

DẠY NGÔN NGỮ GIAO TIẾP: CÓ THỂ CÓ MỘT ĐƯỜNG HƯỚNG THỐNG NHẤT HAY KHÔNG?

Hoàng Văn Vân^(*)

1. Đặt vấn đề

Kể từ cuối những năm 1960 đầu những năm 1970 trở lại đây, khái niệm “dạy ngôn ngữ giao tiếp” (communicative language teaching) đã trở nên quen thuộc với các nhà nghiên cứu và những người dạy ngôn ngữ, đặc biệt là những người dạy tiếng Anh như là ngôn ngữ thứ hai/ngoại ngữ. Đã có nhiều bài báo và một số chuyên khảo lấy cụm từ này làm nhan đề cho công trình nghiên cứu của mình như *Dạy ngôn ngữ giao tiếp: những phương hướng mới trong dạy ngôn ngữ của Littlewood* [14, 1981], *Thiết kế chương trình và phương pháp giao tiếp của Johnson* [11, 1982], *Dạy ngôn ngữ giao tiếp của Richards và Rodger* (1986), *Dạy ngôn ngữ giao tiếp: hiện trạng của vấn đề của Savignon* [24, tr.261-276, 1991]. Tuy nhiên, khi nghiên cứu các công trình và các chuyên khảo này, người ta nhận thấy rằng khái niệm dạy ngôn ngữ giao tiếp là một khái niệm không đơn trị, nó được các học giả khác nhau hiểu theo các cách khác nhau. Vậy, “Thế nào là dạy ngôn ngữ giao tiếp?” và “Có thể có một đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp thống nhất hay không?” Để trả lời câu hỏi thứ nhất chúng tôi dự định trước hết sẽ kiểm tra lại một số đường hướng đã và đang có ảnh hưởng sâu rộng trong dạy ngoại ngữ trên thế giới. Mục đích của việc làm này là nhằm thiết lập nên một

số nét nghĩa cơ bản trong đó khái niệm dạy ngôn ngữ giao tiếp được sử dụng. Trong phần kết luận chúng tôi sẽ cố gắng trả lời câu hỏi thứ hai bằng cách gợi ý một số đặc điểm phân biệt đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp với các đường hướng được cho là dạy ngôn ngữ phi giao tiếp.

2. Thế nào là dạy ngôn ngữ giao tiếp

2.1. Giai đoạn mở đầu của dạy ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp

Giai đoạn đầu của đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp có thể được truy nguyên từ các chương trình dựa vào chức năng-khái niệm và các khoá học tiếng Anh cấp cơ sở (Threshold Level English) do các nhà giáo học pháp thuộc Trung tâm châu Âu thiết kế và phát triển. Chức năng và khái niệm là hai thuật ngữ có liên quan chặt chẽ với nhà ngôn ngữ học ứng dụng nổi tiếng người Anh David Wilkins. Những đề xuất của ông cho việc xây dựng một chương trình dạy ngoại ngữ được dựa vào các chức năng-khái niệm chứ không dựa vào các kiến thức về ngôn ngữ như ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng đã phản ánh một cách nhìn mới trong dạy ngoại ngữ; đó là, ngôn ngữ là để giao tiếp còn cấu trúc ngôn ngữ chỉ là mặt hiện thực hoá các quá trình giải thích, biểu đạt và đàm phán các ý nghĩa giữa các chủ thể. Khi phát triển các dự

(*) PGS.TS., Khoa Sau Đại học, Đại học Quốc gia Hà Nội.

án dạy ngoại ngữ do cộng đồng châu Âu tài trợ, Wilkins đã đề xuất hai cách thiết kế nội dung giảng dạy. Cách thiết kế thứ nhất dựa vào các khái niệm còn cách thiết kế thứ hai dựa vào các chức năng của ngôn ngữ. Chương trình xây dựng dựa vào khái niệm bắt đầu bằng việc phân tích các nhu cầu của người học. Thuật ngữ “khái niệm” trong văn cảnh này được hiểu là ý nghĩa; nghĩa là, kiểu chương trình được xây dựng để thể hiện rõ cái mà người học phải hành động bằng ngôn ngữ và các kiểu ý nghĩa mà họ cần giao tiếp thông qua ngôn ngữ. Theo Wilkins [32, tr.19, 1976], một chương trình ngoại ngữ được xây dựng dựa vào ý nghĩa phải 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. Ông tin rằng chương trình được thiết kế theo kiểu này có ưu thế hơn so với các chương trình được thiết kế dựa vào các yếu tố cấu trúc bởi vì nó tạo cho người học năng lực giao tiếp. Trong một cuốn sách mỏng, cô đọng có nhan đề *Notional Syllabuses* xuất bản lần đầu tiên vào năm 1976, Wilkins đã xác định ba thành phần ý nghĩa: (i) ý nghĩa ngữ pháp-ngữ nghĩa, (ii) ý nghĩa tình huống, và (iii) chức năng giao tiếp. Ông chỉ ra rằng chương trình xây dựng dựa trên khái niệm có ưu thế hơn so với các kiểu chương trình khác, kể cả chương trình xây dựng dựa vào chức năng, bởi vì nó có thể kết hợp được cả ba thành phần ý nghĩa này. Tuy nhiên, cũng giống như chương trình xây dựng dựa vào chức năng, người ta thấy một nhược điểm cố hữu không thể khắc phục được của kiểu chương trình dựa vào khái niệm; đó là, người ta không thể xử lý được độ khó dễ của các nội dung giảng dạy và trật tự tự nhiên của việc thụ đắc ngôn ngữ.

Mô hình thiết kế chương trình ngoại ngữ của Wilkins đã được nhiều nhà ngôn ngữ học ứng dụng đánh giá cao. Họ cho rằng mô hình của ông là một sáng kiến độc đáo [15,1988]; [24,1991]. Các khái niệm như “chức năng giao tiếp” (communicative function), “chương trình thiết kế theo khái niệm” (Notional syllabus) đã hầu như gắn liền với tên tuổi của ông. Tuy nhiên ông lại không khẳng định rằng mình là người tạo ra những khái niệm ấy mà, trái lại, lại công nhận Halliday và người thầy của Halliday là Firth và các nhà ngôn ngữ học lí thuyết khác là nguồn trí tuệ quan trọng giúp ông giải thích và phát triển mô hình của mình. Ảnh hưởng của truyền thống ngôn ngữ học Anh-một truyền thống lấy ý nghĩa và ngôn ngữ trong sử dụng làm trọng tâm để nghiên cứu ngôn ngữ -vào đường hướng xây dựng chương trình ngoại ngữ của Wilkins là rất rõ ràng: đường hướng xây dựng chương trình ngoại ngữ dựa vào các khái niệm hay các phạm trù ý nghĩa.

