

# GIÁO DỤC NGÔN NGỮ Ở CÁC VÙNG DÂN TỘC THIỂU SỐ VIỆT NAM

Tạ Văn Thông

Viện Từ điển học và Bách khoa thư  
Việt Nam  
Email: [tavanthong1955@gmail.com](mailto:tavanthong1955@gmail.com)

Ngày nhận bài: 12/8/2019  
Ngày phản biện: 16/8/2019  
Ngày tác giả sửa: 28/8/2019  
Ngày duyệt đăng: 25/9/2019  
Ngày phát hành: 30/9/2019

DOI:  
<https://doi.org/10.25073/0866-773X/328>

*T*ừ lâu việc giáo dục và sử dụng ngôn ngữ ở các vùng dân tộc thiểu số (DTTS) ở Việt Nam đã được đặt ra. Cho đến nay, đây vẫn là một vấn đề thời sự. Yêu cầu của giáo dục ngôn ngữ (GDNN) là phải giúp học sinh (HS) hiểu và sử dụng thành thạo cả tiếng Việt và tiếng mẹ đẻ (của HS). Yêu cầu này hỗ trợ cho học vấn, cho sự đa dạng về văn hoá truyền thống, sự tự trọng và tinh thần nhân văn.

Đã có một số mô hình GDNN: a. “thả nổi”; b. “tập bơi” trong tiếng Việt trước khi “thả nổi”; c. dạy - học tiếng mẹ đẻ và bằng tiếng mẹ đẻ trước, sau đó chuyển dần sang dạy - học tiếng Việt và bằng tiếng Việt, còn tiếng mẹ đẻ chuyển dần sang như một môn học; d. dạy - học tiếng Việt và chỉ bằng tiếng Việt, còn tiếng mẹ đẻ chỉ như một môn học. Ở Việt Nam hiện nay, khả thi nhất là GDNN kết hợp mô hình b. với mô hình d.

**Từ khóa:** Dân tộc thiểu số; Giáo dục ngôn ngữ; Mô hình giáo dục; Tiếng Việt; Tiếng mẹ đẻ.

## 1. Đặt vấn đề

Bài viết thảo luận và trả lời câu hỏi: GDNN ở các vùng đồng bào DTTS để làm gì và nên GDNN như thế nào?

Ở Việt Nam, việc giáo dục và sử dụng ngôn ngữ ở các vùng DTTS đã được đặt ra từ lâu, trước yêu cầu nâng cao dân trí, bảo tồn và phát triển vốn văn hoá truyền thống, trong đó có ngôn ngữ của các dân tộc này. Cho đến nay, đây vẫn là một vấn đề thời sự. Ở đây, chúng tôi chỉ xin nói đến tiếng mẹ đẻ của học sinh và tiếng Việt – tiếng phổ thông ở các vùng DTTS Việt Nam. Yêu cầu của GDNN là phải giúp học sinh hiểu rõ và sử dụng thành thạo cả tiếng Việt và tiếng mẹ đẻ (của học sinh).

## 2. Tổng quan nghiên cứu

### Ở nước ngoài

Trong vài thập kỷ gần đây, GDNN đã được chú ý tại các cộng đồng đa ngữ trên thế giới. Ở nước ngoài, đã có hàng loạt những nghiên cứu về những vấn đề này: Colin Baker (2008), *Những cơ sở của giáo dục song ngữ và vấn đề song ngữ*; Tài liệu về quan điểm giáo dục của UNESCO (2006), *Giáo dục trong một thế giới đa ngữ*; Công trình *Ngôn ngữ học xã hội và giảng dạy ngôn ngữ* (Sandra Lee McKay & Nancy H Hornberger, 2009) đã giới thiệu những khía cạnh xã hội của ngôn ngữ cho các giáo viên

giảng dạy ngôn ngữ thứ hai...

Các tác giả đã đặt ra và trả lời những câu hỏi: Căn cứ vào đâu để xác định thế nào là đơn ngữ và đa ngữ? Một ngôn ngữ thế nào thì được coi là có nguy cơ mai một, lợi ích gì và bằng cách nào để cho nó “hồi sinh” và “khỏe mạnh”? Cách tốt nhất để tổ chức một hệ thống GDNN là gì?

### Ở Việt Nam

Trong số các nhân tố xã hội làm nảy sinh hiện tượng song ngữ, không thể không kể đến GDNN với cách “giáo dục song ngữ”.

Trong những nghiên cứu của mình, các nhà ngôn ngữ học Hoàng Tuệ, Nguyễn Văn Khang, Hoàng Văn Hành, Trần Trí Dồi, Nguyễn Văn Lợi, Lý Toàn Thắng, Tạ Văn Thông, Vũ Thị Thanh Hương,... đã đề cập đến vấn đề này từ các góc độ khác nhau. Những nghiên cứu đã miêu tả tình hình GDNN ở các vùng DTTS, chỉ ra những đặc điểm, nguyên nhân cũng như giải pháp cho vấn đề GDNN tại các vùng DTTS ở Việt Nam.

Trong một cộng đồng có hai hoặc nhiều hơn hai ngôn ngữ (tiếng mẹ đẻ của học sinh - ngôn ngữ thứ nhất; ngôn ngữ dạy và học - ngôn ngữ thứ hai), có hai câu hỏi được đặt ra: Ngôn ngữ nào nên được dạy và học trong nhà trường? Trong trường hợp không phải tiếng mẹ đẻ của học sinh đang được dạy và

học, thì việc dạy và học nên tiến hành như thế nào?

