

# **TỔNG LUẬN**

**ĐÓNG GÓP CỦA NGÔN NGỮ  
HỌC VÀO CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC  
NGÔN NGỮ**

SP

# TỔNG LUẬN

ĐÓNG GÓP CỦA NGÔN NGỮ HỌC  
VÀO CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC  
NGÔN NGỮ

**VIỆN THÔNG TIN KHOA HỌC XÃ HỘI**

**PTS. VƯƠNG TOÀN**

**ĐÓNG GÓP CỦA NGÔN NGỮ HỌC VÀO CHIẾN  
LƯỢC  
GIÁO DỤC NGÔN NGỮ**

**TỔNG LUẬN**

**HÀ NỘI 1993**

## **NỘI DUNG**

1. Ngôn ngữ học với sự nghiệp giáo dục ngôn ngữ.
2. Đóng góp của ngôn ngữ học Việt Nam vào chiến lược giáo dục ngôn ngữ.
3. Kết luận.

# ĐÓNG GÓP CỦA NGÔN NGỮ HỌC VÀO CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC NGÔN NGỮ

## (TỔNG LUẬN)

### I. Ngôn ngữ học với sự nghiệp giáo dục ngôn ngữ

Suốt cả một thời gian khá dài, trước hiện thực không ít người biết nhiều thứ tiếng mà họ đâu có biết tới lý luận ngôn ngữ học, nên có quan niệm không kém phổ biến là chẳng cần đến lý luận về ngôn ngữ vẫn có thể dạy và học tiếng tốt được, nhất là tiếng mẹ đẻ. Thậm chí, như J. Martinet (1) cho biết có người đã lập luận rằng người ta có thể học nói mà không cần biết tới ngôn ngữ học cũng giống như vẫn có thể tiêu hóa mà không cần biết đến lý thuyết về sự tiêu hóa (!).

Quả là người ta có thể học một ngôn ngữ bằng con đường trực giác, vô ý thức như trẻ nhỏ học tiếng mẹ đẻ. Đó là con đường tự nhiên nhưng đòi hỏi nhiều thời gian, không tiết kiệm. Phương pháp tiếp xúc đơn thuần cho phép hoàn thiện ngôn ngữ qua nhiều phép thử và sửa chữa lỗi. Mục đích cũng đạt tới nhưng phải sau quá trình dài.

Bởi vậy, ngày nay phần lớn việc tiếp thu ngôn ngữ (tiếng mẹ đẻ cũng như ngoại ngữ, ngôn ngữ thứ nhất cũng như ngôn ngữ thứ hai, thứ ba...) được tiến hành thông qua con đường giáo dục có ý thức. Và đây mới là con đường tốt nhất, nhanh nhất, có hiệu quả nhất. Để mau chóng đạt được kết quả chắc chắn, sự nghiệp giáo dục ngôn ngữ, vì thế, phải vận dụng toàn bộ kinh nghiệm con người có được về ngôn ngữ, trong số đó lẽ tự nhiên là bao gồm những khái niệm, những hiểu biết lý luận về ngôn ngữ.

Nhà nghiên cứu ngôn ngữ và nhà giáo dục ngôn ngữ cùng làm việc với ngôn ngữ song xuất phát từ hai cách thức tiếp cận khác nhau: trong ngôn ngữ học thì ngôn ngữ là đối tượng nghiên cứu, còn trong giáo dục ngôn ngữ, nó là đối tượng của việc dạy - học.

Đặc điểm của ngôn ngữ học hiện đại là sự cùng tồn tại của rất nhiều

phương pháp nghiên cứu đặc thù, xuất hiện từ lâu hoặc mới nổi lên. Có thể có nhiều cách tiếp cận đối tượng nghiên cứu trong các trào lưu ngôn ngữ học khác nhau (ngôn ngữ học miêu tả, ngữ vị học, ngữ pháp tạo sinh - cải biến, chức năng luận...) song mọi cách tiếp cận đều tìm cho mình một điểm xuất phát từ những nguyên lý nhất định, được dùng làm cơ sở cho lý thuyết về ngôn ngữ.

Trong giáo dục ngôn ngữ, việc dạy - học cái gì và như thế nào bao giờ cũng được giải quyết trên cơ sở những luận điểm của một quan niệm ngôn ngữ học nhất định. Cách phân tích theo một phương pháp nào đó sẽ quyết định cách giảng dạy được đưa vào sách giáo khoa (sách cho giáo viên, cho học sinh và sách đọc thêm) cùng những việc mà thầy và trò phải làm.

Sự khác biệt giữa các phương pháp dạy - học tiếng chính là hệ quả của sự khác biệt giữa các lý thuyết về hoạt động ngôn ngữ, giữa các sách miêu tả ngôn ngữ và giữa các cách quan niệm về việc dạy - học tiếng.

Cách đây hơn hai thập kỷ, khi chỉ rõ sự khác biệt trong các lý thuyết ngôn ngữ học có thể có ảnh hưởng trực tiếp đến việc dạy - học tiếng, W. Mackey (2) đã cho thấy rằng các lý thuyết ngôn ngữ học thường khác nhau ở bốn mặt:

- Giá trị của các khái niệm,
- Quan niệm về bản chất của hoạt động ngôn ngữ,
- Các bình diện của hoạt động ngôn ngữ,
- Hệ thống ngôn ngữ được sử dụng.

Những cuộc tranh luận trong triết học có nhiều ảnh hưởng đến các trào lưu lớn của ngôn ngữ học, thể hiện ở cách quan niệm về các *mối quan hệ giữa ngôn ngữ với các hoạt động khác* của con người, đặc biệt với *hoạt động nhận thức*:

Nếu xem hoạt động ngôn ngữ (cũng như mọi hoạt động khác của con người), là dãy phản ứng vật chất nhân quả thì sẽ đi tới trình bày hoạt động ngôn ngữ như một hệ thống hình thức (như quan điểm của Bloomfield); song nếu xem hành vi ngôn ngữ một sự kiện trước hết mang tính tâm linh, có thể có tương quan mật thiết với hành vi vật lý (mà hai hành vi này - hành vi ngôn ngữ và hành

vi vật lý - khác nhau về chất) thì việc dạy - học tiếng còn phải chú ý thêm đến mặt ý nghĩa (đó là quan điểm của F. de Saussure). Trong mối tương quan với nhận thức, hoạt động ngôn ngữ được miêu tả từ cách nhận xét và sắp xếp sự kiện (phương pháp quy nạp) hay từ trực giác, xây dựng một mô hình có thể liên hệ với mọi sự kiện có khả năng quan sát được (phương pháp diễn dịch). Từ đó khi miêu tả hoặc giáo dục ngôn ngữ, hoặc sẽ phải chú trọng các đặc điểm dễ quan sát và dễ sắp xếp nhất của nó là đặc điểm âm vị học (quan điểm của Harris), hoặc phải nhấn mạnh đến các sơ đồ, các mối quan hệ vô cùng phong phú và khái quát của ngôn ngữ (quan điểm của Conillaume).

Về *bản chất* của hoạt động ngôn ngữ, có thể xem nó như là *thực thể* (theo quan điểm của ngữ pháp logic đầu thế kỷ XVIII) của Fant và Jones) hoặc như là *hình thức* (như Bloomfield, Carnap, Sausure), hoặc *vừa là hình thức vừa là thực thể* (như Whorf, Troubetzkoy).

Mỗi lý thuyết ngôn ngữ học khảo sát ngôn ngữ từ ba góc độ:

- Ngôn ngữ *thể hiện* ra như thế nào, có dạng như cái gì, tức là: hoạt động ngôn ngữ được xét như một trạng thái hoặc phụ thuộc, hoặc độc lập với cái con người suy nghĩ và tiến hành (ứng xử).

- Ngôn ngữ *hoạt động* như thế nào, nó là hoạt động của tinh thần giống như hoạt động tâm linh (tâm lý - cơ giới luận) hay như quan hệ kích thích - phản ứng (Ogden, Richards, Goldstein, Buysens) hoặc đó là hoạt động cao cấp của não mà muốn hiểu rõ thì phải phân tích các phản ứng diễn từ khi ta buộc não phải chịu sự can thiệp gây giao thoa cục bộ (vận động thần kinh học) và xây dựng những mô hình cùng cơ chế biểu trưng cho sự hoạt động của bộ óc con người (vận động kỹ thuật học), đại biểu cho quan niệm này là Broca, Jakobson, Hecaen, Dubois...

- Ngôn ngữ *tiến hóa* không ngừng trong thời gian và không gian. Đó là các quan niệm ngôn ngữ học lịch sử, địa lý - ngôn ngữ học và ngôn ngữ học so sánh.

Miêu tả và giáo dục ngôn ngữ phải xuất phát từ một trong những quan điểm nói trên. Chẳng hạn nếu xem ngôn ngữ không ngừng biến đổi thì ngôn ngữ

dạy - học không thể quá cũ song cũng đừng quá mới mà phải chọn cách dùng phổ biến nhất.

Mỗi trường phái có thể sáng tạo và sử dụng hệ thuật ngữ riêng. Cần chú ý tới những khái niệm đặc trưng mà ý nghĩa của chúng không dễ gì chuyển dịch đầy đủ sang các ngôn ngữ khác. Ví như F. Saussure với cách phân chia: *langage* (hoạt động ngôn ngữ), *langue* (ngôn ngữ), *parole* lời nói; N.Chomsky phân biệt *competence* (năng lực) với *performance* (sự thực hiện); A. Martinet với *double articulation* (phép phân đoạn hai bậc) mà bậc đầu cho ông các *moneme*... Do mỗi lý thuyết, mỗi hệ thống quan điểm có thể có cách chia cắt thực tại ngôn ngữ khác nhau (phục vụ cho cách nghiên cứu của mình) cho nên cùng một tên gọi, mỗi trường phái, thậm chí mỗi tác giả có thể có cách hiểu riêng về thuật ngữ mình dùng (ví dụ thế nào là văn bản?).

Sự khác biệt về lý thuyết ngôn ngữ học tất sẽ có ảnh hưởng đến cách miêu tả ngôn ngữ trong sách giáo khoa, từ điển giáo khoa... là những công cụ cần thiết cho quá trình giáo dục ngôn ngữ. Phương pháp dạy - học tiếng bao giờ cũng phải nhất quán dựa vào một cách phân tích nhất định mà cơ sở của nó chính là sự miêu tả ngôn ngữ theo một cách quan niệm nhất định.

Ở nước ta, những kết quả nghiên cứu về các ngôn ngữ nói chung, về tiếng Việt nói riêng đã thật sự chi phối quá trình giáo dục tiếng phổ thông cũng như các ngôn ngữ dân tộc thiểu số, đặc biệt là trong hơn một thập kỷ vừa qua. Hiển nhiên là khi *Tiếng Việt* đã trở thành một môn học riêng biệt ở trường phổ thông thì những kiến thức cơ bản về *tiếng phổ thông* đã được giảng dạy cho các đối tượng người học khác nhau. Các nhà nghiên cứu Việt ngữ học có thể đưa ra những cách giải thuyết khác nhau cho cùng một hiện tượng ngôn ngữ nhưng ở nhà trường, giáo dục ngôn ngữ lại cần có ngay một hệ thống khái niệm trong một cách lý giải nhất quán. Chẳng hạn như trong khi chưa có những quy định cấp Nhà nước buộc toàn xã hội phải tuân thủ, trước tình hình có những sự khác biệt, ngành giáo dục đã phải đưa ra những quy định về cách viết tên riêng và thuật ngữ khoa học (3). Đó là việc cần thiết và có tác dụng chỉ đạo đối với sách giáo khoa cải cách giáo dục nói chung. Nhưng việc đưa



ra một hệ cải tiến (đã áp dụng trong những năm đầu cải cách giáo dục) không được xã hội chấp nhận.

