

BÙI MẠNH HÙNG

NGÔN NGỮ HỌC

ĐỐI CHIẾU

ĐỐI CHIẾU

CONTRASTIVE LINGUISTICS



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

Bùi Mạnh Hùng

**NGÔN NGỮ HỌC
ĐỐI CHIẾU**

Nhà xuất bản Giáo dục

Nhà xuất bản Giáo dục tại TP. Hồ Chí Minh giữ quyền công bố tác phẩm.
Mọi tổ chức, cá nhân muốn sử dụng tác phẩm dưới mọi hình thức phải được
sự đồng ý của chủ sở hữu quyền tác giả.

LỜI NÓI ĐẦU

Cuốn sách này được biên soạn trên cơ sở một chuyên đề mà chúng tôi giảng dạy trong gần 10 năm qua tại các trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn (Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh) và Đại học Khoa học Huế, nhằm mục đích giới thiệu một phân ngành ngôn ngữ học có giá trị ứng dụng cao, được nghiên cứu từ lâu trên thế giới và thu hút được sự chú ý của giới nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ học ở Việt Nam trong thời gian gần đây.

Đối tượng sử dụng sách chủ yếu là nghiên cứu sinh, học viên cao học chuyên ngành ngôn ngữ học, sinh viên chuyên ngành ngữ văn nước ngoài, ngữ văn Việt Nam, Việt Nam học ở các trường đại học và cao đẳng. Những ai quan tâm đến ngôn ngữ học nói chung và ngôn ngữ học đối chiếu nói riêng cũng có thể tìm thấy ở cuốn sách này nhiều thông tin bổ ích.

Cuốn sách tiếp thu thành quả nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ từ nhiều khuynh hướng khác nhau trên thế giới cũng như thành quả nghiên cứu của nhiều đồng nghiệp Việt Nam và của bản thân chúng tôi. Cừ liệu phân tích trong cuốn sách được lấy từ nhiều ngôn ngữ khác nhau, trong đó chủ yếu là một số ngôn ngữ châu Âu như tiếng Anh, tiếng Nga, tiếng Bulgaria, tiếng Pháp và một số ngôn ngữ châu Á như tiếng Việt, tiếng Hàn.

Nhân dịp cuốn sách được ra mắt bạn đọc, chúng tôi xin tỏ lòng thành kính tri ân cố Phó giáo sư Cao Xuân Hạo, người thầy mà chúng tôi chịu ảnh hưởng nhiều nhất trong học thuật. Nhiều thành quả nghiên cứu và giảng dạy của chúng tôi có được nhờ sự ảnh hưởng đó, tuy phần mà chúng tôi học được khá ít ỏi so với tất cả những gì đáng phải học từ ông. Đây là công trình đầu tiên trong 10 năm qua của chúng tôi không được ông đọc toàn bộ bản thảo và góp ý trước khi in. Có thể vì vậy mà nhiều kiến giải trong cuốn sách sẽ kém sâu sắc hơn và thiếu sót sẽ nhiều hơn.

Chúng tôi xin chân thành cảm ơn các nhà nghiên cứu Vũ Lộc, Nguyễn Đức Dương, PGS.TS. Hoàng Dũng, PGS.TS. Nguyễn Văn Hiệp đã đọc bản

thảo và đóng góp nhiều ý kiến bổ ích, nhờ đó mà cuốn sách có được nội dung và hình thức trình bày hoàn thiện hơn.

Chúng tôi cũng xin cảm ơn các nghiên cứu sinh, học viên cao học và sinh viên đã học qua chuyên đề ngôn ngữ học đối chiếu của chúng tôi trong những năm qua với lòng yêu thích và dành cho người dạy nhiều tình cảm quý mến và sự cố vũ. Nếu có ai chưa thật hứng thú thì chẳng qua vì chúng tôi chưa làm cho môn học này đến với người học với đầy đủ sự thú vị vốn có của nó mà thôi.

Trong quá trình biên soạn và chuẩn bị xuất bản cuốn sách, chúng tôi nhận được nhiều sự khích lệ, giúp đỡ và góp ý của các anh Bùi Tất Tương và Trần Thanh Bình ở Nhà xuất bản Giáo dục. Nhân đây, cho phép tôi gửi đến các anh lời cảm ơn trân trọng.

Tuy đã rất cố gắng nhưng chúng tôi không nghĩ rằng cuốn sách này không có sai sót. Vì vậy chúng tôi thành thật mong nhận được từ quý độc giả những góp ý chân tình. .

Tác giả

MỤC LỤC

	trang
<i>Chương 1</i>	
Ngôn ngữ học đối chiếu : những nét tổng quát	7
1. Ngôn ngữ học đối chiếu là gì ?	7
2. Lược sử quá trình hình thành và phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu	15
<i>Chương 2</i>	
Phạm vi ứng dụng của ngôn ngữ học đối chiếu	28
1. Những ứng dụng về phương diện lí thuyết	29
1.1. Ngôn ngữ học đối chiếu và ngôn ngữ học đại cương	29
1.2. Ngôn ngữ học đối chiếu và loại hình học	32
1.3. Ngôn ngữ học đối chiếu và việc miêu tả ngôn ngữ	35
1.4. Ngôn ngữ học đối chiếu và những lĩnh vực nghiên cứu lí thuyết khác	37
2. Những ứng dụng về phương diện thực tiễn	39
2.1. Ngôn ngữ học đối chiếu và lĩnh vực dạy học ngoại ngữ	39
2.2. Ngôn ngữ học đối chiếu và những lĩnh vực ứng dụng khác	84
3. Ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng	89
<i>Chương 3</i>	
Cơ sở của việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ	94
1. So sánh và các kiểu so sánh	94
2. Khái niệm <i>tertium comparationis</i>	97
3. Các kiểu <i>tertium comparationis</i> trong nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ	101

*Chương 4***Các nguyên tắc và phương pháp nghiên cứu đối chiếu
các ngôn ngữ**

	131
1. Các nguyên tắc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ	131
2. Phương pháp nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ	147
2.1. Khái quát	147
2.2. Phạm vi đối chiếu	150
2.3. Các bước phân tích đối chiếu	151
2.4. Những cách tiếp cận cơ bản trong nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ	160
2.5. Ngôn ngữ học khối liệu và những nét mới trong phương pháp nghiên cứu đối chiếu	169

*Chương 5***Các bình diện nghiên cứu đối chiếu**

	179
1. Nghiên cứu đối chiếu về ngữ âm	179
2. Nghiên cứu đối chiếu về từ vựng	194
3. Nghiên cứu đối chiếu về ngữ pháp	204
4. Nghiên cứu đối chiếu về ngữ dụng và các bình diện khác	217

*Chương 6***Một số thử nghiệm phân tích đối chiếu
(trên cứ liệu tiếng Bulgaria và tiếng Việt)**

	236
1. Phân tích đối chiếu các phương tiện biểu thị vai người nói trong tiếng Bulgaria và tiếng Việt	236
2. Hồ ngữ (trên cứ liệu tiếng Việt và tiếng Bulgaria)	242
Bảng thuật ngữ đối chiếu Việt – Anh	256
Tài liệu tham khảo	272

NGÔN NGỮ HỌC ĐỐI CHIẾU : NHỮNG NÉT TỔNG QUÁT

1. Ngôn ngữ học đối chiếu là gì ?

Ngôn ngữ học hiện đại bao gồm nhiều phân ngành với nhiều cách phân chia khác nhau. Một trong những cách phân chia phổ biến là hình dung ngành khoa học này bao gồm ba phân ngành lớn dựa trên sự phân biệt ba cách tiếp cận ngôn ngữ chủ yếu sau đây.

Theo cách thứ nhất, ngôn ngữ được tiếp cận như là hiện tượng của nhân loại nói chung. Theo cách đó, ngôn ngữ học có nhiệm vụ nghiên cứu tất cả các ngôn ngữ trên thế giới nhằm làm rõ những vấn đề triết học ngôn ngữ như bản chất, chức năng của ngôn ngữ và qua cứ liệu của hàng loạt các ngôn ngữ khác nhau, xác lập hệ thống các phổ niệm ngôn ngữ và xây dựng một bộ máy các khái niệm, phạm trù làm công cụ nghiên cứu các ngôn ngữ cụ thể. Đó là cách tiếp cận của lĩnh vực quen được gọi là *ngôn ngữ học đại cương*.

Theo cách thứ hai, ngôn ngữ được nghiên cứu như là sản phẩm của từng cộng đồng người riêng biệt. Theo cách đó, ngôn ngữ học có nhiệm vụ miêu tả từng ngôn ngữ cụ thể để làm rõ đặc điểm của ngôn ngữ được nghiên cứu. Cách tiếp cận này có thể coi là của *ngôn ngữ học miêu tả*¹.

¹ Miêu tả ở đây được hiểu là nhiệm vụ chứ không phải là phương pháp như trong kết hợp *Trường phái ngôn ngữ học miêu tả*.

Theo cách thứ ba, các ngôn ngữ của những cộng đồng người khác nhau được so sánh với nhau. Sự tiếp cận đối tượng theo cách này được xếp vào lĩnh vực *ngôn ngữ học so sánh*.

Nếu cứ liệu nghiên cứu của ngôn ngữ học đại cương là tất cả các ngôn ngữ của nhân loại, của ngôn ngữ học miêu tả chỉ là một ngôn ngữ nào đó thì cứ liệu của ngôn ngữ học so sánh là từ hai ngôn ngữ trở lên. Tùy thuộc vào tính chất so sánh của từng phân ngành mà số lượng và mối quan hệ giữa các ngôn ngữ so sánh có những khác biệt đáng kể.

Căn cứ vào đối tượng, mục đích và cách thức so sánh, ngôn ngữ học so sánh thường được phân chia thành những phân ngành sau.

Trước hết là *ngôn ngữ học so sánh lịch sử*, một lĩnh vực ngôn ngữ học phát triển mạnh mẽ vào thế kỉ XIX và có những ảnh hưởng rất quan trọng trong lịch sử phát triển của ngôn ngữ học thế giới. Ngôn ngữ học so sánh lịch sử có đối tượng nghiên cứu là những ngôn ngữ được biết có quan hệ cội nguồn hoặc giả định có quan hệ cội nguồn, nhằm làm rõ mối quan hệ cội nguồn và quá trình phát triển lịch sử của các ngôn ngữ. Vì vậy cách thức so sánh đúng trên quan điểm lịch đại (Anttila 1989).

Thứ hai là *ngôn ngữ học so sánh loại hình hay loại hình học*, có hai hướng nghiên cứu chính : 1. phân loại tất cả ngôn ngữ trên thế giới thành các loại hình dựa vào những điểm giống nhau nhất định trong cấu trúc ngôn ngữ ; 2. nghiên cứu nhiều ngôn ngữ khác nhau để rút ra những cái chung nhất, có tính quy luật đối với ngôn ngữ loài người, tức để tìm ra các phổ niệm ngôn ngữ (Stankevich 1982, Croft 2003). Theo hướng thứ hai này, loại hình học có điểm chung với ngôn ngữ học đại cương¹. Theo nghĩa rộng, loại hình học là một phương pháp nhận thức khoa học, thông qua việc phân tích các đối

¹ Nhìn từ một góc độ nào đó có thể coi loại hình học là một phân ngành của ngôn ngữ học đại cương. Vì vậy mà N. V. Stankevich (1982) coi phổ niệm là "một vấn đề của ngôn ngữ học đại cương nói chung, của loại hình học nói riêng".

tượng được nghiên cứu và quy chúng vào các “kiểu”, “loại” để làm rõ đặc điểm, thuộc tính của những đối tượng đó, nhất là những đặc điểm, thuộc tính về cấu trúc. Cách nghiên cứu này được dùng phổ biến trong sinh vật học, một lĩnh vực khoa học truyền nhiều cảm hứng cho các nhà ngôn ngữ học thế kỉ XIX. Thuật ngữ *loại hình học* được dùng trong cuốn sách này và trong các tài liệu ngôn ngữ học khác chỉ là tên gọi bị giản lược của *loại hình học ngôn ngữ*, kết quả vận dụng cách tiếp cận loại hình học vào địa hạt nghiên cứu ngôn ngữ.

Thứ ba là *ngôn ngữ học đối chiếu*, phân ngành ngôn ngữ học nghiên cứu so sánh hai hoặc nhiều hơn hai ngôn ngữ bất kì để xác định những điểm giống nhau và khác nhau giữa các ngôn ngữ đó, không tính đến vấn đề các ngôn ngữ được so sánh có quan hệ cội nguồn hay thuộc cùng một loại hình hay không. Việc lựa chọn ngôn ngữ để đối chiếu hoàn toàn tùy thuộc vào những yêu cầu lí luận và thực tiễn của việc nghiên cứu. Trong loại hình học và ngôn ngữ học đối chiếu, cách thức so sánh, về căn bản, đứng trên quan điểm đồng đại.

Có một điểm giống nhau đáng chú ý giữa ngôn ngữ học so sánh lịch sử và loại hình học, nhưng lại là một trong những điểm cơ bản phân biệt hai phân ngành này với ngôn ngữ học đối chiếu, đó là vấn đề phân loại ngôn ngữ. Ngôn ngữ học so sánh lịch sử dựa vào tiêu chí có tính chất lịch đại là quan hệ cội nguồn để phân loại các ngôn ngữ thành các ngữ hệ, ví dụ : Nam Á (như tiếng Việt, tiếng Mường, tiếng Khmer, tiếng Munda) ; Ấn Âu (như tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Nga, tiếng Đức, tiếng Bulgaria) ; Hán Tạng (như tiếng Hán, tiếng Tạng, tiếng Miến) ; Altai (như tiếng Nhật, tiếng Hàn, tiếng Mông Cổ, tiếng Thổ Nhĩ Kỳ, tiếng Uzbek) ; Ural (như tiếng Phần Lan, tiếng Hungari, tiếng Estonia) ; v.v. Còn loại hình học dựa vào tiêu chí có tính chất đồng đại là đặc điểm cấu trúc ngôn ngữ để phân loại các ngôn ngữ thành những loại hình khác nhau. Chẳng hạn, dựa vào đặc điểm hình thái học, có thể phân thành các loại hình : ngôn ngữ đơn lập (như tiếng Việt, tiếng Hán, tiếng Thái), ngôn ngữ biến hình (khuất chiết hay hoà kết) (như tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng

Nga, tiếng Đức, tiếng Bulgaria), ngôn ngữ chấp dính (như tiếng Nhật, tiếng Hàn, tiếng Mông Cổ, tiếng Thổ Nhĩ Kỳ), ngôn ngữ hỗn nhập (như tiếng Chinook và một số ngôn ngữ khác của thổ dân Bắc Mỹ). Dựa vào đặc điểm cú pháp, chẳng hạn trật tự các thành phần cú pháp trong câu, có thể phân thành các loại hình : ngôn ngữ S - V - O¹ (như tiếng Việt, tiếng Thái, tiếng Anh, tiếng Bulgaria), ngôn ngữ V - S - O (như tiếng Tagalog, tiếng Ả Rập (cổ điển), tiếng Hebrew (Kinh Thánh), tiếng Ireland), ngôn ngữ S - O - V (như tiếng Nhật, tiếng Hàn, tiếng Mông Cổ, tiếng Thổ Nhĩ Kỳ, tiếng Eskimo), ngôn ngữ O - V - S (như tiếng Apalai (Brazil), tiếng Barasano (Columbia), tiếng Panare (Venezuela)), ngôn ngữ O - S - V (như tiếng Apurina và Xavante (Brazil)), ngôn ngữ V - O - S (như tiếng Cakchiquel (Guatemala), tiếng Huave (Oaxaca, Mexico) (Fromkin et al 1990). Ngoài ra còn có nhiều cách phân loại loại hình khác nữa.

Quan hệ loại hình có liên hệ phần nào với quan hệ cội nguồn, vì, cũng giống như con người ta, các ngôn ngữ xuất phát từ một cội nguồn, một ngôn ngữ mẹ, thì thường có nhiều đặc điểm cấu trúc giống nhau, do đó có nhiều khả năng thuộc cùng một loại hình. Tuy nhiên, có những ngôn ngữ thuộc các ngữ hệ khác nhau nhưng có thể xếp cùng một loại hình, chẳng hạn như tiếng Việt (thuộc ngữ hệ Nam Á) và tiếng Hán (thuộc ngữ hệ Hán Tạng) khác nhau về cội nguồn, nhưng cùng thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập. Ngược lại có những ngôn ngữ thuộc cùng một ngữ hệ, thậm chí có quan hệ họ hàng rất gần gũi, lại có thể xếp vào những loại hình khác nhau, chẳng hạn như tiếng Nga và tiếng Bulgaria đều thuộc nhánh Slave của ngữ hệ Ấn Âu, nhưng nếu phân loại các ngôn ngữ dựa vào tiêu chí ý nghĩa ngữ pháp được thể hiện chủ yếu ở bên trong từ hay ở bên ngoài từ thì tiếng Nga thuộc ngôn ngữ tổng hợp tính (ý nghĩa ngữ pháp được thể hiện chủ yếu bằng phương thức phụ tố và trọng âm từ), còn tiếng Bulgaria thuộc ngôn ngữ phân tích tính (ý nghĩa ngữ pháp được thể hiện chủ yếu bằng phương thức trật tự từ và hư từ - giới từ).

¹ S: subject "chủ ngữ", V: verb "động từ", O: object "bổ ngữ".

Trong khi phân loại các ngôn ngữ là vấn đề trung tâm của ngôn ngữ học so sánh lịch sử và loại hình học thì ngôn ngữ học đối chiếu không trực tiếp nhằm đến bất kì sự phân loại ngôn ngữ nào. Tuy nhiên, sự gắn gũi giữa ngôn ngữ học đối chiếu và loại hình học và những tác động qua lại giữa hai lĩnh vực nghiên cứu này là không thể phủ nhận. Xung quanh mối quan hệ giữa ngôn ngữ học đối chiếu và loại hình học có nhiều quan điểm khác nhau, tùy theo quan niệm về loại hình học, vì cho đến gần đây thì đối tượng, nhiệm vụ, phạm vi nghiên cứu của phân ngành này vẫn còn là vấn đề gây nhiều tranh luận.

Từ cuối thế kỉ XIX, Baudouin de Courtenay cho rằng mục đích chủ yếu của loại hình học không phải là phân loại các ngôn ngữ, mà nhằm đối chiếu các ngôn ngữ. Về sau, trường phái Praha bổ sung và phát triển quan điểm này (Stankevich 1982). Theo đó, loại hình học về cơ bản, trùng với ngôn ngữ học đối chiếu.

Một số nhà nghiên cứu coi ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết là một nhánh của loại hình học. Số khác gộp hai phân ngành vào một lĩnh vực nghiên cứu rộng lớn hơn và gọi là *ngôn ngữ học so sánh đồng đại*¹ với ý đối lập với *ngôn ngữ học so sánh lịch sử*.

Ngôn ngữ học so sánh loại hình có thể có đối tượng nghiên cứu bao trùm tất cả các ngôn ngữ trên thế giới nhằm quy những ngôn ngữ có cùng một hoặc một số điểm chung về cùng một loại hình, còn ngôn ngữ học đối chiếu có phạm vi đối tượng hẹp hơn, chỉ nghiên cứu hai (rất ít khi nhiều hơn hai) ngôn ngữ để phát hiện

¹ Trong ngôn ngữ học so sánh loại hình cũng có một hướng tiếp cận theo quan điểm lịch đại là nghiên cứu sự biến đổi về loại hình diễn ra như thế nào trong các hệ thống ngôn ngữ, thường được biết dưới tên gọi *loại hình học lịch sử* (Stankevich 1982, Durie & Ross 1996). Tương tự như vậy, trong ngôn ngữ học đối chiếu, người ta cũng có thể đối chiếu những quá trình có tính lịch đại trong hai ngôn ngữ (Visconti 2003 ; Fretheim, Boateng & Vaskó 2003). Tuy nhiên, đó không phải là hướng nghiên cứu chủ đạo của hai phân ngành này.

những điểm giống nhau và khác nhau giữa các ngôn ngữ đó (về mối quan hệ giữa ngôn ngữ học đối chiếu và loại hình học xin xem mục 1.2., chương 2).

Xét trong quan hệ với ngôn ngữ học so sánh lịch sử thì ngôn ngữ học đối chiếu có những khác biệt không chỉ về đối tượng nghiên cứu mà còn về cách tiếp cận. Nếu ngôn ngữ học so sánh lịch sử nghiên cứu các ngôn ngữ trên quan điểm lịch đại thì ngôn ngữ học đối chiếu nghiên cứu các ngôn ngữ trên quan điểm đồng đại. Ngôn ngữ học đối chiếu là một bộ phận của ngôn ngữ học đồng đại, còn ngôn ngữ học so sánh lịch sử là một bộ phận của ngôn ngữ học lịch đại. Tuy nhiên, không phải hai phân ngành này không có liên quan gì với nhau. Trong khi nghiên cứu các ngôn ngữ để xác định mối quan hệ cội nguồn và quy vào các ngữ hệ, nhà nghiên cứu cũng phải bắt đầu quá trình từ việc tìm ra những chỗ giống nhau giữa các ngôn ngữ ở một trạng thái nào đó. Nghĩa là trong nghiên cứu so sánh lịch sử cũng có những công đoạn mang tính chất của nghiên cứu đối chiếu. Tuy nhiên, những công đoạn đó chỉ là bước mở đầu cho một quá trình đi ngược thời gian, đặt cơ sở cho những bước nghiên cứu có tính chất lịch đại, nên người ta không chú ý mấy đến điểm gặp gỡ này.

Ngoài những phân ngành nói trên, còn có một phân ngành ít được chú ý hơn, có thể xếp vào ngôn ngữ học so sánh, đó là *ngôn ngữ học tiếp xúc*. Trên những khía cạnh cơ bản thì nó trùng với *ngữ vực học*, một phân ngành ngôn ngữ học nghiên cứu các ngôn ngữ trong cùng một khu vực địa lí. Nói "trên những khía cạnh cơ bản" vì ngôn ngữ học tiếp xúc chủ yếu nghiên cứu sự tiếp xúc giữa các ngôn ngữ được phân bố ở những địa bàn gần nhau. Sự tiếp xúc ngôn ngữ có thể diễn ra do nhiều nguyên nhân khác nhau như thương mại, văn hoá, quân sự, v.v., song sự gắn gũi về địa lí là nguyên nhân phổ biến nhất và nó có thể là nguyên nhân của nhiều nguyên nhân khác. Khi tiếp xúc với nhau trong một khoảng thời gian dài, các ngôn ngữ có xu hướng ảnh hưởng, vay mượn lẫn nhau, làm xuất hiện những nét tương đồng. Trong một số trường hợp diễn ra sự hội tụ của nhiều ngôn ngữ, hình thành nên những liên

minh ngôn ngữ. Giới nghiên cứu đã từng biết đến liên minh ngôn ngữ Balkan, gồm những ngôn ngữ như tiếng Bulgaria, tiếng Rumania, tiếng Albania, tiếng Hi Lạp.

Gần đây, ngôn ngữ học tiếp xúc mở rộng phạm vi nghiên cứu, khiến cho ranh giới giữa phân ngành này và ngôn ngữ học đối chiếu có những chỗ chồng chéo nhau. Nếu theo cách tiếp cận truyền thống, ngôn ngữ học tiếp xúc chỉ nghiên cứu những tác động của quá trình vay mượn ngôn ngữ, những ảnh hưởng qua lại giữa các hệ thống ngôn ngữ với nhau thì hiện nay lĩnh vực nghiên cứu này còn chú ý đến hiện tượng song ngữ, khi đó ở những người sử dụng hai ngôn ngữ vừa diễn ra quá trình tiếp xúc ngôn ngữ, vừa xuất hiện quá trình đối chiếu tiếng mẹ đẻ với cái ngôn ngữ mà người đó thường sử dụng hàng ngày. Theo cách này, ngôn ngữ học tiếp xúc bao gồm một phần nào đó những vấn đề nghiên cứu của ngôn ngữ học đối chiếu. Quan niệm này thể hiện rõ nhất ở V. Ivir & D. Kalogjera (1991).

Hầu hết các phân ngành trong ngôn ngữ học so sánh giống nhau ở một điểm quan trọng là tập trung vào việc xác định những điểm giống nhau giữa các ngôn ngữ. Ngôn ngữ học so sánh lịch sử tìm những điểm giống nhau để xác lập mối quan hệ họ hàng. Ngôn ngữ học so sánh loại hình tìm những điểm giống nhau để quy những ngôn ngữ nhất định về một loại hình hay xác lập các phổ niệm. Ngôn ngữ học tiếp xúc tìm những điểm giống nhau để làm rõ quá trình giao lưu, vay mượn, ảnh hưởng qua lại giữa các ngôn ngữ, thường là cùng một khu vực địa lí nào đó. Xét về điểm này, ngôn ngữ học đối chiếu có điểm khác biệt quan trọng là nó đi tìm vừa những điểm giống nhau, vừa những điểm khác nhau, trong đó, thông thường điểm khác nhau được chú ý nhiều hơn.

Ngoài thuật ngữ *ngôn ngữ học đối chiếu*, phân ngành này có nhiều tên gọi khác như *phân tích đối chiếu*, *nghiên cứu đối chiếu*, *nghiên cứu xuyên ngôn ngữ*, *nghiên cứu tương phản*, *ngôn ngữ học so sánh miêu tả*, v.v. Tuy nhiên, trên thế giới cũng như ở Việt Nam thuật ngữ *ngôn ngữ học đối chiếu* vẫn phổ biến hơn cả.

Có tác giả như G. Helbig (1981) đối lập *ngôn ngữ học đối chiếu* với *ngôn ngữ học tương phản*. Tuy nhiên, thực chất không có sự khác nhau nào đáng kể : ngôn ngữ học tương phản tập trung xác định những điểm khác nhau giữa các ngôn ngữ, còn ngôn ngữ học đối chiếu chú ý đến không chỉ những điểm khác nhau mà cả những điểm giống nhau giữa các ngôn ngữ.

Ngoài ra, có hàng loạt thuật ngữ dùng đến định ngữ *đối chiếu* để chỉ những lĩnh vực nghiên cứu hữu quan như : *từ vựng học đối chiếu, cú pháp học đối chiếu, ngữ dụng học đối chiếu, phân tích đối chiếu ngữ dụng, phân tích đối chiếu diễn ngôn, tu từ học đối chiếu, ngữ pháp tạo sinh đối chiếu, nghiên cứu ngữ pháp cải biến đối chiếu, nghiên cứu đối chiếu lí thuyết, nghiên cứu đối chiếu ứng dụng, ngôn ngữ học xã hội đối chiếu, miêu tả đối chiếu, nghiên cứu đối chiếu cổ điển, v.v.* (Buren 1974, James 1980, Krzeszowski 1990, Jarxeva 1998). Đôi khi có tác giả dùng thuật ngữ *ngữ pháp (học) đối chiếu* với nghĩa là *ngôn ngữ học đối chiếu*, tức thuật ngữ *ngữ pháp (học)* được hiểu theo nghĩa rộng của nó, thay thế cho *ngôn ngữ học* (Aarts & Wekker 1990). Một số tác giả khác lại dùng thuật ngữ *ngữ pháp đối chiếu* để chỉ sản phẩm của nghiên cứu đối chiếu, một công trình ngữ pháp song ngữ thể hiện những điểm khác nhau giữa hai ngôn ngữ hữu quan (Krzeszowski 1990).

Ngôn ngữ học đối chiếu có mối quan hệ chặt chẽ không chỉ với các phân ngành khác trong ngôn ngữ học mà còn với nhiều phân ngành không thuộc ngôn ngữ học như *tâm lí học, văn hoá học* (Lado 1957, James 1980).

Trong lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn, có một phân ngành nghiên cứu rất gần gũi với ngôn ngữ học so sánh nói chung và ngôn ngữ học đối chiếu nói riêng, đó là *văn học so sánh*, so sánh các hiện tượng văn học (tác phẩm, nhà văn, khuynh hướng, trào lưu) thuộc các nền văn học khác nhau. Điểm chung của ngôn ngữ học so sánh và văn học so sánh là nghiên cứu các hiện tượng thuộc phạm trù văn hoá qua lăng kính so sánh, lấy phương pháp so sánh làm nền tảng. Văn học so sánh có thể nghiên cứu so sánh những

mối liên hệ loại hình (những mối liên hệ khách quan, những sự tương đồng giữa các hiện tượng văn học được quy định bởi những điều kiện giống nhau của hiện thực xã hội, tư tưởng, ngôn ngữ, v.v.) hoặc nghiên cứu so sánh để tìm hiểu sự tác động, ảnh hưởng, vay mượn lẫn nhau giữa các nền văn học (Nguyễn Khắc Phi 2003).

Có thể thấy hướng nghiên cứu thứ nhất của văn học so sánh khá gần gũi với ngôn ngữ học so sánh loại hình và ngôn ngữ học đối chiếu, còn hướng nghiên cứu thứ hai của văn học so sánh lại có điểm tương đồng với ngôn ngữ học tiếp xúc. Do những đặc trưng khác biệt giữa văn học và ngôn ngữ mà ở đây ta không thấy có một cái gì trong văn học so sánh tương tự như ngôn ngữ học so sánh lịch sử. Như vậy, cùng tiếp cận theo phương pháp so sánh, nhưng hướng đi, cách thức nghiên cứu cụ thể tùy thuộc rất nhiều vào đặc trưng của đối tượng.

2. Lược sử quá trình hình thành và phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu

Việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ đã có lịch sử lâu đời như chính việc nghiên cứu ngôn ngữ vậy. Có lẽ hầu hết các công trình ngữ pháp miêu tả một ngôn ngữ đều được xây dựng trên nền tảng so sánh, tự giác hay không tự giác, với các ngôn ngữ khác. Các nhà nghiên cứu cho rằng công trình ngữ pháp của Panini đã ẩn chứa những yếu tố đối chiếu tiếng Sanscrit với những ngôn ngữ khác. Các cuốn sách ngữ pháp châu Âu thời kì Phục hưng trên thực tế được viết có đối chiếu với ngữ pháp tiếng Hi Lạp và La tinh. Ngôn ngữ học đối chiếu ngày nay là kết quả của sự thăng hoa, sự khái quát hoá về lí thuyết từ thực tiễn lâu đời của loài người trong lĩnh vực miêu tả các ngôn ngữ (Gak 1989).

Tuy nhiên, nguồn gốc cơ bản của ngôn ngữ học đối chiếu là những quan sát sự khác nhau giữa ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ vốn xuất hiện trong những cuốn sách ngữ pháp xuất bản chủ yếu ở các nước Tây Âu, đặc biệt từ thời Phục hưng và những công trình so sánh loại hình nhằm phân chia các ngôn ngữ thành các loại hình.

Từ khoảng đầu thế kỉ XI, Aelfric đã viết công trình *Grammatica*, một cuốn ngữ pháp tiếng La tinh và tiếng Anh được xây dựng trên cơ sở một quan niệm mặc ẩn : kiến thức về ngữ pháp của một ngôn ngữ có thể giúp học ngôn ngữ khác một cách dễ dàng hơn.

Về sau vào thế kỉ thứ XVII, John Hewes là người đầu tiên phát biểu một cách hiển ngôn quan điểm cho rằng kiến thức về ngữ pháp tiếng mẹ đẻ không chỉ tạo thuận lợi cho quá trình học ngôn ngữ khác mà còn gây trở ngại cho quá trình đó. Trong công trình *A Perfect Survey of the English Tongue Taken according to the Use and Analogie of the Latine* công bố năm 1624, John Hewes đã phân tích đối chiếu tiếng Anh và tiếng La tinh để làm rõ những khác biệt giữa hai ngôn ngữ nhằm giúp người học khắc phục ảnh hưởng tiêu cực của những thói quen hình thành khi nói tiếng mẹ đẻ vào quá trình học ngoại ngữ.

Sau John Hewes, nhiều nhà ngữ pháp như Howel (1662), Lewis (1670), Coles (1675), v.v. cũng viết những công trình ngữ pháp theo quan niệm như vậy. Đó chính là những công trình đặt nền móng sơ khai cho ngôn ngữ học đối chiếu hiện đại. Đến cuối thế kỉ XVIII, James Pickbourne (1789) là người đầu tiên dùng từ *đối chiếu* (contrast) gắn với những hiện tượng khác biệt giữa các ngôn ngữ (Krzyszowski 1990).

Vào thế kỉ XIX, có những công trình đối chiếu đáng chú ý như *German and English Sounds* của Ch. H. Grandgent (1892), *Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Franzosischen* của Wilhelm Vietor (1894), v.v. Đó chủ yếu là những công trình nghiên cứu đối chiếu lí thuyết và xu hướng thiên về lí thuyết như thế kéo dài cho đến hai, ba thập niên đầu tiên của thế kỉ XX, đặc biệt là trong những công trình của các nhà ngôn ngữ học thuộc trường Praha mà chủ yếu là V. Mathesius và các môn đệ của ông. Trong thời kì này, nghiên cứu đối chiếu ứng dụng tuy không phải hoàn toàn bị xao nhãng, nhưng không được chú ý nhiều (Di Pietro 1971, Fisiak 1981). Cần nói thêm, thế kỉ XIX là thời kì hoàng kim của ngôn ngữ học so sánh lịch sử. Sự phát triển rực rỡ

của những công trình so sánh lịch đại chắc hẳn đã làm cho ngôn ngữ học đối chiếu, một phân ngành so sánh đồng đại, bị hoà lẫn trong dòng thác của ngôn ngữ học so sánh lịch sử.

Trong ba kiểu so sánh cơ bản, so sánh theo kiểu của ngôn ngữ học so sánh lịch sử, theo kiểu của ngôn ngữ học so sánh loại hình và theo kiểu của ngôn ngữ học đối chiếu thì kiểu so sánh thứ ba xuất hiện sớm nhất. Nhưng trong hàng thế kỉ, việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ chủ yếu được tiến hành một cách trực giác, thiếu những chỉ dẫn của một lí thuyết khoa học với hệ thống những nguyên tắc và phương pháp nghiên cứu thích hợp, nói như T. Krzeszowski (1990) là như kiểu chữa bệnh của các ông bà lang vườn (folk medicine). Vì vậy, xét trong chiều dài lịch sử, khi nói đến so sánh các ngôn ngữ như một trào lưu và một phân ngành, trước hết người ta nói đến ngôn ngữ học so sánh lịch sử.

Như vậy cái mới không phải là bản thân ý tưởng về đối chiếu các ngôn ngữ, mà là tính hệ thống của sự đối chiếu này. Chỉ khi nào những nghiên cứu đối chiếu được triển khai theo một hướng xác định và có hệ thống với sự chỉ dẫn của một lí thuyết khoa học thì khi đó mới có thể nói đến nó như một phân ngành khoa học độc lập. Phải đến thế kỉ XX, ngôn ngữ học đối chiếu mới có được vị trí như vậy.

G. Nickel trong *Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching* (1971) đã đề cập đến hàng loạt các công trình được coi là có tầm quan trọng đối với sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu trong thế kỉ XX. Ngoài công trình của R. Lado (1957), G. Nickel còn kể đến các công trình của Moulton (1962), Kufner (1962), Politzer (1965), Stockwell & Bowen (1965), Stockwell, Bowen & Martin (1965), Agard & Di Pietro (1966), Carroll (1968), Nickel & Wagner (1968), v.v. Điều đáng tiếc là tác giả đã có quan niệm quá phiến diện khi chỉ xét đến những nghiên cứu của các tác giả Anh, Mĩ. Trong khi đó, sự khởi sắc của ngôn ngữ học đối chiếu hiện đại có công lao rất lớn của các nhà ngôn ngữ học Nga và các nước Đông Âu.

J. Fisiak (1983) cho ta một bức tranh đầy đủ và khách quan hơn về ngôn ngữ học đối chiếu trong thế kỉ XX. Qua cách trình bày của ông, có thể hình dung ngôn ngữ học đối chiếu trong thế kỉ XX phát triển theo 3 hướng chính.

Hướng thứ nhất bắt đầu từ Baudouin de Courtenay. Trong một công trình ngữ pháp so sánh các ngôn ngữ Slave công bố năm 1902, nhà ngôn ngữ người Nga gốc Ba Lan này đã chỉ ra rằng nghiên cứu so sánh các ngôn ngữ có ba loại, và một trong số đó là loại so sánh không tính đến mối quan hệ cội nguồn của các ngôn ngữ mà chỉ nhằm xác định mức độ giống nhau và khác nhau về cấu trúc của các ngôn ngữ được nghiên cứu. Từ kết quả của loại so sánh này có thể rút ra được những hiện tượng ngôn ngữ có tính phổ quát. Sau đó, năm 1912, Baudouin de Courtenay công bố một công trình so sánh tiếng Ba Lan, tiếng Nga và tiếng Slave cổ trong nhà thờ (Old Church Slavonic) mà J. Fisiak đánh giá là một công trình ngữ pháp đối chiếu thú vị và độc đáo. Truyền thống Baudouin de Courtenay được trường Praha phát triển mà đáng kể nhất là V. Mathesius, một nhân vật chủ chốt của trường phái này, với công trình đối chiếu tiếng Anh và tiếng Czech xuất bản năm 1926. Những nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ Slave ở Liên Xô cũ và Đông Âu có thể coi là sự tiếp nối truyền thống của Baudouin de Courtenay.

Ở Liên Xô trước đây, một quốc gia đa ngôn ngữ, nhu cầu học tiếng Nga của những công dân Liên Xô có tiếng mẹ đẻ không phải là tiếng Nga, đã thúc đẩy lĩnh vực nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ phát triển. E. D. Polivanov là một dẫn chứng tiêu biểu cho sự đóng góp của các nhà ngôn ngữ học Xô Viết đối với sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu. *Ngữ pháp tiếng Nga đối chiếu với tiếng Uzbek* (1918) của ông là một công trình nghiên cứu đối chiếu xuất hiện từ rất sớm. Ngoài ra, L. V. Shcherba, N. S. Trubeckoj, V. G. Gak, V. N. Jarceva, A. V. Bondarko, V. D. Arakin, U. K. Jusupov, O. S. Akhmanova, Ju. S. Maslov, v.v. cũng là những tên tuổi quen thuộc trong lĩnh vực ngôn ngữ học đối chiếu.

Nói đến sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu ở Đông Âu, không thể không ghi nhận công lao của R. Filipovio (Nam Tư cũ), J. Fisiak (Ba Lan), A. Danchev (Bulgaria). Ở Đông Âu, ngôn ngữ học đối chiếu có lịch sử tương đối dài lâu. Những công trình đối chiếu đầu tiên xuất hiện từ những năm 50, thậm chí những năm 40 của thế kỉ trước.

Hướng thứ hai phát triển từ công trình của Ch. Bally (1932) và sau đó là của các nhà ngôn ngữ học Tây Âu khác như Vinay & Darbernet (1958) (đối chiếu tiếng Pháp và tiếng Anh), Malblanc (1961) (đối chiếu tiếng Pháp và tiếng Đức), Barth (1961) (đối chiếu tiếng Pháp và tiếng Tây Ban Nha), v.v. Công trình *Ngôn ngữ học đại cương và một số vấn đề của tiếng Pháp* của Ch. Bally (1932) xác định những nét đặc trưng của tiếng Pháp thông qua sự đối chiếu với tiếng Đức, nhằm đáp ứng nhu cầu học tiếng Đức cho người nói tiếng Pháp. Nó được đánh giá là một trong những công trình tiên phong trong lĩnh vực nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ ở thế kỉ XX.

Hướng thứ ba phát triển từ đầu những năm 40 tại Mĩ, được bắt đầu từ Ch. Fries với công trình *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) bàn về vai trò của nghiên cứu đối chiếu trong việc chuẩn bị các tài liệu giảng dạy ngoại ngữ. Ch. Fries cho rằng những tài liệu giảng dạy ngoại ngữ có hiệu quả nhất là những tài liệu dựa trên sự miêu tả một cách khoa học ngôn ngữ được học, có so sánh cẩn thận với những hình thức biểu đạt tương đương trong tiếng mẹ đẻ của người học. Việc đối chiếu tiếng mẹ đẻ của người học và ngoại ngữ giúp làm rõ sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ, nhờ đó mà xác định được những phạm vi khó khăn đối với người học. Tuy trước đó L. Bloomfield (1933) đã đề cập đến khả năng ứng dụng kết quả nghiên cứu ngôn ngữ học vào việc giảng dạy ngoại ngữ, nhưng nói đến sự xuất hiện của ngôn ngữ học đối chiếu ở Mĩ, người ta thường nhắc đến Ch. Fries.

