

TẠI SAO CẦN DẠY NGOẠI NGỮ THEO PHƯƠNG PHÁP GIAO TIẾP?

ThS NGUYỄN BẢO TRANG*

Phương pháp dạy ngôn ngữ giao tiếp (*Communicative language teaching*) (CLT) gần đây xuất hiện như một phương pháp dạy thích hợp, nó theo một nguyên lý bao trùm: ngôn ngữ là để giao tiếp (Brown, 2001). Cụ thể là CLT chú trọng đến nghĩa được truyền đạt hơn là ngữ pháp ngôn ngữ. Ngoài ra, CLT còn lấy người học làm trung tâm, chú trọng đến nhu cầu, động cơ học tập và các chiến thuật học của người học. Vậy cơ sở lý thuyết và thực nghiệm của phương pháp này là gì? Trên cơ sở lý thuyết và nghiên cứu về việc học ngôn ngữ của nhiều tác giả, bài viết này sẽ góp phần trả lời câu hỏi trên đây để phần nào giúp người dạy ngoại ngữ ở nước ta có một cái nhìn tổng quát về sự ra đời và tính thích hợp của CLT để có thể điều chỉnh việc dạy học một cách có hiệu quả nhất.

Trước CLT, thuyết hành vi (*behaviourism*) cho rằng việc học ngôn ngữ xảy ra do hình thành thói quen với mục tiêu là tạo ra ngôn ngữ hoàn toàn không có lỗi (*error-free production*), và tiếng mẹ đẻ (L1) được xem như là trở ngại chính trong việc lĩnh hội một ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ (L2) (Lee & VanPatten, 1995). Nói cách khác, theo thuyết hành vi, người học trước tiên nắm vững tất cả các dạng ngữ pháp, và cấu trúc ngôn ngữ, và cuối cùng mới chuyển sang biểu đạt ngữ

ngữ. Cùng với thuyết này, phương pháp nghe nhìn (*Audiolingual Approach*) ra đời nhằm chú trọng việc luyện kỹ năng (*drills*) ngữ pháp, các bài tập thay thế (*substitution*) và củng cố (*reinforcement*).

Trái với thuyết hành vi nói trên, Corder (1967, dẫn theo Corder, 1981) cho rằng người học không thể tránh khỏi lỗi, và lỗi được xem như là công cụ người học sử dụng để học, và lỗi là chiến thuật mà cả trẻ con lĩnh hội L1 và những người học L2 sử dụng. Corder cho rằng việc học ngôn ngữ được điều khiển bởi những cơ chế bên trong (*internal mechanisms*) trong đầu người học, mà những cơ chế này xử lý, tổ chức và lưu trữ các dữ liệu ngôn ngữ. Nghĩa là người học dùng những chiến thuật bên trong "*internal strategies*" mà những chiến thuật này không nhất thiết phải chịu những ảnh hưởng bên ngoài như là việc dạy rõ ràng (*explicit instruction*), hay ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ (*L1 interference*).

Theo thuyết hành vi, nếu người mẹ thường cầm một con búp bê và nói "*doll*" với đứa con, đứa bé dần dần phát triển thói quen phát ra âm thanh "*da*" khi thấy một búp bê. Búp bê (*doll*) là tác nhân kích

* Trường Quốc học, Huế.

thích (*stimulus*) và từ "đáp" là phản ứng (*response*) của đứa bé. Đây cũng là cách đứa bé học L1. Nhưng theo Gass & Selinker (1994), nếu việc học ngôn ngữ chỉ dựa vào bắt chước hay chuỗi kích thích - phản ứng - củng cố (*stimulus-response-reinforcement*) trên, thì tại sao việc người lớn sửa lỗi trong trường hợp sau dường như không có hiệu quả? Đó là trường hợp đứa bé vẫn cứ nói "She holded the rabbit" (Cô ấy cầm con thỏ), thay vì "She held the rabbit" (trong tiếng Anh, quá khứ của động từ *hold* - nghĩa là *cầm* - là *held*, chứ không phải là *holded* như các động từ có quy tắc khác) (Cazden, 1972, tr. 92, dẫn theo Gass & Selinker, 1994). Rõ ràng, đứa bé không thể bắt chước được mặc dầu nguồn ngôn ngữ đúng đã được củng cố. Vậy có phải Corder đã đúng khi cho rằng có những cơ chế bên trong điều khiển quá trình học ngôn ngữ?

