

SỬ DỤNG TIẾNG ANH LÀM NGÔN NGỮ ĐỂ GIẢNG DẠY (EMI) TRONG BỐI CẢNH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CHÂU Á: THÁCH THỨC VÀ ĐỀ XUẤT CHO VIỆT NAM

ĐỖ LAN PHƯƠNG

Khoa Ngoại ngữ, Đại học Bách khoa Hà Nội

Nhận bài ngày 10/4/2026. Sửa chữa xong 28/5/2026. Duyệt đăng 30/5/2026.

Abstract

The use of English as a medium of instruction (EMI) has become a growing global trend together with the globalization and internationalization of higher education (HE) in all educational settings. Recently, many HE institutions in Asia have offered EMI undergraduate programs to attract both domestic and foreign students despite rising concerns about lecturers' and students' insufficient English proficiency. This paper aims to investigate the status quo and challenges in using English as a medium of instruction in HE in Asia and propose some solutions to overcome those challenges in EMI teaching and learning at HE institutions in Vietnam.

Keywords: Challenges, English as a medium of instruction (EMI), higher education, language policy, translanguaging.

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, khi toàn cầu hóa và quốc tế hóa giáo dục đã trở thành một xu hướng tất yếu của các cơ sở giáo dục ở tất cả cấp bậc và trình độ đào tạo trên toàn cầu, Việt Nam cũng không thể nằm ngoài xu hướng này. Vì vậy, ngày 27/10/2025, Thủ tướng Chính phủ đã phê duyệt Đề án 2371 “Đưa tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học giai đoạn 2025-2035, tầm nhìn đến năm 2045”. Đề án đã đặt mục tiêu “Đưa tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học ở Việt Nam; tiếng Anh được sử dụng rộng rãi, thường xuyên, hiệu quả trong dạy học, giao tiếp, quản lý và các hoạt động giáo dục của nhà trường, hình thành hệ sinh thái sử dụng tiếng Anh trong các cơ sở giáo dục từ Mức độ 1 đến Mức độ 3” (Thủ tướng Chính phủ, 2025, tr. 2). Đề án cũng đặt ra mục tiêu cho các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) tại Việt Nam phát triển môi trường sử dụng tiếng Anh hiệu quả trong giảng dạy các học phần, mô đun, tín chỉ trong chương trình đào tạo; trong đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giảng viên (GV). Với mục đích đổi mới GDĐH và thúc đẩy sự phát triển trong chất lượng dạy và học của các cơ sở GDĐH cũng như thu hút sinh viên (SV) quốc tế, các trường đại học ở Châu Á đã đưa các chương trình giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh (*English as a medium of instruction*, sau đây gọi tắt là EMI). Tại Việt Nam, đẩy mạnh giảng dạy các môn học bằng tiếng Anh là một trong những định hướng chiến lược đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt trong Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025 (Thủ tướng Chính phủ, 2017). Tuy các chương trình EMI đã được đưa vào các trường đại học tại Việt Nam một thời gian dài nhưng vẫn còn tồn tại một số vấn đề (Tran Ly & Nguyen Thu Huong, 2018). Bài viết phân tích thực trạng và thách thức khi thực hiện các chương trình EMI tại Châu Á và Việt Nam, từ đó đưa ra đề xuất giúp các cơ sở GDĐH tại Việt Nam vượt qua thách thức này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu của EMI

English as a medium of instruction (EMI) được Dearden (2015) định nghĩa là “Việc sử dụng tiếng Anh để dạy các môn chuyên ngành (không phải là tiếng Anh) trong các nước mà ngôn ngữ thứ nhất của họ không

Email: phuong.dolan@hust.edu.vn

phải là tiếng Anh". Thuật ngữ này cũng hay được dùng thay thế cho các thuật ngữ như "Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ" (CLIL) hay "Tích hợp nội dung và ngôn ngữ trong GDĐH" (Macaro et al., 2018). Theo định nghĩa của Dearden (2015) và Macaro (2018), EMI không nhằm mục đích giảng dạy ngôn ngữ nhưng theo định nghĩa của Taguchi (2014, tr 89), EMI là "Một chương trình sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy cho các khóa học cơ bản và nâng cao để cải thiện năng lực tiếng Anh học thuật của SV.

