

# PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ HỢP LÝ VÀ CÓ HIỆU QUẢ Ở VIỆT NAM ĐẦU THẾ KỶ 21

TS. HOÀNG VĂN VÂN

*Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa Anh-Mỹ  
Đại học Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội*

## 1. Đặt vấn đề

Bài viết dự định trả lời câu hỏi 'phương pháp dạy ngoại ngữ nào là phương pháp hợp lý và có hiệu quả ở Việt nam ở đầu thế kỷ 21?'. Để tìm kiếm câu trả lời, chúng tôi sẽ điểm lại những điểm mạnh và điểm yếu của hai đường hướng dạy ngoại ngữ đã và đang được sử dụng trên thế giới và ở Việt nam trong thế kỷ 20: đường hướng truyền thống hay các phương pháp dạy ngoại ngữ truyền thống và đường hướng giao tiếp. Phần tổng quan này được tiếp nối bằng phần thảo luận về những đặc điểm học tập của học sinh phổ thông, cơ sở văn hóa xã hội và những nhu cầu hiện tại về ngoại ngữ ở Việt nam. Dựa vào những luận cứ đã trình bày và những cứ liệu thu thập được qua các cuộc thăm dò và phỏng vấn thầy và trò ở phổ thông, bài viết phản bác lại quan điểm xem đường hướng giao tiếp như là một đường hướng giảng dạy ngoại ngữ độc tôn ở trường phổ thông Việt nam. Trong phần kết luận bài viết cố gắng gợi ý một kiểu phương pháp dạy ngoại ngữ được cho là phù hợp và có hiệu quả ở Việt nam ở đầu thế kỷ 21. Bài viết lập luận rằng trong môi trường văn hóa xã hội của chúng ta, phương pháp dạy ngoại ngữ khả dĩ và có hiệu quả nhất có lẽ là ứng dụng những điểm **phù hợp** của hai đường hướng giảng dạy: các phương pháp dạy ngoại ngữ truyền thống và đường hướng giao tiếp. Chi tiết của những lập luận này được trình bày trong những mục tiếp theo dưới đây.

## 2 Các phương pháp dạy ngoại ngữ truyền thống và đường hướng giao tiếp

Trước hết cần phải làm rõ rằng trong quan niệm của chúng tôi, các phương pháp truyền thống là những phương pháp được phát triển và hình thành từ những năm 1960 trở về trước. Chúng làm thành nên một hệ hình lý thuyết khác với hệ hình mà chúng tôi gọi là đường hướng giao tiếp. Những phương pháp dạy ngoại ngữ truyền thống nhằm mục đích cung cấp cho người học hệ thống cấu trúc của ngôn ngữ: ngữ pháp, từ vựng, v.v. Chúng tập trung rèn luyện các kỹ năng đọc, viết và dịch. Trong các phương pháp này (trừ phương pháp trực tiếp), ngôn ngữ thứ nhất hay tiếng mẹ đẻ của người học được lấy làm hệ thống tham chiếu trong khi học ngôn ngữ thứ hai. Người học học theo các phương pháp dạy ngoại ngữ truyền thống thường nắm vững hệ thống ngữ pháp, có khả năng sản sinh ra những câu đúng. Họ có năng lực đọc, viết và biên dịch (dịch **viết**). Các phương pháp truyền thống cũng trang bị cho người học một số kỹ năng cơ bản của ngôn ngữ, giúp họ có thể tự học cách giao tiếp ở mức độ tối thiểu. Một điểm mạnh đáng chú ý là trong phương pháp truyền thống người dạy có thể phát triển được trí tuệ và khả năng nhận thức của người học (Kreshen 1983, Stern 1996).

Đường hướng giao tiếp là một hệ hình gồm nhiều biến thể lý thuyết khác nhau (chi tiết xem Savignon 1983, 1991; H.V. Văn 1998). Tuy nhiên, những biến thể này có những đặc điểm đặc thù để giúp phân biệt đường hướng giao tiếp với đường hướng truyền thống. Đặc điểm thứ nhất là, đường hướng giao tiếp được dựa trên quan điểm cho rằng ngôn ngữ được dùng để giao tiếp. Mục đích của nó là nhằm phát triển năng lực giao tiếp của người học, đó là những năng lực liên quan đến kiến thức của người học về nói cái gì, nói như thế nào, nói với ai, ở đâu và khi nào.

