

CÁC MÔ HÌNH LÝ THUYẾT VỀ NĂNG LỰC GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA VÀ HÀM Ý ĐỐI VỚI ĐÀO TẠO NGOẠI NGỮ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Nguyễn Thị Minh Hằng
Học viện Ngân hàng

Tóm tắt: Trong bối cảnh toàn cầu hóa và quốc tế hóa giáo dục đại học, năng lực giao tiếp liên văn hóa (Intercultural Communicative Competence – ICC) ngày càng được xem là một năng lực thiết yếu đối với người học ngoại ngữ. Việc sử dụng thành thạo ngoại ngữ không còn là mục tiêu duy nhất của giáo dục ngoại ngữ hiện đại; thay vào đó, người học cần có khả năng giao tiếp hiệu quả với những cá nhân thuộc các nền văn hóa khác nhau. Bài báo nhằm tổng hợp và phân tích các mô hình lý thuyết tiêu biểu về năng lực giao tiếp liên văn hóa, bao gồm mô hình của Byram (1997), Chen và Starosta (2000) và Deardorff (2006). Trên cơ sở phân tích các thành tố cấu thành, ưu điểm và hạn chế của từng mô hình, bài báo chỉ ra rằng ICC là một cấu trúc đa chiều bao gồm các yếu tố nhận thức, cảm xúc và hành vi. Đồng thời, nghiên cứu cho thấy không có mô hình đơn lẻ nào phản ánh đầy đủ mọi khía cạnh của năng lực giao tiếp liên văn hóa. Từ đó, bài báo đề xuất cách tiếp cận tích hợp trong nghiên cứu và đào tạo ngoại ngữ nhằm phát triển đồng thời kiến thức văn hóa, thái độ liên văn hóa, kỹ năng tương tác và khả năng thích ứng của người học trong môi trường đa văn hóa. Những phân tích này góp phần cung cấp cơ sở lý luận cho việc thiết kế chương trình đào tạo và phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa trong giáo dục đại học hiện nay.

Từ khóa: năng lực giao tiếp liên văn hóa; giao tiếp liên văn hóa; giáo dục ngoại ngữ; mô hình Byram; giáo dục đại học.

THEORETICAL MODELS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND IMPLICATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: In the context of globalization and the internationalization of higher education, intercultural communicative competence (ICC) has become an essential competency for foreign language learners. Proficiency in a foreign language alone is no longer sufficient; learners are also expected to communicate effectively and appropriately with individuals from diverse cultural backgrounds. This paper aims to review and analyze three influential theoretical models of intercultural communicative competence, namely Byram's model (1997), Chen and Starosta's model (2000), and Deardorff's Process Model (2006). By examining the key components, strengths, and limitations of each framework, the paper highlights that ICC is a multidimensional construct encompassing cognitive, affective, and behavioral dimensions. The analysis indicates that no single model fully captures all aspects of intercultural competence. Therefore, an integrated approach is recommended to support both research and educational practice. The paper further discusses implications for foreign language education in higher education, emphasizing the importance of integrating intercultural knowledge, attitudes, interaction skills, and authentic intercultural experiences into teaching and learning processes. The findings contribute to the theoretical foundation for curriculum development and the promotion of intercultural communicative competence among university students in an increasingly interconnected world.

Keywords: intercultural communicative competence; intercultural communication; foreign language education; Byram's model; higher education.

Nhận bài: 24/04/2026

Phản biện: 23/05/2026

Duyệt đăng: 26/05/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Toàn cầu hóa đã làm gia tăng đáng kể các hoạt động giao lưu quốc tế trong nhiều lĩnh vực như giáo dục, kinh tế, khoa học và văn hóa. Trong bối cảnh đó, con người ngày càng có nhiều cơ hội tiếp xúc và hợp tác với những cá nhân đến từ các nền văn hóa khác nhau. Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy việc sử dụng chung một ngôn ngữ không đồng nghĩa với việc giao tiếp sẽ diễn ra hiệu quả. Những khác biệt về hệ giá trị, niềm tin, chuẩn mực ứng xử, phong cách giao tiếp và cách diễn giải thông điệp có thể dẫn đến hiểu lầm hoặc xung đột trong quá trình tương tác. Vì vậy, bên cạnh năng lực ngôn ngữ, khả năng hiểu và thích ứng với sự khác biệt văn hóa trở thành yêu cầu quan trọng đối với người học trong xã hội hiện đại.

Trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ, sự chuyển dịch từ cách tiếp cận ngôn ngữ thuần túy sang cách tiếp cận giao tiếp đã đặt ra yêu cầu phát triển những năng lực vượt ra ngoài phạm vi sử dụng ngôn ngữ. Theo Byram (1997), mục tiêu của giáo dục ngoại ngữ không nên chỉ dừng lại ở việc đào tạo người học trở thành những người sử dụng ngôn ngữ thành thạo mà cần hướng tới việc hình thành những “người giao tiếp liên văn hóa” có khả năng làm cầu nối giữa các nền văn hóa. Quan điểm này đã góp phần thúc đẩy sự phát triển của khái niệm năng lực giao tiếp liên văn hóa (Intercultural Communicative Competence – ICC), một trong những chủ đề được quan tâm rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục ngoại ngữ và giáo dục đại học.

Trong hơn hai thập kỷ qua, nhiều mô hình lý thuyết về năng lực giao tiếp liên văn hóa đã được đề xuất nhằm giải thích cấu trúc, thành tố và quá trình phát triển của năng lực này. Tiêu biểu trong số đó là mô hình của Byram (1997), mô hình của Chen và Starosta (2000) và mô hình của Deardorff (2006). Mặc dù đều hướng tới việc lý giải khả năng giao tiếp hiệu quả trong môi trường đa văn hóa, các mô hình này có những điểm khác nhau về thành tố cấu thành, cách tiếp cận lý thuyết và phạm vi ứng dụng.

Trong bối cảnh giáo dục đại học đang đẩy mạnh quốc tế hóa, việc nhận diện và hiểu rõ các mô hình lý thuyết về năng lực giao tiếp liên văn hóa có ý nghĩa quan trọng đối với việc xây dựng chương trình đào tạo, thiết kế hoạt động học tập và đánh giá kết quả học tập của người học. Tuy nhiên, các nghiên cứu tổng hợp và so sánh có hệ thống các mô hình ICC trong bối cảnh đào tạo ngoại ngữ tại Việt Nam vẫn còn tương đối hạn chế.

Xuất phát từ thực tiễn đó, bài báo tập trung phân tích ba mô hình lý thuyết tiêu biểu về năng lực giao tiếp liên văn hóa gồm mô hình của Byram (1997), Chen và Starosta (2000) và Deardorff (2006). Trên cơ sở so sánh các mô hình này, bài báo đề xuất một số hàm ý đối với hoạt động đào tạo ngoại ngữ trong giáo dục đại học nhằm góp phần phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa cho người học.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khái niệm năng lực giao tiếp liên văn hóa

Năng lực giao tiếp liên văn hóa (Intercultural Communicative Competence – ICC) là một trong những khái niệm trung tâm của lĩnh vực giao tiếp liên văn hóa và giáo dục ngoại ngữ hiện đại. Khái niệm này được phát triển nhằm mở rộng phạm vi của năng lực giao tiếp truyền thống bằng cách bổ sung các yếu tố văn hóa vào quá trình sử dụng ngôn ngữ. Nếu năng lực giao tiếp theo quan điểm truyền thống chủ yếu tập trung vào khả năng sử dụng ngôn ngữ phù hợp trong các bối cảnh giao tiếp khác nhau thì ICC nhấn mạnh khả năng tương tác hiệu quả với những người thuộc các nền văn hóa khác nhau.

Các nghiên cứu về giao tiếp liên văn hóa cho thấy những khác biệt văn hóa có thể ảnh hưởng đáng kể đến cách con người tạo lập, truyền tải và diễn giải thông điệp. Hall (1976) cho rằng nhiều yếu tố văn hóa tác động đến giao tiếp tồn tại ở dạng ẩn và khó nhận biết, tương tự như phần chìm của tảng băng văn hóa. Những giá trị, niềm tin, chuẩn mực xã hội và cách tư duy được hình thành trong từng nền văn hóa có thể dẫn đến những cách hiểu khác nhau đối với cùng một thông điệp. Từ

góc độ này, giao tiếp liên văn hóa không chỉ là quá trình sử dụng ngôn ngữ mà còn là quá trình thương lượng ý nghĩa giữa các cá nhân có nền tảng văn hóa khác nhau.

Theo Samovar, Porter, McDaniel và Roy (2017), giao tiếp liên văn hóa là quá trình trao đổi thông tin giữa các cá nhân hoặc nhóm người thuộc những nền văn hóa khác nhau, trong đó văn hóa đóng vai trò quan trọng trong việc định hình nhận thức, hành vi và cách diễn giải thông điệp. Quan điểm này cho thấy việc sử dụng thành thạo ngoại ngữ chưa đủ để đảm bảo giao tiếp thành công nếu người học thiếu hiểu biết về những yếu tố văn hóa chi phối hành vi giao tiếp.

Trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ, Byram (1997) là một trong những học giả đầu tiên xây dựng khung lý thuyết toàn diện về năng lực giao tiếp liên văn hóa. Theo ông, ICC là khả năng tương tác với những người thuộc nền văn hóa khác trên cơ sở hiểu biết, tôn trọng và đánh giá một cách phản biện cả nền văn hóa của bản thân lẫn nền văn hóa của người khác. Người học ngoại ngữ cần được phát triển không chỉ về năng lực ngôn ngữ mà còn về khả năng trở thành “người giao tiếp liên văn hóa” (intercultural speaker).

Deardorff (2006) tiếp cận ICC từ góc độ giáo dục quốc tế và xem đây là khả năng giao tiếp hiệu quả và phù hợp trong các tình huống liên văn hóa dựa trên kiến thức, kỹ năng và thái độ liên văn hóa. Tác giả nhấn mạnh rằng ICC không phải là một trạng thái cố định mà là một quá trình phát triển liên tục thông qua học tập, trải nghiệm và phản tư.

Trong khi đó, Chen và Starosta (2000) đặc biệt chú trọng đến khía cạnh cảm xúc của giao tiếp liên văn hóa. Theo các tác giả, độ nhạy cảm liên văn hóa đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành sự cởi mở, tôn trọng và sẵn sàng tương tác với những người đến từ các nền văn hóa khác. Đây là yếu tố giúp cá nhân vượt qua những rào cản tâm lý trong quá trình giao tiếp liên văn hóa.

Từ những cách tiếp cận trên có thể thấy rằng ICC là một cấu trúc đa chiều bao gồm các yếu tố nhận thức, cảm xúc và hành vi. Việc phát triển năng lực này đòi hỏi sự kết hợp giữa kiến thức văn hóa, thái độ tích cực, kỹ năng giao tiếp và khả năng thích ứng trong các tình huống liên văn hóa thực tế.

2.2. Mô hình năng lực giao tiếp liên văn hóa của Byram

Mô hình của Byram (1997) được xem là một trong những mô hình có ảnh hưởng lớn nhất trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ. Xuất phát từ quan điểm cho rằng mục tiêu của việc học ngoại ngữ là

hình thành “người giao tiếp liên văn hóa” thay vì đơn thuần là người sử dụng ngôn ngữ thành thạo, Byram đã xây dựng mô hình gồm năm thành tố cốt lõi.

Thành tố thứ nhất là thái độ liên văn hóa (attitudes), bao gồm sự cởi mở, tò mò và sẵn sàng tìm hiểu những nền văn hóa khác. Theo Byram, thái độ tích cực là điều kiện tiên quyết giúp người học tiếp cận các giá trị văn hóa khác một cách khách quan và tôn trọng.

Thành tố thứ hai là kiến thức văn hóa (knowledge), phản ánh sự hiểu biết về các giá trị, chuẩn mực, thể chế xã hội và hành vi giao tiếp của các cộng đồng văn hóa khác nhau. Kiến thức này giúp người học nhận diện nguyên nhân của những khác biệt trong giao tiếp và hạn chế các hiểu lầm liên văn hóa.

Thành tố thứ ba là kỹ năng diễn giải và so sánh (skills of interpreting and relating). Đây là khả năng phân tích, lý giải và liên hệ các hiện tượng văn hóa từ nhiều góc độ khác nhau.

Thành tố thứ tư là kỹ năng khám phá và tương tác (skills of discovery and interaction), thể hiện khả năng tìm hiểu thông tin văn hóa mới và vận dụng kiến thức đó trong các tình huống giao tiếp thực tế.

Cuối cùng, nhận thức phản biện về văn hóa (critical cultural awareness) phản ánh khả năng đánh giá các giá trị, niềm tin và hành vi văn hóa một cách khách quan và có cơ sở.

Ưu điểm lớn nhất của mô hình Byram là cấu trúc rõ ràng, phù hợp với bối cảnh giáo dục ngoại ngữ và có khả năng chuyển hóa thành các công cụ đánh giá cụ thể. Tuy nhiên, mô hình này chưa thực sự nhấn mạnh vai trò của các yếu tố cảm xúc như sự tự tin, mức độ thoải mái hay sự lo lắng trong quá trình giao tiếp liên văn hóa.

