

# Điếc tủy

*Tổ chức xã hội cho người  
Điếc và tư cách công dân  
tích cực tại Việt Nam*

**AUDREY C. COOPER**

Điếc tử

# Điếc tủy

*Tổ chức xã hội cho người Điếc và*

*Tư cách công dân tích cực tại Việt Nam*

Audrey C. Cooper

Gallaudet University Press  
Washington, DC

Gallaudet University Press  
Washington, DC 20002  
<http://gupress.gallaudet.edu>

© 2017 by Gallaudet University

All rights reserved.

Published 2017

Printed in the United States of America

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Names: Cooper, Audrey C., author.

Title: Deaf to the marrow : deaf social organizing and active citizenship in Viet Nam/Audrey C. Cooper.

Description: Washington, DC : Gallaudet University Press, [2017] | Includes bibliographical references and index.

Identifiers: LCCN 2016057558 |

ISBN 9781563686856 (hardcover : alk. paper) |

ISBN 9781563686863 (e-book)

Subjects: LCSH: Deaf—Vietnam—Political activity. | Social participation—Vietnam.

Classification: LCC HV2380 .C65 2017 | DDC 305.9/08209597—dc23

LC record available at <https://lccn.loc.gov/2016057558>

*Cuốn sách này dành tặng cho cha tôi, người có niềm đam mê tìm hiểu và duy trì hành tinh này — nước, rừng, thực vật, con người, động vật, các loài bò sát và côn trùng — ông đã cho tôi thấy ý nghĩa của tình yêu và tầm quan trọng của việc vận động.*

# Mục lục

Lời nói đầu

Giới thiệu về ấn bản tiếng Việt

Lời cảm ơn

Các từ viết tắt

Các khu vực nghiên cứu ở Việt Nam

Giới thiệu Ngôn ngữ ký hiệu nhìn từ góc độ tham gia vào xã hội và đóng góp cho quốc gia

- 1 Lịch sử và nền kinh tế chính trị của ngôn ngữ và khả năng đọc viết
- 2 Tầm quan trọng của ngôn ngữ bằng ký hiệu và Sự hình thành Nhà nước
- 3 Giáo dục cho người Điếc và Tổ chức xã hội cho người Điếc  
Các địa địa điểm hòa nhập và loại trừ xã hội
- 4 Là người Việt Nam và Điếc Tủy: Trao đổi tầm nhìn chính trị xã hội thông qua việc thực hiện tư cách công dân ngôn ngữ tích cực
- 5 Người Điếc bị gạt ra ngoài lề xã hội sau thống nhất, Thay đổi xã hội do người Điếc dẫn dắt, và Phát triển theo định hướng khuyết tật

6 Tư cách công dân dựa trên NNKH TPHCM và tương lai thị trường xã hội chủ nghĩa: Tương tác trong thị trường khuyết tật

Kết luận

Tài liệu tham khảo

# Lời mở đầu

Nguyễn Trần Thủy Tiên

Tại Việt Nam, người Đіểc nỗ lực hàng ngày để tham gia vào xã hội và tạo điều kiện thuận lợi để đưa các ngôn ngữ bằng ký hiệu Việt Nam vào lĩnh vực giáo dục, việc làm và các tổ chức hiệp hội cộng đồng. Vào những năm 1980, chính phủ Việt Nam bắt đầu mở các trường chuyên biệt dành cho học sinh Đіểc; kể từ thời điểm đó, các bậc cha mẹ đã đăng ký cho trẻ Đіểc đi học và thường phải trả thêm phí với hy vọng rằng con họ có thể học nói tiếng Việt. Các nhà giáo dục và phụ huynh cũng đã tham khảo ý kiến chuyên gia trong quá trình này. Trong khi đó, học sinh Đіểc đã phải rất chật vật trong những lớp học mà các em hầu như không hoặc tiếp cận ngôn ngữ hoặc tiếp cận rất hạn chế. Hiện trạng này hiện vẫn đang tiếp tục xảy ra.

Có rất ít cán bộ nhà nước ủng hộ các ngôn ngữ bằng ký hiệu tiếng Việt. Tuy nhiên, sự quan tâm của chính phủ và cộng đồng đối với người Đіểc đã tăng lên đáng kể so với 5 năm trước đây. Thế nhưng dù nhận được nhiều sự quan tâm hơn, việc người Đіểc đạt được những thành tựu trong học vấn, công việc và thành công trong xã hội vẫn là điều “gây tiếng vang” ở Việt Nam. Nói cách khác, những thành tựu này được coi là bất thường và đáng ngạc nhiên. Điều này là không công bằng đối với người Đіểc.

Người Đіểc đã đóng góp vào nhiều lĩnh vực ở Việt Nam như xây dựng chương trình giáo dục, lập kế hoạch và đóng góp vào chính sách ngôn ngữ, đào tạo việc làm, tham gia dự án nghiên cứu, tham gia vào lĩnh vực nghệ thuật văn hóa như múa, phim và truyền thông kỹ thuật số. Để người Đіểc có thể đóng góp nhiều hơn kiến thức, kỹ năng và sự sáng tạo của mình, các nhà lãnh đạo xã hội của người Đіểc cần những người nghe ở Việt Nam — và những người ủng hộ là người Đіểc và người nghe trên khắp thế giới — chiêm nghiệm sâu



sắc về những rào cản khiến người Điếc không có được vị trí bình đẳng trong xã hội Việt Nam ngày nay. Hãy tìm hiểu về những trải nghiệm và ủng hộ việc người Điếc giữ vai trò lãnh đạo, không chỉ trong các hoạt động cộng đồng Người Điếc mà còn trong tất cả các lĩnh vực của xã hội.

Cuốn sách này góp phần chia sẻ những trải nghiệm của người Điếc và tăng cường sự ủng hộ đối với sự lãnh đạo người Điếc ở Việt Nam. Khi đọc cuốn sách này, bạn sẽ hiểu rõ hơn về hoàn cảnh sống của người Điếc ở Việt Nam. Chúng tôi hy vọng rằng bạn sẽ ủng hộ các chương trình giáo dục phổ thông đến hết lớp 12 dành cho Điếc giảng dạy bằng ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam. Khi học sinh Điếc được tiếp cận với ngôn ngữ tự nhiên của mình sớm và được giáo dục đầy đủ, các em có thể đạt được những thành tựu xuất sắc trong học tập và trở thành những nhà lãnh đạo trong ngành nghề mà mình đã chọn. Hiện tại, chúng ta cần nhiều hơn nữa những người Điếc có trình độ cao đẳng hoặc đại học. Chúng ta cần những giáo viên Điếc trong các trường từ cấp tiểu học cho đến cấp cao đẳng. Chúng ta cần những giáo viên Điếc có thể dạy ngôn ngữ bằng ký hiệu Việt Nam và những người có thể dạy các phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam (NNKH Việt Nam). Chúng ta cũng cần những người quản lý giám sát các hoạt động của nhà trường và tác động đến chính sách.

Và chúng tôi mong muốn dịch cuốn sách này sang các ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam và tiếng Việt. Càng nhiều người Điếc và người nghe ở Việt Nam chia sẻ trải nghiệm, thì cuộc đấu tranh của chúng ta sẽ càng được coi là một phần của lịch sử dân tộc, đã và đang làm cho xã hội Việt Nam mạnh mẽ hơn.

---

Nguyễn Trần Thủy Tiên có bằng Cao đẳng Sư phạm Tiểu học về giáo dục cho người Điếc tại Đại học Đồng Nai ở tỉnh Đồng Nai, Việt Nam và Thạc sĩ Sư phạm Ngôn ngữ Ký hiệu tại Đại học Gallaudet ở Washington, DC.

# Giới thiệu về ấn bản tiếng Việt

Cuốn sách này được biên dịch và biên tập bởi nhóm biên dịch gồm chị Nguyễn Thị Lan Anh, chị Lê Trang Nhung. Các thông tin cập nhật về các quy định pháp luật liên quan được cập nhật đến ngày 30/06/2020 bởi Viện Nghiên cứu Phát triển Cộng đồng (ACDC).

## Viện Hành động vì Phát triển Cộng đồng

Viện Nghiên cứu phát triển cộng đồng (ACDC) tiền thân là Trung tâm Hành động vì sự phát triển cộng đồng (ACDC) là một tổ chức phi chính phủ địa phương ra đời năm 2011 làm việc vì và của người khuyết tật Việt Nam, hỗ trợ người khuyết tật và những nhóm yếu thế khác trong cộng đồng trên nhiều khía cạnh của cuộc sống.

ACDC là một tổ chức dịch vụ khoa học công nghệ ngoài công lập và phi lợi nhuận, kiên trì tìm kiếm và tiến hành những giải pháp khả thi nhằm góp phần cải thiện môi trường sống, xây dựng một xã hội không rào cản và vì quyền của người khuyết tật.

ACDC cũng là một tổ chức của người khuyết tật và vì người khuyết tật, thúc đẩy và hỗ trợ các hoạt động của mọi đối tác cung cấp dịch vụ hỗ trợ người khuyết tật, cải thiện chất lượng sống, hướng tới địa vị bình đẳng, khả năng sống độc lập, hòa nhập cộng đồng, khả năng đóng góp ngày càng hiệu quả hơn cho xã hội của người khuyết tật theo phương châm “không để ai bị bỏ lại phía sau”.

Trong chặng đường đã qua, ACDC đã trở thành một trong những tổ chức tiên phong tại Việt Nam về vận động chính sách dành cho người khuyết tật và là thành viên tích cực trong mạng lưới các tổ chức của người khuyết tật (OPD).

Nguyễn Thị Lan Anh

Action to the Community Development Institute (ACDC), formally Action to the Community Development Center (ACDC) is a

Vietnamese non-government organization, established in 2011, for and of persons with disabilities, to support the persons with disabilities and vulnerable groups in the society.

ACDC is a non-government and non-profit science and technology service organization, persistently seeking and implementing possible solutions to help improve the living environment, promoting and developing a protected and barrier-free society for the rights of Vietnamese persons with disabilities.

ACDC is also a for and by persons with disabilities organization, promoting and supporting the activities of all implementing partners to support persons with disabilities in improving quality of life, looking towards equal status, independence, social integration, and abilities of persons with disabilities to contribute more effectively to the society, following the realization of "no one is left behind". On its journey, ACDC has become one of the pioneers in policy advocacy for people with disabilities and an active member of the Network of OPDs.

[Đôi lời giới thiệu về bản thân và lời đề tựa nếu muốn]

Ms. Nguyen Thi Lan Anh

Ms Lan Anh is a tireless champion for the rights of people with disabilities (PWDs) in Vietnam, advocating for them to live in a barrier-free society. Founder and Director of Action to the Community Development Institute (ACDC), a local NGO working to empower the disability community in Vietnam since 2011, Ms. Lan Anh has dedicated her life to supporting PWDs, particularly those women, men, and youth living in poverty.

Among her many contributions, Ms. Lan Anh was a strong advocate behind Vietnam's successful ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2014, and continues to play an active role in monitoring the Convention implementation by promoting the role and activities of Organizations of Persons with Disabilities (OPDs). To better facilitate the disability movement development, in 2019 she restructured ACDC and co-founded a

research institute focusing on disability studies to inform evidence-based planning and policies for improving the lives of PWDs in Vietnam.

## Chị Nguyễn Thị Lan Anh

Chị Lan Anh là người luôn vì quyền của người khuyết tật (NKT) tại Việt Nam, vận động cho NKT được sống trong một xã hội hòa nhập và không rào cản. Chị là Sáng lập viên và là Viện trưởng Viện Nghiên cứu phát triển cộng đồng (ACDC), một tổ chức phi chính phủ địa phương hoạt động nhằm trao quyền cho cộng đồng người khuyết tật tại Việt Nam từ năm 2011, chị Lan Anh đã dành cả cuộc đời mình để hỗ trợ NKT, đặc biệt là phụ nữ, nam giới và thanh niên yếu thế.

Trong nhiều đóng góp của mình, chị Lan Anh là người ủng hộ mạnh mẽ việc Việt Nam phê chuẩn thành công Công ước về Quyền của Người khuyết tật vào năm 2014, đồng thời tiếp tục đóng vai trò tích cực trong việc giám sát việc thực hiện Công ước bằng cách thúc đẩy vai trò và hoạt động của các Tổ chức của Người Khuyết tật (OPDs). Để tạo điều kiện thuận lợi hơn cho sự phát triển phong trào của người khuyết tật, vào năm 2019, chị đã tái cấu trúc từ Trung tâm lên Viện ACDC tập trung vào các nghiên cứu về khuyết tật nhằm cung cấp các chính sách và sáng kiến dựa trên bằng chứng nhằm cải thiện cuộc sống của NKT Việt Nam.

## Lê Trang Nhung

Chị Lê Trang Nhung có trên 12 năm làm việc trong lĩnh vực biên dịch. Chị đã biên dịch/phiên dịch trong nhiều lĩnh vực khác nhau, từ giáo dục, y tế, môi trường, luật, tài chính, quản trị kinh doanh và các lĩnh vực phát triển cho các tổ chức và cơ quan như Đại sứ quán Hoa Kỳ, Ngân hàng Thế giới (WB), Cơ quan Phát triển Hoa Kỳ (USAID), UNICEF, UNODC, UNWomen, UNDP, WHO, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội, Bộ Y tế, Bộ Giáo dục Đào tạo, Bộ Tư pháp, Tòa án Tối cao, Đại học Luật, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam, Vingroup, v.v.... Trong số các dự án đã tham gia, chị đặc biệt

yêu thích các hoạt động liên quan đến phát triển con người và xã hội.

“Thấu hiểu là tên gọi khác của yêu thương. Không thể thấu hiểu, bạn không thể yêu thương”

**--Thiền sư Thích Nhất Hạnh**

Tôi thấy mình thật may mắn khi được tham gia phiên dịch cho các dự án, hoạt động liên quan đến người khuyết tật nói chung trong suốt nhiều năm qua và biên dịch cuốn sách này nói riêng. Những anh, chị, em, cô, chú mà tôi có dịp tiếp xúc khi làm việc đã truyền cho tôi nhiều cảm hứng. Họ là ví dụ sống về sự lạc quan, vui vẻ và tinh thần vươn lên. Thế giới quan của tôi đã thay đổi theo chiều hướng tích cực hơn khi cảm nhận được sự đa dạng của thế giới mà chúng ta đang sống.

Tôi rất vui được góp phần nhỏ bé vào cuốn sách này, hy vọng cuốn sách sẽ đến được với nhiều người đọc, đặc biệt là những người nghe, để hiểu thêm về cộng đồng của những người Điếc. Chỉ khi hiểu rõ thì ta mới có thể tìm ra được cách phù hợp nhất để có được một thế giới hòa nhập hơn cho tất cả.

Chúng ta hãy đón nhận cuốn sách với một tinh thần rộng mở, và cùng nhau bước vào một thế giới dù không nghe thấy nhưng trái tim thì cảm nhận được.

Cảm ơn chị Andrey vì hành trình thú vị này, em xúc động trước tình cảm và nỗ lực của chị với cộng đồng người Điếc Việt Nam.

**--Trang Nhung**

*Biên dịch*

---

“Understanding is love’s other name. If you don’t understand, you can’t love.”

**--Thich Nhat Hanh**

I am fortunate to serve as an interpreter for numerous projects involving persons with disabilities, and translator for this particular book. I realize how diverse the world is and am inspired by the way persons with disabilities lead their lives with joy, hope and perseverance.

I am happy to humbly contribute to bringing this book to you. Let us embark on a journey to understand the world in the eyes of the Deaf - the one that cannot be heard by ears but felt by our heart. With understanding and love, we can together create a more inclusive world for all.

My thanks and gratitude go to Andrey for letting me join this interesting project. I am deeply moved by her love and efforts towards the Deaf community in Vietnam.

# Lời cảm ơn

*Uống nước nhớ nguồn.*

[Drinking water remember the source.]

Tục ngữ Việt Nam

Đã có nhiều người đóng góp vào nghiên cứu trong cuốn sách này đến mức tôi không thể kể hết từng cá nhân. Mỗi cuộc trò chuyện, mỗi góc nhìn và cảm nhận, đã dạy tôi rất nhiều - cũng như những lần tôi được hướng dẫn cách sử dụng Ngôn ngữ ký hiệu Hồ Chí Minh (NNKH TPHCM) một cách trực tiếp và ngẫu nhiên, và khi người Điếc Việt Nam mô tả về sở thích và cách thức sử dụng ngôn ngữ và hoạt động xã hội của họ. Những tương tác này cũng giúp tôi hiểu rõ hơn về những giả định của mình, đặc biệt là những giả định liên quan đến các yếu tố lịch sử đã và đang định hình việc sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu ở những địa điểm và thời điểm cụ thể, cách mọi người sống và thể hiện bản sắc chẳng hạn như |ĐIẾC| và |NGHE|, và những bản sắc đó thường khá khác biệt so với cách thức mà mọi người giao tiếp xã hội và tổ chức cuộc sống hàng ngày của họ. Những tương tác này giúp tôi ghi nhận tầm quan trọng của ngôn ngữ theo nhiều cách thức khác nhau và tầm quan trọng hữu hình của ngôn ngữ đối với các mối quan hệ xã hội và sự chuyển đổi xã hội.

Với những người Điếc và không Điếc ở miền Nam Việt Nam, bao gồm cả những người sử dụng hoặc không sử dụng ký hiệu, tôi nợ tất cả các bạn — các thầy cô giáo NNKH TPHCM, các đối tác nghiên cứu, những người đại diện và các tấm gương sử dụng NNKH TPHCM — một mối ân tình và đóng góp trí tuệ sâu sắc. Mặc dù có những ranh giới về văn hóa xã hội, địa lý và nguyên tắc có thể ngăn cách chúng ta, nhưng tôi vẫn muốn gọi từng người trong số các bạn là “bạn”. Nếu không có các bạn, nghiên cứu này sẽ không thể thực hiện được. Các bạn đồng nghiệp—cảm ơn rất nhiều. Tôi mong chúng ta sẽ biết nhau một thời gian dài trong tương lai, và sẽ có nhiều cơ hội để chia sẻ với nhau nữa.



Hình a. Bức tranh điêu khắc tại Chùa Hộ Quốc, Phú Quốc, Việt Nam. Phần này của bức tranh tường khắc họa ba thành phố: Hà Nội (Thủ đô của Việt Nam sau khi đất nước thống nhất, từ năm 1975 đến nay), Huế (Cố đô, 1802–1945), và Thành phố Hồ Chí Minh (thủ đô của Nam Kỳ thời thuộc Pháp và sau này là của Cộng hòa miền Nam Việt Nam, 1955–1975). Bên dưới bản đồ là dòng chữ sau: Uống nước nhớ nguồn. (Được sự cho phép của tác giả.)

Nghiên cứu được trình bày trong cuốn sách này được Trường Đại học Khoa học và Nghệ thuật của Đại học Hoa Kỳ tài trợ dưới hình thức tài trợ nghiên cứu không hoàn lại Robyn Rafferty Mathias/Mellon Grant (2007) và Học bổng Luận án Tiến sĩ (2008–2009). Sau đó, khi còn là giảng viên của Khoa Nhân học tại Đại học Mỹ, tôi cũng được trợ lý nghiên cứu của tôi là Jeanne Hanna nhiệt tình hỗ trợ trong quá trình viết bản thảo này (2014–2016). Những thời khắc khi tôi thấy lòng chùng xuống, không rõ khi nào nghiên cứu này mới hoàn tất, thì chính lòng nhiệt huyết của Jeanne dành cho chủ đề nghiên cứu của tôi, cùng với những mối liên hệ với nghiên cứu của chính cô đã truyền cảm hứng để tôi tiếp tục. Và cả sự hóm hỉnh, những bình luận chính trị sắc sảo và sự hài hước vui vẻ của cô nữa.



Tôi cũng biết ơn Hội đồng Nhân học và Giáo dục của Hiệp hội Nhân học Hoa Kỳ đã vinh danh tôi với giải thưởng Luận văn xuất sắc năm 2011. Giải thưởng này được Frederick Erickson, tác giả của cuốn *Talk and Social Theory: Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life* (Chuyện trò và Lý thuyết xã hội: Hệ sinh thái của Nói và Nghe trong Cuộc sống Hàng ngày) đề cử. Cuốn sách đã gây ấn tượng với tôi về tầm quan trọng của việc tham gia vào các tương tác vi mô và vũ đạo của giao tiếp, và giúp tôi khẳng định rằng mình đang đi đúng hướng. Tôi cũng nhận được tài trợ của một nhà tài trợ ẩn danh để tiến hành nghiên cứu sâu hơn. Nhờ vậy mà tôi có thể thực hiện nghiên cứu sau tiến sĩ vào năm 2012 và từ năm 2012 đến năm 2014, sau các chuyến công tác cho Dự án Tiếp cận Giáo dục Người Điếc Liên thế hệ (Intergenerational Deaf Education Outreach Project) - Việt Nam của Ngân hàng Thế giới do Tổ chức Phát triển mối Quan tâm Thế giới (World Concern Development Organization) thực hiện.

Tôi cũng vô cùng biết ơn những người bạn và đồng nghiệp thân yêu, những người đã đọc nhiều lần các bản nháp chương, đặt ra những câu hỏi sâu sắc, đưa ra lời khuyên bổ ích và thậm chí còn cung cấp một số tài liệu rất cần thiết: Zöe Avstreich, Bùi Bích Phượng, Paul G. Dudis, Elijah Adiv Edelman, Erin Moriarty Harrelson, Höching Jiang, Robert E. Johnson, Nikki C. Lane, William L. Leap, Siobhán McGuirk, Nguyễn Hoàng Lâm, Nguyễn Trần Thủy Tiên, Nguyễn Thị Thu, và Khadijat K. Rashid. Tôi cũng biết ơn các sinh viên-đồng nghiệp tại Đại học Mỹ và Đại học Gallaudet, họ đã tham gia trả lời các câu hỏi về ngôn ngữ trong ngữ cảnh và giúp tôi xây dựng tư duy và khiến cuốn sách dễ hiểu hơn: Tuyết Hoa Adamovich, Toska Broadway, Trisha Clifton, Aaron Graybill, Ikumi Kawamata, Emily Lahaie, Jeana Musacchia, Kate Pashby, Larissa Reed và Hancie Stokes. Cảm ơn các bạn đã chia sẻ với tôi sự nhiệt huyết đối với sự đa dạng đa ngôn ngữ và sự quan tâm đến các hình thức quyền lực và khả năng tiềm ẩn trong việc sử dụng ngôn ngữ, đại diện và hành động xã hội.

LƯU Ý: “Điếc tử” không phải là một khái niệm được những người Điếc ở Việt Nam sử dụng. Thực ra, Điếc tử là một khái niệm mà một người tham gia nghiên cứu sử dụng. Anh ấy dùng từ “tử” (trong “tử xương”) để bổ nghĩa cho từ ĐIẾC để thể hiện một giá trị được

nhìn nhận theo hướng tích cực về ngôn ngữ ký hiệu, coi ngôn ngữ này là yếu tố cốt lõi của một con người. Khi nói đến tủy xương, độc giả Việt Nam thường liên tưởng đến những yếu tố tích cực về văn hóa, chẳng hạn như sức khỏe và sức mạnh. Tủy xương cũng là một nguyên liệu nấu ăn quan trọng, tạo nên hương vị ngon béo ngậy cho các món ăn Việt vốn thường được người Việt cùng nhau thưởng thức. Tủy cũng là biểu trưng cho sự thịnh vượng, do thịt (đặc biệt là thịt bò) rất khan hiếm trong và sau cuộc chiến tranh chống Mỹ, đến tận khi kinh tế khởi sắc ở những năm 1990. Trong cuốn sách này, | ĐIỆC TÙY| được sử dụng như một hình ảnh biểu tượng cho các giá trị văn hóa của Người Điếc Việt Nam, những người tự hào về di sản văn hóa Điếc của họ và tự hào rằng ngôn ngữ ký hiệu của họ là một phần quan trọng trong bối cảnh xã hội Việt Nam rộng lớn hơn.

# Các từ viết tắt

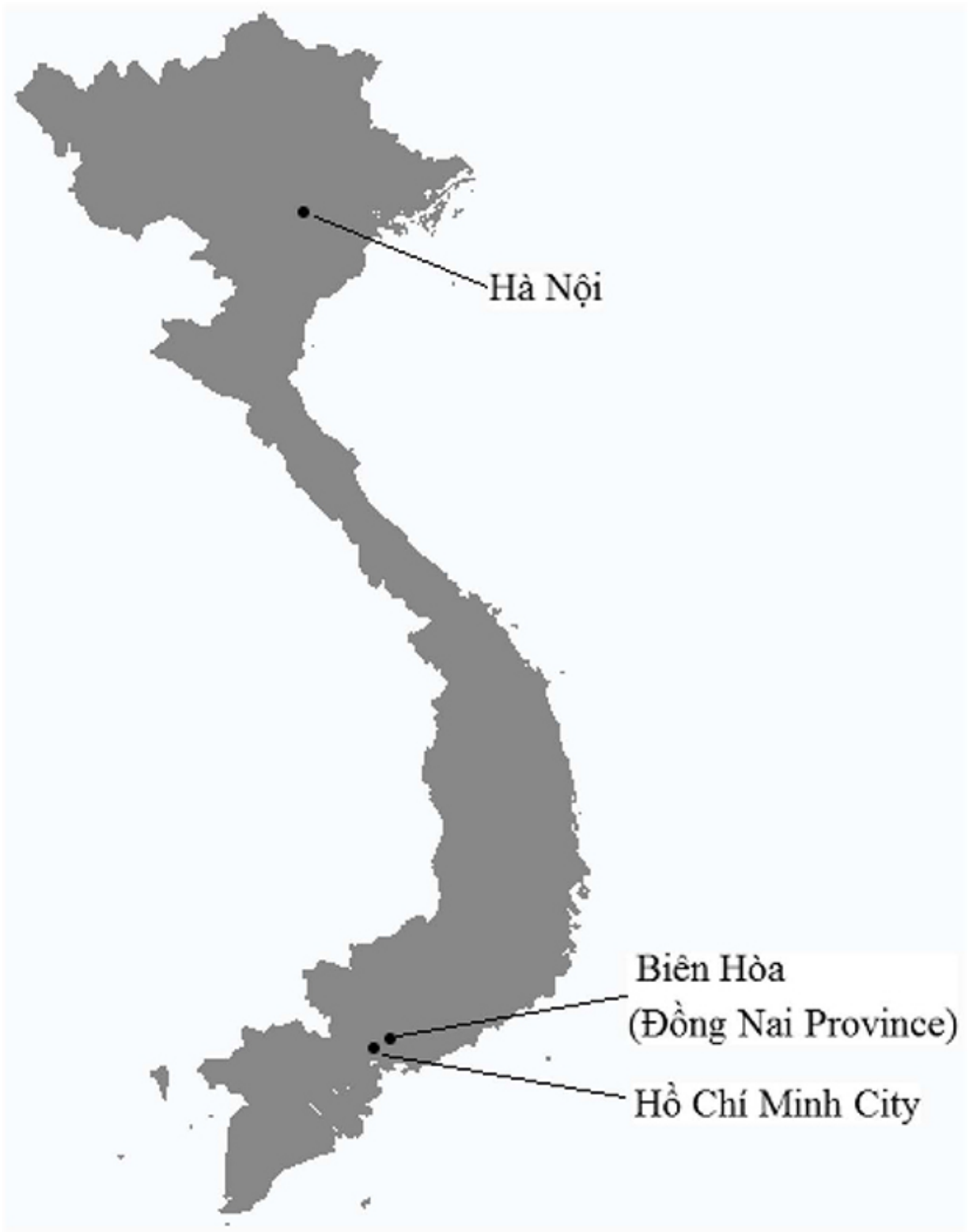
NNKH	Ngôn ngữ ký hiệu
ASL	Ngôn ngữ ký hiệu Mỹ
NNKH Việt Nam	Ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam
Tp.HCM	Thành phố Hồ Chí Minh
NNKH TP.HCM	Ngôn ngữ ký hiệu thành phố Hồ Chí Minh
NNKH TP.HN	Ngôn ngữ ký hiệu thành phố Hà Nội
NNKH TP.HP	Ngôn ngữ ký hiệu thành phố Hải Phòng
GDHN	Giáo dục hòa nhập
MDG	Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ
Bộ GD&ĐT	Bộ Giáo dục và Đào tạo
Bộ LĐTB&XH	Bộ Lao động Thương binh và Xã hội
Bộ TT&TT	Bộ Thông Tin và Truyền Thông
NCCD	Ban Điều phối các hoạt động hỗ trợ người tàn tật Việt Nam
Viện KH&GD VN	Viện Khoa học và Giáo dục Việt Nam
CLB	Câu lạc bộ
TCTK	Tổng cục Thống kê
TTPT*	Trung tâm Phát triển
DAGD*	Dự án Giáo dục
NGO	Tổ chức phi chính phủ
DPO	Tổ chức của người khuyết tật
APCD	Trung tâm phát triển Châu Á – Thái Bình Dương về người khuyết tật
ASEAN	Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á
USAID	Cơ quan Phát triển Quốc tế Hoa Kỳ
UNWTO	Tổ chức Du lịch Thế giới
PSBI	Pearl S. Buck International
WCDO	Tổ chức Phát triển mối Quan tâm Thế giới
WFD	Liên đoàn người Điếc Thế giới
WHO	Tổ chức Y tế Thế giới
WTO	Tổ chức Thương mại Thế giới
ILO	Tổ chức Lao động Quốc tế
HTSLI	Hội Phiên dịch Ngôn ngữ Ký hiệu Hà Nội

IDEO	Dự án Giáo dục trẻ Điếc trước tuổi đến trường
SSV	Tiếng Việt có sử dụng ký hiệu hỗ trợ
HAD	Chi hội người Điếc Hà Nội
HDC	CLB người Điếc thành phố Hồ Chí Minh

\*thể hiện tên hư cấu

---

# **Các khu vực nghiên cứu ở Việt Nam**



# Giới thiệu

Ngôn ngữ ký hiệu nhìn từ góc độ tham gia vào xã hội và đóng góp cho quốc gia

Một buổi chiều thứ 3 vào cuối tháng 12/2008, Dự án Giáo dục (DAGD) ở Đồng Nai, Việt Nam đã cho phép 50 học sinh là người trưởng thành được tan học sớm để theo dõi một người bạn cùng lớp xuất hiện trên một chương trình phát sóng trên kênh truyền hình của tỉnh. Đó là Trang, một học sinh tốt nghiệp cấp 3 của DAGD. Em được mời tham gia một chương trình truyền hình nằm trong chuỗi hoạt động chào mừng 310 năm hình thành vùng đất Biên Hòa - Đồng Nai (1698–2008). Tại thời điểm đó, việc sử dụng các ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam (NNKH Việt Nam) tại các trường chuyên biệt cho học sinh Điếc do chính phủ tài trợ là một vấn đề còn nhiều tranh cãi, và NNNH Việt Nam cũng hiếm khi xuất hiện trên bất kỳ phương tiện truyền thông đại chúng nào. Hôm đó, tôi đang dự giờ lớp học tại DAGD trong khuôn khổ chuyến thực địa phục vụ cho luận văn tiến sĩ tại những địa điểm trong cộng đồng người Điếc. Các cán bộ giáo viên DAGD, các em học sinh và cá nhân tôi rất hứng khởi và nhanh chóng ổn định chỗ ngồi để mọi người đều có thể theo dõi được chương trình truyền hình mà không bị khuất tầm nhìn.



Hình i.1. Hình trái, Sân Văn Miếu.





Hình i.2. Áp phích kỷ niệm “310 năm hình thành và phát triển tỉnh Đồng Nai Nam).

Chương trình kỷ niệm 310 năm hình thành và phát triển vùng đất Biên Hòa - Đồng Nai do Truyền hình Đồng Nam (DN2) sản xuất, trong đó giới thiệu lịch sử hình thành tỉnh Đồng Nai và những thành tựu đương đại của các cá nhân tiêu biểu xuất thân từ Đồng Nai hoặc góp phần vào sự phát triển của tỉnh. Trọng tâm của chương trình là phần hội diễn mô phỏng những sự kiện lịch sử nổi bật của tỉnh, được ghi hình ngoài trời trong sân Văn Miếu Trấn Biên, gọi tắt là Văn Miếu, thuộc khuôn viên của Đền Trấn Biên lịch sử (xem Ảnh i.1 và i.2).<sup>1</sup> Bên cạnh những nghi lễ truyền thống, chương trình cũng tôn vinh những thành tựu xã hội của 4 phụ nữ, gồm có một người được trao học bổng trường y; một giáo viên dạy hóa cấp ba, đồng thời cũng là một ca sỹ thành công được nhiều người biết đến; một người khuyết tật nhiều người biết đến sau khi hoàn thành chương trình cao học ở Hoa Kỳ và trở về Việt Nam để thành lập một tổ chức của người khuyết tật ở thành phố Hồ Chí Minh (TP.HCM); và Trang, một trong những người Điếc sử dụng ký hiệu đầu tiên tốt nghiệp cấp 3 ở Việt Nam.

Việc Trang sắp xuất hiện trên kênh truyền hình quốc gia nhận được sự quan tâm chú ý của mọi người. Điều gì đã đưa người Đיע sử dụng ký hiệu trở thành tâm điểm của công chúng? Sự kiện này có thể hiện phương hướng xây dựng chính sách của nhà nước đối với người Đיע và ngôn ngữ bằng ký hiệu<sup>2</sup> hay không?<sup>3</sup> Và vì chương trình này được phát sóng trực tiếp ở cả Đồng Nai và trên cả nước nên nếu được trao cơ hội, Trang sẽ nói gì về trải nghiệm của mình với tư cách là một người Đיע trong xã hội Việt Nam đương đại?

Ở tuổi 24, Trang có vẻ như là hình ảnh đại diện cho những thành công trong công cuộc cải cách chính trị - xã hội và là người có đóng góp nổi bật vào sự phát triển của nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa cũng như tiến trình hiện đại hóa đang diễn ra. Cô cũng là một trong số rất nhiều người dường như có thể đại diện cho thành tựu của cộng đồng người Đיע Việt Nam. Tuy nhiên, những hình ảnh bề ngoài này đã không phản ánh được những hoàn cảnh thực sự của người Đיע ở thế kỷ 21. Tại thời điểm Trang xuất hiện trên truyền hình, kể từ khi DAGD đi vào hoạt động năm 2000, chỉ có khoảng 80 học sinh theo học DAGD có cơ hội học cấp 2 dạy bằng ngôn ngữ bằng ký hiệu địa phương đó là ngôn ngữ ký hiệu TP. Hồ Chí Minh (NNKH TP.HCM).<sup>4</sup> Mặc dù Việt Nam có một trong những trường dạy bằng ngôn ngữ bằng ký hiệu đầu tiên trên thế giới là trường Cầm-Đיע Lái Thiêu được thành lập trong thời kỳ Đổi mới kinh tế - chính trị (Đổi mới, từ năm 1986 - hiện nay), nhà nước Việt Nam bắt đầu thiết lập trên cả nước hệ thống các trường chuyên biệt dựa trên ngôn ngữ nói và giảng dạy bằng tiếng Việt viết/in và ngôn ngữ nói. Giữa thập niên 1990, việc triển khai giáo dục hòa nhập (GDHN) đã thúc đẩy việc cho các học sinh Đיע nhập học tại các lớp học thông thường. Khi học ở trường có các học sinh Đיע cùng trang lứa khác mà trường không cho dùng ngôn ngữ bằng ký hiệu hoặc cho phép sử dụng ký hiệu nhưng phải theo trật tự của tiếng Việt (các trường chuyên biệt) hoặc học tại trường không có các học sinh Đיע cùng trang lứa và không sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu (GDHN) thì học sinh đều có kết quả học tập không tốt. (Reilly & Nguyễn, 2004; Tạc, 2000; cf. Lê, 2013; NCCD, 2010; và Kham, 2014)

Tại thời điểm Trang xuất hiện trên truyền hình, những người Điếc - cụ thể là những người đã đi học hoặc đang đi học - đều rất ít hoặc không tiếp cận được với nội dung giáo dục; những người này sau khi rời khỏi ghế nhà trường thì hoặc thất nghiệp hoặc làm những công việc chân tay với mức lương thấp do trước năm 2008 chỉ có rất ít người Điếc tốt nghiệp cấp 3 hoặc đại học cao đẳng chính thức (GSO, 2006; NCCD, 2010).<sup>5</sup> Do đó, tại thời điểm đó không có người Điếc nào có chứng chỉ sư phạm để họ có thể theo đuổi con đường dạy học, như Trang đã đề xuất trong phần chia sẻ của mình trên truyền hình.

Không rõ rằng trong số những người xem chương trình kỷ niệm 310 năm hình thành vùng đất Biên Hòa - Đồng Nai, có nhiều người biết về những hoàn cảnh và tình trạng về giáo dục cho người Điếc, đặc biệt là từ quan điểm của một người Điếc hay không. Mặc dù các trường chuyên biệt cho học sinh Điếc thường xuyên xuất hiện trong báo cáo về phúc lợi xã hội và nhân đạo năm 2008 nhưng nội dung thường tập trung về những vấn đề mà ban giám hiệu và giáo viên gặp phải khi dạy học sinh Điếc.<sup>6</sup> Trong những trường hợp này, Điếc được mô tả là một tình trạng bệnh lý trong đó người mắc không có một số khả năng nhất định - không nói chuyện (*no speaking*), không có khả năng nghe (*no hearing ability*), không âm thanh (*no sound*) — và người Điếc được miêu tả là một nhóm người bị mất và không có khả năng và thường được gọi là người bị khiếm thính (*hearing impairment*) hoặc có khuyết tật (*disability*). Mặc dù công dân được kỳ vọng phải hoàn thành nghĩa vụ với đất nước, hay "góp phần xây dựng xã hội" và "đóng góp cho xã hội, các đàm luận về người Điếc thường mô tả họ như những người thụ hưởng thay vì là chủ thể thực hiện những hành động trên.

Trong bối cảnh đó, sự xuất hiện của Trang trên truyền hình dưới vai trò là đại diện của những người Điếc sử dụng ký hiệu là rất đáng chú ý, được coi là một ví dụ về một hiện tượng mới nổi mà Rabinow gọi là 'sự kiện': sự xuất hiện làm dấy lên một vấn đề cần giải quyết, đó là cách thức phân loại, thực tiễn và sự vật" (2003, p. 67). Trong trường hợp lễ kỷ niệm "310 năm hình thành và phát triển vùng đất Biên Hòa - Đồng Nai", thì 'sự kiện' chính đó là sự hiện diện trong xã hội của không chỉ một người Điếc sử dụng ký hiệu riêng lẻ mà còn là

một người Diéc có những năng lực để đóng góp cho sự phồn thịnh của đất nước dưới tư cách của một *công dân*.

Chương trình được dàn dựng dưới hình thức một cuộc trao đổi (talk-show), trong đó người dẫn chương trình phỏng vấn 4 khách mời bằng ngôn ngữ nói tiếng Việt. Các khách mời sẽ tham gia bình luận về các khía cạnh khác nhau trong cuộc sống của họ và những cơ hội giúp họ vượt qua khó khăn để đóng góp vào sự phát triển và thịnh vượng của đất nước.<sup>7</sup> Phần chia sẻ của Trang tập trung vào những khó khăn khi học tập tại trường khi cô và các bạn cùng trang lứa khác không được phép sử dụng ngôn ngữ ký hiệu TP.Hồ Chí Minh. Khi một trong những đồng phụ trách của DAGD dịch phần chia sẻ của Trang sang tiếng Việt, Trang phác họa nên hình ảnh một con đường theo hướng cường điệu, rất giống con đường của những khách mời khác; tuy nhiên, thay vì tập trung vào hoàn cảnh gia đình hay lịch sử, Trang gán từ '*khó khăn*' với việc các cơ quan thể chế không chấp nhận NNKH TP.HCM và '*vượt qua khó khăn*' với lời hứa đưa NNKH TP.HCM thành ngôn ngữ giảng dạy chính thức. Quan điểm này phản ánh sự thay đổi cách nhìn nhận về khuyết tật của những người vận động về khuyết tật Việt Nam đương đại, theo hướng chuyển từ cách nhìn khuyết tật là một mối quan ngại của gia đình/cá nhân sang góc nhìn xoay quanh những rào cản về xã hội/thể chế, chuyển từ *vượt qua khó khăn sang vượt qua rào cản xã hội*.<sup>8</sup> Nhờ được học lên đại học bằng NNKH TP.HCM, Trang nói rằng cô hy vọng một ngày nào đó sẽ trở thành giáo viên, dạy học sinh Diéc bằng ngôn ngữ bằng ký hiệu.

Chia sẻ về trải nghiệm sống thực tế của cô và các bạn cùng trang lứa, Trang định hình bản chất của việc giáo dục cho người Diéc bằng cách ngầm đánh giá những điều kiện họ đang gặp phải khi cố gắng hoàn thành nghĩa vụ công dân thông qua giáo dục. Trang không nhắm đến một trường chuyên biệt cụ thể nào; thay vào đó, cô đề cập đến việc mở rộng một cách có hệ thống sự tham gia của công dân (citizenship participation) thông qua ngôn ngữ nói tiếng Việt và các ý tưởng mang tính quy chuẩn về việc công dân phải có khả năng làm gì và đạt được gì với khả năng đó. Phần phát biểu của Trang cũng đề cập đến quyền công dân, trong đó cô trình bày một góc nhìn về xã hội Việt Nam mà góc nhìn không được phản ánh

trong những trật tự về xã hội, chính trị hoặc thể chế trên phạm vi rộng lớn hơn. Từ đó, Trang đưa ra một yêu cầu chính trị xã hội: NNKH TP.HCM nên được coi là một ngôn ngữ chính thống và là ngôn ngữ chính thống khi giáo dục cho người Diết ở miền Nam Việt Nam. Ngoài ra, Trang còn nhấn mạnh ý tưởng NNKH TP.HCM có thể - ngầm hiểu là nên - được giáo viên Diết và không Diết sử dụng trong các trường giáo dục cho người Diết và các nơi khác ngoài cộng đồng. Cuốn sách này nhấn mạnh những thay đổi về thái độ của xã hội về người Diết và NNKH TP.HCM, cũng như những thay đổi trong việc phân bổ những tài nguyên xã hội và quyền lực liên quan đến ngôn ngữ, từ đó chỉ ra rằng những yêu cầu này xuất phát từ những thực hành ngôn ngữ bằng ký hiệu được nhiều người sử dụng và chúng có thể đóng góp vào quá trình hình thành cấu trúc chính trị xã hội (chẳng hạn như thể chế hóa các thực hành NNKH TP.HCM). Cuốn sách này cũng tập trung nghiên cứu sự mâu thuẫn giữa việc tham gia và đóng góp cho xã hội, khởi nguồn từ những thực hành ngôn ngữ bằng ký hiệu được nhiều người sử dụng và những thực hành ngôn ngữ được hoạch định dưới sự chỉ đạo của nhà nước. Những mâu thuẫn này xuất hiện trong những báo cáo trước và sau khi Trang xuất hiện trên truyền hình, khi tình trạng *bị khiếm thính* [chỉ trạng thái bệnh tật/kém may mắn + hỏng thính giác] trở thành vấn đề được công chúng quan tâm nhất trong các câu chuyện xoay quanh người Diết. Bằng việc có vẻ như đề cập đến những thành tựu của người Diết, việc gắn những yếu tố tiêu cực với các ngôn ngữ và cơ thể cũng có những tác động ngầm đến tư cách công dân, đặc biệt là khi những nguồn truyền thông đại chúng chỉ cho phép một số hình thức thông tin nhất định.

Trong khoảng thời gian từ khi Trang xuất hiện trên chương trình "310 năm hình thành và phát triển vùng đất Biên Hòa - Đồng Nai" đến khi tôi viết cuốn sách này, sự tham gia vào xã hội của người Diết dựa trên ngôn ngữ bằng ký hiệu của người Diết ngày càng được chú ý hơn. Dưới đây là một số ví dụ cho thấy sự đa dạng và chiều sâu của những hoạt động này: Báo chí và truyền hình thường xuyên phát hành ấn bản và phát sóng những câu chuyện về các hoạt động của cộng đồng người Diết thu hút sự quan tâm của công chúng, chẳng hạn như các lớp ngôn ngữ bằng ký hiệu, hoạt động tình nguyện xã hội của cộng đồng người Diết, và các buổi giao lưu

của cộng đồng. Ngoài ra, năm 2010, Luật Người Khuyết tật đã công nhận quyền sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong giáo dục. Năm 2012 và 2013, chương trình dạy ngôn ngữ bằng ký hiệu do người Điếc dạy đã được phát sóng hàng tuần trên tivi. Tháng 2/2015, Việt Nam phê chuẩn Công ước về Quyền của Người Khuyết tật (CRPD) và chấp thuận Nghị định thư. Điều này nghĩa là Việt Nam đồng ý tuân theo các chuẩn mực quốc tế và triển khai các biện pháp để cung cấp tiếp cận các ngôn ngữ bằng ký hiệu do nhà nước hỗ trợ.<sup>9</sup> Mặc dù chính sách của Việt Nam đối với ngôn ngữ ký hiệu đã có những thay đổi theo thời gian, nhưng sự hiện diện hay vắng bóng của ngôn ngữ ký hiệu ở trường học và các địa điểm xã hội khác cần được làm rõ, đặc biệt là vị thế ngôn ngữ của NNKH Việt Nam và sự thay đổi về cách nhìn nhận của con người và sự chấp nhận của xã hội đối với vị thế ngôn ngữ này.

Cuốn sách này nghiên cứu các mối quan hệ giữa các thực hành ngôn ngữ, các hệ tư tưởng, chính sách và chương trình hoạt động, giảng dạy ở những địa điểm giáo dục cho người Điếc và các địa điểm tổ chức hoạt động của cộng đồng người Điếc tại Tp.Hồ Chí Minh và khu vực lân cận. Khi nghiên cứu những yếu tố định hình nên hoặc được định hình bởi những mối quan hệ này, tôi tập trung vào những khía cạnh về dân tộc ký và ngôn ngữ của việc hình thành cơ cấu chính trị xã hội, nhất là trong mối tương quan với nhà nước định hướng phát triển và hiện đại hóa. Lập luận chính của tôi dựa trên ba luận điểmT hứ nhất, cơ cấu giáo dục phản ánh những hệ tư tưởng về ngôn ngữ ký hiệu và về người Điếc dưới góc độ một nhóm chủ thể, từ đó tạo điều kiện cho các hình thức hòa nhập hoặc loại trừ trong thời điểm đương đại. Thứ hai, những phản hồi của người Điếc đối với cơ cấu giáo dục và các yếu tố kinh tế, chính trị, xã hội khác - có liên quan đến các hành động xã hội mà NNKH TP.HCM là trọng tâm, từ đó góp phần hình thành cơ cấu chính trị xã hội giữa những người Điếc và giữa người Điếc và người không Điếc. Thứ ba, hành động xã hội dựa trên ngôn ngữ bằng ký hiệu này đóng góp như thế nào vào sự chuyển dịch chính trị xã hội trên diện rộng tại Việt Nam. Cuối cùng, tôi lập luận rằng những đánh giá khác nhau về NNKH TP.HCM và những quan điểm về năng lực xã hội của người Điếc đã và đang phản ánh và phản hồi lại những mối quan ngại về những hạn chế về tư cách công dân (có thay đổi theo thời gian)

dưới chế độ chủ nghĩa xã hội theo cơ chế thị trường đương đại, cụ thể là những hạn chế có liên quan đến những đòi hỏi ngày càng gia tăng từ nhà nước định hướng phát triển. Ngoài ra, nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng những cách hiểu hay lập trường khác nhau về "ngôn ngữ ký hiệu" bị tác động mạnh bởi các hệ tư tưởng ngôn ngữ, trong đó kết nối ngôn ngữ (và các tình thái ngôn ngữ) với những cách thức tham gia xây dựng đất nước đã được lý tưởng hóa.

Khi mô tả hoàn cảnh của các nhóm người Điếc trong bối cảnh hậu thuộc địa và chủ nghĩa xã hội theo cơ chế thị trường ở Đông Nam Á, nghiên cứu này phân tích những quan điểm chưa được nghiên cứu hoặc đề cập đầy đủ trong lĩnh vực giáo dục cho người Điếc, nghiên cứu về Điếc, ngôn ngữ học về ngôn ngữ bằng ký hiệu, hoặc các nghiên cứu về nhân học. Từ phân tích này, tôi hướng đến việc mở rộng phạm vi nghiên cứu nhân học, lấy ngôn ngữ là trọng tâm bằng cách cho thấy những luận đề dựa trên ngôn ngữ bằng ký hiệu (signed language-based claim) đóng góp như thế nào vào việc đánh giá sự hình thành và thay đổi về chính trị xã hội. Theo đó, tôi không có ý rằng chỉ Nhà nước mới có quyền hình thành nên các hình thái chính trị xã hội. Trái lại, trong những chương này tôi chỉ ra những cách thức mà những hành động xã hội của người Điếc và NNKH TP.HCM có thể tham gia vào việc định hình cách thức hoạt động của các cơ quan nhà nước và thể chế (state-institutional practices). Phần mô tả về sự xuất hiện của Trang trên truyền hình ở đầu chương này cũng mở ra một đường hướng tiềm năng: khán giả theo dõi phần trình diễn và lắng nghe quan điểm của người Điếc sử dụng ký hiệu, bao gồm cả những nhận xét thường không được nhắc đến trong những phát biểu chính thống.

## **Giáo dục cho người Điếc và tổ chức cộng đồng cho người Điếc tại Việt Nam: Những địa điểm hình thành cơ cấu chính trị xã hội**

Giáo dục chính quy cho học sinh Điếc ở Việt Nam bắt đầu năm 1886 dưới thời thuộc Pháp với sự thành lập của Trường Cam-Điếc Lái Thiêu ở tỉnh Bình Dương, phía bắc Tp. Hồ Chí Minh ngày nay. Lái Thiêu là trường duy nhất dạy trẻ Điếc ở Việt Nam, cho đến tận thời

chiến tranh chống Mỹ khi chính phủ thành lập hai trường ở miền Bắc, các bố mẹ và những bố mẹ-trở thành-thầy cô giáo đã phối hợp để thành lập thêm các trường khác ở miền Nam. Tuy nhiên, chỉ đến khi công cuộc Đổi mới 1986 bắt đầu, nhà nước mới thống nhất một cách tiếp cận quốc gia về giáo dục cho người Điếc đó là dựa trên lời nói (speech based). Với mục tiêu thúc đẩy phát triển kinh tế và hiện đại hóa, nhà nước đã coi giáo dục là nền tảng của công cuộc Đổi mới và là chính sách quan trọng hàng đầu quốc gia, với vai trò chính là giáo dục toàn dân biết tiếng Việt nói và viết/in (Phạm, 2007, pp. 282–283). Luật Người Khuyết tật 2010<sup>10</sup> được ban hành đã chính thức chấm dứt thời kỳ giáo dục cho người Điếc dựa trên lời nói trước đây, theo đó học sinh có quyền sử dụng "ngôn ngữ ký hiệu" ở trường; tuy nhiên, việc giáo viên không được đào tạo sử dụng 3 phương ngữ ký hiệu tiếng Việt (NNKH Việt Nam) tiếp tục hạn chế sự tương tác giữa giáo viên và học sinh và việc tiếp cận nội dung giáo dục.<sup>11</sup> Không những vậy, số lượng trường học cũng không đủ cho hơn 400.000 thanh thiếu niên Điếc hoặc nghe kém đang ở độ tuổi đến trường, và các chương trình giáo dục ở hầu hết các trường hiện có chỉ có đến lớp 5 hoặc lớp 9 (tùy theo từng trường) (TCTK, 2009, cf. GSO 2006 do các số liệu báo cáo cao hơn gấp đôi so với số liệu trong GSO 2009).

### ***Tư tưởng ngôn ngữ, Trường chuyên biệt, và Hành động của những nhà tổ chức xã hội cho người Điếc***

Nhấn mạnh tầm quan trọng của ngôn ngữ tiếng Việt đối với sự phát triển xã hội và con người đối với người Điếc, cũng như vai trò của họ đối với tương lai của Việt Nam, Cách tiếp cận này đã khiến tỷ lệ học sinh nhập học tăng lên, nhưng những thất bại trong giáo dục cũng lớn hơn khi học sinh thường mất hai đến ba năm mới hoàn thành chương trình học của một năm. Mặc dù học sinh Điếc không hiểu được lời của giáo viên hoặc không thể giải mã trực quan (chẳng hạn như đọc khẩu hình) hệ thống âm sắc của tiếng Việt và một số hiệu trưởng và giáo viên các trường chuyên biệt đã bắt đầu học ký hiệu từ học sinh, tuy nhiên, do tin rằng học sinh bị khiếm khuyết ngôn ngữ và trí tuệ nên đã ra ký hiệu sai, giáo viên đã áp đặt trật tự tự tiếng Việt lên ký hiệu họ đã học và yêu cầu học sinh phải ra



ký hiệu theo cách này. Như phân tích trong Chương 3 và Chương 4, học sinh nghe lời giáo viên nên đã cố gắng nói tiếng Việt và ra ký hiệu theo trật tự tự tiếng Việt; tuy nhiên, khi không ở trong tầm quan sát trực tiếp của thầy cô giáo (nhưng thường là vẫn trong tầm quan sát), các học sinh ra ký hiệu theo cách các em quy ước với nhau và với những người Đốc trưởng thành mà các em có tiếp xúc. Những yêu cầu về ngôn ngữ tại trường chuyên biệt cũng được áp dụng tại gia đình, ban giám hiệu và giáo viên khuyến khích gia đình chỉ nói chuyện với trẻ em Đốc và tránh dùng ký hiệu.

Quá trình học tập đầu đời của Trang là một ví dụ. Khi bắt đầu đi học, Trang được chọn học tại các trường chuyên biệt ở Hồ Chí Minh, trường hòa nhập (tức là không có các bạn học Đốc và không dùng ngôn ngữ bằng ký hiệu), hoặc một trong số những trường chuyên biệt khác có các bạn học Đốc nhưng không được dùng ngôn ngữ bằng ký hiệu. Trang và gia đình đã chọn trường cuối cùng. Tại trường này (gọi là trường Hy vọng C trong chương 1), hiệu trưởng yêu cầu các giáo viên và học sinh nói tiếng Việt và không khuyến khích gia đình dùng ký hiệu với học sinh tại nhà. Kết quả học tập của Trang khá khiêm tốn và cũng bị chậm hơn do các giáo viên và bạn học khác không nói cùng một ngôn ngữ trong lớp học. Kết quả là Trang mất gần 10 năm để học hết lớp 5 và đến năm 16 tuổi mới học xong. Ở nhà, việc giao tiếp với gia đình cũng bị hạn chế do không có một ngôn ngữ chung. Bố mẹ và anh chị em của Trang không dùng ký hiệu (đến tận bây giờ) mà Trang thì không nói được; không những vậy, do những trải nghiệm ở trường mà lúc đó cô không tự tin viết bằng chữ quốc ngữ cho gia đình đọc. Những trải nghiệm như của Trang, cùng với những quy định về ngôn ngữ và tác động của chúng, là điều mà các tổ chức xã hội cho người Đốc Việt Nam tập trung hướng đến khi nhận xét về cơ cấu tổ chức và những quy định về ngôn ngữ của các trường chuyên biệt; những vấn đề này cũng gặp phải ở những địa điểm khác như trung tâm dạy nghề và nơi làm việc.

Cuối thập niên 90, người Đốc bắt đầu tập hợp lại để giải quyết những mối quan tâm về giáo dục và đào tạo của người Đốc và cũng để giải quyết tình trạng bị gạt ra ngoài lề xã hội đang ngày càng phổ biến hơn liên quan đến việc sử dụng các NNKH Việt Nam. Năm 2000, những nỗ lực này được đẩy mạnh hơn nữa khi DAGD ra đời.

Đây là chương trình được quốc tế hỗ trợ nhằm cải tiến việc dạy chương trình giáo dục quốc gia bằng NNKH TP.HCM.<sup>12</sup> Với sự hỗ trợ của các mạng lưới và hội người Diéc, DAGD đã thu hút học sinh Diéc từ mọi miền Việt Nam đến học theo chương trình cấp 3 và sau đó là cấp cao đẳng và đại học. Tại thời điểm tôi viết cuốn sách này, DAGD vẫn là chương trình duy nhất giảng dạy bằng NNKH TP.HCM mà người Diéc có thể học đến cấp 3 và cao hơn nữa. DAGD là chương trình giáo dục duy nhất dạy học sinh sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu và giảng dạy bằng NNKH TP.HCM. Do đó, chương trình này cũng là nơi chủ yếu (và duy nhất cho đến gần đây) nâng cao năng lực cho các dự án định hướng ngôn ngữ của người Diéc.

