

DẠY VĂN HÓA NHƯ MỘT PHẦN KHÔNG THỂ TÁCH RỜI CỦA CÁC CHƯƠNG TRÌNH HỌC TIẾNG ANH: TỪ LÝ THUYẾT ĐẾN Ý NGHĨA CHO VIỆC DẠY VÀ HỌC TIẾNG ANH TẠI VIỆT NAM

NGUYỄN THỊ HẢI ANH
Khoa Ngoại ngữ, Đại học Bách khoa Hà Nội

Nhận bài ngày 10/4/2026. Sửa chữa xong 20/5/2026. Duyệt đăng 30/5/2026.

Abstract

Culture teaching should become an integral part in English language curricula, due to the intimate interrelationships between culture, language and identity. This mission has become more critical in Vietnam, given the country's direction to turn English into the second language. This article aims to analyze the significance of culture teaching in English language teaching (ELT), by employing post-structuralist perspectives on language, culture, identity to substantiate the dialectical relationships between these factors. The article also aims to analyze certain challenges to culture teaching as well as provide some suggestions for more effective culture teaching in ELT in Vietnam.

Keywords: Intercultural competence, culture, language, identity, global Englishes, post-structuralism.

1. Đặt vấn đề

Các nhà nghiên cứu từ lâu đã chỉ ra mối quan hệ đan xen đa chiều giữa ngôn ngữ, văn hóa và bản sắc (Hall, 1997b; Kramsch, 1998; Woodward, 1997) cũng như tầm quan trọng của việc giảng dạy văn hóa như một phần không thể tách rời của việc dạy và học ngôn ngữ (Crozet & Liddicoat, 2000; Genc & Bada, 2005). Vai trò của việc dạy văn hóa trong dạy và học Tiếng Anh càng trở nên bức thiết hơn trong bối cảnh toàn cầu hóa ngày nay, khi các cơ hội tăng cường kết nối và giao tiếp liên văn hóa cũng đồng thời kéo theo nguy cơ của sự đồng hóa và thống trị của văn hóa phương Tây (Nguyễn & Lê, 2011). Do vậy, làm sao để người học Tiếng Anh vừa có thái độ cởi mở trong việc tiếp nhận sự khác biệt văn hóa, vừa giữ gìn và xây dựng bản sắc dân tộc, bản sắc cá nhân ngày càng trở thành một trong những mối quan tâm hàng đầu của các nhà giáo dục (Crozet & Liddicoat, 2000; Genc & Bada, 2005; Nguyễn & Lê, 2011). Tuy nhiên, dạy văn hóa trong giảng dạy Tiếng Anh là một lĩnh vực vô cùng phức tạp và nhiều thách thức, do tính chất biến đổi và đa chiều của văn hóa, ngôn ngữ và bản sắc theo các quan điểm hậu cấu trúc luận như Bourdieu (1991), Hall (1997b) và Woodward (1997) đã chỉ ra. Nghiên cứu chương trình học từ cách tiếp cận văn hóa xã hội về ngôn ngữ sẽ giúp các nhà nghiên cứu và giáo dục hiểu được sâu sắc hơn các mặt giá trị đằng sau chương trình học ngoại ngữ, điều mà các cách tiếp cận dựa vào phương pháp và kỹ thuật truyền thống sẽ không thể mang lại. Để làm sáng tỏ vấn đề này, bài viết hướng tới ba mục đích: 1) Phân tích các khái niệm cơ bản: chương trình, văn hóa, ngôn ngữ, bản sắc, từ đó cho thấy tầm quan trọng của việc dạy văn hóa như một phần của việc dạy và học Tiếng Anh; 2) Phân tích một số thách thức cho việc dạy văn hóa của các chương trình học Tiếng Anh; 3) Phân tích một số ý nghĩa cho việc dạy văn hóa trong chương trình học Tiếng Anh tại Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản và tầm quan trọng của việc dạy văn hóa trong chương trình học Tiếng Anh

2.1.1. Khái niệm chương trình, văn hóa, ngôn ngữ, bản sắc

Để hiểu được tầm quan trọng của việc dạy văn hóa như một phần của chương trình học Tiếng Anh,

