NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ PHƯƠNG PHÁP TRONG TRÀO LƯU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC NGOẠI NGỮ CỦA THẾ KỶ XXI

Lê Văn Canh (*)

Chúng ta đang sống những năm đầu của thế kỷ XXI với bao biến động mà không một nhà tương lai học nào có thể đưa ra được những dự đoán chính xác về thế giới ngày mai của chúng ta sẽ ra rao. Sự thay đổi đang diễn ra với tốc độ chóng mặt trong mọi lĩnh vực hoạt động của con người. Giáo dục cũng đang bị cuốn theo cơn lốc của thời đại mà đặc trưng của nó là xu hướng "toàn cầu hóa" và "số hóa". Giáo dục luôn luôn chịu sự chi phối của điều kiện kinh tế, bối cảnh văn hóa xã hội và đường lối chính trị của quốc gia trong một giai đoạn lịch sử nhất định. Một khi những yếu tố đó thay đổi, giáo dục tất yếu phải thay đổi theo. Đổi mới là một đòi hỏi khách quan trong giáo dục. Sự thay đổi trong mục tiêu giáo dục và điều kiện chính trị, kinh tế, văn hóa-xã hội để thực hiện giáo dục đặt ra yêu cầu phải đổi mới giáo dục để giáo dục tiếp tục khẳng định vai trò của nó trong tiến trình phát triển của quốc gia và của nhân loại. Vậy thì tại sao trong bối cảnh hiện nay, mục tiêu đổi mới giáo dục vẫn chỉ dừng lại ở những chủ trương, những khuyến nghị của các nhà giáo dục và quản lý giáo dục không những ở riêng nước ta mà còn ở nhiều quốc gia phát triển và đang phát triển khác trên khắp các châu lục của hành tinh này? Phải chăng, sự thành công hay thất bại của giáo dục không chỉ có nguyên nhân ở phương pháp dạy học, điều kiện vật chất của nhà trường và tài liệu dạy học hay ta vẫn gọi là sách giáo khoa (ở bậc phổ thông) hoặc giáo trình (ở bậc đại học)? Nếu đúng như vậy thì còn những nguyên nhân gì nữa? Tôi cho rằng chỉ có thể chỉ ra đúng nguyên nhân cơ bản nhất của thành công hay thất bại trong giáo dục thì chúng ta mới có thể thực hiện thắng lợi mục tiêu đổi mới giáo dục làm cho giáo dục phục vụ tốt hơn nữa quá trình hội nhập của đất nước. Trong bài viết này, tôi có ý định đi tìm câu trả lời cho những câu hỏi trên trong giới hạn của lĩnh vực dạy ngoại ngữ. Tuy bài viết chỉ bàn đến các vấn đề liên quan đến đổi mới giáo dục ngoại ngữ, nhưng tôi tin rằng đây cũng sẽ là những gợi ý cho đổi mới giáo dục nói chung.

Lịch sử phát triển của phương pháp dạy ngoại ngữ

Cho đến nay vẫn chưa có được một định nghĩa thống nhất về phương pháp dạy học. Trên thực tế phương pháp dạy học được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau, tùy thuộc cơ sở lý thuyết được sử dụng và hiểu biết của chúng ta về bản chất của quá trình dạy học. Chẳng thế mà có không ít người đã nhầm giữa khái niệm phương pháp dạy học với quan điểm dạy học và với thủ thuật dạy học khi họ cố gắng

(*) Th.S., Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội

truyền bá cho những cái gọi là "*phương pháp dạy học nêu vấn đề*", hay "*phương pháp dạy học tự khám phá*" v.v...Tuy nhiên có thể nói một cách khái quát rằng phương pháp dạy học ngoại ngữ là một quy trình lên lớp có hệ thống quy định các hoạt động trong lớp học được dựa trên một trường phái lý thuyết cụ thể về ngôn ngữ và hoạt động dạy ngôn ngữ. Đến đây ta có thể thấy được tính chất phức tạp của vấn đề là khi các lý thuyết về ngôn ngữ học, tâm lý học và giáo dục học thay đổi thì nội hàm của khái niệm phương pháp dạy ngoại ngữ cũng thay đổi theo. Do vậy, cần có một cách nhìn hệ thống về lịch sử phát triển của phương pháp dạy ngoại ngữ để từ đó chúng ta có thể đưa ra những đề xuất về đổi mới, nếu không chúng ta sẽ rơi vào căn bệnh của chủ nghĩa giáo điều và nỗ lực đổi mới phương pháp dạy sẽ có kết cục như câu chuyện ngụ ngôn "Đẽo cày giữa đường".

