

TIẾNG MẸ ĐÈ TRONG MỘT MÔ HÌNH GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

Nguyễn Lâm Trung¹⁾

1. Đã từ lâu, vấn đề tiếng mẹ đẻ được đặt ra như một đầu mối then chốt trong quá trình dạy và học ngoại ngữ, đồng thời nó cũng là trung tâm tranh luận sôi nổi, hào hứng của các thầy cô giáo giảng dạy ngoại ngữ, các nhà giáo học pháp, các nhà nghiên cứu ngôn ngữ và của tất cả những ai quan tâm đến vấn đề này. Tuy mới xuất hiện như một khoa học cách đây hai thế kỷ, giáo học pháp ngoại ngữ có một lịch sử lâu đời gần hai ngàn năm nay. Và trong suốt khoảng thời gian ấy không biết đã biết bao nhiêu lần người ta lật đi lật lại vấn đề này. Hàng trăm hàng ngàn những công trình nghiên cứu công phu đã để lại cho các thế hệ sau này những kinh nghiệm phong phú và quý báu, những kết luận rất có giá trị về mặt khoa học. Vì vậy, giờ đây trở lại với vấn đề tiếng mẹ đẻ trong quá trình dạy và học ngoại ngữ có phải là một việc làm không còn phù hợp?

Theo ý kiến chúng tôi, vì tính chất tế nhị của vấn đề, và rằng nếu như tiếng mẹ đẻ trong lịch sử giáo học pháp ngoại ngữ đã được coi như một nguyên tắc cơ bản để phân loại các đường hướng phương pháp chính trên thế giới từ trước tới nay, và rằng với nhu cầu luôn luôn cần đổi mới các phương pháp để chúng ngày càng có hiệu quả hơn, vấn đề tiếng mẹ đẻ trong tương lai còn cần phải được bàn tới kỹ càng hơn, cụ thể hơn. Cho nên, về mặt lịch sử, nó là vấn đề đã được bàn tới từ rất lâu, nhưng xét nhu cầu thì nó luôn là một vấn đề thời sự nóng hổi.

2. Trước đây, bản về tiếng mẹ đẻ thường có hai khuynh hướng chính. Cả hai khuynh hướng đều được coi là thái quá.

2.1. Khuynh hướng thứ nhất chủ trương dựa hẳn vào tiếng mẹ đẻ. Khuynh hướng này thịnh hành suốt đến đầu thế kỷ XVIII và là một trong những nguyên tắc giáo học pháp cơ bản nhất trong quá trình học từ ngữ cũng như sinh ngữ. Nó là một trong những nguyên nhân đã cho ra đời phương pháp dịch trong lịch sử giáo học pháp ngoại ngữ thế giới. Phương pháp dịch được xây dựng lên trên những cơ sở ngôn ngữ học của giai đoạn "ngôn ngữ học tiền khoa học" và trên lý thuyết tâm lý học liên tưởng. Một trong những luận điểm chính của phương pháp này cho rằng dịch là phương pháp tiết kiệm và đáng tin cậy nhất để xác định mối liên hệ trực tiếp giữa từ ngữ tiếng mẹ đẻ với từ ngữ tiếng nước ngoài như giữa hai dạng thức của các hình ảnh đồng loại. Xuất phát từ quan niệm cho rằng các ngôn ngữ giống nhau và giữa chúng có những sự trùng lặp hoàn toàn trên cả các bình diện hình thái và ngữ nghĩa, các đại biểu của phương pháp dịch coi lỗi dịch nguyên văn từng chữ là một trong những nguyên tắc cơ bản trong quá trình dạy và học ngoại ngữ. Theo họ, dịch không phải là tìm yếu tố tương đương trong tiếng mẹ đẻ như quan

¹⁾ TS, Phòng Khoa học & Bồi dưỡng, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

niệm của chúng ta hiện nay mà là sự dung hòa của người học tiếng nước ngoài với các sự kiện của thứ tiếng ấy bằng lối dịch nguyên văn từng chữ. Cho đến cuối thế kỷ XVIII, trong thời kỳ cải cách giáo học pháp ngoại ngữ khi mà các cơ sở lý luận của các trường phái tự nhiên, trường phái trực tiếp ra đời và ngày càng được củng cố, thì phương pháp dịch bị lên án kịch liệt từ mọi bình diện giảng dạy: ngữ âm - từ vựng - ngữ pháp, và mặc dầu nó vẫn còn được sử dụng rải rác, song những phương pháp mới đã xuất hiện với những cơ sở ngôn ngữ học và tâm lý học vững chắc hơn và ngày càng được thừa nhận, được áp dụng rộng rãi ở Tây Âu và Mỹ.

