

ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ KHẢ THI CỦA “ĐƯỜNG HƯỚNG GIAO TIẾP” TRONG DẠY HỌC TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIAO THÔNG VẬN TẢI

Đinh Như Lê

Trường Đại học Giao thông vận tải
Email: dnle@utc.edu.vn

Article history

Received: 05/02/2023

Accepted: 24/4/2023

Published: 05/6/2023

Keywords

Assessing, communicative language teaching approach, language theory, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), students

ABSTRACT

Even though the communicative language teaching (CLT) approach has been increasingly applied among English language universities, many scholars and studies raise the question about the appropriateness of this approach in technical universities. This paper, therefore, analyzes the nature of CLT, and assesses its strengths and weaknesses. Also, it evaluates the feasibility of the approach towards the target of English competency after two years' training at the University of Transports and Communication. The research results show that the CLT orientation is feasible when implemented in the form of activities to develop communicative functions and social interactions, ensuring that English teaching is optimal and suitable for students of the University of Transports and Communication.

1. Mở đầu

Quan niệm học tiếng Anh như một môn học thuộc khung chương trình cử nhân và kỹ sư 4-5 năm trong Trường Đại học Giao thông vận tải đang dần được thay thế bằng nhu cầu dùng tiếng Anh làm công cụ giao tiếp thành thạo để có lợi thế cạnh tranh xin việc sau khi tốt nghiệp. Trước nhu cầu học để làm chủ ngôn ngữ tiếng Anh, Nhà trường đã nâng cấp cơ sở vật chất phòng học hiện đại nhằm cải thiện chất lượng đào tạo trong các phòng học tiếng. Giáo trình cũng được lựa chọn cho phù hợp hơn với đối tượng sinh viên (SV) kỹ thuật dựa trên các tiêu chí cơ bản như nội dung hợp thời cuộc do các nhà xuất bản uy tín biên soạn, được thiết kế theo đường hướng giao tiếp chuẩn Khung tham chiếu châu Âu (CEFR) và tương thích với chuẩn đầu ra ngoại ngữ của Nhà trường. Tuy nhiên, vẫn còn một trong các vấn đề cốt lõi khẳng định chất lượng đào tạo là chọn định hướng của phương pháp giảng dạy nào để tận dụng thế mạnh về cơ sở vật chất, đội ngũ giảng viên có thâm niên và trình độ; đồng thời khắc phục hạn chế tình trạng lớp đông với thời lượng học hạn chế.

Để đạt mục tiêu chuẩn đầu ra của đề án chuẩn hóa ngoại ngữ, bài báo sẽ tìm hiểu bản chất của việc học ngoại ngữ nói chung trên nền tảng dạy học lấy người học làm trung tâm (student-centered) và học tập suốt đời (life-long learning). Theo đề án, SV tốt nghiệp cần đạt năng lực tiếng Anh bậc 3 khung tham chiếu châu Âu (CEFR), nghĩa là SV có thể hiểu được các ý chính của một đoạn văn hay bài phát biểu chuẩn mực, rõ ràng về các chủ đề quen thuộc trong công việc, trường học, giải trí, ... có thể xử lý hầu hết các tình huống xảy ra khi đến khu vực có sử dụng ngôn ngữ đó; có thể viết đoạn văn đơn giản liên quan đến các chủ đề quen thuộc hoặc cá nhân quan tâm; có thể mô tả được những kinh nghiệm, sự kiện, giấc mơ, hi vọng, hoài bão và có thể trình bày ngắn gọn các lý do, giải thích ý kiến và kế hoạch của mình. Theo đặc tả đó, bài báo sẽ tập trung tìm hiểu về đường hướng giao tiếp (Communicative Language Teaching - CLT) trong giảng dạy và đánh giá mức độ khả thi hướng đến mục tiêu cần đạt được trong môi trường dạy tiếng Anh thực tế tại Trường Đại học Giao thông vận tải. Vì thế, câu hỏi được đặt ra khi nghiên cứu vấn đề này là: Đường hướng giao tiếp được triển khai bằng hoạt động giảng dạy nào để đạt chuẩn đầu ra sau 2 năm học?