Chúng ta có thể rút ra được nhiều điều bổ ích cho hôm nay và ngày mai trên cơ sở hiểu biết về những gì xảy ra ngày hôm qua. Nói cách khác, điều quan trọng là phải hiểu được bối cảnh lịch sử, xã hội của phương pháp dạy học vì suy cho cùng thì giáo dục ngoại ngữ cũng như bất cứ lĩnh vực nào khác của đời sống xã hội đều phải thể hiện "*khí chất của thời đại*" trong cả nội dung, hình thức và phương pháp sư phạm. Mọi khoa học đều phát triển theo tiến trình riêng và các lý thuyết khoa học cũng tiến hóa theo quy luật chung là cái sau kế thừa, tiếp thu có phê phán cái trước để đạt trình độ phát triển cao hơn về chất. Món nộm hoa chuối một thời bị người ta khinh rẻ bỗng chốc được chế biến một cách tinh xảo hơn bằng những gia vị mới để trở thành đặc sản trong thực đơn của các nhà hàng sang trọng. Nói khác đi, đổi mới thực chất là bước phát triển cao hơn của những gì thuộc về truyền thống. Mặt khác, món nộm hoa chuối chỉ có thể là đặc sản ở Việt Nam hay một vài quốc gia khác chứ không thể là một văn hóa ẩm thực nhân loại. Để đổi mới phương pháp dạy học thành công, thì nội dung đổi mới phải phù hợp với bối cảnh chung của đời sống văn hóa, xã hội và quan trọng hơn là phải được người sử dụng chấp nhận.

Với cách đặt vấn đề như vậy, chúng ta hãy nhìn lại xã hội phương tây, nơi phát sinh hầu hết các phương pháp dạy học nói chung và dạy ngoại ngữ nói riêng. Thế kỷ 17, 18 và 19 việc dạy ngoại ngữ ở các nước phương tây gắn với việc dạy và học tiếng La tinh và tiếng Hy Lạp với mục đích là đề cao chất trí tuệ của những người sử dụng các ngoại ngữ này với tư cách là những người thông thái. Với mục đích như vậy, thì dạy ngoại ngữ đặt trọng tâm vào việc dạy các quy tắc ngữ pháp, các cấu trúc cú pháp cùng với việc ghi nhớ từ vựng và dịch các tác phẩm văn học. Vào cuối thế kỷ 19, phương pháp cổ điển này được đặt tên là phương pháp Ngữ pháp-Dịch, một cái tên nói lên mục tiêu của việc dạy ngoại ngữ và nó được sử dụng để dạy các ngoại ngữ khác ở châu Âu.

Trong những thập niên 1950 và 1960 của thế kỷ 20, phương pháp Ngữ pháp-Dịch đã không còn đáp ứng được đòi hỏi của xã hội châu Âu sau thế chiến thứ hai và các nhà nghiên cứu cũng như các nhà sư phạm tìm cách đưa ra một phương pháp dạy ngoại ngữ mới thay thế nó cho phù hợp với đòi hỏi của xã hội mới. Cuộc cách mạng trong ngôn ngữ học do NoamChomsky, nhà ngôn ngữ học người Mỹ, khởi xướng bằng trường phái ngôn ngữ học cải biến -tạo sinh (Transformative - Generative Linguistics)

cùng với sự phát triển mạnh mẽ của trường phái Tâm lý học hành vi (Behaviourism) ở Bắc Mỹ do nhà tâm lý học người Mỹ John B. Watson sáng lập và sau này là trường phái Tâm lý học nhận thức (Cognitivism) và Tâm lý học nhân bản (Humanism) đã cho ra đời một loạt các phương pháp dạy ngoại ngữ khác nhau. Kết quả là một giai đoạn kéo dài ba thập kỷ từ 1950 đến những năm đầu của thập kỷ 1980 được gọi là "Kỷ nguyên của phương pháp" (The Age of Methods). Các phương pháp mới được phổ biến, đáng chú ý nhất là Phương pháp trực tiếp (cuối thế kỷ 19 bắt đầu từ Pháp và Đức), Phương pháp nghe-nói (1940-1960 bắt đầu từ Bắc Mỹ, trong khi đó ở Vương quốc Anh người ta phổ biến Phương pháp tình huống - *Situational Language Teaching* - hay Phương pháp khẩu ngữ - *The Oral Approach*) và các Phương pháp giao tiếp được gọi chung là *Communicative Language Teaching*. Tất cả các phương pháp được phổ biến trong giai đoạn này trừ các phương pháp giao tiếp đều chịu sự chi phối của triết học khách quan luận, đề cao vai trò của người dạy, coi trọng kết quả mà bỏ qua quy trình và theo đó một quy trình dạy học được cấu trúc chặt chẽ, dập khuôn theo kiểu quản lý McDonald được đưa ra để thực hiện.

