

GIÁO DỤC NGÔN NGỮ Ở VÙNG ĐỒNG BÀO CÁC DÂN TỘC THIỂU SỐ VIỆT NAM

TẠ VĂN THÔNG

(PGS.TS, Viện Từ điển học và Bách khoa thư VN)

1. Vấn đề giáo dục ngôn ngữ (GDNN) ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số (DTTS) Việt Nam đã được đặt ra từ lâu (ít nhất từ năm 1946 với bản **Hiến pháp Việt Nam** đầu tiên). Trước hết là vì yêu cầu nâng cao dân trí, đồng thời là để bảo tồn và phát triển văn hóa truyền thống của các DTTS, trong đó có ngôn ngữ của họ. Mặt khác, cũng là do những trở ngại do “rào cản ngôn ngữ” tạo nên, có ảnh hưởng rõ rệt đến thực tế giáo dục ở các vùng này.

Bên trong và xung quanh việc GDNN có rất nhiều điều đáng bàn luận, đồng thời đây cũng không chỉ là chuyện riêng của ngôn ngữ học (mà còn của giáo dục học, tâm lý học, dân tộc học..., và của cả các nhà hoạch định và thực hiện chính sách dân tộc). Ngoài ra, ở mỗi địa phương, mỗi dân tộc, lại có thể có những chuyện bàn riêng. Ở đây, chỉ xin nói đến việc GDNN với tiếng mẹ đẻ (TMĐ) của học sinh (HS) và tiếng Việt (TV) - tiếng phổ thông, ở HS thuộc các DTTS Việt Nam.

2. Một số quan niệm chung

2.1. “Giáo dục ngôn ngữ” là gì?

Theo cách hiểu chung nhất, “giáo dục” là hoạt động nhằm tác động một cách có hệ thống đến đối tượng nào đó, làm cho đối tượng ấy có được những phẩm chất hoặc năng lực theo yêu cầu nhất định. Như vậy, GDNN cũng được hiểu là hoạt động của giáo viên (GV) tác động tới HS (hay người

học nói chung), nhằm làm cho HS có được một năng lực ngôn ngữ nhất định.

Cách quan niệm như vậy mang tính khái quát khá cao, vì vậy nó có một số điểm mơ hồ: **Thứ nhất**, nó chỉ cho thấy “giáo dục” là một tác động đơn phương (từ GV hướng tới HS), mà không giúp hình dung được đây luôn là những hoạt động song hành là **dạy** (của GV) và **học** (của HS). **Thứ hai**, nó gây ấn tượng rằng “giáo dục” chỉ là những hoạt động chính quy trong nhà trường (“một cách có hệ thống” và “theo những yêu cầu nhất định”) và ngôn ngữ dường như chỉ được truyền bá theo cách này, mà không gợi nên ý nghĩ rằng những hoạt động này có thể diễn ra cả ở ngoài trường học (ở gia đình, làng bản, ở chợ, bên bếp lửa, hoặc chỉ đơn giản là nghe đài xem ti vi hay đọc sách báo...), rất tự nhiên cảm tính và vô thức của cả “người học” và “người dạy”, theo những cách riêng và nói chung không có chủ ý và không theo hệ thống nào cả. **Thứ ba**, tự nó không làm rõ sự phân biệt rất tế nhị trong GDNN: **dạy - học tiếng** (hoặc **dạy - học về tiếng**): coi ngôn ngữ là đối tượng, và đích hướng đến là sự hiểu biết về ngôn ngữ; **dạy - học bằng tiếng**: sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện để diễn đạt và tiếp nhận trong hoạt động dạy và học.

Thực tế là trong GDNN ở vùng đồng bào các DTTS Việt Nam, đã gặp nhiều tình

huống có liên quan đến những cách hiểu khác nhau hoặc không đầy đủ về “giáo dục” và “giáo dục ngôn ngữ” như đã nói ở trên.

2.2. “Giáo dục song ngữ” (GDSN) là gì?

Nếu “song ngữ” (hay “đa ngữ”), theo cách hiểu chung nhất, là trạng thái sử dụng được hai (hoặc trên hai) ngôn ngữ (thường là TMĐ và một ngôn ngữ khác), thì GDSN, theo cách hiểu tương tự của “giáo dục ngôn ngữ”, được quan niệm là hoạt động tác động đến HS, làm cho HS nắm được và có được năng lực trong sử dụng các ngôn ngữ đích này. Đó là một trường hợp đặc biệt trong GDNN nói chung.

