

VAI TRÒ CỦA NGÔN NGỮ QUỐC GIA TRONG NỀN GIÁO DỤC QUỐC DÂN: TỪ KINH NGHIỆM QUỐC TẾ ĐẾN THỰC TIỄN GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT TẠI VIỆT NAM¹

ĐỖ HỒNG DƯƠNG²

Abstract: This paper examines the role of the national language in general education, moving beyond the view of language as a subject toward an understanding of language as a medium of learning across the curriculum. Drawing on experiences from several education systems, including Finland, France, Japan, South Korea, and Singapore, the study suggests that academic language competence is an important factor in students' learning outcomes. In the Vietnamese context, the study identifies a notable gap: although the 2018 General Education Curriculum has clearly established the important role of Vietnamese, its implementation in practice remains largely confined to the subject of Literature, with limited cross-curricular integration. Findings from a survey of 132 teachers indicate a considerable disconnect between theoretical awareness and classroom practice, particularly in the lack of language-support strategies in content subjects such as science. Based on these findings, the paper proposes several directions for shifting from “teaching Vietnamese” to “learning through Vietnamese,” with a focus on developing students' academic discourse competence.

Keywords: *national language, language of education, academic language, Vietnamese, general education*

1. Dẫn nhập

Trong mọi nền giáo dục quốc dân, ngôn ngữ quốc gia giữ vai trò nền tảng, không chỉ là phương tiện giao tiếp mà còn là công cụ trung tâm của quá trình tiếp nhận, xử lý và kiến tạo tri thức. Nói cách khác, ngôn ngữ quốc gia có thể xem là hạ tầng ngôn ngữ của hoạt động nhận thức trong nhà trường. Toàn bộ hoạt động học tập trong nhà trường - từ chiếm lĩnh khái niệm, giải thích hiện tượng đến lập luận logic và trình bày kiến thức - đều được thực hiện thông qua ngôn ngữ. Vì vậy, trong nghiên cứu giáo dục hiện đại, ngôn ngữ không còn được nhìn nhận đơn thuần như một môn học độc lập, mà như một năng lực học thuật có vai trò quan trọng đối với hiệu quả học tập và khả năng tư duy bậc cao của người học.

Trong những thập niên gần đây, nhiều hệ thống giáo dục đã chuyển từ cách tiếp cận coi ngôn ngữ là đối tượng tri thức sang cách tiếp cận coi ngôn ngữ là công cụ để học tập và tư duy. Trọng tâm của dạy học ngôn ngữ không chỉ là việc nắm vững các đơn vị ngữ âm, từ vựng hay ngữ pháp, mà là phát triển khả năng sử dụng ngôn ngữ trong các bối cảnh học thuật, như đọc hiểu văn bản thông tin, tổ chức lập luận, giải thích hiện tượng và trình bày ý tưởng. Từ góc nhìn này, ngôn ngữ quốc gia không chỉ hỗ trợ việc học, mà chính là điều kiện để người học tham gia vào toàn bộ hoạt động giáo dục.

Tại Việt Nam, sự ra đời của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã đánh dấu một sự thay đổi đáng chú ý khi xác lập tiếng Việt là năng lực nền tảng xuyên chương trình. Tuy nhiên, thực tiễn dạy học vẫn bộc lộ những khoảng cách đáng kể giữa định hướng chính sách và thực thi lớp học. Tiếng Việt vẫn thường bị khoanh vùng trong phạm vi trách nhiệm của môn Ngữ văn, trong khi vai trò của nó như một công cụ học tập trong các môn Toán, Khoa học tự nhiên hay Khoa học xã hội chưa được khai thác hệ thống. Việc thiếu vắng một hệ thống chiến lược dạy học đáp ứng ngôn ngữ dẫn đến tình trạng học sinh có thể giao tiếp trôi chảy nhưng lại gặp rào cản khi đọc hiểu văn bản chuyên ngành hoặc trình bày các lập luận khoa học chặt chẽ.

Từ những vấn đề trên, bài viết này hướng tới việc xem xét vai trò của ngôn ngữ quốc gia trong nền giáo dục quốc dân từ hai phương diện. Thứ nhất, bài viết phân tích một số kinh nghiệm quốc tế trong việc tổ chức dạy học ngôn ngữ như một năng lực nền tảng của giáo dục phổ thông. Thứ hai, trên cơ sở đó, bài viết đối chiếu với thực tiễn dạy học tiếng Việt tại Việt Nam nhằm chỉ ra những khoảng cách giữa định hướng chương trình và thực hành sư phạm, đồng thời đề xuất một số định hướng nhằm định vị lại tiếng Việt như một năng lực học thuật xuyên suốt toàn bộ quá trình học tập trong nhà trường.

¹ Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn trong đề tài mã số CS.2026.07

² Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội; Email: duong1910@gmail.com

2. Mối quan hệ giữa ngôn ngữ quốc gia và ngôn ngữ giáo dục

Để làm rõ vai trò của tiếng Việt trong nhà trường, cần phân biệt một cách rạch ròi các tầng khái niệm liên quan đến ngôn ngữ trong giáo dục, bao gồm: ngôn ngữ quốc gia (national language), ngôn ngữ giảng dạy (medium of instruction), ngôn ngữ giáo dục (language of education hoặc language of schooling) và ngôn ngữ học thuật (academic language). Việc không phân định rõ các tầng khái niệm này có thể dẫn đến sự đồng nhất giữa vị thế chính trị - văn hoá của một ngôn ngữ với hiệu quả triển khai của nó trong hoạt động dạy học.

Trước hết, ngôn ngữ quốc gia được hiểu như một thiết chế ngôn ngữ mang tính biểu tượng, gắn với chủ quyền, bản sắc và sự thống nhất của cộng đồng dân tộc (May, 2012). Khi một ngôn ngữ được lựa chọn làm ngôn ngữ giảng dạy (medium of instruction), nó đảm nhận vai trò là phương tiện chính thức để tổ chức và truyền thụ tri thức trong nhà trường. Theo UNESCO (2003), việc sử dụng tiếng mẹ đẻ hoặc ngôn ngữ quen thuộc của người học trong giáo dục có tác động tích cực đến kết quả học tập, đặc biệt ở giai đoạn đầu của quá trình học tập.

Tuy nhiên, việc một ngôn ngữ giữ vị trí là ngôn ngữ quốc gia hoặc ngôn ngữ giảng dạy không tự động đồng nghĩa với việc nó đã được triển khai hiệu quả như một ngôn ngữ giáo dục theo nghĩa đầy đủ. Theo cách tiếp cận của Beacco và cộng sự (2016), trong tài liệu của Hội đồng Châu Âu, ngôn ngữ của giáo dục (language(s) of schooling) bao gồm không chỉ ngôn ngữ được sử dụng để giảng dạy, mà còn toàn bộ các nguồn lực ngôn ngữ mà người học cần để tham gia vào các hoạt động học tập, bao gồm đọc hiểu, viết, lập luận và xử lý thông tin trong các bối cảnh học đường. Ở cấp độ này, vấn đề chuyển từ dạy bằng ngôn ngữ nào sang ngôn ngữ đó được tổ chức như thế nào trong quá trình học tập.

Từ góc độ này, có thể thấy rằng mối quan hệ giữa ngôn ngữ quốc gia và ngôn ngữ giáo dục không phải là quan hệ đồng nhất, mà là quan hệ chuyển hoá: một ngôn ngữ chỉ thực sự trở thành ngôn ngữ của giáo dục khi nó được phát triển thành công cụ của tư duy và học tập trong các hoạt động dạy học cụ thể.

