

# Ngữ dụng học với việc dạy và học ngoại ngữ (Trên cứ liệu tiếng Pháp)

Nguyễn Việt Tiến\*

*Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Ngoại ngữ & Kiểm định Chất lượng, Trường Đại học Ngoại ngữ,  
Đại học Quốc gia Hà Nội, Đường Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 30 tháng 8 năm 2010

**Tóm tắt.** Từ các phương pháp ngữ pháp - dịch, các phương pháp trực tiếp, các phương pháp cấu trúc tổng hợp nghe-nhìn (SGAV) cho đến các phương pháp theo đường hướng giao tiếp, các phương pháp dạy và học ngoại ngữ luôn đi theo và thừa hưởng các thành quả của các trường phái nghiên cứu trong ngôn ngữ học. Vậy đóng góp của ngữ dụng học cho giáo học pháp ngoại ngữ là gì? Với sự phát triển của các xu hướng nghiên cứu ngữ dụng học hiện nay, liệu có thể nói đến các phương pháp dạy và học ngoại ngữ theo đường hướng ngữ dụng học được không? Nghiên cứu dưới đây của chúng tôi chính là nhằm tìm ra câu trả lời cho hai câu hỏi trên.

## 1. Đặt vấn đề

Các trường phái nghiên cứu trong ngôn ngữ học luôn là cơ sở và tạo tiền đề cho các phương pháp dạy và học ngoại ngữ. Thực vậy, các phương pháp ngữ pháp - dịch (Méthode grammaire-traduction) đã được ra đời trên cơ sở của ngữ pháp truyền thống (Grammaire traditionnelle); các trường phái cấu trúc luận phân bố (Structuralisme distributionnalisme) đã tạo các cơ sở ngôn ngữ học cho sự ra đời của các phương pháp trực tiếp (Méthode directe), các phương pháp nghe-nói (Méthode audio-orale) và các phương pháp cấu trúc tổng hợp nghe-nhìn (SGAV) thế hệ 1 trong giáo học pháp ngoại ngữ và cuối cùng, các phương pháp cấu trúc tổng hợp nghe-nhìn (SGAV) thế hệ 2 và các phương pháp dạy và học ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp (approche communicative) đã được ra đời trên cơ sở ngôn

ngữ học của ngữ pháp chuyển đổi tạo sinh (Grammaire générative transformatrice) và ngữ pháp chức năng (Grammaire fonctionnelle).

Vậy đóng góp của ngữ dụng học cho giáo học pháp ngoại ngữ là gì? Với sự phát triển của các xu hướng nghiên cứu ngữ dụng học hiện nay, liệu có thể nói đến các phương pháp dạy và học ngoại ngữ theo đường hướng ngữ dụng học được không? Nghiên cứu này của chúng tôi chính là nhằm tìm ra câu trả lời cho hai câu hỏi trên.

## 2. Ngữ dụng học và các trường phái nghiên cứu/ngành ngôn ngữ học khác

Về mặt từ nguyên học, thuật ngữ dụng học (pragmatique) phái sinh từ tiếng Hy Lạp. Từ nguyên trong tiếng Hy Lạp có các nghĩa là: hành động/hoạt động, thực hiện (một hành động), hoàn thành (một hành động), phương thức hành động, hậu quả của một hành động...

Charles W. Morris là người đầu tiên đưa ra định nghĩa về dụng học, vào năm 1938 [1]:

\*ĐT: 84-913237871.  
E-mail: [nvtienth@yahoo.fr](mailto:nvtienth@yahoo.fr)

*“Dụng học là một bộ phận của kí hiệu học xử lí mối quan hệ giữa các kí hiệu và những người sử dụng kí hiệu”.*

Định nghĩa trên vượt xa ra ngoài phạm vi nghiên cứu của ngôn ngữ học và thuộc phạm vi nghiên cứu của kí hiệu học. Đó cũng là điều dễ hiểu nếu chúng ta biết Charles W. Morris là một nhà triết học và kí hiệu học.

30 năm sau Charles W. Morris, vào năm 1968, Yehoshua Bar-Hillel [2], một nhà lôgic học và triết học người Israel đã cụ thể hóa định nghĩa của Charles W. Morris trong lĩnh vực ngôn ngữ. Theo ông, dụng học còn liên quan đến *“sự phụ thuộc có tính bản chất trong giao tiếp, bằng ngôn ngữ tự nhiên, giữa người nói, người nghe, ngữ cảnh và bối cảnh ngoài ngôn ngữ, tính khả dụng của kiến thức nền [...] và thiện chí của các bên tham gia trong một hành vi giao tiếp”.*

Người đưa ra định nghĩa tương minh nhất về ngữ dụng học, có lẽ là Francis Jacques [3], một nhà ngôn ngữ học người Pháp: *“Ngữ dụng học đề cập đến ngôn ngữ như một hiện tượng vừa mang tính suy lí lôgic, vừa mang tính giao tiếp và xã hội”.*

Việc định nghĩa ngữ dụng học như một ngành khoa học về ngôn ngữ luôn là một vấn đề. Như chúng ta đã biết, các định nghĩa về ngữ dụng học đều có xuất xứ và liên quan đến các lĩnh vực rất khác nhau: lôgic học, triết học, kí hiệu học, ngôn ngữ học... Do vậy, đã có không ít các nhà nghiên cứu về ngôn ngữ coi ngữ dụng học như *“thùng rác ngôn ngữ học”* (*“poubelle pragmatique”*, *“dépotoir linguistique”*) hay *“cặn bã của ngôn ngữ học”* (*“résidu de la linguistique”*).

Để có một cái nhìn *“khách quan”* hơn về ngữ dụng học, ngõ hầu có thể thừa nhận ngữ dụng học như một ngành khoa học về ngôn ngữ, chúng ta có thể xem xét mối quan hệ/sự khác biệt giữa ngữ dụng học và các trường phái, ngành ngôn ngữ học khác trên 2 bình diện:

Về mặt *“lịch đại”*:

Ngôn ngữ học đầu thế kỉ 20, với sự ra đời của các cặp phạm trù-khái niệm đối lập nhau ngôn ngữ (langue) vs lời nói (parole)

(Ferdinand de Saussure) và sau đó là ngữ năng (compétence) vs ngữ hiện (performance) (Noam Chomsky), chỉ tập trung nghiên cứu ngôn ngữ như một hệ thống cấu trúc nội tại. Nói một cách khác, nhà ngôn ngữ học chỉ nghiên cứu - quan sát, mô tả, lí giải - ngôn ngữ/ngữ năng; còn lời nói/ngữ hiện không được coi là đối tượng *“chính đáng”* của ngôn ngữ học.

