
THÔNG TIN-BÌNH LUẬN

Trào lưu hậu cấu trúc luận và những vấn đề đặt ra đối với ngành ngôn ngữ học ứng dụng

Lê Văn Canh*

*Phòng Hợp tác Quốc tế, Trường Đại học Ngoại ngữ,
Đại học Quốc gia Hà Nội, Đường Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 15 tháng 2 năm 2013

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 4 năm 2013; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 6 năm 2013

Tóm tắt. Bài viết trình bày những nội dung cơ bản của trào lưu hậu cấu trúc luận liên quan đến ngành ngôn ngữ học ứng dụng, đặc biệt là lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ. Mục đích của bài viết là phân tích những thách thức mà trào lưu hậu cấu trúc luận đặt ra đối với giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam. Đồng thời bài viết cũng đưa ra những gợi ý cần nghiên cứu sâu hơn để lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam có thể tìm ra những giải pháp cho những thách thức đó.

Từ khóa: cấu trúc luận, hậu cấu trúc luận, giáo dục ngoại ngữ, ngôn ngữ học ứng dụng.

1. Cấu trúc luận và hậu cấu trúc luận

1.1. Cấu trúc luận

Mặc dù *cấu trúc luận* (structuralism) gắn với tên tuổi của Ferdinand de Saussure [1] trong công trình *Course in General Linguistics* nhưng chính Roman Jakobson là người đầu tiên sử dụng thuật ngữ này. Cấu trúc luận có thể được định nghĩa một cách đơn giản là phương pháp luận nghiên cứu thuộc các ngành khoa học xã hội dựa trên lý thuyết ngôn ngữ học cấu trúc của Ferdinand de Saussure.

Không ai có thể phủ nhận được ảnh hưởng to lớn của cấu trúc luận đối với các lĩnh vực

thuộc ngành khoa học xã hội nhân văn và các ngành khoa học về hành vi, nhất là các ngành học như nhân học và phân tâm học. Harris [2] cho rằng cấu trúc luận đã chiếm lĩnh một vị trí quan trọng có một không hai trong lịch sử tư tưởng phương Tây và cuốn giáo trình của Saussure không những là giáo trình cơ bản trong lĩnh vực ngôn ngữ học mà nó còn góp phần tạo ra một trào lưu học thuật rộng lớn của thế kỷ 20 sau khi Roman Jakobson, nhà ngôn ngữ học người Nga sống ở Hoa Kỳ và là một trong những người sáng lập trường phái ngôn ngữ học Praha phát triển và mở rộng phạm vi ảnh hưởng của nó vượt ra ngoài lĩnh vực ngôn ngữ học. Jakobson gọi lý thuyết này là '*cấu trúc luận*'. Lévi-Strauss là người đầu tiên sử dụng những khái niệm về phương pháp nghiên cứu

*ĐT: 84-913563126

E-mail: levancanhvnu@gmail.com

của cấu trúc luận vào lĩnh vực nhân học. Sau đó, cấu trúc luận được áp dụng vào lĩnh vực nghiên cứu văn học và phân tâm học. Pennycook [3] nhận xét về vai trò của cấu trúc luận như sau: “Đối với các lĩnh vực như ngôn ngữ học, xã hội học và nhân học, cấu trúc luận đã giúp chúng ta vượt ra khỏi tư duy theo kiểu tầng bậc về các giá trị theo đó những ngôn ngữ, văn hóa và các xã hội nguyên thủy được xếp ở dưới đáy còn những ngôn ngữ, văn hóa và xã hội phát triển được xếp ở vị trí cao nhất. Cấu trúc luận buộc chúng ta miêu tả những gì nằm ở những cấu trúc bên trong chứ không được đánh giá những gì ở bên ngoài. Vấn đề quan trọng là cấu trúc nội tại của sự vật hoạt động như thế nào chứ không phải các mối quan hệ bên ngoài của chúng. Theo hướng đó, các nhà ngôn ngữ học không những có thể khám phá cơ chế bên trong phức hợp của các ngôn ngữ ... mà còn có thể lập luận rằng tất cả các ngôn ngữ đều bình đẳng theo nghĩa chúng đều phục vụ nhu cầu của những người nói các thứ tiếng đó một cách bình đẳng.” (tr. 31)

Hạt nhân của cấu trúc luận về ngôn ngữ được Saussure trình bày ngắn gọn trong câu sau: “Ngôn ngữ là một hệ thống trong đó tất cả các thành tố gắn kết với nhau và giá trị của thành tố này phụ thuộc vào sự cùng tồn tại đồng thời của tất cả các thành tố khác.” (Saussure [1:113]).

Quan điểm chủ đạo của Saussure là ngôn ngữ là hình thức chứ không phải chất liệu, nó là một hệ thống ký hiệu, mà ký hiệu lại là một thực thể kết hợp giữa cái ‘biểu đạt’ (signifier) với ‘cái được biểu đạt’ (signified). Lý thuyết này có thể được tóm tắt thành năm mệnh đề chính sau đây: 1) Ký hiệu bao gồm cái biểu đạt (signifier) và cái được biểu đạt (signified); 2) Ký hiệu mang tính võ đoán; 3) Sự khác biệt tạo ra nghĩa; 4) Ngôn ngữ cần được nghiên cứu theo đồng đại chứ không phải theo lịch đại; 5)

Trọng tâm nghiên cứu của ngôn ngữ học không phải là lời nói của cá nhân sử dụng ngôn ngữ (parole) mà chính là ngôn ngữ với tư cách là một hệ thống khách quan (langue).

Mệnh đề then chốt nhất trong lý thuyết ngôn ngữ học của Saussure là sự khác biệt về hình thức ngôn ngữ tạo ra nghĩa. Nói cách khác, nghĩa chính là sản phẩm của những khác biệt nội tại giữa các ngữ định danh (terms) thuộc một ngôn ngữ với tư cách là một hệ thống. Với quan niệm ngôn ngữ là một hệ thống khép kín, tự hoàn chỉnh, bất biến và độc lập với chủ thể tâm lý của người sử dụng ngôn ngữ, Saussure chỉ nghiên cứu ngôn ngữ ở trạng thái tĩnh tại một thời điểm nhất định. Ông đã bỏ qua việc ngôn ngữ được các cá nhân sử dụng như thế nào trong thực tế cuộc sống hàng ngày và ông cũng bỏ qua sự thay đổi của nghĩa qua thời gian. Ông không chỉ ra được các ký hiệu ngôn ngữ liên hệ như thế nào tới thế giới sự vật, con người và sự kiện là những cái nằm ngoài ngôn ngữ. Đây là nội dung bị phê phán nhiều nhất trong lý thuyết ngôn ngữ học cấu trúc của Saussure và hạn chế này cũng chính là một trong những tác nhân đưa đến sự ra đời của trào lưu hậu cấu trúc luận (post-structuralism).