Trước hết, quan niệm về “song ngữ” cũng thường được hiểu không hoàn toàn thống nhất. Thế nào là “sử dụng được”? Có nhiều người cho rằng, cứ biết được trên một ngôn ngữ thì nhất loạt gọi là “song ngữ”, thậm chí chỉ cần nói được vài câu thông thường hoặc vài lời chào hỏi hay yêu cầu, cũng có thể coi là biết một ngôn ngữ và thế là “song ngữ”. Có hàng loạt câu hỏi được đặt ra khi xem xét trạng thái song ngữ ở một cá nhân hoặc một cộng đồng: Biết được các ngôn ngữ như nhau, hay chỉ thành thạo một ngôn ngữ? Có thể dùng các ngôn ngữ đang nói trong các tình huống giao tiếp đa dạng không? Có biết chữ và có khả năng tạo ra các văn bản bằng chữ không?... Tóm lại, đó là song ngữ ở trình độ và có tính chất nào: Cân bằng hay bán song ngữ; thành thực hay nửa thành thực; chủ động hay thụ động...? Hoặc phải chăng đó cũng là trạng thái song ngữ mà, như ông Phạm Quỳnh đã nói đến từ năm 1930, khi ông kể về các thanh niên nước Nam ta rất xem thường và rất kém tiếng nước mình, thứ tiếng mà lẽ ra phải thành thực hơn tiếng Pháp: “Họ khổ sở tìm từ, bối rối chọn câu, tóm lại là họ thực sự lúng túng (...). Số khác thì đổ tội sự lúng túng của họ cho sự nghèo

nàn hay sự thiếu hụt đến tuyệt vọng của tiếng Nam”[9,tr 471]?

Hệ quả của cách nhìn nhận khác nhau về “song ngữ” như đã nói ở trên, trong thực tế ở Việt Nam, khá đa dạng. Chẳng hạn: Nếu một người như thế được xem là “song ngữ” rồi thì hà tất phải GDSN nữa; Hơn thế, thì ra GDSN chỉ cần đạt tới trình độ sử dụng ngôn ngữ ở mức đó là đủ. Hoặc: Trẻ em DTTS không cần học TMĐ nữa (vì đã biết rồi). Hoặc: TMĐ của HS chỉ cần biết đại khái, vì từ vựng rất nghèo nàn và chỉ ở dạng khẩu ngữ (do không có chữ viết và chữ không được truyền bá rộng rãi), và do đó chỉ cần tập trung vào công việc đã vô cùng khó khăn: dạy và học tiếng Việt. Cần nói thêm: Hiện nay, ở các vùng DTTS Việt Nam, thường gặp là trạng thái song ngữ (TMĐ - tiếng Việt), nhưng đó là song ngữ không cân bằng. Hoặc cũng thường thấy ở các cá thể song ngữ: Các ngôn ngữ đã biết đều hời hợt, chỉ ở trình độ thấp hoặc rất thấp. Thậm chí đáng lẽ phải là song ngữ thì lại là đơn ngữ (để mắt hoặc không nói bằng TMĐ của mình nữa), hoặc TMĐ đáng lẽ là ngôn ngữ thứ nhất (học trong những năm đầu đời) thì lại chịu số phận của ngôn ngữ thứ hai (ngôn ngữ học đầu tiên trong đời không phải là “tiếng mẹ đẻ”)... Những đặc điểm này rất phổ biến ở Việt Nam, đến mức có thể coi là nét đặc thù.

Cũng như đối với “song ngữ” và GDNN nói chung, GDSN (một loại trong GDNN) không phải lúc nào cũng được hiểu đầy đủ và theo một cách. Trước hết, như Colin Baker (1996) đã cảnh báo rằng không nên tưởng rằng GDSN là một hiện tượng của thời hiện đại (của TK 20), mà phải biết rằng nó “đã tồn tại dưới hình thức này hay hình thức khác từ cách đây 5000 năm hoặc lâu hơn” [1, tr 282], và ông cũng nhận xét hóm

hình bằng cách dẫn lời của C.B.Cazden và C.E.Snow rằng giáo dục song ngữ là “một cái nhãn hiệu đơn giản cho một hiện tượng phức tạp” [1, tr 284]. Kết hợp với cách hiểu về GDNN đã nói ở trên, có thể nói ở Việt Nam, GDSN với tất cả những dạng thức của nó, đã có ít nhất từ thời dựng nước.