Các nhà ngôn ngữ học ứng dụng khác làm việc trong các dự án ngôn ngữ của cộng đồng châu Âu như van Ek và Alexander [26,1980] đã sử dụng mô hình của Wilkins để thiết kế nội dung của một chương trình ngoại ngữ được gọi là chương trình “Tiếng Anh cấp cơ sở” để giúp cho những người châu Âu có quan hệ cá nhân hay nghề nghiệp thuộc cộng đồng châu Âu học tiếng Anh. Chương trình của van Ek và Alexander xác định rõ các tình huống trong đó ngôn ngữ được sử dụng, các khái niệm mà người học sẽ cần đến để diễn đạt các ý nghĩa cụ thể. Nó cũng bao gồm các chức năng ngôn ngữ, các hình thức ngôn ngữ (gồm có các khối lượng từ vựng, ngữ pháp

đáng kể và các đơn vị từ vựng có liên quan đến từng nội dung khái niệm) và mức độ kĩ năng quy định ở mức cơ sở.

Mô hình Wilkins và những nội dung được xác định trong Threshold Level English của van Ek và Alexander đã được sử dụng làm khung lí thuyết và nguồn tư liệu chính để phát triển các chương trình dạy tiếng Anh ở nhiều nơi trên thế giới chẳng hạn như chương trình Neveau-Sauel do Coste, Courtyllon, Ferenzi, Martins-Baltar, và Papo phát triển ở Pháp năm 1981, chương trình Un Nivel Umbrral do Slagter phát triển ở Tây Ban Nha năm 1980. Trong các chương trình này, các khái niệm và chức năng được đưa vào tài liệu giảng dạy và nhiệm vụ của người học là học cách diễn đạt các chức năng và khái niệm ngôn ngữ khác nhau thông qua các hình thức ngôn ngữ.

Kể từ khi đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp thông qua các chức năng và khái niệm ra đời, đã có nhiều đường hướng tự khẳng định là giao tiếp được các nhà giáo học pháp ngoại ngữ trên thế giới phát triển. Tuy nhiên, không phải đường hướng nào cũng có thể phản ánh đầy đủ được nội dung và đi theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp theo đúng nghĩa của nó. Nhìn chung dạy ngôn ngữ giao tiếp mới chỉ được người ta hiểu như là để mô tả bất kì một đường hướng dạy ngoại ngữ nào dựa trên quan điểm coi ngôn ngữ như là một quá trình giao tiếp. Trong khi hầu hết các đường hướng đều nhấn mạnh đến các nhu cầu giao tiếp của người học thì hầu như không có một đường hướng nào tỏ ra có được một cách lí giải chuẩn mực cho khái niệm “chức năng”. Đối với một số học giả, chức năng có ý nghĩa chung chung chẳng hạn như

nhờ chỉ đường, hỏi giờ, diễn đạt sở thích - những cách lí giải mà theo chúng tôi về bản chất đã tầm thường hoá chính thức khái niệm này và làm giảm đến mức thấp nhất tính hữu hiệu của nó trong biên soạn tài liệu giảng dạy.

Mặt khác, do trước đó các đường hướng dạy ngoại ngữ chỉ chú trọng đến các hình thức của ngôn ngữ, nay đường hướng mới-đường hướng chức năng-khái niệm-ra đời đặt trọng tâm vào việc dạy ý nghĩa và năng lực giao tiếp nên nhiều người tin rằng chỉ dạy ý nghĩa và phát triển năng lực giao tiếp không thôi thì người học vẫn có thể giao tiếp được bằng ngôn ngữ. Cách nhìn cực đoan này về việc dạy ngoại ngữ được thể hiện trong một số giáo trình dạy tiếng Anh như Functions of English và Notions of English của Jones, L. [12,1977a]; [13,1977b], Say it Naturally của Wall, A.P. [28,1987. Giống như kiểu biên soạn tài liệu chỉ dựa vào các cấu trúc, kiểu biên soạn tài liệu chỉ dựa vào chức năng-khái niệm có một nhược điểm cố hữu; đó là, nó vô tình hoặc hữu ý đã tách hẳn ngôn ngữ ra khỏi xác của nó; nghĩa là, ở một khía cạnh nào đó nó đã phá vỡ bản chất của ngôn ngữ như là nguồn tạo nghĩa được hiện thực hoá thông qua các cấu trúc ngôn ngữ được sử dụng để giao tiếp giữa người với người.

2.2. Kĩ năng và luyện tập đường hướng thiết kế chương trình của Paulston và Rivers

Khi nói đến đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp người ta không thể không nhắc đến hai học giả Christina Bratt Paulsston (người Mĩ) và Wilga Rivers (người Mĩ gốc Ôxtrâyliya). Lí do là vì các công trình nghiên cứu của hai học giả này không những được cả thế giới dạy tiếng Anh biết đến mà nó còn đại diện

cho đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp ở bắc Mỹ. Cả hai học giả đều cố gắng đưa vào mô hình chương trình của mình những khái niệm cơ bản liên quan đến đường hướng giao tiếp và chức năng ngôn ngữ.

Paulsston, C. [16, tr.347-362,1974]; [17,1976], dựa vào Hymes, D. [10, 1971] nhấn mạnh vào việc làm rõ các quy tắc xã hội của ngôn ngữ và định nghĩa năng lực giao tiếp chủ yếu dựa vào các quy tắc xã hội của việc sử dụng. Theo bà, năng lực giao tiếp cần phải được xem như là mục đích của dạy ngoại ngữ, đặc biệt là khi người học không quan tâm đến sự tương tác trong nền văn hoá của ngôn ngữ thứ hai. Theo bà, "Câu hỏi người ta cần bao nhiêu năng lực để dạy một ngoại ngữ là câu hỏi hoàn toàn hợp lí" (1974: 352). Tuy nhiên, định nghĩa của bà về năng lực ngôn ngữ về cơ bản mới chỉ giới hạn ở các quy tắc xã hội của dụng ngữ chứ không có nghĩa là sự tương tác ngôn ngữ trong ngữ đích. Định nghĩa của Paulsston, theo chúng tôi, có vẻ không hoàn toàn hợp lí trên cả hai bình diện lí luận và thực tiễn. Điều này thể hiện ở chỗ trước hết nó bỏ qua mối quan hệ quan trọng giữa hình thức ngôn ngữ với các bình diện văn hoá-xã hội ở mọi cấp độ ngôn ngữ như ảnh hưởng của văn hoá và khối từ vựng, vào các cấu trúc ngữ pháp, và vào việc hiện thực hoá các chức năng giao tiếp. Dụng ngữ không phải chỉ thuần tuý là sự sử dụng ngôn ngữ theo đúng các quy tắc xã hội. Hơn nữa, quan điểm của Paulsston cho rằng ngôn ngữ chỉ là một tập hợp các quy tắc xã hội đã gây ra một số điểm cần tranh luận liên quan đến hai bình diện bổ sung của ngữ dụng học: (i) các quy ước xã hội của ngôn ngữ viết (ví dụ, cấu trúc hùng biện trong văn bản) và (ii) khả năng của sự tương

tác giữa những người không phải là bản ngữ với nhau có thể gây ra những mâu thuẫn về sự hợp chuẩn văn hoá.