Sự chuyển hoá này có thể được làm rõ thêm thông qua phân biệt giữa các dạng thức sử dụng ngôn ngữ trong nhà trường. Một mặt, ngôn ngữ tồn tại như ngôn ngữ của môn học (subject-specific language), gắn với hệ thống thuật ngữ và diễn ngôn đặc thù của từng lĩnh vực tri thức (Schleppegrell, 2004). Mặt khác, nó tồn tại như ngôn ngữ của việc học (language for learning), tức hệ thống ngôn ngữ cho phép người học thực hiện các thao tác nhận thức như định nghĩa, giải thích, so sánh, suy luận và khái quát hoá (Snow & Uccelli, 2009). Khi các dạng thức này chưa được phát triển một cách có hệ thống, việc sử dụng ngôn ngữ trong dạy học có thể dừng lại ở mức truyền đạt nội dung, mà chưa trở thành công cụ để kiến tạo tri thức.

Trong nghiên cứu xã hội học ngôn ngữ, Basil Bernstein (1971) phân biệt giữa mã ngôn ngữ hạn chế (restricted code) và mã ngôn ngữ mở rộng (elaborated code). Mã ngôn ngữ mở rộng được đặc trưng bởi tính trừu tượng, cấu trúc logic và khả năng tách khỏi ngữ cảnh trực tiếp, cho phép người học tham gia vào các hoạt động tư duy học thuật. Từ góc nhìn này, một trong những chức năng quan trọng của giáo dục là tạo điều kiện để người học tiếp cận và làm chủ các dạng thức ngôn ngữ có tính học thuật cao hơn.

Ở một hướng tiếp cận khác, Jim Cummins (2000) đề xuất sự phân biệt giữa năng lực giao tiếp cơ bản (BICS) và năng lực ngôn ngữ học thuật (CALP). BICS gắn với khả năng sử dụng ngôn ngữ trong các tương tác hàng ngày, trong khi CALP liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ trong các nhiệm vụ nhận thức phức tạp như phân tích, suy luận và giải quyết vấn đề. Trong bài viết này, sự phân biệt BICS/CALP được sử dụng như một khung tham chiếu lý thuyết để diễn giải các hiện tượng trong giáo dục, chứ không được xem như một công cụ đo lường trực tiếp năng lực của người học.

Từ các tiếp cận trên, có thể hiểu ngôn ngữ học thuật như một cấp độ phát triển của ngôn ngữ giáo dục, trong đó ngôn ngữ được sử dụng như công cụ để tổ chức và biểu đạt tư duy trong các bối cảnh học đường (Snow & Uccelli, 2009; Schleppegrell, 2004). Việc phát triển ngôn ngữ học thuật không chỉ liên quan đến vốn từ vựng, mà còn bao gồm khả năng sử dụng các cấu trúc diễn ngôn đặc trưng như định nghĩa, giải thích, lập luận và khái quát hoá.

Trong mối quan hệ này, ngôn ngữ quốc gia đóng vai trò là nền tảng đầu vào của hệ thống giáo dục, nhưng việc nó có trở thành một ngôn ngữ học thuật hay không phụ thuộc vào cách thức tổ chức dạy học và các điều kiện thể chế của giáo dục. Có thể giả định rằng, nếu ngôn ngữ quốc gia không được sử dụng một cách có hệ thống trong các hoạt động học thuật ở bậc học cao hơn, thì khả năng phát triển các tầng diễn ngôn học thuật của ngôn ngữ đó sẽ bị hạn chế. Tuy nhiên, đây là một giả định mang tính lý thuyết và cần được kiểm chứng thêm bằng các nghiên cứu thực nghiệm trong những bối cảnh cụ thể.

Từ đó, có thể xác định mối quan hệ giữa ngôn ngữ quốc gia và ngôn ngữ giáo dục như một quan hệ hai chiều. Một mặt, ngôn ngữ quốc gia cung cấp nền tảng ngôn ngữ cho toàn bộ hoạt động giáo dục. Mặt khác, chính giáo dục là môi trường trong đó các dạng thức ngôn ngữ học thuật được hình thành, chuẩn hoá và phát triển. Sự tương tác này cho thấy ngôn ngữ trong giáo dục không chỉ là phương tiện truyền đạt tri thức, mà còn là điều kiện để người học tham gia vào các hoạt động nhận thức ở mức độ cao hơn.

Từ góc nhìn đó, việc tách rời dạy học ngôn ngữ khỏi các hoạt động học tập khác trong nhà trường là một cách tiếp cận chưa đầy đủ. Khi ngôn ngữ chỉ được triển khai như một môn học độc lập, mà không được tích hợp như một năng lực xuyên suốt các lĩnh vực tri thức, vai trò của nó trong việc phát triển tư duy và năng lực học thuật của người học sẽ bị giới hạn. Đây cũng là cơ sở để chuyển sang phần tiếp theo, nơi vai trò của ngôn ngữ quốc gia trong các hệ thống giáo dục được xem xét từ góc độ thực tiễn.

3. Kinh nghiệm quốc tế về việc dạy ngôn ngữ quốc gia trong nhà trường

3.1. Cách định danh môn học và quan niệm về ngôn ngữ quốc gia

Một trong những biểu hiện rõ nét của cách tiếp cận ngôn ngữ quốc gia trong giáo dục là cách đặt tên môn học. Dữ liệu so sánh cho thấy có thể phân biệt ba xu hướng chính:

Thứ nhất, một số quốc gia nhấn mạnh tính quốc gia của ngôn ngữ thông qua cách gọi trực tiếp là “Quốc ngữ”, như Hàn Quốc (국어), Nhật Bản (国語), Đài Loan - Trung Quốc (國語). Tại Trung Quốc lục địa trước năm 1949, sách giáo khoa dạy ngôn ngữ quốc gia cũng có tên là Quốc ngữ (國語). Ngay cả tại Việt Nam, trong các giai đoạn lịch sử như thời kì đầu thế kỉ XX hay tại miền Nam trước năm 1975, tên gọi “Quốc văn” hay “Quốc ngữ” cũng từng được sử dụng để khẳng định chủ quyền văn hoá đối diện với các luồng ảnh hưởng ngoại lai.

Thứ hai, một số hệ thống giáo dục sử dụng khái niệm *ngôn ngữ mẹ đẻ* để làm tên môn học, như Phần Lan (*Mother Tongue and Literature*), Singapore (*Mother Tongue Language*), và tương tự ở các quốc gia Bắc Âu như Thụy Điển, Na Uy, Đan Mạch... nơi các môn học thường được định danh theo hướng tiếng mẹ đẻ (*mother tongue*) hoặc ngôn ngữ thứ nhất (*first language*). Cách gọi tiếng mẹ đẻ hay ngôn ngữ thứ nhất dịch chuyển trọng tâm từ nhà nước sang cá nhân, đồng thời phản ánh bối cảnh đa ngữ và đa văn hoá.

Thứ ba, nhiều quốc gia lựa chọn cách đặt tên gắn trực tiếp với tên ngôn ngữ. Đây là xu hướng phổ biến nhất trên thế giới, tiếp cận ngôn ngữ như một đối tượng nghiên cứu khoa học, một năng lực học thuật và một dòng chảy văn học cụ thể. Ví dụ như Pháp (*Français*), Đức (*Deutsch*), Tây Ban Nha (*Lengua Castellana*), Ý (*Italiano*), Anh (*English*), Mỹ (*English Language Arts*),... cũng như Việt Nam (*Tiếng Việt*). Cách tiếp cận này nhấn mạnh năng lực sử dụng ngôn ngữ cụ thể và truyền thống văn học - văn hoá gắn với ngôn ngữ đó.

Sự khác biệt trong cách định danh không chỉ mang tính hình thức, mà phản ánh những định hướng sâu xa trong việc định vị vai trò của ngôn ngữ quốc gia trong giáo dục: như một biểu tượng quốc gia, một phương tiện bản sắc, hay một năng lực học thuật. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, xu hướng hiện nay đang có sự giao thoa. Điển hình như Trung Quốc đại lục đã chuyển từ cách gọi Guóyǔ (Quốc ngữ) sang Yǔwén (Ngữ văn) - một sự kết hợp giữa ngôn ngữ (Ngữ) và văn chương (Văn), nhằm cân bằng giữa chức năng công cụ và chức năng nhân văn. Điều này có thể gợi ý cho Việt Nam trong việc nhìn nhận lại vị thế của môn Tiếng Việt/Ngữ văn trong chương trình giáo dục phổ thông mới: không chỉ là dạy một sinh ngữ, mà là dạy một tư duy, một nền văn hoá và một bản sắc dân tộc trong dòng chảy toàn cầu.

