

TRAO ĐỔI

ĐƯỜNG HƯỚNG HÀNH ĐỘNG: MỘT ĐƯỜNG HƯỚNG LÝ THUYẾT MỚI HAY ĐƯỜNG HƯỚNG GIAO TIẾP PHÁT TRIỂN NÂNG CAO?

Nguyễn Quang Thuận*

*Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Ngoại ngữ, Ngôn ngữ và Quốc tế học,
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 18 tháng 09 năm 2017

Chỉnh sửa ngày 16 tháng 01 năm 2018; Chấp nhận đăng ngày 19 tháng 01 năm 2018

Tóm tắt: Đường hướng hành động - một đường hướng giáo học pháp mới - ra đời thật sự là một đóng góp quan trọng vào dạy và học ngoại ngữ. Tuy nhiên, còn rất ít các công trình nghiên cứu làm rõ đóng góp to lớn này, đặc biệt là làm rõ sự khác nhau và giống nhau giữa đường hướng giao tiếp và đường hướng hành động. Bài viết này phân tích những định hướng giáo học pháp mới của đường hướng hành động, một đường hướng giáo học pháp ngoại ngữ mới, cơ sở lý thuyết của Khung tham chiếu châu Âu. Đặc biệt, bài viết phân tích so sánh những điểm giống nhau và khác nhau giữa hai đường hướng giao tiếp và đường hướng hành động, và khả năng tích hợp của hai đường hướng này để có thể áp dụng hiệu quả đường hướng hành động nói chung và Khung tham chiếu châu Âu nói riêng vào dạy và học ngoại ngữ. Kết quả phân tích cho thấy đường hướng hành động có nhiều điểm khác với đường hướng giao tiếp, đặc biệt là đoạn tuyệt về mặt khoa học luận với đường hướng giao tiếp và là một đường hướng giáo học pháp mới chứ không phải là đường hướng giao tiếp phát triển ở mức độ cao hơn.

Từ khóa: đường hướng giao tiếp, đường hướng hành động, chủ thể xã hội, nhiệm vụ hành động

1. Đặt vấn đề

Trong dạy và học tiếng nước ngoài, một đường hướng giáo học pháp mới ra đời trong những năm 2000. Đó là đường hướng hành động (*approche actionnelle* hay *perspective actionnelle*) được trình bày trong Khung tham chiếu châu Âu (CEFR). Đường hướng giáo học pháp mới này có mục đích tích hợp hành động xã hội vào học ngôn ngữ. Đưa vào thực hành và áp dụng đường hướng này cho dạy và học tiếng nước ngoài luôn là một khó khăn không chỉ cho người dạy mà cho cả người học bởi vì đối với một số giáo viên và ngay cả các nhà lý luận và dạy học ngoại ngữ, đường hướng hành động là một sự tiến triển lô-gic của đường hướng giao tiếp và không có nhiều khác biệt giữa hai đường hướng giáo học pháp này.

Một số nhà lý luận và phương pháp dạy học ngôn ngữ như là Puren (2006), Bourguignon (2006, 2010) đã có nhiều công trình nghiên cứu về đường hướng hành động và rút ra một số điểm chung cũng như những điểm khác nhau giữa đường hướng hành động và đường hướng giao tiếp: đường hướng hành động là một cuộc cách mạng trong dạy và học ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng, sử dụng giao tiếp, tương tác, hợp tác hành động (co-action) trong mục đích tập trung hướng mục tiêu ngôn ngữ vào môi trường tự nhiên, nghĩa là giao tiếp và hành động được ưu tiên hơn học ngôn ngữ mang tính truyền đạt trên lớp. Quan điểm chủ đạo của đường hướng hành động là dự án tập thể và qua dự án này lớp học thực hiện hành động mà không phải chỉ dừng lại các hoạt động giao tiếp và càng không phải là các giả định. Tuy nhiên, một

* ĐT.: 84-912004484

Email: ngquangthuan@yahoo.fr

câu hỏi luôn được các nhà sư phạm, các giáo viên ngoại ngữ, thậm chí cả một số nhà lý luận và phương pháp dạy học ngôn ngữ đặt ra là: “*Khi đường hướng hành động được chọn và được áp dụng vào giảng dạy, liệu người ta lại rơi vào một đường hướng giao tiếp đơn giản hay không?*”

Mục tiêu chính của bài viết này là phân tích những định hướng giảng dạy mới của đường hướng hành động được trình bày trong Khung tham chiếu châu Âu. Tuy nhiên, trong phần đầu tiên, việc trình bày một cách khái quát đường hướng giao tiếp, một đường hướng giáo học pháp ngữ trị trong dạy và học ngôn ngữ, đặc biệt là ngoại ngữ, từ những năm 1970 sẽ là cần thiết để làm rõ đường hướng hành động. Tiếp theo, chúng tôi sẽ định nghĩa và phân tích so sánh những điểm giống và khác nhau giữa hai đường hướng giao tiếp và đường hướng hành động và khả năng tích hợp của hai đường hướng này để có thể áp dụng hiệu quả đường hướng hành động vào dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam.