Paulsston, C. quan tâm đến các khía cạnh thực tế nhiều hơn là những vấn đề lí thuyết trong lớp học. Dựa vào những ý tưởng của mình, bà đã biên soạn hai kiểu bài tập mà bà gọi là "bài tập rèn luyện giao tiếp." Bà cho rằng các kiểu bài tập này là điều kiện tiên quyết cho các hoạt động tương tác. Hình thức của chúng là phản ứng đồng thanh, thay thế, và các câu hỏi ám chỉ giống như các kiểu câu hỏi được sử dụng trong phương pháp nghe-nói trước kia. Ví dụ:

Giáo viên: *Describe the weather in your country.*

Học sinh: *It's beautiful / wonderful*

Giáo viên: *What's your responsibility?*

Học sinh: *It's to learn / learning*

Những bài tập rèn luyện giao tiếp kiểu này hao hao giống những bài tập giao tiếp đích thực. Chúng được phân biệt với các kiểu bài tập rèn luyện mẫu thức (pattern drill) trong phương pháp trực tiếp ở chỗ chúng yêu cầu người học trả lời đúng sự thật chứ không phải là phản ứng theo thủ tục quy định và phi giao tiếp như trong tình huống giáo viên chỉ vào một cuốn sách và hỏi *What's this?* và học sinh, mặc dù đã biết rằng đó là cuốn sách nhưng vẫn phải trả lời *It's a book*. Sau đó giáo viên lại hỏi tiếp *Is it a book?* và học sinh, mặc dù đã biết rõ đó là cuốn sách nhưng vẫn phải trả lời *Yes, it is, v.v...* Chính vì lí do này mà bài tập "rèn luyện giao tiếp" của Paulsston được đánh giá là chẳng qua cũng chỉ tên gọi mới cho khái niệm cũ "rèn luyện mẫu

thức” hay “luyện mẫu câu trong phương pháp nghe nói mà thôi.

Tình hình tương tự cũng có thể tìm thấy trong đường hướng dạy ngoại ngữ của Rivers. Trong hai bài viết đăng trên tạp chí TESOL [18,1971]; [19,1973], Rivers chia quá trình dạy ngoại ngữ ra thành hai giai đoạn: giai đoạn tiếp nhận kĩ năng (skill getting) và giai đoạn sử dụng kĩ năng (skill using). Trong hai giai đoạn này, các hoạt động trong lớp học được tổ chức theo trình tự từ thực hành các cấu trúc ngôn ngữ có sự kiểm soát của giáo viên đến việc sử dụng ngôn ngữ sáng tạo-giai đoạn mà người học dần dần tiến đến việc sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp thực thụ. Mặc dù các giai đoạn cuối được Rivers gọi là các giai đoạn sử dụng kĩ năng, nhưng về cơ sở lí thuyết mà những giai đoạn này dựa vào về cơ bản vẫn là cơ sở lí thuyết của phương pháp nghe-nói. Những phản ứng trong giao tiếp của người học trong các giai đoạn tiến sáng tạo giống như các loại bài tập có giáo viên hướng dẫn trong phương pháp nghe-nói. Kiểm soát ngôn ngữ là một điều kiện tiên quyết cần thiết để chuyển sang cấp độ sử dụng nơi mà người học có thể tương tác bằng ngoại ngữ. Thực hành trong tương tác tự động hoá được Rivers đưa vào chương trình dạy ngoại ngữ của mình. Mặc dù sự hoàn thiện ở giai đoạn rèn luyện các mẫu thức không còn là mục đích của việc dạy ngoại ngữ nhưng nó vẫn là một mục đích của việc “diễn đạt tự động hoá” (1971: 77). Chính vì chủ trương này của Rivers mà nhiều nhà giáo học pháp ngoại ngữ đã cho rằng mô hình dạy ngoại ngữ của bà không có gì mới mẻ mà nó chỉ là giải pháp bổ sung thêm một vài thành phần

nào đó vào phương pháp nghe-nói của những năm 1960 mà thôi.

Đường hướng dạy ngoại ngữ của Rivers sau này được phát triển dựa trên cơ sở lí thuyết về phát triển ngôn ngữ của M. A. K. Halliday [7,1975]. Rivers, W. [20,1976]; [21,1983] cho rằng bảy tiểu chức năng ngôn ngữ của Halliday-(i) chức năng công cụ-sử dụng ngôn ngữ để tiếp nhận sự vật, (ii) chức năng điều hành-sử dụng ngôn ngữ để kiểm soát hành vi của người khác, (iii) chức năng tương tác-sử dụng ngôn ngữ để tương tác với những người khác, (iv) chức năng cá nhân-sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt ý nghĩa và tình cảm cá nhân, (v) chức năng khám phá-sử dụng ngôn ngữ để khám phá và học hỏi, (vi) chức năng tưởng tượng-sử dụng ngôn ngữ để sáng tạo ra thế giới tưởng tượng, và (vii) chức năng thể hiện-sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp thông tin; và ba siêu chức năng: (i) chức năng biểu đạt tư tưởng, (ii) chức năng liên nhân, và (iii) chức năng kết cấu ngôn bản - hoàn toàn có thể áp dụng được vào việc dạy ngoại ngữ. Rivers gợi ý rằng việc dạy một ngoại ngữ cũng nên bắt đầu bằng việc học bảy tiểu chức năng mà bà gọi là các “vi chức năng của ngôn ngữ” và sau đó tiếp tục học sang các siêu chức năng mà bà gọi là các “vĩ chức năng của ngôn ngữ”. Bà lập luận rằng việc thụ đắc các tiểu chức năng là phương tiện hữu hiệu để đi đến việc thực hành ở cấp độ vĩ mô. Bà còn nhấn mạnh thêm rằng việc thụ đắc này là cơ bản nếu “các cố gắng ở cấp độ dụng ngữ vĩ mô phong phú và biểu cảm” (1983: 108). Điều có thể dễ thấy là, trong khi sử dụng hai khái niệm “ngôn ngữ vĩ mô” và “ngôn ngữ vi mô”, Rivers dường như đã đặt lại hai tên gọi

cho hai khái niệm “tiếp nhận kĩ năng” và “sử dụng kĩ năng” mà bà đã phát triển trong mô hình 1971 và 1973 của mình, còn về bản chất khung lí thuyết trong mô hình dạy ngoại ngữ của bà hầu như không có gì thay đổi.