1.2. Trào lưu hậu cấu trúc luận

Giống như mọi lý thuyết khác, cấu trúc luận khi phát triển lên cực điểm đã bộc lộ những hạn chế của nó. Sau chiến tranh thế giới thứ hai, châu Âu phải đối mặt với một loạt những vấn đề xã hội đòi hỏi phải có những triết lý mới để giải quyết như thảm họa của chủ nghĩa phát xít Đức, chủ nghĩa thực dân, học thuyết Xta-lin và sự suy thoái kinh tế. Trong bối cảnh xã hội của châu Âu thời đó, một thế hệ mới các triết gia xuất hiện trong giới trí thức Pháp và họ là những người bị đẩy ra ngoài lề xã hội vì những lý do cá nhân bất khả kháng như Derrida là

người Do Thái gốc Angieri còn Foucault là người đồng tính. Những triết gia này đã nhận ra những hạn chế của cấu trúc luận, khước từ mọi truyền thống của chủ nghĩa duy lý Tây Âu và phát triển một trào lưu mới mà sau này được gọi là ‘Hậu cấu trúc luận’ (poststructuralism). Chính vì vậy, trào lưu hậu cấu trúc luận về bản chất là trào lưu triết học phản biện xã hội, phản biện lại tất cả các hình thái xã hội, chính trị và văn hóa đương thời. Trào lưu hậu cấu trúc luận chịu ảnh hưởng của nhiều lý thuyết như hiện tượng luận, chủ nghĩa hiện sinh, phân tâm học và chủ nghĩa Mác. Do vậy trào lưu hậu cấu trúc luận có những nét tương đồng với trào lưu *hậu hiện đại* (post modernism) như nhấn mạnh tính chất tương đối của chân lý.

Người đầu tiên chỉ ra những hạn chế của cấu trúc luận là Jacques Derrida [6] trong công trình được công bố năm 1967 và được tái bản năm 1976 với tên gọi là *Of Grammatology* (Về văn từ học). Theo Derrida thì cấu trúc luận đã không nói lên được khía cạnh xã hội của ngôn ngữ và không thấy được sự bất ổn định của ngôn ngữ. Nhân vật thứ hai lên tiếng phê phán những hạn chế của cấu trúc luận trong ngôn ngữ là Michel Foucault [7] với một khái niệm có ảnh hưởng sâu rộng trong ngôn ngữ học là khái niệm diễn ngôn (*discourse*) có nghĩa là cuộc đối thoại (nghĩa này khác với nghĩa thông thường của từ này trong ngôn ngữ học). Khái niệm *discourse* được Hall [8:291] định nghĩa là “một tập hợp các phát biểu (statements) tạo thành ngôn ngữ nói về một vấn đề cụ thể nào đó tại một thời điểm lịch sử cụ thể - nó là một cách thức trình hiện kiến thức về vấn đề đó”. Hai học giả này là những người đặt nền móng cho một trào lưu mới với tên gọi là ‘trào lưu hậu cấu trúc luận’ được khởi nguồn từ Pháp vào thập kỷ 1960. Mặc dù thế hệ học giả đầu tiên của trào lưu hậu cấu trúc luận chủ yếu ở

Pháp, nhưng các thế hệ thứ ba và thứ tư hiện nay chủ yếu là các học giả Anh và Hoa Kỳ.

Sự ra đời của trào lưu hậu cấu trúc luận không nhằm mục đích bác bỏ những luận điểm của cấu trúc luận mà là để phát triển những luận điểm đó trên cơ sở phản biện chúng. Nói một cách chính xác thì trào lưu hậu cấu trúc luận là sự phát triển dựa trên nền tảng của cấu trúc luận chứ không phải chống lại cấu trúc luận. Điều này được Newman [4] lý giải như sau: “Trào lưu hậu cấu trúc luận không bác bỏ cấu trúc luận mà nó cách tân (radicalize) lý thuyết này... Trào lưu hậu cấu trúc luận đưa cấu trúc luận đến hồi kết có lôgic” (tr. 5). Cameron [5, tr. 50-51] miêu tả trào lưu hậu cấu trúc luận là “thái độ phê phán đối với lối tư duy truyền thống và cách người ta miêu tả hiện thực, tính khách thể, tức là điều kiện của cá nhân con người tồn tại hay ‘tác nhân’ và tri thức” đồng thời đặt vấn đề cần thừa nhận ‘hiện thực được kiến tạo trong và qua diễn ngôn’. Bản chất cốt lõi của trào lưu hậu cấu trúc luận là ở thái độ đối với khoa học, tính khách quan, chân lý/sự thật. Các nhà hậu cấu trúc luận cho rằng hiện thực không tồn tại trong thế giới vật chất và cũng không nằm trong ý thức cá nhân. Hiện thực chỉ được tạo ra trong thiết chế xã hội và văn hóa (Pennycook [3: 106]). Hậu cấu trúc luận nhấn mạnh việc hình thành cái tôi cá nhân (self) và sự tự điều chỉnh (self-regulation) thông qua việc sử dụng ngôn ngữ vào mục đích xã hội. Cái tôi cá nhân không phải là cái tạo ra văn hóa mà chính văn hóa tạo ra cái tôi cá nhân. Hậu cấu trúc luận là một trào lưu triết học vận dụng nhiều lý thuyết và phương pháp phê phán khác nhau, những khái niệm mới và những hình thức phân tích mới. Về bản chất, trào lưu hậu cấu trúc luận không phải là một phương pháp, một lý thuyết hay một trường phái mà là một trào lưu tư tưởng đại diện cho nhiều hình thức phê phán và mang tính

chất liên ngành với nhiều nhánh nghiên cứu liên quan với nhau.

Trong lĩnh vực ngôn ngữ, khác với các học giả theo cấu trúc luận nhìn ngôn ngữ từ góc độ đồng đại, đề cao tính khoa học, coi ngôn ngữ là một hệ thống khép kín và tĩnh tại, những người ủng hộ trào lưu hậu cấu trúc luận cho rằng ngôn ngữ luôn ở trong quá trình vận động (dynamic) do đó có quan hệ mật thiết với xã hội và lịch sử. Vì lý do này, nghĩa của từ không hoàn toàn vô đoán mà mang tính xã hội nên không có tính ổn định, chúng ta không thể dự đoán trước và chỉ có thể hiểu nghĩa của từ tùy theo bối cảnh giao tiếp xã hội. Quan điểm này về ngữ nghĩa có những nét tương đồng với quan điểm của các nhà ngôn ngữ học tri nhận (cognitive linguistics). Các từ tạo nên văn bản không có mối quan hệ cố định với những sự vật hay khái niệm mà chúng biểu đạt. Như vậy, các ký hiệu là những thực thể vật chất cụ thể, cần được nghiên cứu trong các mối quan hệ giữa chúng với nhau. Đây là phương pháp Foucault sử dụng.

