

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

NGUYỄN THỊ PHƯỢNG

NGHIÊN CỨU NGÔN NGỮ HỘI THOẠI TRÊN LỚP
GIỮA GIÁO VIÊN VÀ GIÁO SINH
(TỈNH HẢI DƯƠNG)

LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÔN NGỮ HỌC

Hà Nội – 2016

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

NGUYỄN THỊ PHƯỢNG

NGHIÊN CỨU NGÔN NGỮ HỘI THOẠI TRÊN LỚP
GIỮA GIÁO VIÊN VÀ GIÁO SINH
(TỈNH HẢI DƯƠNG)

Chuyên ngành: **Lí luận ngôn ngữ**

Mã số : **62.22.01.01**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÔN NGỮ HỌC

CHỦ TỊCH HỘI ĐỒNG
GS.TS.LÊ QUANG THIÊM

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:
PGS.TS. NGUYỄN CHÍ HOÀ

Hà Nội - 2016

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của tôi. Những cứ liệu và số liệu thống kê tôi đưa ra là hoàn toàn trung thực. Chúng chưa được công bố trong bất cứ công trình nghiên cứu nào trước đây.

Tác giả luận án

Nguyễn Thị Phụng

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành tới các thầy giáo, cô giáo trong khoa Ngôn ngữ học, những người đã tận tình dạy dỗ và tạo mọi điều kiện thuận lợi cho tôi trong suốt quá trình học tập, nghiên cứu tại khoa. Tôi xin gửi lời tri ân sâu sắc tới PGS.TS. Nguyễn Chí Hoà người đã tận tình dạy dỗ, chỉ bảo và động viên tôi trong suốt 5 năm học tập, nghiên cứu và hoàn thành luận án này!

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN

LỜI CẢM ƠN

MỤC LỤC i

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT iv

DANH MỤC CÁC BẢNG, BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ v

MỞ ĐẦU 1

Chương 1 .TỔNG QUAN VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN 6

1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu 6

1.1.1. Tình hình nghiên cứu các vấn đề về hội thoại 6

1.1.2. Tình hình nghiên cứu hội thoại dạy học 12

1.1.3. Tình hình nghiên cứu năng lực giao tiếp 16

1.2. Cơ sở lý luận 19

1.2.1. Lý thuyết giao tiếp 19

1.2.1.1. *Dẫn nhập về giao tiếp* 19

1.2.1.2. *Giao tiếp dạy học* 20

1.2.1.3. *Vấn đề năng lực giao tiếp* 26

1.2.2. Lý thuyết hội thoại 35

1.2.2.1. *Một số quan điểm về đơn vị hội thoại*..... 36

1.2.2.2. *Một số vấn đề về cấu trúc cuộc thoại và cuộc thoại dạy học* 42

1.2.2.3. *Bước thoại và bước thoại trong hội thoại dạy học* 44

1.2.2.4. *Hành vi ngôn ngữ trong hội thoại dạy học* 46

1.2.2.5. *Nguyên tắc hội thoại* 48

1.3. Tiểu kết..... 50

Chương 2. ĐẶC TRƯNG BƯỚC THOẠI VÀ HÀNH VI NGÔN NGỮ
CỦA GIÁO SINH..... 52

2.1. Bước thoại của giáo sinh trong hội thoại dạy học 52

2.1.1. Bước thoại khởi xướng của giáo sinh	54
2.1.1.1. Khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học	56
2.1.1.2 Khởi xướng nội dung phát vấn mong muốn giáo viên trả lời.....	59
2.1.1.3. Khởi xướng yêu cầu hành động	61
2.1.2. Bước thoại trả lời (R - Reply)	69
2.1.3. Bước thoại phản hồi (F – Feedback).....	70
2.2. Hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong hội thoại dạy học	74
2.2.1. Hành vi phi lời.....	75
2.2.2. Hành vi ngôn ngữ được thực hiện bằng lời	80
2.3. Đặc điểm cấu trúc bước thoại của giáo sinh và sự liên kết các hành vi ngôn ngữ trong bước thoại.....	97
2.4. Tiểu kết.....	102
Chương 3. NĂNG LỰC GIAO TIẾP CỦA GIÁO SINH.....	105
3.1. Năng lực ngôn ngữ của giáo sinh	106
3.1.1. Năng lực ngữ âm	106
3.1.1.1. Kiến thức về phụ âm, nguyên âm tiếng Việt và năng lực phát âm	108
3.1.1.2. Kiến thức về trọng âm – ngữ điệu.....	114
3.1.2. Năng lực từ vựng, ngữ nghĩa	116
3.1.2.1. Năng lực từ vựng.....	116
3.1.2.2. Năng lực ngữ nghĩa.....	120
3.1.3. Năng lực ngữ pháp	125
3.1.3.1. Khả năng tạo lập phát ngôn chính xác, ngắn gọn nhưng đầy đủ.....	126
3.1.3.2. Khả năng tạo lập các văn bản đúng liên kết.....	129
3.2. Năng lực ngôn ngữ xã hội.....	132
3.3. Năng lực ngữ dụng (năng lực chiến lược).....	139
3.4. Phát triển năng lực giao tiếp của giáo sinh.....	143
3.4.1. Phát triển năng lực ngôn ngữ	144

3.4.1.2. Rèn luyện và phát triển năng lực từ vựng, ngữ nghĩa.	149
3.4.1.3. Rèn luyện và phát triển năng lực ngữ pháp.	151
3.4.2. Phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội	152
3.5. Tiểu kết	153
KẾT LUẬN	155
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN	
ĐẾN LUẬN ÁN	158
TÀI LIỆU THAM KHẢO	159
PHỤ LỤC	

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT	KÝ HIỆU	NGUYÊN NGHĨA
1	CE	Common European Framework
2	Dt	Dẫn theo
3	F	Feedback
4	Gv	Giáo viên
5	HVNPT	Hành vi ngôn ngữ phụ trợ
6	HVNTT	Hành vi ngôn ngữ trung tâm
7	I	Initiatives
8	R	Reply
9	Gs	Giáo sinh
10	TV	Tiếng Việt

DANH MỤC CÁC BẢNG, BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ

Danh mục bảng

Bảng 2.1: Các hành vi ngôn ngữ của sinh viên trong hội thoại dạy học	88
--	----

Danh mục biểu đồ

Biểu đồ 2.1: Biểu đồ tỷ lệ các loại bước thoại khởi xướng	64
Biểu đồ 2.2: Biểu đồ tỷ lệ giờ dạy và bước thoại khởi xướng	66
Biểu đồ 2.3: Biểu đồ tỷ lệ các bước thoại	73

Danh mục sơ đồ

Sơ đồ 1.1. Mô hình quá trình giao tiếp dạy học	21
--	----

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

1.1. Nghiên cứu ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp là xu hướng chủ đạo của ngôn ngữ học hiện đại. Khác với ngữ pháp truyền thống do Ferdinand de Saussure đặt nền móng - nghiên cứu câu thoát li ngữ cảnh - ngôn ngữ học hậu Saussure đã đặt phát ngôn vào ngữ cảnh giao tiếp - nơi mà người nói và người nghe tác động lên nhau, điều chỉnh cách ứng xử trong đối thoại của mình.

Lí thuyết hội thoại vốn là một trong những lí thuyết được quan tâm hàng đầu của ngữ dụng học. Nói như Đỗ Hữu Châu “hội thoại là mảnh đất sống của ngôn ngữ và là một môi trường hoạt động của con người, một biểu hiện của cái gọi là xã hội loài người” [8, tr.358]. Ở Việt Nam, vài chục năm trở lại đây, việc ứng dụng lí thuyết hội thoại để nghiên cứu ngôn ngữ trong dạy học cũng đã được nhiều nhà nghiên cứu lưu tâm. Tuy nhiên, cho đến nay, các công trình nghiên cứu cũng mới chỉ tập trung vào kiểu giao tiếp giữa giáo viên và học sinh ở bậc tiểu học, bậc trung học, chưa có công trình nào đề cập đến kiểu giao tiếp giữa giáo viên và sinh viên, đặc biệt là sinh viên ngành sư phạm- những giáo viên tương lai (dưới đây chúng tôi gọi là giáo sinh). Hơn nữa, các công trình nghiên cứu giao tiếp của giáo viên và học sinh trên lớp học trước đây mới chỉ tập trung vào bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo viên và chưa lưu ý đến bước thoại và hành vi ngôn ngữ của học sinh. Vì vậy, chúng tôi thực hiện đề tài này để bổ sung những vấn đề còn bỏ ngỏ nêu trên.

1.2. Theo quan điểm dạy học hiện đại, người học được coi là trung tâm của quá trình dạy học, dạy học phải hướng đến phát triển kĩ năng, kĩ xảo, phát triển năng lực cũng như tính tích cực, chủ động của người học. Và thực tế, trong hội thoại dạy học, người dạy đã chú trọng đến việc phát huy tính tích cực, chủ động của người học, người học đã tự tin thực hiện sự trao lời đối với người dạy. Sinh viên sư phạm (giáo sinh) - đối tượng mà sau này sẽ là các nhà

giáo, họ thực hiện các hành vi ngôn ngữ và các bước thoại trong hội thoại với giáo viên như thế nào trong giờ học, và qua các bước thoại và hành vi ngôn ngữ đó chúng ta thấy gì về năng lực giao tiếp của giáo sinh. Nghiên cứu bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh, luận án muốn qua đó tìm hiểu thực trạng năng lực giao tiếp của giáo sinh để từ đó đề ra một số giải pháp nhằm nâng cao năng lực giao tiếp cho họ.

2. Đối tượng khảo sát

Bước thoại và hành vi ngôn ngữ là những đơn vị nhỏ nhất trong hội thoại. Thông qua bước thoại và hành vi ngôn ngữ của nhân vật tham gia giao tiếp, chúng ta có thể thấy được năng lực giao tiếp của họ. Đối tượng khảo sát, phân tích của luận án là bước thoại và hành vi ngôn ngữ của sinh viên sư phạm (giáo sinh) trong hội thoại dạy học.

3. Định hướng nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu hội thoại giữa giáo viên và giáo sinh, chúng tôi hướng tới việc đánh giá năng lực giao tiếp của giáo sinh và tìm hiểu nguyên nhân của các hạn chế; bước đầu đề xuất một số giải pháp khắc phục. Theo đó, bước thoại của giảng viên trong luận án này không được xem là đối tượng khảo sát mà nó được coi là ngữ cảnh cho các bước thoại của giáo sinh.

4. Phạm vi khảo sát

Bước thoại và hành vi ngôn ngữ là đơn vị hội thoại cụ thể nhưng hội thoại dạy học – đơn vị bao chứa nó – lại có phạm vi rộng. Do đó, luận án sẽ được giới hạn trong những phạm vi khảo sát sau:

4.1 Địa điểm khảo sát

Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, việc khảo sát ngữ liệu trong phạm vi toàn quốc là vô cùng khó khăn. Vì vậy, chúng tôi đã dùng phương pháp chọn mẫu để ghi lại một số tiết học của các lớp Cao đẳng Sư phạm tại trường Cao đẳng Hải Dương.

4.2. Giới hạn ngữ liệu khảo sát

Nguồn ngữ liệu phục vụ cho việc thực hiện luận án là các cuộc hội thoại thu được trong thời lượng 85 tiết học (35 bài học) trong chương trình đào tạo sinh viên sư phạm hệ Cao đẳng như: Toán, Phương pháp dạy học Toán, Tiếng Việt, Tiếng Việt thực hành, Ngữ dụng học, Tự nhiên xã hội, Thủ công kỹ thuật, Giáo dục học, Văn học, Tâm lý học lứa tuổi, Vẽ theo mẫu, Triết học Mác - Lênin,...

4.3. Cách thu thập ngữ liệu

Để tiết kiệm thời gian và vẫn đảm bảo tính thuyết phục của cơ sở dữ liệu, chúng tôi đã thu thập tư liệu theo phương pháp lựa chọn ngẫu nhiên có định hướng. Bên cạnh những tiết học được thu ghi ngẫu nhiên, các nhân vật tham gia hội thoại không biết lời nói, cử chỉ của mình được ghi âm thì lại có những tiết học được ghi âm có chủ ý, cả giáo viên và giáo sinh đều ý thức về việc ghi lại lời nói, hành động, cử chỉ của mình.

Sau khi ghi âm, ghi hình, chúng tôi đã chuyển tất cả nội dung các cuộc thoại trong các tiết học thành văn bản Word.

5. Mục đích nghiên cứu

Thông qua việc nghiên cứu, khảo sát các cuộc hội thoại dạy học, mục đích cơ bản của luận án là nghiên cứu một cách toàn diện bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong giao tiếp với giáo viên; qua đó tìm ra thực trạng năng lực giao tiếp của đối tượng mà sau này sẽ là các giáo viên trong tương lai; để từ đó chúng tôi sẽ đưa ra một số kiến nghị, đề xuất và đưa ra một vài giải pháp nhằm nâng cao năng lực giao tiếp cho giáo sinh.

6. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Hệ thống hóa các vấn đề lý thuyết có liên quan đến đề tài, những vấn đề lý luận được chọn làm cơ sở cho đề tài.
- Phân tích, miêu tả các bước thoại, các hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong giao tiếp với giáo viên trên lớp học.

- Phân tích, miêu tả thực trạng năng lực giao tiếp của giáo sinh.
- Đề ra giải pháp nhằm nâng cao năng lực giao tiếp cho giáo sinh.

7. Phương pháp nghiên cứu

Thực hiện luận án, chúng tôi sử dụng các phương pháp sau:

- Phương pháp nghiên cứu thực địa: là cách thu âm, thu hình các tiết học để lấy ngữ liệu nghiên cứu.

- Phương pháp phân tích – miêu tả: Sau khi đã thống kê, phân loại, chúng tôi sẽ phân tích, miêu tả để xác định được từng loại hành vi ngôn ngữ, từng loại bước thoại mà giáo sinh sử dụng trong giao tiếp, xác định đặc điểm, vai trò, chức năng của chúng ra sao trong tổ chức cuộc thoại.

- Phương pháp phân tích hội thoại: Phương pháp này được áp dụng trong luận án để phát hiện ra các đặc điểm, chức năng, cấu trúc của hội thoại và bước thoại. Theo cách tiếp cận phân tích hội thoại, những gì diễn ra giữa giáo viên và giáo sinh có thể được miêu tả như là hội thoại với nhiều đặc trưng của hội thoại bình thường như là sự bắt đầu, ngập ngừng, lỗi...

- Thủ pháp thống kê, phân loại: Các đặc điểm cơ bản của bước thoại, của hành vi ngôn ngữ đều được xác định chính xác qua nguồn ngữ liệu. Do đó, thống kê phân loại ngữ liệu là thủ pháp hết sức quan trọng của luận án.

8. Những đóng góp của luận án

8.1. Về mặt lí luận

- Luận án góp phần cụ thể hóa một số vấn đề của lí thuyết giao tiếp, cụ thể là những đặc điểm của giao tiếp dạy học, mô hình của quá trình giao tiếp dạy học.

- Luận án góp phần chi tiết hóa một số vấn đề của lí thuyết hội thoại, đặc biệt là đặc điểm của một số đơn vị hội thoại như bước thoại, hành vi ngôn ngữ trong một loạt giao tiếp cụ thể - giao tiếp dạy học.

- Luận án góp phần cung cấp một cái nhìn tương đối bao quát về năng lực giao tiếp. Việc nghiên cứu các khía cạnh của năng lực giao tiếp trong hội

thoại dạy học góp phần chứng minh tính đúng đắn và hiệu quả của các nguyên tắc giao tiếp, các chiến lược giao tiếp.

8.2. Về mặt thực tiễn

- Luận án góp thêm tiếng nói khẳng định cho một hướng đi mới của một chuyên ngành ngôn ngữ, đó là nghiên cứu hội thoại, nghiên cứu năng lực giao tiếp trong từng phạm vi giao tiếp cụ thể trong xã hội.

- Kết quả nghiên cứu của luận án góp phần giúp sinh viên sư phạm phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ trong những giao tiếp dạy học cụ thể để qua đó phát triển được năng lực kiến thức chuyên môn và năng lực tư duy.

- Các kết quả nghiên cứu của luận án góp phần thiết thực cho việc điều chỉnh các chiến lược dạy và học, góp phần vào việc thúc đẩy sự thay đổi phương pháp dạy học ở bậc cao đẳng nói chung và tại trường Cao đẳng Hải Dương nói riêng.

9. Kết cấu của luận án

Ngoài các phần mở đầu, kết luận, danh mục tài liệu tham khảo và nguồn dữ liệu trích dẫn, phụ lục, luận án gồm có 3 chương:

Chương 1. Tổng quan và cơ sở lý luận

Chương 2. Đặc trưng bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh

Chương 3. Năng lực giao tiếp của giáo sinh

Chương 1 .TỔNG QUAN VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN

1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu

1.1.1. Tình hình nghiên cứu các vấn đề về hội thoại

So với ngữ âm học, ngữ pháp học, ngữ pháp văn bản... thì ngữ dụng học nói chung và hội thoại nói riêng ra đời khá muộn. Tuy nhiên ngành khoa học sinh sau đẻ muộn này cũng đã kịp đóng góp cho ngôn ngữ học khá nhiều thành tựu. Harvey Sack – một nhà xã hội học người Mỹ, có thể được coi là người đặt nền móng cho những cơ sở đầu tiên của lý thuyết phân tích hội thoại vào những năm 1963-1964. Khi nghiên cứu tại Trung tâm nghiên cứu khoa học về tự văn ở Los Angeles, H.Sack đã quan tâm đến việc khám phá ra các cơ chế tổng quát chi phối sự thay đổi của các lượt lời (turn taking) trong hội thoại. Ông đã phát hiện ra mô hình (cấu trúc chuỗi) của hội thoại và sự điều phối các hoạt động trong hội thoại. Tuy nhiên, thời gian đó, những phát hiện của H.Sack chưa gây được tiếng vang.

H.Paul Grice mới được coi là một trong những người sáng lập lên ngữ dụng học hiện đại. Những đóng góp trực tiếp với Ngữ dụng học của Grice được trình bày qua các bài giảng của ông vào những năm 1967 tại Đại học Harvad. Những tư tưởng này chính thức được bàn luận trong bài viết nổi tiếng “*Logic and Conversation*” xuất bản lần đầu năm 1975. Trong bài viết này, Grice đã đề xuất lý thuyết hội thoại nổi tiếng, trong đó có 3 nội dung lớn: các nguyên tắc hội thoại, các phương châm hội thoại, các khái niệm và các hàm ngôn hội thoại. Năm 1989, sau khi ông mất, một số công trình quan trọng đã được xuất bản thành sách. Mặc dù chưa đề cập một cách đầy đủ các vấn đề của hội thoại nhưng lý thuyết hội thoại của Grice đã có tác động to lớn đến việc nghiên cứu sử dụng ngôn ngữ.

Tiếp thu lý thuyết hội thoại của Grice, năm 1986, D.Wilson và S.Sperber đã nâng phương châm quan yếu của Grice lên cương vị một

nguyên tắc bao quát cả giao tiếp và sự tri nhận của con người. Tuy nhiên, cách hiểu quan yếu của Wilson và Sperber khác với cách hiểu của Grice. Theo Wilson và Sperber, quan yếu là tính chất của bản thân một thông tin đối với tri nhận của người tham gia hội thoại.

Vào những năm 70 của thế kỉ XX, J.J.Gumperz cũng đã đề cập đến vấn đề hội thoại. Gumperz cho rằng, khi phân tích hội thoại phải làm rõ cấu trúc của chuỗi bước thoại của người nói và phải gắn liền với ngữ cảnh, hay nói cách khác không thể phân tích hội thoại ở dạng tĩnh mà phải dựa vào sự tương tác nói năng giữa những người tham gia hội thoại. [dt.50, tr.259-261]

Năm 1975, Gordon Pask cũng đã có nghiên cứu liên quan đến hội thoại qua tác phẩm “*Conversation, cognition and learning: A cybernetic theory and methodology*”. Tác phẩm này của G.Pask đề cập đến lí thuyết hội thoại và sự ứng dụng của nó trong giáo dục. Pask nghiên cứu lí thuyết hội thoại trong sự gắn bó chặt chẽ với điều khiển học. Ông quan niệm, tương tác giữa con người và máy móc là một dạng hội thoại, một quá trình năng động, nơi mà những thành phần tham gia có thể học hỏi lẫn nhau. Pask đã cố gắng giải thích, qua hội thoại, việc học tập xảy ra ở cả những sinh vật sống và máy móc. Và các phương pháp học tập quan trọng theo Lí thuyết hội thoại của Pask là “teachback”, trong đó người dạy dạy khác với những gì họ đã được học.

Năm 1978, Brown và Levinson đóng góp thêm cho lí thuyết hội thoại với những nghiên cứu về lí thuyết lịch sự trong giao tiếp hội thoại. Lí thuyết này của hai ông được xem là có ảnh hưởng sâu rộng nhất và có hiệu quả nhất với việc nghiên cứu về phép lịch sự trong hội thoại. Rất nhiều nhà nghiên cứu ngữ dụng học sau này đã kế thừa những nghiên cứu của Brown và Levinson.

Cũng vào những năm 70 của thế kỉ XX, Harvey Sack đã hợp tác với E.Schegloff và Jefferson xây dựng lên bức tranh toàn vẹn của sự thay đổi lượt

lời, sự dậm đạp lời nói, những vận động dẫn nhập diễn ngôn, kết thúc diễn ngôn... Theo các tác giả, cấu trúc hội thoại gồm một loạt các yếu tố và sự vận động của chúng trong quá trình tương tác. Đặc biệt E.Schegloff và H.Sack đã phát hiện ra tổ chức chuỗi của các lời thoại trong các cuộc tương tác. Theo hai ông, hội thoại thường có chuỗi mở đầu và chuỗi kết thúc. Khi hội thoại, các nhân vật tham gia hội thoại luôn đổi vai cho nhau, luân phiên lượt lời cho nhau theo quy tắc “quay vòng giao tiếp”. Cũng theo hai tác giả này, đơn vị cấu trúc điển hình nhất của hội thoại là cặp thoại. Trong cặp thoại có thể xảy ra một vài trường hợp khác như chuỗi chêm xen, chuỗi bên cạnh (cặp kế cận)... Như vậy, các nhà ngôn ngữ học Mỹ khi nghiên cứu cấu trúc hội thoại đã phát hiện ra cặp kế cận và tổ chức được ra chuộng.

Nghiên cứu ngôn ngữ hội thoại phát triển mạnh mẽ trong ngôn ngữ học Pháp – Thụy Sĩ từ những năm 1980. Đại diện tiêu biểu là Eddy Roulet và Catherine Kerbrat Orecchioni. Từ năm 1980 đến 1986, Orecchioni đã góp thêm tiếng nói cho lý thuyết hội thoại với nhiều thảo luận về nhiều vấn đề của lý thuyết hội thoại như cấu trúc hội thoại, chỗ ngừng trong hội thoại, các vận động trao đáp, các quy tắc hội thoại... Nhìn chung, các nhà nghiên cứu hội thoại Pháp – Thụy Sĩ đã tìm được những tiếng nói chung trong các vấn đề về cấu trúc hội thoại cũng như về phương hướng nghiên cứu hội thoại.

Có thể nói, các nhà nghiên cứu hội thoại Mỹ và sau này các nhà nghiên cứu hội thoại thuộc trường phái phân tích diễn ngôn Anh (đại diện tiêu biểu là S.Sinclair & M.Coulthard) và phân tích hội thoại Pháp – Thụy Sĩ đã phát triển lý thuyết hội thoại và xây dựng lên một cấu trúc hội thoại hoàn thiện với các yếu tố: cuộc thoại – đoạn thoại – cặp thoại – bước thoại (tham thoại) – hành vi ngôn ngữ.

Như vậy, ngay từ khi ngữ dụng học mới ra đời, các vấn đề về hội thoại đã được các nhà nghiên cứu quan tâm và nó nhanh chóng trở thành một lĩnh vực đầy tiềm năng.

Ở Việt Nam, ngữ dụng học nói chung và hội thoại nói riêng xuất hiện khá muộn so với các chuyên ngành khác của ngôn ngữ học. Tuy nhiên, các nhà nghiên cứu ngữ dụng học hàng đầu Việt Nam đã rất nỗ lực và đã đưa các lí thuyết mới mẻ ấy đến với những người quan tâm tới lĩnh vực đầy hấp dẫn này.

Năm 1998, tác giả Nguyễn Đức Dân, trong cuốn *Ngữ dụng học, tập 1*, đã dành toàn bộ chương III để giới thiệu các vấn đề về hội thoại: phương pháp nghiên cứu hội thoại, đặc điểm khái quát của một cuộc thoại, cấu trúc của một cuộc thoại, cấu trúc hội thoại (lượt lời và cặp thoại), sự liên kết các phát ngôn-các hành vi hội thoại... Tác giả Nguyễn Văn Khang đã tiếp cận hội thoại từ góc nhìn của ngôn ngữ học xã hội. Trong cuốn *Ngôn ngữ học xã hội- những vấn đề cơ bản* (1999), phần cuối cùng của chương Giao tiếp ngôn ngữ, tác giả đã đề cập đến ba vấn đề của hội thoại như: cấu trúc hội thoại, chiến lược hội thoại và phong cách hội thoại. Tác giả đã đề cập đến các vấn đề của hội thoại trong mối liên quan chặt chẽ với ngữ cảnh, với đời sống xã hội, với các yếu tố như văn hóa, phong tục tập quán, chuẩn hành vi, quan niệm giá trị... Cũng xuất bản năm 1999, tác phẩm *Ngữ nghĩa lời hội thoại* của Đỗ Thị Kim Liên đã có đóng góp cho lí thuyết hội thoại với các nội dung về ý nghĩa tường minh, nghĩa hàm ẩn và nghĩa tình thái trong hội thoại. Đến năm 2005, Đỗ Thị Kim Liên tiếp tục xuất bản tác phẩm *Giáo trình Ngữ dụng học*. Cuốn sách đề cập đến nhiều vấn đề có tính chất cập nhật của lí thuyết hội thoại như sự quy chiếu và chỉ xuất, lập luận hội thoại, quy tắc hội thoại... Với công trình *Dụng học Việt ngữ* (2000), Nguyễn Thiện Giáp đã góp phần làm cho lí thuyết hội thoại thêm phong phú. Ông đã trình bày, phân tích và lí giải về một số vấn đề của hội thoại như: cấu trúc hội thoại, lịch sử hội thoại, nguyên tắc hội thoại, hàm ý hội thoại. Cụ thể ông đã trình bày về một số vấn đề: các yếu tố cấu trúc của hội thoại, cặp thoại, câu đáp được ưu tiên, sự trao đáp và thương lượng

hội thoại, những lời ước trước và những yếu tố phi lời trong hội thoại. Năm 2001, Đỗ Hữu Châu cho ra đời cuốn Đại cương ngôn ngữ học- tập 2- Ngữ dụng học. Đây có thể coi là một công trình chuyên sâu về ngữ dụng học nói chung và hội thoại nói riêng. Trong công trình này, tác giả đã dành trọn một chương (157 trang) để bàn về các vấn đề của lí thuyết hội thoại: vận động hội thoại, quy tắc hội thoại, thương lượng hội thoại, cấu trúc hội thoại, ngữ pháp hội thoại. Có thể nói, trong tác phẩm Đại cương ngôn ngữ học- tập 2- Ngữ dụng học của Đỗ Hữu Châu, tất cả các vấn đề lớn của hội thoại đã được trình bày khá đầy đủ và chi tiết. Năm 2010, tác giả Đặng Thị Hảo Tâm cũng đã có đóng góp cho lí thuyết hội thoại với vấn đề thương lượng hội thoại, vận động hội thoại. Tác giả đã trình bày khái quát về thương lượng nội dung hội thoại và vai trò của thương lượng hội thoại... Tác giả Đỗ Việt Hùng, Đỗ Hữu Châu (2011) trong công trình Ngữ dụng học cũng có những đóng góp thêm cho lí thuyết hội thoại với các vận động hội thoại, các quy tắc hội thoại, thương lượng hội thoại, cấu trúc hội thoại. Một số tác giả khác như Hoàng Phê, Nguyễn Văn Hiệp, Lê Đông đã công bố những công trình có liên quan trực tiếp hoặc gián tiếp đến vấn đề hội thoại.

Tiếp thu các lí thuyết hội thoại của các nhà ngôn ngữ học thế giới cũng như các nhà ngôn ngữ học hàng đầu Việt Nam, rất nhiều công trình nghiên cứu hội thoại đã ra đời. Các công trình nghiên cứu này có những hướng đi khác nhau, tập trung vào nghiên cứu các khía cạnh của hội thoại: cấu trúc hội thoại, các đơn vị hội thoại, lập luận hội thoại, các chiến lược hội thoại... Hướng nghiên cứu về cấu trúc cuộc thoại và các đơn vị hội thoại đã có nhiều công trình đáng ghi nhận. Điển hình nhất là Phạm Văn Thầu trong Luận án Tiến sĩ *Cấu trúc liên kết cặp thoại (2000)* đã đi sâu nghiên cứu cấu tạo của cặp thoại, các mô hình liên kết giữa các hành vi ngôn ngữ trong tổ chức cặp thoại như liên kết phẳng, liên kết lồng, liên kết đối xứng, liên kết móc xích...

Đặc biệt, trong luận án này, tác giả đã mô hình hóa quan hệ giữa lời trao và lời đáp trong hội thoại về mặt hình thức ngữ pháp và đã đưa ra 16 mô hình trao - đáp: trần thuật – trần thuật, trần thuật – hỏi, trần thuật – mệnh lệnh, trần thuật – cảm thán, hỏi – trần thuật, hỏi – hỏi, hỏi – mệnh lệnh, hỏi – cảm thán, mệnh lệnh – trần thuật, mệnh lệnh – hỏi, mệnh lệnh – mệnh lệnh, mệnh lệnh – cảm thán, cảm thán – trần thuật, cảm thán – hỏi, cảm thán – mệnh lệnh, cảm thán – cảm thán.

Nhìn chung, các công trình nghiên cứu trên đây đã xây dựng nền tảng lí luận cơ bản, vững chắc về lí thuyết hội thoại: vận động hội thoại, cấu trúc hội thoại, quy tắc hội thoại, thương lượng hội thoại, ngữ pháp hội thoại, ngữ nghĩa hội thoại... Trên cơ sở những tri thức nền đó, các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học đi sau có thể ứng dụng, liên hệ, mở rộng, áp dụng nghiên cứu lí thuyết hội thoại trong mọi khía cạnh của thực tiễn đời sống.

Những công trình nghiên cứu trên đây đi sâu vào nghiên cứu hội thoại trong những giao tiếp nói chung. Nhưng chỉ khi hội thoại được nghiên cứu trong những phạm vi giao tiếp cụ thể thì chúng ta mới thấy hết được sự sống động của nó. Sớm nhận ra điều đó nên nhiều phạm vi giao tiếp cụ thể đã được các nhà nghiên cứu quan tâm và đi sâu vào phân tích như giao tiếp của hội thoại mua bán ở chợ, giao tiếp quảng cáo giữa chủ sản phẩm và người tiêu dùng, giao tiếp tại tòa án, giao tiếp đàm phán thương mại, ... Năm 2012, trong bài viết *“Tìm hiểu cấu trúc trao đáp trong mối tương quan với nhân tố quyền lực ở phạm vi giao tiếp pháp đình tiếng Việt”*, Lương Thị Hiền đã trình bày các kiểu cấu trúc trao – đáp trong hội thoại tại tòa án. Tuy nhiên, xét về nghiên cứu theo phạm vi giao tiếp cụ thể, thì hội thoại mua bán sớm thu hút được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu hơn cả. Nguyễn Thị Lý trong *Tham thoại trong giao tiếp mua bán hiện nay (1994)* đã đi sâu nghiên cứu tham thoại mua bán... Năm 1994, trong Luận văn thạc sĩ *Tìm hiểu cặp*

thoại trong giao tiếp mua bán hiện nay Dương Tú Thanh đã bàn về một đơn vị của cuộc thoại, đó là cặp thoại. Năm 1996, Mai Thị Kiều Phụng cũng tiếp cận cặp thoại trong *Những đặc điểm cấu trúc ngôn ngữ song thoại giữa người mua và người bán*. Năm 2006, trong công trình *Đặc điểm cuộc thoại mua bán ở chợ Nghệ Tĩnh*, Trịnh Thị Mai đã đi sâu vào tìm hiểu cuộc thoại trong hội thoại mua bán. Tác giả đã chỉ ra đặc điểm của từng phần trong cấu trúc của cuộc thoại mua bán như phần dẫn nhập, phần nội dung và phần kết thúc với các hành vi ngôn ngữ điển hình cho từng phần.

Các công trình nghiên cứu trên là những gợi ý quan trọng đối với chúng tôi trong quá trình triển khai luận án.

1.1.2. Tình hình nghiên cứu hội thoại dạy học

Nghiên cứu hội thoại trong dạy học là lĩnh vực được nhiều nhà nghiên cứu hội thoại trên thế giới quan tâm và cũng đã có nhiều công trình đáng ghi nhận về lĩnh vực này. Tuy nhiên, tác phẩm để lại tiếng vang lớn nhất và gây ảnh hưởng sâu rộng nhất là công trình *Hướng tới phân tích diễn ngôn* (Toward an analysis of discourse) của Sinclair và Coulthard, xuất bản năm 1975. Trong công trình này, các tác giả đã miêu tả mô hình của các cuộc hội thoại giữa giáo viên và học sinh trong giờ học. Cấu trúc của một cuộc thoại dạy học đã được Sinclair và Coulthard xây dựng và mô tả, trong đó toàn bộ bài học được coi như một cuộc thoại, gồm một số phiên giao dịch giữa giáo viên với học sinh (đoạn thoại), mỗi phiên giao dịch lại được thực hiện bởi một loạt trao đáp (*exchanges*) và mỗi loạt trao đáp lại được tạo ra bởi những bước thoại (*moves*), mỗi bước thoại lại được tạo lập bởi các hành vi ngôn ngữ. Trong công trình này, hai tác giả đã có những mô tả phân tích rất chi tiết về các hành vi ngôn ngữ, về các cặp thoại và bước thoại trong hội thoại dạy học. Hành vi ngôn ngữ theo quan điểm của Sinclair và Coulthard không trùng với hành vi ngôn ngữ, hành vi ở lời theo quan điểm của J.L.Austin. Theo hai tác

giả, hành vi ngôn ngữ được xác định theo chức năng của chúng đối với bước thoại và bước thoại lại được xác định theo chức năng của chúng trong cặp thoại. Với hai đơn vị lớn nhất của hội thoại, các tác giả mới chỉ đưa ra những nhận xét khái quát, sơ lược, chứ chưa có những mô tả tỉ mỉ như các đơn vị khác của hội thoại. Mặc dù vậy, *Hướng tới phân tích diễn ngôn* (Toward an analysis of discourse) của Sinclair và Coulthard, vẫn được coi là công trình nền tảng cho lý thuyết phân tích diễn ngôn nói chung, cho nghiên cứu về giao tiếp dạy học nói riêng. Đó là nền móng để các nhà nghiên cứu về giao tiếp dạy học sau này soi vào.

Năm 1979, M.Coulthard và D.Brazil, trong tác phẩm *Cấu trúc cặp thoại* (Exchange structure) đã có những phân tích sâu sắc hơn về cặp thoại trong hội thoại dạy học. Theo các tác giả, dựa vào hành vi ngôn ngữ, cặp thoại có thể được chia thành những kiểu nhỏ hơn, ví dụ như, cặp thoại thông tin có thể được chia thành cặp thoại hứa hẹn, cặp thoại báo trước, cặp thoại trần thuật... Các tác giả còn đưa ra mô hình cặp thoại điển hình trong hội thoại dạy học là cặp thoại 3 bước thoại IRF chứ không phải cặp thoại hai bước thoại IR. Những phát hiện mới về cặp thoại trong công trình *Cấu trúc cặp thoại* của M.Coulthard và D.Brazil có đóng góp lớn cho nghiên cứu cấu trúc hội thoại dạy học. Nó đã được rất nhiều nhà nghiên cứu hội thoại dạy học sau này kế thừa.

Năm 1986, Porter cũng đã có nghiên cứu đề cập đến hội thoại dạy học với vấn đề về quyền lực, các kiểu giao tiếp lớp học.

Năm 1992, với công trình “*Communication, affect and learning in the Classroom*”, nhóm tác giả Virginia Peck Richmond, Jason S.Wrench, Joan Gorhan đã góp thêm tiếng nói trong việc nghiên cứu giao tiếp dạy học với những vấn đề như: giảng dạy như một quá trình giao tiếp; cấu trúc chiến lược giao tiếp; giao tiếp, tác động và nhu cầu của sinh viên; những lo

lắng và sợ hãi trong lớp học; giao tiếp và sự tự nhận thức của sinh viên; phản hồi, đánh giá và tác động;...

Spada và Lightbrown (1993) đã đề cập đến “các đặc trưng như sự hạn chế số lượng lỗi chỉnh sửa, nhấn mạnh vào việc giao tiếp với độ chính xác; sự thể hiện của học sinh trong việc tiếp xúc với các loại hình diễn ngôn giao tiếp lớp học” [dt.19, tr.16]

Năm 2000, Thornbury đã chỉ ra “trong lớp học giáo viên là người độc quyền kiểm soát, điều khiển các diễn ngôn, chẳng hạn giáo viên là người duy nhất đưa ra câu hỏi, điều này có thể làm mất đi cơ hội của học sinh cho điều mà người học cần nhất – đó là cơ hội sử dụng ngôn ngữ thật sự” [dt.19, tr.16]

Tại Việt Nam, nghiên cứu giao tiếp giữa giáo viên và học sinh trong lớp học là hướng nghiên cứu khá mới mẻ. Tuy nhiên, cũng đã có khá nhiều bài viết của các học giả được đưa đến bạn đọc và những người quan tâm tới vấn đề này.

Năm 2001, trong bài viết *Bước đầu tìm hiểu ngôn ngữ giao tiếp giữa giáo viên và học sinh trên lớp học cấp tiểu học*, Bùi Ngọc Anh đã đưa ra được một vài đặc điểm về ngôn ngữ giao tiếp trong lớp học ở bậc Tiểu học. Tác giả cho rằng, cấu trúc ngôn ngữ lớp học bị quy định bởi tính đặc thù của mô hình S – R – E với ba chức năng cơ bản là “khơi mào – trả lời – hỏi đáp” [1, tr.342]. Tuy nhiên, trong những tình huống giao tiếp dạy học khác nhau, mô hình này sẽ có những biến thể cho phù hợp.

Năm 2003, tác giả Đào Thân trong bài viết *Ngôn ngữ giao tiếp trên lớp học của giáo viên và học sinh tiểu học hiện nay* đã đưa ra một số đặc điểm về ngôn ngữ giao tiếp trong nhà trường ở bậc Tiểu học, cụ thể là tác giả đã quan sát, xem xét toàn bộ hoạt động ngôn ngữ của giáo viên và học sinh trên lớp học, trong giờ học. Tác giả đã mô tả và phân tích một số vấn đề về xưng gọi thầy trò, về ngôn ngữ của học sinh và của giáo viên trong tương tác hội thoại trên lớp học.

Nói đến tình hình nghiên cứu hội thoại dạy học ở Việt Nam không thể không nhắc đến tác giả Vũ Thị Thanh Hương với rất nhiều bài viết đáng lưu ý. Năm 2002, với bài viết *Ngôn ngữ phản hồi của giáo viên trên lớp học ở bậc tiểu học*, tác giả đã chỉ ra được một số cấu trúc phản hồi tiêu biểu mà giáo viên thường sử dụng trong hội thoại dạy học. Và tác giả đã đưa ra nhận định rằng, trên lớp học, trong quá trình tiếp nhận kiến thức, học sinh rất cần nhận được những lời đánh giá, phản hồi của giáo viên. Những phản hồi của giáo viên sẽ có ảnh hưởng trực tiếp đến các chiến lược giảng dạy của giáo viên. Năm 2004, tác giả đã vận dụng bảng phân chia 6 thang độ nhận thức của Bloom trong bài viết *Sử dụng phương pháp vấn đáp và câu hỏi nhận thức trên lớp học ở trường THCS hiện nay*. Tác giả đã đi sâu khảo sát các kiểu hỏi tương ứng của giáo viên trong mối tương quan với cấu trúc của bài giảng. Từ đó, tác giả đưa ra một số gợi ý bước đầu về cách sử dụng các câu hỏi nhận thức trên lớp học một cách có hiệu quả. Và gần đây với bài viết *Lượt lời trong tương tác thầy - trò trên lớp học (2014)* tác giả Vũ Thị Thanh Hương đã chỉ ra chiến lược phân phối lượt lời của thầy và trò trên lớp học. Tác giả chỉ ra rằng, hiện nay giáo viên vẫn là người làm chủ các tương tác dạy học, còn học sinh vẫn rất rụt rè trong việc khởi xướng các trao đổi trên lớp. Tuy vậy, tác giả khẳng định, khác với lớp học truyền thống ở Mỹ cách đây 40 năm, trong các lớp học tại Việt Nam hiện nay, người dạy đã chuyển từ chiến lược *Giáo viên chỉ định học sinh trả lời* sang chiến lược *Giáo viên mời học sinh xung phong trả lời*. Việc sử dụng chiến lược này làm cho lớp học sôi nổi, các em thi nhau xung phong để giành quyền trả lời, qua đó giáo viên có thể đo lường được mức độ hiểu bài của học sinh. Chiến lược này giúp cho lớp học hướng gần hơn đến phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm. Và tác giả khuyến nghị các giáo viên nên tăng cường sử dụng chiến lược *Giáo viên mời học sinh xung phong trả lời* và giảm thiểu chiến lược *Giáo viên chỉ định học sinh trả lời*.

Cũng đi vào những khảo sát cụ thể, Quách Thị Gấm trong *Ngôn ngữ giảng dạy của giáo viên trên lớp học ở bậc Tiểu học và sự khác biệt giới (2010)* đã khai thác ngôn ngữ dạy học từ điểm nhìn của một đại lượng xã hội học, đó là giới tính. Cụ thể, tác giả đã đề cập đến sự khác biệt giới tính qua các hành vi ngôn ngữ giảng dạy của giáo viên trong tương tác với học sinh, phân tích những ảnh hưởng của sự khác biệt giới đến các cơ hội học tập của học sinh.

Gần đây là Luận án Tiến sĩ *Cặp thoại trong hội thoại dạy học (2012)* của Nguyễn Thị Hồng Ngân. Tác giả Luận án đã đưa ra được quan niệm của mình về cặp thoại dạy học, vai trò của cặp thoại trong tổ chức của đoạn thoại và cuộc thoại, cấu trúc – chức năng của cặp thoại,... Các công trình nghiên cứu trên đây là những hướng gợi mở cho nghiên cứu của chúng tôi.

Có thể nói, các công trình và bài viết trên đây đã có những đóng góp nhất định cho việc nghiên cứu kiểu giao tiếp sư phạm song vẫn chưa tạo ra được cái nhìn toàn cảnh về loại hội thoại đặc thù này. Đặc biệt chưa có tác giả nào quan tâm đúng mức tới bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo viên trong hội thoại với giáo viên. Các sinh viên sư phạm thực hiện các bước thoại và hành vi ngôn ngữ như thế nào, qua đặc điểm của những bước thoại và hành vi ngôn ngữ đó chúng ta thấy gì về năng lực giao tiếp của họ. Thông qua việc khảo sát các tiết học trên thực tế, luận án sẽ góp phần bổ sung vào những vấn đề còn bỏ ngỏ nêu trên.

1.1.3. Tình hình nghiên cứu năng lực giao tiếp

Năng lực giao tiếp là khái niệm được bàn đến trong nhiều công trình nghiên cứu với nhiều khía cạnh khác nhau. Trên thế giới đã có nhiều công trình đáng ghi nhận về lĩnh vực này. D.Hymes (1971) với công trình nghiên cứu “*On Communicative Competence*” đã đề cập đến năng lực giao tiếp như là sự hiểu biết về hệ thống các quy tắc ngữ pháp vừa bao gồm sự hiểu biết về những quy tắc sử dụng ngôn ngữ hiệu quả trong các tình huống giao tiếp cụ thể. Cùng ý kiến với D.Hymes, M.K.Halliday (1971) có tác phẩm “*Language*

Structure and Language Function”, H.G.Widdowson (1990) có tác phẩm *“Aspects of Language Teaching”*.

Nói đến những nghiên cứu về năng lực giao tiếp thì không thể không kể đến *“The theoretical basic of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”* (1980) của M.Canale & M. Swains. M.Canale và M.Swain phân năng lực giao tiếp thành các bộ phận: lĩnh vực kiến thức, kĩ năng ngữ pháp, ngôn ngữ xã hội, năng lực chiến lược. Mô hình của Canale và M.Swain đã thống lĩnh việc thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và việc kiểm tra đánh giá ngôn ngữ hơn một thập kỉ. S.Savignon cũng có chung quan điểm với Canale và M.Swain về năng lực giao tiếp. Điều này được thể hiện rõ trong *“Communicative Competence: theory and classrom paractice”* (1983) Savignon nhất trí với 3 thành tố của Canale và Swain, và bổ sung thêm năng lực diễn ngôn.

Năm 2006, tác giả Barbara Lust với công trình *Child Language, Acquisition and Growth*, đã đưa ra những thảo luận sâu sắc về năng lực ngôn ngữ qua việc miêu tả sự thụ đắc ngôn ngữ của trẻ em. Theo Lust, khi thụ đắc một ngôn ngữ, trẻ em phải thụ đắc được bốn thành tố: ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng. Bốn thành tố này được thụ đắc và hoàn thiện trong những khoảng thời gian khác nhau, trong đó, ngữ âm, ngữ pháp được hoàn thiện từ rất sớm, còn ngữ nghĩa, ngữ dụng cần trải qua một quá trình lâu dài, thậm chí là suốt cả cuộc đời.

Ở Việt Nam, đây là lãnh địa mới nhưng thu hút rất nhiều sự quan tâm của các học giả, các nhà nghiên cứu ngôn ngữ. Năm 1999, tác giả Nguyễn Văn Khang trong công trình “Ngôn ngữ học xã hội- Những vấn đề cơ bản” đã đề cập đến vấn đề năng lực giao tiếp. Theo ông, năng lực giao tiếp là sự kết hợp linh hoạt của ba thành tố: cấu trúc ngôn ngữ, vận dụng ngôn ngữ và đời sống xã hội. Tuy nhiên ông mới chỉ trình bày một cách sơ lược chứ chưa đi sâu về nội dung này.

Hầu hết các tác giả khác, khi nghiên cứu về năng lực giao tiếp đều tập trung vào việc mô tả các thành tố cấu thành năng lực giao tiếp và vai trò của nó với việc nghiên cứu, giảng dạy, với việc dạy và học ngôn ngữ. Tác giả Đỗ Bá Quý trong bài viết *“Vai trò của kiến thức đầu vào trong việc phát triển năng lực giao tiếp ngoại ngữ”* (2009) đã kế thừa và phát triển những kết quả nghiên cứu về năng lực giao tiếp của các nhà nghiên cứu đi trước. Ông đưa ra cấu trúc năng lực giao tiếp gồm các thành tố: năng lực tri thức ngôn ngữ, năng lực tri thức thể giới và năng lực chiến lược.

Trong bài viết *“Năng lực giao tiếp và vấn đề giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành trong thời hội nhập”* (2012) tác giả Nguyễn Thanh Vân đã trình bày một số quan niệm về năng lực giao tiếp của các nhà nghiên cứu đi trước và tác giả khẳng định vai trò của việc phát triển năng lực giao tiếp trong việc học tiếng. Tác giả Đỗ Thu Hà trong bài viết *“Phát triển năng lực giao tiếp cho giáo viên trung học góp phần thực hiện chuẩn nghề nghiệp”* (2013) cũng đã đề cao vai trò của năng lực giao tiếp đối với vấn đề chuẩn nghề nghiệp giáo viên.

Tác giả Nguyễn Chí Hòa bổ sung thêm một cái nhìn mới về năng lực giao tiếp qua hai bài viết *“Nâng cao năng lực giao tiếp cho người học tiếng Việt”* (2013), *“Hướng tới xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá năng lực tiếng Việt của học viên quốc tế”* (2013).

Có thể nói, các công trình nghiên cứu trên đây chủ yếu tập trung vào khai thác vấn đề năng lực giao tiếp với việc học ngoại ngữ của người học, chưa có tác giả nào quan tâm đúng mức đến vấn đề năng lực giao tiếp của người Việt khi sử dụng tiếng Việt là ngôn ngữ giao tiếp. Đặc biệt, chưa có tác giả nào quan tâm đến vấn đề năng lực giao tiếp của sinh viên sư phạm. Qua khảo sát bước thoại và hành vi ngôn ngữ của sinh viên sư phạm, luận án sẽ góp phần bổ sung vào những vấn đề đang còn bỏ ngỏ trên.

1.2. Cơ sở lí luận

Dạy học là hoạt động giao tiếp giữa người truyền đạt tri thức và người lĩnh hội tri thức nhằm đạt được mục tiêu của giáo dục. Phương tiện giao tiếp chủ đạo trong tương tác dạy – học chính là ngôn ngữ. Người dạy và người học tương tác với nhau thông qua một loạt các trao đáp bằng ngôn ngữ và đơn vị hội thoại nhỏ nhất chính là bước thoại. Từ điểm nhìn của lí thuyết giao tiếp, lí thuyết hội thoại, tác giả luận án sẽ đi sâu vào nghiên cứu bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh qua các trao đáp với giáo viên.

1.2.1. Lí thuyết giao tiếp

1.2.1.1. Dẫn nhập về giao tiếp

Giao tiếp là một hiện tượng xã hội phổ biến, là một trong những đặc trưng của xã hội, giúp phân biệt xã hội với các quần thể không phải là xã hội. Đối với hầu hết mọi người, giao tiếp chỉ đơn giản là nói chuyện. Nó là một sự kiện tự nhiên. Mỗi nhà nghiên cứu, với những mục đích nghiên cứu khác nhau lại đưa ra những định nghĩa khác nhau về giao tiếp. Tuy nhiên, các nhà nghiên cứu đều gặp nhau trong quan niệm giao tiếp là “quá trình thông tin diễn ra giữa ít nhất hai người giao tiếp trao đổi với nhau, gắn với một ngữ cảnh và tình huống nhất định” [4, tr.18]

Khi giao tiếp, chúng ta truyền (bằng lời nói, tín hiệu, văn bản hoặc hành vi) thông tin (những suy nghĩ và cảm xúc) cho người khác tiếp nhận và hiểu. Con người chúng ta hiểu thông tin của nhau. Các nhà nghiên cứu giao tiếp đề cập đến quá trình này như là “sự chia sẻ ý nghĩa” và xác định giao tiếp là “điều hành và quản lí thông báo cho mục đích tạo ra ý nghĩa”. Nói cách khác, mục tiêu của giao tiếp là chia sẻ ý nghĩa và chức năng chính của nghiên cứu giao tiếp là tạo ra kiến thức mới về việc làm cách nào để tối đa hóa được các mục tiêu giao tiếp. Mục tiêu là cái mà ta muốn đạt được. Mục tiêu giao tiếp được gắn kết với những suy nghĩ và cảm xúc của những người khác.

Theo hầu hết các nhà nghiên cứu, có rất nhiều thành tố khác nhau cấu thành nên hoạt động giao tiếp. Theo D.Hymes (1974) sự kiện giao tiếp được cấu thành bởi 8 yếu tố, viết tắt là SPEAKING, đó là: chu cảnh và bối cảnh (S); người tham dự (P); mục đích (E); chuỗi hành vi (A); cách diễn đạt (K); phương tiện (I); chuẩn tương tác và chuẩn giải thích (N); thể loại (G).

Mỗi phạm vi giao tiếp khác nhau sẽ có số lượng các thành tố tham gia khác nhau và chúng luôn có mối quan hệ qua lại và quy định lẫn nhau khi tham gia hoạt động giao tiếp.

1.2.1.2. Giao tiếp dạy học

a. Giới hạn đối tượng nghiên cứu

Giao tiếp nói chung là một phạm trù nghiên cứu rất rộng lớn. Trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, chúng tôi chỉ đề cập đến kiểu giao tiếp trong phạm vi nhà trường, và cụ thể hơn nữa, chúng tôi chỉ đề cập đến giao tiếp giữa giáo sinh và giáo viên trên lớp học, trong giờ học. Các cuộc giao tiếp khác trong phạm vi nhà trường như giao tiếp giữa giáo viên với giáo viên, giáo sinh với giáo sinh, hay giao tiếp giữa giáo viên và giáo sinh mà ở ngoài phạm vi lớp học sẽ không được chúng tôi tìm hiểu và phân tích. Đối tượng nghiên cứu của luận án là những trao đổi giữa giáo sinh và giáo viên trong giờ học. Và chúng tôi gọi kiểu giao tiếp giữa giáo sinh và giáo viên trong giờ học là giao tiếp dạy học.

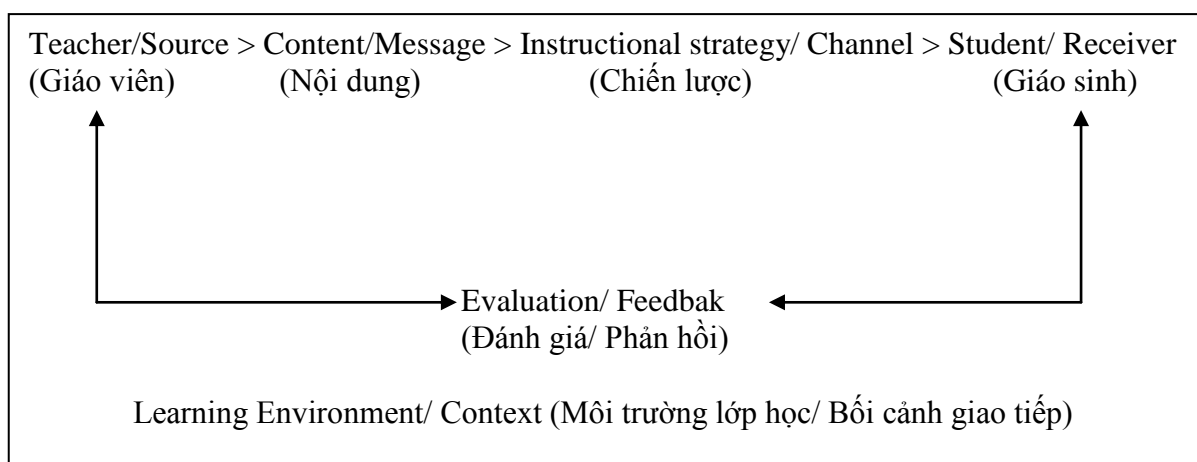
b. Dạy học là một quá trình giao tiếp

Dạy học chính là việc thiết lập các mối quan hệ giao tiếp hiệu quả giữa người dạy và người học. Giáo viên được coi là những nhà truyền thông, là những người hiểu rằng giao tiếp và học tập có mối quan hệ khăng khít và phụ thuộc lẫn nhau. Những kiến thức, sự hiểu biết và thái độ học tập của học sinh trong lớp học được thể hiện bằng lời hay không bằng lời, bị chi phối bởi chủ đề học tập, giáo viên và chính bản thân người học. Trong quá trình giảng dạy,

người giáo viên phải quan tâm tới những gì học sinh đã học được hơn là những gì họ đã dạy, và họ phải luôn có ý thức và chiến lược để đưa ra những quyết định về việc truyền đạt cái gì và truyền đạt nó như thế nào. Có thể nói, giao tiếp dạy học là một quá trình giáo viên thiết lập mối quan hệ giao tiếp hiệu quả và đầy cảm xúc với người học, để người học có cơ hội đạt được sự thành công tối ưu trong môi trường dạy học.

Giao tiếp dạy học là quá trình giáo viên lựa chọn và sắp xếp các nội dung dạy học, lựa chọn các chiến lược giảng dạy tốt nhất để giúp giáo sinh của mình học tập và xác định xem những thành công trong học tập sẽ được thực hiện như thế nào, sự tiến bộ của giáo sinh sẽ được thể hiện như thế nào và được đánh giá ra sao. Sự lựa chọn cách thức, chiến lược giao tiếp học tập của giáo viên với đối tượng giáo sinh này sẽ khác với giáo viên khác và đối tượng giáo sinh khác. Quá trình giao tiếp dạy học còn chịu sự chi phối của các yếu tố bên ngoài như bối cảnh giao tiếp - môi trường học tập.

Dưới đây là mô hình của quá trình giao tiếp dạy học [94, tr.4]:



Sơ đồ 1.1. Mô hình quá trình giao tiếp dạy học

Qua sơ đồ trên ta thấy, cũng như các hoạt động giao tiếp thông thường nói chung, giao tiếp dạy học là hoạt động giao tiếp đích thực và nó cũng bị chi phối bởi các nhân tố giao tiếp. Giao tiếp dạy học thường tồn tại các nhân tố sau:

Nhân tố đầu tiên phải kể đến và cũng là nhân tố vô cùng quan trọng trong giao tiếp dạy học, đó là nhân vật giao tiếp- những người tham gia vào giao tiếp: giáo viên và học sinh.

