

# VỀ KHUNG THAM CHIẾU CEFR VÀ KHẢ NĂNG ỨNG DỤNG VÀO VIỆC XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH DẠY HỌC TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI

ON CEFR AND ITS APPLICATIONS IN DESIGNING THE PROGRAM  
OF VIETNAMESE LANGUAGE TEACHING AS FOREIGN LANGUAGE

*Nguyễn Hoàng Trung\**

## DẪN NHẬP

Tên gọi của khung tham chiếu CEFR phản ánh ý định của các nhà soạn thảo châu Âu. Trước tiên, khái niệm “khung” (framework, cadre) thể hiện ý định xây dựng một bộ tài liệu ‘khung’ nhằm tạo điều kiện cho các quốc gia thực hiện một chính sách ngôn ngữ - với tư cách là sinh ngữ - một cách mạch lạc và có khả năng phối hợp giữa các quốc gia thành viên nhằm đảm bảo tính minh bạch và rõ ràng của các chương trình giảng dạy. Khung tham chiếu CEFR không cố xúy cho một học thuyết cụ thể nào trong việc dạy học, song nó hoàn toàn đề cao hướng tiếp cận “hành động” và “giao tiếp” trong dạy và học sinh ngữ vì một ngôn ngữ trước tiên là một phương tiện giao tiếp.

Khung CEFR đưa ra những đường hướng khả dụng cho tất cả các bối cảnh học. Khung CEFR được thiết kế dành cho các chuyên gia trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ và cũng là cơ sở để soạn thảo những tài liệu liên quan khác dành cho người học. Việc miêu tả các trình độ cho phép xác định và đánh giá các cấp độ năng lực ngôn ngữ của người học.

Khung CEFR đưa ra cơ sở tham chiếu xoay quanh ba mục tiêu: *học – dạy – đánh giá*. Điều quan trọng cần nhớ là CEFR không phải là một chương trình dạy học. Nó cung cấp một cơ sở chung nhằm giúp xây dựng các chương trình dạy học ngôn ngữ, soạn thảo sách giáo khoa, xây dựng giáo án... Các nhà soạn thảo khung CEFR muốn đạt đến một quan điểm chung về việc dạy học ngôn ngữ khi đặt ra hàng loạt câu hỏi cơ bản về học, dạy và đánh giá năng lực ngôn ngữ. Trên cơ sở đó, khung CEFR đã trở thành khung tham chiếu chung.

Với tên gọi là “*The Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment*”, khung CEFR cho thấy nó không chỉ áp dụng để hoạch định việc học, dạy và đánh giá năng lực ngôn ngữ của người châu Âu mà qua các loại năng lực, các nhà soạn thảo nhắm đến một trong những năng lực đó là năng lực “nhận biết và hành động theo ngôn cảnh”.

## 1. Bối cảnh ra đời của khung CEFR

Trên phương diện dạy học ngôn ngữ, khung CEFR ra đời trong bối cảnh có nhiều thay đổi cơ bản diễn ra trong triết lý và phương pháp dạy học ngôn ngữ. Một trong những thay

---

\* Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM.

đổi quan trọng trong phương pháp luận là sự dịch chuyển từ hướng tiếp cận dịch-ngữ pháp (grammar-translation) sang hướng tiếp cận chức năng và hướng tiếp cận giao tiếp. Khung CEFR ra đời phản ánh những thay đổi quan trọng này.

Sự ra đời của CEFR cho thấy có một thay đổi quan trọng trong triết lý: có sự thay đổi từ quan niệm nắm bắt hoàn toàn một hay nhiều ngôn ngữ sang quan niệm tương tác giữa các ngôn ngữ khác nhau, mà không cần quan tâm đến trình độ thành thạo. Theo ý nghĩa này, CEFR là một công cụ thúc đẩy hiện tượng đa ngữ như chúng tôi trình bày ở phần trên.

## 2. Nội dung khung CEFR

Khung CEFR là một bộ công cụ được sử dụng để phân tích các nhu cầu của người học ngôn ngữ thứ hai (L2), xác định mục tiêu của việc học L2, định hướng xây dựng các hoạt động, tài liệu học tập liên quan đến L2 cũng như cung cấp những tiêu chí đánh giá kết quả học L2. Khung tham chiếu dựa trên “sự phân tích việc sử dụng ngôn ngữ về mặt các *chiến lược* được người học sử dụng để kích hoạt *năng lực chung và năng lực giao tiếp* với mục đích thực hiện các *hoạt động* và *quá trình* liên quan đến việc *tiếp nhận* và *sản sinh văn bản* và cấu trúc diễn ngôn về những *chủ đề* cụ thể, cho phép người học, trong những *điều kiện* và những *hạn chế cụ thể*, giải quyết những *nhiệm vụ* trong các *tình huống giao tiếp* xuất hiện trong các *lĩnh vực* khác nhau của đời sống xã hội<sup>1</sup> (Council of Europe, 2001a, tr.xv).

Bộ công cụ này miêu tả việc sử dụng ngôn ngữ theo cả chiều dọc lẫn chiều ngang. Ở trục dọc, các tham số “có thể làm” (can do) xác định sáu trình độ trong năng lực giao tiếp được chia thành ba cấp: A1, A2 – người sử dụng cơ bản; B1, B2 – người sử dụng độc lập; C1, C2 – người sử dụng thành thạo. Sở dĩ có sáu trình độ là do “*có sự đồng thuận cao về số lượng và nội dung của các trình độ thích hợp với việc tổ chức dạy học ngôn ngữ và sự công nhận chung về kết quả học tập*”. (Council of Europe, 2001a, tr.22f.).

Hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ bao gồm tiếp nhận, sản sinh, tương tác và cầu nối (mediation). Do đó, khung tham chiếu đưa ra các thang độ đánh giá các kỹ năng tiếp nhận (nghe và đọc), các kỹ năng sản sinh (nói và viết), và các kỹ năng tương tác (trao đổi thông tin). Các thang độ theo trục dọc được xây dựng theo định hướng lấy người sử dụng/người học làm trung tâm: vì những thang độ này miêu tả hành vi giao tiếp – điều người học có thể thực hiện bằng ngôn ngữ đích hay ngôn ngữ L2. Những thang độ này hoàn toàn dễ hiểu và khả thi đối với người học, cũng như những người xây dựng giáo án, tác giả sách giáo khoa, giáo viên và giám khảo.

Ở trục ngang, khung tham chiếu nhấn mạnh đến các năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ và các chiến lược được sử dụng như cầu nối giữa những năng lực này (kiến thức ngôn ngữ) và các hoạt động giao tiếp (người học có thể làm gì với những kiến thức ngôn ngữ đó). Tương tự các hoạt động giao tiếp, năng lực và chiến lược cũng được miêu tả trên thang độ, nhưng việc miêu tả này không quan trọng bằng việc thang độ hóa các hành vi giao tiếp.

<sup>1</sup> Những từ ngữ in nghiêng biểu thị những tham số miêu tả việc sử dụng ngôn ngữ và năng lực sử dụng ngôn ngữ của người sử dụng/người học.

