

PHƯƠNG THỨC ĐÀO TẠO THEO TÍN CHỈ

TRONG DẠY-HỌC NGOẠI NGỮ

HOÀNG VĂN VÂN*

1. Phần mở đầu

Phương thức đào tạo theo tín chỉ đang được áp dụng mạnh mẽ trong các đơn vị đào tạo thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN). Một trong những mục tiêu quan trọng của việc áp dụng phương thức đào tạo tiên tiến này là nhằm phát huy vai trò tích cực và chủ động của người học trong quá trình dạy-học nhằm đạt được hiệu quả học tập cao nhất trong một thời gian học tập tiêu chuẩn. Trong rất nhiều khâu cần phải áp dụng, chuyển đổi chương trình đào tạo hiện hành và đổi mới phương pháp dạy-học phù hợp với phương thức đào tạo theo tín chỉ là hai khâu được ĐHQGHN đặc biệt coi trọng. Như có thể thấy, trong hệ thống các môn học của một chương trình cử nhân và thạc sĩ hiện hành, ngoại ngữ chiếm một lượng thời gian là 28 đơn vị học trình cho hệ cử nhân - tương đương với 420 tiết học trên lớp và 10 đơn vị học trình cho hệ thạc sĩ - tương đương với 150 tiết học trên lớp. Liên quan đến chương trình, *Hướng dẫn chuyển đổi chương trình*

đào tạo sau đại học hiện hành phù hợp với phương thức đào tạo theo tín chỉ - ĐHQGHN ngày 12 tháng 10 năm 2006 chỉ rõ: “Cơ cấu lại chương trình môn học theo hướng giảm thời lượng lên lớp, tăng thời lượng thực hành, (...), bổ sung thêm thời lượng tự học, tự nghiên cứu”. Chủ trương này đã được thực hiện bằng cách giảm thời lượng tiếp xúc trực tiếp trên lớp giữa người dạy và người học của môn ngoại ngữ từ 420 tiết xuống còn 280 tiết đối với hệ cử nhân không chuyên và từ 150 tiết xuống 105 tiết đối với hệ thạc sĩ. Đứng trước thực tế này, có nhiều ý kiến khác nhau. Có ý kiến cho rằng với thời lượng lên lớp dành cho ngoại ngữ vốn đã khiêm tốn nay lại bị cắt giảm thì khó có thể nâng cao được chất lượng đào tạo. Ngược lại, có ý kiến lại cho rằng giảm thời lượng tiếp xúc trên lớp, tăng thời lượng tự học, tự nghiên cứu đối với người học lớn tuổi là việc làm cần thiết, và có làm như vậy thì mới có thể phát huy được vai trò chủ động và sáng tạo của người học. Bài viết này chia sẻ với quan điểm thứ hai, tập trung vào việc thảo luận một số vấn đề cần phải thực

* PGS.TS. Đại học Quốc gia Hà Nội

hiện để nâng cao chất lượng dạy-học ngoại ngữ không chuyên trong phương thức đào tạo theo tín chỉ. Theo quan điểm của chúng tôi, giảm thời lượng tiếp xúc trên lớp, tăng thời lượng tự học, tự thực hành đối với môn ngoại ngữ là một chủ trương đúng. Tuy nhiên, để có thể nâng cao hiệu quả học tập môn học này, người dạy phải phát huy tối đa vai trò tích cực và chủ động của người học, huy động mọi khả năng tiềm tàng trong mỗi cá nhân người học. Muốn thực hiện được mục tiêu này, chúng ta phải: (1) chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học, (2) thiết kế lại thời lượng cho phù hợp với bản chất của môn học và biên soạn nội dung giảng dạy phù hợp với trình độ và nhu cầu của các nhóm đối tượng người học, (3) lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp với từng nhóm đối tượng người học, (4) xác định lại vai trò và trách nhiệm của người dạy và người học, và (5) áp dụng phương thức đánh giá thường xuyên theo định hướng giao tiếp. Những nội dung này sẽ lần lượt được trình bày trong các mục dưới đây.

2. Chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học

Việc chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học là bước đầu tiên trong việc chuyển từ phương thức “truyền thụ kiến thức” sang phương thức “tự khám phá kiến thức”, từ vai

trò thụ động sang vai trò chủ động của người học. Ở bậc đại học và sau đại học, việc chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học có lẽ là vấn đề không cần phải bàn cãi nữa. Tuy nhiên, nếu chỉ khẳng định mà không đưa chứng cứ thì rất dễ bị cho là vô đoán. Chủ trương chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học là một chủ trương đúng đắn của phương thức đào tạo theo tín chỉ. Nó được xây dựng dựa trên những cơ sở tâm lý học và xã hội học vững chắc.

Ở góc độ tâm lý học, có ít nhất hai cơ sở làm căn cứ cho việc chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học. Cơ sở thứ nhất liên quan đến các kiểu nhận thức và các phong cách học của người học. Trong các công trình nghiên cứu của mình, các nhà tâm lý học ngôn ngữ và các nhà ngôn ngữ học ứng dụng (ví dụ, Brown 1980, Willing 1988) đã nhận thấy rằng những cá nhân người học khác nhau có các kiểu nhận thức, các cách tổ chức thông tin, và các phương pháp học tập được ưa chuộng khác nhau: có người học theo phương thức khái quát, có người học theo phương thức cụ thể, có người học theo phương thức phân tích, có người học theo phương thức tổng hợp, có người học thông qua giao tiếp tương tác, và có người học phụ thuộc vào bài giảng và sự giảng giải của người dạy. Thực tế này

đã chỉ ra rằng muốn phát huy vai trò tích cực và chủ động của người học thì người dạy phải ý thức được những sự khác biệt về phương pháp học của người học để trên cơ sở đó, nếu có thể được, cá thể hóa tối đa việc giảng dạy và đồng thời giúp người học điều chỉnh lại phương pháp học tập của họ cho phù hợp với thực tế dạy-học. Hơn nữa, thực tế này cũng gợi ra rằng hoạt động dạy học theo truyền thống – theo hình thức “thông báo đồng loạt” trong đó người dạy đóng vai trò làm trung tâm và chỉ quan tâm đến việc truyền đạt kiến thức hay nội dung giảng dạy cho người học và người học chỉ thuần túy là là những người thu nhận kiến thức một cách thụ động – tỏ ra không còn phù hợp nếu như không nói là đã lỗi thời.