Cho đến những năm 60 của thế kỉ trước, khi các nhà ngôn ngữ học nhận thấy các kết quả nghiên cứu trong hệ thống và vì hệ thống không còn thỏa đáng nữa và với sự ra đời của các lí thuyết về phát ngôn (théories de l'énonciation), người ta có thể nói đến sự *“phục hồi vị thế”* của lời nói (réhabilitation de la parole) trong các nghiên cứu về ngôn ngữ học. Theo Emile Benveniste [4], *“với câu<sup>(1)</sup> người ta rời khỏi lĩnh vực của ngôn ngữ như một hệ thống kí hiệu và đi vào một thế giới khác, thế giới của ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp mà sự biểu đạt của nó là diễn ngôn”.* Và Benveniste cũng đã chỉ rõ sự khác biệt giữa câu - đơn vị của ngôn ngữ như một hệ thống kí hiệu với câu - đơn vị của ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp: *“Ở mọi nơi người ta đều thừa nhận rằng có các mệnh đề xác tín, các mệnh đề nghi vấn, các mệnh đề cầu khiến, được phân biệt bằng những nét đặc thù về cú pháp và ngữ pháp (...). Vậy mà ba phương thức này chỉ nhằm phản ánh ba cách ứng xử cơ bản của con người khi nói và tác động đến người đối thoại với mình thông qua diễn ngôn: người nói muốn chuyển đến người nghe một yếu tố nhận thức, muốn nhận được từ người nghe một thông tin, hoặc muốn ra một mệnh lệnh cho người nghe. Đó là ba chức năng liên nhân của diễn ngôn, được thể hiện thông qua ba phương thức là những đơn vị câu (unités de phrase), mỗi đơn vị câu tương ứng với một thái độ của người nói”<sup>(2)</sup>.*

Cũng từ những năm 60 của thế kỉ trước, một số nhà triết học thuộc Trường phái Oxford

<sup>(1)</sup> Khái niệm “câu” trong “diễn ngôn” theo tinh thần của E. Benveniste sau này được DUCROT [5] cụ thể hóa, phân biệt giữa câu và phát ngôn, theo đó câu “là một bản thể ngôn ngữ trừu tượng, luôn đồng nhất trong mọi trường hợp” và phát ngôn “là một trường hợp cụ thể, là sự hiện thực hoá trong một hoàn cảnh cụ thể (hic et nun) của câu”.

(Ecole d'Oxford) như John Langshaw Austin, John Rogers Searle<sup>(3)</sup>..., khi nghiên cứu ngôn ngữ đã đưa ra lý thuyết về các hành vi ngôn ngữ (Théorie des actes de langage). Theo Austin, Khi nói, tức là làm - Quand dire, c'est faire<sup>(4)</sup>; còn theo Searle [6], "mọi câu có nghĩa đều có thể, nhờ vào chính nghĩa của nó, được sử dụng để thực hiện một hoặc một loạt các hành vi ngôn ngữ cụ thể" và "nói một ngôn ngữ, đó chính là chấp nhận một hình thức ứng xử được qui định bởi các qui tắc". Hoặc cụ thể hơn, nói như Kerbrat-Orecchioni [7] thì "nói, chắc chắn là trao đổi thông tin, nhưng đồng thời cũng là

thực hiện một hành vi, được qui định bằng các qui tắc cụ thể (...), nhằm thay đổi hoàn cảnh của người nghe, biến đổi hệ thống niềm tin và/hoặc thái độ ứng xử của người đó; cũng vì vậy, hiểu một phát ngôn, có nghĩa là xác định được, ngoài nội dung thông báo, ý đồ dụng học, tức là giá trị và hiệu lực tại ngôn của phát ngôn đó".

Về mặt "đồng đại":

Chúng ta có thể thấy sự khác biệt giữa ngữ dụng học và các ngành nghiên cứu khác trong ngôn ngữ học qua bảng tóm tắt sau:

Ngành / Lĩnh vực nghiên cứu	Đơn vị/Đối tượng NC	Ví dụ
Ngữ âm học (Phonétique): Nghiên cứu mặt âm thanh của ngôn ngữ (phương thức cấu tạo, hoạt động của bộ máy phát âm, đặc trưng âm học của các hiện tượng âm thanh của lời nói).	Âm tố	[s] ≠ [ ] ; [r] ≠ [z] ≠ [ ]
Âm vị học (Phonologie): Nghiên cứu mặt chức năng của âm thanh ngôn ngữ (các thuộc tính chức năng, vai trò khu biệt của chúng).	Âm vị	[r](ra) = / ≠ [z](da) = / ≠ [ ](gia) ? (V)
Hình thái học (Morphologie): Nghiên cứu các đơn vị có nghĩa nhỏ nhất của một ngôn ngữ (các phương thức biểu hiện các phạm trù ngữ pháp, các dạng thức, phương thức cấu tạo từ).	Hình vị	Regard [ō] ≠ regard [e] ? (F)
Cú pháp học (Syntaxe): Nghiên cứu các qui tắc kết hợp và trật tự sắp xếp các từ trong câu, các đặc trưng của câu như một đơn vị độc lập của ngôn ngữ và các thuộc tính đặc thù của từng phạm trù câu.	Câu/cú	Tôi có anh bạn học ở Hà Nội ( ? ) Mẹ con đi chợ chiều về ( ? ) Il préfère le café au lait ( ? ) Je t'aime plus que lui (qu'elle) ( ? )
Ngữ nghĩa học (Sémantique): Nghiên cứu ý nghĩa của các đơn vị từ vựng (từ, cụm từ) và mối quan hệ giữa chúng.	Nghĩa/quan hệ về mặt ý nghĩa	Tại sao nói: Il frappe/ bat son frère. và Il le frappe au visage nhưng không nói: Il le bat au visage? Tại sao nói: Em chỉ yêu âm nhạc và bóng đá mà không nói: Em chỉ yêu anh và chó? Tại sao một người lại nói: J'ai mal à la tête. hoặc: Tu peux venir me voir ici mardi prochain à 11 heures? Và người nghe phải hiểu (giải mã) các phát ngôn trên thế nào(*)?
Ngữ dụng học: Nghiên cứu hoạt động hành chức của các đơn vị ngôn ngữ như hành vi phát ngôn liên nhân, với một dụng ý nhất định, trong một bối cảnh xác định.	Phát ngôn/hành vi ngôn ngữ.	

<sup>(2)</sup> Khi nói "Ở mọi nơi...", có lẽ Benveniste muốn đề cập tới một hiện tượng mang tính phổ quát đối với nhiều, nếu không muốn nói là với tất cả các ngôn ngữ. Xem thêm Kerbrat-Orecchioni [8] (2001) đối với tiếng Pháp, Levinson [9] đối với tiếng Anh và Cao Xuân Hạo [10] đối với tiếng Việt.

<sup>(3)</sup> J.L.Austin (1962) How to do things with words, bản dịch tiếng Pháp (1970) Quand dire, c'est faire. J.R.Searle (1972) Les actes de langage. Essai de philosophie du langage.

