

CÁC KỶ NGUYÊN PHƯƠNG PHÁP TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ HAY LÀ SỰ VẬN ĐỘNG BIẾN CHỨNG CỦA PHƯƠNG PHÁP TRONG LỊCH SỬ GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

EPOCHES OF LANGUAGE TEACHING METHODOLOGIES OR THE DIALECTICAL EVOLUTIONS OF METHODOLOGIES IN THE HISTORY OF LANGUAGE TEACHING

NGUYỄN XUÂN THOM

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

TÓM TẮT

Bài báo này xem xét sự vận động của các phương pháp dạy tiếng từ khởi nguyên đến ngày nay. Lịch sử lâu dài và gập ghềnh của dạy tiếng đã chứng kiến những đổi thay khiến cho việc dạy tiếng không phải là một phong trào đứng nguyên tĩnh lặng mà là một hiện tượng biến đổi không ngừng. Phân loại một cách đại thể, lịch sử dạy tiếng có thể phân chia thành 4 kỷ nguyên: kỷ nguyên tiền phương pháp, kỷ nguyên phương pháp, kỷ nguyên trên phương pháp, và kỷ nguyên hậu phương pháp. Mỗi kỷ nguyên trong lịch sử dạy tiếng đều có những đặc thù, với những đặc điểm rất riêng của nó. Bài báo cho thấy phương pháp dạy tiếng là một phạm vi hoạt động đầy màu sắc, sinh động trong nỗ lực của con người nhằm đạt tính hiệu quả trong dạy tiếng.

ABSTRACT

This article looks at the evolution of language teaching methodologies from the time immemorial to the present day. This long and checkered history of language teaching has witnessed changes which make language teaching not a fixed and immovable movement but a phenomenon of continuous evolutions. Roughly classified, the history of language teaching may be divided into 4 eras: the pre-method era, the method era, the beyond method era, and the post method era. Each of the era in the history of language teaching is peculiar to itself with its own characteristics. The articles shows language teaching as a very vivid, multicoloured area of activities in the human kind's efforts towards effectiveness in language teaching.

1. Đặt vấn đề

Trong lý thuyết xây dựng chương trình, các nhà nghiên cứu đề cập đến ít nhất 05 đơn vị thành tố hình thành hệ thống chương trình: (1) Nghiên cứu nhu cầu (cá nhân và xã hội), (2) Xác lập mục đích và mục tiêu (3) Lựa chọn và sắp xếp nội dung giảng dạy và học tập (4) Tìm kiếm phương pháp thực hiện (mục đích, mục tiêu và nội dung chương trình), (5) Kiểm tra, đánh giá (việc thực hiện mục đích, mục tiêu và nội dung chương trình). Các kiểu quan hệ khác nhau giữa các thành tố nêu trên của hệ thống chương trình sẽ giúp hình thành các kiểu loại chương trình khác nhau, đơn giản có thể kể đến các kiểu loại phổ biến như: (1) chương trình tuyến tính (hay còn gọi là chương trình mục tiêu duy lý trí, trong đó các yếu tố nói trước (từ 1-5) quy định các yếu tố nói sau), chương trình vòng tròn (trong đó các yếu tố của hệ thống chương trình tương tác và điều chỉnh lẫn nhau trong quan hệ vòng tròn (từ 1-5), và yếu tố đứng sau có thể giúp điều chỉnh yếu tố đứng trước), và (3) chương trình năng động (trong đó các nội dung và phương pháp giảng dạy được người dạy và người học “đàm phán” với nhau theo quan điểm lấy người học làm trung tâm). Như vậy phương pháp dạy học là một khâu của hệ thống chương trình, nhưng hoạt động như thế nào trong hệ thống lớn chương trình là một vấn đề đáng quan tâm.

Bài viết này của chúng tôi trình bày các giai đoạn hay còn gọi là các kỷ nguyên trong lịch sử dạy tiếng, liên quan đến sự vận động của yếu tố phương pháp nhằm tạo ra hiệu quả

dạy/học lớn hơn và cuối cùng rút ra một vài suy nghĩ về sự vận động của phương pháp. Điềm qua lịch sử phát triển của phương pháp dạy tiếng, có thể nói, nó đã trải qua bốn *kỷ nguyên*: kỷ nguyên tiền phương pháp (pre-method era), kỷ nguyên phương pháp (method era), kỷ nguyên trên phương pháp (beyond-method era), kỷ nguyên hậu phương pháp (post-method era).

