Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Ngoại Ngữ 28 (2012) 168-178

Quốc tế học trong mối quan hệ với giáo dục ngoại ngữ: cơ sở lý thuyết, phạm vi và phương pháp nghiên cứu

Lê Văn Canh*

Phòng Hợp tác Quốc tế, Trường Đại học Ngoại ngữ,
Đại học Quốc gia Hà Nội, Đường Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài : 14 tháng 3 năm 2012, Nhận đăng : 13 tháng 8 năm 2012

Tóm tắt. Tuy quốc tế học từ lâu đã là một ngành khoa học nhưng việc đưa quốc tế học vào chương trình giáo dục ngoại ngữ vẫn còn là một vấn đề còn rất mới mẻ cả trên thế giới và trong nước. Bài viết này trình bày quan điểm của tác giả về sự cần thiết đưa nội dung quốc tế học vào chương trình giáo dục ngoại ngữ bậc Cử nhân của các trường đại học chuyên ngữ ở nước ta. Bài viết bắt đầu bằng việc trình bày những tác động của trào lưu toàn cầu trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ để nêu lên sự cần thiết phải có những thay đổi trong chương trình giáo dục ngoại ngữ. Phần tiếp theo là những gợi ý về phương pháp tiếp cận nội dung quan hệ quốc tế trong mối quan hệ với chương trình Cử nhân ngành ngoại ngữ của các trường đại học chuyên ngữ. Cuối cùng là những đề xuất về phương pháp nghiên cứu quốc tế học trong các trường đại học chuyên ngữ.

Từ khóa: quốc tế học, giáo dục ngoại ngữ, phương pháp nghiên cứu, quốc tế hóa.

Dẫn nhập

Xu thế toàn cầu hóa đã và đang đặt ra những thách thức mới cho giáo dục ngoại ngữ, đòi hỏi những thay đổi căn bản về nội dung và phương pháp giáo dục ngoại ngữ. Sự xuất hiện của cụm từ "giáo dục ngoại ngữ" hay "giáo dục ngôn ngữ thứ hai" (second language education) trong lĩnh vực ngôn ngữ học ứng dụng để thay thế cho cụm từ "dạy ngoại ngữ" đã hàm chứa sự thay đổi đó. Mục tiêu của giáo dục ngoại ngữ trong thế kỷ 21 không chỉ dừng lại ở việc trang bị cho người học những kỹ năng giao tiếp bằng ngoại ngữ hay kiến thức ngôn ngữ của ngoại ngữ đang học như ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng mà còn phải giúp người học có kỹ năng và những năng lực cần thiết để có thể sử dụng ngoại ngữ hữu hiệu để tham gia các quá trình quốc tế hóa. Trong bối cảnh đó, việc thay đổi nội dung và phương pháp của các chương trình giáo dục ngoại ngữ bậc Cử nhân là cần thiết. Một trong những thay đổi đó là lấy kiến thức các môn học làm nội dung của chương trình giáo dục ngoại ngữ. Bài viết này trình bày quan điểm về việc lồng ghép nội dung quốc tế học vào chương trình giáo dục ngoại ngữ.

* ĐT: +84-913 563 126
E-mail: levancanhvnu@gmail.com

1. Tại sao cần đưa nội dung quốc tế học vào chương trình giáo dục ngoại ngữ?

Ngoại ngữ là một môn học hoặc một ngành học trong hệ thống giáo dục quốc gia, do vậy giáo dục ngoại ngữ tất yếu là một bộ phận của nền giáo dục quốc gia. Giáo dục ngoại ngữ có trách nhiệm thực hiện và đóng góp cho việc thực hiện chức năng cơ bản của bất cứ hệ thống giáo dục quốc gia nào trong thế kỷ 21 tạo ra nguồn nhân lực có ý thức về bản sắc dân tộc mình và những kỹ năng cần thiết để hội nhập quốc tế. Tuy nhiên, việc dạy ngoại ngữ hiện nay ở nước ta vẫn chịu ảnh hưởng của các mục tiêu dạy ngoại ngữ từ thế kỷ 19 là tách rời mục tiêu dạy ngoại ngữ với các mục tiêu giáo dục chung. Nói cách khác, chương trình giảng dạy ngoại ngữ ở nước ta, kể cả chương trình dạy ngoại ngữ ở bậc Cử nhân vẫn lấy việc trang bị kỹ năng giao tiếp làm mục tiêu chủ yếu và duy nhất.

