

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TASK-BASED LANGUAGE TEACHING: NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CƠ BẢN

Nguyễn Việt Hùng*

1. Đặt vấn đề

Việc đổi mới phương pháp dạy học tiếng Anh theo hướng tích cực và hiện đại đã và đang trở thành yêu cầu chung và trào lưu trên toàn cầu. Việc dạy học tiếng Anh ở nước ta cũng không nằm ngoài guồng quay đó. Triết lý dạy học tiếng Anh nổi bật gần đây nhất tại Việt Nam là dùng ngôn ngữ để giao tiếp (language is to urge communication), thế nhưng việc áp dụng phương pháp dạy học giao tiếp (CLT) đã bộc lộ nhiều lỗ hổng không chỉ tại Việt Nam mà cũng là vấn đề chung của nhiều quốc gia. Trong bối cảnh đó, các nhà phương pháp đã không ngừng nghiên cứu đề xuất các phương pháp mới kéo theo sự xuất hiện của khá nhiều nhánh mới bắt nguồn từ CLT, trong đó phương pháp dạy học Task-based Language Teaching (TBLT) được coi là một trong những hướng phát triển hứa hẹn nhất của CLT như Hu (2005) đã đề cập “Task-based teaching is the latest methodological realization of communicative pedagogy” (Task-based Teaching là sự hiện thực hóa về mặt phương pháp dạy học ngoại ngữ gần nhất của phương pháp dạy học giao tiếp) [6, tr.15]. Tại Việt Nam, TBLT đang bắt đầu được quan tâm và được coi như là một giải pháp thay thế cho CLT, điều này thể hiện ở chỗ các bộ sách giáo khoa ở bậc trung học phổ thông vừa được soạn lại theo đường hướng lấy người học làm trung tâm và dựa vào phương pháp dạy học TBLT. Vì vậy để giúp các giáo viên dạy ở trung học phổ thông và các nhà nghiên cứu quan tâm đến phương pháp này có những hiểu biết cụ thể hơn về một số vấn đề lý luận liên quan tới bản chất của phương pháp, bài viết này sẽ góp phần đưa ra những kiến giải về những vấn đề nói trên.

2. Khái niệm về task

Theo Crookes (1986), “a task is a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as a part of an educational course, at work, or used to elicit data or research” (Task là một việc làm hoặc một hoạt động, thường có mục tiêu xác định, được tiến hành như một phần của khóa học, của công việc hoặc dùng để lấy thông tin hay dùng cho nghiên cứu) [3, tr.1].

Nunan (1989) định nghĩa rằng: “a communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

* Đại học Tây Bắc.

The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right” (Một Task mang tính giao tiếp là một việc nhỏ trên lớp yêu cầu người học phải hiểu, thao tác, sản sinh ngôn ngữ và tương tác trong ngôn ngữ đích, và sự tập trung của người học chủ yếu vào ý nghĩa hơn là dạng thức. Task phải có tính chất của sự hoàn thiện, và có thể đứng độc lập như một hành động giao tiếp) [10, tr.10].

Định nghĩa của Lee (2000) về task là “a task is ‘(1) a classroom activity or exercise that has: (a) an objective obtainable only by interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some sets of work plans’ (Task là (1) một bài tập hay hoạt động trên lớp có đặc điểm: (a) có mục đích có thể đạt được bởi sự tương tác của các tham thể, (b) có một cơ chế để cấu trúc và xâu chuỗi các hoạt động tương tác; (2) là sự cố gắng để học ngôn ngữ trong đó yêu cầu người học phải hiểu, thao tác hoặc sản sinh ngôn ngữ đích khi người học thực hiện một số kế hoạch làm việc) [7, tr.23].

Trong các định nghĩa ở trên thì định nghĩa đưa ra bởi Lee (2000) có thể coi là dễ hiểu, đầy đủ và mang tính khoa học cũng như logic hơn cả. Bởi vì nó gần như hiện diện tất cả những gì được đề cập của các tác giả khác.