2. Kỷ nguyên tiền phương pháp

Từ ngàn xưa, thậm chí cả trước khi Chúa Jesus ra đời, việc giảng dạy các khoa học khác nhau, trong đó có dạy tiếng, đã xuất hiện. Theo Kelly (1969), việc giảng dạy ngoại ngữ có cách nay khoảng 25 thế kỷ. Về giảng dạy, có lẽ Khổng Tử (551?- 479?), một triết gia không xa lạ gì với người Việt, có thể được coi là người đặt những nền móng đầu tiên trong lịch sử nhân loại.

Từ Khổng Tử đến đầu thế kỷ XX, nhân loại đã tự phát hiện cho mình nhiều sự thật vĩ đại, đã tìm ra chân lý trái đất quay quanh mặt trời, đã phát minh ra máy hơi nước, đã làm cách mạng công nghiệp, v.v. nhưng lý thuyết về sự học gần như đứng yên. Người ta chỉ biết đơn giản “Nhân bất học bất tri lý”, và học là học chữ, gắn các ký hiệu ngôn từ với các sự vật, hiện tượng (kiểu (học tam thiên tự): Thiên = Trời, Địa = Đất, Cừ = Cát, Tồn = Còn, Tử = Con, Tôn = Cháu, Tiền = Trước, Hậu = Sau, Ngưu = Trâu, Mã = Ngựa, v.v.). Và trên cơ sở các nhận thức ấy, người học tiếp cận các tư tưởng của thánh hiền trong kinh sách, rồi đi thi, đỗ đạt, làm quan... Xét trên quan niệm, phương pháp là tư thái trí tuệ của con người trước sự vật và hiện tượng. Phương pháp vì thế không mang ý nghĩa tự thân, trái lại, là phương tiện để đạt được mục đích, người xưa kể ra cũng đã đặt cho mình một mục đích: học để biết chữ, để đỗ đạt, để tiến thân, để làm quan. Và quan niệm này ngày nay chưa hẳn đã hết trong một bộ phận nào đó của người học.

Trước một thực trạng như vậy trong hàng thiên niên kỷ dài, có những nhà nghiên cứu hiện đại nhìn vào đó và tỏ ra ngao ngán. Salmani-Nodoushan (2006) nhận xét: “Việc dạy tiếng leo lắt không dựa trên bất kỳ một lý thuyết khoa học nào về học tập. Với sự bùng nổ quan tâm về tâm lý học, các lý thuyết về học tập do các nhà tâm lý học đề xuất mới bắt đầu tạo cơ sở lý luận cho việc dạy tiếng. Chính vì thế việc dạy tiếng từ bấy nay không ngừng được xây dựng trên cơ sở các lý thuyết tâm lý học về sự học”. Chúng tôi cho rằng sự trì trệ kéo dài về nhận thức, khám phá phương pháp học tập trong hàng thiên niên kỷ như vậy có nguyên nhân khách quan của nó: cuộc sống trong quá khứ quá khắc nghiệt, mục tiêu đấu tranh sinh tồn quá mạnh, làm cho người ta suy nghĩ nặng về mục đích, về chi phối hoàn cảnh khắc nghiệt xung quanh mà quên đi phương pháp, trong khi chính phương pháp mới là sự đảm bảo tốt nhất cho hiệu quả học tập. Phương pháp có hiệu lực như một đòn bẩy hữu hiệu, “Hãy cho tôi một điểm tựa, tôi sẽ bẩy tung trái đất này lên”, một ý tưởng thật sự thiên tài, dựa trên niềm tin vào phương pháp.

3. Kỷ nguyên phương pháp

Mackey (1950), trong một bài báo mang tên “Ý nghĩa của phương pháp” khẳng định, trải qua nhiều thế kỷ dạy tiếng, chưa có một hệ thống lý luận nào đề cập đến phương pháp giảng dạy và vấn đề phương pháp giảng dạy tồn tại chủ yếu như một ý kiến riêng của từng người chứ không phải là một thực thể lý luận. Ông đưa ra một số đặc điểm của phương pháp, bao gồm: tuyển chọn, sắp xếp, trình bày nội dung tuyển chọn nội dung là vấn đề tối quan trọng vì không thể dạy toàn bộ khối lượng tri thức trong một khóa học. Sắp xếp nội dung cần được tiến hành vì không thể giảng dạy các nội dung được lựa chọn trong cùng một lúc. Trình bày nội dung cho phép trao đổi các khái niệm với nhau giữa người dạy và người học. Để tuyển chọn sắp xếp và trình bày nội dung, người dạy cần tìm nguồn và nguồn tư liệu ở đây, theo Mackey, chính là hệ thống ngôn ngữ (bao hàm trong nó các hệ thống về ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng, ngữ nghĩa). Việc phân tích các hệ thống ngôn ngữ sẽ không giúp đi đến đâu nếu không

