

TIẾNG VIỆT TRONG NHÀ TRƯỜNG

MỘT CÁCH TIẾP CẬN MỚI TRONG VIỆC DẠY HỌC NGỮ PHÁP TIẾNG VIỆT Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

ON A NEW APPROACH TO THE TEACHING OF VIETNAMESE GRAMMAR AT SCHOOLS

(Kì I)

BÙI MẠNH HÙNG

(PGS, TS, Đại học Ngoại ngữ Hàn Quốc, HUFS)

Abstract

This article analyses a new approach to the teaching of Vietnamese Grammar at schools. So far Vietnamese schools have focused on the systematic teaching of Vietnamese formal grammar based on the assumption that students can improve their skills in the use of Vietnamese if they have opportunities to carefully learn Vietnamese grammatical structures and rules. However, theories and practices of language education in many countries have showed that the assumption is not true. The new approach to the teaching of Vietnamese Grammar in this article named “Teaching Grammar in Context”, which has been very popular in the U.S. for the recent decades, aims to integrate the teaching of Vietnamese more deeply into that of the subject of Vietnamese Language and Literature in general.

Trong lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ, việc dạy học ngữ pháp có vai trò như thế nào là một vấn đề cốt yếu và gây nhiều tranh cãi. Cốt yếu vì nó ảnh hưởng đến toàn bộ nội dung và phương pháp dạy học ngôn ngữ, gây nhiều tranh cãi vì có những quan điểm trái ngược nhau. Nhiều người tin rằng cần phải dạy thật kỹ kiến thức về ngôn ngữ, đặc biệt là về các cấu trúc và quy tắc ngữ pháp để người học có thể thụ đắc/học ngôn ngữ một cách hiệu quả, trong khi nhiều người khác quả quyết việc học kỹ lưỡng các kiến thức như vậy chỉ phí thời gian, thậm chí có hại đối với quá trình thụ đắc/học ngôn ngữ. Như vẫn thường thấy, giữa hai quan điểm trái ngược đó, có những quan điểm trung gian với nhiều biểu hiện đa dạng. Lịch sử dạy học tiếng Anh cho người bản ngữ ở các nước nói tiếng Anh, đặc biệt là ở Mỹ thể hiện rõ nhất và đầy đủ nhất các

xu hướng đó (Weaver 1996, Hudson 2001, Kolln & Hancock 2005, Williams 2005).

Trên cơ sở các thành quả nghiên cứu về quá trình thụ đắc ngôn ngữ, kinh nghiệm của Mỹ cũng như một số nước nói tiếng Anh khác, và thực tiễn dạy học tiếng Việt ở Việt Nam trong mấy chục năm qua, bài viết này phân tích một cách tiếp cận mới trong việc dạy học ngữ pháp tiếng Việt ở trường phổ thông.

1. Cơ sở lí thuyết về giáo dục ngôn ngữ

Cơ sở lí thuyết được đề cập đến trong phần này tập trung vào các lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ và những lí thuyết tâm lí học hữu quan. Có nhiều cách giải thích khác nhau về quá trình thụ đắc ngôn ngữ, nhưng có ảnh hưởng sâu rộng nhất là các lí thuyết *Hành vi luận*, *Bẩm sinh luận*, và *Tri nhận luận*.

Theo *Hành vi luận*, môi trường tạo nên các nhân tố kích thích, những nhân tố này hình thành

ở người tiếp nhận các phản ứng. Trong những năm đầu đời, sự tiếp xúc với bố mẹ hay người chăm sóc được coi như môi trường tạo cho đứa trẻ những kích thích về ngôn ngữ, hình thành nên phản ứng, nhờ đó ngôn ngữ mới được hình thành và phát triển. Đứa trẻ được quan niệm như là một “kho chứa” các kinh nghiệm từ bên ngoài. Những kinh nghiệm này là cơ sở của quá trình thụ đắc ngôn ngữ (Skinner 1957). Khi trẻ đến trường, được học coi như một quá trình hình thành những thói quen và cách học tốt nhất là thông qua việc thực hành thật nhiều, làm bài tập thật nhiều. Trên cơ sở lí thuyết đó, ngữ pháp được dạy theo kiểu bắt đầu từ việc ra bài tập, sửa bài tập, rồi yêu cầu học sinh làm bài kiểm tra/thi trên ngữ liệu mới.

