

## XU HƯỚNG HIỆN NAY CỦA GIÁO HỌC PHÁP NGOẠI NGỮ

Vi Văn Đình<sup>1)</sup>

### I. Đặt vấn đề

Lịch sử giảng dạy ngoại ngữ đã có bề dày hàng nghìn năm và trong quá trình đó phương pháp giảng dạy ngoại ngữ cũng không ngừng thay đổi theo hướng phát triển đi lên, ngày càng hoàn thiện hơn nhờ sự phát triển của các ngành khoa học liên quan nhất là khoa học ngôn ngữ, khoa học tâm lý, khoa học xã hội, khoa học giáo dục, nhân chủng học, khoa học thông tin, khoa học kỹ thuật... Mỗi khi một giáo học pháp hay một đường hướng giáo học pháp bộc lộ những điểm yếu, những bất cập thì một giáo học pháp mới ra đời nhằm khắc phục những điểm yếu đó. Trong lịch sử phát triển của giáo học pháp ngoại ngữ, người ta có thể phân loại các xu hướng theo những cách khác nhau, nhưng các nhà giáo học pháp, các nhà sư phạm, các giáo viên thường thống nhất nêu ra những phương pháp, giáo học pháp, hay đường hướng giáo học pháp chính sau đây: phương pháp truyền thông, phương pháp trực tiếp, giáo học pháp nghe nói, giáo học pháp nghe nhìn, đường hướng giao tiếp. Trong số đó, đường hướng giao tiếp xuất hiện sau cùng, vào những năm 70 của thế kỷ XX. Phải thừa nhận rằng, sự ra đời của đường hướng giao tiếp đã được coi như một cuộc cách mạng trong giảng dạy ngoại ngữ với những nguyên tắc như dạy ngoại ngữ tính đến

nhu cầu về ngôn ngữ của người học, dạy ngoại ngữ trong các tình huống giao tiếp, sử dụng các tài liệu thực hoặc giống thực, dạy ngôn ngữ phải bao hàm dạy các kiến thức văn hóa xã hội, lấy người học làm trung tâm, năng lực giao tiếp mà người học phải có được là mục tiêu cuối cùng của việc dạy và học ngoại ngữ, các kiến thức về ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, ...) chỉ là những mục tiêu trung gian rất cần thiết nhưng chưa đủ để có được một năng lực giao tiếp, ... Tuy nhiên, sau một thời gian áp dụng trên các đối tượng người học khác nhau trên thế giới, đường hướng giao tiếp đã bắt đầu bộc lộ những điểm yếu, không thích hợp. Theo R. Gallisson, "*đường hướng giao tiếp đã hy sinh chức năng giáo dục và đào tạo vì một chủ nghĩa vì lợi hẹp hòi và tâm thương: giao tiếp để giao tiếp, theo nghĩa thô thiển của từ này, đằng sau giao tiếp không có gì cả, không giới thiệu sự giao tiếp như một công việc chung của nhiều người, một mong muốn được chia sẻ, một sự hướng đến người khác*" (1995, tr.93). Tác giả này cũng phê phán đường hướng giao tiếp mang tính thu hẹp, nó không đáp ứng được tính phức tạp và tính đa dạng của các nhu cầu. Nó vẫn là sản phẩm của một phương pháp giảng dạy mang tính toàn năng, trong khi yêu cầu lại hướng về phía một phương pháp giảng dạy theo xu hướng ngữ cảnh hóa. Và người ta

<sup>1)</sup> TS., Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội

tự hỏi, trong giảng dạy ngoại ngữ, sau đường hướng giao tiếp sẽ là giáo học pháp nào, đường hướng nào, và trong thời điểm đầu thế kỷ XXI này, giáo học pháp ngoại ngữ là gì?