Những câu hỏi này có liên quan đến sự lựa chọn ngôn ngữ dạy - học và các phương pháp dạy - học ngôn ngữ trong cộng đồng đa ngữ.

Có hai mô hình GDNN thường được nhắc đến: Giáo dục đơn ngữ: chỉ một ngôn ngữ trong dạy và học; Giáo dục song ngữ: có hai hoặc hơn hai ngôn ngữ.

Có ba khuynh hướng được nhắc đến trong giáo dục song ngữ có tác động tới ngôn ngữ các DTTS: 1 - Giáo dục song ngữ chuyển đổi (*transitional*): có mục đích cuối cùng là sử dụng ngôn ngữ của dân tộc đa số - tiếng phổ thông. 2 - Giáo dục song ngữ duy trì (*maintenance*): có mục đích duy trì ngôn ngữ DTTS. 3 - Giáo dục song ngữ hoàn thiện (*enrichment*): giúp phát triển ngôn ngữ DTTS.

Mô hình giáo dục song ngữ là một trong những mô hình giáo dục để có thể góp phần bảo tồn sự đa dạng ngôn ngữ ở các cộng đồng đa ngữ.

### 3. Phương pháp nghiên cứu và tư liệu

Tư liệu dùng để viết bài này từ những quan sát về tình hình sử dụng và GDNN ở các vùng DTTS Việt Nam.

Phương pháp được sử dụng là phương pháp miêu tả, phân tích các sự kiện cụ thể rồi tổng hợp thành quy luật chung về GDNN ở các vùng DTTS, cố gắng lý giải những sự kiện này trên cơ sở lý thuyết chung và trong điều kiện thực tế ở Việt Nam.

### 4. Kết quả nghiên cứu

Một số mô hình giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số của Việt Nam

**Mô hình thứ nhất:** “Thả nổi”. Hiểu một cách đơn giản: Học sinh DTTS (có tiếng mẹ đẻ không phải là tiếng Việt) và học sinh người Kinh (có tiếng mẹ đẻ là tiếng Việt) đều được giáo dục bằng một cách: Dạy - học tiếng Việt và dạy - học bằng tiếng Việt theo chương trình giáo dục, sách giáo khoa... chung trong cả nước. Như thế, học sinh các DTTS rõ ràng đã bị “thả nổi”, tự “vùng vẫy” (khi đó kết quả giáo dục phần lớn phụ thuộc vào GDNN ngoài nhà trường). Mô hình này hiện đang phổ biến ở Việt Nam, một phần xuất phát từ quan niệm phiến diện về vai trò tiếng mẹ đẻ của học sinh và một phần do ngại khó. Một cảnh tượng không hiếm gặp trong các lớp đầu bậc Tiểu học ở các vùng đồng bào DTTS là học sinh “đứng ngoài những chuyện xảy ra trong lớp học”. Chuyên gia tư vấn về giáo dục thuộc tổ chức UNICEF Kimmo Kosonen đã nhận xét sau khi khảo sát GDNN ở các vùng DTTS Việt Nam: “Ở Việt Nam (...) những học sinh có trình độ tiếng Việt ở mức độ ban đầu chỉ được dạy bằng tiếng Việt, đặc biệt là sau cấp tiền học đường. Hơn

nữa, hệ thống giáo dục hiện tại buộc những học sinh này phải học được kỹ năng đọc viết cơ bản bằng thứ tiếng mà chúng chưa nói hoặc hiểu được. Kết quả là nhiều học sinh DTTS bị bỏ xa so với những bạn học người Kinh khác ngay từ ngày học đầu tiên, dù không phải lỗi của chúng. Chúng phải mất hai năm mới có thể hiểu đầy đủ lời giảng của giáo viên và trong khoảng thời gian đó chúng chỉ nắm được rất ít nội dung kiến thức môn học. Và nhiều học sinh đã phải bỏ học...” (Kosonen, 2004, 30).

**Mô hình thứ hai:** “Tập bơi” trong tiếng Việt lúc ban đầu trước khi “thả nổi”. Cụ thể là, dạy tập nói tiếng Việt cho học sinh DTTS trong các lớp Mẫu giáo, trước khi vào Tiểu học với mục đích giúp học sinh có thể chủ động sử dụng tiếng Việt ở các lớp trên bằng cách làm quen với các từ ngữ, câu, cách nói năng trong những tình huống cụ thể... bằng tiếng Việt, có thể với sự trợ giúp “có chừng mực” bằng tiếng mẹ đẻ của học sinh. Một biến thể của mô hình này là ngoài giáo viên và học sinh trên lớp học, còn có thể thêm “người trợ giảng” với nhiệm vụ phiên dịch và giải thích (bằng tiếng mẹ đẻ của học sinh) để học sinh hiểu được lời giáo viên (bằng tiếng Việt). Mô hình này thường gặp ở Việt Nam từ trước đến nay, chủ yếu là tự phát, như một số nơi đã tổ chức. Nó được sinh ra nhằm san sẻ hậu quả của cách “thả nổi”. Xét về bản chất, đây không phải là giáo dục song ngữ, nhưng có hơi hướng của giáo dục song ngữ, tuy chỉ để làm quen với tiếng Việt với mục đích là giúp học sinh bước đầu hiểu thế nào là tiếng Việt và dần hình thành phản xạ sử dụng tiếng Việt, giúp học sinh mạnh dạn “xuống nước và vùng vẫy” trước khi “tự bơi”. Thực tế, mô hình này đã mang lại kết quả nhất định trong việc chuẩn bị phương tiện cho học sinh tự tin tiếp nhận kiến thức bằng tiếng Việt trong những ngày đầu đến trường. Có thể nhận xét đây là cách rất gần với cách GDNN ngoài nhà trường (ở nhà, trong làng, ở chợ, lúc vui chơi...).

