

## **DAY - HỌC TIẾNG ANH CHO NGƯỜI VIỆT TỪ BÌNH DIỆN TƯ DUY PHẢN BIỆN: VẤN ĐỀ LẬP LUẬN TRONG GIÁO TRÌNH LIFE PRE-INTERMEDIATE**

**Vũ Thị Hà, Nguyễn Thị Tô Hằng**

*Trường Đại học Vinh*

Ngày nhận bài 08/01/2021, ngày nhận đăng 03/3/2021

**Tóm tắt:** Đề nâng cao hiệu quả việc dạy - học tiếng Anh, người học cần phát triển kỹ năng tư duy phản biện (TDPB). Đây là vấn đề không mới trong dạy - học ngoại ngữ trên thế giới, nhưng vẫn chưa được sinh viên Việt Nam thực hiện tốt khi sử dụng giáo trình do nước ngoài xuất bản. Từ thực tiễn ấy, chúng tôi sử dụng phương pháp tam giác đặc để xác định những vấn đề cơ bản về cấu trúc TDPB trong *Life Pre-Intermediate* trong mối liên hệ với tri thức nền của sinh viên. Các khảo sát được tiến hành với sinh viên năm thứ nhất ở Trường Đại học Vinh cho thấy năng lực tư duy phản biện, kinh nghiệm hiện thân và phương pháp tiếp cận nội dung dạy - học của đối tượng khảo sát đang ở mức độ rất thấp so với yêu cầu của giáo trình. Vì vậy, vấn đề cấp thiết đối với người học và người dạy giáo trình này là cần nhận thức lại và tuân thủ nguyên tắc dạy - học ngoại ngữ và người dạy cần thực sự là người hướng dẫn người học tiến hành các bài học theo định hướng đó.

**Từ khóa:** Dạy - học tiếng Anh; tư duy phản biện; lập luận; CDIO; kinh nghiệm hiện thân.

### **1. Đặt vấn đề**

Tư duy phản biện là một trong những tiêu chuẩn đánh giá hiệu quả trí tuệ và sự tham gia hiệu quả ở cấp độ cá nhân, học thuật và xã hội. Hình thành và phát triển TDPB cho sinh viên là mục tiêu quan trọng của giáo dục hiện đại. Kỹ năng này trang bị cho học sinh năng lực cần thiết để lập luận và nhận thức các vấn đề xã hội trong một thế giới đang thay đổi hàng ngày; chúng cũng đòi hỏi người dạy phải nhận thức được vai trò của mình trong việc hướng phương pháp tư duy cho người học. Để đạt được điều đó, theo Ghanizadeh và cộng sự, người dạy và người học phải vượt ra ngoài việc ghi nhớ và học thuộc lòng những nội dung nêu trong giáo trình; người học cần có khả năng suy luận, đánh giá các lập luận và đưa ra những suy luận của riêng mình một cách hợp lý nhất (Ghanizadeh, 2020, tr. 2). Đây là đòi hỏi của bất kỳ một bài học ngoại ngữ nào và cũng là nội dung quan trọng trong dạy - học tiếp cận CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate).

Việc dạy - học tiếng Anh nói chung và dạy - học tiếng Anh theo giáo trình *Life Pre-Intermediate* (Vietnam edition) tại Trường Đại học Vinh cũng vậy. Để vượt ra khỏi tình trạng chỉ chú trọng đến việc học thuộc, nói và viết lại theo giáo trình, học trước quên sau... người học cần được hình thành và phát triển kỹ năng TDPB một cách hệ thống, không ngừng nâng cao năng lực đánh giá các phát ngôn (tức lập luận của người khác dưới dạng nghe và đọc) và khả năng sản sinh các phát ngôn theo các chủ điểm mà giáo trình yêu cầu một cách hợp lý nhất; người dạy cần là người hỗ trợ họ tiếp nhận nội dung giáo trình theo định hướng này.

Bài viết có nhiệm vụ xác định: (i) Những vấn đề cơ bản về TDPB trong giáo trình *Life Pre-Intermediate* trong tương quan với kinh nghiệm hiện thân của người học, (ii) Nguyên nhân cơ bản của chất lượng dạy - học tiếng Anh từ bình diện TDPB, (iii) Đề xuất dạy - học tiếng Anh theo hướng tự chủ. Và để thực hiện được các nội dung nêu trên, chúng tôi sử dụng phương pháp tam giác đạc (methodological triangulation) trong nghiên cứu tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai.

## 2. Những vấn đề liên quan

Dạy - học tiếng Anh trong bài viết này được hiểu là: (i) Quá trình dạy lấy người học làm trung tâm, (ii) Người dạy, ngoài các vai trò sư phạm truyền thống trong việc cung cấp các bài học tiếng Anh, phải đảm nhận vai trò cố vấn và hỗ trợ người học phát triển năng lực tư duy bậc cao trong tiếp nhận nội dung chương trình, (iii) Người học có ý thức tự chủ trong nâng cao năng lực tiếng Anh của mình. Từ đó, dạy - học tiếng Anh cần xuất phát từ: a) TDPB trong dạy - học, b) TDPB và tri thức nền, c) Kinh nghiệm hiện thân và nguyên lý cơ bản về tiếp nhận ngôn ngữ.

### 2.1. Tư duy phản biện trong dạy - học

Tư duy phản biện (TDPB) là chủ đề chính trong dạy - học từ những năm 1960 đến nay (Ghanizadeh, 2020, tr. 11). Năng lực này quan tâm đặc biệt đến chất lượng của biện luận, đến cách trình bày các cơ sở của một niềm tin hoặc của một quá trình hành động (Fisher, 2011, tr. 14); chúng là phương thức đánh giá hoặc cách hình thành các niềm tin theo những tiêu chuẩn hợp lý (Vaughn, 2018, tr. 2), là kỹ năng đánh giá chính xác các lập luận của người khác và hình thành các lập luận tốt nhất của riêng mình (Rainbolt, 2015, tr. 5). TDPB xuất hiện thường xuyên trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai và trong cấu trúc nội dung các giáo trình được thiết kế theo CDIO.

Ghanizadeh và các cộng sự (2020, tr. 3) khẳng định, TDPB là các kỹ năng tư duy ở bậc cao trong lớp học ngoại ngữ (Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom). Kỹ năng này gắn với mô hình (taxonomy) do Bloom đề xuất (1956). Đây là loại mô hình được áp dụng phổ biến nhất trong thiết kế chương trình giảng dạy và đánh giá kết quả học tập. Mô hình dạy - học hiện đại (revised) gồm 6 bậc xếp theo yêu cầu từ thấp đến cao là 1) Ghi nhớ - Remembering, 2) Hiểu - Understanding, 3) Ứng dụng - Applying, 4) Phân tích - Analysing, 5) Đánh giá - Evaluating, và 6) Sáng tạo - Creating. Như vậy, TDPB tập trung chủ yếu ở bậc cao: khả năng phân tích, đánh giá và sáng tạo.