2.3. Đường hướng tương tác của Savignon

Khái niệm “năng lực giao tiếp” được các nhà giáo học pháp ngoại ngữ ở bắc Mỹ biết đến chủ yếu là nhờ vào các công trình nghiên cứu của Sandra Savignon [22,1972]; [23,1983]. Các công trình của bà đã mở rộng và giải thích lại cụ thể và chi tiết hơn khái niệm “năng lực giao tiếp” của Dell Hymes và đã có ảnh hưởng đáng kể đến việc dạy ngoại ngữ, lúc đầu là việc dạy tiếng Pháp và các ngôn ngữ hiện đại khác ở Mỹ và Canada và sau đó là việc dạy tiếng Anh như là một ngoại ngữ.

Đường hướng tương tác của Savignon, đầu đó được thể hiện rõ ràng hơn trong *Teaching by Principles* của Brown, H.D. [2,1994], được dựa trên quan điểm xem ngôn ngữ như một nguồn tạo nghĩa. Ngôn ngữ là một phương thức của hành vi con người và “biết” hình thức giao tiếp này có nghĩa là biết sử dụng nó như thế nào để tạo nghĩa thông qua các hình thức ngôn ngữ. Theo Savignon, mục đích của bất kì chương trình dạy ngoại ngữ nào cũng là nhằm phát triển năng lực giao tiếp cho người học. Hơi khác với Hymes nhưng lại lại giống với Halliday, M.A.K. [7,1975]; [8,1978] và Breen & Candlin [1,1980], Savignon định nghĩa năng lực giao tiếp như là “sự diễn đạt, lí giải và đàm phán ý nghĩa liên quan đến sự tương tác giữa hai hoặc nhiều hơn hai

người hay giữa một người với một văn bản viết hoặc nói.” (1983: 294)

Để tìm hiểu năng lực giao tiếp trong lớp học, Savignon kiểm tra lại hai khái niệm liên quan đến hai khía cạnh “giao tiếp” và “năng lực”. Theo Savignon, đặc điểm chủ yếu của năng lực giao tiếp liên quan đến bốn khía cạnh: (i) bản chất động và bản chất liên nhân của năng lực giao tiếp và phụ thuộc vào việc đàm phán ý nghĩa giữa hai hay nhiều hơn hai người cùng chung nhau một hệ thống kí hiệu ngôn ngữ, (ii) có thể ứng dụng cho cả văn viết, văn nói và nhiều hệ thống tương tác khác, (iii) vai trò của ngôn cảnh trong việc xác định năng lực giao tiếp cụ thể, sự đa dạng bất định của các tình huống trong đó giao tiếp xảy ra, và thành công của một vai diễn cụ thể phụ thuộc vào sự hiểu biết của người ta về ngôn cảnh và vào kinh nghiệm tương tự mà họ đã gặp phải trước đó; và (iv) năng lực giao tiếp là một khái niệm tương đối, một khái niệm phụ thuộc vào sự cộng tác của tất cả các tham tố, một tình huống giúp cho ta hoàn toàn có lí khi bàn về các cấp độ khác nhau của giao tiếp (1983: 8-9). Bốn năng lực này là những chứng cứ để khẳng định rằng Savignon đã đúng hẳn về quan điểm ngôn ngữ học xã hội để mô hình hoá quá trình học ngoại ngữ. Mặc dù lúc đầu Savignon dự định mở rộng và giải thích lại khái niệm “năng lực giao tiếp” của Hymes, nhưng thông qua việc chấp nhận vai trò của kinh nghiệm văn hoá xã hội trong hoạt động giao tiếp và bản chất biến thiên của ý nghĩa và sự phụ thuộc của nó vào các yếu tố hữu ngôn và phi ngôn đã chứng tỏ rằng bà đã chịu ảnh hưởng nhiều từ quan

điểm coi ngôn ngữ như là một quá trình xã hội của Halliday, M.A.K. [8,1978].

Dựa vào mô hình năng lực giao tiếp của Canale & Swain [4,1980] và Canale, M. [3,1983], Savignon đã chi tiết hoá bốn thông số khái quát đặc trưng hoá của năng lực giao tiếp như sau:

1. Năng lực ngữ pháp: kiến thức về cấu trúc câu của một ngôn ngữ.

2. Năng lực ngôn ngữ học xã hội: khả năng sử dụng ngôn ngữ phù hợp với một tình huống đã cho có tính đến vai diễn của những tham tố, hoàn cảnh và mục đích của sự tương tác.

3. Năng lực ngôn bản: khả năng nhận ra các mẫu thức ngôn ngữ khác nhau để nối các câu hay các phát ngôn lại với nhau thành một chủ đề tổng thể, khả năng suy diễn ý nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ có kích thước lớn trong khẩu ngữ và bút ngữ.

4. Năng lực chiến lược: khả năng bù đắp cho sự thiếu hụt về kiến thức, về quy tắc ngôn ngữ, ngôn ngữ học xã hội và về các quy tắc ngôn bản hay các yếu tố hạn chế việc áp dụng như sự mệt mỏi, sự phân tán hay mất tập trung.

Đường hướng tương tác của Savignon lấy lớp học làm trọng tâm. Nó như là một mô hình để phát triển các chương trình dạy ngoại ngữ ở bắc Mỹ. Người ta có thể thấy các chương trình thiết kế dựa vào mô hình Savignon nhiều hơn vào các mô hình truyền thống, các kiểu mô hình thường phân chia việc dạy ngoại ngữ thành bốn mảnh vụn: nghe, nói, đọc, và viết. Thay vì dạy ngoại ngữ bằng bốn kỹ năng riêng biệt, Savignon đã đề xuất

một khung chương trình bao gồm bốn đặc điểm của năng lực ngôn ngữ đã được trình bày ở phần trên.

