

NGÔN NGỮ VĂN HOÁ DÂN TỘC THIỂU SỐ

VỀ MỘT VÀI ĐẶC ĐIỂM TRONG HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC SONG NGỮ Ở VÙNG DÂN TỘC THIỂU SỐ CỦA VIỆT NAM

TRẦN TRÍ DỐI

(GS.TS, ĐHKHXH & NV - ĐHQG Hà Nội)

Việt Nam là một quốc gia đa dân tộc. Theo số liệu điều tra dân số 1999, trong số 54 dân tộc, dân tộc Kinh là dân tộc đa số (chiếm khoảng 86,2%) và ngôn ngữ của họ là tiếng *phổ thông* giữ vị trí của ngôn ngữ quốc gia. Số 53 dân tộc còn lại (chiếm khoảng 13,8%) là dân tộc thiểu số và nó tạo thành một vùng lãnh thổ có đặc thù là vùng *đan xen đa dân tộc*.

Từ sau năm 1954 đến nay, Việt Nam đã tổ chức giáo dục song ngữ cho vùng dân tộc thiểu số. Quan sát kết quả của hoạt động này gắn liền với việc phân tích các *biện pháp hay cách thức tổ chức giáo dục* tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ quốc gia cho những học sinh ở nhà trường sẽ giúp chúng ta rút ra một vài bài học hữu ích trong hoạt động giáo dục trong thời gian tới.

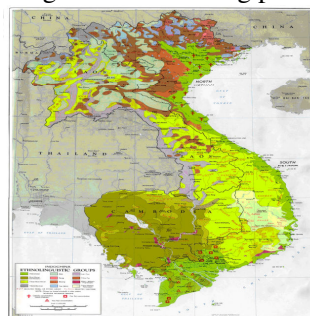
1. Trước hết, chúng ta sẽ quan sát những *đặc điểm khách quan* và *chủ quan* có tác động đến hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số của Việt Nam.

1.1. Những nghiên cứu đã có ở Việt Nam về vùng dân tộc thiểu số (Trần Trí Dối 2004) cho thấy rằng vùng dân tộc thiểu số của Việt Nam là một vùng *đa dân tộc đan xen*. Đây chính là đặc điểm khách quan nổi bật nhất, theo chúng tôi, có tác động quan trọng đến hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng lãnh thổ đặc biệt này.

Tính đa dân tộc của nó được thể hiện ở chỗ trong phần lãnh thổ vùng dân tộc thiểu số, luôn luôn có mặt nhiều dân tộc khác nhau cùng sinh sống. Tình hình này hiện diện ở cả lãnh thổ một tỉnh, một huyện, một xã, thậm chí là một bản. Ví dụ, huyện Tương Dương (Nghệ An) có 8 dân tộc với 21 đơn vị hành chính thì chỉ có 3 xã là toàn người Thái, còn lại 18 xã và thị trấn có từ hai

dân tộc trở lên; hay như ở xã Tà Hộc huyện Mai Sơn (Sơn La) có tới 5 dân tộc là Mông, Thái, Khơ Mú, Mường, Kinh cùng sinh sống trong 22 bản khác nhau (Trần Trí Dối 2004: 75-82). Chính tình hình này, một cách khách quan, quy định tình trạng song ngữ của vùng dân tộc thiểu số. Trong môi trường ấy, tính chất đa dân tộc như vừa trình bày chắc chắn có tác động không nhỏ đến hoạt động giáo dục song ngữ.

Cùng với đặc điểm đa dân tộc là đặc điểm *đan xen*. Điều này có nghĩa là nếu như có những vùng đa dân tộc nhưng ranh giới cư trú của họ thường phân biệt nhau khá rõ ràng thì ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam việc cư trú của những dân tộc khác nhau *đan xen* vào nhau (xin xem bản đồ minh hoạ). Như vậy, cũng như tính đa dân tộc, tính *đan xen* này hiện diện ở cả lãnh thổ cấp tỉnh, cấp huyện, cấp xã và ngay cả cấp thôn. Chính sự *đan xen* như thế khiến cho vấn đề *lựa chọn* ngôn ngữ thứ hai trong hoạt động giáo dục ngôn ngữ trở nên vô cùng phức tạp.



