

VẤN ĐỀ PHÂN BIỆT NGÔN NGỮ-LỜI NÓI VÀ HỆ QUẢ CỦA NÓ ĐỐI VỚI VIỆC DẠY TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

TRỊNH CẨM LAN

(PGS, TS ĐHKHXH & NV, ĐHQG HN)

1. Sự phân biệt ngôn ngữ - lời nói và hệ quả của việc coi ngôn ngữ là đối tượng duy nhất của ngôn ngữ học

Trong cái hiện tượng vốn cực kì đa dạng và phức tạp là hoạt động ngôn ngữ, F. de Saussure đã đưa ra một sự phân biệt rạch ròi giữa *ngôn ngữ (langue)* và *lời nói (parole)* với quan niệm rằng ngôn ngữ là *bộ phận xã hội của hoạt động ngôn ngữ, tồn tại ở bên ngoài mỗi người*, ngược lại lời nói chỉ là *một hành động cá nhân, hoàn toàn mang tính chất cá thể*. Với sự phân biệt biệt cơ bản này, Saussure muốn nói đến một số sự phân biệt khác, chẳng hạn: ngôn ngữ có tính ổn định, còn lời nói thì luôn luôn biến đổi; ngôn ngữ là cái trừu tượng, bất biến còn lời nói là cái cụ thể và có những biến thể.

Sau khi đối lập một cách rạch ròi lưỡng phân trên đây, ông kết luận: “*đối tượng duy nhất và chân thực của ngôn ngữ học là ngôn ngữ, xét trong bản thân nó và vì bản thân nó*”. Cũng từ đó, ngôn ngữ học theo trường phái của ông có đến hơn nửa thế kỉ đã tránh xa cái mà ông gọi là *lời nói* và các vấn đề liên quan đến mặt cá nhân trong *hoạt động ngôn ngữ*. Vào những năm đầu thập kỉ 70, N. Chomsky đã phục hồi lại sự đối lập này dưới cái tên gọi *năng lực ngôn ngữ (language competence)* và *sự hành chức ngôn ngữ (language performance)*, đó là sự đối lập một bên là *sự hiểu biết của chúng ta về ngôn ngữ* còn bên kia là *sự sử dụng ngôn ngữ trong thực tế* và theo N. Chomsky, chúng ta chỉ có thể nắm bắt

được năng lực ngôn ngữ chứ không thể làm như vậy với sự hành chức ngôn ngữ¹. Cả hai quan điểm trên đây dường như đã ngăn chặn hầu hết những vấn đề thú vị về sự hành chức của ngôn ngữ trong xã hội. Việc coi lời nói là mặt cá nhân của hoạt động ngôn ngữ, coi nó là một phạm trù tâm lí cá thể hỗn độn, không phải đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học đã đưa đến hệ quả là việc tránh xa tất cả những gì có liên quan đến lời nói của ngôn ngữ học nửa đầu thế kỉ 20 với những trường phái như *ngôn ngữ học cấu trúc luận (structuralism)*, *ngữ pháp cấu trúc (structural grammar)*, *ngữ pháp tạo sinh (generative grammar)*... Các trường phái này có thể có những cách tiếp cận khác nhau đối với ngôn ngữ, có thể có những quan điểm lí thuyết khác nhau, thậm chí có thể có những cách nhìn khác nhau về mỗi hiện tượng ngôn ngữ nhưng đều có chung một điểm hạn chế là không thể lí giải được những hiện tượng vốn rất sinh động và năng động của hoạt động ngôn ngữ, bỏ qua hoàn toàn những vấn đề cốt lõi góp phần làm nên sản phẩm ngôn ngữ như những nhân tố thuộc phạm vi cá nhân, tâm lí, tình cảm, ý định, mục đích, và những mặt liên quan đến những đặc trưng xã hội của những cá nhân đó.

¹ Dẫn theo Lavendera. B. R, *The study of language in its socio-cultural context*, Linguistics: Investigation, Cambridge, Volume 4, 1990.