Về phương pháp nghiên cứu, tác giả thống kê các hoạt động giao tiếp lấy ra từ nguồn ngữ liệu sách học Complete PET của Nhà xuất bản Cambridge đang được giảng dạy cho đối tượng SV đạt trình độ A2 đang theo học B1 để đạt chuẩn đầu ra. Ngữ liệu này sẽ được phân loại xem hoạt động nào phù hợp định hướng giảng dạy phát triển tác vụ và hoạt động nào giúp đạt định hướng tương tác xã hội. Trên cơ sở thống kê các hoạt động từ sách, tác giả sẽ dự giờ, quan sát ngẫu nhiên 03 lớp để xem các hoạt động này được giảng dạy như thế nào.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Bản chất của học ngôn ngữ

Hầu hết các công trình nghiên cứu về bản chất học ngoại ngữ của con người đều phải dựa trên sự kết hợp các học thuyết về ngôn ngữ học và tâm lý học để tìm hiểu phương thức mà con người học, tiếp nhận và sản sinh ngôn ngữ.

Xuất phát từ triết lí nghiên cứu này, việc học ngôn ngữ được chia làm hai trường phái chính mà sau này phát triển thành nhiều trường phái nhỏ hơn để nghiên cứu chi tiết về bản chất của nó.

2.1.1. Ngôn ngữ là một hệ thống độc lập nên học ngôn ngữ là học một hệ thống lí thuyết tiếng gồm ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng riêng biệt

Theo trường phái này, ngôn ngữ có trước sự phát triển của giao tiếp xã hội nên bất kì ngôn ngữ nào cũng được coi là một hệ thống trừu tượng, cấu thành bởi các quy tắc và luật lệ. Các quy tắc và luật lệ này có thể tương tác, ràng buộc và làm nền móng cho nhau phát triển dần lên. Vì thế, hệ thống này tồn tại độc lập, gần như không biến đổi và không cần bối cảnh giao tiếp xã hội. Sau này khi xã hội phát triển, giao tiếp cũng phát triển theo và hệ thống lí thuyết hình thành ngôn ngữ đã có trước đó được con người đem ra sử dụng và hoàn thiện. Vì thế, lịch sử của ngôn ngữ của bất kì xã hội nào cũng đều có trước lịch sử của giao tiếp xã hội và cao hơn là lịch sử văn hóa. Quan niệm này đã được đề cập trong nhiều cuốn sách cách đây vài chục năm khi Internet và công nghệ dạy học còn nhiều hạn chế, cụ thể trong cuốn “Việc tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai và việc học ngôn ngữ thứ hai” của tác giả Krashen (1981) và “Chiến lược vĩ mô trong quá trình dạy ngoại ngữ” của tác giả Kumaravadivelu (2003).

Tương tự như vậy, Chomsky (1968) cũng lập luận rằng ngôn từ có thể được tạo ra mà không cần bối cảnh xã hội vì nó được hình thành từ cấu trúc trong tư duy não bộ chứ không phải nảy sinh từ cấu trúc xã hội bên ngoài. Nó là đặc thù của loài người và là điểm khiến loài người khác biệt với những loài động vật được cho là phát triển bậc cao nhất; “đó là đặc tính được quy định trong cấu trúc gen sinh học” nên con người sinh ra vốn đã có sẵn năng lực học ngôn ngữ (Cook, 2003, tr 41).