Hoặc có những cách hiểu khác về GDSN, trong đó có cả sự đơn giản hóa quá mức hoạt động rất phức tạp này, đến mức coi việc dạy và học một bài dân ca tiếng DTTS cũng là GDSN. Hoặc: GDSN chỉ có nghĩa là dùng ngôn ngữ này giải thích cho ngôn ngữ kia (còn gọi là “chêm xen”), và mục đích “chuyển tải kiến thức” là duy nhất trong GDSN...Hoặc: TMD của học sinh chỉ cần dùng trong trường hợp phụ trợ cho TV, chứ không nên và không thể dùng để chuyển tải kiến thức (vai trò này đã do chỉ có thể do TV đảm nhiệm), và cũng không thể xem đó là “chiếc cầu nối” sang tiếng Việt như một sự “rút kinh nghiệm” vì “kinh nghiệm” đó quá nghèo nàn. Hoặc: GDNN chỉ có thể thực hiện bằng một cách duy nhất: ban đầu dạy - học bằng TMD, rồi chuyển dần sang ngôn ngữ thứ hai...Cũng cần nói thêm: Hiện nay ở Việt Nam, việc xác định một mô hình GDSN phù hợp với thực tế và khả thi, cũng như mục đích và mục tiêu cần hướng đến của các mô hình này, vẫn đang được tranh luận và chưa ngã ngũ, một phần vì các hoạt động thuộc GDSN hiện nay vẫn đang ở giai đoạn thử nghiệm và các hoạt động này trong quá khứ cũng như hiện tại chưa thể khẳng định là thực sự có triển vọng.

Việc GDSN ở vùng đồng bào các DTTS ở Việt Nam, cũng như ở bất kỳ khu vực nào trên thế giới, cần phải đặt ra **mục đích lý tưởng** (dù thường không đạt tới được trọn vẹn), là: giúp cho HS có được sự hiểu rõ và khả năng sử dụng tốt đồng thời cả TMD của

họ và ngôn ngữ thứ hai (là tiếng Việt - tiếng phổ thông trong quốc gia Việt Nam).

Căn cứ vào mục đích của GDSN, các nhà ngôn ngữ học thế giới đã có những phát hiện khá thú vị có thể tham khảo về các mô hình trong hoạt động này: **GDSN chuyển đổi**, với mục đích tác động vào người học nhằm chuyển đổi từ “ngôn ngữ gia đình” (hay TMD) sang dùng ngôn ngữ đa số hoặc ngôn ngữ có vị thế cao; **GDSN duy trì** và **GDNN duy trì - phát triển** hướng đến sự bảo tồn nguyên trạng, hoặc bảo tồn và phát triển “ngôn ngữ gia đình” đến mức cân bằng hoặc tương đối cân bằng với ngôn ngữ thứ hai. Đằng sau “GDSN chuyển đổi” là sự đồng hóa về văn hóa và xã hội, còn đằng sau “GDSN duy trì và GDNN duy trì - phát triển” là sự đa dạng về văn hóa và quyền tự quyết của các cộng đồng DTTS. Đằng sau mô hình thứ nhất là sự biến mất của ngôn ngữ tộc người và sự đơn ngữ, còn đằng sau mô hình thứ hai là trạng thái song ngữ.

3. Một số mô hình giáo dục ngôn ngữ ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số ở Việt Nam

(Xin được nói đến ở đây chỉ là GDNN trong nhà trường, mặc dù trên thực tế loại giáo dục này thường chỉ là sự tiếp nối của GDNN ngoài nhà trường (ở gia đình, làng bản...). GDNN ngoài nhà trường không những có thể làm nên nền tảng kinh nghiệm ban đầu mà còn là cơ hội ôn tập và thực hành rất quan trọng cho GDNN trong nhà trường. Nhưng như đã nói, nó rất phức tạp, đa dạng, đến mức khó quy loại. Ở Việt Nam, nhiều khi sự thành công hay thất bại của giáo dục Tiểu học ở vùng đồng bào DTTS chủ yếu phụ thuộc vào GDNN ngoài nhà trường này).

