

MỘT SỐ QUAN ĐIỂM VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ*

NGUYỄN THỊ HOÀNG HUẾ - NGUYỄN THỊ HỒNG TUYẾN - NGUYỄN THỊ HUỆ*

Ngày nhận bài: 10/08/2017; ngày sửa chữa: 21/08/2017; ngày duyệt đăng: 31/08/2017.

Abstract: Developing the communicative competency is a basic target of many language training programs today. However, understandings on the development of communicative competence are varied. Therefore, getting an insight into different opinions on communicative competence development will be of great help to foreign language teachers in deciding what needs to be done to develop this important capacity for learners. This paper presents some of the most common views on the issue of development of communicative competence in foreign language teaching.

Keywords: Communicative competence, foreign language teaching.

1. Mở đầu

Từ 1970 trở lại đây, việc giảng dạy ngôn ngữ ngày càng chuyển dần sang đường hướng giao tiếp. Đường hướng này được xem như là kết quả của sự chuyển dịch từ quan điểm coi ngôn ngữ như một hệ hình sang quan điểm coi ngôn ngữ như một phương tiện giao tiếp. Có thể nói rằng mục tiêu của việc học ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng là năng lực giao tiếp (NLGT). Mặc dù NLGT đã và đang là mục tiêu cơ bản của rất nhiều chương trình đào tạo ngôn ngữ hiện nay, tuy nhiên nó vẫn chưa được hiểu và lí giải một cách thống nhất. Cách hiểu về phát triển NLGT rất đa dạng và nhiều khi gây bối rối cho giáo viên. Do đó, sự thông hiểu những ý kiến khác nhau này sẽ giúp giáo viên dạy ngoại ngữ quyết định cần phải làm gì để phát triển NLGT cho người học. Bài viết trình bày một số quan điểm phổ biến phản ánh khá đầy đủ những nét chung nhất của những quan điểm hiện có về vấn đề phát triển NLGT trong giảng dạy ngoại ngữ.

2. Nội dung

2.1. Quan điểm đi từ cấu trúc bề mặt đến ý nghĩa ngôn ngữ. Nhóm quan điểm thứ nhất cho rằng NLGT có thể được phát triển bằng cách bổ sung các hoạt động giao tiếp vào các cấu trúc chương trình hiện có. Việc học ngoại ngữ được coi là một quá trình đi từ cấu trúc ngữ pháp bề mặt đến ý nghĩa. Do vậy, theo Savignon (1983), việc sắp xếp nội dung ngữ pháp theo trình tự gia tăng về mức độ phức tạp trong các chương trình ngôn ngữ theo phương pháp nghe - nói hay các phương pháp khác trước đó là hoàn toàn có thể chấp nhận được, song chưa đủ tốt để tạo cho người học khả năng sử dụng ngôn ngữ.

Theo Rivers (1973), trong quá trình học ngoại ngữ, sự tiến bộ của người học đi từ tiếp thu kĩ năng đến sử dụng kĩ năng, nghĩa là từ các bài tập sản sinh, luyện tập hay hoạt động mà trong đó người học bắt

đầu từ việc tập trung vào sự chuẩn xác về hình thái đến tương tác nhằm thực hiện một mục đích giao tiếp nào đó. Nói một cách khác, tác giả quan niệm rằng quá trình học ngoại ngữ là tiến trình từ luyện tập cấu trúc có kiểm soát đến sử dụng ngôn ngữ sáng tạo trong giao tiếp.

Valette và Dissek (1972) cũng có quan điểm tương tự về NLGT và sự thụ đắc nó. Tác giả cho rằng hành vi của người học ngoại ngữ được sắp xếp theo tầng bậc, từ đơn giản nhất, kĩ năng cơ học đến phức tạp nhất, kĩ năng bình luận, phê phán.