Vào những năm 50 của thế kỉ XX, sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu ở Mĩ được đánh dấu bằng nhiều công trình nổi tiếng

như *Languages in Contact* của U. Weinreich (1953), *Transfer Grammar* của Z. Harris (1954), *Linguistics across Cultures* của R. Lado (1957), v.v. Trong số đó, cuốn sách của R. Lado được nhắc đến nhiều nhất và được coi là công trình khai sinh ngôn ngữ học đối chiếu như một phân ngành khoa học độc lập tại Mĩ, và thậm chí đối với nhiều người, nó còn là công trình mở đường cho ngôn ngữ học đối chiếu trên thế giới.

Ngay từ đầu cuốn *Linguistics across Cultures*, kế thừa tư tưởng của Ch. Fries, R. Lado viết : nội dung của cuốn sách dựa trên giả định rằng chúng ta có thể dự đoán và miêu tả những mô hình sẽ gây khó khăn hoặc không gây khó khăn trong quá trình học bằng việc so sánh một cách hệ thống ngôn ngữ và văn hoá được học với ngôn ngữ mẹ đẻ và văn hoá bản địa của người học. Sự chuẩn bị tài liệu giảng dạy và thực nghiệm có tính cập nhật cần phải dựa trên cơ sở những so sánh kiểu này (Lado 1957).

Tư tưởng của Ch. Fries không chỉ có ảnh hưởng đến R. Lado mà còn tác động đến sự hình thành và phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu ở Mĩ trong hơn nửa thế kỉ qua. Nó hình thành niềm tin ở nhiều nhà nghiên cứu và giảng dạy rằng nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ là công cụ không thể thiếu của quá trình dạy tiếng (Aarts & Wekker 1990). Quan niệm của Fries làm xuất hiện hàng loạt những luận văn, luận án, bài báo và chuyên luận nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ mà hầu hết tập trung vào mục tiêu rất thực dụng là so sánh một ngoại ngữ nào đó với tiếng mẹ đẻ của học viên để xác định và dự báo những khó khăn của họ trong quá trình học.

Sau R. Lado có nhiều tên tuổi đáng chú ý khác như K. Pike (Đại học Michigan), W. Nemser (Đại học Indiana), L. Selinker (Đại học Washington), R. Politzer (Đại học Stanford), v.v.

Trong thời kì đầu, khi mới hình thành, ngôn ngữ học đối chiếu ở Mĩ đã có sức lôi cuốn rất lớn đối với nhiều nhà nghiên cứu. Cùng với nhiều cuốn sách có tính chất nhập môn và nhiều công trình khảo cứu những vấn đề cụ thể, sự hình thành nhiều trung tâm và dự án nghiên cứu, sự xuất hiện nhiều tạp chí chuyên ngành và hội

ngệ khoa học đã đánh dấu những bước phát triển quan trọng của ngôn ngữ học đối chiếu.

Hai năm sau khi công trình của R. Lado được công bố, *Trung tâm Ngôn ngữ học ứng dụng* của *Hội Ngôn ngữ học Mĩ* dưới sự chủ trì của C. Ferguson đã thực hiện một loạt những công trình nghiên cứu đối chiếu tiếng Anh và một trong năm ngoại ngữ giảng dạy phổ biến ở Mĩ : tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Ý, tiếng Nga và tiếng Tây Ban Nha. Trường Đại học Michigan, Trường Đại học Indiana, Trường Đại học Washington, Trường Đại học Hawaii, Trường Đại học Georgetown (Washington, D. C.) là những trung tâm nghiên cứu đi đầu trong lĩnh vực nghiên cứu đối chiếu tại Mĩ. Tại Trường Đại học Indiana, đã có những nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ khác ngữ hệ với tiếng Anh, đặc biệt là các ngôn ngữ Ural và Altai, chẳng hạn đối chiếu tiếng Anh và tiếng Hungari của Nemser (1961), Nemser & Juhasz (1964) và Kiefer (1967) (Di Pietro 1971).

Cuộc cách mạng trong ngôn ngữ học do ngữ pháp tạo sinh của N. Chomsky tạo ra đã đem lại một luồng gió mới cho ngôn ngữ học đối chiếu tại Mĩ những năm 60 của thế kỉ XX. Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng ngữ pháp của N. Chomsky cung cấp cho ngôn ngữ học đối chiếu một cơ sở lí thuyết vững chắc bằng việc khẳng định sự tồn tại của những phổ niệm ngôn ngữ, giúp cho việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ hiển ngôn và chính xác hơn. Loạt công trình nghiên cứu trong *The Contrastive Structure Series* như Stockwell & Bowen (1965), Stockwell, Bowen & Martin (1965) thể hiện rõ nhất giai đoạn phát triển này của ngôn ngữ học đối chiếu ở Mĩ (Sridhar 1981).

Ở châu Âu, từ giữa những năm 60, nhiều trung tâm nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ đã được hình thành ở Kiel, sau đó là ở Stuttgart (đối chiếu tiếng Đức và tiếng Anh), Poznan (đối chiếu tiếng Ba Lan và tiếng Anh), Zagreb (đối chiếu tiếng Serbi và tiếng Anh), Bucaret (đối chiếu tiếng Rumania và tiếng Anh), Budapest (đối chiếu tiếng Hungari và tiếng Anh), muộn hơn một chút, ở Sofia (đối chiếu tiếng Bulgaria với tiếng Anh, Pháp, Đức, Nga, Serbi,

Ba Lan, Phần Lan, Bồ Đào Nha, Ả Rập, Việt, Hindi, v.v.), Lund (đối chiếu tiếng Thụy Điển và tiếng Anh), v.v. với nhiều dự án nghiên cứu được triển khai, chủ yếu là đối chiếu tiếng Anh với một ngôn ngữ châu Âu khác. Riêng trong thời gian từ 1965 đến 1975, hơn 1000 bài báo và chuyên luận được công bố chủ yếu trong khuôn khổ các dự án nghiên cứu trên.

Mỗi dự án có một định hướng riêng trong việc xác định mô hình lí thuyết và mục đích triển khai, thể hiện sự phát triển đa dạng của ngôn ngữ học đối chiếu ở châu Âu trong thời kì này. Dự án nghiên cứu đối chiếu tiếng Đức và tiếng Anh ở Kiel tập trung vào vấn đề ứng dụng ngữ pháp cải biến tạo sinh vào phân tích đối chiếu. Dự án đối chiếu tiếng Ba Lan và tiếng Anh ở Poznan được triển khai trong khuôn khổ khung lí thuyết ngữ nghĩa học tạo sinh và nhằm đến phương diện lí thuyết của phân tích đối chiếu. Trong khi đó dự án đối chiếu tiếng Serbi và tiếng Anh ở Zagreb lại chú ý nhiều hơn đến những mục đích thực tiễn. Dự án đối chiếu tiếng Rumania và tiếng Anh tìm cách tránh nghiên cứu đối chiếu các cấu trúc theo quan điểm truyền thống và tiếp cận vấn đề từ quan điểm của ngôn ngữ học tâm lí. Dự án đối chiếu tiếng Hungari và tiếng Anh lại theo quan điểm chiết trung, không bị gò bó vào một mô hình lí thuyết nhất định (Fisiak 1981, Sajavaara 1981). Việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ ở Sofia cũng được tiến hành theo tinh thần chiết trung, phạm vi lựa chọn các lí thuyết rất rộng mở và mục đích ứng dụng đa dạng, đặc biệt là cứ liệu ngôn ngữ dùng để đối chiếu rất phong phú, không chỉ giới hạn trên cứ liệu tiếng Bulgaria và tiếng Anh.

Đã có những tạp chí khoa học chuyên ngành về ngôn ngữ học đối chiếu như *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* xuất bản ở Ba Lan (từ năm 1973), *Contrastive Linguistics* ở Bulgaria (từ năm 1976), *Contrastes* ở Pháp (từ năm 1981), v.v. Nhiều hội thảo về ngôn ngữ học đối chiếu đã được tổ chức tại Nga, Mĩ, Ba Lan, Đức, Phần Lan, Bulgaria, Rumania, v.v. Đến năm 2005 đã có 4 hội thảo quốc tế chuyên về ngôn ngữ học đối chiếu. Cuộc hội thảo lần thứ tư được tổ chức từ ngày 20 đến ngày 23 tháng 9 năm 2005 tại

Trường Đại học Santiago de Compostela, Tây Ban Nha. Chủ đề thảo luận xoay quanh hướng nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ dựa trên các khối liệu ngôn ngữ (www.usc.es/iclc4) (chi tiết về hướng nghiên cứu này, xin xem mục 2.5. chương 4). Hội thảo ngôn ngữ học đối chiếu quốc tế lần thứ năm dự kiến tổ chức từ ngày 7 đến ngày 9 tháng 7 năm 2008 tại Trường Đại học Leuven, Vương quốc Bỉ. Nội dung trọng tâm của Hội thảo là đối chiếu các ngôn ngữ từ góc độ lí thuyết để hiểu sâu sắc hơn cấu trúc và chức năng của ngôn ngữ (www.arts.kuleuven.be/ICLC5/call.htm).

Nhìn chung sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu, một mặt, có quan hệ chặt chẽ với những nhân tố xã hội. Sự tác động của những nhân tố đó thể hiện rõ nhất là từ sau thời kì Phục hưng. Cuộc cách mạng công nghiệp ở nhiều nước Tây Âu, sự phát triển hàng hải, thương mại, sự phát hiện ra nhiều vùng đất mới của nhiều cộng đồng người nói những ngôn ngữ khác nhau, sự bành trướng của chủ nghĩa thực dân, sự mở rộng phạm vi ảnh hưởng của đạo Cơ Đốc là những nhân tố quan trọng thúc đẩy nhu cầu tiếp xúc giữa các dân tộc và tìm hiểu những ngôn ngữ xa lạ. Từ đầu thế kỉ XX đến nay, nhu cầu tiếp xúc đó ngày càng được tăng lên do những chuyển biến lịch sử mới mẻ : sự phát triển của phong trào giải phóng dân tộc, các cuộc chiến tranh, đặc biệt là hai cuộc chiến tranh thế giới, xu hướng toàn cầu hoá với sự hình thành những cộng đồng kinh tế – chính trị quan trọng tập hợp nhiều quốc gia khác nhau, v.v.

Mặt khác, quá trình phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu gắn với sự lớn mạnh của bản thân khoa học về ngôn ngữ. Các lí thuyết ngôn ngữ học hiện đại về cấu trúc ngôn ngữ đã đặt nền tảng vững chắc để giải quyết nhiều vấn đề về lí luận cũng như phương pháp nghiên cứu cho ngôn ngữ học đối chiếu. Sự xuất hiện nhiều lí thuyết mới mẻ và độc đáo cho phép con người miêu tả ngôn ngữ ngày càng sâu sắc và đầy đủ hơn. Những thành quả miêu tả đó dĩ nhiên cung cấp nhiều cứ liệu phong phú hơn cho việc nghiên cứu đối chiếu.

Đầu thế kỉ XX, dưới ảnh hưởng của những tư tưởng của F. de Saussure, ngôn ngữ học cấu trúc đã phát triển rất mạnh mẽ với nhiều khuynh hướng khác nhau. Chính ảnh hưởng của ngôn ngữ học cấu trúc đã làm nảy sinh những quan niệm muốn vận dụng những phương pháp nghiên cứu thuần túy hình thức, khách quan và chính xác kiểu toán học để miêu tả ngôn ngữ. Điều đó, một mặt, mở ra cho ngôn ngữ học đối chiếu nhiều cách tiếp cận mới ; nhưng mặt khác, nó cũng khiến cho việc nghiên cứu đối chiếu lâm vào tình trạng bế tắc. Sự bế tắc này thể hiện rõ nhất ở Mĩ vào giữa những năm 1960. Đặc biệt, những ý kiến phê phán trong một cuộc hội thảo bàn tròn ở Georgetown (Mĩ) năm 1968 đã đánh dấu một giai đoạn khó khăn của ngôn ngữ học đối chiếu. Sự gấn bó của ngôn ngữ học đối chiếu với ngôn ngữ học cấu trúc và tâm lí học hành vi, nói cụ thể hơn là mối liên quan chặt chẽ giữa ngôn ngữ học đối chiếu Mĩ giai đoạn đầu (cuối những năm 50 và đầu những năm 60) và lí thuyết về ngôn ngữ của L. Bloomfield¹, trở thành một trong những nhân tố cơ bản gây ra những cuộc tranh luận phê phán ngôn ngữ học đối chiếu.

Đĩ nhiên những hoài nghi đối với ngôn ngữ học đối chiếu không chỉ là do cách tiếp cận thuần túy hình thức của ngôn ngữ học miêu tả Mĩ, mà còn do nhiều nhân tố khác, trong đó quan trọng nhất là giải quyết chưa thoả đáng mối liên hệ giữa ngôn ngữ học và vấn đề dạy tiếng. Bản thân việc áp dụng kết quả nghiên cứu ngôn ngữ học nói chung vào lĩnh vực dạy tiếng như thế nào vẫn còn nhiều khía cạnh cần thảo luận nhiều. Trong bối cảnh chung đó, khả năng ứng dụng kết quả nghiên cứu của ngôn ngữ học đối chiếu vào lĩnh vực dạy học ngoại ngữ cũng có nhiều khía cạnh cần được làm rõ hơn.

Đã có những quan niệm không đúng về mức độ, phạm vi ứng dụng của ngôn ngữ học đối chiếu đối với lĩnh vực dạy tiếng, chẳng

¹ Vào giai đoạn sau, khoảng cuối những năm 60 và đầu những năm 70, ngôn ngữ học đối chiếu Mĩ chịu ảnh hưởng nhiều hơn từ ngữ pháp cải biến tạo sinh của N. Chomsky.

hạn đặt ra một yêu cầu quá mức cho ngôn ngữ học đối chiếu là phải có khả năng dự báo được tất cả các loại lỗi khi học ngoại ngữ. Thực tiễn dạy học ngoại ngữ cho thấy rằng lỗi là một vấn đề không đơn giản, có nhiều lỗi xuất hiện ở những nơi không được dự báo, trong khi đó những nơi được dự báo có nguy cơ mắc lỗi cao thì lỗi lại không xuất hiện. Nhiều người không phân biệt rành mạch ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng, kết quả là gán cho ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết phải thực hiện những mục tiêu có tính chất thực tiễn. Từ đó đã tỏ ra thất vọng vì cho rằng kết quả đối chiếu các ngôn ngữ không thể sử dụng trực tiếp vào lớp học¹, v.v. Xét cho cùng, nhiều người hoài nghi giá trị ứng dụng của ngôn ngữ học đối chiếu vì mong đợi nó làm được những điều mà thật ra nó không thể làm được (xem chi tiết hơn ở mục 2.1. chương 2).

Ngoài ra, bản thân lí thuyết đối chiếu các ngôn ngữ còn nhiều điểm vướng mắc, chưa được giải quyết thoả đáng như vấn đề lí thuyết chuyển di, tương đương dịch, việc xây dựng những mô hình lí thuyết thích hợp để miêu tả chính xác và khách quan các ngôn ngữ được đối chiếu, v.v.

Đến đầu những năm 70, ở Mĩ bắt đầu đánh giá lại ngôn ngữ học đối chiếu. Sự đánh giá lại này thể hiện ở *Hội nghị Thái Bình Dương về ngôn ngữ học đối chiếu và các phổ niệm ngôn ngữ* (Pacific Conference on Contrastive Linguistics and Language Universals) được tổ chức tại Hawaii năm 1971.

Trong khi ở Mĩ, ngôn ngữ học đối chiếu có những bước thăng trầm thì ở bên kia Đại Tây Dương tình hình không như vậy. Những ảnh hưởng từ Mĩ là không đáng kể. Như đã trình bày ở trên, khoảng giữa thế kỉ XX, ngoài các đại biểu của trường Praha, nhiều

C. Sanders đã có một so sánh thú vị : dùng trực tiếp kết quả đối chiếu các ngôn ngữ vào lớp học cũng khá giống với việc giới thiệu cho thực khách trong quán ăn công thức chế biến một món ăn (dẫn theo Fisiak 1981).

nhà ngôn ngữ học châu Âu khác đã có nhiều đóng góp cho ngôn ngữ học đối chiếu cả về phương diện lí thuyết cũng như thực tiễn.

Mặc dù chịu nhiều phê phán, chỉ trích, nhưng ngày nay ngôn ngữ học đối chiếu đã khẳng định vị trí của một phân ngành khoa học độc lập với đối tượng, mục đích và phương pháp nghiên cứu riêng. Nó không phải đơn giản chỉ là một bộ máy các thủ tục ứng dụng cơ học kết quả nghiên cứu của ngôn ngữ học lí thuyết và ngôn ngữ học miêu tả mà có khung lí thuyết riêng để đạt đến những mục đích chuyên biệt. Và cũng thật là thiếu sót nếu nghĩ rằng chỉ cần biết ngôn ngữ học đối chiếu có mục đích xác định những điểm giống nhau và khác nhau giữa các ngôn ngữ là đủ. Đó là một phân ngành cần được tìm hiểu kĩ lưỡng và ứng dụng đúng cách.

Trong mấy chục năm qua, hướng nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ đã đem lại nhiều thành tựu lớn về lí thuyết cũng như ứng dụng. Các công trình theo hướng nghiên cứu này không chỉ tăng nhanh về số lượng mà còn mở rộng không ngừng về cấp độ, bình diện khảo sát : từ ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp đến ngữ dụng ; từ các hiện tượng thuộc hệ thống ngôn ngữ đến các hiện tượng lời nói, văn bản. Sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu đã góp phần khẳng định khả năng ứng dụng những thành quả của ngôn ngữ học lí thuyết vào đời sống, phục vụ trực tiếp cho những nhu cầu thiết thực của xã hội.

Ở Việt Nam, việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ được chú ý từ cuối những năm 80. Chuyên luận *Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ* của Lê Quang Thiêm (1989) là công trình đầu tiên tại Việt Nam giới thiệu khá toàn diện về ngôn ngữ học đối chiếu, bước đầu thể hiện sự quan tâm của giới ngôn ngữ học ở Việt Nam đối với lĩnh vực nghiên cứu này. Tiếp theo đó là cuốn sách *Ngôn ngữ học đối chiếu và đối chiếu các ngôn ngữ Đông Nam Á* của Nguyễn Văn Chiến (1992).

Năm 1997, sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu ở nước ta được đánh dấu bằng một sự kiện đáng ghi nhận, đó là cuộc hội thảo khoa học về nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ được tổ chức

tại Hà Nội. Đây là cuộc hội thảo chuyên ngành ngôn ngữ học đối chiếu đầu tiên ở Việt Nam. Tham gia hội thảo có hơn 50 nhà nghiên cứu và giảng viên trong cả nước.

Nhiều năm qua tại Việt Nam, ngôn ngữ học đối chiếu đã thực sự thu hút được sự quan tâm của giới nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ, đặc biệt là những người giảng dạy ngoại ngữ. Sự quan tâm đó xuất phát từ những nỗ lực vượt khỏi cái khuôn khổ thuần túy thực hành tiếng để hướng đến việc dạy tiếng một cách có hiệu quả hơn và có chiều sâu hơn trên cơ sở nghiên cứu những đặc điểm giống nhau và khác nhau giữa tiếng Việt và các ngoại ngữ mà họ giảng dạy. Nhiều luận văn thạc sĩ và luận án tiến sĩ triển khai theo hướng nghiên cứu đối chiếu đã được bảo vệ trong khoảng 15 năm trở lại đây. Hầu hết các công trình đều tập trung đối chiếu tiếng Việt với một ngoại ngữ thông dụng, trước hết là tiếng Anh, sau đó là tiếng Nga, tiếng Pháp, v.v. Một số công trình triển khai theo hướng đối chiếu tiếng Việt với một ngôn ngữ dân tộc thiểu số ở Việt Nam. Bình diện ngôn ngữ được chú ý nghiên cứu đối chiếu nhiều nhất là ngữ pháp, từ vựng và ngữ dụng. Tuy độ chuyên nghiệp có khác nhau đáng kể, nhưng tất cả đều có chung một phần đóng góp : chứng minh tiềm năng phát triển dồi dào của một cách tiếp cận trong nghiên cứu ngôn ngữ học.

Dĩ nhiên động lực cho sự phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu trên thế giới cũng như ở Việt Nam không chỉ xuất phát từ lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ. Việc tìm hiểu phạm vi ứng dụng của phân ngành nghiên cứu này trong chương sau sẽ cho ta một cái nhìn toàn diện hơn.

Chương 2

PHẠM VI ỨNG DỤNG CỦA NGÔN NGỮ HỌC ĐỐI CHIẾU

Ngôn ngữ học đối chiếu là một trong những phân ngành ngôn ngữ học có tính ứng dụng cao nhất, thể hiện trên nhiều phương diện. Nó vừa liên quan mật thiết đến những vấn đề lí thuyết quan trọng, trong đó có những vấn đề truyền thống, cổ điển, nhưng cũng có những vấn đề hiện đại và có tính thời sự ; vừa gắn chặt với những ứng dụng thực tiễn, rất gần gũi với đời sống hàng ngày.

Cần phải nói một chút về từ *ứng dụng*. Trong ngôn ngữ học có một phân ngành được gọi là *ngôn ngữ học ứng dụng*, được hiểu là lĩnh vực nghiên cứu ngôn ngữ học nhằm phục vụ cho những nhu cầu thực tiễn, mà chủ yếu là dạy học tiếng. Trong trường hợp này, từ *ứng dụng* được hiểu theo nghĩa khá hẹp. Tuy nhiên, đôi khi trong ngôn ngữ học, từ này có thể được hiểu khá rộng với nghĩa là áp dụng những kết quả nghiên cứu ngôn ngữ học lí thuyết vào một địa hạt nào đó. Chính vì vậy mà S. Corder coi lĩnh vực ứng dụng đầu tiên của ngôn ngữ học trên thực tế là việc miêu tả ngôn ngữ (dẫn theo Smith 1981). Từ *ứng dụng* trong nhan đề của chương 2 được hiểu theo nghĩa rộng như vậy, trong khi từ này trong cụm từ *ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng* lại được hiểu theo nghĩa hẹp. Khi đó ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng được coi là một bộ phận của ngôn ngữ học ứng dụng nói chung.

1. Những ứng dụng về phương diện lí thuyết

1.1. Ngôn ngữ học đối chiếu và ngôn ngữ học đại cương

Như đã trình bày, hai trong số những nhiệm vụ quan trọng của ngôn ngữ học đại cương là xác lập hệ thống các phổ niệm ngôn ngữ và xây dựng một bộ máy các khái niệm, phạm trù làm công cụ nghiên cứu các ngôn ngữ cụ thể.

Trước hết, ngôn ngữ học đối chiếu giúp kiểm chứng và làm sáng tỏ các phổ niệm được quy nạp trên cứ liệu các ngôn ngữ được đối chiếu, phát hiện thêm những hiện tượng ngôn ngữ có ý nghĩa phổ quát, làm phong phú thêm lí luận ngôn ngữ mà cách nhìn “đơn ngữ luận” không thể giải quyết được. “Nhà ngôn ngữ học buộc lòng phải biết thật nhiều ngôn ngữ để từ việc quan sát và so sánh rút ra những cái gì chung đối với các ngôn ngữ ấy” (Saussure 2005). Quá trình xác lập phổ niệm thông qua đối chiếu các ngôn ngữ là con đường được L. Bloomfield (1933) khẳng định khi ông cho rằng bất kì một tuyên bố nào về các phổ niệm ngôn ngữ đều phải chờ cho đến khi tích lũy được những cứ liệu về các ngôn ngữ cụ thể. Cao Xuân Hạo (1998) cũng đã có ý kiến đồng tình như vậy : nêu lên cái chung cho ngôn ngữ nhân loại là một nhiệm vụ rất quan trọng, nhưng cái chung chỉ có thể được rút ra sau khi đã biết rất chắc chắn tất cả những cái riêng, chứ không phải trước khi đó.

Đó là những nhận định xác đáng, nhưng khi nhận định như vậy, có lẽ các ông chỉ có ý nói đến phổ niệm quy nạp chứ không chú ý đến phổ niệm diễn dịch. Quả thật là muốn biết được “láy” có phải là một phổ niệm hay không, cần phải nghiên cứu tất cả các ngôn ngữ trên thế giới¹, vì không có cơ sở nào để nói rằng láy là một

Trên nguyên tắc, nói “nghiên cứu tất cả các ngôn ngữ trên thế giới” nghĩa là cứ liệu phải bao quát hết hơn 6000 ngôn ngữ, nhưng trên thực tế điều này dường như không thể thực hiện. Thông thường ta chỉ có thể nghiên cứu thật nhiều ngôn ngữ thuộc những loại hình khác nhau, càng nhiều ngôn ngữ thuộc càng nhiều loại hình khác nhau càng tốt.

hiện tượng nhất thiết phải có trong mọi ngôn ngữ, tức không được diễn dịch, được suy luận một cách tất yếu từ bản chất và chức năng của ngôn ngữ. Nếu chứng minh được láy là một phổ niệm ngôn ngữ thì đó là phổ niệm quy nạp. Trong khi đó ta hoàn toàn có thể khẳng định đồng âm và đa nghĩa là những phổ niệm mà không cần phải quy nạp từ cứ liệu của nhiều ngôn ngữ, vì số lượng “cái biểu đạt” (hình thức ngữ âm) mà bất kì một ngôn ngữ nào có thể tạo ra đều có hạn trong khi số lượng “cái được biểu đạt”, tức số lượng các ý nghĩa cần được biểu hiện ngày càng nhiều và dường như vô hạn, nên tất nhiên nảy sinh hiện tượng một hình thức ngữ âm phải được dùng để biểu đạt nhiều ý nghĩa khác nhau. Không thể hình dung được trong một ngôn ngữ nào đó mỗi hình thức ngữ âm bao giờ cũng dùng để biểu đạt chỉ một ý nghĩa và mỗi ý nghĩa bao giờ cũng được biểu đạt chỉ bằng một hình thức ngữ âm, vì nếu như vậy thì cái ngôn ngữ đó sẽ trở thành một hệ thống dấu hiệu công kênh, máy móc, đơn điệu, không còn là ngôn ngữ tự nhiên, không có khả năng làm phương tiện giao tiếp quan trọng nhất của con người. Do đó mà tính đa trị được nhiều nhà nghiên cứu coi là một đặc trưng cơ bản của dấu hiệu ngôn ngữ, phân biệt với các loại dấu hiệu khác. Đồng âm và đa nghĩa là những phổ niệm diễn dịch.

Tương tự như vậy, nếu định nghĩa hình vị là đơn vị ngôn ngữ nhỏ nhất có nghĩa thì hình vị cũng là một phổ niệm. Tính chất phổ quát của đơn vị này được diễn dịch từ bản chất và chức năng của ngôn ngữ và từ chính cái định nghĩa về hình vị. Có thể nói như vậy về đơn vị câu, về cấu trúc hai bậc, tính cấp độ của hệ thống cấu trúc ngôn ngữ; về khả năng phân chia vốn từ của một ngôn ngữ thành những từ loại khác nhau, v.v. Đối với loại phổ niệm này, việc nghiên cứu đối chiếu không nhằm kiểm chứng để xác nhận nó có hay không mà chỉ làm rõ nó được thể hiện như thế nào trong các ngôn ngữ khác nhau. Nếu không kể đến các phổ niệm diễn dịch, có thể khẳng định rằng, không thể nào biết được cái gì có tính chất phổ quát, cái gì có tính chất loại hình, cái gì có tính chất đặc thù của từng ngôn ngữ nếu không nghiên cứu đối chiếu. Số lượng các ngôn ngữ được đối chiếu càng nhiều thì những nhận định về các đặc điểm phổ quát, loại hình hay đặc thù của từng ngôn ngữ càng có độ tin cậy cao.

Ngôn ngữ học đối chiếu góp phần khắc phục tình trạng “đi Âu vi trung” của ngôn ngữ học đại cương hiện nay. Do có nhiệm vụ xây dựng bộ máy các khái niệm, phạm trù làm công cụ nghiên cứu các ngôn ngữ cụ thể, một công trình ngôn ngữ học đại cương cần dựa trên cứ liệu của càng nhiều ngôn ngữ càng tốt, sao cho một khái niệm, một phạm trù mà nó xây dựng nên có thể bao quát được tất cả hay hầu hết các ngôn ngữ trên thế giới. Trong tình hình ngôn ngữ học đại cương hiện nay vốn dựa chủ yếu trên cứ liệu của các ngôn ngữ Ấn Âu, ngôn ngữ mẹ đẻ của những nhà ngôn ngữ học lớn của nhân loại, đó vẫn còn là nhiệm vụ trong tương lai. Ngôn ngữ học đối chiếu góp phần thực hiện nhiệm vụ đó. Qua đối chiếu người nghiên cứu có thể thấy rằng các ngôn ngữ của nhân loại đa dạng như thế nào. Càng thấy được sự đa dạng đó nhu cầu điều chỉnh xu hướng “đi Âu vi trung” càng trở nên cấp thiết. Và cũng chính kết quả phân tích đối chiếu sẽ cho ta cứ liệu thực tiễn để có những điều chỉnh đúng hướng.

Chẳng hạn, việc nghiên cứu đối chiếu giúp ta thấy rõ được những khác biệt cơ bản của cấu trúc cú pháp trong tiếng Việt và trong các ngôn ngữ biến hình như tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Nga. Sự khác biệt đó lớn đến nỗi khiến nhiều nhà Việt ngữ học phải soát xét lại quan điểm cú pháp học truyền thống vốn phân tích cấu trúc câu tiếng Việt thành hai thành phần chủ ngữ – vị ngữ và đề nghị một cách phân tích mới, hình dung câu tiếng Việt là một cấu trúc cú pháp gồm hai thành phần đề ngữ – thuyết ngữ. Đối với vấn đề phân chia từ loại cũng có thể thấy một sự chuyển biến quan trọng như vậy. Khi đối chiếu kĩ lưỡng sự phân biệt ngữ pháp giữa *verb* và *adjective* trong tiếng Anh hay trong một ngôn ngữ biến hình khác với sự phân biệt giữa cái gọi là “động từ” và “tính từ” trong tiếng Việt ta sẽ thấy rằng trong khi *verb* và *adjective* khác nhau hoàn toàn về ngữ pháp thì giữa “động từ” và “tính từ” trong tiếng Việt không có một sự phân biệt ngữ pháp nào cả. Cái khác biệt đó khiến ta phải coi lại sự phân biệt “động từ” và “tính từ” trong tiếng Việt, nếu không muốn bỏ qua những điểm giống nhau cơ bản và hiển nhiên giữa hai nhóm từ này và không quên từ

loại là vấn đề ngữ pháp (Cao Xuân Hạo 1991, 1998). Ở đây cần nhấn mạnh, cơ sở để tách “động từ” và “tính từ” thành hai từ loại là giữa chúng phải có sự khác biệt về ngữ pháp, chứ không nhất thiết phải giống với sự phân biệt *verb* và *adjective* trong các ngôn ngữ biến hình. Nếu không thì ta lại sa vào một kiểu “đĩ Âu vi trung” thô thiển hơn, tương tự như quan niệm của một số nhà Việt ngữ học đầu thế kỉ XX cho tiếng Việt không có phạm trù từ loại chỉ vì từ tiếng Việt không biến đổi hình thái.

Ngôn ngữ của nhân loại vô cùng đa dạng, nhưng dù sao sự đa dạng đó có những giới hạn của nó. Việc đối chiếu các ngôn ngữ giúp ta thấy được những giới hạn đó. Nói cách khác, một mặt, ngôn ngữ học đối chiếu giúp ta biết được những gì ngôn ngữ nhân loại có thể có, mặt khác, nó cũng cho ta biết được những gì ngôn ngữ nhân loại không thể có. Qua đó, con người hiểu ngôn ngữ của mình rõ hơn.

Ngôn ngữ học đối chiếu góp phần điều chỉnh những nguyên lí của ngôn ngữ học đại cương, tăng thêm sức mạnh giải thích của lí luận ngôn ngữ nhờ mở rộng phạm vi bao quát của lí luận. Kết quả nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ góp phần kiểm chứng các lí thuyết ngôn ngữ học, chẳng hạn việc đối chiếu các phạm trù hay cấu trúc ngữ pháp của hai ngôn ngữ giúp ta nhận rõ được hiệu lực miêu tả của một lí thuyết ngữ pháp.

Ngược lại, ngôn ngữ học đại cương cũng có vai trò quan trọng đối với ngôn ngữ học đối chiếu : cung cấp các mô hình lí thuyết và hoàn thiện dần bộ máy các khái niệm để nghiên cứu ngôn ngữ, trong đó có nghiên cứu đối chiếu. Tuy nhiên, với tư cách là một phân ngành độc lập, từ các mô hình lí thuyết của ngôn ngữ học đại cương, ngôn ngữ học đối chiếu phải phát triển một khung lí thuyết riêng phù hợp với mục đích của mình.

1.2. Ngôn ngữ học đối chiếu và loại hình học

Trong giai đoạn đầu tiên của lịch sử nghiên cứu loại hình học nhằm phân loại các ngôn ngữ trên thế giới thành những loại hình

khác nhau, các nhà nghiên cứu phải bắt đầu từ việc đối chiếu một số ngôn ngữ với nhau. Chẳng hạn, từ đầu thế kỉ XIX, F. Schlegel đã đối chiếu tiếng Sancrit với tiếng Hi Lạp, tiếng La tinh, tiếng Thổ Nhĩ Kỳ để đi đến chỗ xác định hai loại hình ngôn ngữ là loại hình ngôn ngữ khuất chiết và loại hình ngôn ngữ chấp dính. Rõ ràng là quá trình tìm tòi để xác lập các loại hình ngôn ngữ cơ bản trên thế giới không thể tách rời với việc nghiên cứu đối chiếu nhằm xác định những điểm giống nhau và khác nhau giữa các ngôn ngữ, từ đó mới có cơ sở để xếp một ngôn ngữ nào đó vào một loại hình đã xác định hay vào một loại hình ngôn ngữ mới.

Nghiên cứu đối chiếu không chỉ giúp phân loại ngôn ngữ thành các loại hình. Trong phạm vi các ngôn ngữ cùng một loại hình, người ta có thể xác định các tiểu loại hình và tìm cách quy các ngôn ngữ vào từng tiểu loại hình. Để định vị được vị trí của một ngôn ngữ thuộc vào tiểu loại hình nào, cần phải đối chiếu ngôn ngữ đó với từng khuôn mẫu tiêu biểu cho mỗi tiểu loại hình. Chẳng hạn, dựa vào cách phân chia loại hình ngôn ngữ đơn lập thành ba tiểu loại hình của nhà Đông phương học Nga S. E. Jakhontov, N. V. Stankevich nghiên cứu đối chiếu tiếng Việt với ba tiểu loại hình tiếng Hán về một số mặt : đơn vị ngữ pháp cơ bản, kết cấu cú pháp, hư từ. Qua đối chiếu, N. V. Stankevich thấy rằng tuy tiếng Việt hiện đại có một số nét giống với tiếng Hán cổ đại và một số nét giống với tiếng Hán hiện đại, nhưng tiếng Việt gần với tiếng Hán trung đại (từ cuối đời nhà Hán đến cuối đời nhà Tống) hơn cả. Đó chính là cơ sở để bà xếp tiếng Việt vào tiểu loại hình thứ hai, cùng tiểu loại hình với tiếng Hán trung đại (Stankevich 1982).

Ngôn ngữ học đối chiếu cung cấp cho loại hình học nhiều tư liệu cụ thể về cấu trúc và hoạt động của các ngôn ngữ cùng và khác loại hình, góp phần làm rõ đặc trưng của từng loại hình ngôn ngữ và bổ sung cho loại hình học những hướng nghiên cứu mới.

Cũng cần nói thêm, loại hình học có ảnh hưởng trở lại đối với ngôn ngữ học đối chiếu. Trước hết nó giúp cho ngôn ngữ học đối chiếu có được những chỉ dẫn có tính định hướng trong việc phát

hiện những điểm giống nhau và khác nhau giữa các ngôn ngữ được đối chiếu. Chẳng hạn, cách phân chia loại hình các ngôn ngữ trên thế giới theo tiêu chí trật tự cú pháp cơ bản như S – V – O, S – O – V, V – S – O, v.v. cung cấp cho ngôn ngữ học đối chiếu một gợi ý chẳng hạn khi nghiên cứu đối chiếu ngôn ngữ A và B, có thể xét xem hai ngôn ngữ này giống hay khác nhau như thế nào xét về phương diện trật tự cú pháp cơ bản. Như vậy, sự phân loại loại hình học càng phong phú thì nội dung nghiên cứu đối chiếu càng đa dạng.

Nhờ những kết quả nghiên cứu của loại hình học mà ngôn ngữ học đối chiếu có được cơ sở để giải thích các hiện tượng tương đồng và dị biệt, nó làm cho kết quả nghiên cứu đối chiếu không phải là những nhận xét rời rạc về những hiện tượng tách biệt nhau. Chẳng hạn, sự khác biệt về vị trí của giới từ trong tiếng Việt (đặt trước danh từ, danh ngữ – preposition) và tiếng Hàn (đặt sau danh từ, danh ngữ – postposition) có mối liên quan mật thiết đến một sự khác biệt khác được nghiên cứu trong loại hình học là trật tự cú pháp cơ bản S – V – O của tiếng Việt và S – O – V của tiếng Hàn. Tương tự như vậy, có thể nói về mối liên hệ giữa sự phân biệt loại hình ngôn ngữ có cấu trúc chủ ngữ – vị ngữ và loại hình ngôn ngữ có cấu trúc đề – thuyết với vấn đề có / không có cấu trúc ngữ pháp bị động khi đối chiếu tiếng Anh và tiếng Việt.

Tỉ lệ những điểm giống nhau và khác nhau giữa các ngôn ngữ được đối chiếu tùy thuộc vào đặc điểm loại hình của các ngôn ngữ đó. Vì vậy những thông tin về loại hình ngôn ngữ của loại hình học giúp người nghiên cứu ước lượng được khoảng cách giữa các ngôn ngữ được đối chiếu.

Kết quả phân loại loại hình các ngôn ngữ có thể giúp ích rất nhiều cho việc miêu tả các ngôn ngữ mới lạ, vì chỉ cần biết được một vài đặc điểm nhất định của một ngôn ngữ ta có thể xác định nó thuộc loại hình ngôn ngữ nào, từ đó, dựa vào những hiểu biết về loại hình ngôn ngữ này để định hướng việc nghiên cứu ngôn ngữ đang xét. Chẳng hạn, khi việc nghiên cứu tiếng Việt, tiếng Miến,

tiếng Thái còn ở giai đoạn mở đầu, nhờ biết rằng ba ngôn ngữ này thuộc cùng loại hình ngôn ngữ đơn lập với tiếng Hán nên dựa vào kinh nghiệm nghiên cứu Hán ngữ học, các nhà nghiên cứu đã đẩy nhanh được việc nghiên cứu các ngôn ngữ nói trên (Stankevich 1982). Ở điểm này, ngôn ngữ học đối chiếu và loại hình học cùng hướng đến một mục đích chung là miêu tả ngôn ngữ (về mối quan hệ giữa ngôn ngữ học đối chiếu và loại hình học, xem thêm Skalichka 1989, Croft 2003).

1.3. Ngôn ngữ học đối chiếu và việc miêu tả ngôn ngữ

Thông qua đối chiếu, nhiều đặc điểm quan trọng của các ngôn ngữ được phát hiện. Nó cho phép nhà nghiên cứu xác định rõ hơn các đặc điểm của từng ngôn ngữ được đối chiếu, những đặc điểm vốn không được chú ý khi nghiên cứu bên trong mỗi ngôn ngữ. A. Martinet từng nói miêu tả một ngôn ngữ là nói rõ nó khác các ngôn ngữ khác ở chỗ nào. Khi đối chiếu trật tự từ trong tiếng Anh và tiếng Czech, V. Mathesius cũng quan niệm sự so sánh như là một cách để xác định các đặc điểm của từng ngôn ngữ và hiểu sâu sắc hơn những nét đặc thù của chúng. Tiếp nối tinh thần đó, trong công trình *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication* (1992), so sánh một văn bản gốc tiếng Pháp với bản dịch văn bản này sang tiếng Anh, tiếng Đức và tiếng Czech, J. Firbas cho rằng : phương pháp đối chiếu chúng tỏ là một công cụ khám phá hữu ích có thể soi sáng những nét đặc trưng của các ngôn ngữ được đối chiếu.

