

ĐƯỜNG HƯỚNG ĐÀO TẠO TIẾNG ANH CHUYÊN BIỆT CHO CHUYÊN NGÀNH TIẾNG ANH-TẠI SAO KHÔNG?

THÁI DUY BẢO

(TS, School of Culture, History and Language
College of Asia and The Pacific
The Australian National University)

1. Dẫn nhập

1.1. Tuy chất lượng đầu ra không đồng đều nhưng hiện nay hầu hết các trường đại học đào tạo chuyên ngữ trong nước đều có những điểm chung như chiều dài lẫn hình thức đào tạo và quan trọng hơn, là cấu trúc, nội dung mà trong đó, việc trang bị kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ thường chiếm một tỉ lệ khá khiêm tốn (Bộ Giáo dục: 17-9). Tỉ lệ này, đến lượt mình, ở mỗi trường cũng khác nhau, có số tín chỉ dành cho việc trang bị các kỹ năng tiếng biến thiên từ 52-70% của tổng số tín chỉ trong toàn chương trình. Hiện tại trên phạm vi cả nước vẫn chưa có đánh giá tổng thể nào liên quan đến năng lực ngôn ngữ của sinh viên tốt nghiệp trong mối tương liên với mong đợi của người sử dụng lao động - tức yêu cầu về kỹ năng đích cần có. Mặt khác, trong khi hầu hết các đơn vị đào tạo ngày càng tỏ ra chủ động hơn trong việc thiết kế và triển khai chương trình đào tạo trên khung khổng lồ, thì “Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân 2008-2020” lại đưa ra một chuẩn đầu ra là bậc 5 theo khung năng lực ngoại ngữ gồm 6 bậc (vốn dựa trên khung trình độ năng lực chung về ngoại ngữ của Hiệp hội Khảo thí Ngoại ngữ châu Âu). Bên cạnh đó, sự khác biệt vốn có ở đầu vào hay chất lượng đào tạo ở tuyển dưới cũng tạo ra một độ vênh khó có thể tránh được để các trường chạy theo chuẩn này. Trong tình hình này, câu hỏi đặt ra là: liệu thang Bậc 5 trong đề án là một “chuẩn đầu ra”

khả thi cho một văn bằng đại học chuyên ngữ hay không?

1.2. Chúng ta đều biết “ngành công nghiệp” giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ (English as a foreign language - EFL) của toàn cầu là do hơn 80% giáo viên phi bản ngữ (Non-native speakers) đảm đương bằng phương tiện ngôn ngữ chính là tiếng Anh và “thách thức” thường xuyên đối đầu lực lượng này vẫn là trình độ thông thạo ngôn ngữ đích (appropriate target language proficiency) - liệu nó có đủ và phù hợp để thực thi nghiệp vụ sư phạm hay không? (Johnson, 1990; Guntermann, 1992; Phillipson, 1992; Richards, 1998; Canagarajah, 1999; Sese, 2007). Không chỉ ở Việt Nam tại nhiều nước việc đào tạo giáo viên EFL thường đi theo đường hướng học thuật chung chung (English for academic purposes-EAP), (Johnson & Richard, *ibid*) mà không tính đến kỹ năng đích (target language competence) của người học vì trên thực tế là “*hầu như các môn tiếng đại cương (general courses) (tức ngôn ngữ không có mục đích) dù ở bất cứ trình độ thông thạo nào cũng dạy quá nhiều, chẳng hạn như từ vựng, các kỹ năng ngôn ngữ, thể loại ngôn bản hay văn phong mà người học không cần, và dạy quá ít, ví dụ như bỏ qua những yếu tố từ vựng và thể loại mà họ thực sự cần học*” (Long 2005: 19). Trước tình hình trên, nhiều chuyên gia dạy tiếng lại cổ súy “*thay vì đi theo đường hướng một- kích- cho- nhiều- cỡ (one-size-fits-all approach) (như đường hướng giảng dạy Anh ngữ cho mục tiêu*

học thuật), *thì an toàn là giảng dạy Anh ngữ theo hướng chuyên biệt.*” (Long ibid). Từ đó, câu hỏi kế tiếp là: Tại sao nên chọn hướng chuyên biệt trong chương trình đào tạo chuyên ngữ và nên bắt đầu từ đâu trong bức tranh “đa chuẩn” hiện nay của các trường?

2. Sự ra đời của đường hướng giảng dạy tiếng Anh chuyên biệt

2.1. *Bối cảnh lịch sử.* Trước hết, nguyên nhân dẫn đến sự ra đời của đường hướng Giảng dạy tiếng Anh chuyên biệt (English for specific purposes- ESP) chính là cương vị tiếng nổi trội của Anh ngữ vào thời hậu chiến. “Nhiều nguyên nhân khác nhau đã khiến cho các hoạt động khoa học, kỹ thuật và kinh tế phát triển ở một quy mô toàn cầu, rộng khắp chưa từng có, mà đáng kể nhất là do sức mạnh kinh tế của Hoa Kỳ trong thế giới hậu chiến đã đặt Anh ngữ lên vị trí ngôn ngữ của quốc tế” (Hutchinson & Waters 1987: 6). Bên cạnh đó, Cuộc khủng hoảng dầu hoả ở những năm 1970 lại khiến cho dòng tiền và tri thức từ phương Tây chảy vào các quốc gia giàu trữ lượng dầu; theo đó, tiếng Anh càng trở thành ngôn ngữ tri thức của các hoạt động giao dịch, cung ứng và làm dấy lên nhu cầu truyền bá, giảng dạy thứ tiếng này mỗi ngày mỗi bức bách hơn. Quả là, vận mệnh của Anh ngữ đã xoay chiều vì từ bấy giờ, việc sử dụng Anh ngữ thực sự không còn do người Anh hay những nhà dạy tiếng quyết định nữa, mà do những người phi bản ngữ quyết định, khi nó đã trở thành đối tượng của mong đợi, của nhu cầu và đòi hỏi của chính người học đồng thời là người sử dụng! (Hutchinson & Waters).