Giáo viên là người chỉ đạo quá trình giao tiếp dạy học, là người định hướng nội dung, chiến lược giảng dạy, là người có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả của quá trình dạy học. Người giáo viên phải có đủ kiến thức về các lĩnh vực chuyên môn mà họ giảng dạy, phải có phương pháp và chiến lược phù hợp với những nội dung giảng dạy khác nhau. Họ phải có tình yêu nghề nghiệp, phải có khả năng giao tiếp tốt và đặc biệt họ phải có sự nhạy bén trong giao tiếp. Họ phải nhìn thấy, phải cảm nhận thấy những tia sáng hào hứng và sự thích thú học tập trong mắt của học trò, để khuấy động và tiếp lửa cho những mong ước chiếm lĩnh tri thức được thỏa mãn.

Học sinh là người học, là người tiếp nhận các tình huống học tập với những cảm xúc, tình cảm khác nhau. Một số học sinh sẽ thiếu tự tin trong việc đối phó với bất kì môn học nào, bất kì chủ đề học tập nào, một số thì chỉ gặp khó khăn với một vài chủ đề đặc biệt và một số thì không gặp bất cứ trở ngại trong bất cứ môn học nào. Một số học sinh sẽ chuẩn bị tốt để tiếp nhận các môn học, các bài học, một số khác thì không bằng. Một vài học sinh, trong quá trình giao tiếp dạy học, thể hiện cái tôi cá nhân rất mạnh mẽ, một số khác thì cái tôi lại rất mong manh. Trong giao tiếp dạy học, người giáo viên giảng dạy, tương tác với từng cá nhân học sinh. Và do đó, bầu không khí trong lớp học được xác định bởi phản ứng của mỗi cá nhân học sinh.

Giữa các nhân vật giao tiếp có quan hệ vai giao tiếp và quan hệ liên cá nhân. Vai giao tiếp là cơ sở mà các nhân vật hội thoại dựa vào để tổ chức và biểu hiện vị thế xã hội của mình trong giao tiếp. Trong giao tiếp dạy học ở bậc học cao đẳng, nhân vật giao tiếp là giáo viên và sinh viên – những người có sự chênh lệch về vị thế giao tiếp. Giáo viên luôn luôn là người có vị thế giao tiếp cao hơn sinh viên.

Trong chế độ xã hội phong kiến xưa, người thầy chiếm vị trí độc tôn, cao hơn cả cha mẹ. Ngày nay, tuy sự “bất bình đẳng” vẫn có trong mối quan hệ giữa thầy và trò vẫn được xã hội mặc nhiên công nhận nhưng quan hệ thầy trò đã có sự gần gũi, cởi mở hơn, khoảng cách giữa thầy và trò không phải là quá xa như thời phong kiến. Trong giao tiếp dạy học hiện nay, người thầy cho phép học trò của mình được thể hiện, được khẳng định năng lực cá nhân của mình trong giao tiếp lớp học. Do đó, ngôn ngữ và cách thức sử dụng ngôn ngữ trên lớp học hiện nay cũng có những thay đổi nhất định với những dấu ấn và năng lực cá nhân của mỗi nhân vật giao tiếp.

Với vị thế giao tiếp cao hơn, trong hội thoại dạy học, giáo viên luôn là người làm chủ cuộc thoại, là người điều hành sự luân phiên lượt lời. Khi giáo sinh muốn tham gia vào cuộc giao tiếp thì phải xung phong và được sự đồng ý của giáo viên, không được cướp lời hay chen ngang khi giáo viên hoặc giáo sinh khác đang nói.

Thứ hai là nhân tố nội dung giao tiếp (*content/message*). Trong giao tiếp dạy học, nội dung giao tiếp chính là những vấn đề kiến thức của các môn học trong chương trình đào tạo. Những kiến thức này được sắp xếp một cách có trật tự và khoa học để người học có thể tiếp nhận kiến thức một cách có hệ thống. Những nội dung này được người dạy và người học chuẩn bị trước mỗi cuộc giao tiếp. Người học phải chuẩn bị bài trước khi đến lớp. Còn người dạy phải soạn giáo án, phải trang bị cho mình những hiểu biết sâu sắc về tri thức cần truyền đạt để chủ động, linh hoạt và làm chủ được cuộc hội thoại. Người dạy không được nói một cách ngẫu hứng đến những nội dung không được quy định trong chương trình. Mặc dù được chuẩn bị trước và phải nói những vấn đề được quy định sẵn trong chương trình đào tạo, nhưng mỗi cuộc giao tiếp dạy học đều mang những dấu ấn riêng của cả người dạy và người học. Những diễn ngôn được tạo ra trong quá trình giao tiếp lớp học là những diễn ngôn đích thực.

Thứ ba là chiến lược dạy học (*instructional strategy*). Chiến lược dạy học là những cách thức mà giáo viên thiết kế và sử dụng trong các giao tiếp của họ để giảng dạy các chủ đề học tập cho giáo sinh. Một số giáo viên dường như không biết đến bất cứ chiến lược giảng dạy nào khác ngoài việc chỉ giảng cho giáo sinh nghe, một số khác thì không làm như vậy. Bởi mỗi giáo sinh học tập theo những cách khác nhau. Và họ muốn có được những tác động tri thức, tình cảm tốt nhất và được dạy bằng những cách dạy hay nhất. Do đó, thay đổi chiến lược và phương pháp giảng dạy là thực sự cần thiết để người học hoàn thành các mức độ khác nhau của việc học tập. Hầu hết các giáo sinh đều thích học tập hơn khi có sự thay đổi thường xuyên trong lớp học.

Thứ tư là sự đánh giá/phản hồi (*evaluation/feedback*). Phản hồi là phản ứng của giáo viên và giáo sinh với những nội dung thông điệp mà người đối thoại đưa ra. Nó có ba chức năng chính: (1) hỗ trợ giáo viên trong việc xác định lựa chọn quy trình giao tiếp phù hợp; (2) hỗ trợ giáo sinh trong việc xác định những thông điệp, những giải thích mà họ đưa ra được giáo viên đánh giá là đúng hay không đúng và (3) tăng khả năng hiểu biết. Phản hồi của giáo sinh sẽ giúp giáo viên biết được họ đang tiếp thu kiến thức đến đâu và cho phép giáo viên có thể chỉnh sửa những nhận thức chưa đúng cho giáo sinh. Phản hồi từ phía giáo viên sẽ giúp giáo sinh hoàn thành và tiếp nhận tri thức của bài học. Khi giáo viên đánh giá kết quả học tập, lĩnh hội của giáo sinh cần phải chú ý tới những giải thích của giáo sinh về những điều được đề cập trong những tình huống cụ thể, những giờ học cụ thể.

Thứ năm là nhân tố môi trường lớp học/ bối cảnh giảng dạy (*the learning environment/ instructional context*). Bối cảnh giảng dạy đề cập đến hoàn cảnh vật chất hoặc tâm lí nơi diễn ra việc học tập. Đã có rất nhiều nghiên cứu chứng minh sự ảnh hưởng của môi trường xung quanh lên những phản ứng của con người với những người xung quanh và những điều đang diễn ra.

Trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, bối cảnh giảng dạy là không gian, thời gian diễn ra từng cuộc giao tiếp cụ thể. Trong đó, không gian giao tiếp là trên lớp học và trong giờ học - không gian giao tiếp quy thức mang tính trang trọng. Thời gian giao tiếp là khoảng thời gian mà giáo viên và giáo sinh bắt đầu tương tác cho đến khi kết thúc cuộc tương tác. Trong giáo dục học, yếu tố thời gian này được gọi là “giờ lên lớp”. Thông thường, mỗi giờ lên lớp diễn ra trong khoảng 45 phút. Trong giao tiếp lớp học ở bậc cao đẳng, một cuộc giao tiếp có thể diễn ra trong những khoảng thời gian khác nhau, tùy thuộc vào nội dung giao tiếp. Nếu nội dung giao tiếp rộng thì thời gian giao tiếp cũng sẽ kéo dài hơn. Một cuộc giao tiếp có thể bao gồm nhiều giờ lên lớp.

Ngoài những nhân tố đã nêu ở trên, hoạt động giao tiếp không thể thiếu nhân tố hệ thống tín hiệu được sử dụng làm công cụ. Trong giao tiếp dạy học, giáo viên và giáo sinh có thể sử dụng nhiều công cụ khác nhau để giao tiếp như cử chỉ, hành động, các phương tiện kỹ thuật dạy học cũng như các thiết bị dạy học...nhưng công cụ tốt nhất vẫn là ngôn ngữ. Dù là giao tiếp thông thường hay giao tiếp dạy học, ngôn ngữ vẫn được coi là phương tiện ưu việt và quan trọng nhất. Người giáo viên dùng ngôn ngữ để chuyển tải nội dung bài học, để tổ chức các hoạt động dạy học, đồng thời tăng cường mối quan hệ giữa người dạy và người học. Giáo sinh dùng ngôn ngữ để phản hồi, đáp ứng cho các hoạt động của giáo viên.

Trên đây là các nhân tố tham gia vào hoạt động giao tiếp, chúng tồn tại và tác động qua lại lẫn nhau, tạo thành một thể thống nhất. Hoạt động dạy học có thể coi là một cuộc giao tiếp điển hình với đầy đủ các nhân tố giao tiếp như đã đề cập ở trên.

c. Mối quan hệ giữa hoạt động dạy và học trong giao tiếp dạy học

Nhiều người coi hoạt động dạy học chỉ đơn giản là một hoạt động truyền đạt kiến thức của giáo viên cho học sinh. Còn theo Trần Thị Tuyết Oanh “Dạy học là quá trình tác động qua lại giữa người dạy và người học

trong môi trường sư phạm cụ thể nhằm giúp người học lĩnh hội các tri thức khoa học, kỹ năng hoạt động nhận thức và thực tiễn, phát triển các năng lực hoạt động sáng tạo, từ đó hình thành thế giới quan và nhân cách người học theo mục đích giáo dục đã được đặt ra” [62, tr.78]. Như vậy, theo Trần Thị Tuyết Oanh, dạy học là một quá trình gồm hai hoạt động dạy và học. Trong đó, “Hoạt động dạy của người giáo viên là tổ chức điều khiển hoạt động nhận thức – học tập của học sinh, giúp học sinh tìm tòi, khám phá tri thức, qua đó thực hiện có hiệu quả chức năng học của bản thân” [62, tr.135]. Còn “hoạt động học của học sinh là hoạt động tích cực, tự giác, chủ động, tự tổ chức, tự điều khiển hoạt động học tập của mình, nhằm thu nhận, xử lý và biến đổi thông tin bên ngoài thành tri thức của bản thân, qua đó người học thể hiện mình, biến đổi mình và tự làm phong phú những giá trị của mình” [62, tr.135]. Như vậy, hoạt động dạy và hoạt động học có quan hệ gắn bó khăng khít với nhau, tương tác qua lại với nhau. Muốn cho quá trình dạy học đạt đến mục tiêu ban đầu đã đề ra thì phải có sự kết hợp nhịp nhàng giữa hoạt động học và hoạt động dạy.

1.2.1.3. Vấn đề năng lực giao tiếp

a. Khái niệm năng lực giao tiếp

Năng lực giao tiếp là gì? Trong quá trình tìm kiếm câu trả lời cho câu hỏi này, các học giả khác nhau đã đưa ra những định nghĩa và những lí giải khác nhau về khái niệm này.

Thuật ngữ “năng lực giao tiếp” bao gồm hai từ có nghĩa kết hợp lại với nhau có nghĩa là “năng lực” để “giao tiếp”, và trung tâm của ngữ đoạn “năng lực giao tiếp” chính là từ “năng lực”. “Năng lực” là khái niệm gây tranh cãi nhiều trong các lĩnh vực ngôn ngữ học lí thuyết cũng như ngôn ngữ học ứng dụng. Việc giới thiệu thuật ngữ này trong các tài liệu gắn bó với tên tuổi của Chomsky và tác phẩm “*Các khía cạnh của Lí thuyết Cấu pháp*”. Tác phẩm này cho đến hiện nay vẫn được coi là tác phẩm kinh điển trong việc phân biệt

năng lực (kiến thức về ngôn ngữ của người nói/ người nghe) với việc thực hiện/ thực hành (việc sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống thực tế). Chomsky phân biệt, “Năng lực ngôn ngữ hay cái nội hiện và sử dụng ngôn ngữ hay cái ngoại hiện”. Ông cho rằng “ngôn ngữ loài người là một vật thể tự nhiên trong đó cái bẩm sinh thiên phú, di truyền là phần cốt lõi, có ở tất cả và cái trưởng thành có được nhờ kinh nghiệm cuộc sống của từng cá nhân, nhóm cộng đồng” [Chomsky, dt.41]

Những người phản đối cái nhìn giao tiếp trong ngôn ngữ học ứng dụng đã thể hiện sự phản ứng mạnh mẽ sau khi Chomsky đề xuất các khái niệm về năng lực và sự thực hiện. Theo nhiều nhà ngôn ngữ học lí thuyết và ngôn ngữ học ứng dụng, việc phân biệt giữa “năng lực” và “thực hành” của Chomsky được dựa trên sự khác biệt giữa ngôn ngữ và lời nói của F.de.Saussure. Hymes đã tìm ra khái niệm “năng lực giao tiếp” để thay thế khái niệm “năng lực” của Chomsky. Người ta cho rằng, khái niệm của Hymes là một khái niệm rộng hơn và thực tế hơn “năng lực” của Chomsky. Hymes (1971) đã định nghĩa năng lực giao tiếp không chỉ như là một khả năng về năng lực ngữ pháp mà còn là khả năng sử dụng năng lực ngữ pháp vào một loạt các tình huống giao tiếp khác nhau. Ông đã mang các quan điểm ngôn ngữ học xã hội vào quan điểm năng lực ngôn ngữ của Chomsky.

Trong những năm 1970, 1980 các nhà ngôn ngữ học ứng dụng với một sự quan tâm đặc biệt vào lí thuyết ngôn ngữ và lí thuyết kiểm tra ngôn ngữ, đã có những đóng góp có giá trị cho sự phát triển các khái niệm về năng lực giao tiếp. Chúng tôi sẽ giới thiệu một số lí thuyết của những nhà nghiên cứu mà lí thuyết và công việc thực nghiệm của họ đã có tác động tương đối quan trọng trong lí thuyết về năng lực giao tiếp.

Campbell và Wales (1970) là một trong những người đầu tiên sử dụng thuật ngữ “năng lực giao tiếp”. Trong bài viết “Nghiên cứu về thụ đắc ngôn

ngữ”, họ đã đề cập đến nó như là “năng lực” hoặc “một phiên bản của năng lực”. Tuy nhiên, từ lúc xây dựng khái niệm này, nó đã không phải là một khái niệm rõ ràng về những gì mà người ta gán cho nó.

Widdowson (1983) đã có nhiều nỗ lực trong việc làm rõ khái niệm về năng lực giao tiếp. Ông đã có sự phân biệt giữa “năng lực” và “khả năng”. Khi xác định hai khái niệm này, ông đã áp dụng những hiểu biết mà ông đạt được trong phân tích diễn ngôn và ứng dụng. Ông đã định nghĩa năng lực tức là giao tiếp bằng các kiến thức của các quy tắc ngôn ngữ và ngôn ngữ học xã hội. Còn khả năng sử dụng kiến thức (khả năng xử lý, khả năng giao tiếp) như là phương tiện tạo ra ý nghĩa trong một ngôn ngữ. Theo ông, khả năng không phải là một thành phần của năng lực, nó không biến thành năng lực nhưng vẫn có “một sức mạnh tích cực để tiếp nối sự sáng tạo”, tức là sức mạnh để thực hiện những gì mà Halliday gọi là “tiềm năng ý nghĩa” [96, tr.27]. Với định nghĩa năng lực giao tiếp như vậy, Widdowson được cho là người đầu tiên phản ánh mối quan hệ giữa năng lực và thực hành mà kết quả là cung cấp một sự chú ý nhiều hơn vào hiệu suất thực hành hoặc việc sử dụng ngôn ngữ đích.

Canale và Swain (1980) và Canale (1983) đã hiểu năng lực giao tiếp như một sự tổng hợp của một hệ thống kiến thức và kỹ năng cơ bản cần thiết để giao tiếp. Trong khái niệm năng lực giao tiếp của họ, kiến thức biểu hiện trí năng của một cá nhân về ngôn ngữ và về các khía cạnh khác của việc sử dụng ngôn ngữ. Và hai ông đưa ra ba loại kiến thức, đó là: (1) kiến thức về các qui tắc ngữ pháp cơ bản, (2) kiến thức về việc làm thế nào để sử dụng ngôn ngữ trong một bối cảnh xã hội nhằm thực hiện chức năng giao tiếp, (3) kiến thức về làm thế nào để kết hợp những phát ngôn và các chức năng giao tiếp với sự tôn trọng các nguyên tắc căn bản. Ngoài ra họ còn đề cập đến cách làm thế nào để một cá nhân có thể sử dụng kiến thức trong giao tiếp thực tế. Theo Canale (1983), kỹ năng đòi hỏi một sự phân biệt sâu sắc hơn giữa kỹ

năng và sự thể hiện nó trong giao tiếp thực tế là sự thực hành. Khác với Hymes, Canale và Swain đã nhấn mạnh nhiều hơn vào các khía cạnh khả năng trong khái niệm năng lực giao tiếp. Hai ông mô tả năng lực giao tiếp là “khả năng hoạt động trong một khung cảnh giao tiếp thực sự, nghĩa là trong một cuộc trao đổi năng động trong đó năng lực ngôn ngữ phải thích ứng với những thông tin tổng thể, thông tin đầu vào, cả ngôn ngữ và siêu ngôn ngữ của một hoặc nhiều người đối thoại”.

Theo Savignon (1972), bản chất của năng lực giao tiếp không phải là tĩnh mà là động, nó mang tính chất liên nhân nhiều hơn cá nhân, và tương đối chứ không phải tuyệt đối. Khi phân biệt giữa năng lực và thực hành, Savignon đã qui năng lực thành một khả năng tiềm ẩn và thực hành như là một biểu hiện mở của năng lực. Theo Savignon, năng lực có thể được quan sát, phát triển, duy trì và đánh giá thông qua thực hành. Savignon đặt năng lực giao tiếp ngang hàng với thành thạo ngôn ngữ. Cũng có tác giả đề xuất thay thế “năng lực giao tiếp” bằng thuật ngữ “sự thành thạo giao tiếp” hay “trình độ giao tiếp”.

Bachman (1990) cũng đề nghị sử dụng thuật ngữ “khả năng giao tiếp ngôn ngữ” (communicative language ability) và tuyên bố rằng thuật ngữ này kết hợp được cả ý nghĩa thông thạo ngôn ngữ và năng lực giao tiếp. Bachman định nghĩa khả năng giao tiếp ngôn ngữ như là một khái niệm bao gồm các kiến thức hoặc năng lực và khả năng sử dụng kiến thức phù hợp trong một ngữ cảnh giao tiếp sử dụng ngôn ngữ. Bachman đã dùng định nghĩa của Canale và Swain để chỉ ra tầm quan trọng của việc phân biệt giữa năng lực giao tiếp và thực hành giao tiếp.

Barbara Lust (2006) sử dụng thuật ngữ “năng lực ngôn ngữ” (language faculty). Tác giả cho rằng năng lực ngôn ngữ được tạo thành từ các thành tố: năng lực ngữ pháp, ngữ âm, ngữ nghĩa và ngữ dụng.

Một số tác giả khác cũng đã bổ sung thêm quan niệm về bản chất của năng lực giao tiếp. Họ đặc biệt chú ý đến các khía cạnh sử dụng ngôn ngữ - hay chính là cách sử dụng ngôn ngữ như thế nào nhằm đạt được mục tiêu giao tiếp cụ thể trong một tình huống giao tiếp cụ thể. Tác giả Nguyễn Văn Khang cho rằng: “Năng lực giao tiếp có thể được hiểu là năng lực vận dụng ngôn ngữ để tiến hành giao tiếp xã hội” [50, tr.183]. Theo Nguyễn Văn Khang, con người khi sinh ra đã có năng lực nắm vững tiếng mẹ đẻ. Nhưng một người trong xã hội không thể chỉ biết có việc đặt câu như thế nào mà còn phải biết giao tiếp với người khác như thế nào, phải biết lúc nào cần nói, nói với ai, nói điều gì và phải nói như thế nào. Theo tác giả, không ít người, trong một số trường hợp, họ nhận ra được đâu là cách nói chuẩn, không chuẩn nhưng khi nói lại không chuẩn. Và tác giả đưa ra một số nhận định: (1) Người có năng lực giao tiếp là người luôn biết sử dụng các biến thể ngôn ngữ phù hợp với bối cảnh giao tiếp (2) Năng lực giao tiếp của người nói bao hàm cả việc tìm hiểu địa vị vốn có và hệ thống vai của người giao tiếp trong một xã hội nhất định (3) Năng lực giao tiếp được nghiên cứu ở các lĩnh vực khác của ngôn ngữ như năng lực tạo diễn ngôn (văn bản), vấn đề lịch sự trong giao tiếp... Và tác giả Nguyễn Văn Khang cho rằng, giáo dục sẽ là môi trường quan trọng giúp con người hoàn thiện năng lực giao tiếp.

b. Mô hình năng lực giao tiếp

Về lí luận, nghiên cứu lí thuyết và thực nghiệm gần đây về năng lực giao tiếp ngôn ngữ chủ yếu có bốn mô hình: (1) mô hình của Canale và Swain, (2) mô hình của Bachman và Palmer, (3) mô hình mô tả các thành phần năng lực ngôn ngữ giao tiếp trong Khung chung Châu Âu (CEF – Common European Framework), (4) mô hình của Barbara Lust.

M.Canale và M.Swain (1980) phân năng lực giao tiếp thành các bộ phận: (1) *lĩnh vực kiến thức, kĩ năng ngữ pháp*, (2) *ngôn ngữ xã hội*, (3) *năng lực chiến lược*. Theo Canale và M.Swain, năng lực ngữ pháp (1) có liên quan

đến việc làm chủ mã ngôn ngữ bao gồm kiến thức về vốn từ vựng cũng như kiến thức về hình thái học, cú pháp, ngữ nghĩa, ngữ âm và các quy tắc viết chữ. Năng lực này cho phép người nói sử dụng kiến thức và những kĩ năng cần thiết cho sự hiểu biết và thể hiện nghĩa của phát ngôn. Năng lực xã hội (2) bao gồm kiến thức về các quy tắc và quy ước làm cơ sở cho việc hiểu và sử dụng ngôn ngữ trong các ngữ cảnh ngôn ngữ xã hội và văn hóa xã hội khác nhau. Năng lực chiến lược (3): chiến lược mà người nói sử dụng để bù đắp sự thiếu hụt trong kiến thức về các quy tắc hay các yếu tố hạn chế khi áp dụng chúng, chiến lược này bao gồm khả năng diễn đạt, tạo lời dựa vào ngữ cảnh, lặp lại, do dự, nói tránh, khả năng thay đổi phong cách... Trong một phiên bản sau mô hình này, Canale (1983) đã chuyển một số yếu tố từ năng lực ngôn ngữ học xã hội thành thành phần thứ tư và ông đặt tên là “năng lực văn bản”. Canale (1983) đã mô tả năng lực văn bản như là việc nắm vững các qui tắc xác định cách thức mà các hình thức và ý nghĩa được kết hợp lại với nhau để đạt được một sự thống nhất ý nghĩa trong văn bản nói hoặc văn bản viết. Mô hình của Canale và M.Swain đã thống lĩnh việc thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và việc kiểm tra đánh giá ngôn ngữ hơn một thập kỉ.

S.Savignon cũng có chung quan điểm với Canale và M.Swain về năng lực giao tiếp. Savignon nhất trí với 3 thành tố của Canale và Swain, và bổ sung thêm *năng lực diễn ngôn*. Theo Savignon, bốn thành tố này độc lập với nhau, không giao thoa và không chuyển từ thành tố này sang thành tố khác. Nói một cách khác, khi một thành tố nào đó tăng lên, nó tương tác với các thành tố còn lại để tạo nên mức độ gia tăng tương ứng trong tổng thể năng lực giao tiếp. Năng lực chiến lược hiện diện ở mọi trình độ ngôn ngữ tuy nhiên tỷ lệ của nó so với các thành tố khác giảm dần khi kiến thức ngữ pháp, ngôn ngữ xã hội và kiến thức về diễn ngôn tăng lên.

Vào cuối những năm 1980, F.Bachman đã đề xuất một mô hình mới về năng lực giao tiếp. Đến năm 1996 Bachman và Palmer đã hoàn thiện mô hình

này. Bachman và Palmer chia năng lực giao tiếp thành *năng lực tổ chức* (năng lực ngữ pháp & năng lực diễn ngôn) và *năng lực ngữ dụng* (năng lực ngôn ngữ xã hội & năng lực tạo lời). Trong mô hình của Bachman và Palmer, tri thức mang tính tổ chức bao gồm khả năng tham gia vào việc kiểm soát cấu trúc ngôn ngữ mang tính hình thức, tức là ngữ pháp và kiến thức văn bản. Kiến thức ngữ pháp bao gồm một số lĩnh vực kiến thức độc lập như kiến thức về từ vựng, hình thái học, cú pháp học, âm vị học và chữ viết. Chúng cho phép nhận diện và sản sinh câu đúng ngữ pháp cũng như hiểu được nội dung phát ngôn nghe được hay đọc được. Kiến thức văn bản cho phép hiểu và sản sinh văn bản (nói hay viết). Nó bao gồm các kiến thức về các quy tắc kết hợp các câu hoặc phát ngôn thành văn bản, tức là kiến thức về sự liên kết (cách đánh dấu mối quan hệ ngữ nghĩa giữa hai hoặc nhiều câu trong một văn bản viết hoặc phát ngôn trong một cuộc hội thoại) và kiến thức về tu từ học (cách phát triển văn bản, mô tả, so sánh, phân loại) hoặc tổ chức cuộc thoại (khởi đầu, duy trì và kết thúc cuộc thoại). Kiến thức ngữ dụng đề cập đến khả năng tạo ra và giải thích văn bản. Nó bao gồm hai khu vực kiến thức: kiến thức về các quy ước ngữ dụng, để thể hiện chức năng ngôn ngữ, được chấp nhận và giải thích các phát ngôn hoặc văn bản và kiến thức về các qui ước ngôn ngữ xã hội trong việc tạo ra và giải thích phát ngôn thích hợp trong một hoàn cảnh cụ thể.

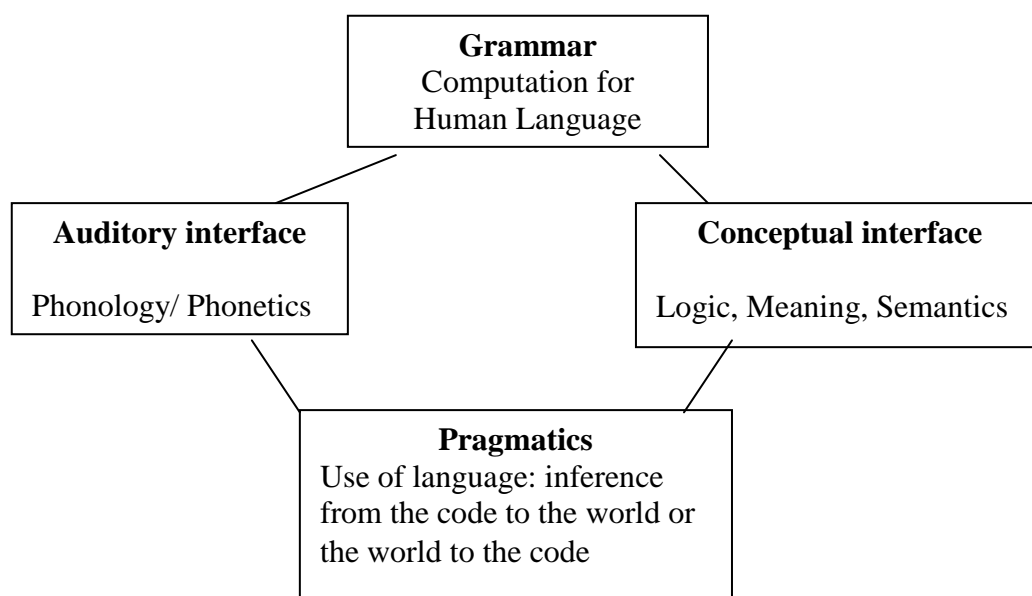
Đỗ Bá Quý (2009) kế thừa và phát triển những kết quả của các nhà nghiên cứu đi trước, tác giả bổ sung thêm một thành tố nữa vào mô hình năng lực giao tiếp là năng lực tri thức thế giới. Trong đó, *năng lực tri thức ngôn ngữ* bao gồm: năng lực ngữ pháp, năng lực ngôn ngữ xã hội và năng lực diễn ngôn; *năng lực tri thức thế giới* là khối kiến thức về tự nhiên, xã hội mà người học tích lũy được, còn *năng lực chiến lược* cũng giống quan niệm của Canale và Swain.

Mô hình tiếp theo là mô hình mô tả năng lực giao tiếp ngôn ngữ trong Khung chung châu Âu (Common European Framework – CEF). Mô hình này gồm có 3 thành phần cơ bản: *năng lực ngôn ngữ* (là kiến thức và khả năng sử dụng nguồn lực ngôn ngữ để tạo thành các thông báo; các tiểu thành tố hợp thành năng lực ngôn ngữ là từ vựng, ngữ pháp, ngữ nghĩa, âm vị học, chữ viết, năng lực phát âm chuẩn), *năng lực ngôn ngữ xã hội* (đề cập đến việc sở hữu kiến thức và kỹ năng sử dụng ngôn ngữ thích hợp trong một bối cảnh xã hội) và *năng lực ngữ dụng* (gồm năng lực văn bản và năng lực mang tính chức năng).

Có thể nói, ba mô hình năng lực giao tiếp trên đều đề cập đến vấn đề thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, tức là vấn đề năng lực giao tiếp với việc tiếp nhận/học ngoại ngữ.

Mô hình cuối cùng là của tác giả Barbara Lust. Khi nghiên cứu về sự tiếp nhận và phát triển ngôn ngữ thứ nhất ở trẻ em, Barbara Lust đã đề cập đến cấu trúc năng lực giao tiếp với các thành tố: ngữ pháp, ngữ âm, ngữ nghĩa và ngữ dụng. Khi thụ đắc ngôn ngữ, con người phải thụ đắc đầy đủ bốn yếu tố trên. Trong đó, ngữ âm, ngữ pháp có thể được hoàn thiện từ rất sớm. Trong bốn thành tố trên, năng lực ngữ pháp được coi là năng lực trung tâm. Thông qua những hiểu biết về ngữ pháp, trẻ em có thể liên hệ những âm thanh của ngôn ngữ với tư tưởng và có thể tạo ra cũng như thấu hiểu được vô vàn các câu mới với những hồi quy (recursion) không giới hạn. Với ngữ pháp cũng như với ngữ âm, trẻ phải khám phá ra những đơn vị liên quan, sau đó phân loại chúng, kết hợp chúng và liên kết chúng một cách có hệ thống và hiệu quả. Barbara Lust cũng cho rằng, khi trẻ chưa thể “nói những gì họ nghĩ/muốn nói” và “hiểu những gì họ nói” thì họ chưa thực sự tiếp nhận được ngôn ngữ. Trẻ em phải mang hết những hiểu biết cũng như sức mạnh của ngữ pháp, ngữ âm để thể hiện tư tưởng, niềm tin, hi vọng và ham muốn... Do đó,

năng lực ngôn ngữ của con người phải bao gồm cả ngữ nghĩa (semantics) – nghiên cứu ý nghĩa mà được mã hóa bởi ngôn ngữ. Nghiên cứu năng lực ngôn ngữ phải nghiên cứu về cách mà con người liên kết nhận thức, khái niệm và ý tưởng (cả của chính họ và những người khác) với những ý nghĩa được ngôn ngữ mã hóa. Những liên kết này yêu cầu khả năng suy luận mạnh mẽ liên quan tới ngữ dụng (pragmatics)- nghiên cứu sự sử dụng ngôn ngữ. Và Barbara Lust cho rằng, không giống với việc thụ đắc ngữ pháp và ngữ âm, việc thụ đắc ngữ nghĩa, ngữ dụng sẽ diễn ra trong suốt cuộc đời của con người. Barbara Lust đã đưa ra mô hình năng lực ngôn ngữ như sau [87, tr.24]:



Trong luận án, chúng tôi sẽ tiếp thu tư tưởng, quan điểm của các nhà nghiên cứu đi trước như Barbara Lust, Nguyễn Văn Khang... nhưng có một vài điều chỉnh cho phù hợp để mô tả năng lực giao tiếp của sinh viên sư phạm tại Hải Dương. Tác giả luận án mô tả năng lực giao tiếp của giáo sinh với các thành tố: năng lực ngôn ngữ (gồm các tiểu thành tố năng lực ngữ âm, năng lực từ vựng ngữ nghĩa, năng lực ngữ pháp), năng lực ngôn ngữ xã hội (kiến thức và kĩ năng sử dụng ngôn ngữ thích hợp trong bối cảnh xã hội), năng lực ngữ dụng (năng lực chiến lược).

1.2.2. Lí thuyết hội thoại

Hiện nay, có rất nhiều định nghĩa khác nhau về hội thoại (conversation). Hầu hết các tác giả đều định nghĩa về hội thoại một cách sơ bộ, có tính chất giả thiết để làm việc, chủ yếu tìm thấy ở các sách nêu vấn đề có tính chất đại cương hay một số chuyên luận.

Tác giả Nguyễn Đức Dân cho rằng: *“Trong giao tiếp hai chiều, bên này nói, bên kia nghe và phản hồi trở lại. Lúc đó vai trò của hai bên thay đổi. Bên nghe lại trở thành bên nói và bên nói lại trở thành bên nghe. Đó là hội thoại”* [13, tr.76]

Tác giả Nguyễn Thiện Giáp định nghĩa: *Hội thoại “Đó là giao tiếp hai chiều, có sự tương tác giữa người nói và người nghe với sự luân phiên lượt lời”* [21, tr.64]

Tác giả Hồ Lê đưa ra quan niệm hội thoại gắn với hành vi phát ngôn như sau: *“Phát ngôn hội thoại là kết quả của một hành vi phát ngôn được kích thích bởi một sự kiện hiện thực kể cả hội thoại hoặc một xung đột tâm lí của người phát ngôn, có liên quan đến những người có khả năng trực tiếp tham gia hội thoại, nó tác động vào anh ta khiến anh ta phải dùng lời nói của mình để phản ứng lại và hướng lời nói của mình vào những người có khả năng trực tiếp tham gia hội thoại ấy, trên cơ sở của một kiến thức về cấu trúc câu và về cách xử lí mối quan hệ giữa người phát ngôn và ngữ huống và một dự cảm về hiệu quả lời nói ấy đối với người thụ ngôn hội thoại trực tiếp”* [51, tr.180].

Đỗ Hữu Châu sau khi khẳng định tính chất thường xuyên, phổ biến của hội thoại trong giao tiếp bằng ngôn ngữ đã mở rộng khái niệm hội thoại ra làm nhiều bình diện khác nhau. Ông phân biệt hai khái niệm hội thoại (conversation) và đối thoại (dialogue). Ông dùng thuật ngữ hội thoại cho mọi hoạt động, mọi hình thức hội thoại nói chung. Thuật ngữ đối thoại được dùng cho hình thức đối thoại tích cực mặt đối mặt giữa những người hội thoại. [8, tr.205]

Tác giả Đỗ Thị Kim Liên thì định nghĩa: “*Hội thoại là một trong những hoạt động ngôn ngữ thành lời giữa hai hay nhiều nhân vật trực tiếp, trong một ngữ cảnh nhất định mà giữa họ có sự tương tác qua lại về hành vi ngôn ngữ hay hành vi nhận thức nhằm đi đến một đích nhất định*” [52, tr.18]

Như vậy, có thể nhận thấy mặc dù cách định nghĩa, cách quan niệm có thể khác nhau nhưng nhìn chung nội hàm về khái niệm hội thoại của các tác giả nêu trên là cơ bản giống nhau. Chúng tôi cũng đồng tình với các tác giả và cho rằng hội thoại là giao tiếp bằng lời giữa những nhân vật tham gia giao tiếp trong một ngữ cảnh nhất định nhằm đạt được mục đích giao tiếp.

Lí thuyết hội thoại có phạm trù khá rộng lớn, đề cập đến nhiều vấn đề của giao tiếp hội thoại như: vận động hội thoại, ngữ nghĩa hội thoại, các quy tắc hội thoại, thương lượng hội thoại, chiến lược hội thoại, cấu trúc hội thoại, ngữ pháp hội thoại, các yếu tố kèm lời và phi lời, tính thống nhất của cuộc thoại... Trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, chúng tôi chỉ dẫn phần lí thuyết có liên quan trực tiếp đến đối tượng của luận án là cấu trúc hội thoại và các quy tắc hội thoại.

1.2.2.1. Một số quan điểm về đơn vị hội thoại

Tùy vào từng giao tiếp cụ thể mà các cuộc hội thoại có thể thiên biến vạn hóa. Vì vậy, mỗi nhà nghiên cứu hội thoại lại nắm bắt hình hài của hội thoại một cách khác nhau và thiết lập nên cấu trúc hội thoại có phần khác nhau.

Có ba trường phái có quan điểm khác nhau về cấu trúc hội thoại: trường phái phân tích hội thoại Mĩ, trường phái phân tích diễn ngôn Anh, trường phái phân tích hội thoại Pháp – Thụy sĩ.

Nghiên cứu bước thoại và hành vi ngôn ngữ – đơn vị của hội thoại, luận án cần phải xem xét quan điểm của từng trường phái và đưa ra cách tiếp cận phù hợp cho đối tượng nghiên cứu của mình.

a. Trường phái phân tích hội thoại Mỹ

Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học người Mỹ đã đặt những cơ sở đầu tiên cho lý thuyết phân tích hội thoại vào những năm đầu thập kỷ 60 của thế kỷ XX và được phát triển vào năm 1975 với những tên tuổi như Harvey Sack, Schegloff và Jefferson. Các tác giả đã xây dựng được bức tranh tổ chức của sự thay đổi lượt lời, sự dẫm đạp lời nói, những biện pháp sửa chữa, những vận động dẫn nhập hay kết thúc... Theo các nhà phân tích hội thoại Mỹ, hội thoại là tổ chức của chuỗi các lượt lời. Như vậy, đơn vị cơ sở, đơn vị tổ chức nên các đơn vị lớn hơn của hội thoại chính là các lượt lời (turn at talk). Lượt lời là sự thay đổi lượt nói từ người này, sang người khác. Và các nhà phân tích hội thoại Mỹ cho rằng lượt lời được tạo nên bởi các hành vi ngôn ngữ. Lý thuyết phân tích hội thoại của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học Mỹ khác với lý thuyết phân tích diễn ngôn Anh và lý thuyết phân tích hội thoại Pháp – Thụy Sĩ chính là ở đơn vị cơ sở của hội thoại – lượt lời.

Các nhà phân tích hội thoại Mỹ khi phát hiện ra đơn vị lượt lời đồng thời đã đề xuất quyền được nói của các nhân vật tham gia hội thoại. Tất cả những nhân vật tham gia hội thoại đều có quyền được nói, có quyền nhận được lượt lời – cơ hội nhận lượt lời. Trong hội thoại, người nói và người nghe luôn đổi vai cho nhau, luân phiên nhau nói và sự luân đổi lượt lời phải tuân thủ theo quy tắc “quay vòng giao tiếp”. Để các lượt lời không bị dẫm đạp lên nhau thì các nhân vật tham gia hội thoại phải để ý đến vị trí mà người nói kế trước ngừng lời, nhường lời cho người nói kế sau- vị trí chuyển tiếp quan yếu. Trong giao tiếp dạy học, giáo viên và giáo sinh là những nhân vật tham gia giao tiếp. Vì vậy, về nguyên tắc, cả giáo viên và giáo sinh đều có quyền được nói, đều có quyền được nhận lượt lời. Tuy nhiên, giáo viên là người có vị thế cao hơn trong giao tiếp lớp học, là người cầm trịch cuộc hội thoại, do đó, giáo viên là người có quyền nhận lượt lời trước, giữ lượt lời và phân phát lượt lời

cho các giáo sinh. Giáo viên có thể chuyển lượt lời cho bất cứ giáo sinh nào dù họ có muốn hay không muốn tham gia vào cuộc thoại. Khi chưa được giáo viên giao lượt lời, giáo sinh muốn tham gia vào giao tiếp thì họ phải xin phép (bằng hành động giơ tay) và phải chờ đợi sự chấp thuận của giáo viên.

Trong hội thoại, im lặng cũng được coi là một lượt lời. Nhưng không phải bất cứ sự im lặng nào cũng được coi là lượt lời. Nếu quãng im lặng diễn ra khi người nói đã kết thúc lượt nói của mình nhưng lượt nói tiếp theo chưa được giao cho một nhân vật hội thoại cụ thể nào thì quãng im lặng đó không có ý nghĩa, và đó không phải là lượt lời. Nếu lượt lời tiếp theo đã được chuyển cho một người nói xác định nhưng người đó im lặng không nói thì quãng im lặng đó được coi là một lượt lời và các nhà nghiên cứu hội thoại Mỹ gọi đó là *quãng im lặng gán được*. Trong giao tiếp dạy học, khi giáo viên phát lượt lời cho giáo sinh mà giáo sinh im lặng, điều đó có nghĩa là giáo sinh chưa có câu trả lời cho câu hỏi mà giáo viên đưa ra, hoặc là giáo sinh đồng ý với ý kiến của giáo viên.

Các nhà phân tích hội thoại Mỹ đã đưa ra sự phân biệt chỗ ngừng có thể gán được (1) với khoảng im lặng ở điểm kết thúc một lượt lời để chuyển sang lượt lời của người khác (2) và quãng ngập ngừng của các nhân vật trong từng tình huống giao tiếp cụ thể (3).

Ví dụ:

<1-1> - Giáo viên: *Đúng rồi. Thế trong tiếng Anh thì sao nhỉ? Có giống với tiếng Việt của chúng ta không? Hải Yến*

- Giáo sinh: *(8s)*

- Giáo viên: *Ở phổ thông các bạn học tiếng Anh đúng không? Bây giờ cũng đang học tiếng Anh đúng không?*

- Giáo sinh: *Vâng ạ*

- Giáo viên: *Thế trong tiếng Anh, người ta nói như thế nào? Các âm tiết nó làm sao nhỉ? Bạn nào biết?*

Chỗ ngừng trên đây là chỗ ngừng gán được, là quãng im lặng có ý nghĩa. Giáo viên đã thực sự chuyển quyền nói sang cho giáo sinh nhưng giáo sinh không nói.

<1-2> - *Giáo viên: Từ loại Đại từ học sinh Tiểu học học ở lớp mấy?*

- *Giáo sinh: Lớp 5 – (3s), em không chắc lắm cô ạ.*

Chỗ ngừng trên đây là chỗ ngừng không gán cho người nào trong hai người nói bởi cả giáo viên và giáo sinh đều đã hoàn thành lượt lời của mình.

Như vậy, theo các nhà phân tích hội thoại Mĩ, cấu trúc hội thoại chính là cấu trúc của tổ chức chuỗi các lượt lời (một lượt lời nằm trong chuỗi tiếp nối của các lượt lời). Tuy chưa đưa ra được hệ thống chi tiết các đơn vị hội thoại nhưng những phát hiện của các nhà phân tích hội thoại Mĩ là những gợi mở cho các nhà nghiên cứu hội thoại sau này.

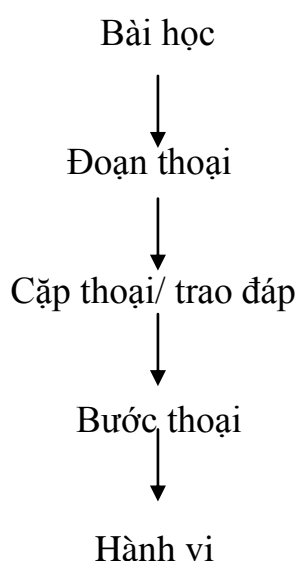
b. Trường phái phân tích diễn ngôn Anh

Người ủng hộ sớm nhất và nổi tiếng nhất của cách tiếp cận phân tích diễn ngôn là Sinclair và Coulthard. Năm 1975, Sinclair và Coulthard công bố công trình *Hướng tới phân tích diễn ngôn* (Toward an analysis of discourse) trong đó miêu tả mô hình các cuộc thoại giữa giáo viên và học sinh trong lớp học. Diễn ngôn lớp học đã được Sinclair & Coulthard phân tích theo mô hình cấu trúc chức năng, trong đó hành vi là đơn vị diễn ngôn nhỏ nhất còn bài học là đơn vị diễn ngôn lớn nhất. Với công trình này, Sinclair & Coulthard được xem là người đặt nền tảng cho lý thuyết phân tích diễn ngôn.

Khái niệm hành vi của Sinclair & Coulthard không trùng với khái niệm hành vi ngôn ngữ, hành vi ở lời của J.Austin. Hành vi theo quan niệm của hai tác giả này được xác định theo chức năng của chúng trong bước thoại và hành vi là đơn vị tạo nên các bước thoại. Sinclair & Coulthard lại phân loại các bước thoại theo chức năng của chúng trong cặp thoại. Hai tác giả đưa ra năm loại bước thoại: bước thoại định khung, bước thoại tiêu điểm hóa, bước thoại

khai cuộc, bước thoại trả lời, bước thoại chuyển tiếp. Năm loại bước thoại này phục vụ cho hai cặp thoại: cặp thoại đường biên và cặp thoại dạy học. Trong đó, cặp thoại dạy học được tạo bởi ba bước thoại: bước thoại khai cuộc, bước thoại trả lời và bước thoại chuyển tiếp. Dựa vào chức năng của bước thoại mà cặp thoại dạy học lại được chia thành: cặp thoại thông tin, cặp thoại điều khiển, cặp thoại phát vấn, cặp thoại kiểm tra. Trong các kiểu cặp thoại đó, cặp thoại phát vấn được coi là điển hình cho hội thoại dạy học. Đoạn thoại trong bài học được bắt đầu bằng cặp thoại mở đầu và kết thúc bằng cặp thoại kết thúc. Có ba loại đoạn thoại trong hội thoại dạy học là đoạn thoại thông tin, đoạn thoại điều khiển và đoạn thoại phát vấn.

Kết quả là sự phát triển của một hệ thống thành phần phân cấp thứ bậc của diễn ngôn lớp học như sau:



Như vậy, có thể thấy 5 đơn vị hội thoại của trường phái này là: cuộc tương tác/ bài học, phiên giao dịch/ đoạn thoại, cặp thoại/ trao đáp, bước thoại, hành vi.

c. Trường phái phân tích hội thoại Pháp – Thụy Sĩ

Nghiên cứu hội thoại bắt đầu phát triển mạnh mẽ trong ngôn ngữ học Pháp và Thụy Sĩ từ những năm 1980 của thế kỉ XX, với các tên tuổi như Eddy Roulet và Catherine Kerbrat Orecchioni. Các nhà phân tích hội thoại Pháp –

Thụy Sĩ đã tiếp nhận quan điểm về các bậc trong hội thoại của trường phái phân tích diễn ngôn Anh, đã đưa ra cấu trúc cuộc thoại gồm các đơn vị sau: cuộc thoại (conversation), đoạn thoại (sequence), cặp trao đáp (exchange), tham thoại (intervention), hành vi ngôn ngữ. Trong cấu trúc này, ba đơn vị đầu (cuộc thoại, đoạn thoại, cặp trao đáp) có tính lưỡng thoại bởi nó hình thành do vận động trao đáp của các nhân vật giao tiếp, hai đơn vị sau (tham thoại, hành vi ngôn ngữ) có tính chất đơn thoại – do một người nói ra.

Cuộc thoại là đơn vị hội thoại lớn nhất, đơn vị hội thoại bao trùm. Theo các nhà phân tích hội thoại Pháp – Thụy Sĩ, việc xác định ranh giới cuộc thoại chưa có những tiêu chí đủ tin cậy nên sự phân chia cuộc thoại ít nhiều mang tính võ đoán. Tuy nhiên, các tác giả cũng đề xuất một vài tiêu chí để xác định cuộc thoại như: nhân vật hội thoại, tính thống nhất về thời gian và địa điểm, tính thống nhất về đề tài diễn ngôn, các dấu hiệu định ranh giới cuộc thoại (dấu hiệu mở đầu, dấu hiệu kết thúc). Do các tiêu chí trên không chặt chẽ nên Orecchioni đã đưa ra định nghĩa mềm dẻo hơn về cuộc thoại: “để có một và chỉ một cuộc thoại, điều kiện cần và đủ là có một nhóm nhân vật có thể thay đổi nhưng không đứt quãng, trong một khung thời gian – không gian có thể thay đổi nhưng không đứt quãng, nói về một vấn đề có thể thay đổi nhưng không đứt quãng” [dt.8, tr. 313]

Đoạn thoại là đơn vị hội thoại cũng không dễ dàng gì phân định. Nhưng đây là đơn vị thực có. Về nguyên tắc “đoạn thoại là một mảng diễn ngôn do một số cặp trao đáp liên kết chặt chẽ với nhau về ngữ nghĩa hoặc ngữ dụng” [dt.8, tr.313]. Tuy nhiên, đường ranh giới của đơn vị này cũng mơ hồ nên nhiều khi việc phân định phải dựa vào trực cảm và võ đoán.

Cặp trao đáp: đây là đơn vị cơ sở của hội thoại, được cấu thành từ các tham thoại. Căn cứ vào số lượng các tham thoại, có thể phân cặp trao đáp thành: cặp thoại một tham thoại, cặp thoại hai tham thoại, cặp thoại ba tham thoại.

Tham thoại là phần đóng góp của từng nhân vật hội thoại vào một cặp thoại nhất định. Và một tham thoại do một hoặc một số hành vi tạo nên.

d. Một số nhận xét

Qua việc tìm hiểu quan niệm và cách thức tiếp cận của các nhà nghiên cứu hội thoại thuộc ba trường phái nghiên cứu, chúng ta thấy các nhà nghiên cứu với đối tượng nghiên cứu và hướng tiếp cận khác nhau đã đưa ra những quan niệm khác nhau về một số đơn vị hội thoại. Đặc biệt, đơn vị cấu tạo nên cặp thoại là *tham thoại*, *bước thoại* hay *lượt lời* cũng chưa có sự thống nhất, chưa tìm được tiếng nói chung.

Trong luận án này, chúng tôi kế thừa hệ thống cấu trúc hội thoại của trường phái phân tích diễn ngôn Anh: cuộc thoại/ cuộc tương tác, phiên giao dịch/đoạn thoại, trao đáp/ cặp thoại, bước thoại, hành vi ngôn ngữ.

1.2.2.2. Một số vấn đề về cấu trúc cuộc thoại và cuộc thoại dạy học

a. Cấu trúc cuộc thoại

Cuộc thoại là đơn vị lớn nhất của hội thoại, được tính từ thời điểm các nhân vật hội thoại bắt đầu cuộc tương tác cho đến khi kết thúc cuộc tương tác. Ventola (1979) đã đưa ra cấu trúc khái quát của một cuộc thoại trong tiếng Anh như sau: Greetings (chào) – address (giới thiệu) – approach (nêu vấn đề) – centering (nội dung chính) – leave (chuẩn bị kết thúc) – goodbye (chào từ biệt). [dt.13, tr.85]

Trong cuộc tương tác, các nhân vật dự thoại có thể trao đổi rất nhiều vấn đề, hết vấn đề này sang vấn đề khác, nhưng bao giờ cũng có lúc mở đầu và lúc kết thúc. Lúc nhân vật hội thoại mở đầu cuộc tương tác được gọi là mở thoại, và khi các nhân vật hội thoại đưa ra dấu hiệu ngừng trao đổi, gọi là kết thoại. Giữa phần mở thoại và phần kết thoại là phần trung tâm của cuộc thoại, gọi là phần thân thoại. Và Nguyễn Đức Dân đã đưa ra cấu trúc khái quát của một cuộc thoại gồm có 3 phần như sau: *mở thoại* – *thân thoại* – *kết thoại*.

Mở thoại, theo Nguyễn Đức Dân là chưa bước vào cuộc thoại, mà đó là những lời thăm dò, tạo không khí thuận lợi để bước vào cuộc thoại. Mở thoại thường được biểu hiện bằng các nghi thức chào hỏi, những lời hô gọi hoặc những cử chỉ, điệu bộ đưa đẩy. Mở thoại chỉ là một thủ tục hình thức, đóng vai trò thứ yếu trong cuộc thoại. Do đó, trong giao tiếp, nhân vật dự thoại có thể bỏ qua, không đáp lại lời mở thoại mà đi ngay vào chủ đề chính của cuộc thoại.

Thân thoại, là phần trung tâm của cuộc thoại, là phần không thể thiếu của một cuộc hội thoại. Trong phần này, các nhân vật hội thoại triển khai trao đổi những nội dung chính của cuộc thoại. Trong một cuộc thoại, các nhân vật dự thoại có thể trao đổi về một nội dung, cũng có thể trao đổi rất nhiều nội dung.

Kết thoại thường được biểu hiện bằng những nghi thức chào tạm biệt kèm theo những cử chỉ đưa đẩy. Các nhân vật dự thoại có thể thực hiện hoặc không thực hiện phần kết thoại.

b. Cấu trúc cuộc thoại dạy học

Giao tiếp dạy học là loại giao tiếp nghi thức điển hình do đó cấu trúc của một cuộc thoại dạy học về cơ bản cũng giống như cấu trúc của các cuộc thoại thông thường, gồm có 3 phần: *mở thoại – thân thoại – kết thoại*.

Trong giao tiếp thông thường, mở thoại là một thủ tục hình thức mang tính chất thứ yếu thì trong hội thoại dạy học, cuộc hội thoại mang đậm tính nghi thức thì mở thoại là một phần nghi thức giao tiếp không thể thiếu. Mở thoại trong hội thoại dạy học thường được biểu hiện bằng các cử chỉ kèm ngôn ngữ: đó là hành động chào. Dù ở bất kì cấp học nào từ Tiểu học đến Đại học, khi thầy cô bước vào lớp, học sinh đứng dậy chào thầy cô và thầy cô chào lại. Đây là nghi thức giao tiếp được xã hội quy định thành những khuôn mẫu. Sau nghi thức chào hỏi mang đậm nét văn hóa, phong tục của dân tộc, giáo viên sẽ tiến hành kiểm tra hoạt động tự học, tự nghiên cứu của giáo sinh. Phần này có thể có cũng có thể được giáo viên cắt bớt, tùy thuộc vào nội dung và dung lượng kiến thức của từng bài học. Kết thúc cho phần mở thoại là giới

thiếu bài mới. Đây là phần không thể thiếu trong mỗi cuộc thoại dạy học, nó sẽ ấn định luôn đề tài giao tiếp, phạm vi giao tiếp... của cuộc thoại.

Cũng như các giao tiếp thông thường, thân thoại là phần trung tâm của cuộc thoại dạy học, là phần triển khai các nội dung kiến thức của bài học. Các trao đổi, tương tác của giáo viên và giáo sinh trong phần này sẽ tập trung vào việc giải quyết những vấn đề chính của bài học. Trong một cuộc thoại dạy học, giáo viên và giáo sinh có thể trao đổi một hoặc nhiều chủ đề của nội dung bài học và mỗi chủ đề tương ứng với một đoạn thoại. Như vậy, phần thân thoại có thể chỉ gồm một đoạn thoại, hay gồm nhiều đoạn thoại phụ thuộc vào nội dung chính của bài học.

Trong hội thoại dạy học, phần kết thoại cũng là phần không thể thiếu của một cuộc thoại. Phần này thường bao gồm những tổng kết, dặn dò, giao việc của giáo viên và nghi thức chào hỏi sau mỗi bài học. Tuy nhiên, phụ thuộc vào từng bài học khác nhau, phần kết thoại có thể thiếu vắng một vài chi tiết nhỏ.

Theo khảo sát của chúng tôi, đa phần các cuộc thoại dạy học đều có cấu trúc đầy đủ ba phần: mở thoại – thân thoại và kết thoại. Tuy nhiên, các chi tiết nhỏ trong phần mở thoại và kết thoại có thể bị lược bỏ tùy thuộc vào từng tình huống giao tiếp cụ thể.

1.2.2.3. Bước thoại và bước thoại trong hội thoại dạy học

a. Bước thoại

Trong các đơn vị của hội thoại, bước thoại là đơn vị chưa tìm được sự đồng thuận của nhiều nhà nghiên cứu. Mỗi nhà nghiên cứu lại gọi tên đơn vị này theo một thuật ngữ khác nhau như: *bước thoại*, *lượt lời* hay *tham thoại*.

Nguyễn Đức Dân gọi đơn vị cơ bản trong cấu trúc hội thoại với thuật ngữ lượt lời. Theo ông, lượt lời là đơn vị cơ bản của hội thoại và lượt lời “là một lần nói xong của một người trong khi người khác không nói, để rồi đến lượt người tiếp theo nói”[13, tr.87]. Trong các giao tiếp thông thường, một lượt lời được thực hiện bởi một nhân vật tham gia giao tiếp, nếu nhiều nhân vật giao tiếp cùng nói sẽ không thành một lượt lời, trừ trường hợp

một tập thể đáp lại lời kêu gọi của một người. Ví dụ: - Giáo viên: Có đúng không cả lớp? - Giáo sinh: Đúng ạ!