có kết quả là sự tổng hợp các hệ thống đó thành các phát ngôn có nghĩa... Bởi vậy, việc học tiếng không chỉ gồm việc lựa chọn, sắp xếp, trình bày mà còn bao gồm cả việc giúp hình thành thói quen sử dụng ngôn ngữ. Cách tiếp cận phương pháp như của Mackey (1950) rõ ràng là cách tiếp cận theo phương pháp cấu trúc luận và nội dung chương trình được quyết định trên cơ sở phân tích ngôn ngữ về thứ tiếng được dạy. Qua quan điểm của Mackey từ giữa thế kỷ trước, có thể thấy giữa chương trình và phương pháp không có quan hệ loại trừ nhau. Các bộ phận của thiết kế chương trình, theo cách hiểu hiện đại (như lựa chọn, sắp xếp nội dung), được nhìn nhận như một cấu phần quan trọng của phương pháp.

Giai đoạn phương pháp tiếp tục vận động với sự hình thành của các phương pháp như cấu trúc-tình huống, nghe nói, khái niệm-chức năng, như các giáo viên ngoại ngữ trên toàn quốc đều biết. Ngoài ra, còn phải kể đến tác động của lý luận dạy học (instructional theory) đối với sự vận động của phương pháp. Các phương pháp được xây dựng trên cơ sở lý luận dạy học lưu ý đến các bình diện tâm lý ngôn ngữ học (các quá trình tâm lý ngôn ngữ và các điều kiện tối ưu để triển khai các quá trình này), và bình diện sư phạm dạy tiếng (các thủ tục, kỹ thuật cần áp dụng, vai trò của người dạy, người học).

Phương pháp giảng dạy trong phần đầu nửa sau thế kỷ XX được coi như một công đoạn của chuyên giao “các phát minh lý thuyết” vào “hoạt động thực tiễn” lớp học. Edward Anthony (1963) là người đầu tiên đưa ra sự phân biệt giữa ba phạm trù: Định hướng (approach), Phương pháp (method), Kỹ thuật (technique), trong đó:

Định hướng liên quan đến các lý thuyết khác nhau về **bản chất ngôn ngữ**, và phương thức, cách thức học/thụ đắc ngôn ngữ. Nói cách khác, định hướng là một triết lý về hoạt động ngôn ngữ và về phương thức tiếp nhận và sản sinh ngôn từ nhằm các mục tiêu khác nhau. Các định hướng chính thường được nhắc đến gồm: Định hướng nhân văn (humanistic approach); Định hướng cấu trúc luận (aural-oral approach); Định hướng nhận thức luận (cognitive code approach); Định hướng thụ đắc tự nhiên (natural approach); Định hướng giao tiếp (communicative approach) và một vài định hướng khác.

Phương pháp liên quan đến cách thức triển khai một định hướng, ví dụ, định hướng nhận thức. Định hướng nhận thức cho rằng việc học ngoại ngữ là một quá trình liên quan đến các vận động tư duy của người học chứ không đơn thuần là quá trình hình thành các thói quen (các nhà cấu trúc luận và hành vi luận đã từng tin tưởng như vậy). Định hướng nhận thức luận nhấn mạnh đến vai trò tích cực của người học trong quá trình học tiếng, đặc biệt trong quá trình tiếp thu năng lực ngữ pháp. Định hướng nhận thức luận (theo Rivers, 1981) chấm dứt tình trạng nhìn người học ngoại ngữ như những con vẹt ít trí tuệ, không sáng tạo.

Kỹ thuật liên quan đến cách thức (các bước cụ thể) nhằm triển khai một phương pháp. Có các thủ thuật cụ thể để thực hiện phương pháp cụ thể như Larsen-Freeman (1991) đã thống kê.

Có thể thấy trong cách phân biệt trên một sự thật như sau: Từ định hướng giảng dạy đến thủ pháp giảng dạy là quá trình cụ thể hoá dần dần các bước, từ nhận thức đến hoạt động thực tiễn trên lớp. Nói cách khác, phương pháp đóng vai trò trung gian trong chuyên giao các tư tưởng của một định hướng giảng dạy nào đó thành thủ thuật giảng dạy cụ thể. Phương pháp trở thành công cụ của niềm tin nhiều hơn công cụ của quá trình giảng dạy trên thực tế.