Theo Tran Ly & Nguyen Thu Huong (2018), EMI tại các nước Đông Nam Á, đặc biệt là ở Việt Nam thường gắn với mục tiêu cải thiện trình độ tiếng Anh của cả SV và GV, vốn được xem là mục tiêu chính trong Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020. Macaro (2018) cũng đã nhắc đến mục tiêu chính của EMI là quốc tế hóa GDĐH nhằm thu hút SV quốc tế và mang lại danh tiếng cho cơ sở GDĐH. Vì thế, ở các nước Châu Á, EMI thường được thúc đẩy bởi các nhà hoạch định chính sách và nhà quản lý các cơ sở GDĐH để tạo ra cơ chế cho quốc tế hóa GDĐH và tạo cơ hội cho GV - SV gia nhập vào cộng đồng học thuật và doanh nghiệp toàn cầu (Dearden, 2015). Galloway (2020) cũng khẳng định mục tiêu của chương trình EMI là để cải thiện trình độ tiếng Anh, tăng cường khả năng đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp, tiếp cận kiến thức chuyên môn và nâng thứ hạng của các cơ sở GDĐH.

2.2. EMI trong bối cảnh giáo dục đại học ở Châu Á

2.2.1. Chính sách về EMI tại Châu Á

Trong một nghiên cứu hệ thống tổng quan tài liệu về EMI vào năm 2018, Macaro đã thực hiện 83 nghiên cứu thực nghiệm về EMI được tiến hành tại tất cả các bậc học tại nhiều khu vực khác nhau trên thế giới (Macaro et al., 2018). Nhiều nghiên cứu tại các nước Châu Á như Trung Quốc và Nhật Bản chỉ ra rằng chính phủ các nước này đã thúc đẩy việc sử dụng EMI ở cả các trường đại học công lập và tư thục. Bộ Giáo dục Trung Quốc đã có quy định cụ thể về việc nâng số chương trình EMI tại các trường hàng đầu tại Trung Quốc lên 5-10% trong vòng 3 năm. Số liệu thống kê cho thấy đến năm 2006, 132 cơ sở GDĐH Trung Quốc đã cung cấp 44 chương trình EMI tại mỗi cơ sở. Ở Nhật Bản, chính phủ cũng khởi xướng một sáng kiến được gọi là chương trình đại học hàng đầu thế giới (*Top Global University Programme*) để nâng cao tính thích ứng quốc tế và khả năng cạnh tranh của các trường đại học ở Nhật. Đến năm 2006, số lượng cơ sở GDĐH cung cấp chương trình EMI đã đạt được 227. Tại Đài Loan, mặc dù không có một quy định từ trên xuống nào từ Chính phủ Đài Loan để thúc đẩy EMI như tại Trung Quốc và Nhật Bản, số lượng các chương trình EMI tại Đài Loan đến năm 2013 là 92 chương trình tại 29 trường đại học. Đặc biệt, tại Hàn Quốc, vào năm 2006, Tổng thống Hàn Quốc cũng công bố "Dự án Toàn cầu hóa" với mục tiêu tăng số chương trình EMI 10% mỗi năm, cho đến khi tất cả các lớp học ở tất cả các cấp bậc (cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ) được dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh đến năm 2010. Số lượng chương trình EMI tại các cơ sở GDĐH tại Hàn đã được nâng lên 9000 vào năm 2010.

Tại Việt Nam, vào năm 2008, chương trình EMI đã được chính thức đưa vào các cơ sở GDĐH sau khi Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020 để cải thiện trình độ tiếng Anh của cả SV và GV Việt Nam, thu hút SV quốc tế đến học tập tại Việt Nam và nhất là để thúc đẩy thứ hạng của các trường đại học Việt Nam trên bảng xếp hạng quốc tế như QS World University Rankings (Nguyen Thu Huong et al., 2017).

