

ĐÀO TẠO CỬ NHÂN NGOẠI NGỮ CHẤT LƯỢNG CAO

Bùi Hiến⁽¹⁾

1. Khái niệm chất lượng cao

Trong hoạt động thực tiễn dạy-học nói chung, cũng như dạy-học tiếng nước ngoài nói riêng, khái niệm chất lượng đào tạo, chất lượng dạy-học chưa được hiểu một cách thống nhất cần thiết để thấy có thể dạy, trò có thể học theo đúng mục đích, yêu cầu của chương trình, kế hoạch do nhà nước quy định cho từng môn học ở mỗi lớp thuộc cấp học của mình. Còn thế nào là chất lượng cao thì lại càng chưa rõ ràng, cụ thể đối với các cơ sở đào tạo chuyên ngành bậc đại học, trong đó có các khoa chuyên ngoại ngữ. Khái niệm cử nhân ngoại ngữ chất lượng cao đối với chúng ta tuy không mới, nhưng xác định nội hàm chính xác của nó là vấn đề không hề đơn giản, bởi vì từ những năm 80 của thế kỉ trước chúng ta đã từng có sinh viên hệ A được tuyển từ các lớp phổ thông chuyên ngoại ngữ lên học nhằm đào tạo ra những cán bộ ngoại ngữ (giáo viên và phiên dịch) thật giỏi, với chất lượng cao vượt hơn các lớp bình thường, song đến khi tốt nghiệp họ đều được thi chung và đánh giá chung với sinh viên hệ B (hệ đại trà), kết quả cho thấy sự chênh lệch về trình độ giữa sinh

viên hai hệ (chỉ dạy-học riêng đến hết năm thứ 2) không xa nhau lắm, thậm chí có sinh viên hệ A chỉ thuộc loại trung bình khá, ngược lại có sinh viên hệ B thuộc loại giỏi. Có thể nói, cuộc thử nghiệm ấy khá tốn kém, nhưng đã không đáp ứng được những yêu cầu chúng ta mong muốn. Song đáng tiếc là chúng ta không rút ra bài học thực tế từ đó để tìm ra nguyên nhân và biện pháp phù hợp cho việc đào tạo lớp chuyên gia ngoại ngữ giỏi, mà chúng ta hầu như để cho cuộc thử nghiệm đó (với cả một trường phổ thông chuyên ngoại ngữ đã có bề dày gần 40 năm đào tạo) hoà nhập vào hệ thống đào tạo chung hiện hành từ đó tới nay, khiến cho khái niệm chất lượng cao biến đổi thành quan niệm phổ biến trong trường là “nâng cao chất lượng đào tạo” chung chung, mà ở bất cứ đâu, bất cứ lúc nào, bất cứ ai cũng đều phải phấn đấu để thực hiện như để đáp ứng một lời kêu gọi hành động cách mạng. Từ xưa đến nay chúng ta đã làm và vẫn đang thi đua phấn đấu cải tiến nội dung, phương pháp dạy-học tất cả các môn theo chương trình đại trà hiện hành để nâng chất lượng ngày càng sát hơn mục tiêu, yêu cầu đã định. Cho nên không thể lấy quan niệm

⁽¹⁾ PGS.TS., Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục.

đó thay thế cho khái niệm “**chất lượng cao**”, bởi vì trong quá trình đào tạo cử nhân chất lượng cao bao giờ cũng vẫn có và phải có yêu cầu không ngừng nâng cao chất lượng dạy-học của mình.

Vậy chất lượng cao là gì?

Nôm na mà nói thì đó là một sản phẩm (kết quả) đào tạo trong nhà trường (tạm không tính đến các yếu tố gia đình và xã hội) đạt tới mục tiêu đặt ra với yêu cầu có được một mặt hoặc nhiều mặt giáo dục-đào tạo ở mức độ cao hơn hẳn các khoá đào tạo đại trà hiện hành trong nước và khu vực.

Theo đây thì trước hết cần phải tách bạch rõ chất lượng cao với chất lượng đại trà để từ đó xác định riêng hai loại mục tiêu đào tạo cao thấp khác nhau. Sự chênh lệch về chất lượng giữa hai mục tiêu này chỉ thể hiện ở một mặt nào đó thôi, hay là ở nhiều mặt, hoặc thậm chí ở tất cả các mặt (toàn diện)? Trên lí thuyết và theo yêu cầu lí tưởng thì nên có chất lượng cao toàn diện, song mục tiêu này đòi hỏi phải có những điều kiện cũng lí tưởng và toàn diện tương ứng.

Vậy chất lượng cao toàn diện và lí tưởng của một cử nhân ngoại ngữ phải đáp ứng được những yêu cầu sau: giỏi toàn diện về tư tưởng, đạo đức, kiến thức văn hoá chung của đại học, còn về chuyên ngành thì phải có lí tưởng nghề nghiệp ngoại ngữ và phải giỏi tiếng Nga, Anh hay Pháp, Hán... ở cả hai mặt thực hành và lí thuyết được lượng hoá rõ ràng trên cơ sở khoa học, nghĩa là phải cao hơn hẳn chất lượng toàn diện của hệ thống đào tạo đại trà hiện nay. Riêng về mặt thực hành ngoại ngữ phải giỏi cả 5

