

# NGHIÊN CỨU

## GIÁO DỤC NGOẠI NGỮ Ở BẬC PHỔ THÔNG TRÊN THẾ GIỚI: TÌNH HÌNH HIỆN TẠI VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ

Hoàng Văn Vân\*

*Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Ngoại ngữ, Ngôn ngữ và Quốc tế học,  
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 29 tháng 03 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 18 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận ngày 25 tháng 09 năm 2019

**Tóm tắt:** Bài viết này khảo sát tình hình hiện tại về việc dạy ngoại ngữ ở bậc giáo dục phổ thông ở một số khu vực, quốc gia và vùng lãnh thổ được lựa chọn trên thế giới: Tây Âu, Hoa Kỳ, Singapore, Trung Quốc, Hồng Kông, Đài Loan, Nhật Bản, Malaysia và Indonesia. Bài viết làm sáng tỏ một số đặc điểm quan trọng, trong đó nổi bật nhất là: dạy ngoại ngữ trên thế giới thể hiện một bức tranh rất đa dạng; tất cả các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ đều thực thi chính sách đa ngoại ngữ, nhưng tiếng Anh là ngoại ngữ được học nhiều nhất và chiếm một vị thế áp đảo; có xu hướng đưa ngoại ngữ (đặc biệt là tiếng Anh) vào dạy ở giai đoạn giáo dục sớm hơn; trong khi không thể phủ nhận rằng tiếng Anh đã trở thành ngoại ngữ được học nhiều nhất, các ngôn ngữ khác như tiếng Trung, tiếng Nga, tiếng Nhật, tiếng Pháp, tiếng Tây Ban Nha, tiếng Đức, v.v. cũng được đưa vào dạy ở các cấp học của giáo dục phổ thông ở một số nước; có những khoảng cách lớn và những sự không ăn khớp giữa chính sách và thực tiễn, giữa lý thuyết và thực tiễn, và giữa thực tiễn và thực tiễn. Những đặc điểm này của dạy và học ngoại ngữ và những vấn đề mà các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ trên thế giới gặp phải là những điểm tham khảo hữu ích cho Việt Nam trong quá trình đổi mới việc học và dạy ngoại ngữ ở bậc giáo dục phổ thông.

**Từ khóa:** ngoại ngữ, giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông, tiếng Anh

### 1. Dẫn nhập

Giáo dục phổ thông là bậc học dành cho học sinh ở độ tuổi từ 6 đến 18. Ở bậc học này, học sinh được cung cấp những kiến thức phổ thông, cơ bản, giúp các em sau khi tốt nghiệp có thể đi vào cuộc sống, tự nuôi sống mình, tiếp tục học nghề, hoặc học lên cao hơn nữa. Trong hệ thống giáo dục quốc dân, giáo dục phổ thông có một vị trí đặc biệt quan trọng; nó là chiếc cầu nối cơ bản, là cấp học nền tảng của cả hệ thống giáo dục. Chất lượng của giáo dục phổ thông do vậy có ảnh hưởng rất to lớn

tới chất lượng giáo dục của các cấp học sau đó. Đó là lý do tại sao khi xây dựng chiến lược phát triển giáo dục, mọi quốc gia dường như đều bắt đầu bằng chiến lược phát triển giáo dục bậc phổ thông. Nếu như giáo dục phổ thông có tầm quan trọng đặc biệt đối với các bậc học sau đó trong hệ thống giáo dục quốc dân thì giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông, với tư cách là một môn học bắt buộc, cũng có tầm quan trọng tương tự đối với giáo dục ngoại ngữ ở các bậc học sau đó.

Ngày nay, vị trí của môn ngoại ngữ trong giáo dục phổ thông trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng không còn là vấn đề phải bàn cãi. Nếu như trong những năm giữa thế

\* ĐT.: 84-946296999

Email: vanhvv@vnu.edu.vn; vanhvv.sdh@gmail.com

ki 20, ngoại ngữ ở nhiều quốc gia chưa có vị trí phù hợp ở bậc phổ thông thì từ đầu những năm 1980 trở lại đây, ngoại ngữ đã có một vị trí xứng đáng, trở thành một môn học bắt buộc. Tuy nhiên, mặc dù có những điểm tương đồng nhưng ở mỗi quốc gia, mỗi vùng lãnh thổ khác nhau, tình hình dạy và học ngoại ngữ cũng khác nhau. Để có một cái nhìn tổng thể, khách quan, và đặc biệt để có thể hoạch định được những chính sách phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả dạy và học ngoại ngữ ở giáo dục phổ thông Việt Nam, cần thiết phải định vị nó trong một khung cảnh rộng lớn hơn; nghĩa là, phải đặt nó vào trong khung cảnh của giáo dục ngoại ngữ phổ thông của các nước xung quanh, và xa hơn nữa là của các nước tiên tiến trên thế giới. Đây là lí do chính yếu của bài viết này. Bài viết được tổ chức xung quanh hai nội dung chính. Tiếp theo phần dẫn nhập, Phần một (Mục 2) khảo sát tình hình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở khu vực Tây Âu và Hoa Kỳ. Phần hai (Mục 3) trình bày tình hình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở một số quốc gia và vùng lãnh thổ thuộc châu Á, bao gồm Singapore, Trung Hoa Đại lục, Hồng Kông, Đài Loan, Hàn Quốc, Malaysia, và Indonesia. Phần kết luận tóm lược lại những nội dung chính đã nghiên cứu, nêu một số nhận xét kết luận về tình hình giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ, và các vấn đề mà họ gặp phải trong thời kì hội nhập và toàn cầu hoá.

## 2. Tây Âu

### *Một số đặc điểm*

Trong những tư liệu về dạy và học ngoại ngữ trên thế giới, tư liệu của Tây Âu có lẽ là hiện ngôn nhất và dễ tiếp cận nhất. Hiện ngôn nhất là vì tình hình dạy và học ngoại ngữ ở Tây Âu được lưu giữ lại bằng tài liệu hay được văn bản hoá một cách rõ ràng nhất. Dễ tiếp cận nhất là vì phần nhiều các tư liệu

được viết bằng tiếng Anh hoặc được dịch ra tiếng Anh, và trong kỉ nguyên công nghệ hiện đại người ta có thể dễ dàng truy cập hoặc tìm thấy chúng trong các thư viện, trên Internet và trong các kho lưu trữ dữ liệu khác.

Các tài liệu mà tác giả bài viết này tham khảo được chỉ ra rằng sự phát triển của giáo dục ngoại ngữ ở châu Âu không phải lúc nào cũng bằng phẳng, mà có lúc trầm, có lúc bổng, có lúc ngoại ngữ này chiếm ưu thế, có lúc ngoại ngữ kia chiếm ưu thế, có lúc ngoại ngữ này bị xuống thế hoặc thậm chí bị loại bỏ, có lúc ngoại ngữ kia bị xuống thế hoặc bị loại bỏ (cf. Crystal, 1997, 2012; Hoàng Văn Vân 2011, 2016). Tuy nhiên, mặc dù trải qua những thăng trầm nhưng người Tây Âu dường như vẫn là những người đi đầu trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ.

Do những yêu cầu phát triển kinh tế, chính trị, xã hội, người Tây Âu đã sớm ý thức được tầm quan trọng của ngoại ngữ. Ý thức này không phải chỉ hiện diện ở một vài quốc gia mà dường như ở cả Cộng đồng châu Âu. Ngay từ những năm 1960, ở Tây Âu đã triển khai các công trình nghiên cứu chuyên sâu đặt nền tảng cho việc phát triển chính sách dạy và học ngoại ngữ từ bậc tiểu học (xem Stern, 1967; Rivers, 1970). Liên minh châu Âu đã xác định rõ ràng rằng sự thành thạo về ngoại ngữ là một trong các năng lực chủ chốt được xem là cần thiết cho một cá nhân tham gia thành công vào xã hội. Quan điểm này được thể hiện trong trích đoạn dưới đây:

Competence in foreign languages has long been recognised as an indispensable economic and social resource within a culturally and linguistically diverse Europe and beyond. Competence in foreign languages is not limited to technical skill in a particular language but also includes openness to different cultures and respect for others and

their competence and achievements. Learning other languages promotes an extended sense of identity, making people feel part of more than one linguistic and cultural community. It also increases people's employment, education and leisure options, which in turn may generate a whole range of personal, social and workplace competencies. The planned enlargement of the European Union can but underscore the importance of language learning.

(Năng lực ngoại ngữ từ lâu đã được công nhận là nguồn lực kinh tế và xã hội không thể thiếu ở bên trong và bên ngoài một châu Âu đa dạng về văn hoá và ngôn ngữ. Năng lực ngoại ngữ không chỉ giới hạn ở kỹ năng kỹ thuật trong một ngôn ngữ cụ thể mà còn bao gồm sự cởi mở với các nền văn hoá khác nhau và sự tôn trọng những người khác cũng như năng lực và thành tích của họ. Học các ngôn ngữ khác thúc đẩy một ý thức mở rộng về bản sắc, khiến mọi người cảm thấy là một phần của hơn một cộng đồng ngôn ngữ và văn hoá. Nó cũng làm gia tăng sự lựa chọn việc làm, hình thức giáo dục và giải trí, mà có thể tạo ra một loạt các năng lực cá nhân, năng lực xã hội và năng lực ở nơi làm việc. Sự mở rộng theo kế hoạch của Liên minh châu Âu không thể không nhấn mạnh tầm quan trọng của việc học ngôn ngữ.)

(Eurydice, 2002: 17)

Hội đồng châu Âu ở Lisbon năm 2000 đã kêu gọi xây dựng một khung làm việc nhằm cung cấp cho các công dân thuộc Liên minh châu Âu năm kỹ năng cơ bản trong đó có ngoại ngữ; đó là, (1) kỹ năng công nghệ thông

tin (IT skills), (2) kỹ năng văn hoá công nghệ (technological culture), (3) kỹ năng khởi nghiệp (entrepreneurship), (4) kỹ năng xã hội (social skills), và (5) kỹ năng ngoại ngữ (foreign languages) (Council of Europe [Hội đồng châu Âu], 2000). Tiếp theo đó, Hội đồng châu Âu ở Barcelona năm 2002 khuyến nghị công dân châu Âu nên học ít nhất hai ngoại ngữ từ khi còn rất trẻ. Theo thời gian, vị trí của ngoại ngữ ở Tây Âu càng ngày càng được đề cao. Ngoại ngữ có tầm quan trọng đến mức mà giao tiếp bằng ngoại ngữ được xác định là một trong tám năng lực chủ chốt hình thành nên con người châu Âu toàn diện. Nó được sánh ngang với năng lực giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ (communication in the mother tongue), năng lực toán học và các năng lực cơ bản về khoa học và công nghệ (mathematical competence and basic competences in science and technology), năng lực số (digital competence), năng lực học để học (learning to learn), các năng lực xã hội và công dân (social and civil competences), năng lực sáng tạo và năng lực khởi nghiệp (sense of initiative and entrepreneurship), và năng lực nhận thức văn hoá và thể hiện (cultural awareness and expression) (European Commission, 2007, 2018).

Để có thể đo được sự tiến bộ của người học ngoại ngữ, người Tây Âu thấy cần thiết phải xây dựng một chuẩn đầu ra chung, áp dụng thống nhất trong toàn bộ cộng đồng. Trong khía cạnh này có thể nói người Tây Âu đã đi đầu so với phần còn lại của thế giới. Từ đầu những năm 1970, Hội đồng châu Âu (2001) đã xây dựng và công bố một khung năng lực ngôn ngữ chuẩn mực có tên là *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning and Assessment* (Khung tham chiếu chung châu Âu về các ngôn ngữ: Dạy, học và đánh giá) (từ đây gọi tắt là Khung CEFR). Từ khi ra đời, Khung CEFR không những được sử dụng ở các nước châu Âu mà còn được nhiều nước

châu Á như Nhật Bản (xem Japan Foundation, 2010), Hàn Quốc (xem Kwon, 2000, 2010), Trung Hoa Đại lục (xem Bộ Giáo dục Trung Quốc, 2006; Liu, 2010), kể cả Việt Nam (xem Thủ tướng Chính phủ, 2008; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014) tham khảo để xây dựng khung năng lực ngoại ngữ phù hợp với bối cảnh kinh tế, xã hội của quốc gia mình.

Ở bậc phổ thông, ngoại ngữ là môn học bắt buộc chiếm tỉ lệ thời lượng dao động từ 10% đến 34% tổng thời lượng tùy theo quy định của từng hệ thống giáo dục. Các nguồn số liệu gần đây (Eurydice, 2005) cho thấy trong hầu hết các nước thuộc Liên minh châu Âu, học sinh học một ngoại ngữ bắt buộc từ bậc tiểu học, trong đó học sinh ở các nước như Luxembourg, Malta, Hà Lan và Na Uy bắt đầu học ngoại ngữ từ khi 5 hoặc 6 tuổi. Một khảo sát gần đây hơn (cf. Pew Research Center, 2015) cho biết 13 trong số các nước Tây Âu được khảo sát có hơn 50% số học sinh tiểu học học một ngoại ngữ; 15 trong số các nước Tây Âu được khảo sát có hơn 50% số học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông học ít nhất hai ngoại ngữ trong cùng thời gian. Nguồn số liệu gần đây nhất do Eurydice (2017) công bố cho biết việc học ngoại ngữ ở bậc phổ thông trong các quốc gia thuộc Cộng đồng châu Âu càng ngày càng tăng. Nó được thúc đẩy mạnh mẽ đến mức mà hiện nay hầu hết học sinh học ngoại ngữ thứ nhất từ lúc 9 tuổi và ngoại ngữ thứ hai một vài năm sau đó. Số các quốc gia yêu cầu học sinh phổ thông học hai ngoại ngữ là Bỉ, Áo, Luxembourg, Na Uy, Bồ Đào Nha, Phần Lan, Hi Lạp. Các quốc gia còn lại yêu cầu học sinh phổ thông học một ngoại ngữ là Tây Ban Nha, Đan Mạch, Hà Lan, Anh. Có thể nói ở Tây Âu, đặc biệt là ở các quốc gia Bắc Âu, song ngữ, thậm chí tam ngữ đang trở thành chuẩn mực hơn là ngoại lệ.

Có hai đặc điểm khác đáng lưu ý. Một là, từ đầu những năm 2000 trở lại đây, hình

thức học tích hợp giữa ngôn ngữ và nội dung (content and language integrated learning – CLIL) được áp dụng ở bậc tiểu học và trung học cơ sở ở một số nước Tây Âu. Hai là, có nhiều ngoại ngữ được dạy ở Tây Âu, nhưng chỉ có một số ngoại ngữ chiếm tỉ lệ cao: tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Đức, và tiếng Tây Ban Nha. Trong các ngôn ngữ này, tiếng Anh là ngôn ngữ được học nhiều nhất. Theo thời gian, tiếng Anh thường xuyên được mở rộng và có xu hướng áp đảo so với các ngôn ngữ kia ở hầu hết mọi quốc gia Tây Âu. Theo Eurydice (2005, 2017), số lượng học sinh phổ thông học tiếng Anh thường xuyên chiếm khoảng 90%. Xếp sau tiếng Anh là tiếng Đức, tiếng Pháp, và tiếng Tây Ban Nha. Trong các nền giáo dục chỉ yêu cầu học một ngoại ngữ, tiếng Anh thường xuyên là ngôn ngữ được lựa chọn.

Giáo viên ngoại ngữ ở các nước Tây Âu thuộc ba kiểu: giáo viên tổng hợp hay giáo viên không chuyên ngữ (non-specialists), giáo viên bán chuyên ngữ (semi-specialists) và giáo viên chuyên ngữ (specialists). Giáo viên tổng hợp là những giáo viên dạy ở bậc tiểu học. Họ vừa dạy ngoại ngữ vừa dạy các môn học khác. Giáo viên bán chuyên ngữ và giáo viên chuyên ngoại ngữ là những giáo viên dạy ở bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông. Giáo viên bán chuyên ngữ có thể dạy hai môn học, một trong hai môn đó là ngoại ngữ; giáo viên chuyên ngữ chỉ dạy một môn học duy nhất là ngoại ngữ. Hai kiểu giáo viên này có số lượng ngang bằng nhau ở Tây Âu. Cả hai kiểu giáo viên đều được đào tạo để đạt được trình độ 5A trong Khung phân loại chuẩn giáo dục quốc tế (International Standard Classification of Education - ISCED) của UNESCO (2011). Hình thức đào tạo giáo viên ngoại ngữ bán chuyên và chuyên ngoại ngữ giống với hình thức đào tạo giáo viên các môn học khác. Trước 2018, ở một số nước như Bỉ (Cộng đồng nói tiếng Hà Lan), Đan Mạch và Áo, vẫn

còn nhiều giáo viên chuyên ngữ dạy bậc trung học có trình độ cao đẳng (ba năm). Đến năm 2018, hầu hết các nước Tây Âu đều yêu cầu giáo viên ngoại ngữ phải có trình độ tối thiểu là cử nhân. Ở một số nước khác giáo viên ngoại ngữ dạy ở cấp cao hơn yêu cầu phải có trình độ cao hơn: trình độ cử nhân đối với giáo viên tiểu học, trình độ thạc sĩ đối với giáo viên trung học (cả trung học cơ sở và trung học phổ thông). Trái lại, ở một số nước khác như Đan Mạch, Hà Lan và Na Uy, trình độ thạc sĩ chỉ yêu cầu đối với giáo viên ngoại ngữ ở cấp trung học phổ thông (Eurydice, 2017).

Trong tất cả các nước ở Tây Âu, việc đào tạo giáo viên ngoại ngữ (cả chuyên và bán chuyên) do các trường đại học đảm nhiệm. Thời gian đào tạo thường kéo dài bốn hoặc năm năm. Hầu hết các cơ sở giáo dục này tự quyết định toàn bộ hoặc một phần chương trình (nội dung) đào tạo. Ở nhiều nước, chính quyền giáo dục trung ương khuyến nghị các trường đại học nên dạy các môn lí thuyết về giảng dạy ngoại ngữ. Bộ Giáo dục các nước Tây Âu khuyến nghị rằng các trường đại học đào tạo giáo viên nên dạy các môn học trang bị cho giáo viên tương lai các kĩ năng cần thiết để dạy ngoại ngữ. Trọng tâm của quá trình đào tạo giáo viên ngoại ngữ được đặt vào bốn thành phần sau: (1) học một hoặc một số ngoại ngữ, (2) học các môn lí thuyết về dạy ngoại ngữ, (3) bố trí thực tập dạy học ở trường phổ thông, (4) thời gian sống và học tập ở nước nói ngoại ngữ đó. Triết lí đào tạo này được lập luận như sau: học một hoặc một số ngoại ngữ giúp giáo sinh có được kiến thức chuyên sâu và làm chủ được một hoặc một số ngoại ngữ; học các môn lí thuyết về dạy ngoại ngữ giúp giáo sinh có cơ sở lí thuyết về dạy ngoại ngữ, bao gồm các môn học về phương pháp dạy học cụ thể và các lí thuyết về học ngoại ngữ khác nhau; thực tập dạy học ở trường phổ thông giúp giáo sinh có được sự trải nghiệm ban đầu với môi trường dạy học thực sự; thời

gian sống và học tập ở nước nói ngoại ngữ đó giúp giáo sinh có sự tiếp xúc trực tiếp với ngôn ngữ và nền văn hoá mà họ sẽ dạy. Trong bốn thành phần trọng tâm này, học một ngoại ngữ là bắt buộc, học một số ngoại ngữ là tùy ý, ba thành phần còn lại phần lớn là bắt buộc (Eurydice, 2005: 61). Số liệu gần đây (TALIS [Teaching and Learning International Survey], 2013, dẫn theo Eurydice, 2017) cho biết khoảng 60% giáo viên ngoại ngữ bậc trung học cơ sở trong các nước Tây Âu báo cáo họ đã đi nước ngoài để phát triển chuyên môn, chủ yếu là nâng cao kĩ năng thực hành tiếng, khi còn đang học đại học hoặc khi đã ra dạy ở trường phổ thông. Tỷ lệ này thường cao hơn rất nhiều so với giáo viên dạy các môn học khác. Đa số những giáo viên đi thực tập tiếng ở nước ngoài này nhận tài trợ từ các chương trình của Cộng đồng châu Âu.

Nhiều nước Tây Âu không quy định quy mô lớp học và số lượng học sinh cụ thể cho một lớp học ngoại ngữ. Thay vào đó, họ chỉ quy định số lượng học sinh tối thiểu và tối đa cho một lớp học. Một điểm đáng lưu ý là có rất ít nước quy định riêng cho số lượng học sinh môn ngoại ngữ trong một lớp học; yêu cầu về quy mô một lớp học ngoại ngữ không khác với yêu cầu về quy mô lớp học các môn học khác: số lượng học sinh trong một lớp học ngoại ngữ với số lượng học sinh học trong một lớp học các môn học khác ngang bằng nhau. Giống như nhiều môn học khác, ngoại ngữ được dạy rải đều theo các năm học từ bậc tiểu học đến trung học cơ sở và đến trung học phổ thông; không có hiện tượng ngoại ngữ được dạy tăng cường hay dạy cấp tốc trong một vài năm.

Về độ tuổi bắt đầu học ngoại ngữ, ngoại ngữ thứ nhất với tư cách là môn học bắt buộc được bắt đầu học ở các độ tuổi khác nhau trong các nước khác nhau. Ở một số nước và một số vùng, học sinh bắt đầu học ngoại ngữ thứ nhất

với tư cách là môn học bắt buộc từ lúc 6 tuổi (lớp 1); ở một số nước và một số vùng khác, học sinh bắt đầu học từ lúc 8 hoặc 9 tuổi; và ở một số nước và một số vùng khác, học sinh bắt đầu học từ lúc 10 tuổi. Cá biệt, vẫn còn một số vùng như Scotland và Ireland ngoại ngữ không phải là môn học bắt buộc. Trong một vài năm gần đây, Tây Âu có xu hướng cho học sinh học một ngoại ngữ sớm hơn: một số nước và một số vùng quy định học ngoại ngữ từ bậc tiền học đường (mẫu giáo): Ba Lan, Cyprus và Bỉ (cộng đồng nói tiếng Đức). Tuy nhiên, ở hầu hết các nước và khu vực này, thời lượng dành cho ngoại ngữ trong chương trình tiểu học vẫn còn rất khiêm tốn: chiếm khoảng từ 5-10% tổng thời lượng giảng dạy của cấp học (Eurydice, 2017).