Chương trình dạy ngoại ngữ của Savignon gồm năm thành phần không phân biệt tầng bậc hay trình tự. Thành phần thứ nhất được gọi là “nghệ thuật ngôn ngữ”. Thành phần này tập trung vào việc dạy các quy tắc sử dụng và giải thích ngôn ngữ hoạt động như thế nào, nhưng không hạn chế vào việc phân tích ngôn ngữ. Việc thực hành có hệ thống nhằm ứng dụng các quy tắc ngôn ngữ được khuyến khích. Các kiểu bài kiểm tra đánh vần, các kiểu bài tập kiểm tra và mở rộng từ vựng, và các dạng bài tập luyện phát âm là những hoạt động chủ yếu. Thành phần “nghệ thuật ngôn ngữ” của chương trình có thể được xem như là việc đặt trọng tâm vào học siêu chức năng kết cấu ngôn bản của ngôn ngữ theo nét nghĩa của Halliday. Ở đây, dạy ngữ pháp theo đúng nét nghĩa truyền thống của nó dường như có chỗ đứng của mình. Savignon nhấn mạnh rằng hình thức của ngôn ngữ phải là một bình diện cơ bản của bất kì chương trình dạy ngoại ngữ giao tiếp nào và không nên coi nhẹ hơn các bình diện khác.

Thành phần thứ hai của mô hình có tên gọi là “ngôn ngữ phục vụ cho một mục đích nào đó”. Thành phần này liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ thực sự trong lớp học giống như các chương trình “tắm ngoại ngữ” trong phương pháp trực tiếp. Chủ trương này có thể đạt được bằng cách thiết lập ngoại ngữ như là một phương tiện giao tiếp chung của lớp học, một kiểu *lingua franca* theo nét nghĩa của ngôn ngữ học xã hội. Phạm vi của các mục đích có thể bắt đầu từ khả năng

lĩnh hội các câu cầu khiến như *Open your book on page 12* đến việc học các quy tắc của một môn chơi như cờ tướng trong đó hành động đóng vai trò trọng yếu còn ngôn ngữ đóng vai trò thứ yếu. Trong thành phần này, việc học ngoại ngữ được lí giải như là việc học siêu chức năng phản ánh tư tưởng theo nét nghĩa của Halliday, và trọng tâm của nó được đặt vào các khái niệm và các mối quan hệ hơn và vào các cấu trúc hình thức của ngôn ngữ. Nói cách khác, thành phần “ngôn ngữ phục vụ cho một mục đích nào đó” tập trung vào các kĩ năng và các chiến lược cần phải có để diễn đạt ý nghĩa giữa các cá nhân với nhau.

Thành phần thứ ba liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ thứ hai của cá nhân. Thành phần này bao gồm các khía cạnh tâm lí của việc thụ đắc ngôn ngữ, sự bày tỏ các quan điểm riêng, các giá trị và niềm tin có phạm vi từ việc chấp nhận những khác biệt giữa hai nền văn hoá hay sự phủ nhận giữa năng lực giao tiếp giống như người bản ngữ trong ngoại ngữ của người học. Nó làm rõ thực tế là “phân tích và đánh giá hành vi bản ngữ là một việc nhưng chấp nhận hành vi đó cho riêng mình lại là một việc khác.” (1983: 201). Thành phần này có thể được giải thích như là việc đặt trọng tâm vào học siêu chức năng liên nhân theo nét nghĩa của Halliday. Các hoạt động thiết kế để người học thực hiện bao gồm việc duy trì nhật trình của cá nhân hay việc xây dựng các gia phả chứa đựng các thông tin quan trọng về từng thành viên trong phả hệ.

Thành phần thứ tư và thành phần thứ năm cung cấp các cơ hội cho việc kết

hợp tự nhiên các siêu chức năng của ngôn ngữ với nhau. Thành phần thứ tư có tên gọi là “nghệ thuật sân khấu”. Thành phần thứ năm bao gồm các hoạt động như diễn kịch trong lớp, nhưng nó quan tâm đến các khía cạnh khác của sân khấu nhiều hơn là nội dung của nó như các vai diễn, mô phỏng tình huống thực. Nó cung cấp các cơ hội để phân tích và tổng hợp các hành vi liên quan đến giao tiếp. Đồng thời nó cũng cung cấp các cơ hội để thử nghiệm các hành vi này.

Thành phần thứ năm được gọi là “vượt ra ngoài lớp học”. Thành phần này bao gồm việc khám phá cộng đồng ngôn ngữ thứ hai, hoặc giao tiếp ở ngoài lớp học nếu người học sống trong môi trường ngôn ngữ thứ hai hoặc thông qua các phương tiện truyền thông như: tivi, radio, video hay các đại diện của nền văn hoá thứ hai nếu người học không sống trong môi trường ngôn ngữ thứ hai.

Chương trình dạy ngoại ngữ do Savignon đề xuất đã tiếp thu được trí tuệ của ngôn ngữ học hiện đại. Nó thể hiện rõ ràng đường hướng tương tác trong dạy ngôn ngữ giao tiếp qua việc mở rộng khái niệm năng lực giao tiếp của Hymes và tiếp thu những tư tưởng của Halliday, Savignon đã cung cấp một khung lí thuyết khá toàn diện và thuyết phục để hiện thực hoá một chương trình dạy tiếng không những trong lĩnh vực biên soạn tài liệu mà còn cả trong việc thiết kế các hoạt động của lớp học nữa. Vai trò của người dạy và người học trong quá trình tương tác được Savignon đặc biệt quan tâm (về vai trò của người dạy và người học trong lớp học, xem thêm H. V. Văn 1998). Đề xuất của Savignon là một

đóng góp rất quan trọng trong vào việc tìm hiểu bản chất của dạy ngôn ngữ giao tiếp. Nó hoàn toàn phù hợp với các chương trình ngoại ngữ lồng ghép bởi vì, như đã trình bày ở trên, nó không đặt trọng tâm vào bất cứ một bình diện nào của giao tiếp chẳng hạn như các kỹ năng khẩu ngữ hay các kỹ năng bút ngữ.

