NGỮ DỤNG HỌC VỚI DẠY NGÔN NGỮ GIAO TIẾP

HOÀNG VĂN VÂN*

1. Đặt vấn đề

Khoảng hơn ba mươi năm trở về trước có lẽ thuật ngữ "*ngữ dụng học*" (PRAGMATICS) không được mấy người biết đến. Nếu có được đề cập đến thì nó chỉ được xem như là "*một thùng chứa rác tiện lợi*" (a waste dust-bin) (Leech 1981: 219) để các nhà ngôn ngữ học giải thích những sự kiện ngôn ngữ nào phù hợp với "*lí thuyết ngôn ngữ chính dòng*" (mainstream linguistic theory) mà thôi. Tuy nhiên, từ khi công trình về ngữ dụng học nổi tiếng *Hành động bằng ngôn từ như thế nào* (How to Do Things with Words) của J. L. Austin được công bố vào năm 1962 đến nay chúng ta có thể khẳng định được rằng ngữ dụng học hoàn toàn có chỗ đứng vững chắc trong ngôn ngữ học bởi lẽ nếu công nhận "*ngôn ngữ học là sự tìm kiếm ý nghĩa*" (Whorf 1956) thì chúng ta hoàn toàn có thể chia sẻ với Searle (1969) rằng "*toàn bộ ngôn ngữ học* (có lẽ) *là ngữ dụng học*" [hai chữ "có lẽ" để trong ngoặc là của chúng tôi]. Ảnh hưởng của ngữ dụng học tới các ngành ngôn ngữ học ứng dụng là rất lớn. Các mô hình ngữ dụng học do Austin (1962), Searle (1969), và Grice (1975) phát triển đã và đang được ứng dụng vào nghiên cứu và phân tích trong các tiểu ngành của ngôn ngữ học ứng dụng như dịch thuật, nghiên cứu loạn ngôn, ngôn ngữ học pháp lí, phân tích ngôn bản hay phân tích diễn ngôn. Mục đích của bài viết này không phải là tổng quan lại tất cả những ứng dụng của ngữ dụng học mà chỉ tìm hiểu ảnh hưởng hay khả năng ứng dụng của tiểu ngành ngôn ngữ học này vào việc dạy ngôn ngữ giao tiếp, một đường hướng dạy ngoại ngữ hiện đại được hình thành và phát triển khoảng ba thập niên trở lại đây. Hai câu hỏi đặt ra để nghiên cứu là:

(1) Ngữ dụng học có ảnh hưởng đến những khía cạnh nào của đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp?

(2) Ứng dụng ngữ dụng học vào dạy ngôn ngữ giao tiếp chúng ta sẽ gặp những thuận lợi và khó khăn gì?

* PGS.TS. Đại học Quốc gia Hà Nội

Để trả lời hai câu hỏi này, trước hết chúng tôi trình bày vắn tắt những nội dung cơ bản của đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Sau đó chúng tôi sẽ tập trung khảo sát ảnh hưởng của ngữ dụng học vào thiết kế chương trình và biên soạn giáo trình ngoại ngữ, trong giao tiếp trong và ngoài lớp học và trong kiểm tra đánh giá. Trong phần kết luận, chúng tôi sẽ chỉ ra một số khó khăn trong việc ứng dụng những thành tựu nghiên cứu của ngữ dụng học vào dạy ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp.

2. Đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp

Dạy ngôn ngữ giao tiếp, như chính khái niệm của nó đã chỉ ra, là một đường hướng dạy ngoại ngữ nhấn mạnh đến ý nghĩa trong sử dụng. Nó là một hệ hình được phát triển để đối lập với các hệ hình dạy ngoại ngữ thường được các nhà ngôn ngữ học ứng dụng gọi là các phương pháp "*dạy ngôn ngữ phi giao tiếp*" hay "*dạy ngôn ngữ theo cấu trúc*". Sự đối lập dạy ngôn ngữ giao tiếp/dạy ngôn ngữ phi giao tiếp có lẽ không xa lạ với những người nghiên cứu và dạy ngoại ngữ. Nó có nguồn gốc từ sự đối lập hình thức/nội dung trong triết học Hi Lạp cổ đại và sau này sự đối lập này (sự đối lập hình thức/nội dung) được gọi bằng những tên khác nhau: *cấu trúc/ý nghĩa*, *hình thức/chức năng*. Trong giáo học pháp ngoại ngữ đã có nhiều cố gắng nhằm phân biệt sự khác nhau giữa đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp với những phương pháp dạy ngôn ngữ phi giao tiếp. Xin trình bày những nét khu biệt điển hình nhất của hai đường hướng dạy ngoại ngữ này. (Chi tiết hơn xin xem Finocchiaro & Brumfit 1983, Hoàng Văn Vân *et al.* 2006).

	Dạy ngôn ngữ phi giao tiếp	**Dạy ngôn ngữ giao tiếp**
1	Đặt trọng tâm vào dạy cấu trúc ngôn ngữ còn bình diện giao tiếp thì để người học tự lo liệu	Đặt trọng tâm vào giao tiếp bằng ngôn ngữ. Cấu trúc hay hình thức được xem là mặt thể hiện của ngôn ngữ nhưng không phải không quan trọng trong quá trình dạy học. Ngôn ngữ được xem như là một *quá trình xã hội* qua đó người nói/viết sử dụng để tạo nghĩa.
2	Đặt trọng tâm vào phát triển *năng lực ngôn ngữ*: năng lực phát âm, năng lực tạo lời hay *năng lực cú pháp* (năng lực sử dụng đúng các *cấu trúc ngôn ngữ*).	Đặt trọng tâm vào việc phát triển năng lực giao tiếp (khả năng sử dụng hệ thống ngôn ngữ một cách phù hợp và có hiệu quả) thông qua việc phát triển các *năng lực ngôn ngữ*.

3	Phương pháp giảng dạy là phương pháp cấu trúc, lấy rèn luyện các cấu trúc ngữ pháp làm trọng tâm.	Không bó hẹp vào bất kì phương pháp đơn lẻ nào.
4	Người học học ngoại ngữ bằng cấu trúc và lấy việc nắm vững các cấu trúc ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, và cấu trúc cú pháp) làm đích.	Người học tham gia vào việc thực hiện các nhiệm vụ thông qua ngôn ngữ, nghĩa là, họ sử dụng ngôn ngữ để phục vụ cho các mục đích khác nhau trong tất cả các giai đoạn học tập.
5	Học ngoại ngữ là rèn luyện để trở thành thói quen, vì vậy lỗi của học sinh phải được ngăn chặn bằng mọi giá.	Ngôn ngữ thường được các cá nhân tạo ra thông qua việc thử và mắc lỗi. Chính vì vậy tùy theo từng hoàn cảnh mắc lỗi có thể được dung thứ.
6	Người học thường tương tác với hệ thống ngôn ngữ chứa đựng trong máy hay trong các tài liệu giảng dạy.	Người học thường tương tác với những người khác thông qua những hoạt động theo cặp, theo nhóm, hay theo cộng đồng.
7	Phối hợp các đơn vị giảng dạy được xác định chủ yếu bằng nguyên tắc về tính phức tạp của ngôn ngữ.	Phối hợp các đơn vị giảng dạy được xác định bằng việc xem xét nội dung, chức năng hay ý nghĩa duy trì sự hứng thú.
8	Sự thành bại của người học được đánh giá chủ yếu thông qua năng lực ngôn ngữ (người học sử dụng chính xác đến mức nào).	Sự thành bại của người học được đánh giá không những thông qua năng lực ngôn ngữ mà còn thông qua năng lực ngôn ngữ học xã hội, năng lực ngôn bản, năng lực chiến lược và năng lực ngữ dụng học.
9	Quy trình lên lớp truyền thống theo ba bước: *trình bày* (giáo viên giới thiệu những nội dung cần giảng dạy), *luyện tập và thực hành có hướng dẫn*, và *thực hành tự do*.	Quy trình lên lớp là đa dạng, nhưng điển hình nhất có thể là: *trước khi* (trong đó người học được hướng dẫn để giao tiếp với nhau bằng ngữ liệu có sẵn), *trong khi* (người học được giao những nhiệm vụ giao tiếp cụ thể để hoàn thành, sử dụng ngôn ngữ), và *sau khi* (người học được tạo điều kiện để liên hệ những gì mình đã học với thực tế, sử dụng ngôn ngữ)