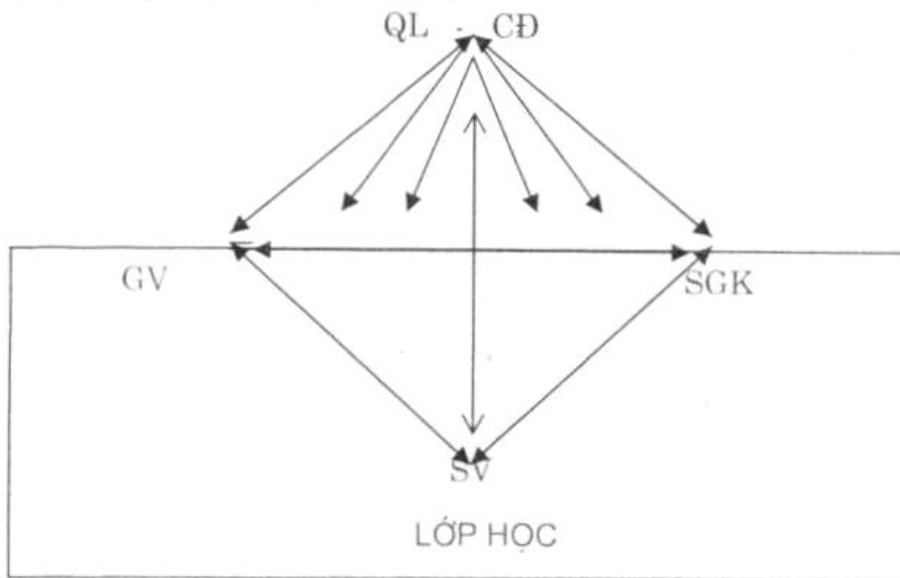
kĩ năng nghe, nói, đọc, viết, dịch tất cả các lĩnh vực đời sống xã hội ở trình độ phổ thông trung học, nhưng về mặt ngôn ngữ học đại cương phải ở trình độ đại học đại trà, còn về mặt lí thuyết ngoại ngữ thì phải nắm bắt được chắc nội dung các kiến thức khoa học chuyên ngành (lí thuyết ngôn ngữ Nga, Anh hoặc Hán, v.v...) và một số ngành khoa học liên quan (văn học, văn hoá-đất nước học, ngôn ngữ học so sánh, Việt ngữ, v.v...). Chất lượng cao lí tưởng như vậy chắc chắn cũng vẫn chỉ là lí tưởng để chúng ta vươn tới trong một tương lai chưa thật gần lắm, bởi vì mọi điều kiện chưa cho phép. Nhưng nếu chỉ cần chất lượng cao riêng về chuyên ngành ngoại ngữ không thôi (các mặt chất lượng khác chỉ ở mức yêu cầu của khối đại học đại trà), thì các yêu cầu về lí tưởng nghề nghiệp và về chuyên ngành thứ tiếng đó cũng sẽ phải đạt được mức như mục tiêu lí tưởng vừa nêu trên.

Song cũng nảy sinh ra một số vấn đề, chất lượng cao có nhất thiết là phải đúng như vậy không, hay là chỉ đòi hỏi cao riêng về mặt thực hành, còn mặt lí thuyết chỉ dừng lại ở mức đại trà? Mà nếu chỉ đòi hỏi cao về mặt thực hành không thôi, thì cũng còn hai mức độ: giỏi cả 5 kĩ năng hay là chỉ cần giỏi nghe, nói, đọc, viết, còn dịch thì ở mức đại trà (đôi với giáo viên)?, hoặc chỉ cần giỏi dịch, nghe, nói (phiên dịch nói) hoặc chỉ cần dịch, đọc, viết (phiên dịch viết), còn các yêu cầu thực hành khác thì cũng ở mức đại trà?

Để có thể trả lời cụ thể các vấn đề trên cần xem xét đầy đủ, chi tiết những nhân tố trực tiếp đảm bảo các điều kiện tạo ra các loại chất lượng cử nhân ngoại ngữ cao đó.

Xưa nay trong xã hội và cả ngành giáo dục vẫn thường quan niệm rằng chất lượng đào tạo là kết quả trực tiếp của quá trình hoạt động giáo dục và dạy-học trong nhà trường do 3 nhân tố thường xuyên gắn bó với nhau, tác động qua lại lẫn nhau mà tạo nên: **giáo viên + sách giáo khoa (phương tiện chủ yếu nhất) + học sinh**. Thực ra công thức được công nhận phổ biến này là chưa hoàn toàn đúng, vì nó không phản ánh đầy đủ và chính xác bản chất của vấn đề, nên mọi sự cố gắng của cả 3 nhân tố trực tiếp có mặt thường xuyên trên lớp ấy lâu nay vẫn không thể đem lại kết quả và chất lượng như mong muốn. Qua nghiên cứu và đúc rút kinh nghiệm thực tiễn, theo chúng tôi nhận định thì hãy còn một nhân tố khác nữa,

tuy xét về khía cạnh hữu hình thì nó đứng ngoài quá trình hoạt động dạy-học hàng ngày trên lớp, nhưng về khía cạnh vô hình thì nó lại thường xuyên hiện hữu trong lớp và đóng vai trò quyết định đối với mọi hoạt động của 3 nhân tố kia: đó là **nhân tố quản lí-chỉ đạo** từ cấp cao nhất ở trung ương đến cấp thấp nhất ở cơ sở (bao gồm các thủ trưởng và các cơ quan phụ trách giáo dục-đào tạo). Bởi vậy thực chất là có 4 nhân tố thường xuyên có mặt trong hoạt động giáo dục-đào tạo của nhà trường, có quan hệ gắn bó chặt chẽ với nhau, tác động qua lại lẫn nhau liên tục để cho ra một sản phẩm đào tạo có chất lượng nhất định nào đó. Có thể sơ đồ hoá quan hệ của 4 nhân tố ấy như sau:



Vị trí và vai trò của mỗi nhân tố đó trong mỗi quan hệ tương tác để tạo ra chất lượng cao trong quá trình đào tạo cử nhân ngoại ngữ sẽ được làm sáng tỏ hơn qua những phân tích dưới đây.

