

NGÔN NGỮ HỌC VÀ VIỆT NGỮ HỌC

DAY - HỌC QUẢN NGỮ TÌNH THÁI TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI, THEO QUAN ĐIỂM GIAO TIẾP ĐÀO DIỆP HƯƠNG*

TÓM TẮT: Bài viết tiếp cận việc dạy - học quản ngữ tình thái tiếng Việt cho người nước ngoài từ quan điểm giao tiếp nhằm làm rõ vai trò của loại đơn vị ngôn ngữ này trong việc hình thành và phát triển năng lực giao tiếp. Trên cơ sở tổng hợp các lý thuyết về CLT/CA, năng lực giao tiếp và ngôn ngữ công thức (formulaic language), bài viết lập luận rằng quản ngữ tình thái không chỉ là phương tiện biểu đạt ý nghĩa tình thái mà còn là chỉ báo quan trọng của năng lực diễn ngôn, năng lực hành động và năng lực chiến lược của người học. Bên cạnh việc phân tích cơ sở lý luận, bài viết mở rộng thảo luận theo hướng sư phạm ứng dụng, đề xuất khung phân loại quản ngữ tình thái phục vụ giảng dạy, đồng thời gợi ý hướng kết hợp giảng dạy tường minh và giảng dạy hàm ẩn gắn với nhiệm vụ giao tiếp và bối cảnh liên văn hóa. Qua đó, nghiên cứu góp phần nâng cao cơ sở lý luận và định hướng thực tiễn cho việc biên soạn giáo trình và tổ chức dạy học quản ngữ tình thái tiếng Việt theo hướng phát triển năng lực giao tiếp.

TỪ KHÓA: Quan điểm giao tiếp; quản ngữ tình thái; năng lực giao tiếp; ngôn ngữ công thức; giảng dạy tường minh; giảng dạy hàm ẩn.

NHẬN BÀI: 15/01/2026.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 18/05/2026

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và gia tăng giao lưu quốc tế, việc dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ không còn dừng lại ở mục tiêu giúp người học nắm vững hệ thống ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp, mà ngày càng hướng tới phát triển năng lực sử dụng tiếng Việt một cách phù hợp và hiệu quả trong các tình huống giao tiếp thực tế. Xu hướng này phù hợp với định hướng chung của ngôn ngữ học ứng dụng hiện đại, trong đó hướng tiếp cận giao tiếp (Communicative Language Teaching; CLT) giữ vai trò trung tâm.

Một trong những biểu hiện rõ nét của năng lực giao tiếp là khả năng sử dụng các phương tiện ngôn ngữ mang chức năng ngữ dụng để điều chỉnh phát ngôn theo ngữ cảnh, quan hệ xã hội và mục đích tương tác. Trong hệ thống các đơn vị ngôn ngữ của tiếng Việt, quản ngữ tình thái là một loại phương tiện như vậy. Tuy nhiên, trong thực tiễn dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài, các quản ngữ tình thái thường chỉ được giới thiệu rời rạc, thiếu hệ thống, hoặc bị giản lược thành các tổ hợp từ mang nghĩa từ vựng - ngữ pháp, chưa được xem xét đầy đủ như những đơn vị ngôn ngữ công thức có giá trị chiến lược trong giao tiếp.

Xuất phát từ thực tiễn đó, bài viết này đặt mục tiêu: (i) làm rõ cơ sở lý luận của việc dạy học quản ngữ tình thái theo quan điểm giao tiếp; (ii) định vị quản ngữ tình thái trong các mô hình năng lực giao tiếp hiện đại; và (iii) đề xuất định hướng sư phạm nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy loại đơn vị này cho người học tiếng Việt như một ngoại ngữ, có tính đến sự khác biệt bối cảnh liên văn hóa.

2. Cơ sở lý thuyết và khung phân tích

2.1. Quan điểm giao tiếp và năng lực giao tiếp

2.1.1. Quan điểm giao tiếp trong dạy học ngôn ngữ

Quan điểm giao tiếp trong dạy học ngôn ngữ (Communicative Language Teaching; CLT hoặc Communicative Approach; CA)¹ hình thành từ nhận thức rằng mục tiêu cốt lõi của việc học một ngôn ngữ không phải là nắm vững các quy tắc hình thức một cách tách rời ngữ cảnh, mà là khả năng sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp hiệu quả trong những bối cảnh xã hội cụ thể. Quan điểm giao tiếp không

**Trường Đại học Hà Nội; Email: huongdd@hamu.edu.vn*

phải là quan điểm riêng của một cá nhân mà là kết quả của quá trình hình thành và phát triển từ những đóng góp của nhiều nhà ngôn ngữ học ở Anh và Mỹ như Dell Hymes, Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson. Ngoài ra, Hội đồng châu Âu cũng có vai trò trong việc thúc đẩy và phổ biến đường hướng giao tiếp trong dạy học ngôn ngữ ở châu Âu và quốc tế. (Dẫn theo Richards, J. C., và Rodgers, T. S., 2001, tr.154).

Cho đến nay, những người giảng dạy ngôn ngữ như một ngoại ngữ đã sử dụng những phương pháp giảng dạy khác nhau như: phương pháp ngữ pháp - dịch (Grammar-Translation Approach), phương pháp trực tiếp (Direct Approach), phương pháp nghe-nói (Audiolingualism, Audiolingual Approach), phương pháp dạy ngôn ngữ theo tình huống (Oral-Situational Approach), phương pháp nhận thức (Cognitive Approach)... (Celce-Murcia, M., 2001, tr.5-8).

Quan điểm giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ ra đời vào những năm 1970 và đầu những năm 1980 như một phản ứng trước những hạn chế của các phương pháp dạy ngôn ngữ truyền thống như Ngữ pháp - Dịch và Nghe - Nói. Các phương pháp trước đây, mặc dù có thể cung cấp giải thích ngữ pháp rõ ràng và cải thiện phát âm hiệu quả nhưng lại tập trung chủ yếu vào cấu trúc, ngữ pháp và ghi nhớ, bỏ qua khía cạnh chức năng và xã hội của ngôn ngữ, dẫn đến việc người học khó có thể sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên trong các tình huống thực tế. Hạn chế của các phương pháp này trong việc giúp người học giao tiếp hiệu quả trong đời sống thực đã thúc đẩy nhu cầu về một hướng tiếp cận mới.

Dựa trên các nghiên cứu của Dell Hymes, John Gumperz (dẫn theo Richards, J. C., và Rodgers, T. S., 2001, tr.153), các nhà ngôn ngữ học ứng dụng Anh nhấn mạnh khía cạnh cơ bản khác của ngôn ngữ là tiềm năng giao tiếp của nó. Họ nhận thấy hoạt động giảng dạy ngôn ngữ cần tập trung phát triển năng lực giao tiếp hơn là chỉ đơn thuần giúp người học nắm vững các cấu trúc và quy tắc. Trên cơ sở đó, quan điểm giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ (Communicative Language Teaching; CLT) hay còn gọi là phương pháp giao tiếp (Communicative Approach; CA) đã ra đời.

Quan điểm giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ là một quan điểm dạy học hướng tới việc dạy ngôn ngữ giao tiếp trong đời sống thực. Mục tiêu chính của quan điểm này là phát triển năng lực giao tiếp cho người học, bao gồm không chỉ năng lực ngữ pháp mà còn là khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách phù hợp trong các ngữ cảnh đa dạng và cụ thể. Điều này thể hiện một sự chuyển đổi cơ bản trong triết lý giáo dục ngôn ngữ: từ việc coi ngôn ngữ là một hệ thống quy tắc cần được nắm vững sang coi ngôn ngữ là một công cụ để tương tác và truyền tải ý nghĩa. Hướng tiếp cận này nhằm hai mục đích:

(a) biến năng lực giao tiếp thành mục tiêu của việc giảng dạy ngôn ngữ; và

(b) phát triển các quy trình giảng dạy bốn kỹ năng ngôn ngữ, thừa nhận sự phụ thuộc lẫn nhau giữa ngôn ngữ và giao tiếp.

