

ỨNG DỤNG LÝ THUYẾT “ĐỘNG LỰC BIỂU ĐẠT” TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG TRUNG QUỐC BẬC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

PHẠM HÀ NAM
Học viện An ninh nhân dân

Nhận bài ngày 10/3/2026. Sửa chữa xong 15/4/2026. Duyệt đăng 23/4/2026.

Abstract

Expression-driven teaching theory emphasizes the essential role of authentic communicative tasks, in which output both motivates and reinforces input, while placing learners at the center of meaning construction. In the context of university-level Chinese language teaching in Vietnam, which remains largely dependent on rote memorization and therefore limits students' spontaneous communicative responses, methodological innovation is urgently needed. This article proposes applying expression-driven teaching theory through scaffolded tasks and an "Output – Input – Enhanced Output" cycle. Combined with a multidimensional assessment system, this model helps learners actively address gaps in their knowledge and transform textbook-based knowledge into effective practical communicative competence.

Keywords: Communicative competence, expression-driven teaching theory, pedagogical application, Task-based Language Teaching (TBLT), university-level Chinese language education in Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển mạnh mẽ của quan hệ Việt - Trung thúc đẩy nhu cầu cấp thiết về nguồn nhân lực thông thạo tiếng Trung Quốc. Tuy nhiên, giáo dục đại học tại Việt Nam đang đối mặt với nghịch lý: sinh viên (SV) đạt kết quả cao trong các kỳ thi chuẩn hóa (HSK, HSKK) nhưng lại thiếu năng lực hành dụng, dẫn đến hiện tượng “ngôn ngữ tĩnh” và tâm lý lo âu giao tiếp. Nguyên nhân sâu xa là mô hình giảng dạy truyền thống lấy tri thức làm trung tâm, quá chú trọng phân tích ngữ pháp rời rạc, gây ra sự đứt gãy giữa đầu vào (Input) và đầu ra (Output). Thực trạng này tạo nên rào cản lớn khi SV tiếp cận thị trường lao động chất lượng cao. Do đó, việc ứng dụng lý thuyết “Động lực biểu đạt” (Expression-driven Teaching Theory) của GS. Chung Anh Hoa là bước đi đột phá. Bằng cách lấy “biểu đạt” làm tác nhân kích hoạt quá trình hấp thụ kiến thức thông qua chu trình “Đầu ra - Đầu vào - Đầu ra nâng cao”, nghiên cứu này hướng tới việc bản địa hóa phương pháp sư phạm, giúp SV vượt qua tâm lý sợ sai và chuyển hóa tri thức sách vở thành năng lực giao tiếp thực tế bền vững.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận và tổng quan nghiên cứu

2.1.1. Nguồn gốc và nội hàm lý thuyết “Động lực biểu đạt”

Lý thuyết “Động lực biểu đạt” (Expression-driven Teaching Theory) ra đời trong bối cảnh giáo dục tiếng Trung quốc tế đang tìm kiếm đổi mới nhằm khắc phục hạn chế của mô hình giảng dạy truyền thống, vốn thiên về truyền thụ kiến thức và xem nhẹ năng lực sử dụng ngôn ngữ. Thực tế cho thấy nhiều người học dù nắm vững ngữ pháp và từ vựng vẫn gặp khó khăn trong giao tiếp, đặc biệt là khả năng biểu đạt tự nhiên. Trước thực trạng đó, nhóm nghiên cứu do Chung Anh Hoa (Đại học Sư phạm Thiên Tân) đề xuất lý thuyết Động lực biểu đạt vào năm 2022. Lý thuyết kế thừa và phát triển các nền tảng lý luận quan trọng của ngôn ngữ học ứng dụng thế giới, đặc biệt là lý thuyết Đầu ra (Output

