

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH DẠY TIẾNG ANH GIAO TIẾP Ở ĐẠI HỌC KHÔNG CHUYÊN NGỮ

COMMUNICATIVE ENGLISH SYLLABUS DESIGN FOR NON- LANGUAGE MAJOR UNIVERSITIES

LÊ THỊ HẰNG
(ThS; Đại học Quảng Bình)

Abstract: Syllabus designing is the first step which must be implemented in language teaching and learning process. By designing syllabus teachers basically grasp the specified objectives and tasks which need to be done to ensure the success for the whole course. Along with the development of communicative language teaching, many types of syllabus design have been created and introduced. This article gives an overview of the language syllabus types in communicative approach with analyzing negative and positive points of each type. The author also recommends an appropriate approach to English syllabus design enhancing the effectiveness of English teaching and learning in non-major English universities.

Key words: syllabus design; communicative approach; non-major English.

1. Mở đầu

Trong dạy-học ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp còn gọi là dạy ngôn ngữ giao tiếp, việc thiết kế chương trình học (syllabus design) là bước quan trọng đầu tiên trong tiến trình hiện thực hoá các hoạt động giảng dạy vào một lớp học cụ thể. Nhưng như Jack C. Rechard và Theodore S. Rodgers (2001) khẳng định, bản chất chương trình dạy ngôn ngữ giao tiếp vẫn còn là vấn đề đang được tranh luận. Thực tế, đã có nhiều hướng nghiên cứu thiết kế chương trình dưới quan điểm của lý thuyết giao tiếp, mỗi hướng có những ưu, nhược điểm riêng và phù hợp với mục đích của từng lớp học cụ thể. Trong bài này, chúng tôi sẽ phân tích, tổng hợp một số kiểu thiết kế chương trình học cơ bản trong dạy ngôn ngữ giao tiếp và đưa ra đề xuất hướng thiết kế phù hợp để dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tại các trường đại học ở Bình.

Chương trình học có tên tiếng Anh là *syllabus*, có thể được định nghĩa là việc lựa chọn và sắp xếp nội dung giảng dạy bao gồm cả việc đề xuất phương pháp và đánh giá trong một môn học cụ thể (Brown, 1995). Từ những năm 1970, chịu ảnh hưởng bởi quan điểm dạy ngôn ngữ giao tiếp, chương trình học được biên soạn chủ yếu dựa trên câu hỏi "Người học muốn/cần làm gì với ngoại ngữ mình học" hơn là câu hỏi "những thành tố ngôn ngữ nào cần được củng cố" (Nunan, 1997, tr.11). Như vậy, chương trình học ở đây tương đương với chương trình chi tiết của môn học trong hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam. Trong khi đó chương trình khung (curriculum) là một bản mô tả rộng hơn các mục tiêu chung thể hiện khái quát quan điểm văn hóa-giáo dục áp dụng cho các môn học đi cùng với nhau dựa trên định hướng về lý thuyết dạy-học ngôn ngữ. Ví dụ, năm 1980, Michael P. Breen và Christopher N. Candlin đã đề xuất một số nguyên tắc cần thiết trong xây dựng chương trình giao tiếp (the essentials of a

communicative curriculum) dựa trên mối quan hệ của 3 thành tố chính: *mục đích của khoá học, phương pháp và tiến trình đánh giá sự phù hợp của mục đích và hiệu quả của phương pháp*. Mối quan hệ giữa chương trình khung và chương trình học thể hiện ở điểm, chương trình học là những thông tin chi tiết về các nội dung dạy-học được chuyển dịch từ các quan điểm văn hóa-giáo dục khái quát của chương trình khung thành một chuỗi các bước thực hiện nhằm hướng đến các mục tiêu được xác định hẹp hơn ở mỗi cấp trình độ ngôn ngữ (Wachyu Sundayana, 2006).