Do không mang tính chất định chuẩn nên khung tham chiếu không định ra phương pháp cụ thể giảng dạy một ngôn ngữ. Tuy nhiên, trong các nội dung về hành vi năng lực giao tiếp được xác định rõ ràng theo định hướng dạy và học dựa trên nhiệm vụ và quan điểm này được củng cố thông qua một phân tích chi tiết về nhiệm vụ và vai trò của nó trong việc dạy tiếng. Khung tham chiếu cũng không áp đặt khung đánh giá năng lực giao tiếp của người học mặc dù hướng tiếp cận giảng dạy theo lý thuyết hành động nói chung và những bàn luận chung quanh việc đánh giá loại năng lực này như thế nào hoàn toàn dựa trên định hướng giao tiếp. Một điểm quan trọng nữa, đó là bộ công cụ miêu tả trong khung tham chiếu thể hiện chính sách của châu Âu về tính đa dạng ngôn ngữ và chương trình giảng dạy ngôn ngữ.

### 3. Mục đích và nguyên tắc của khung CEFR

Khung tham chiếu được soạn thảo 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 sách giáo khoa, v.v. ở châu Âu (Council of Europe, 2001a, tr.1) và, do đó, nó phục vụ cho các chương trình nghị sự liên quan đến chính trị, văn hóa và giáo dục của châu Âu.

Học ngôn ngữ nhất thiết phải là một nhiệm vụ lâu dài, điều này có nghĩa là khung tham chiếu phải bao quát tất cả các lĩnh vực liên quan đến việc học ngôn ngữ. Mục tiêu chung mà các nhà soạn thảo nhắm đến là một xã hội châu Âu đa ngữ, đa văn hóa, xã hội này không chỉ nhằm phục vụ cho giáo dục mà còn nhằm phục vụ cho cuộc sống của mọi công dân châu Âu, do đó, khung tham chiếu không đề cập đến “năng lực tuyệt đối” của người học, vì trong thực tế rất nhiều người chỉ quan tâm đến việc phát triển một vài kỹ năng, chẳng hạn kỹ năng nghe và kỹ năng nói, hoặc chỉ phát triển kỹ năng đọc... khi học một ngôn ngữ nào đó.

### 4. Các cấp độ và thang độ trong khung tham chiếu

Mặc dù mục đích của khung tham chiếu không phải là xác định các cấp/thang độ trong việc sử dụng ngôn ngữ nhưng đây vẫn là một bộ phận trọng yếu trong hệ thống miêu tả. Do đó, việc tìm hiểu các cấp/thang độ trong khung tham chiếu mang đến nhiều ích lợi quan trọng.

Đầu tiên, các thang độ mang tính đa diện (multidimensional): thang độ toàn diện, thang độ tự đánh giá và các thang độ minh họa các hoạt động ngôn ngữ: nghe, đọc, nói, tương tác – nói, viết, tương tác – viết, ghi chép và xử lý văn bản liên quan đến hành vi giao tiếp: người sử dụng/người học có thể làm gì với ngôn ngữ đích. Tuy nhiên, xét về phương diện lý luận lẫn thực tiễn, những thang độ này không thể tách rời khỏi thang độ năng lực ngôn ngữ (hiểu biết chung về ngôn ngữ, số lượng, phạm vi từ vựng, sử dụng từ vựng, độ chính xác về ngữ pháp, độ chính xác về phát âm, độ chính xác về chính tả, kiến thức về ngôn ngữ học xã hội, độ linh động, khả năng chuyển đổi vai giao tiếp, khả năng phát triển chủ đề, tính liên kết và mạch lạc trong ngôn ngữ sử dụng, khả năng nói lưu loát, tính chính xác về nội dung) và thang độ chiến lược giao tiếp. Hướng tiếp cận hành động của khung tham chiếu dựa trên nguyên tắc khi thực hiện một hành vi giao tiếp chúng ta sử dụng các chiến lược để làm thế nào có thể sử dụng một cách hiệu quả nhất, thích hợp nhất nguồn lực ngôn ngữ của mình.

Thứ hai, các cấp độ và thang độ miêu tả kết quả học tập. Tiến trình bắt đầu từ những cấp độ thấp hơn phản ánh các yêu cầu của việc dạy học thể hiện trong giáo án và sách giáo khoa; cần phải nhớ đó không phải là yêu cầu thụ đắc ngôn ngữ, mà đó là sự miêu tả bản thân quá trình thụ đắc. Do đó, kết quả học tập là sự mở rộng phạm vi/nội dung giao tiếp mà người sử dụng/người học có thể thực hiện được chứ không chỉ là sự tiến bộ trong cùng một phạm vi, lĩnh vực giao tiếp. Quan điểm này được các nhà soạn thảo đề cập đến trong nội dung khung tham chiếu:

Thứ ba, cấp độ và thang độ không phải là hệ thống xếp hạng trình độ vì trong cùng một lớp học tiếng người ta hoàn toàn có thể bắt gặp một vài người học có trình độ C2, số khác có trình độ C1, số khác nữa có trình độ B2... mà, ngược lại, hệ thống này miêu tả một chuỗi các kết quả học tập cần đạt được sau nhiều năm học tập.

Thứ tư, khía cạnh hành vi thuộc các cấp độ cao nhất bao gồm độ chín chắn của người học, thành tích học tập chung, kinh nghiệm nghề nghiệp. Kỹ năng nói ở trình độ A1, theo miêu tả trong thang độ tự đánh giá, là kỹ năng mà người học có thể đạt được ở bất kỳ độ tuổi nào: “Tôi có thể sử dụng những ngữ đoạn và câu đơn giản để miêu tả nơi sống của tôi, người quen của tôi” (Council of Europe, 2001a, tr.26), nhưng kỹ năng nói ở trình độ C2 lại hoàn toàn khác: “Tôi có thể miêu tả một đối tượng hay trình bày một bài tóm tắt một cách rõ ràng, trôi chảy với một văn phong phù hợp với ngôn cảnh giao tiếp và với một cấu trúc logic hiệu quả giúp người nghe lưu ý và nắm bắt những điểm quan trọng” (Council of Europe, 2001a, tr.27). Hoạt động phức tạp này nằm ngoài khả năng nhận thức của người học thuộc cấp tiểu học hay trung học cơ sở, và một vài nội dung thuộc phạm vi kinh nghiệm ở trình độ C2 nằm ngoài khả năng của phần lớn học sinh phổ thông trung học. Tình hình cũng tương tự với những hoạt động giao tiếp khác. Chính vì vậy, hệ thống các cấp độ/thang độ trong khung tham chiếu có thể điều chỉnh cho phù hợp với nhu cầu và hoàn cảnh của người học nhỏ tuổi theo một mức độ nhất định nào đó. Do đó, cần phải thấy rằng đạt năng lực giao tiếp thành thạo không nhất thiết đòi hỏi phải đạt trình độ năng lực ngôn ngữ cao.