2.2. Quan điểm đi từ ý nghĩa đến cấu trúc bề mặt ngôn ngữ. Theo nhóm quan điểm thứ 2, quá trình thụ đắc ngôn ngữ được coi là một tiến trình từ ý nghĩa đến cấu trúc bề mặt. Những người theo quan điểm này cho rằng trong một chương trình dạy ngoại ngữ giao tiếp hoàn toàn không nên tập trung vào ngữ pháp. Người học phải học cách diễn đạt ý nghĩa, cách tham gia vào sự kiện lời nói; những kinh nghiệm mà họ thu được qua hoạt động giao tiếp sẽ giúp người học phân tích cấu trúc hay chức năng của ngôn ngữ.

Trái với quan điểm của Rivers và Valette, Widdowson (1978) tranh luận rằng ngay từ giai đoạn đầu cần chú trọng đến sản sinh diễn ngôn. Cũng theo tác giả, việc sản sinh diễn ngôn cần phải dựa trên nhu cầu của người học và kiến thức hiện có của họ. Người học lệ thuộc vào kiến thức của họ về thế giới; họ cần phải hiểu được "kĩ năng ngôn ngữ và kĩ năng giao tiếp không bao giờ được tách rời nhau". Bài tập về ngôn ngữ và hình thái là cần thiết nhưng chúng nên được tiến hành sau hoạt động giao tiếp và dựa trên nhu cầu nảy sinh từ những hoạt động này.

Scott (1981) có cùng quan điểm với Widdowson cho rằng một đơn vị ngôn ngữ tiếp thu ý nghĩa của nó

* Trường Đại học Hoa Lư

trong tổng thể văn cảnh mà ở đó nó được sử dụng. Tác giả đề xuất một quy trình giảng dạy kỹ năng nói trên cơ sở giao tiếp. Theo tác giả, tất cả các cơ chế ngôn ngữ đều phải được giới thiệu trong văn cảnh để từ đó người học có thể tự mình rút ra được những ngữ liệu then chốt. Đây là giai đoạn giới thiệu nội dung giảng dạy mới. Bước tiếp theo là luyện tập. Ở giai đoạn này những ngữ liệu then chốt được tập luyện và những đặc điểm quan trọng của cú pháp và ngữ âm được chú trọng. Giai đoạn cuối là giai đoạn chuyển giao. Ở giai đoạn này, những ngữ liệu đã qua luyện tập được đưa vào sử dụng trong những tình huống tương tự như tình huống được sử dụng để giới thiệu bài mới. Các hoạt động tập diễn xuất theo vai và trò chơi là những thủ pháp chính ở giai đoạn này.

Quan điểm này có thể hiểu được là *học giao tiếp bằng cách thực hành giao tiếp*. Theo cách hiểu này, trong suốt quá trình học ngoại ngữ, người học phải thực hành sử dụng ngôn ngữ và phải có đủ khả năng sử dụng ngôn ngữ để phục vụ mục đích giao tiếp. Quy trình giảng dạy này có thể chỉ phù hợp với những người học có trình độ ngôn ngữ sau cơ bản, nó không phù hợp cho những người mới bắt đầu học.

2.3. Quan điểm lấy chương trình theo định hướng giao tiếp. Nhóm ý kiến thứ ba về phương pháp phát triển NLGT trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ hoàn toàn xoay quanh thiết kế chương trình. Những người ủng hộ ý kiến này bắt đầu nghi ngờ tính giá trị và tính phù hợp của các chương trình ngôn ngữ hiện có (chương trình dựa vào cấu trúc và chương trình dựa vào tình huống) và khẳng định rằng cần phải có một cách tiếp cận mới đối với việc lựa chọn nội dung giảng dạy - một cách tiếp cận khác với cách tiếp cận dựa vào cấu trúc nhằm phát triển NLGT cho người học một cách có hiệu quả nhất.