Trong khi Hành vi luận đề cao vai trò của môi trường thì Bẩm sinh luận nhấn mạnh năng lực nội tại, khả năng sáng tạo của con người chủ thể trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ. Là đại diện tiêu biểu của quan niệm này, Chomsky (1965) cho rằng ngôn ngữ được hình thành có tính chất bẩm sinh, nhờ vào một bộ phận có tính sinh học trong bộ não. Khi sinh ra, mỗi đứa trẻ bình thường đã có sẵn một bộ ngữ pháp bên trong. Nhờ đó, nó có thể thụ đắc tiếng mẹ đẻ một cách nhanh chóng mà không cần phải học một cách bài bản. Nhiều quan sát thực tế và thí nghiệm được tiến hành đã củng cố cho Bẩm sinh luận. Trước khi đến trường một đứa trẻ bình thường đã thụ đắc được một hệ thống phức tạp các cấu trúc và quy tắc ngữ pháp cho phép nó giao tiếp với người khác. Một nghiên cứu từ những năm 1960 (O'Donnell, Griffin & Norris 1967) đã cho thấy cuối tuổi mẫu giáo, trẻ em có thể dùng gần như tất cả những mẫu câu và cấu trúc ngữ pháp cơ bản có trong lời nói của người lớn và đến cuối năm lớp một, trẻ em có thể dùng nhiều cấu trúc ngữ pháp khác nhau một cách linh hoạt. Nó có thể tạo ra những câu nó chưa bao giờ nói và hiểu những câu nó chưa bao giờ nghe. Ngôn ngữ của các em phong phú, sinh động hơn ta tưởng rất nhiều. Rõ ràng khả năng đó không thể chỉ là kết quả của kinh nghiệm và thói quen. Có vẻ như môi trường giao tiếp chỉ đóng vai trò kích hoạt bộ máy ngữ pháp

được mã hóa trong bộ não của mọi đứa trẻ bình thường, chứ không phải cung cấp đầu vào cho nó.

Tri nhận luận thì được hình thành chủ yếu trên cơ sở lí thuyết tâm lí học của Piaget. Lí thuyết này giống với quan niệm của Chomsky ở chỗ coi ngôn ngữ là kết quả của quá trình phát triển trí khôn, chứ không phải là sản phẩm của hành vi (Piaget 1980). Tuy vậy, khác với Chomsky và các môn đệ, các nhà tri nhận luận có chú ý nhiều hơn đến vai trò của môi trường. Trong khi Bẩm sinh luận quan tâm đến sự phát triển của ngôn ngữ thì Tri nhận luận nhấn mạnh đến các giai đoạn của quá trình phát triển tư duy và coi tư duy có trước và quyết định sự phát triển ngôn ngữ. Theo Tri nhận luận, khả năng tư duy là cơ sở cho sự thụ đắc ngôn ngữ. Trước khi đứa trẻ có thể nói về một sự vật thì nó phải biết về sự vật đó. Piaget cho rằng khi sự tương tác giữa hoạt động nhận thức của đứa trẻ và môi trường (ngôn ngữ và phi ngôn ngữ) diễn ra thì những cấu trúc ngôn ngữ phức tạp sẽ phát triển. Quan niệm này làm cơ sở cho cách tiếp cận trong giáo dục được biết dưới tên gọi là “Constructivism” (“Kiến tạo luận” hay “Lí thuyết kiến tạo”). Kiến tạo luận nhấn mạnh tầm quan trọng của môi trường trong việc cung cấp ngữ cảnh cho hoạt động học tập, nhưng nó không coi môi trường quyết định quá trình thụ đắc ngôn ngữ như quan điểm của Hành vi luận. Kiến tạo luận cũng cho rằng học không đơn giản là sự phản ánh trực tiếp quá trình dạy, mà người học phải kiến tạo các khái niệm và tri thức cho chính mình như là kết quả của quá trình dạy học. Trong lĩnh vực dạy đọc viết, Kiến tạo luận trong dạy học được thể hiện qua lí thuyết được gọi là “whole language education” (dạy học ngôn ngữ như một chỉnh thể) (Gleason 1989, Weaver 1996).

Với sự hình thành và phát triển của *Tri nhận luận* và *Kiến tạo luận*, *Hành vi luận* đã mất dần ảnh hưởng. Nghiên cứu xu hướng phát triển của giáo dục ở các nước nói chung, đặc biệt là ở Mỹ, có thể thấy rằng *Tri nhận luận* và *Kiến tạo luận* đã chi phối đến những cải cách về nội

dung và phương pháp dạy học không chỉ tiếng mẹ đẻ mà còn tất cả các môn học nói chung trong những thập kỉ gần đây.