## 5. Cơ sở của CEFR

Hướng tiếp cận theo tín chỉ trong việc dạy học ngoại ngữ cho người lớn lần đầu tiên được đề cập trong *Systems development in adult language learning* (Council of Europe 1973 bổ sung thêm tài liệu này vào TLTK) là bước khởi đầu trong việc phân tích nhu cầu của người học, được xác định trên cơ sở những yêu cầu này sinh từ việc sử dụng ngôn ngữ trong nhiều tình huống giao tiếp liên quan đến đời sống xã hội của các cá nhân hay nhóm cá nhân (Hội đồng châu Âu: 32) (Council of Europe, năm, tr.32). Phân tích nhu cầu người học theo quan điểm khách quan này là nền tảng cho việc xây dựng các đơn vị học trình và, do đó, nó là vấn đề liên quan đến phát triển hệ thống (systems development). Nhu cầu ở đây hoàn toàn khác với động cơ. Nhu cầu hình thành trong đời sống xã hội của cá nhân và nhóm cá nhân (Council of Europe, 1973, tr.32). Chấp nhận nhu cầu của người học là đa dạng, hướng tiếp cận tín chỉ đã lấy “tính cách cá nhân” của người học làm trung tâm, trên cơ sở đó, quan điểm dạy học “lấy người học làm trung tâm” ra đời.

Làm cho quá trình học ngôn ngữ dân chủ hơn thông qua việc cung cấp các công cụ mang tính khái niệm nhằm giúp việc lên kế hoạch, xây dựng và điều hành chương trình học sao cho nó có thể đáp ứng nhu cầu, động cơ cũng như phù hợp với các đặc điểm của người học và qua đó tạo điều kiện cho người học điều chỉnh và kiểm soát sự tiến bộ của mình.

## **6. Khung CEFR và việc xây dựng chương trình giảng dạy L2**

### **6.1. Trước khung CEFR**

Ngôn ngữ từ hàng thế kỷ này được dạy ở khắp nơi trên thế giới bằng rất nhiều phương pháp khác nhau, từ đó cũng có rất nhiều cách thức miêu tả các cấp độ học tập cũng như cách đánh giá năng lực thành thạo ngôn ngữ của người học. Đó là điều được chứng minh qua lịch sử của giáo dục ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng. Ngày nay, những nơi dạy học ngôn ngữ, từ trường tiểu học, trường phổ thông, các trung tâm ngoại ngữ cho đến các trường đại học vẫn tiếp tục “truyền thống” này. Năng lực thành thạo ngoại ngữ được miêu tả và hệ thống hóa theo nhiều cách tiếp cận khác nhau tùy theo quan điểm, triết lý về giáo dục ngôn ngữ của những người quản lý giáo dục, những người thiết kế, giáo viên và cả người học ngôn ngữ. Chẳng hạn, trình độ trung cấp ở quốc gia này lại có thể là trình độ trung cấp cao (upper-intermediate level) ở quốc gia khác, thậm chí trong một quốc gia, hay một thành phố... mỗi nơi đào tạo ngôn ngữ đề ra những cấp độ thành thạo khác nhau.

Thực tế cho thấy việc xây dựng chương trình giảng dạy từ trước cho đến trước khi khung tham chiếu châu Âu ra đời, những miêu tả cấp độ ngôn ngữ, đánh giá năng lực người học... hoàn toàn dựa trên quan điểm chủ quan của các nhà quản lý giáo dục ngôn ngữ cũng như nhà thiết kế chương trình. Các cấp độ năng lực ngôn ngữ không được định nghĩa hoặc miêu tả trên một cơ sở khoa học hay nói chính xác là không dựa trên bản chất của ngôn ngữ là một phương tiện giao tiếp. Chẳng hạn, trình độ trung cấp (intermediate level) là trình độ như thế nào? Người học ở trình độ trung cấp phải có những kỹ năng gì? Những kỹ năng này được miêu tả như thế nào? Và việc đánh giá người học đạt trình độ trung cấp dựa trên những tiêu chí gì nếu như bản thân khái niệm “trung cấp” chưa được xác định? Ngoài ra, việc so sánh trình độ năng lực ngôn ngữ càng trở nên khó khăn khi so sánh năng lực của người học tiếng Anh và người đang học tiếng Pháp hoặc tiếng Đức. Như vậy, việc so sánh trực tiếp năng lực của người học những ngôn ngữ khác nhau có thực hiện được hay không?

### **6.2. Sau khi khung CEFR ra đời**

Nhằm tạo điều kiện cho cả việc dạy và học, khung tham chiếu đã xác định khả năng người học có thể làm gì ở từng cấp độ. Giáo viên cũng cần biết những cấp độ mà khung CEFR đưa ra sẽ định hướng công tác giảng dạy của họ thế nào, cũng như phương pháp lựa chọn sách giáo khoa và các tài liệu khác. Nói chung, giáo viên cần có một tiếng nói chung để có thể miêu tả quá trình dạy, học và đánh giá năng lực ngoại ngữ của người học. Và khung CEFR đã cung cấp những nền tảng quan trọng nhằm phục vụ các công tác trên.

Khung CEFR ra đời với mục đích, ở cấp độ ngôn ngữ và văn hóa, phát triển năng lực giao tiếp “xuyên ngôn ngữ và xuyên văn hóa” giữa các công dân châu Âu và điều này đòi hỏi phải có một nỗ lực lâu dài và bền vững. Khung CEFR còn nhắm đến việc giảm thiểu các nguy cơ có thể nảy sinh từ việc “đào thải những ai thiếu các kỹ năng cần thiết để giao tiếp trong một châu Âu tương tác (CEFR: 3-4) (Council of Europe, năm, tr.3-4). Đối với Council of Europe, học các ngôn ngữ nhằm mục đích giao tiếp và trao đổi thông tin là một sự ưu tiên mang tính chính trị và trên cơ sở đó nó trở thành sự ưu tiên trong giáo dục.

Một điều quan trọng cần nhớ khung CEFR không phải là một tài liệu định chuẩn. Mục đích mà các nhà soạn thảo nhắm đến là cung cấp “một cơ sở chung để miêu tả một cách tường minh mục tiêu, nội dung và phương pháp” cũng như thúc đẩy “sự hợp tác quốc tế trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ hiện đại” (CEFR:1) (Council of Europe, năm, tr.1). Như vậy, khung tham chiếu không đặt ra các mục tiêu buộc người sử dụng phải đạt được hay các phương pháp buộc phải áp dụng. Trong chương 6 của khung tham chiếu có nhấn mạnh đến tính trung lập của khung tham chiếu trên phương diện phương pháp luận:

Hướng tiếp cận của khung tham chiếu về mặt phương pháp luận học và dạy cần phải bao quát, giới thiệu một cách tường minh tất cả lựa chọn nhằm tránh sự áp đặt hay sa vào chủ nghĩa giáo điều. Khung tham chiếu đưa ra nguyên tắc cơ bản về phương pháp luận là *các phương pháp sử dụng trong học, dạy và nghiên cứu ngôn ngữ được xem là các phương pháp hiệu quả nhất nếu những phương pháp này giúp đạt được các mục tiêu đã thỏa thuận dựa trên nhu cầu của người học trong bối cảnh xã hội của họ*. Tính hiệu quả phụ thuộc vào các nguồn phương tiện được triển khai trong quá trình dạy học. *Việc áp dụng nguyên tắc cơ bản này một cách xuyên suốt chắc chắn sẽ dẫn đến một sự đa dạng về mục tiêu cần đạt và một sự đa dạng về mặt phương pháp và tài nguyên học tập*<sup>2</sup> (CEFR:142) (Council of Europe, năm, tr.142).

