

NGUỒN TỪ VỰNG SẢN SINH CỦA SINH VIÊN NƯỚC NGOÀI HỌC TIẾNG VIỆT: MỘT VẤN ĐỀ CẦN LƯU Ý

Nguyễn Thị Ngọc Hân

Khoa Việt Nam học,

Trường ĐHKHXH&NV- ĐHQG Tp.HCM.

1. Dẫn nhập

Kiến thức từ vựng của người học thường được đánh giá trên hai tiêu chuẩn “độ sâu” (depth) và “độ rộng” (breadth) của kiến thức. Độ rộng được đánh giá qua số lượng từ vựng có được, còn độ sâu của kiến thức được hiểu là người học thành thạo đến mức nào trong việc sử dụng vốn từ của mình (Paribakht & Wesche, 1996; Qian, 2002). Với người học tiếng Việt, ngoài nguồn kiến thức tiếp thụ (receptive knowledge), việc tự bổ sung thêm vốn từ để tăng phần phong phú cho nguồn kiến thức sản sinh (productive knowledge) là một thực tế hiển nhiên. Nhưng mối tương quan giữa độ sâu và độ rộng của kiến thức người học có tương ứng theo tỉ lệ thuận hay không lại là một vấn đề cần đặt ra. Kết quả của việc dựa vào những nguồn khác nhau như tư duy tiếng Việt qua tiếng mẹ đẻ, dựa vào từ điển, ảnh hưởng của nguồn từ vựng nói... đã gây ra không ít lệch lạc trong cách nói và cách viết tiếng Việt của một số sinh viên nước ngoài học tiếng Việt, đặc biệt là những sinh viên đã qua trình độ sơ cấp.

1.1. Trái qua nhiều thế kỉ, việc giảng dạy ngôn ngữ thứ hai vẫn không ngoài mục đích: phục vụ cho nhu cầu của người học. Phương pháp Văn phạm – Dịch (The Grammar - Translation Method) ra đời nhằm phục vụ cho nhu cầu đọc viết tiếng La tinh, nhưng rất ít quan tâm đến việc sử dụng tiếng La tinh trong ngôn ngữ nói. Lí do là vì tiếng La tinh không phải là thứ ngôn ngữ để giao tiếp. Sau phương pháp Văn phạm - Dịch, các phương pháp giảng dạy khác cũng lần lượt ra đời. Tất cả đều là sự chuyển biến theo hướng phương pháp sau là sự tiếp nối và chỉnh sửa

lại những chỗ còn thiếu sót hoặc chưa hợp lí của phương pháp trước. Người học cũng vì thế mà được hướng dẫn những hướng tiếp cận với ngôn ngữ thứ hai hoặc thứ ba xoay quanh bốn kỹ năng: nói, nghe, đọc, viết. Tuy vậy, người học không chỉ là những đầu vào (input) thụ động, họ không còn trong thời kì của Phương pháp Trực tiếp (The Direct Method), chỉ biết lắng nghe giáo viên rồi lặp lại một cách máy móc những gì được học. Với vốn từ vựng được cung cấp, người học tự tìm tòi nhằm mở rộng hoặc bổ sung thêm vốn kiến thức cho mình bằng nhiều cách khác nhau.

