

MỘT CÁCH TIẾP CẬN NGHĨA VĂN HÓA TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH

NGUYỄN THANH TÙNG*

1. Đặt vấn đề

Việc giảng dạy ngoại ngữ ở Việt Nam thường được liên tưởng đến việc truyền đạt hệ thống kiến thức ngôn ngữ, như từ vựng, ngữ âm và ngữ pháp. Những vấn đề liên quan đến văn hóa thường được dạy ở những cấp độ cao hơn trong các môn học riêng biệt, như văn minh Anh/Mỹ/Úc, văn học, giao tiếp xuyên văn hóa, và ngôn ngữ xã hội học. Việc giảng dạy văn hóa để hiểu và thậm chí là để hội nhập với những mô hình hoặc lối sống trong xã hội của người bản ngữ bị lơ đi. Tuy nhiên, như Halliday (1978: 2) lập luận rằng sự thực hành văn hóa – xã hội cung cấp nghĩa cho ngôn ngữ trong khi sử dụng. Chính vì thế, nghĩa ngôn ngữ phải được thuyết minh trong văn cảnh văn hóa – xã hội.

Kinh nghiệm cho thấy rằng người Việt học tiếng Anh cảm thấy việc hiểu cấp độ nghĩa có nền tảng từ sự thực hành văn hóa – xã hội của cộng đồng văn hóa của *ngôn ngữ đích* khó khăn hơn việc hiểu các hệ thống ngôn ngữ bề mặt. Điều này xảy ra là do người học sống trong một thế giới mà ở đó cơ sở để có được nghĩa như thế – hiện thực xã hội, chính trị, và hệ tư tưởng – thường thì khá khác biệt với thế giới của người bản ngữ nói tiếng Anh. Nhưng nếu nghĩa văn hóa không được giải quyết trong quá trình giảng dạy và học tập, sau này người học sẽ gặp khó khăn liên quan đến mã văn hóa trong giao tiếp xuyên văn hóa trong cuộc sống thực. Do mã văn hóa và thế giới quan khác nhau, việc hiểu nhầm và thất bại trong giao tiếp có thể xảy ra. Chính vì thế, cần thiết phải dạy những khía cạnh của văn hóa đại chúng và hàng ngày trong giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ.

2. Ngôn ngữ và văn hóa: khung khái niệm để làm việc

Việc nghiên cứu ngôn ngữ từ trước đến nay có thể quy về hai quan điểm chính: ngôn ngữ như một hệ thống độc lập, và ngôn ngữ như một hệ thống đan xen với hiện thực xã hội.

* Tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm TP.HCM.

2.1 Ngôn ngữ như một hệ thống độc lập

Vào đầu thế kỷ 20, ngôn ngữ được xem như là một hệ thống độc lập. Đối tượng của ngôn ngữ học chỉ là những khía cạnh của hệ thống ngôn ngữ với những tiểu hệ thống của nó, như là ngữ âm, hình thái học, từ vựng, và ngữ pháp. Người đề xuất quan điểm này trong việc nghiên cứu ngôn ngữ là Ferdinand de Saussure, cha đẻ của ngành ngôn ngữ học hiện đại. Trong tác phẩm được xuất bản vào năm 1916 sau khi ông mất, Saussure cho rằng hoạt động ngôn ngữ (*langage*) bao gồm ngôn ngữ (*langue*) và lời nói (*parole*). Tuy nhiên, ông xác định đối tượng của ngôn ngữ học chỉ là *langue* và gạt bỏ *parole* như là một đối tượng không thể nghiên cứu một cách có hệ thống được.

2.2 Ngôn ngữ và hiện thực xã hội

Ngay sau khi Saussure (1916) đưa ra quan điểm của mình về việc nghiên cứu ngôn ngữ như một hệ thống độc lập, nhiều nhà nghiên cứu từ các lĩnh vực khác nhau – ngôn ngữ học (Firth 1957; Halliday 1978, 1991), ngôn ngữ xã hội học (Hymes 1968, 1972, 1974; Gumperz 1982), nhân học (Malinowski 1923; Sapir 1929; Whorf 1940), tâm lý học, triết học (Bakhtin 1981; Voloshinov 1973), và xã hội học (Goffman 1959, 1972, 1974, 1981) – đã cung cấp tư liệu, một cách ngầm ẩn hay tường minh và bằng nhiều cách khác nhau trong một thời gian rất dài, sự phụ thuộc lẫn nhau giữa ngôn ngữ và văn hóa: ngôn ngữ cần được thuyết minh trong mối quan hệ với văn cảnh xã hội của nó bởi vì văn cảnh xã hội cung cấp nghĩa cho ngôn ngữ trong khi sử dụng.