Tuy nhiên, lập trường này không có nghĩa là bất kỳ hướng tiếp cận nào trong việc học và dạy ngôn ngữ đều phù hợp với khung CEFR. Cơ sở lý thuyết của khung tham chiếu là “dựa trên nhu cầu giao tiếp của người học và việc sử dụng các tài nguyên hay áp dụng phương pháp tạo điều kiện cho người học thỏa mãn được nhu cầu giao tiếp của họ và thích hợp với đặc trưng cá nhân của người học” (CEFR: 142) (Council of Europe, năm, tr.142):

Người học trong thực tế là những người liên quan trực tiếp đến sự thụ đắc ngôn ngữ và quá trình học tập. Chính họ phải phát triển năng lực và chiến lược và thực hiện các nhiệm vụ, hoạt động và thao tác xử lý cần thiết để tham gia một cách hiệu quả vào quá trình giao tiếp. Tuy nhiên, không nhiều người học chủ động đưa ra sáng kiến trong việc lên kế hoạch, tổ chức và thực hiện quá trình học tập của bản thân. Trái lại, phần lớn người học lại thụ động thực hiện các hoạt động chỉ dẫn của giáo viên hay sách giáo khoa. Song, một khi việc dạy không tiếp tục, việc học tiếp cần phải được thực hiện theo cách “tự học”. Tự học có thể được thúc đẩy nếu như “học để biết cách học” được xem là một phần không thể tách rời quá

<sup>2</sup> Những đoạn in nghiêng là do người viết thực hiện nhằm nhấn mạnh quan điểm của CEFR

trình học ngôn ngữ, vì vậy, người học ngày càng chú ý đến phương pháp học của họ, mọi sự lựa chọn đều nằm trong tay họ và họ cần lựa chọn cái gì phù hợp với họ nhất.

Hướng tiếp cận dựa trên hành động (action-based approach) trong khung CEFR được tóm tắt một cách đầy đủ và sâu sắc ngay đầu chương 2 mà chúng tôi tạm dịch như sau:

Sử dụng ngôn ngữ, kể cả việc học ngôn ngữ, bao gồm một loạt các hành động do những người với tư cách cá nhân và thực thể xã hội thực hiện nhằm phát triển một loạt các **năng lực**, trong đó có **năng lực chung** và **năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ**. Họ sử dụng những năng lực này theo ý muốn trong những ngôn cảnh khác nhau với những điều kiện khác nhau và những ràng buộc khác nhau khi tham gia các **hoạt động ngôn ngữ** bao gồm **việc xử lý ngôn ngữ** để sản sinh hay tiếp nhận **văn bản** liên quan đến những chủ đề trong những **lĩnh vực** cụ thể, lựa chọn những **chiến lược** hợp lý nhất để hoàn thành **nhiệm vụ**. Những hành động này được các cá nhân tham gia trong quá trình sử dụng ngôn ngữ giám sát và điều này dẫn đến việc củng cố hoặc thay đổi những năng lực này. (CEFR:9 Council of Europe, năm, tr.9) (những từ in đậm là của bản gốc).

Quan điểm dạy và học ngôn ngữ theo hướng giao tiếp là hướng lấy người học làm trung tâm (learner-centred) khuyến khích người học học ngôn ngữ đích (target language) thông qua việc xây dựng và mở rộng kiến thức và kinh nghiệm của người học. Người học sẽ tập trung vào những chủ đề 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. Việc thực hiện thành công những nhiệm vụ đó giúp người học thỏa mãn nhu cầu giao tiếp của mình và tự tin hơn.

Vì vậy, việc dạy ngôn ngữ theo hướng giao tiếp cốt nhằm phát triển năng lực cũng như ý muốn của người học trong việc sử dụng ngôn ngữ đích một cách thích hợp và chính xác giúp hoạt động giao tiếp hiệu quả. Để đạt được mục đích phát triển năng lực giao tiếp, theo van Ek (1986), giáo án và sách giáo khoa cần phải chú trọng đến các kỹ năng cấu thành năng lực giao tiếp của người học:

- a. Năng lực ngôn ngữ (linguistic competence), bao gồm kiến thức về từ vựng, có khả năng sử dụng các cấu trúc để thực hiện các phát ngôn có nghĩa;
- b. Năng lực ngôn ngữ học xã hội (socio-linguistic competence), bao gồm khả năng sử dụng và lý giải các hình thức ngôn ngữ trong các ngôn cảnh thích hợp;
- c. Năng lực diễn ngôn (discourse competence), bao gồm năng lực nắm bắt và thực hiện các phát ngôn một cách mạch lạc khi giao tiếp;
- d. Năng lực đưa ra chiến lược (strategic competence), bao gồm năng lực sử dụng các chiến lược giao tiếp bằng ngôn ngữ hay phi ngôn ngữ nhằm bù đắp sự thiếu hụt trong mã giao tiếp;
- e. Năng lực văn hóa-xã hội (socio-cultural competence), là mức độ hiểu biết bối cảnh văn hóa-xã hội trong đó ngôn ngữ được sử dụng;

- f. Năng lực xã hội, bao gồm ý muốn và sự tự tin trong tương tác với những người khác cũng như năng lực nhập thân và năng lực xử lý các tình huống xã hội.

Các năng lực (a-f) là những năng lực quan trọng cấu thành năng lực giao tiếp của người học. Dễ dàng nhận thấy nếu một trong những năng lực này kém, giao tiếp của người học sẽ bị ảnh hưởng. Mỗi loại năng lực đảm nhận một khía cạnh của quá trình giao tiếp. Vì vậy, giáo án, sách giáo khoa cần phải được thiết kế nhằm phát triển một cách cân bằng và toàn diện những năng lực này. Phát triển năng lực giao tiếp và nhu cầu của người học không thể tách rời nhau. Người học có nhiều loại nhu cầu khác nhau, chẳng hạn nhu cầu trước mắt và nhu cầu tiềm năng hay trong tương lai. Họ cần biết cách thức diễn đạt những suy nghĩ của mình tại lớp học khi chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm, các mối quan tâm, tình cảm, v.v. với những người khác và chấp nhận vai trò của mình trong lớp học, có khả năng đánh giá các hoạt động học tập tại lớp. Ở giai đoạn đầu, người học có thể sử dụng tiếng mẹ đẻ của mình, tuy nhiên người học cần thụ đắc các phương tiện để giao tiếp trong những tình huống thật trong lớp học với những người học khác hay với giáo viên.

Ngoài ra, người học cũng có nhu cầu được chuẩn bị nhằm sử dụng ngôn ngữ trong các các tình huống giao tiếp thật ngoài lớp học và trong quá trình này người học cần sự trải nghiệm để nhận ra sự tương đồng và khác biệt giữa văn hóa của bản thân với văn hóa của ngôn ngữ đích, và quá trình giao tiếp trở nên dễ dàng hơn nhờ sự hiểu biết “liên văn hóa” này.