Có thể nói, tư tưởng của Saussure và Chomsky đã chi phối, thậm chí định hướng cho sự phát triển của ngôn ngữ học của thế kỉ qua với đặc điểm là quan niệm về tính hệ thống của ngôn ngữ, về những quan hệ cấu trúc bên trong hệ thống ngôn ngữ ở bất cứ một hiện tượng nào, một phạm trù nào, một cấp độ nào của ngôn ngữ. Hầu hết các phạm vi ứng dụng của ngôn ngữ học trong đó có hoạt động dạy tiếng đều chịu ảnh hưởng của tư tưởng này. Theo đó, đầu tiên ở các nước phương Tây, sau đó là Đông Âu, việc dạy và học ngôn ngữ (cho cả người bản ngữ lẫn người nước ngoài) là dồn mọi nỗ lực vào việc nắm bắt toàn bộ hệ thống ngôn ngữ với những khuôn hình cấu trúc, những mô hình ngôn ngữ trừu tượng, những ký hiệu biểu trưng kiểu S(1) - V - S(4)²... Ở Việt Nam, một thời gian dài, tình hình cũng không sáng sủa hơn - hệ quả tất yếu của sự ảnh hưởng của ngôn ngữ học cấu trúc luận từ châu Âu. Có thể thấy rõ thực tế này ở cả hoạt động dạy ngôn ngữ cho người Việt (bản ngữ) và cho người nước ngoài (ngoại ngữ). Một trong những ví dụ dễ thấy về tính ứng dụng của những nghiên cứu ngôn ngữ học theo trường phái cấu trúc luận là ảnh hưởng của ngữ pháp cấu trúc, đặc biệt là ngữ pháp cấu trúc trong tiếng Pháp, đối với việc biên soạn sách giáo khoa ngữ pháp tiếng Việt ở bậc phổ thông. Ảnh hưởng này đã chi phối suốt nửa thế kỉ qua với những chuẩn mực là những cấu trúc cú pháp cứng nhắc, gặt hái ra ngoài những cái hay, cái đẹp, cái uyển chuyển của tiếng Việt. Kết quả là học sinh phổ thông, thậm chí cả giáo viên đến bây giờ vẫn tỏ ra lúng túng trước những kiểu câu bị cho là đặc biệt, thậm chí là câu sai, không thể phân tích, và do đó cũng không thể tìm ra quy luật sử dụng chúng trong khi chúng chiếm một dung lượng rất lớn - 83% theo Cao Xuân Hạo³ - trong vốn văn học Việt Nam và đặc biệt là

trong thứ tiếng nói sinh động hàng ngày mà người Việt nào cũng có thể sử dụng một cách thành thạo theo cảm thức của người bản ngữ. Còn trong việc dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, tình hình cũng tương tự. Tác giả Cao Xuân Hạo cũng đã từng phê phán một thực tế rằng chúng ta chỉ dạy cho họ những kiểu câu mà chúng ta coi là “chuẩn” nhất, tức là những kiểu câu phải có chủ ngữ - vị ngữ đang hoàng, và cũng là những câu “Tây” nhất (như “Cái bàn này đã được lau sạch”, “Tôi có thể mua tem ở đâu, thưa cô?”, trong khi lẽ ra phải dạy những câu mà người Việt vẫn thường quen dùng hàng ngày như “Bàn lau sạch rồi đấy!” hay “Tem mua ở đâu thế, hớ cô?”⁴).

Từ thực tế dạy tiếng của mình, chúng tôi cũng có một vài quan sát từ các sách dạy tiếng Việt mà chúng ta đang sử dụng rất rộng rãi. Những ví dụ sắp dẫn và những cách dùng tương tự có thể tìm thấy một cách không khó khăn gì ở nhiều cuốn sách chúng ta hiện đang dùng, vì vậy xin phép không nêu nguồn dẫn.

(1) - Tạm biệt nhé!

- Tạm biệt!

Thực ra, người Việt không có thói quen nói “Tạm biệt!”, thay vào đó, người ta nói “Chào ông (bà/ chú/ bác)..., cháu về (đây) ă!” , “(Tôi/ anh/ chị/ em) đi nhé!”, “(Tôi/ anh/ chị/ em) về nhé!”, “(Tôi/ anh/ chị/ em) về đây!”, “(Tôi/ anh/ chị/ em) đi đây!”, “Chào nhé!”, thậm chí có thể nói “Bye bye” theo cách mà lớp trẻ bây giờ thường dùng...

(2) - Chào anh, rất vui được gặp anh!

- Chào chị, rất hân hạnh được làm quen với chị!