2. Sự tương tác của các nhân tố tham gia đào tạo cử nhân ngoại ngữ chất lượng cao

2.1. Sinh viên

Trong quá trình giáo dục-đào tạo của nhà trường nhân tố sinh viên và người

học nói chung không phải đơn thuần chỉ là đối tượng, mà còn là chủ thể của giáo dục-đào tạo. Một mặt họ vừa phải chịu sự tác động liên tục nhiều chiều từ các nhân tố khác nhằm chuyển giao các giá trị xã hội và tạo ra cho họ một năng lực theo mục đích chung đã xác định, mặt khác họ tích cực, chủ động chọn lọc, tiếp thu những gì phù hợp với mục đích và khả năng của riêng mình để biến những giá trị khách quan bên ngoài thành năng lực chủ quan bên trong của cá nhân mình.

2.1.1. Với tư cách là đối tượng giáo dục

Sinh viên (một nhân tố mang ý nghĩa chất liệu hay nguyên liệu như người ta vẫn nói), thường xuyên chịu sự tác động của 3 nhân tố kia (hoặc chỉ 2 như thường quan niệm) để cho ra sản phẩm có chất lượng mà xã hội mong muốn. Bây giờ ta thử nghiên cứu, xem xét những thuộc tính cơ bản của đối tượng như thế nào để biết mà xử lý thích hợp trong quá trình tương tác giữa 3 nhân tố đó với nó nhằm đạt tối kết quả tối đa có thể được. Sinh viên Việt Nam nói chung và sinh viên ngành ngoại ngữ nói riêng có những đặc điểm mà giáo viên, tác giả sách giáo khoa và người quản lý-chỉ đạo cần tính đến sau đây:

2.1.2. Độ tuổi đã trưởng thành

Ở độ tuổi trưởng thành sinh viên có những đặc điểm tâm-sinh lí chung như:

- Có ý thức đầy đủ về “cái tôi” của mình trong quan hệ với mọi người;
- Có ý thức tương đối rõ ràng về mục đích và động cơ học tập;
- Có nhu cầu nhận thức và phát triển trí tuệ cao;

- Có trí nhớ logic trội hơn trí nhớ máy móc;

- Có khả năng tập trung chú ý cao và lâu mệt mỏi;

- Có kinh nghiệm ngôn ngữ qua tiếng mẹ đẻ, đôi khi còn qua ngôn ngữ thứ hai nữa (sinh viên người dân tộc thiểu số trong lớp sinh viên người Kinh...).

Mỗi đặc điểm của lứa tuổi kể trên đều có vai trò nhất định trong quá trình học tập ngoại ngữ của sinh viên mà bất cứ nhà quản lí giáo dục, tác giả sách giáo khoa và giáo viên nào cũng đều phải tính đến để tìm ra các phương thức chỉ đạo, cách lựa chọn, phân bố, tổ chức nội dung và phương pháp dạy-học cho thích hợp.

2.1.3. Tính chất phân hoá rõ nét về tâm-sinh lí của sinh viên

Đặc điểm này tạo ra trong tầng lớp sinh viên các nhóm khác nhau khá rõ ràng và nhất quán: nhóm thích dạy học, nhóm thích phiên dịch, nhóm thích nghiên cứu lí thuyết, nhóm thích giao tiếp thực hành, nhóm có trí nhớ âm thanh trội, nhóm có trí nhớ hình ảnh trội, nhóm có trí nhớ máy móc trội, nhóm có trí nhớ logic trội, nhóm thiên về tư duy trừu tượng, nhóm lại thiên về tư duy cụ thể, nhóm thích làm việc độc lập, nhóm thích làm việc tập thể, v.v... Rõ ràng là tính chất phân hoá này ở những đặc điểm tâm-sinh lí nêu trên của sinh viên bắt buộc người quản lí, người soạn sách cũng như người đi dạy phải có nhiều biện pháp tiếp cận khác nhau với các nhóm sinh viên khác nhau, mà trước hết và chủ yếu là bằng các văn bản hướng dẫn, bằng một phức hợp sách giáo khoa có độ phân hoá nội dung cao, độ đa

dạng hoá bài tập rộng, và bằng cách tiếp cận sâu sát từng loại đối tượng của giáo viên thì mới đạt hiệu quả và chất lượng cao như mong muốn. Bởi vậy “Nguyên tắc hướng toàn bộ việc giảng dạy của giáo viên phục tùng trọn vẹn việc nắm vững ngoại ngữ của học sinh”, hay cách tiếp cận có phân hoá mà giáo sư Viachutnhép gọi là “cá thể hoá quá trình dạy-học” cần được xem như là phương châm chỉ đạo của người quản lý đối với việc biên soạn sách giáo khoa của tác giả và việc sử dụng đúng phương pháp trong sách giáo khoa vào quá trình giảng dạy của giáo viên, mà ngày nay nhiều người đã đưa ra một khái niệm tương tự, nhưng dễ gây hiểu lầm là “lấy học sinh làm trung tâm”. Với những đặc điểm của đối tượng khác nhau như vậy, cả người dạy lẫn tác giả sách giáo khoa không thể đạt được hiệu quả giáo dục-đào tạo cao theo yêu cầu của người quản lý, nếu như họ bỏ qua chúng và chỉ chú trọng tìm biện pháp tác động một chiều, cứng nhắc, áp đặt theo ý muốn chủ quan của mình. Ngay cả khi họ có ý thức quan tâm đến các đối tượng, nhưng thực chất lại chỉ chú ý vào một nhóm đối tượng có những đặc điểm chung nhất và coi đó như đại diện tiêu biểu cho toàn thể sinh viên trong quá trình dạy-học, thì họ cũng sẽ không thể gặt hái được kết quả đồng đều như mong muốn. Bởi vậy mỗi một nhân tố giáo dục đều phải có những biện pháp tác động vừa đảm bảo thực hiện đầy đủ các yêu cầu cơ bản chung có kết quả, vừa áp dụng các biện pháp sáng tạo linh hoạt, mềm dẻo của riêng mình để tương tác có hiệu quả với các nhóm đối tượng sinh viên, trước hết là thể hiện ở phần nội dung và phương pháp trong chương trình bộ môn, sách giáo khoa và

