

MẤY VẤN ĐỀ VỀ XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI THEO MÔ HÌNH PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC¹

BÙI MẠNH HÙNG*

TÓM TẮT

Bài viết thảo luận một số vấn đề về xây dựng chương trình tiếng Việt cho người nước ngoài theo mô hình phát triển năng lực (PTNL). Việc xây dựng chương trình này được dựa trên những kỹ năng được xác định theo Khung tham chiếu năng lực ngoại ngữ của châu Âu và những kiến thức tiếng Việt cần cho nhu cầu giao tiếp của người học theo những chủ điểm nhất định. Bài viết này tập trung vào cách xác định những kiến thức như vậy trong chương trình tiếng Việt cho người nước ngoài ở trình độ A1.

Từ khóa: tiếng Việt, ngoại ngữ, chương trình theo mô hình phát triển năng lực, ngôn ngữ học chức năng, khung tham chiếu năng lực ngoại ngữ của châu Âu, kiến thức.

ABSTRACT

Some aspects of designing the competence-based curriculum of Vietnamese language for foreigners

The article discusses some aspects of designing the competence-based curriculum of Vietnamese language for foreigners. The design of this curriculum is based on the skills determined by the Common European Framework of Reference for Languages and the knowledge of Vietnamese language necessary for learners to communicate in the different topics. The article focuses on how to determine such kind of knowledge in the curriculum of Vietnamese for foreigners at level A1.

Keywords: Vietnamese, foreign language, competence-based curriculum, functional linguistics, Common European Framework of Reference for Languages, knowledge.

1. Đặt vấn đề

Xây dựng chương trình dạy học theo mô hình PTNL là xu hướng chung của giáo dục Việt Nam, nhằm đưa giáo dục nước nhà hội nhập với giáo dục quốc tế và đáp ứng nhu cầu đào tạo nhân lực. Trong xu hướng chung đó, việc xây dựng chương trình tiếng Việt cho học sinh Việt Nam cũng như cho người nước ngoài đang có những bước chuyển quan trọng, dựa trên những cách tiếp cận được công nhận rộng rãi ở tất cả các nước phát triển. Bài viết này tập trung bàn về việc xây dựng chương trình tiếng Việt như một

ngoại ngữ cho người nước ngoài.

Ở Việt Nam, hiện có nhiều cơ sở giáo dục có chương trình dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài. Nhưng các cơ sở giáo dục này chỉ công bố những thông tin rất vắn tắt về chương trình, nội dung dạy học cho các trình độ. Đã có nhiều sách giáo khoa (SGK) Tiếng Việt cho người nước ngoài do các cơ sở giáo dục và cá nhân biên soạn, nhưng tất cả các bộ SGK loại này đều được xây dựng theo những nội dung được các tác giả dự kiến, phác thảo, chứ chưa có một chương trình được xây dựng có hệ thống, và dĩ

* PGS TS, Trường Đại học Sư phạm TPHCM; Email: manhhung1608@yahoo.com.vn

nhiên cũng chưa có một chương trình quốc gia làm chuẩn để biên soạn SGK. Năm 2007, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam có xây dựng chương trình và biên soạn SGK dạy tiếng Việt cho người Việt ở nước ngoài. Xét về một phương diện nào đó thì đối tượng người Việt ở nước ngoài học tiếng Việt có phần giống với học một ngoại ngữ. Tuy vậy, người Việt ở nước ngoài không hoàn toàn là người nước ngoài. Họ học tiếng Việt như một “ngôn ngữ di sản” (heritage language), chứ không phải thuần túy là một ngoại ngữ. Hơn nữa, nội dung chương trình còn tương đối khái quát và chưa cập nhật những thành tựu mới nhất về xây dựng chương trình dạy học ngoại ngữ của thế giới.

Ở một số nước, nhất là những nơi có cộng đồng đông đảo người Việt sinh sống, việc dạy học tiếng Việt khá phát triển. Tuy nhiên, việc dạy học vẫn dựa trên các tài liệu, SGK được biên soạn theo cách đơn lẻ, không có một chương trình làm chuẩn. Ở một số bang của Australia như New South Wales (2003) và Queensland (2008) có những chương trình tiếng Việt được xây dựng chuyên nghiệp và công phu². Tuy nhiên, sự phân biệt về năng lực giao tiếp (nghe, nói, đọc, viết) giữa các trình độ không được thể hiện cụ thể và chi tiết. Thông tin về từ vựng và ngữ pháp tiếng Việt khá nghèo nàn và nhiều chỗ thiếu chính xác, chẳng hạn cách hiểu về các phương tiện chỉ “thì”, về “trạng từ”, “tính từ sở hữu” trong tiếng Việt. Có vẻ như những cách hiểu này được hình thành trên cơ sở cái “khuôn ngữ pháp” của tiếng Anh. Chương trình quốc gia của Australia

cũng có chương trình riêng cho môn Tiếng Việt như một ngoại ngữ³. Các mạch nội dung và hệ thống chuẩn cũng thiết kế theo cấu trúc chung dành cho các môn ngoại ngữ ở Australia, vì vậy nó mang đậm đặc trưng của một chương trình dạy học ngôn ngữ trong bối cảnh của nước này. Các cơ sở có đào tạo tiếng Việt ở Mỹ, Pháp, Lào... cũng có các chương trình, đề cương bài giảng (“syllabus”), nhưng nói chung, đó chỉ là những chỉ dẫn và yêu cầu rất vắn tắt, tùy thuộc chủ yếu vào quan điểm của từng người soạn thảo và từng cơ sở đào tạo.

2. Cơ sở lý thuyết cho việc xây dựng chương trình mới

2.1. Các lý thuyết về thụ đắc ngôn ngữ

Có nhiều cách giải thích khác nhau về quá trình thụ đắc ngôn ngữ, nhưng có ảnh hưởng sâu rộng nhất là các lý thuyết *Hành vi luận*, *Bẩm sinh luận*, và *Tri nhận luận*. Đằng sau những lý thuyết này có bóng dáng của một số trường phái ngôn ngữ học và tâm lý học chi phối các đường hướng giáo dục ngôn ngữ trong gần một thế kỉ qua.

