

HỎI VÀ TRẢ LỜI TRONG LỚP HỌC NGOẠI NGỮ

Nguyễn Minh Chính

*Khoa Tiếng Việt và Văn hoá Việt Nam cho người nước ngoài
Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQG Hà Nội*

Trong lớp học truyền thống, có một sự thiếu cân đối giữa quyền được nói của sinh viên và giáo viên. Quyền nói vào bất cứ lúc nào cũng thuộc về giáo viên. Làm thế nào cho sinh viên có quyền được nói trong khuôn khổ các hoạt động học tập trên lớp do giáo viên hướng dẫn?

Cách thông thường nhất là giáo viên chỉ định, ít phổ biến hơn là sinh viên tự nói, hoặc giáo viên có thể tạo ra một cách thực hành bằng cách sinh viên sẽ lựa chọn sinh viên nói tiếp theo. Đôi khi sự mềm dẻo trong việc kiểm soát của giáo viên không đủ để đảm bảo rằng mọi sinh viên đều nói khi đến lượt. Chẳng hạn, giáo viên phải chuẩn bị cho sinh viên biết câu hỏi nào giáo viên có thể hỏi và khi nào sẽ hỏi. Dần dần đánh giá được cách trợ giúp nào là thích hợp, giáo viên đã giúp cho sinh viên thụ động trở thành một người tham gia tự tin.

Có một số tác động ảnh hưởng đến việc muốn thực hành nói của sinh viên, bao gồm những điều vốn có trong tình huống hội thoại cũng như những điều sinh viên mang đến hội thoại từ kinh nghiệm của chính mình. Sự khác nhau về tầng lớp xã hội trong phong cách nói có thể ảnh hưởng đến sự tham gia của sinh viên.

Mặc dù vậy, phải nói là có vấn đề về chủ đề nào được chọn và phát triển trong hội thoại và ý kiến của ai được phát biểu. Một cách mà sinh viên có thể thực hiện là qua cách hiểu vấn đề mà người khác nói.

Trong một lớp học, giáo viên quan sát việc sinh viên làm thế nào để nghe và nhận phần đóng góp của các bạn mình. O'Connor và Michaels (1996) đã chỉ ra một chiến lược gọi là *nói lại* (revoicing) mà

giáo viên sử dụng để làm cho phần đóng góp của sinh viên vào chuỗi diễn ngôn trở thành hợp tác. Goffman cũng cho rằng khi một người tự nói với mình thì là tác giả của phát ngôn được nói ra, và có thể bằng cách nào đó sửa đổi nó theo mục đích của riêng mình.

Việc một giáo viên *nói lại* sẽ tác động thế nào đến mục đích của họ? Ít ra thì các hành động như vậy gợi lại phần đóng góp của một sinh viên trong việc phát ngôn trở lại, phần đóng góp này làm tăng phần quan trọng và thu hút sự chú ý. Đôi khi giáo viên sửa chữa phát ngôn của sinh viên trong quá trình nói để cho rõ ràng hơn những khái niệm phức tạp, hoặc từ chuyên môn. Đồng thời, O'Connor và Michaels cho rằng khi nói giáo viên cũng duy trì quyền của sinh viên được đánh giá mức độ chính xác trong suy đoán của giáo viên. Ngoài tác động có thể lên tương tác với sinh viên, biểu hiện của giáo viên có thể khuyến khích hội thoại đi xa hơn. Bằng cách này, sự biểu hiện có thể là một chiến lược để xây dựng một nhóm người học mạnh về nhiều mặt.

1. CÂU HỎI CỦA GIÁO VIÊN

Câu hỏi của giáo viên có thể có một ảnh hưởng lớn đến việc học của sinh viên. Các câu hỏi nhận thức của giáo viên như "*Em muốn nói gì?*" hay là "*Tại sao em nói thế?*" làm cho sinh viên chú ý đến tư duy và hiểu biết của mình hơn.