Ngoại ngữ thứ hai được đưa vào dạy ở bậc phổ thông trong đa số các nước Tây Âu, nhưng nó không phải là môn học bắt buộc. Thay vì việc quy định hai ngoại ngữ là hai môn học bắt buộc, một số chương trình giáo dục phổ thông của các nước như Bỉ, Tây Ban Nha, Thụy Điển, Na Uy, v.v. chỉ đưa ra những đề xuất hoặc gợi ý để đảm bảo rằng mọi học sinh phổ thông đều có cơ hội học hai hoặc nhiều hơn hai ngoại ngữ. Ở các nước này, học hai ngoại ngữ không phải là bắt buộc trước khi tốt nghiệp trung học cơ sở; tuy nhiên, tất cả học sinh đều có quyền học hai ngoại ngữ trong giai đoạn học tập này.

Tất cả các chương trình dạy và học ngoại ngữ chính thức ở các nước Tây Âu đều thể hiện mục tiêu cốt lõi là phát triển bốn kỹ năng giao tiếp nghe, nói, đọc, viết. Trong bốn kỹ năng này, hai kỹ năng nghe và nói được ưu tiên ở giai đoạn khi học sinh mới học ngoại ngữ, thường là ở bậc tiểu học. Từ bậc trung học cơ sở trở đi, bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết được ưu tiên ngang bằng nhau.

Về chuẩn đầu ra, hầu hết các nước Tây Âu đều kì vọng rằng kết thúc bậc trung học phổ

thông (general upper secondary education), học sinh sẽ đạt tối thiểu bậc B2 ('Vantage Level' [Bậc Ưu thế]) theo Khung CEFR đối với ngoại ngữ bắt buộc (ngoại ngữ thứ nhất). Một vài nước khác kì vọng học sinh sẽ đạt được tối thiểu bậc B1 ('Threshold Level' [Bậc Ngưỡng]). Không có hệ thống giáo dục nào ở Tây Âu kì vọng học sinh phổ thông sẽ đạt được bậc C ('Proficient User' [Bậc Người sử dụng thành thạo]) bao gồm C1 ('Effective Operational Proficiency' [Bậc Khả năng thao tác hiệu quả]) và C2 ('Mastery' [Bậc Làm chủ ngôn ngữ]). Yêu cầu trình độ đạt được đối với ngoại ngữ thứ hai thấp hơn ngoại ngữ thứ nhất. Trình độ ngoại ngữ thứ hai mà hầu hết các nước Tây Âu kì vọng học sinh phổ thông sẽ đạt được là bậc B1 (Bậc Ngưỡng), vì thời gian học ngoại ngữ thứ hai ngắn hơn so với thời gian học ngoại ngữ thứ nhất.

### *Một số vấn đề*

Mặc dù là khu vực đi đầu trong phát triển chính sách, phát triển lí luận và thực tế dạy học ngoại ngữ, nhưng giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở các nước Tây Âu không phải không có những vấn đề tồn tại. Thứ nhất, người ta mới chỉ thấy yêu cầu giáo viên dạy ngoại ngữ ở phổ thông phải có trình độ Bậc 5A trong Khung phân loại chuẩn giáo dục quốc tế (ISCED), trình độ cử nhân hoặc thạc sĩ; chưa có tài liệu nào đề cập đến việc nâng cao thường xuyên trình độ và kĩ năng ngoại ngữ của giáo viên: chưa có tài liệu nào đề cập đến việc giáo viên dạy ngoại ngữ sau khi đã đạt được các trình độ theo yêu cầu có phải kiểm tra lại để đạt trình độ và kĩ năng theo 6 bậc trong Khung CEFR. Thứ hai, không phải trong tất cả các nền giáo dục học sinh phổ thông đều có cơ hội được học ngoại ngữ như nhau. Mặc dù các kết luận của Hội đồng châu Âu vào tháng 5 năm 2014 về vấn đề đa ngôn ngữ và phát triển các năng lực ngoại ngữ đã nhấn mạnh rằng trình độ kĩ năng ngoại ngữ của đa số giới trẻ ở Tây Âu

có thể đã được cải thiện và Tây Âu đã đạt được một số tiến bộ trong các thập niên gần đây, nhưng vẫn còn có sự khác biệt rất đáng kể giữa các quốc gia về cơ hội học ngoại ngữ của học sinh phổ thông. Thứ ba, có một sự rất khác biệt giữa những gì học sinh ngoại ngữ được kì vọng (trong chuẩn) với những gì họ thực sự đạt được. Một cuộc khảo sát lần đầu tiên và chưa từng có trên phạm vi toàn Liên minh châu Âu của Ủy ban châu Âu về năng lực ngôn ngữ của học sinh trung học vào năm 2012 cho thấy rằng năng lực ngoại ngữ mà học sinh phổ thông Tây Âu thực đạt vẫn còn ở mức độ rất thấp so với mong đợi: chỉ có 42% số học sinh được kiểm tra đạt được trình độ B2 cho ngoại ngữ thứ nhất, và chỉ có khoảng 25% học sinh phổ thông đạt trình độ B1 đối với ngoại ngữ thứ hai. Điều này có nghĩa là sau một số năm học ngoại ngữ ở trường, phần lớn giới trẻ ở châu Âu không thể tham gia vào một cuộc hội thoại đơn giản bằng ngoại ngữ mà họ đã học (chi tiết hơn, xin xem European Commission, 2018: 47). Thứ tư, dạy ngoại ngữ theo hình thức tích hợp giữa nội dung và ngôn ngữ (CLIL) được áp dụng với niềm tin là phương thức này sẽ củng cố việc học ngoại ngữ của học sinh phổ thông; tuy nhiên, hình thức này chủ yếu tồn tại ở bậc tiểu học và trung học cơ sở. Kinh nghiệm của chính các nước áp dụng hình thức này cho thấy dạy theo hình thức CLIL rất phức tạp và khác nhau trong các nước khác nhau. Đây là lí do tại sao cho đến tận thời điểm hiện tại CLIL vẫn chưa phải là một phần chính thức trong chương trình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở các nước Tây Âu (xem Eurydice, 2005, 2017). Thứ năm, vẫn còn những giáo viên ngoại ngữ ở cả ba kiểu (tổng hợp, bán chuyên ngữ và chuyên ngữ) ở Tây Âu chưa có trình độ cử nhân. Thứ sáu, mặc dù được cho là khu vực thuận lợi về kinh tế, nhưng nhiều giáo viên ngoại ngữ ở Tây Âu vẫn gặp khó khăn trong việc tìm kiếm nguồn tài trợ để được đi thực tập tiếng ở nước ngoài.

### 3. Hoa Kỳ

#### *Một số đặc điểm*

Việc lựa chọn Hoa Kỳ để khảo sát trong nghiên cứu này là có chủ định. Mục đích chính không phải là tìm hiểu tình hình và vị thế của tiếng Anh mà là tìm hiểu tình hình giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở quốc gia hùng mạnh nhất thế giới này.

Đặc điểm đầu tiên đáng lưu ý nhất là mặc dù tiếng Anh được sử dụng rộng rãi ở Hoa Kỳ, nhưng chưa có một văn bản pháp lí nào công nhận nó là ngôn ngữ quốc gia hay quốc ngữ.<sup>1</sup> Khoảng hơn một nửa thế kỉ trước, “tiếng mẹ đẻ” (mother tongue) và “ngoại ngữ” (foreign language) là hai khái niệm phổ biến nhất được sử dụng và phân biệt khá tách bạch trong các công trình nghiên cứu về ngôn ngữ học xã hội ở Hoa Kỳ. Hiện nay, do kết quả của toàn cầu hoá, việc xác định và phân biệt giữa các khái niệm “tiếng mẹ đẻ”, “ngôn ngữ thứ nhất”, “ngôn ngữ chính thức”, “ngôn ngữ thứ hai”, “ngoại ngữ”, v.v. trở nên mờ nhạt và khó khăn. Nếu như khoảng giữa thế kỉ 20 trở về trước khái niệm “người nói bản ngữ” (native speaker) và “tiếng mẹ đẻ” (mother tongue) được dùng để phân biệt với hai khái niệm “người nước ngoài” (foreigner) và “ngoại ngữ” (foreign language): những ai sống ở bên trong một quốc gia là những người nói bản ngữ và ngôn ngữ mà họ sử dụng là

<sup>1</sup> Có thể nhận thấy rằng ngay trong Tuyên ngôn độc lập và Hiến pháp của Hoa Kỳ đều không quy định tiếng Anh là quốc ngữ mặc dù hai văn bản quan trọng này đều được viết bằng tiếng Anh. Người ta giải thích rằng việc không tuyên bố tiếng Anh là quốc ngữ ở Hoa Kỳ là một chiến lược chính trị có kế hoạch nhằm thu hút những người dân mới nói các ngôn ngữ khác di cư sang Hoa Kỳ và duy trì triết lí tôn trọng sự lựa chọn của cá nhân, nhưng vẫn tin rằng triết lí này sẽ dẫn đến kết quả là một ngôn ngữ duy nhất được sử dụng trên khắp đất nước – tiếng Anh (chi tiết hơn, xin xem Marshall, 1986; Cheshire, 1996).

“tiếng mẹ đẻ”; ngược lại, những ai sống ở bên ngoài quốc gia học và sử dụng ngôn ngữ đó được gọi là người nước ngoài và ngôn ngữ mà họ học hay sử dụng là “ngoại ngữ”), thì ngày nay hai cặp khái niệm này có thể phải chia sẻ một số nét nghĩa với các khái niệm khác và có thể phải định nghĩa lại. Lúc đó ở Hoa Kỳ khái niệm “giáo dục ngôn ngữ thứ hai” (second language education) dường như chưa xuất hiện. Thay vào đó, người Hoa Kỳ dùng thuật ngữ “giáo dục ngoại ngữ” (foreign language education) để chỉ việc dạy các ngôn ngữ khác với tiếng Anh cho người học – những người được ngầm hiểu là người Anh và những người da trắng, những người nói tiếng Anh như là ngôn ngữ thứ nhất và là những học sinh thuộc tầng lớp trung lưu và thượng lưu để giao lưu với các quốc gia khác trên thế giới. Ngày nay, vì nhiều lí do khác nhau, hai khái niệm “tiếng mẹ đẻ” và “ngôn ngữ thứ hai” không được sử dụng mà chỉ còn tiếng Anh là ngôn ngữ chi phối (dominant language) và các ngôn ngữ khác của các cộng đồng dân tộc khác, kể cả các ngôn ngữ bản địa của người Anh Điêng (người Mỹ da đỏ) đều được gọi chung là “ngoại ngữ” (nếu được học ở trường) và “ngôn ngữ di sản” (heritage language) nếu được thụ đắc ở nhà (xem Heritage Language: [https://en.wikipedia.org/wiki/Heritage\\_language](https://en.wikipedia.org/wiki/Heritage_language)).

Theo Osborn (2008: xiii), giống như bất kì quốc gia nào trên thế giới, trong khoảng một thế kỉ qua, giáo dục ngoại ngữ ở Hoa Kỳ đã trở thành tâm điểm của những cuộc tranh luận, những hi vọng, kể cả sự lãng phí về thời gian. Tuy nhiên, trong phần thứ hai của thế kỉ 20, giáo dục ngoại ngữ ở Hoa Kỳ đã thực sự hướng tới tương lai, thể hiện trong văn bản hướng dẫn có nhan đề *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century* (Các chuẩn cho việc học ngoại ngữ: Chuẩn bị cho thế kỉ 21). Đồng thời, câu chuyện về sự đa dạng trong giáo dục ngoại ngữ ở Hoa Kỳ tiếp tục phát triển. Một điều gây ngạc nhiên khác là,

về mặt lịch sử, rõ ràng Hoa Kỳ là một quốc gia đa dạng về sắc tộc, nhưng mới chỉ gần đây sự đa dạng ấy mới được nhìn nhận là điểm mạnh chứ không phải là điểm yếu cần phải xoá bỏ. Theo Met, dẫn theo Chan *et al* (2011), có hai lí do chính khiến nhiều người Mỹ quan tâm đến giáo dục ngoại ngữ. Lí do thứ nhất là có trình độ ngoại ngữ tốt sẽ giúp người Mỹ nâng cao năng lực cạnh tranh trong một thế giới đang toàn cầu hoá mạnh mẽ và hỗ trợ nền kinh tế dịch vụ ngày càng tăng của quốc gia này để cuối cùng đảm bảo được khả năng và khối lượng kinh doanh. Người Mỹ nhận ra rằng xã hội Mỹ về cơ bản là xã hội đơn ngữ (chủ yếu là tiếng Anh). Vì vậy nếu không thúc đẩy việc học ngoại ngữ thì nước Mỹ sẽ gặp nhiều khó khăn trong giao dịch trong một thế giới đa ngôn ngữ. Lí do thứ hai là người Mỹ ý thức rất rõ rằng mặc dù hiện tại là cường quốc số một trên thế giới nhưng thiếu năng lực ngoại ngữ chắc chắn sẽ cản trở nghiêm trọng những cố gắng nhằm đảm bảo an ninh quốc gia và chống lại chủ nghĩa khủng bố. Nếu nước Mỹ muốn tiếp tục “phát triển hướng tới việc đạt được các mục tiêu nhân đạo và thúc đẩy sự thịnh vượng và dân chủ trên thế giới” (Met, dẫn theo Chan *et al*, 2011: 3), thì nó phải chú trọng hơn đến việc học ngoại ngữ. Đây có lẽ là lí do tại sao Bộ Giáo dục Hoa Kỳ có thể đề xuất Chính phủ chi những khoản kinh phí rất đáng kể cho học ngoại ngữ, đặc biệt là những ngoại ngữ được cho là quan trọng (critical languages) (Inside Higher Ed., 2006).

Với những lí do và cách nhìn nhận ở trên, vào cuối những năm 2000, Chính phủ Hoa Kỳ đã cấp kinh phí cho Liên minh bốn tổ chức ngôn ngữ quốc gia (Coalition of Four National Language Organizations) phát triển các chuẩn ngoại ngữ cho khu vực giáo dục phổ thông. Chuẩn ngoại ngữ của Hoa Kỳ bắt đầu bằng triết lí dưới đây:

Language and communication are at the heart of the human experience. The United States must educate



students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which ALL students will develop and maintain proficiency in English and at least one other language, modern or classical. Children who come to school from non-English backgrounds should also have opportunities to develop further proficiencies in their first language.

Statement of Philosophy

*Standards for Foreign Language*

*Learning*

(Ngôn ngữ và giao tiếp là trung tâm của kinh nghiệm con người. Nước Mỹ cần phải giáo dục học sinh thành những người được trang bị ngôn ngữ và văn hoá giao tiếp thành công trong một xã hội đa nguyên của nước Mỹ và ở nước ngoài. Sự thúc bách này hình dung ra một tương lai trong đó TẤT CẢ học sinh sẽ phát triển và duy trì trình độ thông thạo bằng tiếng Anh và ít nhất một ngôn ngữ khác, ngôn ngữ hiện đại hoặc ngôn ngữ cổ điển. Học sinh đến trường từ các nguồn gốc không phải là tiếng Anh cũng phải có cơ hội để phát triển thành thạo hơn trong ngôn ngữ thứ nhất của mình.)

Dựa vào triết lí cho rằng các mục đích và những sự sử dụng ngoại ngữ của học sinh phổ thông khác nhau, các nhà biên soạn chuẩn ngoại ngữ cấp liên bang của Hoa Kỳ đã xác định năm lĩnh vực mục tiêu: **Giao tiếp** (Communication), **Văn hoá** (Cultures), **Kết nối** (Connections), **So sánh** (Comparisons), và **Cộng đồng** (Communities). Năm lĩnh vực mục tiêu được cụ thể hoá dưới đây:

**Giao tiếp** là trọng tâm của học ngôn ngữ thứ hai cho dù giao tiếp xảy ra trực diện, qua viết hay xuyên qua các thể kí thông qua đọc văn học.

Thông qua việc học các ngôn ngữ khác học sinh thu được kiến thức và sự hiểu biết về **các nền văn hoá** sử dụng ngôn ngữ đó và, trong thực tế, không thể thực sự nắm vững được ngôn ngữ cho đến khi đồng thời đã nắm vững được các bối cảnh văn hoá trong đó ngôn ngữ xuất hiện.

Học các ngôn ngữ khác cung cấp **các mối kết nối** với các khối kiến thức bổ sung mà có thể không có sẵn cho người nói tiếng Anh đơn ngữ.

Thông qua **so sánh** và đối chiếu với ngôn ngữ đang được học, học sinh phát triển hiểu biết về bản chất của ngôn ngữ và quan niệm về văn hoá và nhận ra rằng có nhiều cách nhìn thế giới.

Bốn lĩnh vực mục tiêu này cùng nhau giúp học sinh ngoại ngữ tham gia vào **các cộng đồng** đa ngôn ngữ ở trong nước và trên thế giới trong các ngôn ngữ đa dạng và theo các cách phù hợp về văn hoá. Năm lĩnh vực mục tiêu và mối liên kết giữa chúng được trình bày trong Hình 1 dưới đây:



Hình 1. Năm lĩnh vực mục tiêu của giáo dục ngoại ngữ Hoa Kỳ

Có ba điểm đáng chú ý liên quan đến *Các chuẩn cho học ngoại ngữ* ở bậc phổ thông của Hoa Kỳ và một điểm liên quan đến mối quan hệ giữa chính sách ngoại ngữ và thực tiễn dạy và học ngoại ngữ. Thứ nhất, khung *Các chuẩn cho học ngoại ngữ* ở bậc phổ thông của Hoa Kỳ không quy định học sinh ở cấp học nào

(tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông) phải đạt được chuẩn ở bậc nào. Các nhà xây dựng chuẩn ngoại ngữ liên bang cho rằng chuẩn ngoại ngữ ở bậc phổ thông sẽ không đạt được ngay lập tức; chúng chỉ cung cấp một thước đo để dựa vào đó người ta sẽ đo sự tiến bộ của học sinh. Thứ hai, *Các chuẩn cho học ngoại ngữ* ở bậc phổ thông của Hoa Kỳ không phải là văn bản hướng dẫn chương trình. Nó chỉ gợi ý các kiểu chương trình cần thiết để giúp học sinh đạt được chuẩn bắt đầu từ các lớp ở bậc tiểu học qua các lớp ở bậc trung học và ở các bậc học cao hơn. Nó không mô tả nội dung của một khoá học cụ thể và cũng không khuyến nghị bất kì trình tự học tập nào. Các nhà xây dựng chuẩn ngoại ngữ liên bang nhấn mạnh rằng chuẩn ngoại ngữ liên bang phải được sử dụng kết hợp với chuẩn ngoại ngữ và khung chương trình của các tiểu bang và các địa phương để xác định tốt nhất các cách tiếp cận tốt nhất và những kì vọng hợp lí nhất cho học sinh trong các quận, huyện và các trường học. Thứ ba, trong số các quốc gia có chuẩn ngoại ngữ, Hoa Kỳ có lẽ là một quốc gia hiếm thấy đặt so sánh và đối chiếu ngôn ngữ là một trong những năng lực mà người học ngoại ngữ phải có trong tiến trình học tập. Thứ tư, mặc dù người Mỹ ý thức rất rõ rằng việc thiếu trình độ ngoại ngữ đe dọa đến an ninh của quốc gia và có thể ảnh hưởng tiêu cực đến tăng trưởng kinh tế, và mặc dù đã có nhiều cố gắng cải thiện tình hình thông qua các chính sách cụ thể, nhưng Hoa Kỳ dường như là quốc gia duy nhất có số lượng học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông thiếu kiến thức về ngoại ngữ nhất. Theo Osborn (2008), Chan *et al* (2011), trong khi 52,7% học sinh châu Âu thông thạo cả tiếng mẹ đẻ và ít nhất một ngoại ngữ thì chỉ có 9,3% học sinh Hoa Kỳ thông thạo cả tiếng mẹ đẻ và một ngôn ngữ khác. Các nhà nghiên cứu cho rằng nếu người Hoa Kỳ muốn tiếp tục là một thành viên quan trọng trên trường quốc tế thì họ phải tăng tốc trong lĩnh vực giáo dục

ngoại ngữ. Trong một nghiên cứu trên diện rộng về tình hình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở Hoa Kỳ được công bố gần đây, Pufahl & Rodes (2011) đã chỉ ra rằng so với những kết quả nghiên cứu của họ vào năm 1997, số lượng các trường phổ thông (cả khối công lập và khối ngoài công lập) học ngoại ngữ suy giảm đáng kể, làm cho khoảng trống về thành tựu giáo dục ngoại ngữ ở quốc gia này càng ngày càng rộng ra. Theo Chan *et al* (2011), vào cuối những năm 2010, chỉ có 31% các trường tiểu học ở Mỹ và 24% các trường tiểu học công lập báo cáo có giảng dạy ngoại ngữ; và trong các trường học này, 79% cung cấp cho học sinh sự tiếp xúc sơ giản (introductory exposure) về ngoại ngữ; trong số 44% học sinh trung học phổ thông ghi danh học ngoại ngữ có 69% học tiếng Tây Ban Nha, 18% học tiếng Pháp; ít hơn 1% học sinh trung học phổ thông ghi danh học kết hợp các ngoại ngữ như tiếng Ả Rập, tiếng Trung Quốc, tiếng Farsi, tiếng Nhật Bản, tiếng Hàn Quốc, tiếng Nga hay tiếng Urdu. Trong rất nhiều lí do được giải thích, lí do quan trọng nhất có lẽ là “ngoại ngữ không phải là thành phần cốt lõi của chương trình giáo dục tiểu học” (Pufahl & Rodes, 2011: 262); nó “không phải là môn học bắt buộc trong hệ thống giáo dục quốc dân ở Hoa Kỳ” (Delvin, 2015).