Giống như de Saussure, Foucault [7] quan tâm đến những nguyên lý tổ chức các thành tố để tạo thành những mô hình (patterns) lô gic và có nghĩa. Tuy nhiên, khác với Saussure, Foucault không nghiên cứu để tìm ra giá trị của những mô hình đó trong một hệ thống ngôn ngữ lý tưởng. Ngược lại ông quan tâm đến việc miêu tả các mối quan hệ cụ thể có thể miêu tả được giữa các thành tố cụ thể. Các mối quan hệ đó được Foucault gọi là “những cấu tạo thông qua ngôn-ngữ-đang-được-sử-dụng” (discursive formations). Những cấu tạo đó là những phương thức tổ chức hay sắp xếp một tập hợp các ngôn bản trong mối quan hệ với nhau. Hậu cấu trúc luận miêu tả bản chất của ngôn ngữ như sau:

1) Ngôn ngữ là một thực thể xã hội phức tạp mà giá trị và nghĩa của một phát ngôn nào đó được quyết định một phần bởi giá trị và nghĩa của người đưa ra phát ngôn đó. Chỉ riêng ngôn ngữ không thôi thì nó không thể giúp chúng ta tiếp cận được nghĩa của một thông điệp được kiến tạo đa phương thức. Kress [9: 15] đề xuất chúng ta nên nhìn quá trình tạo nghĩa (meaning-making) với “cái nhìn của vệ tinh, tức là chúng ta nhìn ngôn ngữ giống như khi chúng ta nhìn trái đất từ vũ trụ để thấy nó chỉ là một phần rất nhỏ của một tổng thể lớn hơn nhiều”. Do vậy, hậu cấu trúc luận không thừa nhận mối quan hệ trực tiếp giữa cái biểu đạt với cái được biểu đạt. Nghĩa của từ chỉ tồn tại trong mối quan hệ với các nghĩa khác, đồng thời nghĩa của từ luôn được định vị về mặt xã hội và lịch sử. Ví dụ, học sinh và giáo viên hay những người thuộc các nền văn hóa khác nhau hoặc thậm chí những người cùng một nền văn hóa trong những bối cảnh lịch sử, xã hội khác nhau có thể có những cách hiểu khác nhau về nghĩa của khái niệm ‘dạy tốt’.

2) Do nghĩa của từ luôn biến đổi nên chủ thể tính (subjectivity) của con người được diễn ngôn tạo ra một cách biểu trưng. Chủ thể tính là những cách thức hình thành bản ngã thông qua diễn ngôn. Ngôn ngữ, nghĩa và chủ thể tính không phải là bất biến nên quyền lực – yếu tố hàm ẩn trong mọi giao tiếp xã hội – không phải là thứ hàng hóa để một số cá nhân hay nhóm xã hội sở hữu để chế ngự người khác. Quyền lực được ý niệm hóa như một yếu tố lan truyền trong các quan hệ xã hội để từng cá nhân vừa là người thể hiện quyền lực vừa là người chịu tác động của quyền lực (Foucault [7]). Vì yếu tố tác nhân (tạm dịch từ tiếng Anh ‘agency’ có nghĩa là con người không phải là một thực thể hoàn toàn tự chủ nhưng vẫn có quyền chủ động tương đối trong không gian, cơ cấu xã hội thông qua cách hành xử của mình) có tính chất đa chiều, mâu thuẫn, luôn biến động và thay đổi

theo thời gian và không gian xã hội nên bản ngã (identity) cũng mang tính đa diện, biến động và có thể thay đổi (Weedon [10]). Ngôn ngữ tạo ra bản ngã và bản ngã tạo ra cách dùng ngôn ngữ của cá nhân. Nói theo Weedon [10: 21] thì “Ngôn ngữ là nơi những hình thức tổ chức xã hội thực tế và tiềm tàng cùng với những hệ lụy về mặt xã hội và chính trị của những hình thức đó được xác định và bị đưa ra tranh luận. Tuy nhiên, nó cũng chính là nơi ý thức của chúng ta về bản thân, chủ thể tính của chúng ta được kiến tạo”. Trong khi học ngôn ngữ người học có thể nhận ra mâu thuẫn giữa sự tự định vị bản thân họ với cách người khác định vị họ (Pavlenko [11]).

3) Địa vị của các ngôn ngữ, diễn ngôn hay ngữ vực (register) khác nhau là không bình đẳng trên thị trường ngôn ngữ (Pavlenko [11]). Ngôn ngữ là một hình thái của vốn biểu tượng (symbolic capital) mà về sau có thể chuyển đổi thành vốn kinh tế hay vốn xã hội. Vì vậy, có thể gắn kết cá nhân với xã hội trong quá trình học ngôn ngữ thứ hai để tìm ra những phương thức các biến thể ngôn ngữ và cách dùng ngôn ngữ cụ thể trở nên hợp thức hóa và chứa đựng trong chúng những giá trị hoặc bị làm giảm tầm quan trọng và bị mất giá trị trên thị trường ngôn ngữ (Pavlenko [11: 88]). Ví dụ dễ hiểu nhất về khía cạnh này là địa vị của tiếng Anh của người bản ngữ với tiếng Anh của người phi bản ngữ.

Nói một cách khái quát nhất thì trào lưu hậu cấu trúc luận đề cao vị trí trung tâm của ngôn ngữ đối với hoạt động của con người và văn hóa xét theo ba khía cạnh: tính vật chất, tính ngôn ngữ và bản chất tư tưởng hệ của ngôn ngữ.

2. Trào lưu hậu cấu trúc luận với ngôn ngữ học ứng dụng

Trên cơ sở giới thiệu những nội dung cơ bản của cấu trúc luận và hậu cấu trúc luận,

chúng tôi hướng đến việc phân tích những thách thức của trào lưu hậu cấu trúc luận đối với ngành ngôn ngữ học ứng dụng. Tuy nhiên, ngôn ngữ học ứng dụng là một lĩnh vực khó có thể định nghĩa được một cách đầy đủ (Pennycook [3]), nên khái niệm này cần được giới hạn cho phù hợp với mục đích của bài viết.

Trong cuốn từ điển ngôn ngữ học ứng dụng của nhà xuất bản Longman, các tác giả Richards, Platt và Weber [12: 15] đưa ra hai định nghĩa về khái niệm ngôn ngữ học ứng dụng:

- Là ngành nghiên cứu về hoạt động học và dạy ngôn ngữ thứ hai

- Là ngành nghiên cứu ngôn ngữ và ngôn ngữ học trong mối quan hệ với các vấn đề cụ thể như từ vựng học, dịch thuật, bệnh lý lời nói (speech pathology), v.v.

Trong bài viết này, ngôn ngữ học ứng dụng được hiểu theo định nghĩa thứ nhất và đó cũng là quan niệm của Widdowson [13].

Mục tiêu của trào lưu hậu cấu trúc luận là nghiên cứu để xây dựng lý thuyết về vai trò của ngôn ngữ đối với quá trình kiến tạo và tái tạo các quan hệ xã hội và vai trò của những biến động xã hội đối với quá trình học và sử dụng ngôn ngữ thứ hai hoặc ngoại ngữ. Hạt nhân của trào lưu hậu cấu trúc luận là quan điểm cho rằng ngôn ngữ là vốn biểu tượng và là nơi bản ngã được kiến tạo (Bourdieu[14] ; Weedon [10]) và quan điểm về người sử dụng ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ là tác nhân mà bản ngã của họ mang tính đa chiều và luôn thay đổi (Lantolf & Pavlenko [15]; Norton Peirce [16]; Pavlenko [11]). Những quan điểm này đặt ra vấn đề nghiên cứu cách thức bản ngã ngôn ngữ, bản ngã xã hội, bản ngã văn hóa, bản ngã giới tính và bản ngã chủng tộc của người sử dụng ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ được kiến tạo và tái kiến tạo trong quá trình học và sử

dụng ngôn ngữ thứ hai/ngoại ngữ và ảnh hưởng của bản ngã đến việc tiếp cận các nguồn lực ngôn ngữ.