Chẳng hạn như nhà nhân học Malinowski (1923) khi nghiên cứu mẫu đối thoại giữa những người bản ngữ ở các hòn đảo Trobriand thuộc vùng Đông Bắc New Guinea đã lập luận rằng nghĩa của từ chỉ có thể được giải thích trong “văn cảnh của tình huống” của chúng:

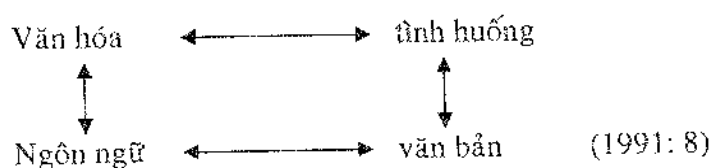
Chính xác như trong hiện thực ngôn ngữ nói và viết, một từ nếu thiếu *văn cảnh ngôn ngữ* chỉ là vật chỉ tồn tại trong trí tưởng tượng và không có nghĩa gì cả. Vì thế, trong hiện thực một ngôn ngữ nói, phát ngôn không có nghĩa ngoại trừ trong *văn cảnh tình huống*. (chỗ nhấn mạnh có trong bản gốc, tr. 467)

Tuy nhiên, bản thân văn cảnh tình huống cũng không đủ để thuyết minh một cách đầy đủ nghĩa của một phát ngôn. Đến lượt mình, nó cần được xem xét trong một văn cảnh thậm chí là lớn hơn. Malinowski (1923) đề cập đến văn cảnh này như là “xã hội học, văn hóa và truyền thống của cộng đồng bản ngữ” (tr. 456), hoặc là “các trường phong tục tập quán rộng lớn, thuộc về tâm lý xã hội và tổ chức bộ lạc” (tr. 459).

Mặc dù chính Malinowski không phân biệt một cách tường minh các tầng nghĩa của văn cảnh xã hội, hoặc của văn hóa, các nhà nghiên cứu sau này công nhận đóng góp của ông trong việc tiếp cận nghĩa của ngôn ngữ trong khi sử dụng: ngôn ngữ cần được thuyết minh theo hai tầng là “văn cảnh tình huống” và “văn cảnh văn hóa”.

Các nhà nghiên cứu từ nhiều lãnh vực khác nhau, như đã được đề cập, cũng có cùng quan điểm với Malinowski. Những nghiên cứu của họ góp phần làm sáng tỏ thành tố của hai văn cảnh đã được trình bày và giúp chúng ta có thể tiếp cận được nghĩa văn hóa.

Mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa được cụ thể hóa bằng mô hình sau đây của Halliday:



2.3 Tóm tắt mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa

Liên quan đến mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa, các tư tưởng đã trở nên phổ biến đối với các lãnh vực khác nhau, như nhân học, triết học, tâm lý học, xã hội học, ngôn ngữ học, và ngôn ngữ xã hội học, có thể được tóm tắt như sau:

- Văn hóa tạo dáng ngôn ngữ. Đến lượt mình ngôn ngữ định hình cách chúng ta phạm trù hóa tư duy của chúng ta về thế giới và những kinh nghiệm của chúng ta ở đó.
- Văn hóa không thể tách rời khỏi ngôn ngữ bởi vì văn hóa cung cấp cho người nói nghĩa của ngôn ngữ trong khi sử dụng.
- Để đạt tới nghĩa tiềm năng của một phát ngôn, nghĩa ngôn ngữ bề mặt cần được bổ sung bằng cách quy chiếu vào hai tầng của văn cảnh xã hội là văn cảnh tình huống và văn cảnh văn hóa.
- Những yếu tố then chốt của văn cảnh tình huống là *người tham gia, bối cảnh, hành động của người tham gia (cả có lời lẫn không lời), những vật tương ứng trong bối cảnh xã hội* (Firth 1957: 182).
- Hệ đức tin và giá trị (xem *các định hướng giá trị* trong Kluckhohn và Strodtbeck 1961: 11) mang tính nền tảng hơn làm cơ sở cho những hành vi có thể nhìn thấy được của người tham gia chính trong một văn cảnh xã hội có thể tiếp tục được khám phá bằng cách quy chiếu vào văn cảnh văn hóa.