Cơ sở tâm lý thứ hai cho việc chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học liên quan đến các khía cạnh tình cảm trong tâm lý học con người (humanistic psychology). Do nhấn mạnh đặc biệt đến các khía cạnh tình cảm của con người nên tâm lý học con người đã và đang có ảnh hưởng sâu rộng trong giáo dục học nói chung và trong dạy-học ngoại ngữ nói riêng. Đã có nhiều phương pháp dạy ngoại ngữ được phát triển dựa trên những cơ sở lý luận của ngành tâm lý học này: *phương pháp im lặng* (The Silent Way) của Gattegno (1972), *phương*

pháp tạo gợi (suggestopedia) của Lazanov (1979), *phương pháp phản ứng thể chất tổng thể* (Total Physical Response) của Asher (1977). Ở góc độ nghiên cứu tâm lý ngôn ngữ, các nhà ngôn ngữ học tâm lý đã phát hiện ra rằng có hai nhân tố tình cảm có ảnh hưởng rõ rệt nhất đến hiệu quả học tập ngôn ngữ là thái độ (attitude) của người học đối với ngoại ngữ mình đang học và lòng tự trọng (self-esteem). Lambert và các cộng sự của mình (1963) đã phát hiện ra mối tương quan giữa thành công trong việc học ngôn ngữ với thái độ ưa thích nền văn hóa của ngôn ngữ đó. Nghiên cứu của họ đã chỉ ra rằng một người học ngoại ngữ sẽ không thành công nếu anh ta không yêu thích ngoại ngữ đó. Heyde (1979) tìm ra mối tương quan cao giữa lòng tự trọng với khả năng phát triển khẩu ngữ trong ngôn ngữ đang được nghiên cứu. Gardner và Lambert (1972) tập trung vào nghiên cứu hai thông số tình cảm: hai kiểu động cơ học tập: động cơ công cụ (instrumental motivation) và động cơ hoà nhập (integrative motivation) và thái độ của những học sinh học tiếng Pháp như là ngôn ngữ thứ hai trong môi trường ở Canada và như là một ngoại ngữ trong môi trường ở Phillipin. Hai học giả này còn nghiên cứu ảnh hưởng của các nhân tố tình cảm khác đối với việc học ngôn ngữ

thứ hai. Công trình nghiên cứu của họ chỉ ra rằng lòng tự trọng là một yếu tố quan trọng trong học ngoại ngữ. Những kết quả nghiên cứu của họ cũng cho thấy rằng trong dạy-học ngôn ngữ người dạy không nên coi người học như là những “cỗ máy” hay thuần túy như là “những thiên lôi chỉ đầu đánh đay” (H.V. Vân 1988: 8), giống nhau ở mọi phương diện. Trái lại, người dạy cần phải ý thức được rằng người học là những cá thể có thể giới tính cảm riêng, và nếu nghiên cứu chi tiết thì không thể giới tính cảm nào giống thể giới tính cảm nào. Do đó, điều cần làm ở đây là nếu muốn phát huy tính tích cực của người học thì người dạy phải ý thức được những yếu tố tình cảm tác động đến quá trình học tập của người học. Có ý thức được những yếu tố như thái độ, lòng tự trọng, học ngoại ngữ từ động cơ hội nhập (học để hòa nhập với cộng đồng ngữ đích) hay từ động cơ công cụ (học để có một công cụ làm việc bằng một ngôn ngữ khác) thì người dạy mới có thể giúp người học xây dựng được động cơ thái độ học tập đúng đắn, mới nâng cao được lòng tự trọng của họ và qua đó mới có thể phát huy đầy đủ các nguồn lực cũng như những tiềm năng sáng tạo của họ.

Trên bình diện xã hội, có ít nhất hai lí do để chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học. Lí do thứ nhất

liên quan đến xu hướng toàn cầu hóa trong xã hội hiện đại. Việc sinh viên đại học, học viên cao học ở Việt Nam sang du học ở nước ngoài và sinh viên đại học và học viên cao học của các nước ngoài sang du học tại các trường đại học ở Việt Nam ngày càng có xu hướng phát triển. Xu hướng này đòi hỏi nền giáo dục của bất kì một nước đơn lẻ nào nếu muốn hội nhập với nền giáo dục quốc tế cũng đều phải thay đổi để tạo tính liên thông với các cơ sở đào tạo trong và ngoài nước. Hơn nữa, giáo dục quốc tế, nhất là nền giáo dục của Mỹ trong hơn một thế kỉ qua đã và đang càng ngày càng coi trọng vai trò chủ động của người học trong việc lựa chọn ngành học, môn học và thời gian theo học môn học, và thời gian hoàn thành chương trình học tập để lấy bằng. Nếu cứ duy trì phương thức đào tạo truyền thống, một phương thức “khép kín” thì người học vẫn sẽ chỉ là “người học” theo nét nghĩa truyền thống; nghĩa là, người học phải học theo những quy định nhất loạt về nội dung học tập, thời gian lên lớp, thời gian ra trường, v.v. và phải học những gì bị áp đặt nhiều hơn những gì mà họ cần cho tương lai.

