

GÓP PHẦN XÂY DỰNG CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC NGÔN NGỮ TIẾNG VIỆT Ở HẢI NGOẠI: QUAN SÁT Ở ÚC CHÂU

THÁI DUY BẢO*

1. Giới thiệu

Trong số hơn 20 quốc gia đang giảng dạy tiếng Việt như một công cụ giao tiếp thương mại, và học thuật (Hoàng, T.C: 1998), Úc châu là nơi có chính sách ngôn ngữ thuận lợi nhất (Lo Bianco 1987) để Việt ngữ trở thành một ngôn ngữ giảng dạy ngoài tiếng Anh (LOTE). Khi bối cảnh di dân có những chuyển biến tích cực bằng sự có mặt của ngày càng nhiều cộng đồng Việt Nam kể từ thập niên 80 (Tyrer, D. 2002; Phan, V.G. 2002), thì số người theo học tiếng Việt tăng lên rõ nét, đáng kể nhất là từ những năm 1994-97 ở trong nhiều trường tiểu học và trung học công lập ở các bang NSW, Victoria, và Nam Úc (SA). Ở bậc học cao hơn, Việt ngữ còn được giảng dạy từ hơn 20 năm qua trong 12 trường đại học và cao đẳng ở Úc. Nhiều trong số đó hiện đang có chương trình đào tạo Việt ngữ như một nghề nghiệp, hoặc là đối tượng nắm bắt để đi sâu vào các ngành thuộc khu vực học (Area studies). Vấn đề thường đặt ra là ở mỗi bậc học, chương trình khung (framework) cho bộ môn tiếng Việt được xác định như thế nào, điều kiện giáo trình và đội ngũ giảng viên được thiết kế và phát triển ra sao, và sau cùng, là làm thế nào để đảm bảo khâu đánh giá, thẩm định khách

quan từ bên ngoài về trình độ thông thạo ngữ năng của người học. Bên cạnh đó, việc tạo ra một mạng lưới xã hội tiếp ứng cho những chương trình đào tạo này cũng còn là một nhu cầu bức bách đối với bản thân người học, lẫn các đơn vị đào tạo Việt ngữ. Bài báo này chủ định đưa ra một số ý kiến chung quanh việc tiếp ứng mạng lưới xã hội cho người học tiếng Việt ở hải ngoại, từ thực tế quan sát ở Úc, như một gợi mở cho các chương trình giảng dạy tiếng Việt ở những nơi thiếu hụt về điều kiện môi trường tiếng, như ở Thái Lan, Xingapo, Nhật Bản hay Hàn Quốc khi Việt ngữ được coi là ngoại ngữ, và đặc biệt khi Chính phủ Việt Nam ban hành chú trương đầy mạnh, hỗ trợ việc giảng dạy tiếng Việt ở nước ngoài.

2. Bối cảnh chung

Úc là đất nước phong phú về tài nguyên, xét theo nghĩa đen lẫn nghĩa bóng khi đề cập đến tính đa chủng và đa văn hoá của nước này. Thực tế cho thấy rằng, chính sách đa ngôn ngữ của Úc (Bianco, L. 1987: National Policy on Languages) đã trở thành “nguồn tài nguyên quốc gia, nâng cao và làm phong phú đời sống trí tuệ lẫn văn hoá của người dân, đồng thời là một tiềm lực

* Ts Thái Duy Bảo, Trường Đại học Quốc gia Úc

kinh tế có giá trị sử dụng cao trong thương mại quốc tế” (Bianco, J. 1987: 6). Cũng vì lẽ đó, trong chính sách ngôn ngữ quốc gia, Việt ngữ được liệt vào 14 ngôn ngữ then chốt trên bình diện tổng thể, song hành với những hỗ trợ tích cực về việc đẩy mạnh học tập Việt ngữ trong các trường học ở gần cộng đồng người Việt ở các bang như New South Wales, Victoria, Adelaide, Queensland và Nam Ôtxtrâyliya v.v... cho dù, những chủ trương này không được ban hành đồng bộ, và mang tính đồng thời trên phạm vi cả nước.