- Để thuyết minh một bài khóa, ba cấp độ nghĩa – ngôn ngữ bề mặt (tầng nghĩa đầu tiên liên quan đến ngôn ngữ), tình huống (tầng nghĩa thứ hai liên quan đến văn cảnh tình huống), và văn hóa (tầng nghĩa thứ ba liên quan đến văn cảnh văn hóa) – cần được để ý đến

3. Thiết kế nghiên cứu và phương pháp điều tra

Mục đích nghiên cứu là điều tra tính khả thi và giá trị giáo dục của việc khám phá nghĩa văn hóa trong các bài khóa tiếng Anh dựa theo những sự kiện xã hội có ý nghĩa và những đức tin và giá trị văn hóa mang tính chất nền tảng hơn.

Đề án hiện tại về bản chất là *định tính*, vì rằng việc tìm hiểu nghĩa của các bài khóa là một hoạt động thuyết minh. Hoạt động này xem xét *chất lượng* của ngôn ngữ và kinh nghiệm của người bản ngữ và sinh viên Việt Nam.

Nghiên cứu này bao gồm ba giai đoạn. Giai đoạn 1 – Chuẩn bị các bài khóa – diễn ra ở Melbourne, nước Úc. Các giai đoạn 2 – Giới thiệu các bài khóa – và 3 – Nhận xét về kinh nghiệm dạy và học – xảy ra ở Tp. Hồ Chí Minh, Việt Nam.

3.1 Chọn các bài khóa

Bốn bài khóa được chọn từ giáo trình *New Headway, Intermediate* (Soars & Soars 1996) hiện đang được sử dụng để dạy cho sinh viên chuyên ngữ tại một trường đại học ở Tp. Hồ Chí Minh. Các bài được chọn là: 1. The happiest person in Britain; 2. My favourite room; 3. The modern servant – the nanny; và 4. Funeral blues.

Các bài khóa được chọn phải có giá trị để sinh viên thảo luận. Vì thế, các tiêu chí lựa chọn được đưa ra là: các bài khóa cần được phân tích ở ba cấp độ, bằng cách đó nghĩa bề mặt có thể tiếp tục được đào sâu thêm bằng cách quy chiếu vào nghĩa tình huống và nghĩa văn hóa. Thêm vào đó, các bài khóa cần trình bày những vấn đề thích hợp cho sinh viên theo các tiêu chí về sự cần thiết phải biết về chúng và có ý nghĩa trên nền tảng văn hóa và xã hội rộng lớn hơn của xã hội Anh đương đại.

Tám người bản ngữ (năm người Úc, hai người Anh, và một người Mỹ) được chọn tham gia nghiên cứu dựa theo tuổi, giới tính và học vấn. Họ có độ tuổi từ 25 đến 42 vào thời điểm thu thập dữ liệu. Năm người là nữ và ba là nam. Tất cả đang theo học sau đại học hoặc đang giảng dạy tại Khoa Giáo dục. Hai phương pháp lấy tư liệu được chọn cho người bản ngữ là bảng câu hỏi và phỏng vấn. Mục đích là để mở rộng văn cảnh – giới thiệu chi tiết sau và tính đa dạng hơn đối với những khía cạnh văn hóa được trình bày trong bài khóa.

3.2 Trình bày các bài khóa

Có 25 sinh viên tình nguyện tham gia nghiên cứu trong giai đoạn dạy kéo dài 15 tuần trong tổng số 32 sinh viên năm thứ nhất. Đây là một trong bốn lớp thuộc khóa

2003 tại khoa Anh ở một trường đại học ở Tp. Hồ Chí Minh. Trong số 25 sinh viên này, 21 là nữ. Mười sinh viên ở hai thành phố lớn nhất Việt Nam – Tp. Hồ Chí Minh và Hà Nội. Số còn lại đến từ khắp các tỉnh thành trong cả nước. Tất cả gần như bằng tuổi nhau (18-19 tuổi). Số sinh viên này vừa trải qua kỳ thi tuyển sinh đại học, và có điểm thi tiếng Anh từ 5,5 đến 8,5 theo thang điểm 10.