<sup>(4)</sup> Là tên bản dịch tiếng Pháp của How to do things with words của J.L. Austin (Xem chú thích 3 ở trên).

Xin minh họa các luận điểm trên bằng một số ví dụ.

Về khái niệm nghĩa:

Có thể nói nghĩa luôn chiếm 1 vị trí quan trọng trong các nghiên cứu về ngôn ngữ. Nhưng cách xác định nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ (từ, cụm từ, câu) theo các trường phái khác nhau lại rất khác nhau. Ví dụ trên và các kiến giải của chúng tôi về khái niệm/hiện tượng đồng nghĩa có thể là 1 minh chứng. Xin nêu 1 số ví dụ khác.

[1] - Tu peux venir me voir ici mardi prochain à 11 heures? Xét trên bình diện cú pháp - ngữ nghĩa truyền thống, nghĩa của câu này là: Cậu có thể đến đây gặp tôi thứ ba tới vào lúc 11 giờ được không?

Nhưng theo Strawson [11], phát ngôn trên có thể có các “nghĩa” khác nhau như sau:

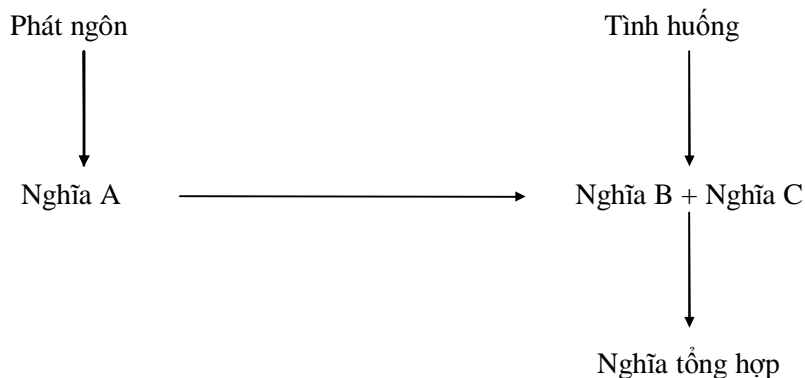
- Ở nghĩa A, nghĩa của phát ngôn là cái mà ta hiểu được về bản thân phát ngôn đó, hoàn toàn nằm ngoài tình huống phát ngôn. Ta có thể diễn giải nghĩa A của [1] như sau: một người X nào đó, nói với một người Y nào đó và hỏi Y có thể đến gặp X tại nơi X/hoặc X và Y/đang ở vào thứ ba sau thời điểm phát ngôn

và vào lúc 11 giờ trưa/hoặc đêm/được không. Récanati gọi đó là ý nghĩa ngôn ngữ của phát ngôn (“*la signification linguistique de l'énoncé*”) (Récanati [12]).

- Ở nghĩa B, nghĩa của phát ngôn là cái mà ta hiểu được khi thêm vào ý nghĩa ngôn ngữ của phát ngôn các yếu tố qui chiếu nằm trong các biểu thức qui chiếu của phát ngôn. Nghĩa B của [1] sẽ là: Tôi (là Paul), hỏi cậu (là Pierre) là cậu có thể đến gặp tôi vào lúc 11 giờ (đêm) ngày thứ ba, (19 tháng 01 năm 2010), tại đây (trước cửa Nhà hát Opéra được không) chẳng hạn. Chính ở tầng nghĩa này ta xác định được nội dung mệnh đề của phát ngôn. Strawson gọi đó là ý nghĩa ngôn ngữ thêm - qui chiếu (“*la signification linguistique cum - référentielle*”) của phát ngôn.

- Ở nghĩa C, nghĩa của phát ngôn là nghĩa B cộng thêm việc xác định được hiệu lực tại ngôn của nó. Chính ở tầng nghĩa này ta xác định được [1] là một câu hỏi, một lời thỉnh cầu gián tiếp hay là một lời thách thức.

Chúng tôi xin mượn sơ đồ sau của Eluerd [13] để minh họa cho những phân tích trên của Strawson:



Qua các phân tích của Strawson và sơ đồ của Eluerd, ta có thể thấy hạn chế của các cách tiếp cận câu trên bình diện cú pháp hoặc cú pháp - ngữ nghĩa chính là ở chỗ các cách tiếp cận trên thường chỉ dừng ở nghĩa B, hoặc thậm chí ngay tại nghĩa A, còn nghĩa C thì rất ít khi được đề cập tới (ngoại trừ những trường hợp giá trị tại ngôn của phát ngôn được thể hiện

bằng một phương thức hiển ngôn, dùng thứ mệnh lệnh (*impératif*) để ra lệnh chẳng hạn, hoặc thông qua các biểu thức ngữ vi như: Tôi ra lệnh..., Tôi hỏi anh ..., Tôi yêu cầu ..., v.v...).

Tuy nhiên, cũng cần nói thêm rằng chúng tôi cũng không hoàn toàn nhất trí với Strawson và Eluerd ở chỗ cả Strawson và Eluerd đều không đề cập đến giá trị xuyên ngôn (*valeur*

perlocutoire) của phát ngôn. Mà khi nghiên cứu 1 phát ngôn (trong trường hợp này là 1 phát ngôn hỏi) trên bình diện ngữ dụng thì không thể không tính đến tác động của phát ngôn đó/hành vi phát ngôn (trong trường hợp này là 1 câu hỏi/hành vi hỏi) đến người được hỏi, hay nói rộng ra là quan hệ tương tác giữa người hỏi và người được hỏi thông qua câu hỏi.

[2] J'ai mal à la tête!

- Ô nghĩa A: Tôi đau đầu (quá)!

- Ô nghĩa B: Tôi/Em/Cháu/Anh/Chị/.... đau đầu quá!

- Ô nghĩa C:

- (Trong một cuộc nói chuyện, cuộc họp): Anh/Chị/Cậu/... nói nhiều quá, tôi không muốn nghe nữa.

- (Trong một cuộc chơi, ở một chỗ có nhạc): Nhạc to quá, anh/chị/cậu... có thể cho nhỏ nhạc đi được không.

- (Một đứa bé, sáng ngủ dậy, không muốn đi học): Con/Cháu có thể nghỉ học hôm nay được không?

- .....