Các lí thuyết giải thích quá trình thụ đắc ngôn ngữ vẫn còn gây nhiều tranh cãi. Tuy vậy, qua những gì quan sát được, nhiều nhà nghiên cứu đồng ý rằng mọi đứa trẻ bình thường trên thế giới đều thụ đắc ngôn ngữ theo trình tự như nhau; trong những năm đầu đời, đứa trẻ thụ đắc ngôn ngữ rất nhanh, học được nhiều điều trong một khoảng thời gian khá ngắn, tốc độ này không bao giờ lặp lại trong khoảng thời gian còn lại của đời người; hệ thống ngữ pháp mà trẻ em học được khá hoàn thiện, nhưng đó không phải là những quy tắc mà người lớn thường dạy, chúng thụ đắc ngữ pháp mà không cần đến việc dạy học trực tiếp.

2. Thực tiễn dạy học ngữ pháp ở Mĩ và một số nước nói tiếng Anh khác

Lịch sử dạy học ngữ pháp trong nhà trường có thể coi được bắt đầu từ Hi Lạp vào thế kỉ thứ II trước công nguyên. Đến thời Trung cổ, ở châu Âu, ngữ pháp học là một trong ba môn học chính, thường gọi là *Tam khoa* (Trivium) (ngữ pháp học, tu từ học và logic học), là cơ sở của mọi tri thức, là tiền đề để hiểu biết về thần học, triết học và văn học. Thời đó tiếng La Tinh trở thành ngôn ngữ “chuẩn mực”. Các cuốn sách ngữ pháp tiếng Anh được viết dựa trên sách ngữ pháp tiếng La Tinh cũng như cấu trúc của ngôn ngữ này (Huntsman 1983, Weaver 2008).

Ở các trường phổ thông của Mĩ, ngay từ thế kỉ XVIII, ngữ pháp (tiếng Anh) cũng đã được coi là một môn học cơ bản. Nhưng suốt một thời gian dài, như tình hình chung ở châu Âu, học ngữ pháp tiếng Anh ở Mĩ chủ yếu là học thuộc và nhắc lại các định nghĩa, quy tắc, hệ thống biến đổi hình thái được miêu tả trên cơ sở lấy tiếng La Tinh làm chuẩn mực. Cho đến đầu thế kỉ XIX, nhà trường ở Mĩ vẫn không mấy bận tâm đến việc học sinh có hiểu những thông tin về ngữ pháp mà các em phải học thuộc và nhắc lại hay không. Phải đến nửa sau thế kỉ XIX, người ta mới đưa bài tập vào các bài học ngữ pháp, dựa trên quan niệm rằng học sinh cần phải năng động

trong học tập. Các bài tập này gồm các dạng như trả lời câu hỏi, đặt câu để minh họa cho một kiểu chức năng hay cấu trúc ngữ pháp nào đó, hay biến đổi câu, liên kết các câu. Cách dạy học ngữ pháp như vậy từ những thế kỉ trước vẫn còn ảnh hưởng đến tận ngày nay ở Mĩ (Weaver 1996). Nói chung, ở Mĩ cũng như nhiều quốc gia khác, nói đến dạy học ngữ pháp là nói đến các thành phần câu và cấu trúc câu, cách dùng câu và biến đổi câu, các kiểu câu, cấu trúc ngữ đoạn và các kiểu ngữ đoạn, từ loại và chức năng của các từ loại trong câu, cách dùng dấu chấm câu. Ngữ pháp thường được dạy trực tiếp và theo tính hệ thống của nó mà tách rời với hoạt động viết và học văn học của học sinh. Cách dạy đó thường được gọi là “dạy ngữ pháp hình thức” hay “dạy ngữ pháp theo quan điểm truyền thống”.

Vào nửa sau thế kỉ XX, sự phát triển của ngôn ngữ học cấu trúc và ngữ pháp tạo sinh cải biến đã có tác động đến việc dạy học ngữ pháp tại trường phổ thông của Mĩ. Những lí thuyết này, một mặt, được coi như những lựa chọn khác, thay thế cho “ngữ pháp truyền thống”, mặt khác, góp phần củng cố thêm lối “dạy ngữ pháp hình thức” hay “dạy ngữ pháp theo quan điểm truyền thống”. Ngôn ngữ học cấu trúc, thịnh hành vào những năm 50 – 60, cố gắng nghiên cứu ngôn ngữ một cách chặt chẽ và khách quan. Vào thời điểm đó, nó có một đóng góp đáng kể đối với việc nghiên cứu tiếng Anh: miêu tả ngữ pháp tiếng Anh như nó thực sự được sử dụng trong giao tiếp hằng ngày, chứ không dựa vào các quy tắc có sẵn trong tiếng La Tinh hay từ những cuốn sách ngữ pháp trước đó. Nhiều người tin rằng cách tiếp cận này giúp cho việc giảng dạy tiếng Anh có hiệu quả hơn là cách dạy theo ngữ pháp truyền thống. Vào những năm 60 – 70, ở Mĩ nhiều người lại đặt hi vọng vào ngữ pháp tạo sinh vì nghĩ rằng cách tiếp cận này sẽ giúp việc giảng dạy ngữ pháp trong nhà trường có kết quả khả quan hơn.