Vào đầu thập kỷ 1970 của thế kỷ 20, sự bùng phát về thương mại và du lịch cùng làn sóng di cư xảy ra ở châu Âu và Bắc Mỹ đặt ra yêu cầu về khả năng giao tiếp khẩu ngữ chủ yếu bằng tiếng Pháp và tiếng Anh. Sự thành công của chương trình hòa trộn (Immersion) dùng tiếng Pháp để vừa dạy các môn học khác vừa dạy tiếng Pháp cho những người nói tiếng Anh ở Ca- na- da kết hợp với nhu cầu xã hội mới đối với ngoại ngữ đã dẫn đến sự ra đời của quan điểm dạy ngoại ngữ giao tiếp, coi trọng khả năng sử dụng ngoại ngữ để truyền đạt và thông hiểu nội dung giao tiếp cũng như các quy tắc ngôn ngữ học xã hội chứ không phải quy tắc ngữ pháp đơn thuần, chấp nhận lỗi về ngữ pháp và phát âm. Quan điểm dạy ngoại ngữ giao tiếp đề cao vai trò của người học, chú trọng các hoạt động học trải nghiệm và được tình huống hóa cũng như khả năng diễn đạt nội dung giao tiếp của người học. Mặc dù có rất nhiều tiến bộ so với các phương pháp dạy ngoại ngữ trước nó, quan điểm giao tiếp cũng bị chỉ trích nhiều do không dựa trên một cơ sở lý thuyết ngôn ngữ học và tâm lý học vững vàng nên trìu tượng và không phù hợp với nhiều đối tượng và điều kiện dạy ngoại ngữ. Bên cạnh đó quy trình dạy học theo các phương pháp giao tiếp này vẫn dập khuôn và cứng nhắc.

Tóm lại, tất cả các phương pháp dạy ngoại ngữ đó có chung một nhược điểm đó là chúng được dựa trên một khung lý thuyết nhất định và được xây dựng trên cơ sở những kết quả nghiên cứu về quá trình tiếp thu ngôn ngữ thứ hai của một nhóm người học cụ thể, trong một môi trường sư phạm, văn hóa và xã hội cụ thể. Khi được khái quát hóa và đưa ra áp dụng ở đối tượng người học khác với những điều kiện khác thì không mang lại kết quả mong muốn. Nói theo lời của Larsen-Freeman (2000) thì các phương pháp đó cho ta biết dạy cái gì, dạy như thế nào, nhưng lại không cho ta biết ai dạy, dạy cho ai, dạy khi nào và dạy để làm gì. Nghĩa là không bao giờ có một phương pháp dạy học tối ưucho mọi đối tượng và trong mọi điều kiện (Prahbu 1990). Tuy nhiên cũng cần phải thấy rằng tất cả các phương pháp dạy ngoại ngữ từ trước đến nay tuy có những

nét khác nhau về nội dung, mục đích và con đường đưa người học đến trình độ sử dụng ngoại ngữ thành thạo, nhưng các phương pháp đó không loại trừ lẫn nhau mà bổ sung cho nhau trong quá trình phát triển đi lên của khoa học giáo dục, ngôn ngữ học, và tâm lý học.

Vào đầu những năm 1990, thất bại trong công cuộc tìm kiếm một phương pháp dạy học tối ưu nhất có thể khái quát hóa và áp dụng cho mọi lúc mọi nơi, mọi đối tượng dạy và học ngoại ngữ đã đưa đến sự xuất hiện một trào lưu mới gọi là trào lưu "hậu phương pháp" (Prahbu 1990; Brown 1994; Nunan 1995; Woodward 1996) khẳng định sự cần thiết phải kết hợp các phương pháp truyền thống với các phương pháp dạy học "hiện đại" tùy thành các nguyên tắc dạy ngoại ngữ để vận dụng tùy theo từng điều kiện, mục tiêu và đối tượng dạy ngoại ngữ cụ thể. Đó là trào lưu dạy ngoại ngữ mới: dạy học theo nguyên tắc. Vì phương pháp dạy học không tồn tại trên thực tế, nên người ta dùng khái niệm "đổi mới giáo dục" thay cho khái niệm "đổi mới phương pháp dạy học" đã không còn phản ánh đúng bản chất của hoạt động dạy học nữa.