Trong khi *Hành vi luận* của Skinner [15] đề cao vai trò của môi trường thì *Bẩm sinh luận* của Chomsky [9] nhấn mạnh năng lực nội tại, khả năng sáng tạo của con người chủ thể trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ. *Tri nhận luận* thì được hình thành chủ yếu trên cơ sở lý thuyết tâm lý học của Piaget. Lý thuyết này giống với quan niệm của Chomsky ở chỗ coi ngôn ngữ là kết quả của quá trình phát triển trí khôn, chứ không phải là sản phẩm của hành vi (Piaget 1980) [14]. Tuy vậy, khác với Chomsky và các môn đệ,

các nhà tri nhận luận có chú ý nhiều hơn đến vai trò của môi trường. Theo *Tri nhận luận*, khả năng tư duy là cơ sở cho sự thụ đắc ngôn ngữ. Trước khi đứa trẻ có thể nói về một sự vật thì nó phải biết về sự vật đó. Piaget cho rằng khi sự tương tác giữa hoạt động nhận thức của đứa trẻ và môi trường (ngôn ngữ và phi ngôn ngữ) diễn ra thì những cấu trúc ngôn ngữ phức tạp sẽ phát triển. Quan niệm này làm cơ sở cho cách tiếp cận trong giáo dục được biết dưới tên gọi là “Constructivism” (“Kiến tạo luận” hay “Lí thuyết kiến tạo”). *Kiến tạo luận* cho rằng học không đơn giản là sự phản ánh trực tiếp quá trình dạy, mà người học phải kiến tạo các khái niệm và tri thức cho chính mình như là kết quả của quá trình dạy học. Trong lĩnh vực dạy đọc viết, *Kiến tạo luận* được thể hiện qua lí thuyết được gọi là “whole language education” (dạy học ngôn ngữ như một chỉnh thể). [12], [16]

Với sự hình thành và phát triển của *Tri nhận luận* và *Kiến tạo luận*, *Hành vi luận* đã mất dần ảnh hưởng. Ba quan điểm này đều đã đặt cơ sở lí thuyết cho những cách tiếp cận khác nhau trong việc xây dựng chương trình dạy học ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng [7], [1]. Song từ góc độ ứng dụng ngôn ngữ học vào dạy học ngoại ngữ thì cách tiếp cận của ngôn ngữ học chức năng (Functional Linguistics), nhất là ngôn ngữ học chức năng hệ thống (Systemic Functional Linguistics) và Khung tham chiếu năng lực ngoại ngữ châu Âu (CEFR) được công bố trong khoảng mười năm nay cho ta những gợi ý cụ thể hơn.

2.2. Ngôn ngữ học chức năng và Khung tham chiếu năng lực ngoại ngữ của châu Âu

Không tiếp cận ngôn ngữ như một hiện tượng tâm lí mà như một hiện tượng xã hội, ngôn ngữ học chức năng đã đặt nền móng vững chắc cho giáo dục ngôn ngữ. Trong bối cảnh giáo dục ngôn ngữ hiện nay, cách tiếp cận chức năng đang chi phối lĩnh vực xây dựng chương trình và thiết kế tài liệu dạy học ngôn ngữ trên toàn thế giới. Các nhà chuyên môn trong lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ ngày càng đồng thuận cho rằng không thể dạy học ngôn ngữ như một hệ thống cấu trúc “trong bản thân nó và vì nó” theo tinh thần của Saussure [3] và các nhà cấu trúc luận của Mĩ [8], mà phải dạy học ngôn ngữ trong mối quan hệ với chức năng của nó. Ngôn ngữ hình thành, phát triển, và đặc biệt là được sử dụng vì những chức năng của nó. Chính những chức năng này quy định đặc điểm cấu trúc và cơ chế vận hành của ngôn ngữ. Trong các “nhánh” của ngôn ngữ học chức năng, lí thuyết chức năng hệ thống của Halliday có ảnh hưởng mạnh mẽ hơn cả đối với việc dạy học ngôn ngữ trong nhà trường. [13]

Theo cách tiếp cận chức năng hệ thống, chương trình giáo dục ngôn ngữ, dạy học tiếng mẹ đẻ cũng như ngoại ngữ, cần giúp người học hiểu được ngôn ngữ hành chức như thế nào trong các môi trường khác nhau. [11], [13]

Cách tiếp cận chức năng này rất nhất quán với đường hướng dạy học ngoại ngữ của Hội đồng châu Âu (Council of Europe) thể hiện qua Khung tham chiếu năng lực ngoại ngữ của châu

Âu (The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)). CEFR được công bố chính thức vào năm 2001, do một ủy ban gồm các chuyên gia giảng dạy ngôn ngữ soạn thảo trong suốt 10 năm. Đây là kết quả của một hướng tiếp cận dạy học ngoại ngữ mới khởi phát từ những năm 1970 ở châu Âu. Ngày nay, CEFR được chuyển ngữ sang hàng chục thứ tiếng khác nhau.

CEFR nhằm mục đích cung cấp một cơ sở chung cho việc xây dựng giáo án, bộ hướng dẫn chương trình giảng dạy, thi cử, biên soạn SGK... ở châu Âu. Theo quan điểm của các nhà soạn thảo CEFR, dạy và học ngôn ngữ theo hướng giao tiếp là hướng lấy người học làm trung tâm (learner-centred). Nó khuyến khích người học học ngôn ngữ đích (target language) thông qua việc xây dựng, mở rộng kiến thức và kinh nghiệm của người học. Người học sẽ tập trung vào những chủ điểm liên quan và lựa chọn những nhiệm vụ nhằm đạt được các mục tiêu mà giáo án đề ra. Năng lực giao tiếp của người học phát triển khi họ tham gia vào một số nhiệm vụ mang tính thực tế, có ý nghĩa, hữu ích và có thể đạt được. Coi việc học ngôn ngữ là một khía cạnh của sử dụng ngôn ngữ, CEFR đã xác định khả năng người học có thể làm gì ở từng cấp độ. Giáo viên cần biết những cấp độ mà CEFR đưa ra để định hướng nội dung và phương pháp dạy học cũng như lựa chọn SGK và các tài liệu khác. [10]

3. Xây dựng chương trình Tiếng Việt cho người nước ngoài trên quan điểm chức năng và Khung tham chiếu năng lực ngoại ngữ của châu Âu

Việc xây dựng chương trình dạy học ngoại ngữ nói chung và tiếng Việt cho người nước ngoài nói riêng theo mô hình PTNL đòi hỏi phải dựa trên quan điểm chức năng và nên vận dụng CEFR như một thành quả của châu Âu trong việc tiếp cận giáo dục ngôn ngữ theo quan điểm chức năng. Thay vì dựa trên quan điểm chức năng để thiết kế của khung năng lực ngoại ngữ riêng, các nước trên thế giới có xu hướng áp dụng ngày càng rộng rãi CEFR để xây dựng chương trình ngoại ngữ cho mình. Và đó cũng là lựa chọn tốt đối với Việt Nam. Tuy nhiên, CEFR chỉ cung cấp những mô tả tương đối khái quát và đặt ra các chuẩn cần đạt cho từng loại kỹ năng ở từng bậc: A1, A2, B1, B2, C1 và C2. Chẳng hạn các chuẩn cần đạt ở bậc A1 được tóm tắt như sau:

a. Kỹ năng tiếp nhận

Nghe: Có thể nhận biết được các từ và nhóm từ căn bản, quen thuộc liên quan đến bản thân, gia đình và môi trường xung quanh khi người khác nói chậm rãi và rõ ràng.