Nhiều nhà nghiên cứu đã phân tích những lí do cơ bản dẫn đến tình trạng ngữ pháp học được dạy như một môn học có tính hình thức, tập trung vào những quy tắc ngữ pháp nhiều khi

không đúng và chẳng có chút gì hữu ích. Nó liên quan đến những quan niệm như: học ngữ pháp rất quan trọng vì ngôn ngữ là sản phẩm cao quý của loài người, là hiện tượng thú vị, đáng được học và khám phá; học ngữ pháp là hình thức để học cách một nhà khoa học làm việc, giúp phát triển năng lực tư duy; học ngữ pháp giúp học sinh đạt điểm cao hơn trong các kì thi chuẩn; học ngữ pháp giúp học sinh thuận lợi hơn khi học một ngôn ngữ khác; học ngữ pháp giúp học sinh nắm vững những quy ước về ngôn ngữ nói và viết có tính chuẩn mực cao trong xã hội; học ngữ pháp giúp học sinh sử dụng ngôn ngữ thành thạo hơn ở cả bốn kĩ năng: nghe, nói, và đặc biệt là đọc và viết, vì phải biết ngữ pháp một cách có chủ ý thì mới đọc hiểu và viết văn bản một cách có hiệu quả. Ngoài ra, phải kể đến cả những yếu tố tâm lí, thói quen: học ngữ pháp ít ra là không có hại, dạy ngữ pháp theo sách giáo khoa là công việc dễ làm; nhà trường yêu cầu giáo viên dạy ngữ pháp thì họ cứ thế mà dạy, chứ không có quyết tâm để thay đổi hệ thống cũng như không có khả năng chọn những cách dạy ngữ pháp có hiệu quả hơn, nhiều giáo viên không đủ tự tin để rời bỏ sách giáo khoa; nhiều giáo viên sợ rằng không dạy ngữ pháp một cách có hệ thống thì học sinh sẽ bị bỏ mất một cái gì đó rất quan trọng mà cả thầy và trò phải dạy và học; sức ép từ phụ huynh và cộng đồng nói chung khi họ tin tưởng một cách chắc chắn rằng dạy ngữ pháp giúp học sinh sử dụng tiếng Anh tốt hơn (Weaver 1996, Williams 2005).

Tuy nhiên trong nửa thế kỉ qua, tại Mỹ cũng như một số nước nói tiếng Anh khác, kết quả nghiên cứu thực nghiệm của nhiều tác giả khác nhau đã phủ nhận tác dụng của việc dạy ngữ pháp hình thức. Trước hết phải nói đến một báo cáo gây chấn động của *Hội Giảng dạy Tiếng Anh* của Mỹ với tiêu đề “Nghiên cứu về viết luận” (Research in Written Composition) do Richard Braddock, Richard Lloyd-Jones và Lowell Schoer công bố cách đây đã nửa thế kỉ (1963). Báo cáo này nhận định rằng việc dạy ngữ pháp hình thức có tác dụng không đáng kể, thậm chí có hại đối với việc dạy viết, vì nó chiếm mất thời

gian để dạy viết thực sự. Nhận định đó căn cứ trên nhiều nghiên cứu có sự tham gia của nhiều giáo viên và học sinh. Báo cáo cũng khuyến nghị chấm dứt hoàn toàn việc giảng dạy ngữ pháp tách rời khỏi thực tiễn vận dụng câu nói.