Dạy ngoại ngữ theo nguyên tắc: Trào lưu của thế kỷ XXI

Do khái niệm dạy học theo một phương pháp nào đó ngay cả phương pháp chiết trung cũng tỏ ra không nói lên đúng bản chất của hoạt động dạy và học, ngay từ thập kỷ 1970 các nhà nghiên cứu về quá trình tiếp thu ngôn ngữ thứ hai và phương pháp dạy ngôn ngữ thứ hai bắt đầu chú ý tới học thuyết của hai nhà tâm lý học nhận thức nổi tiếng là Jean Piaget (1972) và Lev Semenovitch Vygotsky (1978a). Quan điểm của hai nhà tâm lý học này tuy có nhiều nét khác nhau nhưng cả hai đều khẳng định rằng học là một quá trình nhận thức tích cực, sáng tạo và mang tính chất giao tiếp xã hội. Họ cho rằng hoạt động học diễn ra khi cá nhân tìm ra được ý nghĩa của những thông tin mới qua quá trình liên kết thông tin mới với kiến thức sẵn có trong đầu và kinh nghiệm thực tế của bản thân. Nội dung chính trong học thuyết của họ có thể được tóm tắt như sau:

1. Người học giữ vai trò chủ động, tích cực trong quá trình học vì chính người học là người tác động qua lại với các sự vật hay sự kiện để tìm ra những đặc tính của các sự vật hay sự kiện đó, từ đó hình thành hệ thống khái niệm và các giải pháp tiếp cận vấn đề. Quá trình này xảy ra thông qua quá trình giao tiếp với những người xung quanh;

2. Hoạt động học là một hoạt động tích cực tìm ra ý nghĩa của những thông tin mới thu nhận được qua các giác quan trên cơ sở liên hệ những thông tin mới với kiến thức hiện có của người học vì vậy việc học chỉ đạt kết quả khi người học tham gia tích cực vào quá trình xử lý thông tin để lĩnh hội kiến thức;

3. Hoạt động học tuy mang tính chất cá nhân, nhưng lại xảy ra trong một môi trường xã hội và chịu sự chi phối của hoàn cảnh xã hội cũng như chịu sự chi phối của hệ thống giá trị, đức tin và thái độ của người học. Do vậy người học cần được tạo điều kiện và cơ hội để thử nghiệm các ý tưởng và giả thiết của họ để làm giàu thêm vốn kiến thức và kinh nghiệm hiện có của họ.

Quan điểm của Piaget và Vygotsky có nhiều nét tương đồng với những kết quả nghiên cứu về quá trình tiếp thu ngôn ngữ

thứ hai, nhất là lý thuyết của Krashen (1982) nên đã trở thành cơ sở nền tảng cho một khung lý thuyết về cách dạy ngoại ngữ. Vận dụng những những nội dung của các thuyết này, tôi xin đưa ra chín nguyên tắc cơ bản dưới đây của trào lưu dạy ngoại ngữ theo nguyên tắc (principled teaching) trong thế kỷ XXI :

1. ***Đề cao vai trò tự định hướng của người học*** (self-directed learning). Khái niệm tự định hướng trong quá trình học gắn liền với khái niệm tự điều chỉnh (self-regulation) của Vugotsky (1978b) và các công trình về phương pháp học hay chiến lược học của Oxford (1990). Nguyên tắc này dựa trên quan điểm của tâm lý học nhận thức cho rằng quá trình học chỉ mang lại kết quả khi người học chủ động và tự chịu trách nhiệm về hoạt động học của bản thân, và ý thức được những thế mạnh và những nhược điểm của bản thân để tìm ra một phương pháp học có hiệu quả (van Lier 1996). Nhiệm vụ của giáo viên bây giờ không phải chỉ là dạy ngoại ngữ mà còn phải giúp cho người học tìm ra được những cách học phù hợp với bản thân để đạt hiệu quả cao hơn, tức là dạy kỹ năng học và kỹ năng tự đánh giá kết quả học tập của chính mình. Tổ chức các hoạt động theo nhóm, theo cặp trong lớp học và khuyến khích người học đọc thêm ngoài lớp học bằng ngoại ngữ là những hoạt động giúp cho người học điều chỉnh cũng như lựa chọn cách học và nội dung học theo khả năng, nhu cầu và hứng thú của bản thân.

2. ***Học thông qua sự hợp tác hay cộng tác với người khác*** (cooperative/ collaborative learning). Nguyên tắc này dựa trên quan niệm cho rằng "học thầy không tày học bạn", đề cao vai trò của hoạt động giao tiếp giữa người học với người học. Một trong những nhiệm vụ quan trọng của người dạy là phải tạo ra được những cơ hội và môi trường lớp học thuận lợi cho sự hợp tác của người học trong quá trình lĩnh hội kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ. Vì vậy các hoạt động theo nhóm , theo cặp để giải quyết các nhiệm vụ giao tiếp được coi trọng.