Lấy một ví dụ, liên quan đến vấn đề “*belief*”, thử đặt câu hỏi chức năng cơ bản nhất của ngôn ngữ là gì? Ngôn ngữ có chức năng số 1 là giao tiếp hay là biểu đạt tư tưởng? Chomsky (1980), tác giả của ngữ năng (linguistic competence) và ngữ vận (linguistic performance), của định hướng nhận thức luận trong sử dụng ngôn từ, hoàn toàn có cơ sở khi ông viết:

“Ngôn ngữ có thể được sử dụng để truyền đạt thông tin, nhưng nó cũng phục vụ nhiều mục đích khác nữa: để thiết lập quan hệ người-người, để biểu thị hay làm sáng tỏ tư tưởng, để vui chơi, để hoạt động sáng tạo tinh thần, để thấu nhận hiểu biết và để vân vân. Theo tôi, không có bất cứ lý do gì để dành địa vị ưu ái cho riêng chức năng này hay chức năng kia của ngôn ngữ. Nếu buộc phải lựa chọn, tôi sẽ nói một điều cũ kỹ và cổ xưa rằng ngôn ngữ phục vụ chủ yếu chức năng biểu thị tư tưởng”

(Chomsky, *Về cấu trúc nhận thức và sự phát triển của chúng*, 1980)

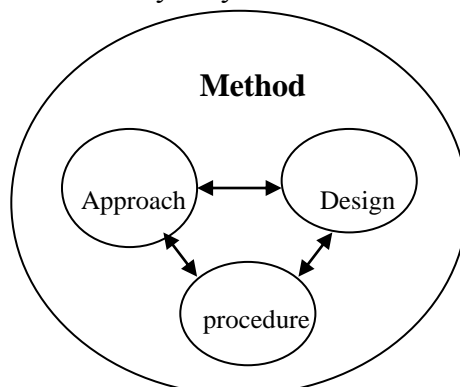
Chúng tôi có thể nói chắc chắn rằng từ những năm 70 của thế kỷ XX, Dell Hymes không bị thuyết phục bởi các quan điểm của Chomsky, vì Hymes cho rằng chức năng chính của ngôn ngữ là giao tiếp. Vào những năm 80 thế kỷ trước, Jean Piaget cũng không tán thành quan điểm của Chomsky, vì thế mới có cuộc tranh luận giữa Jean Piaget với Noam Chomsky (xem: *Language and Language Learning: the Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, London: Routledge & Kegan Paul, 1980).

Richards (1984) quan tâm đến phương pháp ở các vấn đề rộng hơn: vai trò của lý thuyết ngôn ngữ, vai trò của lý thuyết giảng dạy, và các yếu tố liên quan đến thực hiện (hoạt động dạy-học) trong phương pháp. Theo Richards, các phương pháp dạy tiếng bao gồm chỉ hai loại chính: phương pháp (trên cơ sở) lấy ngôn ngữ làm trung tâm (language-centered methods), và phương pháp (trên cơ sở) lấy người học làm trung tâm (learner-centered method).

Richards (1991) cho rằng phương pháp là một khái niệm bao trùm (an umbrella term) chứa trong nó các nội hàm về định hướng (approach), thiết kế (design), và diễn trình giảng dạy (teaching procedure).

Như vậy có thể thấy trong cùng một tác giả, khái niệm phương pháp vận động cũng rất linh hoạt. Quan tâm đến các quan điểm của Mackey (1950) trình bày trên, có thể thấy quan điểm của Richards (1991) rộng hơn ở yếu tố định hướng, còn các quan niệm về thiết kế, diễn trình có gì đó nhang nhác như quan điểm của Mackey về lựa chọn + sắp xếp (= thiết kế?) và trình bày (= diễn trình giảng dạy?). Có điều, *diễn trình giảng dạy* theo quan niệm của Richards bao gồm hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập của người học, nên có nội hàm rộng hơn.

Tiếp nối con đường phát triển lý luận về phương pháp của mình, Richards và đồng nghiệp (2001) lưu ý rằng phương pháp có gốc rễ sâu (deeply rooted) trong *chương trình* (hiểu theo nghĩa hẹp, tức nội dung ngôn ngữ của khóa học) và trong diễn trình giảng dạy (instructional procedure, gồm các kỹ thuật lên lớp), Richards (2001) nhấn mạnh nghĩa của thuật ngữ “phương pháp” theo cách hiểu của ông bằng cách nhấn mạnh rằng ông dùng thuật ngữ này để chỉ một triết lý về dạy tiếng bao gồm một tập hợp chuẩn các bước triển khai và các nguyên lý dạy tiếng dựa trên các tiền đề lý thuyết đã có về bản chất ngôn ngữ và học tiếng.