Theo Nguyễn Đức Dân, lượt lời thường được thực hiện bằng các tín hiệu ngôn ngữ, nhưng cũng có thể được thực hiện bằng sự im lặng, hoặc bằng các cử chỉ, điệu bộ: “lượt lời cũng có thể là cử chỉ” [13, tr.92], miễn là nó thực hiện được những chức năng hội thoại. Và hai lượt lời có quan hệ mật thiết với nhau sẽ tạo thành một cặp thoại.

Các nhà phân tích hội thoại Mĩ cũng gọi đơn vị cơ sở của hội thoại là lượt lời (turn taking). Lượt lời do một phát ngôn hoặc một số phát ngôn liên kết với nhau kể từ khi được người nói nói ra cho đến khi người này ngừng lời. Tiếp theo, các lượt lời đi với nhau để tạo thành các cặp kế cận (adjacency pair).

G. Yule cũng gọi đơn vị hội thoại thứ 4 mà chúng tôi đang đề cập đến là lượt lời. Ông ví trao đổi của các nhân vật trong hội thoại như một thị trường và “trong thị trường này có một thứ hàng hóa quý hiếm được gọi là quyền được nói. Năm quyền chủ động đối với thứ hàng hóa hiếm hoi này lần nào thì lần ấy gọi là một lượt lời” [G.Yule, dt 59, tr.31]

Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học thuộc trường phái phân tích diễn ngôn gọi đơn vị hội thoại tiếp sau cặp thoại là *move* (động thái). Theo phân tích của Sinclair và Coulthard, *move* tương ứng với lượt thoại hay lượt lời và nó là sự tập hợp của các hành vi ngôn ngữ tạo thành. Thuật ngữ “move” của Sinclair và Coulthard đã được Đỗ Hữu Châu dịch là bước thoại. Và theo lược thuật của Đỗ Hữu Châu trong Đại cương ngôn ngữ học tập 1 thì bước thoại theo quan niệm của Sinclair và Coulthard được hiểu như sau: “Bước thoại là đơn vị nhỏ nhất của diễn ngôn. Bằng đơn vị này diễn ngôn sẽ phát triển lớn hơn một hành vi. Đó là đơn vị tối thiểu có thể nhận diện được của hội thoại nhưng nhỏ hơn một cặp thoại.” [8, tr.301].

Các nhà phân tích hội thoại Pháp – Thụy Sĩ đã tiếp nhận quan điểm về các bậc trong hội thoại của trường phái phân tích diễn ngôn Anh, đã đưa ra

cấu trúc cuộc thoại gồm các đơn vị: cuộc thoại (*conversation*), đoạn thoại (*sequence*), cặp trao đáp (*exchange*), tham thoại (*intervention*), hành vi ngôn ngữ. Như vậy, đơn vị “*move*” trong quan niệm của Sinclair và Coulthard được họ dùng với thuật ngữ *Intervention*. Thuật ngữ này được Đỗ Hữu Châu dịch là tham thoại. Tuy nhiên, việc phân định các tham thoại của trường phái này vẫn còn nhiều lúng túng. Có thể tạm hiểu “Tham thoại là phần đóng góp của từng nhân vật hội thoại vào một cặp thoại nhất định” [8, tr.316].

Như vậy, đơn vị thứ tư của hội thoại hiện vẫn còn nhiều cách gọi khác nhau và mỗi khái niệm cũng ẩn chứa bên trong những nội hàm riêng. Trong luận án, chúng tôi sử dụng thuật ngữ *bước thoại* theo quan điểm của trường phái phân tích diễn ngôn Anh, và thuật ngữ bước thoại được hiểu như sau: “Bước thoại là đơn vị liên hành động trong diễn ngôn. Thường thường nó đồng nghĩa với cái thay đổi của người nói. Nó là cấp độ đầu thúc đẩy sự diễn tiến của cuộc trò chuyện và nó đánh dấu điểm chuyển tiếp. Ở vị trí đó, đối tác thứ hai có trách nhiệm phải hồi đáp” [8, tr.301].

b. Bước thoại dạy học

Bước thoại dạy học là đơn vị cơ sở của hội thoại dạy học, là đơn vị tạo nên cặp thoại dạy học. Bước thoại dạy học do một số hành vi ngôn ngữ tạo nên, là nơi thể hiện quan hệ giữa các hành vi ngôn ngữ.

Bước thoại dạy học được phân loại dựa trên chức năng của chúng trong cặp thoại. Và chức năng của bước thoại lại được xác định dựa trên ý định giao tiếp của người nói, dựa vào quan hệ trao đáp trực tiếp trong hội thoại. Dựa trên chức năng, ta có ba loại bước thoại dạy học: bước thoại khởi xướng, bước thoại trả lời, bước thoại phản hồi.

1.2.2.4. Hành vi ngôn ngữ trong hội thoại dạy học

Hội thoại là một sự kiện lời nói hoàn chỉnh, trong đó mỗi hành vi ngôn ngữ là một mắt xích tạo nên nó. Theo đó, hành vi ngôn ngữ là đơn vị chức năng nhỏ nhất của hội thoại đồng thời là đơn vị tạo nên cấu trúc của bước

thoại. Khi tương tác, hành vi ngôn ngữ không chỉ truyền đạt thông tin mà còn là hành vi có mối quan hệ khởi phát lẫn nhau, bổ sung và hỗ trợ cho nhau và hội thoại chính là cấu trúc tầng bậc của chuỗi những sự trao đổi thông qua các hành vi ngôn ngữ.

Hội thoại dạy học cũng như các cuộc hội thoại thông thường, hành vi bằng lời là loại hành vi được sử dụng nhiều nhất. Tuy vậy, trong hội thoại dạy học, giáo viên và giáo sinh không chỉ tương tác với nhau qua ngôn ngữ mà còn tương tác với nhau qua rất nhiều các hành vi vật lí, sinh lí như giơ tay, gật đầu, lắc đầu, im lặng... Các hành vi này được gán cho các thông điệp khi chúng có tính quan yếu về đề tài. Quan yếu về đề tài trong hội thoại dạy học được hiểu là khi tham gia hội thoại cả giáo viên và giáo sinh đều nhất trí với nhau một thỏa thuận ngầm đó là phát ngôn được nói ra trong cuộc thoại phải có quan hệ với đề tài của cuộc thoại. Theo Đỗ Hữu Châu “khi tham gia vào hội thoại, mọi người đều phải nhất trí với nhau một chấp ước, đó là phát ngôn được nói ra trong cuộc hội thoại phải có quan hệ với đề tài của cuộc hội thoại và qua quan hệ với đề tài mà có quan hệ với nhau. Do chấp ước này mà chúng ta cố gắng tìm ra tính quan yếu với đề tài của những phát ngôn có vẻ như không dính líu gì đến câu chuyện đang nói” [8, tr.249]. Như vậy, nhờ những thỏa thuận ngầm hay nói cách khác là nhờ tính chấp ước chúng ta có thể tìm ra được tính quan yếu về đề tài của các hành vi phi lời. Và ngữ cảnh chính là cơ sở để quyết định tính quan yếu của một hành vi ngôn ngữ. Ví dụ, dựa vào ngữ cảnh, chúng ta có thể xác định sự im lặng của giáo sinh sau khi giáo viên cung cấp thông tin có tính quan yếu liên quan đến đề tài là sự đồng ý với nội dung kiến thức hay là sự bất lực của giáo sinh, không thể trả lời được câu hỏi giáo viên đưa ra.

Khi nghiên cứu các cuộc hội thoại giữa thầy giáo và học sinh trong giờ học, Sinclair và Courthard đã đưa ra 22 hành vi ngôn ngữ, đó là các hành vi:

đánh dấu (marker), *phát vấn* (elicitation), *khởi phát* (starter), *điều khiển* (directive), *thông tin* (informative), *giục* (prompt), *gợi nhắc* (clue), *gợi ý* (cue), *xin phép* (bid), *chỉ định* (nomination), *tri nhận* (acknowledge), *trả lời* (reply), *phản ứng* (react), *chú thích* (comment), *chấp nhận* (accept), *đánh giá* (evaluate), *dấu lặng nhấn mạnh* (silent stress), *siêu trần thuật* (metastatement), *kết luận* (conclusion), *móc lại* (loop), *ngoài lề* (aside) [Sinclair & Courthard, dt 8, tr.299]

Trong vai trò thực hiện các chức năng dạy học, các hành vi ngôn ngữ thực hiện hai mục đích cơ bản là dạy và học, cụ thể là giáo viên phải sử dụng các hành vi ngôn ngữ để điều khiển hoạt động của giáo sinh, và giáo sinh cũng sử dụng các hành vi ngôn ngữ để tương tác với giáo viên.

Kế thừa các nghiên cứu của Sinclair và Courthard về chức năng của các hành vi ngôn ngữ, trong luận án, chúng tôi sẽ xác định số lượng các hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong hội thoại dạy học và mô tả các hành vi ngôn ngữ đó. Chúng tôi sẽ đề cập đến vấn đề này trong chương 2 của luận án.

1.2.2.5. Nguyên tắc hội thoại

Muốn cho một cuộc hội thoại thành công, các nhân vật tham gia hội thoại phải tuân thủ theo những nguyên tắc nhất định trong hội thoại. Đó là nguyên tắc luân phiên lượt lời, nguyên tắc liên kết hội thoại và nguyên tắc lịch sự. Những nguyên tắc hội thoại này chi phối và tác động mạnh mẽ tới quá trình hội thoại, cho phép giải thích những hàm ý ở mỗi lượt lời, những hình thức ngôn từ và cấu trúc của phát ngôn trong những tình huống giao tiếp cụ thể. Tính bị chi phối bởi các nguyên tắc hội thoại được biểu hiện ra thành tính nghi thức của hội thoại.

a. Nguyên tắc luân phiên lượt lời

Một cuộc hội thoại lí tưởng là một cuộc hội thoại có sự cân bằng về lượt lời. Khi có hai người hội thoại, người kia phải nói khi người này nhường lời cho anh ta theo cách lời người này kế tiếp lời của người kia, không có sự

dẫn đáp lên lời của nhau. Các lượt lời có thể được một người điều khiển phân phối hoặc do các nhân vật hội thoại tự thương lượng một cách ngầm ẩn với nhau. Dựa vào những dấu hiệu nhất định các nhân vật tham gia hội thoại sẽ biết được khi nào mình có thể nói. Đó là những dấu hiệu như sự trọn vẹn về lí, sự trọn vẹn về cú pháp, ngữ điệu, các câu hỏi, các từ như “nhé”, “nhỉ”...

Hội thoại dạy học là những cuộc đa thoại nhưng có người cầm trịch - người có vị thế giao tiếp mạnh tuyệt đối. Việc phân phối lượt lời sẽ có người cầm trịch. Thông thường, giáo viên sẽ phân phối lượt lời cho những người nói sau (giáo sinh). Nếu giáo sinh tự nhận mình là người nói tiếp thì phải xin phép và phải được sự chấp nhận của giáo viên.

b. Nguyên tắc liên kết hội thoại

Một cuộc thoại không phải là sự lắp ghép ngẫu nhiên, tùy tiện các phát ngôn, các hành vi ngôn ngữ, mà nó có sự liên kết rất chặt chẽ. Theo Đỗ Hữu Châu, Đỗ Việt Hùng, nguyên tắc liên kết không chỉ chi phối các diễn ngôn đơn thoại mà còn chi phối các lời tạo thành một cuộc thoại. Tính liên kết hội thoại thể hiện trong chính một phát ngôn, giữa các phát ngôn, giữa các hành vi ở lời, giữa các đơn vị hội thoại. Tính liên kết hội thoại cũng không chỉ thuộc lĩnh vực nội dung và thể hiện bằng các dấu hiệu “ngữ pháp” (hiểu theo truyền thống), mà nó còn thuộc các lĩnh vực hành vi ở lời, còn thể hiện trong quan hệ lập luận.

c. Nguyên tắc lịch sự

Nguyên tắc lịch sự (Phép lịch sự): Theo C.K.Orecchioni “Khái niệm lịch sự bao trùm tất cả các phương diện của diễn ngôn bị chi phối bởi các quy tắc có chức năng giữ gìn tính chất hài hòa của quan hệ liên cá nhân” [C.K.Orecchioni, dt 43, tr.95].

Quan hệ liên cá nhân có hai lĩnh vực: thứ nhất là lĩnh vực thể hiện ở những yếu tố ít nhiều cố định, hình thành do tập tục, ít nhiều có tính quy ước

của xã hội; thứ hai là lĩnh vực của những quan hệ liên cá nhân hình thành ngay trong cuộc thoại, có thể mất đi khi cuộc thoại chấm dứt. Ứng với hai lĩnh vực đó của quan hệ liên cá nhân, ta có hai phương diện lịch sự: lịch sự theo quy ước xã hội và lịch sự trong giao tiếp (lịch sự chiến lược).

Lịch sự theo quy ước xã hội: Đó là những quy ước bắt buộc mà khiến bất cứ ai cũng phải sử dụng, nếu không sẽ bị coi là thiếu lịch sự hoặc vô lễ, hoặc hỗn láo... Ví dụ, ở Việt Nam, khi giáo viên bước vào lớp, tất cả học sinh đều đứng dậy chào, dù đó là bất cứ cấp học nào từ tiểu học đến đại học. Như vậy, đứng dậy là một nghi thức quy ước, bắt buộc thể hiện phép lịch sự. Lịch sự quy ước thể hiện qua nhiều khía cạnh: người ở vị trí xã hội thấp phải thể hiện sự kính trọng với người ở vị thế xã hội cao; người trên phải đúng mực với người dưới, những người bình đẳng về vị thế phải đối xử với nhau nhã nhặn, lễ độ. Các phương tiện ngôn ngữ thể hiện phép lịch sự này thường là các từ xưng hô, cách tổ chức lượt lời (ai nói trước), sự ngắt lời, xen lời,...

Lịch sự chiến lược: liên quan tới những điều xảy ra trong cuộc thoại, cụ thể là liên quan tới sự sử dụng các hành vi ở lời và với những đề tài được đưa vào hội thoại. Như vậy, lịch sự chiến lược là lịch sự bao trùm tất cả các phương diện của việc sử dụng các hành vi ở lời và việc đề cập đến các đề tài sao cho có thể giữ gìn được tính chất hài hòa của các quan hệ liên cá nhân trong hội thoại.

1.3. Tiểu kết

Trong chương này, luận án đã dựa vào lí thuyết giao tiếp, lí thuyết hội thoại và đã đưa ra một cái nhìn tổng quan về giao tiếp, giao tiếp dạy học, hội thoại dạy học, bước thoại dạy học và về năng lực giao tiếp.

Luận án chỉ ra rằng, hoạt động dạy học của giáo viên và sinh viên trên lớp học là một kiểu giao tiếp điển hình cho kiểu giao tiếp chức năng tuân theo quy thức. Từ đó, luận án đưa ra và phân tích mô hình của quá trình giao

tiếp dạy học với các phương diện như hoàn cảnh giao tiếp, nhân vật giao tiếp, nội dung giao tiếp, chiến lược giao tiếp, phản hồi và đánh giá trong giao tiếp. Luận án cũng chỉ ra mối quan hệ gắn bó giữa hoạt động dạy và hoạt động học trong tương tác dạy học.

Hoạt động dạy học của giáo viên và học sinh trên lớp học là một cuộc thoại điển hình. Đó là cuộc thoại mà ở đó các nhân vật hội thoại phải tuân thủ nghiêm ngặt theo các nguyên tắc hội thoại. Xét về cấu trúc, cuộc thoại đó được tổ chức theo quan hệ tôn ti, tầng bậc: cuộc thoại dạy học > đoạn thoại dạy học > cặp thoại dạy học > bước thoại dạy học > hành vi ngôn ngữ. Tập trung nghiên cứu bước thoại, chúng tôi vận dụng các công cụ của lí thuyết hội thoại để đưa ra một khái niệm tác nghiệp phù hợp với đối tượng nghiên cứu, xác định vị trí của bước thoại trong hội thoại, đơn vị cấu tạo nên bước thoại. Đây cũng là cơ sở để chúng tôi tiếp tục triển khai các vấn đề về bước thoại và hành vi ngôn ngữ ở chương 2 của luận án.

Chương 2. ĐẶC TRƯNG BƯỚC THOẠI VÀ HÀNH VI NGÔN NGỮ CỦA GIÁO SINH

Như đã đề cập ở chương 1, bước thoại và hành vi ngôn ngữ là hai đơn vị nhỏ nhất của cuộc thoại. Nó cũng là đơn vị phản ánh đặc điểm ngôn ngữ của người sử dụng chúng. Chính vì vậy, tác giả luận án lấy bước thoại và hành vi ngôn ngữ làm đối tượng nghiên cứu trong chương 2 này. Tuy nhiên, luận án chỉ tập trung vào phân tích bước thoại và hành vi ngôn ngữ của người học chứ không đi sâu vào phân tích, bình luận bước thoại và hành vi ngôn ngữ của người dạy, mà chỉ sử dụng bước thoại và hành vi ngôn ngữ của người dạy làm ngữ cảnh để đối chiếu với bước thoại, hành vi ngôn ngữ của người học trong mối quan hệ tương tác hội thoại.

2.1. Bước thoại của giáo sinh trong hội thoại dạy học

Theo quan niệm của Sinclair và Coulthard “Bước thoại là đơn vị liên hành động trong diễn ngôn. Thường thường nó đồng nghĩa với cái thay đổi của người nói. Nó là cấp độ đầu thúc đẩy sự diễn tiến của cuộc trò chuyện và nó đánh dấu điểm chuyển tiếp. Ở vị trí đó, đối tác thứ hai có trách nhiệm phải hồi đáp”. “Bước thoại là đơn vị nhỏ nhất của diễn ngôn. Bằng đơn vị này diễn ngôn sẽ phát triển lớn hơn một hành vi”. [dt 8, tr.301].

Trong hội thoại dạy học, bước thoại là đơn vị trực tiếp tạo nên cặp thoại. Bước thoại được hình thành từ sự trao đáp của các nhân vật hội thoại. Mỗi bước thoại dạy học đều nằm trong quan hệ trao đáp theo các hướng khác nhau. Bước thoại của giáo sinh trong nghiên cứu của chúng tôi là lời nói của giáo sinh trong các trao đáp với giáo viên trên lớp học.

Trong hội thoại dạy học, bước thoại là đơn vị cấu trúc của hội thoại. Khi tham gia hành chức, bước thoại sẽ đảm nhận các nhiệm vụ khác nhau, tương ứng với vị trí của chúng: bước thoại có thể thực hiện chức năng khởi

xướng thông tin hoặc yêu cầu, cũng có thể thực hiện chức năng trả lời, đáp ứng các yêu cầu mà bước thoại khởi xướng đưa ra, cũng có thể thực hiện chức năng xác nhận hay phản hồi lại, phản ứng lại với những thông tin bước thoại trả lời đưa ra. Đặc biệt, có những bước thoại vừa có vai trò đáp ứng các yêu cầu thông tin do bước thoại khởi xướng mà giáo viên đưa ra trước đó, lại vừa có khả năng khởi xướng đối với bước thoại phản hồi tiếp sau của giáo viên.

Ví dụ:

<2- 1> - Gv: *Ngọc Mai trình bày tiếp phương thức thứ hai..*

- Gs: *Em (thưa) cô là phương thức ngữ điệu. Phương thức ngữ điệu là phương thức dựa vào ngữ điệu để biểu thị quan hệ ngữ pháp ạ. Ngữ điệu góp phần biểu thị mục đích nói, các ý nghĩa ngữ pháp khác nhau và góp phần thể hiện các quan hệ ngữ pháp khác nhau trong câu ạ. Cùng một câu nói, nhưng nếu nói với những ngữ điệu khác nhau thì sẽ có ý nghĩa khác nhau ạ. Ví dụ như: “Anh đi đi” và “Anh đi đi /”*

- Gv: *Quát thế thì anh chạy vội đúng không? (Vẫy tay cho sv ngồi). Chúng ta thấy khi chúng ta nói với các ngữ điệu khác nhau thì phát ngôn có thể mang những ý nghĩa khác nhau đúng không? Nếu nhờ vả ai đó thì ta không thể nói với ngữ điệu lên giọng được đúng không? Hoặc nói với người yêu thì phải nũng nịu “em muốn đi bơi thuyền cơ” đúng không? (...)*

Trong ví dụ trên, bước thoại của giáo viên vừa có chức năng đáp ứng yêu cầu cung cấp thông tin do bước thoại giáo viên đưa ra trước đó, vừa có chức năng khởi xướng hướng hồi đáp cho bước thoại của giáo viên ở tiếp sau.

Như vậy, các bước thoại có thể thực hiện các chức năng khác nhau trong quan hệ trao đáp. Dựa vào chức năng mà bước thoại thực hiện trong quan hệ trao đáp, ta có thể phân chia bước thoại thành ba loại: bước thoại khởi xướng, bước thoại trả lời và bước thoại phản hồi.

2.1.1. Bước thoại khởi xướng của giáo sinh

Trong hội thoại, “trao lời là SP1 nói lượt lời của mình và hướng lượt lời của mình về phía SP2 nhằm làm cho SP2 nhận biết được rằng lượt lời đó được nói ra dành cho SP2” [8, tr.205]. Như vậy, sự trao lời chính là cơ sở để tạo thành bước thoại khởi xướng. Và sở dĩ tồn tại bước thoại khởi xướng là vì nó quy định hướng hồi đáp và nội dung hồi đáp ở bước thoại tiếp theo.

Bước thoại khởi xướng có nhiệm vụ bắt đầu một cặp thoại thông qua chức năng khởi xướng các yêu cầu đối với người tham gia hội thoại. Bước thoại khởi xướng sẽ quy định quyền lực của người nói và trách nhiệm của các nhân vật hội thoại. Khi thực hiện các hành vi khởi xướng, người nói có thể đưa ra yêu cầu được cung cấp thông tin, yêu cầu ủng hộ, tán đồng, mời mọc,... Các hành vi này đặt ra trách nhiệm đối với người đối thoại là phải thỏa mãn các yêu cầu tương thích với hiệu lực của các hoạt động mà người nói đã đưa ra ở bước thoại khởi xướng.

Ví dụ:

<2-2> - Gs: *Thưa cô, đây là nói khi diễn thuyết, thế còn nói trong giao tiếp thông thường thì điều kiện là gì ạ?*

- Gv: *(vẫy tay cho học sinh ngồi) nói trong giao tiếp thông thường thì sao nhỉ cả lớp? Ví dụ khi chúng ta trao đổi về bài học này. Nói khi thuyết trình thì chúng ta phải chuẩn bị nhiều hơn, còn nói trong giao tiếp thông thường thì chúng ta không phải chuẩn bị nhiều như thuyết trình.(...) Tóm lại để nói tốt trong bất kì tình huống nào thì chúng ta phải có kiến thức tốt, phải có sự tự tin, có kĩ năng nói... và khi nói thì sao nhỉ? phải biết lắng nghe người đối thoại với mình.*

Trong ví dụ trên, bước thoại của giáo sinh là bước thoại khởi xướng thể hiện yêu cầu cung cấp thông tin. Bước thoại này đặt ra cho người đối thoại trách nhiệm phải trả lời, phải cung cấp những thông tin mà người khởi xướng muốn được biết.

Giáo viên và giáo sinh đều là chủ thể của hoạt động dạy học nên quyền trao lời và nhận lượt lời là như nhau; khi giáo viên trao thì giáo sinh đáp và ngược lại. Tuy nhiên, giao tiếp dạy học là loại giao tiếp tuân theo quy thức, có người cầm trịch. Ở đó, người giáo viên, với vị thế xã hội cao hơn, là người có quyền nắm giữ lượt lời và phân phát lượt lời cho giáo sinh. Nếu chưa được sự cho phép của giáo viên thì giáo sinh chưa được thực hiện lượt lời. Với các lớp học truyền thống, vai trò của giáo viên trong lớp học là tối thượng. Hiện nay, trước xu thế hội nhập và giao lưu văn hóa, giáo dục, vai trò của người học đã được đề cao. Nội dung của giao tiếp lớp học hiện đại là những vấn đề người học cần, không phải những vấn đề giáo viên có. Do đó, không khí lớp học cởi mở hơn, người học có quyền được trao lời nhiều hơn. Tuy nhiên, với vị thế giao tiếp cao hơn, người giáo viên vẫn là người làm chủ cuộc thoại.

Thực tế ngữ liệu cho thấy, đa phần các tình huống dạy học, giáo viên là người khởi xướng các yêu cầu và giáo sinh là người thực hiện. Số lượng các bước thoại khởi xướng do giáo sinh thực hiện chưa nhiều. Qua thực tế ngữ liệu khảo sát, chúng tôi thu được 1368 bước thoại khởi xướng do giáo sinh thực hiện, chiếm 8,73% và 14300 bước thoại khởi xướng do giáo viên thực hiện, chiếm 91,27%. Điều đó cho thấy giáo sinh còn thiếu chủ động trong quá trình học tập trên lớp học.

Tùy vào các chức năng khởi xướng mà bước thoại khởi xướng được phân chia thành nhiều kiểu khác nhau. Là người tổ chức các hoạt động dạy học, giáo viên thường sử dụng bước thoại khởi xướng để khởi xướng các nội dung như: khởi xướng nội dung chính của đoạn thoại hay cuộc thoại, khởi xướng nội dung kiến thức để yêu cầu giáo sinh trả lời, khởi xướng hành động yêu cầu giáo sinh thực hiện (yêu cầu giáo sinh thực hiện một hoạt động dạy học, yêu cầu giáo sinh nhanh chóng tham gia vào diễn ngôn,...); khởi xướng các nội dung thông tin, khởi xướng nội dung kiến

thức mang tính chất gợi ý, khởi xướng nội dung đưa đẩy, dẫn dắt; khởi xướng một nội dung kiểm tra...

Trong ngữ liệu mà chúng tôi khảo sát, các dạng bước thoại khởi xướng được giáo sinh thực hiện gồm có: khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học, khởi xướng nội dung phát vấn mong muốn giáo viên trả lời, khởi xướng yêu cầu hành động, khởi xướng đề phản biện ý kiến của bạn.

Dưới đây, luận án sẽ đi sâu vào phân tích các bước thoại khởi xướng được thực hiện bởi giáo sinh.

2.1.1.1. Khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học

Các bước thoại khởi xướng nội dung thông tin có chức năng cung cấp các thông tin liên quan đến nội dung bài học mà người nói cho rằng người nghe muốn biết. Đây là một chức năng quan trọng trong hoạt động dạy học.

Trong hội thoại dạy học, những thông tin mà giáo viên cung cấp là những kiến thức đã được lựa chọn để đưa vào bài giảng. Các thông tin này giúp cho giáo sinh có thêm các kiến thức cơ bản, là cơ sở để giáo sinh lĩnh hội tri thức tốt hơn. Và với những bước thoại khởi xướng nội dung thông tin của giáo viên thì giáo sinh thường im lặng tiếp nhận, ít có phản hồi lại bằng lời.

Ví dụ:

<2- 3> Gv: *Trần Đăng Khoa là nhà thơ rất thân thuộc của thiếu nhi, với rất nhiều bài thơ ngộ nghĩnh dành cho các bé đúng không nào? Sách giáo khoa Tiếng Việt tiểu học có rất nhiều bài thơ của ông. Các bài thơ đó đều nằm trong tập thơ “Góc sân và khoảng trời”. Hôm nay chúng ta sẽ tìm hiểu về Trần Đăng Khoa và tập thơ “Góc sân và khoảng trời” của ông.*

- Gs: *(Lắng nghe)*

Hoạt động cung cấp thông tin là hoạt động rất cần thiết với quá trình tiếp nhận của giáo sinh. Nhưng nếu một giờ học mà giáo viên cung cấp thông tin một chiều và giáo sinh thụ động tiếp nhận kiến thức thì giờ học đó sẽ trở

thành thuyết trình nhằm chán, đơn điệu và nặng nề. Vì thế, nhiều thầy cô đã điều khiển và chuyển hoạt động cung cấp thông tin sang phía giáo sinh, tạo cơ hội để giáo sinh được thể hiện hiểu biết của mình trong quá trình triển khai bài học.

Trong bước thoại khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học, giáo sinh là người cung cấp thông tin liên quan đến bài học, thể hiện vốn tri thức cũng như những hiểu biết của họ về đối tượng cần tìm hiểu.

Như trên đã đề cập, do đặc thù của môi trường giao tiếp lớp học, bước thoại khởi xướng nội dung thông tin của giáo sinh thường không phải là chủ động mà do sự điều khiển của giáo viên, nghĩa là giáo viên yêu cầu cung cấp thông tin thì giáo sinh mới thực hiện hoạt động này. Do đó, bước thoại khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học mà giáo sinh thực hiện thường có chức năng kép: nó vừa thực hiện chức năng khởi xướng nội dung thông tin và yêu cầu người nghe phải xác nhận, hỏi đáp; lại vừa thực hiện chức năng trả lời, đáp ứng yêu cầu của bước thoại đi trước của giáo viên.

Ví dụ:

<2- 4> - Gv: *Hôm trước cô đã yêu cầu các nhóm về nhà chuẩn bị để hôm nay giới thiệu trước lớp về các bộ đồ dùng dạy toán. Bây giờ lần lượt các nhóm thực hiện phần bài của mình nhé? Nhóm đầu tiên nào!*

- Gs: *Em thưa cô hôm nay em sẽ giới thiệu bộ thiết bị đồ dùng phục vụ cho chương trình dạy học toán ở lớp 4 ạ. Ở lớp 4 thì cái tư duy trực quan của học sinh lớp 4 được hình thành tốt hơn nên là cái đồ dùng để phục vụ cho cái chương trình, phương pháp trực quan này ít hơn ạ. Bộ đồ dùng của, ờ phục vụ cho chương trình lớp 4 thì gồm có 10 hình tròn, 10 hình tròn, các hình tròn được chia thành các phần khác nhau, có hình, trên tay em đây là hình tròn động này thì chúng ta có thể dạy học sinh bài về phân số, ta có thể linh hoạt thay đổi để có các phần về phân số khác nhau.*

- Gv: *Ta thao tác cho chính xác, ta xoay trước cho chính xác rồi ta mới đưa cho học sinh nhìn. Em để vừa xoay vừa nhìn thế này là rất là khó đúng không? Một trong những yêu cầu khi chúng ta sử dụng là thao tác phải dứt khoát.*

- Gs: *Vâng ạ.*

- Gv: *Các bạn hãy nhận xét về phần trình bày của nhóm 1. Các bạn ấy giới thiệu đã đúng và đã đủ chưa? Cần bổ sung gì không? Hay có góp ý gì không?*

Trong ví dụ trên, bước thoại khởi xướng của giáo sinh cung cấp các thông tin sơ lược về bộ đồ dùng dạy học toán 4. Các thông tin này thể hiện kiến thức và sự hiểu biết của giáo sinh về đồ dùng dạy học và việc sử dụng các đồ dùng dạy học đó. Nó cũng là những thông tin mà người nghe (bao gồm cả giáo viên và các bạn giáo sinh khác) đang muốn biết và chờ đợi sự cung cấp từ phía người nói. Đồng thời bước thoại này cũng là bước thoại thực hiện chức năng hồi đáp cho bước thoại đi trước của giáo viên.

Nếu bước thoại khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học mà chủ thể thực hiện là giáo viên thì sự hồi đáp từ phía người nghe/ giáo sinh là không cần thiết. Nhưng với bước thoại khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học mà do giáo sinh thực hiện thì luôn cần phải có bước thoại hồi đáp từ phía giáo viên. Sự hồi đáp của giáo viên sẽ giúp giáo sinh kiểm tra được độ chính xác những thông tin mà họ vừa đưa ra và nó sẽ là định hướng cho giáo sinh trong quá trình chiếm lĩnh tri thức. Trong ví dụ trên, thay bằng việc trực tiếp hồi đáp cho phần trình bày của giáo sinh thì giáo viên đã điều khiển để giáo sinh khác hồi đáp nội dung thông tin mà nhóm bạn đã khởi xướng. Đây cũng là cách để giáo viên tăng cường sự tích cực hoạt động của giáo sinh, giúp cho giáo sinh chủ động trong việc chiếm lĩnh tri thức.

Bước thoại khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học chiếm số lượng khá lớn trong số các bước thoại khởi xướng được giáo sinh thực hiện (842/1368 bước thoại, chiếm 61,54% trong tổng số bước thoại khởi xướng).

2.1.1.2 Khởi xướng nội dung phát vấn mong muốn giáo viên trả lời

Trong hoạt động dạy học phải luôn luôn có sự trao đổi thông tin giữa giáo viên và giáo sinh về những nội dung liên quan đến bài học. Trong quá trình triển khai bài học, giáo viên phải đưa ra những phát vấn để giáo sinh trả lời. Thông qua những câu trả lời của giáo sinh, giáo viên có thể biết được mức độ lĩnh hội tri thức của giáo sinh để kịp thời điều chỉnh phương pháp và chiến lược giảng dạy.

Ví dụ:

<2-5> -Gv : Nào, em hiểu thế nào là thực tiễn? Bạn áo xanh bàn thứ 3, đây.

- Sv : *Thưa cô, thực tiễn là toàn bộ hoạt động vật chất có tính mục đích, mang tính lịch sử - xã hội của con người nhằm cải tạo tự nhiên và xã hội.*

Như đã đề cập ở trên, môi trường giao tiếp lớp học hiện nay có nhiều đổi mới tích cực: dạy học là dạy cái giáo sinh cần phải có chứ không phải là dạy cái giáo viên có sẵn. Do đó, phát vấn không còn là độc quyền của người dạy, mà người học cũng có quyền phát vấn.

Khởi xướng nội dung phát vấn là loại bước thoại mà giáo sinh thực hiện để yêu cầu giáo viên cung cấp thông tin hoặc giải đáp thắc mắc. Nếu trong giờ học mà loại bước thoại này được giáo sinh ưa dùng thì điều đó có nghĩa là họ đang chủ động chiếm lĩnh tri thức, nó thể hiện sự tương tác mạnh mẽ giữa người học và người dạy. Việc sử dụng loại bước thoại này thường xuyên sẽ cho chúng ta thấy mô hình của giờ học hiện đại, đáp ứng được mục tiêu giáo dục là tạo ra những con người năng động, sáng tạo: giáo viên giải đáp những điều giáo sinh cần biết, muốn biết, chứ không phải giáo viên

truyền đạt những tri thức giáo viên có và giáo sinh thụ động lĩnh hội. Tuy nhiên, số lượng bước thoát khỏi xướng nội dung phát vấn thông tin qua khảo sát lại chiếm số lượng khá khiêm tốn (288/1368 bước thoát khỏi xướng, chiếm 21,05%). Điều đó cho thấy hai vấn đề: thứ nhất là giáo sinh chưa chủ động, chưa tích cực; thứ hai là giáo viên chưa quan tâm đúng mức đến việc phát huy tính chủ động của người học, chưa tạo được môi trường cho người học phát huy tính chủ động.

Qua khảo sát của chúng tôi, phần lớn các bước thoát khỏi xướng nội dung phát vấn mong muốn giáo viên trả lời mới chỉ là những bước thoát nêu thắc mắc liên quan đến nội dung bài học chứ giáo sinh chưa tự tin khởi xướng một nội dung kiến thức mới. Bước thoát khỏi xướng nội dung kiến thức mới rất ít được sử dụng.

Ví dụ:

<2-6> - Gs: *Em thưa cô, em tìm hiểu Sách giáo khoa Tiếng Việt tiểu học thì em thấy trong quan niệm về câu ở Sách giáo khoa không có câu phức thành phần mà những câu như vậy họ đều xếp vào câu đơn. Vậy chúng ta theo quan niệm nào ạ? Và vì sao ạ?*

- Gv: *À, cô cảm ơn ý kiến của bạn Mỹ Huyền, câu hỏi của bạn cho thấy bạn đã có ý thức tìm hiểu rất kỹ sách giáo khoa. Về thắc mắc của bạn, đến phần Vấn đề về câu trong chương trình Tiểu học chúng ta sẽ cùng nhau giải đáp. Lúc đó chúng ta sẽ bàn luận về 2 quan niệm này sau. Bây giờ chúng ta sẽ tìm hiểu kỹ về 4 kiểu câu theo quan điểm mà giáo trình của chúng ta đề cập đã.*

Trong ví dụ trên, bước thoát khỏi xướng của giáo sinh đã đưa ra một vấn đề mới: vấn đề về câu theo quan niệm của sách giáo khoa. Bước thoát khỏi xướng này cho thấy sự chủ động, tích cực tìm tòi, khám phá để chiếm lĩnh tri thức của người học. Trong quá trình tương tác, không phải tất cả các nội dung kiến thức của bài học giáo sinh đều có thể hiểu hết. Khi gặp những vấn đề còn băn khoăn, họ có thể sử dụng bước thoát khỏi xướng nội dung

phát vấn trao đáp với giáo viên để được giải đáp. Trong ví dụ trên, giáo sinh đã khởi xướng vấn đề quan niệm về câu và yêu cầu sự trả lời của giáo viên. Bước thoát khởi xướng của giáo sinh trong ví dụ cho thấy họ đã có ý thức đào sâu kiến thức, chủ động lĩnh hội tri thức. Tuy nhiên, số lượng bước thoát khởi xướng nội dung kiến thức mới được giáo sinh thực hiện không nhiều.

2.1.1.3. Khởi xướng yêu cầu hành động

Bước thoát khởi xướng yêu cầu hành động chiếm số lượng nhỏ trong các bước thoát khởi xướng (196/1368 bước thoát khởi xướng, chiếm 14,40%). Đây là bước thoát mà giáo sinh thường thực hiện khi muốn đề nghị giáo viên nhắc lại, làm lại... một hành động nào đó.

Để yêu cầu giáo viên thực hiện một hành động nào đó, giáo sinh thường sử dụng các hành vi có mục đích yêu cầu. Những mục đích yêu cầu này có thể được thể hiện bằng những hành vi ngôn ngữ trực tiếp, cũng có thể được thực hiện bằng những hành vi ngôn ngữ gián tiếp.

Ví dụ:

<2-7> - (I) Gs: *Thưa thầy nhanh thế. Thầy nói nhanh thế bọn em không kịp thầy ạ. Thầy đọc lại yêu cầu được không ạ?*

- (R) Gv: *Sao? Không ghi kịp à? Chúng ta ghi tóm tắt thôi. 8 người cắt xong đoạn nương trong 20 ngày, sau khi làm được 5 ngày thì họ bổ sung thêm 16 người...*

<2-8> - Gs (A): *Cô cứ gọi các nhóm theo thứ tự cô ạ.*

- Gs (B): *Hôm trước thảo luận cô gọi từ nhóm 1 đến nhóm 4, hôm nay ngược lại từ 4 đến 1 đi cô.*

- Gv: *Rồi. Nhóm 4 bắt đầu trước nào. Các nhóm khác nghe để nhận xét nhé.*

Trong ví dụ <2-7>, bước thoát khởi xướng của giáo sinh có chức năng khởi xướng một hành vi yêu cầu đối với giáo viên (yêu cầu giáo viên đọc lại

đề bài). Và mục đích yêu cầu này được thực hiện gián tiếp thông qua hai hành vi: hành vi trình bày (*Thưa thầy nhanh thế. Thầy nói nhanh thế bọn em không ghi kịp thầy ạ*) và hành vi hỏi (*Thầy đọc lại yêu cầu được không ạ?*)

Trong ví dụ <2-8>, mục đích yêu cầu được thực hiện trực tiếp bằng hành vi yêu cầu. Tuy nhiên, người nói đã điều chỉnh ngôn ngữ để yêu cầu trở nên nhẹ nhàng, không cố ý bắt buộc người nghe phải thực hiện hành động, mà người nói trông chờ vào sự tự nguyện của người đối thoại, thể hiện qua từ “đi cô” và ngữ điệu đi xuống của phát ngôn.

Hai ví dụ trên cho thấy bước thoại khởi xướng yêu cầu hành động thường chỉ được giáo sinh sử dụng để yêu cầu giáo viên thực hiện lại những hành động, nhắc lại những lời mà họ nghe chưa rõ, hoặc đưa ra một yêu cầu thực hiện hành động nào đó. Không có bước thoại nào giáo sinh sử dụng để yêu cầu giáo viên giảng lại hay phân tích lại nội dung bài học. Mặc dù qua các trao đáp giữa giáo viên và giáo sinh, chúng tôi thấy có những nội dung mà giáo sinh tỏ ra chưa nắm bắt được, chưa chiếm lĩnh được. Trong những tình huống đó, họ chỉ thể hiện bằng sự im lặng chứ chưa mạnh dạn yêu cầu giáo viên giảng giải lại hay phân tích lại. Do đó, những nội dung thuộc phần kiến thức đó sẽ bị bỏ qua và chìm vào quên lãng.

Như vậy, mặc dù có sử dụng bước thoại khởi xướng yêu cầu hành động nhưng giáo sinh sử dụng chưa đạt hiệu quả cao.

2.1.1.4. Bước thoại khởi xướng để phản biện ý kiến của các bạn

Với môi trường xã hội thông tin hiện đại ngày nay, việc cập nhật và tra cứu thông tin cũng như việc làm đầy kiến thức cho mình không còn là điều khó khăn thì giáo sinh đã có đủ phương tiện để lĩnh hội tri thức từ rất nhiều nguồn khác nhau. Đó cũng là điều kiện giúp họ ngày càng tự tin hơn trong giao tiếp. Trong giờ lên lớp, nếu họ được chuẩn bị trước nội dung trao đổi và giáo viên cởi mở, thân thiện thì họ có thể tự tin rất nhiều. Thực tế, qua các

khảo sát của chúng tôi, giáo sinh đã tự tin khi phản biện lại ý kiến trình bày của bạn. Tuy vậy, bước thoại dẫn nhập để phản biện như thế này chiếm số lượng quá ít ỏi (42/1368 bước thoại khởi xướng), chỉ là 3,01%.

Ví dụ:

<2-9> - Gs (Loan): *Thưa cô, theo em chỗ bạn trình bày “học viết phải gắn với học đọc” là chưa thật sự thỏa đáng ạ. Nghe và nói là hai hoạt động song hành với nhau như hai mặt của một tờ giấy, và người nói thì phải có người nghe nên học nói phải gắn với học nghe, nhưng đọc và viết thì không hẳn là như vậy ạ. Trong môn Tiếng Việt thực hành của chúng ta, kỹ năng nghe, nói gắn liền với nhau, nhưng kỹ năng đọc, kỹ năng viết được tách ra thành hai bài khác nhau đấy thôi ạ. Vì vậy bạn Thảo nói “học viết phải gắn với học đọc” là chưa chính xác ạ.*

- Gs (Ngọc): *Thưa cô em có ý kiến.*

- Gv: *Rồi, mời Ngọc.*

- Gs (Ngọc): *Loan nói “người nói phải có người nghe nên học nói phải gắn với học nghe” theo em cũng không đúng ạ. Trong giao tiếp, người nói phải có người nghe là vì tôn trọng nhau thôi ạ, cũng có những giao tiếp mà mọi người tranh nhau nói mà chẳng có ai chịu nghe mà. Học nói gắn với học nghe theo em thì vì khi ta có kỹ năng nói thì ta nói mọi người sẽ dễ hiểu ờ, còn khi ta có kỹ năng nghe thì ta sẽ nắm bắt được ờ và thấu hiểu được những gì người khác nói ạ. Mà trong giao tiếp thì vai nói vai nghe luôn hoán đổi cho nhau, lúc ta là người nói, lúc ta lại là người nghe, nên kỹ năng nghe, nói mới gắn liền với nhau, chứ không phải như Loan nói ạ.*

Trong ví dụ trên ta thấy, khi giáo sinh Loan vừa chấm dứt ý kiến, chưa đợi giáo viên yêu cầu nhận xét thì giáo sinh Ngọc đã khởi xướng để được phép phản biện lại ý kiến của bạn.

Đặc biệt, chúng tôi còn thu nhận được 2 bước thoại khởi xướng mà giáo sinh sử dụng để phản biện ý kiến của thầy cô.

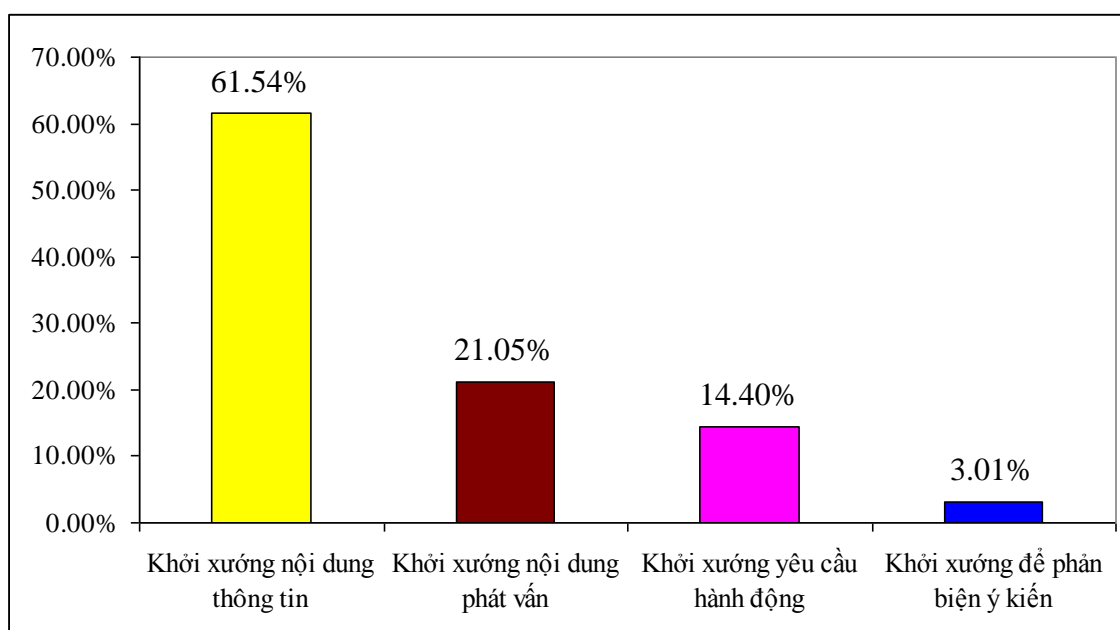
Ví dụ:

<2-10>- Gv: Bây giờ các bạn hãy thảo luận về những điểm kế thừa và đổi mới của sách giáo khoa mới so với sách giáo khoa cũ.

- Gs: Thừa cô em có ý kiến. Yêu cầu của cô có vẻ không hợp lí cô ạ. Chúng em đâu có biết sách giáo khoa cũ như thế nào đâu, làm sao chúng em biết được sách giáo khoa mới kế thừa cái gì, đổi mới cái gì so với sách giáo khoa cũ được.

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã khởi xướng để phản đối yêu cầu của giáo viên. Điều đó thể hiện được sự tích cực chủ động trong lĩnh hội tri thức của giáo sinh hiện nay. Kiểu bước thoát khởi xướng để phản biện ý kiến của bạn, thậm chí là phản biện ý kiến của thầy cô nếu được phát huy thì giờ học sẽ thu hút hơn, sẽ giúp chúng ta đạt được mục tiêu giáo dục là rèn kĩ năng, kĩ xảo cho người học, lấy người học làm trung tâm của quá trình dạy học.

Dưới đây là biểu đồ tỷ lệ các bước thoát khởi xướng:



Biểu đồ 2.1: Biểu đồ tỷ lệ các loại bước thoát khởi xướng

Biểu đồ tỷ lệ trên cho thấy trong tổng số 1368 bước thoát khởi xướng được thực hiện bởi giáo sinh thì bước thoát khởi xướng nội dung thông tin được sử dụng nhiều nhất. Tuy nhiên đây lại là kiểu bước thoát không phải do giáo sinh chủ động thực hiện mà thực hiện dưới sự điều khiển của giáo viên,

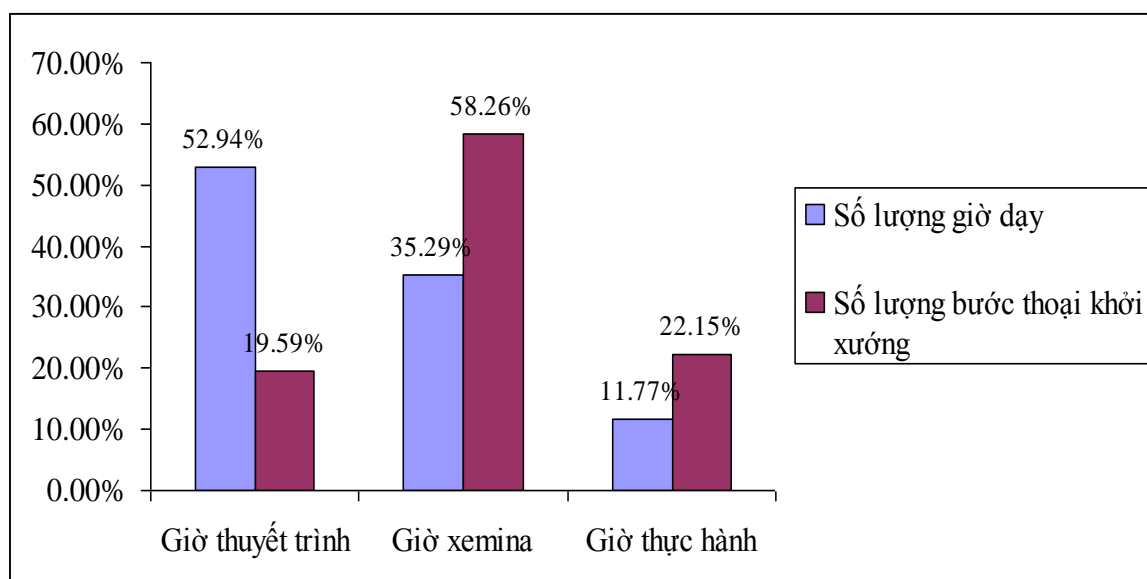
khi giáo viên yêu cầu thì giáo sinh mới thực hiện hoạt động cung cấp thông tin. Còn các bước thoại khởi xướng nội dung phát vấn, khởi xướng yêu cầu hành động, khởi xướng phản biện ý kiến của bạn là những bước thoại thể hiện được sự chủ động của giáo sinh trong việc chiếm lĩnh tri thức thì lại được sử dụng chưa nhiều. Điều đó cho thấy, giáo sinh chưa thực sự mạnh dạn trong trao đáp với giáo viên, đồng thời cũng cho chúng ta thấy sự thiếu chủ động của giáo sinh trong quá trình lĩnh hội tri thức. Qua đó, chúng ta còn thấy rằng năng lực kiến thức chuyên môn, năng lực kiến thức sư phạm của giáo sinh còn yếu. Các nhà giáo dục, cụ thể là những giáo viên đứng lớp tại các giảng đường cần đẩy mạnh các biện pháp kích thích sự chủ động của giáo sinh trong quá trình lĩnh hội tri thức, để giáo sinh sử dụng nhiều hơn bước thoại khởi xướng nội dung phát vấn, khởi xướng yêu cầu hành động, khởi xướng phản biện ý kiến của bạn trong quá trình tương tác trên lớp học.

Theo quan điểm giáo dục truyền thống, bước thoại khởi xướng thường là do giáo viên cầm trịch. Tư tưởng này ăn sâu, bám rễ trong quan điểm của nhiều nhà giáo dục Việt Nam. Hiện nay, do sự hội nhập và mở rộng quan hệ quốc tế về giáo dục, nền giáo dục Việt Nam đã có những biến chuyển đáng kể. Giáo sinh Việt Nam hiện nay có nhiều điều kiện, nhiều kênh để giao lưu, học hỏi, tìm tòi và khám phá những chân trời tri thức. Vì vậy họ năng động hơn và cũng chủ động hơn trong quá trình học tập, chiếm lĩnh tri thức. Có rất nhiều giáo sinh tự tin đối thoại với giáo viên về những nội dung kiến thức mà họ đang được thụ đắc. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều giáo sinh cũng như nhiều giáo viên chưa thoát ra được mô hình giáo dục truyền thống. Giáo sinh thì ngại phát biểu ý kiến của mình, ngại đưa ra quan điểm dù nhiều khi không đồng tình với ý kiến của giáo viên, hoặc ngại thắc mắc những khi còn mơ hồ chưa hiểu. Về phía giáo viên vẫn còn những người ấu trĩ, theo quan điểm khắt khe của giáo dục nho giáo, không cho giáo sinh của mình quyền được lên tiếng; khi giáo

sinh có ý kiến đổi lập họ lập tức cho rằng giáo sinh hỗn láo dám cãi lại giáo viên. Trong 85 tiết dạy mà chúng tôi thu ghi làm ngữ liệu nghiên cứu có 15668 bước thoại khởi xướng, trong đó chỉ có 1368 bước thoại khởi xướng được thực hiện bởi giáo sinh, chiếm 8,73% - một số lượng khiêm tốn.

Trước sự phát triển của nền kinh tế tri thức, xã hội hiện đại đòi hỏi giới trẻ phải là nguồn nhân lực chất lượng cao, năng động, sáng tạo. Các trường sư phạm phải là cái nôi đào tạo đội ngũ giáo viên chất lượng cao, phục vụ cho sự nghiệp giáo dục nước nhà.

Trong 85 tiết dạy thu ghi, có 45 tiết được tổ chức theo hướng thuyết trình (có hỏi – đáp giữa giáo viên và giáo sinh); 30 tiết được tổ chức theo hướng xemina; và 10 tiết thực hành. Dưới đây là biểu đồ thống kê:



Biểu đồ 2.2: Biểu đồ tỷ lệ giờ dạy và bước thoại khởi xướng

Biểu đồ thống kê trên cho thấy các giờ học được tổ chức theo hướng thuyết trình cũng đã có sự thay đổi về mặt bản chất; không còn là các giờ dạy mà giáo viên là người nói, người truyền thụ tri thức và giáo sinh là người thụ động lĩnh hội tri thức. Nếu như trước kia, nói đến thuyết trình là nói đến việc người dạy độc chiếm lời thoại, không cần biết giáo sinh của mình có nghe, có

lĩnh hội hay không, còn giáo sinh là người bị động lắng nghe, thì giờ đây, các giờ thuyết trình cũng đã được tổ chức theo phương pháp mới, có sự tác động qua lại giữa giáo viên và giáo sinh. Tuy nhiên, dựa trên số liệu mà bảng thống kê đưa ra thì chúng ta thấy sự đổi mới này còn chưa đạt được mục tiêu nhằm hướng đến sự chủ động, tích cực của người học. Số lượng giờ dạy thuyết trình chiếm 52,94% (45/85) - cao nhất trong các giờ dạy thu ghi làm dữ liệu nghiên cứu, nhưng số lượng bước thoát khỏi xướng trong giờ dạy thuyết trình lại ít nhất, chỉ chiếm 19,59% (267/1368 bước thoát khỏi xướng). Hơn nữa, những bước thoát được chúng tôi xếp vào bước thoát khỏi xướng trong giờ dạy thuyết trình thường là những bước thoát có chức năng kép, nó vừa là bước thoát trả lời cho bước thoát trước và nó vừa khởi xướng hướng hồi đáp cho bước thoát sau. Nghĩa là nó được thực hiện dưới sự điều khiển và yêu cầu thông tin của giáo viên, chứ không phải do giáo sinh chủ động thực hiện.

Ví dụ:

<2-11> - Gv: *Em (chỉ tay) trình bày vấn đề tiếp theo.*

- Gs: *Thưa cô là âm sắc chính là sắc thái của âm thanh. Cùng đánh một bản nhạc nhưng với những nhạc cụ khác nhau âm thanh sẽ có âm sắc khác nhau. Ví dụ, bài “Nhật kí của mẹ” chẳng hạn, khi đánh bằng ghi ta thì âm thanh sẽ khác với khi thổi sáo. Và sự khác nhau đó chính là âm sắc khác nhau. Em trình bày luôn về tiếng thanh và tiếng động ạ. Tùy theo sự chấn động của các phân tử không khí phát ra có chu kì đều đặn hay không mà âm thanh đó cho ta tiếng thanh hay tiếng động. Các nguyên âm phát ra cho ta nhiều tiếng thanh, các phụ âm phát ra cho ta nhiều tiếng động. Nói cách khác nguyên âm có tiếng thanh, phụ âm có nhiều tiếng ồn ạ.*

- Gv: *Rất tốt, cảm ơn em. Chúng ta thấy là Âm thanh ngôn ngữ mang đầy đủ bản chất của một hiện tượng âm học. Nó được tạo ra do luồng hơi ở phổi phát ra làm cho cơ quan phát âm dao động, tạo ra các sóng âm. Các*

nhà nghiên cứu cũng xác định được cao độ, trường độ, cường độ và âm sắc của âm thanh ngôn ngữ (...)