Bản đồ về tình trạng *đan xen* ngôn ngữ ở Việt Nam (nguồn: Wikipedia)

Một câu hỏi được đặt ra là sự kết hợp đồng thời của hai yếu tố *đa dân tộc* và *đan xen* như vậy, sẽ đặt ra những vấn đề gì trong hoạt động

giáo dục song ngữ? Đó cũng sẽ là đặc điểm thứ nhất chi phối hoạt động giáo dục ngôn ngữ và sẽ được chúng tôi thử trả lời ở phần sau dựa trên việc phân tích những kết quả nghiên cứu gần đây về vấn đề này.

1.2. Nhìn vào bản đồ cư trú của các dân tộc thiểu số Việt Nam, người ta dễ dàng nhận thấy vùng lãnh thổ này có *đặc điểm tự nhiên không thuận lợi*, và do hệ quả của lịch sử để lại, *xã hội ở đây cũng chậm phát triển*. Có thể nói đây là đặc điểm khách quan thứ hai có tác động không nhỏ đến hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng lãnh thổ.

Không khó khăn để nhận ra rằng vùng dân tộc thiểu số Việt Nam gắn liền với vùng núi cao phía tây của đất nước. Ở phần lãnh thổ miền Bắc, người dân tộc cư trú ở những tỉnh dọc biên giới phía bắc và tây bắc, nơi có nhiều dãy núi cao với điều kiện tự nhiên khắc nghiệt; ở Bắc Trung Bộ người dân tộc sống dọc theo sườn phía đông của dãy Trường Sơn có địa hình dốc và hẹp; ở Tây Nguyên, người dân tộc sống chung quanh những dãy núi cao đi lại rất khó khăn. Trong điều kiện giao thông Việt Nam hiện nay, đặc điểm địa hình tự nhiên như thế thực sự là một thách thức đối với hoạt động giáo dục nói chung, giáo dục ngôn ngữ nói riêng. Ở những nơi này, chỉ riêng việc học sinh hàng ngày đến được lớp học như ở thành thị hay nông thôn đồng bằng không còn là vấn đề bình thường nữa. Nói một cách khác, ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam, vấn đề đi lại để đến được trường học là một khó khăn không nhỏ do tính chất địa hình của vùng lãnh thổ quy định.

Cùng với địa hình khó khăn phức tạp là điều kiện xã hội kém phát triển. Chúng ta có thể nêu ra một vài ví dụ. Chẳng hạn, ở Sơn La, do trình độ dân trí thấp tỉ lệ tăng trưởng dân số trước năm 2000 là 3,2%, trong năm 2000 vẫn còn là 2,45%; khu vực nông thôn của tỉnh chiếm 87,13% dân số nhưng thu nhập chỉ chiếm 47,6% tổng sản phẩm của xã hội; xã Chiềng Mung thuộc huyện Mai Châu có tới 443/1471 hộ đói nghèo với thu nhập bình quân 60.000VND/tháng; toàn tỉnh có tới 26/201 xã chưa có đường ô tô đi đến trung tâm xã; toàn tỉnh có trên 50% số hộ chưa có điện thắp sáng và trên 60% chưa được cấp nước sinh

hoạt hợp vệ sinh. Hay như ở Tuyên Quang, một tỉnh trong những năm gần đây kinh tế tương đối phát triển, năm 1999 huyện Na Hang có 11.741 hộ thì 3.350 hộ thuộc diện đói nghèo (35,46%); thu nhập bình quân của huyện quy ra thóc là 27 kg (với giá khoảng 2000VND/kg cùng thời điểm) tương đương 54.000VND/tháng (Trần Trí Dõi 2004: 81-82).

Trong hoạt động giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số, rõ ràng, chúng ta không thể không chú ý đến hai đặc điểm khách quan nói trên. Bởi vì, nếu đặc điểm *đa dân tộc đan xen* tạo ra một khó khăn không dễ vượt qua là việc lựa chọn ngôn ngữ trong giáo dục song ngữ thì đặc điểm *khó khăn về tự nhiên và xã hội* là một trở ngại vật chất không dễ giải quyết ngày một ngày hai.

1.3. Một đặc điểm thứ ba cũng không kém phần quan trọng có tác động đến hoạt động giáo dục song ngữ là *chính sách ngôn ngữ dân tộc* của Nhà nước Việt Nam.