Bốn bài khóa được lựa chọn nằm trong số 12 bài được trình bày trong suốt chương trình học. Đối với mỗi bài trong số các bài khóa được chọn, một tuần trước giờ học, mỗi sinh viên được phát bảng câu hỏi (giống như bảng câu hỏi phát cho người bản ngữ), và được yêu cầu trả lời trên giấy. Việc làm này cung cấp sự thuyết minh bài khóa mà sinh viên có thể tạo ra được mà không có sự trợ giúp từ giáo viên hoặc bạn đồng lứa. Mục đích của giai đoạn nghiên cứu này là nhằm tìm ra: (i) kiến thức văn hóa lồng ghép trong các bài khóa mà sinh viên có thể tiếp cận một cách trực tiếp, và (ii) những chỗ sinh viên không biết và cảm thấy bối rối. Lớp học được tiến hành dưới ánh sáng của cứ liệu này.

3.3 Nhận xét kinh nghiệm dạy và học

Cả giáo viên lẫn sinh viên phản ánh bằng cách viết ra trong nhật ký những kinh nghiệm của quá trình dạy và học sau mỗi bài khóa và sau khi chương trình dạy kết thúc. Nhà nghiên cứu nhận thức rõ nguy cơ nhận được các thông tin thiên lệch trong những gì sinh viên có thể viết cho giáo viên, có nghĩa là, khả năng sinh viên sẽ tìm và cung cấp cho giáo viên những kết quả mà sinh viên nghĩ rằng giáo viên đang cần tìm. Tuy nhiên, như cứ liệu viết và phỏng vấn cho thấy, sinh viên rất sôi nổi trò chuyện và đưa ra những nhận xét mang tính chất khá là cá nhân và gợi cho người ta phải suy nghĩ mà không cần phải được gợi ý. Thêm vào đó, nhà nghiên cứu cũng thực hiện phép đặc tam giác (triangulation, Lincoln & Guba 1985: 283) cứ liệu nhật ký với các nguồn cứ liệu khác như hành động của sinh viên trên lớp, cứ liệu bảng câu hỏi, và cứ liệu phỏng vấn.

4. Phân tích và thuyết minh cứ liệu

Khung *Phân tích Miền* (Domain Analysis) của Spradley (1979: 113) được vận dụng để phân tích cứ liệu thu thập được từ người bản ngữ và sinh viên Việt Nam. Sau khi phân tích và thuyết minh, những phạm trù liên quan đến văn cảnh tình huống và văn cảnh văn hóa được nêu trong khung phân tích cho cả bốn bài khóa trong bảng 1 là quan trọng để đào sâu thêm nghĩa ngôn ngữ bề mặt.

4.1 Quan điểm của người bản ngữ

Bài khóa 1

Nói chung tất cả người bản ngữ đều nhận ra *nội dung mệnh đề* của bài khóa như là *một gia đình dị tính, hạt nhân, thuộc tầng lớp trung lưu, lý tưởng, và rập khuôn*.

Tương tự, tất cả người bản ngữ có thái độ rất là tiêu cực đối với hình ảnh về hạnh phúc trong bài khóa. Theo họ, nó rất là hạn chế ở độ chính xác và hạn hẹp trong quan điểm. Họ cảm thấy rằng nó không đại diện cho quan điểm mà người bản ngữ thường chia sẻ. Họ cảm thấy ngạc nhiên khi biết rằng giáo trình được xuất bản năm 1996 vì rằng các quan điểm được diễn tả trong đó rất là lạc hậu.

Đặt biệt là người bản ngữ chối bỏ hình ảnh về hạnh phúc phổ quát trong bài khóa với lý do rằng nó thiếu sự đa dạng và tính phức tạp. Thay vào đó, họ nhận thấy nó thiên lệch: *truyền thống, gia trưởng, và không phiêu lưu.*

Bài khóa chỉ đại diện cho ngôi nhà truyền thống và gia đình hạt nhân truyền thống. Tuy nhiên, trên thực tế bức tranh về cả hai đa dạng và phức tạp hơn nhiều.

Bài khóa 2

Người bản ngữ nhận ra nội dung mệnh đề của bài khóa như là *một nhà bếp của tầng lớp trung lưu, truyền thống, và ẩm cúng trong một bối cảnh ở ngoại ô/nông thôn.*

Những hiểu biết sâu sắc sau được thu thập từ người bản ngữ càng làm sáng tỏ những thông tin liên quan đến văn cảnh xã hội mà đã không là một phần trong phân tích của nhà nghiên cứu.

Cũng giống như đối với nhà nghiên cứu, hình ảnh vào đầu người bản ngữ khi đọc bài khóa là của người phụ nữ.