Sự "chung lòng" giữa các nhà nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ ở nước ta đã được phản ánh qua sự "chung sức" của họ trong các công trình đồng tác giả về ngôn ngữ học và dạy - học tiếng, đặc biệt hơn, thể hiện rõ hơn là trong việc cùng tổ chức, cùng tham gia các hội nghị, hội thảo khoa học xoay quanh đề tài giáo dục ngôn ngữ. Không thể nào kể ra ở đây hết được, dù chỉ là liệt kê, trên những cuộc gặp gỡ trao đổi khoa học này bởi nó đã diễn ra suốt từ Việt Bắc (Thái Nguyên) đến Tây Ninh (lẽ đương nhiên là ở Hà Nội, thành phố Hồ Chí Minh, Huế...), ở các cấp quốc gia, bộ, trường, khoa, ban... Năm nào cũng có, vài ba tháng lại có, mà nghề làm thông tin lẽ ra phải có mặt thì cũng không có điều kiện để luôn luôn xuất hiện, nghe ngóng, ghi chép và phản ánh lại được. Thật là khiếm khuyết nếu như trong thuật phân tích này, vì trình độ còn hạn chế của mình, chưa "thuật" được hết những điều cần "tổng hợp", chưa "phân tích sát" những ý tưởng mà các nhà nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ ở nước ta đã phát biểu chỗ này, chỗ khác.

Chúng tôi vui lòng tiếp thu mọi nhận xét quý báu gửi đến và xin bổ sung hoặc chỉnh lý thông tin (khi có điều kiện).

## **II. Đóng góp của ngôn ngữ học Việt Nam vào chiến lược giáo dục ngôn ngữ.**

Mặc dù các *Giáo trình Việt ngữ* đã xuất hiện từ những năm 60 song vấn đề dạy - học tiếng chỉ thật sự được đông đảo giới nghiên cứu ngôn ngữ học ở nước ta tập trung quan tâm từ cuối những năm 70. Tỷ lệ số báo cáo khoa học đề cập đến giáo dục ngôn ngữ tại Hội nghị ngôn ngữ học lần thứ nhất ngành đại học (1978). Tại Hội nghị giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt về mặt từ ngữ (1979) - các báo cáo đã được chọn in thành sách (4), (5) đáng kể. Rất nhiều báo cáo đã được trình bày tại các hội nghị của Viện Ngôn ngữ học, Viện Khoa học Giáo dục và các trường đại học từ Bắc chí Nam. Việc dạy - học tiếng đã thật sự trở thành vấn đề thời sự trong môi quan tâm của giới ngôn ngữ học Việt Nam. Những năm gần đây vấn đề giáo dục ngôn ngữ đã đi vào chiều sâu hơn. Không chỉ các hội nghị khoa học quốc gia mà đã có hội nghị quốc tế tổ chức tại Việt Nam với sự tham gia ngày

một đông đảo các nhà nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ trong và ngoài nước. Quả là không thể kể hết tên các hội nghị, hội thảo khoa học chuyên hay có đề cập đến việc dạy - học tiếng ở nước ta mấy năm gần đây. Nhưng tiêu biểu nhất, tập trung nhất phải kể đến năm 1991 với Hội nghị quốc tế *Giáo dục ngôn ngữ: hợp tác và phát triển*, được triệu tập theo sáng kiến của trường Đại học Tổng hợp Flinders, Học viện kỹ thuật quốc gia Tasmanian (Australia) và trường Đại học sư phạm Huế với sự tham gia của Hội ngôn ngữ học Việt Nam, tổ chức tại thành phố Hồ Chí Minh, và Hội thảo *Giáo dục ngôn ngữ ở Việt Nam* do Hội ngôn ngữ học Việt Nam tổ chức tại Hà Nội. Nhiều kết quả nghiên cứu đã được chọn lọc công bố trên các tạp chí *Nghiên cứu giáo dục, Ngôn ngữ, Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp, Thông tin khoa học giáo dục, Tạp chí khoa học* (của trường Đại học Tổng hợp Hà Nội), các nội san (của Đại học Sư phạm ngoại ngữ Hà Nội, Đại học Ngoại ngữ Hà Nội)...

Tình hình trên cho phép khẳng định rằng giáo dục ngôn ngữ đã và đang là một hướng chiến lược có thể ứng dụng ngay những thành quả của ngôn ngữ học vào đời sống xã hội văn hóa, nhất là trong thời kỳ đất nước đang có nhiều đổi mới. Nhưng vấn đề được đặt ra đã rất phong phú lại đa diện, và lại chúng tôi cũng không có điều kiện bao quát hết mọi nguồn thông tin trong nước, nên nếu tổng thuật phân tích này còn khiếm khuyết thì cũng là lẽ tự nhiên: vì khả năng tiếp cận thông tin còn hạn chế, chúng tôi hy vọng các đồng nghiệp xa và gần sẽ bổ sung cho kho tin của chúng ta về đề tài này ngày càng phong phú và cập nhật.

Dưới đây chúng tôi thử hệ thống hóa những đóng góp của giới ngôn ngữ học nước ta vào các hướng khác nhau trong chiến lược giáo dục ngôn ngữ, đó là:

1) Vào việc giảng dạy tiếng Việt với những tư cách khác nhau: là tiếng mẹ đẻ (ở trong nước và ở xa tổ quốc) và là ngôn ngữ thứ hai (là tiếng phổ thông cho các dân tộc thiểu số nước ta và là ngoại ngữ cho người nước ngoài)

2) Vào việc giáo dục ngôn ngữ các dân tộc thiểu số cho các đối tượng người học khác nhau.

3) Vào việc dạy - học ngoại ngữ cho người Việt Nam (cả trong nước và ở nước ngoài).

## **II. Những đóng góp vào việc giảng dạy tiếng Việt.**

Nói đến giáo dục ngôn ngữ ở nước ta, trước hết phải nói đến việc dạy - học tiếng Việt. Khoa học nghiên cứu về tiếng Việt thường được giới chuyên môn gọi là Việt ngữ học. Đáng lưu ý là ngày nay, Việt ngữ học không chỉ được nghiên cứu và giảng dạy cho người trong nước mà cả ở nước ngoài, bởi số người có nhu cầu biết tiếng Việt tăng lên cùng với sự mở cửa của đất nước. Thực vậy, không chỉ ở Pháp, Mỹ, Nga, Đức, Campuchia, Lào... mà cả ở Nhật, Australia, Malaysia, Nam Triều Tiên, Canada... số người cần học tiếng Việt tăng lên đáng kể. Chẳng hạn, ở trường Đại học Ngoại ngữ Osaka (Nhật Bản), bộ môn tiếng Việt đã được tách riêng độc lập (từ ban Thái - Việt) do GSTS Tomita Kinji làm chủ nhiệm. Các sinh viên Việt học từ nước ngoài thường đến nước ta tu nghiệp một vài năm.

Bởi vậy chiến lược giáo dục tiếng Việt đã được đặt ra với ba tư cách khác nhau cơ bản: dạy cho người Kinh với tư cách là tiếng mẹ đẻ, cho người thiểu số trong nước với tư cách là tiếng phổ thông của một quốc gia đa dân tộc và cho người nước ngoài với tư cách là một ngoại ngữ cần cho hoạt động văn hóa, kinh tế, xã hội của họ. Chúng ta thấy các thành tựu của Việt ngữ học đã phát huy được tác dụng tích cực của nó. "Dạy tiếng Việt trong nhà trường" đã là đề tài của một hội nghị khoa học lớn từ cuối 1982 tại Hà Nội (16), tiếp đó là các hội nghị tại Đại học Sư phạm Việt Bắc (Thái Nguyên) và tại Tây Ninh (cuối 1983).

### *II. 1. Dạy tiếng Việt với tư cách tiếng mẹ đẻ.*

Nền giáo dục bằng tiếng Việt lúc đầu bằng chữ Nôm thay cho chữ Hán, sau bằng chữ quốc ngữ cho đến nay đã vài thế kỷ nhưng *Tiếng Việt* trở thành một môn học có vị trí và mục tiêu riêng biệt ở trường phổ thông thì mới chỉ bắt đầu từ 1981 với công cuộc cải cách giáo dục. Cũng vì thế những vấn đề cấp bách của việc dạy và học tiếng Việt trong nhà trường đã được đặt ra (7). Đối tượng nghiên cứu của phương pháp giảng dạy tiếng Việt được xác định rõ là tiếng mẹ đẻ trong các điều kiện giảng dạy và học tập. Ba câu hỏi mà nó phải trả lời là:

1) Dạy cái gì ? (tức là nội dung, chương trình, sách giáo khoa).

2) Dạy như thế nào ? (tức là cơ sở phương pháp luận và xác nhận hiệu quả bằng thực nghiệm).

Mục đích cuối cùng hướng tới là hoàn thiện các kỹ năng nghe, đọc, nói, viết, tức là phát triển năng lực ngôn ngữ tích cực, chủ động của học sinh. Điều then chốt ở đây là dạy thế nào để khắc phục tình trạng kém về tiếng mẹ đẻ như ở trường phổ thông của ta hiện nay, khi mà việc dạy tiếng Việt mới thực sự được đặt ra từ sau Cách mạng tháng Tám (theo lời GS Đỗ Hữu Châu tại hội thảo về chương trình và sách giáo khoa môn tiếng Việt, 1990). Ba mục đích dạy bản ngữ cho học sinh phổ thông mà GS Trương Đình đã phân tích (tại Hội nghị Ngôn ngữ và đời sống xã hội - văn hóa, 1990) là: dạy lời nói, dạy ngôn ngữ (hệ thống) và kết hợp hệ thống ngôn ngữ với hệ thống sử dụng ngôn ngữ. Việc dạy tiếng Việt với tư cách bản ngữ được quan niệm là quá trình dạy lời nói (viết) từ tự phát đến tự giác, và lời nói cần được coi là đơn vị dạy tiếng Việt. Cũng tại đây, PGS Diệp Quang Ban đã chỉ rõ trong điều kiện của nước ta hiện nay và trong nhiều năm tới, thứ ngữ pháp có thể phát huy được hiệu lực nhanh chóng, trực tiếp và tiết kiệm là ngữ pháp văn bản mở rộng tiếp tục ngữ pháp câu. Việc dạy bản ngữ như tiếng Việt cần bắt đầu từ *chữ* chữ không phải từ *âm*. Dạy - học ngữ pháp văn bản ngay từ trường phổ thông cơ sở đã trở thành mối quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu.

