

HIỆN THỰC HÓA CÁC MỤC TIÊU VỀ NĂNG LỰC NGÔN NGỮ GIAO TIẾP TRONG QUÁ TRÌNH XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH NGOẠI NGỮ TẠI HỌC VIỆN AN NINH NHÂN DÂN

Trần Thị Minh Thảo
Học viện an ninh nhân dân

Tóm tắt: Bài viết bàn luận về tính khả thi của việc phát triển năng lực ngôn ngữ giao tiếp cho người học ngoại ngữ trong mối tương quan với môi trường sử dụng tiếng Anh hạn chế ở Việt Nam. Căn cứ vào thực tế dạy và học tiếng Anh như một môn học bắt buộc ở bậc đại học, tác giả nêu ra một số vấn đề cần cân nhắc khi xây dựng các mục tiêu về kiến thức, kỹ năng và năng lực trong chương trình ngoại ngữ và đề xuất một vài định hướng đối với việc chỉnh lý chương trình ngoại ngữ hiện tại của Học viện ANND.

Từ khóa: xây dựng chương trình, mục tiêu, năng lực giao tiếp, ngữ cảnh sử dụng, Học viện ANND

REALIZING COMMUNICATION LANGUAGE COMPETENCE GOALS IN THE PROCESS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PROGRAMS THE PEOPLE'S SECURITY ACADEMY

Trần Thị Minh Thảo
People's Security Academy

Abstract: This article discusses the feasibility of developing communication language competence for foreign language learners in relation to the limited English usage environment in Vietnam. Based on the reality of teaching and learning English as a compulsory subject at the university level, the author raises several issues to consider when establishing goals regarding knowledge, skills, and competencies in foreign language programs and proposes some directions for revising the current foreign language curriculum at the People's Security Academy.

Keywords: curriculum development, goals, communication competence, usage context, People's Security Academy

Nhận bài: 12/12/2024

Phản biện: 03/01/2025

Duyệt đăng: 08/01/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Kể từ khi Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng chính phủ về phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020 được triển khai, việc xác định mục tiêu dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam có những sự thay đổi đáng kể, đặc biệt là khi Khung Châu Âu (CEFR) và sau đó Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam (KNLNNVN) lần lượt được giới thiệu làm công cụ tham chiếu trong việc công nhận văn bằng, chứng chỉ ngoại ngữ. Sự chuyên hướng rõ rệt từ mục tiêu kiến thức ngôn ngữ với các quy tắc về ngữ pháp, từ vựng sang mục tiêu năng lực sử dụng thực tế đã tạo ra những thay đổi căn bản trong việc xây dựng chương trình, biên soạn giáo trình, tài liệu dạy học, hay lựa chọn phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá. Tại Học viện ANND, hòa chung với xu thế đổi mới dạy học ngoại ngữ của các cơ sở đào tạo trong cả nước, các chương trình ngoại ngữ nhiều lần được chỉnh lý, các giáo trình được cập nhật và các mục tiêu về kiến thức và kỹ năng trong chương trình môn học được xây dựng lại với định hướng nhấn mạnh đến việc phát triển đồng đều 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Tuy nhiên, sau một thời gian vận hành chương trình, có một số vấn đề nảy sinh khiến nhiều người hoài nghi về tính khả thi của việc người học đạt được các mục tiêu về kỹ

năng nghe, nói, đọc viết như đã đề ra khi mà môi trường dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam còn khá hạn chế, không đủ số lượng tiếp xúc ngôn ngữ cho việc biến chuyển kiến thức thành kỹ năng sử dụng.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Các cách tiếp cận mô tả năng lực giao tiếp

Trong lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ, năng lực giao tiếp dường như là mục tiêu lý tưởng cần hướng đến của mọi khóa học ngoại ngữ. Hầu hết các chương trình môn học đều xây dựng mục tiêu dựa trên các mô hình lý thuyết về ‘năng lực giao tiếp’ [2], [3] hay ‘khả năng ngôn ngữ giao tiếp’ [1]. Cách dùng thuật ngữ có thể không đồng nhất và tùy theo quan điểm của từng học giả, năng lực này có thể được phân tích và tách thành các tiểu thành tố khác nhau về tên gọi hay số lượng, với mỗi quan hệ đồng đẳng hay thứ bậc giữa các tiểu thành tố. Mặc dù không hoàn toàn trùng lặp do nhìn nhận theo các lát cắt khác nhau song nhìn chung có thể liệt kê một số tiểu năng lực chính cấu thành nên năng lực giao tiếp gồm: Năng lực ngữ pháp, Năng lực ngôn ngữ xã hội, Năng lực diễn ngôn, Năng lực chức năng, Năng lực chiến lược, v.v...