Dựa vào lối sống và thiết kế cho sẵn, người bản ngữ hiểu rằng người tham gia chính thuộc về tầng lớp trung lưu và rằng gia đình của bà thì giàu có. Nhà nghiên cứu đã không cảm nhận được điều này.

Người bản ngữ tự tin hơn nhà nghiên cứu trong việc nhận diện văn cảnh xã hội liên quan đến không gian và thời gian. Họ cho rằng nhà bếp tọa lạc ở ngoại ô hoặc là nông thôn. Họ chắc rằng nhà bếp nằm trong một căn nhà được xây dựng cách này rất lâu, nhưng câu chuyện lại được đặt trong bối cảnh hiện đại.

Những người bản ngữ đã rất là hữu ích trong việc đào sâu thêm một hành động then chốt trong bài khóa, hành vi uống “những tách trà làm cho người ta cảm thấy thoải mái” (“comforting cups of tea”).

Bài khóa 3

Người bản ngữ nhận ra nội dung mệnh đề của bài khóa như là *một sự lựa chọn nghề nghiệp thiên về hướng nghiệp, mang tính chống đối, thuộc tầng lớp trung hai, rập khuôn, và mang tính tích cực.*

Người bản ngữ nhận ra rằng khái niệm sự lựa chọn nghề nghiệp trong bài khóa được miêu tả từ quan điểm của giai cấp trung/thượng lưu và mang tính chất chống đối.

Người bản ngữ nhận ra các biến thiên xã hội liên quan đến người tham gia chính: giai cấp, dân tộc, nghề nghiệp, vai trò, và hành động. Họ nhận ra người tham gia chính thuộc tầng lớp trung lưu hoặc thượng lưu dựa vào thực tế cha cô là thẩm phán; một đứa con của gia đình người Anh da trắng trong công việc mà cô chọn dù rằng không được xem như có địa vị cao trong xã hội; và rằng dù công việc giữ trẻ con không có uy tín, hành động đưa ra những quyết định riêng của cô trong mối quan hệ với việc chọn nghề là tương tự trong các xã hội của người bản ngữ.

Người bản ngữ nhận ra rằng giao tiếp liên nhân giữa người tham gia chính và những người khác dựa vào hai giá trị văn hóa là bình đẳng và độc lập. Liên quan đến định hướng mối quan hệ giữa con người, người tham gia chính được phát họa chủ yếu như là người nuôi dưỡng.

Người bản ngữ nhận ra giọng điệu khá tích cực của tác giả bài khóa. Tuy nhiên, họ phản đối việc lựa chọn nghề được miêu tả, với lý do rằng nó rất là nhạy cảm về vấn đề giai cấp. Thêm vào đó, họ nhận thấy rằng mối quan hệ liên nhân, dựa trên sự bình đẳng và độc lập, được đưa đến mức cực đoan, thành ra chống đối trong mối quan hệ cha/mẹ – con cái. Cuối cùng, họ nhận xét rằng mối quan hệ kính trọng trong thái độ đối với gia đình Hoàng Gia là một hiện tượng của giai cấp trung lưu.

Bài khóa 4

Nói chung, người bản ngữ nhận ra nội dung mệnh đề của bài khóa như là *sự mất mát gây sâu khổ, được tuyên bố một cách công khai của tình yêu cùng giới tính thông qua cái chết*.

Địa vị xã hội của người tham gia đầu tiên trong cuộc đời nhà thơ Auden được ghi lại. Thêm vào đó, giới tính của người tham gia thứ hai và mối quan hệ với người tham gia thứ nhất được xác nhận. Tâm trạng của những người tham gia được khám phá. Hành động của loại người tham gia thứ ba, người thân và bạn bè của người tham gia thứ nhất, được nhận xét, cho thấy những hành vi thích hợp trong bối cảnh xã hội này mà tác giả muốn là gì.

Người bản ngữ nhận ra hệ tư tưởng cốt lõi làm cơ sở cho các hành vi được giới thiệu trong bài khóa, trong đó nổi bật là định hướng giá trị liên quan đến việc *biểu lộ nỗi sâu khổ* như là *một biểu hiện của sự kính trọng người chết*. Điều này xuất phát từ đức tin rằng cuộc sống của con người, dù sống hay chết, là do Chúa ban.