#### 2.1.1 Tổng quan về tư duy phản biện trong dạy - học ngoại ngữ

Vai trò có tính quyết định của TDPB đối với việc tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai được thảo luận nhiều và cặn kẽ trong các công trình nghiên cứu như Brown (2007), Chik và cộng sự (2018), Cook (2017), Ghanizadeh và cộng sự (2020), Moore (2017), Paul (1989), Rainbolt & Dwyer (2015), Salmon (2013)... TDPB giúp người học chuyển từ học thuộc các nội dung trong giáo trình sang phương pháp khái niệm hóa nội dung; coi việc học và thực hành là một quá trình liên tục phát triển, thường xuyên khám phá, đặt câu hỏi và định dạng lại các giả thuyết. Rất nhiều nghiên cứu đã khẳng định vai trò quan trọng và tính hiệu quả của TDPB đối với việc tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai (Ghanizadeh, 2020, tr. 20).

Tư duy phản biện, theo Salmon (2013, tr. 3), là một trong những nội dung không thể thiếu của các kỳ thi ACT hoặc SAT (vào đại học ở Mỹ), là nội dung được sử dụng để xếp hạng trong các kỳ thi GRE, LSAT, GMAT và MCAT (vào cao học hoặc các trường chuyên nghiệp sau khi tốt nghiệp đại học ở Mỹ, Canada và nhiều nước khác). TDPB cũng là một trong ba yếu tố được sử dụng để đánh giá năng lực ngôn ngữ hiện đại (MLAT): khả năng tiếp nhận ngôn ngữ theo hướng quy nạp (Carroll, 1981 - dẫn theo Cook, 2017, tr. 162).

Quá trình hình thành và phát triển năng lực ngoại ngữ, đặc biệt là năng lực ngữ pháp gắn chặt với TDPB. Vị trí của loại kỹ năng này được khẳng định trong “*Khung tham chiếu năng lực ngôn ngữ chung của Châu Âu: Học tập, giảng dạy, đánh giá*” và gắn với ba yêu cầu (a, b và c) về năng lực quy nạp của người học ngoại ngữ (Council of Europe, 2001, pp. 152).

Ở Việt Nam, TDPB cũng như dạy - học tiếp cận CDIO ở bậc đại học là vấn đề không mới. Về ngoại ngữ, các công trình về lĩnh vực này tập trung chủ yếu về xây dựng và phát triển chương trình đào tạo theo CDIO, trong đó có Trần Thanh Sơn (2018). Tuy nhiên, TDPB trong tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai, đặc biệt, nghiên cứu đối tượng này dựa vào người học cụ thể và giáo trình cụ thể (như *Life Pre-Intermediate*, Vietnam edition) chưa có khảo sát nào thực hiện một cách chi tiết và có hệ thống.

### 2.1.2. Tư duy phản biện và lập luận

Tư duy phản biện thể hiện năng lực xác định lý do, nguyên nhân của một nhận định và đưa ra những nhận định phù hợp nhất với điều mình nhận thức là đúng (Paul, 1989, tr. 2). Chúng là kỹ năng đánh giá chính xác lập luận (arguments) của người khác và hình thành lập luận tốt nhất cho riêng mình (Rainbolt, 2015, tr. 5). Nói khác đi, lập luận là đơn vị lời nói thể hiện năng lực TDPB. Nó là tập hợp những nhận định (statements), trong đó có một số tiền đề (premises) chỉ nguyên nhân dẫn đến kết luận (conclusion). Tập hợp này có cấu trúc hệ thống tầng bậc, trong đó các thành tố tạo nên giá trị của hệ thống, và ngược lại, hệ thống quy định chức năng của các thành tố. Các thành tố, đến lượt mình hoạt động trong các hệ thống con; hệ thống con là thành tố của hệ thống trên nó. Từ đó, mỗi loại lập luận đó đều bao gồm các nhận định, trong đó có nhận định là kết luận và có nhận định là tiền đề của kết luận đó.

Nội dung của các giáo trình ngoại ngữ hiện đại phân bố theo các lập luận và năng lực TDPB của người tiếp nhận (acquire) ngoại ngữ. Chẳng hạn, về kiến thức (chủ điểm), *Life Pre-Intermediate* được phân bố thành 12 vấn đề. Mỗi vấn đề được trình bày trong một bài học (unit). Mỗi bài học (được hình dung như một lập luận tập hợp) bao gồm 6 nội dung được đánh dấu theo thứ tự a, b, c... và f. Các nội dung này, có cấu trúc lập luận và tư duy phản biện giống nhau. Từ đó, 12 nội dung (chủ điểm) được đánh dấu lần lượt là 1a, 2a, 3a...12a, và mỗi nội dung (cũng là bài học) được trình bày dưới 6 nội dung (lập luận thành phần): 1a, 1b, 1c... và f. Vì các nội dung (của cả hệ thống cũng như của thành phần, tiểu thành phần...) có cấu trúc lập luận giống nhau nên chúng tôi xin lấy chủ điểm 1a và cũng là nội dung thứ nhất của bài học thứ nhất (Unit 1) để minh họa cho lập luận trong dạy - học tiếng Anh.

Nội dung 1a (Hughes, 2015, tr. 10-11) được coi là một lập luận tập hợp. Lập luận này được hoàn thiện với 13 vấn đề được đánh dấu 1, 2, 3...13 và quy ước gọi là bài tập. Mỗi bài tập (cũng như mỗi câu hỏi của bài tập) được hình dung là một lập luận với nhiều

kiểu nhận định khác nhau. Bài tập 1 (Hughes, 2015, tr. 10) gồm hai lập luận; lập luận thứ nhất: *Do you feel tired today?*, lập luận thứ hai là *Why?/ Why not?*. Bài tập 3 (Listening), lời nói của chuyên gia sức khỏe là một lập luận (Transcript 1.2, tr. 169). Bài tập 4 là lập luận (tập hợp) gồm 2 lập luận thành phần (*Which type of person are you? Do you need to change your lifestyle?*), và mỗi lập luận thành phần bao gồm 6 tiểu lập luận ở dạng câu hỏi (Hughes, 2015, tr. 10).