Có thể nói, từ định hướng của Đảng Cộng sản Việt Nam đến chính sách của Nhà nước, Việt Nam đã có một sự lựa chọn không chỉ hợp lý với điều kiện của đất nước mà còn phù hợp với sự phát triển bền vững của nhân loại. Theo đó, ở Việt Nam đồng thời với việc người dân tộc thiểu số có quyền lợi và nghĩa vụ thụ hưởng giáo dục *tiếng phổ thông* (tiếng Việt của dân tộc Kinh), cũng có *quyền được giáo dục tiếng mẹ đẻ* của mình để giữ gìn và phát triển bản sắc văn hoá dân tộc. Theo những gì mà chúng tôi đã nhiều lần phân tích và lí giải (Trần Trí Dõi, 2004, 2006), chính sách được thể hiện ở hai nội dung nói trên là một chính sách đúng đắn, phù hợp với xu thế phát triển của thời đại.

Bởi vì, với đặc thù của vùng dân tộc thiểu số như đã phân tích ở *tiểu mục 1.1 và 1.2*, chúng tôi nhận thấy chỉ có tiếng phổ thông mới thoả mãn nhu cầu là phương tiện giao tiếp chung cho tất cả các dân tộc anh em và cũng chỉ có tiếng phổ thông mới đáp ứng nhu cầu là công cụ ngôn ngữ để phát triển bình đẳng giữa các dân tộc anh em ở Việt Nam. Trong khi đó, để duy trì bản sắc văn hoá của mỗi dân tộc đảm bảo tính đa dạng văn hoá của cộng đồng dân tộc Việt Nam, người ta không thể không đáp ứng nhu cầu bảo toàn và

phát triển tiếng mẹ đẻ của các dân tộc thiểu số. Cho nên, sự đúng đắn của chính sách chính là đòi hỏi hoạt động giáo dục ngôn ngữ phải có định hướng *đồng thời* đáp ứng cho người dân tộc thiểu số cả hai sự thụ hưởng ấy.

Không còn nghi ngờ gì nữa, định hướng và chính sách ngôn ngữ dân tộc đúng đắn ở Việt Nam là một đặc điểm chủ quan có tác động tích cực đến hoạt động giáo dục song ngữ trong vùng dân tộc thiểu số.

1.4. Có lẽ, do sự chi phối của định hướng và chính sách ngôn ngữ dân tộc của Nhà nước, ở Việt Nam Bộ Giáo dục và Đào tạo là *cơ quan công quyền chịu trách nhiệm toàn bộ* về hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số. Và đây cũng chính là một đặc điểm quan trọng phải được tính đến trong hoạt động giáo dục ngôn ngữ mà suốt một thời gian dài, chúng ta ít khi chú ý đến.

Vai trò toàn quyền của Bộ Giáo dục và Đào tạo thể hiện ở cả hai phương diện: xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch và toàn quyền nắm giữ tài chính chi phối cho hoạt động này. Tính chất “toàn quyền” như vừa nói ở trên chứa đựng cả tính tích cực lẫn tính tiêu cực đối với việc tổ chức hoạt động giáo dục ngôn ngữ. Nói tích cực là vì với tư cách là một cơ quan có toàn quyền về pháp lí, chịu trách nhiệm thực thi một chính sách đúng đắn của Nhà nước, lại nắm giữ tiềm lực tài chính trong tay, Bộ Giáo dục và Đào tạo sẽ hoàn toàn chủ động lập kế hoạch và chủ động tổ chức thực hiện kế hoạch của mình. Với cơ chế như vậy, rõ ràng, ở Việt Nam việc tổ chức hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số, về mặt nguyên tắc, phải thu được những thành công như mong đợi. Còn nói tính chất “toàn quyền” ấy có chứa đựng nhân tố tiêu cực là vì, khi sự toàn quyền như thế không được kiểm soát đầy đủ để điều chỉnh cho phù hợp với thực tiễn khách quan, người ta rất dễ tự mãn với những gì mình đã làm cho dù kết quả ấy chưa đáp ứng được yêu cầu mà chính sách đưa ra. Nói cách khác, khi một cơ quan được giao cho cả việc tổ chức thực hiện lẫn tự mình đánh giá kết quả thực hiện thì rất có thể sự đánh giá ấy còn nặng tính chủ quan.

2. Để thấy rõ hơn những đặc điểm của hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số của Việt Nam, có lẽ, chúng ta cần sơ bộ điểm lại những nét chính của hoạt động này trong thời gian vừa qua. Trên cơ sở đó, chúng ta sẽ sơ bộ nêu ra một vài nhận xét để thấy rõ hơn bản chất của hoạt động xã hội này.