Email: hanam.pham18@gmail.com

Hypothesis) của Merrill Swain (1985) và lý thuyết Giả thuyết Tương tác (Interaction Hypothesis) của Michael Long (1996). Đồng thời, lý thuyết này cũng tìm cách phục hồi và hiện đại hóa tinh hoa của ngôn ngữ học truyền thống Trung Quốc vốn coi trọng chức năng "biểu đạt tình cảm, truyền đạt ý tưởng" của ngôn ngữ. Lý thuyết Động lực biểu đạt nhấn mạnh việc lấy nhu cầu biểu đạt làm trung tâm, tổ chức hoạt động dạy học thông qua các nhiệm vụ giao tiếp có ý nghĩa, qua đó thúc đẩy người học sử dụng ngôn ngữ để đạt mục tiêu biểu đạt cụ thể. [1, tr. 2]. Lý thuyết này bao gồm ba mệnh đề cơ bản: 1) Biểu đạt là động lực nội sinh của quá trình tiếp thu ngôn ngữ. Khi người học cần hoàn thành nhiệm vụ giao tiếp thực tế, sự chú ý của họ sẽ chuyển từ hình thức ngôn ngữ sang biểu đạt ý nghĩa, từ đó khơi dậy nhu cầu xử lý sâu các đầu vào ngôn ngữ; 2) Đầu ra phản hồi và hỗ trợ đầu vào. Những vấn đề ngôn ngữ bộc lộ trong quá trình biểu đạt (thiếu từ vựng, lỗi ngữ pháp) sẽ trở thành "mục tiêu định hướng" cho đầu vào tiếp theo, giúp đầu vào có trọng tâm và hiệu quả hơn; 3) Biểu đạt là dấu hiệu thể hiện năng lực. Mục tiêu cuối cùng của học ngôn ngữ là sử dụng được; năng lực biểu đạt là chỉ số cốt lõi đánh giá trình độ của người học. Có thể so sánh sơ bộ giữa mô hình dạy-học truyền thống và mô hình dạy-học "động lực biểu đạt" như sau:

Nội dung	Mô hình truyền thống	Mô hình lấy Biểu đạt làm động lực
Điểm khởi đầu	Kiến thức ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp)	Nhiệm vụ giao tiếp (tình huống thực tế)
Trọng tâm lớp học	Giảng giải của GV, luyện tập máy móc	Biểu đạt của SV, thương lượng nghĩa
Quan hệ Đầu vào - Đầu ra	Đầu vào trước, đầu ra sau (tuyến tính)	Đầu ra - Đầu vào - Đầu ra (xoáy tròn ốc)
Vai trò của GV	Truyền thụ kiến thức, sửa lỗi	Thiết kế nhiệm vụ, xây dựng giàn giáo
Phương pháp đánh giá	Đánh giá tổng kết (chủ yếu là thi viết)	Đánh giá qua thực hiện nhiệm vụ

2.1.2. Tổng quan nghiên cứu

Lý thuyết "Lấy Biểu đạt làm Động lực" trong giáo dục Tiếng Trung quốc tế những năm gần đây đã hình thành một hệ thống nghiên cứu tương đối toàn diện, bao gồm cả phương diện lý luận và thực tiễn. Trên bình diện học thuật, lý thuyết này đã thu hút sự quan tâm rộng rãi của giới nghiên cứu, thể hiện qua số lượng đáng kể các công trình được công bố trên các tạp chí chuyên ngành cũng như các hội thảo học thuật quy mô lớn quy tụ nhiều học giả trong và ngoài nước. Nội dung thảo luận tập trung vào cấu trúc nội tại của lý thuyết, cơ chế vận hành của quá trình "lấy biểu đạt thúc đẩy đầu vào" cũng như khả năng tích hợp với các định hướng đào tạo liên ngành. Về phương diện phát triển tài liệu giảng dạy, các bộ giáo trình chuyên biệt đã được biên soạn theo định hướng này, góp phần cụ thể hóa nguyên lý "lấy biểu đạt làm trung tâm" thông qua thiết kế nhiệm vụ giao tiếp có ý nghĩa và hệ thống hoạt động học tập theo chu trình. Trong thực tiễn giảng dạy, các nghiên cứu thực nghiệm bước đầu cho thấy lý thuyết có khả năng nâng cao tính chủ động của người học và cải thiện năng lực sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp, đồng thời nhận được sự ghi nhận nhất định trong các hoạt động chuyên môn và từ cộng đồng quốc tế. Tuy nhiên, bên cạnh những thành tựu đã đạt được, lý thuyết này vẫn đang trong quá trình hoàn thiện. Một số vấn đề học thuật như nền tảng lý luận, cơ chế tác động của "biểu đạt" đối với quá trình tiếp thu cũng như mối quan hệ giữa đầu vào và đầu ra vẫn cần được nghiên cứu sâu hơn. Ngoài ra, các nghiên cứu thực nghiệm hiện nay chủ yếu tập trung trong môi trường học tập tại Trung Quốc, trong khi khả năng thích ứng với bối cảnh giảng dạy ở nước ngoài chưa được kiểm chứng đầy đủ. Trên phương diện ứng dụng, những hạn chế về đội ngũ giáo viên (GV), tài nguyên giảng dạy, hệ thống đánh giá và yêu cầu bản địa hóa tiếp tục đặt ra những thách thức đáng kể. Vì vậy, việc mở rộng nghiên cứu theo hướng thực nghiệm đa bối cảnh và tăng cường tính hệ thống trong triển khai được xem là hướng phát triển quan trọng của lý thuyết này trong thời gian tới.