2. Các kiểu thiết kế chương trình học tiếng Anh theo đường hướng giao tiếp

2.1. Theo Jack C. Recharđ và Theodore S. Rodgers (2001), trước những năm 1960, thiết kế chương trình học dựa trên tình huống là khuynh hướng chủ đạo ở Anh. Nội dung ngôn ngữ được giảng dạy trong các đơn vị bài học là các hình thái, cấu trúc ngôn ngữ thường được sử dụng trong những ngữ cảnh có thực hoặc tưởng tượng, được sắp xếp theo nhu cầu trao đổi nghĩa của người học (Wilkins, 1976). Nội dung các bài học trong chương trình gồm các tình huống giao tiếp mà người học thường gặp trong cuộc sống, ví dụ như việc mua một cuốn sách tại cửa hàng bán sách, phản nàn một số vấn đề với chủ nhà hay việc gặp gỡ một sinh viên mới. Chương trình theo khuynh hướng này gần giống với chương trình chức năng-ý niệm, tuy nhiên việc lựa chọn chức năng, ý niệm và các cấu trúc ngôn ngữ phụ thuộc vào tình huống. Ưu điểm của nó là cung cấp cho người học một ngữ cảnh cụ thể đòi hỏi người học phải nắm vững chức năng, ý niệm và các cấu trúc để có thể giao tiếp phù hợp với ngữ cảnh đó. Điều này làm cho hầu hết người học dễ dàng tiếp thu và khiến họ cảm nhận được mình đang học những điều có thể đáp ứng nhu cầu giao tiếp cấp thiết trong cuộc sống và công việc của họ. Nhưng nhược điểm của

nó là khi thiết kế nội dung chương trình, được quá nhiều tình huống khác nhau xảy ra trong giao tiếp, xuất hiện, trong khi đó lại không thể bắt người học học hết tất cả các tình huống đó. Bên cạnh đó, trong khuynh hướng này, các chức năng và ý niệm gắn với ngữ cảnh của một tình huống duy nhất, tuy vậy trên thực tế chúng có thể được sử dụng ở nhiều ngữ cảnh khác nhau. Cho nên, cuối những năm 1960, các nhà ngôn ngữ học ứng dụng Anh bắt đầu đặt câu hỏi về tính hiệu quả đối với việc thiết kế chương trình dựa trên tình huống.

2.2. Giai đoạn từ những năm 1970 đến những năm 1990 là giai đoạn nổi bật với nhiều đề xuất mới trong thiết kế chương trình của các học giả ủng hộ dạy ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp. Các đề xuất gồm có: chương trình dựa trên các kỹ năng (skills-based syllabus), chương trình dựa trên nhiệm vụ (task-based syllabus), chương trình dựa trên nội dung (content-based syllabus), chương trình chức năng-ý niệm (functional-notional syllabus), chương trình dựa trên năng lực (competence based syllabus) (David Nunan, 1988; Jack C. Richard, 2006, tr. 11, 12).

Chương trình dựa trên các kỹ năng tập trung vào 4 kỹ năng nghe, nói, đọc và viết và mỗi kỹ năng được chia nhỏ thành các tiêu kỹ năng thành tố của nó. Ví dụ, đối với kỹ năng nghe, gồm kỹ năng nghe để nắm ý chính, nghe để hiểu thông tin chi tiết, v.v. Tuy nhiên, những người ủng hộ dạy ngoại ngữ giao tiếp cũng nhấn mạnh đường hướng các kỹ năng kết hợp vì trong cuộc sống thực các kỹ năng thường được sử dụng kết hợp với nhau khi giao tiếp do đó đề xuất của họ là nên kết hợp các kỹ năng trong khi dạy. Chương trình dựa trên các kỹ năng được sử dụng nhiều cho lớp học tiếng Anh chuyên ngành hoặc tiếng Anh học thuật.

Trong 4 kiểu còn lại, chương trình dựa trên nhiệm vụ và chương trình dựa trên nội dung thường được các học giả phân loại

thành nhóm chương trình học định hướng tiến trình (Process-Oriented Syllabi), còn chương trình dựa trên chức năng-ý niệm và chương trình dựa trên năng lực được phân loại thành nhóm chương trình học định hướng sản phẩm (Product-Oriented Syllabi). Nhóm thứ nhất mang tính phân tích được phát triển khi các nhà thiết kế cho rằng nội dung chương trình phải nêu rõ các hoạt động và nhiệm vụ của người học. Nó nhấn mạnh quá trình hơn là hướng tới sản phẩm đầu ra. Nhóm thứ hai sử dụng phương pháp tổng hợp, nhấn mạnh sản phẩm của việc học, nên phù hợp với giáo dục đại học hiện đại, nơi nhấn mạnh khả năng sinh viên tự học, tự tư duy nghiên cứu theo những con đường riêng để đạt mục tiêu học tập của mình. Sau đây chúng tôi sẽ đi sâu tìm hiểu từng kiểu loại chương trình và các ưu, nhược điểm chính của hai nhóm này.