Email: anh.nguyenthai@hust.edu.vn

chúng ta cần hiểu rõ bốn khái niệm then chốt: chương trình, văn hóa, ngôn ngữ và bản sắc. Trước tiên, dù chương trình học có nhiều cách hiểu khác nhau, trong bài phân tích này, chương trình học được đặt dưới góc nhìn bối cảnh và xã hội, không chỉ bao gồm đối tượng hay tài liệu giảng dạy dự kiến (cách tiếp cận dựa trên nội dung) mà còn bao gồm tất cả các yếu tố, quá trình liên quan của hoạt động dạy và học (cách tiếp cận sư phạm hoặc đặt trong từng lớp học) (Clarke & Pittaway, 2014; Graves, 2008; Marsh & Willis, 2003; Pinar, 2003). Theo đó, chương trình học có thể chia thành ba loại: chương trình dự kiến (*intended curriculum*), chương trình được thực hiện (*implemented curriculum*) và chương trình được trải nghiệm (*experienced curriculum*), mỗi loại đều có mối quan hệ mật thiết, tương tác với nhau (Graves, 2008). Graves cũng chỉ ra sự ảnh hưởng của nhiều yếu tố xã hội và bối cảnh lên chương trình, những yếu tố làm nên tính giá trị của một chương trình. Các cách hiểu này giúp chúng ta hiểu rõ hơn tầm quan trọng của việc không chỉ thiết kế nội dung văn hóa mà còn về cách tiến hành và trải nghiệm nội dung đó trong lớp học.

Tương tự như chương trình học, văn hóa là một khái niệm phức tạp và có nhiều cách hiểu khác nhau. Theo cách truyền thống, văn hóa có thể được định nghĩa như “những gì tốt đẹp nhất khi nghĩ về và nói về một xã hội”, bao gồm “văn hóa thượng tầng” (*high culture*) như “các tác phẩm kinh điển về văn học, hội họa, âm nhạc, triết học” và “văn hóa đại chúng” (*mass/popular culture*), bao gồm “các hình thức âm nhạc, xuất bản, nghệ thuật, thiết kế và văn học được phổ biến rộng rãi, làm nên đời sống của đại chúng” (Hall, 1997b, tr. 2). Theo góc nhìn nhân chủng và xã hội học, văn hóa có thể chỉ “tất cả những gì nổi bật về cách sống” và “giá trị chung” của một cộng đồng hay một quốc gia (Hall, 1997b, tr. 2). Tuy nhiên, kể từ “bước ngoặt văn hóa” trong khoa học xã hội và nhân học, cách tiếp cận về nghiên cứu văn hóa và xã hội làm nổi bật tầm quan trọng của khái niệm “nghĩa” (*meaning*) trong cách hiểu về văn hóa (Hall, 1997b, tr. 2).

Theo đó, văn hóa được định nghĩa là về “các nghĩa được chia sẻ” (Hall, 1997b, tr. 2); nó không phải “một hệ thống các vật tĩnh tại” mà là “một quá trình, một hệ thống thực hành (tạo và chia sẻ nghĩa)” giữa các thành viên trong một cộng đồng hay một xã hội. Định nghĩa của Hall (1997b) về văn hóa thể hiện sự dịch chuyển cơ bản trong cách tư duy về văn hóa. Văn hóa không được hiểu như một hệ thống các đối tượng, sự vật có nghĩa cố định mà được kiến tạo bởi các thành viên trong một bối cảnh xã hội cụ thể.

