

PROPOSING AN EMI-ELT INTEGRATED FRAMEWORK FOR ENGLISH TEACHING TOWARDS VIETNAM'S NATIONAL LANGUAGE POLICY

Nguyen Thi Quynh Hoa

Email: hoantq3@fe.edu.vn

FPT University
Km29 Thang Long Boulevard, Hoa Lac ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 14/5/2026

Revised: 20/6/2026

Accepted: 10/8/2026

Published: 20/9/2026

Abstract: To date, no published theoretical framework has clarified the relationship between English Language Teaching and English Medium Instruction in alignment with the three-phase roadmap of Decision No.2371, which aims to establish English as a second language in the national education system by 2045. This study addresses this gap by examining the structural limitations of the two approaches when implemented separately and proposing an integrated approach aligned with policy stages. The study uses document analysis and research synthesis, drawing on purposively selected literature from Vietnam and comparable English-as-a-foreign-language contexts in the Asia-Pacific region (2018-2025). The findings indicate that English Language Teaching lacks authentic contexts for language use. At the same time, English Medium Instruction presupposes academic language proficiency that the current system does not adequately support, creating a cyclical mismatch between preparation and demand. In response, the study proposes the coordinated language and content ecosystem alignment and reinforcement framework, emphasizing the staged integration of English Language Teaching and English Medium Instruction. The framework offers implications for curriculum design, teacher development, and language-in-education policy in Vietnam.

Keywords: *ELT, EMI, language policy, integration, language ecosystem.*

ĐỀ XUẤT KHUNG TÍCH HỢP EMI-ELT TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH THEO ĐỊNH HƯỚNG CHÍNH SÁCH NGÔN NGỮ QUỐC GIA CỦA VIỆT NAM

Nguyễn Thị Quỳnh Hoa

Email: hoantq3@fe.edu.vn

Trường Đại học FPT
Km29 Đại lộ Thăng Long, xã Hòa Lạc,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 14/5/2026

Chỉnh sửa xong: 20/6/2026

Chấp nhận đăng: 10/8/2026

Xuất bản: 20/9/2026

Tóm tắt: Cho đến nay, chưa có nghiên cứu nào đề xuất khung tích hợp giữa ELT và EMI phù hợp với lộ trình ba giai đoạn của Quyết định 2371 hướng tới mục tiêu đưa tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ hai trong hệ thống giáo dục quốc dân vào năm 2045. Bài viết nhằm giải quyết khoảng trống này bằng cách phân tích những hạn chế khi ELT và EMI được triển khai riêng lẻ, đồng thời đề xuất một hướng tiếp cận tích hợp. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, với các nguồn được lựa chọn có chủ đích từ Việt Nam và các bối cảnh sử dụng tiếng Anh như ngoại ngữ trong khu vực Châu Á - Thái Bình Dương (2018-2025). Dạy học tiếng Anh thiếu môi trường sử dụng thực tế, trong khi dạy học bằng tiếng Anh đòi hỏi nền tảng năng lực mà người học chưa được trang bị, hai giới hạn này tạo ra vòng luẩn quẩn khó thoát nếu chỉ can thiệp vào một phía. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất khung tích hợp năng lực ngôn ngữ và nội dung nhấn mạnh tích hợp giữa dạy học tiếng Anh và dạy học bằng tiếng Anh theo lộ trình chính sách, với hàm ý cho nhà hoạch định chính sách, nhà trường và đào tạo giáo viên.

Từ khóa: *ELT, EMI, chính sách ngôn ngữ, tích hợp, hệ sinh thái ngôn ngữ.*

1. Đặt vấn đề

Quyết định 2371/QĐ-TTg (2025) đặt mục tiêu đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong toàn hệ thống trường học vào năm 2045 theo lộ trình ba giai đoạn: Xây dựng nền tảng (2025-2030), mở rộng và củng cố (2030-2035), hoàn thiện hệ sinh thái ngôn

ngữ tiếng Anh (2035-2045). Quyết định xác định tiếng Anh được sử dụng rộng rãi và hiệu quả trong mọi hoạt động giáo dục, tái định vị tiếng Anh từ môn học thành ngôn ngữ cấu thành đời sống tổ chức giáo dục.

Tuy nhiên, giáo dục đại học Việt Nam vẫn chủ yếu neo đậu vào dạy học tiếng Anh (ELT), phương thức trong đó tiếng Anh là đối tượng học tập chứ không phải phương tiện. ELT tạo ra bước tiến về trình độ ngôn ngữ, nhưng bằng chứng từ các trường đại học Việt Nam hội tụ vào một giới hạn cấu trúc: Sinh viên đáp ứng yêu cầu khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (VSTEP) vẫn thể hiện kém trong dạy học bằng tiếng Anh (EMI) vì ELT phát triển trình độ hướng thi cử mà không tạo ra năng lực ngôn ngữ học thuật hay kỹ năng diễn ngôn chuyên ngành mà giảng dạy dựa trên nội dung chuyên ngành đòi hỏi (Nguyễn Thị Thu Hà, 2024; Nguyễn Thị Lệ Hằng, 2025; Trần Thị Hoài Thu và cộng sự, 2021). Khoảng cách này mang tính sinh thái học: Việc tăng số giờ ELT không đủ để giải quyết khi ELT diễn ra trong môi trường thiếu áp lực chức năng cho việc sử dụng tiếng Anh ngoài lớp học (Du & Jackson, 2018).