Tại Hội nghị quốc tế *Giáo dục ngôn ngữ...* TS Trần Ngọc Thêm đã chỉ rõ một trong những biện pháp khắc phục sự hạn chế của phương pháp giao tiếp thuần túy là đưa ngôn ngữ học văn bản vào như một bộ phận quan trọng của nội dung giáo dục ngôn ngữ. Đưa ra những nguyên tắc "tổng hợp" ngôn ngữ học tiền văn bản và ngôn ngữ học văn bản đã xây dựng một hệ thống ngôn ngữ nhất quán sẽ cho phép tập hợp và sắp xếp lại các tri thức có phần rời rạc, phân tán giúp cho người học tiếp thu dễ dàng hơn. Trong thực hành tiếng, hệ thống này là cơ sở cho việc xây dựng những quy trình tạo dựng, phân tích, tóm tắt dịch văn bản hợp lý và tiện dụng. Cũng hướng về đề tài này, PTS Nguyễn Quang Ninh đã suy nghĩ văn bản, không thể không thực hiện giao tiếp với những câu rời rạc.

Có thể giao tiếp bằng lời hoặc bằng chữ. Dù dùng dạng nào thì văn bản tạo ra trong quá trình giao tiếp vẫn phải là một tổ chức chặt chẽ, có sự thống nhất về ngữ nghĩa và cấu trúc. Con người muốn sử dụng thành thạo văn bản, cần được học tập rèn luyện. Cho nên cần dạy - học cách tổ chức giao tiếp. (*Nghiên cứu giáo dục*, 5 - 1986, tr 10). Và ngữ pháp văn bản đã góp phần vào phục vụ chương trình cải cách giáo dục (8) trong đó kỹ năng dựng đoạn văn - đơn vị của văn bản - cần được rèn luyện theo hệ thống (được chia thứ bậc: nhóm, loại, kiểu, dạng) bài tập. Từ việc đi sâu vào kiến thức ngôn ngữ tiếng Việt, phân biệt câu với những cấu trúc chưa phải là câu (dù các nhà Việt ngữ học có thể có cách phân chia cấp bậc khác nhau) nhưng mục tiêu dạy câu, chữa câu trong giờ làm văn thì được xác định rõ.

Cùng với lỗi ngữ pháp, những sai lầm trong vận dụng từ có thể làm cho con người khó thông hiểu nhau. Vì thế, để phát huy chức năng là công cụ giao tiếp của ngôn ngữ, nhất thiết phải nắm vững từ. "Và dạy từ phải là một nhiệm vụ quan trọng trong chương trình giáo dục ở trường phổ thông" và việc dạy từ ngữ "không chỉ lo giúp học sinh nắm vững từ ngữ để vận dụng trong giao tiếp bình thường mà còn có nhiệm vụ tạo điều kiện cho các em hiểu được một cách đầy đủ, một cách sâu sắc giá trị nghệ thuật của từ ngữ, cũng như biết sử dụng từ ngữ trong nói, viết một cách có nghệ thuật" (9, tr 9 và 15).

Trong công cuộc hiện đại hóa đất nước nhằm theo kịp các nước tiên tiến trên thế giới, vốn từ tiếng Việt đã được bổ sung thêm nhiều từ ngữ mới, đặc biệt là thuật ngữ. Vấn đề tiếp nhận các yếu tố ngoại lai thế nào là hợp lý được đặt ra cho giới ngôn ngữ học: không chỉ các khái niệm khoa học như *marketing* mà cả những từ đã trở thành quen thuộc *container*, *cassette*... viết thế nào đây? Phiên âm bằng vần của chữ quốc ngữ hay giữ nguyên dạng? Phản ánh thực trạng của tiếng Việt, ban biên tập *Từ điển tiếng Việt* cho rằng "cách viết nguyên dạng đối với từ ngữ có tính quốc tế là hợp lý, đáp ứng yêu cầu giao lưu văn hóa với các nước ngày càng mở rộng, để có chính tả thống nhất và tạo ra được sự thống nhất với quốc tế nên lối viết này "có xu hướng ngày càng phổ biến". Với công việc của nhà nghiên cứu ngôn ngữ thì nhiệm vụ là "cố gắng thu thập đầy đủ các dạng chính tả hiện có" (*Từ điển tiếng Việt*, Trung tâm từ điển học - Nxb Giáo

dục, H, 1994, tr. VII), nhưng sách giáo khoa thì chỉ có thể chọn một dạng nhất định (dù là tạm thời) (3).

Câu chuyện *chính tả* không chỉ đặt ra đối với những từ ngữ mới du nhập vào tiếng Việt (cần quy ước thống nhất) mà chữa lỗi chính tả, chỉnh âm còn được đặt ra, từ lâu, cho những trường hợp thông thường dễ sai phạm. Nhìn lại lịch sử dạy - học tiếng Việt, GS Phan Ngọc (10) cho biết từ trước tới nay đã có công trình nhằm chữa lỗi chính tả. Cách thường nói đến nhất là *tập phát âm cho đúng* tốn nhiều thời gian, đã "đặt cái cày trước con trâu". Theo GS thì "phải học cách viết chính tả đúng. Sau đó nhờ viết chính tả đúng, *ngay trong lúc phát âm còn chưa chuẩn*, mình mới có cơ sở chắc chắn để đi đến cách phát âm chuẩn". Cách thứ hai là *dựa vào lịch sử* nhưng "câu chuyện từ nguyên là khó hiểu, chỉ dành cho một vài nhà ngôn ngữ học trái lại chính tả là câu chuyện của mọi người. Thứ ba là cách *nhớ từng từ một*, đòi hỏi những cố gắng quá lớn, thời gian tập dượt quá dài *lại không bao giờ có thể xem là kết thúc*". Cách thứ tư là *dùng mẹo* mà GS cho là "rất tiện". Nhưng hiểu biết về Việt ngữ học ngẫu nhiên, rời rạc được biến "thành một hệ thống biện pháp chặt chẽ, khoa học và tiện lợi" (tr. 6 - 7). Sáu nguyên tắc mà GS đưa ra để dạy mẹo chính tả là:

- Phải học đối tượng;
- Tôn trọng chính tả hiện hành;
- Xét một âm trong một hệ thống những sự đối lập về mọi mặt;
- Chuyển các quan hệ lịch sử thành các quan hệ hiện tại;
- Thống kê;
- Tìm nghĩa của những nhóm âm tiết, của những hình thức láy âm...

Chỉ ra hai đặc điểm nổi bật của chữ quốc ngữ so với các hệ thống chữ latin hóa khác là: a) đơn vị của một khối chữ tách rời trong dòng viết là một âm chữ không phải là một chỉnh thể từ ngữ và b) trong từng khối chữ - âm tiết như thế thường dùng thêm nhiều dấu phụ đặt kèm với các chữ cái nguyên âm; GS Nguyễn Quang Hồng cho rằng hai đặc điểm này phản ánh trung thành và sát đúng tiếng Việt hiện đại là ngôn ngữ âm tiết tính điển hình nên chữ quốc ngữ tỏ ra rất thuận tiện cho việc giáo dục ngôn ngữ và chữ viết đối với người bản ngữ.

Tiếc rằng sự nghiệp chống nạn thất học (11) mở ra từ cả trước thời Hội truyền bá quốc ngữ ra đời (1938) mà hiện nay nước ta vẫn còn hơn 8 triệu người mù chữ... mà những người này lại không thể đến trường suốt cả năm học như học sinh phổ thông. Vấn đề "Xóa mù chữ cấp tốc cho học viên tái mù chữ" được đặt ra (Thông tin khoa học giáo dục, số 35, 1992). Trung tâm nghiên cứu giáo dục phổ thông người lớn đã tổ chức cả một đợt sinh hoạt khoa học về phương pháp xóa mù chữ cho phụ nữ và trẻ em gái (chiếm hơn 5 triệu người) qua ba vấn đề:

- Những cơ sở của việc dạy cấp tốc chữ quốc ngữ cho người Việt (trên cơ sở ngữ âm tiếng Việt, đặc điểm chữ quốc ngữ và khả năng nói tiếng Việt của người bản ngữ).

- Những giải pháp triển khai hệ thống âm vị và vần trong cuốn sách *Học chữ quốc ngữ cấp tốc*.

- Những thao tác trong việc dạy học.

Sau khi nhìn lại việc dạy đọc chữ quốc ngữ qua các sách học vẫn đã được xuất bản (1983; 1990; 1991), *Nguyễn Thế Lịch* đã có dịp đề cập khá tường minh công việc hoàn thiện. Phương pháp *Dạy đọc chữ quốc ngữ cho người Việt trên cơ sở cấu trúc âm tiết tiếng Việt và đặc điểm chữ quốc ngữ* (Thông tin khoa học giáo dục, số 33, 1992) được tóm lược như sau:

- Thực hiện nhất quán nguyên tắc dạy chữ trên cơ sở dạy âm, phân tích âm và quan hệ âm - chữ;

- Đi lại con đường của người sáng tạo ra chữ quốc ngữ. Về cơ bản, nguyên tắc ngữ âm học đã được thực hiện. Học chữ phải gắn với nguyên tắc đặt chữ.

- Dạy theo thành phần âm tiết, loại hình âm tiết, thể hiện đúng đặc điểm: tiếng Việt và chữ quốc ngữ.

- Theo những nguyên tắc dạy tiếng cho người bản ngữ tức là dạy chữ cho người đã biết tiếng.

- Phải đề ra được những giải pháp lấy thuật hợp lý, thao tác đơn giản.

Và gần đây, một bộ sách (cho học viên, vở tập viết, sách hướng dẫn giảng dạy) nhằm dạy - học nhanh trên cơ sở đặc điểm của tiếng Việt và của chữ quốc ngữ và khai thác vốn ngôn ngữ tự nhiên của người học đã ra đời (12) và được hoan nghênh.

Tại Hội thảo về nội dung và phương pháp dạy - học tiếng Việt (1990), PGS Lê A đã có dịp nhấn mạnh tiếng Việt còn là công cụ giao tiếp để tiếp thu các môn học khác, vì thế vấn đề thực hành cái gì, như thế nào, để làm gì phải được đặt ra, cần lý giải quá trình từ nói đến giao tiếp, cần phân biệt nhưng không tách rời hai môn: *Âm* và *tiếng*.

Chính vì thế, ngay từ năm 1980, đề tài "Ngôn ngữ trẻ em và ngôn ngữ sách giáo khoa" đã được Bộ Giáo dục (Nay là Bộ Giáo dục và Đào tạo) cho triển khai, thu hút đông đảo giới nghiên cứu và giáo dục ngôn ngữ, tiến hành nghiên cứu những đặc điểm của trẻ em Việt Nam (đề xuất những yêu cầu cần thiết cho sách giáo khoa không phải chỉ của các môn ngữ văn mà cả các môn học khác như toán, sinh vật, địa lý, sử, đạo đức). Kết quả nghiên cứu không chỉ được phản ánh trong 4 tập sách đã công bố (13) mà còn được cô đúc trong các khuyến nghị đối với những người làm sách giáo khoa.

Trong khi tìm tòi nghiên cứu để vươn tới một chiến lược giáo dục tiếng Việt tối ưu cho người bản ngữ, chúng ta đã không quên thông báo cho những vấn đề đã được nghiên cứu ở nước ngoài về ngôn ngữ sách giáo khoa nói riêng (bài của Trưởng ban nghiên cứu lý luận SGK Nguyễn Ngọc Nhị, 13, tập I, tr. 71 - 102) hay về phương pháp dạy tiếng mẹ đẻ nói chung (14).

