

KHO KHÁM HỌC VÀ HƯỚNG DẪN NGỮ TIẾNG ANH,
NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

**TÍCH HỢP NGỮ DỤNG HỌC
TRONG VIỆC DẠY NGỮ PHÁP TIẾNG ANH
THEO ĐƯỜNG HƯỚNG GIAO TIẾP**
INTERGRATE PRAGMATICS IN TEACHING ENGLISH

GRAMMAR COMMUNICATIVELY

TRẦN NGỌC DIÊN KHÁNH
(ThS; Đại học Thái Bình Dương)

Abstract: This paper aims to examine the importance of grammatical knowledge in the development of communication skills and to bring some of those insights from pragmatics into the English grammar classroom at the university level. The major principle is that when grammar is taught for communication, clauses or any other grammatical items should be held as resources in context. Thus, it is necessary for teachers of English to adapt more classroom activities so as to make grammar communicative in context. Some demonstrations of grammar teaching and communicative language teaching will also be the concern of this paper.

Key words: grammar teaching; activities; communicative grammar teaching; context; pragmatics; communication skills.

1. Giới thiệu

Dạy ngữ pháp trong nhà trường luôn là thử thách về mặt phương pháp đối với nhiều giáo viên tiếng Anh. Cho đến nay, nhiều phương pháp dạy tiếng khác nhau ra đời đã được vận dụng: Phương pháp ngữ pháp-dịch (The grammar-translation method), phương pháp trực tiếp (direct method), phương pháp nghe-nói (audio-lingual method), phương pháp nghe nhìn (audio-visual method), phương pháp tình huống (situational approach), phương pháp trực chỉ (total physical response) và phương pháp lựa chọn (the elective approach)...Đặc biệt, trong những năm gần đây, khi ngôn ngữ được coi như là “một loại tài nguyên mang tính hệ thống dùng để tạo nghĩa theo ngôn cảnh” qua giao tiếp, và ngôn ngữ được nghiên cứu theo cách hành chức xã hội, thì vấn đề dạy ngữ pháp theo hướng giao tiếp ngày càng trở nên hiện thực.

Đó cũng là lí do vì sao nhiều chuyên gia giàu kinh nghiệm dạy tiếng Anh đã nhấn mạnh: Giao tiếp với mọi dạng thức của nó là chức năng trọng tâm của ngôn ngữ, vấn đề cấu trúc cú pháp và kiến thức về từ vựng học được đưa xuống hàng thứ yếu, và khuynh hướng

giao tiếp này sẽ đưa đến sự thay đổi căn bản về phương pháp dạy (J. Trim 1992).

Trong bài viết này, chúng tôi tập trung nêu một số quan điểm về sự cần thiết phân tích ngữ dụng khi dạy ngữ pháp theo đường hướng giao tiếp mà một số giáo viên tiếng Anh còn chưa chú ý đúng mức. Thật vậy, hiện nay rất ít công trình nghiên cứu về mối quan hệ giữa ngữ dụng học (pragmatics) và giảng dạy ngữ pháp (grammar) theo hướng ứng dụng nhằm nâng cao trình độ của người học một cách vững chắc và toàn diện. Lí do là quá trình dạy và học ngoại ngữ hầu như chỉ chú trọng vào từ vựng, ngữ âm, ngữ pháp. Vai trò quan trọng của ngữ dụng học trong quá trình hình thành kĩ năng ngôn ngữ và sử dụng đúng ngôn ngữ hầu như bị quên. Dạy ngữ pháp theo hướng giao tiếp (Communicative approach) với cơ chế dụng học thực chất là thực tiễn hóa cách nâng cao trình độ ứng dụng của người học từ một quan điểm mới đang rộng mở hơn về phía ngôn ngữ xã hội học.

Như chúng ta biết, khi đề cập đến hoạt động giao tiếp, không thể không nói đến văn cảnh. Dạy ngữ pháp theo đường hướng giao tiếp, do vậy, cần được sử dụng theo từng văn cảnh (context). Vì cùng một cấu trúc đó, trong cùng phát ngôn (utterance), nhưng nó lại mang ý nghĩa hoàn toàn khác nhau trong những văn

cảnh khác nhau. Khi nói đến ngữ dụng học, người ta hay nói đến việc nghiên cứu ý nghĩ thực sự của người nói nằm ẩn khuất hoặc tách biệt với những phát ngôn của họ. Tại đây giá trị ngữ nghĩa đích thực của phát ngôn cần được xem xét trong văn cảnh.