Tiếp theo báo cáo của nhóm tác giả Richard Braddock, Richard Lloyd-Jones và Lowell Schoer, nhiều công trình nghiên cứu thực nghiệm khác tuy có những khác biệt đáng kể về mục tiêu, phương pháp và phạm vi khảo sát, nhưng cũng có những kết quả cho thấy tác dụng hạn chế của việc dạy học ngữ pháp hình thức. Bateman và Zidonis (1966) là những người đầu tiên nghiên cứu hiệu quả của việc ứng dụng ngữ pháp cải biến vào lĩnh vực dạy viết cho học sinh. Sau đó là Mellon (1969) và O'Hare (1973). Các nghiên cứu thử nghiệm dạy ngữ pháp cải biến cho một nhóm lớp, có những nhóm lớp đối chứng được dạy theo quan điểm ngữ pháp truyền thống hay không dạy ngữ pháp gì cả mà thay bằng các bài học về văn học và tập làm văn. Tuy nhóm lớp học ngữ pháp theo quan điểm ngữ pháp cải biến có kết quả thử nghiệm khả quan hơn, nhưng Mellon (1969) và O'Hare (1973) xác nhận chính việc thực hành câu, biến đổi, mở rộng câu tự nó giúp nâng cao kĩ năng viết cho học sinh, chứ không phải là việc học ngữ pháp. Hillocks (1986), Hillocks & Smith (1991) đã điểm lại toàn bộ những nghiên cứu hữu quan từ những năm 1960, trong đó có những nghiên cứu so sánh hiệu quả của việc dạy ngữ pháp truyền thống, ngữ pháp cấu trúc hay ngữ pháp cải biến với không dạy ngữ pháp, đã đi đến kết luận: không có một công trình nào cho thấy bản thân việc dạy ngữ pháp hình thức giúp phát triển kĩ năng viết. Hillocks (1986) cũng lưu ý nhiều công trình nghiên cứu thực nghiệm cho thấy cách dạy ngữ pháp theo hình thức biến đổi, mở rộng câu (sentence combining) là có vẻ có tác dụng, vì dù sao nó cũng có liên quan đến việc thực hành viết.

Nhiều nghiên cứu về hiệu quả của việc dạy ngữ pháp trong nhà trường theo cách truyền thống ở một số nước nói tiếng Anh khác cũng có kết quả tương tự. Macaulay (1947) cho thấy rằng sau nhiều năm học ngữ pháp, học sinh thậm chí

không xác định được các từ loại cơ bản, tuy học sinh tiểu học và trung học Scotland (những năm 1940) học ngữ pháp trung bình đến 30 phút một ngày, ở cả hai cấp học và việc dạy ngữ pháp cho học sinh tiểu học tập trung vào từ loại và chức năng của các từ loại trong câu. Elley và các cộng sự (1976) đối chiếu kết quả học của ba nhóm học sinh ở New Zealand (248 học sinh, ở tám lớp có học lực trung bình, nhóm thứ nhất học ngữ pháp tạo sinh (tập trung vào các quy tắc ngữ pháp), nhóm thứ hai học đọc – viết, nhóm thứ ba học ngữ pháp chức năng) đã đi đến kết luận: “... ngữ pháp tiếng Anh, dù là ngữ pháp truyền thống hay ngữ pháp cải biến, không có một ảnh hưởng đáng kể nào đến sự phát triển ngôn ngữ của học sinh trung học phổ thông”. Gần đây, một nhóm các nhà giáo dục học của Khoa Nghiên cứu Giáo dục thuộc Trường Đại học York, Anh (Andrews et al. 2004) đã công bố một báo cáo về vấn đề hữu quan và có kết luận tương tự: không có bằng chứng rõ ràng nào cho thấy việc dạy ngữ pháp (cú pháp) hình thức giúp học sinh từ 5 tuổi đến 16 tuổi viết tốt hơn và chính xác hơn. Nói tóm lại, có rất ít cơ sở thực tế chứng minh hiệu quả của việc dạy học ngữ pháp một cách có hệ thống, bất kể đó là ngữ pháp truyền thống, ngữ pháp cấu trúc, ngữ pháp cải biến, hay một lí thuyết ngữ pháp nào khác. Đó là môn dạy rất nhiều, nhưng học thì rất ít (Meyer, Youga, Flint-Ferguson 1990).

