

PHÁT TRIỂN CÁC NGHIÊN CỨU CỦA M.A.K. HALLIDAY TRONG GIÁO DỤC NGÔN NGỮ

ISSUES EMERGING WORKS BY M.A.K. HALLIDAY
IN EDUCATIONAL LINGUISTICS

TRƯỜNG THỊ NHƯ THỦY

(ThS; Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế)

Abstract: Educational linguistics studies innovations in language education. This discipline provides a space for research that crosses traditional theories and methodologies of language teaching and learning. Based on the paper *Developing dimensions of an educational linguistics* by Christie and Unsworth (2006), this article will focus on some current language-related issues emerging from works in educational linguistics by Halliday. His contributions to educational linguistics can be seen increasingly extended in many fields of literacy and language education not only in English-speaking countries but also in other countries of the world.

Key words: educational linguistics; language-based theory of learning; teaching functional grammar; genre pedagogy; teaching English to speakers of other languages (TESOL).

1. Đặt vấn đề

Một trong những nhà ngôn ngữ học có ảnh hưởng lớn trong lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ là M.A.K. Halliday. Các công trình của ông có ảnh hưởng sâu rộng đến giáo dục ngôn ngữ. Các ấn phẩm kinh điển của ông như *Các khoa học ngôn ngữ và dạy ngôn ngữ* (The linguistic sciences and language teaching, 1961), *Hệ thống và chức năng trong ngôn ngữ* (System and function in language, 1976), *Ngôn ngữ như là một hệ thống tín hiệu xã hội: Giải thích ngôn ngữ và ý nghĩa* (Language as social semiotics: The interpretation of language and meaning, 1978), *Khẩu ngữ và bút ngữ* (Spoken and written language, 1985), *Viết khoa học* (Writing science, 1993), *Dẫn luận ngữ pháp chức năng* (An introduction to functional grammar, 1994) và nhiều ấn phẩm khác của ông đã mở đường cho những thay đổi trong việc dạy và học ngôn ngữ, cụ thể là tiếng Anh như tiếng mẹ đẻ hay tiếng thứ hai (ESL).

Halliday tuy chưa bao giờ có sự phân biệt rạch ròi giữa các chủ đề lý thuyết và ứng dụng trong các nghiên cứu ngôn ngữ của mình nhưng những nghiên cứu của ông luôn thể hiện rõ mối quan tâm lớn đối với các chủ đề

giáo dục ngôn ngữ [Christie & Unsworth, 2006]. Trường phái của ông có những đóng góp lớn về mặt lý thuyết cho lĩnh vực ngôn ngữ ứng dụng. Đặc biệt các nhà nghiên cứu ngữ pháp chức năng luôn có những tuyên bố mạnh mẽ về sự gắn liền của học thuyết này với các chương trình giáo dục ngôn ngữ, rất nhiều người trong số đó dạy tiếng Anh như tiếng mẹ đẻ hay ngôn ngữ thứ hai. Nhiều chủ đề mới được khởi xướng từ lý thuyết ngôn ngữ trong giáo dục của Halliday khi ông bắt đầu nghiên cứu tích cực về chủ đề giáo dục từ những năm 60 của thế kỷ trước. Học thuyết của ông nhận được nhiều sự quan tâm và hưởng ứng trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ ở nhiều nước trên thế giới. Bài viết này xin giới thiệu những đóng góp của trường phái ngữ pháp chức năng trong bài báo *Các xu hướng phát triển trong ngôn ngữ giáo dục* [Christie và Unsworth, 2006]. Trong giới hạn của bài viết, những thảo luận chỉ tập trung vào ảnh hưởng của Halliday qua những đóng góp làm thay đổi nhiều quan điểm truyền thống của việc dạy tiếng Anh như là tiếng mẹ đẻ hay là thứ tiếng thứ hai.