2.2. Thực trạng dạy-học Tiếng Trung Quốc bậc Đại học tại Việt Nam

2.2.1. Chương trình đào tạo và phương pháp giảng dạy

Chương trình đào tạo chuyên ngành Tiếng Trung tại các đại học Việt Nam hiện nay thường được thiết kế theo mô hình hình tháp: hai năm đầu tập trung vào khối kiến thức cơ sở (Nghe, Nói, Đọc, Viết, Tổng hợp), hai năm cuối hướng tới tiếng Trung chuyên sâu (Kinh tế, Biên - Phiên dịch, Văn học).

Tuy nhiên, một lỗ hổng lớn là sự thiếu tính liên kết hữu cơ giữa các học phần. Các kỹ năng thường bị chia cắt theo kiểu “người cày, người cấy”, dẫn đến tình trạng SV giỏi ngữ pháp nhưng lại lúng túng khi áp dụng vào biên dịch hoặc có vốn từ vựng chuyên ngành nhưng thiếu kỹ năng diễn đạt. Đặc biệt, phương pháp giảng dạy vẫn nặng tính truyền thụ một chiều. Mặc dù môn Nói được tách riêng nhưng thực tế thời gian trên lớp chủ yếu dành cho việc luyện mẫu câu có sẵn hoặc đọc theo GV. Các hoạt động giao tiếp thực thụ (Authentic Communication) - nơi SV phải xử lý tình huống bất ngờ hoặc tranh luận tự do – chiếm tỷ lệ rất thấp, khiến năng lực phản xạ ngôn ngữ bị hạn chế.

2.2.2. Đặc điểm người học

Người học Việt Nam sở hữu lợi thế độc nhất vô nhị nhờ sự tương đồng văn hóa và ngôn ngữ. Tiếng Việt có một lượng lớn từ gốc Hán (Hán - Việt), SV có khả năng ghi nhớ từ vựng và hiểu nghĩa văn bản rất nhanh thông qua đối chiếu ngữ âm. Sự cẩn cù, tính kỷ luật cao và tư duy logic giúp người học Việt Nam thường đạt điểm số rất ấn tượng trong các bài thi ngữ pháp và viết luận. Tuy nhiên, sự khác biệt về ngữ hệ (Nam Á và Hán-Tạng) vẫn tạo ra những “điểm mù” về ngôn ngữ. Những khác biệt về vị trí định ngữ phức tạp, cấu trúc câu chữ “ba” (把), câu bị động hoặc các hư từ biểu thị thời - thể thường gây ra hiện tượng chuyển di tiêu cực (Negative Transfer), khiến SV đặt câu theo tư duy tiếng mẹ đẻ. Nguy hiểm hơn là rào cản tâm lý, ảnh hưởng từ văn hóa Nho giáo khiến SV có xu hướng tiếp nhận thụ động, ngại va chạm và “sợ sai, sợ mất mặt”. Điều này tạo ra một vòng lặp yếu kém: sợ sai nên không nói, không nói dẫn đến kỹ năng giao tiếp ngày càng đi xuống.