3. Khái niệm về TBLT

Có rất nhiều các định nghĩa và quan điểm khác nhau về TBLT cũng như về Task, nhưng ở đây tác giả chỉ xin giới thiệu một định nghĩa được cho là thuyết phục nhất về TBLT của David Nunan (2001), và đã được một nhà nghiên cứu Việt Nam là Lê Văn Canh sử dụng lại trong cuốn sách xuất bản năm 2004. Định nghĩa như sau: “a task-based language teaching approach is characterized by:

- a) An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
- b) The introduction of authentic texts into the learning situation.
- c) The provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself.
- d) An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
- e) An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.”

(TBLT là phương pháp dạy học có những đặc điểm đặc trưng sau:

- a) Nhấn mạnh vào việc học để giao tiếp thông qua sự tương tác với nhau qua việc sử dụng ngôn ngữ đích.
- b) Giới thiệu các ngôn bản đích thực vào các tình huống học tập.
- c) Cung cấp các cơ hội cho người học không chỉ tập trung vào bản thân ngôn ngữ mà còn tập trung vào quá trình học.

d) Tăng cường khai thác những kinh nghiệm của các cá nhân như một thành tố quan trọng đối với việc học trên lớp.

e) Cố gắng kết hợp việc học ở trên lớp với việc sử dụng ngôn ngữ ở ngoài lớp) [8, tr.103].

4. Sự khác nhau giữa Task với Exercise và Activity

Morris (1996), Nunan (1999), Ellis (2003) và Carless đã phân biệt giữa Task với Exercise. Các tác giả đã nhấn mạnh rằng task là nhiệm vụ học tập mang tính giao tiếp và thường dùng cho các phương pháp mới, còn Exercise là những dạng bài tập không mang tính giao tiếp, thường dùng cho các phương pháp truyền thống [4 & 9 & 11]. Đến Nunan (2004), ông đã định ra được sự khác nhau giữa ba khái niệm Task, Activity và Exercise. Trong đó Exercise thường chỉ tập trung vào một yếu tố ngôn ngữ xác định và định hướng đầu ra (outcome) mang tính ngôn ngữ. Còn Task là một hoạt động giao tiếp mà sự quan tâm của nó không chỉ giới hạn ở một cấu trúc ngữ pháp nhất định mà còn có đích ra có tính chất phi ngôn ngữ (non-linguistic outcome). Theo đó Activity là những hoạt động có tính chất trung dung ở giữa so với sự đối lập hoàn toàn giữa Task và Exercise. Nghĩa là nó có sự quan tâm tới một hoặc hai yếu tố ngôn ngữ và cũng có đích ra mang tính ngôn ngữ (linguistic outcome) [12].

5. Mô hình hướng dẫn trên lớp (Task-based Language Instruction) của phương pháp TBLT

Mô hình hướng dẫn trên lớp của phương pháp dạy học TBLT được Willis (1996) đề xuất là mô hình rõ ràng nhất và được các học giả tán đồng nhiều nhất. Mô hình này bao gồm ba giai đoạn Pre-task (trước khi thực hiện Task), Task Cycle (Giai đoạn thực hiện Task) và Language Focus (Giai đoạn sau thực hiện Task/hoặc Giai đoạn phân tích ngôn ngữ). Ở giai đoạn Pre-task, giáo viên thường giới thiệu về chủ đề và về task sắp thực hiện, có thể gợi ý cho người học một số từ vựng cần thiết và hướng dẫn cho người học hiểu yêu cầu của task. Cũng trong phần này người học có thể được nghe đoạn ghi âm những người khác thực hiện một task tương tự như là nguồn cung cấp input (đầu vào) cho người học. một cách khác để cung cấp input là dùng các bài đọc (reading passages). Ở giai đoạn Task Cycle, người học sẽ phải thực hiện 3 bước nhỏ hơn, đó là bước Doing Task (thực hiện Task), bước Planning (lập kế hoạch), và bước Report (báo cáo). Ở bước Doing Task, người học thực hiện Task theo cặp hoặc theo nhóm nhỏ, còn giáo viên có thể đóng vai là người điều chỉnh (monitor) nhưng không can thiệp trực tiếp vào việc thực hiện Task, và có thể ra tín hiệu cho cả lớp dừng việc thực hiện Task khi quan sát thấy hầu hết các nhóm đã hoàn thành. Ở bước Planning, người học sẽ vẫn làm việc theo cặp hoặc nhóm cũ của mình, chuẩn bị báo cáo với cả lớp về những việc nhóm hoặc cặp mình vừa thực hiện, những quyết định họ vừa đưa ra và những phát hiện họ vừa tìm được. Ở giai đoạn này giáo viên có thể đóng vai là người cố vấn ngôn ngữ (linguistic adviser) luôn đưa ra những phản hồi kịp thời, những giúp đỡ cần thiết về chữa lỗi giải thích, diễn đạt lại hoặc kiểm tra bản thảo. Đến bước Report, một số cặp hoặc nhóm sẽ được chọn để báo cáo với cả lớp về Task đã thực hiện, các nhóm cũng có thể trao đổi với nhau bản thảo để nhận xét và tự sửa