Thực ra, trong trường hợp này, người Việt thường ít có thói quen bộc lộ sự vui mừng hay niềm hân hạnh một cách hiển ngôn và rất “Tây” như vậy, thay vào đó, người ta thường biểu thị bằng những cử chỉ, thái độ có nghĩa nhưng phi lời kèm theo lời chào.

² Danh từ làm chủ ngữ ở cách 1 - Động từ - Danh từ làm bổ ngữ ở cách 4 (trong tiếng Nga)

³ Cao Xuân Hạo, *Tiếng Việt, văn Việt, người Việt*, Nhà xuất bản Trẻ, TP Hồ Chí Minh, 2001.

⁴ Cao Xuân Hạo, *Dạy tiếng Việt cho người nước ngoài: hòn đá thử vàng của cách nghiên cứu và mô tả tiếng Việt*, Trong “*Tiếng Việt như một ngoại ngữ*”, Nxb Giáo dục, 1995.

(3) - Chúng em đến chơi vì ngày mai là ngày sinh nhật của thầy.

- Xin cảm ơn các em!

Thực ra, người Việt khi cảm ơn thường không “xin”, trong trường hợp này, thầy giáo thường nói “Cảm ơn các em!” hoặc “Các em cần thận/ chu đáo quá!”... hay nếu thân mật hơn thì có thể “Các em cứ bày vẽ làm gì!” hoặc “Các em lắm chuyện quá!”, hay thậm chí “Các em cứ về chuyện, già rồi...” mà học sinh vẫn hiểu hàm ý là một lời cảm ơn.

(4) - Trời sắp mưa chưa?

- Rồi, trời sắp mưa rồi./ Vâng, trời sắp mưa.

Bằng cảm thức của người bản ngữ, có thể cảm nhận thấy cả câu hỏi lẫn câu trả lời ở (4) có vẻ như có điều gì đó không giống với những gì ta thường nghe thấy trên thực tế. Có lẽ, khi cần truyền đi một phát ngôn hỏi để xác nhận về một sự tình có thể xảy ra hay không xảy ra trong tương lai gần với cách dùng “...sắp...chưa?”, đề “Việt” hơn thì nên chọn một sự tình khác (chẳng hạn “em đi học”, “mẹ đi công tác”, “anh ấy đến”...) chứ không phải là “trời mưa”.

Đó chỉ là một vài thí dụ ít ỏi trong vô số những hiện tượng thực tế mà chúng ta có thể quan sát thấy từ các sách dạy tiếng Việt. Mặc dù các sách dạy tiếng Việt ở ta thời gian gần đây đều tuyên ngôn là theo định hướng giao tiếp nhưng hình như nhiều tác giả vẫn chưa thoát ra được khỏi những ảnh hưởng của cấu trúc luận, một phần nhỏ thì hình như chưa nắm bắt được nội dung đích thực của cái gọi là giao tiếp đó là gì. Họ đều là những nhà Việt ngữ học, nghiên cứu sâu về tiếng Việt và hiểu tiếng Việt, nhưng để viết được những cuốn sách giúp dạy tiếng Việt có hiệu quả, cần có cả những tri thức giáo học pháp, và điều này thì không phải tác giả nào cũng có được.

Những điều nêu trên tuy không còn mới nhưng cho đến nay vẫn còn là điều gây nhiều băn khoăn cho những người làm nghề dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ: làm thế nào để có được một chiến lược biên soạn giáo trình, một phương pháp dạy và học hiệu quả hơn

trong đó người học phải được tiếp cận với những kĩ năng lời nói gần gũi với đời sống, giúp họ có thể dễ dàng hòa nhập vào môi trường tiếng Việt ở bất cứ giai đoạn học tập nào?