Hình 1: Phương pháp (Richards, 1991)

Trong hình trên, theo cách luận trình của Richard (1991) thì:

Khái niệm “định hướng” (approach) được hiểu theo cách hiểu của Anthony (1963), nghĩa là quan niệm về *bản chất của ngôn ngữ*, với các chức năng cụ thể của nó và cách thức tiếp thụ ngôn ngữ qua thụ đắc tự nhiên hay qua học tiếng có ý thức.

Khái niệm “diễn trình giảng dạy” (procedure) được hiểu như một tập hợp các thủ thuật (technique), nghĩa là tương ứng với khái niệm thủ thuật của Anthony (1963). Theo Richard, diễn trình bao gồm: (a) các thủ thuật, sách lược, được sử dụng trong trình bày và thực hành nội dung giảng dạy; (b) các loại bài tập và hoạt động thực hành nêu trong tài liệu giảng dạy hoặc do giáo viên gợi ý; (c) các nguồn lực thời gian, không gian, trang, thiết bị giảng dạy được huy động vào quá trình triển khai giảng dạy trên lớp.

Khái niệm “thiết kế” (design) được hiểu như phương thức lựa chọn, sắp xếp, tổ chức nội dung giảng dạy.

Có thể quan sát thấy một số điểm:

Thứ nhất, xuất hiện yếu tố “design” trong thành phần cấu tạo của phương pháp. Theo Richard, *design* bao gồm các quá trình: (a) Xác định nội dung ngôn ngữ, tiêu chí lựa chọn và tổ chức nội dung; (b) Xác định vai trò của người học; (c) Xác định vai trò của người dạy; (d) Xác định vai trò của ngữ liệu giảng dạy.

Như vậy, *design* có thể được coi như “chương trình hành động”, hay “kịch bản” đã định sẵn của quá trình dạy học, có tính đến *vai trò của người học và người dạy*. Đây là điểm mới trong quan niệm về phương pháp trong các thập kỷ cuối thế kỷ XX.

Thứ hai, “định hướng” trong mô hình trên mất hẳn vai trò thống soái, chỉ đạo phương pháp như trong quan niệm kinh điển của Anthony (1963). Trong quan hệ với *procedure*, nó trở thành yếu tố chi phối trực tiếp đến *procedure*, và ngược lại, chịu tác động chi phối lại của *procedure*. Trong quan hệ với *design*, định hướng chi phối *design* và ngược lại.

Chúng tôi nghĩ đến sơ đồ chức năng ngôn ngữ của Dell Hymes (1971) và nghĩ đến thuyết hành vi ngôn ngữ của Searle (1972, 1976) và thấy các luận điểm của Hymes và Searle minh họa quá hay cho các quan hệ tương tác kiểu này giữa định hướng (bản chất của ngôn ngữ và hoạt động ngôn ngữ) với *design* và *procedure*. Khoa học tiến lên là nhờ vậy. Những người đi sau được cái may mắn và vinh hạnh đứng trên vai những người khổng lồ.

Thứ ba, đương nhiên không còn sự đối lập nội dung - phương pháp. Nội dung và phương pháp không còn là hai vương quốc riêng, cái nọ trở thành mối lo cho cái kia, thậm chí gánh nặng của cái kia.

Chúng tôi nghĩ đến một nhận định “Khái niệm của con người không đứng im mà luôn luôn vận động, chuyển từ cái nọ sang cái kia, tràn từ cái nọ sang cái kia, nếu không như vậy, chúng không còn là cái phản ánh đời sống sinh động” (V.I. Lênin, dt. Nguyễn Lai, *Nhóm từ chỉ hướng vận động Tiếng Việt hiện đại*, KHXH, 2001).

Như vậy, khái niệm phương pháp trong nửa sau thế kỷ XX đã vận động từ khái niệm dùng để chỉ một *công đoạn ứng dụng* trong giảng dạy sang khái niệm dùng để chỉ một *công cụ*, từ địa vị một *thành tố* trong chuỗi ứng dụng: Định hướng – Phương pháp – Thủ thuật (Approach – Method - Technique) sang địa vị một *hệ thống* hoàn chỉnh:

Phương pháp = Định hướng – Thiết kế - Diễn trình (*Approach + Design + Procedure*)

Cơ sở cho *sự vận động* này của khái niệm phương pháp, xét về mặt khoa học, chính là những thành quả nghiên cứu về dụng học cuối thế kỷ XX. Các nghiên cứu về phong cách ngôn ngữ, ngữ vực (phong cách chức năng), chiến lược giao tiếp (các chiến lược lịch sự, thể diện, các chiến lược trực tiếp gián tiếp), về lược đồ, kịch bản và mạch lạc diễn ngôn, v.v... dứt khoát đã góp phần không nhỏ trong sự kết hợp mà chúng tôi cho là “bạo gan” này giữa nội dung và phương pháp. Quả thật một mô hình tuyến tính cho xây dựng chương trình (mô hình Tyler) không thể chấp nhận một sự kết hợp như vậy.