Quan điểm giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ bao gồm một tập hợp các nguyên tắc phản ánh bản chất của ngôn ngữ và quá trình học ngôn ngữ, có thể áp dụng để hỗ trợ nhiều hình thức tổ chức lớp học khác nhau. Các nguyên tắc cốt lõi của hướng tiếp cận giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ bao gồm:

- Người học tiếp thu ngôn ngữ thông qua việc sử dụng nó trong giao tiếp thực tế.
- Hoạt động lớp học cần hướng tới mục tiêu tạo ra sự giao tiếp chân thực và có ý nghĩa.
- Lưu loát là yếu tố quan trọng trong năng lực giao tiếp.
- Quá trình giao tiếp đòi hỏi sự kết hợp nhiều kỹ năng ngôn ngữ.
- Việc học là một quá trình sáng tạo, gắn liền với việc thử nghiệm và chấp nhận sai sót. (Richards, J. C., và Rodgers, T. S., 2014, 172).

2.1.2. Năng lực giao tiếp và quan điểm giao tiếp trong dạy học tiếng Việt như một ngoại ngữ

Một yếu tố then chốt trong sự phát triển của quan điểm giao tiếp là sự ra đời của khái niệm "năng lực giao tiếp" (communicative competence) do Dell Hymes đề xuất vào năm 1972. Theo Hymes, năng lực giao tiếp không chỉ thể hiện ở "những hiểu biết của chúng ta về ngôn ngữ hay cấu trúc ngôn ngữ" (Chomsky, 1965) mà còn thể hiện ở "năng lực sử dụng ngôn ngữ phù hợp với những người

tham gia tương tác giao tiếp khác và phù hợp với bối cảnh văn hoá xã hội nhất định” (Hymes, 1972). Như vậy, theo Hymes, việc "biết" một ngôn ngữ không chỉ là nắm vững các yếu tố cấu trúc (tức ngữ pháp) mà còn là khả năng sử dụng các yếu tố đó một cách phù hợp trong nhiều ngữ cảnh giao tiếp khác nhau.

Ở Việt Nam, quan điểm giao tiếp trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ nói chung và dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ nói riêng cũng đã nhận được sự quan tâm của một số nhà nghiên cứu. Nguyễn Hồng Cồn (2012) đã trình bày quan điểm và cách thức dạy ngữ pháp tiếng Việt cho người nước ngoài theo phương pháp giao tiếp, nhằm phát triển năng lực giao tiếp toàn diện cho người học. Nguyễn Khánh Hà (2016) đã nghiên cứu về việc ứng dụng CLT trong biên soạn giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài, xây dựng hệ thống phương pháp luận hiện đại cho dạy tiếng Việt, đồng thời phát triển giáo trình dựa trên nhu cầu giao tiếp thực tế của người học. Đóng góp của nghiên cứu này ở chỗ dạy tiếng Việt cho người nước ngoài không nên chỉ dừng ở ngữ pháp và từ vựng mà cần đặt người học vào các tình huống giao tiếp thực; giáo trình cũng cần hướng tới năng lực sử dụng tiếng Việt trong đời sống xã hội. Các tác giả Lê Thị Minh Thảo, Tô Minh Nghĩa, Tạ Thị Hải Vân (2023) cũng đã nghiên cứu ứng dụng phương pháp giao tiếp trong dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, trong đó, các tác giả nhấn mạnh mối liên hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa và đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học. Nghiên cứu đặc biệt nhấn mạnh rằng học ngoại ngữ là học cách tương tác xã hội, dạy tiếng Việt cần gắn với ngữ cảnh văn hóa Việt Nam và kỹ năng giao tiếp liên văn hóa là thành tố quan trọng trong dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ. Nguyễn Thị Như Quỳnh (2023) cũng đã xuất phát từ quan điểm giao tiếp để khảo sát đặc điểm, tình hình sử dụng câu hỏi chính danh và câu hỏi đáp trong hoạt động biên soạn sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài (qua hoạt động dạy và học trên lớp) ở cả ba trình độ sơ cấp, trung cấp và cao cấp. Gần đây nhất, Đinh Văn Đức (2025) đã khai thác “tình thái ngôn ngữ” trong ngữ pháp giao tiếp để dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ. Nghiên cứu đã đề xuất việc xây dựng “ngữ pháp giao tiếp” cho tiếng Việt, vận dụng Ngữ pháp chức năng vào dạy tiếng Việt như ngoại ngữ và coi phương thức tình thái là thành tố thiết yếu của giao tiếp. Đây là một nghiên cứu thể hiện sự chuyển trọng tâm từ “ngữ pháp cấu trúc” sang “ngữ pháp phục vụ hành động giao tiếp”. Hướng tiếp cận này phù hợp với quan điểm của Dell Hymes về năng lực giao tiếp, cũng phù hợp với quan điểm ngôn ngữ học chức năng theo trường phái Halliday.

Nhìn tổng thể, các nghiên cứu về dạy ngoại ngữ nói chung, dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ nói riêng theo quan điểm giao tiếp ở Việt Nam đã hình thành được một nền tảng học thuật nhất định, nhưng vẫn đang ở giai đoạn phát triển và còn nhiều khoảng trống lý luận cũng như thực tiễn. Chính vì vậy, đây là một lĩnh vực còn nhiều cơ hội nghiên cứu mới và có nhiều khả năng tạo ra những đóng góp.

2.2. Quán ngữ tình thái tiếng Việt từ góc nhìn ngữ dụng và ngôn ngữ công thức

Quán ngữ được xác định là những tổ hợp từ có tính cố định hoặc bán cố định, thường xuyên xuất hiện trong lời nói, mang chức năng tổ chức diễn ngôn và thể hiện thái độ của người nói. Quán ngữ tiếng Việt chủ yếu được nghiên cứu trong lĩnh vực từ vựng học và được xem là một đơn vị từ vựng đặc thù. Theo các quan điểm truyền thống (Nguyễn Văn Tu, 1976; Nguyễn Thiện Giáp, 1985, 1996; Đỗ Hữu Châu, 1981, 1996; Vũ Đức Nghiệu, 1990...), về hình thức và ý nghĩa, quán ngữ là tổ hợp từ cố định được dùng lặp đi lặp lại. Về mặt chức năng, quán ngữ chủ yếu dùng để đưa đẩy, liên kết, rào đón hoặc nhấn mạnh nội dung trong diễn ngôn. Do đó, quán ngữ được xem là đơn vị trung gian giữa cụm từ tự do và cụm từ cố định, tồn tại trong cả phong cách hội thoại và phong cách viết.

Bên cạnh cách hiểu truyền thống, các hướng tiếp cận hiện đại mở rộng cách nhìn về quán ngữ. Theo quan điểm dụng học, quán ngữ được xem như những dấu hiệu diễn ngôn tham gia tổ chức và điều hành nghĩa của phát ngôn, không còn thuần túy là “cụm từ” theo nghĩa cấu trúc (Ngô Hữu Hoàng, 2002). Theo quan điểm ngôn ngữ học tri nhận, nghĩa của quán ngữ không mang tính tự thân mà chủ yếu được kiến tạo trong ngôn cảnh, gắn với mục đích giao tiếp và không gian tinh thần của các bên tham gia giao tiếp (Đoàn Thị Thu Hà, 2015).