Khi chúng ta tiếp thụ một ngôn ngữ chúng ta không những chỉ học cách kết hợp và hiểu các câu nói đúng như thế nào như là những đơn vị ngôn ngữ tách biệt xuất hiện rời rạc, mà chúng ta còn phải học xem các câu nói ấy được sử dụng phù hợp như thế nào để đạt được một mục đích giao tiếp. (Widdowson 1978: 2)

Đường hướng giao tiếp có nguồn gốc từ những luận điểm của ngôn ngữ học xã hội. Nó được dựa chủ yếu vào lý thuyết giao tiếp của nhà nhân chủng ngôn ngữ học Dell Hymes (1971) và lý

thuyết ngôn ngữ của nhà ngôn ngữ học người Anh nổi tiếng Micheal Halliday (1978). Đặc điểm chính của đường hướng giao tiếp có thể được tóm tắt như sau:

- Dạy ngôn ngữ được xem là dạy giao tiếp thông qua ngôn ngữ; nghĩa là, nó được xem như là một công cụ xã hội người nói/viết sử dụng để trao đổi ý nghĩa.
- Ngoại ngữ được học một cách có hiệu quả nhất khi tiếng mẹ đẻ đã được học; nghĩa là nó được học có hiệu quả nhất trong các tình huống 'đời thực' (real-life) (Balet, 1985: 178). Do đó, các hoạt động trong lớp học phải được sắp xếp theo các tình huống giao tiếp thực và tài liệu giảng dạy phải có tính đích thực (authentic), không cần phải sửa đổi hay điều chỉnh, và chương trình phải được thiết kế theo các chức năng ngôn ngữ.
- Đường hướng giao tiếp phản bác việc học các quy tắc ngữ pháp, các ý nghĩa đơn lẻ của từ, của câu. Nó đề xuất việc học những thành phần này của ngôn ngữ thông qua giao tiếp, thông qua sử dụng thực tế trong giao tiếp.
- Đường hướng giao tiếp nhấn mạnh vào tính phù hợp (appropriateness) hơn là tính đúng đắn (correctness) của ngôn ngữ; nghĩa là, nó đặt trọng tâm và độ lưu loát hơn là độ chính xác. Các hoạt động trong lớp chủ yếu do người học tiến hành và điều khiển. Giáo viên hoạt động như là người tổ chức, người quan sát, (đôi khi như là một thành viên) và người tư vấn. Người học được khuyến khích nói càng nhiều càng tốt và những lỗi họ mắc thường được bỏ qua trừ khi chúng phá vỡ giao tiếp.
- Khác với quy trình lên lớp theo các đường hướng truyền thống, nơi mà một điểm giảng dạy thường được tiến hành theo ba bước: (i) trình bày, (ii) luyện tập, và (iii) thực hành theo tình huống, trong đường hướng giao tiếp quy trình giảng dạy dường như theo chiều ngược lại: (i) người học giao tiếp với nhau bằng ngữ liệu đã được học, (ii) người dạy chỉ trình bày hoặc giảng giải các điểm giảng dạy nào tỏ ra cần thiết, và (iii) người học được yêu cầu luyện tập nếu thấy cần thiết (chi tiết xin xem Johnson, 1982).

### 3. Một số đặc điểm của học sinh phổ thông Việt nam

Một điểm cần phải làm rõ ở đây là ở Việt nam chúng ta sự thành bại trong dạy ngoại ngữ, chương trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy, nội dung giảng dạy, và những cải cách trong giảng dạy ngoại ngữ hầu như được chỉ đạo ở cấp trung ương (cấp bộ). Mặc dù ở một số nơi học sinh được học ngoại ngữ (chủ yếu là tiếng Anh) từ phổ thông trung học cơ sở (hệ 7 năm), nhưng nhìn chung năng lực ngôn ngữ tổng thể của họ còn rất thấp. Vì thiếu môi trường tự nhiên để thực hành ngoại ngữ và vì tiến bộ chậm chạp cho nên ở nhiều nơi học sinh quan tâm nhiều đến các môn mà chính họ cho là quan trọng hơn như toán, lý, hóa. Kết quả là vào lúc tốt nghiệp phổ thông ở nhiều nơi học sinh mới chỉ nắm vững được một số quy tắc ngữ pháp rất cơ bản, một khối lượng từ vựng tối thiểu, phát âm và sử dụng các đường nét ngữ điệu hầu hết không chính xác, không đủ để tiến hành giao tiếp thông thường. Chính vì vậy mà những học sinh phổ thông, kể cả những người đã học sinh hệ 7 năm (với khoảng 720 giờ học) và những học sinh hệ chuyên (với khoảng 1288 giờ), sau khi thi tuyển vào các khoa hay các trường đại học chuyên ngữ, thường chỉ được xem là những người học ở giai đoạn đầu (elementary).