Lập luận là nội dung trung tâm của tư duy phản biện và được phân thành hai loại: Lập luận quy nạp (inductive arguments) và suy luận, suy diễn (deductive arguments). Hai quá trình này thường được gọi tắt là quy nạp và suy luận.

Các nội dung (lập luận) thành phần (a, b, c... f) được trình bày theo trình tự: phần đầu là quy nạp và phần sau là suy luận.

Với giáo trình đang khảo sát, trong nội dung 1a (Hughes, 2015, tr. 10-11), bài tập 1, 2, 3, 4 và 5 chủ yếu là lập luận quy nạp về ngữ pháp, các bài tập sau đó (từ 6 đến hết) là các lập luận suy luận. Về ngữ âm, các bài tập từ 1 - 7 lại là quy nạp và từ bài tập 8 về sau là lập luận suy luận về ngữ âm; và về từ vựng, các bài tập từ đầu đến 10 chủ yếu là quy nạp, các bài tập sau bài tập 10 là suy luận về từ vựng. Điều đó có nghĩa là các lập luận trong giáo trình này thường chồng lấp với nhau, và phân biệt các nội dung lập luận không hề dễ. Mặt khác, các bài tập suy luận đòi hỏi khả năng sáng tạo cao nhất và thường gắn với các bài tập đòi hỏi năng lực sản sinh ngôn bản.

Tiếp nhận một ngôn ngữ bao gồm nhiều quá trình ngược chiều nhau: từ các chi tiết (tiền đề) đến khái quát (kết luận), tức quy nạp và ngược lại (từ kết luận đến chi tiết), tức suy luận. Brown (2007, tr. 99) coi quy nạp và suy luận là hai cực của quá trình khái quát hóa. Khi quy nạp, người ta dựa vào các tiền đề để đưa ra kết luận; kết luận này chi phối hoặc bổ sung cho những số liệu mà họ đã có. Suy luận là chuyển động từ khái quát hóa, từ quy tắc đến các trường hợp cụ thể ứng dụng chúng. Trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai, quy nạp là quá trình chủ yếu; nghĩa là trong quá trình học ngoại ngữ, người học nhất thiết phải có năng lực khái quát các chi tiết thành các nguyên lý hoặc công thức.

Lập luận gắn với ba khái niệm: nhận định, tiền đề và kết luận.

### 2.1.3. Nhận định

Nhận định là thành tố của lập luận. Một lập luận gồm có nhiều nhận định và mỗi nhận định thường được biểu đạt bằng một câu. Nhận định thường là một lời khẳng định và khẳng định này có thể đúng hoặc sai. Nói khác đi, nhận định là lời phán quyết được đưa ra làm bằng chứng trong lập luận (Salmon, 2013, tr. 39).

Nhận định biểu đạt một hoặc nhiều ý, có thể là minh chứng, tiền đề của một nhận định khác, và có thể là kết luận rút ra từ nhiều nhận định. Nhận định có thể không phải là tiền đề mà cũng không phải là kết luận của một lập luận.

Bài tập 3 trong 1a (Hughes, 2015, tr. 10) có phần nghe (lời của chuyên gia sức khỏe) được biểu đạt bằng một ngôn bản viết ở 1.2 (tr. 169) là một lập luận gồm nhiều nhận định. Các nhận định thường được phân cách bằng các dấu chấm câu. Trong số đó, có nhận định là tiền đề, và có nhận định là kết luận.

### 2.1.4. Tiền đề

Một lập luận bao gồm hai phần. Phần cung cấp lý do để chấp nhận phần còn lại được gọi là tiền đề của lập luận; một lập luận có thể có nhiều hơn một tiền đề (Moore,

2017). Tiền đề là nhận định hoặc nguyên nhân được đưa ra để hỗ trợ cho kết luận. Trong dạy - học ngoại ngữ ở giai đoạn đầu, ở phần ngữ liệu, tiền đề thường được đưa ra trong các bài tập thực hành về hình thái và ngữ nghĩa của các hiện tượng ngôn ngữ. Chẳng hạn, để dẫn đến kết luận về *Grammar present simple and adverbs of frequency* (Giáo trình đã dẫn, tr. 10), các nhận định *You have regular routines, You are hardly ever tired, You wake up once or twice a night,...* Always! That's because I work long hours and get home late... chính là các tiền đề.

Trong lập luận của chuyên gia sức khỏe (Hughes, 2015, 1.2, tr. 169), có hai kết luận là “This quiz is good way for people to find out how they sleep” và “It shows them what kind of person they are”. Minh họa cho kết luận thứ nhất có các tiền đề: (i) People with mostly A answers usually sleep very well, (ii) People with mostly B answers usually sleep fairly well/ Most adults wake up once or twice a night and that's normal, (iii) People with mostly C answers have the biggest problems. Minh họa cho kết luận thứ hai trước hết là các tiền đề của kết luận thứ nhất (ba nhóm A, B, C) cùng với các tiền đề chỉ thói quen của họ.

#### 2.1.5. Kết luận

Kết luận là nhận định được các tiền đề thuyết minh, giải thích và hỗ trợ như những luận cứ. Kết luận của một lập luận là những gì được tiền đề hỗ trợ hoặc chứng minh (Moore, 2017, tr. 8). Trong giáo trình ngoại ngữ, về ngữ liệu, kết luận thường là các quy tắc, quy luật phát âm và ngữ pháp, cách sử dụng các lớp từ...; trong ngôn bản, nó thường là câu chủ đề; từ bình diện kỹ năng, kết luận thường là những yêu cầu tạo ngôn bản (dạng nói và viết). Nó thường là câu chủ đề của đoạn văn (paragraph).

Trong nội dung 1a của giáo trình đang khảo sát, kết luận của lập luận (quy nạp) thứ nhất là về *Grammar present simple and adverbs of frequency* và bài tập 5 (Giáo trình đã dẫn, tr. 10); kết luận của quy nạp thứ hai là Pronunciation /s/, /z/ và /iz/ thể hiện ở bài tập 7; và kết luận của quy nạp thứ ba là Adverbs and expressions of frequency, thể hiện ở bài tập 10. Các lập luận quy nạp này có chung nhiều nhận định và tiền đề. Chúng thường chồng lấp nhau.