hoạt động dạy học của giáo viên. Quan điểm “cứng”, “dẻo” còn được PGS Nguyễn Lâm Trung bổ sung thêm nội hàm và nâng lên thành một nguyên tắc, coi nó như “một đường hướng giáo học pháp mềm dẻo”. Đặc biệt trong loại hình “hồ sơ động”, tiêu chí “mềm dẻo” là chủ đạo. Về sách giáo khoa, tức là nói về nhân tố tác giả, PGS Nguyễn Lâm Trung khẳng định: “Nếu xây dựng giáo trình theo quan điểm áp đặt, đóng gói việc giảng dạy chỉ trong những gì giáo trình đề xuất, định ra một cách cứng nhắc các bước đi mà giáo viên phải nhất nhất tuân thủ, thì khi giáo trình được viết ra khó lòng áp dụng một đường hướng giáo học pháp mềm dẻo.” (Tạp chí Khoa học, Ngoại ngữ, ĐHQGHN, số1, 2002, tr. 61). Sau đó ông chốt lại: “Trước hết các giáo trình được biên soạn cần có *phần cứng* và *phần mềm* cần được chỉ rõ”. Đó chính là những định hướng cần áp dụng vào công tác chỉ đạo hoạt động của những nhà làm sách giáo khoa ngoại ngữ thực hành, đồng thời cũng là những điểm lưu ý quan trọng cho công tác dạy học của giáo viên.

2.1.4. Với tư cách là chủ thể của hoạt động giáo dục-đào tạo

Người đi học là thanh niên nên tự nhiên nhìn chung họ rất có ý thức và chủ động sử dụng những đặc điểm chung của tầng lớp mình, kết hợp với những nét tâm-sinh lí của riêng mình để tiếp thu các phương hướng chỉ đạo của cấp trên mà áp dụng vào trong hoạt động học tập dựa trên sách giáo khoa chung và dưới sự hướng dẫn, giúp đỡ của giáo viên, nhưng mà theo một kiểu cách riêng phù hợp, thiết thực và có lợi nhất cho mình. Những sinh viên thuộc các nhóm khá

giỏi về từng mặt thường có ý thức chọn lọc và có thái độ phê phán, chứ không chịu hoàn toàn lệ thuộc vào sự hướng dẫn chung chung của cấp trên, vào nội dung cứng nhắc của sách giáo khoa và phương pháp giảng dạy đội từ trên xuống của giáo viên. Như vậy là ở đây người sinh viên không chỉ đóng vai trò thụ động tiếp thu đơn thuần những gì được 3 nhân tố kia bày đặt sẵn, mà họ đã có ý thức và khả năng trực tiếp thay đổi, thêm bớt và nhào nặn chúng theo một định hướng mục tiêu, nội dung, phương pháp riêng, thích hợp với mình để biến chúng trở thành cái vốn sở hữu trí tuệ của riêng bản thân mình.

Tóm lại, cần nắm bắt được đầy đủ những đặc điểm cơ bản của sinh viên ngay từ khi tuyển chọn (đầu vào) để có biện pháp tổ chức quản lý và phối hợp tác động sư phạm phù hợp trong cả quá trình đào tạo thì mới có được chất lượng như mong muốn về sản phẩm ở đầu ra là cử nhân ngoại ngữ chất lượng cao.

2.2. Giáo viên

Giáo viên luôn luôn được xác định là nhân tố trực tiếp có tác dụng rất lớn đến kết quả giáo dục và đào tạo trong khuôn khổ những điều kiện tiên quyết đã được thiết lập đầy đủ. Thầy giáo chính là người chuyển tải trực tiếp các kiến thức và hình thành cho các nhóm sinh viên khác nhau những kỹ năng theo đúng mục đích, yêu cầu của chương trình do cơ quan đào tạo quy định, trong những hoàn cảnh dạy-học cụ thể, thông qua các phương tiện dạy học đa dạng, mà trước hết và chủ yếu là sách giáo khoa. Hoạt động đào tạo của giáo viên góp phần tạo ra chất lượng cao đến đâu là

tuỳ thuộc vào năng lực của mỗi người. Ở người giáo viên ngoại ngữ năng lực đào tạo lại do những yếu tố sau đây tạo nên:

2.2.1. Thuộc tính dân tộc của người dạy thứ tiếng nước ngoài

Giáo viên có thể là người Việt hoặc người nước ngoài (Anh, Nga, Pháp, Nhật, Đức, Hàn, v.v...). Giữa họ có nhiều điểm rất khác nhau, nhiều điểm mạnh của người Việt là những điểm yếu của giáo viên nước ngoài, và ngược lại. Chẳng hạn, trình độ hiểu biết tiếng Việt, tiếng nước ngoài, sự am hiểu văn hoá, phong tục tập quán Việt Nam và nước ngoài của giáo viên người Việt và giáo viên nước ngoài rất khác nhau. Hiển nhiên là xuất phát từ những lợi thế và nhược điểm của mình, mỗi loại giáo viên sẽ tiếp thu các ý kiến chỉ đạo chuyên môn của cấp trên, sẽ vận dụng và khai thác tiềm năng sách giáo khoa và các phương tiện dạy học ngoại ngữ, cũng như sẽ có cách tiếp cận sinh viên người Việt theo kiểu riêng của mình, có khi trái ngược nhau, khiến cho có thể xảy ra khả năng thực hiện mục đích và yêu cầu của chương trình đào tạo không giống nhau.