1.2. Như trên đã nói, trong trào lưu của việc học và dạy tiếng Anh, phương pháp Văn phạm - Dịch trở nên lỗi thời phần là vì quá nhấn mạnh đến ngữ pháp, dẫn đến việc chỉ giảng dạy tiếng qua những cấu trúc khô cứng, không thể vận dụng được cho những trường hợp cần sử dụng tiếng như một phương tiện giao tiếp đời thường. Ngày nay, ngữ pháp vẫn là một trong những trọng tâm trong các sách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. Tuy nhiên, đó chỉ là cái nền cơ bản nhằm giúp người học xây dựng nên những tòa nhà từ ngữ đẹp đẽ bằng cách sử dụng vốn từ đã tiếp thu được. Khi học tiếng Việt, ngay từ những chương trình tiếng Việt dành cho trình độ sơ cấp, người học đã được hướng dẫn để có thể nhận diện được từ loại, nghĩa của từ hoặc cấu trúc cơ bản của câu tiếng Việt. Phân biệt được đâu là danh từ, động từ, tính từ hoặc đâu là chủ ngữ, vị ngữ... không phải là chuyện không thể đối với người học tiếng Việt. Tuy nhiên, việc phân biệt một từ với tư cách là một đơn vị độc lập, chưa gắn với câu, và việc vận dụng đơn vị từ vựng ấy với chức năng là một thành tố của câu, mang đầy đủ ý nghĩa phù hợp với cấu trúc hoặc tình huống giao tiếp, chưa hẳn là một thao tác dễ dàng với mọi người học. Như vậy bước chuyển từ nguồn kiến thức tiếp thụ (receptive knowledge) sang nguồn kiến thức sản sinh (productive knowledge) đòi hỏi phải có quá trình. Ở đây, việc "sản sinh" vốn từ cần được hiểu theo nghĩa mở rộng lượng từ vựng sẵn có nhưng vẫn nhận diện được các dạng thức, chức năng, vị trí, tính đa nghĩa của từ...

Nguồn kiến thức sản sinh của người học tiếng Việt có được đánh giá là đã đạt được độ sâu hay không còn tùy thuộc vào việc người ấy sử dụng vốn từ khi thực hiện giao tiếp hoặc khi truyền tải suy nghĩ, tình cảm, quan niệm, cách đánh giá... của mình qua cách viết các câu, các

đoạn văn, các bài viết trong lớp học. Trong cả hai lĩnh vực nói và viết tiếng Việt, những đặc trưng riêng để bất kì người Việt nào cũng có thể nhận ra đó là sản phẩm của một người nước ngoài đang học tiếng Việt không phải chỉ ở cách phát âm chưa chính xác mà còn ở dấu ấn ngôn ngữ của người học, ảnh hưởng của việc sử dụng từ điển, chưa có sự phân biệt rạch ròi giữa ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết...

2.1. Dấu ấn ngôn ngữ của người học

Khi hành động nói năng được quan niệm là một nỗ lực nhằm thực hiện điều gì đó trong một tình huống cụ thể, thì đồng thời người nói cũng có mong muốn làm cho thông điệp được rõ ràng, dễ hiểu. Khi ấy việc sắp xếp các yếu tố có nghĩa thông qua vai trò của động từ, danh từ, tính từ hoặc đại từ... không chỉ là việc tạo ra những cấu trúc chính xác về mặt ngữ pháp mà còn là việc thực hiện cách diễn đạt tương ứng với đề tài đang bàn, liên quan đến tình huống và những nhân vật đang tham gia vào cuộc giao tiếp. Suy nghĩ, sắp xếp, chọn lọc, cân nhắc các ngữ liệu có liên quan rồi trình bày thành câu, thành đoạn văn, thành cả bài viết là một chuỗi các thao tác trong quá trình tư duy-thể hiện bằng câu chữ tiếng Việt. Và để làm được điều này, một số người học tiếng Việt đã vận dụng đến sự tương quan trong chừng mực nào đó giữa ngoại ngữ đang học với ngôn ngữ của chính họ. Kết quả của việc mở rộng vốn từ theo tư duy tiếng mẹ đẻ của người học là việc tạo ra những câu tiếng Việt không chính xác ở hai cấp độ khác nhau. Ở cấp độ dịch nghĩa của từ, người học thường cho rằng nghĩa của một từ nào đó (cả từ tiếng Việt lẫn từ ngữ của chính người học) là nét nghĩa duy nhất, có thể áp dụng cho tất cả những trường hợp được đánh giá là tương tự. Ở cấp độ mô phỏng cấu trúc câu trong tiếng mẹ đẻ, người học lại làm xáo trộn vị trí của các thành tố trong câu tiếng Việt hoặc ấn vào trong câu những từ ngữ tuy không đến mức làm hỏng cấu trúc câu nhưng vẫn không thể xem đó là câu tiếng Việt bình thường. Xem các ví dụ sau:

- a. Chồng em và em sẽ bận làm việc nhưng chắc chắn chúng em sẽ đưa con đi chơi ở cuối tuần.
- b. Em muốn lập gia đình sớm nên em sẽ lấy người chồng.
- c. Bố ấy hỏi chuyện con trai về bạn gái của con.