Khi Hội đồng Tư vấn của Chính phủ về việc giáo dục ngôn ngữ và đa văn hoá gọi tắt là AACLAME (the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education) (Stanley et al 1990) chỉ ra rằng năng lực cạnh tranh quốc tế của Ôtxtrâyliya, xét trong mối tương liên với những vấn đề ngôn ngữ, chỉ chiếm lĩnh tỉ trọng 1% trong thương trường quốc tế mà thôi, (Djité, P. 1994), nước Ôtxtrâyliya lại bắt đầu chú trọng các ngôn ngữ ngoài tiếng Anh nhằm nâng cao hiệu quả cạnh tranh quốc tế của mình. Tưởng cũng nên nhắc lại rằng các báo cáo đề dẫn (The Green Paper) mang tính trao đổi, đề xuất lên Chính phủ về những vấn đề giáo dục ngôn ngữ đang diễn ra trong các cộng đồng (Moore. 1991), thì các văn bản chính thức của Chính phủ Liên bang (The White Paper) ra đời trong tháng 9, 1991 nhằm thể chế hoá chủ trương việc giáo dục ngôn ngữ và đa văn hoá (Clyne 1991), mà qua đó, vai trò của tiếng Anh cũng như các ngôn ngữ khác được đặt lại. Đáng chú ý ở đây, chính là tầm quan trọng của các ngôn ngữ ngoài tiếng Anh cũng được xác định, thể chế hoá, và đẩy mạnh nhằm “làm phong phú sức sống trí tuệ lẫn văn hoá” (Djité, ibid, tr. 24) của người dân, “đồng thời, đảm bảo được phúc lợi kinh tế mai hậu” của nước Ôtxtrâyliya. Văn bản cũng khuyến khích công dân Ôtxtrâyliya

nhên học thêm một thứ tiếng LOTE và “không nên đơn thuần ỷ lại vào kỹ năng của những người có khả năng song ngữ”.

Thực tế những năm qua, ở nhiều địa phương của các bang NSW, Victoria và Nam Ôtxtrâyliya, tiếng Việt đã được dạy như một ngoại ngữ và trở thành một bộ môn trong chương trình thi tốt nghiệp phổ thông trung học (High School Certificate). Với nhiều động cơ học tập khác nhau, nhiều trong số đó vẫn tiếp tục học tập tiếng Việt ở bậc đại học bên cạnh một con số không nhỏ bắt đầu học tiếng Việt ở ngưỡng cửa này. Vấn đề thường cộm lên ở chính giai đoạn này là làm thế nào để vừa tổ chức con đường giáo dục ngôn ngữ tiếp theo cho những người đã học ít nhiều trước đó, đồng thời, vừa tạo ra môi trường học tập thích hợp cho những người bắt đầu học tiếng Việt ở bậc đại học này (dù người đó có hay không nguồn gốc Việt). Sau cùng, để tiến tới một thước đo chung về ngữ năng, vấn đề năng lực thông thạo ngôn ngữ (Vietnamese Proficiency Ratings) nên được xác định ở mức nào, trong mối tương liên với bối cảnh của các ngôn ngữ quốc tế thứ hai (International Second Language Proficiency Ratings) (Wylie 2004).

3. Bức tranh chung về việc giáo dục ngôn ngữ tiếng Việt ở Ôtxtrâyliya

3.1. Động cơ học tập

Tên gọi “LOTE Vietnamese”. “Tiếng Việt với tư cách là thứ tiếng ngoài tiếng Anh” không còn xa lạ với bản thân học sinh trung học ở Úc châu từ khi tiếng Việt được xác định như một ngôn ngữ then chốt. Dẫu vậy, nếu căn cứ vào số lượng ghi danh ở bậc học từ tiểu học đến đại học qua các năm, người ta dễ xem đó như một hiện tượng mang tính “nở rộ” nhất thời. Các nghiên cứu về tình hình Việt ngữ gần đây