3. Ngữ dụng học với các bình diện của dạy ngôn ngữ giao tiếp

3.1. Thiết kế chương trình và biên soạn giáo trình

Như phần so sánh ở Mục 2 đã chỉ ra, dạy ngôn ngữ giao tiếp là một đường hướng lấy việc dạy các ý nghĩa làm trọng tâm. Ý nghĩa, như có thể thấy, có nguồn gốc từ cơ sở văn hoá xã hội của một cộng đồng người nói. "Ngôn ngữ là một hệ thống các ý nghĩa được hiện thực hóa qua các cấu trúc ngôn ngữ (Halliday 1978) và "mọi ý nghĩa đều có tính xã hội" (Hasan 1993). Chính vì vậy mà "học giao tiếp bằng ngôn ngữ" là học các quá trình diễn đạt, giải thích, và đàm phán ý nghĩa trong văn bản giữa hai hoặc nhiều hơn hai người, hay giữa một người với một văn bản viết hoặc nói" (Savignon 1991). Xuất phát từ quan niệm trên về bản chất của ngôn ngữ và bản chất của việc dạy/học ngoại ngữ, khoảng giữa những năm 1970 đến cuối những năm 1980 ở nước Anh và ở nhiều nơi khác trên thế giới đã xuất hiện một phong trào thiết kế chương trình và biên soạn giáo trình theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Mục đích của việc thiết kế chương trình và biên soạn giáo trình theo đường hướng này là để giúp người học có thể giao tiếp được bằng ngoại ngữ, không những thể hiện các nghĩa trong các cấu trúc ngữ pháp mà còn cả một phạm vi rộng lớn các ý nghĩa nằm ngoài các cấu trúc ngữ pháp hay cấu trúc bề mặt của ngôn ngữ nữa: các ý nghĩa tình huống trong khi người nói và người nghe trao đổi thông tin. Có thể nói, trong đường hướng thiết kế chương trình và biên soạn giáo trình kiểu này, ngữ dụng học có vai trò hết sức quan trọng (mặc dù thành phần này thường không được nêu trong nội dung chương trình nhưng lại được thể hiện rất rõ trong các tài liệu giảng dạy, đặc biệt là các tài liệu được biên soạn theo đường hướng chức năng–ý niệm). Để chứng minh cho nhận định này, chúng tôi xin trích đoạn từ ba mô hình thiết kế chương trình giảng dạy tiếng Anh như là ngôn ngữ thứ hai mà chúng tôi cho là tiêu biểu: mô hình chức năng-ý niệm (notional-functional) của Wilkins (1972), mô hình tiếng Anh công nghiệp của Jupp & Hodlin (1975), và mô hình tiếng Anh sơ cấp của van Ek & Alexander (1980).