- d. Chị ấy đang giặt tóc.
- e. Mùa xuân là mùa tốt nhất ở Nhật.
- f. Tiếp tân hiệu ông ấy là Andy Peter.
- g. Em bắt đầu đi làm thêm và em phải làm công việc nội trợ luôn luôn.
- h. Nhiều người đi cắm trại đến Công viên Ueno.
- i. Bây giờ em không đi chơi hơn trước đây.
- j. Tôi là tóc ngắn.
- k. Vì em luôn luôn chơi thể thao thì em không chăm học lắm.

Với câu (a), ta gọi đây là lỗi trong cách dùng giới từ. Trong trường hợp này, tạm thời chưa bàn đến vị trí của trạng ngữ chỉ thời gian hoặc trạng ngữ chỉ địa điểm trong câu tiếng Việt, chỉ đề cập đến cách dùng giới từ, chúng ta thấy lỗi của người học là ở chỗ chưa phân biệt được cách dùng giữa các từ như “ở, tại, trong, vào...”. Lí do là vì việc liên tưởng đến các từ có nghĩa tương đương trong tiếng Anh hoặc tiếng Nhật chẳng hạn, làm cho người học đinh ninh rằng chỉ cần thêm một thao tác chuyển dịch sang tiếng Việt là có thể áp dụng cho mọi trường hợp có sử dụng giới từ. Như vậy nếu tư duy bằng một câu tiếng Anh kiểu “There are lots of other beautiful sights in Washington.” thì giới từ “in” trong tiếng Anh sẽ được người học chuyển thành từ “trong” tiếng Việt. (Còn có nhiều cảnh đẹp khác trong Washington.).

Khảo sát ví dụ (b) và ví dụ (c), ta thấy dường như có sự thừa và thiếu trong cách dùng từ “người” (người chồng, bố ấy). Tuy nhiên đây vẫn là dấu vết của việc dịch nghĩa từ. Trong tiếng Nhật, kính ngữ (sonkeigo) là một dạng thức dùng các động từ đặc biệt hoặc thêm các tiền tố (prefix) như O-; go- trước các từ gốc Hán nhằm tôn xưng người đối thoại, người đang được nói đến hoặc người cùng nhóm với người đối thoại. Trường hợp của ví dụ (b), từ “người” được sinh viên sử dụng xuất phát từ lí do trên. Còn trong ví dụ (c), cả tiếng Anh lẫn tiếng Nhật đều có thể dùng đại từ chỉ định trước bất kì danh từ nào. Nhưng trong tiếng Việt không hẳn là như vậy. Các danh từ chỉ quan hệ thân thuộc như “ông, bà, cha, mẹ, anh, chị...” khi dùng với đại từ chỉ định đều phải thêm từ “người” trước danh từ.

Việc nhầm lẫn trong cách mở rộng vốn từ tiếng Việt không chỉ giới hạn trong các trường hợp của danh từ, đại từ chỉ định hoặc trong cách dùng kết từ. Việc dịch nghĩa các động từ hoặc tính từ sang tiếng Việt cũng có vấn đề (ví dụ d, e). Bên cạnh đó, việc dùng các đơn vị từ vựng có nghĩa tương đương hoặc cùng trường nghĩa rồi lắp ghép vào các tình huống tương tự cũng không phải là một ngoại lệ. Ví dụ (f) là một minh chứng cho điều này. Vì vậy những nét nghĩa khác nhau giữa các từ như “biết-hiểu; gia hạn-kéo dài; trang điểm-hóa trang; cần-cần thiết; trầm tĩnh-bình tĩnh...” vẫn chưa được sinh viên phân biệt rõ ràng. Các câu như: “Tôi muốn kéo dài visa.”; “Em không nhuộm tóc và không hóa trang.”; “Làm việc này cần thiết thế lực.”; “Anh ấy là người vui tính và bình tĩnh.”... không phải là những câu không phổ biến trong các lớp tiếng Việt.