2.2. Đối lập với khuynh hướng thứ nhất chủ trương dựa hẳn vào tiếng mẹ đẻ mà hiện thân của nó là phương pháp dịch, đầu thế kỷ XVIII một số nhà ngữ pháp học và giáo học pháp ngoại ngữ chủ trương gạt bỏ hoàn toàn tiếng mẹ đẻ ra khỏi quá trình dạy và học tiếng nước ngoài. Nếu như trước đây, phương pháp dịch lấy tiếng mẹ đẻ làm gốc thì phương pháp tự nhiên và trực tiếp lại hầu như không để ý gì đến tiếng mẹ đẻ, và coi phương tiện quan trọng nhất để dạy và học là trực quan ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Các đại biểu của phương pháp này quan niệm rằng quá trình học ngoại ngữ là trùng lập với quá trình học tiếng mẹ đẻ, mà quá trình học tiếng mẹ đẻ vẫn diễn ra rất dễ dàng, đơn giản và rất có kết quả không cần có sự hỗ trợ của một ngôn ngữ thứ hai nào khác. Cho nên trong quá trình học tập, nếu người học luôn xác lập những mối liên hệ với tiếng mẹ đẻ thì việc làm đó chỉ phát triển những thao tác phiên dịch chứ không tư duy bằng tiếng nước ngoài. Mặt khác, gạt bỏ tiếng mẹ đẻ ra khỏi quá trình dạy và học ngoại ngữ cũng đồng thời loại trừ được những chuyển đi tiêu cực mà tiếng mẹ đẻ mang lại. Nhưng như chúng ta đã biết, trên thực tế không phải là như vậy. Người học ngoại ngữ đã có trên dưới hàng chục năm sử dụng tiếng mẹ đẻ. Đó là cách diễn đạt duy nhất của họ. Các khái niệm kiến thức đi vào họ thông qua con đường đó, nên muốn hay không họ hiểu sâu sắc và đúng đắn các khái niệm, sự vật của hiện thực khách quan bằng tiếng mẹ đẻ của họ. Các phương pháp tự nhiên và trực tiếp cho rằng chỉ dùng thứ tiếng đang học trong quá trình học ngoại ngữ mới rèn luyện được tính nhạy cảm ngôn ngữ. Đúng là ta có thu được nhạy cảm ngôn ngữ, song điều này chỉ xảy ra khi học tiếng nước ngoài trong điều kiện như học tiếng mẹ đẻ, nghĩa là phải đắm trong môi trường ngoại ngữ. Thậm chí, kinh nghiệm cho thấy có đắm mình vào trong môi trường ngoại ngữ khi chúng ta đã sẵn biết một ngôn ngữ rồi thì việc liên hệ ít nhiều giữa hai hệ thống ngôn ngữ đó cũng là tự nhiên và khó lòng tránh khỏi. Trong nhận thức của người mới học, hoặc đang học, hoặc học tiếng nước ngoài khi đã nắm vững thành thạo tiếng mẹ đẻ, thì tiếng mẹ đẻ mạnh hơn tiếng nước ngoài. Xác lập mọi mối liên hệ với tiếng mẹ đẻ là điều dễ dàng hơn và cũng là điều tất nhiên. Như vậy, ở giai đoạn đầu trong quá trình học ngoại ngữ, người học không thể tránh khỏi sự can thiệp mạnh mẽ và liên tục của tiếng mẹ đẻ, không thể không xác lập một cách tự nhiên những mối liên hệ với tiếng mẹ đẻ. Chúng ta có thể đuổi tiếng mẹ đẻ ra khỏi đầu người học trong một giờ học chứ không thể loại trừ nó khỏi đầu người học trong cuộc sống được. Nhận định này cũng cho chúng ta thấy được phần nào tầm quan trọng của việc khai thác, tận dụng tiếng mẹ đẻ một cách tối đa và đúng mức trong việc giảng dạy ngoại ngữ.