Như vậy, theo tinh thần các lí thuyết về hành vi ngôn ngữ và khác với các quan điểm ngữ pháp học hoặc ngôn ngữ học nội tại truyền thống theo đó, các nhà nghiên cứu chỉ tập trung và giới hạn việc mô tả, phân tích câu như một phạm trù trong một hệ thống ngôn ngữ khép kín (câu trần thuật, câu nghi vấn, câu cảm thán...) theo một tập hợp các tiêu chí ngôn ngữ (ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa) như mô hình câu, các thành phần câu, các qui tắc kết hợp, v.v..., việc nghiên cứu ngôn ngữ theo quan điểm ngữ dụng buộc người nghiên cứu phải quan sát phát ngôn trong các tình huống phát ngôn cụ thể (trong mối tương quan giữa phát ngôn với các bên tham gia giao tiếp và các thông số tình huống khác) để có thể "*xác định được, ngoài nội dung thông báo, ý đồ dụng học, tức là giá trị và hiệu lực tại ngôn của phát ngôn đó*" [Kerbrat-Orrechioni 7, đã dẫn]. Nói một cách khác, ngữ dụng học không nghiên cứu cấu trúc nội tại của các đơn vị ngôn ngữ - hệ thống kí hiệu mà tập trung mô tả, phân tích

hoạt động hành chức của các đơn vị ngôn ngữ - công cụ giao tiếp.

### 3. Những đóng góp của ngữ dụng học cho việc dạy và học ngoại ngữ

Trong việc xây dựng chương trình và giới thiệu ngữ liệu (1 ví dụ: Dạy câu hỏi trong tiếng Pháp cho người học là người Việt Nam và câu hỏi trong tiếng Việt cho người nói tiếng Pháp).

Ý tưởng về "*một sự mô tả khoa học của ngôn ngữ cần học, đối chiếu với một sự mô tả song song của tiếng mẹ đẻ của người học*" nhằm thu được "*các tư liệu sự phạm hiệu quả nhất*" của C.C. Fries (1945), dẫn theo Lado [14] đã là tiền đề cho quan điểm phân tích đối chiếu của R.Lado. Sở dĩ Lado chủ trương xây dựng các hệ thống miêu tả đối chiếu nhằm mục đích sự phạm là vì, theo ông:

Việc đối chiếu các ngôn ngữ bằng cách so sánh các cấu trúc trên các bình diện âm vị, hình thái, cú pháp, từ vựng - ngữ nghĩa của ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích cho phép tiên lượng những vấn đề mà người học sẽ gặp phải: "*khi so sánh từng cấu trúc trong hai hệ thống ngôn ngữ, chúng ta có thể phát hiện được tất cả các vấn đề liên quan đến quá trình học*".

Trên cơ sở những so sánh trên, có thể thiết lập được những tiến trình dạy - học, tính đến những sự tương đồng và khác biệt giữa hai ngôn ngữ và những khó khăn nội tại của quá trình học.

Chúng tôi xin không bàn đến cơ sở cũng như giá trị khoa học của luận điểm này. Theo chúng tôi, việc mô tả đối chiếu hai hệ thống ngôn ngữ là cần nhưng chưa đủ. Việc mô tả đối chiếu hai hệ thống ngôn ngữ có thể cho phép chúng ta tiên lượng được các chuyển di trên bình diện ngôn ngữ mà người học một ngoại ngữ sẽ gặp trong quá trình học nhưng, như chúng ta đều biết, một người học, cho dù với một năng lực ngôn ngữ hoàn hảo, cũng khó, nếu không nói là không thể có được những ứng xử giao tiếp phù hợp nếu như không nắm được hệ thống các qui tắc và các qui ước trên bình

diện văn hoá - xã hội của cộng đồng ngôn ngữ đó. Sở dĩ như vậy là vì năng lực ngôn ngữ (la compétence linguistique) chỉ là một yếu tố cấu thành của năng lực giao tiếp (la compétence communicative). Năng lực giao tiếp, theo Hymes, bao gồm "những kiến thức và những khả năng cần thiết cho một cá nhân cho phép người đó có thể sử dụng tất cả các hệ thống kí hiệu mà người đó có với tư cách là một thành viên trong một cộng đồng xã hội-văn hoá nhất định". (Hymes, dẫn theo Lyons [15]). Chính "những kiến thức và những khả năng cần thiết" này sẽ cho phép các bên tham gia giao tiếp hiện thực hoá - sản sinh và / hoặc tiếp nhận - các yếu tố ngôn ngữ trong những tình huống giao tiếp cụ thể. Do vậy cần mở rộng phạm vi nghiên cứu ra ngoài khuôn khổ các chuyển di ngôn ngữ thuần túy để xem xét, tính đến các chuyển di trên bình diện văn hoá-xã hội, những yếu tố cấu thành của một quá trình giao tiếp.

Một ví dụ: Dạy câu hỏi trong tiếng Pháp cho người học Việt Nam

Chúng ta đều biết là câu hỏi luôn giữ một vị trí quan trọng trong mọi tiến trình dạy - học. Người giáo viên sử dụng câu hỏi như một công cụ để truyền đạt kiến thức (nêu vấn đề, gợi mở, dẫn dắt ...) và để kiểm tra hiệu quả của việc truyền đạt kiến thức của mình.

Trong giáo học pháp ngoại ngữ, câu hỏi không chỉ đơn thuần là một phương tiện để truyền đạt kiến thức và kiểm tra kiến thức như trong các ngành học khác mà còn mang mục đích tự thân -: biết cách đặt câu hỏi đúng về mặt hình thái - cú pháp - ngữ nghĩa và nhất là biết cách sử dụng câu hỏi một cách phù hợp như một công cụ giao tiếp là những mục tiêu, kĩ năng cần đạt trong nội dung của chương trình đào tạo.

Trong việc dạy câu hỏi, trước đây các nhà giáo học pháp ngoại ngữ chỉ chú trọng đến câu nghi vấn. Thực vậy, trong các phương pháp truyền thống và các phương pháp nghe - nhìn thế hệ một, việc dạy câu hỏi trong tiếng Pháp chỉ dựa trên một tập hợp những qui tắc và những bài tập ngữ pháp nhằm giúp người học biết cách đặt những câu hỏi đúng trên bình diện

cú pháp - ngữ nghĩa. Chỉ đến cuối những năm 70, đầu những năm 80 của thế kỉ trước, với những phương pháp cấu trúc tổng hợp nghe - nhìn (SGAV) thế hệ thứ hai và với sự xuất hiện của những phương pháp theo đường hướng giao tiếp thì cặp câu hỏi - trả lời mới bắt đầu xuất hiện trong các giáo trình cũng như thực tiễn giảng dạy tiếng Pháp tiếng nước ngoài.

Ở nước ta, cho đến nay, chúng ta chưa có một giáo trình dạy tiếng Pháp cho người Việt Nam. Các giáo trình dạy tiếng Pháp cho người nước ngoài hiện nay đều là các giáo trình phổ dụng, do vậy các đặc thù về tiếng mẹ đẻ cũng như văn hóa nguồn của người học không được tính đến trong khâu thiết kế chương trình cũng như giới thiệu ngữ liệu. Theo chúng tôi, ngay cả trong các phương pháp phổ dụng, nếu đi theo đường hướng giao tiếp thì việc tổ chức, giới thiệu ngữ liệu phải xoay quanh các mục tiêu giao tiếp, hay nói cách khác phải xuất phát từ mục tiêu giao tiếp để từ đó cung cấp các phương tiện ngôn ngữ cần thiết để đạt được mục tiêu đó. Đây là điều mà cho đến nay các tác giả các phương pháp dạy tiếng Pháp tiếng nước ngoài, kể cả những phương pháp đi theo đường hướng giao tiếp, chưa làm được.