Từ giữa thế kỷ 20, hai trào lưu triết học có ảnh hưởng sâu sắc đến việc xác định mục tiêu giáo dục nói chung và giáo dục ngoại ngữ nói riêng là: trào lưu hậu hiện đại (post-modernism) và trào lưu hậu chủ nghĩa thực dân (post-colonialism). Chủ nghĩa hậu hiện đại trong giáo dục đòi hỏi phải xác định lại mục tiêu giáo dục là tạo cho người học cơ hội để phát triển những năng lực tư duy trước những thách thức mới để cải tạo xã hội chứ không thể dừng lại ở mục tiêu đào tạo những con người công cụ, kỹ thuật có khả năng thích nghi với các hình thái xã hội và phương thức sản xuất hiện có. Trào lưu hậu chủ nghĩa thực dân với sự khởi đầu của mô hình phương pháp sư phạm phản biện (critical pedagogy) do Paulo Freire, nhà giáo dục nổi tiếng của Bra-xin đòi hỏi phải có những phương pháp phân tích phản biện trong giáo dục ngoại ngữ và chính sách ngôn ngữ. Trong bối cảnh đó, các học giả và các nhà ngôn ngữ học ứng dụng trên thế giới đã khẳng định việc dạy ngoại ngữ không mang tính trung lập về chính trị và tư tưởng hệ (Tollefson, 2002) [1]. Những vấn đề như xung đột văn hóa và đa dạng ngôn ngữ, hay chủ nghĩa đế quốc về ngôn ngữ (linguistic imperialism), chủ nghĩa đế quốc về văn hóa (cultural imperialism), vấn đề bản sắc dân tộc trong một thế giới đa văn hóa, mối quan hệ giữa chính sách giáo dục ngoại ngữ với phát triển kinh tế đã được đặt ra một cách nghiêm túc đối với các nhà giáo dục ngoại ngữ. Ngoài ra, giáo dục ngoại ngữ cũng được coi là cầu nối để người học có thể tiếp cận nguồn tri thức về các ngành học khác mà không thể tiếp cận bằng tiếng mẹ đẻ được. Jacob và Farrell (2001) [2] nêu lên những thay đổi lớn trong giáo dục ngoại ngữ của thế kỷ 21. Một trong những thay đổi lớn đó là sự tích hợp chương trình (curriculum integration) theo đó các nội dung khoa học, xã hội, chính trị, kinh tế, triết học, v.v. được tích hợp hay lồng ghép vào chương trình dạy và học ngoại ngữ. Ý kiến này cũng hoàn toàn trùng khớp với những nguyên lý của phương pháp sư phạm phản biện (critical pedagogy) coi giáo dục nói chung và giáo dục ngoại ngữ nói riêng là quá trình khuyến khích người học tích cực tham gia vào việc làm thay đổi chính họ và cuộc sống xung quanh (Crookes & Lehner, 1998 [3]; Vandrick, 1999 [4]) .

Đề án nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân đến năm 2020 của Việt Nam đặt ra mục tiêu là phải coi năng lực sử dụng ngoại ngữ là một trong những thế manh của người Việt Nam. Để năng lực ngoại ngữ thực sự là một thế mạnh của người Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hóa thì năng lực đó không thể chỉ dừng lại ở những kỹ năng thực hành giao tiếp thông thường hoặc đạt kết quả cao trong các kỳ thi năng lực ngoại ngữ quốc tế. Ngoài yêu cầu về kỹ năng thực hành, việc dạy ngoại ngữ phải làm sao giúp người họ

có những hiểu biết sâu sắc và đa chiều về những vấn đề mang tính toàn cầu, cũng như các vấn đề của các quốc gia mà họ quan tâm, từ đó tự xây dựng cho họ một cách nghĩ mới, cách nhìn mới về những vấn đề đó.

Nhận thức mới về vai trò của ngoại ngữ đã tạo ra ý nghĩa mới cho việc dạy ngoại ngữ và do vậy mục đích và nội dung của dạyngoại ngữ được xác định lại. Thuật ngữ 'giáo dục ngoại ngữ' ra đời trong bối cảnh này thay vì thuật ngữ "dạy ngoại ngữ" truyền thống. Sự khác nhau trong nội hàm của hai thuật ngữ trên là 'giáo dục ngoại ngữ' có mục đích về xã hội và chính trị. Phillipson (1998 dẫn theo Pennycook, 1995) [5: 39] chỉ ra những hạn chế của việc dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ như sau: "Việc đào tạo nghiệp cụ cho những người làm công tác giảng dạy tiếng Anh tập trung vào những nội dung như ngôn ngữ học, tâm lý học và giáo dục theo một nghĩa hẹp. Người ta ít quan tâm đến các ngành học như quan hệ quốc tế, nghiên cứu phát triển, các lý thuyết văn hóa."

Tài liệu "*Chuẩn của học ngoại ngữ: Chuẩn bị cho thế kỷ 21*" (Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (NSFLEP, 1996) của Hoa Kỳ thay thế mục đích kỹ năng: nói, nghe, đọc, viết bằng năm mục tiêu mới là: giao tiếp, văn hóa, kết nối, so sánh và cộng đồng (communication, cultures, connections, comparisons and communities). Như vậy, ngoại ngữ không còn là mục đích mà là phương tiện để đạt mục đích (a means to an end). Mục đích học ngoại ngữ để sử dụng ngoại ngữ như ' một phương tiện để đạt mục đích' không phải là mới lạ mà đã được đặt ra từ thế kỷ 18, 19 cho các chương trình học các ngôn ngữ cổ điển như tiếng Hy Lạp, Sanckrit, Ả-rập, v.v. với mục tiêu học ngoại ngữ để tiếp cận các kinh thư mà thông thường là các tác phẩm văn học. Ngày nay, mục đích này được mở rộng sang việc sử dụng ngoại ngữ để nghiên cứu các vấn đề văn hóa, xã hội với trọng tâm là các ngành học như nhân học và nhân học văn hóa, xã hội học, kinh tế học, lịch sử, v.v. (Byram, 2008) [6]. Nói cách khác, yêu cầu đặt ra cho giáo dục ngoại ngữ là phải quan tâm đến các mục đích chính trị và xã hội mà cụ thể là phải phát triển cho người học có hiểu biết mang tính phản biện (critical understanding) về các dân tộc khác, về dân tộc mình và bản thân mình cũng như cách giao tiếp giữa các cá nhân và giữa các nhóm người với nhau trong một môi trường chính trị nhất định. Chỉ với mục đích như vậy, giáo dục ngoại ngữ mới thực sự trở thành một ngành học trong trường đại học (Brumfit và các cộng sự, 2004 dẫn theo Byram, 2008) [6]. Kenyon, Farr, Mitchell và Armengol (2000: 5) [7] cho rằng mục tiêu của giáo dục ngoại ngữ ở Hoa Kỳ phải hướng tới giúp người học phát triển kỹ năng giao tiếp với các dân tộc khác, tôn trọng các nền văn hóa khác đồng thời biết "ý thức đầy đủ hơn về bản thân mình". Giáo dục ngoại ngữ cũng phải chú ý giúp cá nhân người học tiếp cận được "các lĩnh vực tri thức" và "tham gia một cách toàn diện hơn vào cộng đồng và thị trường toàn cầu". Để đạt được mục tiêu đó, giáo dục ngoại ngữ không thể chỉ chú trọng vào các kỹ năng giao tiếp bằng ngoại ngữ một cách thuần túy.