2.2.2. Thách thức của các chương trình EMI tại Châu Á

Mặc dù các chương trình EMI đang được thúc đẩy mạnh tại cơ sở GDĐH ở nhiều nước Châu Á như Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc trong vài thập kỷ gần đây, các chương trình EMI vẫn chưa thực sự thành công do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan, bao gồm các vấn đề liên quan đến trình độ tiếng Anh của SV - GV, thiếu tiếp cận với các nguồn tài nguyên và phương pháp sư phạm phù hợp.

a. Vấn đề về năng lực tiếng Anh của sinh viên và giảng viên

Trong nghiên cứu về EMI do Macaro et al. thực hiện vào năm 2018, các tác giả đã bày tỏ quan ngại sâu sắc về trình độ tiếng Anh của cả người dạy và người học chương trình EMI (năng lực tiếng Anh ở đây bao gồm cả năng lực tiếng Anh nói chung và năng lực tiếng Anh học thuật). Các GV trong nghiên cứu của Macaro (2018) tại các nước Châu Á đều đề cập đến năng lực tiếng Anh còn hạn chế của SV. Vì

dự, tại Hàn Quốc, các GV tham gia vào nghiên cứu của Choi (2013) và Kim & Shin (2014) cho rằng trình độ tiếng Anh của SV là rào cản lớn nhất trong việc học các môn chuyên ngành, gần 1/3 SV chưa được trang bị tốt về tiếng Anh để được hưởng lợi từ chương trình EMI, cụ thể là khả năng nghe hiểu của SV chỉ giúp họ hiểu được 60% nội dung của các bài giảng bằng tiếng Anh (Macaro et al., 2018). Khảo sát của Dearden (2015) cũng chỉ ra 83% người tham gia khảo sát đến từ 55 quốc gia cho rằng không có đủ GV có trình độ để dạy EMI ở quốc gia của họ. Tuy nhiên, khái niệm “đủ trình độ” (*qualified*) không được giải thích rõ là đủ trình độ về mặt ngôn ngữ hay về bằng cấp chuyên môn.

Nghiên cứu của Galloway (2020) về các chương trình EMI được thực hiện tại 15 trường đại học tại Trung Quốc và Nhật Bản trên 702 SV và 28 GV cho thấy những thách thức liên quan đến năng lực tiếng Anh của cả GV - SV. Khi được phỏng vấn, phần lớn SV cho biết họ gặp khó khăn nhiều nhất với ngôn ngữ, nhất là đối với SV quốc tế học tại Trung Quốc và Nhật Bản, họ nhận thấy GV EMI gặp khó khăn khi giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh. Mặc dù các GV đã cố gắng sử dụng tiếng Anh khi giảng dạy, SV vẫn thấy khó tiếp thu được kiến thức chuyên ngành do năng lực tiếng Anh còn hạn chế của GV (Galloway et al., 2020). Bản thân GV tham gia vào nghiên cứu cũng thừa nhận hạn chế của mình là năng lực tiếng Anh mặc dù họ có kiến thức chuyên môn rất tốt. Điều này cũng dấy lên những lo ngại về năng lực tiếng Anh còn hạn chế của GV - SV có thể ảnh hưởng đến khả năng tiếp nhận kiến thức chuyên ngành của SV (Macaro et al., 2018).

b. Thiếu tài nguyên và hướng dẫn về phương pháp sư phạm EMI

Bên cạnh vấn đề về trình độ tiếng Anh của SV - GV, Dearden (2015) còn nêu thêm khó khăn trong các chương trình EMI tại Châu Á do thiếu nguồn tài nguyên để hỗ trợ giảng dạy (ví dụ tài liệu giảng dạy và các khóa tập huấn cho GV) và thiếu hướng dẫn cụ thể về phương pháp giảng dạy EMI. Giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh không chỉ đơn thuần là dịch tài liệu và slides từ tiếng mẹ đẻ sang tiếng Anh, vì vậy, GV cần được hướng dẫn cụ thể về phương pháp giảng dạy như cách tạo ra hoạt động giao tiếp, cách để truyền đạt và thảo luận khái niệm khó bằng tiếng Anh, từ đó tạo ra môi trường khuyến khích SV giao tiếp bằng tiếng Anh thay vì tiếng mẹ đẻ. Để làm được điều này, GV cần tham gia các khóa tập huấn về phương pháp giảng dạy hay đọc hướng dẫn về sử dụng ngôn ngữ trong các lớp học EMI.