Mô hình chương trình dựa trên nhiệm vụ được phát triển đầu tiên trong một dự án ở Bangalore, phía nam Ấn Độ do một nhóm nghiên cứu dưới sự chủ trì của N.S.Prabhu năm 1983 (Carter và Nunan, 2001, tr. 225). Thiết kế chương trình theo hướng này gồm một chuỗi các nhiệm vụ hay hoạt động được sắp xếp theo thứ tự tăng dần về độ khó với người học, thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ dưới sự hướng dẫn của giáo viên, người học sẽ sử dụng ngôn ngữ giao tiếp để đạt mục đích-hoàn thành nhiệm vụ. Theo Jack C Richards (2006), xuất phát từ quan điểm cho rằng việc học sẽ đạt kết quả tốt từ việc tạo ra các tiến trình tương tác được thiết kế đặc biệt phù hợp với lớp học. Nhiệm vụ là một công việc mà người học làm và thực hiện bằng cách sử dụng nguồn ngôn ngữ đã có. Nhiệm vụ sẽ đem lại một kết quả nhất định chứ không đơn giản liên quan đến việc học ngôn ngữ dù rằng việc thụ đắc ngôn ngữ xảy ra khi người học thực hiện công việc như thế. Nhiệm vụ cũng sẽ chú trọng đến nghĩa. Các nhiệm vụ trong chương trình nên được chọn lựa phù hợp

với nguồn cơ sở vật chất ở môi trường dạy-học, năng lực ngôn ngữ và khả năng tiếp thu của sinh viên. Các nhu cầu về loại diễn ngôn và tương tác giao tiếp của sinh viên cũng nên được tính đến (Cigdem Yukcu, 2012). Các ví dụ về nhiệm vụ giành cho người mới bắt đầu học có thể là chuẩn bị các bản mô tả sơ lược tiểu sử về chính các bạn trong lớp cho lớp khác xem hoặc cho giáo viên xem; tạo ra một cuốn sách hướng dẫn nấu ăn của lớp; lập kế hoạch và thực hiện một chuyến dã ngoại của lớp (Miguel Angel Carranza, 2011), làm các tấm thiệp có viết lời chúc mừng nhân dịp lễ bằng tiếng Anh. Cách tiếp cận này phục vụ tốt cho việc tăng cường sự trôi chảy với các kĩ năng giao tiếp chung cho những học viên đã có sẵn nguồn tri thức ngôn ngữ. Nó cũng phù hợp cho tất các lứa tuổi và hữu ích cho những người học có nhu cầu phát triển kĩ năng và kinh nghiệm sống cũng như các yếu tố văn hóa. Nhược điểm của nó là việc xác định nội dung và mục tiêu đầu ra trong dạy-học ngôn ngữ chuyên ngành khá mờ nhạt. Nó cũng đòi hỏi sự sáng tạo và tính tiên phong cao từ phía giáo viên. Nguồn tài liệu và dụng cụ dạy-học thường không có trong giáo trình của lớp học ngôn ngữ. Việc đánh giá chương trình dựa trên nhiệm vụ có thể khó (Jack C Richards, 2006; Cigdem Yukcu, 2012).

Những người theo trường phái chương trình dựa trên *nội dung* lại xuất phát từ quan điểm người học sẽ thành công hơn nếu sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện để nắm được thông tin nào đó chứ không phải ngôn ngữ là đích cuối cùng. *Chương trình nội dung* trong dạy ngôn ngữ giao tiếp khác với phương pháp truyền thống ở điểm nội dung được thể hiện theo chủ đề và được quyết định trước. Nội dung được sử dụng như là sườn cho một đơn vị bài học (unit/lesson) chứ không phải là khung cho toàn bộ chương trình (curriculum). Ví dụ, trong một khoá học tiếng Anh giao tiếp kinh