Lantolf và Sunderman (2001) [8] khẳng định quan hệ quốc tế và các vấn đề quốc phòng luôn là lý do để dạy và học ngoại ngữ trong thế kỷ 20. Ngay sau chiến tranh thế giới thứ hai Carter (1942) [9] đã đề xuất việc dạy và học ngoại ngữ ở Hoa Kỳ phải đặt trọng tâm vào quan hệ giữa châu Âu với Hoa Kỳ. Byram (2008) [6] cho rằng trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay, những người dạy ngoại ngữ cần suy nghĩ tìm cách dạy ngoại ngữ không chỉ đơn thuần là phát triển các kỹ năng thực hành sử

dụng ngoại ngữ mà còn phải tạo ra cho người học ý nghĩa của cuộc sống trong một thời gian và không gian cụ thể, trong một quốc gia cụ thể vì ngôn ngữ và bản sắc là hai mặt gắn bó hữu cơ với nhau. Byram (2008: 2) [6] khẳng định giáo dục ngoại ngữ chính là giáo dục để phát triển ý thức công dân liên văn hóa (intercultural citizenship).

Trong xu thế toàn cầu hóa, quốc tế hóa (internationalization) đã trở thành một trong những mục tiêu cơ bản của tất cả các hệ thống giáo dục tiên tiến. Vì vậy, giáo dục toàn cầu đã trở thành một đường hướng mới trong giáo dục ngoại ngữ. Giáo dục toàn cầu được định nghĩa là "nền giáo dục nhằm phát triển tri thức, thái độ và kỹ năng cần thiết để sống có trách nhiệm trong một thế giới đa văn hóa và phụ thuộc lẫn nhau" (Fisher & Hicks, 1985:8) [10]. Cates (1990) [11]cụ thể hóa những kiến thức, thái độ và kỹ năng mà nền giáo dục toàn cầu cần phát triển cho người học như sau:

- Kiến thức về những vấn đề của nhân loại là mục tiêu trước tiên. Nếu chúng ta muốn học sinh cống hiến vì một thế giới tốt đẹp hơn thì họ phải có kiến thức về bản chất của những vấn đề của nhân loại, nguyên nhân của những vấn đề đó và các giải pháp có thể.

- Kỹ năng gồm các kỹ năng giao tiếp, tư duy phản biện và tư duy sáng tạo, hợp tác để giải quyết vấn đề, biết đưa ra những giải pháp phi bạo lực, biết đưa ra những quyết định có nguyên tắc và đánh giá vấn đề từ những quan điểm khác nhau. Người học cần phải có những kỹ năng đó để giải quyết các vấn đề của nhân loại và đó là mục tiêu thứ hai.

- Thái độ toàn cầu là có ý thức ở tầm toàn cầu, có khát vọng khám phá, có thái độ tôn trọng các nền văn hóa khác, tôn trọng sự đa dạng, nỗ lực phấn đấu cho công lý và có sự đồng cảm với người khác. Đó là mục tiêu thứ ba.

- Mục tiêu cuối cùng của giáo dục toàn cầu là biết hành động, tức là tích cực tham gia cùng với cộng đồng quốc gia và quốc tế để giải quyết các vấn đề của nhân loại.

Vậy những mục tiêu trên đây của giáo dục toàn cầu có liên quan gì đến giáo dục ngoại ngữ? Do hạn chế về độ dài của bài báo, dưới đây tôi xin trích ý kiến của một số học giả nổi tiếng trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ.

Rivers (1968) [12] cho rằng mục tiêu học ngoại ngữ phải vượt ra ngoài phạm vi nắm vững kiến thức về ngoại ngữ đang học để hình thành và không ngừng bồi dưỡng ý thức về những vấn đề quốc tế: "Tốt nhất là hãy tự hỏi chính bản thân chúng ta liệu có thể cho rằng những hiểu biết mang tính quốc tế, chứ chưa nói đến vấn đề hòa bình thế giới, có thể vun đắp được qua hoạt động dạy ngoại ngữ không. Việc học hành cần mẫn vốn từ vựng của ngoại ngữ, miệt mài ghi chép và nhắc đi nhắc lại những động từ bất quy tắc, cố gắng giải mã nội dung các bài đọc bằng tiếng nước ngoài khó có thể được coi là những công cụ hữu hiệu cho việc phát triển sự hiểu biết tầm quốc tế và thiện chí." (tr. 262)

Brown (1990) [13] trong tham luận tại Hội thảo về tiếng Anh tại Sanfrancisco (Hoa Kỳ) nêu rõ sứ mệnh của giáo dục ngoại ngữ là chuẩn bị cho người học bước vào tương lai với một ý thức trách nhiệm về tương lai của nhân loại để đóng góp cho việc xây dựng một thế giới hòa bình và một cuộc sống tốt đẹp hơn trên hành tinh chúng ta. Ông khẳng định rằng: "Những vấn đề toàn cầu, hòa bình và môi trường tác động đến mỗi con người trên trái đất. Những vấn đề đó là nội dung cho việc dạy tiếng Anh một cách nhân bản trong thập kỷ 1990. Chúng ta với tư cách là những giáo viên có một

sự mệnh, một sứ mệnh giúp đỡ mọi người trên hành tinh này giao tiếp với nhau để ngăn chặn những thảm họa toàn cầu phía trước. Thập kỷ 1990 nằm trong tay các bạn."