Từ nửa sau thập niên 2000, các hoạt động tổ chức cộng đồng cho người Diéc đã tăng đáng kể, một phần nhờ giáo dục phổ thông và đào tạo ngôn ngữ bằng ký hiệu thông qua DAGD, cũng như quan hệ đối tác giữa các tổ chức cộng đồng người Diéc và các đối tác trong và ngoài nước ủng hộ nghiên cứu và đào tạo về ngôn ngữ bằng ký hiệu. Các tổ chức người Diéc trên toàn quốc đã thành lập một mạng lưới quốc gia và đã được chính thức công nhận là hiệp hội quốc gia, như hàng ngàn các tổ chức cộng đồng khác được công nhận chính thức tại Việt Nam (Norlund, 2007). Tuy nhiên, tại thời điểm viết cuốn sách này, nhà nước vẫn chưa công nhận các tổ chức cộng đồng người Diéc có tư cách pháp nhân. Điều đó đồng nghĩa với việc người sáng lập của các tổ chức trên khắp cả nước vẫn phải tiếp tục gia tăng số lượng thành viên và nâng cao năng lực cho tổ chức của mình.<sup>13</sup> Họ cũng góp phần phát triển xã hội bằng cách tổ chức các sự kiện để những gia đình có và không có người Diéc và các thành viên trong cộng đồng giao lưu với nhau bằng các NNKH Việt Nam. Bên cạnh đó, họ còn tổ chức các dự án hướng đến chủ đề quyền công dân. Bối cảnh giáo dục và tổ chức cộng đồng giúp người Diéc có cơ hội tham gia vào các trao đổi về điều kiện xã hội họ gặp phải và cùng nhau giải quyết. Chương 3 và Chương 5 đã chỉ ra rằng những hoạt động này đã tạo ra những thay đổi trọng yếu trong cộng đồng người Diéc cũng như trong xã hội.

**Giáo dục dưới góc độ sự tham gia của công dân:  
Thông thạo ngôn ngữ bằng ký hiệu và quyền tự**

## quyết

Trên toàn thế giới, các dự án giáo dục cho người Điếc thường gặp những ý kiến trái chiều và được ghi lại trong những nghiên cứu về Điếc, giáo dục cho người Điếc và tài liệu ngôn ngữ học về ngôn ngữ bằng ký hiệu. Các học thuyết về ngôn ngữ sử dụng miệng (hay dựa trên lời nói) và cử chỉ (hay dựa trên ký hiệu), những thành tố của tình trạng Điếc định hướng theo vấn đề, tiếp thu ngôn ngữ và thông thạo đọc viết là những chủ đề chính được tranh luận về hoạch định ngôn ngữ (language planning) trong hàng trăm năm nay. Chương 2 đưa ra những phân tích sâu sắc về bối cảnh lịch sử và di sản của các cuộc tranh luận giữa chủ nghĩa lời nói (oralism) và chủ nghĩa cử chỉ (manualism). Một cách ngắn gọn, trong các cuộc tranh luận này, những người có kiến thức chuyên môn thường ưu tiên các ngôn ngữ nói thống trị, từ đó đưa ra các khuyến nghị về việc sử dụng ngôn ngữ khi giảng dạy và kết nối đến các lập luận về việc là một thành viên và đóng góp có ích cho xã hội và quốc gia (Branson và Miller, 2007, 2008; Lane, 1989; Reagan, 2010; xem thêm Tollefson, 2008, để tìm hiểu thêm về góc nhìn từ các ngôn ngữ nói thiểu số). Davis (1995) đã nhận diện được sự xuất hiện của các khái niệm về sự khác biệt về tư tưởng và biểu hiện ngôn ngữ, cùng với sự gia tăng các đàm luận về chủ nghĩa dân tộc ở thế kỷ 19 và những nhận xét chuyên môn về Điếc (expert rhetoric on deafness) (xem Branson và Miller, 2002).<sup>14</sup> Nếu nói theo quan điểm rằng những người-có-năng-lực (able-bodies) tạo nên một quốc gia có năng lực (able nation), thì một công dân có năng lực là một công dân có thể nói một cách chuẩn mực, một người có thể thực hiện tư cách công dân bằng cách tạo ra ngôn ngữ quốc gia. Các ngôn ngữ bằng ký hiệu từ trước đến giờ chủ yếu được coi là công cụ và là biện pháp để hỗ trợ hoặc cản trở các mục tiêu giáo dục và mục tiêu quốc gia chứ hiếm khi được nhìn nhận dựa trên đặc điểm riêng của chúng.

Các thực hành ngôn ngữ ở các cơ sở giáo dục cho người Điếc và các tổ chức cộng đồng người Điếc ở Việt Nam đặt quyền công dân trong bối cảnh có những di sản của Nho giáo và tư tưởng Mác - Lênin, cả hai yếu tố này đều góp phần tạo nên bản chất thứ bậc của các mối quan hệ nhà nước - xã hội (Porter, 1993; Tai, Năm 1992).

Tại Việt Nam, sau khi dành được độc lập, giáo dục công dân là môn học bắt buộc từ lớp 6 đến lớp 12, môn chủ nghĩa Mác - Lê-nin cũng là môn bắt buộc trong tất cả các chương trình giáo dục đại học. Như đã đề cập phía trên, trong thời kỳ nhà nước xã hội chủ nghĩa định hướng thị trường, công dân được kỳ vọng phải hoàn thành nghĩa vụ với đất nước, hay "*góp phần*" (participate in) và "*đóng góp cho xã hội*" (contribute to society). Trong Chương 4, tôi thảo luận về mô tả của Reis (2013) về *công dân tích cực* và biểu hiện của nó thông qua các mối quan hệ thứ bậc ở Việt Nam và áp dụng khái niệm đó để xem xét các hình thức thực hành quyền công dân của người Đíéc tại ba địa điểm chính tôi tiến hành nghiên cứu dân tộc ký này.

Dữ liệu từ ba địa điểm này cho thấy rằng, mặc dù bộ máy nhà nước có một cơ chế hình thành và điều tiết hệ tư tưởng theo một xu hướng nhất định, nhưng nhà nước vẫn không thể quyết định suy nghĩ hay hành động của người dân bởi chúng mang tính chất cá biệt dựa trên những trải nghiệm của cá nhân hoặc địa vị xã hội. Bằng cách chia sẻ ngôn ngữ và trải nghiệm với nhau, các nhóm thành phần có thể tương tác để hình thành những hiểu biết chung về hoàn cảnh của họ với tư cách là chủ thể thuộc và liên quan đến hệ thống chính trị xã hội nhất định và quá trình biến đổi liên tục của hệ thống này. Quá trình phân tích bộ dữ liệu hiện tại cho thấy cách thức quản trị nhà nước và hành động xã hội của người Đíéc Việt Nam phản ánh các hình thức tổ chức chính trị xã hội *khác nhau nhưng có liên quan đến nhau*, đồng thời đặt ra các câu hỏi sau: Những lực lượng nào đang thúc đẩy các cơ chế dựa trên lời nói (speech-based regime) và dựa trên ký hiệu (sign-based regime) trong lĩnh vực giáo dục người Đíéc đương đại? Những công dân Đíéc và các tổ chức nhà nước đóng những vai trò trong việc kết nối hoặc tạo ra khoảng cách giữa các NNKH Việt Nam với các cơ quan của nhà nước? Và những hành động xã hội của người Đíéc phù hợp hoặc không phù hợp với những cách thức thực hành quyền công dân được nhà nước cho phép như thế nào?

## **Ý nghĩa của sự chủ động tham gia và đóng góp**

Nhà nước Việt Nam coi giáo dục là phương tiện chính để đảm bảo sự phát triển kinh tế quốc gia và đặt việc thông thạo tiếng Việt là nền tảng của nền giáo dục. Các nhận định về ngôn ngữ thiểu số đều cho rằng chúng làm phức tạp thêm các mục tiêu phát triển quốc gia và các phương thức tham gia đã được thiết lập. Tuy nhiên, các phương pháp tiếp cận của nhà nước đối với giáo dục cho người Diết và tổ chức dựa vào cộng đồng của người Diết từ năm 2000 đến năm 2016 đã cho phép triển khai các hoạt động phổ biến rộng rãi ngôn ngữ ký hiệu —điều này minh chứng cho điều mà một số học giả Việt Nam gọi là “thay đổi từ bên trong” (Wischermann, 2011; xem Fforde, 2011 và Thayer, 2009). Việc đáp ứng các lợi ích liên quan đến ngôn ngữ ký hiệu của nhà nước Việt Nam cho thấy Nhà nước đã “nhạy cảm với việc thay đổi các định nghĩa về chính trị” (“sensitive to changing definitions of the political”) (Faulks, 2006, trang 65). Các thuật ngữ về sự nhạy cảm này và các tác động liên quan sẽ được trình bày xuyên suốt cuốn sách này.

Các thảo luận về bản chất của ngôn ngữ trong bối cảnh xã hội và chính trị đang thay đổi này đang tạo ra hàng loạt tranh luận về tình thái và cách sử dụng ngôn ngữ cũng như các chương trình nghị sự liên quan. Các cách thức mà các khái niệm chuẩn tắc về ngôn ngữ và hình thể tương tác với nhau trong ngữ cảnh Việt Nam cũng được thảo luận xuyên suốt cuốn sách này, đặc biệt là về việc sử dụng NNKH TP.HCM. Người Diết ở Việt Nam thường phải chịu quan niệm rằng cơ thể và trí tuệ của họ là “khuyết tật”. Họ cũng phải đối mặt với những giả định về giới tính và tình dục nhất định. Wischermann lập luận rằng “các phạm trù phân tích giới không chỉ là trọng tâm trong các phân tích về nhà nước, thị trường và gia đình, mà còn trong các phân tích về hành động xã hội của công dân [Citizen Social Action - CSA]” (2011, trang 389; xem thêm Howell, 2007, trang 427). Trong cuốn sách này, việc sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu được xem là một trong những yếu tố ảnh hưởng bởi giới tính và tính dục, dựa trên các địa điểm tương tác cụ thể giữa người Diết và người không Diết và giữa các hình thức kỷ luật đã được thể chế hóa và cơ quan thi hành.

Về khía cạnh ngôn ngữ, những kỳ vọng về sự tham gia của công dân tại Việt Nam có xu hướng tách biệt giữa các thực hành nghe-nói và nhìn-ký hiệu, cụ thể là nhóm nghe-nói được kỳ vọng sẽ

đóng vai trò chủ động còn nhóm nhìn-ký hiệu đóng vai trò bị động. Cuốn sách này cũng phân tích sâu về những khác biệt giữa hai hình thức ra ký hiệu ở Tp.HCM: Cách thứ nhất tuân theo ngữ pháp của NNKH TP.HCM, cách còn lại tuân theo trật tự tự tiếng Việt. Người Điếc gắn từng cách ra ký hiệu trên với những liên hệ văn hóa đặc trưng, bản sắc xã hội và mối quan tâm khác nhau: NNKH TP.HCM được mô tả là một hình thái ngôn ngữ sử dụng bởi những người thừa nhận bản sắc 'Điếc' và văn hóa Việt;<sup>15</sup> và họ mong muốn tham gia và đóng góp cho xã hội thông qua việc sử dụng NNKH TP.HCM. Trái lại, việc ra ký hiệu theo trật tự tự tiếng Việt được (những người sử dụng NNKH TP.HCM) mô tả là một hình thái ngôn ngữ sử dụng bởi những người tự xác định mình là người khiếm thính hoặc khuyết tật và mong muốn tham gia xã hội thông qua các thực hành tiếng Việt. Việc ra ký hiệu theo trật tự tự tiếng Việt cũng phù hợp với mục tiêu của Bộ GD&ĐT nhằm chuẩn hóa các phương ngữ NNKH Việt Nam khác nhau tại Việt Nam (Woodward, 2003) cũng như khái niệm về *khiếm thính* của Bộ GD&ĐT (Chương 3 đến Chương 6 thảo luận sâu sắc về những yếu tố lịch sử và xã hội đến những phương ngữ ký hiệu này, các hệ tư tưởng ngôn ngữ bằng ký hiệu và các bản sắc tại miền Nam Việt Nam).<sup>16</sup> Trong cuốn sách này, phần mô tả về hành động xã hội của người Điếc Việt Nam tập trung vào các khía cạnh ngôn ngữ học xã hội của những người sử dụng NNKH TP.HCM.

Cách thức những người tổ chức xã hội cho người Điếc sử dụng NNKH TP.HCM để đáp ứng những thị trường ngách mới dựa trên ngôn ngữ bằng ký hiệu làm sáng tỏ thêm ý nghĩa của sự tham gia và đóng góp của công dân. Chẳng hạn như năm 2008, nhà nước ban hành những quy định đầu tiên về miễn giảm thuế cho các doanh nghiệp tuyển dụng hoặc phục vụ người khuyết tật. Quy định này đã thúc đẩy sự phát triển của các doanh nghiệp liên quan đến khuyết tật. "Du lịch Khiếm thính" là một trong số những doanh nghiệp đầu tiên được thành lập như vậy. Chủ doanh nghiệp này là một người nghe ở thành phố Hồ Chí Minh, họ tuyển dụng hướng dẫn viên Điếc cho các tour du lịch sử dụng ngôn ngữ ký hiệu Mỹ (ASL). Cũng trong giai đoạn này, những công ty du lịch do người Điếc làm chủ hoặc vận hành từ các nước khác cũng bắt đầu xuất hiện. Các nhà lãnh đạo xã hội của người Điếc xem cả hai hình thức du lịch này là sự

xâm phạm chủ quyền văn hóa và ngôn ngữ, do đó họ đã phản ứng bằng cách yêu cầu gặp đại diện các công ty du lịch trong nước và quốc tế để khuyến khích thuê người Điếc Việt Nam thực hiện các tour du lịch bằng NNKH địa phương (Cooper, 2015). Những cách làm này phản ánh những trật tự văn hóa xã hội và chính trị-hành chính có thứ bậc mà các hoạt động tổ chức cộng đồng người Điếc chịu ảnh hưởng (Norlund, 2007). Không phê phán chính sách của nhà nước cũng như không đưa ra yêu cầu đối với các doanh nghiệp liên quan, những người tổ chức cộng đồng người Điếc mà tôi quan sát đã tìm cách tạo ra những thay đổi trong các lĩnh vực thể chế nhà nước và kinh doanh bằng cách trực tiếp bày tỏ quan điểm của họ, cung cấp thông tin, khuyến khích và hỗ trợ.

## **Phương pháp nghiên cứu và Mối quan tâm về Đạo đức**

### *Sự tham gia xã hội dựa trên việc phiên dịch NNKH*

Khi bắt đầu nghiên cứu này, tôi mong muốn tập trung vào Ngôn ngữ ký hiệu thành phố Hồ Chí Minh (NNKH TP.HCM) và các thực hành ngôn ngữ xã hội liên quan tại những địa điểm giáo dục cho người Điếc và tổ chức xã hội cho người Điếc. Theo phân tích của tôi, việc tổ chức xã hội cho người Điếc đương thời là để giải quyết tình trạng NNKH TP.HCM (và các ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam khác) không được coi trọng về mặt thể chế trong hệ thống các trường chuyên biệt cho người Điếc ở cấp quốc gia. Do đó, cần tiến hành phân tích chính trị xã hội trong những lĩnh vực này, đặc biệt là về khía cạnh quốc gia dân tộc, các hệ tư tưởng và giả tưởng của quốc gia đó, cũng như những điều kiện vật chất mà những cá nhân và nhóm người Điếc dựa vào để tăng cường sự tham gia và đóng góp cho xã hội thông qua việc sử dụng NNKH TP.HCM. Trong giai đoạn đầu tiên của công cuộc Đổi mới chính trị - xã hội, Nhà nước Việt Nam đã đặt mục tiêu giáo dục đào tạo mọi công dân để họ tham gia vào quá trình phát triển, hiện đại hóa và bảo vệ quốc gia có chủ quyền. Tương tự như cách tiếp cận dưới thời chống chủ nghĩa thực dân, những lãnh đạo ngành giáo dục khi chống giặc dốt trong công cuộc

Đổi mới đã xác định khả năng đọc và viết tiếng Việt là đầu tàu thúc đẩy sự thống nhất, đoàn kết quốc gia và tiến bộ kinh tế.

Như đã nêu trong lời mở đầu của cuốn sách này, bối cảnh chính trị xã hội trong đó việc giáo dục cho người Diết và tổ chức cộng đồng cho người Diết đang chuyển mình nhanh chóng. Cuốn sách ra đời trong bối cảnh có sự chuyển biến trong nhiều lĩnh vực, trong đó bao gồm việc Nhà nước quan tâm nhiều hơn đến việc công nhận ngôn ngữ, các lớp học NNKH Việt Nam dựa vào cộng đồng do nhà nước tài trợ và việc những hội người Diết quốc gia sắp chính thức công nhận tới đây. Do đó, cuốn sách sẽ không thể đề cập hết những sự kiện mới xảy ra gần ngày xuất bản. Thay vào đó, cuốn sách tập trung vào những sự kiện xảy ra trong giai đoạn năm 2008 – 2014, đây là giai đoạn tôi cho rằng rất quan trọng để hiểu được bối cảnh hiện tại. Trong cuốn sách này, tôi sẽ nghiên cứu những sự kiện lịch sử chính để hiểu hơn cách người Diết Việt Nam tiến hành hoạt động tổ chức xã hội hiện tại (Rabinow, 2003, p. 67).

Những tư liệu cho phần nội dung chính của cuốn sách được thu thập trong một năm tôi đi thực địa dân tộc ký trong giai đoạn 2008 - 2009 và các thành phố ở phía Nam gồm Hồ Chí Minh và Biên Hòa khi làm luận án tiến sỹ. Bộ dữ liệu thứ 2 thu thập từ một nghiên cứu dân tộc ký bổ sung kéo dài 5 tháng trong khoảng thời gian từ năm 2012 - 2014 khi tôi đến Việt Nam công tác dưới vai trò giảng viên quốc tế trong một dự án về giáo dục cho người Diết.

Nền tảng ban đầu đưa tôi đến Việt Nam lần đầu tiên vào tháng 6/2007 đó là *phiên dịch*, đây là nền tảng quan trọng cho phương pháp luận dân tộc ký của nghiên cứu này. Ban đầu tôi đến Việt Nam theo lời mời của giám đốc một dự án giáo dục cho người Diết trưởng thành (sau đây tôi xin gọi là Dự án Giáo dục, viết tắt là DAGD). Ông mời tôi dạy tổng quan về phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu (NNKH) - ngôn ngữ nói cho các nhân viên dự án khi tôi đang ở Việt Nam tiến hành nghiên cứu thực địa sơ bộ. Vào thời điểm năm 2007, phiên dịch NNKH - ngôn ngữ nói hầu như chưa xuất hiện tại Việt Nam - tuy nhiên thực trạng này đã thay đổi đáng kể trong 9 năm vừa qua. Ngoài DAGD, không có trường, trung tâm đào tạo hay tổ chức nào tuyển dụng những người nói 2 ngôn ngữ để dịch thuật NNKH - ngôn ngữ nói. Ngoài ra, theo những báo cáo giai thoại thì thời đó cũng rất hiếm người sử dụng cả hai ngôn ngữ này. Trong khuôn khổ



DAGD, các nhân viên phiên dịch NNKH - ngôn ngữ nói mà chưa có cơ hội học về lý thuyết hay phương pháp phiên dịch. Tuy nhiên, họ lại có một cơ hội đặc biệt đó là được tương tác với người Đieć hàng ngày và từ đó học NNKH TP.HCM và các quan điểm ngôn ngữ học xã hội của người Đieć. Đây là những kiến thức nền tảng cho quá trình phiên dịch, trong đó phiên dịch viên tái tạo lại các nghĩa với những người tương tác trong 2 ngôn ngữ, dựa trên việc hiểu các hình thái tương ứng của ngôn ngữ, kinh nghiệm và giá trị của cả hai nhóm.<sup>17</sup> Với phiên dịch NNKH - ngôn ngữ nói, những hiểu biết này bao gồm việc hiểu được những quan điểm (cả đúng và sai) về người Đieć và NNKH, có kiến thức về cơ cấu thể chế chính thức liên quan đến những cơ hội của người Đieć (và thường có sự phân tầng xã hội), những cách xử lý ưa thích khác nhau của người Đieć khi giải quyết những hoàn cảnh họ gặp phải, và những chiêm nghiệm sâu sắc về những đặc quyền của chính mình khi là thành viên của nhóm đa số sử dụng ngôn ngữ nói (nếu phiên dịch viên là người nói) hay là người sử dụng song ngữ trong đó NNKH là bản ngữ (nếu phiên dịch viên là người Đieć).

Trước khi đến Việt Nam, tôi làm phiên dịch viên NNKH Mỹ - tiếng Anh tại cộng đồng trong suốt 15 năm và đã học ngành nhân học để phân tích ngôn ngữ và các vấn đề về quyền lực phát sinh trong công việc này. Kinh nghiệm và nền tảng học vấn này đã định hình cách tiếp cận của tôi khi chuẩn bị giảng dạy cho các nhân viên DAGD năm 2007 và các câu hỏi mà tôi muốn khám phá trên phương diện dân tộc ký. Điểm cốt lõi của cả hai công việc đó là sự chú trọng đến việc tham gia xã hội của người Đieć dựa trên nền tảng NNKH và vai trò của người nghe trong việc thúc đẩy hay hạn chế sự tham gia của người Đieć, cả trên phương diện tương tác giữa các cá nhân (liên nhân) và phương diện thể chế. Khi suy ngẫm về sự tham gia trong bối cảnh phiên dịch NNKH - ngôn ngữ nói, tôi đã có một số câu hỏi sau:

- Người Đieć và người nghe tại Việt Nam thường tương tác theo những cách thức nào - ở nhà, trường học và các địa điểm khác?
- Những người Đieć và người nghe có những cách thức giao tiếp (hay các thực hành ngôn ngữ) nào tại những địa điểm này, và những thực hành này được nhìn nhận như thế nào?

- Người Điếc Việt Nam nhìn nhận các mối quan hệ xã hội giữa họ với người Điếc khác và người nghe như thế nào? Những nhận thức và quan hệ này tác động đến cách tiếp cận của người Điếc đối với các dự án xã hội cụ thể như thế nào?

Những phát hiện sơ bộ đã thúc đẩy tôi tiến hành nghiên cứu thực địa vào năm 2008 và 2009 tại 3 loại địa điểm: (1) các lớp học và phòng hành chính của DAGD; (2) các lớp học và phòng hành chính của 5 trường chuyên biệt cho học sinh Điếc; và (3) Chi hội người Điếc thành phố Hồ Chí Minh. Bên cạnh 3 địa điểm nghiên cứu chính trên, tôi cũng phỏng vấn cán bộ từ các bộ ngành khác nhau và những thành viên người nghe trong gia đình có người Điếc, tham dự các sự kiện liên quan đến khuyết tật mà người Điếc tham dự, đến thăm các công ty và tổ chức tạo việc làm hoặc cung cấp dịch vụ cho người Điếc, khảo sát các học sinh sử dụng NNKH TP.HCM và theo dõi sự xuất hiện của người Điếc trên truyền hình và báo in. Tôi cũng có thêm hiểu biết khi tham gia trình bày tại Hội thảo "Sống chung với mất thính lực" do một tổ chức cộng đồng điều hành bởi và vì người khuyết tật tổ chức, tiếp tục hợp tác đào tạo phiên dịch cho DAGD tại các văn phòng của họ, và hợp tác với DAGD và Câu lạc bộ Văn hóa người Điếc tổ chức hội thảo đào tạo phiên dịch viên cho các nhân sự trường chuyên biệt.

Sau khi hoàn thành chương trình tiến sỹ, tôi đã tham gia một nhóm các chuyên gia tập huấn và nghiên cứu giáo dục quốc tế thuộc trường Đại học Gallaudet University ở Washington, DC để tư vấn miễn phí cho Tổ chức Quan tâm Thế giới (WCDO) khi họ chuẩn bị khởi động dự án đào tạo ngôn ngữ và giáo dục trước tuổi đến trường tại Việt Nam (Dự án Giáo dục trẻ Điếc trước tuổi đến trường, sau đây gọi là dự án IDEO). Năm 2012, WCDO mời tôi làm giảng viên quốc tế cho dự án này. Nhiệm vụ chính của tôi là đào tạo những học viên là người nghe để hỗ trợ giao tiếp giữa những cố vấn là người Điếc và các thành viên trong gia đình trong các buổi giáo dục trước tuổi đến trường với trẻ em Điếc. Các học viên rất ít tiếp xúc với NNKH Việt Nam nhưng đã thể hiện trong các buổi sàng lọc học viên rằng họ sẵn sàng học và sử dụng NNKH Việt Nam để thúc đẩy giao tiếp trong gia đình và chuẩn bị cho trẻ em Điếc sẵn sàng đến trường. Theo đó, chương trình tập huấn cho các phiên dịch viên

giàu khát vọng này tập trung vào các kỹ năng tiền phiên dịch và các thực hành giao tiếp ngoài ngôn ngữ giúp tăng cường sự tham gia của các thành viên trong gia đình vào việc thiết lập và duy trì sự chú ý của các cố vấn người Đíéc và trẻ em Đíéc. Trong hoạt động này, tôi đã đến Việt Nam 4 lần trong giai đoạn từ tháng 12/2012 đến tháng 8/2014. Mỗi chuyến kéo dài từ 4 đến 6 tuần, trong đó có 2-3 tuần tập huấn và sau đó tôi thực hiện các hoạt động nghiên cứu.

Dự án IDEO của WCDO đã giúp nhóm tập huấn tiếp cận được với những lãnh đạo ra quyết định cao nhất trong lĩnh vực quản lý và nghiên cứu giáo dục chuyên biệt Việt Nam. Ngoài ra, nhóm dự án cũng làm việc với 70 nhà lãnh đạo cộng đồng người Đíéc từ 4 tỉnh thuộc miền Bắc, Trung và Nam của Việt Nam; 50 người nghe mong muốn học và mở rộng việc sử dụng NNKH Việt Nam; và khoảng 150 gia đình người nghe có trẻ em Đíéc. Mặc dù tôi không nghiên cứu những hoạt động tập huấn này nhưng những tương tác trong hoạt động đã giúp tôi hiểu sâu thêm về quan điểm và mối quan tâm của những nhà lãnh đạo cộng đồng người Đíéc, của những phiên dịch viên giàu khát vọng, gia đình của trẻ em Đíéc, các lãnh đạo ngành giáo dục quốc gia và của những người làm trong lĩnh vực phát triển quốc tế.

Khi chúng tôi thực hiện các hoạt động khác nhau (từ đó tôi thu thập được 2 bộ dữ liệu cho nghiên cứu này), việc phiên dịch và biên dịch cũng đóng vai trò nhất định trong mọi tương tác, và thường là khi trao đổi cởi mở về những vấn đề đa ngôn ngữ và đa văn hóa. Tôi cũng đề cập đến những trao đổi và quan điểm về việc dịch thuật này khi phân tích; tuy nhiên tôi vẫn là người chịu trách nhiệm đưa ra những kết luận nêu trong cuốn sách.

## **Phương pháp nghiên cứu và các mối quan tâm về đạo đức**

Tôi quan sát những người tham gia trong DAGD, 5 trường chuyên biệt và CLB người Đíéc thành phố Hồ Chí Minh (HDC). Tôi cũng dành 360 giờ tham gia vào các hoạt động liên quan đến công việc làm giảng viên quốc tế của mình, chia sẻ những hiểu biết về ngôn ngữ học xã hội, thể chế - nhà nước và chính sách có được từ các

phát hiện trong nghiên cứu. Từ năm 2012 đến 2014, tôi đã tiến hành khoảng 20 phỏng vấn cá nhân và nhóm với những đơn vị tổ chức cộng đồng người Địch về công việc của họ ở miền Nam Việt Nam.

Trong DAGD, tôi đã tham gia nhiều hoạt động khác nhau, trong đó có các lớp học cấp trung học và năm đầu hệ cao đẳng; tham gia các buổi gặp gỡ tổ chức sinh viên do đồng giám đốc DAGD tổ chức; tham gia các buổi lễ khai giảng và bế giảng có sự tham gia của gia đình học sinh, ban giám hiệu nhà trường và đại diện Quỹ Nippon Foundation và các cuộc họp của DAGD với ban giám hiệu trường cao đẳng để hỗ trợ DAGD chuẩn bị thành lập chương trình đào tạo phiên dịch chính thức. Tháng 7/2008, tôi dạy một khóa học mùa kéo dài 6 tuần cho 4 nhóm học sinh và cuối khóa đã hoàn thành một bài mùa có biên đạo.<sup>18</sup> Đôi khi tôi cũng dạy thay một số lớp tiếng Anh khi các cán bộ DAGD không dạy được. Bên cạnh các hoạt động chính thức, tôi cũng giao lưu với các sinh viên và nhân viên DAGD trước và sau ngày học và trong cuối tuần.

Tại các trường chuyên biệt, phạm vi quan sát của tôi là tương đối hạn chế. Tôi tập trung vào các lớp sau tiểu học, các cuộc trao đổi giữa hiệu trưởng và giáo viên, và tương tác với học sinh trong giờ nghỉ trưa hoặc trong giờ các em vào học hoặc tan học. Trong những hoạt động kể trên thì tôi làm việc nhiều nhất ở CLB người Địch Tp.HCM (HDC). Tôi đã tham gia tổng cộng trên 20 cuộc họp vào cuối tuần của HDC (mỗi cuộc kéo dài khoảng 2 tiếng) và tham gia vào nhiều hoạt động của HDC, bao gồm: các cuộc họp lập kế hoạch hoạt động của HDC; đón tiếp các khách đến thăm là người Địch từ các quốc gia khác; tham gia các sự kiện đặc biệt như Tết cổ truyền Việt Nam, ngày Quốc tế Phụ nữ và các cuộc trao đổi với các thành viên về NNKH TP. HCM và các mục tiêu thay đổi xã hội. Tôi cũng phối hợp với các cán bộ thuộc DAGD và các lãnh đạo của HDC để chuẩn bị và trình bày tại một hội thảo về phiên dịch NNKH TP.HCM tổ chức tại phòng họp của HDC.<sup>19</sup>

Sau khi hoàn thành công tác thực địa sơ bộ tại DAGD, khi tôi trở lại Việt Nam để làm công tác thực địa cho luận án, tôi đã tiến hành những cuộc phỏng vấn đầu tiên với sự đồng thuận của những người trưởng thành trong DAGD này (với những học sinh trên 18 tuổi).<sup>20</sup> Các học sinh và nhân sự DAGD cũng giới thiệu tôi với HDC và

những người Điếc sinh sống ở Tp.HCM mà hiện không tham gia vào DAGD hay là thành viên của HDC. Một số học sinh DAGD và các lãnh đạo của HDC (một số người trong đó đã dạy tôi NNKH TP.HCM) cũng mời tôi tham gia các sự kiện như các buổi tiệc từ thiện do nhà nước tổ chức thường niên nhân dịp Tết nguyên đán và các cuộc họp giữa lãnh đạo HDC và trường chuyên biệt và cán bộ trong các bộ ngành.

Tổng cộng, tôi đã tiến hành hơn 50 cuộc phỏng vấn chính thức, mỗi cuộc kéo dài từ 1 giờ đến 1.5 giờ. Trong số này có 8 cuộc phỏng vấn nhóm (với từ 2 đến 10 người tham dự). Có 48 cá nhân đã tham gia các cuộc phỏng vấn (trong đó có 9 người tham dự nhiều hơn một cuộc phỏng vấn). Trong số những người được phỏng vấn, có 32 người tự xác định mình là người Điếc, 15 người tự xác định là người nghe và 1 người tự xác định mình là người nghe kém. Ngoài ra, tôi cũng tiến hành 15-20 cuộc phỏng vấn không chính thức với các giáo viên, gia đình trẻ em Điếc, cán bộ thuộc các bộ, chủ đơn vị kinh doanh tuyển dịch người Điếc tại Tp.Hồ Chí Minh và một chủ doanh nghiệp là người Điếc.

Tôi ghi hình tất cả các cuộc phỏng vấn với những người sử dụng NNKH TP.HCM, bao gồm những người không Điếc nhưng biết NNKH TP.HCM (chẳng hạn như các nhân sự thuộc DAGD), để ghi lại những thực hành ngôn ngữ họ thể hiện mà có thể liên quan đến NNKH TP.HCM, chẳng hạn như chuyển đổi ngôn ngữ (hay chuyển mã - code switching) và chỉ trỏ (trực chỉ - deixis). Tôi ghi âm các cuộc phỏng vấn với những người không dùng ký hiệu, trừ khi người được phỏng vấn từ chối ghi âm.

Tôi đã phỏng vấn những người Điếc bằng NNKH TP. HCM. Trong những cuộc phỏng vấn đầu, tôi nhận thấy những người được phỏng vấn thường sử dụng hệ thống đánh vần bằng tay dựa trên tiếng Anh (tức là đánh vần các từ tiếng Anh sử dụng bảng chữ cái tiếng Anh). Họ cũng chỉ những khái niệm họ muốn nhấn mạnh và sử dụng hệ thống đánh vần bằng tay dựa trên tiếng Anh có vẻ như để giúp tôi hiểu hơn về ngôn ngữ học xã hội, có thể do họ tin rằng tôi có thể không quen thuộc với những thuật ngữ thể hiện bằng hệ thống đánh vần bằng tay dựa trên tiếng Việt. Để đỡ kỳ thi quốc gia lớp 12, học sinh trung học phổ thông Việt Nam phải thể hiện khả năng viết tiếng Anh thành thạo; do đó, các học sinh DAGD cũng học môn tiếng Anh

trong DAGD. Sau khi đã quen với người được phỏng vấn sử dụng hệ thống đánh vần bằng tay dựa trên tiếng Anh, khi họ sử dụng các từ tiếng Anh, tôi bắt đầu hỏi họ khái niệm tương đương được ký hiệu như thế nào trong NNKH TP.HCM và/hoặc hệ thống đánh vần bằng tay tiếng Việt. Thỉnh thoảng, người Đicc được phỏng vấn sử dụng hệ thống đánh vần bằng tay tiếng Việt nhưng bỏ qua các ký hiệu thể hiện dấu phụ cho các nguyên âm và dấu thanh điệu. Sau đó tôi đề nghị họ hãy "đánh vần bằng tay từ đó như khi bạn đang giao tiếp với một người Đicc khác." Mục tiêu của tôi là ghi lại bất kỳ biến thể nào khi đánh vần bằng tay (chẳng hạn như tạo từ ghép, quy ước bỏ ký hiệu thể hiện dấu thanh điệu khi viết).

Trong suốt các cuộc phỏng vấn, tôi luôn mang theo từ điển Anh - Việt và Việt - Anh. Người được phỏng vấn và tôi thường cùng tra cứu các thuật ngữ, và việc này thường trở thành một chủ đề trao đổi trong quá trình phỏng vấn. Sau khi gõ lại nội dung phần phỏng vấn thành văn bản, tôi chia sẻ phần ghi chép này cho những người được phỏng vấn và hiệu đính lại nội dung phỏng vấn cho chính xác. Sau đó tôi sẽ có những cuộc họp tiếp theo với họ, có thể gặp trực tiếp hoặc qua Skype.

Sau khi thảo luận và được những người được phỏng vấn đồng ý trên cơ sở được cung cấp đầy đủ thông tin, tôi bắt đầu phỏng vấn những người Đicc bằng việc hỏi tuổi của họ. Bên cạnh việc thu thập những dữ liệu nhân khẩu học quan trọng mà tôi có thể tham khảo chéo với các thông tin liên quan khác, chẳng hạn như độ tuổi mà người được phỏng vấn đã học NNKH và số năm họ đã học ở trường, việc hỏi tuổi giúp tôi định hình một phong văn hóa cho cuộc phỏng vấn, chẳng hạn như tôi sẽ tự xưng là chị (vì tôi là phụ nữ và lớn tuổi hơn) và gọi người được phỏng vấn là em (do họ nhỏ tuổi hơn, dù là nam hay nữ). Sau đó tôi thường hỏi độ tuổi khi họ bắt đầu đi học và tên, địa điểm của ngôi trường. Những câu hỏi này giúp phần phỏng vấn trở thành một cuộc thảo luận bớt mang tính cấu trúc hơn, thay vào đó là các câu hỏi xoay quanh việc giao tiếp tại gia đình và trường học, trải nghiệm tại lớp học, mục tiêu cá nhân về giáo dục, trải nghiệm xã hội với những người nghe, v.v... Ngoài những câu hỏi ban đầu, tôi cũng áp dụng phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc, đồng thời định hướng cuộc phỏng vấn để tập trung vào những nội dung trọng tâm của nghiên cứu.

Với những người nghe, tôi phỏng vấn bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh hoặc cả hai. Với những cuộc phỏng vấn hoàn toàn bằng tiếng Việt, một nhân sự/phiên dịch viên của DAGD đã đồng ý làm phiên dịch Anh - Việt cho tôi. Phiên dịch thuật của cô ấy trong những cuộc phỏng vấn này đã góp phần khiến cuộc phỏng vấn trôi chảy và cởi mở, đồng thời đóng góp vào chất lượng của dữ liệu nghiên cứu: Không chỉ tôi mà những người được phỏng vấn đều biết Mĩ. Nhờ có Mĩ mà chúng tôi có thể làm quen với nhau một cách cởi mở, mà nếu không có cô ấy thì những người được phỏng vấn có lẽ sẽ ít chia sẻ góc nhìn và trải nghiệm của họ với tôi. Không những vậy, kiến thức và trải nghiệm làm phiên dịch tiếng Việt - NNKH của Mĩ giúp cô ấy nắm rõ những thuật ngữ liên quan đến người Điếc, giáo dục cho người Điếc và các chính sách và thực tiễn liên quan.

Mĩ học phiên dịch chỉ bằng cách tương tác với người Điếc Việt Nam, Mĩ chia sẻ với tôi rằng nhiều giáo viên của cô ấy đã rất vất vả trong suốt cả thập kỷ trước đó để giải thích cho cô hiểu sự khác biệt giữa NNKH TP.HCM và ra ký hiệu theo trật tự từ của tiếng Việt, cũng như những khía cạnh về ngôn ngữ và văn hóa xã hội trong những trải nghiệm của người Điếc. Mĩ cũng rất hứng thú tìm hiểu và truyền tải ý nghĩa đằng sau khi tiến hành phiên dịch. Chẳng hạn như thay vì làm theo những phiên dịch ngôn ngữ nói khác, tức là chuyển đổi về mặt hình thức những từ ngữ trong ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích, Mĩ đã tìm cách tạo ra những khái niệm tương đương - điều thường được nhấn mạnh trong những tài liệu về phiên dịch NNKH sang ngôn ngữ nói. Cô ấy cũng chú tâm đến những ẩn ý phía sau. Cả hai chúng tôi đều mong muốn hiểu rõ hơn đâu là những hoàn cảnh khiến cho người Điếc và NNKH ít được coi trọng. Thế nên sau khi kết thúc phỏng vấn, Mĩ thường giải thích cho tôi phong cách diễn đạt có thể thể hiện quan điểm của người nói về một chủ đề nào đó như thế nào, cũng như những khía cạnh khác trong giao tiếp. Những cuộc trò chuyện này với Mĩ là điều khiến tôi gợi lên câu hỏi sự khác biệt giữa những thuật ngữ như khiếm thính [hearing impairment] và người Điếc [Deaf person] là gì, cũng như những thuật ngữ được đánh dấu/không được đánh dấu khác [marked và unmarked terms].<sup>21</sup> Trong chương 5 và chương 6 tôi phân tích những khái niệm này và những hàm ý xã hội liên quan.

Tương tự như với những người được phỏng vấn là người Địch, tôi cũng bắt đầu phỏng vấn người nghe bằng việc trao đổi về sự đồng thuận trên cơ sở được cung cấp đầy đủ thông tin. Tuy nhiên, không như với những người Địch, khi bắt đầu phần phỏng vấn thực sự tôi không hỏi người nghe về tuổi của họ; Mĩ và những người Địch đã giải thích cho tôi rằng người Địch có thể hỏi tuổi nhau, nhưng người nghe thì thường không làm vậy. Thay vào đó, người nghe thường cần trọng đoán tuổi và tình trạng của người đối diện (như đã kết hôn hoặc có người yêu chưa). Để giữ phép lịch sự với người tương tác là người nghe, tôi thường bắt đầu bằng việc hỏi công việc hiện tại của họ là gì. Câu hỏi này giúp người được phỏng vấn thiết lập lĩnh vực chuyên môn và địa vị của họ. Sau đó tôi hỏi họ bắt đầu làm việc với người Địch như thế nào, họ quản lý hay dạy những chương trình, hoạt động nào với người Địch, quá trình giao tiếp, những khó khăn gặp phải, kết quả chương trình và quan điểm của họ xem điều gì có thể hỗ trợ toàn diện cho những mục tiêu của chương trình họ đang triển khai. Trước khi phỏng vấn, tôi chuẩn bị một danh sách các câu hỏi cần trao đổi, bất kể vai trò của người được phỏng vấn với những người Địch họ thường tương tác (VD: người quản lý chương trình, giáo viên) và những trải nghiệm cụ thể và quan điểm của họ liên quan đến người Địch và NNKH TP.HCM. Tương tự như trong những cuộc phỏng vấn với người Địch, khi trao đổi tôi thường cân đối giữa việc đặt câu hỏi liên quan đến những chủ đề mà người được phỏng vấn đề cập và những câu hỏi tôi đã chuẩn bị trước.

Thông tin về sự đồng thuận trên cơ sở được cung cấp đầy đủ thông tin (IC): 33 trên tổng 48 cá nhân đã ký bản đồng thuận trên cơ sở được cung cấp đầy đủ thông tin. Tất cả 32 Địch người được phỏng vấn đồng ý với IC. Tất cả 32 người này đồng ý cho ghi hình; trong đó có 2 người cho phép công bố hình ảnh của họ khi trích dẫn trực tiếp và/hoặc khi họ ra ký hiệu cho một khái niệm. Tất cả 15 người nghe được phỏng vấn đã đọc bản đồng thuận; trong đó 9 người từ chối ký nhưng đồng ý cho phỏng vấn. Sáu trong số 9 người từ chối ký bản đồng thuận cũng từ chối cho ghi hình hoặc ghi âm, nhưng cho phép tôi được ghi chép bằng tay. Những người này cho biết họ không muốn xuất hiện trong băng ghi hình hoặc ghi âm do tính nhạy cảm của vị trí công việc họ đang đảm nhiệm. Một người



nắm giữ vị trí cao trong ngành giáo dục chia sẻ với tôi rằng cô ấy lo ngại việc các cán bộ trong Bộ GD&ĐT biết về những bình luận của cô ấy. Tuy nhiên, cô ấy vẫn quyết định tham gia phỏng vấn vì "điều quan trọng là mọi người cần thảo luận về những gì đang thực sự xảy ra trong những trường này và làm thế nào để dạy học sinh khiếm thính tốt hơn." Tôi đưa cho tất cả những người được phỏng vấn bản đồng thuận bằng tiếng Việt và tiếng Anh, cho dù họ có đồng ý ký hay không. Tôi cũng dịch bản đồng thuận sang NNKH TP.HCM, và đưa cho họ bản họ muốn dùng (bản viết bằng tiếng Việt, tiếng Anh, và/hoặc NNKH TP.HCM).

Bên cạnh những cuộc phỏng vấn chính thức và không chính thức, tôi cũng tiến hành khảo sát các nhóm sau: (1) học sinh NNKH TP.HCM (không Điếc); (2) học sinh DAGD; và (3) hiệu trưởng của 5 trường chuyên biệt. Có 38 học sinh NNKH TP.HCM tham gia khảo sát, các câu hỏi khảo sát về việc tương tác với người Điếc và lý do tại sao các em học NNKH TP.HCM (xem thêm ở Chương 6). Bản khảo sát gồm có 9 câu hỏi, trong đó có 2 câu hỏi đóng về thời gian học và số lượng giáo viên, và 7 câu hỏi mở về thái độ và giá trị ngôn ngữ học xã hội. Mĩ đã dịch phần khảo sát này sang tiếng Việt. Một trong số những giáo viên NNKH TP. HCM của tôi tên là Nga đã phối hợp để chuyển bản khảo sát đến một trong số những lớp của cô ấy (gồm 6 học sinh) và quan sát quá trình khảo sát của tôi. Nga và tôi sau đó gặp hai giảng viên NNKH TP. HCM khác, cô đã giải thích về nội dung và cách thức khảo sát. Sau đó, chúng tôi thảo luận các câu hỏi trên khía cạnh lý do thực hiện, phân tích dữ liệu và báo cáo. Sau đó 3 giảng viên này đã tiến hành thêm 32 cuộc khảo sát (mà tôi không tham dự). Các học sinh NNKH TP. HCM tham gia khảo sát đều viết câu trả lời bằng tiếng Việt.

Đợt khảo sát thứ hai tôi thực hiện có 47 học sinh DAGD tham gia (xem Chương 3). Khảo sát này gồm 12 câu hỏi: 4 câu hỏi nhân khẩu học (tuổi, tên trường tiểu học, tỉnh, và số người Điếc khác trong gia đình [nếu có]) và 8 câu hỏi mô tả (giao tiếp tại nhà và tại trường, tuổi và cách thức học sinh học NNKH, phản ứng của giáo viên trường chuyên biệt khi các em dùng NNKH, trải nghiệm khi đi học và khi đi làm). Cũng như khảo sát NNKH TP. HCM, Mĩ đã dịch phần khảo sát này sang tiếng Việt. Trước khi chuyển bản khảo sát cho người tham gia, tôi đã hỏi họ xem họ muốn nhận văn bản viết bằng tiếng Việt

hay bản dùng NNKH TP. HCM. Tất cả những người tham gia đều chọn NNKH TP. HCM, do đó tôi đã tiến hành khảo sát bằng ngôn ngữ này theo hình thức nhóm (mỗi nhóm có 8–10 học sinh), tôi hỏi các câu hỏi nhân khẩu học trước, sau đó đến các câu hỏi mô tả. Với các câu hỏi mô tả, học sinh sẽ giơ tay biểu quyết như sau: Các giáo viên tiểu học giao tiếp với các em như thế nào - dùng NNKH? Dùng ngôn ngữ nói? Cả hai? Khi các em ra ký hiệu, tôi viết lại các phản hồi nhanh nhất có thể để tránh ngắt quãng quá trình giao tiếp. Tôi rất bất ngờ vì sự hào hứng của các em khi chia sẻ, ngay cả khi trong một số trường hợp, đó là những hồi ức thực sự đau lòng khi các em bị giáo viên đánh vì sử dụng NNKH Việt Nam. Những chữ viết tay của tôi khi đó trải dài trên trang giấy như dòng suối, với cả những từ bằng tiếng Anh và tiếng Việt (các từ được đánh vần bằng tay, các từ chuyển thể từ NNKH sang dạng viết), nghiêng theo trang giấy. Trong tương lai, tôi sẽ ghi hình các cuộc khảo sát bằng NNKH TP. HCM, tôi tin rằng có những nội dung tự sự quý giá đã bị sót do khả năng tốc ký còn hạn chế của mình và do tôi không thể xem lại những tương tác giữa những người tham gia khảo sát.

Cuộc khảo sát thứ ba của tôi được tiến hành qua thư điện tử với 4 hiệu trưởng và một phó hiệu trưởng của năm trường chuyên biệt trong nghiên cứu (xem Chương 3). Trong quá trình mã hóa dữ liệu, tôi nhận ra rằng mình không có dữ liệu nhân khẩu học nhất quán cho từng trường chuyên biệt, do đó tôi đã tạo một khảo sát gồm 11 câu hỏi về nhân khẩu học và đặc điểm chương trình đào tạo, bao gồm đào tạo giáo viên, phương thức giảng dạy và năm trường bắt đầu giáo dục hòa nhập. Để đảm bảo tính rõ ràng của khảo sát, tôi đã dịch bản khảo sát sang tiếng Việt sau đó Mĩ hiệu đính. Cả năm người đã hoàn thành khảo sát, giúp tôi có được nhiều thông tin chi tiết về các trường này, cả trên phương diện từng trường riêng lẻ và dưới góc độ là một tập hợp đại diện cho các trường chuyên biệt trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh.

Như phần mô tả phương pháp nghiên cứu phía trên, quá trình nghiên cứu và các phát hiện từ việc phân tích được định hình rõ ràng từ những tương tác và đầu vào từ những người tham gia nghiên cứu - cụ thể là những người Điếc tham gia - cũng như từ những hoạt động cộng tác với những người khác không trực tiếp liên quan đến nghiên cứu. Dù có những tương tác này, nhưng sẽ là

không đúng nếu cho rằng nghiên cứu được đề cập trong cuốn sách này là nỗ lực chung giống như nỗ lực được mô tả trong các tài liệu gần đây về những hợp tác của những nhà nghiên cứu về cộng đồng người Điếc mà tôi thảo luận sâu hơn ở Chương 2 của cuốn sách này (Cooper và Nguyễn 2015; Harris, Holmes, và Mertens 2009; Singleton 2014).

Phần mô tả về lần tương tác đầu tiên giữa tôi và một người Điếc miền Nam Việt Nam trong lần đầu tôi đến thăm DAGD minh họa cho sự đan xen giữa ngôn ngữ, cách biểu hiện của ngôn ngữ, trạng thái của chủ thể và quyền tự quyết về chính trị xã hội. Cuộc gặp gỡ này diễn ra khi tôi thực hiện chuyến thực địa sơ bộ vào tháng 6/2007, chúng tôi gặp nhau tại lối vào tòa nhà chính của trường cao đẳng (nay là trường đại học) nơi DAGD thuê mặt bằng.

Khuôn viên của trường cao đẳng này có khoảng mười khu giảng đường, thư viện, nơi giải trí, ký túc xá cho giảng viên và sinh viên. Các cán bộ đồng phụ trách của DAGD đã cho tôi đi nhờ xe từ TP.HCM ngày hôm đó và sắp xếp một sinh viên DAGD chào đón tôi trong lần đầu đến thăm dự án. Em sinh viên đó chạc khoảng 25 tuổi, chúng tôi tiến về phía nhau và em đó ra ký hiệu CHÀO—mà tôi thì không biết ký hiệu này. Do đây là lần gặp đầu tiên nên tôi đoán rằng ký hiệu đó nghĩa giống như HELLO (và đúng là như vậy). Tôi bắt chước ký hiệu của em đó và nghĩ rằng hoặc ngôn ngữ bằng ký hiệu của chúng tôi có một số cách chào tương tự hoặc biết rằng tôi sử dụng ngôn ngữ ký hiệu Mỹ (ASL) thì em học sinh đó cũng đang thích nghi với việc tôi không rành NNKH TP.HCM. Những tương tác sau đó đã khẳng định rằng với ít nhất một ký hiệu này, ASL và NNKH TP.HCM có một số hình thái ngôn ngữ học tương tự nhau. Sau đó em ấy ra ký hiệu với lòng mày nhướng lên, tôi hiểu là CÔ LÀ NGƯỜI ĐIẾC HAY NGƯỜI NGHE?<sup>22</sup> Cấu trúc này dường như tương tự như dạng ngữ pháp của câu hỏi có-không trong ASL. Tôi tái tạo ký hiệu tôi nghĩ là NGƯỜI ĐIẾC và NGƯỜI NGHE, như thể đang nói với chính mình. Sau đó, tôi chỉ tay về phía em ấy với đôi lòng mày nhướng lên<sup>23</sup>, bắt chước ký hiệu em ấy vừa dùng và hỏi "EM CÓ PHẢI LÀ NGƯỜI ĐIẾC KHÔNG?" Em ấy gật đầu và mỉm cười thích thú, như thể muốn nói "Tất nhiên rồi!" Sau đó em ấy tự chỉ vào mình và ra ký hiệu ĐIẾC. Sau khi em ấy xác nhận, tôi quay lại

trả lời câu hỏi ban đầu em đưa ra, sử dụng ký hiệu em ấy dùng cho NGHE, chỉ vào chính mình và gật đầu xác nhận.

Em học sinh đó chỉ vào mình và đánh vần bằng tay: M-I-N-H H-A-I. Em ấy cho tôi biết tên ký hiệu của em - thể hiện bằng chữ M (đánh vần bằng tay) trên lòng bàn tay phía trên bên phải - và tôi cho em ấy biết tên ký hiệu của mình - chữ A đặt theo hướng thẳng đứng ở cằm bên phải.<sup>24</sup> Sau đó Minh Hải chỉ về phía cầu thang; Tôi cũng chỉ và nhướn mày chờ xem liệu em ấy có hiểu đó là câu hỏi của tôi hay không (tức là HƯỚNG NÀY À ?). Em ấy gật đầu và tiếp tục bằng cách ra ký hiệu mà tôi hiểu có nghĩa là ĐI BỘ LÊN TẦNG CAO NHẤT (cẳng tay trái được giữ thẳng đứng, tay phải tạo dấu hiệu (classifier) chuyển động dọc theo đường từ khuỷu tay đến cổ tay). Sau đó em ra ký hiệu TRÊN CÙNG THỨ 5 TẦNG," tôi một lần nữa đoán dựa trên bối cảnh là những khái niệm về tầng, lầu, tầng thượng được biểu hiện khác với ASL.

Khi tôi và Minh Hải đi lên cầu thang, em ấy sử dụng một cử chỉ thể hiện trải nghiệm hàng ngày là lau mồ hôi trên trán và nhướn mày, sử dụng các hình thức ngữ pháp phi cử chỉ như đã đề cập ở trên. Tôi hiểu là em đang hỏi tôi leo cầu thang như vậy có mệt quá không (McNeill, 1992). Tôi lắc đầu để biểu thị "không", sau đó mỉm cười và ra bộ nâng tạ và chỉ vào bản thân, gật đầu khẳng định. Những bộ cử chỉ không chuẩn tắc thường sử dụng khi người Đức giao tiếp với những người nghe không sử dụng ngôn ngữ ký hiệu (Ví dụ: đồng nghiệp giao tiếp với nhau), gồm các cử chỉ chỉ tay và biểu tượng, chẳng hạn như "giơ ngón tay cái lên" (thumbs up) trong ngữ cảnh Bắc Mỹ ( Dudis, giao tiếp cá nhân). Ngoài việc trao đổi các từ vựng bằng ngôn ngữ thứ nhất (dấu hiệu), khi những người sử dụng ký hiệu gặp nhau trong các bối cảnh khác biệt về ngôn ngữ (ví dụ: người ra ký hiệu sử dụng các phương ngữ ký hiệu khác nhau trong cùng một quốc gia hoặc ở các quốc gia khác nhau). Những người Đức ra ký hiệu khi không có ngôn ngữ chung thường sử dụng một số chiến lược để giao tiếp với nhau (ví dụ: sử dụng cử chỉ, chuyển mã sang ngôn ngữ bằng ký hiệu khác và đánh vần bằng tay đi kèm với các dạng viết hoặc in của các phương ngữ hoặc ngôn ngữ quốc gia của người mình đang tương tác (Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996, trang 207–209; xem thêm Friedner & Kusters, 2015).

Khi chúng tôi lên đến tầng thượng thì Minh Hải và tôi đã nói được một vài chuyện - chuyến bay của tôi từ Hoa Kỳ, nghỉ ngơi vào đêm hôm trước và bữa sáng hôm sau - tôi đã học được một số từ vựng mình hiểu được vào từ điển NNKH TP.HCM vừa mới ra đời của mình. Cũng cần lưu ý rằng khi lần đầu đến Việt Nam, tôi không biết tiếng Việt và cũng chưa đạt khả năng giao tiếng Việt ở mức độ này - hay bất kỳ giao tiếp trực tiếp đáng kể nào - với những người nói tiếng Việt.

Ở đầu cầu thang, một nhóm khoảng 10 học sinh đang đợi, nhìn tôi và Minh Hải trò chuyện. Tôi ra ký hiệu CHÀO, và Minh Hải giới thiệu tôi. Em ấy nói tôi đến từ ([nước] MỸ). Sau đó, các em học sinh bắt đầu hỏi tôi những câu hỏi mà tôi chỉ có thể hiểu được một phần. Minh Hải đã giúp tôi trò chuyện với các em, làm rõ các câu hỏi và câu trả lời của tôi, vừa dạy vừa thông dịch cho tôi trong mỗi lượt trò chuyện. Em ấy đã đặt các ký hiệu mà em ấy đã giới thiệu vào bối cảnh thích hợp và cũng sử dụng các chiến lược tôi đề cập phía trên. Cuối buổi sáng hôm đó, tôi được biết Minh Hải là một giáo viên NNKH TP.HCM đã qua đào tạo, điều này cũng dễ hiểu khi em ấy đã khéo léo sử dụng một số kỹ thuật để giúp tôi giao tiếp rõ ràng với các học sinh trung học cơ sở ở DAGD. Nhóm học sinh này cũng hỏi tôi có phải là người “NGHE” không, và tôi dùng luôn ký hiệu tôi mới học để trả lời. Tuy nhiên, tôi cũng có một số câu hỏi liên quan.

Theo trải nghiệm của tôi với các cộng đồng Người Điếc Hoa Kỳ, tôi xem câu hỏi về tình trạng thính giác của mình không chỉ là câu hỏi về mối quan hệ văn hóa xã hội mà còn cả về quan điểm ngôn ngữ, chính trị xã hội và trải nghiệm (Padden & Humphries, 1990; Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996). Dựa trên những cuộc trò chuyện ít ỏi nhưng lặp đi lặp lại trong giờ đầu tiên tại DAGD, tôi phỏng đoán rằng tôi sẽ nhận được câu hỏi tương tự trong những cuộc gặp đầu tiên với người Điếc ở Việt Nam; tuy nhiên, tôi băn khoăn không biết câu hỏi này có ý nghĩa như thế nào đối với người Điếc ở miền Nam Việt Nam: Việc phân biệt thành nhóm NGHE và ĐIẾC này chỉ áp dụng ở DAGD hay còn là quy ước xã hội để phân loại các nhóm người khác nhau? Và những nhóm này chỉ được quy ước trong cộng đồng người Điếc, hay còn là quy ước trong cộng đồng người nghe nữa? Nếu được quy ước bởi cả người ĐIẾC và người NGHE thì những thái độ, giá trị, niềm tin, v.v. liên quan đến các nhóm này là

gì và chúng được biểu hiện như thế nào ngoài việc để mô tả trong cuộc sống hàng ngày — chẳng hạn như trong các hoạt động của các cơ quan thể chế và các hệ thống giải thích (explanatory system)? Khi tôi trả lời các em học sinh này, “Ừ, NGHE,” các em nhìn tôi ngạc nhiên và thốt lên đầy thích thú, “NHƯNG CÔ CÓ THỂ DÙNG KÝ HIỆU! Phản hồi này của các em là cánh cửa ban đầu mở ra những trải nghiệm, thái độ và thực hành ngôn ngữ của người Điếc (và người nghe) ở miền Nam Việt Nam, cũng như những tác động tiềm ẩn đối với việc tiếp cận xã hội và tính chủ quan của người Điếc.