doanh, giáo viên cùng với một chuyên gia về kinh doanh và nghiên cứu thị trường nhận dạng các chủ đề cơ bản trong lĩnh vực này để cung cấp một khung cho khoá học. Các bài học sẽ được phát triển tập trung vào kỹ năng đọc, kỹ năng thuyết trình, thảo luận nhóm, ngữ pháp, và ghi chép, tất cả được phát triển thành chủ đề tạo thành khung cho khoá học (Jack C Rechards, 2006). Tuy nhiên, nhiều học giả khác như Cigdem Yukcu (2012) còn bổ sung thêm rằng nội dung chương trình nên tính đến cả nhu cầu của người học chứ không chỉ từ những người thiết kế chương trình. Ưu điểm của cách tiếp cận này là phù hợp với việc thiết kế chương trình dạy-học tiếng Anh chuyên ngành hoặc dạy-học các môn học khác bằng tiếng Anh. Sinh viên vừa học được môn học chuyên ngành vừa thông qua môn học để thụ đắc ngôn ngữ. Chương trình như vậy giúp sinh viên học chính xác những gì họ cần nên sự hấp dẫn và động cơ học tập tiếng Anh được tăng cao. Nhưng điểm yếu của nó là người dạy khó có đủ trình độ để dạy tiếng Anh trong các lĩnh vực chuyên ngành đó. Hơn thế nữa, việc thiết kế các bài kiểm tra khó hơn bài kiểm tra của lớp học ngoại ngữ khác. Nó cũng sẽ là vấn đề đối với những sinh viên ở trình độ tiếng Anh thấp.

Thiết kế *chương trình chức năng-ý niệm* là cách tiếp cận được cho là gắn kết gần gũi với dạy ngôn ngữ giao tiếp. Trong đó, thiết kế *chương trình ý niệm* được nhà ngôn ngữ Anh D.A. Wilkins (1976) đề xuất năm 1976 là mô hình đầu tiên có ảnh hưởng quan trọng trong việc phát triển dạy ngôn ngữ giao tiếp và thiết kế chương trình dựa trên chức năng-ý niệm (Rechards và Rodgers, 2001). Để thiết kế theo chương trình theo kiểu này đầu tiên người biên soạn phải liệt kê các chức năng giao tiếp cần dạy cho người học. Chức năng giao tiếp gồm chức năng sống, chức năng xã hội, chức năng tự diễn đạt và chức năng nhận thức (Carol J.Orwig, 1999). Chức năng sống mô tả

những hành vi giao tiếp nhằm đáp ứng các nhu cầu cơ bản của con người như hỏi đường đi đến siêu thị để mua thực phẩm; chức năng xã hội mô tả những tương tác giao tiếp với người khác như các chức năng được sử dụng nhằm thiết lập và duy trì các mối quan hệ; chức năng tự diễn đạt mô tả ý kiến hay tình cảm; chức năng nhận thức phục vụ việc quản lý các cuộc đàm thoại. Tiếp theo, người biên soạn phải liệt kê các khái niệm nghĩa, các khái niệm này chỉ được mô tả chung chung vì với những ngôn ngữ khác nhau và những con người từ các nền văn hoá khác nhau sẽ biểu hiện nó theo những cách khác nhau. Nhưng chức năng và ý niệm luôn luôn đi cùng nhau; chức năng (functional) có thể là lời yêu cầu, lời từ chối, lời đề nghị, sự phàn nàn; ý niệm (notional) gồm các khái niệm như thời gian, thứ tự, số lượng, địa điểm, mức độ thường xuyên. Như vậy, ý niệm mô tả ngữ cảnh nơi cuộc giao tiếp sẽ diễn ra. Các mục tiêu dạy-học được nhận dạng thông việc “phân tích nhu cầu”. Ưu điểm của nó là người học được tạo cơ hội sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt tình cảm, quan điểm và các mục đích giao tiếp riêng của mình. Nhưng cách tiếp cận này đôi khi bị phê phán là quá trừu tượng và người học khó nghĩ ra các chức năng giao tiếp bên ngoài một ngữ cảnh cụ thể. Các cấu trúc khác nhau có thể được sử dụng để diễn đạt một chức năng giao tiếp nên thường khó để sắp xếp nội dung dạy-học theo tiến trình từ đơn giản đến phức tạp.