## II. Xu hướng chiết trung (Eclectisme)

Chủ nghĩa chiết trung được định nghĩa như "một thái độ tư duy chủ trương vay mượn từ các hệ thống triết học khác nhau những gì là tốt nhất, với điều kiện là những cái vay mượn đó phải dung hoà được với nhau" (G.D. de Salins, 1996). Phương pháp giảng dạy tiếng Pháp rõ ràng là đã bước vào một giai đoạn chiết trung từ nhiều năm qua. "Chủ nghĩa chiết trung, trong phương pháp giảng dạy tiếng, có thể được định nghĩa bằng một vài nét đặc trưng gắn liền với nhau. Đó là sự từ chối các hệ thống khép kín và có giới hạn, đó là sự đa dạng hóa tối đa về giáo học pháp, chủ nghĩa thực dụng và sự tính đến các hoàn cảnh dạy và học" (Ch. Puren, 1994). Louis Porcher (1993) coi chủ nghĩa chiết trung như là một phản ứng chống lại cái chính thống, chống lại một sự giáo điều trong giáo học pháp. Sự giáo điều này mâu thuẫn với sự phức tạp và đa dạng của các tình huống sư phạm trong dạy ngoại ngữ: sự đa dạng của người học, sự đa dạng của người dạy, sự đa dạng về hoàn cảnh, về mục tiêu, về văn hóa ... Sự đa dạng này đòi hỏi các phương pháp dạy học phải rất mềm dẻo và có tính thích ứng cao. Đối với học giả này, chiết trung trong giáo học pháp có thể coi là sự tự do đối với mỗi người sử dụng các phương pháp mà mình cho là tốt trong một tình huống cụ thể. Người dạy có thể lấy trong tất cả các giáo học pháp hiện nay, thậm chí ở lĩnh vực khác, những gì là có ích để giảng dạy.

Trong lịch sử phương pháp giảng dạy ngoại ngữ, chủ nghĩa chiết trung không phải là một điều mới mẻ. G.D. de Salins thậm chí còn khẳng định là chủ nghĩa chiết trung là một dữ kiện cơ bản cho sự tồn tại của phương pháp giảng dạy tiếng Pháp ngoại ngữ khi mà bộ môn này phụ thuộc chặt chẽ vào sự vay mượn của mình ở những lĩnh vực khác nhau của các khoa học nhân văn và của các khoa học ngôn ngữ. Những khái niệm vay mượn tất nhiên phải dung hoà được với nhau trong lĩnh vực nghiên cứu của các nhà giáo học pháp. Các nhà giáo học pháp *trực tiếp* (vào thập kỷ đầu tiên của thế kỷ XX) và các nhà giáo học pháp *cấu trúc nghe-nhìn* (vào cuối những năm 1960), sau khi đã áp dụng giáo học pháp của mình cho cấp độ 1, đã phải đối mặt với một sự phức tạp lớn hơn nhiều ở cấp độ 2. Và họ đã phải cần đến chủ nghĩa chiết trung, ví dụ cho dịch các văn bản văn học sau khi đã sử dụng phương pháp trực tiếp, điều này dẫn đến một phương pháp nửa trực tiếp - nửa dịch (dịch là hoạt động đặc thù của phương pháp truyền thống). Hoặc như trong giáo học pháp nghe nhìn, người ta đưa vào hoạt động khái niệm hóa ngữ pháp bên cạnh các bài tập cấu trúc, hoặc sử dụng đồng thời các tài liệu thực và tài liệu sư phạm biên soạn. Chúng ta có thể nhận thấy bằng kinh nghiệm nghề nghiệp của mình rằng hoạt động giảng dạy của giáo viên thường ít nhiều mang tính chiết trung (và cả sự tạp nham nữa), bởi các lý do khác nhau (trình độ được đào tạo, sự phức tạp của giáo học pháp được áp đặt, sự đa dạng của người học, sự thiếu thốn các phương tiện dạy học, v.v...). Ch. Puren (1998) nhận thấy rằng "trong giảng dạy tiếng Pháp ngoại ngữ, từ khoảng hai chục năm nay, chủ nghĩa chiết