Vào buổi chiều hôm đó, các em học sinh tụ tập quanh văn phòng DAGD để gặp người mới mà nhóm học sinh đầu tiên đã nói với họ là CÔ ĐIẾC TỪ NƯỚC MỸ. Trong ba tuần diễn ra chuyến thực địa sơ bộ, những học sinh mà tôi đã gặp vẫn thỉnh thoảng hỏi lại tôi là người ĐIẾC hay NGHE. Sau đó các em đề nghị tôi chia sẻ xem tôi đã học ngôn ngữ ký hiệu như thế nào và người ĐIẾC và người NGHE ở nước Mỹ giao tiếp ra sao.

Những chi tiết này là rất quan trọng để hiểu được cách tiếp cận tôi có với những người Điếc tham gia nghiên cứu; tuy nhiên, họ cũng nhấn mạnh việc tạo thuận lợi cho *cách thức tiếp cận*, chẳng hạn như các hành động của cơ thể được công nhận là có ý nghĩa đối với những người ra ký hiệu mà tôi chưa gặp trước đây và những người tôi không có ngôn ngữ chung. Đó là, Minh Hải và tôi đã sử dụng mắt, mặt, tay và phối hợp sử dụng toàn bộ cơ thể theo những cách thức mà không phải chỉ có ở riêng NNKH TP.HCM (ký hiệu mà tôi không biết) hay ASL (mà em ấy không biết). Phương thức tương tác này không chỉ làm cho chúng tôi hiểu nhau ở cấp độ hiện thân (giữa hai con người bằng xương bằng thịt) mà còn cả những đặc điểm ngôn ngữ của NNKH TP.HCM - yếu tố đặt nền tảng cho toàn bộ dự án nghiên cứu này. Đáng chú ý, những tương tác này đã giúp tôi biết đến những điều kiện xã hội trái ngược mà người Điếc Việt Nam phải đối mặt khi tương tác với những người nghe — cả những người biết NNKH TP.HCM và những người không biết. Đặc điểm chính của những điều kiện này đó là ĐIẾC nghĩa là gì; sau nhiều cuộc phỏng vấn sau cuộc phỏng vấn với các học sinh DAGD, điều gây ấn tượng với tôi đó là đã là người Điếc nghĩa thì phải sử dụng các NNKH Việt Nam. Các giá trị xã hội học của Điếc, khả năng tự

quyết định dựa trên ngôn ngữ ký hiệu và nhận dạng liên chủ thể là một trong số các chủ đề mà nghiên cứu này xem xét và áp dụng trong các cuộc thảo luận của các nhà tổ chức xã hội của người Điếc về “sự chuyển đổi-thay thế” chính trị xã hội trên phương diện các thái độ đối với ngôn ngữ nói thông trị và các sáng kiến liên quan để thúc đẩy quyền lực chính trị xã hội của người Điếc (Pêcheux, 1982).

### *Nghiên cứu, Tiếp thu ngôn ngữ và Xã hội hóa*

Trong chuyến đi nghiên cứu sơ bộ đến Việt Nam vào năm 2007, những người phụ trách DAGD đã đồng ý sắp xếp các buổi học NNKH TP.HCM chính thức cho tôi, ngay sau chuyến thăm đầu tiên của tôi đến DAGD như đã mô tả trong cuộc gặp gỡ đầu tiên của tôi với Minh Hải. Trong tháng đầu tiên ở Việt Nam, ngày nào tôi cũng học NNKH TP.HCM và giao lưu với các học sinh DAGD vào buổi tối và cuối tuần. Việc này giúp tôi tăng vốn từ NNKH TP.HCM và hiểu hơn về ngữ pháp của NNKH TP.HCM. Trong suốt thời làm luận văn, tôi vẫn tham gia các buổi học chính thức, nhưng dần dần thì ngừng lại khi tôi đã có thể dùng trong các trao đổi hàng ngày. Tuy nhiên, hiếm khi tôi hiểu hết những nội dung mà người Điếc Việt Nam ra ký hiệu với tôi, và việc hiểu nội dung họ trao đổi với nhau thì càng hiếm hơn. Cũng giống như những người bạn Điếc và giáo viên ASL đã giúp tôi học ASL bằng cách xem tôi phản hồi khi giao tiếp với họ và điều chỉnh cách ra ký hiệu cho phù hợp với mức độ hiểu của tôi, những người Điếc Việt Nam đã giúp tôi tăng cường năng lực hiểu ngôn ngữ xã hội bằng cách xem tôi phản hồi khi giao tiếp với họ và đảm bảo tôi hiểu đúng bằng cách đặt câu hỏi, làm rõ, lặp lại, diễn đạt lại và thay thế bằng các từ đánh vần bằng tay hoặc ký hiệu khác.

Những người không sử dụng hoặc mới sử dụng ký hiệu thường nghĩ các ngôn ngữ bằng ký hiệu là đơn giản. Việc tôi có thể sử dụng NNKH TP.HCM bất kể ở trình độ nào trong một khoảng thời gian tương đối ngắn khiến NNKH TP.HCM dễ bị hiểu lầm như vậy. Những trường hợp như vậy cho thấy tầm quan trọng của những nỗ lực khi giao tiếp của những người Điếc tham gia nghiên cứu, sự hợp tác của chúng tôi khi giao tiếp và trình độ NNKH TP.HCM đã được cải thiện của tôi trong suốt thời gian tiến hành nghiên cứu này. Mặc dù đúng là tôi đã giao tiếp trực tiếp và thường xuyên với những người

Điếc Việt Nam bằng NNKH TP.HCM, nhưng sự thành công của việc giao tiếp đó luôn phụ thuộc vào sự kiên nhẫn, kỹ năng phân tích và giao tiếp của những người Điếc Việt Nam mà tôi đã tiếp xúc.

Ngoài ra còn một số yếu tố khác góp phần vào khả năng tiếp cận ngôn ngữ mà tôi có được tại các địa điểm nghiên cứu khác nhau, đặc biệt là giữa những người Điếc tham gia nghiên và các cộng tác viên. Phần lớn cơ hội tiếp cận NNKH TP.HCM ban đầu của tôi có thể là do tác động nhất định từ ASL mà tôi đã sử dụng liên tục trong cuộc sống cá nhân và công việc chuyên môn của mình trong hơn suốt hai mươi năm. Các buổi học NNKH TP.HCM chính thức sau đó cũng giúp tôi có được vốn từ vựng ban đầu và tôi bắt đầu thay thế từ vựng giữa các ký hiệu ASL và ký hiệu NNKH TP.HCM. Khi các khái niệm trong hai ngôn ngữ khác nhau đáng kể, các giáo viên của tôi và những người khác đã giúp tôi xây dựng vốn từ theo NNKH TP.HCM. Tôi mất nhiều thời gian hơn để bắt đầu hiểu được ngữ pháp của NNKH TP.HCM, và tôi cũng không sử dụng được một cách không nhất quán cho đến tận bây giờ. Việc đánh vần bằng tay NNKH TP.HCM cũng vậy. Trong các giao tiếp và phỏng vấn hàng ngày, tôi thường đánh vần những từ tiếng Việt mà tôi biết; khi có thể, tôi dùng một cuốn từ điển Việt-Anh bìa mềm và sau đó là ứng dụng từ điển Việt-Anh trên điện thoại thông minh của tôi và của những người được phỏng vấn để hỗ trợ.

Việc tiếp cận các trường chuyên biệt dành cho người Điếc của tôi cũng phụ thuộc nhiều vào các mối quan hệ xã hội giữa những người Việt Nam giới thiệu và đón tiếp tôi (hầu hết là người không Điếc) và địa điểm nơi việc giới thiệu diễn ra. Chẳng hạn như lần tiếp xúc đầu tiên của tôi với các trường chuyên biệt là kết quả của một loạt các buổi giới thiệu có sự tham gia của các giáo viên NNKH TP.HCM của tôi (từ DAGD), họ đã giới thiệu tôi với Trung tâm Phát triển ở TP.HCM; Sau đó, Trung tâm Phát triển đã mời tôi phát biểu tại một hội nghị họ tổ chức vào năm 2009 mang tên “Làm thế nào để có một cuộc sống tốt với người khiếm thính”. Sự kiện này có sự tham gia của hiệu trưởng và giáo viên các trường chuyên biệt dành cho người Điếc từ các khu vực lân cận. Ngoài ra, tôi cũng biết đến các nhân viên của các trường chuyên biệt khi hợp tác với lãnh đạo Câu lạc bộ người Điếc TP.HCM và những người đồng phụ trách DAGD tổ chức hội thảo phiên dịch NNKH TP.HCM-Tiếng Việt. Để chuẩn bị



cho buổi hội thảo, tôi đã cùng các đồng nghiệp Điécc và một phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt đến từng trường để đích thân mời cán bộ giáo viên của họ đến tham dự hội thảo. Sau sự kiện này, mối quan hệ của tôi với cán bộ giáo viên các trường chuyên biệt đã tăng lên đáng kể khi họ mời tôi trở lại thăm trường. Khi làm giảng viên quốc tế cho Tổ chức Quan tâm Thế giới, tôi cũng được giới thiệu với các đồng nghiệp làm việc trong lĩnh vực giáo dục cho người Điécc, các giảng viên và thông dịch viên NNKH Việt Nam và các gia đình có trẻ Điécc ở bốn tỉnh miền Bắc và miền Nam của Việt Nam. Ngoài ra, tôi đã gặp gỡ các cán bộ của Viện Khoa học Giáo dục Quốc gia, các trường chuyên biệt ở bốn tỉnh, các thứ trưởng Bộ GD&ĐT và giám đốc các viện nghiên cứu cũng như các lãnh đạo và nhân viên các tổ chức phi chính phủ quốc tế (INGO).

Phần giới thiệu của tôi về các địa điểm nghiên cứu nơi tôi thực hiện nghiên cứu này cũng phản ánh các hoàn cảnh sử dụng ngôn ngữ, mạng lưới xã hội và hệ thống phân cấp, cũng như bản chất và mức độ giám sát của nhà nước tại các địa điểm khác nhau. Như đã đề cập, ban đầu tôi học và giao lưu bằng NNKH TP.HCM là nhờ sự hỗ trợ của DAGD. Việc tôi sử dụng NNKH TP.HCM sau đó đã giúp tôi kết nối với các cán bộ nhân viên các trường chuyên biệt theo đường vòng như đề cập phía trên. Cuối cùng, các giáo viên NNKH TP.HCM của tôi đã giới thiệu tôi với Trung tâm Phát triển và sau đó là câu lạc bộ mà Trung tâm hỗ trợ thành lập. Ngoài ra, vào mùa thu năm 2008, tôi tham gia khóa học tiếng Việt tại Hoa Kỳ (lớp hàng tuần kể từ tháng 11 năm 2008) và tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn TP.HCM cũng đã giúp tôi giao lưu với cả những người Điécc và người không Điécc.

Mặc dù cho đến tận năm 2010 NNKH TP.HCM mới được nhà nước công nhận nhưng ngôn ngữ này đã được giới truyền thông quan tâm. Vào thời điểm đó, các hiệu trưởng trường chuyên biệt thường nhận xét rằng việc tôi sử dụng NNKH TP.HCM là “không bình thường”, vì thời điểm đó có rất ít người không Điécc sử dụng NNKH Việt Nam. Ban đầu, họ đồng ý gặp tôi vì đã có những người khác giới thiệu một cách phù hợp (ví dụ: giới thiệu tôi là nghiên cứu sinh tiến sỹ, sau đó là Tiến sỹ nhân loại học và / hoặc tôi có chứng chỉ quốc gia về phiên dịch ASL-tiếng Anh ở Hoa Kỳ).<sup>25</sup> Sau nhiều lần gặp gỡ, hai hiệu trưởng hỏi liệu tôi có thể chia sẻ một số công cụ

giáo dục với họ hoặc hỗ trợ tập huấn hay không. Vào đầu những năm 2010, tầm nhìn xã hội về NNKH Việt Nam đã được mở rộng; do đó, vào năm 2012, khi tôi bắt đầu công việc làm giảng viên quốc tế cho Tổ chức Quan tâm Thế giới, tôi đã không nhận được nhiều bình luận về kỹ năng sử dụng NNKH TP.HCM như những năm đầu nghiên cứu.

## **Quyền tiếp cận và các đặc quyền khác của nhà nghiên cứu**

Việc tôi có thể tiếp cận một số khu vực và địa điểm như đề cập phía trên phản ánh một số hình thức đặc quyền tôi có được khi tham gia vào các bối cảnh đa ngôn ngữ khác nhau nơi tôi thực hiện nghiên cứu. Có thể kể đến bốn hình thức đặc quyền dường như có ảnh hưởng lớn nhất đến nghiên cứu đề cập trong cuốn sách này: (1) đặc quyền là người nghe; (2) kiến thức của tôi về ASL; (3) tôi có các bằng đại học và cao học và tại một số tổ chức học thuật tại Hoa Kỳ; và, (4) tôi có nước da trắng. Đầu tiên, khi tiến hành nghiên cứu tại các trường chuyên biệt dành cho người Điếc và các chương trình xóa mù chữ dành cho người trưởng thành, tôi nhận thấy rằng tình trạng thính giác của tôi — nghĩa đen là việc tôi nghe được những gì mọi người nói về người Điếc — đã mang lại lợi ích cho nghiên cứu bởi vì hầu hết những người không phải là người Điếc đều cho rằng tôi không biết tiếng Việt, họ sẽ nói những điều về người Điếc và/hoặc ngôn ngữ ký hiệu và cuộc hội thoại đó nằm trong khoảng cách mà tôi nghe được. Điều này cho phép tôi xác định những niềm tin, giá trị, thái độ và quan điểm tư tưởng ngôn ngữ của họ về những người Điếc thường khi đó cũng có mặt ở trong phòng. Vì vậy, tôi có khả năng tiếp cận nhất định đến các địa điểm mà người Điếc sống và làm việc mà bản thân họ không tiếp cận được.<sup>26</sup>

Kiến thức về ASL *tôi được cho là* có đã tạo nên một số yếu tố giúp tôi có được một số đặc quyền trong các bối cảnh cụ thể. Khi tôi sử dụng NNKH TP.HCM trong các bối cảnh có người ra ký hiệu không phải người Điếc, những người tương tác này thường xuyên (và không chính xác) đánh giá cách tôi ra ký hiệu đạt mức độ thông thạo cao và đưa ra các nhận xét tự phát về “sức mạnh của ASL”, trái ngược với NNKH TP.HCM hoặc các NNKH Việt Nam khác — mặc dù thực tế là tôi đã không sử dụng ASL trong các tương tác như vậy

hoặc bất kỳ tương tác nào (ngoại trừ với các khách là người Điếc đến từ Hoa Kỳ). Trong quá trình này, họ đã coi nhẹ nỗ lực tập thể đáng ghi nhận của các giáo viên NNKH TP.HCM của tôi khi dạy tôi NNKH TP.HCM. Việc tôi có bằng cử nhân từ các trường đại học Hoa Kỳ cũng có liên hệ đến việc coi trọng giáo dục của người dân và nhà nước Việt Nam; và cũng lập nên một khung so sánh rằng cơ hội học tập ở nước ngoài là “vượt trội” so với cơ hội học tập trong nước, cũng như sự tương quan đáng kể giữa Hoa Kỳ với tư cách là một cường quốc kinh tế và quân sự thế giới và kiến thức các cơ sở học thuật của Hoa Kỳ được cho là có được (bao gồm ASL).

Nước da trắng cũng đóng một vai trò nhất định trong các tương tác của tôi, đặc biệt là ở vùng ven đô của tỉnh Đồng Nai, chẳng hạn như khi đi dạo với đồng nghiệp Điếc vào buổi tối, mọi người sẽ đến gần tôi và đôi khi chạm vào da tôi. Mặc dù quyền lực của những người da trắng ở Việt Nam ít nhất đã có từ vài trăm năm trước và gần đây nhất là liên quan đến sự thống trị của thực dân Pháp và các di sản của chế độ này (xem Firpo, 2010), thì việc chú ý đến nước da trắng, và đặc tính "mềm" hay "da đẹp" cũng là do truyền thông ngày nay liên tục quảng bá cho làn da trắng. Các sản phẩm chăm sóc da hứa hẹn làn da trắng hơn và tông màu da của các người mẫu thời trang Việt Nam thường xuyên được chỉnh sửa sáng hơn vài tông để thỏa mãn lợi ích của các hãng sản xuất sản phẩm trắng da toàn thân. Mặc dù bạn bè và đồng nghiệp của tôi thường có ý kiến trái chiều khi tranh luận về những khác biệt khi tôi là một người da trắng, nhưng nước da trắng hầu như luôn thu hút sự chú ý tích cực và trong bối cảnh các hoạt động nghiên cứu, hay có thể là tôi được đối xử kiên nhẫn hơn, điều mà những người Việt Nam khác thường có thể không có được (xem Carruthers, 2002). Các yếu tố liên quan đến cá nhân tôi khi kết hợp lại với nhau - nước da trắng, khả năng sử dụng ngôn ngữ nói và ký hiệu, và thực sự, sự xa xỉ của việc được đào tạo sau đại học và nguồn tài trợ để thực hiện nghiên cứu — đã mang lại cho tôi uy tín và khả năng tiếp cận mọi người và các địa điểm khác nhau.

Tôi luôn ý thức về những đặc quyền này, và cố gắng kiểm soát các tác động tiềm ẩn của chúng bằng cách cộng tác với những người tham gia nghiên cứu và đối tác của tôi để chọn các phần tử dữ liệu để phân tích. Tôi đã tham khảo ý kiến của các đối tác về cả

phạm vi và thời gian báo cáo nghiên cứu (để hỗ trợ và/hoặc tránh can thiệp vào các hoạt động tổ chức xã hội mà họ có thể đang triển khai). Ngoài ra, tôi đã nhiều lần kiểm tra sự đồng thuận trên cơ sở được cung cấp đầy đủ thông tin của cộng tác viên nghiên cứu hoặc người tham gia tiến hành đồng ý để xác nhận rằng họ vẫn tiếp tục mong muốn tham gia vào nghiên cứu này. Tương tự, tôi cũng đã nhiều lần kiểm tra sự đồng thuận với việc sử dụng hình ảnh chụp, đặc biệt là khi các cá nhân làm việc với tôi với tư cách là người mẫu ký hiệu (như đã thấy trong cuốn sách này). Việc kiểm tra sự đồng thuận nhiều lần như vậy là do cân nhắc rằng cuộc sống của mọi người có thể thay đổi, khiến họ thay đổi ý định về việc sử dụng hình ảnh của mình tùy theo hoàn cảnh hoặc sở thích của họ. Điều này đặc biệt quan trọng trước khi xuất bản, chẳng hạn như với cuốn sách này, tôi đã gửi bản đồng thuận với việc sử dụng ảnh lần cuối đến các người mẫu ký hiệu vào mùa hè năm 2014; Sau đó, tôi đã liên hệ lại với nhóm thứ hai qua Skype hoặc email vào năm 2015 và 2016 khi cuốn sách sắp xuất bản).

## **Các yếu tố và quy ước về dịch thuật**

Như tôi đã nêu trong phần mô tả phía trên về các phương pháp và đặc quyền của nhà nghiên cứu, các yếu tố liên quan đến dịch thuật và trao đổi về dịch thuật là một phần quan trọng trong các cuộc trao đổi hàng ngày và liên quan đến nghiên cứu. Ngoài nội dung chuyên sâu về dân tộc ký, các yếu tố về dịch thuật góp mặt trong mọi giai đoạn của nghiên cứu này và vẫn còn tiếp tục khi tôi viết cuốn sách này. Apter đã nghiên cứu về các sản phẩm văn hóa đại chúng và phổ cập “được biết đến trên toàn cầu, trong khi những ấn phẩm khác thì không” (2001, trang 2). Những thảo luận của Apter là phù hợp với những cân nhắc quan trọng sau đây: (1) uy tín quốc tế của cá nhân tôi trong môi trường Việt Nam; và (2) việc sản xuất một số tài liệu dân tộc ký nhất định chứ không phải những tài liệu khác, mối quan tâm của ngành xuất bản học thuật đối với những tài liệu đó và việc lưu hành trong giới học thuật và phi học thuật nói tiếng Anh, cũng như việc dịch và giới thiệu đến các khán giả Việt Nam và NNKH TP.HCM.

Một trong những vấn đề tôi gặp phải trong nghiên cứu này là sự hiện diện ngày càng tăng của Ngôn ngữ ký hiệu Hoa Kỳ (ASL), ban đầu là thông qua du lịch tại TP.HCM, sau đó là sự gia nhập của các công ty lữ hành nước ngoài tổ chức các tour du lịch sử dụng ASL tại Việt Nam (Cooper, 2015). Sự phổ biến của ASL giống nhưng cũng có sự khác biệt so với sự phổ biến rộng rãi của các trường ngôn ngữ châu Âu ở Việt Nam (xem hình 1.3).<sup>27</sup>

Trong chương 5, tôi thảo luận về sự phổ biến của Ngôn ngữ ký hiệu Hoa Kỳ (ASL) thông qua các con đường giáo dục. Chương 6 sau đó thảo luận về các yếu tố tạo điều kiện cho sự phổ biến của ASL trong lĩnh vực thị trường liên quan đến người khuyết tật. Các ngôn ngữ ký hiệu tiếng Việt (NNKH Việt Nam) còn tiếp tục bị gạt ra ngoài lề trong lĩnh vực giáo dục, việc làm và các lĩnh vực xã hội và kinh tế khác bao nhiêu thì các yếu tố thúc đẩy sự phát triển của ASL còn cạnh tranh được với sức mạnh và nguồn lực hạn chế mà người sử dụng NTKH TP.HCM (và các NTKH Việt Nam khác) có được bấy nhiêu.

Liên quan đến các mối quan tâm về đạo đức liên quan đến nghiên cứu và phân tích nghiên cứu này, lựa chọn của tôi về các bài tường thuật dựa trên NTKH TP.HCM, các văn bản in và các yếu tố ký hiệu học khác nằm trong nghiên cứu này (ví dụ: áp phích của chính phủ, trang trình chiếu từ bản trình bày PowerPoint, video - chụp ảnh màn hình, ảnh chụp các mô hình dấu hiệu) là một “quá trình thuần hóa” như các nhà lý thuyết dịch thuật đương thời lập luận (Venuti, 2000, trang 468). Do đó, tất cả các “ngôn bản” đang được xem xét trong cuốn sách này “luôn luôn được tái tạo theo một bộ giá trị khác nhau và luôn thay đổi tùy theo các ngôn ngữ và nền văn hóa khác nhau” (sđd., P. 470) - cụ thể là của riêng tôi. Lập luận của Venuti về “đạo đức của địa điểm” (ethics of location) trong công việc dịch thuật liên quan đến “các nền văn hóa yếm thế” (subordinate cultures) rất hữu ích cho nghiên cứu này ở chỗ nó đề xuất một phương pháp dân tộc ký cũng như sự công nhận trên phương diện dịch thuật về sự khác biệt về quyền lực xuyên suốt cả các địa điểm sản xuất ngôn bản, ngôn bản, và các bản dịch của các ngôn bản (Venuti, 1998, trang 186; xem thêm “thái độ dịch thuật” trong Tagore, 2006, trang 81).



Hình i.3. Các trường Ngoại ngữ, TP.HCM.

Đạo đức về địa điểm cũng hữu ích trong việc lý thuyết hóa các mối liên hệ giữa nhà nước, NNKH TP.HCM và nhận thức về cách sử dụng cơ thể của người Địch, ở chỗ nó giả định nhà nước không có hình tượng cố định mà nhà nước chỉ có thể “nhìn thấy được” một phần dựa trên những cách thức mà những người tương tác giao tiếp trong các bối cảnh cụ thể và hoàn cảnh biểu hiện của những gì họ tạo ra. Do đó, chúng ta có thể lý thuyết hóa cách thức mà các ngôn ngữ cụ thể và các phương thức biểu hiện của chúng đóng góp vào việc tạo ra và cảm nhận định tính về các địa điểm thông qua thực hành ngôn ngữ, chẳng hạn như việc các ngôn ngữ nói mất vị trí là ngôn ngữ chuẩn tắc khi NNKH TP.HCM được sử dụng. Trong cuốn sách này, tôi “dịch” các câu chuyện phỏng vấn, các ngôn bản dạng bản in và các thực hành biểu hiện.

Về cách trình bày các ngôn bản ngôn ngữ, trong ngôn ngữ học ngôn ngữ ký hiệu không có cách quy ước nào để biểu thị các phát ngôn được ký hiệu và ngôn ngữ ký hiệu bởi vì chúng không có dạng chữ viết. Trong phạm vi có thể, tôi sẽ trình bày cả phần tường thuật và ngôn bản bằng ngôn ngữ gốc và cả phần dịch sang tiếng Anh và/hoặc tiếng Việt. Tất cả các phần dịch đều do tôi thực hiện trừ khi có ghi chú khác. Các khái niệm trong NNKH TP.HCM thể hiện bằng những người ra ký hiệu NNKH TP.HCM (xuất hiện xuyên suốt trong cuốn sách).

Vì mục đích học thuật trong ngôn ngữ viết, các khái niệm có thể được chuyển thể sang ngôn ngữ viết bằng cách sử dụng các thuật ngữ trong ngôn ngữ viết liên quan. Ví dụ: khái niệm “mẹ” có thể được biểu thị là ME, nhưng cũng khái niệm này trong ASL lại dùng ký hiệu khác. Tuy nhiên, cách làm này không phải là không có vấn đề. Nếu việc chuyển thể sang ngôn ngữ viết sử dụng các từ của ngôn ngữ đích nhưng lại dùng ngữ pháp của ngôn ngữ nguồn thì người đọc chưa hiểu rõ có thể cho rằng ngôn ngữ nguồn không đúng ngữ pháp. Trong bối cảnh toàn thông tin về ngôn ngữ bằng ký hiệu và ngôn ngữ học ngôn ngữ ký hiệu trên thế giới là rất ít ỏi, cách làm này có thể sẽ củng cố thêm những quan niệm sai lầm về ngôn ngữ bằng ký hiệu. Vì vậy, tôi không chuyển thể sang ngôn ngữ viết NNKH TP.HCM; thay vào đó tôi dịch chúng.

Cũng không có quy tắc nào về việc lựa chọn và/hoặc mô tả các thực hành hiện thân (các thực hành sử dụng cơ thể - embodied practices). Tuy nhiên, một số phương pháp hữu ích để phiên âm các đặc điểm cơ thể và chuyển động của cơ thể, chẳng hạn như ký hiệu Laban, được các nhà dân tộc học nghiên cứu về khiêu vũ sử dụng rộng rãi. Theo các điều khoản ghi trong đồng thuận trên cơ sở được cung cấp đầy đủ thông tin, tôi cho phép bản thân được quan sát những người tham gia. Tôi đã không ghi hình nhiều sự kiện sử dụng NNKH TP.HCM. Tuy nhiên, tôi đã ghi hình các cuộc phỏng vấn và hội thảo phiên dịch NNKH TP.HCM-Việt Nam (một địa điểm công cộng), và nghiên cứu các video này kỹ lưỡng để tìm hiểu những thực hành dựa trên tương tác này. Tuy vậy, trong nghiên cứu này, tôi không nghiên cứu một cách có hệ thống các cử chỉ, tư thế hoặc kiểu chuyển động của người tương tác. Thay vào đó - để tìm hiểu xem người ta ứng xử với việc sử dụng NNKH TP.HCM và các cách sử

dụng cơ thể khác như thế nào (ví dụ: kỷ luật, điều tiết, đánh giá tích cực và tiêu cực) —Tôi đã sử dụng một góc nhìn rộng với các tình huống ra ký hiệu, nói, chỉ tay, nhìn chăm chăm, và các thực hành sử dụng cơ thể khác khi mọi người giao lưu (ví dụ: vỗ vai để thu hút sự chú ý của người đó), cũng như sự phối hợp các biểu đạt ngôn ngữ xã hội giữa những người tương tác hoặc những người được những người tham gia nghiên cứu đề cập.<sup>28</sup>

## **Bố cục của cuốn sách**

Trong chương 1, tôi tìm hiểu mối liên hệ giữa các sáng kiến giáo dục của nhà nước và các hệ tư tưởng ngôn ngữ ở Việt Nam để chỉ ra những nhận định của người nghe về khả năng (hoặc thiếu khả năng của người Điếc trước nay (1) ảnh hưởng như thế nào đến các tiêu chí để tham gia vào các cơ quan nhà nước, (2) đóng góp như thế nào vào các đàm luận về những khả năng khác biệt của những người có đặc quyền nghe - nói, và (3) đã tạo điều kiện cho việc kỷ luật những người sử dụng NNKH TP.HCM (và các cách sử dụng cơ thể khác) như thế nào cả trong và ngoài các thể chế của nhà nước theo định hướng phát triển và hiện đại hóa. Quá trình tìm hiểu này bắt đầu với các dự án xây dựng năng lực tập thể xã hội chủ nghĩa và chống lại chủ nghĩa thực dân, trong đó các tuyên bố về ngôn ngữ được nâng lên cùng với tuyên bố về sự đoàn kết và chủ quyền quốc gia. Sau đó, tôi xem xét các quyết định chính trị và kinh tế được khởi xướng trong thời kỳ chống thực dân có liên quan như thế nào và đã chuyển biến như thế nào trong giai đoạn Đổi mới chính trị và kinh tế. Việc nghiên cứu lịch sử mà tôi thực hiện trong chương này chủ yếu liên quan đến các tổ chức giáo dục và các đàm luận về ngôn ngữ và cơ thể. Mặc dù có đề cập đến các sự kiện trong lịch sử trước đây của Việt Nam, nhưng chương này tập trung vào các sự kiện từ năm 1986 đến nay. Việc này cho phép tôi tìm ra những cách thức chủ yếu mà các thể chế và hệ tư tưởng nhà nước tác động đến việc phân loại công dân Việt Nam vào nhóm gương mẫu hoặc có vấn đề.

Chương 2 nghiên cứu sự xuất hiện của tư tưởng nhà nước và các nghiên cứu khoa học chính trị và xã hội nhìn nhận tư tưởng này như thế nào: Tư tưởng nhà nước ban đầu được áp dụng nhưng sau đó đã bị loại hoặc bỏ dỡ vì bị cho là thiếu thực chất. Trong những thập



kỷ gần đây, tư tưởng nhà nước đã được hồi sinh bởi các khuôn khổ phân tích mới kết nối với ngôn ngữ, trải nghiệm con người, hệ tư tưởng và quyền lực làm cơ sở cho các mô tả dân tộc ký về nhà nước xoay quanh các tác nhân con người và các hình thức hành động xã hội, chính trị và kinh tế (tức là đã nằm trong trong các trường tư tưởng, các biểu hiện hiện thân được ưa thích và các nhiệm vụ cụ thể liên quan đến định vị và tái tạo thứ bậc xã hội ở Việt Nam).

Chương 3 mở đầu với phần mô tả về hệ thống nhà nước Việt Nam để thảo luận về sự phân tầng đương đại, hay giai đoạn chuyển đổi xã hội chủ nghĩa do nhà nước lãnh đạo, và những tác động của nó đối với quá trình tái cơ cấu xã hội và giáo dục. Tôi xem xét sự phân tầng này trong mối tương quan với việc xã hội hóa giáo dục. Sau đó, tôi giới thiệu khung Blommaert (2005) về mô tả các quy trình của nhà nước và — dựa trên các công thức của Kleinman (1988) và Leap (2011) về tường thuật hồi tưởng — Tôi tìm hiểu những nhận định của người Diéc trong nghiên cứu về các quy định về ngôn ngữ bằng ký trong các trường chuyên biệt sử dụng lời nói và các phản hồi của giáo viên. Phần còn lại của chương giới thiệu ba bối cảnh nghiên cứu chính: (1) năm điểm trường chuyên biệt giáo dục cho người Diéc trong hoặc gần Thành phố Hồ Chí Minh; (2) Dự án Giáo dục, là địa điểm duy nhất ở miền Nam Việt Nam mà học sinh Diéc có thể theo học bậc trung học và cao đẳng/đại học; (3) Câu lạc bộ Người Diéc Thành phố Hồ Chí Minh (HDC). Chương này cũng trình bày kết quả từ cuộc khảo sát của tôi về năm trường chuyên biệt, được trình bày trong ba bảng dữ liệu về các cuộc điều tra về học sinh và giáo viên, cũng như việc giảng dạy ngôn ngữ ở năm trường này. Ở cuối chương, tôi thảo luận về mối liên hệ giữa những thay đổi địa chính trị, kinh tế và các yếu tố liên quan đến khuyết tật tác động tích cực đến sự xuất hiện của các phạm trù xã hội mới và các cơ chế điều tiết.

Mở đầu Chương 4 là phần thảo luận về công dân tích cực, trong đó tìm hiểu khát vọng học tập của học sinh Diéc miền Nam, các rào cản đối với giáo dục và việc bị gạt ra ngoài lề trong môi trường giáo dục dựa trên lời nói; đây là nền tảng cho các chiến lược giáo dục đồng đẳng (peer learning) trong môi trường giáo dục và để điều phối các chiến lược tổ chức xã hội. Sau khi mô tả logic tư tưởng mà

người Điếc ở miền Nam Việt Nam phải đối mặt trong thời kỳ đương đại, tôi trình bày ba phần mô tả trong đó nêu bật hoàn cảnh sử dụng ngôn ngữ, hệ tư tưởng và phê bình xã hội một cách chi tiết cho ba thời điểm tiêu biểu về mặt dân tộc ký: một bài học công dân tại trường chuyên biệt Hy vọng C; một bài học lịch sử thế giới trong Dự án Giáo dục; và hai cuộc họp của Câu lạc bộ Điếc Thành phố Hồ Chí Minh về việc thúc đẩy vai trò lãnh đạo xã hội của phụ nữ Điếc. Chương này kết thúc với phần thảo luận về đa ngôn ngữ và vai trò của việc thể chế hóa trong việc tái tạo các hình thức giao tiếp trôi chảy và không trôi chảy.

Chương 5 tập trung hoàn toàn vào viện trợ phát triển quốc tế và cấu trúc hệ thống phát triển quốc tế mà trong đó khuyết tật là một trong những mối quan tâm chính trong lĩnh vực phát triển trong hai thập kỷ qua. Chương này mở đầu với phần cuộc thảo luận về quá trình chuyển đổi sang chủ nghĩa xã hội thị trường, cụ thể là vào đầu những năm 1980, nhà nước được nhìn nhận là cách tiếp cận toàn diện để đối mặt với các vấn đề như đói nghèo sau thống nhất, kinh tế kém hiệu quả và một bức tranh ngày càng rõ ràng về mức độ khuyết tật sau chiến tranh. Khi nghiên cứu báo cáo đánh giá khuyết tật của USAID năm 2013 về Việt Nam, tôi đã chỉ ra các sai sót về phương pháp luận và phân tích của báo cáo đã ảnh hưởng như thế nào đến mối quan hệ đối tác song phương trị giá hàng triệu đô la giữa Hoa Kỳ và Việt Nam. Những sai sót này không chỉ mô tả sai về tổ chức xã hội của người Điếc, phiên dịch NNKH Việt Nam-tiếng Việt và “nhu cầu” của người khuyết tật mà còn không tính đến lợi ích thực tế của các sáng kiến tổ chức xã hội của người Điếc đã đang được thực hiện. Bằng cách sử dụng dữ liệu dân tộc học gốc, tôi đánh giá nhận thức về phát triển theo định hướng khuyết tật của các tổ chức phi chính phủ quốc gia và quốc tế từ góc nhìn của một nhà báo được giao phụ trách các vấn đề về người khuyết tật và của cả mười lăm tổ chức xã hội người Điếc. Chương này cũng xem xét các kết quả đầu ra của các hoạt động phát triển quốc gia và quốc tế — các sách từ vựng ngôn ngữ ký hiệu — để lập luận rằng các sách do các tổ chức quốc tế soạn thảo không đại diện cho ngôn ngữ mà người Điếc thực sự sử dụng ở Việt Nam (vì chỉ có các từ đơn lẻ mà không có thông tin ngữ pháp về các NNKH Việt Nam để hình thành các hệ thống ký hiệu hoàn chỉnh).

Trong Chương 6, tôi cũng xem xét sự xuất hiện của cái mà tôi gọi là “thị trường khuyết tật” ở Việt Nam, trong đó coi sự khuyết tật là một cách để đảm bảo nguồn tài chính trong nước và quốc tế, những trường hợp mà ASL xâm nhập vào các doanh nghiệp Điếc Việt Nam song hành với những trường hợp xâm phạm địa chính trị mà nhà nước Việt Nam phải đối mặt. Tôi cũng nghiên cứu việc công dân Điếc tìm kiếm một vai trò quyết định, hay thực hiện quyền công dân tích cực, trong các quyết định ảnh hưởng đến cộng đồng người Điếc trên khắp đất nước - đặc biệt là sự công nhận chính thức các NNKH Việt Nam; hỗ trợ cho chính sách và quy hoạch ngôn ngữ liên quan đến (các) NNKH Việt Nam, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục và việc làm cũng như đào tạo giáo viên NNKH Việt Nam và thông dịch viên NNKH Việt Nam-tiếng Việt có nguyện vọng; và sự công nhận và nâng cao năng lực cho các Câu lạc bộ và hội người Điếc trên khắp Việt Nam.

---

1. Văn Miếu Trấn Biên ban đầu được xây dựng năm 1715 và thờ Khổng Tử, nhưng sau đó đã bị quân Pháp phá hủy vào giữa thập niên 1800. Năm 2002, Văn Miếu được trùng tu tôn tạo và đổi tên, dựa trên hình mẫu của trường Văn Miếu-Quốc Tử Giám tại Hà Nội - Văn Miếu này vẫn được bảo tồn từ khi xây dựng từ năm 1070. Tất cả những ảnh trong cuốn sách này là do tác giả tự chụp, trừ khi có ghi chú khác.

2. Ngôn ngữ bằng ký hiệu (signed language) khác với ngôn ngữ ký hiệu (sign language). Tính từ “bằng ký hiệu” (signed) chỉ một loại phương thức ngôn ngữ (ví dụ: ký hiệu, nói, viết). Còn danh từ “ngôn ngữ ký hiệu” (sign language) chỉ ngôn ngữ của một cộng đồng.

3. Các chương trình truyền hình và tờ rơi nhằm nâng cao nhận thức về người khuyết tật do Dự án "Trợ giúp người khuyết tật Việt Nam giai đoạn 2006 - 2010" triển khai (NCCD, 2010). Có thể nhận thức mới này đã dẫn đến việc ghi hình trong lễ kỷ niệm "310 năm hình thành và phát triển vùng đất Biên Hòa - Đồng Nai"; tuy nhiên, sự kiện này và những sự kiện sau đó đã không nhận được sự chú ý trên phương diện là một trong những sự kiện đầu tiên mà người Điếc sử dụng ký hiệu xuất hiện trên truyền hình và bày tỏ quan điểm của họ thông qua phiên dịch viên tiếng Việt - NNKH TP.HCM.

4. Lưu ý rằng trong cuốn sách này, tôi sử dụng từ viết tắt HCMSL [trong bản tiếng Anh], khác với cách viết tắt trong các ấn phẩm trước đây, bao gồm ấn phẩm cá nhân (Cooper 2011, 2014), ấn phẩm chung (Cooper và Nguyễn 2015), cũng như Woodward (2003) và Woodward, et al. (2004), và Woodward và Nguyễn (2012). Sự thay đổi này dựa trên công việc đang triển khai với những người đồng nghiên cứu người Điếc Việt Nam, họ thích sử dụng từ viết tắt tiếng Anh HCMSL do cách viết tắt này tương đồng với từ viết tắt trong tiếng Việt của Thành phố Hồ Chí Minh: Tp. HCM (Thành phố Hồ Chí Minh), và cũng tương đồng với từ viết tắt cho ngôn ngữ ký hiệu Hà Nội (Hà Nội Sign Language - HNSL) và ngôn ngữ ký hiệu Hải Phòng (Hải Phòng Sign Language - HPSSL) (đó là không thêm chữ 'C' viết tắt của 'city' (thành phố) trong tên viết tắt). Xem ví dụ về việc sử dụng HCMSL trong Cooper và Nguyễn (2017)

5. Khảo sát mức sống hộ gia đình Việt Nam 2006 cho thấy có dưới 1% thanh niên ở độ tuổi đến trường "gặp khó khăn khi nghe" ở mức độ nặng nhất (khoảng 40.000 người) được

đi học hoặc tìm được việc trong thị trường lao động ở bất kỳ cấp độ nào (GSO, 2006, phần 4.25). Cuộc khảo sát này toàn diện hơn các khảo sát trước đó và là văn bản đầu tiên có ghi chép về tình trạng khuyết tật. Bổ sung vào bản dịch: Năm 2016, Việt Nam lần đầu tiên tiến hành *Điều tra Quốc gia về người khuyết tật*, bản báo cáo được công bố năm 2018, với kết quả tương tự với người gặp khó khăn về nghe.

6. Các điều kiện cơ sở vật chất được đề cập trong bài "Cần quan tâm nhiều hơn đến giáo dục cho người tàn tật" (Bich, 2009). Chất lượng giáo dục được đề cập trong bài "Trong một thế giới không có âm thanh: Giáo viên học từ học sinh" (Nga, 2010)

7. Khái niệm vượt qua khó khăn bắt nguồn từ những câu chuyện đạo lý như Truyện Kiều hay còn gọi là Đoạn trường Tân Thanh của Nguyễn Du (1766–1820), trong đó nhân vật chính là nàng Kiều đã vượt qua số phận, hay 'mệnh', những khó khăn trở ngại đến với cô do cái 'tài' hiếm gặp mà cô sở hữu. Trong ngôn ngữ đương đại, *mệnh* và *tài* được thay thế bằng (số) phận và *tài*, như trong cách nói *mỗi người có một số phận*, và *chúng ta phải vượt lên số phận* (Nguyễn, trao đổi cá nhân). Malarney (2011) cũng viết rằng, trong giai đoạn chống chủ nghĩa thực dân và giai đoạn đầu của nhà nước xã hội chủ nghĩa, 'vượt qua khó khăn' nghĩa là thoát khỏi ách thống trị của nước ngoài khiến phần đông dân số không biết đọc biết viết.

8. Trung tâm Khuyết tật và Phát triển (Disability Research and Capacity Development, trước đây có tên là Disability Resource and Development) tại TP. Hồ Chí Minh do và vì người khuyết tật đã và đang lưu trữ các bài báo và nghiên cứu về *vượt qua rào cản xã hội* và các chủ đề liên quan. Xem <http://drdvietnam.org>

9. Việt Nam phê chuẩn CRPD vào ngày 5/2/2015.

10. Từ "ngôn ngữ ký hiệu" xuất hiện một lần trong Luật Người Khuyết tật 2020. Đoạn 4, Điều 27 trong phần về giáo dục người khuyết tật quy định rằng "người khuyết tật nghe nói được học bằng ngôn ngữ ký hiệu".

11. Một trong số những lớp học ngôn ngữ ký hiệu do Bộ GD&ĐT đồng tài trợ đó là khóa học do Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam - Trung tâm nghiên cứu Giáo dục Đặc biệt và Hội Người khuyết tật tổ chức vào tháng 10 - 12/2014 tại quận Thanh Xuân, Hà Nội. Xem <http://thanhxuan.gov.vn/portal/home/print.aspx?p=1542>

12. Năm 2010, Bộ GD&ĐT thành lập một dự án tương tự như DAGD tại Hà Nội, trong đó giảng dạy chương trình từ lớp 6 đến lớp 9 bằng ngôn ngữ ký hiệu Hà Nội (HNSL). Năm 2015, Bộ GD&ĐT mở rộng chương trình giáo dục lên cấp 3, theo đó dạy các lớp từ lớp 10 đến lớp 12 tại Trường Cao đẳng Sư phạm Trung Ương, Hà Nội.

13. Theo quy định của nhà nước, ít nhất một nửa trong số 58 tỉnh và 5 thành phố trực thuộc trung ương có CLB người Điếc thì mới đủ điều kiện để được chính thức công nhận.

14. Ý tưởng này ngày càng phổ biến trong suốt những năm 1800 và đã đạt đến đỉnh điểm tại Đại hội Quốc tế lần thứ hai về Giáo dục cho người Điếc tổ chức ở Milan, Ý năm 1880, trong đó những nhà giáo dục đã bỏ phiếu để cấm sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong giáo dục người Điếc trên toàn thế giới. Để đảm bảo việc bỏ phiếu này được thành công, những giáo viên Điếc tham dự Đại hội đã bị loại ra khỏi kỷ yếu và bị cấm bỏ phiếu. Ngoài Davis (1995), một số học giả đã đề cập đến lịch sử và di sản của "Milan" (ví dụ, Branson & Miller, 2002; Ladd, 2003; Lane, 1984; Van Cleve & Crouch, 1989). Xem thêm "Deaf People and Human Rights," (Người Điếc và Quyền con người) của Hualand và Allen (2009), báo cáo gửi Liên đoàn Người Điếc Thế giới.

15. Ghi chú về việc phiên âm NNKH TP.HCM: theo các quy ước ngôn ngữ bằng ký hiệu, các ký hiệu được chuyển sang dạng viết bằng cách dùng các từ viết hoa không có dấu gạch ngang, và các từ được đánh vần bằng tay sẽ được chuyển thành từ viết hoa với dấu gạch ngang giữa các chữ cái riêng lẻ. Tôi cũng sử dụng dấu ngoặc dọc để chỉ ra rằng các khái niệm được tạo ra bằng ngôn ngữ bằng ký hiệu. Trường hợp người ra ký hiệu cũng

chỉ ra một từ tiếng Việt hoặc cụm từ cụ thể mà họ kết nối với khái niệm đã ra ký hiệu, tôi đưa từ / cụm từ đó, sau phần dịch tiếng Anh.

16. Xem mô tả về các phương ngữ ký hiệu và chuẩn hóa tại Việt Nam tại Woodward (2003) và thảo luận về chính sách và thực tiễn ngôn ngữ bằng ký hiệu tại Woodward and Nguyễn (2012).

17. Tôi sử dụng từ người tương tác (interactant) theo Alexandra Jaffe (1999, 2009) thay vì dùng các từ miêu tả khác như từ "người đối thoại" (interlocutor). Từ "người tương tác" là một thuật ngữ rộng trong đó nhấn mạnh đến những đặc điểm của các tương tác, trong đó không chỉ đơn thuần là ký hiệu gì hay nói gì mà còn bao gồm cách thức mọi người sử dụng cơ thể và bối cảnh tức thời để định hình các cuộc trao đổi ngôn ngữ học xã hội.

18. Các học sinh DAGD đã biểu diễn toàn bộ bài múa (khoảng 20 phút) vài lần cho các buổi lễ khác nhau tổ chức tại DAGD. Trong chương trình trên kênh VTV9, các em biểu diễn bài múa rút gọn dài 5 phút trong một chương trình tên là "Giới hạn là bầu trời" nhân dịp kỷ niệm Ngày bảo vệ, chăm sóc người tàn tật Việt Nam (Ngày 18/4/2009). Chương trình này đã nhận được sự quan tâm lớn của các cơ quan báo chí và được đưa tin trên báo Dân Trí (Tùng Nguyễn, 2009).

19. Một trong những đồng giám đốc của DAGD đã trình bày tại hội thảo này, còn người đồng giám đốc còn lại hỗ trợ điều phối sự kiện và họ đã làm việc xuyên suốt tuần.

20. Nhờ tham gia vào các hoạt động này mà tôi biết được các học sinh, phần lớn trong số họ đã trên 18 tuổi. Tuy nhiên, để đảm bảo tất cả những người được phỏng vấn đáp ứng được những tiêu chí nghiên cứu của tôi và quy tắc của Hội đồng đạo đức (Institutional Review Board), tôi đã không phỏng vấn học sinh các trường chuyên biệt cho người Điếc.

21. NT: Thuật ngữ, trong ngôn ngữ học, đánh dấu (mark) chỉ trạng thái nổi bật, khác với cách thức thông thường.

22. Theo quy ước của người Điếc Việt Nam về xác định trạng thái người nghe và người Điếc, tôi sử dụng |<sub>ĐIẾC</sub> và |<sub>NGHE</sub> để chỉ hai công cụ ý niệm này; tuy nhiên, các hình thái ngôn ngữ học và văn hóa xã hội và ý nghĩa của những công cụ này không được định nghĩa ở đây. Thay vào đó, tôi đề cập đến các hình thái và ý nghĩa này xuyên suốt cuốn sách tùy thuộc vào tình huống liên quan. Trong ngôn ngữ tiếng Việt, từ "người nghe" không phải là một khái niệm phổ biến. Trên các phương tiện thông tin đại chúng và các trao đổi thông thường, những người |<sub>NGHE</sub> thường chỉ những người không có khuyết tật có thể nhìn thấy là *bình thường* [normal]. Những người làm việc với người Điếc và người nghe kém thường sử dụng cả hai từ *bình thường* hoặc *người nghe* (nghĩa đen là "người" + bổ ngữ "nghe") để chỉ những người nghe và nói được.

23. Ngữ pháp không sử dụng tay (như biểu cảm trên khuôn mặt) cho các câu hỏi Ai, cái gì, khi nào, ở đâu và tại sao là phổ biến trong các ngôn ngữ bằng ký hiệu.

24. Tương tự như các tên đặt trong phần giới thiệu, tất cả các tên bằng ký hiệu trong nghiên cứu này là hư cấu. Nhìn chung, tên ký hiệu là tham chiếu đặc thù đến một người, có được thông qua tương tác xã hội với các thành viên trong gia đình người Điếc, người lớn tuổi hoặc bạn cùng trang lứa và không có phiên bản bằng chữ viết hoặc tiếng nói. Ở Việt Nam, các tên ký hiệu có thể gồm những tham chiếu đến các đặc điểm cơ thể hoặc tính cách của một người, cũng như vai trò của họ trong gia đình hoặc xã hội. Do đó, một tên ký hiệu có thể chỉ "nốt ruồi trên má" hoặc xuất hiện kết hợp với một chữ cái trong bảng chữ cái chính tả hoặc dấu hiệu được sử dụng để mô tả một kỹ năng hoặc công việc cụ thể. Ở miền Nam Việt Nam, các ký hiệu tên cũng có thể được kết hợp với tham chiếu phân cấp độ tuổi khi nói về vị trí của người đó trong gia đình dựa trên độ tuổi (ví dụ: |<sub>GIA ĐÌNH TÔI CÓ BỐN NGƯỜI</sub>, |<sub>BỐ MẸ TÔI</sub>, |<sub>ANH TRAI VÀ TÔI</sub>, VÀ |<sub>EM ÚT (EM NHỎ NHẤT)</sub>. TÊN TÔI LÀ |<sub>KÝ HIỆU G TRÊN NỐT RUỒI TRÊN MÁ</sub>. TÊN TÔI ĐÁNH VÁN BẢNG TAY LÀ |<sub>G-I-A-N-G</sub>).

25. Trong số khoảng 25 giáo viên trường chuyên biệt tôi đã gặp, khoảng bốn giáo viên sử dụng thành thạo ký hiệu. Bốn giáo viên này đã sử dụng cái mà tôi gọi là tiếng Việt sử dụng

ký hiệu hỗ trợ (nói và ra ký hiệu theo trật tự tiếng Việt). Khi điều phối hội thảo phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu, các giáo viên NNKH TP.HCM từ DAGD đã sàng lọc trình độ ngôn ngữ ký hiệu của những người đăng ký tiềm năng. Theo đánh giá của họ thì một số giáo viên trường chuyên biệt có thể giao tiếp bằng cách sử dụng các ký hiệu mà không cần nói; tuy nhiên, không ai trong số họ sử dụng NNKH TP.HCM.

26. Để xem thêm thảo luận về đặc quyền nghe, xem Facundo Element (2012), Fernandes & Myers (2010) và Ladd (2003).

27. Đi theo hướng đồng bắc ra khỏi thành phố về phía Xa lộ Hà Nội, vòng tròn giao thông trong hình i.3 tạo thành một vòng bao gồm gần như đầy đủ các trường ngoại ngữ. Những trường khác như vậy mọc lên khắp thành phố và nông thôn. Hai trường bên trái dạy các ngôn ngữ Đông Âu, còn trường bên phải dạy 5 phương ngữ tiếng Anh (Anh, Mỹ, Úc, Canada và Singapore).

28. Nghiên cứu trong tương lai sẽ được hưởng lợi từ nghiên cứu sâu sắc các thực hành ngôn ngữ và thực hành hiện thân (embodiment) của người Việt Nam cũng như mối liên hệ giữa các thực hành đó của người Đức với thực hành của những người không Đức (cả người ra ký hiệu và không ra ký hiệu) ở các hoàn cảnh cụ thể.

# **Chương 1. Lịch sử và bối cảnh kinh tế chính trị của ngôn ngữ và khả năng đọc viết**

Cuốn sách này nghiên cứu các mối quan hệ giữa các chính sách ngôn ngữ, các hệ tư tưởng và sự hình thành hệ thống chính trị xã hội ở những địa điểm giáo dục cho người Diéc và tổ chức cộng đồng cho người Diéc tại Tp.Hồ chí Minh và khu vực lân cận từ phương diện dân tộc ký. Như đã đề cập trong phần giới thiệu, để hiểu được những hành động của con người trong bối cảnh lịch sử hiện tại, trước tiên chúng ta phải quan tâm đến quá khứ lịch sử cũng như những trải nghiệm và nhận thức khác nhau của họ về các sự kiện chứa đựng yếu tố lịch sử đa dạng. Thành phố Hồ Chí Minh và các vùng phụ cận là khu vực giàu chất liệu cho loại hình nghiên cứu này do đây là nơi giáo dục người Diéc đã có bề dày lịch sử sâu rộng. Khu vực này tập trung đông người Diéc,<sup>1</sup> có nhiều điểm trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Diéc và ngày càng có nhiều nhóm/ tổ chức của cộng đồng người Diéc.

Năm 1886, những đoàn truyền giáo của Pháp đã thành lập một cơ sở giáo dục chính quy cho người Diéc, nằm cách TP Hồ Chí Minh khoảng 16km về phía Bắc. Vào giữa thập niên 1980, sau khi cuộc chiến tranh chống Pháp và chống Mỹ kết thúc, đất nước thống nhất, TP.HCM là một trong những nơi đầu tiên thành lập các trường chuyên biệt dành cho người Diéc. Đây cũng là đặt trụ sở của một trong hai cơ sở đào tạo giáo viên giáo dục đặc biệt lớn của Việt Nam cũng như trụ sở của một số tổ chức quốc tế và các tổ chức dựa vào cộng đồng hoạt động trong lĩnh vực phát triển liên quan đến khuyết tật. Những tổ chức này đại diện cho các quan điểm xã hội học và phương pháp luận khác nhau về thay đổi xã hội, và họ tham gia vào các mạng lưới cộng đồng và thể chế nhà nước, thúc đẩy và hưởng ứng các cuộc tranh luận quốc gia về các lợi ích và bất lợi trong giáo dục, văn hóa xã hội, kinh tế và quốc gia có liên quan đến ngôn ngữ nói và ngôn ngữ bằng ký hiệu.

Mặc dù những người ủng hộ ngôn ngữ nói tiếng Việt luôn chiếm ưu thế trong những tranh luận về ngôn ngữ giáo dục cho người Diết trong suốt nhiều thập kỷ qua, nhưng kể từ đầu những năm 2010 đến nay, các hình thức ủng hộ ngôn ngữ bằng ký hiệu tiếng Việt một cách công khai và chính thức đã tăng lên.<sup>2</sup>Mặc dù về bề ngoài có vẻ giống với các bối cảnh chính trị xã hội khác của người Diết trên toàn cầu<sup>3</sup> (Branson & Miller, 2002; Jankowski, 1997;Ladd, 2001; Monaghan, 2003; Reagan, 2007, 2010; Reilly & Reilly, 2005), nhưng các cuộc tranh luận về ngôn ngữ bằng ký hiệu tại Việt Nam đã nổi lên và tiếp tục phát triển dưới những bối cảnh lịch sử, xã hội và địa chính trị đặc thù.

Ách đô hộ hàng ngàn của Trung Quốc đối với Việt Nam — và sau đó là các cuộc xâm lăng của Trung Quốc, Pháp, Nhật và các nước khác — đã chấm dứt vào đầu thế kỷ 20 nhờ các phong trào quần chúng đòi độc lập dân tộc và nền văn hóa. Những phong trào này đã hình thành và tiếp tục định hình những yêu cầu về quyền tham gia của công dân trên khía cạnh ngôn ngữ và các cách thức sử dụng cơ thể khác. Sau nhiều thập kỷ chiến tranh và công cuộc tái thiết xã hội chủ nghĩa do nhà nước lãnh đạo, các cuộc cải cách kinh tế chính trị được khởi xướng trong những năm 1980 và 1990 đã thiết lập một cơ chế thị trường - xã hội chủ nghĩa trong đó sớm định hướng và dần dần ổn định nhằm hướng tới mục tiêu phục hồi kinh tế, đặc biệt là thông qua các dự án phát triển và hiện đại hóa. Trong môi trường chính trị đã bớt căng thẳng hơn vào đầu những năm 2000, các nhóm cộng đồng và các tổ chức phi chính phủ đã xuất hiện với số lượng lớn hơn để giải quyết các mối quan tâm xã hội mà nhà nước chưa giải quyết được rốt ráo. Trong số này, các nỗ lực vận động về những tác động tàn phá của bom mìn, các vật liệu chưa nổ và ô nhiễm dioxin đến con người và môi trường do sự can thiệp của quân đội Hoa Kỳ đã thu hút sự chú ý của quốc gia và quốc tế đến lĩnh vực khuyết tật, trong đó khuyết tật được thể hiện rõ ràng là một bất hạnh và là hệ quả mang tính địa chính trị.