Đặc điểm thứ hai đáng lưu ý là hầu hết học sinh phổ thông không có đặc điểm hướng ngoại (extrovertive). Mặc dù khi hỏi nhiều học sinh đều thấy rằng học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng là việc làm cần thiết, nhiều em có động cơ công cụ (instrumental motivation) đúng đắn nhưng do tính tình bẽn lẽn, hay xấu hổ (có thể là do ảnh hưởng của văn hoá) cho nên các em không giám giao tiếp bằng ngoại ngữ trước các bạn, đặc biệt là trước thầy cô giáo.

Đặc điểm thứ ba đáng lưu ý nữa là, các phương pháp giảng dạy ngoại ngữ ở Việt nam bị ảnh hưởng bởi phương pháp giảng dạy ngoại ngữ ở nước ngoài và bởi những nhu cầu xã hội. Các phương pháp này thuộc hai trường phái chính: trường phái truyền thống và trường phái cách tân hay trường phái giao tiếp. Trường phái truyền thống nhấn mạnh đến phát triển năng lực ngôn ngữ (độ chính xác) của người học, trong khi trường phái cách tân lại quan tâm hơn đến năng lực giao tiếp (độ lưu loát) của họ. Từ những năm 1980 trở lại đây những phương pháp thuộc trường phái truyền thống hầu như đã nhường chỗ cho đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp (communicative language teaching). Đường hướng này trên bình diện lý thuyết đã được một số cơ sở giáo dục đại

học chuyên ngữ chấp nhận đặc biệt là Đại học ngoại ngữ - Đại học quốc gia Hà Nội; và dạy ngôn ngữ giao tiếp hầu như đã trở thành một tên gọi quen thuộc trong giới dạy ngoại ngữ, đặc biệt là những người dạy tiếng Anh.

#### 4. Một số tồn tại của đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp

Qua khoảng hai thập kỷ áp dụng đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp ở nhiều nơi trên thế giới, đặc biệt là ở các nước đang phát triển, người ta đã thấy đường hướng này bộc lộ những tồn tại sau đây:

a. *Đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp không nắm bắt được những đặc điểm khác biệt giữa việc tiếp thụ ngôn ngữ thứ nhất với việc học ngôn ngữ thứ hai.* Tiếp thụ ngôn ngữ thứ nhất xảy ra trong khi trẻ em đang trưởng thành cả về thể chất và tinh thần. Chúng tiếp thụ ngôn ngữ do các nhu cầu trực tiếp về cuộc sống. Năng lực ngôn ngữ và năng lực giao tiếp được tiếp thụ vô thức thông qua tiếp xúc hàng ngày với môi trường trong đó ngôn ngữ được sử dụng. Mặt khác, học ngôn ngữ thứ hai (trong trường hợp của chúng ta là ngoại ngữ) thường xảy ra sau việc tiếp thụ ngôn ngữ thứ nhất. Do vậy người học ngoại ngữ không cần phải học các kỹ năng ngôn ngữ mới ngay từ đầu, mà họ đã có một khối lượng kiến thức ngôn ngữ đại cương, đó là tiếng mẹ đẻ của họ. Cái việc mà họ làm chỉ là việc điều chỉnh cho phù hợp và mở rộng thêm những kiến thức và kỹ năng đang có, học cách thể hiện ý nghĩa theo hình thức mới. Các chiến lược học ngoại ngữ của người học cũng khác với các chiến lược tiếp thụ ngôn ngữ của trẻ em bởi vì trong đầu người học đã có những sự thay đổi về chất liên quan đến tâm sinh lý trong quá trình trưởng thành. Những thay đổi này hạn chế không cho họ sử dụng một số chiến lược mà họ đã sử dụng trong khi tiếp thụ ngôn ngữ thứ nhất; đồng thời chúng cũng giúp họ có khả năng sử dụng các chiến lược học tập mới (Corder 1973). Hơn nữa, phương thức tư duy của người lớn cũng khác với phương thức tư duy của trẻ em. Một số thí nghiệm gần đây ở Anh, Mỹ và các nước tây Âu đã chỉ ra rằng người lớn dường như học ngoại ngữ có hiệu quả hơn trong phương pháp truyền thống (chỉ tiết xem Freeman & Long 1992).