Ngôn ngữ học ứng dụng và trào lưu hậu cấu trúc luận có những cách nhìn khác nhau về ngôn ngữ, văn hóa và bản ngã. Các nhà ngôn ngữ học ứng dụng thường có xu hướng coi ngôn ngữ là nơi thể hiện những khác biệt về xã hội và văn hóa còn các học giả hậu cấu trúc luận lại xem ngôn ngữ là phương tiện tạo ra và thể hiện những khác biệt giữa các phạm trù bản ngã và trong chính các phạm trù bản ngã (ví dụ như giới tính, chủng tộc, dân tộc). Như đã trình bày ở trên, quan điểm của hậu cấu trúc luận cho rằng ngôn ngữ về cơ bản không có tính ổn định và do vậy, bản ngã mang bản chất đa diện, mâu thuẫn với nhau và chịu sự thay đổi theo hoàn cảnh sử dụng ngôn ngữ và giao tiếp. Derrida [17: 11] cho rằng, “Trong một ngôn ngữ, trong hệ thống ngôn ngữ chỉ có những khác biệt ... một mặt, những khác biệt này chơi trò chơi của chúng trong ngôn ngữ ... mặt khác, bản thân những khác biệt này là những tác động. Chúng không từ trên trời rơi xuống,... [và cũng không] được quy định trong chất xám của bộ não”. Như vậy, với khái niệm ‘trò chơi của những khác biệt’, Derrida đã thủ tiêu tính trung lập và khách quan trong hệ thống có trật tự của ngôn ngữ mà Saussure đề ra. Nghĩa mang tính lâm thời và ranh giới giữa các yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ bị xóa bỏ. Các học giả theo trào lưu hậu cấu trúc luận quan tâm đến việc nghiên cứu các điều kiện ngoại sinh, tức là những ý định mang tính xã hội của người sử dụng ngôn ngữ, để phân tích ngôn bản (text). Ngôn bản được người đọc giải kiến tạo và vì vậy người đọc ngôn bản không phải là người tiếp nhận một cách thụ động nội dung được truyền tải trong ngôn bản. Người đọc tạo ra nghĩa mới cho văn bản (text) từ đó tạo ra tính liên văn bản giữa văn bản của người viết với

văn bản của người đọc. Quan điểm này về nghĩa giống với quan điểm tâm lý học văn hóa-xã hội của Vygotsky [18]. Theo Vygotsky [18: 133] thì “nghĩa không phải là tổng của tất cả các thao tác tâm lý phía sau từ. Nghĩa là cái gì đó cụ thể - nó là cấu trúc nội tại của thao tác ký hiệu. Nó là cái nằm giữa tư duy và từ. Nghĩa không bình đẳng với từ mà cũng không bình đẳng với tư duy. Do nghĩa được tạo ra từ chính việc sử dụng ngôn ngữ nên ‘nghĩa’ của cá nhân và của người khác được tạo ra không ở đâu khác mà nằm chính ngay trong các diễn ngôn, hay các hệ thống quyền lực/tri thức. Mọi diễn ngôn đều gắn với quyền lực (Foucault [19]. Quyền lực xã hội là một đặc tính của mối quan hệ giữa các nhóm, các tầng lớp xã hội với các hình thức xã hội khác, hoặc giữa cá nhân với cá nhân với tư cách là những thành viên xã hội. Quyền lực xã hội tác động lên bản ngã của người sử dụng ngôn ngữ thông qua ngôn ngữ.

Chịu ảnh hưởng của trào lưu hậu cấu trúc luận, ngôn ngữ học ứng dụng không còn là một khái niệm cố định mà có tính co giãn. Ngôn ngữ học ứng dụng hiện đang trải qua sự đa nguyên chưa từng có về trường phái lý thuyết. Hậu cấu trúc luận trong lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng được sử dụng như một khái niệm bao trùm để miêu tả một tri thức luận (epistemology) quan tâm đến việc lý thuyết hóa các giao diện giữa các hiện tượng xã hội với hoạt động học ngôn ngữ (Pennycook [20]. Trào lưu hậu cấu trúc luận đã sản sinh ra nhiều khái niệm mới trong ngôn ngữ học ứng dụng. Một trong những khái niệm mới đó là khái niệm “ngôn ngữ học ứng dụng phê phán (critical applied linguistics). Người đầu tiên sử dụng khái niệm này là Alan Davies [21] trong công trình *Dẫn luận ngôn ngữ học ứng dụng: Từ thực hành đến lý thuyết* (An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory). Theo Davies thì ngôn ngữ học ứng dụng phê phán là

“phương pháp các nhà ngôn ngữ học ứng dụng sử dụng để đánh giá ngôn ngữ học ứng dụng ‘thông thường’ (normal) với lý do là ngôn ngữ học ứng dụng thông thường không quan tâm đến việc cải tạo xã hội” [21:145]. Phát triển tư tưởng của Davies, Poynton [22:2] lập luận rằng “không một lý thuyết ngôn ngữ học nào được công nhận một cách nghiêm túc là lý thuyết về ngôn ngữ nếu lý thuyết đó không và không thể giải quyết những vấn đề trung tâm của lý thuyết nữ quyền và hậu cấu trúc luận về các vấn đề tạo lập chủ thể thông qua việc định vị bằng ngôn-ngữ-đang-sử-dụng (discursive positioning)”. Như đã nói ở phần đầu bài viết này, ngôn ngữ theo quan điểm của hậu cấu trúc luận là một hình thức của vốn biểu tượng có thể chuyển thành vốn kinh tế và vốn xã hội (Bourdieu [14]. Khái niệm ‘vốn xã hội’ (social capital) được dùng ở đây theo định nghĩa của Bourdieu là kết quả của một hành trình trong không gian xã hội, nơi cá nhân chịu sự tác động của môi trường sống, của giai tầng xã hội để tự định vị (self-positioning) một cách hữu thức và vô thức và xây dựng những tài nguyên cần cho hành động. Vốn xã hội cho phép người ta tiếp cận được các nguồn lực biểu tượng (tức ngôn ngữ) và vật chất (Pavlenko [23:283]. Đây chính là một trong những nền tảng lý luận của ngôn ngữ học ứng dụng phê phán được Pennycook [3] giới thiệu khá đầy đủ về nội dung, bản chất, đặc điểm cũng như những ý nghĩa của nó đối với việc nghiên cứu ngôn ngữ vào các mục đích ứng dụng, nhất là trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ.

