

# HƯỚNG TỚI CÁCH TIẾP CẬN TỔNG HỢP HƠN TRONG DẠY KĨ NĂNG VIẾT BẰNG NGÔN NGỮ THỨ HAI

NGUYỄN THANH MAI\*

Ngày nhận bài: 07/03/2017; ngày sửa chữa: 07/03/2017; ngày duyệt đăng: 21/03/2017.

**Abstract:** The teaching of writing skill at tertiary level has been informed by different approaches such as text-based, process-based and genre-based. However, the adoption of any single approach does not seem to effectively help students achieve the desired outcomes, which calls for a more eclectic approach in teaching second language writing. This article, therefore, would provide a brief review of available literature regarding major approaches in the teaching and learning of writing skills, which forms a basis for the discussion of Gibbons's (2002) Curriculum Cycle as one of the most comprehensive models in the field.

**Keywords:** L2 writing, eclectic approach, text-based approach, process approach, genre-based approach, Gibbons's curriculum cycle.

## 1. Đặt vấn đề

Trong 4 kĩ năng (KN) tiếng Anh thì KN viết, đặc biệt là viết học thuật, luôn là một thách thức đối với hầu hết người học ngoại ngữ. Theo Richards và Renandya [2002], khó khăn nằm ở chỗ quá trình viết đòi hỏi sự kết hợp phức tạp giữa các KN phụ trợ bậc cao (ví dụ: lên kế hoạch và tổ chức bài viết) và bậc thấp (ví dụ: chính tả, chấm câu, lựa chọn từ ngữ,...). Polio và Williams [2009] cũng cho rằng, KN viết bằng ngôn ngữ thứ hai rõ ràng đòi hỏi cao hơn các KN còn lại, cả về "các quá trình tiếp thu ngoại ngữ hai" lẫn hiểu biết về "thể loại, mục đích và giá trị của cộng đồng diễn ngôn đích" [targeted L2 discourse community].

Cho tới nay, nhiều cách tiếp cận khác nhau đã được áp dụng trong việc dạy và học KN viết ở các trường đại học trên toàn thế giới và ở Việt Nam, từ cách tiếp cận truyền thống dựa trên văn bản (text-based) hay quy trình (process hay expressivist) cho tới gần đây hơn như cách tiếp cận dựa trên thể loại văn bản (genre-based). Mỗi cách tiếp cận lại có những ưu và nhược điểm khác nhau khiến cho giáo viên (GV) phải cân nhắc kĩ lưỡng khi tiến hành một khoá học viết. Tuy cách tiếp cận dựa trên thể loại văn bản càng ngày càng nhận được nhiều sự quan tâm do được xem như "bước phát triển lớn so với các cách tiếp cận cũ" [Hewings & Hewings, 2001, tr 71] nhưng việc chỉ dùng nó như một cách tiếp cận hữu hiệu duy nhất liệu có mang lại hiệu quả tốt nhất? Nên chăng, GV phát triển một cách tiếp cận tổng hợp hơn để tận dụng được ưu thế của các phương pháp đã có nhằm đáp ứng tốt nhất với việc dạy và học KN viết ở trường đại học?

## 2. Các cách tiếp cận chính trong dạy KN viết

**2.1. Tiếp cận dựa trên văn bản.** Cách tiếp cận dựa trên văn bản được phát triển lấy trọng tâm là mối quan hệ giữa cấu trúc và ngữ nghĩa nhằm hoàn chỉnh kiến thức ngôn ngữ của người học, đồng thời coi sản phẩm viết như một phương tiện hỗ trợ nhận thức (output as a means of facilitating acquisition) [Cumming, 1990]. Ngữ pháp chính tả (dictogloss) và diễn đạt lại câu không thay đổi nghĩa (reformulation) là hai dạng bài tập điển hình, được cho là giúp người học tập trung vào cấu trúc ngữ pháp và thúc đẩy việc tạo ra sản phẩm viết ở mức cao hơn so với nhận thức hiện tại của họ (Sachs & Polio, 2007; Swain, 1998).