Gắn với nhu cầu giao tiếp là nhu cầu tự hoàn thiện mình của người học. Người học cần biết phải làm gì khi các kỹ năng ngôn ngữ chưa đầy đủ, khả năng đánh giá năng lực và sự tiến bộ của mình, năng lực nhận diện và giải quyết vấn đề liên quan đến việc học tập. Phát triển tính tự lập của người học là một quá trình lâu dài cần có kế hoạch khuyến khích và củng cố. Và đây có thể là thách thức lớn nhất mà một giáo viên ngôn ngữ cần giải quyết nhằm tìm ra cách thức hiệu quả nhất để hướng dẫn người học nâng cao tinh thần tự lập của mình.

Để hình thành một lớp học giao tiếp chúng ta cần phải có thời gian. Một lớp học như vậy đòi hỏi phải có bầu không khí mang tính xã hội và cảm xúc, và người học dự phần trong đó một cách năng động và hoàn toàn mang tính cá nhân, anh ta biết mình được tôn trọng với tư cách một cá nhân với quan điểm và các mối quan tâm riêng, các mặt mạnh, mặt yếu và cách học yêu thích của riêng anh ta. Bầu không khí trong lớp học gắn liền với một tinh thần hợp tác với tinh thần ấy việc học ngoại ngữ là một kinh nghiệm được chia sẻ về mặt xã hội.

Giáo viên cần nắm rõ quá trình tương tác trong quá trình giảng dạy thường được khơi gợi bằng việc người học hiểu đúng hoặc hiểu nhầm vấn đề đang được nói đến, sự thảo luận về ý nghĩa hay tầm quan trọng của các chủ đề, văn bản và cả các khía cạnh tình cảm của người học là lý do quan trọng và vững chắc nhất để thực hiện các kỹ năng ngôn ngữ như nói, đọc, nghe, viết để thực hiện các hành động ngôn ngữ như trao đổi, khẳng định hay lập luận.



### 6.2.1. Hướng tiếp cận giao tiếp và vai trò của giáo viên

Dạy ngôn ngữ theo hướng giao tiếp dựa trên quan điểm học ngôn ngữ là một quá trình chỉ có thể được thực hiện một cách hiệu quả khi người học sử dụng ngôn ngữ nhằm mục đích giao tiếp. Điều này chi phối nội dung giảng dạy của giáo viên tại lớp. Giáo viên cần phải quyết định xem nội dung nào hay hoạt động nào tạo điều kiện cho việc thiết lập môi trường học nhằm mục đích giao tiếp. Krumm (1984) đưa ra một số vấn đề cốt lõi nhằm giúp giáo viên xác định nội dung hay hoạt động họ thực hiện tại lớp có giúp kích hoạt quá trình giao tiếp không, nếu có thì ở mức độ nào.

#### • **Xác định thái độ của giáo viên có hỗ trợ hành vi giao tiếp của người học hay không**

##### *Hỗ trợ sự hợp tác và tự lập*

- Giáo viên có cho người học nhiều hơn một chủ đề hay một văn bản để thảo luận hay không?
- Người học có quan tâm đến chủ đề hay văn đó hay không?
- Người học có gợi ý lựa chọn chủ đề nào hay văn bản nào hay không?
- Người học có ý kiến riêng của mình về việc lựa chọn hay không?
- Giáo viên có giải thích tại sao đưa ra những gợi ý của mình cho người học hay không?
- Giáo viên có bình phẩm gì về ý kiến của người học không?
- Giáo viên có đề xuất phân tích chủ đề hay văn bản theo những khác biệt giữa văn hóa đích và văn hóa của người học hay không?
- Người học có tham gia thảo luận dựa theo kinh nghiệm cá nhân và cảm xúc của mình không?
- Giáo viên có giúp người học bày tỏ (nói hoặc viết) phản ứng của mình về chủ đề không?
- Giáo viên có tạo điều kiện cho người học hợp tác và thảo luận những nhận định của họ một cách độc lập hay không?
- Người học có tham gia tích cực trong nhóm để đưa ra nhận định hay quan điểm riêng của mình không?

##### *Giáo viên có xem người học là đối tác của mình không?*

- Người học có dám bày tỏ ý kiến “phi quy ước” trong lớp học không?
- Giáo viên có chấp nhận những phát ngôn như vậy và cố gắng đưa vào trong cuộc thảo luận ở lớp không?
- Người học có dám nói ngay cả khi không chắc là đúng hay không?
- Giáo viên có giúp người học bày tỏ quan điểm của mình và có chấp nhận quan điểm đó của người học không?

- Người học có lắng nghe và chấp nhận quan điểm của nhau không?
- Giáo viên có chú ý đến những tích cách khác nhau của sinh viên không?
- Giáo viên và người học có cùng nhau sử dụng những kinh nghiệm hay ý kiến khác biệt của nhau không?

*Phản hồi của giáo viên và sự tự tin của người học đối với việc sử dụng ngôn ngữ đích*

- Người học có cố gắng đưa ra các vấn đề hay cảm giác của mình về ngôn ngữ đích mặc dù còn nhiều hạn chế về khả năng trong ngôn ngữ đích hay không?
- Giáo viên có giúp họ diễn đạt chính xác hay không?
- Giáo viên có khuyến khích người học giúp nhau hay không?
- Người học có giúp nhau diễn đạt chính xác trong ngôn ngữ đích hay không?
- Giáo viên có khuyến khích người học tự học, học theo cặp đôi và giúp sửa lỗi cho nhau hay không?
- Người học có thể sử dụng từ điển hay những tài liệu khác mà không cần trợ giúp hay không?
- Giáo viên sửa lỗi trong khi người học đang nói hay chờ đến khi người học nói xong?
- Giáo viên có bày tỏ sự vui mừng khi người học thành công hay không?

Giáo viên lựa chọn thái độ như trên sẽ không còn là người phân phát kiến thức, người quyết định ai nói tiếp, người “phân phối” các loại đánh giá. Khi đã thụ đắc một số kiến thức và kỹ năng, chẳng hạn kỹ năng trong ngôn ngữ đích, kiến thức về văn hóa đích, nhạy bén với nhu cầu và quan tâm của người học, nhận thức được bản chất của quá trình học ngôn ngữ, một giáo viên dạy ngôn ngữ theo hướng giao tiếp là:

- người quản lý các hoạt động trong lớp
- người trợ giúp việc học
- người cùng học với người học
- chuyên gia “đàm phán”
- người kích hoạt quá trình học
- người tư vấn
- người khuyến khích
- người cung cấp kiến thức và kỹ năng
- người phản hồi nỗ lực giao tiếp của người học bằng ngôn ngữ đích
- diễn giả có năng lực trong ngôn ngữ đích
- người biết lắng nghe
- người quan sát/theo dõi
- nhà nghiên cứu
- một người kiên nhẫn

Quan điểm về người dạy theo hướng giao tiếp như vậy đòi hỏi rất nhiều ở giáo viên. Họ phải nắm vững các nguyên tắc và các khái niệm cơ bản của hướng tiếp cận giao tiếp để có thể đảm bảo sự nhất quán trong công việc giảng dạy của mình. Giáo viên theo hướng giao tiếp phải luôn không ngừng học tập và nâng cao trình độ. Điều này đòi hỏi giáo viên phải cởi mở, linh động, phải liên tục cập nhật phương pháp, tham dự các hội thảo, lắng nghe đồng nghiệp, chia sẻ kinh nghiệm và không nên tránh né những rủi ro có thể có. Giáo viên theo hướng giao tiếp cần kiên nhẫn vì mọi chuyện trong lớp học có thể diễn ra không theo đúng giáo án hay kế hoạch giảng dạy, bản thân hay đồng nghiệp chậm thay đổi, quy chế của trường học sẽ đặt ra một số vấn đề cho giáo viên. Vai trò cơ bản của giáo viên là giao tiếp và hỗ trợ người khác. Không ai nắm độc quyền về kiến thức hay kinh nghiệm. Giúp đỡ và chia sẻ với đồng nghiệp và với người học là điều quan trọng trong hướng tiếp cận giao tiếp.