Ngoài việc kính trọng người chết, người bản ngữ cũng nhận ra sự đồng tính của tác giả. Phù hợp với luật lệ hiện đại và sự chấp nhận khá rộng rãi của xã hội trong xã hội đương đại, tất cả họ tỏ ra khoan dung với hiện tượng xã hội này.

Phần lớn người bản ngữ thích bài thơ này do ngôn ngữ mạnh mẽ mà tác giả sử dụng.

4.2 Quan điểm của sinh viên Việt Nam

Nhìn chung, đối với tất cả bốn bài khóa, sinh viên chỉ có thể tiếp cận một vài thông tin văn hóa – xã hội một cách trực tiếp từ những bài khóa. Điều này xảy ra do họ có kiến thức khi sử dụng tiếng Anh trước đây, hoặc là kiến thức quen thuộc với họ như là những người Việt, bởi vì những sự kiện xã hội và những chuẩn mực được trình bày cũng phổ biến trong nền văn hóa riêng của họ. Tuy nhiên, những thuyết minh của họ trong đa số trường hợp là vẫn còn rất hạn chế. Nói cách khác, giữa quan điểm của họ và quan điểm của người bản ngữ đã được trình bày ở mục trên còn có khoảng cách rất lớn.

Bảng 1: Khung phân tích cứ liệu người bản ngữ và sinh viên Việt Nam

MIỀN	Phạm trù rộng	Phạm trù chính	Tiểu phạm trù	Các thuật ngữ bao gồm (được người bản ngữ và sinh viên Việt Nam cung cấp)			
Văn hóa (và ngôn ngữ)	Văn cảnh tình huống	(những) người tham gia	chủ đề	✓	✓	✓	✓
			giới tính		✓	✓	✓
			vai trò	✓	✓	✓	
			giai cấp	✓	✓	✓	
			học vấn			✓	
			quan hệ	✓		✓	✓
		bối cảnh	✓	✓		✓	
	hành động	✓		✓	✓		
	Văn cảnh văn hóa	Hệ đức tin và giá trị mang tính chất nền tảng hơn	không gian	- Sự riêng tư	- Sự an toàn (âm cúng: vật lý và tinh cảm)		
			mối quan hệ giữa con người	- Sự vượt trội của nam đối với nữ (vai trò tách biệt gắn với giới tính trong gia đình hạt nhân)	- Phụ nữ như là người nuôi dưỡng - Gia đình hạt nhân	- Tính độc lập - Một mức độ bình đẳng - Phụ nữ như là người nuôi dưỡng - Gia đình hạt nhân	- Các mối quan hệ cùng giới tính - Sự khoan dung với hiện tượng đồng tính
			con người và tự nhiên	- Hòa hòa với thiên nhiên - Làm chủ thiên nhiên (khỏe mạnh về thể chất)	- Sống với thiên nhiên		- Tôn trọng loài người (sống hay chết): Chúa ban (đức tin) - Sống với thiên nhiên (giá trị)
			bản chất con người	- Hạnh phúc như là mục đích trong cuộc sống: sự giàu có về vật chất	- Hạnh phúc là mục đích trong cuộc sống: giao tiếp với người khác	- Hạnh phúc là mục đích trong cuộc sống: sự lựa chọn của cá nhân	
				1	2	3	4
				Happiness	Room	Nanny	Death
			Các bài khóa				

5. Thảo luận kết quả phân tích và thuyết minh cứ liệu

5.1 Chuẩn bị các bài khóa

Một số phần của từng bài khóa cung cấp một phạm vi thông tin xã hội về xã hội bản ngữ nói tiếng Anh cần thiết cho sinh viên đại học Việt Nam, và vì thế giúp mở ra những vấn đề liên quan đến các chuẩn mực và sự thay đổi, truyền thống và thách thức hiện tại trong xã hội. Ngoài ra, các thành tố của định hướng văn hóa mang tính nền tảng hơn cũng được làm rõ khi thảo luận những khía cạnh nào đó của bài khóa. Chính vì thế, những bài khóa này có thể được khai thác để phát triển kiến thức của sinh viên về văn hóa và xã hội Anh, và vì thế làm cho họ nhận thức rõ ràng hơn về vai trò của văn hóa trong việc hiểu nghĩa ngôn ngữ, bao gồm cả tiếng mẹ đẻ. Tuy nhiên, không phải lúc nào cũng có thể tiếp cận thông tin này một cách trực tiếp, thậm chí cả đối với giáo viên.