Chia sẻ quan điểm trên, Maley (1992) [14] phê phán nội dung trong các giáo trình dạy ngoại ngữ thường tách rời các vấn đề do thực tiễn cuộc sống đặt ra : "Những vấn đề toàn cầu là có thực: việc phá các rừng mưa nhiệt đới, tầng ô-zôn đang mỏng dần đi, mưa a-xít, chất thải hạt nhân, sự gia tăng dân số, sự lan truyền của dịch bệnh AIDS, thảm họa sinh thái và xung đột vũ trang ở Ethiopia và Somalia, và còn nhiều vấn đề khác nữa. Những vấn đề này liên quan gì đến dạy tiếng Anh? Dạy tiếng Anh đã bị hạn chế bởi ba vấn đề kinh niên: sự khác biệt lớn giữa các hoạt động trong lớp học với thực tế ngoài đời; sự tách biệt dạy tiếng Anh ra khỏi các nội dung của giáo dục phổ thông; và sự thiếu vắng các nội dung chuyên ngành. Những vấn đề này chỉ có thể được giải quyết phần nào nếu lấy các vấn đề toàn cầu làm nội dung cốt lõi của dạy tiếng Anh." (tr. 73)

Tóm lại, giáo dục ngoại ngữ là một bộ phận của ngôn ngữ học ứng dụng mà ngôn ngữ học ứng dụng lại là một ngành khoa học ứng dụng (applied sciences). Sứ mệnh của khoa học ứng dụng theo Marx là góp phần cải tạo thế giới chứ không chỉ dừng lại ở việc hiểu thế giới. Một lẽ đương nhiên là muốn có khả năng cải tạo thế giới cần phải có những kiến thức về các vấn đề văn hóa, kinh tế, chính trị và xã hội của thế giới mà ta đang sống. Nếu chương trình giáo dục ngoại ngữ của một trường đại học chuyên ngữ mà chỉ tập trung vào phát triển kỹ năng giao tiếp bằng ngoại ngữ và kiến thức ngôn ngữ như ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng thuần túy thì giáo dục ngoại ngữ chỉ có mục đích công cụ và không khác gì chương trình dạy ngoại ngữ ở các trường đại học không chuyên ngữ hay các trung tâm ngoại ngữ tư thục. Mục đích công cụ không đủ để giáo dục ngoại ngữ xứng đáng là một ngành học ở bậc đại học (university discipline). Có thể nói việc sử dụng các nội dung quốc tế học như quan hệ quốc tế, xã hội học, hay các ngành học xã hội (social studies) làm nội dung của các chương trình giáo dục ngoại ngữ đang trở thành một trào lưu. Vì vậy hầu hết các trường đại học ngoại ngữ trên thế giới đều lấy tên là *University of Foreign Studies* thay cho tên gọi *University of Foreign Languages*. Ví dụ, Tokyo University of Foreign Studies hay Osaka University School of Foreign Studies (Nhật Bản), Hankuk University of Foreign Studies (Hàn Quốc), Beijing Foreign Studies University (Trung Quốc).

Một khi nội dung quốc tế học được đưa lồng ghép vào chương trình giáo dục ngoại ngữ, người học không những có thêm động lực học tập mà họ còn được trang bị những kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết để hòa nhập vào xu thế toàn cầu hóa và trở thành những công dân toàn cầu. Những nội dung quốc tế học cũng giúp người học hình thành và phát triển được năng lực tư duy nhất là tư duy phản biện (critical thinking) - một trong những phẩm chất trí tuệ cần thiết của thế kỷ 21. Đưa thêm khối kiến thức quốc tế học vào chương trình đào tạo cũng sẽ mở ra nhiều cơ hội cho hoạt động hợp tác quốc tế nhất là hoạt động trao đổi học giả và sinh viên của nhà trường. Thực tế cho thấy sinh viên nước ngoài không đến Việt Nam để học tiếng nước ngoài vì nếu chỉ học tiếng nước ngoài họ sẽ chọn chính quốc sử dụng ngôn ngữ đó để đến học chứ không phải Việt Nam.

2. Đưa nội dung quốc tế học vào chương trình giáo dục ngoại ngữ như thế nào?

Quốc tế học là một lĩnh vực liên ngành (interdisciplinary) bao hàm nhiều chuyên ngành khác nhau. Quốc tế học vừa là nội dung giáo dục vừa là một ngành khoa học có mục tiêu, lý thuyết và phương pháp nghiên cứu riêng. Cả hai khía cạnh này sẽ được bàn đến dưới đây trong bối cảnh giáo dục ngoại ngữ ở các trường đại học chuyên ngữ của Việt Nam. Do vậy, các chương trình dạy ngoại ngữ khác không nằm trong phạm vi bàn luận của bài viết này.