b. *Đường hướng giao tiếp bỏ qua năng lực giao tiếp mà người học đã có khi họ tiếp thụ ngôn ngữ thứ nhất.* Widdowson (1978: 18-19) chỉ ra rằng "một người nào đó hoàn toàn có thể học một số lượng lớn các mẫu câu hay một số lượng lớn các từ mà không cần phải biết chúng được sử dụng trong giao tiếp như thế nào". Ông dẫn ra một ví dụ để minh họa cho nhận định của mình:

A: *Could you tell me the way to the station, please?* (Bạn có thể làm ơn chỉ dùm tôi đường đi đến ga được không?)

B: *The rain destroyed the crops.* (Mưa đã làm hỏng hết mùa màng)

Để tránh lỗi kiểu này, Widdowson gợi ý rằng chúng ta phải tập trung vào phát triển 'khả năng sử dụng ngôn ngữ của người học; nghĩa là, năng lực giao tiếp. Tuy nhiên, hình như là Widdowson không để ý đến cái thực tế hiển nhiên là "người học đã phát triển một năng lực giao tiếp nhất định trong ngôn ngữ thứ nhất của họ, họ đã biết cái gì có thể hoặc không thể làm với ngôn ngữ, và một số chức năng của nó là gì" (Corder 1973: 113). Họ đã có thể thể hiện một phạm vi lớn những hành vi lời nói trong tiếng mẹ đẻ. Chẳng hạn, chúng tôi tin rằng hầu hết mọi người Việt nam học tiếng Anh đều có thể nói ngay sau khi nghe rằng phát ngôn *National Flight 126 to Singapore is delayed due to severe weather conditions* (Chuyến bay 126 đến Singapore bị hoãn do điều kiện thời tiết khắc nghiệt) xảy ra ở sân bay; hay *The train on Platform 7 is to Hornsby* (Chuyến tàu trên sân ga số 7 đi Hornsby) xảy ra ở nhà ga. Do đó, trừ những kiến thức văn hóa người học chưa có kinh nghiệm ra — điều này xảy ra không nhiều trong giao tiếp, đặc biệt là trong môi trường giao tiếp ngoại ngữ — thì kiến thức kiểu này không cần phải dạy và học bởi vì nó chỉ là vấn đề hiểu biết chúng và kinh nghiệm về thế giới của người học. Trong rất nhiều trường hợp, nếu người học biết được cấu trúc ngữ pháp và tình huống mà trong đó cấu trúc ngữ pháp được sử dụng, thì họ có thể rút ra được cái ý nghĩa mà các nhà dạy học gọi là lực ngôn ngữ của nó. Nếu lập luận này được chấp nhận thì trong môi trường dạy ngoại ngữ, phương pháp giảng dạy có hiệu quả dường như là phương pháp tập trung vào năng lực ngôn ngữ, dựa vào chiến lược dạy lấy việc sử dụng ngôn ngữ thứ nhất làm hệ thống tham chiếu, và có tính đến vai trò mà ngôn ngữ thứ nhất có trong khi học ngôn ngữ thứ hai.

**c. Đường hướng giao tiếp đường như không phải là đường hướng phù hợp cho những người mới học.** Đường hướng giao tiếp thường dựa vào nội dung giảng dạy không phân biệt độ khó dễ về ngôn ngữ. Tất cả các mẫu thức ngữ pháp dùng để thể hiện một chức năng hay một ý niệm đều được thể hiện cùng một lúc. Kết quả là, các mẫu thức ngữ pháp và các quy tắc của nó nhiều đến mức mà người học thường bị lẫn lộn, không biết học cái gì và bỏ cái gì. Điều này dường như đi ngược lại với nguyên tắc giáo dục; đó là, nguyên tắc đi từ dễ đến khó.

