



NHÌN LẠI ĐƯỜNG HƯỚNG GIAO TIẾP TRONG DẠY - HỌC NGOẠI NGỮ

PGS. NGUYỄN LÂN TRUNG

1. Đặt vấn đề

Kể từ đầu những năm 80 của thế kỉ trước, chúng ta đã nhận thấy những biến động sâu sắc cả trong các công trình nghiên cứu của các ngành khoa học liên quan mật thiết đến quá trình dạy-học ngôn ngữ (Ngôn ngữ học, Tâm lí ngôn ngữ học, Ngôn ngữ xã hội học, Tín hiệu học, Khoa học thống kê, Toán ngôn ngữ, Dân tộc học, Nhân chủng học, Công nghệ kĩ thuật ...), và cả trong thực tiễn giảng dạy và học tập ngôn ngữ. Khi đó chúng ta chợt nhớ tới những luồng gió năm nào đã làm đảo lộn hoàn toàn quan niệm, nhận thức của các chuyên gia, các nhà sư phạm và các giáo viên giảng dạy tiếng, đó là sự xuất hiện của Phương pháp trực tiếp (đầu thế kỉ, đưa ra lí thuyết đồng hóa quá trình dạy L_1 và L_2), Phương pháp nghe-nói và nghe-nhìn (những năm sau chiến tranh, kết hợp với lí thuyết Hành vi của nhà tâm lí học Skinner cho ra đời hệ thống bài tập cấu trúc và phòng học tiếng). Thực ra, sự liên tưởng của chúng ta là có thể lí giải được vì rằng giữa tư tưởng đổi mới trước đây và sự ra đời của đường hướng giao tiếp (ĐHGT) có những điểm tương đồng quan trọng. Trước hết, đó là sự xuất hiện dồn dập của một khối lượng lớn những thuật ngữ mới, ồ ạt thâm nhập các bài viết, các cuộc tranh luận. Thứ hai, khối lượng thuật ngữ ấy, nhờ tính khoa học cao, đã nhanh chóng thuyết phục lòng người và đẩy vào quên lãng những thuật ngữ đã được xây dựng lên rất công phu trước đó. Thứ ba, những cuộc tranh luận nổ ra rộng khắp, được nhân lên gấp bội, xuất hiện trên mọi diễn đàn. Và cuối cùng, tất cả cái đó là cơ sở cho sự ra đời của những sản phẩm mà tính chất thương mại có lẽ còn lớn hơn lợi ích sư phạm. Tuy nhiên, nếu phân tích sâu hơn, ta thấy giữa các phương pháp dạy tiếng trước đó và ĐHTG có những khác biệt mà chúng ta phải thừa nhận rằng là rất cơ bản. Với trào lưu của ĐHTG, các nhà phê bình đã đứng từ nhiều bình diện khác nhau để soi xét vấn đề. Và hiếm khi có cuộc tranh luận nào chỉ là "tay đôi", có nghĩa là từ hai thái cực, mà là một cuộc tranh luận từ nhiều hướng, mỗi hướng đi sâu vào giải quyết một vấn đề, dù nhỏ nhưng sâu sắc, và kết quả là bổ khuyết cho nhau một cách kịp thời và hữu hiệu. Số thuật ngữ "du nhập" khi đó có nguồn gốc khác nhau nhiều hơn so với trước đây. Một điểm khác biệt quan trọng nữa là nếu như sự tranh luận ngày một mang tính chất chuyên môn sâu đậm hơn, thì nó chủ yếu lại tập trung vào sự xuất hiện của những thuật ngữ mới: một thuật ngữ mới ra đời, người ta tung nó lên lơ lửng giữa không trung để quan sát và để rồi mổ xẻ nó, so sánh đối chiếu với những cái tương đương đang tồn tại, kẻ thì chê bai chì chiết, người thì ca tụng

hết lời! Không còn nghi ngờ gì nữa, trọng tâm của những tư tưởng mới trong các đường hướng giảng dạy ngoại ngữ là nằm ở trong quá trình hình thành một số thuật ngữ có tính chất chìa khóa, và trước hết phải kể đến các thuật ngữ chức năng (fonctionnel), ý niệm (notionnel) và giao tiếp (communicatif).