Việc chấp nhận quan điểm năng lực giao tiếp là tập hợp của các tiểu năng lực không đồng nghĩa với việc coi năng lực giao tiếp là cấp độ rộng nhất và cao nhất có thể phân biệt được. Từ các cách mô tả việc sử dụng ngôn ngữ trong sự tương tác năng động của nhiều thành tố khác nhau như các đặc điểm về

ngôn cảnh, các hoạt động nội tại diễn ra trong môi trường tâm lý nhận thức của người học/sử dụng, cơ chế tâm sinh lý v.v..., các nhà nghiên cứu ngôn ngữ cho rằng năng lực ngôn ngữ giao tiếp chỉ là một bộ phận trong rất nhiều các bộ phận tham gia vào quá trình sử dụng ngôn ngữ và không bao giờ có thể liệt kê hết các thành phần tham gia vào quá trình sử dụng ngôn ngữ. Tuy nhiên, dù các nhà nghiên cứu đã hiểu, phân chia và gọi tên năng lực sử dụng ngôn ngữ theo những cách khác nhau nhưng họ đều có chung quan điểm rằng nó bao gồm cả kiến thức về ngôn ngữ và khả năng sử dụng các kiến thức đó trong các tình huống giao tiếp thực tế. Vì vậy, còn có một cách tiếp cận mô tả năng lực giao tiếp khác với cách phân chia theo năng lực. Đó là việc phân chia năng lực giao tiếp theo cấp độ kiến thức và kỹ năng sử dụng thực tế. Chomsky [4] phân biệt giữa ‘ngữ năng’ và ‘ngữ thi’, theo đó ‘ngữ năng được dùng để chỉ ‘kiến thức’ [7] về “cái ngôn ngữ - hệ thống lưu trữ trong đầu của những cá nhân được cho là biết, hoặc có năng lực đối với ngôn ngữ đang xét” [8], tồn tại như một ‘năng lượng dự trữ’ dưới dạng ‘tiềm năng’ [5]. Ngữ thi là lời nói của con người sản sinh ra vào bất cứ lúc nào trong những tình huống cụ thể và chịu ảnh hưởng của vô số các yếu tố khác nhau [4]. Nó bao gồm tất cả các trường hợp sử dụng ngôn ngữ thực tế, từ “quá trình sử dụng” đến các “sản phẩm của cách dùng hệ thống ngôn ngữ” [8]. Việc phân biệt giữa ‘ngữ năng’ và ‘ngữ thi’ có thể được coi là sự phân biệt giữa kiến thức tiềm ẩn và các trường hợp sử dụng thực tế. Tuy nhiên ngoài 2 cấp độ này của năng lực còn tồn tại một cấp độ trung gian thứ ba mà một số nhà nghiên cứu gọi là ‘tiềm năng về hành vi’ tạo ra các sự lựa chọn ngôn ngữ [5], ‘tiềm năng của cá nhân trong việc hiện thực hóa một hành động ngôn từ [7] hay ‘các quy tắc tiềm ẩn về việc sử dụng ngôn ngữ’ [9]

2.2. Việc xây dựng mục tiêu của chương trình ngoại ngữ bậc đại học ở Việt Nam

Khái niệm ‘ngữ năng’ và ‘ngữ thi’ có thể coi là lý thuyết cốt lõi của các hoạt động dạy học ngôn ngữ bởi nó tương ứng với hai cấp độ miêu tả về các mục tiêu kiến thức và mục tiêu kỹ năng trong các chương trình môn học hay kiểm tra đánh giá một ngôn ngữ cụ thể. Thông tư 07/2015/TT- BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo có quy định rõ việc miêu tả các mục tiêu kiến thức và kỹ năng tối thiểu mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp. Trong đó, mục tiêu kiến thức yêu cầu sự tích lũy các kiến thức lý thuyết nền tảng, cơ bản cũng như kiến thức chuyên sâu trong lĩnh vực đào tạo còn mục tiêu kỹ năng đòi hỏi khả năng vận dụng kiến thức lý thuyết và thực tiễn của ngành được đào tạo trong những bối cảnh khác