Nghiên cứu hình vị (*morpheme*) trong tiếng Anh (Dulay & Burt 1974, dẫn theo Gass & Selinker, 1994) cho thấy rằng cả trẻ con học L1 cũng như người học L2 đều theo trình tự lĩnh hội (*acquisition orders*) các hình vị như nhau. Thí dụ như trong tiếng Anh, việc học các hình vị của động từ (verb morpheme) có xu hướng theo trình tự sau: 1. *-ing* (dạng *-ing*) 2. *regular past tense* (quá khứ quy tắc), 3. *irregular past tense* (quá khứ bất quy tắc), 4. *third-person present tense -s*. (ngôi thứ ba số ít-s). Nghĩa là khi nghiên cứu ngôn ngữ nói của người học, độ chính xác nhất được tìm thấy ở việc dùng dạng *-ing* của động từ và kém chính xác nhất là việc dùng thì hiện tại ngôi thứ ba số ít -s. Vì thế, nếu người học chưa ở giai đoạn có thể tiếp thu

hình vị -s, người dạy cũng không nên ép buộc họ lĩnh hội hình vị này. Ngoài ra, đối với một điểm ngữ pháp, người học có xu hướng theo những giai đoạn phát triển (*stages of development*) giống nhau và mỗi giai đoạn được đặc trưng bởi một loại lỗi mà người học phạm phải khi học cấu trúc hay điểm ngữ pháp đó (Lee & VanPatten, 1995). Thí dụ như đối với dạng phủ định (*negation*) trong tiếng Anh, các nghiên cứu cho thấy các giai đoạn phát triển sau:

Giai đoạn 1: *no* + cụm từ

No drink (không uống)

No you playing here (Bạn không chơi ở đây).

Giai đoạn 2: từ phủ định được di chuyển vào bên trong cụm từ:

I no can swim. (Tôi không thể bơi.)

I don't see nothing mop (Tôi không nhìn thấy gì cả.)

Giai đoạn 3: từ phủ định gắn với trợ động từ, nhưng lúc đầu có thể chưa được phân tích như *don't* ở giai đoạn 2.

I can't play this one. (Tôi không thể chơi cái này.)

I won't tell. (Tôi sẽ không nói đâu.)

Giai đoạn 4: hệ thống trợ động từ của tiếng Anh được phát triển, và người học học được cách dùng đúng của *not* và dạng viết tắt (*contractions*).

He doesn't know anything. (Cậu ta không biết gì hết.)

I didn't say it. (Tôi đã không nói điều đó)

(Những thí dụ trên được trích từ Ellis, 1986, tr. 59-60).

Như chúng ta đã thấy ở trên, trong mỗi giai đoạn người học tiến hành tổ chức lại cấu trúc ngữ pháp trong đầu. Điều này có nghĩa là một cấu trúc nào đó không nhanh chóng đi vào đầu người học, mà nó được lĩnh hội từ từ. Trật tự lĩnh hội (*acquisition orders*) và các giai đoạn phát triển (*stages of development*) trên cho thấy việc học ngôn ngữ không thể là kết quả của việc hình thành thói quen (Lee & VanPatten, 1995).

Còn ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ (L1) như là nguyên nhân gây lỗi chính theo quan điểm của thuyết hành vi thì sao? Các nghiên cứu sau cho thấy rằng L1 chỉ góp phần nhỏ lỗi mà người học mắc phải, khoảng 5% theo Dulay & Burt (1975, dẫn theo Gass & Selinker, 1994), 23% (LoCoco, 1975), 13.2% (LoCoco, 1976, dẫn theo Lee & VanPatten, 1995), và 20.6% (White, 1977). Ngoài ra, mặc dầu người học thường tạo ra những câu nói giống L1, nhưng đó không phải là do chuyển từ L1 (*L1 transfer*), mà là do một chiến thuật giao tiếp (*communication strategy*) người học sử dụng để nói tốt hơn một câu L1 bằng từ vựng của L2, và chiến thuật này thường phổ biến ở những người mới bắt đầu học - người có thể chưa lĩnh hội được một cấu trúc nào đó, do chưa tiếp xúc đủ với ngôn ngữ đang học (Lee & VanPatten, 1995).