Tuy nhiên, phương pháp này bị chỉ trích nhiều do việc học viết đã bị giản lược thành kiểu học vẹt, trong đó GV cung cấp đoạn văn mẫu (dạng nói hoặc viết) làm ngữ liệu đầu vào còn người học bắt chước các cấu trúc ngữ pháp trong đoạn văn của mình. Hệ quả là sản phẩm viết giống như "một tập hợp các từ vựng và cấu trúc câu" đồng thời chưa hướng tới một đối tượng người đọc hoặc phục vụ một mục đích viết cụ thể [Silva, 2006, tr 113]. Do chỉ chú trọng tới cấu trúc ngữ pháp nên phần lớn thời gian của GV lẽ ra được phân bổ cho các hoạt động học tập hữu ích khác thì lại dành để chữa lỗi ngữ pháp. Theo Truscott (1996, 2004), việc này không những không đem lại tác dụng lâu dài mà chỉ khiến người học tìm cách sử dụng những cấu trúc câu đơn giản nhằm tránh mắc lỗi ngữ pháp và diễn đạt.

**2.2. Tiếp cận dựa trên quy trình viết.** Cách tiếp cận dựa trên quy trình tuy có một số cải tiến nhất định

\* Viện Ngoại ngữ - Trường Đại học Bách khoa Hà Nội

so với cách tiếp cận dựa trên văn bản nhưng cũng mang nhiều bất cập. Mục đích chính của cách tiếp cận này là lập ra một “hệ thống các chỉ dẫn ứng với các bước của quá trình viết để giúp người học hiểu bản chất của việc viết” [Seow, 2002, tr 316] thông qua bốn bước cơ bản là *lên kế hoạch, viết nháp, soát lại và hoàn thiện bài viết*.

Dù chiếm ưu thế trong các lớp học viết: cả bằng ngôn ngữ thứ nhất và thứ hai trong suốt 20 năm qua (Reichelt, 2001), cách tiếp cận dựa trên quy trình vẫn có những hạn chế khá dễ thấy. Do đặt nặng việc người học phải sớm tự tìm hiểu kiến thức và trình bày ý kiến riêng trong khi thiếu vắng ngữ liệu đầu vào từ GV nên dễ xảy ra khả năng người học không có đủ kiến thức và KN để thực hiện quá trình viết một cách hiệu quả và thường bản thảo không biết mình phải học gì hoặc tự khám phá điều gì [Delpit, 1999, trích trong Polio & Williams, 2009]. Hơn nữa, khi giảm thiểu hoặc thậm chí bỏ qua việc dạy cấu trúc ngữ pháp (nhằm khắc phục điểm hạn chế của cách tiếp cận dựa trên văn bản), cách tiếp cận này lại khiến người học cảm thấy mơ hồ về nhiều quy tắc viết, và do đó lấy đi quyền chủ động của người học thay vì làm họ chủ động hơn [Reppen, 2002, tr 321].

**2.3. Tiếp cận dựa trên thể loại văn bản.** Để đáp ứng lời kêu gọi phải có một phương pháp dạy viết trực tiếp và hiệu quả hơn, cách tiếp cận dựa trên thể loại ra đời và nhanh chóng trở thành phương pháp có tầm ảnh hưởng lớn nhất trong việc dạy viết bằng ngôn ngữ thứ hai. Emmitt, Komesaroff, and Pollock (2006) định nghĩa “thể loại” (genre) là “cấu trúc tổng thể của một văn bản (dạng nói hoặc viết) trong đó mang những đặc điểm đặc trưng, phục vụ cho một mục đích giao tiếp cụ thể” [tr 101]. Một số thể loại văn bản phổ biến nhất trong viết học thuật bao gồm văn kể chuyện, nghị luận, giải thích, bản luận và báo cáo. Các văn bản thuộc cùng một thể loại thường sẽ phục vụ cùng một mục đích giao tiếp, và vì thế sẽ có chung các quy ước và đặc điểm ngôn ngữ của thể loại đó [Hewings & Hewings, 2001]. Theo đó, các hướng dẫn về cách viết cần giúp người học ý thức được các quy ước đó. Nói một cách cụ thể hơn, người học cần được tiếp xúc trực tiếp với một loạt các thể loại văn bản trong bối cảnh thực tế để có thể hiểu được mối quan hệ giữa các hình thức văn bản khác nhau, chức năng giao tiếp cũng như đối tượng người đọc cụ thể đang