(Phan, V.G. *ibid*, Tyer *ibid*) cho thấy nhu cầu tìm hiểu văn hoá người Việt là động cơ học tập vượt trội, so với các định hướng hay cơ hội nghề nghiệp khác. Đến lượt mình, trong bản thân người có nguồn gốc Việt lại có nhu cầu duy trì văn hoá thông qua ngôn ngữ chiếm ưu thế, và điều thú vị hơn là động cơ học tập này xem là thông số chung cho cả số người học (ở bậc đại học) không có nguồn gốc Việt, như sinh viên Úcxtrâyli, Nhật Bản (Thái, D. B., 2001 & 2004), cho dù những định hướng nghề nghiệp của người học có sự khác biệt rộng lớn. Có thể nói, đây là điều kiện thuận lợi nhất cho việc giảng dạy lẫn tiếp thu ngôn ngữ tiếng Việt, khi mà tiếng Việt chưa có độ tương quan đáng kể với các ngôn ngữ then chốt khác được triển khai ở Úcxtrâyli, xét về mặt số lượng người nói và người ghi danh theo học; vì vốn dĩ, theo Gardner (2002), động cơ chính là lực đẩy trong mọi tình huống học tập và là yếu tố để vươn đạt đến một trình độ thông thạo ngôn ngữ nào đó (Lambert và Gardner xem đây là kiểu loại động cơ công cụ (*instrumental motivation*)).

3. 2. Thái độ đối với ngôn ngữ đích

Song hành với động cơ học tập, lực đẩy tương hỗ trong quá trình tiếp thu ngôn ngữ chính là mối liên hệ xã hội đối với cộng đồng của ngôn ngữ đích (*social milieu with the community of the target language*) là nơi mà tiếng Việt đang sử dụng như một ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ- đất nước Việt Nam. Tuy vậy, cũng không thể không tính đến sự có mặt của cộng đồng người Việt Nam đang sinh sống tại Úcxtrâyli có số dân chiếm hơn 1% của dân số của nước này. Nhiều nghiên cứu gần đây cũng cho thấy, đối với người học tiếng Việt, vai trò giao tiếp với người Việt vừa là mục đích học tập vừa là phương tiện nâng cao trình độ giao tiếp của người học tiếng Việt với tư cách là ngoại ngữ. Trong bản thân những người học gốc Việt,

việc tiếp thu ngôn ngữ “cội nguồn” để sử dụng nó như một công cụ giao tiếp với người thân, là mục đích quán xuyến nhất, vì hầu hết ở những gia đình thuộc thế hệ thứ hai, duy trì văn hoá Việt, thông qua việc duy trì ngôn ngữ, được xem là nhu cầu mang nhiều ý nghĩa to lớn. Có thể nói, đây cũng là một kiểu loại động cơ mang tính bao trùm hơn, quán xuyến hơn (*integrative motivation*) mà theo Gardner (1985), xuất phát từ nhu cầu mong muốn được cảm nhận là thành viên thuộc cộng đồng ngôn ngữ đích. Đến lượt mình, kiểu loại động cơ này không loại bỏ động cơ công cụ như đã nói, mà ngược lại, cả hai đều tác động tương hỗ, tạo nên những điểm trên một chuỗi liên tục (Laine 1987).

3. 3. Chân dung ngữ năng

Như đã đề cập (trong phần Giới thiệu) chính sách đa văn hoá và thái độ hậu thuẫn của xã hội và chính phủ là điểm tựa để việc giáo dục Việt ngữ ở Úcxtrâyli được đẩy mạnh so với nhiều nước khác, nơi có những quan hệ hợp tác mở rộng với Việt Nam hoặc có cộng đồng người Việt sinh sống. Ở bậc phổ thông, dù không có chương trình học quy định cho các trường công lập lẫn tư thục, nhưng có thể nói, ở nhiều nơi, khung và chuẩn chương trình dành cho việc học tập tiếng Việt đã được xác định, đặc biệt là, tiếng Việt đã được đưa lên thành môn thi ở tốt nghiệp trung học (trong khuôn khổ học tập 2 năm ở lớp 11-12) ở một số bang. Chuẩn định lượng của các chương trình giáo dục Việt ngữ, thường dựa vào mục tiêu chung của các ngôn ngữ ngoài tiếng Anh: phát triển kỹ năng giao tiếp của người học trên nền của việc giao tiếp bằng ngôn ngữ, vốn hiểu biết về văn hoá xã hội, và sự nắm bắt, vận dụng ngôn ngữ đó như một hệ thống. (Djité *ibid*). Quả thật, bối cảnh và nhu cầu học tập này đã góp phần hình thành nên chân dung của việc học tập và giảng dạy tiếng Việt ứng với từng bậc học trong một