**d. Đánh giá người học theo đường hướng giao tiếp khó hơn đánh giá người học theo đường hướng truyền thống.** Đánh giá năng lực giao tiếp khó hơn đánh giá năng lực ngôn ngữ rất nhiều. Trong điều kiện ngoại ngữ, năng lực ngôn ngữ thường được thể hiện một cách rõ ràng, trong khi đó năng lực giao tiếp thường không được thể hiện rõ ràng. "Trong khi kiểm tra xem liệu người học đã nắm vững được thì hiện tại hoàn thành trong tiếng Anh hay chưa là việc làm khá dễ dàng thì việc đánh giá năng lực giao tiếp của họ trong khi giải quyết một vấn đề, đưa ra lời mời, đàm phán một hiệp định hay một sự thỏa thuận lại là một việc làm không hoàn toàn khó khăn" (Maley 1984: 44).

**e. Có những sự không ăn khớp giữa người dạy và người học về bản chất học một ngoại ngữ và về việc xếp hạng những hoạt động trên lớp: người dạy muốn người học học theo đường hướng giao tiếp những người học lại muốn người dạy dạy theo phương pháp truyền thống.** Trong một số cuộc thăm dò và phỏng vấn ngắn do cá nhân chúng tôi tự tiến hành khi có dịp công tác ở một số trường phổ thông ở Hà Nội, Hải phòng (cả ở thành phố và nông thôn) chúng tôi thấy có sự không ăn khớp giữa những dự định của người dạy và những chờ đợi của người học. Ví dụ, chúng tôi đưa cho cả người dạy và người học bảng thăm dò (Bảng 1) ngắn dưới đây và nhờ cả thầy và trò xếp hạng các hoạt động cần phải học trên lớp.

**Bảng 1. So sánh cách xếp hạng các hoạt động học tập của người dạy và người học.**

| Hoạt động                              | học sinh | giáo viên |
|----------------------------------------|----------|-----------|
| thực hành phát âm                      | rất cao  | vừa       |
| giảng giải của giáo viên trong giờ học | rất cao  | cao       |
| chữa lỗi                               | rất cao  | thấp      |
| thực hành hội thoại                    | rất cao  | rất cao   |
| nghe và sử dụng cassettes              | cao      | vừa       |
| học sinh tự sửa lỗi                    | thấp     | rất cao   |
| thực hành giao tiếp theo cặp           | thấp     | rất cao   |
| các trò chơi ngôn ngữ                  | rất thấp | thấp      |

Kết quả trong Bảng 1 chỉ ra rằng trong tất cả các hoạt động trên lớp được thăm dò chỉ có một thông số có sự ăn khớp giữa cách xếp hạng của người dạy và người học: thực hành hội thoại.

Trong một số cuộc phỏng vấn ngắn với giáo viên và học sinh phổ thông trung học, chúng tôi cũng thu được những sự khác biệt về cách nhìn thế nào là học một ngôn ngữ giữa thầy và trò.

**Về phía người học:** Học bao gồm việc tiếp thụ một khối lượng kiến thức trong đó thầy giáo có còn học sinh không. Kiến thức có sẵn để ôn luyện và thực hành trong giáo trình; nhiệm vụ của người dạy là truyền thụ kiến thức cho người học thông qua các hoạt động như giảng giải bằng cách viết lên bảng hoặc cho ví dụ. Học một ngoại ngữ bao gồm việc học các quy tắc cấu trúc của ngôn ngữ và khối từ vựng thông qua các hoạt động như ghi nhớ, đọc, và viết.

**Về phía người dạy:** Học bao gồm việc tiếp thụ các nguyên tắc tổ chức thông qua kinh nghiệm mà mình gặp phải. Người dạy là nguồn lực cung cấp đầu vào ngôn ngữ để người học làm việc. Nhiệm vụ của người dạy là giúp đỡ để người học tự giao tiếp bằng cách giúp họ tiếp cận dữ liệu ngôn ngữ thông qua các hoạt động như nghe, thực hành theo cặp và tương tác với các bạn trong lớp. Học bao gồm việc hình thành nên các giả thuyết về đầu vào ngôn ngữ. Những giả thuyết này thường xuyên thay đổi theo hướng của mô hình đích.