được hướng đến [Emmitt và cộng sự, 2006; Hewings & Hewings, 2001].

So với hai cách tiếp cận trước đó, cách tiếp cận dựa trên thể loại văn bản có một số ưu điểm như sau: - Trực tiếp: làm rõ những gì cần phải học để hỗ trợ việc tiếp thu KN viết; - Có tính hệ thống: cung cấp một khung nhất quán để người học tập trung vào cả ngôn ngữ lẫn văn cảnh; - Dựa trên nhu cầu: đảm bảo rằng mục tiêu và nội dung khoá học xuất phát từ nhu cầu người học; - Có tính hỗ trợ: đề cao vai trò của GV trong việc hỗ trợ quá trình học tập và sáng tạo của người học; - Mang lại tính chủ động: cho phép tiếp cận với các kiểu mẫu và sự biến hoá trong các văn bản có giá trị; - Có tính phê phán: cung cấp tài nguyên để giúp người học hiểu được và có tư duy phê phán đối với các diễn ngôn có giá trị; - Nâng cao nhận thức: tăng cường nhận thức của GV về các văn bản để có thể tự tin đưa ra lời khuyên đối với SV liên quan tới KN viết [Hyland, 2007, tr 150].

Nói chung, cách tiếp cận dựa trên thể loại văn bản là một phương pháp có tính hứa hẹn bởi không những kết nối được ba khía cạnh gồm ngôn ngữ, nội dung và văn cảnh (Christie & Martin, 1997, trích trong Hyland, 2007), mà còn gắn sản phẩm viết với giá trị sử dụng thực tế, nhờ đó “hiểu biết về một ngôn ngữ được phát triển trong bối cảnh sử dụng thực của nó” [Gibbons, 2002, tr 60].

Tuy nhiên, giống như bất cứ một phương pháp giảng dạy nào khác, cách tiếp cận dựa trên thể loại cũng có hạn chế của nó. Từ các nghiên cứu trước đó của các học giả như Kay & Dudley-Evans (1998), Freedman & Adam (2000) hay Adam & Artemeva (2002) thì Polio và Williams (2009) đã rút ra một số nhược điểm cơ bản của cách tiếp cận dựa trên thể loại bao gồm: a) các thể loại thường được lồng ghép trong bối cảnh xã hội một cách phức tạp nên việc đưa vào lớp học để dạy là không hề dễ dàng; b) các thể loại văn bản suy cho cùng vẫn “thuần túy là những công thức,” do đó các chỉ dẫn về cách viết cũng mắc phải những hạn chế nhìn thấy ở các cách tiếp cận trước đó, tức là dạy cho người học những “khuôn mẫu văn bản mà ít chú ý tới mục đích giao tiếp của chúng” [tr 498]. Trong khi vẫn chưa có nhiều nghiên cứu thực nghiệm để đánh giá tính hiệu quả của cách tiếp cận này, ngoại trừ một số nghiên cứu của Reppen (2002) hay Yasuda (2011); do đó, việc xây dựng một phương pháp dạy viết mang tính tổng hợp hơn trong đó tận dụng được

ưu thế của các cách tiếp cận hiện có nhằm tối đa hoá lợi ích cho người học là một việc làm cần thiết.