Đọc: Có thể hiểu được các từ, nhóm từ quen thuộc và các câu đơn giản liên quan đến bản thân, gia đình và môi trường xung quanh gần gũi, như văn bản ngắn và đơn giản trên quảng cáo, thông báo.

b. Kỹ năng tương tác

Nói tương tác: Có thể hỏi và trả lời các câu hỏi đơn giản về các chủ điểm quen thuộc về bản thân, gia đình và môi trường xung quanh khi người khác nói chậm rãi, rõ ràng và đôi khi nhắc lại để giúp thể hiện điều muốn nói.

Viết tương tác: Có thể viết bưu

thiệp đơn giản và ngắn gọn, ví dụ viết bưu thiếp về kì nghỉ của bản thân. Có thể điền biểu mẫu với các thông số cá nhân, ví dụ điền tên, quốc tịch, địa chỉ vào biểu đặt phòng khách sạn.

c. Kỹ năng tạo lập

Nói sáng tạo: Có thể sử dụng các cụm từ và câu đơn giản để nói về các chủ điểm quen thuộc về bản thân, gia đình, và môi trường xung quanh.

Viết sáng tạo: Có thể viết được những cụm từ hoặc những câu đơn giản về bản thân và nhân vật tưởng tượng, về nơi sinh sống và công việc.

Như vậy, theo cách tiếp cận PTNL cho người học, CEFR chỉ đặt ra mục tiêu cần đạt, tức chú ý đến đầu ra, chứ không quy định đầu vào. Những kiến thức và ngữ liệu cụ thể nào cần được đưa vào để có được mục tiêu cần đạt như vậy không phải là vấn đề của CEFR. Vì vậy, ngoài hệ thống các kĩ năng do CEFR thiết kế, chương trình Tiếng Việt cho người nước ngoài cần phải mô tả các kiến thức và loại ngữ liệu cần được đưa vào dựa trên kết quả nghiên cứu lí thuyết về tiếng Việt và khảo sát kinh nghiệm thực tế trong việc xây dựng chương trình, biên soạn SGK và dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài trong những thập niên gần đây. Có nghĩa là từ CEFR đến một chương trình tiếng Việt cho người nước ngoài cụ thể, dù chi tiết để làm cơ sở cho việc biên soạn SGK, có rất nhiều việc phải làm. Dưới đây chúng tôi trình bày những kết quả nghiên cứu chính để hoàn thành được chương trình này ở bậc A1.

Để xác định các kiến thức tiếng Việt cần yêu đối với bậc A1, chúng tôi đã

khảo sát hệ thống các chủ điểm và thống kê tần số xuất hiện của các từ ngữ được sử dụng trong nhiều cuốn sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài, trình độ sơ cấp (cho người mới bắt đầu) đã được lưu hành chủ yếu trong khoảng 25 năm qua⁴. Kết quả xác định các chủ điểm, bảng từ của chúng tôi được rút ra từ cả hai cách tiếp cận: quy nạp (khảo sát, thống kê từ tài liệu dạy học tiếng Việt hiện hành) và diễn dịch (từ các chủ điểm mà chúng tôi xây dựng dựa trên CEFR và đánh giá của chính nhóm nghiên cứu). Các chủ điểm giao tiếp được khảo sát từ các cuốn sách dạy tiếng Việt hiện có là rất có giá trị, vì đó chính là “thực tiễn Việt Nam”, trong đó có kinh nghiệm của nhiều chuyên gia, nhà giáo có kinh nghiệm dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. Chúng tôi thực hiện quy trình này dựa trên quan niệm: những gì được càng nhiều tác giả biên soạn sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài đưa vào sách trình độ căn bản (có một sự đồng thuận tương đối cao) thì càng có cơ sở để xác định đó là nội dung cần dạy học trong chương trình bậc A1 mà chúng tôi xây dựng.

Về hệ thống chủ điểm, tham khảo CEFR và các chủ điểm/tình huống giao tiếp trong những cuốn sách dạy tiếng Việt, chúng tôi đề xuất các chủ điểm cho chương trình A1, và cũng từ đó xây dựng hệ thống kiến thức về tiếng Việt và văn hóa Việt Nam tương ứng với các chủ điểm đó. Trong 20 cuốn trên⁵ có một số cuốn có số chủ điểm rất ít như cuốn của Nguyễn Việt Hương (7 chủ điểm), Nguyễn Đức Dân (10 chủ điểm); có một số cuốn tên bài học vừa có thể là chủ

điểm, vừa có thể là một/một số cấu trúc ngữ pháp (Nguyễn Văn Phúc) hay những câu nói, phương tiện ngôn ngữ cụ thể mà chủ điểm không rõ (Bùi Phụng, Lê Quang Thiêm, Nguyen Long). Vì vậy việc thống kê các chủ điểm có phần khó khăn. Tuy vậy, có thể khẳng định trong hầu hết các SGK được khảo sát thì các bài học đều gắn với một hoặc hai chủ điểm trong số những chủ điểm đã đề cập ở trên, trừ cuốn của Nguyễn Đình Hòa. Có những cuốn lấy chủ điểm làm tên bài học như của Bùi Mạnh Hùng, Dur Ngọc Ngân, Đỗ Thị Minh Hồng, Ngô Như Bình, Nguyễn Anh Quế, Phan Văn Giưỡng, Vũ Văn Thi. Có những cuốn lấy những cách nói đặc trưng cho chủ điểm (như *Anh tên là gì?; Anh làm nghề gì?; Bây giờ là mấy giờ?...*) để đặt tên cho bài học như Đoàn Thiện Thuật, HUFPS, Mai Ngọc Chừ (B), Nguyen Long, Nguyễn Văn Huệ, Nguyễn Việt Hương. Có cuốn xen kẽ cả hai cách đặt tên như của Trần Văn Tiếng (vừa có những bài như *Giới thiệu, Đi mua sắm*; vừa có những bài như *Em sống ở đâu?; Đi bằng gì?*). Riêng cuốn của Nguyễn Minh Thuyết tên bài học vừa có chủ điểm vừa có câu nói đặc trưng cho chủ điểm đó, ví dụ: Thời gian, thời tiết (*Bây giờ là mấy giờ?; Bao giờ mẹ về?*), Mua sắm (*Cháu muốn mua gì?*). Một hoặc một số chủ điểm như vậy gắn với một tình huống giao tiếp đặc thù. Cách thức triển khai các bài học như vậy thể hiện rõ xu hướng dạy học tiếng Việt theo quan điểm giao tiếp.

