

NĂNG LỰC GIAO TIẾP VÀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

Đỗ Bá Quý^(*)

I. Đặt vấn đề

Từ những năm 1970 trở lại đây, việc giảng dạy ngôn ngữ càng ngày càng chuyển dần sang đường hướng giao tiếp. Đường hướng này được xem như là kết quả của một 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.

Phương pháp này là sự đối lập với quan điểm coi ngôn ngữ là một hệ thống cấu trúc; là sự hướng tới quan điểm coi ngôn ngữ là một hệ thống giao tiếp. Theo quan điểm này ngữ nghĩa và cách thức mà theo đó ngôn ngữ được sử dụng đóng một vai trò hết sức quan trọng. Trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ quan điểm này được kết tinh thành đường hướng giao tiếp (Brumfit và Johnson [4, tr.3, 1979]).

Thực ra, chẳng có gì mới khi nói rằng mục tiêu của việc học ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng là năng lực giao tiếp. Đây luôn là mục tiêu cơ bản của hầu hết các phương pháp giảng dạy ngôn ngữ từ trước tới nay. Do vậy mà mục tiêu của lớp học ngoại ngữ theo phương pháp giao tiếp là tập trung vào tất cả các yếu tố tạo nên *năng lực giao tiếp*, chứ không chỉ hạn chế ở năng lực ngữ pháp và năng lực ngôn ngữ. Nhưng *thế nào là năng lực giao tiếp? Và làm thế nào để phát triển năng lực giao tiếp có hiệu quả?* Thắc mắc mà nói, mãi cho tới nay, vẫn chưa có một cách hiểu và

lý giải thống nhất về những vấn đề này. Bài viết nhằm cung cấp một cái nhìn nhận lại những vấn đề vừa nêu thông qua việc tổng quan và phân tích một số quan điểm phổ biến về năng lực giao tiếp và phát triển năng lực giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ.

1. Năng lực giao tiếp là gì

Trong quá trình tìm kiếm câu trả lời cho câu hỏi này, các học giả khác nhau đã đưa ra những định nghĩa và cách lý giải khác nhau về khái niệm này.

1.1. Hymes

Bài viết “Về năng lực giao tiếp” của Hymes (1971) trình bày một trong những quan điểm có ảnh hưởng sâu rộng nhất về năng lực giao tiếp. Mặc dù quan điểm của ông phần lớn dựa vào khái niệm năng lực và khả năng giao tiếp của Chomsky, nhưng ông phê phán Chomsky về sự yếu kém cả về lý luận ngôn ngữ lẫn ngữ dụng.

Hymes chỉ ra rằng kiến thức về một ngôn ngữ không chỉ giới hạn ở kiến thức về các quy tắc ngữ pháp. Theo ông, để xây dựng một học thuyết đầy đủ về người sử dụng ngôn ngữ và thực tế sử dụng ngôn ngữ thì phải cân nhắc bốn vấn đề:

1) *Liệu (và tới chừng mực nào) một điều gì đó có thể về mặt hình thức hay không;*

2) *Liệu (và tới chừng mực nào) một điều gì đó có tính khả thi hay không;*

^(*) ThS., Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa Anh-Mĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.

3) *Liệu (và tới chừng mực nào) một điều gì đó có phù hợp với tình huống trong đó nó được sử dụng và đánh giá hay không; và*

4) *Liệu (và tới chừng mực nào) một điều gì đó trên thực tế đã được thực hiện hay chưa (1971:12).*

Như vậy, khái niệm về năng lực ngôn ngữ của Chomsky đã được Hymes mở rộng sang kiến thức tâm lý, xã hội. Tuy nhiên, quan điểm của Hymes về năng lực giao tiếp vẫn còn gần với một định nghĩa hơn là một luận thuyết bởi vì nó thiếu sự lý giải chi tiết về mối quan hệ giữa nó với thực tế sử dụng ngôn ngữ.

1.2. Halliday

Hai tác phẩm “Cấu trúc ngôn ngữ và chức năng ngôn ngữ” (1970) và “Về Ngữ nghĩa xã hội học” (1972) của Halliday bổ sung một thành tố mới vào khái niệm năng lực giao tiếp. Đó là chức năng ngôn ngữ. Trong hai tác phẩm trên, Halliday đã cố gắng liên kết hai trường phái: cấu trúc và chức năng, trong nghiên cứu về ngôn ngữ. Ông tin rằng chúng ta chỉ có thể hiểu được các chức năng của một cấu trúc ngữ pháp nhất định nào đó khi chúng ta xem xét ngôn ngữ trong văn cảnh tình huống của nó.