Các câu hỏi nhận thức là một phần của một phạm trù rộng hơn thường được gọi là câu hỏi mở – câu hỏi mà giáo viên làm ra về như thật, không tìm kiếm một câu trả lời cụ thể. Tuy nhiên, rất khó để phân biệt giữa *câu hỏi mở* và *câu hỏi đóng*, đây là một khó khăn mà có lẽ những người tham gia phải đối mặt. Một số câu hỏi có thể mở về hình thức, nhưng đóng về chức năng khi chuỗi diễn ngôn bộc lộ ra rằng giáo viên thực sự đang tìm kiếm một câu trả lời cụ thể. Không thể đánh giá được chức năng thực của một câu hỏi mà không xem xét nó trong ngữ cảnh trước và sau khi nó được nói ra. Rất nhiều câu hỏi có vẻ như mở nhưng thực ra lại đóng vì ngữ cảnh của nó hoặc vì giáo viên có những chuẩn mực liên quan rõ ràng hoặc sự thoả mãn hoặc sự chính xác của từ ngữ được dùng để đánh giá câu trả lời.

Nystrand (1997) gọi câu hỏi mở là *câu hỏi thực* (authentic questions) và xác định chúng là một trong ba chuẩn mực trong việc giảng dạy. Hai chuẩn mực còn lại là *hiểu ý của vấn đề* (uptake) và mức độ yêu cầu nhận thức mà câu hỏi đặt ra. Mặc dù các phân tích định lượng về các câu hỏi của giáo viên trong các lớp học khác nhau đã chỉ ra rằng không có mối quan hệ nào giữa loại câu hỏi với sự tham gia của sinh viên, việc thường xuyên sử dụng các câu hỏi thực không phải là tác động duy nhất. Sinh viên tham gia nhiều hơn khi câu hỏi của giáo viên có yêu cầu về nhận thức cao hơn.

2. TRẢ LỜI CÂU HỎI

Rõ ràng là thông tin diễn ngôn đóng một vai trò quan trọng. Chẳng hạn: trong việc tìm kiếm câu trả lời cho câu hỏi “*Tại sao anh không muốn mua ngôi nhà này?*”, một hệ thống trả lời có thể được tìm thấy những câu trả lời: “*Đây là một ngôi nhà đã quá cũ rồi. Ngôi nhà này ở quá xa trung tâm thành phố; tất cả các căn phòng đều ẩm ướt nhưng đó là một ngôi nhà cổ rất có giá trị về mặt nghệ thuật kiến trúc*”. Một hệ thống trả lời câu hỏi phải giải quyết việc đồng quy chiếu đến việc cung cấp câu trả lời một cách ngắn gọn, súc tích. Giải pháp đồng quy chiếu đã được sử dụng để tăng sự biểu thị một số lượng hệ thống trả lời câu hỏi.

2.1. Chiến lược trả lời câu hỏi

Lựa chọn chiến lược đã được giả thiết tạo thành một bước đặc biệt để trả lời câu hỏi. Để trả lời một câu hỏi về một ngôn bản, một người có thể cố gắng tìm lại câu hỏi trong bộ nhớ của mình hoặc xem xét tình trạng có vẻ đáng tin cậy của nó. Chẳng hạn để trả lời câu hỏi “*Anh có đến nhạc hội không?*”. Có thể có người tìm câu trả lời cho câu hỏi trên trong đầu mình về một câu chuyện hay đánh giá nó bằng sự quy chiếu nó đến sự hiểu biết của mình về âm nhạc.

Theo một số tác giả, sự lựa chọn chiến lược bị chi phối bởi các yếu tố sau:

a. Không thuộc bản chất / do tác động bên ngoài đến câu hỏi như hướng dẫn nhiệm vụ;

b. Thuộc bản chất của câu hỏi như là sự hành động đang xảy ra của nó. Hành động đang xảy ra của một câu hỏi có thể là do vừa mới xảy ra của việc gặp tình cờ câu hỏi.

Hội thoại khác với các loại diễn ngôn khác. Có thể vì chúng ta thường xuyên tham gia nên nó có vẻ đơn giản: Những người cùng nói một ngôn ngữ gửi và nhận một loạt thông điệp. Thực ra, nó không hoàn toàn đơn giản vì các thông điệp đó định hình tùy từng thời điểm. Không giống như con người tham gia vào độc thoại hay đọc, viết văn bản, người tham gia hội thoại có cơ hội đáp lại đối tác của mình theo cách tự tổ chức diễn ngôn. Chẳng hạn, người nói đáp lại đối tác của mình khi họ đề nghị giúp đỡ hoàn thành một phát ngôn, như trong trao đổi mà A không tìm được từ để diễn đạt, đáp lại sự hoàn thành của B dưới đây.