2.3.1. Chương trình dựa vào cấu trúc. Theo Yalden (1983), chương trình dựa vào cấu trúc dựa trên cách tiếp cận tổng thể đối với giảng dạy ngoại ngữ. Chương trình này bao gồm một tập hợp lựa chọn các cấu trúc ngữ pháp và đơn vị từ vựng được sắp xếp theo những tiêu chí: tính đơn giản, tính hợp thức, tính phổ thông, mức độ sẵn có, phạm vi sử dụng,... Đơn vị giảng dạy được xác định theo cấu trúc ngữ pháp bởi "*các thành tố khác nhau của ngôn ngữ được dạy tách biệt và theo từng bước để cho việc thụ đắc ngôn ngữ trở thành một quá trình tích lũy dần dần các thành tố này cho tới khi toàn bộ cấu trúc ngôn ngữ được thiết lập*" (Wilkins, 1976).

Yalden (1983), Candlin (1981) và Savignon (1983) phê phán các chương trình ngôn ngữ dựa vào cấu trúc bởi vì chúng quá chú trọng vào việc giảng dạy

ngữ pháp của ngôn ngữ đích mà ít quan tâm tới việc sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp thực tế - một kỹ năng hết sức quan trọng trong phát triển NLGT cho người học. Theo các tác giả, trong cách tiếp cận này, hình thái và ý nghĩa có quan hệ một đối một và ý nghĩa thường được dạy cùng với những hình thái ngữ pháp nhất định. Do đó, quá trình học thường kết thúc khi phương tiện hình thái đã được nắm vững trong khi việc sử dụng nó như thế nào trong giao tiếp thực tế thì vẫn chưa được vận dụng. Theo Yalden (1983), trong các chương trình dựa vào cấu trúc "*tất nhiên là ý nghĩa được dạy, nhưng trước hết đó là ý nghĩa của những từ, những câu biệt lập chứ không phải ý nghĩa của chúng thông qua các đơn vị diễn ngôn*".

Candlin (1981) phê phán chương trình dựa vào cấu trúc bởi vì nó bó hẹp nội dung trong phạm vi hệ thống hình thái ngôn ngữ mà không tính đến hệ thống chức năng ngôn ngữ. Savignon cũng coi chương trình dựa vào cấu trúc là không hiệu quả bởi nó không tính đến nhu cầu người học. Tác giả cho rằng "*sách giáo khoa dựa trên cấu trúc ngữ pháp thường chỉ với mục đích là đạt đến sự hoàn chỉnh mà không hề quan tâm đến độ hữu dụng của nó đối với nhu cầu giao tiếp cụ thể của người học*".

Một điểm không phù hợp nữa của chương trình dựa vào cấu trúc đó là người học phải tuân thủ đi qua toàn bộ hệ thống ngữ pháp mà không có cơ hội để hiểu đầy đủ và luyện tập việc phát triển khả năng giao tiếp của họ.

2.3.2. Chương trình dựa vào tình huống. Chương trình dựa vào tình huống là một nỗ lực nhằm cung cấp cho người học một thứ ngôn ngữ phù hợp với nhu cầu tương lai của họ. Người ta lập luận rằng ngôn ngữ luôn luôn được sử dụng trong một tình huống xã hội nào đó và không thể được hiểu một cách đầy đủ nếu không quy chiếu vào tình huống đó. Sự lựa chọn hình thái ngôn ngữ có thể bị hạn chế bởi những đặc điểm nhất định của tình huống mà trong đó ngôn ngữ được sử dụng. Theo quan điểm của Wilkins (1976), chúng ta cần dự đoán những tình huống mà ở đó người học sẽ sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp trong những tình huống đó. Vì vậy, nội dung của chương trình dựa vào tình huống là một tập hợp các tình huống cùng với sự diễn giải nội dung ngôn ngữ của mỗi tình huống. Có nhiều loại chương trình khác nhau cho các đối tượng người học khác nhau. Mô hình này có hiệu quả hơn so với chương trình dựa vào cấu trúc bởi vì nó cung cấp cho người học thứ ngôn ngữ mà họ cần để từ đó thúc đẩy họ học tập.

Tuy nhiên, Yalden (1983) nhận xét rằng chương trình dựa vào tình huống chưa chuẩn bị đầy đủ cho người học giao tiếp trong những tình huống đời thường

bởi vì nó thiếu các thành tố chức năng - cái mà làm cho người học có khả năng chuyển hóa những điều học được trong tình huống này sang một tình huống khác.