Sau khi đề xuất và ứng dụng các kiểu thiết kế chương trình học trên, người ta sớm nhận ra rằng cần phải có một bản chi tiết các thành tố khác nhau liên quan đến chương trình học một ngôn ngữ. Do vậy, Hội Đồng Châu Âu đã mở rộng, phát triển một kiểu chương trình học gồm các mục tiêu của các khóa học ngoại ngữ dành cho người lớn ở Châu Âu. Và kết quả là chương trình học giao tiếp đầu tiên được sử dụng rộng rãi với tên gọi trình độ tiếng Anh mức

Ngưỡng (Threshold Level English) (Ek and Alexander 1980) được phát triển trong phạm vi đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp của giai đoạn này. Nó miêu tả cấp độ thành thạo cần học để đạt mức ngưỡng và bắt đầu giao tiếp thực. Chương trình gồm các chủ đề, các chức năng, các ý niệm, các tình huống sử dụng ngôn ngữ nước ngoài cũng như từ vựng và ngữ pháp dành cho người học ở cấp độ sơ trung cấp (Intermediate Low) (Jack C. Richards, 2006, tr.11) Như vậy, cuối những năm 1990, chương trình định hướng theo cấp độ thành thạo thực chất là chương trình định hướng năng lực (competence-based syllabus) trở thành khuynh hướng chủ đạo trong dạy ngôn ngữ giao tiếp. Mức trình độ năng lực phù hợp với đối tượng học sẽ được chọn lựa trước, sau đó mới đến việc chọn chủ đề, chức năng, ý niệm, tình huống, từ vựng và ngữ pháp cần học theo nhu cầu để đạt mức trình độ đó. Trên thực tế thì kiểu chương trình này cũng được phát triển ở Mỹ. Khái niệm năng lực ở đây gồm một bản miêu tả các kỹ năng quan trọng, kiến thức, thái độ, hành vi cần có để thực hiện các hoạt động hoặc nhiệm vụ giao tiếp có hiệu quả trong thế giới thực. Dẫu các hoạt động này thường gắn với lĩnh vực công việc và sự tồn tại mang tính xã hội trong một môi trường mới, nhưng chúng cũng có thể liên quan đến bất kì lĩnh vực nào của cuộc sống. (Jack C. Richards and Rodgers, 2001)

Những thành công khi ứng dụng chương trình học giao tiếp đầu tiên này tại các nước châu Âu đã khuyến khích Hội đồng Châu Âu tiếp tục nghiên cứu và xây dựng một hệ thống bao quát cho tất cả cấp độ thành thạo ngoại ngữ với tên gọi là *Khung tham chiếu chung châu Âu* (Vũ Thị Phương Anh, 2006). Mục đích của việc xây dựng Khung tham chiếu chung châu Âu là mô tả các mức trình độ ngữ năng giao tiếp để phục vụ cho việc biên soạn chương trình khung, chương trình học, đánh giá ngữ năng giao tiếp, viết giáo

trình giảng dạy sử dụng chung trong ngữ cảnh văn hoá-xã hội đa dạng của các nước châu Âu (CEFR, tr.1). CEFR sử dụng các tiếp cận định hướng hành động dựa trên các đề xuất lý thuyết của các nhà triết học ngôn ngữ như Ludwig Wittgenstein và Dell Hymes và các thuyết về việc học ngôn ngữ. Cách tiếp cận này xem người sử dụng ngôn ngữ như một thành tố xã hội với nhu cầu phát triển năng lực giao tiếp riêng và chung của mình khi cố gắng để đạt mục đích hằng ngày của họ. CEFR chia năng lực chung thành kiến thức, các kỹ năng, năng lực tồn tại, và năng lực riêng thành năng lực ngôn ngữ, năng lực ngôn ngữ xã hội và năng lực ngữ dụng. Việc chia nhỏ này không nổi chính xác với các thành tố trong khái niệm ngữ năng giao tiếp nhưng tương đương với nó. Các năng lực giao tiếp chung và riêng này được phát triển bằng việc tạo ra hoặc tiếp nhận các loại ngôn bản trong những ngữ cảnh khác nhau dưới những điều kiện và rào cản khác nhau. Các ngữ cảnh này tương ứng với 4 phạm vi của cuộc sống xã hội gồm: giáo dục, nghề nghiệp, cộng đồng và cá nhân.

Rõ ràng các kiểu thiết kế chương trình học ngôn ngữ giao tiếp trên đều có những ưu, nhược điểm riêng, mỗi loại phù hợp với mục đích của từng lớp học cụ thể. Tuy nhiên, để ứng dụng dạy tiếng Anh tổng quát theo đường hướng giao tiếp cho sinh viên đại học không chuyên ngữ theo hệ thống tín chỉ, việc thiết kế chương trình định hướng sản phẩm, đặc biệt là chương trình dựa trên năng lực với việc sử dụng Khung tham chiếu chung châu Âu nên được chọn làm hướng chủ đạo kết hợp với kiểu thiết kế dựa trên nhiệm vụ.