3.2. Một số mô hình tiêu biểu trong tổ chức dạy học ngôn ngữ quốc gia

3.2.1. Tiêu chí lựa chọn quốc gia và khung phân tích so sánh

Để xem xét vai trò của ngôn ngữ quốc gia trong giáo dục phổ thông từ góc độ đối chiếu, nghiên cứu này lựa chọn năm trường hợp tiêu biểu: Hàn Quốc, Nhật Bản, Pháp, Phần Lan và Singapore. Việc lựa chọn các quốc gia này dựa trên ba tiêu chí chính. Thứ nhất, đây là những hệ thống giáo dục đại diện cho các mô hình chính sách ngôn ngữ khác nhau, bao gồm mô hình nhấn mạnh ngôn ngữ quốc gia trong bối cảnh tương đối đơn ngữ (Hàn Quốc, Nhật Bản, Pháp), mô hình nhấn mạnh ngôn ngữ mẹ đẻ như nền tảng học tập trong hệ thống giáo dục định hướng bình đẳng và năng lực (Phần Lan), và mô hình song ngữ trong đó ngôn ngữ quốc gia/ngôn ngữ mẹ đẻ được đặt trong quan hệ với một ngôn ngữ giảng dạy có tính toàn cầu (Singapore). Thứ hai, đây đều là những quốc gia có hệ thống chương trình giáo dục và tài liệu chính sách công khai, cho phép đối chiếu trên các phương diện tương đối ổn định. Thứ ba, các trường hợp này đã được đề cập khá nhiều trong nghiên cứu giáo dục và chính sách ngôn ngữ, nhờ đó có thể cung cấp những điểm tựa đối chiếu có giá trị cho việc xem xét thực tiễn Việt Nam.

Mục đích của phần này không phải là xây dựng một nghiên cứu so sánh giáo dục theo nghĩa đầy đủ, cũng không nhằm xác lập một mô hình chuẩn duy nhất cho mọi quốc gia. Việc đối chiếu ở đây mang tính khung tham chiếu, nhằm nhận diện những phương diện cơ bản mà qua đó ngôn ngữ quốc gia được định vị trong giáo dục phổ thông. Trên cơ sở tổng hợp tài liệu chương trình và chính sách giáo dục, nghiên cứu sử dụng sáu tiêu chí để phân tích các trường hợp được lựa chọn: (1) tên môn học; (2) vị thế của môn học trong chương trình; (3) thời lượng giảng dạy; (4) quan niệm chi phối về vai trò của ngôn ngữ; (5) cơ chế đánh giá; và (6) mức độ tích hợp xuyên môn. Sáu tiêu chí này cho phép tránh tình trạng mô tả không đồng đều giữa các quốc gia, đồng thời tạo ra một khung đối chiếu nhất quán để chuyển sang xem xét trường hợp Việt Nam ở phần sau.

3.2.2. So sánh một số mô hình tiêu biểu

Tại Hàn Quốc, môn Quốc ngữ (국어) được xác lập như một môn học cốt lõi trong hệ thống giáo dục phổ thông. Môn học này được giảng dạy liên tục từ tiểu học đến trung học phổ thông và đồng thời là một trong những môn thi bắt buộc trong kì thi tuyển sinh đại học (CSAT), cho thấy vị thế trung tâm của ngôn ngữ quốc gia không chỉ trong chương trình mà còn trong cơ chế đánh giá đầu ra.

Về thời lượng, ở bậc tiểu học, Quốc ngữ chiếm khoảng 20 - 25% tổng thời lượng học, và tiếp tục duy trì tỉ trọng đáng kể ở các cấp học tiếp theo. Điều này phản ánh mức độ ưu tiên cao dành cho việc phát triển năng lực ngôn ngữ trong giai đoạn nền tảng của quá trình học tập.

Về cấu trúc nội dung, chương trình và sách giáo khoa không đồng nhất môn Quốc ngữ với văn học, mà tổ chức thành một hệ thống rèn luyện các kĩ năng sử dụng ngôn ngữ, bao gồm đọc, viết, nói và nghe. Các kĩ năng này được triển khai thành các đơn vị học tập tương đối độc lập, đồng thời gắn với các hoạt động nhận thức như xác lập tiêu chí so sánh, xử lí thông tin và trình bày ý tưởng.

Dữ liệu từ nội dung bài học cho thấy học sinh được yêu cầu thực hiện các nhiệm vụ như điền bảng, viết văn bản ngắn, trao đổi và nhận xét lẫn nhau, cũng như thực hành viết học thuật thông qua báo cáo, giải thích hiện tượng và trình bày lập luận. Trên cơ sở đó, có thể nhận thấy rằng ngôn ngữ trong mô hình Hàn Quốc được triển khai không chỉ như một đối tượng tri thức, mà như một công cụ để tổ chức và biểu đạt tư duy trong bối cảnh học đường.

Trong hệ thống giáo dục Phần Lan, môn “Mother Tongue and Literature” được duy trì xuyên suốt toàn bộ 12 năm giáo dục phổ thông và là một trong những môn bắt buộc trong kì thi tốt nghiệp trung học. Điều này cho thấy vị thế ổn định và lâu dài của ngôn ngữ mẹ đẻ trong cấu trúc chương trình.

Về thời lượng, ở giai đoạn đầu tiểu học, môn học này chiếm khoảng 14-16 tiết mỗi tuần, tương đương gần 30% tổng thời lượng học, và tiếp tục giữ vị trí thuộc nhóm có thời lượng cao nhất ở các cấp học tiếp theo.

Ở cấp độ kết quả học tập, trong các kì khảo sát của Chương trình Đánh giá học sinh quốc tế (PISA) do Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) khởi xướng, trong nhiều chu kì PISA trước đây, học sinh Phần Lan đạt điểm đọc hiểu trung bình trên 520, cao hơn mức trung bình của OECD. Dữ liệu này thường được sử dụng như một chỉ báo cho thấy mối liên hệ giữa năng lực ngôn ngữ và thành tích học tập.

Về cấu trúc và quan niệm chương trình, tài liệu của Cơ quan giáo dục Quốc gia Phần Lan (Finnish National Board of Education) (2014) xác định việc phát triển năng lực ngôn ngữ không chỉ là nhiệm vụ của một môn học, mà là trách nhiệm của tất cả các môn học trong nhà trường. Theo đó, giáo viên các môn đều phải quan tâm đến yêu cầu ngôn ngữ của học sinh trong quá trình tiếp nhận và kiến tạo tri thức.

Các nghiên cứu gần đây về thực hành dạy học (Heikkola và cộng sự, 2022; 2024) cũng cho thấy việc triển khai dạy học “linguistically responsive” - tức dạy học có ý thức về ngôn ngữ - được áp dụng trong nhiều lĩnh vực, bao gồm khoa học, lịch sử và xã hội. Từ các dữ liệu này, có thể thấy rằng trong mô hình Phần Lan, ngôn ngữ được xác lập không chỉ như một môn học riêng biệt, mà như một điều kiện để học sinh tham gia vào toàn bộ hoạt động học tập trong nhà trường.

Trong hệ thống giáo dục Pháp, tiếng Pháp (Français) giữ vị trí trung tâm trong chương trình giáo dục phổ thông, gắn với vai trò của ngôn ngữ quốc gia trong việc hình thành tư duy và công dân tính. Hiến pháp Pháp quy định rõ “Ngôn ngữ của Cộng hoà là tiếng Pháp” (Điều 2), qua đó xác lập nền tảng pháp lí cho việc sử dụng tiếng Pháp trong giáo dục.