2.1.2. Ngôn ngữ là một sản phẩm thông tin do xã hội quy ước

Theo quan niệm này, ngược lại, ngôn ngữ ra đời và phát triển do nhu cầu con người cần trao đổi thông tin với nhau, vì thế nó bị quy ước, bị lí thuyết hóa để thỏa mãn các nhu cầu truyền đạt tin tức giữa các thành viên trong một nhóm, một cộng đồng. Các lí thuyết ngôn ngữ do đó được hình thành theo nhu cầu giao tiếp xã hội. Như vậy, học ngôn ngữ, về bản chất là học các tình huống giao tiếp, tương tác dựa trong bối cảnh của nó và các nghiên cứu về học ngôn ngữ không thể tách rời bối cảnh phát sinh ngôn ngữ đó. Theo trích dẫn của Larbah và Oliver (2015), các nhà nhân chủng học là những người đầu tiên nhấn mạnh tầm quan trọng của bối cảnh xã hội khi học ngôn ngữ và khi đặt ngôn ngữ trong bối cảnh xã hội của nó, người học ngôn ngữ sẽ dễ lĩnh hội ý nghĩa, cách dùng, lâu dần sẽ hình thành tư duy sử dụng ngôn ngữ đó theo đúng chức năng và dùng nó một cách linh hoạt để biểu đạt ý tưởng của mình. Dựa trên các học thuyết đã có, Holmes (2008) đã phát triển trường phái ngôn ngữ học chức năng có hệ thống, một lí thuyết ngôn ngữ chú trọng vào khái niệm chức năng ngôn ngữ. Hệ thống này khác với các học thuyết khác ở chỗ nó nghiên cứu ngôn ngữ từ góc độ tình huống phát sinh ngôn ngữ và cách nó vận hành trong bối cảnh xã hội đó. Vì thế, cùng một thông điệp, cách sản sinh ngôn ngữ sẽ khác nhau dựa trên 3 tiêu chí của bối cảnh: lĩnh vực (nói cái gì hoặc viết cái gì); quan hệ (mối quan hệ giữa người nghe - người nói hoặc người viết - người đọc); văn phong (thể loại, phong cách mà ngôn ngữ được sản sinh).

Nói tóm lại, nếu hiểu bản chất việc học ngôn ngữ là học cách truyền đạt thông tin cho người khác hiểu đúng mục đích thì việc dạy ngôn ngữ bằng đường hướng giao tiếp ở người trưởng thành (SV đại học) sẽ là cách tiếp cận hiệu quả. Thực vậy, năng lực học tiếng Anh ở trẻ em là năng lực tạo thành ngôn ngữ và năng lực biểu đạt nên cần sử dụng các phương pháp dạy học khác nhau để kích thích não bộ và phát triển kĩ năng ngôn ngữ đang hình thành của trẻ (Larbah & Oliver, 2015; Cummins, 2000; Crichton, 2009). Trong khi đó, dạy tiếng Anh cho đối tượng SV trưởng thành có sự khác biệt đáng kể về cách tiếp cận. Cụ thể là, thứ nhất, SV đã trưởng thành có những ảnh hưởng nhất định về tư duy và thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ trong quá trình học tiếng Anh. Thứ hai, năng lực tiếp nhận tiếng Anh của SV rất khác nhau và càng khác nhau giữa từng cặp kĩ năng là đọc - viết và nghe - nói (Brooks & Donato, 1994). Vì thế, chọn đường hướng giao tiếp để thực hiện mục tiêu đạt chuẩn tiếng Anh B1 khung châu Âu (CEFR) trong khoảng thời gian 4 học kì đối với SV khối Kỹ thuật là một phương pháp khả thi nhờ có sự hỗ trợ của công nghệ dạy học hiện đại và các phòng học thông minh đã được triển khai tại Trường Đại học Giao thông vận tải.

2.2. Dạy học theo đường hướng giao tiếp

Theo Harmer (2001, tr 84), CLT được định nghĩa là “*cách tiếp cận để hướng người học đến việc thực hành giao tiếp đạt hiệu quả truyền tin hơn là hướng người học đạt khả năng thuần lí thuyết và quy tắc hình thành ngôn ngữ*”. CLT ra đời vào cuối những năm 80 của thế kỉ XX, là một trong các chiến lược dạy ngôn ngữ được phát triển dựa trên một triết lí cho rằng dạy cho người học biết một ngoại ngữ là dạy người ta biết dùng ngôn ngữ đó để truyền đạt thông tin hiệu quả cho người khác. Để thúc đẩy việc sử dụng ngôn ngữ một cách có ý nghĩa, giảng viên dạy ngôn ngữ phải sử dụng các hoạt động nhằm khuyến khích SV tương tác nghe - nói, đọc - viết,... thông qua các tác vụ cụ