3. Trào lưu hậu cấu trúc luận với giáo dục ngoại ngữ

Giáo dục ngoại ngữ là một bộ phận của ngôn ngữ học ứng dụng nên nó đương nhiên

chịu ảnh hưởng của trào lưu hậu cấu trúc luận. Thực tế này đã và đang đem lại những thay đổi cơ bản về mục tiêu, nội dung và phương pháp giáo dục ngoại ngữ và đặt ra nhiều vấn đề cần quan tâm nghiên cứu. Quan điểm cốt lõi nhất của hậu cấu trúc luận về học ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ là các mối quan hệ về quyền lực thiếu công bằng giữa người học và sử dụng ngôn ngữ thứ hai với những người bản ngữ trong sự nỗ lực của người học để tham gia vào các môi trường giao tiếp. Các mối quan hệ quyền lực không công bằng đó đã tác động đến động lực người học hay mức độ đầu tư của người học. Do vậy, các nghiên cứu về quá trình dạy-học ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ theo trào lưu hậu cấu trúc luận tập trung tìm hiểu các mối quan hệ giữa ngôn ngữ, quyền lực và tính chủ thể của người học, người dạy (bản ngã của người học và của người dạy) được thể hiện trong cách sử dụng ngôn ngữ và các hoạt động trong từng lớp học cụ thể. Dưới đây, bài viết sẽ tập trung phân tích những thay đổi lớn liên quan đến lĩnh vực giáo dục tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai (hay ngoại ngữ).

3.1. Phương pháp sư phạm phê phán trong giáo dục ngoại ngữ (Critical Language Pedagogy)

Khái niệm ‘phương pháp sư phạm phê phán’ thường được gắn với các công trình của các học giả như Freire [24], Giroux [25] trong lĩnh vực giáo dục. Trong lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng, khái niệm ‘phương pháp sư phạm phê phán trong giáo dục ngoại ngữ’ đề cao bản chất xã hội của ngôn ngữ học ứng dụng nói chung và kêu gọi những người làm công tác giáo dục ngoại ngữ chuyên nghiệp kể cả những người xây dựng chương trình, viết sách giáo khoa và đánh giá năng lực ngoại ngữ cần quan tâm sâu sắc đến những hàm ý xã hội trong công việc của họ. Người đầu tiên đưa khái niệm

‘phương pháp sư phạm phê phán’ vào giáo dục ngoại ngữ là Wallerstein [26] trong cuốn *Xung đột ngôn ngữ và văn hóa* (Language and Culture in Conflict). Là người giảng dạy tiếng Anh cho những người tỵ nạn trong các trại tỵ nạn của Hoa Kỳ, bà nhận ra rằng sách giáo khoa tiếng Anh đề cập đến rất ít các vấn đề trong cuộc sống của người tỵ nạn và tất cả các vấn đề được giới thiệu trong sách giáo khoa đều được giải quyết thỏa đáng, trong khi đó có rất nhiều vấn đề trong đời sống của những người tỵ nạn lại bị bỏ qua. Từ đó bà lấy các vấn đề trong đời sống của người tỵ nạn làm nội dung giảng dạy tiếng Anh cho họ với một phương pháp giảng dạy được gọi là phương pháp nêu vấn đề (problem-posing).

Theo Norton và Toohey [27:1] thì “những người chủ trương đường hướng sư phạm phê phán trong giảng dạy ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ quan tâm đến các mối quan hệ giữa việc học ngôn ngữ và sự thay đổi mang tính xã hội. Với giác độ này thì ngôn ngữ không đơn thuần chỉ là phương tiện biểu đạt hay giao tiếp; ngôn ngữ là việc làm thực tế kiến tạo và được kiến tạo bởi những phương thức người học hiểu về chính họ, về môi trường xã hội quanh họ, quá khứ của họ và những gì có thể xảy ra với họ trong tương lai”. Một trong những vấn đề cốt lõi của đường hướng sư phạm phê phán là sự cần thiết phải thay đổi cách dạy truyền thống, truyền thụ kiến thức từ thầy tới trò, lấy việc ghi nhớ các dữ liệu (facts) làm trọng tâm. Chấp nhận quan điểm của hậu cấu trúc luận và lý thuyết văn hóa-xã hội cho rằng một khi tri thức được người học kiến tạo trong lớp học thì tri thức không còn trung lập về chính trị và không mang tính khách quan nữa. Người học cần được trang bị những công cụ phân tích để họ có thể trao đổi những quan điểm cá nhân về các vấn đề như các giá trị văn hóa, đạo đức và tư tưởng hệ được thể hiện trong các giáo trình

dạy tiếng kể cả những phương pháp giảng dạy được nhập khẩu từ các nước phương Tây. Auerbach [28] cho rằng “những lựa chọn mang tính sư phạm về xây dựng chương trình, nội dung dạy-học, tư liệu dạy-học, phương pháp giảng dạy trên lớp học và việc sử dụng ngôn ngữ [tiếng mẹ đẻ của học sinh hay ngoại ngữ] ... đều chứa đựng trong nó bản chất tư tưởng hệ với những ẩn ý quan trọng đối với vai trò kinh tế - xã hội của người học”. Như vậy, giáo dục ngoại ngữ không mang tính trung lập về chính trị và luôn mang tính tư tưởng hệ. Điều này có thể thấy rõ ngay trong chính sách ngôn ngữ của các quốc gia. Ví dụ, hiện nay Việt Nam chủ trương yêu cầu áp dụng Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (CEFR) cùng các bài thi của phương Tây như IELTS hay TOEFL vào việc đánh giá năng lực tiếng Anh và yêu cầu sinh viên tốt nghiệp đại học cũng như các học viên cao học kể cả nghiên cứu sinh phải đạt chuẩn tiếng Anh từ cấp độ B1 đến C1. Một ví dụ khác là chủ trương dạy các môn khoa học bằng tiếng Anh. Một chính sách ngôn ngữ mang hàm ý chính trị dựa trên tư tưởng hệ như vậy đã bỏ qua khía cạnh xã hội của ngoại ngữ. Những chính sách ngôn ngữ như vậy giúp người học tiếp cận tốt hơn với vốn biểu tượng, vốn xã hội, vốn kinh tế, hay chúng sẽ tạo ra những bất lợi cho các nhóm người học ở các vùng khó khăn. Tiếc rằng, ở Việt Nam, các nhà chuyên môn thường coi những chủ trương này là cái gì đó đương nhiên mà thiếu một sự phân tích mang tính phản biện.

Những vấn đề khác liên quan đến đường hướng sư phạm phê phán là địa vị của những giáo viên bản ngữ và giáo viên phi bản ngữ. Nhiều nghiên cứu gần đây của thế giới chỉ ra rằng giáo viên bản ngữ không nhất thiết là có kiến thức và kỹ năng sư phạm tốt hơn giáo viên phi bản ngữ. Tuy nhiên ở Việt Nam vẫn có xu hướng đánh giá những ‘giáo viên’ bản ngữ,

những người được đào tạo rất ít về nghiệp vụ giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ cao hơn giáo viên ngoại ngữ người Việt Nam. Ngoài ra vấn đề văn hóa trong giáo dục ngoại ngữ cũng là một vấn đề khá thú vị. Nó đặt lại vấn đề xác định mục tiêu của giáo dục ngoại ngữ: đó là giúp người học trở thành những công dân đa văn hóa hay là những ‘bản sao’ văn hóa của nước nói thứ tiếng họ đang học, hành xử máy móc theo văn hóa của nước đó.