Để đưa nội dung quốc tế học vào chương trình Cử nhân ngoại ngữ, cách làm thuận tiện nhất và thực tế nhất là lấy nội dung quốc tế học làm nội dung của chương trình giáo dục ngoại ngữ theo nguyên lý của đường hướng dạy ngoại ngữ lấy nội dung các môn học khác làm cơ sở (content-based approach) đang phổ biến ở Hoa Kỳ (Brinton, Snow, Wesche, 2003) [15] hay đường hướng lồng ghép các nội dung chuyên ngành với ngoại ngữ (Content and Language Integrated Learning) đang được thực hiện rộng rãi ở châu Âu. Như vậy cần có sự điều chỉnh lại chương trình để sắp xếp chương trình theo các nội dung quốc tế học và những kỹ năng ngôn ngữ cụ thể chứ không theo cách tổ chức chương trình theo dạng thức ngôn ngữ, chức năng, tình huống hay kỹ năng ngôn ngữ như cách làm truyền thống. Tùy theo nhu cầu và năng lực của nguồn nhân lực hiện có, các trường có thể lựa chọn những nội dung quốc tế học phù hợp để đưa vào chương trình. Những nội dung này sẽ được bàn đến trong phần tiếp theo của bài viết này. Với việc áp dụng đường hướng này, năng lực giao tiếp được phát triển trong suốt quá trình học về các chủ đề cụ thể như xã hội, văn hóa, lịch sử, hệ thống chính trị, chính sách đối ngoại hay chính sách kinh tế. Các nghiên cứu gần đây đã chỉ ra rằng lồng ghép nội dung chuyên ngành vào chương trình giáo dục ngoại ngữ là con đường chuẩn bị cho thế hệ trẻ tham gia môi trường làm việc và học tập quốc tế hóa một cách có hiệu quả. Lấy nội dung chuyên ngành (content) làm nội dung học ngoại ngữ và lấy ngoại ngữ làm phương tiện để học nội dung chuyên ngành sẽ giúp người học vừa phát triển được các kỹ năng giao tiếp bằng ngoại ngữ vừa phát triển được các kỹ năng sử dụng ngoại ngữ vào các mục đích học tập (academic skills), tức là làm cho việc học ngoại ngữ thực sự có ý nghĩa đối với người học. Nếu người ta học ngoại ngữ thông qua việc sử dụng ngoại ngữ thì việc học ngoại ngữ thông qua việc học nội dung các môn học khác sẽ hiệu quả hơn nhiều so với việc học ngoại ngữ như một môn học riêng biệt. Đường hướng này cũng làm tăng thêm động lực học tập cho những người học ngoại ngữ chính quy (Lasagabaster, 2008) [16]. Điều này lại đặt ra một yêu cầu nữa là nội dung quốc tế học cần có cả nội dung Việt Nam học, coi nội dung Việt Nam học là một bộ phận của khối kiến thức quốc tế học.

Thực tế hiện nay các trường đã có môn '*Đất nước học*' trong chương trình đào tạo. Tuy nhiên, nội dung môn học này vẫn tập trung vào việc truyền tải những nội dung mang tính giới thiệu như các sự kiện lịch sử, hay các dữ kiện (facts) về dân số, địa lý. Nếu có nội dung văn hóa, thì thường là những nội dung văn hóa liên quan đến đời sống sinh hoạt hàng ngày được trình bày dưới dạng những khuôn mẫu (stereotypes) theo quan điểm *tĩnh* về văn hóa. Do vậy chúng ta cần thay thế những nội dung mà người học có thể truy cập được trên mạng internet bằng những vấn đề văn hóa, xã hội, kinh tế, chính trị của các quốc gia trong bối cảnh toàn cầu hóa. Những vấn đề đó cần được giới thiệu và nghiên cứu theo trào lưu 'hậu hiện đại' và các lý thuyết 'phản biện xã hội' (critical social theories). Một khi môn học này được

giảng dạy và học tập bằng ngoại ngữ thì chương trình giáo dục ngoại ngữ vừa có nội dung cụ thể vừa phát triển được những kỹ năng cốt lõi cho người học trong thế kỷ 21 như tư duy phản biện và kỹ năng nêu vấn đề và giải quyết vấn đề.

Song song với việc lồng ghép nội dung quốc tế học vào chương trình giáo dục ngoại ngữ, các trường cũng cần coi trọng quốc tế học với tư cách là một ngành khoa học. So với các trường đại học khoa học xã hội và nhân văn, các trường đại học ngoại ngữ có một lợi thế là khả năng sử dụng ngoại ngữ để tham khảo trực tiếp các nguồn tài liệu của nước ngoài mà không phụ thuộc vào tài liệu dịch. Vấn đề đặt ra là nhà trường cần có một chủ trương khuyến khích và tạo điều kiện để xây dựng một đội ngũ cán bộ nghiên cứu giỏi không những trong lĩnh vực ngôn ngữ, ngôn ngữ học ứng dụng mà còn cả trong lĩnh vực quốc tế học. Có được đội ngũ nghiên cứu như vậy, nhà trường không những sẽ đóng góp được nhiều hơn cho sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc mà còn làm tăng vị thế quốc gia và quốc tế của nhà trường thông qua các công trình nghiên cứu được công bố. Muốn đạt được mục tiêu đó đội ngũ cán bộ nghiên cứu cần trang bị cho mình kiến thức về phương pháp nghiên cứu cũng như các kỹ năng nghiên cứu phù hợp. Tôi xin đề xuất mấy điểm về đối tượng, phạm vi và phương pháp nghiên cứu quốc tế học trong các phần tiếp theo.