MÔ HÌNH WILKINS

A. Các phạm trù ngữ pháp-ngữ nghĩa

1. Thời gian

a. Thời điểm
b. Khoảng thời gian
c. Các mối quan hệ về thời gian
d. Tần số
e. Trình tự thời gian
g. Tuổi tác

2. Không gian

a. Các chiều trong không gian

b. Vị trí

c. Chuyển động

3. Cách

a. Tác nhân cách

b. Đối cách

c. Tặng cách

d. Công cụ cách

e. Vị trí cách

g. Hành cách

h. Lợi thể cách (tiếp thể cách)

B. Các phạm trù chức năng giao tiếp

1. Tranh luận (các phạm trù liên quan đến việc trao đổi quan điểm và thông tin)

a. Thông tin được khẳng định và tìm kiếm

b. Đồng ý

c. Không đồng ý

d. Từ chối

e. Nhượng bộ

2. Các mối quan hệ tình cảm (cách diễn đạt những phản ứng đối với các sự kiện thường liên quan đến người đồng thoại)

a. Chào hỏi

b. Cảm thông

c. Biết ơn

d. Phỉnh nịnh /khen hay ca tụng

e. Đố kị

MÔ HÌNH JUPP & HODLIN

Chức năng ngôn ngữ	**Hình thức ngôn ngữ**
Nghe, nhắc lại và chuyển thông tin và thông điệp	Các công thức của thông điệp
Thanh minh (xin lỗi)	Lời nói gián tiếp
Yêu cầu giải thích về sự trục trặc	Các cụm từ với *sorry* (xin lỗi)
Yêu cầu lưu tâm và xác nhận yêu cầu đó	Các hình thức câu hỏi khác nhau
	Cụm từ diễn đạt sự lịch thiệp
	Thank you for explaining (Cám ơn về sự giải thích)
	Từ vựng: *Job Faults* (Những sai sót trong công việc)

Giao tiếp liên nhân

Yêu cầu và đưa sự vật

Đồng ý làm một việc gì

Yêu cầu người ta làm gì

. . .

Xin phép và cho phép

Sắp xếp để gặp một ai đó

. . .

Yêu cầu và đưa ra việc mô tả một cái gì đó

Hỏi xem người nào đó có mặt hay không

So sánh đất nước và con người

MÔ HÌNH VAN EK & ALEXANDER

Vai xã hội

1. Người lạ/người lạ
2. Bạn/bạn

Vai tâm lí

1. Trung lập
2. Bình đẳng

Khung cảnh

Vị trí địa lí

Nơi chốn

...

Chủ đề

1. Nhận diện cá nhân
2. Nhà, quê hương

Chức năng ngôn ngữ

1. Truyền và tìm thông tin
2. Diễn đạt và tìm quan điểm trí tuệ
3. Diễn đạt và tìm quan điểm tình cảm
4. Diễn đạt và tìm quan điểm đạo đức

. . . .

Chủ đề: Chi tiết hóa các hành vi

1. Nhận diện cá nhân

Tên, địa chỉ, điện thoại, tuổi, tình trạn hôn nhân, quốc tịch

Nguyên quán ...

Ba đoạn trích từ ba mô hình thiết kế chương trình cho thấy là ý nghĩa được các nhà thiết kế chương trình quan niệm một cách không đồng nhất. Lấy Wilkins làm ví

dụ. Trong mô hình của ông có một sự phân biệt rõ ràng giữa hai khái niệm mà ông gọi là *các phạm trù ngữ pháp–ngữ nghĩa* và *các phạm trù giao tiếp*. Các phạm trù ngữ pháp-ngữ nghĩa quen thuộc, gần với các phạm trù ngữ pháp-ngữ nghĩa cơ bản mà Jespersén (1924) đã phân biệt. Tập hợp các khái niệm thuộc *các phạm trù giao tiếp* không được đồng nhất cho lắm. Nó có thể dựa một phần vào các phạm trù giao tiếp của Jespersen (*ibid.*) như mệnh lệnh, cưỡng buộc, v.v., nhưng nó cũng bao gồm các phạm trù như đồng ý và phủ nhận. Wilkins đã gắn các phạm trù này với các hình thức hiện thực hóa cú pháp đa dạng dựa vào sự phân biệt giữa câu và hành động lời nói của Austin và Searle. Đồng thời ta cũng thấy được rằng trong mô hình thiết kế chương trình ngoại ngữ của Wilkins tồn tại một siêu phạm trù có tên là "tranh luận", bao gồm các tiểu phạm trù như "đồng ý", "không đồng ý", "từ chối", "nhượng bộ"... Việc kết hợp hai hành động lời nói trong cùng một tiểu chức năng (micro-function) hàm chỉ rằng đơn vị giảng dạy có kích thước lớn hơn câu.