Bảng thống kê trên cũng cho thấy số lượng bước thoại khởi xướng được thực hiện bởi giáo sinh trong giờ xemina chiếm số lượng tương đối lớn 58,26% (798/1368). Tuy nhiên số lượng này cũng không đều trong các giờ xemina. Có những giờ xemina giáo viên vẫn là người khởi xướng các nội dung và giáo sinh trao đổi, thảo luận, chỉ có một số ít nội dung được giáo sinh khởi xướng (giờ xemina có số lượng bước thoại khởi xướng do giáo sinh thực hiện ít nhất là có 4 bước thoại). Cũng có những giờ xemina mà giáo viên chỉ khởi xướng chủ đề lớn của cuộc thoại/ của giờ học, sau đó giáo viên chỉ điều hành thảo luận và thể hiện sự đồng tình hay phản đối với các nội dung mà giáo sinh khởi xướng. Những giờ xemina như vậy thường có số lượng các bước thoại khởi xướng được thực hiện bởi giáo sinh là tương đối lớn (nhiều nhất là 23 bước thoại). Điều đó cho ta thấy nếu giáo sinh thực sự chủ động nghiên cứu bài học trước ở nhà và giáo viên có sự tổ chức dẫn dắt giờ học phù hợp, giáo viên trao quyền nói cho giáo sinh nhiều hơn thì sẽ tăng được tính tích cực, chủ động cho giáo sinh.

Như vậy, biểu đồ thống kê trên cho thấy trong giờ xemina và giờ thực hành, giáo sinh sử dụng nhiều bước thoại khởi xướng, còn giờ thuyết trình, bước thoại khởi xướng được sử dụng ít hơn. Đây là đặc thù của các kiểu giờ học. Vì vậy, để tăng tính chủ động sáng tạo cho giáo sinh, đồng thời để kích thích giáo sinh mong muốn được tham gia vào giao tiếp lớp học, giáo viên đứng lớp cần chuyển một cách tối đa các giờ thuyết trình thành các giờ xemina, giao trước nội dung học tập cho giáo sinh về nhà tìm hiểu, nghiên cứu. Điều này sẽ giúp giáo sinh tăng cường được năng lực kiến thức chuyên môn đồng thời phát triển năng lực ngôn ngữ của mình (Chúng tôi sẽ đề cập đến vấn đề năng lực ngôn ngữ trong chương sau).

2.1.2. Bước thoại trả lời (R - Reply)

Cuộc thoại chỉ được hình thành khi người nghe nói ra lượt lời đáp lại lượt lời của người nói [8, tr.207]. Nếu như chỉ có sự trao lời của người nói mà không có sự đáp lời của người nghe thì đó là độc thoại, chứ chưa phải là hội thoại. Có thể nói, sự đáp lời là một yêu cầu bắt buộc của giao tiếp hội thoại. Tất cả các hành vi nói đều đòi hỏi sự đáp lời. Với người nói, nếu những gì mình nói ra mà không nhận được tín hiệu trả lời sẽ cảm thấy như mình đang tự nói một mình hoặc nói với khoảng không.

Bước thoại trả lời là bước thoại được thực hiện nhằm đáp ứng các yêu cầu mà bước thoại khởi xướng đưa ra. Đó có thể là bước thoại được thực hiện để thể hiện sự vâng lệnh, đồng tình, hoặc trả lời cho yêu cầu cung cấp thông tin...

Bước thoại trả lời là bước thoại điển hình nhất và cũng là bước thoại mà giáo sinh thực hiện nhiều nhất trong quá trình tương tác với giáo viên (14068/15668, chiếm 89,75%). Bước thoại trả lời là bước thoại giáo sinh thực hiện để đáp lại các yêu cầu của giáo viên trong quá trình triển khai nội dung bài học.

Ví dụ:

<2-12> - Gv: *Em chứ gì? Mời em cho biết ý kiến là cần chọn quả cà chua như thế nào để có thể làm cái hoa hồng cho đẹp?*

- Gs: *Thưa cô là chọn những quả không bị sần sùi, không có bị sâu, chọn quả lành nguyên ạ.*

- Gv: *Độ chín của nó thì như thế nào?*

- Gs: *Chín vừa tới.*

Trong ví dụ <2-12> có hai bước thoại trả lời của giáo sinh. Đó là những bước thoại cung cấp thông tin theo yêu cầu thông tin mà bước thoại khởi xướng của giáo viên đặt ra.

Trong giao tiếp lớp học, theo quan niệm của giáo dục truyền thống, giáo viên là người làm chủ cuộc thoại, khi giáo viên ban phát lượt lời thì giáo sinh mới có quyền được lên tiếng, được tham gia vào hội thoại, hay nói cách khác khi giáo viên hỏi thì giáo sinh mới được trả lời. Tuy nhiên, điều này làm cho giao tiếp lớp học trở nên nặng nề và đơn điệu. Theo quan niệm của giáo dục hiện đại, đặc biệt là giáo dục ở bậc chuyên nghiệp, người học được coi là trung tâm của quá trình dạy học, dạy học là dạy điều người học cần biết, người học muốn biết, chứ không phải là điều giáo viên có. Do vậy, một giờ học hiệu quả phải là giờ học có sự tương tác mạnh mẽ giữa người dạy và người học. Người dạy khởi xướng thông tin, hỏi để kiểm tra thông tin, để định hướng, để cung cấp điều giáo sinh cần phải biết để có thể làm nghề. Còn người học không phải là người chỉ ngồi chờ đợi giáo viên hỏi để trả lời mà phải là người chủ động hỏi để tìm kiếm tri thức, tìm kiếm điều mình muốn biết để giỏi nghề. Vì vậy, với số lượng 89,75% bước thoại trả lời trên tổng số bước thoại được giáo sinh thực hiện cho chúng ta thấy cả giáo viên và giáo sinh đều chưa thoát ra khỏi tư tưởng của giáo dục truyền thống. Giáo sinh còn phụ thuộc vào giáo viên và luôn đặt mình trong thế bị động, chưa bộc lộ và phát huy được năng lực kiến thức chuyên môn, do đó cũng chưa phát triển được năng lực ngôn ngữ.

2.1.3. Bước thoại phản hồi (F – Feedback)

Thông thường, một trao đáp chỉ cần hai bước thoại có thể coi là hoàn chỉnh như hỏi – trả lời, yêu cầu – thực hiện yêu cầu... Tuy nhiên, một bước thoại trả lời sẽ tiềm ẩn chức năng khởi xướng đối với bước thoại tiếp theo. Do đó, ngoài hai bước thoại là bước thoại khởi xướng và bước thoại trả lời, còn xuất hiện bước thoại thứ ba có vai trò hoàn chỉnh cho sự trao đáp, đó là bước thoại phản hồi. Trong giao tiếp dạy học, bước thoại phản hồi thường là bước thoại đánh giá của người dạy. Đây là bước thoại mà giáo sinh luôn chờ đợi

mỗi khi hoàn thành bước thoại trả lời. Trong giao tiếp dạy học, nếu không có bước thoại này, cặp thoại có thể trở nên bất thường.

Bước thoại phản hồi là bước thoại được dùng để xác nhận hay phủ nhận, cãi lại – phản ứng lại với những thông tin được đưa ra ở bước thoại đi trước.

Giáo viên dùng bước thoại phản hồi để đánh giá, nhận xét, bình luận...cho câu trả lời hay hoạt động mà giáo sinh thực hiện ở bước thoại đi trước. Hay nói cách khác, bước thoại phản hồi là lượt lời giáo viên sử dụng để hỏi đáp lại tất cả những gì giáo sinh thực hiện trong giờ học nhằm đánh giá hoạt động của giáo sinh và định hướng kiến thức để giáo sinh lĩnh hội. Chủ thể của bước thoại phản hồi được xác định trong mối tương quan với chủ thể thực hiện bước thoại khởi xướng và bước thoại trả lời. Theo đó, bước thoại phản hồi có thể được thực hiện bởi giáo viên mà cũng có thể được thực hiện bởi giáo sinh. Trong hội thoại dạy học truyền thống, bước thoại phản hồi gần như được xem là bước thoại độc quyền của giáo viên. Bởi theo quan niệm của giáo dục truyền thống, giáo sinh mà cãi lại giáo viên thì cần phải xem xét lại về đạo đức. Những giáo sinh đó sẽ được đánh giá là hỗn láo, bất trị, không tôn trọng thầy. Trong môi trường dạy học hiện đại, chúng ta cũng không cho người học được phép xúc phạm thầy. Nhưng trong môi trường dạy học cởi mở hiện nay, chúng ta cho phép người học được tranh luận, được “cãi lại”, được đưa ra quan điểm của mình để cùng trao đổi dù quan điểm đó đối lập với quan điểm của thầy. Nó sẽ giúp rút ngắn khoảng cách thầy – trò, giúp mối quan hệ thầy – trò thân thiện, gần bó hơn. Đồng thời, nó giúp giáo sinh có thể chủ động hơn trong việc lĩnh hội và đào sâu tri thức. Trong khảo sát của mình, chúng tôi đã thấy những bước thoại phản hồi mà chủ thể thực hiện chính là các giáo sinh.

Ví dụ:

<2-13> - Gv: *À, đây cũng là một vấn đề về yếu tố kỹ thuật khi tĩa hoa su hào, hoặc nếu tĩa bằng quả dưa hấu thì chắc nó cũng sẽ đẹp hơn đúng không?*

- Gs: *Vâng*

- Gv: *Vì đầu quả dưa hấu nó lồi lên.*

- Gs: *Không phải ạ thưa cô. Khi tĩa bằng quả dưa hấu thì sẽ không tĩa bằng cái phần đầu này ạ mà chúng ta sẽ tĩa vào phần cạnh này ạ.*

Trong ví dụ trên, giáo viên đã đưa ra một khẳng định (vì *đầu quả dưa hấu nó lồi lên*), nhưng giáo sinh không đồng ý với ý kiến của giáo viên. Vì vậy, họ đã đưa ra sự không đồng tình với ý kiến của giáo viên qua bước thoại phản hồi (*Không phải ạ thưa cô*).

Nếu bước thoại phản hồi do giáo viên thực hiện thường có tác dụng đánh giá thông tin mà giáo sinh cung cấp ở bước thoại trả lời và nó là định hướng để giáo sinh có thể tiếp nhận hay điều chỉnh, thì bước thoại phản hồi được thực hiện bởi giáo sinh thể hiện sự hiểu biết, sự tự tin của người học về vốn tri thức của mình.

Ví dụ:

< 2-14> - Gs: *Em thưa thầy, bạn tóm tắt bài toán được rồi nhưng phần bài giải số học sinh nam là $(35:7)*3=15$ cái phần danh số em nghĩ chỉ là học sinh chứ không cần phải nam, dưới phần đáp số cũng chỉ viết như thế thôi ạ, về phần học sinh nữ cũng thế.*

- Gv: *Tôi thấy đóng ngoặc mở ngoặc ở 35:7 không cần thiết.*

- Gs: *Em nghĩ 35:7 có chứ ạ, để cho học sinh Tiểu học ờ, đóng mở ngoặc để cho các em biết rõ hơn.*

Trong ví dụ <2-14>, giáo sinh đã đưa ra bước thoại phản hồi để phản ứng lại ý kiến mà giáo viên đưa ra. Khi giáo viên đưa ra quan điểm “*không cần thiết phải xuất hiện đóng mở ngoặc ở 35:7*” thì giáo sinh đã phản bác lại ý kiến đó qua hành vi ngôn ngữ “*có chứ ạ*” kèm theo những lí giải cho việc vì sao cần phải có sự tồn tại của dấu đóng mở ngoặc ở đó.

Ngoài những bước thoại thể hiện sự phản ứng, sự không đồng tình của giáo sinh với quan điểm mà giáo viên đưa ra, chúng tôi cũng ghi nhận được những bước thoại phản hồi thể hiện sự đồng tình của giáo sinh với ý kiến của giáo viên.

Ví dụ:

<2-15> - Gv: Bước 1 như vậy là cắt đầu cắt đuôi củ cà rốt đúng không? Bước 2 làm gì?

- Gs: Bước 2 là cắt một lát mỏng để bỏ cái phần tù bên ngoài đi ạ, chỉ lấy cái phần thẳng bên trong ạ, để được một hình chữ nhật xong mình dùng dao vẽ một đường thẳng, vẽ các tán của cây thông ạ.

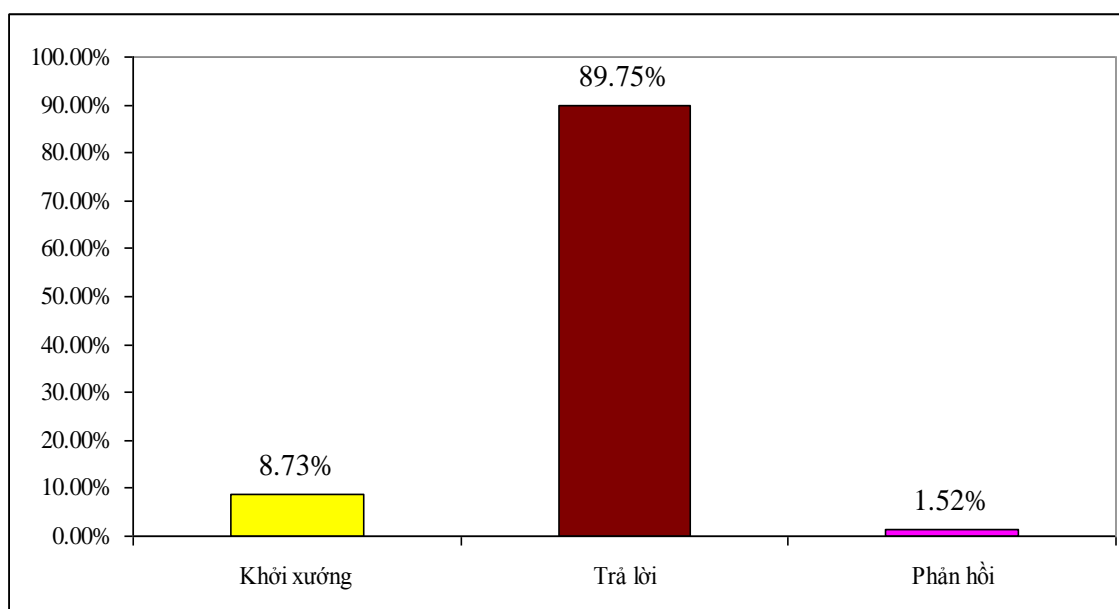
- Gv: Khía các tán của lá thông ngang này, khía phần thân thông là dọc này.

- Gs: Đúng rồi ạ.

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã thể hiện sự đồng tình của mình qua hành vi xác nhận (đúng rồi ạ).

Bước thoại phản hồi được thực hiện bởi giáo sinh qua các khảo sát của chúng tôi chiếm số lượng rất ít ỏi, 238 bước thoại trên tổng số 15668 bước thoại (chiếm 1,52%). Điều đó cho chúng ta thấy, mặc dù đã có những thay đổi, nhưng giáo dục hiện đại vẫn chưa thoát ra được mô hình của giáo dục truyền thống.

Dưới đây là biểu đồ tỷ lệ các bước thoại:



Biểu đồ 2.3: Biểu đồ tỷ lệ các bước thoại

Biểu đồ thống kê trên cho thấy bước thoại khởi xướng và phản hồi chiếm số lượng quá ít ỏi so với số lượng bước thoại trả lời. Mặc dù giao tiếp lớp học là loại giao tiếp có người cầm trịch và người đó là người dạy: ban phát lượt lời thuộc quyền hạn của giáo viên; tuy nhiên, như đã nói ở trên, môi trường giáo dục trong xu thế hiện nay, người giáo viên phải dạy những gì giáo sinh cần biết, muốn biết; vì vậy quyền chủ động tham gia vào giao tiếp lớp học của người học cũng được nâng lên: họ có quyền chủ động yêu cầu giáo viên cung cấp những điều họ đang muốn biết. Nhưng qua số liệu khảo sát thì chúng ta thấy, giáo sinh chưa sử dụng hết quyền của mình. Họ tham gia vào hội thoại dạy học một cách bị động. Họ chỉ chờ đợi câu hỏi của giáo viên và trả lời những câu hỏi đó dưới sự dẫn dắt, gợi mở của giáo viên. Họ chưa tích cực tự tìm hiểu, tự đào sâu tri thức. Vì vậy, giáo sinh ít dùng bước thoại khởi xướng hay phản hồi, mà chỉ dùng bước thoại trả lời khi giáo viên yêu cầu thông tin. Sự thiếu chủ động và ngại tham gia vào giao tiếp làm cho ngôn ngữ của họ không có cơ hội được bộc lộ, không có cơ hội được trau dồi. Và khi bắt buộc phải tham gia vào giao tiếp, họ diễn đạt một cách lóng ngóng, rời rạc, dùng từ thiếu chính xác.

2.2. Hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong hội thoại dạy học

Như chương 1 đã đề cập, hành vi ngôn ngữ là đơn vị tạo nên cấu trúc của bước thoại. Khi tương tác, các hành vi ngôn ngữ luôn bổ sung và hỗ trợ cho nhau. Hội thoại chính là cấu trúc tầng bậc của chuỗi những sự trao đổi thông qua các hành vi ngôn ngữ. Trong hội thoại dạy học, hành vi ngôn ngữ được thực hiện bằng lời hoặc các yếu tố phi lời.

Hội thoại dạy học cũng như các cuộc hội thoại thông thường, hành vi được thực hiện bằng lời là loại hành vi được sử dụng nhiều nhất. Tuy vậy, trong hội thoại dạy học, giáo viên và giáo sinh không chỉ tương tác với nhau qua ngôn ngữ mà còn tương tác với nhau qua rất nhiều các yếu tố phi lời như giờ tay, gật đầu, lắc đầu, nhăn mặt và sự im lặng... Các hành vi phi lời này

được gán cho các thông điệp khi chúng có tính quan yếu về đề tài. Nghĩa là, khi xem xét những hành vi phi lời này trong những ngữ cảnh giao tiếp cụ thể thì nó phải có liên quan đến nội dung giao tiếp đang được các nhân vật hội thoại đề cập đến. Trong hội thoại dạy học, quan yếu về đề tài được hiểu là khi tham gia hội thoại cả giáo viên và giáo sinh đều phải nhất trí với nhau một thỏa thuận ngầm đó là phát ngôn được nói ra trong cuộc thoại phải có quan hệ với đề tài của cuộc thoại.

Trong chương này, luận án xem xét hành vi ngôn ngữ được giáo sinh sử dụng như thế nào, dùng để làm gì, và chúng có vai trò như thế nào trong việc thực hiện chức năng dạy học.

Theo ngữ liệu khảo sát của chúng tôi, các hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong hội thoại dạy học gồm có những hành vi được thực hiện bằng lời và những hành vi phi lời.

2.2.1. Hành vi phi lời

Hành vi phi lời là những hành vi vật lí, sinh lí... mà giáo sinh sử dụng khi tương tác với giáo viên trong quá trình lĩnh hội tri thức. Trong ngữ liệu mà chúng tôi khảo sát, hành vi phi lời được sử dụng tương đối nhiều và tập trung ở bước thoại trả lời của giáo sinh: 5013 bước thoại /15668 bước thoại (chiếm 32%). Các bước thoại khởi xướng và bước thoại phản hồi thường không được thực hiện bằng các hành vi phi lời. Qua ngữ liệu khảo sát, chúng tôi thấy duy nhất một kiểu khởi xướng được thực hiện bằng hành vi phi lời, đó là kiểu khởi xướng yêu cầu được tham gia vào diễn ngôn qua hành vi gior tay xin phép.

Các loại hành vi phi lời được giáo sinh sử dụng trong quá trình tương tác với giáo viên gồm có: hành vi im lặng, hành vi vật lí.

2.2.1.1. Hành vi im lặng

Hành vi im lặng là một loại hành vi vốn mang nhiều ngụ ý khác nhau. Trong giao tiếp dạy học, thông thường, khi giáo viên phát lượt lời cho giáo

sinh mà giáo sinh im lặng, điều đó có thể là giáo sinh đang thể hiện sự đồng tình với ý kiến của giáo viên, hoặc họ chưa có câu trả lời cho câu hỏi mà giáo viên đưa ra, hoặc do sự nhút nhát mà không dám tự tin đứng dậy trả lời mặc dù biết đáp án... Dựa vào những tình huống giao tiếp cụ thể, chúng ta sẽ biết được những hành vi im lặng đó có ý nghĩa gì.

Ví dụ:

<2-16> - Gv: *Sau khi hỏi hình dáng xong thì hỏi đến cái gì nhỉ?*

- Gs: *(im lặng 10s)*

- Gv: *Sau khi hỏi hình dáng xong thì đến cái gì nhỉ?*

- Gs: *(im lặng 20s)*

- Gv: *Ô, hỏi hình dáng xong thì hỏi cái gì?*

- Gs: *(im lặng 20s)*

- Gv: *Ví dụ nhé, các con hãy quan sát cho cô nhé, mẫu vật cô đặt đây thì cái gì chiếu...*

- Gs *(chen lời)*: *à, độ sáng, tiếp theo là độ sáng.*

- Gv: *Rồi, tiếp theo là hỏi về ánh sáng chiếu vào bên nào mạnh nhất, chỗ nào trung bình, chỗ nào đậm...*

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã im lặng qua ba câu hỏi của giáo viên. Sự im lặng đó của giáo sinh cho thấy sự bất lực của họ trước câu hỏi của giáo viên và phải đợi đến khi giáo viên đưa ra gợi ý rất cụ thể (*Ví dụ nhé, các con hãy quan sát cho cô nhé, mẫu vật cô đặt đây thì cái gì chiếu vào...*) thì giáo sinh mới có thể đưa ra được câu trả lời. Nếu hành vi im lặng như trong ví dụ trên diễn ra một cách thường xuyên trong suốt cuộc thoại thì cuộc thoại đó sẽ thất bại vì khi đó giáo viên sẽ là người trình bày còn giáo sinh chỉ thụ động lắng nghe.

Trong ngữ liệu mà chúng tôi khảo sát có những hành vi im lặng thể hiện việc giáo sinh không đưa ra câu trả lời cho câu hỏi của giáo viên nhưng

không phải là do họ bất lực, họ không có câu trả lời mà là do họ chưa mạnh dạn để trình bày ý kiến của mình, họ sợ sai.

Ví dụ:

<2-17> - Gv: (...) “Đang” biểu thị thời gian ở thời gì?

- Gs: Thời hiện tại.

- Gv: Thế vậy tên gọi của nó phải là gì?

- Gs: (Im lặng 8s)

- Gv: Nào, tên gọi của thời gian là gì?

- Gs: Thưa cô có phải tên gọi của thời gian là thời hiện tại không ạ?

- Gv: À, tên gọi của nó phải là thời hiện tại. Nhưng ở đây người ta lại dùng một từ để đánh dấu thời hiện tại, chứ “đang” không phải là tên gọi của nó.

Trong ví dụ trên, bước thoại mà giáo sinh im lặng không phải vì họ không biết câu trả lời cho câu hỏi của giáo viên mà là họ chưa chắc chắn với câu trả lời của mình nên họ chưa đưa ra ý kiến, họ chọn giải pháp im lặng. Và khi giáo viên tiếp tục yêu cầu câu trả lời thì họ phải buộc nêu ra ý kiến của mình. Tuy nhiên, họ đã chọn giải pháp đưa ra ý kiến một cách gián tiếp bằng một câu hỏi theo mẫu “có phải ...không?” (Thưa cô có phải tên gọi của thời gian là thời hiện tại không ạ?).

Ngoài ra, còn có những hành vi im lặng thể hiện sự đồng tình của giáo sinh trước những ý kiến của giáo viên.

Ví dụ:

<2-18> - Gv: Rồi, cách giải quyết của bạn là làm sao các trẻ chơi với nhau phải đoàn kết. Nhưng vẫn phải có sự cạnh tranh, đó là điều tất yếu, có muốn không cạnh tranh cũng không được. Nhưng vấn đề là phải lái theo hướng nào. Và theo bạn thì bạn có năng lực học tập tốt hơn, đoàn kết với bạn ở chỗ là gì? hỗ trợ cho bạn (...).

- Gs: Im lặng lắng nghe..

- Gv: Một đặc điểm nữa trong hoạt động học tập là nhiệm vụ học tập (...). Một bạn cho cô một ví dụ bất kì một môn học nào đó ở Tiểu học và nêu những nhiệm vụ cần thực hiện trong giờ học và chứng minh rằng nếu thực hiện được những nhiệm vụ đó thì mục tiêu sẽ đạt được.

Trong ví dụ trên giáo sinh đã sử dụng sự im lặng để thể hiện sự đồng tình với những nội dung thông tin mà giáo viên đưa ra.

Hành vi im lặng được giáo sinh sử dụng khi thực hiện các bước thoại trả lời. Những bước thoại được thể hiện bằng hành vi im lặng chiếm một số lượng đáng kể trong khảo sát của chúng tôi: 2663 bước thoại/ 15668 bước thoại (chiếm 17%). Nếu hành vi im lặng được sử dụng đúng chỗ, đúng lúc nó sẽ là một chiến lược giao tiếp tốt (xem thêm chương 3). Tuy nhiên, đa phần những hành vi im lặng đó lại được thể hiện do sự bất lực của giáo sinh trước câu hỏi mà giáo viên đề ra. Đây không phải là một dấu hiệu tốt cho một giờ học tích cực. Nó thể hiện sự thiếu hợp tác, thiếu tương tác giữa các nhân vật hội thoại. Nếu hành vi im lặng này quá nhiều trong một giờ học sẽ làm cho giờ học nhàm chán, nó cho thấy giáo sinh quá bị động trong quá trình lĩnh hội tri thức. Họ chờ đợi sự cung cấp thông tin từ phía giáo viên mà không tích cực chủ động tìm tòi để khám phá, lĩnh hội tri thức. Trước tình trạng này, giáo viên cần phải có những gợi ý hay thay đổi cách đặt câu hỏi để giáo sinh có thể tiếp cận đến câu trả lời, để tránh cho cuộc hội thoại là sự trình bày từ một phía.

2.2.1.2. Các hành vi dạy học thể hiện bằng hành vi vật lí

Hành vi vật lí là những hành vi được giáo sinh thực hiện để đáp ứng những yêu cầu về hoạt động học tập mà giáo viên đưa ra như: *vẽ sơ đồ, kẻ bảng, đọc giáo trình, lên bảng làm bài tập...* hoặc được sử dụng để khởi xướng yêu cầu tham gia vào diễn ngôn như hành vi *giơ tay xin phép*.

Ví dụ:

<2-19> - Gv: Hôm trước cô đã nhắc các em mang nguyên liệu đi để lớp chúng ta có thể cắt thái tạo hình đúng không ạ? Tôi kiểm tra, nhờ bạn

Ngọc kiểm tra nhanh các nhóm xem có đầy đủ nguyên liệu cho cắt thái tạo hình không.

- Gs (Ngọc): (đi các bàn kiểm tra nguyên liệu của các bạn).

<2-20> - Gv: Trước tiên chúng ta cùng nhau tìm hiểu vài nét về ông. Các bạn mở giáo trình trang 164-166, đọc và tóm tắt những nét chính cho cô.

- Gs: (đọc sách)

Trong ví dụ <2-19> giáo sinh đã sử dụng một hành vi vật lí (*đi các bàn kiểm tra nguyên liệu của các bạn*) để thể hiện yêu cầu thực hiện hành động mà giáo viên đưa ra (*nhờ bạn Ngọc kiểm tra nhanh các nhóm xem có đầy đủ nguyên liệu cho cắt thái tạo hình không*). Tương tự ở ví dụ <2-20> giáo sinh cũng thực hiện bước thoại đáp ứng yêu cầu giáo viên đưa ra bằng một hành vi vật lí.

Trong hội thoại đời thường, tương tác bằng cử chỉ điệu bộ giữa các nhân vật hội thoại là rất phổ biến. Tuy nhiên, trong hội thoại dạy học, cử chỉ điệu bộ được sử dụng không nhiều và thông thường nó được sử dụng bởi người dạy, rất ít trường hợp được sử dụng bởi người học vì cử chỉ điệu bộ không thể hiện được sự tôn trọng của người học đối với thầy cô. Trong ngữ liệu mà chúng tôi khảo sát, các bước thoại được thực hiện bằng các cử chỉ điệu bộ chiếm số lượng vô cùng khiêm tốn: 94 bước thoại/ 15668 bước thoại (chiếm 0,6%), và thông thường trong các trường hợp này, giáo viên thường nêu lại câu hỏi để tìm kiếm câu trả lời bằng ngôn ngữ.

Ví dụ:

<2-21> - Gv: Cụm từ chính phụ đầy đủ gồm 3 thành tố. Phụ trước, trung tâm, cô viết tắt nhé, và phụ sau. (gạch chân vào ví dụ trên bảng). Vấn đề thứ 2 là cấu tạo. Các em thấy về cấu tạo, thành tố chính chỉ là một từ đúng không, thành tố phụ là một từ hoặc như “phim hoạt hình” là nhiều từ đúng không?

- Gs: (gật đầu).
- Gv: đúng không cả lớp?
- Gs: đúng ạ

Trong ví dụ <2-21> giáo sinh đã dùng cử chỉ gật đầu để thể hiện sự đồng ý với ý kiến giáo viên đưa ra. Tuy nhiên, giáo viên đã đặt lại câu hỏi để tìm kiếm sự đồng tình bằng một hành vi bằng lời của giáo sinh.

2.2.2. Hành vi ngôn ngữ được thực hiện bằng lời

Hành vi ngôn ngữ được thực hiện bằng lời là những hành vi điển hình trong hội thoại nói chung và trong hội thoại dạy học nói riêng. Những hành vi bằng lời giúp nội dung cuộc thoại được sáng tỏ. Trong hội thoại dạy học, nó là phương tiện đặc lực để đạt đến mục tiêu dạy học. Trong vai trò thực hiện các chức năng dạy học, các hành vi ngôn ngữ thực hiện hai mục đích cơ bản là dạy và học, cụ thể là giáo viên phải sử dụng các hành vi dạy học bằng lời để điều khiển hoạt động của giáo sinh, và giáo sinh cũng sử dụng các hành vi dạy học bằng lời để tương tác với giáo viên. Qua các hành vi bằng lời, các nhân vật hội thoại có thể hiểu được nội dung mà người đối thoại với mình đang truyền tải một cách dễ dàng hơn. Các hành vi bằng lời cũng giúp người dạy biết được người học đang lĩnh hội tri thức như thế nào để có hướng điều chỉnh phương pháp phù hợp.

Trong quá trình tương tác, các nhân vật hội thoại có thể trao đáp bằng lời hoặc bằng các hành vi phi lời. Thực tế ngữ liệu cho thấy, các bước thoại của giáo sinh được thực hiện bằng lời chiếm số lượng nhiều hơn các bước thoại được thực hiện bằng hành vi phi lời (hành vi bằng lời chiếm 68%: 10665/15668). Đặc biệt, bước thoại phản hồi và bước thoại khởi xướng thường chỉ được thực hiện bởi các hành vi bằng lời.

Khi nghiên cứu về hội thoại dạy học, Sinclair và Courthard đã đưa ra 22 hành vi ngôn ngữ dựa vào chức năng của chúng trong hội thoại, đó là các hành vi: *đánh dấu, phát vấn, khởi phát, điều khiển, thông tin, giục, gợi nhắc,*

gợi ý, xin phép, chỉ định, biểu ý, trả lời, phản ứng, chú thích, chấp nhận, đánh giá, tái dẫn nhập, siêu trần thuật, kết luận, kiểm tra, ngoài lề... [dt 8, tr.299]

Kế thừa các nghiên cứu của Sinclair và Couthard về chức năng của các hành vi ngôn ngữ, qua ngữ liệu khảo sát, chúng tôi xác định được các hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong quá trình tương tác với giáo viên tương đối đa dạng và phong phú, tập trung ở hành vi như: *trả lời, thông tin, phát vấn, xin phép, phản ứng, đánh giá, chấp nhận, trần thuật...* Và chúng tôi có bổ sung thêm các hành vi, đó là *thưa gửi, rào đón, phỏng đoán và yêu cầu*.

2.2.2.1. *Hành vi trả lời: là hành vi ngôn ngữ dùng để cung cấp một câu trả lời phù hợp với hành vi phát vấn.*

Ví dụ:

<2-23> - Gv: *Ừ, rồi cảm ơn em, em ngồi xuống đi. Như vậy là theo ý kiến của Huyền thì ca dao lao động và ca dao ru em chiếm số lượng lớn nhất. Các bạn khác, các em có khớp ý kiến với Huyền không? Ngọc nào!*

- Gs: *Theo em thì là ca dao trữ tình ạ.*

Ở ví dụ trên, giáo sinh đã cung cấp câu trả lời phù hợp với hành vi phát vấn của giáo viên. Điều đó cho thấy sự tập trung chú ý của giáo sinh trong quá trình tìm hiểu đối tượng và chiếm lĩnh nội dung bài học.

2.2.2.2. *Hành vi thông tin: là hành vi được dùng để cung cấp thông tin*

Ví dụ:

<2-24> - Gv: *à, đó là 3 hoạt động căn bản đúng không nào? Trình bày cho cô ý hiểu của em về hoạt động sản xuất vật chất xem nào!*

- Gs: *Hoạt động sản xuất vật chất là hình thức hoạt động đầu tiên, cơ bản của thực tiễn. Đây là hoạt động mà trong đó con người sử dụng những công cụ lao động tác động vào giới tự nhiên để tạo ra của cải và các điều kiện thiết yếu nhằm duy trì sự tồn tại và phát triển của mình và xã hội.*

Giáo sinh đã sử dụng hành vi thông tin khi thực hiện bước thoại ở ví dụ <2-24>. Ở đó, giáo sinh đã cung cấp những thông tin về hoạt động sản

xuất vật chất, cho giáo viên và giáo sinh khác thấy được sự hiểu biết của mình về hoạt động sản xuất vật chất.

2.2.2.3. *Hành vi phát vấn: là hành vi mà người nói đưa ra câu hỏi đối với người đối thoại và nó đòi hỏi người đối thoại phải trả lời bằng ngôn ngữ.*

Hành vi phát vấn thường được giáo sinh sử dụng để đưa ra các thắc mắc và mong muốn người đối thoại phải đưa ra sự giải đáp.

Ví dụ:

<2-25> - Gv: *Chúng ta đã tìm hiểu xong một số vấn đề về kỹ năng nghe nói. Các bạn về nhà mỗi người chuẩn bị cho tôi một bài nói, tuần sau chúng ta sẽ thực hành nói trước lớp.*

- Gs: *Thưa cô, nói về chủ đề gì ạ?*

- Gv: *Cho các bạn tự do lựa chọn chủ đề, muốn nói về vấn đề gì cũng được.*

Ở ví dụ trên, khi giáo viên đưa ra yêu cầu cho giáo sinh về nhà nghiên cứu (*Các bạn về nhà mỗi người chuẩn bị cho tôi một bài nói*), họ đã sử dụng hành vi phát vấn để hỏi giáo viên cụ thể hơn chủ đề cần thực hiện (*Thưa cô, nói về chủ đề gì ạ?*). Với hành vi phát vấn này của giáo sinh bắt buộc giáo viên phải đưa ra một câu trả lời bằng ngôn ngữ.

2.2.2.4. *Hành vi xin phép: là hành vi mà nhân vật giao tiếp dùng để thể hiện ý muốn tham gia vào diễn ngôn hoặc được tiếp tục tham gia vào diễn ngôn.*

Ví dụ:

<2-26> - Gs: *Thưa cô, em có ý kiến.*

Bước thoại trên của giáo sinh có hành vi hạt nhân là hành vi xin phép (*em có ý kiến.*). Giáo sinh đã sử dụng hành vi xin phép đó để thể hiện mong muốn được tham gia vào diễn ngôn, được trình bày ý kiến của mình trước giáo viên và giáo sinh khác. Hành vi xin phép là hành vi đảm bảo được tính lịch sự, đảm bảo được quy tắc luân phiên lượt lời, do đó đảm bảo được quy tắc hội thoại. Đồng thời hành vi xin phép cũng cho thấy sự chủ động của giáo sinh trong quá trình trao đổi để chiếm lĩnh tri thức từ bài học.

2.2.2.5. *Hành vi phản ứng*: là hành vi mà người nói thực hiện để đưa ra một sự chống lại, cãi lại với nội dung mà hành vi ngôn ngữ ở bước thoại trước đưa ra. Hành vi phản ứng thường cho thấy sự không đồng tình của người nói đối với nội dung mà người đối thoại đã nêu, đã trình bày.

Ví dụ:

<2-27>: - Gv: à, củ cà rốt phải thuôn dài đúng không, không bị sâu. Có, chắc là phải có tiêu chuẩn gì nữa chứ!

- Gs: Không, không cần ạ, nó thuôn tròn là được ạ.

Trong ví dụ, giáo sinh đã sử dụng hành vi phản ứng (*Không, không cần ạ, nó thuôn tròn là được ạ*) để thể hiện sự không đồng tình, thể hiện sự phản đối với ý kiến mà giáo viên đưa ra ở bước thoại trước đó (*Có, chắc là phải có tiêu chuẩn gì nữa chứ!*). Như vậy, hành vi phản ứng là hành vi thể hiện được sự tích cực, sự tự tin của giáo sinh khi đưa ra ý kiến đối lập với ý kiến của giáo viên. Tuy nhiên, qua khảo sát của chúng tôi, hành vi phản ứng được giáo sinh sử dụng không nhiều.

2.2.2.6. *Hành vi chấp nhận*: là hành vi thực hiện chức năng tỏ ra rằng đã nghe hoặc cho rằng lời đáp ở bước thoại đi trước là hợp lí. Ngược với hành vi phản ứng, hành vi chấp nhận lại thể hiện sự đồng tình của giáo sinh trước ý kiến hay những yêu cầu của giáo viên.

Ví dụ:

<2-28> - Gv: Nào, bây giờ 4 nhóm lại tiếp tục thực hiện nhiệm vụ sau cho tôi. Mỗi nhóm chọn một bài trong những bài trên thảo luận những vấn đề sau cho tôi: Những đặc sắc nghệ thuật này, ý nghĩa tư tưởng của tác phẩm này. Được chứ?

- Gs: Vâng ạ.

2.2.2.7. *Hành vi đánh giá*: là hành vi nhằm đưa ra những đánh giá về giá trị của những câu trả lời, những thông tin mà bước thoại đi trước đưa ra hoặc có thể là sự đánh giá về hành vi mà nhân vật hội thoại đã thực hiện. Sự đánh

giá đó có thể là những đánh giá tích cực cũng có thể là những đánh giá tiêu cực.

Ví dụ:

<2-29> - Gv: *Các bạn nhìn lên bảng và nhận xét bài làm của bạn Hương nào. Thùy Anh nào!*

- Gs: *Bạn làm đúng rồi ạ, nhưng chưa hay.*

Trong ví dụ, giáo sinh đã sử dụng hành vi đánh giá để đưa ra sự đánh giá của mình về hoạt động mà giáo sinh khác đã thực hiện

2.2.2.8. *Hành vi kết luận: là hành vi ngôn ngữ được sử dụng để chốt lại vấn đề. Để thực hiện hành vi này đòi hỏi người nói phải có khả năng khái quát và phải có sự hiểu biết tổng thể về vấn đề đang được đề cập, trao đổi.*

Ví dụ:

<2-30>: - Gs: *Tóm lại, cũng như kỹ năng nói, muốn nghe tốt thì phải có kiến thức tốt, có sự am hiểu về nội dung đang trao đổi ạ.*

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã sử dụng hành vi kết luận để chốt lại vấn đề “làm thế nào để có kỹ năng nghe tốt”. Để thực hiện được hành vi kết luận này thì các bước thoại trước đó của giáo sinh đã phải có sự trình bày phân tích về điều kiện để có kỹ năng nghe tốt, và giáo sinh phải có những vốn hiểu biết nhất định trong việc thực hiện kỹ năng nói.

Hành vi kết luận cũng là hành vi ít xuất hiện trong khảo sát của chúng tôi. Điều đó cho thấy khả năng khái quát của giáo sinh còn chưa tốt và họ cũng chưa đủ tự tin để khẳng định và chốt các vấn đề của bài học.

2.2.2.9. *Hành vi tái dẫn nhập: là hành vi dạy học mà nhân vật giao tiếp sử dụng để đưa diễn ngôn quay lại giai đoạn trước đó đã nói.*

Ví dụ:

<2-31> - Gs: *Em xin trình bày tiếp ạ. Tiếp theo thực đơn phải phù hợp với thời tiết và phù hợp với người ăn.*

Vì một lí do nào đó mà diễn ngôn có thể bị ngắt quãng. Để đưa diễn ngôn quay lại giai đoạn trước khi bị gián đoạn thì giáo sinh phải sử dụng hành vi tái dẫn nhập. Trong ví dụ trên, giáo sinh sử dụng hành vi tái dẫn nhập (*Em xin trình bày tiếp ạ. Tiếp theo...*) để diễn ngôn quay trở lại thời điểm trước khi nó bị ngắt quãng.

2.2.2.10: *Hành vi phỏng đoán: là hành vi mà người nói sử dụng khi đưa ra nội dung thông tin nhưng họ chưa chắc chắn về độ chính xác của thông tin đó.*

Ví dụ:

<2-32>: - Gv: *Thế bài lí huyết liên quan đến cấu tạo âm tiết thì học sinh học từ lớp mấy?*

- Gs: *Hình như là lớp 5 thì phải cô ạ.*

<2-33> - Gv: *Học sinh tiểu học có học câu phức thành phần không nhỉ cả lớp? Và vì sao?*

- Gs: *Em đoán là không ạ vì câu phức thành phần khó kinh, bọn em còn thấy khó.*

- Gv: *Chưa tìm hiểu sách giáo khoa hay sao mà đoán.*

Trong ví dụ <2-32> (*Hình như là lớp 5 thì phải cô ạ*) là một hành vi phỏng đoán. Do không chắc chắn với câu trả lời mà mình đưa ra cho câu hỏi của giáo viên nên giáo sinh đã sử dụng hành vi phỏng đoán với từ “hình như”. Ở ví dụ <2-33> giáo sinh đã sử dụng động từ “đ đoán” để thể hiện hành vi phỏng đoán của mình.

Hành vi phỏng đoán là kiểu hành vi xuất hiện không nhiều trong hội thoại dạy học. Với hành vi phỏng đoán của giáo sinh, luôn kéo theo hành vi trả lời hay xác nhận của giáo viên.

2.2.2.11. *Hành vi thưa gửi: là hành vi mà người tham gia hội thoại sử dụng để tạo mối quan hệ liên nhân, để thể hiện vai giao tiếp và thể hiện sự tôn trọng của mình dành cho người đối thoại.*

Ví dụ:

<2-34> - Gv: *Em cho một ví dụ về một bài học nào đó mà trong đấy có sự tích hợp của giáo dục môi trường, em có nhớ bài học nào không?*

- Gs: *Em thưa cô như ở trong Tiếng Việt về chủ đề môi trường ạ hoặc là ở các mẫu truyện đấy ạ, các câu chuyện trong môn Tiếng Việt.*

Trong hội thoại dạy học, người học là người có vị thế thấp hơn người dạy. Vì vậy, khi thực hiện bước thoại của mình, để đảm bảo được sự tôn trọng dành cho người dạy, người học thường sử dụng hành vi thưa gửi (*Em thưa cô* hoặc *Em thưa thầy*) ở đầu bước thoại.

2.2.2.12. *Hành vi rào đón*: là hành vi dạy học có chức năng đưa đẩy và nó thường được tạo nên bởi các biểu thức rào đón như như chúng ta đã biết, theo tôi được biết, có thể là, theo tôi là... Rào đón là những biểu thức không có tác dụng thêm một cái gì vào giá trị đúng sai của nội dung phát ngôn, chúng chỉ có chức năng vạch ra phạm vi và hướng dẫn cách hiểu, cách lí giải phát ngôn theo các quy tắc hội thoại. Trong giao tiếp dạy học, người nói cũng có thể sử dụng những hành vi rào đón khi trao đáp với người nghe.

Ví dụ:

<2-35> - Gv: *Vẽ theo cái tranh trong sách trước mắt chúng ta có phải là vẽ theo mẫu không? Ví dụ như Hồ Ba Bể đi, người ta vẽ sẵn trong sách giáo khoa, bây giờ tôi vẽ theo cái tranh đó có phải vẽ theo mẫu không? Nào em!*

- Gs: *Theo em là không phải ạ. Đó là miêu tả lại bức tranh đó thôi, chép lại, chép tranh ạ, chứ không phải vẽ theo mẫu.*

Hành vi *thưa gửi*, *rào đón* là những hành vi không có chức năng trao đổi thông tin mà nó thiên về chức năng duy trì cuộc thoại, hỗ trợ tương tác hay tạo mối quan hệ liên nhân.

Trong hai ví dụ <2-34> và <2-35>, hành vi thưa gửi (*Em thưa cô*) và hành vi rào đón (*Theo em là*) không có vai trò đáp ứng thông tin cho câu hỏi

bước thoại đi trước đưa ra, nhưng nó có tác dụng duy trì cuộc thoại và hỗ trợ tương tác. Trong giao tiếp dạy học, hoạt động thưa gửi là hoạt động cần thiết, thể hiện vai giao tiếp và thể hiện sự tôn trọng của giáo sinh dành cho giáo viên. Bởi theo văn hóa truyền thống của người Việt, giáo viên là bề trên. Nói chuyện với bề trên nhất thiết phải thưa gửi. Nếu giáo sinh đứng lên trả lời câu hỏi của giáo viên mà không thưa gửi sẽ thể hiện sự thiếu lễ phép, thiếu văn hóa.

2.2.2.13. *Hành vi yêu cầu: là hành vi mà người nói sử dụng để yêu cầu người đối thoại cung cấp thông tin hoặc thực hiện một hành vi nào đó.*

Trong 22 hành vi ngôn ngữ trong hội thoại dạy học mà Sinclair và Coulthard đưa ra có hành vi điều khiển. Hành vi điều khiển được hai ông hiểu theo nghĩa rộng, nó bao hàm cả việc *ra lệnh, yêu cầu, cho phép*... Ở đây, chúng tôi chỉ đề cập và mô tả hành vi yêu cầu mà không sử dụng thuật ngữ hành vi điều khiển của Sinclair và Coulthard. Bởi hành vi điều khiển theo Sinclair và Coulthard bao hàm cả việc *ra lệnh* và *cho phép*. Mà *ra lệnh, cho phép* dường như là hành vi độc quyền của giáo viên còn giáo sinh thì không thể thực hiện hành vi đó với giáo viên của mình. Chỉ có hành vi yêu cầu có thể được thực hiện bởi giáo sinh. Trong giao tiếp lớp học, giáo sinh luôn là người có vị thế thấp hơn giáo viên, vì vậy giáo sinh không thể điều khiển (*ra lệnh* hay *cho phép*) giáo viên. Tuy nhiên, trước xu thế đổi mới giáo dục, trong mô hình trường học hiện đại, mối quan hệ thầy trò được nhìn nhận cởi mở hơn, gần gũi hơn, giáo sinh có thể đưa ra yêu cầu với giáo viên trong quá trình tương tác thực hiện hoạt động học tập mà không bị coi là bất kính.

Ví dụ:

<2-36> - Gs: *Cô cho to tiếng lên đi cô, khó nghe lắm ạ.*

- Gv: (*Điều chỉnh âm thanh*): *Nghe được chưa?*

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã dùng hành vi yêu cầu (*Cô cho to tiếng lên đi cô*) với giáo viên để yêu cầu giáo viên thực hiện hành động bật to tiếng loa.

Trên đây là những hành vi ngôn ngữ đã được giáo sinh sử dụng trong quá trình trao đáp với giáo viên trên lớp học.

Dưới đây là bảng tổng hợp 13 hành vi ngôn ngữ của giáo sinh:

STT	Hành vi ngôn ngữ	Chức năng
1	Trả lời (<i>Reply</i>)	Cung cấp một câu trả lời phù hợp với hành động phát vấn
2	Thông tin (<i>Informative</i>)	Cung cấp thông tin.
3	Phát vấn (<i>elicitation</i>)	Đưa ra câu hỏi với người đối thoại và đòi hỏi sự trả lời bằng ngôn ngữ.
4	Xin phép (<i>Bid</i>)	Thể hiện ý muốn tham gia vào diễn ngôn.
5	Phản ứng (<i>react</i>)	Đưa ra một sự chống lại, cãi lại mà hành động nói ở bước thoại trước đưa ra.
6	Chấp nhận (<i>Accept</i>)	Chức năng tỏ ra rằng đã nghe hoặc đã cho rằng lời đáp ở bước thoại đi trước là hợp lí.
7	Đánh giá (<i>Evaluate</i>)	Đưa ra những đánh giá về giá trị của những câu trả lời, những thông tin mà bước thoại đi trước đưa ra.
8	Kết luận (<i>Conclusion</i>)	Chốt lại vấn đề.
9	Tái dẫn nhập (<i>Loop</i>)	Đưa diễn ngôn quay lại giai đoạn trước đó đã nói.
10	Phỏng đoán (<i>Conjecture</i>)	Đưa ra nội dung thông tin nhưng chưa chắc chắn về độ chính xác.
11	Thừa gửi (<i>talk respect-fully</i>)	Chức năng đưa đẩy, tạo mối quan hệ liên nhân.
12	Yêu cầu (<i>Require</i>)	Mong muốn nhận được sự đáp lại không bằng lời
13	Rào đón (<i>say cleverly before hand</i>)	Đưa đẩy

Bảng 2.1: Các hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong hội thoại dạy học

Tất cả các hành vi ngôn ngữ trên đây được xác định theo chức năng của chúng trong bài học. Và các hành vi ngôn ngữ không đứng biệt lập mà chúng thường khởi phát lẫn nhau, hành vi ngôn ngữ này sẽ kéo theo hành vi ngôn ngữ kia, chúng phối hợp hài hòa với nhau trong tổ chức bước thoại, tổ chức cặp thoại. Tuy nhiên, trong cấu trúc bước thoại dạy học, không phải tất cả các hành vi ngôn ngữ nêu trên đều có vai trò như nhau, có những hành vi giữ vai trò trung tâm, tạo hiệu lực hồi đáp ở bước thoại tiếp theo và có những hành vi giữ vai trò bổ sung, hỗ trợ cho các hành vi trung tâm.

Ví dụ:

<2-37> - Gv: *Bạn Thương trả lời nhân tố ảnh hưởng hồn thơ Trần Đăng Khoa là truyền thống yêu văn học của gia đình này, thời đại kháng chiến chống Mĩ này. Còn gì nữa không nhỉ? Nhân tố nào ảnh hưởng đến hồn thơ Trần Đăng Khoa nữa? Cô mời Khuyến nào!*

- Gs: *Thưa cô, theo em thì, theo em là còn do ảnh hưởng từ các nhà văn, nhà thơ đàn anh đi trước, niềm đam mê và sự nỗ lực phấn đấu rèn luyện của bản thân tác giả nữa ạ.*

Trong cặp thoại trên, ở bước thoại khởi xướng có bốn hành vi ngôn ngữ: một hành vi thông tin (Bạn Thương trả lời nhân tố ảnh hưởng hồn thơ Trần Đăng Khoa là truyền thống yêu văn học của gia đình này, thời đại kháng chiến chống Mĩ này), hai hành vi hỏi (Còn gì nữa không nhỉ? Nhân tố nào ảnh hưởng đến hồn thơ Trần Đăng Khoa nữa?) và một hành vi chỉ định (Cô mời Khuyến nào!). Hành vi thông tin trong bước thoại của giáo viên là hành vi ngôn ngữ được thực hiện để nhắc lại những thông tin đã được giáo sinh đưa ra ở bước thoại trước. Vì vậy, nó sẽ không thể là hành vi ngôn ngữ trung tâm. Hành vi chỉ định được dùng để chỉ định học sinh tham gia vào hội thoại. Vậy trong bước thoại của giáo viên ở trên, hành vi hỏi là trung tâm hay hành vi chỉ định là trung tâm? Chúng ta phải dựa vào bước thoại trả lời của giáo sinh.

Bước thoại trả lời có bốn hành vi ngôn ngữ, trong đó có một hành vi thừa gửi (Thừa cô), hai hành vi rào đón (theo em thì, theo em là) và một hành vi trả lời. Trong đó, hành vi thừa gửi và hành vi rào đón chỉ thực chức năng đưa đẩy, chức năng liên nhân, còn hành vi trả lời có nhiệm vụ đáp ứng thông tin cho hành vi hỏi ở bước thoại của giáo viên. Như vậy, hành vi hỏi là hành vi trung tâm của bước thoại khởi xướng của giáo viên, và hành vi trả lời là hành vi trung tâm trong bước thoại của giáo sinh. Các hành vi ngôn ngữ còn lại là những hành vi phụ trợ.

Như vậy, dựa vào hiệu lực của các hành vi ngôn ngữ trong các trao đáp, chúng ta sẽ biết được hành vi nào là hành vi trung tâm, và hành vi nào là hành vi phụ trợ. Trong tổ chức bước thoại, có thể vắng hành vi phụ trợ, hành vi mở rộng, nhưng không thể vắng hành vi trung tâm. Và dựa vào các hành vi trung tâm chúng ta sẽ biết được bước thoại đó thuộc kiểu bước thoại nào: khởi xướng, trả lời hay phản hồi.

Sau đây, chúng tôi sẽ xem xét các hành vi ngôn ngữ được giáo sinh sử dụng trong tổ chức các kiểu bước thoại dựa vào chức năng và hiệu lực của chúng.

a. Hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong bước thoại khởi xướng

Trong các bước thoại khởi xướng, các hành vi được thực hiện bằng lời là hạt nhân cốt lõi cấu tạo nên bước thoại. Như trên đã đề cập, chỉ có duy nhất một kiểu bước thoại khởi xướng được giáo sinh thực hiện bằng hành vi phi lời. Còn lại chúng đều được thực hiện bằng các hành vi bằng lời, tập trung ở các hành vi như: *thông tin, phát vấn, xin phép, thừa gửi, yêu cầu, kết luận, tái dẫn nhập*. Trong các hành vi trên, hành vi *xin phép* và hành vi *thừa gửi* là những hành vi phụ trợ; hành vi *thông tin, phát vấn, yêu cầu, kết luận, tái dẫn nhập* là các hành vi trung tâm. Các kiểu hành vi ngôn ngữ này xuất hiện với tần số khác nhau và qua tần số xuất hiện của chúng, chúng ta thấy được đặc trưng của cuộc thoại dạy học ở bậc cao đẳng.

Trong các bước thoát khỏi xướng của giáo sinh, các hành vi phụ trợ: *xin phép, thưa gửi* là những hành vi được sử dụng nhiều. Điều này rất dễ hiểu vì đó là những hành vi thể hiện mối quan hệ liên nhân, thể hiện vị thế giao tiếp của các nhân vật hội thoại.

Ví dụ:

<2-38> - Sv: *Thưa cô, nhóm nào hay có được cộng điểm không cô?*

Trong số các hành vi trung tâm được thực hiện trong bước thoát khỏi xướng, hành vi *thông tin* được giáo sinh sử dụng nhiều, còn các hành vi *phát vấn, yêu cầu, kết luận, tái dẫn nhập* xuất hiện rất thưa thớt. Mà đây lại là những hành vi ngôn ngữ cho thấy sự tư duy, sự tìm tòi, khám phá và sáng tạo của chủ thể sử dụng ngôn ngữ trong quá trình tiếp cận tri thức, đồng thời nó cũng thể hiện việc chủ động của giáo sinh trong quá trình lĩnh hội. Việc giáo sinh ít sử dụng các hành vi *phát vấn, yêu cầu, kết luận, tái dẫn nhập* trong các cuộc hội thoại dạy học chứng tỏ mô hình giáo dục bậc cao đẳng vẫn chưa thoát được mô hình giáo dục truyền thống, người học vẫn thụ động, chưa làm chủ trong việc lĩnh hội tri thức, chưa trở thành trung tâm của quá trình dạy học, còn phụ thuộc vào sự điều khiển, dẫn dắt của giáo viên. Và nó cho thấy việc đổi mới phương pháp dạy và học ở bậc học cao đẳng cũng chưa được triển khai một cách triệt để.

Mỗi bước thoát khỏi xướng thường được thực hiện bằng một hoặc nhiều hành vi bằng lời, trong đó sẽ có một hành vi ngôn ngữ được coi là trung tâm. Cũng dựa vào hành vi ngôn ngữ được coi là trung tâm đó, chúng ta sẽ biết được bước thoát khỏi xướng đó thuộc kiểu nào: khởi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học, khởi xướng nội dung phát vấn mong muốn giáo viên trả lời, khởi xướng yêu cầu hành động, khởi xướng phản biện ý kiến.

Hành vi *thông tin, kết luận, tái dẫn nhập* thường được sử dụng trong bước thoát khỏi xướng nội dung thông tin liên quan đến bài học. Tuy nhiên các hành vi *kết luận, tái dẫn nhập* xuất hiện thừa thớt, giáo sinh chủ yếu sử dụng các hành vi *thông tin*.