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu quốc tế học trong mối quan hệ với giáo dục ngoại ngữ

Quốc tế học là một lĩnh vực học thuật liên ngành và đa ngành không có giới hạn về phạm vi nghiên cứu. Tuy nhiên, mục đích của bài viết này là bàn về quốc tế học trong mối quan hệ với chương trình đào tạo Cử nhân ngoại ngữ và vì vậy tôi cho rằng cần giới hạn phạm vi nghiên cứu vào những vấn đề dưới đây:

(1) *Bản thể của người học (language learner identity).* Học ngoại ngữ là tiếp cận với một hoặc nhiều nền văn hóa khác, do vậy cần đặt ra vấn đề bản thể của người học ngoại ngữ và các yếu tố làm nên bản sắc đó; tác động của việc học ngoại ngữ đến bản thể người học, tính phức hệ và đa chiều của bản thể người học ngoại ngữ; ảnh hưởng của bản sắc đó đối với cách học ngoại ngữ và phong cách giao tiếp bằng ngoại ngữ đang được quan tâm ngày càng nhiều của giới nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng. Mục đích tối thượng của chương trình dạy ngoại ngữ là năng lực giao tiếp bằng ngoại ngữ. Để giao tiếp thành công, những người tham gia giao tiếp phải ý thức được những vấn đề liên quan đến bản thể (Holliday, Hyde & Kullman, 2004) [17]. Ví dụ, đối tượng tham gia giao tiếp thể hiện họ như thế nào với tư cách là một cá nhân văn hóa hay là thành viên của một nhóm văn hóa-xã hội. Hơn nữa, hoạt động học ngoại ngữ ngày nay được thừa nhận là một hoạt động xã hội nên chịu sự chi phối của ý thức về bản sắc văn hóa của người dạy và người học.

(2) *Giao tiếp liên văn hóa (intercultural communication).* Nghiên cứu giao tiếp liên văn hóa hiện nay không đặt trọng tâm vào việc nghiên cứu so sánh giữa văn hóa của người học với văn hóa của dân tộc sử dụng ngoại ngữ đang học, mặc dù vấn đề này vẫn tiếp tục được nghiên cứu. Hạn chế của nghiên cứu giao văn hóa (cross-cultural) bằng phương pháp so sánh như trên là những nghiên cứu đó một mặt dựa trên quan điểm không chính xác cho rằng văn hóa mang tính chất tĩnh, bất biến, mặt khác không thấy được tính phức hệ (complexities) của kỷ nguyên hậu chủ nghĩa thực dân và hậu hiện đại của thời đại toàn cầu hóa. Do vậy,

nghiên cứu giao văn hóa nhìn văn hóa một cách đơn giản và bỏ qua sự đa dạng văn hóa trong chính bản thân một nền văn hóa cụ thể và những thay đổi văn hóa do tác động của toàn cầu hóa (Kramsch, 2001) [18]. Từ thập kỷ 80 của thế kỷ XX, lĩnh vực giao tiếp liên văn hóa đã được mở rộng bao gồm các lĩnh vực như ngôn ngữ học xã hội và nhân học ngôn ngữ (linguistic anthropology). Những vấn đề nghiên cứu có thể là tác động về kinh tế và xã hội của giáo dục ngoại ngữ đối với người học, văn hóa doanh nghiệp, văn hóa đàm phán thương mại, ngôn ngữ dùng trong đàm phán thương mại, trong ngoại giao; giáo dục ngoại ngữ tác động thế nào đến bản sắc của cá nhân người học, các giá trị văn hóa, đạo đức của các dân tộc trong giáo dục ngoại ngữ; đức tin của học sinh và giáo viên đối với các khía cạnh của giáo dục ngoại ngữ; văn hóa học của người học và tác động của nó đối với phương pháp dạy và học ngoại ngữ; các vấn đề về nhân học ngôn ngữ như quan hệ giữa ngôn ngữ và tri nhận và ngôn ngữ học xã hội trong từng quốc gia và giữa các quốc gia. Đặc biệt khía cạnh tư tưởng hệ (ideology) của giao tiếp liên văn hóa (Holliday, 2011) [19] cần được quan tâm nghiên cứu đặc biệt.

(3) *Chính sách ngôn ngữ và việc thực hiện chính sách ngôn ngữ (language policies and planning)*. Chính sách dạy và học ngoại ngữ của các quốc gia; hiệu quả của việc thực hiện chính sách ngôn ngữ; thái độ đối với tiếng Anh với tư cách là ngôn ngữ toàn cầu; chính sách, phương pháp và hiệu quả của việc đào tạo giáo viên ngoại ngữ của các quốc gia.

(4) Các vấn đề về *chính sách giáo dục, quan hệ quốc tế, kinh tế, truyền bá văn hóa của các quốc gia.*

Về phạm vi nghiên cứu, có thể nghiên cứu các vấn đề trên của các quốc gia sở hữu ngôn ngữ đang được nhà trường giảng dạy hoặc các quốc gia khác. Tuy nhiên, tôi thấy cần có sự quan tâm nhiều hơn đến các vấn đề trên đây của các quốc gia trong khu vực Đông Nam Á vì những quốc gia này chắc chắn có nhiều ảnh hưởng đến Việt Nam do vị trí địa-chính trị của họ. Suy cho cùng, khu vực học là một bộ phận của quốc tế học. Ngoài ra, những vấn đề trên của Việt Nam cũng cần được quan tâm nghiên cứu để một mặt đóng góp cho sự phát triển các lĩnh vực trên đây của đất nước, đồng thời góp phần truyền bá những giá trị của Việt Nam ra khu vực và thế giới.