2.2. *Cuộc cách mạng trong nghiên cứu ngôn ngữ.* Khác với hướng nghiên cứu ngữ học truyền thống vốn tập trung xem xét cấu trúc ngôn ngữ với tư cách là một mã, hệ thống thì những nhà tiên phong trong cuộc cách mạng nghiên cứu ngữ học ở những năm 1960s lại chú trọng nhiều đến các phương thức hành chức của ngôn ngữ trong thực tế giao tiếp, tức bình diện sử dụng của ngôn ngữ với những biến thể ứng theo bối cảnh. Theo Hutchinson

và Waters (ibid), một trong những đóng góp quan trọng của nghiên cứu ngữ học chính là sự biến đổi của Anh ngữ dưới hình thức khẩu ngữ lẫn bút ngữ - làm nền tảng cho những công trình nghiên cứu sâu hơn về thể loại, vùng, miền của diễn ngôn. Trong thời kỳ này, nối tiếp những thành tựu của ngành ngữ học ứng dụng, các tên tuổi gắn liền với đường hướng giảng dạy Anh ngữ cho khoa học và kỹ thuật (English for science and technology - EST)- một hình thức ban đầu của ESP, phải kể đến là Ewer, Latorre, Swales, Selinker và các tác giả khác nữa.

2.3. *Thành tựu từ ngành tâm lý học dạy tiếng:* Cũng trong khoảng thời gian này, theo Hutchinson (ibid), động lực thúc đẩy sự ra đời của đường hướng ESP mạnh mẽ hơn cả cuộc cách mạng ngữ học chính là thành tựu của ngành tâm lý học dạy tiếng- chú trọng nhiều đến bình diện thụ đắc của người học- có mục tiêu là tìm ra các phương pháp truyền giảng tương hợp với nhu cầu, hứng thú, chiến lược tiếp thu, và đặc biệt là xem xét sự mong đợi về kỹ năng của người học ở bối cảnh đích. Nói cách khác, chính sự cam kết của quan điểm “lấy người học làm trung tâm” (learner-centered approach) hay “chú tâm vào người học” (learner-centeredness), vào nhu cầu đích (target needs) là tiêu chí để phân biệt giữa đường hướng ESP với các đường hướng dạy học khác (Hyland, 2002; Belcher, 2009). Cụ thể hơn, theo đường hướng này bước đầu tiên khi xây dựng một chương trình đào tạo ngôn ngữ là đề ra mục tiêu chung cần vươn đạt, bao gồm các mục đích cụ thể liên quan đến nhu cầu ngôn ngữ của người học ứng với bối cảnh giao tiếp đích. Theo hướng này, việc giảng dạy ngôn ngữ thường gắn kết với việc nghiên cứu nó trên bình diện sử dụng, ở các tình huống giao tiếp cụ thể, đặc biệt ở yếu tố vùng, miền giao tiếp, các thể loại diễn ngôn, bên cạnh việc xem xét nhu cầu của người học theo một góc nhìn mới: bình diện chức năng, khái niệm và mối tương liên giữa mã và sự hành chức ngôn ngữ.

3. Quan điểm, loại hình và cam kết của đường hướng ESP

3.1. *Quan điểm*: Theo Widdowson (1988), “trong một ý nghĩa nào đó, mọi bình diện sử dụng của tiếng Anh, cũng giống như bất kì ngôn ngữ nào, đều mang tính cụ thể” vì “giao tiếp không chỉ là phát ra những đơn vị ngôn ngữ mang nghĩa cố định nhưng chính là sử dụng các tài nguyên của mã ngôn ngữ đó để biểu đạt, để hàm chỉ hay khơi gợi trong tri thức chung các phương thức nhận biết, lối tư duy, phương thức giao tiếp liên nhân, các giả định, niềm tin hay giá trị được chia sẻ và những ước lệ về hành vi- nghĩa là, các bình diện của một nền văn hoá chung tạo lập nên cộng đồng diễn ngôn”. Theo đó, tính hiệu quả của giao tiếp ngôn ngữ dựa trên nền của các nguyên tắc hợp tác (cooperation principles), mức nhận biết về thể loại diễn ngôn (genre analysis)- các đặc điểm tiêu biểu của sự hành chức ngôn ngữ trên các miền khác nhau (domains), sự phân biệt về ngữ vực (register analysis), trong đó không đơn thuần chỉ là ngôn bản, văn bản, mà chính là ở tất cả các phương thức biểu đạt bằng mã ngôn ngữ, các cấu trúc khái niệm lẫn các lối suy nghĩ và hành động mang yếu tố nghề nghiệp của từng cộng đồng diễn ngôn và độ chân thực của nó (authenticity). Trên tinh thần của nhận thức này, đường hướng giảng dạy Anh ngữ theo mục tiêu chuyên biệt ESP ở thập niên 70 của thế kỷ trước đã có nhiều thay đổi trong phương pháp và nội dung giảng dạy.