Về thời lượng, theo chương trình quốc gia (2015), ở bậc tiểu học, môn tiếng Pháp chiếm khoảng 8-10 giờ mỗi tuần, tương đương gần 30% tổng thời lượng học, cao hơn bất kì môn học nào khác.

Về nội dung, chương trình quy định rõ các hợp phần bao gồm đọc hiểu, viết, nói - nghe và kiến thức về ngôn ngữ (ngữ pháp, chính tả, từ vựng). Việc làm chủ chuẩn mực ngôn ngữ được coi là điều kiện để học sinh tiếp cận các lĩnh vực tri thức khác.

Ở cấp độ đánh giá, trong kì thi tốt nghiệp Trung học phổ thông Quốc gia của Pháp (Baccalauréat), học sinh phải thực hiện các nhiệm vụ như phân tích văn bản, viết luận và trình bày miệng. Các hình thức này không kiểm tra tri thức rời rạc, mà đánh giá năng lực sử dụng ngôn ngữ để tổ chức lập luận và diễn đạt tư duy. Từ đó có thể thấy ngôn ngữ trong mô hình Pháp được triển khai như một công cụ chuẩn hoá diễn ngôn học thuật.

Trong hệ thống giáo dục Nhật Bản, môn Quốc ngữ (国語, Kokugo) được xác định là một trong những trụ cột của giáo dục phổ thông, với vai trò hình thành năng lực ngôn ngữ, tư duy và nhân cách của học sinh. Về thời lượng, theo Bộ Giáo dục, Văn hóa, Thể thao, Khoa học và Công nghệ Nhật Bản (MEXT, 2017), môn học này được giảng dạy xuyên suốt từ tiểu học đến trung học phổ thông, với khoảng 175 - 315 tiết mỗi năm ở bậc tiểu học, tương đương khoảng 25-35% tổng thời lượng học. Một đặc điểm nổi bật của chương trình là sự tích hợp giữa dạy ngôn ngữ và các yếu tố văn hoá - thẩm mỹ. Nội dung môn học không chỉ bao gồm các kĩ năng ngôn ngữ mà còn gắn với việc dạy chữ viết (Kanji, Hiragana, Katakana) và phát triển khả năng cảm thụ văn học. Cũng theo Bộ Giáo dục, Văn hóa, Thể thao, Khoa học và Công nghệ Nhật Bản (MEXT, 2017), năng lực ngôn ngữ được xem là nền tảng cho sự phát triển tư duy, nhân cách và khả năng tiếp nhận văn hoá. Từ đó có thể nhận thấy rằng trong mô hình Nhật Bản, ngôn ngữ quốc gia được triển khai đồng thời trên ba phương diện: công cụ học tập, phương tiện văn hoá và yếu tố hình thành nhân cách.

Trong hệ thống giáo dục Singapore, việc dạy ngôn ngữ quốc gia được đặt trong khuôn khổ chính sách song ngữ, trong đó tiếng Anh là ngôn ngữ giảng dạy chính, còn “Mother Tongue Language” là môn học bắt buộc. Về vị thế chương trình, các môn ngôn ngữ mẹ đẻ được giảng dạy xuyên suốt từ tiểu học đến bậc tiền đại học và là thành phần bắt buộc trong các kì thi quốc gia như kì thi tốt nghiệp bậc Tiểu học (PSLE) và kì thi tốt nghiệp bậc Trung học Cơ sở (GCE O-Level) do Bộ Giáo dục Singapore (MOE) và Hội đồng Khảo thí Đại học Cambridge tổ chức. Về thời lượng, ở bậc tiểu học, các môn này chiếm khoảng 6 - 8 giờ mỗi tuần, tương đương 20-30% tổng thời lượng học. Về nội dung và mục tiêu, tài liệu của Bộ Giáo dục Singapore cho thấy việc dạy tiếng mẹ đẻ nhằm duy trì mối liên hệ với di sản văn hoá, đồng thời phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ trong các ngữ cảnh học thuật và xã hội. Trong mô hình này, ngôn ngữ mẹ đẻ không phải là công cụ chính của toàn bộ hoạt động học tập, nhưng vẫn giữ vai trò thiết yếu trong việc hình thành bản sắc và năng lực ngôn ngữ của người học.

3.2.3. Nhận xét so sánh và những gợi mở cho trường hợp Việt Nam

Từ đối chiếu năm trường hợp trên, có thể rút ra một số nhận xét chính đối với việc xem xét vị trí của tiếng Việt trong giáo dục phổ thông.

Trước hết, bất chấp sự khác biệt về lịch sử, cấu trúc xã hội và chính sách ngôn ngữ, tất cả các hệ thống được khảo sát đều đặt ngôn ngữ quốc gia hoặc ngôn ngữ mẹ đẻ ở vị trí trung tâm của giáo dục phổ thông. Sự trung tâm này thể hiện trước hết ở chỗ môn học tương ứng luôn là môn bắt buộc, được giảng dạy liên tục trong nhiều năm và thường chiếm thời lượng lớn, đặc biệt ở giai đoạn đầu của quá trình học tập. Điều đó cho thấy một xu hướng chung: năng lực ngôn ngữ không phải là thành tố phụ trợ, mà là nền tảng để người học tiếp cận tri thức, tham gia vào các hoạt động học đường và phát triển tư duy.

Thứ hai, sự khác biệt chủ yếu giữa các quốc gia không nằm ở việc có hay không coi trọng ngôn ngữ, mà nằm ở quan niệm chi phối đối với vai trò của ngôn ngữ trong nhà trường. Hàn Quốc nhấn mạnh ngôn ngữ như một hệ thống kĩ năng học thuật gắn với đánh giá chuẩn hoá; Phần Lan nhấn mạnh ngôn ngữ như một năng lực xuyên môn của toàn bộ quá trình học tập; Pháp đề cao ngôn ngữ chuẩn mực như nền tảng của tư duy logic và công dân tính; Nhật Bản gắn ngôn ngữ với văn hoá, nhân cách và cảm thụ thẩm mỹ; trong khi Singapore cho thấy mô hình kết hợp giữa ngôn ngữ và bản sắc trong điều kiện song ngữ. Như vậy, cùng một nguyên lý nền tảng có thể được hiện thực hoá bằng những cấu trúc giáo dục khác nhau.

Thứ ba, trong số các tiêu chí đối chiếu, mức độ tích hợp xuyên môn là biến số cho thấy sự phân hoá rõ nhất giữa các hệ thống. Ở một số quốc gia, ngôn ngữ chủ yếu được triển khai mạnh trong phạm vi môn học riêng biệt nhưng vẫn giữ vai trò quan trọng thông qua thi cử và thời lượng. Ở những quốc gia khác, đặc biệt là Phần Lan, ngôn ngữ được nhìn như trách nhiệm chung của mọi môn học và mọi giáo viên. Điều này gợi ra một vấn đề quan trọng cho nghiên cứu giáo dục ngôn ngữ: vị trí trung tâm của ngôn ngữ trong chương trình chưa đồng nghĩa với việc ngôn ngữ đã thực sự được triển khai như một năng lực xuyên môn trong thực tiễn sư phạm.