2.1. Theo kết quả nghiên cứu đã có, người ta có thể nhận thấy hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam đã trải qua *ba giai đoạn* cơ bản. Ở mỗi một giai đoạn như thế, mỗi một cách làm đã mang lại những thành quả tốt và cũng mắc những thiếu sót nhất định. Tình hình cụ thể là như sau.

2.1.1. Giai đoạn thứ nhất là giai đoạn từ năm 1954 đến trước năm 1975. Đây là thời kì nhà nước Việt Nam Dân chủ Cộng hoà thực hiện *chính sách ngôn ngữ dân tộc ở miền Bắc* Việt Nam.

Những gì đã được tổng kết lại của giai đoạn này cho thấy, hoạt động giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số của giai đoạn này trong một chừng mực nhất định có những thao tác bài bản. Trước hết là việc lựa chọn ngôn ngữ của những dân tộc nào để tổ chức hoạt động này và người ta đã chọn tiếng Thái, tiếng Mông và tiếng Tày - Nùng. Cùng với việc lựa chọn ngôn ngữ là việc xây dựng hay hoàn chỉnh chữ viết của những ngôn ngữ đó. Tiếp theo là việc đào tạo đội ngũ giáo viên song ngữ. Và cuối cùng mới là việc tổ chức dạy song ngữ ở các trường phổ thông thuộc khu vực có người dân thuộc các ngôn ngữ nói trên. Nhờ vậy, vào thập niên 60 và 70 của thế kỉ trước, học sinh Mông, Thái và Tày - Nùng đã có những lúc “nô nức đi học tiếng và chữ của dân tộc mình”. Tuy nhiên, với nhiều lí do khác nhau, vào thập niên 80 sau đó, hoạt động giáo dục song ngữ ở cả vùng bắt đầu chìm lắng xuống.

2.1.2. Giai đoạn tiếp theo là thời kì trước và sau đổi mới 1986. Đây là thời kì *đất nước đã thống nhất* và Nhà nước thực hiện chính sách ngôn ngữ văn hoá dân tộc ở cả hai miền Nam Bắc.

Trừ trường hợp việc dạy học tiếng và chữ Khmer ở Nam Bộ, chữ Chăm ở Khánh Hoà vẫn ít nhiều còn duy trì, những hoạt động dạy và học

những ngôn ngữ khác ở miền Bắc đã triển khai ở giai đoạn trước gần như chấm dứt. Tuy nhiên, thời kì này cũng đã có thêm một loại chữ và bộ sách học tiếng dân tộc mới: tiếng Bru - Vân Kiều. Thế nhưng bộ sách này khi biên soạn xong gần như “đắp chiếu để đố”. Nhìn một cách tổng quát, cùng với những khó khăn về kinh tế, đường như các hoạt động liên quan đến giáo dục ngôn ngữ cho vùng dân tộc thiểu số hầu như không được quan tâm cho dù chính sách của Nhà nước không hề thay đổi. Nói một cách khác, vào thời kì này, ngành giáo dục “buông xuôi” đối với hoạt động giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số, bất chấp hậu quả mà nó sẽ mang lại là gì.

2.1.3. Giai đoạn thứ ba là giai đoạn bắt đầu từ sau thời kì đổi mới. Chúng tôi cho rằng đây là thời kì có thể tính từ năm 1997, năm Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành “Thông tư hướng dẫn việc dạy học tiếng nói và chữ viết dân tộc thiểu số” nhằm thực hiện Quyết định 53/CP năm 1980 của Thủ tướng Chính phủ và “Luật phổ cập giáo dục tiểu học” năm 1991, cho đến hiện nay (Trần Trí Dồi 2003).

Vào thời kì này người ta nhận thấy vấn đề giáo dục ngôn ngữ vùng dân tộc thiểu số là một hoạt động cần thiết, cấp bách góp phần đảm bảo sự phát triển bền vững của một đất nước. Vì thế, Nhà nước có những chú trọng đáng kể, thậm chí tạo điều kiện cho Bộ Giáo dục Đào tạo vay tiền của nước ngoài để tổ chức hoạt động này. Nhưng có thể nói một cách tóm tắt rằng ở giai đoạn này, hoạt động giáo dục song ngữ có diện mạo khác hẳn hai giai đoạn trước. Nếu như ở giai đoạn thứ nhất cách tổ chức giáo dục là như nhau ở những vùng khác nhau, học sinh thuộc diện thụ hưởng giáo dục song ngữ đều được tổ chức cùng một kiểu tiếp nhận và ở giai đoạn thứ hai về cơ bản là “buông xuôi” thì ở giai đoạn hiện nay ở kênh chính thức của ngành giáo dục người ta “lần lượt” tìm kiếm mô hình theo kiểu thí nghiệm cách thức tổ chức giáo dục, còn ở kênh không chính thức người ta thực hiện theo kinh nghiệm riêng ở nơi tổ chức. Chính vì ở mặt chính thức đang thuộc giai đoạn làm thử nên hoạt động này cũng chỉ ở giai đoạn thử nghiệm. Cũng vì thế, ở những nơi tự tổ chức, cách làm cũng chỉ dựa trên