Các lập luận suy luận về ngữ pháp, ngữ âm, từ vựng... trong giáo trình được phân bố theo tư duy bậc cao: ứng dụng (3), phân tích (4), đánh giá (5) và (6) sáng tạo. Suy luận về ngữ pháp có kết luận (là quy tắc, nguyên lý về ngữ nghĩa và hình thái) được trình bày dưới tiêu đề *Grammar present simple and adverbs of frequency* (trong nội dung bài tập 5, Giáo trình đã dẫn, tr. 10) và cùng tiêu đề này ở trang 156; các bài tập từ 6 đến 13 là các nhận định và tiền đề minh họa và bổ sung cho kết luận đã nêu. Suy luận về ngữ âm có quy luật đã được khái quát ở bài tập 7 (tr. 11) và được chi tiết hóa trong các bài tập nói từ 8 đến 13. Tương tự, suy luận về từ vựng có kết luận được nêu trong nội dung của bài tập 10 (tr. 11) và phần cuối của *Grammar present simple and adverbs of frequency* tại trang 156.

Tất cả các lập luận về dạy - học ngữ liệu được thực hiện chồng lấp nhau và bổ sung cho nhau dựa trên quá trình hình thành và phát triển các kỹ năng nói, nghe, đọc, viết và cả kỹ năng tư duy phản biện. Các quá trình đó được tiến hành theo chu trình từ chi tiết → khái quát hóa, rồi từ khái quát → chi tiết → khái quát hóa ở mức độ cao và rộng hơn, tức theo vòng đồng tâm.

### *2.1.6. Tư duy phân biện trong dạy - học ngoại ngữ*

Từ những miêu tả trên, chúng tôi đề xuất định nghĩa có tính ứng dụng cho TDPB trong dạy - học ngoại ngữ. Từ bình diện tiếp nhận, TDPB là kỹ năng phân tích, tổng hợp (synthesize), đánh giá và khái quát hóa các chi tiết (nghĩa và hình thức biểu đạt của chúng) thành các quy tắc. Từ bình diện sản sinh, chúng là các kỹ năng triển khai, ứng dụng các giả thuyết, quy tắc để sản sinh các phát ngôn thích hợp; đồng thời bổ sung, mở rộng các giả thuyết, quy tắc ban đầu. Trong tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai, các hình thức trên thường được tiến hành xen kẽ và bổ sung cho nhau; đồng thời các kỹ năng này được hình thành và phát triển thông qua các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết. Năng lực TDPB được thể hiện qua các lập luận.

Năng lực TDPB và năng lực lập luận là kinh nghiệm hiện thân, là một dạng tri thức nền trong dạy - học ngoại ngữ.

### *2.2. Ngôn ngữ hiện thân và nguyên lý cơ bản về tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai*

Ngôn ngữ là công cụ giao tiếp của con người nhờ khả năng mang nghĩa của nó. Nhưng ý nghĩa được ngôn ngữ chuyển tải, theo Evans (2015), cũng chỉ là phần nổi của tảng băng trôi. Nói khác đi, ngôn ngữ chỉ chuyển tải được một phần kinh nghiệm của người sử dụng ngôn ngữ. Phần nổi được biểu đạt bằng ngôn ngữ cho phép người ta hình dung được cấu trúc tổng thể của nó. Từ đây, nội dung liên quan đến dạy - học ngoại ngữ từ bình diện TDPB bao gồm: Kinh nghiệm hiện thân với dạy - học ngoại ngữ và ngữ nghĩa của lời nói.

#### *2.2.1 Kinh nghiệm hiện thân - tri thức nền của tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai*

Kinh nghiệm của cộng đồng là tài sản chung và được lưu giữ từ đời này sang đời khác trong các thành viên sử dụng ngôn ngữ đó: Kinh nghiệm hiện thân trong tri thức và hiểu biết của con người. Mỗi cá nhân chỉ lĩnh hội và sử dụng được một phần tri thức đó và mức độ lĩnh hội không ngang bằng nhau. Tri thức này bao gồm năng lực TDPB và cũng là cơ sở của TDPB trong tiếp nhận kinh nghiệm mới.

Kinh nghiệm hiện thân với nghĩa rộng (bao gồm cả TDPB) của mỗi người được hiểu là tri thức nền nhưng bao hàm cả kỹ năng, năng lực sử dụng tri thức đó trong thực tiễn. Năng lực ngoại ngữ trong từng giai đoạn (interlanguage) là một tiểu loại của kinh nghiệm hiện thân. Năng lực này bao hàm nhiều loại năng lực cụ thể khác, chẳng hạn, năng lực giao tiếp bằng ngoại ngữ bao gồm kiến thức, từ vựng, ngữ âm, cú pháp và các kỹ năng (Council of Europe, 2001, pp. 11-15). Năng lực này là tri thức nền trong quá trình tiếp nhận (acquisition) ngoại ngữ.

Kinh nghiệm hiện thân của người học là tiền đề của tính độc lập, tự chủ trong việc dạy - học, là cơ sở quan trọng cho khả năng kiểm soát việc học của chính bản thân người học (Chik, 2018). Năng lực xác định các nội dung mà người học quan tâm phụ thuộc vào tri thức nền của họ. Việc thiếu tri thức nền có thể làm cho họ loại bỏ hoặc không chú ý đến các yếu tố đó, hoặc họ cho rằng chúng không liên quan đến vấn đề mà mình đang cần giải quyết (Vaughn, 2018).

Trong dạy - học ngoại ngữ, kinh nghiệm hiện thân gắn chặt với năng lực ngoại ngữ tại thời điểm dạy - học của người học. Nó là cơ sở để người học tiếp nhận công cụ giao tiếp mới.

### 2.2.2 Nghĩa và quá trình tạo nghĩa trong ngôn ngữ

Ngôn ngữ là cửa sổ của tư duy và nhận thức của người sử dụng. Nó chỉ là phần hữu hình của tảng băng trôi tạo ý nghĩa mà người sử dụng ngôn ngữ muốn chuyển tải, nhưng cho phép chúng ta nhận thấy cấu trúc tinh thần nằm bên dưới. Từ đó, ý nghĩa của lời nói nảy sinh từ sự hợp lưu của ngôn ngữ và tâm trí (Evans, 2015). Quá trình tạo nghĩa là quá trình tích hợp nghĩa của ngôn ngữ, tư duy và văn hóa được lưu trữ như những kinh nghiệm hiện thân của người sử dụng ngôn ngữ. Quá trình này bao hàm TDPB và do đó, nó được nhìn nhận từ cả hai bình diện - tiếp nhận và sản sinh lời nói.

Kinh nghiệm hiện thân bao gồm cả năng lực tạo nghĩa trong ngôn ngữ và năng lực ngoại ngữ tại thời điểm xem xét (interlanguage competence) là tri thức nền của quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai.

### 2.3. Năng lực TDPB và tri thức nền trong dạy - học ngoại ngữ

Trong tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai, kỹ năng TDPB được coi là tri thức nền. Chính vì vậy, TDPB cần được xem xét từ hai mặt: thông tin nền và kỹ năng nền.