2. Về những thuật ngữ chìa khóa của đường hướng giao tiếp

Trước hết, chúng ta bàn đến thuật ngữ "chức năng". Đây là một thuật ngữ được nói tới khá nhiều và rộng rãi. Phải thừa nhận rằng có một thời kì mà giới nghiên cứu không gắn được thuật ngữ này vào trong các công trình của mình thì cảm thấy không yên tâm! Bởi vì sau thuật ngữ "truyền thống" (traditionnel) và "nghe-nhìn" (audio-visuel), thì theo họ, đây là cái tượng trưng cho luồng tư tưởng mới, cho những gì khoa học. Cho nên họ dùng thuật ngữ này để tăng thêm uy tín, sức thuyết phục cho các công trình của mình, giống như sự đổi một quần áo, mặc dù có thể với nhiều người, họ chẳng nhìn thấy bên trong thuật ngữ ấy cái gì cả! "Chức năng" lần đầu tiên xuất hiện trong các cụm từ "tiếng Anh, tiếng Pháp chức năng", "giảng dạy chức năng", "giáo học pháp chức năng". Và từ tính từ nó được danh hóa. Người ta dùng nó như là để chỉ một đường hướng mới đầy sức thuyết phục. Ở Pháp, "chức năng" chủ yếu được dùng với "tiếng Pháp chức năng", mang nhiều màu sắc chính trị, ngoại giao. Trong tiếng Anh, nó được dùng để chỉ các chức năng của hoạt động ngôn ngữ. David Stern thì đối lập giữa hình thức (formel) và chức năng. Theo ông, sự nghiên cứu một ngôn ngữ là thuộc về hình thức còn sự sử dụng cụ thể của nó thuộc về địa hạt chức năng. Chúng ta thấy vì sự đa nghĩa của nó, vì nó được sử dụng dưới nhiều khía cạnh khác nhau, nên khuynh hướng khi đó là nghi ngờ và rất thận trọng khi sử dụng thuật ngữ này. Thuật ngữ "ý niệm" (notionnel) xuất hiện cũng chẳng gây thêm được nhiều lòng tin cho mọi người. Mặc dù nó không có một trường nghĩa rộng lớn và phức tạp như "chức năng", nhưng thuật ngữ này gợi cho các nhà ngôn ngữ học một quá khứ xa xưa của ngữ pháp truyền thống tiến khoa học: đó là ngữ pháp Port-Royal. Người ta liên tưởng đến chuỗi "vật - người - khái niệm" (chose - être - notion) hay phạm trù "khái niệm ngữ pháp" (notion grammaticale), trong đó "notion" không đem lại sự đột biến khoa học nào!

Trong cỗ xe tam mã này, "giao tiếp" (communicatif) hình như đã dần dần được công nhận là con ngựa chắc chắn nhất. Thuật ngữ này lần đầu xuất hiện trong "đường hướng giao tiếp", "thực hành giao tiếp", "kĩ năng giao tiếp", "chiến lược giao tiếp" ... Với một

khả năng kết hợp rộng lớn, với một quá khứ tương đối “trong sạch” hơn, đã từ lâu được sử dụng nhưng gần đây được thổi thêm sinh khí, “communicatif” có đủ những “đức tính” cần thiết để làm chỗ dựa cho các thuật ngữ khác. Nếu chúng ta cần một cái nhãn duy nhất và thống nhất để chỉ những biến động gần đây trong các lí thuyết về đường hướng giảng dạy ngoại ngữ, thuật ngữ “communicatif” có đủ may mắn để thỏa mãn ý định đó.