Trong nghiên cứu của Macaro (2018), các GV cũng bày tỏ khó khăn liên quan đến việc thiếu chuẩn bị cho giảng dạy chương trình EMI cũng như thiếu cơ hội phát triển chuyên môn. Trong nhiều nghiên cứu trước đây hầu như chưa có thông tin nào về các khóa tập huấn cho GV giảng dạy EMI ở cơ sở GDĐH. Mặc dù một số trường đã cung cấp cho GV các khóa học để nâng cao trình độ tiếng Anh nhưng họ hầu như không được hướng dẫn về phương pháp dạy EMI. Thậm chí một số GV còn cho biết họ đột ngột được yêu cầu chuyển sang dạy EMI mà không có đủ thời gian để chuẩn bị về phương pháp và ngôn ngữ (Macaro et al., 2018).

c. Thiếu hỗ trợ về ngôn ngữ và kiến thức chuyên ngành cho sinh viên

Galloway (2020) nêu ra các khó khăn của SV liên quan đến việc thiếu hỗ trợ về ngôn ngữ và kiến thức cho SV trong chương trình EMI. Phần lớn SV được cung cấp các khóa học EAP (tiếng Anh học thuật) trong vài học kỳ đầu, tuy nhiên, những khóa học này được cho là không phù hợp với nhu cầu của SV vì SV chủ yếu được học giao tiếp về các chủ đề đời thường, chứ không liên quan đến chuyên ngành họ đang theo học. Bên cạnh đó, nhiều SV tham gia chương trình EMI tại Nhật Bản cũng phàn nàn về giáo trình giảng dạy EMI không được thiết kế cho người Nhật (Galloway et al., 2020). Ý kiến này cũng được nhắc đến trong một nghiên cứu của Nguyen Thu Huong (2017) về chương trình EMI tại một trường đại học ở Việt Nam, phần lớn tài liệu giảng dạy EMI ở đây được nhập khẩu về từ nước ngoài mà không được chỉnh sửa cho phù hợp với bối cảnh giảng dạy ở Việt Nam. Vì vậy, SV sẽ gặp khó khăn khi sử dụng kiến thức chuyên ngành khi làm việc sau khi tốt nghiệp do thiếu liên hệ với thực tế công việc tại Việt Nam.

2.2.3. Thách thức của các chương trình EMI tại Việt Nam

Trong bối cảnh chung của EMI trong hệ thống GDĐH trên toàn cầu, các cơ sở GDĐH tại Việt Nam cũng phải đối mặt với những thách thức tương tự như các chương trình EMI tại Châu Á. Tran Ly & Nguyen Thu Huong (2018) đã tổng kết các thách thức chính trong quá trình thực hiện và thúc đẩy EMI tại Việt Nam bao gồm mức độ hiệu quả thấp của các lớp học Tiếng Anh giảng dạy cho SV trong các chương trình EMI, khó khăn của SV trong việc hiểu kiến thức chuyên ngành được giảng dạy bằng tiếng

Anh và việc thiếu các khóa học phát triển chuyên môn để chuẩn bị cho GV tham gia giảng dạy EMI. Ngoài ra, các tác giả cũng bày tỏ lo ngại về sự công bằng trong khả năng tiếp cận các chương trình EMI được đặt tên là “chất lượng cao” hay “tiên tiến”, thường được cho là “vượt trội” hơn so với các chương trình chuẩn hay đại trà. Tuy nhiên, những CT này chỉ dành cho SV đến từ các gia đình khá giả do có mức học phí cao hơn từ 5 đến 7 lần so với các chương trình giảng dạy bằng tiếng Việt.