EMI tạo ra áp lực chức năng cần thiết nhưng đòi hỏi người học phải có năng lực tiếng Anh học thuật đủ trước để tránh quá tải. Nghiên cứu của Saeed và cộng sự (2025) trên hơn 11.000 sinh viên tại 08 quốc gia Ả Rập cho thấy tình trạng yếu tiếng Anh đầu vào mang tính hệ thống, do sự lệch pha giữa ELT ở phổ thông và yêu cầu EMI ở đại học, dẫn đến các lỗ hổng kéo dài. Hệ quả là một vòng luẩn quẩn: ELT thiếu EMI không tạo được động lực sử dụng thực, trong khi EMI thiếu chuẩn bị ELT tạo ra yêu cầu mà người học không đáp ứng được. Tuy nhiên, tài liệu hiện chưa đề xuất một khung tích hợp vừa có lộ trình theo giai đoạn vừa gắn với chính sách Quyết định 2371, đồng thời xác định rõ các điều kiện triển khai ở từng giai đoạn. Đây chính là khoảng trống mà nghiên cứu này hướng tới giải quyết, thông qua câu hỏi: Làm thế nào tích hợp ELT và EMI theo Quyết định 2371 để xây dựng hệ sinh thái tiếng Anh bền vững trong giáo dục đại học Việt Nam?

Bài viết đề xuất khung CLEAR nhằm đồng bộ năng lực ngôn ngữ và nội dung, dựa trên bốn nền tảng: CLILised EMI, Cộng đồng thực hành, EAP/ESP và sinh thái ngôn ngữ. Khác với CLIL ở cấp lớp học, CLEAR vận hành ở cấp hệ thống, chính sách, với ba luận điểm: ELT có giới hạn cấu trúc trong hình thành hệ sinh thái theo Quyết định 2371; EMI tạo bối cảnh xác thực nhưng đòi hỏi năng lực ELT chưa đáp ứng; chỉ tích hợp theo lộ trình có chủ đích mới đảm bảo tính bền vững.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phân tích và tổng hợp tài liệu để xem xét mối quan hệ giữa ELT và EMI trong bối cảnh chính sách tại Việt Nam. Phân tích tài liệu

nhằm diễn giải ý nghĩa từ các nguồn sẵn có (Bowen, 2009), trong khi tổng hợp tài liệu cho phép tích hợp và tái cấu trúc kết quả nghiên cứu theo hướng phát triển khung khái niệm (Torraco, 2005), thay vì tổng hợp toàn diện như trong các tổng quan hệ thống. Tài liệu được lựa chọn có chủ đích theo ba tiêu chí: Liên quan đến ELT/EMI trong giáo dục đại học, thuộc bối cảnh Việt Nam hoặc các hệ tiếng Anh là ngoại ngữ (EFL) tương đồng trong khu vực Châu Á - Thái Bình Dương và được công bố giai đoạn 2018-2025. Tổng cộng 20 công trình được chọn từ Scopus, ERIC và Google Scholar dựa trên các từ khóa liên quan đến EMI, ELT và hệ sinh thái ngôn ngữ. Quy trình sàng lọc gồm hai bước: Loại trừ các nghiên cứu ngoài bối cảnh đại học hoặc EFL và ưu tiên các nghiên cứu thực nghiệm hoặc phân tích chính sách. Các tài liệu không liên quan trực tiếp đến ELT/EMI, mang tính thuần ngôn ngữ học hoặc công bố trước 2018 (trừ công trình nền tảng) bị loại bỏ.

Việc đọc diễn giải và so sánh tài liệu giúp nhận diện hai vấn đề chính: 1) Giới hạn cấu trúc của ELT trong việc phát triển năng lực học thuật; 2) Các điều kiện cần cho triển khai EMI hiệu quả (Elliott & Timulak, 2005). Trên cơ sở đó, nghiên cứu xây dựng khung tích hợp khái niệm (mô hình CLEAR).

Các kết quả được mở rộng bằng suy diễn phân tích nhằm liên hệ với các bối cảnh EFL tương đồng, dựa trên các yếu tố hệ thống như đặc trưng ngôn ngữ và chính sách triển khai (Yin, 2018). AI chỉ được sử dụng cho các tác vụ kỹ thuật; toàn bộ quyết định học thuật thuộc về tác giả.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Bối cảnh lí luận

3.1.1. Dạy học tiếng Anh (ELT): Đóng góp và giới hạn cấu trúc

ELT cung cấp nền tảng ngữ pháp, từ vựng và ngữ âm thông qua các học phần có cấu trúc, đóng vai trò giàn giáo thiết yếu cho người học EFL và hỗ trợ năng lực học thuật cơ bản (Saeed và cộng sự, 2025). Tuy nhiên, hạn chế của ELT bộc lộ khi đối mặt với yêu cầu sử dụng ngôn ngữ thực tế: Việc học qua EMI có thể mở rộng thuật ngữ chuyên ngành nhưng không cải thiện đáng kể năng lực viết do thiếu chú trọng ngôn ngữ (Sánchez-Pérez, 2023), đồng thời chỉ tạo động lực mang tính công cụ (Du & Jackson, 2018). Trong bối cảnh Việt Nam, khi tiếng Việt vẫn chiếm ưu thế trong môi trường giáo dục, áp lực sử dụng tiếng Anh hạn chế khiến tri thức từ ELT khó được kích hoạt, cản trở việc hình thành hệ sinh thái ngôn ngữ theo định hướng của Quyết định 2371.

3.1.2. *Dạy học bằng tiếng Anh (EMI): Giá trị và điều kiện tiên quyết*

EMI tạo ra các điều kiện mà ELT khó đáp ứng, như giao tiếp xác thực và tiếp xúc với diễn ngôn chuyên ngành, dù bằng chứng về hiệu quả vẫn chưa nhất quán (Macaro và cộng sự, 2018). Nghiên cứu cho thấy, EMI giúp tái định hướng động lực và cải thiện nhận thức về từ vựng, đọc (Du & Jackson, 2018; Trần Thị Hoài Thu và cộng sự, 2021). Tuy nhiên, hiệu quả này phụ thuộc vào năng lực học thuật mà ELT chưa đảm bảo: Sinh viên thường rơi vào trạng thái “Muốn nhưng không đủ lực”, phải đối mặt với “Gánh nặng ba tầng” khi xử lý đồng thời ngôn ngữ và nội dung (Nagao & Chen, 2025; Alhassan và cộng sự, 2021). Vấn đề càng trầm trọng khi giảng viên dạy chuyên ngành, kể cả những người thành thạo tiếng Anh, có xu hướng xem tiếng Anh như phương tiện truyền đạt trung lập, ít hỗ trợ ngôn ngữ (Yuan, 2020; Doiz & Lasagabaster, 2025); tại Việt Nam, năng lực giảng viên vừa là yếu tố quyết định vừa là điểm yếu lớn nhất trong triển khai EMI (Huỳnh Đăng Khoa, 2023).