3. Về bản chất của đường hướng giao tiếp trong dạy-học ngoại ngữ

Chúng ta đều biết rằng tất cả các đường hướng giáo học pháp ngoại ngữ trong lịch sử đều ít nhiều đặt ra mục đích là đào tạo ở người học một năng lực giao tiếp bằng tiếng nước ngoài. Nhưng chỉ đến khi đường hướng được gọi là giao tiếp hình thành mới đặt năng lực này vào trọng tâm của sự chú ý. Năng lực này không những cần được nhận thức và cần được dạy như trên thực tế chứ không phải thông qua những qui tắc về hình thức, có nghĩa là những qui tắc ngữ pháp. ĐHGTT chủ trương phải chuyển hướng từ sự sử dụng trừu tượng các dữ liệu ngôn ngữ (ngay cả khi nó được đặt trong tình huống) sang sự thực hành thực sự khả năng ngôn ngữ và phải coi việc linh hoạt hệ thống ngôn ngữ là phụ thuộc vào những nhu cầu giao tiếp. Những phương pháp dạy-học ngoại ngữ trước đây đã không đáp ứng được mục đích này. Phương pháp truyền thống chủ trương dạy cho người học đọc đúng và viết đúng một câu. Như vậy, nó không đề cập tới năng lực giao tiếp trong quá trình học. Các phương pháp nghe-nhìn đã có những bước tiến dài, tuy nhiên bản chất của đường hướng ấy còn khác xa với quan niệm thực hành giao tiếp của ĐHGTT. Các phương pháp này chủ trương dạy cho người học hiểu được và bật được một câu để nhanh chóng trả lời một kích thích nào đó, và như vậy chưa phải là sử dụng ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp, vì trong thực tế giao tiếp đầu chỉ có chờ trả lời các câu hỏi một cách thụ động mà chủ yếu là chủ động tìm hiểu thế giới xung quanh, là thu lượm thông tin, không phải người học bao giờ cũng được đặt trong các điều kiện thuận lợi như trong các tình huống của phương pháp nghe-nhìn, mà tình huống đặt ra trong cuộc sống đa dạng và phức tạp hơn nhiều. Vì vậy, muốn có được năng lực giao tiếp thực thụ, không phụ thuộc một cách bị động vào các mẫu câu học trên lớp, người học ngoại ngữ phải cảm nhận được sự chuyển hóa từ những hình thức cấu trúc của ngôn ngữ sang sự sử dụng tự do của bản thân mình. Do đó, tính nhạy cảm và sự nhận thức hiện thực giao tiếp là yếu tố vô cùng quan trọng của hoạt động lời nói trong giao tiếp. Nắm được một ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp là không những phải có khả năng truyền đạt một thông báo hoặc đặt câu hỏi tìm hiểu những cái xung quanh ta

mà còn phải có khả năng thiết lập và duy trì giao tiếp với người khác, có khả năng diễn đạt được tâm tư, ý nguyện, tình cảm của mình và hơn thế nữa là làm cho người khác hành động theo ý muốn của mình.

Nhưng trước hết, cần phải nhìn nhận rằng vấn đề cơ bản mà ĐHGTT đặt ra không phải là tạo ra và thực hành một đường hướng giáo học pháp mới như các đường hướng và phương pháp trước đây, mà là xác định lại mục tiêu đặt ra trong quá trình dạy và học ngoại ngữ, đồng thời thay đổi lại quan điểm, nhận thức lưu cữu trong đầu óc của các giáo viên và các nhà sư phạm. Việc xác định lại mục đích có tầm quan trọng lớn nếu chúng ta nhận thấy lâu nay hứng thú trong quá trình học ngoại ngữ bị giảm sút một cách nghiêm trọng. Những mục đích đặt ra lâu nay không đáp ứng được nhu cầu ngày càng cao của người học, hoặc không có những mối quan hệ trực tiếp với những cái mà người học mong muốn đạt được, không gắn gũi với họ, với điều kiện sinh hoạt, với cuộc sống của họ. Những mục đích đó hình như đặt ra để mà có, chứ không có tác dụng gì thúc đẩy, động viên cổ vũ người học vì tính xa vời, trừu tượng của nó. Những mục đích mà ĐHGTT đặt ra trong quá trình dạy-học ngoại ngữ giản dị, hồn nhiên, cụ thể hơn, gắn gũi hơn, chính vì vậy lại hiệu quả hơn vì nó cung cấp cho người học những năng lực cụ thể để diễn đạt hay thực hiện một ý định nào đó một cách phù hợp trong một tình huống nhất định. Để đạt được những mục đích ấy, các tác giả của ĐHGTT đã đưa ra các khái niệm “hành động lời nói” hay “tình thái ngôn ngữ”, tập hợp các biểu thức tương đương nhằm diễn đạt cùng một ý bằng nhiều cách khác nhau, tùy vào từng tình huống khác nhau và mối quan hệ khác nhau giữa người nói và người nghe và giữa người nói và thông báo mà họ phát ra. Bên cạnh việc phải xác định lại những mục đích đặt ra trong dạy-học ngoại ngữ, một công việc cũng không kém phần quan trọng là phải thay đổi lại quan niệm về việc chấp nhận và sử dụng các phương pháp, các cách thức của chính đội ngũ giáo viên đưa ra áp dụng. Trước ĐHGTT, các nhà giáo học pháp đã biến họ thành những “người máy” sử dụng phương pháp, với những ràng buộc giáo học pháp hết sức cứng nhắc, nghiêm khắc. Với các yêu cầu “không được thế nọ thế kia”, “phải thế này thế kia”, các tác giả của đường hướng đã tước bỏ mọi khả năng sáng tạo của người dạy, gò họ vào trong các khuôn mẫu, bất kể tình huống cụ thể của mỗi cơ sở đào tạo, khả năng của mỗi giáo viên, cơ sở vật chất cho phép của mỗi địa phương ... ĐHGTT, ngược lại, chủ trương khai thác triệt để kinh nghiệm và óc sáng tạo của người dạy. Họ không chỉ đơn giản là người sử dụng một phương pháp mới một cách máy móc, mà chính họ phải là người trực tiếp tham gia xây dựng nên ngữ liệu giảng dạy, tìm ra những biện pháp hiệu quả nhất để sử dụng ngữ liệu ấy trong