Mô hình thứ nhất - “giáo dục thả nổi”. Hiểu một cách đơn giản: HS DTTS (có TMD không phải là TV) và học sinh người Kinh (có TMD là TV) đều chỉ được giáo dục bằng một cách: dạy - học tiếng Việt và dạy - học bằng tiếng Việt. Như thế, HS các DTTS rõ ràng đã bị “thả nổi” theo dòng trôi, mặc cho họ “vùng vẫy” (và khi đó kết quả giáo dục như thế nào phần lớn phụ thuộc vào GDNN ngoài nhà trường). Mô hình này hiện rất phổ biến ở Việt Nam. Về điều này, một chuyên gia tư vấn về giáo dục đa ngữ thuộc tổ chức UNICEF là Kimmo Kosonen, đã nhận xét khi khảo sát GDNN ở các DTTS Việt Nam: “Ở Việt Nam (...) những HS có trình độ TV ở mức độ ban đầu chỉ được dạy bằng TV, đặc biệt là sau cấp tiểu học đường. Hơn nữa, hệ thống giáo dục hiện tại buộc những HS này phải học được kỹ năng đọc viết cơ bản bằng thứ tiếng mà chúng chưa nói hoặc hiểu được. Kết quả là nhiều HS DTTS bị bỏ xa so với những bạn học người Kinh khác ngay từ ngày học đầu tiên dù không phải lỗi của chúng. Chúng phải mất hai năm mới có thể hiểu đầy đủ lời giảng của GV và trong khoảng thời gian đó chúng chỉ nắm được rất ít nội dung kiến thức môn học. Và nhiều HS đã phải bỏ học...” [4, tr 30].

Mô hình thứ hai - dạy và học “bơi” trong TV lúc ban đầu trước khi “thả nổi”. Cũng như mô hình thứ nhất, mô hình GDNN này thực chất là “chuyển đổi” từ TMD của HS sang TV. Cụ thể là: dạy tập nói TV cho HS DTTS trước khi vào Tiểu học, trong các lớp Mẫu Giáo, với mục đích là giúp HS đỡ bỡ ngỡ, chủ động sử dụng TV ở các lớp trên, bằng cách làm quen với các từ ngữ, câu... của TV, có thể với sự trợ giúp “có chừng mực” của TMD của HS. Một biến thể của mô hình này là ngoài GV và HS trên lớp học, còn có thể thêm “bà mẹ trợ giảng” với nhiệm vụ

phiên dịch và giải thích (bằng TMD của học sinh) để HS hiểu được lời GV (bằng TV). Mô hình này cũng khá phổ biến ở Việt Nam từ trước đến nay, chủ yếu là tự phát nhưng một số nơi được tổ chức. Xét về bản chất, đây không phải là GDSN, nhưng có hơi hướng của GDSN, tuy chỉ để làm quen với TV, với mục đích cuối cùng chỉ là giúp HS bước đầu hiểu thế nào là TV và hình thành phản xạ sử dụng TV. Nó được sinh ra nhằm giải quyết hậu quả của cách “giáo dục thả nổi”, và có thể xem đó là việc làm giúp HS mạnh dạn “xuống nước và vùng vẫy” trước khi “tự bơi”. Tuy nhiên, không thể nói rằng mô hình này không mang lại kết quả đối với việc chuẩn bị cho HS tiếp nhận kiến thức bằng TV trong những ngày đầu đến trường với sự tự tin, đồng thời có thể nhận xét rằng nó rất gần với cách GDNN ngoài nhà trường.

Mô hình thứ ba - dạy - học TMD và bằng TMD của HS trước, sau đó chuyển dần sang dạy - học TV và bằng TV, còn TMD của HS lùi xuống vị trí là một môn học. Cụ thể là, như Kimmo Kosonen gợi ý trên cơ sở kinh nghiệm ở các quốc gia khác và cho rằng thích hợp với tình hình ở Việt Nam: “Những chương trình GDSN hiệu quả nhằm phát triển GD ở Việt Nam cần được thực hiện như sau: 1, phải đọc và viết bằng TMD trước, sau đó chuyển sang học TV; 2, dạy các môn học bằng TMD trước để tạo ra nền tảng kiến thức khiến cho việc học bằng TV sẽ dễ hiểu hơn, và 3, dạy những vấn đề dễ hiểu bằng tiếng Việt” [4, tr 31].