Nguyen Thu Huong (2017) cũng đã nhấn mạnh bốn vấn đề chính trong chương trình EMI của các cơ sở GDĐH ở Việt Nam liên quan đến chuẩn đầu vào tiếng Anh, việc thực hiện chương trình nhập khẩu từ nước ngoài, trình độ tiếng Anh hạn chế của SV và đội ngũ GV, thiếu phương pháp EMI của GV. Tác giả đề cập đến việc đưa chuẩn đầu vào các chương trình EMI thấp (TOEIC 500) để đối lấy số lượng SV đăng ký vào các ngành này do mức học phí cao hơn so với chương trình đại trà, gây ảnh hưởng đến khả năng SV tiếp nhận thông tin từ bài giảng, tài liệu và giao tiếp với GV bằng tiếng Anh. Bên cạnh đó, các chương trình EMI tại Việt Nam thường nhập khẩu chương trình từ nước ngoài về, có nội dung không phù hợp với bối cảnh văn hóa, chính trị - kinh tế của Việt Nam, dẫn đến tình trạng SV không áp dụng được kiến thức vào môi trường làm việc sau này của họ tại Việt Nam. Giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh cũng gây ra khó khăn về phương pháp sư phạm do GV phải cân bằng được giữa kiến thức chuyên ngành, năng lực sư phạm cũng như năng lực sử dụng tiếng Anh như một ngôn ngữ để truyền đạt. Để giúp GV EMI cân bằng được các năng lực này, họ cần được tập huấn về phương pháp sư phạm hoặc có những hướng dẫn cụ thể về cách tổ chức hoạt động và sử dụng ngôn ngữ trong lớp học.

2.3. Đề xuất cho các chương trình EMI tại cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam

Từ thực trạng và những vấn đề còn tồn tại trong các chương trình EMI ở Châu Á và Việt Nam cho thấy cần phải có những thay đổi trong các chương trình EMI từ chính sách đến hoạt động giảng dạy thực tiễn trong lớp học. Dưới đây là đề xuất cụ thể cho các chương trình EMI tại cơ sở GDĐH Việt Nam.

2.3.1. Đề xuất ở cấp vĩ mô (chính sách và thể chế)

Nguyen Thu Huong (2017) nêu rõ ở cấp vĩ mô cần phải lập kế hoạch cụ thể và lên tiến độ thực hiện chương trình EMI trước khi thực hiện, với sự tham vấn từ các bên liên quan như Bộ GD&ĐT, cơ sở GDĐH và các trường đối tác nước ngoài. Quá trình này cũng cần có sự tham vấn từ các học giả và chuyên gia nhiều kinh nghiệm trong thực hiện và quản lý chương trình EMI.

Macaro (2018) nhấn mạnh ở cấp độ chính sách cần có sự chuyển tiếp từ giáo dục phổ thông lên GDĐH. Các chương trình EMI ở bậc đại học cần được gắn kết chặt chẽ với chương trình phổ thông để giảm áp lực cho GDĐH. Nếu có một sự chuyển tiếp rõ ràng từ chương trình giáo dục phổ thông đi lên, SV của các chương trình EMI sẽ không gặp phải khó khăn về ngôn ngữ như đã nêu ở phần trên. Đồng quan điểm với Macaro (2018), nghiên cứu của Lam Quang Dong (2022) kêu gọi cải cách việc dạy và học tiếng Anh ở bậc phổ thông tại Việt Nam, thay vì tập trung chủ yếu vào ngữ pháp như trước đây, chương trình giáo dục phổ thông cần chú trọng cải thiện các kỹ năng tiếng Anh (nghe, nói, đọc, viết) của SV giúp các em có một nền tảng ngôn ngữ vững chắc trước khi bước chân vào bậc đại học và tham gia học các chương trình EMI.

De Costa et al. (2021) nhấn mạnh làm thế nào để công bằng xã hội thâm nhập vào hệ tư tưởng, chính sách, thực tiễn và phương pháp sư phạm của các chương trình EMI. De Costa (2021) đề xuất tiếp cận công bằng xã hội thông qua lăng kính DIEA (*Diversity, Inclusion, Equity, Access*) có nghĩa là đa dạng, hòa nhập, công bằng và khả năng tiếp cận (2021). Đa dạng (*diversity*) đề cập đến việc thừa nhận sự tồn tại của sự đa dạng ngôn ngữ trong cộng đồng SV tại các cơ sở GDĐH quốc tế. Hòa nhập (*inclusion*) có nghĩa là tối đa hóa cơ hội tham gia của SV và công nhận nhu cầu học tập khác nhau của họ. Công bằng (*equity*) là việc đối xử bình đẳng với mọi chủng tộc thông qua việc tạo ra các cơ hội nhằm tạo ra một sân chơi công bằng cho tất cả mọi người. Tiếp cận (*access*) được định nghĩa là quyền tiếp cận và tận dụng các nguồn lực, bao gồm các tài nguyên, các bên liên quan, các tổ chức và biểu tượng. Như vậy, EMI trong các cơ sở GDĐH trên thế giới và Việt Nam cần nhấn mạnh sự đa dạng, hòa nhập, công bằng và khả năng tiếp cận giúp chương trình EMI công bằng hơn về mặt xã hội.