nhau để giải quyết những vấn đề thực tế hay trừu tượng trong lĩnh vực được đào tạo. Bên cạnh đó, Năng lực tự chủ và trách nhiệm là mục tiêu thứ 3 cần đạt được trong chương trình đào tạo. Nó được giải thích là năng lực dẫn dắt về chuyên môn, có sáng kiến trong quá trình thực hiện nhiệm vụ; có khả năng thích nghi với các môi trường làm việc khác nhau, v.v... Gần đây, Bộ GD&ĐT ban hành KNLNNVN làm căn cứ xây dựng chương trình, biên soạn hoặc lựa chọn giáo trình, tài liệu giảng dạy và hầu hết các trường đại học ở Việt Nam đều coi đó như một hướng dẫn chuẩn mực cần tuân thủ. Tuy nhiên, khung năng lực này, giống như CEFR, đã sử dụng cách tiếp cận hành động trong mô tả năng lực, chỉ tập trung vào mô tả các hoạt động ngôn ngữ giao tiếp theo định hướng chức năng nên chỉ thuận lợi cho việc tham khảo để mô tả các mục tiêu về kỹ năng ngôn ngữ. Các khía cạnh về kiến thức ngôn ngữ bị đơn giản hóa hay lồng ghép vào các mô tả hoạt động kỹ năng nên KNLNNVN khó có thể được dùng làm căn cứ cho việc xây dựng một cách có hệ thống các mục tiêu về kiến thức của một ngôn ngữ cụ thể

2.3. Môi trường sử dụng tiếng Anh ở Việt Nam và việc lựa chọn các mục tiêu trong chương trình ngoại ngữ tại Học viện ANND

Trong các nghiên cứu của ngôn ngữ học ứng dụng về năng lực giao tiếp, ngữ cảnh luôn được nhấn mạnh là một thành phần chủ chốt để hiểu ngôn ngữ và năng lực ngôn ngữ. Các nhà nghiên cứu cho rằng ngữ cảnh không phải là ‘một bộ phận bên ngoài ngôn ngữ mà là một phần của ngôn ngữ’ [9] do vậy nó có vai trò chủ chốt trong việc hình thành năng lực ngôn ngữ, đặc biệt là trong cách tiếp cận dạy học theo đường hướng giao tiếp nhấn mạnh đến khả năng sử dụng tiếng Anh thực tế. Lý thuyết trong lĩnh vực thụ đắc ngôn ngữ cũng nhấn mạnh đến ưu điểm của quá trình học dựa trên tiếp xúc ngôn ngữ thường xuyên. Tuy nhiên môi trường sử dụng tiếng Anh ở Việt Nam không tạo điều kiện thuận lợi cho cách học này. Các sinh viên Học viện ANND hiếm khi có cơ hội nghe, nói, đọc, viết bằng tiếng Anh bên ngoài lớp học. Quá trình học ngoại ngữ bao gồm việc tái tạo các mẫu ngôn ngữ mà người học thường gặp nhưng sinh viên lại không có cơ hội tiếp xúc với tiếng Anh và luyện tập thường xuyên để có thể nắm dần các mẫu ngôn ngữ có tần suất xuất hiện cao, để tự nhận biết các quy tắc sử dụng và từ đó tự xây dựng nên cái mà Halliday gọi là ‘nguồn lực tạo nghĩa’ [5] và hiện thực nó thành các lựa chọn ngôn ngữ phù hợp với các tình huống sử dụng khác nhau. Cho dù Học viện đã cố gắng huy động các nguồn lực nhằm tạo ra môi trường sử dụng tiếng

Anh cho học viên nhưng những nỗ lực đó chỉ có thể tạo ra một vài hình mẫu mang tính mô phỏng thực tế, không đủ về số lượng thể triển khai đại trà và không đủ tài chính để duy trì trong một thời gian dài. Thậm chí khung thời gian trong chương trình cũng là trở ngại đối với việc tiếp thu ngôn ngữ.