Thực tế là mô hình này không còn xa lạ ở Việt Nam, đã được áp dụng vào những năm 60 của thế kỷ 20, ở cả miền Bắc và miền Nam. Ở miền Bắc, cách này được thực hiện vào khoảng 1961 - 1968 ở một số vùng đồng bào người Hmông, Tày và Nùng, Thái. Một

biến thể của mô hình này là dạy - học tiếng (và bằng tiếng) DTTS song song với tiếng Việt ngay từ đầu (với tên thường gọi là “xen kẽ” và mục đích thường được nhắc đến là “bắc cầu”). Ở miền Nam, nó đã được áp dụng ở các dân tộc Cơ ho, Ba na, Hre, Thái, Nùng, Gia rai..., cũng vào giai đoạn này cho đến trước ngày giải phóng. Hiện nay ở Việt Nam, nó vẫn đang được “thử nghiệm” ở người Hmông, Gia rai và Khơ me, với sự trợ giúp của tổ chức UNICEF. Sau đây là một đoạn trích trong Lời mở đầu của cuốn “**Au hōc chū**” (Em học chữ) bằng tiếng Hre do Trung tâm Học liệu (Bộ Giáo dục Sài Gòn xuất bản năm 1971):

“Dĩ nhiên là

a, người học có kết quả nhất là người đã căn cứ cái thuật mới mẻ này vào khả năng ăn - nói họ đã có sẵn trong tiếng mẹ đẻ.

b, người nào đã trước nhất học qua ngôn ngữ của họ rồi sẽ học được Quốc ngữ một cách nhanh chóng hơn”.

Về mặt lí luận cũng như kinh nghiệm GDNN ở rất nhiều quốc gia đa dân tộc trên thế giới, không thể không thừa nhận rằng: Việc nắm vững TMĐ sẽ là cơ sở rất hữu ích để nắm được một ngôn ngữ khác có hiệu quả hơn, nếu như xem ngôn ngữ thứ hai này là mục đích trong một giai đoạn nào đó của GDNN, như ở Việt Nam chẳng hạn; Sẽ không thể có kết quả về mặt nhận thức trong quá trình giáo dục, nếu như bắt đầu bằng một ngôn ngữ xa lạ...Có thể nói, mô hình trên là GDSN đích thực, với mục đích của nó là “duy trì” và nếu làm tốt có thể là “duy trì và phát triển”. Tuy nhiên, trong tình hình thực tế ở Việt Nam, có hàng loạt các câu hỏi đang đặt ra quanh việc thực hiện mô hình này, làm nản lòng không ít các nhà quản lí và giáo dục, đôi khi cả các bậc phụ huynh và

chính người học: Có phải HS các DTTS hoàn toàn không biết TV và coi đây là “ngôn ngữ xa lạ” không, và ở nơi nào cũng nhất loạt như thế không? Đối với các DTTS chưa có chữ viết, hoặc chỉ có chữ viết tự dạng Sanscrit hoặc tự dạng Hán (không gần chữ Quốc ngữ) thì nên như thế nào để cho việc “bắc cầu” có hiệu quả? Phải GDSN như thế nào với các lớp học không thuần một dân tộc (có cả HS người Kinh)? Sẽ phải làm những gì với vấn đề sách giáo khoa (về lí thuyết thì GDSN ở bao nhiêu DTTS thì cần bấy nhiêu bộ sách ở nhiều môn học), với việc đào tạo GV, với chương trình và kế hoạch dạy và học đang áp dụng chung cho cả nước...? Nhân đây, xin dẫn lại câu nói của một trí thức Thái kể về sự phàn nàn ở vùng Thái khi việc GDSN ở đây “tạm dừng lại” (vào khoảng những năm 60 của thế kỉ 20): “đã học thì đi thẳng vào học chữ và tiếng phổ thông cho gọn, HS Thái có tội tình gì mà bắt chúng học hai thứ cùng một lúc khổ sở đến như vậy” [12, tr 281].

Mô hình thứ tư - bắt đầu dạy - học TV và bằng TV, TMĐ của HS chỉ được dạy-học như một môn học (có thể ở giai đoạn bất kì trong từng cấp học). Xét về mục đích, cũng có thể xem đây là GDSN, hướng tới sự “duy trì” và có thể “duy trì và phát triển”. Mô hình này hiện cũng đang phổ biến ở Việt Nam, ở vùng đồng bào người Hoa, Chăm, Khơ me, Cơ ho, Hre, Xơ đăng, Thái, Tày, Ê đê...Ưu điểm nổi bật của nó là rất đơn giản về tổ chức và quản lí, không gây nên những xáo trộn đối với hệ thống giáo dục hiện thời, không đòi hỏi cao đối với GV và HS, có vẻ như một lớp học ngoại ngữ- một hình ảnh thường gặp ở Việt Nam, lớp học dành cho tất cả những ai muốn học tiếng của một DTTS (trong đó người học có thể thuộc cả

dân tộc khác, hoặc thuộc các trình độ học vấn khác nhau), và kết quả là họ có được sự hiểu biết và cách sử dụng tiếng DTTS này.