2.3.2. Đề xuất ở cấp trung gian (các cơ sở giáo dục đại học)

Nguyen Thu Huong (2017) cũng đưa ra một số đề xuất cho các cơ sở GDĐH tại Việt Nam. Trước hết, các chương trình và tài liệu được nhập khẩu từ nước ngoài cần phải được cải biên lại và bổ sung thêm nội dung để phù hợp với yêu cầu của các cơ sở GDĐH và môi trường việc làm ở địa phương. Quá trình cải tiến chương trình cần tham vấn và hợp tác với đối tác giáo dục nước ngoài để đảm bảo mục tiêu học ban đầu của chương trình không bị hiểu sai và quá trình kiểm định không bị ảnh hưởng. Thứ hai, các cơ sở GDĐH cần nâng chuẩn đầu vào tiếng Anh của các chương trình EMI cao hơn để đảm bảo tuyển chọn được SV có đủ trình độ tiếng Anh theo học các chương trình EMI. Các tác giả Macaro (2018) và Nguyễn Thu Hương (2017) cũng đề xuất việc tổ chức các hội thảo và khóa tập huấn cho GV để nâng cao kỹ năng ngôn ngữ chuyên ngành và phương pháp giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Anh tại các cơ sở GDĐH. Ngoài ra, cơ sở GDĐH nên có thêm hỗ trợ về tài chính và giảm tải khối lượng công việc cho GV EMI giúp họ có thêm thời gian chuẩn bị tốt về mặt chuyên môn. Hơn nữa, GV EMI cũng nên được khuyến khích để tham gia lấy chứng chỉ hoặc bằng cấp về giảng dạy Tiếng Anh như TESOL. Những hỗ trợ như vậy có thể giúp GV đáp ứng được mục tiêu giảng dạy cả chuyên ngành và ngôn ngữ trong các lớp học EMI.

2.3.3. Đề xuất ở cấp vi mô

a. Nâng cao năng lực tiếng Anh của giảng viên

Như đã đề cập ở mục a trong 2.2.2 về những thách thức liên quan đến trình độ ngoại ngữ của cả GV và SV, Galloway (2020) đã chỉ ra trình độ tiếng Anh hạn chế có thể ảnh hưởng đến khả năng tiếp thu các kiến thức chuyên ngành của SV. Vì vậy, Galloway (2020) cũng chỉ ra sự cần thiết của việc hỗ trợ ngôn ngữ cho các GV chuyên ngành cũng như sự hợp tác giữa GV dạy tiếng Anh và GV dạy chuyên ngành. Dearden (2015) cũng đã nêu vấn đề thiếu GV đủ trình độ để giảng dạy EMI do phần lớn GV dạy EMI không phải là GV bản ngữ nói tiếng Anh. Tuy nhiên, hiện nay chưa có những bài kiểm tra năng lực tiếng Anh chuẩn cho GV dạy EMI, hầu hết GV đều được chỉ định dạy bằng tiếng Anh nếu họ đã tốt nghiệp thạc sĩ hoặc tiến sĩ ở nước ngoài về. Vì vậy, nâng cao trình độ tiếng Anh của GV là một vấn đề cấp thiết, Dearden (2015) đề xuất GV có thể tham gia vào các buổi học Tiếng Anh hàng tuần hoặc các khóa đào tạo tiếng Anh chuyên sâu dành cho GV EMI.