3. Ứng dụng chương trình học vào dạy tiếng Anh giao tiếp cho sinh viên đại học không chuyên ngữ

3.1. Các thành tố và các bước phát triển của một chương trình học

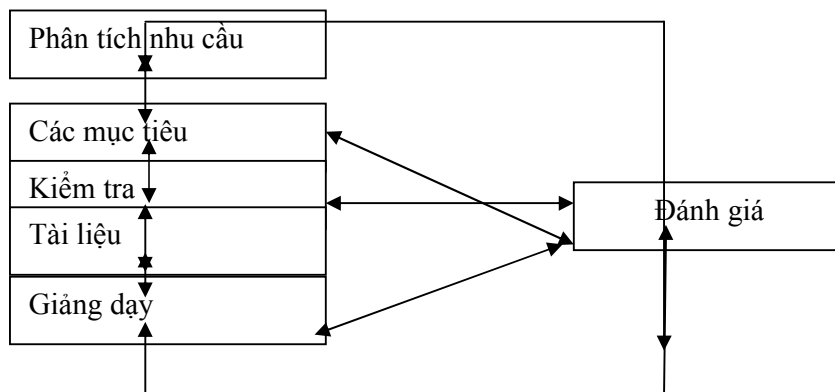
3.1.1. Các thành tố cần thiết của một chương trình học

Theo JD Brown (1996) and Wachyu Sundayana (2006), các thành tố cơ bản của một chương trình học gồm các mục tiêu, nội dung giảng dạy, các hoạt động dạy-học, đánh giá. Mục tiêu và nội dung chương trình không chỉ thể hiện các yêu cầu về kiến thức ngôn ngữ đích mà còn phải thể hiện các yêu cầu về năng lực đích biểu hiện ở ngữ thi (performance) qua bốn kĩ năng nghe, nói, đọc, viết đối với người học. Dưới đây là bản liệt kê chi tiết các yếu tố cần thiết trong nội dung giảng dạy của một chương trình học ngôn ngữ mà J.van Ek đề xuất:

1. Các tình huống mà ở đó ngôn ngữ nước ngoài sẽ được sử dụng, bao gồm cả những chủ đề được nói đến;

2. Các hoạt động ngôn ngữ mà ở đó người học sẽ tham gia vào;

3.1. 2. Các bước phát triển chương trình học



Sơ đồ: Mô hình các bước trong thiết kế chương trình học dựa trên đề xuất của JD Brown (1995)

Các bước trong phát triển chương trình học tự nó giống như mô hình giao tiếp giao dịch gồm việc lập kế hoạch, thực hiện, đánh giá, kiểm tra lại. Tiến trình này có thể diễn ra liên tục và nội dung chương trình không mang tính ổn định mà phụ thuộc và kết quả phân tích nhu cầu của đối tượng người học, việc kiểm tra đánh giá lại mục tiêu, hiệu quả của nội dung chương trình để có các điều

3. Các chức năng ngôn ngữ mà người học sẽ thực hiện;

4. Những gì người học có thể sẽ làm đối với mỗi chủ đề;

5. Những năng lực chung mà người học có thể sẽ vận dụng;

6. Những năng lực riêng (liên quan đến chủ đề) mà người học sẽ có thể vận dụng;

7. Những hình thái ngôn ngữ mà người học sẽ sử dụng;

8. Cấp độ kĩ năng mà người học sẽ có thể thực hiện. (J. van Ek, 1975, tr.8-9)

Tuy nhiên, việc liệt kê tất các thành tố này khi thiết kế chương trình không phải là công việc đơn giản, do đó Khung tham chiếu chung châu Âu được xây dựng với mục đích giúp giáo viên và người học quy chiếu các yêu cầu, nội dung, cách đánh giá theo từng cấp độ thành thực của ngữ năng giao tiếp.

chỉnh phù hợp. Sơ đồ 1 là mô hình các bước trong thiết kế chương trình học được rút ra từ đề xuất của JD Brown năm 1995.