2.3. Dựa vào tiếng mẹ đẻ ngày nay đã trở thành một nguyên tắc đặc thù quan trọng của giáo học pháp ngoại ngữ, nó phân biệt rõ ranh giới giữa phương pháp dạy ngoại ngữ mang tính chất thực hành và có ý thức với những phương pháp chủ trương gạt bỏ hoàn toàn tiếng mẹ đẻ ra khỏi quá trình dạy học, đồng nhất quá trình dạy ngoại ngữ ở nhà trường với quá trình dạy trẻ em nói tiếng mẹ đẻ. Chính vì vậy mà đại biểu của tất cả các phương pháp xuất hiện trong thời kỳ hiện đại của lịch sử giáo học pháp ngoại ngữ như phương pháp hỗn hợp, phương pháp thực hành có ý thức, phương pháp chức năng giao tiếp ... đều chủ trương tận dụng tiếng mẹ đẻ một cách tối đa và hợp lý trong quá trình dạy và học ngoại ngữ. Chúng tôi nghĩ rằng giờ đây không còn là lúc bàn cãi nên sử dụng tiếng mẹ đẻ trong quá trình dạy và học ngoại ngữ hay không nữa, mà chủ yếu phải đi vào cụ thể hơn. Cụ thể có nghĩa là phải tìm ra khoảng sử dụng tiếng mẹ đẻ và sử dụng như thế nào cho từng giai đoạn cụ thể của một mô hình giảng dạy ngoại ngữ cụ thể nào đó. Chúng ta biết rằng đối với mỗi một sinh ngữ khác nhau, một mục đích và đối tượng khác nhau thì sẽ có những mô hình giảng dạy tương ứng cũng rất khác nhau. Chúng tôi xin trình bày một trong những mô hình giảng dạy ngoại ngữ ở giai đoạn cơ sở và việc sử dụng tiếng mẹ đẻ trong từng giai đoạn của mô hình đó.

3. Một mô hình giảng dạy ở giai đoạn cơ sở

Trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ ở giai đoạn cơ sở, người ta đã đưa vào áp dụng rất nhiều những mô hình giảng dạy khác nhau. Mỗi mô hình ra đời đều dựa trên những cơ sở ngôn ngữ học và tâm lý học nhất định và có những ưu điểm cũng như những mặt hạn chế của nó. Việc sử dụng mô hình này hoặc mô hình kia là tùy thuộc vào mục đích, yêu cầu của đối tượng giảng dạy và cũng một phần vào quan niệm về các nguyên tắc giáo học pháp của người dạy. Ở đây, chúng tôi trình bày một trong những mô hình giảng dạy ngoại ngữ được coi là tương đối khoa học và dễ dàng áp dụng.

3.1. Cơ sở ngôn ngữ học của mô hình

Trước đây, có nhiều quan niệm cho rằng học ngoại ngữ tức là bắt chước tất cả những gì mà người thầy phát ra, bất kể đến việc hiểu hay không. Chính vì vậy mà con đường học ngoại ngữ là đi từ hành động lời nói cố định 1 đến hành động lời nói cố định 2, hành động lời nói 1 là của thầy và 2 là của trò. Mục đích là bắt chước cho được, hiểu tổng quát ý nghĩa và phát lại với đúng trọng âm và ngữ điệu sẵn có. Theo phương pháp này thì hoạt động của cả thầy và trò chỉ nằm trong bình diện lời nói. Mà chúng ta biết rằng lời nói chỉ là mặt cá nhân, mặt cụ thể của hoạt động ngôn ngữ. Vào đầu thế kỷ này, nhà ngôn ngữ học nổi tiếng người Thụy Sĩ Ferdinand de Saussure đã có một công hiến quan trọng cho ngôn ngữ học hiện đại là ông đã phân biệt ra hai bình diện ngôn ngữ và lời nói trong cái mà ông gọi là hoạt động ngôn ngữ. Đối với ngôn ngữ học hiện đại, Saussure đã mang lại rất nhiều những luận điểm quan trọng như những khái niệm về tín hiệu học, về ngôn ngữ học nội tại và ngoại tại, về đồng đại và lịch đại ..., nhưng phải nói rằng, sự phân biệt ngôn ngữ và lời nói mới là đóng góp nổi bật nhất. Ông đã trừu tượng ngôn ngữ thành một cái gì ổn định, bất biến, cái gì mang tính chất hệ thống, có kết cấu chặt chẽ.