định hướng chính sách mà không có bài bản cụ thể. Nói cách khác, vào thời điểm hiện nay, hoạt động tổ chức giáo dục vùng dân tộc thiểu số vẫn chỉ là những bước đi dò đường, mò mẫm.

2.2. Từ tất cả những nét khái quát đã nêu ở trên dựa trên kết quả nghiên cứu trong nhiều năm qua, chúng tôi xin nêu ra một vài nhận xét và suy nghĩ về vấn đề giáo dục song ngữ vùng dân tộc thiểu số ở Việt Nam.

2.2.1. Có thể thấy một cách nổi bật rằng hoạt động giáo dục song ngữ vùng dân tộc thiểu số Việt Nam có một mâu thuẫn. Đó là nếu như chính sách ngôn ngữ văn hoá của nhà nước là rất rõ ràng và phù hợp với phát triển bền vững của thế giới thì ngược lại ngành Giáo dục, cơ quan Nhà nước được giao và có toàn quyền tổ chức hoạt động này, cho đến nay dường như vẫn chưa có một kế hoạch bài bản khả dĩ có thể thực hiện được chính sách ấy. Chứng minh cho điều đó là những kết quả giáo dục chưa đủ đáp ứng nhu cầu phát triển của xã hội diễn ra trong suốt thời gian vừa qua cho đến hiện nay.

Đương nhiên sự không thành công ấy có nhiều nguyên nhân. Nhưng một trong những nguyên nhân chính có lẽ là cách điều hành của cơ quan này làm cho nhiều người nhận thấy nó giống như cách làm “mò mẫm” mang tính chủ quan, không có sự nghiên cứu đầy đủ về bản chất và điều kiện cụ thể ở Việt Nam. Cụ thể vì là cơ quan có toàn quyền trong hoạt động giáo dục nên cách triển khai có phần giống như “vừa đá bóng, vừa thổi còi”. Người ta giao cho một đơn vị tự làm, tự đánh giá và điều quan trọng là công việc có thu được kết quả hay không cũng không ai phải chịu trách nhiệm kiểm tra khách quan.

Xin nêu một ví dụ, theo cách nhìn nhận của chúng tôi, thể hiện cách làm “mò mẫm” mang tính chủ quan. Trong một hội thảo có tính định hướng cho hoạt động này năm 2004 mang tính liên bộ và quốc gia tổ chức tại Hà Nội (Bộ Giáo dục và Đào tạo 2004), người ta gần như mặc định “vay mượn” những kinh nghiệm nước ngoài vào Việt Nam mà không có sự phân tích kĩ lưỡng tình hình thực tế của nước ta. Một vài chuyên gia nước ngoài “cố vấn” cho cách làm của ngành, khi được hỏi về thực tế của Việt

Nam, gần như không tiếp cận được một tài liệu khoa học nào đã được công bố ở trong nước trong suốt thời gian vừa qua. Cách làm như vậy, rõ ràng, là khó phù hợp vì bản chất của hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số là một hoạt động xã hội mang tính đặc thù rõ nét.

2.2.2. Suốt hơn nửa thế kỉ tổ chức giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số, cho đến nay, chúng ta vẫn đang ở bước thử nghiệm. Người ta có thể thấy tính chất thử nghiệm như thế ở cách sử dụng mô hình tổ chức hoạt động giáo dục ở mỗi một giai đoạn cụ thể.

Giai đoạn đầu, theo chúng tôi, là mô hình học sinh tiểu học thiểu số *song song tiếp nhận* giáo dục tiếng phổ thông và tiếng mẹ đẻ của mình. Trong đó, việc tiếp nhận giáo dục tiếng phổ thông là chính và đối tượng học sinh thuộc diện tiếp nhận tiếng mẹ đẻ đều được tổ chức thực hiện theo cùng một cung cách. Kết quả là hoạt động như thế không mang lại hiệu quả.