2.2.3. Các mâu thuẫn cấu trúc trong giảng dạy

Thực trạng giảng dạy Tiếng Trung tại Việt Nam hiện đang đối mặt với ba mâu thuẫn cốt lõi chưa được giải quyết triệt để: - Mâu thuẫn giữa kiến thức và năng lực: Lớp học vẫn lấy GV làm trung tâm, chú trọng giảng giải lý thuyết hơn là huấn luyện kỹ năng. Kết quả là SV “biết” rất nhiều về ngôn ngữ nhưng không “dùng” được ngôn ngữ đó để giải quyết công việc; - Mâu thuẫn giữa động cơ và môi trường: Phần lớn SV học Tiếng Trung với mục đích thực dụng (tìm việc, kinh doanh, du học). Thế nhưng, bối cảnh lớp học lại thiếu tính mô phỏng thực tế, tách rời với môi trường sử dụng ngôn ngữ chuyên nghiệp; - Mâu thuẫn giữa đánh giá và mục tiêu: Mặc dù mục tiêu cuối cùng là giao tiếp toàn diện nhưng các kỳ thi đánh giá năng lực hiện nay vẫn đặt trọng số quá cao vào kỹ năng đọc - viết và kiến thức ngữ pháp khô khan. Khi thước đo thành công vẫn là điểm số trên giấy, năng lực nói và phản xạ thực tế nghiêm nhiên bị xem nhẹ trong quá trình dạy và học.

2.3. Ứng dụng lý thuyết “Động lực biểu đạt” trong dạy-học Tiếng Trung Quốc bậc đại học tại Việt Nam

Lý thuyết động lực biểu đạt (Expression-driven Teaching Theory) đặt việc tạo lập văn bản và biểu đạt làm trọng tâm, đồng thời xem đây là mục tiêu cuối cùng của toàn bộ quá trình sư phạm ngôn ngữ. Khác với các phương pháp truyền thống vốn ưu tiên tiếp nhận và tái hiện tri thức ngôn ngữ một cách thụ động, cách tiếp cận này nhấn mạnh vai trò chủ động, kiến tạo của người học trong việc sử dụng ngôn ngữ để hình thành ý nghĩa và thực hiện giao tiếp thực tiễn. Đối với SV chuyên ngành Tiếng Trung tại Việt Nam, việc áp dụng lý thuyết này không chỉ góp phần khắc phục tình trạng “cầm ngôn ngữ” kéo dài mà còn thúc đẩy quá trình chuyển đổi từ năng lực nhận biết ngôn ngữ sang năng lực sử dụng ngôn ngữ trong các bối cảnh học thuật, nghề nghiệp và giao tiếp liên văn hóa. Đây là một yêu cầu quan trọng trong bối cảnh hội nhập khu vực và quốc tế ngày càng sâu rộng.

2.3.1. Chiến lược thiết kế nhiệm vụ

Trong khung lý thuyết động lực biểu đạt, “nhiệm vụ” không chỉ đơn thuần là công cụ luyện tập bổ trợ mà được xem như đơn vị trung tâm điều phối toàn bộ tiến trình dạy học. Việc thiết kế nhiệm vụ vì vậy cần đảm bảo đồng thời hai nguyên tắc cốt lõi: tính phân tầng liên tục (Scaffolding Levels) và tính chân thực của bối cảnh (Authenticity) nhằm đảm bảo sự phát triển có định hướng, từ đơn giản đến phức tạp trong năng lực biểu đạt của người học.