Lí do xã hội thứ hai khiến chúng ta phải nghĩ đến việc chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học liên quan đến bùng nổ thông tin trong thế giới hiện đại. Người ta ước chừng có

hàng triệu thông tin ra đời mỗi ngày, trong đó số lượng thông tin dành cho dạy-học ngoại ngữ chiếm một phần đáng kể. Những thông tin này đều có thể có sẵn trên mạng internet, và bất kì người biết sử dụng máy vi tính nào cũng có thể truy nhập được. Thực tế này đã phá vỡ quan niệm cũ cho rằng người thầy là “người toàn tri”, người biết tất cả các kiến thức mình đang dạy. Một thực tế xã hội nữa góp phần quan trọng vào việc thay đổi trọng tâm từ người dạy sang người học là ngày nay, giống như nhiều nước phát triển trên thế giới, ở Việt Nam việc sinh viên đại học, nhất là học viên cao học, vừa học vừa phải đi làm để tự nuôi mình là một hiện tượng không còn là cá biệt. Họ có thể đăng kí theo học môn học A ở học kì sau thay vì ở học kì trước như các bạn đồng khóa với mình, họ có thể chọn kết thúc ngành học của mình vào năm sau thay vì chọn để kết thúc môn học năm trước. Thực tế này ở một mức độ nào đó tạo tiền đề cho khả năng tự lập của người học trưởng thành trong cuộc sống và khả năng độc lập của họ trong học tập, buộc nền giáo dục hiện đại phải suy nghĩ, tìm ra phương thức đào tạo phù hợp để vừa nâng cao được chất lượng đào tạo lại vừa hấp dẫn được người học, phát huy được tiềm năng tự chủ và sáng tạo của họ.

3. Thiết kế lại thời lượng cho phù hợp với bản chất của môn học và biên soạn nội dung giảng dạy phù hợp với trình độ và nhu cầu của các nhóm đối tượng người học

Trong phương thức đào tạo truyền thống, thời lượng dành cho một ngành học cử nhân là 200 – 210 đơn vị học trình (3000 – 3150 tiết) được phân phối đều cho 7 học kì, và cho một chương trình thạc sĩ là khoảng 90 - 100 đơn vị học trình (1359 - 1500 tiết) được phân phối đều cho 3 - 4 học kì. Hầu hết lượng thời gian này được thiết kế cho việc tiếp xúc trực tiếp trên lớp giữa người dạy và người học, trung bình mỗi ngày người học phải lên lớp khoảng 5 tiết. Với lượng thời gian này, nếu tính theo tỉ lệ khoa học 1 tiết học tập trên lớp phải có 2 tiết tự học, tự nghiên cứu ở nhà thì người học sẽ lao động quá sức nếu tính theo thời gian của một ngày lao động chuẩn. Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, thời lượng của một chương trình cử nhân 120 – 140 tín chỉ trong lượng thời gian tiếp xúc trực tiếp trên lớp giữa người dạy và người học là 1800 – 2100 tiết và lượng thời gian dành cho tự học, tự nghiên cứu là 3600 - 4200 tiết, và thời lượng trung bình cho một chương trình hệ thạc sĩ khoảng 30 – 40 tín chỉ trong lượng thời gian tiếp xúc trực tiếp trên lớp giữa người dạy và người học khoảng

450 – 600 tiết và lượng thời gian yêu cầu học viên tự học, tự nghiên cứu khoảng 900 – 1200 tiết. So sánh những thông số thời lượng của hai phương thức đào tạo, có thể thấy sự chênh lệch đáng kể giữa lượng thời gian tiếp xúc trực tiếp trên lớp giữa người dạy và người học. Đối với học ngoại ngữ, có người cho rằng đặc thù của ngoại ngữ là thực hành và do thiếu môi trường thực hành tự nhiên cho nên tương tác trên lớp là phương thức học tập hữu hiệu. Nay nếu giảm thời lượng thời gian tiếp xúc trên lớp thì khả năng thực hành các kỹ năng giao tiếp của người học sẽ bị kém đi và, do vậy, có thể là một chủ trương không đúng. Đây là một quan niệm không phù hợp. Hãy tưởng tượng một lớp học ngoại ngữ không chuyên theo truyền thống của những sinh viên thuộc ngành Điện tử viễn thông chẳng hạn. Khóa học của những sinh viên này kéo dài 4 năm trong đó tiếng Anh được thiết kế một tuần hai buổi, mỗi buổi 3 tiết, học xen kẽ với các môn chuyên ngành khác, kéo dài trong 7 học kỳ. Ngày ngày họ học tập trên lớp cùng nhau, thậm chí sau giờ học họ lại sống và sinh hoạt gần nhau, họ lại thường xuyên trao đổi thông tin với nhau thông qua phương tiện giao tiếp là tiếng Việt, một phương tiện giao tiếp hữu hiệu hơn rất nhiều so với cái phương tiện giao tiếp thứ hai là tiếng

Anh mà họ đang “vật lộn” để qua các kỳ thi, và phải học trong một môi trường giao tiếp không tự nhiên. Trong một môi trường như vậy thử hỏi họ có nhiều nhu cầu để giao tiếp, trao đổi thông tin với nhau bằng tiếng Anh hay không? Câu trả lời chắc chắn sẽ là “Không”, bởi vì họ không còn khoảng trống thông tin nào để cung cấp cho nhau. Hơn nữa, như có thể thấy, giao tiếp bằng ngoại ngữ trong lớp học phần lớn là giao tiếp trong những tình huống giả tạo, và với những tình huống “đóng kịch” như vậy chắc chắn người học ngoại ngữ sẽ không có gì mà giao tiếp với nhau. Thực tế này gợi ra rằng một chương trình cử nhân hay thạc sĩ được thiết kế phải tính đến sự phù hợp cả về thời lượng và nội dung giảng dạy sao cho tỉ lệ giữa thời lượng học tập trên lớp và thời lượng tự học, tự nghiên cứu, tự thực hành của người học phải cân đối, chứa đựng những nhiệm vụ ngôn ngữ và giao tiếp đủ để hoàn thành chương trình môn học một cách hiệu quả nhất.