2.4. Widdowson và đường hướng dạy ngôn ngữ dựa vào ngôn bản

Trước hết cần phải khẳng định rằng Henry Widdowson, một trong những nhà ngôn ngữ học ứng dụng người Anh nổi tiếng nhất hiện nay, đã có những đóng góp quan trọng trong việc phát triển khái niệm “năng lực ngôn ngữ” như là một khái niệm giáo dục học và vào sự hiểu biết của chúng ta về bản chất của ngôn bản. Những quan điểm của ông được cả thế giới công nhận một phần do ông đã giải quyết được các mối quan tâm chung của mọi người, đặc biệt là việc phát triển các chương trình và tài liệu tiếng Anh cho các mục đích cụ thể (ESP) và các hoạt động của Hội đồng Anh, qua đó các nhà ngôn ngữ học ứng dụng người Anh đã góp phần đáng kể vào việc dạy ngôn ngữ được biết đến không những ở bên trong mà còn cả ở bên ngoài nước Anh.

Đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp của Widdowson có thể khái quát hoá như là đường hướng dựa vào ngôn bản. Ông cho rằng vấn đề thực sự của đường hướng giao tiếp không phải là dạy các hình thức hiện thực hoá ngôn ngữ của các hành động ngôn ngữ chung cụ thể như các chương trình thiết kế dựa vào chức năng đã gợi ý mà là dạy sự hiện thực hoá các cấu trúc có quan hệ với nhau của những hành động ngôn ngữ chung này, nghĩa

là cấu trúc ngôn bản. Điều này có thể thực hiện được thông qua việc phát triển sử dụng các kỹ năng dụng học của người học trong ngôn ngữ thứ hai, chẳng hạn như các chiến lược giải thích liên quan đến việc sử dụng các kế ước trong ngôn bản hay các thành phần phi ngôn và các kỹ năng người đọc đã phát triển ở ngôn ngữ thứ nhất.

Đường hướng Widdowson nhằm mục đích giúp người học có được năng lực sử dụng hệ thống các quy tắc của ngôn ngữ. Người học bắt đầu bằng việc phân tích ngôn bản; hoạt động này bao gồm việc phân tích ý nghĩa của ngôn bản và tổ chức các phương tiện phân tích. Kết quả là người học phát triển các kỹ năng ngôn ngữ thông qua việc sử dụng các kỹ năng phân tích. Việc đặt trọng tâm vào giải thích hay phân tích ý nghĩa, lấy đó làm xuất phát điểm cho việc học ngôn ngữ đã thực sự tạo cho người học một động cơ và một kinh nghiệm giao tiếp. Cả hai khía cạnh này, theo Widdowson, H.G. [29,1978]; [30,1979]; [31,1990], đều rất cơ bản cho việc phát triển năng lực giao tiếp.

Lí luận về ngôn ngữ giao tiếp của Widdowson được dựa trên hai cặp đối lập cơ bản: (i) sự phân biệt giữa phân tích ngôn ngữ học xã hội của ngôn ngữ với phân tích ngôn ngữ học của ngôn ngữ và (ii) giữa phân tích ngôn ngữ học của ngôn ngữ với cách sử dụng ngôn ngữ. Liên quan đến cặp đối lập thứ nhất, Widdowson cho rằng phân tích ngôn ngữ học của ngôn ngữ không đủ để hiểu bản chất bất định của ngôn ngữ. Ông phát biểu: “Nếu ý nghĩa được chuyển tải bằng sự xác định chính xác, nếu nó được biểu hiện hoàn toàn bằng các dấu hiệu ngôn ngữ, thì sẽ không cần thiết phải có kiểu đàm phán mà chính nó lại là trọng tâm

của hành vi giao tiếp, qua đó ý nghĩa được khám phá thông qua những cố gắng tương tác” (1979: 243).

Theo Widdowson, đàm phán là trọng tâm của giao tiếp bởi vì các thông số có thể ảnh hưởng đến giao tiếp (ví dụ, sự hiểu biết lẫn nhau) sẽ càng ngày càng tăng lên bởi những khác biệt về văn hoá xã hội. Điều này không có nghĩa là những người nói thuộc cùng một nền văn hoá không có những dị biệt. Trong thực tế, người ta có thể chứng kiến rất nhiều sự hiểu nhầm giữa những người giao tiếp trong cùng một nền văn hoá bởi vì họ không chia sẻ được những quy ước và những chờ đợi do chính xã hội và nền văn hoá của họ tạo nên.

Đối với cặp đôi lập thứ hai, Widdowson cho rằng cách sử dụng ngôn ngữ trong tình huống chính là sự thể hiện của hệ thống đó. Theo ông, hành vi ngôn ngữ là hành động tạo ra các phát ngôn trong một hoàn cảnh để phục vụ một mục đích nào đó. Nhiệm vụ của người học là phát triển khả năng tạo văn bản và giải thích văn bản. Khả năng này được hiểu là kiến thức về việc hệ thống ngôn ngữ được hiện thực hoá như thế nào trong các ngôn ngữ xã hội. Mặc dù Widdowson công nhận rằng chúng ta có thể tách bình diện thể hiện ra khỏi hệ thống, nhưng, đồng ý với quan điểm của Firth (1957), ông vẫn khẳng định rằng hai bình diện này đều cần thiết cho việc mô tả và giảng dạy toàn diện một ngôn ngữ.

Đi theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp của Widdowson, người học phải quan tâm không những đến việc phát triển các kĩ năng ngôn ngữ (bình diện sử dụng từ) mà còn cả đến năng lực giao tiếp (bình diện dụng ngữ) nữa. Tuy nhiên, không thể giả định rằng một khi

các kĩ năng được rèn luyện thì các khả năng giao tiếp sẽ tự động được phát triển theo, giống như cách giải thích của các nhà giáo học pháp thuộc đường hướng cấu trúc trước kia. Hai câu hỏi mà Widdowson đặt ra là: “Các kĩ năng ngôn ngữ được rèn luyện như thế nào khi chúng được xem không phải là mục đích tự thân mà là một khía cạnh của năng lực giao tiếp?” và “Kĩ năng ngôn ngữ hay việc sử dụng ngôn ngữ có quan hệ với các khả năng giao tiếp hay dụng ngữ như thế nào?”

Trả lời hai câu hỏi này, Widdowson đã giả định rằng người ta học ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ theo cùng cách với việc họ học ngôn ngữ thứ nhất. Ví dụ mà ông dẫn ra để minh họa là, trong một khoá học tiếng Anh phổ thông dành cho trẻ em, giáo viên có thể liên hệ ngoại ngữ với các tình huống mà là một phần của thế giới hiện thực các em đã có, kể cả lớp học, nơi mà các kinh nghiệm quen thuộc với các em đã được hình thức hoá và mở rộng thành khái niệm. Sau đó lớp học ngoại ngữ có thể liên hệ với thế giới bên ngoài thông qua các môn học như lịch sử hay địa lí. Do đó, nội dung của lớp học phải được rút ra từ các môn học khác ở trường, cung cấp cho học sinh những cơ hội để thể hiện hành vi giao tiếp có ý nghĩa về các chủ đề phục vụ cho các mục đích thực tế như phân loại, đánh giá, dự đoán, mô tả, v.v... Bằng cách này ngôn bản được tạo ra trong lớp học và người học, thông qua sử dụng, sẽ tìm ra hay đàm phán được các ý nghĩa thông qua các hoạt động tương tác. Đồng thời thông qua việc tạo ngôn bản trong ngoại ngữ người học có thể phát triển được khả năng xử lí cấu trúc tương tác của nó; nghĩa là, năng lực giao tiếp.