Việc dạy tiếng Việt cho người Việt Nam sống xa Tổ quốc đã trở thành một hướng quan tâm nhiều năm gần đây của việc giáo dục ngôn ngữ. Sợ thế hệ tương lai quên mất tiếng mẹ đẻ, Việt kiều ở nhiều nước đã biết tranh thủ các phương tiện kỹ thuật truyền thông hiện đại (băng tiếng, băng hình) để tạo ra môi trường ngôn ngữ cho con em mình. Và lại biết tiếng Việt còn là một ưu thế của cộng đồng người Việt ở nước ngoài. Tại Hội nghị quốc tế về giáo dục ngôn ngữ (1991), Bích Menon cho thấy việc giảng dạy tại các trường song ngữ Việt Nam ở Queensland (Australia) nhằm ba mục tiêu chính là:



- Củng cố và truyền đạt các khái niệm cho học sinh Tiếng Việt được sử dụng như phương tiện giảng dạy để phát triển sự hiểu biết khái niệm và ngôn ngữ thích hợp ở mọi lĩnh vực, mọi chủ đề. Tiếng Việt cũng được sử dụng để giảm nhẹ mọi sự khác biệt về văn hóa và ngôn ngữ.

- Duy trì và phát triển tiếng Việt trong đánh vần, học đọc và nói để chuẩn bị cho tiếng Việt được xem như một môn học tự nguyện đăng ký.

- Khuyến khích học sinh hiểu và có khả năng nhận biết những sự khác biệt về văn hóa.

Về mặt phương pháp, chắc chắn phải tham khảo cách dạy tiếng Việt cho người nước ngoài (sẽ nói đến ở II. 1.3) vì điều kiện dạy - học ở đây có sự can thiệp của ngoại ngữ phổ biến ở nước sở tại. Bộ môn Việt ngữ học ở nước ngoài luôn dành một sự chú ý đáng kể. Số lượng nhu cầu tuyệt đối không quá lớn nhưng khả năng đầu tư cho việc dạy - học lại rất đáng kể nên chiến lược giáo dục không thể không tính đến.

### ***II. 1.2 Dạy học tiếng Việt với tư cách ngôn ngữ thứ hai***

Cần phân biệt hai loại đối tượng người học tiếng Việt không phải là tiếng mẹ đẻ: các dân tộc thiểu số ở nước ta học tiếng Việt với tư cách là tiếng phổ thông trong quốc gia đa tộc người và người nước ngoài học tiếng Việt với tư cách là ngoại giao để có chiến lược giáo dục ngôn ngữ thích hợp với từng loại đối tượng dạy - học.

#### ***1.2.1 Tiếng Việt là tiếng phổ thông của đại gia đình các dân tộc Việt Nam.***

Nước ta có 53 dân tộc thiểu số chiếm hơn 10% tổng số dân của cả nước. Con em họ cần được giáo dục về các ngôn ngữ được sử dụng thường xuyên trong giao tiếp hàng ngày. Bên cạnh tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ phổ biến trong mỗi vùng (như tiếng Thái ở Tây Bắc, tiếng Tày Nùng ở Việt Bắc) ngày càng có vị trí quan trọng trong đời sống ngôn ngữ gia đình và xã hội, tiếng Việt xưa nay vẫn được coi là tiếng phổ thông - cầu nối giữa các dân tộc và cũng là phương tiện hữu hiệu nhất cho phép đại gia đình các dân tộc nước ta tiếp xúc với những thành quả muôn mặt của nhân loại. Bởi vậy nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Việt cho

học sinh dân tộc luôn được ngành giáo dục coi trọng. Ngay từ năm 1973, Nhà xuất bản Giáo dục đã cho ra đời những tập *sách học tiếng Việt* đầu tiên được coi như "Giáo trình cơ bản tiếng Việt" vận dụng cho các vùng dân tộc khác nhau, các đối tượng học sinh dân tộc khác nhau. Để hướng dẫn sử dụng tốt bộ sách (5 tập) này, các tác giả của nó cũng đã có dịp trình bày những cơ sở sinh lý, tâm lý của người học có liên quan đến việc dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc mà mình dựa vào để xác định phương pháp giảng dạy đã chọn (15). Tiếp đó các tác giả trên đã nêu vấn đề và gợi ý một hệ thống phương pháp dạy tiếng Việt cho người học là dân tộc thiểu số, đối với họ tiếng Việt là "ngôn ngữ mẹ đẻ thứ hai" (16).

Xét về mặt chiến lược nghiên cứu, ngay từ thập kỷ 70, ngành giáo dục đã tổ chức các hội nghị khoa học về đề tài "Dạy tiếng Việt cho học sinh các dân tộc" (lần thứ nhất: 1974, thứ hai: 1979). Cuối 1992 tại Hà Nội đã tổ chức "Hội nghị quốc gia dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc. "Hội nghị nghiên cứu, giảng dạy ngữ văn ở miền núi" đã được tổ chức ở trường ĐHSP Việt Bắc (Thái Nguyên (1983) mà một số công trình nghiên cứu nữa đã được công bố (17), trong đó có những nhận xét của PTS Hoàng An về hiện tượng lệch chuẩn khi dùng tiếng Việt của học sinh các dân tộc Tày, Nùng, H'mông, Dao.

Trong bối cảnh trên không thể dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc mà không so sánh với tiếng mẹ đẻ của các em, hay ngôn ngữ phổ biến trong vùng, và ngược lại. Ngữ liệu giảng dạy cần lựa chọn sao cho gần gũi với đời sống vật chất và tinh thần của học sinh. Phải lưu ý rằng đây là quá trình tiếp thu trong điều kiện song và đa nghĩa. Phương pháp dạy không nhất loạt "bác cầu" hay "xen kẽ" mà phải tùy điều kiện và nhu cầu của người học. Việc nghiên cứu quá trình tiếp xúc ngôn ngữ giữa các dân tộc là cần thiết. Việc so sánh đối chiếu các ngôn ngữ trong tiếp xúc sẽ chỉ ra những nét tương đồng và dị biệt, sự tương tác giữa các ngôn ngữ tiếp xúc nhằm tạo điều kiện thuận lợi đối với việc giáo dục ngôn ngữ nói chung, dạy tiếng Việt nói riêng cho học sinh dân tộc thiểu số.

Tại hội thảo Giáo dục ngôn ngữ ở Việt Nam (1991) PTS Trương Văn Sinh nhấn mạnh 3 nhân tố có tác động trực tiếp đến kết quả dạy - học này. Tình hình thực tế được qui thành 13 kiểu quan hệ tác động đến việc giảng dạy tiếng Việt

cho học sinh dân tộc mà mỗi biến loại cụ thể xuất hiện ở từng vùng cần có những biện pháp và giải pháp thích hợp.

Nhằm vào đối tượng người học đặc thù, gần đây Trung tâm nghiên cứu giáo dục dân tộc thuộc Viện khoa học Giáo dục Việt Nam đã cho biên soạn một bộ sách *Tiếng Việt* (gồm sách cho học sinh và sách giáo viên) "dùng cho vùng dân tộc giáo dục phát triển gặp nhiều khó khăn" từ lớp 1 (do Mông Ký Slay chủ biên, Nhà xuất bản Giáo dục, 1988) là một việc làm đáng khích lệ.

Đề tài "Nghiên cứu biên soạn sách đọc thêm cho học sinh cấp 1 [ bao gồm cả học sinh dân tộc thiểu số và học sinh dân tộc Kinh sống ở miền núi] phục vụ việc nâng cao chất lượng học tập ở các trường dân tộc thiểu số theo chương trình 120 tuần" là một đề tài có giá trị thực tiễn đã được nghiệm thu (cuối 1993). Bản thảo bộ sách đọc thêm (từ lớp 1 đến lớp 3) đạt được những mục đích giáo dục tiếng Việt cho người dân tộc là:

- Củng cố, phát triển kỹ năng sử dụng tiếng Việt để học và giao tiếp tốt (xong tiêu học, không trở lại mù chữ, lại sử dụng được công cụ tiếng Việt để học tập và đọc sách, hòa nhập với cộng đồng)

- Củng cố, phát triển các kiến thức, kỹ năng các môn học khác để học tốt các môn học đó và vận dụng vào cuộc sống (hành dụng).

Suy nghĩ về việc dạy tiếng Việt cho đồng bào thiểu số lớn tuổi, PGS *Như Ý* cho rằng vấn đề cốt "không phải là ở chỗ tiếng Việt là ngôn ngữ thứ hai, hay ngôn ngữ thứ ba, đối với người học mà là ở chỗ: a. Tiếng Việt hoạt động thế nào trong tri giác ngôn ngữ của người học, tức các cộng đồng dân tộc khác nhau; b. Tiếng Việt và tiếng mẹ đẻ của người học có mối liên quan ra sao về cấu trúc loại hình và chức năng xã hội" (tr.38) và đi đến kết luận: "Công việc đầu tiên và bắt buộc để tiến hành dạy tiếng Việt cho đồng bào các dân tộc thiểu số trong chương trình xóa mù chữ là phải phân tích phân loại ngôn ngữ học xã hội một cách chính xác năng lực tiếng Việt của cộng đồng các dân tộc khác nhau và của các nhóm cư dân của cùng một dân tộc tại các vùng địa lý khác nhau, các khu vực kinh tế - xã hội khác nhau và thuộc các lớp xã hội khác nhau, trên cơ sở đó phân chia người học thành các *lớp đối tượng* cụ thể, rồi sau đó xác định nội dung, chương

trình, tính chất và dung lượng sách giáo khoa, phương pháp dạy và đội ngũ giáo viên: thích hợp". "Trên quan điểm thụ đắc ngôn ngữ, sự khác biệt về năng lực tiếng - Việt giữa các lớp đối tượng... là rất hệ trọng. Mỗi lớp đối tượng... đòi hỏi phải có một chương trình riêng, một phương pháp dạy riêng, một bộ sách giáo khoa riêng và đội ngũ giáo viên thích hợp tương ứng" (tr. 40). Và như thế "sách giáo khoa... nên chăng, gồm 1 bộ có hệ thống" như sau:

1. Sách cho người chưa biết nói, nghe tiếng Việt.
2. Sách cho người đã biết nói, nghe tiếng Việt lõm bõm
3. Sách cho người đã biết nói, nghe tiếng Việt thành thạo
4. Sách hướng dẫn phương pháp dạy các tập trên (tr.45) và cần thêm hai cuốn bổ trợ:

*Sách tập đọc tiếng Việt và Kể chuyện* (tr. 43).

#### 1.2.2. *Dạy tiếng Việt cho người nước ngoài.*

Đây cũng là một công việc có ý nghĩa to lớn trong chiến lược giáo dục ngôn ngữ ở nước ta vì nó góp phần tăng cường hiệu lực hoạt động của tiếng Việt trong phạm vi giao lưu quốc tế.