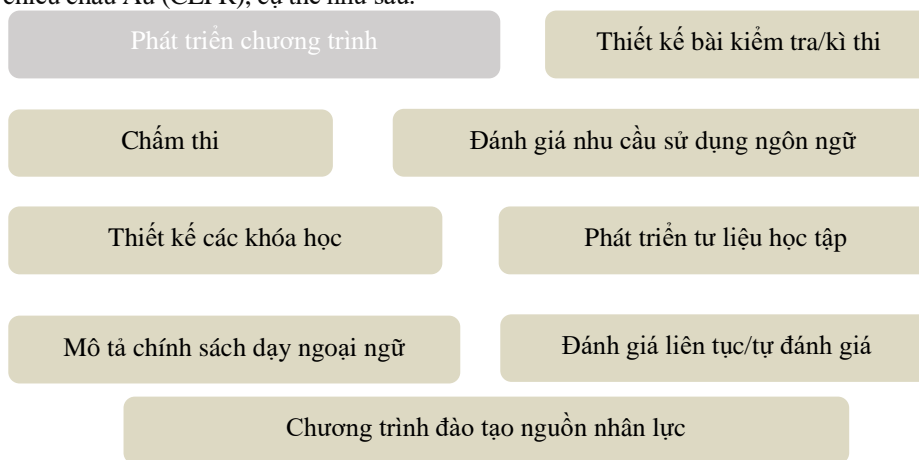
thể trong lớp học. Vì vậy, tương tác chính là mục tiêu, đồng thời cũng là phương pháp thực hiện để đạt được mục tiêu của CLT (Alamri, 2018).

CLT cũng được nhiều tác giả nhấn mạnh là có sự khác biệt so với các phương pháp dạy ngôn ngữ khác chính là ở mô hình quản lý lớp học của các giảng viên dạy thực hành tiếng. Richards (2006) lập luận rằng, cách bố trí cơ sở vật chất lớp học, đặc biệt là chỗ ngồi của SV phải thuận lợi cho SV tương tác theo cặp, theo nhóm mà không gặp trở ngại gì. Các tác vụ mà giảng viên xây dựng và giao cho SV phải “*khuyến khích SV thử nghiệm thực hành ngôn ngữ đa kỹ năng: nghe và nói, đọc và viết, hoặc đọc rồi diễn đạt lại, ... chứ không đơn thuần là trau dồi một kỹ năng đơn lẻ*” (Richards, 2006, tr 4). Ngoài cách tổ chức lớp học, ngữ liệu cần thiết để triển khai CLT cũng có nhiều điểm khác biệt so với các ngôn ngữ khác vì CLT được xây dựng dựa trên nền tảng học ngôn ngữ là học cách diễn đạt nên ngữ liệu được dạy phải là ngôn ngữ trích trong các tình huống thực tế hơn là các tình huống mô phỏng, giáo điều. Nguồn ngữ liệu và bối cảnh sử dụng ngữ liệu thực tiễn sẽ khiến người học dễ nhớ hơn do họ sẽ nhận ra nó trong nhiều tình huống khác nhau ngoài lớp học. Nó sẽ được lặp đi lặp lại có thể khi xem phim, khi đi mua sắm, khi vào nhà hàng, khi đến ngân hàng và nhiều tình huống xã hội khác. Cách dùng ngôn ngữ chứ không phải là quy tắc ngữ pháp, logic câu văn vì thế sẽ được người học nhớ lâu, hiểu đúng và đương nhiên sử dụng tự nhiên (Alamri, 2018; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Như vậy, về bản chất, người học không phải chỉ đơn thuần đang là người được dạy mà đang đồng thời tự mình trải nghiệm ngôn ngữ thực. Họ được khuyến khích để phát triển các phản xạ ngôn ngữ một cách chủ động và sáng tạo thay vì bắt chước theo khuôn mẫu. Với phương pháp dạy học này, SV được tiếp xúc với ngôn ngữ ở nhiều khía cạnh khiến ngôn ngữ mà họ học được không bị “bỏ xó” hay chỉ đơn thuần là một môn học lấy điểm.