2.3.3. Chương trình dựa vào giao tiếp:

2.3.3.1. *Chương trình dựa vào khái niệm của Wilkins.* Ý tưởng về một chương trình dựa vào khái niệm lần đầu tiên được Wilkins đề xuất và được giới học giả hết sức quan tâm. Chương trình dựa vào khái niệm lấy NLGT của người học làm xuất phát điểm. Quá trình thiết kế chương trình dựa vào khái niệm bắt đầu bằng việc xác định nhu cầu của người học để xác định những khái niệm và chức năng mà họ muốn thực hiện thông qua ngôn ngữ đích rồi sau đó mới đến những hình thái ngôn ngữ cần thiết để thực hiện chúng. Trong chương trình này, nội dung dạy - học được sắp xếp dựa vào ý nghĩa chứ không phải dựa vào hình thái của ngôn ngữ đích. Về chương trình dựa vào khái niệm, Wilkins khẳng định: *"Nó tính đến thực tế giao tiếp của ngôn ngữ ngay từ đầu nhưng lại không bỏ qua các yếu tố ngữ pháp và tình huống. Về tiềm năng, chương trình này có ưu thế hơn so với các chương trình thiết kế dựa vào cấu trúc bởi vì nó tạo cho người học năng lực giao tiếp... và duy trì động cơ học tập của họ. Nó cũng có ưu thế hơn so với chương trình dựa vào tình huống bởi vì nó tính đến tất cả các chức năng ngôn ngữ chứ không phải chỉ những chức năng thường xảy ra trong những tình huống nào đó".*

Trên thực tế, Wilkins không thiết kế một chương trình hoàn chỉnh mà chỉ đưa ra 3 phạm trù ý nghĩa cho thiết kế chương trình:

1. *Các phạm trù ngữ pháp - ngữ nghĩa bao gồm những ý nghĩa được thể hiện thông qua các hệ thống ngữ pháp của các ngôn ngữ khác nhau.*

2. *Các phạm trù tình thái thể hiện thái độ của người nói đối với cảm nhận và kinh nghiệm của mình. Loại ý nghĩa này được chuyển tải bằng các phương tiện từ vựng, ngữ pháp và ngữ âm.*

3. *Các phạm trù chức năng giao tiếp được sử dụng để chỉ ra cái mà người nói làm thông qua ngôn ngữ.*

Cuối cùng, tác giả định nghĩa *"chương trình dựa vào khái niệm là chương trình mà trong đó bất cứ nội dung giảng dạy nào cũng đều phải được xây dựng dựa trên kết quả phân tích nhu cầu của đối tượng đào tạo và phải bao gồm cả 3 phạm trù ý nghĩa nêu trên".*

2.3.3.2. *Mô hình của Van Ek.* Một công trình quan trọng khác về chương trình dựa vào khái niệm là quyển "Tiếng Anh cơ sở" của Van Ek và Alexander (1980) trong đó tác giả chỉ ra một tổ hợp các thành tố chương trình có phần khác với Wilkins. Theo tác giả, một chương trình ngôn ngữ bao gồm: - Những tình huống trong đó ngoại ngữ đích sẽ được sử dụng bao gồm

các chủ đề sẽ được giảng dạy; - Những hoạt động ngôn ngữ mà người học sẽ tham gia; Những chức năng ngôn ngữ mà người học sẽ thực hiện; - Cái mà người học cần làm được với mỗi chủ đề; - Những khái niệm chung mà người học sẽ có khả năng xử lý; - Những khái niệm chuyên biệt mà người học sẽ có khả năng xử lý; - Những hình thái ngôn ngữ mà người học sẽ có khả năng sử dụng; - Trình độ kĩ năng mà tạo cho người học có khả năng vận dụng những chức năng này.