3.2. Những điểm cần lưu ý trong dạy dựa trên định hướng sản phẩm

Theo Jack C. Richards (2006), hiện có 2 khuynh hướng giảng dạy dựa trên nhóm thiết kế chương trình định hướng sản phẩm. Đó là *dạy dựa trên ngôn bản* (text-based

instruction) và *dạy dựa trên các thành tố tạo thành năng lực giao tiếp* (competency-based instruction). Dạy dựa trên ngôn bản hay còn gọi là dạy dựa trên thể loại, ngôn bản được sử dụng để nói đến các chuỗi thứ tự cấu trúc ngôn ngữ được sử dụng trong một ngữ cảnh cụ thể. Vì vậy, các loại ngôn bản gắn với các tình huống giao tiếp khác nhau có thể được phân thành các loại như: trao đổi (đàm thoại), tiến trình (các chỉ dẫn, các bước làm thủ tục, các nghi thức), thông tin (miêu tả, giải thích, phóng sự), kể chuyện (kể chuyện, tường thuật). Những học giả theo trường phái này khẳng định rằng để sử dụng ngôn ngữ trong những ngữ cảnh khác nhau, người học phải học các loại ngôn bản thường xảy ra trong các ngữ cảnh đó. Đây cũng là cách tiếp cận ngôn ngữ theo phong cách và ngữ vực. Các loại ngôn bản được nhận dạng thông qua “phân tích nhu cầu” và phân tích ngôn ngữ khi chúng được sử dụng trong những ngữ cảnh cụ thể. Sau đó, các loại ngôn bản sẽ được cụ thể hoá với các thành tố khác như từ vựng, ngữ pháp, chủ đề, chức năng kết hợp 4 kỹ năng giao tiếp nghe, nói, đọc, viết.

Dạy dựa trên các yếu tố tạo thành năng lực giao tiếp được sử dụng nhiều trong các chương trình giảng dạy mang tầm quốc gia như ở Thái Lan, Indonesia, Philippin, đặc biệt là trong giáo dục đào tạo nghề. Vì thiết kế dạng này, dạy cho sinh viên những kỹ năng sống gắn liền với việc sử dụng ngoại ngữ trong những tình huống giao tiếp thường gặp hằng ngày. Tiến trình dạy học được modul hoá thành những bài học nhỏ với những mục tiêu rõ ràng và được kiểm tra thường xuyên xem liệu mục tiêu bài học có đạt được hay không nếu không phải học lại cho đến khi đạt được mục tiêu. Có 8 đặc trưng cơ bản trong cách tiếp cận chương trình này, đó là:

1. Tập trung vào việc thực hiện các chức năng giao tiếp thành công. Mục tiêu là giúp sinh viên trở thành những cá nhân độc lập

có thể đối phó với những yêu cầu của thế giới bên ngoài.

2. Tập trung vào các kỹ năng sống. Cách tiếp cận này dạy ngôn ngữ theo chức năng giao tiếp dựa trên các nhiệm vụ cụ thể. Sinh viên chỉ được dạy các kỹ năng ngôn ngữ cần có trong những tình huống mà chúng có chức năng thực hiện. Những hình thái ngôn ngữ này được quyết định bằng việc “phân tích nhu cầu”.

3. Dạy định hướng thực hiện giao tiếp (communicative performance). Những gì được tính đến là những gì sinh viên làm được như một kết quả của việc học. Nó nhấn mạnh đến hành vi giao tiếp hơn là kiến thức ngôn ngữ.

4. Tiến trình dạy được mô-dun hoá. Việc học ngôn ngữ được chia nhỏ thành những hoạt động có mục đích. Các mục tiêu được chia nhỏ thành những mục tiêu cần tập trung để cả giảng viên và sinh viên có thể cảm nhận được sự tiến bộ.

5. Kết quả được thể hiện rõ ràng. Các kết quả là kiến thức được cả giảng viên và sinh viên hiểu và thừa nhận. Chúng được cụ thể trong các mục tiêu về hành vi giao tiếp để sinh viên có thể biết hành vi gì được mong đợi ở họ.

6. Việc đánh giá liên tục, cả trong khi đang học. Sinh viên được kiểm tra trước khi dạy để xem họ thiếu kỹ năng gì và được đánh giá sau khi dạy xem kỹ năng đó đã được bổ sung chưa. Nếu chưa đạt họ phải học lại và được kiểm tra lại cho đến lúc đạt.