### **Một số vấn đề**

Mặc dù có những cố gắng đáng kể, nhưng giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở Hoa Kỳ vẫn còn tồn tại một số vấn đề. Thứ nhất, có một sự không ăn khớp rất lớn giữa những gì đang diễn ra trong các trường phổ thông ở Hoa Kỳ và những gì mà quốc gia này kì vọng; đó là, trong khi Hoa Kỳ mong muốn có một nền giáo dục chuẩn bị cho tất cả học sinh trở thành những công dân toàn cầu, những người có thể giao tiếp được bằng hơn một ngôn ngữ, thì số lượng học sinh học ngoại ngữ lại quá ít. Thứ hai, trong khi rất nhiều nước trên thế giới đang

hướng tới việc dạy ngoại ngữ cho tất cả học sinh từ rất sớm, thì đa số học sinh phổ thông ở Hoa Kỳ thậm chí không được tạo cơ hội học ngoại ngữ trước trung học cơ sở, nhiều học sinh thậm chí chỉ được học ngoại ngữ ở bậc trung học phổ thông (chi tiết, xin xem Pufahl & Rodes, 2011: 272). Thứ ba, trong khi hầu hết các quốc gia trên thế giới coi ngoại ngữ là môn học bắt buộc trong chương trình giáo dục phổ thông thì ở Hoa Kỳ, ngoại ngữ vẫn còn là môn học tự chọn.

#### 4. Châu Á

Toàn cầu hoá và nhận thức rằng ngoại ngữ là cần thiết, là tài sản có giá trị trong nền kinh tế đang cạnh tranh gay gắt dường như là hai lực đẩy đứng sau các nỗ lực phát triển giáo dục ngoại ngữ của các chính phủ và người dân ở châu Á. Trong tất cả các quốc gia và vùng lãnh thổ, kể cả các cường quốc kinh tế như Nhật Bản và Trung Quốc, học tiếng Anh là bắt buộc. Trong mục này, chúng tôi sẽ lần lượt trình bày tình hình dạy và học ngoại ngữ ở một số quốc gia, vùng lãnh thổ ở châu Á: Singapore, Trung Quốc (bao gồm Trung Hoa Đại lục, Hồng Kông và Đài Loan), Nhật Bản, Hàn Quốc, Malaysia, và Indonesia.

##### 4.1. Singapore

###### *Một số đặc điểm*

Số liệu thống kê gần đây nhất (xem Singapore: <https://vi.wikipedia.org/wiki/Singapore>) cho biết Singapore có khoảng 5,5 triệu người trong đó dân số thường trú là khoảng 4,6 triệu bao gồm ba nhóm dân tộc chính: người Trung Quốc (hơn 70%), người Malay (khoảng 14%) và người Ấn Độ (khoảng 9%), số còn lại là những người từ các quốc gia khác được gọi chung là người Á-Âu (Eurasian), đa số họ sử dụng tiếng Anh. Mặc dù dân số không đồng, nhưng Singapore lại thể hiện một bức tranh khá phức tạp và đa dạng về ngôn ngữ. Quốc

đảo này hiện cùng tồn tại 4 ngôn ngữ chính thức: tiếng Anh, tiếng Trung Quốc, tiếng Malay, và tiếng Tamil. Một điểm đáng chú ý là khác với nhiều quốc gia khác, Singapore không có cộng đồng gốc Anh sinh sống chỉ ba cộng đồng bản địa còn lại là người Hoa, người Malay và người Ấn Độ sinh sống xen chen cùng nhau trong cùng một khu vực hoặc một địa bàn.

Trải qua những thay đổi về chính sách ngôn ngữ do những tác động ở trong nước và quốc tế, hiện tại Singapore đang thực thi chính sách song ngữ, trong đó tiếng Anh được công nhận là ngôn ngữ chính thức, tiếng Hoa, tiếng Malay và tiếng Tamil được coi là ngôn ngữ thứ hai. Việc tiếng Anh trở thành ngôn ngữ chính thức ở Singapore không chỉ do quốc đảo này từng là thuộc địa của nước Anh trong quá khứ, mà còn do tiếng Anh được xem là sự lựa chọn thực dụng để đoàn kết các nhóm dân tộc trong nước lại với nhau, giúp Singapore duy trì lợi thế cạnh tranh toàn cầu. Vì lý do này mà việc lập kế hoạch ngôn ngữ và giáo dục ngôn ngữ có vai trò rất quan trọng trong sự cân bằng giữa tiếng Anh và ba ngôn ngữ bản địa chính yếu. Ý thức được tầm quan trọng của tiếng Anh và ba ngôn ngữ bản địa chính yếu, Chính phủ Singapore đã đề ra chính sách ‘giúp học sinh thông thạo bằng tiếng Anh – ngôn ngữ của thương mại, công nghệ và quản lý, và tiếng mẹ đẻ – ngôn ngữ di sản văn hoá của học sinh’ (Ling & Brown, 2005; Rubdy & Tupas, 2009; xem thêm Hoàng Văn Vân, 2010).

Để có thể hiểu và đánh giá được thực trạng và giáo dục ngôn ngữ ở Singapore, cần thiết phải định vị nó trong bối cảnh kinh tế, chính trị rộng lớn của nền giáo dục song ngữ ở quốc đảo này. Nghĩa là, dạy và học ngôn ngữ ở Singapore phải được hiểu trong các vấn đề liên quan đến kiểm soát của nhà nước về giáo dục, mối quan hệ giữa giáo dục và toàn cầu

hoá, vai trò của giáo dục trong việc quản lí các vấn đề xã hội như dân tộc và tôn giáo, và ưu thế của tiếng Anh trong giáo dục song ngữ đối với các tiếng mẹ đẻ bản địa ở Singapore (tiếng Hoa, tiếng Malay và tiếng Tamil). Theo Ling & Brown (2005), Gopinathan (2007), Rubdy & Tupas (2009), có hai đặc điểm quan trọng cần phải được nhấn mạnh khi nói về mối quan hệ giữa giáo dục và toàn cầu hoá tại Singapore. Thứ nhất là, với tư cách là một quốc đảo nhỏ không có tài nguyên thiên nhiên ngoại trừ vị trí chiến lược của nó, sự tồn tại của Singapore đã và đang luôn luôn phụ thuộc vào tính hữu dụng của nó đối với các cường quốc phương Tây (Gopinathan, 2007: 58). Điều này giải thích tại sao Singapore lại thiết lập một hệ thống giáo dục phục vụ cho các nhu cầu toàn cầu hoá kinh tế, bao gồm việc đào tạo nguồn nhân lực cho các công ti đa quốc gia và các ngành công nghiệp trong những năm 1970 và 1980, và gần đây, việc đào tạo sinh viên tài năng (ví dụ như trong nghiên cứu công nghệ sinh học) để cung cấp cho nền kinh tế dựa trên tri thức trong thế kỉ 21. Điều này cũng giải thích tại sao tiếng Anh lại chiếm một vị trí trung tâm trong hệ thống giáo dục nói chung và giáo dục ngôn ngữ nói riêng ở Singapore: mục đích là dạy ‘tiếng Anh chuẩn’ cho giới trẻ để biến Singapore trở thành một quốc gia cạnh tranh toàn cầu (Ling & Brown, 2005; Rubdy & Tupas, 2009). Thứ hai là, các nhà hoạch định chính sách của Singapore bằng mọi biện pháp đã tìm ra các phương sách nhằm đảm bảo rằng Singapore không bị cuốn hút bởi các lực lượng bên ngoài và không bị rơi vào nguy cơ trở thành một quốc gia khách hàng (Gopinathan, 2007: 59, dẫn theo Rubdy & Tupas, 2009: 318). Do đó, động thái để chống lại sự tấn công của cái mà được coi là tây hoá Singapore thông qua việc toàn cầu hoá các giá trị và thói quen không mong muốn bằng cách nhấn mạnh vào việc dạy và học các tiếng mẹ đẻ (tiếng Hoa, tiếng Malay và tiếng Tamil)

như là ngôn ngữ thứ hai. Theo các nhà hoạch định chính sách ở Singapore, điều này sẽ đảm bảo rằng người dân Singapore vẫn duy trì được cội nguồn từ nền văn hoá và lịch sử bản địa của mình, kiên định trong việc tôn trọng truyền thống và giá trị châu Á (Ministry of Education of Singapore, 2004, 2005a, 2005b).

Chính sách hai gọng kìm (vừa mở vừa đóng) nhằm thích ứng với toàn cầu hoá này của Singapore đã biến cải cách giáo dục trở thành một quá trình ‘tái trang bị’ năng lực sản xuất cho hệ thống. Do đó, thường xuyên xuất hiện mâu thuẫn về chính trị, văn hoá và tư tưởng trong các sáng kiến giáo dục đang được nhà nước xúc tiến, mà, lần lượt, chúng tỏ được sức mạnh của nó đối với hầu hết các vấn đề liên quan đến giáo dục, bao gồm học sinh, giáo viên, và các nhà nghiên cứu. Liên minh chặt chẽ giữa nhà nước và nghiệp đoàn giáo viên và các tổ chức chuyên môn khác làm cho việc thực hiện các chính sách và các sáng kiến có hiệu quả cao liên quan đến việc ‘tái trang bị’ hệ thống giáo dục để đáp ứng những yêu cầu mới của toàn cầu hoá.

Trở lại với lịch sử, trước khi Singapore tách khỏi liên bang Malaysia vào năm 1965, tiếng Hoa, tiếng Tamil và tiếng Malay được nhà nước hỗ trợ và được dạy như các ngôn ngữ chính thức ở bậc tiểu học, tiếng Anh được dạy như ngôn ngữ thứ hai. Tuy nhiên, ở bậc trung học tiếng Hoa, tiếng Tamil và tiếng Malay trở nên mất ưu thế, và ở bậc đại học thì tiếng Anh chiếm ưu thế hoàn toàn: tất cả các trường đại học ở Singapore đều dùng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy. Mặc dù Singapore coi tiếng Malay như là ngôn ngữ chính thức theo nét nghĩa là ngôn ngữ tượng trưng cho bản sắc dân tộc thông qua việc duy trì hát quốc ca bằng tiếng Malay, nhưng ngôn ngữ chi phối trong giáo dục và kinh doanh lại là tiếng Anh. Một trong những lí do giải thích cho thực tế này là vì Singapore quyết tâm trở

thành một trung tâm xuất sắc về học thuật và nghiên cứu và là một quốc gia dẫn đầu khu vực với tư cách là một xã hội tri thức. Hiện tại tiếng Anh được nhiều người thụ đắc/học như ngôn ngữ thứ nhất, tiếp theo đó là tiếng Hoa; hai ngôn ngữ này đều được tiếp xúc/học từ giai đoạn tiền học đường. Ở bậc tiểu học, học sinh được học tiếng Anh, tiếng mẹ đẻ (tiếng Hoa, tiếng Malay hoặc tiếng Tamil), nhưng tất cả các môn học còn lại như Toán, Nghệ thuật và Thủ công, Giáo dục Công dân và Đạo đức, Âm nhạc, Giáo dục Thể chất, Khoa học Xã hội đều được dạy bằng tiếng Anh.

Bên cạnh tiếng Anh và ba ngôn ngữ bản địa, Singapore cũng thúc đẩy việc dạy ngoại ngữ, nhưng việc dạy ngoại ngữ chỉ áp dụng từ cấp 2 (tương đương với từ lớp 7 trở lên ở Việt Nam). Chương trình ngoại ngữ này không áp dụng đại trà mà chỉ dành cho những học sinh có điểm thi tốt nghiệp tiểu học thuộc nhóm 10% giỏi nhất và có khả năng học ngoại ngữ tốt nhất. Học sinh có thể chọn học một trong ba ngoại ngữ là tiếng Pháp, tiếng Đức, hoặc tiếng Nhật.

Nhìn tổng thể, có thể thấy chính sách ngoại ngữ nhằm thúc đẩy việc học và sử dụng tiếng Anh ở Singapore được xây dựng và thực thi khá bài bản. Từ những năm 1980, Singapore đã thực thi một hệ thống giáo dục mới với việc phân loại học sinh được thực hiện từ lớp 3. Trong hệ thống giáo dục này, tất cả học sinh tiểu học đều phải dự kì thi phân loại trình độ vào cuối lớp ba. Theo đó, học sinh được phân thành:

- Khoá học song ngữ bình thường: 3 năm tiếp theo để kết thúc giáo dục tiểu học;
- Khoá học mở rộng: học thêm 4 năm để hoàn thành giáo dục tiểu học;
- Khoá học đơn ngữ: học thêm 5 năm để hoàn thành giáo dục tiểu học và miễn không phải thi ngôn ngữ thứ hai.

Ở lớp sáu, học sinh một lần nữa được phân loại theo trình độ dựa trên những kết quả đạt được ở kì thi tốt nghiệp tiểu học. Ba trình độ ở trung học là:

- Đặc biệt: cho 10% học sinh đạt điểm xuất sắc ở tiểu học;
- Khá: cho những học sinh loại trên trung bình (khoảng 70%), những học sinh sẽ học cả ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai;
- Bình thường: cho 20% học sinh yếu. Những học sinh này học hai ngôn ngữ nhưng ở mức cơ bản hơn những học sinh có học lực khá. Các em cũng được cho thêm một năm để hoàn thành giáo dục trung học.

Theo Ling & Brown (2005), năm 1983 số lượng học sinh ghi danh vào học các trường phổ thông dạy bằng tiếng Anh chiếm 99%. Vị thế của tiếng Anh được nâng cao hơn nữa vào năm 1985, khi tất cả những học sinh trung học nào muốn vào học ở Đại học Quốc gia Singapore (NUS) đều phải thi đỗ ngôn ngữ thứ hai và tiếng Anh (Hạng C6: 50% hoặc cao hơn). Điều này có nghĩa là những sinh viên muốn vào học đại học trong nước đều phải chứng minh được khả năng về tiếng Anh và về một ngôn ngữ thứ hai. Đến năm 1987, tiếng Anh trở thành phương tiện giảng dạy trong tất cả các trường học. Đây là cột mốc quan trọng đánh dấu ưu thế tuyệt đối của tiếng Anh ở quốc đảo Singapore. Vị thế ngày càng tăng của tiếng Anh ở Singapore còn được thể hiện bằng những con số thống kê sau đây: năm 1980, tiếng Anh là ngôn ngữ chiếm ưu thế được nói ở nhà chỉ chiếm khoảng 11,6% dân số, nhưng đến năm 1990, số lượng người sử dụng tiếng Anh để giao tiếp ở nhà lên đến 20,8% (Singapore Census of Population 1990), và đến nay tiếng Anh là ngôn ngữ phổ biến nhất trong bốn ngôn ngữ chính thức ở Singapore. Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học xã hội (Tay, 1978; Bloom, 1986; Ling &

Brown, 2005) đã chỉ ra tám khu vực trong đó tiếng Anh được sử dụng ở Singapore để giải thích cho ưu thế của tiếng Anh so với ba ngôn ngữ bản địa khác ở trong nước:

**Ngôn ngữ chính thức:** Từ năm 1965 khi Singapore giành được độc lập, Chính phủ Singapore đã quyết định công nhận tiếng Anh, tiếng Trung, tiếng Malay, và tiếng Tamil là bốn ngôn ngữ chính thức ở Singapore.

**Ngôn ngữ giáo dục:** Từ năm 1987, tất cả các trường học ở Singapore đều sử dụng tiếng Anh làm phương tiện giảng dạy. Kết quả của chính sách ngôn ngữ này là tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ nhất, nhưng khái niệm ngôn ngữ thứ nhất ở đây không chỉ trật tự thụ đắc mà chỉ ngôn ngữ được dùng như là phương tiện giảng dạy trong nhà trường. Tương tự, ngôn ngữ thứ hai cũng không chỉ trật tự thụ đắc mà chỉ ngôn ngữ được dạy như là một môn học trong nhà trường, không được dùng làm phương tiện giảng dạy.

**Ngôn ngữ làm việc:** Tiếng Anh được dùng trong công việc điều hành đất nước hằng ngày, nghĩa là, trong luật pháp, hành chính, và trong các khu vực công và thương mại.

**Ngôn ngữ chung:** Tiếng Anh được dùng để thống nhất các dân tộc cùng tồn tại ở Singapore, bởi vì nó được dùng làm công cụ giao tiếp chung giữa các cộng đồng sắc tộc với nhau.

**Ngôn ngữ để thể hiện bản sắc dân tộc:** Bởi vì không một cộng đồng nào ở Singapore có thể khẳng định tiếng Anh là ngôn ngữ riêng của mình, cho nên tiếng Anh có thể được xem như là phương tiện để thể hiện bản sắc dân tộc của các cộng đồng đang chung sống ở Singapore.

**Ngôn ngữ quốc tế:** Tiếng Anh cũng là phương tiện qua đó Singapore tham gia vào việc giải quyết những vấn đề quốc tế. Tuy nhiên, để hoàn thành vai trò này, người

Singapore cần phải nói một kiểu biến thể tiếng Anh không những họ có thể hiểu được mà cử toạ quốc tế cũng có thể hiểu được.

**Ngôn ngữ tín ngưỡng:** Tiếng Anh ngày càng được dùng nhiều trong nhà chùa và nhà thờ ở Singapore.

**Ngôn ngữ được dùng ở nhà:** Càng ngày càng nhiều người Singapore sử dụng tiếng Anh ở nhà. Theo Thống kê dân số năm 2000, số người Hoa ở Singapore nói tiếng Anh ở nhà vào năm 1990 chiếm 19,3%, đến năm 2000 tăng lên khoảng 23,9%; số người Malay nói tiếng Anh ở nhà chiếm khoảng 6,1% vào năm 1990, đến năm 2000 tăng lên 7,9%; và số người Ấn Độ nói tiếng Anh ở nhà chiếm 32,3% vào năm 1990, đến năm 2000 tăng lên 35,6%. Đặc biệt, một thống kê gần đây cho biết năm 2015 có khoảng 37% người dân Singapore sử dụng tiếng Anh để giao tiếp trong sinh hoạt hằng ngày (Wikipedia, 2018).

Tóm lại, tiếng Anh đã được dạy ở Singapore ngay sau khi người Anh phát hiện ra vị trí thương mại quan trọng này vào năm 1819. Kể từ đó, tiếng Anh đã chứng kiến một sự thay đổi đáng kể về vai trò và vị thế. Từ lúc tiếng Anh là một ngôn ngữ được những người dân Singapore bản địa sử dụng để giao tiếp với các ông chủ khai phá thuộc địa về các vấn đề bình thường như quản lý và thương mại, đến nay tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ thứ nhất và đã được người dân Singapore bản địa biến thành tài sản riêng của họ để phục vụ các chức năng quan trọng hơn trong việc hình thành ý thức dân tộc và thể hiện sự sáng tạo. Tiếng Anh ngày nay là môi trường mà thông qua đó các trường học nuôi dưỡng các thế hệ trẻ người Singapore thuộc các dân tộc khác nhau một cảm giác chung về lịch sử và vận mệnh của dân tộc. Các thế hệ người Singapore đã tốt nghiệp từ các trường dạy và học bằng tiếng Anh, những người nói, nghe, đọc, viết, tư duy và ước mơ bằng tiếng Anh. Đây là một

thành công lớn của người Singapore trong việc du nhập một ngôn ngữ ngoại lai vào một quốc gia mà không có cộng đồng người nói ngôn ngữ đó sinh sống. Chứng cứ chứng minh cho sự thành công của việc dạy và học tiếng Anh ở Singapore là hàng ngàn giáo viên người Singapore có trình độ thông thạo tiếng Anh như người Anh bản ngữ với những học sinh, sinh viên của họ không phải chỉ từ Singapore mà còn cả từ nhiều quốc gia Đông Nam Á được cha mẹ gửi sang Singapore học tập và nghiên cứu như Malaysia, Indonesia, Việt Nam, kể cả Trung Hoa Đại lục (Chandrasegaran, 2005: 144). Sự bành trướng của tiếng Anh ở Singapore đã đẩy các ngôn ngữ bản địa còn lại vào vị thế của các ngôn ngữ thứ hai (Platt, 1996; Foley, 2001: 16; Rubdy & Tupas, 2009). Đặc biệt, thông qua hệ thống giáo dục, người Singapore đã biến tiếng Anh thành một ngôn ngữ chính thức, có vị thế áp đảo ở quốc đảo này. Tiếng Anh ở Singapore là một hiện tượng lí thú đối với các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học xã hội, đặc biệt là các nhà hoạch định chính sách ngôn ngữ nói chung và chính sách ngoại ngữ nói riêng ở các quốc gia.

### *Một số vấn đề*

Mặc dù tiếng Anh đang chiếm ưu thế lẫn át các ngôn ngữ khác ở Singapore, nhưng không phải người Singapore không có những khó khăn trong việc duy trì và phát triển tiếng Anh. Bên cạnh ba cộng đồng bản địa chính yếu (cộng đồng người Hoa, người Ấn, và người Malay), Singapore còn là nơi trú ngụ của nhiều cộng đồng thiểu số nói các ngôn ngữ khác nhau, là nơi thu hút nhiều người nói tiếng Anh từ nhiều quốc gia khác nhau đến sinh sống và làm việc, một số người chỉ có trình độ tiếng Anh đủ để diễn đạt cho những người khác hiểu, một số khác mặc dù có kiến thức chuyên môn hoặc tay nghề cao nhưng trình độ và kĩ năng giao tiếp bằng tiếng Anh vẫn còn dưới mức trung bình (Nunan, 2003;

Ling & Brown, 2005). Hơn nữa, mặc dù phong trào nói tiếng Anh hay (Speak Good English Movement) được phát động từ đầu những năm 2000, nhưng không gian nói tiếng Anh ở Singapore đang bị thách thức bởi quá trình toàn cầu hoá kinh tế nhanh chóng của Trung Hoa Đại lục. Thực tế này có thể dẫn đến hai kịch bản. Thứ nhất, để hội nhập với thế giới, người Trung Quốc sẽ học tiếng Anh nhanh; điều này có nghĩa là số người nói tiếng Anh trên thế giới sẽ càng nhiều hơn, và do đó tiếng Anh vẫn có vị thế chi phối ở Singapore. Thứ hai, sự chi phối kinh tế toàn cầu của Trung Hoa Đại lục có thể làm gia tăng tầm quan trọng của tiếng Trung Quan thoại trong phần còn lại của thế giới; điều này có nghĩa là số người nói tiếng Trung ở Singapore vẫn được duy trì và số người học tiếng Trung ở các nước khác sẽ dần tăng lên, đe dọa vị thế của tiếng Anh ở Singapore và trên thế giới (Ling & Brown, 2005: 206). Đây không phải là điều vô cơ mà từ cuối những năm 1980 đến nay, Chính phủ Singapore thường xuyên phát động Chiến dịch nói tiếng Trung Quan thoại (Speak Mandarin campaign) ở Singapore, một chiến dịch được đánh giá là rất thành công.