Ví dụ:

<2-39> - Gs: Sau đây em xin giới thiệu về bộ đồ dùng ở lớp 2. Thứ nhất là về phần số và các phép tính gồm 10 thẻ chấm in hai chấm tròn dùng để học các bài về phép nhân, phép chia hai, 10 thẻ in ba chấm tròn để học phép nhân 3, bảng nhân 3, 10 thẻ in bốn chấm tròn để học bảng nhân và bảng chia 4, 10 thẻ in 5 chấm tròn để học bảng nhân và bảng chia 5. Em có thể ví dụ về bài.

- Gv (ngắt lời): Chúng ta cứ giới thiệu hết rồi lấy ví dụ một bài nào đó thôi, chứ không phải mỗi đồ dùng lại lấy 1 ví dụ.

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã sử dụng hành vi xin phép (hành vi phụ trợ) và hành vi thông tin (hành vi trung tâm) trong bước thoát khỏi xướng của mình.

Hành vi *phát vấn* thường được sử dụng trong bước thoát khỏi xướng nội dung phát vấn mong muốn giáo viên trả lời.

Ví dụ:

<2-40> - Gs: Thưa cô, em muốn hỏi ạ, đây là nói khi diễn thuyết, thế còn nói trong giao tiếp thông thường thì điều kiện là gì ạ?

Hành vi *yêu cầu* kèm theo hành vi *trình bày* thường được sử dụng trong bước thoát khỏi xướng yêu cầu hành động.

Ví dụ:

<2-41> - Gs: Thưa cô, cô để quả cầu cao lên đi cô, em chẳng nhìn thấy gì.

- Gv: (Đặt quả cầu lên hộp) Nhìn thấy chưa?

Trong ví dụ, giáo sinh đã sử dụng hành vi *thưa gửi, yêu cầu* và *trình bày* để đưa ra yêu cầu với giáo viên. Trong đó, hành vi *yêu cầu* là hành vi

trung tâm (*cô để quả cầu cao lên đi cô*), hành vi thừa gửi (*Thưa cô*) và hành vi trình bày (*em chẳng nhìn thấy gì*) là các hành vi phụ trợ. Hành vi thừa gửi là để tạo mối quan hệ liên nhân, còn hành vi trình bày là hành vi mà giáo sinh muốn giải thích lí do vì sao mình yêu cầu như vậy, và yêu cầu đó là hợp lí.

b. Hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong bước thoại trả lời

Trong bước thoại trả lời của giáo sinh, các hành vi bằng lời chiếm 68% (10655/15668 bước thoại), bao gồm các hành vi *trả lời, chấp nhận, biểu ý, phỏng đoán, thừa gửi, rào đón* và đặc biệt có sự xuất hiện của hành vi *phát vấn*. Trong đó, hành vi *thừa gửi, rào đón* là các hành vi phụ trợ; hành vi *trả lời, chấp nhận, biểu ý, phỏng đoán...* là các hành vi trung tâm.

Hành vi phát vấn là hành vi ngôn ngữ thường được nhân vật giao tiếp sử dụng với mong muốn người đối thoại đáp ứng yêu cầu thông tin của mình, hoặc chờ đợi sự xác nhận hay phủ nhận từ phía người nghe. Trong bước thoại trả lời của giáo sinh, các hành vi phát vấn không được sử dụng để đòi hỏi, yêu cầu thông tin mà giáo sinh dùng hành vi phát vấn để đáp ứng yêu cầu thông tin mà giáo viên đưa ra ở câu hỏi trước.

Ví dụ:

<2-42> - Gv: *Bạn Khánh An đúng khi nói đa phần các âm tiết tiếng Việt có cấu tạo chặt chẽ và khó hoán đổi vị trí các âm vị. Bạn nào biết vì sao?*

- Gs: *im lặng*

- Gv: *Nào! Ví dụ âm tiết “bạn” chúng ta không thể đảo thành “nab”, “nba”... À, Minh Phương nào!*

- Gs: *Thưa cô có phải là do có những âm có thể làm phụ âm đầu nhưng không thể làm phụ âm cuối không ạ?*

Trong ví dụ trên, hành vi phát vấn được giáo sinh dùng để đáp ứng yêu cầu thông tin được giáo viên đưa ra ở bước thoại trước. Do không chắc chắn với thông tin mình đưa ra nên họ đã lựa chọn hành vi hỏi để thực hiện câu trả

lời của mình. Và với những hành vi hỏi như thế này, giáo viên sẽ phải đưa ra sự xác nhận độ chính xác của thông tin mà giáo sinh nêu ra bằng bước thoại phản hồi. Như vậy những hành vi phát vấn như thế này nó thường mang chức năng kép, vừa có chức năng trả lời, đáp ứng thông tin cho bước thoại khởi xướng đi trước, vừa có chức năng khởi xướng hướng hồi đáp cho bước thoại tiếp theo.

Trong các bước thoại trả lời của giáo sinh, hành vi *phát vấn*, *biểu ý* xuất hiện không nhiều, tỷ lệ các hành vi như hành vi *trả lời*, *chấp nhận chiếm nhiều*. Sự xuất hiện nhiều của các kiểu hành vi ngôn ngữ này thể hiện sự bị động, thiếu tích cực của giáo sinh trong quá trình chiếm lĩnh tri thức.

Ví dụ:

<2-43> - Gv: *Trừu tượng hóa và khái quát hóa đối với học sinh Tiểu học vẫn còn hạn chế, là khó với học sinh. Giai đoạn này học sinh có khả năng gì đây các bạn?*

- Gs: *So sánh.*

- Gv: *Khả năng so sánh. Thực ra thao tác so sánh trong tư duy là dễ đúng không?*

- Gs: *Vâng ạ.*

- Gv: *Thế nhá. Kết thúc đặc điểm tư duy ở đây. Các bạn hiểu các đặc điểm phát triển tư duy của học sinh chưa?*

- Gs: *Rồi ạ.*

Trong ví dụ này, giáo sinh đã thực hiện 3 bước thoại trả lời, với các hành vi ngôn ngữ: hành vi trả lời (*so sánh*), hành vi chấp nhận (*vâng ạ*), hành vi xác nhận (*rồi ạ*).

c. Hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong bước thoại phản hồi.

Bước thoại phản hồi được xem là bước thoại độc quyền của giáo viên trong giáo dục truyền thống. Tuy nhiên, trước xu thế hội nhập quốc tế, với mô

hình giáo dục hiện đại ngày nay, bước thoại phản hồi không còn là độc quyền của người dạy, mà nó còn được thực hiện bởi người học. Tuy nhiên, do nền văn hóa Á Đông với truyền thống tôn sư trọng đạo từ rất lâu đời, bước thoại phản hồi được thực hiện bởi người học chưa nhiều. Đặc biệt các hành vi ngôn ngữ trong các bước thoại phản hồi đó cũng rất dè dặt.

Qua khảo sát, chúng tôi thấy, các bước thoại phản hồi của giáo sinh thường được thực hiện bằng các hành vi ngôn ngữ như: *hành vi xác nhận*, *hành vi phản ứng*. Đó là hai hành vi ngôn ngữ trung tâm trong bước thoại phản hồi. Ngoài ra, trong bước thoại phản hồi còn có các hành vi phụ trợ đi kèm như hành vi *thừa gửi*, *trình bày*...

Hành vi xác nhận: Đây là hành vi được giáo sinh thực hiện để bày tỏ sự đồng tình với ý kiến mà giáo viên đưa ra. Tuy nhiên, hành vi xác nhận được sử dụng không nhiều.

Ví dụ:

<2-44> - Gv: *Chú ý điều gì? Bắt đầu xếp từ đâu?*

- Gs: *Xếp từ phần đáy đến phần ngọn.*

- Gv: *Xếp từ phần đáy của quả cà chua, theo vòng tròn.*

- Gs: *Đúng rồi ạ*

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã thể hiện sự đồng ý với ý kiến của giáo viên bằng hành vi xác nhận “Đúng rồi ạ”.

Trong bước thoại phản hồi của giáo sinh, ngoài hành vi xác nhận thì chúng tôi còn ghi nhận được “hành vi phản ứng”. Ngược lại với hành vi xác nhận, hành vi phản ứng là hành vi ngôn ngữ mà giáo sinh sử dụng khi phản đối ý kiến của giáo viên. Để thực hiện hành vi ngôn ngữ này đòi hỏi giáo sinh phải có sự hiểu biết kín kẽ về vấn đề đang trao đổi và phải có sự tự tin trong giao tiếp. Nếu loại hành vi này được sử dụng nhiều sẽ thể hiện được năng lực

tốt của giáo sinh. Tuy nhiên, thực tế khảo sát các bước thoại của giáo sinh, hành vi phản ứng xuất hiện rất ít.

Ví dụ:

<2-45> - Gs: Em thưa thầy, bạn tóm tắt bài toán được rồi nhưng phần bài giải số học sinh nam là $(35:7)*3=15$ cái phần danh số em nghĩ chỉ là học sinh chứ không cần phải nam, dưới phần đáp số cũng chỉ viết như thế thôi ạ, về phần học sinh nữ cũng thế.

- Gv: tôi thấy đóng ngoặc mở ngoặc ở 35:7 không cần thiết.

- Gs: em nghĩ 35:7 có chứ ạ, để cho học sinh Tiểu học ờ, đóng mở ngoặc để cho các em biết rõ hơn.

<2-46> - Gv: Đây cái ầm đúng không? Các bạn đoán học sinh lớp mấy có thể vẽ được bức tranh này?

- Gs (nói leo): lớp 3, lớp 2.

- Gv: Nào, mời em nào!

- Gs: Em thưa cô em nghĩ là lớp 2 ạ.

- Gv: À, bạn nghĩ lớp 2. Lớp 3 bạn ạ. Phải lớp 3 thì học sinh mới vẽ được.

- Gs: Không hẳn cô ạ. Cháu em học mẫu giáo 5 tuổi mà nó cũng vẽ được phích, chai nước... mà học sinh lớp 2 lại không vẽ được.

- Gv: Đó chỉ là những bé có năng khiếu đặc biệt thôi em. Còn đa phần học sinh thì chưa vẽ được. Vì sao nhỉ? Chúng ta xem đặc điểm thứ hai về tư duy xem học sinh Tiểu học có khả năng hình dung chưa? Tư duy tưởng tượng đấy, có khả năng hình dung chưa?

Trong hai ví dụ trên, giáo sinh đã sử dụng hành vi phản ứng để thể hiện sự không đồng tình với những thông tin mà bước thoại giáo viên đưa ra. Tuy nhiên, trong bước thoại phản hồi đó của giáo sinh, bên cạnh hành vi trung tâm

là hành vi phản ứng, giáo sinh còn sử dụng hành vi phụ trợ - hành vi trình bày để đưa ra lí do vì sao mình lại đưa ra ý kiến như vậy.

2.3. Đặc điểm cấu trúc bước thoại của giáo sinh và sự liên kết các hành vi ngôn ngữ trong bước thoại

Hội thoại là một thực thể được tạo nên bởi các đơn vị được sắp xếp, tổ chức theo những nguyên tắc nhất định để đảm bảo cho sự tồn tại của bản thân thực thể đó. Mỗi đơn vị trong hệ thống cấu trúc đó lại là yếu tố cấu thành nên tổ chức cao hơn và nó cũng bao gồm những yếu tố nhỏ hơn cấu tạo nên nó.

Bước thoại là đơn vị hội thoại hiện vẫn còn có nhiều bàn cãi, tranh luận. Mỗi nhà nghiên cứu, với những mục đích nghiên cứu khác nhau lại gọi đơn vị này với thuật ngữ khác nhau như bước thoại, phiên thoại, lượt lời, tham thoại... Tuy nhiên, về cơ bản vẫn có một sự thống nhất rằng bước thoại là đơn vị hội thoại được tạo thành từ những hành vi ngôn ngữ, hay nói cách khác hạt nhân của mỗi bước thoại chính là các hành vi ngôn ngữ. Như vậy, đơn vị cấu thành nên cấu trúc của bước thoại chính là hành vi ngôn ngữ.

Có những bước thoại được tạo thành từ một hành vi ngôn ngữ cũng có những bước thoại được tạo thành bởi nhiều hành vi ngôn ngữ. Khi đó, trong bước thoại sẽ có hành vi ngôn ngữ trung tâm (HVNTT) và các hành vi ngôn ngữ phụ trợ (HVNPT).

Mô hình [59, tr.100]:

HVNPT – HVNTT - HVNPT

Hành vi ngôn ngữ trung tâm là những hành vi ngôn ngữ giữ vai trò chủ đạo trong hội thoại dạy học. Nó là hành vi có chức năng định hướng và quyết định hành vi ngôn ngữ thích hợp ở bước thoại kế tiếp của người đối thoại (nếu là bước thoại khởi xướng) và làm trung tâm của sự đáp ứng yêu cầu nào đó của người nói (nếu là bước thoại trả lời). Dựa vào hành vi ngôn ngữ trung tâm, chúng ta có thể xác định được bước thoại đó thuộc kiểu bước thoại nào.

Và hành vi ngôn ngữ trung tâm thường được biểu hiện ở dạng tường minh để giáo viên và giáo sinh dễ dàng nắm bắt và có hướng hồi đáp phù hợp.

Hành vi ngôn ngữ phụ trợ là những hành vi ngôn ngữ có tác dụng hỗ trợ, bổ sung cho hành vi ngôn ngữ trung tâm hoặc nó được sử dụng với chức năng đưa đẩy, tạo quan hệ liên nhân.

Trong tổ chức các bước thoại, có thể vắng các hành vi ngôn ngữ phụ trợ nhưng không thể vắng hành vi ngôn ngữ trung tâm.

Trong hội thoại trên lớp học, người học là người có vị thế xã hội thấp hơn người dạy, do đó cấu trúc các bước thoại của người học ít nhiều cũng bị vấn đề này chi phối. Về nguyên tắc, cấu trúc bước thoại của người học luôn luôn phải có các hành vi ngôn ngữ phụ trợ đi kèm với các hành vi ngôn ngữ trung tâm để thể hiện vai giao tiếp và thể hiện đạo lý của người học trò.

Ví dụ:

<2-47> - Gv: *Thế nào là cụm từ chính phụ, các em dựa vào ví dụ mà các em vừa phân tích, định nghĩa cho cô thế nào là cụm từ chính phụ? Nào!*

- Gs: *Thưa cô, cụm từ chính phụ là cụm từ do một thành tố chính và các thành tố phụ ạ.*

Trong ví dụ trên, bước thoại của giáo sinh có hai hành vi ngôn ngữ trong đó có một HVNPT là hành vi thưa gửi (*Thưa cô*) và một HVNTT là hành vi trả lời (*cụm từ chính phụ là cụm từ do một thành tố chính và các thành tố phụ*)

Tuy nhiên, trong thực tế khảo sát các cuộc hội thoại dạy học, chúng ta thấy cấu trúc bước thoại của giáo sinh có thể được tạo thành từ nhiều hành vi ngôn ngữ nhưng cũng có thể chỉ được tạo thành từ một hành vi ngôn ngữ. Trong 10655 bước thoại được thực hiện bằng lời của giáo sinh thì có tới gần 40% các bước thoại được thực hiện bằng một hành vi ngôn ngữ (3962 bước thoại = 37,18%). Việc sử dụng một hành vi ngôn ngữ trong cấu trúc bước thoại phần nào đó phản ánh năng lực giao tiếp của giáo sinh, cụ thể là năng lực ngôn ngữ xã hội. (Chúng tôi sẽ thảo luận vấn đề này trong chương 3)

Do đặc thù của từng kiểu bước thoại mà số lượng các hành vi ngôn ngữ trong các kiểu bước thoại cũng khác nhau:

Do đặc thù của bước thoại khởi xướng của giáo sinh, đó là những bước thoại có chức năng khởi xướng các nội dung thông tin hoặc khởi xướng yêu cầu đối với người tham gia hội thoại mà cụ thể ở đây là với giáo viên – người có vị thế cao hơn, do vậy thông thường các bước thoại khởi xướng của giáo sinh ít được thực hiện bởi một hành vi ngôn ngữ mà đa phần được thực hiện bởi ít nhất hai hành vi ngôn ngữ. Trong số 1368 bước thoại khởi xướng mà giáo sinh thực hiện, có 43 bước thoại có cấu trúc từ một hành vi ngôn ngữ, chiếm 3,14%, còn lại là các bước thoại được cấu tạo từ hai hành vi ngôn ngữ trở lên.

Ví dụ:

<2-48> - Gs: *Thưa cô, nói về chủ đề gì ạ?*

- Gv: *Cho các bạn tự do lựa chọn chủ đề, muốn nói về vấn đề gì cũng được.*

- Gs: *Cô khoan vùng đi cô ơi! Nói tự do thế khó lắm cô ạ, chả biết lựa chọn chủ đề gì, thưa cô.*

Trong ví dụ này, có hai bước thoại khởi xướng của giáo sinh. Bước thoại khởi xướng thứ nhất (*Thưa cô, nói về chủ đề gì ạ?*) được tạo thành từ hai hành vi ngôn ngữ bao gồm một hành vi *thưa gửi* (*thưa cô*) và một hành vi *hỏi* (*nói về chủ đề gì?*). Bước thoại khởi xướng thứ hai (*Cô khoan vùng đi cô ơi! Nói tự do thế khó lắm cô ạ, chả biết lựa chọn chủ đề gì, thưa cô.*) được tạo thành từ ba hành vi ngôn ngữ gồm một hành vi *yêu cầu* (*Cô khoan vùng đi cô ơi!*), một hành vi *trình bày* (*Nói tự do thế khó lắm cô ạ, chả biết lựa chọn chủ đề gì.*) và một hành vi *thưa gửi* (*thưa cô*).

Nếu bước thoại khởi xướng được thực hiện bằng một hành vi ngôn ngữ, nghĩa là người nói đi thẳng vào vấn đề muốn người nghe hỏi đáp, đặc

biệt với bước thoát khỏi xướng yêu cầu hoặc khỏi xướng nội dung phát vấn thì sẽ gây cho người nghe cảm giác bị ra lệnh, bị chất vấn, dễ dẫn đến thất bại trong việc tìm kiếm thông tin hoặc tìm kiếm sự đồng tình. Tuy trong giao tiếp dạy học, trước những thắc mắc của người học, người dạy vẫn sẽ cung cấp thông tin hay đáp ứng yêu cầu của người học nếu thấy hợp lý, nhưng người học sẽ bị đánh giá là vô lễ. (Chúng tôi sẽ đề cập sâu đến vấn đề này trong chương 3)

- Bước thoát trả lời là bước thoát được thực hiện để đáp ứng các yêu cầu mà bước thoát khỏi xướng đưa ra. Tùy vào các vấn đề được đưa ra ở bước thoát khỏi xướng mà bước thoát trả lời có thể có một hành vi ngôn ngữ hoặc nhiều hành vi ngôn ngữ. Theo khảo sát của chúng tôi, trong số 9065 bước thoát trả lời của giáo sinh được thực hiện bằng lời, có 3762 bước thoát được tạo thành từ một hành vi ngôn ngữ (chiếm 41,5%). Như vậy, bước thoát trả lời có một hành vi ngôn ngữ chiếm số lượng lớn. Đa phần các bước thoát trả lời này do hành vi trả lời (trần thuật) tạo thành.

Ví dụ:

<2-49> - Gv: *Muốn tâm lí phát triển được thì phải có những yếu tố nào? những điều kiện nào?*

- Gs: *Im lặng*

- Gv: *Trước hết chúng ta xét một đứa trẻ sinh ra mà não bộ có vấn đề, 3 tuổi rồi chưa nói được, chưa đi được, vậy thì sau này nó có phát triển tâm lí một cách bình thường không?*

- Gs: *Không ạ.*

- Gv: *Vậy thì ta phải xem xét yếu tố đầu tiên ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách đó là yếu tố gì?*

- Gs: *Thế chất*

- Gv: *Thế chất, hay còn gọi là yếu tố bẩm sinh và gì nhỉ?*

- Gs: *Di truyền*

- Gv: *Yếu tố bẩm sinh và di truyền. Vậy thì, một con người sinh ra với một cơ thể bình thường, một não bộ bình thường, đây là điều kiện quan trọng, tiền đề quan trọng để phát triển tâm lí, nhân cách. Một đứa trẻ sinh ra mà chẳng may mắt nó bị yếu tố di truyền, hoặc mẹ mang thai bị cảm cúm, đứa trẻ sinh ra cơ thể bị khiếm khuyết, thì sự khiếm khuyết đó có ảnh hưởng đến tâm lí của trẻ sau này không?*

- Gs: *Có*

- Gv: *Vậy thì yếu tố bẩm sinh di truyền được xem là điều kiện tiền đề vật chất cho sự phát triển tâm lí. Hiển nhiên ta thấy những người thành đạt trong lĩnh vực nghệ thuật như người phải căn cứ trên yếu tố di truyền như chiều cao. Chiều cao chủ yếu là do yếu tố di truyền. Tôi cao 1m45 thì không thể mong ước thành đạt trong nghề người mẫu (...). Như vậy yếu tố bẩm sinh di truyền có thể tạo ra cái gì?*

- Gs: *Thuận lợi và khó khăn*

- Gv: *À, tạo ra những thuận lợi hoặc gây ra sự khó khăn cho sự phát triển tâm lí. (...). Cho nên bây giờ người ta rất chú trọng chăm sóc sức khỏe bà mẹ khi mang thai để đứa trẻ sinh ra được khỏe mạnh để trên cái nền thể chất đầy trẻ phát triển được về mặt tâm lí (...). Xong yếu tố thứ nhất. Yếu tố thứ hai, hoàn cảnh sống.*

Đoạn thoại dẫn ra ở trên cho thấy các bước thoại trả lời của giáo sinh đều được thực hiện bằng một hành vi ngôn ngữ – hành vi trả lời. Kiểu bước thoại như thế này chiếm nhiều cho thấy sự bị động của giáo sinh trong việc lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo. Giáo sinh còn phụ thuộc nhiều vào sự dẫn dắt của giáo viên. Đa phần giáo sinh chưa chủ động nghiên cứu, tìm hiểu trước các nội dung, các vấn đề của bài học. Điều đó cho thấy, giáo sinh chưa có nhận thức đúng đắn về đổi mới phương pháp dạy và học: đổi mới không thể chỉ diễn ra từ phía giáo viên mà phải ở cả phía giáo sinh, ở sự chủ động, tích cực của giáo sinh trong quá trình lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo.

Về mặt hình thức, có những bước thoại trả lời chỉ cần một hành vi ngôn từ là có thể đáp ứng được yêu cầu của bước thoại khởi xướng. Tuy nhiên, trong hội thoại dạy học, bước thoại trả lời của giáo sinh cho yêu cầu của giáo viên nếu được thực hiện bởi một hành vi ngôn ngữ sẽ được coi là thiếu lễ phép. Nếu trong quá trình trao đáp, giáo sinh liên tục không sử dụng các hành vi *thưa gửi, xin phép...* mà chỉ sử dụng một hành vi *trả lời* để đáp ứng câu hỏi của giáo viên, giáo sinh đó đã thể hiện sự yếu kém trong năng lực ngôn ngữ xã hội. Trừ khi ở bước thoại đi trước, giáo viên dùng chiến lược giao tiếp bổ lửng với mục đích lôi cuốn giáo sinh tham gia vào giao tiếp. (Chúng tôi sẽ thảo luận vấn đề này kỹ hơn ở chương 3)

- Bước thoại phản hồi là bước thoại được dùng để xác nhận hay phủ nhận thông tin của bước thoại đi trước. Tùy vào việc được dùng để xác nhận hay phủ nhận thông tin mà nó sẽ có cấu trúc một hành vi ngôn ngữ hay nhiều hành vi ngôn ngữ. Thông thường, với bước thoại phản hồi nhằm xác nhận thông tin hay thể hiện sự đồng tình thì nó thường được tạo thành bởi một hành vi ngôn ngữ – hành vi *xác nhận*, còn với bước thoại phản hồi phủ nhận thông tin của bước thoại đi trước thì ngoài hành vi phủ nhận thường có hành vi phụ trợ đi kèm để làm giảm độ gay gắt trong phản ứng, để tránh làm phương hại đến thể diện của người đối thoại. Đa phần các bước thoại phản hồi của giáo sinh được cấu tạo theo nguyên tắc vừa nói ở trên, chỉ có một vài bước thoại phản hồi xác nhận thông tin được giáo sinh thực hiện bằng một hành vi ngôn ngữ, chiếm số lượng không đáng kể.

2.4. Tiểu kết

Qua khảo sát bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trên lớp học trong quá trình tương tác với giáo viên, chúng tôi thấy:

Giáo sinh hiện nay đã có những tích cực trong quá trình lĩnh hội tri thức. Họ đã chủ động và tích cực hơn trong quá trình tìm hiểu và nghiên cứu bài học. Nhiều giờ học phát huy được tính tích cực chủ động của người học. Người học đã thể hiện được những hiểu biết và kỹ năng của mình trong quá trình trao đáp với giáo viên về các nội dung học tập. Mỗi quan hệ thầy – trò trong các lớp học hiện nay cũng đã được rút ngắn khoảng cách.

Tuy có nhiều chuyển biến tích cực, nhưng mô hình giáo dục cao đẳng hiện nay vẫn chưa thoát khỏi được mô hình giáo dục truyền thống. Giáo sinh đã bước đầu thể hiện sự tích cực, chủ động trong quá trình lĩnh hội tri thức, kỹ năng kỹ xảo nhưng sự tích cực đó chưa đủ để tạo nên bước đột phá, tạo nên cái mới. Nhận thức về đổi mới phương pháp dạy học còn chưa triệt để cả ở phía giáo viên và giáo sinh, thể hiện: Các bước thoại trả lời sử dụng nhiều, phản hồi, khởi xướng ít. Điều đó cho thấy giáo sinh còn bị động và thụ động. Họ còn phụ thuộc và chờ đợi ở sự cung cấp thông tin, sự dẫn dắt gợi mở của giáo viên. Hơn nữa họ cũng chưa mạnh dạn và tự tin khi thể hiện kiến thức của mình. Điều này kéo theo việc giáo sinh sử dụng nhiều các hành vi trả lời và ít sử dụng các hành vi phát vấn, hành vi phản ứng, hành vi yêu cầu... Đây là những hành vi ngôn ngữ đòi hỏi người sử dụng phải tích cực, chủ động và mạnh dạn trong giao tiếp.

Qua số liệu thống kê về các loại bước thoại xuất hiện trong các kiểu giờ học, chúng tôi cho rằng giáo viên cần phải chuyển một cách tối đa các giờ học thuyết trình thành các giờ xemina để có thể phát huy cao độ tính tích cực, chủ động, sáng tạo của giáo sinh trong quá trình lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

Qua những đặc điểm về bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh, chúng ta thấy được năng lực giao tiếp của họ. Bởi vì nếu bước thoại và hành vi ngôn ngữ là những cái nổi, những cái thể hiện ra ngoài thì năng lực giao tiếp là cái ẩn bên trong, được thể hiện qua đặc điểm của cấu trúc bước thoại

và sự liên kết của các hành vi ngôn ngữ trong bước thoại. Hơn nữa, đặc điểm về bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh phản ánh năng lực kiến thức chuyên môn, đồng thời phản mức độ của tính tích cực, chủ động của họ trong giao tiếp lớp học. Mà năng lực kiến thức chuyên môn và tính tích cực chủ động của giáo sinh có mối quan hệ mật thiết với việc phát triển năng lực giao tiếp. Nếu giáo sinh có năng lực kiến thức chuyên môn vững và chủ động, tích cực, mạnh dạn trong giao tiếp, họ sẽ nâng cao được năng lực giao tiếp của mình. Ngược lại, nếu có năng lực giao tiếp tốt sẽ giúp giáo sinh tự tin hơn trong các tình huống giao tiếp cụ thể, nó sẽ có tác động trở lại giúp giáo sinh càng tự tin hơn và sẽ càng chủ động, tích cực hơn và sẽ càng phát triển được năng lực kiến thức chuyên môn. Chúng tôi sẽ trình bày cụ thể những vấn đề này trong chương tiếp theo của luận án.

Chương 3. NĂNG LỰC GIAO TIẾP CỦA GIÁO SINH

Như chương 1 đã đề cập, có rất nhiều quan niệm khác nhau về năng lực giao tiếp và mô hình năng lực giao tiếp. Trong luận án, năng lực giao tiếp được hiểu như một sự tổng hợp của một hệ thống kiến thức và kĩ năng cơ bản, cần thiết để giao tiếp. Năng lực giao tiếp là “khả năng hoạt động trong một khung cảnh giao tiếp thực sự, nghĩa là trong một cuộc trao đổi năng động trong đó năng lực ngôn ngữ phải thích ứng với những thông tin tổng thể, thông tin đầu vào, cả ngôn ngữ và siêu ngôn ngữ của một hoặc nhiều người đối thoại” [dt.41, tr.70].

Trong luận án, chúng tôi kế thừa tư tưởng của Barbara Lust đồng thời tiếp nhận quan niệm của tác giả Nguyễn Văn Khang về năng lực giao tiếp, nhưng có điều chỉnh cho phù hợp với việc mô tả năng lực giao tiếp của sinh viên sư phạm tại Hải Dương. Luận án mô tả năng lực giao tiếp của giáo sinh với 3 thành phần: ***năng lực ngôn ngữ*** (gồm các tiểu thành tố là năng lực ngữ âm, năng lực từ vựng ngữ nghĩa, năng lực ngữ pháp); ***năng lực ngôn ngữ xã hội*** (việc sở hữu kiến thức và kĩ năng sử dụng ngôn ngữ thích hợp trong bối cảnh xã hội); ***năng lực ngữ dụng*** (năng lực chiến lược).

Bộ công cụ mà luận án dựa vào để đánh giá năng lực giao tiếp của giáo sinh, đặc biệt là trong việc đánh giá năng lực ngôn ngữ xã hội và năng lực ngữ dụng là các nguyên lý hội thoại. Hội thoại chỉ có thể thành công khi các nhân vật tham gia hội thoại tuân thủ theo các nguyên tắc giao tiếp và vận dụng linh hoạt những nguyên tắc đó trong các tình huống giao tiếp cụ thể.

Các nguyên lý hội thoại luận án sử dụng để đánh giá năng lực giao tiếp của giáo sinh gồm:

- Nguyên tắc luân phiên lượt lời
- Nguyên tắc liên kết hội thoại
- Nguyên tắc lịch sự (Phép lịch sự)

3.1. Năng lực ngôn ngữ của giáo sinh

Năng lực ngôn ngữ là những kiến thức và khả năng sử dụng ngôn ngữ để tạo thành các thông báo trong quá trình giao tiếp. Khi nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ chúng ta cần đánh giá những hiểu biết ngôn ngữ của người sử dụng trên cơ sở họ sử dụng ngôn ngữ, nói và hiểu ngôn ngữ, cũng như việc họ tạo ra những phán đoán siêu ngôn ngữ... Có thể nói, năng lực ngôn ngữ là năng lực biểu đạt rõ ràng và mạch lạc ý nghĩ và tình cảm của mình bằng lời nói cũng như bằng cử chỉ điệu bộ. Những nhân tố tạo thành năng lực ngôn ngữ của mỗi cá nhân chính là những kiến thức và khả năng sử dụng từ vựng ngữ nghĩa, ngữ pháp và năng lực phát âm (năng lực ngữ âm).

Trong luận án này, người viết sẽ dựa trên ngữ liệu là những cuộc giao tiếp giữa giáo sinh và giáo viên trên lớp học, cụ thể là dựa trên những bước thoại và những hành vi ngôn ngữ mà giáo sinh thực hiện trong tương tác với giáo viên (đặc điểm của bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh đã trình bày ở chương 2), từ đó luận án sẽ khảo sát và phân tích năng lực ngữ âm, năng lực từ vựng ngữ nghĩa, năng lực ngữ pháp của giáo sinh, sau đó rút ra những đặc điểm về năng lực ngôn ngữ của họ.

3.1.1. Năng lực ngữ âm

Khi nghiên cứu về việc thụ đắc ngôn ngữ thứ nhất của con người, Barbara Lust cho rằng, khi thụ đắc ngữ âm, con người cần phải có sự phân biệt tốt cả trong nhận thức cũng như trong việc thể hiện về các đơn vị ngữ âm. Người sử dụng ngôn ngữ phải thấy được những khác biệt, tương phản trong ngôn ngữ là điều rất quan trọng. Ví dụ, trong tiếng Anh, [b] và [p] phân lập. Nếu người sử dụng ngôn ngữ không phân biệt được [b] và [p] sẽ không thể phân biệt “Bop the pop” với “Pop the bop”. Người dùng cũng cần phải biết khi nào nên từ bỏ các biến thể âm thanh không quan trọng và tiếp nhận những âm thanh tương đương. Khi thụ đắc ngữ âm, con người cần phải khám phá ra

những quy tắc ngữ âm và âm vị học của ngôn ngữ mà tạo thành những hình thức của lời nói. Phải biết kết hợp, sắp xếp những chiết đoạn âm thanh để tạo thành những đơn vị ngữ âm lớn hơn. Do đó, thụ đắc những kiến thức về ngữ âm phải được xem như thụ đắc “một bộ âm thanh” (an orchestral score). Bộ âm thanh này cho phép chúng ta nhận ra các vần, nơi các cặp từ phù hợp với cấu trúc âm tiết và nhịp điệu cũng như sự thay thế các âm thanh.

Trong luận án, năng lực ngữ âm được hiểu là những kiến thức về ngữ âm và khả năng sử dụng các đơn vị ngữ âm trong quá trình giao tiếp. Kiến thức về ngữ âm ở đây là kiến thức về âm tiết, về nguyên âm, phụ âm, thanh điệu, về trọng âm- ngữ điệu và kiến thức về việc phát âm.

Đánh giá năng lực ngữ âm của giáo sinh chính là việc đánh giá các kiến thức về âm tiết, về nguyên âm, phụ âm, thanh điệu, về trọng âm- ngữ điệu trong tiếng Việt và kiến thức về việc phát âm của giáo sinh cùng với khả năng sử dụng các đơn vị ngữ âm đó của họ trong quá trình giao tiếp.

Người Việt - đối tượng sử dụng tiếng Việt là tiếng mẹ đẻ, do đó họ có thời gian tích lũy vốn tiếng Việt một cách tự nhiên trong một khoảng thời gian dài và họ cũng được cung cấp những hiểu biết sơ giản về tiếng Việt một cách khá bài bản trong trường phổ thông. Vì vậy, về nguyên tắc, họ phải có kiến thức về ngữ âm tiếng Việt khá tốt. Tuy nhiên, có một thực tế là rất nhiều người sử dụng tiếng Việt suốt cả cuộc đời nhưng lại không hiểu rõ về thứ tiếng nói mẹ đẻ của mình, họ sử dụng sai nhưng không biết mình dùng sai và hiển nhiên cũng không có khả năng để tự sửa cho mình. Sinh viên sư phạm là những người sử dụng tiếng Việt mẹ đẻ, họ được giảng dạy tiếng Việt một cách bài bản và phải trải qua các kì thi mang tính quốc gia để được tiếp tục đào tạo trở thành các thầy cô giáo tương lai. Nhưng có một thực tế đáng buồn, hiện nay, những sinh viên lựa chọn ngành sư phạm không phải là những sinh viên xuất sắc. Họ thi không đỗ các trường khác, đành chọn sư phạm như một giải pháp tình thế. Do đó, sinh viên sư phạm đa phần có điểm thi đầu vào

thấp, có năng lực ngôn ngữ không hoàn hảo. Vậy, kiến thức về ngữ âm tiếng Việt và khả năng sử dụng các đơn vị ngữ âm tiếng Việt của họ như thế nào? Chúng ta sẽ phân tích những vấn đề này.

Trong luận án này, khi khảo sát và phân tích về năng lực ngữ âm của giáo sinh, dựa trên thực tế ngữ liệu phản ánh, người viết sẽ không phân tích tất cả các nội dung trong kiến thức ngữ âm và khả năng sử dụng các đơn vị ngữ âm của giáo sinh; mà chỉ xem xét đến một vài vấn đề còn chưa ổn như kiến thức về nguyên âm tiếng Việt, phụ âm tiếng Việt, trọng âm – ngữ điệu và năng lực phát âm của giáo sinh trong quá trình giao tiếp. Sau đó, chúng tôi sẽ đánh giá những tác động của yếu tố địa phương trong việc rèn luyện và phát triển năng lực ngữ âm của giáo sinh.

Giao tiếp của giáo sinh và giáo viên là giao tiếp trực tiếp. Như những khảo sát và thống kê đã đưa ra ở chương 2, khoảng 70% các bước thoại của giáo sinh (10655/15668 bước thoại) trong quá trình tương tác với giáo viên được thực hiện bằng những hành vi bằng lời. Những bước thoại đó có được thực hiện bằng những chuẩn mực về ngữ âm hay không là điều chúng ta cần bàn luận ở đây. Bởi phát âm chuẩn chính âm, chuẩn chính tả là một yêu cầu bắt buộc đối với tất cả mọi người trong giao tiếp đặc biệt là với các thầy cô giáo tương lai. Và một trong những yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên được Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định là “không nói ngọng khi giảng dạy và giao tiếp trong phạm vi nhà trường”. Chuẩn chính âm ở đây gồm có phát âm đúng phụ âm đầu, phát âm đúng nguyên âm, phát âm đúng phần vần, phát âm đúng thanh điệu.

3.1.1.1. Kiến thức về phụ âm, nguyên âm tiếng Việt và năng lực phát âm

Trong nội dung này, luận án sẽ không đi từ kiến thức chung của giáo sinh về phụ âm và nguyên âm tiếng Việt, mà sẽ đi từ năng lực phát âm đúng

các phụ âm và nguyên âm trong quá trình giao tiếp của giáo sinh. Nghĩa là người viết sẽ khảo sát các lỗi phát âm về phụ âm và nguyên âm mà giáo sinh mắc phải (dựa trên ngữ liệu các cuộc hội thoại trên lớp học mà người viết đã thu ghi), sau đó tiến hành một cuộc khảo sát về những hiểu biết của giáo sinh về những đơn vị ngữ âm này.

a. Khả năng phát âm các phụ âm

Trong 10655 bước thoại bằng lời được thực hiện bởi giáo sinh, có tới 1386 (13%) bước thoại mà ở đó giáo sinh phát âm lẫn lộn l/n.

Ví dụ:

<3-1> - Gs: Em (thưa) cô là danh từ có khả **lãng** kết hợp với các từ chỉ số lượng ở trước và các từ chỉ định ở sau. **Ló** có khả **lãng** làm trung tâm trong một cụm từ chính phụ. Em cô ví dụ như là “**lãm** người đó” ạ.

- Gv: Ngọng lắm! “Năm người đó” thành tố chính ở đây là?

- Gs: Em cô là “người” ạ

- Gv: Thành tố chính ở đây là người và danh từ cũng là người.

<3-2> - Gs: Em sẽ phân tích cho các em hiểu là cái cây đó ở công viên các cô chủ lao công đã chăm bón mãi mới được, em không nên **nằm** như vậy.

Các cặp phụ âm đầu đối lập tr/ch, r/d, s/x, l/n là các cặp phụ âm dễ lẫn đối với người miền Bắc, đặc biệt là những người nói phương ngữ Hải Dương. Thông thường người miền Bắc ít khi phát âm cong lưỡi (phụ âm âm đầu lưỡi – ngạc cứng) mà chỉ phát âm những phụ âm có vị trí cấu âm đầu lưỡi – răng. Tuy nhiên, sự phát âm lẫn ba cặp tr/ch, s/x, r/d/gi không ảnh hưởng nhiều đến nghĩa của câu từ cũng như cảm xúc, tình cảm của người tham gia giao tiếp, không ảnh hưởng đến việc ghi chính tả và không gây ra sự hiểu nhầm của người nghe. Vì vậy, việc phát âm lẫn ba cặp tr/ch, s/x, r/d/gi không được xếp vào lỗi phát âm sai, do đó tác giả luận án không đưa ra bàn luận ở đây. Riêng đối với cặp l/n, việc phát âm lẫn lộn hai phụ âm này có thể dẫn đến những

hiểu sai về câu nói và việc phát âm lẫn lộn l/n được xem là phát âm ngọng, phát âm sai. Và với giáo sinh - sinh viên sư phạm – những thầy cô giáo tương lai – những người sau này có ảnh hưởng rất lớn đến sự phát triển ngôn ngữ của trẻ em, thì việc phát âm ngọng l/n là điều tối kị, cần phải được điều chỉnh kịp thời.

Trong 1386 bước thoại, người viết thấy đa phần các lỗi phát âm đó là do lẫn lộn $l > n$ hoặc $n > l$. Đặc biệt có những bước thoại cho thấy giáo sinh chỉ phát âm sai khi trong chuỗi lời nói có những tiếng chứa l/n đứng cạnh nhau, còn nếu các tiếng chứa l hoặc n đứng độc lập thì vẫn phát âm đúng.

Ví dụ:

<3-3>- Gv: *Giáo dục môi trường không có môn học riêng mà nó được lồng ghép trong các môn học khác. Đó là những môn học nào? Mời em!*

- Gs: *Thưa cô là **l**ó được lồng ghép trong các môn như là tiếng Việt, Tự nhiên xã hội, trong các hoạt động tập thể trong nhà trường, trong các buổi sinh hoạt giữa cô và trò ở trên lớp.*

<3-4>- Gs: *Gồm có một tấm lưới có kích thước là 10cm, 10cm và mỗi cạnh là có, mỗi cạnh của nó **n**à 1cm, và 1 hình vuông, 1 hình chữ nhật để tính chu vi hình vuông và hình chữ nhật.*

- Gv: *Chu vi á? Ta đoán nó dùng để làm gì nào?*

Các ví dụ trên cho thấy nhiều khi giáo sinh còn chưa kiểm soát được phát âm của mình, nên trong dòng lời nói, khi có những âm tiết chứa l/n đứng cạnh nhau có thể sẽ phát âm sai âm đứng đằng sau.

Như trên vừa nói, có tới 13% trong số các bước thoại của giáo sinh mà ở đó có sự phát âm lẫn lộn l/n. Đó là điều đáng lưu tâm. Và qua các ví dụ chúng ta thấy khi giáo sinh phát âm sai, giáo viên chỉ nhắc nhở qua chứ không có thời gian dừng lại để giúp giáo sinh chỉnh sửa.

Ví dụ:

<3-5> - Gs: *Em thừa cô đặc điểm của đại từ là tùy theo từng trường hợp cụ thể đại từ thay thế cho các từ thuộc từ loại **lào** thì mang đặc điểm ngữ pháp cơ bản của từ loại ấy.*

- Gv: *Em cho ví dụ.*

- Gs: *Ờ, ví dụ như là ờ (ngập ngừng), **ló** ạ.*

- Gv: *“nó” chứ không phải “ló”. Em thử đặt nó vào câu xem nó thay thế cho từ loại nào!*

Việc giáo sinh phát âm sai và không có thời gian để chỉnh sửa, lỗi sai đó trôi đi rất nhanh có thể không tạo ra được động lực để giáo sinh thấy mình bắt buộc phải sửa và phải sửa bằng được. Hơn nữa, ngay chính bản thân giáo sinh đó, do kiến thức về ngữ âm còn kém nên không nhận ra mình phát âm sai và không biết phải sửa thế nào. Thêm vào đó, do môi trường sinh hoạt, trong giao tiếp hàng ngày, gần như mọi người xung quanh họ đều có lỗi phát âm lẫn lộn l/n, chỉ khi giao tiếp trên lớp học thì thầy cô và bạn đồng học mới nhắc nhở họ về lỗi phát âm vì vậy việc sửa lỗi phát âm gặp rất nhiều khó khăn.

b. Khả năng phát âm các nguyên âm

Phương ngữ Hải Dương là phương ngữ mang nhiều đặc trưng địa phương, với một số biến thể ngữ âm. Trong số 16 nguyên âm của tiếng Việt, có hai nguyên âm là /ɔ/ và /ɛ/ thường được phát âm dưới dạng biến thể. Tuy nhiên, không phải bất cứ ai trong cộng đồng phương ngữ Hải Dương cũng phát âm hai âm đó ở dạng biến thể.

Trong 10655 bước thoại bằng lời được thực hiện bởi giáo sinh, có 526 (4,93%) bước thoại mà ở đó giáo sinh phát âm nguyên âm /ɔ/ biến thể, và 331 (3,10%) bước thoại cho thấy giáo sinh phát âm nguyên âm /ɛ/ biến thể.

Ví dụ:

<3-6> - Gv: *Trước hết ta tìm hiểu về quan niệm, thế nào là sơ đồ đoạn thẳng. Em nào!*

- Gs: *Em thưa cô là theo em quan niệm về phương pháp sơ đồ đoạn thẳng theo em là một phương pháp giải toán ở Tiểu học và ở đó thể hiện mối quan hệ giữa các đại lượng đã cho. Các đại lượng phải tìm trong bài toán yêu cầu chúng ta phải biểu diễn bằng đoạn thẳng ạ.*

<3-7> - Gv: *À, thứ nhất là để hình thành số (...). Đây là bộ đồ dùng lớp 1. (...). Chúng ta thử suy nghĩ xem với bài này chúng ta sẽ sử dụng những đồ dùng gì? Nào mời em.*

- Gs: *Em thưa cô ở bài này chúng ta có thể sử dụng que tính.*

Trong ví dụ trên, nguyên âm /ɔ/ và nguyên âm /ɛ/ đã được phát âm dưới dạng biến thể ngữ âm.

Việc phát âm hai nguyên âm /ɔ/ và /ɛ/ theo đúng chuẩn chính âm tiếng Việt hay theo biến thể ngữ âm không có ảnh hưởng gì với những giao tiếp thông thường, bởi nó không ảnh hưởng đến việc hiểu đúng hay hiểu sai nghĩa của từ hay nội dung của phát ngôn. Vì vậy, vấn đề phát âm hai nguyên âm /ɔ/ và /ɛ/ theo biến thể ngữ âm hay phát âm theo chuẩn chính âm không phải là vấn đề cấp thiết với giáo sinh của đa số các ngành học. Tuy nhiên, với những sinh viên sư phạm ngành giáo dục Tiểu học, việc phát âm theo biến thể ngữ âm sẽ có ảnh hưởng lớn đến việc giảng dạy sau này. Giáo sinh Tiểu học là những người sau này sẽ dạy học sinh Tiểu học – đối tượng bước đầu làm quen với việc phát âm và sử dụng tiếng Việt một cách bài bản. Họ sẽ phải phát âm mẫu và hướng dẫn học sinh của mình phát âm các âm vị tiếng Việt. Do vậy, nếu họ phát âm không theo đúng chuẩn chính âm tiếng Việt mà theo biến thể ngữ âm thì học sinh của họ cũng sẽ phát âm theo biến thể ngữ âm.

c. Kiến thức về phụ âm và nguyên âm tiếng Việt.

Trước thực trạng giáo sinh phát âm sai phụ âm l/n và và việc phát âm các nguyên âm /ɔ/ và /ɛ/ ở dạng biến thể mà người viết thu nhận được từ ngữ liệu khảo sát, người viết đã tiến hành thực hiện phiếu điều tra trên 100 giáo sinh năm cuối (trong đó có 40 giáo sinh thuộc ngành Sư phạm Tiểu học, 40 giáo sinh thuộc ngành Sư phạm Mầm non, các giáo sinh còn lại thuộc các ngành Sư phạm Văn sử, Toán tin...). Như vậy, đối tượng khảo sát chủ yếu là giáo sinh ngành Sư phạm Tiểu học và Sư phạm Mầm non – hai ngành đào tạo chính của trường Cao đẳng Hải Dương, đồng thời giáo sinh của hai ngành này là đối tượng được học tiếng Việt như là một môn học và học khá bài bản, họ đã được trải qua những giờ học rèn phát âm. Chúng tôi đã kiểm tra kiến thức của họ về các phụ âm và nguyên âm nêu trên (Mẫu phiếu khảo sát – xem Phụ lục 1). Kết quả cho thấy:

- Về phụ âm l/n: có tới 63% giáo sinh không nắm rõ vị trí phát âm của hai phụ âm l/n. Họ không biết âm /l/ là âm có vị trí phát âm “đầu lưỡi – ngạc cứng” (phát âm cong lưỡi), âm /n/ là âm có vị trí phát âm “đầu lưỡi – răng” (phát âm thẳng lưỡi). Họ phát âm chúng theo thói quen và phát âm một cách vô thức (không cần biết phát âm như thế là đúng hay sai). 37% còn lại là những giáo sinh phát âm chuẩn và hiểu được hai âm l/n được phát ra như thế nào. Trong số 37% thì có 32% giáo sinh của ngành Sư phạm Tiểu học, 4% giáo sinh thuộc ngành Sư phạm Mầm non, còn 1% giáo sinh thuộc các ngành khác.

- Về hai nguyên âm /ɛ/ và /ɔ/: có tới 71% giáo sinh không nói được hai nguyên âm đó được phát ra như thế nào, hay nói cách khác là không biết được đặc trưng phát âm của hai âm đó. Họ phát âm chúng theo thói quen, theo ảnh hưởng của lối phát âm địa phương.

Như vậy, có thể nói giáo sinh còn thiếu hụt kiến thức về phụ âm và các nguyên âm đã nêu. Họ hoàn toàn phát âm chúng theo thói quen, theo ảnh

hưởng của lỗi phát âm địa phương. Do đó, họ phát âm sai và không biết cách để điều chỉnh chúng, hoặc trong giao tiếp hàng ngày, họ không biết khi nào mình nói sai để điều chỉnh. Kể cả những giáo sinh đã được rèn luyện phát âm, nắm được vị trí cấu âm của các âm đó, họ vẫn có thể phát âm sai nếu trong quá trình giao tiếp họ không kiểm soát được vấn đề phát âm của mình.

3.1.1.2. Kiến thức về trọng âm – ngữ điệu

Trọng âm là một đơn vị siêu đoạn tính, nó có thể ghi đặc trưng ngữ âm của các từ. Trọng âm cũng có chức năng ở trực cú đoạn. Việc sử dụng trọng âm trong lời nói giúp chúng ta thể hiện và hiểu được nghĩa trong những phát ngôn dài.

Trọng âm liên kết chặt chẽ với ngữ điệu. Chính vì vậy, trong phần này, chúng ta không thể tách rời trọng âm với ngữ điệu.

Trong tiếng Việt, người ta cũng sử dụng trọng âm như một phương thức để biểu thị ngữ nghĩa.

Ví dụ:

Những thông tin mới được chia sẻ giữa người nói và người nghe thường biểu thị bằng âm tiết trọng âm. Chẳng hạn trong tiếng Việt, một người hỏi: *“Doanh sống trong một căn hộ ở tòa nhà đó phải không?”* Người trả lời có thể nói: *“Không, hấn SÔNG trong một căn NHÀ ở một góc phố”*. Như vậy, *“nhà”* trong trường hợp này được mang trọng âm, nó nhấn mạnh ý nghĩa không phải căn hộ.

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thấy đa phần các bước thoại mà giáo sinh thực hiện đều không có sự thể hiện của trọng âm - ngữ điệu. Hầu hết các bước thoại đó được thực hiện một cách đều đều. Khi thực hiện các yêu cầu của giáo viên, giáo sinh chỉ đơn giản là trình bày những gì mà mình nghĩ, mình biết chứ chưa ý thức đến việc làm thế nào để trình bày những nội dung đó một cách có hiệu quả và thuyết phục.

Ví dụ:

<3-8> - Gv: Nào, hoạt động thực tiễn có những đặc trưng gì nhỉ? Bạn nào! (Kết hợp chỉ tay)

- Gs: *Thưa cô,... thưa cô...*

- Gv: Chưa nghĩ ra à? Bạn nào giúp bạn được nhỉ?

- Gs: *(im lặng)*

- Gv: Cô gợi ý này, chúng ta dựa vào khái niệm vừa nêu. Trong khái niệm đã chứa đặc trưng rồi đấy, nó là hoạt động vật chất hay tinh thần này. à, mời Mai Linh nào.

- Gs: *Theo em, đặc trưng của hoạt động thực tiễn thì hoạt động thực tiễn có những đặc trưng như: Đây là hoạt động được thực hiện một cách tất yếu khách quan là hoạt động vật chất không phải là hoạt động tinh thần của con người, có mục đích, có tính lịch sử xã hội, không phải là những hoạt động bản năng, hoạt động cá biệt của con người.*

Trong ví dụ trên, đáp ứng yêu cầu của giáo viên, giáo sinh đã trình bày hiểu biết của mình về hoạt động thực tiễn. Tuy nhiên, khi trình bày, giáo sinh nói một mạch chứ chưa biết thể hiện trọng âm ngữ điệu để các ý được rõ ràng mạch lạc.

Có thể nói, vấn đề trọng âm – ngữ điệu khi nói là vấn đề gần như giáo sinh không bao giờ nghĩ tới và không có ý niệm về nó.

Những phân tích trên cho thấy giáo sinh tại Hải Dương còn thiếu hụt kiến thức về một số đơn vị ngữ âm và khả năng thể hiện chúng trong giao tiếp còn thiếu chính xác, thậm chí không để tâm đến sự tồn tại của nó trong quá trình giao tiếp. Điều đó cũng cho thấy ý thức rèn luyện năng lực ngữ âm của giáo sinh tỉnh Hải Dương còn chưa tốt. Và họ cũng chưa dành sự quan tâm đúng mức tới việc rèn luyện năng lực phát âm cho bản thân. Họ phát âm chúng theo thói quen và chưa ý thức sâu sắc về việc phải rèn luyện phát âm chuẩn. Đây là vấn đề cần phải được tìm ra giải pháp khắc phục kịp thời và lâu

dài. Bởi giáo sinh – những thầy cô giáo trong tương lai – họ chính là những hình mẫu để học sinh học theo.

3.1.2. Năng lực từ vựng, ngữ nghĩa

3.1.2.1. Năng lực từ vựng

Đánh giá năng lực từ vựng của giáo sinh thì đánh giá những gì? Với hướng tiếp cận khác nhau thì mỗi nhà nghiên cứu lại đưa ra những tiêu chí đánh giá khác nhau.

Trong luận án này, đối tượng mà tác giả luận án đánh giá năng lực từ vựng là giáo sinh – những sinh viên sư phạm, những người nói tiếng Việt mẹ đẻ và có một thời gian lâu dài sử dụng tiếng Việt và học tập tiếng Việt một cách bài bản. Họ có sự thuần thục nhất định trong kiến thức về từ vựng và việc sử dụng từ vựng tiếng Việt. Do đó, khi đánh giá năng lực từ vựng của giáo sinh, chúng tôi đánh giá những kiến thức về từ vựng của giáo sinh bộc lộ trong những tình huống giao tiếp cụ thể thông qua việc sử dụng từ vựng của họ.

Năng lực từ vựng là những kiến thức về từ vựng và khả năng sử dụng từ vựng một cách hợp lý và chính xác trong những tình huống giao tiếp cụ thể.

Từ vựng là một trong ba bộ phận cấu thành một ngôn ngữ. Từ vựng là đơn vị trực tiếp gọi tên các sự vật hiện tượng của thực tế khách quan. Vì vậy, việc sử dụng từ vựng hợp lý và chính xác là một yêu cầu then chốt nếu muốn có những cuộc giao tiếp thành công. Nếu những người tham gia vào giao tiếp biết sử dụng từ phù hợp về nghĩa, về phong cách, về sắc thái... sẽ giúp cho người tiếp nhận hiểu đúng nội dung mình muốn trao đổi, sẽ không gây ra những hoài nghi hay những hiểu nhầm đáng tiếc.

Để việc đánh giá một cách có hệ thống, chúng tôi đưa ra một vài tiêu chí đánh giá năng lực từ vựng của giáo sinh như sau:

- a. Năng lực lựa chọn từ ngữ phù hợp về ngữ nghĩa.
- b. Năng lực sử dụng hình thức nói của từ một cách linh hoạt trong giao tiếp.

a. Năng lực lựa chọn từ ngữ phù hợp về ngữ nghĩa

Để có thể lựa chọn từ ngữ phù hợp về ngữ nghĩa để diễn đạt tư tưởng của mình trong những tình huống giao tiếp cụ thể đòi hỏi giáo sinh phải có những hiểu biết nhất định về mối quan hệ giữa hình thức của từ với ý nghĩa của từ, đồng thời giáo sinh phải có khả năng gắn kết từ với các sở chỉ và với khái niệm mà từ biểu thị. Trong hệ thống từ vựng tiếng Việt, có hàng loạt các từ đồng nghĩa, gần nghĩa mà khi sử dụng giáo sinh phải biết lựa chọn từ nào phù hợp nhất cho nội dung mà mình đang đề cập. Để thực hiện được điều đó đòi hỏi giáo sinh phải có những hiểu biết về nghĩa của từ và về mối quan hệ của từ trong hệ thống. Việc hiểu biết về một từ không chỉ là biết ý nghĩa từ điển của nó mà còn phải biết những từ nào có thể kết hợp với nó, những đặc trưng ngữ pháp khác của nó và sự phát triển nghĩa có tính văn hóa của nó. Nói cách khác, về lí luận, hiểu một từ tức là phải hiểu được đầy đủ và chính xác các khả năng kết hợp từ vựng và kết hợp ngữ pháp của nó.

Qua khảo sát các cuộc hội thoại trên lớp giữa giáo sinh và giáo viên, chúng tôi thấy, việc sử dụng từ vựng của giáo sinh còn nhiều chỗ chưa chuẩn mực. Có những bước thoại của giáo sinh thể hiện việc sử dụng từ chưa hợp lí, không phù hợp về ngữ nghĩa.