**Mô hình thứ ba:** Dạy - học tiếng mẹ đẻ và bằng tiếng mẹ đẻ của học sinh trước, sau đó chuyển dần sang dạy - học tiếng Việt và bằng tiếng Việt, còn tiếng mẹ đẻ của học sinh lùi xuống vị trí là một môn học. Như Kimmo Kosonen gợi ý trên cơ sở kinh nghiệm ở các quốc gia đa dân tộc khác và cho rằng thích hợp với tình hình ở Việt Nam: “Những chương trình giáo dục song ngữ hiệu quả nhằm phát triển giáo dục ở Việt Nam cần được thực hiện như sau: 1, Phải đọc và viết bằng tiếng mẹ đẻ trước, sau đó chuyển sang học tiếng Việt; 2, Dạy các môn học bằng tiếng mẹ đẻ trước để tạo ra nền tảng kiến thức khiến cho việc học bằng tiếng Việt dễ hiểu hơn; 3, Dạy những vấn đề dễ hiểu bằng tiếng Việt” (Kosonen, 2004, 31)

Thực tế là mô hình này không còn xa lạ ở Việt Nam, đã được áp dụng vào những năm 60 của thế kỷ XX, ở cả miền Bắc và miền Nam. Ở miền Bắc, cách này được thực hiện vào khoảng những năm 1961 - 1968 ở một số vùng đồng bào người Mông, Tày và Nùng, Thái. Một biến thể của mô hình này là dạy - học tiếng (và bằng tiếng) DTTS song song với tiếng Việt ngay từ đầu (với tên thường gọi là “xen kẽ” và mục đích thường được nhắc đến là “bắc cầu”). Ở miền Nam, mô hình đã được áp dụng ở các dân tộc Cơ Ho, Ba Na, Hrê, Thái, Nùng, Gia Rai... cũng vào giai đoạn này cho đến trước ngày giải phóng với sự tham gia của Viện Ngữ học Mùa hè (SIL). Một vài năm trước ở Việt Nam, mô hình được “thử nghiệm” ở người Mông, Gia Rai và Khmer với sự trợ giúp của tổ chức UNICEF trong chương trình “Giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ” dành cho trẻ Mẫu giáo và học sinh Tiểu học.

Về mặt lý luận cũng như kinh nghiệm GDNH ở rất nhiều quốc gia đa dân tộc trên thế giới, không thể không thừa nhận: Việc nắm vững tiếng mẹ đẻ là cơ sở rất hữu ích để nắm được một ngôn ngữ khác hiệu quả hơn, nếu như xem ngôn ngữ thứ hai này là đích trong một giai đoạn nào đó của GDNH, chẳng hạn ở Việt Nam thì đó là tiếng Việt; Sẽ không thể có (hoặc rất ít) kết quả khi tiếp nhận các tri thức trong quá trình giáo dục, nếu như bắt đầu bằng một ngôn ngữ xa lạ... Đồng thời, mô hình trên còn giúp học sinh các DTTS không quên tiếng mẹ đẻ, trái lại có cơ hội sử dụng nó thành thạo cả ở dạng ngôn ngữ thành văn. Có thể nói, mô hình trên là giáo dục song ngữ đích thực với mục đích “bảo tồn” và nếu làm tốt có thể mang lại hiệu quả tích cực: Bảo tồn và phát triển. Tuy nhiên, trong tình hình thực tế ở Việt Nam, hàng loạt các câu hỏi đang đặt ra quanh việc thực hiện mô hình này, làm nản lòng không ít các nhà quản lý và giáo dục, đôi khi cả các bậc phụ huynh và chính người học: Có phải học sinh các DTTS hoàn toàn không biết tiếng Việt và coi đây là “ngôn ngữ xa lạ” và ở nơi nào cũng như thế? Đối với các DTTS chưa có chữ viết, hoặc chỉ có chữ viết tự dạng Sanscrit hoặc tự dạng Hán (không gần chữ Quốc ngữ) thì làm thế nào để việc “bắc cầu” hiệu quả? Phải giáo dục song ngữ thế nào với các lớp học không thuần một dân tộc (có cả học sinh người Kinh)? Phải làm gì để đảm bảo có đủ sách giáo khoa (về lý thuyết thì giáo dục song ngữ ở bao nhiêu DTTS sẽ cần bấy nhiêu bộ sách ở nhiều môn học), để đào tạo giáo viên đủ và đáp ứng được yêu cầu giáo dục song ngữ? Quản lý ra sao khi cả nước chỉ có một chương trình và kế hoạch dạy và học chung cho mọi vùng miền...?

**Mô hình thứ tư:** Dạy - học tiếng Việt và bằng tiếng Việt, tiếng mẹ đẻ của học sinh chỉ được dạy

- học như một môn học (có thể ở giai đoạn bất kỳ trong từng cấp học). Xét về mục đích, cũng có thể xem đây là giáo dục song ngữ, hướng tới sự “duy trì” và có thể tiến tới “duy trì và phát triển” ngôn ngữ - tiếng mẹ đẻ của HS và tiếng Việt. Mô hình này hiện đang phổ biến ở Việt Nam, ở vùng đồng bào người Hoa, Chăm, Khmer, Cơ Ho, Hrê, Xơ Đăng, Thái, Tày, Ê Đê... Ưu điểm nổi bật là sự đơn giản về tổ chức và quản lý, không gây xáo trộn hệ thống giáo dục hiện thời, không đòi hỏi cao đối với giáo viên và học sinh, có vẻ như một lớp học ngoại ngữ - một hình ảnh thường gặp ở Việt Nam, lớp học dành cho tất cả những ai muốn học một ngôn ngữ nào đó (trong đó người học có thể thuộc cả dân tộc khác, cả các cán bộ công chức hiện đang công tác ở vùng đồng bào DTTS, có thể thuộc các trình độ học vấn khác nhau...), và kết quả là họ cũng có được sự hiểu biết và cách sử dụng ngôn ngữ này.