Một vấn đề quan trọng nữa là năng lực giao tiếp của giáo viên trong ngôn ngữ đích (cũng là ngoại ngữ của giáo viên). Giáo viên phải có năng lực giao tiếp trong ngôn ngữ đích và khi giáo viên cảm thấy “bất an” với năng lực này của mình, họ cần được giúp đỡ để hoàn thiện năng lực đó.

### 6.2.2. *Hướng giao tiếp và vai trò của người học*

Hướng tiếp cận giao tiếp khuyến khích người chia sẻ trách nhiệm học tập của bản thân với những người học khác và với giáo viên. Người học kiểu này thường trao đổi, hợp tác với người học khác và với giáo viên trong việc xác định mục tiêu học tập và cách thức đạt được những mục tiêu đó, song song với điều đó, người học cần tìm kiếm cách thức hiệu quả nhất đối với mình trong việc sử dụng và phát triển kiến thức và kỹ năng hiện có. Như vậy, dựa trên quan điểm giao tiếp, có thể phác họa “chân dung” của người học theo hướng giao tiếp như sau:

- tận dụng mọi cơ hội để giao tiếp dù trong lớp hay ngoài lớp.
- chủ động và cá nhân hóa các hoạt động học tập
- trao đổi, đề xuất các bài đọc, các nhiệm vụ và phương pháp thực hiện
- biết dung hòa
- sẵn sàng chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm, cảm giác, phản ứng... với người khác
- tôn trọng “cái tôi” của người khác, tức chấp nhận sự khác biệt trong giao tiếp
- sẵn sàng chấp nhận rủi ro và những cái chưa chắc chắn (khi giao tiếp)
- học trong nỗ lực giao tiếp
- sẵn sàng nghe sự góp ý của giáo viên và bạn học
- tìm kiếm sự hướng dẫn, tư vấn
- tìm kiếm các mô hình trong ngôn ngữ đang học
- tìm cách ghi nhớ ngôn ngữ mới
- sử dụng các tài nguyên học tập (sách tham khảo, thư viện, báo chí,...)

- thảo luận các vấn đề mình gặp trong khi học
- chia sẻ các giải pháp với những người gặp cùng vấn đề với mình
- đánh giá các bài đọc cũng như nhiệm vụ phải thực hiện
- đánh giá sự thông thạo và sự tiến bộ của bản thân

Như vậy, người học với mục đích giao tiếp phải là người chủ động, tức học nhằm đáp ứng nhu cầu (giao tiếp) của bản thân, biết đặt ra nhiệm vụ, đặt ra một loạt mục đích cần đạt và biết cách lựa chọn những pháp (với sự tư vấn của giáo viên) hiệu quả nhất để thực hiện những gì bản thân đang hướng đến. Đó là điều cần thiết giúp người học có khả năng tương tác thành công với những người học khác hay với người bản ngữ. Tính thụ động “truyền thống” sẽ dần dần bị loại bỏ mặc dù điều này không thật sự dễ thực hiện do sự can dự của nhiều yếu tố trong đó yếu tố văn hóa có thể được coi là yếu tố quyết định.

### 6.2.3. Hướng giao tiếp và giáo trình, tài liệu và các hoạt động học tập

Chất lượng của quá trình học tập phụ thuộc rất nhiều vào tài liệu, sách vở, trong đó có sách giáo khoa. Sách giáo khoa, tài liệu học tập thích hợp thì việc học tập dễ dàng và hiệu quả hơn. Vì vậy, việc lựa chọn tài liệu hay sách giáo khoa suy tính kỹ càng, đánh giá mọi khía cạnh tác động của nó với người học. Tương tự, việc tổ chức các hoạt động giao tiếp cũng phải dựa trên nhiều yếu tố, song cần tuân thủ nguyên tắc đáp ứng nhu cầu của người học (từ đây về sau gọi chung là *tài liệu*). Như vậy, khi xây dựng tài liệu, giáo trình hay tổ chức các hoạt động tương tác trong lớp học, cần chú ý đến một số vấn đề sau:

- Tài liệu có thu hút người học, có giúp họ cố gắng và đặc biệt là có liên quan đến người học không?
- Tài liệu có xây dựng và phát triển trên cơ sở kiến thức và kinh nghiệm của người học không?
- Mục đích hàng đầu có nhằm để giao tiếp không?
- Mục tiêu và phương tiện hướng đến thành công có rõ ràng, thực tế, hữu ích và phù hợp với người học không?
- Tài liệu có cung cấp các mô hình sử dụng ngôn ngữ tự nhiên, chẳng hạn nghĩa, hình thức và việc sử dụng có quan yếu với ngôn cảnh không?
- Tài liệu có mang lại sự chọn lựa về nội dung, nhiệm vụ và phương pháp học tập không?
- Nó có phù hợp với các mối quan tâm khác nhau của người học, cách và tốc độ học khác nhau hay không?
- Nó khuyến khích sự hợp tác và chia sẻ hay sự cạnh tranh?
- Nó có được xây dựng dựa trên nhiệm vụ hay không?
- Nó có đủ đa dạng để tránh sự đơn điệu, nhàm chán hay không?
- Nó có khuyến khích người học đánh giá bài đọc và nhiệm vụ không?

- Nó có tác dụng hướng dẫn người học giải quyết những khó khăn trong học tập không?
- Nó có tạo ra cơ hội để người học ôn tập và củng cố kiến thức, kỹ năng đã học hay không?
- Nó có được giới thiệu, trình bày theo cách thức nào đó có thể cho phép người tự học hay không? Và nếu cần, nó có giúp người học đánh giá sự tiến bộ của bản thân hay không?
- Nó có thuận lợi cho việc tự đánh giá một cách đều đặn hay không?

Như vậy, giáo viên phải luôn luôn điều chỉnh tài liệu giảng dạy tùy theo đối tượng người học cũng như tình huống giao tiếp mà người đối mặt, trong bất kỳ tình huống nào tài liệu giảng dạy cần được thiết kế cẩn thận. Sự gia giảm về số lượng tài liệu hay sự thay đổi kiểu loại tài liệu thường dẫn đến những thay đổi trong việc tổ chức thực hiện các kỹ năng. Không có bất kỳ tài liệu nào được sử dụng cho mọi kỹ năng, mà việc phát triển từng loại kỹ năng hay năng lực đòi hỏi phải có một dạng tài liệu thích hợp. Do đó, giáo viên phải đối mặt với việc hàng ngày phải định hướng cho người học chọn lựa các văn bản cũng như tổ chức các hoạt động phù hợp với người học.