quỹ thời lượng cho phép, trên nền giả định là các yếu tố phương pháp, giáo trình và đội ngũ giáo viên không có những biến đổi khu biệt lớn. Ở bậc đại học, tình hình lại có nhiều nét riêng, song, quá trình giảng dạy cũng chia sẻ không ít những điểm chung của bậc phổ thông, xét về động cơ học tập và thái độ của người học đối với ngôn ngữ đích. Tuy vậy, điều làm cho giới chuyên môn lo lắng là bậc học này vẫn chưa có thể là sự tiếp nối hay nấc thang kế tiếp cho những người đã học ở tuyến trước. Nhiều lý do có thể giải thích cho vấn đề này như: yếu tố ghi danh, sự khác biệt trong đối tượng sinh viên theo học (giữa người đã học và người bắt đầu học tiếng ở bậc học này), yếu tố tài chính, thiếu sự thông tin, trao đổi giữa bậc trung học và đại học trong giới Việt ngữ, hay những yếu tố kinh tế-xã hội mang tầm vĩ mô khác như mối quan hệ liên quốc của cộng đồng người Việt ở Úcxtrâylia, tình hình giao thương của hai quốc gia, v.v... Nhưng tựu chung, nét nổi bật trong đào tạo Việt ngữ ở bậc đại học là chương trình khung mang tính hoạch định độc lập, dựa vào quan điểm đào tạo của từng trường, và chịu sự tác động nhiều chiều trong đó phải kể đến sự hỗ trợ ngân sách chi cho đào tạo, những đổi mới trong phương pháp nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ của đội ngũ giảng dạy, nội dung và tính cập nhật của tài liệu, giáo trình. Nếu cho rằng thách thức của việc giảng dạy tiếng Việt ở bậc phổ thông là chưa thu hút số lượng người học không phải là gốc Việt (Tyrrer ibid), thì ở bậc đại học, đây không phải là vấn đề quan ngại vì gần đây, tỉ lệ ghi danh của người gốc Úcxtrâylia lại cao hơn so với sinh viên gốc Việt (như ở Trường Đại học Quốc gia Úcxtrâylia - ANU). Nói như vậy, không hẳn là ở các trường đại học đang giảng dạy Việt ngữ hay có bộ môn tiếng Việt là thành tố của chương trình khu vực học (như Việt Nam học) hay

là một môn học tự chọn đều không đối đầu những thách thức mang tính đặc thù của mình.

3.4. Vai trò của chính sách và hoạch định giáo dục ngôn ngữ.

Theo quan điểm xã hội học đương đại, chính sách và hoạch định việc giảng dạy-học tập một ngôn ngữ bất kỳ cần phải thể hiện rõ sự hồi đáp tích cực, tường minh trước bối cảnh động của các khuynh hướng đan xen, tâm lý lẫn thái độ xã hội đối với ngôn ngữ này. Do vậy, cương vị hành chức lẫn nhu cầu sử dụng của cộng đồng nói thứ tiếng đó luôn được cân nhắc; và chính vì thế, chính sách dành cho giáo dục tiếng Việt cũng như các ngôn ngữ thiểu số khác ở Úcxtrâylia được nghiên cứu một cách cẩn trọng dựa trên những nghiên cứu thực nghiệm, điều tra thăm dò, nhằm đưa ra những bước đi thể hiện quan điểm nhìn nhận của chính phủ, và giới hữu trách, từ khâu thiết kế, đến tổ chức và hỗ trợ đào tạo. Vấn đề cương vị tiếng Việt học tập ở đây không đơn thuần là *ngôn ngữ cộng đồng*, mà còn là *ngôn ngữ giao tế khu vực* nữa. Nhìn nhận cương vị tiếng Việt ở về thứ hai đòi hỏi phải xác định những yếu tố đặc thù liên quan đến người học, như nhu cầu, động cơ học tập, kinh nghiệm ngôn ngữ trước đó, chiến lược học tập được chế ước bằng các hành vi văn hoá vốn có của người học, ngõ hầu đưa ra một khung chương trình lẫn định lượng, lẫn phương thức đánh giá ngữ năng tương thích. Cẩn trọng hơn, cũng theo Djité (ibid), việc nung dưỡng chủ trương giáo dục một ngôn ngữ mới thường kéo theo việc xác định đối tượng trong chủ trương này có hay không sẵn sàng tiếp nhận chủ trương này. Thực hiện những điều trên sẽ vừa ngăn chặn những lãng phí về thời gian và tiền của, vừa xác định được những phương án hay chủ trương thay thế nhắm vào các mục tiêu khả thi và lại còn mang tính hiện thực hơn.