Còn lời nói theo ông là thiên hình vạn trạng, là kết quả của những kết hợp tùy tiện. Kết luận của Saussure cho chúng ta thấy chỉ dừng lại ở bình diện lời nói là không đủ. Với một thời gian eo hẹp của cả quá trình dạy và học ngoại ngữ, chúng ta không thể hy vọng cung cấp cho người học tất cả những lời nói cần thiết cho sự giao tiếp hằng ngày, mà chúng ta còn mong muốn làm cho họ hiểu được cơ chế của lời nói, những hoạt động trong ngôn ngữ, dạy cho họ một số hữu hạn những cách kết hợp để trên cơ sở ấy họ sáng tạo ra một số vô hạn những câu mà có thể từ trước tới nay chưa bao giờ họ nghe thấy hoặc tự bản thân chưa phát ra bao giờ. Sau Saussure, nhà ngôn ngữ học người Mỹ Noam Chomsky, người đã được coi là tác giả của trường phái ngữ pháp phái sinh chuyên đổi, đã đưa ra hai khái niệm có một ý nghĩa lớn lao cả về mặt lý luận và thực tiễn. Đó là những khái niệm "tiềm năng ngôn ngữ" (*compétence*) và "kỹ xảo thể hiện" (*performance*). Theo Chomsky thì sở dĩ con người có được cái công cụ kỳ diệu ấy để giao tiếp hằng ngày chính là vì ngay từ nhỏ trong đầu óc con người đã hình thành dần dần những kỹ năng ngôn ngữ nhất định tồn tại ở dạng tiềm năng. Những kỹ năng đó được hình thành (và chỉ được hình thành trong xã hội qua giao tiếp với người khác) và nó cho phép con người trong những hoàn cảnh cụ thể có thể phát ra những lời nói để biểu đạt ý nghĩa, tâm tư, tình cảm: đó chính là kỹ xảo thể hiện. Ý kiến của Chomsky cho chúng ta thấy rằng muốn có lúc nào đó diễn đạt được bằng ngoại ngữ thì phải có thời gian tích lũy những tri thức về ngoại ngữ đó. Một đứa trẻ học tiếng mẹ đẻ qua tiếp xúc với những người khác nói thứ tiếng đó. Dần dần qua những lời nói cụ thể và hiểu được ý nghĩa của những lời nói đó, những tri thức về tiếng mẹ đẻ đã được hình thành. Quá trình đó kéo dài hàng chục năm trong môi trường hoàn toàn thuận lợi, mọi người đều nói tiếng mẹ đẻ. Học ngoại ngữ nhất thiết không phải là quá trình lặp lại quá trình đó. Ngôn ngữ là một cái gì có tính chất hệ thống, có kết cấu chặt chẽ, có quy luật, chính vì vậy có thể suy diễn bằng con đường phân tích lôgic. Để khắc phục những yếu tố mà người học ngoại ngữ không thể có được so với đứa trẻ học tiếng mẹ đẻ là thời gian và môi trường tiếng, chúng ta có thể bù vào đấy bằng cách cung cấp cho người học những tri thức về ngôn ngữ đã được khái quát hóa từ vô vàn những lời nói cụ thể, để rồi với những tri thức đó, người học sẽ sáng tạo ra những kết hợp mới. Những kết hợp đó một số được chấp nhận trên thực tế và tồn tại, còn một số khác không được chấp nhận thì bị đào thải. Đây là một quá trình kết hợp phức tạp của cả kinh nghiệm ngôn ngữ khẳng định (nghe nhiều lần những cái đúng) và kinh nghiệm ngôn ngữ phủ định (được người khác sửa cho những cái sai). Từ những cơ sở ngôn ngữ học trên đây, một mô hình giảng dạy ngoại ngữ được hình thành và được áp dụng rộng rãi trên thế giới. Mô hình này bao gồm cả hai bình diện: bình diện ngôn ngữ và bình diện lời nói, và đều được coi là những mục đích quan trọng của việc dạy và học ngoại ngữ.