Nhược điểm dễ nhận thấy của mô hình này là năng lực tiếng mẹ đẻ có sẵn của học sinh không giúp cho việc dạy - học tiếng Việt, cũng như cho việc nắm các kiến thức các môn học khác, trong những ngày đầu đến trường. Nếu đối với học sinh, tiếng Việt là một “ngôn ngữ hoàn toàn xa lạ”, thì quả thực học sinh đã bị bỏ rơi vào hoàn cảnh “thả nổi” và có thể “đứng ngoài những gì xảy ra” trong lớp học chỉ dạy và học bằng tiếng Việt.

## 5. Thảo luận

### 5.1. Chính sách của Đảng Cộng sản và Nhà nước Việt Nam về giáo dục ngôn ngữ ở các vùng dân tộc thiểu số

Vấn đề GDNH ở các vùng DTTS Việt Nam đã được đặt ra trong Hiến pháp đầu tiên của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa năm 1946: “Ở các trường sơ học địa phương, quốc dân thiểu số có quyền học bằng tiếng của mình” (Điều 15). “Quốc dân thiểu số có quyền dùng tiếng nói của mình trước toà án” (Điều 66).

Quyết định 153-CP ngày 20/8/1969 của Thủ tướng Chính phủ: “Chữ dân tộc cần được sử dụng trong phạm vi và với mức độ sau:

a. Trong việc xóa nạn mù chữ ở vùng người dân tộc đã có chữ viết riêng. Trong bộ túc văn hóa, nơi nào không biết hoặc ít biết tiếng phổ thông thì cho học xen kẽ chữ dân tộc với tiếng và chữ phổ thông ở các lớp cấp 1. Từ cấp II trở lên thì học hoàn toàn bằng tiếng Việt và chữ phổ thông. Nơi nào quần chúng muốn và có thể học bằng tiếng và chữ phổ thông thì trong xóa nạn mù chữ cũng như trong bộ túc văn hóa nên dạy tiếng và chữ phổ thông, nhưng chú ý giảng bằng tiếng dân tộc để người học hiểu mau và chắc, đồng thời nên cho họ học thêm bộ văn chữ dân tộc để học đọc được sách báo viết

bằng chữ dân tộc.

b. Các trường phổ thông trong vùng dân tộc có chữ viết phổ thông cần cho học sinh lớp vỡ lòng và cấp I học xen kẽ chữ dân tộc với tiếng và chữ phổ thông và chú ý cho học sinh dân tộc tiếp xúc với tiếng và chữ phổ thông càng sớm càng tốt. Ở cấp II và cấp III chủ yếu là dạy tiếng và chữ phổ thông, đồng thời có dạy môn ngữ văn dân tộc.

c. Trên các lĩnh vực văn hóa, văn nghệ, thông tin báo chí... nên sử dụng rộng rãi tiếng và chữ dân tộc ở những nơi có đông đảo đồng bào dân tộc.

d. Nhân dân các DTTS đã có chữ viết riêng thì có quyền dùng chữ dân tộc trong việc ghi sổ sách. Viết thư và làm đơn từ gửi các cơ quan Nhà nước; Ở những nơi mà hầu hết đồng bào thuộc một dân tộc và cán bộ nhân dân đã biết chữ dân tộc thì công văn giấy tờ từ huyện xuống xã nên dùng chữ dân tộc”.

Nghị định số 05/2011/NĐ-CP về Công tác dân tộc, trong đó khẳng định nguyên tắc: “Đảm bảo việc giữ gìn tiếng nói, chữ viết, bản sắc dân tộc, phát huy những phong tục tập quán, truyền thống và văn hóa tốt đẹp của mỗi dân tộc”.

Quyết định của Hội đồng Chính phủ số 53-CP (22/02/1980: “Tiếng nói và chữ viết của mỗi DTTS ở Việt Nam vừa là vốn quý của các dân tộc đó, vừa là tài sản văn hóa chung của cả nước... Các DTTS chưa có chữ viết đều được giúp đỡ xây dựng chữ viết theo hệ Latin... Các DTTS đã có chữ viết kiểu cổ, nếu có yêu cầu, thì được giúp đỡ xây dựng chữ viết mới theo hệ chữ Latin... Cần xây dựng mới hoặc cải tiến chữ viết dân tộc theo bộ vần, gán gữ với bộ vần chữ phổ thông... Các chữ dân tộc kiểu cổ và kho tàng sách cổ của các dân tộc vẫn được giữ gìn và khai thác... ở vùng DTTS, chữ dân tộc được dạy xen kẽ với chữ phổ thông ở cấp 1...”

Điều 4, Luật phổ cập giáo dục tiểu học do Nhà nước ban hành ngày 16/8/1991: “Giáo dục tiểu học thực hiện bằng tiếng Việt; các DTTS có quyền sử dụng tiếng nói, chữ viết của dân tộc mình cùng với tiếng Việt để thực hiện giáo dục tiểu học”.