3.2. Các loại hình ESP

Có thể nói, số lượng loại hình ESP ra đời theo tỉ lệ thuận với tính chất nhu cầu của người học - đối lập với đường hướng giảng dạy tiếng Anh nói chung (ELT), và thường dựa trên yếu tố chủ đề (topics) và mục đích (purposes) học tập. Theo Carter (1983) ba thể loại ESP tiêu biểu là:

3.2.a. Tiếng Anh với tư cách ngôn ngữ hạn hẹp (hay **Tiếng Anh cho bối cảnh cụ thể**) (**English as restricted language**) như tiếng Anh cho bồi bản, cho nhân viên điều khiển không lưu, công nhân vận hành máy dệt

v.v.. chú trọng đến việc tăng cường vốn ngữ năng của người học bằng các khuôn mẫu (stereotyped expressions), các lối nói thông dụng (linguistic chunks) rút ra từ thực tế sử dụng hằng ngày (routines). Về mặt lí luận, thói quen ngôn ngữ biểu đạt qua các khuôn mẫu không đóng góp nhiều cho việc trau dồi phát triển ngữ năng ở trình độ cao, nhưng trong thực tế không thể phủ định được mặt tích cực, tiện dụng của nó. Tuy nhiên, nếu việc giảng dạy chỉ tái lập các khuôn mẫu này sẽ dẫn đến nhàm chán vì số lượng khuôn mẫu sử dụng trong một số nghề nghiệp hạn hẹp vốn hữu hạn và không phát huy nhiều tính sáng tạo cũng như năng lực sản sinh ngôn ngữ của người học.

3.2.b. Tiếng Anh cho mục tiêu học thuật (EAP- English for academic purposes): được thiết kế để đáp ứng nhu cầu của người học ở nhiều trình độ khác nhau, thường là ở bậc đại học, sau đại học (Hyland, 2006). Trong cảm nhận và thậm chí là kinh nghiệm của nhiều người, kiểu loại tiếng Anh này có thể phù hợp với một số ít nghiên cứu sinh hay các học giả sử dụng Anh ngữ với mục đích nghiên cứu, đọc sách chuyên ngành, trao đổi chuyên môn trong hội thảo hay làm việc ở các học viện hải ngoại. Tuy nhiên, một số học giả lại đánh giá rằng, các chương trình EAP gần giống như EGP là tập trung vào hình thức ngôn ngữ vốn hoặc là độc lập với bối cảnh sử dụng (context-independent) hoặc là phù hợp với hầu hết các bối cảnh (good for all contexts) (Kennedy, 1981; Krashen, 1983; Carter, 1983; Richards, 1998, Johnson, 1990) và chủ yếu hướng đến mục tiêu tương lai (tiềm năng) của người học, do vậy đôi khi bị phê phán là vắn sa vào hướng giảng dạy chung chung trước đây - hướng **TENOR** (Đường hướng giảng dạy Anh ngữ thiếu mục tiêu rõ ràng: Teaching English for No Obvious Purposes) (Carter, 1983).

3.2.c. Tiếng Anh cho mục tiêu nghề nghiệp (EOP- English for occupational purposes): loại hình này là loại hình trung tâm của đường hướng chuyên biệt. Bước nhảy vọt của nó chính là lồng ghép các thành tố như mô

hình định dạng (simulation) và các hoạt động sắm vai hay sân khấu hoá (role play) vào chương trình giảng dạy nhằm ngữ hướng hoá và hướng đến mục đích sử dụng tiếng trong tương lai của người học. Tuy ít được giới học thuật quan tâm, nhưng loại hình ngôn ngữ học tập này có độ mở khá lớn, đa dạng và gắn liền với thế giới công việc bằng nhiều phân nhánh khác nhau (Hyland ibid) như **EBP** (Tiếng Anh cho doanh nghiệp - English for business purposes), **ELP** (Tiếng Anh cho Pháp lí - English for legal purposes), **EMP** (Tiếng Anh cho Y khoa - English for medical purposes), và các nhánh nhỏ hơn có sự kết hợp giữa EAP và EOP như **EABP** (Tiếng Anh cho sinh viên ngành kinh doanh - English for academic business purposes), **EALP** (Tiếng Anh cho sinh viên luật khoa- English for academic legal purposes) hoặc **EAMP** (Tiếng Anh cho sinh viên Y khoa - English for academic Medical purposes) v.v...

3.3. Từ những quan điểm và loại hình nêu trên, đường hướng ESP thể hiện rõ sự cam kết vào chính mục tiêu của người học, và theo đó, các yêu cầu cốt lõi, mang tính tiền đề (liên quan đến 3 bình diện: người học, nội dung, và người dạy), thể hiện đường hướng giảng dạy như sau:

(1) trước hết, phải tìm hiểu nhu cầu đích thực của người học là gì; kế đến,

(2) xây dựng và bổ sung ngữ liệu lẫn phương pháp giảng dạy để đáp ứng các nhu cầu đã xác định rõ của người học; đồng thời,

(3) tìm kiếm giải pháp hỗ trợ kiến thức chuyên ngành cho người thầy (Dudley-Evans & John, 1998; Robinson, 1991, Belcher, 2009).