3.1.3. *Tính bổ sung và bối cảnh Việt Nam*

Phân tích cho thấy sự phụ thuộc cấu trúc giữa hai phương thức: ELT thiếu EMI tạo người học có nền tảng ngôn ngữ nhưng thiếu gắn kết chức năng, trong khi EMI thiếu ELT tạo ra các yêu cầu xác thực vượt quá năng lực người học. Tính bổ sung này được khẳng định qua các đề xuất tích hợp như *CLILised EMI* (Nguyễn Thị Thuý Nga, 2024), hợp tác cân bằng

giữa ngôn ngữ và nội dung (Ting, 2022) và cộng đồng thực hành giữa giảng viên ELT và chuyên ngành (Yuan, 2020). Tổng quan 65 nghiên cứu tại Indonesia cũng cho thấy, EMI chỉ hiệu quả khi có chính sách rõ ràng, phối hợp liên ngành và chuẩn bị năng lực ngôn ngữ trước (Lubis & Adara, 2025). Tại Việt Nam, thách thức mang tính hệ thống: Dù có động lực, các điều kiện triển khai cốt lõi vẫn thiếu đồng bộ (Nguyễn Thị Lệ Hằng, 2025). Bảng 1 tóm tắt các cấu phần hỗ trợ khung CLEAR.

3.2. *Kết quả và thảo luận*

3.2.1. *Phân tích khoảng cách cấu trúc: Quyết định 2371 và thực trạng hiện tại*

Mục tiêu mang tính hệ sinh thái của Quyết định 2371, theo đó tiếng Anh được sử dụng “rộng rãi, thường xuyên và hiệu quả” trong toàn bộ hoạt động giáo dục, đòi hỏi ba điều kiện mà bối cảnh hiện nay, vốn do ELT chi phối, chưa đáp ứng được: Người học được chuẩn bị để tham gia học thuật bằng tiếng Anh theo chuyên ngành; giảng viên có năng lực giảng dạy nội dung chuyên ngành với ý thức ngôn ngữ và cấu trúc tổ chức gắn kết phát triển ngôn ngữ với nội dung chuyên ngành.

3.2.2. *Khoảng cách từ phía người học*

Quyết định 2371 đòi hỏi người học tham gia đời sống học thuật bằng tiếng Anh, xử lý văn bản chuyên ngành, viết học thuật và thảo luận nội dung chuyên ngành, những năng lực khác biệt về chất so với mục tiêu của ELT. Nguyễn Thị Lệ Hằng (2025) cho thấy

Bảng 1: ELT và EMI như các hệ thống hỗ trợ

Tiêu chí	ELT	EMI
Vai trò chính	Tiếng Anh là đối tượng học tập; phát triển năng lực ngôn ngữ.	Tiếng Anh là phương tiện giảng dạy; kiến tạo tri thức chuyên ngành.
Điểm mạnh cốt lõi	Giàn giáo rõ ràng; phát triển kỹ năng có hệ thống; lộ trình năng lực có cấu trúc.	Ngôn ngữ xác thực; nhu cầu chức năng; tiếp xúc với diễn ngôn chuyên ngành; tái định hướng động lực (Du & Jackson, 2018).
Giới hạn cấu trúc	Khoảng trống sinh thái: Thiếu nhu cầu và áp lực chức năng để sử dụng tiếng Anh ngoài lớp học ngôn ngữ (Sánchez-Pérez, 2023; Saeed và cộng sự, 2025).	Đòi hỏi về chuẩn bị: Nguy cơ quá tải nhận thức do thiếu năng lực ngôn ngữ học thuật nền tảng (Alhassan và cộng sự, 2021; Nagao & Chen, 2025).
Vai trò giảng viên	Chuyên gia ngôn ngữ; người thiết kế và cung cấp giàn giáo.	Chuyên gia nội dung; giảng viên có ý thức ngôn ngữ (Yuan, 2020; Doiz & Lasagabaster, 2025).
Tương thích với QĐ2371	Nền tảng cần thiết nhưng chưa đủ, chưa tạo được hệ sinh thái sử dụng tiếng Anh.	Cơ chế kích hoạt trung tâm của hệ sinh thái, nhưng chỉ phát huy hiệu quả khi có nền tảng ELT vững chắc.

(Ghi chú: ELT = English Language Teaching (dạy học tiếng Anh); EMI = English as a Medium of Instruction (dạy học bằng tiếng Anh); QĐ 2371 = Quyết định 2371/QĐ-TTg (2025)).

sinh viên đạt chuẩn VSTEP vẫn gặp khó khăn trong các bối cảnh EMI kĩ thuật và chịu lo âu giao tiếp mà đào tạo theo chuẩn kiểm tra không khắc phục được. Trên quy mô lớn, Saeed và cộng sự (2025) gọi đây là “Khoảng trống năng lực” mang tính cấu trúc, phát sinh từ ELT tối ưu hóa cho bài thi mà không phát triển năng lực ngôn ngữ học thuật. Ở chiều nhận thức, gánh nặng ba tầng (Alhassan và cộng sự, 2021; Othman, 2024) phản ánh một thất bại trong chuẩn bị, khi người học chưa được trang bị để đồng thời xử lí nghe, đọc và sản sinh ngôn ngữ thứ hai.