7. Việc nắm vững kiến thức được thể hiện qua các mục tiêu thực hiện giao tiếp. Đánh giá dựa trên khả năng thể hiện các hành vi được ngữ cảnh hoá hơn là các bài kiểm tra dựa trên giấy bút một cách truyền thống.

8. Việc dạy-học lấy sinh viên và cá nhân làm trung tâm. Về nội dung, cấp độ, tốc độ và các mục tiêu được xác định dựa vào nhu cầu các cá nhân. Việc học và những điều đã đạt được trước đó phải được tính đến trong

phát triển chương trình (curriculum). Việc dạy không dựa trên thời gian mà dựa trên sự tiến bộ của sinh viên theo nhịp độ riêng của họ và tập trung vào các khía cạnh mà họ thiếu năng lực.

Mặc dù hướng dạy-học này là giúp sinh viên có khả năng tự thích nghi và đối phó với các tình huống xảy ra trong cuộc sống nhưng việc phân tích các tình huống thành các nhiệm vụ và các năng lực cơ bản không phải khi nào cũng có thể thực hiện được. Nó cũng không dựa trên thời gian, người học phải học cho đến khi đạt mục tiêu đề ra nên tạo ra những khó khăn nhất định cho những nhà thiết kế chương trình.

4. Từ sơ lược lịch sử phát triển các kiểu chương trình học, phân tích các ưu nhược điểm của chúng, quá trình hiện thực hóa từ thiết kế chương trình đến các khâu dạy-học, chúng ta có thể hiểu biết thêm về bản chất của việc thiết kế chương trình học trong dạy ngôn ngữ giao tiếp. Dựa trên những phân tích đó chúng ta có thể thấy với đối tượng học là sinh viên đại học không chuyên ngữ, với học phần tiếng Anh tổng quát, thiết kế chương trình dựa định hướng năng lực có nhiều ưu điểm vượt trội. Đây thực ra là một kiểu thiết kế tổng hợp, nhưng chúng được bắt đầu từ việc xác định năng lực đích trước sau đó sẽ quy chiếu nội dung gồm các yêu cầu về kĩ năng, kiến thức, cách đánh giá phần nào đã được định hướng sẵn trong một khung tham chiếu đã được chuẩn hóa ví dụ như *Khung tham chiếu chung châu Âu*. Người học có thể dựa trên mục tiêu của chương trình thể hiện ở sản phẩm đích để có thể có các chiến lược học phù hợp với phong cách và năng lực riêng của mình nhằm hướng tới mục tiêu đó. Cách tiếp cận này phù hợp với dạy-học đại học theo hệ thống tín chỉ được Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định và các nguyên tắc xây dựng chương trình khung giao tiếp của Michael P. Breen và Christopher N. Candlin (1980). Ngoài ra, có thể kết hợp với cách tiếp cận

định hướng nhiệm vụ vì cách tiếp cận này cũng phù hợp với việc giảng dạy sinh viên đại học trong các học phần tiếng Anh tổng quát. Tuy nhiên, như phần đầu đã trình bày giữa chương trình khung và chương trình học có mối liên hệ mật thiết với nhau nên việc xây dựng chương trình khung cũng nên được các nhà quản lí quan tâm để nội dung của nó có thể định hướng và điều chỉnh sao cho phù hợp với các đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp ở ta.

Tài liệu tham khảo

1. Breen, Michael P. và Christopher N. Candlin (1980), *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
2. Brown, JD.(1995), *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, Mass.: Heinle&Heinle Publishers.
3. Krahnke, Karl. (1987), *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall Regents.
4. Nunan, D. (1988), *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
5. Rabbini, Roberto (2002), *An Introduction to Syllabus Design and Evaluation*, The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 5, May 2002.
6. Richards, J. và T.S.Rogers (1986), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
7. Richards, Jack C. (2006), *Communication language teaching today*. Cambridge University Press.
8. Wachyu S, dkk.(2006), *Compete-ce-Based English; Developing competencies in English for SMP and Mts*. Bandung: Grafindo Media Pratama.
9. Website: <http://www-01.sil.org/LinguaLinks/LanguageLearning/OtherResources/CommnPrpssOrFnctnsOfLngg/contents.htm>

(Ban Biên tập nhận bài ngày 19-07-2013)