4. Bàn luận: nên bắt đầu từ đâu?

4.1. Vấn đề chuẩn và ngữ năng đích. Cam kết chung nhất của đường hướng ESP là chú trọng đến nhu cầu của người học với mục tiêu sau cùng chính là làm thế nào để thu ngắn khoảng cách giữa trình độ hiện tại và ngữ năng đích của học viên. Theo Belcher, trong thực tế, nhiều chương trình giảng dạy đều có khuynh hướng chung là đánh giá nhu cầu hiện tại của

người học bằng việc sử dụng các thang đo mức thông thạo ngữ năng (proficiency levels), như là sơ cấp, trung cấp, cao cấp, hay thậm chí là thang đo A1, B2 hay C1, C2 như Khung trình độ năng lực chung về ngoại ngữ của Hiệp hội khảo thí ngoại ngữ châu Âu. Tuy nhiên, với đường hướng ESP, khái niệm ngữ năng đích đòi hỏi sự khảo sát đầy đủ, cụ thể các nhu cầu đòi hỏi từ thực tế của cộng đồng đích (target communities) chứ không phải là những nhu cầu “được giới chuyên môn khái quát hóa”. Đó mới chính thực là nhu cầu đích, vì người học cần sử dụng ngôn ngữ để tham gia vào các hoạt động chuyên môn, trao đổi, tương tác trong cộng đồng diễn ngôn đích (target discourse communities) hay tham gia một cách thành công vào các tình huống đích (target situations) (Smith, 1988; John, 2009; Belcher, 2009). Do vậy, không chỉ dừng lại ở việc đánh giá trình độ hiện tại của học viên ở mức nào, người thầy thuộc đường hướng ESP, trước hết, còn phải xác định mức độ cần và mức kì vọng, ước muốn của họ ở các kĩ năng: từ nghe, nói, đọc, viết đến khả năng nhận hiểu để họ đạt được mục tiêu sau cùng là “nhập thân” trong cộng đồng ngữ năng đích nữa.

Vậy, trong tinh thần đó, chuẩn bậc 5 như Đề án của Bộ đề ra, một mặt, mang tính chất quá “phổ quát” vì thực sự bỏ qua việc đi sâu vào các bình diện kĩ năng cụ thể trong mối tương liên với những gì đòi hỏi và mong đợi từ các giáo sinh sư phạm chuyên ngữ ở cộng đồng đích (trong thực tiễn Việt Nam). Mặt khác, rõ ràng là nếu thiếu thông tin hay cứ liệu khảo sát bằng các phương pháp vừa định tính, vừa định lượng về nhu cầu đích (vốn thường có những biến đổi theo đòi hỏi của thực tế), được nhìn nhận từ góc độ chủ quan lẫn khách quan (từ người sử dụng lao động, đến bản thân người lao động), từ mong đợi của người trong cuộc trong quá khứ (old-timer expectations) cho đến quan niệm của người mới nhập cuộc (newcomer perceptions) hiện thời (Hyland ibid; Lave & Wenger, 1991), thì chuẩn đề ra cần cụ thể hơn và sát hơn với nhu cầu đích, để

hồi đáp trước đòi hỏi của thực tế đang biến đổi ở các bối cảnh đích của ngành sư phạm trong nước nữa.

4.2. Anh ngữ chuyên ngành sư phạm: một hình thức của ESP?

Như trên đã trình bày, “ESP chính là đường hướng giảng dạy Anh ngữ mà qua đó, mọi quyết định về nội dung và phương pháp truyền giảng đều dựa trên những lí do học tập của người học” (Hutchinson & Waters *ibid*: 9). Trong thập niên qua không ít chuyên gia trong địa hạt dạy tiếng đã tỏ ra lo ngại khi ở nhiều quốc gia lại quá chú trọng đến nghiệp vụ sư phạm (Johnson, 1990; Richards, 1998) và coi nhẹ ngữ năng đích của các giáo sinh, và trên nhiều góc độ, chưa quan niệm đầy đủ về sự vận dụng thành tựu của đường hướng ESP trong việc đào tạo giáo viên chuyên ngữ. Thực tế cho thấy rằng ngữ năng sư phạm đích không phải là một bình diện riêng lẻ của người giáo viên (Sesek, 2007), nhất là trong giảng dạy ngoại ngữ, nó vừa đối tượng, vừa là công cụ của quá trình này. Nói cách khác, trong đào tạo giáo viên chuyên ngữ, ngữ năng sư phạm nhất thiết phải được xem là năng lực cốt lõi nhất (key competence), bên cạnh những tri thức về ngôn ngữ và văn hoá đích (Richards, 1998; Trappes-Lomax, 2002; Sesek, 2007). Một số công trình miêu tả khá chi tiết về yêu cầu ngữ năng cho giáo viên chuyên ngữ đáng được đưa ra như mô hình mẫu, đó là: “Chuẩn đánh giá cho Giáo viên tiếng Anh” (Language proficiency assessment for teachers of English) của HongKong, hoặc “Chân dung ngôn ngữ của giáo viên ngoại ngữ bậc tiểu học” (A language profile for an FL primary language teacher) của Bondi (2002) v.v... Tóm lại, chi tiết hoá và cập nhật một cách hệ thống các đặc trưng và nội dung ngữ năng đích cho từng ngành chuyên ngữ ứng với từng thời kì xã hội, với điều kiện giảng dạy cụ thể của từng khu vực là chính là vận dụng đường hướng ESP trong đào tạo chuyên ngành, là phương thức cụ thể nhằm rút ngắn khoảng cách giữa ngữ năng hiện tại với ngữ năng đích của chính người

học, đồng thời, tăng cao khả năng đáp ứng thực tế của quá trình đào tạo nữa.