Tính phân tầng liên tục (Scaffolding Levels) được xây dựng theo mô hình hình tháp, phản ánh sự gia

tăng dần về độ phức tạp nhận thức, mức độ tự chủ ngôn ngữ và yêu cầu tư duy. Cụ thể: - Cấp độ cơ bản (nhiệm vụ đóng): Sử dụng các hoạt động “khoảng trống thông tin” hoặc phỏng vấn có cấu trúc để hoàn thiện thông tin. Mục tiêu chính ở giai đoạn này là đảm bảo độ chính xác về ngữ pháp, phát âm và vốn từ vựng nền tảng, đồng thời giúp người học hình thành sự tự tin ban đầu trong việc tham gia biểu đạt bằng ngôn ngữ đích; - Cấp độ phát triển (nhiệm vụ mở): Thiết kế các nhiệm vụ yêu cầu so sánh, phân tích, đánh giá hoặc đưa ra lựa chọn có lập luận. Ở cấp độ này, SV không chỉ vận dụng kiến thức ngôn ngữ mà còn phải kết hợp tư duy phản biện và khả năng tổ chức ý tưởng, từ đó nâng cao tính linh hoạt và độ phức tạp trong diễn đạt; - Cấp độ thách thức (nhiệm vụ chiến lược): Mô phỏng các tình huống thực tiễn mang tính tích hợp cao như đàm phán thương mại, giải quyết xung đột văn hóa hoặc xử lý vấn đề trong môi trường nghề nghiệp đa văn hóa. Tại đây, năng lực diễn ngôn (discourse competence), tính mạch lạc và kỹ năng thương lượng nghĩa được đặt ở vị trí trung tâm.

Tính chân thực (Authenticity) được thể hiện thông qua việc thiết kế nhiệm vụ gắn chặt với nhu cầu thực tế của xã hội và thị trường lao động. Thay vì các đoạn hội thoại mang tính khuôn mẫu trong giáo trình, GV có thể xây dựng các tình huống gắn với đời sống nghề nghiệp thực tế như: “Xây dựng chiến dịch marketing cho nông sản Việt Nam trên nền tảng TikTok Trung Quốc”, “Mô phỏng buổi đàm phán hợp tác thương mại Việt - Trung” hoặc “Thuyết trình về quy trình thông quan hàng hóa quốc tế”. Việc đưa yếu tố chân thực vào nhiệm vụ không chỉ làm tăng mức độ hứng thú mà còn giúp người học nhận thức rõ hơn về giá trị ứng dụng tức thời của ngôn ngữ.

2.3.2. Chiến lược quy trình giảng dạy

Quy trình giảng dạy theo lý thuyết động lực biểu đạt về cơ bản đảo ngược logic truyền thống, chuyển từ mô hình “truyền đạt - luyện tập - vận dụng” sang mô hình “vận dụng - hình thành tri thức - tái vận dụng nâng cao”. Điều này tạo nên một chu trình học tập mang tính trải nghiệm, trong đó SV liên tục điều chỉnh năng lực thông qua thực tiễn biểu đạt: - *Bước 1*: Khởi động bằng đầu ra (Initial Production): GV đặt SV vào một tình huống biểu đạt ngay từ đầu hoạt động học tập. Khi SV nỗ lực diễn đạt nhưng gặp khó khăn về từ vựng, cấu trúc hoặc chiến lược diễn ngôn, họ sẽ nhận diện rõ “khoảng cách năng lực”, từ đó hình thành nhu cầu học tập nội tại mang tính tự nhiên và bền vững; - *Bước 2*: Tiếp nhận đầu vào có định hướng (Targeted Input): Dựa trên những khó khăn quan sát được ở bước trước, GV cung cấp hệ thống ngữ liệu, mẫu câu và cấu trúc phù hợp với nhu cầu thực tế. Khi đó, đầu vào ngôn ngữ không còn mang tính áp đặt mà trở thành công cụ hỗ trợ giải quyết vấn đề cụ thể; - *Bước 3*: Hoàn thiện đầu ra (Enhanced Production): SV thực hiện lại nhiệm vụ ban đầu trong điều kiện có hỗ trợ tốt hơn, từ đó nâng cao chất lượng biểu đạt. Quá trình lặp lại giữa thử nghiệm, điều chỉnh và hoàn thiện giúp củng cố trí nhớ dài hạn và hình thành phản xạ ngôn ngữ mang tính tự động hóa.