Không chỉ dừng lại ở mức độ dịch nghĩa từ, để tăng thêm độ rộng về kiến thức từ vựng, người học còn tạo ra những câu tiếng Việt theo mô hình cấu trúc câu trong ngôn ngữ của chính mình. Kết quả của việc cố gắng tạo ra sự tương hợp giữa hai cấu trúc là sự xáo trộn vị trí cố định của một số thành tố trong cấu trúc câu tiếng Việt. Tiêu biểu cho loại nhầm lẫn này, ta có ví dụ (g) như trên. Thay vì đặt phó từ “luôn luôn” sau chủ ngữ câu, người học lại xếp từ này vào vị trí cuối câu. Lí do là trong tiếng Anh, từ “all the time” chỉ có vị trí ở cuối câu, như trong ví dụ sau: “I’m tired of studying all the time.” (Tôi mệt vì học luôn luôn). Tuy vậy, trong tiếng Anh không chỉ có từ “all the time”. Cũng để diễn đạt mức độ thường xuyên, ta còn thấy có các từ như “always, usualli”. Như vậy, nếu muốn dịch nghĩa từ “all the time”, sinh viên nên dùng từ “lúc nào cũng” của tiếng Việt, nhưng vẫn phải chú ý đến vị trí của nhóm từ này trong câu.

Cũng là do vận dụng không thích hợp cấu trúc câu của tiếng mẹ đẻ vào cấu trúc câu tiếng Việt nhưng từ ví dụ (h) đến ví dụ (k) lại là những nhầm lẫn khác. Trong ví dụ (h), nếu chỉ đọc qua một lần, ta dễ có cảm giác người học dùng từ “đến” với ý: “Công viên Ueno” là một nơi rất xa. Vì vậy việc “đi cắm trại” ở công viên này phải được diễn đạt bằng từ “đến” thì mới rõ nghĩa. Theo suy nghĩ này, chúng ta sẽ chữa ví dụ (h) như sau: “Nhiều người đi cắm trại tận Công viên Ueno.”. Tuy nhiên sau khi phân tích cho sinh viên về chỗ sai này, và đồng thời nghe sinh viên giải thích ý đồ của mình khi dùng từ “đến”, chúng ta mới vỡ lẽ ra rằng “Công viên

Ueno” không phải là một nơi quá xa. Cũng chỉ ở Tokyo. Cách dùng không chính xác từ “đến” lại là do việc mô phỏng từ cấu trúc này sang cấu trúc khác. Đối chiếu câu này với tiếng Anh (Many people take a picnic to Ueno Park.) ta phát hiện quy định về cách dùng một số giới từ chỉ hướng, theo sau động từ, trong thứ tiếng người học đang cố vận dụng. Và như vậy, với một số sinh viên nước ngoài đã học qua cách dùng từ “đến” với chức năng là động từ hoặc giới từ trong tiếng Việt, thì việc dùng từ này trong trường hợp của ví dụ (h) không được xem là cần có sự cân nhắc.