Thông tin được người bản ngữ cung cấp cho phép giáo viên nhận thức được những vấn đề rộng lớn hơn và bắt đầu nhận thức được sự đa dạng và thách thức bên trong xã hội đương đại. Sự đa dạng và thách thức này có thể được sử dụng để bổ sung vào những chuẩn mực và truyền thống được trình bày trong các bài khóa.

Tóm lại, các bài khóa 1, 2 và 3 là những câu chuyện tạp chí về cuộc sống gia đình thuộc loại đương đại, gây hứng thú cho người đọc. Chúng rất phù hợp với mục đích giảng dạy. Trong những câu chuyện này, người đọc dần dần được làm quen với gia đình hạt nhân dị tính, các thành viên của nó, và mối quan hệ giữa các thành viên. Bài khóa thứ tư hơi khác, nhưng tuy thế cũng cung cấp một cơ hội để thảo luận về việc xã hội giải quyết một sự kiện mang tính phổ quát và chính yếu như thế nào.

5.2 Trình bày các bài khóa và phản ánh kinh nghiệm dạy và học

Cứ liệu được trình bày trong phân tích và thuyết minh cứ liệu cho thấy có độ lệch rất lớn giữa những gì có thể soi sáng trong nghĩa của bài khóa bằng cách quy chiếu vào thông tin do người bản ngữ cung cấp và những gì sinh viên Việt Nam có thể đạt tới mà không cần sự giúp đỡ nào cả. Độ lệch nằm ở sự khác biệt giữa nhận thức của sinh viên về văn cảnh xã hội của bài khóa và hiện thực. Họ thiếu hiểu biết nhiều sự kiện xã hội, chuẩn mực và thay đổi, truyền thống và những thách thức, và những đức tin và giá trị mang tính nền tảng hơn mà rất có ý nghĩa và là tâm điểm của quá trình tạo nghĩa. Vì thế, hầu như nếu thiếu sự giúp đỡ, sinh viên hầu như lờ đi những phạm trù then chốt gắn với văn cảnh xã hội này khi thuyết minh nghĩa của bài khóa. Thêm vào đó, họ không thể nắm bắt được sự thay đổi và thách thức ngoài những chuẩn mực và truyền thống mà người bản ngữ cho là hiển nhiên. Thậm chí quan trọng hơn, họ không nắm bắt được phần lớn những định hướng văn hóa cốt lõi

và những đức tin cơ bản. Kết quả là nhận thức về nghĩa của họ khác, và thường thì đối lập, với những gì người bản ngữ nghĩ.

6. Kết luận

Để xem xét vấn đề nghiên cứu cần làm sáng tỏ, nghiên cứu này đã đặt ra những câu hỏi sau đây:

- Làm thế nào giáo viên dạy tiếng Anh có thể phát triển sự hiểu biết văn hóa của sinh viên để hỗ trợ nghĩa ngôn ngữ bề mặt trong những giới hạn của hệ thống giáo dục đại học đang tồn tại ở Việt Nam?
- Làm thế nào giáo viên tiếng Anh có thể phát triển sự hiểu biết về văn hóa, sử dụng những bài khóa được chọn lọc từ những giáo trình tiếng Anh hiện đang được sử dụng phổ biến ?
- Làm thế nào giáo viên tiếng Anh có thể phát triển sự hiểu biết về văn hóa, sử dụng những bài khóa hiện hữu để dạy ngôn ngữ và văn hóa và phù hợp với những hạn chế?