2. Sự phân biệt ngôn ngữ - lời nói và của việc coi lời nói là đối tượng thực sự của ngôn ngữ học

Đối lập *ngôn ngữ* với *lời nói*, và sau đó, đối lập *năng lực ngôn ngữ* với *sự hành chức ngôn ngữ* cùng với việc xác định đối tượng của ngôn ngữ học là ngôn ngữ (với hệ thống và cấu trúc của nó) hay việc khẳng định chúng ta chỉ có thể nắm bắt được năng lực ngôn ngữ chứ không thể làm như vậy với sự hành chức ngôn ngữ, tư tưởng cấu trúc luận của Saussure và Chomsky đã chi phối mạnh mẽ đến sự phát triển của ngôn ngữ học nửa đầu thế kỉ XX cũng như những phạm vi ứng dụng của ngành khoa học này. Trước thực tế đó, nhiều nhà ngôn ngữ học đã có những nỗ lực vượt lên chính mình, vượt ra khỏi sự chi phối của ngôn ngữ học cấu trúc để xây dựng những khái niệm, những học thuyết ngôn ngữ mới mẻ hơn trong đó những biểu hiện năng động và sống động của hoạt động ngôn ngữ - đó là lời nói có được một sự quan tâm thích đáng. Trong số rất nhiều nhà nghiên cứu đi ngược lại với Chomsky ở quan điểm cho rằng *năng lực ngôn ngữ bị hạn chế bởi tính hệ thống của nó* có nhà ngôn ngữ học xã hội Dell Hymes. Ông cho rằng *năng lực ngôn ngữ không chịu sự chi phối của tính hệ thống, rằng tính hệ thống nằm ngoài năng lực ngôn ngữ*. Hymes đã mở rộng khái niệm năng lực ngôn ngữ, cho nó bao trùm lên cả những địa hạt mà Chomsky gọi là sự hành chức ngôn ngữ. Chẳng hạn, ông định nghĩa “*năng lực giao tiếp (communicative competence)* là tri thức về những quy luật trừu tượng của ngôn ngữ để tạo ra những sự tương ứng âm thanh, ý nghĩa với hình thái ngôn ngữ và khả năng sử dụng những sự tương ứng đó một cách phù hợp ở các bình diện văn hóa và xã hội”. Nói cách khác, theo Hymes, năng lực giao tiếp không chỉ là *năng lực phát âm, hiểu vốn từ, dùng đúng những quy tắc ngữ pháp* mà

còn là *năng lực sử dụng ngôn từ thích hợp trong những cảnh huống giao tiếp cụ thể*. Điều này sau đó đã gần như trở thành kim chỉ nam cho nghiên cứu của các nhà ngôn ngữ học xã hội nửa cuối thế kỉ XX vừa qua. Bên cạnh các nhà ngôn ngữ học xã hội, các nhà lí thuyết về hành vi ngôn từ như J. Austin, J. Searle cũng quan tâm đến các quy luật sử dụng ngôn từ thích hợp. Nhưng nếu các nhà ngôn ngữ học xã hội quan tâm nhiều đến những cảnh huống văn hóa xã hội thì các nhà lí thuyết hành vi lại nhấn mạnh việc *diễn tả ý định của các cá nhân, các nhân vật hội thoại*.

Nói chung, những người mở đầu cho các khuynh hướng mới với trọng tâm là nghiên cứu lời nói dù có những cách tiếp cận khác nhau, có thể quan tâm đến những biểu hiện, những khía cạnh khác nhau của lời nói nhưng đều có chung một nhận định là lí thuyết của Saussure và Chomsky quá hạn chế, không phù hợp để giải thích rất nhiều thực trạng của ngôn ngữ, đặc biệt là thứ ngôn ngữ sống động mà người ta vẫn sử dụng trong giao tiếp hàng ngày. Sự ra đời của những trường phái nghiên cứu mới như *ngôn ngữ học xã hội, ngôn ngữ học hành vi, ngữ pháp ngữ nghĩa...* với trọng tâm là lời nói đã đưa đến sự lột xác của ngôn ngữ học từ nửa cuối thế kỉ XX vừa qua. Một trong những phạm vi ứng dụng đầy ý nghĩa của ngôn ngữ học là lĩnh vực dạy tiếng và theo đó là những lí thuyết giáo học pháp ngoại ngữ cũng chuyển mình và hòa vào dòng chảy chung của những xu hướng mới mẻ đó trong ngôn ngữ học.

Trên quan điểm nắm bắt một ngôn ngữ là nắm bắt một phương tiện giao tiếp với những kĩ năng lời nói của nó, việc dạy và học ngoại ngữ không phải là nắm bắt toàn bộ hệ thống ngôn ngữ với những khuôn hình cấu trúc cứng nhắc như trước đây thường làm mà là dồn mọi nỗ lực vào việc nắm bắt các kĩ năng lời nói, chính xác hơn là tập trung vào việc hình thành các kĩ năng giao tiếp cơ bản. Nếu coi ngôn ngữ - với những khuôn hình cấu trúc của nó - là nội dung cơ bản hay “điểm đến” của việc dạy và học ngoại ngữ như trước thì dù có nắm