3. ***Phát triển kỹ năng tư duy*** (thinking skills) ***cho người học***. Thế kỷ XXI là thời đại bùng nổ thông tin và toàn cầu hóa nên nhà trường rất cần phát triển cho người học thái độ hoài nghi khoa học đối với những thông tin thu nhận được qua các nguồn khác nhau: sách, báo, internet, tức là phải biết sử dụng thông tin một cách khôn ngoan. Đây chính là kỹ năng tư duy phê phán và sáng tạo (Paul 1995) mà biểu hiện của nó được thể hiện ở hai khía cạnh: (a) kỹ năng vận dụng thông tin thu nhận được vào hoàn cảnh khác, phân tích các đặc điểm của một hiện tượng nhất định, tổng hợp thông tin để tạo ra cái mới và đánh giá thông tin (Bloom 1956) và (b) kỹ năng giao tiếp mạch lạc và thuyết phục để người khác chấp nhận quan điểm của bản thân (Warschauer 2000). Trong lớp học ngoại ngữ cần có nhiều các hoạt động đòi hỏi người học phải suy nghĩ, phải đưa ra các giả thiết, đánh giá các giả thiết đó bằng cách sử dụng trí tuệ để lập luận chứ không phải những hoạt động chú ý vào việc sử dụng trí nhớ máy móc thuần túy. Những ví dụ của các hoạt động theo kiểu này gồm giải quyết vấn đề theo nhóm hoặc tranh luận, cá nhân thuyết trình để giúp người học có các kỹ năng phân tích khi giải quyết vấn đề, phê phán hay tranh luận, thuyết phục bằng ngoại ngữ.

4. ***Phát triển kỹ năng cảm thụ ngôn ngữ có phê phán*** (critical language awareness). Mục tiêu học ngoại ngữ bây

iờ không chỉ là để biết cách sử dụng những quy tắc ngữ pháp và một vốn từ ựng nhất định để phục vụ các mục đích iao tiếp thông thường. Yêu cầu đối với người sử dụng ngoại ngữ bây giờ không chỉ à hiểu được nghĩa bề mặt của ngôn ngữ mà phải hiểu được tại sao ngôn ngữ lại ược người ta sử dụng như vậy. Nói cụ thể hì người sử dụng ngoại ngữ phải có khả ăng đặt ra cho chính mình những câu hỏi hư *"Tại sao một cấu trúc câu, một dạng hức ngữ pháp hay một tính từ cụ thể nào ó lại được dùng ở chỗ này mà không phải à cấu trúc câu hay tính từ khác?"*; *"Tại sao gười ta lại nói như vậy?"*; *"Hàm ý của iều người ta nói ra là gì?"*; *"Nói như vậy hì có lợi cho ai?"*, v.v... và tìm ra được câu rả lời cho những câu hỏi do.

5. ***Kết hợp giữa dạng thức (cấu rúc), nghĩa và cách sử dụng của ngôn ngữ.*** Các phương pháp dạy ngoại ngữ được ề xuất từ trước đến nay đều dựa trên một quan điểm phiến diện về ngôn ngữ: hoặc quá coi trọng cấu trúc, hoặc quá coi trọng nghĩa (nội dung thông báo) hoặc quá coi rọng chức năng. Nói cách khác, quan điểm ấu trúc trong dạy ngoại ngữ đề cao khả năng sử dụng ngôn ngữ chính xác về ngữ pháp, ngữ âm và từ vựng (accuracy), ngược ại quan điểm giao tiếp đặt trọng tâm và khả năng người học diễn đạt nội dung giao iếp một cách lưu loát bằng ngoại ngữ fluency). Cả hai quan điểm đều không nói ên đầy đủ bản chất của ngôn ngữ là nghĩa hay nội dung giao tiếp) và các quan hệ xã ội giữa những người tham gia giao tiếp chứ không những quyết định dạng thức (cấu rúc) ngôn ngữ được sử dụng mà chúng còn nảy sinh từ những dạng thức ngôn ngữ ược sử dụng (Cook 2000). Nói cách khác, nội dung giao tiếp hay nghĩa nằm trong cấu trúc còn sự lựa chọn cấu trúc để chuyển tải nghĩa do nghĩa và quan hệ xã hội giữa những người sử dụng ngôn ngữ quyết định. Do vậy không thể dạy cấu trúc mà không dạy nghĩa và cách sử dụng và ngược lại.

6. ***Nâng cao hiểu biết về văn hóa*** (cultural understanding) ***và phát triển kỹ năng giao tiếp liên văn hóa*** (intercultural communication) ***cho người học.*** Một trong những đặc trưng nổi bật của thị trường lao động trong bối cảnh xã hội hiện nay là tính quốc tế hóa và tính cơ động cao của lực lượng lao động. Khi sự phụ thuộc về kinh tế giữa các quốc gia trên thế giới đang ngày càng tăng lên thì lực lượng lao động phải có trình độ giao tiếp bằng ngoại ngữ và hiểu biết về các nền văn hóa khác nhau, đồng thời vẫn phải giữ gìn và làm phong phú thêm tiếng nói và bản sắc văn hóa của dân tộc mình. Đây chính là tư tưởng "học để không đánh mất chính mình" (learn to be) của UNESCO. Do vậy bài học ngoại ngữ phải có những bài đọc, những hoạt động đòi hỏi người học thấu hiểu được suy nghĩ và hành động của người khác, nắm được bản chất tương đối của các hệ thống giá trị, và hiểu được tại sao ở các điều kiện hoàn cảnh khác nhau con người ta lại suy nghĩ và hành động khác nhau. Đồng thời cũng phải có những hoạt động giúp người học làm quen với việc sử dụng ngoại ngữ như một công cụ của hệ tư tưởng, tức là sử dụng ngoại ngữ để nói lên quan điểm của chính mình, để giúp người khác hiểu và tôn trọng những giá trị văn hóa của chính dân tộc mình.