Nhờ đối chiếu nhiều ngôn ngữ khác nhau mà ta biết được sự đa dạng của cái gọi là *article* (thường được dịch ra tiếng Việt là *quán từ*) trong các ngôn ngữ trên thế giới. Xét theo tiêu chí *article*, các ngôn ngữ trên thế giới được xếp vào năm loại hình : 1. Ngôn ngữ có cả hai loại *article* (xác định và bất định) như các ngôn ngữ German (Anh, Hà Lan, Đức, Đan Mạch, Na Uy, Thụy Điển v.v.), các ngôn ngữ Roman (tiếng Rumania, Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha, v.v.), tiếng Hungari, tiếng Ai Cập cổ, tiếng Polynesia của cư dân đảo

Samoa, một số ngôn ngữ ở Indonesia và châu Mỹ v.v. ; 2. Ngôn ngữ chỉ có article xác định như tiếng Hi Lạp cổ ; 3. Ngôn ngữ chỉ có article bất định như tiếng Ba Tư văn học, tiếng Tadjik ; 4. Ngôn ngữ có article xác định, article bất định và article chiết phân như tiếng Pháp, tiếng Ý ; 5. Ngôn ngữ không có article như các ngôn ngữ Slave (trừ tiếng Bulgaria) và đa số các ngôn ngữ khác trên thế giới (Kramskij 1963). Hình thức biểu hiện của article trong các ngôn ngữ cũng rất khác nhau. Có khi ở vị trí trước trung tâm mà nó bổ nghĩa, nhưng có khi lại đứng sau. Có khi nó là một từ, nhưng cũng có khi là một hình vị (là hậu tố như trong tiếng Bulgaria, Rumania và các ngôn ngữ Scandinavie, là tiền tố như trong tiếng Ả Rập v.v.). Vì thế, việc dùng *quán từ* trong tiếng Việt như một thuật ngữ tương đương với *article* trong tiếng Anh là có tính chất ước lệ, nó chỉ đúng với các ngôn ngữ có article là từ, còn đối với các ngôn ngữ có article là một phụ tố (hậu tố hoặc tiền tố) thì thuật ngữ *quán từ* không còn phù hợp nữa (Kramskij 1963 ; Bùi Mạnh Hùng 2000b). Việc miêu tả quán từ tiếng Việt qua lăng kính đối chiếu với các ngôn ngữ khác giúp người nghiên cứu thấy rõ hơn đặc trưng của đối tượng miêu tả, bởi lẽ đối chiếu giúp ta giải thích các hiện tượng trong một ngôn ngữ từ một góc nhìn khác mới mẻ hơn.

Trong khi việc miêu tả ngôn ngữ đòi hỏi phải thực sự xuất phát từ chính cứ liệu của ngôn ngữ cần miêu tả, tránh xu hướng “dĩ Âu vi trung” thì việc áp dụng các lí thuyết ngôn ngữ học và kinh nghiệm phân tích ngữ liệu của các nhà ngôn ngữ học châu Âu lại là điều hết sức cần thiết, nếu không muốn nói là không thể tránh khỏi. Trong trường hợp này nghiên cứu đối chiếu là một trong những cách tốt nhất để học hỏi kinh nghiệm phân tích từ những ngôn ngữ khác nhằm tìm kiếm thêm luận cứ biện giải cho một hiện tượng, phạm trù nào đó trong ngôn ngữ đang miêu tả. Chẳng hạn, nhiều nhà Việt ngữ học không đề cập đến sự phân biệt nội động và ngoại động vì họ cho rằng trong tiếng Việt có rất nhiều vị từ (động từ) được dùng vừa như nội động (không đòi hỏi phải có bổ ngữ trực tiếp) vừa như ngoại động (đòi hỏi phải có bổ ngữ trực tiếp). Tuy nhiên, nếu đối chiếu với tiếng Anh ta sẽ thấy rõ trong ngôn ngữ

này cũng có hiện tượng tương tự. Chỉ cần kiểm tra một cuốn từ điển tiếng Anh bất kì, ta có thể tìm thấy rất nhiều động từ được dùng khi thì như một động từ nội động khi thì như một động từ ngoại động. Thế nhưng không phải vì thế mà các nhà nghiên cứu coi tiếng Anh không có phạm trù nội động / ngoại động. Như vậy, sự phân biệt triệt để và rạch ròi tất cả các động từ thành hai nhóm động từ nội động và động từ ngoại động không phải là yêu cầu bắt buộc đối với việc xác lập phạm trù ngữ pháp nội động / ngoại động ngay cả đối với một ngôn ngữ biến hình như tiếng Anh. Cách xử lí phạm trù này của các nhà nghiên cứu Anh ngữ cho ta những gợi ý hữu ích trong việc miêu tả phạm trù nội động / ngoại động trong tiếng Việt.

Như vậy, nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ có thể phát hiện các đặc điểm ngôn ngữ ở cả ba loại : đặc điểm phổ quát, đặc điểm loại hình và đặc điểm riêng biệt của từng ngôn ngữ.

1.4. Ngôn ngữ học đối chiếu và những lĩnh vực nghiên cứu lí thuyết khác

Qua nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ, có thể phát hiện được những *ô trống* của ngôn ngữ này so với ngôn ngữ kia. Đó là trường hợp một đơn vị, một cấu trúc, một hiện tượng ngôn ngữ có trong ngôn ngữ này nhưng lại không có trong ngôn ngữ kia hay một từ trong ngôn ngữ này có ý nghĩa bao hàm ý nghĩa của nhiều từ trong ngôn ngữ khác. Chẳng hạn, từ có nghĩa là “horse” không có trong ngôn ngữ của người Mĩ da đỏ cho đến khi người Tây Ban Nha mang ngựa đến châu Mĩ. Những từ có nghĩa là “corn”, “potato” không có trong các ngôn ngữ châu Âu cho đến khi châu lục này nhập ngô và khoai tây từ châu Mĩ. Tiếng Eskimo có hàng chục từ khác nhau để chỉ tuyết, tương ứng với nhiều loại tuyết khác nhau. Trong khi đó, nhiều dân tộc, mặc dù cũng có kinh nghiệm đáng kể về tuyết, nhưng lại không có sự phân biệt nhiều loại tuyết tinh tế đến như vậy (Lado 1957). Các từ chỉ màu sắc trong các ngôn ngữ khác nhau thường không có sự tương ứng một đối một. Chẳng hạn, từ *blue*

trong tiếng Anh không có từ tương ứng hoàn toàn trong tiếng Nga. Nếu chỉ tính riêng nghĩa màu sắc, từ *blue* của tiếng Anh đã có đến hai từ tương ứng trong tiếng Nga là *goluboj* và *sinij*. Từ *goluboj* chỉ một trong những màu cơ bản của quang phổ ánh sáng, nằm giữa màu lục và chàm, màu của nền trời quang đãng, có thể dịch là “màu xanh da trời”, “màu thiên thanh” (*goluboje nebo* “trời xanh”), còn từ *sinij* chỉ một trong những màu cơ bản của quang phổ ánh sáng nằm giữa màu xanh da trời và màu tím, có thể dịch là “màu xanh nước biển” (*sineje more* “biển xanh”), trong khi đó từ *blue* có thể dùng để chỉ cả hai loại màu xanh đó (*blue sky* “trời xanh” và *blue sea* “biển xanh”). Nếu đối chiếu với tiếng Việt thì sự khác biệt giữa các ngôn ngữ còn đáng kể hơn. Xét riêng nghĩa màu sắc, từ *xanh* trong tiếng Việt tương ứng với cả hai từ *blue* và *green* trong tiếng Anh và ba từ *goluboj*, *sinij* và *zeljonyj* trong tiếng Nga.

Tiếng Việt có nhiều từ biểu thị những khái niệm khác nhau trong cách tri nhận sự vật của người Việt như : *lúa, thóc, gạo, cơm* ; trong tiếng Hàn cũng có 4 từ tương ứng : *pye* “lúa”, *pyep ssi* “thóc”, *ssal* “gạo”, *pap* “cơm”. Trong khi đó nhiều ngôn ngữ châu Âu chỉ có một từ duy nhất như *rice* trong tiếng Anh, *oriz* trong tiếng Bulgaria có nghĩa tương ứng với tất cả những từ trên. Đối chiếu hệ thống từ chỉ quan hệ thân tộc trong các ngôn ngữ cũng có thể phát hiện hiện tượng như vậy. Từ *uncle* tiếng Anh có ý nghĩa bao hàm ý nghĩa của cả một nhóm từ trong tiếng Việt : *bác, chú, cậu, dượng*. Tương tự *aunt* và *bác, cô, dì, thím, mẹ*. Như vậy, những từ như *lúa, thóc, gạo, cơm, bác, chú, cậu, dượng, cô, dì, thím, mẹ* trong tiếng Việt không có từ tương đương hoàn toàn trong tiếng Anh và ngược lại, từ *rice, uncle, aunt* trong tiếng Anh không có từ tương đương hoàn toàn trong tiếng Việt¹. Những “ô trống” này cung cấp cho ta những thông tin bổ ích về hiện thực cuộc sống, kinh nghiệm, thói quen, cách thức phạm trù hoá thế giới của người bản ngữ, giúp người nghiên cứu hình dung “bức tranh ngôn ngữ về thế giới”. Không phải ngẫu nhiên mà các từ *lúa, thóc, gạo, cơm* của tiếng Việt có những từ tương đương sát sao

¹ Xem thêm ở phần *Nghiên cứu đối chiếu về từ vựng*.

trong tiếng Hàn, nhưng lại khác biệt đáng kể với tiếng Anh, tiếng Bulgaria. Những sự tương đồng và khác biệt đó rõ ràng có mối liên quan chặt chẽ với văn hoá và chỉ có thể được phát hiện qua lăng kính đối chiếu. Như vậy, ngôn ngữ học đối chiếu góp phần nghiên cứu các đặc trưng văn hoá – dân tộc và giải quyết những vấn đề đặt ra cho ngôn ngữ học tri nhận.

2. Những ứng dụng về phương diện thực tiễn

2.1. Ngôn ngữ học đối chiếu và lĩnh vực dạy học ngoại ngữ

Năng cao hiệu quả của quá trình dạy học ngoại ngữ là một trong những động cơ mạnh mẽ nhất thúc đẩy sự hình thành và phát triển của ngôn ngữ học đối chiếu, thậm chí đối với nhiều người đây là động cơ duy nhất. Hướng ứng dụng này xuất phát từ giả định rằng nghiên cứu đối chiếu có thể giúp xác định chính xác những thuận lợi và khó khăn mà những học viên có cùng tiếng mẹ đẻ gặp phải khi học một ngoại ngữ nào đó bằng cách phát hiện những điểm tương đồng và khác biệt giữa hai ngôn ngữ. Đặc biệt là nhờ biết được những điểm khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ của người học và ngoại ngữ mà dự đoán được những lỗi người học có thể mắc phải để tìm cách phòng tránh và khắc phục.

Giá trị ứng dụng nêu trên là vấn đề trung tâm của ngôn ngữ học đối chiếu theo hướng ứng dụng, nhưng cũng là vấn đề có nhiều ý kiến bất đồng. Chính vì vậy, trong một thời gian rất dài, khoảng những năm 60 cho đến thập niên cuối của thế kỉ XX, nhiều giáo trình, chuyên luận và bài nghiên cứu về ngôn ngữ học đối chiếu dành phần đáng kể để phân tích kĩ lưỡng vấn đề này. Tất cả các phân tích đó xoay quanh những nội dung sau : 1) ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ ; 2) mối quan hệ giữa sự giống nhau và khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ với những thuận lợi và khó khăn đối với việc học ngoại ngữ ; 3) lỗi do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ trong tương quan với những lỗi khác trong quá trình học ngoại ngữ ; 4) khả năng và hình thức ứng dụng

hiểu biết về những điểm giống nhau và khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ vào quá trình dạy học. Trong đó, nội dung 1) là điểm xuất phát và nội dung 4) là đích của toàn bộ vấn đề thảo luận.

2.1.1. Ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với việc học ngoại ngữ

Mối liên quan giữa ngôn ngữ học đối chiếu với lĩnh vực dạy học ngoại ngữ được bắt nguồn từ việc nghiên cứu ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ. Mối liên quan này có thực sự tồn tại hay không, nếu có thì có ở mức độ nào, trước hết được quyết định bởi vấn đề được phân tích dưới đây.

Dấu hiệu rõ nhất cho thấy ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với người học ngoại ngữ là cái giọng “ngoại quốc” trong phát âm của họ. Có thể căn cứ vào cái giọng “ngoại quốc” của người học để đoán biết tiếng mẹ đẻ của người đó là ngôn ngữ nào. Một số lỗi phát âm và những lỗi ngôn ngữ khác thường lặp đi lặp lại đối với những học viên nói cùng một ngôn ngữ. Trong khi đó những người nói các thứ tiếng khác nhau thường gặp những khó khăn khác nhau khi học cùng một ngoại ngữ.

Không thể nói rằng một ngoại ngữ nào đó là khó hay dễ nếu không biết tiếng mẹ đẻ của người học là ngôn ngữ nào. Nói cách khác, trên thế giới này không có ngoại ngữ nào khó đối với tất cả mọi người, cũng như không có ngoại ngữ nào dễ đối với tất cả mọi người. Song đối với một cộng đồng nói một ngôn ngữ nhất định thì câu hỏi trong hai ngoại ngữ A và B, ngoại ngữ nào khó hơn sẽ có câu trả lời, tuy câu trả lời này không phải khi nào cũng được mọi người dễ dàng nhất trí. Học một ngoại ngữ có đặc điểm loại hình gần với tiếng mẹ đẻ sẽ dễ hơn là học một ngoại ngữ khác xa về loại hình. Chẳng hạn, một người nói tiếng Việt học tiếng Hán sẽ dễ dàng hơn là học tiếng Anh. Đối với một người nói tiếng Pháp thì ngược lại, học tiếng Anh sẽ dễ hơn nhiều so với học tiếng Hán¹.

¹ Chúng tôi đã từng tham gia một khoá học tiếng Hàn, trong đó học viên đến từ nhiều quốc gia khác nhau : Việt Nam, Trung Quốc, Ấn Độ, Mông

Bảng liệt kê sau đây về thời lượng tối đa của các khoá học ngoại ngữ cấp tốc dành cho các thành viên trong đoàn ngoại giao Mĩ tại Sở Ngoại vụ Bộ Ngoại giao Hoa Kỳ (1985) cho ta thêm bằng chứng về mối liên hệ giữa tiếng mẹ đẻ và quá trình học ngoại ngữ.

Ngôn ngữ	Số tuần học	Ngôn ngữ	Số tuần học
Afrikaan ¹	24	Ý	20
Amhara	44	Nhật	44
Ả Rập	44	Hàn	44
Bengali	44	Lào	44
Bulgaria	44	Mã Lai	32
Myanmar	44	Na Uy	24
Hán	44	Pilipino	44
Czech	44	Ba Lan	44
Đan Mạch	24	Bồ Đào Nha	24
Dari	44	Rumania	24
Hà Lan	24	Nga	44
Phần Lan	44	Serbi	44
Pháp	20	Tây Ban Nha	20
Đức	20	Swahili	24
Hì Lạp	44	Thụy Điển	24
Hebrew	44	Thái	44
Hindi	44	Thổ Nhĩ Kỳ	44
Hungari	44	Urdu	44
Indonesia	32		

(dẫn theo Odlin 1989)

Cổ, Thái Lan, Myanmar, Campuchia. Học viên người Mông Cổ có ưu thế rõ rệt khi học ngôn ngữ này, họ tiếp thu các hiện tượng ngữ pháp tiếng Hàn khá dễ dàng. Điều này rất dễ hiểu vì tiếng Mông Cổ, thường được nhiều nhà nghiên cứu xác định là cùng thuộc họ ngôn ngữ Altai như tiếng Hàn, có nhiều đặc điểm điển hình của ngôn ngữ chắp dính như ngôn ngữ này.

¹ Afrikaan : một ngôn ngữ Ấn Âu, bắt nguồn từ tiếng Hà Lan trung đại, được dùng chủ yếu ở Nam Phi và Namibia. Amhara : một ngôn ngữ Semit, được dùng ở Ethiopia.

Tài liệu nghiên cứu trên còn cho biết là các lớp đều có thời gian học mỗi tuần là 30 giờ và không có sự khác biệt đáng kể nào về khả năng học ngoại ngữ giữa các nhóm. Ngoài ra, sự khác nhau về thời lượng của các khoá học không có liên quan nhiều đến các nhân tố như động cơ, trình độ văn hoá, độ tuổi, môi trường học, quy mô lớp học, v.v. của học viên. Sự khác nhau quan trọng duy nhất giữa các nhóm khảo sát này là khoảng cách giữa tiếng Anh và ngoại ngữ mà học viên cần học. Trong khi người học chỉ cần 20 tuần để học thành thạo tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Ý, thì họ phải mất đến 44 tuần (hơn gấp đôi) để học thành thạo tiếng Ả Rập, tiếng Hindi, tiếng Thái. Nếu đối tượng khảo sát là học viên có tiếng mẹ đẻ không phải tiếng Anh mà là tiếng Hán hay tiếng Nhật thì số tuần học sẽ có nhiều thay đổi. Trước đó rất lâu, Cleveland, Mangone và Adams trong công trình *The Overseas Americans* (1960) đã cho biết : đối với một người Mĩ với năng lực ngôn ngữ trung bình, thời gian học để nắm thành thạo tiếng Ý, tiếng Pháp, tiếng Tây Ban Nha, tiếng Rumania hay tiếng Đức chỉ bằng $\frac{2}{3}$ thời gian học để nắm thành thạo tiếng Nga, tiếng Hi Lạp hay tiếng Phần Lan và bằng $\frac{1}{2}$ thời gian học để nắm thành thạo tiếng Hán, tiếng Nhật hay tiếng Việt (dẫn theo Marton 1981b). So với kết quả được dẫn từ T. Odlin (1989) thì thời gian học nhóm ngôn ngữ thứ hai (tiếng Nga, tiếng Hi Lạp hay tiếng Phần Lan) trong tương quan với nhóm ngôn ngữ thứ nhất và thứ ba ở công trình này có sự khác biệt. Tuy nhiên, sự khác biệt đó là không đáng kể.

Tất cả những dữ kiện trên đây đều cho thấy tiếng mẹ đẻ có ảnh hưởng không nhỏ trong quá trình học ngoại ngữ. Trong ngôn ngữ học đối chiếu cũng như những lĩnh vực khác liên quan đến việc dạy học ngoại ngữ, có thuật ngữ *chuyển di ngôn ngữ* dùng để chỉ sự ảnh hưởng này. Có thể nói đó là vấn đề trung tâm của ngôn ngữ học ứng dụng.

Cuốn sách *Language Transfer* của T. Odlin (1989) là một trong số rất ít chuyên luận đề cập riêng đến chuyển di ngôn ngữ. Trong công trình này, tác giả đã trình bày đầy đủ bản chất của hiện tượng chuyển di ngôn ngữ, chứng minh công phu và thuyết phục vai

trò của nó trong quá trình học ngoại ngữ ở bình diện ngữ âm, từ vựng, cú pháp và cả bình diện ngữ dụng, diễn ngôn cũng như sự tác động qua lại giữa chuyển di ngôn ngữ với các nhân tố văn hoá, xã hội và cá nhân trong quá trình này.

Chuyển di ngôn ngữ thường được hiểu là ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ. Tuy nhiên, chuyển di không phải khi nào cũng là ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ. Đôi khi chuyển di còn là ảnh hưởng của một ngôn ngữ khác mà học viên học trước đó. Trong một lớp học người Việt học tiếng Bulgaria có một số người đã biết tiếng Nga, một số khác thì không. Nhóm người đã biết tiếng Nga tích lũy vốn từ Bulgaria nhanh hơn nhiều so với nhóm kia vì nhiều từ tiếng Nga và tiếng Bulgaria có cùng gốc Slave, giống nhau về ngữ âm, chữ viết và ý nghĩa. Trong trường hợp này, sự chuyển di không phải xuất phát từ tiếng Việt, mà từ tiếng Nga. Nhiều người ở Tây Phi thường sử dụng một thứ tiếng Anh chịu ảnh hưởng nhiều của tiếng Pháp. Do đó, nói một cách chặt chẽ thì chuyển di ngôn ngữ là ảnh hưởng của ngôn ngữ mà người học biết trước đó đối với việc học một ngôn ngữ mới (Odlin 1989, Richards et al 1992). Như vậy, sự đồng nhất hai khái niệm *chuyển di ngôn ngữ* và *ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ* chỉ có tính chất ước định. Tuy nhiên, khi bàn luận vấn đề chuyển di ngôn ngữ thì cách hiểu có tính ước định này tỏ ra tiện lợi hơn, vì ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ là hình thức chuyển di ngôn ngữ điển hình nhất, phổ biến nhất và đáng kể nhất.

Chuyển di ngôn ngữ có thể chia thành hai loại : chuyển di tích cực và chuyển di tiêu cực. Chuyển di tích cực là hiện tượng chuyển di những hiểu biết và kĩ năng sử dụng tiếng mẹ đẻ vào quá trình học một ngoại ngữ, giúp cho việc học ngoại ngữ trở nên dễ dàng hơn do có sự giống nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ cần học. Hiện tượng chuyển di tích cực thể hiện ở tất cả các bình diện ngôn ngữ và cả những bình diện ngoài ngôn ngữ như chữ viết và văn hoá. Chẳng hạn, khi học một ngoại ngữ, người học sẽ phát âm dễ dàng và nhanh chóng những âm nào mà tiếng mẹ đẻ cũng có, như các âm [b], [k], [l], [m], [n], [s], v.v. đối với người Việt học tiếng Anh hay người Anh học tiếng Việt.

Nếu hai ngôn ngữ giống nhau về từ vựng thì người học sẽ ít tốn thời gian hơn để học từ mới. Tiếng Anh và tiếng Pháp đều có từ *table* “bàn” với nghĩa như nhau, nên khi người Anh học tiếng Pháp và người Pháp học tiếng Anh thì họ không có gì khó khăn để học từ này. Khi nghiên cứu mức độ quen thuộc của các từ ngữ tiếng Anh đối với những đứa trẻ nói tiếng Thụy Điển trước khi chúng bắt đầu học tiếng Anh, R. Palmberg (1985) đã nhận thấy rằng nhiều từ tương tự với những từ tương ứng trong tiếng Thụy Điển về hình thức và giữa chúng có ít nhất một nghĩa giống nhau thì đa số những đứa trẻ tham gia cuộc khảo sát này hiểu được (dẫn theo Laufer 1990). Rõ ràng, sự thuận lợi của những học sinh nói tiếng Thụy Điển khi học tiếng Anh là không cần phải bàn cãi.

Khi học tiếng Hàn, học viên Trung Quốc có một lợi thế đặc biệt mà học viên từ nhiều nước khác không có được là học từ mới do trong tiếng Hàn có đến hơn 50% vốn từ gốc Hán. Chẳng hạn, trong khi học viên nhiều nước tỏ ra rất vất vả với việc học số đếm trong tiếng Hàn thì học viên Trung Quốc gần như thuộc ngay từ giờ học đầu tiên nhóm từ chỉ số đếm gốc Hán¹. Không có được nhiều ưu thế như học viên Trung Quốc, nhưng học viên Việt Nam cũng có phần thuận lợi khi học từ vựng tiếng Hàn. Như chúng ta đều biết, tiếng Việt có hơn 70 % vốn từ có nguồn gốc từ tiếng Hán. Vì vậy có khá nhiều từ trong tiếng Việt và tiếng Hàn có âm và nghĩa tương tự nhau, ví dụ : *ũm ak* (Hàn) – *âm nhạc* (Việt), *ũn haeng* (Hàn) – *ngân*

¹ Trong tiếng Hàn có hai hệ thống từ chỉ số đếm, một hệ thống thuần Hàn và một hệ thống gốc Hán. Vì vậy, hệ thống từ chỉ số đếm trong ngôn ngữ này khá phức tạp đối với người nước ngoài. Chẳng hạn, khi nói giá một đồ vật, ta phải dùng hệ thống số đếm gốc Hán như *sam chon wuon* “ba nghìn won”, nhưng khi đếm đồ vật thì phải dùng hệ thống số đếm thuần Hàn như *se bong* “ba chai”. Còn khi nói về thời gian, để chỉ giờ phải dùng hệ thống số đếm thuần Hàn, để chỉ phút lại phải dùng hệ thống số đếm gốc Hán như *se si sam sip bun* “ba giờ ba mươi phút”. Dĩ nhiên đến phần học hệ thống số đếm thuần Hàn thì học viên Trung Quốc cũng gặp khó khăn không khác gì học viên từ các nước khác.

hàng (Việt), *jǒn t'ong* (Hàn) – *truyền thống* (Việt), *ju ui* (Hàn) – *chú ý* (Việt), *nong chon* (Hàn) – *nông thôn* (Việt), *hon lye* (Hàn) – *hôn lễ* (Việt), *kyǒ hon* (Hàn) – *kết hôn* (Việt), *kong kun* (Hàn) – *không quân* (Việt).

Trên bình diện ngữ pháp, chuyển di tích cực có dấu ấn rất đậm nét, mang lại cho người học ngoại ngữ những thuận lợi có lẽ còn quan trọng hơn cả chuyển di tích cực về ngữ âm và từ vựng. Trong khi trật tự từ S – O – V và hệ thống các phụ tố của một ngôn ngữ chấp dính trong tiếng Hàn gây nhiều lúng túng cho học viên đến từ nhiều quốc gia khác thì đối với học viên Mông Cổ đó là một trật tự quen thuộc. Với họ, việc học các yếu tố ngữ pháp trong tiếng Hàn như thể là một quá trình lấp đầy các yếu tố mới vào một khung có sẵn.

Đối lập với chuyển di tích cực, chuyển di tiêu cực làm cho việc học ngoại ngữ trở nên khó khăn hơn do áp dụng không thích hợp những phương tiện, cấu trúc, quy tắc trong tiếng mẹ đẻ vào quá trình học ngoại ngữ, làm cho việc sử dụng ngôn ngữ đó bị sai lệch. Hiện tượng chuyển di này có lí do sâu xa từ sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ. Tương tự như chuyển di tích cực, chuyển di tiêu cực được thể hiện ở mọi cấp độ và bình diện ngôn ngữ.

Trên bình diện ngữ âm, có thể thấy rõ người Việt thường phải mất khá nhiều thời gian để phát âm đúng một số phụ âm tiếng Anh như [tʃ] trong *children* “những đứa trẻ”, *church* “nhà thờ”; [ð] trong *mother* “mẹ”, *brother* “anh / em (trai)”; [θ] trong *think* “nghĩ”, *thank* “cảm ơn”; v.v. Nhiều người có xu hướng thay thế những âm này bằng những âm gần giống trong tiếng Việt, như thay [tʃ] bằng [c], thay [ð] bằng [z] hoặc [d], thay [θ] bằng [tʰ]. Những từ tiếng Anh kết thúc bằng tổ hợp phụ âm hay những phụ âm như [l], [d], [k], v.v. cũng gây nhiều khó khăn cho người Việt học tiếng Anh, chẳng hạn, sau nhiều năm học tiếng Anh, nhiều người Việt vẫn đọc từ *look* / luk / “nhìn” giống như *lúc*. Đọc đúng trọng âm để phân biệt các từ như *présent* “quà tặng” và

présent “tặng”, *import* “sự nhập khẩu” và *impórt* “nhập khẩu”, v.v. cũng đòi hỏi người Việt những cố gắng không nhỏ¹. Ngược lại, người Anh và nhiều người nói những ngôn ngữ không có thanh điệu khác rất khó phát âm đúng thanh điệu trong tiếng Việt. Người Trung Quốc học tiếng Việt thường phát âm phụ âm đầu [d] như trong *đi*, *đúng*, *đọc* thành [t], vì trong tiếng Hán hiện đại không có phụ âm hữu thanh [d], mà chỉ có phụ âm vô thanh [t]. Nhiều người Hàn Quốc khi học tiếng Anh không phát âm rõ phụ âm [r] như trong *room* “phòng” và thường phát âm chệch đi thành âm [l], vì trong tiếng Hàn đó là hai biến thể của một âm vị, chứ không phải là hai âm vị khác nhau, nói cách khác, sự khác biệt giữa hai âm này không có giá trị âm vị học.

Trên bình diện từ vựng, chuyển di tiêu cực xuất hiện ngay trong những trường hợp giữa hai ngôn ngữ có những đơn vị từ vựng tương đương. Trên đây, chúng tôi có đề cập đến những tương đồng về từ vựng, tạo điều kiện thuận lợi cho việc học ngoại ngữ. Song chính những tương đồng này cũng tiềm ẩn nhiều nguy cơ nhầm lẫn đối với người học ngoại ngữ, vì tương đồng không có nghĩa là hoàn toàn giống nhau. Khi học ngoại ngữ, người học dễ có xu hướng “biến” cái tương đồng thành cái đồng nhất. Nói cách khác, họ dễ lấy các đơn vị từ vựng trong tiếng mẹ đẻ thay thế cả âm và nghĩa các đơn vị từ vựng tương đồng trong ngoại ngữ đang học, chẳng hạn những trường hợp tương đồng về từ vựng giữa tiếng Việt và tiếng Hàn như đã nêu. Do biến cái tương đồng thành cái đồng nhất mà nhiều học viên Việt Nam khi học tiếng Hàn không chú ý lắm đến những khác biệt trong phát âm giữa những cặp từ tương đồng trong hai ngôn ngữ, kết quả là họ phát âm những từ tiếng Hàn đó giống như những từ tương ứng trong tiếng Việt. Về ý nghĩa, giữa những từ tương đương trong từng cặp, nhiều khi cũng có những sự khác biệt, tạo thành những “cạm bẫy” đối với người Việt học tiếng Hàn hay người Hàn học tiếng Việt, ví dụ : *công phu* trong tiếng Việt có

¹ Những cố gắng này tập trung chủ yếu vào việc nhớ đúng vị trí trọng âm. Nói cách khác, đọc sai trọng âm không phải vì khó đọc.

nghĩa là “mất nhiều công sức”, còn *gong bu* trong tiếng Hàn có nghĩa là “học” ; *sinh sản* trong tiếng Việt có nghĩa là “ đẻ, sinh đẻ”, còn *saengsan* trong tiếng Hàn có nghĩa là “sản xuất”, v.v.

Tương tự, tiếng Anh và tiếng Tây Ban Nha có rất nhiều đơn vị từ vựng tương đồng, tạo nhiều thuận lợi cho người Anh học tiếng Tây Ban Nha và người Tây Ban Nha học tiếng Anh. Tuy nhiên, sự tương đồng về cách viết giữa *embarrassed* (tiếng Anh, nghĩa là “bối rối”) và *embarazado* (tiếng Tây Ban Nha, nghĩa là “mang thai”) có thể làm cho một quý ông người Anh đang bối rối nói ra một câu như *Estoy muy embarazado* “Tôi đang mang thai” (Odlin 1989).

Khi khảo sát bài viết tiếng Anh của học viên người Thụy Điển, H. Ringbom (1985) cũng đã thấy những lỗi từ vựng kiểu như vậy, ví dụ : *If I found guld I would not sell it* “Nếu tìm thấy được vàng thì tôi sẽ không bán” (Sw. *guld* – *gold*) ; *In school we read the words and the grammatik* “Ở trường chúng tôi học từ và ngữ pháp” (Sw. *grammatik* – *grammar*) ; *It is an interessant thing* “Đây là một điều thú vị” (Sw. *interessant* – *interesting*) (dẫn theo Laufer 1990).

Trên bình diện ngữ pháp, hiện tượng chuyển di tiêu cực thể hiện dưới nhiều hình thức đa dạng từ những đơn vị, phạm trù thuộc hình thái học cho đến những đơn vị, phạm trù thuộc cú pháp học. Sự nhầm lẫn trong việc sắp xếp các từ theo một trật tự thích hợp trong câu tiếng Việt của nhiều học viên người Nga, Hàn Quốc, Nhật Bản là một minh chứng về ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ. Chẳng hạn, một số sinh viên người Nga, sau vài tháng học tiếng Việt vẫn còn nói nhầm *mẹ tôi* thành *tôi mẹ*. Có lẽ không có lí do nào lí giải sự nhầm lẫn đó thuyết phục bằng hiện tượng chuyển di tiêu cực thói quen dùng trật tự từ trong tiếng Nga, đại từ sở hữu đứng trước danh từ trung tâm : *moya mama* (*moya* : “của tôi”, *mama* : “mẹ”). Người Tây Ban Nha học tiếng Anh dễ mắc lỗi khi dùng cấu trúc chỉ quan hệ sở hữu do chuyển di trật tự từ của tiếng mẹ đẻ, ví dụ, thay vì nói *Carmen's porch* “hành lang nhà Carmen” lại nói *the porch of Carmen* (Odlin 1989). Đây cũng là loại lỗi khá thường gặp ở học

viên Việt Nam học tiếng Anh. Nhiều người Hàn Quốc khi học tiếng Việt, thay vì nói *Tôi thích Việt Nam* lại nói *Tôi Việt Nam thích*.

Đặc điểm loại hình ngôn ngữ chấp dính chính là một trong những lí do giải thích vì sao người Hàn Quốc và Nhật Bản học tiếng Anh khó khăn hơn người các dân tộc khác. Ngược lại, khi học tiếng Hàn, tiếng Nhật, những học viên mà tiếng mẹ đẻ không phải là một ngôn ngữ chấp dính như tiếng Việt, tiếng Hán, tiếng Thái, tiếng Anh, v.v. cũng gặp nhiều trở ngại đáng kể.

Với sự phát triển của ngữ dụng học, sự chuyển di ngữ dụng ngày càng được chú ý. Đặc biệt là những lỗi giao tiếp do chuyển di ngôn ngữ liên quan đến những hiểu biết về quan hệ vai, các hành động ngôn từ như chào, xin lỗi, cảm ơn, yêu cầu, mời, cảnh báo, v.v. và các phương châm hội thoại như phương châm lịch sự, phương châm về lượng, phương châm về chất, phương châm cách thức, phương châm quan yếu đã làm phong phú thêm nội dung của phạm trù chuyển di. Chẳng hạn, phương châm lịch sự là một phạm trù phổ quát, nhưng cách thể hiện phương châm này lại khác nhau đáng kể trong các cộng đồng ngôn ngữ khác nhau, nhất là những cộng đồng có sự khác biệt lớn về văn hoá. Một lời đề nghị, một lời mời, một lời khen, v.v. vốn đúng phép tắc giao tiếp trong nền văn hoá này lại có vẻ thô lỗ trong nền văn hoá khác. Hỏi thăm về cuộc sống, gia đình của người đối thoại khi mới làm quen là một biểu hiện của phép lịch sự trong giao tiếp của người Á Đông, nhưng không được coi là thích hợp theo quan điểm của văn hoá phương Tây.

Trong nhiều ngôn ngữ phương Đông có lối nói tự khiêm. Chẳng hạn, trong một cuộc hội thảo, trước khi phát biểu, người Trung Quốc thường nói mấy câu khiêm tốn kiểu như: *"Trình độ của tôi có hạn và tôi cũng chưa chuẩn bị kĩ. Nếu có chỗ nào nói không đúng thì mong quý vị và các bạn thông cảm cho"*. Người Trung Quốc cho cách nói khiêm tốn này là rất tử tế và lịch sự. Nhưng người châu Âu thì chắc sẽ nghĩ rằng: đã trình độ kém lại chuẩn bị không đầy đủ thì nói làm gì, mất thì giờ của người khác (Tô Diễn Phong 1999).

Blum-Kulka & Sheffer (1993) nhận thấy những người nói tiếng Anh khi dùng tiếng Hebrew thường thực hiện hành động ngôn từ thỉnh cầu thiếu tính trực tiếp so với chuẩn mực của người nói tiếng Hebrew. Rõ ràng là thước đo lịch sự của tiếng Anh khiến cho người Anh khi học tiếng Hebrew thường sử dụng cấu trúc có các từ tình thái như *can* trong lời thỉnh cầu, trong khi đó phép lịch sự trong tiếng Hebrew không đòi hỏi những dạng thức như vậy.

Do chuyển di ngữ dụng, A. Barron (2003), một người Ireland, đã từng trải qua những chuyện dở khóc dở cười trong giao tiếp khi mới đến Đức lần đầu. Khi được mời uống cà phê, A. Barron đáp : “No, I’m fine”. A. Barron nói như vậy không phải vì không muốn uống cà phê mà chỉ coi đó như một câu đáp tự nhiên theo quy ước giao tiếp của người Ireland trong những tình huống tương tự và chờ đợi được mời một lần nữa rồi mới trả lời “OK”, thế nhưng người mời hiểu đó như là một lời từ chối và không mời lại nữa. Ngược lại, khi người Ireland mời người khác uống cà phê, nếu người kia từ chối, họ thường hỏi lại kiểu như : *Bist Du sicher ?* “Có đúng (chắc) vậy không?”, một câu hỏi được hiểu như là lời mời lại mà họ cho là tử tế, nhưng làm cho nhiều người nước ngoài, trong đó có cả người Đức, cảm thấy khó chịu.

Khi tiếp xúc với những người bản ngữ của một ngôn ngữ khác, thuộc một nền văn hoá khác, không ít người có cảm giác bị “sốc” văn hoá do những khác biệt như vậy và hiện tượng chuyển di ngữ dụng là khó tránh khỏi. Khi nền văn hoá mà người học được thấm nhuần từ nhỏ và nền văn hoá của cái ngôn ngữ mà người đó cần học càng khác nhau thì hiện tượng chuyển di ngữ dụng lại càng rõ nét (về chuyển di ngữ dụng, xin xem thêm Kasper & Blum-Kulka 1993, Barron 2003).

Ngoài ra, có thể nói đến cả chuyển di về chữ viết. Chẳng hạn, người Việt học tiếng Anh dễ làm quen với chữ viết hơn nhiều so với người Nhật Bản, Hàn Quốc ; nhưng khi học tiếng Nga thì dễ nhầm lẫn các chữ như *b, y, u, p, v.v.*, vì trong tiếng Nga, các chữ cái này

dùng để ghi những âm mà trong tiếng Việt được ghi bằng những chữ cái khác hẳn, theo thứ tự là *v, u, i, r, v.v.*

Chuyển di tiêu cực thường được đồng nhất với hiện tượng mắc lỗi khi sử dụng ngoại ngữ. Nhưng trong thực tế, chuyển di tiêu cực không chỉ dẫn đến lỗi, mà còn gây nên một số khiếm khuyết khác nữa :

1. Năng sản dưới mức, do hạn chế hoặc tránh hoàn toàn việc sử dụng những cấu trúc quá xa lạ với tiếng mẹ đẻ. Chẳng hạn, sinh viên người Trung Quốc và Nhật Bản khi học tiếng Anh có xu hướng dùng những câu có tiểu cú quan hệ ít hơn so với sinh viên mà tiếng mẹ đẻ của họ có kiểu câu quan hệ giống với tiếng Anh ;

2. Năng sản vượt mức, do hạn chế dùng một số cấu trúc nào đó nên một số cấu trúc khác bị lạm dụng, chẳng hạn do tránh dùng câu có tiểu cú quan hệ, sinh viên Nhật Bản sử dụng quá nhiều câu đơn (Odlin 1989).

Có một sự khác biệt đáng kể giữa ảnh hưởng của chuyển di tiêu cực đối với người nói và đối với người nghe. Chẳng hạn, khi nói tiếng Anh như một ngoại ngữ, người học có thể rất khó khăn trong việc sử dụng thích hợp hình thái của động từ *speak* “nói” trong *He speaks English* “Nó nói tiếng Anh” và *Can he speak English ?* “Nó có thể nói tiếng Anh được không?”. Tuy nhiên, khi nghe thì vấn đề này không gây một khó khăn nào (Lado 1957).