Kiểm tra mô hình Jupp & Hodlin, ta có thể nhận thấy một số đơn vị thuộc phạm trù thứ hai của Wilkins như "thanh minh" và "yêu cầu lời giải thích", nhưng đồng thời cũng hiện diện sự phát triển ngôn bản trong các tiểu chức năng này (mặc dù nó không phải là nội dung chính yếu trong chương trình) như "yêu cầu sự lưu tâm và xác nhận sự lưu tâm đó". Hơn nữa, việc đưa đơn vị sử dụng điện thoại để kinh doanh: tiếp cận, nhận diện và lấy thông tin cơ bản "không những đưa vào ngôn bản những đặc điểm bên ngoài như kênh giao tiếp mà còn hàm chỉ cả đơn vị ngôn bản rộng lớn, một kiểu giao dịch."

Mô hình của van Ek & Alexander có lẽ là mô hình chiết trung nhưng lại toàn diện hơn. Trong mô hình này, van Ek & Alexander đã đưa vào một phạm vi rộng lớn những danh mục ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng, chủ đề, chức năng, ý niệm v.v. Mô hình này hao hao giống mô hình tương tác của Savignon (1972, 1983), nhưng sự khác nhau cơ bản giữa chúng có lẽ là trong khi mô hình của Savignon quan tâm nhiều đến việc phát triển ngôn ngữ thông qua tương tác thì mô hình của van Ek & Alexander lại dường như đặt trọng tâm vào việc phát triển các đơn vị đơn lẻ.

Từ những quan sát trên có thể nhận thấy rằng cả ba mô hình có chung một đặc điểm cơ bản; đó là, chúng đều chứa một danh mục dài những đơn vị mà trong ngữ dụng học được gọi là **hành động lời nói** (speech acts) theo nét nghĩa của Austin và Searle. Từ đây có thể khẳng định rằng trong đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, hành động lời nói là một nội dung có tính tổ chức. Danh mục các hành động

lời nói mà một số chương trình dạy ngoại ngữ thịnh hành ở các nước phương tây ở những năm 1970 và 1980 gọi là các tiểu chức năng (micro-functions) được trình bày trong Mục b trong mô hình Wilkins, các chức năng ngôn ngữ và giao tiếp liên nhân trong mô hình Jupp & Hodlin, và các chức năng ngôn ngữ trong mô hình van Ek & Alexander. Thực tế này cho phép khẳng định rằng ngữ dụng học đã thực sự có vai trò đặc biệt trong đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp.

3.2. Giao tiếp trong và ngoài lớp học và kiểm tra

Trong giao tiếp bằng ngoại ngữ trong và ngoài lớp học, người học ở những giai đoạn đầu thường gặp khó khăn không những trong việc hiểu nghĩa tại lời (locutionary meaning) mà còn cả nghĩa ngôn trung nữa (illocutionary meaning). Đối với những người học ở những giai đoạn nâng cao thì khó khăn trong việc hiểu nghĩa ngôn trung và nghĩa sau lời (perlocutionary) càng ngày càng bộc lộ. Bằng chứng là, do thiếu kiến thức ngữ dụng học, người học có thể nghe được toàn bộ một hành động tại lời hay hành động phát ngôn (utterance act), nhưng có thể không hiểu ý người nói muốn nói là gì. Chính vì vậy mà trong lớp học hay trong khi giao tiếp bằng ngoại ngữ, ta thường nghe thấy cả thày và trò, nhất là giáo viên nước ngoài và sinh viên Việt Nam hỏi lại nhau để làm rõ ý định của người nói. Ví dụ: *I'm sorry. What do you meanin by ...?* Hay *Do you really mean by what you said?* và v.v.