2. Các chủ đề phát triển từ các nghiên cứu của Halliday trong ngành giáo dục ngôn ngữ

2.1. Các chủ đề trọng tâm trong lý thuyết giáo dục

Những đóng góp đầu tiên của Halliday về lý thuyết ngôn ngữ trong giáo dục (Theory of Language in Education) xuất hiện trong *Các khoa học ngôn ngữ và dạy ngôn ngữ* (The Linguistic Sciences and Language Teaching, Halliday, McIntosh and Steven, 1964). Trong tác phẩm này, Halliday và các đồng sự đã phân biệt ba cách dạy ngôn ngữ: “tiền mô tả” (prescriptive) là cách dạy các cấu trúc có sẵn (*I did* thay vì *I done*); “mô tả” (descriptive) là phương pháp dạy đi từ thực tế sử dụng; và “tích cực” (productive) yêu cầu người học sử dụng tài nguyên (resource) ngôn ngữ của họ một cách chủ động. Halliday cho rằng, phương pháp tiền mô tả chiếm ưu thế trong việc dạy ngôn ngữ. Từ đó ông đề xuất các nghiên cứu ngôn ngữ cần chú trọng đến hai phương pháp còn lại để mở rộng sự hiểu biết và phát triển cách học chủ động. Halliday đã nghiên cứu sự khác biệt giữa ngữ pháp của khẩu ngữ (speech) và bút ngữ (writing). Ông mở rộng các nghiên cứu về biến thể ngôn ngữ (language varieties) cũng như các chủ đề về ngữ vực (register) và phương ngữ (dialect). Mặc dù chưa thảo luận cụ thể về ngữ vực trong tác phẩm này, ông đã đưa ra ba khái niệm cơ bản của ngữ vực là: lĩnh vực diễn ngôn (field of discourse), giọng diễn ngôn (mode of discourse) và văn phong diễn ngôn (style of discourse). Ông và các cộng sự cho rằng, ngữ vực là một mảnh đất màu mỡ (productive area) cho các nghiên cứu ngôn ngữ với mục đích giáo dục và rằng ngôn ngữ lý thuyết cần mở rộng hiểu biết về ngữ vực để đưa vào chương trình giảng dạy.

Một chủ đề ông quan tâm mà ngày nay vẫn là một trong những mối quan tâm hàng đầu của các nhà ngôn ngữ giáo dục là ngữ pháp của bút ngữ (grammar of writing) mà điển hình là ẩn dụ ngữ pháp (grammar metaphor).

Thảo luận của Halliday về sự khác nhau về ngữ pháp của văn bản và ngôn bản trong tác phẩm *Khẩu ngữ và Bút ngữ* (Spoken and Written Language, 1985) là những đóng góp có giá trị về mặt lý thuyết ngôn ngữ cũng như lý thuyết giảng dạy ngôn ngữ.

2.2. Lý thuyết học trên nền tảng ngôn ngữ

Lý thuyết này được đề xuất trong hai tác phẩm *Khảo sát về chức năng của ngôn ngữ* (Explorations in the Functions of Language, 1973) và *Học cách diễn tả ý muốn nói như thế nào: Khảo sát về sự phát triển của ngôn ngữ* (Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language, 1975) của Halliday vào những năm 70 và được mở rộng trong những nghiên cứu về sau của ông (1993, 2004). Quan điểm thất bại giáo dục (educational failure) có nguyên nhân đầu tiên từ thất bại ngôn ngữ (linguistic failure) đã được Halliday, Painter (1998, 2004), Torr (1998), Christie (2002), Derewianka (2003), Torr và Simpson (2003) chú trọng qua các nghiên cứu về khả năng bút ngữ, một lĩnh vực quan trọng trong việc phát triển ngôn ngữ ở học đường. Nhiều nghiên cứu khác nhau cũng đã khẳng định rằng nắm được bút ngữ thúc đẩy và mở rộng khả năng học tập của học sinh.