Đọc Widdowson, người ta có thể thấy rằng đường hướng dạy ngoại ngữ của ông vừa giống với phương pháp trực tiếp, vừa giống với phương pháp tự nhiên, hai phương pháp đã gây nhiều tranh luận kể từ khi chúng được đưa vào sử dụng từ thế kỉ 19. Chúng giống nhau ở chỗ cả ba đường hướng đều quan tâm đến bình diện ngôn ngữ của giao tiếp và đều dựa trên quan điểm cho rằng học có hiệu quả nhất là qua hành động, qua sử dụng ngôn ngữ chứ không phải chỉ thuần túy qua việc học về ngôn ngữ. Tuy nhiên, có một số điểm khác nhau cơ bản giữa đường hướng Widdowson với phương pháp trực tiếp và phương pháp tự nhiên; đó là, trong đường hướng Widdowson trọng tâm giảng dạy được đặt vào nội dung của ngôn bản và vào việc rèn luyện các phát ngôn trong giao tiếp và các thành phần chất liệu của ngôn ngữ, còn phân tích ngôn bản là một cái gì đó còn hết sức xa lạ với cả người dạy và người học.

Đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp do Widdowson đề xuất đã cung cấp một cách nhìn mới về bản chất giao tiếp của ngôn ngữ, và như Huckin, T. [9,1980] đã nhận xét, đường hướng của ông có vai trò tiên phong trong việc chuyển trọng tâm từ "tính đúng đắn của ngữ pháp" sang "sử dụng phù hợp". Việc đặt trọng tâm vào dụng ngữ trong lớp học đã dẫn đến kết quả là các kĩ năng nhận thức và sự kết hợp các hoạt động giải quyết vấn đề trong các tình huống giảng dạy khác nhau được quan tâm nhiều hơn.

3. Kết luận

Trong bài viết này chúng tôi đã kiểm tra lại có phê phán những đặc điểm cơ bản của đường hướng giao tiếp trong dạy ngoại ngữ. Những nội dung được trình bày ở trên đã chứng tỏ rằng dạy ngôn

ngữ giao tiếp là một đường hướng đa trị (multi-valent). Nó có nội hàm rộng đến mức mà nhiều khi người ta bị lúng túng không hiểu được bản chất của dạy ngôn ngữ giao tiếp là gì. Như phần trình bày của chúng tôi đã cho thấy, lúc đầu khái niệm "dạy ngôn ngữ giao tiếp" có quan hệ với các chương trình dạy ngoại ngữ được thiết kế dựa trên các chức năng ngôn ngữ và các phạm trù khái niệm (ý nghĩa), nhưng dần dần do sự hiểu biết của chúng ta về "thế nào là biết một ngôn ngữ? Spolsky, B. [25,1973] được mở rộng và phát triển, khái niệm "dạy ngôn ngữ giao tiếp" đã tiến hoá thành các phương pháp giảng dạy dựa trên những luận điểm về văn hoá xã hội lấy ngôn ngữ học chức năng của Halliday và mô hình năng lực giao tiếp của Hymes làm khung lí thuyết. Quá trình tiến hoá này được thể hiện từ việc lấy các kĩ năng ngôn ngữ riêng biệt làm mục đích rèn luyện sang việc lấy các tiểu chức năng ngôn ngữ làm mục đích giảng dạy, từ việc dạy giao tiếp thông qua các câu hay các phát ngôn đơn lẻ sang việc dạy giao tiếp thông qua ngôn bản và đàm phán ý nghĩa trong ngôn bản. Đến đây trả lời cho câu hỏi thứ hai "Có thể có một đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp thống nhất hay không?" tỏ ra là việc làm cần thiết. Nếu nhìn từ góc độ bi quan thì câu trả lời chắc chắn sẽ là "Không", bởi vì trên thế giới đã và đang tồn tại quá nhiều phương pháp tự khẳng định là "dạy ngôn ngữ giao tiếp", mỗi phương pháp dường như nhìn nhận vấn đề từ một góc độ khác nhau. Nhưng nếu nhìn từ quan điểm lạc quan thì câu trả lời sẽ là "Có". Tuy nhiên, để khẳng định như vậy đòi hỏi chúng ta không chiết trung nhưng phải có cái nhìn tích hợp và phải thiết lập, thông các tất cả những đường hướng

dạy ngôn ngữ giao tiếp hiện hành, những nội dung cơ bản hình thành nên đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Giống như trong ngôn ngữ học, ở mức độ khái quát nhất các đường hướng giảng dạy ngoại ngữ có thể được phân thành hai hệ hình: hệ hình hình thức hay cấu trúc và hệ hình chức năng hay ý nghĩa. Hệ hình hình thức đặt trọng tâm vào việc dạy các cấu trúc ngôn ngữ còn bình diện giao tiếp thì để người học “tự lo liệu”. Trái lại, hệ hình chức năng coi giao tiếp là đích của việc dạy ngoại ngữ và hình thức được xem là diện thể hiện và là phương tiện phải được rèn luyện để người học có thể sử dụng diễn đạt các ý nghĩa. Hệ hình chức năng có thể được khu biệt với hệ hình hình thức bởi những đặc điểm dưới đây:

- Trong hệ hình chức năng dạy ngôn ngữ được xem là dạy giao tiếp thông qua ngôn ngữ; nghĩa là, ngôn ngữ được xem như là một công cụ xã hội người nói/viết sử dụng để tạo nghĩa. Người nói/viết giao tiếp một cái gì đó với một người khác nhằm một mục đích nào đó dưới hình thức khẩu ngữ hay bút ngữ.

- Hệ hình hình thức chỉ tập trung vào phát triển năng lực ngôn ngữ (khả năng sử dụng đúng các cấu trúc ngôn ngữ). Trái lại, hệ hình chức năng lại đặt trọng tâm vào phát triển năng lực giao tiếp (khả năng sử dụng hệ thống ngôn ngữ một cách có hiệu quả và phù hợp) thông qua việc phát triển các năng lực ngôn ngữ.