Quán ngữ tình thái (QNTT) là tiểu loại quán ngữ trong đó ý nghĩa tình thái giữ vai trò trung tâm. Ý nghĩa tình thái phản ánh cách người nói nhìn nhận và đánh giá nội dung phát ngôn, bao gồm mức độ hiện thực hay khả năng của sự tình, khẳng định hoặc phủ định, mức độ cam kết về tính xác thực, cũng như thái độ, ý chí, mong muốn và mục đích giao tiếp của người nói (Nguyễn Văn Hiệp, 2019). Chẳng hạn, các QNTT như *có lẽ* (biểu thị ý phỏng đoán hoặc khẳng định một cách dè dặt về điều nghĩ rằng có thể là như thế), *kể ra* (biểu thị ý khẳng định về điều qua suy nghĩ thấy có lẽ đúng như thế), *hơn nữa* (biểu thị điều sắp nói là thêm một điều quan trọng bổ sung cho điều vừa nói đến, thường để giải thích, thanh minh hoặc phản bác một điều khác), *nói trộm bóng vía* (lời mở đầu khi nói lời khen sức khoẻ trẻ nhỏ để tránh cho lời khen khỏi chạm vía và thành điềm gở, theo quan niệm dân gian), *hỏi khi không phải* (lời mở đầu lời hỏi, giảm mức độ trực tiếp, giảm cảm giác áp đặt hoặc đường đột trong giao tiếp) thể hiện ý kiến, thái độ tình thái đối với sự việc được nêu ra. Theo de Haan (trong Frawley, 2006, tr.32-40), các ý nghĩa tình thái được thể hiện thông qua các phương tiện ngữ pháp như động từ tình thái (modal auxiliary verbs), thức (mood), phụ tố tình thái (modal affixes), trạng từ tình thái, trợ từ tình thái, tiểu từ tính thái, cách tình thái (modal case) và các phương tiện từ vựng. Các nhà ngôn ngữ học cho rằng phương tiện biểu hiện ý nghĩa tình thái gồm ba loại chính là phương tiện ngữ âm, phương tiện ngữ pháp và phương tiện từ vựng. Trong tiếng Việt, nghĩa tình thái chủ yếu được thể hiện qua phương tiện ngữ âm (ngữ điệu, thanh điệu, tốc độ, độ vang lời nói) và phương tiện từ vựng. Bên cạnh đó, các phương thức ngữ pháp như thay đổi trật tự từ hay cấu trúc câu cũng góp phần biểu đạt ý nghĩa tình thái. Đặc biệt, phương tiện từ vựng giữ vai trò quan trọng nhất trong việc biểu hiện tình thái ở tiếng Việt. Tuy nhiên, trước đây các phương tiện tình thái chưa được miêu tả một cách hệ thống và thường được gọi theo chức năng ngữ pháp hoặc theo bản chất từ loại hoặc như một loại phương tiện ngôn ngữ tương đương với các phạm trù thời, thể... Chẳng hạn như, khởi ngữ, phó từ phủ định, động từ tình thái, ngữ khí từ, phó từ, phó động từ, v.v. Chúng thường được xem là những hư từ, chỉ biểu hiện ý nghĩa ngữ pháp không mang nghĩa từ vựng. Trong số các phương tiện từ vựng biểu hiện ý nghĩa tình thái tiếng Việt thì các QNTT là một trong những loại phương tiện có giá trị đặc biệt và chính là đối tượng nghiên cứu của bài viết này.

Từ góc nhìn ngữ dụng học, QNTT không chỉ truyền tải thông tin sự tình, mà còn thực hiện các chức năng liên nhân quan trọng như làm dịu phát ngôn, thể hiện sự dè dặt, lịch sự, khiêm nhường, hoặc tăng cường mức độ thuyết phục.

Về mặt hình thái cấu trúc, QNTT điển hình có cấu trúc tương đối ổn định, sẵn có. Với tư cách là những đơn vị sẵn có, QNTT tiếng Việt thường được người Việt huy động dưới dạng nguyên khối, như những “công thức” ngôn ngữ có tính ổn định cao. Đặc điểm này cho phép xem xét QNTT tiếng Việt dưới góc nhìn của ngôn ngữ công thức (formulaic language) trong nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng. Theo đó, QNTT không được xử lý như những tổ hợp từ được tạo lập tức thời theo quy tắc ngữ pháp, mà như những khối công thức ngôn ngữ được lưu trữ và truy xuất nhanh, giúp người nói tiết kiệm nguồn lực xử lý và tăng tính trôi chảy của diễn ngôn. Chính đặc trưng ngữ dụng và tính công thức này khiến QNTT trở thành thách thức lớn đối với người học tiếng Việt như một ngoại ngữ. Người học có thể hiểu nghĩa từng thành tố, nhưng vẫn gặp khó khăn trong việc hiểu chúng như những công thức ngôn ngữ sẵn có, và vì vậy, họ cũng thường khó có thể sử dụng chúng một cách tự nhiên và phù hợp ngữ cảnh. Vì vậy, việc dạy học QNTT cần chuyển từ cách tiếp cận thuần túy ngữ nghĩa - ngữ pháp sang cách tiếp cận ngữ dụng, chú trọng vào chức năng giao tiếp, điều kiện sử dụng và giá trị văn hóa - xã hội của chúng.

Trên cơ sở đó, bài báo này góp phần xác lập một cách hiểu về QNTT theo quan điểm giao tiếp: xem QNTT như những đơn vị ngữ dụng - công thức, gắn chặt với tình huống giao tiếp cụ thể, đồng thời là chỉ báo quan trọng của mức độ phát triển năng lực giao tiếp ở người học tiếng Việt như một ngoại ngữ.

3. Quan điểm giao tiếp trong dạy - học quán ngữ tình thái

Nội dung này được triển khai trên cơ sở hệ thống hóa và đào sâu theo hướng làm rõ ý nghĩa lý luận và sự phạm của việc dạy - học QNTT tiếng Việt cho người nước ngoài từ quan điểm giao tiếp. Trọng tâm của phần này là làm rõ việc QNTT không chỉ là một đối tượng ngôn ngữ cần được giảng dạy, mà còn là một chỉ báo quan trọng phản ánh mức độ phát triển năng lực giao tiếp của người học.

3.1. Quán ngữ tình thái như chỉ báo năng lực giao tiếp

Theo Hymes (1972), dạy ngôn ngữ không chỉ nhằm phát triển năng lực ngữ pháp mà còn phải rèn năng lực giao tiếp (Communicative competence), tức là khả năng lựa chọn, sử dụng phương tiện ngôn ngữ phù hợp với ngữ cảnh xã hội, mục đích và mối quan hệ giao tiếp. Từ đó, có thể suy luận rằng hiệu quả giao tiếp trong sử dụng ngôn ngữ không phụ thuộc đơn thuần vào mức độ chính xác về mặt ngữ pháp, mà còn phụ thuộc vào khả năng người nói lựa chọn và vận dụng các phương tiện ngôn ngữ phù hợp với ngữ cảnh, quan hệ xã hội và mục đích giao tiếp. Điều này hoàn toàn đúng với loại phương tiện ngôn ngữ như QNTT.

Từ quan điểm giao tiếp, chúng tôi cho rằng việc dạy và học QNTT là cần nhấn mạnh chức năng giao tiếp thực tiễn của QNTT hơn là việc học thuộc các khái niệm và công thức ngữ pháp thuần túy. Theo đó, các đơn vị ngôn ngữ có tính ngữ dụng cao như QNTT không được xem là cấu trúc phụ trợ, mà là phương tiện chiến lược giúp người học thực hiện hành động giao tiếp một cách phù hợp, tự nhiên và hiệu quả. Như vậy, từ góc nhìn này, QNTT được xem là một trong những phương tiện ngôn ngữ thể hiện rõ nhất năng lực giao tiếp, bởi chúng trực tiếp tham gia vào việc điều chỉnh phát ngôn trên bình diện ngữ dụng.

Chẳng hạn, các QNTT như *theo tôi thì*, *thứ thật là*, *nói thật nhé*, *nhìn chung*,... được coi là phương tiện ngữ dụng, công cụ để thực hiện hành động giao tiếp, giúp người nói bày tỏ thái độ, quan điểm, đánh giá và điều chỉnh sắc thái tương tác (lịch sự, thân mật, dè dặt...). Cụ thể về chức năng ngữ dụng:

- *Theo tôi thì*: thể hiện rằng nội dung phát ngôn là ý kiến cá nhân của người nói, không phải chân lý khách quan. Nó có chức năng ngữ dụng cụ thể là giúp giảm mức độ áp đặt, mở không gian đối thoại, cho phép bất đồng mà không gây xung đột, thể hiện một chiến lược lịch sự âm tính (negative politeness), tránh áp đặt quan điểm lên người nghe và có thể mở khả năng cho phản biện, đối thoại. Ví dụ: *Theo tôi thì cách làm này chưa thật sự hiệu quả*. Câu này nghĩa là người nói đã mở rộng không gian đối thoại và có thể chấp nhận ý kiến khác, thậm chí ý kiến bất đồng của người nghe.