Hiến pháp năm 1992: “Các dân tộc có quyền dùng tiếng nói, chữ viết của mình”.

Luật Tổ chức Tòa án Nhân dân 2014: “Tòa án đảm bảo cho người tham gia tố tụng quyền dùng tiếng nói, chữ viết của dân tộc mình trước tòa án”.

Luật Phổ cập giáo dục tiểu học 2005: “Các DTTS có quyền dùng tiếng nói, chữ viết của dân tộc mình cùng tiếng Việt để giáo dục tiểu học”.

Luật Báo chí, luật Xuất bản cũng cho phép thực hiện bằng tiếng nói và chữ viết các DTTS.

Nghị quyết Trung ương 5 khóa VIII 1998: “Đi đôi với việc sử dụng ngôn ngữ, chữ viết phổ thông,

khuyến khích thế hệ trẻ thuộc đồng bào các DTTS học tập, hiểu biết và sử dụng thành thạo tiếng nói, chữ viết của dân tộc mình. Phát hiện, bồi dưỡng, tổ chức lực lượng sáng tác, sưu tầm nghiên cứu văn hóa, văn học nghệ thuật là người DTTS”.

Nghị quyết Trung ương 9 (khóa XI) 2014: “Giữ gìn và phát huy di sản văn hóa các DTTS, nhất là tiếng nói, chữ viết, trang phục, lễ hội truyền thống”.

Điều 7, Luật Giáo dục 2005: “Chính phủ tạo điều kiện cho người dân tộc học hệ thống ngôn ngữ và chữ viết của họ để thúc đẩy các nền văn hóa và hỗ trợ trẻ em dân tộc dễ dàng học tập tại các trường học và cơ sở giáo dục khác”.

Điều 5 Hiến pháp nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam năm 2013: “Ngôn ngữ quốc gia là tiếng Việt. Các dân tộc có quyền dùng tiếng nói, chữ viết, giữ gìn bản sắc dân tộc, phát huy phong tục, tập quán, truyền thống và văn hóa tốt đẹp của mình”.

Những luận điểm cốt lõi trong các chính sách của Đảng và Nhà nước Việt Nam về ngôn ngữ DTTS trong mối quan hệ với tiếng Việt, là:

(1) Thừa nhận và bảo đảm quyền có ngôn ngữ riêng của các dân tộc; thừa nhận quyền bình đẳng và sự phát triển tự do của tất cả các ngôn ngữ dân tộc trên lãnh thổ Việt Nam.

(2) Tạo điều kiện thuận lợi cho các dân tộc sử dụng tiếng nói và chữ viết của dân tộc mình trong đời sống và trong các lĩnh vực hoạt động xã hội.

(3) Khuyến khích các DTTS học tiếng Việt - ngôn ngữ quốc gia, phương tiện đoàn kết, cùng có khối thống nhất các dân tộc trên lãnh thổ Việt Nam, tạo nên trạng thái song ngữ dân tộc - Việt.

## 5.2. Một số quan niệm chung

### 5.2.1. “Giáo dục ngôn ngữ” là gì?

Theo cách hiểu chung nhất, giáo dục là hoạt động nhằm tác động một cách có hệ thống đến đối tượng nào đó, làm cho đối tượng có được những phẩm chất hoặc năng lực theo yêu cầu nhất định. Như vậy, GDNN được hiểu là hoạt động của giáo viên tác động tới học sinh (hay người học nói chung), nhằm làm cho học sinh có năng lực nhất định trong sử dụng ngôn ngữ.

Quan niệm như vậy mang tính khái quát khá cao, vì vậy có một số điểm chưa rõ ràng hoặc không bao hàm hết: Thứ nhất, chỉ cho thấy “giáo dục” là một hoạt động tác động đơn phương (từ giáo viên hướng tới học sinh), mà không giúp hình dung được đây luôn là những hoạt động song hành, là dạy (của giáo viên) và học (của học sinh). Thứ hai, tạo ấn tượng “giáo dục” chỉ là những hoạt động chính quy trong nhà trường (“một cách có hệ thống” và “theo yêu



cầu nhất định”) và ngôn ngữ dường như chỉ được truyền bá theo cách này, mà không tính đến thực tế những hoạt động này có thể diễn ra cả ở ngoài trường học (ở gia đình, làng bản, ở chợ, bên bếp lửa, hoặc chỉ đơn giản là nghe đài xem ti vi hay đọc sách báo...), rất tự nhiên và vô thức của cả “người học” và “người dạy”, theo những cách riêng rất đa dạng và nói chung không có chủ ý, không theo hệ thống nào. Thứ ba, tự nó không làm rõ sự phân biệt tế nhị trong GDNN: Dạy – học tiếng (hoặc dạy – học về tiếng): Coi ngôn ngữ là đối tượng và đích hướng đến là sự hiểu biết về ngôn ngữ; Dạy – học bằng tiếng: Sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện để diễn đạt và tiếp nhận các tri thức trong hoạt động dạy và học.

Thực tế là trong GDNN ở vùng đồng bào các DTTS Việt Nam đã gặp nhiều tình huống liên quan đến những cách hiểu khác nhau hoặc không đầy đủ về “giáo dục” và “GDNN” nói trên.