- Dụng ngữ được xem như là việc phục vụ các siêu chức năng thể hiện tư tưởng, liên nhân, và kết cấu ngôn bản và

có liên quan đến việc phát triển năng lực giao tiếp của người học.

- Trong đường hướng giao tiếp người học tham gia vào việc thực hiện các nhiệm vụ thông qua ngôn ngữ và bằng ngôn ngữ; nghĩa là, họ sử dụng ngôn ngữ cho các mục đích khác nhau trong tất cả các giai đoạn của quá trình học tập.

- Khác với quy trình lên lớp thuộc hệ hình hình thức trong đó một điểm giảng dạy thường đi qua ba bước: (1) trình bày, (2) luyện tập, và (3) thực hành có kiểm soát và thực hành tự do; trong đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, quy trình giảng dạy có thể là (1) học sinh được giao nhiệm vụ và giao tiếp với nhau bằng các nguồn ngữ liệu có sẵn, (2) giáo viên chỉ trình bày các đơn vị dạy học nào tỏ ra cần thiết, và (3) học sinh được luyện tập nếu cần thiết (chi tiết xin xem Johnson, K. [11,1982]).

- Khác với hệ hình hình thức, đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp không những phải quan tâm đến việc đánh giá năng lực ngôn ngữ của người học mà còn phải quan tâm đến các năng lực khác của họ như năng lực ngôn ngữ học xã hội, năng lực ngôn bản, và đặc biệt là năng lực về chiến lược giao tiếp.

Dạy học nói chung và dạy ngoại ngữ nói riêng là một hoạt động phức tạp. Để có một đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp thống nhất đòi hỏi phải khái luận hoá nó từ nhiều góc độ khác nhau như thiết kế chương trình, biên soạn giáo trình, nghiên cứu vai trò của người dạy và người học, phương pháp lên lớp, phương pháp và hình thức kiểm tra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Breen, M.P. & C.N. Candlin., *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching*, Applied Linguistics 1/2. Pp. 89-112, 1980.
2. Brown, H.D., *Teaching by Principles*, Englewood. Cliff, NJ: Prentice Hall, 1994.
3. Canale, M., *From Communicative Competence to Communicative Language pedagogy*, (In) *Language and Communication*, Richards, J. & R. Schmidt. (Eds.). London: Longman, 1983.
4. Canale, M. & M. Swain., *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, (In) *Applied Linguistics*. 1/2. Pp. 1-47, 1980.
5. Firth, J.R., *Techniques of Semantics*, Trans. Phil. Soc., Pp. 36-42, 1935.
6. Firth, J.R., *Papers in Linguistics 1934-1951*, London: Oxford University Press, 1957.
7. Halliday, M.A.K, *Learning How to mean*, London: Edward Arnold, 1975.
8. Halliday, M.A.K., *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Baltimore, MD: Edward Arnold, 1978.
9. Huckin, T., Review of H.G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, *Language Learning*, 30. Pp. 209-227, 1980.
10. Hymes, D., *Competence and Performance in Linguistic Theory*, (In) *Language Acquisition: Models and Methods*, Huxley, R. & E. Ingram (Eds.). Pp. 3.28, London: Academic Press, 1971.
11. Johnson, K., *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford: Pergamon, 1982.
12. Jones, L., *Functions of English*, Cambridge: Cambridge University Press, 1977a.
13. Jones, L., *Notions of English*, Cambridge: Cambridge University Press, 1977b.
14. Littlewood, W., *Communicative Language Teaching: New Directions in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
15. Nunan, D., *Syllabus Design*, Oxford: Oxford University Press, 1988.
16. Paulston, C., *Linguistic and Communicative Competence*, *TESOL Quarterly*, 8. Pp. 347-362, 1974.
17. Paulston, C., *Teaching English as a Second Language: Techniques and procedure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
18. Rivers, W., *Talking off the Top of their Heads*, *TESOL Quarterly*, 5. Pp. 71-81, 1971.
19. Rivers, W., *From Linguistic Competence to Communicative Competence*, *TESOL Quarterly*, 7. Pp. 25-34, 1973.
20. Rivers, W., *The Natural and the Normal in Language Learning*, (In) *Papers in Second Language Acquisition*. Brown, H.D. (Ed.). *Language Learning*, 4. Pp. 1-8, 1976.
21. Rivers, W., *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching (3rd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
22. Savignon, S., *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development, 1972.
23. Savignon, S., *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

24. Savignon, S.J., *Communicative Language Teaching: State of the Art*, TESOL Quarterly, Vol. 25, No. 2. Pp. 261-276, 1991.
25. Spolsky, B., *What Does it Mean to Know a Language, or How Do You Get Someone to Perform his Competence?*, (In) *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Oller, J.W. & J.C. Richards (Eds.). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1973.
26. Van Ek, J. & L. Alexander., *Threshold Level English*, Oxford: Pergamon Press, 1980.
27. Hoàng Văn Vân., *Vai trò của người giáo viên ngoại ngữ trong lớp học theo đường hướng lấy người học làm trung tâm*, (Trong) *Kỉ yếu hội nghị nghiên cứu khoa học Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội*, Trang 29-33, 1988.
28. Wall, A.P., *Say It Naturally*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1987.
29. Widdowson, H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press, 1978.
30. Widdowson, H.G., *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 1979.
31. Widdowson, H.G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1990.
32. Wilkins, D., *Notional Syllabuses*, Oxford: Oxford University Press, 1976.

VNU. JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.XX, N_o3, 2004

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING: CAN WE HAVE A UNIFIED COMMUNICATIVE APPROACH IN VIETNAM?

Assoc.Prof.Dr. Hoang Van Van

School of Graduate Studies - VNU

In recent years, the term “communicative language teaching” (CLT) has been widely used by both researchers and teachers of second/foreign language. However, a close examination of the approaches that claim to be “communicative” reveals that the term CLT is not univalent: different scholars seem to use the term in different senses. Two questions are raised for exploration: (1) “What is CLT?” and “Can we have a unified communicative approach to foreign language teaching in Vietnam?” The paper starts by examining the ideas of some of the most influential communicative proponents such as Wilkins, van Ek & Alexander, Paulsston, Rivers, Savignon and Widdowson. Then it moves on to answer the second question by suggesting that it is possible to have a unified communicative approach to foreign language teaching in Vietnam. The paper concludes by enumerating some prominent features that help distinguish CLT from non-CLT approaches to foreign language teaching.