bắt được đầy đủ hệ thống ngôn ngữ, hiểu biết tỏ tường mọi quy luật ngôn ngữ, người học cũng chưa chắc đã có thể sử dụng được ngôn ngữ ấy như một công cụ giao tiếp theo đúng nghĩa của nó. Vì với tư cách là một công cụ giao tiếp thực thụ, ngôn ngữ phải được vận dụng linh hoạt vào từng cảnh huống giao tiếp cụ thể, đúng như Hymes đã quan niệm: *năng lực giao tiếp không chỉ là năng lực phát âm, hiểu vốn từ, dùng đúng những quy tắc ngữ pháp mà còn là năng lực sử dụng ngôn từ thích hợp trong những cảnh huống giao tiếp cụ thể*. Trong quá khứ, những người dạy ngoại ngữ đã từng bắt đầu bằng việc giới thiệu có hệ thống từng cấp độ ngôn ngữ - từ âm vị, hình vị, từ rồi đến các mô hình câu và cuối cùng mới đến các lời nói cụ thể nhưng chuẩn mực - để người học nắm bắt được toàn bộ các mối quan hệ có tính quy luật của một hệ thống ngôn ngữ. Nay, giáo học pháp ngoại ngữ hiện đại với phương pháp giao tiếp đã từ bỏ con đường đi từ hệ thống ngôn ngữ với các cấp độ riêng rẽ đến lời nói cụ thể. Thay vào đó, nó chủ trương nắm bắt ngay các đơn vị lời nói cụ thể, các biến thể, với sự vận dụng tổng hợp các đơn vị, các cấp độ ngôn ngữ. Xin nhấn mạnh rằng một trong những lí thuyết khá thành công trong việc nghiên cứu những thực thể hỗn độn lời nói chính là lí thuyết biến thể học. Việc lĩnh hội một công cụ giao tiếp thay vì việc phải nắm cho chắc cái trừu tượng, cái bất biến là ngôn ngữ để rồi ngắc ngoại trước vô vàn những phát ngôn hiện thực với cùng một nội dung thông báo là việc phải tri nhận được (nghe được, đọc được, hiểu được) những lời nói cụ thể, những biến thể. Một cách hiểu ngôn ngữ hơn thì, chẳng hạn, khi cần giúp người học nắm bắt được cách nói (hay viết) ra một nội dung thông tin bất kì, người dạy có thể cung cấp các biến thể thông dụng, thường gặp mà người học có thể gặp trong giao tiếp. Nhiệm vụ của người học là nếu không thể tái hiện lại được thì ít nhất cũng có thể tri nhận được và phản hồi theo khả năng của mình.

Trong giao tiếp, các ngôn ngữ như chúng ta thường gọi và biết đến, chẳng hạn tiếng Việt,

tiếng Anh, tiếng Pháp... chỉ tồn tại dưới dạng các biến thể. Đó có thể là các biến thể ngữ âm, biến thể từ vựng, biến thể cú pháp, biến thể phong cách... Và việc cung cấp cho người học những biến thể có độ phổ dụng cao trong giao tiếp là con đường ngắn nhất để người học nắm bắt một công cụ giao tiếp.

Đi vào trường hợp cụ thể của việc dạy tiếng Việt với cái đích cuối cùng mà người học phải đạt đến: sử dụng tiếng Việt để giao tiếp, có hai điểm chốt quan trọng: *giáo trình* (công cụ) và *người dạy* (phương pháp). Cũng có thể có những yếu tố khác tham gia vào kết quả này nhưng ít có lẽ ít quan trọng hơn, chẳng hạn: người học, môi trường ngôn ngữ, các phương tiện hỗ trợ thực hành ngôn ngữ... Hai điểm chốt quan trọng trên đây đều cần phải được mở bằng một mã khóa chung: kỹ năng lời nói và các biến thể của nó.

(1) Về các kỹ năng lời nói

Để người dạy có thể truyền đạt và người học có thể nắm bắt được các kỹ năng lời nói, cần phải hiểu được những đặc trưng chủ yếu sau đây của kỹ năng nói chung và kỹ năng lời nói nói riêng⁵:

- Nắm vững kỹ năng là có tính sáng tạo trong hành động. Mỗi hành động lời nói được kiến tạo bằng cách lựa chọn kết hợp các tư liệu ngôn ngữ phù hợp với mục đích, tình huống, đối tượng giao tiếp trong mỗi thời điểm khác nhau.