Kết quả khảo sát cho thấy, các chủ điểm có quan hệ chông chéo, không phải khi nào cũng dễ phân biệt rạch ròi, ví dụ:

giao thông và địa điểm (hỏi đường), thời tiết và thời gian (hỏi mùa), số lượng và tuổi tác, mua sắm (hỏi tuổi, hỏi giá cả), sở hữu và đồ vật (hỏi sở hữu đồ vật), sở hữu và gia đình (hỏi về gia đình). Theo kết quả thống kê, chủ điểm “Ngôn ngữ” có mức phổ biến thấp (xếp thứ 12, chỉ xuất hiện trong 10 trên 20 cuốn sách được khảo sát), tuy đó là một nội dung rất đáng lưu ý khi mới bắt đầu học bất kỳ ngôn ngữ nào. Có lẽ lí do là nó thường được tích hợp trong chủ điểm “Quốc tịch”. Tương tự, chủ điểm “tuổi tác”, “sở thích”, “bạn bè” cũng thường được tích hợp trong một chủ điểm rộng và phổ biến hơn như giới thiệu về bản thân. Nhiều SGK và giáo viên dạy hai chủ điểm cùng một lúc vì quan hệ về nội dung cũng như sự gần gũi về cách biểu đạt (như người Việt và tiếng Việt, người Nhật và tiếng Nhật, người Hàn và tiếng Hàn). Mỗi chủ điểm có một số cấu trúc câu đặc trưng. Tuy nhiên cũng có những cấu trúc câu được dùng ở nhiều chủ điểm như: *có...không?; đã...chưa?*

Từ kết quả khảo sát trên đây, những chủ điểm xuất hiện nhiều nhất trong các cuốn sách tiếng Việt trình độ cơ bản có thể được xếp theo thứ tự như sau: chào, hỏi tên; thời gian (*bây giờ là mấy giờ?; hôm nay là ngày thứ mấy?; hôm nay là ngày bao nhiêu?*); địa điểm (*ở đâu?; đi thế nào (hỏi đường)?; đi mất bao lâu?*); mua sắm (*giá bao nhiêu?; muốn mua gì?*); ăn uống, nhà hàng (*cho tôi xem thực đơn; cho tôi 2 ly cà phê*); giao thông (*đi bằng gì?*); nghề nghiệp (*làm nghề gì?*); quốc tịch (*người nước nào?*); tính chất, trạng thái (*nó thế nào?; cái này thế*

nào?); đồ vật (*đây là cái gì?*) (Có thể mở rộng thêm “con vật”: *đây là con gì?*); thời tiết, mùa (*hôm nay thời tiết thế nào?; bây giờ là mùa gì?*); gia đình (*đây là ai?; đây là bố tôi?*); sở hữu, tồn tại (*có ô tô không?; trong nhà có ti vi không?*). Trong đó, các chủ điểm “chào hỏi”, “thời gian”, “địa điểm”, “mua sắm”, “nghề nghiệp”, “quốc tịch”, “tính chất/trạng thái”, “đồ vật/con vật” là những chủ điểm xuất hiện nhiều nhất (trên một nửa số sách khảo sát).

Theo CEFR (và Khung tham chiếu năng lực tiếng Việt của Bộ Giáo dục và Đào tạo được ban hành năm 2015 dựa vào CEFR), chúng tôi bổ sung thêm chủ điểm “trường, lớp học” và đưa chủ điểm này cùng với chủ điểm “gia đình” thành hai trong những chủ điểm được ưu tiên dạy học trong giai đoạn đầu. Hơn thế nữa, đó là những chủ điểm rất thiết thân đối với học sinh, nên cần có vị trí ưu tiên hơn các chủ điểm khác, chỉ sau các chủ điểm: “chào hỏi”, “thời gian”, “địa điểm”. Theo logic đi từ chủ điểm từ gần gũi đến xa hơn cũng như mức độ phức tạp của những cách diễn đạt có liên quan thì “gia đình”, “nghề nghiệp”, “quốc tịch” cũng cần xếp trước “mua sắm”, “giao thông”. Chủ điểm “đồ vật/con vật” có thể tích hợp cả chủ điểm “tính chất, trạng thái”. Ngoài ra, theo yêu cầu của CEFR, cần có những cách diễn đạt có tính nghi thức, khuôn mẫu (chúc, mời, đề nghị, giới thiệu diễn giả). Và không thể không có những cách nói về các hoạt động thể hiện công việc hằng ngày, thói quen, khả năng, sở thích của con người. Những cách nói này không thuộc về một

chủ điểm, tình huống giao tiếp nào riêng biệt mà được tích hợp vào trong nhiều chủ điểm, tình huống giao tiếp khác nhau. Chủ điểm “ăn uống, nhà hàng” nên được gộp chung vào chủ điểm “mua sắm” thành “mua sắm, ăn uống”⁶ để chỉ tập trung vào những cách diễn đạt liên quan đến những hoạt động sinh tồn hằng ngày, chứ không giới thiệu những từ ngữ khó và cấu trúc cú pháp phức tạp.

Trong CEFR, sở hữu (những gì mình có) được coi là chủ điểm thiết yếu, được liệt kê cụ thể trong khung, bên cạnh chủ điểm giới thiệu bản thân, người thân. Nhưng theo kết quả khảo sát của chúng tôi thì chủ điểm sở hữu chỉ chiếm vị trí thứ 14 trong số những chủ điểm phổ biến trong SGK dạy tiếng Việt cho người nước ngoài mà chúng tôi thống kê (chi xuất hiện trong 8 cuốn trên 20 cuốn). Phải chăng có một sự khác biệt đáng kể giữa người châu Âu và người Việt trong ý thức về sở hữu? Hay “những gì mình có” chỉ thuần túy là chủ điểm về đồ vật? Thay vì xếp thành chủ điểm riêng, chúng tôi tích hợp “sở hữu” vào chung với các chủ điểm khác như “gia đình”, “đồ vật”.

Tóm lại, theo chúng tôi, các chủ điểm cơ bản cần dạy học ở trình độ A1 bao gồm: 1) chào hỏi, giới thiệu bản thân và người khác, một số cách diễn đạt có tính nghi thức; 2) thời gian; 3) địa điểm; 4) trường, lớp học; 5) gia đình; 6) nghề nghiệp; 7) quốc tịch, ngôn ngữ; 8) mua sắm, ăn uống; 9) giao thông; 10) đồ vật, con vật; 11) thời tiết, mùa; 12) hoạt động hằng ngày, sở thích.