Theo quan điểm của Hymes (1972: 277) người nói cần phải có kiến thức về ngữ dụng học để biết khi nào nên nói, khi nào không, nói cái gì, với ai, khi nào, ở đâu, nói bằng thái độ thế nào. Nếu không quan tâm đến khía cạnh ngữ dụng học thì người học vẫn chưa thể hiểu đúng và dùng đúng ngôn ngữ mà mình đang theo học (target language). Yêu cầu này đòi hỏi người sử dụng ngôn ngữ phải cảm nhận được sự khác biệt của *hiển ngôn* (vỏ ngoài của ngôn ngữ) và *hàm ngôn* (ý nghĩa của lời nói trong tình huống cụ thể). Ví dụ: *I have an headache*.

Phát ngôn trên căn cứ bề mặt ngôn ngữ, có nghĩa: *Tôi bị đau đầu*.

Ở các văn cảnh sau đây, phát ngôn trên lại có nghĩa khác: 1/ Văn cảnh 1 (Chồng mệt mỏi vì vợ than vãn): *Cô nói nhiều quá, tôi chán lắm rồi*; 2/ Văn cảnh 2 (Học sinh nói với thầy trong lớp): *Thưa thầy cho em được về sớm*; Văn cảnh 3 (Nhóm bạn trong quán nước): *Làm ơn chỉnh nhạc nhỏ chút xíu*.

Các nghiên cứu trên bình diện ngữ dụng sẽ giúp người học ngôn ngữ không chỉ nói được một câu đúng mà còn giúp cho họ sử dụng nó theo một ý đồ giao tiếp cụ thể. Tại đây, ngôn ngữ trước hết là một phương tiện để thực hiện hoạt động hướng đích nào đó và người nói sử dụng các phát ngôn như là một công cụ để thực hiện ý đồ của mình. Nói khác, các phát ngôn đều mang ý nghĩa “hành vi” xã hội. Theo Searle (1976), trong một phát ngôn có ba loại hành vi ngôn ngữ: Hành vi tạo lời (locutionary act), hành vi tại lời (illocutionary act) và hành vi mượn lời (perlocutionary act). Searle, dựa vào biểu thức ngữ vi, phân loại các hành vi tại lời thành năm lớp lớn: Tường giải/biểu hiện (representative), chỉ phối/điều khiển (directive), cam kết (commissive), biểu cảm (expressive), tuyên bố (declaration/declarative). Từ góc nhìn

khác, George Yule phân theo hai hướng “Chùng nào có mối liên hệ trực tiếp giữa một cấu trúc và một chức năng, thì ta có một *hành động lời nói trực tiếp* (direct speech act). Chùng nào có một mối liên hệ gián tiếp giữa một cấu trúc và một chức năng thì ta có một *hành động lời nói gián tiếp* (indirect speech act)”. Lí luận về hành vi ngôn ngữ (speech act theory) giúp làm rõ về mối quan hệ giữa ngôn ngữ như một hệ thống kí hiệu đặc biệt khi hình thái cấu trúc của một phát ngôn được ngữ pháp hóa hay mã hóa và ngôn ngữ như một công cụ để tác động lên tình cảm, nhận thức của các tham thể giao tiếp. Nói khác, dù trực tiếp hay gián tiếp, nếu không được *mã hóa* và *ngữ pháp hóa* qua phát ngôn thì nghĩa của từ không thể biến thành hiệu lực giao tiếp. Do vậy, người dạy luôn phải ý thức được rằng chỉ khi nào nghĩa của từ biểu hiện thành hiệu lực giao tiếp (communicative effect) thì ngôn ngữ mới đích thực trở thành công cụ giao tiếp.

Từ tiền đề trên, đi vào cơ chế ngữ dụng, Lewinson (1983) có cách nhìn triết để hơn “Ngữ dụng học nghiên cứu những quan hệ giữa ngôn ngữ và ngữ cảnh đã được ngữ pháp hóa hoặc được mã hóa trong cấu trúc của một ngôn ngữ”. Cách xác định hiện tượng “mã hóa” “ngôn ngữ và ngữ cảnh” trong cấu trúc của Lewinson cho ta thấy: (1) Cơ chế tạo *hiệu lực giao tiếp* (HLGT) ở đây luôn đặt ra trong mối quan hệ giữa ngôn ngữ, ngữ cảnh và quá trình mã hóa qua chỉnh thể cấu trúc. (2) Chỗ phức tạp cần đặc biệt lưu ý ở đây là a/ Trong quá trình mã hóa, ý định của người nói (trong mối quan hệ với văn cảnh) không bao giờ hiển thị đầy đủ trên bề mặt ngôn ngữ mà phải qua phương thức biểu trưng; b/ vì thế, phát ngôn ngữ dụng học ở đây bao giờ cũng là dạng *hàm ngôn* c/ mặt khác, chính do vậy, trạng thái *hàm ngôn* ở đây, dù sao, không thể không bắt đầu bằng hình thái *hiển ngôn*... (*Tôi bị đau đầu* là hình thái mã hóa của cấu trúc *hiển ngôn* đồng thời cũng chính là hình thái mã hóa của cả 3 cấu trúc *hàm ngôn* (+ *Cô nói nhiều quá, tôi*

chán lắm rồi ! + Thưa thầy cho em được về sớm !+ Làm ơn chỉnh nhạc nhỏ chút xíu!).