### *4.2. Trung Hoa Đại lục*

#### *Một số đặc điểm*

Trong hơn bốn thập niên qua kể từ khi thực thi chính sách mở cửa và cải cách (từ 1978), nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa (PRC) đã chứng kiến sự phát triển nhanh chóng về kinh tế và sự bùng nổ mạnh mẽ trong trao đổi thương mại, công nghệ và văn hoá với các quốc gia khác trên thế giới. Cùng với những sự phát triển nhanh chóng đó là sự thay đổi về trọng tâm ngoại ngữ được dạy và học. Nếu những năm 1950-1960, tiếng Nga là ngoại ngữ chiếm ưu thế thì nay tiếng Anh là

ngoại ngữ có vị thế gần như độc tôn<sup>2</sup> trong hệ thống giáo dục quốc dân từ bậc phổ thông đến bậc đại học ở Trung Hoa Đại lục. Trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hoá đang diễn ra mạnh mẽ, với sự nổi lên của tiếng Anh như là một ngôn ngữ toàn cầu, Chính phủ Trung Quốc đã yêu cầu “tất cả người học từ bậc tiểu học đến bậc đại học đều phải học tiếng Anh” (Liu, 2010: 7); do đó, tiếng Anh trở thành một ngoại ngữ bắt buộc phải được dạy và học. Tầm quan trọng của tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục được nhận thấy ở cả hai cấp độ: quốc gia và cá nhân. Ở cấp độ quốc gia, tiếng Anh được Chính phủ nhận thức như là một phương tiện giao tiếp cần thiết để giúp Trung Quốc mở mang hơn nữa, một nguồn tài nguyên có giá trị cho việc thực hiện các chương trình hiện đại hoá đất nước, và một nền tảng quan trọng để cạnh tranh quốc tế. Ở cấp độ cá nhân, sự thông thạo tiếng Anh được người dân Trung Quốc xem như là một chiếc chìa khoá để mở ra một loạt các cơ hội: để vào trường đại học và tốt nghiệp đại học, để đi ra nước ngoài học cao hơn nữa, để bảo đảm công ăn việc làm trong các khu vực công và tư, để kiếm việc làm trong các công ty liên doanh có vốn đầu tư nước ngoài, và để có đủ điều kiện được đề bạt vào các chức vụ cao hơn trong xã hội. Kết quả là, sự thông thạo tiếng Anh thể hiện ưu thế về xã hội và kinh tế. Dạy và học tiếng Anh dường như được cả Chính phủ, giáo viên, học sinh, phụ huynh và xã hội Trung Quốc đồng tình và cam kết (Chan *et al*, 2011).

Có được một bức tranh hiện thực về những gì đang diễn ra liên quan đến dạy và học ngoại ngữ trong một vùng lãnh thổ hơn 1,3 tỉ dân là một việc làm không dễ dàng nếu như không nói là không thể. Vì vậy trong phần này chúng tôi sẽ chỉ tập trung vào trình bày một số khía

chính liên quan giáo dục ngoại ngữ, đặc biệt là giáo dục tiếng Anh bậc phổ thông ở Trung Hoa Đại lục.

Giống như nhiều quốc gia châu Á và trên thế giới, mặc dù tiếng Anh có vị thế áp đảo so với các ngoại ngữ khác như tiếng Nhật, tiếng Nga, tiếng Thái, v.v. trong hệ thống giáo dục quốc dân ở Trung Hoa Đại lục, nhưng vị thế của nó vẫn chỉ là một ngoại ngữ. Do nhu cầu tiếp thu tri thức khoa học và công nghệ tiên tiến từ thế giới phương Tây, đặc biệt là từ các nước nói tiếng Anh, trong những năm gần đây, Chính phủ Trung Quốc đã tiến hành những điều chỉnh tích cực về chính sách ngoại ngữ, quan tâm đặc biệt đến dạy và học tiếng Anh thông qua việc đầu tư vào đào tạo giáo viên, phát triển phương pháp giảng dạy phù hợp, mua bản quyền các tác phẩm văn học, các tài liệu giảng dạy từ phổ thông đến đại học và các chuyên khảo về khoa học và công nghệ bằng tiếng Anh để in và bán ở thị trường trong nước với giá phù hợp với túi tiền của người dân Trung Quốc. Để thích ứng với những sự thay đổi ngày càng mạnh mẽ trong xã hội, những cố gắng lớn đã được thực hiện nhằm thay đổi các mô hình đào tạo, rà soát lại chương trình, xây dựng chuẩn ngoại ngữ quốc gia, cập nhật giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu dạy học.

Liên quan đến chương trình tiếng Anh ở bậc phổ thông, cuối những năm 2010, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã tổ chức thiết kế một chương trình tiếng Anh phổ thông mới với chủ trương là phát triển năng lực giao tiếp toàn diện cho học sinh; nghĩa là, học tiếng Anh là để sử dụng cho giao tiếp. Năng lực giao tiếp bao gồm năm thành phần được liên hệ chặt chẽ với nhau: (1) kiến thức ngôn ngữ, (2) kỹ năng ngôn ngữ, (3) chiến lược học tập, (4) thái độ tình cảm, (5) nhận thức văn hoá. Kiến thức ngôn ngữ bao gồm chủ điểm, chức năng, ngữ pháp, từ vựng và ngữ âm – các thành phần này được cho là những nội dung “bề mặt của học

<sup>2</sup> Ở bậc phổ thông, Trung Hoa Đại lục dạy hai ngoại ngữ khác là tiếng Nhật và tiếng Nga, nhưng số lượng học sinh học các ngoại ngữ này rất khiêm tốn.



tập thực sự (the face of actual learning)” (Liu, 2010: 8): khi giao tiếp, học sinh giao tiếp với nhau về một chủ điểm (topic) nào đó; để có thể giao tiếp được với nhau về chủ điểm đó, các em phải sử dụng ngôn ngữ để làm một việc gì đó – sử dụng chức năng ngôn ngữ (language function); để có thể giao tiếp được với nhau về chủ điểm đó và để có thể sử dụng ngôn ngữ để làm một việc gì đó, học sinh phải học để phát âm đúng, sử dụng đúng và phù hợp các cấu trúc ngữ pháp. Kỹ năng bao gồm cả bốn khía cạnh của giao tiếp ngôn ngữ: nghe, nói, đọc, và viết. Chiến lược học tập bao gồm các chiến lược nhận thức (cognitive strategies), các chiến lược siêu nhận thức (meta-cognitive strategies), các chiến lược ngôn ngữ giao tiếp (communicative language strategies) (học cách duy trì giao tiếp như thế nào) và các chiến lược huy động nguồn lực (resource strategies) (sử dụng nguồn lực để tự giúp mình học tập). Thái độ tình cảm bao gồm động cơ, hứng thú, sự tự tin, lòng kiên trì, tinh thần cộng tác, ý thức dân tộc và quốc tế. Ý thức văn hoá bao gồm kiến thức văn hoá, hiểu biết về văn hoá, nhận thức và năng lực giao tiếp giao văn hoá.

Về chuẩn năng lực, dựa vào Khung tham chiếu chung châu Âu, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã phát triển một khung năng lực gồm 9 bậc để làm cơ sở cho việc kiểm tra, đánh giá trình độ tiếng Anh của học sinh. Trong khung năng lực 9 bậc, Bậc 1 và Bậc 2 áp dụng cho bậc tiểu học (từ lớp 1 – 6) (khi tốt nghiệp tiểu học, học sinh phải đạt được Bậc 2), Bậc 3, Bậc 4, Bậc 5 áp dụng cho bậc trung học cơ sở (từ lớp 7 – 9) (khi tốt nghiệp trung học cơ sở, học sinh phải đạt được trình độ Bậc 5); Bậc 6 và Bậc 7 dùng cho bậc trung học phổ thông (từ lớp 10 – 12) (khi tốt nghiệp trung học phổ thông, học sinh phải đạt được trình độ Bậc 7). Hai bậc 8 và 9 còn lại áp dụng cho học sinh sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông tham gia các kì thi ngoại ngữ cấp quốc gia tuyển sinh vào các trường đại học (National

Matriculation English Test [NMET]) – một kì thi tiếng Anh quan trọng bậc nhất ở Trung Quốc với lượng học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông dự thi trên dưới 10 triệu em mỗi năm (Bộ Giáo dục nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa, 2006; Liu, 2010: 10).

Về sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy, hiện tại Trung Hoa Đại lục sử dụng khoảng 30 tài liệu tiếng Anh ở bậc tiểu học, 7 ở bậc trung học cơ sở, và 7 ở trung học phổ thông. Trong số những tài liệu này, một số được biên soạn và xuất bản tại các nhà xuất bản trong nước (cả trung ương và địa phương) như Nhà xuất bản Giáo dục Nhân dân (People’s Education Press), Nhà xuất bản nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ (Foreign Language Teaching and Research Press), Nhà xuất bản Giáo dục tỉnh Hà Bắc (Hebei Education Press), Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Bắc Kinh (Beijing Normal University Press); một số khác được xuất bản với sự hợp tác giữa một nhà xuất bản trong nước với một nhà xuất bản nước ngoài như Ban nghiên cứu và giảng dạy thuộc Sở Giáo dục tỉnh Giang Tô (Teaching and Research Division of Jiangsu Provincial Department of Education) và Nhà xuất bản Đại học Oxford (Oxford University Press); và một số tài liệu khác của các nhà xuất bản nước ngoài được điều chỉnh cho phù hợp với chương trình tiếng Anh bậc phổ thông của Trung Quốc và được Bộ Giáo dục thẩm định và cho phép sử dụng. Các trường học có thể chọn một trong các tài liệu tiếng Anh đó, nhưng theo Liu (2010), số lượng các trường sử dụng tài liệu tiếng Anh của Nhà xuất bản Giáo dục Nhân dân (People’s Education Press) ở cả ba cấp học chiếm khoảng 60%.

Về thời lượng, Bộ Giáo dục Trung Quốc năm 2001 đã quyết định đưa tiếng Anh vào thành môn học bắt buộc từ lớp 3 đối với tất cả các trường có giáo viên và học sinh đạt chuẩn với số tiết học không ít hơn 4 tiết/tuần

(Nunan, 2003; Liu, 2010). Ở các trường tiểu học còn lại, học sinh được học 2 tiết/tuần. Ở bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông, học sinh thậm chí được học khoảng 5 đến 6 tiết/tuần tùy theo điều kiện cụ thể của từng địa phương, từng trường học.

### **Một số vấn đề**

Mặc dù không thể phủ nhận được những tiến bộ đáng kể trong hơn bốn thập niên kể từ khi Trung Quốc thực hiện chính sách cải cách và mở cửa, nhưng giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở Trung Quốc vẫn còn bộc lộ nhiều vấn đề bất cập như sự chênh lệch về chất lượng dạy và học giữa các vùng miền, số lượng học sinh đông và quá tải, tình trạng thiếu giáo viên có trình độ, phương pháp giảng dạy lạc hậu, sự không ăn khớp giữa dạy và kiểm tra.

Các nhà quan sát nhận thấy rằng, trong quá trình phát triển ở Trung Hoa Đại lục, có một sự phân hoá rõ rệt giữa các vùng giàu có ở các tỉnh ven biển ở phía đông và đông nam và các vùng nội địa nghèo khó ở các tỉnh miền trung và miền tây. Chất lượng dạy và học tiếng Anh dường như có mối tương quan chặt chẽ với điều kiện kinh tế: ở các vùng giàu có, chất lượng dạy và học tiếng Anh tốt hơn; ngược lại, ở các vùng nghèo khó, chất lượng dạy và học tiếng Anh kém hơn.

Số lượng học sinh trong cả nước, số lượng học sinh trong mỗi lớp học thực sự là một vấn đề không thể giải quyết được đối với Trung Hoa Đại lục. Theo Liu (2010), Trung Hoa Đại lục có khoảng 300.000.000 học sinh phổ thông, trong đó tiểu học khoảng 150.000.000, bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông khoảng 75.000.000 mỗi cấp. Trong nhiều lớp học, đặc biệt là các lớp học bậc trung học phổ thông, số lượng học sinh trung bình khoảng 60 em/lớp. Trong một số trường tiểu học ở vùng nông thôn và một số thành phố, thị xã, số lượng học sinh thậm chí lên đến 100 em/lớp.

Thêm vào đó, Trung Hoa Đại lục hiện đang thiếu rất nhiều giáo viên tiếng Anh có trình độ; việc đào tạo và đào tạo lại giáo viên không thể thực hiện được một sớm một chiều ở một quốc gia đông dân nhất thế giới này, nhất là từ khi Chính phủ Trung Quốc bắt đầu triển khai dạy tiếng Anh từ lớp 3. Chính phủ Trung Quốc yêu cầu tất cả giáo viên tiếng Anh đều phải có bằng đại học, nhưng nhiều giáo viên đang dạy không có bằng đại học; ở vùng nông thôn, vùng sâu, vùng khó khăn, hơn 50% giáo viên tiếng Anh không có bằng tốt nghiệp đại học (Nunan, 2003; Liu, 2010).

Bồi dưỡng để cập nhật phương pháp dạy ngoại ngữ hiện đại cũng là một vấn đề nan giải. Theo chương trình tiếng Anh mới của Trung Quốc, giáo viên phải sử dụng phương pháp giảng dạy tiếng Anh tiên tiến, nhưng công tác bồi dưỡng giáo viên không được tiến hành thường xuyên. Nhiều giáo viên vẫn sử dụng phương pháp giảng dạy cũ. Mặc dù chương trình và sách giáo khoa đã thay đổi, nhưng phương pháp giảng dạy chủ yếu vẫn là phương pháp dựa vào ngữ pháp. Một vấn đề khác nữa là dạy không được liên hệ chặt chẽ với kiểm tra/thi. Kết quả là, giáo viên sử dụng sách giáo khoa để dạy, nhưng họ không biết học sinh của mình sẽ thi những gì sau đó.

Việc tiếng Anh trở thành một ngôn ngữ toàn cầu đã có tác động mạnh mẽ đến chính sách ngoại ngữ của Trung Hoa Đại lục. Những yêu cầu về chất lượng đầu vào của các trường đại học, triển vọng thăng tiến trong công việc, chương trình, và các tài liệu giảng dạy, tất cả đều bị tác động bởi thực tế này của tiếng Anh (Nunan, 2003; Chan *et al*, 2011). Tuy nhiên, do sự bùng nổ của nó, tiếng Anh hầu như đã trở thành một ngành kinh doanh tư nhân nằm ngoài hệ thống giáo dục quốc dân ở Trung Hoa Đại lục, đặc biệt là ở các thành phố lớn như Thượng Hải, Bắc Kinh, Quảng Châu, v.v., gây xáo trộn hệ thống giáo dục quốc dân, gây

hoang mang trong giáo viên, học sinh và phụ huynh học sinh.

Tóm lại, mặc dù đã có những bước phát triển rất mạnh mẽ kể từ khi Trung Quốc thực thi chính sách mở cửa và cải cách từ năm 1978, đặc biệt là trong gần một thập niên qua, nhưng dạy và học tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục vẫn còn bộc lộ rất nhiều tồn tại. Do Trung Hoa Đại lục là một khu vực rộng lớn, dân số đông cho nên trình độ giáo viên, trình độ học sinh, điều kiện tổ chức dạy và học môn học, mối liên hệ giữa học với thi/kiểm tra, và tư tưởng đại quốc của người dân, v.v. dường như vẫn là những vấn đề khó khắc phục để đưa chất lượng dạy và học tiếng Anh bậc phổ thông lên đến mức có thể chấp nhận được. Hơn nữa, luật ngôn ngữ của nước Cộng hòa Nhân dân Trung hoa quy định “các trường học và các cơ sở đào tạo phải sử dụng ngôn ngữ và bộ chữ tiếng Trung chuẩn làm ngôn ngữ nói và viết trong giáo dục và giảng dạy” (He, 2011: 98). Chính sách ngôn ngữ quốc gia của Trung Quốc cũng quy định rút khoát “loại trừ khả năng sử dụng tiếng Anh như là ngôn ngữ giảng dạy trong trường học” (He, 2011: 99). Gần đây, do chủ trương muốn đưa tiếng Trung Quốc trở thành ngôn ngữ quốc tế mới, chính phủ Trung Quốc đề xuất giảm tầm quan trọng hoặc loại bỏ tiếng Anh ra khỏi kì thi tuyển sinh đầu vào đại học trong khi tăng sức ảnh hưởng của tiếng Trung Quốc (Pan, 2015). Kết quả là, khoảng cách giữa chính sách và thực tiễn đối với tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục vẫn là một vấn đề chưa thể san lấp được, và câu trả lời cho câu hỏi “Vị thế của tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục trong những năm tới như thế nào?” vẫn còn bỏ ngỏ.

### 4.3. Hồng Kông

#### *Một số đặc điểm*

Tiếng Anh ở Hồng Kông có những đặc điểm khác với tiếng Anh ở Trung Hoa Đại

lục, với các quốc gia và các vùng lãnh thổ ở châu Á. Ở đặc khu hành chính này của Trung Quốc, tiếng Anh và tiếng Quảng Đông là hai ngôn ngữ chính thức được sử dụng trong giao tiếp và trong giảng dạy từ phổ thông đến đại học, trong đó tiếng Anh được coi là ngôn ngữ của quyền lực, còn tiếng Quảng Đông là ngôn ngữ của sự đoàn kết (Platt 1982; Luke và Richards, 1982). Đặc điểm làm cho tiếng Anh ở Hồng Kông có vị thế đặc biệt thể hiện ở chỗ nó không tương ứng một cách nghiêm ngặt với cả hai khái niệm “ngôn ngữ thứ hai” và “ngoại ngữ” theo định nghĩa của các nhà ngôn ngữ học ứng dụng (ví dụ, xem Richards *et al*, 1999: 142-143). Ở Hồng Kông, trường phổ thông được chia thành năm nhóm, mỗi nhóm phản ánh khả năng học tập của học sinh và vị thế kinh tế xã hội của phụ huynh học sinh. Trường học được phân loại theo ngôn ngữ được sử dụng làm phương tiện giảng dạy thành trường dạy bằng tiếng Anh và trường dạy bằng tiếng Quảng Đông. Từ 01 tháng 7 năm 1997 đến nay, mặc dù Hồng Kông đã chính thức thuộc về Trung Quốc, nhưng do được hưởng chế độ hành chính đặc biệt cho nên số lượng các trường phổ thông dạy bằng tiếng Anh nhiều hơn số lượng các trường phổ thông dạy bằng tiếng Quảng Đông rất nhiều, với tỉ lệ khoảng 9:1, mặc dù trong thực tế nhiều học sinh và giáo viên không thông thạo tiếng Anh. Một báo cáo về chất lượng học tiếng Anh và tiếng Quảng Đông ở Hồng Kông đầu những năm 2000 cho biết 70% học sinh ở Hồng Kông không thể nghe giảng được bằng tiếng Anh. Mặc dù sách giáo khoa, sách bài tập và các bài kiểm tra, bài thi đều được viết bằng tiếng Anh, nhưng trong nhiều trường phổ thông ở Hồng Kông giao tiếp khẩu ngữ dưới hình thức nghe và nói vẫn diễn ra bằng tiếng Quảng Đông; học sinh chỉ được khuyến khích sử dụng tiếng Anh dưới hình thức viết. Điều này dẫn đến tình huống trong đó nhiều học sinh vừa mù chữ tiếng Quảng Đông, lại

vừa không thể giao tiếp được một cách có hiệu quả bằng tiếng Anh.

Trong hệ thống giáo dục phổ thông ở Hồng Kông, tiếng Anh được dạy từ bậc tiểu học (từ lớp 1, khi học sinh 6 tuổi). Tuy nhiên, trong các trường dạy bằng tiếng Anh, tiếng Anh cũng không được dùng làm phương tiện giảng dạy cho tất cả các môn học trong chương trình. Về thời lượng, tiếng Anh được dạy từ 4-6 tiết/tuần ở bậc tiểu học, từ 7-9 tiết/tuần ở bậc trung học, một năm học kéo dài 35-37 tuần.

Có một hiện tượng ở Hồng Kông rất giống với các quốc gia khác trong khu vực; đó là, mặc dù Chính quyền Đặc khu Hồng Kông không có kế hoạch chính thức giảm độ tuổi học tiếng Anh xuống bậc tiểu học đường, nhưng hầu hết các lớp mẫu giáo ở đặc khu hành chính này của Trung Quốc đều đưa tiếng Anh vào dạy cho trẻ em dưới hình thức giới thiệu các chữ cái và một số từ chủ chốt, cụ thể và thông dụng nhất.

Như đã đề cập, một điểm đáng lưu ý là ở Hồng Kông trong cả thời kì thuộc Anh cũng như thời kì trở về với Trung Hoa Đại lục từ 1997 là tiếng Anh dường như vẫn tượng trưng cho sự giàu sang và quyền lực, là nguồn tự hào và một phần bản sắc văn hoá của nhiều người Hồng Kông (Chow, 2018). Hơn một thế kỉ qua, tiếng Anh vẫn là ngôn ngữ thịnh hành trong các ngành hành pháp, lập pháp, và tư pháp; nó vẫn là công cụ quan trọng để đạt được sự tiến bộ về khoa học, công nghệ, xã hội và kinh tế. Hồng Kông là một trung tâm thương mại, kinh doanh, ngân hàng và giao thông liên lạc quốc tế quan trọng của thế giới trong đó tiếng Anh được xem như là một cái chìa khoá để duy trì vị thế của vùng lãnh thổ trong các lĩnh vực quan trọng này.

Vai trò của tiếng Anh như là ngôn ngữ toàn cầu thường xuyên là mối quan tâm của Chính quyền Đặc khu Hồng Kông. Hai đoạn trích dưới đây, một đoạn ở đầu thế kỉ 21 và một đoạn trong năm 2017 chứng minh cho nhận định này:

Giáo dục tiếng Anh tìm cách cung cấp một khung chương trình dạy học góp phần vào việc nâng cao sự thông thạo về ngoại ngữ của giới trẻ vì những lí do dưới đây:

- Nâng cao khả năng cạnh tranh của Hồng Kông để có thể duy trì vị trí của mình như là một trung tâm thương mại quốc tế và một nền kinh tế tri thức, có khả năng nổi lên trước những thách thức của cuộc cạnh tranh toàn cầu;
- Giúp thế hệ trẻ của chúng ta phát triển tầm nhìn quốc tế thông qua việc mở rộng kiến thức và sự trải nghiệm của họ;
- Giúp thế hệ trẻ của chúng ta sử dụng tiếng Anh một cách thành thạo để học tập, làm việc, vui chơi và tương tác có hiệu quả trong những môi trường văn hoá khác nhau; và
- Giúp thế hệ trẻ của chúng ta thành công trong cuộc sống và tìm thấy sự thỏa mãn cá nhân tốt hơn.