7. ***Sử dụng tiếng mẹ đẻ của người học một cách hợp lý.*** Trong suốt hai thập kỷ 1970 và 1980 của thế kỷ XX, sử dụng tiếng mẹ đẻ trong giờ học ngoại ngữ được

coi là điều cấm kỵ. Giáo viên được yêu cầu phải sử dụng tiếng nước ngoài một trăm phần trăm trong suốt giờ dạy để người học được tiếp xúc với ngoại ngữ đang học ở mức tối đa. Quan điểm này đã bỏ qua những thuận lợi cơ bản của tiếng mẹ đẻ trong quá trình dạy ngoại ngữ nhất là khi cả người dạy và người học đều nói chung tiếng mẹ đẻ. Ngoài tính kinh tế và tiện ích khi sử dụng tiếng mẹ đẻ để đưa ra các chỉ dẫn cho các hoạt động trên lớp và giải nghĩa từ vựng, nhất là trong những giai đoạn đầu, tiếng mẹ đẻ còn giúp cho người dạy đối chiếu với ngoại ngữ đang dạy để xác định cấu trúc nào của ngoại ngữ là khó, cấu trúc nào là dễ với người học từ đó đưa ra các giải pháp can thiệp hiệu quả. Tiếng mẹ đẻ cũng giúp người dạy xác định được những khó khăn về từ vựng mà người học gặp phải như dùng từ không đúng lúc, đúng chỗ, những từ dễ bị nhầm lẫn, những từ không có tương đương trong tiếng mẹ đẻ của người học... . Đồng thời tiếng mẹ đẻ còn giúp người học hiểu được nghĩa của từ vựng và cấu trúc của ngoại ngữ nhanh chóng khỏi phải mất thời gian nghe giải thích vòng vo của người dạy và quan trọng hơn giúp người học liên hệ các khái niệm trong ngoại ngữ với những khái niệm tương đương trong tiếng mẹ đẻ của họ. Do những lợi thế tương đối của tiếng mẹ đẻ khi cả người dạy và người học có chung tiếng mẹ đẻ nên dịch là một thủ thuật mang lại hiệu quả cao khi dạy các cấu trúc hay các cụm từ, các cách nói khó trong ngoại ngữ. Vấn đề là người dạy phải nhạy bén trong việc sử dụng tiếng mẹ đẻ trong giờ học, không nên lạm dụng và phải biết mục đích sử dụng tiếng mẹ đẻ để làm gì.

8. ***Đổi mới phương pháp đánh giá*** (alternative assessment). Thất bại của những nỗ lực nhằm mang lại sự đổi mới toàn diện trong giáo dục ở nhiều nơi là do phương pháp đánh giá đã không theo kịp phương pháp giảng dạy, tạo ra tác động lan tỏa ngược tiêu cực tới quá trình đổi mới giáo dục. Phương pháp đánh giá truyền thống tập trung đánh giá các đơn vị kiến thức riêng biệt, các kỹ năng tư duy bậc thấp, coi trọng độ tin cậy hơn tính giá trị theo kiểu trắc nghiệm chọn một trong nhiều phương án cho sẵn, chọn đúng - sai, điền từ vào chỗ trống, v.v. không phản ánh đúng thực tế ngôn ngữ được sử dụng (Goodman, Goodman & Hood 1989). Nhiều phương pháp đánh giá mới đang được thử nghiệm như đánh giá liên tục, đánh giá theo các bài tập ở nhà theo định kỳ, người học tự đánh giá hoặc đánh giá lẫn nhau,v.v... (Raimes 1992; Fusco, Quinn & Hauck 1994; Chen & Warren 1996). Những đề xuất về phương pháp đánh giá mới trên đây hoàn toàn phù hợp với quan niệm dạy học linh hoạt theo các nguyên tắc, chứ không phải theo một phương pháp dạy học cụ thể nào. Đánh giá phải trở thành chất xúc tác, động lực cho quá trình đổi mới giáo dục chứ không phải là lực cản.