2.3. Mô hình năng lực giao tiếp liên văn hóa của Chen và Starosta

Khác với Byram, Chen và Starosta (2000) tiếp cận năng lực giao tiếp liên văn hóa từ góc độ tâm lý học giao tiếp và tập trung vào yếu tố cảm xúc của người giao tiếp. Các tác giả cho rằng sự thành công của giao tiếp liên văn hóa không chỉ phụ thuộc vào kiến thức hay kỹ năng mà còn phụ thuộc đáng kể vào cách cá nhân cảm nhận và phản ứng trước sự khác biệt văn hóa.

Mô hình của Chen và Starosta gồm ba thành phần chính: nhận thức liên văn hóa, độ nhạy cảm liên văn hóa và sự khéo léo trong giao tiếp liên văn hóa. Trong đó, độ nhạy cảm liên văn hóa được xem là thành tố trung tâm.

Đóng góp quan trọng nhất của mô hình này là việc xây dựng Thang đo Độ nhạy cảm Liên văn

hóa (Intercultural Sensitivity Scale – ISS). Thang đo bao gồm các khía cạnh như sự tham gia trong tương tác, tôn trọng khác biệt văn hóa, sự tự tin trong giao tiếp, mức độ thích thú khi tương tác và sự chú ý đến đối tượng giao tiếp.

Mô hình của Chen và Starosta có ý nghĩa quan trọng bởi nó giải thích được lý do tại sao một số cá nhân mặc dù có kiến thức văn hóa tương đối tốt nhưng vẫn gặp khó khăn trong giao tiếp thực tế. Sự thiếu tự tin, lo lắng hoặc thiếu cởi mở có thể làm giảm hiệu quả giao tiếp ngay cả khi người giao tiếp sở hữu vốn kiến thức văn hóa đáng kể.

Tuy nhiên, hạn chế của mô hình là chưa mô tả đầy đủ các yếu tố liên quan đến kiến thức văn hóa, kỹ năng diễn giải hay năng lực phản biện văn hóa. Vì vậy, mô hình thường được sử dụng như một cách tiếp cận bổ sung thay vì thay thế hoàn toàn các mô hình toàn diện hơn.

2.4. Mô hình năng lực giao tiếp liên văn hóa của Deardorff

Deardorff (2006) đề xuất một cách tiếp cận khác khi xem năng lực giao tiếp liên văn hóa là một quá trình phát triển liên tục. Mô hình của tác giả được xây dựng trên cơ sở khảo sát ý kiến của các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục quốc tế và được ứng dụng rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục đại học.

Theo Deardorff, sự phát triển ICC bắt đầu từ các thái độ nền tảng như sự tôn trọng, cởi mở, tò mò và sẵn sàng học hỏi. Những thái độ này tạo điều kiện để cá nhân tiếp thu kiến thức văn hóa và phát triển các kỹ năng cần thiết.

Tiếp theo là nhóm kiến thức và kỹ năng, bao gồm hiểu biết về bản thân, hiểu biết về các nền văn hóa khác, khả năng quan sát, lắng nghe, phân tích và diễn giải thông tin văn hóa.

Một điểm nổi bật của mô hình là sự phân biệt giữa kết quả bên trong (internal outcomes) và kết quả bên ngoài (external outcomes). Kết quả bên trong thể hiện ở khả năng đồng cảm, linh hoạt và thích ứng trong tư duy. Kết quả bên ngoài là khả năng giao tiếp hiệu quả và phù hợp trong các tình huống liên văn hóa thực tế.

Ưu điểm của mô hình Deardorff là giải thích được cơ chế hình thành và phát triển của ICC, đồng thời nhấn mạnh vai trò của môi trường giáo dục và trải nghiệm thực tiễn. Tuy nhiên, do có tính khái quát cao, mô hình chưa cung cấp các chỉ báo đo lường cụ thể cho từng thành tố.

2.5. So sánh các mô hình và hàm ý đối với đào tạo ngoại ngữ

Mặc dù được xây dựng trong những bối cảnh học thuật khác nhau, các mô hình của Byram (1997), Chen và Starosta (2000) và Deardorff

(2006) đều thống nhất rằng giao tiếp hiệu quả trong môi trường đa văn hóa không thể chỉ dựa vào năng lực ngôn ngữ mà cần sự kết hợp của kiến thức, kỹ năng và thái độ liên văn hóa.