2. Đường hướng giao tiếp

Ra đời vào những năm 1970 nhằm phản ứng lại các phương pháp nghe-nói và nghe-nhìn, Đường hướng giao tiếp không ngừng phát triển cho đến nay. Đường hướng này ra đời đúng vào thời kỳ người ta đặt vấn đề và muốn xem xét lại phương pháp sư phạm tình huống ở Anh và cũng đúng vào thời kỳ ngữ pháp sản sinh-biến đổi Chomsky (1957) (còn gọi là ngữ pháp cải biến-tạo sinh) đang trong thời kỳ hoàng kim. Đường hướng này mang nhiều tên khác nhau theo các thời kỳ khác nhau của lịch sử giáo học pháp: “Đường hướng nhận thức” (*Approche cognitive*) ở Bắc Mỹ, “Đường hướng chức năng” (*Approche fonctionnelle*), “Đường hướng khái niệm - chức năng” (*Approche notionnelle-fonctionnelle*), “Đường hướng giao tiếp” (*Approche communicative*). Nó được gọi là đường hướng vì trước hết nó dựa trên các kết quả nghiên cứu rất đa dạng và trên lý thuyết

tiêu biểu của thời đại, không phải dựa trên lý thuyết ngôn ngữ cấu trúc hay lý thuyết tâm lý hành vi, mà dựa trên lý thuyết nhận thức và rất nhiều lý thuyết khác, mặt khác là vì thận trọng, bởi vì người ta không coi nó như là một phương pháp đã được hình thành và xây dựng vững chắc. Dù rằng Chomsky (1957) phê phán rất nhiều các phương pháp nghe-nói và phương pháp tình huống, nhưng lý thuyết ngôn ngữ của ông cũng không phải là nguồn trực tiếp của đường hướng giao tiếp. Thật vậy, chính nhờ vào sự hội tụ của một số trường phái nghiên cứu cũng như các nhu cầu học ngoại ngữ rất lớn trong khuôn khổ của Cộng đồng Châu Âu, đặc biệt là Hội đồng Châu Âu, mà đường hướng giao tiếp ra đời.

Không có sự đoạn tuyệt nào về mục tiêu giữa các phương pháp cấu trúc và phương pháp chức năng như đã xảy ra giữa phương pháp trực tiếp và phương pháp truyền thống. Sự khác nhau là nằm ở cấp độ kỹ năng: đối với các nhà ngôn ngữ cấu trúc, kỹ năng ngôn ngữ đóng vai trò quan trọng, trong khi đối với các nhà ngôn ngữ chức năng thì kỹ năng giao tiếp mới là quan trọng, có nghĩa là sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp.

Vào thời điểm đó, mối quan tâm của nhiều nhà tâm lý học, xã hội học, sư phạm, giáo học pháp, v.v. tập trung vào một đối tượng mới, chủ yếu là người lớn di cư. Ở một số nước Châu Âu, nhất là ở các nước phát triển như Anh, Pháp, Đức, v.v., người ta tiến hành triển khai nghiên cứu và tổ chức dạy ngoại ngữ theo các mô hình khác nhau, từ đó xuất hiện phương pháp sư phạm mới. Dạy ngoại ngữ trong nhà trường cũng có những thay đổi lớn do ảnh hưởng của phương pháp dạy ngoại ngữ cho người lớn di cư đến tìm việc làm ở các nước phát triển như Anh, Pháp, Đức. Chính vì vậy, nhiều công trình chủ chốt ra đời như “*Một trình độ ngưỡng*” phục vụ dạy tiếng Anh xuất bản năm 1975 (*Threshold Level*) và “*Một trình độ ngưỡng*” phục vụ dạy tiếng Pháp xuất bản năm 1976 (*Un Niveau Seuil*)

do Hội đồng Châu Âu biên soạn (*Conseil de l'Europe*), Phân tích nhu cầu học sinh ngữ của người lớn trong môi trường nghề nghiệp (*Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*) do Bộ Đại học Pháp xuất bản (*Secrétariat d'Etat aux Universités*), v.v. Cũng vì vậy, lần đầu tiên hình thành nhiều nhóm nghiên cứu liên ngành về phương pháp dạy học tiếng nước ngoài ở Châu Âu.

Trong những năm 60, phương pháp nghe-nhìn dựa trên một sự lựa chọn nội dung ngôn ngữ theo tiêu chí tần số sử dụng mà người ta cho là phù hợp với ngôn ngữ mà người học sẽ sử dụng sau này trong cuộc sống hàng ngày và cuộc sống nghề nghiệp. Thực tế không phải hoàn toàn như vậy, ngay cả khi người ta đã cố gắng làm cho nó thích hợp về mặt nội dung, vì rằng phương pháp nghe-nói ưu tiên dạy diễn đạt nói và đòi hỏi tiếp thu dần dần từ vựng từ một phần chung (*tronc commun*) và đã không vượt lên cấp độ câu (*phrase*). Đầu những năm 1970, các nhà nghiên cứu, các nhà lý luận và phương pháp dạy học, các nhà sư phạm đã cố gắng rất nhiều để đưa ra một đường hướng đa dạng làm sao thích ứng với từng đối tượng học. Chính vì lẽ đó, nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực lý luận và phương pháp dạy học ngoại ngữ thời kỳ này tập trung vào việc phân tích nhu cầu người học trước khi biên soạn tài liệu dạy và học.

Theo đường hướng giao tiếp, người ta quan tâm đến phát triển cả 4 kỹ năng (ngay nay người thêm vào kỹ năng nói tương tác và viết tương tác, chủ yếu nói tương tác vì tất cả phụ thuộc vào nhu cầu của người học). Chức năng của ngôn ngữ là giao tiếp. Ngôn ngữ được coi như một công cụ giao tiếp và tương tác xã hội. Người ta học một ngoại ngữ chủ yếu là để giao tiếp. Mục tiêu cuối cùng của việc dạy hay học một ngoại ngữ không phải là biết cái gì mà là làm được cái gì, có nghĩa là phải đạt được mục tiêu là giao tiếp hiệu quả. Giao tiếp là để học ngôn ngữ và học ngôn ngữ là để giao tiếp. Các kiến thức ngôn ngữ như

ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, v.v. chỉ là phương tiện phục vụ giao tiếp. Người ta coi trọng coi trọng cả bình diện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ trong việc phát triển các kỹ năng giao tiếp nói và viết, các kỹ năng thực hành sử dụng một cách phù hợp các kiến thức ngôn ngữ và văn hoá, v.v., vào các hoàn cảnh giao tiếp cụ thể.