4. Phương pháp nghiên cứu quốc tế học

Như đã nói ở phần trên, Quốc tế học thuộc lĩnh vực khoa học xã hội và vừa mang tính liên ngành vừa mang tính đa ngành do vậy để nghiên cứu quốc tế học chúng ta đương nhiên phải sử dụng các phương pháp nghiên cứu của khoa học xã hội. Mặc dù phương pháp nghiên cứu của khoa học xã hội được chia thành các phương pháp nghiên cứu định lượng và các phương pháp nghiên cứu định tính, xu hướng chung hiện nay là sử dụng các phương pháp nghiên cứu định tính hoặc phương pháp nghiên cứu hỗn hợp kết hợp định tính với định lượng. Có rất nhiều phương pháp nghiên cứu được áp dụng vào nghiên cứu quốc tế học. Tuy nhiên, căn cứ vào điều kiện nghiên cứu và mục đích nghiên cứu quốc tế học trong mối quan hệ với giáo dục ngoại ngữ ở trường đại học, tôi xin đề xuất sử dụng những phương pháp nghiên cứu dưới đây.

(1) *Phương pháp lịch sử.* Những nội dung nghiên cứu thuộc lĩnh vực quốc tế học là một quá trình chuyển biến lịch sử, có nhiều điểm xuất phát. Việc nảy sinh và tồn tại các vấn đề thuộc quốc tế học là một hiện tượng lịch sử-xã

hội, cần phải nghiên cứu xem xét trong một không gian lịch sử nhất định và theo chiều dọc từ góc độ lịch sử.

(2) *Phương pháp nghiên cứu so sánh*. Các vấn đề thuộc quốc tế học đều là những vấn đề chung của mọi quốc gia. Tuy nhiên những vấn đề đó lại có những đặc điểm riêng biệt ở mỗi quốc gia và mỗi quốc gia cũng có những sách lược, chiến lược giải quyết, xử lý các vấn đề đó khác nhau. Mục đích của nghiên cứu so sánh là để đạt tới nhận thức chung về những nét tương đồng và khác biệt trong chính sách quốc gia đối với các vấn đề chung mang tính toàn cầu và nguyên nhân đưa đến những tương đồng và khác biệt trong các vấn đề đó.

(3) *Phương pháp nghiên cứu trường hợp riêng lẻ* (hay điển cứu – case study). Nghiên cứu trường hợp riêng lẻ (từng quốc gia riêng lẻ) để có được nhận thức sâu sắc về các vấn đề chung toàn cầu và những nét đặc thù riêng của từng quốc gia, để hiểu được các yếu tố văn hóa, xã hội, chính trị, kinh tế, trình độ phát triển, v.v. của từng quốc gia tác động như thế nào đối với chính sách của quốc gia trước những vấn đề chung mang tính toàn cầu. Đồng thời phương pháp này cũng có thể sử dụng để nghiên cứu những vấn đề mang đặc thù quốc gia.

(4) *Phương pháp nghiên cứu dân tộc học* (ethnography). Phương pháp nghiên cứu dân tộc học là một phương pháp nghiên cứu của ngành nhân học (anthropology) và được định nghĩa là "nghiên cứu miêu tả một văn hóa cụ thể" (Spradley & McCurdy, 1972) [20:3]. Mục đích của phương pháp này là nghiên cứu miêu tả sự hiểu biết, nhận thức chung của đối tượng nghiên cứu (quốc gia, nhóm người trong quốc gia đó) chi phối hành vi của họ trong bối cảnh của một quốc gia cụ thể, tức là miêu tả văn hóa của quốc gia hay nhóm người trong quốc gia đó. Lợi thế của phương pháp này là đem lại một bức tranh tổng thể và các yếu tố liên quan mật thiết với nhau về một văn hóa, tình huống văn hóa, hay sự kiện văn hóa cụ thể được nghiên cứu. Nó cho phép người nghiên cứu nắm được bản chất của vấn đề để đưa ra được những so sánh hay đối sánh giữa lời nói và việc làm, giữa chính sách và việc thực thi chính sách của đối tượng nghiên cứu trong một bối cảnh cụ thể hay trong các bối cảnh khác nhau, từ đó đưa ra những kết luận về bản chất thực tế đang diễn ra của vấn đề được nghiên cứu. Tuy nhiên, phương pháp này không dễ sử dụng trong điều kiện hiện nay của các trường vì nó đòi hỏi người nghiên cứu phải dành một thời gian dài với đối tượng nghiên cứu để có thể lấy được số liệu tin cậy.

(5) *Phương pháp phân tích yếu tố* (factor analysis). Bất luận phương pháp nghiên cứu được sử dụng là phương pháp lịch sử hay phương pháp nghiên cứu riêng lẻ từng quốc gia đều cần phải xem xét các yếu tố cấu thành chính sách, thái độ của từng quốc gia đối với các vấn đề nghiên cứu. Ví dụ các yếu tố văn hóa, kinh tế, chính trị, tôn giáo, giáo dục. Tuy nhiên cần lưu ý là phương pháp phân tích yếu tố không có nghĩa là phân tích tất cả các yếu tố cấu thành mà chỉ phân tích một cách tổng hợp những yếu tố có mối liên hệ với nhau để đưa ra được những kết luận mang tính tổng thể về chính sách, thái độ và nhận thức của từng quốc gia về các vấn đề được nghiên cứu. Vì vậy phương pháp phân tích yếu tố cũng có nhiều nét tương đồng với phương pháp phân tích hệ thống và phương pháp phân tích kết cấu chức năng.

Ngoài những phương pháp trên, tùy theo điều kiện và mục đích nghiên cứu cụ thể, người nghiên cứu có thể sử dụng các phương pháp khác ví dụ như phương pháp phân tích diễn ngôn phê phán (critical discourse analysis) hay

phương pháp phân tích tư liệu (document analysis), v.v.