### 3. Hướng tới một cách tiếp cận tổng hợp hơn trong giảng dạy KN viết

Ý tưởng về một cách tiếp cận tổng hợp hơn trong giảng dạy KN viết xuất phát từ ba nguyên tắc viết hiệu quả do Freedman and Daiute (2001) đề xướng: - Các hoạt động viết hiệu quả sẽ tận dụng nhiều loại ngôn ngữ lớp học nhằm hỗ trợ các chiến lược nhận thức cần thiết cho việc phát triển KN viết; - Các hoạt động viết hiệu quả sẽ xem xét các nhu cầu khác nhau của các loại ngôn ngữ viết khác nhau, đồng thời cần nhắc thực tế rằng người học cần phải học nhiều cách viết khác nhau, dùng cho nhiều mục đích khác nhau và hướng tới nhiều đối tượng khác nhau; - Các hoạt động viết hiệu quả sẽ bao gồm các hoạt động tự phản ánh cũng như đánh giá của GV và học viên trên lớp để theo dõi sự phát triển và kết quả đạt được trong quá trình học [tr 86-87].

Có thể rút ra từ các nguyên tắc nêu trên rằng: không thể áp dụng duy nhất một cách tiếp cận mà chỉ bằng cách kết hợp các phương pháp khác nhau mới có thể đảm bảo việc dạy và học KN viết bằng ngôn ngữ thứ hai đạt hiệu quả. Cho tới nay, quy trình dạy học của Gibbon (2002) vẫn được xem như mô hình tổng hợp nhất trong dạy viết. Lấy trọng tâm là cách tiếp cận theo thể loại, quy trình gồm 4 giai đoạn này còn mang những đặc điểm của cách tiếp cận dựa trên văn bản và theo quy trình viết.

Giai đoạn đầu tiên, *xây dựng kiến thức nền*, tập trung vào nội dung của chủ đề học và mục tiêu chủ yếu là “xây dựng hiểu biết chung về chủ đề đó” [Gibbons, 2002, tr 62]. Bước này tương tự như bước chuẩn bị viết trong cách tiếp cận theo quy trình viết, trong đó người học mở rộng vốn hiểu biết ngôn ngữ của mình thông qua việc tập hợp, khám phá và tổ chức các ngữ liệu ban đầu (Shih, 1986). Tuy nhiên, thay vì để người học tự tìm hiểu kiến thức, cách tiếp cận tổng hợp đề cao vai trò hỗ trợ của GV trong việc cung cấp ngữ liệu đầu vào và giúp người học hiểu được các ngữ liệu đó. Đặc trưng của giai đoạn này là một loạt các hoạt động giao tiếp đòi hỏi người học phải huy động nhiều KN khác nhau như nói, nghe, đọc và ghi chép. Một số hoạt động gợi ý bởi Gibbons (2002) bao gồm: sử dụng tranh để khơi gợi hoặc dạy từ vựng, ghi chú các thành phần của tranh, xem video (download từ các nguồn thực tế), nghe ghép thông tin (jigsaw

listening), và phỏng vấn chuyên gia trong lĩnh vực đang tìm hiểu,...