#### 2.3.1. Thông tin nền

Thông tin nền, theo Vaughn (2018, tr. 109) là tập hợp hiểu biết mà chúng ta tin tưởng lấy làm cơ sở hình thành các hoạt động và quyết định lựa chọn của mình; phần lớn những tri thức này liên quan đến các nội dung cơ bản trong cuộc sống hàng ngày, gắn với hiểu biết của chúng ta, dựa vào các bằng chứng rõ ràng... được coi là “lẽ thường” hoặc “kiến thức phổ thông”. Các kỹ năng TDPB về nhiều lĩnh vực, đối với người học là “kiến thức phổ thông”.

Kiến thức phổ thông của người học tiếng Anh gắn với các chủ đề của chương trình. Giáo trình *Life Pre-Intermediate* định hướng cho người học hình thành và phát triển năng lực thông báo bằng tiếng Anh trong 12 chủ đề (Sức khỏe, Giải trí, Giao thông... và Thiên nhiên). Tri thức về các lĩnh vực đó của người học càng phong phú thì họ càng dễ dàng và hiệu quả trong việc tiếp nhận tiếng Anh.

Các trạng từ chỉ tần suất (*always, usually, often, sometimes, rarely, never*) trong 1a (Giáo trình đang khảo sát, tr. 10) chẳng hạn, có vai trò quan trọng trong việc xác định nghĩa thời hiện tại đơn của động từ trong tiếng Anh. Khi học phần này, nếu người học đã có khả năng sử dụng được chúng thì rõ ràng họ sẽ dễ dàng hơn những người chỉ biết 3 - 4 từ trong TDPB; họ dễ dàng và hiệu quả hơn nhiều trong thực hành, đặc biệt là thực hành các bài tập 6, 9, 10; và như một lẽ đương nhiên, việc luyện tập để hình thành và phát triển các kỹ năng thông báo của họ cũng sẽ nhanh hơn, hiệu quả hơn.

#### 2.3.2. Kỹ năng nền

Kỹ năng nền là một bộ phận của kinh nghiệm hiện thân. Các kỹ năng trong đó có kỹ năng TDPB mà người học đã hình thành ở giai đoạn trước là kỹ năng nền của quá trình tiếp nhận ngoại ngữ. Chẳng hạn, khi tiếp nhận nội dung 1a, Unit 1 của giáo trình đang khảo sát, người học có khả năng đọc, nói, nghe, lập luận tốt hơn thì việc tiếp nhận ngữ liệu và hình thành các kỹ năng khác hiệu quả cao hơn.

Tóm lại, trong bài viết này, tri thức nền là kinh nghiệm hiện thân của người học và người dạy, và bao gồm cả kiến thức lẫn năng lực sử dụng kiến thức đó trong thực tiễn. Trong dạy - học ngoại ngữ, tri thức nền bao hàm cả năng lực TDPB và năng lực thông báo bằng ngoại ngữ đó tại từng thời điểm cụ thể.

### 3. Số liệu về lập luận của người học

Với mục đích xác định phương pháp dạy - học thích hợp cho đối tượng của mình, chúng tôi tiến hành khảo sát tri thức nền của sinh viên năm thứ nhất (năm học 2020-2021) tại Trường Đại học Vinh, sau khi học tiếng Anh với giáo trình đang khảo sát từ 8 tuần đến 12 tuần. Tri thức nền, như đã đề cập ở trên, chính là kinh nghiệm hiện thân xét từ bình diện ngôn ngữ học tri nhận, bao hàm kỹ năng sử dụng tri thức đó trong thực tiễn.

Khảo sát được tiến hành với hai nội dung chính: năng lực tiếng Anh được đánh giá sơ bộ ở một số bình diện cơ bản thông qua ý kiến của chính họ và các tri thức khác mà chủ yếu là TDPB với việc dạy - học tiếng Anh.

#### 3.1. Năng lực TDPB trong tiếp nhận tiếng Anh tương quan với giáo trình đang sử dụng

Các nghiệm thể là 106 sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học Vinh, trong đó 33 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh; số còn lại là sinh viên các ngành khác. Hầu hết các nghiệm thể vừa mới tốt nghiệp phổ thông và sinh sống ở Nghệ An, Hà Tĩnh từ 10 năm trở lên. Kết quả khảo sát về nội dung giáo trình được thể hiện ở Bảng 1.

**Bảng 1: Tỷ lệ đánh giá của sinh viên nội dung giáo trình ở các mức độ**

TT	Nội dung	Rất nhiều		Nhiều		Bình thường		Ít	
1	Số lượng từ mới trong các bài tập của giáo trình	46	44%	45	42%	14	13%	1	1%
2	Số lượng bài tập phải làm trong giáo trình	65	62%	36	34%	5	4%	0	0%

TT	Nội dung	Rất khó		Khó		Bình thường		Dễ	
3	Bài đọc trong giáo trình	19	18%	78	74%	7	6%	2	2%
4	Câu hỏi sau bài đọc	20	19%	67	64%	12	11%	7	6%
5	Bài nghe trong giáo trình	18	17%	76	73%	10	10%	2	2%
6	Bài tập nói	34	32%	52	50%	14	13%	6	5%
7	Cấu trúc trong giáo trình	14	13%	76	72%	15	14%	1	1%
8	Bài tập viết trong giáo trình	35	33%	54	52%	12	11%	5	4%
<b>Trung bình</b>		<b>29,7%</b>		<b>60%</b>		<b>8,2%</b>		<b>2,1%</b>	

#### 3.2. Số liệu tri thức nền về TDPB

Nghiệm thể là sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học Vinh vừa mới tốt nghiệp phổ thông và sinh sống ở Nghệ An, Hà Tĩnh từ 10 năm trở lên. Số sinh viên tham gia khảo sát là 122, trong đó có 32 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, số còn lại là sinh viên hệ kỹ sư và cử nhân các ngành khác. Số sinh viên tham gia khảo sát lĩnh vực này không hoàn toàn trùng lặp với số đã tham gia khảo sát về năng lực tiếng Anh. Kết quả khảo sát nhận thức và thực hành của sinh viên về TDPB trong học tiếng Anh ở ba mức độ Có, Không và Không rõ được miêu tả ở Bảng 2.