cho nhau. Giáo viên có thể đóng vai trò như một chủ tọa (chairperson) để điều khiển việc thực hiện báo cáo của các nhóm cũng như việc hỏi câu hỏi của các thành viên trong lớp. Giáo viên cũng có thể đưa thêm yêu cầu hoặc thực hiện một số trợ giúp cũng như lời nhận xét cần thiết. Giai đoạn cuối cùng là giai đoạn Language Focus, bao gồm hai bước nhỏ hơn đó là Analysis và Practice. Ở bước Analysis, giáo viên có thể dựa vào những phần kiến thức ngôn ngữ nhất định đã từng xuất hiện trong khi hướng dẫn hoặc thực hiện Task để phân tích thảo luận hoặc thiết kế thêm các hoạt động cũng như các bài tập khác giúp người học hiểu sâu hơn về đơn vị ngôn ngữ đó. Việc hướng vào phân tích phần kiến thức ngôn ngữ nào trong vô số những kiến thức ngôn ngữ có thể xuất hiện trong các giai đoạn trước có thể tùy thuộc vào yêu cầu của người học hoặc có thể dựa vào chủ định của giáo viên. Việc dạy ngữ pháp thường được tiến hành trong giai đoạn này. Bước Practice chính là bước người học được tiếp xúc thêm với một số hoạt động hoặc bài tập nhằm củng cố thêm tất cả những kiến thức ngôn ngữ đã được hệ thống hóa ở bước Analysis [14, tr.38, tr.52].

Như vậy có thể thấy rằng mô hình hướng dẫn dạy trên lớp do Willis đề xuất đã nêu rất cụ thể những nhiệm vụ mà giáo viên và người học phải thực hiện ở mỗi giai đoạn. Mô hình này có những ưu điểm nổi bật sau: (1) Rất rõ ràng và cụ thể hơn bất cứ mô hình dạy học trên lớp của bất kỳ phương pháp dạy học ngoại ngữ nào khác, (2) Dễ dàng thực hiện theo, (3) Rất linh hoạt vì các bước nhỏ trong cùng giai đoạn có thể được hoán đổi, được thực hiện đầy đủ hay bỏ qua nếu không cần thiết, việc thực hiện bao nhiêu Task Cycle là tùy thuộc vào yêu cầu và mức độ phức tạp của Task, (4) Người học cảm thấy được sự hứng thú vì các Task thường có mối liên hệ với các hoạt động của cuộc sống bên ngoài, và vì họ được tham gia giải quyết những vấn đề có ý nghĩa thực tiễn, (5) Mang tính khoa học cao vì người học không chỉ dùng ngôn ngữ để giao tiếp mà ngược lại là sử dụng chính sự giao tiếp để giải quyết nhiệm vụ, qua đó tăng cường kỹ năng xử lý với chính các nhiệm vụ thực tế trong cuộc sống đồng thời cũng tăng cường luôn khả năng ngôn ngữ và khả năng giao tiếp – mô hình này mang tính chất tương hỗ và hai chiều, (6) Người học không chỉ được tăng cường kỹ năng giải quyết nhiệm vụ và khả năng giao tiếp trôi chảy (fluency) mà còn được quan tâm cả tới sự chính xác (accuracy), (7) Khả năng của người học được cải thiện đều đặn và chắc chắn vì mô hình này không chỉ giúp người học học tập theo triết lý “learning by doing” (học bằng cách thực hành) thông thường mà trong mỗi bước, người học luôn được trợ giúp bởi hệ thống giá đỡ (scaffolding) phù hợp như Vygotsky (1978) [13] và Bruner (1980) [1] đã từng đề cập.