Vấn đề đặt ra là phải nghiên cứu cải tiến, tìm cách có hiệu quả để rút ngắn thời gian học tiếng Việt cơ sở, làm sao để người học dễ dàng và hứng thú học tiếng Việt. Ngay từ 1982, PTS Hoàng Trọng Phiến (19) đã chỉ rõ việc dạy tiếng Việt có những đặc trưng riêng tương ứng với những đặc trưng loại hình tiếng Việt nên phương pháp dạy tiếng Việt cho người nước ngoài phải xuất phát đầy đủ và chú ý triệt để đến đặc trưng loại hình tiếng Việt vốn điển hình cho kiểu phân tích đơn lập, một ngôn ngữ khó xác định biên độ hình thức và ngữ nghĩa của các ký hiệu ngôn ngữ, các đơn vị của hệ thống - cấu trúc... Bởi thế PTS đề nghị dạy theo đồ hình chức năng chứ không dạy theo các bậc phạm trù, tức là dạy năng lực hoạt động ngôn ngữ mà đối tượng là ngôn ngữ tự nhiên.

Thiên về nhận thức dạy tiếng Việt theo cách dạy một ngoại ngữ (khác dạy với tư cách là một ngoại ngữ) PTS Đinh Văn Đức cho thấy phải coi "tính đơn lập" là đặc trưng quan trọng nhất cho ngữ pháp tiếng Việt. Ba tuyến phương tiện chính mà tiếng Việt sử dụng trong tổ chức và hành chức các phát ngôn là:

a) trật tự từ; b) từ phụ và lưu từ; c) tính trái đa dạng. Các phương pháp này thiết lập những liên hệ khá phức tạp, trước hết là "vị ngữ". Như thể trung tâm của |truyền đạt và luyện tập phải là các loại hình vị ngữ, sau mới đến các quan hệ cú |pháp khác.

Đề cập đến vấn đề dạy ngoại ngữ trong mối liên hệ với thói quen sẵn có trong nhận thức của người học, thường được coi là một sự áp đặt, GS *Nguyễn Lai* chỉ ra rằng điều này dường như được cảm nhận rõ hơn khi đề cập đến việc: dạy cách sử dụng nhóm từ chỉ hướng vận động, tiêu biểu là *ra, vào, lên, xuống* cho người nước ngoài. Trong quá trình tiếp nhận, cái khó ở bình diện logic và bình diện ngữ nghĩa của nhóm từ này bao giờ cũng khúc xạ lên thành cái khó của bình diện ngữ pháp, cú pháp, vốn gắn với các kết cấu miêu tả quá trình vận động trong không gian.

Việc nghiên cứu so sánh đối chiếu ngôn ngữ cũng được đặc biệt quan tâm, cả trên bình diện lý luận chung lẫn những công trình nghiên cứu so sánh cụ thể giữa tiếng Việt với tiếng mẹ đẻ của người học. Phát hiện và hệ thống hóa các lỗi thường gặp, nhất là lỗi ngữ âm và đề ra phương pháp chữa chính là hướng đi thiết thực.

Thời nào cũng vậy, người nước ngoài đến Việt Nam học tiếng Việt vì những mục đích khác nhau song nhu cầu chung của họ là cần sớm có thứ phương tiện tối thiểu để hiểu biết và tiếp cận với đất nước và con người Việt Nam (trong đó có các dân tộc thiểu số ở nước ta). Hiểu biết về xã hội và phong tục tập quán của người Việt Nam, về tiềm lực kinh tế của Việt Nam... chính là cơ sở để định ra các chính sách liên doanh và đầu tư lúc này nhưng không phải gần đây người nước ngoài mới tìm học tiếng Việt.

Phó chủ nhiệm khoa Tiếng Việt (ĐHTH Hà Nội) *Hà Vinh* cho biết ("Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp", 7 - 1993, tr.22 - 23) công việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài đã được tiến hành ngay từ khi cuộc kháng chiến chống Pháp kết thúc tuy đến 1968 khoa này mới chính thức ra đời. Từ những năm 70, một hệ thống giáo trình thực hành và lý thuyết tiếng Việt hướng vào học sinh là người nước ngoài đã được biên soạn kịp thời phục vụ cho nhu cầu dạy - học lúc đó.

Song càng ngày thì những đòi hỏi của người học ngày càng sát sao cả về thời gian và tốc độ. Thời kỳ mở cửa với những yêu cầu mới phải có cách dạy nhanh hơn; có hiệu quả hơn và thiết thực hơn. Thêm nữa, chỉ dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ quả là chưa đáp ứng hết nhu cầu học tiếng Việt để tiếp cận các vấn đề của Việt Nam mà trước tiên là các nội dung về đất nước và văn hóa.

Thay cho các bộ tiếng Việt thực hành (2 tập, 1976), Tiếng Việt lý thuyết (2 tập, 1978), Tu từ học tiếng Việt thực hành (1979), Hội thoại tiếng Việt (2 tập, 1980)... đã hoàn thành "nhiệm vụ lịch sử", một bộ giáo trình ba tập đã được biên soạn với phương pháp "giúp cho sinh viên học được tiếng Việt một cách tự nhiên" (19, tr.5) đã được người dạy, người học trong và ngoài nước đón nhận như một bước tiến đáng kể.

Nhu cầu học tiếng Việt còn giúp cho nhiều trung tâm Việt ngữ học đã hình thành ở nước ngoài. Nhiều trường đại học ở nước ngoài đã có khoa, bộ môn tiếng Việt. Nhiều chuyên gia Việt ngữ học đã được mời thỉnh giảng. Nhiều giáo trình như "Tiếng Việt thực hành" do PTS Nguyễn Cao Đàm biên soạn dùng cho người biết tiếng Anh và tiếng Nhật đã được dùng ở Nhật bản. "Tiếng Việt cơ sở" của GS Hoàng Thị Châu soạn bằng tiếng Đức vẫn được dùng ở Đức từ 1982 đến nay.

Một số Việt kiều và các nhà Việt ngữ học ở nước ngoài đã cho tái bản hay xuất bản những giáo trình tiếng Việt phục vụ cho mục đích dạy - học của mình: *Giáo trình tiếng Việt cơ bản* (Sài Gòn, 1964) được tái bản ở Philippin 1976)

*Giáo trình tiếng Việt* (Paris, 1984, in lần thứ 2) của A. Dauphin là những ví dụ cụ thể. Thật vậy, tiếng Việt không chỉ là công cụ nghiên cứu, tìm hiểu về Việt Nam, nó còn làm phương tiện để có công ăn việc làm khi cánh cửa Việt Nam đã mở.

#### V. 2. Những đóng góp vào việc giáo dục ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở nước ta

Vấn đề giáo dục bằng tiếng mẹ đẻ cho người dân tộc đã được quan tâm từ lâu ở Việt Nam bởi lẽ đất nước này, từ lâu, đã là mảnh đất các dân tộc "chung lưng đấu cật" xây dựng, bảo vệ, giữ gìn. Trong số 53 dân tộc thiểu số có những

dân tộc đông tới vài chục vạn song có dân tộc chỉ còn vài ba trăm người. Một vài ngôn ngữ có chữ viết lâu đời khá phổ biến như chữ Thái truyền thống nhưng thường chỉ sử dụng trong số ít người (như chữ nôm Tày, nôm Nùng, nôm Mường nôm Sán Dìu, nôm Sán Chỉ...).

Đa số ngôn ngữ dân tộc chưa được chuẩn hóa mà chỉ tồn tại dưới các dạng phương ngữ. Chẳng hạn người Mèo ta có chữ ròi, phương án chữ Tày Nùng được thông qua từ 1961... Nhưng chuẩn quy ước đâu có được thống nhất tôn trọng... Do nhiều nguyên nhân xã hội - chính trị khác nhau, các dân tộc lại thường sống kề cận, đan xen nhau, và khi quyền bình đẳng giữa các dân tộc được bảo đảm thì sự hòa hợp ngày càng trở nên phổ biến, nhất là ở những vùng kinh tế và văn hóa phát triển. Trong bối cảnh đời sống văn hóa - xã hội như vậy, nét đặc trưng cho đời sống ngôn ngữ của đồng bào các dân tộc thiểu số ở nước ta là tình trạng song và đa ngữ ngày càng chiếm ưu thế. Chiến lược giáo dục ngôn ngữ, trong đó có việc dạy - học bằng tiếng mẹ đẻ - được đặt ra trong bối cảnh ấy.

Ngoài tiếng phổ thông, một nhu cầu của đồng bào các dân tộc là được học chữ dân tộc ngay trong trường phổ thông. Tư liệu điều tra về nguyện vọng học chữ dân tộc của nhà nghiên cứu *Mông Ký Slay* (Trung tâm nghiên cứu Giáo dục dân tộc) đã cho thấy tỉ lệ này khá cao, lẽ đương nhiên là không đồng đều giữa các dân tộc hay các vùng ở cùng một dân tộc (Người H'mông, Jarai, Bana, Sê đăng đều có tới hơn 9000 người được hỏi muốn con em mình được học chữ dân tộc, ở người Nùng tỷ lệ này thấp hơn nhưng cũng hơn 50%). Ngôn ngữ dân tộc được dạy ở trường có thể là tiếng mẹ đẻ của học sinh, có thể cũng là ngôn ngữ thứ hai nhưng là ngôn ngữ phổ biến trong vùng. Hiện nay, các ngôn ngữ này không chỉ được sử dụng trong đời sống hàng ngày giữa các thành viên ở mỗi gia đình mà cả trong đời sống xã hội. Thật vậy một số ngôn ngữ dân tộc đã trở thành: phương tiện truyền tin hữu hiệu, không chỉ trong phạm vi sinh hoạt văn nghệ dân gian theo truyền thống mà cả trên các phương tiện thông tin đại chúng như sách báo, phát thanh, truyền thanh.

Từ những cứ liệu điều tra cho thấy tiếp xúc giữa các ngôn ngữ dân tộc với tiếng Việt ngày càng được tăng cường dẫn tới hiện tượng giao thoa từ một phía,

sự qui tụ vào tiếng Việt, GS *Hoàng Thị Châu* nhấn mạnh rằng dạy tiếng mẹ đẻ cho người dân tộc là phương pháp chủ yếu để bảo tồn nền văn hóa đa dạng. Việc dạy song ngữ bị đình trệ có thể khắc phục bằng dạy tiếng dân tộc như một môn học ở cấp I, sau khi biết cho dân tộc, học sinh cần được học văn hóa dân gian bản ngữ. Với cách nhìn toàn cục đối với những hệ thống ngữ âm và những bộ chữ viết từ Bắc đến Nam, nữ GS phát hiện ra được cách viết khác nhau những âm giống nhau ở các ngôn ngữ, và ngược lại dùng cho giống nhau để ghi những âm khác nhau, và đề nghị xây dựng một bộ chữ thống nhất, thuận lợi cho việc xóa nạn mù chữ ở các vùng dân tộc, lại tiết kiệm cho ngân sách (21, tr. 24).

Xuất phát từ nhận định coi song ngữ Việt - dân tộc là hiện tượng phổ biến và thiết yếu, PTS *Vương Hữu Lễ* đi đến mấy đề xuất sau:

- Giảng dạy tiếng dân tộc phải gắn với tiếng và văn hóa Việt, sách dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc được biên soạn trong thể tương hỗ với sách dạy tiếng dân tộc.

- Vì song ngữ thực chất là một phương ngữ Việt - tiếng dân tộc nên cần đối chiếu với phương ngữ Việt này trong khi vẫn hướng tới tiếng Việt chuẩn. Chữ dân tộc được chế tác hay cải tiến càng gần gũi chữ Việt càng tốt.