(Hong Kong Curriculum Development Council, 2000)

### *Vị thế*

Mọi học sinh đều được học tiếng Anh. Là một lĩnh vực học tập chủ chốt, giáo dục tiếng Anh nhằm mục đích phát triển trình độ tiếng Anh của người học để học tập, làm việc và giải trí; cung cấp cho họ những cơ hội để phát triển cá nhân và trí tuệ, mở rộng kiến thức và kinh nghiệm của mình về các nền văn hoá khác thông qua tiếng Anh; giúp họ vượt qua những thách thức của xã hội Hồng Kông dựa trên tri thức đang thay đổi nhanh chóng và cạnh tranh khốc liệt.

### *Phương hướng*

Các trường học được khuyến khích tiếp tục phát huy những tập quán tốt đẹp mà người học đã phát triển phù hợp với những phát triển về chương trình được đề xuất. Quan trọng

hơn, các trường được khuyến khích nâng cao kinh nghiệm của học sinh bằng cách cung cấp cho các em một môi trường giàu ngôn ngữ thông qua việc:

- Tạo ra nhiều cơ hội cho học sinh sử dụng tiếng Anh để giao tiếp có mục đích cả bên trong và bên ngoài lớp học;
- Sử dụng phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm để khuyến khích tính độc lập của học sinh;
- Sử dụng nhiều hơn các văn bản văn chương hoặc các văn bản giàu trí tưởng tượng để phát triển tư duy phê phán và khuyến khích tự do ngôn luận và sáng tạo; và
- Thúc đẩy chiến lược phát triển ngôn ngữ, các giá trị và thái độ có lợi cho việc học tập có hiệu quả, độc lập và suốt đời.

(Hong Kong Curriculum Development Council, 2017)

Từ tuyên bố được Chính quyền Đặc khu Hồng Kông công bố gần đây cũng như những đề án được Chính quyền Đặc khu Hồng Kông tài trợ như *Chương trình định hướng tới mục tiêu* (Target-Oriented Curriculum) khởi xướng từ cuối những năm 1990, có thể khẳng định rằng dạy tiếng Anh trở thành một triết lý sống ở Hồng Kông (Nunan, 2003). Ở cấp độ lớp học, triết lý này được thể hiện trong việc sử dụng đường hướng lấy người học làm trung tâm, trong đó thiết kế nội dung chương trình dựa vào cách tiếp cận chức năng-ý niệm (notional-functional approach), và phương pháp giảng dạy dựa vào nhiệm vụ là những đặc điểm chi phối. Đường hướng lấy người học làm trung tâm còn được phản ánh trong những mối liên hệ chặt chẽ được rút ra từ dạy ngoại ngữ, đặt trọng tâm vào phát triển tư duy và các kỹ năng học để học như thế nào (learning how to learn). Sự phát triển của các kỹ năng công nghệ thông tin, một khía cạnh

chủ chốt khác trong chính sách của Chính quyền Đặc khu Hồng Kông cũng được phản ánh trong các chương trình dạy tiếng Anh. Nhận định này được củng cố thông qua các khoá đào tạo tiếng Anh, các cuộc hội thảo và các khoá bồi dưỡng giáo viên. Tuy nhiên, mức độ thành công thu được phụ thuộc rất nhiều vào giáo viên và các trường học cụ thể.

### *Một số vấn đề*

Theo Bộ Giáo dục Đặc khu Hồng Kông, hàng năm Chính quyền Đặc khu Hồng Kông dành một khoản kinh phí rất đáng kể cho việc dạy và học tiếng Anh từ bậc tiểu học đến bậc đại học. Mặc dù vậy, chính quyền và các ngành kinh doanh vẫn chưa thỏa mãn với trình độ tiếng Anh của người học. Trình độ và kỹ năng giao tiếp tiếng Anh của giáo viên, đặc biệt là giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học, thực sự là vấn đề đối với Chính quyền Đặc khu Hồng Kông: vẫn còn nhiều giáo viên tiếng Anh ở bậc phổ thông chưa đạt chuẩn theo quy định. Một điều khiến Chính quyền Đặc khu Hồng Kông quan ngại là dường như tỉ lệ giáo viên không đạt chuẩn có xu hướng càng ngày càng tăng. Người ta e ngại rằng, giống như nhiều nước ở châu Á, Hồng Kông cũng sẽ rơi vào tình trạng khủng hoảng giáo viên ở cả hai phương diện số lượng và trình độ chuyên môn. Để bù đắp vào lỗ hổng thiếu giáo viên tiếng Anh có trình độ, từ năm 2002 đến nay Chính quyền Đặc khu Hồng Kông đã triển khai một chương trình có tên là “Chương trình giáo viên tiếng Anh bản ngữ cho bậc tiểu học” (Primary Native Speaker Teacher Scheme) gọi tắt là Chương trình PNET (PNET Scheme). Đây là một phần của một chương trình rộng lớn hơn bao gồm cả việc tuyển giáo viên tiếng Anh bản ngữ cho bậc trung học. Theo Hội đồng Anh (British Council) (2017), hiện tại có khoảng 1.000 giáo viên bản ngữ đang dạy tiếng Anh ở Hồng Kông thông qua Chương trình PNET. Theo một số nghiên cứu sơ bộ,

mặc dù Chương trình có một số biểu hiện tích cực, nhưng để có thể học được tiếng Anh từ giáo viên bản ngữ, học sinh phải có một mức độ thông thạo tiếng Anh, độ tự tin và động lực học tiếng Anh nhất định, và đặc biệt cần thiết phải có được một sự kết hợp khéo léo, hài hoà giữa những giáo viên bản ngữ với những giáo viên tiếng Anh người Hồng Kông.

Một điểm đáng lưu ý cần phải nhấn mạnh ở đây là có một số mâu thuẫn về chính sách ngôn ngữ ở Hồng Kông hiện nay. Theo Bargiaela-Chiappini *et al* (2012: 82), trước khi trao trả cho Trung Quốc vào năm 1997, ngôn ngữ giảng dạy chính thức trong hầu hết các trường học ở Hồng Kông là tiếng Anh, mặc dù tiếng Anh hay sự xen lẫn giữa tiếng Anh và tiếng Quảng Đông được dùng trong nhiều lớp học. Chính sách này bắt đầu thay đổi từ năm 1998 và đến nay gần 70% trường trung học phổ thông dạy bằng tiếng Quảng Đông với tiếng Anh và tiếng Trung Quan thoại được dạy như là các môn học (ngoại ngữ?). Hiện tại chỉ có một tỉ lệ nhỏ các trường phổ thông được chỉ định dạy các môn học bằng tiếng Anh (EMI) trong khi tiếng Anh lại là ngôn ngữ chính thức trong hầu hết các trường đại học. Một mâu thuẫn khác là trong khi các trường đại học chủ trương thực thi chính sách dạy song ngữ: dạy cả bằng tiếng Quảng Đông và tiếng Anh trong lớp học, thì Chính quyền Đặc khu Hồng Kông lại ủng hộ quan điểm có một cộng đồng tam ngữ, xem vị thế của tiếng Quảng Đông, tiếng Anh, và tiếng Trung Quan thoại ngang nhau, nhằm duy trì vị thế cạnh tranh của đặc khu trong khu vực và trên thế giới.

#### 4.4. Đài Loan

##### *Một số đặc điểm*

Đài Loan là một xã hội đa ngôn ngữ. Tiếng Trung Quan thoại, tiếng Tai-yu (Đài ngữ) và tiếng Hakka (hay còn gọi là Khách gia ngữ) là ba ngôn ngữ chính được sử dụng ở Đài Loan.

Mặc dù đa số người dân ở đây nói tiếng Tai-yu và tiếng Hakka, nhưng tiếng Trung Quan thoại vẫn được công nhận là ngôn ngữ chính thức. Sự xuất hiện của tiếng Anh như là một ngôn ngữ toàn cầu đã có ảnh hưởng lớn đến cách tư duy của người dân và chính sách ngôn ngữ của Chính quyền Đài Loan (Tsai, 2010). Người Đài Loan đang cố gắng phấn đấu để trở thành một “đôi thủ kinh tế toàn cầu”. Họ xem sự phát triển cấp bách về kinh tế như là động lực quan trọng thúc đẩy việc học tiếng Anh.

Trong một tài liệu công bố vào đầu những năm 2000 (mà hiện nay vẫn còn giá trị) về chương trình tiếng Anh ở bậc tiểu học và trung học cơ sở của Bộ Giáo dục Đài Loan, mục tiêu của học tiếng Anh được thể hiện rõ nét trong đoạn trích dưới đây:

Mục tiêu của chương trình tiểu học và trung học cơ sở phải là thẩm thấu khả năng giao tiếp cơ bản, chuẩn bị cho học sinh có được tầm nhìn toàn cầu, và tạo độ tự tin cho mỗi cá nhân trong giao tiếp trong khu vực toàn cầu (“do đó nâng cao khả năng cạnh tranh của quốc gia”). Các trường tiểu học và trung học cơ sở phải cung cấp môi trường học ngoại ngữ tự nhiên và thoải mái.

(Ministry of Education, Republic of China  
[MOEROC], 2003: 2)

Nhiều người cho rằng những kì vọng về trình độ và kĩ năng tiếng Anh của học sinh phổ thông của Bộ Giáo dục Đài Loan cao hơn rất nhiều so với những gì nhà trường, học sinh, sinh viên và giáo viên tiếng Anh ở Đài Loan hiện có. Gần đây, toàn bộ hệ thống các trường công lập ở Đài Loan đã trải qua sự thay đổi lớn với việc đưa vào một sáng kiến mới gọi là “Chương trình 9 năm” của Bộ Giáo dục Đài Loan nhắm tới việc tích hợp tiếng Trung Quốc, tiếng Anh, công nghệ thông tin và các kĩ năng

máy tính, toán học, khoa học, và các môn học xã hội khác vào chương trình tiểu học và trung học cơ sở. Tiếp theo một số thí nghiệm với việc dạy tiếng Anh trong các trường tiểu học được lựa chọn vào cuối những năm 1990, năm 2001 Bộ Giáo dục Đà Loan đã đưa tiếng Anh vào dạy như một môn học bắt buộc cho 5 năm cuối trong số 9 năm giáo dục bắt buộc ở bậc phổ thông: từ lớp 5, bậc tiểu học và tiếp tục cho đến hết lớp 9, bậc trung học cơ sở. Học sinh trung học phổ thông sẽ học tiếng Anh trong suốt ba năm ở bậc học (lớp 10 - 12). Nhưng chỉ một năm sau đó, vào năm 2002 tiếng Anh lại được đưa vào dạy từ lớp 1, với thời lượng từ 1 đến 2 tiết/tuần, trong hai học kì, mỗi học kì kéo dài 20 tuần. Theo Creery (2018) và Cindy SuiBBC News (2019), năm 2019 chính quyền Đà Loan có kế hoạch đưa tiếng Anh lên vị trí ngôn ngữ chính thức, đứng thứ hai sau tiếng Trung Quốc. Như là một bước để thúc đẩy kế hoạch tham vọng này và để nâng cao năng lực tiếng Anh cho học sinh phổ thông ở Đà Loan, chính quyền Đà Loan đã cho phép một số trường phổ thông tổ chức cho học sinh học các môn toán, lí, hoá và nghệ thuật bằng tiếng Anh. Ngoài ra, để người dân và học sinh được tiếp xúc thường xuyên với tiếng Anh, chính quyền Đà Loan khuyến khích treo biển trên các con phố và viết thực đơn trong các nhà hàng bằng tiếng Anh.

Bên cạnh việc thúc đẩy dạy và học tiếng Anh, chính quyền Đà Loan đã tìm cách thúc đẩy học sinh trung học phổ thông hứng thú hơn nữa đối với việc học một ngoại ngữ thứ hai thông qua việc thực hiện một chương trình 5 năm từ năm 1999. Trong khuôn khổ của chương trình này, các trường trung học phổ thông bắt đầu dạy tiếng Nhật, tiếng Pháp, tiếng Đức và tiếng Tây Ban Nha.

Đánh giá trình độ tiếng Anh của học sinh phổ thông được đặc biệt coi trọng ở Đà Loan. Điều này có thể nhận thấy trong một đề án dài hơi từ năm 1999 đến nay có tên là Đề án Kiểm

tra Năng lực Thành thạo Tiếng Anh (General English Proficiency Test Project) gọi tắt là GEPT. Bài kiểm tra được Trung tâm Khảo thí và Bồi dưỡng Ngôn ngữ (Language Training and Testing Center) – một trung tâm phi lợi nhuận và một tổ chức giáo dục đặt ở Đại học Quốc gia Đà Loan được sự hỗ trợ mạnh mẽ của Bộ Giáo dục Đà Loan – phát triển. Bài thi GEPT thực chất là một tập hợp gồm 5 bài thi thuộc 5 bậc riêng biệt nhằm vào các trình độ thành thạo khác nhau có phạm vi từ bậc sơ cấp đến bậc cao cấp (theo 5 bậc từ A2, B1, B2, C1 và C2 của Khung CEFR). Hai bậc đầu được kết nối với chương trình tiếng Anh quốc gia. Tất cả các bậc đều kiểm tra tất cả các kĩ năng để thúc đẩy việc dạy và học tiếng Anh. Bài thi GEPT là bài thi kiểm tra mức độ thành thạo tiếng Anh được sử dụng rộng rãi nhất ở Đà Loan và đã được khoảng 5 triệu thí sinh dự thi kể từ khi nó được phát triển. Hiện tại có khoảng 100 trung tâm khảo thí trên toàn vùng lãnh thổ. Bài thi được các trường phổ thông và các trường đại học ở Đà Loan công nhận rộng rãi để xét tốt nghiệp và tuyển vào các trường đại học. Khác với nhiều trung tâm khảo thí ở một số nước, bài thi của GEPT có tác động tích cực vào việc dạy và học tiếng Anh thông qua việc kiểm tra cả 4 kĩ năng nghe, nói, đọc, và viết.

### *Một số vấn đề*

Như có thể thấy, đầu tư của Chính quyền Đà Loan vào dạy và học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, là rất đáng kể. Người ta hi vọng rằng đầu tư nhiều kết hợp với sáng kiến “Chương trình 9 năm”, đặc biệt là chủ trương biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ có tác động theo hướng tích cực, có lợi cho học sinh, dẫn đến trình độ thông thạo tiếng Anh cao hơn trong hệ thống giáo dục quốc dân ở Đà Loan trong những năm tới. Tuy nhiên, mặc dù được học 10 năm, nhưng mức độ thông thạo tiếng Anh của học sinh

phổ thông ở Đài Loan vẫn còn ở dưới mức trung bình. Về phương pháp giảng dạy, người ta nhận thấy đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp dường như vẫn còn xa lạ với nhiều giáo viên ngoại ngữ ở Đài Loan. Chính quyền Đài Loan đã nhận ra rằng vấn đề mấu chốt để nâng cao chất lượng tiếng Anh cho người học nằm ở khâu giáo viên, nhưng vấn đề này dường như mới chỉ dừng lại ở mức nhận thức. Do kỹ năng thực hành và giao tiếp bằng ngoại ngữ của giáo viên vẫn còn rất hạn chế, và các chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên hầu như còn ít được thực hiện, cho nên giáo dục ngoại ngữ ở Đài Loan vẫn còn bộc lộ nhiều tồn tại. Mặt khác, chủ trương đưa tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức đang tạo ra hai luồng tư tưởng trái ngược nhau: luồng ủng hộ và luồng phản đối. Những người ủng hộ chủ trương biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức cho rằng tiếng Anh là ngôn ngữ quốc tế, việc biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ giúp giới trẻ có thêm cơ hội trong tương lai, và Đài Loan sẽ hội nhập nhanh chóng với thế giới. Họ lập luận thêm rằng Đài Loan nên suy nghĩ việc đưa tiếng Anh vào đời sống và xã hội của học sinh càng sớm càng tốt, nên đào tạo giáo viên theo phương pháp dạy tiếng Anh bằng tiếng Anh. Họ cảnh báo rằng mặc dù việc thực hiện chính sách biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ mất thời gian, nhưng nếu chính quyền không làm điều đó ngay bây giờ, thì sau này người Đài Loan sẽ hối hận. Ngược lại, những người phản đối chủ trương biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức đưa ra nhiều lập luận phản bác. Thứ nhất, không giống với Singapore, Phillippines và các nước từng là thuộc địa của Anh, Đài Loan không có quá khứ lịch sử, văn hoá để biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức. Họ lập luận thêm rằng nếu chính quyền có muốn làm việc này thì hiện tại họ cũng chưa có đủ giáo viên tiếng Anh đủ tiêu chuẩn, và Đài Loan cũng chưa có môi trường đủ người nói tiếng Anh. Thứ hai,

đây là chính sách không thực tiễn bởi vì có rất ít người Đài Loan cảm thấy họ cần tiếng Anh để dùng trong sinh hoạt hằng ngày. Thứ ba, trình độ tiếng Anh không đồng nghĩa với khả năng cạnh tranh toàn cầu. Thứ tư, sâu xa hơn nữa, người ta sợ rằng chính sách biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ làm cho Đài Loan ngày càng tách biệt khỏi Trung Hoa Đại lục, làm mất dần sự tin tưởng của Bắc Kinh vào chính quyền Đài Bắc, dẫn đến việc họ sẽ ngăn cản sự tham gia của Đài Loan vào các sự kiện quốc tế. Với bối cảnh hiện tại, liệu giáo dục ngoại ngữ nói chung và giáo dục tiếng Anh nói riêng có thể có những thay đổi căn bản ở Đài Loan hay không dường như vẫn còn là câu hỏi chưa có câu trả lời dứt khoát (Nunan, 2003; Hoàng Văn Vân, 2010; Di Genova, 2015; Cindy SuiBBC News, 2019).

#### **4.5. Nhật Bản**

##### ***Một số đặc điểm***

Giáo dục ngoại ngữ ở Nhật Bản tập trung chủ yếu vào tiếng Anh. Theo Yamaoka (2010), từ thời Minh Trị vị thế của tiếng Anh ở Nhật Bản thường xuyên bị chao đảo, có lúc thịnh, có lúc suy. Khi người Nhật mở cửa với nước ngoài, họ nhận thấy tầm quan trọng đặc biệt của ngoại ngữ trong việc đuổi kịp các nước phương tây. Họ đưa vào trong nước nhiều nội dung (văn hoá, khoa học, chính trị) thông qua việc đọc các tài liệu từ nước ngoài, đặc biệt là tài liệu bằng tiếng Anh. Trong giai đoạn này tiếng Anh được coi trọng. Khi Nhật Bản có sức mạnh, người Nhật trở nên tự tin quá mức, tiếng Anh bị coi là ngôn ngữ của kẻ thù, và do đó qua hai cuộc chiến tranh ở cuối thế kỉ 19 và đầu thế kỉ 20, người Nhật chống lại việc học tiếng Anh. Sau khi thua trận ở Thế chiến thứ II, người Nhật bị mất niềm tin vào chính mình, và lúc này họ thấy tiếng Anh là thực sự cần thiết. Nhưng rồi sau khi họ giành



lại được niềm tin, tiếng Anh dường như lại bị lãng quên. Cuối thế kỉ 20, đầu thế kỉ 21 do kết quả của khủng hoảng kinh tế, người Nhật dường như lại mất niềm tin, và thế là người ta lại thấy tiếng Anh được đề cao để phát triển. Nhưng phần lớn lịch sử dạy tiếng Anh ở Nhật Bản chỉ ra rằng giống như nhiều nước trên thế giới, phương pháp dạy học dựa vào ngữ pháp và dịch chiếm ưu thế (Yamaoka, 2010). Kết quả là mặc dù được học khá nhiều, nhưng nhiều người Nhật vẫn không thể giao tiếp được bằng tiếng Anh. Thực tế này đã hối thúc Bộ Giáo dục Nhật Bản phải thay đổi để dạy tiếng Anh có tính giao tiếp hơn. Cũng từ đây, dạy và học tiếng Anh đã được thể hiện hiện ngôn hơn trong chính sách ngoại ngữ của Chính phủ Nhật Bản, thể hiện trong các mục tiêu dưới đây:

- Thực hành giao tiếp, chẳng hạn như kĩ năng nghe hoặc nói;
- Thực hiện các hoạt động giao tiếp cho học sinh bày tỏ tình cảm và ý nghĩ của mình;
- Giúp học sinh tìm ra những cách diễn đạt phù hợp cho từng trường hợp hoặc tình huống trong những hoạt động giao tiếp. Đào sâu sự hiểu biết của học sinh về ngôn ngữ và văn hoá thông qua việc học một ngoại ngữ và củng cố thái độ tích cực đối với giao tiếp bằng ngoại ngữ bằng cách phát triển khả năng cơ bản của các em.

(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 1998)

Tiếp theo đó, trong khi triển khai kế hoạch hành động nhằm nâng cao trình độ của “người Nhật Bản bằng khả năng tiếng Anh”, Bộ trưởng Bộ Giáo dục, Văn hoá, Thể thao, Khoa học và Công nghệ (MEXT) Nhật Bản đã tổng hợp những thách thức và cơ hội mới do toàn cầu hoá tạo ra, yêu cầu người dân Nhật Bản phải nắm vững đầy đủ tiếng Anh:

Gần đây, toàn cầu hoá trong các lĩnh vực khác nhau của nền kinh tế và xã hội đã tiến bộ nhanh chóng. Chuyển giao thông tin và vốn qua biên giới quốc gia cũng như sự di chuyển của con người và sản phẩm đã tăng lên. Vì vậy, sự phụ thuộc lẫn nhau trên thế giới đã trở nên sâu sắc hơn. Đồng thời, cạnh tranh kinh tế quốc tế cũng đã gia tăng khi bước vào một giai đoạn được gọi là các “đại cạnh tranh”. Cần thiết phải có nhiều nỗ lực để đáp ứng những thách thức đó. [...]

Toàn cầu hoá mở rộng các hoạt động khác nhau của các cá nhân cũng như với thế giới kinh doanh. Mỗi cá nhân sẽ có các cơ hội ngày càng tăng để tiếp xúc với các thị trường và các dịch vụ toàn cầu, và tham gia vào các hoạt động quốc tế. Toàn cầu hoá đã trở nên có thể cho bất cứ ai hoạt động tích cực trên thế giới. Hơn nữa, do tiến bộ trong các cuộc cách mạng công nghệ thông tin, một loạt các hoạt động, từ cuộc sống hằng ngày đến các hoạt động kinh tế, đang bị ảnh hưởng bởi sự di chuyển sang một xã hội dựa trên tri thức do các lực lượng của tri thức và thông tin thúc đẩy. Do đó, có một nhu cầu mạnh mẽ cho các khả năng để thu nhận và hiểu biết tri thức và thông tin cũng như các khả năng để truyền tải thông tin và tham gia vào giao tiếp.