Ngôn ngữ học quan tâm đến việc mô tả hành vi ngôn ngữ hay văn bản bởi vì chỉ thông qua việc nghiên cứu ngôn ngữ trong diễn ngôn, tất cả các chức năng của nó (ngôn ngữ)... mới được làm rõ (1970:145).

Halliday xác định ba chức năng cơ bản của ngôn ngữ:

a) *Chức năng tương tác: thiết lập, duy trì và cụ thể hoá các mối quan hệ giữa những thành viên trong xã hội.*

b) *Chức năng tạo lời: truyền đạt thông tin giữa những thành viên trong xã hội.*

c) *Chức năng tổ chức: cung cấp kết cấu để tổ chức diễn ngôn phù hợp với tình huống giao tiếp (1970:194).*

Để thực hiện mỗi chức năng nêu trên, người nói có sẵn một tổ hợp ý nghĩa tiềm năng, nghĩa là những khả năng lựa chọn ý nghĩa. Tổ hợp ý nghĩa tiềm năng này liên kết tổ hợp hành vi tiềm năng với tổ hợp ngữ pháp-từ vựng tiềm năng, nghĩa là ‘cái người nói có thể làm → cái người nói có thể nghĩ ra → cái người nói có thể nói ra được’ (Munby [12, tr.13, 1978]).

Theo Halliday [8, 1971]), quá trình học một ngôn ngữ là quá trình làm chủ ngày một tốt hơn những chức năng cơ bản nêu trên và xây dựng một tổ hợp ý nghĩa tiềm năng cho mỗi chức năng. Tổ hợp ý nghĩa tiềm năng của Halliday được coi là tương tự như năng lực giao tiếp của Hymes. Điều khác nhau là Hymes định nghĩa năng lực là cái mà người nói biết còn Halliday thì coi tổ hợp tiềm năng là cái mà người nói có thể làm. Thực tế này làm cho cách tiếp cận của ông đối với vấn đề năng lực của người sử dụng ngôn ngữ khác với cách tiếp cận của Hymes và các học giả khác. Cách tiếp cận của Halliday đối với ngôn ngữ và năng lực ngôn ngữ mang tính chất ngữ nghĩa-xã hội học và khái niệm tiềm năng ngữ nghĩa của ông và khía cạnh tương tác của nó có nhiều khả năng ứng dụng giảng dạy rõ rệt mặc dù bản thân ông cũng “cảnh báo về sự hạn chế đối với khả năng áp dụng các mạng lưới ngữ nghĩa-xã hội của ông” (Munby [12, tr.14, 1978]).

1.3. Widdowson

Widdowson có cùng quan điểm với Hymes về năng lực giao tiếp nhưng không nặng về phân tích văn phong và diễn ngôn.

Cũng như Hymes, Widdowson không tán thành quan điểm về *thao tác* của Chomsky. Ông cho rằng quan điểm này là thiếu cặn và thuộc “phạm trù đáy của tất cả những điều phi hệ thống” (Munby [12, tr.17, 1978]) vì nó không tính đến khả năng sử dụng ngôn ngữ. Khả năng này, theo Widdowson, phải được coi như một phần của năng lực ngôn ngữ của người nói. Ông khẳng định rằng năng lực giao tiếp của người nói bao gồm cả sự hiểu biết về hệ thống các quy tắc ngữ pháp để tạo ra những câu đúng lẫn sự hiểu biết về những quy tắc mà tạo cho người nói có khả năng sử dụng chúng một cách phù hợp để thực hiện những hành vi tu từ phong cách trong những tình huống xã hội nhất định. Do những quy tắc sử dụng này mang đặc trưng văn hoá và không thể thụ đắc một cách tự nhiên, nên chúng cần được mô tả cặn kẽ và dạy cẩn thận.