- *Thứ thật là*: biểu thị hành vi tự bộc lộ chân thành, có thể hàm ý nội dung sau đó trái với kì vọng, chuẩn mực hoặc điều người nói nên nói. Nó có chức năng ngữ dụng cụ thể là thể hiện một hành vi có tính chuẩn bị dùng để giảm “cú sốc” thông tin, xin “quyền được nói thật” và điều này có thể giúp điều chỉnh quan hệ liên nhân (Giảm phản ứng tiêu cực của người nghe). Tình huống điển hình cho QNTT này là khi người nói muốn thừa nhận thiếu sót, hoặc từ chối khéo, hoặc muốn phát biểu trái với mong đợi. Ví dụ: *Thứ thật là tôi chưa đọc kỹ tài liệu này*. Câu này nghĩa là người nói thể hiện chân thành rằng điều nói ra có thể trái với kì vọng của người đối thoại, và người đối thoại đừng “sốc” khi nghe điều đó.

- *Nói thật nhé*: có chức năng ngữ dụng chính là để thiết lập sự thân mật và đồng thuận liên nhân trước khi phát ngôn, được hiểu tương tự *thứ thật là* nhưng ít trang trọng hơn. Các chức năng ngữ dụng cụ thể bao gồm (1) Mời gọi sự chia sẻ và thông cảm (Thành tỏ *nhé* biểu thị sự hướng về người nghe, kêu gọi sự chia sẻ hoặc chấp thuận ngầm); (2) Làm mềm hành vi đe dọa thể diện, đặc biệt với hành vi góp ý, phê bình; (3) Thiết lập mối quan hệ liên nhân, một sự đồng cảm. Tình huống điển hình cho QNTT này là Hội thoại thân mật, góp ý cá nhân hoặc trao đổi không chính thức. Ví dụ: *Nói thật nhé, bài này em viết chưa rõ ý lắm*. Câu này kêu gọi sự chia sẻ, đồng cảm hoặc chấp thuận ngầm từ phía người nghe.

- *Nhìn chung*: chức năng ngữ dụng chính là tổ chức diễn ngôn và định khung đánh giá tổng quát. Các chức năng ngữ dụng cụ thể bao gồm (1) Khái quát hoá có kiểm soát, thừa nhận ngầm sự tồn tại của ngoại lệ; (2) Giảm tính tuyệt đối của kết luận, hạn chế nguy cơ bị phản bác từng chi tiết. Tình

huống diễn hình thượng là tổng kết ý kiến, đánh giá sau phân tích. Ví dụ: *Nhìn chung, kết quả nghiên cứu là khá quan*. Câu này có nghĩa là người nói muốn nhận định khái quát, không chi tiết, hàm ý là bỏ qua các ngoại lệ.

Có thể thấy các QNTT trên không làm giàu nội dung mệnh đề, nhưng lại quyết định cách mệnh đề được tiếp nhận. Chúng là công cụ tinh vi để người nói điều chỉnh quan hệ liên nhân và kiểm soát các rủi ro ngữ dụng trong giao tiếp. Khi dạy những QNTT như vậy, giáo viên không chỉ dạy nghĩa từ vựng, mà còn phải hướng người học hiểu khi nào và vì sao cần dùng QNTT đó trong tình huống hội thoại cụ thể (ví dụ: mở đầu bài phát biểu, bày tỏ quan điểm cá nhân, thể hiện sự dè dặt hoặc lịch sự,...).

Như vậy, chức năng ngữ dụng của các QNTT có thể được xét một cách cụ thể ở các bình diện sau:

Thứ nhất, xét ở bình diện năng lực diễn ngôn, QNTT góp phần tổ chức và liên kết các đơn vị diễn ngôn, giúp lời nói trở nên mạch lạc và mang đặc trưng của lời nói tự nhiên. Các quán ngữ như *nói chung là, nhìn chung, tóm lại* không chỉ có chức năng chuyển tiếp hay tổng kết, mà còn thể hiện cách người nói định hướng người nghe trong quá trình tiếp nhận thông tin. Việc sử dụng linh hoạt các quán ngữ này cho thấy người học đã vượt qua mức độ tạo lập câu đơn lẻ để tiến tới năng lực xây dựng diễn ngôn liên tục - một tiêu chí quan trọng của năng lực giao tiếp nâng cao.

Thứ hai, ở bình diện năng lực hành động ngôn ngữ, QNTT giúp người nói thực hiện các hành động giao tiếp một cách gián tiếp, mềm hóa hoặc tăng cường hiệu lực phát ngôn. Trong tiếng Việt, các quán ngữ như *có lẽ là, theo tôi thì, nói thật là* thường được sử dụng để giảm mức độ áp đặt, thể hiện sự dè dặt hoặc mở đường cho ý kiến cá nhân. Bài báo chỉ ra rằng người học tiếng Việt cho người nước ngoài thường gặp khó khăn khi thực hiện các hành động ngôn từ như đề nghị, phản biện, bày tỏ ý kiến trái chiều, chính bởi họ thiếu các phương tiện tình thái phù hợp. Do đó, khả năng sử dụng QNTT một cách đúng chỗ, đúng mức có thể được xem là thước đo quan trọng đánh giá mức độ thành thạo giao tiếp của người học.

Thứ ba, xét ở bình diện năng lực chiến lược, QNTT cho phép người nói xử lý các tình huống giao tiếp phức tạp, đặc biệt trong bối cảnh liên văn hóa. Khi người học chưa hoàn toàn chắc chắn về nội dung phát ngôn hoặc lo ngại nguy cơ đe dọa thể diện của người nghe, việc sử dụng các QNTT đóng vai trò như một chiến lược giao tiếp nhằm duy trì sự trôi chảy và hài hòa trong tương tác. Từ đó, bài báo gợi ý rằng QNTT không chỉ phản ánh năng lực giao tiếp hiện tại, mà còn cho thấy khả năng người học vận dụng các chiến lược giao tiếp để bù đắp cho những hạn chế về ngôn ngữ.

Từ những phân tích trên, có thể khẳng định rằng trong dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài, QNTT cần được xem là chỉ báo tổng hợp của năng lực giao tiếp, chứ không phải là một tiêu mục kiến thức phụ trợ. Việc đưa QNTT vào trung tâm của hoạt động dạy - học theo hướng giao tiếp sẽ góp phần định hướng người học phát triển năng lực sử dụng tiếng Việt một cách tự nhiên và phù hợp hơn với chuẩn mực giao tiếp của người bản ngữ.

Thực tế cho thấy, việc sử dụng đúng và linh hoạt QNTT phản ánh mức độ phát triển năng lực giao tiếp của người học, năng lực nắm bắt và sử dụng thuần thục ngôn ngữ đích của người phi bản ngữ. Tuy nhiên, loại biểu thức ngôn ngữ này chưa thực sự được quan tâm một cách thích đáng trong lĩnh vực sư phạm. Chúng là loại đơn vị ngôn ngữ có phần nhạy cảm với ngữ cảnh và phương pháp thể hiện chúng cũng cần cụ thể hơn một số chất liệu ngôn ngữ khác. Tốt nhất, loại biểu thức ngôn ngữ này cần hiện diện (được sử dụng) trong một ngữ cảnh thích hợp và dễ dàng được nhận thấy. Điều đó có nghĩa là, trong hoạt động dạy ngôn ngữ thứ hai/ ngoại ngữ, cần chú ý cố gắng “cài đặt” các QNTT vào các tài liệu dạy tiếng, cũng có nghĩa là “cài đặt” chúng vào hoạt động giao tiếp của người học. Và để làm việc này, cần có phương pháp cụ thể. Việc sử dụng hai phương pháp giảng dạy tường minh (explicit instruction) và phương pháp giảng dạy hàm ẩn (implicit instruction) tỏ ra rất hữu dụng trong trường hợp này (Sẽ trình bày rõ hơn ở các mục dưới đây).