Chuyển di tiêu cực có một thuật ngữ đồng nghĩa là *giao thoa* (interference : xen vào, cản trở). *Giao thoa* được E. D. Polivanov (1931) nghiên cứu từ rất sớm, sau đó được trường Praha tiếp tục. Nó cũng được các nhà ngôn ngữ học Mĩ như U. Weinreich (1953)¹ và

Có tài liệu lại cho rằng khái niệm *chuyển di ngôn ngữ* bắt nguồn từ khái niệm *giao thoa* của U. Weinreich (1953) vốn ban đầu là phạm trù chung bao gồm tất cả các loại chuyển di (Hellinger & Ammon 1996). Điều này đề đi đến việc thừa nhận chính U. Weinreich (1953), chứ không phải E. D. Polivanov (1931) là người đầu tiên dùng khái niệm *giao thoa*.

E. Haugen (1953) chú ý phân tích, gắn chặt với việc ứng dụng nghiên cứu đối chiếu vào quá trình dạy tiếng (Fisiak 1983). Tuy *giao thoa* xuất hiện từ rất sớm và đồng nghĩa với *chuyển di tiêu cực*¹, nhưng nhiều người thích dùng thuật ngữ *chuyển di tiêu cực* hơn vì nó có mối tương quan đối lập với thuật ngữ *chuyển di tích cực*, khiến tính hệ thống của thuật ngữ được bảo đảm hơn (xin xem thêm vấn đề chuyển di trong Liu 2001).

Ở đây cũng như nhiều chỗ khác, ta thấy có một sự khác biệt đáng kể giữa các tài liệu của Liên Xô và Đông Âu cũ với các tài liệu của Mi và Tây Âu trong việc xác định thời điểm hình thành một khái niệm và tác giả của nó. Phải chăng đấy cũng là ảnh hưởng của chiến tranh lạnh ?

Phan Ngọc (1983) coi giao thoa là "một sự đi chệch khỏi tiêu chuẩn ngôn ngữ" do ảnh hưởng của ngôn ngữ A đối với ngôn ngữ B, có thể là ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với ngôn ngữ thứ hai, nhưng cũng có thể là ngôn ngữ thứ hai đối với tiếng mẹ đẻ. Theo cách đặt vấn đề của ông, giao thoa không chỉ diễn ra ở một cá nhân mà còn có thể phổ biến trong cộng đồng. Trong trường hợp thứ hai, nó sẽ để lại dấu vết trong ngôn ngữ, tạo nên hiện tượng sao phỏng. Do bàn đến vấn đề tiếp xúc ngôn ngữ, Phan Ngọc chú ý đến giao thoa loại này. Ngược lại, do giới hạn vấn đề trong phạm vi ảnh hưởng của ngôn ngữ này đối với ngôn ngữ khác trong quá trình học tiếng, chúng tôi chỉ bàn đến hiện tượng giao thoa diễn ra ở người học như một hiện tượng thuộc bình diện lời nói và cũng chỉ theo chiều từ tiếng mẹ đẻ sang ngoại ngữ như cách hiểu của Lado (1957) khi ông cho rằng sự chuyển di thường là một chiều, từ tiếng mẹ đẻ sang tiếng nước ngoài, cho nên việc phân tích lấy tiếng Anh làm tiếng nước ngoài không giống với việc phân tích lấy tiếng Anh làm tiếng mẹ đẻ.

Về ảnh hưởng theo chiều ngược lại, từ ngoại ngữ đến tiếng mẹ đẻ, ta có thể thấy ở những cách dùng như *Chào buổi sáng* (tên một chương trình của Đài Truyền hình Trung ương và một mục riêng trên một số tờ báo), *Chào buổi tối (tất cả quý vị)!* (lời người dẫn chương trình trong một vài lễ cưới) do ảnh hưởng từ *Good morning!*, *Good evening!* của tiếng Anh. Trong một lần trao đổi với chúng tôi, Vương Hữu Lễ có cho rằng tổ hợp ở ta có lẽ có nguồn gốc từ *u nas* của tiếng Nga. Nếu trường hợp *Chào buổi sáng* ; *Chào buổi tối (tất cả quý vị)!* chỉ là hiện tượng lời nói thì ở ta đã thực sự đi vào cấu trúc tiếng Việt.

Những phân tích trên đây cho thấy chuyển di nói chung và chuyển di tiêu cực nói riêng là một hiện tượng khách quan trong quá trình học ngoại ngữ. Tuy nhiên, có những quan điểm trái ngược nhau về tầm quan trọng của nó.

Có người cho rằng quá trình học một ngoại ngữ cũng chính là quá trình vượt qua những khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ cần học. Quan điểm này được phát triển mạnh mẽ nhất ở Banathy, Trager & Waddle (1966) : “Những thay đổi diễn ra trong hành vi ngôn ngữ của người học ngoại ngữ có thể đồng nhất với những khác biệt giữa cấu trúc tiếng mẹ đẻ và văn hoá của người học với cấu trúc của ngôn ngữ đích và văn hoá mà người đó cần học [...] Những khác biệt giữa hai ngôn ngữ có thể được xác định bằng phân tích đối chiếu ngôn ngữ [...]. Cái mà người học cần học đồng nhất với tổng số những khác biệt được xác định bằng phân tích đối chiếu” (dẫn theo Jackson 1981). Những người theo quan điểm này tin rằng nguyên nhân cơ bản, thậm chí gần như duy nhất của những khó khăn và lỗi trong khi học ngoại ngữ là ảnh hưởng tiêu cực của những thói quen được hình thành trong quá trình nói tiếng mẹ đẻ. Rõ ràng quan điểm này đã nhấn mạnh thái quá ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ. Vào cuối những năm 50, đầu những năm 60 của thế kỉ trước, hiện tượng như vậy là tương đối phổ biến.

Có lẽ quan điểm này còn được cổ vũ bởi một phương pháp dạy học ngoại ngữ quen thuộc : phương pháp ngữ pháp dịch. Theo phương pháp ngữ pháp dịch, kiến thức về ngoại ngữ được giảng dạy thông qua việc giải thích bằng tiếng mẹ đẻ và dịch sang tiếng mẹ đẻ. Đó chắc hẳn là phương pháp dạy học ngoại ngữ lâu đời nhất, từng được dùng từ thời cổ đại ở Hi Lạp, La Mã, Ấn Độ, Trung Quốc và phổ biến trong hàng nghìn năm qua ở khắp nơi trên thế giới. Có người gọi nó là phương pháp cổ điển, vì thoạt đầu nó được dùng để dạy các ngôn ngữ cổ điển như tiếng La tinh và tiếng Hi Lạp với mục đích chính là giúp người học đọc hiểu tiếng nước ngoài và thông qua việc học ngữ pháp của một ngôn ngữ khác để hiểu rõ hơn ngữ pháp tiếng mẹ đẻ, nhờ đó mà nói và viết tiếng mẹ đẻ tốt hơn.

Người ta tin rằng cách học này cũng giúp học sinh phát triển được năng lực tư duy (Larsen-Freeman 2001). Phương pháp dạy học này cho đến nay vẫn còn khá thông dụng ở Việt Nam cũng như trên thế giới và đặc biệt thích hợp trong tình huống lớp học đồng học viên và / hay giáo viên không có khả năng sử dụng lưu loát ngoại ngữ mà mình giảng dạy, có thể áp dụng đối với nhiều trình độ, cho hình thức học theo lớp có giáo viên và cả hình thức tự học. Điểm yếu đáng kể của phương pháp ngữ pháp dịch là chỉ tập trung rèn luyện kĩ năng đọc và viết mà ít chú ý kĩ năng nghe và nói ; về kiến thức, chủ yếu xoay quanh từ vựng và ngữ pháp. Nó tỏ ra thích hợp đối với học viên lớn tuổi hơn là học viên nhỏ tuổi. Khi phương pháp dạy học ngoại ngữ kiểu đó được đề cao thì việc nhấn mạnh có phần phóng đại ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ là điều dễ hiểu.

Tuy không phủ nhận ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, nhưng nhiều người tỏ ra hoài nghi vai trò của chuyển di đối với quá trình học ngoại ngữ. Sự hoài nghi này tăng lên khi lí thuyết hành vi trong tâm lí học dạy học suy yếu và bị thay thế bởi tâm lí học tri nhận. Khái niệm *giao thoa* bị coi là lỗi thời. Lí thuyết kích thích – phản ứng của tâm lí học hành vi chính là cơ sở của lí thuyết chuyển di. Theo lí thuyết này thì người học mang những thói quen từ tiếng mẹ đẻ vào một ngôn ngữ khác. Cách giải thích này xuất phát từ quan niệm coi ngôn ngữ như là một loại cấu trúc – thói quen. S. Corder là một trong những người hoài nghi như thế. Tuy thừa nhận quá trình học ngoại ngữ có liên quan đến tiếng mẹ đẻ của người học, nhưng ông phủ nhận hiện tượng giao thoa và cho rằng không thể đánh đồng vấn đề không thể làm cho quá trình học ngoại ngữ diễn ra dễ dàng với vấn đề giao thoa. Thay cho sự đối lập giữa chuyển di tích cực (hỗ trợ) và chuyển di tiêu cực (gây nhiễu), ông đề nghị thế lưỡng phân giữa hỗ trợ và tác động zero của ngôn ngữ này lên ngôn ngữ khác. Theo ông, khi tiếng mẹ đẻ giống với ngoại ngữ thì sự giống nhau sẽ hỗ trợ quá trình học ; nhưng khi hai ngôn ngữ khác nhau thì không xuất hiện một tác động nào (James 1980). Có đúng như vậy không ? Có thể tìm thấy câu trả lời trong phần phân tích dưới đây.

2.1.2. *Mối quan hệ giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ đối với việc học ngoại ngữ*

Nhiều người có xu hướng nghĩ rằng khi học ngoại ngữ, chỗ nào giống với tiếng mẹ đẻ thì dễ học, còn chỗ nào khác với tiếng mẹ đẻ thì khó học hơn. Thật ra, mối quan hệ giữa sự giống nhau và khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ với những thuận lợi và khó khăn đối với việc học không đơn giản như thế. Giống nhau và khác nhau là vấn đề thuộc về đối tượng, tồn tại khách quan trong mối quan hệ giữa hai ngôn ngữ nhất định. Còn dễ hay khó là những khái niệm tâm lí tồn tại trong đầu óc của chủ thể là người học. Đó là những phạm trù tuy có mối liên quan chặt chẽ với nhau, nhưng lại không tương ứng theo kiểu một đối một với nhau.

Vào thời kì việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ thịnh hành ở Mĩ, nhiều nhà nghiên cứu như Stockwell, Bowen, Martin, Prator đã cố gắng thông qua đối chiếu các ngôn ngữ, phát hiện những điểm khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ của người học và ngoại ngữ để xác lập các “mức độ khó khăn” của người học, đặc biệt là trong lĩnh vực ngữ âm và ngữ pháp. Thế nhưng những khác nhau giữa hai ngôn ngữ không phải khi nào cũng gây khó khăn cho quá trình học. Cùng một nét khác biệt giữa các ngôn ngữ, nó có thể gây khó khăn đối với người nói ngôn ngữ này, nhưng lại không thành vấn đề gì đối với người nói ngôn ngữ khác. Chẳng hạn, tiếng Phần Lan chỉ có một đại từ nhân xưng ngôi thứ ba số đơn *hän* “he / she”. Như vậy người Phần Lan học tiếng Anh gặp khó khăn khi dùng đại từ nhân xưng ngôi thứ ba số đơn, nhưng đối với người Anh học tiếng Phần Lan thì sự khác nhau này lại không thành vấn đề gì (Ringbom 1994).

Tính từ trong tiếng Nga khác với tiếng Anh là có phạm trù số, giống, cách. Chẳng hạn, tiếng Nga nói là *Novaja kniga interesna* “Cuốn sách mới này hay” ; *Ja kupil novuju knigu* “Tôi mua một cuốn sách mới” ; v.v., còn tiếng Anh phải nói là *The new book is interesting* ; *I bought a new book*. Khi học tiếng Nga, nếu người Anh không phân biệt các phạm trù này thì có thể mắc lỗi như có thể dùng **novuju kniga* thay vì *novuju knigu*, nhưng đối với người

Nga học tiếng Anh thì sự khác biệt về hình thái của tính từ giữa hai ngôn ngữ không gây nên một trở ngại nào. Hai từ tiếng Việt *anh (trai)* và *em (trai)* tương ứng với một từ tiếng Anh *brother*. Trong khi sự khác biệt đó có thể gây chút ít khó khăn cho người Anh khi học hai từ *anh (trai)* và *em (trai)* trong tiếng Việt thì ngược lại, người Việt không gặp chút rắc rối nào khi học từ *brother* trong tiếng Anh (tuy nhiên, ở đây chỉ nói về khía cạnh từ vựng, chứ không phải về ngữ âm). Như vậy, sự khác nhau giữa hai ngôn ngữ tự nó chưa đủ để cho phép tiên đoán một cách chính xác những khó khăn của người học. Ngược lại, không phải khi nào sự giống nhau giữa hai ngôn ngữ cũng tạo thuận lợi cho người học. Thậm chí trong nhiều trường hợp sự giống nhau và khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ đang học đều gây rắc rối cho người học ở mức độ như nhau (xem phần chuyển di từ vựng ở trên).

Xuất phát từ thực tế đó, trong quá trình đối chiếu các ngôn ngữ để khắc phục giao thoa, nhiều nhà nghiên cứu đã chủ trương nên phân biệt 4 trường hợp giống nhau và khác nhau sau đây.

1) Sự giống nhau cần yếu : đó là những điểm giống nhau giữa các ngôn ngữ giúp người học chuyển di tích cực thói quen trong tiếng mẹ đẻ vào ngoại ngữ, chẳng hạn như giống nhau về trật tự từ giữa danh từ trung tâm và tính từ làm định ngữ trong danh ngữ tiếng Anh, Nga, Hán, Hàn, v.v. Nếu giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ cần học có càng nhiều điểm giống nhau cần yếu thì quá trình học ngoại ngữ càng diễn ra thuận lợi.

2) Sự giống nhau không cần yếu : đó là những điểm giống nhau giữa các ngôn ngữ mà không có giá trị đối với quá trình chuyển di tích cực của người học. Chẳng hạn, tiếng Anh và tiếng Việt đều có phạm trù số (của danh từ) ; hay theo Jusupov (1988), tiếng Anh và tiếng Uzbek đều có thức giả định. Nhưng những sự giống nhau đó chỉ có tính chất bề mặt, nó che đậy những khác biệt ở cấp độ sâu hơn về hình thức biểu đạt, ý nghĩa cũng như chức năng của những phạm trù này trong các ngôn ngữ.

3) Sự khác nhau cần yếu : đó là những điểm khác nhau giữa các ngôn ngữ có nhiều khả năng dẫn đến hiện tượng chuyển di tiêu cực hay giao thoa, chẳng hạn thanh điệu trong tiếng Việt đối với người Anh, người Nga, người Pháp, v.v. học tiếng Việt ; trọng âm từ trong một số ngôn ngữ châu Âu đối với người Việt học những ngôn ngữ đó. Sự khác nhau về đối lập danh từ đếm được / không đếm được, về trật tự từ, về sự biến đổi hình thái từ, v.v. giữa các ngôn ngữ đơn lập và ngôn ngữ biến hình cũng là những nhân tố thường dẫn đến chuyển di tiêu cực.

4) Sự khác nhau không cần yếu : đó là những điểm khác nhau mà không dẫn đến hiện tượng giao thoa, như tính từ tiếng Anh đối với người nói tiếng Nga và nhiều trường hợp khác đã dẫn ở trên.

Như vậy, cùng một điểm khác nhau nào đó giữa hai ngôn ngữ, nhưng xét từ góc độ người nói ngôn ngữ này thì thuộc về sự khác nhau cần yếu, nhưng xét từ góc độ của người nói ngôn ngữ khác thì thuộc về sự khác nhau không cần yếu (Jusupov 1988).

Xung quanh vấn đề định hướng như thế nào đối với từng trường hợp nêu trên cũng có những ý kiến trái ngược nhau. Chẳng hạn, một số nhà nghiên cứu cho rằng khi giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ có những điểm giống nhau cần yếu thì người học không cần phải học vì họ đã biết nhờ vào kiến thức và kĩ năng có được từ tiếng mẹ đẻ. Thật ra, khó có thể tin rằng người học có thể bỏ qua hoàn toàn những điểm như vậy. Vấn đề là khó hay dễ, học nhiều hay ít mà thôi. Cũng có quan điểm cho rằng do nguyên tắc dạy học là đi từ dễ đến khó nên những điểm giống nhau cần yếu cần được dạy trước tiên. Song điều này lại trái ngược với bản chất của quá trình dạy học ngoại ngữ như một hệ thống toàn vẹn. Trình tự và cách thức sắp xếp các nội dung dạy học trước hết phải dựa trên các mối quan hệ nội tại của nó. Hơn nữa, nhiều khi nó lại mâu thuẫn với những yêu cầu khác có thể quan trọng hơn. Ví dụ, nếu chấp nhận yêu cầu trên đây thì quán từ tiếng Anh phải đưa vào những phần sau của chương trình dạy học tiếng Anh cho các học viên nói các ngôn ngữ Slave, vì tiếng mẹ đẻ của họ không có nhóm từ này. Song có những

ý kiến phản bác một cách có cơ sở rằng vì trong tiếng Anh, quán từ là nhóm từ có tần số xuất hiện rất cao và rất quan trọng nên phải được dạy ngay từ đầu (James 1980).

Ngay cả trường hợp khác nhau cần yếu thì không phải bất kì lúc nào cũng dẫn đến hiện tượng giao thoa. Khi đối chiếu tiếng Anh với tiếng Punjabi (một ngôn ngữ được dùng chủ yếu ở Pakistan và Ấn Độ) người ta thấy có sự khác biệt cơ bản : trong tiếng Anh, giới từ đứng trước danh từ / danh ngữ làm bổ ngữ cho nó (preposition), còn trong tiếng Punjabi giới từ đứng sau những từ ngữ làm bổ ngữ (postposition). Kết quả đối chiếu này dự báo người nói tiếng Punjabi khi học tiếng Anh có thể mắc lỗi đặt sai vị trí của giới từ do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ. Thế nhưng theo khảo sát của H. Jackson (1981), căn cứ vào kho cứ liệu lỗi học tiếng Anh của học sinh là dân di cư tại West Midlands (Anh) do các giáo viên cung cấp, thực tế lại không như vậy : học sinh không mắc lỗi như dự báo. Tuy đây là trường hợp học một ngôn ngữ khác trong môi trường song ngữ, nghĩa là trong một điều kiện đặc biệt, tiếng Anh không hẳn là một ngoại ngữ giống như đối với học sinh sống ở những quốc gia không nói tiếng Anh (như Việt Nam, Nga, Nhật Bản, Hàn Quốc, v.v.), nên ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ giảm đi đáng kể, nhưng nó cũng cho ta thấy phần nào tính phức tạp của hiện tượng giao thoa. H. Jackson (1981) đã có lí khi cho rằng nếu sự khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ thể hiện ra một cách rõ ràng, hiển nhiên thì nói chung người học có khả năng tránh được lỗi. Lỗi chủ yếu xuất hiện ở những đơn vị hay cấu trúc vừa tương đồng, vừa khác biệt trong hai ngôn ngữ, tức ở những nơi có sự khác biệt khá tinh tế ở mức độ nhất định.

Sự phân biệt 4 kiểu giống nhau và khác nhau trên đây nhằm khẳng định rằng không nên đồng nhất hoàn toàn sự giống nhau và khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ với sự thuận lợi và khó khăn của người học trong quá trình học, nhưng cũng không nên phủ nhận mối liên hệ giữa chúng, nhất là mối liên hệ giữa những khác biệt cần yếu và độ khó của việc học một ngoại ngữ.

2.1.3. Ngôn ngữ học đối chiếu và vấn đề phân tích lỗi của người học ngoại ngữ

Đối với ngôn ngữ học đối chiếu, hệ quả quan trọng nhất của ảnh hưởng tiếng mẹ đẻ là lỗi dùng ngoại ngữ do chuyển di. Loại lỗi này lại là một phần của hiện tượng lỗi dùng ngoại ngữ nói chung vốn là đối tượng của một lĩnh vực nghiên cứu là *phân tích lỗi*. Vì vậy giữa ngôn ngữ học đối chiếu và phân tích lỗi có một mối liên hệ hiển nhiên. Chính mối liên hệ này đã đặt ra cho ngôn ngữ học đối chiếu nhiều thách thức.

Vấn đề đầu tiên là lỗi dùng ngoại ngữ do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ chiếm tỉ lệ khoảng bao nhiêu phần trăm trong tổng số lỗi dùng ngoại ngữ nói chung. Tỉ lệ này càng cao thì càng có cơ sở để bàn đến ý nghĩa của việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ đối với lĩnh vực dạy học tiếng.

Đã có những kết quả nghiên cứu khác nhau về vấn đề này. Có thể tham khảo bảng dưới đây để hình dung tỉ lệ lỗi do giao thoa trong quá trình học tiếng Anh như một ngoại ngữ.

Công trình nghiên cứu	% lỗi do giao thoa	Đối tượng học viên
Grauberg (1971)	36%	nói tiếng Đức, người lớn, trình độ nâng cao
George (1972)	33%	nói nhiều thứ tiếng, người lớn, tốt nghiệp đại học
Dulay & Burt (1973)	3%	nói tiếng Tây Ban Nha, trẻ em, nhiều trình độ
Tran Chi Chau (1974)	51%	nói tiếng Hán, người lớn, nhiều trình độ
Mukattash (1977)	23%	nói tiếng Ả Rập, người lớn

Flick (1980)	31%	nói tiếng Tây Ban Nha, người lớn, nhiều trình độ
Lott (1983)	50%	nói tiếng Ý, người lớn, sinh viên

(James 1980, Ellis 1996)

Bảng này cho thấy đối với những học viên mà mối tương quan về loại hình giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ khác nhau, ở những độ tuổi khác nhau, trình độ văn hoá khác nhau thì tỉ lệ lỗi do giao thoa sẽ khác nhau. Điều đó cũng có nghĩa là ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ có sự thay đổi đáng kể.

Tuy số liệu cụ thể khác nhau, nhưng nhìn chung, những nghiên cứu này cho thấy không nên hạ thấp cũng như không nên quá phóng đại vị trí của loại lỗi do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ trong bức tranh lỗi dùng ngoại ngữ nói chung. Quan điểm phủ nhận loại lỗi do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ cũng không thoả đáng như quan điểm cho rằng hầu hết các lỗi khi học ngoại ngữ đều có thể được dự báo nhờ vào việc xác định những khác biệt giữa ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ của người học.

Chuyển di không phải là nguyên nhân duy nhất gây ra lỗi khi học ngoại ngữ, mà còn do một số nguyên nhân khác nữa. Nhiều người Nga khi sử dụng tiếng Anh đã dùng những câu như : **She very young student (she : “cô ấy”, very : “rất”, young : “trẻ”, student : “sinh viên”)*. Trong câu này có dấu ấn của ngữ pháp tiếng Nga : không có trợ động từ thì hiện tại và quán từ bất định. Đó là bằng chứng về loại lỗi do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ. Tuy nhiên, như nhiều nghiên cứu của G. Butterworth & E. Hatch (1978), S. Peck (1978), J. Schumann (1978), R. Shapira (1978), v.v. cho thấy, những người nói tiếng Tây Ban Nha, một ngôn ngữ có trợ động từ như tiếng Anh, khi nói tiếng Anh cũng thường quên dùng *am, is*. Ngoài ra còn có nhiều lỗi khác xuất hiện ở những lĩnh vực mà giữa tiếng Anh và tiếng Tây Ban Nha rõ ràng có sự tương đồng như thì động từ, trật tự từ, giới từ. Quên dùng trợ động từ cũng là một loại lỗi có

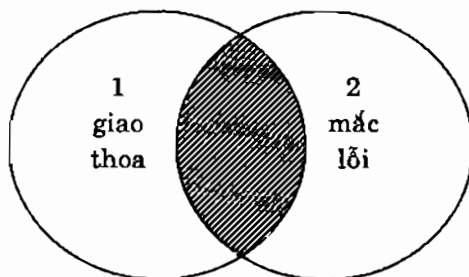
thể thấy ở những người nói ngôn ngữ khác, thậm chí ở trẻ em người Anh nói tiếng Anh (Odlin 1989).

Như vậy, trong quá trình học ngoại ngữ, có những loại lỗi xuất hiện do sự khác biệt giữa ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ của người học, nhưng có những loại lỗi không có liên quan gì đến sự khác biệt đó, bao gồm cả những lỗi mà nhiều người gọi là “lỗi nội ngôn”, “lỗi tự ngôn ngữ đích”, lỗi xuất hiện do chính những đặc điểm của ngôn ngữ cần học. Có thể coi lỗi dùng quán từ hay lỗi dùng giới từ, trạng từ khi kết hợp với động từ trong tiếng Anh là thuộc loại này. Tính chất tinh tế và phức tạp trong cách dùng của những nhóm từ này khiến người học tiếng Anh dù tiếng mẹ đẻ là ngôn ngữ nào cũng dễ bị mắc lỗi. Chẳng hạn, học viên từ nhiều nước đều có thể mắc cùng một lỗi như trong câu *Afterwards they ate the dinner* “Sau đó họ ăn tối”. Trong câu này, quán từ đã đặt không đúng trước danh từ *dinner*, vì câu trước đó chưa hề nói đến một bữa ăn tối (dinner) nào (Steinberg 1998).

Sự khái quát thái quá các quy tắc của ngôn ngữ là hiện tượng rất phổ biến trong quá trình học ngoại ngữ, nhưng không liên quan đến chuyển di ngôn ngữ; đây có thể coi là loại lỗi thứ hai mà ta vừa đề cập. Chẳng hạn, những học viên nói tiếng mẹ đẻ khác nhau có thể cùng mắc lỗi sau đây khi học tiếng Anh: **What did she intended to say?* “Cô ấy định nói gì vậy?”; **After thingking little I decided to start on the bicycle as slowly as I could as it was not possible to drive fast* “Sau một lúc suy nghĩ tôi quyết định đạp xe hết sức chậm, làm như không thể đạp nhanh được”. Sự khái quát thái quá thể hiện rõ nhất ở loại lỗi cấu tạo hình thái danh từ số phức trong tiếng Anh. Do *boy* “con trai” → *boys* “những đứa con trai”, *book* “sách” → *books* “những cuốn sách”, *car* “xe hơi” → *cars* “những chiếc xe hơi”, v.v., người học dễ suy ra *child* “đứa trẻ” → **childs*, *foot* “bàn chân” → **foots*, v.v. Sự loại suy những quy tắc ngữ pháp vượt ra ngoài giới hạn cho phép dẫn đến loại lỗi như vậy không chỉ là một hiện tượng phổ biến trong quá trình học ngoại ngữ, mà còn thường xảy ra ngay cả trong quá trình học tiếng mẹ đẻ (Di Pietro 1971, Selinker 1974).

L. Selinker còn xác định thêm một nhân tố nữa gây ra lỗi của người học là quá trình luyện tập. Ông minh họa loại lỗi này bằng ví dụ sau. Một người nói tiếng Serbi có thể rất khó khăn trong việc dùng đúng *she* và *he*, mặc dù trong tiếng mẹ đẻ của người đó cũng có sự phân biệt hai phương tiện tương ứng hoàn toàn như vậy. Lỗi này có thể do trong quá trình học ngoại ngữ, người học không được rèn luyện đúng mức để phân biệt. Ngoài ra, có thể nói đến những tham biến khác là tác nhân gây ra lỗi học ngoại ngữ, ví dụ khung cảnh, môi trường học ngôn ngữ, v.v.

Như vậy, giao thoa và mắc lỗi trong quá trình học ngoại ngữ là hai hiện tượng khác nhau, chứ không phải là một. Quan hệ giữa hai hiện tượng này có thể được hình dung qua sơ đồ sau :



Qua sơ đồ này có thể thấy có những lỗi là kết quả của giao thoa (phần giao nhau của hai đường tròn), nhưng có những lỗi mà nguyên nhân không liên quan gì đến giao thoa (phần còn lại của đường tròn 2). Lớp đầy phần còn lại này là những lỗi có nguyên nhân từ các nhân tố tâm lí, giáo dục và những nhân tố phi ngôn ngữ khác, trong đó có cả những nhân tố hoàn toàn có tính chất cá nhân như sự thiếu tập trung, nỗi lo sợ, thành kiến, v.v. Ngược lại, có những kết quả giao thoa không bị coi là lỗi, như hiện tượng hạn chế hoặc tránh sử dụng những cấu trúc quá xa lạ so với tiếng mẹ đẻ (năng sản dưới mức). Việc hạn chế dùng một số cấu trúc nào đó cũng dễ dẫn đến kết quả là một số cấu trúc khác bị lạm dụng (năng sản vượt mức) (phần còn lại của đường tròn 1).

Như ta đã biết, mục đích của phân tích lỗi là thuần túy có tính chất ứng dụng : tìm kiếm những thông tin phản hồi từ thực tiễn sử dụng ngoại ngữ của người học để thiết kế tài liệu và chiến lược dạy học. Phân tích lỗi ở dạng truyền thống thường được thực hiện theo các bước sau đây :

1) Tập hợp ngữ liệu từ các bài viết hay những câu hội thoại của học viên

2) Nhận diện lỗi

3) Phân loại các kiểu lỗi (ví dụ, lỗi về sự phù ứng hình thái giữa các ngữ đoạn trong câu, lỗi về quán từ, lỗi về hình thái của động từ, v.v.)

4) Xác định tần số tương đối của các loại lỗi

5) Nhận diện những lĩnh vực gây khó khăn cho người học trong ngôn ngữ đích

6) Tìm biện pháp khắc phục lỗi (thiết kế các dạng bài luyện tập, bài học, v.v.)

Về sau, một số công trình phân tích lỗi còn đi xa hơn bằng việc :

1) Phân tích nguồn gốc của lỗi (ảnh hưởng từ tiếng mẹ đẻ, sự khái quát thái quá, những chỗ thiếu nhất quán trong hệ thống chính tả của ngôn ngữ đích, v.v.)

2) Xác định mức độ nhiễu loạn do lỗi gây ra (hay tính nghiêm trọng của lỗi xét từ góc độ thông báo, v.v.) (Sridhar 1981).

Từ những cách nhìn nhận khác nhau về loại lỗi do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ trong tổng thể các loại lỗi trong khi học ngoại ngữ nói chung mà giới nghiên cứu đã có những quan niệm khác nhau về mối liên hệ giữa ngôn ngữ học đối chiếu và lĩnh vực phân tích lỗi.

Một số người coi việc phân tích lỗi như là bước kiểm chứng có tính chất thực nghiệm những dự báo của nghiên cứu đối chiếu nhằm tăng cường khả năng ứng dụng kết quả của nghiên cứu đối chiếu vào việc dạy học tiếng. Tuy nhiên, từ lâu phân tích lỗi đã là

một lĩnh vực nghiên cứu độc lập, đóng góp có hiệu quả vào việc xây dựng chương trình, thiết kế bài giảng, tìm kiếm ngữ liệu cho việc dạy học tiếng. Trong khi việc nghiên cứu đối chiếu gặp nhiều phê phán thì lĩnh vực phân tích lỗi lại thu hút nhiều sự quan tâm vì những ưu thế sau đây :

1) Phân tích lỗi phát hiện ra nhiều loại lỗi thực tế của người học, trong đó có nhiều loại lỗi không phải do chuyển di ngôn ngữ. Nó cung cấp những thông tin trực tiếp hơn về quá trình dạy học ngoại ngữ, đáp ứng nhu cầu thực tiễn của người dạy và người học. Còn nghiên cứu đối chiếu chỉ cung cấp những thông tin gián tiếp, chủ yếu là những chuyển di tiêu cực có nguồn gốc từ tiếng mẹ đẻ và cũng chỉ dừng lại ở ngữ năng. Do đó phân tích lỗi có khả năng xây dựng được một cơ sở hiệu quả và tiết kiệm hơn để thiết kế chiến lược dạy học ngoại ngữ.

2) Phân tích lỗi không gặp phải rắc rối bởi những vấn đề lí thuyết phức tạp của nghiên cứu đối chiếu như vấn đề cái tương đương, mô hình dùng để miêu tả ngôn ngữ, v.v. (Sridhar 1981, Krzeszowski 1990).

Vì vậy, có người như D. Wilkins (1968, dẫn theo Sridhar 1981) cho rằng chỉ cần tập trung nghiên cứu phân tích lỗi. Tuy nhiên, vấn đề không đơn giản như D. Wilkins quan niệm. Việc phân tích thực nghiệm lỗi không thể thay thế cho việc phân tích đối chiếu, vì phân tích lỗi chỉ có thể phát hiện lỗi, xác định vị trí lỗi xuất hiện và phân loại lỗi mà không giải thích nguyên nhân tại sao lại mắc những loại lỗi đó. Điều này không thể chấp nhận được vì như C. James (1980) đã nói, một giáo viên giỏi không tự cho phép mình có thái độ “chấp nhận và không cần biết lí do tại sao”. Một yêu cầu quan trọng đối với người thầy với tư cách là người giám sát và đánh giá việc học của học viên là phải biết vì sao những lỗi như vậy lại xuất hiện. Dựa trên những hiểu biết đó mà người thầy có thông tin phản hồi cho học viên và giúp họ sửa lỗi. Ngay cả học viên cũng nên biết vì sao mình mắc những lỗi như vậy để tránh lặp lại trong những lần sau.

Khi bàn về các khả năng ứng dụng của ngôn ngữ học đối chiếu, một số nhà nghiên cứu nhấn mạnh đến chức năng chẩn đoán này hơn là chức năng dự báo lỗi. Sự phân tích đối chiếu giúp người ta giải thích nhanh hơn và đơn giản hơn những lỗi do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, nhờ đó tìm ra những cách thức khắc phục lỗi có hiệu quả hơn¹.

Chúng tôi cho rằng mối quan hệ giữa ngôn ngữ học đối chiếu và lĩnh vực phân tích lỗi của người học ngoại ngữ không phải là mối quan hệ loại trừ nhau, có cái này thì không có cái kia, cái này có thể thay thế cho cái kia. Tuy phân tích đối chiếu và phân tích lỗi là hai cách tiếp cận khác nhau, nhưng có một mối quan hệ chặt chẽ, tương liên với nhau, cả hai đều hướng đến cùng một mục đích là giải quyết những vấn đề có liên quan đến việc dạy học ngoại ngữ.

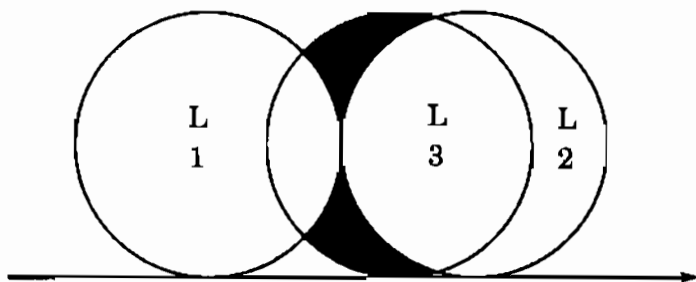
2.1.4. Khả năng và hình thức ứng dụng kết quả nghiên cứu đối chiếu vào lĩnh vực dạy học ngoại ngữ

Những gì đã phân tích ở các mục trên cho thấy ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ là điều dễ được thừa nhận. Tuy nhiên, thừa nhận ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá

¹ Có nhiều quan điểm khác nhau về lỗi trong quá trình học tiếng : một số người quan niệm một cách khắt khe, cho lỗi là cái không thể chấp nhận được, nhất thiết phải bị loại bỏ ; một số khác thì cho rằng lỗi là cái không thể tránh được, là kết quả của những cố gắng tích cực của người học ; v.v. Mỗi quan điểm như vậy có những cách xử lí riêng đối với lỗi. Đáng chú ý nhất là quan điểm của S. Corder (1967). Tác giả này chủ trương phân biệt lỗi (error) và sự nhầm lẫn (mistake). Sự nhầm lẫn là hiện tượng sai lệch do những nhân tố hành ngôn (performance) chẳng hạn như sự hạn chế của trí nhớ, sự mệt mỏi hay căng thẳng, v.v. Nó có tính chất ngẫu nhiên, tình cờ và người học dễ dàng sửa được nếu tập trung chú ý đúng mức. Còn lỗi là những sai lệch có hệ thống, đặc trưng đối với hệ thống ngôn ngữ của người học ở một giai đoạn nhất định của quá trình học. Theo đó, phân tích lỗi không chỉ có giá trị ứng dụng, mà còn có giá trị lí thuyết vì nó góp phần soi rọi bản chất của quá trình thủ đắc ngôn ngữ (dẫn theo Sridhar 1981).

trình học ngoại ngữ và thừa nhận tác dụng của việc ứng dụng kết quả nghiên cứu đối chiếu vào lĩnh vực dạy học ngoại ngữ là hai chuyện khác nhau. Trong khi ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ là điều khó phủ nhận thì tác dụng của ngôn ngữ học đối chiếu đối với việc dạy học ngoại ngữ gây nhiều tranh cãi.

Học ngoại ngữ là một quá trình tạo thành ở người học một hệ thống ngôn ngữ động, nói chính xác hơn là một chuỗi các hệ thống ngôn ngữ kế tiếp nhau mà W. Nemser (1971) gọi là *approximative system* (hệ thống tiệm cận) và L. Selinker (1972) gọi là *interlanguage* (ngôn ngữ trung gian). Hệ thống ngôn ngữ tiệm cận hay ngôn ngữ trung gian đó có thể minh hoạ bằng sơ đồ sau¹ :



Trong đó, đường tròn 1 minh hoạ cho tiếng mẹ đẻ của người học, đường tròn 2 minh hoạ cho ngoại ngữ cần học, đường tròn 3 minh hoạ cho ngôn ngữ tiệm cận mà người học sử dụng. Như vậy, ngôn ngữ mà người học thật sự sử dụng rõ ràng là không trùng khít với ngôn ngữ mà người đó cần học : nó chỉ trùng một phần (lớn) mà thôi (phần đường tròn 3 trùng với đường tròn 2). Ngoài phần trùng với đường tròn 2, đường tròn 3 còn có phần trùng với đường tròn 1, tức phần chịu ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ và phần không trùng với đường tròn 1, cũng không trùng với đường tròn 2 (phần được tô đậm). Phần tô đậm này chính là những lỗi dùng ngoại ngữ mà không thuộc về giao thoa. Đường thẳng có mũi tên

L : language "ngôn ngữ".

minh hoạ chiều hướng dịch chuyển của đường tròn 3. Đó cũng chính là chiều hướng tiến bộ trong quá trình học ngoại ngữ. Tỷ lệ thuận với quá trình đó, phần trùng giữa đường tròn 3 với đường tròn 2 tăng lên, nghĩa là ngôn ngữ mà người học sử dụng gần trùng khít với ngoại ngữ cần học hơn. Khi đường tròn 3 trùng khít hoàn toàn với đường tròn 2 thì trình độ ngoại ngữ của người học đạt ở mức hoàn thiện như tiếng mẹ đẻ¹. Song sự trùng khít như vậy rất khó xảy ra, cụ thể hơn nó thường chỉ xảy ra ở một số đối tượng đặc biệt trong môi trường ngôn ngữ đặc biệt, chẳng hạn trong môi trường song ngữ. Tuy nhiên, khi đó ngôn ngữ cần học là ngôn ngữ thứ hai, chứ không còn là ngoại ngữ theo đúng nghĩa của nó nữa². W. Marton (1981a) cho rằng, xét trên quan điểm tâm lí học, có thể nói không bao giờ có chuyện hai hệ thống ngôn ngữ cùng tồn tại “hoà bình” trong một người học, mà có sự xung đột

-
- ¹ Để sử dụng một ngôn ngữ nào đó như tiếng mẹ đẻ, người học không chỉ phải thành thạo ngôn ngữ, mà còn phải có những hiểu biết sâu rộng về những nhân tố ngữ dụng và văn hoá làm nền cho ngôn ngữ đó. Vì vậy cần hiểu các đường tròn trên bao gồm không chỉ các yếu tố của hệ thống ngôn ngữ mà cả những yếu tố ngữ dụng và văn hoá ấy nữa.
- ² Ranh giới giữa hai khái niệm *ngoại ngữ* và *ngôn ngữ thứ hai* có khá nhiều cách giải thích khác nhau. Nói một cách chặt chẽ, đó không phải là hai khái niệm đồng nhất. Thông thường *ngoại ngữ* được đối lập với *tiếng mẹ đẻ*, còn *ngôn ngữ thứ hai* được đối lập với *ngôn ngữ thứ nhất*. Có thể nói một cách đơn giản, ngoại ngữ là ngôn ngữ không được dùng hằng ngày đối với một cộng đồng như tiếng Anh đối với người Việt, tiếng Nhật đối với người Pháp. Phân biệt với ngoại ngữ, nhiều người coi ngôn ngữ thứ hai là ngôn ngữ không phải tiếng mẹ đẻ nhưng cũng không phải là ngoại ngữ, bởi nó có một cương vị đặc biệt đối với một cộng đồng, chẳng hạn như tiếng Việt đối với nhiều đồng bào dân tộc thiểu số ở Việt Nam, tiếng Anh đối với các công dân Singapore hay Ấn Độ. Tuy nhiên, có lẽ không nên coi ngoại ngữ và ngôn ngữ thứ hai là hai khái niệm loại trừ nhau, mà nên quan niệm *ngoại ngữ* có ngoại diên bị bao hàm trong ngoại diên của *ngôn ngữ thứ hai*, nghĩa là ngoại ngữ nào cũng là ngôn ngữ thứ hai, sau tiếng mẹ đẻ, nhưng không phải ngôn ngữ thứ hai nào cũng là ngoại ngữ.

khá thường xuyên và sự xung đột này không chỉ giới hạn ở thời điểm nhận thức mà kéo dài trong suốt cả quá trình lưu giữ những điều mới học được vào trí nhớ.