Những niềm tin khác nhau này về bản chất của việc học một ngoại ngữ được phản ánh trong những nhận xét về nhau của cả thầy và trò:

**Về phía người dạy:** học sinh không chịu nói, không chịu giao tiếp, chúng không chịu phát biểu ý kiến đóng góp, khả năng giao tiếp của học sinh kém; chúng tôi muốn rằng sau khi học xong học sinh có thể giao tiếp được bằng ngoại ngữ.

**Về phía người học:** lớp đông, chúng em không có nhu cầu giao tiếp bằng ngoại ngữ; tốt nghiệp phổ thông xong không biết có đỗ đại học để học tiếp hay không. Chúng em không thể học ngoại ngữ thiếu ngữ pháp được. Chúng em không thể nói được khi thầy cô không luyện âm cho chúng em. Chúng em chỉ chủ yếu nghe thầy cô giảng, có bạn thậm chí cả học kỳ không được gọi để nói hoặc giao tiếp trong lớp. Xã hội phát triển, chúng em cần phải tiếp thu khoa học kỹ thuật từ nước ngoài, nhưng không phải tất cả người học đều được đi nước ngoài học. Phần đông học ngoại ngữ là để sau này dịch, đọc sách và tiếp thu kiến thức mới từ nước ngoài.

Những niềm tin của người dạy dường như ủng hộ đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp; trong khi đó những niềm tin của người học lại dường như ủng hộ cho đường hướng dạy ngôn ngữ truyền thống.

**g. Có một sự khác biệt lớn giữa nội dung dạy và nội dung thể hiện qua các kỳ thi được tổ chức ở trường phổ thông Việt nam.** Trong khi đường hướng giao tiếp nhấn mạnh đến năng lực giao tiếp của người học dưới các hình thức nghe, nói, đọc, và viết, thì hầu hết các bài thi (hết năm và tốt nghiệp) lại được thiết kế chủ yếu để kiểm tra năng lực ngôn ngữ của người học: ngữ pháp, từ vựng, đọc hiểu, viết lại câu, và v.v., không có kiểm tra kỹ năng nghe và nói.

**h. Hiện tại Việt nam khó có thể cung cấp những giáo viên có thể có đáp ứng được những đòi hỏi do đường hướng giao tiếp đề ra.** Tiến hành bất kỳ phương pháp giảng dạy nào đều phụ thuộc vào người dạy. Trong đường hướng giao tiếp, người dạy được yêu cầu phải có năng lực ngôn ngữ tương đương hoặc gần tương đương với năng lực ngôn ngữ của người bản ngữ; họ phải có khả năng tổ chức lớp học tốt, vui vẻ, có cá tính hướng ngoại. Những yêu cầu đối với người dạy cao đến mức mà chúng ta hoàn toàn không thể đáp ứng được.