4.3. Các bước thực hiện

4.3.a. Xác định nhu cầu đích của người học

Xác định nhu cầu đích cũng đồng nghĩa với việc trước khi thực sự giảng dạy, giảng viên đứng lớp cần phải thu thập, phân tích và hiểu thật rõ các cứ liệu đã thu thập được ở cộng đồng đích về yêu cầu ngữ năng cụ thể của người trong cuộc, xem xét chúng dưới nhiều góc độ vừa vĩ mô (như bình diện tu từ, toàn văn bản), vừa vi mô (các đặc điểm từ vựng cú pháp), các thể loại diễn ngôn cho đến các thói quen giao tiếp, trao đổi hằng ngày (routine communicative events). Chẳng hạn như xét về ngôn phong nghề nghiệp, tức lời ăn tiếng nói trên bục giảng, cách trình bày một giáo án, cách viết memo hay lời phê khi chấm bài hoặc cách thức khen, chê, động viên tại lớp và các kĩ năng trao đổi thông tin học thuật tại các hội thảo v.v...

Theo Belcher, một trong những phương pháp xác định kết hợp hướng phân tích định tính và định lượng đó là phương pháp điều tra nhân học (ethnographic method), có sự đồng tham gia của sinh viên nữa, vì phương pháp này cho phép cả thầy lẫn trò có được một cái nhìn sát sao của người trong cuộc ngay từ đầu về động cơ, nhu cầu sử dụng ngôn ngữ thực, ý thức về nghề cũng như cái nhìn tổng thể về những gì sẽ diễn ra trong thực tiễn giao tiếp của cộng đồng đích. Tuy nhiên, khi trong tiến trình này cũng cần tránh 2 khuynh hướng bất lợi: Một là, xác định nhu cầu quá hẹp hoặc tỏ ra quá thực dụng dễ dẫn đến những hạn chế trong giải pháp ở tương lai (Pennycook, 1997); và Hai là, quan niệm cho nhu cầu đích là hoàn do giới có thẩm quyền xác định hoặc quyết định đơn thuần. Trái lại, việc xác định này cần có sự tham gia của các thành viên mới (newcomers) - những người sẽ nhập cuộc, cũng được trao quyền tham gia nhìn nhận nữa vì hơn ai hết, chính họ sẽ là những thành viên góp phần làm thay đổi thực tiễn mỗi khi đã

thực sự dẫn thân vào môi trường mới (Benesch, 2001). Cũng vì lẽ đó, khi quan niệm tiếng Anh cho mục tiêu học tập (EAP) đặt trong bối cảnh thực thi dưới đường hướng ESP, Cadman đã đưa ra một tên gọi mới, nhằm làm rõ việc mở rộng khái niệm về quyền hạn của người học, khi xem xét mối tương liên của cộng đồng diễn ngôn đích với nhu cầu của người học, là một kiểu loại “Tiếng Anh cho những tiềm năng học thuật” (English for academic possibilities) (Cadman, 2002).

4. 3.b. Bổ sung, điều chỉnh ngữ liệu và phương pháp

Ai cũng đồng tình rằng xây dựng và chọn lựa ngữ liệu cần phải dựa trên một số tiêu chí khoa học. Nhưng việc chọn lựa ngữ liệu hồi đáp trước nhu cầu thực tiễn đòi hỏi sự hợp lực từ nhiều phía, từ cấp tổ bộ môn, khoa, thậm chí liên khoa, hay liên trường (với các chuyên gia trong và ngoài trường), kể cả sự tham gia của các thành viên hiện tại ở cộng đồng đích. Quả nhiên không một ngữ liệu điển hình có sẵn nào (generic ready-made materials), dù được các chuyên gia “nước ngoài” có uy tín biên soạn đi nữa, cũng không thể đáp ứng được nhu cầu cụ thể cho một hay mọi cộng đồng đích được (Belcher, *ibid*). Do vậy, bổ sung tư liệu thu thập được dưới hình thức là các văn bản sao chép qua điều tra, băng ghi hình, các memo, giáo án hay những trao đổi “sống” trên điện thoại hoặc trên mạng, các khối liệu được giáo viên hay sinh viên lưu lập sẽ đem lại hiệu quả cụ thể và thiết thực vì nó cho phép việc tiếp cận và bổ sung nội dung giảng dạy phù hợp với nhu cầu đích.