Mỗi câu mà ta nghe, nói, đọc, viết trong tiếng mẹ đẻ đều làm nhiễu loạn cái ngoại ngữ mà ta đang học. Và ngược lại ngoại ngữ đó cũng sẽ có ảnh hưởng trở lại (backlash interference) đối với tiếng mẹ đẻ, tuy ở mức độ thấp hơn nhiều. Chỉ có trong môi trường song ngữ thì sự xung đột mà W. Marton nói đến mới có cơ may được hạn chế ở mức tối đa.

Để thấy được khả năng và hình thức vận dụng kết quả nghiên cứu đối chiếu vào quá trình dạy học ngoại ngữ, cần tìm hiểu những nhân tố ảnh hưởng đến sự hình thành nên cái ngôn ngữ tiệp cận này.

Ngoài tiếng mẹ đẻ, một nhân tố thuộc về cấu trúc ngôn ngữ, quá trình học ngoại ngữ chịu sự chi phối của rất nhiều nhân tố khác như : độ tuổi, trình độ thành thạo một ngôn ngữ trước đó, trình độ văn hoá, môi trường học, động cơ học, năng lực và sự nhiệt tình của giáo viên, chất lượng của chương trình và sách giáo khoa, phương pháp giảng dạy và đánh giá. Đó là chưa kể đến cả những nhân tố hoàn toàn mang tính cách cá nhân như năng khiếu, khả năng bất chước của từng người. Tuy nhiên, ở đây ta không bàn về những biểu hiện riêng lẻ ở từng cá nhân, mà chỉ quan tâm đến những hiện tượng có tính cộng đồng.

Về độ tuổi, nhìn chung, học viên tuổi càng cao thì học ngoại ngữ càng khó, vì khả năng nhớ, khả năng phản xạ cũng như khả năng bất chước mà chủ yếu là bất chước cách phát âm bị sút giảm¹.

¹ Cũng có những nghiên cứu như của Olson & Samuels (1973), Snow & Hoefnagel-Höhle (1977), Neufeld (1980) cho kết quả ngược lại, chẳng hạn người càng lớn tuổi thì khả năng phát âm tốt hơn người trẻ tuổi. Nhưng kết quả nghiên cứu của Asher & Garcia (1969), Seliger, Krashen & Ladefoged (1975), Oyama (1976) (dẫn theo Odlin 1989) và những khảo sát thực tế của chúng tôi là cơ sở cho nhận định trên.

Trình độ thành thạo một ngôn ngữ nào đó cũng có ảnh hưởng tích cực đến khả năng tiếp thu ngoại ngữ đang học. Nhiều nghiên cứu của J. Cummins (1979) cho thấy, những người sử dụng thành thạo một ngôn ngữ nào đó thì có khả năng học các kĩ năng trong ngôn ngữ mới dễ dàng hơn. M. Linnarud (1978) yêu cầu những người bản ngữ nói tiếng Anh đánh giá khả năng viết tiếng Anh của các sinh viên Thụy Điển. Đồng thời bà cũng yêu cầu những người bản ngữ nói tiếng Thụy Điển đánh giá khả năng viết tiếng mẹ đẻ của chính những sinh viên này. Kết quả đánh giá tương đối giống nhau, nghĩa là nhìn chung những bài viết được đánh giá cao nhất trong tiếng Anh và trong tiếng Thụy Điển đều do cùng một nhóm tác giả viết. Tương tự, những người viết luận tiếng Anh kém nhất cũng là tác giả của những bài luận tiếng Thụy Điển dở nhất (dẫn theo Odlin 1989).

Trình độ văn hoá nói chung cũng giúp người học có khả năng suy luận, khả năng giải quyết những vấn đề mà họ phải đối mặt trong quá trình học tập. Những khả năng này không thể nói là không quan trọng đối với việc học những kiến thức và kĩ năng mới, trong đó có cả kiến thức và kĩ năng ngoại ngữ. Như vậy, bên cạnh những nét đặc thù, quá trình học ngoại ngữ cũng có nhiều đặc điểm chung với những lĩnh vực học tập khác, đặc biệt là việc hình thành khái niệm, học thói quen và kĩ năng, hoạt động của trí nhớ, v.v.

Về môi trường, khi một người Việt học tiếng Anh trong cùng một lớp học với những học viên nói những ngôn ngữ khác, nhất là trong môi trường bản ngữ tiếng Anh thì ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ sẽ giảm đáng kể và kĩ năng sử dụng ngôn ngữ của người đó sẽ tiến bộ nhanh hơn so với trường hợp học tiếng Anh tại Việt Nam cùng với những học viên người Việt. Tuy không được hoà vào môi trường bản ngữ, nhưng nếu học viên học ngoại ngữ sống trong một môi trường mà nhiều người sẵn sàng dùng ngoại ngữ đó với họ, nhất là người nước ngoài nói thứ tiếng mà họ đang học hay các học viên cùng lớp thì kết quả học tập của học viên cũng sẽ khả quan hơn. Nói như T. Odlin (1989), cá nhân nào càng có

cảm giác đang sống trong cộng đồng nói ngôn ngữ đích (ngoại ngữ) càng có khả năng khắc phục giọng ngoại quốc của mình. Ngược lại, người học nào càng ít cảm thấy như đang sống trong cộng đồng nói ngôn ngữ đích thì càng chịu nhiều ảnh hưởng cách phát âm của tiếng mẹ đẻ. Điều nhận định của T. Odlin không chỉ đúng với bình diện ngữ âm, mà còn đúng với cả bình diện từ vựng, ngữ pháp và ngữ dụng. Nó cho thấy tầm ảnh hưởng của môi trường đối với quá trình học ngoại ngữ. Cái môi trường này không hẳn là môi trường hiện thực, môi trường trong đó người học đang thực sự sống, mà có thể là cái môi trường mà người học cảm nhận, tạm gọi là "môi trường tâm lí". Có nghĩa là cùng sống và học tập trong một môi trường hiện thực, nhưng hai người khác nhau có thể có hai "môi trường tâm lí" khác nhau, chẳng hạn người này có thể tìm thấy cái cảm giác như đang sống trong cộng đồng nói ngôn ngữ đích, còn người kia thì không.

Động cơ học được nhiều người coi là nhân tố có vai trò quyết định đối với quá trình học ngoại ngữ. Chúng tôi xếp vào phần cuối, cùng với nhân tố giáo viên, chương trình, sách giáo khoa, phương pháp giảng dạy, bởi lẽ những nhân tố này có vai trò hàng đầu trong mọi lĩnh vực học tập, không riêng gì học ngoại ngữ. So với người Mông Cổ, người Nhật Bản thì người Việt, người Thái, người Anh gặp nhiều khó khăn hơn khi học tiếng Hàn vì sự khác biệt quá lớn về cấu trúc giữa tiếng Việt, Thái, Anh với tiếng Hàn; tuy nhiên, trong nhiều trường hợp cụ thể thì rất nhiều người Việt, Thái, Anh học tiếng Hàn tiến bộ nhanh hơn nhiều một số học viên người Mông Cổ và Nhật Bản vì có động cơ học tốt hơn. Khi học ngoại ngữ nhằm đáp ứng một nhu cầu cụ thể như dự các kì thi tuyển, du học, xin việc, xuất cảnh để định cư ở nước ngoài, giao tiếp với các đồng nghiệp nước ngoài cùng công ti, đọc tài liệu chuyên môn, v.v. thì kết quả học thường rất khả quan. Chính vì thế khi nghĩ rằng học một ngoại ngữ nào đó chưa biết để làm gì thì người học khó có thể có những tiến bộ rõ rệt.

Về tầm quan trọng của năng lực và sự nhiệt tình của giáo viên đối với quá trình học ngoại ngữ của học viên thì không ai không

thừa nhận vì điều đó đúng với mọi môn học. Có khác biệt chăng là ở chỗ, ngoại ngữ là một môn học đòi hỏi nhiều hoạt động thực hành, có phần nặng về bất chước. Một khi bản thân giáo viên chưa có đủ trình độ để làm chuẩn, làm mẫu thì hoạt động thực hành của học viên, nhất là những hoạt động bất chước sẽ không được khuyến khích và / hay có những kết quả hết sức sai lệch. Sự kém nhiệt tình của người dạy càng làm cho những hạn chế đó thêm trầm trọng.

Chương trình, sách giáo khoa và phương pháp giảng dạy cũng là nhân tố quan trọng đối với quá trình dạy học ngoại ngữ. Có lẽ không cần phải nói đến sự chuẩn mực của kiến thức và kĩ năng mà chương trình, sách giáo khoa cung cấp, vì đó là yêu cầu căn bản, tối thiểu đối với mọi chương trình và sách giáo khoa. Điều đáng nói nhất đối với lĩnh vực dạy học ngoại ngữ, theo chúng tôi, là việc xác định kĩ năng sử dụng ngôn ngữ cần được rèn luyện. Trên nguyên tắc, khi học một ngoại ngữ, người học cần nắm vững cả 4 kĩ năng : nghe, nói, đọc, viết. Tuy nhiên, trên thực tế, nhiều chương trình và cuốn sách giáo khoa cũng như phương pháp giảng dạy và đánh giá tương ứng với những chương trình và cuốn sách đó dường như chỉ tập trung vào kĩ năng đọc hiểu. Kết quả là học viên rất yếu về kĩ năng nghe, nói và viết.

Học ngoại ngữ là một thách thức lớn đối với hầu hết mọi người trên thế giới này và là vấn đề nan giải đặt ra ở nhiều quốc gia. Tuy nhiên, mỗi quốc gia hay khu vực có thể gặp những nan giải riêng ở những mức độ khác nhau. Những người nói tiếng Anh, nhất là người Mĩ gặp vấn đề ở động cơ. Phần lớn người Mĩ không cảm thấy học một ngoại ngữ nào đó là nhu cầu sống còn, vì đối với họ, chỉ cần biết tiếng Anh, tiếng mẹ đẻ của họ, là đủ. Có lẽ chiến tranh, nói chính xác hơn là nhu cầu biết rõ đối phương là động cơ chính khiến người Mĩ thấy cần biết một ngôn ngữ khác ngoài tiếng mẹ đẻ của họ. Khi hầu hết các ngôn ngữ quốc tế, do đó cũng là những ngoại ngữ được ưa chuộng nhất, là ngôn ngữ biến hình, trừ tiếng Hán, thì người châu Âu có nhiều ưu thế hiển nhiên, trước hết là ưu thế do những điểm tương đồng về cấu trúc

giữa tiếng mẹ đẻ của họ với cái ngôn ngữ quốc tế mà họ cần học. Phần lớn trong số họ lại không có vấn đề gì về động cơ như người Mi.

Người Hàn có quyết tâm học tiếng Anh rất cao, nghĩa là có động cơ học tốt, nhưng kết quả vẫn chưa được như họ mong muốn, nhất là ở kĩ năng nói. Theo chúng tôi, vấn đề khó khăn chủ yếu của họ là sự khác biệt khá lớn giữa tiếng Anh và tiếng Hàn, sau đó là môi trường thực hành, đặc biệt nhiều người Hàn vốn không thực sự cởi mở trong giao tiếp. Về những khó khăn này thì người Hàn và người Nhật chia sẻ nhiều nét tương đồng. Trong một nghiên cứu về tính hướng nội và tính hướng ngoại của sinh viên Nhật, D. Busch (1982) cho biết các chuẩn mực đối với hành vi trong lớp học ở các trường Nhật Bản thường khuyến khích sự phát triển của tính hướng nội (dẫn theo Odlin 1989). Theo chúng tôi, tính hướng nội càng tăng thì cái “môi trường tâm lí” của người học càng khó thích nghi với một ngôn ngữ mới. Cũng cần nói rõ, những điều này không phải đúng đối với mọi thành viên trong một cộng đồng. Có lẽ xét về đặc tính nào cũng vậy, có những cá nhân có những biểu hiện trái ngược với cái tính chất đặc trưng cho cộng đồng của họ.

Còn người Việt học ngoại ngữ thì gặp khó khăn trên nhiều phương diện, nhất là trường hợp học tiếng Anh ở miền Bắc trước năm 1975 và trên cả nước từ năm 1975 đến những năm 90 của thế kỉ XX. Thứ nhất là sự khác biệt lớn về cấu trúc giữa tiếng Anh, cũng như các ngôn ngữ biến hình nói chung với tiếng mẹ đẻ của học viên, một ngôn ngữ đơn lập điển hình. Sau đó là môi trường và động cơ. Trong một khoảng thời gian rất dài, miền Bắc và sau đó là cả Việt Nam gần như bị tách biệt hẳn với những nước nói tiếng Anh. Việc học tiếng Anh ở một quốc gia có bản ngữ là tiếng Anh và/ hay học tiếng Anh với học viên đến từ những quốc gia khác là chuyện không thể tưởng tượng được. Khi người Việt Nam gần như không có cơ hội và cũng không có nhu cầu giao tiếp trực tiếp với người nước ngoài nói chung và người nói tiếng Anh nói riêng thì hạn chế về môi trường và động cơ này gần như là tuyệt đối.

Hiện nay, với quá trình đất nước hội nhập mạnh mẽ và sâu sắc với thế giới, vấn đề động cơ học tiếng Anh đã có những thay đổi căn bản, phần lớn thanh niên đều thấy rõ học tiếng Anh là một yêu cầu thiết yếu đối với sự phát triển nghề nghiệp và đáp ứng những nhu cầu khác trong cuộc sống, nhưng môi trường học chưa có cải thiện nào đáng kể. Quy mô lớp học vẫn chưa hợp lí vì số lượng học viên trong một lớp học thường rất đông, 30 – 40 người. Nhiều giáo viên chưa được đào tạo bài bản, đặc biệt là phát âm không đúng chuẩn, số tiết dạy quá nhiều nên không có điều kiện nâng cao chất lượng giờ dạy. Chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo, sách giáo khoa và phương pháp giảng dạy tương ứng với chương trình đó vẫn chủ yếu tập trung cho kĩ năng đọc và viết. Phương pháp giảng dạy và đánh giá còn chưa thích hợp. Ngoài ra, còn có thể đề cập đến một số nhân tố khác nữa. Nhưng có lẽ chỉ những điều trên đây cũng đủ giải thích vì sao việc học tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay không đạt được kết quả như nhiều người mong đợi.

Trong số những yếu tố phân tích trên đây, sách giáo khoa và phương pháp dạy học có liên quan trực tiếp nhất đến quan niệm về ảnh hưởng của hiện tượng chuyển di và khả năng vận dụng kết quả nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ vào lĩnh vực dạy học ngoại ngữ.

Có thể thấy rất nhiều sách giáo khoa dạy tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Nga, tiếng Bulgaria, tiếng Hàn, v.v. do chính người bản ngữ biên soạn và được dùng chung cho học viên nói nhiều ngôn ngữ khác nhau. Chẳng hạn, các giáo trình như *Streamline* và *Headway* dùng dạy tiếng Anh ở nhiều nước trên thế giới và được đánh giá là biên soạn với tính chuyên nghiệp cao, có nội dung hấp dẫn, gây hứng thú thực sự đối với người học. Như vậy phải chăng dạy học ngoại ngữ không cần tính đến tiếng mẹ đẻ của người học? Vấn đề không hẳn như vậy!

Tổ chức biên soạn sách dạy ngoại ngữ cho một loại đối tượng học viên cụ thể, có tính đến sự tương đồng và khác biệt giữa ngoại ngữ và văn hoá của cộng đồng người dùng ngôn ngữ đó với tiếng mẹ đẻ và văn hoá của người học là một việc làm công phu mà

thông thường các nhà soạn sách người bản ngữ ít khi có điều kiện biên soạn theo hướng đó. Viết một cuốn sách dùng chung cho nhiều đối tượng rõ ràng thuận tiện hơn nhiều. Loại sách dạy ngoại ngữ có tính đến đối tượng người học cụ thể thường là do giáo viên dạy ngoại ngữ nói cùng ngôn ngữ mẹ đẻ với người học biên soạn. Khi đó người soạn sách có điều kiện cài đặt các nội dung có liên quan đến những tương đồng và khác biệt giữa ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ của người học. Về phương diện tâm lí ngôn ngữ học cũng như phương diện giáo học pháp, khó có thể nói rằng một cuốn sách dạy tiếng Anh cho người Pháp có thể có nội dung, trình tự sắp xếp các nội dung và thời lượng dạy học giống như một cuốn sách dạy tiếng Anh cho người Việt hay người Trung Quốc. Tương tự như vậy, một cuốn sách dạy tiếng Việt cho người Trung Quốc phải được biên soạn khác nhiều so với một cuốn sách dạy tiếng Việt cho người Anh hay người Pháp. Trong phạm vi một bài học, một cuốn sách dạy ngoại ngữ cho học viên có tiếng mẹ đẻ là một ngôn ngữ gần gũi về loại hình, kiến thức và kĩ năng ngôn ngữ cần dạy và học sẽ nhiều hơn so với một cuốn sách dạy ngoại ngữ mà tiếng mẹ đẻ của học viên và ngoại ngữ đó khác xa về loại hình. Trình tự các nội dung dạy học và vấn đề xác định các nội dung trọng tâm cũng có thể có những thay đổi nhất định.

Cách đây 40 năm, R. Hall (1968) từng tuyên bố : đã qua rồi thời kì dùng một cuốn sách giáo khoa chuẩn, thống nhất cho tất cả các học viên học cùng một ngoại ngữ không cần tính đến nền tảng ngôn ngữ của người học. Cấu trúc của cuốn sách, sự lựa chọn các đơn vị dạy học, mức độ nhấn mạnh, các kiểu bài tập thực hành, v.v. cần phải tính đến tiếng mẹ đẻ của người học. Trong cùng năm đó G. Nickel & K. Wagner (1968) cũng có những nhận định tương tự (Sridhar 1981). Một tuyên bố dứt khoát như của R. Hall có phần cực đoan, vì một cuốn sách giáo khoa chuẩn, thống nhất cho tất cả các học viên nói những ngôn ngữ khác nhau có những ưu thế nhất định của nó. Thực tiễn dạy học ngoại ngữ trong nhiều thập kỉ qua đã chứng minh điều đó. Nhưng loại bỏ hoàn toàn yếu tố tiếng mẹ đẻ trong quá trình dạy học ngoại ngữ rõ ràng là một quan niệm sai lầm.

Điều quan trọng cần nhấn mạnh là ngay cả khi dùng những cuốn sách dạy tiếng chung cho nhiều đối tượng thì khi dạy giáo viên cũng cần tính đến những điểm đặc thù của đối tượng học viên như tuổi tác, trình độ học vấn, môi trường học, v.v. và đặc biệt là tiếng mẹ đẻ của họ. W. Marton (1981a) cho ta một dẫn chứng cụ thể về cách dạy ngoại ngữ có tính đến tiếng mẹ đẻ được tiến hành như thế nào trong lớp học. Chẳng hạn, giáo viên có thể trình bày cho học viên một ý nghĩa nào đó, như ý nghĩa tương lai, được thể hiện như thế nào trong tiếng Ba Lan và tiếng Anh, chứ không chỉ nêu ra những điểm khác nhau giữa các hình thái ngôn ngữ. Khi nói về cách dùng thì hiện tại để biểu thị ý nghĩa tương lai trong tiếng Anh, giáo viên nên nói cho học viên biết (1) trong tiếng Ba Lan cũng có hiện tượng như thế, (2) sự tương đồng và khác biệt về cách dùng trong hai ngôn ngữ, (3) xác định những giới hạn cần tuân thủ trong việc rút ra những loại suy, (4) cảnh báo những chuyển di tiêu cực và nhầm lẫn có thể có. Tất cả những điều này cần được làm trước khi thực hành một cấu trúc nào đó sao cho các thói quen được hình thành trên cơ sở tri nhận một cách có ý thức. Chỉ có nắm ngôn ngữ một có ý thức thì người học mới thực sự chủ động và sáng tạo trong việc sử dụng ngôn ngữ đó. Không nên quá đề cao sự hình thành thói quen sử dụng ngôn ngữ nhờ bắt chước một cách máy móc.

Các bước của quá trình phân tích đối chiếu các ngôn ngữ nhằm mục đích ứng dụng vào việc dạy học ngoại ngữ có thể có những cách xác định khác nhau. Theo một số nhà nghiên cứu, các bước đó thường diễn ra theo trình tự như sau : phân tích đối chiếu → dự báo những khó khăn → lỗi → hình thành giả thuyết về lỗi → kiểm tra giả thuyết → viết tài liệu dạy học. Nhưng một số người khác hình dung các bước đơn giản hơn : miêu tả → chọn lựa → đối chiếu → dự báo (Dimitrijevic 1977a). Cách xác định thứ hai đã chi tiết hoá các bước ở giai đoạn đầu, nhưng lại lược bỏ một số bước quan trọng ở giai đoạn sau.

Phản ứng lại cái xu hướng độc tôn trong một thời gian dài của phương pháp ngữ pháp dịch, có người chủ trương chỉ dùng phương

pháp tự nhiên (về cơ bản giống với cái được gọi là *phương pháp trực tiếp*)¹ để dạy ngoại ngữ. Phương pháp này được xây dựng trên cơ sở coi việc học tiếng nước ngoài giống như học tiếng mẹ đẻ trong những năm đầu của tuổi ấu thơ. Nghĩa là không cần biết đến sự phân tích cấu trúc ngôn ngữ và do đó cũng không quan tâm đến những điểm giống nhau và khác nhau giữa ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ của người học. Hoạt động học thiên về bắt chước máy móc, hạn chế việc giải thích lí thuyết và phân tích cấu trúc ngôn ngữ. Rõ ràng đó cũng không phải là quan điểm đúng.

Phương pháp tự nhiên / trực tiếp cùng với phương pháp ngữ pháp dịch và phương pháp nghe nói được coi là những phương pháp dạy học ngoại ngữ chủ yếu, phổ biến trong thế kỉ trước và ngay cả hiện nay. Mỗi phương pháp đều có đặc trưng và định hướng riêng trong việc rèn luyện 4 kĩ năng nghe, nói, đọc, viết.

Trong khi phương pháp ngữ pháp dịch tập trung dạy học kĩ năng đọc, viết thì phương pháp tự nhiên / trực tiếp và phương pháp nghe nói chú trọng nhiều hơn đến kĩ năng nghe và nói. Nếu theo phương pháp ngữ pháp dịch, đọc văn bản ngoại ngữ và dịch sang tiếng mẹ đẻ là những hoạt động chủ yếu thì theo hai phương pháp sau, học sinh không được phép làm điều đó. Nhiều người ưa thích dùng phương pháp tự nhiên / trực tiếp hoặc phương pháp nghe nói, nhưng nhiều người khác lại đề cao phương pháp ngữ pháp dịch. Chúng tôi cho rằng việc quá đề cao một phương pháp nào đó trong những phương pháp trên và coi nó như là phương pháp dạy học độc tôn là một quan niệm không thoả đáng, vì không có phương pháp dạy học ngoại ngữ nào là hoàn thiện cả. Hơn nữa, quá đề cao một phương pháp dạy học sẽ dẫn đến việc rèn luyện thiên lệch một hai kĩ năng nào đó. Nói chung, quá chú trọng đến những kĩ năng ngôn ngữ này mà bỏ qua những kĩ năng khác đều là biểu hiện lệch lạc. Điều này đúng không chỉ đối với việc dạy học ngoại ngữ, mà còn

¹ Về sự khác nhau giữa phương pháp tự nhiên và phương pháp trực tiếp, xin xem D. Steinberg (1998).

đúng với cả việc dạy học tiếng mẹ đẻ. Có thể thấy rõ không chú ý rèn luyện kĩ năng nghe và nói tiếng Việt, đặc biệt là kĩ năng nói cho học sinh phổ thông là một điểm yếu căn bản của việc giáo dục tiếng mẹ đẻ ở Việt Nam từ trước đến nay.

Kết hợp nhiều phương pháp dạy học khác nhau, có tính đến tuổi tác, mục đích, động cơ, môi trường học, v.v. của người học, năng lực của người dạy là cách tiếp cận thoả đáng đối với việc dạy học ngoại ngữ. Cái gọi là *phương pháp giao tiếp* đang thịnh hành hiện nay ở mức độ nhất định có thể coi là kết quả của sự kết hợp đó (chi tiết về các phương pháp dạy học ngoại ngữ, xin xem Steinberg 1998, Larsen-Freeman 2001).

Hơn nữa, không phải đối với bất kì ai, ở bất kì giai đoạn nào và trong điều kiện nào, người dạy cũng có thể sử dụng phương pháp tự nhiên. Để sử dụng có hiệu quả phương pháp dạy học này, có hai điều kiện quan trọng đặt ra mà Việt Nam rất khó đáp ứng được, đó là : 1) trình độ ngôn ngữ và trình độ sư phạm của người thầy phải rất cao, 2) lớp học có ít học viên. Tuy nhiên, ngay cả trong trường hợp hai điều kiện đó được thoả mãn thì cũng khó lòng đồng tình với quan điểm cho rằng có thể dạy học ngoại ngữ theo cách mô phỏng hoàn toàn quá trình dạy học tiếng mẹ đẻ.

Học ngoại ngữ là một quá trình mang những yếu tố tri nhận khác rất nhiều so với những gì diễn ra trong quá trình thủ đắc tiếng mẹ đẻ, do đó phương pháp dạy học ngoại ngữ phải mang những nét đặc thù. Việc thủ đắc tiếng mẹ đẻ của đứa trẻ được bắt đầu một cách tự phát, bằng con đường quy nạp từ lời ăn tiếng nói hằng ngày trong môi trường giao tiếp tự nhiên với các thành viên trong gia đình như mẹ, bố, bà, ông, anh, chị, em, v.v. Theo đó các cấu trúc và quy tắc ngôn ngữ được đứa trẻ thủ đắc một cách tự nhiên¹. Một đứa trẻ người Việt chưa bao giờ được nghe giải thích

Có lẽ vì vậy mà nhiều người cố vũ cho việc đưa trẻ đến trường học ngoại ngữ càng sớm càng tốt, vì khi đó quá trình học ngoại ngữ của đứa trẻ sẽ gần giống với quá trình thủ đắc tiếng mẹ đẻ. Hiệu quả học ngoại

chẳng hạn chủ ngữ / để ngữ thì đặt trước vị ngữ / thuyết ngữ, động từ / vị từ trung tâm thì đặt trước bổ ngữ vẫn biết đặt câu đúng như *Con yêu mẹ* ; *Con khát nước* ; chứ không nói **Con mẹ yêu* ; **Con nước khát*. Hay một đứa trẻ người Anh không được dạy để cấu tạo hình thái số phức của từ *dog* “chó”, phải thêm âm / z / vào cuối từ, còn với từ *duck* “vịt” thì phải thêm âm / s /, bởi vì âm cuối của từ *dog* là một phụ âm hữu thanh, còn âm cuối của từ *duck* là một phụ âm vô thanh, nhưng không phải vì thế mà nó dùng sai hình thái danh từ số phức (Steinberg 1998). Khi đến trường nó mới bắt đầu được học tiếng mẹ đẻ một cách có chủ định thông qua sự rèn luyện và giảng dạy của giáo viên với việc phân tích và giải thích một cách hiển ngôn các cấu trúc và quy tắc ngôn ngữ. Đây chỉ là giai đoạn củng cố và nâng cao những gì đứa trẻ đã thu đắc trước khi đến trường.

Trong khi đó việc học ngoại ngữ được bắt đầu từ chỗ gần như chưa biết gì, với việc học tập một cách có chủ định sau khi đã thu đắc một hệ thống ngôn ngữ trước đó là tiếng mẹ đẻ. Dĩ nhiên người ta có thể học ngoại ngữ theo kiểu quy nạp, mô phỏng cách học tiếng mẹ đẻ. Nhưng khó có thể mô phỏng hoàn toàn vì dù có học theo phương pháp gì thì trong khi học ngoại ngữ, người học vẫn phải trải qua một quá trình tâm lí khác hẳn. Ở đây, có lẽ cần nhắc đến một nhận định của A. Leontiev, một trong những nhà ngôn ngữ học tâm lí hàng đầu của Nga : “Hiện tượng chuyển di các kĩ năng và thói quen từ tiếng mẹ đẻ sang một ngôn ngữ khác diễn ra không phụ thuộc vào việc ta nỗ lực hạn chế nó bằng một phương

ngữ, vì vậy, dễ được giải thích và chứng minh. Tuy nhiên, theo chúng tôi, việc cho một đứa trẻ học ngoại ngữ quá sớm chắc hẳn sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình học tiếng mẹ đẻ của nó. Sản phẩm mà ta có được sẽ là những công dân Việt Nam dùng tiếng Tây thành thạo hơn tiếng Việt. Điều đáng buồn là nhiều bậc phụ huynh chỉ thấy con em mình không thành thạo ngoại ngữ, nhất là tiếng Anh, sẽ chịu nhiều thiệt thòi, mà không hiểu rằng, không thành thạo tiếng mẹ đẻ, có lẽ sẽ phải chịu còn nhiều thiệt thòi hơn.

pháp đặc biệt, chẳng hạn phương pháp trực tiếp. Loại chuyển di này có nguồn gốc sâu xa từ những nguyên tắc tổng quát của chuyển di tri thức” (dẫn theo Marton 1981a).

Việc tính đến những điểm tương đồng và khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ của người học và ngoại ngữ cần học làm cơ sở cho quá trình dạy học ngoại ngữ không thể chỉ thuần túy dựa vào kinh nghiệm từ thực tiễn giảng dạy của giáo viên. Thúc đẩy nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ chính là để xây dựng cơ sở khoa học cho việc ứng dụng cách dạy học như vậy trong lớp học.

Chúng tôi cho rằng những tương đồng và khác biệt giữa ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ của người học không phải khi nào cũng được giáo viên trình bày một cách hiển ngôn, nhưng việc chú ý đến những tương đồng và khác biệt này để truyền tải dưới nhiều hình thức khác nhau, hiển ngôn hay mặc ẩn, chắc chắn sẽ mang lại nhiều kết quả bổ ích như hạn chế chuyển di tiêu cực, khắc sâu hơn, nhớ kĩ hơn những thông tin về ngoại ngữ cần học. Đáng tiếc là không có nhiều giáo viên dạy ngoại ngữ có kiến thức sâu rộng cả về ngoại ngữ lẫn tiếng mẹ đẻ của người học. Hiện giờ, bộ môn ngôn ngữ học đối chiếu mới được đưa vào chương trình khung đào tạo giáo viên dạy ngoại ngữ ở Việt Nam, nên những hiểu biết về phân ngành này và khả năng ứng dụng nó vào lĩnh vực dạy học ngoại ngữ của giáo viên vẫn còn rất hạn chế.

Kết quả nghiên cứu đối chiếu đặc biệt hữu ích khi giáo viên dạy ngoại ngữ không biết tiếng mẹ đẻ của người học, chẳng hạn, một giáo viên Việt Nam dạy tiếng Việt cho một học sinh Hàn Quốc hay Nhật Bản mà không hề biết tiếng Hàn hay tiếng Nhật. Khi đó những hiểu biết về những tương đồng và khác biệt giữa các ngôn ngữ thông qua đối chiếu, được trình bày dưới hình thức đơn giản nhằm mục đích dạy tiếng sẽ giúp cho người dạy có cơ sở để định hướng những nội dung cần được tập trung giải thích nhiều hơn, ví dụ như hệ thống từ ngữ xung hô, trật tự của các thành phần câu, trật tự của giới từ so với bổ ngữ của nó, v.v.

Điều cần lưu ý là người học ngoại ngữ có thể nắm cấu trúc tiếng mẹ đẻ một cách không tự giác nên kết quả nghiên cứu đối chiếu trước hết dùng làm căn cứ để thiết kế chương trình, biên soạn tài liệu, cải tiến phương pháp giảng dạy (trong việc tập hợp, sắp xếp tài liệu, xây dựng hệ thống bài tập, giải thích các hiện tượng ngôn ngữ, v.v.), nghĩa là chủ yếu phục vụ cho người xây dựng chương trình, biên soạn sách giáo khoa và giáo viên đứng lớp.

Kết quả của việc nghiên cứu đối chiếu có ảnh hưởng đối với việc giảng dạy ngoại ngữ cho người lớn đáng kể hơn nhiều so với trẻ em, vì việc giảng dạy ngoại ngữ cho người lớn phải tính đến khả năng tri nhận ngôn ngữ mới qua lăng kính của tiếng mẹ đẻ, khả năng nhận biết những điểm giống nhau và khác nhau giữa hai ngôn ngữ. Còn đối với trẻ em thì ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ ít hơn nhiều. Một khi ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đối với quá trình học ngoại ngữ của học viên ít hơn thì khả năng ứng dụng kết quả nghiên cứu của ngôn ngữ học đối chiếu vào quá trình học của đối tượng này cũng sẽ hạn chế hơn. Ngoài ra, đối với những học viên có tri thức nhất định về tiếng mẹ đẻ thì những hiểu biết về tương đồng và khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ cần học cũng giúp chính họ chủ động hơn trong việc rèn luyện để khắc phục những lỗi do giao thoa.

Nghiên cứu đối chiếu hai ngôn ngữ cũng cho ta những gợi ý nên kiểm tra những gì và ở mức độ như thế nào kết quả học ngoại ngữ của học viên. Bài kiểm tra có thể bỏ qua những yếu tố được xác định là tương đồng giữa hai ngôn ngữ, vì vậy được coi là dễ và chú ý hơn đến việc kiểm tra những yếu tố khác biệt cần yếu, được coi là lĩnh vực học viên dễ mắc lỗi. Khi xây dựng đề thi ở dạng trắc nghiệm thì nên đưa những khả năng lựa chọn sai gợi lên những thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ của học viên. Còn trong một bài kiểm tra điền vào chỗ trống, những yếu tố được dự đoán là gây khó khăn cho người học thì nên bị xóa, ví dụ nên xóa các quán từ trong bài kiểm tra tiếng Anh dành cho học viên nói tiếng Nga hay những ngôn ngữ không có quán từ nói chung. Ở đây cũng đặt ra vấn đề liệu có thể xây dựng từng loại đề kiểm tra dành cho những học

viên nói một thứ tiếng nhất định không, hay chỉ có thể xây dựng những đề kiểm tra một ngoại ngữ nào đó cho tất cả mọi học viên. Có người cho rằng loại đề chuyên biệt đòi hỏi quá nhiều công phu và trên thực tế khó có thể thực hiện được. Nhưng sự dè dặt đó không hoàn toàn hợp lí (James 1980). Có lẽ giống với trường hợp biên soạn sách giáo khoa, sự cản trở đối với việc xây dựng loại đề kiểm tra chuyên biệt có tính đến tiếng mẹ đẻ của học viên chỉ là ở chỗ quá tốn kém, mất thời gian và đòi hỏi sự tham gia của rất nhiều chuyên gia trình độ cao, thành thạo không chỉ ngoại ngữ cần dạy học mà còn cả tiếng mẹ đẻ của người học nữa.

Kết quả nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ có thể được dùng để biên soạn các loại từ điển đối chiếu, phục vụ cho việc dạy và học ngoại ngữ. Các mục trong từ điển đối chiếu được xây dựng trên cơ sở các đơn vị từ vựng tương đương trong hai ngôn ngữ. Việc lựa chọn những đơn vị tương đương này có thể chỉ dựa vào cảm thức ngôn ngữ của người biên soạn. Song cảm thức ngôn ngữ không thể nào là chỗ dựa duy nhất, nếu không muốn nói đó không phải là cơ sở quan trọng nhất. Nhờ nghiên cứu đối chiếu từ vựng, ta có thể xác định được những điểm khác biệt tinh tế giữa các đơn vị từ vựng tương đương như tương đương hoàn toàn trong hai ngôn ngữ. Qua đó nghĩa và cách dùng của chúng được giải thích chính xác hơn. Chẳng hạn, *friend* “bạn” trong tiếng Anh và *Freund* trong tiếng Đức được coi là tương đương về nghĩa, có thể dùng từ này để giải thích từ kia. Tuy nhiên, nếu phân tích chi tiết cấu trúc nghĩa của hai từ này thì vấn đề không hoàn toàn như thế, vì theo phân tích của Kufner, tìm một *friend* dễ hơn tìm một *Freund* gấp bội. Giữa các từ *citizen* “công dân”, *comrade* “đồng chí”, *Mr. (gentleman, Sir)* “ông / ngài” trong tiếng Anh và *grazhdanin, tovarishch, gospodin* trong tiếng Nga cũng có những khác biệt mà nếu không có sự đối chiếu kĩ lưỡng thì cũng khó nhận ra. Những khác biệt đó cần phải được giải thích trong một cuốn từ điển đối chiếu, một tài liệu cần thiết đối với giáo viên, học viên và cả người biên soạn sách giáo khoa dạy ngoại ngữ (Dimitrijevic 1977b). Ngoài ra, một cuốn từ điển đối chiếu ngữ pháp tiếng mẹ đẻ của người học và ngoại ngữ

cần học dựa trên kết quả nghiên cứu đối chiếu ngữ pháp cũng là một tài liệu tham khảo hữu ích¹.

Cần thấy nghiên cứu đối chiếu không phải là phương tiện toàn năng đối với quá trình dạy học tiếng. Phân tích đối chiếu cung cấp cho người xây dựng chương trình, tác giả sách giáo khoa, sách dạy ngữ pháp những cơ sở cần thiết để lựa chọn và sắp xếp các đơn vị, cấu trúc ngôn ngữ cần dạy học và đánh giá, cho giáo viên đứng lớp những thông tin bổ ích để có cách thức giảng dạy thích hợp. Song nó không phải là căn cứ duy nhất để xác định việc lựa chọn và sắp xếp tài liệu ngôn ngữ. Như đã phân tích trên đây, ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ chỉ là một trong nhiều nhân tố chi phối quá trình học ngoại ngữ. Vì vậy, kết quả phân tích đối chiếu chỉ nên coi là một trong nhiều công cụ hỗ trợ cho quá trình dạy học ngoại ngữ. Ngoài ra, nó cũng không loại trừ hoàn toàn việc dạy ngoại ngữ bằng phương pháp trực tiếp.

Không thể đòi hỏi ngôn ngữ học đối chiếu, thông qua việc xác định những tương đồng và khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ của người học và ngoại ngữ cần học, dự báo được 100 % số lỗi mà người ấy có thể mắc phải. Có lẽ đòi hỏi cực đoan ấy là sự phản ứng chống lại cái xu hướng đề cao thái quá vai trò của việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ đối với việc dạy học ngoại ngữ.