Từ góc độ đó, kinh nghiệm quốc tế cung cấp cho nghiên cứu này không phải một mô hình để sao chép, mà một khung phân tích để đối chiếu với trường hợp Việt Nam. Cụ thể, sáu tiêu chí đã được sử dụng ở trên - tên môn học, vị thế trong chương trình, thời lượng, quan niệm chi phối, cơ chế đánh giá

và mức độ tích hợp xuyên môn - có thể được xem như những phương diện cơ bản để xem xét cách tiếng Việt đang được định vị trong giáo dục phổ thông Việt Nam. Trên cơ sở đó, phần tiếp theo của bài viết sẽ chuyển sang phân tích trường hợp Việt Nam, trước hết ở cấp độ chương trình và chính sách, sau đó đối chiếu với dữ liệu khảo sát giáo viên nhằm làm rõ mức độ hiện thực hoá vai trò của tiếng Việt như một ngôn ngữ giáo dục trong thực tiễn nhà trường: liệu tiếng Việt đã thực sự được triển khai như một năng lực học thuật nền tảng xuyên suốt toàn bộ hoạt động dạy học, hay vẫn chủ yếu được tiếp cận như một môn học độc lập với phạm vi chức năng còn hạn chế.

4. Thực tiễn dạy học tiếng Việt trong nhà trường phổ thông Việt Nam

Trong hệ thống giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay, tiếng Việt được xác lập đồng thời ở hai tư cách: một môn học bắt buộc và phương tiện của toàn bộ quá trình giáo dục. Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể quy định rõ giáo dục ngôn ngữ được thực hiện ở tất cả các môn học và hoạt động giáo dục; trong đó Ngữ văn, Ngoại ngữ và Tiếng dân tộc thiểu số giữ vai trò chủ đạo. Đồng thời, môn Ngữ văn là môn bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 12; ở tiểu học mang tên Tiếng Việt, ở trung học cơ sở và trung học phổ thông mang tên Ngữ văn. Điều này cho thấy, về mặt thiết kế thể chế, tiếng Việt không chỉ được nhìn như một đối tượng học tập riêng biệt mà còn được đặt ở vị trí hạ tầng của toàn bộ hoạt động dạy học.

Chương trình môn Ngữ văn 2018 xác định Ngữ văn là môn học “mang tính công cụ và tính thẩm mỹ - nhân văn”, giúp học sinh có phương tiện giao tiếp, đồng thời “làm cơ sở để học tập tất cả các môn học và hoạt động giáo dục khác trong nhà trường”. Chương trình cũng nêu rõ trục phát triển của môn học là bốn kỹ năng đọc, viết, nói, nghe, chứ không phải chỉ là tri thức ngữ pháp hay cảm thụ văn chương theo nghĩa hẹp. Về phương diện lý luận chương trình, đây là một bước dịch chuyển quan trọng: tiếng Việt được nhìn như năng lực nền tảng của học tập, gắn với quan niệm về ngôn ngữ trường học (language of schooling) và ngôn ngữ học thuật (academic language) trong nghiên cứu quốc tế. Nếu trước đây để có xu hướng đồng nhất môn Ngữ văn với việc dạy văn bản văn học và tri thức ngôn ngữ, thì Chương trình 2018 đã đặt lại trọng tâm: dạy tiếng Việt trong nhà trường là phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ để học, để tư duy, để biểu đạt, và để tham gia đời sống xã hội. Vấn đề đặt ra không còn là tiếng Việt có vai trò quan trọng hay không, mà là vai trò đó đã được hiện thực hoá đến đâu trong thực tiễn tổ chức dạy học.

4.1. Thời lượng chương trình dạy tiếng Việt và sự biến chuyển sang mô hình phát triển năng lực

Nhìn từ phân bố thời lượng, có thể thấy tiếng Việt giữ vị trí rất cao, đặc biệt ở giai đoạn đầu của giáo dục phổ thông. Theo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, ở tiểu học, số tiết Tiếng Việt lần lượt là 420 tiết ở lớp 1, 350 tiết ở lớp 2, và 245 tiết/năm ở các lớp 3, 4, 5, tương ứng khoảng 48%, 40%, 25% và 23,3% tổng thời lượng học. Ở trung học cơ sở, Ngữ văn duy trì 140 tiết/năm (khoảng 13,8%), và ở trung học phổ thông là 105 tiết/năm (khoảng 10,5%).

Phân bố này cho thấy một định hướng tương đối nhất quán: hệ thống giáo dục Việt Nam tập trung đầu tư mạnh cho tiếng Việt ở giai đoạn nền tảng, khi học sinh hình thành năng lực đọc - viết và xây dựng công cụ ngôn ngữ để tiếp cận tri thức. Cấu trúc này phù hợp với logic phát triển năng lực học đường, theo đó năng lực ngôn ngữ cần được thiết lập sớm để hỗ trợ việc học ở các lĩnh vực khác.

Bên cạnh thời lượng, chương trình còn thể hiện sự chuyển đổi rõ rệt về mô hình dạy học. Chương trình Ngữ văn 2018 chuyển trọng tâm từ truyền thụ tri thức sang phát triển năng lực, xác định bốn kỹ năng đọc, viết, nói, nghe là trục xuyên suốt cả ba cấp học, đồng thời tích hợp kiến thức tiếng Việt và văn học vào các hoạt động tiếp nhận và tạo lập văn bản. Theo đó, tiếng Việt không còn được trình bày như một hệ thống khái niệm cần ghi nhớ, mà như một năng lực thực hành được hình thành dần qua hoạt động học tập.

Định hướng phương pháp dạy học cũng được điều chỉnh tương ứng theo hướng tích hợp nội môn, liên môn và xuyên môn; tăng cường thực hành, trải nghiệm; rèn luyện các kỹ năng đọc, viết, nói, nghe; và khắc phục lối dạy “đọc – chép”. Những thay đổi này cho thấy chương trình đã tiếp cận gần hơn với xu hướng quốc tế, coi ngôn ngữ là công cụ để học sinh tổ chức và kiến tạo tri thức, thay vì chỉ là kênh tiếp nhận tri thức có sẵn.

Ở cấp độ hệ thống, sự chuyển dịch này còn được phản ánh trong cơ chế đánh giá. Theo định hướng kì thi tốt nghiệp THPT từ năm 2025, Ngữ văn tiếp tục là môn bắt buộc, đồng thời việc ra đề được chuyển từ đánh giá kiến thức sang đánh giá năng lực, với nội dung gắn với các tình huống thực tiễn. Điều này cho thấy vai trò của tiếng Việt không chỉ được xác lập trong chương trình, mà còn được củng cố trong hệ thống đánh giá đầu ra của giáo dục phổ thông. Như vậy, nếu xét về thiết kế, chương trình tiếng Việt/Ngữ văn ở Việt Nam không chỉ là một chương trình học tiếng, mà đã có xu hướng tiếp cận như một chương trình phát triển ngôn ngữ học thuật theo tiến trình 12 năm.

4.2. Một số báo cáo về kết quả học tập của học sinh Việt Nam

Ở cấp độ đánh giá học tập quốc tế, Việt Nam tiếp tục cho thấy một năng lực học đường dựa trên ngôn ngữ khá vững. Trong PISA 2022, OECD (2023) cho biết học sinh 15 tuổi ở Việt Nam đạt trung bình 462 điểm đọc hiểu, và 77% học sinh đạt từ mức năng lực 2 trở lên trong đọc hiểu. Theo phân loại của OECD, mức năng lực 2 được xem là ngưỡng tối thiểu để người học có thể sử dụng kỹ năng đọc hiểu như một công cụ phục vụ học tập. OECD cũng lưu ý rằng kết quả đọc hiểu của Việt Nam trong chu kỳ này cần được diễn giải thận trọng do vấn đề liên kết thang đo quốc tế của phần đọc chưa thật mạnh; tuy nhiên, ngay cả với lưu ý phương pháp đó, dữ liệu vẫn cho thấy phần lớn học sinh Việt Nam có thể xác định ý chính, tìm thông tin theo tiêu chí rõ ràng, và phản ánh về mục đích, hình thức của văn bản ở mức tối thiểu cần thiết cho học tập.