3.2. Các giai đoạn lớn và các bước cụ thể của mô hình.

Điểm xuất phát của mô hình này cũng như nhiều mô hình khác là từ bình diện lời nói. Giai đoạn lớn thứ nhất là giai đoạn giới thiệu ngữ liệu mới. Ngữ liệu được chọn giới thiệu là những lời nói bình thường, tự nhiên của một hội thoại nào đấy trong số vô vàn những hội thoại của sự

giao tiếp hàng ngày. Tất nhiên đó không phải là sự gộp nhặt bừa bãi, mà những người soạn giáo trình đã có những cân nhắc suy tính trong việc lựa chọn và hạn chế ngữ liệu giới thiệu và rất có ý thức trong việc sắp xếp tiến trình, tiến độ. Yêu cầu chính của ngữ liệu giới thiệu là phải phản ánh đúng ngôn ngữ hiện hành và phải được giới thiệu trong những khung cảnh sát thực (ví dụ được sự hỗ trợ của phim, ảnh, tranh hình, tiếng động đi kèm, và bản thân ngữ liệu phải được xuất hiện trong những tốc độ bình thường và với trọng âm, ngữ điệu chính xác). Các ngữ liệu đó được ghi lại trên băng hoặc đĩa. Tất nhiên công việc giới thiệu ngữ liệu là của người dạy, nhưng điều đó không có nghĩa là không có sự tham gia tích cực và liên tục của những người học. Mục đích chính của giai đoạn này là người học nhận ra dạng ngữ âm của từng cụm nhất định, hiểu được ý nghĩa tổng quát của cả cụm hoặc một vài cụm kết hợp, nhắc lại được chuỗi âm đó với ngữ điệu tương đối chính xác. Ở các bước sau của giai đoạn này có yêu cầu cao hơn, có nghĩa là trên cơ sở các hỗ trợ thị giác, người học phải tái hiện được chuỗi âm đó và phát lại trong những khung cảnh cho trước. Và bước cuối cùng là người học có thể đóng lại sơ lược bài hội thoại đó mà không có sự hỗ trợ thị giác nữa. Một điểm chú ý quan trọng là suốt trong giai đoạn này, người dạy phải đặc biệt chú ý đến cách phát âm của người học và phải chịu khó chỉnh âm. Kết thúc giai đoạn thứ nhất, người học được chuyển từ bình diện lời nói sang bình diện ngôn ngữ. Đây là giai đoạn đi sâu vào hệ thống, giai đoạn khắc sâu kiến thức. Tất cả những ngữ liệu được giới thiệu ở giai đoạn trước người học đã ghi nhớ, nhắc lại và tái hiện một cách máy móc, giờ đây bằng những thủ thuật cụ thể và rất phong phú người dạy làm cho người học hiểu được sự chuyển hoạt của các thành tố trong từng cụm âm một, khả năng kết hợp giữa chúng, và để từ nhận thức về những cơ chế đó, người học có thể sáng tạo ra những thông báo mới bằng cách sử dụng những yếu tố đã lĩnh hội trước đó và các yếu tố mới được giới thiệu. Một công cụ đặc lực để người dạy sử dụng ở giai đoạn này là các bài tập cấu trúc. Những bài tập này được tiến hành tốt nhất ở trên phòng học tiếng, nhưng trong hoàn cảnh cụ thể có thể được thực hiện ngay trên lớp với một chiếc máy ghi âm. Bài tập cấu trúc gồm những dạng, mỗi dạng gồm nhiều loại, tùy mục đích yêu cầu cụ thể mà người dạy có thể sử dụng hình thức này hay hình thức kia, nhưng nhìn chung ngày nay người ta thường kết hợp chặt chẽ những thể loại ấy trong cùng một bài. Sau khi đã cho người học nắm được một số tri thức về hoạt động của các thành phần trong lòng ngôn ngữ, và bước đầu rèn luyện được những sức bật cần thiết qua ôn luyện bài tập, người dạy lập tức lại đưa người học từ hệ thống ngôn ngữ trở về với bình diện lời nói. Đây là giai đoạn cuối cùng của mô hình giảng dạy, giai đoạn phát triển lời nói. Cũng nằm trong bình diện lời nói như giai đoạn một nhưng giai đoạn này có những cái khác cơ bản. Ở giai đoạn một là tiếp xúc và thực hành lời nói chưa có ý thức. Còn ở giai đoạn này, sau khi đã đi sâu vào hệ thống, người học đã hiểu được chức năng và hoạt động của các đơn vị ngôn ngữ cũng như những quy luật kết hợp giữa chúng, cho nên đây là giai đoạn thực hành lời nói có ý thức, giai đoạn sáng tạo ra lời nói của chính bản thân mình. Giai đoạn này cũng gồm những bước cụ thể bắt đầu bằng việc sử dụng lại những yếu tố mới học trong những khung cảnh cũ, dần chuyển sang những khung cảnh mới, rồi sử dụng những yếu tố mới học trong những khung cảnh mới cùng với những kiến thức