Trong khi đó, ngôn ngữ là kho tàng chứa đựng nghĩa, là “phương tiện được ưu tiên” trong các đối thoại trao đổi, diễn giải và kiến tạo nghĩa (Hall, 1997b, tr. 1). Ngôn ngữ giúp kiến tạo nghĩa do nó hoạt động như một “hệ thống biểu tượng” (*representational system*), bao gồm “các ký tự (signs) và biểu tượng (symbols) - dù là âm thanh, chữ viết, hình ảnh điện tử, nốt nhạc, thậm chí vật thể giúp ta biểu đạt tới người khác quan niệm, ý tưởng và cảm xúc của mình” (Hall, 1997b, tr. 1). Như vậy, Hall (1997b, tr. 4) đã mở rộng định nghĩa về “ngôn ngữ”, bao gồm không chỉ các hình thức ngôn ngữ truyền thống như âm thanh, chữ viết mà cả các phương tiện “hoạt động như ngôn ngữ” (tr. 4) khác như ngôn ngữ cơ thể, thời trang, nốt nhạc, đèn giao thông, ảnh chụp.... Theo Hall (1997b, tr. 5), tầm quan trọng của chúng không phải ở chỗ “chúng là gì” mà là “chúng làm gì”, hay chức năng kiến tạo và truyền tải nghĩa của chúng qua hệ thống các “biểu tượng” giúp chúng ta diễn đạt điều mình muốn thể hiện. Bên cạnh đó, bản sắc cũng là một khái niệm quan trọng liên quan chặt chẽ đến việc dạy văn hóa trong các chương trình học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng. Như Hall (1997a, tr. 51) khái niệm hóa, bản sắc là một kiến tạo xã hội (*a social construct*); nó “không bao giờ hoàn thiện, luôn trong quá trình, và luôn được kiến tạo bên trong, chứ không nằm ngoài, sự biểu đạt”. Bản sắc là một phần thuộc “Mạch Văn hóa” (*The Circuit of Culture*) trong mô hình lý thuyết của Hall (1997b, tr. 1). Theo mô hình đó, ngôn ngữ và các phương tiện hoạt động như ngôn ngữ có chức năng như một “hệ thống biểu đạt”, cung cấp nguồn lực biểu tượng và xã hội, hay nguồn lực tạo nghĩa (Hall, 1996), giúp cá nhân nhận diện và xây dựng bản sắc cá nhân (Woodward, 1997). Các góc nhìn này về bản sắc giúp chúng ta hiểu rõ hơn ảnh hưởng của việc học Tiếng Anh và văn hóa nước ngoài lên bản sắc của người học và tầm quan trọng của việc giữ gìn và xây dựng bản sắc dân tộc, bản sắc cá nhân trong việc dạy và học Tiếng Anh.

2.1.2. Tầm quan trọng của việc dạy văn hóa trong các chương trình học Tiếng Anh

Phân thảo luận trên cho ta hiểu rõ hơn sự phức tạp và mối quan hệ đan xen của các khái niệm: ngôn

ngữ, văn hóa, bản sắc trong chương trình học ngôn ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng, tầm quan trọng của việc dạy văn hóa trong dạy và học Tiếng Anh. Có thể thấy, văn hóa và ngôn ngữ liên quan mật thiết với nhau; văn hóa được thể hiện thông qua các mã ngôn ngữ và mã văn hóa, trong khi ngôn ngữ giúp “diễn đạt”, “biểu lộ” và “tượng trưng” cho văn hóa (Kramsch, 1998, tr. 3). Quan điểm này có thể được hỗ trợ bởi lý thuyết của Sapir và Whorf (Genc & Bada, 2005; Kramsch, 1998) về “Tính tương đối ngôn ngữ” (Linguistic Relativity), trong đó nhấn mạnh ảnh hưởng sâu sắc của các nguồn lực ký tự hay cấu trúc của một ngôn ngữ lên cách cá nhân tư duy, nhận thức và trải nghiệm thế giới khách quan cũng như sự tồn tại của các khác biệt về ngôn ngữ và văn hóa do cách diễn giải khác nhau về thế giới. Do vậy, việc học một hệ thống ký tự, cấu trúc về một ngôn ngữ mà thiếu đi sự hiểu biết về văn hóa của ngôn ngữ đó có thể coi là một thiếu sót lớn trong học ngôn ngữ (Genc & Bada, 2005).