Trong bối cảnh chung như vậy, việc tiếp cận hành vi hỏi và câu hỏi theo quan điểm ngữ dụng có thể gợi ý cho chúng ta hai nhận xét nhằm khắc phục tình trạng trên:

Thứ nhất, về mặt lí luận, việc dạy cho người học biết cách đặt những câu đúng trên bình diện cú pháp - ngữ nghĩa là một việc làm hết sức quan trọng nhưng không thể là mục đích duy nhất của quá trình dạy - học một ngoại ngữ vì biết cách đặt câu hỏi đúng là thuộc kĩ năng ngôn ngữ (compétence linguistique) mà chúng ta đều biết kĩ năng ngôn ngữ là một phần của kĩ năng giao tiếp (compétence communicative). Nói một cách khác, biết cách sản sinh ra những câu đúng trong một ngôn ngữ chỉ là điều kiện cần nhưng chưa đủ để người học có thể sử dụng ngôn ngữ đó như một công cụ giao tiếp.

Thứ hai là trong một tình huống giao tiếp cụ thể, để yêu cầu người nào đó đóng cửa sổ vì

trời lạnh, câu hỏi Vous ne trouvez pas qu'il fait un peu froid ici?/Anh không thấy là ở đây hơi lạnh sao? có thể hiệu quả hơn biểu thức ngữ vi của hành vi yêu cầu, ra lệnh Fermez la fenêtre!/Hãy đóng cửa sổ lại! Điều này không liên quan gì đến kĩ năng ngôn ngữ của người nói mà do các qui tắc diễn ngôn quy định và bản thân các quy tắc diễn ngôn lại ít nhiều chịu sự chi phối, điều chỉnh của các qui tắc văn hóa - xã hội của dân tộc nói thứ tiếng đó.

Một hành vi ngôn ngữ có thể tồn tại ở nhiều thứ tiếng nhưng việc thực hiện hành vi đó (bằng “công cụ” gì, như thế nào, nhằm mục đích gì...) lại là những yếu tố mang tính văn hoá. Đối với hành vi hỏi và câu hỏi cũng vậy. Nếu như trong tất cả các ngôn ngữ, câu hỏi là công cụ ngôn ngữ chủ yếu được dùng để thực hiện hành vi hỏi thì hỏi như thế nào và hỏi để làm gì lại là những thông số văn hoá và do vậy rất khác nhau trong các nền văn hoá khác nhau. Han-Up Jang, trong luận văn tiến sĩ tiêu đề *La politesse verbale en coréen, en français et dans les interactions exolingues; applications didactiques* (DHTH Rouen, 1993) (Dẫn theo Kerbrat-Orecchioni (1994) [16] đã nêu cặp ví dụ sau:

Một sinh viên Hàn Quốc nhận xét về giáo sư người Pháp của mình như sau: “*Giáo sư hướng dẫn người Pháp đã dành cho tôi một sự đón tiếp rất lạnh lẽo. Ông thậm chí còn không hỏi tôi đã có vợ chưa, tôi bao nhiêu tuổi, tôi sống ở đâu. Ông chỉ giới thiệu sơ qua về trường và hướng dẫn tôi làm các thủ tục đăng ký...*”.

Và một người Pháp đã sống ở Hàn Quốc một năm thì nhận xét:

“*Khi một người Hàn Quốc làm quen với một người ngoại quốc thì họ hỏi ngay tuổi của người đó, người đó đã có gia đình chưa, có mấy con. Thật đúng là một cuộc lấy cung về nhân thân*”.

Về điểm này, người Việt cũng giống người Hàn Quốc. Người Việt, khi nói chuyện với người chưa quen thường bắt đầu bằng một loạt câu hỏi về tuổi (tuổi tác đối với người Việt là

một tiêu chí quan trọng để xác định quan hệ vị thế và để ... sử dụng các từ xưng hô cho phù hợp), về hoàn cảnh gia đình (để bày tỏ mối quan tâm đến người đang nói chuyện với mình). Vì những lý do trên, theo chúng tôi các cụm từ chào hỏi và hỏi thăm không phải đơn thuần chỉ là các yếu tố từ vựng mà phải được xem xét như những thành tố văn hoá vì chúng phản ánh hai cơ chế văn hoá của người Việt: hỏi để chào (hoặc chào bằng cách hỏi) và hỏi là/để thăm. Điều này là rất cần thiết và hữu ích khi dạy tiếng Việt cho người nước ngoài, nhất là người phương Tây.

Theo tinh thần của hai nhận xét trên, ngay từ khâu thiết kế chương trình, chúng ta đã phải lưu ý đến sự tương đồng và những khác biệt về mặt giá trị của câu hỏi trong hai ngôn ngữ. Việc đối chiếu hai ngôn ngữ trên bình diện cú pháp là cần nhưng chưa đủ. Kết quả của công việc đối chiếu này có thể tạo điều kiện giúp người học đặt được những câu hỏi đúng nhưng chưa đủ để giúp người đọc biết cách đặt câu hỏi một cách phù hợp, hay nói cách khác, biết cách sử dụng câu hỏi như một công cụ giao tiếp. Cơ chế chào hỏi của người Việt là một yếu tố mang đậm tính văn hoá. Người Việt chào bằng cách hỏi hay nói một cách khác là đặt một câu hỏi thay cho lời chào. Chính cơ chế này đã làm cho câu hỏi trong tiếng Việt trở thành một trong những phương tiện phổ biến để thực hiện hành vi chào: các câu hỏi trong tiếng Việt, chỉ với một điều kiện duy nhất là phù hợp với tình huống giao tiếp đều có thể trở thành biểu thức chào hỏi. Giá trị này không có trong câu hỏi tiếng Pháp hay nói đúng hơn, ngoại trừ Comment allez-vous? và một vài biến thể rất hạn chế của nó (Vous allez bien?/Comment vas-tu?/Tu vas bien?/Ça va?/Ça va bien?), các câu hỏi khác trong tiếng Pháp không có giá trị là phương tiện để thực hiện hành vi chào như trong tiếng Việt. Sự khác biệt này dẫn đến một tình trạng khá phổ biến trong số những người Việt Nam học tiếng Pháp: sử dụng các phương tiện ngôn ngữ của tiếng Pháp để thực hiện một hành vi mang tính văn hoá đặc thù của người Việt. Những câu hỏi

như *Où allez-vous? Anh đi đâu đấy?/Qu'est-ce que tu fais là? Cậu làm gì đấy?/Tu viens chercher ta femme? Em đến đón vợ à?... là những câu hỏi hoàn toàn đúng trên bình diện ngôn ngữ nhưng đối với người Pháp đó là những câu hỏi tò mò, thiếu tế nhị và do vậy đã gây ra những phản ứng rất tiêu cực khi được người Việt sử dụng như những biểu thức chào hỏi trong giao tiếp với người Pháp.*

Cũng tương tự như vậy, cơ chế hỏi thăm trong văn hóa giao tiếp của người Việt cho phép và, trong một chừng mực nào đó, buộc chúng ta sử dụng những câu hỏi về tuổi, về tình trạng hôn nhân, về con cái... trong giao tiếp thân mật hàng ngày, và thường ở giai đoạn mở thoại. Trong khi đó những câu hỏi này lại bị xếp vào loại những câu hỏi kiêng kị (*questions taboues*) trong văn hóa giao tiếp của người Pháp.