Như vậy, Tôi bị đau đầu là hình thái mã hóa vừa của cấu trúc hàm ngôn vừa của cấu trúc hiển ngôn. Tại đây, điều quan trọng mà người dạy cần phân biệt là: Tuy cùng một hình thái dấu hiệu vật thể “TÔI BỊ ĐAU ĐẦU” nhưng TÔI BỊ ĐAU ĐẦU trong cấu trúc *hiển ngôn* mang giá trị biểu trưng khá; và TÔI BỊ ĐAU ĐẦU trong cấu trúc *hàm ngôn* mang giá trị biểu trưng khác. Vì rằng, với cấu trúc *hàm ngôn*, TÔI BỊ ĐAU ĐẦU là cái *biểu đạt* đang đối lập với cái *được biểu đạt* trong một *chính thể cấu trúc* có hiệu lực giao tiếp khác với hiệu lực giao tiếp ở *cấu trúc hiển ngôn*. Chỗ khác này khúc xạ lên mặt *hình thái cấu trúc*: TÔI BỊ ĐAU ĐẦU ở cấu trúc *hàm ngôn* mang nặng tính biểu trưng, thiên về ngữ pháp kí hiệu (semiotical grammar); và ở cấu trúc *hiển ngôn* vẫn là một *đơn vị ngữ cú* (phraseological unity) thuộc phạm trù ngữ pháp lôgic (logical grammar). Trong thao tác nghiên cứu, về mặt nhận thức, không chú ý cơ chế trên thì không thể hiểu thế nào là *giá trị biểu trưng của ngôn ngữ* trong quá trình mã hóa (để từ đó có thể giải thích vì sao TÔI BỊ ĐAU ĐẦU có thể mã hóa vừa cho *cấu trúc hàm ngôn* vừa cho *cấu trúc hiển ngôn*).

Tóm lại, với người dạy, trong ý thức thao tác (1) Không nên hiểu tách rời *ngữ dụng* với tính biểu trưng của chất liệu vật thể ngôn từ trong quá trình mã hóa qua chỉnh thể cấu trúc (2). Và, nhìn rộng ra, phải chăng, nên suy nghĩ thêm để hiểu rằng nếu *ngữ dụng* là quá trình “*mã hóa theo cách dùng*”, thì - với người dạy ngữ pháp theo hướng giao tiếp - đây chính lại là quá trình “*giải mã cách dùng*” (Hay theo cách nhấn mạnh của Halliday (1999) “đối tượng tham chiếu đặt ra cho quá trình giải mã ở đây không phải là yếu tố “ngữ pháp tính” mà là “cách dùng”).

Mở rộng mối liên hệ cơ động giữa hình thái và chức năng, ta có thể thấy thêm vì sao qua thực tế giao tiếp, đôi khi người nói sử dụng

hành vi ngôn ngữ này nhằm đạt hiệu lực tại lời ở một hành vi ngôn ngữ khác. Ví dụ:

+ Hỏi: *Can you sleep with the lights on?* (Em có thể ngủ khi đèn vẫn sáng à?)

+ Khẳng định: *You forgot turning off the lights.* (Em quên tắt đèn kia)

Tuy sử dụng hai hành vi ngôn ngữ khác nhau ở trên, người nói muốn diễn đạt cùng một hành vi tại lời - yêu cầu/ ra lệnh - “*Turn off the lights before going to bed*” (Tắt đèn trước khi đi ngủ).

Như vậy, ngay cả vấn đề chuyển hóa giữa hàm ngôn và hiển ngôn vốn tế nhị và phức tạp (mà người dạy có thể xử lí theo hướng ngữ pháp giao tiếp) này, rõ ràng, vấn đề cần quan tâm không đơn thuần nằm trên bề mặt kết cấu ngôn ngữ...

Vì những lí do trên, giáo viên khi dạy cấu trúc ngữ pháp không thể chỉ truyền thụ cho người học những công thức theo kiểu kết cấu mà cần thiết phải tập trung khai thác về mặt ngữ dụng thông qua HLGT. Phương pháp dạy ngữ pháp nào sẽ thuận lợi hơn trong việc tích hợp yếu tố ngữ dụng là vấn đề cần được nghiêm túc xem xét. Nếu như cần phải dạy cấu trúc ngữ pháp cho câu “*I have an headache*”, nhiều giáo viên dạy theo phương pháp truyền thống thường tiến hành theo tuần tự sau: 1. Viết câu ví dụ cần dạy lên bảng; 2. Gạch dưới và phân tích chủ ngữ, động từ, tân ngữ; 3. Dịch mẫu câu sang tiếng mẹ đẻ; 4. Cho học sinh tập đọc để nhớ mẫu câu; 5. Học sinh phải học thuộc lòng mẫu câu. Rõ ràng với phương pháp trình bày bài giảng này, giáo viên không thể giúp người học có cái nhìn toàn diện về mặt sử dụng ngôn ngữ phù hợp cho mục tiêu giao tiếp. Những kiến thức về hành vi ngôn ngữ (speech acts) rất quan trọng để đạt được mục tiêu giao tiếp dường như bị triệt tiêu trong cách trình bày bài giảng bên trên.