Ở một loại lỗi khác, lỗi trong việc sử dụng cấu trúc so sánh trong tiếng Việt, người học cũng vướng vào thao tác tương tự như khi viết ra ví dụ (h). Trong tiếng Anh hoặc tiếng Nhật, khi so sánh hơn, cấu trúc “...than...” (tiếng Anh) hoặc “...yori...” (tiếng Nhật) vẫn thường được sử dụng. Vì vậy nếu người học vận dụng từ câu tiếng Anh kiểu “Mary’s dress is more beautiful than Salli’s dress.” thì câu tiếng Việt tương đương không có gì phải bàn cãi. Tuy nhiên, nếu đây là trường hợp của câu phủ định như trong ví dụ (i) “Bây giờ em không đi chơi hơn trước đây.” thì việc dùng nguyên mẫu cấu trúc so sánh từ tiếng Anh sang tiếng Việt không phải là một thao tác đáng hoan nghênh. Trong ví dụ này, “hơn” cần được thay bằng “như” trong cấu trúc “...không như...”.

Bàn về lỗi trong cách nói hoặc cách viết tiếng Việt của sinh viên Nhật Bản, hoặc sinh viên Hàn Quốc có thể nói ảnh hưởng của “wa/ga” trong tiếng Nhật và “un/nun” trong tiếng Hàn là lỗi tiêu biểu nhất. Trong hai thứ tiếng này, đây là những chi tố đánh dấu Đề (wa/un) hoặc đánh dấu chủ ngữ câu (ga/nun). Tương tự, trong tiếng Việt, chúng ta dùng “thì” và “là” để đánh dấu Đề hoặc Thuyết. Nhưng với sinh viên hai quốc gia này, “là” lại được dùng cho bất kì trường hợp nào được xem là “wa” trong tiếng Nhật hoặc “un” trong tiếng Hàn. Ví dụ (j) cho ta thấy điều đó. Trong trường hợp như vậy, câu “Tôi là tóc ngắn.” được đánh đồng với cấu trúc “Tôi là sinh viên tiếng Việt.” Với sinh viên người Nhật, hai câu vừa nêu đều có cùng cấu trúc (Watashi wa kami ga mijikai desu. “Tôi là tóc ngắn.”) và (Watashi wa Betonamu go no gakusei desu. “Tôi là sinh viên tiếng Việt.”). Riêng với trường hợp của “thì”, có thể nói cách dùng từ này với chức năng là yếu tố đánh dấu mệnh đề chỉ kết quả là cách dùng khá phổ biến trong một số sinh viên người Nhật. Vì vậy những

trường hợp tương tự như ví dụ (k) bên trên không phải là ít. Thay vì dùng “nên”, sinh viên lại chọn từ “thì”. “Em muốn trông nom nuôi nấng con em cần thận thì em sẽ không đi làm.”

Trên đây chỉ là một số ví dụ trong rất nhiều trường hợp tự mở rộng vốn từ vựng của người nước ngoài học tiếng Việt. Khi đọc hoặc nghe những câu tương tự như vậy, người Việt chúng ta hiểu người nước ngoài ấy muốn nói gì. Tuy nhiên, nếu chỉ dừng lại ở mức độ chữa ngay cho họ câu nói sai lúc ấy thì hiệu quả chưa hẳn đã bằng việc phân tích nguyên nhân, cội nguồn của những nhầm lẫn ấy. Nhưng công việc phân tích của chúng ta chưa dừng ở mức độ ấy. Việc mở rộng kiến thức của người học còn dựa vào một nguồn khác, khá phổ biến. Đó là việc tra từ trong từ điển.

2.2. Sản sinh từ nguồn từ điển

Khi học ngoại ngữ, không người học nào lại không cần đến từ điển như một phương tiện giúp tra cứu những từ chưa biết hoặc còn chưa rõ. Tuy vậy, dựa hoàn toàn vào từ điển không phải là một cách hay, đôi khi còn có tác dụng ngược lại. Từ điển chỉ có thể giải thích từng từ cụ thể, việc gắn đơn vị vừa được giải thích với ngữ cảnh cụ thể, không phải từ điển nào cũng làm được. Có thể dẫn ra đây những ví dụ về việc phát triển vốn từ của sinh viên qua từ điển như sau:

- a. Anh ấy không những đẹp trai mà còn sự ôn hòa.
- b. Giáo viên không mặc được quần áo phơi bày ra da.
- c. Tại sao anh ấy không được làm môn bóng đá?
- d. Tiệm hoa ở phía trước của bưu điện.
- e. Em không học lắm và không đi chơi lắm.