Nói tóm lại, trong quan niệm về phương pháp từ góc độ thiết kế chương trình, có thể thấy:

Định hướng (approach) là một khái niệm đa diện, gồm ít nhất một nửa thuộc phương pháp (tiếp thụ ngôn ngữ) và nửa khác thuộc nội dung (chức năng) ngôn ngữ.

Thiết kế (design) cũng là một khái niệm đa diện, gồm ít nhất một nửa thuộc phương pháp (vai trò người học, vai trò người dạy), và một nửa thuộc nội dung (chức năng) ngôn ngữ.

Diễn trình (procedure) cũng là một khái niệm đa diện, gồm ít nhất một nửa thuộc hoạt động hiện thức hoá định hướng và thiết kế (theo kế hoạch) và một nửa thuộc hoạt động của sinh viên với vai trò hiện thức hoá các vai diễn trong các **trường, thức, không khí** giao tiếp được lựa chọn trong **thiết ngân hàng**.

Xét từ góc độ thiết kế chương trình, các khái niệm nội dung và phương pháp đương nhiên không tồn tại độc lập mà tương tác lẫn nhau. Vấn đề cần rút ra là nên chăng hay không nên tuyệt đối hoá các khái niệm nội dung và phương pháp??? Điều này có nghĩa là khi đổi mới phương pháp, yếu tố nội dung là yếu tố không thể bị loại trừ.

Phương pháp, như cách hiểu của Richards (1991, 2001) là nỗ lực tạo cơ hội cho người học thụ đắc ngôn ngữ. Các quan điểm của Richards có thể coi là một “cuộc cách mạng” so với các quan điểm về phương pháp của các nhà tiên bối từ đầu đến giữa thế kỷ XX, những người coi “phương pháp” là sự thỏa thuận nhất trí giữa nhà lý luận và người đứng lớp, nhằm tiến tới việc kiểm soát từ vựng và cấu trúc của ngôn ngữ, những người như Faucette, Palmer, Thorndike (1936), West (1953) - những người bảo hộ về lý luận cho loại chương trình cấu trúc. Quan niệm của Palmer khác quan niệm của các nhà Ngữ pháp - Phiên dịch truyền thống ở chỗ ông lưu ý đến các hệ thống làm nền cho mẫu lời nói, và trên cơ sở đó, Palmer & Brandford (1939) cho ra đời cuốn “Ngữ pháp lời nói” (Grammar of Speech) - cuốn sách tạo cảm hứng cho Hornby (1950) và đồng nghiệp để cho ra đời chương trình ngữ pháp (grammatical syllabus).

4. Kỹ nguyên trên phương pháp

Richards (1984) lập luận rằng phương pháp có một cuộc sống bí mật (secret life) ở chỗ phương pháp có một cuộc sống “bên trên lớp học” (beyond the classroom): sự ra đời và sụp đổ của phương pháp phụ thuộc vào nhiều yếu tố bên ngoài phương pháp, như một của người khởi xướng hay người tìm kiếm lợi nhuận từ phương pháp (profit seekers) và áp lực của thị trường tri thức tại chỗ... Vì thế ngoài các quy định về thực hiện vốn sẵn có trong phương pháp, phương pháp cần đáp ứng tiêu chí giải trình (accountability) (nghĩa là: đánh giá, evaluation). Đánh giá từ trước nay vẫn được coi là một khâu trong phát triển chương trình, nay lại được coi là yếu tố còn thiếu trong phát triển phương pháp. Sự lựa chọn phương pháp không đơn thuần là sự lựa chọn trên cơ sở các yếu tố phương pháp thuần túy mà trên cơ sở của phát triển chương trình, theo Richards (1984) gồm:

- Phân tích tình hình: trong đó quyết định các tham số về phát triển ngôn ngữ
- Phân tích nhu cầu, trong đó nhu cầu của người học được đánh giá
- Phân tích nhiệm vụ, trong đó nhiệm vụ ngôn ngữ của người học được quy định theo đòi hỏi ngôn ngữ hay giao tiếp của nhiệm vụ.
- Đặt mục đích trong đó quy định các mục tiêu ngôn ngữ theo yêu cầu, trên cơ sở trình độ đầu vào, nhu cầu giao tiếp của người học và các hạn chế của chương trình.
- Chọn kinh nghiệm học tập, trong đó quy định các tiến trình nhằm đạt được mục tiêu.
- Đánh giá, trên cơ sở sơ kết hay tổng kết, theo định hướng kết quả hay định hướng quá trình.