Không chỉ đề cập đến hiệu quả ứng dụng trong việc dạy đọc và viết, nhiều nghiên cứu khác vào những thập kỉ 50 – 60 của thế kỉ trước cũng chú ý đến mối liên hệ giữa việc dạy học ngữ pháp với những lĩnh vực tri thức và kĩ năng khác. Theo những nghiên cứu đó thì không có cơ sở nào để khẳng định rằng học ngữ pháp hình thức giúp học sinh phát triển năng lực trí tuệ. Có nghiên cứu còn cho thấy rằng thậm chí kết quả học ngữ pháp và học toán học còn có mối liên hệ rõ ràng hơn là giữa kết quả học ngữ pháp và năng lực sử dụng ngôn ngữ. Mặc dù nhiều người từng tin rằng kiến thức ngữ pháp tiếng Anh góp phần giúp học sinh học ngoại ngữ tốt hơn,

nhưng những nghiên cứu thực nghiệm không chứng minh được điều đó. Việc học về các biểu đồ cấu trúc câu không có lợi ích gì ngoài tác dụng giúp cho học sinh phát triển kĩ năng vẽ biểu đồ (Weaver 1996, Williams 2005).

Thật ra thì cho đến nay kết luận về hiệu quả của việc dạy ngữ pháp trong nhà trường trong những công trình nghiên cứu thực nghiệm khá phức tạp và nhiều khi trái ngược nhau. Có thể thấy bức tranh đa dạng, nhiều màu sắc qua một bài tổng thuật của Hudson (2001). Trong thực tiễn giảng dạy thì hiện nay tại nhiều trường phổ thông của Mỹ, một quốc gia tôn trọng sự đa dạng, một số giáo viên phổ thông vẫn còn áp dụng cách dạy ngữ pháp theo cách truyền thống. Trong một số buổi dự giờ, chúng tôi vẫn thấy học sinh được yêu cầu làm các bài tập xác định từ loại trong các ví dụ cho sẵn, phân tích cấu trúc câu và vẽ lược đồ. Tuy vậy, về căn bản, cách dạy ngữ pháp hình thức theo cách truyền thống như vậy đã không còn phổ biến và bị thay thế bằng phương pháp dạy ngữ pháp gắn với thực tiễn sử dụng ngôn ngữ của học sinh. Phương pháp này đã được nghiên cứu từ lâu và được áp dụng phổ biến tại Mỹ trong vài thập niên gần đây (Meyer, Youga, Flint-Ferguson 1990). Đặc biệt, cuốn sách có tiêu đề “Dạy học ngữ pháp trong ngữ cảnh” của Weaver (1996) đã cổ vũ mạnh mẽ cho phương pháp dạy học này và có thể coi là một trong những công trình có ảnh hưởng lớn nhất đối với việc giảng dạy tiếng Anh ở trường phổ thông tại Mỹ hiện nay. Tư tưởng chính của cách tiếp cận này có thể tóm tắt như sau.

i) Phát triển kĩ năng sử dụng cấu trúc ngữ pháp thông qua hoạt động giao tiếp, trước hết là đọc và viết, gắn với những ngữ cảnh cụ thể. Tạo cơ hội cho học sinh dùng ngôn ngữ càng nhiều càng tốt, vì tương tác xã hội, đọc và viết để chia sẻ ý tưởng sẽ giúp phát triển kĩ năng sử dụng ngôn ngữ nhiều hơn là học ngữ pháp.

ii) Các kiến thức về ngữ pháp chỉ được học trong chừng mực cần thiết cho việc rèn luyện kĩ năng giao tiếp.

iii) Hướng dẫn học sinh thảo luận và nghiên cứu về cách dùng, chứ không làm các bài tập

trong sách ngữ pháp. Tương tự, hướng dẫn học sinh khám phá sức mạnh biểu đạt của các biệt ngữ khác nhau trong văn học và phim ảnh. Đối chiếu hiệu quả giao tiếp khác nhau của những biệt ngữ khác nhau trong những bối cảnh khác nhau.

Học tập chỉ có thể có kết quả vững chắc khi người học nhận thấy điều mình học bổ ích hoặc/và thú vị. Những nội dung trên đây phản ánh nguyên tắc: 1. dạy những nội dung ngữ pháp hữu ích, gắn với cái mà học sinh đang làm (viết hay đọc hiểu các cấu trúc câu trong tác phẩm văn học); 2. khuyến khích các thử nghiệm trong khi viết, tuy làm như vậy có thể mắc lỗi, nhưng dám thử nghiệm và mắc lỗi là cần thiết cho quá trình phát triển ngôn ngữ; 3. khuyến khích học sinh xem xét các khả năng thay thế, tìm sự khác biệt tinh tế giữa các cấu trúc ngữ pháp; 4. xây dựng các nhóm tìm hiểu ngôn ngữ trong lớp học, để việc tra cứu, khảo sát trở thành công việc quen thuộc của cả giáo viên và học sinh.