Ví dụ:

A: Anh ấy đấy à?

B: Ai cơ?

A: Ô hay...

B: An ấy à?

A: Đúng.

Người nói đáp lại đối tác của mình khi thay thế cái mà họ nói dở chừng trên cơ sở phản hồi của người nghe; chẳng hạn, bằng cách phóng đại hoặc làm rõ phát ngôn của mình khi người nghe có vẻ lúng túng hoặc hỏi họ muốn nói gì, hoặc cắt ngang khi người nghe đã có vẻ hiểu điều họ muốn nói. Người nói đã có bằng chứng rõ ràng về điều đang ở trong tầm nhìn của đối tác có thể quy chiếu đến sự vật khác nhau mà người nói không biết điều mà đối tác của mình có thể nhìn thấy và người nói biết nền tảng văn hoá của đối tác hoặc mức độ thông thạo có cơ hội định lượng phát ngôn của mình thích hợp hơn người nói hoặc người viết mà không biết gì về người đối thoại của mình. Người nghe trong hội thoại cũng có thể đáp lại đối tác của mình. Họ thường giả thiết rằng phát ngôn được cấu tạo với sự cần thiết trong đầu. Họ có thể trông chờ người nói tính đến mọi câu trả lời có thể: câu hỏi làm rõ,

bằng chứng rõ ràng về việc hiểu như “hum” hoặc dấu hiệu cận ngôn ngữ học về sự không chắc chắn, hoặc trông như sự nhầm lẫn hoặc nóng vội.

A: *Ôi, đó không phải là điều tệ nhất, hẳn thế.*

B: *Cái gì cơ?*

A: *Là đã suy nghĩ.*

Không phải là một người nhận các phát ngôn của người nói một cách thụ động, người nghe trong hội thoại có thể được coi là người đồng sáng tạo của các phát ngôn.

2.2. Các bước trả lời câu hỏi

Một cách tiếp cận nghiên cứu việc trả lời câu hỏi đang thịnh hành là xác định các bước đóng góp vào việc trả lời thành công.

Thứ nhất, câu hỏi phải được mã hoá theo các hình thức mệnh đề của nó. Ví dụ: “*An đã vẽ gì?*” có thể được giải mã thành: hành động: *vẽ*; chủ thể của hành động: *An*; đối tượng của hành động: ?. Câu hỏi có / không có liên quan đến như “*An có vẽ những bông hồng không?*” có thể được mã hoá thành: hành động: *vẽ*; chủ thể của hành động: *An*; đối tượng của hành động: *hoa hồng*. Hai câu hỏi này đòi hỏi a)- tính chất của vật được vẽ, b)- sự đúng đắn / chính xác của *hoa hồng*. Sự ghi nhận này soi sáng sự quan trọng đặc biệt trong việc trả lời câu hỏi, việc phân biệt giữa thông tin đã có và thông tin mới. Đối với câu “*An có vẽ những bông hồng không?*” rõ ràng là *An* vẽ một cái gì đó. Câu hỏi yêu cầu xác định thông tin mới là vật được vẽ.

Thứ hai, người trả lời có thể phân loại câu hỏi. Các câu hỏi có thể hỏi vai nghĩa của một câu hỏi, cũng như tác nhân của nó, công cụ hay địa điểm. Các câu hỏi khác hướng đến các mối quan hệ phức tạp hơn giữa câu hỏi và ý liên quan, bao gồm cả mối quan hệ về nguyên nhân, lí do, cách thức và thời gian... Cả hai câu hỏi trên đều có thể thuộc bất cứ một loại nào trong số này. Mối tương quan giữa thuật ngữ nghi vấn và phạm trù hỏi là không hoàn hảo: chẳng hạn như *Tại sao* có thể hỏi về lí do (*Tại sao An vẽ hoa hồng?*) hoặc nguyên nhân (*Tại sao hoa hồng màu đỏ?*). Vì thế sự phân loại câu hỏi đòi hỏi sự phân tích cú pháp và ngữ nghĩa một cách điển hình của người trả lời.