Đến lượt mình, tư liệu bổ sung không nhất thiết chỉ do giảng viên cung cấp mà còn do chính sinh viên thực dưới hình thức hồ sơ nữa (student-generated portfolios)- gồm nhiều thể loại, nhiều chủ đề, từ chủ đề được quan tâm, đến các vùng chủ đề có tần suất thấp và lưu dưới dạng văn bản (in hard copies) hay được số hoá (digitalized versions) như các băng ghi âm hay ghi hình các bài giảng, ghi chép các phỏng vấn v.v...vừa là cho phép các thể hệ

người học theo sau tiếp cận được độ chân thực (authenticity) của bối cảnh, vừa đem lại độ tương thích (relevance) giữa nội dung giảng dạy với đòi hỏi của thực tế (Johns 1997; Lee & Swales, 2006; Belcher, 2009).

Tuy vậy, sự có mặt của ngữ liệu chân thực không tất yếu đem lại cho lớp học độ chân thực được. Hai giải pháp có thể góp phần tạo ra tính chân thực, theo Belcher, chính là việc vận dụng phương pháp mô phỏng (Simulation) vào bài học, bài luyện với các hoạt động xây dựng trên yêu cầu (task-inspired activities) để sinh viên được trải nghiệm, tương tác trong môi trường gần với giao tiếp thực (Hussin, 2002), bên cạnh đường hướng học tập theo vấn đề (Problem-Based Learning- PBL) với những hoạt động được lồng ghép càng gần thực tiễn càng có thể (as-authentic-as-possible tasks)- chẳng những sẽ hướng cho người học nâng cao các kĩ năng giao tiếp ở môi trường đích, mà còn chú trọng hình thành những chiến lược cũng như các kĩ năng xử lí vấn đề, bên cạnh việc nâng cao độ nhận biết tiên nghiệm (metacognitive awareness) mà về sau họ có thể vận dụng dễ dàng khi dẫn thân thực tế vào cộng đồng.

Thực tiễn thường biến đổi và nhu cầu đích của người học cũng không phải là lệ ngoại. Nhằm trang bị cho người học khả năng tiên liệu, tự nhận biết trên nền của những kinh nghiệm trước đó, đường hướng ESP còn chủ trương khai thác phương pháp tiếp sức, gọi mở để tự kiến tạo (Scaffolding). Theo phương pháp này, người thầy thường đóng vai trò xây dựng văn bản mẫu, cùng hợp tác với người học kiến tạo nên văn bản mới, để rồi người học tự họ sẽ là chủ thể tạo lập, chiêm nghiệm những gì đã học về thể loại cũng như những khái niệm về vùng, miền giao tiếp mà sau hết, là hình thành nên tính tự quản của người học (learner autonomy).

4. 3.c. Giải pháp hỗ trợ kiến thức chuyên môn cần thiết cho người thầy

Theo đường hướng ESP- đặt người học vào vị trí trung tâm thì vai trò chủ yếu người thầy trước hết là nhà thiết kế, đồng tham gia và tư vấn cho người học với những yêu cầu khác nhiều so với lối giảng dạy truyền thống, vốn dựa vào mong muốn chủ quan của người thầy hay nhà trường. Ở những ngành đào tạo ngoài chuyên ngữ, như đào tạo Anh ngữ chuyên ngành du lịch, thương mại hay y khoa, v.v.. thì yêu cầu đối với người thầy có khi còn cao hơn mức thông thường. Đó là, ngoài những hiểu biết lí luận về thể loại, kĩ thuật giảng dạy theo hướng tiếp sức gợi mở, kiến tạo (Scaffolding), học tập theo vấn đề (PBL) v.v... thì vốn hiểu biết chuyên ngành ngoài ngôn ngữ (Content Area, hay còn gọi là Subject Knowledge, Carrier Content, Domain Expertise hoặc Specialist-Area Knowledge v.v...) là nhu cầu tri thức chính đáng, nhưng đồng thời cũng là, “nỗi ám ảnh triền miên” của người thầy (trong suy nghĩ của nhiều người). Tuy nhiên, trong tinh thần của đường hướng ESP, không nhất thiết người thầy phải có vốn hiểu biết sâu rộng về chuyên ngành (in-depth knowledge) mà thay vào đó là sự nắm bắt về thể loại, về giá trị hoặc những gì mang tính cơ bản và đại cương nhất, mà Belcher (Belcher *ibid*) gọi là “đại cương về ngành” (academic literacy) của một vùng chuyên môn nào đó thôi. Chẳng hạn đối với chương trình tiếng Anh cho thương mại, “giới kinh doanh không mong đợi thầy giáo tiếng Anh thương mại phải biết phương thức quản trị một doanh nghiệp, mà họ mong đợi thầy giáo có hiểu biết về cách thức sử dụng tiếng Anh trong thế giới doanh nghiệp như thế nào” (Dudley-Evans: Belcher *ibid*).

Ba giải pháp nhằm đem lại việc hỗ trợ kiến thức chuyên ngành một cách dễ dàng, và gây niềm tin trong người học là: Một, việc áp dụng nguyên tắc gần như mang tính “gối đầu giường” là “tìm chủ đề giảng dạy ở tầm quản lí được” (cho cả hai phía người học lẫn người dạy) (Belcher *ibid*, Weigle & Nelson, 2001), mà xét về bản chất, chính là “Đường hướng giảng dạy nương theo nội dung chuyên môn”

(Sustained content-based approach to instruction- **SCBI**)- mô phỏng theo một khoá học chuyên ngành học qua tiếng Anh. Theo đó, lớp học xây dựng theo hướng SCBI thường kéo dài trong một học kì, gồm nhiều chủ đề được lấy từ các sách giáo khoa “đại cương” hay “nhập môn” có nội dung thấp hơn trình độ chuyên môn của người học và áp dụng cho các sinh viên ở những năm đầu chưa đi sâu vào chuyên ngành thực sự.