Các nhà lý luận và phương pháp dạy học theo đường hướng giao tiếp cho rằng giao tiếp hiệu quả bao hàm một sự sử dụng thích hợp các cấu trúc ngôn ngữ vào các tình huống giao tiếp (tu cách, tuổi, thứ bậc xã hội, v.v. của người giao tiếp với mình) và ý đồ giao tiếp (hay chức năng ngôn ngữ: cảm ơn, xin phép hay yêu cầu ai làm gì, v.v.). Cũng theo đường hướng giao tiếp, học một ngoại ngữ không phải tạo ra các thói quen hay các phản xạ như trong một số phương pháp trước đây, mà học là một quá trình xây dựng sáng tạo. Vì vậy, các bài tập cấu trúc bị phê phán vì nó hoàn toàn máy móc và không liên quan đến một tình huống giao tiếp cụ thể nào và kết quả là tạo nên một sự buồn tẻ cho cả người học và người dạy. Đối với đường hướng giao tiếp, tất cả các hoạt động đều phải gắn với hoàn cảnh giao tiếp.

Tuy nhiên, đường hướng giao tiếp cũng bộc lộ không ít hạn chế và bị phê phán tương đối mạnh mẽ. Theo Coste (1994), hành động lời nói trong đường hướng giao tiếp được đánh giá là còn quá tĩnh. Danh sách cấu trúc ngữ pháp nhường chỗ cho các danh sách hành động lời nói và khái niệm, tuy nhiên danh sách này vẫn chỉ là một danh sách mô tả mang tính thống kê. Coste phê phán chủ nghĩa chức năng thuần khiết và cứng nhắc bởi vì nó nhằm vào một đối tượng người học lý tưởng, một lý thuyết phát triển trong những hoàn cảnh dạy-học tách khỏi các đòi hỏi về vật chất và các chương trình học cổ điển. Vẫn theo Coste, người học học trong một môi trường mà họ không chịu trách nhiệm về việc học của mình và người dạy không được đào tạo đầy đủ để áp dụng đường hướng giáo dục pháp ngoại ngữ này.

Tuy nhiên, đường hướng chức năng đã chứng minh rằng để dạy và học tốt không nhất thiết phải có một môn học tốt và người học phải là đối tượng được quan tâm trước tiên; các kỹ năng đọc, viết phải lấy lại vai trò và vị trí của mình. Mặt khác, người học có thể bắt đầu học ngôn ngữ chuyên ngành như tiếng Anh hay tiếng Pháp kinh tế mà không nhất thiết phải bắt đầu học ngôn ngữ chung, như tiếng Anh hay tiếng Pháp chung (*l'anglais ou le français général*) rồi sau đó mới học ngôn ngữ chuyên ngành.

Tuy nhiên, ngôn ngữ chuyên ngành nói chung và tiếng Pháp chuyên ngành nói riêng cũng chỉ đáp ứng được một đối tượng đặc thù trong một thời gian nào đó. Thật vậy, tiếng Pháp chuyên ngành được dựa trên cơ sở nhu cầu của người học. Nó nhằm vào mối quan hệ giữa hai người đối thoại trong các hoàn cảnh giao tiếp và theo các vai trò trong xã hội. Một trình độ ngưỡng (*Un Niveau Seuil / A Threshold Level*) có đóng góp quan trọng vào dạy và học ngoại ngữ nói chung trong việc dạy ngoại ngữ, nhất là ngoại ngữ chuyên ngành cho người lớn tuổi người nước ngoài. Dựa vào *Một trình độ ngưỡng*, người ta xác định nhu cầu của người học theo các hành động lời nói mà họ sẽ phải thực hiện trong một số hoàn cảnh giao tiếp. Tuy nhiên, kết quả áp dụng *Một trình độ ngưỡng* vào dạy và học ngoại ngữ cũng không được như mong muốn.

Mãi sau này, khái niệm nhu cầu người học vẫn còn xa lạ. Hơn thế nữa, khái niệm này vẫn còn mơ hồ và lẫn với mục đích, lợi ích, v.v. Người dạy phải xác định nội dung dạy học theo các mục tiêu chung. Theo Richterich (1974, 1985), dạy một ngoại ngữ phải gắn liền với đối tượng học, nên cần thiết phải mô tả tỷ mỉ đối tượng người học. Hơn thế nữa, nhu cầu của người học cũng rất khác nhau, nó phụ thuộc vào nhiều yếu tố: phụ thuộc vào quan hệ giữa nước của người học với nước nói thứ tiếng mà người học thụ đắc và lĩnh hội, phụ thuộc vào trình độ tiếng của cá nhân người

học, phụ thuộc vào sự khác nhau giữa các cá nhân người học.

Đánh giá nhu cầu của người học thường là rất khó vì chính bản thân người học cũng không có khả năng diễn đạt một cách rõ ràng. Vì vậy, các nhà sư phạm, người dạy phải thiết lập một danh sách các nhu cầu ít nhiều chung chung. Đặc biệt, nhu cầu người học cũng không thể thiết lập một lần ngay từ khi bắt đầu học, vì nhu cầu cũng phát triển và thay đổi ngay trong quá trình học. Thậm chí, một số nhà lý luận và phương pháp dạy học ngoại ngữ, Coste (1972) chẳng hạn, cho rằng khái niệm nhu cầu ngôn ngữ không tồn tại một cách thực sự. Theo Besse (1978), đường hướng chức năng quan tâm quá nhiều đến nhu cầu của người học mà không quan tâm nhiều đến cái mà người học có – đó là “tiềm năng học của người học” (*ses potentialités d'apprentissage*), có nghĩa là các chiến lược học, các năng lực “biết-học” (*savoir-apprendre*) của chính người học đã thụ đắc, lĩnh hội được trước khi học một ngoại ngữ. Về vấn đề nhu cầu người học, theo các nhà giáo học pháp ngoại ngữ, các sinh viên có nhu cầu học một ngoại ngữ nào đó vì những lý do nghề nghiệp, kinh doanh, du lịch... sẽ hứng thú hơn các sinh viên học một ngoại ngữ vì lý do bắt buộc.