Cần in sách song ngữ cho nhiều loại đối tượng và có tác dụng kích thích tâm lý thích học cả hai ngữ. Ở đây có vấn đề sử dụng chữ dân tộc như thế nào. Có dân tộc không muốn sử dụng chữ cải tiến bằng chữ truyền thống (như người Thái). Nhiều người không biết dân tộc mình đã có chữ chưa thậm chí còn khẳng định là chưa có trong khi chữ Hmông, Tày-Nùng, Jarai, Bana, Sêđăng... đã có chữ rồi !

Năm 1986, các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học đã tham gia biên soạn và cho ra đời một số sách học tiếng dân tộc như sách học tiếng Pakoh, Tadih, tiếng Vân Kiều. Gần đây Nhà xuất bản giáo dục đã có công xây dựng những tổ hợp sách học, sách đọc chữ dân tộc; thậm chí còn thể nghiệm loại sách vừa bằng chữ, vừa bằng hình, sách song ngữ với nội dung và yêu cầu chủ yếu là củng cố và phát triển các kỹ năng sử dụng, vận dụng các kiến thức "hành dụng" vào cuộc sống. Ở bậc tiểu học, ngành giáo dục đang triển khai sử dụng các bộ sách giáo khoa



tiếng dân tộc: Khmer, Chăm, Hmông, Ê đê, Jarai, Bana và có những kết quả khích lệ. Chẳng hạn việc dạy chữ Khmer ở Cửu Long và Hậu Giang đã có những phát triển khá từ năm 1975 (22, tr. 27).

Thực tế cho thấy rằng không phải cứ in ra sách giáo khoa, cùng các bộ điển song ngữ... là giáo dục ngôn ngữ dân tộc sẽ được tiếp nhận. Hiện nay có những bộ chữ dân tộc được nghiên cứu xây dựng hoặc cải tiến khá công phu vẫn không được chấp nhận, hay ít phát huy được tác dụng trong đời sống thực tiễn (23).

PGS Như Ý có nhận xét rằng "Chủ trương về ngôn ngữ dân tộc không đi vào đời sống của bà con dân tộc..., các vấn đề như: đặt chữ, dạy chữ dân tộc..., vấn đề xóa mù chữ cho bà con dân tộc gần như được *thả nổi*, mạnh ai nấy làm, làm được đến đâu hay đến đấy.

Chỉ còn một số xã, huyện, ở ba, bốn tỉnh dạy chữ dân tộc. Hầu hết các tỉnh trước đây đã dạy chữ dân tộc trong nhà trường và dạy rất tốt nay đã bỏ hẳn và bỏ từ lâu" (24, tr. 31) và kiến nghị 8 nhiệm vụ cấp bách cần làm trong đó có:

1. *Đặt chữ viết* cho các ngôn ngữ chưa có, trên cơ sở phân tích vai trò, vị trí xã hội và số lượng người nói, ý nguyện đối với tiếng mẹ đẻ ở từng dân tộc.
2. *Biên soạn sách giáo khoa dạy chữ dân tộc* cho các dân tộc đã hoặc mới được đặt chữ.
3. *Dạy chữ dân tộc* ở cấp 1 cho tất cả các nơi có đồng bào dân tộc.
4. *Đẩy mạnh dạy tiếng Việt* song song với chữ dân tộc ở cấp 1 vùng dân tộc; tiến tới *phổ cập cấp 1 tiếng dân tộc và tiếng Việt* cho trẻ em và người lớn các dân tộc.
5. *Xóa mù chữ bằng chữ dân tộc* (đối với dân tộc đã có chữ viết).
6. *Biên soạn sách, tài liệu tham khảo song ngữ chữ dân tộc và chữ quốc ngữ...*

Công việc nghiên cứu và giảng dạy tiếng dân tộc đã thu được nhiều thành tựu song vẫn còn đứng trước nhiều khó khăn mà một ngành, một người vượt đàu nổi. Không chỉ là vấn đề tư tưởng (đã thông chưa?) mà còn là vấn đề kinh tế (tiền đàu ?) và đặc biệt có những vấn đề của khoa học và ngôn ngữ.

Kinh nghiệm xây dựng chữ dân tộc cho thấy rằng trong tình hình trình độ phát triển giữa các địa phương không khác nhau tới mức có thể chọn ra một phương ngữ có ưu thế tuyệt đối về các mặt: phong phú và điển hình, thì địa phương được chọn phải là nơi phát triển nhất về các mặt chính trị, kinh tế, văn hóa và xã hội. Và công việc hàng đầu là phải tạo điều kiện thuận lợi nhất cho phổ biến âm chuẩn cùng bộ chữ. Các phương tiện kỹ thuật hiện đại cho phép làm việc này dễ dàng và có hiệu quả, ngay cả bằng các phương tiện thông tin đại chúng. Chữ dân tộc không chỉ được dạy trong trường phổ thông mà cả ngoài xã hội, không vì mục đích đơn giản là "bắc cầu" để học chữ quốc ngữ vì người lớn tuổi cũng cần sử dụng "xen kẽ" cho quốc ngữ và cho dân tộc trong muôn mặt đời thường ở vùng dân tộc: từ viết thư trao đổi tâm tình, ghi chép cá nhân... đến sinh hoạt xã hội, hoạt động văn hóa nghệ thuật và cả thông tin tuyên truyền nữa (ở một số địa phương, người ta dùng chữ quốc ngữ để ghi âm tiếng dân tộc theo quy ước riêng của mình vì không được học chữ dân tộc đã có!)

Nghiên cứu và giáo dục các ngôn ngữ dân tộc thiểu số ở nước ta đã thu hút sự chú ý của các nhà chuyên môn ở cả miền Bắc lẫn miền Nam từ nhiều thập kỷ. Giới ngôn ngữ học nước ngoài cũng quan tâm và góp phần vào công việc này. Viện chuyên khảo Ngữ học (Suninier Insliunte of Linguslies) là một tổ chức đã cho ra đời khá hệ thống những sản phẩm nghiên cứu về các ngôn ngữ dân tộc thiểu số ở nước ta. Đối tượng khảo sát của các nhà nghiên cứu ở đây thường là tiếng dân tộc cụ thể ở một vùng (vì thế tộc danh có thể không trùng với chính thức mà nước ta đã xác định (theo quyết định 121, TCTK của Tổng cục Thống kê ngày 2:3.1979).

Sách dạy tiếng dân tộc nằm trong "Tủ sách Ngôn ngữ Dân tộc Thiểu số Việt Nam", đó là một "phần" trong "cuốn" có tên là *Bài học tiếng* (Language Lessons). Tiếng được dạy ở đây có thể là ngôn ngữ dân tộc thiểu số nào đó như: Chrau, Sêđăng, Halang, Rudê, Haroi, Cua, Hrey, Bru, Croe, Chru, Mường Rengao, Giarai, Stiêng, Pacoh.

Có thể là một phương ngữ như các sách tiếng Mnông Lam, tiếng Chăm phía Đông, tiếng Raglai Bắc, tiếng Bana ở Kontum, tiếng Bana ở Pleiku, lại có

thể là tiếng nói của một ngành nào đó như sách dạy tiếng Nùng Phần Slinh, tiếng Thái đen<sup>(1)</sup>

### ***II. 3. Những đóng góp vào việc dạy - học ngoại ngữ cho người Việt Nam.***

Cần phân biệt hai loại đối tượng người Việt Nam cần học ngoại ngữ: ở trong nước (ít có môi trường ngôn ngữ) và ở nước ngoài (nơi có môi trường ngôn ngữ).

#### ***3.1. Dạy - học ngoại ngữ ở Việt Nam.***

Ở thời đại quan hệ quốc tế phát triển, con người có văn hóa rất cần biết ngoại ngữ. Đó là chiếc cầu nối cho ta tiếp cận đến với nước ngoài, nhất là khi đất nước đã mở cửa để hòa nhập với thế giới và khu vực. Ngoại ngữ cần cho mậu dịch và thương mại, du lịch và giải trí và đặc biệt là tiếp nhận chuyển giao kỹ thuật.

Xét về phương diện giáo dục học, "tiếp thu ngoại ngữ còn góp phần phát triển trí tuệ toàn diện. Qua trình nắm ngoại ngữ - theo một hệ thống phương pháp khóa học tác động mạnh mẽ và sâu sắc tới nhiều phẩm chất của hoạt động trí tuệ, tức là có tác động tới việc chuẩn bị năng lực lao động cho con người. Nhờ quá trình học ngoại ngữ, cái tinh hoa của cả tiếng mẹ đẻ lẫn ngoại ngữ học được dễ thấm sâu hơn vào ý thức, tiềm thức của người học, và ngay cả tiếng mẹ đẻ cũng sẽ được trau giồi, trở nên phong phú thêm lên, đặc biệt khi đó là các ngôn ngữ có tiếp xúc lâu dài (chẳng hạn như việc học tiếng Hán cho ta hiểu rõ hơn các yếu tố Hán Việt, học tiếng Pháp cho ta hình dung ra các từ gốc Pháp trong tiếng Việt).

Vậy thì "bằng cách nào đó có thể dạy ngoại ngữ tốt nhất cho người Việt Nam" (*Phạm Văn Đồng*) là câu hỏi có tính thực tiễn cần có lời giải đáp thích

---

<sup>(1)</sup> Một số tộc danh ở đây được viết nguyên dạng như tài liệu gốc: Xem: *Lecons de langue francais - taidam Crown Production, Cedar Rapids, Iowa, Hat - Unis 'd Amerique, 1978, tr. 78 và Nung Fan sung - English Dictionary, SIL, Asia Area office, Manila, Philippines, 1982, tr. 365*

hợp. Thế là Trung tâm nghiên cứu việc dạy và học ngoại ngữ cho người Việt Nam ra đời tại trường Đại học Sư phạm Ngoại ngữ từ 1975 và đã có khá nhiều sản phẩm cụ thể "xoay quanh những vấn đề thời sự như quan điểm giao tiếp trong việc dạy và học ngoại ngữ, phương hướng, phương pháp mới trong việc biên soạn sách giáo khoa, cách xây dựng sách công cụ và sách hỗ trợ, nghiên cứu và sử dụng đồ dùng dạy học ngoại ngữ, những vấn đề ngôn ngữ học ứng dụng và đối chiếu" (25, tr.1).

Nghiên cứu ngôn ngữ học ở Việt Nam đã góp phần của mình trong việc đề ra một chiến lược giáo dục ngoại ngữ thích hợp cho đất nước.