Các hình thức hành động xã hội của người Diết được nghiên cứu trong nghiên cứu này được liên hệ tới các yếu tố hòa nhập và loại trừ ngôn ngữ bằng ký hiệu, cũng như sự hình thành và tác động của các niềm tin chủ quan liên quan đến các yếu tố đó (khiếm thính,



Điéc). Trái ngược với quan niệm (tiêu cực) về NNKH TP.HCM và khuyết tật, cũng như quan niệm về tính dễ bị tác động bởi yếu tố ngoại lai của người Điéc, các nhà sáng lập tổ chức cộng đồng người Điéc (lại) định hình các NNKH Việt Nam là tài sản quốc gia và là biểu hiện phong phú của di sản Việt Nam. Những điều này được thể hiện trong các câu chuyện của người Điéc về tính chủ thể về văn hóa dân tộc thiểu số và quốc gia của họ với tư cách là “dân tộc thứ 55” của Việt Nam.<sup>4</sup> Việc định hình chính trị xã hội và văn hóa như vậy về NNKH Việt Nam và văn hóa người Điéc Việt Nam phản ánh và hưởng ứng các cuộc đấu tranh sâu sắc trong lịch sử đòi độc lập và chủ quyền quốc gia trong đó tạo điều kiện cho các tổ chức xã hội quảng bá các ngôn ngữ lý tưởng và hình thức lý tưởng về sức chịu đựng ngoan cường. Cách định hình chính trị xã hội và văn hóa của NNKH Việt Nam và văn hóa người Điéc Việt Nam cũng ảnh hưởng đến các tương tác đương thời với các cơ quan nhà nước, cũng như các chuyên gia trong nước và quốc tế, đặc biệt là những người có liên quan đến các sáng kiến giáo dục người Điéc và người khuyết tật.

Trong chương I này, tôi đặt tính liên tục và thay đổi về giáo dục Điéc trong bối cảnh rộng của phong trào dạy chữ và tiếng Việt và cải cách giáo dục đại trà của nhà nước. Cùng với sự hình thành nhà nước và các chương trình nghị sự chính trị - kinh tế đang diễn ra, ngôn ngữ và khả năng đọc viết từ lâu đã trở thành mối quan tâm hàng đầu của quốc gia và là yếu tố quan trọng trong công cuộc phát triển và hiện đại hóa đất nước. Khi mô tả các yếu tố lịch sử chính liên quan đến việc hình thành mối liên hệ giữa chính sách ngôn ngữ và cơ cấu giáo dục ở Việt Nam, tôi tập trung vào các sự kiện thúc đẩy sự hình thành (hoặc chuyển đổi) các hệ tư tưởng ngôn ngữ có tác động lớn đến cấu trúc và cách thức giáo dục người Điéc. Tôi không có ý định trình bày tường tận về lịch sử toàn diện của ngôn ngữ và khả năng đọc viết ở Việt Nam. Thay vào đó, tôi tìm hiểu cách thức mà các tiến trình lịch sử về quản lý ngôn ngữ cho giáo dục đại trà và cho các trường chuyên biệt giáo dục cho người Điéc có liên hệ với nhau và với các mục tiêu quốc gia và địa chính trị rộng lớn hơn như thế nào.

## **Giới thiệu về các địa điểm nghiên cứu, ngôn ngữ và chính trị ngôn ngữ**

Trọng tâm của cuốn sách này là các chính sách, hệ tư tưởng và thực hành ngôn ngữ dựa trên quan sát của tôi về cách thức tương tác giữa người Đíéc và người nghe tại các địa điểm giáo dục cho người Đíéc và tổ chức cộng đồng người Đíéc; cũng như từ quan sát của những người sử dụng ngôn ngữ ký hiệu và người dùng ngôn ngữ nói về hai mã ngôn ngữ trên (văn hóa, giáo dục, kinh tế, xã hội, quốc gia).

Trong quá trình đi thực địa của mình, tôi đã làm việc tại bảy địa điểm: sáu cơ sở giáo dục chính thức (năm trường chuyên biệt và Dự án Giáo dục, DAGD, là một bút danh) và một tổ chức thành viên dựa vào cộng đồng là Câu lạc bộ Người Đíéc Thành phố Hồ Chí Minh (HDC; cũng là một bút danh). Trong số các địa điểm này có hai địa điểm là DAGD và một trường chuyên biệt nằm ở Biên Hòa. Biên Hòa là thành phố trực thuộc tỉnh lớn nhất ở Việt Nam (dân số 1 triệu người vào năm 2012) và được bao quanh bởi các khu chế xuất và sản xuất công nghiệp rộng lớn của tỉnh Đồng Nai. Trong bốn địa điểm còn lại, có ba trường chuyên biệt và Câu lạc bộ Người Đíéc Thành phố Hồ Chí Minh đặt tại Thành phố Hồ Chí Minh, còn một trường chuyên biệt còn lại ở ngay vùng phụ cận của thành phố. Thành phố Hồ Chí Minh là thành phố trực thuộc trung ương lớn nhất ở Việt Nam (với hơn 12 triệu người; tổng dân số cả nước là 92 triệu người vào năm 2014) và là trung tâm thương mại và giao thương của Việt Nam. Biên Hòa và TP.HCM cách nhau khoảng 20 km, tương đương khoảng 1 giờ 15 phút đi xe máy khi mật độ giao thông thấp.

Trong cuốn sách, đôi khi tôi mô tả các trường chuyên biệt như một tổng thể. Cơ sở lý luận của tôi cho việc này như sau: (1) sự tương đồng trong việc đào tạo giáo viên (và thiếu đào tạo giáo viên); (2) sự tương đồng về các thực hành giao tiếp trong lớp học; (3) sự khác biệt đáng kể về thực hành giao tiếp tại các trường chuyên biệt so với DAGD và HDC ghi nhận được; và đáng chú ý nhất là (4) nhận xét của những người Đíéc tham gia nghiên cứu về các đặc điểm mà họ cho là điển hình của các trường giáo dục cho người Đíéc nói chung

— các trường mà họ đã theo học hoặc đến thăm và/hoặc do các thành viên khác trong cộng đồng người Địch và các đồng nghiệp tổ chức xã hội mô tả. Các trường chuyên biệt cũng có sự kết nối với nhau do đều có cùng các nhiệm vụ mà nhà nước và các văn kiện quốc tế đặt ra.<sup>5</sup> Tất cả các điểm trường chuyên biệt mà tôi thực hiện nghiên cứu đều nằm trong các tòa nhà độc lập và có biển ghi là trường dành cho “trẻ khiếm thính” (children with hearing impairment) hoặc “trẻ khuyết tật” (children with disability). Tuy nhiên, những trường này có một số điểm khác biệt mà người đọc nên lưu tâm.

Bốn trong số năm trường chuyên biệt này có chương trình giáo dục tiểu học (cấp 1, lớp 1–5) và trung học cơ sở (cấp 2, lớp 6–9), và một trường dạy cả chương trình giáo dục mầm non và tiểu học. Những học sinh mà tôi đã tiếp xúc là các em từ lớp 5 đến lớp 9 trong độ tuổi từ 18 đến 25; những học sinh này thường học cùng lớp với các bạn nhỏ hơn, đôi khi từ 12 tuổi trở lên. Tất cả năm trường này đều dùng đơn ngữ (monolingual), tức là sử dụng tiếng Việt nói và viết/in để giảng dạy, mặc dù tôi cũng quan sát trong các trường này có dùng ký hiệu theo trật tự tự tiếng Việt (thường sử dụng bởi cán bộ giáo viên của trường) và NNKH TP.HCM (thường được sử dụng bởi học sinh lớn tuổi); tuy nhiên, mỗi trường và mỗi lớp lại có các quy tắc khác nhau về việc tổ chức và triển khai sử dụng ngôn ngữ. Chẳng hạn như hiệu trưởng của hai trường thì nói và ra ký hiệu theo trật tự tự tiếng Việt và chủ trương sử dụng cách này để giảng dạy cho các cấp học trên chứ không phải các lớp dưới.

Một số đặc điểm khác cũng đáng lưu tâm: có hai trường nằm ở vùng ven đô, ba trường còn lại nằm ở các quận lớn của Thành phố Hồ Chí Minh; học phí của hai trường được “xã hội hóa” hoàn toàn (các gia đình phải trả chi phí giáo dục; xem phần thảo luận sâu hơn về thuật ngữ này ở chương 2 và 3), trong khi ba trường còn lại được nhà nước trợ cấp. Cả năm trường đều dạy cấp tiểu học, trong đó có bốn trường dạy tiếp lên cấp trung học cơ sở. Ban giám hiệu của một trường công khai phản đối việc sử dụng NNKH TP.HCM hoặc ra ký hiệu theo trật tự tự tiếng Việt trong giảng dạy. Quy mô trường học và tỷ lệ học sinh/giáo viên giữa các trường khác nhau đáng kể (xem các bảng và mô tả tại Chương 3). Việc nghiên cứu dân tộc ký sâu hơn về mỗi trường chuyên biệt sẽ giúp phân tích sâu sắc hơn về các đặc điểm tổ chức và ngôn ngữ học xã hội tại các trường này.

Trong thời gian nghiên cứu, DAGD có trụ sở nằm trong khuôn viên của một trường đại học sư phạm. DAGD đào tạo 3 cấp học từ cấp trung học cơ sở và cấp trung học phổ thông (cấp 2, lớp 6–9 và cấp 3, lớp 10–12); bậc cao đẳng (đào tạo giáo viên tiểu học); và đào tạo chứng chỉ về giảng dạy NNKH TP.HCM.<sup>6</sup> Các học sinh, sinh viên của DAGD là người trưởng thành (ít nhất 18 tuổi) sống trong ký túc xá sinh viên trong thời gian học. Sống xa nhà, xa nhà, vợ chồng, con cái, nhiều sinh viên chỉ về thăm gia đình trong những kỳ nghỉ dài như Tết dương lịch, Tết âm lịch và nghỉ hè. Những học sinh có ngôn ngữ thứ nhất là ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam nhưng không phải NNKH TP.HCM — chẳng hạn như Ngôn ngữ ký hiệu Hà Nội — cũng đã học NNKH TP.HCM để tham gia chương trình học.

Khác với các trường chuyên biệt và DAGD, CLB người Điếc TP.HCM (HDC) hoàn toàn do các sinh viên và sinh viên đã tốt nghiệp DAGD thành lập và điều hành - họ không có hợp đồng thuê nhà chính thức và cũng không được chính phủ bố trí địa điểm. Tuy nhiên, HDC có một không gian dành riêng cho việc tổ chức cộng đồng người Điếc do giám đốc một trung tâm giáo dục hòa nhập dành cho trẻ em khuyết tật của chính phủ sắp xếp. CLB đã có mối quan hệ hợp tác lâu năm cả về mặt xã hội và giáo dục với vị giám đốc này. Vị giám đốc này cho phép những người sáng lập HDC sử dụng lâu dài tầng trệt của cơ sở giáo dục hòa nhập vào một ngày cuối tuần và khi có các sự kiện đặc biệt. Tại thời điểm viết phần này, HDC vẫn sinh hoạt tại trung tâm này. Trung tâm nằm trong một khu nhà nhỏ có hàng rào, gồm có một tòa nhà chính cao ba tầng và một tòa nhà hai tầng liền kề dành cho văn phòng và phòng để kiểm tra thính giác, âm ngữ trị liệu và các lớp học. Giữa hai tòa nhà này là một sân nhỏ với một vài chiếc ghế đá, thiết bị sân chơi và đồ chơi cho trẻ em. Bên trong tòa nhà chính, các hoạt động của HDC được tổ chức ở tầng trệt trong một phòng họp lớn với những dãy ghế gỗ có sức chứa khoảng 100 người và trong một phòng họp nhỏ có sức chứa 6-8 người. Chỗ để xe máy của những người tham gia nằm ở một góc phía trước tòa nhà. Các thành viên của HDC cũng sử dụng khoảng sân trong cho các buổi làm việc nhóm nhỏ và giao lưu với nhau trong giờ nghỉ giải lao hoặc trong các sự kiện đặc biệt.

Cả DAGD và HDC đều là môi trường sử dụng đa ngôn ngữ. NNKH TP.HCM là ngôn ngữ để giảng dạy và tương tác giữa các cá

nhân, bên cạnh với tiếng Việt viết/in. Cả hai đơn vị này cũng đều sử dụng tiếng Anh. Chương trình học tại DAGD có môn tiếng Anh vì môn này là môn bắt buộc trong chương trình giảng dạy quốc gia. DAGD và HDC cũng sử dụng tiếng Anh để tương tác với khách mời từ các quốc gia sử dụng tiếng Anh (như một ngôn ngữ viết) hoặc đánh vần bằng tay các tên và danh từ riêng tiếng Anh.<sup>7</sup> Do đó, tiếng Anh không phải là mã ngôn ngữ chính mà hai tổ chức này sử dụng nhưng trong các tình huống có tiếp xúc ngôn ngữ, một số thành viên của DAGD và HDC đã viết hoặc đánh vần bằng tay các từ tiếng Anh để làm rõ một khái niệm cụ thể. Các ký hiệu thuộc các ngôn ngữ ký hiệu khác cũng được dùng theo cách tương tự, chẳng hạn như khi các thành viên HDC sử dụng các ký hiệu của Ngôn ngữ ký hiệu Nhật Bản trong chuyến thăm của một phái đoàn Nhật Bản năm 2009.

Cách tôi vừa mô tả các địa điểm nghiên cứu khiến phân tích này có nguy cơ đặt các trường giáo dục chuyên biệt cho người Điếc ở vị trí đối lập hoàn toàn với DAGD và HDC về khía cạnh tư tưởng ngôn ngữ, cách sử dụng ngôn ngữ, thực tiễn thể chế và hành động xã hội của người Điếc. Tuy nhiên, theo như phần mô tả dân tộc ký trong suốt cuốn sách này, trong thực tế hàng ngày, sự khác biệt giữa các địa điểm được nghiên cứu, các nhiệm vụ khác nhau về mặt tổ chức hoặc thể chế cũng như các thực hành và thái độ ngôn ngữ của họ không được phân tách rõ ràng như vậy.

Trong quá trình thực địa và nghiên cứu hậu tiến sĩ, tôi tiếp xúc nhiều nhất với các sinh viên và cựu sinh viên tốt nghiệp DAGD. Những người này là thế hệ học sinh đầu tiên theo học tại các trường chuyên biệt dành cho người Điếc ở miền Nam Việt Nam, và các hoạt động của họ đã đặt NNKH TP.HCM vào vị trí trung tâm của các khát vọng và phê bình giáo dục và xã hội. Theo thời gian, các mối quan hệ mà tôi xây dựng được với nhóm người Điếc này đã khiến tôi đánh giá cao những điều kiện liên quan đến sự tham gia về mặt ngôn ngữ của họ trong các bối cảnh thể chế và cộng đồng cũng như các lợi ích liên quan đến thay đổi xã hội. Ngoài các hoạt động nghiên cứu chính thức (quan sát người tham gia, phỏng vấn và khảo sát), việc tham gia vào một loạt các hoạt động của nhóm này đã giúp tôi có được những cơ hội một cách rất tự nhiên để quan sát các cuộc trao đổi về mã ngôn ngữ và bản sắc xã hội trong cả các tương

tác giữa người Điếc với nhau và giữa người Điếc và người nghe. Những hoạt động này bao gồm các hoạt động hàng ngày, chẳng hạn như cùng ăn, mua sắm và giao lưu trong gia đình và các không gian công cộng và các hoạt động chính thức như lớp NNKH TP.HCM tổ chức cho người nghe ở Biên Hòa và TP HCM, các sự kiện liên quan đến khuyết tật, phối hợp thực hiện việc thuyết trình tại hội thảo và các sự kiện giao lưu của cộng đồng người Điếc.

Với tư cách là người nghe biết sử dụng ký hiệu, việc tôi sử dụng NNKH TP.HCM và các quy ước của người Điếc khi đề cập đến nhận dạng như ĐIỆC thường được cả người Điếc và người nghe/người không sử dụng ký hiệu nhận xét, đây là một nguồn thông tin giúp tôi có thêm hiểu biết về các tư tưởng và thực hành của ngôn ngữ thống trị. Những nhận xét này cũng trực tiếp hoặc gián tiếp đề cập đến các đặc điểm nhận dạng của chính tôi — tôi thừa hưởng di sản từ Nga hoặc Pháp (không phải Bắc Mỹ), chuyên nghiệp, da trắng, phụ nữ và rõ ràng nhất là không phải người Việt — dựa trên đặc tính tự nhiên của môi trường tôi tham gia cũng như việc tôi ngẫu nhiên ra đời và hiện diện ở những môi trường này. Trong chương 6, tôi thảo luận các vấn đề liên quan đến vị trí nhà nghiên cứu của chính mình trong mối liên quan đến nghiên cứu hậu thuộc địa và các vấn đề đạo đức liên quan đến công việc xuyên quốc gia về học thuật và phát triển quốc tế liên quan đến Điếc.

Nhóm thứ hai mà tôi tiếp xúc nhiều nhất là hiệu trưởng và giáo viên của trường chuyên biệt dành cho người Điếc hiện tại và trước đây. Tôi đã tương tác với họ theo bốn hình thức: quan sát người tham gia tại các điểm trường chuyên biệt, phỏng vấn chính thức, tương tác tại các sự kiện do HDC tổ chức và các sự kiện khác của địa phương và qua thư điện tử. Các giáo viên NNKH TP. HCM của tôi đã giới thiệu tôi với các cán bộ giáo viên của các trường chuyên biệt. Các giáo viên của tôi đã mời tôi dự giờ các lớp NNKH TP. HCM mà họ giảng dạy tại một tổ chức được thành lập bởi và dành cho người khuyết tật, sau đó họ bắt đầu giới thiệu tôi với nhân sự của tổ chức đó, tiếp theo là tham gia một hội nghị do tổ chức đó tổ chức vào tháng 12/2008, tại sự kiện này tôi đã gặp các hiệu trưởng trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc. Khi phối hợp với DAGD và HDC tổ chức chương trình phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt cho cán bộ giáo viên trường chuyên biệt vào tháng

2/2009, tôi cũng có dịp tương tác nhiều hơn với các nhân sự của các trường chuyên biệt này thông qua chương trình này, các chuyến thăm trường, quan sát người tham gia và phỏng vấn chính thức. Tôi đã đến Việt Nam nhiều lần với tư cách là giảng viên quốc tế trong một dự án giáo dục mầm non, từ công việc này tôi đã được giới thiệu với nhiều cán bộ ngành giáo dục chuyên biệt quốc gia, giảng viên sư phạm và các cán bộ giáo viên trường chuyên biệt.

## **Tìm về lịch sử Ngôn ngữ và Khả năng đọc viết trong chương trình giáo dục người Điếc Việt Nam đương đại**

Khi tôi bắt đầu nghiên cứu thực địa sơ bộ vào năm 2007, các trường chuyên biệt dành cho học sinh bị coi là khiếm thính đã có mặt tại Thành phố Hồ Chí Minh và khu vực lân cận. Các trường này hoạt động trong khuôn khổ chiến lược cải cách của nhà nước Việt Nam trong đó hướng đến phát triển và hiện đại hóa nền kinh tế dựa trên giáo dục. Trái ngược hoàn toàn với các trường giáo dục thông thường khác, kết quả học tập tại các trường chuyên biệt trong cả nước nhìn chung rất kém (TCTK, 2006; NCCD, 2010). Số liệu điều tra dân số năm 2009 cũng thông tin thêm rằng tỷ lệ nhập học trên toàn quốc đối với trẻ em từ 6-10 tuổi tại các trường giáo dục thông thường là 97%, trái ngược với tỷ lệ 66,5% ở tất cả trẻ em khuyết tật trong cùng độ tuổi (TCTK, 2009). Theo số liệu từ Tổng cục Thống kê Việt Nam (2009), có khoảng 400.000 trẻ Điếc đang ở độ tuổi đi học. Hiện tại, chưa có nghiên cứu nào theo dõi số trẻ Điếc không được đi học ở Việt Nam. Nếu suy từ sự chênh lệch trong tuyển sinh giữa khối trường thông thường và trường chuyên biệt được ghi nhận thì số trẻ Điếc không được đi học rõ ràng là rất lớn. Liên quan đến những hoàn cảnh mà người Điếc gặp phải trong môi trường giáo dục chuyên biệt cho người Điếc, hiệu trưởng và giáo viên ở năm trường chuyên biệt nơi tôi tiến hành điều tra thực địa cho biết rằng các học sinh thường mất hai năm hoặc hơn mới học xong một lớp, và rất nhiều em không hoàn thành giáo dục tiểu học hoặc đạt được trình độ đọc viết cơ bản (xem thêm Woodward, Nguyễn, & Nguyễn, 2004; Woodward & Nguyễn, 2012).

Các cán bộ trường chuyên biệt thường giải thích cho tình trạng này bằng cách mô tả những khiếm khuyết mà họ liên hệ đến tình trạng Điếc: Cụm từ *người Điếc ngược* [nghĩa đen là người + Điếc + ngược lại / đảo ngược (của “bình thường”)] xuất hiện tại các điểm nghiên cứu như một đặc điểm và giải thích cho cách suy nghĩ, ngữ pháp tiếng Việt nói và viết, và ngữ pháp ký hiệu của học sinh. Các cán bộ giáo viên kỳ vọng các học sinh của họ phải nói hoặc cố gắng nói tiếng Việt. Nếu các em ra ký hiệu, thì họ cũng kỳ vọng các em ra ký hiệu theo trật tự từ tiếng Việt. Các cán bộ giáo viên nhà trường liên tục đưa ra hai giải thích cho tình trạng học kém của học sinh. Họ thường xuyên khẳng định niềm tin của họ về trí thông minh của học sinh Điếc, và cho rằng các em học kém là do thiếu ý chí hoặc lười biếng. Họ nhấn mạnh rằng học sinh có thể học nói tiếng Việt nếu các em tập đọc khẩu hình và nói.

Họ cũng nhận trách nhiệm về mình khi không dạy được học sinh nói tiếng Việt. Hầu hết các cán bộ giáo viên nhà trường (bốn trong năm hiệu trưởng, giáo viên hiện tại và giáo viên trước đây) cho rằng họ không tìm ra phương pháp giảng dạy hiệu quả. Họ cũng cho rằng thất bại này là do chính phủ thiếu quan tâm đến giáo dục người Điếc, đặc biệt là thiếu đào tạo tập huấn chuyên môn cho giáo viên. Họ cho rằng việc học sinh không thể nói tiếng Việt và giáo viên ít được đào tạo chuyên môn là do chính phủ thiếu quan tâm. Nói rõ hơn, các cán bộ giáo viên cũng ghi nhận về những khó khăn của học sinh khi phải hoàn thành chương trình học quốc gia một năm trong khung thời gian dự kiến, nhưng nhận xét của họ thường nhấn mạnh vào việc “vượt qua khó khăn khi bị Điếc” và học nói. Những câu chuyện về sự vượt khó thường có sức lan tỏa lớn. Hơn nữa, cán bộ giáo viên nhà trường còn liên hệ những nỗ lực và khó khăn của học sinh với chính các em, theo những cách thức vượt ra khỏi khuôn khổ lớp và trường học mà bao gồm yếu tố thời đại hiện đại hóa thời hậu thuộc địa, tái thiết sau chiến tranh và định hướng tương lai.

Như đã đề cập trong phần giới thiệu, những câu chuyện vượt khó hiện diện mạnh mẽ ở Việt Nam đương đại và cũng được phản ánh qua những cách thức mà các nhóm Điếc và các tổ chức của người khuyết tật đề cập, bình luận và diễn đạt sự “vượt khó” như một mô thức xã hội mà trọng tâm là hành động xã hội của chính họ. Theo số



đông, khuyết tật là điều cần khắc phục. Như những người tổ chức người Điếc và tổ chức định hướng về người khuyết tật đã đề cập, các thái độ xã hội về người Điếc và các NNKH Việt Nam, cũng như khuyết tật nói chung, phải được khắc phục để đạt được các mục tiêu phát triển kinh tế và xã hội của quốc gia.

Nửa sau thập kỷ đầu tiên của thế kỷ này, các cán bộ giáo viên các trường chuyên biệt cho người Điếc cũng nói rằng xã hội cần thay đổi thái độ đối với người Điếc; tuy nhiên, những câu chuyện của họ lại hướng theo con đường hẹp, nếu không muốn nói là độc đạo, để tạo ra sự thay đổi xã hội một cách cơ bản và trên phạm vi rộng: Nếu không thể chữa khỏi hoặc khắc phục được bệnh Điếc thì học sinh Điếc phải được xã hội hóa để các em cư xử như người nghe/nói Việt Nam.

Mặc dù kết quả giáo dục là kém và việc giao tiếp với học sinh được ghi nhận là không đạt như kỳ vọng, cán bộ giáo viên nhà trường vẫn khẳng định tầm quan trọng của việc cho học sinh Điếc đi học và phải dùng lời nói, đặc biệt là trong những năm học đầu tiên. Họ lập luận rằng ngôn ngữ nói tiếng Việt là cần thiết cho sự phát triển con người của người Điếc và đặc biệt là để hòa nhập vào xã hội. Bên cạnh những quan điểm cá nhân của các cán bộ giáo viên trường chuyên biệt về sự cần thiết của ngôn ngữ nói tiếng Việt đối với việc tham gia xã hội, quan điểm về “hòa nhập xã hội” cũng trực tiếp dựa trên những tuyên bố về chính sách giáo dục trong phong trào giáo dục hòa nhập ở Việt Nam.

Vào đầu những năm 1990, phong trào giáo dục hòa nhập trên toàn thế giới đã tạo được đà phát triển sau khi các sáng kiến và tuyên bố quốc tế quan trọng được đưa ra, trong đó có Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền trẻ em năm 1987, Tuyên bố thế giới về giáo dục cho mọi người được thông qua tại Jomtien năm 1990, Quy tắc tiêu chuẩn của Liên Hợp Quốc về Bình đẳng cơ hội cho người khuyết tật năm 1993, Hội nghị thế giới về giáo dục theo nhu cầu đặc biệt tại Salamanca năm 1994, Tây Ban Nha, và Công ước về Quyền của người khuyết tật (Việt Nam đã ký năm 2007 và phê chuẩn năm 2015). Tại Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo bắt đầu triển khai chương trình GDHN (giáo dục hòa nhập, hay hòa nhập) vào giữa những năm 1990, chủ yếu thông qua việc đưa học sinh khuyết tật và học sinh Điếc vào các trường giáo dục thông thường.

Việt Nam triển khai GDHN qua một loạt các sáng kiến của nhà nước, điều này cho thấy nhà nước không chỉ phê chuẩn các văn kiện quốc tế mà còn ban hành những văn bản pháp luật và quốc gia quan trọng, khởi đầu từ Hiến pháp Việt Nam năm 1992 (và sau đó là các bản Hiến pháp sửa đổi năm 2001 và 2013), và sau đó là một số sáng kiến và luật liên quan đến giáo dục và người khuyết tật. Tất cả những luật này, bao gồm cả những luật liên quan đến giáo dục và khuyết tật đều dựa trên những đường hướng đề ra trong Hiến pháp. Trong cuốn tài liệu tham khảo năm 2012 về Giáo dục đặc biệt và những thuật ngữ cơ bản, Tiến sĩ Nguyễn Thị Hoàng Yến, Phó Viện trưởng Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam đã nhấn mạnh tầm quan trọng của hiến pháp quốc gia trong việc đảm bảo quyền được giáo dục của người khuyết tật bằng cách đặt phần về "Vị trí của người khuyết tật trong hệ thống pháp luật" là phần đầu tiên của cuốn sách. Bà lập luận như sau:<sup>8</sup>

Một khi vấn đề người khuyết tật được đề đến trong hiến pháp có thể hiểu rằng đây là vấn đề cần được chú trọng trong hệ thống luật pháp quốc gia và đòi hỏi *luật pháp cũng như các chính sách khác phải tuân thủ các quy định của hiến pháp.*

Ngoài hiến pháp quốc gia, một số luật khác liên quan đến giáo dục và khuyết tật cũng giúp định hình nền giáo dục cho người Điếc (như Luật Giáo dục 1998 và bản sửa đổi năm 2005; Pháp lệnh về Người tàn tật năm 1998 [số 06/1998/PL-UBTVQH10], sau đó là Luật Người khuyết tật 2010 có tính toàn diện [điểm đáng chú ý là đây là luật đầu tiên công nhận quyền sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong giáo dục]; Chương trình hành động quốc gia vì trẻ em năm 2001 [số 23/2001/QĐ-TTg], trong đó đặt mục tiêu phổ cập giáo dục trung học cơ sở vào năm 2010; và Chỉ thị số 01/2006/CT-TTg năm 2006 (về đẩy mạnh thực hiện các chính sách trợ giúp người tàn tật trong tình hình phát triển kinh tế - xã hội hiện nay). Tuy nhiên, GDHN chỉ được nâng lên thành một mục tiêu chính sách chính thức khi Quyết định số 23/2006/QĐ-BGD-ĐT được ban hành năm 2006 về ban hành Quy định về Giáo dục hoà nhập dành cho người tàn tật, khuyết tật.

Các luật và công cụ này, cũng như các luật tương tự trên thế giới, không nêu rõ các thuật ngữ, phương pháp hoặc phương tiện cụ thể

để học sinh “hòa nhập” hoặc “bao gồm”; cũng không quy định về tỷ lệ giáo viên trên học sinh, trình độ ngôn ngữ của giáo viên hay phương pháp giảng dạy<sup>9</sup>. Lê cho rằng cũng như ở những nơi khác trên thế giới, ở Việt Nam có sự “nhầm lẫn” về sự khác biệt giữa “lồng ghép” (mainstreaming), nơi học sinh được đưa vào và kỳ vọng sẽ thích nghi được với môi trường giáo dục phổ thông với “hòa nhập” (inclusion), nơi mà các môi trường và tài liệu giáo dục được điều chỉnh cho phù hợp với học sinh. (2013, tr.8).

Đánh giá của Reilly và Nguyễn về GDHN tại sáu tỉnh thành ở Việt Nam đã nhấn mạnh việc đánh đồng giữa hòa nhập và lồng ghép là phổ biến trên cả nước. Hai tác giả cho biết rằng có 29.382 học sinh “Điếc và khiếm thính” được “xếp vào các lớp học trong đó ngôn ngữ nói tiếng Việt là phương tiện giảng dạy” (2004, tr. 25); tuy nhiên, trong số những học sinh này, chỉ có một em “có kênh giao tiếp hiệu quả với người khác” (sđd, tr. 7; xem thêm NCCD, 2010). Một tham luận hội thảo của giáo sư kiêm giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đặc biệt tại Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (NIES) Lê Văn Tạc cũng đã chỉ ra những bất cập trong việc xếp lớp trong giai đoạn đầu triển khai GDHN. Ông cho rằng trẻ em khuyết tật bị “gộp chung với những trẻ em dễ bị tổn thương khác, chẳng hạn như trẻ em ‘nghèo và bản thủ’ và những trẻ em quá tuổi trong cái gọi là “lớp học tình thương” (2000). Một nghiên cứu gần đây hơn (Nguyễn T. K. A. & Võ, 2010) chỉ ra rằng học sinh “khiếm thính” ở các cơ sở GDHN tại TP.HCM tiếp tục phải học trong môi trường học tập không phù hợp, dẫn đến việc học hành không đạt yêu cầu và bị đánh giá không đúng cách; thái độ tiêu cực và kỳ vọng thấp của giáo viên về kết quả học tập của các em; và thái độ tiêu cực từ trẻ bình thường.

Ngược lại với phát hiện của Reilly và Nguyễn (2004), ông Lê Văn Tạc đã mô tả lợi ích vượt trội của GDHN đối với một học sinh Điếc, tên “Điền”, học sinh này đã tiến bộ vượt bậc vì “giáo viên dạy bằng cách kết hợp ngôn ngữ nói với đánh vần bằng tay và các ký hiệu tự nhiên” (2000). Các nghiên cứu gần đây về trẻ em trong môi trường GDHN cho thấy những vấn đề phổ biến và tồn tại dai dẳng của GDHN gồm có cơ sở giáo dục, đào tạo giáo viên và thái độ của giáo viên và học sinh không khuyết tật đối với những người bị coi là khuyết tật. Theo phân tích của Kham’s (2013) với 230 bảng câu hỏi và 36 cuộc phỏng vấn trong môi trường trường học GDHN, trẻ

khuyết tật gặp một số khó khăn ở trường. Để giải quyết những khó khăn này, các em chủ yếu “tự làm” hoặc cố gắng tự thích nghi hơn là nhờ hỗ trợ” (2014, trang 103; xem thêm phần bắt đầu tại trang 112, *Giải quyết khó khăn: Tiếng nói của trẻ khuyết tật*; xem thêm Lê 2013 và NCCD, 2010).

Bên cạnh sự nhầm lẫn về mặt chương trình hoặc sự phạm có thể đã (và có thể vẫn còn) về GDHN, có một số yếu tố khác đã tạo điều kiện cho sự nở rộ GDHN ở Việt Nam. Một yếu tố đáng chú ý đó là những nhu cầu về kinh tế và nhân lực của quá trình tái thiết sau chiến tranh chống Mỹ và ảnh hưởng đến sức khỏe ngày càng sâu rộng do quân đội Hoa Kỳ sử dụng dioxin gây ô nhiễm nguồn nước và thực phẩm trên phạm vi rộng. Trước những hoàn cảnh bức thiết phải đối mặt ngay sau chiến tranh, nhà nước Việt Nam vẫn cố gắng ưu tiên giáo dục, gồm giáo dục nói chung và nhất là giáo dục cho những nhóm trước đây không được tiếp cận với giáo dục. Những nỗ lực này đã được ghi nhận rộng rãi trên các lĩnh vực khoa học xã hội.

Bằng cách dùng các bằng chứng dân tộc ký trong lĩnh vực giáo dục cho người Điếc và tổ chức xã hội của người Điếc để giới thiệu những lĩnh vực cần cân nhắc về hòa nhập giáo dục và xã hội, cuốn sách này đưa ra những lập luận đối nghịch lại việc coi những lời giải thích đơn giản rằng sự nhầm lẫn hoặc chi phí kinh tế là những yếu tố quyết định đến cấu trúc giáo dục; thay vào đó, cuốn sách làm sáng tỏ vai trò của các tư tưởng ngôn ngữ trong cấu trúc và quản lý giáo dục (đặc biệt). Ví dụ, chính sách GDHN tại Việt Nam cho phép các trường chuyên biệt cho người Điếc chuyển học sinh sang các cơ sở giáo dục thông thường, từ các em có cơ hội học lên cao hơn và được đào tạo chuyên ngành (chẳng hạn như công nghệ máy tính). Tuy nhiên, để chuyển tiếp thì học sinh phải chứng minh được khả năng nói tiếng Việt thành thạo. Do đó, chính sách GDHN đã đòi hỏi các trường chuyên biệt phải làm khiến cho học sinh *sẵn sàng lồng ghép (mainstreaming ready)* và có thể thích ứng với việc giảng dạy bằng tiếng Việt nói (chứ không phải ngược lại). Mặc dù Lê (2013) và Reilly và Nguyễn (2004) có thể lý giải một phần về tình trạng này, chúng ta phải đặt câu hỏi tại sao các trường chuyên biệt cho người Điếc không đào tạo hệ đại học và chuyên ngành. Việc phân bổ các nguồn lực cho giáo dục đại học (và tương tự) dùng

ngôn ngữ là trung gian để tiếp nhận những người nói tiếng Việt và loại trừ những người sử dụng các NNKH Việt Nam.

Việc đánh giá từ góc độ dân tộc ký về thực trạng này cho thấy cách thức mà các yếu tố ngôn ngữ định hình nên cấu trúc giáo dục nhằm hợp lý hóa và xây dựng lại các hình thức tham gia xã hội thường mang tính khuôn mẫu, chuẩn tắc. Một số câu hỏi cũng được đặt ra, đặc biệt là sự hiện diện của ngôn ngữ ký hiệu trong lịch sử nền giáo dục ở Việt Nam: Những bối cảnh lịch sử nào đã góp phần củng cố vai trò của ngôn ngữ nói tiếng Việt trong nền giáo dục cho người Điếc đương đại? Ngôn ngữ ký hiệu có ý nghĩa như thế nào đối với các cá nhân và cơ quan nhà nước (các nhà lãnh đạo ngành giáo dục, cán bộ giáo viên nhà trường), học sinh Điếc và các nhà tổ chức cộng đồng người Điếc, đặc biệt là trong mối tương quan với các mục tiêu phát triển quốc gia? Và những yếu tố nào đã tạo điều kiện cho việc hình thành các quan niệm đã được thể chế hóa trong đó coi học sinh Điếc/người Điếc là một nhóm chủ thể?

Để giải đáp những câu hỏi này, tôi đã phỏng vấn bà Lang,<sup>10</sup> bà là giám đốc một trung tâm giáo dục hòa nhập ở TP.HCM cho đến khi nghỉ hưu vào năm 2011, bà có hơn 20 năm kinh nghiệm quản lý, đào tạo và đánh giá các trường chuyên biệt. Bà Lang mô tả cách Bộ GD&ĐT tiếp cận ngôn ngữ ký hiệu như sau:

Bạn biết đấy, khi có một ý tưởng mới, ý tưởng đó thường thường trở nên phổ biến một cách nhanh chóng — và ngày nay, mọi người đều biết về ngôn ngữ ký hiệu. Nhưng Bộ GD&ĐT cho rằng việc Việt Nam sử dụng ngôn ngữ ký hiệu không phải là hướng đi đúng đắn. Bộ GD&ĐT có một số sách về ngôn ngữ ký hiệu. Nhưng học rất khó. Làm sao mà học ký hiệu từ sách được? . . . Mà đó chỉ là hình ảnh của bàn tay. Chỉ là từ vựng thôi. Không hề có ngữ pháp. Vì vậy, những người xem cuốn sách này nghĩ rằng ngôn ngữ ký hiệu rất đơn giản. Mà thực tế không phải như vậy.

Trong nhận xét của mình, bà Lang cho rằng ngôn ngữ ký hiệu là nơi đấu tranh giữa hai lực lượng tham gia vào việc xác định “con đường đúng đắn cho Việt Nam” - một bên là “phổ biến” và bên kia, do nhà nước chỉ đạo. Bà cũng cho rằng các nhà lãnh đạo Bộ GD&ĐT có vai

trò quan trọng trong việc định hình nhận thức và quảng bá các ý tưởng về NNKH Việt Nam. Một điều đáng chú ý ở đây là việc bà Lang đã chia sẻ những điều này với tôi — một nhà nghiên cứu nước ngoài với sự quan tâm sâu sắc và coi ngôn ngữ bằng ký hiệu là nền tảng của giáo dục cho người Điếc đa ngôn ngữ. Bà Lang đã từ chối ký các bản đồng thuận trên cơ sở được cung cấp đầy đủ thông tin vì lo ngại rằng các quan chức Bộ GD&ĐT có thể lấy bằng chứng về việc bà tham gia nghiên cứu của tôi. Tuy nhiên, bà vẫn cho tôi ghi âm cuộc phỏng vấn và nói rằng bà muốn trao đổi với tôi vì "điều quan trọng là mọi người cần thảo luận về những gì đang thực sự xảy ra trong những trường này và làm thế nào để dạy học sinh khiếm thính tốt hơn." Bà Lang rất quan tâm đến dự án nghiên cứu của tôi và hy vọng rằng nghiên cứu này sẽ khiến mọi người quan tâm nhiều hơn đến phương pháp sư phạm khi giáo dục cho người khiếm thính, đặc biệt là vai trò của ngôn ngữ bằng ký hiệu trong nền giáo dục đó.

Nếu chúng ta giả định rằng Bộ GD&ĐT xây dựng những sách về ngôn ngữ ký hiệu này một cách thiện chí — và mọi thứ đều cho thấy là có thiện chí thật — thì chúng ta phải tìm thêm những bằng chứng giúp giải thích tại sao cơ cấu giáo dục và các chương trình liên quan đến ngôn ngữ. "Các hệ tư tưởng ngôn ngữ đại diện cho nhận thức về ngôn ngữ và diễn ngôn được xây dựng vì lợi ích của một nhóm xã hội hoặc văn hóa cụ thể (specific social or cultural group). Quan niệm của một thành viên trong nhóm về thế nào là 'đúng', 'tốt về mặt đạo đức,' hoặc 'thảm mỹ' về ngôn ngữ và diễn ngôn được dựa trên kinh nghiệm xã hội và thường gắn liền với lợi ích kinh tế-chính trị của họ" (Kroskrity, 2000, tr. 8 ).<sup>11</sup> Như bà Lang đã mô tả, các quyết định của Bộ GD&ĐT trong nửa sau của những thập niên 2000 đã ảnh hưởng đến điều kiện giáo dục cho người Điếc, theo đó hạn chế sự tham gia của học sinh về mặt giáo dục và xã hội — mặc dù các hoạt động của Bộ GD&ĐT lại là ngược lại (chẳng hạn như biên soạn sách ngôn ngữ ký hiệu và ban hành chính sách xã hội). Theo bà Lang, việc biên soạn sách của Bộ GD&ĐT thể hiện nhận thức của các nhà lãnh đạo ngành giáo dục về ngôn ngữ này, theo đó coi ngôn ngữ ký hiệu là đơn giản, thể hiện ở việc biểu thị các ký hiệu trong các NNKH Việt Nam dưới dạng các ký hiệu riêng lẻ và không có ngữ pháp (xem phần thảo luận thêm về các cuốn sách này ở Chương 5).

Bộ GD&ĐT đã biên soạn ba cuốn sách như vậy và chủ yếu phát hành đến các trường chuyên biệt và các khoa đào tạo giáo dục chuyên biệt, do đó việc mô tả (sai) đặc điểm của NNKH Việt Nam và người Điếc lại tập trung ở chính những địa điểm được nhà nước trao quyền để dạy học sinh Điếc<sup>12</sup>. Ở góc độ khác, nhà nước tập trung nguồn lực hạn chế của mình vào những nơi mà các nhà lãnh đạo giáo dục cho là cần thiết và có lợi nhất. Hai quan điểm này (định hướng tư tưởng) được đặt trong không khí căng thẳng mang tính xây dựng trong các bình luận của người tham gia nghiên cứu, chính sách và hành động tổ chức cộng đồng xuyên suốt cuốn sách.

Quay trở lại khái niệm về các yếu tố phổ biến và do nhà nước chỉ đạo, sự khác biệt giữa hai yếu tố này mà bà Lang đưa ra phù hợp với những gì tôi thấy tại các địa điểm khảo sát thực địa và trong quá trình tham gia vào cộng đồng, đặc biệt là cách những tổ chức cá nhân thuộc khối tổ chức-cộng đồng và các cơ quan thể chế-nhà nước là người nghe và không sử dụng ký hiệu cố gắng cấu trúc các thực hành ngôn ngữ của người Điếc. Ví dụ, tại năm điểm trường chuyên biệt, cán bộ giáo viên nhà trường hướng dẫn học sinh Điếc nói tiếng Việt và tùy thuộc vào từng trường và giáo viên mà không khuyến khích hoặc cấm sử dụng ký hiệu trong các hoạt động trong lớp. Khi nói tiếng Việt với học sinh, một số giáo viên cũng sử dụng một số ký hiệu trong các lời nói có ký hiệu hỗ trợ. Lời nói có ký hiệu hỗ trợ thường là các giao tiếp được thực hiện chủ yếu bằng ngôn ngữ nói và kèm theo các ký hiệu. Trong năm trường chuyên biệt, tôi đã chứng kiến cán bộ giáo viên nhà trường sử dụng lời nói có ký hiệu hỗ trợ, họ có xu hướng bắt đầu dùng cách này sau khi cố giao tiếp với học sinh bằng tiếng Việt nói và viết nhưng thất bại. Tuy nhiên, cách thức sử dụng phương pháp này khác nhau, một số giáo viên nói tiếng Việt và ký hiệu cùng một lúc và khá nhất quán (sử dụng các ký hiệu mà họ cho là liên quan đến lời nói), nhưng có những giáo viên (hầu hết) thỉnh thoảng mới sử dụng một vài ký hiệu. Cả hai cách này đều dùng đặc quyền nói tiếng Việt và ép các ký hiệu trong ngôn ngữ bằng ký hiệu theo trật tự ngữ pháp của ngôn ngữ nói.

Trong số khoảng 25 cán bộ giáo viên trường chuyên biệt mà tôi đã quan sát cách họ tương tác với học sinh tại năm điểm trường, chỉ có hai hiệu trưởng và năm giáo viên thường xuyên dùng ký hiệu với

học sinh. Hơn nữa, những thực hành sử dụng ký hiệu này thường xảy ra bên ngoài lớp học, và khi giao tiếp họ dùng ngôn ngữ nói tiếng Việt khi ra ký hiệu theo trật tự tiếng Việt. Do đó, dù ký hiệu có hiện diện tại các trường này nhưng không phải là NNKH TP.HCM, và việc dùng ký hiệu là không chính đáng và không được coi là ngôn ngữ sử dụng trong giáo dục. Cán bộ giáo viên nhà trường cũng thường xuyên phê bình cách ra hiệu của học sinh (NNKH TP.HCM hoặc cách khác) là không đúng ngữ pháp.

Ngược lại, trong các bối cảnh như tổ chức do và vì người khuyết tật (các hội người khuyết tật - DPO) và các xưởng làm đồ thủ công, người Điếc sử dụng NNKH TP.HCM trong các cuộc họp và công việc. Vì rất ít người nghe biết dùng ký hiệu và các hoạt động được thực hiện bằng ngôn ngữ nói tiếng Việt mà không có phiên dịch NNKH TP.HCM- tiếng Việt nên người Điếc không đóng được nhiều vào các hoạt động - — nhưng họ cũng không vắng mặt vì họ có trao đổi với nhau để giải mã nội dung cuộc họp và sử dụng kết hợp NNKH TP.HCM, cử chỉ và văn bản tiếng Việt để truyền đạt ý tưởng của họ khi có nhiều người tham gia. Vào cuối những năm thập niên 2000, những hội người khuyết tật và xưởng làm đồ thủ công là một trong số ít những tổ chức ủng hộ rõ ràng việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu, do đó tôi muốn tìm hiểu các khái niệm phổ biến về ngôn ngữ ký hiệu đang xuất hiện trong các bối cảnh này.

Khi phỏng vấn giám đốc một đơn vị dành cho người khiếm thính tại DPO tại TP.HCM, cô đã làm rõ một ý nghĩa của từ “phổ biến”. “Như bạn thấy đó,” cô nói, “hầu hết những người Điếc . . . viết tiếng Việt rất tệ. Câu cú lủng củng. Như vậy thì người khác làm sao mà hiểu họ được, nhất là tại chỗ làm nữa? Trong một số trường hợp, những người nghe đã học ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam cũng không thể giao tiếp với người Điếc. Tại sao lại như vậy? Bởi vì người Điếc không tuân theo trật tự câu thông thường; cách họ viết và ký hiệu khác hoàn toàn khác với cách mà người nghe viết.”<sup>13</sup> Những nhận xét này giống với những nhận xét của các cán bộ giáo viên nhà trường ở chỗ cả hai đều coi “ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam” là một ngôn ngữ phải tương ứng với tiếng Việt nói và/hoặc viết.

Những câu hỏi ban đầu này ngụ ý rằng các đàm luận về *tính phổ biến/cộng đồng và nhà nước/chính thức* liên quan đến ngôn ngữ ký



hiệu có những điểm chung nhất định về tư tưởng ngôn ngữ,<sup>14</sup> đặc biệt là việc lý tưởng hóa của cấu trúc ngôn ngữ tiếng Việt, phân loại chủ thể và phân tầng các trạng thái Điếc và Nghe. Một điểm khác biệt nổi bật giữa trường chuyên biệt dành cho người Điếc và các trung tâm do DPO tổ chức đó là các thành viên người Điếc của DPO kỳ vọng sẽ tham gia các hoạt động của DPO trong đó sử dụng ngôn ngữ ký hiệu và việc dùng ngôn ngữ bằng ký hiệu cũng không bị cấm.

Chỉ có hai trong số các địa điểm khảo sát thực địa đã quy định rõ ràng NNKH TP.HCM là ngôn ngữ hợp pháp và cho phép dùng NNKH TP.HCM trong các hoạt động ra quyết định hàng ngày đó là DAGD và HDC. Tại đây, NNKH TP.HCM không chỉ được tự do sử dụng mà còn là nền tảng cho sự phát triển cộng đồng người Điếc, bản sắc của nhóm và các mục tiêu thay đổi xã hội. Tại các địa điểm khác, ngay cả khi ngôn ngữ ký hiệu được ủng hộ, chẳng hạn như DPO nêu trên thì người Điếc vẫn bị kỷ luật và chê trách khi dùng ngôn ngữ ký hiệu.

Bà Lang, giám đốc giáo dục hòa nhập đã giải thích như sau: "Mọi người thường coi thường những người khiếm thính. Các giáo viên cũng vậy. Họ không nghĩ rằng trẻ khiếm thính làm những việc như trẻ bình thường. Họ không đặt nhiều kỳ vọng vào chúng. Và họ cũng thất vọng khi học sinh học không giỏi, rồi xã hội đánh giá họ [các giáo viên]." Theo bà Lang và những người khác (như năm hiệu trưởng trường chuyên biệt và một quản lý DAGD), khi phương pháp giảng dạy dựa trên lời nói mới được áp dụng tại các trường chuyên biệt vào cuối những năm thập niên 1980, thực tế là phương pháp này rất mới và được kỳ vọng là sẽ giúp học sinh học nói, "nhưng không thành công, chỉ một số em là nói được". Những hy vọng như vậy được thể hiện ẩn dụ trong cách đặt tên bốn trong số năm trường giáo dục chuyên biệt lớn dành cho người Điếc ở TP.HCM, như Hy vọng + tên hoặc số quận để xác định trường của họ (ví dụ: Hy vọng Bình Thạnh, Hy vọng Tám).

Trong các tài liệu nghiên cứu về người Điếc và giáo dục người Điếc, việc "hy vọng" vào các phương pháp và công nghệ mới thường được nhắc đến trong các hệ thống giáo dục người Điếc trong đó các ngôn ngữ bằng ký hiệu tự nhiên không được coi trọng

(Johnson, 2006). Trong bối cảnh Việt Nam đương đại, các phương pháp tiếp cận “mới” đối với giáo dục dành cho người Diết (và giáo dục thông thường) xuất hiện trong một bối cảnh chính trị bị chi phối bởi các bài phát biểu về *phát triển* [phát triển kinh tế và xã hội] và *hiện đại hóa*. Những phát biểu như vậy được nhấn mạnh trong các bài phóng sự chính thống và báo chí, kêu gọi mọi người tham gia xây dựng *một xã hội văn minh hiện đại* bằng cách chống lại những tư tưởng và điều kiện lạc hậu và cổ hủ và làm tròn vai trò của mình để thúc đẩy *tiến bộ xã hội*.<sup>15</sup> Các học giả Việt Nam xác định sự xuất hiện và dựng nên những diễn ngôn này trong thời kỳ thực dân Pháp chiếm đóng, trong đó những tranh luận về văn hóa nhược tiểu cũng tăng lên trong quá trình du nhập và lan truyền của chủ nghĩa Darwin xã hội, mà tôi sẽ thảo luận ở phần sau của chương này (Marr, 1981; Tài, 1992).

Mặc dù giáo dục cho người Diết không phải là một ý tưởng mới mẻ ở Việt Nam, nhưng việc đưa giáo dục cho người Diết vào hệ thống giáo dục dựa trên lời nói trên cả nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội thị trường và áp lực đưa học sinh Diết sang môi trường nói thông thường dưới hình thức giáo dục hòa nhập đều được tiến hành như với việc hiện đại hóa doanh nghiệp. Điều này cần được nghiên cứu chi tiết. Quay lại phần thảo luận trước đây, khi nghiên cứu các dữ liệu, tôi coi những địa điểm thực tế (các địa điểm nghiên cứu), những thời điểm diễn ra sự kiện, con người (vị trí và địa vị xã hội) và những ý kiến mà mọi người thể hiện thông qua ký hiệu, lời nói và hành động ngoài ngôn ngữ (như các chuyển động cơ thể và bản sắc) là các thành tố tạo ra bối cảnh xã hội và chính trị hoặc các *cảnh quan ngôn ngữ (linguistic landscapes)* rộng lớn hơn (Blommaert, 2013). Trong quá trình nghiên cứu, công trình của một số nhà ngôn ngữ học và nhân học nổi tiếng đã giúp tôi định hình nên suy nghĩ về cảnh quan ngôn ngữ (ví dụ: Agha, 2003, 2006; Ahearn, 2001a, 2011; Ahmed, 2006, 2007, 2012; Dudis, 2011; Duranti, 1992, 1994; Edelman, 2011, 2013; Erickson, 2004; Goodwin & Goodwin, 1992, 2004; Hanks, 1995; Jaffe, 1999; Kusters, 2014, 2015a, 2015b; Lane, 2015; Leap, 2008, 2011).

## Nghiên cứu quá trình hiện đại hóa quốc gia, ngôn ngữ và giáo dục

*Chất lượng giáo dục, đào tạo và nghiên cứu trong tương lai sẽ quyết định kiến thức và kỹ năng của con người, định hình cuộc sống của mỗi người và vị thế của mỗi quốc gia trong một thế giới toàn cầu hóa. Theo một cách thức nào đó, tất cả mọi thứ đều phụ thuộc vào việc hiện đại hóa và cải thiện chất lượng giáo dục. Mặc dù việc này không thể thay thế cho việc điều hành tốt của chính phủ, một ngành công nghiệp thông minh hơn và làm việc hiệu quả hơn, nhưng giáo dục giúp biến những điều này thành hiện thực. (Lý & Marginson, 2014, trang 4)*

Trong xã hội Việt Nam đương đại, những nội dung liên quan đến hiện đại hóa và phát triển được quảng bá rộng rãi thông qua các bài phát biểu chính thống, các phương tiện truyền thông và các hình thức giao tiếp hàng ngày. Những nội dung này kết nối chặt chẽ với công cuộc Đổi mới nhằm cải cách kinh tế và chính trị của nhà nước Việt Nam, giúp đưa đất nước từ tình trạng kiệt quệ kinh tế và hạ tầng đổ nát trở thành một trong những quốc gia có thu nhập trung bình và vươn lên trở thành một con hổ mới trong nền kinh tế châu Á.<sup>16</sup> Những thay đổi diễn ra trong năm 1986 đã làm thay đổi căn bản các thể chế và hoạt động kinh tế bằng cách trao vai trò chủ đạo cho giáo dục và đào tạo; nhưng mặc dù đã có những thành tựu đáng kể, các nhà quan sát cũng nhận thấy sự bất bình đẳng về cơ hội giáo dục và sự phân hóa giai cấp đang gia tăng (Berliner, Đỗ, & McCarty, 2013; London, 2011; NCCD, 2010; Truong, 2011).

Chủ trương lấy giáo dục làm động lực cho phát triển kinh tế và xã hội của nhà nước một phần xuất phát từ những di sản của lịch sử trước đó (chẳng hạn như cuộc đấu tranh chống thực dân, sự hình thành nhà nước sau khi chấm dứt chế độ thuộc địa), ở trong việc học chữ bằng tiếng Việt được coi là sự nghiệp quốc gia và là nền tảng của sự thống nhất và độc lập dân tộc. Trong thời đại xã hội chủ nghĩa - thị trường hiện nay, chủ trương này cũng thể hiện nỗ lực của Việt Nam trong việc duy trì quyền tự chủ trong các quyết định liên quan đến sự phát triển của đất nước trong bối cảnh Việt Nam tham

gia ngày càng sâu rộng vào hợp tác kinh tế khu vực (ASEAN), các sáng kiến định hướng phát triển đa phương (Giáo dục cho mọi người, Các Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ của Liên Hợp Quốc, Công ước về Quyền của Người Khuyết tật, Các Mục tiêu Phát triển Bền vững của Liên Hợp Quốc), và tăng cường hội nhập vào nền kinh tế toàn cầu thông qua việc trở thành thành viên của WTO. Chính sách về ngôn ngữ sử dụng trong giáo dục người Đieéc có thể được coi là tác động của những yêu cầu trái ngược nhau đối với việc hiện đại hóa thể chế và là một trong những cách thức mà nhà nước Việt Nam định hướng phát triển quốc gia thông qua chương trình giáo dục.

Dưới vai trò dẫn dắt ý thức hệ, những diễn ngôn và chính sách về hiện đại hóa có xu hướng giải quyết các vấn đề, coi các thời điểm lịch sử, các quốc gia, các nhóm quốc gia, truyền thống văn hóa, ngôn ngữ và các phương ngữ là những đối tượng cần thay đổi. Phần dưới đây mô tả ngắn gọn sự mở rộng của các phong trào hiện đại hóa trên toàn cầu, cũng như việc hoạch định ngôn ngữ và khả năng đọc viết là trọng tâm những phong trào này. Phần còn lại của chương này đặt các trường chuyên biệt giáo dục cho người Đieéc, giáo dục hòa nhập và chính sách về người khuyết tật trong bối cảnh những biến đổi về lịch sử, chính trị-kinh tế và xã hội rộng lớn hơn để đưa ngôn ngữ thành một yếu tố quan trọng và có nhiều ý kiến trái chiều trong quá trình hình thành, phát triển và hiện đại hóa Việt Nam.