Hai là, phát huy vai trò của các chuyên gia các ngành bằng việc đồng giảng (team-teaching), mời chuyên gia hợp tác với vai trò cố vấn (specialist mentors) trong các hoạt động chuyên môn như tạo ra các cộng đồng học tập (learning communities) dưới hình thức câu lạc bộ, nhóm chuyên môn hoặc tổ nghiên cứu có sự đồng tham gia của cả giảng viên, sinh viên v.v..

Ba là, xây dựng những môn học lồng ghép liên ngành giảng dạy bằng tiếng Anh (kết hợp giữa giáo dục ngôn ngữ với kiến thức chuyên môn ở trình độ “nhập môn” với sự đồng giảng của giáo viên thuộc các ngành) như Nhập môn Tâm lí học, Nhập môn về Quản trị học, v.v..., đồng thời, khuyến khích học viên tổ chức các nhóm sinh hoạt câu lạc bộ để các em tự chia sẻ, tiếp sức và hỗ trợ tri thức cũng như kĩ năng cho nhau (giữa sinh viên chuyên ngữ với sinh viên chuyên ngành).

5. Thay cho lời kết và những đề xuất

Qua phần trình bày trên và trong khuôn khổ của một bài báo, dù vẫn chưa có những kiến giải sâu xa hơn để có thể kết luận về tính tương thích và độ phù hợp của chuẩn ngữ năng do đề án đưa ra, nhưng trên tinh thần nền tảng của đường hướng giảng dạy Anh ngữ chuyên biệt, việc vươn đến ngữ năng đích như đã nêu là điều có tính khả thi cao nếu chiêu hồi và huy động được nỗ lực, đóng góp từ nhiều phía: từ cấp quản lí cao nhất của ngành, đến người giáo viên đứng lớp cũng như việc phát huy vai trò chủ động của người học. Do vậy, thay cho lời kết, bài báo thử nêu ra một số kiến nghị hầu

góp phần nâng cao năng lực giảng dạy và học tập Anh ngữ theo sau đề án như sau:

1. Cần thống nhất về chuẩn-yêu cầu ngữ năng đích (target competencies) cho từng ngành, từng bậc đào tạo (sự phạm và ngoài sự phạm) trên phạm vi cả nước, ứng với yêu cầu của đề án, đặc biệt, chú trọng chuẩn cho ngành sự phạm chuyên ngữ và xem đào tạo sự phạm là một hình thức đào tạo ESP.

2. Đến lượt mình, ở từng đơn vị đào tạo phải xem việc rà soát chương trình, đánh giá, bổ sung nội dung đào tạo và ngữ liệu để đáp ứng nhu cầu về ngữ năng đích của sinh viên là công việc thường xuyên, đòi hỏi tính cập nhật cao, đồng thời, tiến hành điều tra (theo giai đoạn cứ 3-4 năm một lần) chất lượng sinh viên tốt nghiệp và khả năng đáp ứng ở cộng đồng đích (target communities) nhằm nâng cao hiệu quả phục vụ xã hội của ngành.

3. Ở cấp trường, cần đẩy mạnh việc đào tạo liên ngành, song ngành hoặc đào tạo bằng kép, nhằm khuyến khích việc trao đổi, đồng giảng và hợp tác giữa giảng viên Anh ngữ (ngoại ngữ) với giảng viên ngành chuyên môn (theo “Đường hướng giảng dạy nương theo nội dung chuyên môn” SCBI). Đồng thời, cần có lộ trình cần trọng để khuyến khích việc giảng dạy trực tiếp bằng tiếng Anh, bắt đầu bằng chủ trương mở các bộ môn lồng ghép liên ngành (Intergrative courses), như kết hợp tiếng Anh với quản trị đại cương hay tiếng Anh với quản lí hành v.v...). Khuyến khích việc đồng giảng đi đôi với đồng đánh giá và cho phép sinh viên khách quan đánh giá ở mỗi cuối khoá (với mục đích tham khảo và hiệu chỉnh chương trình).

4. Đối với khu vực, khuyến khích việc giảng dạy và học tập liên khoa (cross-institution) hay liên trường (cross-university) dưới nhiều hình thức: hoặc trực tiếp (face-to-face) hoặc trực tuyến (online) nhằm vừa tạo điều kiện liên thông, vừa mở ra mạng lưới kết nối học thuật cho cả người dạy lẫn người học, giúp người học tiếp cận với các yêu cầu khác nhau ở ngữ năng đích.

5. Ở phạm vi quốc gia, cần đầu tư xây dựng nhiều học liệu mở (open coursewares) cho từng ngành, cụm ngành và kêu gọi sự tham gia của cộng đồng học thuật thế giới hay trong khu vực, vừa bổ sung Khối liệu cho ngành, vừa sử dụng và khai thác được các thành tựu của Ngôn ngữ học khối liệu, phục vụ cho mục tiêu giảng dạy chuyên biệt của từng ngành.