Yang và Yang (2025) cho thấy, việc học tốt trong môi trường EMI phụ thuộc nhiều hơn vào khả năng tự học và chiến lược học tập của sinh viên, chứ không chỉ vào điểm trình độ tiếng Anh. Điều này cho thấy khoảng cách của người học không chỉ nằm ở ngôn ngữ, mà còn ở chỗ họ chưa được dạy cách học và xử lí kiến thức thông qua ngôn ngữ thứ hai. Bổ sung cho điều này, Zhang và Huang (2024) ghi nhận rằng, việc chuyển tiếp từ dạy và học tiếng Anh như một ngoại ngữ sang EMI và tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai nếu thiếu hỗ trợ phù hợp sẽ gây ra áp lực tâm lí-xã hội, khiến người học lo âu và dần rút khỏi việc tham gia bằng tiếng Anh. Nguyễn Thị Lệ Hằng (2025) chỉ ra rằng, lo âu giao tiếp vẫn là rào cản lớn ngay cả với sinh viên đã đạt chuẩn trình độ, cho thấy ELT thiên về luyện thi chưa tạo được trải nghiệm giao tiếp học thuật thực chất.

3.2.3. Khoảng cách từ phía giảng viên

Lộ trình mở rộng dạy học bằng tiếng Anh giai đoạn 2025-2035 theo Quyết định 2371 đặt ra yêu cầu phát triển đội ngũ giảng viên trên quy mô lớn, khiến khoảng cách từ phía giảng viên trở thành thách thức vận hành nổi bật. Khoảng cách này không thể rút gọn về trình độ tiếng Anh mà gồm hai thành phần đan xen: Quan niệm sư phạm và thực hành giảng dạy.

Về quan niệm, Yuan (2020) cho thấy, việc coi tiếng Anh như phương tiện truyền đạt trung lập, tách rời khỏi nội dung chuyên ngành, là rào cản nền tảng của EMI, dẫn đến dạy học một chiều, xu hướng này được Macaro và cộng sự (2018) xác nhận ở quy mô toàn cầu khi phương pháp thuyết giảng một chiều vẫn chiếm ưu thế trong lớp EMI. Về thực hành, Doiz và Lasagabaster (2025) chỉ ra rằng, ngay cả giảng viên thành thạo ngoại ngữ cũng khó khai thác tiềm năng ngôn ngữ của EMI nếu thiếu các thực hành phản tư có cấu trúc, đặc biệt là phản tư dựa trên video.

Tại Việt Nam, Huỳnh Đăng Khoa (2023) cho thấy, năng lực giảng viên là yếu tố quan trọng nhất nhưng được đánh giá thấp nhất trong sự hài lòng với EMI; kết quả này được củng cố bởi Trần Thị Hoài Thu và

cộng sự (2021), khi cả sinh viên và giảng viên đều kêu gọi phát triển giảng viên EMI một cách hệ thống. Các giải pháp đơn lẻ thường kém hiệu quả do sự tác động qua lại giữa trình độ ngôn ngữ và kĩ năng sư phạm: Chỉ nâng chuẩn tiếng Anh sẽ bỏ ngỏ vấn đề nghiệp vụ, còn đào tạo sư phạm EMI đơn thuần không thể khóa lấp rào cản ngôn ngữ giao tiếp.

3.2.4. Khoảng cách tổ chức và hệ thống

Nghiên cứu tổng quan cho thấy cam kết chính sách, nếu thiếu khung chương trình và cơ chế đánh giá phù hợp, sẽ dẫn đến chất lượng EMI không đồng đều (Lubis & Adara, 2025). Quyết định 2371 tìm cách khắc phục hạn chế này bằng cách nhấn mạnh xây dựng hệ sinh thái sử dụng tiếng Anh, trong đó chương trình, đánh giá và phát triển đội ngũ phải được thiết kế thống nhất.

Một điểm cốt lõi của khoảng cách hệ thống nằm ở đánh giá năng lực. Sánchez-Pérez (2023) chỉ ra rằng, mở rộng EMI trong khi vẫn dựa vào đánh giá năng lực giao tiếp chung chỉ tạo ra cải thiện cục bộ mà không phát triển được năng lực đọc - viết học thuật hay lập luận chuyên ngành. Điều này cho thấy nếu đánh giá không thay đổi thì ELT và EMI sẽ thiếu động lực phát triển các năng lực ngôn ngữ học thuật mà hệ sinh thái theo Quyết định 2371 đòi hỏi.

Tại Việt Nam, sự lệch pha này thể hiện ở các chuẩn đầu vào EMI phổ biến như VSTEP B2 hoặc IELTS 6.0, vốn đo lường giao tiếp chung hơn là mức độ sẵn sàng cho học tập chuyên ngành bằng tiếng Anh. Sinh viên đạt các chuẩn này chưa được đánh giá về khả năng theo dõi bài giảng, ghi chép hay xây dựng lập luận học thuật bằng tiếng Anh. Trần Thị Hoài Thu và cộng sự (2021) cho thấy sự không tương xứng giữa chuẩn đầu vào và yêu cầu lớp học là nguồn gốc của nhiều khó khăn trong triển khai EMI.

Vì vậy, giải pháp không phải là nâng ngưỡng chứng chỉ chung, mà là phát triển các công cụ đánh giá năng lực ngôn ngữ học thuật gắn với từng chương trình, phù hợp với định hướng đổi mới đánh giá của Quyết định 2371. Việc hơn 73% sinh viên EMI phải tự dựa vào các nền tảng chia sẻ tri thức để bù đắp thiếu hụt ngôn ngữ (Lin và cộng sự, 2025) cho thấy rõ hệ quả của một hệ thống chưa được thiết kế để kết nối ELT và EMI một cách có chủ đích.