ng đã dần dần tự áp đặt trên phương pháp giảng dạy, trước khi thâm nhập (mời gần đây hơn và một cách khôn khéo hơn) vào cuộc tranh luận về lý luận, chính các nhà phương pháp giảng dạy". Vấn đề nghiên cứu của chủ nghĩa chiết trung gắn một cách chặt chẽ với vấn đề nghiên cứu của tính phức tạp, một khái niệm được rất nhiều nhà khoa học luận bàn và ứng dụng. Danh từ *complexité* (tính phức tạp) có nguồn gốc từ tính từ *complexe* (phức tạp). "Một vật "phức tạp" là một vật mà người ta cho rằng không bao giờ có thể miêu tả tổng thể, một sự hiểu biết sâu sắc và một sự nắm vững hoàn toàn; vấn đề "hức tạp" là một vấn đề mà người ta biết là sẽ không có giải pháp, ít nhất là không có giải pháp duy nhất, tổng quát và có giá trị mãi với thời gian; và như vậy bởi vì những bộ phận cấu thành của nó, hoặc những thông số của vấn đề là nhiều, khác nhau, không đồng nhất, nối với nhau, biến đổi, bất ổn định, không thuận và không thể quan sát hoặc phân tích và không có những tác động tạo ra bởi chính hành động quan sát hoặc phân tích" (Ch. Puren, 1998). Các đặc điểm này hoàn toàn đúng đối với việc miêu tả trình dạy và học một ngôn ngữ - văn hóa, đối tượng của bộ môn phương pháp giảng dạy. Tính chiết trung của giáo học pháp có thể là một câu trả lời có tính thực tiễn và có một sự hiệu quả tức thời nào đó đối với sự phức tạp của tình huống dạy học. Chủ nghĩa chiết trung hiện nay trong phương pháp giảng dạy tiếng nước ngoài do có thể được giải thích, một mặt bởi tính phức tạp trong các lớp học ngoại ngữ, mặt khác bởi một sự lùi lại thỏa đáng đối với giáo học pháp nghe - nhìn và giáo học pháp giao tiếp - chức năng cho phép thấy

rõ những điểm mạnh và những hạn chế của chúng và từ chối mọi chủ nghĩa giáo điều. Mặt khác, người ta nhận thấy, bên trong hai giáo học pháp nghe nhìn và giao tiếp có tham vọng mang tính bao quát vquát và toàn năng, hai chiến lược kế tiếp nhau nhau tương ứng với hai giai đoạn lịch sử: một giai đoạn "hệ thống hóa" hoặc "đơn giản hóa" và một giai đoạn "phi hệ thống hóa" (vừa) (và "phức tạp hóa"). Trong giai đoạn đầu, người ta tìm cách xây dựng một lý thuyết dạy học sao cho càng nhất quán càng tốt, từ một vài nguyên tắc cơ bản, và người ta cố gắng xây dựng các phương tiện dạy học, và thiết kế các hoạt động thực hành dạy học với mong muốn áp dụng lý thuyết dạy học này một cách chặt chẽ nhất và đầy đủ nhất; để làm điều đó, người ta có xu hướng giới hạn đến mức tối đa những thành phần tổ chức quy chiếu (một dạng lý thuyết ngôn ngữ duy nhất, một loại mục tiêu duy nhất, một loại người học duy nhất, một tình huống dạy và học duy nhất). Ngược lại, trong giai đoạn hai, người ta tìm cách đa dạng hóa các phương tiện dạy học và các thực hành giảng dạy để thích ứng chúng với sự đa dạng của các lý thuyết đang tồn tại, của các mục tiêu, của các đối tượng người học và của các tình huống dạy và học.

Dường hướng giao tiếp đã trải qua giai đoạn một, giai đoạn "hệ thống hóa" vào những năm 1960, giai đoạn này bao gồm việc xác định mục tiêu, phân tích nhu cầu, và miêu tả các nội dung giảng dạy phù hợp nhất với đối tượng của dạy học (đối tượng người lớn) trong các nghiên cứu của Hội đồng châu Âu và của đường hướng khung chương trình - chức năng. Giai đoạn "phi hệ thống hóa" bắt đầu từ những năm 1980 gồm sự đa dạng hóa các đối tượng người học và các mục tiêu (đặc biệt là đối tượng là học sinh

phổ thông thông, và mục tiêu học cách học tập), sự tiếp nhận nhận các dạng miêu tả ngôn ngữ khác (ngữ pháp văn bản, phân tích diễn ngôn), và ), và cuối cùng là sự đa dạng hóa về giáo học | học pháp bằng việc dùng trở lại các hoạt động động dạy học có nguồn gốc nghe - nhìn, trực tiếp, và thậm chí truyền thống. Khai niệm niệm trung tâm của đường hướng giao tiếp tiếp không còn là "phân tích nhu cầu", mà là "lấy lấy người học làm trung tâm", một khai niệm niệm mở hơn rất nhiều về phương diện giáo | giáo học pháp.