Theo đó, việc bồi dưỡng năng lực liên văn hóa (*intercultural competence*) cho người học đã trở thành một trong những yếu tố trọng tâm trong giảng dạy Tiếng Anh. Quan điểm này thể hiện sự dịch chuyển trong cách tiếp cận về năng lực giao tiếp (*communicative competence*) của việc dạy ngôn ngữ, từ việc tập trung dạy cho người học năng lực ngôn ngữ đến tập trung hơn vào năng lực liên văn hóa (Crozet & Liddicoat, 2000). Mục đích quan trọng của việc học ngôn ngữ là khả năng sử dụng ngôn ngữ đó một cách hiệu quả trong các môi trường văn hóa, khả năng “kết nối sự khác biệt” (Crozet & Liddicoat, 2000, tr. 3), khả năng thấu hiểu các nền văn hóa, trong khi so sánh, đối chiếu và liên hệ văn hóa của chính mình để từ đó thương lượng (*negotiate*) hay kiến tạo và trao đổi *nghĩa* một cách thành công trong các bối cảnh khác nhau. Cụ thể, Genc và Bada (2005) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tìm hiểu các khía cạnh văn hóa của một cộng đồng ngôn ngữ, đặc biệt là niềm tin và giá trị đằng sau các hiện vật văn hóa hay hành vi của một cộng đồng. Điều đó có nghĩa người học cần cởi mở tiếp nhận sự khác biệt về văn hóa để tạo ra “không gian thứ ba” (Crozet & Liddicoat, 2000, tr. 1) để đạt tới sự thấu hiểu chung trong khi vẫn giữ gìn được bản sắc văn hóa cá nhân (Crozet & Liddicoat, 2000).

2.2. Một số thách thức của việc dạy văn hóa trong các chương trình học Tiếng Anh

Như nghiên cứu của Tsui và Tollefson (2007) đã chỉ ra, một trong những thách thức lớn nhất của việc dạy văn hóa và xây dựng bản sắc trong dạy và học Tiếng Anh là sự thống trị của mô hình “tiếng Anh chuẩn”, “người bản ngữ” và văn hóa các nước nói tiếng Anh ở nhiều nước châu Á. Tại Singapore, vào những năm 1980, từng có phong trào muốn xóa bỏ tiếng Anh bản địa (Singlish) để ủng hộ tiếng Anh Anh chuẩn (Tsui & Tollefson, 2007). Tại Hàn Quốc và Nhật Bản, tiếng Anh của người Anh và Mỹ cũng là mô hình chủ đạo, và nội dung văn hóa của giáo trình học cũng chủ yếu đến từ văn hóa Mỹ (Tsui & Tollefson, 2007). Theo Honda, Tajima và Minamoto (2004, trích trong Tsui & Tollefson, 2007, tr. 8), người học thường có “thái độ tiêu cực về các loại tiếng Anh không phải bản ngữ”. Trong khi đó, “tiếng Anh bản ngữ” và “giáo viên bản ngữ” thường được ưu tiên hàng đầu trong chính sách tuyển dụng tại nhiều quốc gia châu Á (Tsui & Tollefson, 2007). Chính những quan niệm và xu hướng này vô tình đã làm hợp lý hóa sự thống trị của “tiếng Anh chuẩn”, hay “người bản ngữ”, một quá trình mà Hall (1997a) gọi là “sự thống trị ngầm” hay sự can thiệp của quyền lực thông qua “đồng thuận” (*consent*) thay vì “cưỡng chế” (*coercion*) (Fairclough, 1989, trích trong Phan, 2008, tr. 73). Dù người học ở các quốc gia “ngoại vi” mong muốn học Tiếng Anh bởi lợi thế cạnh tranh của nó, liệu điều này có mang lại cho họ nhiều cơ hội và vị thế hơn không vẫn còn là một dấu hỏi. Trước hết, với vai trò là “người gác cổng” trong xã hội (Park & Wee, 2011, tr. 367), tiếng Anh có thể làm nới rộng khoảng cách xã hội giữa “những người có và không có điều kiện” tiếp cận nó (Tsui & Tollefson, 2007, tr. 16). Thứ hai, bất chấp những nỗ lực ủng hộ tiếng Anh như một ngôn ngữ quốc tế (EIL) gần đây trong cuộc đấu tranh chống lại cái mà Phillipson (1992, trích trong Tsui & Tollefson, 2007, tr. 17) gọi là “chủ nghĩa đế quốc ngôn ngữ”, “người phi bản ngữ” vẫn gặp bất lợi hơn nhiều so với “người bản ngữ”, bởi sự tồn tại không thể đảo ngược của những mặt đối lập như “người bản ngữ/người phi bản ngữ”, hay “tiếng Anh chuẩn/tiếng Anh không chuẩn”. Những diễn ngôn này mang bản chất áp bức và có thể coi là một dạng “bạo lực biểu tượng”, khi phân loại tất cả những người không thuộc phương Tây thành nhóm “Cái khác tôi”, thường được cho là thấp kém hơn “Cái tôi” thượng đẳng (Bourdieu, 1991; Phan, 2008). Hệ quả là, các biến thể tiếng Anh do “người phi bản xứ” tạo ra không