1.4. Canale và Swain

Canale và Swain đề xuất một khuôn khổ lý luận mà kết hợp tất cả các quan điểm khác nhau về năng lực giao tiếp và đặt đúng vị trí của năng lực ngôn ngữ trong tương quan với năng lực giao tiếp. Năng lực giao tiếp theo quan điểm của Canale và Swain bao gồm: năng lực ngữ pháp; năng lực ngôn ngữ xã hội; và năng lực chiến lược. Bản chất của ba thành tố này của năng lực giao tiếp được Canale và Swain phân tích như sau:

a) Năng lực ngữ pháp bao gồm sự nắm vững các đơn vị từ vựng, các quy tắc hình thái học, cú pháp, ngữ nghĩa và âm vị học. Nó không gắn với bất cứ một luận thuyết ngữ pháp cụ thể nào và là khả năng vận dụng quy tắc chứ không phải là khả năng phát biểu quy tắc.

b) Năng lực ngôn ngữ-xã hội được tạo thành từ hai nhóm quy tắc: quy tắc sử

dụng mang tính văn hoá xã hội và quy tắc diễn ngôn.

c) Năng lực chiến lược là những chiến lược mà người nói sử dụng để bù đắp sự thiếu hụt trong kiến thức về các quy tắc, hay các yếu tố hạn chế việc áp dụng chúng như sự mệt mỏi, sự phân tán hoặc sự mất tập trung. Những chiến lược này bao gồm khả năng diễn đạt bằng ngữ giải thích; tạo lời dựa vào ngữ cảnh; lặp lại; do dự; nói tránh; phán đoán và cũng như khả năng thay đổi ngữ vực và phong cách (1980: 29-31).

1.5. Savignon

Savignon [17, 1983] chi tiết hoá năng lực giao tiếp của Canale và Swain thành bốn thành tố: năng lực ngữ pháp, năng lực ngôn ngữ xã hội, năng lực diễn ngôn và năng lực chiến lược. Theo Savignon, bốn thành tố này độc lập với nhau, không giao thoa và không chuyển từ thành tố này sang thành tố khác. Nói một cách khác, khi một thành tố nào đó tăng lên, nó tương tác với các thành tố còn lại để tạo nên mức độ gia tăng tương ứng trong tổng thể năng lực giao tiếp. Năng lực chiến lược hiện diện ở mọi trình độ ngôn ngữ tuy nhiên tỉ lệ của nó so với các thành tố khác giảm dần khi kiến thức ngữ pháp, ngôn ngữ xã hội và kiến thức về diễn ngôn tăng lên. Bởi vì “không ai biết hết một ngôn ngữ cho dù kinh nghiệm và trình độ của người đó đến đâu, nên việc năng lực chiến lược có mặt ở mọi trình độ ngôn ngữ là rất quan trọng” (Savignon [17, tr.46, 1983]).

Song điều quan trọng nhất cần lưu ý được Savignon chỉ ra là bản chất tương tác của mối quan hệ giữa những thành tố của năng lực giao tiếp; và “năng lực giao tiếp luôn luôn là một cái gì đó khác với tổng của các thành tố của nó” (Savignon [17, tr.47, 1983]).

Tóm lại, mặc dù có khác nhau về mức độ khái quát, tất cả những quan điểm được

đề cập ở trên đều thừa nhận rằng năng lực giao tiếp là một khái niệm rất phức tạp, trong đó, năng lực ngữ pháp chỉ là một trong bốn thành tố, và nó là mục tiêu của tất cả các chương trình ngôn ngữ thực hành. Song cũng cần lưu ý rằng, cho tới nay, vấn đề phát triển năng lực giao tiếp cho người học trong quá trình giảng dạy ngôn ngữ thực hành và việc một nhóm người học nhất định nào đó cần bao nhiêu năng lực giao tiếp vẫn chưa có câu trả lời thực sự thỏa đáng. Hiện nay có nhiều cách lý giải khác nhau về quá trình phát triển năng lực giao tiếp trong thực tế giảng dạy ngôn ngữ. Điều này dẫn đến sự đa dạng trong phương pháp phát triển năng lực này.

2. Một số quan điểm về phát triển năng lực giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ

Cách hiểu về phát triển năng lực giao tiếp rất đa dạng và nhiều khi làm cho giáo viên bối rối. Do đó, sự thông hiểu những ý kiến khác nhau này sẽ giúp giáo viên ngôn ngữ quyết định cần phải làm gì để phát triển năng lực giao tiếp cho người học. Sau đây là tóm tắt 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 năng lực giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ theo hai bình diện: thiết kế chương trình và phương pháp giảng dạy.

2.1. Từ cấu trúc bề mặt đến ý nghĩa

Nhóm quan điểm thứ nhất cho rằng năng lực giao tiếp có thể được phát triển bằng cách bổ sung các hoạt động giao tiếp vào các chương trình cấu trúc hiện có. Việc học ngôn ngữ được coi là một quá trình đi từ cấu trúc ngữ pháp bề mặt đến ý nghĩa. Do vậy, theo Savignon [17, 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 sớm và đủ tốt để tạo cho người học khả năng sử dụng ngôn ngữ.