### *Các diễn ngôn về hiện đại hóa và hiện đại hóa ngôn ngữ*

Neustupný khi đề cập đến vấn đề hiện đại hóa từ bên trong ngành ngôn ngữ học xã hội cho rằng “chủ đề hiện đại hóa là trọng tâm trong những hiểu biết của chúng ta về xã hội và ngôn ngữ” (2006, trang 2209). Sự hình thành các phong trào hiện đại hóa có liên quan mật thiết với cuộc cách mạng công nghiệp thế kỷ 18 ở Tây Âu và Bắc Mỹ, và tiếp tục kéo dài đến thế kỷ 19 thông qua sự phát triển về chính trị, kinh tế và xã hội (chẳng hạn như sự trỗi dậy của các quốc gia công nghiệp hiện đại, các nước thuộc địa). Trong giai đoạn sau Thế chiến thứ hai, khái niệm hiện đại hóa trở thành một tập hợp các diễn ngôn theo định hướng tư bản chủ nghĩa (ngày càng lan rộng

trên toàn cầu) trong đó nhấn mạnh sự tiến bộ thông qua công nghiệp hóa, thể tục hóa, đô thị hóa và dân chủ hóa (Margetts, 2012, trang 18). Sự lạc quan của phương Tây trong những năm 1950 và 1960 đã thúc đẩy việc lý thuyết hóa những lợi ích của hiện đại hóa, ủng hộ một hình thức phát triển kinh tế tư bản chủ nghĩa tự do chuẩn mực như một giải pháp cho các tệ nạn toàn cầu, quá trình chuyển đổi thuộc địa, động lực của sự thịnh vượng, những khám phá và công nghệ mới (ví dụ, Rostow, 1960, Parsons, 1975). Những lý thuyết này là di sản của truyền thống triết học phương Tây, đặc biệt là các quan niệm thời kỳ Khai sáng của chủ nghĩa duy lý, chủ nghĩa cá nhân và quản trị dân chủ tự do, những chủ nghĩa này đã thúc đẩy một cách tàn bạo việc chiếm đóng thuộc địa của các dân tộc và vùng lãnh thổ, sau đó rơi vào hướng sai lầm của việc phân chia các nền văn minh của chủ nghĩa tiến hóa xã hội.

Bất chấp những phê bình khoa học xã hội rộng rãi về chủ nghĩa tiến hóa xã hội và những ảnh hưởng còn sót lại của nó đối với việc lý thuyết hóa sự phát triển và hiện đại hóa, các diễn ngôn về hiện đại hóa vẫn hiện diện mạnh mẽ trong các bài phát biểu và chính sách công của các quốc gia, cũng như trong các chương trình nghị sự kinh tế do các tổ chức định hướng phát triển đa phương xây dựng, chẳng hạn như Ngân hàng Thế giới và Quỹ Tiền tệ Quốc tế. Ba đặc điểm chung của các lý thuyết hiện đại hóa ban đầu tiếp tục được sử dụng trong quá trình hoạch định chính sách công theo định hướng cải cách: (1) nhấn mạnh vào *hiệu quả kinh tế*, trong đó kết nối quá trình chuyển đổi từ “nền kinh tế tự cung tự cấp sang nền kinh tế công nghiệp hóa sử dụng công nghệ” sang “chủ nghĩa cá nhân bắt nguồn từ việc nhấn mạnh các cá nhân và sự tự định hướng là đơn vị cơ bản của xã hội, thay vì gia đình, cộng đồng và chủ nghĩa tập thể” (Margetts, 2012, trang 26); (2) nhấn mạnh vào sự chuyển dịch theo hướng *hội nhập và liên kết kinh tế*, tăng cường hội nhập xã hội thông qua đô thị hóa và công nghiệp hóa, hội nhập quốc gia và quốc tế thông qua việc tiêu chuẩn hóa trong và giữa các thể chế của các quốc gia; và (3) nhấn mạnh đến “*chuyên môn hóa, tiến bộ khoa học, kiến thức chuyên môn và công nghệ* trong đời sống kinh tế, chính trị và xã hội” (sđd, tr. 27).

Ngoài các cách bàn luận và mô tả hiện đại hóa thông qua ngôn ngữ, hiện đại hóa tự thân nó là “một yếu tố chung thúc đẩy chính

sách ngôn ngữ, cũng như xác thực các chuẩn mực được đặt ra, lấy chủ nghĩa dân tộc và tính đặc trưng văn hóa là yếu tố ảnh hưởng chính” (Lo Bianco, 2001, tr. 169). Do đó, chính sách ngôn ngữ là một cơ chế hiện đại hóa then chốt tạo điều kiện thuận lợi cho sự can thiệp của các nhà hoạch định ngôn ngữ quốc gia vào việc tái tạo hoặc thiết lập các lợi ích của nhóm thống trị (Haugen, 1959; Jacobson, 2006, tr. 2421).

Đặc trưng của chính sách và hoạch định ngôn ngữ là các hình thức *quản lý ngôn ngữ* có tổ chức, và “quản lý diễn ngôn” (discourse management) được gọi là quá trình mà theo đó “các vấn đề ngôn ngữ về cơ bản bắt nguồn từ diễn ngôn (các hành vi tương tác) từ nơi chúng có thể (nhưng không nhất thiết phải) chuyển sang quản lý ngôn ngữ có tổ chức” (Neustupný, 2006, tr. 2210).<sup>17</sup> Khả năng đọc viết bằng một ngôn ngữ chung là tiền đề quan trọng để hiện đại hóa các hình thức phát triển và giáo dục là trung tâm nơi “các vấn đề ngôn ngữ” biểu hiện thành các vấn đề hiện đại hóa, và cần quản lý ngôn ngữ. Các ngôn ngữ dân tộc thiểu số (tháng 5 năm 2008) và các loại ngôn ngữ không chuẩn mực (“bị kỳ thị”) (Tollefson 2008: 6) thường đối mặt với việc bị thể chế hóa và phải chịu các hình thức quản lý ngôn ngữ hàng ngày.

Sự liên tục và thay đổi trong chính sách về ngôn ngữ sử dụng trong giáo dục người Diết ở Việt Nam gắn liền với hai thời kỳ hiện đại hóa nổi bật, trong đó việc quản lý ngôn ngữ được tiếp nối từ các mối quan hệ giữa giáo dục và hình thành nhà nước và những biến chuyển liên quan: chống thực dân/hiện đại hóa xã hội chủ nghĩa sớm và hiện đại hóa cơ thể thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Trong hai kỷ nguyên này, quản lý ngôn ngữ và khả năng đọc viết là những mối quan tâm chính, gắn kết chủ quyền quốc gia với các cơ cấu quản trị và kinh tế mới, cũng như nhu cầu thay đổi đối với việc tham gia xã hội từ trên xuống và dưới lên (tức là từ giới lãnh đạo chính trị quốc gia và chính trị nhóm đại diện (focal group politics).

### *Quản lý ngôn ngữ và khả năng đọc viết ở Việt Nam*

Trên thế giới, việc quản lý ngôn ngữ trong lịch sử thường gắn liền với sự hình thành của các quốc gia-nhà nước châu Âu và chủ nghĩa

thực dân châu Âu thời hiện đại (Anderson, 1991; Mühlhäusler, 2002), nhưng tại Việt Nam, việc quản lý ngôn ngữ đã xuất hiện trước chủ nghĩa thực dân châu Âu hơn 1.500 năm, bắt đầu từ thời Bắc thuộc năm 111 trước Công nguyên và đưa vào nền giáo dục Nho giáo. Về chính sách và hoạch định ngôn ngữ tại Việt Nam:<sup>18</sup>

Lịch sử Việt Nam không phải chỉ có cuộc đấu tranh chống thực dân xâm lược mà còn nằm ở sự đáng kể về tàn suất, thời gian và sự đa dạng của các nước xâm lược. Chính những cuộc đấu tranh chống ngoại xâm này đã định hình nên phần lớn các kinh nghiệm về chính sách ngôn ngữ của đất nước, vốn không chỉ đơn thuần là sự tương quan hay phản ánh các yếu tố khác mà đôi khi những kinh nghiệm này còn vươn lên tầm quan trọng quốc gia. (Lo Bianco, 2001, trang 171)

Lo Bianco (2001) mô tả những bước phát triển chính trong việc hoạch định ngôn ngữ ở Việt Nam trong bối cảnh của ba thời kỳ đấu tranh chống thực dân và hình thành nền giáo dục: Giáo dục thời Nho học (1070–1883), giáo dục thời Pháp thuộc (1861–1945), và giáo dục quốc gia Việt Nam (trong đó từ năm 1945 đến năm 1975 đất nước chia hai miền Bắc Nam, sau đó hệ thống giáo dục Cộng sản mở rộng ra cả nước). Những biến chuyển chính trong nền giáo dục chính quy dành cho người Diết ở Việt Nam xảy ra chủ yếu trong thời Pháp thuộc và thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội thị trường (chính thức khởi xướng năm 1986). Mặc dù sự phát triển trong giáo dục chính quy cho người Diết trong suốt 100 năm giữa các giai đoạn này còn hạn chế, những năm này có ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với việc định hình các quyết định về ngôn ngữ và khả năng đọc viết, bao gồm cả những quyết định mang tính định hướng cho việc hoạch định nền giáo dục cho người Diết đương đại. Do đó, hai phần tiếp theo giới thiệu quá trình hiện đại hóa xã hội và ngôn ngữ, phần đầu tiên đặt sự nổi lên của việc giáo dục cho người Diết trong bối cảnh thực dân Pháp chiếm đóng, cũng như cuộc kháng chiến chống thực dân sơ khai và cách tiếp cận nhà nước-xã hội chủ nghĩa ban đầu đối với ngôn ngữ đại chúng và xóa mù chữ. Phần sau tập

trung vào việc chuyển đổi và củng cố nền giáo dục dành cho người Diết dưới thời chủ nghĩa xã hội thị trường đương đại.

### *Thời kỳ chống thực dân và Hiện đại hóa xã hội chủ nghĩa sơ khai*

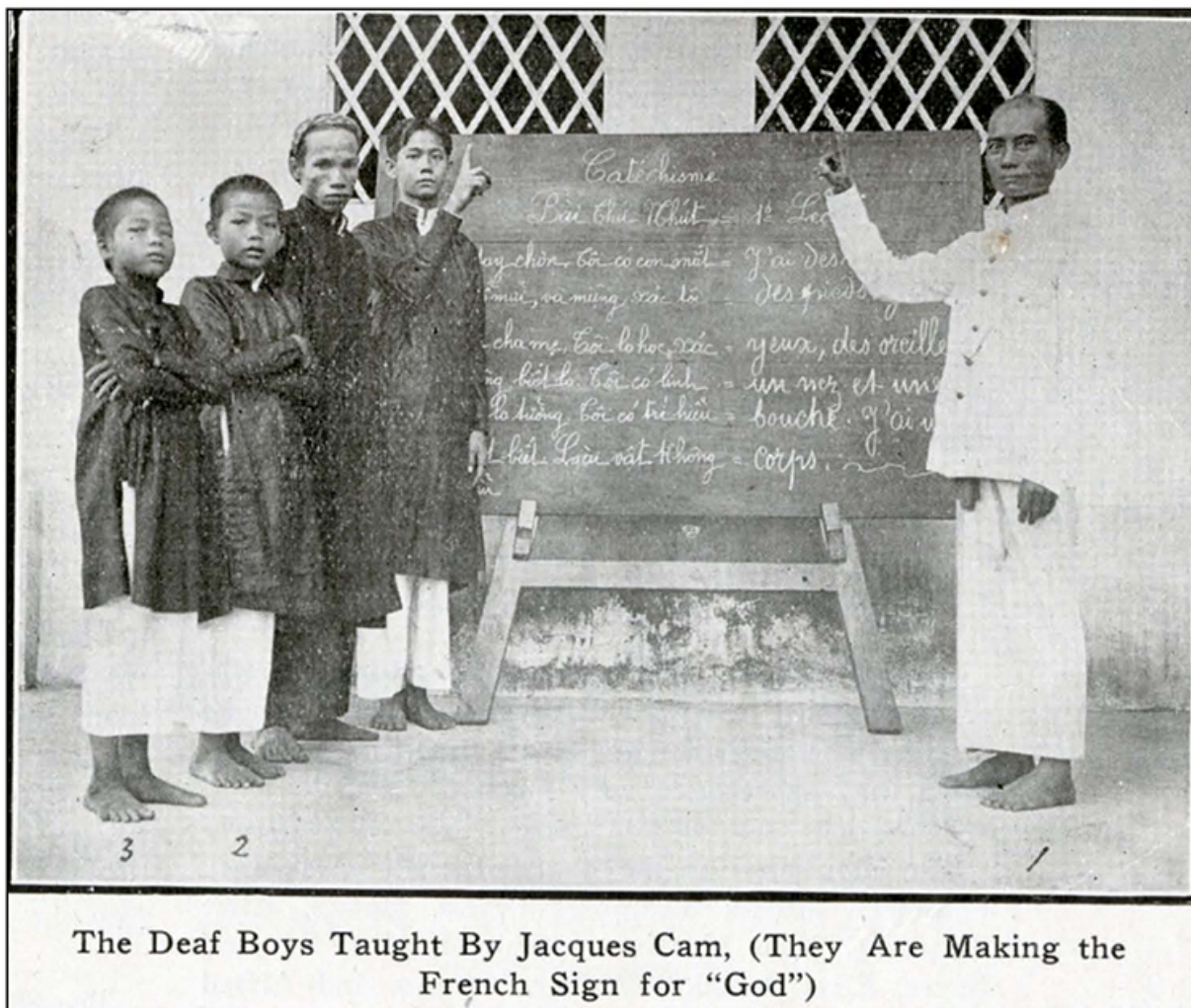
Trong những thập kỷ đầu tiên của thế kỷ XX, một phong trào hiện đại hóa ngôn ngữ phạm vi rộng đã được triển khai, đây là một phần trong cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp ở quy mô rộng (DeFrancis, 1977; Lo Bianco, 2001; Marr, 1971, 1981. Thực dân Pháp bắt đầu xâm lược miền Nam đất nước vào năm 1861. Sau khi miền Trung và miền Bắc bị chiếm đóng, Pháp đã chính thức cai trị trên khắp đất nước từ năm 1887 đến năm 1945. Sự kiểm soát của thực dân Pháp đã khiến việc đồng hóa tiếng Pháp trở thành nền tảng của sứ mệnh *Civilisatrice* [*sứ mệnh văn minh*], được triển khai qua việc thành lập các trường học Pháp-Việt (London, 2011; Marr, 1981; Tran, 2009; Truong, 2000). Trước khi người Pháp xuất hiện, Việt Nam đã có truyền thống giáo dục Nho học lâu đời, kéo dài suốt hơn một nghìn năm đô hộ của Trung Quốc (111 TCN - 939 CN). Trong suốt 900 năm tiếp theo dưới các triều đại Việt, các học giả được đào tạo bài bản, cụ thể là các nam giới ưu tú đã tiếp tục sử dụng tiếng Hán trong giáo dục và trị nước, ngay cả sau khi chữ Nôm phát triển vào thế kỷ 13<sup>19</sup>, <sup>20</sup>Với mục tiêu phá bỏ các cơ cấu quyền lực địa phương và yêu cầu có một cơ quan biết chữ có thể đóng vai trò thông dịch viên và thư ký trong bộ máy hành chính thuộc địa mới, “điểm nhấn đầu tiên của kế hoạch giáo dục Pháp tại Việt Nam là giảng dạy hệ thống chữ viết la tinh quốc gia, hay còn gọi là chữ quốc ngữ” (Truong, 2000, tr. 27).

Với sự đóng góp của một nhà truyền giáo Dòng Tên người Pháp làm việc tại Việt Nam vào giữa những năm 1600 tên là Alexander de Rhodes, chữ Quốc ngữ đã được phát triển để hỗ trợ việc cải đạo sang Cơ đốc giáo, nhưng chữ viết này đã không được người dân chú ý (Marr, 1981; Phan, Năm 2006). Trong những thập kỷ đầu tiên dưới sự kiểm soát của Pháp, nhiều nhà hoạt động chống thực dân đã coi chữ Quốc ngữ là “công cụ của những kẻ xâm lược” (Tai, 1992, trang 3). Những người khác coi sự chiếm đóng của người Pháp là bằng chứng cho sự nhục tiếu về văn hóa, ngôn ngữ và “văn minh” của người Việt, “quá nội tâm”, ông Tài cho biết, rằng



“ngay cả những người cách mạng cũng tự gọi mình bằng cái tên do các ông chủ người Pháp đặt cho họ - người An Nam” (sđd., Tr. 7). Nền giáo dục chính quy cho học sinh Đіểc đã đưօc bắt đầu ở Việt Nam trong bối cảnh địa lý và ngôn ngữ - chính trị rộng hơn này.

Năm 1886, Cha Azemar, một nhà truyền giáo thuộc địa của Pháp, đã thành lập Trường Cầm-Đіểc Lái Thiêu [sau đây là Trường Lái Thiêu] tại thị trấn Lái Thiêu, ngay phía bắc Thành phố Hồ Chí Minh ngày nay (Pitrois, 1912, 1914, 1916). Azemar đã cử Nguyễn Văn Trương, một thanh niên Đіểc ở địa phương, sang học phương pháp sư phạm Đіểc ở Rodez, Pháp. Sau khi Trương trở về Việt Nam, anh và Azemar trở thành những giáo viên đầu tiên của trường (hình 1.1). Ngoài ra, Azemar đã dạy Trương “tiếng An Nam” (dĩ nhiên, ở Rodez, cậu học trò Đіểc đã đưօc dạy bằng tiếng Pháp). Đồng thời, Cha [Azemar] đã học ngôn ngữ ký hiệu từ anh ấy [Trương] và các phương pháp cấu âm và đọc khẩu hình ”(Pitrois, 1914, trang 13).<sup>21</sup>



Hình 1.1 Nguyễn Văn Trương dạy giáo lý cho các em trai Điếc. Ảnh được sự cho phép của Viện lưu trữ Đại học Gallaudet

Trong những bức ảnh chụp thời kỳ này, chẳng hạn như bức ảnh của Nguyễn Văn Trương ở hình 1.1, rõ ràng rằng, ngoài ký hiệu, các ngôn ngữ khác cũng được sử dụng ở Lái Thiêu.<sup>22</sup> Như trên bảng đen đằng sau Trương, chữ viết tiếng Pháp xuất hiện ở phía bên trái của bảng, và chữ Quốc ngữ xuất hiện ở bên phải. Trong phần tiếp theo, tôi quay lại các vấn đề về nguồn gốc và hình thức ngôn ngữ trong việc quản lý ngôn ngữ của các NNKH Việt Nam trong thời kỳ hiện đại hóa xã hội chủ nghĩa và thị trường xã hội chủ nghĩa và thể chế hóa các trường chuyên biệt giáo dục cho người Điếc ở cấp quốc gia. Trong cuốn sách này, những chi tiết từ Lái Thiêu chỉ phạm vi chính sách ngôn ngữ của thực dân Pháp, bao gồm việc học sinh

Điếc phải học tiếng Pháp và chữ Quốc ngữ (theo quan niệm thuộc địa của họ là tiếng “An Nam”). Họ cũng sử dụng một dạng ngôn ngữ ký hiệu liên quan đến nền giáo dục Điếc của Pháp, ít nhất là về mặt tư tưởng và vật chất.

Trong sáu thập kỷ hoạt động đầu tiên của trường Lái Thiêu, sự phản đối chống thực dân dần dần gia tăng trong bối cảnh có các cuộc tranh luận về ngôn ngữ và khả năng Việt Nam trở thành một quốc gia độc lập và hiện đại (xem Tài, 1992, trang 20; Marr, 1981, trang 61; DeCaro, 2003, trang 91). Theo Tài, học giả kiêm dịch giả Nghiêm Phục (Yen Fu) đã giới thiệu Herbert Spencer với độc giả Việt Nam vào năm 1904, và phản hồi nhận được rất mạnh mẽ, như “một sự mặc khải” (1992, trang 20). Tài tiếp tục: “Quyền lực của Chủ nghĩa Darwin xã hội nằm ở thế giới quan xa lạ của nó, thay vì tôn vinh sự cân bằng và hài hòa, lại đề cao ý niệm về sự cạnh tranh không ngừng để giành quyền tối thượng và sống còn giữa các đối tượng được ban tặng cho những món quà và nguồn lực không bình đẳng (1992, tr. 20; xem thêm Marr, 1981, trang 61). Ngoài ra, trong bối cảnh này, các nhà văn yêu nước đã ẩn dụ chủ nghĩa thực dân “là một chế độ thực dân (hệ thống ăn thịt người)” và Việt Nam, một “dân tộc nhược tiểu đang trong quá trình bị một cường quốc mạnh hơn và phù hợp hơn nuốt chửng, đó là Pháp” (DeCaro, 2003, trang 91).

Mặc dù vị thế của chữ Quốc ngữ biến động trong suốt hàng thế kỷ, vào những thập kỷ đầu tiên của thế kỷ 20, một số yếu tố đã hội tụ để nâng cao vị thế của chữ Quốc ngữ trong giới văn học và quần chúng Việt Nam. Sự ra đời của báo in đã giúp hệ thống chữ viết lưu hành rộng rãi hơn thông qua báo chí phổ thông, các tác phẩm văn học, các tác phẩm phê bình, và các sách giáo dục cho trẻ em (DeFrancis, 1977; Marr, 1981). Sau Thế chiến thứ nhất, “một số người Việt Nam có học thức hào hứng . . . về khả năng thúc đẩy vận mệnh đất nước của họ chủ yếu bằng cách phát triển ngôn ngữ” (Marr, 1981, trang 150). Những nỗ lực tiến hành giáo dục sử dụng ngôn ngữ nói tiếng Việt và chữ Quốc ngữ không phải là điều mới mẻ, nhưng chúng có ý nghĩa mới trong bối cảnh thuộc địa, và đến những năm 1920, “phần lớn giới trí thức Việt Nam rõ ràng đã dốc tâm phát triển nhanh chóng chữ quốc ngữ, họ coi đây là một giải pháp để hiện đại hóa” (sđd, tr. 136).

Trong thập niên 1920 và 1930, sự quan tâm đến chữ Quốc ngữ ngày càng mở rộng trong toàn xã hội Việt Nam và thúc đẩy phong trào kháng chiến chống thực dân và dân tộc chủ nghĩa đang bùng nổ (Malarney, 2003; Marr, 1981). “Việc đưa chữ Quốc ngữ vào một hệ tư tưởng hiện đại hóa mang tính biến đổi xã hội, một nền hiện đại hóa được coi là yếu tố cần thiết cho sự nghiệp giải phóng dân tộc, đã giúp chữ Quốc ngữ được nói về theo một cách thức mà chữ Hán, chữ Nôm hay tiếng Pháp không có được” (Lo Bianco, 2001, tr. 202). Trong khi chữ Hán và chữ Nôm gắn liền với các giới tinh hoa, có địa vị trong xã hội; còn tiếng Pháp gắn liền với sự thống trị bạo lực của thực dân, thì chữ Quốc ngữ, “chữ viết hạng thấp và tiếng Việt là tiếng nói dạng thấp” giúp người ta có thể nói hay viết về những cuộc đấu tranh và thắng lợi của người bản xứ từ tầng lớp thấp (sđd).

Đến năm 1945, khả năng đọc viết bằng chữ Quốc ngữ đã trở thành một mối quan tâm quan trọng đến nỗi Hồ Chí Minh - lãnh tụ cách mạng và chủ tịch đầu tiên của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa (VNDCCH), đã coi việc dạy chữ trở thành chiến dịch đầu tiên để chống Pháp, đồng thời là nền tảng cho chủ quyền quốc gia và quyền công dân:<sup>23</sup>

Muốn giữ vững nền độc lập . . . , muốn làm cho dân mạnh nước giàu, mọi người Việt Nam phải hiểu biết quyền lợi của mình, bổn phận của mình, phải có kiến thức mới để có thể tham gia vào công cuộc xây dựng nước nhà, và trước hết phải biết đọc, biết viết chữ quốc ngữ Những người đã biết chữ hãy dạy cho những người chưa biết chữ, hãy góp sức vào Bình dân học vụ. Những người chưa biết chữ hãy gắng sức mà học cho biết. Vợ chưa biết thì chồng bảo, em chưa biết thì anh bảo, cha mẹ không biết thì con bảo, người ăn người làm không biết thì chủ nhà bảo, các người giàu có thì mở lớp học chữ ở tư gia dạy cho những người không biết chữ. Phụ nữ lại càng cần phải học, đã lâu chị em bị kìm hãm. Đây là lúc các chị em phải cố gắng để kịp nam giới, để xứng đáng mình là một phần tử trong nước, có quyền bầu cử và ứng cử. Công việc này, mong anh chị em thanh niên sốt sắng giúp đỡ”. (Hồ Chí Minh, 1977, trang 64–65)

Công cuộc quản lý ngôn ngữ được khởi xướng vào năm 1945 đã đánh dấu một bước ngoặt lịch sử của ý chí tập thể nhằm mở ra một trật tự chính trị xã hội mới bằng cách gắn độc lập dân tộc với việc phổ cập đọc viết bằng tiếng Việt bản địa (là tiếng của dân tộc lớn nhất là dân tộc Kinh) - ngay cả khi dạng chữ viết của ngôn ngữ này bắt nguồn từ ảnh hưởng của nước ngoài.

Trong giai đoạn sau Thế chiến thứ hai, “quá trình phát triển giáo dục và hình thành nhà nước song hành với nhau” (London, 2011, trang 13). Từ năm 1945 đến năm 1975, Việt Nam bị chia rẽ thành hai nhà nước ở miền Bắc và miền Nam, mỗi miền có hệ thống giáo dục riêng biệt, nhưng đều hướng tới thể chế hóa việc học chữ Quốc ngữ. Trong thời kỳ này, việc phát triển và truyền bá chữ Quốc ngữ nhằm mục đích không gì khác hơn là chuyển đổi hoàn toàn về địa lý và xã hội nhằm xóa bỏ chế độ “phong kiến” và “lạc hậu” vốn gắn liền với nạn mù chữ vốn đã thịnh hành dưới thời Pháp cũng như các tầng lớp xã hội gắn liền với các thể chế Nho giáo (Malarney, 2011; Marr, 1981). Ở miền Bắc, VNDCCH dạy học theo kiểu du kích để chuẩn bị cho lực lượng cán bộ cách mạng; họ cũng tiến hành các chiến dịch xóa mù chữ cho các dân tộc thiểu số không phải là người Kinh để “chứng minh rằng đã có — và đã có từ hàng thế kỷ — một quốc gia hay nền văn minh Việt” (Woodside 1983b, trang 407).

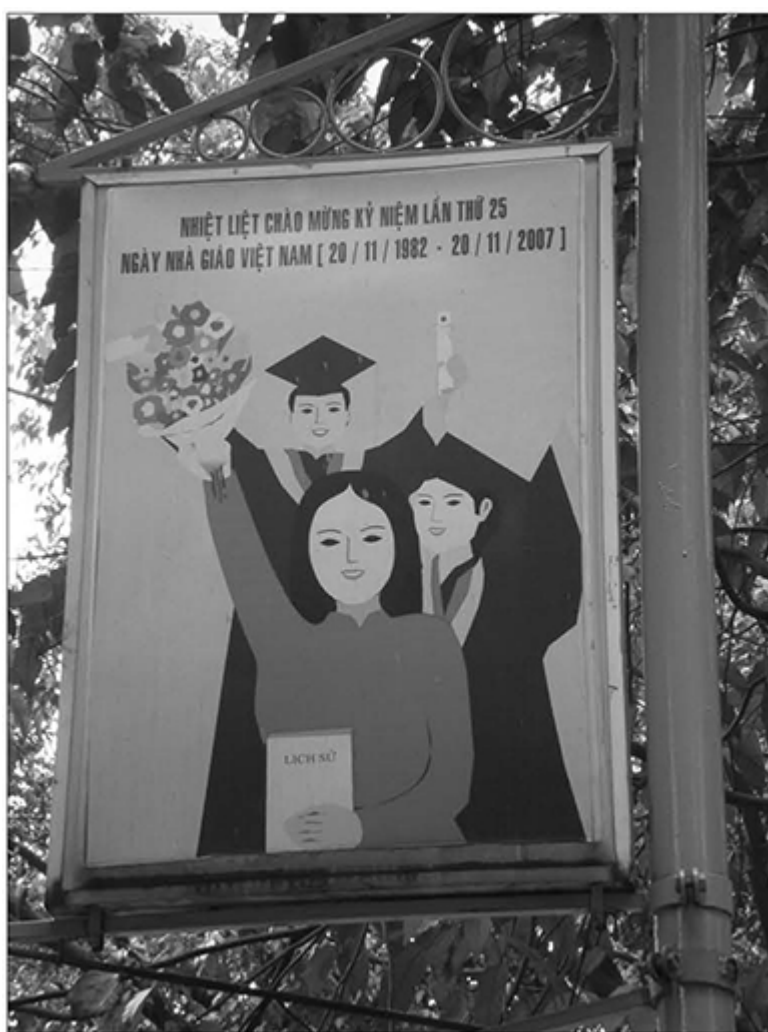
Năm năm sau khi người Pháp phải rút khỏi Việt Nam, chữ Quốc ngữ đã trở thành ngôn ngữ giáo dục và quản trị trong cả hai hệ thống giáo dục miền Bắc và miền Nam. Đến năm 1959, VNDCCH tuyên bố nạn mù chữ “về cơ bản đã được xóa bỏ” ở miền Bắc (tức là 93% người từ 12–50 tuổi được báo cáo là biết chữ) (Nguyễn, 1994, trang 58). Tỷ lệ biết đọc biết viết ở miền Nam cũng tương tự, sau khi chiến tranh chống Mỹ kết thúc và miền Nam thống nhất dưới ngọn cờ của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (sđd, 59). Mặc dù các nghiên cứu cho thấy có sự hoài nghi về thành tựu xóa mù chữ đạt được sau khi chế độ thực dân Pháp kết thúc, nhưng không có sự bất đồng về tính chính xác của “tình trạng giáo dục tột tệt ở Đông Dương thuộc địa” (1983b, tr . 403) như Woodside đã nói, hoặc về mối quan tâm chung với việc đi học. Đáng chú ý là có hai nhóm học sinh bắt đầu đi học lần đầu tiên dưới thời Pháp thuộc, đó là nữ sinh (Luân Đôn, 2011; Lương, 2003; Marr, 1981) và học sinh Diêm. Từ năm 1945 đến năm 1975, đói nghèo và chiến tranh kéo dài

chắc chắn đã “hạn chế phạm vi giáo dục” ở cả miền Bắc và miền Nam và cũng chưa có một nền giáo dục chính thức (London, 2011, trang 13; Woodside, 1983b). Hơn nữa, trong thời kỳ chiến tranh chống Mỹ (1965–1975), thực tế là “hệ thống giáo dục phát triển nhanh chóng trong bối cảnh chiến tranh giành độc lập dân tộc và trong bối cảnh đói nghèo và khan hiếm trầm trọng là minh chứng cho quyết tâm và năng lực huy động của các nhà lãnh đạo quốc gia, và đặc biệt, địa phương và sự ủng hộ nhiệt tình của quần chúng đối với giáo dục” (London, 2011, trang 71). Nó cũng là một minh chứng cho các cam kết về ngôn ngữ của nhà nước Việt Nam. Hơn nữa, “cuộc đấu tranh của Việt Nam để gìn giữ văn hóa dân tộc không bị ảnh hưởng bởi người nước ngoài (hay chính xác hơn, một trong những điều mà người Việt Nam công khai lựa chọn thừa nhận và điều chỉnh bản chất và mức độ của những ảnh hưởng này) đã mang lại cho đất nước một trải nghiệm phong phú, đa dạng phi thường về chính sách ngôn ngữ và việc triển khai các chính sách này” (Lo Bianco, 2001, trang 171).

Sau năm 1975, sự phát triển của hệ thống giáo dục quốc gia (giáo dục phổ thông), trong đó tất cả công dân đều phải đi học đã khiến tỷ lệ đi học tăng lên và cũng giúp thu hẹp thành công khoảng cách giới trong giáo dục (Lương, 2003). Tuy nhiên, nó cũng đặt thêm những yêu cầu đối với các hệ thống dự trữ và thể chế kinh tế xã hội chủ nghĩa vốn đã bị kỳ vọng quá nhiều. Việc giáo dục cho những người không đi học hoặc việc đi học bị hạn chế là một trong những nhu cầu mới nổi vào thời điểm này. Trong thời kỳ này, các trường học dành riêng cho việc giáo dục học sinh Diéc bắt đầu xuất hiện, gồm cả trường công lập và trường dân lập. Hai trường công lập đầu tiên được thành lập ở phía Bắc thành phố Hải Phòng (năm 1975) và ở thủ đô Hà Nội (năm 1976) (Woodward và cộng sự, 2004). Tiếp theo đó là các trường dân lập ở miền Nam vào cuối những năm 1980.<sup>24</sup> Cho đến khi các trường này ra đời, Trường Lái Thiêu là trường duy nhất dành cho học sinh Diéc còn hoạt động.

Mặc dù người dân đã biết đọc biết viết và những nhóm yếu thế trước đây giờ đã được đi học, nhưng vào năm 1979, nhà nước nhận thấy rằng “chất lượng giáo dục toàn diện vẫn còn kém”, và đã triển khai một chương trình cải cách giáo dục toàn diện (Phạm, MH, 1994, trang 33–34). Một thành tựu chính của cuộc cải cách này là

việc xây dựng một chương trình giảng dạy quốc gia mới, được nhà nước áp dụng vào năm học 1981–1982. Nhà nước quy định “các trường phổ thông có cùng thời lượng, cùng chương trình và cùng một bộ sách giáo khoa được sử dụng trong cả nước” (phần in nghiêng trong bản gốc; sđd, tr. 36). Từ năm 1981 trở đi, nội dung giảng dạy trong hệ thống giáo dục phổ thông được thiết kế theo trình tự và nội dung chương trình giảng dạy thống nhất. Ví dụ, mỗi giáo viên lớp 9 môn Lịch sử Việt Nam trong cả nước dạy cùng một bài học trong ngày hôm đó (hình 1.2).



1.2).

Hình 1.2. Biển báo: “25 năm Giáo dục Việt Nam”, Tp.HCM. Chú thích cho ảnh: *Nhiệt liệt chào mừng kỷ niệm lần thứ 25 ngày nhà giáo Việt Nam (20-11-1982 - 20-11-2007).*

Nhấn mạnh việc tạo dựng tri thức một cách hiệu quả, tích hợp, chuẩn hóa và định hướng khoa học, những đánh giá và cải cách giáo dục đã báo trước vai trò quan trọng của (1) giáo dục trong quá trình chuyển đổi sang chủ nghĩa xã hội thị trường và (2) đánh giá kết quả học tập của các nhóm học sinh trong việc cơ cấu các cơ hội giáo dục. Các mục tiêu này được sửa đổi định kỳ, chẳng hạn như thông qua các chỉ thị cải tiến giáo dục năm 2009 của Bộ GD&ĐT. Các chỉ thị này gồm có: (1) Chỉ thị 4899/2009 /CT-BGDĐT, trong đó tập trung vào “đổi mới quản lý và nâng cao chất lượng” giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên và giáo dục chuyên nghiệp; (2) Quyết định số 4385/QĐ-BGDĐT, trong đó quy định khung thời gian cho các hoạt động này. Dù có những sáng kiến cải cách như vậy, nhưng các báo cáo gần đây chẳng hạn như Chương trình Đánh giá Sinh viên Quốc tế năm 2012 của OECD, cũng như khảo sát năm 2013 về các học giả quốc gia do Tổ chức Minh bạch Quốc tế thực hiện cho thấy sự không hài lòng với hệ thống giáo dục. Điều được đặc biệt quan tâm đó là chương trình giảng dạy quốc gia tập trung vào việc “học thuộc lòng hơn là tư duy phản biện và giải quyết vấn đề một cách sáng tạo”, điều này gây ảnh hưởng tiêu cực đến chất lượng giáo dục; lương bổng cho giáo viên cũng thấp, góp phần dẫn đến tình trạng tham nhũng” (tiêu cực) chẳng hạn như học sinh có được nhập học hay không phụ thuộc vào việc các em có đủ tiền chi trả hay không (MI, 2013).

## **Hiện đại hóa trong bối cảnh thể chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và phân tầng giáo dục**

Vào đầu những năm 1980, tình trạng đói nghèo sau chiến tranh ngày càng tồi tệ, sản xuất tập thể và doanh nghiệp nhà nước hoạt động kém hiệu quả, cơ sở hạ tầng xuống cấp trầm trọng hơn do mất viện trợ từ Liên Xô cũ, các lệnh cấm vận thương mại và viện trợ do Hoa Kỳ áp đặt, sự chiếm đóng kéo dài của Campuchia, bệnh tật gia tăng do dioxin và vật liệu chưa nổ gây ra (Martin, 2009).<sup>25</sup> Sản xuất nông nghiệp tập thể và các doanh nghiệp nhà nước cũng không tạo ra được nguồn cung lương thực đủ hoặc khuyến khích lao động làm việc, và sự chênh lệch về khả năng tiếp cận hàng hóa, thu nhập và



cơ hội giữa các nhóm cư dân nhìn chung đã khiến sự bất mãn gia tăng (Beresford, 2003, trang 58). Việc hiện đại hóa theo hướng thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa là một cách thức giải quyết những thực trạng này. Công cuộc này cũng được đẩy mạnh hơn nhờ đội ngũ lãnh đạo mới của Đảng Cộng sản Việt Nam (ĐCSVN). Đến 1986, ĐCSVN đã quyết định tiến hành cải cách kinh tế và chính trị trong cuộc họp Đại hội Đảng lần thứ VI. Công cuộc Đổi mới bắt đầu với một loạt những cải cách lớn về kinh tế - chính trị, khởi đầu quá trình từng bước hướng tới nền kinh tế thị trường - xã hội chủ nghĩa và hội nhập vào hệ thống kinh tế quốc tế. “Phát triển giáo dục, khoa học và công nghệ và nâng cao vai trò quản lý của nhà nước” là những yếu tố quan trọng, bổ trợ lẫn nhau trong công cuộc xây dựng lại cả xã hội và nhà nước (Vasavakul, 1997, trang 340; xem thêm London, 2009, trang 381 ).

Theo ông Phạm Minh Hạc, nguyên Bộ trưởng Bộ Giáo dục, đồng thời là nhà phê bình và học giả nổi tiếng về giáo dục, dưới thời Đổi mới, “cùng với khoa học và công nghệ, giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu” (2007, tr. 278). Chính sách quốc gia này tương ứng với “bốn quan điểm chỉ đạo” sau đây (sđd, tr. 278–279):

- 1) Giáo dục và đào tạo là động lực thúc đẩy và là một điều kiện cơ bản bảo đảm việc thực hiện những mục tiêu kinh tế - xã hội, xây dựng và bảo vệ đất nước. Phải coi đầu tư cho giáo dục là một trong những hướng chính của đầu tư phát triển.
- 2) Phát triển giáo dục nhằm nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, đào tạo những con người có kiến thức văn hoá, khoa học, có kỹ năng nghề nghiệp, v.v...
- 3) Giáo dục phải vừa gắn chặt với yêu cầu phát triển đất nước, vừa phù hợp với xu thế tiến bộ của thời đại.
- 4) Đa dạng hoá các hình thức đào tạo. Thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục. (sđd)

Bằng cách thiết lập rõ ràng mối liên hệ giữa giáo dục, phát triển con người và phát triển kinh tế xã hội, các quan điểm chỉ đạo này nhằm “tạo điều kiện cho con người phát triển toàn diện, có ý thức độc lập

và lý tưởng xã hội chủ nghĩa, có phẩm chất, năng lực, tạo nguồn nhân lực vững mạnh đủ để thực hiện công nghiệp hóa theo hướng hiện đại và bảo vệ Tổ quốc” (Sđd, 282–283). Để thực hiện “công nghiệp hóa theo hướng hiện đại”, nhà nước bắt đầu xây dựng cách tiếp cận khác biệt về giáo dục và đào tạo, đó là “*chuyên môn hóa, tiến bộ khoa học, kiến thức chuyên môn và công nghệ*” (Margetts, 2006, trang 27; in nghiêng trong bản gốc).

Một điểm nổi bật của công cuộc phát triển Đổi mới đó là sự quan tâm đến giáo dục cho người Diéc, đây được coi là một phần trong kế hoạch toàn diện để phát triển và hiện đại hóa. Trong khi nhà nước Việt Nam có thể đã chọn bỏ qua lợi ích giáo dục và xã hội của công dân Diéc như nhiều quốc gia khác đã làm, thì trong giai đoạn này, nhà nước đã bắt đầu tiến hành giáo dục cho người Diéc trên cả nước. Tuy nhiên, các yếu tố khác cũng hiện diện.

Chẳng hạn như nhà nước tăng cường chú trọng đào tạo nghề để “định hướng những người có năng lực 'trí tuệ' theo nghề 'khoa học, kỹ thuật và kinh tế', đồng thời trang bị cho phần lớn học sinh, những người có 'trình độ văn hóa giới hạn' những 'kiến thức phù hợp cần thiết để bước vào cuộc sống lao động” (London, 2011, trang 16; trích dẫn bên trong của Nguyễn Quang Vinh, 1989). Việc nhấn mạnh vào *định hướng* năng lực trí tuệ cho thấy nhà nước Việt Nam bắt đầu đầu tư vào việc nhận diện và đánh giá các dạng năng lực — nghĩa là đầu tư vào việc phân loại các năng lực được cho là truu tượng của con người và gắn những năng lực này vào đào tạo và phát triển nguồn lực. Liên quan đến cách phân loại như vậy, trong thời kỳ đầu đổi mới, nhà nước bắt đầu xác định “các vấn đề xã hội”.<sup>26</sup>

Khi cho rằng “các vấn đề xã hội không tồn tại trong tư tưởng quản trị theo chủ nghĩa Lênin”, Nguyễn-võ lập luận rằng “khi đẩy nhanh tự do hóa kinh tế, rõ ràng cần 'thấu hiểu' mọi người hay 'con người' trong các mối quan hệ khác nhau của họ” (2008, trang 88).<sup>27</sup> Khi tìm hiểu các mối quan hệ giữa công cuộc tái cơ cấu kinh tế - chính trị và việc nhà nước xử lý mại dâm, Nguyễn-võ lập luận rằng một hình thức quản trị tự do - phi chính trị hóa, trung lập, định hướng kết quả và định hướng tri thức - xuất hiện cùng với “quan niệm về một xã hội phải được nghiên cứu được quản lý hoặc điều hành bằng chuyên môn” (sđd, tr. 81).

Chiến dịch chống “tệ nạn xã hội” của Việt Nam là một ví dụ cho sự can thiệp của nhà nước vào các vấn đề xã hội, theo đó một số nhóm dân cư nhất định được xác định và bị điều chỉnh dựa trên các đặc điểm cơ thể và/hoặc tập quán.<sup>28</sup> Chính phủ Việt Nam đã khởi xướng cuộc đấu tranh chống tệ nạn xã hội vào giữa những năm 1990 nhằm xóa bỏ tệ nạn cờ bạc, mại dâm, tội phạm, HIV/AIDS, sử dụng ma túy, trẻ em lang thang và những thứ mà nhà nước coi là tệ nạn xã hội (hình 1.3).



Hình 1.3. Poster tại TP.HCM (2008): Ma Tuý Tự Giết Chết Gia Đình! (Drugs Kill Families)

Năm 2001, Nghị định 25/2001/NĐ-CP thành lập các cơ sở bảo trợ xã hội để giáo dục các đối tượng bị coi là truyền bá tệ nạn xã hội.<sup>29</sup> Một nhà nghiên cứu Việt Nam đã mô tả các cơ sở này như sau:

[Những cơ sở này] là nơi tạm giữ những người đã được chính quyền cấp huyện phát hiện trong các chiến dịch. Các cơ sở này dành cho những người chưa có hành vi phạm tội nghiêm trọng nhưng có hành vi, lối sống có thể gây nguy hại đến trật tự, an ninh xã hội. Do đó, họ bị tập trung lại hoặc bị bắt giữ mà không có lệnh của tòa án hoặc bất kỳ cơ quan tư pháp nào. Tổ chức Theo dõi Nhân quyền (2006).

Ngoài những cơ chế này, quan điểm của nhà nước về phát triển kinh tế còn tạo ra mối liên hệ rõ ràng giữa nghèo đói và các vấn đề xã hội, như nhà nước đã xác định dưới sự chỉ đạo của ban lãnh đạo Đảng. Chẳng hạn như Chiến lược toàn diện về tăng trưởng và xóa đói giảm nghèo năm 2002 (Công văn 2685/VPCP QHQT) đã lập luận về “tính hài hòa giữa tăng trưởng kinh tế và giải quyết các vấn đề xã hội” (2003, trang 3).

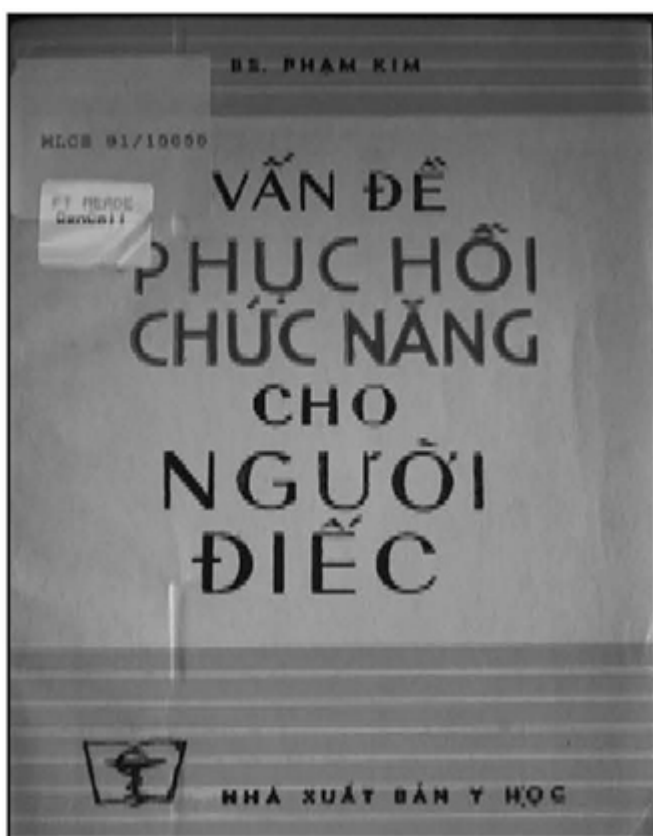
Điếc là một trong những lĩnh vực mà nghiên cứu đã đóng góp vào sự phát triển của các dạng kiến thức chuyên môn, phân loại, điều trị và phục hồi chức năng mới. Các quan điểm chuyên môn ban đầu xác định rằng: (1) Trẻ Điếc phải học nói để phát triển, và do đó, (2) chúng phải được giáo dục trong các trường học chú trọng đến lời nói (Phạm K., 1984). Đánh dấu một sự thay đổi văn hóa đáng kể từ việc coi Điếc là hiện tượng trái với tâm linh hoặc đạo đức (Pitrois, 1914; Gammeltoft, 2008, 2014, thảo luận chung về các quan niệm hiện đại về khuyết tật), các cơ chế phân loại xuất hiện trong thời kỳ đầu của thời kỳ cải cách đã thiết lập các phạm trù xã hội mới, đó là “người tàn tật” và “người bình thường”, cũng như các thể chế mới (trường chuyên biệt, phục hồi chức năng) và cơ chế phúc lợi xã hội (các sự kiện từ thiện, trợ cấp tiền mặt, trợ cấp giáo dục).

Phạm Kim (1984) Vấn Đề Phục Hồi Chức Năng Cho Người Điếc, sau đây gọi là cuốn *Vấn đề Phục hồi chức năng*) là một trong những cuốn sách đầu tiên được xuất bản về phương pháp giáo dục cho người Điếc (và hiện vẫn còn là một trong số ít sách về chủ đề này). Cuốn sách đưa ra một góc nhìn sơ bộ về mối liên hệ giữa kiến thức

y tế và giáo dục trong thời kỳ đầu đổi mới kinh tế - chính trị. Trong lời mở đầu của cuốn sách, GS Trần Hữu Tước, lúc đó là Viện trưởng Viện Tai Mũi Họng Việt Nam đã khẳng định như sau:

*Một trong những chức năng chủ yếu đó là nghe: khi không nghe được là không nói được, sẽ không phát triển trí tuệ và tư duy, và chức năng nghe-nói nay được là một chức năng giao tiếp cơ bản của con người. (sđd, tr.3).*

Tuy nhiên, thay vì cho rằng không thể kỳ vọng trẻ Điếc có được những năng lực này, GS Trần Hữu Tước tuyên bố rằng “một cuộc cách mạng lớn về khoa học kỹ thuật” sẽ khôi phục khả năng nói và thính giác của trẻ (sđd) (xem hình 1.4).



Hình 1.4 Bìa trước, *Vấn Đề Phục Hồi Chức Năng Cho Người Điếc*. Ảnh: Phòng đọc Châu Á của Thư viện Quốc hội Hoa Kỳ và Nhà xuất bản Y học, Hà Nội, Việt Nam.

Trong cuốn sách, Phạm mô tả các phương pháp chẩn đoán và điều trị Điếc, khuyến khích người đọc từ chối các phương pháp giáo

dục bằng cử chỉ và áp dụng các phương pháp dựa trên lời nói được đề xuất để phục hồi chức năng cho trẻ Điếc (sđd, tr. 212). Xuyên suốt cuốn sách, Phạm đặc tả Điếc-câm (chứng đột biến Điếc) là *bị khuyết đi* (dấu hiệu cho “trạng thái không may” + “khiếm khuyết”) (sđd, Tr. 124):

*Điếc-câm là một tàn tật sức nặng nề: trẻ không những bị khuyết đi thế giới âm thanh—hết sức cần thiết để nhận thức được thế giới bên ngoài mà còn bị khuyết luôn cả chức năng ngôn ngữ, công cụ giao tiếp và tư duy!*

Từ 'bị' là một động từ bị động-nội động thường xảy ra với “các điều kiện và hành động của cơ thể được xem là tiêu cực” (Simpson & Ho, 2008, trang 832). Ví dụ như "Nam bị mù" và "Nam bị tàn tật" (sđd). Ngoài ra, giáo viên tiếng Việt của tôi giải thích là "bị" là một phân loại từ bắt nguồn từ động từ (verb classifier) được người nói sử dụng để bày tỏ quan điểm của họ về một tình huống và thu hút người nghe theo quan điểm đó — đặc biệt là trong những tình huống mà người nghe không biết nhiều về người Điếc. Do đó, việc người nói sử dụng "bị" là một dấu hiệu cho thấy tác giả xem Điếc là một trường hợp đáng tiếc; thẩm quyền của tuyên bố cũng được liên hệ với thẩm quyền xã hội hoặc thẩm quyền trong tình huống cụ thể của người nói, mà trong đoạn trên, thẩm quyền đó là rất cao vì người nói là một bác sĩ.

Những lập luận y tế-giáo dục như vậy được coi là có chiều hướng địa chính trị, như khi Phạm đưa ra những lập luận sau để phản đối ngôn ngữ cử chỉ (hay ngôn ngữ bằng điệu bộ):

*Đó là một công trình vĩ đại của trường phái Đờ Lêpê từ cuối thế kỷ thứ 18 mà ngày nay đa số các nước không còn dùng nữa nhưng lại được một số ít nước phát triển và nâng cao lên thành một thứ ngôn ngữ bằng điệu bộ phổ biến cho người Điếc với cái tên mới là. (1984, p. 212)*

“Ngôn ngữ bằng điệu bộ” không chỉ liên quan đến sự thất bại được cho là của phương pháp sự phạm dựa trên ngôn ngữ ký hiệu — khơi gợi trí nhớ của xã hội về sự chiếm đóng (thất bại) của người

Pháp ở Việt Nam — mà còn với một số tác động tiêu cực được cho là của “ngôn ngữ bằng điệu bộ” đối với nền kinh tế kém hiệu quả vô tình áp dụng các phương pháp này. Sự xuất hiện của một diễn ngôn về Điếc là khuyết tật (được hiểu theo cách tiêu cực) rõ ràng là đáng chú ý trong các lập luận của Phạm K. và báo cáo nghiên cứu liên quan.

Trong những cuốn sách khác được lưu hành vào đầu thời kỳ Đổi mới mới trong các trường chuyên biệt dành cho người Điếc có cuốn "Mẹ ơi, con không nghe! Hãy giúp con!" năm 1989. (Hình 1.5). Cũng được viết từ cái mà ngày nay được gọi là quan điểm y tế hoặc bệnh lý, cha mẹ của những đứa trẻ Điếc, những người thành lập trường giáo dục chuyên biệt cho người Điếc đầu tiên ở TP.HCM đã xin phép các tác giả người Canada gốc Pháp dịch cuốn sách này sang tiếng Việt với mục đích lưu hành nội bộ trong trường.



Hình 1.5 Bìa trước, *Mẹ ơi, con không nghe! Hãy giúp con!*

Trong cuốn "Vấn đề Phục hồi chức năng" và cuốn *Mẹ ơi, con không nghe! Hãy giúp con!* (sau đây gọi tắt là cuốn "*Mẹ ơi!*") mô tả các trường hợp chẩn đoán và phục hồi khiếm thính và đưa ra các chiến lược để giao tiếp mặt đối mặt hiệu quả với trẻ Điếc thông qua máy trợ thính và luyện nói. Cuốn "*Mẹ ơi*" và "Vấn đề Phục hồi chức năng" có ba điểm tương đồng nhau. Thứ nhất, cả hai cuốn đều coi trạng thái Điếc là một tình trạng không may. Trong phần tổng quan về chương của cuốn "*Mẹ ơi!*", năm trong số sáu lần được đề cập, từ "điếc" được đặt trước từ chỉ thị tiêu cực "bị"; ví dụ, phần thứ hai của chương đầu tiên có tiêu đề là *Mấy tuổi chúng ta có thể nghi cháu bị điếc?* [Ở độ tuổi nào chúng ta có thể phát hiện (tình trạng không may của) điếc?] (Chữ d viết thường trong nguyên bản) (1989, trang 5). Thứ hai, cả hai văn bản đều đề cập đến vấn đề *khiếm khuyết thính lực*. Thứ ba, cả hai cuốn này đều mô tả các ký hiệu như là một dạng phi ngôn ngữ, và không có mô tả về thực hành xã hội học của người Điếc với tư cách là thành viên của các cộng đồng văn hóa và ngôn ngữ. Trong cuốn *Vấn đề Phục hồi chức năng*, ký hiệu được mô tả là một phương pháp bù trừ ở cấp độ thấp hơn, "*chỉ dừng lại ở mức khái niệm cụ thể, trực quan mà không thể tiếp thu được những khái niệm trừu tượng hay khái quát* (Phạm K., 1984, tr. 124). Trong cuốn *Mẹ ơi*, dấu hiệu được mô tả là một phương pháp mà "Thật vậy, qua những dấu hiệu, trẻ có thể truyền đạt ý nghĩ của mình" (1989, trang 97); tuy nhiên, những dấu hiệu như vậy chỉ được coi là hữu ích cho đến khi "ngôn ngữ" (ngụ ý ngôn ngữ nói) được "phục hồi" (sđd). Cả hai cuốn sách này đều có hình ảnh minh họa cách đánh vần bằng tay, tuy nhiên trong cuốn *Vấn đề Phục hồi chức năng* dùng bảng chữ cái Việt Nam còn cuốn *Mẹ ơi* dùng bảng chữ cái Ngôn ngữ ký hiệu của Mỹ.<sup>30</sup> Tuy nhiên, cả hai biểu đồ này đều không thể hiện được đánh vần bằng tay là một phần của hệ thống ngôn ngữ, thay vào đó, chúng được coi là cách thức thay thế cho ngôn ngữ nói cho đến khi người sử dụng dùng ngôn ngữ nói được. Hai cuốn sách này chỉ ra những bối cảnh về mặt tư tưởng ảnh hưởng đến việc ra quyết định về giáo dục trong những năm đầu đời mới kinh tế - chính trị.

Với chính sách mở cửa trong giai đoạn Đổi mới, nhiều tổ chức phát triển quốc tế đã hiện diện tại Việt Nam, họ tập trung vào lĩnh vực khuyết tật, trong số đó có các tổ chức có sứ mệnh phù hợp với



việc củng cố nền giáo dục dựa trên lời nói còn non trẻ của Việt Nam. Komitee Twee có trụ sở tại Hà Lan là một tổ chức sớm có mặt tại Việt Nam (Reilly & Nguyễn, 2004). Tổ chức này hợp tác với một trong những trường dân lập đầu tiên ở TP.HCM vào đầu những năm 1990. Họ đã đào tạo cho giáo viên về phương pháp giáo dục dựa trên lời nói và hỗ trợ máy trợ thính cho học sinh. Tương ứng với phương pháp tiếp cận do chuyên gia phục hồi chức năng Trần và Phạm ủng hộ (đã đề cập trước đó), Bộ GD&ĐT và tổ chức Komitee Twee đã phối hợp hỗ trợ việc thành lập các trường chuyên biệt và xây dựng các chương trình đào tạo giáo viên về giáo dục đặc biệt. Theo mô hình mới được áp dụng trên toàn quốc này, trường Lái Thiêu - sau này được đổi tên thành Trung tâm Thuận An<sup>31</sup> - cũng áp dụng phương pháp dựa trên lời nói (hình 1.6).<sup>32</sup>



Hình 1.6. Trung Tâm Giáo Dục Trẻ Khuyết Tật Thuận An; trước đây là Trường Câm-Điếc Lái Thiêu.