3.2. *Tính ngữ cảnh và liên văn hóa trong dạy học quán ngữ tình thái*

Một trong những điểm cốt lõi của quan điểm giao tiếp là yêu cầu ngôn ngữ phải phù hợp với ngữ cảnh sử dụng. Richards & Rodgers (2001) nhấn mạnh rằng ngữ liệu phải được đặt trong ngữ cảnh và nhiệm vụ giao tiếp cụ thể, có mục đích rõ ràng.

Đối với QNTT - loại biểu thức đặc biệt nhạy cảm với ngữ cảnh - yêu cầu này càng trở nên quan trọng. Không giống như các đơn vị từ vựng mang nghĩa sự vật - khái niệm tương đối ổn định, ý nghĩa và giá trị sử dụng của QNTT chỉ được kích hoạt đầy đủ trong những bối cảnh giao tiếp cụ thể. Do đó, việc dạy học QNTT theo quan điểm giao tiếp tất yếu phải gắn với ngữ cảnh sử dụng, thay vì tách rời khỏi tình huống giao tiếp thực tế. Khi dạy QNTT, giáo viên cần tạo các hoạt động hội thoại, đóng vai, thảo luận, tranh luận để người học hiểu khi nào - vì sao - với ai nên sử dụng QNTT đó. Chẳng hạn, việc lựa chọn và sử dụng các quán ngữ phụ thuộc chặt chẽ vào:

- Loại hình giao tiếp (tranh luận, thuyết trình, thuyết phục, trao đổi thân mật...);
- Quan hệ xã hội giữa người nói và người nghe;
- Chuẩn mực lịch sự và văn hóa của cộng đồng ngôn ngữ đích.

Giáo viên tạo các tình huống giao tiếp thực (ví dụ: tranh luận về một vấn đề xã hội thì người học cần dùng *tôi nghĩ rằng, cá nhân tôi cho rằng*; hoặc thuyết phục người khác thì người học cần dùng *thứ thật là, thật ra là...*). Vì vậy, theo quan niệm CLT, quán ngữ tình thái cần được dạy trong các tình huống giao tiếp thực hoặc mô phỏng giao tiếp thực, giúp người học nhận ra giá trị và cách thức sử dụng của chúng trong đời sống ngôn ngữ. Hướng giao tiếp khuyến khích người học chủ động lựa chọn và sáng tạo QNTT phù hợp với mục đích diễn đạt, thay vì chỉ lặp lại mẫu câu. Giáo viên cung cấp tình huống mở, bài tập đóng vai, phản hồi theo ngữ cảnh, qua đó phát triển khả năng sử dụng QNTT một cách tự nhiên, linh hoạt. Giáo viên nên tạo môi trường giúp người học nhận ra vai trò chiến lược giao tiếp của QNTT trong việc làm cho lời nói tự nhiên, thuyết phục hơn.

Như vậy, quan điểm giao tiếp coi QNTT là công cụ ngữ dụng phục vụ tương tác ngôn ngữ, do đó việc dạy học cần đặt chúng trong ngữ cảnh giao tiếp cụ thể, chú trọng mục đích, sắc thái, tính lịch sự và tính văn hóa, thay vì chỉ dừng lại ở định nghĩa hay phân loại ngữ pháp.

Ở bình diện ngữ cảnh giao tiếp, cùng một QNTT có thể mang những sắc thái khác nhau tùy thuộc vào quan hệ xã hội giữa người nói và người nghe, cũng như mục đích giao tiếp cụ thể. Chẳng hạn, quán ngữ *theo tôi thì* có thể được hiểu như một cách bày tỏ ý kiến khiêm nhường trong trao đổi học thuật, nhưng cũng có thể bị cảm nhận là thiếu dứt khoát trong những bối cảnh đòi hỏi sự quyết đoán. Điều này đặt ra yêu cầu đối với người dạy phải giúp người học nhận diện được các biến số ngữ cảnh chi phối việc sử dụng quán ngữ tình thái.

Từ góc độ liên văn hóa, điều đặc biệt cần lưu ý là sự khác biệt giữa chuẩn mực giao tiếp của tiếng Việt và các ngôn ngữ khác. Trong văn hóa giao tiếp Việt Nam, việc sử dụng các phương tiện tình thái để giảm nhẹ, tránh trực diện và duy trì hòa khí là một đặc trưng nổi bật. Người học đến từ những nền văn hóa giao tiếp trực tiếp hơn có thể gặp khó khăn trong việc hiểu và vận dụng các QNTT, dẫn đến hiện tượng giao tiếp kém tự nhiên hoặc bị đánh giá là thô ráp. Ngược lại, cũng có trường hợp người học lạm dụng QNTT, khiến phát ngôn trở nên vòng vo hoặc thiếu trọng tâm. Điều đó có nghĩa là chính sự khác biệt liên văn hóa làm nổi bật vai trò của dạy học QNTT theo hướng giao tiếp. Thay vì chỉ cung cấp danh sách quán ngữ và nghĩa tương đương, người dạy cần tổ chức các hoạt động so sánh liên văn hóa, giúp người học đối chiếu cách biểu đạt tình thái trong tiếng Việt với ngôn ngữ mẹ đẻ của họ. Thông qua đó, người học không chỉ học cách sử dụng QNTT, mà còn hiểu sâu hơn về các giá trị văn hóa - xã hội chi phối hành vi giao tiếp của người Việt.

Như vậy, việc nhấn mạnh tính ngữ cảnh và liên văn hóa trong dạy học QNTT không chỉ có ý nghĩa thực tiễn, mà còn củng cố lập luận lý thuyết rằng QNTT là cầu nối giữa cấu trúc ngôn ngữ và văn hóa giao tiếp, và việc làm chủ loại đơn vị này là một bước quan trọng trong quá trình hội nhập ngôn ngữ - văn hóa của người học tiếng Việt cho người nước ngoài.

3.3. Kết hợp trình bày kiến thức/ giảng dạy tường minh và hàm ẩn theo định hướng giao tiếp

Về vấn đề dạy kiến thức ngôn ngữ trong lĩnh vực dạy và học ngôn ngữ thứ hai trên thế giới, hình thức dạy học “formal instruction” đã trở nên rất phổ biến và quen thuộc đối với việc hỗ trợ phát triển năng lực giao tiếp của người học. Quan điểm giao tiếp không phủ nhận vai trò của giảng dạy có tổ chức (formal instruction), mà nhấn mạnh việc kết hợp linh hoạt các phương pháp giảng dạy nhằm phục vụ mục tiêu giao tiếp. Trong đó, các phương pháp được sử dụng phổ biến là: *trình bày/ giảng dạy tường minh* (explicit instruction), *trình bày/ giảng dạy hàm ẩn* (implicit instruction) và kết hợp hai phương pháp này (Weak interface/ integrated approach).

3.3.1. Cách trình bày QNTT trong giáo trình

Trình bày tường minh (explicit instruction) là phương pháp trình bày QNTT theo trình tự: QNTT được đưa ra đầu bài, trực tiếp giải thích trong phần ghi chú ngữ pháp, có thể kèm mẫu và ví dụ (R. Ellis, 1994, tr. 642; Dẫn theo Andringa, S.; de Glopper, K.; Hacquebord, H, 2011, tr. 869). Ngữ liệu ngữ cảnh mà các QNTT được trình bày theo phương pháp này là ngữ liệu thực tế, hội thoại tự nhiên, không gò ép. Ở phương pháp này, người học không được khuyến khích nhận diện QNTT qua các dấu hiệu hình thức như gạch chân, in nghiêng,...