Tóm lại, trong lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ, các nghiên cứu trên bình diện ngữ dụng sẽ cho phép chúng ta không chỉ dừng lại ở việc dạy cho người học biết cách đặt được những câu đúng mà còn giúp cho người học biết cách sử dụng các câu đó như một công cụ giao tiếp, phục vụ cho một ý đồ giao tiếp cụ thể. Việc nghiên cứu hành vi hỏi và câu hỏi trên bình diện ngữ dụng sẽ giúp cho người học, trong mỗi tình huống giao tiếp cụ thể, với tư cách là người hỏi, sẽ biết mình hỏi để làm gì (hỏi - yêu cầu thông tin, hỏi - yêu cầu xác nhận, hỏi - yêu cầu hành động, hỏi - kiểm tra...) từ đó triển khai các chiến thuật giao tiếp và sử dụng các phương tiện ngôn ngữ phù hợp. Mặt khác, với tư cách là người được hỏi, người học, nhờ những hiểu biết về các giá trị khác nhau của câu hỏi, sẽ tiếp nhận câu hỏi đúng với giá trị của nó và nhờ đó, đưa ra câu trả lời phù hợp với ý đồ giao tiếp của người hỏi mà không nhất thiết lệ thuộc vào cấu trúc ngôn ngữ của câu hỏi.

Để đạt được mục đích trên, cần phải có những thay đổi ngay từ khâu thiết kế chương trình: Tiến độ giảng dạy sẽ không chỉ căn cứ trên các yếu tố ngôn ngữ thuần túy (hình thái-cú pháp, từ vựng, cách đặt câu hỏi, loại hình câu hỏi...) như trong các phương pháp từ trước đến nay. Ngoài các yếu tố ngôn ngữ, tiến độ

dạy câu hỏi còn phải căn cứ vào các giá trị của câu hỏi: các câu hỏi-chào và các câu hỏi-thăm (về tuổi tác, hoàn cảnh gia đình, tình trạng hôn nhân...) phải được đưa vào dạy từ đầu trong một chương trình dạy tiếng Việt cho người nói tiếng Pháp nhưng có thể và cần phải đưa vào muộn với những điều kiện sử dụng cụ thể trong một chương trình dạy tiếng Pháp cho người Việt.

Ngoài ra, trong từng bài giảng, giờ giảng cụ thể, người dạy có thể và phải sử dụng cặp câu hỏi-trả lời, với các giá trị khác nhau của chúng để tạo ra một quá trình giao tiếp thực hoặc gần với thực. Nếu thiếu những hiểu biết về hành vi hỏi và câu hỏi trên bình diện ngữ dụng, người dạy sẽ chỉ tạo ra những tình huống giao tiếp giả chỉ mang tính sư phạm thuần túy.

Một số kiến giải, nhận xét và đề xuất trong lĩnh vực dịch thuật.

Để đánh giá chất lượng của một bản dịch, các tác giả theo quan điểm ngữ văn học thường dựa trên ba tiêu chí: tín, đạt và nhã. Tuy nhiên, thế nào là tín, là đạt, là nhã thì mỗi trường phái và ngay cả mỗi tác giả trong cùng một trường phái cũng có thể có nhiều cách hiểu khác nhau. Để khắc phục tình trạng trên, các nhà nghiên cứu theo quan điểm ngôn ngữ học đã đưa ra một khái niệm khoa học hơn là tương đương dịch thuật. Nhưng định nghĩa thế nào là tương đương dịch thuật của các tác giả cũng rất khác nhau. Theo Newman (dẫn theo Nguyễn Hồng Côn, [17], "*tương đương dịch thuật là sự trùng hợp hay tương ứng của bản dịch và nguyên bản (cũng như các đơn vị của nó) trên các đặc trưng ngữ âm/kí tự, cú pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng*". Theo chúng tôi, định nghĩa này quá rộng và nhất là quá chung chung để có thể trở thành một công cụ hữu hiệu giúp ta xử lí các vấn đề cụ thể trong quá trình dịch thuật. Trên cơ sở phân tích, phê phán và tiếp thu kết quả nghiên cứu của các tác giả đi theo quan điểm này, Nguyễn Hồng Côn đã đưa ra một định nghĩa cụ thể hơn. Theo tác giả, "*tương đương dịch thuật là sự trùng hợp hay tương ứng trên một hoặc nhiều bình diện<sup>(7)</sup> (ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa, ngữ dụng) giữa các đơn vị dịch*

<sup>(7)</sup> Chúng tôi gạch dưới.



thuật của văn bản nguồn và văn bản đích với tư cách vừa là sản phẩm vừa là phương tiện của dịch thuật như một quá trình giao tiếp". Vấn đề đặt ra ở đây là dịch giả, khi đứng trước một hoặc nhiều bình diện, sẽ phải dựa vào những tiêu chí nào và xử lí cụ thể ra sao để phải lựa chọn một bình diện, một khía cạnh tương đương cụ thể nào đó. Bàn về dịch thuật không thuộc phạm vi của chuyên luận này nên ở đây chúng tôi chỉ đề cập đến một số khía cạnh mang tính ứng dụng trong lĩnh vực dịch thuật của việc nghiên cứu ngôn ngữ theo quan điểm ngữ dụng.