6. Ở phạm vi từng trường, cần đầu tư xây dựng phòng tư liệu (Self-access centres) cho phép việc thực hiện học tập theo hướng tự quản, tự chịu trách nhiệm và mô hình hoá (simulation), sân khấu hoá (role-play) để gia tăng động cơ, hứng thú và thu ngắn khoảng cách giữa ngữ năng đích và ngữ năng hiện tại của người học. Việc xây dựng phòng học mới cũng cần tính toán theo hướng tăng giao diện và tương tác giữa sinh viên với sinh viên, giữa sinh viên với thầy giáo hơn là hướng đơn chiều như lớp học truyền thống. Bên cạnh đó, cần có chính sách hỗ trợ nuôi sống các câu lạc bộ học tập, và xem câu lạc bộ học tập (có sự tham gia của các thành viên trong cộng đồng đích) là hình thức học tập nối dài (extended learning).

7. Ở cấp bộ môn, cần thay đổi và bổ sung hình thức đánh giá. Khuyến khích việc sinh viên thực hiện các projects, integrative projects hướng đến yêu cầu ở cộng đồng đích, thực tập ngắn hoặc dài hạn (internship) là cơ hội để người học nâng cao các kĩ năng mềm nữa. Cụ thể, nên vận dụng đường hướng học tập theo vấn đề (problem-based learning), phát huy tính tự quản và tự hướng trong học tập. Bên cạnh đó, thành quả học tập theo hướng này, dưới hình thức là các portfolio ở dạng văn bản (hard copies), nhu liệu (artifacts) hay được số hoá (digitalized) đều cần được lưu trữ cẩn thận và xem như nguồn tham khảo “sống” về thể loại, về yêu cầu và nhu cầu của cộng đồng đích, cho cả giảng viên và sinh viên của nhiều thế hệ tiếp theo.

8. Cuối cùng, trong nghiên cứu đào tạo, mở rộng nghiên cứu điều tra theo hướng xã hội - nhân học, gắn với nhu cầu thực tế của cộng đồng đích là một giải pháp hiệu quả để rà xét,

hiệu chỉnh nội dung và phương thức đào tạo. Đồng thời, cần kêu gọi sự tham gia của sinh viên trong nghiên cứu, xem sinh viên vừa là đối tượng nghiên cứu, vừa là nguồn lực tiếp sức cho hoạt động nghiên cứu nữa. Tuy nhiên, việc nghiệm thu những đề tài kiểu loại này cần có những đánh giá độc lập, khách quan và tranh thủ sự hợp tác từ bên ngoài. Đặc biệt, trong đánh giá ngữ năng, nên có chủ trương kêu gọi hợp tác xây dựng quy trình, tiêu chuẩn đánh giá ở cấp trung ương và loại bỏ dần những “huyền thoại độc quyền” về vai trò “bản ngữ”, vừa tiết giảm được ngân sách quốc gia cũng như ngăn chặn một dòng chảy ngoại tệ đáng kể, vừa chủ động và góp phần tạo lực cho lực lượng chuyên gia trong nước.

Tài liệu tham khảo

1. Belcher, D. (2009), *English for specific purposes in theory and practice*. Michigan: Michigan University Press.
2. Benesch, S. (2001), *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Bộ Giáo Dục. *Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân: 2008-2020*.
4. Cadman, K. (2002), *English for academic possibilities: The research proposal as a contested site in postgraduate genre pedagogy*. Journal of English for academic purposes 1: 85-104.
5. Canagarajah, S. (1999), *Interrogating the “Native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results*. In G. Braine (Ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
6. Carter, D. (1983), *Some propositions about ESP*. The ESP Journal. Vol. 2: 131-137.
7. Dudley-Evans, T. (1997), *Five questions for LSP teacher training*. In R. Howard & J. Brown (Eds.), *Teacher Education for ESP*: 58-67. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
8. Dudley-Evans, T., & St. John, M.J. (1998), *Developments for English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
9. Guntermann, G. (1992), *Developing tomorrow's teachers of world languages*. ERIC Digest.
10. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987), *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
11. Hyland, K. (2002), *Specificity revisited: How far should we go now?* English for Specific Purposes 21: 385-395.
12. Johnson, R. K. (1990), *Developing teachers' language resources*. In J.C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Kennedy, C. (1981), *New directions in post-experience teacher training*. HOW 40: 8-10.
14. Kennedy, C. (1983), *An ESP approach to EFL/ESL Teacher training*. The ESP Journal. Vol. 2: 73-85.
15. Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
16. Lave, D., & Wenger, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
17. *Language proficiency assessment for teachers of English*
18. Long, M. (2005), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Pennycook, A. (1997), *Vulgar pragmatism, critical pragmatism and EAP*. English for specific purposes 16: 253-269.
20. Phillipson, R. (1992), *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
21. Richards, J.C. (1998), *Beyond training*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
22. Robinson, R. (1991), *ESP today: A practioner's guide*. New York: Prentice Hall.
23. Sesek, U. (2007), *English for teachers of EFL. Toward a holistic description*. English for specific purposes 26: 411-425.
24. Smith, F. (1998), *Joining the literary club: Further essays into education*. portsmouth, NH: Heinemann.
25. Widdowson, H.G. (1988), *Communication and community: The pragmatics of ESP. English for specific purposes*, Vol. 17. No.1: 3-14.

(Ban Biên tập nhận bài ngày 03-11-2011)