Thực tế việc dạy ngữ pháp theo đường hướng giao tiếp tích hợp phân tích ngữ dụng là hoàn toàn hợp lí. Chúng ta hãy xem xét các bước tiêu biểu áp dụng cho bài giảng ngữ pháp

theo đường hướng giao tiếp của tác giả Adrian Doff (1998:39):

1. Giáo viên sử dụng hình ảnh trực quan để giới thiệu cấu trúc ngữ pháp sắp dạy.

2. Người học cùng với giáo viên tự đưa ra ý nghĩa, hình thức và cách sử dụng cấu trúc để thống nhất chọn một ví dụ điển hình có sử dụng cấu trúc.

3. Giáo viên giúp cả lớp tập đọc cả câu có chứa cấu trúc đó.

4. Giáo viên trình bày, có thể viết lại câu đó lên bảng.

5. Giáo viên hướng dẫn cá nhân từng học viên thực hành cấu trúc bằng cách lập lại.

6. Giáo viên hướng dẫn, giải thích rõ hơn cách thành lập cấu trúc và gợi mở thêm giúp học viên thực hành tự do trong từng văn cảnh, sáng tạo khi sử dụng cấu trúc mới.

7. Giáo viên đưa ra các tình huống thực hành, áp dụng tất cả vào những hoạt động trong cuộc sống.

Theo như các bước trình bày bên trên, ở bước thứ 6 và 7, giáo viên có thể khéo léo phân tích mẫu câu dưới góc nhìn ngữ dụng học sẽ mang lại nhiều hữu ích cho người học trong việc sử dụng ngôn ngữ. Người học sử dụng, thực hành điểm ngữ pháp cần dạy trong từng văn cảnh không những phát huy khả năng giao tiếp tốt, hiểu sâu hơn mà còn khắc sâu kiến thức một cách tự nhiên. Với xu hướng lấy người học làm trung tâm (learner-centered) hiện nay thì phương pháp dạy ngữ pháp theo đường hướng giao tiếp có những ưu thế nhất định so với các phương pháp truyền thống khác. Nổi bật là vai trò của người học được đề cao, chủ động trong quá trình lĩnh hội kiến thức, đồng thời đây cũng là điều kiện thuận lợi để giáo viên phân tích, lồng ghép kiến thức ngữ dụng học qua các cấu trúc ngữ pháp.

3. Thay lời kết

(1) Hiện nay việc dạy ngoại ngữ phần lớn ở hầu hết các cấp học chú trọng quá nhiều vào kiến thức ngữ pháp theo hướng công thức vốn là hướng đi không còn phù hợp với cách nghiên cứu ngôn ngữ theo hướng mở trong giai đoạn hiện nay; (2) Dạy ngữ pháp theo đường hướng giao tiếp thực chất là thực tiễn hóa quá trình nâng cao trình độ hiểu biết và ứng dụng cho người học từ một quan điểm mới, rộng mở về phía ngôn ngữ xã hội học; (3) Từ đó, dạy ngữ pháp theo đường hướng giao tiếp có thể xem là cách “cơ chế hóa sự giải mã quá trình tạo nghĩa “vốn được mã hóa theo tình huống văn cảnh thông qua hoạt động mở của ngôn ngữ với yếu tố tham chiếu thiên về “cách dùng” (usage) nhiều hơn là “ngữ pháp tính” (grammaticality); (4) Khi đi vào hướng này trong giảng dạy, đồng thời với việc tôn trọng và phát huy tính chủ động của người học, giáo viên không nên hiểu tách rời *ngữ dụng* với *tính biểu trưng của chất liệu vật thể ngôn từ* trong quá trình mã hóa qua *chính thể cấu trúc* để tạo *hiệu lực giao tiếp*.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Adrian, D. (1998), *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Hymes, D. (1972), *On communicative competence*. In J.B Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, pp 269-93, Harmondsworth: Penguin Books.
3. Lewinson, C. (1983), *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Searl, J.R. (1976), *Speech acts*. London: Cambridge University Press.
5. Yule, G. ..(1996), *Pragmatics*. Oxford: Oxford.