Trên quan điểm dạy học ngữ pháp như đã nêu, Weaver (1996) đề nghị các nội dung ngữ pháp cần thiết đối với việc rèn luyện kỹ năng viết, đặc biệt là sửa chữa, biên tập bài viết được dạy học thông qua các “bài học nhỏ” (mini-lessons). Bài học nhỏ có đặc trưng là: ngắn (thường chỉ dạy trong 5 – 10 phút); giáo viên giải thích trực tiếp như kiểu cung cấp các mẹo vặt; thường chỉ dành cho một nhóm học sinh, thậm chí cho một học sinh, đôi khi có thể dạy cho cả lớp khi giáo viên thấy là cần thiết, chẳng hạn khi thấy nhiều học sinh trong lớp không dùng dấu ngoặc kép khi trích dẫn các lời đối thoại; giáo viên không nên kì vọng là tất cả học sinh sẽ ứng dụng được ngay điều đã học mà phải theo dõi để giúp những em học sinh nào chưa nắm và ứng dụng được, khuyến khích các em giúp đỡ nhau, có thể dạy thêm các bài học nhỏ tương tự cho cả lớp hay cho một nhóm nhỏ một lần nữa nếu qua bài viết các em chứng tỏ là chưa nắm và vận dụng được điều đã học; học sinh không phải làm bài để luyện tập điều được học, giáo viên chỉ dạy cái mà bài viết của học sinh cho thấy các em cần biết; nhu cầu và sự sẵn sàng tiếp nhận là rất quan trọng, nên giáo viên cần phải biết khi nào và cái gì cần được dạy.

3. Thực tiễn dạy học ngữ pháp tiếng Việt

Từ rất lâu, ở trường phổ thông của Việt Nam, dạy học ngữ pháp tiếng Việt tập trung vào mục tiêu làm cho học sinh nắm được kiến thức về đặc điểm cấu trúc của tiếng Việt; nội dung các bài học ngữ pháp trong sách giáo khoa chủ yếu hướng tới một hệ thống khái niệm, phạm trù lí thuyết ngôn ngữ học. Quan điểm lí thuyết và phương pháp thực hành vẫn còn chịu ảnh hưởng khá rõ nét của *Hành vi luận*. Các quy tắc và cấu trúc ngữ pháp vẫn còn được dạy tách biệt với thực tiễn giao tiếp. Học sinh phải thực hành nhiều bài tập theo những mô hình cho sẵn. Trong khi những người xây dựng chương trình và tác giả sách giáo khoa quan niệm việc nắm vững kiến thức ngữ pháp sẽ giúp người học nâng cao kỹ năng đọc và viết thì học sinh, và thậm chí cả giáo viên, không thấy có một mối liên hệ như vậy. Có một khoảng cách lớn giữa thứ ngữ pháp mà giáo viên phải dạy cho học sinh trong lớp học và cái mà họ cần dạy để giúp học sinh phát triển kỹ năng đọc và viết. Các bài học về tiếng Việt được biên soạn, dạy và học riêng biệt. Tăng cường tính thực hành được hiểu theo cách là tăng thêm số lượng bài luyện tập để nắm vững hơn khái niệm đã học như bài tập nhận diện, phân loại, sửa lỗi, điền vào chỗ trống và vận dụng trong giao tiếp mà chủ yếu là đặt trong những câu, đoạn văn tách rời với ngữ cảnh, kiểu như “đặt câu với...”.

Thay vì dạy Văn học, Tiếng Việt và Tập làm văn với tư cách là những môn học riêng biệt như trước đây, chương trình và sách giáo khoa hiện hành tích hợp ba phân môn này thành các thành tố của một môn học duy nhất. Đó là một bước tiến bộ đáng kể. Tuy nhiên, cách tích hợp này vẫn còn nặng tính chất cơ học, “tích gộp” nhiều hơn là “tích hợp”. Trong nhiều bài học, Văn học, Tiếng Việt và Tập làm văn, ba phần “đường ai nấy đi”, vì chúng ta vừa muốn tích hợp, vừa muốn giữ tính hệ thống của tri thức trong từng phân môn, điều mà không một chương trình hay sách giáo khoa nào trên thế giới có thể làm được. Tính hệ thống của tri thức tiếng Việt làm hài lòng nhiều nhà ngôn ngữ học, nhưng nó không phải là những thứ học sinh phổ thông có thể tiếp thu

(xem tiếp trang 27)

материале произведений Л. Толстого// Вопросы языкознания, №5. (с 97-109).

3. Земская Е. А.(1962), *Об основных процессах словообразования прилагательных в русском литературном языке XIX в.* // Вопросы языкознания, №2. (с 46-55).