Trong kiểm tra ngoại ngữ, ngữ dụng học và kiến thức ngữ dụng học ngày càng được sử dụng rộng rãi. Người học được cho là biết một ngôn ngữ khi anh ta không những có năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ học xã hội, năng lực chiến lược mà còn phải có cả năng lực về ngữ dụng học nữa. Trong các bài kiểm tra ngoại ngữ truyền thống, người ta không thấy có sự hiện diện của bình diện ngữ dụng học. Điều này được minh họa bằng các đoạn trích của một bài kiểm tra tiếng Anh dưới đây.

A. *Give the correct form of the verbs in brackets.*

1. Captain Scott (find) that Admunsen (reach) the South Pole before him.
2. We just (move) to a new house but we (be) dissatified with it.

. . .

B. *Supply the missing words in these sentences.*

1. There will be a dance tonight . . . the Green Park Hotel.
2. The players . . . our team are all . . . red shirts.

Trái lại, trong một bài kiểm tra tiếng Anh hiện đại, trọng tâm là kiểm tra không những khả năng sự dụng chính xác các đơn vị ngôn ngữ mà còn cả khả năng sử dụng chúng một cách phù hợp và có hiệu quả. Khả năng này đòi hỏi người học phải có cả kiến thức ngữ dụng học. Ví dụ, trong một bài kiểm tra kĩ năng nghe hiểu, người học được nghe băng với mẩu hội thoại và bốn sự lựa chọn dưới đây:

Speaker: *Do you know anyone who can work overtime this weekend?*
[Người nói: Bạn có biết người nào có thể làm việc thêm giờ vào ngày nghỉ cuối tuần này không?]

Man: *What abut John? I Heard he's short on cash.*
[Người đàn ông: Thế còn John thì sao? Tôi nghe thấy nói là anh ta đang túng tiền đấy.]

Narrator: *What does the man mean?*
[Người hỏi: Người đàn ông muốn nói gì?]

A. John might want to do the work. [John có thể muốn làm công việc.]
B. John has to work this weekend. [John phải làm việc vào ngày nghỉ cuối tuần.]
C. The woman should pay John better. [Người đàn bà phải trả John nhiều tiền hơn.]
D. The woman could work overtime for John. [Người đàn bà phải làm việc thêm giờ cho John.]

Trong mục này nếu không có năng lực ngữ dụng học, cụ thể là năng lực suy diễn ý nghĩa từ hai phát ngôn của người đàn ông thì người học chắc chắn sẽ không chọn được câu trả lời phù hợp.

4. Kết luận

Trên đây chúng tôi đã trình bày ảnh hưởng của ngữ dụng học tới một số bình diện của đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Rõ ràng, ngữ dụng học đang ngày càng có vai trò quan trọng trong dạy ngoại ngữ. Ảnh hưởng của ngữ dụng học có thể được tìm thấy trong nhiều khía cạnh của dạy ngoại ngữ: trong thiết kế chương trình và biên soạn giáo trình, trong giao tiếp trong và ngoài lớp học, và trong kiểm tra. Ý thức được tầm quan trọng của ngữ dụng học như là một thành phần ngôn ngữ mà người học cần phải có, trong khi dạy ngoại ngữ chúng ta phải phát triển cho người học không những năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ học xã hội, năng lực ngôn bản, năng lực chiến lược mà còn cả năng lực ngữ dụng học nữa. Học ngoại ngữ với ngữ dụng học là một thành phần của chương trình sẽ giúp người học hiểu biết hơn ý nghĩa của các phát ngôn khi chúng được đặt vào trong một tình huống cụ thể, và do đó, họ sẽ sử dụng ngôn ngữ một cách phù hợp hơn.