Có nhiều cơ sở dạy học ngoại ngữ như British Council trao cho người học

một danh sách các chủ điểm và người học có thể chọn lựa bất kì chủ điểm nào để học. Tuy nhiên, cách làm đó chỉ thích hợp với người học ở trình độ nâng cao theo nguyên tắc cấp độ càng cao định hướng học tập theo nhu cầu người học càng cụ thể và rõ ràng [4]. Đối với người học ở bậc A1, khả năng lựa chọn chủ điểm là rất hạn chế. Nghĩa là tất cả mọi người mới bắt đầu học tiếng Việt thì đều phải học qua tất cả các chủ điểm gần như nhau.

Các kiến thức ngôn ngữ và văn hóa được đề xuất căn cứ vào những tình huống giao tiếp dự kiến sau khi tham khảo CEFR và khảo sát các chủ điểm được dạy trong 20 cuốn sách.

Về ngữ pháp, cần nắm các đặc trưng cơ bản thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập của tiếng Việt: không biến hình, trật tự từ đóng vai trò quan trọng (trật tự cú pháp S (chủ ngữ) – V (vị ngữ) – O (bổ ngữ), yếu tố chính thường đứng trước trong cấu trúc ngữ chính phụ); một vài “loại từ” phổ biến như *con, cái, quyển (cuốn)*; từ xưng hô, từ chỉ định phổ biến như: *em, thầy, cô, mình, tôi, anh, chị, bạn; này, kia, ấy, đây, đấy*; quan hệ từ cơ bản như: *của, ở, tại, trong, trên, xung quanh, từ, đến, vì, nên, nhưng*; từ ngữ nghi vấn như: *ai, gì, nào, đâu, khi nào, bao giờ, bao nhiêu, sao, vì sao, thế nào*; từ chỉ lượng không xác định như: *những, các, nhiều, ít*; tiểu từ tình thái và từ ngữ hô đáp thông dụng như *à, a, né, vâng, dạ*; cấu trúc dùng để so sánh có từ *hơn, nhất, bằng, như, kém*; một số cấu trúc câu: *Danh – là – Danh; Danh – Động; Danh – Tính*; một số cấu trúc câu mở

rộng bằng cách thêm trạng ngữ và mở rộng thành phần câu (bằng định ngữ, bổ ngữ) với cấu trúc ngữ đoạn đơn giản; những câu có cấu trúc câu đơn và câu ghép có hai vế câu; biết dùng câu khẳng định và câu phủ định; các loại câu giao tiếp phổ biến: câu trần thuật, câu nghi vấn, câu cầu khiến, câu cảm thán. Các cấu trúc ngữ pháp cơ bản và loại ngữ liệu cũng được xác định tương đối cụ thể và được sắp xếp theo một trình tự khuyến nghị. Chẳng hạn, tình huống chào hỏi thì phải dùng: *Chào X (anh, chị, em, thầy, cô...)*!; *X (anh, chị, em, thầy, cô...) có khỏe không?*; tình huống giới thiệu: *X (tôi, anh, em, thầy, cô...) tên là X*; *X (tôi, anh, em, thầy, cô...) là Y (sinh viên, giáo viên...)*.

Về ngữ dụng, cần nắm được: cách dùng từ ngữ xưng hô theo quan hệ về tuổi tác và tôn ti; nghi thức chào hỏi, tạm biệt, cảm ơn, xin lỗi, giới thiệu, chúc mừng, mời, đề nghị, đồng ý, từ chối; nghi thức khiêm nhường trước lời khen. Về văn hóa, cần nắm một số nét chính về quan hệ gia đình người Việt; về quan hệ cộng đồng của người Việt; về địa lí Việt Nam.

Kiến thức về ngữ âm, chính tả có thể coi là “bất biến”, vì nó dựa trên yêu cầu hiển nhiên đối với tất cả những ai bắt đầu học tiếng Việt, dù theo bất kì mô hình giáo dục nào. Ở bậc A1, người học cần nắm: bảng chữ cái và hệ thống dấu thanh của tiếng Việt; mối quan hệ giữa âm (phụ âm, nguyên âm, thanh điệu) với chữ cái và dấu thanh trong tiếng Việt; cách phát âm các nguyên âm, phụ âm, thanh điệu; cách đọc, viết các chữ cái, dấu thanh và âm tiết trong tiếng Việt; một

số quy tắc chính tả: Quy tắc dùng chữ cái “k”, “q”, “c” ghi phụ âm /k/ như trong “kĩ”, “quý”, “cá”, chữ cái “ng”, “ngh” ghi phụ âm /ŋ/ như trong “ngày”, “nghề”, chữ cái “g”, “gh” ghi phụ âm /ɣ/ như trong “gà”, “ghé”; cách nói các câu đơn giản, thường dùng trong giao tiếp hằng ngày (trần thuật, nghi vấn, cầu khiến, cảm thán) đúng ngữ điệu.

Vấn đề đặt ra nhiều thách thức nhất là xác định vốn từ vựng tối thiểu cho trình độ A1. Trước hết chúng ta phải trả lời câu hỏi: Liệu có thể dùng từ điển tần số của tiếng Việt (nếu có) để xây dựng bảng từ vựng cho trình độ A1 được không? Nói cách khác, có thể áp dụng cách làm: những từ ngữ nào có tần số xuất hiện cao nhất trong từ điển tần số thì sẽ được đưa vào bảng từ vựng tiếng Việt cho trình độ A1.

Việt Nam chưa xây dựng được khối ngữ liệu (corpus) tiếng Việt để làm căn cứ cho việc xây dựng danh sách các từ ngữ thông dụng nhất. Hiện đã có một số từ điển tần số và tư liệu về tần số từ tiếng Việt, nhưng vấn đề ranh giới từ của tiếng Việt và cách xử lý hiện tượng đồng âm (để phân biệt một trường hợp nào đó là một từ đa nghĩa hay nhiều từ đồng âm với nhau) chưa có giải pháp thỏa đáng nên số liệu tần số chưa thật đáng tin cậy. Vì thế, câu hỏi trên chỉ có tính chất giả định. Tuy nhiên, ngay cả khi có được danh sách những từ ngữ thông dụng nhất như kiểu danh sách 100, 500, 1.000, 1.200... từ ngữ thông dụng nhất như trong tiếng Anh thì theo chúng tôi, danh sách này cũng không đóng vai trò quyết định trong việc xác định bảng từ ngữ tối

thiểu cho người nước ngoài học tiếng Việt trình độ A1 vì mấy lẽ sau đây: a. Các khối ngữ liệu thường được xây dựng từ ngữ liệu của đủ các loại văn bản, trong đó văn bản viết chiếm vị trí chủ đạo. Trong khi đó, vốn từ ngữ cho trình độ A1 chủ yếu là dùng cho ngôn ngữ nói; b. Ngay cả khi có bảng từ được xây dựng trên cơ sở ngôn ngữ nói thì đó cũng là ngôn ngữ nói của người bản ngữ (người Việt). Người nước ngoài khi mới bắt đầu học tiếng Việt họ phải học những tình huống giao tiếp mà hằng ngày người bản ngữ ít khi gặp phải, chẳng hạn: giới thiệu tên, gia đình, nghề nghiệp, quốc tịch, hỏi giờ... Những tình huống đó tuy rất điển hình đối với người nước ngoài, và đôi khi người Việt cũng dùng để giao tiếp với nhau, nhưng nó chiếm một tỉ lệ rất nhỏ bé trong thực tiễn giao tiếp phong phú, đa dạng của người bản ngữ.