từng điều kiện cụ thể.

4. Về những nội dung cơ bản của đường hướng giao tiếp trong dạy- học ngoại ngữ

Nội dung cơ bản của ĐHGT trong dạy-học ngoại ngữ bao gồm hai vấn đề chính. Vấn đề thứ nhất liên quan đến quan niệm về chất liệu, ngữ liệu mang ra giảng dạy. Widowson có viết rằng để học một ngoại ngữ không những chúng ta cần phải học cách xây dựng nên và hiểu được những câu đúng ngữ pháp, mà điểm chủ yếu lại là biết cách sử dụng các câu đó một cách chính xác, phù hợp để có thể thực hiện một ý đồ giao tiếp nào đó. Khi người học trả lời câu hỏi: “- Cái gì đây?” của người dạy, thì họ thừa biết người dạy đã có sẵn câu trả lời và sẽ dùng hiểu biết đó để kiểm tra câu trả lời của người học. Chính vì vậy, trả lời câu hỏi đó đối với người học không phải là để thực hiện một dụng ý giao tiếp nào đó mà đơn giản chỉ là để thực hiện một mẫu câu thuần túy hình thái cú pháp. Và cũng vì chỉ chú ý đến tính đúng ngữ pháp của câu mà người học quên mất các dụng ý giao tiếp cơ bản trong đó ngôn ngữ chỉ là phương tiện. Quá trình này được lặp đi lặp lại và tạo thành một thói quen nguy hiểm là người học chỉ tập trung vào một năng lực duy nhất là bật ra được một câu trả lời đúng về ngữ pháp trước một kích thích nào đó và không thể sử dụng ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp. Chính vì vậy, ĐHGT trong dạy-học ngoại ngữ đòi hỏi phải xem xét lại ngữ liệu được mang ra dạy. Đường hướng này chủ trương chuyển hướng từ một ngành ngôn ngữ học về ngôn ngữ, chỉ giới hạn trong việc phân tích cấu trúc của câu sang một ngành ngôn ngữ học về lời nói, nghiên cứu việc trao đổi lời nói trong cả các điều kiện tâm lí và xã hội. Việc phân tích cấu trúc một mẫu câu, là cần thiết nhưng không phải là tất cả, nó chỉ là giai đoạn đầu. Đích cuối cùng quan trọng hơn nhiều là việc sử dụng những mẫu câu đó như thế nào là phù hợp để có thể thực hiện ý đồ giao tiếp của mình. Người ta bắt đầu tự hỏi rằng có nên tung ra cho người học các mẫu câu theo một sườn ngữ pháp nghiêm ngặt đã được định sẵn hay không? Đặt một loạt câu và luyện theo một hiện tượng ngữ pháp nhất định liệu có còn là liệu pháp hữu hiệu nhất không? Hay là nên dạy cho người học các cách diễn đạt khác nhau để có thể cùng thực hiện một dụng ý giao tiếp sao cho phù hợp nhất trong từng tình huống giao tiếp cụ thể. Làm theo cách này dĩ nhiên người dạy phải gia công, phải chuẩn bị chu đáo, kết hợp giữa kiến thức lí thuyết và kinh nghiệm của mình để có được sự lựa chọn thỏa đáng và hợp lí ngữ liệu mang ra dạy.