Khi mà không thể có được một môi trường ngôn ngữ-xã hội, ngôn ngữ-văn hóa cho việc sử dụng ngôn ngữ theo quan điểm của Hymes [7] và Halliday [5] để có thể cung cấp cho người học đủ số lượng tương tác ngôn ngữ dẫn đến sự sử dụng thành thạo theo quy luật lượng đổi chất đổi thì việc dạy và học ngoại ngữ hiện nay vẫn phải duy trì cách học dựa trên quy tắc và tư duy trong môi trường ngôn ngữ tâm lý theo quan điểm của Chomsky [4]. Xu hướng dạy học ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp phổ biến hiện nay có thể khiến cho cách dạy học nêu trên trở thành lạc hậu. Tuy nhiên căn cứ vào nguồn lực hạn chế, có thể sẽ khả thi hơn khi dành ưu tiên cho mục tiêu kiến thức thay vì mục tiêu sử dụng thực tế, với hy vọng rằng năng lực ngôn ngữ sẽ phát triển theo cơ chế mà Chomsky [4] mô tả là ‘các tiến trình tạo sinh’ với ‘quyền lực sáng tạo của trí não’ và ‘bản chất sản sinh của năng lực’ [Descartes, Humboldt. dẫn theo 11] cũng như ‘khả năng tiếp thu ngôn ngữ bẩm sinh’ có thể tạo ra ‘sự sử dụng vô hạn’ từ ‘các phương tiện hữu hạn’. Cách tiếp cận dạy học ngoại ngữ này có thể cũng sẽ phù hợp hơn với các sinh viên Học viện ANND có năng lực tư duy tốt nên tiếp thu kiến thức sẽ dễ dàng và nhanh chóng hơn so với việc luyện tập kỹ năng sử dụng trong các môi trường giả định.

Trong việc xây dựng các mục tiêu của chương trình ngoại ngữ theo yêu cầu của Bộ GD&ĐT, mục tiêu kiến thức dường như dễ triển khai nhất vì đã có rất nhiều nguồn tài liệu giúp xác định khối lượng kiến thức ngôn ngữ cụ thể tại mỗi cấp độ năng lực. Việc mô tả mục tiêu kỹ năng dựa theo các trường hợp sử dụng thực tế có thể tham khảo các đặc tả hoạt động ngôn ngữ giao tiếp của CEFR và KNLNNVN, kết hợp với việc điều tra nhu cầu sử dụng trong nhóm người học mà chương trình hướng tới. Vấn đề khó khăn nhất là mô tả hiện ngôn mục tiêu về cấp độ năng lực thứ ba của năng lực ngôn ngữ giao tiếp bởi khía cạnh năng lực này diễn ra trong môi trường tâm lý nhận thức của người học/sử dụng. Đây là cấp độ năng lực ở dạng thể năng có thể biến chuyển kiến thức thành sự sử dụng thực tế nhưng nó không thể truyền đạt trực tiếp như kiến thức ngôn ngữ và cũng không thể luyện như 4 kỹ năng. Cấp độ năng lực này có lẽ chỉ có thể hình thành và phát triển dần dần trong suốt quá trình học tập và tiếp xúc ngôn ngữ, thông

qua các buổi học trên lớp, qua tự học, các hoạt động ngoại khóa và trải nghiệm v.v... và cũng chịu tác động của vô vàn các yếu tố như đặc điểm về phẩm chất cá nhân của người học, cơ chế tâm sinh lý, ngữ cảnh sử dụng... Khi xây dựng chương trình ngoại ngữ, để có thể bao quát cả 3 cấp độ năng lực ngôn ngữ giao tiếp, cần kết hợp cả 3 cách tiếp cận xây dựng chương trình. Trong đó, cách tiếp cận nội dung giúp tổ chức kiến thức theo một trình tự thống nhất; cách tiếp cận năng lực/ chuẩn đầu ra giúp tập hợp các hoạt động ngôn ngữ giao tiếp cụ thể mà người học có thể thực hiện theo các cấp độ phát triển tuần tự của quy luật thụ đắc ngôn ngữ. Còn cách tiếp cận phát triển (development-based approach) hướng đến việc đa dạng hóa các hình thức tổ chức dạy học nhằm phát triển khía cạnh thứ ba của năng lực giao tiếp - kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ ở dạng thể năng sẵn sàng cho việc sử dụng.