Tuy nhiên, các nguyên lý và các ứng dụng sư phạm của đường hướng giao tiếp trong dạy ngoại ngữ đôi khi cũng gây nên những tranh luận. Trước hết, đường hướng giao tiếp “quá ưu tiên” giao tiếp, nhất là giao tiếp nói, mà sao nhãng phát triển các kỹ năng đọc hiểu, diễn đạt viết, thậm chí cả kỹ năng nghe hiểu. Về vấn đề này, Little (1997, dẫn theo Lamy, 2001) cũng nhấn mạnh rằng đường hướng giao tiếp quan tâm chủ yếu đến phát triển và rèn luyện kỹ năng nói mà ít quan tâm các bình diện siêu nhận thức của quá trình học. Điều này sẽ làm giảm cơ hội, may mắn thành công học ngoại ngữ của người học. Chính các hoạt động siêu nhận thức giúp người học trở thành người kiến tạo chứ không phải là người tiêu

thụ tri thức. Quá trình siêu nhận thức cũng đóng vai trò hết sức trong quá trình khám phá bản thân và ý thức về mình của người học. Nếu không tự chủ trong việc học, người học sẽ không tự chủ trong môi trường mà mình đang sống, đang làm việc.

Cuối cùng, các phê phán tập trung vào khái niệm nhu cầu của người học (Nguyễn Lân Trung, 2014). Nhìn chung các tranh luận này tập trung vào 3 điểm chính. Thứ nhất, đánh giá nhu cầu của người học luôn là một công việc khó khăn. Thứ hai, người ta chưa bao giờ đánh giá một cách chính xác và sâu ảnh hưởng và tác động của đường hướng giao tiếp đến dạy và học ngôn ngữ, đặc biệt là học ngoại ngữ. Mặt khác, đánh giá người học không phải lúc nào cũng dễ dàng và chính xác.

Tất cả những lý do vừa nêu đã dẫn đến sự ra đời của đường hướng hành động, một đường hướng giáo học pháp mới, vào đầu những năm 2000. Trong phần dưới đây, chúng tôi sẽ thảo luận về định nghĩa đường hướng hành động; tiếp theo, bằng phương pháp so sánh từng cặp đôi những khái niệm quan trọng nhất liên quan đến hai đường hướng (giao tiếp/ hành động (*communication/ action*), người học/ người sử dụng (*apprenant/ usager*)/ chủ thể học/ chủ thể xã hội (*acteur-apprenant/ acteur social*) nhiệm vụ giao tiếp/ nhiệm vụ xã hội (*tâche communicative/ tâche sociale*), kiến thức/ năng lực (*connaissance/ compétence*) và các hành động lời nói (*actes de parole*), chúng tôi sẽ làm rõ những điểm giống nhau và những điểm khác nhau giữa chúng và đặc biệt làm nổi bật các đặc tính ưu việt vượt trội của đường hướng hành động.

3. Đường hướng hành động - một đường hướng giáo học pháp mới

3.1. Đường hướng hành động là gì?

Đường hướng hành động là đường hướng lý thuyết ưu tiên và được trình bày trong CEFR, trong đó ghi rõ “trước hết coi người sử dụng và người học một ngôn ngữ nào đó như

một chủ thể xã hội phải hoàn thành các nhiệm vụ xã hội, có nghĩa là các nhiệm vụ không chỉ là ngôn ngữ nữa, trong các tình huống và một môi trường đã được xác định, trong một lĩnh vực hành động đặc biệt. Nếu những hành động lời nói được thực hiện trong các hoạt động ngôn ngữ thì các hoạt động ngôn ngữ này là một phần của các hành động trong bối cảnh xã hội và duy nhất các hoạt động ngôn ngữ làm cho các hành động lời nói có nghĩa đầy đủ.” (CEFR, 2000: 15).

“Với đường hướng hành động, Khung tham chiếu châu Âu về dạy/ học đã đưa giáo học pháp ngoại ngữ nói riêng vào một kỷ nguyên mới. Bằng cách xóa bỏ mọi ngăn cách giữa học và sử dụng và gắn liền giao tiếp và hành động xã hội, Khung tham chiếu châu Âu làm đảo lộn hình ảnh truyền thống của dạy/ học/ đánh giá ngôn ngữ ở cấp độ thực hành dạy cũng như quá trình học.” (Bourguignon, 2006). Sau đây, chúng tôi cố gắng tập trung phân tích so sánh và chỉ ra những điểm giống nhau và khác nhau, đặc biệt những điểm khác nhau giữa đường hướng giao tiếp và đường hướng hành động để làm sáng tỏ một quan điểm lý thuyết quan trọng – đó là: đường hướng hành động là một đường hướng giáo học pháp mới mà không phải là đường hướng giao tiếp được phát triển ở mức độ cao hơn.

3.2. Giao tiếp/hành động

Không phải đến bây giờ người ta mới nói: học tiếng là để giao tiếp. Thật vậy, ngay từ đầu thế kỷ XX, người ta đã nói điều này (Bourguignon, 2006). Nói một cách khác, giao tiếp tự nó chưa được coi là mục đích. Người ta giao tiếp là để giao tiếp. Người ta giao tiếp phải để làm cái gì đó. Do vậy, đường hướng hành động đã đi xa hơn nhiều so với đường hướng giao tiếp. Trong đường hướng hành động, giao tiếp là phục vụ hành động. Giao tiếp là để hành động. Cũng cần thiết phải hiểu hành động là gì. Hành động, theo Morin (1990:104), là một quyết định, một sự lựa

chọn, nhưng nó cũng là một sự đánh cuộc. “Hành động không được coi là kết quả mà được coi là quá trình. Hành động có thể bị thay đổi trong quá trình thực hiện bởi những ràng buộc, hạn chế (= không dự kiến).”