bao giờ có thể sánh ngang với cái gọi là “tiếng Anh chuẩn” được nói ở các nước “trung tâm”, bởi chính họ là người thiết lập nên các quy chuẩn (Phan, 2008). Đúng như Hall (1997a, tr. 56) nhận định, chính “cái nhìn định kiến... mới là thứ đóng khung chúng ta” chứ không phải những lời ta nói ra. Tuy nhiên, vì tiếng Anh là một loại hàng hóa vô cùng quý giá trên “thị trường ngôn ngữ”, người ta vẫn khao khát học nó và từ đó vô tình hợp thức hóa sự thống trị của các giá trị phương Tây. Đây là một nghịch lý đan xen liên quan đến tính chính trị của việc học Tiếng Anh trên thế giới. Hơn thế nữa, như Canagarajah (1999) nhận định, việc học Tiếng Anh không bao giờ là một quá trình nhận thức thuần túy mà ẩn sâu sau đó là các mặt giá trị được định hình bởi các hệ tư tưởng và giá trị văn hóa bên cạnh kiến thức, nội dung hay đặc điểm ngôn ngữ được dạy cho người học. Chương trình học ẩn này (hidden curriculum) có thể ảnh hưởng sâu sắc đến sự hình thành thái độ, động lực và bản sắc của người học (Canagarajah, 1999; Lin, 1999). Như đã phân tích ở phần trên về mối quan hệ mật thiết giữa ngôn ngữ, văn hóa và bản sắc, khi học Tiếng Anh, người học được tiếp xúc với văn hóa đích (target culture), bao gồm những hệ tư tưởng, giá trị và cách diễn giải thế giới có thể khác so với văn hóa của chính họ. Do vậy, như Lin (1999, tr. 394) nhận xét, do “nhiều người học trên thế giới có thể có những mối quan hệ phức tạp, nửa yêu-nửa ghét với tiếng Anh,... lớp học Tiếng Anh có thể trở thành một không gian của sự đấu tranh và những thực hành phản kháng”. Một mặt, những người học có mong muốn được giao tiếp với cộng đồng ngôn ngữ đích sẽ có động lực hòa nhập (integrative motivation) khi học Tiếng Anh (Gardner, 1985, trích trong Norton, 1995, tr. 17) và những người học với niềm tin vào biểu tượng của tiếng Anh/phương Tây gắn liền với sự giàu có và thịnh vượng có thể sẽ cảm thấy có động lực và sẵn sàng học Tiếng Anh và văn hóa đích. Ngược lại, những người học không sở hữu những “tập tính” phù hợp (Bourdieu, trích trong Lin, 1999, tr. 394) do có xuất thân, thái độ và định hướng mang tính đối lập, có thể sẽ không tìm được sự kết nối với văn hóa đích và do đó cảm thấy không có động lực để học Tiếng Anh. Một thách thức nữa có thể đến từ việc biểu đạt nội dung văn hóa trong việc xây dựng các giáo trình học Tiếng Anh. Nghiên cứu của Nguyễn (2011) cho thấy một số giáo trình dạy Tiếng Anh còn hạn chế về các giá trị ngữ dụng học trong khi tập trung nhiều vào việc truyền tải từ vựng và cấu trúc. Hơn thế, một số cấu trúc và đoạn hội thoại được đánh giá là chưa phản ánh chính xác các tình huống thực tế (Nguyễn, 2011). Hệ quả là, người học Tiếng Anh có thể có những nhận thức chưa đúng về văn hóa đích và ứng xử không phù hợp khi tương tác với cộng đồng đích (Nguyễn, 2011). Với chương trình được tiến hành, các quan niệm và thực hành hời hợt, có thể sai của người dạy và người học đối với khái niệm văn hóa trong dạy và học Tiếng Anh cũng là một thách thức lớn. Như Lee (2015) quan sát, dù có nhiều hiểu biết mới do cách tiếp cận kiến tạo về nghiên cứu văn hóa gần đây, nhiều người dạy và người học vẫn có xu hướng giữ cái nhìn bản chất luận (essentialist view) về văn hóa, xem văn hóa như một đặc trưng tổng thể của một quốc gia hay một xã hội. Do vậy, họ có xu hướng có cái nhìn rập khuôn về những người đến từ các quốc gia khác nhau, mặc định rằng luôn có sự khác biệt giữa “Cái tôi” và “Cái khác tôi” mà không nhận ra “các quá trình văn hóa mang tính phổ biến, vượt qua ranh giới văn hóa quốc gia” (Holliday, 2011, tr. 20). Nghiên cứu của Lee (2015) cũng đồng quan điểm với nghiên cứu của Alptekin (1993) khi đề cập tới hiện tượng rập khuôn một số khía cạnh văn hóa như giới tính, chủng tộc, giai cấp hoặc tôn giáo được tìm thấy trong nhiều tài liệu dạy Tiếng Anh.