Không phải những từ ngữ mà người Việt dùng nhiều nhất thì phải dạy cho người nước ngoài đầu tiên. Có thể kiểm tra xem những từ ngữ được dùng trong những bài đầu tiên của sách dạy tiếng Anh cho người nước ngoài có phải là những từ ngữ có tần số cao nhất trong các bảng tần số từ vựng của tiếng Anh hay không. Sau đây là một vài kết quả kiểm tra ban đầu. Rất nhiều từ ngữ được dùng trong những bài đầu tiên trong cuốn *Streamline English*, nhưng không có trong bảng 500, 1000, 1200 từ phổ biến nhất của tiếng Anh. Ví dụ: *daughter, husband, son, hat* (bài 9); *chicken, beer, fruit, grape, tomato, wine, banana* (bài 10); *beef, drink, menu, coffee* (bài 11) không có trong bảng 500 từ thông dụng.

Bảng 1000 từ (ví dụ The Reading Teacher's Book of Lists, Fourth Edition, © 2000 by Prentice Hall Authors: Fry, Kress & Fountoukidis) có: *son, fruit, hat*; nhưng cũng không có *husband, daughter, chicken, beer, grape, tomato, banana, beef, menu, coffee*. Bảng 1.200 từ (ví dụ Rebecca Sitton's "Spelling Sourcebook") có: *husband, coffee, daughter, son, hat, drink*; nhưng không có *wine, chicken, beer, grape, tomato, banana, beef, menu*... Đến bảng tần số 1.200 từ thông dụng nhất mà không có nhiều từ trong 11 bài đầu tiên của sách dạy ngoại ngữ cho thấy mối tương quan không thật rõ giữa tần số của từ ngữ trong giao tiếp của người bản ngữ và thứ tự ưu tiên để đưa từ ngữ vào bảng từ ngữ dạy cho người nước ngoài, ít nhất là giai đoạn bắt đầu.

Cách xây dựng bảng từ của chúng tôi trước hết có tính chất quy nạp, dựa trên quan điểm cho rằng căn cứ vào con số thống kê từ vựng từ các cuốn sách tiếng Việt căn bản, ta có thể biết được cảm nhận của người bản ngữ (tác giả của 21 bộ sách) về vốn từ vựng căn bản mà mọi người học tiếng Việt như một ngoại ngữ cần có. Nói chính xác hơn là dựa vào vốn từ vựng mà các tác giả đã sử dụng để thiết kế các bài học cho người mới bắt đầu học tiếng Việt. Các ngữ liệu thu thập được và con số thống kê như vậy cung cấp cơ sở thực tế cho các nhận định.

Mặt khác, nhóm nghiên cứu cũng kiểm chứng ngữ liệu thu thập được và con số thống kê bằng phương pháp diễn dịch: vốn từ căn bản được diễn dịch từ nhu cầu biểu đạt trong các tình huống giao tiếp mà ta xác định người học trình

độ A1 phải học, dựa vào CEFR. Chúng tôi cho rằng CEFR xác định các tình huống giao tiếp cho A1 cũng phải dựa vào thực tiễn giao tiếp và dạy học nhiều ngoại ngữ của châu Âu, tức cũng phải có đi con đường quy nạp.

Dựa vào thông kê tần số của các từ ngữ trong các bảng từ vựng của tất cả những cuốn sách dạy tiếng Việt thì chúng ta có được cơ sở đáng tin cậy để xác định những từ ngữ nào thường được dùng nhất khi thiết kế các bài học tiếng Việt cho người mới bắt đầu. Tuy không cần biết một từ X nào đó xuất hiện bao nhiêu lần trong một cuốn sách, nhưng nếu nó xuất hiện trong tất cả các bảng từ vựng của tất cả các cuốn sách thì chắc chắn đó là từ cần được đưa vào bảng từ vựng căn bản cho trình độ A1. Từ khảo sát và thống kê, chúng tôi thu được⁷:

a. Tần số của từ ngữ xuất hiện trong 21 cuốn sách được khảo sát. Theo đó, từ ngữ có tần số cao nhất là từ ngữ xuất hiện 21 lần, tức được dùng trong tất cả 21 cuốn sách. Từ ngữ có tần số thấp nhất là từ ngữ chỉ xuất hiện 1 lần, tức chỉ được dùng trong 1 trong tổng số 21 cuốn sách. Kết quả thống kê tần số do chúng tôi tự thực hiện từ các bài học của 21 cuốn sách, chứ không phải dựa vào bảng từ vựng có sẵn ở cuối mỗi cuốn, vì không phải cuốn sách nào cũng có bảng từ vựng như vậy, và nếu có thì cách xử lý của các tác giả khác nhau có sự khác biệt đáng kể.

b. Hai danh sách: 1) Danh sách xấp xỉ 600 từ ngữ có tần số cao nhất; 2) Danh sách xấp xỉ 700 từ ngữ có tần số cao nhất.

Có thể coi 600 – 700 từ ngữ có tần số cao nhất đó là vốn từ vựng căn bản

dành cho trình độ A1. Số lượng được ước tính tối thiểu là 600 từ ngữ và tối đa là 700 từ ngữ. Ngoài những từ ngữ được xác định trên cơ sở thống kê, chúng tôi có bổ sung một số từ ngữ được nhóm nghiên cứu cho là phổ biến, thông dụng, cần thiết đối với người học, tuy tần số xuất hiện dưới 6 lần, chẳng hạn nhóm từ ngữ dùng nhiều trong nhà trường: *truyện* (5 lần), *bút chì* (3 lần), *bút bi* (3 lần); nhóm từ ngữ thuộc cùng trường nghĩa và liên quan mật thiết với những từ ngữ thuộc chủ điểm được học: *xe hơi* (5 lần); *em trai* (5 lần), *em gái* (4 lần), *chị gái* (4 lần); *đông (phía)* (4 lần), *tây (phía)* (4 lần),... Có một đôi điều thú vị từ kết quả khảo sát. Chẳng hạn từ *dua* (*con dua*) xuất hiện đến 8 lần trong 21 cuốn sách, tuy *dua* không phải là từ phổ biến trong giao tiếp. Chúng tôi thử lí giải: Có lẽ *dua* là món ăn được ưa thích của người Việt, nên từ *dua* được nhiều tác giả lựa chọn trong bài về chủ điểm “ăn uống”. Mặc dù coi *dua* không phải là từ phổ biến trong giao tiếp, nhưng chúng tôi vẫn giữ nguyên từ này trong bảng từ vì muốn tôn trọng kết quả thống kê khách quan. Trong các tên riêng quốc gia, *Mĩ*, *Pháp* xuất hiện đến 16 lần, *Anh* 15 lần, *Úc*, *Đức* mỗi danh từ 12 lần... trong 21 cuốn sách. Số liệu này phần nào cho thấy “vị thế” của các nước trong tâm thức của những người soạn sách.