Giai đoạn thứ hai là *phân tích văn bản mẫu*, trong đó làm rõ cho người học các vấn đề như “mục đích, cấu trúc tổng thể và các đặc điểm ngôn ngữ của dạng văn bản cụ thể đó” [Gibbons, 2002, tr 64]. Trong bước này, tầm quan trọng của các văn bản mẫu và việc dạy cấu trúc ngữ pháp được khẳng định qua một số hoạt động vốn thường được áp dụng trong cách tiếp cận dựa trên văn bản, chẳng hạn như “ngữ pháp chính tả” (dictogloss), “điền vào chỗ trống” và “diễn đạt lại câu” không thay đổi nghĩa. Tuy nhiên, GV cần cần nhắc tới những kết quả nghiên cứu có phần trái ngược về việc dạy ngữ pháp trong quá trình dạy viết bằng ngôn ngữ thứ hai để có những điều chỉnh nhất định. Cụ thể, thay vì chỉ tập trung sự chú ý của người học vào các cấu trúc ngữ pháp, GV có thể tổ chức các hoạt động trao đổi liên quan tới nội dung của văn bản qua đó giúp người học nhận ra một cách rõ ràng những đặc điểm của từng thể loại văn bản cũng như các đặc điểm về ngôn ngữ của văn bản đó như liên từ, cách tổ chức ý, động từ, thời thể [Reppen, 2002]. Nói cách khác, việc dạy ngữ pháp khi đó sẽ dựa nhiều vào văn cảnh.

*Cùng viết* chính là giai đoạn tiếp theo trong quy trình dạy học của Gibbons, nghĩa là GV và học viên cùng nhau viết một đoạn văn (thuộc thể loại mà cả lớp đã học từ đầu buổi tới giờ) với chủ đề mà cả lớp cùng nhau quyết định. Người dạy và người học sẽ cùng thảo luận cấu trúc chung của bài viết cũng như làm thế nào để cải thiện bài viết về mặt từ vựng, diễn đạt, cấu trúc ngữ pháp,... Theo Freedman và Daiute (2001), người GV trong giai đoạn này đóng một vai trò hết sức quan trọng trong việc phát triển KN tư duy bậc cao của người học thông qua việc đặt ra những câu hỏi xác thực, tức là những câu hỏi “yêu cầu người học phải đưa ra câu trả lời bằng những suy nghĩ thực và có sự mở rộng” dựa vào nội dung các học liệu mà họ đã tìm hiểu, các trao đổi mà họ đã thực hiện trên lớp và hiểu biết của họ về vấn đề đang được bàn tới [tr 88]. Một số câu hỏi được đánh giá là có chất lượng bao gồm: “Chúng ta cần bắt đầu bằng thông tin gì?; “Theo các em, chúng ta nên viết gì tiếp theo?; “Cách viết này đã phải là tối ưu chưa?; “Có bạn nào phát hiện ra chỗ nào cần phải sửa lại không?... [Gibbons, 2002, tr 66].

Giai đoạn cuối cùng chính là *viết độc lập*. Sau ba phần chuẩn bị, người học giờ đây mới được trang bị đủ kiến thức và KN để tự viết bài của mình. Trong

giai đoạn này, GV có thể áp dụng cách tiếp cận theo quy trình viết, tức là người học sẽ lần lượt trải qua bốn bước cơ bản là *lên kế hoạch bài viết* (kích thích tư duy để chuẩn bị viết), *viết nháp* (lần viết đầu tiên), *soát lại* (xem xét lại bài viết), và *hoàn thiện bài viết* (bài viết hoàn chỉnh). Seow (2002) đề xuất thêm vào ba bước nhỏ nữa đó là: - Phản hồi (xen kẽ giữa bước viết nháp và soát lại bài viết) có thể từ GV hoặc từ các học viên khác dưới dạng các gợi ý hoặc câu hỏi hữu ích, phù hợp với bài viết; - Đánh giá, với các tiêu chí cụ thể (ví dụ: ý thức về người đọc, tính phù hợp, tổ chức ý, ngữ pháp và cấu trúc,... được thông báo trước cho người học); - Các hoạt động sau khi viết, bao gồm xuất bản, chia sẻ hoặc trưng bày các tác phẩm nhằm tạo thêm động lực viết cho học viên. Việc cho học viên trải qua bốn bước nhỏ như cách dạy viết theo quy trình tại thời điểm này là hoàn toàn phù hợp và giúp khắc phục được điểm yếu lớn nhất của cách tiếp cận này, bởi học viên được yêu cầu thực hiện hoạt động viết sau khi đã có sự hướng dẫn và hỗ trợ một cách có hệ thống từ GV.