## **7. Khung CEFR và khả năng ứng dụng vào việc xây dựng chương trình dạy học tiếng Việt cho người nước ngoài**

Khung CEFR không dành riêng cho bất kỳ ngôn ngữ hay nhóm ngôn ngữ nào vì nó không phải là một công cụ định chuẩn hay một phương pháp dạy ngoại ngữ. Khung CEFR chỉ đưa ra những khuyến nghị dành cho việc dạy, học và đánh giá năng lực ngoại ngữ như thế nào để cho người học một ngôn ngữ nào đó có thể giao tiếp, có thể đáp ứng nhu cầu của bản thân ở nhiều cấp độ khác nhau. Chính vì vậy, khung CEFR cũng có thể làm cơ sở của một chương trình dạy học tiếng Việt như một ngoại ngữ. Tất nhiên, các nhà soạn thảo một chương trình như thế không thể áp dụng khung CEFR mà không có bất kỳ sự điều chỉnh nào.

Một chương trình tiếng Việt như thế cần phải dựa trên triết lý của Hội đồng châu Âu về giảng dạy ngôn ngữ. Hoạt động giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ theo quan điểm của khung CEFR được thực hiện thông qua hai nội dung chính: thực hiện nhiệm vụ và tạo ra sự tương tác giữa người học. Việc sử dụng ngôn ngữ nói chung, việc học ngôn ngữ nói riêng được xem là một hoạt động có mục đích bao gồm quá trình truyền đạt, trao đổi thông tin nhằm đạt được mục đích giao tiếp. Việc học ngôn ngữ sẽ hiệu quả hơn nếu ngôn ngữ được sử dụng có mục đích. Do đó, việc dạy và học ngôn ngữ cần dựa trên một nhiệm vụ cụ thể. Đây chính là hướng tiếp cận mới trong việc giảng dạy ngôn ngữ (task-based approach) mà CEFR chủ trương phát triển.

*Nhiệm vụ và sự tương tác* được thiết kế thành nhiều cấp độ khác nhau và việc đánh giá năng lực ngôn ngữ của người học cũng dựa trên hệ thống tiêu chí này. Hướng tiếp cận dạy học theo nhiệm vụ và tương tác cho phép người dạy đánh giá được mức độ thành thạo của người học cũng như khả năng thực hiện các nhiệm vụ có những mức độ khó phù hợp với

năng lực của từng người học. Mặc dù giao tiếp có mục đích là một nội dung quan trọng trong việc sử dụng ngôn ngữ trong lớp học nhưng vẫn không xem nhẹ việc giảng dạy cái phương tiện giao tiếp – ngôn ngữ với tư cách là một hệ thống mã. CEFR cũng đưa ra những tiêu chí để đánh giá nội dung “ngôn ngữ” ở từng cấp độ năng lực của người học như bản miêu tả dưới đây:

<p><b>Người sử dụng ngôn ngữ thành thạo</b> (Proficient User)</p>	<p><b>C2</b></p>	<p>Có thể hiểu một cách dễ dàng hầu hết văn nói và viết. Có thể tóm tắt thông tin từ các nguồn thông tin nói hoặc viết, sắp xếp lại thông tin và trình bày lại một cách logic. Có thể diễn đạt tức thì, trôi chảy và chính xác, phân biệt được các ý nghĩa tinh tế khác nhau trong các tình huống phức tạp.</p>
	<p><b>C1</b></p>	<p>Có thể hiểu được các văn bản dài với phạm vi rộng và nhận biết được hàm ý. Có thể diễn đạt trôi chảy và tức thì mà không gặp nhiều khó khăn trong việc tìm từ ngữ diễn đạt. Có thể sử dụng ngôn ngữ linh hoạt và hiệu quả phục vụ các mục đích xã hội, học thuật và chuyên môn. Có thể viết rõ ràng, chặt chẽ, chi tiết về các chủ đề phức tạp, thể hiện được khả năng sử dụng tốt bố cục văn bản, từ ngữ nối câu và các công cụ liên kết từ ngữ.</p>
<p><b>Người sử dụng ngôn ngữ độc lập</b> (Independent User)</p>	<p><b>B1</b></p>	<p>Có thể hiểu ý chính của văn bản phức tạp về các chủ đề cụ thể và trừu tượng kể cả những trao đổi kỹ thuật thuộc lĩnh vực chuyên môn của mình. Có thể giao tiếp ở mức độ trôi chảy và tự nhiên để có thể giao tiếp thường xuyên với người bản ngữ mà không làm cho bên giao tiếp nào bị căng thẳng. Có thể viết văn bản rõ ràng, chi tiết với nhiều chủ đề khác nhau và có thể giải thích quan điểm của mình về một vấn đề, nêu ra được những ưu điểm, nhược điểm của các phương án lựa chọn khác nhau.</p>
	<p><b>B2</b></p>	<p>Có thể hiểu được các ý chính của một diễn ngôn tiêu chuẩn (standard input), rõ ràng về các vấn đề quen thuộc trong công việc, trường học, giải trí, v.v. Có thể xử lý hầu hết các tình huống có thể xảy ra khi đi đến nơi sử dụng ngôn ngữ. Có thể viết đơn giản nhưng liên kết về các chủ đề quen thuộc hoặc cá nhân quan tâm. Có thể mô tả được những kinh nghiệm, sự kiện, giấc mơ, hy vọng và hoài bão và có thể trình bày ngắn gọn các lý do, giải thích cho ý kiến và kế hoạch của mình.</p>
<p><b>Người sử dụng NN cơ bản</b> (Basic User)</p>	<p><b>A2</b></p>	<p>Có thể hiểu được các câu và cấu trúc thường xuyên được sử dụng liên quan đến nhu cầu giao tiếp tối cần thiết (chẳng hạn như các thông tin về gia đình, bản thân, đi mua hàng, hỏi đường, việc làm. Có thể giao tiếp về những chủ đề giao tiếp đơn giản, sự vụ cần trao đổi thông tin về những vấn đề quen thuộc hàng ngày. Có thể mô tả đơn giản về bản thân mình, môi trường xung quanh và những vấn đề thuộc nhu cầu thiết yếu.</p>
	<p><b>A1</b></p>	<p>Có thể hiểu và sử dụng các cấu trúc quen thuộc thường nhật và các từ ngữ cơ bản đáp ứng nhu cầu giao tiếp cụ thể. Có thể tự giới thiệu bản thân và người khác và có thể trả lời những thông tin về bản thân mình như sống ở đâu, biết ai và có cái gì. Có thể giao tiếp đơn giản nếu người đối thoại nói chậm và rõ ràng và sẵn sàng hợp tác giúp đỡ.</p>

### 7.1. Sử dụng khung CEFR để xác lập mục đích

Điều quan trọng là cần phải nhớ rằng CEFR là một khung tham chiếu và vì vậy phải điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh NN của người sử dụng. Kết nối với CEFR nghĩa là đặt các đặc thù của bối cảnh ngôn ngữ (người học, mục đích học, v.v.) trong quan hệ với CEFR, đưa những khía cạnh này vào trong nội dung văn bản miêu tả trình độ cần đạt. Không phải nội dung nào trong CEFR cũng quan trọng với bối cảnh ngôn ngữ của người sử dụng, có thể có những nội dung quan trọng với bối cảnh NN của người sử dụng nhưng không được đề cập đến trong CEFR.