Những bằng chứng thực nghiệm và phân tích trên cho thấy Corder đã đúng khi cho rằng có những cơ chế bên trong điều khiển quá trình học ngôn ngữ. Cụ thể hơn, theo Gass & Selinker (1994), học ngôn ngữ là một quá trình hình thành giả thuyết và thử nghiệm (*hypothesis-forming*

and testing process). Thí dụ "*She holded the rabbit*" nói trên cho thấy một lỗi mà đứa bé người bản ngữ và có thể là người học tiếng Anh mắc phải. Mặc dầu chia động từ không đúng, đứa bé đang cố gắng để sử dụng quy tắc chia động từ có quy tắc ở thì quá khứ, khái quát hoá quy tắc này và hình thành dạng động từ *holded* có nghĩa là "*cầm*" không tồn tại trong ngôn ngữ (tiếng Anh). Đứa bé lĩnh hội L1 không phải bằng cách học các quy tắc ngữ pháp (*rules*), mà là qua nguồn ngôn ngữ được tiếp xúc (*input*) như là các cuộc nói chuyện của bố mẹ, người lớn, và người chăm sóc trẻ. Người học tiếng Anh như là L2 cũng có thể tự động lĩnh hội các điểm ngữ pháp qua *nguồn ngôn ngữ có thể hiểu được (comprehensible input)* (Krashen, 1982). Khi hiểu nguồn ngôn ngữ này, người học có thể tiến hành liên hệ giữa ngữ pháp và nghĩa, và sự liên hệ này rất cần thiết để quá trình lĩnh hội ngôn ngữ xảy ra (Lee & VanPatten, 1995). Cũng tự nhiên như quá trình lĩnh hội L1, người học L2, qua nguồn ngôn ngữ được tiếp xúc, tự điều chỉnh, suy luận quy tắc và tự học. Người học tự hình thành các quy tắc ngôn ngữ trong đầu, quá trình khái quát hoá (*overgeneralisation*) và hoặc đơn giản hoá (*simplification*) các quy tắc về cách sử dụng ngôn ngữ hoặc chuyển từ L1. Nói cách khác, người học hình thành một ngôn ngữ trung gian trong đầu (*interlanguage*) (Gass & Selinker, 1994). Theo những tác giả này, qua quá trình học, ngôn ngữ trung gian này có thể được thay đổi, bổ sung hay bỏ đi. Vì thế, việc luôn giải thích và phân tích các quy tắc ngữ pháp, từ vựng, ngữ âm, và luyện dịch

không phải là cách tối ưu để giúp người học lĩnh hội ngôn ngữ.

Như đã phân tích ở trên, *nguồn ngôn ngữ có thể hiểu được* của Krashen là điều kiện cần thiết để người học lĩnh hội ngôn ngữ. Nó là một trong những cơ sở quan trọng để CLT ra đời. Theo CLT, lỗi ngữ pháp mắc phải vẫn cho thấy quá trình học đang xảy ra, và giao tiếp đang được thực hiện hơn là học vẹt các điểm ngôn ngữ đã nhớ trong đầu (Savignon, 1997). Điều này nhấn mạnh việc người dạy nên phản hồi bằng việc hiểu thông điệp, hay nghĩa của người học đang truyền đạt (Brown, 2001). Vì thế CLT chủ trương tạo cơ hội để người học dùng ngôn ngữ qua giao tiếp để quá trình thương lượng ngữ nghĩa (*negotiation of meaning*) xảy ra (Long, 1996). Qua giao tiếp, người tham gia đối thoại (*interlocutors*) phải làm cho người khác hiểu những gì mình muốn nói qua các câu hỏi làm rõ nghĩa (*clarification requests*), kiểm tra xem người đối diện có hiểu không (*confirmation checks*), và các điều chỉnh khác qua giao tiếp (*interactional modifications*). Khi người cùng hội thoại ngụ ý cách dùng ngôn ngữ sai mà không cần phải chỉ ra lỗi một cách rõ ràng (*positive evidence*), người học tự chú ý đến các vấn đề giao tiếp (*communicative problems*), và vì thế sẽ tư duy và xử lý thông tin về ngôn ngữ nhiều hơn (Swain & Lapkin, 1995). Chẳng hạn như, nếu học sinh nói "*I goed to the beach yesterday.*" (*Em đi biển ngày hôm qua.*), giáo viên nên tiếp tục như thế này "*Oh, you went to the beach yesterday?*" (*Ồ, em đi biển ngày hôm qua à?*) mà không làm gián đoạn mạch giao tiếp. "Bản chất của những