- Nắm vững kỹ năng là có tính linh hoạt trong hành động. Người thực hiện hành động lời nói được coi là có kỹ năng khi có thể tức thời phản ứng phù hợp ngay với những tình huống giao tiếp mới, có khả năng tạo ngay được hành động lời nói mới mà không cần chuẩn bị trước.

- Nắm vững kỹ năng là có tính liên kết gắn bó các kỹ xảo trong hành động như liên kết các kỹ xảo phát âm, dùng từ, dùng đúng các quy tắc ngữ pháp...

- Nắm vững kỹ năng là có tính độc lập trong hành động. Khi đó, hành động lời nói sẽ không

bị tiếng mẹ đẻ chi phối hay không cần dựa vào những yếu tố hỗ trợ như dàn bài hay tranh ảnh...

Để thấy rằng, để có thể chiếm lĩnh được các kỹ năng lời nói theo những đặc trưng nêu trên, người học cần được cung cấp những chất liệu ngôn ngữ - đó là bột. Nhờ có chất liệu (bột) đó, anh ta mới có thể tạo ra (gột) những sản phẩm để giao tiếp (hồ) phù hợp với các yêu cầu giao tiếp khác nhau như đối tượng, ngôn cảnh, mục đích giao tiếp.... Chất liệu đó có thể tồn tại ở nhiều kích cỡ khác nhau (các cấp độ) và đặc biệt là dưới nhiều dạng thức khác nhau (các biến thể). Chúng có thể là các âm, các từ riêng lẻ, và cũng có thể những mẫu câu điển hình của những lời nói cụ thể và đây mới chính là loại chất liệu quan trọng hàng đầu vì *chỉ có mẫu câu mới mang nội dung lời nói xác định trong tình huống giao tiếp cụ thể phù hợp với mục đích và nhiệm vụ của hành động giao tiếp*⁶. Những chất liệu này không thể là cái gì khác hơn là các loại biến thể.

(2) Về các biến thể

Liên quan đến các biến thể, có hai nội dung cần đề cập là (1) *xác lập các loại biến thể ở các cấp độ khác nhau của ngôn ngữ* và (2) *xác định trình tự cung cấp các biến thể của cùng một đơn vị chất liệu ngôn ngữ*.

Ở nội dung thứ nhất, có thể xác lập một số loại biến thể chủ yếu sau đây:

(2).1. Biến thể ngữ âm: trong tiếng Việt hiện đại, loại này thường là các biến thể ngữ âm của một từ xuất hiện do sự biến đổi ngữ âm hay sự tương ứng ngữ âm có tính chất địa lí hay xã hội.

Ví dụ: đối với một số sự biến đổi ngữ âm có tính địa phương thì cần căn cứ vào địa phương mà người học học tập và sử dụng tiếng Việt để cung cấp cho thích hợp. Thậm chí có thể cung cấp tất cả các biến thể. Chẳng hạn:

+ Một số biến đổi ở khu vực Nam Bộ:

- v → z: và → zà, công việc → công zיע...

⁵ Bùi Hiền, *Phương pháp hiện đại dạy học ngoại ngữ*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1999.

⁶ Bùi Hiền, *Phương pháp hiện đại dạy học ngoại ngữ*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1999.

• i → ư: *hòa bình* → *hòa bìn, xin* → *xun, tin vịt* → *tun vịt*...

• u → ư: *um từm* → *um từm, từm lum* → *từm lum, xum hợp* → *xum hợp*...

+ Một số biến đổi ở khu vực Bắc Bộ:

• tr → ch: *trưa* → *chưa, trước* → *chước*...

• s → x: *sáng* → *xáng, sôi* → *xôi, sau* → *xau*...

• tr → gi: *trắng* → *giăng, trời* → *giời, trâu* → *giầu*...

• tương ứng a - â:

Không phân biệt nghĩa ở một số từ: *màu* - *mâu, giàu* - *giầu, tàu* - *tâu; thầy* - *thầy, bầy* - *bầy, dạy* - *dậy*...

Phân biệt nghĩa ở một số từ: *cau* - *câu; rau* - *râu, tay* - *tây, may* - *mây*...

.v.v... và .v.v...