Những nghiên cứu đầu tiên của Halliday từ đầu thập niên 70 có sự định hướng về chức năng của ngôn ngữ. Điều này hoàn toàn tương phản với trường phái cấu trúc ngôn ngữ (language structure) của Chomsky thịnh hành vào những năm 60 và 70. Theo Halliday, ngôn ngữ là hệ thống tín hiệu có ba siêu chức năng (metafunctions): biểu ý (ideational), liên nhân (interpersonal) và ngôn bản (textual). Trẻ em từ nhỏ học ngôn ngữ để thương lượng (negotiate) các quan hệ và hiểu biết về thế giới. Các diễn đạt ngôn ngữ của trẻ phát triển thông qua sự định hướng ý nghĩa (orientation to meaning) và trải nghiệm (experience) mang đặc điểm của tầng lớp xã hội. Hiểu biết này đóng vai trò quan trọng

trong lí thuyết học trên nền tảng ngôn ngữ (language-based theory of learning) để các nhà sư phạm (teachers) và giáo dục (educators) cân nhắc khi thiết kế các thể loại trải nghiệm ngôn ngữ nhằm giúp trẻ tiếp cận với các kiến thức học đường dễ dàng hơn.

Khi làm cố vấn cho đề án Phát triển ngôn ngữ quốc gia (National Language Development Project, 1979) ở Úc, ông đưa ra 3 đề xuất: *học ngôn ngữ* (learning language) tức học tiếng mẹ đẻ; *học qua ngôn ngữ* (learning through language), ngôn ngữ là công cụ để hiểu được các mối quan hệ và trải nghiệm về thế giới; *học về ngôn ngữ* (learning about language), nhấn mạnh việc học một cách có ý thức các phạm trù của ngôn ngữ như ngữ âm, cách viết, ngữ pháp, ngữ vực trong chương trình học ở trường phổ thông. Tuy nhiên, chỉ hai đề xuất đầu tiên là trở thành mô hình sư phạm cho các nước nói tiếng Anh vào những năm 80, việc dạy kiến thức về ngôn ngữ bị chống đối.

Lí thuyết học trên nền tảng ngôn ngữ của Halliday cho rằng ngôn ngữ là nguồn tài nguyên đầu tiên cho việc học. Tuy nhiên không giống như những lí thuyết học của thế kỉ 20, lí thuyết của ông không nhấn mạnh ranh giới giữa *hình thức* (form) và *nội dung* (content). Ông đưa ra mối quan hệ biện chứng rằng *ý nghĩa* (meaning) hay *nội dung* thúc đẩy sự phát triển *hình thức* và *hình thức* tạo nên *ý nghĩa*. Theo ông, bản chất của ngôn ngữ là siêu chức năng. Điều này tương phản với các mô hình phổ biến cho rằng mối quan hệ giữa ý nghĩa và từ vựng là trực tiếp một chiều (unidirectional).

Wells (1999) cho rằng có mối tương đồng giữa các nghiên cứu về ngôn ngữ của Halliday và Vygotsky. Cả hai ông đều cho rằng ngôn ngữ là tài nguyên học được trong giao tiếp, một khi đã nắm được thì sẽ trở thành công cụ cho các giao tiếp tiếp theo cũng như cho hành động và học tập. Cả hai ông cùng nhìn thấy ngôn ngữ là tài nguyên của việc học văn hóa. Những thành tựu của Halliday và cộng sự với

những lí thuyết về ngôn ngữ là những bổ sung giá trị cho lí thuyết của Vygotsky. Halliday đã sử dụng ngữ pháp chức năng để chứng minh trẻ con học ngôn ngữ để xây dựng những hiểu biết về thế giới cũng như thiết lập các mối quan hệ. Vì vậy người dạy cần hướng dẫn trẻ em, hỗ trợ sự tự tin và độc lập khi chúng học. Tương tự như vậy, Vygotsky đã đề xuất việc học của trẻ cùng với người cố vấn (mentor) để giúp trẻ phát triển.