4. Bàn luận

4.1. Bức tranh chung về tình hình học tập Việt ngữ ở Ôtxtrâyliá hẳn được chia sẻ, ở khía cạnh này hay khác, với nhiều nơi khác trên thế giới nơi mà tiếng Việt đang được học tập, giảng dạy để sử dụng (đối với người học không có nguồn gốc Việt) hoặc duy trì như một phương thức giản tiện nhưng bền chặt nhất để lưu giữ văn hoá cội nguồn của người học (đối với người học có nguồn gốc Việt). Nói như vậy, điều trước tiên, theo thiên ý của chúng tôi, là phải có chủ trương tiếp sức, hỗ trợ cụ thể cho từng chương trình giáo dục Việt ngữ với các đối tượng có và không có nguồn gốc Việt. Sự phân biệt này, như đã nói, sẽ tối đa hoá tính hiệu quả của chủ trương, đồng thời, tạo ra được mạng lưới nối kết xã hội sâu rộng một cách tự nhiên, và qua đó, thoả mãn được nhu cầu của người hưởng lợi.

4.2. Đối với người học có nguồn gốc Việt, dù ở cấp độ nào, điều quan trọng chính là phát triển các kỹ năng giao tiếp ngôn ngữ hướng đến ngữ năng ở mức “gần- bản- ngữ” song hành với việc bồi dưỡng kiến thức, giá trị văn hoá truyền thống lẫn tình cảm cao đẹp đối với đất nước, dân tộc Việt. Ngược lại, với đối tượng học tập không có nguồn gốc Việt, có nên chăng chủ trương hỗ trợ nhắm vào việc tạo ra những môi trường học tập tiếp cận cộng đồng, để tiếng Việt được hành chức với tư cách là công cụ giao tế thực thụ. Vì mạng lưới xã hội trong giáo dục ngôn ngữ, đến lượt mình, chính là sự tiếp xúc, trao đổi và tương tác được hình thành bằng ngôn ngữ và thông qua ngôn ngữ, cho nên quá trình này có thể bắt đầu từ nhà trường, cộng đồng, và phương tiện thông tin đại chúng.

4.3. Để tổ chức mạng lưới này, theo chúng tôi, cần phải tạo ra nhiều kênh và phương thức vận hành mạng lưới. Ở

những nơi, khi tiếng Việt được học tập và giảng dạy, dù tự phát trong cộng đồng hay đã được thể chế trong một bậc học, bên cạnh sự hỗ trợ về nguồn sách giáo khoa và những tư liệu tham khảo cập nhật đến với các trung tâm học tập này, cần thiết có những phương thức lồng ghép (immersion approaches) để người học tiếp cận hay hoá thân vào cộng đồng văn hoá của ngôn ngữ đang học, mà qua đó, vai trò của chính phủ có ý nghĩa to lớn trong việc xúc tiến, giám sát cũng như hỗ trợ. Chẳng hạn như những khoá học ngắn ngày ở Việt Nam (tổ chức giữa các đơn vị trường học phổ thông và đại học, hay các trung tâm giáo dục cộng đồng, nhà văn hoá, tổ chức đoàn thanh niên v.v...) tổ chức vào các kỳ nghỉ hè, nghỉ đông hay những khoá học mang nội dung văn hoá (Content courses) lồng ghép với việc nâng cao, rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ, hoặc những chương trình homestay ngắn hạn, dài hạn (một học kỳ, một năm), hay những chương trình “tình nguyện” đóng góp cho cộng đồng theo thời vụ. Bên cạnh đó, việc trao đổi học sinh-sinh viên (student exchange) và trao đổi giáo viên (faculty/ teacher exchange) với những chính sách hỗ trợ tích cực, từ việc cung cấp chỗ ăn ở phải chăng (reasonable accommodation) hay miễn giảm học phí, trợ cấp tương thích trong thời gian trao đổi cho hai phía cũng là một cách làm hiệu quả, mà không ít các trường đại học trong nước đã và đang làm. Cần thiết nhất, các trường học phổ thông, đại học ở Việt Nam nên chủ động đề ra những chương trình kiểu loại này và quảng bá dưới nhiều hình thức ở nước ngoài như trên mạng, hình thức gửi thư đến các đơn vị đào tạo hoặc các trung tâm cộng đồng hay quảng bá những thông tin này thông qua các văn phòng lãnh sự, hoặc sứ quán ở các nước. Việc phối hợp của các nhà tài trợ trong và ngoài nước để đặt ra một số học bổng (scholarship/ grant) hay một