Ngoài PISA ở tuổi 15, đánh giá của Chương trình Đánh giá kết quả học tập của học sinh tiểu học khu vực Đông Nam Á SEA-PLM 19 (theo UNICEF và SEAMEO, 2020) cũng cho thấy Việt Nam tham gia một hệ đánh giá tập trung trực tiếp vào đọc, viết và toán ở lớp 5. Sự hiện diện của Việt Nam trong SEA-PLM có ý nghĩa quan trọng về phương diện chính sách. Điều này cho thấy nhà nước Việt Nam không chỉ coi tiếng Việt là môn học nội bộ, mà đã đặt năng lực đọc - viết của học sinh vào khung so sánh khu vực và sử dụng các phép đo này như một căn cứ quản trị chất lượng giáo dục.

Nhìn rộng hơn, Ngân hàng thế giới nhận định thành công giáo dục của Việt Nam gắn với một số đặc điểm nổi bật: cam kết chính sách mạnh mẽ đối với giáo dục, ưu tiên cho giáo dục phổ thông cơ bản và biết chữ, đầu tư vào mầm non, hỗ trợ giáo viên, và sử dụng đánh giá học sinh một cách chiến lược (Kataoka và cộng sự, 2020). Nói cách khác, thành công học tập của Việt Nam không thể tách rời việc đặt tiếng Việt - với tư cách là công cụ học tập - ở vị trí trung tâm của nhà trường.

4.3. Từ chương trình đến thực tiễn lớp học

Những phân tích trên chủ yếu dựa trên đối chiếu giữa định hướng chương trình và quan sát thực tiễn ở bình diện khái quát. Tuy nhiên, để kiểm chứng rõ hơn khoảng cách giữa thiết kế chương trình và thực thi sư phạm, cần có những bằng chứng trực tiếp từ chủ thể trung tâm của quá trình dạy học, đó là giáo viên.

Trong nghiên cứu này, một khảo sát đã được tiến hành với 132 giáo viên ở các cấp học khác nhau nhằm thu thập dữ liệu về nhận thức và thực hành dạy học liên quan đến vai trò của tiếng Việt trong nhà trường. Kết quả khảo sát này cung cấp một góc nhìn vi mô, qua đó giúp làm rõ hơn những nhận định đã nêu ở trên.

4.3.1. Phương pháp và quy trình nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp điều tra xã hội học, cụ thể là khảo sát qua bảng hỏi, kết hợp dữ liệu khảo sát định lượng với các phân tích định tính từ câu hỏi mở, nhằm xem xét cách thức vai trò của tiếng Việt với tư cách là ngôn ngữ giáo dục được nhận thức và triển khai trong thực tiễn lớp học.

Nghiên cứu được đặt trên nền tảng lý thuyết về sự phân biệt giữa năng lực giao tiếp cơ bản và năng lực ngôn ngữ học thuật, cũng như khái niệm ngôn ngữ như phương tiện giảng dạy. Trên cơ sở đó, nghiên cứu hướng tới việc xác định mức độ mà tiếng Việt được triển khai như một năng lực nền tảng xuyên suốt các môn học, thay vì chỉ là một môn học độc lập.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu tập trung làm rõ ba vấn đề: 1/ Nhận thức của giáo viên về vai trò của tiếng Việt trong học tập; 2/ Mức độ triển khai việc phát triển năng lực ngôn ngữ học thuật trong thực tiễn dạy học; và 3/ Khoảng cách giữa định hướng chương trình và thực hành sư phạm, bao gồm cả những khó khăn mà giáo viên gặp phải.

Dữ liệu được thu thập từ 132 giáo viên đang giảng dạy ở các cấp tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông, được lựa chọn theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện có kiểm soát, nhằm đảm bảo sự đa dạng về cấp học và môn học, với cơ cấu tương đối cân đối (51,5% tiểu học, 34,9% trung học cơ sở, 13,6% trung học phổ thông). Mẫu nghiên cứu bao gồm giáo viên thuộc nhiều bộ môn khác nhau, như Ngữ văn, Toán, Khoa học tự nhiên và Khoa học xã hội, nhằm cho phép xem xét vai trò của ngôn ngữ trong dạy học từ góc độ liên môn (do ở hầu hết các trường, một giáo viên đều dạy nhiều môn nên trong nghiên cứu này không chia rõ tỉ lệ giáo viên dạy môn nào). Các đối tượng tham gia khảo sát đến từ các địa phương: Cao Bằng, Phú Thọ, Ninh Bình và Hà Nội.

Công cụ thu thập dữ liệu là bảng hỏi gồm 20 câu hỏi, được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ, kết hợp với các câu hỏi mở. Nội dung khảo sát tập trung vào các khía cạnh: nhận thức về vai trò của tiếng Việt, thực hành dạy học liên quan đến ngôn ngữ, mức độ tích hợp ngôn ngữ giữa các môn học, đánh giá năng lực ngôn ngữ của học sinh, cũng như những khó khăn và nhu cầu chuyên môn của

giáo viên. Bảng hỏi được xây dựng dựa trên các khung lý thuyết về ngôn ngữ học thuật và ngôn ngữ giáo dục, đồng thời bám sát các yêu cầu năng lực trong Chương trình giáo dục phổ thông hiện hành. Khảo sát được triển khai trực tuyến qua Google forms, lần 1 trong vòng hai tuần (từ 24/2/2026 đến 10/3/2026) và lần 2 trong vòng 1 tuần (từ 22/4/2026 đến 28/4/2026), với sự tham gia tự nguyện và đảm bảo nguyên tắc ẩn danh. Dữ liệu của hai đợt được gộp lại sau khi kiểm tra tính nhất quán.

Dữ liệu định lượng được xử lý bằng các phương pháp thống kê mô tả, bao gồm tần suất, tỉ lệ phần trăm, giá trị trung bình và độ lệch chuẩn. Do quy mô mẫu còn hạn chế, các phân tích suy luận chỉ được sử dụng ở mức tham khảo. Dữ liệu định tính từ các câu hỏi mở được phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề, nhằm nhận diện các mô hình nhận thức và những khó khăn phổ biến trong thực tiễn dạy học.

Do nghiên cứu sử dụng thang đo tự báo cáo, độ tin cậy nội tại của công cụ khảo sát cần được tiếp tục kiểm định trong các nghiên cứu với quy mô mẫu lớn hơn và thiết kế phương pháp đa dạng hơn.

Mặc dù còn một số hạn chế như quy mô mẫu chưa lớn, dữ liệu dựa trên tự báo cáo và chưa có quan sát lớp học để đối chiếu, nghiên cứu vẫn cung cấp những bằng chứng khảo sát ban đầu, góp phần làm rõ khoảng cách giữa định hướng chương trình và thực tiễn triển khai dạy học tiếng Việt trong nhà trường phổ thông.

4.3.2. Kết quả

a. Nhận thức của giáo viên về vai trò của tiếng Việt: Kết quả khảo sát cho thấy giáo viên có mức độ đồng thuận tuyệt đối về vai trò nền tảng của tiếng Việt trong học tập.

Bảng 1. Nhận thức của giáo viên về vai trò của tiếng Việt trong học tập

Nội dung khảo sát	Đồng ý (%)	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
Tiếng Việt ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập	100	4,72	0,45
Tiếng Việt là công cụ tiếp nhận và xử lý tri thức	100	4,68	0,47
Học sinh yếu tiếng Việt thường học kém môn khác	93,9	4,54	0,60

Toàn bộ giáo viên tham gia khảo sát đều đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý rằng năng lực tiếng Việt ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập của học sinh. Giá trị trung bình cao (trên 4,6) và độ lệch chuẩn thấp cho thấy mức độ đồng thuận không chỉ rộng mà còn rất ổn định. Kết quả này cho thấy vai trò của tiếng Việt với tư cách là một năng lực nền tảng đã được thừa nhận một cách nhất quán trong nhận thức nghề nghiệp của giáo viên.

b. Thực hành dạy học: Mặc dù nhận thức đạt mức tuyệt đối, dữ liệu cho thấy việc triển khai trong thực tiễn dạy học chưa tương xứng, đặc biệt trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ học thuật.