Ở giai đoạn thứ hai, chính sự “buông xuôi” đã nảy sinh *tính tự phát*. Điều này có nghĩa là, những nơi nào hay người nào đó có nhu cầu thực sự về tiếng mẹ đẻ của mình thì sẽ tự phát tổ chức hoạt động giáo dục tiếng mẹ đẻ theo cách của mình. Và cũng do tính tự phát ấy mà hoạt động giáo dục tiếng mẹ đẻ cho người dân tộc thiểu số bùng lên rồi lại im ắng.

Còn ở giai đoạn thứ ba, do nhập nội thiểu chọn lọc kinh nghiệm giáo dục tiếng mẹ đẻ ở những quốc gia khác với Việt Nam, người ta bắt đầu thử nghiệm cách thức *dạy tiếng mẹ đẻ trước, sau đó mới là giáo dục tiếng phổ thông*. Tuy chỉ mới thử nghiệm ở một vài nơi nhưng tự nó đã cho thấy khó có khả năng thành công. Bởi lẽ, ở những nước thành công theo mô hình này, nội hàm và chức năng xã hội của tiếng mẹ đẻ và tiếng quốc gia cũng như cảnh huống ngôn ngữ của họ hoàn toàn khác với tiếng mẹ đẻ của các dân tộc thiểu số và tiếng phổ thông ở Việt Nam.

Chúng tôi cho rằng những đặc điểm trong hoạt động giáo dục song ngữ vùng dân tộc thiểu số Việt Nam vừa phân tích và chỉ ra ở trên, nếu được nhận thức đúng, sẽ rất hữu ích cho hoạt

động này trong tương lai. Có như vậy, nó mới tránh được cách tổ chức chủ quan, phụ thuộc vào sở thích của những cá nhân phụ trách.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo 2004, *Chính sách, chiến lược sử dụng và dạy - học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các dân tộc thiểu số*. Kỉ yếu Hội thảo quốc gia. Hà Nội 107 tr.
2. Hoàng Tuệ 1996, *Ngôn ngữ và đời sống xã hội - văn hoá*. Hà Nội: Giáo dục, 379 tr.
3. Nhiều tác giả 1996, *Văn hoá và sự phát triển các dân tộc ở Việt Nam*. Hà Nội: Văn hoá dân tộc, 540 trang.
4. Trần Trí Dõi 1999, *Nghiên cứu ngôn ngữ các dân tộc thiểu số Việt Nam*. Hà Nội: Đại học Quốc gia Hà Nội, 301 tr.
5. 2003, *Chính sách ngôn ngữ văn hoá dân tộc ở Việt Nam*. Hà Nội: Đại học Quốc gia Hà Nội, 184 tr.
6. 2004, *Thực trạng giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc miền núi ba tỉnh phía Bắc Việt Nam*. Hà Nội: Đại học Quốc gia Hà Nội, 286 tr.
7. Trần Trí Dõi – Nguyễn Văn Lộc 2006, *Thực trạng sử dụng ngôn ngữ của một số dân tộc thiểu số và vấn đề đặt ra cho giáo dục ngôn ngữ trong nhà trường ở Việt Bắc*. Hà Nội: Giáo dục, 216 tr.
8. Trung tâm Khoa học xã hội và nhân văn quốc gia 1993, *Giáo dục ngôn ngữ và sự phát triển văn hoá các dân tộc thiểu số phía Nam*. Hà Nội: Khoa học Xã hội.
9. Trần Văn Bính (chủ biên) 2004, *Văn hoá các dân tộc Tây Bắc thực trạng và những vấn đề đặt ra*. Hà Nội: Chính trị quốc gia.
10. Vương Toàn (chủ biên) 2002, *Nghiên cứu ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở Việt Nam từ những năm 90*. Hà Nội: Viện Thông tin Khoa học xã hội, 240 tr.
11. UNESCO 2006, *Giáo dục trong một thế giới đa ngữ*. Tài liệu về quan điểm giáo dục của UNESCO. Bản tiếng Việt 1.2006, 38 tr.
12. Ủy ban Dân tộc và miền núi 2000, *Hệ thống các văn bản chính sách dân tộc và miền núi Tập III về kinh tế - xã hội*. Hà Nội: Nông nghiệp, 312 tr.

(Ban Biên tập nhận bài ngày 20-11-2008)