2.2.2. Phẩm chất chính trị, mục đích và động cơ của người dạy

Nếu là giáo viên Việt Nam thì đó là tinh thần yêu quý, tôn trọng đối với tiếng nói và văn hoá nước ngoài cụ thể ấy, là lòng yêu ngành, yêu nghề, thương yêu và tôn trọng người học, đồng thời luôn giữ vững lòng tự hào, tự tôn dân tộc, song lại cũng có thể lệch về thái độ tự ti, sùng ngoại (thường biểu hiện nhiều hơn), hoặc lệch về tư tưởng tự kiêu bài ngoại (thường ít gặp hơn). Còn nếu là giáo viên nước ngoài thì chúng ta chỉ có thể biết

trước đại thể là họ nhiệt tình, say sưa truyền bá ngôn ngữ và văn hoá của họ, còn thái độ đối với đất nước, con người và sinh viên Việt Nam của họ thì khó có thể biết trước được, nên ảnh hưởng giáo dục-đào tạo của họ phải thông qua hoạt động thực tiễn của mỗi giáo viên đến từ mỗi nền văn hoá khác nhau dưới sự giám sát, chỉ đạo của phía Việt Nam mới có thể nắm được cụ thể để có biện pháp điều chỉnh phù hợp.

2.2.3. Năng lực chuyên môn và kinh nghiệm sư phạm

Đặc điểm này của cả giáo viên Việt Nam lẫn chuyên gia nước ngoài thể hiện ở trình độ ngoại ngữ, mức độ thấu hiểu, nắm vững mục đích, yêu cầu, nội dung, phương pháp quy định trong chương trình bộ môn được thể hiện trong các sách giáo khoa. Cần khẳng định lại một điều quan trọng là đối với giáo viên thì sách giáo khoa vừa là nội dung, phương pháp, phương tiện chủ yếu trong hoạt động dạy-học, vừa là đơn đặt hàng xã hội đã được thể hiện trong chương trình bộ môn mà cơ quan quản lý-chỉ đạo trao cho để theo đó mà thực hiện. Song trên thực tế thì ở nơi này nơi khác, lúc này lúc khác vẫn thường xuất hiện một vài điều kiện không đúng với những điều quy định chung đã ban hành từ trước, thí dụ: yêu cầu đánh giá (thi lên lớp và thi tốt nghiệp) thay đổi, số tiết lên lớp bị cắt giảm, sĩ số quá ít hoặc quá đông, không có đủ sách giáo khoa và phương tiện dạy-học, v.v... Điều này đòi hỏi mỗi giáo viên phải tự điều chỉnh kế hoạch, yêu cầu, nội dung, phương pháp sử dụng sách giáo khoa theo khả năng riêng của mình, nhiều khi vượt cả ra ngoài phạm vi yêu cầu nội dung của sách giáo khoa hiện

hành (bỏ qua phần này, bổ sung thêm phần kia, tăng cường luyện tập ở những khâu mà kì thi đòi hỏi, v.v...) để cố gắng đạt học sinh của mình đạt được mục tiêu cụ thể của mỗi năm học. Cũng chính ở điểm này giáo viên Việt Nam và nước ngoài đều có được ưu thế là rất sát đối tượng học sinh, biết được chi tiết và đầy đủ về mục đích, động cơ, hứng thú, nguyện vọng, sở trường, điều kiện... cụ thể của lớp mình phụ trách qua từng năm dạy học, nên thường có những phương án chỉnh lí, bổ sung thích hợp, chỉ có điều là khả năng sáng tạo, kinh nghiệm nghề nghiệp, điều kiện làm việc của họ rất khác nhau và cũng rất không giống như tác giả của sách giáo khoa.

Tóm lại, muốn cho hiệu quả đào tạo được thật cao thì phải xây dựng được đội ngũ giáo viên có năng lực phẩm chất và năng lực tương ứng, cần hiểu rõ và theo sát các đối tượng giáo viên để hỗ trợ họ và có cách sử dụng phù hợp với năng lực và điều kiện dạy-học của họ.

2.3. Hệ thống sách giáo khoa ngoại ngữ (phương tiện dạy-học nói chung)

2.3.1. Vị trí, vai trò sách giáo khoa ngoại ngữ

Hệ thống sách giáo khoa ngoại ngữ bao gồm cả thực hành và lí thuyết, cả chuyên ngành ngoại ngữ và cả văn hoá-đất nước học liên quan là một nhân tố mang tính chuyên môn rất quan trọng, không thể thiếu được trong toàn bộ hoạt động giáo dục-đào tạo sinh viên. Vai trò, vị trí và chức năng của hệ thống sách giáo khoa được thể hiện trong những mối quan hệ nhiều chiều, đa dạng và phức tạp với 3 nhân tố còn lại như đã nói ở

trên. Với người dạy và người học thì đó là nội dung, phương pháp và phương tiện chủ yếu để mỗi nhân tố này sử dụng theo vị thế và phương thức riêng của mình để cùng đạt mục đích chung là chất lượng và hiệu quả dạy-học của chuyên ngành ngoại ngữ theo đơn đặt hàng của xã hội. Với cơ quan quản lí-chỉ đạo thì đó là những văn bản chuyên môn cụ thể hoá đường lối, phương hướng, nội dung, phương pháp chính thức của nhà nước, đồng thời là phương tiện theo dõi, kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy-học trong nhà trường.