Trong một nghiên cứu về việc thực hành giảng dạy văn hóa trong chương trình Tiếng Anh của một trường đại học ở Việt Nam, Nguyễn (2014) cho thấy, giảng viên tham gia có xu hướng chưa đề cao tầm quan trọng của dạy văn hóa trong dạy ngôn ngữ hoặc áp dụng nó một cách hời hợt. Họ nghĩ rằng dạy các kỹ năng ngôn ngữ quan trọng hơn dạy văn hóa và do đó thường bỏ qua các hoạt động liên quan đến văn hóa hoặc chỉ dạy khi được nhắc tới trong sách giáo khoa. Giảng viên cũng có xu hướng tập trung nhiều hơn vào việc truyền tải kiến thức văn hóa hơn là phát triển các nhận thức và kỹ năng cần thiết của năng lực liên văn hóa (Byron, 1997, 2012, trích trong Nguyễn, 2014). Họ có thể hỏi sinh viên thảo luận một số hành vi văn hóa nhất định nhưng không tạo cơ hội để người học tìm hiểu sâu hơn các giá trị và niềm tin của cộng đồng đích và chính bản thân họ. Nói cách khác, dù người học có thể học được kiến thức về văn hóa nhưng họ không được học các kỹ năng và thái độ phù hợp để áp dụng vào các bối cảnh giao tiếp khác nhau.