Mô hình của Byram có ưu thế trong việc xác định rõ các thành tố cấu thành ICC và đặc biệt phù hợp với bối cảnh giáo dục ngoại ngữ. Trong khi đó, Chen và Starosta nhấn mạnh vai trò của các yếu tố cảm xúc, đặc biệt là sự nhạy cảm liên văn hóa và mức độ sẵn sàng tham gia tương tác. Deardorff lại cung cấp góc nhìn động về sự phát triển ICC thông qua quá trình học tập và trải nghiệm liên tục.

Những điểm tương đồng và khác biệt giữa các mô hình cho thấy ICC là một năng lực phức hợp và không thể được lý giải đầy đủ chỉ bằng một cách tiếp cận đơn lẻ. Vì vậy, nhiều học giả khuyến nghị áp dụng cách tiếp cận tích hợp nhằm kết hợp các thành tố nhận thức, cảm xúc và hành vi trong quá trình đào tạo và đánh giá năng lực giao tiếp liên văn hóa (Fantini & Tirmizi, 2006).

Từ góc độ giáo dục đại học, việc phát triển ICC cần được xem là một mục tiêu quan trọng của chương trình đào tạo ngoại ngữ. Điều này đòi hỏi các cơ sở giáo dục không chỉ cung cấp kiến thức về ngôn ngữ và văn hóa mà còn tạo cơ hội để sinh viên tham gia các hoạt động giao lưu quốc tế, học tập dự án, trải nghiệm thực tế và tương tác với các cộng đồng đa văn hóa. Những hoạt động này giúp người học vận dụng kiến thức vào thực tiễn, đồng thời phát triển sự tự tin và khả năng thích ứng trong các tình huống giao tiếp thực tế.

Bên cạnh đó, việc đánh giá kết quả học tập cũng cần được mở rộng theo hướng phản ánh đầy đủ hơn các thành tố của ICC. Theo Fantini và Tirmizi (2006), các công cụ đánh giá nên xem xét đồng thời kiến thức, kỹ năng, thái độ và mức độ nhận thức liên văn hóa thay vì chỉ tập trung vào kết quả học tập về ngôn ngữ. Đây cũng là xu hướng được nhiều nghiên cứu gần đây áp dụng

trong đánh giá năng lực giao tiếp liên văn hóa của sinh viên trong môi trường giáo dục quốc tế.

Như vậy, việc kết hợp các quan điểm của Byram, Chen và Starosta, Deardorff cùng với các nghiên cứu của Hall, Samovar và Fantini giúp hình thành một nền tảng lý luận toàn diện hơn cho việc nghiên cứu và phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa trong giáo dục đại học hiện nay.

III. KẾT LUẬN

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và quốc tế hóa giáo dục đại học, năng lực giao tiếp liên văn hóa ngày càng trở thành một năng lực thiết yếu đối với người học ngoại ngữ. Tổng quan các mô hình lý thuyết cho thấy ICC là một cấu trúc đa chiều bao gồm các yếu tố nhận thức, cảm xúc và hành vi. Mỗi mô hình lý thuyết đều có những đóng góp riêng trong việc lý giải bản chất và quá trình phát triển của năng lực này.

Mô hình của Byram cung cấp hệ thống thành tố rõ ràng và phù hợp với bối cảnh giáo dục ngoại ngữ. Mô hình của Chen và Starosta làm nổi bật vai trò của độ nhạy cảm liên văn hóa và các yếu tố cảm xúc trong giao tiếp. Trong khi đó, mô hình của Deardorff giúp giải thích quá trình hình thành và phát triển ICC thông qua sự tương tác giữa thái độ, kiến thức, kỹ năng và trải nghiệm thực tiễn.

Trên cơ sở đó, bài báo cho rằng việc phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa trong giáo dục đại học cần được thực hiện theo hướng tích hợp, kết hợp giữa đào tạo ngôn ngữ, giáo dục văn hóa và tạo cơ hội trải nghiệm thực tế cho người học. Các cơ sở giáo dục cần tăng cường các hoạt động giao lưu quốc tế, học tập dự án, hợp tác xuyên văn hóa và môi trường học tập đa văn hóa nhằm giúp sinh viên phát triển toàn diện các thành tố của năng lực giao tiếp liên văn hóa. Đồng thời, các nghiên cứu trong tương lai cần tiếp tục kiểm chứng và vận dụng các khung lý thuyết tích hợp để đánh giá hiệu quả hơn năng lực giao tiếp liên văn hóa trong các bối cảnh giáo dục khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence (World Learning Publications Paper 1). SIT Graduate Institute. https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2017). *Communication between cultures* (9th ed.). Cengage Learning.