Cho dù các phương tiện dạy học ngoại ngữ có phát triển phong phú, đa dạng đến đâu chăng nữa thì vẫn phải thừa nhận vị trí hàng đầu có tính chất quyết định nhất trong việc thực hiện mục tiêu đào tạo cử nhân chất lượng cao là **phức hợp sách giáo khoa ngoại ngữ thực hành**. *Đây được coi là một phức hợp những phương tiện thiết yếu nhất chuyển tải đầy đủ và nhất quán hệ thống kiến thức ngoại ngữ và hệ thống bài tập rèn luyện thực hành ở các dạng hoạt động giao tiếp phù hợp với đối tượng người dạy và người học, với mục tiêu, yêu cầu, nội dung, điều kiện và phương pháp quy định trong chương trình và kế hoạch của môn ngoại ngữ thực hành do cơ quan giáo dục-đào tạo có thẩm quyền ban hành để phục vụ hoạt động dạy-học của giáo viên và học sinh, là công cụ theo dõi, giám sát hoạt động dạy-học, đồng thời là căn cứ chủ yếu để kiểm tra kết quả dạy-học bộ môn thực hành tiếng*. Tuy nhiên, bên cạnh nó còn có cả một loạt các tài liệu giáo khoa quan trọng khác của những năm học cuối hợp lại thành *một hệ thống sách giáo khoa ngoại ngữ* có nhiệm vụ chuyển tải những

thông tin văn hoá, khoa học, giáo dục theo hệ thống kiến thức lí thuyết riêng của từng lĩnh vực chuyên ngành có liên quan trong mỗi ngoại ngữ như: ngữ âm học, từ vựng học, hình thái học, cú pháp học, tu từ học, đất nước học, văn hoá-ngôn ngữ học, văn học, lí luận dịch, giáo dục pháp bộ môn, v.v...

2.3.2. Chức năng của sách giáo khoa ngoại ngữ

Chức năng của sách giáo khoa hiểu theo lí luận dạy học là các thuộc tính quy định về nội dung và nhiệm vụ của sách nhằm đáp ứng mục đích, yêu cầu của giáo dục-đào tạo để hình thành và phát triển nhân cách học sinh. Với vai trò là một trong 4 nhân tố chủ yếu trực tiếp tham gia quá trình đào tạo, các loại sách giáo khoa đều phải thực hiện một loạt những chức năng khác nhau như: thông tin, cải biến, hệ thống hoá, củng cố, tự học, tích hợp, phối hợp và giáo dục-phát triển. Sách giáo khoa ngoại ngữ dành cho sinh viên Việt Nam chuyên ngữ trong điều kiện ngoài môi trường bản ngữ có những chức năng chủ yếu như sau:

a. Giáo dục. Là một nhân tố tác động hàng ngày đến ý thức và tình cảm của sinh viên, sách giáo khoa ngoại ngữ không thể không tham gia thực hiện một trong các chức năng quan trọng nhất của giáo dục đại học là góp phần định hình và hoàn thiện nhân cách của người thanh niên trí thức Việt Nam xã hội chủ nghĩa trên cả hai mặt phẩm chất tư tưởng-đạo đức và năng lực hoạt động nghề nghiệp theo mục tiêu đào tạo. Chức năng giáo dục đòi hỏi mọi nội dung được

đưa vào sách giáo khoa thông qua các kênh chữ, kênh hình, kênh tiếng đều phải mang tính giáo dục và phải có tác dụng phát triển, từng bước nâng cao tư tưởng-đạo đức và năng lực hành động cho sinh viên. Trong môi trường văn hoá ngoại ngữ cần đặc biệt quan tâm đến chức năng giáo dục hơn bất cứ môn học nào khác.

b. Thông tin. Chức năng thông tin của sách giáo khoa ngoại ngữ thể hiện trước hết ở việc cung cấp các nội dung kiến thức về môn ngoại ngữ, về đất nước, con người sản sinh ra ngoại ngữ đó, ở việc hướng dẫn hình thành các kỹ năng giao tiếp bằng ngoại ngữ, đồng thời không quên giới thiệu về Việt Nam. Khi cung cấp thông tin cần chú trọng đến chất lượng sao cho phù hợp với mục tiêu đào tạo, lại hấp dẫn đối với người học. Hơn nữa để thông tin được tiếp thu có hiệu quả trong sách giáo khoa cần cân nhắc liều lượng sao cho phù hợp với trình độ, vừa sức tiếp thu của sinh viên ở từng giai đoạn và độ sâu sao cho tương ứng với vốn tri thức nền ở mỗi cấp của người học. Như vậy có nghĩa là mọi thông tin đưa vào sách giáo khoa ngoại ngữ thực hành đều cần được cải biên, chỉnh sửa theo mục đích của giáo dục, theo yêu cầu của sư phạm, chứ không lấy nguyên vẹn toàn bộ kiến thức theo hệ thống khoa học vốn có của nó, đồng thời cần phải có độ mở nhất định, nhưng cuối cùng phải quy tụ chúng cho hợp với hệ thống khoa học đó. Dựa vào nội dung và tính chất của thông tin, sách giáo khoa cần tận dụng tối đa các kênh chữ, kênh tiếng, kênh hình dưới tất cả các dạng thể hiện của chúng.