Ví dụ: QNTT “Biết nói thế nào nhỉ” được trình bày như sau:

Trước hết, “Biết nói thế nào nhỉ” được giải thích: *Là một dạng quán ngữ làm “lời đưa đẩy” thường đứng ở đầu câu, như là một thành phần đệm, dẫn dắt cho mạch văn hay mạch câu chuyện diễn ra dễ dàng, tự nhiên, và ít nhiều có biểu hiện một sắc thái ngữ nghĩa nào đấy.*

Biết nói thế nào nhỉ: biểu lộ sự dẫn dắt, cân nhắc và sự phân vân, lúng túng của người nói trước một vấn đề mà anh ta cảm thấy là khó nói (do nó khó, nó không rõ ràng, hoặc nó có thể làm tổn thương người khác). [Giáo trình Tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài), Vũ Thị Thanh Hương, 2004, tr.197].

Tiếp đó, QNTT “Biết nói thế nào nhỉ” được đưa vào luyện tập trong một bài tập điền cụm từ để hoàn thành câu. Cụ thể: *Dùng “biết nói thế nào nhỉ”, “nói bác bỏ quá cho”, “nói anh thông cảm” để hoàn thành các câu sau.* [Giáo trình Tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài), Vũ Thị Thanh Hương, 2004, tr.200].

Trình bày hàm ẩn (Implicit instruction) là phương pháp trình bày trong đó QNTT được thể hiện một cách hàm ẩn trong ngữ cảnh. Nghĩa là nó hiện diện như một bộ phận cơ hữu của văn bản/ ngữ cảnh chứa nó mà không có bất kì sự đánh dấu, một dấu hiệu hình thức đặc biệt nào được tạo ra để nhận diện nó. Và khi đó, việc nhận diện các đơn vị này hoàn toàn phụ thuộc vào việc người học có khả năng nhận ra nó hay không (R. Ellis, 1994, tr.642; Dẫn theo Andringa, S.; de Glopper, K.; Hacquebord, H, 2011, tr.869). Học viên có thể nhận ra QNTT đích nếu đủ tiếp xúc nhưng không nhận được sự hướng dẫn, việc nhận ra và tiếp thu QNTT đích này tùy thuộc hoàn toàn vào học viên.

QNTT được trình bày theo phương pháp này không được tác giả giải thích cũng như cung cấp cách thức sử dụng và ví dụ minh họa. Ngữ cảnh xuất hiện của QNTT được trình bày theo phương pháp này là ngữ liệu nhân tạo, không tự nhiên, thường là những câu đơn lẻ, ít bối cảnh. QNTT được trình bày trong phương pháp này sẽ ít phục vụ mục đích giao tiếp cụ thể. Người học nếu đủ trình độ có thể tự vận dụng QNTT được trình bày theo phương pháp này trong giao tiếp thực tế.

Ví dụ: QNTT “*Nhân tiện P*” được đưa vào trong bài hội thoại và không được chỉ ra trong phần *Từ vựng* (được lấy từ phần *Hội thoại* trước đó) hay phần *Ngữ pháp* sau đó.

Cụ thể:

- *Thật là thú vị. Tôi muốn anh đưa tôi đi thăm một cơ sở làm nón. Nhân tiện mua mấy chiếc nón làm kỉ niệm. Anh có thể giúp tôi làm việc đó không?...[Giáo trình Tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài), Vũ Thị Thanh Hương, 2004, tr.122]*

Ở trường hợp này, nhân tiện không được đánh dấu, không được giải thích và không được cung cấp bất cứ một ngữ cảnh nào để luyện tập.

Trình bày kết hợp (Weak interface/ integrated approach) không đơn thuần là cách trình bày QNTT một cách tường minh hay hàm ẩn, mà là sự kết hợp của cả hai phương pháp trình bày trên. Theo lí

thuyết "Weak interface model" (mô hình giao thoa mềm) được Rod Ellis (1994, tr.54; 2006, tr.97) khởi xướng, cách trình bày tường minh không trực tiếp biến thành kiến thức ngữ pháp tiềm ẩn. Tuy nhiên, kiến thức tường minh có thể hỗ trợ người học phát triển kiến thức ngữ pháp hàm ẩn nếu người học chú ý đến việc luyện tập có định hướng, thì kiến thức tường minh có thể dần chuyển hóa thành kỹ năng sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên. Đây là nền tảng lý luận cho cách dạy ngữ pháp kết hợp cả hàm ẩn và tường minh và cũng là cách trình bày được khuyến nghị trong các giáo trình hiện đại theo tiếp cận năng lực giao tiếp.

Trình tự sư phạm của phương pháp trình bày kết hợp này là QNTT được tác giả cung cấp trước hết trong ngữ cảnh hàm ẩn (bài đọc, hội thoại), sau đó chúng được giải thích, cung cấp cách sử dụng và ví dụ minh họa trong phần Chú thích ngữ pháp và đem ra luyện tập trong phần Bài luyện. Ngữ liệu của ngữ cảnh xuất hiện QNTT được trình bày theo phương pháp này là những ngữ liệu thực tế, có tính xử lý sư phạm khi được sử dụng một cách có chọn lọc. Người học được hướng dẫn nhận biết QNTT thông qua các dấu hiệu hình thức như gạch chân, in nghiêng... QNTT được trình bày theo phương pháp này sẽ phục vụ mục đích giao tiếp cụ thể và được hướng dẫn sử dụng bằng cách cung cấp mẫu thức giúp người học dễ dàng tiếp nhận và sử dụng trong giao tiếp thực tế. QNTT được trình bày theo phương pháp này được luyện tập sử dụng trong thực tế bằng một hệ thống bài tập đảm bảo tính giao tiếp như bài tập tạo lập diễn ngôn theo tình huống, bài tập hoàn thành câu, bài tập viết câu theo gợi ý cho trước...

Ví dụ: QNTT "Miễn là P" sau đây là đơn vị được tác giả trình bày theo hướng kết hợp như vậy:

A miễn
là B

(8) ***Miễn là***

Miễn là liên kết hai vế câu biểu thị sự chấp nhận (A) nhưng có kèm theo điều kiện được nêu ra ở sau (B). Vì vậy, nó hay được dùng để nối tiếp những câu có cụm từ cũng được.

Ví dụ: - Con đi đâu cũng được, miễn là phải về nhà sớm nhé.
- Em không ngủ cũng được nhưng miễn là đừng làm ồn.

[Giáo trình Thực hành tiếng Việt (trình độ C), Đoàn Thiện Thuật, 2007, tr.75]

Sau đó, QNTT "Miễn là P" được tác giả đem ra luyện tập ở bài tập tạo lập diễn ngôn như sau:

(9) Dùng "miễn là" và một trong những từ gợi ý sau để viết tiếp các câu cho ở dưới:

Mẫu: - Mẹ cho con đi chơi cũng được. (về sớm)

→ - Mẹ cho con đi chơi cũng được miễn là phải về sớm.

- | | |
|----------------------|-----------------|
| a. nấu ngon | e. đến đúng giờ |
| b. không mưa | g. đừng mua |
| c. đừng làm điều xấu | h. về sớm |
| d. dậy sớm | i. lương cao |

- a. Hôm nay chị nấu món gì cũng được.....
- b. Anh có thể đi bằng bất cứ phương tiện gì.....
- c. Con thức khuya cũng được.....
- d. Tôi có thể làm bất cứ nghề gì.....
- e. Với tôi, thời tiết thế nào cũng được.....
- f. Em có thể ngắm quần áo thoải mái.....
- g. Con có thể làm theo ý mình.....

[Giáo trình Thực hành tiếng Việt (trình độ C), Đoàn Thiện Thuật, 2007, tr.78]

3.3.2. Cách giảng dạy QNTT trên lớp học

Tương tự như trong cách trình bày kiến thức trong giáo trình, trong phương pháp giảng dạy tường minh (explicit instruction), giáo viên trình bày có ý thức và hệ thống các đơn vị ngôn ngữ theo cách diễn dịch (tức là cung cấp cho người học mô tả ngữ pháp của quy tắc) hoặc quy nạp (tức là hỗ trợ người học tự phát hiện quy tắc từ dữ liệu được cung cấp) (Rod Ellis, 2009). Đối với QNTT tiếng Việt

- vốn mang tính công thức và phụ thuộc mạnh vào ngữ cảnh giao tiếp - việc giảng dạy tường minh giúp người học nhận diện rõ ràng giá trị tình thái, thái độ của người nói với người nghe và thái độ của người nói với sự tình được nêu trong phát ngôn. Giáo viên mô tả chức năng tình thái (đánh giá, suy đoán, nhấn mạnh, chiến lược lịch sự,...) và chỉ rõ vị trí cú pháp, khả năng kết hợp và giới hạn sử dụng trong diễn ngôn của QNTT.