Theo chúng tôi, dù đứng trên quan điểm nào thì mục đích cuối cùng mà một quá trình dịch thuật phải đạt là phải làm sao, bằng các phương tiện của ngôn ngữ đích, chuyển tải được ý đồ giao tiếp của tác giả của văn bản nguồn đến người tiếp nhận văn bản đích<sup>(8)</sup>. Theo tinh thần này, mọi sự tương đương trên các bình diện ngôn ngữ khác nhau (ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa...) đều chỉ nên được coi như các phương tiện nhằm giúp cho tác giả của văn bản nguồn, thông qua sự can thiệp của người dịch, thực hiện được ý đồ giao tiếp, đạt được mục đích giao tiếp với đối tượng giao tiếp thuộc ngôn ngữ đích. Xin nêu một ví dụ: *Đối chiếu các đại từ nhân xưng trong tiếng Pháp với các lớp từ xưng hô trong tiếng Việt.*

Người Pháp học tiếng Việt thường gặp rất nhiều khó khăn trong việc lĩnh hội và sử dụng cái mà họ gọi là các đại từ nhân xưng - les pronoms personnels - trong tiếng Việt. Việc đối chiếu hai tiểu hệ thống này nhằm giúp cho họ hiểu đúng và từ đó sử dụng được các yếu tố này là hoàn toàn cần thiết. Mặt khác, kết quả đối chiếu này còn có thể giúp những người làm công tác dịch thuật tìm được những giải pháp thoả đáng khi dịch các đại từ nhân xưng tiếng Pháp sang tiếng Việt và ngược lại.

Khi bắt tay vào đối chiếu, chúng ta thấy các đại từ nhân xưng trong tiếng Việt (tôi, tao, mày, nó, ta, chúng tôi, chúng tao, chúng ta,...) chiếm một số lượng rất ít và các đại từ nhân xưng trung tính (neutres) lại càng ít trong các lớp từ xưng hô. Sở dĩ như vậy là vì truyền thống văn hoá của người Việt buộc chúng ta phải thể hiện vị trí, quan hệ, thái độ, tình cảm của người nói đối với người nghe trong quan hệ giao tiếp hàng ngày. Do vậy, người Việt có thể sử dụng một loạt các yếu tố khác vừa có chức năng ngữ pháp như các đại từ nhân xưng vừa có thể thoả mãn được yêu cầu trên. Nếu chúng ta chỉ giới hạn phạm vi đối chiếu ở các đại từ nhân xưng trong hai thứ tiếng thì sẽ không thấy được đặc điểm này của tiếng Việt và kết quả đối chiếu sẽ không đầy đủ và sẽ không đạt được mục đích như đã nêu ở trên. Vậy các yếu tố khác trong tiếng Việt có thể được sử dụng như các đại từ nhân xưng trong tiếng Pháp là những yếu tố nào?

### 1. Từ chỉ quan hệ họ hàng

Trong quan hệ gia đình, cách xưng hô phổ biến của người Việt là cách xưng hô đối xứng (appellation symétrique), có nghĩa là, ngoài chức năng ngữ pháp của đại từ nhân xưng, những từ này còn thể hiện được mối quan hệ giữa người nói và người nghe. Ví dụ:

bà	←————→	cháu
bố	←————→	con
anh	←————→	em
.....		

Cách xưng hô này còn thường được dùng ngoài khuôn khổ quan hệ gia đình. Chúng ta có thể gọi quá trình này là “gia đình hóa” các quan hệ xã hội và để làm được điều này, tiếng Việt cho phép “xã hội hóa” các từ chỉ quan hệ họ hàng. Đây là một hiện tượng ngôn ngữ thể hiện một nét tâm lí - văn hoá - xã hội đặc thù của người Việt và tiếng Việt và do đó gây không ít khó khăn cho người nước ngoài khi học tiếng Việt, cũng như khi dịch từ tiếng Việt ra tiếng nước ngoài và ngược lại.

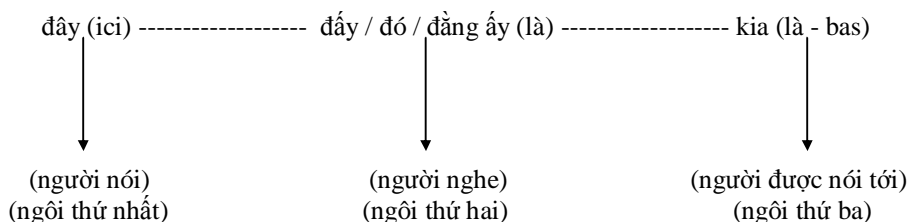
### 2. Chỉ tố chỉ địa điểm

Nếu như trong quan hệ giao tiếp hàng ngày,

<sup>(8)</sup> Các thuật ngữ dịch thuật và văn bản được chúng tôi sử dụng ở đây theo nghĩa rộng. Dịch thuật bao gồm cả phiên dịch và biên dịch và văn bản được dùng để chỉ chung cho các sản phẩm diễn ngôn ở cả dạng nói (ngôn bản) và dạng viết (văn bản theo nghĩa hẹp).

người Việt có thể dùng các từ chỉ quan hệ họ hàng như một lớp từ xung hô để thể hiện vị trí, quan hệ, thái độ, tình cảm của mình với người đối thoại, thì cũng có những trường hợp, vì nhiều lí do khác nhau, người nói không muốn

hoặc không thể làm được điều đó. Một trong những phương tiện để tránh không thể hiện các sắc thái trên trong quan hệ giao tiếp bằng tiếng Việt là sử dụng các chỉ tố chỉ địa điểm. Chúng ta có:



Ví dụ:

Đây nói cho đằng ấy biết để còn liệu.

(Je (te) le dis pour que tu prennes des précautions)

Đó ã biết chữ thủy chung,

Lựa là đây phải theo cùng làm chi. (Lục Vân Tiên, câu 179-180)

(Comme vous êtes déjà très fidèle,

Pourquoi dois- je vous suivre partout?)

Nữa khi giống tổ phũ phàng

Thiệt riêng đấy cũng lại càng cực đây. (Kiều, câu 1969-1970)

(L'orage pourrait à tout moment éclaté,

Vous accablant encore et me brisant le cœur).

### 3. Cấu trúc Chủ ngữ zero - động từ

Đặc thù này của cú pháp tiếng Việt cũng là một phương tiện giúp cho người nói tránh phải thể hiện mình trong mối quan hệ giao tiếp với người khác.

Ví dụ:

a) “*Biết thì thưa thốt, không biết thì dựa cột mà nghe*”.

(Dans le doute, abstiens - toi)

b) Vậy mai đến nhé?

- Ừ, đến thì đến.

(b1: Alors, tu viens demain?

Oui, si tu veux. Hoặc:

b2: Alors, tu viens demain?

D'accord, je viens (puisque tu veux que je vienne).

c) Bị hỏi bất ngờ, cuống cả lên, toàn nói bậy.

(c1: Interrogé(e) à l'improviste, je me suis affolé(e) et ne disais que des bêtises. Hoặc:

(c2: Interrogé(e) à l'improviste, tu t'es affolé(e) et ne disais que des bêtises. Hoặc:

(c3: Interrogé(e) à l'improviste, il/elle s'est affolé(e) et ne disait que des bêtises.)