đã linh hoạt trước đó, để rồi dần dần đi đến diễn đạt tự do. Như vậy, chúng ta thấy quá trình giảng dạy ngoại ngữ bao gồm cả việc dạy ngôn ngữ và dạy lời nói.

4. Việc sử dụng tiếng mẹ đẻ cụ thể trong mô hình

Chúng ta có thể tóm tắt việc sử dụng tiếng mẹ trong mô hình giảng dạy ngoại ngữ trên như sau. Ở giai đoạn một, giai đoạn giới thiệu ngữ liệu, chúng ta có thể sử dụng tiếng mẹ đẻ ở hai bước nhỏ. Một là khi giới thiệu những nhân tố mới của bài. Giả dụ chúng ta gặp phải những đơn vị từ ngữ không thể giải thích một cách rõ ràng, dễ hiểu bằng ngoại ngữ, bằng khung cảnh, hoặc bằng những yếu tố ngoại ngôn ngữ như hình ảnh, cử chỉ, chúng ta có thể cho nghĩa bằng tiếng mẹ đẻ. Điều cần chú ý là sau đó lại phải đưa chúng trở lại trong những khung cảnh sử dụng cụ thể, vì chính từ trong những khung cảnh ấy mà học sinh hiểu sâu sắc hơn không những về mặt ngữ nghĩa mà còn về khả năng kết hợp của chúng với các yếu tố xung quanh trong các hành động lời nói cụ thể, và qua đó học sinh có thể thực hành được ngay những đơn vị mới học ấy. Trong giai đoạn một này, chúng ta còn sử dụng tiếng mẹ đẻ ở một bước nữa là lúc trước khi cho học sinh đóng lại bài khóa. Sử dụng tiếng mẹ đẻ ở đây, chúng ta có mục đích cung cấp cho người học một cái hiểu khái quát nhưng chính xác nội dung các bài để một mặt học sinh kiểm tra lại hiểu biết của mình về những đơn vị mới học, mặt khác, từ đó học sinh có thể đóng vai một cách tự nhiên hơn với những cử chỉ, động tác phù hợp, thái độ đúng mực. Ở giai đoạn hai, giai đoạn khắc sâu kiến thức, là giai đoạn đi sâu vào hệ thống cấu trúc ngôn ngữ, chúng ta có thể dùng tiếng mẹ đẻ để giải thích những hiện tượng ngữ pháp phức tạp, làm cho học sinh hiểu và nắm được cấu trúc câu, tìm dịch những câu tương đương bên tiếng mẹ đẻ để so sánh hai cấu trúc giống và khác nhau ở điểm nào, giúp cho học sinh có thể hạn chế được phần nào những chuyển di tiêu cực, tận dụng những chuyển di tích cực. Nhưng cần lưu ý khi cho người học làm bài tập cấu trúc ở phòng học tiếng hay ở lớp, tuyệt đối chúng ta không sử dụng tiếng mẹ đẻ. Ở giai đoạn ba, giai đoạn phát triển năng lực nói, đây thực sự là giai đoạn thực hành lời nói, tuyệt đối không nên sử dụng tiếng mẹ đẻ nếu chúng ta muốn người học làm quen dần với việc diễn đạt bằng ngoại ngữ. Nói cách khác, ở giai đoạn này, người thầy chỉ đóng vai một người đạo diễn, linh hoạt bổ sung các yếu tố ngôn ngữ, phi ngôn ngữ và văn hóa để cho việc diễn đạt của người học bằng ngoại ngữ được kế tiếp nhau liên tục và sinh động hơn.