Cuốn *Vấn đề Phục hồi chức năng* ủng hộ việc giáo dục chỉ dùng lời nói, đây là điểm khác biệt cơ bản với cuốn *Mẹ ơi*. Trong cuốn *Vấn đề Phục hồi chức năng*, Phạm Kim lập luận rằng các phương pháp dựa trên ký hiệu của các nhà giáo dục học sinh Điếc ở Châu Âu cuối thế kỷ 18 và đầu thế kỷ 19 đã thất bại do phương pháp “quá thô sơ và phương pháp chưa thỏa đáng!” (1984, trang 79). Khi Đại hội Quốc tế về Giáo dục Người Điếc đã bỏ những địa điểm giáo dục Điếc của các nhà giáo dục Điếc và ngôn ngữ bằng ký hiệu trên toàn thế giới, không ngạc nhiên khi Phạm Kim coi ngôn ngữ ký hiệu là một công nghệ “thô sơ”, cũng như một công nghệ bị đối thủ chính trị thất bại bỏ lại (tức là các nhà truyền giáo Pháp). Trong bối cảnh lịch sử, việc Phạm Kim và những người bảo vệ nhà nước và Đảng tìm cách bảo vệ người Điếc và quốc gia khỏi những ảnh hưởng của ngôn ngữ ký hiệu - điều thể hiện sự thống trị của thực dân và tính dễ bị tổn thương có thể tiên lượng được quốc gia không chỉ hợp lý mà còn thực sự đáng nể. Do đó, cấu trúc thị trường-xã hội chủ nghĩa ban đầu của hệ thống trường giáo dục chuyên biệt cho người Điếc chỉ sử dụng lời nói đã phản ánh đánh giá kinh tế-chính trị của ngôn ngữ bằng ký hiệu, trong đó ngôn ngữ bằng ký hiệu không chỉ là một di sản thời thuộc địa mà còn là một sự can thiệp ngấm ngấm, có thể có tính chiến lược, nhằm mục đích làm phương hại đến sự đoàn kết dân tộc và tiến trình phát triển, hiện đại hóa của Việt Nam.

Các cuộc phỏng vấn với các hiệu trưởng trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc, trong đó có ba người bắt đầu làm giáo viên trong những năm đầu thành lập trường, cũng thể hiện khái niệm về ký hiệu của Phạm Kim trên phương diện y học và mối đe dọa, mặc dù ông không nhất thiết đưa ra giả định nào về tiềm năng trí tuệ của học sinh. Chẳng hạn như hiệu trưởng của Hy Vọng A và Hy vọng B cho rằng cách học sinh Điếc ký hiệu là không “đúng”; cả hai hiệu trưởng đều gọi ngữ pháp của học sinh Điếc và người Điếc trưởng thành là học sinh cũ của trường là *người Điếc ngược* (nghĩa đen: người + Điếc + ngược/lùi). Trong các cuộc phỏng vấn, các hiệu trưởng cũng thảo luận sôi nổi về trí thông minh của học sinh và giải thích hiệu kết quả học tập kém của học sinh - theo lời của hiệu trưởng trường Hy Vọng A - là “giá mà học sinh cố gắng hơn nữa”. Mười hai trong số 19 học viên là người trưởng thành của DAGD nói rằng cán bộ giáo viên trường chuyên biệt cho rằng họ LỘN XỘN.

Cấu trúc của hệ thống trường chuyên biệt dường như có sự tương đồng với cách nhìn nhận của Phạm Kim (và các chuyên gia khác) về học sinh Điếc, cụ thể là các em cần được can thiệp để luyện nghe và luyện nói. Góc nhìn này giúp đưa ra bối cảnh cho những nhận xét của hiệu trưởng trường Hy Vọng C. Cô ấy cho rằng trường mình khác với các trường chuyên biệt khác: “[Tại trường Hy Vọng C], chúng tôi giảng dạy bằng ngôn ngữ nói. Cha mẹ của trẻ Điếc muốn chúng học, để có học vấn. Các trường khác chỉ chăm sóc các em thôi” (nhấn mạnh). Theo quan điểm này, các trường chuyên biệt cho phép dùng ngôn ngữ ký hiệu không đáp ứng được cả yêu cầu về sinh học xã hội và phát triển của nhà nước về khả năng *nghe/nói* ở Việt Nam.

Một đặc điểm quan trọng nữa đó là việc nhà nước củng cố phương pháp giáo dục dựa trên lời nói đối với người Điếc đi kèm với các cải cách kinh tế thúc đẩy xã hội hóa giáo dục và các dịch vụ xã hội cơ bản khác. Trong bối cảnh Việt Nam, xã hội hóa chỉ các hoạt động mà các nền kinh tế tư bản gọi là tư nhân hóa, thể hiện bằng cách việc chuyển các chi phí cho các dịch vụ xã hội từ nhà nước sang cho tư nhân (London, 2011; Nguyễn-võ, 2008). Vì vậy, xã hội hóa đã tạo điều kiện cho phụ huynh và những người khác có liên quan khác có thể thành lập trường dân lập dành cho học sinh Điếc. Xã hội hóa cũng góp phần tạo nên mâu thuẫn về quyền công dân xã hội chủ nghĩa: tất cả mọi người đều phải đi học để đóng góp vào sự phát triển và hiện đại hóa của Việt Nam; tuy nhiên, chỉ những học sinh mà gia đình có đủ khả năng chi trả học phí và các chi phí khác liên quan đến giáo dục mới có thể tiếp cận giáo dục. Khi chi phí giáo dục ngày càng được xã hội hóa, nhiều gia đình phải đối mặt với những hoàn cảnh này bất kể con cái họ là người Điếc hay không Điếc; tuy nhiên, tỷ lệ đi học rất thấp của học sinh Điếc và nghe kém cho thấy rằng, ngoài chi phí tài chính, vẫn còn các yếu tố khác cũng ảnh hưởng đến việc ghi danh vào trường.

Trong bối cảnh đó, vào cuối những năm 1990, có đến 50 trường tiểu học giáo dục học sinh Điếc (Woodward và cộng sự, 2004); tuy nhiên, học sinh Điếc không đáp ứng với các phương pháp giảng dạy dựa trên lời nói như cách mà cuốn Vấn đề Phục hồi chức năng đã dự đoán. Hơn nữa, do hệ thống giáo dục cho người Điếc chỉ dừng ở cấp tiểu học, chỉ một số địa phương có cấp trung học cơ sở (ở

Thành phố Hồ Chí Minh và cả nước), học sinh Điếc không thể học cao hơn. Đây là tình hình diễn ra vào năm 2000, khi Dự án Giáo dục (DAGD) xây dựng chương trình học đầu tiên dạy học sinh Điếc theo chương trình quốc gia từ lớp sáu đến lớp mười hai, sử dụng NNKH TP.HCM.<sup>33</sup>

Trong suốt một thập kỷ rưỡi hoạt động, DAGD đã giảng dạy chương trình giáo dục cùng với hệ thống giáo dục phổ thông và giáo dục không thường xuyên và giáo dục đặc biệt (bổ túc). Trong vài năm đầu tiên triển khai, những người tham gia nghiên cứu cho biết Bộ GD&ĐT ít chú ý đến DAGD hay các phương pháp giảng dạy của dự án; tuy nhiên, khi nhóm học sinh DAGD đầu tiên vượt qua kỳ thi tốt nghiệp quốc gia lớp 9 (kỳ thi tốt nghiệp trung học cơ sở) để chuyển sang cấp trung học phổ thông, DAGD bắt đầu thu hút sự chú ý của các nhà lãnh đạo giáo dục ở cả cấp địa phương và quốc gia.<sup>34</sup> Sự quan tâm hỗ trợ của nhà nước tới DAGD đã tăng lên trong thập kỷ qua, khi hàng trăm học sinh đã hoàn thành lớp chín và lớp mười hai và hai lứa học sinh đã tốt nghiệp đại học ngành giáo dục tiểu học. Lứa sinh viên đầu tiên tốt nghiệp vào năm 2013, lứa thứ hai tốt nghiệp năm 2014 khác, với tổng cộng mười bảy sinh viên, và lứa thứ ba gồm các sinh viên hiện chuẩn bị tốt nghiệp.

Một dấu hiệu cho thấy sự quan tâm của nhà nước đối với các phương pháp và kết quả hoạt động của DAGD đó là việc Bộ GD&ĐT thành lập chương trình thí điểm trung học cơ sở ở Hà Nội theo mô hình DAGD năm 2012.<sup>35</sup> Sáng kiến này cho thấy nhà nước có thể bắt đầu ủng hộ các phương pháp giảng dạy dựa trên ký hiệu trong các cơ sở giáo dục. Các hoạt động khác của nhà nước cũng cho thấy sự chuyển đổi này. Trong năm 2013 và 2014, nhà nước đã thực hiện một chương trình truyền hình thí điểm tên là “Dạy ngôn ngữ ký hiệu” được quay tại Hà Nội và có sự tham gia của một nhà lãnh đạo cộng đồng người Điếc nổi tiếng tại Hà Nội, sử dụng Ngôn ngữ Ký hiệu Hà Nội (chương trình được phát sóng trực tiếp một lần và được phát lại nhiều lần hàng tuần trong một năm). Sau đó, vào ngày 9/12/2014, các lãnh đạo của Viện Khoa học Giáo dục Quốc gia (NIES) của Bộ GD&ĐT và các thành viên của Hội Người Khuyết Tật Thành phố Hà Nội đã họp bàn cách *hỗ trợ người khiếm thính hòa nhập cộng đồng*. Trong cuộc họp đó, NIES đã cho phép giảng dạy

ngôn ngữ ký hiệu trong hệ thống giáo dục thường xuyên (Kim, 2014).

Tuy nhiên, trong cùng thời gian đó, Bộ GD&ĐT cũng hỗ trợ một dự án giáo dục mầm non lớn, dựa trên lời nói, nhằm đào tạo riêng cho giáo viên về các phương pháp thúc đẩy nghe và nói. Dự án này liên kết với Trung tâm Thuận An dưới sự bảo trợ của Trường Đại học Sư phạm TP.HCM và cũng tiến hành đào tạo thông qua các nhóm giảng viên “lưu động” đi khắp cả nước (Global Foundation for Children with Hearing Loss, 2015).<sup>36</sup> Trong hệ thống các trường chuyên biệt giáo dục cho người Điếc ở cấp quốc gia, giảng dạy dựa trên lời nói vẫn là phương pháp tiêu chuẩn; và Bộ GD&ĐT không tổ chức dạy học sử dụng các phương pháp giảng dạy song ngữ hoặc đa ngôn ngữ trong đó dùng NNKH Việt Nam (trừ trường hợp các dự án phát triển quốc tế ngắn hạn và với số lượng tuyển sinh hạn chế như dự án mà tôi đã tham gia với Tổ chức Quan tâm Thế giới).

Khi Luật Người khuyết tật 2010 (số 51/2010/ QH12) được ban hành, nhà nước đã chính thức cho phép sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong giáo dục dành cho người Điếc và giáo dục hòa nhập. Tuy nhiên, có nhiều ý kiến trái chiều về việc ngôn ngữ ký hiệu là gì, nên như thế nào và nên được sử dụng như thế nào trong giáo dục và các lĩnh vực khác và vẫn đang được tranh luận sôi nổi. Trong các cuộc thảo luận về chủ đề này, người Điếc đã bị thiệt thòi về mặt cơ cấu và biểu tượng quyền lực, và NNKH TP.HCM đã bị bất lợi về tính hợp pháp của ngôn ngữ. Chính trong bối cảnh đó, chương trình giáo dục và quản lý ngôn ngữ dành cho người Điếc tiếp tục trao đặc quyền cho cả tiếng Việt nói và gần đây là một hình thức ra ký hiệu theo trật tự từ tiếng Việt.

## **Kết luận**

Chương này mô tả một số quan điểm của nhà nước Việt Nam hiện đại đối với tiếng Việt và người sử dụng tiếng Việt: đó là một phương tiện đoàn kết dân tộc và chính trị, một môi trường để huy động người dân, như một loại mã cho phát minh công nghệ, nhưng, đặc biệt là một công cụ để tái lập lại quốc gia xã hội của công dân xã hội chủ nghĩa. Trong những năm đầu hình thành nhà nước, việc sử

dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu đã làm được ít nhất hai điều. Đầu tiên, nó đánh dấu *sự khác biệt* của những người Diết Việt Nam, không phải là khác biệt với những người không Diết hoặc NGƯỜI NGHE [người nghe] cá nhân, mà là khác biệt của một cộng đồng tưởng tượng của những người xây dựng và bảo vệ đất nước, những người mà họ tin rằng sự kiên cường phải dựa trên một ngôn ngữ nói thống nhất. Tuy nhiên, việc sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu cũng coi các gia đình của người Diết là đang gây trở ngại, thay vì đóng góp vào công cuộc xây dựng đất nước như vậy (xem chương 4 để thảo luận thêm về điểm này).

Trong giai đoạn *Đổi mới* cải cách thị trường - xã hội chủ nghĩa lấy nhà nước làm trung tâm, tình trạng khuyết tật phổ biến khi đó vừa là hiện tượng tự nhiên vừa do hậu quả chiến tranh, cũng như sự gia tăng mô tả khoa học về bệnh Diết và khuyết tật, đã góp phần đưa khuyết tật trở thành bệnh lý. Dưới thời chủ nghĩa xã hội thị trường đương đại và các thể chế kinh tế-chính trị và hệ tư tưởng, những hình ảnh trước đó đã dẫn đến cách làm hiện tại, trong đó đưa hình thức và thực hành NGHE được dùng rộng rãi trong xã hội trở thành một hành vi đúng đắn của công dân quốc gia.

Giữa hai thời điểm hiện đại hóa được mô tả trong chương này, Việt Nam đã thành công trong việc giành độc lập từ người Pháp và người Nhật, chiến thắng trong cuộc chiến tranh chống Mỹ và thống nhất đất nước dưới một hệ thống nhà nước duy nhất. Trong làn sóng hiện đại hóa đầu tiên, tiếng Việt - ngôn ngữ được sử dụng bởi nhóm dân tộc lớn nhất Việt Nam (Việt Kinh, chiếm 86% dân số)<sup>37</sup> - đã được nâng lên thành ngôn ngữ quốc gia cùng với việc biết chữ Quốc ngữ. Trong bối cảnh thuộc địa mở rộng, trong đó các ngôn ngữ dân tộc bị đàn áp, đầu tiên bởi là tiếng Trung Quốc và sau đó là tiếng Pháp, việc phát triển một ngôn ngữ bản địa Việt Nam có thể được hiểu là một hành động phản kháng mạnh mẽ. Việc đưa tiếng Việt trở thành quốc ngữ và chữ Quốc ngữ làm nền tảng của nền giáo dục xã hội chủ nghĩa đã tạo nguồn cảm hứng và phương tiện để tạo điều kiện cho việc mở rộng quân sự, và sau này là sự hình thành một hệ thống giáo dục và quản trị quốc gia bằng tiếng Việt. Các ý kiến của các chuyên gia và cơ quan thể chế trong thời kỳ đầu hình thành xã hội chủ nghĩa đã gây ảnh hưởng mạnh mẽ (theo

hướng tiêu cực) đến quan niệm phổ biến về ngôn ngữ ký hiệu và người Điếc, và sự hình thành các thể chế nhà nước có liên quan.

Trong làn sóng hiện đại hóa thứ hai, khi chủ nghĩa xã hội thị trường mở rộng đầu tư vào giáo dục và coi giáo dục là động lực chính để phát triển kinh tế, thì sự xuất hiện của các hình thức chuyên môn khoa học mới đã giúp mô tả các vấn đề mới được xác định, trong đó có vấn đề Điếc. Nhằm chuẩn bị cho mọi người dân tham gia vào nền kinh tế thị trường - xã hội chủ nghĩa, Nhà nước đã đầu tư cho giáo dục trong thời kỳ Đổi mới, trong đó dành nhiều nguồn lực vào việc phổ cập giáo dục tiểu học và mở rộng đào tạo các cấp cao hơn ở các lĩnh vực kỹ thuật, khoa học và dạy nghề. Trong số các nhóm mà nhà nước mong muốn phổ cập giáo dục tiểu học có nhóm trẻ em khuyết tật. Một hệ thống các trường chuyên biệt trên cả nước đã được thành lập, bao gồm các trường dành cho học sinh Điếc. Hệ tư tưởng ngôn ngữ nói và thứ bậc của các hình thức tham gia lý tưởng vào đất nước đã được thể hiện rõ nét trong các phát biểu của các quan chức nhà nước và quy hoạch giáo dục.

Trong ba mươi năm qua, chính sách ngôn ngữ và cơ cấu giáo dục đã đóng một vai trò quan trọng trong việc định hình các hình thức triển khai giáo dục khác nhau (học thuật so với hướng nghiệp, phổ thông so với chuyên biệt) và sự tham gia xã hội của người Điếc. Gần đây, các hoạt động tổ chức xã hội của người Điếc đã trở thành một động lực mạnh mẽ của sự sáng tạo và phê phán các hình thức giáo dục và hòa nhập, loại trừ khỏi xã hội. Các nhà nhân học ngôn ngữ học, nhà xã hội học và các ngành phê bình khác xem các cuộc tranh luận về ngôn ngữ-tư tưởng về cơ bản là mang tính chính trị, trên phương diện các cuộc đấu tranh hàng ngày chủ yếu xoay quanh “hàng hóa xã hội và sự phân phối của chúng” (Gee, 2010, trang 7), phục vụ lợi ích nhóm xã hội cụ thể (Bourdieu, 1991, trang 167), và như những cơ chế chính trong việc tạo ra bất bình đẳng xã hội (Fairclough, 1989).

---

1. Thành phố Hồ Chí Minh là thành phố trực thuộc trung ương lớn nhất ở Việt Nam (với hơn 7 triệu người; tổng dân số cả nước là 92 triệu người vào năm 2014). Theo số liệu về dân số quốc gia, số người có khuyết tật thính giác dao động từ 1 triệu người (GSO, 2009) đến 2,5 triệu người (GSO, 2006) trên cả nước. Mặc dù những số liệu này không được phân tách theo thành phố nhưng có 3% người Điếc và khiếm thính sống ở khu vực phía Nam

(khoảng 75.000 người) (GSO, 2006). Con số này tương đương khoảng 30.000 người Điếc hoặc khiếm thính (GSO, 2009).

2. Phân tích của Woodward (2003) cho rằng có ba phương ngữ ngôn ngữ bằng ký hiệu riêng biệt đang được sử dụng ở Việt Nam. Chúng tương ứng với các khu vực trong và xung quanh các thành phố phía Hà Nội và Hải Phòng ở miền Bắc và thành phố Hồ Chí Minh ở miền Nam. Nghiên cứu này dựa trên các cuộc phỏng vấn với những người tham gia các câu lạc bộ Điếc ở các đô thị, do đó nghiên cứu sẽ không đại diện đầy đủ cho toàn bộ các phương ngữ bằng ký hiệu trong cả nước. Do đó, cần có thêm các nghiên cứu dựa trên mô tả và ngữ liệu về các phương ngữ bằng ký hiệu ở Việt Nam.

3. Lưu ý về thuật ngữ: Trong các nghiên cứu Điếc và ngôn ngữ học ngôn ngữ ký hiệu ở Hoa Kỳ, D/d được sử dụng để phân biệt giữa nhận dạng văn hóa-ngôn ngữ và thính giác. Gần đây đã có sự tranh cãi trong mạng xã hội về việc D/d đã thúc đẩy nghiên cứu về cách sử dụng D/d (và d/D) trong những đàm luận của chuyên gia và cách dùng thông thường hàng ngày (Brueggemann 2009; Kermit 2009; Senghas & Monaghan, 2002; Willard, 2007). Trong nghiên cứu này, tôi không phân biệt người Điếc theo D/d hay d/D vì cách thức này không được chứng thực về mặt dân tộc ký trong giai đoạn 2007–2014. Thay vào đó, những người tham gia nghiên cứu khẳng định một cách dứt khoát rằng họ thích chữ hoa D (Deaf - “Điếc”) là dấu hiệu của cả việc sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu và tư cách là thành viên của nhóm văn hóa Điếc Việt Nam.

4. Dự án video mang tên Nghe bằng mắt được thực hiện năm 2015 là một ví dụ minh họa cho câu chuyện về nhóm văn hóa dân tộc thứ 55. Phần tự sự này xuất hiện ở hai phút tám giây trong video (2:08) và kết thúc ở mốc 2:30. Xem video tại <https://www.youtube.com/watch?v=8vaJz8zEvYg>

5. Các nhiệm vụ mà Nhà nước đặt ra được quy định tại: Pháp lệnh về Người tàn tật năm 1998 (số 06/1998/PL-UBTVQH10); Luật Bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ em năm 2004 (số 25/2004/QH11); Luật Giáo dục năm 2005 (số 38/2005/QH11); và Luật Người khuyết tật năm 2010 (số 51/2010/QH12). Các văn kiện quốc tế bao gồm một số công ước của Liên hợp quốc (đặc biệt là các công ước liên quan đến Giáo dục cho mọi người nhu cầu giáo dục đặc biệt) và nổi bật là Công ước Liên hợp quốc về Quyền của Người khuyết tật mà Việt Nam đã phê chuẩn năm 2015.

6. Tại thời điểm năm 2013, DAGD cũng đã tổ chức các lớp đào tạo chính quy về phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt cho các cán bộ giáo viên và đến năm 2015 thì các thông dịch viên có nguyện vọng tại địa phương cũng có thể theo học.

7. Trong thời gian nghiên cứu, tôi chỉ thấy cách đánh vần bằng tay sử dụng một tay để đánh vần các tên tiếng Anh và danh từ riêng. Nói cách khác, tôi không thấy người Điếc Việt Nam sử dụng hệ thống đánh vần bằng tay bằng hai tay, chẳng hạn như những hệ thống tương ứng với ngôn ngữ ký hiệu của Anh hoặc AUSLAN.

8. Nguyễn T. H. Y. (2012) bản dịch tiếng Anh được chính tác giả cung cấp, dưới dạng sách song ngữ tiếng Việt và tiếng Anh.

9. Các chính sách quốc gia về người khuyết tật trước đây bao gồm: Nhật Bản (1970 Fundamental Law for Persons with Disabilities Luật cơ bản về Người khuyết tật năm 1970, sửa đổi năm 2004); Hoa Kỳ (1975 Education for All Handicapped Children Act - Đạo luật Giáo dục cho Tất cả trẻ em khuyết tật năm 1975, PL 94-142; và 1990 Individuals with Disabilities Education Act - Đạo luật Giáo dục Cá nhân Khuyết tật năm 1990), Vương quốc Anh (1978 Warnock Report - Báo cáo Warnock 1978; 1995 Disability Discrimination Act; 1996 Education Act - Đạo luật chống Phân biệt Người khuyết tật 1995; Đạo luật Giáo dục 1996) và Trung Quốc (1990 Law on the Protection of Disabled Persons - Luật Bảo vệ Người tàn tật năm 1990).



10. Tất cả các tên đều là hư cấu do chính những người tham gia nghiên cứu tự chọn. Trong trường hợp này, “bà Lang” không tự chọn tên hư cấu cho mình nên tôi đã đặt một tên cho bà ấy.

11. Kroskirty mô tả ba đặc điểm bổ sung của các hệ tư tưởng ngôn ngữ: (1) Các thành viên sở hữu nhiều hệ tư tưởng liên quan đến “sự đa dạng của các phân chia xã hội có ý nghĩa (giai cấp, giới tính, thị tộc, giới tinh hoa, thể hệ, v.v.) trong các nhóm văn hóa xã hội có tiềm năng tạo ra các quan điểm khác nhau, được biểu thị dưới dạng các đặc trưng (index) của thành viên nhóm (sđd., trang 12); (2) các thành viên có thể thể hiện các mức độ nhận thức khác nhau về các hệ tư tưởng ngôn ngữ địa phương (sđd, tr. 18); (3) hệ tư tưởng ngôn ngữ của các thành viên đóng vai trò trung gian giữa các cấu trúc xã hội và các hình thức nói chuyện (sđd, tr. 21).

12. Những cuốn sách này được Bộ GD&ĐT, Pearl S. Buck International và USAID hợp tác biên soạn. Những cuốn sách này bao gồm các từ vựng cơ bản trong NNKH Hà Nội, NNKH Hải Phòng, NNKH TP.HCM và cái mà Bộ GD&ĐT và các đối tác gọi là “các ký hiệu chung”.

13. Vị giám đốc này cho biết cô đã đề nghị các giáo viên dạy NNKH TP.HCM dạy các lớp tại Trung tâm Phát triển để cô, những người làm việc tại trung tâm và các thành viên khác cộng đồng có thể tham gia học. Tuy nhiên, cô ấy thường mô tả những khác biệt giữa ngữ pháp của NNKH TP.HCM so với ngữ pháp tiếng Việt và cho rằng ngữ pháp NNKH TP.HCM là không chính xác vì cô cho rằng NNKH TP.HCM phải tương ứng với ngôn ngữ mà người nghe sử dụng. Vì vậy, cô coi quyết định sử dụng tiếng Việt và ra ký hiệu trật từ tự tiếng Việt tại nơi làm việc và trong các hoạt động khác tổ chức khác là một “can thiệp” để giải quyết tình trạng “trình độ học vấn thấp và khó khăn trong giao tiếp”.

14. Các quan điểm dân tộc ký được mô tả ở đây đại diện cho những quan điểm phổ biến tại tất cả các địa điểm nghiên cứu được đề cập. Tuy nhiên, không phải là tất cả các cán bộ giáo viên tại các trường chuyên biệt hoặc những người không Diệc /không sử dụng ký hiệu đều cho là NNKH TP.HCM (và các NNKH Việt Nam nói chung) đều phải theo trật từ tự tiếng Việt. Chẳng hạn như Chương 6 có mô tả khóa đào tạo phiên dịch viên tiếng Việt-NNKH TP.HCM nói trên, các cán bộ giáo viên nhà trường cũng tham gia và các học viên có những quan điểm nhận thức khác nhau về NNKH TP.HCM.

15. Báo chí Việt Nam, các ấn phẩm học thuật và các bài diễn thuyết chính trị thường xuyên mô tả những tình trạng lạc hậu. Xem Phạm Anh Tuấn (2010) và Bùi (2000).

16. Việt Nam trở thành quốc gia có thu nhập trung bình vào năm 2011/2012, và vị thế con hổ châu Á của Việt Nam đã được ghi nhận rộng rãi trong các báo cáo kinh tế, chẳng hạn như trong báo cáo của Veniez (2013) và Curran (2015), cũng như các nghiên cứu kinh tế như của Berliner và cộng sự. (2013)

17. Neustupný cũng xác định rõ hơn năm châm ngôn của quản lý ngôn ngữ đóng vai trò trọng tâm trong “sự phát triển hiện đại,” được trích dẫn đầy đủ ở đây: “1) Ngôn ngữ phải phù hợp với văn hóa, xã hội và nền kinh tế công nghiệp hóa; 2) Ngôn ngữ phải góp phần tạo nên sự thống nhất bên trong; 3) Ngôn ngữ quốc gia phải độc lập với các ngôn ngữ khác (Tuy nhiên, có thể liên minh với các ngôn ngữ hiện đại hóa khác, hoặc các ngôn ngữ đi trước trên con đường hiện đại hóa); 4) Khả năng tiếp cận ngôn ngữ tương đối bình đẳng cho tất cả những người tham gia là điều cần thiết; 5) Ngôn ngữ là biểu tượng quan trọng của cộng đồng dân tộc (quốc gia)”(sđd, 2212).

18. Xem thêm DeFrancis (1977) và Marr (1971, 1981).

19. Số lượng các tổ chức Nho giáo giữa các làng xã là khác nhau, tùy theo mức độ mà giới học thức địa phương chấp nhận quyền lực của các triều đại Việt Nam trong nỗ lực kiểm soát giáo dục ở cấp làng xã, sự tồn tại của các quy tắc làng xã trong bối cảnh các quy

tắc này phải cạnh tranh với giáo lý Nho giáo và sự phổ biến của các hình thức giáo dục không chính quy tại các nhóm dân tộc (London, 2011).

20. Khi các học giả Việt Nam phát triển chữ nôm (hệ thống chữ Việt dựa trên chữ Hán), các truyền thống văn học truyền miệng và chữ viết của Việt Nam lần đầu tiên đã được kết nối lại và thúc đẩy việc sáng tác văn học bằng tiếng Việt. Tuy nhiên, việc thiếu chuẩn hóa, thiếu tiếp cận phổ cập với giáo dục và vị thế phụ thuộc vào chữ Hán đã hạn chế sự phổ biến của chữ Nôm. Chữ Nôm có được địa vị chính thức trong một thời gian ngắn dưới triều Tây Sơn (1788–1802) (Lo Bianco, 2001; Marr, 1981; Phan, 2006).

21. Pitrois là một nhà văn Địch người Pháp đã viết nhiều cho khán giả châu Âu và Bắc Mỹ; một số tác phẩm của cô gồm có tiểu sử của Helen Keller và Abbe de l'Épée. “Đóng góp đáng chú ý nhất của Pitrois là công việc của cô ấy với tư cách là người đứng đầu quỹ cứu trợ quốc tế cho những người Địch bị di tản trong Chiến tranh thế giới thứ nhất” (Murray, 2007, trang 89). Để biết thêm về Yvonne Pitrois và các mạng lưới người Địch xuyên quốc gia đầu thế kỷ 20, xem thêm Murray (2007).

22. Pitrois (1914) chú thích cho bức ảnh này như sau: “Các cậu bé Địch do Jacques Cam dạy (Họ đang ra ký hiệu tiếng Pháp cho GodJacques Cam, có thể là tên mà Trương đã sử dụng khi còn là sinh viên tại Rodez. “Jacques” có nguồn gốc từ tiếng Pháp, trong khi “Cam” là phiên bản tiếng Pháp của “câm”. Trung tâm Thuận An (trước đây là Trường Lái Thiêu) xác định ông là Nguyễn Văn Trương.

23. Ở miền Nam Việt Nam, “quá trình chuyển đổi chương trình giảng dạy miền Nam sang tiếng Việt” còn diễn ra sớm hơn, với những cải cách do thủ tướng đầu tiên của miền Nam, Trần Trọng Kim, bắt đầu triển khai vào tháng 3 năm 1945 (London, 2011, tr. 14 ; xem thêm Woodside, 1983b).

24. Tuy nhiên, ở miền Bắc không có trường học nào dành cho học sinh Địch cho đến sau cuộc chiến tranh chống Mỹ khi nhà nước mở hai trường nói trên (Woodward và cộng sự, 2004).

25. Cựu chiến binh Hoa Kỳ tại Việt Nam báo cáo rằng quân đội Hoa Kỳ “đã thả ít nhất 8 triệu tấn bom mìn trong chiến tranh, trong đó Lầu Năm Góc cho biết khoảng 10% số bom mìn này không phát nổ,” và kể từ năm 1996, các tổ chức NGO quốc tế và Việt Nam đã hợp tác đã rà phá khoảng 600.000 quả bom (Searcy 2017) (Xem thêm Bộ Quốc phòng Việt Nam-Vietnam Veterans of America Foundation Đánh giá tác động và Khảo sát kỹ thuật về bom mìn chưa nổ tại: [http://www.ngocentre.org.vn/files/docs/VietnamUXOLandmineSurvey\\_Phase1%20Report.pdf](http://www.ngocentre.org.vn/files/docs/VietnamUXOLandmineSurvey_Phase1%20Report.pdf)).

26. Các vấn đề xã hội là trọng tâm của nhiều ấn phẩm in và đăng tải trên Internet. Nguyễn Thị Oanh (2012) là một ví dụ.

27. Trích dẫn bên trong là nhận xét của Trần Độ, “một quan chức cấp cao của Đảng khi bắt đầu tự do hóa kinh tế” (Nguyễn-võ, 2008, trang 88).

28. Tổ chức Theo dõi Nhân quyền (2006) xác định ba tài liệu chính xác định các hoạt động bị coi là tệ nạn xã hội, gồm có: (1) Chỉ thị 33/CT-TW “Lãnh đạo phòng, chống các tệ nạn xã hội” (Tháng 3/1994); (2) Chỉ thị 64 / CT-TW “Tăng cường lãnh đạo, quản lý, lập lại trật tự kỷ cương trong các hoạt động văn hóa và dịch vụ văn hóa, đẩy mạnh bài trừ một số tệ nạn xã hội nghiêm trọng” (Tháng 12/1995); và văn kiện Đại hội Đảng lần thứ VII “Xóa bỏ tệ nạn xã hội: Thực hiện đồng bộ các biện pháp giáo dục, kinh tế, hành chính, pháp luật để phòng chống có hiệu quả các tệ nạn xã hội” (1991).

29. Cục Phòng chống tệ nạn xã hội quản lý và điều hành chiến dịch phòng chống tệ nạn xã hội dưới sự bảo trợ của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (Phòng chống tệ nạn xã hội - Thương binh và Xã hội).

30. Không cuốn nào có hình ảnh minh họa về các ký hiệu tiếng Việt. Chỉ có cuốn Vấn đề Phục hồi chức năng có hình minh họa bảng chữ cái Ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam.

31. Sau khi Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh thành lập khoa giáo dục đặc biệt vào năm 1999, Trường Lái Thiêu trở thành một trung tâm đào tạo giáo viên về giáo dục đặc biệt. Lái Thiêu sau đó đổi tên thành Trung Tâm Giáo Dục Trẻ Khuyết Tật Thuận An, còn được gọi là Trung tâm Giáo dục và Đào tạo Giáo viên và Trẻ Khiếm thính Thuận An. Xem trang web của Thuận An: [www.thuongvevietnam.org](http://www.thuongvevietnam.org)

32. Kể từ năm 2010, đối tác hợp tác chính của trường Lái Thiêu/Thuận An là Quỹ toàn cầu dành cho trẻ khiếm thính, tổ chức này đã ủng hộ việc dùng máy trợ thính và đào tạo nói theo cách thức của tổ chức Komitee Twee.

33. Năm 2010, Bộ GD&ĐT xây dựng một chương trình giáo dục tại Trường Cao đẳng Sư phạm Trung Ương, Hà Nội, dựa trên chương trình của DAGD. Từ năm 2012 đến năm 2014, khoa giáo dục đặc biệt đã giảng dạy chương trình quốc gia ở cấp trung học cơ sở. Vào mùa thu năm 2015, trường cao đẳng sư phạm trung ương bắt đầu giảng dạy chương trình từ lớp 10 đến lớp 12 (cấp 3).

34. Kỳ thi quốc gia lớp chín hiện không còn áp dụng. Ngày 5 tháng 4 năm 2006, Bộ GD&ĐT ban hành Quyết định 11/2006/QĐ-BGDĐT bãi bỏ quy định thi tốt nghiệp trung học cơ sở, quyết định này không còn hiệu lực.

35. Năm 2010, Bộ GD&ĐT xây dựng một chương trình giáo dục tại Trường Cao đẳng Sư phạm Trung Ương, Hà Nội, dựa trên chương trình của DAGD. Từ năm 2012 đến năm 2014, khoa giáo dục đặc biệt đã giảng dạy chương trình quốc gia ở cấp trung học cơ sở. Vào mùa thu năm 2015, trường cao đẳng bắt đầu cung cấp chương trình lập trình từ lớp mười đến lớp mười hai (cấp 3).

36. Kể từ năm 2010, đối tác hợp tác chính của trường Lái Thiêu/Thuận An là Quỹ toàn cầu dành cho trẻ khiếm thính, tổ chức này đã ủng hộ việc dùng máy trợ thính và đào tạo nói theo cách thức của tổ chức Komitee Twee. Xem giới thiệu về “Chương trình Giáo dục dành cho Người Điếc Việt Nam” tại trang web của Quỹ toàn cầu dành cho trẻ khiếm thính tại <http://childrenwithhearingloss.org/projects.shtml>

37. Theo các nhà dân tộc học Việt Nam, Việt Nam có 54 nhóm dân tộc khác nhau (Đặng Nghiêm Vạn, 2001). Nếu người Điếc được tính là một nhóm thiểu số về dân tộc và ngôn ngữ, theo đề xuất của những người Điếc trong loạt video Nghe bằng mắt thì sẽ có 55 nhóm (xem <https://www.youtube.com/channel/UCMalsiaBTHsWVe87sAOrcXA>).

## **Chương 2. Tầm quan trọng của ngôn ngữ ký hiệu và sự hình thành Nhà nước**

Việc hiểu về lịch sử địa lý và chính trị của Việt Nam sẽ hỗ trợ cho bạn hiểu thêm sâu hơn về những chuyển đổi thể chế và chuyển hướng sang nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Việc hiểu những vấn đề này sẽ cung cấp thông tin tốt hơn cho sự hình thành hệ thống giáo dục tại Việt Nam - mà tôi cho rằng nó ảnh hưởng mạnh mẽ bởi hệ tư tưởng liên quan đến ngôn ngữ và nội hàm phân tích liên quan đến ngôn ngữ từ quy mô, địa điểm và các lĩnh vực khác nhau. Trong lý thuyết khoa học xã hội thời kỳ cận đại, có ba cách tiếp cận chính để nghiên cứu về trạng thái có liên quan đến cuốn sách này: Trạng thái như tác nhân, trạng thái như hiệu ứng và trạng thái tưởng tượng. Ngoài ra ta còn có thể tính đến trạng thái là sự đóng góp, trạng thái này có thể coi là trạng thái thứ 4. Tôi cho rằng vấn đề dân tộc học về các tương tác xã hội học ở cấp độ vi mô sẽ cung cấp những hiểu biết độc đáo về sự hình thành và thay đổi trạng thái ở cấp vĩ mô hơn. Tầm quan trọng của phương pháp tiếp cận hiện thân như tôi sẽ thảo luận chi tiết ngay sau đây là sự tập trung chú ý phân tích vào tương tác giữa các trạng thái với các tác nhân mà có thể coi là chủ thể của trạng thái. Những cán bộ thuộc các đơn vị quản lý nhà nước có thể coi là những người mà tiếng nói của họ có thể coi là tính hợp pháp và có thẩm quyền trong việc ra quyết định của các đơn vị quản lý nhà nước đó. Chủ thể là con người, trong trường hợp này học sinh Địch và các tổ chức xã hội, mà ngôn ngữ của họ thường được mang tính đại diện cho việc tham gia vào các thể chế của chính phủ; hơn thế nữa, nếu người Địch tham gia vào các đơn vị thể chế của chính phủ này thì đa phần họ rất ít hoặc là không có vị thế hay tiếng nói tại đây.

Phân tích mà tôi theo đuổi trong chương này tập trung vào những hiểu biết sâu sắc về nghiên cứu về các mô hình và lĩnh vực chi tiết là thúc đẩy việc tạo ra các hiểu biết lý thuyết mới. Tuy nhiên, trong chương này và xuyên suốt quyển sách này, tôi quan tâm nhất đến ý

nghĩa sâu sắc của những nỗ lực hình thành lên các tổ chức của người Điếc. Đó là mô tả của tôi hướng tới cách thức mà các tác nhân do con người tạo ra và làm thay đổi quan điểm về tính hợp pháp và thẩm quyền của các tác nhân đó về thực hành xã hội học.

Một ví dụ từ Việt Nam cho thấy tầm quan trọng (nếu không phải là sự cần thiết) của dân tộc học trong việc kiểm tra các tương tác như vậy. Phân tích vi mô hơn của hai bối cảnh cho ta thấy rằng các chủ thể ở đây là của cộng đồng người Điếc đã đạt được sự cho phép và mang tính hợp pháp cho quan điểm của họ về NNKH TP HCM trong một hội thảo về sự cần thiết của NNKH TP HCM và Phiên dịch ngôn ngữ tiếng Việt (Cooper & Nguyễn, 2015, p. 122). Tương tự cũng đúng với một phỏng vấn trên kênh truyền hình, khi người Điếc (như chủ thể của Nhà nước quốc gia) đã “gọi là” bộ kiến thức được kết nối với nghiên cứu về NNKH cho cung cấp thông tin thông qua các thuật ngữ chuyên ngành (cấu trúc ngữ pháp, ngữ pháp đơn giản), [và] và các nhận xét định hình ở dạng dễ nhận biết (đối với các cơ quan nhà nước) như nhận xét của giáo viên. Trong các thiết lập này, các nhân viên giáo dục (hiệu trưởng và giáo viên trường chuyên biệt giáo dục dành cho người Điếc) đã chứng minh những thay đổi trong thái độ và cách gọi 2 cụm từ đối với KHIẾM THÍNH [không công nhận tư cách con người] và NGƯỜI ĐIẾC [công nhận của con người] được chứng minh bằng sự thay đổi từ việc đề cập đến người khiếm thính ở ngôi thứ ba, và bằng cách chuyển từ việc gọi họ là người khiếm thính sang người Điếc. Các đại diện của cơ quan chính phủ đã đặt những hỏi trực tiếp với người Điếc đang trình bày (chứ không phải là hỏi thông qua người không Điếc đang trình bày cùng) và mời các diễn giả Điếc đến hỗ trợ giảng dạy tại trường học của họ. Việc chứng kiến và ghi lại video những sự kiện như thế này đã tạo điều kiện cho việc phân tích các cách mà các tương tác của người không Điếc phản hồi, lập chỉ mục và phản ánh về kiến thức và năng lực nhận thức của người Điếc để biến đổi "trạng thái" ở cấp độ tương tác và hơn thế nữa, được chứng minh trong các cuộc phỏng vấn tiếp theo, các sự kiện cộng đồng, những thay đổi trong các chương trình dạy tại trường học, v.v.

Tôi có một ví dụ thứ hai từ một cuộc họp năm 2014 giữa các nhà lãnh đạo giáo dục và những người khuyết tật, được báo cáo rộng rãi bởi các cơ quan truyền thông quốc gia. Các tương tác được

báo cáo cho cuộc họp đó chỉ ra rằng sự can thiệp của nhà nước vào NNKH Việt Nam đang là ưu thế so với các đặc điểm và còn hạn chế trong việc đào tạo cũng như xây dựng được các chương trình chính quy – mặc dù việc sử dụng “ngôn ngữ ký hiệu” đã được chính thức hóa trong Luật Người khuyết tật 2010 và trong phê chuẩn năm 2015 của Công ước về Quyền của Người khuyết tật. Ví dụ, các thành viên cộng đồng người Điếc thường mô tả là ngôn ngữ mẹ đẻ và bản sắc xã hội học của họ thường bị bỏ qua; thực sự, người Điếc thậm chí có thể không được mời đến các cuộc họp mà chắc chắn cần phải có tiếng nói của họ, quyền có “ngôn ngữ” của họ . . . đúng như các trường hợp ta thảo luận dưới đây.

Ngày 9 tháng 12 năm 2014, trong tờ báo *Giáo Dục và Thời Đại*, đã có bài viết của Giáo sư Lê Văn Tạc, lúc đó là Giám đốc Trung tâm nghiên cứu giáo dục đặc biệt của Viện nghiên cứu giáo dục đặc biệt quốc gia đã chia sẻ trong một hội thảo do Hội người khuyết tật thành phố Hà Nội tổ chức.<sup>1</sup> Chủ đề của hội thảo là “*vận động các nhà hoạch định chính sách giáo dục đưa việc dạy NNKH và văn hóa cho người khiếm thính là một trong những nhiệm vụ của các trung tâm giáo dục thường xuyên*”.<sup>2</sup>

Là một trong những người lãnh đạo giáo dục chuyên biệt, nổi tiếng với sự lãnh đạo của ông trong các sáng kiến giáo dục chuyên biệt và giáo dục hòa nhập, sự kiện diện của giáo sư Lê Văn Tạc có thể cho thấy tầm quan trọng của các đơn vị quản lý giáo dục nhà nước cần quan tâm đến những đề xuất của Hội người khuyết tật. Phát biểu của ông sau đó nhấn mạnh rõ sự cần thiết “cấp bách” đối với cam kết của nhà nước với “NNKH cho người Điếc ở Việt Nam):<sup>3</sup>

*Việc nghiên cứu, thống nhất và phổ biến ngôn ngữ ký hiệu cho người Điếc ở Việt Nam đang là nhu cầu khách quan, bức thiết, cần được quan tâm, đầu tư nghiêm túc về chương trình và chính sách hỗ trợ.*

Trong thập kỷ vừa qua, sự chú ý của nhà nước đối với các ngôn ngữ ký hiệu được nhắc đến đáng kể. Điều này được chứng minh bằng sự gia tăng của các phóng sự, bản tin có khung hình với phiên dịch NNKH, có hình ảnh về người Điếc tài năng cũng như chia sẻ những ước mơ của họ, hoặc ấn bản những câu chuyện quan tâm

của công chúng về tình yêu và hỗ trợ các gia đình người Điếc để họ hiểu và sử dụng NNKH Việt Nam<sup>4</sup>. Điều này chứng minh được bằng việc thông qua Luật người khuyết tật năm 2010 (Bộ luật đầu tiên có nhắc đến NNKH và sử dụng NNKH trong giáo dục); các tổ chức cộng đồng và các dự án của các tổ chức phi chính phủ quốc tế đã cùng ký cam kết đào tạo NNKH và hỗ trợ sự tham gia của người Điếc; năm 2012 Việt Nam chính thức có tuyển dụng sinh viên tốt nghiệp cao đẳng sư phạm Điếc đầu tiên làm giáo viên trường chuyên biệt; năm 2015 Việt Nam chính thức phê chuẩn Công ước LHQ về quyền của NKT và bài phát biểu quan trọng của giáo sư Lê Văn Tạc.<sup>5</sup>

Trong bối cảnh các phương tiện truyền thông đại chúng và sự tương tác của các trang web và hành động thực tế là mối quan hệ giữa sự chỉ đạo của chính phủ với các chương trình nghị sự quốc gia và địa chính trị, và quản lý nhà nước hướng tới việc người Điếc có thể tham gia và sử dụng NNKH Việt Nam để có thể kết nối với các chương trình nghị sự này. Trong các tuyên bố của chính phủ và trên các phương tiện truyền thông, 'ngôn ngữ ký hiệu' thường được tham chiếu như là một hình thức phục vụ số ít, và chính phủ chưa chú trọng lắm đến việc sử dụng NNKH một cách rộng rãi. Ví dụ, trong đoạn trích được đưa ra trước đây, Giáo sư Lê Văn Tạc không khuyến khích các nghiên cứu NNKH không chính thức trong các nhóm cộng đồng tại Việt Nam (Cooper, 2015; Cooper & Nguyễn, 2015) hoặc các nhà nghiên cứu ngôn ngữ (Cooper, 2014; Woodward, 2003; Woodward et al., 2004; Woodward & Nguyễn, 2012). Thay vào đó những nhận xét của Giáo sư Lê Văn Tạc là cần thúc đẩy việc nghiên cứu một "NNKH thống nhất và chung nhất". Điểm này được chính thức thể chế hoá NNKH Việt Nam kể từ năm 2006, khi Thủ tướng chính phủ Việt Nam Nguyễn Tấn Dũng ký chỉ thị số 01/2006/CT-TTg về việc đẩy mạnh thực hiện các chính sách trợ giúp NKT trong tình hình phát triển kinh tế - xã hội hiện nay. Trong đó có mục số 3 là giao Bộ giáo dục và đào tạo

Xây dựng trình thủ tướng chiến lược và kế hoạch hành động quốc gia về giáo dục trẻ khuyết tật giai đoạn 2006-2010. . . .  
Thống nhất việc sử dụng **ngôn ngữ ký hiệu** cho người khuyết tật/tàn tật về ngôn ngữ trong phạm vi cả nước.

Tương như một chỉ thị chính thức tập trung vào phát triển kinh tế và xã hội, Chỉ thị số 01/2006/CT-TTg thể hiện một mệnh lệnh từ lãnh đạo cấp cao để trợ giúp đối với "người khuyết tật hoặc tàn tật" như một chiến lược quốc gia. Sự hiện diện của các loại ngôn ngữ ký hiệu hiện có không được đề cập trong chỉ thị, cũng như chỉ thị đã nêu rõ cách "thống nhất" ngôn ngữ ký hiệu được cho là một tương ứng với "ngôn ngữ chính thống dành cho người Điếc của đất nước". Đó là, chỉ thị không chi tiết hoá việc xây dựng ngữ pháp NNKT Việt Nam nên được chuyển đổi thế nào từ ngôn ngữ chữ Việt thông thường (Woodward, 2003; Woodward & Nguyễn, 2012) – đây cũng có thể coi là một thành tựu rất đáng nể mà không phải ngôn ngữ nào khác cũng có thể đạt được.

Trong bối cảnh các trường hợp chỉ mô tả thống nhất ngôn ngữ này, các ngôn ngữ khác sẽ bị nhắm đến mục tiêu sửa đổi hoặc quản lý để có thể không còn tồn tại<sup>6</sup> – điều này được mô tả khác nhau trong các tài liệu ngôn ngữ và nhân chủng học là "sự thay đổi ngôn ngữ" (Fishman, 1971, 1991), "cái chết của ngôn ngữ" (Crystal, 2000, Mufwene, 2004) và "diệt chủng ngôn ngữ" (Skutnabb-Kangas, 2000). Trong khi tiêu chuẩn hóa ngôn ngữ là một yêu cầu bắt buộc của chính phủ ngày càng phổ biến cho (ngôn ngữ nói và) ngôn ngữ ký hiệu, khả năng thay đổi lại các kế hoạch bắt buộc như vậy thường bị cộng đồng phản kháng lại khi họ đã quen dùng các NNKH địa phương. Họ đã có các sáng tạo ra các từ mới trước đó cũng như văn hoá địa phương đã ăn sâu vào tâm trí họ. Điều này sẽ dẫn đến việc tranh luận học thuật cao hơn nữa và rất khó thống nhất.

## **Tranh luận về Nói với phát ngôn và ngôn ngữ ký hiệu**

Có mặt trong mọi kỷ nguyên kể từ khi bắt đầu những gì đã được ghi nhận về giáo dục chính thức của học sinh Điếc (ví dụ, khoảng giữa những năm 1600 ở Anh, giữa những năm 1700 ở Pháp), đã có sự tranh luận, so sánh giữa ngôn ngữ nói và ngôn ngữ ký hiệu có thể chứng tỏ sự tồn tại song song của 2 dạng giao tiếp này chứ không phải chỉ có mỗi ngôn ngữ "nghe nói" như ta nhầm tưởng trước đây. Như đã thảo luận trong chương 2 này, sự kết hợp chặt chẽ của tư tưởng với ngôn ngữ nói được ghi lại trong truyền thống phương Tây



sớm nhất là các tác phẩm của Aristotle.<sup>7</sup> Các lệnh cấm trên toàn thế giới về việc sử dụng các ngôn ngữ ký hiệu trong giáo dục Điếc mất gần hai nghìn năm để củng cố và tương ứng với việc xây dựng đế chế Tây Âu giữa đến cuối thế kỷ XIX và sự trỗi dậy của chủ nghĩa dân tộc lên đến đỉnh điểm trong các quyết định ủng hộ văn hoá truyền miệng, được thông qua tại một cuộc họp quốc tế của các giáo viên và các quản lý trường học cho học sinh Điếc tại Mi Lan, Ý vào năm 1880. Hội nghị quốc tế Mi Lan có thể coi là một tác động chính cho ngành giáo dục người Điếc, tình trạng của các ngôn ngữ ký hiệu, thực hành giao tiếp giữa người Điếc và người nghe, đặc biệt tại các nước Châu Âu và Châu Mỹ (Lane, 1984, 1992).

Tiếp nối của quyết định tại Milan, Ý đã dấy lên phong trào tranh luận về ngôn ngữ và giáo dục bằng rất nhiều hoạt động ví dụ như năm 2010 tại British Columbia đã có Đại hội Quốc tế về giáo dục dành cho người Điếc (ICED). Đây là cơ sở công bố lên án công khai nghị quyết Mi Lan tại cuộc họp lần thứ 21 của ICED ở Vancouver, Canada.<sup>8</sup> Hơn nữa, trong nửa cuối của thế kỷ đương đại thì các bài tham luận về các cuộc tranh luận về sử dụng ký hiệu hay ngôn ngữ nói – nghe thường được chen thêm vào với sự đổi mới khoa học công nghệ, các nhóm lợi ích về cung cấp dụng cụ, dịch vụ y tế, các bác sĩ phẫu thuật, những nhà sản xuất thiết bị trợ giúp (Johnson, 2006). Tuy nhiên, tại những khu vực có phong trào mạnh mẽ, với những người lãnh đạo giàu kinh nghiệm với các nguồn tài trợ lớn thì việc vận động hành lang cho các nghiên cứu học thuật dành cho các nhà nghiên cứu ngôn ngữ ký hiệu thì lại dường như rất ít được chú ý và tài trợ cũng như ít được quan tâm từ giới chính trị.

Tại Việt Nam ngôn ngữ nói và ngôn ngữ ký hiệu thì lại rất đặc biệt, thậm chí nghị quyết Mi Lan và phong trào Mi Lan trước đó cũng không có ảnh hưởng trực tiếp nào đến đất nước này. Trường Lái Thiêu đào tạo cho người Điếc đã thành lập từ năm 1886, sau 6 năm nghị quyết Mi Lan. Theo 5 cựu sinh trường Lái Thiêu mà tôi phỏng vấn trong thảo luận nhóm, thì trường Lái Thiêu đã tiếp tục mở các khoá học NNKH cho trẻ khuyết tật sau năm 1975 thống nhất đất nước.<sup>9</sup> Những người được phỏng vấn đã chia sẻ là các giáo viên của trường Lái Thiêu đã sử dụng “NNKH rất giỏi”. Một người được phỏng vấn đã chia sẻ thêm giáo viên trường Lái Thiêu đã ký hiệu

(NNKH của giáo viên đó còn tốt hơn rất nhiều người nghe). Dù có ảnh hưởng của nghị quyết Mi Lan có thể ảnh hưởng tới Việt Nam một ngày nào đó trong tương lai hay của các đối tác phát triển quốc tế nhưng chúng ta cũng có thể thấy sự ủng hộ của chính phủ Việt Nam cho việc áp dụng phương pháp sư phạm dựa trên lời nói nhưng cũng cần đảm bảo thể chế chính sách, mà điều này cũng rất phù hợp với quyết định ban đầu trong các quyết định của chính phủ về giáo dục dành cho người Điếc ở Việt Nam (Cooper, 2014; Woodward et al., 2003; Woodward & Nguyễn, 2012).

Bất chấp những đặc điểm và sự xuất hiện của giáo dục cho người Điếc dựa trên lời nói ở những nơi khác trước đó, sự phát triển giáo dục cho người Điếc dựa trên lời nói của Việt Nam lại gắn liền với hoàn cảnh lịch sử và truyền thống văn hóa xã hội vốn có. NNKH Việt Nam chưa bao giờ bị cấm chính thức cho đến năm 2010 và tiếp tục về sau này, NNKH Việt Nam luôn được ngầm hiểu là không chính thức hoặc chưa phải là chính thống (Cooper & Nguyễn, 2015).

Một người cha của một bé gái Điếc, một người đàn ông đã đồng sáng lập ra trường giáo dục chuyên biệt đầu tiên về NNKH TP HCM tại Tp HCM đã diễn giải ngôn ngữ nói và NNKH theo cách sau đây: “Đã có 3 nhóm và hiện vẫn còn tồn tại 3 nhóm- họ tin tưởng rằng có 3 nhóm là: Ngôn ngữ nói là duy nhất, ngôn ngữ ký hiệu và nhóm còn lại tin là cần tồn tại song song cả ngôn ngữ ký hiệu và ngôn ngữ lời nói. Nhưng không được đào tạo hay tập huấn về vấn đề này nên các nhóm này cứ giữ nguyên cái *niềm tin* đó”.