Những phê phán đối với việc áp dụng kết quả nghiên cứu của ngôn ngữ học đối chiếu vào lĩnh vực dạy học ngoại ngữ tập trung vào những lí lẽ sau đây :

1) Việc áp dụng kết quả nghiên cứu đối chiếu để thiết kế tài liệu giảng dạy thậm chí còn có hại vì nó sẽ dẫn đến sự nhấn mạnh thái quá những yếu tố nhất định trong ngoại ngữ, và do đó người học

Chẳng hạn, Colleman cùng nhóm cộng sự tại Trường Đại học Ghent (Bỉ) đã biên soạn một cuốn từ điển đối chiếu diễn trị của động từ trong tiếng Hà Lan, tiếng Pháp và tiếng Anh (Willems et al. 2004). Một cuốn từ điển kiểu tương tự đối chiếu tiếng Việt với một ngoại ngữ thông dụng rất cần thiết đối với chúng ta hiện nay.

chỉ học những khúc đoạn của ngôn ngữ thay vì phải học toàn bộ hệ thống ngôn ngữ đó.

2) Việc phân tích đầy đủ chỉ riêng hai ngôn ngữ là công việc cực kì khó khăn mà lại không bỏ công, vì bất kì một giáo viên ngoại ngữ giàu kinh nghiệm nào cũng đều biết loại lỗi nào thường xuất hiện ở lĩnh vực nào nhiều nhất.

3) Ảnh hưởng của các nhân tố phi cấu trúc đối với quá trình học ngoại ngữ như thái độ, động cơ, chiến lược học tập, v.v. đáng kể hơn rất nhiều so với những nhân tố thuộc về cấu trúc ngôn ngữ. Theo đó, cái quan trọng không phải là nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ mà là nghiên cứu các quá trình ngôn ngữ học tâm lí.

4) Những công trình đối chiếu ngôn ngữ thường quá phức tạp, đầy những chi tiết chuyên môn. Điều đó khiến cho kết quả đối chiếu không thể dùng cho bất kì ai, trừ những nhà ngôn ngữ học chuyên nghiệp.

5) Giao thoa chỉ là một trong nhiều nguyên nhân gây ra lỗi. Nhiều khó khăn được ngôn ngữ học đối chiếu dự báo thì không hề xuất hiện trong thực tế sử dụng ngôn ngữ của người học, ngược lại nhiều loại lỗi hay mắc lại không được ngôn ngữ học đối chiếu dự báo. Vì thế, ngôn ngữ học đối chiếu thật ra chỉ nên coi là công cụ giải thích những lỗi được ghi nhận từ phân tích lỗi chứ không có giá trị dự báo.

Tuy nhiên, những lí lẽ đó không thật sự thuyết phục, vì :

1) Sự nhấn mạnh thái quá đến những yếu tố nhất định trong ngôn ngữ cần học không phải là hệ quả tất yếu của việc nghiên cứu đối chiếu. Chỉ có việc áp dụng không đúng cách kết quả nghiên cứu đối chiếu thì mới dẫn đến tình trạng đó. Việc lạm dụng nó cũng làm cho tiếng mẹ đẻ trở thành một rào cản lớn trong hoạt động luyện tập ngoại ngữ của người học, nhất là luyện tập kĩ năng nghe và nói. Trình độ ngoại ngữ của học viên càng cao thì việc áp dụng cách dạy học thông qua đối chiếu càng nên hạn chế.

Việc cài đặt những yếu tố văn hoá gắn gũi với người học vào nội dung bài học, thay cho những yếu tố văn hoá gắn với ngoại ngữ cần học, chẳng hạn “Việt hoá” nội dung một bài học tiếng Anh với những yếu tố văn hoá Việt Nam, theo chúng tôi, cũng là một biểu hiện *tính đến ngôn ngữ và văn hoá của người học* theo cách không đáng được khuyến khích¹. Việc “Việt hoá” nội dung bài học như vậy có thể dẫn đến tình trạng văn hoá Việt Nam sẽ là một rào cản, gây trở ngại cho người học trong quá trình làm quen với văn hoá Anh Mĩ, một yêu cầu quan trọng đối với việc học tiếng Anh.

2) Nói rằng bất kì một giáo viên ngoại ngữ giàu kinh nghiệm nào cũng đều biết loại lỗi nào thường xuất hiện ở lĩnh vực nào nhiều nhất thì cũng có phần đúng. Quan niệm này khá gần với quan niệm của những người đề cao hướng phân tích lỗi. Song cần nhớ rằng biết lĩnh vực nào thường mắc lỗi nhất và biết vì sao lại mắc lỗi ở những lĩnh vực đó là hai chuyện khác nhau. Nếu chỉ bằng kinh nghiệm hay bằng thông tin do lĩnh vực phân tích lỗi cung cấp thì giáo viên dạy tiếng không thể nào trả lời được câu hỏi vì sao. Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ sẽ giúp giáo viên hệ thống hoá và giải thích nhiều điều đã được trải nghiệm qua thực tiễn giảng dạy.

3) Dù có cơ sở để khẳng định ảnh hưởng của các nhân tố phi cấu trúc đối với quá trình học ngoại ngữ là rất quan trọng thì đó không phải là bằng chứng để phủ nhận ảnh hưởng của các nhân tố thuộc cấu trúc ngôn ngữ, cụ thể là ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ.

4) Những phê phán về tính phức tạp của những công trình đối chiếu xuất phát từ chỗ không phân biệt nghiên cứu đối chiếu nhằm mục đích lí thuyết với nghiên cứu đối chiếu nhằm giải quyết những nhu cầu thực tiễn. Những công trình đối chiếu nhằm ứng dụng trong lĩnh vực dạy học ngoại ngữ phải được trình bày dưới hình thức đơn giản, dễ hiểu đối với giáo viên dạy ngoại ngữ, thậm chí đối với cả sinh viên (Marton 1981b).

¹ Có lẽ ngoại trừ những khoá đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành như *Tiếng Anh cho hướng dẫn viên du lịch*.

5) Ngay những người ủng hộ ngôn ngữ học đối chiếu ở mức độ mạnh mẽ nhất cũng chưa bao giờ cho rằng giao thoa là nguyên nhân gây lỗi duy nhất và việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ có thể xác định được tất cả các loại lỗi ngoại ngữ.

Ngay phạm vi ứng dụng vào lĩnh vực dạy học tiếng của ngôn ngữ học nói chung cũng đặt ra nhiều vấn đề. D. Wilkins (1972) cho rằng ngoài việc cung cấp những thông tin ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình dạy học học, ngôn ngữ học còn giúp cho người học hiểu rõ hơn khái niệm ngôn ngữ và bản chất của việc học ngôn ngữ cũng như những hướng dẫn để tạo ra tài liệu dựa trên những quan sát chung quá trình học ngôn ngữ. Tuy quan niệm ứng dụng có tính chất “gián tiếp” ngôn ngữ học vào lĩnh vực dạy học tiếng của D. Wilkins bị C. James (1980) phê phán là lảng tránh vấn đề, nhưng phần nào phản ánh một góc độ ứng dụng của ngôn ngữ học. Điều đó đúng với cả ngôn ngữ học đối chiếu. Nghĩa là kết quả nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ không chỉ được ứng dụng trực tiếp tiếp vào việc xây dựng chương trình, biên soạn sách giáo khoa hay giảng dạy trong lớp mà còn cung cấp cho người dạy và người học những tri thức tổng quát về sự thống nhất và đa dạng của các ngôn ngữ, giúp người dạy và người học hình thành nên nhãn quan “đa ngữ luận” khi dạy học một ngôn ngữ.

Mặc dù dạy học ngoại ngữ cũng như dạy học ngôn ngữ nói chung là một quá trình phức tạp, nhưng chắc ít ai đồng tình với quan điểm của Leon Jakobvits, Leonard Newmark, David Reibel và một số người khác khi họ cho rằng đó là một quá trình bí ẩn mà tất cả những gì ta có thể làm là dừng can thiệp vào nó (Marton 1981a).

2.2. Ngôn ngữ học đối chiếu và những lĩnh vực ứng dụng khác

Trong các phạm vi ứng dụng của ngôn ngữ học đối chiếu thì ứng dụng vào lĩnh vực dạy học ngoại ngữ được thảo luận nhiều nhất và nhiều công trình ngôn ngữ học đối chiếu đặt nó như là một vế đối lập với những nghiên cứu nhằm mục đích lí thuyết. Tuy nhiên, ngoài dạy học ngoại ngữ, có thể nói đến những lĩnh vực ứng dụng

khác của ngôn ngữ học đối chiếu như giáo dục song ngữ, dịch thuật và nghiên cứu về lí luận dịch thuật.

Giáo dục song ngữ là một lĩnh vực khá gần gũi với dạy học ngoại ngữ. Trong lĩnh vực này, vai trò của chuyển di ngôn ngữ cũng như việc ứng dụng kết quả nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ cũng được các nhà ngôn ngữ học và giáo dục học chú ý. Tuy nhiên, trong giáo dục song ngữ, mối quan hệ giữa ngôn ngữ thứ nhất (ngôn ngữ mà người học đã thủ đắc trong những năm đầu đời, bắt đầu từ môi trường giao tiếp trong gia đình) và ngôn ngữ thứ hai (ngôn ngữ cần học) có điểm khác biệt đáng kể so với mối quan hệ giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ.

Song ngữ là hiện tượng một người, một cộng đồng sử dụng hai hoặc nhiều hơn hai ngôn ngữ ở mức độ thuần thục gần như nhau. Khi đề cập đến song ngữ người ta thường nhắc đến những quốc gia đa dân tộc điển hình như Ấn Độ, Liên Xô (cũ), Trung Quốc, Mĩ, Australia, Canada, Singapore, Việt Nam, v.v. Tuy nhiên, thật ra hầu hết các nước trên thế giới đều là những quốc gia đa ngữ, trừ một số rất ít ngoại lệ như Đức, Nhật Bản, v.v. Song ngay cả những quốc gia này cũng không phải hoàn toàn đơn ngữ, vì vẫn có những cộng đồng thiểu số sử dụng tiếng Đức, tiếng Nhật thành thạo, nhưng với họ đó không phải là tiếng mẹ đẻ, ví dụ người Hàn Quốc, người Trung Quốc ở Nhật Bản ; người Thổ Nhĩ Kỳ, người Nam Tư, người Ý, người Hi Lạp ở Đức. Chắc hẳn những quốc gia này thường được coi là quốc gia đơn ngữ chỉ vì tỉ lệ cộng đồng song ngữ không đáng kể mà thôi. Như vậy song ngữ là hiện tượng phổ biến trên toàn thế giới (Grosjean 1982).

Tuy một người có khả năng sử dụng nhiều (thường là 2) ngôn ngữ thành thạo gần như nhau, nhưng bao giờ cũng có một ngôn ngữ được thủ đắc trước, đó thường là tiếng mẹ đẻ của các thành viên trong gia đình mà người đó sinh ra và lớn lên và cũng là tiếng mẹ đẻ của cái cộng đồng nhỏ mà người đó là một thành viên trong một cộng đồng lớn hơn, một quốc gia đa dân tộc và đa ngôn ngữ. Chẳng hạn, như tiếng Hindi đối với một người Hindi ở Ấn Độ, tiếng

Uzbek đối với một người Uzbek ở Liên Xô (cũ), tiếng Hán đối với một công dân Singapore gốc Trung Quốc, tiếng Việt đối với một người Mi gốc Việt hay tiếng Khmer của một người Khmer ở Việt Nam. Ngôn ngữ thứ nhất này thường chỉ dùng trong phạm vi gia đình hay trong những hoàn cảnh giao tiếp thân mật khác. Bên cạnh ngôn ngữ đó, người học phải học thêm ngôn ngữ quốc gia để giao tiếp trong những bối cảnh có tính chất nghi thức hơn. Khi học ngoại ngữ, người học chỉ nhằm mục đích học một ngôn ngữ bổ trợ, và mức độ thành thạo thường là không thể ngang bằng tiếng mẹ đẻ. Còn trong trường hợp song ngữ, ngôn ngữ thứ hai có vai trò ngang bằng, thậm chí quan trọng hơn ngôn ngữ thứ nhất. Nhiều khi nó có thể lấn át dần và đi đến chỗ thay thế ngôn ngữ thứ nhất với tư cách là tiếng mẹ đẻ, hay ít ra là cả hai ngôn ngữ đều cùng tồn tại như tiếng mẹ đẻ, chẳng hạn như thế hệ những người Mi gốc Việt rời đất nước khi đang là học sinh phổ thông và bây giờ đã trưởng thành, đang học tập, làm việc và sinh sống trong môi trường hoàn toàn Mi. Đối với họ thật khó nói rõ tiếng mẹ đẻ là tiếng Việt hay là tiếng Anh (Mi). Đây chính là những trường hợp thách thức các định nghĩa về khái niệm *tiếng mẹ đẻ*¹.

Trong giai đoạn đầu giáo dục ngôn ngữ thứ hai cho những đối tượng nói trên, không thể bỏ qua sự ảnh hưởng của ngôn ngữ thứ nhất đối với quá trình học của học viên. Tuy sự ảnh hưởng này có những nét riêng, không giống hoàn toàn với chuyển di trong khi học ngoại ngữ do nhiều nhân tố, đặc biệt là do môi trường học tập (có nhiều điểm giống với khi học tiếng mẹ đẻ), nhưng việc tính đến những điểm tương đồng và khác biệt giữa các ngôn ngữ hữu quan là hết sức cần thiết trong quá trình xây dựng chương trình, biên soạn sách giáo khoa cũng như giảng dạy. Có thể coi cuốn sách *A Handbook for Teaching Vietnamese – Speaking Students* (Bộ Giáo dục Tiểu bang California 1983) là một dẫn chứng cho cách

¹ Trên thực tế, khái niệm *song ngữ* và những biểu hiện của song ngữ phức tạp hơn và có nhiều cách lí giải khác nhau. Tuy nhiên, đó không phải là vấn đề cần bàn kĩ ở đây.

tiếp cận như vậy trong giáo dục song ngữ. Phần nội dung quan trọng nhất của cuốn sách này là phân tích những điểm tương đồng và khác biệt về ngữ âm, chữ viết, từ vựng, hình thái học và cú pháp học giữa tiếng Việt và tiếng Anh và qua đó đề xuất những gợi ý về chiến lược xây dựng chương trình và giảng dạy tiếng Anh cho học viên gốc Việt.

Dịch là chuyển một cách trung thành tất cả những gì được biểu đạt trong một văn bản từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích. Muốn thực hiện được điều đó dịch giả phải hội đủ nhiều điều kiện, trong đó có sự hiểu biết thấu đáo những điểm khác biệt giữa ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích. Cao Xuân Hạo (1998) cho ta một câu chuyện thú vị có liên quan đến vấn đề này. Ông kể rằng trong một cuốn sách dịch được ấn hành vào những năm 60 của thế kỉ trước có câu văn sau : *Cứ cái đà này, những con người rồi sẽ đến nước phải gặm cỏ nội như những con cừu cái*. Đây là câu dịch từ câu tiếng Pháp trong nguyên bản : *De ce train-là, les hommes en viendront à brouter l'herbe des prés comme les brebis*. Dịch giả đã dịch sát từng từ ngữ, chứ không truyền đạt đúng cái ý mà nguyên bản muốn truyền đạt, vì dịch giả không biết những điểm khác biệt quan trọng giữa tiếng Việt và tiếng Pháp, chẳng hạn, *les hommes* không tương ứng với *những con người*, mà với *con người* hay *người ta*, hay tiếng Việt không buộc phải nói rõ số và giống như tiếng Pháp, cho nên người Việt sẽ không nói *gặm cỏ như những con cừu đực / cừu cái*, mà chỉ nói *gặm cỏ như cừu*.

Trong khi người Anh nói : *He is washing his hands* thì người Việt chỉ nói : *Nó đang rửa tay*, chứ không nói : *Nó đang rửa những bàn tay của nó*. Những khác biệt tương tự như vậy giữa tiếng Việt và nhiều ngôn ngữ châu Âu có thể thấy trong quan hệ tôn ti giữa các đơn vị ngôn ngữ (sự phân biệt hình vị và từ, mối liên hệ giữa kích thước của hình vị và âm tiết), trong sự phân biệt các từ loại cơ bản (động từ và tính từ), trong cách thức biểu hiện ý nghĩa thời gian, ý nghĩa bị động, ý nghĩa số và sự phân biệt đếm được / không đếm được, v.v. Đặc biệt, cấu trúc cú pháp đề – thuyết và quan hệ vai nghĩa đa dạng giữa đề và thuyết, hệ thống từ xưng hô phong

phú và tinh tế, sự phổ biến hiện tượng láy, v.v. là những nét đặc trưng của tiếng Việt gây nhiều trở ngại cho quá trình dịch. Đó là những nội dung không thể không chú ý khi chuẩn bị nội dung cho các khoá đào tạo phiên, biên dịch hay xây dựng các chương trình dịch tự động. Những khác biệt nói trên giữa các ngôn ngữ chỉ có thể được xác định thông qua nghiên cứu đối chiếu.

Như vậy, tuy là hai lĩnh vực có mục đích khác nhau, nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ và lí thuyết cũng như thực tiễn dịch thuật có mối quan hệ rất hiển nhiên. Hai lĩnh vực này có một điểm tương đồng quan trọng là cả hai đều quan tâm đến việc xem xét cùng một nội dung được thể hiện bằng những cách khác nhau như thế nào. Vì vậy, hai hướng nghiên cứu này có thể bổ sung cho nhau, thành quả nghiên cứu ở lĩnh vực này có thể góp phần thúc đẩy sự phát triển ở lĩnh vực kia. Điều đáng tiếc là sự gắn kết có vẻ tự nhiên như vậy trong một thời gian dài chưa thực sự diễn ra như lẽ ra phải có (Chesterman 1998).

Việc ứng dụng khối ngữ liệu điện tử trong thời gian gần đây đã đưa ngôn ngữ học đối chiếu và nghiên cứu dịch đến nhiều điểm gặp gỡ và gắn gũi nhau hơn. Các nhà ngôn ngữ học đối chiếu và nghiên cứu hoạt động dịch thuật đều dùng chung khối ngữ liệu đa ngữ, chung phần mềm hỗ trợ cho việc tìm kiếm những thông tin cần thiết từ khối ngữ liệu đó và đều phải giải quyết những vấn đề có liên quan đến giá trị của khối ngữ liệu. Xu hướng nghiên cứu này thể hiện rõ nhất qua những hội thảo và công trình được công bố trong thời gian gần đây, đặc biệt là những nghiên cứu được tập hợp trong cuốn sách có nhan đề *Corpus-Based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies* (Granger et al 2003).

Những phân tích dựa vào khối ngữ liệu đã hình thành một phương pháp dạy học quy nạp kiểu mới, gọi là *dạy học điều khiển bằng dữ liệu* (data-driven learning – DDL), được miêu tả là sử dụng trong lớp học danh sách các mục từ do máy tính cung cấp, kèm theo những thông tin về vị trí mà mỗi từ có thể xuất hiện và cách dùng của nó để giúp sinh viên khám phá các quy tắc trong ngôn

ngữ đích và phát triển các hoạt động thực hành dựa trên đầu ra từ máy tính. Phương pháp dạy học này có thể liên quan đến khối ngữ liệu đơn ngữ và / hay song ngữ và được dùng vào việc dạy học ngoại ngữ cũng như đào tạo về dịch thuật (Granger 2003).

Trong thời đại toàn cầu hoá, phạm vi ứng dụng của ngôn ngữ học đối chiếu ngày càng rộng lớn hơn. Khi mối liên hệ, sự tác động và phụ thuộc lẫn nhau của tất cả các nước và các khu vực ngày càng tăng lên, nhu cầu giao lưu giữa các quốc gia ngày càng phát triển thì những tri thức và kĩ năng giao tiếp liên ngôn ngữ và liên văn hoá càng đóng vai trò quan trọng. Trong bối cảnh đó, việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ ngày càng trở thành một trong những mối quan tâm chủ yếu của ngôn ngữ học hiện đại, góp phần đưa ngôn ngữ học gắn với đời sống của con người hơn.

Nghiên cứu đối chiếu tiếng Việt với các ngôn ngữ khác giúp ta hiểu sâu hơn bản sắc của tiếng Việt, linh hồn của dân tộc Việt và sự phong phú, đa dạng của các ngôn ngữ khác trên thế giới ; hiểu đầy đủ hơn những nét đặc trưng của tiếng Việt và những nét phổ quát mà tiếng Việt chia sẻ với ngôn ngữ của nhân loại. Hiểu biết đó là hành trang không thể thiếu trong hành trình hội nhập quốc tế mà vẫn giữ gìn được bản sắc của dân tộc.

3. Ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng

Ý nghĩa của việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ xét về phương diện lí thuyết và thực tiễn không phải khi nào cũng được chú ý như nhau ở những giai đoạn khác nhau và ở các tác giả khác nhau.

Vào giai đoạn đầu, ngôn ngữ học đối chiếu chủ yếu nhằm đến những ứng dụng dạy tiếng thuần túy. Chính vì thế mà một thời nó được coi là một nhánh của ngôn ngữ học ứng dụng. Về sau, khi cả hai hướng – nhằm mục đích lí thuyết và nhằm mục đích dạy tiếng – đều được chú ý đến thì cách xác định đó không còn thích hợp

nữa. Tại Hội thảo bàn tròn hằng năm ở Washington năm 1968, chuyên bàn về ngôn ngữ học đối chiếu, Wilga Rivers đã đề nghị áp dụng cách phân biệt của N. Chomsky, phân biệt ngữ pháp giảng dạy và ngữ pháp ngôn ngữ học, cho ngôn ngữ học đối chiếu. Từ đó, sự phân biệt ngôn ngữ học đối chiếu nhằm mục đích lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu nhằm mục đích dạy tiếng bắt đầu được chú ý hơn (Aarts & Wekker 1990).

Thật ra, sự phân biệt rõ *ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết* và *ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng*, đôi khi được gọi là *nghiên cứu đối chiếu thuần túy*, nghĩa là nhằm mục đích tự nó, và *nghiên cứu đối chiếu có định hướng*, nghĩa là hướng đến mục đích ứng dụng thực tiễn (chủ yếu là định hướng dạy học ngoại ngữ), có thể coi là thực sự bắt đầu từ J. Fisiak trong một công trình năm 1971, sau đó được chính ông phát triển và trình bày cụ thể hơn trong những công trình công bố vào các năm 1980, 1983, 1984 và nhận được sự đồng tình rộng rãi của giới nghiên cứu, chẳng hạn như J. Lehtonen & K. Sajavaara (1983, 1984), E. Gussmann (1984), H. Birnbaum (1986). Tuy nhiên, cách phân biệt ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng của J. Fisiak khác với quan niệm đã trình bày ở trên. Sự phân biệt của J. Fisiak vừa dựa vào mục đích đối chiếu ; vừa dựa vào phương pháp đối chiếu, có dáng dấp của cách phân biệt hai cách tiếp cận trong nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ (xem mục 2.4., chương 4).

Theo như cách trình bày trên đây, sự phân biệt ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng hoàn toàn dựa vào mục đích đối chiếu. Mục đích của ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết là xây dựng những mô hình thích hợp để phân tích đối chiếu nhằm giải quyết những vấn đề liên quan đến ngôn ngữ học đại cương, loại hình học, ngôn ngữ học miêu tả, ngôn ngữ học tri nhận hay những vấn đề về ngôn ngữ và văn hoá. Còn mục đích của ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng là phục vụ cho những nhu cầu cụ thể và có tính chất thực tiễn như dạy học ngoại ngữ, giáo dục song ngữ hay dịch thuật.

Sự phân biệt ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng thật sự quan trọng đối với việc đánh giá tính hữu dụng và giá trị của một công trình nghiên cứu đối chiếu. Không thể đánh giá một công trình nghiên cứu đối chiếu lí thuyết bằng những tiêu chuẩn dựa trên mục tiêu ứng dụng, và ngược lại. Nhiều ý kiến phê phán ngôn ngữ học đối chiếu lâu nay nảy sinh chủ yếu do dựa vào những thất bại của việc vận dụng những nghiên cứu có tính chất lí thuyết nhằm đạt những mục tiêu thực tiễn (Fisiak 1990).

Tùy thuộc vào mục đích lí thuyết hay thực tiễn mà quá trình nghiên cứu đối chiếu có những đặc điểm riêng. Chẳng hạn, một công trình đối chiếu lí thuyết thường có tính trừu tượng rất cao, còn nghiên cứu đối chiếu ứng dụng thì thường cụ thể hơn. Ngoài ra, nghiên cứu đối chiếu ứng dụng tùy thuộc không chỉ vào những cứ liệu ngôn ngữ thuần túy mà còn vào nhiều yếu tố khác, chẳng hạn vào lí thuyết ngôn ngữ học tâm lí về quá trình học ngôn ngữ, vào những yếu tố thuộc ngôn ngữ học xã hội, v.v.

Hai hướng nghiên cứu này phân biệt nhau nhưng không tách rời nhau. Ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết có một nhiệm vụ quan trọng là xây dựng lí thuyết về đối chiếu các ngôn ngữ, như mô hình lí thuyết và khái niệm công cụ thích hợp để đối chiếu các ngôn ngữ, xác định những yếu tố nào của ngôn ngữ có thể đối chiếu với nhau và đối chiếu như thế nào. Xét từ góc độ này, có thể nói ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết gánh vác phận sự “dẫn đường” cho ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng. Bên cạnh đó, bản thân kết quả cụ thể của nghiên cứu đối chiếu lí thuyết có thể được vận dụng vào những công trình nghiên cứu đối chiếu ứng dụng. Ngược lại, ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng có thể cung cấp thêm cứ liệu cho ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết, giúp ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết phát triển và hoàn thiện các mô hình lí thuyết và bộ máy khái niệm công cụ. Ngoài một số phân ngành khác của ngôn ngữ học như ngôn ngữ học xã hội, ngôn ngữ học tâm lí, ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng còn có mối quan hệ chặt chẽ với nhiều lĩnh vực nghiên cứu ngoài ngôn ngữ học, như tâm lí học dạy học, phương pháp giảng dạy, v.v.

Liên quan đến sự phân biệt ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng, có thể thấy rõ một sự khác biệt khác, thể hiện mối quan tâm khác nhau của các nhà ngôn ngữ học đối với hai hướng nghiên cứu này. Nhiều nhà ngôn ngữ học Nga như V. G. Gak (1977), U. S. Maslov (1978), Dzh. Buranov (1983) quan tâm chủ yếu đến hướng ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết. Nói như vậy không có nghĩa là các nhà ngôn ngữ học Nga không quan tâm đến việc ứng dụng kết quả nghiên cứu đối chiếu vào lĩnh vực dạy tiếng. Sự quan tâm đó thể hiện rõ nhất qua những bài viết đăng trên một tạp chí khá quen thuộc tại Nga là *Ngoại ngữ trong trường học*. Tuy vậy, dường như ở Nga, khuynh hướng tập trung nghiên cứu đối chiếu để giải quyết những vấn đề lí thuyết vẫn chiếm ưu thế.

Còn nhiều nhà nghiên cứu khác, chủ yếu là ở Mỹ như U. Weinreich (1953), R. Lado (1957), v.v. hầu như không đã động gì đến ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết, mà chỉ đề cập đến ý nghĩa thực tiễn của việc nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ là tối ưu hoá việc dạy và học ngoại ngữ. Trong toàn bộ công trình của mình, R. Lado chỉ tập trung phân tích một cách tỉ mỉ những khác biệt giữa các ngôn ngữ về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, chữ viết và giữa các nền văn hoá có thể gây khó khăn, trở ngại cho người học ngoại ngữ. Tiếp nối quan niệm đó, G. Nickel (1971), tuy có đề cập đến vấn đề ứng dụng ngôn ngữ học đối chiếu vào lĩnh vực nghiên cứu loại hình, nhưng khẳng định rõ : nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ chủ yếu nhằm những mục đích ứng dụng như hoàn thiện phương pháp và nâng cao hiệu quả dạy tiếng hay phục vụ cho việc dịch máy. Đôi khi một số nhà ngôn ngữ học Mỹ dường như cũng quan tâm đến những vấn đề khác của ngôn ngữ học đối chiếu như vấn đề song ngữ và hiện tượng tiếp xúc ngôn ngữ.

T. Krzeszowski (1990) thì cho rằng sự phân biệt giữa ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết và ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng là không thích đáng. Bất kể nghiên cứu đối chiếu thuần tuý hay có định hướng ứng dụng thì cũng đều có thể đem đến những kết quả quan yếu đối với lĩnh vực dạy tiếng và những lĩnh vực ứng dụng

khác, nhất là khi việc miêu tả các ngôn ngữ làm cơ sở cho nghiên cứu đối chiếu được thực hiện trong khuôn khổ những khung lí thuyết có cách tiếp cận rộng mở như ngôn ngữ học tri nhận. Dựa vào kết quả đạt được, nhất là trong những nghiên cứu đối chiếu về ngữ dụng hay những nghiên cứu đối chiếu có tính định lượng, những ai quan tâm đến định hướng ứng dụng có thể biên soạn các tài liệu phục vụ cho việc dạy học ngoại ngữ.

Các phạm vi ứng dụng của ngôn ngữ học đối chiếu rất rộng lớn và đa dạng, trong đó ứng dụng vào lĩnh vực dạy học ngôn ngữ chỉ là một hướng mà dường như hiện nay chỉ chiếm vị trí khá khiêm tốn trong tương quan với các hướng ứng dụng nói chung của lĩnh vực nghiên cứu này : ứng dụng về phương diện lí thuyết và ứng dụng về phương diện thực tiễn. Rõ ràng ngôn ngữ học đối chiếu mở ra những triển vọng nghiên cứu ngôn ngữ rộng lớn hơn nhiều so với việc nghiên cứu chỉ giới hạn trong phạm vi một ngôn ngữ.

Chương 3

CƠ SỞ CỦA VIỆC NGHIÊN CỨU ĐỒI CHIỀU CÁC NGÔN NGỮ

1. So sánh và các kiểu so sánh

Có giai thoại kể rằng :

“Một danh gia thời Chiến Quốc tên là Huệ Tử nói việc gì cũng hay so sánh. Chuyện ấy đến tai vua nước Lương. Một hôm, vua đến thăm Huệ Tử, bảo rằng :

– Xin tiên sinh nói gì thì cứ nói thẳng, đừng so sánh vòng vo làm gì.

Huệ Tử hỏi lại :

– Nếu có người không biết cái nỏ hình dạng như thế nào, tôi giải thích *cái nỏ như cái nỏ* thì người ấy có hiểu không ?

Vua đáp :

– Làm sao hiểu được ?

Huệ Tử hỏi tiếp :

– Thế nếu tôi bảo với người ấy *Cái nỏ giống như cái cung có cán, có lẫy* thì người ấy có hình dung được không ?

Vua đáp :

– Thế thì hiểu được.

Huệ Tử tiếp lời :

– Thế đấy. Khi nói về cái gì, phải đem cái người ta đã biết mà so sánh để người ta có thể biết được cái chưa biết. Nay nhà vua bảo tôi đừng so sánh thì tôi không sao nói được vì có nói người ta cũng chẳng hiểu”.

Câu chuyện này thể hiện phần nào ý nghĩa của so sánh.

So sánh là một thao tác tư duy phổ quát của nhân loại. Nhờ so sánh mà con người phát hiện ra được nhiều thuộc tính và quan hệ (định tính và định lượng) giữa các sự vật, hiện tượng trong thế giới. Vì vậy, không chỉ trong đời sống hàng ngày mà trong mọi khoa học (toán học, vật lí học, sinh học, hoá học, sử học, kinh tế học, xã hội học, giáo dục học, luật học, văn học, địa lí học, địa chất học, v.v.), so sánh được sử dụng như một công cụ nhận thức quan trọng. Tùy vào mục đích so sánh mà tính chất quan hệ giữa các sự vật, hiện tượng so sánh thay đổi.

Khi so sánh để làm rõ những điểm giống nhau và khác nhau giữa các sự vật và hiện tượng, người ta thường chỉ so sánh những sự vật và hiện tượng cùng loại, cùng phạm trù, chẳng hạn so sánh hệ thống tàu điện ngầm của Pháp và hệ thống tàu điện ngầm của Nga, so sánh ti vi Nhật Bản và ti vi Hàn Quốc, v.v. Theo cách này, người ta không so sánh ti vi Nhật Bản và ô tô Mĩ. Khi đó, việc so sánh quan tâm đến cả những điểm giống nhau lẫn khác nhau giữa các đối tượng được so sánh. Có thể gọi một cách ước định đây là kiểu so sánh thứ nhất.

Khi so sánh chỉ nhằm mục đích chứng minh hay làm nổi bật một đặc điểm nào đó của đối tượng được bàn đến, không cần chú ý đến những điểm giống nhau lẫn khác nhau giữa các đối tượng so sánh thì những đối tượng này có thể thuộc vào những loại, những phạm trù khác nhau. Tạm gọi là kiểu so sánh thứ hai. Đọc *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*, có thể thấy F. de Saussure là người thích dùng kiểu so sánh này. Chẳng hạn, ông so sánh diện đồng đại của ngôn ngữ với hình chiếu của một vật thể trên một mặt

phẳng hay lát cắt ngang của một thân cây, cơ chế của ngôn ngữ với một ván cờ, một trạng thái ngôn ngữ với một thế cờ (Saussure 2005). Tương tự, McDonough (2002) coi việc học một ngoại ngữ là quá trình làm quen với một hệ thống mới vận hành theo những nguyên lí căn bản giống với hệ thống mà người học đã nắm thuần thục trước đó, giống như bạn phải học lái một chiếc xe hơi đời mới khác với chiếc xe cũ của bạn hay một người phi công giàu kinh nghiệm phải được huấn luyện lại để lái một kiểu máy bay khác. Qua sự so sánh này, McDonough muốn làm nổi bật một điều : khi học một ngôn ngữ mới, ta không phải bắt đầu từ chỗ hoàn toàn chưa biết gì, mà đó chẳng qua chỉ là một quá trình chuyển mã dựa trên một bộ khung ngữ pháp phổ quát.

Khác với kiểu so sánh thứ nhất, kiểu so sánh này chủ yếu khai thác điểm tương đồng giữa các đối tượng mà ít chú ý đến sự khác biệt giữa chúng. Dẫu vậy, đôi khi sự khác biệt như vậy cũng được nhắc đến. Chẳng hạn, sau khi phân tích những điểm tương đồng giữa một thế cờ với một trạng thái ngôn ngữ, F. de Saussure cũng nhắc ta về sự khác biệt : người đánh cờ có ý định thực hiện sự di chuyển và gây một tác dụng trong hệ thống, còn ngôn ngữ thì không hề có mưu đồ gì hết.

Có thể thấy kiểu so sánh như của F. de Saussure và McDonough trong những hiện tượng được gọi là tỉ dụ và ẩn dụ. Ví dụ :

(1) *Đôi ta như lửa mới nhen / Như trăng mới mọc như đèn mới khêu* (ca dao) (tỉ dụ) ;

(2) *Vào mùa hè quạt máy mát như tôm tươi, nhưng vào mùa đông thì lại rẻ như bèo* (tỉ dụ) ;

(3) *Tình yêu của họ đã đơm hoa kết trái* (ẩn dụ)

(4) *Thì giờ là vàng bạc* (ẩn dụ)

Tình cảm lứa đôi và lửa, trăng, đèn ; quạt máy và tôm tươi, bèo ; tình yêu và cây ; thì giờ và vàng bạc là những sự vật, hiện tượng không thuộc cùng một phạm trù, vì vậy so sánh trong những ví dụ trên, cũng như trong tỉ dụ và ẩn dụ nói chung, không phải là so

sánh thông thường. Chính nhờ khai thác được những điểm chung để xác lập một sự so sánh giữa các sự vật, hiện tượng vốn thường không được so sánh với nhau mà những cách diễn đạt trên đây tạo nên những liên tưởng bất ngờ và mang lại những hiệu quả nghệ thuật nhất định.

So với kiểu so sánh thứ nhất thì những trường hợp so sánh giữa các sự vật, hiện tượng không cùng loại, không cùng phạm trù mang đậm tính chủ quan, nghĩa là phụ thuộc rất nhiều vào cách nhìn nhận, đánh giá của người so sánh về các sự vật và hiện tượng. So sánh như một phương pháp nghiên cứu chủ đạo trong ngôn ngữ học đối chiếu, cũng như trong ngôn ngữ học so sánh nói chung thuộc vào kiểu so sánh thứ nhất. Nói cách khác, những cái được so sánh trong ngôn ngữ học đối chiếu nói riêng và trong ngôn ngữ học so sánh nói chung bao giờ cũng đồng loại với nhau. Hơn thế nữa, có thể nói trong trường hợp này, đồng loại là điều kiện tiên quyết của sự so sánh.

2. Khái niệm *tertium comparationis*

Việc so sánh hai đối tượng bất kỳ bao giờ cũng dựa trên một giả định là hai đối tượng đó có một cái gì đó chung. Ở trên chúng tôi đã đề cập đến hai kiểu so sánh. Đối với kiểu so sánh thứ nhất, chẳng hạn khi so sánh hệ thống tàu điện ngầm của Pháp và hệ thống tàu điện ngầm của Nga, ta có thể dựa vào một cơ sở chung như đặc điểm công nghệ, vận tốc, dịch vụ kèm theo, lượng khách đi lại, giá vé, lợi nhuận hay số tiền phải bù lỗ, v.v. Ngay cả trường hợp kiểu so sánh thứ hai (so sánh giữa các sự vật, hiện tượng khác loại, khác phạm trù) cũng phải dựa vào một điểm chung nào đó làm cơ sở. Trong ví dụ (1), cơ sở so sánh là sức sống, nguồn năng lượng dồi dào của một sự vật, hiện tượng ở giai đoạn chớm xuất hiện hay mới hình thành ; trong ví dụ (2) là giá cả ; trong ví dụ (3) là quá trình phát triển dẫn đến một kết quả ; trong ví dụ (4) là giá trị. Nếu trong ẩn dụ, so sánh được ngầm ẩn thì trong tỉ dụ, so sánh được biểu đạt hiển ngôn. Điểm

giống nhau là dù ngấm ẩn hay hiển ngôn, trong nhận thức của người tạo lập cũng như người tiếp nhận, tỉ dụ và ẩn dụ bao giờ cũng tồn tại một cái nền chung. Không có cái nền chung ấy làm cơ sở cho sự so sánh thì ngay cả tỉ dụ và ẩn dụ, những hình thức so sánh đặc biệt nhất, cũng không thể hình thành.

Cái cơ sở hay cái nền đó thường được gọi là *tertium comparationis* (TC). Đây là một từ gốc La tinh dùng để chỉ cái thứ ba trong so sánh. TC không chỉ quyết định khả năng so sánh, mà còn chi phối kết quả so sánh. Chẳng hạn, có thể so sánh hai đối tượng hình hộp A và hình hộp B dựa vào trọng lượng hoặc thể tích của chúng. Có thể dựa vào trọng lượng thì A nặng hơn B, nhưng dựa vào thể tích thì B lớn hơn A.

Hình vuông và hình chữ nhật giống nhau ở chỗ cả hai đều có 4 cạnh tạo nên 4 góc vuông. Nhưng chúng khác nhau ở chỗ hình vuông có 4 cạnh bằng nhau, còn hình chữ nhật thì không. Như vậy nếu so sánh hai hình này ở phương diện số góc và số cạnh thì chúng thuộc cùng một loại với nhau, nhưng nếu so sánh chiều dài của cạnh thì chúng lại khác nhau (Krzyszowski 1990).

TC khác với sự giống nhau. Trong khi TC là cơ sở của so sánh, không có TC thì không thể so sánh được thì sự giống nhau là kết quả của so sánh. Chẳng hạn, khi nói rằng *Cái ti vi này cũng màu đen như cái ti vi kia* thì màu sắc là TC và màu đen là điểm giống nhau giữa hai cái ti vi được so sánh. Trong so sánh, bên cạnh sự giống nhau có thể có sự khác nhau. Đó là hai mặt của quá trình so sánh, có cơ sở so sánh là TC. Tùy vào mục đích cụ thể mà sự giống nhau hay sự khác nhau được nhấn mạnh hơn, nhưng TC thì bao giờ cũng là trung tâm của sự so sánh. T. Krzyszowski (1990) đôi khi đã đồng nhất TC với sự giống nhau khi viết : “Sự giống nhau về ngữ âm với tư cách là TC thường có nghĩa là sự giống nhau về phương thức cấu âm và vị trí cấu âm” (Phonetic similarity as tertium comparationis usually means similarity of articulation in term of manner and place) ; hay : “Bất kì sự so sánh nào cũng tiền giả định sự giống nhau với tư cách là TC” (Any comparison presupposes

similarity as tertium comparationis). Tuy nhiên, sự đồng nhất như vậy, theo chúng tôi, là không thích hợp.