3. PHẢN HỒI CỦA GIÁO VIÊN

Nói lại là một cách phản hồi của giáo viên đối với phát ngôn của sinh viên. Tunstall và Gipps (1996) đưa ra 19 loại phản hồi của giáo viên được xếp theo hai mức độ trùng lặp. Trong loại Đánh giá phản hồi, họ phân biệt giữa loại Tích cực và Tiêu cực. Trong loại Miêu tả phản hồi, họ phân biệt phản hồi nhắm vào việc Hoàn thành và vào sự cần thiết phải Tiến bộ. Trong đó cũng có một loại phản hồi với mục đích xã hội hoá các “giá trị, thái độ và quá trình học”.

Tunstall và Gipps thấy rằng “Trong loại đánh giá phản hồi, nhận xét được đưa ra theo chuẩn mực hàm ngôn hay hiển ngôn”, “trong loại miêu tả, phản hồi càng có quan hệ rõ ràng hơn với ngữ năng của sinh viên” [1996, 393]. Họ cho rằng trong khi phản hồi đánh giá liên quan đến phạm vi tác động và nhận thức của việc họ có một trình độ như nhau, phản hồi miêu tả đặt việc nhấn mạnh vào phạm vi nhận thức. Mặc dù việc xếp loại của họ xuất phát từ những quan sát người học thường làm việc một cách cá thể, họ tin rằng chúng cũng có thể áp dụng được với người học lớn tuổi hơn và với nhóm người học.

4. NHỊP ĐỘ TIẾN TRIỂN VÀ CHUỖI PHÁT NGÔN

Mối quan hệ tạm thời giữa câu hỏi của giáo viên với phát ngôn của sinh viên và giữa phát ngôn của sinh viên với phản hồi của giáo viên là một nguồn quan trọng khác của sự đa dạng diễn ngôn. Đây là hai mặt của mối quan hệ tạm thời. Mặt đầu tiên và có tính vi mô hơn là quãng thời gian giữa câu đáp của sinh viên và chuỗi phản hồi của giáo viên. Rowe (1986) gọi quãng thời gian này là *thời gian chờ* và nhận thấy tác động nhận thức từ thời gian chờ trong các giờ học.

Mặt thứ hai và có tính vĩ mô hơn làm cho sự trợ giúp dài hơn là phản hồi của giáo viên. Giáo viên sử dụng cả việc sửa chữa ngay lập tức để sửa chữa những nhược điểm về mặt ngữ pháp trong lời nói của sinh viên và tạo một đường vòng khi dạy một cấu trúc mới hữu ích cho cả lớp.

5. TẠO THÓI QUEN TRONG LỚP HỌC

Tạo ra một vài yếu tố hoạt động trong lớp học thực sự là thói quen có thể làm cho sinh viên tự do về mặt tinh thần để tham gia vào việc tư duy ngôn ngữ có trật tự hơn. Sinh viên có thể hoà nhập vào một chuỗi hoạt động có tổ chức sẽ trở thành quen thuộc và dự đoán được, mặc dù mở đối với sự tiến bộ và phát triển tại thời điểm đó, cả giáo viên và sinh viên đều có thể chú ý hơn vào nội dung. Một số thói quen trong lớp học như: cả lớp thảo luận về một chủ đề mà mỗi nhóm nhỏ sinh viên có thể chọn một chủ đề có liên quan; sinh viên luân phiên nhau qua các bài tập khác nhau có liên quan; sinh viên thường có thói quen hoạt động với các hoạt động được dự đoán trước, theo đó làm cho sinh viên có khả năng tham gia vào tình huống như mong muốn. Như vậy làm cho sinh viên có nhiều lựa chọn hơn về cách làm thế nào và khi nào thì họ có thể tham gia vào diễn ngôn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Goffman E. (1974), *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed), New York: Harper & Row.
2. Goffman E. (1981), *Forms of talk*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
3. Nystrand M. (1997), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*, New York: Teachers College Press.
4. O'Connor M.C. & Michaels S. (1996), *Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion*, In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (p. 63 – 103). New York: Cambridge University Press.
5. Rowe M.B. (1986), *Wait time: Slowing down may be a way of speeding up!* Journal of teacher Education, 37 (p. 43 – 50)
6. Tunstall P. & Gipps C. (1996), *Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology*, British Educational Research Journal, 22, (p. 389 – 404).