2.3. Đánh giá mức độ khả thi của đường hướng giao tiếp trong dạy học tiếng Anh cho sinh viên tại Trường Đại học Giao thông vận tải

2.3.1. Tìm hiểu về Đề án chuẩn hóa Ngoại ngữ của Trường Đại học Giao thông vận tải

Việc áp dụng bất kỳ phương pháp giảng dạy nào trước tiên đều cần dựa vào việc phân tích khung chương trình. Tại Trường Đại học Giao thông vận tải, Đề án chuẩn hóa Ngoại ngữ áp dụng từ năm 2015, được xây dựng dựa trên Khung tham chiếu châu Âu (CEFR), cụ thể như sau:



Hình 1. Mục tiêu sử dụng CEFR

- Đối với thiết kế chương trình/bài giảng: Đằng sau Khung tham chiếu châu Âu là 4 nguyên lý được xây dựng giúp các nhà giáo dục học hiểu rằng: phải điều chỉnh CEFR cho phù hợp bối cảnh riêng; tập trung vào kết quả đầu ra của việc học; tập trung vào việc giao tiếp có mục đích; tập trung vào phát triển các kỹ năng thực hành ngôn ngữ nhằm nhuần (University of Cambridge ESOL Examinations, 2001, tr 2).

- Đối với giảng viên và người học: Các ngưỡng điểm trong khung CEFR có thể chia nhỏ thành các mức điểm chi tiết hơn để làm nền tảng cho việc tổ chức các hoạt động dạy và học. Các ngưỡng điểm này cũng có thể coi là mục tiêu người học tự đặt ra cho phù hợp với năng lực và hoàn cảnh học tập của bản thân để tự học đến khi đạt được trình độ theo yêu cầu. Đối với người dạy, khung này giúp họ phân tích điểm mạnh, điểm yếu của người học, từ đó tìm tòi và áp dụng các phương thức giảng dạy phù hợp với đối tượng người học, giúp nâng cao chất lượng đầu ra.

- Đối với người đánh giá: CEFR đặt ra khung điểm và diễn giải các năng lực cụ thể đối với từng kỹ năng khi đạt đến ngưỡng điểm đó. Dựa trên cơ sở khung này, người thiết kế các bài kiểm tra, đánh giá có thể tìm ngữ liệu phù

hợp khi xây dựng các bài kiểm tra năng lực ngoại ngữ. Giá trị của bài kiểm tra phụ thuộc vào chất lượng nội dung và trình độ của người kiểm tra; do đó, giá trị này càng cao thì khả năng quy chiếu nó với CEFR để biết năng lực của người học càng chính xác.

Dựa theo khung CEFR, Đề án chuẩn hóa Ngoại ngữ đã được thiết kế và điều chỉnh một lần đến năm học 2021-2022, với khối lượng tiếng Anh đã tăng lên đáng kể khi so với chương trình tiếng Anh được thiết kế trước đó. Cụ thể là, SV được học nhiều học phần và nhiều tiết tiếng Anh hơn trước đây (4 học phần tương đương 285 tiết gồm A1, A2 (học phần tăng cường), B1 và tiếng Anh chuyên ngành (học phần bắt buộc, tính điểm tích lũy trong học bạ) khi so với 3 học phần tương đương 165 tiết bắt buộc (F1, F2, tiếng Anh chuyên ngành)). Mục tiêu “đổi mới toàn diện việc dạy và học ngoại ngữ” theo Quyết định số 1400/QĐ-TTg (Thủ tướng Chính phủ, 2008) đã được Nhà trường hiện thực hóa bằng một chương trình đào tạo theo xu hướng ngoại ngữ thịnh hành nhất hiện nay là “tiếng Anh giao tiếp” (Communicative English) dựa trên tiêu chí của CEFR. Đây là bước ngoặt to lớn trong việc đổi mới chương trình đào tạo tiếng Anh của các trường khối không chuyên như Trường Đại học Giao thông vận tải, một nơi mà tiếng Anh từ lâu được coi là môn học “điểm yếu”, là nỗi sợ hãi của nhiều thế hệ SV khối Kỹ thuật. Sở dĩ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 và Đề án chuẩn hóa Ngoại ngữ của trường chọn Khung trình độ châu Âu hay Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam vì đó là một nền tảng lí luận thống nhất để thiết kế chương trình, biên soạn giáo trình, xây dựng các bài kiểm tra trình độ đã được áp dụng phổ biến ở nhiều quốc gia coi tiếng Anh là ngoại ngữ thứ nhất.