Ví dụ:

<3-9>- Gv: Từ chỗ không biết đến chỗ biết, đây là phát triển đấy ạ, biến đổi đấy ạ. Nhưng mà nếu biến đổi theo chiều hướng đi xuống gọi là gì?

- Gs: thụt lùi.

- Gv: Biến đổi nhưng theo chiều hướng đi xuống người ta gọi là sự gì?

- Gs: Suy yếu

- Gv: Suy thoái. Cái này về nhân cách là có đấy nhá, suy thoái về đạo đức, nhân cách. Lớp 3, 4 con ngoan, học giỏi; lớp 5 chơi điện tử suốt ngày, ngồi trong lớp không nghe giảng (...)

Trong ví dụ trên ta thấy, *thụt lùi*, *suy yếu*, *suy thoái* là những từ gần nghĩa. Tuy nhiên mỗi từ lại có những nét nghĩa khác nhau và nó phù hợp để miêu tả, biểu đạt cho những đối tượng khác nhau. Nói về sự biến đổi theo chiều hướng đi xuống của nhân cách con người thì việc sử dụng *thụt lùi* và *suy yếu* là không phù hợp. Trong tình huống giao tiếp này, giáo sinh đã chưa có đủ kiến thức gắn kết từ với sở chỉ của từ, do đó đã đưa ra những lựa chọn không phù hợp. (Xem thêm ví dụ <3-9>, <3-10>, <3-11>)

Các ví dụ đó cho thấy trong nhiều tình huống giao tiếp, giáo sinh còn sử dụng từ ngữ chưa hợp lí, không chính xác về ngữ nghĩa hoặc là không phù hợp với đối tượng.

Qua khảo sát chúng tôi nhận thấy, việc giáo sinh lựa chọn từ ngữ chưa hợp lí, chưa chính xác tập trung ở các bước thoại trả lời của giáo sinh và tập trung ở các giờ dạy mang tính thuyết trình. Ở đó, giáo sinh chưa thực sự chủ động trong chiếm lĩnh tri thức mà họ chờ đợi ở sự gợi mở từ phía giáo viên.

Với 10655 bước thoại bằng lời được giáo sinh thực hiện, chúng tôi tìm thấy 151 bước thoại có sử dụng từ chưa phù hợp về ngữ nghĩa, chiếm 1,42%. Mặc dù 1,42% là số lượng ít ỏi so với tổng thể, tuy nhiên với đối tượng là giáo sinh, những người sử dụng tiếng Việt bài bản và được đào tạo để trở thành những thầy cô giáo tương lai, thì số lượng 1,42% cũng thể hiện kiến thức về từ vựng cũng như khả năng sử dụng từ vựng vào giao tiếp của giáo sinh còn hạn chế. Bởi theo Barbara Lust, ngay từ khi còn nhỏ, trẻ em đã thụ đắc từ vựng tiếng mẹ đẻ một cách nhanh chóng và dễ dàng; khả năng này được kế thừa qua di truyền và qua việc trẻ em quan sát những người xung quanh sử dụng ngôn ngữ để tạo thành kinh nghiệm ngôn ngữ.

Hội thoại trên lớp học là dạng hội thoại mang tính quy thức cao. Ở đó, nhân vật giao tiếp luôn luôn phải chú ý trau chuốt câu từ của mình sao cho chính xác, dễ hiểu. Việc lựa chọn, sử dụng từ không phù hợp về ngữ nghĩa trong giao tiếp hội thoại lớp học của giáo sinh thể hiện sự yếu kém về kiến

thức từ vựng và khả năng sử dụng từ vựng. Với đối tượng sinh viên sư phạm, điều này cần phải được điều chỉnh và khắc phục kịp thời để họ có thể đạt được chuẩn kĩ năng nghề nghiệp khi hoàn thành khóa học, khi trở thành những thầy cô giáo đứng lớp hướng dẫn học sinh.

b. Năng lực sử dụng hình thức âm thanh của từ trong giao tiếp

Biết hình thức âm thanh của từ bao hàm khả năng nhận ra từ khi nghe thấy nó và khả năng tạo ra nó để biểu thị ý nghĩa. Ở đây, với đối tượng giáo sinh, những người nói tiếng Việt mẹ đẻ, chúng tôi chỉ đi sâu vào phân tích khả năng tạo ra từ để biểu thị ý nghĩa. Có nghĩa là chúng tôi sẽ đi sâu vào phân tích khả năng sử dụng hình thức âm thanh của từ trong giao tiếp của giáo sinh.

Ngữ liệu thống kê cho thấy bên cạnh việc sử dụng từ chưa phù hợp về ngữ nghĩa, giáo sinh còn gặp phải những khó khăn khi tạo ra từ trong quá trình giao tiếp. Nói cách khác giáo sinh gặp khó khăn trong việc tìm từ để diễn đạt, trình bày ý kiến của mình. Hiện tượng bí từ khi diễn đạt khá phổ biến, có tới 1105 (10,37%) bước thoại mà giáo sinh thể hiện cho thấy họ đang bí từ để diễn đạt ý kiến của mình.

Ví dụ:

<3-12> - Gs: *Em thưa cô là ở ở các em học sinh làm như vậy là sai, giữ sạch sẽ ở nơi chúng ta nhưng mà các em không giữ được những nơi khác thì ở...ở...*

- Gv: *Nếu sạch lớp em nhưng lại ảnh hưởng các lớp khác thì sao nhỉ?*

- Gs: *Ờ, không sạch ở xung quanh, ảnh hưởng bản ở lớp khác thì là ờ không tốt.*

- Gv: *Hành động đó không tốt đúng không?*

- Gs: *Nếu mà trực nhật ờ nếu mà ờ em sẽ khuyên các em đổ rác đúng nơi quy định.*

Trong ví dụ trên, giáo sinh thường phải sử dụng chiến lược kéo dài thời gian bằng việc “ờ ờ” khi họ chưa nghĩ ra từ để diễn đạt, thể hiện điều mình

muốn nói. Và điều đó làm cho sự diễn đạt của họ trở nên rời rạc, không có sự gắn kết và thậm chí gây khó hiểu ở người nghe. (Xem thêm ví dụ <3-13>). Như vậy, khả năng tạo ra từ để trình bày, biểu đạt ý nghĩ trong quá trình giao tiếp của giáo sinh cũng còn hạn chế. Và việc bí từ khi diễn đạt là một trong những lí do khiến giáo sinh ngại tham gia vào quá trình giao tiếp. Điều đó làm cho việc học tập càng trở nên thụ động. Và đó cũng là lí do mà giáo sinh thiếu chủ động trong việc sử dụng các loại bước thoại khởi xướng, bước thoại phản hồi, mà ưa dùng bước thoại trả lời và trông chờ vào sự gợi mở dẫn dắt của giáo viên.

Qua phân tích năng lực sử dụng hình thức âm thanh của từ trong giao tiếp, ta thấy vốn từ của giáo sinh không phong phú, thêm vào đó là khả năng liên tưởng, lựa chọn từ để sử dụng cũng chưa tốt. Do đó, năng lực tạo câu trong quá trình giao tiếp cũng kém.

Như vậy, năng lực từ vựng của giáo sinh tại Hải Dương còn chưa tốt. Để đạt được chuẩn kĩ năng nghề nghiệp của người giáo viên thì họ phải cố gắng nỗ lực rất nhiều và cũng cần có sự hỗ trợ đặc lực của thầy cô giáo viên đứng lớp, cũng như các chiến lược đào tạo của các nhà quản lí.

3.1.2.2. Năng lực ngữ nghĩa

Theo Barbara Lust, khi con người chưa thể “nói những gì họ nghĩ” và “hiểu những gì họ nói” thì có nghĩa là họ chưa tiếp nhận được ngôn ngữ. Người sử dụng ngôn ngữ phải biết sử dụng những hiểu biết về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp để thể hiện tư tưởng, niềm tin, hi vọng và ham muốn... Họ phải biết liên kết nhận thức và ý tưởng (của cả chính bản thân mình và người khác) với ý nghĩa mà đã được ngôn ngữ mã hóa. Người sử dụng ngôn ngữ cũng phải biết liên kết ý nghĩ với ngôn ngữ, phải biết liên kết khái niệm, ý tưởng với nghĩa của từ. Thêm vào đó, người sử dụng ngôn ngữ cũng phải biết rằng, từ và câu có thể lưỡng nghĩa và họ phải nhận ra sự lưỡng nghĩa đó, ví

dụ, từ đơn giản như “hit” cũng có thể chứa đựng nhiều khái niệm bất định “Sam hit Bert”, “This soup hits the spot”, “The ball hit the wall” [87, tr.220]

Khi thụ đắc ngữ nghĩa của ngôn ngữ, người sử dụng phải ước tính được nghĩa của câu bằng việc kết hợp nghĩa của các thành phần của câu và sắp xếp nghĩa của các mệnh đề. Người sử dụng ngôn ngữ phải hiểu được mối quan hệ giữa các từ cũng như mối quan hệ giữa từ với thế giới, ví dụ những từ có nghĩa giống nhau (từ đồng nghĩa: “couch” và “sofa”) hay những từ có âm thanh giống nhau nhưng nghĩa khác nhau (từ đồng âm). Đồng thời người sử dụng ngôn ngữ phải biết liên kết mỗi câu mình nói hay nghe với các hành vi ngôn ngữ bởi ngữ pháp và ngữ nghĩa của câu không tách rời với mục đích của hành vi ngôn ngữ. Ví dụ “Aren’t you a nice baby” có thể có chức năng như một câu hỏi, 1 sự bày tỏ hay một lời phàn nàn, phụ thuộc vào ngữ cảnh.[87, tr.221]

Trong luận án, năng lực ngữ nghĩa là khả năng hiểu ý nghĩa của những bước thoại mà người đối thoại thực hiện, đồng thời nó còn là khả năng tạo ra những phát ngôn chính xác về nghĩa, dễ hiểu với người đối thoại. Năng lực này phụ thuộc vào kiến thức, vào tầm hiểu biết của giáo sinh đối với lĩnh vực mà nội dung cuộc thoại đang đề cập đến, đồng thời phụ thuộc vào vốn từ của giáo sinh có phong phú hay không.

Để đánh giá năng lực ngữ nghĩa của giáo sinh trong giao tiếp, chúng tôi dựa vào một số tiêu chí sau:

- Khả năng tạo ra những phát ngôn dễ hiểu và chính xác về nghĩa.
- Khả năng hiểu chính xác nội dung của các bước thoại mà người đối thoại thực hiện.

a. Khả năng tạo ra những phát ngôn dễ hiểu và chính xác về nghĩa

Khả năng này liên quan nhiều đến khả năng từ vựng của giáo sinh. Khi kiến thức về từ vựng chưa tốt và khả năng sử dụng từ vựng trong giao tiếp chưa thực sự thuần thục và hoàn hảo thì khả năng tạo ra những phát ngôn chính xác và dễ hiểu với người nghe cũng sẽ gặp phải những cản trở. Qua

khảo sát 10655 bước thoại được thực hiện bởi giáo sinh, chúng tôi nhận thấy về cơ bản giáo sinh cũng đã tạo ra được các bước thoại dễ hiểu. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại khá nhiều bước thoại không sáng rõ về nghĩa, đòi hỏi người nghe phải suy luận thì mới nắm bắt được nội dung người nói muốn diễn đạt.

Ví dụ:

<3-14> - Gv: *Nào, nếu là giáo viên chủ nhiệm lớp bạn phải làm gì? Nào, Ngọc Anh!*

- Gs: *Em thưa cô nếu là giáo viên chủ nhiệm của lớp 2A đó thì em sẽ, em sẽ gặp riêng Lan và Hoa ạ, em sẽ giúp hai bạn ấy nhìn thấy, nhìn, à Lan hay ganh đua với Hoa thì em sẽ ở sẽ khuyên bảo bạn ấy và giúp bạn ấy ngoan hơn ạ, à và sẽ, à, để cùng nhau đoàn kết ạ, hỗ trợ lẫn nhau trong học tập và ở Hoa sẽ giúp Lan, ở giúp Lan trong học tập, và ở Lan thì sẽ giúp Hoa trong tổ chức lớp học ạ, ở công việc của lớp và ở sẽ, ở rồi hai bạn sẽ quý mến nhau hơn.*

<3-15> - Gv: *Các bạn nhớ lại một chút nhé. Các bạn có nhớ trí nhớ là gì không? Nào, mời bạn nào!*

- Gs: *Em thưa cô, trí nhớ là quá trình tâm lí phản ánh khái niệm của, à, đã có của cá nhân đối với những gì, à, bằng hình thức tái hiện lại cái mà con người đã cảm giác, tri giác.*

- Gv: *Rồi, cũng nhớ mang máng, nhưng mà chưa chính xác lắm. Cảm ơn bạn...*

Ở cả hai ví dụ <3-14>, <3-15>, giáo sinh đều tạo ra bước thoại rườm rà, với những lí giải quanh quẩn, không sáng rõ về nội dung. Qua ví dụ thì chúng ta thấy, không phải giáo sinh không nắm được vấn đề mình đang trình bày, nhưng do năng lực ngôn ngữ kém cụ thể là do vốn từ vựng hạn chế nên ngôn ngữ diễn đạt rời rạc. Điều đó thể hiện qua việc giáo sinh liên tục dùng các từ đệm như: à, ờ, coi như là, ý là, như vậy là... Và do đó, ý tưởng được thể hiện một cách rời rạc, chắp vá. Qua khảo sát các bước thoại của giáo sinh, chúng tôi thấy những bước thoại quanh quẩn kiểu này chiếm khá nhiều.

Các ví dụ trên cho thấy khả năng tạo ra các phát ngôn dễ hiểu và chính xác về nghĩa phụ thuộc nhiều vào khả năng từ vựng của giáo sinh. Nếu giáo sinh có vốn từ phong phú, không bí từ khi diễn đạt, thì bước thoại họ tạo ra sẽ trôi chảy và sáng rõ hơn.

b. Khả năng hiểu chính xác nội dung của các bước thoại mà người đối thoại thực hiện

Với giáo sinh việc hiểu đúng câu hỏi, yêu cầu của giáo viên, cũng như việc hiểu đúng những nội dung thông tin mà giáo viên trao đổi là vô cùng quan trọng. Nếu hiểu đúng yêu cầu mà giáo viên đưa ra, nó sẽ tạo tiền đề bước đầu cho một cuộc trao đáp thành công. Nếu giáo sinh không hiểu được yêu cầu của giáo viên thì cuộc trao đáp đó sẽ đi vào bế tắc, hoặc buộc giáo viên phải thực hiện biện pháp hỗ trợ. Còn nếu giáo sinh không hiểu, hoặc không hiểu đúng nội dung mà giáo viên trao đổi thì nó sẽ là rào cản cho việc lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo. Do đó, khả năng hiểu chính xác nội dung của các bước thoại mà người đối thoại thực hiện là điều kiện để giáo sinh có thể nắm bắt kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo. Và hơn nữa, nó là một trong những yêu cầu quan trọng để đạt được chuẩn kĩ năng nghề nghiệp. Qua ngữ liệu khảo sát, nhìn chung giáo sinh đã hiểu được nội dung của những bước thoại giáo viên đưa ra. Tuy nhiên, cũng còn nhiều cuộc thoại (giờ học), giáo sinh tỏ ra lúng túng và không hiểu được những yêu cầu của giáo viên.

Ví dụ:

<3-16> - Gv: Các bạn suy nghĩ cho cô xem âm “t” và “đ” trong “tan” và “đan”; thanh không và thanh huyền trong “tai” và “tài” có vai trò gì?

- Gs: (45s)

- Gv: Nào, bạn nào có câu trả lời nào? âm “t” và “đ” trong “tan” và “đan”; thanh không và thanh huyền trong “tai” và “tài” có vai trò gì? Lớp phó học tập nào!

- Gs: Thừa cô là, theo em thì âm “t” và “đ” trong “tan” và “đan” đóng vai trò là phụ âm đầu, còn thanh không và thanh huyền trong “tai” và “tài” là thanh điệu ạ.

- Gv: Điều đó thì rõ ràng rồi. Nhưng cô hỏi vai trò của nó cơ. Thế này nhé: hai âm tiết “tan” và “đan” khác nhau ở thành phần nào xét về cấu trúc?

- Gs: Ở phụ âm đầu “t” và “đ” ạ.

- Gv: Thế thì phụ âm đầu “t” và “đ” có vai trò gì?

- Gs: (15s)

- Gv: ô, vẫn không biết nó có vai trò gì à? “tan” và “đan” phân biệt nhau bởi cái gì đấy?

- Gs: À, thừa cô có phải là “t” và “đ” có phải là để phân biệt hai âm tiết không ạ?

-Gv: Rồi. Tương tự, thanh không và thanh huyền cũng để phân biệt hai âm tiết “tai” và “tài”. Đó chính là vai trò của nó chứ còn gì nữa.

Trong ví dụ trên giáo sinh đã không hiểu được yêu cầu mà giáo viên đặt ra mặc dù giáo viên nhắc đi nhắc lại yêu cầu đó. Và giáo viên phải chia yêu cầu đó ra thành những câu hỏi nhỏ hơn để gợi ý, để dẫn dắt giáo sinh tìm ra vấn đề. Nếu như giáo sinh có thể hiểu được yêu cầu thông tin của giáo viên ngay từ lượt trao đáp đầu tiên thì cuộc trao đáp không cần phải có những cặp trao đáp chêm xen ở giữa. Điều đó tiết kiệm thời gian cho cả giáo viên và giáo sinh. Bởi không phải lúc nào giáo viên cũng có thời gian để gợi mở và dẫn dắt như vậy. Trong các hội thoại trên lớp mà chúng tôi khảo sát, nhiều khi giáo viên đưa ra câu trả lời luôn cho những trường hợp mà giáo sinh tỏ ra không hiểu yêu cầu mà giáo viên đưa ra.

Ví dụ:

<3-17> - Gv: (...) Bây giờ chúng ta xem khả năng kết hợp với một số từ chúng xem có giống nhau không?

- Gs: Có ạ

- Gv: *Đứng trước thì những từ này có thể kết hợp với những từ nào?*

- Gs: Từ đã, sẽ, đang.

- Gv: *À, từ đã, từ sẽ và từ đang. Tức là những từ chỉ gì đây nhỉ?*

- Gs: (17s)

- Gv: *Những phụ từ chỉ thời gian. Các động từ thường có khả năng kết hợp với những phụ từ chỉ thời gian như đã, sẽ, đang, vẫn, v.v; ví dụ như “Tôi sẽ đi Hà Nội”, phụ từ “sẽ” cho chúng ta thấy đó là khoảng thời gian trong tương lai (...)*

Trong ví dụ trên, giáo viên đặt ra câu hỏi nhưng giáo sinh chưa hiểu được yêu cầu thông tin của giáo viên, dù là câu hỏi dễ. Do đó, sau khi chờ đợi và không nhận được tín hiệu trả lời của giáo sinh, giáo viên đã đưa ra sự trả lời. Nếu trong một cuộc thoại mà liên tục xảy ra tình trạng như vậy thì cuộc thoại đó trở thành sự diễn giải một phía từ giáo viên. Đó là cuộc thoại không thành công, giáo sinh là những người bị động.

Các phân tích trên cho thấy giáo sinh còn có những hạn chế không chỉ trong khả năng tạo ra những phát ngôn dễ hiểu và chính xác về nghĩa mà còn hạn chế cả ở khả năng hiểu chính xác nội dung của các bước thoại mà người đối thoại thực hiện. Điều đó cho thấy năng lực kiến thức chuyên môn của giáo sinh còn yếu và năng lực ngữ nghĩa của giáo sinh cũng chưa được tốt. Họ cần phải rèn luyện nhiều thì mới có thể đạt được chuẩn kỹ năng nghề nghiệp mà ngành đào tạo giáo viên đặt ra.

3.1.3. Năng lực ngữ pháp

Ngữ pháp là một phạm trù tương đối rộng trong nghiên cứu ngôn ngữ. Tuy nhiên, trong phần này, luận án không nghiên cứu năng lực ngữ pháp của giáo sinh với phạm trù rộng, phổ quát như vậy. Ở đây, luận án chỉ đề cập đến năng lực ngữ pháp của giáo sinh như là khả năng tạo lập các phát ngôn đúng,

đầy đủ và tạo lập các đoạn văn ngắn gọn, súc tích khi họ thực hiện các bước thoại của mình trong quá trình trao đáp với giáo viên. Cụ thể, để đánh giá năng lực ngữ pháp của giáo sinh, người viết sẽ đánh giá theo một số tiêu chí như:

- Khả năng tạo lập phát ngôn chính xác, ngắn gọn nhưng đầy đủ.
- Khả năng tạo lập các đoạn văn đúng liên kết

3.1.3.1. Khả năng tạo lập phát ngôn chính xác, ngắn gọn nhưng đầy đủ.

Qua khảo sát 10655 bước thoại của giáo sinh, chúng tôi thấy có tới 4800 (45%) bước thoại của giáo sinh bộc lộ sự hạn chế trong khả năng tạo lập các phát ngôn chính xác, ngắn gọn nhưng đầy đủ.

Thứ nhất, chúng tôi thấy rất nhiều bước thoại của giáo sinh được tạo lập bởi một hành vi ngôn ngữ - hành vi trả lời, đặc biệt hành vi ngôn ngữ đó lại chỉ do những câu tỉnh lược thành phần tạo thành (2986 bước thoại = 28%).

Trong giao tiếp lớp học, nhiều khi giáo viên sử dụng chiến lược giao tiếp bỏ lửng để lôi cuốn giáo sinh tham gia vào hoạt động giao tiếp. Khi đó, giáo sinh có thể tiếp lời giáo viên bằng một từ và việc trả lời như vậy hoàn toàn bình thường và được chấp nhận.

Ví dụ:

<3-18> - Gv: Rồi, nó đều nằm trong thành phần vị ngữ của câu. Ví dụ xem nào!

- Gs: Cô giáo ngữ ạ.
- Gv: À, cô giáo ngữ. Như vậy chủ ngữ sẽ là
- Gs: Cô giáo
- Gv: Vị ngữ sẽ là phần còn lại.

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã sử dụng một từ để tiếp lời cho bước thoại bỏ lửng của giáo viên. Đây cũng là một chiến lược thường được giáo viên sử dụng để lôi cuốn giáo sinh tham gia vào hội thoại lớp học. Tuy nhiên, để thực hiện bước thoại trả lời nhằm đáp ứng yêu cầu thông tin mà giáo viên đưa ra ở

bước thoại đi trước thì không phải lúc nào giáo sinh cũng có thể thực hiện hành vi trả lời bằng một từ ngữ.

Ví dụ:

<3-19> - Gv: *Các nhà duy vật trước Mác đã đồng nhất vật chất với cái gì?*

- Gs: *Vật thể.*

- Gv: *Đúng rồi. Các nhà duy vật trước Mác đã đồng nhất vật chất với vật thể. Do đó dẫn đến hạn chế trong nhận thức: không hiểu được bản chất của các hiện tượng ý thức cũng như mối quan hệ giữa ý thức với vật chất, không có cơ sở để xác định những biểu hiện của vật chất trong đời sống xã hội,...*

<3-20> - Gv: *Nửa cầu Đông người ta viết cái gì?*

- Gs: *Chủ nhật.*

- Gv: *Nửa cầu Đông người ta viết chủ nhật nhưng qua một kinh tuyến tức là qua một bước chân, nửa cầu Tây người ta viết gì?*

- Gs: *Thứ 2.*

Những bước thoại trả lời của giáo sinh trong hai ví dụ <3-19> và <3-20> đều được tạo bởi những câu tỉnh lược thành phần chủ ngữ. Nó làm cho bước thoại cụt lủn.

Những câu tỉnh lược thành phần như trong các ví dụ trên chiếm số lượng tương đối lớn. Với những câu tỉnh lược như vậy, giáo sinh trả lời trực tiếp vào câu hỏi của giáo viên bằng một hành vi ngôn ngữ: hành vi trả lời. Trong giao tiếp, có rất nhiều tình huống mà người nghe chỉ cần đáp lại một cách ngắn gọn bằng một hành vi ngôn ngữ. Tuy nhiên, khi sử dụng các câu tỉnh lược giáo sinh sẽ không thể hiện được khả năng lập luận, khả năng diễn đạt của mình đồng thời cũng không bộc lộ được khả năng tư duy mà đơn thuần chỉ là trả lời câu hỏi của giáo viên một cách thụ động – hỏi gì trả lời đó.

Hơn nữa, với những câu tỉnh lược thành phần như vậy, nó không thể hiện được vai giao tiếp của giáo sinh, không thể hiện được sự tôn trọng của họ dành cho giáo viên.

Ngữ liệu khảo sát cho thấy giáo sinh sử dụng quá nhiều những câu tỉnh lược như vậy để tạo thành bước thoại, có tới 28% bước thoại được thực hiện bởi câu tỉnh lược thành phần. Nó làm cho hội thoại trở nên nhàm chán với những hỏi – đáp một cách thụ động.

Thứ hai, đối lập với việc tạo ra những bước thoại cụt với chỉ một hành vi ngôn ngữ, một thành phần câu thì nhiều bước thoại của giáo sinh (1177 bước thoại = 11,1%) được thực hiện bởi những câu chứa nhiều yếu tố dư, lặp. Đó là những bước thoại dài dòng, rườm rà, lộn xộn và thiếu tính liên kết. Nó thể hiện sự yếu kém trong khả năng tạo lập phát ngôn chính xác, nhưng ngắn gọn, súc tích, đồng thời bộc lộ sự kém cỏi trong năng lực tư duy. Những bước thoại đó cho thấy nhân vật tham gia hội thoại đã vi phạm nguyên lý cộng tác hội thoại, cụ thể là vi phạm phương châm về cách thức theo quan điểm của H.P.Grice.

Ví dụ:

<3-21> - Gv: *Bạn nào nhớ câu ca dao nào gợi tình cảm của con cái với cha mẹ? Em nào!*

- Gs: *Thưa cô, “Chiều chiều ra đứng ngõ sau. Trông về quê mẹ ruột đau chín chiều”.*

- Gv: *Câu ca dao này nói cho chúng ta điều gì?*

- Gs: *Ờ, nói về, nói về một người con đi lấy chồng xa quê, xa nhà thì nghĩ về cái buổi chiều, nỗi buồn của chiều mang lại, thì cũng có người, ờ có thể thôi thúc con người, thôi thúc con gái nghĩ về mẹ và khi mặc dù thì một buổi chiều thôi nhưng mà nỗi nhớ này là nhớ chín chiều, tức là cái nỗi nhớ này nó rất là nhiều không thể nào hết được.*

<3-22> - Gv: *Vậy thì các bạn hãy phân tích xem việc đông con hay ít con có ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống như thế nào? Cái này có sẵn ở trong đầu rồi đúng không? Em!*

- Gs: *Em thưa cô là dân số có ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống bởi vì là cái điều kiện, phụ thuộc vào điều kiện kinh tế, dân số phụ thuộc vào điều kiện gia đình. Và dân số cũng chính là thành viên trong gia đình đông con cái chất lượng cuộc sống trong gia đình sẽ giảm sút bởi vì một gia đình có đông con thì thời gian, ít thời gian cũng như có ít điều kiện kinh tế tập trung cho con cái học hành, hay là các điều kiện cho con cái được vui chơi, giải trí. Nếu đáp ứng được cái nhu cầu đó thì nó sẽ tốt đẹp hơn.*

Ở cả 2 ví dụ <3-21> và <3-22>, giáo sinh đều tạo ra bước thoại với rất nhiều yếu tố lặp, yếu tố dư thể hiện một vòng luẩn quẩn trong diễn đạt. Một vấn đề khá dễ hiểu nhưng với những từ lặp và những từ dư, giáo sinh đã làm cho vấn đề trở nên rườm rà, rắc rối và khó hiểu với người nghe. Nếu giáo sinh không rèn luyện khả năng diễn đạt thì sau này khi đứng lớp, đặc biệt với đối tượng giáo sinh ngành Sư phạm Tiểu học, học sinh của họ là các bé độ tuổi 6 -11 tuổi, việc diễn đạt như vậy bé sẽ không thể hiểu được.

3.1.3.2. Khả năng tạo lập các đoạn văn đúng liên kết

Khả năng tạo lập các đoạn văn đúng liên kết là việc nắm vững các quy tắc xác định cách thức mà các hình thức và ý nghĩa được kết hợp lại với nhau để đạt được một sự thống nhất ý nghĩa trong đoạn văn nói hoặc đoạn văn viết. Sự thống nhất của một đoạn văn được tạo bởi sự gắn kết giữa hình thức và ý nghĩa. Sự gắn kết này đạt được bằng cách sử dụng các từ liên kết (ví dụ như đại từ, liên từ, cấu trúc song song...) giúp liên kết các câu riêng biệt và phát ngôn thành cấu trúc tổng thể. Một người có một trình độ phát triển năng lực về văn bản cao sẽ biết sử dụng tốt các phương tiện liên kết để đạt được sự thống nhất về tư tưởng và tính liên tục (tính liên mạch) trong một đoạn văn.

Nhìn chung, qua khảo sát các cặp trao đáp giữa giáo sinh và giáo viên trên lớp học, cụ thể là qua khảo sát các bước thoại của giáo sinh, chúng tôi nhận thấy, về cơ bản giáo sinh đã hình thành được cho mình năng lực đoạn văn. Giáo sinh nắm được các quy tắc xác định cách thức mà các đoạn văn tạo thành cũng như có khả năng tạo lập và giải thích đoạn văn.

Ví dụ:

<3-23> - Gv: (...). *Phân loại danh từ nào. Danh từ có những loại nào? Cô mời Quỳnh Trang.*

- Gs: *Thưa cô là danh từ thì được chia làm hai loại đó là danh từ riêng và danh từ chung ạ. Danh từ riêng thì nó có đặc điểm là nó chỉ tên riêng của người hoặc vật, và nó kết hợp với các từ chỉ số lượng và từ chỉ định ạ, ví dụ như là Hoa, Lan, Thanh Hà, Hải Dương ạ. Còn danh từ chung là ở đặc điểm của danh từ chung là những danh từ gọi tên chung tất cả các sự vật thể hiện trong một lớp sự vật, ví dụ như là bàn ghế, sách vở, nhà cửa, quần áo, vườn...*

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã có khả năng tạo lập đoạn văn và nắm được các quy tắc để liên kết các phát ngôn thành một đoạn văn thống nhất.

Tuy nhiên, chúng tôi cũng ghi nhận được một số bước thoại thể hiện việc giáo sinh chưa nắm vững cách gắn kết các phát ngôn thành đoạn văn.

Ví dụ:

<3-24> - Gv: *Bây giờ chúng ta tìm hiểu kĩ năng nghe. Một bạn hãy trình bày cho cô các điều kiện để nghe tốt? Cô mời Lan Anh*

- Gs: *Thưa cô để nghe tốt thứ nhất cần có mục đích nghe, cần có những hiểu biết nhất định về nội dung trình bày của người nói, cần có hứng thú với vấn đề được nghe, cần có trí nhớ tốt, cần có hoàn cảnh nghe thuận lợi nữa ạ.*

- Gv: *Thứ hai là gì? thứ nhất thì phải có thứ hai chứ!*

Trong ví dụ này, giáo sinh đã tạo lập một đoạn văn nói về các điều kiện để đảm bảo cho việc “nghe” tốt. Về cơ bản, họ cũng đưa ra được các yêu cầu

đảm bảo việc nghe tốt nhưng họ chưa gắn kết chặt chẽ được các yêu cầu đó với nhau; thể hiện qua việc họ sử dụng “thứ nhất”, nhưng lại không có vấn đề “thứ hai”.

Bên cạnh đó, chúng tôi còn ghi nhận được một vài bước thoại mà các phát ngôn trong đoạn văn được liên kết với nhau bằng những từ liên kết chưa chính xác.

Ví dụ:

<3-25> - Gv: *Nếu là giáo viên chủ nhiệm của hai em học sinh đó, em sẽ xử lí như thế nào, hãy phân tích hành vi ứng xử với môi trường của hai em học sinh đó. Nào!*

- Gs: *Thưa cô, hành vi của 2 em đó là chưa tốt (1) do không có cây để ờ để nộp cho phong trào trồng cây xanh của nhà trường, ý thức của hai em thì ờ cố tìm cây để nộp đầy đủ (2). Tuy nhiên xét về hành vi của các em đã ăn trộm cây xanh của công viên thì là hành vi không tốt (3). Là giáo viên chủ nhiệm, em sẽ không mắng các em mà đưa ra những chỉ bảo cho các em và khuyên các em không nên làm như vậy (4).*

Ở ví dụ trên, phát ngôn (1), (2) và (3) chưa đảm bảo được sự liên mạch của đoạn văn mà được kết nối với nhau một cách lộn xộn, cũng chưa chính xác trong việc sử dụng phương tiện kết nối ngữ pháp.

Những phân tích trên cho thấy năng lực ngữ pháp của giáo sinh còn nhiều yếu kém, cần phải được đào tạo rèn rũa để đáp ứng được chuẩn kĩ năng nghề nghiệp, bởi một trong những yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên là “Lời nói rõ ràng, rành mạch, (...) khi giảng dạy và giao tiếp trong phạm vi nhà trường” [Các yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên TH, BGD]

Qua các phân tích trên ta thấy, các tiểu thành tố: năng lực ngữ âm, năng lực từ vựng, ngữ nghĩa, năng lực ngữ pháp trong năng lực ngôn ngữ có mối quan hệ gắn bó khăng khít và tác động qua lại lẫn nhau. Muốn có năng lực ngôn ngữ tốt thì phải chú ý phát triển các tiểu thành tố trên.

Giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở là những người có ảnh hưởng rất lớn đến thế hệ trẻ tương lai. Bởi họ là những người đầu tiên, những người đặt nền móng về tri thức ngôn ngữ cho trẻ một cách chính thống. Nếu năng lực ngôn ngữ của giáo sinh ngành sư phạm mầm non, tiểu học, trung học cơ sở tốt, sẽ góp phần giúp ngành giáo dục tạo ra những học sinh có khả năng ngôn ngữ tốt, có kỹ năng kỹ xảo tốt. Nếu năng lực ngôn ngữ của giáo sinh ngành sư phạm tiểu học, trung học cơ sở còn hạn chế, nó sẽ ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển ngôn ngữ, khả năng tư duy của trẻ. Với học sinh mầm non, tiểu học, trung học cơ sở giáo viên phải sử dụng ngôn ngữ giản dị, trong sáng. Và để trở thành người giáo viên tiểu học, trung học cơ sở đạt chuẩn nghề nghiệp theo yêu cầu thì giáo sinh phải rèn luyện ngay từ khi còn ngồi trên ghế giảng đường. Vì vậy, các nhà quản lý, các giáo viên đứng lớp cần phải đưa ra những biện pháp để nâng cao năng lực ngôn ngữ của giáo sinh ngành sư phạm mầm non, tiểu học, trung học cơ sở.

3.2. Năng lực ngôn ngữ xã hội

Năng lực ngôn ngữ xã hội đề cập đến việc sở hữu kiến thức và kỹ năng sử dụng ngôn ngữ thích hợp trong một bối cảnh xã hội.

Trước tiên chúng ta cùng trao đổi sơ lược về bối cảnh xã hội. Bối cảnh xã hội là hoàn cảnh xã hội khi mà các sự việc phát sinh và phát triển. Hiện nay, chúng ta đang sống trong một xã hội phát triển cởi mở, hợp tác, với sự du nhập ồ ạt của các trào lưu văn hóa phương Đông, phương Tây. Nền giáo dục của chúng ta ít nhiều cũng bị ảnh hưởng, bị chi phối bởi các trào lưu đó. Và môi trường giáo dục, hoàn cảnh giáo dục có thể coi là bối cảnh xã hội hẹp trong bối cảnh xã hội chung của đất nước.

Môi trường giáo dục hiện nay tại Việt Nam chịu tác động nhiều từ các nền giáo dục hiện đại trên thế giới. Giáo dục Việt Nam đã chú trọng đến việc phát triển kỹ năng kỹ xảo, phát triển năng lực cho người học, xác định vai trò

trọng tâm của người học trong giáo dục, và dạy học hướng tới người học. Do đó, môi trường giáo dục hiện nay cũng cởi mở hơn, thân thiện hơn. Khoảng cách giữa thầy và trò trong giáo dục cũng được xích lại gần nhau hơn, đó là mối quan hệ cởi mở, thân tình hơn.

Việt Nam là một nước phương Đông có truyền thống văn hóa tôn sư trọng đạo từ lâu đời. Do vậy, dù đứng trước sự hội nhập, giao thoa văn hóa, giáo dục Việt Nam vẫn giữ trong mình truyền thống văn hóa tôn sư trọng đạo và giáo dục học sinh nét văn hóa đẹp đẽ đó. Môi trường giao tiếp lớp học tại Việt Nam, do vậy, là một môi trường giáo dục vừa cởi mở, thân thiện, vừa giữ được bản sắc văn hóa. Trong các lớp học tại Việt Nam, người học được coi là trung tâm của quá trình dạy học, nhưng người thầy vẫn là người cầm trịch quá trình dạy học đó.

Tuy nhiên, mặt trái của sự hội nhập một cách ồ ạt chính là việc thế hệ trẻ chưa kịp thời thích ứng với sự thay đổi. Do sự hội nhập diễn ra quá nhanh chóng và mạnh mẽ cho nên nhiều bạn trẻ chưa kịp chắt lọc cái hay, cái đẹp, chưa có định hướng kịp thời dẫn đến lệch lạc trong nhận thức, có những hành vi không tôn trọng thầy cô, thể hiện những dấu hiệu suy thoái, lệch lạc về đạo đức. Một trong những hành vi thể hiện sự bất kính đối với thầy cô là việc sử dụng ngôn ngữ không phù hợp với vai giao tiếp trò – thầy khi giao tiếp với thầy cô giáo, sử dụng ngôn ngữ chưa thể hiện được mối quan hệ liên nhân. Hiện tượng này có thể diễn ra ngoài lớp học hoặc thậm chí cả trong lớp học.

Năng lực ngôn ngữ xã hội là kỹ năng sử dụng ngôn ngữ trong những hoàn cảnh xã hội, hoàn cảnh giao tiếp cụ thể. Năng lực ngôn ngữ xã hội không chỉ do năng lực ngôn ngữ chi phối. Có những người có năng lực ngôn ngữ rất tốt nhưng lại thường xuyên gặp khó khăn trong thực tế giao tiếp. Không phải là họ không nắm được các đặc trưng của hệ thống ngôn ngữ mà là họ chưa thực sự có đủ các tri thức về đặc trưng giao tiếp cộng đồng. Có thể nói, năng lực ngôn ngữ xã hội có ý nghĩa quyết định đối với hoạt động giao

tiếp. Nếu đặt năng lực ngôn ngữ xã hội trong mối tương quan với năng lực ngôn ngữ thì năng lực ngôn ngữ được coi là điều kiện cần để có thể dựa vào đó mà tạo ra các câu văn, các văn bản đúng ngữ pháp, đúng với quy tắc bắt buộc của một ngôn ngữ và phù hợp về ngữ nghĩa, còn năng lực ngôn ngữ xã hội có thể nhìn nhận là điều kiện đủ để một câu văn/ một phát ngôn đã được sản sinh đúng ngữ pháp có thể có hiệu quả trong thực tiễn tiếp xúc với người nghe, người đọc. Như vậy, năng lực ngôn ngữ xã hội tốt sẽ giúp người nói thành công trong giao tiếp.

Đặc điểm ngôn ngữ giao tiếp trong nhà trường không giống với đặc điểm ngôn ngữ giao tiếp ngoài xã hội. Chúng ta có thể quan sát ngôn ngữ giao tiếp trong nhà trường từ nhiều bình diện khác nhau, nhưng quan trọng hơn là sự xem xét ngôn ngữ của giáo viên và giáo sinh trên lớp học, trong giờ học.

Trong luận án này, chúng tôi nghiên cứu ngôn ngữ hội thoại của giáo sinh và giáo viên trên lớp học do đó bối cảnh xã hội ở đây chính là bối cảnh hẹp – môi trường giao tiếp lớp học. Và trong phần này chúng tôi sẽ phân tích về năng lực ngôn ngữ xã hội của giáo sinh cụ thể là kỹ năng sử dụng ngôn ngữ phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp lớp học. Chúng tôi sẽ sử dụng các nguyên lý hội thoại để đánh giá năng lực ngôn ngữ xã hội của giáo sinh.

Như trên vừa đề cập, môi trường giáo dục tại Việt Nam trong bối cảnh hội nhập, nhưng dưới sự ảnh hưởng sâu sắc của truyền thống văn hóa tôn sư trọng đạo có từ lâu đời nên môi trường giao tiếp lớp học tại Việt Nam có những nét đặc trưng riêng, mang tính quy thức. Đó là một môi trường giao tiếp tương đối ổn định, không có sự biến động về các nhân tố giao tiếp, không có những tình huống giao tiếp bất ngờ mà giáo sinh phải là người giải quyết. Ở đó, giáo viên và giáo sinh cùng nhau trao đổi, thảo luận bài học một cách thân thiện, cởi mở. Nhưng ở đó, mọi lời nói của giáo sinh trong trao đáp với giáo viên đều phải thể hiện sự tôn trọng đối với người thầy của mình.

Giáo sinh là đối tượng đã trải qua bậc học phổ thông, về cơ bản là đã có sự nhuần nhuyễn trong việc sử dụng ngôn ngữ vào những tình huống giao tiếp cụ thể, đặc biệt là trong giao tiếp lớp học với giáo viên. Tuy nhiên, do việc nhìn nhận, tiếp nhận các xu hướng hiện đại một cách không chọn lọc, nên có nhiều giáo sinh vô tình thể hiện sự thiếu tôn trọng người thầy của mình trong quá trình giao tiếp.

Để đánh giá năng lực ngôn ngữ xã hội của giáo sinh, chúng tôi sẽ sử dụng các nguyên tắc hội thoại (Nguyên tắc luân phiên lượt lời, Nguyên tắc liên kết hội thoại, Nguyên tắc lịch sự).

Qua khảo sát 15668 bước thoại của giáo sinh, chúng tôi thấy giáo sinh đã vi phạm nguyên tắc lịch sự, cụ thể là lịch sự quy ước: chưa thể hiện sự kính trọng của người ở vị thế xã hội thấp đối với người ở vị thế xã hội cao hơn mình.

Ngữ liệu thống kê cho thấy các bạn giáo sinh quá “tiết kiệm” lời nói trong quá trình trao đáp với giáo viên. Như chương 2 đã thảo luận, có tới 2986 bước thoại của giáo sinh được thực hiện bằng một hành vi ngôn ngữ: hành vi trả lời. Ở đó, giáo sinh không thừa gửi, không xin phép, thậm chí như chương 2 đã đề cập, hành vi ngôn ngữ đó được thể hiện bằng một từ, không sử dụng chủ ngữ, vị ngữ khi trả lời giáo viên. Có thể nói đó là những câu trả lời cộc lốc.

Ví dụ:

<3-26> - Gv: *Trực quan hình ảnh tức là nó chuyển được vào bên trong đúng không?*

- Gs: *Vâng*

- Gv: *Nhưng mà chỉ có điều là vẫn phải có gì nhỉ?*

- Gs: *Có hình ảnh*

- Gv: *Rồi. Thế bây giờ ở lớp 3, cô giáo dạy học sinh giải bài toán, có dùng que tính hoặc bàn tay không?*

- Gs: Không

- Gv: À, cô giáo không dùng que tính hay bàn tay, cả học sinh cũng không. Thế để làm bài toán thì học sinh phải làm gì?

- Gs: Phải suy nghĩ.

- Gv: À, đúng rồi, học sinh phải suy nghĩ. Một là phải tính nhẩm ở đâu đây?

- Gs: Trong đầu.

- Gv: À, học sinh phải tính nhẩm trong đầu. Hai là phải làm ở đâu?

- Gs: Giấy nháp.

- Gv: Hai là làm vào giấy nháp. Thế tính ở trong đầu thì là tư duy gì đấy các bạn?

- Gs: Trừu tượng.

Lượt lời của giáo sinh trong các ví dụ trên chủ yếu là lượt lời hồi đáp các câu hỏi của giáo viên. Những câu hỏi ấy nhiều khi rất đơn giản, chỉ cần trả lời một cách ngắn gọn. Tuy nhiên, câu trả lời không có thừa gửi, không có chủ ngữ, cũng không có những từ ngữ thể hiện tình thái và quan hệ liên nhân sẽ bị coi là thiếu lễ độ.

Việc sử dụng những câu trả lời như trên của giáo sinh trong quá trình trao đáp với giáo viên thể hiện sự thiếu hụt kiến thức giao tiếp, thiếu hụt kỹ năng sử dụng ngôn ngữ trong những giao tiếp cụ thể. Trong các trao đổi như vậy, giáo sinh đã vô tình thể hiện sự thiếu tôn trọng đối với giáo viên khi mà họ đã không thể hiện đúng vai giao tiếp của mình: vai người trò.

Trong ví dụ trên, cũng có đôi lần giáo viên ngầm nhắc nhở giáo sinh của mình qua việc nhắc lại câu trả lời của giáo sinh một cách đầy đủ (À, cô giáo không dùng que tính hay bàn tay, cả học sinh cũng không. À, đúng rồi, học sinh phải suy nghĩ.) nhưng dường như giáo sinh không để ý đến việc đó. Bởi vì trong tâm thức của họ thiếu hụt kiến thức về giao tiếp nên họ không nghĩ rằng giáo viên đang nhắc nhở họ trong cách giao tiếp.

Giành lời người đối thoại trong giao tiếp là một điều tối kỵ, bởi nó vi phạm nguyên tắc giao tiếp: nguyên tắc luân phiên lượt lời. Vì vậy, trong hội thoại, các nhân vật hội thoại thường phải rất chú ý đến vấn đề này. Trong hội thoại dạy học cũng vậy, nguyên tắc luân phiên lượt lời luôn luôn được lưu tâm, đặc biệt với vai giao tiếp là vai người trò. Tuy nhiên, trong những tình huống giao tiếp cụ thể, khi giáo sinh trình bày quá miên man, giáo viên có thể ngừng lời của giáo sinh để nhắc nhở họ trình bày cho đúng hướng. Ngược lại, việc giáo sinh ngắt lời thầy cô là một điều tối kỵ, bởi khi người trò vi phạm nguyên tắc luân phiên lượt lời thì đồng thời cũng sẽ vi phạm phép lịch sự trong giao tiếp. Nếu không đồng tình với ý kiến thầy cô đưa ra thì giáo sinh cũng phải đợi thầy cô nói xong mới được trình bày quan điểm của mình. Điều đó thể hiện sự tôn trọng mà giáo sinh dành cho thầy cô. Qua các trao đáp giữa giáo sinh và giáo viên mà chúng tôi đã khảo sát, đa phần các bước thoại mà giáo sinh thực hiện đều đảm bảo được nguyên tắc luân phiên lượt lời. Tuy nhiên, cũng có một số trao đáp mà giáo sinh đã chen ngang vào lời nói của thầy cô hoặc nói đề theo khi thầy cô đang nói.

Ví dụ:

<3-27> - Gv: *Đúng rồi. Và những âm tiết này viết cách nhau một con chữ o hoặc nối với nhau bởi dấu*

- Gs (*chen ngang*): *Dấu gạch ngang.*

- Gv: *Dấu gạch ngang. Các bạn thấy là do đặc trưng loại hình của tiếng Việt và tiếng Anh khác nhau nên (...)*

<3-28> - Gv: *Các bạn nhìn vào trường hợp âm tiết “qua” cho cô xem nào! Bạn cho rằng “quờ” là âm đầu, “a” là âm chính, có đúng không?*

- Gs: *đúng ạ.*

- Gv: *Vậy phụ âm đầu trong âm tiết “qua” là gì?*

- Gs: *Âm “quờ” ạ.*

- Gv: Thực ra thì trong tiếng Việt chúng ta không có âm “quờ”, nhưng ở tiểu học

- Gs (chen ngang): Thế thì tiểu học dạy sai ạ?

- Gv: Cô vừa nói là tiểu học dạy sai sao, nghe hết câu đã chứ. Theo bản chất, tiếng Việt của chúng ta không có âm “quờ” mà chỉ có âm “cờ” được thể hiện ra chữ viết là chữ c/k/q. Đúng chính âm thì chúng ta phải đánh vần là “cờ oa qua”. Nhưng ở Tiểu học, người ta không dạy theo chính âm mà dạy theo hình thức chữ viết để học sinh không bị nhầm lẫn về chính tả. Và như vậy thì khi đánh vần sẽ thừa ra một chữ “u”, giáo viên sẽ yêu cầu học sinh bỏ đi một chữ u khi viết. (...)

Mặc dù hiện tượng giáo sinh chen ngang vào lời nói của giáo viên chiếm số lượng không nhiều (chỉ có 12 bước thoại) nhưng nó thể hiện sự thiếu hiểu biết về các nguyên tắc giao tiếp của giáo sinh, sự yếu kém trong năng lực ngôn ngữ xã hội. Khi họ chen ngang vào lời nói của thầy cô dù là để nói đề hay để phản đối ý kiến của thầy cô thì cũng thể hiện sự thiếu tôn trọng đối với thầy cô của mình, thể hiện sự vi phạm nghiêm trọng nguyên tắc giao tiếp luân phiên lượt lời, nguyên tắc lịch sự. Với đối tượng giáo sinh- những sinh viên sư phạm – những thầy cô giáo tương lai thì điều này là không được phép.

Không dùng ngôn ngữ mà dùng cử chỉ để trả lời câu hỏi của giáo viên cũng là dấu hiệu của việc vi phạm nguyên tắc lịch sự. Với vai giao tiếp người trò – vai giao tiếp ở vị thế xã hội thấp hơn thì giáo sinh không thể sử dụng cử chỉ, điệu bộ để thể hiện bước thoại trả lời, bởi nó không thể hiện được sự tôn trọng của giáo sinh đối với thầy cô.

Ví dụ:

<3-29> - Gv: Nếu ta dùng số cho cả bảng nhân thì ta có đủ số không?

- Gs (lắc đầu)

- Gv: Có đủ số không nhỉ nếu dùng số cho cả bảng nhân?

- Gs: không ạ.

- Gv: À, phần này ta có thể cho học sinh viết bằng được rồi đúng không?

Ở ví dụ trên, khi giáo sinh dùng cử chỉ lắc đầu để thực hiện bước thoại trả lời đối với bước thoại khởi xướng của giáo viên, giáo viên đã không chấp nhận hành vi đó bằng cách đặt lại câu hỏi để tìm kiếm câu trả lời bằng ngôn ngữ từ giáo sinh.

Như vậy, năng lực ngôn ngữ xã hội của giáo sinh vẫn còn nhiều điểm cần phải được bù đắp và rèn luyện. Để đạt được chuẩn kỹ năng nghề nghiệp ngành giáo viên tiểu học, giáo sinh cần được nâng cao nhận thức giao tiếp, nâng cao kỹ năng sử dụng ngôn ngữ vào các giao tiếp cụ thể. Bởi một người sử dụng ngôn ngữ có năng lực không chỉ cần có kiến thức về ngôn ngữ mà còn cần có những khả năng và kỹ năng để kích hoạt những kiến thức đó trong một sự kiện giao tiếp cụ thể. Các giáo viên đứng lớp cũng như các nhà quản lý cần phải xây dựng những nội dung dạy học để hình thành và nâng cao kỹ năng sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp cho giáo sinh.

3.3. Năng lực ngữ dụng (năng lực chiến lược)

Năng lực chiến lược đề cập đến việc sử dụng các chiến lược giao tiếp bằng lời và phi lời mà người nói sử dụng để bù đắp sự thiếu hụt trong kiến thức về các quy tắc hay các yếu tố hạn chế khi áp dụng chúng, chiến lược này bao gồm khả năng diễn đạt, tạo lời dựa vào ngữ cảnh, lặp lại, do dự, nói tránh, khả năng thay đổi phong cách... Việc sử dụng các chiến lược giao tiếp là cần thiết nhằm cứu vãn giao tiếp do hạn chế trong các năng lực giao tiếp khác hoặc do hạn chế trong các điều kiện giao tiếp như không nhớ ý. Hơn nữa, chiến lược giao tiếp còn làm tăng hiệu quả giao tiếp (như cố ý kéo dài phát ngôn nhằm tạo hiệu ứng tu từ).

Giao tiếp lớp học có những đặc thù riêng không giống với các cuộc giao tiếp thông thường. Các chiến lược giao tiếp trong giao tiếp lớp học cũng mang những nét riêng. Ví dụ, trong giao tiếp lớp học, cả giáo viên và giáo sinh đều không thể sử dụng chiến lược lảng tránh bởi mọi câu hỏi, mọi vấn đề được đưa ra trong giờ học đều phải được giải quyết. Giáo sinh có thể vận dụng các chiến lược giao tiếp hiệu quả như diễn giải thông qua nói vòng hoặc dùng đơn vị tương đương, hoặc bằng cử chỉ, hoặc yêu cầu người đối thoại lặp lại hoặc nói chậm hơn...

Qua khảo sát một số cuộc thoại trên lớp học giữa giáo sinh và giáo viên, cụ thể là qua phân tích các bước thoại mà giáo sinh thực hiện khi trao đáp với giáo viên, chúng tôi thấy, mặc dù chưa thực sự vận dụng có hiệu quả nhưng giáo sinh đã bước đầu biết sử dụng chiến lược giao tiếp để đạt được mục đích giao tiếp của mình. Và chúng tôi nhận thấy một số chiến lược mà giáo sinh thường sử dụng trong giao tiếp đó là do dự, dùng đơn vị tương đương, im lặng...

Ví dụ:

<3-30> - Gv: *Cảm ơn em. Thực đơn cho người già chúng ta thường thấy món ăn mềm, nhừ. Thực đơn cho trẻ con cũng tương tự thực đơn cho người già, ví dụ (...). Thực đơn dành cho người lao động thì sao nhỉ? Nào, thực đơn cho người lao động thì sao? Em!*

- Gs: *Thưa cô, với người lao động thì thực đơn cần các món ăn nhiều chất đạm, có phải không ạ?*

- Gv: *À, đúng rồi, với người lao động thì thực đơn cần nhiều chất đạm. Vậy với mỗi đối tượng ta có thực đơn khác nhau. (...)*

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã sử dụng tốt chiến lược giao tiếp. Do chưa chắc chắn với câu trả lời của mình nên họ đã đưa ra câu trả lời bằng chiến lược hỏi lại giáo viên và chuyển quyền trả lời trở lại phía giáo viên.

Ngoài ra chúng tôi nhận thấy giáo sinh còn sử dụng chiến lược do dự để kéo dài thời gian khi trả lời câu hỏi của giáo viên. Chiến lược này thường được giáo sinh áp dụng khi câu trả lời chưa được hình thành sẵn trong đầu mà họ vừa trả lời vừa suy nghĩ. Vì vậy, họ dùng chiến lược do dự, kéo dài thời gian để đưa ra ý kiến của mình.

Ví dụ:

<3-31> - Gv: *Vậy tác động nhận thức chúng ta phải tác động như thế nào? Tác động thế nào để học sinh hiểu hành vi đó là sai?*

- Gs: *Ờ tác động học sinh đó là bảo vệ môi trường không chỉ là làm sạch nơi mình đang ở mà còn phải bảo vệ môi trường xung quanh, ờ, nơi mà mọi người xung quanh đang sống, ờ, bởi vì bảo vệ, nếu mà chỉ bảo vệ môi trường nơi mình đang ở thôi thì ờ không đủ để bảo vệ môi trường cho cộng đồng và cho chính mình.*

Tuy nhiên, không phải lúc nào chiến lược này cũng được vận dụng một cách phù hợp. Rất nhiều bước thoại trở nên rời rạc với rất nhiều những ờ à và nó làm cho người đối thoại sốt ruột.

Ví dụ:

<3-32> - Gv: *Ở nhà chúng ta đã tìm hiểu giáo trình rồi. Bây giờ một bạn nói cho cô và cả lớp nghe đặc điểm của quy chiếu nào! Cô mời Vân Giang nào!*

- Gs: *Thưa cô, mọi phát ngôn đều được thực hiện ở một nơi cụ thể, ở một thời gian cụ thể, ờ do một người cụ thể nói, ờ thường ờ hướng tới một người nghe cụ thể. Ờ để tạo ra và ờ hiểu các phát ngôn thì ờ cần xác định ờ xác định được ờ các sở chỉ của các từ ờ tạo nên phát ngôn đó. Trong câu nói thì ờ các từ ngữ mới có thể có sở chỉ. Ờ một từ ngữ được tàng trữ trong bộ não ờ thì không có quy chiếu, ờ chỉ những từ ngữ được sử dụng trong phát ngôn thì mới có quy chiếu. Và ờ...*

- Gv (cắt ngang): *Thôi được rồi, em ngồi xuống. Cô yêu cầu nghiên cứu trước rồi mà ở à nhiều quá. Bạn nào có thể nói rõ ràng hơn nào!*

Trong ví dụ trên, giáo sinh đã quá lạm dụng chiến lược do dự. Nó làm cho các phát ngôn của họ trở nên rời rạc, thiếu liên kết và gây nên sự khó chịu với người đối thoại.