3.2.5. Khung CLEAR (Content - Language Ecosystem Alignment and Readiness)

CLEAR kế thừa CLILised EMI (Nguyễn Thị Thuý Nga, 2024) và mô hình cộng tác của Ting (2022), nhưng tái cấu trúc ở cấp hệ thống - chính sách để xác định trình tự triển khai, điều kiện chuyển giai đoạn

và cơ chế phối hợp liên cấp. Ba giai đoạn phản ánh trực tiếp lộ trình Quyết định 2371 và tiến trình phát triển năng lực từ nền tảng đến vận hành học thuật; các nguyên tắc thiết kế được rút ra từ những yếu tố tích hợp lặp lại nhất quán trong nghiên cứu ELT-EMI khu vực. Khác với CLIL, CLEAR không yêu cầu dạy song ngữ đồng thời mà phân vai ELT/EMI theo giai đoạn, hai khung bổ trợ nhau với CLILised EMI vận hành như cơ chế sự phạm ở giai đoạn 2.

Trên nền tảng đó, khung CLEAR được xây dựng dựa trên ba nguyên tắc cốt lõi. Thứ nhất, tính tuần tự yêu cầu ELT và EMI được triển khai theo lộ trình phát triển năng lực, thay vì song song tự phát. Thứ hai, tính tương hỗ nhấn mạnh mối quan hệ kiến tạo hai chiều: ELT chuẩn bị nền tảng cho EMI, trong khi EMI củng cố và mở rộng năng lực ngôn ngữ học thuật. Thứ ba, phối hợp tổ chức đòi hỏi sự đồng bộ ở cấp hệ thống, từ thiết kế chương trình, phát triển đội ngũ đến bảo đảm chất lượng như các điều kiện mang tính cấu trúc cho tích hợp bền vững.

Trên cơ sở này, CLEAR được thiết kế để ánh xạ trực tiếp vào lộ trình ba giai đoạn và hệ thống ba mức độ của Quyết định 2371/QĐ-TTg. Cụ thể, việc chuyển từ giai đoạn 1 sang giai đoạn 2 gắn với việc

đạt Mức độ 1, trong khi giai đoạn 3 tương ứng với các mục tiêu Mức độ 2-3 trong giai đoạn 2035 - 2045. Cách tiếp cận này phân định rõ vai trò của hai tầng: CLEAR cung cấp nguyên tắc và cơ chế tích hợp, còn Quyết định 2371 đóng vai trò khung đo lường và mốc chuyển giai đoạn, qua đó bảo đảm sự liên kết giữa thiết kế học thuật và triển khai chính sách (xem Bảng 2).

a. *Giai đoạn 1 (2025-2030): Tái định hướng ELT như nền tảng EMI*

Giai đoạn 1 tập trung tái thiết kế ELT nhằm chuẩn bị nền tảng cho EMI, chưa triển khai đại trà. ELT được định hướng vào ba năng lực học thuật cốt lõi: Từ vựng chuyên ngành, diễn ngôn học thuật và chiến lược tự học tường minh, những yếu tố dự báo thành công trong EMI vượt lên trên trình độ ngôn ngữ tổng quát (Othman, 2024). Chuyển mã có kiểm soát được chính thức hóa như một hình thức giàn giáo sự phạm. Các mô-đun EAP/ESP có tín chỉ được đồng thiết kế bởi chuyên gia ELT và giảng viên chuyên ngành, vừa phát triển năng lực học thuật vừa thúc đẩy hợp tác liên ngành. Giảng viên chuyên ngành phát triển sự phạm EMI thông qua cộng đồng thực hành và phản tư dựa trên video, trong khi

Bảng 2: Khung CLEAR (Content-Language Ecosystem Alignment and Readiness) gắn với Quyết định 2371/QĐ-TTg

Giai đoạn	Vai trò ELT	Vai trò EMI	Cơ chế chính
Giai đoạn 1 2025-2030 Xây dựng nền tảng	CHẾ ĐỘ CHÍNH - Tái định hướng sang EAP/ESP - Từ vựng & diễn ngôn chuyên ngành. - Đào tạo chiến lược tự học. - Chuyển mã có kiểm soát như giàn giáo.	CHẾ ĐỘ THÍ ĐIỂM - Chương trình CLILised EMI thí điểm. - Tiếp xúc xác thực, rủi ro thấp. - Bồi dưỡng giảng viên hai hướng.	EAP dự bị có tín chỉ, tích hợp vào chương trình đào tạo. Cộng đồng thực hành (ELT + giảng viên nội dung). Đánh giá sẵn sàng EMI theo chuyên ngành. Chuyên gia ELT tái định vị thành đối tác ngôn ngữ chuyên ngành.
Giai đoạn 2 2030-2035 Mở rộng và củng cố	CHẾ ĐỘ HỖ TRỢ - Lồng ghép trong các học phần EMI. - Phát triển viết học thuật qua portfolio. - Chuyển mã giảm dần, có quản lí.	CHẾ ĐỘ CHỦ ĐẠO - CLILised EMI mở rộng toàn ngành. - Hỗ trợ ngôn ngữ qua công nghệ. - Đánh giá tích hợp nội dung-ngôn ngữ.	Chuyên gia ELT nhúng vào khoa nội dung. Chu kì thực hành phản tư qua video. Đánh giá tích hợp: Ngôn ngữ + nội dung. Mô hình dạy học nhóm (Lubis & Adara, 2025).
Giai đoạn 3 2035-2045 Hệ sinh thái	CHẾ ĐỘ TÍCH HỢP - Không còn phân biệt với EMI. - Hỗ trợ ngôn ngữ phân tán toàn chương trình. - Vun đắp đầu tư bản sắc ngôn ngữ.	CHẾ ĐỘ HỆ SINH THÁI - Tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai của tổ chức. - Sử dụng tự nhiên trong mọi hoạt động học thuật. - Văn hóa phát triển ngôn ngữ tự duy trì.	Kiến trúc phát triển ngôn ngữ học thuật thống nhất. Đảm bảo chất lượng liên tục theo Mức độ 1-3 (QĐ 2371). Bản sắc học thuật qua tiếng Anh gắn kết vào văn hóa tổ chức (Zhang & Huang, 2024).