Theo Van Ek, tình huống bao gồm một tổ hợp các điều kiện ngoại ngôn mà quyết định bản chất của một hành vi ngôn ngữ nào đó và bao gồm cả những tiểu thành tố như "khung cảnh", những "vai diễn" mang tính xã hội và tâm lí cũng như các "chủ đề". Tác giả cho rằng hoạt động ngôn ngữ là sự kết hợp các mục tiêu của 4 kĩ năng ngôn ngữ. Chức năng của ông cũng tương tự như những chức năng giao tiếp do Wilkins đề xướng, tuy nhiên Van Ek bổ sung tính tình thái vào phạm trù này thay vì xem xét nó như một loại ý nghĩa riêng biệt.

Nhìn chung, công trình của Van Ek được hoan nghênh. Theo quan điểm của Richards (1983), đây là ví dụ cụ thể đầu tiên về vấn đề mục tiêu giảng dạy được xác định dựa vào khái niệm cho một nhóm người học có thực trong đó các bước xác định nội dung chương trình có hệ thống và dần dần được khuôn mẫu hóa. Điều này chỉ ra cho người học một cách rõ ràng cái mà họ cần và có khả năng làm được và cái hình thái ngôn ngữ mà họ cần để thực hiện điều đó. Tuy nhiên, mô hình này cũng bị phê phán bởi vì nó quá chú trọng về đề tài du lịch và các kĩ năng khẩu ngữ. Do vậy, mô hình này chỉ phù hợp với những đối tượng người học có trình độ không cao lắm.

Tóm lại, phần thảo luận một số quan điểm về NLGT ở trên cho thấy đường hướng giao tiếp không phải là một đường hướng thống nhất, nói đúng hơn là một tập hợp các đường hướng giảng dạy ngoại ngữ mà chú trọng các khía cạnh khác nhau của ngôn ngữ và việc học ngôn ngữ. Đối với Rivers, đường hướng giao tiếp có nghĩa là sự bổ sung một số hoạt động giao tiếp vào giảng dạy ngôn ngữ dựa vào cấu trúc hiện có, trong khi Wilkins và Van Ek lại cho rằng đó là vấn đề xác định nội dung dựa vào chức năng, khái niệm mà lại không chú ý đến quá trình học ngôn ngữ. Và có thể nói rằng quan điểm của Wilkins và Van Ek về NLGT trong giảng dạy ngôn ngữ là hoàn toàn lấy chương trình làm trung tâm.

3. Kết luận

Hiện nay, có nhiều cách lí giải khác nhau về quá trình phát triển NLGT trong thực tế giảng dạy ngoại ngữ. Điều

này dẫn đến sự đa dạng trong phương pháp phát triển năng lực này. Hơn nữa, do thiết kế chương trình và phương pháp thực hiện nội dung chương trình là hai mắt xích lồng vào nhau trong dây chuyền giảng dạy ngôn ngữ nên NLGT chỉ có thể đạt được bằng phương tiện của một chương trình dựa vào giao tiếp cùng với các thủ pháp và hoạt động giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Đến đây khái niệm “đường hướng giao tiếp” đã trở nên linh hoạt và tổng hợp hơn so với trước đây bởi nó quan tâm đúng mức đến cả ngữ pháp lẫn cách thức sử dụng ngôn ngữ nhằm mục đích giao tiếp cũng như thiết kế chương trình và phương pháp giảng dạy.

Việc phát triển NLGT theo chương trình dựa vào khái niệm của Wilkins và mô hình của Van Ek có thể coi là phù hợp bởi khái niệm chuyên biệt; tính hướng giao tiếp; và chức năng giao tiếp là những phạm trù trực tiếp chi phối cả việc lựa chọn nội dung dạy - học lẫn việc tổ chức thực hiện nội dung dạy - học; và thông qua mô hình này, người học vừa có thể hệ thống hóa những kiến thức và kĩ năng vừa có thể củng cố và mở rộng chúng một cách tập trung nhất và chính xác nhất. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading: Addison Wesley.
- [2] Rivers, W. (1973). *From Linguistic Competence to Communicative Competence*. TESOL Quaterly, Vol. 7,1.
- [3] Valette, R - Dissek, R. (1972). *Modern Language Performance Objectives and Individuals*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- [4] Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- [5] Scott, R. (1981). *Communication in the Classroom*. Essex: Longman.
- [6] Yalden, J.C. (1983). *The Communicative Syllabus: Evaluation, Design and Implementation*. New York: Pergamon Institute of English.
- [7] Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- [8] Van Ek, J.A. - Alexander, L.G. (1980). *The Threshold Level English*. Oxford: Pregamon Press.
- [9] Richards, D. (1983). *Concept and Functions in Current Syllabuses*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