Để cung cấp những ngữ liệu như trên, nếu sách giáo khoa không “nhắc nhở” thì nhiều khi người dạy chỉ cần nhắc nhở người học rằng có những người Việt Nam không phát âm đủ 6 thanh điệu, họ viết là “*xã hội*” nhưng lại nói là “*xạ hội*” hay “*xả hội*”, họ viết “*trời ơi!*” nhưng lại nói “*giời ơi!*”, họ viết “*và*” nhưng nói “*zà*”, viết “*xin*” nhưng nói “*xun*”...

(2).2. Biến thể từ vựng: trong tiếng Việt, loại này thường là biến thể từ vựng địa lí (địa phương), xã hội hay phong cách của cùng một từ trên cơ sở nghĩa của từ đó. Ví dụ: để biểu hiện ý nghĩa “*mất khả năng sống, không còn biểu hiện của sự sống*”, tiếng Việt có một số biến thể từ vựng ở các phong cách khác nhau như: *chết, mất* (trung hòa); *ra đi, từ trần, về cõi vĩnh hằng*... (trang trọng); *toi, teo, tòi, đi ngủ với giun*... (không trang trọng).

(2).3. Biến thể cú pháp: là các biến thể đồng nghĩa của một kết cấu cú pháp nhất định nhưng khác nhau về các đặc điểm hình thái cú pháp bề mặt hay sắc thái dụng học⁷. Ví dụ:

a. - Anh tên là gì?

- Tên anh là gì?

- Anh tên gì?

b. - Anh làm bài chưa?

- Bài, anh làm chưa?

- Làm bài chưa?

- Bài, làm chưa? ...

Đối với các biến thể cú pháp, việc cung cấp các biến thể chuẩn mực là cần thiết nhưng người dạy phải luôn nhớ rằng các biến thể chuẩn mực có thể có độ phổ dụng thấp, thậm chí rất thấp. Ngược lại, những biến thể bị coi là “không chuẩn” (có thành phần bị tính lược, có trật tự không thuận cú pháp...) nhiều khi lại có độ phổ dụng cao hơn, nghĩa là người ta có thể gặp nhiều hơn trong giao tiếp với người bản ngữ. Vì vậy, khi cung cấp các biến thể cú pháp kiểu này, độ phổ dụng có thể sẽ phải trở thành tiêu chí lựa chọn đầu tiên. Tất nhiên, để làm việc này không đơn giản, bên cạnh sự xác định dựa vào cảm thức bản ngữ, cần phải có những nghiên cứu thực sự để xác định tần số xuất hiện hay độ phổ dụng của các loại biến thể cú pháp của các mô thức lời nói thường dùng.

Khi đã lập được danh sách (có thể không cần đầy đủ) các biến thể của cùng một đơn vị chất liệu hay lời nói nào đó, cần xác định trình tự cung cấp các biến thể. Có thể đi từ các biến thể chuẩn mực đến những biến thể không chuẩn mực, từ các biến thể có độ phổ dụng cao đến những biến thể có độ phổ dụng thấp..., từ các biến thể toàn dân đến các biến thể địa phương, từ các biến thể trung hòa về phong cách đến các biến thể cực đoan về phong cách... Nói chung, có nhiều trình tự có thể được đặt ra và công việc của người viết giáo trình hay người dạy là lựa chọn một trình tự phù hợp đối với mỗi loại đơn vị có xuất hiện biến thể.

Khi cung cấp các biến thể theo các trình tự đã xác lập, người dạy cần nhớ một nguyên tắc cơ bản để đảm bảo việc dạy theo đúng phương pháp giao tiếp: đi từ cấp độ lớn nhất (đơn vị lời nói cụ thể) đến các cấp độ nhỏ hơn (từ, âm).

(xem tiếp trang 42)

⁷ Nguyễn Hồng Côn, *Biến thể cú pháp và trình tự dạy biến thể cú pháp cho người học tiếng Việt như ngôn ngữ thứ hai*, Ngôn ngữ, số 6, 2008.

của hành động giấu nhại trong thơ hậu hiện đại, chẳng hạn như hoàn cảnh nảy sinh hành động giấu nhại, mục đích giấu nhại hay việc giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