**Bảng 2: Tỷ lệ nhận thức và thực hành của sinh viên về TDPB trong học tiếng Anh**

TT	Nội dung khảo sát	Kết quả thăm dò					
		Có		Không		Không rõ	
		SL	Tỷ lệ %	SL	Tỷ lệ %	SL	Tỷ lệ %
1	Phân tích các chi tiết trong ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp... để khái quát (nghĩa và hình thức)	59	48,4	37	30,3	26	21,3
2	Các kỹ năng cần rèn luyện khi học tiếng Anh						
	- Nói	108	88,5	14	11,5	0	
	- Nghe	98	80,3	24	19,7	0	
	- Đọc	122	100	0		0	
	- Viết	122	100	0		0	
	- Tư duy	68	55,7	31	25,4	23	18,9
	- Lập luận	39	32	65	53,3	18	14,7
3	Tư duy (cần thiết) trong học tiếng Anh	81	66,4	22	18	19	15,6
4	Lập luận (critical thinking) trong học tiếng Anh	66	54	33	27	23	19
5	Phân tích (từ, câu, cấu trúc...) để tìm sự giống nhau và khác nhau (nghĩa và cách viết, đọc...)	43	35,2	58	47,5	21	17,3
6	Khái quát nghĩa ngữ pháp sau khi làm bài tập	25	20,5	66	54	31	25,5
7	Quy nạp sau khi làm bài tập ngữ pháp	25	20,5	51	41,8	46	37,7
8	Suy luận khi làm bài tập trả lời câu hỏi	102	83,7	16	13	4	3,3
9	Thực hành (nói, nghe, đọc, viết) tiếng Anh, có						
	- Suy luận	107	87,7	14	11,5	2	1,8
	- Quy nạp (khái quát)	39	32	21	17,2	62	50,8
<b>Đánh giá chung</b>		<b>60,3%</b>		<b>24,6%</b>		<b>15,1%</b>	

#### 4. Thảo luận

Đánh giá về giáo trình tiếng Anh đang sử dụng, chỉ 8,2% sinh viên cho rằng giáo trình đó là thích hợp với tri thức nền của mình, khoảng 90% cho rằng nội dung giáo trình vượt quá khả năng và khoảng 2% tự đánh giá năng lực của mình cao hơn chương trình đang học. Điều đó cho thấy năng lực nền về tiếng Anh của người học không thuận lợi cho việc tiếp nhận ở giai đoạn tiếp theo.

Về TDPB, hầu hết người học (48,4%) chưa quan tâm đến việc phân tích, xác định các tiền đề (dấu hiệu ngữ pháp, từ vựng, ngữ âm) để tìm ra nghĩa khái quát (tức quy nạp) và vận dụng (suy luận) chúng trong thực hành. Chỉ 55,7% số sinh viên tham gia khảo sát tự nhận có đánh giá và 32% tự nhận có vận dụng kết quả của nội dung vừa học trong quá trình rèn luyện kỹ năng thông báo. Trong khi đó, giáo trình đang khảo sát thể hiện rất rõ và cũng đòi hỏi rất nhiều và rất cao các kỹ năng TDPB.

Đánh giá cụ thể về TDPB của nghiệm thể dựa vào giáo trình *Life Pre-Intermediate, Student's Book*.

#### **4.1. Tư duy phân biện là một tiêu mục trong giáo trình Life**

Trong giáo trình đang khảo sát, TDPB được nêu tường minh ở nội dung thứ ba (c) của mỗi bài học (1c, 2c, 3c..., 12c). Ví dụ, phần 1c, trang 14, yêu cầu này là nhận ra lập luận (argument) chính và tóm tắt (summary). Tóm tắt ở đây chính là kết luận của lập luận. Người học có nhiệm vụ xác định được các tiền đề của kết luận. Tương tự, phần 2c (tr. 26), người học được yêu cầu tìm ra chủ thể (tiền đề) của những lời nói (kết luận) được biểu đạt bằng câu. Thực tế, tiêu mục này là chỉ phần ứng dụng của TDPB đã được đề cập như những tiền đề ngay từ đầu mỗi bài học ngoại ngữ. Thế nhưng, theo số liệu điều tra, tỷ lệ người học nhận ra hoạt động này đang quá thấp: chỉ có 66% số sinh viên được hỏi cho rằng trong tiếp nhận tiếng Anh cần có kỹ năng TDPB.

#### **4.2. Quá trình quy nạp và suy luận trong tổ chức nội dung**

Các nội dung (a, b, c, d, e và f) của cả 12 bài học được trình bày theo trình tự quy nạp và suy luận như đã nêu ở mục 1.1.2. Người học được yêu cầu khái quát, tức quy nạp (về cả ngữ nghĩa lẫn hình thái) dưới dạng các quy tắc. Sau khi có được khái quát người học được yêu cầu thực hiện các suy luận, tức dựa vào các kết luận (về ngữ pháp, từ vựng, ngữ âm) sản sinh các thông báo với các ngữ liệu đã giới thiệu. Theo số liệu điều tra (thể hiện qua tất cả 9 câu hỏi điều tra với 11 nội dung, trừ nội dung nghe, nói, đọc và viết), người học chưa có được kỹ năng tổng hợp và suy luận các vấn đề cần tiếp nhận, hình thành và phát triển như giáo trình yêu cầu.

Số liệu thống kê ở các nội dung (1), (5), (6 và 7), ở Bảng 2 cho thấy người học chưa tiếp nhận tiếng Anh có ý thức (sensibly) như giáo trình (đang khảo sát) yêu cầu.

Điều đặc biệt là yêu cầu về kỹ năng TDPB của giáo trình đối với việc tiếp nhận và sản sinh ngữ liệu và chủ điểm trong quá trình rèn luyện kỹ năng lời nói. Số liệu thống kê ở Bảng 2, các nội dung (1), (5), (6) và (7) ở Bảng 2, cho thấy người học chưa đi đúng hướng mà giáo trình yêu cầu. Đó là thường xuyên và liên tục quy nạp (phân tích, khái quát các tiền đề để rút ra kết luận) và suy luận (ứng dụng tri thức nền vào việc tiếp nhận tri thức mới). Kỹ năng suy luận giúp người học biết ánh xạ (map) nội dung này sang nội dung khác, tức có khả năng sản sinh cao. Ví dụ, làm bài tập 10 (3a) trang 35, người học cần thực hiện các ánh xạ từ các hiện tượng (tức tiền đề) về ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng trong bài đọc với các nội dung tương ứng (tức tiền đề và kết luận) của các bài tập nói ở (1) và (5), đọc (2), (3 và 4), nghe (6), (7), (9) trước đó. Nội dung này lại cần được ánh xạ (tức suy luận) sang các bài tập tương tự trong bài tập trực tuyến (Online Workbook).

Miêu tả này cũng chỉ là những bước khởi đầu, điển mẫu của TDPB trong tiếp nhận ngoại ngữ.