Điểm thứ hai cần phải lưu ý ở đây là, trừ chuyên ngành cử nhân ngoại ngữ và một số ngành cử nhân thuộc khối D, các ngành khoa học khác, trước khi vào trường đại học người học không qua kỳ thi sát hạch trình độ ngoại ngữ. Kết quả là, mặc dù có đủ điểm chuẩn theo yêu cầu của các ngành khoa học, nhưng trình độ

ngoại ngữ, nhất là trình độ tiếng Anh của sinh viên đại học không đồng đều. Trên lý thuyết, khi vào đại học một sinh viên được cho là đã học ít nhất 300 tiết học ngoại ngữ ở trung học phổ thông (Hệ 3 năm), cá biệt một số sinh viên đã học 700 tiết (Hệ 7 năm), nhưng trình độ ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp) của họ nhìn chung rất thấp, kỹ năng giao tiếp (nghe, nói, đọc, viết) hầu như còn rất yếu. Điều này gợi ra hai ý. Một là, nội dung giảng dạy phải được thiết kế sao cho phù hợp với trình độ của người học, và trên cơ sở tìm hiểu nhu cầu của những nhóm đối tượng người học khác nhau, có thể thiết kế những nội dung giảng dạy (viết giáo trình) phù hợp với từng nhóm đối tượng người học. Hai là, đi đôi với việc thiết kế lại thời lượng và nội dung giảng dạy, cần phải thiết kế những chương trình bổ khóa, để những người học có trình độ và kỹ năng ngoại ngữ thấp hơn có cơ hội được bổ sung kiến thức và kỹ năng ngoại ngữ để có thể đuổi kịp những người khác trong khóa, quan tâm nhiều hơn đến việc phát huy khả năng tự học, tự nghiên cứu của họ như là những người học ở độ tuổi trưởng thành.

Trong khi thiết kế nội dung môn học, muốn phát huy tính chủ động và sáng tạo của người học, người thiết kế cần phải quan tâm đến hai khía cạnh.

Một là, những nội dung học tập phải gắn với những hoạt động kinh nghiệm trong thực tế; nghĩa là, những nội dung giảng dạy phải được thiết kế ra để người học được học cái mà ngoài xã hội đang cần. Thứ hai là, thiết kế nội dung môn học nên được xem như là một quá trình đàm phán giữa người dạy và người học (chi tiết xin xem Nunan 1988, Tudor 1996, Hoàng Văn Vân 1998, 2000, Hoàng Văn Vân và các tác giả khác, 2006). Quan điểm này hàm chỉ rằng các quyết định liên quan đến nội dung giảng dạy nên được thực hiện thông qua việc người thiết kế tham khảo ý kiến của người học để có thể ra các quyết định dạy cái gì cho phù hợp. Việc làm này hoàn toàn phù hợp với những đối tượng người học lớn tuổi. Kinh nghiệm về chuyên môn của người thiết kế (thường là những người dạy) được kết hợp với những ý kiến thực tế, cập nhật từ phía người học ở độ tuổi trưởng thành nhất định sẽ là những yếu tố quý báu hình thành nên một chương trình giảng dạy ngoại ngữ hoàn chỉnh. Sự hoàn chỉnh này đã được Tudor (1993, 1996) chỉ ra như sau:

- (1) *Các mục tiêu giảng dạy có thể được đề ra một cách phù hợp nếu người học được tham gia vào các quá trình xây dựng chương trình (nội dung) môn học dựa trên những kinh nghiệm của họ;*

(2) Học sẽ có hiệu quả hơn nếu phương pháp giảng dạy phù hợp với phương pháp học tập được người học ưa chuộng;

(3) Người học sẽ thu được nhiều kết quả từ các hoạt động học tập nếu họ có tiếng nói trong việc quyết định nội dung và tổ chức hoạt động giảng dạy;

(4) Việc học tập sẽ có hiệu quả hơn nếu người học thực sự được lôi cuốn vào việc xây dựng chương trình học tập của họ.

4. Lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp với từng nhóm đối tượng người học

Ngôn ngữ là một thực thể vô cùng phức tạp (Firth 1957). Điều này thể hiện ở chỗ trong nghiên cứu, người ta không thể nào nghiên cứu nó trong một khối tổng thể mà thường phải tách nó ra thành những khu vực như ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng, ngữ nghĩa, ngữ vực, v.v. Quan điểm này cũng có thể áp dụng được cho phương pháp dạy ngoại ngữ. Trong tiềm thức của nhiều người, có lẽ có một phương pháp giảng dạy ngoại ngữ duy nhất áp dụng được cho việc giảng dạy tất cả các đối tượng học tập. Ở một cơ sở đào tạo đa ngành đa lĩnh vực như ĐHQGHN thì đây rõ ràng là một ảo tưởng. Lí do là vì trong học ngoại ngữ, người học có những nhu cầu học