3.2. Vấn đề bản ngữ trong giáo dục tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai

Pavlenko [11] và Norton [29] cho rằng ngôn ngữ và bản ngữ là những kiến tạo xã hội được quy định bởi các yếu tố như chủng tộc, tầng lớp xã hội, giới tính, v.v. Mối quan hệ giữa bản ngữ và ngôn ngữ là cái này cấu thành cái kia; ngôn ngữ không những được kiến tạo bởi bản ngữ và qua bản ngữ mà còn kiến tạo nên bản ngữ (Norton [30]). Như vậy bản ngữ không phải là bất biến thuộc về tâm lý cá nhân hay các phạm trù xã hội cố định mà là một “hiện tượng văn hóa-xã hội liên quan đến các yếu tố khác và xuất hiện trong ngôn cảnh của cuộc đời” (Bucholtz & Hall [31]: 585-586).

Cùng với việc ý niệm hóa bản ngữ, quyền lực và ngôn ngữ, các học giả theo trào lưu hậu cấu trúc luận cũng coi việc học ngoại ngữ là một sự kiến tạo xã hội. Theo Mckinney và Norton [32: 117] thì việc học ngoại ngữ không phải là “một quá trình bổ sung vào kiến thức cá nhân những quy tắc vốn từ vựng của ngôn ngữ chuẩn một cách trung lập mà thực chất là việc biến những từ ngữ của những người khác thành những từ ngữ của mình”. Với quan niệm như vậy, học ngoại ngữ làm cho người học thay đổi bản ngữ và hiểu biết của họ về thế giới (Pavlenko & Blackledge [33]; Pavlenko & Piller [34]). Mỗi hoạt động trong lớp học ngoại

ngữ đều có nhiều mục đích cùng tồn tại. Ví dụ một hoạt động dạy ngữ pháp hay từ vựng hay dạy viết một mặt nhằm để củng cố dạng thức ngôn ngữ hay các điển dạng (prototypes) văn bản, mặt khác chính hoạt động đó lại là yếu tố để người học điều chỉnh bản ngã của mình, tức là hoạt động đó có thể tác động tới việc nhận thức về bản thân và lưu giữ những trải nghiệm của bản thân đối với người học (Kramsch [35]). Những quan điểm thay đổi về tính tác nhân (agency) và sự phản kháng của người học với các hoạt động trong lớp học sẽ giúp giáo viên xác định được những học sinh ‘có vấn đề’ và tìm cách ứng xử phù hợp (Benesch [36]; Canagarajah [37]).

Bản chất xã hội của bản ngữ và mối quan hệ giữa ngôn ngữ và bản ngữ của trào lưu hậu cấu trúc có nhiều điểm tương đồng với lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky về nguồn gốc của ý thức. Vygotsky [17] cho rằng khởi nguồn của ý thức mang tính xã hội. Điều này có nghĩa là chúng ta trở thành chính mình bằng cách tham gia vào các cộng đồng xung quanh. Do vậy, học và bản ngữ không tách rời nhau, “học hàm nghĩa việc trở thành một con người khác và quá trình trở thành đó là quá trình kiến tạo bản ngữ” (Lave & Wenger [38:53]). Quá trình kiến tạo bản ngữ gắn với động lực (motivation) học trong mối quan hệ phức hợp giữa hoàn cảnh (context), bản ngữ và động lực. Quan hệ này lý giải tại sao học sinh có những mục đích học ngoại ngữ và cách thực hiện mục đích đó khác nhau và điều đó lại tác động đến nỗ lực hay sự đầu tư (investment) trong quá trình học ngoại ngữ (Norton Peirce [39]). Theo Norton [29:10] thì khái niệm ‘sự đầu tư’ là “quan hệ của người học được kiến tạo về mặt xã hội và lịch sử với ngôn ngữ đang học và khát vọng tích cực cũng như tiêu cực để học và thực hành sử dụng ngôn ngữ đó”. Người học đầu tư vào ngôn ngữ thứ hai/ ngoại ngữ là vì họ hiểu rằng học ngoại ngữ

giúp họ nắm được những nguồn lực biểu tượng và vật chất đa dạng hơn. Những nguồn lực biểu tượng và vật chất đó sẽ giúp làm tăng thêm ‘vốn văn hóa’ của họ, nâng cao nhận thức của họ về chính bản thân mình hay bản ngã cũng như khát vọng của họ về tương lai (Norton [29]). Như vậy, động lực học ngoại ngữ chính là sự đầu tư được điều chỉnh qua khâu trung gian (mediated) là các yếu tố xã hội và văn hóa (Lantolf & Pavlenko [15] nên động lực học luôn biến động hoặc theo hướng tích cực hoặc theo hướng tiêu cực.

Một nội dung nghiên cứu quan trọng về bản ngã của người học là tìm hiểu tác động của các hoạt động trên lớp học ngoại ngữ tới việc người học thay đổi cách nhìn nhận về bản thân họ và cách nhận thức thế giới xung quanh như thế nào cũng như mối quan hệ giữa bản ngã với kết quả học tập.

3.3. Phương pháp giảng dạy và thời kỳ hậu phương pháp (post-method era)

Trào lưu hậu cấu trúc luận bắt đầu ảnh hưởng đến phương pháp luận giảng dạy ngoại ngữ, trước hết là tiếng Anh từ thập niên 1990 thể hiện ở cách đặt lại vấn đề khái niệm ‘phương pháp giảng dạy’ qua công trình của các học giả tiên phong như Prabhu [40] và Kumaravadivelu [41]. Prabhu khẳng định “không có phương pháp nào hiệu quả nhất”. Kumaravadivelu [41] là người đầu tiên đưa ra khái niệm ‘điều kiện hậu phương pháp’ (post method condition) và sau này là ‘đường hướng sư phạm hậu phương pháp’ (post method pedagogy). Kumaravadivelu đề ra đường hướng sư phạm không dựa trên một phương pháp giảng dạy cụ thể nào mà đường hướng đó được cấu thành bởi ba thành tố quan hệ hữu cơ với nhau: tính cá biệt (particularity), tính có thể

(possibility) và tính có thể thực hiện được (practicality).

van Lier [42: 258] đưa ra khái niệm “đường hướng sinh thái” (ecological approach) và định nghĩa đường hướng này như sau: “Đường hướng sinh thái về học ngoại ngữ từ bỏ cách lý giải hạn hẹp về ngôn ngữ, coi ngôn ngữ là những từ được truyền vào không khí, trên giấy, hay qua các phương tiện hữu tuyến từ người gửi đến người nhận. Đường hướng này cũng từ bỏ việc quan điểm xem việc học chỉ xảy ra duy nhất trong đầu cá nhân. Theo quan điểm của các nhà giáo dục theo đường hướng sinh thái, ngôn ngữ và việc học ngôn ngữ là những mối quan hệ giữa người học với nhau và giữa người học với môi trường xung quanh”.

Ngôn ngữ theo cách nhìn của hậu cấu trúc luận là một loại vốn xã hội, do vậy người học ngôn ngữ luôn là những cá nhân trong các hoàn cảnh xã hội nhất định. Vì họ học ngoại ngữ để trở thành những người sử dụng ngoại ngữ đó trong những bối cảnh văn hóa cụ thể, họ vừa là những cá nhân tâm lý vừa là những cá nhân xã hội. Khía cạnh xã hội này của quá trình học ngoại ngữ dẫn đến một hệ quả là không một lý thuyết đơn lẻ nào đủ sức lý giải được quá trình học ngoại ngữ được diễn ra như thế nào đồng thời không có một phương pháp giảng dạy ngoại ngữ đơn lẻ nào mang lại hiệu quả cho mọi điều kiện giảng dạy và với mọi đối tượng người học.