Từ đầu những năm 80, trong bộ môn *thực hành tiếng*, phương pháp giao tiếp đã được coi là chủ đạo: nó chú trọng đến việc phân chia các giai đoạn mở đầu và đề cao, gắn liền với những yêu cầu của các dạng hoạt động lời nói. Một số vấn đề chung được tiếp cận ở các giai đoạn khác nhau như tính hệ thống và tính giao tiếp, tình huống... bên cạnh những vấn đề cụ thể như dạy hội thoại, dạy viết... Các giáo trình và sách giáo khoa dạy ngoại ngữ được đánh giá về mặt mạnh và yếu nhằm khắc phục khi biên soạn giáo trình và sách giáo khoa mới thích hợp. Và các bộ sách *Tiếng Nga, Tiếng Anh, Tiếng Pháp* mới đã ra đời phục vụ các trường phổ thông là một kết quả rõ rệt. Sách cho người lớn cũng được biên soạn cho phù hợp với đối tượng người Việt Nam (như sách dạy tiếng Pháp: *Khoa học và giao tiếp...*). Qua các sản phẩm trên thể hiện rằng các nhà nghiên cứu đã đi tới thống nhất:

- Thực hành tiếng là một bộ môn mà các dạng hoạt động lời nói là một bộ phận cấu thành. Tính kế tục của các vòng đồng tâm dọc và đồng tâm bộ của các vòng không đồng tâm ngang đã được chú ý.

- Phương pháp thực hành giao tiếp được coi là phương pháp thể hiện ở các phương pháp cụ thể gắn liền với từng ngoại ngữ cho việc dạy - học.

Về *lý thuyết tiếng*, quan điểm hệ thống được coi là quan điểm cơ bản chi phối từ việc xây dựng chương trình đến biên soạn giáo trình cho bộ môn này. (Lý thuyết tiếng là bộ môn có nhiệm vụ cung cấp cho người học hệ thống kiến thức về cấu trúc của tiếng nước ngoài. Xác định mục đích là để nâng cao năng

lực thực hành: nghe, nói, đọc, viết, GS *Truong Đông San* quan niệm người học phải đi từ những hiểu biết ngôn ngữ tiến dần đến cấu tạo lời nói. Đáng chú ý là các ngôn ngữ Ấn - Âu có 6 cấp độ: âm vị, hình vị, từ vị, ngữ đoạn vị, cú vị và ngôn vị còn tiếng Việt có thêm tiết vị. Mỗi đơn vị đều có đơn vị tuyến tính tương ứng. Môn lý thuyết tiếng nước ngoài cho biết cơ cấu hệ thống thứ tiếng đang dạy học, có tính đến những vấn đề lý thuyết tiếng mẹ đẻ của người học (việc dạy ngoại ngữ cho học sinh dân tộc cũng được đề cập tới, tuy chưa nhiều)

TS *Nguyễn Ngọc Hùng* cho biết mục dạy ngoại ngữ hiện nay chủ yếu là tạo cho người học "một công cụ khai thác thông tin khoa học để phục vụ cho học tập nghiên cứu"... Sau khi chỉ ra những yếu tố ngôn ngữ, tâm lý, phương pháp cần chú ý để nâng cao chất lượng dạy - học, phải chú ý đến những điều kiện ngoại ngữ, tài liệu và phương tiện kỹ thuật.

Sau khi cụ thể hóa mục đích dạy ngoại ngữ ở các trường không chuyên ngữ, PGS *Trần Khuyên* xét toàn bộ quá trình dạy - học ngoại ngữ như một hệ thống có liên quan và qui định lẫn nhau:

Mục đích, nội dung và hình thức dạy, phương pháp học, các khâu tuần tự trong qui trình dạy và giáo trình như một mô hình thể hiện hệ thống đó.

Từ cơ sở của ngôn ngữ học đối chiếu, tiếng Việt được chú ý xét trong mối tương quan với các ngoại ngữ trên các bình diện: từ vựng, ngữ pháp và nổi bật nhất là ngữ âm. Phát hiện nguồn gốc những trở ngại hay các loại lỗi khi người Việt Nam học ngoại ngữ được đi vào nghiên cứu theo chiều sâu nhằm tìm cách khắc phục, nổi bật là loại lỗi giao thoa ngôn ngữ. Bên cạnh đó, cần chú ý đến loại "quá đúng" (surcorection) ở giai đoạn đầu tiếp thu ngoại ngữ.

Một trong những công việc thường làm của người biết ngoại ngữ là dịch. Để làm tốt công việc này, người dịch phải được đào tạo và tự đào tạo thành người dịch đáng tin cậy (interprete jure). Thành thạo ngoại ngữ và nắm vững tiếng mẹ đẻ là cần thiết, song người dịch còn phải có khả năng "thiên biến vạn hóa" biết tạo ra cái vô hạn từ cái hữu hạn (theo cách nói của ngữ pháp tạo sinh - cái biến) và điều quan trọng hơn cả là phải biết chọn được biến thể ngôn ngữ

phù hợp nhất trong một bối cảnh ngôn ngữ cụ thể. Hội thảo "Những vấn đề ngôn ngữ và dịch thuật" do Hội Ngôn ngữ học Việt Nam và trường Đại học Sư phạm Ngoại ngữ Hà Nội phối hợp tổ chức (1993) được đặt ra đúng lúc mà kết quả của nó đang được in ra để phổ biến rộng rãi.

Khung cảnh văn hóa của ngôn ngữ cũng là điều mà các nhà giáo dục ngoại ngữ tính đến từ lâu khi nói tới *đất nước học* trong dạy - học tiếng. Nhiều hiện tượng ngôn ngữ chỉ có thể hiểu được bằng những lý giải về đất nước, con người, văn hóa... của người bản ngữ. Thành ngữ, tục ngữ là những trường hợp điển hình. Hội ngôn ngữ học Việt Nam đã phối hợp với trường Đại học Ngoại ngữ Hà Nội tổ chức thành công hội thảo quốc gia "Việt Nam: những vấn đề ngôn ngữ và văn hóa" (1992) để các nghiên cứu quan tâm đến giáo dục ngôn ngữ có dịp trình bày những suy nghĩ của mình.

Việc dạy ngoại ngữ cho người Việt ở nước ngoài có điều kiện thuận lợi là có môi trường ngôn ngữ. Mỗi thứ tiếng đều có những yếu tố "vỡ đoán", "thường dùng" mà chỉ tiếp xúc với người bản ngữ mới cho phép ta lĩnh hội được qua những cảm nhận hết sức tinh tế. Việc gửi người du học hay thực tập tiếng ở các nước có điều kiện môi trường ngoại ngữ tự nhiên đã thu được những kết quả mà môi trường nhân tạo (phòng thực hành tiếng) khó lòng đạt được. Gần đây Bộ Giáo dục và Đào tạo còn đã tạo điều kiện cho một số người ra nước ngoài học tập theo chế độ "tự túc". Học tiếng Đức ở nước Đức, tiếng Nhật ở Nhật Bản... sẽ có môi trường ngôn ngữ tối ưu. Học tiếng Anh không chỉ nước Anh mà cả ở Ấn Độ, Australia, Canada, Mỹ... còn cho ta biết các biến thể tiếng Anh ở các nước này, điều rất cần trong giao tiếp quốc tế.

Đối tượng người học ngoại ngữ ở nước ngoài còn bao gồm cả Việt kiều mới định cư. Việc dạy tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai (ESL) được phân biệt với việc dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL) đã thu hút được sự chú ý của nhiều nhà giáo dục ngôn ngữ ở các trường song ngữ cho người Việt Nam tại Australia Philippines. Một số kết quả nghiên cứu được trình bày tại Hội nghị quốc tế giáo dục ngôn ngữ tại TP Hồ Chí Minh (1991). Do điều kiện kỹ thuật cho phép các phương pháp dạy học hiện đại đã được sử dụng, đặc biệt là sự phát triển chương trình giáo dục ngôn ngữ có sự hỗ trợ của máy vi tính (CALL)

Chúng ta đã nói lời đặc điểm của ngôn ngữ học là sự cùng tồn tại của nhiều phương pháp đặc thù. Mọi khuynh hướng giáo học pháp ngoại ngữ đều được xây dựng trên những luận điểm ngôn ngữ học nhất định. Sự giải quyết những vấn đề có tính nguyên tắc trong phương pháp dạy ngoại ngữ một mặt do quá trình phát triển của xã hội cho phép ngày càng có sẵn những điều kiện khoa học kỹ thuật tiên bộ với giá thành hạ, do yêu cầu mục đích học được đa dạng hóa (để viết thư, để giao tiếp nghe nói được, để cộng tác khoa học...) mà thời gian học có khi cần rút ngắn đến mức tối thiểu (cấp tốc). Xét từ góc độ ngôn ngữ học thì sự khác biệt trong việc dạy ngoại ngữ là thái độ khác nhau khi giải quyết các mối quan hệ: giữa ngôn ngữ và lời nói, giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ, giữa ngôn ngữ viết và ngôn ngữ nói... Có nhiều phương pháp dạy ngoại ngữ khác nhau đã và đang cùng tồn tại. Khi các phương pháp cổ truyền (ngữ pháp dịch và phương pháp trực tiếp) cho thấy có nhiều hạn chế thì, tiếp thu những thành quả của nghiên cứu trong ngôn ngữ học và các ngành khoa học hữu quan khác, người ta đã cải tiến thành các phương pháp: tổng hợp, hỗn hợp, đối chiếu, trực tiếp cải tiến hoặc đề ra các phương pháp) mới như: kết cấu - chức năng, ngữ pháp - chức năng, nghe - nhìn, tổng hợp - nghe nhìn, chương trình hóa, phân tích tính (2) :

Mỗi phương pháp thường có mặt mạnh, mặt yếu của nó khi sử dụng vào một tình huống giáo dục cụ thể. Ngày nay khi các phương tiện hiện đại để dạy ngoại ngữ như đĩa ghi, băng từ, phim ảnh, truyền thanh, truyền hình, video... không còn xa lạ Với người Việt Nam thì các phương pháp có thể tránh được sự phiến diện và quá trình dạy - học có thể vận dụng những thủ pháp bổ sung hữu hiệu.

### **III. Kết luận**

Hai chục năm về trước, có người đặt câu hỏi "Đến năm 2000, người ta còn dạy các thứ tiếng nữa hay không?". Rồi vội vã khẳng định: "Có chứ, các ngôn ngữ sẽ còn tồn tại" và "tương lai thuộc về song ngữ" (27).

Thực vậy, đặc điểm của sự phát triển ngôn ngữ trong thời đại hiện nay là các ngôn ngữ đều hưng thịnh và có xu hướng xích lại gần nhau, bổ sung cho nhau, tiếp thu những tinh túy của nhau. Đó là khi các quốc gia, các dân tộc không thể

không giao tiếp với nhau và muốn biết lịch sử đất nước, con người qua các nền văn hóa của nhau.

Với nhận thức rằng bất cứ môn học nào trong nhà trường cũng đều là kiến thức của một bộ môn khoa học nhất định. PGS *Lê Xuân Thai* khẳng định "Môn ngữ pháp tiếng Việt (hay rộng hơn, môn tiếng Việt) ở trường phổ thông cũng dựa trên cơ sở Việt ngữ học nói riêng, hay ngôn ngữ học nói chung (tr.1)". "Ở Việt Nam, sau Cách mạng Tháng Tám, tiếng Việt được dùng làm công cụ giáo dục trong nhà trường. Đó là một bước tiến đáng kể. Nhưng về ngôn ngữ thì không được coi trọng. Đến cải cách giáo dục thì môn tiếng Việt mới được nâng lên đúng địa vị của nó. Tuy nhiên để xứng đáng với địa vị đó phải có sự tiếp sức của người nghiên cứu và người giảng dạy nhưng phải là người nghiên cứu có sự hiểu biết về sự phạm và nhà sư phạm có hiểu biết sâu sắc về ngôn ngữ" (tr. 10).