Dựa trên sự phân chia cấp độ năng lực trên, ta có thể thấy khung CEFR rất phong phú về phương diện miêu tả có liên quan đến những mục tiêu ở từng cấp độ, từ thấp đến cao. Nó cho phép người sử dụng xác định được cấp độ nào theo CEFR là cần thiết để đạt được những mục tiêu này, và qua việc đối sánh cấp độ CEFR với trình độ của người học để đưa những mục tiêu này vào giáo án.

Việc áp dụng CEFR phải xuất phát từ những mục tiêu và mục đích như vừa nêu trên, những yếu tố này phải được triển khai một cách cụ thể gắn với bối cảnh liên quan. Xác định các thang độ và tiêu chí miêu tả liên quan trong CEFR, người thiết kế học trình có thể cho rằng mức độ thành thạo NN được chờ đợi của người học là có năng lực thực hiện những mục tiêu và mục đích trên. Các hình mẫu gắn với CEFR về mức độ hiệu quả có thể được dùng để giám sát và đánh giá trình độ thực chất của người học. Trình độ này cho phép giáo viên hướng sinh viên mình đến các trình độ NN được quốc tế thừa nhận theo một cấp độ nào đó có thể đạt được theo khung CEFR.

### 7.2. Sử dụng CEFR trong hoạt động ở lớp và xây dựng giáo án

Xuất phát từ quan điểm ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp, các nhà soạn thảo khung CEFR nhấn mạnh đến nhu cầu giao tiếp của người học. Nhu cầu này bao gồm giao tiếp trong sinh hoạt hàng ngày, trao đổi thông tin, quan điểm, hiểu một cách sâu rộng những thông tin mang tính liên văn hóa trong quá trình giao tiếp. Để thực hiện được điều này, việc dạy và học NN cần thực hiện dựa trên nhu cầu, động cơ và tiềm năng của người học. Do vậy, việc xây dựng giáo án và tổ chức các hoạt động tương tác tại lớp theo khung CEFR phải tuân thủ quan điểm “ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp” và phát triển năng lực của người học của khung CEFR. Việc xây dựng giáo án tiếng Việt như một ngoại ngữ, cần tập trung phát triển đều các kỹ năng ngôn ngữ theo hướng giao tiếp và cần xác định mục tiêu cần thực hiện cho mỗi kỹ năng (nghe, nói, đọc, viết). CEFR đề xuất cách phát triển từng kỹ năng thông qua các hoạt động cụ thể. Chẳng hạn việc dạy kỹ năng nghe, giáo án cần phải có ba hoạt động: **hoạt động trước khi nghe – hoạt động trong khi nghe – hoạt động sau khi nghe**. Mỗi loại hoạt động như trên gắn với những mục tiêu cụ thể. Tương tự, việc phát triển kỹ năng hiểu của người học theo khung CEFR phải gắn liền với việc xác định bản chất của kỹ năng hiểu là gì, các yếu tố liên quan đến kỹ năng này (kiến thức về thể giới nói chung, kiến thức về chủ đề, kiến thức ngôn ngữ liên quan đến văn bản, ngữ

cảnh,...), lựa chọn văn bản (nội dung, phong cách,...), tính nguyên bản của văn bản, sự tham dự của người học vào việc lựa chọn văn bản, xác định nhiệm vụ...

Nói tóm lại, khung CEFR vạch ra những đường hướng chủ yếu của hoạt động dạy, học và đánh giá năng lực trên cơ sở phát triển năng lực giao tiếp, trong đó có năng lực ngôn ngữ. Học ngôn ngữ là sử dụng ngôn ngữ, chứ không phải là quá trình tích lũy đủ mới sử dụng.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng có sự khác biệt lớn về mục đích mà khung CEFR nhắm đến: mục đích ngôn ngữ và mục đích phi ngôn ngữ. Trong đó, mục đích phi ngôn ngữ (chính trị, kinh tế, văn hóa – xã hội) là nền tảng quyết định trong việc thực hiện mục đích ngôn ngữ. Khung CEFR nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho việc chuyển di của công dân trong Liên minh và sự công nhận quốc tế về bằng cấp và năng lực ngôn ngữ trong môi trường đa văn hóa và đa ngôn ngữ. Vì vậy, chương trình tiếng Việt theo hướng tiếp cận của CEFR chỉ giới hạn ở hướng tiếp cận của quá trình dạy học và đánh giá năng lực ngôn ngữ của người học

## 8. Kết luận

Khung CEFR ra đời góp phần vào việc tái định hướng, tái cấu trúc hoạt động dạy, học và đánh giá năng lực ngôn ngữ ở châu Âu và đang trở thành cơ sở tham khảo quan trọng cho việc xây dựng những chương trình giảng dạy ngôn ngữ ở nhiều quốc gia khác trên thế giới, trong đó có Việt Nam.

Khung CEFR lấy hoạt động giao tiếp và quá trình tương tác giữa các cá nhân trong một thế giới mà ranh giới văn hóa, ngôn ngữ, ... đang ngày càng hẹp lại. Vì vậy, nó buộc các nhà quản lý, các tác giả sách giáo khoa, giáo viên và cả người học phải thay đổi tư duy, cách tiếp cận để quá trình học ngôn ngữ hiệu quả hơn.

## TƯ LIỆU THAM KHẢO

1. Baldegger, M., M. Muller, G. Schneider & A. Naf. (1980). *Kontaktschwelle* : Strasbourg: Council of Europe.
2. Beacco, J.-C. & M. Byram. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. ([www.coe.int/t/e/cultural\\_coperation/education/languages/language\\_policy/policy\\_development\\_activities/](http://www.coe.int/t/e/cultural_coperation/education/languages/language_policy/policy_development_activities/)>accessed 29/4/2006)
3. Beacco, J.-C., M. de Ferrari & G. Lhote (eds.) (2006). *Niveau A1.1 pour le francais (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en francais*. Paris: Didier
4. Beacco, J.-C., S. Bouquet & R. Porquier (eds.) (2004). *Niveau B2 pour le francais(utilisateur/apprenant indépendant): Textes et références*. Paris: Didier.
5. Council of Europe (1998). *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe.



6. Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
7. Council of Europe (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Council of Europe (2001b). *Recommendation 1539 (2001) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on the European Year of Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
9. Ek, J.A. van & J.L.M. Trim (1997). *Vantage*. Strasbourg: Council of Europe.
10. Ek, J.A. van (1986). Objectives for foreign language learning. *Volume 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
11. Ek, J.A. van. (1975). *Threshold level English*, Strasbourg: Council of Europe.
12. Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council Of Europe.
13. Oskarsson, M. (1978). *Approach to self-assessment in foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
14. Trim, J.L.M. (1975). *Foreword*. In J. A. van Ek, *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, pp.i–iii.
15. Trim, J.L.M. (1978). *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit/credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
16. Wilkins, D. A. (1973). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. In Council of Europe 1973 (chưa có trong TLTK), pp.129–146.
17. Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.