Đường hướng sư phạm hậu phương pháp khuyến khích giáo viên tìm tòi, phát triển các phương pháp dạy học phù hợp với đối tượng người học cụ thể trong những điều kiện văn hóa, xã hội và kinh tế cụ thể của địa phương thông qua ‘thực hành chiêm nghiệm’ (reflective practice) chứ không phải chạy theo các phương pháp giảng dạy đang được tuyên truyền là thời thượng. Quan niệm về phương pháp dạy học

này đòi hỏi giáo viên phải nắm được nhiều phương pháp dạy học khác nhau, thử nghiệm các phương pháp đó qua các công trình nghiên cứu cải tiến sư phạm (action research). Dựa trên kết quả nghiên cứu, giáo viên tự xây dựng cho mình những phương pháp dạy học đáp ứng tốt nhất nhu cầu của người học thay vì việc sử dụng một cách giáo điều các phương pháp dạy học của các học giả phương Tây.

3.4. Đánh giá chung về vai trò của trào lưu hậu cấu trúc luận đối với giáo dục ngoại ngữ

Trào lưu hậu cấu trúc luận đã có những đóng góp quan trọng cho các lý thuyết về ngôn ngữ và phương pháp luận giảng dạy ngoại ngữ. Những đóng góp đó thể hiện ở chỗ nó chỉ ra được bản chất xã hội của ngôn ngữ và bản ngã mang tính xã hội của người học, người sử dụng ngôn ngữ và từ chối niềm tin vào những chân lý hay sự thật vĩnh hằng, từ đó đặt vấn đề nghi vấn quyền lực của các nhà lý thuyết. Những quan điểm hậu cấu trúc luận này hoàn toàn tương đồng với các lý thuyết văn hóa-xã hội của Vygotsky – một vấn đề sẽ được trình bày trong một bài viết khác. Trào lưu hậu cấu trúc luận cũng đặt ra những thách thức mới cho lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng, đặc biệt cho lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ. Những vấn đề như quan hệ giữa bản ngã của người học và người dạy với việc học và dạy ngoại ngữ, các vấn đề liên quan đến đường hướng sư phạm phê phán cũng như những thách thức đặt ra cho việc dạy và học ngoại ngữ cũng như sự phức tạp của phương pháp nghiên cứu định tính trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ cần được quan tâm, nghiên cứu sâu. Đối với trường hợp Việt Nam, điều cần thiết đầu tiên đối với các cán bộ chuyên môn, cán bộ nghiên cứu và những người làm chính sách ngôn ngữ là cần đoạn tuyền với tâm lý ‘sùng ngoại’, coi mọi lý thuyết của nước ngoài là hay và chỉ chăm lo đến việc sao chép những

lý thuyết kể cả cách làm của nước ngoài mà không tính đến những điều kiện thực tế của Việt Nam, từ đó trở thành ‘nô lệ’ về tri thức của nước ngoài. Tôi cho rằng để Việt Nam có thể có nâng cao vị thế học thuật của mình qua những đóng góp cho vốn tri thức của nhân loại trong lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng thì việc đầu tiên cần phải làm là thay đổi thậm chí phải có một cuộc cách mạng về chương trình và phương pháp đào tạo giáo viên ngoại ngữ. Một thực tế hiển nhiên là việc dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam chủ yếu vẫn được tiến hành trong những nhà trường thiếu thốn về cơ sở vật chất và điều kiện thực hành ngoại ngữ rất hạn chế. Do vậy cần có những cách nhìn phân biện về các phương pháp dạy học của phương Tây.

Tuy nhiên, trào lưu hậu cấu trúc luận giống như mọi trào lưu học thuật khác cũng có những hạn chế của nó. Có lẽ các học giả theo trào lưu hậu cấu trúc luận đã phát triển những tư tưởng của Foucault một cách quá xa và đi đến chỗ chấp nhận thuyết tương đối (relativism) một cách cực đoan. Điều này thể hiện ở quan điểm của các học giả hậu cấu trúc luận với lý thuyết và mối quan hệ giữa lý thuyết và thực hành. Ảnh hưởng của hậu cấu trúc luận đối với lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng và giảng dạy ngoại ngữ nói riêng không phải không có những hạn chế của nó. Sower [44: 742] cho rằng “Việc áp dụng các trường phái hậu hiện đại, hậu cấu trúc luận, hậu chủ nghĩa thực dân và thuyết đa văn hóa phê phán vào lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh đơn giản chỉ là một bài tập trong các trò chơi về từ ngữ (word games)”.

Đường hướng sư phạm hậu phương pháp của Kumaravadivelu về thực chất cũng chẳng khác gì đường hướng giao tiếp và cũng bị chỉ trích. Đường hướng đó giống như thực hành mà không có lý luận và nó làm rộng thêm khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành. Derrida [45:79] nhà hậu cấu trúc luận thuộc thế hệ đầu

tiên nói rằng “Triết lý đã chết hôm qua rồi ... tư tưởng vẫn còn có tương lai”. Suy từ câu nói này, ta có thể nói: Phương pháp dạy học đã chết hôm qua rồi nhưng giảng dạy vẫn có tương lai. Thách thức đặt ra cho mỗi giáo viên là làm sao phát triển được khả năng vận dụng lý thuyết vào thực tế giảng dạy của mình để từ đó phát triển thành những lý thuyết riêng, đóng góp cho lý thuyết chung về giảng dạy ngoại ngữ bằng việc tích cực tham gia nghiên cứu cải tiến sư phạm như đã nói ở trên.

Ngoài ra, giáo viên ngoại ngữ cần phải mở rộng nền tảng kiến thức của mình không chỉ bó hẹp ở kiến thức về ngoại ngữ đang dạy (bao gồm ngữ pháp, từ vựng, ngữ âm) và một số thủ thuật giảng dạy trên lớp. Ngoài kiến thức về những lĩnh vực đó, giáo viên còn cần được trang bị những kiến thức về quá trình học ngoại ngữ xảy ra như thế nào đối với người học, kiến thức về hoàn cảnh văn hóa, xã hội và về cách tổ chức và chức năng của giáo dục nói chung cũng như các kỹ năng tư duy phản biện (critical thinking) và phân tích diễn ngôn phản biện (critical discourse analysis). Giáo viên ngoại ngữ trong thời hậu cấu trúc luận cần nỗ lực học hỏi để theo kịp những phát triển mới trong lĩnh vực chuyên môn của ngành mình, vận dụng những thành tựu khoa học mới đó vào điều kiện lớp học của mình để từ đó sáng tạo ra những tri thức mới.

Về mục tiêu giáo dục ngoại ngữ, cần vượt ra ngoài mục tiêu phát triển các kỹ năng ngôn ngữ mà còn phải giúp người học biết sử dụng ngoại ngữ mình học để thay đổi chính mình và góp phần cải tạo xã hội.