2.3.3. Chiến lược tương tác

Chiến lược tương tác trong lý thuyết động lực biểu đạt tập trung vào việc giảm thiểu lo âu ngôn ngữ, đồng thời thúc đẩy quá trình thương lượng nghĩa (negotiation of meaning), qua đó tạo điều kiện thuận lợi cho việc phát triển năng lực giao tiếp một cách tự nhiên và bền vững: - Xây dựng “vùng an toàn”: Thiết lập môi trường lớp học khuyến khích thử nghiệm ngôn ngữ, chấp nhận lỗi sai như một phần tất yếu của quá trình học tập. Vai trò của GV được chuyển từ “người sửa lỗi” sang “người hỗ trợ và định hướng”, giúp giảm áp lực tâm lý cho SV; - Cơ chế tương tác đa tầng: Tổ chức hoạt động theo tiến trình từ thảo luận nhóm nhỏ, cặp đôi đến trình bày trước lớp. Việc “biểu đạt thử” trong môi trường an toàn giúp SV điều chỉnh ngôn ngữ trước khi bước vào các tình huống giao tiếp có tính công khai cao hơn; - Thương lượng nghĩa: Khuyến khích SV sử dụng các chiến lược bù đắp như diễn giải vòng, định nghĩa lại, sử dụng từ đồng nghĩa hoặc minh họa ngữ cảnh khi gặp khó khăn, thay vì chuyển sang tiếng mẹ đẻ. Điều này giúp duy trì dòng chảy giao tiếp và phát triển năng lực linh hoạt trong sử dụng ngôn ngữ.

2.3.4. Chiến lược đánh giá

Hệ thống đánh giá theo lý thuyết động lực biểu đạt cần được thiết kế theo hướng liên tục, đa chiều và phản ánh chính xác năng lực sử dụng ngôn ngữ trong bối cảnh thực tiễn, thay vì chỉ tập trung

vào kiến thức ngữ pháp tĩnh: - Đánh giá quá trình (Formative Assessment): Sử dụng hồ sơ học tập (portfolio) để theo dõi tiến bộ của SV thông qua các sản phẩm đa dạng như video thuyết trình, bài viết học thuật, báo cáo dự án hoặc sản phẩm nhóm; - Đánh giá đồng đẳng (Peer Review): Khuyến khích SV tham gia đánh giá lẫn nhau dựa trên bộ tiêu chí cụ thể và minh bạch, từ đó giúp hình thành năng lực tự đánh giá và nhận thức rõ hơn về chuẩn mực biểu đạt hiệu quả; - Phản hồi giữa giáo: GV cung cấp phản hồi theo hướng phát triển năng lực, kết hợp giữa ghi nhận nỗ lực, chỉ ra điểm cần cải thiện và đề xuất hướng hoàn thiện cụ thể, trong đó trọng tâm là hiệu quả giao tiếp tổng thể thay vì chỉ tập trung vào lỗi ngữ pháp đơn lẻ.

2.4. Thách thức tiềm tàng và chiến lược ứng phó

2.4.1. Thách thức từ phía giáo viên

Dạy học theo hướng biểu đạt đòi hỏi GV không chỉ có năng lực thiết kế nhiệm vụ học tập mang tính giao tiếp mà còn phải thành thạo trong việc tổ chức lớp học theo hướng tương tác, đưa ra phản hồi tức thời và mang tính điều chỉnh, đồng thời hiểu sâu các quy luật lỗi sai điển hình của SV trong quá trình tiếp thu tiếng Trung. Tuy nhiên, thực tế cho thấy số lượng GV được đào tạo bài bản về phương pháp này còn hạn chế, dẫn đến sự thiếu đồng bộ trong triển khai giảng dạy.