Vì vậy Vì vậy, khi quan sát các phương tiện dạy học đi học được xuất bản hiện nay và sử dụng trong dạy g dạy tiếng Pháp ngoại ngữ, người ta nhận thấy thấy rằng các tác giả không hề muốn áp đặt một một giáo học pháp nào đó và chọn giải pháp pháp là chủ nghĩa chiết trung (chiết trung trong trong các tài liệu phục vụ giảng dạy, trong các g các hoạt động đưa ra, trong các thủ pháp sư p sư phạm ...). E. Borard (1991), sau khi đã ng đã nghiên cứu năm bộ sách tiếng Pháp được coi là biên soạn theo quan điểm của đường hướng hướng giao tiếp: *Archipel, Cartes sur table, Le e, Le français des relations amicales, Sans Frs Frontières, En feuillettant la Margueritguerite*, đã đi đến kết luận rằng các giáo trình trình soạn cho mọi đối tượng được phân tích tích sử dụng nhiều dạng giáo học pháp : trực : truyền thống, nghe - nhìn và giao tiếp. Tác : Tác giả này gọi đây là một giáo học pháp *thoả thoả hiệp*: người ta đưa ra cho người dạy những những kỹ thuật mới trong khi tìm cách làm cho a cho anh ta yên lòng bằng các kỹ thuật cũ mà mà anh ta nắm chắc. Đối với J. Capdevilledeville (1988), đó là đường hướng giao tiếp mới, mới, một giáo học pháp trung gian, trong đó g đó người dạy, thay vì chỉ là một sử dụng đơn g đơn thuần một bộ sách, đi đến xây dựng một g một chương trình dạy phù hợp với học sinh c sinh của mình bằng cách dựa vào sách

giáo khoa và tài liệu được cung cấp. C Germain cũng nhận thấy rằng "đường hướng hướng giao tiếp đã tiên triển trong hơn 20 năm tồn tại của mình: lúc đầu, trong tâm được đặt duy nhất vào giao tiếp, thường l coi nhẹ dạy ngữ pháp, sau đó có xu hướng gắn ngữ pháp vào trong một khung cảnh giao tiếp, đó cũng là xu hướng hiện nay (1998, tr.11).

Đối với Ch. Puren, chủ nghĩa chiết trung hiện nay, kết quả của giai đoạn ph hệ thống hóa của đường hướng giao tiếp, có chỗ đứng chắc chắn trong dạy học ngoại ngữ trong một thời gian dài, bởi vì nó được củng cố bằng sự gặp nhau của nhiều yếu tố ở những cấp độ khác nhau : sự đa dạng hóa sự phạm áp đặt bởi tăng mạnh số lượng người học, cá thể hóa các phương pháp đồ hỏi bởi sự nhạy cảm cá nhân chủ nghĩa trong xã hội đương đại, sự nhận thức được các tác dụng xấu của mọi sự nhất quán mạnh, tổng thể và toàn năng như trong các giáo học pháp trước đây, và cuối cùng là sự khủng hoảng, trong các bộ môn khoa học xã hội, của một khoa học luận mô phỏng theo các môn khoa học tự nhiên, và sự xuất hiện của một khoa học luận "phức tạp".

Chiết trung giáo học pháp không phải là không có nguy cơ, vì một số người có thể cho rằng người ta có thể dạy mỗi thứ một tí, mỗi cách một tí, hầu như bất kỳ lúc nào và cho hầu như tất cả mọi người học. Như vậy, việc dạy học đã đi từ một chủ nghĩa giáo điều thái quá đến một sự thiếu nhất quán và kế thừa, một thứ giáo học pháp tạp nham.