Vấn đề sử dụng chiến lược một cách có hiệu quả vào giao tiếp không phải là việc đơn giản, đặc biệt là với giáo sinh trong giao tiếp lớp học.

Năng lực giao tiếp là năng lực quan trọng đối với mỗi con người khi sống và tồn tại trong xã hội. Có năng lực giao tiếp tốt sẽ giúp con người thành công trong các cuộc giao tiếp và nó có thể là bước đệm để con người thành công trong sự nghiệp. Với giáo sinh – những sinh viên sư phạm – những thầy cô giáo tương lai, năng lực giao tiếp có thể nói là một trong những thước đo để đánh giá năng lực nghề nghiệp, đánh giá chuẩn kĩ năng nghề nghiệp của họ. Tuy nhiên với thực trạng năng lực giao tiếp của giáo sinh hiện nay, sẽ có rất nhiều giáo sinh khi ra trường không đáp ứng tốt chuẩn kĩ năng nghề nghiệp. Do đó, vấn đề đặt ra là chúng ta phải phát triển năng lực giao tiếp cho giáo sinh ngay từ khi còn ngồi trên ghế giảng đường.

Để phát triển năng lực giao tiếp cho giáo sinh, cần phải phát triển cho họ đồng thời ba thành tố: năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ xã hội, năng lực ngữ dụng. Trong ba thành tố trên, năng lực ngữ dụng là năng lực cần phải có sự rèn luyện lâu dài qua quá trình giao tiếp. Khi năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ xã hội được phát triển thì năng lực ngữ dụng cũng sẽ dần phát triển theo. Vì vậy, khi giáo sinh còn ngồi trên ghế giảng đường, việc cấp thiết là phải rèn luyện và phát triển cho họ năng lực ngôn ngữ và năng lực ngôn ngữ xã hội.

Năng lực ngôn ngữ có quan hệ mật thiết với năng lực tư duy, năng lực chuyên môn. Vì vậy, muốn phát triển năng lực ngôn ngữ đồng thời chúng ta

phải có biện pháp phát triển năng lực tư duy, năng lực chuyên môn cho giáo sinh. Khi có năng lực tư duy, năng lực chuyên môn tốt, nó sẽ tác động trở lại giúp giáo sinh phát triển được năng lực ngôn ngữ.

Và việc phát triển năng lực ngôn ngữ cho giáo sinh muốn thành công thì phải gắn liền với việc đổi mới phương pháp dạy học; tổ chức dạy học phải phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của giáo sinh.

Đổi mới phương pháp dạy học là công việc phải được tiến hành từ cả hai phía: người dạy và người học. Từ trước đến nay, khi tiến hành đổi mới chúng ta hơi nặng về phía người dạy, quy trách nhiệm về phía người dạy mà chưa thấy rằng người học mới chiếm vai trò quan trọng của đổi mới phương pháp. Đổi mới chỉ có thể thành công khi có sự hợp tác tích cực từ phía người học, tức là người học phải chủ động trong quá trình chiếm lĩnh tri thức. Dù người dạy có đổi mới phương pháp như thế nào mà người học không hưởng ứng thì quá trình đổi mới đó cũng sẽ thất bại.

Qua ngữ liệu khảo sát và qua phân tích ở chương 2 và nửa đầu chương 3, chúng ta thấy một trong những nguyên nhân khiến người học chưa chủ động mà thụ động và ngại ngần trong giao tiếp là do năng lực giao tiếp, đặc biệt là năng lực ngôn ngữ và năng lực ngôn ngữ xã hội của họ chưa được tốt. Nếu chúng ta giúp họ phát triển năng lực ngôn ngữ và ngôn ngữ xã hội thì họ sẽ tự tin hơn để chủ động trong giao tiếp lớp học để chủ động chiếm lĩnh kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo.

3.4. Phát triển năng lực giao tiếp của giáo sinh

Năng lực giao tiếp là năng lực cần thiết mà giáo sinh phải có để có thể tích lũy, trau dồi các năng lực khác để có thể đáp ứng được các tiêu chuẩn đầu ra của ngành đào tạo. Và như trên đã đề cập, có năng lực giao tiếp tốt là có chìa khóa để thực hiện tối đa sự tích cực, chủ động và sáng tạo trong quá trình chiếm lĩnh tri thức, kĩ năng kĩ xảo. Do đó, phát triển năng lực giao tiếp của

giáo sinh là một việc làm vô cùng cần thiết. Phát triển năng lực giao tiếp của giáo sinh là việc giao cho giáo sinh chiếc chìa khóa để có thể mở ra các năng lực khác.

Muốn phát triển năng lực giao tiếp của giáo sinh thì phải phát triển đồng thời cho họ các năng lực cấu thành, đặc biệt là năng lực ngôn ngữ và năng lực ngôn ngữ xã hội.

3.4.1. Phát triển năng lực ngôn ngữ

Xuất phát từ thực trạng năng lực ngôn ngữ của giáo sinh tại Hải Dương, chúng tôi xin đề xuất một vài biện pháp khắc phục và phát triển năng lực ngôn ngữ cho họ.

3.4.1.1. Rèn luyện và phát triển năng lực ngữ âm.

Trước khi đề xuất một số biện pháp rèn luyện và phát triển năng lực ngữ âm, chúng tôi trình bày sơ lược về các nguyên nhân dẫn đến các lỗi về ngữ âm:

- Mắc lỗi phát âm do nguyên nhân bệnh lí (sinh lí); có một số người khi sinh ra đã bị khuyết tật về bộ máy phát âm như ngắn lưỡi, dày lưỡi...
- Mắc lỗi phát âm do chưa nắm vững kiến thức về ngữ âm và do ảnh hưởng của lỗi phát âm địa phương.
- Mắc lỗi phát âm do nguyên nhân tâm lí. Có một số người, trong giao tiếp sinh hoạt thông thường, họ phát âm chính xác, nhưng khi tham gia vào giao tiếp quy thức, hoặc giao tiếp với những người có địa vị cao hơn, họ lại dễ phát âm sai do bất ổn tâm lí.

Đa phần giáo sinh Hải Dương mắc lỗi phát âm do nguyên nhân thứ hai. Dưới đây chúng tôi sẽ đề ra một số biện pháp để rèn luyện năng lực ngữ âm cho họ.

Rèn luyện năng lực ngữ âm cho giáo sinh tại Hải Dương là một vấn đề không phải dễ dàng bởi sự ảnh hưởng của lỗi phát âm địa phương quá lớn. Tuy nhiên, đây cũng không phải là vấn đề không thể thực hiện được. Chúng

ta hoàn toàn có thể giúp giáo sinh rèn phát âm chuẩn để đạt yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp đào tạo giáo viên. Nhưng điều này cần phải có sự nỗ lực của cả người dạy và người học, đặc biệt là ý thức rèn luyện của người học.

Tại trường Cao đẳng Hải Dương, việc rèn luyện kiến thức chuyên môn nghiệp vụ cho giáo sinh luôn luôn được quan tâm. Đã có rất nhiều biện pháp được đề ra để phát triển chuyên môn cho giáo sinh. Tuy nhiên, các giảng viên đứng lớp mới chỉ tập trung vào việc rèn luyện chữ viết, rèn luyện kỹ năng soạn giáo án, rèn luyện kỹ năng đứng lớp cho giáo sinh, mà chưa chú tâm đến việc rèn luyện năng lực ngữ âm cho giáo sinh. Vì vậy, hiện tượng giáo sinh phát âm ngọng còn rất phổ biến. Giờ học Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm được dành nhiều cho việc soạn giảng mà chưa chú trọng đến việc rèn luyện ngữ âm, chưa kết hợp với việc rèn luyện ngữ âm.

Với thực trạng năng lực ngữ âm còn kém của giáo sinh tại Hải Dương, cần phải có những giờ học đặc thù để rèn luyện ngữ âm.

Đã có nhiều bài tập nhằm rèn luyện phát âm cho giáo sinh, đặc biệt là bài tập rèn luyện phát âm /l/ và /n/. Các tác giả đó đã xây dựng những đoạn văn, đoạn thơ có những âm tiết chứa hai âm /l/, /n/ và yêu cầu giáo sinh đọc, ví dụ “Lúa nếp là lúa nếp làng. Lúa lên lớp lớp lòng nàng lang lang”. Tuy nhiên, với những kiểu bài tập như thế này, không thể giúp giáo sinh cải thiện tình trạng phát âm lẫn lộn /l/, /n/ thậm chí còn làm cho tình trạng ngọng trở nên tồi tệ hơn. Vấn đề ở đây là việc tìm ra căn nguyên của tình trạng ngọng để giải quyết tận gốc, làm thế nào để giúp giáo sinh có thể sửa được tình trạng lẫn lộn /l/, /n/ khi phát âm.

Theo chúng tôi, phát âm lẫn lộn /l/ và /n/ là vấn đề của việc điều khiển lưỡi khi phát âm. Âm /l/ là âm đầu lưỡi – ngạc cứng (phát âm cong lưỡi) còn âm /n/ là âm đầu lưỡi - răng (phát âm thẳng lưỡi). Vì vậy, để khắc phục được tình trạng lẫn lộn /l/, /n/ thì người nói phải điều chỉnh được lưỡi của mình khi phát âm. Chúng tôi xin đề xuất giải pháp như sau:

- Trước tiên, chúng ta phải khảo sát để phân loại lỗi phát âm: người nói phát âm lẫn /l/ thành /n/ hay /n/ thành /l/ (rất hiếm trường hợp mắc phải cả hai lỗi này).

- Sau khi đã giúp giáo sinh nhận biết được họ mắc lỗi thuộc loại nào chúng ta sẽ giúp họ điều chỉnh phát âm. Cụ thể, với những giáo sinh mắc lỗi phát âm lẫn /l/ thành /n/ có nghĩa là họ đang quen với việc phát âm thẳng lưỡi thì chúng ta phải giúp họ điều chỉnh sự hoạt động của lưỡi để làm quen với việc phát âm cong lưỡi, còn với những giáo sinh mắc lỗi lẫn /n/ thành /l/ thì phải giúp họ làm quen với việc phát âm thẳng lưỡi, hay nói cách khác chúng ta giúp họ điều chỉnh cử động của lưỡi. Và việc rèn phát âm này được điều chỉnh từ dễ đến khó. Ban đầu, người mắc lỗi chỉ thực hiện phát âm hai âm vị /n/ và /l/ để cho lưỡi quen với cử động cong lưỡi hay thẳng lưỡi. Sau khi lưỡi đã làm quen và thành thục với việc phát âm cong lưỡi hay thẳng lưỡi, lúc đó sẽ yêu cầu người mắc lỗi phát âm những từ có âm tiết chứa /l/ và /n/. Tiếp theo, yêu cầu người mắc lỗi đọc những đoạn văn, đoạn thơ trong chương trình sách giáo khoa phổ thông môn Tiếng Việt hoặc Ngữ văn có những âm tiết chứa /l/ và /n/, nhưng những âm tiết này xuất hiện cách xa nhau. Cuối cùng, yêu cầu người mắc lỗi đọc những đoạn văn, đoạn thơ có những âm tiết chứa /l/ và /n/ đứng cạnh nhau. Để rèn luyện được phát âm chuẩn thì giáo sinh cần phải kiên trì và luôn luôn có ý thức điều chỉnh cử động của lưỡi cho phù hợp với việc phát âm.

Chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm biện pháp này với 50 giáo sinh trong thời gian 1 kỳ học với môn học Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (Phần 1 - 22 tiết). Trước đây, môn học Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (phần 1) thường chỉ tập trung vào việc rèn cho giáo sinh kỹ năng đọc các loại hình văn bản với các mức độ yêu cầu khác nhau của kỹ thuật đọc; và rèn cho học sinh kỹ năng giới thiệu bài học; chứ chưa tập trung vào việc rèn lỗi phát âm cho giáo sinh.

Chúng tôi dành 2 tiết đầu tiên để khảo sát, phân loại lỗi phát âm của giáo sinh và hướng dẫn giáo sinh vị trí phát âm chính xác của hai âm /l/ và /n/. Qua khảo sát, 50/50 giáo sinh phát âm ngọng l/n: 29 giáo sinh chỉ phát âm âm /n/ và 21 giáo sinh chỉ phát âm âm /l/. 10 tiết tiếp theo chúng tôi cho giáo sinh thực hiện như các bước đã nêu ở trên (kết hợp với việc giáo sinh tự rèn luyện ở nhà). 10 tiết còn lại chúng tôi cho giáo sinh thực hành kĩ năng nói (nói lời giới thiệu khi bắt đầu bài học), kĩ năng đọc diễn cảm (khi giáo sinh đọc và nói phải luôn luôn kiểm tra, kiểm soát lỗi phát âm). Kết quả 36/50 giáo sinh đã điều chỉnh được lỗi phát âm của mình bởi trong quá trình phát âm họ đã luôn luôn lưu ý đến việc điều chỉnh phát âm của lưỡi, và phải nói chậm lại khi chuẩn bị đến âm tiết chứa âm mà họ mắc lỗi. Và họ đã rất hào hứng bởi khi nghe người khác nói, họ đã có thể phát hiện ra người đó phát âm chính xác hay chưa chính xác – điều mà trước kia họ không thể làm được. 14 giáo sinh còn lại chưa điều chỉnh được phát âm của mình, vẫn phát âm lẫn lộn /l/, /n/. Tuy nhiên, 14 giáo sinh này thừa nhận họ đã không kiên trì và chưa tập trung để rèn luyện phát âm.

Như vậy, với giải pháp rèn luyện phát âm như chúng tôi đề ra, tình hình phát âm của giáo sinh sẽ được cải thiện và phát triển một cách rõ rệt. Tuy nhiên, việc rèn luyện phát âm có đạt được kết quả như mong đợi hay không hoàn toàn phụ thuộc vào ý thức và sự quyết tâm rèn luyện của mỗi giáo sinh. Bởi dưới tác động của lỗi phát âm địa phương, người học không kiên trì và không thường xuyên có ý thức chỉnh sửa thì việc rèn phát âm sẽ khó thực hiện.

Với những giáo sinh ngành Tiểu học phát âm hai nguyên âm /ɔ/ và /ɛ/ ở dạng biến thể, trước tiên chúng ta sẽ giúp giáo sinh nắm vững được cách phát âm chuẩn của hai âm này.

Sau khi giáo sinh đã nắm rõ được cách phát âm chính xác hai âm /ɔ/ và /ɛ/, chúng ta sẽ rèn cho giáo sinh phát âm hai âm vị này một cách độc lập. Sau đó, giáo sinh sẽ được rèn phát âm với các âm tiết có /ɔ/ hoặc /ɛ/ làm âm chính. Chúng tôi cũng đã thực hiện biện pháp này với 50 giáo sinh như đã làm với hai âm /l/ và /n/ với môn học Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (Phần 2 – 23 tiết). Trước đây, môn học Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (phần 2) thường tập trung rèn luyện cho học sinh kỹ năng soạn giảng, kỹ năng viết chữ, trình bày bảng; chứ chưa lưu tâm đến việc rèn luyện phát âm cho giáo sinh. Chúng tôi dành 2 tiết đầu tiên để khảo sát, phân loại lỗi phát âm của giáo sinh và hướng dẫn giáo sinh vị trí phát âm chính xác của hai âm /ɔ/ và /ɛ/. Qua khảo sát có 43/50 giáo sinh phát âm hai âm /ɔ/ và /ɛ/ ở dạng biến thể ngữ âm. 8 tiết tiếp theo chúng tôi cho giáo sinh thực hiện như các bước đã nêu ở trên (kết hợp với việc giáo sinh tự rèn luyện ở nhà). 13 tiết còn lại chúng tôi cho giáo sinh thực hành giảng kết hợp với rèn luyện chữ viết, trình bày bảng. Trong quá trình giáo sinh thực hành giảng bài với đối tượng học sinh giả định, chúng tôi sẽ kết hợp để chỉnh sửa việc phát âm /ɔ/ và /ɛ/ cho giáo sinh. Kết quả, 43/43 giáo sinh đã phát âm được nguyên âm /ɔ/ theo đúng chính âm, nhưng chỉ có 32/43 giáo sinh phát âm nguyên âm /ɛ/ theo chuẩn, còn 11 giáo sinh vẫn phát âm nguyên âm /ɛ/ biến thể. Chúng tôi sẽ tiếp tục rèn luyện phát âm cho những giáo sinh này trong các giờ học Tiếng Việt và Phương pháp dạy học Tiếng Việt.

Tương tự như việc rèn phát âm /l/, /n/, để rèn phát âm chuẩn hai âm /ɔ/ và /ɛ/, người nói phải kiên nhẫn và phải luôn có ý thức điều chỉnh phát âm của mình. Đặc biệt với những bạn giáo sinh ngành Sư phạm Tiểu học, việc rèn luyện phát âm chuẩn là việc làm vô cùng cần thiết, bởi sau này họ chính là những người hướng dẫn và chỉnh sửa phát âm cho học sinh – đối tượng bước đầu làm quen với tiếng Việt một cách bài bản.

3.4.1.2. Rèn luyện và phát triển năng lực từ vựng, ngữ nghĩa.

Rèn luyện và phát triển năng lực từ vựng, ngữ nghĩa là một vấn đề tưởng chừng như đơn giản nhưng lại rất khó khăn và phức tạp. Việc phát triển năng lực từ vựng, ngữ nghĩa cho giáo sinh liên quan tới rất nhiều vấn đề: vốn từ của giáo sinh, trình độ nhận thức cũng như sự hiểu biết của giáo sinh về những nội dung được đưa vào cuộc giao tiếp. Việc giáo sinh bí từ khi diễn đạt hay sử dụng từ ngữ không phù hợp về ngữ nghĩa, ngữ cảnh trước tiên là do vốn từ hạn chế. Vì vậy, chúng ta cần phải có biện pháp giúp giáo sinh mở rộng vốn từ.

Một trong những biện pháp giúp mở rộng vốn từ chính là việc thúc đẩy và khuyến khích thói quen đọc sách và niềm say mê đọc sách. Việc đọc sách không những giúp người học mở rộng tri thức, nâng cao sự hiểu biết của mình về các lĩnh vực của cuộc sống mà còn giúp người đọc được tiếp cận với những cách lựa chọn, sử dụng từ ngữ của người viết, qua đó giúp người đọc tích lũy và mở rộng được vốn từ ngữ cho riêng mình. Tuy nhiên, ngày nay, sinh viên khá thờ ơ với việc đọc sách, báo, thậm chí có những giáo sinh trong suốt thời sinh viên, chưa một lần vào thư viện, chưa một lần mua sách về đọc. Sinh viên ngày nay bị cuốn hút vào những trang mạng xã hội với rất nhiều những bình luận và chia sẻ mà ở đó ngôn ngữ được sử dụng không chuẩn mực. Và thành thói quen, họ mang thứ ngôn ngữ không chuẩn mực khi sử dụng trên mạng xã hội vào sử dụng trong cuộc sống, thậm chí trong tương tác với thầy cô trên lớp học.

Những năm gần đây, dưới tác động của đổi mới phương pháp dạy học, giáo viên đã tăng cường phát triển khả năng tự học cho giáo sinh bằng cách giao việc cho giáo sinh tự đọc tài liệu, nghiên cứu và tóm tắt những nội dung học tập trước khi đến lớp. Tuy nhiên, vấn đề này chưa mang lại hiệu quả như mong đợi bởi giáo sinh còn chưa chủ động trong việc tìm tòi chiếm lĩnh tri thức. Họ còn lười tư duy và luôn có tâm lí chờ đợi, dựa dẫm vào sự hướng

dẫn của thầy cô. Vì vậy, giáo viên phải tạo cho giáo sinh thói quen đọc sách bằng những định hướng cụ thể và chi tiết. Với mỗi nội dung kiến thức, giáo viên cần xây dựng hệ thống ngân hàng câu hỏi phù hợp, hướng dẫn giáo sinh kỹ năng khai thác tài liệu một cách có hiệu quả và phải có những chế tài để kiểm soát việc giáo sinh đọc sách, tài liệu. Do vậy, những câu hỏi mà giáo viên xây dựng để học sinh tự học, tự nghiên cứu phải là những câu hỏi phát triển hứng thú của người học. Những câu hỏi đó cần đảm bảo một số nguyên tắc sau:

- Câu hỏi phải ngắn gọn, rõ ràng và dễ hiểu.
- Câu hỏi phải liên quan đến nội dung, vấn đề mà giáo sinh đang tìm hiểu. Tránh những câu hỏi lan man, ngoài lề.
- Tránh việc thường xuyên sử dụng các câu hỏi ghi nhớ. Phải kết hợp những câu hỏi nhằm tạo hứng thú, kích thích sự khám phá, tìm tòi của người học.
- Không đặt những câu hỏi đánh đố - câu hỏi mà người học không thể trả lời được.

Qua việc khai thác tài liệu để trả lời hệ thống câu hỏi mà giáo viên đưa ra, giáo sinh sẽ tích lũy, mở rộng được kiến thức của mình về lĩnh vực đó, đồng thời họ cũng được mở rộng vốn từ theo lĩnh vực tìm hiểu. Việc tích lũy từ ngữ một cách thường xuyên sẽ giúp giáo sinh mở rộng vốn từ vựng của mình.

Tiếp đó, giáo viên phải tạo môi trường để giáo sinh đưa vốn từ vựng đó vào sử dụng trong giao tiếp. Để làm được điều này, giáo viên nên giao quyền nói cho giáo sinh nhiều hơn nữa, kích thích để giáo sinh khởi xướng nội dung bài học hoặc bộc lộ ý kiến, quan điểm của mình trước lớp về những nội dung học tập. Muốn đạt được điều này, mỗi giáo viên đứng lớp cần phải rút ngắn khoảng cách thầy trò với giáo sinh, xóa tan sự e ngại của giáo sinh khi đứng trước thầy cô. Tạo cho giáo sinh một tâm lý thoải mái, cởi mở trong trao đáp với giáo viên, làm cho giờ học chỉ đơn thuần như một giờ trao đổi kinh nghiệm của người đi trước với người đi sau.

Trong giờ lên lớp, giáo viên cũng nên thường xuyên đưa ra sử dụng những từ ngữ, thuật ngữ đồng nghĩa để giáo sinh có nhiều lựa chọn khi vận dụng. Qua đó cũng giúp giáo sinh mở rộng được vốn từ.

Giáo viên cũng nên thường xuyên tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên đề gắn với nội dung học tập hoặc về những vấn đề mà giáo sinh đang quan tâm (ví dụ như vấn đề việc làm, những chính sách đổi mới của Bộ Giáo dục,...), giao nhiệm vụ chuẩn bị nội dung trình bày cho những giáo sinh cụ thể, những giáo sinh khác tìm hiểu về chủ đề sinh hoạt. Sau khi giáo sinh trình bày bài viết sẽ tiến hành trao đổi thảo luận. Những buổi sinh hoạt như vậy không những giúp giáo sinh tự tin, phát huy được tính tích cực chủ động mà còn giúp giáo sinh củng cố và làm giàu được vốn từ vựng của mình.

Là người trực tiếp đứng lớp, chúng tôi đã vận dụng cách thức làm việc như trên tại một số lớp học với một số học phần giảng dạy như: Tiếng Việt thực hành, Tiếng Việt (Ngữ âm tiếng Việt, Từ vựng tiếng Việt, Ngữ pháp tiếng Việt, Phong cách học tiếng Việt, Ngữ dụng học), Phương pháp dạy học tiếng Việt và áp dụng biện pháp kiểm tra, đánh giá thường xuyên, liên tục thậm chí kết hợp cả những biện pháp trừng phạt. Kết quả, năng lực tư duy, năng lực kiến thức chuyên môn của giáo sinh được nâng cao rõ rệt, đồng thời vốn từ vựng của giáo sinh cũng phong phú hơn; thể hiện ở việc các bước thoại của giáo sinh trên lớp học rõ ràng, mạch lạc, dễ hiểu hơn, lựa chọn và sử dụng từ ngữ hợp lý hơn, đặc biệt giáo sinh tích cực tham gia vào giao tiếp lớp học hơn.

3.4.1.3. Rèn luyện và phát triển năng lực ngữ pháp.

Năng lực ngữ pháp có quan hệ mật thiết với năng lực từ vựng, ngữ nghĩa, năng lực tư duy. Khi năng lực tư duy, năng lực từ vựng, ngữ nghĩa kém, vốn từ vựng hạn chế thì năng lực ngữ pháp cũng sẽ kém. Sở dĩ giáo sinh tạo lập bước thoại với những phát ngôn rườm rà, thiếu liên kết là do vốn từ không phong phú, tư duy chậm, thiếu logic. Vì vậy, muốn phát triển năng lực

ngữ pháp cho giáo sinh thì trước tiên phải mở rộng vốn từ, phải phát triển năng lực từ vựng ngữ nghĩa và năng lực tư duy cho giáo sinh.

3.4.2. Phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội

Như trên đã đề cập, nếu đặt năng lực ngôn ngữ xã hội trong mối tương quan với năng lực ngôn ngữ thì năng lực ngôn ngữ được coi là điều kiện cần để có thể dựa vào đó mà tạo ra các câu văn, các văn bản đúng ngữ pháp, đúng với quy tắc bắt buộc của một ngôn ngữ và phù hợp về ngữ nghĩa, còn năng lực ngôn ngữ xã hội có thể nhìn nhận là điều kiện đủ để một câu văn/ một phát ngôn đã được sản sinh đúng ngữ pháp có thể có hiệu quả trong thực tiễn tiếp xúc với người nghe, người đọc. Vì vậy, phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội song song với việc phát triển năng lực ngôn ngữ là việc làm cần thiết.

Xuất phát từ thực trạng năng lực ngôn ngữ xã hội của giáo sinh, chúng ta cần phải đề ra những biện pháp để phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội cho họ.

Thời gian gần đây, vấn đề giáo dục kỹ năng sống cho sinh viên nói chung và sinh viên ngành sư phạm (giáo sinh) nói riêng đã được quan tâm chú ý. Môn học *Giáo dục kỹ năng sống* đã được đưa vào chương trình giảng dạy. Tuy nhiên, môn học này đã chưa dành sự quan tâm đúng mức trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội cho giáo sinh; chưa quan tâm đến việc trang bị cho giáo sinh những hiểu biết về các nguyên tắc hội thoại, các tri thức về đặc trưng giao tiếp cộng đồng trong bối cảnh hội nhập văn hóa. Đây là những nội dung cần bổ sung trong môn học *Giáo dục kỹ năng sống*. Vấn đề đặt ra là đưa những nội dung này vào môn học như thế nào cho phù hợp. Và chúng tôi đã đưa vào môn học *Giáo dục kỹ năng sống* chuyên đề *Phát triển năng lực ngôn ngữ xã hội (Phát triển kỹ năng giao tiếp)* cho giáo sinh.

Với chuyên đề này, giáo sinh sẽ trải qua các nội dung học tập như sau:

Thứ nhất, xem lại một số tình huống giao tiếp có vấn đề. Giáo sinh sẽ xem những video clip trong đó xuất hiện những lỗi về năng lực ngôn ngữ xã hội mà chúng tôi đã xây dựng. Những video clip này gồm hai dạng: thứ nhất,

những video clip xuất hiện những lỗi về năng lực ngôn ngữ xã hội mà giáo sinh mắc phải trong quá trình tương tác với giáo viên trên lớp học; thứ hai, những video clip xuất hiện những lỗi mà giáo sinh mắc phải trong quá trình tương tác với giáo viên ngoài giờ học và trong quá trình tiếp xúc với các cán bộ phòng ban chức năng (những người ở vị thế giao tiếp cao hơn giáo sinh).

Thứ hai, sau khi giáo sinh xem các video clip, giáo viên sẽ tổ chức cho giáo sinh thảo luận về các video clip đó để giáo sinh phát hiện các lỗi về năng lực ngôn ngữ xã hội, nhận xét và đưa ra ý kiến của mình; chỉ ra nguyên nhân mắc lỗi.

Thứ ba, sau khi giáo sinh đã thảo luận về các video clip, đã đề xuất ý kiến cá nhân, giảng viên sẽ trao đổi với giáo sinh để giúp giáo sinh trang bị những kiến thức và kỹ năng để khắc phục những lỗi đó. Cụ thể, giáo sinh cần chiếm lĩnh được kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo liên quan tới hai nội dung:

- Hội thoại và các nguyên tắc hội thoại
- Các tri thức về đặc trưng giao tiếp cộng đồng trong bối cảnh hội nhập văn hóa.

Trước vấn đề giao thoa văn hóa hiện nay và trước thực trạng tiếp nhận sự giao thoa văn hóa một cách lệch lạc của bộ phận lớn giới trẻ, việc nhận thức đúng đắn về đặc trưng giao tiếp cộng đồng trong bối cảnh hội nhập văn hóa là vô cùng cần thiết. Đó là hành trang mà mỗi con người phải mang theo để tồn tại và phát triển một cách hữu dụng trong bối cảnh xã hội hiện tại.

Trên đây là một số giải pháp mà chúng tôi đề xuất với mong muốn giúp giáo sinh nâng cao được năng lực giao tiếp của mình, để giáo sinh ngày càng tự tin hơn trong giao tiếp với giáo viên và ngày càng chủ động trong quá trình chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

3.5. Tiểu kết

Qua phân tích năng lực giao tiếp của giáo sinh trong tương tác với giáo viên, chúng tôi thấy năng lực giao tiếp của giáo sinh chưa được tốt, thể hiện:

- Về năng lực ngữ âm: giáo sinh còn ngọng khi phát âm, còn trình bày hiểu biết của mình một cách đều đều, chưa chú ý đến việc sử dụng ngữ điệu để trình bày những hiểu biết một cách có hiệu quả và thuyết phục.

- Về năng lực từ vựng, ngữ nghĩa: giáo sinh có vốn từ hạn chế vì vậy còn sử dụng từ ngữ chưa phù hợp với ngữ cảnh giao tiếp, còn bí từ khi diễn đạt. Do đó giáo sinh còn tạo ra những bước thoại rườm rà, luẩn quẩn, rời rạc, không sáng rõ về nghĩa. Đồng thời qua các bước thoại của giáo sinh trong tương tác với giáo viên cũng cho chúng ta thấy năng lực chuyên môn của giáo sinh chưa tốt, nhiều khi họ chưa hiểu chính xác nội dung bước thoại đi trước của giáo viên.

- Về năng lực ngữ pháp: giáo sinh còn hạn chế trong khả năng tạo lập các phát ngôn chính xác, ngắn gọn nhưng đầy đủ, còn tạo lập những bước thoại chưa đúng liên kết.

- Về năng lực ngôn ngữ xã hội: Qua phân tích các hành vi ngôn ngữ và các bước thoại được giáo sinh sử dụng, chúng ta thấy năng lực ngôn ngữ xã hội của giáo sinh còn yếu. Họ đã vi phạm các nguyên tắc hội thoại (nguyên tắc lịch sự, nguyên tắc cộng tác hội thoại, nguyên tắc luân phiên lượt lời...) khi giao tiếp. Nhiều bước thoại cho thấy giáo sinh sử dụng ngôn ngữ không phù hợp với vai giao tiếp trò – thầy, chưa biết sử dụng ngôn ngữ để thể hiện mối quan hệ liên nhân, giành lời, chen ngang lời của giáo viên khi tham gia hội thoại.

- Về năng lực ngữ dụng (năng lực chiến lược): giáo sinh bước đầu đã biết sử dụng chiến lược giao tiếp để đạt được mục đích giao tiếp. Tuy nhiên, giáo sinh vẫn chưa thực sự vận dụng những chiến lược đó một cách có hiệu quả.

Trước thực trạng năng lực giao tiếp của giáo sinh, chúng tôi đã đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao năng lực giao tiếp cho họ. Những biện pháp đó đã được đưa vào một số môn học trong chương trình đào tạo và bước đầu đã được kiểm nghiệm về hiệu quả.

KẾT LUẬN

Qua việc khảo sát tư liệu và phân tích bước thoại, hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong tương tác với giáo viên trên lớp học, đồng thời mô tả, phân tích năng lực giao tiếp của giáo sinh dựa trên bước thoại và hành vi ngôn ngữ của họ, luận án đã làm được một số việc và rút ra một số kết luận như sau:

Thứ nhất, giao tiếp dạy học là một kiểu giao tiếp quy thức điển hình với đầy đủ các nhân tố như hoàn cảnh giao tiếp, nhân vật giao tiếp, nội dung giao tiếp, chiến lược giao tiếp, đánh giá và phản hồi trong giao tiếp,... Từ đó, luận án đã đưa ra được mô hình giao tiếp dạy học với các nhân tố giao tiếp đặc thù.

Quá trình dạy học là quá trình tương tác giữa hoạt động dạy và hoạt động học. Do đó, để đạt được mục tiêu ban đầu đề ra thì hai hoạt động này phải kết hợp nhịp nhàng với nhau. Dạy học không được chỉ chú ý đến hoạt động dạy của người giáo viên mà phải chuyển trọng tâm sang hoạt động học của giáo sinh.

Thứ hai, luận án đã đưa ra cái nhìn tổng quan về năng lực giao tiếp, đã phân tích các quan niệm của các học giả về năng lực giao tiếp và mô hình năng lực giao tiếp. Tác giả luận án đã tiếp nhận có điều chỉnh tư tưởng của các nhà nghiên cứu đi trước và mô tả năng lực giao tiếp với các thành tố: năng lực ngôn ngữ (năng lực ngữ âm, năng lực từ vựng ngữ nghĩa, năng lực ngữ pháp); năng lực ngôn ngữ xã hội (việc sở hữu kiến thức và kỹ năng sử dụng ngôn ngữ thích hợp trong bối cảnh xã hội); năng lực ngữ dụng (năng lực chiến lược).

Thứ ba, luận án xác định đặc điểm của hành vi ngôn ngữ trong hội thoại dạy học, bao gồm cả hành vi được thực hiện bằng lời và hành vi phi lời. Luận án đã tiến hành khảo sát và tìm hiểu đặc điểm của các hành vi ngôn ngữ trong hội thoại dạy học, vai trò và chức năng của chúng trong những giao tiếp, tương tác cụ thể. Luận án đã thống kê và phân tích 13 hành vi ngôn ngữ mà

giáo sinh sử dụng trong quá trình trao đáp với giáo viên trên lớp học. Chỉ ra và phân tích hành vi được ưa dùng, đó là hành vi trả lời và hành vi ít được sử dụng đó là các hành vi phát vấn, hành vi phản ứng, hành vi yêu cầu.

Luận án đã xác định giới hạn khái niệm bước thoại, vị trí của bước thoại, phân loại bước thoại dựa trên chức năng (bước thoại khởi xướng, bước thoại trả lời, bước thoại phản hồi) và cũng đã phân tích đặc điểm cấu trúc của các kiểu bước thoại đó, chỉ ra đơn vị cấu tạo nên bước thoại là các hành vi ngôn ngữ đồng thời chỉ ra sự liên kết các hành vi ngôn ngữ trong bước thoại.

Qua khảo sát, phân tích, tác giả luận án đi đến kết luận: Giáo sinh hiện nay đã có những tích cực trong quá trình lĩnh hội tri thức. Họ đã chủ động và tích cực hơn trong quá trình tìm hiểu và nghiên cứu bài học. Nhiều giờ học phát huy được tính tích cực chủ động của người học. Người học đã thể hiện được những hiểu biết và kỹ năng của mình trong quá trình trao đáp với giáo viên về các nội dung học tập. Mối quan hệ thầy – trò trong các lớp học hiện nay cũng đã được rút ngắn khoảng cách. Tuy có nhiều chuyển biến tích cực, nhưng mô hình giáo dục cao đẳng hiện nay vẫn chưa thoát khỏi được mô hình giáo dục truyền thống. Giáo sinh đã bước đầu thể hiện sự tích cực, chủ động trong quá trình lĩnh hội tri thức, kỹ năng kỹ xảo nhưng sự tích cực đó chưa đủ để tạo nên bước đột phá, tạo nên cái mới. Nhận thức về đổi mới phương pháp dạy học còn chưa triệt để cả ở phía giáo viên và giáo sinh, thể hiện: Các bước thoại trả lời sử dụng nhiều, phản hồi, khởi xướng ít. Điều đó cho thấy giáo sinh còn bị động và thụ động. Họ còn phụ thuộc và chờ đợi ở sự cung cấp thông tin, sự dẫn dắt gợi mở của giáo viên. Hơn nữa họ cũng chưa mạnh dạn và tự tin khi thể hiện kiến thức của mình. Điều này kéo theo việc giáo sinh sử dụng nhiều các hành vi trả lời và ít sử dụng các hành vi phát vấn, hành vi phản ứng, hành vi yêu cầu... Đây là những hành vi ngôn ngữ đòi hỏi người sử dụng phải tích cực, chủ động và mạnh dạn trong giao tiếp.

Đồng thời, dựa vào số liệu thống kê về các loại bước thoại xuất hiện trong các kiểu giờ học, tác giả luận án cho rằng giáo viên cần phải chuyển một cách tối đa các giờ học thuyết trình thành các giờ xemina để có thể phát huy cao độ tính tích cực, chủ động, sáng tạo của giáo sinh trong quá trình lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

Thứ tư, theo tác giả luận án, việc lựa chọn sử dụng các bước thoại và các hành vi ngôn ngữ có mối quan hệ mật thiết với tính tích cực chủ động của giáo sinh trong giao tiếp lớp học, với năng lực giao tiếp của giáo sinh. Từ đặc điểm về bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh trong quá trình trao đổi với giáo viên, luận án đã phân tích các thành tố cấu thành năng lực giao tiếp của giáo sinh: năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ xã hội, năng lực ngữ dụng (năng lực chiến lược). Qua những phân tích đó, người viết cho rằng năng lực giao tiếp của giáo sinh chưa tốt.

Năng lực giao tiếp là năng lực quan trọng đối với mỗi con người khi sống và tồn tại trong xã hội loài người. Có năng lực giao tiếp tốt sẽ giúp con người thành công trong các cuộc giao tiếp và nó có thể là bước đệm để con người thành công trong sự nghiệp. Với giáo sinh – những sinh viên sư phạm – những thầy cô giáo tương lai, năng lực giao tiếp có thể nói là một trong những thước đo để đánh giá năng lực nghề nghiệp, đánh giá chuẩn kỹ năng nghề nghiệp của họ. Tuy nhiên với thực trạng năng lực giao tiếp chưa tốt của giáo sinh hiện nay, sẽ có rất nhiều giáo sinh khi ra trường không đáp ứng được chuẩn kỹ năng nghề nghiệp. Do đó, tác giả luận án cho rằng phải phát triển năng lực giao tiếp của giáo sinh ngay từ khi còn ngồi trên ghế giảng đường.

Thứ năm, luận án đã đề ra một số giải pháp nhằm phát triển năng lực giao tiếp của giáo sinh. Cụ thể luận án đã đề ra những giải pháp giúp phát triển, nâng cao năng lực ngữ âm, năng lực từ vựng ngữ nghĩa, năng lực ngôn ngữ xã hội cho giáo sinh.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Nguyễn Thị Phụng, Nguyễn Thành Trang (2011), “Một số ý kiến về phát triển văn hóa giao tiếp trong đào tạo giáo sinh tiểu học”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa chất lượng trong trường đại học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, tr. 234-249.
2. Nguyễn Thị Phụng (2013), “Một vài nhận xét về bước thoai và hành động nói của giáo sinh trên lớp học”, *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ, văn hóa Việt Nam – Trung Quốc lần thứ 4*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, tr. 384-396.
3. Nguyễn Thị Phụng (2015), “Về năng lực ngôn ngữ xã hội của sinh viên sư phạm tiểu học”, *Tạp chí Từ điển học và Bách khoa thư* (3), tr. 113-116.
4. Nguyễn Thị Phụng (2015), “Một vài lỗi phát âm và cách rèn luyện cho sinh viên sư phạm tiểu học tại Hải Dương”, *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (7), tr. 33-37.
5. Nguyễn Chí Hòa, Nguyễn Thị Phụng (2015), “Văn hóa như một tiêu chuẩn trong học tập tiếng Việt”, *Kỷ yếu Hội thảo Ngữ học toàn quốc*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 649-659.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bùi Ngọc Anh (2001), “Bước đầu tìm hiểu ngôn ngữ giao tiếp giữa giáo viên và học sinh trên lớp học, cấp tiểu học”, *Kỷ yếu hội nghị khoa học Những vấn đề ngôn ngữ học 2001*, Viện ngôn ngữ học, tr 340-347.
2. Trần Ngọc Ân (2002), “Dùng đúng từ xưng gọi với người dạy học”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (8), tr. 8-13.
3. Diệp Quang Ban (2005), *Văn bản và liên kết trong tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
4. Diệp Quang Ban (2009), *Giao tiếp diễn ngôn và cấu tạo của văn bản*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
5. Diệp Quang Ban (2010), *Từ điển thuật ngữ ngôn ngữ học (sơ thảo)*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
6. Nguyễn Tài Cẩn (1999), *Ngữ pháp tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
7. Đỗ Hữu Châu (1999), *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
8. Đỗ Hữu Châu (2001), *Đại cương ngôn ngữ học tập 2 Ngữ dụng học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
9. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
10. Nguyễn Văn Chính (2010), *Giáo trình Từ pháp học tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
11. Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến (2001), *Cơ sở Ngôn ngữ học và tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
12. Nguyễn Hồng Cẩn (2012), “Dạy ngữ pháp tiếng Việt như một ngoại ngữ theo phương pháp giao tiếp”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (9), tr. 16-20.

13. Nguyễn Đức Dân (1998), *Ngữ dụng học Tập 1*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
14. Nguyễn Đức Dân (1998), *Logic và tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
15. Hữu Đạt (2009), *Đặc trưng ngôn ngữ và văn hoá giao tiếp tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
16. Hữu Đạt, Trần Trí Dõi, Đào Thanh Lan (1998), *Cơ sở tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
17. Đinh Văn Đức (2010), *Các bài giảng về Từ pháp học tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
18. Đinh Văn Đức (2012), *Ngôn ngữ học đại cương - Những nội dung quan yếu*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
19. Quách Thị Gấm (2010), *Ngôn ngữ giảng dạy của giáo viên trên lớp học ở bậc Tiểu học và sự khác biệt giới*, Luận văn thạc sĩ Ngôn ngữ học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội, Hà Nội.
20. Nguyễn Thiện Giáp (1999), *Phân tích hội thoại*, Viện Thông tin Khoa học Xã hội, Hà Nội.
21. Nguyễn Thiện Giáp (2000), *Dụng học Việt ngữ*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
22. Nguyễn Thiện Giáp, Đoàn Thiện Thuật, Nguyễn Minh Thuyết (2001), *Dẫn luận ngôn ngữ học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
23. Đỗ Thu Hà (2013), “Phát triển năng lực giao tiếp cho giáo viên trung học góp phần thực hiện chuẩn nghề nghiệp”, *Tạp chí Giáo dục* (319), tr. 62-64.
24. Dương Tuyết Hạnh (1999), *Cấu trúc của tham thoại (trong truyện ngắn Việt Nam hiện đại)*, Luận văn thạc sĩ Ngữ văn, Đại học sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
25. Dương Tuyết Hạnh (2006), *Hành vi nhờ và sự kiện lời nói nhờ trong giao tiếp*, Luận án Tiến sĩ Ngữ văn, Đại học sư phạm Hà Nội, Hà Nội.

26. Dương Tuyết Hạnh (2007), “Tham thoại dẫn nhập trong sự kiện lời nói nhờ”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (3), tr. 12-19.
27. Cao Xuân Hạo (1991), *Tiếng Việt- sơ thảo ngữ pháp chức năng*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
28. Cao Xuân Hạo (1998), *Tiếng Việt- mấy vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
29. Lương Thị Hiền (2012), “Tìm hiểu cấu trúc trao đáp trong mối tương quan với nhân tố quyền lực ở phạm vi giao tiếp pháp đình tiếng Việt”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (12), tr. 58-69.
30. Nguyễn Văn Hiệp (2015), “Ngữ pháp tạo sinh và việc đánh giá hiện tượng ngôn ngữ “phi chuẩn” của lớp trẻ hiện nay”, *Tạp chí Từ điển học và Bách khoa thư* (1), tr.89-99.
31. Vũ Lệ Hoa (2013), “Một số nguyên tắc tổ chức dạy học theo quan điểm sư phạm tương tác”, *Tạp chí Giáo dục* (304), tr. 26-30.
32. Nguyễn Chí Hòa (1992), *Phát ngôn như là đơn vị giao tiếp trong tiếng Việt hiện đại*, Luận án PTS Ngôn ngữ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội, Hà Nội.
33. Nguyễn Chí Hòa (1993), “Thử tìm hiểu phát ngôn hỏi và phát ngôn trả lời trong sự tương tác lẫn nhau giữa chúng trên bình diện giao tiếp”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (1), tr. 61-63.
34. Nguyễn Chí Hòa (1996), *Cấu trúc đoạn hội thoại – trên ngữ liệu giao tiếp và văn bản hội thoại tiếng Việt hiện đại*, Đề tài cấp Đại học Quốc gia Hà Nội Mã số 93-95.
35. Nguyễn Chí Hòa (1997), “Một vài nhận xét bước đầu về cấu trúc đoạn thoại tiếng Việt hiện đại”, *Ngữ học trẻ Hà Nội*, tr. 56-63.
36. Nguyễn Chí Hòa (2000), “Cấu trúc của phiên thoại”, *Ngữ học trẻ Hà Nội*, tr. 76-83.
37. Nguyễn Chí Hoà (2009), *Khẩu ngữ tiếng Việt và rèn luyện kỹ năng giao tiếp*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

38. Nguyễn Chí Hòa (2013), “Hướng tới xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá năng lực tiếng Việt của học viên quốc tế”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (11), tr. 36-42.
39. Nguyễn Chí Hòa (2013), “Nâng cao năng lực giao tiếp cho người học tiếng Việt”, *Kỷ yếu hội thảo ngôn ngữ học toàn quốc*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, tr. 403-410.
40. Nguyễn Chí Hòa (2013), “Giảng dạy tiếng Việt theo cách tiếp cận giao tiếp”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học Nghiên cứu, đào tạo Việt Nam học và tiếng Việt*, Viện Ngôn ngữ học, tr. 420-431.
41. Nguyễn Chí Hòa, Vũ Đức Nghiệu (2014), *Phát triển năng lực tiếng Việt chuyên ngành cho học viên quốc tế*, Đề tài Quốc gia 12.30.
42. Đỗ Việt Hùng (2010), “Nhận thức giao tiếp hay văn hóa giao tiếp trong dạy học bản ngữ”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (8), tr. 30-34.
43. Đỗ Việt Hùng – Đỗ Hữu Châu (2011), *Ngữ dụng học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
44. Đỗ Việt Hùng (2013), “Dạy – học tiếng Việt trong nhà trường theo hướng phát triển năng lực”, *Kỷ yếu hội thảo ngôn ngữ học toàn quốc*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, tr. 446-452.
45. Vũ Thị Thanh Hương (2002), “Ngôn ngữ phản hồi của giáo viên trên lớp học ở bậc Tiểu học”, *Những vấn đề ngôn ngữ học – Kỷ yếu hội nghị khoa học 2002*, Viện ngôn ngữ học, tr 242-252.
46. Vũ Thị Thanh Hương (2004), “Sử dụng phương pháp vấn đáp và câu hỏi nhận thức trên lớp học ở trường trung học cơ sở hiện nay”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (4), tr. 69-80.
47. Vũ Thị Thanh Hương (2014), “Lượt lời trong tương tác thầy – trò trên lớp học”, *Tạp chí ngôn ngữ* (11), tr. 25-33
48. Vũ Thị Thanh Hương (2015), “Giới và tương tác ngôn ngữ trên lớp học” *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (1), tr. 26-35.

49. Lê Phạm Hoài Hương, Trần Thị Thanh Thương (2014) “Tương tác trong lớp học ngoại ngữ theo quan điểm của thuyết văn hóa – xã hội”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (6), tr. 12-15
50. Nguyễn Văn Khang (1999), *Ngôn ngữ học xã hội những vấn đề cơ bản*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
51. Hồ Lê (1993), *Cú pháp Tiếng Việt, tập III*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
52. Đỗ Thị Kim Liên (1999), *Ngữ nghĩa lời hội thoại*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
53. Đỗ Thị Kim Liên (2003), *Giáo trình Ngữ dụng học*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội
54. Nguyễn Thị Bích Liên (2013), “Vai trò của giảng viên và sinh viên khi tham gia seminar trong dạy học môn Giáo dục học theo tiếp cận năng lực ở trường sư phạm”, *Tạp chí Giáo dục* (318), tr. 27-29.
55. Phạm Hùng Linh (2004), “Phương tiện điều chỉnh sự chú ý của người nghe trong hội thoại Việt Ngữ”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (10), tr. 58-66.
56. Nguyễn Thị Mến (2012), “Các chức năng ngữ dụng của lời cảm ơn trong tiếng Việt”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (7), tr. 73-78.
57. Vũ Tố Nga (2007), “Cấu trúc Nếu...thì... với sự biểu thị hiệu lực ở lời của hành vi cam kết”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (3), tr. 20-23.
58. Nguyễn Thị Hồng Ngân (2010), “Đặc điểm câu hỏi của giáo viên trên lớp học”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (3), tr. 55-62.
59. Nguyễn Thị Hồng Ngân (2012) *Cặp thoại trong hội thoại dạy học*, Luận án tiến sĩ Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
60. Phan Ngọc (1998), *Bản sắc văn hoá Việt Nam*, NXB Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
61. Phạm Thị Hồng Nhung (2007), “Áp đặt trong lời mời của văn hóa Á Đông là hành động đe dọa thể diện âm tính hay chiến lược lịch sự dương tính:

Tiếp cận từ góc độ Nho giáo (Trên cứ liệu tiếng Việt, tiếng Trung và tiếng Nhật)”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (3), tr. 71-80.

62. Trần Thị Tuyết Oanh (2009), *Giáo trình Giáo dục học*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.

63. Nguyễn Phú Phong (2002), *Những vấn đề Ngữ pháp tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

64. Đào Nguyên Phúc (2004), “Một số chiến lược lịch sự trong hội thoại việt ngữ có sử dụng hành vi ngôn ngữ “xin phép”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (10), tr. 49-57.

65. Nguyễn Thị Phụng, Nguyễn Thành Trang (2011), “Một số ý kiến về phát triển văn hóa giao tiếp trong đào tạo giáo sinh tiểu học”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa chất lượng trong trường đại học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, tr. 234-249.

66. Nguyễn Thị Phụng (2013), “Một vài nhận xét về bước thoại và hành động nói của giáo sinh trên lớp học”, *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ, văn hóa Việt Nam – Trung Quốc lần thứ 4*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, tr. 384-396.

67. Nguyễn Thị Phụng (2015), “Về năng lực ngôn ngữ xã hội của sinh viên sư phạm tiểu học”, *Tạp chí Từ điển học và Bách khoa thư* (3), tr. 113-116.

68. Nguyễn Thị Phụng (2015), “Một vài lỗi phát âm và cách rèn luyện cho sinh viên sư phạm tiểu học tại Hải Dương”, *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (7), tr. 33-37.

69. Võ Đại Quang (2004), “Lịch sự: chiến lược giao tiếp hướng cá nhân hay chuẩn mực xã hội”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (8), tr. 30-38.

70. Đỗ Bá Quý (2009), “Vai trò của kiến thức đầu vào trong việc phát triển năng lực giao tiếp ngoại ngữ”, *Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội* (25), tr. 76-80.

71. Đặng Thị Hảo Tâm (2001), “Bước đầu tìm hiểu khả năng sử dụng hành vi ngôn ngữ gián tiếp trong hội thoại ở trẻ em lứa tuổi tiểu học”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (7), tr. 21-29.
72. Đặng Thị Hảo Tâm (2010), “Vận động hội thoại trong trích đoạn “Thoát ra khỏi nghịch cảnh”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (3), tr. 25-35.
73. Đặng Thị Hảo Tâm (2010), “Thương lượng nội dung hội thoại và mối quan hệ giữa người nghệ sĩ với quần chúng nhân dân trong trích đoạn “Vĩnh biệt cử trùng đài”- Nguyễn Huy Tưởng”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (10), tr. 24-33.
74. Đặng Thị Lệ Tâm (2012), “Rèn luyện kĩ năng sử dụng nghi thức lời nói cho học sinh Tiểu học dưới góc độ lí thuyết hội thoại”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (9), tr. 37-42.
75. Đào Thản (2003), “Ngôn ngữ giao tiếp trên lớp học của giáo viên và học sinh tiểu học hiện nay”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (5), tr. 57-68.
76. Phạm Văn Thấu (2001), *Liên kết trong cặp thoại*, Luận án Tiến sĩ Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
77. Nguyễn Thị Thìn – Phùng Thị Thanh (2001), “Câu hỏi trong hội thoại dạy học ở trường Phổ thông trung học”, *Tạp chí Ngôn ngữ* (6), tr. 63-68.
78. Trần Thị Phương Thu (2012), “Cách sử dụng biểu thức chào đón trong tiếng Anh: trường hợp sinh viên chuyên ngành tiếng Anh trường ĐH Thăng Long”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (4), tr. 39-45.
79. Trần Phúc Trung (2011), *Hành động hỏi trong ngôn ngữ phỏng vấn truyền hình (trên các kênh của VTV, có so sánh với kênh TV5 của Pháp)*, Luận án tiến sĩ Ngôn ngữ học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội, Hà Nội.
80. Hoàng Tuệ (1996), *Ngôn ngữ đời sống xã hội - văn hoá*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
81. Cù Đình Tú, Hoàng Văn Thung, Nguyễn Nguyên Trứ (1997), *Ngữ âm học tiếng Việt hiện đại*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

82. Nguyễn Thanh Vân (2012), “Năng lực giao tiếp và vấn đề giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành trong thời hội nhập”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (3), tr. 27-32.

83. Phạm Hồng Vân (2013), “Một số vấn đề về hiện tượng ngắt lời trong giao tiếp hội thoại”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (6), tr. 8-11

84. Mai Thị Hảo Yến – Lê Thị Hương (2012), “Vai trò của lời chào hỏi trong văn hóa giao tiếp của người Việt”, *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (10), tr. 16-19.

85. Mai Thị Hảo Yến (2013), “Yếu tố phi lời trong giao tiếp sư phạm nhìn từ phía giáo viên”, *Tạp chí Giáo dục* (304), tr. 53-57.

86. Ban Khoa học Xã hội (1995), *Tiếng Việt 12*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

Tiếng Anh

87. Barbara Lust (2006), *Child Language, Acquisition and Growth*, Cambridge university press, New York.

88. Nancy Bonvilan (1983), *Language, culture and communication the meaning of messages* Upper Sadle River, New Jersey 07458

89. M.Canale and M.Swains (1980), *The theoretical basic of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, London.

90. M. K. Halliday (1971), *Language Structure and Language Function*, New Horizons in Linguistics Cambridge University Press, Oxford.

91. D. Hymes (1971), *On Communicative Competence*, Sociolinguistics, Penguin Books, Harmondsworth.

92. Claire Kramsch (1993), *Language and culture*, oxford university press, Oxford.

93. Gordon Pask (1975), *Conversation, cognition and learning: A cybernetic theory and methodology*, Amsterdam, Elsevier

94. Virginia Peck Richmond, Jason S.Wrench, Joan Gorhan (1992), *Communication, Affect & learning in the Classroom*, The United State of America, New York.
95. S.Savingnon (1983), *Communicative Competence: theory and classrom paractice*, Addison Wesley, Reading, London.
96. H.G.Widdowson (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1

Phiếu khảo sát năng lực ngữ âm

Họ và tên:.....

Ngành học:.....

Câu 1: Hãy phát âm âm /l/ và cho biết những bộ phận nào trong bộ máy phát âm (cơ quan hô hấp, khoang miệng, khoang mũi...) tham gia vào quá trình phát âm phụ âm /l/

Trả lời:.....

Câu 2: Đáp án nào thể hiện đúng phương thức phát âm và vị trí phát âm của âm /l/

- a. Âm xát, đầu lưỡi - răng
- b. Âm xát, đầu lưỡi - ngạc cứng
- c. Âm tắc, đầu lưỡi – răng
- d. Âm tắc, đầu lưỡi – ngạc cứng

Câu 3: Hãy phát âm âm /n/ và cho biết những bộ phận nào trong bộ máy phát âm (cơ quan hô hấp, khoang miệng, khoang mũi...) tham gia vào quá trình phát âm âm /n/

Trả lời:.....

Câu 4: Đáp án nào thể hiện đúng phương thức phát âm và vị trí phát âm của âm /n/

- a. Âm xát, đầu lưỡi - răng
- b. Âm xát, đầu lưỡi - ngạc cứng
- c. Âm tắc, đầu lưỡi – răng
- d. Âm tắc, đầu lưỡi – ngạc cứng

Câu 5: Hãy phát âm âm /ɛ/ (âm e) và cho biết nguyên âm /ɛ/ được phát âm như thế nào?

Trả lời:.....

Câu 6: Hãy phát âm âm /ɔ/ (âm o) và cho biết nguyên âm /ɔ/ được phát âm như thế nào?

Trả lời:.....