Ví dụ, khi dạy QNTT “Có lẽ”, giáo viên nêu rõ đây là QNTT *biểu thị suy đoán với mức độ cam kết thấp, thường xuất hiện ở đầu hoặc giữa phát ngôn*:

(10) *Có lẽ anh ấy chưa hiểu rõ vấn đề.*

Người học sau đó được luyện tập có kiểm soát, như chọn QNTT phù hợp với mức độ chắc chắn của người nói hoặc chuyển đổi phát ngôn từ khẳng định sang suy đoán. Cách tiếp cận này đặc biệt phù hợp với người học trình độ sơ cấp - trung cấp, giúp hạn chế việc suy diễn sai giá trị tình thái.

Trái với giảng dạy tường minh, phương pháp giảng dạy hàm ẩn (implicit instruction) nhấn mạnh việc người học tiếp nhận ngôn ngữ thông qua sử dụng, trong đó giáo viên giúp người học suy ra các quy tắc mà không có ý thức, tức là tạo điều kiện để người học tiếp xúc với các ví dụ cụ thể của một quy tắc hoặc khuôn mẫu trong khi họ không chủ định học quy tắc đó (chẳng hạn, họ tập trung vào ý nghĩa thay vì hình thức) (Rod Ellis, 2009). Tức là giáo viên không trình bày trực tiếp quy tắc mà tổ chức các hoạt động để người học tự phát hiện chức năng và cách dùng quán ngữ tình thái trong ngữ cảnh giao tiếp cụ thể. Trong cách tiếp cận này, giáo viên cần:

- Cung cấp đầu vào ngôn ngữ giàu ngữ cảnh (đoạn hội thoại, tình huống giao tiếp);
- Thiết kế nhiệm vụ giao tiếp nhằm làm nổi bật chức năng tình thái;
- Khuyến khích người học so sánh, suy luận và hình thành giả thuyết về cách sử dụng quán ngữ.

Ví dụ, thay vì giải thích trước về QNTT “hình như”, giáo viên đưa ra đoạn hội thoại:

(11) A: *Sao hôm nay lớp vắng thế?*

B: *Hình như nhiều bạn nghỉ vì trời mưa.*

Người học được yêu cầu nhận xét sự khác biệt giữa “hình như” và một phát ngôn khẳng định trực tiếp (“Nhiều bạn nghỉ vì trời mưa.”), từ đó rút ra nhận định về mức độ không chắc chắn của người nói. Trong quá trình này, giáo viên chỉ đóng vai trò định hướng, sửa lỗi gián tiếp hoặc trì hoãn nhằm không làm gián đoạn dòng giao tiếp.

Việc kết hợp giảng dạy tường minh và hàm ẩn cho phép giáo viên vừa bảo đảm độ chính xác hình thức, vừa phát triển năng lực sử dụng QNTT trong giao tiếp thực tế. Quy trình giảng dạy thường được triển khai theo các bước:

Bước 1: Tiếp nhận hàm ẩn: người học tiếp xúc với QNTT qua hội thoại, văn bản hoặc tình huống giao tiếp.

Bước 2: Nhận diện và suy luận: người học thảo luận về chức năng và sắc thái tình thái của quán ngữ.

Bước 3: Chuẩn hoá tường minh: giáo viên xác nhận, hệ thống hoá và bổ sung quy tắc sử dụng.

Bước 4: Vận dụng giao tiếp: người học sử dụng quán ngữ trong các nhiệm vụ giao tiếp mở.

Ví dụ, với QNTT “nói chung là”, giáo viên có thể:

- Cho người học nghe một đoạn thảo luận, trong đó QNTT này được dùng để tổng kết và làm dịu phát ngôn;

- Yêu cầu người học xác định vị trí và chức năng của quán ngữ;

- Sau đó trình bày ngắn gọn cách dùng và ý nghĩa: “nói chung là” dùng để tổng hợp ý kiến, giảm mức độ tuyệt đối của nhận định;

- Cuối cùng, giáo viên tổ chức hoạt động luyện tập và thảo luận nhóm, yêu cầu sinh viên sử dụng QNTT này khi làm bài tập và khi đưa ra kết luận.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi cũng chủ trương không tiếp cận dạy học QNTT theo hướng cực đoan, tức là không tuyệt đối hóa giảng dạy hàm ẩn theo tinh thần “chỉ giao tiếp là đủ”, cũng không quay lại mô hình giảng dạy tường minh nặng về quy tắc. Thay vào đó, bài báo muốn đề xuất một

cách tiếp cận dung hòa, phù hợp với tinh thần của quan điểm giao tiếp hiện đại, trong đó giảng dạy tường minh và giảng dạy hàm ẩn được kết hợp linh hoạt.

Giảng dạy hàm ẩn được xem là con đường tự nhiên để người học tiếp xúc với QNTT trong các ngữ liệu giao tiếp thực tế, chẳng hạn qua hội thoại, đoạn hội thoại mô phỏng, hoặc văn bản nói. Thông qua việc tiếp xúc lặp lại, người học dần hình thành trực giác về cách sử dụng QNTT. Tuy nhiên, cũng cần thấy rằng do tính trừu tượng và phụ thuộc ngữ cảnh cao, QNTT rất dễ bị người học bỏ qua hoặc hiểu sai nếu chỉ dựa vào tiếp xúc tự nhiên.

Vì vậy, giảng dạy tường minh đóng vai trò quan trọng trong việc giúp người học nhận diện, hệ thống hóa và ý thức hóa các đặc trưng ngữ dụng của QNTT. Việc giảng dạy tường minh không chỉ dừng lại ở việc giải thích nghĩa, mà cần làm rõ chức năng giao tiếp, điều kiện sử dụng và những hệ quả ngữ dụng nếu sử dụng không phù hợp. Chúng tôi muốn nhấn mạnh rằng sự kết hợp này đặc biệt cần thiết đối với người học ở trình độ trung cấp và cao cấp, khi yêu cầu về độ tinh tế trong giao tiếp ngày càng cao.

Trên cơ sở đó, bài viết gợi ý một quy trình dạy học QNTT theo định hướng giao tiếp gồm các bước: (i) tiếp xúc hàm ẩn qua ngữ liệu; (ii) hướng dẫn người học chú ý và phát hiện quán ngữ tình thái; (iii) chuẩn hóa và khái quát hóa tường minh; và (iv) vận dụng trong các nhiệm vụ giao tiếp mở. Quy trình này phản ánh tinh thần lấy người học làm trung tâm, đồng thời bảo đảm sự cân bằng giữa tính tự nhiên và tính chính xác trong dạy học ngoại ngữ.

Có thể thấy rằng việc kết hợp giảng dạy tường minh và hàm ẩn không chỉ là một giải pháp sư phạm, mà còn là sự hiện thực hóa quan điểm giao tiếp trong dạy học QNTT. Cách tiếp cận này cho phép người học từng bước chuyển từ nhận biết hình thức sang làm chủ chức năng, từ sử dụng có ý thức sang sử dụng tự động, qua đó nâng cao năng lực giao tiếp tiếng Việt một cách bền vững.

4. Kết luận

Từ quan điểm giao tiếp, bài viết đã chứng minh rằng QNTT tiếng Việt không chỉ là một lớp đơn vị ngôn ngữ mang tính bổ trợ, mà là một thành tố có ý nghĩa then chốt trong việc hình thành và phát triển năng lực giao tiếp của người học tiếng Việt cho người nước ngoài. Thông qua việc phân tích vai trò của QNTT như một chỉ báo tổng hợp của năng lực diễn ngôn, năng lực hành động ngôn từ và năng lực chiến lược, bài viết cho thấy mức độ làm chủ QNTT phản ánh trực tiếp mức độ hội nhập của người học vào chuẩn mực giao tiếp của người bản ngữ.