Có thể nói ví dụ (a) là một ví dụ điển hình về tác dụng ngược của việc tra từ theo từ điển, cụ thể là từ điển Nhật - Việt. Mở một quyển từ điển Việt - Nhật, Nhật - Việt xuất bản năm 1997, ta dễ dàng tìm thấy việc dùng “sự” một cách vô tội vạ. Và kết quả là những câu tương tự như câu (a) xuất hiện phổ biến trong sinh viên Nhật học tiếng Việt: “Cuối tuần, họ chỉ muốn Sự nghỉ ngơi”, “Sự du lịch của chúng tôi rất thú vị.”

Khác với câu (a), câu (b) lại là sự cố gắng diễn đạt bằng tiếng Việt, nhưng do vốn từ có hạn nên việc xem từng từ trong từ điển rồi tạo ra một

kết hợp tương tự là việc sinh viên thường làm. Như vậy, có thể nói khi không tìm được trong ngân hàng trí nhớ của mình những từ tiếng Việt cần thiết, sinh viên lại dựa vào tiếng mẹ đẻ, rồi tiến hành thao tác tìm từ ngữ tương đương qua từ điển. Vì vậy, nếu mở từ điển Việt - Nhật, Nhật-Việt để tra từng từ thì sinh viên sẽ tìm thấy từ sakka, tiếng Nhật, có nghĩa là “môn bóng đá” (trang 169), suru là “làm” (trang 231). Và như vậy thay vì dùng động ngữ “chơi bóng đá”, sinh viên chỉ có thể tạo ra một kết hợp mới là “làm môn bóng đá” (sakka o suru, ví dụ c). Có một điều người học cần biết rằng, không hẳn từ điển nào cũng có thể giới thiệu đến người sử dụng tất cả các khái niệm tương đương giữa ngôn ngữ này và ngôn ngữ khác. Và như vậy, việc tự bổ sung vốn từ từ nguồn từ điển không hẳn đã mang đến những kết quả như người học mong đợi. Ở đây cũng không thể đổ lỗi hoàn toàn cho từ điển. Vấn đề là người học thành thạo đến mức nào trong việc sử dụng từ điển như một loại phương tiện phục vụ có hiệu quả cho việc học tập của mình. Trong ví dụ (d), nếu xem từ điển, từ “no” tiếng Nhật đúng là có nghĩa “của” trong tiếng Việt. Tuy nhiên, khác với tiếng Nhật, cấu trúc của câu tiếng Việt, như ví dụ (d), lại không cần đến sự xuất hiện của kết từ này. Tương tự, trong ví dụ (e), đúng là từ chỉ mức độ “lắm” có thể xuất hiện trong câu phủ định. Nhưng điều này không có nghĩa là kết cấu “không...lắm” được sử dụng cho mọi trường hợp, kể cả với động từ.

Như vậy, bên cạnh sách giáo khoa, việc có một từ điển tốt cũng là một thuận lợi cho người học tiếng. Tuy nhiên để đạt được hiệu quả trong việc sử dụng từ điển, người học ngoài việc có kiến thức bao quát về những đơn vị từ vựng nắm được còn phải biết đến những nét nghĩa khác nhau của từ trong từng ngữ cảnh cụ thể.