9. ***Người dạy đồng thời cũng là người học*** (teachers as co-learners). Khái niệm người dạy đồng thời cũng là người học hàm nghĩa người dạy cũng tham gia vào quá trình học cùng với người học. Trước đây, theo quan niệm truyền thống thì người dạy được coi là người thực hiện các qui trình lên lớp do các "chuyên gia", thường là những người không tham gia giảng dạy, vạch ra để đảm bảo việc thực hiện được các mục tiêu của giờ học và người học hoạt động theo các phương thức được quy định sẵn từ trước. Dạy học được xem như một kỹ năng gồm nhiều thao tác

từ việc soạn giáo án đến cách đặt câu hỏi trong giờ học. Khi đã được học những kỹ năng và thao tác này người dạy được coi là có đủ khả năng và trình độ để dạy học suốt đời. Quan niệm này bây giờ không còn đúng nữa vì dạy và học bây giờ được coi là các quá trình mang tính xã hội trong đó người học là những người tích cực tham gia vào quá trình lĩnh hội và kiến tạo kiến thức cùng với người dạy.

Do hiện thực cuộc sống bây giờ đang ngày càng trở nên đa dạng và không ngừng biến đổi cho nên việc học suốt đời là cần thiết. Người dạy phải tham gia vào quá trình học không ngừng này và mô hình hóa quá trình đó cho người học. Người dạy phải không ngừng học hỏi để mở rộng hiểu biết về môn học mình đang dạy cũng như học cách dạy (Bailey & Nunan 1996; Freeman & Richards 1996). Người dạy phải tích cực nghiên cứu những đặc điểm của lớp học và đối tượng người học cùng với các hoạt động diễn ra trong lớp để vận dụng kiến thức về khoa học giáo dục vào việc xử lý các tình huống nảy sinh trong giờ học rồi rút ra những kinh nghiệm cần thiết và đúc rút những kinh nghiệm đó để tìm ra cách dạy phù hợp và có hiệu quả nhất cho từng giờ dạy. Như vậy, phương pháp dạy học được nảy sinh trong quá trình dạy học trên cơ sở vận dụng các lý thuyết của khoa học giáo dục dưới ánh sáng của kinh nghiệm thực tế và như vậy phương pháp dạy học phải linh hoạt chứ không phải mang tính cứng nhắc do người khác áp đặt. Đó chính là tính sáng tạo của nghề dạy học, nghề sáng tạo nhất trong các nghề sáng tạo. Suy cho cùng, dạy học vừa là một khoa học vừa là một nghệ thuật.

Kết luận

Nghị quyết Trung ương hai của Đảng Cộng sản Việt Nam (Khóa VIII) chỉ rõ "Phương hướng đổi mới nội dung và phương pháp giáo dục xuất phát từ yêu cầu nâng cao chất lượng toàn diện, phải bảo đảm bồi dưỡng phẩm chất chính trị, trang bị những kiến thức cơ bản nhất, bồi dưỡng khả năng tư duy sáng tạo và năng lực thực hành cho học sinh. Chú trọng yêu cầu cao về bồi dưỡng, phát triển năng lực trí tuệ trong thời đại cách mạng khoa học và công nghệ". Đó là cái đích mà giáo dục nói chung và giáo dục ngoại ngữ nói riêng phải đi tới và để về được đến đích cần thấy rằng không một phương pháp giáo dục cụ thể nào có thể đáp ứng được tất cả các mục tiêu đề ra trong phương hướng. Thay vì việc phổ biến một phương pháp nào đó cần thiết phải quán triệt chín nguyên tắc trên đây trong từng giờ dạy.

Chín nguyên tắc cơ bản trên đây trong xu thế dạy ngoại ngữ của thế kỷ 21 tác động lẫn nhau và quy định lẫn nhau, thể hiện hai mặt thống nhất biện chứng về bản chất của hoạt động dạy học là dạy học vừa mang tính khoa học vừa mang tính nghệ thuật. Ngôn ngữ, hoạt động học, hoạt động dạy luôn trong quá trình biến đổi và tác động lẫn nhau và chịu ảnh hưởng của hệ thống giá trị, đức tin và thái độ cũng như hiểu biết và kinh nghiệm thực tế của người học và người dạy. Với cách nhìn nhận bản chất dạy và học như vậy, chúng tôi khẳng định rằng phương pháp giảng dạy không thể là một cái gì đó đem áp đặt cho người dạy được.