6. Sự khác nhau giữa TBLT với các mô hình hướng dẫn (Instruction model) khác

Đầu tiên, TBLT khác với mẫu bài giảng truyền thống PPP (Presentation – Practice – Production) trong đó giai đoạn giới thiệu được giáo viên thực hiện đầu tiên, tiếp sau là việc luyện tập có kiểm soát dưới dạng các Exercise, và cuối cùng là giai đoạn sản sinh ngôn ngữ dưới dạng các câu. Như vậy so với mô hình của TBLT đã được đề cập ở phần 5 thì PPP có một mô hình khác hoàn toàn.

Tiếp theo, mô hình TBLT cũng rất khác so với mô hình TTT (Test-Teach-Test), một mô hình thay thế mô hình truyền thống PPP. Trong đó giai đoạn Test giống như giai đoạn Production của PPP được thực hiện trước tiên, tức là người học ngay lập tức được tiếp xúc

với một yêu cầu phải giao tiếp nhằm mục đích giúp giáo viên kiểm tra khả năng của người học xem họ đã nắm được những gì, và những gì còn thiếu. Sau đó giáo viên sẽ bổ sung phần thiếu hụt đó bằng các hoạt động khác nhau. Cuối cùng sẽ là việc kiểm tra lại bằng cách yêu cầu người học thực hiện các nhiệm vụ hoàn chỉnh nhằm rèn luyện những kiến thức đã học. Nhìn chung mô hình TTT này cũng có nhiều nét tiến bộ hơn PPP và mang tính giao tiếp nhiều hơn, hướng người học vào trung tâm hơn, nhưng TTT vẫn chưa thể đưa đóng góp cho việc dạy học ngoại ngữ một chu trình khép kín và mang tính tương hỗ cao như TBLT.

Một mô hình ba giai đoạn khác được đề xuất bởi Jeremy Harmer (1998) là ESA cũng có thể dễ dàng phân biệt với TBLT. ESA là viết tắt của Engage-Study-Activate (Gắn kết-Học-Hoạt hóa). Trong suốt giai đoạn Engage, giáo viên cố gắng khơi dậy hứng thú và những cảm xúc tích cực của người học. Có thể thực hiện việc này thông qua các trò chơi, tranh ảnh, băng đĩa, phim ảnh, truyện diễn cảm... Đây là điểm khác hẳn với PPP vì Harmer không cho rằng người học luôn đến lớp với tâm lý tích cực và sẵn sàng lắng nghe việc thuyết trình và gắn kết với giáo viên cũng như việc học ngay từ đầu. Ở giai đoạn Study, các hoạt động học tập được tập trung vào các đơn vị ngôn ngữ và bản chất về cấu tạo của chúng. Việc học tập có thể là việc học phát âm hay việc duy trì hứng thú với việc đọc các bài đọc dài, cũng có thể là việc kiểm tra thì các động từ để nghiên cứu đoạn bản ghi của một bài hội thoại bằng ngôn ngữ nói một cách suông sã thân mật. Có rất nhiều cách thức học như việc kiểm tra bài đọc theo nhóm để tìm ra những chủ đề từ vựng có liên quan hoặc giáo viên giải thích về một mẫu cấu trúc ngữ pháp nào đó. Ở giai đoạn Activate, giáo viên sẽ thiết kế các hoạt động hoặc các bài tập giúp người học sử dụng ngôn ngữ mang tính giao tiếp. Trong suốt giai đoạn này người học không chỉ tập trung vào cấu trúc ngôn ngữ hoặc vào việc luyện tập mà còn sử dụng tất cả những kiến thức ngôn ngữ có của mình để vận dụng giải quyết các vấn đề gặp phải trong các tình huống hay nhiệm vụ cụ thể [5]. TTT và ESA là hai mô hình thường được sử dụng rộng rãi bởi phương pháp dạy học giao tiếp (CLT).