điều chỉnh ngôn ngữ qua giao tiếp như là những công cụ lôi kéo sự chú ý rất hữu ích để quá trình lĩnh hội ngôn ngữ xảy ra" (Schmidt, 2001, tr. 11). Điều này giải thích tại sao việc dạy theo CLT nhấn mạnh vào việc tạo cơ hội để người học sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt nghĩa hơn là luyện cách sử dụng ngôn ngữ đúng. Người học hay người tham gia giao tiếp cần phải được phân vai chẳng hạn như người nào có thông tin, và người nào cần thông tin (*information-gap activity*). Dạng giao tiếp hai chiều này sẽ làm tăng khả năng sử dụng từ vựng và cấu trúc của người học. "Cấu trúc ngữ pháp tồn tại để diễn đạt ngữ nghĩa" (Nunan, 1998). Đây là cơ sở để CLT có xu hướng không dạy các cấu trúc hay từ vựng tách biệt, mà là khuyến khích người học dùng những dạng ngôn ngữ thích hợp, tùy theo ngữ cảnh để diễn đạt chủ đích của người nói. Theo Artigal (1992), ngôn ngữ được lĩnh hội bằng cách được sử dụng. Người học có thể học được ngôn ngữ thực sự (*real language*) bằng cách dùng nó trong các ngữ cảnh giao tiếp xã hội (*social contexts*). Vì thế, việc tạo cơ hội để người học dùng ngôn ngữ qua ngữ cảnh rất được nhấn mạnh trong CLT. Quan trọng là người học được đặt vào những tình huống thật mà họ phải sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp. Một cấu trúc ngôn ngữ có thể diễn đạt nhiều nghĩa khác nhau, và ngược lại, cùng một ý định có thể được diễn đạt bằng nhiều cấu trúc khác nhau, tất cả đều phụ thuộc vào ngữ cảnh (Wardaugh, 1998). Thí dụ như tùy vào ngữ cảnh mà câu "*Why don't you go to the party?*" (*Tại sao bạn không đi dự tiệc?*) có thể được giải thích như là

một câu hỏi, lời đề nghị hay lời khuyên đi dự tiệc. Tương tự như thế, một lời yêu cầu mở cửa có thể được diễn đạt bằng nhiều cấu trúc khác nhau như là "Close the door, please" (Đóng cửa đi.) hoặc "Would you mind closing the door?" (Bạn làm ơn đóng cửa), hoặc "Could you close the door, please?" (Làm ơn đóng cửa) hoặc "It's raining!" (Trời mưa!)... Và thực tế cho thấy rằng người học được dạy theo CLT sử dụng ngôn ngữ đang học tốt hơn. Nghiên cứu của Savignon (1972) cho thấy rằng nhóm đối tượng được tạo cơ hội dùng tiếng Pháp để giao tiếp có thể nói bằng tiếng Pháp tốt hơn nhóm kia. Điều thú vị là cả hai nhóm vẫn làm tốt các bài kiểm tra về ngữ pháp như nhau. Savignon khẳng định rằng qua CLT, người học lĩnh hội ngôn ngữ nhiều hơn.

Rõ ràng cơ hội để giao tiếp và sử dụng ngôn ngữ qua ngữ cảnh là rất quan trọng để dẫn đến *nguồn ngôn ngữ có thể hiểu được* - điều kiện cần thiết để quá trình lĩnh hội ngôn ngữ xảy ra. Tuy nhiên, theo Lightbrown & Spada (1993), một số lỗi đã không thể được nhận ra và sửa chữa từ *nguồn ngôn ngữ có thể hiểu được* qua giao tiếp được đề cập ở trên. Do vậy, việc dạy hay giải thích một số lỗi sai cho người học thỉnh thoảng vẫn rất cần thiết (Schmidt, 2001). Cụ thể là một số điểm ngữ pháp, đặc biệt là các cấu trúc, cú pháp hay từ vựng ít được sử dụng trong văn nói và một số âm tương phản (*contrastive sounds*) giữa L1 và L2 cần phải được làm nổi bật để giúp người học chú ý nhiều hơn để học có hiệu quả hơn. Vì thế mà CLT rất có cơ sở khi không phủ nhận vai trò dạy ngữ pháp, mặc dầu nó không phải là trọng tâm.