1. Lại Nguyên Ân (2004), *Từ điển thuật ngữ văn học*, NXB ĐHQG, Hà Nội.
2. Diệp Quang Ban (2008), *Giao tiếp, diễn ngôn và cấu tạo văn bản*, NXB GD, Hà Nội.
3. M. Bakhtin (2004), *Nguyên lý đối thoại*, NXB ĐHQG TP Hồ Chí Minh.
4. Lê Huy Bắc (2005), *Truyện ngắn, lí luận tác gia và tác phẩm*, NXB GD, Hà Nội.
5. Đỗ Hữu Châu (2001), *Đại cương ngôn ngữ học, Tập 2: Ngữ dụng học*, NXB GD, Hà Nội.
6. Trần Ngọc Hiếu, *Cuộc nổi loạn của ngôn từ trong thơ đương đại - ghi nhận qua một số hiện tượng*, talawas.org.
7. Trần Kim Nở (1993), *Từ điển Anh – Việt*, NXB Chính trị Quốc gia.
8. Inrasara, *Thơ Việt, từ hiện đại đến hậu hiện đại. Dẫn nhập*, inrasara.com.
9. Nguyễn Hưng Quốc, *Giấu nhại như một ý niệm*, tienve.org.
10. Hoàng Phê (1992), *Từ điển tiếng Việt*, Viện Ngôn ngữ học, Trung tâm Từ điển ngôn ngữ, Hà Nội.
11. Trịnh Thanh Sơn, *Thế giới không còn trắng - Tiếng cười, sự giấu nhại và nỗi buồn đau sâu thẳm*, tienve.org
12. Đặng Thị Hào Tâm (2010), *Hành động ngôn từ gián tiếp và sự tri nhận*, NXB ĐHSP Hà Nội.
13. Nguyễn Thị Thanh Thủy, (2010), *Hành vi giấu nhại trong thơ trữ tình Việt Nam từ thập niên 80 đến nay*, Luận văn Thạc sĩ, ĐHSP Hà Nội.

Tiếng Anh

14. A. Wizebicka (), *English act verb*, Cambridge University Preess.
15. Fowler, Roger (1973), *A dictionary of modern critical terms*, Routledge, Britain.

(Ban Biên tập nhận bài ngày 24-03-2011)

(VẤN ĐỀ PHÂN BIỆT tiếp theo trang 14)

Thay lời kết luận

Có người nước ngoài đã học tiếng Việt ở Việt Nam ba bốn năm tâm sự một nỗi niềm rằng “tôi biết khoảng trên dưới 20.000 từ tiếng Việt, tôi có thể nói chuyện một cách thoải mái với người Việt về bất cứ lĩnh vực nào, và khi người Việt nói chuyện với tôi thì họ nói chuyện gì tôi cũng hiểu hết nhưng tôi không thể nào hiểu được lấy một câu khi nghe hai người Việt nói chuyện với nhau”. Nếu tác giả Cao Xuân Hạo đưa ra con số thống kê rằng những câu, những đơn vị lời nói vẫn bị cho là “đặc biệt”, bị gọi là “câu sai” vì “không chuẩn”, hay không có “chủ - vị đẳng hoàng” chiếm tới 83% trong vốn văn học Việt Nam và đặc biệt là trong vốn lời nói sinh động hàng ngày của người Việt, thì nguyên nhân của nỗi niềm trên có lẽ chính là vì chúng ta mới chỉ dạy cho họ hiểu và sử dụng được 17% số vốn liếng còn lại.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hồng Côn, *Biến thể cú pháp và trình tự dạy biến thể cú pháp cho người học tiếng Việt như ngôn ngữ thứ hai*, Ngôn ngữ, số 6, 2008.
2. Cao Xuân Hạo, *Dạy tiếng Việt cho người nước ngoài: hòn đá thử vàng của cách nghiên cứu và mô tả tiếng Việt*, Trong “Tiếng Việt như một ngoại ngữ”, Nxb Giáo dục, 1995.
3. Cao Xuân Hạo, *Tiếng Việt, văn Việt, người Việt*, Nhà xuất bản Trẻ, TP Hồ Chí Minh, 2001.
4. Hymes D.H., *Foundation of sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania, 1974.
5. Bùi Hiền, *Phương pháp hiện đại dạy học ngoại ngữ*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1999.
6. Lavendera. B. R, *The study of language in its socio-cultural context*, Linguistics: Investigation, Cambridge, Volume 4, 1990.
7. Saussure F.de, *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội, 1973.

(Ban Biên tập nhận bài ngày 08-03-2011)