Trong một bối cảnh như vậy, tiếng Anh có vai trò trung tâm như là một ngôn ngữ quốc tế phổ biến kết nối những người nói các tiếng mẹ đẻ khác nhau. Đối với trẻ em sống trong thế kỉ 21, điều thiết yếu với các em là phải có được các khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh như là một ngôn ngữ quốc tế chung.

(MEXT, 2003)

Ở Nhật Bản, nhiều ngoại ngữ được dạy tùy theo nhu cầu của từng địa phương, từng trường phổ thông. Giống như nhiều quốc gia khác, số lượng học sinh phổ thông học tiếng Anh so với các ngoại ngữ khác chiếm khoảng 98%. Từ

trước 2002, tiếng Anh được dạy như một môn học bắt buộc từ năm đầu của bậc trung học cơ sở (lớp 7) khi học sinh 12 tuổi, với thời lượng 3 tiết/tuần trong mỗi năm. Từ 2002 đến nay, tiếng Anh đã được đưa vào dạy ở các trường tiểu học như là một phần kế hoạch của nhà nước nhằm thúc đẩy sự hiểu biết quốc tế và, cuối cùng, để thúc đẩy việc quốc tế hoá các trường học phổ thông và cộng đồng địa phương của Nhật Bản. Học sinh được tiếp xúc với tiếng Anh như một môn học thuộc khối kiến thức tích hợp (Integrated Studies) từ lớp 3 trở đi, 3 tiết/tuần, với việc nhấn mạnh vào học đàm thoại thông qua các hoạt động thực hành phù hợp (MEXT, 1998; Araki-Metcalf, 2011). Theo quy định về môn học của MEXT cho các trường trung học cơ sở và trung học phổ thông được thực thi từ năm 2003, tiếng Anh vẫn là một môn học bắt buộc trong chương trình giảng dạy ở cả ba cấp học (MEXT, 2003) từ tiểu học đến trung học phổ thông. Đến cấp trung học phổ thông, học sinh có thể chọn học một trong các ngoại ngữ khác (ngoại ngữ thứ hai), bao gồm tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Tây Ban Nha, tiếng Trung, hoặc tiếng Hàn tùy thuộc vào khả năng về cơ sở vật chất, giáo viên, và tài liệu giảng dạy của các trường.

Về tài liệu dạy học, Nhật Bản thực hiện chủ trương một chương trình nhiều bộ sách giáo khoa. Ngay từ đầu những năm 2000 đã có hàng chục tài liệu tiếng Anh khác nhau được các trường phổ thông Nhật Bản sử dụng. Một điểm đáng lưu ý liên quan đến tài liệu giảng dạy là bởi vì Bộ Giáo dục Nhật Bản quy định rằng mục đích của dạy tiếng Anh ở bậc tiểu học không phải là “dạy” tiếng Anh theo cách hiểu thông thường trong giáo học pháp ngoại ngữ mà chỉ cung cấp cho học sinh thời gian để “vui chơi” bằng tiếng Anh, cho nên không có sách giáo khoa tiếng Anh dùng cho bậc học này. Thời lượng dành cho học tiếng Anh qua “vui chơi” và nội dung sử dụng để “vui chơi” khác nhau trong các trường học khác nhau.

Về phương pháp giảng dạy, phương pháp giảng dạy ngoại ngữ được tuyên bố là phương pháp giao tiếp. Tuy nhiên, các vùng khác nhau dường như vẫn áp dụng các phương pháp dạy ngoại ngữ khác nhau. Đến nay ở Nhật Bản vẫn tồn tại hai cơ sở lý luận ủng hộ cho hai thực tiễn dạy ngoại ngữ trên lớp học: dạy ngoại ngữ theo phương pháp ngữ pháp-dịch, và dạy ngoại ngữ theo phương pháp giao tiếp. Cơ sở lý luận thứ nhất khẳng định rằng việc học ngoại ngữ là làm giàu kiến thức văn hoá ngôn ngữ đích của học sinh và việc làm giàu này có thể được thực hiện thông qua đọc các văn bản văn chương trong ngoại ngữ đó. Ngược lại, cơ sở lý luận thứ hai khẳng định rằng học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh là để phục vụ cho mục đích giao tiếp quốc tế (Wada & McCarty, 1984: 28, dẫn theo Horiguchi et al, 2015: 8), học sinh học ngoại ngữ không chỉ để đọc các văn bản văn chương trong ngoại ngữ đó mà còn để giao tiếp với người nước ngoài thông qua kỹ năng nghe, nói, đọc và viết.

Về khảo thí, giống như nhiều nước khác trong khu vực và trên thế giới, giáo dục ngoại ngữ ở Nhật Bản thường xuyên cải tiến nội dung và hình thức kiểm tra/thi ngoại ngữ. Từ cuối những năm 1980 trở về trước, Nhật Bản sử dụng phương pháp ngữ pháp-dịch để thiết kế các bài thi và bài kiểm tra ngoại ngữ. Sau đó, Nhật Bản đã cố gắng áp dụng phương pháp dạy ngoại ngữ giao tiếp nhưng các bài kiểm tra/thi phi giao tiếp vẫn chiếm ưu thế. Hiện nay Nhật Bản đang trong thời kỳ cố gắng áp dụng cả dạy và kiểm tra ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp. Biểu hiện rõ ràng nhất là sự ra đời của Trung tâm khảo thí quốc gia (National Center for University Entrance Examinations – JP). Trung tâm này có nhiệm vụ tổ chức thi và kiểm tra trình độ tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Trung và tiếng Hàn của học sinh trung học phổ thông. Hiện tại MEXT đang rà soát lại nội dung và định dạng các bài thi tuyển sinh vào đại học do

Trung tâm Khảo thí Quốc gia Nhật Bản phụ trách nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng các bài thi.

### *Một số vấn đề*

Mặc dù là một nước có nền giáo dục tiên tiến, nhưng không phải giáo dục ngoại ngữ ở phổ thông ở Nhật Bản không tồn tại những vấn đề. Vấn đề thứ nhất liên quan đến chính sách đơn ngoại ngữ không tuyên bố ở Nhật Bản (Kubota, 2015). Các tài liệu chính sách quan trọng ở Nhật Bản trên danh nghĩa thường nửa kín nửa hở tuyên bố rằng chương trình ngoại ngữ ở phổ thông là chương trình đa ngoại ngữ, nhưng trên thực tế người Nhật dường như tập trung hầu như hoàn toàn vào việc dạy và học tiếng Anh. Từ cuối những năm 1980, Chính phủ Nhật Bản đã đầu tư một lượng tiền lớn vào giảng dạy tiếng Anh với mục đích là giúp người Nhật giao tiếp trong môi trường quốc tế, bởi vì theo họ tiếng Nhật không phải là một ngôn ngữ quốc tế quan trọng. Nhiều nhà nghiên cứu chính sách ngoại ngữ ở Nhật Bản đã phản ứng chống lại sự bá quyền của tiếng Anh và chủ nghĩa đế quốc ngôn ngữ và văn hoá (xem Phillipson, 1997; Bamgbose, 2006). Họ cho rằng chính sách ưu ái không tuyên bố này đối với tiếng Anh tạo ra nghịch lý: việc ưu tiên dạy tiếng Anh không tương ứng với yêu cầu ngôn ngữ thực tế về việc làm ở trong nước và trên thế giới. Tuy nhiên, các nhà hoạch định và xây dựng chính sách giáo dục ngoại ngữ ở Nhật Bản dường như không thay đổi quan điểm; họ chấp nhận tiếng Anh như một phương tiện để đi đến đích hội nhập của Nhật Bản. Kết quả là, học sinh phổ thông ở Nhật Bản hầu như không có sự lựa chọn nào khác ngoài việc phải học tiếng Anh. Thực tế này làm “nhiều người Nhật có thể cảm thấy rằng tầm quan trọng của việc học ngôn ngữ trong giáo dục của một người không phải là vấn đề lựa chọn của cá nhân mà là do xã hội áp đặt” (Sakuragi, 2008: 88). “Nếu

được phép lựa chọn, học sinh có thể đã quyết định học một trong những ngôn ngữ được nói xung quanh họ hiện nay” (Gottlieb, 2012: 65). Vấn đề thứ hai là, mặc dù các văn bản chính sách ngoại ngữ của Chính phủ Nhật Bản nhấn mạnh vào việc phát triển tất cả các kỹ năng giao tiếp nghe, nói, đọc, viết bằng ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, nhưng giống như tình hình dạy và học ngoại ngữ của nhiều quốc gia khác trên thế giới, sự nhấn mạnh này hiếm khi được thực hiện trong lớp học. Những gì diễn ra trong lớp học ở Nhật Bản cho thấy trọng tâm của học tiếng Anh thường được đặt vào hai kỹ năng đọc và viết và kiến thức ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp) để phục vụ cho các mục đích thi đỗ trong các kì thi vào trường và ra trường từ trung học đến đại học (Nunan, 2003; National Center for University Entrance Examinations [NCUEE], 2015). Vấn đề thứ ba là, có nhiều giáo viên tiếng Anh có thể nói tiếng Anh tốt hơn 40 năm trước, nhưng việc thiếu năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh của họ vẫn là một vấn đề mà giáo dục ngoại ngữ ở trường phổ thông chịu nhiều sự phê phán từ xã hội (Yamaoka, 2010: 63). Vấn đề thứ tư là, cuối những năm 1980, Nhật Bản đưa bài thi chuẩn quốc gia tuyển sinh vào các trường đại học với mục đích nâng cao chất lượng bài thi và chất lượng tuyển sinh. Tuy nhiên, vấn đề đối với bài thi này là trừ kỹ năng đọc và 30 phút kiểm tra kỹ năng nghe trong bài thi tiếng Anh, tất cả các bài thi trong các ngoại ngữ khác được tổ chức ở NCUEE đều kiểm tra năng lực ngôn ngữ của học sinh thông qua một hình thức câu hỏi trắc nghiệm đa lựa chọn. Nhiều giáo viên ngoại ngữ ở các trường đại học phàn nàn rằng trình độ tiếng Anh của học sinh thấp hơn kể từ khi kiểu bài thi này được áp dụng (Horiguchi et al, 2015: 8). Vấn đề thứ năm là, hiện tại Bộ Giáo dục Nhật Bản đang rà soát lại bài thi vào các trường đại học (National Center Test for University Admissions) do NCUEE đảm nhiệm để thiết kế định dạng bài thi mới. Nhiều

học giả hoài nghi rằng bài thi vào đại học mới chưa hẳn đã là câu trả lời đúng cho câu hỏi “Làm thế nào để nâng cao chất lượng giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở Nhật Bản?” (xem Takamitsu, 2018).

#### 4.6. Hàn Quốc

##### *Một số đặc điểm*

Nhiều người cho rằng thời kì “hoá rồng” của Hàn Quốc gắn với việc đưa tiếng Anh vào nhà trường. Có thể có một phần sự thật trong nhận định này. Những năm 1990 đã chứng kiến những đổi mới và cải tiến trong giáo dục tiếng Anh ở Hàn Quốc. Năm 1992, *Chương trình Quốc gia lần thứ sáu* (the Sixth National Curriculum) đã thông qua chương trình học tiếng Anh theo đường hướng ngữ pháp-chức năng. Năm 1993 hệ thống kiểm tra có tên tiếng Anh là College Scholastic Ability Test (Bài kiểm tra khả năng học tập để vào đại học) được giới thiệu và áp dụng từ năm 1994. Bài kiểm tra này khác về cơ bản với các bài thi tiếng Anh vào đại học những năm trước ở chỗ nó kiểm tra cả kĩ năng nghe và nhấn mạnh vào năng lực giao tiếp của người học. Năm 1996, Chương trình tiếng Anh ở Hàn Quốc (English Program in Korea [EPIK]) đã thu hút nhiều giáo viên tiếng Anh bản ngữ vào dạy ở trường phổ thông. Từ năm 1997, tiếng Anh đã trở thành một phần của chương trình giảng dạy thường xuyên, với thời lượng 1 tiết/tuần ở hai lớp 3 và 4, và 2 tiết/tuần ở hai lớp 5 và 6. Tiếng Anh vẫn là một môn học bắt buộc đối với học sinh trong suốt ba năm trung học cơ sở với tổng số 340 tiết từ lớp 7 đến lớp 9. Mặc dù tiếng Anh được yêu cầu dạy trong năm đầu của trung học phổ thông (lớp 10), nhưng trên thực tế nó được dạy trong hầu hết các trường trung học phổ thông cho cả ba năm (từ lớp 10 đến lớp 12) với số lượng 4 tiết/tuần (Kwon, 2000, 2010; Park, 2000; Murdoch, 2002; Chan *et al*, 2011). Ngoài ra, học sinh có

thể tùy chọn học một ngoại ngữ thứ hai bên cạnh tiếng Anh hoặc thay cho tiếng Anh tại các trường trung học ngoại ngữ được chỉ định, được thành lập vào những năm 1990 để “cung cấp cho học sinh những kĩ năng cần thiết để có thể cạnh tranh quốc tế và có năng lực giao tiếp bằng các ngoại ngữ” (Murdoch, 2002: 1). Ngoài tiếng Anh, ngoại ngữ chiếm vị thế gần như độc tôn, các ngoại ngữ khác như tiếng Ả Rập, tiếng Trung, tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Nhật, tiếng Nga và tiếng Tây Ban Nha cũng được dạy tùy thuộc vào nhu cầu và điều kiện của từng địa phương, từng trường phổ thông. Giống như nhiều nước ở châu Á, người dân Hàn Quốc rất quan tâm đến dạy và học tiếng Anh. Trung bình, một gia đình Hàn Quốc dành khoảng một phần ba thu nhập vào việc cho con mình học thêm các môn nghệ thuật, âm nhạc, đặc biệt là tiếng Anh. Từ năm 2001, Bộ Giáo dục Hàn Quốc đã thông qua một chính sách về dạy các môn học bằng tiếng Anh, khuyến khích việc sử dụng tiếng Anh trong lớp học. Kết quả là, một số trường phổ thông dạy bằng tiếng Anh cũng đã xuất hiện, với số lượng học sinh đáng kể.

Từ đầu thế kỉ 21 đến nay, giáo dục tiếng Anh ở Hàn Quốc tiếp tục phát triển và được cải thiện thông qua việc nhấn mạnh vào đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, kiểm tra ngôn ngữ giao tiếp, đánh giá khả năng thể hiện ngôn ngữ như là một phần của kiểm tra ngôn ngữ giao tiếp, giáo dục thích ứng với trình độ (level-adaptive education) và, đặc biệt, dạy tiếng Anh bằng tiếng Anh. Sự phát triển và cải thiện của tiếng Anh được nhận thấy ở ba khía cạnh: chất lượng, số lượng học sinh, và trình độ tiếng Anh ngày càng được cải thiện của giáo viên. Theo Kwon (2010), tiếng Anh bắt đầu được dạy ở bậc tiểu học như là một môn học tự chọn từ năm 1982, như là một phần của các hoạt động ngoại khoá. Đến năm 1995, ở Hàn Quốc đã có 9.461 giáo viên tiểu học dạy tiếng Anh. Vào năm 1996, đã có 5.370 trường

tiểu học ở Hàn Quốc (chiếm 95%) dạy tiếng Anh. Đến năm 1997, tiếng Anh trở thành môn học bắt buộc, với trọng tâm dạy và học thay đổi từ ngôn ngữ viết sang ngôn ngữ nói. Các cơ sở đào tạo và bồi dưỡng giáo viên đã thay đổi các chương trình của mình để thích ứng với những thay đổi đó. Giáo viên tiếng Anh tiểu học được hỏi thúc phải học tiếng Anh và phương pháp dạy tiếng Anh bởi vì giáo dục tiếng Anh ở bậc tiểu học chủ yếu được giáo viên tiếng Anh người Hàn Quốc giảng dạy. Có thể nói tiếng Anh trở thành trung tâm của sự chú ý ở Hàn Quốc. Trình độ giáo viên tiếng Anh cũng được cải thiện đáng kể. Một thể hệ giáo viên tiếng Anh trẻ được tuyển chọn kỹ lưỡng thông qua các bài kiểm tra sàng lọc yêu cầu có trình độ tiếng Anh. Giáo viên tham gia tuyển chọn phải vượt qua ba giai đoạn: (i) họ phải làm bài thi viết về giáo dục tiếng Anh, tiếng Anh, văn học và ngôn ngữ học; (ii) họ phải dự kiểm tra phỏng vấn 10 phút; và (iii) họ phải giảng tập 10 phút. Giống như ở Việt Nam, thi tuyển giáo viên thường là những cuộc cạnh tranh rất khốc liệt.

### **Một số vấn đề**

Mặc dù có những tiến bộ, nhưng dạy và học tiếng Anh bậc phổ thông ở Hàn Quốc còn bộc lộ nhiều vấn đề. Thứ nhất, từ đầu thế kỉ 21 đến nay người ta quan sát thấy vẫn còn nhiều giáo viên tiếng Anh người Hàn Quốc không có đủ trình độ thông thạo và độ tự tin để dạy tiếng Anh; nhiều giáo viên phải dựa và tiếng Hàn khi dạy tiếng Anh cho học sinh, những người cũng không đủ trình độ để nghe giảng bằng tiếng Anh trong lớp học (Nunan, 2003; Kwon, 2010; Young et al, 2014). Khó khăn này chỉ có thể giải quyết được thông qua đào tạo và bồi dưỡng giáo viên thường xuyên, một việc làm Hàn Quốc dường như vẫn đang thiếu. Thứ hai, mặc dù chương trình, giáo trình, và sách giáo khoa đã thay đổi theo định hướng giao tiếp từ cuối những năm 2000, nhưng phương pháp ngữ

pháp-dịch vẫn là phương pháp giảng dạy chủ yếu. Mặc dù vào cuối năm 2006, Bộ Giáo dục, Khoa học, và Công nghệ Hàn Quốc (MEST) đã công bố triển khai một chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho 84.122 giáo viên tiếng Anh đương nhiệm (in-service) với một khoản kinh phí đầu tư không nhỏ, kể cả việc cấp kinh phí cho giáo viên sang thực hành tiếng một tháng ở Bắc Mỹ hoặc Australia, nhưng số lượng giáo viên tham gia vào chương trình này còn rất khiêm tốn. Đến nay vẫn còn nhiều giáo viên tiếng Anh phổ thông, đặc biệt là giáo viên ở các trường công lập không đủ mức độ thông thạo và phương pháp phù hợp để dạy tiếng Anh theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp (Haye, 2012: 99). Theo Kwon (2010), số lượng giáo viên có thể dạy được tiếng Anh ở bậc tiểu học chỉ chiếm 39%, ở bậc trung học cơ sở 58%, và ở bậc trung học phổ thông khoảng 50%. Thứ ba, để bù đắp cho việc thiếu về số lượng và yếu về chất lượng của giáo viên tiếng Anh ở trong nước, từ năm 1995 đến 2015, Hàn Quốc đã triển khai một chương trình tuyển giáo viên tiếng Anh bản ngữ có tên là English Programme in Korea (Chương trình tiếng Anh ở Hàn Quốc) (EPIK). Chương trình đã tuyển được một số lượng rất lớn giáo viên tiếng Anh bản ngữ. Theo Hội đồng Anh (British Council) (2017), từ năm 2009 đến 2013 mỗi năm trung bình Hàn Quốc tuyển được 1.500 giáo viên tiếng Anh người bản ngữ cho các trường tiểu học và trung học, hầu hết các trường phổ thông ở Hàn Quốc đều có 1 hoặc 2 giáo viên tiếng Anh bản ngữ. Tuy nhiên, sau 20 năm thực thi chương trình, Hàn Quốc nhận thấy rằng mặc dù trình độ tiếng Anh của giáo viên và học sinh Hàn Quốc đã được cải thiện đôi chút, nhưng không có chứng cứ nào để khẳng định rằng sự cải thiện này là kết quả của chương trình mang lại. Hơn nữa, việc tuyển quá nhiều “giáo viên tiếng Anh” bản ngữ gây tốn kém, trong khi những “giáo viên tiếng Anh” được tuyển lại thường không được đào tạo và do đó không có trình độ chuyên môn

và nghiệp vụ giảng dạy. Người ta cho rằng nếu nhìn từ quan điểm đầu tư và tính bền vững về đội ngũ thì đây là cách đầu tư không có lãi, làm cho đội ngũ giáo viên dạy tiếng Anh trong nước trở nên còi cọc. Đây là lí do chính giải thích tại sao năm 2015 Chính phủ Hàn Quốc đã quyết định dừng tuyển giáo viên tiếng Anh bản ngữ mà thay vào đó họ tập trung vào nâng cao trình độ của giáo viên tiếng Anh người Hàn Quốc bản địa (Hội đồng Anh, 2017). Thứ tư, do tiếng Anh được đưa vào dạy quá sớm ở trường phổ thông, nên nhiều người dân Hàn Quốc quan ngại về việc bản sắc dân tộc có thể sẽ bị mai một. Nhiều người khác bày tỏ mối quan ngại hơn về một thực tế là việc dạy tiếng Anh cho học sinh trước khi các em đạt được sự đọc thông viết thạo bằng tiếng Hàn Quốc sẽ tác động tiêu cực đến tiếng mẹ đẻ. Chính vì vậy mà mặc dù được ưa chuộng và xu hướng được sử dụng làm phương tiện giảng dạy ngày càng tăng trong hệ thống giáo dục, nhưng tiếng Anh cho đến nay vẫn chỉ có vị thế của một ngoại ngữ ở Hàn Quốc. Thứ năm, sự phát triển nóng của tiếng Anh dường như đã biến tiếng Anh trở thành một trong những ngành kinh doanh phát triển nhất và kiếm lời nhất ở Hàn Quốc. Theo Kwon (2010), quy mô thị trường giáo dục tiếng Anh ở Hàn Quốc được ước tính khoảng từ 10 đến 15 tỉ won (tương đương với khoảng từ 7 đến 12 tỉ đô la Mỹ); quy mô thị trường cho giáo dục tiếng Anh ở độ tuổi tiền học đường chiếm khoảng 2 tỉ won (tương đương với 1,5 tỉ đô la Mỹ); quy mô thị trường kiểm tra/thi tiếng Anh ở tất cả các cấp học cũng chiếm khoảng 2 tỉ won (tương đương với 1,5 tỉ đô la). Tốc độ tăng trưởng hằng năm của toàn bộ thị trường tiếng Anh được ước tính là khoảng 30%. Tốc độ phát triển nóng này là nguồn gốc của những biến tướng trong kinh doanh tiếng Anh. Ví dụ, người ta quan sát thấy có một hiện tượng kì lạ, độc nhất vô nhị ở Hàn Quốc cách đây khoảng mười năm: sự xuất hiện ở Hàn Quốc một kiểu trường học gọi là “các trường trung học

cho mục đích đặc biệt” (special-purpose high schools). Các trường này yêu cầu những học sinh tương lai phải có điểm thi TOEFL hoặc TOEIC hoặc bài kiểm tra năng lực thông thạo tiếng Anh TEPS (Test of English Proficiency) do Đại học Seoul phát triển. Họ buộc học sinh trung học cơ sở phải đỗ ở một trong các bài thi này thì mới được nhận vào học ở các trường trung học phổ thông. May mắn là hiện tượng kì lạ này sau đó đã bị Chính phủ Hàn Quốc cấm (Kwon, 2010: 29).