Tuy nhiên, sử dụng ngữ dụng học như là một bộ phận cấu thành của một chương trình dạy ngoại ngữ, người thiết kế và người sử dụng (giáo viên) phải ý thức được những khó khăn dưới đây:

❶ Phát triển năng lực ngữ dụng học cho người học là việc làm không dễ dàng, bởi vì đối với người bản ngữ thì năng lực này là tiềm ẩn và được tiếp tục theo thời gian cùng với việc tiếp thu ngôn ngữ. Họ học ngữ dụng học sau này chỉ nhằm mục đích hiểu biết nó một cách có hệ thống và để phân tích các phát ngôn hơn là để sử dụng chúng. Trái lại, đối với người học ngoại ngữ thì dường như năng lực này được cho là tiếp thu và phát triển cùng một lúc. Hơn nữa, các phạm trù ngữ dụng học như *cám ơn*, *chào hỏi, biểu đạt sự đồng tình/không đồng tình*, v.v. không những là đặc thù của từng ngôn ngữ mà còn là đặc thù của từng nền văn hóa; nghĩa là, chúng khác nhau từ ngôn ngữ này đến ngôn ngữ kia, từ nền văn hóa này sang nền văn hóa kia.

❷ Trong thiết kế chương trình ngoại ngữ theo truyền thống, các đơn vị cấu trúc có thể được trình bày theo nguyên tắc từ dễ đến khó. Ngược lại, trong thiết kế chương trình ngoại ngữ theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp trong đó ngữ dụng học là một bộ phận cấu thành, nguyên tắc này hình như không thể thực hiện được. Người ta sẽ thấy rất khó khi trả lời câu hỏi: "*Cám ơn* hay *diễn đạt sự tán thành*, chức năng nào dễ/khó học hơn?"

❸ Trong các chương trình dạy ngoại ngữ truyền thống, các đơn vị ngữ pháp và từ vựng có thể mô tả và phân loại được. Ngược lại, trong chương trình ngoại ngữ theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp các ý niệm và chức năng cũng có thể mô tả và phân loại được nhưng không được rạch ròi như phân loại các đơn vị ngôn ngữ. Dubin & Oslhtain (1999:116) đã đúng khi nhận định: "Mặc dù các hành động lời nói có thể mô tả được theo ngôn từ triết học, nhưng chúng ta vẫn chưa có một tấm bản đồ nào có thể chỉ ra những đặc điểm tổ chức của chúng."

❹ Khi thiết kế chương trình và biên soạn tài liệu giảng dạy theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, người thiết kế và người biên soạn thường gặp những tình thế lưỡng tính: một hành động lời nói có thể được hiện thực hóa bằng nhiều cấu trúc bề mặt khác nhau và, ngược lại, một cấu trúc bề mặt có thể được sử dụng để hiện thực hóa (diễn đạt) nhiều hành động lời nói khác nhau. Ví dụ, để diễn đạt hành động lời nói *gợi ý* trong tiếng Anh, người ta có thể sử dụng các cấu trúc bề mặt như *Why don't you ...?* (Tại sao cậu lại không ...?), *I suggest that* ... (Mình gợi ý rằng ...), *We could* ... (Chúng ta có thể ...), *Let's* ... (Chúng ta hãy ...), *How*

about ... ? (Thế còn ... thì sao?), *Can't we ...?* (Chúng ta không thể .... sao? Tương tự, để diễn đạt các hành động lời nói như *cảnh báo*, *thỉnh cầu*, hay *thanh minh* trong tiếng Anh, người ta có thể chỉ sử dụng một cấu trúc bề mặt *I've got a headache* (Tôi bị đau đầu). Đặc điểm một hình thức – nhiều nội dung và một nội dung – nhiều hình thức này có thể gây khó khăn cho người học ngoại ngữ, đặc biệt là khi nguyên tắc lịch sự (principle of politeness) can thiệp vào việc sử dụng ngôn ngữ thì khó khăn này lại càng tăng gấp bội. Người học tiếng Anh, thậm chí cả những người có trình độ cao vẫn có thể lúng túng trong khi sử dụng đúng và phù hợp một trong những cấp độ lịch sự được thể hiện trong những phát ngôn dưới đây:

1. *Can you open the door?*
2. *Can you open the door, please?*
3. *Could you open the door, please?*
4. *Would you mind opening the door, please?*
5. *I wonder if you could help me open the door.*

❺ Vấn đề cuối cùng liên quan đến những khó khăn mà một số chương trình dạy ngoại ngữ cực đoan gây ra. Trong những năm gần đây, một số chương trình dạy ngôn ngữ giao tiếp, để đối lập lại với các chương trình dạy ngoại ngữ theo cấu trúc, đã coi các hành động lời nói là thành phần duy nhất trong toàn bộ một khóa học. Thay vì đưa ra một danh mục các đơn vị ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng như các chương trình dạy ngoại ngữ truyền thống thường làm, các nhà thiết kế chương trình dạy ngôn ngữ giao tiếp cực đoan lại liệt kê các chức năng lời nói mà họ gọi là các tiểu chức năng. Nhiều nhà ngôn ngữ học ứng dụng nổi tiếng (như Widdowson 1979, Nunan 1988) đã bày tỏ sự nghi ngờ rằng không biết danh mục các đơn vị ngữ âm, ngữ pháp, và từ vựng hay danh mục các hành động lời nói phản ánh đúng hơn bản chất của việc học một ngoại ngữ. Họ còn khẳng định rằng phân chia ngôn ngữ ra thành các đơn vị đơn lẻ theo bất kì hình thức nào (cấu trúc hay hành động ngôn trung) cũng đều không phản ánh được đúng bản chất giao tiếp của ngôn ngữ. Điều này lí giải tại sao từ đầu những năm 1990 trở lại đây, các chương trình và giáo trình lấy các phạm trù của ngữ dụng học, đặc biệt là các hành động lời nói làm trọng tâm, đã dần dần giảm đi, nhường chỗ cho các chương trình ngoại ngữ toàn diện hơn, xem ngữ dụng học như là một trong những bộ phận cấu thành của

một chương trình tổng thể – chương trình của đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Austin, L. J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon.

Finocchiaro, M. & C.J. Brumfit (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Grice, (1975). Logic of Conversation. (In) *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*. P. Cole & Morgan (Eds.). New York: Academic Press.

Halliday, M.A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hasan, R. (1993). Context for Meaning. (Trong) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1992. *Language, Communication and Social Meaning*. Alatis, J.E. (Eds.). Washington DC. Georgetown University Press. Trang 79-103.

Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. London: Allen & Unwin.

Leech, G. (1981) *Semantics: The Study of Meaning*. (2nd Edition). Harmondsworth: Penguin.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press,

Savignon, S, J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*. Vol. 25. No. 2. Trang 261-276.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Savignon, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia, PA: Centre for Curriculum Development.

Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Ek, J. S. & L. G. Alexander (1980). *The Threshold Level English*. Council of Europe: Pergamon Press.

Vân, Hoàng Văn *et al.* (2006). *Đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh ở trung học phổ thông Việt Nam*. Hà Nội: Nhà Xuất bản Giáo dục.

Hoàng Văn Vân (2004). Dạy ngôn ngữ giao tiếp: có thể có một đường hướng thống nhất hay không? Tạp chí *Khoa học* Số 3. Trang 1 - 14.

Weirzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics*: The Semantics of Human Interaction. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Whorf, B.L. (1956). *Language, Thought & Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. (Thirteenth Edition). Carrol, J.B. (Ed.). The MIT Press.

Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.