3.3. Người học/người sử dụng

Trong nhiều năm, với đường hướng giao tiếp, Hội đồng châu Âu khuyến khích một phương pháp dựa trên nhu cầu giao tiếp của người học và chọn phương pháp và tài liệu giảng dạy phù hợp với các đặc tính của họ và cho phép đáp ứng các nhu cầu này. Trước hết là học, sau đó là áp dụng trong việc thực hiện các nhiệm vụ giao tiếp cuối cùng (*tâches communicatives finales* hay *tâches finales*). Mục tiêu của học là làm chủ kiến thức và kỹ năng. Theo đường hướng hành động, học là làm chủ và có khả năng huy động các kiến thức và kỹ năng vào giải quyết một vấn đề phức tạp trong một tình huống hoàn toàn mới, không dự kiến trước. Khung tham chiếu châu Âu được biên soạn dựa trên đường hướng hành động dành cho người học-người sử dụng sau này chứ không chỉ dành cho người học theo quan điểm đường hướng giao tiếp (Bourguignon, 2006). Đường hướng hành động thật sự là một cuộc cách mạng trong giáo học pháp ngoại ngữ. Nó xác định lại lô-gic nguyên nhân kết quả bằng cách đặt người học vào hành động học vào trung tâm của kiến tạo tri thức theo tinh thần “nếu tôi là người học tốt, tôi sẽ sử dụng tốt”. Điều này muốn nói là học phải được thực hiện thông qua sử dụng ngôn ngữ và không phải bằng dạy áp đặt, biến người học thành người thụ động tiếp thụ kiến thức và kỹ năng. Kịch bản sư phạm dạy-học chuyển thành kịch bản học-hành động. Người dạy sẽ đóng vai trò “thứ yếu”, người cố vấn, người đạo diễn, người dẫn tổ chức hành động học qua các nhiệm vụ trong một môi trường đa phương diện. Giáo dục tập trung vào người học và người học cam kết, tự chịu trách nhiệm trong việc học của mình, hoàn toàn tự chủ trong một hoàn cảnh đặc biệt với các chủ thể xã hội khác để kiến tạo tri thức của

mình. “Mục đích của học một ngôn ngữ là làm cho người học trở thành một người sử dụng có năng lực và kinh nghiệm” (CEFR: 4). Chính vì vậy, hoàn cảnh học và dạy phải đáp ứng các nhu cầu thực của người học để họ phát triển các chiến lược cho phép họ hoàn thành các nhiệm vụ phải thực hiện. Chính qua sử dụng ngôn ngữ mà việc học được thực hiện thông qua các nhiệm vụ mà các nhiệm vụ này không chỉ là nhiệm vụ ngôn ngữ. Mục đích của học là gắn liền nhiệm vụ giao tiếp với việc hoàn thành một hành động bởi người sử dụng ngôn ngữ. Do vậy giao tiếp là phục vụ hành động và chỉ có hành động mới có thể cho nghĩa đầy đủ (Bourguignon, 2006). Người học, đồng thời là người sử dụng, gọi tắt là người học-sử dụng, phải phân tích tình huống để xác định và chọn năng lực cần thiết để thực hiện một kịch bản học-hành động.

3.4. Chủ thể của việc học/chủ thể xã hội

Cho đến cuối những năm 2000, theo đường hướng giao tiếp, chủ thể của việc học luôn luôn là người học. Khác với đường hướng giao tiếp, đường hướng hành động chỉ ra việc chuyển từ giao tiếp sang hành động. Trong khi kiến tạo các tri thức, người học phải kiến tạo kiến thức của mình bằng cách tương tác với các thành viên khác của cộng đồng ngôn ngữ và trở thành chủ thể xã hội hành động (theo quan điểm của lý thuyết kiến tạo xã hội). Người học-người sử dụng phải tìm được sự hứng thú trong thực hiện các nhiệm vụ để xác định và lĩnh hội các khái niệm chung và các chiến lược để giải quyết một vấn đề nào đó. Chính vì vậy, người học phải được giao nhiệm vụ thực hiện một hành động xã hội, từ đó giúp họ vượt qua các trở ngại ngôn ngữ, tình cảm, xã hội trong hợp tác hành động với những người khác có cùng mục tiêu xã hội và phải vượt qua tình huống dạy-học ở nhà trường.

3.5. Nhiệm vụ giao tiếp/nhiệm vụ xã hội

Trước hết cần phân biệt hai loại nhiệm vụ: nhiệm vụ giao tiếp (đường hướng giao tiếp) và

nhiệm vụ hành động (đường hướng hành động). Nhiệm vụ giao tiếp là áp dụng kiến thức đã học để giao tiếp, có nghĩa là để hoàn thành nhiệm vụ sản sinh (nói và viết) hay còn gọi là nhiệm vụ cuối cùng (*tâches finales*). Nhiệm vụ hành động là nhiệm vụ phi ngôn ngữ, và chính xác hơn là nó không chỉ dừng ở ngôn ngữ, mà hoàn thành các nhiệm vụ này cần đến việc sử dụng ngôn ngữ hay kiến thức kỹ năng ngôn ngữ để có thể quản lý được các tình huống không dự kiến trước. Thật vậy, “được coi là nhiệm vụ, tất cả mọi hành động của chủ thể phải nhằm đạt tới một kết quả đã được xác định và tùy thuộc vào một vấn đề được giải quyết, một nghĩa vụ phải hoàn thành, một mục đích được phải thực hiện. Các nhiệm vụ phải hoàn thành không chỉ là các nhiệm vụ ngôn ngữ mà là các nhiệm vụ xã hội. Tính phức tạp của nhiệm vụ tùy thuộc vào tính gần gũi của tình huống: tình huống càng ít gần gũi thì nhiệm vụ càng phức tạp.”