Nội dung thứ hai rất đặc trưng và cũng rất cơ bản của ĐHGT là việc nhận thức về một nền giảng dạy ngoại ngữ xây dựng trên cơ sở tập trung vào người học. Như chúng ta đã biết, quá trình dạy-học nói chung và dạy-học ngoại ngữ nói riêng bao gồm ba

yếu tố chính: người dạy, người học và phương pháp (phương pháp hiểu theo nghĩa rộng là cả cách thức giảng dạy và ngữ liệu, phương tiện hỗ trợ giảng dạy). Lâu nay, các nhà giáo học pháp thường chú trọng đến việc thay đổi ngữ liệu mang ra dạy và cách thức để chuyển tải ngữ liệu đó, có nghĩa là họ chỉ đặc biệt quan tâm đến cái gọi là phương pháp. Các phương pháp lần lượt thay thế nhau ra đời, các cuốn sách giáo khoa, các tài liệu giáo khoa (với rất nhiều cách trình bày “ăn khách”) cũng kế tiếp nhau trên giá sách. Bên cạnh đó, yếu tố người thầy cũng được chú ý nhiều, coi đây là chìa khóa của mọi thành công. Người ta tin tưởng rằng khi hiệu quả học ngoại ngữ không cao thì điều quan trọng nhất là xem xét lại trình độ của người thầy và phương pháp truyền đạt của ông ta. Không phủ nhận vai trò rất quyết định của ông thầy cũng như các điều kiện vật chất và phương pháp, nhưng thực tiễn chỉ ra rằng các yếu tố này phải được quan tâm với quan điểm hướng về người học, phục vụ người học, tạo điều kiện tối đa cho người học phát huy năng lực học của mình. Chỉ có thế người học mới chủ động tổ chức quá trình học tập của mình với những ngữ liệu được lựa chọn tốt nhất, phương tiện phù hợp nhất, trong sự “cố vấn” hiệu quả nhất của người thầy. Một nền dạy-học lấy người học làm trung tâm phải quan tâm đầu tiên đến chủ thể này.

Trước hết, đó là việc phân tích nhu cầu của người học. Nhu cầu ngôn ngữ giao tiếp này phụ thuộc nhiều vào điều kiện văn hóa, xã hội và nghề nghiệp của người học, chứ không phụ thuộc nhiều đến những điều kiện sống của họ. Cần phải chú trọng nhiều hơn phân tích nhu cầu, chỉ ra những gì người học muốn được tiếp thu và luyện tập, những gì môi trường văn hóa, xã hội, nghề nghiệp đòi hỏi ở họ và những gì họ cần phải học bằng tiếng nước ngoài. Nói một cách khác, nhu cầu được hiểu theo ba khía cạnh: ham muốn mong đợi - yêu cầu đòi hỏi - mục tiêu đích ngắm. Phương pháp giảng dạy cũng như ngữ liệu lựa chọn sẽ thay đổi căn bản khi có một người học muốn học để hát được những bài hát bằng tiếng Anh, còn một người học muốn học vài ba tuần để có ít vốn liếng đi du lịch nước ngoài, và người học khác là học sinh bị thiết chế nhà trường qui định phải có điểm số tốt ghi vào sổ điểm! Đó là chưa kể đến nhu cầu sẽ làm thay đổi hoàn toàn ngữ liệu và phương pháp giữa trẻ em tiểu học học ngoại ngữ “học mà chơi” và các chú, các bác học ngoại ngữ với trách nhiệm cao nhất để “vượt rào tiến thân”.

Thứ hai là phân tích tiềm năng của người học. Lấy người học làm trung tâm, người ta đã quá chú ý tìm hiểu những gì người học thiếu mà quên đi thành tố người học xuất phát điểm như thế nào khi học ngoại ngữ. Các yếu tố tiềm năng làm cơ sở để người học phát triển như ngôn ngữ và văn hóa mẹ đẻ, kinh nghiệm

học tập trước đó hay những phẩm chất trí tuệ và cơ thể của họ đã ít nhiều bị lãng quên. Yêu cầu người học thực hiện một nhiệm vụ vượt quá khả năng của họ chẳng khác nào tước bỏ ở họ khả năng làm chủ quá trình học tập và trở nên phụ thuộc hoàn toàn vào người dạy. Một số nhà tâm lý học cho rằng để tạo ra một tâm thế thuận lợi cho việc học tập, cần phải thiết lập ba hàng rào: một "hàng rào logic" để loại bỏ những gì là vô ích, không hiệu quả, một "hàng rào tinh thần" để ngăn ngừa những gì không mang lại sự tự tin, sự an toàn và hứng thú, và một "hàng rào đạo lý" dẹp bỏ những gì đi ngược lại với những chuẩn mực đạo đức và ý thức. Người ta thường chú ý đến hàng rào thứ nhất và cũng thường bỏ quên hai hàng rào sau này!