Chiến lược ứng phó: Thông qua hợp tác Việt - Trung trong đào tạo GV, tổ chức các buổi đào tạo chuyên sâu, kết hợp quan sát tiết dạy mẫu và sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học. Đồng thời, việc xây dựng ngân hàng nhiệm vụ biểu đạt điển hình, được chuẩn hóa theo từng trình độ sẽ giúp giảm đáng kể gánh nặng thiết kế bài giảng, đồng thời đảm bảo tính nhất quán trong triển khai phương pháp.

2.4.2. Thách thức từ phía sinh viên

Sinh viên vốn quen với mô hình dạy học truyền thống “giảng - nghe - luyện”, trong đó người học đóng vai trò tiếp nhận thụ động, do đó trong giai đoạn đầu có thể gặp khó khăn khi chuyển sang mô hình lấy “biểu đạt” làm trung tâm, nơi người học phải chủ động sản sinh ngôn ngữ ngay từ đầu. Sự thay đổi vai trò này dễ dẫn đến tâm lý e ngại, thiếu tự tin hoặc phụ thuộc vào tiếng mẹ đẻ.

Chiến lược ứng phó: Ở giai đoạn đầu, GV cần giải thích rõ ràng triết lý, mục tiêu và lợi ích thực tiễn của phương pháp, giúp SV nhận thức được hiệu quả của “học thông qua hành động biểu đạt”. Đồng thời, nhiệm vụ học tập cần được thiết kế theo lộ trình tăng dần độ khó, từ đơn giản đến phức tạp nhằm đảm bảo người học có thể đạt được những trải nghiệm thành công ban đầu như “tôi có thể biểu đạt”, từ đó từng bước hình thành sự tự tin và động lực học tập bền vững.

2.4.3. Thách thức từ phía thể chế

Hệ thống kiểm tra, đánh giá hiện hành tại các trường đại học Việt Nam vẫn chủ yếu dựa trên hình thức thi viết, trong khi đánh giá kỹ năng nói và năng lực biểu đạt thường chiếm tỷ trọng thấp (khoảng 20-30%). Sự mất cân đối này dẫn đến việc SV có xu hướng ưu tiên học để thi hơn là học để sử dụng, từ đó làm giảm động lực tham gia các hoạt động biểu đạt trong lớp học.

Chiến lược ứng phó: Trong bối cảnh chưa thể thay đổi ngay lập tức cơ chế đánh giá ở cấp hệ thống, GV có thể áp dụng các biện pháp mang tính điều chỉnh mềm như cộng điểm quá trình, thưởng điểm cho sự tham gia tích cực hoặc hoàn thành tốt nhiệm vụ biểu đạt. Song song với đó cần tích lũy dữ liệu thông qua các nghiên cứu thực nghiệm (ví dụ: thiết kế đối chứng trước - sau can thiệp) nhằm cung cấp bằng chứng khoa học, phục vụ việc vận động cải cách phương thức đánh giá ở cấp khoa và cấp trường trong dài hạn.

3. Kết luận và khuyến nghị

3.1. Kết luận

Lý thuyết “Động lực biểu đạt” đã mở ra một hướng tiếp cận lý luận mới, có tiềm năng đóng góp đáng kể cho việc đổi mới dạy - học Tiếng Trung bậc đại học tại Việt Nam. Việc tiếp tục nghiên cứu sâu hơn về cơ chế vận hành, điều kiện áp dụng và hiệu quả thực tiễn của lý thuyết này được kỳ vọng sẽ góp phần giải quyết tình trạng mất cân đối giữa việc tiếp thu tri thức ngôn ngữ và phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ, vốn vẫn còn phổ biến trong thực tiễn giảng dạy hiện nay.