Đường hướng hành động bổ sung thêm cho đường hướng giao tiếp ý tưởng “nhiệm vụ” phải hoàn thành trong nhiều ngữ cảnh khác nhau mà người học thường gặp trong cuộc sống hàng ngày. Đường hướng này coi người học như một chủ thể xã hội biết huy động toàn bộ các kiến thức, kỹ năng, chiến lược và thái độ để đạt được kết quả như dự kiến: thành công giao tiếp ngôn ngữ (Tagliante, 2005; Nguyễn Quang Thuán, 2016). Nhiệm vụ tập trung vào quan hệ giữa một bên là chính các chiến lược gắn liền với các kỹ năng của chủ thể và nhận thức tình huống mà ở đó người học hành động, và một bên là các nhiệm vụ phải thực hiện trong một tình huống mới, thậm chí hoàn toàn mới, và các điều kiện đã được xác định và nhiệm vụ này phải là một nhiệm vụ phức tạp (CEFR). Nhiệm vụ phi ngôn ngữ (*tâche non langagière*) buộc người học hành động. Thông qua hoạt động mà người học học. Trong đường hướng giao tiếp, người ta gọi đó là nhiệm vụ giao tiếp (*tâches communicatives*). Nhiệm vụ giao tiếp được xác định bằng các động từ giao tiếp (như *rédigé, écrire, annoncer...*), được

xây dựng xung quanh 5 hoạt động ngôn ngữ (*activités langagières*) như nghe nói độc thoại, nói tương tác, đọc và viết và phục vụ việc hoàn thành nhiệm vụ hành động.

Nhiệm vụ hành động được xác định bằng một động từ hành động (ví dụ như *tổ chức, chuẩn bị...*). Nhiệm vụ tạo thành một đơn vị hành động (*unité d'action*) hay một kịch bản học-hành động (*scénario d'apprentissage-action*). Mục tiêu cuối cùng là thực hiện thành công nhiệm vụ. Các hoạt động trên lớp do người dạy đưa ra phải được kết hợp với khái niệm nhiệm vụ, phải đi từ nhu cầu và lợi ích của người học để họ có hứng thú, đầu tư kiến thức, kỹ năng và chiến lược để kiến tạo kiến thức. Nhiệm vụ tương ứng với một tình huống-vấn đề mà người học phải hợp tác, tương tác với các chủ thể khác để giải quyết và thực hiện một mục tiêu chung và để tìm lại sự cân đối bị đảo lộn bởi vấn đề đặt ra.

Nhiệm vụ được phân biệt với các bài tập bởi các mục tiêu phi ngôn ngữ của nó vượt qua phương diện ngôn ngữ ở cấp độ hành động xã hội và dụng học. Sau đây là một số đặc tả của nhiệm vụ:

- Hoạt động được ngữ cảnh hóa trong khả năng mà nó gắn với một tình huống thực mà người học đối mặt trong cuộc sống hàng ngày.

- Đó là một vấn đề cần giải quyết trong một tình huống phi ngôn ngữ vượt khỏi các mục tiêu thuần túy ngôn ngữ. Kịch bản học-hành động mới này được Bourguignon (2006) xác định “như một giả định dựa trên một loạt nhiệm vụ giao tiếp, tất cả chúng gắn với nhau nhằm hoàn thành một sứ mệnh ít nhiều phức tạp so với một mục tiêu. Một loạt các hoạt động này dẫn tới thực hiện nhiệm vụ cuối cùng.

- Nhiệm vụ được hoàn thành, có nghĩa là nó được thực hiện trong một ngữ cảnh cụ thể. Theo Khung tham chiếu châu Âu, nhiệm vụ giao tiếp phục vụ nhiệm vụ hành động. Chính vì vậy, giao tiếp phục vụ hành động mà

hành động được thể hiện bằng một sứ mệnh/ một dự án phải thực hiện được gọi là “nhiệm vụ vĩ mô” (*macro-tâche*), nhiệm vụ duy nhất có ý nghĩa. Các kiến thức ngôn ngữ bị đảo ngược trong một quan điểm thực dụng có tính đến các biến số văn hóa.

- Nhiệm vụ bao giờ cũng được tích hợp trong một tình huống phức tạp và đa chiều để tập hợp một loạt các kiến thức, kỹ năng, chiến lược được người học sử dụng để thực hiện tốt nhiệm vụ. Chính vì vậy, người học chịu trách nhiệm về cấu trúc của kịch bản phải thực hiện.

- Nhiệm vụ phải đi đến một kết quả cụ thể. Do vậy, nhiệm vụ buộc người học phải huy động các kiến thức, kỹ năng có trước, tìm kiếm thông tin, tương tác để giải quyết vấn đề đặt ra. Đây là hành động của người học có mục đích đạt được một kết quả cụ thể trong giải quyết một vấn đề cụ thể nào đó.

- Nhiệm vụ có tính mở, bởi vì kết quả của nhiệm vụ không được xác định trong khả năng hoàn toàn có thể dự báo được. Người dạy đưa ra các yêu cầu và giúp các người học với tư cách là người làm trung gian hòa giải, huấn luyện viên, đạo diễn, nhưng nó không hướng dẫn người học một cách tuyến tính tạo ra một kết quả duy nhất. Ví dụ một số nhiệm vụ phải thực hiện: *mua một vé xe điện ngầm, tổ chức tham quan một danh lam thắng cảnh, chuẩn bị một chuyến đi du lịch ở Mỹ, thực hiện một dự án hợp tác với các chủ thể xã hội khác.*

Thực hiện một nhiệm vụ đòi hỏi phải đáp ứng một số tiêu chí:

- Nhiệm vụ được xác định qua một kế hoạch làm việc và một khuôn khổ hành động, đặt một mục tiêu cuối cùng và các bước phải theo.