Cần nghiên cứu một cách nghiêm túc quá trình kiến tạo và tái kiến tạo bản ngã của người học và người dạy kết hợp với những phân tích khoa học về văn hóa học cũng như các điều kiện văn hóa-xã hội của nhà trường để xây

dựng một đường hướng sư phạm phù hợp với Việt Nam nhưng vẫn có thể hòa nhập được với thế giới. Đó là một thách thức không nhỏ nhưng không thể lẩn tránh.

4. Kết luận

Bài viết trình bày những thách thức cơ bản mà trào lưu hậu cấu trúc luận đặt ra cho lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng. Thách thức lớn nhất là mọi hoạt động trong lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng phải coi trọng yếu tố xã hội bao gồm chính sách ngôn ngữ, phương pháp giảng dạy ngoại ngữ và chính sách cũng như phương pháp đánh giá năng lực ngoại ngữ. Nhiều khái niệm vốn đã có vị trí ổn định trong lý thuyết đã bị đưa ra xem xét lại và nhiều khái niệm mới được đặt ra để nghiên cứu như bản ngã, chủ nhân, văn hóa, đa ngôn ngữ, đa năng lực đọc viết (multiliteracies). Mục tiêu của giáo dục ngoại ngữ không còn dừng lại ở chỗ phát triển các kỹ năng ngôn ngữ truyền thống như nghe, nói, đọc, viết nữa mà là giúp người học trở thành những người sử dụng ngoại ngữ để thay đổi bản ngã và có khả năng giải quyết những vấn đề xã hội để góp phần cải tạo xã hội.

Tài liệu tham khảo

- [1] Saussure, de F. *Course in General Linguistics*, trans. by Harris, R., Open Court Classics, Chicago, IL, 1983.
- [2] Harris, R. Translator's introduction. In de Saussure, F. (Ed.), *Course in General Linguistics*, trans. by Harris, R. Open Court Classics, Chicago, IL, 1983.
- [3] Pennycook, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 2001.
- [4] Newman, S. *Power and Politics in Poststructuralist Thought*. Routledge, 2005.

- [5] Cameron, D. (2001). Working with spoken discourse. London: Sage Publication Ltd.
- [6] Derrida, J. Of Grammatology. (Bản dịch sang tiếng Anh của G. C. Spivak). Johns Hopkins University Press, 1976. Nguyên tác xuất bản lần đầu năm 1967.
- [7] Foucault, M. The Archaeology of Knowledge, trans. by Sheridan Smith, A. M., Pantheon, New York, 1972.
- [8] Hall, S. The west and the rest. Trong cuốn S. Hall and B. Gieben (Eds.), Formations of modernity (pp. 275-332). Polity Press/ The Open University, 1992.
- [9] Kress, G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.
- [10] Weedon, C. Feminist practice and poststructuralist theory (2nd ed.). Oxford: Blackwell, 1997
- [11] Pavlenko, A. Access to linguistic resources: Key variable in second language learning. Estudios de Sociolingüística, 1(2), 85-105, 2000.
- [12] Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. Longman dictionary of applied linguistics. London: Longman, 1985.
- [13] Widdowson, H. G. Coming to Terms with Reality: Applied Linguistics in Perspective. Plenary address to the 12th World Congress of Applied Linguistics, AILA'99, Tokyo, 1999.
- [14] Bourdieu, P. The forms of capital. In J. Richards (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). New York: Greenwood, 1986.
- [15] Lantolf, J.P. & Pavlenko, A. Second language activity theory: Understanding second language learners as people. In M. Breen (Ed.), Learner contributions to language learning: New directions in research (pp. 141-158). London: Longman, 2001.
- [16] Norton Peirce, B. Social identity, investment, and language learning. TESOL Quarterly, 29, 9-31, 1995.
- [17] Vygotsky, L. S. (1997). Problems of the theory and history of psychology. In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), The Collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 3. New York: Plenum Press.
- [18] Derrida, J. Margins of Philosophy (A. Bass, trans.) Chicago, IL: University of Chicago Press, 1982.
- [19] Foucault, M. The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), Beyond Structuralism (pp. 208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1982.
- [20] Pennycook, A. Critical applied linguistics: A critical introduction. Mahwah: Erlbaum, 2001.
- [21] Davies, A. An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- [22] Poynton, C. Grammar, language and the social: Poststructuralism and systemic-functional linguistics. Social Semiotics, 3, 1-21, 1993.
- [23] Pavlenko, A. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), Portraits of the L2 User (pp. 277-302). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.
- [24] Freire, P. Pedagogy of the oppressed. New York: Herder & Herder, 1970.
- [25] Giroux, H. Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. South Hadley: Bergin Garvey, 1988.
- [26] Wallerstein, N. Language and culture in conflict: Problem-in the ESL classroom. Reading: Addison-Wesley, 1983.
- [27] Norton, B., & Toohey, K. Critical pedagogies and language learning, an introduction. In B. Norton and K. Toohey (Eds.), Critical pedagogies and language learning (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- [28] Auerbach, E. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In J. Tollefson (Ed.), Power and inequality in language education (pp. 9-33). New York: Cambridge University Press, 1995.
- [29] Norton, B. Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. London: Longman, 2000.
- [30] Norton, B. Language, identity, and the ownership of English. TESOL Quarterly, 31(3), 409-429, 1997.
- [31] Bucholtz, M., & Hall, K. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. Discourse Studies, 7(4-5), 585-614, 2005.
- [32] McKinney, C., & Norton, B. Identity in language and literacy education. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), The Handbook of Educational Linguistics. Oxford: Blackwell, 2008.
- [33] Pavlenko, A., & Blackledge, A. (Eds.). Negotiation of Identities in Multilingual

- Contexts. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.
- [34] Pavlenko, A., & Piller, I. New directions in the study of multilingualism, second language learning and gender. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender* (pp. 17-52). Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.
- [35] Kramsch, C. Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84(3), 2000.
- [36] Benesch, S. *Critical English for Academic Purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- [37] Canagarajah, A. S. *Resisting English Imperialism in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- [38] Lave, J. & Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- [39] Norton Peirce, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31, 1995
- [40] Prabhu, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, 24, 161-176, 1990.
- [41] Kumaravadivelu, B. The post-method condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48, 1994.
- [42] van Lier, L. From input to affordance: Social – interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [43] Sower, C. Postmodern applied linguistics: Problems and contradictions. *TESOL Quarterly*, 33, 736-745, 1999.
- [44] Derrida, J. *Writing and Difference*. Chicago: Chicago University Press, 1978.

Poststructuralism and its challenges to applied linguistics

Lê Văn Canh

*International Co-operation Office, University of Languages and International Studies,
Vietnam National University, Hanoi, Phạm Văn Đồng street, Cầu Giấy, Hanoi, Vietnam*

Abstract: The paper discusses the core tenets of poststructuralism as related to applied linguistics, particularly to foreign language education. The paper aims to raise the challenges to foreign language education in Vietnam. At the same time, the paper suggests what needs to be rigorously researched in Vietnam to seek solutions to those challenges.

Keywords: structuralism, poststructuralism, foreign language education, applied linguistics.