Về cấp độ phân tích (levels of analysis) có nhiều cấp độ, song ba cấp độ dưới đây là phổ biến:

(1) *Phân tích cấp độ hệ thống*. Cấp độ này phân tích các vấn đề theo phạm vi toàn cầu.

(2) *Phân tích cấp độ quốc gia*. Cấp độ này phân tích những đặc điểm của từng quốc gia riêng lẻ và tác động hay ảnh hưởng của những đặc điểm đó đến hành vi, hay cách tiếp cận các vấn đề mang tính toàn cầu của quốc gia (chính sách quốc gia).

(3) *Phân tích cấp độ cá nhân*, tức là quan tâm đến ý kiến, thái độ, hành vi của cá nhân, nhóm người hay cả dân tộc của một quốc gia.

Kết luận

Mục tiêu giáo dục ngoại ngữ của thế giới trong vài thập kỷ gần đây đã được mở rộng vượt ra ngoài phạm vi của các kỹ năng ngôn ngữ. Đưa nội dung của các ngành học khác vào chương trình dạy ngoại ngữ để ngoại ngữ vừa là mục đích vừa là phương tiện đang trở thành một trào lưu chung. Trong điều kiện của Việt Nam, đưa các nội dung liên quan đến các vấn đề của quốc tế học vào chương trình ngoại ngữ và đầu tư nghiên cứu nhiều hơn lĩnh vực quốc tế học để vừa nâng cao chất lượng giáo dục vừa khẳng định vị thế của giáo dục ngoại ngữ với tư cách là một ngành học ở cấp đại học là một chủ trương đúng đắn và kịp thời. Tuy nhiên, quan hệ giữa quốc tế học và giáo dục ngoại ngữ là một lĩnh vực hoàn toàn mới, chưa hề được chú ý ở nước ta và do vậy chúng ta chưa có nhiều kinh nghiệm. Bài viết này trình bày vấn đề theo quan điểm cá nhân của tác giả và có thể có phần phiến diện. Nếu bài viết đưa ra được những gợi ý để tranh luận hướng tới việc xây dựng một quan điểm và phương pháp thống nhất trong việc đưa nội dung quốc tế học vào chương trình giáo dục ngoại ngữ bậc Cử nhân thì đấy chính là thành công của bài viết.

Tài liệu tham khảo

[1] Tollefson, J. M., (Ed.). *Language policies in education: Critical isues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.

[2] Jacob, G. M., & Farrell, T. S. C. Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ, 5*(1). tesl-ej.org/ej17/a1.html, 2001.

[3] Crookes, G., & Lehner, A. Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly, 32*, 319-328, 1998.

[4] Vandrick, S. Who's afraid of critical and feminist pedagogies? *TESOL Matters, 9*(1), 9, 1999.

[5] Pennycook, A., Critical pedagogy and second language education. *System 18*(3), 303-314, 1990.

[6] Byram, M., *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Esays and reflections*. New York: Multilingual Matters, 2008.

[7] Kenyon, D. M., Farr, B., Mitchell, J., & Armengol, R., *Framework for the 2003 foreign language national assessment of educational progress.Pre-publication edition*. Center for Applied Linguistics: the American Council on the Teaching of Foreign Languages and the American Institutes for Research, 2000.

[8] Lantolf, J. P., & Sunderman, G., The struggle for a place in the sun: Rationalizing foreign language study in the twentieth century. *The Modern Language Journal, 85*(1), 5-25, 2001.

[9] Carter, B. G., Foreign languages and some objectives of the liberal arts college. *The Modern Language Journal, 26*, 424-430, 1942.

[10] Fisher, S., & Hicks, D., *World studies 8-13: A teacher's handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd, 1985.

[11] Cates, K. A., Teaching for a better world: Global issues in language education. *The Language Teacher, 14*, 3-5, 1990.

[12] Rivers, W., *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

[13] Brown, H. D., *On tract to century 21*. Plenary talk at TESOL '90. San Francisco, 1990.

[14] Maley, A., Global isues in ELT. *Practical English Teaching 13*(2), 1992.

[15] Brinton, D.M., Snow, M. A., & Wesche, M. B., *Content-based second language instruction: Michgan classic edition*. Annn Arbor, MI: University of Michigan Press, 2003.

[16] Lasagabaster, D., Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal, 1*, 31-42, 2008.

[17] Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J., *Intercultural communivcation. An advanced resource book*. London: Routledge, 2004.

[18] Kramsch, C., Intercultural communication. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), The *Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 201-206, 2001.

[19] Holliday, A., *Intercultural communication and ideology*. London: Sage, 2011.

[20] Spradley, J., & McCurdy, D., *The cultural experience: Ethnography in a complex society*. Chicago: Science Research Associates, 1972.

International Studies in Relation to Foreign Language Education: Theoretical Background, Scope and Research Methods

Lê Văn Canh

International Co-operation Office,VNU University of Languages and International Studies, Hanoi, Phạm Văn Đồng street, Cầu Giấy, Hanoi, Vietnam

Although international studies has been established as a field of study for long, the integration of this area into foreign language education curriculum remains open to further discussion both domestically and internationally. This paper argues for the need to integrate international studies inputs into the university undergraduate curriculum for foreign language majors in Vietnam.The paper first discusses the influence of the global movement on foreign language education in an attempt to highlight the expected curricular changes. This is followed by the suggestions for how international studies can be integrated into the foreign-language-as-the-major-curriculum for university undergraduates. Finally, methodological recommendations for international studies research are made.

Keywords: international studies, foreign language education, research methods, internationalization.