Bảng 1. Khung chương trình tiếng Anh

STT	Bậc học	Số tín chỉ	Số tiết			Điểm đạt	Ghi chú
			Lí thuyết	Thực hành	Tổng số tiết		
1	A1	4	45 (3TC)	30 (1TC)	75	5	Học phần tăng cường
2	A2	4	45 (3TC)	30 (1TC)	75	5	Học phần tăng cường
3	B1	4	45 (3TC)	30 (1TC)	75	4	Học phần bắt buộc
4	CN	3	30 (2TC)	30 (1TC)	60	4	Học phần bắt buộc
SV được cấp chứng chỉ nội bộ đạt chuẩn B1 nếu có điểm thi kết thúc học phần B1 đạt 5.0							

2.3.2. Việc áp dụng phương pháp giảng dạy giao tiếp CLT tại Trường Đại học Giao thông vận tải

Thống kê từ nguồn sách học bao gồm 110 hoạt động giảng dạy (bảng 2). Hoạt động phát triển chức năng giao tiếp chiếm phần lớn với tỉ lệ cao là 25,5%, chỉ đứng sau đó hoạt động giúp phát triển tương tác xã hội (30%). Hoạt động nghe và hoạt động theo từng dạng bài cũng được chú trọng để tăng cường thực hành ngôn ngữ trong lớp với tỉ lệ lần lượt đạt 13,6 và 11,8%. Hoạt động phát triển từ vựng chiếm 9,1% trong khi hoạt động đọc ít được tập trung hơn cả (4,5%) và các hoạt động hỗ trợ khác (5,5%) chỉ được đề cập lác đác tùy từng bài.

Bảng 2. Tỉ lệ về các dạng hoạt động trong sách học

Loại hoạt động	Tổng số	Tỉ lệ %
Hoạt động theo chức năng giao tiếp	28	25,5
Hoạt động tương tác xã hội	33	30
Hoạt động hỗ trợ	6	5,5
Hoạt động theo dạng bài	13	11,8
Hoạt động nghe	15	13,6
Hoạt động từ vựng	10	9,1
Hoạt động đọc	5	4,5
Tổng số hoạt động	110	100

Dựa theo bản chất của việc học ngôn ngữ, dạy học theo đường hướng giao tiếp không tập trung vào lí thuyết hình thành ngôn ngữ mà chú trọng vào việc thực hành các tình huống giao tiếp khác nhau. Các tình huống giao tiếp có thể là sự mô phỏng hoặc trích dẫn các ngữ cảnh tương tác, giao tiếp trong đời sống thực; vì vậy việc lồng ghép phát triển đồng đều cả năng lực ngôn ngữ và năng lực giao tiếp là rất quan trọng để tăng sự tự tin cho người học. Bảng 3 cho biết tỉ lệ phân bố các hoạt động phát triển năng lực ngôn ngữ đã được áp dụng trong các lớp học được quan sát và dự giờ như sau:

Ngoài các hoạt động giảng dạy giúp phát triển chức năng ngôn ngữ, nhiều giảng viên cũng triển khai các hoạt động phát triển kĩ năng giao tiếp như một cách thức giúp SV được thực hành ngôn ngữ nhiều hơn ngay trong môi trường lớp học. Dựa vào các ghi chép trong các tiết dự giờ ngẫu nhiên trong 03 lớp học, tác giả ghi nhận sự triển khai cấp, nhóm để thực hiện hoạt động đóng vai (role-play), giao tiếp và thảo luận các tình huống xã hội cụ thể.

Bảng 3. Tỷ lệ hoạt động phát triển chức năng ngôn ngữ

Loại hoạt động	Tổng số	Tỷ lệ %
Tìm kiếm thông tin bị khuyết	3	10,7
Đọc bản đồ để tìm vị trí	2	7,2
Ghi chép thông tin văn tắt	2	7,2
Chọn lọc thông tin	9	32,1
Ghép thông tin	4	14,2
Xác định thông tin đúng/sai	8	28,6
Tổng số hoạt động	28	100

Bảng 4. Tỷ lệ hoạt động phát triển tương tác xã hội

Loại hoạt động	Tổng số	Tỷ lệ %
Đóng hội thoại/đóng vai	10	30,3
Giao tiếp	8	24,2
Thảo luận	15	45,5
Tổng số hoạt động	33	100