Các tác giả biên soạn SGK dạy tiếng Việt trình độ A1 có thể coi đây là vốn từ vựng khuyến nghị, chứ không bắt buộc phải tuân thủ một cách nghiêm ngặt. Ngoài những từ ngữ trong danh sách trên đây, dựa vào chủ điểm, nội dung giao

tiếp, người viết SGK cũng như giáo viên có thể điều chỉnh bằng cách thêm hoặc bớt một số lượng từ ngữ nhất định, nhưng số từ ngữ nằm ngoài danh sách này không nên vượt quá 10%. Theo đó, nếu số từ ngữ bị bỏ bớt đi so với danh sách này càng nhiều thì số từ ngữ được thêm vào càng ít và ngược lại, để bảo đảm danh sách từ ngữ của SGK không quá lệch so với danh sách gợi ý ở đây.

Khi thống kê từ vựng của tất cả các cuốn sách, chúng tôi chỉ tính đến các từ ngữ xuất hiện trong hội thoại, luyện tập, và bài đọc; không tính đến từ ngữ xuất hiện ở phần luyện phát âm (vì mục đích không phải học từ, chỉ luyện phát âm vô ngữ âm), ở phần giải thích ngữ pháp (vì vốn từ ngữ ở phần này thực hiện chức năng siêu ngôn ngữ) và một số loại tên riêng.

Cần giải thích một chút về lí do không thống kê một số loại tên riêng để đưa vào bảng từ vựng. Chúng tôi không thống kê tên riêng của người (*Nam*, *Hoa*, *John*...), của thành phố (*Hà Nội*, *Sài Gòn*...) mà chỉ thống kê tên riêng của quốc gia (*Anh*, *Mĩ*, *Pháp*...), ngôn ngữ (*tiếng Anh*, *tiếng Pháp*...), châu lục (*châu Á*, *châu Âu*...). Bởi vì tên riêng của người, thành phố, không thuộc vốn từ của người học. Lên các trình độ cao còn có vấn đề tên riêng của các tổ chức..., nhưng ở A1 chưa có từ ngữ loại đó. Vì sao có sự phân biệt giữa nhóm cần thống kê và nhóm không cần thống kê? Các tên riêng như *Nam*, *Hoa*, *John*, *Hà Nội*, *Sài Gòn*... phải dùng nguyên như vậy, nó không được “dịch” sang các ngôn ngữ khác. Tên của quốc gia, ngôn ngữ, châu lục thì khác, tiếng Việt gọi là (nước) *Mĩ*,

tiếng Anh gọi là *America*...

Khi xác định cái gọi là từ hay từ ngữ, chiếm một mục từ vựng, chúng tôi chủ yếu dựa vào *Từ điển tiếng Việt* của Hoàng Phê để có cách xử lý thống nhất. Việc chú thích từ loại cho tất cả các mục từ vựng cũng vậy. Hệ thống từ loại và kí hiệu viết tắt cho từng từ loại được ghi theo quy ước trong *Từ điển tiếng Việt* của Hoàng Phê. Việc chú thích từ loại này đặc biệt cần thiết trong những trường hợp gây lẫn lộn, ví dụ: *Anh* (nước), *anh* (đại từ, viết tắt đ), *anh* (danh từ chỉ quan hệ họ hàng, viết tắt d); *bạn* (dùng như đ) và *bạn* (bè); *đường* (ăn) và *đường* (đi). Tuy vậy cũng có nhiều từ ngữ: 1) không có trong *Từ điển tiếng Việt* của Hoàng Phê⁸ như: *hiếm có*, *một số*, *ông lão* (nhưng có *ông già*), *thẻ đọc* (ở thư viện) (trong Bùi Phụng), *mặt tiền*, *máy giặt* (trong Bùi Mạnh Hùng), *ăn chay*, *ăn nhẹ*, *ăn nóng*, *đi giày*, *hiệu ăn*, *hiệu phở*, *hiệu thuốc*, *lúa gạo*, *lúa nước*, *ngày lễ*, *ngày nghỉ*, *nhà nghiên cứu*, *nước mía*, *sữa đá*, *tùy theo*, *xanh lá cây*, *xanh nước biển*, *xe cấp cứu* (trong Ngô Như Bình), *hầu hết*, *không sao* (trong Dư Ngọc Ngân), *ăn tết*, *ngủ mát*, *ngoài khơi* (trong Lê Quang Thiêm), *cảm gió*, *cảm lạnh*, *có duyên*, *con trai* (*Từ điển tiếng Việt* có *con trai* với nghĩa như *boy*), *con trưởng*, *con thứ*, *hết lòng* (nhưng *Từ điển tiếng Việt* có *hết mình*, *hết mực*) (trong Nguyễn Anh Quế), *ăn thử*, *bạn học*, *buổi tiệc*, *em trai*, *giờ học*, *lần đầu*, *người bạn*, *người con*, *vé khứ hồi*, *vé một chiều* (trong Nguyễn Văn Huệ)...; 2) không được phân loại (chú thích từ loại) như *kể cả* (Bùi Phụng); 3) cách chú thích từ loại không thống nhất,

chẳng hạn cho *giống* là động từ, nhưng *khác* là tính từ. Đối với những trường hợp như vậy, chúng tôi sẽ xử lý theo quan niệm của mình, trên tinh thần cố gắng bảo đảm sự nhất quán và chú ý đến tính thực tiễn của giải pháp, nghĩa là thuận lợi cho việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài.

Ngoài nội dung dạy học, một chương trình giáo dục theo đúng quy chuẩn cần có các phần giới thuyết về nguyên tắc xây dựng chương trình, mục tiêu, phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá, giải thích và hướng dẫn thực hiện chương trình (đặc điểm chương trình, thời lượng dạy học, ngữ liệu, tài liệu dạy học, điều kiện thực hiện chương trình) và định hướng nội dung dạy học. Trong khuôn khổ một chương trình theo mô hình mới, tất cả những vấn đề trên đều được thiết kế theo một nguyên tắc: tất cả đều nhằm mục tiêu giúp người học có thể làm gì sau khi học, chứ không phải học được gì. Nhiều nội dung như phương pháp dạy học, nội dung dạy học, ngữ liệu đều có tính chất định hướng, chứ không bắt buộc.