Ch. Puren đã đề nghị xây dựng một phương pháp dạy học phức tạp. Phương pháp dạy học này được xác định bởi ý đồ của nó không nhằm xây dựng cho người

dạy, và người biên soạn các tài liệu dạy học, một sự nhất quán có từ trước, tổng thể, bất biến và toàn năng, mà là cung cấp cho họ các phương tiện để họ tự xây dựng cho chính mình và người học nhiều sự nhất quán mang tính bộ phận, tạm thời, cục bộ và kết hợp chúng với nhau.

### III. Thay lời kết luận

Mọi sự vật luôn luôn vận động và biến đổi nói chung theo xu hướng hoàn thiện hơn. Trong khoa học, không có cái đúng vĩnh cửu và bất biến, mà chỉ có những cái đúng tạm thời, có thể bị phá vỡ với thời gian. Nhận định này hoàn toàn đúng trong lịch sử giáo học pháp ngoại ngữ, và những người quan tâm hoàn toàn chính đáng khi đặt ra một cách thường xuyên câu hỏi: "Sau giáo học pháp X hay đường hướng Y sẽ là giáo học pháp hay đường hướng gì?". Vào một thời điểm nhất định, có thể chưa có câu trả lời, nhưng với sự vận động theo quy luật của sự vật trong thời gian, với sự đóng góp của các nhà nghiên cứu, của

những người thực hành, chúng ta sẽ tìm được câu trả lời. Nếu nhìn nhận đường hướng giáo học pháp giao tiếp theo quan điểm vận động, ta sẽ thấy ý nghĩa của cụm từ đường hướng giao tiếp đã thay đổi rất nhiều so với lúc nó bắt đầu xuất hiện, như ta đã thấy ở phần trên. Có người nói đường hướng giao tiếp trong dạy và học ngoại ngữ đã suy tàn, nhưng cũng có rất nhiều người khẳng định nó vẫn tồn tại nhưng đã ở một bước phát triển mới cả về lý luận và thực tiễn, đang ở vào giai đoạn "phi hệ thống hóa" theo xu hướng chiết trung để phù hợp với sự đa dạng, sự "phức tạp" của hoàn cảnh dạy và học ngoại ngữ trong thời đại ngày nay, để đạt được tính hiệu quả, mà người ta có thể gọi là đường hướng giao tiếp thế hệ thứ 2. Theo nhiều nhà nghiên cứu và tác giả, thì xu hướng chiết trung trong dạy và học ngoại ngữ sẽ có sức sống và tồn tại trong một thời gian dài nữa. Nhưng sau đó sẽ là gì? Câu trả lời thuộc về tương lai.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Berard E., *L'approche communicative, théories et pratiques*, CLÉ International, Paris, 1991.
2. Capdeville J., "Les courants méthodologiques", *Cahiers Pédagogiques*, No 360(1998), tr.11-12.
3. De Salins - D., "Methodologie, écclectisme et bricolage pédagogique", *Lefrançais Dans Le Monde*, No 280, pp. 39-40.
4. Galisson R., "À enseignant nouveau, outils nouveaux", *Le Français Dans Le Monde*, Số 1(1995), tr. 70-78, 1995.
5. Puren Ch., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Credif/ Didier, Paris, 1994.
6. Puren Ch., "L'éclectisme et complexité", *Cahiers Pédagogiques*, No 360(1998), tr. 13-16.

**CURRENT TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGIES****Dr. Vi Van Dinh***Department of French Language and Culture  
College of Foreign Languages- VNU*

The communicative approach of FLT, originating in the 1970s, is still regarded as a revolution in foreign language teaching and learning. However, current methodologies are now entering an era characterized by eclecticism interwoven with a high level of flexibility and adaptability and grounded in the diversity and complexity of teaching situations. There can not be any single methodology suitable for all types of learners and situations. After the initial phase of systematization, the communicative approach is now being deystematized and finally allowing the recurrence of "old" methods such as audio-visual, direct, and traditional ones. A major development in FLT is the methodological shift from need analysis to learner-centeredness, a more open concept. This is aptly called "the second generation of the communicative approach" (CA-G2) or "elective approach".