tập khác nhau, có người học để sau này giao tiếp với người nước ngoài, có người học để làm việc cho một văn phòng đại diện nước ngoài, có người học để đi du học ở một trường đại học nào đó ở nước ngoài, có người học để dịch tài liệu chuyên môn từ tiếng nước ngoài sang tiếng mẹ đẻ, có người học để sau này học tiếp thạc sĩ và tiến sĩ, dùng ngoại ngữ như là một phương tiện nghiên cứu, trao đổi học thuật, và có người học chỉ để tích lũy đủ tín chỉ để lấy bằng tốt nghiệp (nghĩa là, học chỉ để thi đỗ môn học). Thực tế này đòi hỏi các nhà giáo học pháp ngoại ngữ phải tính đến việc xây dựng hệ thống các nhóm phương pháp phù hợp với từng nhóm đối tượng người học, quan tâm đến giai đoạn nào tập trung vào khối kiến thức và kĩ năng ngôn ngữ nào để có thể đáp ứng được những nhóm nhu cầu đa dạng của người học. Có như vậy mới có thể phát huy được những tiềm năng, sở thích, vai trò tích cực và chủ động của họ.

Hơn nữa, như trên đã đề cập, phương thức đào tạo theo tín chỉ quan tâm nhiều đến việc tạo cho người học có nhiều thời gian tự học, tự nghiên cứu. Điều này có hai hàm ý liên quan đến nội dung và phương pháp giảng dạy. Về nội dung giảng dạy, người biên soạn tài liệu giảng dạy không những phải tính đến những nội dung

học tập trên lớp mà còn cả những nội dung dành cho người học học tập và nghiên cứu ở ngoài lớp. Về phương pháp giảng dạy, người dạy không những phải tính đến việc sử dụng phương pháp giảng dạy phù hợp ở trên lớp mà còn phải tính đến cả phương pháp tổ chức học tập ngoài lớp, tạo nhu cầu giao tiếp ngoài lớp của người học càng nhiều càng tốt. Điều này có nghĩa là cả ở trên lớp và ngoài lớp, người học phải được giao những nhiệm vụ giao tiếp rất cụ thể, thực tế, thiết thực (như đến thư viện tìm những tài liệu tiếng Anh nói về công nghệ nano, hay chuẩn bị một phần của một bài phát biểu tại một gặp mặt giữa nhóm sinh viên ngành kinh tế Việt Nam với sinh viên ngành kinh tế Hoa Kỳ, viết email cho một người bạn thông báo về một sự kiện học thuật nào đó sẽ được tổ chức tại trường hay khoa của bạn v.v.). Việc sử dụng phương pháp và thủ thuật giảng dạy phù hợp với các nhóm đối tượng người học đa dạng có ý nghĩa hết sức quan trọng. Nó giúp người giảng dạy có điều kiện tập trung cụ thể vào những nhu cầu thực của từng nhóm đối tượng người học, giúp họ đạt được những mục tiêu hiện tại và chuẩn bị cho họ công cụ giao tiếp nghề nghiệp của họ trong tương lai bằng ngoại ngữ. Thiết kế được hoạt động giao tiếp trong và ngoài lớp học

phù hợp, phong phú sao cho mặc dù thiếu môi trường tiếng tự nhiên nhưng người học vẫn thấy có nhu cầu giao tiếp bằng ngoại ngữ và vẫn thấy hứng thú giao tiếp bằng tiếng nước ngoài là việc làm hoàn toàn không dễ dàng. Nó yêu cầu người dạy phải có kiến thức về đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, về phương pháp tương tác trong dạy ngoại ngữ và những tri thức về ngôn ngữ học, tâm lí học và xã hội học. Tuy nhiên, nếu công việc này thành công thì kết quả học ngoại ngữ của người học sẽ rất đáng khích lệ.

5. Xác định lại vai trò và trách nhiệm của người dạy và người học

Như đã đề cập, phương thức đào tạo theo tín chỉ là phương thức đặt trọng tâm vào người học. coi trọng vai trò chủ động và sáng tạo của người học trong việc lựa chọn ngành học, thời gian học tập, thời gian hoàn thành một chương trình học tập để lấy bằng tốt nghiệp. Việc chuyển đổi trọng tâm từ người dạy sang người học nhất định dẫn đến việc xác định lại vai trò và trách nhiệm của người dạy và người học trong quá trình dạy-học ngoại ngữ.

5.1. Vai trò và trách nhiệm của người dạy

Trong phương thức dạy-học truyền thống, người dạy ngoại ngữ có một số vai trò, trong đó hai vai trò nổi

bật nhất là “người toàn tri” (người biết mọi tri thức và giỏi về mọi kỹ năng giao tiếp liên quan đến môn học) và “người ra quyết định mọi nội dung và hình thức tổ chức hoạt động giao tiếp trong lớp học”. Ở vai trò thứ nhất người dạy được xem như là nguồn kiến thức duy nhất, và người học chỉ cần thu được nguồn kiến thức này từ người dạy là đủ. Ở vai trò thứ hai, người dạy được xem như là một nhà độc tài, có toàn quyền quyết định mọi nội dung và phương pháp giảng dạy trên lớp và người học được xem là những “con chiên” ngoan đạo, làm theo những gì người dạy ra lệnh, không được phép can thiệp vào những công việc của người dạy. Ngày nay, phương thức dạy học này tỏ ra không phù hợp, đòi hỏi phải có sự thay đổi căn bản. Có thay đổi thì người học mới thực sự có vai trò của mình trong quá trình tiếp thu kiến thức, tạo kiến thức mới và biến chúng thành sản phẩm để phục vụ xã hội.