THỂ LỆ ĐĂNG BÀI BÁO KHOA HỌC

1. Bài gửi đăng trên Tạp chí Giáo dục chưa và không gửi đăng trên các sách, báo, tạp chí khác. Tạp chí không nhận đăng các bài đã đăng trên những ấn phẩm khác và không trả lại các bài không được đăng.

2. Bài viết được trình bày theo trình tự như sau: *tóm tắt* (ý tưởng và nội dung bài báo, tóm tắt bằng tiếng Việt và tiếng Anh, bao gồm cả tên bài báo, không quá 200 từ); *từ khóa* (bằng tiếng Việt và tiếng Anh); *mở đầu* (tóm tắt tình trạng nghiên cứu trong nước và thế giới, tính thời sự của vấn đề nghiên cứu,...); *nội dung bài báo* (trình bày về phương pháp nghiên cứu, phương tiện nghiên cứu, đối tượng nghiên cứu, kết quả nghiên cứu và thảo luận,...); *kết luận và thảo luận, tài liệu tham khảo*.

3. Bài gửi đăng không quá 5.000 từ, dùng font chữ Times New Roman, cỡ chữ 14, khổ A4 và không quá 10 trang (có thể gửi bản mềm dạng file word và kèm bản in); công thức toán có thể dùng phần mềm MathType, công thức hóa học có thể dùng phần mềm ACD/Chem Sketch hoặc Science Helper for Word; hình vẽ rõ ràng, đánh số thứ tự và tên hình vẽ phía dưới hình vẽ; bảng, biểu rõ ràng, đánh số thứ tự và tên bảng, biểu phía trên; tên riêng người, địa phương, thuật ngữ tiếng nước ngoài để nguyên vẹn, không phiên âm sang tiếng Việt; các đoạn trích dẫn trong bài để trong ngoặc kép, in nghiêng.

4. Tài liệu tham khảo để ở cuối bài có đánh số theo thứ tự trích dẫn; có trình tự như sau: Tên tác giả (tên các tác giả cách nhau bởi

dấu gạch ngang) (năm xuất bản). *Tên tài liệu tham khảo* (in nghiêng). Tên nhà xuất bản.

Chẳng hạn như sau:

[1] Nguyễn Xuân Bình (2011). *Vấn đề tự học của sinh viên năm thứ nhất Trường Cao đẳng Y tế Hà Nội hiện nay*. Tạp chí Giáo dục, số 270, tr 57-59.

[2] Đỗ Hữu Châu (1985). *Từ vựng - ngữ nghĩa tiếng Việt*. NXB Giáo dục.

[3] Trần Thị Quốc Minh (1996). *Phân tích tâm lý tình huống có vấn đề trong mối quan hệ giữa giáo viên và trẻ mẫu giáo*. Luận án tiến sĩ. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

[4] Lesh, R - Caylor, B (2007). *Modeling as application versus modeling as a way to create mathematics*. International Journal of Computers for Mathematical Learning, 12, pp. 173-194.

[5] Van de Walle, J. A (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Pearson Education Publisher.

5. Họ và tên, học vị, chức danh khoa học, nơi công tác, email và số điện thoại của tác giả cần được ghi ở đầu bài viết, sau tên bài báo.

6. Bài viết xin gửi về Tòa soạn theo địa chỉ: Số 04, Trịnh Hoài Đức, Đống Đa, Hà Nội hoặc qua thư điện tử: tapchigiaoduc@moet.edu.vn.