Trong cách tiếp cận tổng hợp như vậy, các học giả có cùng quan điểm về vai trò của GV trong việc tạo bước đệm (scaffolding) để chuẩn bị cho người học tiến tới bước viết độc lập. Tạo bước đệm, một hình ảnh ẩn dụ được Wood, Bruner and Ross sử dụng lần đầu tiên vào năm 1976, về bản chất là những chỉ dẫn học tập do GV đưa ra nhằm giúp người học duy trì động lực trong suốt quá trình thực hiện một hoạt động, trong đó có cả hoạt động viết. Khi xem xét quy trình dạy học của Gibbon, ta thấy ba giai đoạn đầu tiên chính là các bước đệm hay những nấc thang giúp SV có thể tự tin làm việc độc lập ở giai đoạn cuối cùng. Theo Read [2010], tạo bước đệm ở đây đồng nghĩa với việc GV và học viên cùng nhau phân tích rất nhiều văn bản thuộc cùng một thể loại, tìm ra các đặc điểm của thể loại đó để đi tới một định nghĩa dễ hiểu với người học và sau đó là cùng tham gia một hoạt động viết chung. Mấu chốt để hiểu được quá trình tạo bước đệm đó là nhiệm vụ viết được chia thành các phần tương đối để thực hiện và GV cung cấp sự trợ giúp ban đầu, sau đó giảm dần mức độ hỗ trợ để chuyển trách nhiệm hoàn thành nhiệm vụ viết cho học viên. Bên cạnh đó, điều quan trọng là GV phải quen thuộc với tình huống học tập và nội dung học liệu được sử dụng [Reppen, 2002] đồng thời phải lựa chọn hình thức hỗ trợ phù hợp để đảm bảo quá trình học tập diễn ra thành công.

\*\*\*

Một cách tiếp cận mang tính tổng hợp hơn trong việc dạy KN viết sẽ mang lại lợi ích lớn hơn cho người học bởi nó tận dụng được ưu thế của nhiều phương pháp và đòi hỏi người học phải huy động đồng thời nhiều KN như nói, đọc, nghe và ghi chép. Để đáp ứng được những thử thách mới trong dạy và học ngoại ngữ nói chung và việc giảng dạy KN viết bằng ngôn ngữ thứ hai nói riêng, GV cần tận dụng tối đa các công nghệ đa phương tiện và công nghệ giáo dục hiện có để lôi cuốn và tạo động lực cho học viên. Trong bối cảnh đó, cách tiếp cận mới trong dạy KN viết chính là một đề xuất đáng để cân nhắc và áp dụng. □

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Adam, C., & Artemeva, N. (2002). *Writing instructions for English for Academic Purposes (EAP) classes: Introducing second language learners to the academic community*. In A. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 179-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- [2] Freedman, S. W., & Daiute, C. (2001). *Instructional methods and learning activities in teaching writing*. *Subject-Specific Instructional Methods and Activities*, 8, 83-110.
- [3] Gibbons, P. (2002). *Writing in a second language across the curriculum: an integrated approach*. *Scaffolding language, scaffolding learning* (pp. 51-76). Portsmouth: Heinemann.
- [4] Hyland, K. (2007). *Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction*. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- [5] Kay, H., & Dudley-Evans, T. (1998). Genre: What teachers think. *ELT Journal*, 52, 308-314.
- [6] Read, S. (2010). *A model for scaffolding writing instruction: IMSCI*. *The Reading Teacher*, 64(1), 47-52.
- [7] Reppen, R. (2002). *A genre-based approach to content writing instruction*. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [8] Seow, A. (2002). *The writing process and process writing*. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [9] Shih, M. (1986). *Content-based approaches to teaching academic writing*. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648.
- [10] Truscott, J. (2004). *Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler*. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-344.