2.4. Một số suy nghĩ liên quan đến việc điều chỉnh chương trình môn học ngoại ngữ hiện nay ở Học viện ANND

Chương trình ngoại ngữ hiện tại vẫn còn chú trọng nhiều đến các mục tiêu chuẩn đầu ra cụ thể, chưa chú định hướng tới cái ‘tiềm năng về hành vi’ [5] có thể kích hoạt thành sự sử dụng thực tế khi cần. Sinh viên Học viện ANND tốt nghiệp bậc đại học cần phải đạt trình độ B1-CEFR/bậc 3 KNLNNVN nhưng đây mới chỉ là trình độ Ngưỡng - hay trình độ tối thiểu để có thể được gọi là có khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách tương đối độc lập. Trình độ này không nên được coi là đích đến của một chương trình ngoại ngữ. Chương trình hiện nay, vì hạn chế về thời lượng, chỉ có thể đề ra một mục tiêu khiêm tốn để đảm bảo tính khả thi. Tuy nhiên, nhiều giáo viên, do chịu áp lực phải giúp sinh viên đạt chuẩn đầu ra đã coi điểm số TOEIC 450 hay IELTS 4.5 là điểm dừng của mọi nỗ lực dạy và học ngoại ngữ. Vì vậy, không ít giáo viên đã áp dụng nhiều phương pháp dạy học theo định hướng thi cử theo một khuôn mẫu nhất định, dẫn đến lệch hướng với mục tiêu phát triển lực toàn diện năng lực ngôn ngữ giao tiếp.

Bên cạnh đó, các hoạt động nhằm phát triển kỹ năng mềm (được chứng minh là có vai trò quan trọng cho việc hình thành năng lực ‘học tập suốt đời’ để duy trì cái ‘tiềm năng về hành vi’ giúp năng lực ngoại ngữ không bị mai một) lại thường bị sắp xếp trong chương trình ngoại khóa hay các hoạt động sau giảng. Việc không gắn kết chặt chẽ với chương trình chính khóa và không có quy định tổ chức thực hiện cụ thể khiến cho các hoạt động này có được triển khai hay không hoàn toàn phụ thuộc vào tính tích cực, sự tự giác của từng giáo viên.

Tuân thủ theo định hướng năng lực trong việc

xây dựng chương trình không đơn giản chỉ là sử dụng các động từ trong thang đo cấp độ tư duy của Bloom để viết nên các mục tiêu về kiến thức và kỹ năng. Nó cũng không chỉ có nghĩa là phải mô tả chi tiết những nhiệm vụ nghe, nói, đọc, viết mà người học có thể thực hiện để đạt mục đích giao tiếp. Chương trình môn học, ngoài việc nêu cụ thể các mục tiêu kiến thức, kỹ năng của từng bài giảng lý thuyết, buổi thực hành, hoạt động ngoại khóa cũng cần hướng đến mục tiêu cao hơn. Đó là phát triển tính tự chủ, tư duy phản biện, khả năng thích ứng, thái độ học tập tích cực ... để sinh viên có thể áp dụng kiến thức, kỹ năng đối phó với vô số các tình huống, yêu cầu sử dụng ngôn ngữ trong cuộc sống và công việc tương lai.