(Ghi chú: CLILised EMI = Dạy học bằng tiếng Anh tích hợp mục tiêu ngôn ngữ; EAP = English for Academic Purposes (tiếng Anh học thuật); ESP = English for Specific Purposes (tiếng Anh chuyên ngành).

chuyên gia ELT được tái định vị như đối tác ngôn ngữ chuyên ngành. Ở cấp tổ chức, đánh giá sẵn sàng EMI chuyển từ chuẩn giao tiếp chung sang năng lực ngôn ngữ học thuật.

b. Giai đoạn 2 (2030-2035): EMI chủ đạo với hỗ trợ ELT tích hợp

Giai đoạn 2 chuyển sang EMI như chức năng, với CLILised EMI là nguyên tắc mặc định: Mục tiêu ngôn ngữ tích hợp tường minh vào nội dung thông qua đồng thiết kế và đồng giảng dạy liên ngành (Nguyễn Thị Thuý Nga, 2024; Lubis & Adara, 2025); đánh giá tái định hướng sang năng lực nội dung-ngôn ngữ tích hợp. Ba rủi ro cấu trúc cần xử lý từ khâu thiết kế: *Lệch hướng tổ chức*, cần chu kì dạy → quan sát → phản tư → điều chỉnh; *phân tầng người học*, cần giàn giáo phân biệt gồm portfolio, từ vựng số hóa và chuyển mã có kiểm soát (Saeed và cộng sự, 2025; Lin và cộng sự, 2025; Al Hashami, 2022); *phân tách đánh giá*, đánh giá tích hợp phải bắt buộc để duy trì động cơ dạy học có ý thức ngôn ngữ.

c. Giai đoạn 3 (2035-2045): Tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai của tổ chức

Giai đoạn 3 xóa nhòa ranh giới ELT- EMI: Mọi giảng viên có ý thức ngôn ngữ, viết học thuật tích hợp ở mọi cấp độ, tham gia học thuật bằng tiếng Anh trở thành bản sắc tổ chức (Zhang & Huang, 2024). Tính bền vững phụ thuộc vào mức độ EMI được gắn vào cấu trúc tổ chức, không duy trì bằng áp lực chính sách, qua ba đòn bẩy: Ghi nhận tham gia học thuật bằng tiếng Anh là tiêu chí xuất sắc nghề nghiệp, có vấn có chủ đích cho giảng viên mới, tạo không gian tổ chức nơi tiếng Anh là phương tiện mặc định. Ba giai đoạn chồng lấn theo trọng tâm đầu tư, cho phép các cơ sở với năng lực khác nhau định vị và triển khai các thành phần phù hợp.

d. Bốn nguyên tắc thiết kế

Phân bổ lại trách nhiệm theo lộ trình. Trách nhiệm phát triển ngôn ngữ học thuật được phân bổ lại dần: Từ chủ yếu do chuyên gia ELT đảm nhận trong các học phần riêng lẻ, sang được chia sẻ với giảng viên chuyên ngành qua đồng thiết kế và cộng đồng thực hành, và cuối cùng được người học tự vận hành. Giảng viên chuyên ngành không thay thế chuyên gia ELT mà phát triển ý thức ngôn ngữ như một chiều kích nghề nghiệp, nhận diện khi nào cần hỗ trợ ngôn ngữ và phối hợp với ai; yêu cầu này khả thi ngay cả trong các ngành kĩ thuật và khoa học chuyên sâu (Yang & Yang, 2025).

Quản lý chuyển mã có định hướng. Tiếng Việt là nguồn lực su phạm, không phải rào cản: Giàn giáo

chuyển tiếp ở giai đoạn 1, giảm dần ở giai đoạn 2, tối thiểu ở giai đoạn 3. Quản lí có định hướng, không loại bỏ tuyệt đối, phản ánh bằng chứng rằng chuyển mã có kiểm soát hỗ trợ hiểu sâu nội dung chuyên ngành trong giai đoạn chuyển tiếp (Al Hashami, 2022; Nguyễn Thị Thu Hà, 2024).

Cộng đồng thực hành như động lực tích hợp. Tích hợp ELT-EMI đòi hỏi hợp tác liên ngành có cấu trúc: Chuyên gia ELT và giảng viên chuyên ngành cùng thiết kế, cùng giảng dạy và cùng phản tư dựa trên bằng chứng. Cộng đồng thực hành duy trì hợp tác này theo thời gian, biến tích hợp từ sự kiện đơn lẻ thành văn hóa nghề nghiệp bền vững (Yuan, 2020; Ting, 2022; Doiz & Lasagabaster, 2025).

Đồng bộ đánh giá như cơ chế dẫn dắt hệ thống. Nếu đánh giá chỉ đo năng lực giao tiếp chung, không có động cơ tổ chức nào để đầu tư vào dạy học có ý thức ngôn ngữ. Tích hợp chỉ bền vững khi đánh giá ghi nhận tường minh năng lực nội dung chuyên ngành-ngôn ngữ tích hợp, đây là điều kiện cấu trúc, không phải lựa chọn kĩ thuật (Sánchez-Pérez, 2023).

3.2.6. Hàm ý đối với chính sách, chương trình và bồi dưỡng giảng viên

CLEAR tạo ra ba nhóm hàm ý phải được theo đuổi một cách phối hợp chứ không phải độc lập, mỗi nhóm là điều kiện cần nhưng chưa đủ cho tính hiệu quả của khung.