2.3. Sản sinh từ nguồn từ vựng nói

Từ trước đến nay, trong việc giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài, chúng ta chưa có những thống kê hoặc những cuộc điều tra để có thể biết được nguồn từ vựng nói (oral vocabulary) của sinh viên dồi dào hơn nguồn kiến thức từ vựng sâu (depth vocabulary knowledge) đến mức nào. Bởi lẽ có những sinh viên nước ngoài, thực tế, có khối lượng từ vựng nói phong phú, ứng đáp khá thành thạo trong nhiều tình huống giao

tiếp khác nhau. Tuy nhiên, khi yêu cầu họ viết thành câu, thành bài thì quả là một vấn đề tương đối khó khăn. Phân biệt hai nguồn từ vựng này, chúng ta sẽ biết được có những người học thể hiện ý tưởng trong bài viết của mình bằng những diễn đạt hết như được in ra sẵn từ dòng suy nghĩ tuôn trào. Khi ấy chắc hẳn các quy tắc cú pháp hoặc trật tự ngữ pháp trong câu tiếng Việt đã không được cân nhắc. Thường những lỗi này mở rộng theo hai hướng: lỗi do chưa tìm được từ tương ứng với điều muốn diễn đạt và lỗi do chưa xâu chuỗi được các ý liên quan thành đoạn văn hẳn hoi. Theo hướng thứ nhất, ta thấy có những lỗi sai do cách diễn đạt, diễn đạt chưa chính xác chứ không phải sai về ngữ pháp (ví dụ a, b, c); và loại lỗi hoàn toàn do không nắm được cấu trúc câu (ví dụ d, e, f). Xem các câu sau:

a. Bây giờ em trở nên béo hơn vì em không chuyên động và hay ăn cơm.

b. Hôm nay các vận động viên mặc đồng phục màu cam nên trông không tốt cho mắt.

c. Mười năm sau em sẽ già đi bê ngoài.

d. Mẹ em khác nhau em.

e. Năm sau em sẽ đi Việt Nam để học các chương trình về tiếng Việt bằng máy bay.

f. Em muốn mua nhà và xe hơi của mình.

Trong ví dụ (a), ta có thể đoán ra ý của người viết là: vì ăn nhiều và ít hoạt động nên em ấy béo hơn trước. Như vậy, viết để người khác hiểu bằng cách đoán ý của mình hoặc sắp xếp lại những điều mình muốn truyền đạt theo một trật tự chính xác hơn không phải là mong muốn của người học tiếng Việt. Yêu cầu của thao tác viết đòi hỏi nhiều thời gian và nhiều nỗ lực hơn việc đưa ra một phát ngôn. Khác với khi nói, viết không phải là việc giải thích chi vì còn thiếu vốn từ cần thiết (ví dụ b). Và viết cũng không phải là việc sử dụng các câu chữ để mô tả tất cả những gì tuôn trào trong quá trình tư duy. Viết để đạt được hiệu quả nơi người đọc cũng cần chú ý đến tính quan yếu (relevance) hoặc không quan yếu (irrelevance) của thông tin. Trong ví dụ (c), do muốn nhấn mạnh sự thay đổi về bề ngoài của mình nên để diễn đạt ý này người viết cho rằng cần phải chừa thêm từ "bê ngoài" vào cuối câu thì mới rõ ý. Tuy nhiên, trong

trường hợp này, từ được thêm vào hoàn toàn không phải là thông tin quan yếu. Quan sát tiếp các ví dụ (d, e, f) bên trên, ta sẽ thấy cấu trúc câu tiếng Việt đòi hỏi phải có sự sắp xếp theo trật tự ngữ pháp (ví dụ d); hoặc khi cần, có thể tách phần bị gộp thêm thành một câu hoàn chỉnh (ví dụ e); hoặc phải thay đổi kết từ cho phù hợp với động từ vị ngữ (ví dụ f). Tuy nhiên các ví dụ (d, e, f) bên trên lại chưa thể hiện được những yêu cầu này.

Ngoài những điều vừa nêu, cũng là do cách diễn đạt và do chưa nắm được các quy tắc ngữ pháp, một số người viết lại xâu chuỗi các thông tin, các ý tưởng của mình thành những câu chữ không thể gọi là đoạn văn hoàn chỉnh được. Ví dụ:

“Em thấy em trở nên hạnh phúc được vì lúc đó em có nhiều sinh viên nước ngoài và có nhiều chỗ có tiếng về lịch sử ở Nagasaki nên em sẽ sống ở Nagasaki mười năm sau.”