Nhược điểm dễ nhận thấy nhất của mô hình này là năng lực TMD của HS không giúp cho việc dạy - học TV, cũng như cho việc nắm các kiến thức các môn học khác, trong những ngày đầu đến trường. Nếu đối với HS, TV là một “ngôn ngữ hoàn toàn xa lạ”, thì quả thực như thể HS đã bị bỏ rơi vào hoàn cảnh “thả nổi” và có thể “đứng ngoài những gì xảy ra” trong lớp học chỉ dạy và học bằng TV.

4. Như đã nói ở trên, hiện nay ở Việt Nam, câu hỏi nên như thế nào đối với GDNN ở vùng đồng bào các DTTS đã và vẫn đang được đặt ra, và cho đến nay chưa có được câu trả lời đủ rõ. Vấn đề này quả thật không đơn giản về phương diện lí thuyết và thực tiễn. Nhưng không thể không trả lời, hoặc trả lời rằng không có câu trả lời, cũng như không thể cứ giáo dục theo kiểu “thả nổi” mãi. Có lẽ đã đến lúc nhà nước cần có một chiến lược phù hợp để giải quyết tình trạng này. Xét về nhiều phương diện, trong đó chú trọng đến mục đích và tính khả thi của GDNN trong hoàn cảnh cụ thể của Việt Nam, thiết nghĩ sẽ là thích hợp và có hiệu quả, nếu áp dụng kết hợp **mô hình thứ hai** và **mô hình thứ tư**.

Tài liệu tham khảo

1. Colin Baker (2008), *Những cơ sở của giáo dục song ngữ và vấn đề song ngữ*, Nxb ĐHQG TP. Hồ Chí Minh, TP. Hồ Chí Minh.
2. Bộ Giáo dục và đào tạo (1994), *Hội thảo quốc gia “Củng cố và phát triển giáo dục cho con em đồng bào các dân tộc vùng cao phía bắc”*, Lào Cai.
3. Đinh Lê Thu (chủ biên) (2005), *Vấn đề giáo dục vùng đồng bào Khmer đồng bằng*

sông Cửu Long, Nxb ĐHQG TP Hồ Chí Minh, TP Hồ Chí Minh.

4. Kimmo Kosonen (2004), *Vai trò của ngôn ngữ trong học tập: nghiên cứu quốc tế nói về vấn đề này như thế nào?* Trong Kỷ yếu Hội nghị Quốc gia: chính sách, chiến lược sử dụng và dạy học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các DTTS, Hà Nội.

5. Hoàng Tuệ (1984), *Ngôn ngữ các dân tộc thiểu số Việt Nam và chính sách ngôn ngữ*, Nxb Khoa học xã hội, H.

6. Mông Kí Slay (chủ biên) (2001), *Nội dung phương pháp và hình thức tổ chức dạy học ở vùng dân tộc*, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội, H.

7. Mông Kí Slay - chủ biên (2002), *Hướng dẫn dạy tập nói tiếng Việt cho học sinh dân tộc*, Nxb Giáo dục, H.

8. Nhiều tác giả (2003), *Phát triển giáo dục vùng dân tộc Khmer Nam Bộ*, Nxb ĐHQG TP. Hồ Chí Minh, TP. Hồ Chí Minh.

9. Phạm Quỳnh (2007), *Tiểu luận* (viết bằng tiếng Pháp trong thời gian 1922 - 1932), Nxb Tri thức, H.

10. Tạ Văn Thông - chủ biên (2009), *Tìm hiểu ngôn ngữ các dân tộc ở Việt Nam*, Nxb Khoa học xã hội, H.

11. Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa của Liên Hợp Quốc UNESCO Băng Cốc (2007), *Tài liệu hướng dẫn phát triển chương trình xóa mù chữ và giáo dục cho người lớn tại cộng đồng ngôn ngữ thiểu số*, Nxb Giao thông Vận tải, H.

12. Viện Ngôn ngữ học (1993), *Những vấn đề chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam*, Nxb Khoa học xã hội, H.

13. Viện Ngôn ngữ học (2002), *Cánh hướng và chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam*, Nxb Khoa học xã hội, H.

(Ban Biên tập nhận bài ngày 05-05-2011)