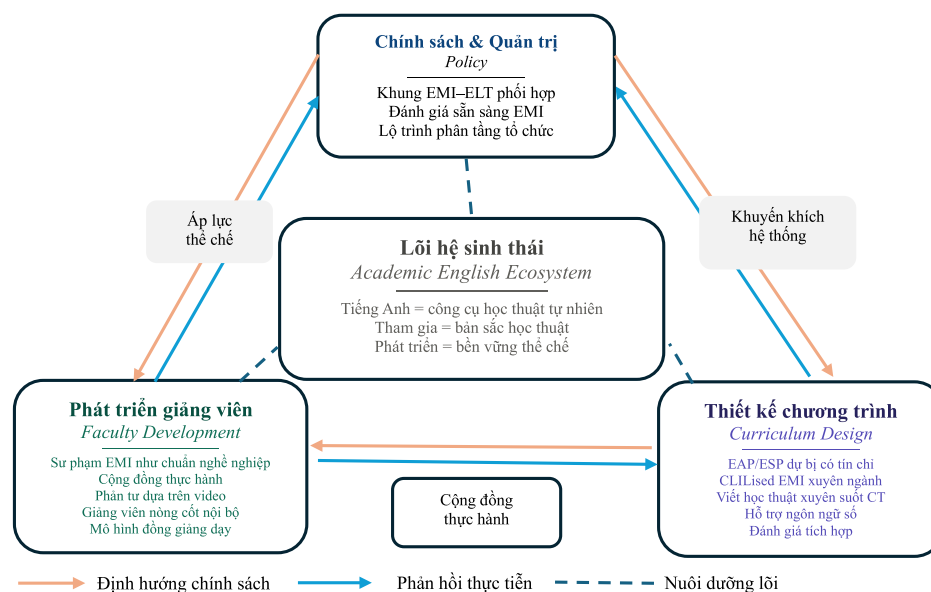
Mô hình liên kết Chính sách - Chương trình - Giảng viên trong Khung CLEAR

a. Chính sách và quản trị ngôn ngữ

Quyết định 2371 cung cấp ủy quyền chính trị, nhưng để triển khai hiệu quả cần được bổ sung kiến trúc su phạm cấp hệ thống. Ở cấp Quốc gia, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần ban hành khung triển khai EMI-ELT phối hợp, làm rõ: Tái định hướng ELT ở giai đoạn 1; điều kiện mở rộng EMI ở giai đoạn 2; đánh giá sẵn sàng EMI dựa trên năng lực ngôn ngữ học thuật theo chuyên ngành thay vì các chuẩn giao tiếp chung; các yêu cầu đánh giá nội dung, ngôn ngữ tích hợp bắt buộc. Nếu thiếu các đặc tả này, việc mở rộng EMI dễ mang tính hình thức, đạt “nhân chính sách” nhưng thiếu nền tảng su phạm thực chất.

Ở cấp cơ sở, cần thiết lập các ủy ban tích hợp ngôn ngữ và nội dung chuyên ngành liên khoa để điều phối cộng đồng thực hành, đồng bộ chương trình EAP/ESP với kế hoạch EMI và bảo đảm trách nhiệm giải trình cho cải cách đánh giá. Cấu trúc này cho phép lộ trình triển khai phân tầng, phản ánh đúng sự khác biệt về năng lực EMI giữa các cơ sở.

Ở quy mô hệ thống, CLEAR hàm ý nhu cầu xây dựng cơ chế học hỏi ngang liên cơ sở, chia sẻ chương



Hình 1: Mô hình liên kết Chính sách - Chương trình - Giảng viên trong Khung CLEAR

trình mẫu, cộng đồng phát triển nghề nghiệp và tài nguyên dùng chung. Việc thể chế hóa các kênh này giúp phân bổ chi phí đổi mới trong toàn hệ thống và là điều kiện để hiện thực hóa tầm nhìn hệ sinh thái của Quyết định 2371.

b. Thiết kế chương trình

Thứ nhất, chuẩn bị ngôn ngữ học thuật trước EMI phải là yêu cầu bắt buộc thông qua các mô-đun EAP/ESP chuyên ngành, có tín chỉ, được đồng thiết kế và đồng giảng dạy bởi chuyên gia ELT và giảng viên dạy chuyên ngành; tính chất có tín chỉ là điều kiện cấu trúc để bảo đảm chất lượng và mức độ tham gia ổn định.

Thứ hai, viết học thuật cần được phát triển như một chuỗi xuyên suốt chương trình đào tạo, thay vì tập trung ở một học phần; các mô hình portfolio cung cấp cơ chế hiệu quả để duy trì giảng dạy tường minh và lặp lại.

Thứ ba, hỗ trợ ngôn ngữ kỹ thuật số cần được tích hợp như thành phần chính thức của chương trình: Tài nguyên từ vựng chuyên ngành, giàn giáo viết và nền tảng học tập cộng tác phải được coi là yếu tố thiết kế của môi trường EMI, không phải biện pháp bù đắp ngoài chương trình.

c. Bồi dưỡng giảng viên

Năng lực sư phạm EMI, quản lý ngôn ngữ như một chiều kích tích cực của dạy học chuyên ngành, cần được xác lập như chuẩn nghề nghiệp cốt lõi, thay vì kỹ năng bổ sung. Điều này đòi hỏi chuyển trọng tâm từ tập huấn rời rạc sang cộng đồng thực hành và phân tư dựa trên bằng chứng, đặc biệt là quan sát và phân tích video giảng dạy.

CLEAR cũng tái định vị nguồn cung phát triển nghề nghiệp: Giảng viên EMI có kinh nghiệm trở thành người dẫn dắt phát triển cho đồng nghiệp ở các giai đoạn đầu. Mô hình chuyên môn nội bộ này chỉ bền vững khi được công nhận thể chế, thông qua tiêu chí thăng tiến, giảm tải cho vai trò cố vấn và ghi nhận xuất sắc sư phạm.

Ở cấp tổ chức, giai đoạn 1 ưu tiên hình thành cộng đồng thực hành liên ngành với nguồn lực và công nhận rõ ràng; giai đoạn 2 mở rộng bằng việc nhúng chuyên gia ELT và thể chế hóa các chu kỳ dạy - quan sát - phản tư; đến giai đoạn 3, giảng dạy có ý thức ngôn ngữ trở thành chuẩn mực nghề nghiệp, cho phép hệ sinh thái EMI vận hành bền vững mà không phụ thuộc vào can thiệp ngắn hạn.