TC và sự tương đương cũng không phải là một. *Tương đương* là một khái niệm được xác lập trên cơ sở quan hệ, liên quan đến giá trị, đến khả năng thay thế. Nói A tương đương với B có nghĩa là A có giá trị như B, có khả năng thay thế B. Tuy khác nhau nhưng TC và sự tương đương gắn chặt với nhau như hình với bóng. Nói như T. Krzeszowski : “Tương đương và TC là hai mặt của một đồng xu” (Equivalence and *tertium comparationis* are two sides of the same coin).

Trong đối chiếu ngôn ngữ, tương đương là mối quan hệ giữa các đơn vị, cấu trúc ngôn ngữ cho ta cơ sở để xác định vì sao những đối tượng này được chọn để so sánh, vì chỉ những đối tượng tương đương với nhau thì mới có thể so sánh được với nhau. Qua so sánh mà xác định những điểm giống nhau và khác nhau. Chẳng hạn, *Xin chào !* tiếng Việt và *Good morning !* tiếng Anh là những cách nói tương đương. Song những cách nói này chỉ tương đương chứ không hoàn toàn giống nhau, vì *Xin chào !* được dùng vào bất kì thời điểm nào trong ngày, nhưng chỉ hay được dùng trong những tình huống giao tiếp thân mật ; còn *Good morning !* chỉ được dùng vào buổi sáng, nhưng hoàn toàn không bị hạn chế bởi tính chất của tình huống giao tiếp thân mật hay trang trọng.

Như tất cả những so sánh khác, việc đối chiếu các ngôn ngữ cũng phải dựa trên một TC. Tuy là khái niệm nền tảng của sự so sánh nói chung và nghiên cứu đối chiếu ngôn ngữ nói riêng, nhưng TC là một trong những vấn đề gây tranh cãi nhiều nhất trong giới nghiên cứu ngôn ngữ học đối chiếu. Điều đó làm hạn chế đáng kể sự phát triển của lĩnh vực nghiên cứu này. TC cùng với khái niệm *tương đương* cũng như mối quan hệ giữa ngôn ngữ học đối chiếu và lí thuyết ngôn ngữ học, giữa ngôn ngữ học đối chiếu và lĩnh vực dạy học ngoại ngữ được T. Krzeszowski (1990) gọi là *notorious problems*, tạm hiểu là “những vấn đề tai tiếng”. Cách gọi này nói lên tính gai góc của những vấn đề mà ngôn ngữ học đối chiếu phải giải quyết.

Như ta biết, cơ sở cho sự hình thành và phát triển của ngôn ngữ học đại cương là giả định cho rằng dưới dạng vẻ phong phú, đa dạng với nhiều nét khác biệt đáng kể, các ngôn ngữ trên thế giới mang những thuộc tính chung, được hình thành theo một mẫu thống nhất. Đó cũng là cơ sở để hình thành lĩnh vực nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ. Tuy nhiên, bên cạnh đó, những khác nhau rất lớn trong cơ cấu của các ngôn ngữ đã làm cho nhiều người nghi ngờ khả năng ứng dụng những đơn vị đo lường thống nhất để miêu tả các ngôn ngữ, từ đó có thể tiến hành nghiên cứu đối chiếu những ngôn ngữ này với nhau.

Trong một khoảng thời gian dài, từ những thập niên đầu tiên cho đến những năm 60 – 70 của thế kỉ trước, chủ nghĩa cấu trúc đã ngự trị trong ngôn ngữ học thế giới. Nếu theo cách tiếp cận thuần túy về hình thức, đặt ra những yêu cầu miêu tả ngôn ngữ chính xác, khách quan kiểu toán học theo đúng tinh thần của ngôn ngữ học cấu trúc Mi, thì không thể nào đối chiếu những ngôn ngữ khác xa nhau về loại hình, vì không có TC để đối chiếu. Về lí thuyết có thể có hai ngôn ngữ nào đó hoàn toàn khác nhau hoặc giống nhau ở một mức độ nào đó. Dường như mức độ giống nhau giữa hai ngôn ngữ càng lớn thì khả năng đối chiếu càng cao. T. Krzeszowski (1990) còn đề cập đến khả năng hai ngôn ngữ hoàn toàn giống nhau, nhưng điều đó, ngay cả trên phương diện lí thuyết, không thể hình dung được vì lúc đó ta có chỉ một ngôn ngữ, chứ không phải hai. Trên thực tế, xét từ góc độ hệ thống thì không làm gì có hai ngôn ngữ hoàn toàn khác nhau. Song nếu xét ở một đơn vị, một phạm trù nào đó của chúng thì khả năng khác nhau hoàn toàn là rất cao, đặc biệt là đối với những ngôn ngữ khác xa nhau về loại hình. Ở đây ta cũng có thể xác lập một quan hệ tỉ lệ thuận : hai ngôn ngữ càng khác xa nhau về loại hình thì khả năng có những đơn vị, phạm trù khác nhau hoàn toàn càng cao.

Ngay cả đối với những ngôn ngữ cùng loại hình thì cách tiếp cận hình thức cũng sẽ cho ta kết quả miêu tả khó lòng sử dụng để đối chiếu được. Một khi tuyệt đối hoá, coi giá trị của yếu tố trong hệ thống là do quan hệ giữa yếu tố đó với các yếu tố khác trong cùng

một hệ thống quy định thì không thể đối chiếu các vẻ đối lập trong phạm trù giống của tiếng Pháp và tiếng Nga được, tuy hai ngôn ngữ này gần nhau về đặc điểm loại hình và đều có phạm trù giống. Bởi vì chẳng hạn giống đực trong tiếng Pháp chỉ có một vẻ đối lập là giống cái, còn giống đực trong tiếng Nga có đến hai vẻ đối lập là giống cái và giống trung. Đó là một trong những lí do cơ bản nhất giải thích vì sao vào những năm 70 của thế kỉ XX tại Mĩ, khi ngôn ngữ học cấu trúc hưng thịnh thì cũng là lúc ngôn ngữ học đối chiếu gặp bế tắc.

TC trong nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ là một đại lượng chung như một thứ siêu ngôn ngữ, không thuộc riêng về một ngôn ngữ nào trong số những ngôn ngữ được đối chiếu. Nó có thể được xác lập trên cơ sở một thuộc tính nào đó có tính phổ quát của ngôn ngữ nhân loại hoặc là một thuộc tính của hai hay một nhóm ngôn ngữ. Chẳng hạn, TC ở bình diện biểu hiện dựa trên cơ sở sự thống nhất của bộ máy phát âm ở tất cả mọi người thuộc các chủng tộc khác nhau. Đó là cơ sở quan trọng đặt nền tảng cho việc nghiên cứu đối chiếu về ngữ âm – âm vị học. TC ở bình diện nội dung dựa trên cơ sở sự thống nhất của thế giới bao quanh chúng ta và những nét chung trong tư duy của tất cả mọi dân tộc nói các thứ tiếng khác nhau. Tất cả các câu trong mọi ngôn ngữ đều xuất phát từ một cơ sở ngữ nghĩa phổ quát, độc lập với các đặc điểm loại hình, quy tắc tổ chức và hoạt động của các ngôn ngữ. Có như vậy ta mới có thể dịch một văn bản từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác. “Bất kì ngôn ngữ nào cũng có thể biểu đạt bất kì ý nghĩa gì được các ngôn ngữ khác biểu đạt” (Jakobson, dẫn theo Cao Xuân Hạo 2002). Đó là cơ sở quan trọng đặt nền tảng cho việc nghiên cứu đối chiếu về từ vựng, ngữ pháp và ngữ dụng.

3. Các kiểu *tertium comparationis* trong ngôn ngữ học đối chiếu

Ngôn ngữ là một hệ thống cấu trúc phức tạp, bao gồm nhiều cấp độ và bình diện khác nhau. Đó là một phức thể của những đơn vị

và quan hệ đồng loại và không đồng loại. Vì vậy, TC trong ngôn ngữ học đối chiếu cũng bao gồm nhiều kiểu loại tương ứng với các cấp độ, bình diện được nghiên cứu đối chiếu.

Những cuộc tranh luận về các kiểu TC trong nghiên cứu đối chiếu thường xoay quanh các kiểu tương đương. Theo chúng tôi được biết, cho đến nay, các kiểu tương đương theo cách xác định của T. Krzeszowski (1990) có vẻ đa dạng hơn cả. Ông dùng khái niệm "2-text", được xác định là bất kì hai văn bản nào, dưới dạng viết hoặc nói, trong hai ngôn ngữ được dùng làm cứ liệu để phân tích đối chiếu. Các văn bản trong hai ngôn ngữ tạo thành những cặp tương ứng nhau. Những cặp văn bản tương ứng này có thể là bản dịch của nhau (kí hiệu là 2-texts [+ trans]), cung cấp ngữ liệu cho những nghiên cứu đối chiếu định tính, phần cơ bản của nghiên cứu đối chiếu. Tuy nhiên, những cặp văn bản tương ứng trong hai ngôn ngữ cũng có thể không phải là bản dịch của nhau (kí hiệu là 2-texts [- trans]), nhưng ít nhất cũng phải cùng một phong cách, một thể loại hay đề cập đến cùng một đề tài. Những cặp văn bản loại này được dùng làm ngữ liệu cho những nghiên cứu đối chiếu định lượng.

Tác giả phân biệt nghiên cứu đối chiếu trong phạm vi văn bản và nghiên cứu đối chiếu trong hệ thống, dựa trên cơ sở sự phân biệt giữa lời nói và ngôn ngữ. Tiêu biểu cho nghiên cứu đối chiếu trong phạm vi văn bản là những nghiên cứu đối chiếu định lượng và những nghiên cứu đối chiếu định tính dựa vào khối ngữ liệu. Tiêu biểu cho nghiên cứu đối chiếu trong hệ thống là những nghiên cứu đối chiếu các hệ thống, các kết cấu, các quy tắc, v.v. Từ đó, tác giả xác định 7 kiểu tương đương, làm cơ sở cho 7 kiểu TC khác nhau, tương ứng với các kiểu đối chiếu khác nhau trong phạm vi văn bản và hệ thống.

1) Tương đương về mặt thống kê : Các kết cấu trong hai ngôn ngữ được coi là tương đương về mặt thống kê nếu chúng xuất hiện như là bản dịch của nhau với tần số cao nhất và / hay nếu so với những kết cấu khác đồng nghĩa, chúng có tần số xuất hiện trong các văn bản hữu quan giống nhau ở mức tối đa. Tương đương về

mặt thống kê có thể dựa vào 2-texts [+ trans] hoặc 2-texts [- trans]. Các kết cấu tương đương về mặt thống kê không nhất thiết phải là tương đương về ngữ nghĩa cú pháp. Đây là kiểu tương đương làm cơ sở cho những nghiên cứu đối chiếu định lượng.

2) Tương đương dịch : Được xác lập dựa vào 2-texts [+ trans]. Kiểu tương đương này làm cơ sở cho những nghiên cứu đối chiếu định tính dựa vào khối ngữ liệu và nghiên cứu đối chiếu các hệ thống.

3) Tương đương hệ thống : Đây là kiểu tương đương làm cơ sở cho những nghiên cứu đối chiếu các hệ thống. Khi nghiên cứu đối chiếu các hệ thống, việc phân tích phải thực hiện trên trục đối vị. Song bất kì sự phân tích nào trên trục đối vị cũng có liên quan đến phân tích trên trục kết hợp, vì khi phân tích một hệ thống nào đó, ví dụ hệ thống đại từ nhân xưng trong một ngôn ngữ, ta không thể không đả động đến những kết cấu mà trong đó các yếu tố của hệ thống được sử dụng. Để xác lập các hệ thống tương đương trong ngôn ngữ A và ngôn ngữ B, cần phải nghiên cứu các kết cấu tương đương trong những ngôn ngữ đó. Nói cách khác, tương đương hệ thống không tách rời với tương đương kết cấu. Trong thực tế, các hệ thống tương đương giữa hai ngôn ngữ thường được xác lập một cách mặc ẩn dựa vào cảm thức song ngữ của nhà nghiên cứu và được củng cố thêm bởi những thuật ngữ chung dùng để dán nhãn cho những hệ thống đang xét trong hai ngôn ngữ. Chẳng hạn, những phương tiện được gọi là *pronoun* trong tiếng Anh và những phương tiện được gọi là *đại từ* trong tiếng Việt có thể so sánh với nhau vì một khi được dán nhãn bằng thuật ngữ “chung” như vậy, chúng có thể được coi là những hệ thống tương đương.

Tương tự như vậy, ta có thể nói về danh từ, quán từ, chủ ngữ, vị ngữ, bổ ngữ, trạng ngữ, v.v. Tuy nhiên, đằng sau những cái tên gọi “chung” đó là vô số những cái riêng, cái khác biệt, làm nên sự đa dạng của các ngôn ngữ của nhân loại. Như vậy, cái tên “chung” là cơ sở ban đầu cho việc xác lập các hệ thống tương đương để nghiên cứu đối chiếu, rồi chính việc nghiên cứu đối chiếu giúp ta thấy được

những cái riêng của từng hệ thống. Khi thấy hết những cái riêng đó, người nghiên cứu sẽ nhận ra rằng cái tên “chung” nhiều khi là những cạm bẫy hết sức nguy hiểm. Thực trạng “dĩ Âu vi trung” trong nghiên cứu Việt ngữ học bị lún sâu và kéo dài có lẽ một phần là do những cái cạm bẫy kiểu đó. Một khi nghiên cứu đối chiếu kĩ lưỡng *subject, verb* trong tiếng Anh và *chủ ngữ, động từ* trong tiếng Việt, kiểm tra sự hành chức của những phương tiện này trên trục kết hợp trong những kết cấu tương đương, người nghiên cứu sẽ thấy hoá ra những cái mang tên “chung” này trong hai ngôn ngữ chẳng giống nhau là mấy. Sự khác nhau lớn đến mức ta phải nghĩ đến chuyện đặt cho chúng những cái tên khác để tránh sự ngộ nhận do cái tên “chung” gây ra. Các thuật ngữ như *đề ngữ, vị từ* trong Việt ngữ học rõ ràng là ra đời từ đó.

4) Tương đương ngữ nghĩa cú pháp : Làm cơ sở cho những nghiên cứu đối chiếu các kết cấu. Kiểu tương đương này được T. Krzeszowski diễn giải theo tinh thần của lí thuyết ngữ pháp tạo sinh : kiểu tương đương được xác định trên cơ sở đồng nhất về cấu trúc chìm, được hiểu là cấu trúc nghĩa, cấu trúc đầu vào cho các quá trình phái sinh ngữ pháp.

5) Tương đương quy tắc : Làm cơ sở cho những nghiên cứu đối chiếu các quy tắc. Tương tự như nghiên cứu đối chiếu các hệ thống, nghiên cứu đối chiếu các quy tắc không tách rời các kết cấu mà các quy tắc này chi phối. Khái niệm quy tắc ở đây cũng được T. Krzeszowski hiểu theo tinh thần của ngữ pháp tạo sinh, đó là những quy tắc cấu tạo cấu trúc ngữ đoạn, quy tắc cải biến. Khi các cấu trúc trong hai ngôn ngữ thay đổi theo những quy tắc hình thức như nhau trong quá trình tạo sinh thì có sự tương đương quy tắc. Thông thường, hai quy tắc cải biến được coi là như nhau khi cả hai tác động đến các cấu trúc đồng dạng và đưa đến những cải biến đồng dạng. Các cấu trúc đồng dạng là cấu trúc làm cơ sở cho những cấu trúc đồng dạng, tức những cấu trúc có sự tương đương ngữ nghĩa cú pháp, có những yếu tố từ vựng thuộc cùng những từ loại như nhau, có chức năng cú pháp giống nhau và được sắp xếp theo cùng một trật tự.

6) Tương đương về thực thể : Liên quan đến những thực thể nằm ngoài ngôn ngữ, thông qua đó các đơn vị ngữ âm, từ vựng của ngôn ngữ được thể hiện. Kiểu tương đương này làm cơ sở cho những nghiên cứu đối chiếu về ngữ âm và từ vựng, là những kiểu nghiên cứu đối chiếu được thực hiện chủ yếu trên trục đối vị hơn là trục kết hợp. T. Krzeszowski cũng nhấn mạnh rằng những thực thể này không phải thuần túy có tính chất vật lí mà là hình ảnh tâm lí trong đầu óc của người sử dụng ngôn ngữ. Có thể thấy ở đây T. Krzeszowski hiểu khái niệm *thực thể* theo đúng tinh thần của F. de Saussure (2005).

7) Tương đương ngữ dụng : Làm cơ sở cho những nghiên cứu đối chiếu về ngữ dụng, về phong cách hay những vấn đề ngôn ngữ học xã hội. T. Krzeszowski xác định tương đương ngữ dụng là mối quan hệ giữa các văn bản của hai ngôn ngữ khác nhau khi các văn bản này tạo ra ở người sử dụng những tác động nhận thức giống nhau ở mức tối đa.

Các kiểu tương đương mà T. Krzeszowski trình bày cung cấp những chỉ dẫn rất quan trọng đối với việc xác định TC cho nhiều bình diện nghiên cứu đối chiếu khác nhau, phản ánh khá đầy đủ những tương đương có thể có, được dùng làm cơ sở cho nhiều hướng đối chiếu từ trước đến nay.

Tuy các kiểu tương đương có thể được xác định đa dạng như cách của T. Krzeszowski, nhưng trong thực tế nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ, TC thường chỉ xoay quanh các loại tương đương cơ bản sau : tương đương hình thức, tương đương nghĩa, tương đương dịch và tương đương ngữ dụng.

Trong các kiểu tương đương đó, tương đương hình thức có vai trò ít quan trọng hơn cả, bởi lẽ nhiều nhà nghiên cứu thống nhất cho rằng sự tương đương về hình thức của các phương tiện trong hai ngôn ngữ tự nó thường không thể được coi là TC. “Sự so sánh các hình thức biểu đạt giữa các ngôn ngữ chỉ có ý nghĩa nếu những hình thức biểu đạt được so sánh có một chức năng có thể so sánh được với nhau” (Willems et al. 2004).

Dường như chỉ có trong nghiên cứu đối chiếu ngữ âm, sự tương đương về hình thức mới thực sự là cơ sở cho việc xác lập TC. Tương đương hình thức ở đây tương ứng phần nào với cái gọi là tương đương về thực thể theo cách xác định của T. Krzeszowski. Đó là những tương đương về mặt cấu âm (articulatory), chẳng hạn những tương đương về phương thức cấu âm và điểm cấu âm đối với các phụ âm. Ngoài ra, đôi khi người ta còn xét đến cả những tương đương về phương diện âm học (acoustic), được miêu tả gắn với cấu trúc hình ảnh ghi trên thanh phổ của các âm được dùng trong các ngôn ngữ được đối chiếu. Còn những tương đương về phương diện thính giác (auditory), tức những đặc trưng âm thanh mà người nghe cảm nhận được, hiếm khi được xét đến. Nó chỉ quan yếu đối với nghiên cứu đối chiếu trong trường hợp các âm được cấu âm theo những phương thức khác nhau lại có thể có đặc trưng âm học tương tự nhau và được người nước ngoài nghe như là một. Chẳng hạn, các âm xát răng / θ / và / ð / trong tiếng Anh rất dễ lẫn với các âm xát môi răng / f / và / v /, nhất là đối với những người nghe mà tiếng mẹ đẻ không có các âm / θ / và / ð /. Mặc dù có vị trí cấu âm khác nhau, đặc trưng âm học của các âm / θ / và / f / cũng như / ð / và / v / thường không khác nhau đến mức đủ giúp người nghe phân biệt đúng những âm đó. Có thể nói tương đương về ngữ âm, trước hết và thông thường có nghĩa là tương đương về phương diện cấu âm (Danchev 1978, Krzeszowski 1990).

Về TC được xác lập dựa trên sự tương đương nghĩa, trước hết có thể nói đến TC trong nghiên cứu đối chiếu từ vựng. Đó là hình ảnh tâm lí về thế giới bên ngoài tồn tại trong đầu óc chúng ta, được mã hoá trong từ vựng của một ngôn ngữ. Ngữ nghĩa học từ vựng cũng như từ vựng học hình dung nghĩa của một đơn vị từ vựng là một cấu trúc gồm một hoặc nhiều nghĩa, trong đó mỗi nghĩa thường được hình thành nên từ nhiều nét nghĩa. Chẳng hạn, từ *mẹ* có 3 nghĩa cơ bản : a) người phụ nữ, có con, nói trong quan hệ với con ; b) con vật giống cái, có con, nói trong quan hệ với con của nó ; c) cái gốc, cái chính sinh ra những cái khác. Trong các nghĩa trên có những nét nghĩa như [người], [phụ nữ], [con vật], [giống cái], [có con], v.v. Rõ

ràng đó là những thành tố nghĩa có tính chất phổ quát. Ngoại trừ những nét nghĩa gắn chặt với một nét văn hoá đặc trưng nào đó của người bản ngữ, có thể tin rằng hầu hết các nét nghĩa trong từ vựng của các ngôn ngữ khác nhau đều có tính chất phổ quát như vậy. Từ vựng của các ngôn ngữ khác nhau chủ yếu chỉ khác nhau ở cách thức tổ chức, cách thức sắp xếp các nét nghĩa này. Các nét nghĩa có tính chất phổ quát chính là TC để đối chiếu từ vựng của các ngôn ngữ. Những đơn vị từ vựng nào có ý nghĩa được cấu thành từ những nét nghĩa như nhau được coi là tương đương.

Tuy nhiên, theo quan điểm của nhiều người như T. Krzeszowski (1990), cách phân tích nghĩa của một đơn vị từ vựng ra thành các nét nghĩa làm cơ sở cho việc nghiên cứu đối chiếu từ vựng vốn có những hạn chế của nó. Thứ nhất, quá trình phân tích thành các nét nghĩa dường như không bao giờ kết thúc, chẳng hạn mẹ phân tích thành các nét nghĩa [người], [phụ nữ], v.v., rồi đến lượt mình, *người, phụ nữ* lại có thể phân tích thành các nét nghĩa khác, v.v. Việc giải thích đó nhiều khi tạo thành một vòng luẩn quẩn, đại loại như lấy B để giải thích A, rồi lấy A để giải thích B. Thứ hai, các nét nghĩa được phân tích ra như vậy không bao quát được chính xác toàn bộ nghĩa của đơn vị từ vựng được giải thích. Ví dụ, người ta không thể hiểu được vì sao *man* “đàn ông” đã được giải thích là [male] “phái nam” và [adult] “người lớn”, đối lập với *boy* “con trai / chàng trai” là [male] “phái nam” và [young] “trẻ” mà trong tiếng Anh vẫn có những kết hợp như *young boy* “chàng trai trẻ” và *young man* “người đàn ông trẻ”¹. Việc có những phản nghĩa, đặc biệt là những phản nghĩa liên quan đến sắc thái cảm xúc, phong cách hay nghĩa liên tưởng, không được giải thích đầy đủ sẽ làm cho kết quả đối chiếu các đơn vị từ vựng được coi là tương đương trong hai ngôn ngữ dễ bị sai lạc.

¹ Vấn đề sẽ khác nếu T. Krzeszowski không đối lập [adult] với [young] mà đối lập [+ adult] với [- adult]. Khi đó ta sẽ thấy những kết hợp như *young boy* và *young man* hoàn toàn tự nhiên, *young boy* không phải là một lỗi trùng ngôn và *young man* không phải là một kết hợp phi logic.

Điều đáng nói hơn nữa là việc phân tích thành các nét nghĩa không thể áp dụng đối với những từ ngữ gắn với những phạm trù không có ranh giới phân lập rõ rệt, như *forest* “rừng”, *wood* “rừng cây”, *woodland* “vùng rừng”, *grove* “khu rừng nhỏ”, *copse* “bãi trồng cây” và *spinney* “lùm cây” trong tiếng Anh. Sự khác nhau giữa những khái niệm này chỉ là mức độ, chẳng hạn *spinney* là “a small grove”, *grove* là “a small wood”, còn *wood* là “a dense growth of trees ; forest” (Krzeszowski 1990). Hàng loạt các từ ngữ biểu thị những khái niệm mờ (fuzzy concept) như *nhều*, *ít*, *già*, *trẻ*, *giàu*, *nghèo*, *xa*, *gần*, *đẹp*, *xấu*, *cao*, *thấp*, *nông*, *sâu*, v.v. trong tiếng Việt cũng có thể coi thuộc vào nhóm không thể phân tích thành các nét nghĩa, do đó cũng không thể lấy các nét nghĩa làm TC cho việc đối chiếu những từ ngữ này của tiếng Việt với những đơn vị từ vựng tương đương trong một ngôn ngữ khác.

Ngôn ngữ học tri nhận cho ta một cách nhìn khác về những phạm trù này. Nó không xem thế giới bao gồm các phạm trù tách biệt nhau như quan điểm truyền thống theo kiểu Aristotle. Trong khi lí thuyết cổ điển vốn không chấp nhận các trường hợp trung gian, mọi thứ hoặc là hoặc không là thành viên của một phạm trù nào đó thì ngôn ngữ học tri nhận với lí thuyết điển mẫu coi ranh giới các phạm trù có thể mờ. Tính tương đồng hay khác biệt giữa các sự vật và hiện tượng có thể được đo lường thông qua một thang chia độ. Rõ ràng quan điểm này phản ánh đúng hơn bản chất của các phạm trù tự nhiên và hình ảnh của chúng trong nhận thức con người và trong ngôn ngữ. Nó giúp người nghiên cứu xử lí những trường hợp không có ranh giới rõ rệt như đã nêu ở trên.

Một giải pháp phân tích ngữ nghĩa khác có thể dùng như công cụ để xác lập TC trong nghiên cứu đối chiếu từ vựng là lí thuyết *siêu ngôn ngữ ngữ nghĩa tự nhiên* (Natural Semantic Metalanguage theory) của A. Wierzbicka (1980, 1988, 1992, 1996). Lí thuyết này được xây dựng trên cơ sở giả định tất cả các ngôn ngữ đều có phần “lõi ngữ nghĩa” (semantic core) tối giản. Phần cốt lõi này được tạo thành bởi một tập hợp các nguyên tố ngữ nghĩa (semantic prime), chẳng hạn GOOD, SAY, BECAUSE, I, YOU, SOMEONE,

SOMETHING, THIS, HAPPEN, MOVE, KNOW, THINK, WANT, DO, WHERE, WHEN, NOT, MAYBE, LIKE, KIND OF, PART OF, v.v. trong tiếng Anh là những nguyên tố ngữ nghĩa, vì đó là những yếu tố căn bản dùng để giải thích nghĩa của hàng loạt những từ khác. Ví dụ, từ *watch* được giải thích như sau :

X was watching Y =

for some time, X was doing something

because of this, X could see Y for all this time

X was doing this because X thought :

when something happens in this place

I want to see it

“X đang *xem* Y nghĩa là :

trong một khoảng thời gian nào đó, X làm một điều gì đó

vì thế, X có thể thấy Y trong suốt thời gian đó

X làm điều đó vì X nghĩ rằng :

khi một điều gì đó xảy ra ở chỗ này

tôi muốn nhìn thấy nó”

hay từ *envious* được giải thích như sau :

X felt *envious* =

X felt something bad

because X thought about someone else :

something good happened to this person

it didn't happen to me

this is bad

I want things like this happen to me

“X cảm thấy *ghen tị* nghĩa là :

X cảm thấy có một điều gì đó khó chịu

vì X nghĩ về một người nào đó khác

một điều gì đó tốt lành đã đến với người đó
 điều đó đã không đến với tôi
 như vậy thật là khó chịu
 tôi muốn những điều như vậy đến với tôi”

Quan sát hai ví dụ trên, ta có thể nhận thấy những từ như *good, because, someone, something, this, happen, think, want, do, when, not, I* được sử dụng như những yếu tố tạo thành “bộ khung” cho các biểu thức giải thích nghĩa của từ. Đó chính là cách mà A. Wierzbicka đã dùng để giải thích *Các động từ chỉ hành động ngôn từ của tiếng Anh* trong một cuốn sách cùng tên (1987).

So sánh cách giải thích đó với cách giải thích được dùng phổ biến trong từ điển, ta sẽ thấy một sự khác biệt đáng kể. Chẳng hạn, sau đây là nội dung giải thích nghĩa của hai từ *watch* và *envious* được chúng tôi lấy từ một cuốn từ điển tiếng Anh trên mạng điện tử của Longman :

Watch : to look at someone or something for a period of time, paying attention to what is happening “nhìn ai đó hay cái gì đó trong một khoảng thời gian để chú ý đến điều đang xảy ra”

Envious : wanting something that someone else has “muốn một điều gì đó mà một người khác có”

Có thể tham khảo thêm cách giải thích của *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Crowther, J. chủ biên, 1995) :

Watch : to look at someone or something with attention ; to observe someone or something “nhìn ai đó hay cái gì đó với sự chăm chú ; quan sát ai đó hay cái gì đó”

Envious : feeling or showing envy “cảm thấy hay thể hiện sự ghen tị” ; *Envy* : the feeling of wishing to have what somebody else has or to be like somebody else “cảm giác muốn có cái mà người khác có hay được như là một người nào đó khác”

và của *Macmillan English Dictionary* (Rundell, M. chủ biên, 2002) :

Watch : to look at someone or something for a period of time
 “nhìn ai đó hay cái gì đó trong một khoảng thời gian”

Envious : unhappy because you want very much to do something that someone else does or have something that they have “không vui vì rất muốn làm điều gì đó mà người khác làm hay có cái gì đó mà người khác có”

Đó cũng là cách giải thích nghĩa của hầu hết các cuốn từ điển tương giải hiện hành. Cách giải thích truyền thống này dễ bỏ sót những nét nghĩa tinh tế mà ta có thể thấy khá rõ qua cách giải thích dựa vào các nguyên tố ngữ nghĩa của A. Wierzbicka, chẳng hạn nghĩa của từ *envious* theo cách giải thích của hai cuốn từ điển đầu thiếu hẳn nét nghĩa (X) *felt something bad*, một phần nghĩa rất quan trọng của từ *envious* “ghen tị”. *Envious* không đơn giản chỉ là *wanting something that someone else has* “muốn một điều gì đó mà người khác có”.

Với bộ khung được cấu thành từ các nguyên tố ngữ nghĩa, A. Wierzbicka và những nhà nghiên cứu tán thành lí thuyết của bà hi vọng xác lập được những cơ sở ngữ nghĩa phổ quát. Chẳng hạn, C. Goddard (2004) cho rằng danh sách các nguyên tố ngữ nghĩa của các ngôn ngữ phải đồng nhất với nhau, vì mọi sự khác biệt giữa các danh sách của các nguyên tố ngữ nghĩa của các ngôn ngữ có thể làm cho việc đối chiếu trở nên khó khăn đáng kể và tiềm ẩn nhiều rủi ro. Có thể coi danh sách đó là một thứ siêu ngôn ngữ, một kiểu TC trong nghiên cứu đối chiếu từ vựng.

Mỗi nguyên tố ngữ nghĩa cũng có những đặc điểm cú pháp riêng biệt như mối quan hệ kết hợp, diễn trị, khả năng lựa chọn, bị quy định bởi ý nghĩa của nó, chẳng hạn so sánh đặc điểm cú pháp của SAY và THINK :

SAY : X says something [bổ ngữ chỉ thực thể]

X says something to someone [người tiếp nhận]

X says something about something [chủ đề được nói đến]

X says : “.....” [lời nói trực tiếp]

THINK : X thinks about Y [chủ đề của hoạt động nhận thức]

X thinks something good/bad about Y [đánh giá tốt/xấu]

X thinks : "....." [bổ ngữ chỉ điều như thể được trích dẫn
(quasi-quotational complement)]

At this time, X thinks that [.....] [bổ ngữ chỉ nội dung
mệnh đề]

Có thể hi vọng rằng cách giải thích này của lí thuyết siêu ngôn ngữ ngữ nghĩa tự nhiên cũng cung cấp cho ta công cụ hữu ích để đối chiếu ngữ pháp các ngôn ngữ (Goddard 2004).

Nhiều nhà nghiên cứu tìm các đơn vị từ vựng tương đương dựa trên cơ sở phân tích kĩ lưỡng và chi tiết một số lượng lớn các ngôn bản tương đương dịch, gồm cả ngôn bản viết và nói, trong hai ngôn ngữ được đối chiếu. Qua những ngôn bản tương đương này, người nghiên cứu có thể thấy được những trường hợp khác nhau qua đó một đơn vị từ vựng cụ thể trong ngôn ngữ A được dịch sang ngôn ngữ B. Số lượng các trường hợp tương đương dịch xác lập được có thể tương ứng với số lượng các nghĩa của một đơn vị từ vựng đa nghĩa. Cách phân tích như vậy có thể cung cấp cơ sở thống kê không chỉ để xác lập các đơn vị tương đương mà còn để sắp xếp chúng thành một danh sách theo trật tự từ những đơn vị tương đương có tần số cao nhất đến những đơn vị tương đương có tần số thấp nhất khi một đơn vị từ vựng trong ngôn ngữ này có nhiều hơn một đơn vị từ vựng tương đương trong ngôn ngữ khác (Krzyszowski 1990).

Đối với việc đối chiếu các hệ thống thuật ngữ trong những ngôn ngữ khác nhau, vấn đề TC có những điểm tinh tế hơn. Có một thời người ta không chú ý đến việc đối chiếu các hệ thống thuật ngữ, vì vào giai đoạn đầu, việc nghiên cứu đối chiếu chỉ tập trung ở lĩnh vực ngữ pháp và ngữ âm, chứ không quan tâm đến từ vựng, mà thuật ngữ là một bộ phận cấu thành của từ vựng. Hơn nữa tính chất quốc tế hoá của các thuật ngữ khoa học tạo nên ấn tượng rằng hiện tượng này không có gì đáng để đối chiếu. Tuy đều là thuật ngữ khoa học, nhưng dường như thuật ngữ trong khoa học tự nhiên,

công nghệ và trong khoa học xã hội có thể có những khác biệt trong việc xác định TC để đối chiếu. Nói chính xác hơn là có sự khác biệt trong việc xác định TC khi nghiên cứu đối chiếu những thuật ngữ có thể giải thích bằng những định nghĩa trực quan (ostensive definition), tức có thể giải thích bằng cách chỉ trực tiếp vào vật sở chỉ và những thuật ngữ biểu thị những khái niệm trừu tượng. Đối với loại thuật ngữ thứ nhất, việc xác định TC có liên quan trực tiếp với những sự vật, những cá thể cụ thể trong thế giới bên ngoài, còn đối với loại thuật ngữ thứ hai, việc xác định TC liên quan đến tư duy, đến vị trí của thuật ngữ trong hệ thống, do đó phụ thuộc đáng kể vào những ngôn ngữ được đối chiếu (Bugarski 1991).

Trong đối chiếu ngữ pháp, thông thường, nếu chỉ dựa vào hình thức thì sự đối chiếu sẽ không thể thực hiện được hay sẽ cho những kết quả sai lầm, hoặc ít ra là không đầy đủ. Dĩ nhiên tương đương về hình thức ở bình diện ngữ pháp khác hẳn tương đương hình thức ở bình diện ngữ âm. Đó là sự tương đương thể hiện qua những dấu hiệu hình thái học (từ pháp) và cú pháp. Tuy vậy, riêng sự tương đương về hình thức ít khi đủ để xác lập TC cho đối chiếu ngữ pháp. Chẳng hạn, khi so sánh đại từ nhân xưng tiếng Ba Lan và tiếng Anh, sự phân tích về hình thức sẽ xác định tương đương giữa *you* của tiếng Anh và *ty / wy* của tiếng Ba Lan. Song sự phân tích đó là không đầy đủ vì nó bỏ sót những từ như *Pan / Pani* và các phương tiện khác trong tiếng Ba Lan tương đương với *you* của tiếng Anh. Những phương tiện tương đương này chỉ có thể xác định dựa vào những kiểu TC khác ngoài tương đương về hình thức. Hơn nữa, nói cho cùng thì việc xác lập sự tương đương giữa các hệ thống đại từ nhân xưng trong hai ngôn ngữ cũng không phải thuần túy có tính chất hình thức.

Nếu chỉ căn cứ vào hình thức thì quán từ trong tiếng Anh không thể nào so sánh với bất cứ cái gì khác trong những ngôn ngữ không có quán từ như tiếng Nga, tiếng La tinh. Ngay trong phạm vi các ngôn ngữ có quán từ thì sự khác biệt về quán từ cũng lớn đến mức mà nếu chỉ căn cứ vào hình thức thì cũng không thể nào so sánh chúng với nhau được, vì như đã trình bày trong mục 1.3. chương 2, có những ngôn ngữ quán từ là một từ đứng trước danh từ, nhưng có những ngôn

ngữ quán từ (?) chỉ là một hậu tố. Việc các nhà nghiên cứu xếp những phương tiện này (một bên là từ, một bên là hình vị) vào chung một phạm trù và gọi là *article* cũng đủ cho thấy vấn đề không phải là hình thức đơn thuần (Krzyszowski 1990, Bùi Mạnh Hùng 2000b).

Nếu xuất phát từ tương đương nghĩa thì có thể đối chiếu ngữ pháp các ngôn ngữ thuộc những loại hình khác hẳn nhau. Để chứng minh điều đó, A. Mettinger (1990) đã đối chiếu tính từ tiếng Anh, phái sinh từ động từ hay danh từ bằng cách bổ sung hậu tố *-able* và những đơn vị tương đương trong tiếng Hán hiện đại. Nhóm từ phái sinh cấu tạo từ động từ và danh từ bằng hậu tố như trên là một nét đặc thù của tiếng Anh, không hề tồn tại trong những ngôn ngữ đơn lập như tiếng Hán hay tiếng Việt. Vì vậy, nếu đi tìm một sự tương đương hình thức thì trong trường hợp này, việc đối chiếu tiếng Anh với tiếng Hán hay tiếng Việt là không thể thực hiện được. Tuy nhiên, nếu căn cứ vào tương đương nghĩa thì vấn đề lại khác. Tiếng Hán, tiếng Việt cũng như mọi ngôn ngữ khác của nhân loại thế nào cũng có những phương tiện để biểu đạt những ý nghĩa mà nhóm từ phái sinh trên đây của tiếng Anh biểu đạt. Chính những ý nghĩa đó là cơ sở cho việc đối chiếu những ngôn ngữ có cách tổ chức hình thức thậm chí khác hẳn nhau.

Khi TC được xác lập dựa trên cơ sở tương đương nghĩa thì nảy sinh những phức tạp xung quanh câu hỏi nên hiểu như thế nào về mối quan hệ giữa *tương đương nghĩa* và *tương đương dịch*.

*Tương đương dịch*¹ là một thuật ngữ được hình thành trước hết trong lí thuyết dịch, sau đó được phân tích và thảo luận rộng rãi từ

Trong phần này chúng tôi chỉ xét tương đương dịch ở cấp độ câu hay ngôn bản như giữa *Once upon a time, there was a wealthy young man* (tiếng Anh) và *Ngày xưa có một chàng trai trẻ giàu có* (tiếng Việt), chứ không bàn đến tương đương dịch ở cấp độ từ như giữa *cat* (tiếng Anh) và *mèo* (tiếng Việt), *дом* (tiếng Nga) và *nhà* (tiếng Việt), vì cái gọi là tương đương dịch đó, về cơ bản, chẳng qua chỉ là tương đương nghĩa từ vựng đã được phân tích ở trên. Theo đó, *tương đương nghĩa* trong sự đối lập với *tương đương dịch* được bàn ở phần dưới đây cũng được giới hạn ở cấp độ cú pháp.

nhiều quan điểm và bình diện khác nhau trong khuôn khổ ngôn ngữ học đối chiếu. Đó chắc hẳn là một trong những vấn đề phức tạp nhất và gây nhiều tranh luận nhất không chỉ trong lĩnh vực lí thuyết dịch, mà cả trong ngôn ngữ học đối chiếu. Để đặt cơ sở cho việc phân tích các kiểu TC ở đây, chúng tôi tạm hiểu một cách đơn giản : *tương đương dịch* là quan hệ được xác lập giữa các biểu thức ngôn ngữ, trong đó biểu thức này là bản dịch của biểu thức kia (về khái niệm *tương đương dịch*, xin xem thêm Newman 1994, Chesterman 1998, Leonardi 2000, Nguyễn Hồng Cẩn 2001).