Một cách tiếp cận phát triển phương pháp như vậy rõ ràng đặt trên cơ sở phát triển chương trình, và vấn đề quan trọng ở đây không còn là lựa chọn phương pháp nào mà là phát

triển, triển khai các hoạt động dạy học như thế nào để đạt mục tiêu của chương trình. Nói cách khác, vấn đề không còn là chọn phương pháp (methods) mà là phát triển phương pháp luận (methodology) nhằm đạt tính hiệu quả. Sự chuyển hướng chú ý từ phương pháp theo mục đích tự thân sang phương pháp nhằm đạt tính hiệu quả được gọi là “trên phương pháp” (beyond method). Sự ra đời của giai đoạn “trên phương pháp” trong phát triển phương pháp, theo Pennycook (1989), thực ra là kết quả truyền thống của sự phủ nhận lẫn nhau trong giai đoạn phương pháp: sự ra đời cả phương pháp mới được xây dựng trên cơ sở phủ nhận hoàn toàn phương pháp cũ. Một số nhà nghiên cứu thích phát biểu một cách hình tượng: phương pháp mới là sản phẩm của “sự nổi loạn” lật đổ phương pháp cũ.

Giai đoạn trên phương pháp được hiện thức hóa dưới hai hình thức cơ bản: giảng dạy tác động (effective teaching) và giảng dạy phản ánh (reflective teaching). Giảng dạy tác động là giảng dạy dựa trên cơ sở cho rằng nhà ngôn ngữ học ứng dụng cần đề ra lý thuyết và người dạy là người thực hiện các lý thuyết đó. Nói cách khác, giảng dạy tác động là giảng dạy trên cơ sở áp dụng các lý thuyết của nhà ngôn ngữ học ứng dụng vào thực tiễn. Giảng dạy phản ánh là giảng dạy trên cơ sở cho rằng việc tìm tòi lý thuyết nằm trên vai người dạy, và người dạy đóng vai trò kép, vừa là người thực hiện vừa là người nghiên cứu (Widdowson, 1990, Freeman, 1991). Widdowson (1990) cho rằng giảng dạy là hoạt động tự nghiên cứu của người dạy, trên cơ sở đó, tìm ra các bằng chứng hoạt động mang tính hiệu quả. Và chỉ có người dạy mới có khả năng “suy ngẫm” về mối liên hệ giữa lý luận và thực tiễn.

5. Kỹ nguyên hậu phương pháp

Sự tự quyết của người dạy chính là cơ sở bàn đạp cho sự ra đời của kỹ nguyên hậu phương pháp (post method era). Kỹ nguyên hậu phương pháp là giai đoạn không dựa trên một thuyết lý cứng nhắc về phương pháp mà là trên cơ sở các ý kiến có đánh giá phê phán dưới ánh sáng mới của đòi hỏi và thực tiễn giảng dạy tiếng. Điều kiện của giai đoạn hậu phương pháp là một tập hợp các giải pháp mở, mang tính miêu tả thực tiễn, luôn được điều chỉnh, mở rộng, làm phong phú bởi người dạy. Vai trò của người dạy trở nên nổi bật, tập trung vào các chiến lược, theo Salmani-Nodoushan (2006): Tối đa hóa cơ hội học tập; Thúc đẩy tương tác thương lượng; Tối thiểu hóa sự mất cân đối nhận thức; Tích cực hóa bản năng nhiệt tình; Rèn luyện ý thức ngôn ngữ; Bối cảnh hóa đầu vào ngôn ngữ; Kết hợp kỹ năng ngôn ngữ; Đẩy mạnh quyền tự chủ của người học; Nâng cao ý thức văn hóa; Đảm bảo tính tương thích xã hội.