Điểm tương đồng trong nhận định của người cha này nên trong vòng 5 năm đầu đời của trường dạy NNKH đầu tiên, ông ấy đã biết phương pháp dạy học bằng cách sử dụng ngôn ngữ lời nói đã không hiệu quả; thậm chí ông ấy cũng đã không thể dừng lại phương pháp dạy học này vì niềm tin của mọi người, đặc biệt là ngôn ngữ tiếng Việt nghe nói được.<sup>10</sup> Người cha/người đồng sáng lập trường chuyên biệt cũng đã giải thích thêm là, vào giữa những năm 1980, cộng đồng xã hội đã từng tin rằng cha mẹ của những đứa trẻ Điếc đó đã làm điều gì đó sai trái. Vì thế, khi những đứa trẻ Điếc đó đi học ở trường khi gặp cha mẹ chúng cần phải nói được ít nhất 2 từ “Ba, má”. Đây chính là sức mạnh truyền cho những người làm cha mẹ đó là những đứa con Điếc của họ có khả năng hồi phục

và hòa nhập xã hội, giúp cho họ không bị xã hội kỳ thị và có thể đóng góp được cho sự phát triển của quốc gia.<sup>11</sup>

Những năm cuối của những năm 1980, Chính phủ Việt Nam đã đưa ra các chính sách giáo dục dựa trên ngôn ngữ nói, thể chế hóa bằng cách áp dụng toàn quốc phương pháp giáo dục này cho việc xây dựng các hệ thống trường học chuyên biệt dành cho người Điếc. Cũng như giải thích trong phần giới thiệu, điều này cũng tiếp tục được phát triển vào giữa những năm 1990 với hệ thống giáo dục hòa nhập (IE): Những người lập kế hoạch cho hệ thống giáo dục hòa nhập đã định nghĩa là học sinh Điếc cần phải được tham gia vào các lớp học hòa nhập thông thường, nơi trẻ có thể được hòa nhập với các học sinh người nghe nói trong cùng một môi trường. Ngày nay, nhiều thập kỷ đã qua với sự đổi mới của nền kinh tế định hướng xã hội chủ nghĩa, các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc và hệ thống giáo dục hòa nhập tiếp tục bằng nhiều hình thức khuyến khích và không khuyến khích sử dụng NNKH Việt Nam, mặc dù chính sách về khuyết tật chính thức quy định quyền sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong giáo dục của học sinh. Các yếu tố đáng kể góp phần vào những trường hợp này bao gồm: (1) sự không chắc chắn của một phần nhân viên trường học chuyên biệt về NNKH tp HCM sẽ là gì, cách sử dụng nó ra sao, điều gì đang diễn ra xung quanh và liệu nó có nên được sử dụng như một phương thức giảng dạy hay không?; (2) thiếu đào tạo hoặc đào tạo lại về định hướng giáo dục Điếc; và (3) các cuộc tranh luận các cấp các ngành đang diễn ra về tiêu chuẩn hóa ngôn ngữ không khuyến khích giáo viên nhà trường học một ngôn ngữ mới mà biết đâu sau này họ có thể được yêu cầu thay thế cách dạy và học sau một hoặc hai năm tới. Cũng liên quan đến chương trình học, độc giả có thể theo dõi một nhận xét của một thành viên tham gia nghiên cứu này:

Mây (một học sinh đã tốt nghiệp trường cao đẳng giáo dục và là một hướng dẫn viên về NNKH TP.HCM): *Hề chúng cháu giơ tay phát biểu bằng NNKH, giáo viên luôn có yêu cầu chúng chúng bỏ tay xuống và phải nói thành lời. . . . giáo viên nói với bố mẹ chúng cháu là không được dùng NNKH tại nhà cho dù chúng cháu không bao giờ có thể nói được. Bây giờ*

*chúng cháu có rất ít điều kiện và cơ hội để giao tiếp với bố mẹ. Bố mẹ cháu nói là giờ thì họ quá già để học NNKH.*

*Hiệu trưởng trường chuyên biệt (Hy vọng A): Nếu chúng ta để họ (học sinh Đieéc) dùng NNKH, họ sẽ không bao giờ nói được. Khi nói được họ sẽ có được cơ hội tốt hơn trong cộng đồng.*

*Cán bộ nghiên cứu: Vậy khi học sinh tốt nghiệp trường học này thì họ có nói được không ạ?*

*Hiệu trưởng: Không, và thậm chí họ còn chẳng viết được - họ không có vốn từ. Họ không thể giao tiếp. Chúng tôi làm việc với người Đieéc. chúng tôi không có tập huấn. Vì thế ai sẽ là người để chúng tôi hỏi thông tin đây? . . . vì thế khi chúng tôi đặt câu hỏi trong lớp học và học sinh trả lời sai và chúng tôi cũng không biết vì sao bị sai vậy.*

*Cán bộ nghiên cứu: Vậy nếu học sinh Đieéc trả lời bằng NNKH tp HCM thì sao?*

*Hiệu trưởng: Chúng tôi có trải nghiệm là “người Đieéc ngược”. Họ hay trả lời sai ngữ pháp.*

Đối với các mối quan hệ giữa hệ tư tưởng ngôn ngữ, cấu trúc nhà nước, quyền lực xã hội và chính trị - kinh tế (được xem xét trong chương này và trong chương 3), không có gì ngạc nhiên khi một số cộng đồng người Đieéc có thể ủng hộ việc tiêu chuẩn hóa ngôn ngữ ký hiệu như một ngôn ngữ chính thống ngay tại chính quốc gia của họ, với các đối tác quốc tế, hoặc thay mặt cho các nhóm sử dụng ngôn ngữ ký hiệu ở các quốc gia khác (xem chương 5 để thảo luận sâu hơn về tiêu chuẩn hóa). Tại Hoa Kỳ, Frances M. Parsons nổi tiếng với sự ủng hộ trung thành của Truyền thông Tổng thể (TC) (1988), và việc xuất khẩu truyền thông tổng thể sang các nước trên thế giới đã nhận được cả lời khen và lời chỉ trích. Andrew J. Foster quốc tịch Mỹ đã thành lập 32 trường truyền giáo cho người Đieéc ở 13 quốc gia châu Phi sử dụng Ngôn ngữ ký hiệu Mỹ làm ngôn ngữ giảng dạy (Agboola, 2014; Kiyaga & Moores, 2003; Schmaling, 2001) và được nhiều người coi là “cha đẻ” về giáo dục người Đieéc ở

Châu Phi (Ilabor, 2009). Những di sản về giáo dục và công việc truyền giáo của Foster trên lục địa châu Phi là rất nhiều và được coi là khác nhau, như được chỉ ra trong cuộc kiểm tra phê bình gần đây về các tính năng của nó (xem Lutalo-Kiingi & De Clerck, 2015, trên báo chí; Kusters, 2014, 2015a, 2015b; Moges, 2015).

Công việc của Soya Mori ở Đông Nam Á cung cấp một ví dụ khác, ông, một chuyên gia về kinh tế Nhật Bản chuyên về khuyết tật và phát triển, ủng hộ một hình thức chuẩn hóa của ngôn ngữ ký hiệu Myanmar, theo ông, giống với các hình thức chuẩn hóa của ngôn ngữ ký hiệu được tìm thấy "ở Hoa Kỳ và Nhật Bản" (2011, tr. 334). Mori cũng lập luận rằng việc chuẩn hóa các ngôn ngữ này "diễn ra một cách tự nhiên như một phần của sự phát triển cộng đồng người Điếc" (sđd). Cả hai tuyên bố này đều rất dễ gây tranh cãi và nảy ra các cuộc tranh cãi.<sup>12</sup> Các ví dụ từ Parsons, Foster và Mori cho thấy những sáng kiến có liên quan đến cả chính sách ngôn ngữ ký hiệu và giáo dục người Điếc ở các quốc gia ngoài quốc gia, cũng như về người Điếc và học giả, trong số những người khác. Những hoàn cảnh này giống với Việt Nam, với việc Komitee Twee ban hành chương trình giáo dục cho người Điếc dựa trên giọng nói ngay sau khi đất nước này bắt đầu chính sách mở cửa vào năm 1986.<sup>13</sup> Chúng cũng giống với những tranh cãi đương thời về việc chuẩn hóa và đa dạng ngôn ngữ ký ở Việt Nam, đặc biệt là giữa những người ủng hộ việc sử dụng các ngôn ngữ ký hiệu tự nhiên (ví dụ: NNKH TP HCM, Ngôn ngữ ký hiệu Hà Nội) và những người ủng hộ việc ký hiệu theo trật tự từ tiếng Việt (xem chương 3 và 4 để thảo luận chi tiết về các vấn đề này).

Ảnh hưởng đến những người không được tiếp cận quyền công dân, các cá nhân Điếc, các nhà tổ chức xã hội và gia đình của họ phải điều hướng sự tham gia với các tổ chức nhà nước, những người có thể đã có liên kết với các thực thể theo đuổi chương trình nghị sự dựa trên lời nói hoặc ký hiệu cụ thể. Chính trạng thái sau đó có vai trò mạnh mẽ trong việc xác định hình dạng của các chính sách và lập trình ngôn ngữ — cái mà Blommaert gọi là "tập đoàn của hình thức và tải trọng" (2005, trang 393); nghĩa là, ngôn ngữ (cách sử dụng, bản sắc, hệ tư tưởng) là *ảnh hưởng* của cả cách thức quy ước hóa mà mọi người cam kết thực hiện hoặc nói cùng

nhau và các nguồn lực xã hội có sẵn cho họ. Do đó, các quốc gia được trao quyền để đặt ra các điều khoản — luật, chính sách, sự định đoạt kinh tế, v.v. — theo đó các cá nhân và nhóm nhất định được tham gia và những người còn lại bị. Đây không phải là một quan sát mới, nhưng sự bất bình đẳng xã hội vẫn chưa được xem xét về mặt dân tộc học theo cách thức hoặc độ sâu mà Blommaert (2005) cho là cần thiết nếu chúng ta muốn hiểu sự phân bố xã hội của các nguồn ngôn ngữ giữa và trong các quốc gia- lãnh thổ.

Việc Blommaert kiểm tra các phương pháp tiếp cận xã hội học đối với quyền ngôn ngữ rất hữu ích cho việc suy nghĩ về các cách mà các nhà lãnh đạo cộng đồng người Đức phát triển các hoạt động, thông tin công cộng và chương trình nghiên cứu trong bối cảnh thành viên của họ ở các quốc gia cụ thể và để đáp ứng các cấu trúc và chính sách cụ thể của nhà nước. Một số nhóm Đức cũng đang tiến hành những nỗ lực như vậy với sự cộng tác của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ, bao gồm những nhóm được mô tả trong Cooper và Nguyễn (2015), De Clerck (2011), Hochgesang (2015), Kusters (2012, 2015b), Lutalo-Kiingi và De Clerck (2015) và Moriarty Harrelson (2015).<sup>14</sup> Phê phán sự say mê của các nhà xã hội học đối với “đặt tên ngôn ngữ” qua những mô tả về “sự khác biệt trong phức hợp ngôn ngữ” (2005, trang 391), Blommaert lập luận rằng không phải ngôn ngữ tạo ra hoặc phá bỏ bất bình đẳng mà là “cách các nguồn ngôn ngữ thực sự được sử dụng, và những điều kiện nào, trong các xã hội thực sự” (sđd, tr. 410). Do đó, không phải việc đặt tên cho các ngôn ngữ — hoặc theo thuật ngữ của Makoni và Pennycook (2006), là phát minh hoặc loại bỏ các ngôn ngữ — mang lại tính hợp pháp mà là “sức nặng của xã hội” của việc ghi nhận giá trị thông qua ngôn ngữ được sao chép có hệ thống để phê chuẩn các hình thức quy chuẩn của “tính nhóm” hoặc “bản sắc” (Blommaert, 2005, tr. 393). Ở phần sau của chương này, tôi quay trở lại khuôn khổ của Blommaert (ibid.) Và tầm quan trọng phân tích của việc kiểm tra dân tộc học về các mối quan hệ giữa hành động dựa trên ngôn ngữ ký hiệu của người Đức và sự hình thành và thay đổi của chính phủ Việt Nam.

Tại thời điểm viết bài này, NNKH TP HCM là một trường hợp mà ngôn ngữ - ban đầu được James C. Woodward (2003) đặt tên là Ngôn ngữ ký hiệu Thành phố Hồ Chí Minh - đang tồn tại và gần đây

cũng đang phát triển mạnh. Như thảo luận ở trên đã chỉ ra, vòng đời được thể chế hóa của NNKH TP.HCM (cùng với các NNKH khác) là một vấn đề có tầm quan trọng cấp nhà nước — và nó đã kéo dài trong một số thập kỷ. Do đó, các đoàn thể xã hội, chính trị và kinh tế ảnh hưởng đến việc sử dụng NNKH TP.HCM (tiêu cực, tích cực, hoặc theo cách khác) sẽ có hệ quả lớn đối với cả người sử dụng NNKH TP.HCM và đối với các chủ thể nhà nước trong quá trình hình thành và quản lý nhà nước của quốc gia. Những nhóm này cũng có ý nghĩa phân tích quan trọng bởi vì, trong việc kết nối việc nghiên cứu các ngôn ngữ ký hiệu với việc hình thành nhà nước, chúng tôi có được một quan điểm về cả hai điều đó góp phần vào nỗ lực của chúng tôi để hiểu các đặc điểm của các quốc gia cụ thể và các nhóm dân cư cụ thể theo những cách chưa được khám phá trước đây.

Sau đó, nghiên cứu này cũng góp phần vào nỗ lực giảm thiểu các quan niệm về các quốc gia và quan niệm về các quần thể Người Diết là các thực thể nguyên khối, phổ quát và tiền sử. Công trình nghiên cứu dân tộc học của Hansen và Stepputat (2006) về các tiểu bang và ngôn ngữ trong bối cảnh hậu thuộc địa làm sáng tỏ điểm này:

Thay vì nói về trạng thái như một thực thể luôn / đã bao gồm một số tính năng, chức năng và hình thức quản trị nhất định, chúng ta hãy tiếp cận mỗi trạng thái thực tế như một cấu trúc cụ thể về mặt lịch sử của một loạt các trạng thái ngôn ngữ, một số thực tế, một số biểu tượng và hiện tượng, đã được phổ biến, dịch, diễn giải và kết hợp theo nhiều cách và trình tự khác nhau trên toàn cầu. (ibid., pp. 6–7)

Áp dụng phương pháp khái niệm này cho các bài bình luận của người tham gia nghiên cứu và các dữ liệu dân tộc học khác trong nghiên cứu, tôi thấy hữu ích khi xem xét các cách thức mà các *ngôn ngữ* của trạng thái (hệ tư tưởng) được các tác nhân nhà nước và những người và nhóm người Diết. Tương tự, chúng tôi chú ý đến các cách mà *ngôn ngữ của người Diết* - cũng như các thuật ngữ nhận dạng chủ quan hoặc chính thức khác - được các cơ quan nhà nước và các cá nhân và nhóm người Diết đưa ra và nhằm vào bất kỳ mục đích nào.

Thoạt nhìn, cách biện hộ của các đơn vị quản lý nhà nước thì cho rằng NNKH dựa trên lời kể và người Điếc sử dụng NNKH TP HCM thì có vẻ giống với cách mà một số nghiên cứu về người Điếc ở phía bắc đại tây dương và các tài liệu nghiên cứu về người khuyết tật phê bình đã đưa ra lý thuyết, và đôi khi đánh giá sự hình thành văn hóa Điếc và quan điểm xã hội học là đối lập ý thức xuất hiện để đối phó với các tình huống bị áp đặt (Groch, 2001; Woll & Ladd, 2011; Wrigley, 1999). Xem xét kỹ hơn, các bài biện chứng của chính phủ Việt Nam và các câu chuyện về người Điếc đều hướng tới việc huy động sự tham gia vào phát triển đất nước, đoàn kết, văn hóa dân tộc và chủ quyền địa chính trị. Cả hai cũng nhấn mạnh thuộc về gia đình và xã hội là những phương thức chính để huy động sự tham gia vào các hoạt động phát triển (xem Gammeltoft, 2014).

Giống với mô tả của Gammeltoft về *sự thuộc về* — và tương phản với các quan niệm về ý thức đối lập phổ biến trong tài liệu Nghiên cứu về người Điếc ở Bắc Đại Tây Dương, vốn thường gắn nhau rõ ràng về bản sắc và mục tiêu của cộng đồng ĐIỆC và NGHE — các cách mà người Điếc ở miền Nam Việt Nam tưởng tượng, tham gia, tạo dựng và chuyển hóa các mối quan hệ nhà nước - xã hội thông qua NNKH TP HCM thể hiện những mô thức quan hệ phức tạp với cả NGƯỜI ĐIỆC [ĐIỆC] và NGƯỜI NGHE [NGHE]. Ví dụ: trong khi các cá nhân Điếc và những người tổ chức cộng đồng có thể không đồng ý với các đặc điểm của nhà nước và phương tiện truyền thông về đặc điểm Điếc và NNKH TP HCM (cũng như các NNKH Việt Nam nói chung), thì các phản ứng đối với các nội dung chưa đúng sự thật thường được đưa ra trong bối cảnh duy trì và củng cố các mối quan hệ yêu mến với các thành viên trong gia đình là Người Điếc và không Điếc, giáo viên và các thành viên cộng đồng đáng tin cậy — cho dù những cá nhân đó sử dụng NNKH TP HCM hay NNKH Việt Nam khác hay hoàn toàn không biết sử dụng một NNKH nào.

Các ví dụ tương tự đã được báo cáo cho các làng Bengkala và Desa Kolok ở Bali, Indonesia (Branson, Miller, & Marsaja, 1996; Marsaja, 2008; De Vos, 2012), Adamorobe, Ghana (Kusters, 2013, 2015; Nyst, 2007), Ban Khor, Thái Lan (Nonaka, 2004), một làng Yucatec-Maya (Johnson, 1991), và các cộng đồng người Bedouin ở miền nam Israel (Meir, Sandler, Padden, & Aronoff, 2010). Tôi cũng có thể kết luận những ví dụ như vậy trong rất nhiều bằng chứng ở



các quốc gia Bắc Đại Tây Dương, nơi mà các cuộc thảo luận về sự phân cực giữa người Điếc và người NGHE chiếm ưu thế nhưng trông khá khác trong các trang tương tác hàng ngày.<sup>15</sup>

Đối với những người tham gia nghiên cứu là người Điếc đã cộng tác trong nghiên cứu này, phản ứng của họ đối với những thông tin xuyên tạc/không đúng sự thực về người Điếc và NNKH TP.HCM tập trung vào các tham vọng giáo dục và tổ chức xã hội lấy giáo dục làm trung tâm (mặc dù không nhất thiết là những trường hợp không đúng thực tế). Nhận xét của Lưu Ngọc Tử trong một cuộc phỏng vấn cho báo Tuổi Trẻ<sup>16</sup> minh chứng cho chiến lược này (Trung Tân, 2009):

*Tôi hi vọng khi kết thúc khóa học này tôi sẽ cùng các bạn ở đây xây dựng được một ngôi trường dành riêng cho người khiếm thính học tập bằng NNKH và sẽ học cao hơn, giúp ích nhiều hơn cho xã hội.*

Theo phân tích của tôi về chữ viết của bạn Lưu (Cooper, 2014), việc nhà báo sử dụng từ "khiếm thính" ở đây là một ví dụ về điều mà Pierre Bourdieu gọi là "hình thức áp đặt" (1991, trang 137). Những người tham gia nghiên cứu thường cho biết rằng họ đã chia sẻ thông tin cho các nhà báo về việc ưu tiên sử dụng từ ngữ mà họ muốn được gọi Điếc [DEAF] trước, trong và sau khi phỏng vấn, nhưng từ người Điếc hiếm khi xuất hiện trên báo in. Mở rộng ra trong báo cáo nghiên cứu Cooper (2014), tôi khẳng định rằng chiến lược của Lưu thể hiện sự tập trung vào mục tiêu, chứ không phải cách gọi tên, của một nhóm xã hội hay định danh.

Kết nối với chiến lược này là việc ưu tiên các nỗ lực vận động nhằm kêu gọi sự quan tâm đến các điều kiện xã hội mà người Điếc ở Việt Nam đang phải đối mặt. Trong các cuộc phỏng vấn và các cuộc họp cộng đồng, những người tham gia nghiên cứu đã liên tục nhấn mạnh đến hàng chục nghìn trẻ em và người lớn Điếc và người khiếm thính (khó khăn nghe) trong các hoàn cảnh giáo dục khó khăn và thu nhập thấp, những người mà họ hy vọng sẽ làm việc nhiều hơn nữa để có thể thay đổi được điều kiện sống của bản thân họ (Cooper 2011, 2014; xem thêm báo cáo của NCCD 2010; UNICEF, 2013).<sup>17</sup> Để đề cập đến những trường hợp này, Những người Điếc

bình luận là rất ít người có điều kiện sử dụng và học NNKH TP HCM VÌ KHÔNG ĐỦ ĐIỀU KIỆN [CHO CON ĐI HỌC]. Khái niệm “*không đủ điều kiện*” có thể được dịch theo nghĩa đen là “trẻ em không đủ điều kiện đi học/thất học”; tuy nhiên, cách dịch như vậy chưa phù hợp lắm với chữ ĐIỀU KIỆN [lit., phương tiện hoặc điều kiện], về cơ bản chỉ mục tiêu khả năng tài chính của một gia đình để chi trả hoặc chu cho con họ theo học tại các trường học (xem Hình 2.1 (a), (b), and (c)).

Các bài phân tích của những người tham gia nghiên cứu này là người Người Điécc cũng nhấn mạnh rằng xã hội có thể được tái cấu trúc như thế nào để xã hội không chỉ hòa nhập hơn mà còn phản ánh nhiều hơn về người Điécc ở Việt Nam, đặc biệt đối với các loại NNKH Việt Nam mà người Điécc sử dụng ở các vùng miền của đất nước. Theo đó, các ý kiến của họ đề cập từ thực tế địa phương và quốc gia, và họ hướng các hoạt động thay đổi xã hội nhằm nâng cao tính hợp pháp của NNKH TP HCM cũng như các loại NNKH Việt Nam khác. Theo tuyên bố chính thức của họ, quan điểm khẳng định đa ngôn ngữ như thế này đối với các loại NNKH Việt Nam không được chia sẻ bởi hầu hết các cơ quan nhà nước, theo tuyên bố chính thức của họ, từ chỉ đạo của thủ tướng, nhân viên cấp cao của Bộ Giáo dục và Đào tạo (như Giáo sư Lê Văn Tạc, đã đề cập trước đó), đến hiệu trưởng trường dạy người Điécc và thậm chí là các giáo viên. Trên thực tế, đổi mới công nghệ tiếp tục là một động lực quan trọng trong cuộc tranh luận về ngôn ngữ nói so với ký hiệu trong chính sách giáo dục về ngôn ngữ ký hiệu và các chương trình nói chung. Trên khắp thế giới, việc cấy ghép ốc tai điện tử (CI) ngày càng có giá cả phải chăng hơn, nhưng, đặc biệt là ở Hoa Kỳ, “lợi ích” của nó đã bị các cơ sở y tế uy tín đánh giá sai, tài trợ và đưa ý tưởng hoá (Johnson, 2006). Khi thực hiện phẫu thuật CI — theo đó sẽ có một thiết bị được cấy vào não để kích thích dây thần kinh thính giác với đầu vào từ thiết bị thu bên ngoài — bác sĩ phẫu thuật không thể khôi phục chức năng thính giác mà thay vào đó, để cấy CI, có thể phải phá hủy cơ quan thính giác, có thể là phần còn lại của cơ quan thính giác mà cá thể đó hiện có.





Hình 2.1 NNKH TP HCM KHÔNG ĐỦ ĐIỀU KIỆN phần (a), (b), và (c).

Tại Việt Nam việc cấy điện cực ốc tai đang ngày càng phổ biến, một bác sĩ tại thành phố HCM làm một chuyên gia phẫu thuật cấy điện cực ốc tai và truyền thông rất hay đưa tin về những ca cấy ghép ốc tai điện tử thành công<sup>18</sup>. Tại thời điểm hiện tại, cấy điện cực ốc tai là khoản chi phí đối với đa số người dân Việt Nam. Chỉ có một người tham gia nghiên cứu của tôi đã trải qua phẫu thuật CI. Sau cuộc phẫu thuật, anh ấy không theo dõi để tìm hiểu cách sử dụng thiết bị và nhận thấy điều đó thật phiền toái, anh ấy đã quyết định ngừng sử dụng thiết bị thu bên ngoài. Tuy nhiên, anh ấy vẫn chưa tháo bộ xử lý bên trong vì, anh ấy nói, “Nó sẽ làm mẹ tôi thất vọng. Bà đang nuôi hy vọng rằng một ngày nào đó tôi sẽ sử dụng nó và học nói được”. Khi Việt Nam hội nhập sâu hơn vào nền kinh tế thị trường với thế giới, các thành viên là người Điếc và các nhà khoa học xã hội cũng sẽ chú ý đến các loại công nghệ mà nhà nước Việt Nam theo đuổi liên quan đến chính sách ngôn ngữ trong các chương trình giáo dục và việc làm, đào tạo, y tế và chất lượng dân số của người Điếc, và các sáng kiến nhằm vào các đặc điểm và thực hành xã hội và đụng chạm cả vào cơ thể của người Điếc.

**Chủ nghĩa tự do phương Tây, Chủ nghĩa phân biệt chủng tộc khoa học và sự dịch chuyển xã hội của cơ thể và ngôn ngữ**

Để đặt mối quan hệ giữa ngôn ngữ và sự hình thành trạng thái quan điểm, phần này tập trung vào các cách thức mà các mối quan hệ đó đã được nghiên cứu và lý thuyết trong khoa học xã hội. Đánh giá này về các phương pháp tiếp cận trạng thái và ngôn ngữ bao gồm một số trường hợp “lý tưởng hóa” (Blommaert, 2005, trang 390). Tôi sẽ không thảo luận chi tiết về quan điểm của Blommaert về tầm quan trọng của các trường hợp thực tế so với giả thuyết (và thường được lý tưởng hóa), nhưng các ngôn ngữ ký hiệu đã được mô tả rộng rãi và mạnh mẽ như bất cứ thứ gì ngoại trừ ngôn ngữ thực đến mức cần phải cung cấp một số ngữ cảnh cho cách chúng tôi nghiên cứu. Trong quá trình lần theo cách này, tôi cũng xem xét kỹ lưỡng các khái niệm về một “chúng ta” toàn cầu, được chia sẻ đối với các ngôn ngữ ký hiệu, với một “cộng đồng” người Diệc Việt Nam được chia sẻ (ở phía Nam Việt Nam) và để nghiên cứu các mối quan hệ được thiết lập giữa các nhà nghiên cứu ngôn ngữ ký hiệu và các cộng sự/các thành viên/ hoặc đối tác nguyên cứu (xem thêm Friedner và Kusters 2015).

Nhà nước và “ngôn ngữ cơ thể” đều xuất hiện sớm trong lịch sử lý thuyết khoa học xã hội. Như các thiết bị phát ra âm thanh và các lĩnh vực phân tích, mỗi trạng thái và cơ thể đều được hưởng các loại lý thuyết và trạng thái khác nhau. Cả hai đều đã bị “bỏ rơi” và được đưa lên lại ở nhiều điểm khác nhau hoặc được tiếp tục theo các dự án lý thuyết khác. Tuy nhiên, chúng hiếm khi được xem xét trong mối quan hệ với nhau, đặc biệt là ở cấp độ trải nghiệm hàng ngày. Làm thế nào để các trạng thái tương tác với các “cử chỉ cơ thể” trong cuộc sống hàng ngày? Làm thế nào các trạng thái có thể được điều hòa trên các tính năng của “cử chỉ cơ thể” đó? Để khám phá những câu hỏi này, tôi bắt đầu thảo luận hai khái niệm cơ bản về trạng thái trong triết học phương Tây và những cách thức hình thành trạng thái ban đầu chỉ ra những mối quan tâm đối với “cử chỉ cơ thể”. Sau đó, tôi sẽ đưa cho độc giả xem tiếp ba cách tiếp cận trạng thái nổi bật trong khoa học xã hội cuối hiện đại để xem xét tầm quan trọng của các công thức về quyền công dân và chủ quyền này đối với việc thiết lập các tiêu chí của các cơ quan lý tưởng hóa và phi lý tưởng hóa. Điều này cho phép tôi đề xuất một cách tiếp cận thứ tư về cách mà các mối quan tâm liên quan có thể được giải quyết: một phương pháp cận hiện thân về trạng thái. Trong mỗi cách tiếp cận

này, tôi cũng thảo luận về những tác động khác nhau của chúng đối với giáo dục và thay đổi xã hội. Tôi không tán thành bất kỳ phương pháp nào so với các phương pháp khác; đúng hơn, tôi đề xuất các cách mà mỗi cách có thể hữu ích cho các khía cạnh của phân tích trạng thái.

Trong truyền thống triết học phương Tây, nhà nước xuất hiện vào thế kỷ XVI như một khái niệm, trong ba trăm năm tiếp theo, Nhà nước lúc này mang bản chất của một sự vật có thật có thể quy chiếu được. Chân lý của nhà nước, như nó được tạo ra trong truyền thống tự do, là sự hình thành có lý trí của nó, qua đó các thể chế của nó được điều hành. Theo một hệ thống luật pháp và sự xét xử hợp lý của chúng, các quốc gia tuyên bố phán quyết công bằng đối với sự không đáng tin cậy, sự yếu đuối và tư lợi của cơ thể — các quan niệm cũng bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi các truyền thống tôn giáo Cơ đốc giáo đương thời (P. Brown, 1988/2008). Bực bội vì “cử chỉ cơ thể”, các triết gia đầu tiên của nhà nước đã viết bài chống lại nó theo nhiều cách khác nhau.

Bằng cách phủ nhận sự tham gia có ý nghĩa của cử chỉ cơ thể trong lý luận, các nhà tư tưởng của truyền thống tự do đã không loại bỏ cơ thể khỏi trạng thái. Thay vào đó, họ che giấu cơ quan trong ý tưởng nhà nước và các thể chế, hệ thống phân loại và các hoạt động phối hợp khác nhau của nó. Mọi thứ mà nhà nước đã làm theo định nghĩa không phải là cử chỉ cơ thể. Cơ thể đã trở thành cái nằm ngoài trật tự hợp lý của trạng thái, nhưng lại nằm dưới nó; tách khỏi lý trí, cơ thể là một thứ cần được quản lý và chứa đựng. Với dự án theo chủ nghĩa duy lý, một nghiên cứu phân tích về mối liên hệ giữa nhà nước và ngôn ngữ bắt đầu một cách đúng đắn, vì nền tảng của nhiều hệ thống luật, luật học, tổ chức chính trị và giáo dục thời kỳ cuối hiện đại bắt đầu đưa ra những loại trừ và loại trừ rất cụ thể dựa trên quan niệm về sự khác biệt cử chỉ cơ thể và ý nghĩa được cho là của chúng — đặc biệt là đối với các khả năng ngôn ngữ và trí tuệ giả định và các mối liên hệ được cho là của chúng với màu da, hình dạng cơ thể, cơ quan sinh dục, cấu trúc xương, v.v. (Fausto-Sterling, 1995; Gould, 1981; Terry & Urla, 1995)<sup>19</sup>

Thomas Hobbes (1588–1679) là một trong những nhà văn hiện đại đầu tiên đưa ra lý thuyết về nhà nước. Trong *Leviathan*, Hobbes

đã ghép một trạng thái tự nhiên tàn bạo (như là chiến tranh) với điều kiện xã hội dựa trên một quốc gia có chủ quyền hợp lý (1651, trang 84). Trong công thức của Hobbes, sự tuân thủ lẫn nhau đối với một khế ước xã hội dưới quyền của “Một người” cai trị có chủ quyền cho phép “Con người” thoát khỏi “tình trạng của Con người . . . vốn là điều kiện cần có của Warre [chiến tranh] ”(sđd, tr. 87). Không giống như Descartes đương thời của mình, Hobbes định vị lý trí trong cơ thể con người, đặt câu hỏi về “những sai lầm thô thiển của một số nhà siêu hình học” (ibid., 3,4; trích trong *Stanford Encyclopedia of Philosophy*). Tuy nhiên, trạng thái cơ thể của Hobbes vẫn được hiểu là được điều chỉnh bởi luật tự nhiên, do đó nó đòi hỏi sự can thiệp của chủ quyền, người tạo ra luật pháp để ngăn chặn con người khỏi những hành động “hủy hoại cuộc sống của mình” (*lex naturalis*) (1904 / 1651, tr. 86). Lý do trong trường hợp này là một trạng thái chính trị trong đó các chủ thể tuân theo sự cai trị của chủ quyền để giảm bớt những đam mê của cá thể và tạo điều kiện cho việc phòng thủ chống lại kẻ thù — kẻ thù đầu tiên trong số những kẻ thù đó là chính “ Con người/bản thể”. Đối với Hobbes, nhà nước ở trên các đối tượng của nó, bao gồm họ theo một thỏa thuận bảo vệ mà sau đó họ bị ràng buộc nghĩa vụ. Trong bản thỏa thuận này, tình trạng tự nhiên (chiến tranh) được chuyển giao cho nhà nước.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) đã viết chống lại trạng thái tự nhiên được đề xuất của Hobbes và tầm nhìn thống trị về nhà nước để phát triển lý thuyết của riêng ông về khế ước xã hội, phát triển một khái niệm về chủ quyền được thể hiện như ý chí chung của công dân. Theo đó, ý chí chung thiết lập nhà nước “vì lợi ích chung” (1968 [1762], trang 69). Hành động chủ quyền, theo Rousseau, “không phải là giao ước giữa cấp trên và cấp dưới, mà là giao ước của cơ thể với từng thành viên của nó” (ibid., Trang 76–77). Với Rousseau, lý trí mang hình thức của một tập thể chính trị xác định luật và ủy quyền việc áp dụng luật thông qua việc lựa chọn các cơ quan chính phủ. Do đó, chủ quyền là hành động của các nhà cầm quyền tự do. Không phải luật pháp thiết lập các đặc quyền, thừa nhận các cá nhân vào các giai cấp, hay lựa chọn một vị vua, mà là các cá nhân có chủ quyền riêng của mỗi người với tư cách là một “chính trị gia cơ bản theo hiệp ước xã hội” (sđd, tr. 80). Ở đây, cơ thể không phải là một cơ thể cụ thể, mà là một thực thể khối lượng

mà thực tế của nó đạt được bằng thỏa thuận và “sự chuyển động và ý chí của nó bởi luật pháp” (ibid., p. 80; nhấn mạnh của tôi). Trong trường hợp này, trạng thái tự nhiên được duy trì như một động lực tích cực ở những cá nhân “nếu được thông báo đúng cách và với điều kiện là các thành viên của tổ chức không có bất kỳ thông tin liên lạc nào với nhau, thì số lượng lớn các khác biệt nhỏ sẽ luôn tạo ra ý chí chung và quyết định sẽ tốt” (sđd, tr. 73). Công dân, trong bối cảnh này, đặc trưng vẫn là nam giới và người Pháp (da trắng).

Do đó, sự phát triển của nhà nước hiện đại đã hình thành cùng với, và thực sự phụ thuộc vào sự phân loại của cơ thể. Việc phân loại như vậy đã nâng cao một số đặc điểm cơ thể và thực hành hơn những người khác, góp phần vào hệ thống phân loại ngày càng phức tạp về các mô tả giới tính, chủng tộc và ngôn ngữ tạo ra các kiểu phân loại chuẩn mực và không bình thường về mặt xã hội, mà nền tảng cho rằng có sự khác biệt nhị phân. Nam giới không có điểm chung nào với phụ nữ, người da màu với người da trắng, hoặc người dùng ngôn ngữ ký hiệu với những người dùng ngôn ngữ nói. Trong bối cảnh khoa học này, nhà nước của Hobbes được ủy quyền, thực sự có nghĩa vụ, giết những kẻ gây ra mối đe dọa cho tập thể, trong khi nhà nước của Rousseau chỉ định nghĩa vụ hành động cho tập thể. Trong cả hai trường hợp, việc hình thành nhà nước tập trung quan tâm đến các hình thức chủ quyền quy phạm. Trong trường hợp đầu tiên, chủ quyền đạt được thông qua việc phủ định một cơ quan được trao cho sự hủy diệt, và trong trường hợp thứ hai, thông qua việc phủ định một cơ quan tiền chính trị, cụ thể hóa (chuẩn tắc). Cả hai khuôn khổ triết học đều cung cấp dấu vết của sự xuất hiện của một hình thức hiện đại tự do của phương Tây gắn kết với nhau các yêu cầu về ngôn ngữ và đối với các cơ quan cho phép hoặc từ chối tư cách thành viên trong các thể chế và bản sắc nhà nước.

Những khuôn khổ như vậy - và đang - nhưng là một trong nhiều biểu hiện của chủ quyền thời kỳ cuối hiện đại trên khắp thế giới. Diễn giải theo quan sát của Achille Mbembe, sự hiện đại tạo ra nhiều khái niệm về chủ quyền kéo theo nhiều khái niệm về sinh học chính trị (2001, trang 13). Theo Mbembe, đó không phải là hiện đại mà là “sự phê bình chính trị cuối hiện đại [rằng] không may đã ưu tiên các lý thuyết quy chuẩn về dân chủ và đã biến khái niệm lý tính



trở thành một trong những yếu tố quan trọng nhất của cả dự án hiện đại và các quan điểm chủ quyền. "(Sđd). Mặc dù các chủ quyền và chính trị sinh học ở Hobbes và Rousseau là khác biệt, nhưng chúng tương ứng với một vũ trụ triết học hẹp đã chứng tỏ có ảnh hưởng lớn đến các hình thành chính trị, kinh tế và khoa học trên toàn thế giới. Thảo luận về Hobbes và Rousseau, cũng như tính dễ đọc đương thời của họ, chứng tỏ di sản mạnh mẽ mà các quan niệm tự do của phương Tây về hiện đại và chủ quyền đã có đối với tổ chức chính trị xã hội thế giới gồm các quốc gia, cơ quan (con người) và ngôn ngữ. Do đó, phê bình của Mbembe làm sáng tỏ những điều sau: (1) sự dịch chuyển của cơ thể trong các lĩnh vực chính trị và khoa học; (2) ngôn ngữ như mọi khi và đã là một thực hành dựa trên cơ thể (cho dù ở dạng ký hiệu, nói hay viết); và (3) rằng di sản của các quan niệm tự do của phương Tây về tính hiện đại và chủ quyền đối với tổ chức và quan hệ địa chính trị thế giới vẫn tồn tại ở những hình thức mà chúng ta có thể bỏ qua (tức là nhận thức khoa học thông thường).

Đối với người Địch và sự nổi lên của truyền thống tự do phương Tây, Lennard Davis (1995) nhắc nhở chúng ta rằng Rousseau là người hưởng lợi từ các luận thuyết thế kỷ XVII về người Địch, vốn phát triển như vũ bão cùng với sự phát triển của văn hóa in ấn. Các ấn phẩm đề cập đến bản chất của người Địch, giáo dục của người Địch và ngôn ngữ ký hiệu và bao gồm các màn trình diễn công khai về khả năng của Người Địch. Davis trích lời Rousseau, người đã phỏng đoán rằng, "chúng tôi có thể xây dựng luật, chọn các nhà lãnh đạo, phát minh ra nghệ thuật, thiết lập thương mại, và nói một cách ngắn gọn, gần như nhiều thứ như chúng tôi làm với trợ giúp của lời nói "(sđd, tr. 59; từ Rousseau, 1966, tr. 9). Khi thay thế (sau đó thường được đề cập đến) "sự câm nín" của cơ thể Người Địch bằng đối diện của nó, Rousseau mặc nhiên chấp nhận các thuật ngữ được đề xuất bởi hệ tư tưởng về một thế giới dựa trên lời nói, loại bỏ bất kỳ sự khác biệt nào trong việc hình thành xã hội xuất hiện trong thực tiễn xã hội học của người Địch. Tuy nhiên - và tôi tin rằng điều này rất quan trọng đối với bất kỳ cuộc kiểm tra nào về những trường hợp tương tự hiện có trong thời điểm hiện tại - Rousseau đã không gán sự khác biệt hoàn toàn về trí tuệ cho những người Địch sử dụng ngôn ngữ ký hiệu. Davis (1995) định vị sự phát triển sau

này trong sự trỗi dậy của các bài diễn thuyết chủ nghĩa dân tộc ở thế kỷ 19 và sự gia tăng các bài diễn thuyết của chuyên gia về bệnh Điếc, cả hai đều được nêu rõ trong quan điểm rằng các cá thể có khả năng tạo nên một quốc gia khả thi. Đó là vào năm 1880, tại Đại hội Quốc tế lần thứ hai về Giáo dục cho người Điếc, được tổ chức tại Mi Lan, Ý<sup>20</sup>, mối liên hệ giữa các bài diễn thuyết của chuyên gia về bệnh Điếc như một mối quan tâm y tế và các bài thảo luận chính thức đã đạt được thành tựu của họ là ra đời một lệnh cấm trên thế giới về việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong giáo dục.

Trong suốt quá trình của dự án hiện đại, lý trí và ngôn ngữ nói đã kết hợp với nhau để đưa ra các quan niệm về sự trưởng thành xã hội, khả năng đạo đức và năng lực trí tuệ cho những người sử dụng ngôn ngữ nói (và viết). Ngôn ngữ cơ thể càng ít khi lời nói được hiển thị nhiều hơn và được coi là tinh tế hơn. “Thời kỳ hiện đại được đánh dấu bởi xu hướng tạo ra sự khác biệt có thể nhìn thấy được” (Mirzoeff, 1995, trang 71). Mirzoeff tiếp tục:

Trước thế kỷ 19, khẳng định rằng Điếc, theo nghĩa hiện đại, không tồn tại. Chắc chắn là có những người Điếc, nhưng sự đau khổ của họ được coi là một bí ẩn khó chữa bị Chúa gửi đến. Đối với các nhà triết học duy vật thời Khai sáng, người Điếc là một nghiên cứu điển hình thú vị về tầm quan trọng của đầu vào của giác quan đối với sự hình thành trí thông minh và tính hợp lý.

Trong suốt thế kỷ thứ mười tám, điệu bộ cơ thể, cũng như các cách sử dụng ngôn ngữ cơ thể chính là sử dụng ngôn ngữ ký hiệu, sẽ là cách mà con người ta nghĩ là nó sẽ suy giảm năng lực trí tuệ và đạo đức. Sự phân loại như vậy đã củng cố cho các hình thức cơ bản khác của chủ nghĩa phân biệt chủng tộc khoa học đang hình thành ở châu Âu và Bắc Mỹ vào thời điểm đó, vốn đã được nghiên cứu thêm trong thế kỷ 19 và 20, giống như ngày nay (Baker, 1998, 2010; Farber, 2011; Schafft, 2007; Schafft & Zeidler, 2011; Stern, 2005 [2016]).

Sẽ rất hữu ích khi suy ngẫm về hoàn cảnh chính trị của lý thuyết khoa học xã hội trong thế kỷ XX đã khiến Nettle, vào cuối những năm 1960, tuyên bố chủ quyền là một “con vịt chết” do địa vị của nó là

một “khái niệm hạn chế” (1968, trang 560) . Nettl đánh dấu sự kết thúc của mối quan tâm khoa học đến chủ quyền từ thời kỳ ngay trước khi Hitler xâm lược Ba Lan cho đến thời kỳ "Chiến tranh Việt Nam" kết thúc mà ông đang viết. Giải thích kết luận lý thuyết mâu thuẫn này (tức là phủ định sự phù hợp về mặt phân tích và thực tiễn của chủ quyền) như một ví dụ về sự đồng lõa của khoa học xã hội với chủ quyền bạo lực (chiến tranh), có lý khi đặt câu hỏi về việc quay lưng lại với chủ quyền như là một lý do - nghĩa là, một lịch sử sự hình thành đã hy sinh mạng sống của con người cho các trật tự kinh tế-chính trị cai trị đã tạo nên — theo nghĩa đen và theo nghĩa kiến tạo — các cuộc giao tranh địa chính trị thời Chiến tranh Lạnh.

Hoàn cảnh không có người cai trị, không có nhà nước và không có thực thể nào đưa ra các quyết định quản trị, nhưng được cho là các quyết định khách quan, tạo ra một vấn đề cho việc lý thuyết hóa quản trị nhà nước vì nó gây khó khăn cho việc lý thuyết hóa các loại hình địa phương, quốc gia và mối quan hệ toàn cầu. Quan sát này đưa chúng ta trở lại với ngôn ngữ.

Các lý thuyết liên quan đến nhà nước - chẳng hạn như các lý thuyết giải quyết chính sách nhà nước, cấu trúc của các thể chế nhà nước và thực tiễn quản trị - thường được xây dựng trên các lý thuyết về ngôn ngữ<sup>21</sup>. Hơn nữa, các cuộc kiểm tra về chính sách ngôn ngữ và quy định của chúng chứng minh cách các chính phủ và các nhóm địa phương sử dụng hệ tư tưởng ngôn ngữ làm phương thức phân biệt và kiểm soát dân số (Althusser, 1971; Blommaert, 1999 và 2005; Bourdieu, 1998; Irvine & Gal 2000; Jaffe 1999; Kusters 2014 ; Silverstein 2000).

Theo đó, các chính sách ngôn ngữ và các hoạt động hàng ngày mang lại hình thức cho chủ quyền và quyền công dân bằng cách tạo điều kiện thuận lợi cho sự hiện diện và sắp xếp của người sử dụng ngôn ngữ trong không gian và thời gian. Sự sắp xếp như vậy là các nền kinh tế ký hiệu học, “nơi [trong chủ nghĩa tư bản toàn cầu hóa] ngôn ngữ, văn bản và diễn ngôn trở thành các phương thức chính của các mối quan hệ xã hội, đời sống công dân và chính trị, hành vi và hoạt động kinh tế, nơi mà phương tiện sản xuất và phương thức thông tin trở nên phức tạp về mặt phân tích đường lối” (Luke, 2002, trang 98; xem thêm Luke, 2003).

Hai ví dụ ngắn gọn từ cài đặt ngôn ngữ nói và ngôn ngữ ký hiệu làm sáng tỏ ý nghĩa vật chất của nền kinh tế ký hiệu học. Họ cũng chứng minh logic khác biệt thường được áp dụng cho người dùng ngôn ngữ, đặc biệt là những người được cho là khác biệt theo một cách nào đó. Đầu tiên, Irvine và Gal mô tả cách sử dụng ngôn ngữ Xhosa của những người nói tiếng Nam Phi của những người thuộc địa là “tàn bạo”, tập trung vào âm thanh của những tiếng lách cách của ngôn ngữ này (2000, trang 40). Bởi vì sự phân định đặc trưng như vậy phụ thuộc vào các hệ tư tưởng ngôn ngữ, “nhờ đó người ta xây dựng các biểu diễn ý thức hệ về sự khác biệt ngôn ngữ” (sđd, tr. 37), sự đồng thuận sử dụng ngôn ngữ Xhosa xảy ra trong một bối cảnh chính trị, kinh tế và quan trọng là, trong đó các thực dân từ chối những âm thanh xa lạ của Xhosa cùng với các khía cạnh khác của cơ thể người nói Xhosa (Mbembe, 2001). Sự “tàn bạo” của ngôn ngữ Xhosa đến nay được hiểu là một sự can thiệp của thực dân và bị bác bỏ một cách cưỡng bức.

Trường hợp thứ hai, và rõ ràng là tương phản, được đưa ra trong các cuộc tranh luận về phương thức giảng dạy bằng miệng (lời nói) so với phương thức giảng dạy bằng tay (có ký hiệu) tiếp tục lan rộng các cuộc tranh luận về giáo dục người Điếc của “chuyên gia” và các bài diễn văn phổ biến gần 140 năm sau nghị quyết của Đại hội Mi Lan, Ý. Công việc của Alexander Graham Bell trong chi nhánh Hoa Kỳ của phong trào ưu sinh đã có lập luận nổi tiếng Người Điếc là một “chủng tộc khiếm khuyết” đã giúp thể chế hóa các hành vi phân biệt đối xử trong nghị quyết Mi Lan, Ý, tất cả đều được thực hiện mà không có sự phản đối nào từ các nhà lãnh đạo khoa học xã hội hoặc chính trị (Kevles, 1998; xem thêm AG Bell 2008).

Trong thời điểm hiện tại, các hoàn cảnh xã hội và chính trị - kinh tế của việc can thiệp ngôn ngữ vào các ngôn ngữ ký hiệu thường bị bỏ qua, thay vào đó là các lập luận nhân đạo dựa trên ý tưởng chủ nghĩa dân gian 2000 tuổi của Aristotle rằng lời nói khó hiểu chứng tỏ sự thiếu vắng trí của trí thông minh (Aristotle, 2004 : 110; xem thêm Bauman, 2004). Chắc chắn, các ngôn ngữ nói của dân tộc thiểu số thường bị bỏ rơi tương tự (Hinton & Hale, 2001; Tháng 5, 2008), nhiều ngôn ngữ trong số đó đã được sử dụng tại các nước thuộc địa cũ ở châu Phi (Bamgbose, 2000, 2011; Mugane, 2006; Spitulnik , 1998). Chính trị hóa ngôn ngữ nói hậu thuộc địa ở các nước châu

Phi cũng tương tác và ép buộc các chính sách liên quan đến ngôn ngữ ký hiệu và giáo dục người Điếc (De Clerck, 2011; Lutalo-Kiingi & De Clerck, 2015; Moges, 2015; Nyst, 2007). Các hiệu ứng hậu thuộc địa hóa tương tự đã được ghi nhận đối với các địa điểm khác trên thế giới, chẳng hạn như Campuchia (Moriarty Harrelson, 2015, 2016), Ấn Độ (Friedner, 2014, 2015) và Việt Nam (Cooper, 2014; Cooper & Nguyễn, 2015; Woodward & Nguyễn, 2012), cũng như đối với hầu hết các siêu thuộc địa hiện nay bao gồm các nước phát triển kinh tế hàng đầu thế giới (Branson & Miller, 2007, 2008). Theo đó, việc xóa bỏ ngôn ngữ cơ thể trong lý thuyết khoa học xã hội với tư cách là cơ thể tạo ra ngôn ngữ, với tư cách là cơ thể có giá trị xã hội theo những cách khác nhau đối với các đặc điểm khác nhau, góp phần vào sự tồn tại của ngôn ngữ nói như một chuẩn mực, chống lại điều đó. ngôn ngữ ký hiệu vẫn là một thuật ngữ được đánh dấu.

### *Khoa học xã hội Hướng tới và rời bỏ các Quốc gia, Ngôn ngữ và ngôn ngữ cơ thể*

Vào đầu đến giữa thế kỷ 20, các mô tả về “những người khác” nhân học, các cuộc thảo luận về cấu trúc và cấu trúc-chức năng của tổ chức cơ thể con người, ngôn ngữ, lao động, trao đổi và nghi lễ có xu hướng nhấn mạnh mô tả về các cơ thể kỳ lạ và các thực hành cơ thể chưa được đánh giá cao về chúng theo lịch sử, chính trị và các tiêu chí phân tích khác (ví dụ: xây dựng đế chế). Khi lập luận cho việc giải thích các mối quan hệ xã hội và chính trị của các xã hội không phải phương Tây theo nghĩa riêng của họ, A. R. Radcliffe-Brown (1955 [1940], trang xxiii) đã khẳng định khái niệm về nhà nước:

Trong các bài viết về thể chế chính trị, có rất nhiều cuộc thảo luận về bản chất và nguồn gốc của nhà nước, thường được thể hiện như là một thực thể trên và trên những cá nhân con người tạo nên một xã hội, có một trong những thuộc tính của nó là cái gì đó được gọi là "chủ quyền," và đôi khi được nói đến là có ý chí [luật được định nghĩa là ý chí của nhà nước], hoặc là ban hành mệnh lệnh. Trạng thái theo nghĩa này không tồn tại trong thế giới hiện tượng; nó là một hư cấu của

các triết gia. Những gì tồn tại là một tổ chức, tức là [,] một tập hợp các cá nhân con người được kết nối bằng một hệ thống quan hệ phức tạp.<sup>22</sup>

Tuy nhiên, Radcliffe-Brown dựa trên định nghĩa của Max Weber về nhà nước là một “cộng đồng con người (chiến thắng) tuyên bố độc quyền sử dụng hợp pháp vũ lực trong một lãnh thổ nhất định” (1991 [1918], trang 78 ). Bỏ qua đề cập đến nhà nước, Radcliffe-Brown chuyển sự chú ý lý thuyết sang xã hội: "Tổ chức chính trị của một xã hội là khía cạnh của tổ chức tổng thể liên quan đến việc kiểm soát và điều tiết việc sử dụng vũ lực" (1955 [1940], trang xxiii). Tiêu điểm này phản ánh lý thuyết của Mác, ngoại trừ việc Mác mặc nhiên công nhận một nhà nước đàn áp phục vụ lợi ích của giai cấp kinh tế tư bản thống trị. Thay vì tiếp tục phát triển một lý thuyết về nhà nước, nhân học đã thay thế trạng thái bằng một thứ gì đó có lẽ là vật chất có phương pháp luận hơn (ví dụ: thể chế, chính phủ).

Sự quay lưng của nhân loại học với nhà nước — trong cùng một giai đoạn lịch sử mà nhiều dân tộc trước đây bị đô hộ đang đòi lại quyền kiểm soát của nhà nước — do đó đã giúp mở ra sự tập trung kỷ luật đối với các dân tộc không có nhà nước, kéo dài trong vài thập kỷ (Trouillot, 2001). Do đó, sự tập trung kỷ luật vào những người không quốc tịch đã tạo điều kiện cho ít nhất hai loại chia rẽ: (1) sự phân chia văn minh giữa các nhà nghiên cứu gắn với các quốc gia công nghiệp hóa và nhóm nghiên cứu tiền công nghiệp; và (2) một phân nhánh phân tích của chính trị (nhà nước) và văn hóa (xã hội). Đối với lý thuyết khoa học xã hội sau Thế chiến II về nhà nước, tác dụng của điều này là “không phải là các hiện tượng như chủ nghĩa độc tài và chủ nghĩa toàn trị bị bỏ qua, chỉ là các giải thích lý thuyết được ưa thích đã được ngưng tạo về mặt kinh tế lạc hậu hoặc sự kiên trì đáng tiếc của những người không phải phương Tây các giá trị 'truyền thống' (Skocpol, 1985, trang 6). Những giải thích này được mở rộng một cách nổi bật cho các xã hội khác nhau trên khắp thế giới, hạn chế hiểu biết của khoa học xã hội về sự hình thành của các loại hệ thống nhà nước này.

Sự phân chia giữa các quốc gia được cho là không ổn định nhưng các xã hội có thể nghiên cứu đã làm thay đổi xã hội trong khi phi chính trị hóa các hoạt động gắn liền với văn hóa. Dù vô tình hay

không, việc miêu tả các xã hội không quốc tịch bên ngoài các trung tâm đô thị của Bắc Đại Tây Dương đã làm giảm các xã hội như vậy, nhưng một lần nữa, về cơ thể của họ, giống như việc E. Tylor gán mác nổi tiếng cho những người sống bên ngoài các siêu cường đô thị là “những kẻ man rợ” (1892). Mô tả về các dân tộc không quốc tịch đã mở rộng danh mục các hình thái cơ thể của nhân học, vốn trước đó đã góp phần vào sự bùng nổ của hệ thống phân loại chủng tộc và chế độ ưu sinh trong thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20. Trong bối cảnh này, các lý thuyết phân loại khác nhau về sự phát triển văn hóa của con người đã trở nên phức tạp, được các nhà nhân học áp dụng để giải thích những khác biệt trong bối cảnh quốc gia. Lý thuyết “văn hóa nghèo đói” của Oscar Lewis (1959) là một ví dụ đặc biệt nguy hiểm; Các nghiên cứu theo định hướng tư bản chủ nghĩa của Max Weber’s (1991 [1918]) về Ấn Độ giáo và Nho giáo là những ví dụ khác (1958, 964). Cách xử lý nhân học về quá trình tiến hóa xã hội của loài người (ví dụ, Lewis H. Morgan, Julian Steward) và lý thuyết của Mác đã giao thoa và củng cố lẫn nhau về các giai đoạn tiến hóa của nền văn minh; tuy nhiên, lý thuyết của Mác có sự khác biệt đáng kể so với các khuôn khổ tiến hóa xã hội, đặc biệt là liên quan đến tính tất yếu kinh tế của xã hội chia thành “người giàu bị bóc lột hay người nghèo bị bóc lột”, cũng như quan điểm về nhà nước là công cụ của sự bóc lột đó (Engels, 1972 [1884] , tr. 228). Theo một so sánh thô thiển nhất, điểm trùng lặp giữa Max Weber và chủ nghĩa Mác cổ điển là sự hình thành sự thống trị từ “bên trên”.

Các sự kiện kéo dài từ những năm 1960 đến những năm 1980 đã thúc đẩy khoa học xã hội đổi mới và sự quan tâm của mọi người trong nhà nước. Những sự kiện này bao gồm sự xuất hiện của các quốc gia hậu thuộc địa tránh xa mô hình tự do-dân chủ; sự phát triển của các xã hội đa dạng; phong trào dân quyền có xuất phát từ Hoa Kỳ và sau đó là Chiến tranh Việt Nam và các phong trào nữ quyền làn sóng thứ hai; và sự phụ thuộc lẫn nhau ngày càng tăng và sự cạnh tranh giữa các quốc gia. Các lý thuyết tân Mác xít và hậu cấu trúc về nhà nước đã xuất hiện vào thời điểm này để thách thức quan niệm về nhà nước vừa là một thể thống nhất cụ thể, vừa đơn giản là một đối tượng của sự đàn áp nhà nước (Althusser, 1971; Foucault, 1979). Sự gia nhập của lý thuyết hậu hiện đại đã bùng nổ trong hoạt động tuy nhiên “làm giảm các hiện tượng phức tạp của nhà nước và

quyền lực thành ‘diễn ngôn’ và ‘sự đại diện’, quên rằng diễn ngôn và sự đại diện có tính trọng yếu” (Mbembe, 2001, trang 5).

Trong bối cảnh chủ nghĩa tư bản tân tự do đang lan rộng đương thời, tính linh hoạt của các diễn ngôn và sự đại diện có nguy cơ làm thay thế nhà nước hơn nữa, cùng với các hiện tượng học về sự bóc lột và gạt ra ngoài lề của những người thực tế ở những nơi thực tế (Mittelman, 1996). Do đó, nếu một trật tự toàn cầu hóa đang thực sự được tiến hành, “nếu sự biến đổi này thực sự mang tính thời đại. . . nó phải tham gia vào cấu trúc thể chế phức tạp nhất mà chúng ta từng tạo ra: Chủ quyền nhà nước” (Sassen, 2006, trang 1).