Trong thực tiễn nghiên cứu đối chiếu một số người đồng nhất tương đương nghĩa với tương đương dịch. Chẳng hạn, L. Spalatin (1969) quả quyết : “Theo kinh nghiệm của chúng tôi, các ngôn ngữ chỉ có thể được đối chiếu một cách hiệu quả trên cơ sở nghĩa, cụ thể là trên cơ sở tương đương dịch” (Our experience is that languages can be effectively contrasted only on semantic basis, specifically on the basis of translation equivalence) (dẫn theo Krzeszowski 1990). Một số khác lại chủ trương phân biệt rạch ròi hai kiểu tương đương này.

Thật ra, vấn đề quan hệ giữa tương đương nghĩa và tương đương dịch nằm ở cách hiểu thế nào là nghĩa. Nếu hiểu nghĩa theo cách hiểu hẹp (như là một phạm trù của ngữ nghĩa học, không tính đến nhân tố ngữ cảnh) thì tương đương nghĩa và tương đương dịch là khác nhau. Tương đương nghĩa là tương đương được xác lập trên cơ sở tương đương về cấu trúc nghĩa biểu hiện của các câu trong hai ngôn ngữ được đối chiếu, thường kèm theo sự tương đương về từ (từ vựng và từ loại) và cấu trúc cú pháp, có thể gọi là tương đương nghĩa cú pháp, tức là tương đương nghĩa ở cấp độ câu. Có thể có những trường hợp các câu trong các ngôn ngữ được đối chiếu có cùng cấu trúc nghĩa biểu hiện, nhưng không có sự tương đương về từ (từ vựng và từ loại) và cấu trúc cú pháp, tức có cùng cấu trúc sâu, nhưng khác nhau ở cấu trúc bề mặt. Trong trường hợp đó ta vẫn có thể nói đến sự tương đương nghĩa cú pháp, chẳng hạn, giữa 4 câu sau *Tôi lạnh* (tiếng Việt) ; *I am cold* (tiếng Anh) ; *Mne kholodno* (tiếng Nga) và *Studeno mi e* (tiếng Bulgaria) tuy có những khác biệt nhất định về từ (từ vựng và từ loại) và cấu trúc cú pháp,

nhưng vẫn có thể được xác định là tương đương nghĩa cú pháp. Dù sao đi nữa thì giữa các cấu trúc có quan hệ tương đương nghĩa cú pháp, những khác biệt như vậy có những giới hạn đáng kể¹. Còn tương đương dịch được xác lập trên cơ sở khả năng truyền tải một ý nghĩa tương đương trong một tình huống giao tiếp cụ thể, nói cách khác, đó là tương đương ở bình diện lời nói, có thể chịu sự chi phối đáng kể của ngữ cảnh hay những nhân tố văn hoá, cũng có thể gọi là tương đương phát ngôn với ý đối lập với tương đương nghĩa cú pháp là tương đương câu. Tuy nhiên, nếu khái niệm *nghĩa* được mở rộng bao trùm cả những vấn đề của ngữ dụng thì có thể coi tương đương nghĩa cũng là tương đương dịch. Dù sao thì cách hiểu *nghĩa* theo nghĩa rộng như vậy cũng không phổ biến bằng cách hiểu *nghĩa* theo nghĩa hẹp. Như vậy, theo một cách hiểu được thừa nhận rộng rãi thì tương đương nghĩa và tương đương dịch là hai kiểu tương đương khác nhau.

Khả năng chuyển dịch thành công gần như tất cả các văn bản từ một ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác² cho ta cơ sở để khẳng định tương đương dịch là một hiện tượng phổ biến. Còn tương đương nghĩa cú pháp thì không như vậy, vì đôi khi một câu trong ngôn ngữ này không thể tìm thấy câu có cấu trúc nghĩa cú pháp

¹ Có thể nảy sinh những khúc mắc như từ với từ, cấu trúc với cấu trúc của các câu trong hai ngôn ngữ được đối chiếu giống nhau đến mức độ nào thì được coi là tương đương. Nếu phải ở mức tuyệt đối thì trên thực tế gần như khó gặp sự tương đương. Còn nếu chỉ cần ở mức tương đối thì tương đối đến mức độ nào? Tuy nhiên, ta vẫn phải tạm chấp nhận cái mức độ tương đối khá mơ hồ đó, vì trong ngôn ngữ học, những vấn đề thuộc loại như vậy không phải là cá biệt.

² Ngoại trừ những trường hợp ngôn ngữ của bản dịch có khả năng tạo ra số lượng các cách diễn đạt quá ít so với ngôn ngữ của văn bản gốc do nhu cầu giao tiếp của người bản ngữ chưa cần thiết phải tạo ra nhiều cách diễn đạt hơn. Cần lưu ý là hạn chế này không phải do một khiếm khuyết nào đó trong cấu trúc ngôn ngữ mà do những nhân tố từ bên ngoài, trong đó nhu cầu của người bản ngữ là nhân tố đóng vai trò quyết định.

tương đương. Nghĩa là có những khoảng trống ngữ nghĩa cú pháp khi đối chiếu ngôn ngữ này với ngôn ngữ khác.

Khi nghiên cứu đối chiếu ở cấp độ câu, cấp độ của những đơn vị thực hiện chức năng giao tiếp, tương đương dịch được coi là cơ sở quan trọng để xác định các cấu trúc trong hai ngôn ngữ nào đó có thể so sánh được với nhau hay không. Như vậy, các văn bản dịch được coi như là công cụ để xác lập các mối quan hệ xuyên ngôn ngữ, làm cơ sở cho sự đối chiếu. Điều này cho thấy sự hiện diện của ngữ nghĩa trong việc chọn lựa ngữ liệu đối chiếu vì tương đương dịch tiền giả định sự giống nhau ở mức độ nào đó về ngữ nghĩa : câu này được dùng để dịch câu kia nếu chúng có cùng một số đặc tính ngữ nghĩa. Tuy nhiên, nói như vậy không có nghĩa tương đương dịch tiền giả định tương đương nghĩa cú pháp.

Khi xác định tương đương dịch là TC tốt nhất cho nghiên cứu đối chiếu, C. James (1980) cũng đã nhấn mạnh tương đương dịch không đơn giản chỉ là có cùng ý nghĩa hay cùng cấu trúc sâu. Cấu trúc sâu chỉ liên quan đến nghĩa mệnh đề, một trong những thành tố nghĩa xác lập tương đương dịch. Tiếp thu cách hiểu của M. A. K. Halliday, C. James cho rằng hai câu trong hai ngôn ngữ khác nhau được coi là tương đương dịch nếu nó truyền đạt cùng một nghĩa ý niệm, nghĩa liên nhân và nghĩa văn bản, trong đó nghĩa ý niệm chính là nghĩa mệnh đề, cấu trúc sâu của câu. Nghĩa liên nhân của câu xác định loại hành động ngôn từ mà câu thực hiện như ca ngợi, lên án, từ chối, đồng ý, v.v. Nghĩa văn bản của câu là phần thông tin mà câu đóng góp vào văn bản, giúp duy trì sự liên kết và tính mạch lạc của văn bản. Ông cũng phân biệt hai cấp độ dịch, dịch nghĩa và dịch ngữ dụng, và coi các biểu thức trong hai ngôn ngữ là tương đương nếu những biểu thức này tương đương về ngữ nghĩa và ngữ dụng, cho dù hình thức biểu hiện của nó có khác nhau đến đâu chăng nữa (James 1980).

Quan điểm của C. James như đã nêu ở trên có chỗ chưa hợp lí vì ông coi tương đương cấu trúc sâu, hay tương đương nghĩa ý niệm như một thành tố cấu thành của tương đương dịch. Trong thực tế,

như ta biết, hai câu được coi là tương đương dịch không nhất thiết phải có cùng một nghĩa ý niệm. Điều này khá gần với khẳng định của L. Bouton (1976) : có rất nhiều kết cấu là tương đương dịch nhưng không phải được tạo sinh từ một cấu trúc sâu. Tương tự như vậy, B. Kachru (1976) đã chỉ ra những hạn chế của khái niệm tương đương thuần túy về cấu trúc và sự cần thiết phải tính đến bình diện ngữ dụng và hàm ngôn hội thoại đối với việc xác định sự tương đương. Trước đó khá lâu, khi bàn về tương đương dịch, Ch. Fillmore (1965) cũng chú ý đến những trường hợp tương đương dịch nhưng được cấu tạo theo những nguyên tắc không tương đương về cấu trúc và những trường hợp câu trong ngôn ngữ này không thể dịch sang một ngôn ngữ khác (dẫn theo Sridhar 1981).

Trong khi chú ý giải thích tương đương về nghĩa và tương đương dịch là khác nhau, T. Krzeszowski (1984, 1990) cũng nhấn mạnh thậm chí những cái được coi là tương đương dịch thường không phải là tương đương nghĩa cú pháp. Quan niệm này khá gần gũi với một ý tưởng mà Cao Xuân Hạo (2003) đã nêu khi bàn về vấn đề Tín, Đạt và Nhã trong dịch thuật : dịch sát từng chữ thường là cách tốt nhất để dịch sai hoàn toàn. Dịch là phải trung thành với nguyên bản đến mức tối đa về nội dung được diễn đạt và về cách diễn đạt cái nội dung ấy, trong đó có cả hàm ngôn, giọng điệu, thái độ của tác giả.

Đó cũng chính là một trong những nguyên lí cơ bản trong lí thuyết dịch. Một bản dịch trung thành phải chuyển tải được ý tưởng, hàm ngôn của tác giả, chứ không phải cấu trúc văn bản. Cái tương đương giữa một văn bản và bản dịch của nó không phải là hình thức hay ý nghĩa của các từ ngữ mà là trải nghiệm của người tiếp nhận văn bản. Một bản dịch tốt thể hiện sự tương đương về ngữ dụng và chức năng, chứ không phải là tương đương về nghĩa theo nghĩa hẹp của thuật ngữ này.

Trong các tài liệu dịch có thể tìm được nhiều dẫn chứng cho thấy những câu tương đương dịch lại không có một sự tương đương nào về nghĩa cú pháp. Chẳng hạn, có thể dịch một câu như *Nobody's going*

to touch you (tiếng Anh) sang tiếng Việt là *Đừng sợ, chúng tôi sẽ không để ai làm gì anh đâu* ; hay *How are you ?* (tiếng Anh) sang tiếng Việt là *Xin chào anh !* (xem thêm Krzeszowski 1990). Trong những ví dụ trên, hai câu tiếng Anh và hai câu dịch tương ứng trong tiếng Việt khó có thể coi là tương đương nghĩa cú pháp vì chúng gần như khác nhau hoàn toàn về nghĩa biểu hiện, về từ ngữ được dùng để cấu tạo câu và cả về cấu trúc cú pháp, nhất là trường hợp thứ hai, trong khi trong tiếng Anh là một câu có cấu trúc nghi vấn thì trong tiếng Việt đó là một câu trần thuật (câu ngôn hành).

Câu *Dajte (mne) sigarety* “Cho tôi xin điếu thuốc” trong tiếng Nga có cấu trúc tương đương nghĩa cú pháp với câu *Give (me) a cigarette* của tiếng Anh. Nhưng đó không hẳn là những tương đương dịch, nói cách khác, nhiều khi không thể dùng câu này để dịch câu kia. Người Nga vốn quen dùng lời yêu cầu trực tiếp ngay cả đối với người lạ mà người nghe không cảm thấy bị áp đặt. Vì vậy câu *Dajte sigarety* của tiếng Nga có thể có cấu trúc tương đương dịch trong tiếng Anh có dạng thức cú pháp rất phức tạp như : *Excuse me, you wouldn't happen to have a cigarette, would you ?* “Xin lỗi, anh làm ơn cho tôi xin điếu thuốc !” (Odlin 1989). Sự khác biệt ở đây liên quan đến hình thức ngữ pháp đánh dấu tính lịch sự trong hai ngôn ngữ. Trong tiếng Nga, hình thái ngôi thứ hai số phức của động từ đủ để thể hiện phép lịch sự của người nói đối với người nghe, trong khi đó hình thái động từ tiếng Anh không có một cái gì tương tự như vậy, nó phải dùng những hình thức ngữ pháp phân tích tính để thể hiện cái được thể hiện bằng hình thức ngữ pháp tổng hợp tính trong tiếng Nga, hình thái của động từ.

Thank you ! trong tiếng Anh và *Anh quá khen, bài tôi viết cũng xoàng thôi !* trong tiếng Việt tuy khác hẳn nhau về từ ngữ cũng như cấu trúc ngữ pháp nhưng trong nhiều tình huống giao tiếp cả hai đều có thể dùng để đáp lại một lời khen.

Đáp lại câu hỏi về sức khỏe, người Việt sẽ dùng những câu như : *Cảm ơn anh tôi khỏe ; Cảm ơn anh, tôi bình thường ; Khỏe ; Bình thường ; v.v. ;* người Anh sẽ dùng những câu như : *I am fine ; Ok ;*

Fine ; v.v. ; nhưng người Á Rập lại dùng cách nói có nghĩa là “Ơn trời” (Praise to God) (Yule 1997). Tiếng Việt đôi khi có cách nói *Nhờ trời, tôi khỏe ; Nhờ ơn trên, tôi khỏe* ; v.v., nhưng không bao giờ chỉ dùng *nhờ trời* hay *nhờ ơn trên* trong ngữ cảnh tương tự.

Trên các máy bay Boeing 777 của Việt Nam Airlines thường có màn hình điện tử thông báo những thông tin quan trọng về chuyến bay bằng tiếng Việt và tiếng Anh như thời điểm xuất phát, thời gian bay, thời điểm đến, vận tốc, độ cao, nhiệt độ bên ngoài, v.v., trong đó có mục *Quãng đường đã bay qua*, phần tiếng Anh tương ứng là *Distance from the departure*. Trong những chuyến bay bình thường sự tương ứng này không có vấn đề gì phải bàn, khi máy bay bay được một quãng đường bao nhiêu thì khoảng cách tính từ nơi xuất phát cũng là bấy nhiêu. Song có một lần chúng tôi bay loại máy bay này từ Sài Gòn đi Hà Nội, đến Hà Nội, do thời tiết xấu, máy bay không hạ cánh được và phải quay trở lại Sài Gòn. Khi đó sự tương ứng này không còn nữa. Khi bay ngược trở lại Sài Gòn, quãng đường đã bay qua tiếp tục tăng lên, nhưng khoảng cách tính từ nơi xuất phát sẽ giảm xuống, cho đến khi máy bay đáp xuống sân bay Tân Sơn Nhất thì khoảng cách đó bằng không.

Hai biểu thức ngôn ngữ này không có sự tương đương về nghĩa, vì *Distance from the departure* tương đương về nghĩa với *Khoảng cách tính từ nơi xuất phát*, chứ không phải *Quãng đường đã bay qua*. Trong những chuyến bay bình thường, hai biểu thức có sự tương đương dịch, nhưng trong tình huống đặc biệt trên đây, tương đương dịch không còn nữa. Nghĩa là khi ngữ cảnh thay đổi thì tương đương dịch cũng có thể thay đổi.

Những dẫn chứng trên cho thấy một thực tế rất phổ biến : cái tương đương nghĩa cú pháp thì không phải là tương đương dịch và cái tương đương dịch thì không phải là tương đương nghĩa cú pháp. Tuy nhiên, cũng có khá nhiều trường hợp tương đương dịch đồng thời cũng là tương đương nghĩa cú pháp, ví dụ :

In all my life I witnessed your fight against God. In the end you are loved. In all you have lost, you never lost love. And me,

sometimes I want you, sometimes I want God. In all my mistakes, the worst is that I never make choice ... of love. My love ... half for you, half for God. But in fact all was for my ambition.

Cả cuộc đời anh, anh đã chứng kiến cuộc chiến đấu của em chống lại Chúa. Nhưng cuối cùng em vẫn được yêu. Trong tất cả những điều em đã mất, chưa bao giờ em mất tình yêu. Còn anh, lúc thì anh muốn có em, lúc thì anh muốn có Chúa. Trong tất cả những lỗi lầm, điều tồi tệ nhất là chưa bao giờ anh lựa chọn ... tình yêu. Tình yêu của anh ... nửa dành cho em, nửa dành cho Chúa. Nhưng thực ra tất cả là dành cho tham vọng của anh.

(Tiếng chim hót trong bụi mận gai,
ví dụ của Nguyễn Quốc Hùng 2005)

Khi đó, ngoài những tương đồng “ngẫu nhiên” về cấu trúc giữa các câu trong hai đoạn văn tương đương dịch, sự ảnh hưởng không đáng kể của ngữ cảnh đối với những câu này là một nhân tố quan trọng giúp ta có được những câu tương ứng sát sao về nhiều phương diện như vậy. Nói chung, trong hai ngôn bản tương đương dịch, những câu nào chịu sự chi phối của ngữ cảnh càng nhiều thì sự “lệch pha” giữa tương đương dịch và tương đương nghĩa cú pháp sẽ càng lớn. Theo đó, các câu dịch thuộc phần đối thoại thường có sự khác biệt về nghĩa cú pháp lớn hơn những câu còn lại, vì những câu này thường chịu ảnh hưởng của ngữ cảnh nhiều hơn.

Khi tương đương dịch chịu sự chi phối của ngữ cảnh thì xuất hiện một loại tương đương khác là *tương đương ngữ dụng*, cơ sở để xác định TC cho nghiên cứu đối chiếu ngữ dụng. *Tương đương ngữ dụng* là một khái niệm có rất nhiều cách hiểu khác nhau. Tuy nhiên, phần lớn các quan niệm về tương đương ngữ dụng đều xoay quanh hai phạm trù cơ bản của ngữ dụng học là *hành động ngôn từ* (chủ yếu thể hiện qua hành động ngôn trung, gắn với mục đích phát ngôn và hành động xuyên ngôn, gắn với sự tác động đối với người tiếp nhận) và *hàm ngôn*.

Để phân tích tương đương ngữ dụng, nhiều người vận dụng cách lập thức của W. Oleksy (1984), một trong những người đầu tiên dùng thuật ngữ *phân tích đối chiếu ngữ dụng* (pragmatic contrastive analysis), theo đó một biểu thức ngôn ngữ X_1 trong L_1 được coi là tương đương về mặt ngữ dụng với biểu thức ngôn ngữ X_2 trong L_2 nếu X_1 và X_2 có thể dùng để thực hiện cùng một hành động ngôn từ trong L_1 và L_2 với những nhân tố ngữ dụng, văn hoá xã hội tương đương, bao gồm chẳng hạn : những phương tiện đánh dấu tình thái, phạm trù lịch sự, ngữ cảnh đối thoại, quan hệ vai, khoảng cách giao tiếp (gần gũi hay không gần gũi), kênh thông tin, bối cảnh văn hoá, v.v.

W. Oleksy cũng cho rằng tương đương ngữ dụng có thể được xác định trên cơ sở có cùng lực ngôn trung và điều kiện hữu hiệu. Dĩ nhiên, không thể nói về điều kiện hữu hiệu của một hành động ngôn từ mà không tính đến những thể chế văn hoá xã hội cần yếu. Chẳng hạn, nếu mục đích của việc phân tích đối chiếu là phát hiện hành động cấu khiến được thực hiện như thế nào trong hai ngôn ngữ, ta cần xác định rõ những tham số ngôn ngữ xã hội như tuổi tác, giới tính, tầng lớp xã hội, cương vị của những người tham gia vào hành động ngôn từ, v.v. tương tác như thế nào và trong phạm vi nào với những điều kiện hữu hiệu.

Theo K. Janicki (1990), cách hiểu của W. Oleksy chỉ có thể chấp nhận được khi vận dụng trong ngôn ngữ học đối chiếu ứng dụng. Nó cho phép ta lập được một danh sách các biểu thức ngôn ngữ được coi là tương đương nhau trong hai ngôn ngữ xét về phương diện ngữ nghĩa ngữ dụng bị qui định bởi ngữ cảnh, chẳng hạn câu *Could you pass me the sugar ?* của tiếng Anh trong nhiều ngữ cảnh được coi là tương đương với câu *Làm ơn chuyển cho tôi lọ đường* của tiếng Việt. Việc xác định những tương đương như vậy rất bổ ích đối với việc dạy ngoại ngữ và phiên dịch. Tuy nhiên, nếu xét từ góc độ của ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết thì cách hiểu này của W. Oleksy đặt ra nhiều câu hỏi rất khó có câu trả lời thoả đáng.

Chẳng hạn, nếu hai biểu thức X_1 và X_2 trong L_1 và L_2 được coi là tương đương ngữ dụng khi nó được dùng để thực hiện cùng một hành động ngôn từ thì liệu có phải tất cả những hành động ngôn từ mà X_1 thực hiện đều giống với tất cả những hành động ngôn từ mà X_2 thực hiện hay không. Khó có thể tìm ra những trường hợp tương đương hoàn toàn như thế. Có nghĩa câu trả lời sẽ là không. Nếu như vậy thì câu hỏi tiếp theo sẽ là : hành động ngôn từ mà X_1 và X_2 thực hiện phải có tỉ lệ giống nhau bao nhiêu để được coi là tương đương ngữ dụng ? Hơn nữa, vấn đề còn là ở chỗ thế nào là “cùng một hành động ngôn từ”. Cùng một hành động xuyên ngôn ? Cùng một hành động ngôn trung ? Hay phải cùng cả hai ? Nếu dựa trên cơ sở cùng một hành động xuyên ngôn thì việc tìm ra những cứ liệu trong hai ngôn ngữ có cùng tác động xuyên ngôn như nhau là điều rất khó. Như ta biết, tác động xuyên ngôn phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố mà người nghiên cứu không thể khái quát hoá được, chẳng hạn tâm lí, hoàn cảnh của người nghe. Cùng một phát ngôn có thể có nhiều tác động xuyên ngôn khác nhau đối với những đối tượng người nghe khác nhau. Còn nếu dựa trên cơ sở cùng một hành động ngôn trung thì, chẳng hạn một câu như *Please open the door !* trong tiếng Anh và *Thằng kia, đóng cửa lại ngay !* trong tiếng Việt có thể coi là hai phát ngôn tương đương không ? Có cơ sở để coi hai phát ngôn này là tương đương vị cùng có lực ngôn trung là yêu cầu. Tuy nhiên, chúng rất khác nhau nếu xét từ phương diện phạm trù lịch sự. Có thể thấy, không thể xác định TC dựa trên hành động xuyên ngôn, nhưng cũng không thể xác định TC dựa trên hành động ngôn trung hiểu theo một nghĩa chung chung như chào, mời, yêu cầu, đề nghị, khuyến cáo, v.v.

Để xác định tương đương ngữ dụng, R. Kalisz (1986) dựa vào một phạm trù cơ bản khác của ngữ dụng học, theo đó các phát ngôn được coi là tương đương ngữ dụng chỉ khi chúng biểu hiện những hàm ngôn tương tự nhau ở mức tối đa, bao gồm cả hàm ngôn hội thoại lẫn hàm ngôn quy ước (dẫn theo Chesterman 1998).

K. Jaszczolt (2003) chú ý phân biệt tương đương nghĩa và tương đương ngữ dụng và những khó khăn khi vạch ra ranh giới giữa hai

kiểu tương đương này. Tương tự R. Kalisz (1986), tác giả quan niệm tương đương nghĩa là tương đương về cái được nói ra, còn tương đương ngữ dụng là tương đương về cái được thông báo một cách hàm ẩn. Những biểu thức được coi là tương đương ngữ dụng nếu chúng thông báo cùng một nội dung. Chúng không nhất thiết phải tương đương về ngữ nghĩa.

Bàn về việc xác định tương đương ngữ dụng, cần lưu ý đến sự phân biệt của Ch. Fillmore (1984), phân biệt các hiện tượng ngữ dụng khái quát (general pragmatic phenomena) như phạm trù lịch sự, các mô hình biểu đạt tính gián tiếp của hành động ngôn từ với các "sự kiện có tính chi tiết và cụ thể" (small facts) của ngữ dụng như việc sử dụng thì quá khứ trong một ngữ cảnh nhất định trong tiếng Thụy Điển và tiếng Anh hay việc sử dụng tiểu từ *schon* trong tiếng Đức và phương tiện tương đương *already* trong tiếng Anh. Ch. Fillmore cho rằng những phương tiện này thường rất khó dịch, chúng thay đổi tùy thuộc vào từng ngôn ngữ và đó chính là đề tài nghiên cứu đích thực của ngữ dụng học đối chiếu. Ông còn nhấn mạnh thêm những tham số phi ngôn ngữ thuộc về bối cảnh xã hội như tình huống giao tiếp hay thái độ của người nói cũng là một phần của lý thuyết ngữ dụng học đối chiếu.

Như vậy, việc xác định TC trong nghiên cứu đối chiếu ngữ dụng phức tạp hơn nhiều người nghĩ. Theo chúng tôi, TC trong đối chiếu ngữ dụng phải căn cứ vào tương đương ngữ dụng mà tương đương ngữ dụng là một biểu hiện, một bình diện của tương đương dịch. Tương đương dịch sẽ là tương đương ngữ dụng khi tương đương dịch chịu sự chi phối của ngữ cảnh¹. Trong trường hợp đó, giữa các câu tương đương dịch sẽ không có tương đương nghĩa cú pháp. Ngược lại, khi giữa các câu tương đương dịch có tương đương nghĩa cú

Cần phải nói rõ rằng không làm gì có câu nào được sử dụng mà tách rời khỏi ngữ cảnh. Chỉ có điều là trong nhiều trường hợp ngữ cảnh tỏ ra "vô can" đối với việc diễn giải ý nghĩa của câu, nói cách khác, ý nghĩa của câu được xác định không tùy thuộc vào ngữ cảnh.

pháp, dịch theo kiểu từ-đối-từ, vốn rất thích hợp cho việc áp dụng dịch máy đối với một số loại văn bản, nhất là văn bản khoa học tự nhiên và công nghệ, thì sẽ không có tương đương ngữ dụng. Nói cách khác, tương đương dịch có hai hình thức biểu hiện cơ bản : tương đương dịch được xác lập trên cơ sở tương đương nghĩa cú pháp và tương đương dịch được xác lập trên cơ sở tương đương ngữ dụng ; hai hình thức tương đương này loại trừ nhau¹.

Hơn nữa, tương đương dịch còn rộng hơn tương đương ngữ dụng bởi lẽ trong tương đương dịch có sự tác động không chỉ của ngữ cảnh, mà còn của cả những yếu tố văn hoá. Ví dụ các câu tiếng Anh *She's 20 weeks pregnant* “Cô ấy có bầu được 20 tuần” ; *The baby weighs six pounds* “Đứa bé cân được 6 cân Anh” ; *The two houses are 100 yards apart* “Hai nhà cách nhau 100 mã Anh” phải dịch sang tiếng Việt là *Cô ấy có bầu được 5 tháng* ; *Đứa bé cân được hơn 2 kí 7* ; *Hai nhà cách nhau chừng 100 thước*. Hay một chức vụ trong đại học Anh và Úc là *Vice Chancellor* nhiều khi phải dịch sang tiếng Việt là “viện trưởng”, thay vì dịch là “phó viện trưởng”, vì nhân vật đảm nhiệm chức vụ này là người trực tiếp và toàn quyền điều hành đại học, còn *chancellor* thì phải dịch là “viện trưởng danh dự”, vì nhân vật này chỉ có tên trên danh nghĩa (ví dụ của Trịnh Nhật 2004). Khi một biểu thức ngôn ngữ ẩn chứa nhiều hàm ý mang đậm dấu ấn văn hoá của cộng đồng người bản ngữ thì việc tìm ra biểu thức tương đương trong một ngôn ngữ khác dường như là một nhiệm vụ bất khả thi. Chẳng hạn không thể tìm ra một biểu thức tương đương nào trong một ngôn ngữ khác để dịch tiêu đề bài hát *Bèo dạt mây trôi* vốn mượn một cách nói rất gần gũi đối

¹ Nếu quan niệm tất cả các câu có quan hệ tương đương dịch đều phải tương đương với nhau về phương diện ngữ dụng, như thực hiện cùng một hành động ngôn từ với cùng một mục đích phát ngôn, mang cùng một ý nghĩa thực sự mà người nói muốn truyền đạt, không kể cái hành động ngôn từ và ý nghĩa thực sự muốn truyền đạt đó tùy thuộc (thay đổi theo) ngữ cảnh hay không thì vấn đề lại khác. Khi đó tương đương dịch và tương đương ngữ dụng tương ứng với nhau.

với người Việt. Có thể dẫn rất nhiều dẫn chứng như thế từ kho ca từ giàu ẩn dụ của Trịnh Công Sơn, ví dụ : *Từ khi trăng là nguyệt tôi như từng cánh diều vui... Từ khi em là nguyệt câu kinh đã bước vào đời (Nguyệt ca – Trịnh Công Sơn)*.

Để có một bản dịch tốt, người dịch không chỉ phải nắm vững cả hai ngôn ngữ, ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích, mà còn phải có hiểu biết về tất cả những gì có liên quan đến nội dung của ngôn bản cần dịch, nhất là những đặc trưng về phong tục tập quán, triết học, tôn giáo, nghệ thuật, v.v. Nếu hiểu ngữ dụng theo nghĩa rộng nhất của nó thì có thể coi những yếu tố nói trên cũng thuộc về ngữ dụng.

Như vậy, tương đương dịch là kiểu tương đương có tầm bao quát rất rộng, có thể được dùng làm cơ sở để xác định TC trong những nghiên cứu đối chiếu về ngữ dụng, cấu trúc diễn ngôn, đặc điểm phong cách hay các bình diện có tính định lượng của văn bản. Do tương đương dịch không bảo đảm có sự tương đương nghĩa nên không thể coi tương đương dịch là cơ sở để đối chiếu ngữ pháp hai ngôn ngữ. Chẳng hạn, không thể dùng những câu có quan hệ tương đương ngữ dụng như *Dajte sigarety* trong tiếng Nga và *Excuse me, you wouldn't happen to have a cigarette, would you ?* trong tiếng Anh, hay *How do you do ?* trong tiếng Anh và *Xin chào !* trong tiếng Việt để nghiên cứu đối chiếu bất kì cái gì thuộc về bình diện ngữ pháp (cú pháp) giữa tiếng Anh và tiếng Nga hay giữa tiếng Anh và tiếng Việt.

Trong khi đó, nghiên cứu đối chiếu ngữ pháp (cú pháp) phải thực hiện dựa vào những cấu trúc tương đương nghĩa cú pháp (dịch từ – đối – từ), có quan hệ phỏng nghĩa với nhau và ở mức độ nào đó có sự tương ứng về hình thức cú pháp như thuộc cùng một kiểu câu, có cùng một kiểu trật tự từ, cùng một loại phương tiện chức năng, v.v. Tuy nhiên, điều đó không loại trừ khả năng dùng những ngôn bản tương đương dịch để nghiên cứu đối chiếu ngữ pháp khi tương đương dịch biểu hiện dưới dạng tương đương nghĩa cú pháp. Các câu trong đoạn văn được dẫn trên đây là một ví dụ, như giữa *In all my*

life I witnessed your fight against God và *Cả cuộc đời anh, anh đã chứng kiến cuộc chiến đấu của em chống lại Chúa* ; giữa *In the end you are loved* và *Nhưng cuối cùng em vẫn được yêu* ; giữa *In all you have lost, you never lost love* và *Trong tất cả những điều em đã mất, chưa bao giờ em mất tình yêu*, v.v. Những cấu trúc tương đương nghĩa cú pháp đó là ngữ liệu tốt cho việc nghiên cứu đối chiếu nhiều vấn đề ngữ pháp cơ bản của tiếng Anh và tiếng Việt như các thành phần chính của câu (chủ - vị và đề - thuyết), trạng ngữ, cấu trúc diễn tả ý nghĩa bị động, v.v.

Một số nhà nghiên cứu coi tương đương là một khái niệm có tính chất tương đối, được miêu tả bằng một tập hợp các đặc điểm hình thức và chức năng. Mức độ tương đương giữa hai đơn vị, cấu trúc, phạm trù ngôn ngữ được xác định trên cơ sở số lượng những đặc điểm tương đồng về hình thức và chức năng của chúng (Hellinger & Ammon 1996). Theo cách hiểu như vậy, sự tương đương được thể hiện ở nhiều mức độ khác nhau, từ mức tương đương hoàn toàn cho đến mức nằm ở ranh giới giữa cái gọi là tương đương và không tương đương.

Những điều trình bày trên đây cho thấy mỗi kiểu đối chiếu có một kiểu TC riêng. Nói cách khác, có những kiểu TC khác nhau thích hợp với những cấp độ và bình diện khác nhau của hệ thống cấu trúc ngôn ngữ. Và mỗi kiểu TC ứng với một kiểu tương đương đặc thù.

TC ở các cấp độ, bình diện ngôn ngữ khác nhau được xác định khá độc lập với nhau. Ta có thể nói về tương đương cú pháp cho dù không có tương đương về từ vựng, hay có thể nói về tương đương ngữ dụng khi hai cấu trúc cùng được dùng để thực hiện một hành động ngôn từ mà không cần tính đến những yếu tố cú pháp hay từ vựng của các cấu trúc đó. Tính độc lập của TC ở cấp độ âm vị học, cấp độ không trực tiếp biểu đạt nghĩa, trong quan hệ với TC ở các cấp độ khác của hệ thống cấu trúc ngôn ngữ còn rõ nét hơn nữa.

Theo J. Fisiak, cần chú ý đến cả những khác biệt giữa các kiểu TC trong nghiên cứu đối chiếu lí thuyết và nghiên cứu đối chiếu

ứng dụng. Trong những nghiên cứu đối chiếu thuần túy lí thuyết, TC có tính chất trừu tượng hơn, được xác lập bằng một lí thuyết đại cương về ngôn ngữ, chẳng hạn như các phạm trù, quy tắc, chức năng ngữ pháp, các đặc trưng khu biệt, v.v. Khi đó, ta sẽ đối chiếu chẳng hạn cấu trúc danh ngữ, quá trình ngạc hoá, v.v. Còn trong nghiên cứu đối chiếu ứng dụng, các nhân tố ngôn ngữ học tâm lí có một vai trò nhất định, và những điểm tương đồng sẽ có tính chất tri giác và thực nghiệm, chứ không phải thuần túy cấu trúc. J. Fisiak đưa ví dụ : khi nghiên cứu hiện tượng giao thoa ngôn ngữ, có thể đối chiếu *czy* của tiếng Ba Lan và *do* của tiếng Anh trong câu hỏi. Nó giúp ta giải thích những lỗi mà người mới học thường mắc phải do nhầm lẫn hai hình thái này. Thế nhưng từ góc độ của ngôn ngữ học đối chiếu lí thuyết thì việc đối chiếu như vậy không thể đặt ra vì cương vị cú pháp của những hình thái này trong hai ngôn ngữ là hoàn toàn khác nhau. J. Fisiak coi trường hợp này là xác lập TC phụ thuộc vào mục đích đối chiếu. Theo cùng một quan niệm như vậy, K. Kohler, J. Lehtonen, K. Sajavaara cho rằng những đặc trưng khu biệt âm vị học chỉ có thể xác định như những đơn vị căn bản trong nghiên cứu đối chiếu âm vị học nhằm mục đích lí thuyết. Giá trị của những đơn vị này trong nghiên cứu đối chiếu ứng dụng là rất hạn chế. Sự kết hợp hai đặc trưng ngữ âm đồng nhất trong hai chiết đoạn thuộc hai ngôn ngữ có thể cho ta hai kết quả khác nhau. Về lí thuyết, hai chiết đoạn có cùng những đặc trưng khu biệt thì phải giống nhau hoặc đồng nhất. Nhưng trên thực tế, chúng có thể có những khác biệt về phương diện vật chất, và ngược lại có thể những chiết đoạn không giống nhau về tập hợp những đặc trưng khu biệt, nhưng ít nhiều có sự giống nhau về phương diện vật chất hoặc tri giác. Từ đó có thể nói rằng TC thích hợp cho những nghiên cứu đối chiếu ngữ âm học nhằm mục đích ứng dụng chỉ có thể là những đơn vị ngữ âm học (phonetic), chứ không phải đơn vị âm vị học (phonological) (Fisiak 1990).

Khi xác lập TC cần chú ý đến tính chính xác cao. Nó đòi hỏi người nghiên cứu phải có nhiều hiểu biết và kinh nghiệm trong lĩnh vực ngôn ngữ học đối chiếu và nắm vững các ngôn ngữ được đối chiếu

cả trên phương diện lí thuyết lẫn thực hành. TC không thuộc riêng về ngôn ngữ nào, nhưng mang thông tin về những ngôn ngữ đó. Chẳng hạn, một công trình đối chiếu có tựa đề là *Nghiên cứu đối chiếu các phương tiện biểu thị ý nghĩa thời gian trong tiếng Việt và tiếng Anh* thì TC là “ý nghĩa thời gian”. Cách tiếp cận đó thoả mãn được yêu cầu xác lập TC thích hợp trong nghiên cứu đối chiếu. Nhưng nếu đặt tựa đề theo cách khác như *Nghiên cứu đối chiếu phạm trù thì trong tiếng Việt và tiếng Anh* thì vấn đề lại khác. Vì cách tiếp cận này xuất phát trên cơ sở TC là phạm trù thì, nghĩa là giả định rằng không chỉ trong tiếng Anh, mà trong tiếng Việt cũng có phạm trù này, điều mà nhiều công trình Việt ngữ học đã chứng minh là không đúng. Đặc biệt là chính khi miêu tả tiếng Việt, người nghiên cứu đối chiếu cũng xác nhận tiếng Việt không có phạm trù thì thì cách chọn TC như vậy là hoàn toàn không phù hợp.

Tương tự, không thể đối chiếu cấu trúc đề – thuyết tiếng Nga và tiếng Việt trên tinh thần coi tiếng Việt là một ngôn ngữ có cấu trúc cú pháp đề – thuyết, còn tiếng Nga là một ngôn ngữ có cấu trúc cú pháp chủ ngữ – vị ngữ. Trong trường hợp này, TC là cấu trúc cú pháp hai thành phần, chứ không phải cấu trúc đề – thuyết hay cấu trúc chủ ngữ – vị ngữ. Để xác định đề – thuyết như là TC thì phải diễn giải nó như là cấu trúc mệnh đề, tức cấu trúc Sở đề – Sở thuyết, hay cấu trúc phân đoạn thực tại, nghĩa là phải đặt nó ở bình diện ngữ nghĩa học hay ngữ dụng học, chứ không phải ở bình diện cú pháp học.

TC không đơn giản chỉ là một cái gì đó chung, làm cơ sở cho sự đối chiếu, mà còn phải thể hiện một đặc điểm nào có ý nghĩa quan trọng ở mức độ nhất định đối với các ngôn ngữ được đối chiếu. Kết quả đối chiếu có thể giúp ta hiểu sâu sắc hơn và đầy đủ hơn những ngôn ngữ được nghiên cứu. Vì vậy, ta không thể nghiên cứu đối chiếu thành ngữ 4 âm tiết tiếng Việt và tiếng Anh, vì trong tiếng Anh, số lượng âm tiết của một thành ngữ không có ý nghĩa gì về phương diện ngôn ngữ học. Trong khi đó, nếu thay tiếng Anh bằng tiếng Hán thì ta sẽ có một đề tài nghiên cứu hứa hẹn nhiều kết quả thú vị.

Ngoài ra, để có TC thích hợp thì các bình diện nghiên cứu đối chiếu phải tương đương. Chẳng hạn, không thể đối chiếu một số *ý nghĩa thời gian* được biểu đạt bằng phương tiện ngữ pháp trong tiếng Pháp và *những phương tiện diễn đạt ý nghĩa tương ứng* trong tiếng Việt. Bởi vì *ý nghĩa thời gian* thuộc bình diện *cái được biểu đạt* còn *những phương tiện diễn đạt* thuộc bình diện *cái biểu đạt*. Để các bình diện nghiên cứu đối chiếu trở nên tương đương nhau, ta phải đối chiếu *những phương tiện ngữ pháp* biểu đạt ý nghĩa thời gian trong tiếng Pháp và *những phương tiện biểu đạt ý nghĩa tương ứng* trong tiếng Việt.

Chọn TC phù hợp là xác lập được một cơ sở đúng đắn làm xuất phát điểm cho toàn bộ quá trình nghiên cứu đối chiếu.