Các kết quả nghiên cứu tìm được cho thấy rằng

- Sự hiểu biết văn hóa có thể được phát triển để hỗ trợ nghĩa ngôn ngữ trong phạm vi những hạn chế của hệ thống giáo dục hiện hữu ở Việt Nam. Tất cả các bài khóa được chọn để dạy ngôn ngữ và văn hóa đều có thể được xử lý như sau: nghĩa bề mặt của những yếu tố ngôn ngữ then chốt trong mỗi bài khóa có thể được tiếp tục đào sâu hơn bằng cách quy chiếu vào những sự kiện xã hội có ý nghĩa và những đức tin và giá trị có tính nền tảng hơn.
- Có một số lượng tài liệu văn hóa trong các bài khóa hiện hữu mà giáo viên có thể sử dụng để thảo luận trên lớp và rất có ích cho sinh viên.
- Những thuyết minh ban đầu của sinh viên là rất hạn chế. Họ chỉ có thể tiếp cận một vài kiến thức văn hóa, đặc biệt là cấp độ bề mặt của lối sống, khi không có sự trợ giúp. Họ hoặc là lơ đãng hoặc là bối rối trước nhiều sự kiện xã hội và những đức tin và giá trị mang tính nền tảng hơn mà người bản ngữ có thể nhận ra dễ dàng. Họ không thể nhận thức được sự thay đổi và thách thức thêm vào chuẩn mực và truyền thống mà là hiển nhiên đối với người bản ngữ. Tuy nhiên, sau khi được hướng dẫn, họ có thể xây dựng nghĩa cho các bài khóa gần thực hơn với nghĩa mà người bản ngữ cung cấp. Thông qua việc khám phá và phát triển nghĩa và việc thuyết minh bài khóa, sinh viên nhận ra tính phức tạp của quá trình xây dựng nghĩa. Họ nhận thấy việc khám phá nghĩa văn hóa đầy thách thức nhưng rất có giá trị: mới, ngoài mong đợi, thú vị, kích thích trí tuệ, và có tiềm năng có thể sử dụng được cho giao tiếp xuyên văn hóa.

Tóm lại, cần nhắc các câu hỏi nghiên cứu dưới ánh sáng của kết quả thu được, để án nghiên cứu này cho thấy rằng việc khai thác nghĩa văn hóa có thể thực hiện đồng thời với việc dạy tiếng Anh, trong phạm vi những giới hạn của một chương trình dạy bình thường, và rằng rõ ràng là nó rất có giá trị.

TÀI LIỆU TRÍCH DẪN

- [1]. Bakhtin, M.M. (1981), *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson, & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- [2]. Firth, J.R. (1957), *Papers in linguistics*. London: Oxford University Press.
- [3]. Goffman, E. (1959), *The presentation of self in everyday life*. Garden City: Doubleday.
- [4]. Goffman, E. (1972), The neglected situation. In P.P. Giglioli (Ed.), *Language and social context* (pp. 61-66). Harmondsworth: Penguin.
- [5]. Goffman, E. (1974), *Frame analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- [6]. Goffman, E. (1981), *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- [7]. Gumperz, J.J. (1982), *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [8]. Halliday, M.A.K. (1978), *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- [9]. Halliday, M.A.K. (1991), The notion of "context" in language education. In T. Le, & M. McCausland (Eds.), *Language education: interaction and development = giao duc ngon ngu: hop tac va phat trien: proceedings of the international conference held in Ho Chi Minh City, Vietnam, 30 March – 1 April 1991* (pp. 1-26). Launceston: University of Tasmania at Launceston.
- [10]. Hymes, D. (1968), The ethnography of speaking. In J.A. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 99-138). The Hague: Mouton.
- [11]. Hymes, D. (1972), Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- [12]. Hymes, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock Publications.
- [13]. Kluckhohn, F., & Strodtbeck, F.L. (1961), *Variations in value orientations*. Westport: Greenwood Press.

- [14]. Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985), *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: London.
- [15]. Malinowski, B. (1923), The problem of meaning in primitive languages – Supplement 1. In C.K. Ogden, & I.A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 450-510). Kegan Paul, Trench, Trubner and CO.
- [16]. Sapir, E. (1929), The status of linguistics as a science. *Language*, 5, 207-214.
- [17]. Saussure, F.de. (1916, trans. 1960), *Course in general linguistics* (C. Bally, & A. Sechehaye, Eds., in collaboration with A. Reidlinger; W.Baskin, Trans. from French). London: Owen.
- [18]. Soars, L., & Soars, J. (1996), *New headway*. Intermediate. Student's Book. Oxford: Oxford University Press.
- [19]. Spradley, J.P. (1979), *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- [20]. Voloshinov, V.N. (1973), *Marxism and the philosophy of language* (L. Matejka, & I.R. Titunik, Trans.). Cambridge: Harvard University Press.
- [21]. Whorf, B.L. (1940), Science and linguistics. *Technology Review*, 42 (6), 229-231. Reprinted in 1956 in J.B. Carroll (Ed.), *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf* (pp. 207-219). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

Abstract

An approach to cultural meanings in English teaching

Adopting Halliday's theory of *language as social semiotics* as a basic framework, this paper argues that if meaning of language in use is to be understood, then one needs to go beyond the surface meaning. Reference must also be made to linguistic and cultural contexts (Malinowski 1923). The findings of this research project show that cultural exploration can be done concurrently with language teaching, within the constraints of a normal program.