Một mô hình dạy học ngôn ngữ khác cũng rất cần được bàn đến đó là TSI (Task-Supported Instruction). Có nghĩa là sử dụng các Task để trợ giúp cho quá trình dạy học và hướng dẫn giảng dạy. Tuy cùng sử dụng các Task trong dạy học nhưng mô hình này không thuộc về phương pháp TBLT và nó không coi Task như trung tâm của việc dạy và học mà chỉ là thành phần phụ trợ. Ellis (2003) cũng đã cho rằng phân biệt sự khác nhau giữa TSI và TBLT nằm ở chỗ TSI kết hợp các Task vào trong giáo trình dạy học như phần phụ trợ, còn Task trong TBLT không chỉ cung cấp cơ hội cho người học sử dụng ngôn ngữ với mục đích giao tiếp và giải quyết các nhiệm vụ thực tế mà nó còn là trung tâm của việc dạy, học, và ngay cả việc đánh giá. Như vậy TSI là hiện thực hóa của dạng yếu của đường hướng giao tiếp CLT, còn TBLT là hiện thực hóa của dạng mạnh của đường hướng CLT. Nói ngắn gọn về mặt quan điểm thì TSI mang quan điểm “learning to use” (học để sử dụng ngôn ngữ), còn TBLT “using to learn” (sử dụng ngôn ngữ để học) hoặc “learning by doing” (học ngôn ngữ bằng cách thực hành) [4].

7. Kết luận

Trong bài này tác giả đã đề cập tới một số vấn đề lý luận cơ bản liên quan tới phương pháp TBLT như: khái niệm về Task, định nghĩa về TBLT, sự phân biệt giữa Task

với các khái niệm dễ gây nhầm lẫn trong dạy học như Exercise và Activity, mô hình hướng dẫn dạy học trên lớp của TBLT, và sự khác biệt của mô hình này với các mô hình dạy học khác như PPP, ESA và TTT. Đây là phương pháp dạy học đang bước đầu được áp dụng ở Việt Nam và đang thu hút sự quan tâm của các nhà phương pháp, vì vậy chắc chắn sẽ còn hứa hẹn những nghiên cứu mới với những góc nhìn đa chiều về phương pháp này như về bản chất phương pháp, về khả năng và điều kiện áp dụng, về quan điểm, thái độ nhận thức của giáo viên ngoại ngữ về phương pháp, hoặc cả về hiểu biết của giáo viên – những người áp dụng phương pháp này về chính bản chất của nó.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bruner, J. C., *The social context of language acquisition*, Witkin Memorial Lecture, Princeton, NJ: Educational Testing Services, 1980.
2. Carless, D., *Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools*, System, 31, 485–500, 2003.
3. Crookes, G., “Tasks classification: a cross-disciplinary review” Technique Report No. 4, Honolulu: Center for language classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii, 1986.
4. Ellis, R., *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press, 2003b.
5. Harmer, J., *How to Teach English*, Harlow, Essex: Addison Wesley Longman, Longman, 1998.
6. Hu, G. W., *English language education in China: Policies, progress, and problems*, Language Policy, 4.1, 5–24, 2005a.
7. Lee, J., *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, Boston: McGraw-Hill, 2000.
8. Lê Văn Canh, *Understanding Foreign Language Teaching Methodology*, Hanoi: Vietnam National University Publisher Hanoi, 2004.
9. Morris, P., R. Adamson, M. L. Au, K. K. Chan, W. Y. Chan, P. Y. Ko, A. W. Lai, M. L. Lo, E. Morris, F. P. Ng, Y. Y. Ng, W. M. Wong & P. H. Wong, *Target oriented curriculum evaluation project: Interim report*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong, 1996.
10. Nunan, D., *Designing tasks for communicative language*, Cambridge: CUP, 1989.
11. Nunan, D., *Second language teaching and learning*, Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.
12. Nunan, D., *Task-based language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
13. Vygotsky, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
14. Willis, J., *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, Essex: Addison Wesley Longman, Longman, 1996.