Trong cách diễn đạt trên, chưa kể đến lỗi do không có các dấu chấm câu, việc phát triển ý tưởng về dự định trong mười năm sau của người viết chưa thể xem là quá trình sắp xếp các thông tin theo tuyến (linearity) có tầng bậc. Đoạn văn là một tập hợp bao gồm nhiều câu nhưng lại là một chỉnh thể. Viết một đoạn văn không đơn giản chỉ là việc lắp ghép các câu đúng về mặt ngữ pháp lại với nhau. Từ một chủ đề được nêu ra ban đầu, thường là câu đầu tiên trong đoạn văn, các ý tưởng của người viết sẽ xoay quanh chủ đề đó. Trong ví dụ nêu trên, người viết tuy đã theo trình tự đó nhưng người đọc lại không thể đi đến kết luận rằng những điều đã được viết ra là một chỉnh thể. Muốn giải thích với người đọc rằng vì sao mình cảm thấy hạnh phúc, nhưng người viết lại chưa thành thạo trong việc ngắt câu hoặc sắp xếp các từ thành những câu hoàn chỉnh. Để làm được điều này, như trên đã nói, việc có được lượng từ vựng cần thiết, đủ để diễn giải các ý tưởng trong một mạch văn xuyên suốt là yêu cầu cơ bản nhất của việc sáng tạo bằng từ ngữ. Để khắc phục tình trạng này, một trong những cách có thể giúp người học chữa lỗi là khuyến khích họ viết những câu tiếng Việt ngắn gọn, chỉ sử dụng những từ vựng tương ứng với điều muốn diễn đạt, đặc biệt là chú ý đến những kết hợp (như: hơn nữa, ngoài ra, thêm vào đó, và lại..) giúp cho việc chuyển ý từ câu này sang câu khác một cách mạch lạc hơn.

3. Học và hành là hai hoạt động gắn liền với nhau trong quá trình học tập. Học có nghĩa là tiếp thụ và phát triển những gì đã học thành nguồn kiến thức riêng, có ích cho chính người học. Tuy nhiên từ nguồn kiến thức tiếp thụ chuyển sang nguồn kiến thức tái tạo đòi hỏi có sự kế thừa. Nắm vững những điều đã học, mở rộng kiến thức trên cái nền cơ bản được trao từ trong lớp học có lẽ là điều người học tiếng Việt cần làm. Về phía chúng ta, những người giảng dạy tiếng Việt, để giúp người học có thêm độ sâu trong nguồn từ vựng tái tạo, có lẽ đã đến lúc chúng ta cần có nhiều bài tập thực hành đa dạng hơn, đặc biệt là những bài tập hướng vào các lỗi thường gặp của sinh viên, nhằm giúp họ củng cố thêm độ sâu và cả độ rộng về kiến thức từ vựng.

Giúp sinh viên nước ngoài có kiến thức tiếng Việt sâu, rộng, có lẽ đó là mục đích của tất cả những người dạy tiếng Việt chúng ta.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Batty, A.O. (2006). *An analysis of the relationships between vocabulary learning strategies, a word associates test, and the KEPT*. The Journal of Kanda University of International Studies, 17, 1-17.
 2. Brookes, A. and Grundy, P. (1990). *Writing for study purpose*. Cambridge University Press.
 3. Kiyoshi, H. and Christopher, T. (1990). *Reading: An intermediate textbook for classroom use*. Linguaphone Press.
 4. Kiyoshi, H., Nancy, B., Laura, M., and Max, M. (1990). *Writing: An intermediate textbook for classroom use*. Linguaphone Press.
 5. Martha, K. R. and Jane, U. B. (1986). *Thinking/Writing: An introduction to the writing process for students of English as a second language*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 07632
 6. Mary, F. C. B. (1983). *The functional-Notional approach: from theory to practice*. Oxford University Press.
- Từ điển Việt-Nhật Nhật-Việt* (1997). Nhà xuất bản Văn hóa.