khoản tài trợ nào đó (dù lớn hay nhỏ), cho các hoạt động này dưới nhiều hình thức khác nhau, cũng là một trong những thử nghiệm nhằm nâng cao mạng lưới kết nối giữa người học với cộng đồng văn hoá bản địa, đồng thời, giúp cho người dạy tránh được sự lỗi thời về mặt thông tin cũng như về mặt ngôn ngữ (Tyrer ibid), nhất là với những người, dù là bản ngữ, đã sống xa tổ quốc nhiều năm.

4.4. Trong bối cảnh phát triển của tin học hiện tại, việc điện tử hoá các phương tiện đại chúng như báo chí, truyền hình cũng có thể góp phần tiếp sức không nhỏ trong việc giáo dục ngôn ngữ và quảng bá văn hoá Việt. Việc nắm bắt thông tin quảng bá trên mạng của nhiều tờ báo trong nước đã trở thành phổ biến đối với nhiều người, nó có thể là món ăn tinh thần của cộng đồng người Việt ở xa đất nước, và vừa là công cụ tiếp sức tích cực đối với người học ngôn ngữ. Xây dựng các giáo trình điện tử như “Vietnamese online courses” có khả năng giao diện đa chiều là cách làm hiệu quả vừa tận dụng được tính ưu việt của kỹ thuật, vừa tạo ra sức lan toả nhanh, rộng. Tuy nhiên, làm thế nào để những nỗ lực trên mạng này lôi cuốn nhiều người học đòi hỏi các khoá học, giáo trình điện tử này phải thể hiện tính khoa học, dựa trên người học (learner - centered) và thật sự hấp dẫn, không gây nhàm chán. Sự xuất hiện các giáo trình song ngữ là sự tiếp sức khá hữu hiệu, nhất là khi người học gốc Việt (Việt kiều thế hệ thứ hai, ba) ngày càng nhiều. Đây là việc làm đòi hỏi sự nghiêm túc, hợp tác đa chiều giữa các nhà sư phạm ngôn ngữ học, văn hoá-xã hội học ở trong và ngoài nước, vì muốn hay không muốn, cái nền văn hoá xã hội của người học phải được tính đến, kế thừa để soi rọi những yếu tố dị biệt là tương đồng về ngôn ngữ-văn hoá trong quá trình thử thách một thứ tiếng mới.

4.5. Sau hết, liên quan đến hoạt động dạy học ở công đoạn cuối vẫn là khâu đánh giá, thẩm định. Trong tình hình hiện nay, việc đưa ra một loại hình đánh giá từ bên ngoài (external assessment) về năng lực thông thạo ngôn ngữ tiếng Việt như một ngoại ngữ là ý tưởng mang tính thời sự. Xây dựng và thực hiện ý tưởng này, như nhiều ngôn ngữ đã có, như TOEFL của Nha Khảo Thí Hoa Kỳ (ETS), hay IELTS của Hội Đồng Anh, hoặc các hình thức sát hạch năng lực thông thạo ngôn ngữ tiếng Nhật Bản, tiếng Indônêxia, tiếng Thái, đều do các đơn vị tổ chức trong nước làm. Đưa ra một khung chuẩn, và xây dựng nên “ngân hàng đề thi” hoạt động như một đơn vị đánh giá độc lập, với sự quy tụ của nhiều chuyên gia trong và ngoài nước, có thể là một đầu tư “siêu lợi nhuận”, xét về mặt học thuật, văn hoá lẫn kinh tế khi tiếng Việt đang được ngày càng nhiều người theo học. Đánh giá mức độ thuần thục ở giai đoạn nào, và phân đoạn, xây dựng quy trình đánh giá ra sao, và lồng ghép chuẩn này vào các chương trình đào tạo hiện hành như thế nào còn là ngõ vắng kêu gọi sự tham gia, tiếp sức, đồng thuận từ các nhà chuyên môn ở nhiều địa hạt tương ứng.