- Nhiệm vụ phải là nhiệm vụ hành động, có nghĩa là nhiệm vụ giao tiếp phải phục vụ hành động. Nói một cách khác, các kỹ năng giao tiếp như nghe hiểu, đọc hiểu, diễn đạt nói, diễn đạt viết phải được sử dụng để hành động.

- Nhiệm vụ thực hành các quá trình nhận thức và thực tiễn giữa các chủ thể xã hội.

- Nhiệm vụ phải kết thúc bằng một sản phẩm mà sản phẩm này là mục tiêu cuối cùng của một nhiệm vụ trong đường hướng hành động.

3.6. Kiến thức/năng lực

Trong đường hướng giao tiếp, người ta nói về kiến thức và kỹ năng. Mục đích của dạy ngoại ngữ là cung cấp cho người học các kiến thức (*connaissances*) như ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, văn hóa và rèn luyện và phát triển các kỹ năng (*habiletés*) giao tiếp (nghe, nói, đọc và viết). Nói một cách khác, năng lực trong đường hướng giao tiếp được định nghĩa là khả năng hay kỹ năng tiếp nhận nói, tiếp nhận viết và tương tác: nghe, nói độc thoại, nói tương tác, đọc, viết và viết tương tác.

Trong đường hướng hành động, người ta nói về năng lực (*compétences*). Các tác giả đưa ra nhiều định nghĩa năng lực, nhưng tương đối giống nhau. “Năng lực là một khả năng hành động hiệu quả trước một gia đình - tình huống mà người ta có thể làm chủ được bởi vì người ta có đồng thời những kiến thức cần thiết và huy động có ý thức, vào thời điểm thích hợp để xác định và giải quyết những vấn đề thực” (Perrenoud, 1999)⁽¹⁾. Đối với CEFR, “Một năng lực là một tập hợp các kiến thức, các kỹ năng và các năng khiếu cho phép hành động.”⁽²⁾ Tóm lại, định nghĩa năng lực có thể tóm tắt như sau: năng lực là khả năng huy động các kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng hay khả năng ngôn ngữ và thái độ để hoàn thành các nhiệm vụ không chỉ dừng ở ngôn ngữ hay giải quyết một nhiệm vụ

¹ « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Perrenoud, 1999)

² Une compétence est l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. (CECRL, 2001).

phức tạp trong một tình huống hoàn toàn mới hay không được dự kiến.

Về các thành tố của năng lực, người ta chờ đợi ở người học một nhiệm vụ sản sinh (diễn đạt nói hoặc diễn đạt viết) hay một hoạt động tương đối phức tạp (giải quyết một vấn đề, thực hiện một nhiệm vụ thường ngày, một hành động với cuộc sống hàng ngày) và phải đi đến một tình huống hay hoàn cảnh tích hợp (giải quyết một nhiệm vụ phức tạp, đánh giá các điều kiện thực hiện một nhiệm vụ phức tạp và ý thức về lợi ích của nhiệm vụ).

Tuy nhiên, cần phải nói thêm rằng không có kiến thức thì không có kỹ năng và không có kiến thức, kỹ năng và thái độ thì không có năng lực. Làm chủ kiến thức và kỹ năng cũng chưa chắc đã có năng lực. Huy động là thực hiện các chiến lược (quan sát, giả thiết, suy luận, so sánh...) cho phép đối phó với mọi tình huống. Nói một cách khác, năng lực không loại trừ kiến thức và khả năng. Trước khi huy động, cần phải làm chủ. Cấp độ của năng lực gắn liền với mức độ độc lập (*degré d'autonomie*) trong sử dụng ngôn ngữ. Cần phải phát triển năng lực độc lập này qua các tình huống học để phát triển các chiến lược hành động (Bourguignon, 2010).

3.7. Các hành động lời nói

Đường hướng hành động đã phát triển lên một mức cao hơn so với đường hướng giao tiếp và lý thuyết hành động lời nói của Austin (1962) cũng như lý thuyết giao tiếp của Hymes (1971, 1984) ở chỗ đường hướng hành động làm cho người học trở thành các chủ thể xã hội và các chủ thể xã hội này cùng nhau làm việc, thực hiện một dự án hay giải quyết các tình huống-vấn đề. Đường hướng hành động đưa người học vào hành động cùng với những người khác bằng cách đặt họ trước các tình huống hợp tác hành động theo hướng các hành động chung có mục đích tập thể. Hành động chung mang tính tập thể, cộng đồng, văn hóa và đi từ các cách hành động chia sẻ, hành động tập thể và vượt lên đường hướng giao tiếp, không còn dừng ở các hành động lời nói như “*nói về*”,

“*giới thiệu*”, “*hỏi đường*”, “*yêu cầu ai làm gì*”, v.v. Mặt khác, theo đường hướng hành động, người học không chỉ dừng ở học ngôn ngữ để sử dụng như là phương tiện hành động mà học ngôn ngữ là để hành động (Bourguignon 2006).

Hơn thế nữa, nếu như các hành động lời nói được thực hiện trong các hoạt động ngôn ngữ thì các hành động lời nói này phải được thực hiện trong ngữ cảnh xã hội và chỉ có như vậy thì các hành động lời nói mới có ý nghĩa đầy đủ. Các hành động lời nói chỉ có ý nghĩa đầy đủ khi chúng được thực hiện trong các hành động. Theo ngữ nghĩa kiến tạo (*sémantique constructiviste*), nghĩa trước hết là một hiện tượng ẩn ý cho phép người học biến các thông tin thành kiến thức cá nhân.