Theo Rivers [15, tr.25-34, 1973], trong quá trình học ngôn ngữ, sự tiến bộ của người học đi từ tiếp thu kỹ năng đến sử dụng kỹ năng, nghĩa là từ các bài tập sản sinh, luyện tập hay hoạt động mà trong đó họ bắt đầu từ 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, bà quan niệm rằng quá trình học ngôn 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 [21, 1972] cũng có quan điểm tương tự về năng lực giao tiếp và sự thụ đắc nó. Bà cho rằng hành vi của người học ngôn ngữ được sắp xếp theo tầng bậc, từ đơn giản nhất, kỹ năng cơ học đến phức tạp nhất, kỹ năng bình luận, phê phán. Điều này, theo Savignon [17, 1983], gọi nhớ lại mô hình học ngôn ngữ theo phương pháp nghe-nói, nghĩa là quá trình học ngôn ngữ là sự tiến triển từ những kỹ năng cấu trúc máy móc đến sử dụng ngôn ngữ có ý nghĩa.

2.2. Từ ý nghĩa đến cấu trúc bề mặt

Theo nhóm quan điểm thứ hai, quá trình thụ đắc ngôn ngữ được coi là một tiến trình từ ý nghĩa đến cấu trúc bề mặt (Savignon, [17, 1983]). Những người theo quan điểm này cho rằng trong một chương trình dạy ngôn 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; rồi những

kinh nghiệm mà họ thu được qua hoạt động giao tiếp sẽ giúp họ phân tích cấu trúc hay chức năng của ngôn ngữ.

Trái với quan điểm của Rivers và Valette, Widdowson [23, 1978] tranh luận rằng ngay từ giai đoạn đầu cần chú trọng đến sản sinh diễn ngôn. Lý do là tự thân các kỹ năng ngôn ngữ không thúc đẩy sự thụ đắc các hành vi giao tiếp và sự quá chú trọng vào luyện tập sản sinh và thu nhận câu có xu hướng cản trở sự phát triển của khả năng giao tiếp. Theo ông, 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 “ý nghĩa được mã hoá bằng phương tiện của ngôn ngữ mới”... Và “kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng giao tiếp không bao giờ được xem xét tách rời nhau” (tr.144-145, 1978). 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 [19, 1981] có cùng quan điểm với Widdowson cho rằng một đơn vị ngôn ngữ tiếp thụ ý nghĩa của nó trong tổng thể văn cảnh mà trong đó nó được sử dụng. Ông đề xuất một quy trình giảng dạy kỹ năng nói trên cơ sở giao tiếp. Theo ông, tất cả các cơ chế ngôn ngữ đều phải được giới thiệu trong văn cảnh mà từ đó hy vọng rằng 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 được hiểu là *học giao tiếp bằng cách thực hành giao tiếp*. Theo cách hiểu này, trong suốt quá trình học ngôn ngữ, người học phải thực hành sử dụng ngôn ngữ và phải có đủ khả năng sử dụng ngôn ngữ phục vụ mục đích giao tiếp.

2.3. Chương trình theo định hướng giao tiếp

Nhóm ý kiến thứ ba về phương pháp phát triển năng lực giao tiếp trong quá trình giảng dạy ngôn 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 năng lực giao tiếp cho người học một cách có hiệu quả.

2.3.1. Chương trình dựa vào cấu trúc

Cho đến gần đây, chương trình dựa vào cấu trúc dựa trên cách tiếp cận tổng thể đối với giảng dạy ngôn ngữ “ngự trị quá trình chuẩn bị tài liệu trong giảng dạy ngôn ngữ” (Yalden [26, 1983: 19]). Chương trình này thường bao gồm một tập hợp các cấu trúc ngữ pháp và đơn vị từ vựng được lựa chọn và sắp xếp theo những tiêu chí như: tính đơn giản, tính hợp thức, tần suất sử dụng, tính phổ biến, mức độ sẵn có, phạm vi sử dụng v.v... (Mackey [11, 1965]);

và đơn vị giảng dạy được xác định theo cấu trúc ngữ pháp.

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 [25, 1976:2]).