2.3. Một số ý nghĩa cho dạy văn hóa trong các chương trình Tiếng Anh tại Việt Nam

Những phần thảo luận trên cho ta thấy, do vai trò nền tảng của văn hóa trong dạy và học ngôn ngữ (Crozet & Liddicoat, 2000), việc dạy văn hóa cần trở thành một phần không thể tách rời của các chương trình học Tiếng Anh. Tiếng Anh đã trở thành một trong những công cụ then chốt của công cuộc hiện đại hóa và phát triển đất nước, đặc biệt với Đề án “Đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học giai đoạn 2025-2035, tầm nhìn đến năm 2045” của Thủ tướng Chính phủ (2025). Trong đó, một trong những mục đích chính của việc học Tiếng Anh là để giao tiếp thành công trong các môi trường liên văn hóa (Thủ tướng Chính phủ, 2008). Vai trò của việc dạy văn hóa, giữ gìn và xây dựng bản sắc dân tộc trong các chương trình học Tiếng Anh càng trở nên quan trọng hơn. Tuy nhiên, nghiên cứu của Nguyễn (2014) đã chỉ ra tầm quan trọng của việc truyền thông đường lối chính sách đến từng người dạy, của đào tạo chuyên môn tại các cấp cơ sở để chính sách được hiện thực hóa trong từng lớp học. Thứ hai, phần thảo luận về mặt chính trị của việc học Tiếng Anh cho ta thấy tầm quan trọng của việc lồng ghép vào chương trình học không chỉ văn hóa đích của các nước nói tiếng Anh mà cả văn hóa bản địa cũng như văn hóa của một số nước có quan hệ chặt chẽ với Việt Nam. Điều này có thể thấy ở các nỗ lực bản địa hóa giáo trình học Tiếng Anh ở Việt Nam cũng như nhiều nước châu Á (Tsui & Tollefson, 2007), trong đó tiếng Anh được sử dụng như một phương tiện để xây dựng bản sắc quốc gia. Hall (Tsui, Tollefson, 2007) tổng hợp bốn yếu tố chính trong việc xây dựng diễn ngôn về bản sắc quốc gia, bao gồm: 1) Tinh thần dân tộc; 2) Ký ức lịch sử; 3) Tầm nhìn tương lai; 4) Tính cội nguồn, tiếp nối và truyền thống. Bốn yếu tố này có thể là mô hình gợi mở giúp các chuyên gia hoạch định chính sách và xây dựng chương trình học vừa giàu bản sắc văn hóa, vừa nêu cao tinh thần hội nhập quốc tế.

Với việc thực hiện chương trình, do tiếng Anh giờ đây đã trở thành một ngôn ngữ toàn cầu, với các môi trường giao tiếp ngày càng trở nên phong phú và mở rộng, thay vì chỉ tập trung dạy người học các kiến thức về văn hóa, người dạy nên trang bị cho người học các kỹ năng, chiến lược và thái độ phù hợp để thích ứng thành công trong các bối cảnh đa văn hóa khác nhau (Crozet & Liddicoat, 2000). Phương pháp sư phạm mang tính phản biện (*critical pedagogy*) (Canagarajah, 1999) có thể mang lại cho giáo viên những góc nhìn sâu sắc và hữu ích trong việc dạy văn hóa. Do việc học mang tính chính trị và tư tưởng, người dạy có thể cho phép người học tìm hiểu sâu hơn các khía cạnh khác nhau của văn hóa như niềm tin và giá trị đằng sau các sản phẩm văn hóa, hành vi, phong tục, tập quán của một cộng đồng. Một số phương pháp như phân tích diễn ngôn phê phán (CDA) có thể được áp dụng để giúp người học khám phá ra các “chương trình ẩn” của bài học. Đối chiếu văn hóa là một kỹ thuật thường được sử dụng bởi người dạy; tuy nhiên, như nghiên cứu của Lee (2014) đã chỉ ra, phương pháp này sẽ mang tính hời hợt và sai sót nếu các cách nhìn bản thể luận về văn hóa không được thách thức. Nói cách khác, người dạy nên giúp người học tránh việc khái quát hóa quá mức một nền văn hóa và phân biệt tuyệt đối giữa Cái tôi và Cái khác tôi. Thay vì vậy, người học nên được hướng dẫn cách đánh giá dựa trên từng tình huống cụ thể, dựa trên các kỹ năng tư duy phản biện và siêu nhận thức (*metacognition*). Như Crozet và Liddicoat (2000, tr. 13) nhận xét, việc dạy và học văn hóa có thể coi là “một hành trình khám phá và phát triển bản thân”. Góc nhìn này cũng là một gợi ý hay để người dạy tìm cách hiểu và kết nối với “tập tính” (*habitus*) của từng người học. Từ đó, việc học có thể trở nên cá nhân hóa và người dạy có thể thay đổi phương pháp giảng dạy để phù hợp với đặc điểm ở từng bối cảnh và người học.