Kết quả phân tích cho phép khẳng định rằng việc dạy - học QNTT theo quan điểm giao tiếp cần được đặt trong mối quan hệ hữu cơ giữa ngữ cảnh sử dụng, chuẩn mực văn hóa và mục đích tương tác. Tính phụ thuộc ngữ cảnh cao và độ nhạy cảm liên văn hóa của QNTT khiến cho việc giảng dạy loại đơn vị này không thể dừng lại ở việc cung cấp nghĩa tương đương hay quy tắc hình thức, mà phải hướng tới việc giúp người học hiểu và vận dụng chúng như những phương tiện điều chỉnh giao tiếp. Chính ở điểm này, QNTT bộc lộ rõ vai trò là cầu nối giữa cấu trúc ngôn ngữ và văn hóa giao tiếp Việt Nam.

Trên bình diện sư phạm, bài viết cho thấy việc kết hợp giảng dạy tường minh và giảng dạy hàm ẩn theo định hướng giao tiếp là con đường phù hợp để giúp người học từng bước chuyển từ nhận biết hình thức sang làm chủ chức năng, từ sử dụng có ý thức sang sử dụng tự động QNTT trong giao tiếp. Cách tiếp cận dung hòa này không chỉ đáp ứng yêu cầu về tính chính xác ngôn ngữ, mà còn tạo điều kiện cho người học phát triển sự tinh tế trong giao tiếp - một tiêu chí quan trọng của năng lực giao tiếp ở trình độ trung cấp và cao cấp.

Từ những luận điểm trên, có thể khẳng định rằng việc đưa QNTT vào vị trí trung tâm trong dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài theo quan điểm giao tiếp không chỉ mang ý nghĩa thực tiễn, mà còn góp phần làm phong phú thêm cơ sở lý luận của lĩnh vực dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ. Trong thời gian tới, các nghiên cứu tiếp theo có thể tiếp tục phát triển theo các hướng: (i) khảo sát thực nghiệm việc sử dụng QNTT của người học ở các trình độ khác nhau như một chỉ báo năng lực giao tiếp; (ii) xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực sử dụng QNTT trong kiểm tra - đánh giá tiếng Việt cho người nước ngoài; và (iii) nghiên cứu sâu hơn vai trò của yếu tố liên văn hóa trong quá trình tiếp

nhận và sử dụng QNTT. Những hướng đi này sẽ góp phần củng cố và mở rộng các kết luận của bài viết, đồng thời nâng cao hiệu quả dạy - học tiếng Việt trong bối cảnh giao tiếp liên văn hóa ngày càng mở rộng.

¹ Richards, J. C., và Rodgers cho rằng: Các nghiên cứu của Hội đồng Châu Âu; các tác phẩm của Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson và các nhà ngôn ngữ học ứng dụng người Anh khác về cơ sở lý thuyết của phương pháp giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp hoặc chức năng đều coi Hướng tiếp cận giao tiếp (Communicative Approach – CA) có cách gọi đơn giản hơn là Giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp (Communicative Language Teaching – CLT) (Richards, J. C., và Rodgers, T. S., 2001, tr. 154).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đỗ Hữu Châu (1981), *Từ vựng - ngữ nghĩa tiếng Việt*. Nxb Giáo dục. Tái bản lần thứ hai 1996. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Mai Ngọc Chừ - Vũ Đức Nghiệu - Hoàng Trọng Phiến (1990), *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*. Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp. Tái bản lần thứ 12. Nxb Giáo dục. Hà Nội. 2014.
3. Nguyễn Hồng Cồn (2012), “Dạy ngữ pháp tiếng Việt như một ngoại ngữ theo phương pháp giao tiếp”. *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* 9 (2013), tr.16-22.
4. Đinh Văn Đức (2025), “Khai thác “tình thái ngôn ngữ” trong ngữ pháp giao tiếp để dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ”. *Tạp chí Khoa học & Công nghệ Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội* (số 02), tập 61, tr.3-12.
5. Nguyễn Thiện Giáp (1985), *Từ vựng học tiếng Việt*. Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp. Nxb GD tái bản năm 2009.
6. Nguyễn Thiện Giáp (1996). *Từ và nhận diện từ tiếng Việt*. Nxb Giáo dục Việt Nam.
7. Nguyễn Khánh Hà (2016), “Ứng dụng quan điểm giao tiếp trong biên soạn bài giảng Tiếng Việt chuyên ngành cho sinh viên nước ngoài”. *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (số 4), tr.22-29.
8. Đoàn Thị Thu Hà (2015), “Phân biệt quán ngữ với các tổ hợp tự do có cùng hình thức và vị trí xuất hiện trong câu”. *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (số 2), tr.6-10.
9. Nguyễn Văn Hiệp (2019), “Nghiên cứu quán ngữ từ cách tiếp cận dị thanh”. *Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam*, số 7, tr.89-98.
10. Ngô Hữu Hoàng (2002), Vai trò của quán ngữ trong việc kiến tạo phát ngôn (trên cú liệu tiếng Anh và tiếng Việt). Luận án tiến sĩ ngữ văn. Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn. Đại học Quốc gia Hà Nội.
11. Nguyễn Thị Như Quỳnh (2023), *Câu hỏi và câu hỏi đáp trong hoạt động dạy tiếng Việt cho người nước ngoài: một phân tích từ quan điểm giao tiếp*. Luận án tiến sĩ Ngôn Ngữ học. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn. Đại học Quốc gia Hà Nội.
12. Nguyễn Văn Tu (1976), *Từ và vốn từ tiếng Việt hiện đại*. Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp.

Tiếng Anh

13. Andringa, S., de Glopper, K., & Hacquebord, H. (2011), Effect of explicit and implicit instruction on free written response task performance. *Language Learning*, 61(3), pp. 868-903.
14. Celce-Murcia, M. (2001), *Teaching English as a Second or foreign Language*. 3rd Edition. Heinle & Heinle Publisher. Boston.
15. Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

16. Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
17. Ellis, R. (2006), Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83-107.
18. Ellis, R. (2009), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol. UK: Multilingual Matters.
19. F De Haan (2006), Typological approaches to modality, in Frawley, William (Ed.). *The Expression of Modality*, Volume 1, in the series *The Expression of Cognitive Categories (ECC)*, De Gruyter Mouton Press.
20. Hymes, D.H. (1972), On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
21. Le Thi Minh Thao, To Minh Nghia, Ta Thi Hai Van (2023), Application of communication methods in teaching Vietnamese to foreign learners. *Journal of Science Hanoi Open University*. (107), 48-58. <https://doi.org/10.59266/houjs.2023.309>
22. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

NGUỒN TƯ LIỆU

1. Vũ Thị Thanh Hương (Chủ biên) (2004). *Tiếng Việt nâng cao (Dành cho người nước ngoài)*. Nxb Khoa học Xã hội.
2. Đoàn Thiện Thuật (Chủ biên) (2007). *Thực hành tiếng Việt (trình độ C)*. Nxb Thế giới.

Teaching Vietnamese modal expressions to foreign learners from the communicative approach

Abstract: This article examines the teaching and learning of Vietnamese modal expressions for foreign learners from the perspective of Communicative Language Teaching (CLT) or Communicative Approach (CA), with the aim of clarifying their role in the formation and development of communicative competence. Based on a synthesis of theories on CLT/CA, communicative competence, and formulaic language, the study argues that modal expressions function not only as means of expressing modality but also as significant indicators of learners' discourse, actional, and strategic competence. Beyond the theoretical discussion, the article adopts an applied pedagogical orientation by proposing a classification framework of modal expressions for instructional purposes. It further suggests integrating explicit and implicit instruction through communicative tasks situated in intercultural contexts. Overall, the study contributes to strengthening the theoretical foundation and providing practical guidance for textbook design and classroom implementation in teaching Vietnamese modal expressions with a focus on communicative competence development.

Key words: Communicative approach; Communicative Language Teaching; modal expressions; communicative competence; formulaic language; explicit instruction; implicit instruction.