2.3. Dạy viết

Từ những năm 70, các nghiên cứu ngữ pháp chức năng hệ thống (SFG) quan tâm hai lĩnh vực chính: (i) thể loại (genre) và (ii) các đặc điểm ngữ pháp của ngôn bản và văn bản (spoken language and written language) liên quan đến ẩn dụ ngữ pháp (grammar metaphor). Từ những nghiên cứu đầu tiên của mình Halliday và các cộng sự đã quan tâm đến ngữ vực (register). Ngữ vực liên quan đến ngữ cảnh, còn thể loại liên quan đến ngữ cảnh văn hóa. Những giá trị về ngữ vực bao gồm lĩnh vực (field), giọng (tenor) và thức (mode) khác nhau ở các thể loại khác nhau. Các nhà ngữ pháp chức năng đã đưa ra mô tả các thể loại, các bước phát triển của chúng cũng như sự lựa chọn ngữ pháp phù hợp với lĩnh vực, giọng và thức. Với mục đích giảng dạy, từ những năm 80 mô hình về dạy thể loại và ngữ vực của Martin và các cộng sự đã được đưa vào chương trình học ở cấp tiểu học và trung học ở Úc, chương trình quốc gia ở Anh (Carter, 1990) và ở Bắc Mỹ (Grabe và Kaplan, 1996; Hyon 1996; Johns, 2002 và Schleppegrell, 2004).

Mô hình về thể loại của Martin và Rothery (1980) đưa ra phương pháp dạy nhấn mạnh sự nhận biết và các bước phát triển của một văn bản/ngôn bản (ví dụ như kể chuyện, giải thích, tường thuật, mô tả,...). Giáo viên cần phân tích cho người học: chức năng của văn bản/ngôn bản, các bước phát triển, các đặc điểm ngôn ngữ cần thiết cho các bước hình thành văn bản/ngôn bản này. Điểm mạnh của mô hình này là: (i) giúp nhận biết các thể loại

văn bản/ngôn bản và (ii) dạy rõ ràng (explicit teaching) các thể loại. Tuy nhiên, cũng có những phê bình về mô hình này. Theo Freedman và Medway (1994) và Lee (1997), (i) chưa có đủ bằng chứng về việc dạy “rõ ràng” các thể loại giúp sinh viên viết tốt hơn và (ii) cách dạy viết này yêu cầu người học phải chấp nhận không nghi ngờ gì về các thể loại được phát triển theo quy ước như vậy. Các nhà lí thuyết thể loại (genre theorists) không đồng ý với lời phê phán này. Theo họ, (i) nhận xét như vậy chỉ được đưa ra bởi những người dạy chưa có đủ kĩ năng dạy các văn bản học thuật và (ii) dạy theo thể loại được áp dụng phù hợp đòi hỏi người học phân tích, thảo luận các bước phát triển của từng thể loại cũng như mục đích xã hội của chúng, từ đó có thể xây dựng được sự đánh giá đúng về sự lựa chọn ngôn ngữ để sáng tạo văn bản/ngôn bản theo thể loại.

Những nghiên cứu về thể loại và về ngữ pháp chức năng hệ thống đã đưa đến sự ảnh hưởng nhiều sách hướng dẫn dành cho giáo viên và sách giáo khoa dành cho học sinh. Các ấn phẩm quan trọng nhất là của Derewianka (1990) giới thiệu lí thuyết thể loại dành cho giáo viên, loạt sách thể loại của Martin và Rothger (1980s và 1990s) cho các trường tiểu học và sách dành cho giáo viên của Christie cùng cộng sự (1990, 1992) với tiêu đề chung *Ngôn ngữ: Tài nguyên của ý nghĩa* (Language: a Resource for Meaning). Những thảo luận và tranh cãi về lí thuyết thể loại cũng được trình bày trong các ấn phẩm của Cope và Kalantzis (1993). Love và các cộng sự (2002) đã trình bày các khái niệm về ngữ pháp chức năng và dạy thể loại trong CDROM *Xây dựng hiểu biết cho việc dạy học* (Building Understanding in Literacy Teaching) cho đào tạo giáo viên. Cơ sở dữ liệu online về dạy ngữ pháp chức năng (<http://www.telenex.hku.hk>) đề xướng bởi Tsui ở đại học Hong Kong cho giáo viên dạy ESL ở Hong Kong.