#### 4.7. Malaysia

##### *Một số đặc điểm*

Mặc dù cùng chung một liên bang với Singapore trước năm 1965, nhưng bối cảnh ngôn ngữ ở Malaysia dường như không giống với bối cảnh ngôn ngữ ở Singapore. Theo Lowenberg (1996), dạy tiếng Anh ở Malaysia bắt đầu phát triển trong giai đoạn thuộc địa của Anh từ cuối thế kỉ XVIII. Khi xâm chiếm bán đảo Malaysia, người Anh xây dựng các trường học, đặc biệt là trong các trung tâm thương mại ở các thành phố phía bờ tây. Ở đó tiếng Anh lúc đầu được dạy như là một ngoại ngữ, sau đó nó được sử dụng làm phương tiện giảng dạy và các hoạt động khác trong trường học. Những học sinh học ở các trường dạy bằng tiếng Anh là con cái các gia đình giàu có người Malay bản địa, người Hoa và người các nước khác ở Nam Á (Ấn Độ và Ceylon) di cư sang Malaysia từ trước thời kì thuộc địa của Anh. Những người được hưởng lợi từ nền giáo dục sử dụng tiếng Anh càng ngày càng nhiều trong công việc hằng ngày của họ. Kết quả là, khi người Anh bắt đầu rút khỏi Malaysia vào cuối những năm 1950, tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ chiếm ưu thế trong những tầng lớp tinh hoa không phải là người châu Âu, vừa là ngôn ngữ của quyền uy, vừa là ngôn ngữ gắn kết các dân tộc lại với nhau.

Giống như Singapore, giáo dục ở Malaysia là nền giáo dục đa ngữ bao gồm tiếng Anh,

tiếng Malay, tiếng Hoa và tiếng Tamil (Ấn). Khi giành được độc lập, Liên bang Malaysia đã công nhận tiếng Anh và tiếng Malay là hai ngôn ngữ chính thức nhằm hai mục đích đoàn kết dân tộc và nâng cao vị thế của tiếng Malay. Tuy nhiên, từ giữa những năm 1960 Chính phủ Malaysia đã thực thi một chính sách ngôn ngữ cấp tiến nhằm thay thế tiếng Anh bằng tiếng Malay, và sử dụng tiếng Malay làm ngôn ngữ chính thức duy nhất. Để củng cố vai trò như là ngôn ngữ quốc gia (quốc ngữ) ở bán đảo Malaysia, tiếng Malay được đặt tên lại là Bahasa Malaysia. Cũng theo Lowenberg (1996), năm 1969, Bộ Giáo dục Malaysia đã khởi xướng một chính sách qua đó tất cả các trường dạy bằng tiếng Anh sẽ phải trở thành các trường dạy bằng tiếng Malay, một quá trình mà vào những năm 1980 đã hầu như được hoàn thành trên khắp đất nước từ tiểu học đến đại học. Tiếng Anh được duy trì như là ngôn ngữ thứ hai bắt buộc ở tất cả các cấp học từ tiểu học đến trung học, và được xem như là ngôn ngữ để đọc ở bậc đại học. Tuy nhiên, từ cuối những năm 1990 trở lại đây, do ảnh hưởng của tiếng Anh trên thế giới như là một ngôn ngữ toàn cầu, và do nhận thức được tầm quan trọng đặc biệt của việc tiếp thu tri thức khoa học và công nghệ tiên tiến từ thế giới bên ngoài thông qua tiếng Anh, tiếng Anh được trả lại vị thế quan trọng của nó, được dùng làm phương tiện giảng dạy cho các môn khoa học và công nghệ ở nhiều trường từ bậc tiểu học đến bậc đại học ở Malaysia (Lowenberg, 1996; Bautista & Gonzalez, 2006).

Sự suy giảm về vị thế của tiếng Anh ở Malaysia từ giữa những năm 1960 đến giữa những năm 1990 dường như chỉ thể hiện trong chính sách. Trong thực tế sự thông thạo về tiếng Anh của người dân ở quốc gia này dường như không suy giảm. Trong khi trong giai đoạn tiếng Malay được thượng tôn và phần lớn thế hệ trẻ không được tiếp xúc nhiều với tiếng Anh thì vẫn còn những người

thuộc thế hệ trước kia không từ bỏ việc sử dụng tiếng Anh để phục vụ cho công việc học thuật; nhiều người trong số họ vẫn nắm các vị trí chủ chốt trong các cơ quan chính phủ. Thêm vào đó, trong khi học sinh phổ thông trong nước ít được tiếp xúc với tiếng Anh thì vẫn còn một phần không nhỏ những học sinh ưu tú của Malaysia đi du học ở các nước nói tiếng Anh (Bautista & Gonzales, 2006). Theo Lowenberg (1996), đến trước khi Luật giáo dục của Malaysia được ban hành trả lại vị trí quan trọng cho tiếng Anh, ở Malaysia vẫn còn khoảng 2,5% dân số (khoảng 1 triệu người) sử dụng tiếng Anh để giao tiếp với nhau và chính những người thuộc tầng lớp tinh hoa này đặt ra những chuẩn mực cho việc sử dụng tiếng Anh được thể hiện trong các chương trình tiếng Anh của Chính phủ, trong các bộ sách giáo khoa được viết phục vụ cho các cấp từ tiểu học đến đại học. Đây có lẽ là yếu tố quyết định cho vị thế càng ngày càng phát triển của tiếng Anh trong không gian ngôn ngữ xã hội ở Malaysia.

Ở bậc phổ thông, Malaysia thể hiện một bức tranh dạy và học tiếng Anh một cách khá đặc biệt. Trong các trường quốc lập, tiếng Anh được dạy từ lớp 1 (lúc học sinh 7 tuổi). Trong các trường dạy thông qua tiếng bản địa (tiếng Hoa và tiếng Tamil), tiếng Anh được dạy sau hai năm (lúc học sinh 9 tuổi). Về thời lượng, học sinh học 2 tiết/tuần ở bậc tiểu học và 4 tiết/tuần ở bậc trung học. Đến nay, Malaysia chưa có kế hoạch đưa tiếng Anh vào dạy ở độ tuổi sớm hơn.

Một số sáng kiến trong giáo dục tiếng Anh đã được áp dụng ở Malaysia. Năm 2002, một hệ thống song ngữ được thiết lập với tiếng Anh được dùng để dạy môn khoa học và toán ở trường phổ thông. Tuy nhiên, theo Darus (2010: 19) và Hội đồng Anh (British Council) (2017), việc dạy khoa học và toán bằng tiếng Anh ở bậc phổ thông bị loại bỏ vào năm 2012

bởi vì Chính phủ Malaysia nhận thấy rằng cách làm này không có hiệu quả, sự chi phối của tiếng Anh trong chương trình có tính rủi ro cao, ngầm phá hoại sự hiểu biết ngôn ngữ thứ nhất của học sinh Malaysia. Chính phủ Malaysia tin rằng khoa học và toán cần phải được dạy bằng một ngôn ngữ học sinh dễ hiểu; đó là, tiếng Malay trong các trường quốc lập, tiếng Trung Quan thoại trong các trường dạy bằng tiếng Trung và tiếng Tamil trong các trường dạy bằng tiếng Tamil.

Về phương pháp giảng dạy, mặc dù chương trình ngôn ngữ ở Malaysia được tuyên bố là “Chương trình giao tiếp Malaysia” (Malaysian Communicative Syllabus), nhưng trong ba giai đoạn (ba cấp học) của hệ thống giáo dục phổ thông, mỗi giai đoạn sử dụng một phương pháp khác nhau: phương pháp cấu trúc-tình huống (structural-situational) ở bậc tiểu học, phương pháp tình huống dựa vào nhiệm vụ (task-oriented situational) ở bậc trung học cơ sở, và phương pháp giao tiếp (communicative) ở bậc trung học phổ thông. Lí do giải thích cho sự khác nhau về phương pháp dạy tiếng Anh ở các cấp học này là vì chương trình ngôn ngữ ở ba cấp học được ba ban thiết kế chương trình khác nhau phát triển. Trong khi việc thiết kế chương trình ngôn ngữ ở bậc trung học phổ thông được giao cho Trung tâm phát triển Chương trình Quốc gia (Curriculum Development Centre) thì việc thiết kế hai chương trình ngôn ngữ bậc tiểu học và trung học cơ sở lại do hai ban thiết kế chương trình khác được bổ nhiệm theo hình thức phi thể thức (ad hoc). Mặt khác, thông qua ba chương trình ở ba cấp học, các nhà thiết kế kì vọng rằng năng lực ngôn ngữ mà học sinh lĩnh hội được ở giai đoạn tiểu học sẽ tạo điều kiện thuận lợi để các em phát triển năng lực giao tiếp ở bậc trung học phổ thông qua phương pháp tình huống dựa vào nhiệm vụ ở bậc trung học cơ sở (Darus, 2010).

### *Một số vấn đề*

Với những thay đổi trong dạy và học ngôn ngữ nói chung và dạy và học tiếng Anh nói riêng, Malaysia đang phải đối diện với một số thách thức. Thứ nhất, Malaysia phải đào tạo đủ giáo viên ngoại ngữ có năng lực để dạy tiếng Anh vừa như là một ngoại ngữ vừa như là một ngôn ngữ thứ hai. Thứ hai, Malaysia phải tìm ra phương pháp giảng dạy tốt nhất phù hợp với những học sinh đa ngôn ngữ: việc chuyển sang phương pháp giao tiếp, giáo viên phải giảm thiểu và đơn giản hoá nội dung ngữ pháp trong các giờ học, phải dành nhiều thời gian tạo các tình huống cho các hoạt động giao tiếp, và học sinh đã quen với phương pháp dạy ngữ pháp-dịch thấy khó điều chỉnh sang phương pháp giao tiếp. Thứ ba, Malaysia phải giải quyết được sự chênh lệch về trình độ tiếng Anh ở các vùng miền: mặc dù tiếng Anh là môn học bắt buộc được dạy từ bậc tiểu học, nhưng do có những sự khác biệt về địa lí, kinh tế, dân tộc, học sinh phổ thông Malaysia có trình độ tiếng Anh rất khác nhau: những học sinh ở các thành phố sử dụng tiếng Anh như là ngôn ngữ thứ nhất hay như là ngôn ngữ chỉ phối ở nhà thì có trình độ tiếng Anh tốt, trong khi đa số học sinh, đặc biệt là những học sinh gốc Malay ở các vùng nông thôn lại có trình độ tiếng Anh kém. Đây có lẽ là một trong những khó khăn lớn nhất mà giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông Malaysia phải giải quyết nếu quốc gia này muốn biến tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ hai (Darus, 2010).

### *4.8. Indonesia*

#### *Một số đặc điểm*

Indonesia từng là thuộc địa của người Hà Lan từ thế kỉ 17. Vì là thuộc địa của Hà Lan cho nên tiếng Hà Lan là ngoại ngữ đầu tiên được dạy và được nhấn mạnh ở quốc gia này (Baustista & Gonzales, 2006). Theo cứ



liệu lịch sử, tiếng Anh mới chỉ bắt đầu được dạy ở Indonesia từ những năm đầu thế kỉ 20. Giống như một số quốc gia trên thế giới, vị thế của tiếng Anh ở Indonesia thay đổi theo thời gian. Bắt đầu được dạy từ những năm đầu thế kỉ 20 với số lượng học sinh có nguồn gốc từ những gia đình giàu có, nên việc học tiếng Anh khá thành công. Đến đầu nửa sau của thế kỉ 20, tiếng Anh bị cấm không được dạy ở Indonesia. Sau đó dạy tiếng Anh lại được phục hồi trở lại. Đến năm 1967, tiếng Anh chính thức là môn học bắt buộc và là ngoại ngữ được dạy ở trường phổ thông khi Bộ Giáo dục và Văn hoá (Ministry of Education and Culture) Indonesia ra sắc lệnh quy định mục tiêu dạy tiếng Anh ở bậc trung học. Theo sắc lệnh này, mục tiêu của việc học tiếng Anh là nhằm trang bị cho học sinh các kĩ năng ngôn ngữ để giúp các em.

- Đọc sách giáo khoa và các tài liệu tham khảo bằng tiếng Anh, chiếm 90% các tài liệu tham khảo có sẵn;
- Hiểu được các bài giảng của giảng viên nước ngoài như là một phần của các chương trình nhánh của các trường đại học nước ngoài hay để giao tiếp với các cá nhân và sinh viên nước ngoài;
- Ghi chép được các bài giảng của giảng viên nước ngoài và giới thiệu văn hoá của Indonesia cho các cộng đồng nước ngoài;
- Giao tiếp khẩu ngữ với giảng viên, các cá nhân và học sinh nước ngoài trong các kì thi hay các cuộc thảo luận khẩu ngữ

(Bộ Giáo dục và Văn hoá Indonesia, 1967, dẫn theo Mistar, 2005: 6).

Như có thể thấy trong sắc lệnh trên, hầu hết các yếu tố tạo động lực cho việc học tiếng Anh ở Indonesia được phản ánh trong các mục tiêu dạy tiếng Anh trong chương trình giáo dục phổ thông được cho là có mục tiêu

“công cụ”; nghĩa là, học tiếng Anh được xem là tạo cho học sinh có được một phương tiện để đạt được các mục tiêu về kinh tế hơn là các mục tiêu về văn hoá xã hội.

Từ đầu những năm 2000, trong số các ngoại ngữ được dạy như tiếng Đức, tiếng Pháp, tiếng Hà Lan, tiếng Trung Quốc, tiếng Anh không những đã trở thành ngoại ngữ số một mà còn là ngoại ngữ chi phối hầu như toàn bộ khung cảnh giáo dục ngoại ngữ ở Indônêxia (Murham, n.d). Những lĩnh vực trong đó tiếng Anh được sử dụng ở Indonesia là các tài liệu của Chính phủ, đào tạo và học tập, đặc biệt là trong khoa học và công nghệ. Tiếng Anh còn được dùng như là một ngôn ngữ giao tiếp rộng lớn hơn và được mở rộng theo bốn hướng: như là ngôn ngữ chung (*lingua franca*) giữa người Indonesia với người nước ngoài và giữa những người nước ngoài làm việc ở Indônêxia; như là ngôn ngữ chung trong các nước châu Á; như là phương tiện để phát triển nghề nghiệp; và như là nguồn thông tin thay thế (Halim, 1985; Mistar, 2005).

Chương trình tiếng Anh phổ thông ở Indonesia được chuẩn hoá vào năm 1975, được cập nhật và điều chỉnh ba lần vào các năm 1984, 1994 và 2000. Trong những lần cập nhật và điều chỉnh này mục tiêu dạy học, đường hướng giảng dạy và thiết kế chương trình được xác định lại cho phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh mới. Chương trình cập nhật năm 1994 và 2000 cho phép tiếng Anh được dạy từ lúc học sinh 4 tuổi nếu thấy cần thiết với điều kiện phải có giáo viên đủ trình độ, đủ tài liệu giảng dạy và các nguồn lực khác. Trong chương trình tiếng Anh hiện hành của Indonesia, kĩ năng đọc xếp thứ nhất; kế sau đó là các kĩ năng nghe, nói và viết. Ngữ pháp và các thành phần ngôn ngữ khác như phát âm, chính tả, từ vựng chỉ được dạy để hỗ trợ cho việc thụ đắc các kĩ năng ngôn ngữ, không phải để hiểu và nắm vững.

Về thời lượng, ở bậc trung học cơ sở (3 năm), tiếng Anh được dạy 4 tiết/tuần; ở bậc trung học phổ thông, tiếng Anh được dạy 4 tiết/tuần cho học sinh trung học phổ thông năm thứ nhất và năm thứ hai. Đến trung học phổ thông năm thứ ba, tiếng Anh được dạy 5 tiết/tuần đối với những học sinh thuộc hai chuyên ban khoa học tự nhiên và khoa học xã hội và 11 tiết/tuần đối với những học sinh chuyên ngoại ngữ.

Vào đầu những năm 2000, chính phủ Indonesia chủ trương triển khai đào tạo song ngữ ở bậc phổ thông. Chủ trương này được chính thức triển khai vào năm 2006. Đến năm 2012 có khoảng 1300 trường song ngữ tiêu chuẩn quốc tế được thành lập. Tuy nhiên, chương trình giáo dục song ngữ bị chỉ trích là chương trình chỉ dành cho người giàu, kì thị người nghèo, cơ sở vật chất của các lớp học song ngữ được ưu tiên đầu tư nhiều hơn rất nhiều so với các lớp học theo chương trình không song ngữ khác (Margana, 2009). Thêm vào đó, việc thực hiện chương trình song ngữ được cho là làm giảm đi sự tự hào về ngôn ngữ Indonesia trong giới trẻ. Tòa án Tư pháp Indonesia đã đi đến phán quyết rằng chương trình lớp học song ngữ phải bị xóa bỏ với lí do nó vi phạm luật cơ bản của Cộng hòa Indonesia năm 1945. Kết quả là, chương trình lớp học song ngữ đã bị cấm không được thực hiện kể từ tháng 1 năm 2013.

### *Một số vấn đề*

Hiện tại, giống như nhiều quốc gia châu Á, Indonesia thiếu rất nhiều giáo viên tiếng Anh, trình độ giáo viên tiếng Anh thấp, nhiều giáo viên không có bằng đại học, không có chứng chỉ sư phạm, và sau khi tốt nghiệp đại học không được đào tạo lại để đáp ứng với những yêu cầu mới về năng lực ngôn ngữ và nghiệp vụ sư phạm (Renandya et al, 2018). Theo Mistar (2005), từ khi tiếng Anh được đưa vào dạy từ bậc tiểu học, xảy ra tình trạng thiếu giáo

viên nghiêm trọng ở bậc học này và đa số giáo viên tiểu học không đủ trình độ. Tình trạng tương tự cũng xảy ra đối với bậc trung học cơ sở. Đến cuối những năm 1990 đầu những năm 2000, giáo viên tiếng Anh bậc trung học cơ sở ở Indonesia chủ yếu vẫn là những học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông, trong số đó 37% không có chứng chỉ sư phạm. Đây là lí do tại sao mặc dù được tuyên bố trong các văn bản chính thức rằng phương pháp giảng dạy ngoại ngữ ở Indonesia là đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, nhưng do nhiều giáo viên chưa được bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm, chưa được thông tin đầy đủ về quy trình dạy học theo đường hướng này cho nên đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp thường bị hiểu nhầm và được thực thi không đúng trong lớp học. Hơn nữa, do học tiếng Anh chỉ phục vụ cho các mục tiêu công cụ, và do tiếng Anh chỉ là một môn học ở trường phổ thông, cho nên dạy tiếng Anh ở Indonesia vẫn chủ yếu đi theo phương pháp truyền thống, nặng về truyền thụ kiến thức ngữ pháp, xem nhẹ việc rèn luyện các kĩ năng giao tiếp (Mistar, 2005; Murham, n.d.).

Về kiểm tra-đánh giá, mặc dù hình thức trắc nghiệm được áp dụng rộng rãi, nhưng kiểm tra và thi tiếng Anh ở Indonesia vẫn nặng về đánh giá trình độ ngữ pháp, kĩ năng đọc và dịch của người học.

Tóm lại, mặc dù có những tiến bộ đáng kể trong dạy ngoại ngữ nói chung và dạy tiếng Anh nói riêng, nhưng do sự đa dạng về ngôn ngữ và xã hội và các lí do khác, giáo dục tiếng Anh trong các trường phổ thông ở Indonesia vẫn chưa thành công và những kết quả học sinh đạt được so với mục tiêu đề ra vẫn còn một khoảng cách rất xa (Mistar, 2005; Baustista & Gonzalez, 2006; Murham, n.d.). Thực tế này là một thách thức không nhỏ đối với giáo dục ngoại ngữ ở quốc gia vạn đảo này. Vì lí do này mà cố gắng cải thiện chất lượng dạy học ngoại ngữ, đặc biệt là cố gắng nâng cao trình

độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm của giáo viên là mục tiêu đang được ưu tiên ở Indonesia.