Khi nguyên lí bao trùm trong CLT - đó là ngôn ngữ dùng để giao tiếp - được áp dụng, rõ ràng người dạy trở thành người tạo điều kiện để người học sử dụng ngôn ngữ (*facilitator*), chứ không còn đóng vai trò trung tâm là những chuyên gia (*expert*) truyền đạt kiến thức (Savignon, 1997). Để dạy theo CLT thành công, người dạy phải lấy người học làm trung tâm vì mức độ lĩnh hội ngôn ngữ của mỗi người học mỗi khác (McLaughlin, 1987). Không những thế, tốc độ học còn khác biệt tùy người học. Thí dụ như khi học tiếng Anh, người Tây Ban Nha học từ vựng nhanh hơn người Ả-rập, người Ả-rập phải mất nhiều thời gian hơn để thành thạo hệ từ (loại động từ nối chủ ngữ với bổ ngữ) hơn là người Pháp và Tây Ban Nha (Smith, 1994). Ngoài ra, theo thuyết khác nhau cơ bản (*Fundamental Difference Hypothesis*), do ảnh hưởng của tuổi tác, người lớn có xu hướng dùng khả năng nhận thức tổng quát (*general cognitive capacities*) và các kĩ năng giải quyết vấn đề (*problem-solving skills*) trong khi trẻ con lại tận dụng khả năng bẩm sinh (*innate capacity*) (Gass & Selinker, 1994). Hơn nữa, những tác giả này cho rằng các yếu tố như là thái độ, nhu cầu, và động lực học cũng ảnh hưởng đến kết quả học. Nếu người học có thái độ tích cực, người học sẽ tự tìm học nhiều hơn, những người có động lực học cũng sẽ thành công hơn. Trên cơ sở đó, theo CLT, cơ hội để người học sử dụng ngôn ngữ nhằm giao tiếp phải được tiến hành thông qua nhiều hoạt động đa dạng và phong phú để có thể đáp ứng nhu cầu và động cơ của chính bản thân người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Argital J., Some considerations on why a new language is acquired by being used, *International of Applied Linguistics*, 2 (2), 221-234, 1992.
2. Brown H.D., Teaching by principles: An alternative approach to language pedagogy, *White Plains, NY: Longman*, 2001.
3. Corder S.P., Error analysis and interlanguage, *Oxford: Oxford University Press*, 1981.
4. Ellis R., Understanding second language acquisition, *Oxford: Oxford University Press*, 1986.
5. Gass S., & Selinker L., Second language acquisition: An introductory course (Chapter 1, 2, 3), *London: Lawrence Erlbaum*, 1994.
6. Krashen S.D., Principles and practice in second language acquisition, *New York: Pergamon*, 1982.
7. Lee J.F., & VanPatten B., Making communicative language teaching happen, *New York: McGraw-Hill, Inc*, 1995.
8. Lightbrown P., & Spada N., Second language learning in the classroom, In P. Lightbrown & N. Spada (Eds.), *How languages are learned (pp.115-159)*, *Oxford University Press*, 1993.
9. LoCoco V.L., An analysis of Spanish and German learners' errors, *Working papers on Bilingualism*, 7, 96-124, 1975.
10. Long M.H., The role of the linguistic environment in second language learning, In W.C.Ritchie & T.C.Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, *San Diego, CA: Academic Press*, 1996.
11. McLaughlin B., Theories of second language learning (Chapter 2), *London: Edwin Arnold*, 1987.
12. Nunan D., Teaching grammar in context, *ELT Journal*, 52(2), 101-109, 1998.
13. Savignon S.J., Communicative competence: An experiment in foreign language teaching, *Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development*, 1972.
14. Savignon S.J., Communicative competence: Theory and classroom practice (2nd ed.), *Sydney: The McGraw-Hill Companies*, 1997.
15. Schmidt R., Attention, In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, *Cambridge: Cambridge University Press*, 2001.
16. Smith S.M., Second language learning: Theoretical foundations, *New York: Longman*, 1994.
17. Swain M., & Lapkin S., Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning, *Applied Linguistics*, 16 (3), 371-391, 1995.
18. Wardaugh R., Introduction to sociolinguistics, *Oxford: Blackwell*, 1998.
19. White L., Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language, *Working papers on Bilingualism*, 13, 42-58, 1977.