### 5.1.2. “Giáo dục song ngữ” là gì?

Nếu “song ngữ” (hoặc “đa ngữ”) theo cách hiểu chung nhất là trạng thái sử dụng được hai (hoặc trên hai) ngôn ngữ (thường là tiếng mẹ đẻ và một (hoặc hơn một) ngôn ngữ khác), thì giáo dục song ngữ theo cách quan niệm tương tự đối với “GDNN”, được hiểu là hoạt động tác động đến học sinh, làm cho học sinh có năng lực song ngữ, sử dụng được các ngôn ngữ đích này. Đó là một trường hợp đặc biệt trong GDNN nói chung.

Quan niệm về “song ngữ” trong thực tế ở Việt Nam thường được hiểu không hoàn toàn thống nhất. Thế nào là “sử dụng được”? Nhiều người cho rằng, chỉ cần nói - nghe được vài câu thông thường hoặc nói được mấy lời chào hỏi hay yêu cầu, cũng có thể coi là biết một ngôn ngữ. Và cứ biết được trên một ngôn ngữ thì nhất loạt gọi là “song ngữ”. Thực tế, có hàng loạt câu hỏi phải được đặt ra khi xem xét trạng thái song ngữ ở một cá nhân hoặc một cộng đồng: Biết được các ngôn ngữ như nhau, hay chỉ thành thạo một ngôn ngữ? Kỹ năng sử dụng các ngôn ngữ thứ hai hay thứ ba... (ngoài tiếng mẹ đẻ) thế nào? Có thể dùng các ngôn ngữ đang nói trong các tình huống giao tiếp đa dạng? Có biết chữ và có khả năng tạo ra các văn bản bằng chữ?... Tóm lại, đó là song ngữ ở trình độ và tính chất nào: Cân bằng hay bán song ngữ; Thành thực hay nửa thành thực; Chủ động hay thụ động...?

Hệ quả của cách nhìn nhận khác nhau về “song ngữ” như đã nói ở trên, trên thực tế ở Việt Nam khá đa dạng. Chẳng hạn, nếu một người có khả năng như thế đã được xem là “song ngữ”, thì hà tất phải giáo dục song ngữ; Hơn thế, giáo dục song ngữ chỉ cần tác động để học sinh đạt tới trình độ sử dụng ngôn

ngữ ở mức đó là đủ. Hoặc, trẻ em DTTS không cần học tiếng mẹ đẻ, hoặc tiếng mẹ đẻ của học sinh chỉ cần biết đại khái vì từ vựng nghèo nàn và chỉ ở dạng khẩu ngữ (do không có chữ viết và chữ không được truyền bá rộng rãi), chỉ cần tập trung vào công việc đã vô cùng khó khăn và vẫn chưa làm tốt dạy và học tiếng Việt. Nếu có học thêm, thì nên học các ngoại ngữ như tiếng Anh, Pháp để “có điều kiện hội nhập”. Cần nói thêm, ở các vùng DTTS Việt Nam hiện nay, thường gặp là trạng thái song ngữ (tiếng mẹ đẻ – tiếng Việt), nhưng đó là song ngữ không cân bằng, nghiêng về phía ngôn ngữ này hoặc ngôn ngữ kia. Hoặc cũng thường thấy ở những người thuộc các DTTS: Các ngôn ngữ đã biết đều hời hợt, chỉ ở trình độ thấp hoặc rất thấp. Thậm chí, đáng lẽ phải là song ngữ thì lại là đơn ngữ (để mắt hoặc không nói bằng tiếng mẹ đẻ của mình nữa), hoặc tiếng mẹ đẻ rất kém và kém hơn nhiều so với tiếng Việt. Hoặc tiếng mẹ đẻ đáng lẽ là ngôn ngữ thứ nhất (học trong những năm đầu đời) thì lại chịu số phận của ngôn ngữ thứ hai (ngôn ngữ học đầu tiên trong đời không phải là “tiếng mẹ đẻ ra mình”)... Hiện nay, những đặc điểm ngôn ngữ như vậy khá phổ biến ở các DTTS Việt Nam. Đáng ngại hơn là đôi khi người ta quá đề cao vai trò tiếng Việt ở vùng đồng bào các DTTS, khoác cho nó cái áo quá rộng là “tiếng mẹ đẻ thứ hai”, thậm chí cho rằng có thể dùng thay cho ngôn ngữ các DTTS trong hầu hết hoặc tất cả các hoàn cảnh giao tiếp xã hội.

Cũng như đối với “song ngữ” và GDNN nói chung, giáo dục song ngữ (một loại trong GDNN) không phải lúc nào cũng được hiểu đầy đủ và nhất quán. Trước hết, như Colin Baker (1996, 282) đã cảnh báo, không nên tưởng rằng giáo dục song ngữ là một hiện tượng của thời hiện đại (thế kỷ XX), mà cần biết rằng nó “đã tồn tại dưới hình thức này hay hình thức khác từ cách đây 5000 năm hoặc lâu hơn” và ông cũng nhận xét bằng cách dẫn lời của C.B.Cazden và C.E.Snow rằng giáo dục song ngữ là “một cái nhãn hiệu đơn giản cho một hiện tượng phức tạp” (Baker, 2008, 284). Kết hợp với cách hiểu về GDNN nói trên, có thể nói ở Việt Nam, giáo dục song ngữ với tất cả những dạng thức của nó, đã có từ thời dựng nước.