Chủ đề văn bản/ngôn bản cũng là một lĩnh vực quan trọng trong nghiên cứu phương pháp

sư phạm. Thảo luận của Halliday về sự khác nhau giữa ngữ pháp của văn bản và ngôn bản trong tác phẩm *Khẩu ngữ và Bút ngữ* (Spoken and Written Language, 1985) luôn có giá trị đối với những ai công tác trong ngành đào tạo giáo viên. Khi mô tả khẩu ngữ “năng động” và bút ngữ “tĩnh động”, Halliday nhấn mạnh khẩu ngữ và bút ngữ khác nhau về ngữ pháp vì chúng phục vụ cho mục đích xã hội của con người khác nhau. Ông cho rằng khẩu ngữ của trẻ đã phát triển tương đối trước khi đến trường. Khi trẻ đi học, khẩu ngữ của chúng tiếp tục mở rộng và trẻ có thể học tốt khi năng lực khẩu ngữ của chúng phát triển. Chúng có khả năng viết những cấu trúc ngữ pháp ít phức tạp so với lời nói của chúng. Đến giai đoạn cuối vị thành niên (late childhood) ẩn dụ ngữ pháp (grammar metaphor) của chúng bắt đầu xuất hiện, và trẻ được mong đợi đọc và viết được những cấu trúc của bút ngữ. Bản chất chương trình học ở nhà trường là sự thay đổi nâng cao khi học sinh tiến dần đến các lĩnh vực khó hơn của những kiến thức “không phổ biến” (uncommonsense) của chương trình trung học. Lĩnh hội các kiến thức như vậy cần bản phụ thuộc vào sự lĩnh hội các mẫu và cấu trúc bút ngữ diễn tả khái niệm trừu tượng, khái quát và diễn ngôn kĩ thuật được xây dựng sử dụng ẩn dụ ngữ pháp. Các khảo sát của Aidman (1999) và Derewianka (2003) đã củng cố các nhận định của Halliday về sự xuất hiện của ẩn dụ ngữ pháp ở trẻ cuối vị thành niên. Tuy nhiên cũng có những bằng chứng của Christie và Soosai (2000) rằng không phải tất cả trẻ đều đạt được năng lực như nhau về sử dụng ẩn dụ ngữ pháp, tức là khả năng bút ngữ ở trung học. Đây là một chủ đề cần thêm nhiều nghiên cứu tiếp tục.

2.4. Dạy ngữ pháp chức năng

Từ những năm 70, dạy ngữ pháp ở trường học là một chủ đề có nhiều tranh cãi trong giáo dục ngôn ngữ. Vào thời đó, ở những nước nói tiếng Anh dạy ngữ pháp thường tương đồng với việc dạy các cấu trúc ngữ pháp lỗi thời (outdated). Vì vậy, việc đưa ngữ vực (register)