Trước thực trạng "Kết quả đào tạo của các môn tiếng Việt ở trường học, theo đánh giá chung, thực không đáng mừng. Xã hội không chịu. Thậm chí không hiểu. Ở Quốc hội, có đại biểu gay gắt hỏi tại sao?" GS *Hoàng Tuệ* (29) nhận thấy "Bị than phiền thường là giáo viên. Nhưng nguyên nhân đâu chỉ một. Còn nguyên nhân trong khoa học ngôn ngữ". Đặt câu hỏi: "Làm sao phát huy được tốt hơn vai trò của khoa học này?" và đặt vấn đề: "Phải chăng trước những lý thuyết khác nhau trong ngôn ngữ học, nên tìm đến những giải pháp, mà nên tránh những tranh luận không phải chỗ ở trường học" (tr. 1). Sau những phân tích "Tự mục tiêu đào tạo", về sự "Đối lập giữa các lý thuyết" và "Về khả năng tìm đến những giải pháp cho trường học", giáo sư (là đồng tác giả của bộ *Giáo trình về Việt ngữ* được Nhà xuất bản Giáo dục in từ 1962) đã đi đến kết luận: "Dạy và học tiếng Việt ở trường học là vấn đề quan trọng vô cùng trong nền giáo dục của Việt Nam chúng ta ngày nay. Công việc này cần được cải tiến. Vấn đề cải tiến đã được đặt ra. Nhưng muốn cải tiến có hiệu quả, nên bàn lại kĩ... Điều quan trọng nhất là sự phân biệt ngôn ngữ học và sư phạm ngôn ngữ học. Và trong sư phạm - ngôn ngữ học, cần thấy quan hệ gắn bó giữa ngôn ngữ và tư duy. Các kĩ năng nói, viết, nghe, đọc bao hàm năng lực tư duy. Do đó, cũng nên có thái độ coi trọng quan điểm chủ thể trong sự kết hợp, dung hòa với quan điểm khách thể.



Bởi sự thật, ngôn ngữ vừa là chủ thể, vừa là khách thể (tr. 14).

Thực đúng là "Trong lòng một đất nước, sự cùng tồn tại hòa bình của các nhóm dân tộc, sắc tộc, ngôn ngữ hay tôn giáo là một phương tiện để thành công - một nguồn làm phong phú về các mặt xã hội văn hóa. Và đó không phải là một giấc mơ" (30, tr. 1). Việc giáo dục các ngôn ngữ dân tộc thiểu số ở nước ta được quan tâm từ lâu. Nhưng đến nay việc triển khai vẫn còn nhiều lúng túng, dù chỉ xét về phương diện ngôn ngữ học. Đó là vấn đề chọn âm chuẩn nào trong điều kiện không có phương ngữ điển hình? Đối với một số dân tộc đã có chữ viết truyền thống (như *Thái*) có nhất thiết tiến hành giáo dục bằng chữ la tinh không? Nên kế thừa thứ chữ cho các tri thức dân tộc (như *Mường, Dao*) tạo ra để ghi lại cho xuất bản các trường ca dân tộc hay sáng tác mới như thế nào? Riêng việc giáo dục bằng ngôn ngữ dân tộc nào ở một vùng song và đa ngữ cũng là một câu chuyện không đơn giản song về nguyên tắc phải tính đến yếu tố tiên quyết là tự nguyện.

Trong giáo dục ngoại ngữ, việc chọn giáo trình nào thường nổi lên. Ta soạn cho ta dùng thì hợp ta rồi nhưng không đúng "văn Tây" thì sao? Một số công trình hợp tác giữa các đồng nghiệp hai nước đã được ngành giáo dục cho xuất bản song cũng chưa được giáo viên và học sinh nhiệt liệt đón mừng. Ở đây có vấn đề mục đích học (nhu cầu) thì đa dạng nên một bộ giáo trình không đáp ứng hết được là lẽ đương nhiên. Do vậy, cuộc tranh luận: nên tự soạn hay nên "Việt hóa" các giáo trình do người nước ngoài biên soạn, hay là dùng luôn các giáo trình có sẵn nhập từ nước ngoài (?) được thể hiện bằng sự cùng tồn tại của nhiều loại giáo trình không chỉ ở các lớp bổ túc theo các trình độ A,B,C mà cả ở bậc đại học chuyên ngữ.

Giáo dục ngôn ngữ được những người làm công tác nghiên cứu và giảng dạy tiếng ở trong và ngoài nước quan tâm từ những góc nhìn khác nhau nhưng tựu trung đều nhằm đề ra một nội dung và phương pháp dạy - học hữu hiệu nhất, có kết quả chắc chắn nhất, trong thời gian ngắn nhất (thường được gọi là *tối ưu*) cho nhiều loại đối tượng người học khác nhau, vì cuộc sống đa dạng thì nhu cầu học tập cũng hết sức đa dạng. Có đến 13 tiểu ban có liên quan đến giáo

dục ngôn ngữ ở Hội nghị quốc tế "Ngôn ngữ học trong xã hội đa văn hóa" (Amsterdam, 1993) cũng phản ánh những lĩnh vực chuyên biệt của giáo dục ngôn ngữ.

PGS *Lê Xuân Thại* (28, tr. 9 - 10) nhắc ta trở lại với những quan niệm rất cơ bản của nhà ngôn ngữ học quen biết với giới dạy tiếng là M.A.K. Halliday khi ông trình bày tư tưởng của mình ở Hội nghị quốc tế giáo dục ngôn ngữ tại TP Hồ Chí Minh (31). Theo ông, công tác giáo dục ngôn ngữ có ba khâu: học ngôn ngữ, học bằng ngôn ngữ và học về ngôn ngữ. Trong học ngôn ngữ thì bản thân ngôn ngữ là chất liệu của sự học tập. Học bằng ngôn ngữ có nghĩa là sử dụng ngôn ngữ như một công cụ để học các môn học khác. Học về ngôn ngữ có nghĩa là coi ngôn ngữ như một đối tượng học tập để hiểu xem nó hoạt động như thế nào bằng cách học ngữ pháp, học từ và ngữ âm; ở đây ngôn ngữ đóng vai trò như một phạm vi hay một nhánh kiến thức.

Nhìn lại những đóng góp của ngôn ngữ học trong thời gian qua, nhất là những năm gần đây, chúng ta cũng nghĩ về những việc mà giới ngôn ngữ học sẽ cần triển khai trong chiến lược giáo dục ngôn ngữ đang được đặt ra.

V.T.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. MARTINE J. (ed) - De la théorie linguistique a L'enseignement de la langue. *p.*, PUF, 1972.
2. MACKEY W. - Principes de didactique analytique. *p.*, 1972.
3. Chuẩn hóa chính tả và thuật ngữ. *H.: Giáo dục, 1983.*
4. Một số vấn đề ngôn ngữ học Việt Nam. *H.: Đại học và THCN, 1981.*
5. Giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt về mặt từ ngữ. 2 tập, *H., KHXH, 1981.*
6. Kỷ yếu Hội nghị khoa học Dạy tiếng Việt trong nhà trường. *Thông báo khoa học ngữ văn. Trường ĐHSP Hà Nội I, 1984.*
7. XUÂN HẢO - Những vấn đề cấp bách của việc nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Việt ở nhà trường. - *Thông tin khoa học xã hội, 1985, số 2 .*
8. NGUYỄN QUANG NINH. Ngữ pháp văn bản. *Trường Cao đẳng sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh xuất bản, 1989.*
9. PHAN THIÊN, NGUYỄN QUỐC TÚY, NGUYỄN THANH TÙNG. – Giảng dạy từ ngữ ở trường phổ thông. *H.: Giáo dục, 1983.*
10. PHAN NGỌC. - Chữa lỗi chính tả cho học sinh. *H.: Giáo dục, 1983.*
11. Hội truyền bá chữ quốc ngữ trong sự nghiệp chống nạn thất học. *H.: Giáo dục, 1988.*
12. NGUYỄN THẾ LỊCH. - Học chữ quốc ngữ. *Viện Khoa học giáo dục Việt Nam xuất bản, 1993.*
13. Những vấn đề ngôn ngữ sách giáo khoa. 4 tập. *H.: Giáo dục, 1983.*
14. Phương pháp dạy tiếng mẹ đẻ. 2 tập, Lê A - *Vương toàn - Nguyễn Quang Ninh dịch. H.: Giáo dục, 1989.*
15. PHẠM TOÀN - NGUYỄN TRƯỜNG. - Phương pháp dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc. *H.: Giáo dục, 1978..*
16. PHẠM TOÀN - NGUYỄN TRƯỜNG. - Dạy đọc và học đọc. *H.: Giáo dục, 1982*

17. Những vấn đề ngữ văn trong nhà trường, Sở *VHTT Bắc Thái - Khoa Văn Trường ĐHSP Việt Bắc xuất bản, 1983.*
18. NHƯ Ý - Suy nghĩ về việc dạy tiếng Việt trong chương trình thanh toán mù chữ cho đồng bào thiếu số lớn tuổi. - *Ngôn ngữ, 1991, số 4.*
19. HOÀNG TRỌNG PHIÊN. - Tìm cách tối ưu - dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. - *Đại học và THCN, 1982, số 5.*
20. BÙI PHỤNG (chủ biên) - Tìm cách tối ưu dạy tiếng Việt cho người nước ngoài. - *Đại học và THCN, 1982, số 5.*
21. HOÀNG THỊ CHÂU - Có thể xây dựng một bộ chữ viết chung cho nhiều ngôn ngữ dân tộc. - *Ngôn ngữ, 1993, số 2.*
22. TRẦN THANH SƠN.- Về phương pháp dạy tiếng - Khmer cho học sinh dân tộc Khmer. - *Nghiên cứu giáo dục, 1986, số 5.*
23. VƯƠNG TOÀN.- Nghiên cứu ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở Việt Nam: thành tựu và hướng cần đi tới. - *Thông tin khoa học xã hội, 1990, số 2.*
24. NHƯ Ý. Nhìn lại một việc lớn: phát triển tiếng nói và cho viết tại các vùng dân tộc. - *Dân tộc học, 1992, số 1.*
25. Những vấn đề dạy học tiếng nước ngoài. *Trường ĐHSP Ngoại ngữ xuất bản, 1985.*
26. MAHMOUDIAN M. - Pour enseigner le francais. Présentation fonctionnelle de la langue. P., *PVF, 1976.*
27. FISHMAN Y. - Enseignera-t- on encore les langues en Tan 2000 ? "*Lefrancais dans le monde*" N<sup>o</sup> 100, 1973.
28. LÊ XUÂN THAI. - Ngữ pháp nhà trường phổ thông trong mối quan hệ với ngữ pháp khoa học. - *Ngôn ngữ, 1993, số 2.*
29. HOÀNG TUỆ. - Tìm đến giải pháp cho trường học. - *Ngôn ngữ, 1993 số 1* 30. Fiches d'information sur les droits de l'homme. N<sup>o</sup> 18: Droits des minorités *Ceture pour des droits de l'honune de l'oflice des Nations Umes à Geneve, 1993* 31. M.A.K. Halliday. - Khái niệm ngữ cảnh trong giáo dục ngôn ngữ. - *Ngôn ngữ 1991, số 2.*