## 5. Nhận xét kết luận

Xuất phát từ nhận thức thấy rằng trong thế giới ngày nay giáo dục ngoại ngữ của một quốc gia, mặc dù có những điểm đặc thù, không thể không bị tác động bởi nền giáo dục của các quốc gia khác trên thế giới, đặc biệt là các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến, trong bài viết này chúng tôi đã khảo sát tình hình giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông trên thế giới. Chúng tôi chọn ba khu vực và quốc gia đại diện: Tây Âu, Hoa Kỳ, và một số quốc gia và vùng lãnh thổ thuộc châu Á. Những kết quả thu được từ khảo sát cho phép rút ra một số nhận xét kết luận sau đây:

- Dạy và học ngoại ngữ trong các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ trên thế giới thể hiện một bức tranh rất đa dạng. Mặc dù vậy, có một mẫu thức chung đang nổi lên: tất cả các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ đều nỗ lực thúc đẩy việc học ngoại ngữ để đảm bảo rằng người dân của họ sẽ có đủ năng lực tham gia vào cộng đồng quốc tế trong các lĩnh vực thương mại, du lịch, giáo dục, khoa học và công nghệ, đối ngoại, v.v. trong một thế giới đang hội nhập và toàn cầu hoá với tốc độ cao.
- Mặc dù tất cả các chính phủ của các khu vực, các quốc gia và vùng lãnh thổ đều thực thi chính sách đa ngoại ngữ, nhưng tiếng Anh là ngôn ngữ được học nhiều nhất và được ưu tiên nhất với niềm tin rằng nó là ngôn ngữ chung (*lingua franca*) để giúp quốc gia mình hội nhập.
- Bên cạnh việc nhấn mạnh vào mục tiêu giao tiếp thông qua các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết, chính sách ngoại ngữ của các quốc gia và các vùng lãnh thổ còn nhằm vào mục tiêu sâu xa hơn – mục tiêu

văn hoá: thông qua học ngoại ngữ, học sinh phổ thông có sự hiểu biết rộng lớn hơn về nền văn hoá của ngôn ngữ đích, các em trở nên cởi mở hơn trong giao lưu quốc tế, và trong quá trình tìm hiểu về một nền văn hoá nước ngoài các em xây dựng cho mình được một nhận thức đúng đắn và cách đánh giá công bằng về ngôn ngữ và nền văn hoá của ngoại ngữ mình học, qua đó yêu ngôn ngữ và nền văn hoá của đất nước mình.

- Hầu hết các quốc gia và các vùng lãnh thổ đều có xu hướng đưa ngoại ngữ (chủ yếu là tiếng Anh) vào dạy sớm hơn: từ lớp một ở bậc tiểu học, một số quốc gia và vùng lãnh thổ thậm chí còn chủ trương đưa ngoại ngữ vào dạy sớm hơn nữa – từ bậc tiền học đường (nhà trẻ, mẫu giáo). Trong nhiều quốc gia và vùng lãnh thổ, học sinh phổ thông ngày càng được khuyến khích học một ngoại ngữ thứ hai từ bậc trung học cơ sở hoặc bậc trung học phổ thông.
- Trong khi không thể phủ nhận rằng tiếng Anh là ngoại ngữ quan trọng nhất, được học nhiều nhất thậm chí ngay trong các cường quốc như Trung Quốc và Nhật Bản, các ngôn ngữ khác như tiếng Trung, tiếng Nhật, tiếng Pháp, tiếng Tây Ban Nha, tiếng Nga, v.v. cũng được dạy ở nhiều quốc gia và vùng lãnh thổ ở bậc phổ thông.
- Có những khoảng cách lớn giữa chính sách ngôn ngữ và thực tiễn triển khai thực hiện chính sách, giữa nghiên cứu lí luận dạy và học ngoại ngữ và thực tiễn dạy và học ngoại ngữ, và giữa thực tiễn dạy học và thực tiễn thi và kiểm tra ngoại ngữ. Những khoảng cách này cản trở các quốc gia, các vùng lãnh thổ hoàn thành mục tiêu giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông.
- Tất cả các quốc gia và vùng lãnh thổ đều

kỳ vọng giáo viên và học sinh đạt được một trình độ cao về ngoại ngữ, nhưng trong thực tế hầu như chưa có quốc gia, vùng lãnh thổ nào đạt được kỳ vọng của mình: nhiều nơi thiếu giáo viên, đặc biệt là giáo viên có trình độ, chất lượng của học sinh thấp, đặc biệt là sự chênh lệch về chất lượng giữa học sinh ở các vùng có điều kiện kinh tế thuận lợi với những học sinh ở các vùng kinh tế khó khăn (vùng núi, vùng nông thôn, vùng sâu và vùng xa).

Những nội dung trình bày bài viết này mới chỉ là những nét chấm phá. Để có được một bức tranh toàn diện về tình hình dạy và học ngoại ngữ ở bậc phổ thông trong các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ trên thế giới, cần thiết phải có một công trình nghiên cứu sâu rộng hơn, được đầu tư nhiều công sức, nhân lực và tài lực, khảo sát nhiều khía cạnh khác nhau của vấn đề. Tuy nhiên, qua những gì được nghiên cứu, người đọc có thể có một bức tranh khái quát về vị thế, tình hình dạy và học ngoại ngữ và những vấn đề mà các khu vực, các quốc gia và vùng lãnh thổ ở xa Việt Nam (Tây Âu và Hoa Kỳ), ở gần Việt Nam (một số quốc gia và vùng lãnh thổ thuộc châu Á) đang gặp phải. Đây là những điểm tham chiếu cực kỳ hữu ích đối với các nhà xây dựng chính sách ngoại ngữ và các nhà nghiên cứu phương pháp dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam, giúp họ có thêm căn cứ để có thể xây dựng được một chính sách ngoại ngữ phù hợp, phát triển được một hệ lý thuyết dạy và học ngoại ngữ phù hợp, có hiệu quả cho giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam nói chung và giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông Việt Nam nói riêng trong thời kỳ hội nhập và toàn cầu hoá.

### Tài liệu tham khảo

#### Tiếng Việt

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam* (Six-level Foreign Language Competency Framework for Vietnam).

(Ban hành kèm theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Bộ Giáo dục nước Cộng hoà Nhân dân Trung Hoa (2006). *Chuẩn chương trình tiếng Anh tiểu học và trung học cơ sở Trung Quốc* (Standards of Chinese Primary and Lower Secondary English Curricula). (Bản dịch của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam). Bắc Kinh: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Bắc Kinh.

Cindy SuiBBC News. *Đài Loan không dễ đưa tiếng Anh lên vị trí chính thức* (It's not Easy for Taiwan to Make English an Official Language). Truy cập ngày 15 tháng 3 năm 2019 từ <https://www.bbc.com/vietnamese/culture-social-45604698>.

Thủ tướng Chính phủ (2008). Đề án “*Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020*” (Teaching and Learning Foreign Languages in the National Education System Period 2008-2020). (Ban hành kèm theo Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ).

Hoàng Văn Vân (2010). *Dạy tiếng Anh ở các trường đại học Việt Nam: Những vấn đề lý luận và thực tiễn* (Teaching English at Vietnamese Universities: Theoretical and Practical Issues). Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.

Hoàng Văn Vân (2011). Vị thế của tiếng Anh trên thế giới và ở Việt Nam (The Status of English in the World and in Vietnam). *Ngôn ngữ* (Journal of Linguistics), 1(260), 11-18.

Hoàng Văn Vân (2016). Vai trò và vị thế của tiếng Anh trong thời kỳ hội nhập và một số hàm ý cho việc hoạch định chính sách ngoại ngữ ở Việt Nam (The Role and Status of English in the Integration Period and Implications for Foreign Language Policy Planning in Vietnam). *Khoa học Ngoại ngữ*, 46, 12-27.

#### Tiếng Anh

Araki-Metcalf, N. (2011). The Whole World Communicates in English, Do You? — Educational Drama as an Alternative Approach to Teaching English Language in Japan. In *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 271-288). Chan, W.M., K.N. Chin & T. Suthiwan (Eds.). Germany: De Gruyter Mouton.

Bamgbose, A. (2006). A Recurring Decimal: English in Language Policy and Planning. (In) *The Handbook of World Englishes*, pp. 645-660. Kachru, B. B., Y. Kachru & C. L. Nelson (Eds.). Singapore: Blackwell.

Bargiaela-Chiappini, F.C. Nickerson & B. Planken (2012). *Business Discourse*. Candlin, N.C. & D. Hall (Eds.). Britain: Palgrave.

Bautista, M.L.S., and Gonzales, A.B. (2006). Southeast Asian Englishes. In *The Handbook of World Englishes* (pp. 130-144). Kachru, B.B., Y. Kachru &

- C.L. Nelson (Eds.). Singapore: Blackwell.
- Bloom, D. (1986). The English Language in Singapore: A Critical Survey. In *Singapore Studies: Critical Studies of the Humanities and Social Sciences* (pp. 337-458). Kapur, B.K. (Ed.). Singapore University Press.
- British Council (2017). Large Scale Innovation Projects in English Language Teaching: A Global Review. British Council in Vietnam, February 2017.
- Chan, W.M., Chin, K.N., and Suthiwan, T. (Eds.). (2011). Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: An Introduction to the Book. In *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 1-25). Chan *et al* (Eds.). Germany: De Gruyter Mouton.
- Chandrasegaran, A. (2005). A Success Story: English Language Teaching in Singapore. In *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice* (pp. 135-145). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cheshire, J. (1996). The UK and the USA. In *English Around the World: Sociolinguistic Perspectives* (13-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chow, V. (2018). *English still a Source of Pride and Identity for many in Hong Kong*. Retrieved 18 Jan. 2019 from <https://www.channelnewsasia.com/news/commentary/the-many-voices-of-hong-kong-language-and-culture-identity-10555336>
- Coalition of Four National Language Organizations. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Retrieved 21 Jan. 2018 from <https://www.google.com.vn/#q=standards+for+foreign+language+learning+preparing+for+the+21st+century>
- Council of Europe (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. *Presidency Conclusions. Press Release: Lisbon (24-3-2000), Nr: 100/1/00*. Brussels: European Council.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved 28 Jan. 2018 from [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key\\_reference/CEFR\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf).
- Creery, J. (2018). *Taiwan to Make English an Official Language Next Year, Says Official*. Retrieved 10 Mar. 2019 from <https://www.hongkongfp.com/2018/08/31/taiwan-make-english-official-language-next-year-says-official/>
- Darus, S. (2010). The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Malaysia. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*. Vol. 22. 1, 19-27.
- Delvin, K. (2015). *Learning a Foreign Language a 'Must' in Europe, not so in America*. Retrieved 4 Feb. 2019 from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/>
- Di Genova, T. (2015). Taiwan's English Language Education: A Living Dinosaur. Retrieved 6 Feb. 2019 from <https://www.thewildeast.net/2015/07/taiwans-english-language-education-a-living-dinosaur>.
- European Commission (2007). Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. Retrieved 12 Aug. 2018 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Commission (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Retrieved 16 Jan. 2018 from [https://www.google.com/search?q=Key+Data+on+Teaching+Languages+at+School+in+Europe-2017+Edition&rlz=1C1CHBF\\_enVN707VN707&oq=Key+Data+on+Teaching+Languages+at+School+in+Europe-2017+Edition&aqs=chrome..69i57.73692j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Key+Data+on+Teaching+Languages+at+School+in+Europe-2017+Edition&rlz=1C1CHBF_enVN707VN707&oq=Key+Data+on+Teaching+Languages+at+School+in+Europe-2017+Edition&aqs=chrome..69i57.73692j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- European Commission (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning*. Retrieved 10 Feb. 2018 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Eurydice (2002). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. 2005 edition. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2017). *Eurydice Report: Key Data on Teaching Languages at School*. Retrieved 18 Feb. 2018 from <https://www.csee-etuice.org/en/news/archive/2038-eurydice-report-key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe>
- Foley, J. (2001). Is English a First or Second Language in Singapore? In *Evolving Identities. The English Language in Singapore and Malaysia* (pp.12-32). Ooi, V.B.Y. (Ed.). Singapore: Times Academic Press.
- Gottlieb, N. (2012). *Language Education in Japan: The Challenge of Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gopinathan, S. (2007). Globalization, the Singapore Developmental State and Education Policy: A Thesis Revisited. *Globalization, Societies and Education* 5.1, 53-70.
- Halim, A. (1985). *The Status and Role of English in Indonesia: A Report Prepared for the United States Information Services*. Jakarta.
- Haye, D. (2012). Mismatched Perspectives: In-service Teacher Education Policy and Practice in South Korea. In *Managing Changes in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp. 99-104). London: British Council.
- Heritage Language*. Retrieved 8 Feb. 2019 from [https://en.wikipedia.org/wiki/Heritage\\_language](https://en.wikipedia.org/wiki/Heritage_language).

- He, A.E. (2011). Educational Decentralization: A Review of Popular Discourse on Chinese–English Bilingual Education. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 91–105.
- Hong Kong Curriculum Development Council (2000).
- Hong Kong Curriculum Development Council (2017). *English Language Education*. Retrieved 10 Feb. 2019 from <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/cdc.html>
- Horiguchi, S. et al. (2015). Introduction. In *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches* (pp. 1-18). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Inside Higher Ed. (2006). *Bush Push on ‘Critical’ Foreign Languages*. Retrieved 18 Jan 2018. from <https://www.insidehighered.com/news/2006/01/06/foreign>.
- Japan Foundation (2010). *JF Standard for Japanese Language Education*. (2nd edition). Tokyo: Japan Foundation. Retrieved 20 Feb. 2019 from [http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010\\_all.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all.pdf).
- Kubota, R. (2015). Foreword. In *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches* (pp. vii-x). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Kwon, O. (2000). Korea’s English Education Policy Changes in 1990s: Innovations to Gear the Nation for 21<sup>st</sup> Century. *English Teaching*, 55, 47-91.
- Kwon, O. (2010). The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Korea. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*. Vol. 21. 21-34. Retrieved 25 Feb. 2019 from [www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k.../RitsIILCS\\_21.2pp21-34KWON.pdf](http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k.../RitsIILCS_21.2pp21-34KWON.pdf)
- Ling, E.E., and Brown, A. (2005). *English in Singapore*. Singapore: McGraw Hill.
- Liu, J. (2010). The Current Situation and Issues of the Teaching of English in China. *Ritsumeikan Studies of Language and Culture*. Vol. 21. 21-34. Retrieved 12 Oct. 2018 from [www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k.../RitsIILCS\\_21.2pp7-13JONGUIN.pdf](http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k.../RitsIILCS_21.2pp7-13JONGUIN.pdf)
- Lowenberg, P.H. (1996) Variation in Malaysian English: The Pragmatics of Language in Contact. In *English around the World: Sociolinguistic Perspectives* (pp. 364-375). Cheshire, J. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, K.H. & Richards, J.C. (1982). English in Hong Kong: Function and Status. *English World-Wide*, 3(1), 47-64.
- Margana, M. (2009). Developing Model of Bilingual Education at Vocational High Schools in Yogyakarta. *Research Report of Competitive Grant Funded by DIKTI*.
- Marshall, D.F. (1986). The Question of an Official Language: Language Rights and the English Language Amendment. *International Journal of the Sociology of Language* 60, 7-75.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan). (1998). Synopsis of the report on “National curriculum standards reform for kindergarten, elementary school, lower and upper secondary school and schools for the visually disabled, the hearing impaired and the otherwise disabled”. Retrieved 15 Oct. 2018 from <http://www.mext.go.jp/mews/1998/07/980712.htm>
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan). (2003). *The Course of Study for Foreign Languages*. Retrieved 21 Oct. 2018 from <http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan). (n.d.). *International Exchange and Cooperation. Promotion of Japanese Language Teaching for Foreigners*. Retrieved 22 Oct. 2018 from <http://www.mext.go.jp/english/org/exchange/67a.htm>
- Ministry of Education of Singapore (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Author.
- Ministry of Education of Singapore (2005a). *Report of the Malay Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Author.
- Ministry of Education of Singapore (2005b). *Report of the Tamil Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Author.
- Ministry of Education, People’s Republic of China. (2001). *Yingyu kecheng biao zhun: shiyan gao [Standards for the English Curriculum: Pilot Version]*. Beijing: Beijing Normal University Press. 11.
- Ministry of Education, Republic of China. (2003). *Guomin zhongxiaoxue jiunian yiguan kecheng gangyao [General Guidelines of Elementary and Junior High School Curriculum for Grades 1-9]*. Retrieved 23 Jan. 2019 from [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=124759&open](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=124759&open)
- Mistar, J. (2005). Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in Indonesia. In *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice* (pp. 71-80). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Murdoch, Y.D. (2002). *Evaluation of the Foreign Language High School Language Programme in South Korea*. Unpublished M.A. dissertation, University of Birmingham, UK. Retrieved 24 Oct. 2018 from [http://www.birmingham.ac.uk/documents/college\\_artslaw/cels/essays/mateftesldissertations/ylediss.pdf](http://www.birmingham.ac.uk/documents/college_artslaw/cels/essays/mateftesldissertations/ylediss.pdf)
- Murham, M. (n.d.). *English Language in Indonesian Schools in the Era of Globalization*. Retrieved 18 Jan. 2019 from <https://www.google.com/search?q=how+many+foreign+languages+are+taught+in+indonesian+schools&client=firefox-b&biw=1252&bih>

- =554&noj=1&ei=09cmWNWvPIS\_0ASxwp3oAg&start=10&sa=N&gfe\_rd=cr
- National Center for University Entrance Examinations [JP]. Retrieved 12 Mar. 2018 from [https://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Center\\_for\\_University\\_Entrance\\_Examinations](https://en.wikipedia.org/wiki/National_Center_for_University_Entrance_Examinations)
- Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Regions. *TESOL QUARTERLY*, 37(4) 4.
- Osborn, T.A. (Ed.) (2008). *The Future of Foreign Language in the United States*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Pan, L. (2015). *English as a Global Language in China: Deconstructing the Ideological Discourses of English in Language Education*. New York: Springer Park.
- J.K. (2000). Teacher Education for ELT in Korean Elementary Schools. Paper Presented at the English Language Teaching Contacts Scheme IRLTeCS Conference on *Young Learner's ELT Curriculum in East Asia*. Taiwan National University, Taipei, Taiwan.
- Pew Research Center (2015). *Learning a Foreign Language a 'must' in Europe, not so in America*. Retrieved 22 Feb. 2019 from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/>
- Phillipson, R. (1997). *Linguistic Imperialism*. Fourth impression. Oxford: Oxford University Press.
- Platt, J.T. (1982). English in Singapore, Malaysia and Hong Kong. In *English as a World Language* (pp. 384-414). Baily, R.W. & Goralch (Eds.). Ann Arbor MI: University of Michigan Press.
- Platt, J.T. (1996). Social and Linguistic Constraints on Variation and the Use of two Grammatical Variables in Singapore English. In *English Around the World*. Cheshire (pp. 376-387), J. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pufahl, I., and Rodes, N.C. (2011). Foreign Language Instruction in US Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools. *Foreign Language Annals. The American Council for the Teaching of Foreign Languages*, 258-288.
- Renandya, W.A., Hamied, F.A., and Nurkamto, J. (2018). English Language Proficiency in Indonesia. *The Journal of Asia TEFL*. Vol. 15, 3, 618-629.
- Richards, J.C., Platt, J., and Platt, H. (1999). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Malaysia: Longman.
- Rivers, W. M. (1970). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Rubdy, R. and Tupas, T.R.F. (2009). Research in Applied Linguistics and Language Teaching and Learning in Singapore (2000–2007). *Language Teaching*. 42(3), July 2009, 317-340.
- Sakuragi, T. (2008). 'Attitudes toward Language Study and Cross-cultural Attitudes in Japan', *International Journal of Intercultural Relations*, 32(1), 81–90.
- Singapore. Retrieved 24 Jan. 2019 from <https://vi.wikipedia.org/wiki/Singapore>
- Stern, H.H. (1967). *Foreign Languages in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Takamitsu, S. (2018). New Entrance Exam isn't the Right Answer. In *the Japan Times*. Retrieved 16 Jan. 2019 from [https://www.japantimes.co.jp/opinion/2018/02/20/commentary/japan-commentary/new-entrance-exam-isnt-right-answer/#.XHz\\_5YgzBIU](https://www.japantimes.co.jp/opinion/2018/02/20/commentary/japan-commentary/new-entrance-exam-isnt-right-answer/#.XHz_5YgzBIU)
- Tay, M.W.J. (1978). The Uses, Users and Features of English in Singapore. In *New Varieties of English: Issues and Approaches* (pp. 91-111). Richards, J. C. (Ed.). Singapore: RELC Occasional Papers.
- Tsai, W.F. (2010). *English Development and Policy in Taiwan: A Guide for Native English-Speaking Teachers*. *English Development & Policy in Taiwan*, No.1.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education – OSCED 2011*. Retrieved 10 Mar. 2018 from [https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBF\\_enVN707VN707&ei=x\\_x7XKrgFNiMr7wPmYqcoAs&q=isced+2011&oq=ISCED&gs\\_l=psy-ab.1.1.0j0i20319.28688.29265..37734...0.0.130.222.1j1.....0....1.gws-wiz.....0i71j0i10j0i10i30.g4vUf60Dd88](https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBF_enVN707VN707&ei=x_x7XKrgFNiMr7wPmYqcoAs&q=isced+2011&oq=ISCED&gs_l=psy-ab.1.1.0j0i20319.28688.29265..37734...0.0.130.222.1j1.....0....1.gws-wiz.....0i71j0i10j0i10i30.g4vUf60Dd88)
- Van Ek, J.A., and Alexander, L.G. (1980). *Threshold Level English*. Third Edition. Oxford: Pergamon Press.
- Yamaoka, K. (2010). The Current Situation and the Future Prospects of Japanese English Teaching. In *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 22(1), 59-66.
- Young, J.W., Freeman D., Hauck. M.C., Garcia Gomez P., and Papageorgiou, S. (2014). *A Design Framework for the ELTeach Program Assessments* (ELT Research Report No RR- 13–46). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Doi.1002/ets2.12036
- Wikipedia (2018). *Languages of Singapore*. Retrieved 18 Feb. 2018 from [https://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Singapore#English\\_as\\_the\\_main\\_language\\_of\\_Singapore](https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Singapore#English_as_the_main_language_of_Singapore)

# FOREIGN LANGUAGES IN THE WORLD'S GENERAL SCHOOL EDUCATION: CURRENT SITUATIONS AND PROBLEMS

Hoang Van Van

*Center of Foreign Language Education Research, Linguistics and International Studies,  
VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** This paper examines the current situation and the teaching of foreign languages at general school education level in some selected regions, countries and territories in the world: Western Europe, the USA, Singapore, China, Hong Kong, Taiwan, Japan, Malaysia, and Indonesia. The paper brought to light a number of significant features of which five seem to be prominent: teaching foreign languages in the world presents a highly diverse picture; all regions, countries and territories exercise a multi-foreign language policy, but English is the most learned foreign language and takes up a dominant position; there is a tendency to introduce foreign languages (particularly English) at an earlier stage of education; while it cannot be denied that English has become the most learned foreign language, other languages such as Chinese, Russian, Japanese, French, Spanish, German, etc. are also introduced into the general school education in a number of countries; and there are still big gaps and mismatches between policy and practice, between theory and practice, and between practice and practice. These features of foreign language teaching and learning and the problems experienced in these regions, countries and territories in the world can be useful points of reference for Vietnam in the process of renovating foreign language learning and teaching in general school education.

**Keywords:** foreign language, general school foreign language education, English