Hoạt động dạy học trong giai đoạn hậu phương pháp là một hệ thống ba mặt, gồm các tham tố (1) tính đặc thù (particularity), (2) tính thực tiễn (practicality), (3) tính khả năng (possibility). Tham tố tính đặc thù giúp đẩy mạnh giảng dạy phù hợp với bối cảnh thực tiễn gồm các đặc thù về ngôn ngữ, văn hóa- xã hội, chính trị, tham tố về tính thực tiễn giúp xóa đi quan hệ cố hữu giữa nhà lý thuyết và nhà thực hành qua việc cho phép người dạy tự thiết kế lý thuyết thực hiện cho riêng mình; tham tố tính khả năng cho phép người dạy, người học, nhà đào tạo sự phạm có ý thức về mặt xã hội-chính trị để tìm hình ảnh của mình trong công cuộc cải biến xã hội.

6. Kết luận

Trong bài viết này, chúng tôi đã trình bày các kỹ nguyên vận động trong “cuộc đời hoạt động” của phương pháp, từ kỹ nguyên tiền phương pháp, sang kỹ nguyên phương pháp, kỹ nguyên trên phương pháp và kỹ nguyên hậu phương pháp. Từ các nội dung đã trình bày, có thể rút ra một số kết luận sau đây

1. Phương pháp không phải là một phạm trù cố định, đứng yên trong lịch sử dạy tiếng. Với tư cách là một yếu tố trong chương trình, phương pháp có tác động qua lại với các yếu tố khác như nội dung chương trình, mục tiêu chương trình, kiểm tra đánh giá. Do quan hệ biện chứng này của phương pháp, công việc cải tiến phương pháp giảng dạy hiện nay mà

chúng ta đang theo đuổi đòi hỏi một nỗ lực mang tính hệ thống. Việc cải tiến phương pháp dạy tiếng phải tiến hành trong mối quan hệ với việc cải tiến nội dung chương trình. Phương pháp không phải là yếu tố đứng ngoài nội dung trong giảng dạy.

2. Kỹ nguyên trên phương pháp là kỹ nguyên chú ý đến tính hiệu quả trong giảng dạy. Giảng dạy tác động và giảng dạy phản ánh là hai hướng mở nhằm tạo ra hiệu quả giảng dạy

3. Kỹ nguyên hậu phương pháp là kỹ nguyên lưu ý đến các đặc điểm đa dạng của người học. Thực ra mục đích của việc chú ý đến nhu cầu đặc điểm của người học về cơ bản không nằm ngoài mục tiêu tính hiệu quả cho quá trình giảng dạy.

Qua các kỹ nguyên vận động của phương pháp, có thể thấy hướng vận động chung của phương pháp là tiến về phía chủ động hóa vai trò của người dạy và người học, tích cực hóa các khả năng sẵn có trong một môi trường cụ thể nhằm đạt được mục tiêu và hiệu quả của quá trình dạy học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Faucette, J, West, M. Palmer, H.E. & Thorndike (1936), *The interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language*, London P.S King.
- [2] Hornby, A. S (1950), *The Situational Approach in Language Teaching, A series of 3 articles*, in *English Language Teaching* 4, 98-104, 121-28, 150-6.
- [3] Hymes, D (1970) *On Communicative Competence* Pride J.B. & Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics*, Penguin.
- [4] Mackey, W. F (1950), *The Meaning of Method*, *English Language Teaching* 5, 4-10.
- [5] Larsen -Freeman, D (1980), *Discourse Analysis in Second Language Research*, Newbury House, Rowley Massachusett.
- [6] Palmer, H.E & Bramdford, F.G (1939), *A grammar of Spoken English on Strictly Phonetic Basis*, Cambridge: Heffer.
- [7] Pennycook, A. (1989), *The Concept of Method, Interested Knowledge and the Politics of Language Teaching.*, *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- [8] Richards, J. C (1984), *The Secret Life of Methods*, *TESOL Quarterly*, 18(1)7-21.
- [9] Richards, J.C. (1989), *Beyond Methods Alternative Approaches to Instructional Design*, *Prospect* 3(1), 11-30.
- [10] Richards, J.C (1990), *The Language Teaching Matrix*, CUP.
- [11] Richards J.C. ((ed), *The Context of Language Teaching*, CUP.
- [12] Salmani Nodoushan, M.A. (2006), *Language Teaching: State of the Art*, *EFL Journal Quarterly*, March 2006, V8.
- [13] Searl, J. R (1965), *What is a Speech Act?* In Black, M. (ed.) *Philosophy in America*, 221-239, New York: Cornell University Press.
- [14] Searl, J. R. ((1969), *Speech Acts*, CUP.
- [15] Searl J. R. (1976), *The Classification of Illucutionary Acts*, in Searl J. R (ed.) *Expression and Meaning*.
- [16] Tyler, R.W (1949), *Basic principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- [17] Widdowson, H. G. (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford: OUP.