Có những cách hiểu khác nhau về cách thức tiến hành giáo dục song ngữ, trong đó có cả sự đơn giản hóa hoạt động rất phức tạp này, đến mức coi việc dạy và học một bài dân ca tiếng DTTS cũng là giáo dục song ngữ. Hoặc giáo dục song ngữ chỉ có nghĩa là dùng ngôn ngữ này giải thích cho ngôn ngữ kia (còn gọi là “chêm xen”) và như thế mục đích “chuyển tải kiến thức” là duy nhất trong giáo dục song ngữ... Hoặc tiếng mẹ đẻ của học sinh chỉ cần dùng để phụ trợ cho tiếng Việt, chứ không nên

và không thể dùng để chuyển tải kiến thức (vai trò này chỉ có thể do tiếng Việt đảm nhiệm) và cũng không thể xem đó là “chiếc cầu nối” sang tiếng Việt như một sự “rút kinh nghiệm”. Hoặc GDNN chỉ có thể thực hiện bằng một cách duy nhất: Ban đầu dạy – học bằng tiếng mẹ đẻ, rồi chuyển dần sang ngôn ngữ thứ hai... Hiện nay ở Việt Nam, việc xác định một mô hình giáo dục song ngữ phù hợp với thực tế và khả thi, cũng như mục đích và mục tiêu cần hướng đến của các mô hình này vẫn đang tranh luận và chưa ngã ngũ, một phần vì các hoạt động giáo dục song ngữ hiện nay vẫn đang ở giai đoạn thử nghiệm và các hoạt động này chưa thể khẳng định là thực sự có triển vọng hay không.

Việc GDNN ở vùng đồng bào các DTTS Việt Nam, cũng như ở bất kỳ khu vực nào trên thế giới, cần phải đặt ra mục đích lý tưởng (dù thường không trọn vẹn) là giúp học sinh hiểu rõ và có khả năng sử dụng tốt đồng thời cả tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai (là tiếng Việt – tiếng phổ thông trong quốc gia Việt Nam).

Căn cứ vào mục đích của giáo dục song ngữ, các nhà ngôn ngữ học thế giới đã có những phát hiện thú vị có thể tham khảo về các kiểu loại trong hoạt động này: Giáo dục song ngữ chuyển đổi, với mục đích tác động vào người học nhằm chuyển đổi từ “ngôn ngữ gia đình” (hay tiếng mẹ đẻ) sang dùng ngôn ngữ đa số hoặc ngôn ngữ có vị thế cao; Giáo dục song ngữ duy trì và GDNN duy trì –phát triển hướng đến sự bảo tồn nguyên trạng, hoặc bảo tồn và phát triển “ngôn ngữ gia đình” đến mức cân bằng hoặc tương đối cân bằng với ngôn ngữ thứ hai. Đằng sau “giáo dục song ngữ chuyển đổi” là sự đồng hóa về văn hóa và xã hội, còn đằng sau “giáo dục song ngữ duy trì và GDNN duy trì –phát triển” là sự đa dạng về văn hóa, là sự trân trọng các giá trị truyền thống, là vị thế xã hội và quyền tự quyết của các cộng đồng DTTS. Đằng sau kiểu loại thứ nhất là sự biến mất của ngôn ngữ các DTTS và sự đơn ngữ, còn đằng sau kiểu loại thứ hai là trạng thái song ngữ.

*5.2.3. Ở các vùng dân tộc thiểu số Việt Nam nên giáo dục ngôn ngữ như thế nào?*

Như đã nói ở trên, hiện nay câu hỏi nên như thế nào đối với GDNN ở vùng đồng bào các DTTS đã và vẫn đang được đặt ra, cho đến nay chưa có câu trả lời đủ rõ. Vấn đề này không đơn giản về phương diện lý thuyết lẫn thực tiễn ở Việt Nam, nhưng không thể không trả lời, cũng như không thể cứ giáo dục theo kiểu “thả nổi”.

Trên thực tế GDNN ở nhiều dân tộc Việt Nam, chú trọng đến mục đích và tính khả thi của giáo dục song ngữ trong hoàn cảnh cụ thể của Việt Nam,

thiết nghĩ sẽ là thích hợp và hiệu quả, nếu áp dụng kết hợp mô hình thứ hai (dạy - học “bơi” trong tiếng Việt lúc ban đầu) và mô hình thứ tư (dạy - học tiếng mẹ đẻ của học sinh như một môn học).

Như đã nói ở trên, mô hình thứ tư không chỉ dừng lại ở dạy - học đối với học sinh DTTS có tiếng mẹ đẻ đang nói đến, mà còn có thể mở rộng đối với đồng bào, cán bộ công chức thuộc các dân tộc khác. Cũng như ở bất kỳ thời điểm nào, vùng DTTS nào, việc GDNN này cần được chuẩn bị kỹ về mặt nhận thức, cũng như tổ chức và chuyên môn, cùng những điều kiện vật chất cho nó. Trong đó, không thể không chú ý đến chữ viết của các DTTS này (để ghi ngôn ngữ thành tiếng), cần có các loại sách công cụ như từ điển, mô tả ngữ pháp cơ bản và sách giáo khoa, các sách tham khảo bằng chữ viết các DTTS (truyện cổ tích, dân ca, luật tục, các sáng tác mới...), để mang đến phương tiện và động cơ cho người học, tạo cơ hội thực hành, cũng như chống tái mù chữ.

Vấn đề thường gặp phải trước tiên trong GDNN ở vùng các DTTS, sau khi đã có chủ trương GDNN là việc biên soạn sách giáo khoa và gắn liền với nó là xác lập chương trình dạy và học tiếng. Đó là việc xác định đối tượng của GDNN; xác định những căn cứ, nguyên tắc trong xây dựng chương trình (khoa học; sư phạm; thực tiễn) và nguyên tắc biên soạn sách giáo khoa (giao tiếp; tích hợp; hoạt động tích cực), không thể không đặc biệt chú ý đến nguồn ngữ liệu, mối quan hệ giữa người học với tiếng mẹ đẻ của mình và với ngôn ngữ thứ hai... Hướng tới những tiêu chuẩn: Kiến thức ngôn ngữ; giáo dục về thế giới quan và nhân sinh quan; phong phú đa dạng và thiết thực; hay về nội dung và hấp dẫn về hình thức...