c. Hướng dẫn. Là loại phương tiện dạy-học chủ yếu, sách giáo khoa ngoại ngữ đương nhiên phải có những chỉ dẫn tường tận và dễ hiểu thì người dạy và người học mới nắm được đầy đủ ý đồ chung của tác giả từng bộ sách, và mục đích yêu cầu của từng kiến thức ngôn ngữ-văn hoá, từng kỹ năng giao tiếp, nhờ đó mới sử dụng sách giáo khoa một cách có hiệu quả. Những hướng dẫn phải nhằm giúp cho thầy trò biết phân biệt đâu là trọng tâm, đâu là cơ bản, biết thực hiện đúng yêu cầu của mỗi bài làm, biết được cách tổ chức dạy-học trên lớp, cách tự ôn luyện ở nhà, cách kiểm tra và đánh giá, kể cả cách tự kiểm tra và đánh giá... Hình thức hướng dẫn thể hiện trong lời nói đầu của sách và nhất là trong từng chương, từng mục và ở các đầu đề bài tập, bài ôn. Trong điều kiện cho phép, có thể soạn một quyển hướng dẫn giáo viên riêng kèm theo sách giáo khoa ngoại ngữ thực hành.

d. Kích thích. Hoạt động dạy học ngoại ngữ, nhất là ở giai đoạn ban đầu đòi hỏi hầu như suốt ngày phải thực hành nghe, nói, đọc, viết bằng tiếng nước ngoài, còn sang giai đoạn sau phải đi vào những phần lí thuyết chuyên môn khô khan, khó hiểu, dễ khiến sinh viên mệt mỏi, nảy sinh tâm lí chán nản. Bởi vậy sách giáo khoa phải có chức năng kích thích, gây hứng thú thường xuyên cho người dạy và người học. Muốn vậy sách giáo khoa phải hấp dẫn cả ở nội dung lẫn hình thức. Về hình thức tính hấp dẫn thể hiện bằng hình ảnh, kiểu chữ và màu sắc phù hợp với quan niệm thẩm mỹ của thanh niên Việt Nam. Còn về nội dung sách giáo khoa hấp dẫn ở tính chất mới mẻ, trí tuệ và lí thú của những thông tin, do đó mang lại cho sinh viên

nguồn tri thức và cảm xúc ngày càng phong phú hơn. Tính hấp dẫn sẽ làm người học có được ấn tượng sâu sắc, nên dễ nhớ và nhớ lâu. Nếu ngược lại, sách giáo khoa sẽ giảm giá trị giáo dục. Song không nên biến sách giáo khoa thành phương tiện giải trí, vì sự lạm dụng hình thức có thể khiến người học sao nhãng nhiệm vụ trọng tâm.

Tóm lại, để có thể thực hiện được đúng vị trí, vai trò, chức năng phải có của sách giáo khoa và phương tiện dạy-học trong đào tạo cử nhân ngoại ngữ chất lượng cao thì nhất thiết phải quan tâm chỉ đạo xây dựng hoàn chỉnh hệ thống sách giáo khoa phù hợp, trọng tâm là **phù** hợp sách giáo khoa ngoại ngữ thực hành.

2.4. Cơ quan quản lí-chỉ đạo giáo dục-đào tạo

Cơ quan quản lí-chỉ đạo bao gồm từ cấp bộ đến cấp cơ sở là trường, khoa và tổ bộ môn. Đây là nhân tố quan trọng nhất, có tác dụng quyết định đến toàn bộ hoạt động dạy và học để tạo ra sản phẩm giáo dục từ đầu vào đến đầu ra, mà trình độ am hiểu về các bộ môn trong hệ thống giáo dục-đào tạo của cơ quan quản lí-chỉ đạo lại có ý nghĩa quyết định đối với chất lượng của công tác tổ chức, điều phối, đảm bảo các điều kiện cần thiết cho sự tương tác của cả 4 nhân tố để tạo ra chất lượng cao. Là nhân tố không trực tiếp xuất hiện thường xuyên trong quá trình dạy học trên lớp, nên thường không được coi là nhân tố tạo nên chất lượng dạy học của từng môn, nhưng trên thực tế nó lại trực tiếp chi phối toàn bộ quá trình hoạt

động của cả 3 nhân tố kia, trước tiên là bằng những công cụ điều khiển như sau:

2.4.1. Quyết định đưa môn học vào chương trình đào tạo với tư cách là môn chính, môn phụ hay môn tự chọn, hoặc là bỏ hẳn không dạy môn.

2.4.2. Phê duyệt chương trình môn học, trong đó xác định rõ mục đích, yêu cầu, thời lượng, kế hoạch, nội dung, phương hướng phương pháp làm cơ sở cho việc biên soạn sách giáo khoa và việc thanh tra, đánh giá hoạt động dạy-học.

2.4.3. Đảm bảo các phương tiện, tài liệu giáo khoa tối thiểu cần thiết, phù hợp và kịp thời cho hoạt động dạy học của giáo viên và học sinh.

2.4.4. Tuyển chọn, bố trí, sử dụng giáo viên phù hợp yêu cầu dạy-học theo mục tiêu môn học (số giờ lên lớp và chất lượng chuyên môn của giáo viên ở từng lớp).