b. Hỗ trợ học thuật cho sinh viên và chuyên môn cho giảng viên EMI

Bên cạnh việc nâng cao trình độ đầu vào của SV cần có thêm các nguồn lực để hỗ trợ phát triển các kỹ năng học thuật và ngôn ngữ của SV. Nguyễn Thu Hương (2017) đã đề xuất tổ chức các buổi hướng dẫn kỹ năng viết học thuật dành riêng cho SV, SV có thể mang bài tập của môn chuyên ngành đến các buổi hướng dẫn về ngôn ngữ chuyên ngành và kỹ năng viết học thuật để được GV nhận xét về cấu trúc, văn phong và từ vựng-ngữ pháp tiếng Anh. Ngoài ra, SV có thể được học thêm các khóa học về ngôn ngữ học thuật và kỹ năng học tập được điều chỉnh riêng cho từng chuyên ngành cụ thể thay vì chỉ học tiếng Anh đại cương trong các học kỳ đầu.

Macaro (2018) đề xuất các chương trình EMI cần phải được chuẩn bị kỹ lưỡng và hỗ trợ đầy đủ về các nguồn lực, đặc biệt là công tác chuẩn bị và hỗ trợ phát triển chuyên môn cho GV chuẩn bị dạy chương trình EMI. Trong các nghiên cứu trước đây có nhiều GV EMI bày tỏ quan điểm rằng họ không chịu trách nhiệm về những vấn đề trong sử dụng tiếng Anh của SV. Do đó, các chương trình phát triển chuyên môn cho GV cần chú trọng vào nâng cao nhận thức của GV về cách SV học và sử dụng ngôn ngữ.

c. Đề xuất về phương pháp dạy - học chương trình EMI

Phần cuối của bài viết này sẽ thảo luận về những tranh cãi trong phương pháp dạy-học EMI trong bối cảnh GDĐH ở Châu Á hiện nay. Sultana (2024, tr. 2) đã nhấn mạnh vai trò của việc sử dụng tiếng mẹ đẻ (L1) trong phương pháp giảng dạy EMI tại các trường đại học thông qua khái niệm “chuyển ngữ dựa trên tiếng mẹ đẻ” (*mother-tongue-based translanguaging*) từ góc độ đa ngôn ngữ, đồng thời cung cấp một cách hiểu sâu sắc về những thách thức và cơ hội liên quan đến thúc đẩy giáo dục song ngữ và đa ngôn ngữ nhằm hướng tới công bằng xã hội trong bối cảnh EMI. Một số nghiên cứu khác đã cho thấy thái độ tích cực đối với việc sử dụng L1 vì điều này có thể thúc đẩy bản sắc văn hóa và sự đa dạng giữa SV, giúp

họ kết nối với di sản và truyền thống đồng thời hỗ trợ việc dạy-học chuyên ngành bằng tiếng Anh. Tuy nhiên, nghiên cứu của Sahah (2023) cho thấy đa số SV và GV ủng hộ phương pháp chỉ sử dụng tiếng Anh (*English only*) trong các trường đại học tại Việt Nam và Thái Lan. Theo kết quả nghiên cứu của Sahah (2023), 83% SV và 85% GV tại Thái Lan ủng hộ phương pháp dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh trong khi con số này ở Việt Nam lần lượt là 68% và 75%. Đa số SV và GV ủng hộ phương pháp này bởi vì theo họ mục đích của chương trình EMI là tạo ra môi trường sử dụng tiếng Anh hoàn toàn. Đồng quan điểm này, Galloway (2020) và Tran Ly & Nguyen Thu Huong (2017) cho rằng mục đích chính của các chương trình EMI là cải thiện trình độ tiếng Anh của SV. Song Sahah (2023, tr. 13) khẳng định ngay cả khi mục tiêu của EMI là học Tiếng Anh, định kiến cho rằng “cách tốt nhất để học Tiếng Anh là thông qua chính tiếng Anh” cần được xóa bỏ. Tác giả cũng kêu gọi chuyển khái niệm “E” trong EMI từ “*English only*” (chỉ dùng tiếng Anh) sang “*translanguaging*” (chuyển ngữ) vì mô hình này có tính bao trùm ở mọi cấp độ của quá trình hoạch định chính sách nhằm đáp ứng được những thực tế ngôn ngữ đang thay đổi trong GDĐH.