4. Ожегов С. И.(1983), *Словарь русского языка*, 14-е изд., М., “Русский язык”.

5. Рузин И. Г. (1996), *Возможности и пределы концептуального объяснения языковых фактов*// Вопросы языкознания, №5. (с 39-50).

6. Толстой Л. Н. (1953), *Война и мир*, Т. 1-2, М. Государственное издательство художественной литературы.

7. Толстой Л. Н. (1953), *Война и мир*, Т. 3-4, М. Государственное издательство художественной литературы.

8. Хенигсваль Г. М.(1996) *Полисемия: взгляд историка*// Вопросы языкознания, №5. (с 3-6).

(Ban Biên tập nhận bài ngày 18-03-2012)

HỢP THU

Trong tháng 6/2012, **NN&ĐS** đã nhận được thư, bài của các bạn: Ngô Thuý Lan, Đỗ Tiến Thắng, Hoàng Kim Ngọc, Nguyễn Thuý Phương Lan, Trần Tiến Khôi, Trần Trí Dối (Hà Nội); Nguyễn Thị Mến (Vĩnh Phúc); Phạm Thuận Thành (Bắc Ninh); Trần Trung Huy (Hải Dương); Lưu Quý Khương, Hồ Thị Kiều Oanh (Đà Nẵng); Nguyễn Lai (Nha Trang); Lý Tùng Hiếu (Tp HCM); Trần Minh Thương (Sóc Trăng); Nguyễn Văn Tiễn (Bạc Liêu); Bùi Mạnh Hùng (Hàn Quốc); Trần Kế Hoa (Trung Quốc).

Toà soạn **NN & ĐS** xin chân thành cảm ơn sự cộng tác của quý vị và các bạn.

NN & ĐS

MỘT CÁCH TIẾP CẬN MỚI...

(tiếp theo trang 33)

được hết trong một khoảng thời gian ngắn, nhất là khi “bị trừu tượng hóa” khỏi ngữ cảnh sử dụng và không hẳn là những tri thức mà các em thực sự cần. Nhiều khái niệm ngôn ngữ học lí thuyết được đưa vào chương trình và sách giáo khoa Ngữ văn phổ thông mà tính hữu dụng của nó rất đáng ngờ như: hành động nói, các kiểu hành động nói, lượt lời, nghĩa tình thái, cấp độ khái quát nghĩa của từ ngữ, v.v.. Việc đưa những nội dung ngôn ngữ học này vào chương trình làm cho việc dạy học Ngữ văn đi chệch khá xa định hướng của môn học này, làm cho giờ dạy học Ngữ văn thêm hàn lâm, không thiết thực và buồn tẻ. Cả giáo viên và học sinh đều không hiểu vì sao phải dạy và học những kiến thức đó. Học sinh phải nhớ rất nhiều để chuẩn bị cho các kì thi và ngay sau đó tất cả những thứ cần nhớ này gần như bị xóa sạch khỏi kí ức của các em. Dạy học tiếng Việt nói chung và ngữ pháp tiếng Việt nói riêng vẫn nhằm mục đích tự thân, bảo đảm tính “khoa học và hiện đại” của những tri thức ngôn ngữ học, chứ không chú ý đến việc trang bị cho người học công cụ để rèn luyện kĩ năng viết và đọc vốn là mục đích chính của việc dạy học tiếng mẹ đẻ ở trường phổ thông và đó cũng là lí do mà Tiếng Việt trở thành một bộ phận cấu thành quan trọng của môn Ngữ văn và môn Ngữ văn được coi là cốt lõi trong chương trình phổ thông của Việt Nam cũng như mọi quốc gia.

Bên cạnh đó, các quy tắc ngữ pháp trong sách giáo khoa nhiều khi khá xa lạ với thực tế tiếng Việt, kết quả của việc miêu tả tiếng Việt theo tinh thần “đĩ Âu vi trung” (Cao Xuân Hạo 1991, 1998, 2003). Nhiều tri thức về tiếng Việt được dạy học trong nhà trường gây bối rối cho cả người dạy và người học. Tình trạng này khá giống với xu hướng dùng ngữ pháp điển chế (prescriptive grammar) áp đặt những quy tắc ngữ pháp tiếng La Tinh để dạy tiếng Anh cho người nói tiếng Anh trong những thế kỉ trước, đó thường là những quy tắc không ăn nhập gì với thực tiễn giao tiếp của người bản ngữ.

(còn nữa)

(Ban Biên tập nhận bài ngày 18-05-2012)