2.4.5. Tuyển chọn, phân bố học sinh vào lớp học phù hợp yêu cầu mục tiêu đào tạo (số lượng và chất lượng đầu vào, sĩ số học sinh mỗi lớp).

2.4.6. Giám sát, thanh tra, chỉnh đốn, hỗ trợ các hoạt động dạy-học của thầy và trò.

2.4.7. Quy định nội dung và hình thức thi hết môn học (hạn chế hay không hạn chế nội dung thi, thi nói hay thi viết, hoặc kết hợp cả hai hình thức...).

2.4.8. Phê duyệt và công nhận kết quả dạy-học (dựa theo đúng yêu cầu của chương trình hay là có điều chỉnh lên xuống các chuẩn theo những lí do ngoài chuyên môn).

2.4.9. *Đánh giá, khen chê, thi hành các chính sách khuyến khích, đãi ngộ* thoả đáng đối với giáo viên, sinh viên, tác giả sách giáo khoa.

3. Một vài kết luận

Tổng hợp tất cả các phân tích trên cho thấy rất rõ một điều là: công tác quản lí-chỉ đạo đóng vai trò quyết định nhất, thực chất chỉ có nó mới tạo ra và điều phối toàn bộ những điều kiện tiên quyết cho tất cả các nhân tố tồn tại và hoạt động. **Sự phối hợp, tương tác giữa giáo viên, sinh viên và sách giáo khoa đạt được chất lượng và hiệu quả tới đâu phụ thuộc rất nhiều, có khi phụ thuộc hoàn toàn, vào những điều kiện tiên quyết và bức thiết hàng ngày do nhân tố quản lí-chỉ đạo chi phối.** Cho nên chất lượng và hiệu quả của dạy-học nói chung và của từng môn học trong nhà trường nói riêng bao giờ cũng là kết quả tổng hợp do cả 4 nhân tố kể trên tạo ra, chứ không bao giờ chỉ phụ thuộc vào một nhân tố đơn thuần. Dĩ nhiên mỗi nhân tố có phần đóng góp và trách nhiệm riêng, đồng thời lại cũng có phần chia sẻ trách nhiệm và thành tích với tất cả các nhân tố khác tùy theo vị trí và sự năng động chủ quan của mình. Vậy nếu muốn thực sự có chất lượng đào tạo cao nhất thiết

phải tổ chức phối hợp tốt cả 4 nhân tố, trong đó nhân tố quản lí-chỉ đạo đóng vai trò chủ trì và chủ động tiến hành phối hợp đồng bộ các biện pháp cần thiết có liên quan trong toàn hệ thống giáo dục-đào tạo. Quan niệm và thực trạng tách rời nhân tố quản lí-chỉ đạo ra khỏi các nhân tố khác trong cả quá trình giáo dục-đào tạo như từ trước tới nay là nguyên nhân chủ yếu của phần lớn những yếu kém và sa sút trong ngành, bởi vì suy cho cùng thì chính nhân tố đó chứ không phải ai khác có vị trí và vai trò quyết định trực tiếp trước tiên và sau cùng đối với mọi người, mọi việc trong cả quá trình hoạt động của 4 nhân tố để tạo ra chất lượng đào tạo. Để chứng minh, xin nhắc lại sự việc đã nêu trên: bằng chữ kí của một vị lãnh đạo Bộ Giáo dục khoa tiếng Trung đã biến mất cả thầy, trò và các loại phương tiện dạy-học liên quan, cho tới nay khoa Trung đã được khôi phục, nhưng đội ngũ giáo viên thì còn lâu mới có được trình độ như trước, nói chi đến chất lượng cao trong thời gian trước mắt. Xin kết luận thẳng thắn bằng một câu: **Chất lượng cao phụ thuộc trước hết ở nhân tố quản lí-chỉ đạo.** Vậy chúng ta hãy bắt đầu từ đây: lựa chọn, quyết định, tạo dựng và điều phối toàn bộ guồng máy giáo dục-đào tạo cử nhân ngoại ngữ theo yêu cầu chất lượng cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Зимняя И.А. Личностно-деятельный подход в обучении русскому языку как иностранному. Русский язык за рубежом. №5. 1985.
2. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности// Основы теории речевой деятельности// АН. СССР. М. 1974.

3. Нгуен Чонг Зо. Теория учебника практического курса русского языка для студентов-филологов. М. 1998.
4. Bùi Hiền, *Bàn về sách giáo khoa tiếng Nga trong trường phổ thông Việt Nam*, *Sư phạm Ngoại ngữ*, số 3, 4, 1978, 1979.
5. Bùi Hiền, *Via-chup-nhép, Tiếng Nga, quyển 1, Sách giáo viên*, Hà Nội - Matxcơva, 1978.
6. Hoàng Lai, Nguyễn Tuyết Minh, Trương Đình Bính, *Tiếng Nga cho sinh viên các khoa ngoại ngữ Việt Nam*, Hà Nội - Matxcơva, 1990.
7. Nguyễn Lân Trung, *Thiết kế và biên soạn giáo trình thực hành ngoại ngữ*, Đại học Quốc gia Hà Nội, *Tạp chí Khoa học*, Ngoại ngữ, số 1, 2002.

VNU. JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.XX, N_o2, 2004

HIGH QUALITY FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Assoc.Prof.Dr. Bui Hien

National Institute for Education Strategy and Curriculum Development

In this article the author presents the basic and important issues of high quality foreign language training process. The author highlights four main sectors participating into the high quality foreign language training: learners, lecturers, linguistic textbooks, and education and training management. According to the author, there is an interactive relationship among these sectors and the fourth one plays the key role affecting the rest ones.