Chương trình hiện nay chưa đáp ứng được hết các yêu cầu cá thể hóa hoạt động dạy học ngoại ngữ để có thể đáp ứng được sự đa dạng của người học. Sinh viên Học viện ANND, dù đã được phân lớp theo điểm toeic song việc có cùng dải điểm số không hoàn toàn có nghĩa là cùng trình độ năng lực, chưa kể đến các yếu tố mang tính cá nhân như động lực học tập, kiến thức nền, mối quan tâm khác nhau.... Hulstijin et al [6] đã nhắc đến đặc điểm ‘chênh lệch trong cùng trình độ’ khi mà người học ở cùng cấp độ năng lực ngoại ngữ nhưng lại rất khác nhau về khả năng trong từng kỹ năng nghe, nói, đọc, viết hay về vốn từ vựng, ngữ pháp. Vì thế, nội dung chương trình ngoại ngữ cho dù vừa mới được chỉnh lý nhưng vẫn không thể phù hợp với đại đa số người học bởi mỗi cá nhân sẽ có tốc độ tiếp thu và cách học khác nhau. Để có thể đáp ứng yêu cầu cá thể hóa trong dạy học, cần phải cấu trúc lại chương trình hiện nay theo hướng phân nhánh, tối đa hóa các mô đun tự chọn. Một mặt, chương trình vẫn phải đảm bảo tính hệ thống trong nội dung phát

triển kiến thức, kỹ năng tối thiểu mang tính bắt buộc đối với tất cả sinh viên nhưng mặt khác cũng cần phân theo nhiều nhánh nhỏ dựa theo các nhu cầu học tập, đặc điểm năng lực cá nhân trong từng lĩnh vực cụ thể cũng như theo sở thích, khả năng tiếp thu của từng nhóm người học. Để đảm bảo tính linh hoạt trong việc vận hành chương trình phân nhánh này, điều kiện tiên quyết là phải xây dựng được hệ thống học liệu mở có thể cung cấp không giới hạn các mô đun tự chọn phân hóa theo các nhóm kiến thức và kỹ năng cụ thể. Giải pháp tích hợp kết nối các nội dung bắt buộc trên lớp với nội dung tự chọn dùng cho các hoạt động tự học theo hướng dẫn của giáo viên có thể sẽ giải quyết được khó khăn do thiếu kinh phí và thời gian cho việc thực hiện chương trình theo mục tiêu đề ra.

III. KẾT LUẬN

Mục tiêu cuối cùng của bất cứ một chương trình ngoại ngữ nào cũng đều hướng đến năng lực ngôn ngữ giao tiếp trên cả ba khía cạnh kiến thức, kỹ năng là năng lực tiềm ẩn ở dạng ‘tiềm năng về hành vi’. Tuy nhiên, khi ngữ cảnh dạy học tiếng Anh trong Học viện ANND không cung cấp đủ điều kiện thuận lợi cho việc phát triển đồng thời cả ba cấp độ năng lực nêu trên thì cần phải căn cứ vào mối quan hệ tương tác giữa cơ chế tiếp thụ ngôn ngữ và các đặc điểm ngữ cảnh sử dụng để lựa chọn ưu tiên trong phân bổ nguồn lực để đảm bảo tính khả thi của chương trình. Chương trình hiện tại đã phác thảo trình tự phát triển kiến thức và kỹ năng cần thiết cho việc đạt chuẩn đầu ra song lại chưa chú ý thỏa đáng đến cấp độ năng lực trung gian ở dạng thể năng giúp người học khi cần có thể huy động các kiến thức và kỹ năng đã được trang bị để đối phó với vô số các tình huống, yêu cầu sử dụng ngôn ngữ trong cuộc sống thực tế

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In J.Richards & R. Schmidt (Eds). *Language and communication* (2-27). London: Longman.
- Celce-Murcia. (2007). *Rethinking the role of Communicative Competence in language teaching*. In *Intercultural Language Use and Language Learning*. Eva Alcon Soler & Maria Pillar Safont Jorda. 2007. 41-57. Springer
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass. MIT Press.
- Halliday, M.A.K. (1981). *A Response to some Question on the Language Issue*. in Halliday, M.A.K. . 2007: *Language and Education*, Vol. 9 in The Collected Works. London: Continuum
- Hulstijin, Alderson, Schooner (2006). *Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? Eurosla Monographs Series1* -Communicative proficiency and linguistic development, 11-20.
- Hymes, D . (1972). *On communicative competence*. In Pride J B and Holmes J 170(Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Book
- John Lyons .(1995). *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Malmkjaer, K & Williams. J. (1998). *Context in Language Learning and Language Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNarama, T.F. (1996). *Measuring second language performance*. NewYork : Longman.
- Nguyễn Quang (2016). Từ năng lực ngôn ngữ đến năng lực liên văn hóa. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Nước ngoài*, Tập 32, Số 3 (2016) 1-9