5. Kết luận

Xét trong lịch sử giáo học pháp ngoại ngữ, vấn đề tiếng mẹ đẻ đã thực sự là một điểm mấu chốt, nóng hổi. Mấu chốt vì nó đã trở thành một trong những nguyên tắc cơ bản để phân loại đường hướng giảng dạy ngoại ngữ, hoặc của một trường phái, một bộ sách giáo khoa hay một giáo trình. Vấn đề nóng hổi vì việc sử dụng tiếng mẹ đẻ luôn bị lôi ra mổ xẻ từ mọi bình diện của quá trình dạy và học ngoại ngữ, bị lên án công kích cũng như được xem xét và tận dụng một cách triệt để. Ngày nay không còn là thời đại của phương pháp dịch hay trường phái tự nhiên nữa, tất cả mọi khuynh hướng thái quá đều bị đảo thái. Dựa vào tiếng mẹ đẻ đã trở thành một nguyên tắc giáo học pháp hết sức quan trọng, nó buộc những ai quan tâm vấn đề này phải thực

sự tôn trọng nếu muốn cho quá trình giảng dạy ngoại ngữ có hiệu quả nhất. Ở đây, chúng tôi chỉ muốn nhấn mạnh một điểm rằng sử dụng tiếng mẹ đẻ là một vấn đề rất tế nhị và phức tạp, nó là vấn đề có tính chất rất mềm dẻo và đòi hỏi rất nhiều kinh nghiệm ở mỗi một người. Không thể có một khuôn mẫu cố định nào có thể được áp dụng thỏa đáng cho việc giảng dạy ngoại ngữ trong những điều kiện cụ thể rất khác nhau của mỗi cơ sở học được. Chỉ cần lưu ý rằng sử dụng tiếng mẹ đẻ trong giảng dạy ngoại ngữ giống như một con dao hai lưỡi, nó sẽ phản lại chúng ta nếu ta sử dụng một cách bừa bãi, thiếu cân nhắc, ngược lại nó sẽ là một phương tiện, một công cụ đắc lực không gì thay thế được nếu như được đưa vào với ý thức, có sắp xếp và chuẩn bị trước. Người dạy ngoại ngữ đừng tránh sử dụng tiếng mẹ đẻ như tránh lửa, mà hãy để ý đến nó một khi cảm thấy các phương tiện khác, vừa mất thời gian hơn vừa không thu được hiệu quả mong muốn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bailly, D. (1980). *Synthèse de la discussion sur la connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle* dans "Acquisition d'une langue étrangère", Encrages numéro spécial, Université Paris VIII, 118-121.
2. Bautier-Castaing, E., Hébrard, J. (1980). *Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique* dans Galisson R. (dir.), *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE*, Paris, CLE International.
3. Bourguignon, C., Candelier, M. (1988). *La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère* dans "Les langues modernes", janvier, 19-34.
4. Coste, D., dir. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL.
5. Dabène, L. (1987). *Langue maternelle, langue étrangère: quelques réflexions* dans "Les langues modernes", janvier, 91-95.
6. Dabène, L. (1992). *Les développements de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères* dans "Repères", Paris, Larousse, 6, 13-21.
7. Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris, Hachette, coll. "F"
8. Fayol, M., Monteil, J.-M. (1994). *Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies* dans "Revue française de pédagogie", 91-110.
9. Germain, C. (1983). *Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique* dans "Le français dans le monde", 177, 27-30.

10. Poulet, C. (1994). *Une échelle de compétences en langues étrangères: le modèle d'Eurocentres* dans "Certifications linguistiques en Europe", Les Cahiers de l'Asdiffe, 5, 95-101.
11. Roulet, E. (1980). *Langues maternelles et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier-CREDIF, coll. "LAL".
12. Tréville, M.-C., Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachette, coll. "F".
13. Varela, F.J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris, Seuil (traduction de P. Lavoie).
14. Zarate, G. (1983). *Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère* dans "D'une culture à l'autre - soi et les autres", Le français dans le monde, 181, 34-39.

VNU JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T XIX, N^o1, 2003

MOTHER TONGUE IN A MODEL OF LANGUAGE TEACHING

Dr. Nguyen Lan Trung

Scientific Research Management Office

College of Foreign Languages - VNU

Basing oneself in mother tongue has been an essential principle in language teaching history. However, the use of mother tongue in this case has both advantages and disadvantages. In this writing the author intends to demonstrate a specific model of language teaching in which mother tongue is to be used in different stages in order to achieve the best result.