3. Kết luận

Bài viết đã tổng hợp xu hướng phát triển EMI trong bối cảnh Châu Á và Việt Nam, với trọng tâm chính là tìm hiểu những thách thức trong việc thực hiện các chương trình EMI và đưa ra đề xuất ở cấp độ từ vi mô đến vĩ mô. Các thách thức chính của chương trình EMI bao gồm vấn đề về năng lực tiếng Anh của SV và GV, thiếu hỗ trợ về tài nguyên và phương pháp sư phạm cho GV cũng như thiếu hỗ trợ về ngôn ngữ và kiến thức chuyên ngành cho SV. Các đề xuất chính của bài viết tập trung vào quá trình hoạch định chính sách EMI để đảm bảo sự đa dạng, hòa nhập, công bằng và khả năng tiếp cận của SV. Ở cấp vi mô, đề xuất tập trung vào phát triển năng lực tiếng Anh cho cả SV và GV, cải cách chương trình và tài liệu giảng dạy EMI, xây dựng các khóa tập huấn về phương pháp dạy-học EMI để phát triển chuyên môn của GV và hỗ trợ các kỹ năng ngôn ngữ-học thuật cho SV. Tuy nhiên, để thực hiện thành công các chương trình EMI tại Việt Nam cần phải có thêm nghiên cứu về các phương pháp giảng dạy EMI trong bối cảnh GDĐH ở Việt Nam, ví dụ làm thế nào để áp dụng phương pháp “chuyển ngữ” (*translanguaging*) hiệu quả thay cho định hướng giảng dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh như trước đây.

Tài liệu tham khảo

- De Costa, P. I., Green-Eneix, C., & Li, W. (2021). Embracing diversity, inclusion, equity and access in EMI-TNHE: Towards a social justice-centered reframing of English language teaching. *RELC Journal*, 52(2), 227-235. <https://doi.org/10.1177/00336882211018540>.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. London: British Council. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english_as_a_medium_of_instruction.pdf.
- Galloway, N., Numajiri, T., & Rees, N. (2020). The ‘internationalisation’, or ‘Englishisation’, of higher education in East Asia. *Higher Education*, 80(3), 395-414.
- Lam Quang Dong, Phan Thi Ngoc Le, Nguyen Thi Tuyet (2022). EMI for Engineering-Technology students in Vietnam: Challenges & Suggestions. *VNU Journal of Foreign Studies*, 38(5), 39-49.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). *A systematic review of English medium instruction in higher education*. Language Teaching, 51(1), 36-76.
- Nguyen Thu Huong, Ian, W., & Pham Hoa Hiep (2017). *EMI programs in a Vietnamese university: Language, pedagogy and policy issues*. In B. Fenton-Smith, P. Humphreys & I. Walkinshaw (Eds.), *English medium instruction in higher education in Asia Pacific*. Springer International Publishing, 37-52.
- Sahan, K., Galloway, N., & McKinley, J. (2023). *The role of English and the L1 in English medium instruction at universities in Vietnam and Thailand*. In Sah, P. K., & Fang, F. (Eds). *Politics, and Ideologies of English Medium Instruction in Asian Universities*. Abingdon: Routledge, 95-108.
- Sultana, S., & Fang, F. (2024). English as the medium of instruction and mother-tongue-based translanguaging: Challenges and prospects for tertiary education in Bangladesh and China. *International Journal of Educational Development*, 104, 102951. <https://doi.org/10.1016/j.jie.dudev.2023.102951>.
- Taguchi, N. (Ed.) (2014), *English-medium education in the global society*. De Gruyter Mouton.
- Thủ tướng Chính phủ (2025). *Quyết định số 2371/QĐ-TTg, ngày 27/10/2025 phê duyệt Đề án “Đưa tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học giai đoạn 2025-2035, tầm nhìn đến năm 2045”*.
- Thủ tướng Chính phủ (2017). *Quyết định số 2080/QĐ-TTg, ngày 22/12/2017 phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025*.
- Tran Ly & Nguyen Thu Huong (2018). *Internalisation of higher education in Vietnam through English medium instruction (EMI): Practice, Tensions and Implications for Local Language policies*. Book chapter, *Multilingual Education Yearbook 2018*, 91-106.