Những gì được trình bày ở trên cho thấy việc xây dựng một chương trình dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài theo mô hình PTNL là điều khá mới mẻ đối với Việt Nam. Nó đặt ra cho các nhà chuyên môn rất nhiều nhiệm vụ cần giải quyết. Những nhiệm vụ này vừa là thách thức vừa là cơ hội để thúc đẩy hơn nữa sự phát triển của ngôn ngữ học ứng dụng, nhất là trong lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ ở Việt Nam.

¹ Bài viết dựa trên kết quả thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu khoa học và công nghệ cấp Bộ do Bùi Mạnh Hùng làm chủ nhiệm với sự tham gia của Nguyễn Thị Ly Kha, Nguyễn Hoàng Trung, Nguyễn Thị Hồng Vân, Đỗ Hồng Dương (2015).

² Xem: www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus.../vietnamese và www.qcaa.qld.edu.au/downloads/senior/see_vietnamese_syll_08.pdf

³ Xem: <http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/vietnamese/context-statement>

⁴ Gồm 21 cuốn do các tác giả sau chủ biên: Bùi Mạnh Hùng 2007; Bùi Phụng 1993; Dư Ngọc Ngân 2012; Đoàn Thiện Thuật 2015; Đỗ Thị Minh Hồng 2004; Khoa Tiếng Việt (HUFS) 2014; Lê Quang Thiêm 1998; Mai Ngọc Chừ 2007, 2008; Ngô Như Bình 1999; Nguyễn Anh Quế 1996; Nguyễn Đình Hòa 1966; Nguyễn Đức Dân 1998; Nguyễn Long 1994; Nguyễn Minh Thuyết 2007; Nguyễn Văn Huệ 2001; Nguyễn Văn Phúc 2007; Nguyễn Việt Hương 2015; Phan Văn Giưỡng 2007; Trần Văn Tiếng & Jeon Hye Kyung 2004; Vũ Văn Thi 2011.

⁵ Cuốn sách của Nguyễn Đình Hòa (1966) biên soạn theo hệ thống cấu trúc ngữ pháp tiếng Việt, không có chủ điểm. Đây là dẫn chứng điển hình cho sách dạy tiếng theo mô hình cung cấp kiến thức ngôn ngữ.

⁶ Trong số 21 cuốn sách mà chúng tôi khảo sát, cuốn của Nguyễn Anh Quế cũng có cách xử lý tương tự, nghĩa là có một bài chung về chủ điểm “Mua sắm, ăn uống”.

⁷ Việc thống kê và xử lý số liệu cho bảng từ do Nguyễn Thị Ly Kha thực hiện với sự cộng tác của Nguyễn Thị Hồng Vân và Đỗ Hồng Dương (Bùi Mạnh Hùng, 2015).

⁸ Có nhiều trường hợp có thể coi là *Từ điển tiếng Việt* của Hoàng Phê bỏ sót, nhưng có nhiều trường hợp khác là do có sự khác biệt giữa tác giả *Từ điển tiếng Việt* và các tác giả sách dạy tiếng Việt trong cách xử lý ranh giới mục từ vựng, một vấn đề rất phức tạp trong tiếng Việt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bùi Mạnh Hùng (2014), *Ngôn ngữ học ứng dụng và việc ứng dụng Việt ngữ học vào lĩnh vực giảng dạy Ngữ văn ở trường phổ thông*, Báo cáo tổng kết đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ, mã số: B2010.19, Trường Đại học Sư phạm TPHCM, TPHCM.
2. Bùi Mạnh Hùng (chủ biên), Nguyễn Thị Ly Kha, Nguyễn Hoàng Trung, Nguyễn Thị Hồng Vân, Đỗ Hồng Dương (2015), *Xây dựng chương trình môn Tiếng Việt như ngoại ngữ 2 cho học sinh nước ngoài tại Việt Nam (chuẩn đầu ra mức A1, Khung tham chiếu châu Âu)*. Báo cáo tổng kết đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ, mã số: B2014.19.12NV, Trường Đại học Sư phạm TPHCM, TPHCM.
3. Saussure, F. de (1916), *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương* (bản dịch tiếng Việt của Cao Xuân Hạo, 2005), Khoa học Xã hội, Hà Nội.
4. Nguyễn Hoàng Trung (2015), “Về CEFR và khả năng ứng dụng CEFR vào việc xây dựng chương trình dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài”, trong Bùi Mạnh Hùng (chủ biên) (2015), Báo cáo tổng kết đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ *Xây dựng chương trình môn Tiếng Việt như ngoại ngữ 2 cho học sinh nước ngoài tại Việt Nam (chuẩn đầu ra mức A1, Khung tham chiếu châu Âu)*. Đề tài cấp Bộ, mã số: B2014.19.12NV, Trường Đại học Sư phạm TPHCM, TPHCM.
5. Viện Khoa học giáo dục Việt Nam (2006), *Chương trình dạy tiếng Việt cho người Việt Nam ở nước ngoài (chương trình dành cho người lớn)*, Đề án hỗ trợ việc dạy và học tiếng Việt cho người Việt Nam ở nước ngoài, Hà Nội.

6. Viện Khoa học giáo dục Việt Nam (2006), *Chương trình dạy tiếng Việt cho người Việt Nam ở nước ngoài (chương trình dành cho thanh, thiếu niên)*, Đề án hỗ trợ việc dạy và học tiếng Việt cho người Việt Nam ở nước ngoài, Hà Nội.
7. Bell, R. (1981), *An Introduction to Applied Linguistics – Approaches and Methods in Language Teaching*, Batsford Academic and Educational Ltd, London.
8. Bloomfield, L (1933), *Language*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
9. Chomsky, N. (1965), *Aspects of a Theory of Language*, MIT Press, Cambridge.
10. Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
11. Derewianka, B., Jones, P. (2012), *Teaching Language in Context*, Oxford University Press, Oxford.
12. Gleason, J. (1989), *The Development of Language*, Charles E. Merrill, Columbus, Ohio.
13. Halliday, M. (1998), *Dẫn luận ngữ pháp chức năng* (bản dịch tiếng Việt của Hoàng Văn Vân, 2001), Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
14. Piaget, J. (1980), “Introduction”, In *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, edited by Massimo Piattelli-Palmarini, Harvard University Press, Cambridge.
15. Skinner, B. (1957), “Verbal Behavior”, Appleton-Century-Crofts, New York.
16. Weaver, C. (1996), *Teaching Grammar in Context*, Heinemann, Portsmouth.

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 25-01-2016; ngày phản biện đánh giá: 22-3-2016;
ngày chấp nhận đăng: 24-4-2016)