Phụ lục 2

Các ví dụ trích dẫn trong luận án

Cách đánh dấu ngữ liệu trong luận án

Các ngữ liệu trích dẫn trong luận án được đánh dấu theo thứ tự xuất hiện trong các chương, ví dụ <2-8> là ngữ liệu số 8 trong chương 2. Tổng hợp các ngữ liệu được trích dẫn trong luận án và nguồn trích dẫn được trình bày trong Phụ lục 2.

Chương 1: Tổng quan và cơ sở lí luận

<1-1> - Giáo viên: Đúng rồi. Thế trong tiếng Anh thì sao nhỉ? Có giống với tiếng Việt của chúng ta không? Hải Yến

- Giáo sinh: (8s)

- Giáo viên: Ở phổ thông các bạn học tiếng Anh đúng không? Bây giờ cũng đang học tiếng Anh đúng không?

- Giáo sinh: Vâng ạ

- Giáo viên: Thế trong tiếng Anh, người ta nói như thế nào? Các âm tiết nó làm sao nhỉ? Bạn nào biết?

(Giờ học “Tiếng Việt - Một số đặc trưng của tiếng Việt”)

<1-2> - Giáo viên: Từ loại Đại từ học sinh Tiểu học học ở lớp mấy?

- Giáo sinh: Lớp 5 – (3s), em không chắc lắm cô ạ.

(Giờ học “Tiếng Việt - Từ loại tiếng Việt”)

Chương 2. Đặc trưng của bước thoại và hành vi ngôn ngữ của giáo sinh

<2- 1> - Gv: Ngọc Mai trình bày tiếp phương thức thứ hai, phương thức ngữ điệu.

- Gs: Em (thưa) cô là Phương thức ngữ điệu là phương thức dựa vào ngữ điệu để biểu thị quan hệ ngữ pháp ạ. Ngữ điệu góp phần biểu thị mục đích nói, các ý nghĩa ngữ pháp khác nhau và góp phần thể hiện các quan hệ ngữ pháp khác nhau trong câu ạ. Cùng một câu nói, nhưng nếu nói với những

ngữ điệu khác nhau thì sẽ có ý nghĩa khác nhau ạ. Ví dụ như: “Anh đi đi” và “Anh đi đi /”

- Gv: Quát thế thì anh chạy vội đúng không? (Vẫy tay cho sv ngồi). Chúng ta thấy khi chúng ta nói với các ngữ điệu khác nhau thì phát ngôn có thể mang những ý nghĩa khác nhau đúng không? Nếu nhờ vả ai đó thì ta không thể nói với ngữ điệu lên giọng được đúng không? Hoặc nói với người yêu thì phải nũng nịu “em muốn đi bơi thuyền cơ” đúng không? (...)

(Giờ học “Tiếng Việt - Một số đặc trưng của tiếng Việt”)

<2- 2> - Gs: Thưa cô, đây là nói khi diễn thuyết, thế còn nói trong giao tiếp thông thường thì điều kiện là gì ạ?

- Gv: (vẫy tay cho học sinh ngồi) nói trong giao tiếp thông thường thì sao nhỉ cả lớp? Ví dụ khi chúng ta trao đổi về bài học này. Nói khi thuyết trình thì chúng ta phải chuẩn bị nhiều hơn, còn nói trong giao tiếp thông thường thì chúng ta không phải chuẩn bị nhiều như thuyết trình.(...) Tóm lại để nói tốt trong bất kì tình huống nào thì chúng ta phải có kiến thức tốt, phải có sự tự tin, có kĩ năng nói... và khi nói thì sao nhỉ? phải biết lắng nghe người đối thoại với mình.

(Giờ học “Nghệ thuật sư phạm - Rèn luyện kĩ năng nghe nói”)

<2- 3> - Gs: Thưa cô, Trần Đăng Khoa sinh ngày 26/4/1958, tại thôn Điền Trì, xã Quốc Tuấn, huyện Nam Sách, Hải Dương, trong một gia đình có truyền thống yêu văn học. Năm 1975 ông vào quân ngũ. Sau cuộc kháng chiến chống Mỹ ông về học ở trường Sĩ quan Lục quân, rồi trường viết văn Nguyễn Du, sau đó được đi học tại Học viện Gorki. Sau khi về nước thì ông làm cho tạp chí Văn nghệ quân đội, rồi sau đó chuyển sang Đài tiếng nói Việt Nam.

- Gv: Rồi, chính xác chưa các bạn? Em nêu tiếp sự nghiệp của Trần Đăng Khoa nào!

(Giờ học “Văn học - Trần Đăng Khoa và tập thơ “Góc sân và khoảng trời”)

<2- 4> - Gv: Hôm trước cô đã yêu cầu các nhóm về nhà chuẩn bị để hôm nay giới thiệu trước lớp về các bộ đồ dùng dạy toán. Bây giờ lần lượt các nhóm thực hiện phần bài của mình nhé? Nhóm đầu tiên nào!

- Gs: Em thưa cô hôm nay em sẽ giới thiệu bộ thiết bị đồ dùng phục vụ cho chương trình dạy học toán ở lớp 4 ạ. Ở lớp 4 thì cái tư duy trực quan của học sinh lớp 4 được hình thành tốt hơn nên là cái đồ dùng để phục vụ cho cái chương trình, phương pháp trực quan này ít hơn ạ. Bộ đồ dùng của, ờ phục vụ cho chương trình lớp 4 thì gồm có 10 hình tròn, 10 hình tròn, các hình tròn được chia thành các phần khác nhau, có hình, trên tay em đây là hình tròn động này thì chúng ta có thể dạy học sinh bài về phân số, ta có thể linh hoạt thay đổi để có các phần về phân số khác nhau

- Gv: Ta thao tác cho chính xác, ta xoay trước cho chính xác rồi ta mới đưa cho học sinh nhìn. Em để vừa xoay vừa nhìn thế này là rất là khó đúng không? Một trong những yêu cầu khi chúng ta sử dụng là thao tác phải dứt khoát.

- Gs: Vâng ạ.

- Gv: Các bạn hãy nhận xét về phần trình bày của nhóm 1. Các bạn ấy giới thiệu đã đúng và đã đủ chưa? Cần bổ sung gì không? Hay có góp ý gì không?

(Giờ học “Toán học - Sử dụng thiết bị dạy học Toán ở Tiểu học”)

<2-5> -Gv : Nào, em hiểu thế nào là thực tiễn? Bạn áo xanh bàn thứ 3, đấy.

- Sv : *Th- a cô, thực tiễn là toàn bộ hoạt động vật chất có tính mục đích, mang tính lịch sử - xã hội của con ng- ời nhằm cải tạo tự nhiên và xã hội.*

(Giờ học “Triết học Mác – Lê nin” - Lý luận nhận thức duy vật biện chứng)

<2- 6> - Gs: Em thưa cô, em tìm hiểu Sách giáo khoa Tiếng Việt tiểu học thì em thấy trong quan niệm về câu ở Sách giáo khoa không có câu phức thành phần mà những câu như vậy họ đều xếp vào câu đơn. Vậy chúng ta theo quan niệm nào ạ? Và vì sao ạ?

- Gv: À, cô cảm ơn ý kiến của bạn Mỹ Huyền, câu hỏi của bạn cho thấy bạn đã có ý thức tìm hiểu rất kĩ SGK. Về thắc mắc của bạn, đến phần Vấn đề về câu trong chương trình TH chúng ta sẽ cùng nhau giải đáp. Lúc đó chúng ta sẽ bàn luận về 2 quan niệm này sau. Bây giờ chúng ta sẽ tìm hiểu kĩ về 4 kiểu câu theo quan điểm mà giáo trình của chúng ta đề cập đã.

(Giờ học “Tiếng Việt - Cấu tạo ngữ pháp của câu tiếng Việt”)

<2- 7> - Gs: Thưa thầy nhanh thế. Thầy nói nhanh thế bọn em không kịp thầy ạ. Thầy đọc lại yêu cầu được không ạ?

- Gv: Sao? Không ghi kịp à? Chúng ta ghi tóm tắt thôi. 8 người cắt xong đoạn nương trong 20 ngày, sau khi làm được 5 ngày thì họ bổ sung thêm 16 người...

(Giờ học “Phương pháp Toán – Giải toán bằng sơ đồ đoạn thẳng”)

<2- 8> - Gs (A): Cô cứ gọi các nhóm theo thứ tự cô ạ.

- Gs (B): Hôm trước thảo luận cô gọi từ nhóm 1 đến nhóm 4, hôm nay ngược lại từ 4 đến 1 đi cô.

- Gv: Rồi. Nhóm 4 bắt đầu trước nào. Các nhóm khác nghe để nhận xét nhé.

(Giờ học “Văn học- “Trần Đăng Khoa và tập thơ Góc sân và khoảng trời”)

<2- 9> - Gs (Loan): Thưa cô, theo em chỗ bạn trình bày “học viết phải gắn với học đọc” là chưa thật sự thỏa đáng ạ. Nghe và nói là hai hoạt động song hành với nhau như hai mặt của một tờ giấy, và người nói thì phải có người nghe nên học nói phải gắn với học nghe, nhưng đọc và viết thì không hẳn là như vậy ạ. Trong môn Tiếng Việt thực hành của chúng ta, kĩ năng nghe, nói gắn liền với nhau, nhưng kĩ năng đọc, kĩ năng viết được tách ra thành hai bài khác nhau đấy thôi ạ. Vì vậy bạn Thảo nói “học viết phải gắn với học đọc” là chưa chính xác ạ.

- Gs (Ngọc): Thưa cô em có ý kiến.

- Gv: Rồi, mời Ngọc.

- Gs (Ngọc): Loan nói “người nói phải có người nghe nên học nói phải gắn với học nghe” theo em cũng không đúng ạ. Trong giao tiếp, người nói phải có người nghe là vì tôn trọng nhau thôi ạ, cũng có những giao tiếp mà mọi người tranh nhau nói mà chẳng có ai chịu nghe mà. Học nói gắn với học nghe theo em thì vì khi ta có kĩ năng nói thì ta nói mọi người sẽ dễ hiểu ở, còn khi ta có kĩ năng nghe thì ta sẽ nắm bắt được ở và thấu hiểu được những gì người khác nói ạ. Mà trong giao tiếp thì vai nói vai nghe luôn hoán đổi cho nhau, lúc ta là người nói, lúc ta lại là người nghe, nên kĩ năng nghe, nói mới gắn liền với nhau, chứ không phải như Loan nói ạ.

(Giờ học “Tiếng Việt thực hành – Rèn kĩ năng nghe nói”)

<2-10>- Gv: Bây giờ các bạn hãy thảo luận về những điểm kế thừa và đổi mới của sách giáo khoa mới so với sách giáo khoa cũ.

- Gs: Thừa cô em có ý kiến. Yêu cầu của cô có vẻ không hợp lí cô ạ. Chúng em đâu có biết sách giáo khoa cũ như thế nào đâu, làm sao chúng em biết được sách giáo khoa mới kế thừa cái gì, đổi mới cái gì so với sách giáo khoa cũ được.

(Giờ học “Đổi mới phương pháp dạy học ở Tiểu học”)

<2-11> - Gv: Em (chỉ tay) trình bày vấn đề tiếp theo.

- Gs: Thừa cô là âm sắc chính là sắc thái của âm thanh. Cùng đánh một bản nhạc nhưng với những nhạc cụ khác nhau âm thanh sẽ có âm sắc khác nhau. Ví dụ, bài “Nhật kí của mẹ” chẳng hạn, khi đánh bằng ghi ta thì âm thanh sẽ khác với khi thổi sáo. Và sự khác nhau đó chính là âm sắc khác nhau. Em trình bày luôn về tiếng thanh và tiếng động ạ. Tùy theo sự chấn động của các phân tử không khí phát ra có chu kì đều đặn hay không mà âm thanh đó cho ta tiếng thanh hay tiếng động. Các nguyên âm phát ra cho ta nhiều tiếng thanh, các phụ âm phát ra cho ta nhiều tiếng động. Nói cách khác nguyên âm có tiếng thanh, phụ âm có nhiều tiếng ồn ạ.

- Gv: Rất tốt, cảm ơn em. Chúng ta thấy là Âm thanh ngôn ngữ mang đầy đủ bản chất của một hiện tượng âm học. Nó được tạo ra do luồng hơi ở

phổi phát ra làm cho cơ quan phát âm dao động, tạo ra các sóng âm. Các nhà nghiên cứu cũng xác định được cao độ, trường độ, cường độ và âm sắc của âm thanh ngôn ngữ (...)

(Giờ học “Tiếng Việt – Bản chất của âm thanh ngôn ngữ”)

<2- 12> - Gv: Em chứ gì? Mời em cho biết ý kiến là cần chọn quả cà chua như thế nào để có thể làm cái hoa hồng cho đẹp?

- Gs: Thưa cô là chọn những quả không bị sần sùi, không có bị sâu, chọn quả lành nguyên ạ.

- Gv: Độ chín của nó thì như thế nào?

- Gs: Chín vừa tới.

(Giờ học “Thủ công kỹ thuật – Cắt thái, tạo hình nguyên liệu”)

<2- 13> - Gv: À, đây cũng là một vấn đề về yếu tố kỹ thuật khi tỉa hoa su hào, hoặc nếu tỉa bằng quả dưa hấu thì chắc nó cũng sẽ đẹp hơn đúng không?

- Gs: Vâng

- Gv: Vì đầu quả dưa hấu nó lồi lên.

- Gs: Không phải ạ thưa cô. Khi tỉa bằng quả dưa hấu thì sẽ không tỉa bằng cái phần đầu này ạ mà chúng ta sẽ tỉa vào phần cạnh này ạ.

(Giờ học “Thủ công kỹ thuật – Cắt thái tạo hình nguyên liệu”)

< 2- 14> - Gs: Em thưa thầy, bạn tóm tắt bài toán được rồi nhưng phần bài giải số học sinh nam là $(35:7)*3=15$ cái phần danh số em nghĩ chỉ là học sinh chứ không cần phải nam, dưới phần đáp số cũng chỉ viết như thế thôi ạ, về phần học sinh nữ cũng thế.

- Gv: Tôi thấy đóng ngoặc mở ngoặc ở 35:7 không cần thiết.

- Gs: Em nghĩ 35:7 có chứ ạ, để cho học sinh Tiểu học ờ, đóng mở ngoặc để cho các em biết rõ hơn.

(Giờ học “Phương pháp toán – Giải toán bằng sơ đồ đoạn thẳng”)

<2- 15> - Gv: Bước 1 như vậy là là cắt đầu cắt đuôi củ cà rốt đúng không? Bước 2 làm gì?

- Gs: Bước 2 là cắt một lát mỏng để bỏ cái phần tù bên ngoài đi ạ, chỉ lấy cái phần thẳng bên trong ạ, để được một hình chữ nhật xong mình dùng dao vẽ một đường thẳng, vẽ các tán của cây thông ạ.

- Gv: Khía các tán của lá thông ngang này, khía phần thân thông là dọc này.

- Gs: Đúng rồi ạ.

(Giờ học “Thủ công kỹ thuật – Cắt, thái, tạo hình nguyên liệu”)

<2- 16> - Gv: Sau khi hỏi hình dáng xong thì hỏi đến cái gì nhỉ?

- Gs: (im lặng 10s)

- Gv: Sau khi hỏi hình dáng xong thì đến cái gì nhỉ?

- Gs: (im lặng 20s)

- Gv: Ô, hỏi hình dáng xong thì hỏi cái gì?

- Gs: (im lặng 20s)

- Gv: Ví dụ nhé, các con hãy quan sát cho cô nhé, mẫu vật cô đặt đây thì cái gì chiếu vào...

- Gs (chen lời): à, độ sáng, tiếp theo là độ sáng.

- Gv: Rồi, tiếp theo là hỏi về ánh sáng chiếu vào bên nào mạnh nhất, chỗ nào trung bình, chỗ nào đậm...

(Giờ học “Phương pháp dạy học mỹ thuật – Phương pháp dạy vẽ theo mẫu”)

<2- 17> - Gv: (...) “Đang” biểu thị thời gian ở thời gì?

- Gs: Thời hiện tại.

- Gv: Thế vậy tên gọi của nó phải là gì?

- Gs: (Im lặng 8s)

- Gv: Nào, tên gọi của thời gian là gì?

- Gs: Thưa cô có phải tên gọi của thời gian là thời hiện tại không ạ?

- Gv: À, tên gọi của nó phải là thời hiện tại. Nhưng ở đây người ta lại dùng một từ để đánh dấu thời hiện tại, chứ “đang” không phải là tên gọi của nó.

(Giờ học “Tiếng Việt – Từ loại tiếng Việt”)

<2- 18> - Gv: Rồi, cách giải quyết của bạn là làm sao các trẻ chơi với nhau phải đoàn kết. Nhưng vẫn phải có sự cạnh tranh, đó là điều tất yếu, có muốn không cạnh tranh cũng không được. Nhưng vấn đề là phải lái theo hướng nào. Và theo bạn thì bạn có năng lực học tập tốt hơn, đoàn kết với bạn ở chỗ là gì? hỗ trợ cho bạn (...).

- Gs: Im lặng lắng nghe..

- Gv: Một đặc điểm nữa trong hoạt động học tập là nhiệm vụ học tập (...). Một bạn cho cô một ví dụ bất kì một môn học nào đó ở TH và nêu những nhiệm vụ cần thực hiện trong giờ học và chứng minh rằng nếu thực hiện được những nhiệm vụ đó thì mục tiêu sẽ đạt được.

(Giờ học “Tâm lí học lứa tuổi – Cấu trúc hoạt động học của học sinh”)

<2- 19> - Gv: Hôm trước cô đã nhắc các em mang nguyên liệu đi để lớp chúng ta có thể cắt thái tạo hình đúng không ạ? Tôi kiểm tra, nhờ bạn Ngọc kiểm tra nhanh các nhóm xem có đầy đủ nguyên liệu cho cắt thái tạo hình không.

- Gs (Ngọc): (đi các bàn kiểm tra nguyên liệu của các bạn).

(Giờ học “Thủ công kĩ thuật – Cắt, thái, tạo hình nguyên liệu”)

<2- 20> - Gv: Trước tiên chúng ta cùng nhau tìm hiểu vài nét về ông. Các bạn mở giáo trình trang 164-166, đọc và tóm tắt những nét chính cho cô.

- Gs: (đọc sách)

(Giờ học “Văn học – Trần Đăng Khoa và tập thơ “Góc sân và khoảng trời”)

<2- 21> - Gv: Cụm từ chính phụ đầy đủ gồm 3 thành tố. Phụ trước, trung tâm, cô viết tắt nhé, và phụ sau. (gạch chân vào ví dụ trên bảng). Vấn đề thứ 2 là cấu tạo. Các em thấy về cấu tạo, thành tố chính chỉ là một từ đúng không, thành tố phụ là một từ hoặc như “phim hoạt hình” là nhiều từ đúng không?

- Gs: (gật đầu).

- Gv: đúng không cả lớp?

- Gs: đúng ạ

(Giờ học “Tiếng Việt – Cụm từ chính phụ”)

<2- 22> - Gv: Có thật vậy không? Bạn vừa trình bày cái gì em có nghe thấy không?

- Gs: (cúi đầu)

- Gv: Đang chăm chú với cái điện thoại thì làm sao thấy bạn nói gì đúng không?

- Gs: (cúi đầu)

(Giờ học “Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm – Rèn kỹ năng nghe nói”)

<2- 23> - Gv: Ủ, rồi cảm ơn em, em ngồi xuống đi. Như vậy là theo ý kiến của Huyền thì ca dao lao động và ca dao ru em chiếm số lượng lớn nhất. Các bạn khác, các em có khớp ý kiến với Huyền không? Ngọc nào!

- Gs: Theo em thì là ca dao trữ tình ạ.

(Giờ học “Văn học – Ca dao, dân ca”)

<2- 24> - Gv: à, đó là 3 hoạt động căn bản đúng không nào. Trình bày cho cô ý hiểu của em về hoạt động sản xuất vật chất xem nào.

- Gs: Hoạt động sản xuất vật chất là hình thức hoạt động đầu tiên, cơ bản của thực tiễn. Đây là hoạt động mà trong đó con ng-ời sử dụng những công cụ lao động tác động vào giới tự nhiên để tạo ra của cải và các điều kiện thiết yếu nhằm duy trì sự tồn tại và phát triển của mình và xã hội.

(Giờ học ”Triết học – Lí luận nhận thức duy vật biện chứng”)

<2- 25> - Gv: Chúng ta đã tìm hiểu xong một số vấn đề về kỹ năng nghe nói. Các bạn về nhà mỗi người chuẩn bị cho tôi một bài nói, tuần sau chúng ta sẽ thực hành nói trước lớp.

- Gs: Thưa cô, nói về chủ đề gì ạ?

- Gv: Cho các bạn tự do lựa chọn chủ đề, muốn nói về vấn đề gì cũng được.

(Giờ học “Tiếng Việt thực hành – Rèn kỹ năng nghe nói”)

<2- 26> - Gs: Thưa cô, em có ý kiến.

(Giờ học “Tiếng Việt thực hành – Rèn luyện kỹ năng nghe nói”)

<2- 27>: - Gv: à, củ cà rốt phải thuôn dài đúng không, không bị sâu. Có, chắc là phải có tiêu chuẩn gì nữa chứ!

- Gs: Không, không cần ạ, nó thuôn tròn là được ạ.

(Giờ học “Thủ công kỹ thuật – Cắt, thái, tạo hình nguyên liệu”)

<2- 28> - Gv: Nào, bây giờ 4 nhóm lại tiếp tục thực hiện nhiệm vụ sau cho tôi. Mỗi nhóm chọn một bài trong những bài trên thảo luận những vấn đề sau cho tôi: Những đặc sắc nghệ thuật này, ý nghĩa tư tưởng của tác phẩm này. Được chứ?

- Gs: vâng ạ.

(Giờ học “Văn học – Trần Đăng Khoa và tập thơ Góc sân & khoảng trời”)

<2- 29> - Gv: Các bạn nhìn lên bảng và nhận xét bài làm của bạn Hương nào. Thùy Anh nào!

- Gs: Bạn làm đúng rồi ạ, nhưng chưa hay.

(Giờ học “Phương pháp toán – Phương pháp giải toán có lời văn”)

<2- 30>: - Gs: Tóm lại, cũng như kỹ năng nói, muốn nghe tốt thì phải có kiến thức tốt, có sự am hiểu về nội dung đang trao đổi ạ.

(Giờ học “Tiếng Việt thực hành – Rèn luyện kỹ năng nghe nói”)

<2- 31> - Gs: Em xin trình bày tiếp ạ. Tiếp theo thực đơn phải phù hợp với thời tiết và phù hợp với người ăn.

(Giờ học “Thủ công kỹ thuật – Chuẩn bị cho một bữa ăn”)

<2- 32>: - Gv: Thế bài lý huyết liên quan đến cấu tạo âm tiết thì học sinh học từ lớp mấy?

- Gs: Hình như là lớp 5 thì phải cô ạ.

(Giờ học “Tiếng Việt – Cấu tạo âm tiết tiếng Việt”)

<2- 33> - Gv: Học sinh tiểu học có học câu phức thành phần không nhỉ cả lớp? Và vì sao?

- Gs: Em đoán là không ạ vì câu phức thành phần khó kinh, bọn em còn thấy khó.

- Gv: Chưa tìm hiểu SGK hay sao mà đoán.

(Giờ học “Tiếng Việt – Bình diện ngữ pháp của câu”)

<2- 34> - Gv: Em cho một ví dụ về một bài học nào đó mà trong đấy có sự tích hợp của giáo dục môi trường, em có nhớ bài học nào không?

- Gs: Em thưa cô như ở trong Tiếng Việt về chủ đề môi trường ạ hoặc là ở các mẫu truyện đấy ạ, các câu chuyện trong môn Tiếng Việt.

(Giờ học “Giáo dục học – Giáo dục môi trường”)

<2- 35> - Gv: Vẽ theo cái tranh trong sách trước mắt chúng ta có phải là vẽ theo mẫu không? Ví dụ như Hồ Ba Bể đi, người ta vẽ sẵn trong SGK, bây giờ tôi vẽ theo cái tranh đó có phải vẽ theo mẫu không? Nào em!

- Gs: Theo em là không phải ạ. Đó là miêu tả lại bức tranh đó thôi, chép lại, chép tranh ạ, chứ không phải vẽ theo mẫu.

(Giờ học “Phương pháp dạy học mỹ thuật – Vẽ theo mẫu”)

<2- 36> - Gs: Cô cho to tiếng lên đi cô, khó nghe lắm ạ.

- Gv: (Điều chỉnh âm thanh): Nghe được chưa?

(Giờ học “Đổi mới phương pháp dạy học tiếng Việt – Những phương pháp dạy học tích cực trong phân môn Học vần”)

<2- 37> - Gv: Bạn Thương trả lời nhân tố ảnh hưởng hồn thơ Trần Đăng Khoa là truyền thống yêu văn học của gia đình này, thời đại kháng chiến chống Mỹ này. Còn gì nữa không nhỉ? Nhân tố nào ảnh hưởng đến hồn thơ Trần Đăng Khoa nữa? Cô mời Khuyến nào!

- Gs: Thưa cô, theo em thì, theo em là còn do ảnh hưởng từ các nhà văn, nhà thơ đàn anh đi trước, niềm đam mê và sự nỗ lực phấn đấu rèn luyện của bản thân tác giả nữa ạ.

(Giờ học “Văn học – Trần Đăng Khoa và tập thơ “Góc sân và khoảng trời”)

<2-38> - Sv: Thưa cô, nhóm nào hay có được cộng điểm không cô?

(Giờ học “Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm – Rèn kỹ năng nghe nói”)

<2- 39> - Gs: Sau đây em xin giới thiệu về bộ đồ dùng ở lớp 2. Thứ nhất là về phần số và các phép tính gồm 10 thẻ chấm in hai chấm tròn dùng để học các bài về phép nhân, phép chia hai, 10 thẻ in ba chấm tròn để học phép nhân 3,

bảng nhân 3, 10 thẻ in bốn chấm tròn để học bảng nhân và bảng chia 4, 10 thẻ in 5 chấm tròn để học bảng nhân và bảng chia 5. Em có thể ví dụ về bài.

- Gv (ngắt lời): Chúng ta cứ giới thiệu hết rồi lấy ví dụ một bài nào đó thôi, chứ không phải mỗi đồ dùng lại lấy 1 ví dụ.

(Giờ học “Phương pháp toán – Sử dụng thiết bị dạy học”)

<2- 40> - Gs: Thưa cô, em muốn hỏi ạ, đây là nói khi diễn thuyết, thế còn nói trong giao tiếp thông thường thì điều kiện là gì ạ?

(Giờ dạy “Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm – Rèn kỹ năng nghe nói”)

<2- 41> - Gs: Thưa cô, cô để quả cầu cao lên đi cô, em chẳng nhìn thấy gì.

- Gv: (Đặt quả cầu lên hộp) Nhìn thấy chưa?

(Giờ dạy “Cơ sở tự nhiên xã hội – Quả địa cầu”)

<2- 42> - Gv: Bạn Khánh An đúng khi nói đa phần các âm tiết TV có cấu tạo chặt chẽ và khó hoán đổi vị trí các âm vị. Bạn nào biết vì sao?

- Gs: im lặng

- Gv: Nào! Ví dụ âm tiết “bạn” chúng ta không thể đảo thành “nab”, “nba”... À, Minh Phương nào!

- Gs: Thưa cô có phải là do có những âm có thể làm phụ âm đầu nhưng không thể làm phụ âm cuối không ạ?

(Giờ học “Tiếng Việt – Một số đặc trưng của tiếng Việt”)

<2- 43> - Gv: Trừu tượng hóa và khái quát hóa đối với học sinh TH vẫn còn hạn chế, là khó với học sinh. Giai đoạn này học sinh có khả năng gì đây các bạn?

- Gs: So sánh.

- Gv: Khả năng so sánh. Thực ra thao tác so sánh trong tư duy là dễ đúng không?

- Gs: Vâng ạ.

- Gv: Thế nhé. Kết thúc đặc điểm tư duy ở đây. Các bạn hiểu các đặc điểm phát triển tư duy của học sinh chưa?

- Gs: Rồi ạ.

(Giờ học “Tâm lí học lứa tuổi – Đặc điểm tâm lí của hs TH”)

<2- 44> - Gv: Chú ý điều gì? Bắt đầu xếp từ đâu?

- Gs: Xếp từ phần đáy đến phần ngọn.

- Gv: Xếp từ phần đáy của quả cà chua, theo vòng tròn.

- Gs: Đúng rồi ạ

(Giờ học “Thủ công kĩ thuật – Cắt, thái, tạo hình nguyên liệu”)

<2- 45> - Gs: Em thưa thầy, bạn tóm tắt bài toán được rồi nhưng phần bài giải số học sinh nam là $(35:7)*3=15$ cái phần danh số em nghĩ chỉ là học sinh chứ không cần phải nam, dưới phần đáp số cũng chỉ viết như thế thôi ạ, về phần học sinh nữ cũng thế.

- Gv: tôi thấy đóng ngoặc mở ngoặc ở 35:7 không cần thiết.

- Gs: em nghĩ 35:7 có chữ ạ, để cho học sinh Tiểu học ờ, đóng mở ngoặc để cho các em biết rõ hơn.

(Giờ học “Phương pháp toán – Giải toán bằng sơ đồ đoạn thẳng”)

<2- 46> - Gv: Đây cái ầm đúng không? Các bạn đoán học sinh lớp mấy có thể vẽ được bức tranh này?

- Gs (nói leo): lớp 3, lớp 2.

- Gv: Nào, mời em nào!

- Gs: Em thưa cô em nghĩ là lớp 2 ạ.

- Gv: À, bạn nghĩ lớp 2. Lớp 3 bạn ạ. Phải lớp 3 thì học sinh mới vẽ được.

- Gs: Không hẳn cô ạ. Cháu em học mẫu giáo 5 tuổi mà nó cũng vẽ được phích, chai nước... mà học sinh lớp 2 lại không vẽ được.

- Gv: Đó chỉ là những bé có năng khiếu đặc biệt thôi em. Còn đa phần học sinh thì chưa vẽ được. Vì sao nhỉ? Chúng ta xem đặc điểm thứ hai về tư duy xem học sinh tiểu học có khả năng hình dung chưa? Tư duy tưởng tượng đấy, có khả năng hình dung chưa?

(Giờ học “Tâm lí học lứa tuổi – Đặc điểm tâm lí của học sinh tiểu học”)

<2- 47> - Gv: thế nào là cụm từ chính phụ, các em dựa vào ví dụ mà các em vừa phân tích, định nghĩa cho cô thế nào là cụm từ chính phụ? Nào!

- Gs: Thừa cô, cụm từ chính phụ là cụm từ do một thành tố chính và các thành tố phụ ạ.

(Giờ học “Tiếng Việt – Cụm từ chính phụ”)

<2- 48> - Gs: Thừa cô, nói về chủ đề gì ạ?

- Gv: Cho các bạn tự do lựa chọn chủ đề, muốn nói về vấn đề gì cũng được.

- Gs: Cô khoanh vùng đi cô ơi! Nói tự do thế khó lắm cô ạ, chả biết lựa chọn chủ đề gì, thừa cô.

(Giờ học “Tiếng Việt thực hành – Rèn kĩ năng nghe nói”)

<2- 49> - Gv: Muốn tâm lí phát triển được thì phải có những yếu tố nào? những điều kiện nào?

- Gs: Im lặng

- Gv: Trước hết chúng ta xét một đứa trẻ sinh ra mà não bộ có vấn đề, 3 tuổi rồi chưa nói được, chưa đi được, vậy thì sau này nó có phát triển tâm lí một cách bình thường không?

- Gs: Không ạ.

- Gv: Vậy thì ta phải xem xét yếu tố đầu tiên ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách đó là yếu tố gì?

- Gs: Thể chất

- Gv: Thể chất, hay còn gọi là yếu tố bẩm sinh và gì nhỉ?

- Gs: Di truyền

- Gv: Yếu tố bẩm sinh và di truyền. Vậy thì, một con người sinh ra với một cơ thể bình thường, một não bộ bình thường, đây là điều kiện quan trọng, tiền đề quan trọng để phát triển tâm lí, nhân cách. Một đứa trẻ sinh ra mà chẳng may mắt nó bị yếu tố di truyền, hoặc mẹ mang thai bị cảm cúm, đứa trẻ sinh ra cơ thể bị khiếm khuyết, thì sự khiếm khuyết đó có ảnh hưởng đến tâm lí của trẻ sau này không?

- Gs: Có

- Gv: Vậy thì yếu tố bẩm sinh di truyền được xem là điều kiện tiền đề vật chất cho sự phát triển tâm lí. Hiển nhiên ta thấy những người thành đạt

trong lĩnh vực nghệ thuật như người phải căn cứ trên yếu tố di truyền như chiều cao. Chiều cao chủ yếu là do yếu tố di truyền. Tôi cao 1m45 thì không thể mong ước thành đạt trong nghề người mẫu (...). Như vậy yếu tố bẩm sinh di truyền có thể tạo ra cái gì?

- Gs: Thuận lợi và khó khăn

- Gv: À, tạo ra những thuận lợi hoặc gây ra sự khó khăn cho sự phát triển tâm lí. (...). Cho nên bây giờ người ta rất chú trọng chăm sóc sức khỏe bà mẹ khi mang thai để đứa trẻ sinh ra được khỏe mạnh để trên cái nền thể chất đứa trẻ phát triển được về mặt tâm lí (...). Xong yếu tố thứ nhất. Yếu tố thứ hai, hoàn cảnh sống.

(Giờ học “Tâm lí học lứa tuổi - Lí luận về sự phát triển tâm lí trẻ em tiểu học”)

Chương 3. Năng lực giao tiếp của giáo sinh

<3- 1>- Gs: Em (thưa) cô là danh từ có khả **lãng** kết hợp với các từ chỉ số lượng ở trước và các từ chỉ định ở sau. **Ló** có khả **lãng** làm trung tâm trong một cụm từ chính phụ. Em cô ví dụ như là “**lăm** người đó” ạ.

- Gv: Ngộ lăm! “Năm người đó” thành tố chính ở đây là?

- Gs: Em cô là “người” ạ

- Gv: Thành tố chính ở đây là người và danh từ cũng là người.

(Giờ học “Tiếng Việt – Từ loại tiếng Việt”)

<3- 2>- Gs: Em sẽ phân tích cho các em hiểu là cái cây đó ở công viên các cô chú lao công đã chăm bón mãi mới được, em không nên **nằm** như vậy.

(Giờ học “Giáo dục học – Giáo dục môi trường”)

<3- 3>- Gv: Giáo dục môi trường không có môn học riêng mà nó được lồng ghép trong các môn học khác. Đó là những môn học nào? Mời em!

- Gs: Thưa cô là **ló** được lồng ghép trong các môn như là tiếng Việt, Tự nhiên xã hội, trong các hoạt động tập thể trong nhà trường, trong các buổi sinh hoạt giữa cô và trò ở trên lớp.

(Giờ học “Giáo dục học – Giáo dục môi trường”)

<3- 4>- Gs: Gồm có một tấm lưới có kích thước là 10cm, 10cm và mỗi cạnh là có, mỗi cạnh của nó **nà** 1cm, và 1 hình vuông, 1 hình chữ nhật để tính chu vi hình vuông và hình chữ nhật.

- Gv: Chu vi á? Ta đoán nó dùng để làm gì nào?

(Giờ học “Phương pháp toán – Sử dụng thiết bị dạy học toán ở tiểu học”)

<3- 5> - Gs: Em thừa cô đặc điểm của đại từ là tùy theo từng trường hợp cụ thể đại từ thay thế cho các từ thuộc từ loại **lào** thì mang đặc điểm ngữ pháp cơ bản của từ loại ấy.

- Gv: Em cho ví dụ.

- Gs: Ở, ví dụ như là ở (ngập ngừng), **ló** ạ.

- Gv: “nó” chứ không phải “ló”. Em thử đặt nó vào câu xem nó thay thế cho từ loại nào!

(Giờ học “Tiếng Việt – Từ loại tiếng Việt”)

<3- 6>- Gv: Tr- ớc hết ta tìm hiểu về quan niệm, thế nào là sơ đồ đoạn thẳng. Em nào!

- Gs: Em th- a cô là theo em quan niệm về ph- ơng pháp sơ đồ đoạn thẳng theo em là một ph- ơng pháp giải toán ở Tiểu học và ở **đó** thể hiện mối quan hệ giữa các đại l- ợng đã **cho**. Các đại l- ợng phải tìm trong bài toán yêu cầu chúng ta phải biểu diễn bằng đoạn thẳng ạ.

(Giờ dạy “Phương pháp toán – Dạy học giải toán có lời văn”)

<3- 7> - Gv: À, thứ nhất là để hình thành số (...). Đây là bộ đồ dùng lớp 1. (...). Chúng ta thử suy nghĩ xem với bài này chúng ta sẽ sử dụng những đồ dùng gì? Nào mời em.

- Gs: **Em** thừa cô ở bài này chúng ta có thể sử dụng **que** tính.

(Giờ dạy “Phương pháp Toán – Sử dụng thiết bị dạy học”)

<3-8> - Gv: Nào, hoạt động thực tiễn có những đặc tr- ng gì nhỉ? Bạn nào!

(Kết hợp chỉ tay)

- Gs: *Th- a cô, ... th- a cô...*

- Gv: Ch- a nghĩ ra à? Bạn nào giúp bạn đ- ọc nhỉ?

- Gs: (im lặng)

- Gv: Cô gợi ý này, chúng ta dựa vào khái niệm vừa nêu. Trong khái niệm đã chứa đặc trưng rồi đấy, nó là hoạt động vật chất hay tinh thần này. à, mời Mai Linh nào.

- Gs: Theo em, đặc tr- ng của hoạt động thực tiễn thì hoạt động thực tiễn có những đặc tr- ng nh- : Đây là hoạt động đ- ợc thực hiện một cách tất yếu khách quan là hoạt động vật chất không phải là hoạt động tinh thần của con ng- ời, có mục đích, có tính lịch sử xã hội, không phải là những hoạt động bản năng, hoạt động cá biệt của con ng- ời.

(Giờ học “Triết học Mác – Lê nin” - Lý luận nhận thức duy vật biện chứng)

<3- 9>- Gv: Từ chỗ không biết đến chỗ biết, đây là phát triển đấy ạ, biến đổi đấy ạ. Nhưng mà nếu biến đổi theo chiều hướng đi xuống gọi là gì?

Gs: thụt lùi.

Gv: Biến đổi nhưng theo chiều hướng đi xuống người ta gọi là sự gì?

Gs: Suy yếu

Gv: Suy thoái. Cái này về nhân cách là có đấy nhá, suy thoái về đạo đức, nhân cách. Lớp 3, 4 con ngoan, học giỏi; lớp 5 chơi điện tử suốt ngày, ngồi trong lớp không nghe giảng (...)

(Giờ học “Tâm lí học – Lí luận về sự phát triển tâm lí trẻ em tiểu học”)

<3- 10> Gv: À, câu hỏi tiếp theo sẽ là như thế nào nhỉ?

Gs: Tỷ lệ của chiều, ở tỷ lệ của chiều dài của cái tích so với chiều rộng của cái tích là như thế nào?

Gv: Ngôn ngữ, dùng ngôn ngữ hỏi như thế nào cho phù hợp. Ở đây có gọi là chiều dài, chiều rộng không?

Gs: (7s)

Gv: Có những vật người ta gọi chiều dài, chiều rộng. Nhưng cái tích thì ta không gọi là chiều dài, chiều rộng được mà ta phải gọi là gì nhỉ? Chiều cao và bề ngang.

(Giờ học “Phương pháp dạy học mĩ thuật – Phương pháp dạy vẽ theo mẫu”)
<3-11>- Gv: ...Đồng thời các hiện tượng tâm lí mang tính bù trừ cho nhau.
Có ai minh họa về tính bù trừ không?

- Gs: (10s)

- Gv: Ví dụ mắt kém thì tai làm sao?

- Gs: thính ạ

- Gv: Tai thính, đúng rồi. Hay những bạn học giỏi văn thì toán thường kém hơn... Đây là 3 quy luật cơ bản. Chúng ta lưu ý đề sau này đừng yêu cầu quá cao đối với trẻ. Và sự nhìn nhận của cô với trẻ thì phải làm sao?

- Gs: Phải thay đổi.

- Gv: Sao lại phải thay đổi. Phải linh hoạt chứ (...)

(Giờ học “Tâm lí học – Lí luận về sự phát triển tâm lí trẻ em tiểu học”)

<3- 12>- Gv: Tại sao? Tại sao tri giác không gian, thời gian học sinh TH lại hạn chế, tức là khó với các em? Tại sao nhỉ? Nào em!

- Gs: Em thưa cô là do học sinh tiểu học có tư duy thấp.

- Gv: Tư duy thấp. Ai lại nói thế...

(Giờ học “Tâm lí học lứa tuổi – Đặc điểm tâm lí của học sinh tiểu học”)

<3- 13> - Gs: Em thưa cô là ở ở các em học sinh làm như vậy là sai, giữ sạch sẽ ở nơi chúng ta nhưng mà các em không giữ được những nơi khác thì ở...ở...

- Gv: Nếu sạch lớp em nhưng lại ảnh hưởng các lớp khác thì sao nhỉ?

- Gs: ờ, không sạch ở xung quanh, ảnh hưởng bản ở lớp khác thì là ờ không tốt.

- Gv: Hành động đó không tốt đúng không?

- Gs: Nếu mà trực nhật ở nếu mà ở em sẽ khuyên các em đổ rác đúng nơi quy định.

(Giờ học “Giáo dục học – Giáo dục môi trường”)

<3- 14> Gv: Nào, nếu là giáo viên chủ nhiệm lớp bạn phải làm gì? Nào, Ngọc Anh!

- Gs: Em thưa cô lều là giáo viên chủ nhiệm của lớp 2A đó thì em sẽ, em sẽ gặp riêng Lan và Hoa, em sẽ giúp hai bạn ấy nhìn thấy, nhìn, à Lan hay ganh đua với Hoa thì em sẽ ở sẽ khuyên bảo bạn ấy và giúp bạn ấy ngoan hơn và sẽ, à, để cùng nhau đoàn kết, hỗ trợ lẫn nhau trong học tập và ở Hoa sẽ giúp Lan, ở giúp Lan trong học tập, và ở Lan thì sẽ giúp Hoa trong tổ chức lớp học, ở công việc của lớp và ở sẽ, ở rồi hai bạn sẽ quý mến nhau hơn.

- Gv: Bạn hiểu ý nhưng diễn đạt chưa ổn. Nào em!

- Gs: Em thưa cô là theo em trong trường hợp này thì bạn Lan và Hoa có những thế mạnh khác nhau nên em sẽ tổ chức các hoạt động để cho hai bạn cùng tham gia. Khi đó Lan sẽ thắng về hoạt động này và Hoa sẽ thắng hoạt động kia. Như vậy 2 em sẽ nhận ra ai cũng có ưu nhược điểm riêng và các em sẽ hỗ trợ cho nhau.

(Giờ học “Tâm lí học lứa tuổi – Hoạt động học tập của học sinh”)

<3- 15> Gv: Các bạn nhớ lại một chút nhé. Các bạn có nhớ trí nhớ là gì không? Nào, mời bạn nào!

- Gs: Em thưa cô, trí nhớ là quá trình tâm lí phản ánh khái niệm của, à, đã có của cá nhân đối với những gì, à, bằng hình thức tái hiện lại cái mà con người đã cảm giác, tri giác.

- Gv: Rồi, cũng nhớ mang máng, nhưng mà chưa chính xác lắm. Cảm ơn bạn...

(Giờ học “Tâm lí học lứa tuổi – Đặc điểm tâm lí của học sinh TH”)

<3- 16> - Gv: Các bạn suy nghĩ cho cô xem âm “t” và “đ” trong “tan” và “đan”; thanh không và thanh huyền trong “tai” và “tài” có vai trò gì?

- Gs: (45s)

- Gv: Nào, bạn nào có câu trả lời nào? âm “t” và “đ” trong “tan” và “đan”; thanh không và thanh huyền trong “tai” và “tài” có vai trò gì? Lớp phó học tập nào!

- Gs: Thưa cô là, theo em thì âm “t” và “đ” trong “tan” và “đan” đóng vai trò là phụ âm đầu, còn thanh không và thanh huyền trong “tai” và “tài” là thanh điệu ạ.

- Gv: Điều đó thì rõ ràng rồi. Nhưng cô hỏi vai trò của nó cơ. Thế này nhé: hai âm tiết “tan” và “đan” khác nhau ở thành phần nào xét về cấu trúc?

- Gs: Ở phụ âm đầu “t” và “đ” ạ.

- Gv: Thế thì phụ âm đầu “t” và “đ” có vai trò gì?

- Gs: (15s)

- Gv: ô, vẫn không biết nó có vai trò gì à? “tan” và “đan” phân biệt nhau bởi cái gì đấy?

- Gs: À, thưa cô có phải là “t” và “đ” có phải là để phân biệt hai âm tiết không ạ?

-Gv: Rồi. Tương tự, thanh không và thanh huyền cũng để phân biệt hai âm tiết “tai” và “tài”. Đó chính là vai trò của nó chứ còn gì nữa.

(Giờ học “Tiếng Việt – Bản chất của âm thanh ngôn ngữ”)

<3- 17> - Gv: (...) Bây giờ chúng ta xem khả năng kết hợp với một số từ chúng xem có giống nhau không?

- Gs: Có ạ

- Gv: Đằng trước thì những từ này có thể kết hợp với những từ nào?

- Gs: Từ đã, sẽ, đang.

- Gv: À, từ đã, từ sẽ và từ đang. Tức là những từ chỉ gì đây nhỉ?

- Gs: (17s)

- Gv: Những từ chỉ thời gian. (...)

(Giờ học “Tiếng Việt – Từ loại tiếng Việt”)

<3-18> - Gv: Rồi, nó đều nằm trong thành phần vị ngữ của câu. Ví dụ xem nào!

- Gs: *Cô giáo ngủ ạ.*

- Gv: À, cô giáo ngủ. Như vậy chủ ngữ sẽ là

- Gs: *Cô giáo*

- Gv: Vị ngữ sẽ là phần còn lại.

(Giờ học Tiếng Việt – Từ loại tiếng Việt)

<3- 19> - Gv: Các nhà duy vật trước Mác đã đồng nhất vật chất với cái gì?

- Gs: Vật thể.

- Gv: Đúng rồi. Các nhà duy vật trước Mác đã đồng nhất vật chất với vật thể. Do đó dẫn đến hạn chế trong nhận thức: không hiểu được bản chất của các hiện tượng ý thức cũng như mối quan hệ giữa ý thức với vật chất, không có cơ sở để xác định những biểu hiện của vật chất trong đời sống xã hội,...

(Giờ học “Triết học Mác – Lênin: Quan điểm của chủ nghĩa duy vật biện chứng về vật chất, ý thức”)

<3- 20> - Gv: Nửa cầu Đông người ta viết cái gì?

- Gs: Chủ nhật.

- Gv: Nửa cầu Đông người ta viết chủ nhật nhưng qua một kinh tuyến tức là qua một bước chân, nửa cầu Tây người ta viết gì?

- Gs: Thứ 2.

(Giờ học “Cơ sở Tự nhiên xã hội – Quả địa cầu”)

<3- 21> - Gv: Bạn nào nhớ câu ca dao nào gợi tình cảm của con cái với cha mẹ? Em nào!

- Gs: Thừa cô, “Chiều chiều ra đứng ngõ sau. Trông về quê mẹ ruột đau chín chiều”.

- Gv: Câu ca dao này nói cho chúng ta điều gì?

- Gs: Ờ, nói về, nói về một người con đi lấy chồng xa quê, xa nhà thì nghĩ về cái buổi chiều, nỗi buồn của chiều mang lại, thì cũng có người, ờ có thể thôi thúc con người, con gái nghĩ về mẹ và khi mặc dù thì một buổi chiều thôi nhưng mà nỗi nhớ này là nhớ chín chiều, tức là cái nỗi nhớ này nó rất là nhiều không thể nào hết được.

(Giờ học “Văn học – Ca dao, dân ca”)

<3- 22> - Gv: Vậy thì các bạn hãy phân tích xem việc đông con hay ít con có ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống như thế nào? Cái này có sẵn ở trong đầu rồi đúng không? Em!

- Gs: Em thưa cô là dân số có ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống bởi vì là cái điều kiện, phụ thuộc vào điều kiện kinh tế, dân số phụ thuộc vào điều kiện gia đình. Và dân số cũng chính là thành viên trong gia đình đông cái chất lượng cuộc sống trong gia đình sẽ giảm sút bởi vì một gia đình có đông con thì thời gian, ít thời gian cũng như có ít điều kiện kinh tế tập trung cho con cái học hành, hay là các điều kiện cho con cái được vui chơi, giải trí. Nếu đáp ứng được cái nhu cầu đó thì nó sẽ tốt đẹp hơn.

(Giờ học “Giáo dục học – Giáo dục dân số”)

<3- 23> - Gv: (...). Phân loại danh từ nào. Danh từ có những loại nào? Cô mời Quỳnh Trang.

- Gs: Thưa cô là danh từ thì được chia làm hai loại đó là danh từ riêng và danh từ chung ạ. Danh từ riêng thì nó có đặc điểm là nó chỉ tên riêng của người hoặc vật, và nó kết hợp với các từ chỉ số lượng và từ chỉ định ạ, ví dụ như là Hoa, Lan, Thanh Hà, Hải Dương ạ. Còn danh từ chung là ở đặc điểm của danh từ chung là những danh từ gọi tên chung tất cả các sự vật thể hiện trong một lớp sự vật , ví dụ như là bàn ghế, sách vở, nhà cửa, quần áo, vườn...

(Giờ học “Tiếng Việt – Từ loại tiếng Việt”)

<3- 24> - Gv: Bây giờ chúng ta tìm hiểu kĩ năng nghe. Một bạn hãy trình bày cho cô các điều kiện để nghe tốt? Cô mời Lan Anh

- Gs: Thưa cô để nghe tốt thứ nhất cần có mục đích nghe, cần có những hiểu biết nhất định về nội dung trình bày của người nói, cần có hứng thú với vấn đề được nghe, cần có trí nhớ tốt, cần có hoàn cảnh nghe thuận lợi nữa ạ.

- Gv: thế thứ hai là gì? thứ nhất thì phải có thứ hai chứ!

(Giờ học “Tiếng Việt thực hành – Rèn kĩ năng nghe nói”)

<3- 25> - Gv: Nếu là giáo viên chủ nhiệm của hai em học sinh đó, em sẽ xử lý như thế nào, hãy phân tích hành vi ứng xử với môi trường của hai em học sinh đó. Nào!

- Gs: Thừa cô, hành vi của 2 em đó là chưa tốt (1) do không có cây để ờ để nộp cho phong trào trồng cây xanh của nhà trường, ý thức của hai em thì ờ cố tìm cây để nộp đầy đủ (2). Tuy nhiên xét về hành vi của các em đã ăn trộm cây xanh của công viên thì là hành vi không tốt (3). Là giáo viên chủ nhiệm, em sẽ không mắng các em mà đưa ra những chỉ bảo cho các em và khuyên các em không nên làm như vậy (4).

(Giờ học “Giáo dục học – Giáo dục môi trường”)

<3- 26> - Gv: Trực quan hình ảnh tức là nó chuyển được vào bên trong đúng không?

- Gs: Vâng

- Gv: Nhưng mà chỉ có điều là vẫn phải có gì nhỉ?

- Gs: Có hình ảnh

- Gv: Rồi. Thế bây giờ ở lớp 3, cô giáo dạy học sinh giải bài toán, có dùng que tính hoặc bàn tay không?

- Gs: Không

- Gv: À, cô giáo không dùng que tính hay bàn tay, cả học sinh cũng không. Thế để làm bài toán thì học sinh phải làm gì?

- Gs: Phải suy nghĩ.

- Gv: À, đúng rồi, học sinh phải suy nghĩ. Một là phải tính nhẩm ở đâu đây?

- Gs: Trong đầu.

- Gv: À, học sinh phải tính nhẩm trong đầu. Hai là phải làm ở đâu?

- Gs: Giấy nháp.

- Gv: Hai là làm vào giấy nháp. Thế tính ở trong đầu thì là tư duy gì đấy các bạn?

- Gs: Trừu tượng.

(Giờ học “Tâm lý lứa tuổi – Đặc điểm tâm lý của học sinh tiểu học”)

<3- 27> - Gv: Đúng rồi. Và những âm tiết này viết cách nhau một con chữ o hoặc nối với nhau bởi dấu

- Gs (chen ngang): Dấu gạch ngang.

- Gv: Dấu gạch ngang. Các bạn thấy là do đặc trưng loại hình của tiếng Việt và tiếng Anh khác nhau nên ...

(Giờ học “Tiếng Việt – Bản chất của âm thanh ngôn ngữ”)

<3- 28> - Gv: Các bạn nhìn vào trường hợp âm tiết “qua” cho cô xem nào! Bạn cho rằng “quờ” là âm đầu, “a” là âm chính, có đúng không?

- Gs: đúng ạ.

- Gv: Vậy phụ âm đầu trong âm tiết “qua” là gì?

- Gs: Âm “quờ” ạ.

- Gv: Thực ra thì trong tiếng Việt chúng ta không có âm “quờ”, nhưng ở tiểu học

- Gs (chen ngang): Thế thì tiểu học dạy sai ạ?

- Gv: Cô vừa nói là tiểu học dạy sai sao, nghe hết câu đã chứ. Theo bản chất, tiếng Việt của chúng ta không có âm “quờ” mà chỉ có âm “cờ” được thể hiện ra chữ viết là chữ c/k/q. Đúng chính âm thì chúng ta phải đánh vần là “cờ oa qua”. Nhưng ở Tiểu học, người ta không dạy theo chính âm mà dạy theo hình thức chữ viết để học sinh không bị nhầm lẫn về chính tả. Và như vậy thì khi đánh vần sẽ thừa ra một chữ “u”, giáo viên sẽ yêu cầu học sinh bỏ đi một chữ u khi viết. (...)

(Giờ học “Tiếng Việt – Cấu tạo âm tiết tiếng Việt”)

<3- 29> - Gv: Nếu ta dùng số cho cả bảng nhân thì ta có đủ số không?

- Gs (lắc đầu)

- Gv: Có đủ số không nhỉ nếu dùng số cho cả bảng nhân?

- Gs: không ạ.

- Gv: À, phần này ta có thể cho học sinh viết bảng được rồi đúng không?

(Giờ học “Toán – Sử dụng thiết bị dạy học toán ở tiểu học”)

<3- 30> - Gv: Cảm ơn em. Thực đơn cho người già chúng ta thường thấy món ăn mềm, nhừ. Thực đơn cho trẻ con cũng tương tự thực đơn cho người già, ví dụ (...). Thực đơn dành cho người lao động thì sao nhỉ? Nào, thực đơn cho người lao động thì sao? Em!

- Gs: Thưa cô, với người lao động thì thực đơn cần các món ăn nhiều chất đạm, có phải không ạ?

- Gv: À, đúng rồi, với người lao động thì thực đơn cần nhiều chất đạm. Vậy với mỗi đối tượng ta có thực đơn khác nhau. (...)

(Giờ học “Thủ công kỹ thuật – Chuẩn bị cho một bữa ăn”)

<3- 31> - Gv: Vậy tác động nhận thức chúng ta phải tác động như thế nào? Tác động thế nào để học sinh hiểu hành vi đó là sai?

- Gs: Ờ tác động học sinh đó là bảo vệ môi trường không chỉ là làm sạch nơi mình đang ở mà còn phải bảo vệ môi trường xung quanh, ờ, nơi mà mọi người xung quanh đang sống, ờ, bởi vì bảo vệ, nếu mà chỉ bảo vệ môi trường nơi mình đang ở thôi thì ờ không đủ để bảo vệ môi trường cho cộng đồng và cho chính mình.

(Giờ học “Giáo dục học – Giáo dục môi trường”)

<3- 32> - Gv: Ở nhà chúng ta đã tìm hiểu giáo trình rồi. Bây giờ một bạn nói cho cô và cả lớp nghe đặc điểm của quy chiếu nào! Cô mời Vân Giang nào!

- Gs: Thưa cô, mọi phát ngôn đều được thực hiện ở một nơi cụ thể, ở một thời gian cụ thể, ờ do một người cụ thể nói, ờ thường ờ hướng tới một người nghe cụ thể. Ờ để tạo ra và ờ hiểu các phát ngôn thì ờ cần xác định ờ xác định được ờ các sở chỉ của các từ ờ tạo nên phát ngôn đó. Trong câu nói thì ờ các từ ngữ mới có thể có sở chỉ. Ờ một từ ngữ được tàng trữ trong bộ não ờ thì không có quy chiếu, ờ chỉ những từ ngữ được sử dụng trong phát ngôn thì mới có quy chiếu. Và ờ...

- Gv (cắt ngang): Thôi được rồi, em ngồi xuống. Cô yêu cầu nghiên cứu trước rồi mà ờ à nhiều quá. Bạn nào có thể nói rõ ràng hơn nào!

(Giờ học “Tự chọn 2 Tiếng Việt – Quy chiếu và chỉ xuất”)