2.4. Một số đề xuất từ kết quả nghiên cứu

Các hoạt động được thiết kế trong giáo trình Complete PET dành tối đa nội dung để phát triển đường hướng giao tiếp, phù hợp với chuẩn đầu ra của Đề án chuẩn hóa Ngoại ngữ. Vì vậy, việc triển khai giảng dạy theo đường hướng này đang và có thể được triển khai nhiều hơn để đảm bảo các yếu tố:

2.4.1. Xây dựng các tình huống giao tiếp dựa theo năng lực và trình độ phân loại đầu vào

Vì bản chất của CLT là hướng SV đến việc thực hành ngôn ngữ nên phương pháp này sẽ khó áp dụng nhất đối với các SV làm bài kiểm tra phân loại đầu vào chỉ đạt ngưỡng A1 (tương đương bậc 1 theo khung CEFR) do các hạn chế về từ vựng và ngữ pháp khiến việc phát ngôn hay diễn đạt không liên tục. Ở giai đoạn này, CLT tập trung nhiều hơn vào các kỹ năng thu nạp ngôn ngữ là nghe và đọc để tích lũy. Giảng viên thường chọn lựa các ngữ liệu dạy học đặc trưng nhất, điển hình nhất để tạo nền tảng ngôn ngữ cho người học với mục đích là xây dựng một môi trường học tập thân thiện để SV tự tin phát triển vốn ngôn ngữ còn hạn chế của mình mà không e dè hay lo lắng trong lớp (Marcellino, 2008). Nhờ các phòng học thông minh và sự hỗ trợ của công nghệ dạy học, trước hết SV sẽ được quan sát các bối cảnh ngôn ngữ sống động để việc thực hành tương tác sau đó sẽ suôn sẻ, ý nghĩa và ghi nhớ sâu hơn.

Ở các bậc năng lực ngôn ngữ cao hơn, đường hướng CLT phát huy thế mạnh lấy người học làm trung tâm khi SV được cho tình huống dùng tiếng Anh để thực hiện các tác vụ theo yêu cầu của giảng viên. Giảng viên chỉ đóng vai trò là người đặt ra các tình huống và đưa ra yêu cầu để SV chủ động, sáng tạo hình thức biểu đạt dựa trên những gì SV đã có; từ đó học hỏi, phát triển độ nhuần nhuyễn và chính xác trong năng lực ngôn ngữ của mình.

2.4.2. Thúc đẩy quá trình tự học ngôn ngữ một cách chủ động

Với phương pháp này, giảng viên đưa ra các bối cảnh ngôn ngữ khác nhau và yêu cầu SV tự tìm tòi và thể hiện các tình huống đó bằng ngôn ngữ của mình. SV không đơn thuần chỉ làm bài tập theo yêu cầu cho sẵn mà phải chủ động tra cứu, sưu tầm để có dữ liệu thể hiện phần diễn đạt của mình. Như vậy, việc học ngôn ngữ không còn giới hạn ở một kỹ năng mà là sự trau dồi của nhiều kỹ năng để hoàn thành tác vụ. Thêm vào đó, CLT chú trọng nhiều đến sự tương tác để đạt hiệu quả giao tiếp nên SV thường xuyên có hoạt động cặp/nhóm để thực hiện các tác vụ. Điều này là một lợi thế cho SV của Nhà trường khi phối hợp để thực hành những kỹ năng ngôn ngữ còn yếu của mình mà không bị tự ti hoặc xấu hổ trước các bạn.