và thể loại (genre) vào nhà trường đã tạo nền tảng cho giáo viên và học sinh làm quen với các cấu trúc chức năng của ngữ pháp. Tuy nhiên, các giáo viên chỉ hứng thú trong việc dạy thể loại nhưng miễn cưỡng dạy ngữ pháp. Phát triển ngôn ngữ kỹ thuật (technical language) để dạy về ngôn ngữ là một công việc khó khăn trong cộng đồng giáo viên vì đôi khi họ không có khả năng giải quyết các vấn đề của ngữ pháp chức năng. Trong khi đó nhiều bằng chứng cho thấy học sinh không khó khăn khi học ngữ pháp chức năng nếu được truyền đạt tốt. Các nghiên cứu của Williams (1998, 2004) về sử dụng ngữ pháp chức năng của học sinh nhỏ tuổi đã cho thấy trẻ nhỏ có khả năng nhận biết các yếu tố của cấu trúc chuyển tác (transitivity structure). Chúng cũng hiểu được các loại quá trình (process types), người tham gia (participants) và chu cảnh (circumstances). Nhìn chung, có nhiều chủ đề về giảng dạy ngữ pháp chức năng trong trường học cần được tìm hiểu thêm. Đặc biệt cần thiết là nghiên cứu sự phát triển kết nối của chương trình ngữ pháp chức năng từ tiểu học lên trung học cũng như giai đoạn phát triển nào là phù hợp để đưa cấu trúc thành tố (constitute structure) như là một chỉ định thể (aspect) của việc làm quen các thuật ngữ để hiểu các phạm trù chức năng.

2.5. Dạy tiếng Anh cho người học nói thứ tiếng khác

Đóng góp nổi bật của ngôn ngữ chức năng hệ thống với ngành giáo dục ngôn ngữ là viết theo thể loại (genre pedagogy) được chọn đưa vào chương trình Dạy tiếng Anh cho người học nói thứ tiếng khác (TESOL) ở Úc. Từ năm 1980, việc thiết kế chương trình, phát triển tài liệu, đánh giá việc học cho chương trình học tiếng Anh của người nhập cư lớn tuổi (AMEP) cũng sử dụng các nguyên tắc của thể loại. Joyce, Feez cùng các cộng sự (1998, 2000) đã soạn sách giáo khoa cho giáo viên với các hướng dẫn cụ thể về thể loại cho việc dạy và đánh giá người học. Có thể nói rằng lý thuyết chức năng hệ thống và dạy thể loại đã giúp

thiết kế được các chương trình học tiếng Anh hữu ích.

Ở các nước khác ảnh hưởng của chức năng hệ thống (SF) đối với chương trình TESOL có thể nhận thấy được tuy ở các mức độ khác nhau. Sử dụng các nguyên tắc của SF, Mohan và các đồng nghiệp (1986, 2001, 2002, 2004) đã đưa ra phương pháp tiếp cận (approach) dựa vào nội dung dạy và cấu trúc kiến thức cần dạy cho cộng đồng TESOL ở Bắc Mỹ. Mohan và Schleppegrell (2004) cho rằng (i) cần thiết kế chương trình trong quá trình xã hội và (ii) chú trọng nhu cầu về mô hình diễn ngôn chức năng cho việc học kiến thức ở nhà trường. Công trình của hai ông cũng trùng mục đích với các nghiên cứu khác về tiếng Anh cho mục đích học thuật (EAP) của Paltridge (2001, 2002, 2004) và của Jones cùng các cộng sự (1989, 2004), Drury (1991), Ventola (1960), Ravelli (2004) và Hood (2004a, 2004b).

Ngày nay cách tiếp cận của SF trong thiết kế và thực hiện các chương trình TESOL chắc chắn sẽ mở rộng trong việc dạy tiếng Anh như là thứ tiếng thứ hai hay là ngoại ngữ (ESL và EFL) trên thế giới. Các lĩnh vực quan trọng sử dụng SF cần các nghiên cứu tiếp theo sẽ bao gồm: phát triển các nguyên tắc cho việc thiết kế chương trình tiếng Anh như là thứ tiếng thứ hai (ESL) ở trường học; phát triển các nguyên tắc và hướng dẫn kiểm định và đánh giá bài thi của các lớp học ESL; và xác định các chủ đề chuyên môn cho sinh viên ở bậc đại học.