Trên cơ sở phân tích, bài viết tập trung làm rõ khả năng ứng dụng của lý thuyết “Động lực biểu đạt” trong bốn khía cạnh cốt lõi của quá trình dạy - học, bao gồm: thiết kế nhiệm vụ học tập, tổ chức quy trình giảng dạy, điều chỉnh tương tác trong lớp học, cũng như xây dựng hệ thống đánh giá và phản hồi. Khi được triển khai một cách hệ thống, lý thuyết này có thể góp phần tạo ra môi trường học tập mang tính kiến tạo, trong đó người học được đặt vào các tình huống giao tiếp có mục đích, được hỗ trợ theo lộ trình phát triển năng lực, đồng thời được tham gia vào các cơ chế tương tác và phản hồi mang tính điều chỉnh liên tục. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng hiệu quả triển khai còn phụ thuộc đáng kể vào năng lực sư phạm của GV, mức độ thích ứng của người học cũng như sự phù hợp của cơ chế đánh giá hiện hành.

3.2. Khuyến nghị

Từ những kết quả trên, nghiên cứu đề xuất một số kiến nghị mang tính định hướng như sau: 1) Việc thiết kế nhiệm vụ cần đảm bảo tính phù hợp với đặc điểm văn hóa - xã hội, trải nghiệm học tập và đặc trưng tâm lý của SV Việt Nam, đồng thời tăng cường tính chân thực và tính ứng dụng của tình huống giao tiếp; 2) Quy trình giảng dạy cần được tổ chức theo hướng chu trình khép kín và có tính phát triển, trong đó sự luân chuyển giữa “đầu ra - đầu vào - đầu ra nâng cao” đóng vai trò cơ chế thúc đẩy tiến bộ ngôn ngữ của người học; 3) Hệ thống đánh giá cần được điều chỉnh theo hướng gia tăng trọng số cho năng lực biểu đạt, đồng thời đảm bảo tính liên tục, đa chiều và phản ánh đúng năng lực sử dụng ngôn ngữ trong bối cảnh thực tiễn. Cần nhấn mạnh rằng, việc “lấy biểu đạt làm động lực” không nhằm phủ nhận vai trò của đầu vào ngôn ngữ mà hướng đến việc tái cấu trúc mối quan hệ giữa đầu vào và đầu ra trong quá trình dạy - học. Theo đó, đầu vào không còn là mục tiêu tự thân của giảng dạy mà đóng vai trò như nguồn lực trung gian nhằm phục vụ cho việc hình thành và nâng cao năng lực biểu đạt. Trên cơ sở đó, các nghiên cứu trong tương lai có thể triển khai các thiết kế thực nghiệm sư phạm để kiểm định định lượng hiệu quả của mô hình này, đồng thời phân tích sự khác biệt trong mức độ tác động đối với từng kỹ năng ngôn ngữ (nghe, nói, đọc, viết). Ngoài ra, trong bối cảnh xu hướng đào tạo “ngoại ngữ gắn với chuyên ngành” ngày càng phát triển, việc mở rộng ứng dụng lý thuyết “Động lực biểu đạt” trong giảng dạy Tiếng Trung chuyên ngành cũng là một hướng nghiên cứu có ý nghĩa cả về lý luận và thực tiễn.

Tài liệu tham khảo

- [1] 钟英华, 励智, 丁兰舒 (2022). 表达驱动教学理论与国际中文教学资源建设. 天津师范大学学报-社会科学版, (6), 1-7.
- Chung Anh Hoa, Lê Trí, Đinh Lan Thư (2022)/ *Lý thuyết giảng dạy “Động lực biểu đạt” và xây dựng tài nguyên giảng dạy Tiếng Trung Quốc quốc tế*. Học báo Đại học Sư phạm Thiên Tân (Bản Khoa học xã hội), tập 6, tr. 1-7.
- [2] Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, NewYork Academic Press, pp. 413-468.
- [3] 刘珣 (2020). 对外汉语教育学引论. 北京语言大学出版社.
- Lưu Tuấn (2020)/ *Dẫn luận giáo dục học Hán ngữ quốc tế*. NXB Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh.
- [4] Nguyễn Quang Hưng (2025). *Đào tạo tiếng Trung Quốc theo định hướng nghề nghiệp tại Việt Nam: Thực trạng, xu hướng và giải pháp*. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội, số đặc biệt 4A, tr. 33-41.
- [5] Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts Newbury House, pp. 235-253.