Người dạy luôn đứng ở vị trí trung tâm của mọi nỗ lực đổi mới giáo dục. Thành công của chủ trương đổi mới giáo dục phụ thuộc vào sự hỗ trợ và tạo điều kiện cho người dạy tham gia tự giác, tích cực và sáng tạo vào quá trình để luôn luôn tự đổi mới chính mình tùy theo từng điều kiện

của lớp học trong mỗi giờ lên lớp qua việc trao đổi kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau giữa các đồng nghiệp trong trường, qua quá trình tự học của bản thân người dạy, và qua những cơ hội được không ngừng cập nhật những kiến thức mới về chuyên môn và nghiệp vụ. Tích cực tham gia vào quá trình học cách dạy chính là động lực để mỗi giáo viên tự vượt lên chính mình và chiến thắng sức ì của thói quen cá nhân trên cơ sở sẵn sàng tiếp thu và thử nghiệm cái mới để đổi mới nếp nghĩ, cách làm của bản thân. Trong nội bộ từng trường, từ cán bộ quản lý đến mỗi cá nhân giáo viên cần phải dứt khoát đoạn tuyệt với lối ứng xử tự cho mình là trung tâm của trí tuệ, không ai giỏi hơn mình để mỗi cơ sở giáo dục thực sự là cơ sở học tập không những cho người học mà cả cho người dạy và người quản lý trong một môi trường học thuật theo đúng nghĩa của từ này. Cơ hội, môi trường hợp tác, điều kiện cần thiết về chủ trương, chính sách và cơ chế quản lý phù hợp để người dạy được thường xuyên phát triển nghiệp vụ, chủ động nghiên cứu và thử nghiệm những cách dạy mới là yếu tố quyết định sự thành bại của chủ trương đổi mới giáo dục. Điều này có ý nghĩa hơn nhiều so với việc khuếch trương cho một phương pháp dạy học nào đó mà thông thường người "truyền giáo" chỉ gọi được tên của phương pháp đó ra nhưng lại không chỉ ra được quy trình thực hiện phương pháp đó như thế nào hoặc việc đưa ra các chuẩn đánh giá giáo viên theo kiểu chuẩn công nghiệp.

Nếu chúng ta thừa nhận nghề dạy học là nghề sáng tạo nhất trong các nghề sáng tạo thì hãy để cho người dạy được sáng tạo trong việc vận dụng các nguyên tắc và lý thuyết giáo dục cũng như kinh nghiệm của bản thân họ vào việc lựa chọn những cách dạy mà họ cho rằng phù hợp và có hiệu quả. Nên chăng sử dụng chín nguyên tắc dạy học trong xu thế mới trên đây làm cơ sở để đề ra những nội dung và phương hướng đào tạo cũng như bồi dưỡng giáo viên và đánh giá giáo viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bailey, K.M. & Nunan, D. (eds.), *Voices from the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.
2. Bloom, B. S. (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives : Classsification of Educational Goals. Handbook 1*. Cognitive Domain. New York: David McKay, 1956.
3. Brown, H.D., *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
4. Cheng, W. & Warren,M., Hong Kong students' attitudes toward peer assessment in English language courses. *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 61-75, 1996.
5. Cook, G., *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000
6. Freeman, D. & Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press, 1996.
7. Fusco, E., Quinn, M.C. & Hauck, M., *The Portfolio Assessment Handbook*. Austin, TX: Steck-Vaughn, 1994
8. Goodman, K., Goodman, Y. & Hood, W., *The Whole Language Evaluation Book*. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1989.

9. Krashen, S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
10. Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching. 2nd ed.* Oxford: Oxford University Press, 2000.
11. Nunan, D., *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Phoenix ELT, 1995.
12. Oxford, R., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newburry House, 1990.
13. Paul, R. W., *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995.
14. Piaget, J., *To Understanding is to Invent*. New York: Viking Press, Inc., 1972.
15. Prahbu, N. S., *There is no best method? -Why? TESOL Quaterly*, 24, 161-176, 1990.
16. Rames, A., *Exploring Through Writing: A Process Approach to ESL Composition*, New York: St. Marin's Press, 1992.
17. Van Lier, L., *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman, 1996.
18. Vygotsky, L. S., *The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978a.
19. Vygotsky, L. S., *Mind in Society* (Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978b.
20. Warschauer, M., The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quaterly*, 34 (3), 511-535, 2000.
21. Woodward, T., Paradigm shift and the language teaching profession. In J. Willis and D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Langauge Teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 4-9, 1996.

VNU JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.XIX, N$_0$2, 2003

METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS IN THE 20TH-CENTURY INNOVATION TREND IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Le Van Canh, MA.
College of Foreign Languages- VNU

Foreign Language Teaching is in transition with a shift in focus from method-based teaching to principled teaching in order to meet the learners' diverse needs and new demands of the 20th-century labour market, which is characterised by internationalisation, mobility and intercultural orientations. This paper discusses the major principles of the new paradigm in foreign language education in the context of the rapidly changing world. The underlying assumption is that success in foreign language education is largely dependent on success in enhancing the role of teachers as co-learners, rather than on the promotion of methodological dogmatism.