Bảng 2. Thực hành dạy học liên quan đến ngôn ngữ học thuật

Nội dung khảo sát	Đồng ý (%)	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
Hướng dẫn HS đọc hiểu văn bản học thuật	35,6	3,26	0,87
Hướng dẫn HS trình bày ý tưởng logic	38,6	3,37	0,80
Hướng dẫn HS viết học thuật	31,8	3,18	0,84
Hướng dẫn dạy học thiên về nội dung kiến thức	68,2	4,00	0,75

Chỉ khoảng 35-39% giáo viên thường xuyên triển khai các hoạt động cốt lõi của dạy học ngôn ngữ học thuật, như hướng dẫn đọc hiểu văn bản thông tin, tổ chức diễn đạt ý tưởng một cách logic và triển khai viết văn bản học thuật. Trong khi đó, phần lớn giáo viên (68,2%) thừa nhận rằng việc dạy học hiện nay vẫn chủ yếu tập trung vào nội dung kiến thức. Từ đó dẫn đến việc GV nhận định học sinh thường gặp khó khăn trong việc trình bày (ở cả dạng nói và viết) các văn bản mang tính học thuật. Sự đối lập giữa nhận thức (100%) và thực hành (~35%) cho thấy một khoảng cách tương đối rõ giữa quan niệm và triển khai trong thực tiễn lớp học.

c. Tích hợp ngôn ngữ trong các môn học: Kết quả khảo sát tiếp tục cho thấy việc triển khai tiếng Việt như một năng lực xuyên môn còn hạn chế.

Bảng 3. Tích hợp ngôn ngữ trong dạy học các môn học

Nội dung khảo sát	Đồng ý (%)	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
Phát triển ngôn ngữ là trách nhiệm của mọi môn học	84,1	4,21	0,72
Thực sự dạy ngôn ngữ trong môn học của mình	31,1	3,10	0,89
Phối hợp với các môn học khác trong việc phát triển ngôn ngữ	13,6	1,72	0,66

Mặc dù đa số giáo viên (84,1%) đồng ý rằng phát triển năng lực ngôn ngữ là trách nhiệm của tất

cả các môn học, chỉ 31,1% cho biết họ thực sự triển khai việc này trong thực tiễn giảng dạy. Đồng thời, cũng chỉ có 13,6% giáo viên nhận định có sự phối hợp rõ ràng giữa các môn học trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh. Những kết quả này cho thấy năng lực ngôn ngữ chưa được triển khai rõ ràng như một năng lực xuyên môn trong nhà trường.

d. Đánh giá năng lực ngôn ngữ của học sinh: sự chênh lệch giữa giao tiếp và học thuật

Một điều cần lưu ý khác là sự tồn tại của khoảng cách giữa năng lực giao tiếp thông thường và năng lực ngôn ngữ học thuật.

Bảng 4. Đánh giá của giáo viên về năng lực ngôn ngữ của học sinh

Nội dung khảo sát	Đồng ý (%)	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
Giao tiếp tốt nhưng yếu ngôn ngữ học thuật	75,0	4,10	0,68
Đánh giá chưa phản ánh năng lực ngôn ngữ	70,5	3,90	0,75

Những kết quả này cho thấy sự tồn tại rõ rệt của khoảng cách giữa năng lực giao tiếp cơ bản và năng lực ngôn ngữ học thuật. Đây là một thực trạng tương ứng với mô hình BICS/CALP: học sinh có thể đạt được năng lực giao tiếp cơ bản tương đối tốt, nhưng năng lực sử dụng ngôn ngữ trong các hoạt động học thuật - như giải thích, lập luận và trình bày - vẫn còn hạn chế.

e. Khó khăn trong thực tiễn dạy học ngôn ngữ học thuật

Kết quả khảo sát cũng chỉ ra những khó khăn đáng kể mà giáo viên gặp phải.

Bảng 5. Khó khăn trong dạy học ngôn ngữ học thuật

Nội dung khảo sát	Đồng ý (%)	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
Gặp khó khăn khi dạy ngôn ngữ học thuật	73,5	4,07	0,71
Có nhu cầu được tập huấn thêm	78,0	4,20	0,64

Phần lớn giáo viên cho biết họ gặp khó khăn trong việc hướng dẫn học sinh sử dụng ngôn ngữ để học tập, đồng thời có nhu cầu cao được tập huấn thêm về phương pháp dạy học ngôn ngữ học thuật.

Phân tích dữ liệu định tính cho thấy ba nhóm khó khăn chính: (1) hạn chế về vốn từ và khả năng diễn đạt của học sinh; (2) thiếu đào tạo chuyên môn cho giáo viên; (3) áp lực chương trình và thi cử.

Như vậy, mặc dù các kết quả bước đầu chưa đủ số lượng lớn để cho thấy một kết luận khái quát, nhưng cũng gợi ý một mô hình khá nhất quán và rõ nét:

- Nhận thức về vai trò của tiếng Việt: rất cao (tuyệt đối)
- Mức độ triển khai trong thực tiễn: trung bình - thấp
- Mức độ tích hợp liên môn: thấp
- Khó khăn trong dạy học: cao

Sự chênh lệch lớn giữa nhận thức và thực hành là phát hiện nổi bật của nghiên cứu, bước đầu cung cấp bằng chứng thực nghiệm cho khoảng cách giữa định hướng chương trình và thực tiễn dạy học trong giáo dục Việt Nam.

4.4. Thảo luận

4.4.1. Khoảng cách giữa nhận thức và thực hành

Kết quả nghiên cứu cho thấy một khoảng cách đáng chú ý: trong khi phần lớn giáo viên có nhận thức rất rõ về vai trò nền tảng của tiếng Việt đối với quá trình học tập, việc triển khai trong thực tiễn dạy học lại chưa tương xứng với nhận thức đó. Hiện tượng này không phải là cá biệt trong bối cảnh Việt Nam, mà phản ánh một vấn đề mang tính cấu trúc trong giáo dục: khoảng cách giữa chính sách và thực hành. Trong trường hợp này, có thể thấy rằng Chương trình giáo dục phổ thông đã tiếp cận khá gần với các quan điểm hiện đại về ngôn ngữ học thuật, nhưng việc chuyển hoá các định hướng đó thành hoạt động dạy học cụ thể vẫn còn hạn chế.

Điều này gợi ý rằng vấn đề không chỉ nằm ở việc thiếu nhận thức hay thiếu định hướng, mà nằm ở việc thiếu cơ chế trung gian để biến các khái niệm như *năng lực ngôn ngữ*, *đọc hiểu*, *lập luận* thành các thao tác sư phạm cụ thể trong lớp học.

4.4.2. Tiếng Việt chưa trở thành năng lực xuyên môn

Một trong những phát hiện quan trọng của nghiên cứu là việc phát triển năng lực ngôn ngữ vẫn chủ yếu bị khoanh vùng trong môn Tiếng Việt/Ngữ văn, mặc dù về mặt lí thuyết, chương trình đã xác định đây là một năng lực cốt lõi xuyên suốt tất cả các môn học. Kết quả này cho thấy sự khác biệt rõ

rệt giữa Việt Nam và các mô hình giáo dục tiên tiến đã được phân tích ở phần trước. Trong các hệ thống như Phần Lan, việc phát triển năng lực ngôn ngữ không chỉ là nhiệm vụ của giáo viên ngôn ngữ, mà là trách nhiệm chung của tất cả giáo viên, thông qua các hình thức dạy học đáp ứng nhu cầu ngôn ngữ của người học.

Ngược lại, trong bối cảnh Việt Nam, mặc dù giáo viên các môn học khác nhận thức được vai trò của ngôn ngữ, họ vẫn chưa coi việc phát triển năng lực ngôn ngữ là một phần của nhiệm vụ chuyên môn. Điều này dẫn đến một hệ quả quan trọng: học sinh không được hướng dẫn một cách có hệ thống về cách sử dụng ngôn ngữ để học các môn khoa học, xã hội hay toán học.