Để phát huy vai trò chủ động và tích cực của người học ngoại ngữ, điều quan trọng là người dạy phải xác định đúng vai trò và trách nhiệm của mình trong quá trình dạy-học. Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, hai vai trò nêu trên ở một mức độ nào đó vẫn tồn tại. Tuy nhiên, người dạy phải đảm nhiệm thêm ít nhất ba vai trò nữa; đó là (1) người cố vấn cho quá

trình học tập; (2) người tham gia vào quá trình học tập; và (3) người học và nhà nghiên cứu.

Với tư cách là người cố vấn cho quá trình học tập, người dạy là người tạo điều kiện (facilitator) cho quá trình giao tiếp giữa những người tham gia trong lớp học (giao tiếp khẩu ngữ), và giữa những người tham gia này với ngôn bản (giao tiếp bút ngữ). Là cố vấn cho quá trình học tập, người dạy có trách nhiệm:

- (1) *giúp cho chính mình hiểu được những ý định và những nguồn lực của người học; nghĩa là, giúp cho chính mình hiểu được những gì người học cần trong quá trình học tập, những gì họ ưa chuộng và những gì họ có thể tự làm được để có thể chuyển giao những nhiệm vụ này cho họ thông qua giám sát;*
- (2) *giúp người học thể hiện rõ hơn những ý định của họ để qua đó họ có thể phát huy được vai trò chủ động, sáng tạo và những nguồn lực của chính họ;*
- (3) *hướng sự tham gia tích cực của người học vào những mục tiêu thực tế nhất trong giáo dục ngoại ngữ.*

Trong vai trò thứ hai, người dạy hoạt động như là một thành viên tham

gia vào quá trình học tập ở trên lớp của các nhóm người học. Với tư cách vừa là cố vấn vừa là người tham gia vào quá trình học tập, người dạy còn có thêm một vai trò bổ sung nữa, đó là nguồn tham khảo cho người học, hướng dẫn, giúp họ tháo gỡ những khó khăn trong quá trình học tập, thực hành giao tiếp trong và ngoài lớp học.

Trong vai trò là người học và người nghiên cứu, với tư cách là một thành viên tham gia vào các hoạt động học tập ở trên lớp, người dạy, ở một mức độ nào đó, có điều kiện trở lại vị trí của người học để hiểu và chia sẻ những khó khăn cũng như trách nhiệm học tập với họ. Có thực hiện được vai trò của người học thì người dạy mới có thể phát huy được vai trò tích cực của người học, mới có thể lựa chọn được những nội dung và phương pháp giảng dạy phù hợp. Với tư cách là nhà nghiên cứu, người dạy có thể đóng góp khả năng và kiến thức của mình vào việc tìm hiểu bản chất của quá trình dạy-học, bản chất của quá trình học một ngoại ngữ, bản chất của giao tiếp trong lớp học, những yếu tố tâm lý-xã hội ảnh hưởng đến quá trình dạy và học một ngôn ngữ. Ngoài ra, thông qua nghiên cứu, người học ý thức được rằng dạy-học là một nhiệm vụ liên nhân hay liên chủ thể – một nhiệm vụ mà cả người dạy và người học đều có trách nhiệm tham gia,

trong đó học có vai trò trung tâm, dạy có vai trò hỗ trợ, và mục tiêu học tập chi phối toàn bộ quá trình dạy-học.

Những vai trò đã nêu trên đòi hỏi người dạy còn phải có trách nhiệm xây dựng ý thức học tập cho người học. Họ phải giúp người học ý thức được (1) *trách nhiệm của mình như là những người học*, (2) *các mục đích học tập*, (3) *cách lựa chọn các phương pháp học tập*, và (4) *quan niệm toàn diện về thế nào là biết một ngôn ngữ*.

Khía cạnh thứ nhất liên quan đến việc xây dựng động cơ học ngoại ngữ đúng đắn cho người học, những cố gắng mà họ sẵn sàng bỏ ra để học tập, thái độ của họ đối với ngoại ngữ mà họ đang học. Khía cạnh thứ hai bao gồm việc giúp người học phát triển sự hiểu biết của mình về việc học một ngoại ngữ nhằm mục đích gì, trên cơ sở đó đề ra những mục tiêu phù hợp trong từng giai đoạn học tập. Khía cạnh thứ ba liên quan đến việc giúp người học xây dựng phong cách hay phương pháp học tập đúng đắn, có chiến lược học tập phù hợp để đạt kết quả học tập tốt nhất, và các hoạt động khác nhau có thể thúc đẩy quá trình học tập trên lớp cũng như ở ngoài lớp. Khía cạnh thứ tư yêu cầu người dạy, thông qua giảng dạy, giúp người học hiểu được khái niệm “thế nào là biết

một ngoại ngữ”: ngôn ngữ được cấu tạo và sử dụng như thế nào trong các tình huống giao tiếp.

Giúp người học ý thức được những khu vực kể trên là một phần quan trọng trong việc phát huy vai trò tích cực của họ trong quá trình dạy-học. Công việc này cần đến các kỹ năng giáo dục nhiều hơn các kỹ năng giảng dạy – các kỹ năng được xây dựng để phát triển sự hiểu biết và tiềm năng của con người. Để giúp người học, người dạy có thể tiến hành bằng nhiều cách. Nếu thời gian và nguồn lực cho phép thì người dạy có thể tiến hành phỏng vấn cá nhân hoặc có thể sắp xếp các buổi tham khảo theo định kì với người học để qua đó người dạy có thể thảo luận hoặc đưa ra những gợi ý cần thiết để người học có thể phát triển được nhận thức của mình trong những khía cạnh nói trên. Nếu thời gian và nguồn lực có hạn thì công việc này có thể được thực hiện qua các buổi thảo luận giữa người dạy và người học ngay trong các tiết học trên lớp.