## 5. Kết luận

Từ những điểm đã trình bày ở các mục trên, bây giờ chúng tôi chuyển sang phần kết, trả lời câu hỏi: Phương pháp dạy ngoại ngữ nào có thể phù hợp và có hiệu quả trong điều kiện văn hóa xã hội ở Việt nam đầu thế kỷ 21? Trong giáo học pháp ngoại ngữ những năm 1960 và 1970, người ta đã từng tranh luận việc sử dụng phương pháp dạy ngoại ngữ nào phù hợp xoay quanh ba quan điểm: (1) dạy ngôn ngữ, (2) dạy thông qua ngôn ngữ, và (3) dạy về ngôn ngữ. Dạy ngôn ngữ chính là việc chúng ta dạy ngoại ngữ theo đúng nghĩa của nó; dạy thông qua ngôn ngữ là dạy các môn học khác như toán, lý, hóa, sử dụng ngôn ngữ làm phương tiện truyền đạt; và dạy về ngôn ngữ là dạy hệ thống cấu trúc, ý nghĩa của ngôn ngữ, liên quan đến các môn học mà chúng ta gọi là các môn lý thuyết tiếng. Hiện nay, theo chúng tôi, vấn đề sử dụng phương pháp dạy ngoại ngữ nào phù hợp phụ thuộc vào việc từng quốc gia chấp nhận câu trả lời của một trong hai câu hỏi: (1) chúng ta dạy cách sử dụng ngoại ngữ như thế nào để giao tiếp hay (2) chúng ta dạy giao tiếp như thế nào bằng ngoại ngữ? Trả lời câu hỏi thứ nhất và chấp nhận nó thì chúng ta có những phương pháp dạy ngoại ngữ truyền thống, mà những phương pháp này, như đã đề cập ở trên vẫn còn vị trí có lý trong lớp học ngoại ngữ ở Việt nam (lớp học đông, học không phải để giao tiếp trực tiếp với người nước ngoài, học sinh không hướng ngoại, ngoài ngoại ngữ ra còn phải học nhiều môn học khác, giáo viên phần nhiều còn thiếu năng lực giao tiếp, nội dung kiểm tra và thi không ăn khớp với nội dung được học). Trái lại, trả lời câu hỏi thứ hai và chấp nhận nó thì chúng ta có đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Đường hướng này, mặc dù có những nhược điểm mà chúng tôi đã trình bày ở Mục 4, có một số điểm mạnh. Thứ nhất, nó đưa những kiến thức ngôn ngữ học xã hội vào quá trình dạy ngoại ngữ; việc làm này làm cho quá trình dạy học có tính giao tiếp và thực tế hơn. Thứ hai là, nó thay thế được những bài luyện tập buồn tẻ, máy móc và đơn điệu bằng các hoạt động giao tiếp hứng khởi và thú vị, và do vậy nó đặt trọng tâm vào người học nhiều hơn. Thứ ba là, người dạy trong đường hướng giao tiếp có thể giới thiệu cho người học những tư liệu thực tế như quảng cáo, đi mua sắm, gọi điện thoại, gặp bác sĩ, nghe tin tức, hỏi đường khi bị lạc và v.v. Người học được tiếp cận với các cách diễn đạt mang đậm nét văn hóa như "How are you?" (Bạn có khỏe không?), "Nice weather isn't it?" (Thời tiết đẹp có phải không nhỉ?) trong tiếng Anh.

Nhìn chung, một phương pháp mới thường được phát triển để bổ sung cho những khuyết thiếu của (những) phương pháp trước đó. Tuy nhiên, nếu nó chỉ nhấn mạnh vào những điểm mạnh của nó, vào những điểm yếu của (những) phương pháp trước đó và qua những điểm mạnh của những phương pháp này thì nó lại bộc lộ những điểm yếu mới. Chính vì vậy chúng tôi gợi ý rằng phương pháp dạy ngoại ngữ hợp lý ở Việt nam ở đầu thế kỷ 21 phải là một phương pháp lấy được những điểm mạnh của các những phương pháp truyền thống và đường hướng giao tiếp được cho là **phù hợp**. Để cho phương pháp này thực sự có hiệu quả, các nhà thiết kế phải tính đến những vấn đề như nguồn lực và chính sách ngoại ngữ của nhà nước, những đặc thù của ngôn ngữ tiếng Việt, những đặc điểm tâm lý, phong cách học tập của học sinh phổ thông Việt nam, những nhu cầu xã hội hiện tại ở Việt nam, trình độ ngoại ngữ của người dạy, và những khác biệt đáng kể về trình độ của thầy và trò và về điều kiện học ngoại ngữ ở các vùng khác nhau.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Balet, S. (1985). Testing Some Current Assumptions. *ELT*, 39, 179-182.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1971). On Communicative Competence. *Paper Presented at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children*, Yeshiva University.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Kreshen, S. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larson-Freeman, D. & M. Long (1992). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Maley, A. (1984). Reconciling Communicative with Traditional Approach to Language Teaching.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: The State of the Art. *TESOL Quarterly*, Vol. 25. No 2. Pp. 261-276.
- Stern, H. H. (1996). *Fundamental Concept of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Vân, Hoàng Vân (1998). Dạy ngôn ngữ giao tiếp: có thể có một đường hướng thống nhất hay không? (Trong) *Kỷ yếu hội nghị khoa học giảng dạy tiếng Anh ở Việt nam tháng 10-1998*. Hà nội: ĐHNN-ĐHQG.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.