3.8. Phê phán đường hướng hành động

Tất cả các huy chương đều có mặt trái của nó. Đường hướng hành động bộc lộ một số hạn chế. Trước hết, đường hướng hành động thiếu cơ sở lý thuyết đủ mạnh (Margaret, 2013). Khi đề cập đến đường hướng hành động, các nhà giáo học pháp ngoại ngữ thường hướng đường hướng này về lý thuyết kiến tạo và lý thuyết xã hội kiến tạo. Về phương diện thực hành, theo Verreman (2002), dạy và học theo đường hướng hành động có thể rơi vào cái bẫy công cụ hóa đào tạo: nó có thể có ảnh hưởng tích cực đến một số hành động trong cuộc sống nghề nghiệp nhưng có ảnh hưởng tiêu cực cho đào tạo hay dạy và học nói chung. Đào tạo hay học là một hành động mang tính cá nhân được thực hiện trong bối cảnh xã hội nhưng không nhằm ứng dụng trực tiếp mang tính xã hội. Người được đào tạo, ví dụ như đào tạo ngôn ngữ, sẽ không sử dụng những cái đã tiếp thu và lĩnh hội được cùng một cách và cũng không trong các hoàn cảnh hay tình huống giống như những người khác học cùng lớp. Nói cách khác, người ta có thể được đào tạo trong một ngôn ngữ và sử dụng ngôn ngữ ấy trong các hoàn cảnh xã hội khác nhau. Không có sự đồng nhất giữa cách học và cách sử dụng các kỹ năng, năng lực đã lĩnh hội được.

4. Kết luận

Đường hướng hành động ra đời cách đây chưa đầy hai thập kỷ, nhưng nó có những ảnh hưởng to lớn đến dạy và học ngoại ngữ không chỉ ở châu Âu mà trên toàn thế giới. Phân tích những điểm giống và khác nhau giữa đường hướng hành động và đường hướng giao tiếp trên nhiều phương diện khác nhau đã chỉ ra rằng đường hướng hành động là một đường hướng giáo học pháp mới chứ không phải là đường hướng giao tiếp phát triển ở mức độ cao hơn. Đường hướng giáo học pháp mới này đã làm thay đổi các quan điểm truyền thống về dạy và học ngoại ngữ. Mặc dù vậy, đường hướng hành động vẫn kế thừa, phát triển và tích hợp với đường hướng giao tiếp góp phần quan trọng vào việc dạy và học tiếng nước ngoài. Tuy nhiên, đường hướng hành động cũng bộc lộ một số hạn chế, còn thiếu cơ sở lý thuyết vững chắc và đặc biệt việc áp dụng đường hướng này vào thực hành sư phạm không phải lúc nào cũng dễ dàng.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Nguyễn Lâm Trung (2014). Nhìn lại đường hướng giao tiếp trong dạy và học ngoại ngữ. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 109 (02), 34-37.
- Nguyễn Quang Thuần (2016). Đánh giá theo định hướng năng lực. *Tạp chí Khoa học – Nghiên cứu Giáo dục*. 32(2), 68-82.
- Nguyễn Quang Thuần (2017). *Lý luận và phương pháp dạy học ngoại ngữ*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tiếng Anh

- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Word*. Oxford: OUP.
- Hymes, D. (1984). On communicative competence. In *Sociolinguistics*. Pride, J.B., Holmes, J. (dir). Harmondsworth, Penguin Education.

Tiếng Pháp

- Besse, H. (1978). *Remarques sur des pratiques fonctionnelles*, (multigr.) CREDIF/ENS Saint-Cloud, janvier.
- Bourguignon C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic'ationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, n°1, 58-73.

- Bourguignon C. (2010). *Pour enseigner les langues avec les CECRL- clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D. (1972). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Le français dans le Monde*, n° 87, pp. 12-21
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris: Hatier-Didier.
- Hymes, D. (1971). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/ Crédif. Lamy, M.-N. (2001). « L'étude d'une langue assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». *Notions en questions*, n° 5: « Interactivité, interactions et multimédia », pp. 131-144.
- Margaret, B. (2013). « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2015, consulté le 15 octobre 2017. URL: <http://educationdidactique.revues.org/1404> ; DOI: 10.4000/educationdidactique.1404
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Editeurs.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, n° 347, sept.- oct, pp. 37-40. Paris: EDICEF.
- Richterich, R. (1972). *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Richterich, R. (1974). Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère». *Le Français dans le Monde*, n° 109, pp. 21-25.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette (Coll.F).
- Tagliante C. (2005). *L'Evaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE international.
- Verreman, A. (2002). La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren. *Bulletin APLV - Strasbourg*, n° 65.

THE ACTION-ORIENTED APPROACH: A NEW APPROACH OR AN ADVANCED COMMUNICATIVE APPROACH?

Nguyen Quang Thuan

*Center for Foreign Language Education Research, Linguistics and International Studies,
VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: The Action-oriented Approach – a new approach to foreign language teaching – was born as an important contribution to teaching and learning foreign languages. However, very few studies have been made to clarify this great contribution, especially the differences and similarities between the Communicative Approach and the Action-oriented Approach. This paper analyzes the new methodological orientations of the Action-oriented Approach, a new approach of foreign language teaching, the theoretical basis of the Common European Framework of Reference (CEFR). In particular, the article compares the similarities and differences between the Communication Approach and the Action-oriented Approach, and the integration of these two approaches in order to effectively implement the Action-oriented Approach and CEFR specifically for teaching and learning foreign languages. The results of the analysis show that the Action-oriented Approach differs from the Communication Approach; it is also a ‘divorce’ from the Communication Approach, a novelty rather than the Communication Approach *per se* that has developed to a higher level.

Keywords: communicative approach, action-oriented approach, social actor, action task