5.2. Vai trò và trách nhiệm của người học

Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, người học phải được tạo điều kiện để thực sự trở thành **người đàm phán** (negotiator) tích cực và có hiệu quả: (1) với chính mình trong quá

trình học tập, (2) với mục tiêu học tập, (3) với các thành viên trong nhóm và trong lớp, và (4) với người dạy.

Người học ngoại ngữ trong xã hội hiện đại không chỉ là người thụ nhận kiến thức từ người dạy và từ sách vở mà điều quan trọng là họ phải là những **người biết học như thế nào** (learn how to learn). Phân tích nhu cầu của sinh viên trường Đại học Công nghệ, Đại học Quốc gia Hà Nội, nhất là những sinh viên ở những năm trên đã cho thấy rằng người học có những nhu cầu khác nhau và những chờ đợi khác nhau về tiếng Anh, và trong quá trình học họ thường xuyên điều chỉnh kế hoạch của họ cho phù hợp với những mục tiêu của môn học. Kiến thức thường được xác định lại khi người học khám phá nhiều hơn và trong khi xây dựng kế hoạch học tập cho riêng mình, người học có thể nhận ra rằng các chiến lược học tập trước đó của họ có thể không còn phù hợp nữa và nên thay thế bằng các chiến lược khác phù hợp hơn. Quá trình điều chỉnh này được gọi là quá trình **đàm phán với chính mình trong quá trình học tập** để đạt được những mục tiêu mà môn học đề ra (chi tiết xin xem Nguyễn Thanh Vân 2006). Hơn nữa, học không hoàn toàn là một hoạt động cá nhân mà nó xảy ra trong một môi trường văn hóa-xã hội nhất định

trong đó sự tương tác giữa những người học với nhau có vai trò hết sức quan trọng trong thu nhận kiến thức và phát triển các kĩ năng giao tiếp. Xem học, nhất là học ngoại ngữ, như là một vấn đề cá nhân thì không khác nào xem quá trình này xảy ra trong chân không, và có lẽ cách nhìn này không phù hợp trong một thế giới khi hội nhập và toàn cầu hóa đang là xu thế tất yếu. Thực tế này cũng đòi hỏi người học phải có thêm một vai trò nữa, đó là vai trò của **người cùng đàm phán trong nhóm và trong lớp học**.

Vì dạy-học là một quá trình cặp đôi, cho nên ngoài những vai trò đã kể trên, người học còn phải đảm nhiệm thêm một vai trò quan trọng nữa, đó là **người tham gia vào môi trường cộng tác dạy-học**. Trong vai trò này, người học được cho là một thành phần hợp pháp trong quá trình dạy-học. Họ hoạt động vừa như là những cộng sự với người dạy trong việc xác định nội dung và phương pháp giảng dạy, vừa như là người cung cấp thông tin phản hồi về chính bản thân mình như là những người học (như trình độ, khó khăn, thuận lợi, nhu cầu, chờ đợi, mong muốn về môn học, v.v.) cho người dạy để có thể điều chỉnh nội dung, phương pháp và thủ thuật giảng dạy phù hợp.

6. Kết hợp giữa đánh giá thường xuyên với thi hết môn theo định hướng giao tiếp

Kiểm tra-đánh giá là một khâu không thể thiếu được trong bất kì một môn học nào. Giống như nhiều ngành khoa học xã hội khác, việc áp dụng phương thức đánh giá thường xuyên hay phương thức đánh giá theo định kì, thiết kế chuẩn đánh giá, thiết kế các bài thi/kiểm tra và xây dựng đáp án để chấm các bài kiểm tra ngoại ngữ một cách phù hợp là những vấn đề của mọi thời đại. Chính vì vậy, ở đây chúng tôi không thảo luận chi tiết mà chỉ đưa ra một số gợi ý liên quan đến chủ đề đang thảo luận: đánh giá môn ngoại ngữ phù hợp với phương thức đào tạo theo tín chỉ. Để có thể kiểm tra mọi khía cạnh của kiến thức và kĩ năng ngoại ngữ, phương thức đánh giá thường xuyên kết hợp với thi hết môn nên được xem là phương thức chủ đạo trong đó hình thức kiểm tra-đánh giá phải đa dạng (người học có thể kiểm tra trên lớp, có thể được giao nhiệm vụ thực hiện ở ngoài lớp, có thể kiểm tra nói, có thể kiểm tra viết, có thể được yêu cầu trình bày vấn đề khoa học được giao, có thể làm các bài tập lớn theo cá nhân, theo cặp hoặc theo nhóm). Ngoài ra, ngoại ngữ là một công cụ giao tiếp, chính vì vậy kiểm tra-đánh giá môn học này phải dựa trên giao tiếp. Điều này có nghĩa là,