2.4.3. Khắc phục tình trạng lớp học đông, gia tăng sự chủ động gắn kết và tương tác giữa người dạy - người học

Vì CLT không chú trọng vào lý thuyết ngôn ngữ mà đề cao việc thực hành ngôn ngữ nên các hoạt động triển khai CLT là hoạt động chung gắn kết giữa giảng viên với SV hoặc giữa các SV với nhau. Ở những bậc ngôn ngữ trung cấp B1, CLT đòi hỏi SV khá phải phối hợp với giảng viên trong các giờ học trên lớp để tất cả SV trong lớp đều có thể gắn kết với mọi hoạt động thực hành ngôn ngữ và đạt hiệu quả thực hành ngôn ngữ tối ưu. Điều này đã giúp khắc phục thực tại lớp học đông SV tại trường và một giảng viên của lớp gặp nhiều khó khăn trong việc vừa phải quản lý SV, vừa tập trung vào chuyên môn giảng dạy. Bằng cách xây dựng và đưa ra các tác vụ hợp lý, giảng viên đã thay đổi được vai trò cung cấp lý thuyết thuần túy của mình trong lớp. Giảng viên sẽ là người điều phối, hướng dẫn và cùng thực hành giao tiếp với SV, khiến SV tự tin chia sẻ và giao tiếp ngược lại với mình (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Dạy học ngôn ngữ theo đường hướng giao tiếp đã bù đắp phần thiếu hụt của các phương pháp giảng dạy ngôn ngữ truyền thống, vốn chỉ tập trung vào cấu trúc hơn là ý nghĩa. CLT coi ngôn ngữ là công cụ truyền đạt tin tức nên đường hướng này phù hợp với nhu cầu và động cơ của người chọn tiếng Anh làm công cụ giao tiếp trong đời sống và công việc. Vì thế, các lý thuyết ngôn ngữ đặc biệt là ngữ pháp chỉ là phần học được lồng ghép chứ không phải là trọng tâm của phương pháp giảng dạy này bởi vì nó không khuyến khích được sự thành thạo và chủ động phản xạ ngôn ngữ của người học. Các lỗi sai trong quá trình thực hành ngôn ngữ không quá quan trọng nếu nó không làm ảnh hưởng đến mục tiêu giao tiếp, hiệu quả và chất lượng giao tiếp. Thêm vào đó, đường hướng giao tiếp cho phép giảng viên và học viên được học ngôn ngữ trong các bối cảnh sát thực tiễn, vì thế các giáo trình và chương trình học luôn gần gũi với người học, lại liên tục cập nhật cho phù hợp với bối cảnh thời cuộc. CLT đã làm thay đổi hoàn toàn vai trò của giảng viên, hướng họ đến vai trò là người dẫn dắt, điều phối và tham gia trải nghiệm ngôn ngữ cùng SV khiến năng lực giao tiếp của họ được gia tăng và quan trọng hơn cả, ngôn ngữ mà SV đang được học là ngôn ngữ sống động của thực tiễn nên SV sẽ tự tin áp dụng ngôn ngữ đó trong môi trường ngoài lớp học.

3. Kết luận

Với bản chất của CLT, định hướng này phù hợp với mục tiêu của đề án Chuẩn hóa Ngoại ngữ của Trường Đại học Giao thông vận tải, đó là “hướng SV đến năng lực tự tin giao tiếp”. CLT cũng giúp khắc phục mô hình lớp học ngoại ngữ đông bằng các hoạt động triển khai theo cặp, nhóm; các tác vụ phối hợp tương tác sử dụng toàn diện 4 kỹ năng vĩ mô ngôn ngữ là nghe - nói - đọc - viết theo chuẩn khung châu Âu (CEFR). Theo kết quả nghiên cứu, đường hướng CLT khả thi khi được triển khai dưới hình thức là các hoạt động phát triển chức năng giao tiếp và tương tác xã hội, đảm bảo việc giảng dạy tiếng Anh đạt hiệu quả tối ưu và phù hợp với đối tượng SV của Nhà trường.

Tài liệu tham khảo

- Alamri, W. A. (2018). Communicative language teaching: Possible alternative approaches to CLT and teaching contexts. *English Language Teaching*, 11(10), 132-138. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n10p132>
- Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274. <https://doi.org/10.2307/344508>
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Crichton, H. (2009). “Value added” modern languages teaching in the classroom: An investigation into how teachers’ use of classroom target language aid pupils’ communication skills. *The Language Learning Journal*, 37(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/09571730902717562>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Holmes, J. (2008). *An introduction to sociolinguistics*. England: Pearson Education Limited.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. Yale University Press.
- Larbah, M., & Oliver, R. (2015). Code switching in ESL classrooms: A study of adult Arabic learners. *English Australian Journal*, 31(1), 3-18.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcellino, M. (2008). English language teaching in Indonesia: A continuous challenge in education and cultural diversity. *TEFLIN*, 19(1), 57-69. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v19i1/57-69>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Thủ tướng Chính phủ (2008). *Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 về việc phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”*.
- University of Cambridge ESOL Examinations (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*.