Cấu trúc Chủ ngữ zero - động từ là một nét đặc thù của tiếng Việt so với tiếng Pháp. Do đó, như chúng ta đã thấy trong các ví dụ trên, khi dịch ta buộc phải thể hiện chủ ngữ zero bằng một đại từ nhân xưng trong tiếng Pháp. Để làm được điều này, người dịch phải vượt ra ngoài khuôn khổ các yếu tố ngôn ngữ, tìm kiếm trong các thông số tình huống các yếu tố cho phép sử dụng một đại từ nhân xưng phù hợp. Mặc dù vậy, cách làm này cũng chỉ có thể dịch được nghĩa nhưng không thể “*dịch*” được lí do vì sao trong những trường hợp đó, người Việt buộc phải dùng cấu trúc Chủ ngữ zero - động từ.

Một khó khăn khác trong quá trình dịch thuật: trong các lớp từ xung hô trong tiếng Việt, hầu như không có các từ trung tính nên thường rất khó dịch các từ xung hô sang các đại từ nhân xưng trong tiếng Pháp và ngược lại. Xin nêu một ví dụ trong truyện ngắn *Les étoiles* của A. Daudet:

“*Alors, c'est ici que tu vis, mon pauvre*

*berger? Comme tu dois t'ennuyer d'être toujours seul. Qu'est-ce que tu fais? A quoi penses-tu?*", và bản dịch tiếng Việt:

"*Thế mục đồng ăn ngủ ở đây à, rõ khổ thân. Sống một thân một mình mà như thế này thì buồn lắm nhỉ? Hàng ngày mục đồng làm gì? Mục đồng nghĩ gì?*" (Bản dịch của Trần Việt, NXB Ngoại văn, Hà Nội, 1987).

Trong bản tiếng Pháp, từ "*berger*" chỉ xuất hiện một lần và sau đó được thay thế bằng "*tu*" bốn lần. Trong khi đó trong bản dịch tiếng Việt từ "*mục đồng*" được nhắc lại ba lần và không hề có dấu vết nào của "*tu*". Dịch giả cũng đã cảm nhận được vấn đề nên đã chú giải: "*Ở đây, tác giả dùng đại từ nhân xưng tu (mày) để chỉ người mục đồng. Nhưng trong tiếng Pháp, tu còn dùng với nghĩa thân mật. Quan hệ giữa Stéphanette và người mục đồng là quan hệ chủ tớ nhưng cô ta cũng có thiện cảm với anh ta. Do đó, cả mày cả anh đều không hợp. Chúng tôi dịch berger là mục đồng và nhắc lại từ mục đồng để dịch đại từ nhân xưng tu*".

#### 4. Thay cho Lời kết

1. Cho đến nay, những đóng góp của ngữ dụng học trong việc nghiên cứu ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp và hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ là không thể phủ nhận. Tuy nhiên, để có một định nghĩa thỏa đáng và nhất là để có một cái nhìn khách quan và đầy đủ về ngữ dụng học như một ngành khoa học về ngôn ngữ thì vẫn còn nhiều điều bàn cãi.

Trong tinh thần đó, những phân tích của chúng tôi trong Phần 2 của chuyên luận này nhằm 2 mục đích:

1.1. Điềm lại quá trình phát triển của các khuynh hướng, trường phái nghiên cứu về ngôn ngữ và so sánh sự khác biệt về đối tượng và phạm vi nghiên cứu giữa các ngành khoa học về ngôn ngữ để có thể "*định hình*" được ngữ dụng học, với tư cách là một ngành khoa học về ngôn ngữ, một cách rõ ràng hơn và đầy đủ hơn. Và

1.2. Trên cơ sở những phân tích ở trên và những phân tích về những đóng góp của các nghiên cứu về ngôn ngữ học cho giáo học pháp ngoại ngữ, đưa ra một số suy nghĩ về một đường hướng có thể được gọi là đường hướng dụng học trong dạy và học ngoại ngữ và trong lĩnh vực dịch thuật.

2. Những phân tích, kiến giải trong Phần 3 của chuyên luận chỉ là một số suy nghĩ ban đầu, ít nhiều mang tính gợi mở về ứng dụng của ngữ dụng học trong việc dạy và học ngoại ngữ và trong lĩnh vực dịch thuật. Những suy nghĩ này đã được tác giả, với tư cách là một nhà nghiên cứu trong lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng vào việc dạy và học ngoại ngữ và một phiên dịch viên đã có một số năm kinh nghiệm, thử nghiệm, kiểm nghiệm. Rất mong được tiếp tục cộng tác với các đồng nghiệp sau chuyên luận này.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Ch.W. Morris, « Foundations of the Theory of the Signs » in International Encyclopaedia of Unified Sciences 1/2, Chicago, University of Chicago Press, trad. française "Fondements de la théorie des signes" in *Langages*, Paris, Didier-Larousse, n° 35, pp. 15-21, 1938.
- [2] Y. Bar-Hiller, *Pragmatics of Natural Languages*, Reidel, Dordrecht, 1971.
- [3] F. Jacques, *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF, 1979.
- [4] E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Tome I, Gallimard, 1966.
- [5] O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Minuit, Paris, 1984.
- [6] J.R. Saarle, *Les actes de langage*, Hermann, Paris, 1972.
- [7] C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 1980.
- [8] C. Kerbrat-Orecchioni, *Les actes de langage dans le discours - Théorie et fonctionnement*, Nathan Université, Paris, 2001.
- [9] S. Levinson, *Pragmatics*, Cambridge University Press, 1983.
- [10] Cao Xuân Hạo, *Tiếng Việt - Sơ thảo ngữ pháp chức năng*, Quyển 1, NXB Khoa học Xã hội, 1991.
- [11] P. F. Strawson, « Phrase et acte de parole », *Langages*, N°17, 1970.
- [12] F. Récanati, *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*, Seuil, Paris, 1979.

- [13] R. Eluerd, *La pragmatique linguistique*, Nathan, Paris, 1985.
- [14] R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press, 1957.
- [15] J. Lyons, *Sémantique linguistique*, Larousse, Paris, 1980.
- [16] C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, Tome III, Armand Colin, Paris, 1994.
- [17] Nguyễn Hồng Côn, "Về vấn đề tương đương trong dịch thuật", *Ngôn ngữ số 11* (142), 2001.

## Pragmatics in foreign language teaching and learning (Based on French language)

Nguyen Viet Tien

*Language Education and Quality Assurance Research Center, College of Foreign Languages,  
Vietnam National University, Hanoi, Pham Van Dong Street, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

All approaches of teaching and learning foreign languages from Grammar-Translation Method, Direct Method and General Structure Audiovisual Method to Communicative Approach have been based on the results of linguistics researches. What are the contributions of Pragmatics in language teaching methodology? Should the methods of teaching and learning foreign languages, with the development of current studies of Pragmatics, be said that they are in line with *Pragmatics approach*? Following is our research aimed at giving the answers to the above questions.