## 6. Kết luận

Vấn đề GDNN ở các vùng đồng bào DTTS Việt Nam đã được đặt ra từ lâu và hiện nay vẫn phải coi là cấp thiết, trước hai yêu cầu: Bảo tồn và phát triển những nét bản sắc truyền thống của mỗi DTTS, trong đó có tiếng mẹ đẻ của họ; nắm vững tiếng Việt - “tiếng nói chung, tiếng phổ thông”, “là ngôn ngữ chính thức dùng trong nhà trường và các cơ sở giáo dục khác”.

Trong hoàn cảnh cụ thể của Việt Nam, kết hợp mô hình thứ hai (dạy – học “bơi” trong tiếng Việt lúc ban đầu) và mô hình thứ tư (dạy – học tiếng mẹ đẻ của học sinh như một môn học) là cách khả thi. Nó hướng đến sự đa dạng về văn hóa, các giá trị truyền thống, vị thế xã hội và quyền tự quyết của các cộng đồng DTTS, trước hết về một trạng thái song ngữ DTTS – Việt. Đó là hướng tới cái đa dạng trong sự thống nhất.

**Tài liệu tham khảo**

- Baker, C. (2008). *Những cơ sở của giáo dục song ngữ và vấn đề song ngữ*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nxb. Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (1994). *Hội thảo Quốc gia: Củng cố và phát triển giáo dục cho con em đồng bào các dân tộc vùng cao phía Bắc*. Lào Cai.
- Kosonen, K. (2004). Vai trò của ngôn ngữ trong học tập: nghiên cứu quốc tế nói về vấn đề này như thế nào? Trong *Kỷ yếu Hội nghị quốc gia: Chính sách, chiến lược sử dụng và dạy học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các DTTS*.
- Phan, A., & Trịnh, T. C., & Thái, V. C. (2003). *Phát triển giáo dục vùng dân tộc Khmer Nam Bộ*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nxb. Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
- Quỳnh, P. (2007). *Tiểu luận viết bằng tiếng Pháp trong thời gian 1922 – 1932*. Hà Nội: Nxb. Trí thức.
- Slay, M. K. (chủ biên, 2001). *Nội dung phương pháp và hình thức tổ chức dạy học ở vùng dân tộc*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Slay, M. K. (chủ biên, 2002). *Hướng dẫn dạy tập nói tiếng Việt cho học sinh dân tộc*. Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Thông, T. V. (1993). Mối quan hệ giữa chữ và tiếng các dân tộc thiểu số với chữ và tiếng Việt. Trong *Những vấn đề chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam*. Hà Nội: Nxb. Khoa học Xã hội.
- Thông, T. V., & Tùng, T. Q. (2017). *Ngôn ngữ các dân tộc ở Việt Nam*. Thái Nguyên: Nxb. Đại học Thái Nguyên.
- Thư, Đ. L. (chủ biên, 2005). *Vấn đề giáo dục vùng đồng bào Khmer đồng bằng sông Cửu Long* (Chủ biên). Thành phố Hồ Chí Minh: Nxb. Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
- Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa của Liên Hợp Quốc UNESCO Băng Cốc. (2007). *Tài liệu hướng dẫn Phát triển Chương trình Xóa mù chữ và Giáo dục cho người lớn tại cộng đồng ngôn ngữ thiểu số*. Hà Nội: Nxb. Giao thông vận tải.
- Tuệ, H. (1984). *Ngôn ngữ các dân tộc thiểu số Việt Nam và chính sách ngôn ngữ*. Hà Nội: Nxb. Khoa học Xã hội.
- Viện Ngôn ngữ học. (1993). *Những vấn đề chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam*. Hà Nội: Nxb. Khoa học Xã hội.
- Viện Ngôn ngữ học. (2002). *Cảnh huống và chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam*. Hà Nội: Nxb. Khoa học Xã hội.

## LANGUAGE EDUCATION IN ETHNIC MINORITIES REGIONS OF VIETNAM

**Ta Van Thong**

Vietnam Institute of Lexicography and  
Encyclopedia  
Email: [tavanthong1955@gmail.com](mailto:tavanthong1955@gmail.com)

Received: 12/8/2019  
Reviewed: 16/8/2019  
Revised: 28/8/2019  
Accepted: 25/9/2019  
Released: 30/9/2019

DOI:  
<https://doi.org/10.25073/0866-773X/328>

**Abstract**

For a long time, language education and the use of languages in the regions of ethnic groups in Viet Nam has been raised. Up to now it has still been a tough issue. Requirements of language education are to help learners know thoroughly and master both Vietnamese and students' mother language. It is not only related to cultural diversity and the identity of the ethnic groups but also the concept of self - respect and humanity.

In Vietnam, there are some models of language education: a, "Floating" education; b, Teaching - learning "swimming" in Vietnamese before "floating"; c, First, teaching - learning mother language and by mother language of learners, then gradually teaching - learning Vietnamese and by Vietnamese; mother language of learners is taught and learnt as a subject; d, Teaching - learning by only Vietnamese, and mother language of learners is taught and learnt as a subject. For Vietnam, it is best to combine model b with model d.

**Keywords**

Ethnic minority; Language education; Education model; Vietnamese; Mother languages.