Thứ ba là quan điểm "cá thể hóa" dạy-học. Học một ngoại ngữ có lẽ là môn học mang dấu ấn cá nhân nhiều nhất, và vì vậy, cần thiết phải tổ chức nó sao cho phù hợp với tính cách, sự khác biệt trong mỗi cá nhân. Phân tích nhu cầu vì vậy gặp phải hai loại khó khăn cơ bản. Trước hết, việc phân tích này hướng vào tập thể hơn là vào cá nhân người học. Thông thường, những mong đợi, mối quan tâm, mục đích, đòi hỏi của những bộ phận cá nhân bị nhường chỗ cho lợi ích chung của nhóm đồng, nhưng quả thật một nền dạy học tập trung vào người học lại chỉ đáp ứng "một mẫu người học chung chung" thì không thể coi là ổn được. Khó khăn thứ hai chính là việc xác định thế nào là nhu cầu tiếng. Có thể tương đối dễ dàng miêu tả tình huống mà người học phải tái sử dụng các yếu tố ngôn ngữ mới học, nhưng sẽ là thực sự khó khăn khi phải chỉ ra ngôn ngữ mà họ có thể hoặc mong muốn sử dụng trong các tình huống đó. Tất nhiên, trong các tình huống qui ước, các câu nói hầu như đã được mặc định, nhưng thử hỏi ngay khi bước ra khỏi tình huống đó, người học sẽ phải lựa chọn những phát ngôn nào, nếu không lại là những gì bị áp đặt một cách vô đoán.

5. Kết luận

Thực tiễn áp dụng ĐHGT trong nhiều năm qua cho thấy giữa nguyên lý và sự thực hành có những khoảng trống đáng sợ, đó là chưa kể đến người ta áp dụng các nguyên lý một cách không nhất quán, thậm

chí là mâu thuẫn. Trường hợp người dạy, dù giương cao ngọn cờ giao tiếp, vẫn hướng người học đến việc sử dụng các yếu tố thuần túy ngôn ngữ trong các tình huống rập khuôn từ năng lực giao tiếp trong tiếng mẹ đẻ không phải là hiếm. Người học không được nhìn nhận là các chủ thể với những đặc điểm, đặc tính riêng của mình, với những tiềm năng và cả những "vấn đề" của mình, người ta vẫn chạy theo cái gọi là nhu cầu của người học, nhưng mà là người học vô hình, trung tính nhất! Phải chăng để tạo dựng một năng lực giao tiếp bằng tiếng nước ngoài, đã đến lúc phải đoạn tuyệt với các thao tác tư duy cũ kĩ để gắn kết ngoại ngữ được học với "vùng hiểu biết và kinh nghiệm" gắn gũi của người học hôm nay? Một "**Quan điểm hành động**" (*Perspective actionnelle*) có lẽ sẽ bổ ích để mang lại những lời giải đáp thỏa đáng nhất!

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. H.G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, London, Oxford University Press, 1978.
2. E. Berard, *L'approche communicative*, CLE International, Paris, 1991.
3. D. Coste, *Vingt ans dans l'evolution de la didactique des langues*, Hatier-CREDIF, Paris, 1994.
4. D. Nunan, *Task-Based Language Teaching*, CUP, Cambridge, 2004.
5. C. Puren, *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, qu'on de neuf?*, Cahiers pedagogiques No18, Paris, 2009

SUMMARY

At the end of the previous century, communication approach has emerged as a new revolution in teaching and learning foreign languages. Then, the direction of communication continues to develop and promote its advantages. The article reviews the basic principles of communication direction, including concepts, contents and typical features, as well as achievements from this approach in foreign language teaching-learning process during three centuries.

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN... (Tiếp theo trang 25)

2. Đặng Văn Đức, *Phương pháp dạy học địa lí theo hướng tích cực*, NXB Đại học Sư phạm, 2012.
3. Nghị quyết số 29/NQ/TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo, Hội nghị Trung ương 8 khóa XI, ngày 4/11/2013.

SUMMARY

According to the author, the high effectiveness of the application of Information and Communication

Technologies (ICT) into renewing Geography teaching at high schools depends on: 1/improve IT proficiency and teachers' ICT self-learning; 2/cooperation and mutual support among groups, professional groups and school administrators; 3/get official handbook in teaching methods with the application of ICT, and facilities equipped to meet the application of ICT into teaching in schools.