Nói cách khác, tiếng Việt trong nhà trường Việt Nam hiện nay vẫn tồn tại chủ yếu dưới dạng ngôn ngữ của môn học chứ chưa thực sự trở thành ngôn ngữ của việc học. Điều này cũng liên quan chặt chẽ đến cơ chế đánh giá: khi đánh giá chưa đặt trọng tâm vào việc sử dụng ngôn ngữ để lập luận và biểu đạt tri thức, việc dạy học khó có thể chuyển dịch theo hướng phát triển năng lực.

4.4.3. Khoảng cách giữa năng lực giao tiếp cơ bản (BICS) và năng lực ngôn ngữ học thuật (CALP)

Kết quả khảo sát cho thấy một tỉ lệ lớn giáo viên nhận định rằng học sinh có thể giao tiếp tốt trong đời sống hàng ngày nhưng gặp khó khăn trong việc sử dụng ngôn ngữ để học tập. Phát hiện này tương ứng với mô hình phân biệt giữa BICS và CALP của Jim Cummins. Theo đó, năng lực giao tiếp cơ bản BICS có thể được hình thành tương đối nhanh thông qua tương tác xã hội, trong khi năng lực ngôn ngữ học thuật CALP đòi hỏi quá trình rèn luyện dài hạn, có hệ thống và gắn với các hoạt động nhận thức phức tạp như phân tích, tổng hợp và lập luận. Trong bối cảnh Việt Nam, có thể thấy rằng hệ thống giáo dục đã đạt được những thành công đáng kể trong việc phát triển BICS (thể hiện qua tỉ lệ biết chữ cao và năng lực giao tiếp cơ bản của học sinh), nhưng việc phát triển CALP vẫn còn là một thách thức. Điều này đặt ra một vấn đề quan trọng: nếu giáo dục chỉ dừng lại ở việc giúp học sinh hiểu văn bản hoặc trả lời câu hỏi, mà không hướng dẫn các em cách sử dụng ngôn ngữ để tư duy và biểu đạt tri thức, thì năng lực học thuật sẽ khó có thể được phát triển một cách bền vững.

5. Kết luận

Từ việc đối chiếu các mô hình giáo dục quốc tế với thực tiễn Việt Nam, nghiên cứu cho thấy một điểm gặp gỡ quan trọng: trong các nền giáo dục đã được khảo sát, ngôn ngữ quốc gia không chỉ là một môn học mà còn là năng lực nền tảng chi phối toàn bộ quá trình học tập. Các hệ thống giáo dục tiên tiến đều đặt ngôn ngữ ở vị trí trung tâm, không chỉ thông qua thời lượng lớn trong chương trình mà còn bằng cách tổ chức dạy học theo hướng phát triển ngôn ngữ học thuật và tích hợp ngôn ngữ vào tất cả các lĩnh vực tri thức.

Trong bối cảnh Việt Nam, tiếng Việt cũng đã được xác lập khá rõ ở vị trí trung tâm của giáo dục phổ thông về mặt thiết kế chương trình, phân bổ thời lượng và cơ chế đánh giá. Tuy nhiên, khi đi vào thực tiễn, vai trò của tiếng Việt như một ngôn ngữ học thuật vẫn chưa được hiện thực hoá một cách đầy đủ. Kết quả nghiên cứu cho thấy một khoảng cách đáng kể giữa định hướng chương trình và thực hành sư phạm, thể hiện qua việc dạy học còn thiên về nội dung, sự tích hợp ngôn ngữ giữa các môn học còn hạn chế, và sự chênh lệch rõ rệt giữa năng lực giao tiếp cơ bản và năng lực sử dụng ngôn ngữ trong các bối cảnh học thuật.

Từ góc độ lí luận, những phát hiện này gợi ra một vấn đề cốt lõi: việc định vị ngôn ngữ quốc gia trong giáo dục không nên dừng lại ở cấp độ chính sách hay chương trình, mà phải được cụ thể hoá thành một mô hình sư phạm nhất quán, trong đó ngôn ngữ được triển khai như công cụ của tư duy và kiến tạo tri thức. Nói cách khác, sự khác biệt giữa các hệ thống giáo dục không nằm ở việc có hay không coi trọng ngôn ngữ, mà ở cách thức biến ngôn ngữ thành năng lực học thuật xuyên suốt toàn bộ hoạt động dạy và học.

Từ đó, nghiên cứu đề xuất một hướng tiếp cận mang tính hệ thống đối với việc phát triển tiếng Việt trong nhà trường phổ thông: chuyển từ mô hình “chỉ dạy tiếng Việt như một môn học” sang mô hình “học bằng tiếng Việt”, trong đó ngôn ngữ được tích hợp vào tất cả các môn học, gắn với các hoạt động đọc hiểu, lập luận, giải thích và trình bày tri thức. Điều này đòi hỏi sự điều chỉnh đồng bộ ở ba bình diện: thiết kế chương trình, tổ chức dạy học và cơ chế đánh giá.

Nhìn rộng hơn, việc phát triển tiếng Việt như một ngôn ngữ học thuật không chỉ là vấn đề của riêng môn Ngữ văn, mà là điều kiện để nâng cao chất lượng học tập nói chung và bảo đảm sự phát

triển bền vững của hệ thống giáo dục quốc dân. Trong bối cảnh đó, tiếng Việt cần được nhìn nhận không chỉ như một đối tượng giảng dạy, mà như nền tảng của toàn bộ hoạt động giáo dục và là công cụ quan trọng của tư duy học thuật. Nghiên cứu này góp phần cung cấp một cách tiếp cận lí luận và bằng chứng khảo sát bước đầu cho việc xác định vai trò của tiếng Việt như một ngôn ngữ học thuật trong hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018). Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình môn Ngữ văn* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018). Hà Nội.
3. Cho Jae Hyun & Bùi Mạnh Hùng (2008). *Sách giáo khoa Ngữ văn của Hàn Quốc và kinh nghiệm đối với Việt Nam*. Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống số 12, tr.21-27.
4. Nguyễn Thiện Giáp (2006). *Những lĩnh vực ứng dụng của Việt ngữ học*. NXB Đại học Quốc gia. Hà Nội.

Tiếng nước ngoài

5. Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2nd ed.). Strasbourg: Council of Europe.
6. Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
7. Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Finnish National Board of Education. (2014). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki: FNBE.
9. France. (1958). *Constitution du 4 octobre 1958* (Article 2).
10. Kataoka, S., Vinh, L. A., Kitchlu, S., & Inoue, K. (2020). *Vietnam's human capital: Education success and future challenges*. Washington, DC: World Bank.
11. Leena Maria Heikkola, Jenni Alisaari, Heli Vigren, Nancy Commins (2024). *Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms*. Journal of Language, Identity & Education, 23(4), 433-449, <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>
12. Leena Maria Heikkola, Jenni Alisaari, Heli Vigren, Nancy Commins (2022). *Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers*. *Linguistics and Education* Vol 69, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>
13. May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2nd ed.). New York: Routledge.
14. Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Programmes de l'école élémentaire* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). Paris.
15. Ministère de l'Éducation nationale. (2019). *Programme de français - lycée général et technologique* (Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019). Paris.
16. Ministry of Education Singapore. (2015). *Mother Tongue Languages Syllabus*. Singapore.
17. Ministry of Education Singapore. (2020). *Primary School Curriculum Structure*. Singapore.
18. MEXT. (2017). *Course of Study for Elementary School*. Tokyo: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
19. OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
20. OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
21. Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
22. UNICEF & SEAMEO. (2020). *SEA-PLM 2019 main regional report: Children's learning in 6 Southeast Asian countries*. Bangkok: UNICEF & Southeast Asian Ministers of Education Organization.
23. Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). *The challenge of academic language*. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
24. UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: UNESCO.