Yalden [26, 1983], Candlin [6, 1981] và Savignon [17, 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 trong khi ít quan tâm tới việc sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp thực tế, điều mà luôn đóng một vai trò hết sức quan trọng trong phát triển năng lực giao tiếp cho người học. Theo họ, 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 hoặc khi việc phân tích gắn được ngữ nghĩa với một hình thái nhất định. Thậm chí ngay cả khi giáo viên giải thích nghĩa ngữ pháp và từ vựng của một câu nào đó, họ cũng không tính đến câu đó được sử dụng như thế nào trong giao tiếp thực tế. Theo Yalden, 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 (1983: 27).

Candlin [6, 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 mà việc nắm vững chúng không kém phần quan trọng đối với việc phát triển năng lực giao tiếp của người học.

Savignon cũng coi chương trình dựa vào cấu trúc là không hiệu quả bởi vì nó không tính đến nhu cầu của người học.

Sách giáo khoa dựa trên cấu trúc ngữ pháp thường theo đuổi một hệ hình 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 (Savignon [17, tr.34, 1983]).

Một điểm không phù hợp nữa của chương trình dựa vào cấu trúc đó là người học phải tuần tự đi qua toàn bộ hệ thống ngữ pháp mà không có đủ cơ hội để hiểu đầy đủ và luyện tập sử dụng chúng trong giao tiếp thực tế. Do vậy, nó làm suy giảm động cơ thúc đẩy người học và hạn chế việc phát triển năng lực giao tiếp cho 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 nó 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. Do đó, theo ý kiến của Wilkins [25, 1976], chúng ta cần dự đoán những tình huống mà trong đó người học có thể sẽ sử dụng ngôn ngữ và sau đó dạy họ cái ngôn ngữ mà họ cần 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 và vì vậy, thúc đẩy họ học tập.

Tuy nhiên, chương trình dựa vào tình huống cũng không tránh khỏi bị chỉ trích. Wilkins [25, 1976] cho rằng cái tình huống mà chúng ta lâm vào không nhất thiết quyết định toàn bộ những điều chúng ta muốn và cần nói. Đây là vấn đề thuộc ý định và mục đích của chúng ta. Vì vậy, trong hội thoại tự nhiên luôn chứa đựng những yếu tố bất ngờ.

Yalden [26, 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 nào đó 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 năng lực giao tiếp 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 (1976:19).

Trên thực tế, Wilkins [25, 1976] không thiết kế một chương trình hoàn chỉnh mà chỉ đưa ra ba phạm trù ý nghĩa cho thiết kế chương trình.

a) 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.

b) 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.

c) Các phạm trù chức năng giao tiếp... được sử dụng để chỉ ra cái mà người nói làm thông qua ngôn ngữ (1976: 23).

Cuối cùng, Wilkins 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 ba phạm trù ý nghĩa nêu trên” (1976: 23).

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 [22, 1980] trong đó ông chỉ ra một tổ hợp các thành tố chương trình có phần khác với Wilkins. Theo ông, một chương trình ngôn ngữ bao gồm:

1. Những tình huống trong đó ngoại ngữ đích sẽ được sử dụng bao gồm các chủ đề sẽ được giảng dạy.
2. Những hoạt động ngôn ngữ mà người học sẽ tham gia.
3. Những chức năng ngôn ngữ mà người học sẽ thực hiện.
4. Cái mà người học cần làm được với mỗi chủ đề.
5. Những khái niệm chung mà người học sẽ có khả năng xử lý.
6. Những khái niệm chuyên biệt (specific notions) mà người học sẽ có khả năng xử lý.
7. Những hình thái ngôn ngữ mà người học sẽ có khả năng sử dụng.
8. Trình độ kỹ 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 lý cũng như các “chủ đề” (Brumfit và Johnson [4, tr.103, 1979]).

Van Ek cho rằng hoạt động ngôn ngữ là sự kết hợp các mục tiêu của bốn kỹ năng ngôn ngữ. Chức năng của ông cũng tương tự như những chức năng giao tiếp do Wilkins đề xướng, nhưng 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 [14, 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 hoá. 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.

II. Kết luận

Những phân tích và phản thảo luận ở trên về năng lực giao tiếp và phát triển năng lực giao tiếp cho thấy đường hướng giao tiếp không phải là một đường hướng thống nhất, mà 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 thì 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 trên thực tế, có thể nói rằng quan điểm của Wilkins và Van Ek về năng lực giao tiếp trong giảng dạy ngôn ngữ là hoàn toàn lấy chương trình làm trung tâm.