khác với chủ trương dường như đang trở thành xu thế hiện nay ở phổ thông các cấp, các bài kiểm tra/thi ngoại ngữ phải kết hợp cả hai hình thức chủ quan (tự luận) và khách quan (trắc nghiệm) trong đó hình thức chủ quan dành cho kiểm tra các kỹ năng sản sinh ngôn ngữ như nói và viết và kiểm tra khách quan dành cho kiểm tra kiến thức ngôn ngữ như ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng và các kỹ năng thu nhận ngôn ngữ như nghe và đọc. Có kết hợp cả kiểm tra chủ quan và kiểm tra khách quan thì người dạy mới có thể kiểm tra được tất cả các khía cạnh liên quan đến ngoại ngữ đang học, từ kiến thức ngôn ngữ đến các kỹ năng giao tiếp. Trong nhiều năm qua ở ĐHQGHN thường có sự không ăn khớp giữa nội dung giảng dạy và nội dung kiểm tra liên quan đến môn ngoại ngữ. Trong khi nội dung giảng dạy liên quan đến ba khu vực kiến thức ngôn ngữ như ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng, và đến việc rèn luyện cả bốn kỹ năng giao tiếp: nghe, nói, đọc và viết thì kiểm tra/thi hết môn học lại thường chỉ chứa đựng nội dung từ vựng và ngữ pháp và hai kỹ năng đọc và viết câu. Sự không ăn khớp này giải thích một phần tại sao mặc dù đã được học 300 tiết tiếng Anh ở trung học phổ thông và 420 tiết ở đại học, nhưng hầu hết sinh viên tiếng Anh không chuyên vẫn không thể giao tiếp được, nhất là giao

tiếp khẩu ngữ. Đây là vấn đề nhức nhối đối với các nhà quản lý và những người dạy có lương tâm với nghề dạy ngoại ngữ, đòi hỏi phải có những giải pháp đột phá để nâng cao hiệu quả học tập môn học này.

7. Kết luận

Trong bài viết này chúng tôi đã đề cập một số nội dung nhằm nâng cao chất lượng đào tạo môn ngoại ngữ không chuyên ở Đại học Quốc gia Hà Nội trong bối cảnh phương thức đào tạo theo tín chỉ đang được áp dụng. Phương thức đào tạo theo tín chỉ đòi hỏi người dạy phải phát huy vai trò chủ động và sáng tạo của người học thông qua việc chuyển trọng tâm từ người dạy sang người học, thiết kế lại khung thời lượng cho các môn học theo phương châm giảm thời lượng tiếp xúc trên lớp, tăng thời lượng tự học, tự nghiên cứu, lựa chọn nội dung và phương pháp giảng dạy phù hợp với các nhóm đối tượng người học đa dạng, đồng thời phải xác định lại vai trò của chính mình và của đối tượng người học trong quá trình dạy-học, đổi mới phương thức kiểm tra đánh giá cho phù hợp với phương thức đào tạo theo tín chỉ nhằm đánh giá đúng năng lực của người học, thúc đẩy quá trình học tập đạt kết quả cao. Đào tạo theo tín chỉ là phương thức đào tạo tiên tiến, đã và đang được nhiều nước trên

thế giới áp dụng một cách có hiệu quả. Nó coi trọng người học ở nhiều khía cạnh, trong đó họ không những được chủ động lựa chọn ngành học, lựa chọn những môn học đáp ứng những mục đích trực tiếp cũng như những mục đích trong tương lai mà còn được xem như là một thành phần quan trọng trong xây dựng nội dung và

phương pháp giảng dạy. Đây là cách nhìn mới về vai trò người học rất đáng được khuyến khích, nhất là trong môi trường đại học và sau đại học, một môi trường trong đó người học đã thực sự trưởng thành, biết được mình sẽ học gì, làm gì để phục vụ cho tương lai trực tiếp, tương lai trung hạn và tương lai dài hạn của họ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Production.
2. Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. NSW Adult Migrant Education Service. Sydney, Australia.
3. Brown, D.H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Prentice Hall.
4. Curran, C.A. (1972). *Counselling Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.
5. Đại học Quốc gia Hà Nội. *Hướng dẫn chuyển đổi chương trình đào tạo sau đại học hiện hành phù hợp với phương thức đào tạo theo tín chỉ*. Ban hành ngày 12 tháng 10 năm 2006.
6. de Lopez, C.L.C. (1994). The Role of the Teacher in Today's Classroom. (In) *Teacher Development: Making the Right Move*. Kral, T. (Ed.). Washington: DC: English Language Program Division. Pp. 9-17.
7. Gardner, R & W. Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley Mass: Newbury House.
8. Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages at Schools: The Silent Way*. Second Edition. New York: Educational Solution.
9. Heyde, A. (1979). *The Relationships between Self-esteem and the Oral Production of a Second Language*. Michigan: University of Michigan Press.
10. Lambert W. E. et.al (1963). Attitudinal and Cognitive Aspect of Intensive Study in a Second Language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66, 4. Pp. 358-368.

11. Lazanov. , G. (1979). *Suggestology and Outline of Suggestopedy*. Gordon & Breach Science Publishers.
12. Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Tudor, I. (1993). Teacher Roles in the Learner-Centred Classroom. (In) *ELT Journal*. Vol. 47/1.
14. Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge UNIVERSITY PRESS.
15. Hoàng Văn Vân. (1998). Vai trò của người giáo viên ngoại ngữ trong lớp học theo đường hướng lấy người học làm trung tâm. *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia các trường đại học sư phạm lần thứ hai*. Vinh: ĐHSPT Vinh.
16. Hoàng Văn Vân. (2000). Đường hướng lấy người học làm trung tâm trong dạy-học ngoại ngữ. *Tạp chí Khoa học*, ĐHQGHN, số 2.
17. Hoàng Văn Vân, Hoàng Thị Xuân Hoa, Nguyễn Thị Chi (2006). *Đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh ở trung học phổ thông Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
18. Nguyễn Thanh Vân. (2006). *In Search of Solutions to Improving the English Language Proficiency for Under-graduate Students at the College of Technology (COT) – Vietnam National University, Hanoi*. Unpublished MA Thesis. Department of Postgraduate, College of Foreign Languages, VNU, Hanoi.
19. Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. National Centre for English Language Teaching and Research. Sydney: Australia.