### **4.3. Nguyên nhân**

Đánh giá về các yếu tố chi phối chất lượng dạy - học ngoại ngữ, theo Kumaravadivelu (2003), trong tài liệu TESOL, đặc điểm chung (stereotypes) của sinh viên châu Á là: (1) tuân thủ (authority), (2) thiếu kỹ năng tư duy phản biện, và (3) ít tham gia tương tác trong lớp học (dẫn theo Salmon, 2013, tr. 173). Số liệu điều tra của chúng tôi hoàn toàn phù hợp với đặc điểm thứ nhất và thứ hai.

#### **4.3.1. Tính tự chủ trong học tập chưa cao**

Tính tự chủ trong phạm vi bài viết bao gồm ý thức và năng lực tự học của người học. Nội dung này liên quan đến nhu cầu và mục đích học tập, liên quan đến tính độc lập trong tiếp nhận tiếng Anh, và liên quan đến năng lực TDPB của người học.

Một khi người học có động cơ học tập đúng đắn, có tri thức nền cơ bản thì họ có cơ sở để xác định nội dung cần lĩnh hội và kỹ năng cần hình thành cho bản thân. Ngược lại, người học chờ đợi sự hướng dẫn của giáo viên, sự hỗ trợ từ bên ngoài thường dẫn đến việc thụ động trong tiếp nhận ngôn ngữ, thường bất lực với khối lượng tri thức trong giáo trình và thủ tiêu tính sáng tạo. Hậu quả là người học thường rập khuôn, sử dụng những cái có sẵn; họ thường phụ thuộc vào giáo viên và người khác; nhiều khi họ muốn tự học nhưng không biết phải học cái gì và bắt đầu từ đâu.

#### **4.3.2. Năng lực tư duy phản biện thấp**

Số liệu điều tra cho thấy, người học chưa chú ý đến việc phân tích số liệu, khái quát hóa ý nghĩa và phương thức biểu đạt chúng. Chính vì vậy, họ gặp khó khăn khi xác định những tương tự (về nghĩa và hình thái) trong các hoạt động sản sinh lời nói. Đó là một trong những nguyên nhân hạn chế hiệu quả tiếp nhận tiếng Anh.

Con người tồn tại và phát triển nhờ TDPB, đặc biệt khi họ đã có quá trình tiếp nhận chương trình giáo dục phổ thông. Do đó, dù ở mức độ cao hay bước đầu, sinh viên tham gia khảo sát đều thực hiện các thao tác TDPB trong quá trình tiếp nhận tiếng Anh. Tuy nhiên, họ chưa có ý thức cũng như kỹ năng hệ thống hóa các thao tác mà họ đã thực hiện. Nói cách khác, nguyên nhân chính là người học quá thiên về ghi nhớ, bắt chước và học thuộc (imitate) mà chưa quan tâm đúng mức đến việc rèn luyện kỹ năng TDPB. Loại kỹ năng này cũng như kết quả do chúng mang lại ra giúp người học tiếp nhận (acquire) các hiện tượng ngôn ngữ cũng như lời nói chủ động hơn, nhanh và sáng tạo hơn. Nói khác đi, người học chưa nhận thấy rằng, TDPB phát triển năng lực học hỏi và khám phá, tránh sai lầm, định kiến, chủ quan của con người; đồng thời, chúng cũng cung cấp công cụ để con người tự khám phá (Vaughn, 2018, tr. 7).

Năng lực tư duy phản biện thấp kìm hãm sức sáng tạo, năng lực sản sinh lời nói của người học. Năng lực này một phần xuất phát từ tính tự chủ của người học được nêu ở trên. Những đặc điểm này gắn với đạo đức (ethics) trong tiếp nhận ngoại ngữ. Người học tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai theo đường hướng này thường đi theo các ý tưởng, văn bản có sẵn và dẫn tới hiện tượng đạo văn (plagiarism).

#### **4.3.3. Quan niệm sai lầm dạy - học tiếng Anh từ bình diện tư duy và nhận thức**

Quan niệm tiếp nhận ngoại ngữ thiên về rập khuôn và học thuộc dẫn người học đến việc người học ngộ nhận sự đồng nhất ngữ nghĩa của tiếng Anh và tiếng Việt, tức thỏa mãn với diên mẫu, với hạt nhân ngữ nghĩa (primes), mà ít quan tâm đến các hiện tượng ngoại vi

của các đơn vị lời nói tiếng Anh, trong đó có đặc trưng văn hóa của cộng đồng sử dụng ngôn ngữ. Đặc điểm này dẫn đến tính đại khái (roughness) trong tiếp nhận lời nói.

Quá trình tiếp nhận tiếng Anh hiện tại quá thiên về rèn luyện các kỹ năng nói, nghe, đọc và viết, chưa chú ý đến các kỹ năng liên quan đến TDPB và tính hệ thống của ngôn ngữ và lời nói.

Những hạn chế về ý thức và khả năng hệ thống hóa tri thức của người học dẫn đến sự hạn chế về năng lực tiếp nhận, hình thành và phát triển năng lực thông báo theo vòng đồng tâm của người học. Năng lực này, đến lượt mình, lại hạn chế khả năng lập kế hoạch và quản lý quá trình thực hiện kế hoạch của người học.

Tóm lại, ngoại trừ ý thức học của người học và vai trò của người dạy thì tri thức nền thiếu hệ thống, năng lực TDPB chưa cao là một trong những nguyên nhân chủ yếu làm hạn chế hiệu quả tiếp nhận tiếng Anh của người học.

## 5. Đề xuất

### 5.1. Đề xuất dạy - học giáo trình *Life Pre-Intermediate (Vietnam Edition)*

Từ những cơ sở nêu trên, để nâng cao hiệu quả dạy - học tiếng Anh dựa trên giáo trình đang khảo sát, người học cần thường xuyên rèn luyện kỹ năng TDPB.

- Nắm vững và thực hành nhuần nhuyễn các kỹ năng lập luận (mà trước hết là quy nạp và suy luận) được trình bày trong giáo trình trên các bình diện chủ điểm, ngữ liệu, kỹ năng thông báo bằng ngoại ngữ. Đây là kỹ năng nền tảng cho việc tiếp nhận tiếng Anh có ý thức và có hệ thống, cho việc hình thành và phát triển tri thức và kỹ năng thông báo. Người học cần được hướng dẫn thực hành càng sớm càng tốt.

- Hình thành và phát triển kỹ năng TDPB đồng thời với dạy - học ngữ liệu và rèn luyện các kỹ năng thông báo bằng tiếng Anh.