Sự khập khiễng giữa phương pháp giảng dạy và thiết kế chương trình trong đường hướng giao tiếp đã dẫn đến một số phê phán đối với những chương trình dựa vào khái niệm/khái niệm-chức năng đầu tiên. Brumfit và Johnson [4, 1979] và Johnson (1982) tin rằng việc lựa chọn và sắp xếp nội dung chương trình theo chức

năng có nghĩa là sự phi tổ chức về cấu trúc và khó dạy-học nếu thiếu thông tin về hành vi ngôn ngữ và những nguyên tắc tổ chức chúng.

Tóm lại, 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, năng lực giao tiếp 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. Nói một cách khác, để phát triển năng lực giao tiếp có hiệu quả, không những phải dạy các cấu trúc ngữ pháp, các đơn vị từ vựng và ngữ âm *một cách cẩn thận* mà còn phải chú trọng hướng dẫn và tạo mọi cơ hội cho người học sử dụng những thành tố ngôn ngữ này phù hợp với tình huống giao tiếp thực tế, nghĩa là *đúng đối tượng, đúng lúc, đúng chỗ*.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Hữu Luyến, *Một số vấn đề trong nghiên cứu phương pháp dạy-học để đào tạo cán bộ ngoại ngữ phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước*, Kỷ yếu Hội nghị Nghiên cứu khoa học: Phương pháp dạy-học bộ môn theo tinh thần đổi mới đào tạo đại học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, 1998.
2. Nguyễn Lân Trung, *Phương pháp giảng dạy trước yêu cầu đổi mới của nền giáo dục đại học*, Kỷ yếu Hội nghị Nghiên cứu khoa học: Phương pháp dạy-học bộ môn theo tinh thần đổi mới đào tạo đại học, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, 1998.
3. Hoàng Văn Vân, *Dạy ngôn ngữ giao tiếp: Có thể có một đường hướng thống nhất hay không?* Kỷ yếu Hội nghị Nghiên cứu khoa học: Giảng dạy tiếng Anh ở Việt Nam, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, 1998.
4. Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1979.
5. Canale, M. and Swains, M., The Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, số 1, 1980, pp.1-47.
6. Candlin, C.N. (ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercises Typology*, Oxford University Press, Oxford, 1981.
7. Halliday, M.A.K., Language Structure and Language Function, in Lyons, J. (ed.), *New Horizons in Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970.
8. Halliday, M.A.K., Language in a Social Perspective, in Widdowson, H.G. (ed.), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 1971.
9. Halliday, M.A.K., Towards a Sociological Semantics, in Widdowson, H.G. (ed.), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 1972.
10. Hymes, D., On Communicative Competence, in Pride, J. and Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, 1971.
11. Mackey, W.F., *Language Teaching Analysis*, Longman, London, 1965.
12. Munby, J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.

13. Oxford, R. L., *Language Learning strategies*, Newbury House Publishers, New York, 1990.
14. Richards, D., *Concept and Functions in Current Syllabuses*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore, 1983.
15. Rivers, W., From Linguistic Competence to Communicative Competence, *TESOL Quarterly*, số **7/1**, 1973, pp.25-34.
16. Rivers, W., *Teaching Foreign Language Skills*, University of Chicago Press, Chicago, 1981.
17. Savignon, S., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison Wesley, Reading, 1983.
18. Savignon, S., Communicative Language Teaching: State of the Art, *TESOL Quarterly*, số **25/2**, 1991, pp. 261-276.
19. Scott, R., Speaking, in Johnson, K. and Morrow, K. (eds.), *Communication in the Classroom*, Longman, Essex, 1981.
20. Ur, P., *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
21. Valette, R. and Dissek, R., *Modern Language Performance Objectives and Individuals*, Harcourt Brace Javanovich, New York, 1972.
22. Van Ek, J.A. and Alexander, L.G. (eds.), *The Threshold Level English*, Pergamon Press, Oxford, 1980.
23. Widdowson, H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford, 1978.
24. Widdowson, H.G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1990.
25. Wilkins, D.A., *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford, 1976.
26. Yalden, J.C., *The Communicative Syllabus: Evaluation, Design and Implementation*, Pergamon Institute of English, New York, 1983.

VNU. JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.XXI, N^o2, 2005

COMMUNICATIVE COMPETENCE AND ITS DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Do Ba Quy, MEd

*Department of English-American Language and Culture
College of Foreign Languages - VNU*

Though developing communicative competence is accepted as the target of almost all modern language courses, communicative competence is still viewed and interpreted quite differently by different researchers. As their views serve as a theoretical basis for communicative language teaching, they need discussing in detail. This paper is aimed at overviewing and discussing some of the influential views on communicative competence and its development in second/foreign language teaching.