3. Kết luận

Bài viết này trình bày vài chủ đề chính của giáo dục ngôn ngữ theo lý thuyết ngôn ngữ SF. Từ những năm 60 của thế kỷ 20, khi Halliday và các cộng sự bắt đầu nghiên cứu lý thuyết này, các lĩnh vực của SF đã mở rộng đáng kể. Từ thực tế có thể nhìn thấy rằng các ứng dụng của SF sẽ ngày càng tiếp tục được phát triển và mở rộng. Thực sự vậy, lý thuyết và thực hành giáo dục ngôn ngữ đã có những

thay đổi đáng kể từ những áp dụng của học thuyết Halliday.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Aidman, M. (1999), *Biliteracy development through early and mid-primary years. A longitudinal case study of bilingual writing*. Unpub. PhD thesis, University of Melbourne.
2. Carter, R. (Ed.) (1990), *Knowledge about language and the curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
3. Christie, F. (2002), *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London and NY: Continuum.
4. Christie, F. and Soosai, A. (2001), *Language and meaning*. Melbourne: Macmillan Education.
5. Christie, F.; Unsworth, L. (2006), *Developing dimensions of an educational linguistics*. In Webster, J., Matthiessen, C. and Hasan, R. (Eds.) *Continuing discourse on language: A functional perspective*. London: Equinox.
6. Cope, B and Kalantzis, M. (Eds.) (1993), *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. (Series: Critical Perspectives on Literacy and Education, Series Editor, A. Luke) London: Taylor and Francis.
7. Derewianka, B. (2003), *Grammatical metaphor in transition to adolescence*. In AM Simon-Vandenberg, M. Taverniers and L. Ravelli (Eds.), 185-220.
8. Drury, H. (1991), *The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level*. In E. Ventola (Eds.) *Functional and systemic linguistics. Approaches and uses*, 431-456. Berlin And NY: Mouton de Gruyter.
9. Feez, S. and Joyce, J. (1998), *Writing skills. Narrative and non-fiction text types*. Melbourne, Phoenix Education.
10. Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1996), *Theory and practice of writing*. (Applied Linguistics and Language Study Series. Series Ed. C.N. Candlin) London and NY: Longmans.
11. Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1996), *Theory and practice of writing*. (Applied Linguistics and Language Study Series. Series Ed. C.N. Candlin) London and NY: Longmans.
12. Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
13. Halliday, M.A.K. (1985), *Spoken and written language*. Geelong Victoria: Deakin University Press.
14. Halliday, M.A.K. (1993), *Towards a language-based theory of learning*. In *Language and education*, 5, 3, 93-116.
15. Hasan, R. and Martin, J.R. (1989), *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language. Studies for Michael Halliday*. Norwood, NJ: Ablex.
16. Johns, A.M. (Ed.) (2002), *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
17. Love, K., Pigdon, K., Baker, G. & Hamston, J. (2002). *BUILT-___Building understandings in literacy and teaching*, CD ROM. The University of Melbourne.
18. Martin, J.R. and Rothery, J. (1986), *What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing"*. In B. Couture (Eds.) *Functional approaches to writing. Research Perspectives*, 241-265. London: Pinter.
19. Painter, C. (1998), *Learning language in early childhood*, Cassell, London and NY.
20. Paltridge, B (2001), *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
21. Schleppegrell, M. (2004), *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, New Jersey and London: Erlbaum.
22. Torr, J. (1998), *From child tongue to mother tongue: language development in the first two and a half years*. *Monographs in systemic linguistics*. Nottingham: Nottingham University.
23. Wells, G. (1999), *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. (Series Eds. R. Pea, J. Seely Brown and J. Hawkins, *Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives*), Cambridge: University Press..
24. Williams, G. (1998), *Children entering literate worlds*. In F. Christie and R. Misson (Eds.) *Literacy and schooling*, 18-46. London and NY: Longmans.

(Ban Biên tập nhận bài ngày 25-04-2014)