5. Kết luận

Tình hình học tập và giảng dạy tiếng Việt ở hải ngoại, nói chung, có những đặc trưng biểu minh cho chính sách và thái độ xã hội đối với việc sử dụng tiếng Việt cũng như động cơ học tập và thái độ cá nhân của người học đối với ngôn ngữ đích. Hỗ trợ cho những chương trình giảng dạy tiếng Việt cần nghiên cứu kỹ những đặc trưng này để tạo ra thời cơ mới cho tiếng Việt, để tiếng Việt được lan toả ra khỏi biên giới tổ quốc mình. Nhìn lại chính sách giáo dục ngôn ngữ ngoài tiếng Anh (LOTE) của Ôttrâyli-a cũng có thể đặt lại vai trò giáo dục ngoại ngữ của chúng ta

đối với các ngôn ngữ thế giới và khu vực. Để kết luận, xin dẫn lại lời đề xuất đã hơn mười năm qua của Cố Giáo sư Hoàng Tuệ (1996) khi bàn về “Ngôn ngữ dân tộc, ngôn ngữ quốc gia, ngôn ngữ thế giới”, đã nói: “Ngày nay đang diễn ra nhiều thay đổi, nhưng thiết nghĩ trạng thái song ngữ thành thạo, cân bằng tiếng Việt và ngôn ngữ thế giới, vẫn rất cần đối với Việt Nam; để qua tiếp xúc ngôn ngữ, phát triển văn hoá, và qua tiếp xúc văn hoá, phát triển tiếng Việt. Đó là mục đích chính, lâu dài của sự nâng cao vai trò các ngôn ngữ thế giới trong nền giáo dục Việt Nam”/.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Thai, D. B. (2001). Surveying Vietnamese as a Foreign Language in Japan: Constructing an Appropriate Curriculum for a Vietnamese Study Program. *NUCB Journal of Language, Culture, and Communication*, Vol. 3, N. 1, 2001. Nagoya: NUCBA.
2. (2004). On Establishing Vietnamese Language Proficiency for Speakers of Other Languages: Case Studying Involving Japanese and Australian Students. *Paper delivered at The 15th Biennial Conference of the Asian Studies Association of Australian*. Canberra.
3. Clyne, M.G. (1991). Australia's Language Policies: Are We Going Backwards? *Australian Review of Applied Linguistics*, Series S, N.8, tr. 3-22.
4. Djité, P.G. (1994). *From Language Policy to Language Planning*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia LTD.
5. Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
6. Laine, E.J. (1987). *The Filter Story: Incarnation of a Myth*. Sydney: AILA World Congress (Mimeo).
7. Lo Bianco, J. (1987). *National Policy on Languages*, tr. 120, 6. Canberra: AGPS.
8. Hoàng, T.C. (1998). Học tiếng Việt đang là thời thượng ở Nhật Bản. Trong *Viện TTKHXH, Việt Ngữ học ở nước ngoài*, tr. 119-27. Hà Nội: TTKHNVQG.
9. Moore, H. (1991). Enchantments and Displacements: Multiculturalism, Language, and Dawkins-speak. Trong *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Australian Perspective*. Australian Council of TESOL Associations: Occasional Paper N.1.
10. Phan, V. G. (2002). Nghiên cứu tiếng Việt trong các trường Cao đẳng, Đại học ở Úc: Thực tại và triển vọng. Trong *Các nhà Việt Nam học nước ngoài viết về Việt Nam*, Tập II, tr. 782-804. Hà Nội: NXB Thế Giới Mới.
11. Stanley, J.A., Ingram, D. & Chittick, G. (1990). *International Trade and Language Competence*. Canberra: AGPS.
12. Tyrer, D. (2002). Việc dạy và học của người Việt ở các trường tại bang Victoria. trong *Các nhà Việt Nam học nước ngoài viết về Việt Nam*, Tập II, tr. 782-804. Hà Nội: NXB Thế Giới Mới.
13. Hoàng, T. (1996) Ngôn ngữ dân tộc, Ngôn ngữ quốc gia, Ngôn ngữ thế giới. Trong *Ngôn ngữ và đời sống xã hội văn hóa*, tr. 42-51. Hà Nội: NXB Giáo dục.
14. Wylie, E. (2004). *An Overview of The International Second Language Proficiency Ratings (ISLPR)*. Griffith University: Center for Applied Linguistics and Languages.