3. Kết luận

Dạy văn hóa trong các chương trình học Tiếng Anh là một vấn đề quan trọng trong bối cảnh tiếng Anh đang được định hướng trở thành một ngôn ngữ thứ hai tại Việt Nam. Bài viết đã làm rõ các khái niệm cơ bản liên quan đến chương trình, văn hóa, ngôn ngữ, bản sắc, và cho thấy mối quan hệ mật thiết, đan xen của yếu tố văn hóa và bản sắc trong dạy và học ngôn ngữ. Tuy nhiên, do văn hóa, bản sắc và ngôn ngữ đều là những khái niệm phức tạp và đa chiều, việc dạy văn hóa trong chương trình học Tiếng Anh có thể gặp phải nhiều thách thức liên quan đến việc lựa chọn và thể hiện các nội dung văn hóa, sự mơ hồ trong cách hiểu và thực hành dạy văn hóa cũng như sự chi phối của các khái niệm như “tiếng Anh chuẩn”, “người bản ngữ” trong các chương trình học Tiếng Anh. Qua các phân tích về nguồn gốc của các nguyên

nhân, bài viết cũng đưa ra một số gợi ý cho việc dạy văn hóa một cách hiệu quả trong dạy và học Tiếng Anh tại Việt Nam, bao gồm sự thay đổi về cách tiếp cận về khái niệm văn hóa, xây dựng chương trình học, phương pháp sư phạm mang tính phản biện và cá nhân hóa cũng như sự hỗ trợ đến từ chủ trương chính sách và các cơ sở đào tạo. Từ đó, mục đích chính của chương trình học Tiếng Anh nên hướng tới giúp người học sử dụng tiếng Anh một cách có ý nghĩa để xây dựng bản sắc cá nhân, bản sắc dân tộc, trong khi cởi mở tiếp nhận sự khác biệt và giao tiếp thành công trong các môi trường đa văn hóa khác nhau.

Tài liệu tham khảo

- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143. doi: 10.1093/elt/47.2.136
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, M. & Pittaway, S. (2014). *Exploring and contesting curriculum*. In M. Clarke & S. Pittaway, *Marsh's Becoming a Teacher* (pp.89-92). Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 147-181. doi: 10.1017/S0261444807004867
- Hall, S. (1996). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson (Eds.), *Modernity: An introduction to modern societies* (pp. 595-634). Cambridge, MA: Blackwell.
- Hall, S. (1997a). "Cultural identity and diaspora" in Woodward, K. (Ed.) *Identity and difference*. London: SAGE
- Hall, S. (ed.) (1997b). *Representation: cultural representations and signifying practice*. London: Sage.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Los Angeles: Sage.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, E. (2015). Doing culture, doing race: everyday discourses of 'culture' and 'cultural difference' in the English as a second language classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 80-93. doi: 10.1080/01434632.2014.892503.
- Lin, A. M. Y. (1999). Doing English lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393-412.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues* (3 ed.). Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Nguyễn, H. B., & Lê, T. (2011). English as a powerful foreign language in Vietnam. In Q. Le & T. Le (Eds.), *Linguistic diversity and cultural identity* (pp. 289-300). New York: Nova Science Publishers.
- Nguyễn, L. (2014). Integrating pedagogy into intercultural teaching in a Vietnamese setting: From policy to the classroom. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(2), 171-182.
- Nguyễn, M. T. T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence? *RELC Journal*, 42(1), 17-30. doi: 10.1177/0033688210390265.
- Norton, P. B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Phan, L. H. (2008). *Teaching English as an International Language: Identity, resistance and negotiation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Thủ tướng Chính phủ (2008). *Quyết định số 1400/QĐ-TTg, ngày 30/9/2008 về việc phê duyệt Đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020"*.
- 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"*.
- Tsui, A. B. M., & Tollefson, J. W. (2007). Language policy and the construction of national cultural identity. In A. B. M. Tsui & J. W. Tollefson (Eds.), *Language policy, culture, and identity in Asian contexts* (pp. 1-21). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woodward, K. (1997). Concepts of identity and difference. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 8-61). London: SAGE.