4. Kết luận

Bài viết đề xuất khung CLEAR nhằm tích hợp ELT-EMI theo tiếp cận hệ sinh thái, qua đó hiện thực hóa mục tiêu của Quyết định 2371 về sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ vận hành trong học thuật. CLEAR tái khái niệm hóa mối quan hệ ELT-EMI như một tiến trình liên tục có cấu trúc, trong đó ELT cung cấp nền tảng năng lực ban đầu, còn EMI tạo áp lực sử dụng mang tính xác thực, thúc đẩy sự phát triển ngôn ngữ học thuật. Dựa trên tổng hợp 20 nghiên cứu trong bối cảnh Việt Nam và các hệ EFL tương đồng, khung xác định các điều kiện tích hợp cốt lõi và cụ thể hóa lộ trình triển khai ở cấp hệ thống qua ba giai đoạn. Về lý luận, CLEAR đóng góp ở ba điểm: Gắn kết trực tiếp với lộ trình chính sách, tái định vị vai trò của ELT và đề xuất mô hình tích hợp ba giai đoạn mang tính vận hành.

Tài liệu tham khảo

- Al Hashami, A. S. M. (2022). *Exploring the complexity and controversy of code-switching practices in the EFL and EMI classrooms at a higher education institute in the Sultanate of Oman* (Doctoral dissertation, University of Exeter).
- Alhassan, A., Ali, N. A. & Ali, H. I. H. (2021). EFL students' challenges in English-medium business programmes: Perspectives from students and content teachers. *Cogent Education*, 8, Article 1888671. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1888671>.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp.27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Doiz, A. & Lasagabaster, D. (2025). "Non-native" teachers teaching content in English: A reflective practice approach. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 29(2). <https://doi.org/10.55593/ej.29114s3>.
- Du, X. & Jackson, J. (2018). From EFL to EMI: The evolving English learning motivation of Mainland Chinese students in a Hong Kong university. *System*, 76, pp.158–169. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.011>.
- Elliott, R. & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, pp.147–160. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198527565.003.0011>.
- Huỳnh Đăng Khoa. (2023). Mức độ hài lòng của sinh viên đối với các học phần chuyên ngành được giảng dạy bằng tiếng Anh (EMI) tại cơ sở II Trường Đại học Ngoại thương Thành phố Hồ Chí Minh. *Kinh tế Châu Á – Thái Bình Dương*, (6), tr.34–36.
- Lin, C.-Y., Lin, T.-Y., Chen, Y.-C. & Chang, W.-H. (2025). College students' perspectives on knowledge sharing platform and EMI courses. *The International Journal of Organizational Innovation*, 18(2), pp.145–159.
- Lubis, A. H. & Adara, R. A. (2025). A mapping analysis and systematic review of studies (2012–2023) on English medium instruction in an EFL-adopting Asian country: Insights and implications. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 29(3). <https://doi.org/10.55593/ej.29115a8>.
- 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), pp.36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>.
- Nagao, A. & Chen, C.-C. (2025). Navigating EMI in Japanese higher education: An inquiry into EFL learners' successes and struggles. *International Journal of Language Studies*, 19(4), pp.139–162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15631698>.
- Nguyễn Thị Lệ Hằng. (2025). Tiếng Anh - ngôn ngữ thứ hai tại Việt Nam: Cơ hội, thách thức và ảnh hưởng tới giảng dạy tiếng Anh trong các trường đại học sư phạm kỹ thuật. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục*, 31(12), tr.20–24.
- Nguyễn Thị Thu Hà. (2024). Nhận thức của sinh viên đối với tương tác trong lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 40(2), tr.67–85.
- Nguyễn Thị Thuý Nga. (2024). Những thách thức ngôn ngữ đối với sinh viên trong các lớp học môn chuyên ngành bằng tiếng Anh. *Tạp chí Khoa học*, 122, tr.19–26. <https://doi.org/10.59266/houjs.2024.508>.
- Othman, J. (2024). Academic vocabulary learning in EMI classrooms: Challenges and strategies. *Arab World English Journal*, 15(2), pp.3–18. <https://doi.org/10.24093/awej/vol15no2.1>.
- Saeed, A. T., Al-Khatib, H., Said, K. M. & Hafeez, G. A. (2025). Empowering EFL learners: A multilayered deep learning framework for EMI universities. *Journal of Language Teaching and Research*, 16(1), pp.145–157. <https://doi.org/10.17507/jltr.1601.16>.
- Sánchez-Pérez, M. M. (2023). The impact of EMI on student English writing proficiency in a Spanish undergraduate engineering context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(2), pp.373–397. <https://doi.org/10.14746/ssllt.38279>.
- Thủ tướng Chính phủ. (2025). Quyết định số 2371/QĐ-TTg ngày 27 tháng 10 năm 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”.
- Ting, Y.-L. T. (2022). Tertiary-level STEM and EMI: Where EFL and content meet to potentiate each other. *ELT Journal*, 76(2), pp.194–207. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab093>.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), pp.356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>.
- Trần Thị Hoài Thu, Burke, R. & O'Toole, J. M. (2021). Perceived impact of EMI on students' language proficiency in Vietnamese tertiary EFL contexts. *IAFOR Journal of Education*, 9(3), pp.7–24. <https://doi.org/10.22492/ije.9.3.01>.
- Yang, W. & Yang, L. (2025). Reconceptualising linguistic adaptation in EMI classrooms: Self-regulatory language-discursive strategies in Taiwanese EFL contexts. *3L: Language, Linguistics, Literature – The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 31(2). <https://doi.org/10.17576/3L-2025-3102-16>.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Yuan, R. (2020). Promoting EMI teacher development in EFL higher education contexts: A teacher educator's reflections. *RELC Journal*, 51(2), pp.309–317. <https://doi.org/10.1177/0033688219878886>.
- Zhang, Y. & Huang, J. (2024). Learner identity and investment in EFL, EMI, and ESL contexts: A longitudinal case study of one pre-service teacher. *Journal of Language, Identity & Education*, 25(2), pp.181–194. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2318423>.