- Thực hành phân tích và tổng hợp từng nội dung cụ thể như đã nêu ở mục (2.1.2 - 2.16), tránh các quan niệm ở (4.3.2) và (4.3.3); phát triển sâu, có hệ thống hơn để phát triển năng lực TDPB thông qua các lập luận quy nạp và suy luận trong các kỹ năng thông báo bằng ngoại ngữ.

- Thực hiện trình tự các bước thực hành do giáo trình quy định ở cả sách học viên lẫn bài tập trực tuyến, đặc biệt là các bài thực hành gắn với tư duy bậc cao trong mô hình dạy - học đại học (vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo), gắn với các kỹ năng nói và viết (mục Speaking and writing).

Thực hiện những nội dung nêu trên là một trong những giải pháp cần thiết cho nâng cao hiệu quả dạy - học tiếng Anh với giáo trình như *Life Pre-Intermediate*, tài liệu có khối lượng tri thức (gồm cả kỹ năng) lớn và với điều kiện dạy - học như hiện có (trong đó có Hệ thống bài tập trực tuyến và internet, thời lượng lên lớp hạn chế).

### 5.2. Hướng nghiên cứu tiếp

Từ lý thuyết và thực tiễn nêu trên, những vấn đề cần nghiên cứu tiếp là:

- Điều tra nhận thức về TDPB trong dạy - học tiếng Anh của giáo viên;
- Dạy đối chứng các nhóm sinh viên khác nhau để kiểm nghiệm đề xuất trên;
- Kiểm nghiệm những nội dung trên với các giáo trình tiếng Anh khác;
- TDPB trong dạy - học ngữ liệu và các kỹ năng thông báo bằng tiếng Anh cho người sử dụng tiếng Việt.

## 6. Kết luận

Trong thực tiễn dạy - học theo định hướng CDIO tại Trường Đại học Vinh, TDPB là vấn đề thu hút sự quan tâm của người dạy cũng như người học ngoại ngữ. Tuy nhiên, bản chất kỹ năng này trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng, sự hiện thân của TDPB trong giáo trình cụ thể, trong từng bài học, từng chủ điểm, trong từng kỹ năng thông báo... là vấn đề chưa được nhận thức và thực hành đúng với bản chất của nó. TDPB là kinh nghiệm hiện thân, là tri thức nền, một trong những yếu tố quyết định hiệu quả của quá trình tiếp nhận và sản sinh ngôn bản của người sử dụng ngoại ngữ.

Đạy - học ngoại ngữ là quá trình có ý thức của người học. Ý thức đó thể hiện ở kỹ năng TDPB, cụ thể là kỹ năng quy nạp và suy luận. Nhờ kỹ năng này, người học có năng lực cao hơn để nhớ, hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo nội dung bài học trong quá trình phát triển các kỹ năng nói, nghe, đọc và viết. Rèn luyện kỹ năng TDPB trong dạy - học tiếng Anh cần được tiến hành thường xuyên và song song với quá trình tiếp nhận, hình thành và phát triển năng lực ngữ pháp, ngữ âm, từ vựng và các kỹ năng thông báo.

Các nội dung về ngữ liệu cũng như chủ điểm trong mỗi bài học tiếng Anh đều cần thiết thực hiện ở tất cả 6 bậc trong mô hình Bloom. Các bậc cao nhất của mô hình này (vận dụng, đánh giá, sáng tạo) ở bình diện sản sinh thể hiện rõ nhất năng lực TDPB của người học. Hughes, J. et al. (2015) là một điển mẫu về xây dựng chương trình theo hướng CDIO, theo hướng hình thành và phát triển kỹ năng TDPB. Hiệu quả của dạy - học tiếng Anh theo chương trình này phụ thuộc hoàn toàn vào người sử dụng.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5<sup>th</sup> edition). Pearson Longman.
- Chik, A., Aoki, N. & Smith, R. (eds.) (2018). *Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas*. Palgrave Macmillan UK.
- Cook, V. (2017). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Council of Europe (2011). *Common European Framework: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Evans, V. (2015). *The Crucible of Language: How Language and Mind Create Meaning*. Cambridge University Press.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction* (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge University Press.
- Ghanizadeh, A. Al-Hoorie, A. & Jahedizadeh, S. (2020). *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*. Springer.
- Hughes, J. (et al.) (2015). *Life Pre-Intermediate* (Vietnam edition). Cengage Learning.
- Moore, B. & Parker, R. (2017). *Critical Thinking*. McGraw-Hill Education.

- Paul, R. et al. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6<sup>th</sup> - 9<sup>th</sup> Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science*. Sonoma State University. USA.
- Rainbolt, G. W. & Dwyer, S. (2015). *Critical Thinking: The Art of Argument*. Cengage Learning.
- Salmon, M. (2013). *Introduction to Logic and Critical Thinking* (6<sup>th</sup> edition). Wadsworth: Cengage Learning.
- Trần Thanh Sơn (2018). Xây dựng, phát triển chương trình đào tạo theo CDIO và giảng dạy học phần chuyên môn bằng tiếng Anh cho khối Ngành Kinh tế. <https://www.hau.edu.vn/vn/goc-nhin-hau/xay-dung-phat-trien-chuong-trinh-dao-tao-theo-cdio-va-giang-day-hoc-phan-chuyen-mon-bang-tieng-anh-cho-khoi-nganh-kinh-te/60846>.
- Vaughn, L. (2018). *Concise Guide to Critical Thinking*. Oxford University Press.

## SUMMARY

### CRITICAL THINKING IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH FOR VIETNAMESE STUDENTS: THE CASE OF TEXTBOOK *LIFE PRE-INTERMEDIATE* (VIETNAM EDITION)

Vu Thi Ha, Nguyen Thi To Hang

Vinh University

Received on 08/01/2021, accepted for publication on 03/3/2021

To improve the effectiveness of English teaching and learning, it is necessary for learners to develop critical thinking skills. Despite being a common-used skill of students worldwide, it has not been effectively acquired by Vietnamese students when using English textbooks as *Life Pre-Intermediate* (Vietnam edition). Using the methodological triangulation, we set the task of helping English learners and their teachers in conceiving, designing, implementing and operating critical thinking construction in the textbook, and in relevance to their background knowledge. The results of a survey of freshmen at Vinh University show that the participants' capacity of critical thinking, their embodied experience and learning methods are rather far from what the textbook requires. Therefore, the essential way to learning and teaching English as a second language with *Life Pre-Intermediate* is to re-recognize and adhere to the principles of foreign language teaching and learning, and that teachers need to play the role of advisors.

**Keywords:** Language learning and teaching; critical thinking; arguments; CDIO; embodied experience.