## **Tăng cường lý thuyết về Nhà nước: Tầm quan trọng của Mô tả Dân tộc học**

Quan sát các xu hướng không được lý thuyết giải thích trong hai thập kỷ qua, các nhà khoa học xã hội đã quay trở lại mối quan tâm của nhà nước để giải quyết sự biến đổi ở các quốc gia theo chủ nghĩa hậu xã hội (Hann, 2003; Makovicky, 2014; Verdery, 1998); sự hình thành nhà nước mới (Vũ, 2010); các công cụ mới và địa điểm xây dựng nhà nước (Chalfin, 2006); cấu hình lại các mối quan hệ nhà nước và xã hội (Bernal, 2006); và sự hình thành nhà nước liên quan đến các hình thức chính sách ngôn ngữ, kỷ luật và quy định (Branson & Miller, 2008; May, 2008; Scott, 1990; Tollefson, 1991). Các nhà nhân chủng học cũng đang giải quyết các tác động của toàn cầu hóa đối với các quốc gia và các khía cạnh toàn cầu hóa của quản trị nhà nước (Sharma & Gupta, 2006) và đã đặt câu hỏi về mức độ thương mại, hiệp ước và các thực tiễn khác được dán nhãn là “toàn cầu” từng diễn ra trên quy mô toàn cầu, do thương mại hóa có xu hướng xảy ra hạn chế giữa các đối tác, không bao gồm các thỏa thuận cụ thể giữa nhà nước với nhà nước (Trouillot, 2001). Quan sát sự trỗi dậy gần đây của sự kiểm soát của nhà nước đối với các hoạt động của doanh nghiệp trong các nền kinh tế quốc nội ở châu Âu và châu Á, khoa học chính trị cũng đang chuyển sang xem xét lại phân tích nhà nước (Bremmer, 2010). Những phát triển này mặc dù vậy, các tài liệu có liên quan về các hình thức tổ chức và quản trị nhà nước vẫn chưa bao hàm được tiềm năng lý thuyết,



chính trị và thực tiễn của các phân tích dân tộc học về ngôn ngữ và cơ thể khi chúng có thể hoặc đủ để đặt ra vấn đề về cách thức quyền lực được sản sinh và định dạng lại. thông qua ngôn ngữ và các cách sử dụng khác của ngôn ngữ cơ thể.

#### *4 phương pháp cho chính phủ/Nhà nước: Tầm quan trọng của ngôn ngữ và cơ thể tới phân tích chính trị xã hội*

Nhà nước đóng vai tác nhân

Phương pháp tiếp cận *chính phủ với tư cách là tác nhân* được xây dựng dựa trên các lý thuyết khái niệm Chính phủ là lực lượng thống trị trong đời sống chính trị xã hội. Vào giữa những năm 1980, sự hình thành của việc đưa chính phủ trở lại trong lý thuyết khoa học chính trị được hồi sinh về nhà nước (BSBI; Evans, Rueschemeyer, & Skocpol, 1985). Nghiên cứu của họ tập trung vào các vấn đề như quyền tự chủ và năng lực của các quốc gia trong việc hoàn thành các mục tiêu đã đặt ra (sđd, trang 347–366), hiệu quả của các nhà nước “yếu” (phi tập trung và dân chủ) và “mạnh” (tập trung và độc tài) (Katznelson, 1985, trang 257–284), và cưỡng chế nhà nước và gây chiến (Tilly, 1985, trang 169–191). Một đặc điểm nổi bật của lý thuyết BSBI là việc cân nhắc lợi ích và quyết định hợp lý so với phi lý trí, chẳng hạn như cuộc thảo luận của Rueschemeyer và Evans về sự can thiệp vào các chuyển đổi kinh tế và nhà nước (1985, trang 44–77). Dấu hiệu thứ hai của lý thuyết BSBI là mối quan tâm đến sự thống trị.

Việc xem xét nhà nước với tư cách là một tác nhân hợp lý không bao gồm con người thực tế mà tập trung vào các thể chế nhà nước và “các cấu trúc tổ chức và hành động ảnh hưởng đến ý nghĩa và phương pháp chính trị đối với tất cả các nhóm và tầng lớp trong xã hội” (Skocpol 1985, trang 28) . Đối với sự thống trị, các nhà nghiên cứu BSBI cũng có xu hướng tập trung vào phúc lợi nhà nước như một hệ quả tích cực của sự thống trị (Evans, Rueschemeyer, & Skocpol, 1985; Tilly, 1985). Theo đó, mô hình trạng thái này với tư cách là lý thuyết tác nhân xem trạng thái như đã được hình thành; do đó, các nhà lý thuyết của BSBI đã giải quyết các vấn đề mà họ liên quan đến việc cân bằng lợi ích mâu thuẫn giữa các công dân

quản lý “bên trong” và quản lý các lực lượng được coi là nằm ở “bên ngoài” (Rueschemeyer & Evans, 1985, trang 48).

Sự vắng mặt trong lý thuyết BSBI là sự kiểm tra về sự bảo vệ, hay điều mà nhà lý luận chính trị nữ quyền Wendy Brown (1995, trang 15) gọi là “kỹ thuật thống trị” theo giới tính, là một trong những cách mà cấu trúc gia trưởng và nam tính đạt được quyền bá chủ đối với phụ nữ nói riêng (trong hệ thống tình dục song tính). Những luận điệu chính trị phớt lờ sự đa dạng về giới tính và tình dục và sự áp bức trong các điều kiện thống trị đã tạo nên các cấu trúc quy chuẩn của sự thống trị — điều này có thể giải thích tại sao các nhà lý thuyết của BSBI cũng bỏ qua những lo ngại về ngôn ngữ.<sup>23</sup> Mặc dù không đề cập đến lý thuyết BSBI, nhưng lời phê bình của Brown về truyền thống chính trị tự do như một hình thức thống trị theo chủ nghĩa nam tính, định vị “Nam giới trong nhà nước”, gợi ý những cách mà các mệnh lệnh chính trị cố định sự thống trị thông qua các hình thức hiện thân (1995, trang 166–196; xem thêm quan niệm của Bourdieu về nhà nước nam quyền, 1998, trang 371–389).

Có liên quan ở đây là sự trong trắng và tính trung tâm của truyền thống tự do, theo đó “sự thừa nhận về mặt lý thuyết và thực tế về cơ thể và thân xác của 'người lạ' cũng như là thân xác và cơ thể như tôi, ý tưởng về bản chất chung của con người, một nhân loại được chia sẻ với những người khác, đã đặt ra từ lâu, và vẫn đang đặt ra, một vấn đề đối với ý thức phương Tây ”(Mbembe, 2001, trang 2; nhấn mạnh trong bản gốc). Cũng có liên quan ở đây là cái có thể được gọi là sự lắng nghe của truyền thống tự do, bao gồm một chế độ công dân yêu cầu công dân “nghe nói” lợi ích chính trị của họ, để đáp ứng lời kêu gọi của nghĩa vụ đối với nhà nước, và có lẽ thống nhất nhất trong các hình tượng chủ nghĩa dân tộc, để nói một ngôn ngữ chung theo nghĩa đen (Anderson, 1983). Sự đa dạng của các nhóm dân cư được quản lý bởi các quốc gia cuối hiện đại đặt ra câu hỏi làm thế nào để đạt được sự đồng ý đối với các trật tự chính trị như vậy, đặc biệt là khi “ý nghĩa của nhà nước và phương pháp chính trị” được phân bổ không đồng đều và được dân số cho phép không đồng đều (Skocpol 1985, tr. 28).

Mô hình nhà nước của Marx-Althusser với tư cách là tác nhân giải quyết vấn đề làm thế nào các nhà nước tự tái tạo theo thời gian

bằng cách đưa ra sự phỏng đoán ý thức hệ. Mở rộng quan niệm của Marx về phương thức sản xuất tư bản chủ nghĩa, Althusser đã đưa ra lý thuyết về sự hình thành xã hội theo đó “phải tái sản xuất các điều kiện của sản xuất đồng thời với sản xuất” (1971, trang 128). Ngoài các kỹ năng và kiến thức nhất định, chủ nghĩa tư bản do đó phải tái tạo “sự tuân theo các quy tắc của trật tự đã thiết lập” (tức là, “hệ tư tưởng thống trị” (ibid., Trang 132). *Sự phỏng đoán* mô tả một tình huống trong đó bộ máy nhà nước theo hệ tư tưởng — Chẳng hạn như các tổ chức tôn giáo, gia đình, và, đặc biệt là theo quan điểm của Althusser, hệ thống giáo dục — khắc sâu các cá nhân như đối tượng vào các danh mục cụ thể và sau đó là các câu hỏi liên quan đến thăm vấn hoặc “chào mừng” họ như vậy. *Sự phỏng đoán* thêm một yếu tố đa dạng và khác biệt vào lĩnh vực tư tưởng như vậy, theo kinh nghiệm khắc sâu cụ thể của một người, người đó có thể trả lời “có” với mưa đá (như một chủ đề “tốt”) hoặc “không” cho trận mưa đá (như một chủ đề “xấu”). Hoặc, theo Pechéux (1982) và Muñoz (1999), một người có thể làm một điều gì đó hoàn toàn khác, để “phân biệt” với những ràng buộc của các thể chế tập trung vốn không nắm được sự đa dạng đầy đủ của con người về kinh nghiệm sống (Silverstein, 1998, trang 404).

Trong lý thuyết của nhà nước cho rằng tập trung vào giáo dục như một tập hợp các tổ chức có trách nhiệm giảng dạy bằng một ngôn ngữ “thuần túy”, các lý thuyết về ngôn ngữ có thể tự tạo điều kiện cho các mối liên hệ đồng giữa ngôn ngữ và quyền lực thúc đẩy các hình thức thống trị tập trung trong chính phủ (Althusser, 1971; Bourdieu, 1998, tr. 123). Điều này sẽ bao gồm các nhiệm vụ giáo dục trừng phạt việc học và sử dụng đa ngôn ngữ, bao gồm cả các biện pháp trừng phạt đối với việc sử dụng các ngôn ngữ ký hiệu.

Nhà nước đóng vai hiệu ứng

*Nhà nước đóng vai hiệu ứng* tương tự như *nhà nước đóng vai tác nhân* bên trên, hay như Foucault đã lập luận nổi tiếng trong bài phê bình lý thuyết chính trị của mình, đã tìm cách “chặt đầu nhà vua” (1990, trang 88–89). Một số người đã đóng góp vào việc lý thuyết hóa trạng thái như hiện nay — Arextaga (2003), Hall (1985), Mitchell (1991), và Trouillot (2001), chỉ là một số ít. Với tầm ảnh hưởng rộng

lớn của Foucault đối với khoa học xã hội, trong phần này, tôi chỉ tập trung vào các ý tưởng của ông.

Trái ngược với lý thuyết chính trị cùng thời, Foucault không định vị quyền lực trong nhà nước mà nằm trong những người được cấu thành như một số loại chủ thể nhất định của năng lượng sinh học. Năng lượng sinh học là một thuật ngữ được sử dụng để mô tả sự gia tăng hiện đại trong các cơ chế thống kê và phân loại, tác động của cơ chế này là tạo ra các quần thể thông qua diễn thuyết của chuyên gia (ví dụ: tình dục khác giới). Đối tượng sau đó, trước hết và quan trọng nhất, là các loại cá thể (người lính, công nhân nhà máy, giáo viên), mà Foucault lý thuyết là "ngoan ngoãn" - nghĩa là ai đó "có thể bị áp đặt, sử dụng, biến đổi và cải thiện" theo công nghệ của tri thức và quyền lực (1979, trang 136). Những công nghệ này bao hàm nhưng không giới hạn ở các cơ sở giáo dục chính thức vì chúng chứa đựng một loạt các "kỹ thuật mà con người sử dụng để hiểu bản thân mình" (Foucault, 1988, trang 18).

Trong số những kỹ thuật này là "công nghệ của bản thân", Foucault liên kết chặt chẽ với *lý thuyết về chính quyền* của ông. Khi "cắt đầu nhà vua", Foucault đã phát triển lý thuyết quyền lực vượt ra ngoài các thể chế của nhà nước và các hình thức phân tích chính trị truyền thống (luật, chủ quyền, quyền) để mô tả nguồn gốc của nhà nước hiện đại ở châu Âu. *Với chính quyền hóa*, Foucault lập luận cho một khái niệm ngẫu nhiên trong lịch sử về sự hình thành nhà nước và các chế độ cai trị được phân cấp. Theo Foucault, trung tâm của sự hình thành nhà nước liên quan đến *nghệ thuật chính quyền*. Vấn đề trọng tâm của nghệ thuật chính quyền "là làm thế nào để giới thiệu nền kinh tế — nghĩa là nói lên cách thức quản lý đúng đắn giữa các cá nhân, hàng hóa và của cải trong gia đình (điều mà một người cha tốt phải làm trong mối quan hệ với vợ con, và những người hầu). . . vào sự quản lý của nhà nước" (1991, tr. 92).<sup>24</sup> Là "chiến thuật" của chính phủ, chính quyền xác định (1) dân số phân biệt, (2) các hình thức và bộ máy cụ thể của chính phủ, và (3) sự xuất hiện dần dần của nhà nước hành chính (Foucault, 1991, trang 102–103). Do đó, chính phủ là tập hợp các thực thể tạo ra một vấn đề, sau đó "đưa ra các chiến lược nhất định để quản lý hoặc giải quyết vấn đề" (Lemke, 2007, trang 44).

Tuy nhiên, chính quyền không giải thích được nền kinh tế, luật pháp, hệ thống giáo dục và các bộ máy khác được điều phối như thế nào. Ví dụ, làm thế nào mà nếu tôi không ra hầu tòa, cảnh sát đến bắt tôi? Stuart Hall lập luận: “Đây chính xác là một bước,” điều mà Foucault từ chối” - điều mà Hall gọi là “sự khớp nối” - mà Hall tìm thấy trong sự kết hợp mâu thuẫn hữu ích của Althusser giữa các bộ máy tư tưởng và đàn áp nhà nước (1985, trang 93). Như một số học giả đã nhận xét, chính quyền hoạt động dựa trên một cơ quan tuân thủ sẽ tạo ra một vấn đề cho cơ quan lý luận bằng cách giới hạn phạm vi lý thuyết của nó (Ahearn, 2001; Bartky, 1995). Cũng như trạng thái *nhà nước như là tác nhân*, về mặt lý thuyết, lý thuyết về tầm quan trọng của các trải nghiệm cơ thể cụ thể - khác nhau về cách thức mà chúng gặp gỡ, tương tác và tạo ra các dạng quyền lực - biến mất trong một sự rửa trôi theo chủ nghĩa phổ quát của sự vô biệt (Hayles, 1999). Trong một vũ trụ lý thuyết như vậy, các hoàn cảnh tạo điều kiện cho sự xuất hiện của các loại chủ đề chỉ ra các thuộc tính vật lý cụ thể (nhưng lại bỏ qua một cách nghịch lý tính khả quan của các thuộc tính đó) thường bị mất lịch sử — chẳng hạn như khi các nhà khoa học xã hội (và những người khác) thảo luận về *bệnh Điac* trong khi bỏ qua ngôn ngữ ký hiệu. Orisanmi Burton's (2015) *Black Lives Matter: Phê bình văn học* là một trong những lực lượng hướng dẫn của chúng tôi ở đây trong việc tranh luận nghĩa vụ đạo đức của nhân loại học để giải quyết những cách thức mà "cơ thể là vật chất", chống lại xu hướng tuyên bố ý tưởng về chủng tộc được xây dựng trên phương diện xã hội (trong thế mạnh của Burton là một ví dụ), nhưng làm sáng tỏ những tác động sinh học rất thực tế mà các cơ thể (người) chủng tộc phải chịu đựng.

Bằng cách nhấn mạnh sự hấp thụ của nhà nước trong các diễn ngôn, Foucault tuy nhiên đã thách thức một cách thuyết phục hai khái niệm rắc rối trong lý thuyết chính trị của BSBI: khái niệm về một nhà nước cụ thể và đơn nhất, và khái niệm về một nhà nước tách biệt với xã hội. Đồng thời, bằng cách bỏ qua các quyền lực được tập hợp trong các thể chế — thẩm quyền khác nhau của luật gia, cảnh sát và giáo viên — nhà nước dường như không có ở đâu và không bao gồm giới tính cụ thể, dân tộc, chủng tộc, tình dục hoặc các đặc điểm khác của con người. Điều này là do căng thẳng trong lý thuyết của Foucault, mà Agamben giải quyết bằng cách hỏi "Đâu là điểm

mà sự phục vụ tự nguyện của các cá nhân tiếp xúc với sức mạnh khách quan?" (1998, trang 6) và "quỹ tích" của quyền lực (2005, trang 24) là gì? Đối với những câu hỏi này, tôi bổ sung thêm một câu hỏi khác: Quyền lực được biến đổi như thế nào bởi những người cụ thể, ở những địa điểm cụ thể, với cơ thể và ngôn ngữ mà họ sở hữu (hoặc được cho là sở hữu)?

Nhà nước đóng vai trò tưởng tượng

Thay vì nói về trạng thái như một thực thể luôn/đã bao gồm một số tính năng, chức năng và hình thức quản trị nhất định, chúng ta hãy tiếp cận mỗi trạng thái thực tế như một cấu hình cụ thể về mặt lịch sử của một loạt các trạng thái ngôn ngữ, một số thực tế, một số biểu tượng và trình diễn, đã được phổ biến, dịch ra, diễn giải ra và kết hợp theo nhiều cách và trình tự khác nhau trên toàn cầu (Hansen & Stepputat, 2006, trang. 6–7)

Nhà nước đóng vai trò như trí tưởng tượng là một cách tiếp cận tập trung vào lý thuyết các phương pháp thực hành hàng ngày để giải quyết các vấn đề của nhà nước, ngay cả khi tác nhân của nhà nước không có mặt hoặc hành động của một cá nhân có thể không dễ dàng được coi là có liên quan đến nhà nước. Phải thừa nhận rằng bên ngoài các địa điểm chính thức, nhà nước không dễ định vị; Do đó, những ảnh hưởng của nhà nước trong cuộc sống hàng ngày có thể khó xác định. Chính sự căng thẳng này của nhà nước ở khắp mọi nơi và chưa đến nơi nào, nơi vắng bóng của quyền lực, là cách tiếp cận thứ ba đối với nhà nước. Philip Abrams's (1988) "Ghi chú về khó khăn của việc nghiên cứu nhà nước" đã khảo sát những trở ngại chính trị - xã hội học đối với việc nghiên cứu nhà nước. Trong bài báo đó, Abrams lập luận rằng chính cách mà các nhà lý thuyết đã hình thành khái niệm về nhà nước đã can thiệp vào việc nghiên cứu nhà nước và quyền lực nhà nước - cụ thể là thông qua những nỗ lực để xác định "thực tại tiềm ẩn" của nhà nước (sđd, tr. 61). Thay vì cố gắng khẳng định lại sự tồn tại của nó hoặc từ bỏ nghiên cứu của nó, Abrams đề xuất rằng "chúng ta nên công nhận sự đồng nhất của ý tưởng về nhà nước như một sức mạnh ý thức hệ và coi đó như một đối tượng phân tích hấp dẫn" (sđd., Trang 79 ).

Ông ấy tiếp tục:

Nhà nước không phải là thực tế đứng đằng sau chiếc mặt nạ của chính trị. Chính nó là chiếc mặt nạ, ngăn cản chúng ta nhìn thấy thực tiễn chính trị như nó vốn có. . . . Có một hệ thống nhà nước. . . một mối liên hệ rõ ràng của thực tiễn và cấu trúc thể chế tập trung vào chính phủ. . . . Cũng có một ý tưởng nhà nước, được dự kiến, được đưa ra và được tin tưởng khác nhau trong các xã hội khác nhau vào những thời điểm khác nhau. (sđd, tr. 82)

Những tác giả của lý thuyết *Nhà nước đóng vai trò tưởng tượng*, một cuốn sách được biên soạn bởi Thomas Blom Hansen và Finn Stepputat (2001), mở rộng về phân tích của Abrams (cũng có thể xem thêm Mitchell, 2002, and Trouillot 2001).

Từ quan điểm của các nhà nước đóng vai trò tưởng tượng, sự hình thành nhà nước đang diễn ra ít liên quan đến định nghĩa nhà nước là gì và nhiều hơn là cách các chủ thể công dân hình thành khái niệm về nó. Ý tưởng về trạng thái xuất hiện trong các ngôn ngữ, theo nghĩa của Bakhtin, là đối thoại, được chia sẻ, nhưng cũng cụ thể cho các vị trí sử dụng của chúng<sup>25</sup>. Quan điểm của Bakhtin đã có ảnh hưởng cực kỳ lớn trong việc kiểm tra nhân học xã hội học và ngôn ngữ học về quyền lực xã hội và có ý nghĩa quan trọng trong việc lý thuyết hóa chủ quyền và quyền công dân. Ví dụ, cuộc thảo luận của Seider về Guatemala thời hậu chiến tránh quan niệm cổ điển về quyền công dân như một tập hợp các quyền cố định, mà trong cuộc sống hàng ngày thường không được hiện thực hóa. Thay vào đó, Seider xem xét cách quyền công dân xuất hiện trong một quá trình năng động giữa các nhóm xã hội khác nhau (trong Hansen & Stepputat, 2001, trang 204).

Trong một bài luận lý thuyết thuần túy hơn, Dean (2001; cũng trong Hansen và Stepputat, 2001) xem xét các ý nghĩa thay đổi và mối quan hệ giữa quyền công dân và chủ quyền trong chủ nghĩa tự do sinh học chính trị. Dean đưa ra một mô tả về quyền công dân và chủ quyền là hoạt động hiệp đồng (ibid., Trang 62–63).

Nghệ thuật quản lý tự do trong bối cảnh tự do. . . luôn chứa đựng sự phân chia giữa những người có khả năng xứng đáng nhận được trách nhiệm và quyền tự do của công dân trưởng thành và những người không xứng đáng. Đối với những người không như vậy, điều này thường có nghĩa là cung cấp chuyên quyền cho các nhu cầu đặc biệt của họ với mục đích khiến họ tự chủ bằng cách nâng cao năng lực trách nhiệm và chính phủ tự quản.

Dean gợi ý, nhưng không nêu tên, tầm quan trọng của cơ thể được đánh dấu — “dân tộc thiểu số”, chủng tộc, giới tính, tính dục, ngôn ngữ hoặc cơ thể có nghi ngờ về hình dáng — đối với các dự án lý thuyết nhằm giải mã các quá trình mà các quốc gia thiết lập và duy trì các chế độ chính trị xã hội. Việc kiểm tra như vậy rất hữu ích trong việc giải mã các cơ chế hòa nhập (và tấm gương phản chiếu của nó - tính đa dạng) ngày càng xuất hiện trong chính sách xã hội và chương trình chuyên biệt, mà bất chấp mục đích tốt là gì, vẫn để lại các cấu trúc bất bình đẳng vững chắc (Ahmed, 2012; Urciuoli, 2010). Liên quan ở đây là các trường học chuyên biệt dành cho người Điếc và các cơ sở giáo dục hòa nhập trên khắp thế giới từ chối học sinh tiếp cận với các ngôn ngữ ký hiệu mẹ đẻ của họ.

Nằm trong lý thuyết hậu thuộc địa, cách tiếp cận của Hansen và Stepputat tập trung vào việc kiểm tra dân tộc học của các địa điểm cụ thể trong đó xuất hiện "trạng thái của ngôn ngữ". Họ lập luận rằng “một nhà nước chỉ tồn tại khi những ‘ngôn ngữ’ quản trị và quyền lực này kết hợp và cùng tồn tại theo cách này hay cách khác” (2001, trang 8). Tuy nhiên, diễn giải

Hansen và Stepputat, để lý thuyết hóa các hình thức quản trị thời hậu thuộc địa liên tục phải đối mặt với các quan niệm quản trị của phương Tây và các mối quan tâm trung tâm của họ, làm nổi bật sự cần thiết phải hiểu bản chất lịch sử cụ thể của các hình thức nhà nước hậu thuộc địa khác nhau. Bằng cách tham gia vào các trạng thái của ngôn ngữ, Hansen và Stepputat và các đồng tác giả sử dụng quan điểm của Foucauldian và rất cổ điển để theo đuổi “sự mơ hồ của trạng thái. . . vừa ảo tưởng vừa như một tập hợp các thể chế; cả những ý tưởng xa vời và vô vị cũng như các thể chế bản địa hóa và nhân cách hóa; vừa bạo lực, vừa phá hoại cũng như nhân từ



và hữu ích”(sđd, tr. 5). Điều này bao gồm việc kiểm tra các mối liên hệ của các nhà hùng biện chính thức kiểu lý tưởng hóa, cũng như các cách thức mà các hành động của nhà nước được các cộng đồng cụ thể phê chuẩn, phản đối hoặc cả hai.

Quan điểm cá nhân của tôi thì Nhà nước kiểu tượng tượng vì nó thừa nhận rằng các trật tự chính trị, giống như mô tả của Hall về Althusser, một “cấu trúc” nhất định về cả thể chế và hệ tư tưởng. Đặt câu hỏi về những hạn chế của lý thuyết để giải thích một cách đầy đủ các trật tự chính trị hậu thuộc địa khác nhau cũng là một khía cạnh cực kỳ quan trọng của mô hình đó - có nghĩa là, việc đặt câu hỏi này thách thức sự khẳng khẳng của lý thuyết đối với các khái niệm dân chủ tự do chuẩn mực về “tự do” và “quyền”. Bài đánh giá của Fiona Wilson (2001) về sự tương tác giữa nhà nước Peru và một tỉnh nông thôn của Andean liên quan đến trường học, giáo viên và học sinh có liên quan đặc biệt đến quá trình đánh giá về giáo dục của tôi ở Việt Nam, vì vậy, trong các đoạn sau, tôi thảo luận chi tiết về trường học của Wilson.

Vào cuối những năm 1990, Wilson đã ghi lại câu chuyện của một giáo viên, người mô tả vai trò của mình trong việc sắp xếp sự tham gia của học sinh trong lễ kỷ niệm hàng năm về nguồn gốc thần thoại quốc gia, cuộc diễu hành Fiestas Patrias. Dưới dạng một câu chuyện kể trước đó, giáo viên đã xây dựng cuộc diễu hành như một hình thức của chủ nghĩa địa phương phổ biến tương phản với hình thức chủ nghĩa dân tộc của nhà nước quen thuộc với những người tham gia, những người cũng nhận thức rõ về việc nhà nước không cung cấp cơ hội giáo dục đầy đủ cho con em họ. Đồng thời, giáo viên này đưa ra quyết định về việc trẻ em nào sẽ tham gia cuộc diễu hành, đưa ra rõ ràng “lựa chọn trẻ em nào được phép diễu hành và mang theo cờ, cờ hiệu, dù cui hoặc kiếm. . . một vấn đề xã hội, vì không phải tất cả mọi người trong cộng đồng đều có đủ nguồn lực/kinh tế cho phép họ mua sắm đồ cho con cái họ trình diễn phù hợp”(sđd, tr. 337; phần nhấn mạnh của tôi). Cuối cùng, cuộc diễu hành đã không diễn ra vì sự đàn áp của các chiến binh chống chủ nghĩa thời bấy giờ (người Sendero). Wilson sử dụng ví dụ này để đưa ra lập luận, theo tôi đồng ý, rằng các mối quan hệ mà giáo viên tham gia với nhau, học sinh và các thành viên cộng đồng là vô cùng quan trọng đối với việc hình thành nhà nước. Những loại mối quan

hệ này cũng có ý nghĩa quan trọng đối với việc lập chiến lược chính trị xã hội và nỗ lực tổ chức liên quan của sinh viên, như tôi đã thảo luận trong chương 3, 4 và 5.

Vấn đề về tính phù hợp rất quan trọng cần phải xem xét chi tiết hơn, vì nó liên quan đến các câu hỏi về công dân — xem xét cuốn sách này tập trung vào hành động hàng ngày và quy mô nhỏ của công dân — và chủ quyền. Trong trường hợp của cuộc diễu hành Fiestas Patrias, sự phù hợp bao gồm sự tranh giành quy mô nhỏ về địa vị địa phương chống lại nhà nước quốc gia, nhưng vẫn tìm kiếm sự phê chuẩn của các thành viên cộng đồng và đại diện của nhà nước về cả sự phù hợp về ngoại hình và cách thể hiện. Ví dụ: hình ảnh của các thành viên địa phương về dùi cui và thanh kiếm kém hiệu quả của chế độ chính phủ đó vẫn phải truyền tải một cách thuyết phục các bài hát được tôn trọng của nhà nước. Đó là bằng cách chiếm đoạt các điểm đánh dấu của nhà nước (ví dụ: cờ, thanh kiếm) và sử dụng chúng một cách chính xác mà những người tham gia cuộc diễu hành có thể thách thức chế độ nhà nước bằng cách làm tốt hơn nó. Khi cầm thanh kiếm, họ không tràn đầy nhiệt huyết của nhà nước, như người quý gối của Pascal được cho là tin vào Chúa (Althusser, 1971) hay kịch câm của Bourdieu cảm thấy đau buồn (1998). Thật vậy, để trường hợp phản kháng này có hiệu quả, để tập hợp các mối quan hệ xã hội mô tả quốc gia trong một quốc gia có thể tiếp tục tồn tại, thì sự phản kháng phải không được công nhận, chẳng hạn như các hành động chủ quan của những người diễu hành vẫn phải im lặng (Decena, 2008).

Một khái niệm hữu ích ở đây là “trạng thái ngoại lệ” của Agamben, mà ông mô tả như một “loại trừ bao gồm” phát sinh không theo quy tắc, nhưng trong việc đình chỉ nó (1998, trang 21). Để diễn giải Agamben, bằng cách chúng tôi xác định về điều mà quy tắc không chấp nhận, quy tắc hoàn toàn bao gồm quy tắc mà nó loại trừ. Rằng quốc gia có tỉnh bang Andean tồn tại trong mối quan hệ loại trừ với nhà nước được đưa ra trong trường hợp nhà nước từ chối điều kiện sống thực tế của các cộng đồng địa phương. Cuộc diễu hành đánh dấu sự khác biệt của tỉnh bang Andean so với nhà nước, nhấn mạnh việc nhà nước rút khỏi lời hứa cung cấp giáo dục phổ cập. Việc Sendero không có khả năng phân biệt cuộc diễu hành như một đội hình chống đối được làm rõ hơn bởi cuộc thảo luận của

Agamben về điều kiện “loại trừ bao gồm”, theo đó, việc bao gồm loại trừ “mọi khả năng phân biệt rõ ràng giữa thành viên và bao gồm, giữa ngoại lệ và quy tắc” (sđd ., tr. 25). Nó cũng được làm rõ bởi vai trò quan trọng mà các giáo viên, ngoài các cán bộ nhà nước khác không chịu sự giám sát hàng ngày của nhà nước, có thể đóng vai trò là “những kẻ lừa gạt thách thức vô số mức độ và bản chất của nhà nước” (Wilson, 2001, tr (317)).

Như trường hợp của Wilson chứng minh, quyền công dân trong nhà nước không loại trừ việc bị Nhà nước đó loại trừ. Hơn nữa, các phương thức chính thức của quyền công dân không làm cạn kiệt các hình thức và biểu hiện được trao cho quyền công dân trong các bối cảnh xã hội cụ thể.<sup>26</sup> Sau sự hồi sinh của mối quan tâm khoa học xã hội đối với quyền công dân bắt đầu vào những năm 1990, một kho lưu trữ phong phú về các thực hành quyền công dân hiện chứng minh rằng nhiều hình thức quyền công dân có thể hoặc có thể không được phản ánh trong các thể chế, lịch sử hoặc chính sách chính thức của nhà nước. Những hình thức này bao gồm xác định nhóm (Young, 1990; Kymlicka & Norman, 1994), đoàn kết văn hóa (Ong, 1996; Taylor, 1992), thân mật (Plummer, 1995) và tình dục (Bell & Binnie, 2000). Đặc biệt hữu ích để phân tích cơ quan chính trị hóa là việc Beasley và Bacchi đánh giá “cơ quan công dân”, lập luận rằng cơ quan này “hiện thực hóa các hoạt động của quyền lực trong đời sống xã hội” (2000, trang 344).

Về việc thực thi chủ quyền, trường hợp của Wilson chứng tỏ rằng cảnh sát và quân đội không phải là những nhân vật duy nhất được nhà nước trao quyền để thực thi những bất bình đẳng trong xã hội. Để diễn giải Ernest Gellner, ngày càng có nhiều khả năng rằng chuyên gia/giáo sư sẽ là người “đứng ở cơ sở của trật tự xã hội hiện đại” (1983, trang 34). Ở Wilson, không phải nhà nước mà là Sendero và giáo viên áp đặt ý chí của họ lên cơ thể của những người đi diễu hành: Sendero sử dụng mối đe dọa bạo lực, và giáo viên sử dụng lời hứa về quyền tự quyết. Cả hai đều là những ví dụ về cái mà Hansen và Stepputat gọi là các hình thức chủ quyền “trên thực tế”, lấy cơ thể “làm địa điểm và đối tượng của quyền lực chủ quyền” (2006, trang 296–297). Theo Wilson, học sinh được đưa vào quyền lực tối cao thông qua cách xử lý đáng kính của giáo viên đối với dùi cui và kiếm, cũng như qua bài hát về quê cha đất mẹ —

được thể hiện bằng lời thoại cùng với các phương thức phản kháng ngầm. Vậy làm thế nào để giáo viên định hình một câu chuyện kể về cuộc kháng chiến trong các động tác, cử chỉ và giai điệu bài hát mừng quốc khánh? Và làm thế nào để học sinh hiểu, dịch và chuyển đổi những kiến thức đó cho riêng họ? Đáng chú ý, tất cả những điều này chỉ diễn ra trong vòng vài giờ, khi cả cộng đồng chuẩn bị trong cuộc diễu hành, mà trong trường hợp này, đã bị hoãn lại và vì vậy không bao giờ xảy ra. Tuy nhiên, thông qua nghiên cứu dân tộc học của Wilson, chúng tôi có bằng chứng về cơ quan nhà nước Peru (tại một thời điểm lịch sử cụ thể), việc thực thi có chủ quyền đối với các đơn vị công quyền và hành động cụ thể, được lý tưởng hóa, cách thức và khả năng phản kháng của người dân đối với các điều kiện phân biệt đối xử như vậy.

Các biểu hiện dân tộc học của nhà nước như những điều vừa thảo luận cho thấy sự hiện diện không chỉ của các “ngôn ngữ” đa dạng của nhà nước mà còn của các cơ quan nhà nước đa dạng. Theo đó, mỗi chính phủ phải được kiểm tra/giám sát đối với các cơ quan mà họ ủy quyền hoặc kỷ luật. Các cơ quan không đáp ứng yêu cầu của các chính phủ này là những cơ quan thường bị gạt ra ngoài lề nhất, cho dù chúng được bao gồm hay loại trừ khỏi các tổ chức của chính phủ/nhà nước đó hoặc, theo Agamben (1998), bị loại trừ thông qua việc đưa vào. Sassen cho rằng “thực tiễn công dân ngày nay liên quan đến việc tạo ra” sự hiện diện “của những người không có quyền lực” (2006, trang 315). Do đó, việc kiểm tra quyền công dân đòi hỏi phải đến nơi mà quyền công dân ít rõ ràng nhất. Do đó, việc xem xét lại các vấn đề về chủ quyền và quyền công dân là rất quan trọng đối với việc hoàn thiện lý thuyết khoa học xã hội. Đặc biệt dựa trên sự phê phán của Brook và Luong về sự cố chấp của “quan điểm của người Weberia về chủ nghĩa tư bản”, vốn cho rằng sự phát triển kinh tế là do văn hóa (1997, trang 3).

Không giống như *Nhà nước đóng vai trò như tác nhân* và hay *Nhà nước đóng vai trò hiệu ứng*, *nhà nước đóng vai trò tưởng tượng/Tư tưởng* này không đưa ra giả định về những ngôn ngữ trạng thái đang hoạt động; đúng hơn, cách tiếp cận này mời các nhà nghiên cứu ghi lại chúng. Quay trở lại quan sát của Mbembe (2001) rằng thời hiện đại tạo ra nhiều khái niệm về chủ quyền kéo theo nhiều khái niệm về chính trị sinh học, mà lý thuyết này che giấu, chính nhờ

sự cấu trúc liên tục của lý trí trong các hệ thống kinh tế-chính trị cuối hiện đại mà lý thuyết khoa học xã hội thường có thể tiến hành mà không cần tham chiếu đến các cơ quan thực tế suy nghĩ và cảm nhận, đồng tình hoặc không đồng tình, trong một bối cảnh tương tác. Để nói điều này hơi khác, và thanh lịch hơn nhiều, Mbembe viết rằng “Cần lưu ý rằng, liên quan đến nghiên cứu thực địa, ngày càng có ít hơn. Kiến thức về ngôn ngữ địa phương, rất quan trọng đối với bất kỳ sự hiểu biết lý thuyết và triết học nào, được coi là không cần thiết” (sđd, tr. 7). Tiếp theo, coi trạng thái là hiện thân, đó là cơ thể tương tác, cơ thể ra ký hiệu hoặc nói chuyện với người khác là mối quan tâm trung tâm của phương pháp này.

Nhà nước của sự hiện thân

Hình thức là chính diện mạo của thế giới chứ không phải là điều kiện về khả năng của nó; nó là sự ra đời của một chuẩn mực và không được thực hiện theo một chuẩn mực; nó là sự đồng nhất của bên ngoài và bên trong chứ không phải là sự phóng chiếu của bên trong ra bên ngoài. (Merleau-Ponty (1962, pp. 60–61)

Ba phương pháp tiếp cận của từng loại hình nhà nước được nhắc đến vừa rồi bao gồm các đặc điểm của nhà nước đóng vai tác nhân chi phối, một lực lượng khuếch tán ở nhà nước với vai trò hiệu ứng, và một lực lượng phân biệt với các tác động vật chất bên trong trạng thái nhà nước dùng tư tưởng. Kết hợp những hiểu biết sâu sắc từ ba cách tiếp cận vừa nhắc đến, phần này khám phá các cách thức mà nhà nước được hình thành và điều hành liên quan đến những kinh nghiệm và lợi ích cụ thể.<sup>27</sup>

Vào đầu những năm 1990, các nhà ngôn ngữ học và nhân học, những người đang khám phá lại hiện tượng học của Edmund Husserl và Merleau-Ponty và sử dụng các công nghệ mới (ví dụ, hình ảnh não) bắt đầu khám phá hiện thân là các lĩnh vực chung của sự chú ý, nhận thức và sự quan tâm (Csordas, 1990; Durante, 1992; Farnell, 1995; Lakoff & Johnson, 1980, 1999). Mối quan tâm mới mẻ này đối với sự hiện thân như là “nền tảng” của các nền văn hóa ngôn ngữ, tổ chức xã hội và các tương tác giữa con người với môi

trường — không chỉ đơn giản là khung biểu diễn hay biểu tượng — đã thúc đẩy nhiều dự án nghiên cứu. Học thuật như vậy đề cập đến các khía cạnh khác nhau của sự tương tác thể hiện và tính tương tác giữa các bên (Csordas, 2008; Hanks, 1995, 2005; Turner, 1995; xem thêm Leder, 1990, 1992; và Weiss, 1999, cho các quan điểm từ triết học), cũng như khả năng dân tộc học cho những hiểu biết phân tích mới về hiện thân cho các bối cảnh văn hóa xã hội cụ thể (Edwards, 2012; Enfield, 2003, 2009; Hanks, 2010; Scheper-Hughes, 1993<sup>28</sup>).

Ví dụ, tác phẩm kinh điển *Death without Weeping* (tạm dịch: cái chết không tiếng khóc) của Nancy Scheper-Hughes — nghiên cứu năm 1993 của bà với nền kinh tế chính trị về cái chết của trẻ em ở khu ổ chuột Bom Jesus de Mata của Brazil — rất đáng chú ý vì đã chứng minh về mặt dân tộc học cách các chủ thể trở thành “chiến trường”, một khía cạnh của đấu tranh chính trị, và cách thức thực hành ngôn ngữ là phương tiện thông qua đó các bà mẹ tương tác hình thành các kỳ vọng được quy ước hóa và giải thích cho cái chết của trẻ em. Dưới sự đe dọa trực tiếp của bạo lực nhà nước, bệnh tật nổi lên như một phương thức phản kháng chính trị và tiềm năng cách mạng chính.

Tác phẩm của Ahmed (2007) và Leap (2008) cung cấp các ví dụ quan trọng khác về tầm quan trọng của các cơ quan cụ thể đối với bối cảnh cụ thể do nhà nước làm trung gian. Hiện tượng học của Ahmed coi màu trắng là định hướng và chân dung thể hiện cách chúng ta trải nghiệm hoàn cảnh của mình là “quen thuộc”, “thế giới mà chúng ta ngầm hiểu, như một thế giới được tổ chức theo những cách cụ thể” (2007, trang 155). Ahmed tiếp tục:

Để nghĩ về kiến thức tiềm ẩn này như được thừa hưởng là suy nghĩ về cách chúng ta thừa hưởng mối quan hệ với địa điểm và vị trí: ở nhà, mọi thứ không được thực hiện theo một cách nhất định, mà là người nội trợ “đặt mọi thứ” vào vị trí của chúng. Độ trắng được di truyền thông qua vị trí của mọi thứ (ibid.).

Cuộc điều tra của Leap’s (2008) về các mối liên hệ giữa giới tính và địa lý ở Cape Town sau sinh cũng chứng minh tương tự cách một số

người Nam Phi da trắng ở trung tâm thành phố kêu gọi tình dục chọn lọc để điều chỉnh chủng tộc và / hoặc giai cấp trong các câu lạc bộ đồng tính nam da trắng và tương đối giàu có. Trong các câu lạc bộ đồng tính ở trung tâm thành phố, một cách đọc liên quan đến hiện thân (chủng tộc, tình dục) và hiển thị (dấu hiệu đẳng cấp như quần áo) có thể được đem ra so sánh với một nhóm khác vì các hình thức quy định và kỷ luật được hệ thống hóa thuộc địa được thực hiện lại thông qua các bài diễn thuyết đa dạng của Nam Phi khi họ xuất hiện trong các không gian cụ thể (ví dụ: câu lạc bộ đồng tính ở trung tâm thành phố, Cape Flats shebeens thân thiện với người đồng tính (các địa điểm tụ tập địa phương phục vụ đồ ăn và thức uống). Leap lập luận, để hiểu mô tả tường thuật về địa lý giới tính, chúng ta phải thực hiện xã hội tìm hiểu các hoàn cảnh và kinh nghiệm liên quan (sđd, tr. 259); hơn nữa, làm như vậy “buộc phải đối mặt với di sản của cấu trúc xã hội và các thực hành mô tả có từ những năm phân biệt chủng tộc trở về trước, và những bài diễn thuyết về quyền công dân, hòa giải, và xây dựng quốc gia chỉ mới bắt đầu xuất hiện vào cuối những năm 1990 ”(sđd).

Sự chú ý tương ứng của Leap và Ahmed đến các đặc điểm tổ chức của địa lý và nơi cả hai đều làm sáng tỏ các hình thức thuần hóa thông thường. Trải nghiệm cơ thể và các giá trị mà chúng ta gán cho cơ thể luôn có nguồn gốc lịch sử từ các quy trình đặc quyền phức tạp.

Gần đây trong lĩnh vực tìm hiểu về nhận thức vấn đề ngôn ngữ học (ví dụ không phải người Chomsky) (Dancygier & Sweetser, 2015; Evans & Green, 2006; Kovecses, 2010, 2015; Langacker, 2000, 2009) và khoa học nhận thức (Gallagher, 2005; Johnson, 2007) đã góp phần vào việc hiểu biết sâu sắc về cách sử dụng ngôn ngữ, hiện thân và tổ chức xã hội bằng cách khám phá bản chất của quan điểm và ý nghĩa. Tổng hợp lại, nghiên cứu như vậy chứng minh rằng những gì thường được gọi là "tri thức con người" về cơ bản liên quan đến trải nghiệm của cơ thể chúng ta<sup>29</sup>. Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học và nhận thức đang kiểm tra xem có đúng là các ngôn ngữ ký hiệu đang đóng góp lớn cho lĩnh vực nghiên cứu này bằng cách phân tích các mối quan hệ phức tạp giữa các thuộc tính không gian, thời gian, động học, khái niệm và ngữ nghĩa của việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu (Armstrong & Wilcox, 2007; Dudis,

2004, 2011 ; Janzen, 2015; Liddell, 2003; Taub, 2001; Wilcox & Shaffer, 2005).<sup>30</sup>

Chấp nhận ngôn ngữ luôn là một trải nghiệm thể hiện — cho dù được ký hiệu, được nói, được viết, đánh máy, nhấn tin, biểu tượng cảm xúc hay tưởng tượng — làm cách nào để chúng ta hiểu được cơ thể bị xóa khỏi phần lớn lý thuyết ngôn ngữ và do đó, khỏi các lĩnh vực khác của xã hội? Johnson (2007) cung cấp cả cái nhìn sâu sắc về những hoàn cảnh này và hỗ trợ cho tầm quan trọng của ngôn ngữ và cơ thể đối với sự hình thành trạng thái.

Johnson thiết lập luận điểm của mình về sự hiện thân trong bối cảnh hậu quả xã hội và khoa học của những quan niệm nhị nguyên về tâm trí tách biệt với thể xác<sup>31</sup>. Johnson lập luận rằng các giải trình của người theo chủ nghĩa đại diện về tâm trí mô tả các thực thể tinh thần là độc lập với thể giới; trong mô hình này, tư tưởng tương ứng hoặc đại diện cho các sự vật trong thế giới nhưng không có tương tác có ý nghĩa với thế giới. Ông tiếp tục chứng minh rằng khái niệm nhị nguyên không chỉ là một ý tưởng (theo nghĩa nhị nguyên, tách biệt với thể giới) mà bắt nguồn từ các cơ chế sinh học thần kinh che đậy cách cơ thể là một phần của suy nghĩ. Một trong những cơ chế như vậy Johnson có thuật ngữ “sự biến mất trong cơ thể”, rút ra từ “sự biến mất tiêu điểm” của Leder (1990): Để một vật thể được rút ra khỏi trường tri giác, ví dụ, cơ thể phải hoạt động theo cách sao cho “cơ thể chúng ta với các cơ quan và hoạt động rút lui và thậm chí ẩn trong hành vi của chúng ta khi trải nghiệm những điều trên thế giới”(Johnson, 2007, trang 4). Johnson đưa ra ví dụ về việc nhìn thấy: “Tôi nhìn bằng mắt (khi tiêu cự biến mất), nhưng việc nhìn thấy sẽ là không thể nếu đôi mắt đó tồn tại trong một cơ thể thực hiện một số điều chỉnh tốt, chẳng hạn như giữ cách đầu thẳng, giữ cho cơ thể đứng thẳng và hướng theo một hướng nhất định, và di chuyển cơ thể theo những cách đảm bảo một đường nhìn rõ ràng”(sđd, tr. 5; nhấn mạnh trong nguyên tác). Cấu tạo của một đối tượng từ trường tri giác, cái mà Edmund Husserl (1931) gọi là đường chân trời, tự nó đòi hỏi sự biến mất hoặc bán cầu của các đối tượng lân cận.

Diễn giải lập luận “những đứa trẻ lớn” của mình, Johnson cho rằng cách chúng ta hiểu thế giới, từ những khoảnh khắc đầu tiên



của cuộc đời, là cách tương tác về mặt chất lượng với thế giới. Theo đó, việc hiểu biết thế giới chủ yếu được thực hiện qua trung gian của những trải nghiệm dựa trên cơ thể chứ không phải bởi những kiến thức khái niệm hay những thứ chúng ta được dạy. Theo Johnson, nghĩa là “không chỉ là những gì được xem một cách có ý thức trong các hành vi cảm giác và suy nghĩ; thay vào đó, ý nghĩa đi sâu vào cuộc gặp gỡ vật chất của chúng ta với môi trường của chúng ta” (2007, trang 26). Do đó, trải nghiệm dựa trên tương tác làm phát sinh khái niệm nhưng không thể giảm xuống thành khái niệm. Johnson lập luận thêm rằng các đối tượng khái niệm không tồn tại tự nhiên mà được cấu thành từ “năng lực tri giác và vận động, sở thích, lịch sử và giá trị của chúng ta” (ibid., P. 76). Merleau-Ponty đã diễn đạt điều này hơi khác: “Cuộc sống của ý thức - cuộc sống nhận thức, cuộc sống ham muốn hoặc cuộc sống tri giác - được phụ thuộc bởi một 'vòng cung có chủ đích', nó chiếu quanh chúng ta về quá khứ, tương lai của chúng ta, bối cảnh con người của chúng ta, thể chất của chúng ta, tình hình tư tưởng và đạo đức” (1962, tr. 136).

Trong quá trình kiểm tra các mối quan hệ giữa thể hiện kinh nghiệm và tương tác xã hội học, công việc của Johnson cũng thiết lập một khuôn khổ để khám phá các mối liên hệ giữa kinh nghiệm cơ thể với tổ chức văn hóa xã hội và chính trị. Sự nhấn mạnh của Johnson về môi trường và sự nhấn mạnh của Merleau-Ponty về “tình huống” đều nêu bật bản chất lịch sử của trải nghiệm tương tác dựa trên cơ thể; nghĩa là, ý nghĩa không bất biến trong không gian và thời gian mà liên tục thay đổi. Theo quan điểm thứ hai, ngay cả trải nghiệm cơ thể theo thói quen cũng luôn được hình thành không chỉ liên quan đến những thứ như thay đổi trong bối cảnh và hoàn cảnh, lão hóa và bệnh tật mà còn liên quan đến các khái niệm được cấu hình lại thông qua các hình thức mới của các hoạt động được coi là thói quen. Quan điểm này làm phức tạp quan niệm của Bourdieu về hexis cơ thể để điều chỉnh các mô hình chuyển động lặp đi lặp lại, mở ra để thay đổi tình huống và như một động lực trong cả sự hình thành và thay đổi xã hội (1984).

Phù hợp với sự biến mất tiêu điểm và cơ thể, cũng như cơ thể hexis, các thực hành môi trường hiện thân tích lũy của chúng ta cảm thấy phù hợp với chúng ta — không chỉ trên các cấp độ thể chất,

cảm xúc và giao tiếp mà còn về mặt xã hội và chính trị. Ý thức về sự đúng đắn được kết nối với những cách làm thông thường góp phần vào việc tự nhiên hóa và bình thường hóa các đặc điểm của cơ thể chúng ta và các hoạt động cơ thể của chúng ta. Trong các tổ chức của nhà nước, hệ tư tưởng về cơ thể được lồng vào việc tán thành một cách vô nghĩa các ý kiến chuyên gia nhất định về thiết kế thể chế, chính sách xã hội, kỷ luật đối với các nhóm được coi là lệch lạc và các hình thức can thiệp khác vào các hình thức và thực hành của cơ quan không có ý nghĩa. Là một công cụ phương pháp luận, trạng thái như một phương án góp phần điều tra xem Collier và Lakoff thuật ngữ “chế độ sinh hoạt” hay “cấu hình định vị của các yếu tố quy chuẩn, kỹ thuật và chính trị được đưa vào liên kết trong các tình huống có vấn đề hoặc không chắc chắn” (2004, tr . 31).

Các chế độ biến mất, kỷ luật, điều chỉnh và loại trừ các cơ quan — hoặc bao gồm, thúc đẩy và tham gia vào các hoạt động cơ thể — là những vấn đề mang tính kinh nghiệm, chứa đầy những ràng buộc về ý thức hệ và những mệnh lệnh cấp nhà nước. Đó là khi chúng ta coi nhà nước là *hiện thân của chủ quyền*, cái mà Foucault gọi là “quyền cổ xưa được sống hoặc được cho phép sống . . . được thay thế [trong thời hiện đại] bằng một sức mạnh *nuôi dưỡng sự sống* hoặc *không cho phép* nó đến mức chết, ”có quan điểm rõ ràng hơn (Foucault, 2003, trang 80; nhấn mạnh trong bản gốc).

Tiếp theo các mệnh đề được nêu trong *hiện thân của chủ quyền*, chúng ta có thể chuyển sự tập trung của Hansen và Stepputat (2001) vào các cách mà “các trạng thái tiếp thu thực tế trong cuộc sống hàng ngày” theo hướng khác để hỏi những điều sau: đời sống? Làm thế nào để các tác nhân thể chế (các nhà hoạch định chính sách, hiệu trưởng, giáo viên) quản lý vận hành các cơ quan này đang mệt mỏi / và sự trải nghiệm của chính họ để đặt ra các điều khoản về tương tác thể chế? Nghiên cứu này chủ yếu liên quan đến những người có hành động và tương tác liên quan đến các địa điểm giáo dục và tổ chức xã hội.

## Kết luận

Trong chương 1, đánh giá của Reilly và Nguyễn's (2004) về giáo dục hòa nhập ở Việt Nam nhấn mạnh rằng cả cơ cấu phổ cập giáo dục tiểu học ở cấp quốc gia và các quyết định về chính sách và quản lý ngôn ngữ giảng dạy đều phụ thuộc vào chính sách của chính phủ. Vì các chương tiếp theo trình bày các chính sách về ngôn ngữ giáo dục người Diết bị ảnh hưởng nặng nề bởi các dạng chia sẻ thông tin của các chuyên gia khác nhau, điều này cũng tạo điều kiện cho việc tạo ra các đánh giá giáo dục và các khuôn khổ quy định khác mà các nhà quản lý trường học, các nhà quản lý đào tạo nghề, và ngày càng nhiều người sử dụng lao động phải tuân thủ thực hành hàng ngày. Chương 3 tập trung vào các mối quan hệ giữa cấu trúc nhà nước và cơ cấu giáo dục, các địa điểm và thực hành trong đó giáo viên và học sinh tương tác với nhau, và cách mà người học trưởng thành kiêm nhà tổ chức xã hội phân tích hoàn cảnh xã hội học của họ, cả trong quá trình hồi tưởng và trong thời điểm tức thì của các tình huống cụ thể. Trong phân tích đang diễn ra này, những người Diết Việt Nam sử dụng ngôn ngữ ký hiệu có thể được hiểu rõ nhất là những công dân, mà những công dân này có trách nhiệm giám sát quốc gia về cả chính sách và thực hiện chính sách của nhà nước.

Đáng chú ý, sự giám sát quốc gia hướng đến người Diết Việt Nam sử dụng NNKH TP HCM (và các NNKH Việt Nam khác) xảy ra trong bối cảnh các hình thức bất bình đẳng đang nổi lên khác mà nhà nước đóng vai trò quan trọng. London lập luận như sau:

Sự phát triển của một hệ thống giáo dục chính quy gần như phổ cập ở Việt Nam theo chủ nghĩa xã hội - nhà nước quản lý hóa tập trung là một đề án được xây dựng trên cơ sở liên minh giai cấp ổn định, tạo ra những thành tựu lịch sử về xóa mù chữ và giáo dục tiểu học, và giúp Đảng Cộng sản Việt Nam đạt được thành công lớn. Nhưng theo thời gian, chủ nghĩa xã hội nhà nước đã tạo ra hệ thống phân cấp giai cấp mới, chính sách giáo dục và hành vi của họ đã thúc đẩy sự bất bình đẳng lớn về giáo dục, nhiều nguyên nhân trong số đó là do cơ chế phân phối nhà nước - xã hội chủ nghĩa. Quá trình chuyển đổi của Việt Nam từ chủ nghĩa xã hội - nhà nước kế hoạch hóa tập trung sang nền kinh tế thị trường liên kết

quốc tế đã tạo điều kiện cho sự gia tăng nhanh chóng về quy mô giáo dục chính quy và — về các khía cạnh quan trọng — cải thiện chất lượng và khả năng tiếp cận giáo dục. Nhưng sự xuất hiện của một nền kinh tế mới đã làm thay đổi đặc điểm của các quan hệ giai cấp - cả bên trong và bên ngoài nhà nước. Hiện tượng này kết hợp với các chính sách giáo dục mới và các yếu tố khác, đã góp phần làm xuất hiện các cơ chế tạo ra bất bình đẳng mới, trong một số trường hợp đã thay thế, và trong một số trường hợp khác, đã bổ sung vào di sản bất bình đẳng của chủ nghĩa xã hội nhà nước. (2011, tr. 92)

Như các chương còn lại của cuốn sách này, hệ thống trường học chuyên biệt dành cho giáo dục người Điếc và giáo dục hòa nhập là hai trong số “cơ chế tạo ra bất bình đẳng mới” ở Việt Nam. Có vẻ nghịch lý là một số - không phải tất cả - các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc cũng là những nơi mà các *cơ chế tạo bình đẳng mới* đang hình thành. Tôi sẽ đề cập đến hai mối quan tâm này trong chương tiếp theo.

---

1. VNIES: <http://vnies.edu.vn>

2. Báo cáo của cô Kim Thoa. Xem <http://giaoducthoidai.vn/thoi-su/ho-tro-nguoi-khiem-thinh-hoa-nhap-cong-dong-532871-v.html>

3. Ghi chú ở đây là nhà báo đã không viết hoa chữ “Điếc” như yêu cầu của lãnh đạo người Điếc và cộng đồng của họ trong nghiên cứu này.

4. Các bài báo không sử dụng từ “Điếc”, như yêu cầu của lãnh đạo người Điếc và thành viên nhóm nghiên cứu này.

5. Năm 2012 và 2014 chương trình giáo dục đặc biệt này đã có tổng cộng là 17 sinh viên của 2 khoá đã tốt nghiệp với bằng Cao đẳng sư phạm tiểu học. Trong số này đã có 7 sinh viên đang theo tiếp lên đại học.

6. Xem thảo luận trong Chương 1 của Neustupny´ (2006) về quản lý ngôn ngữ. Nghiên cứu từ và phản biện về lĩnh vực lập kế hoạch và chính sách ngôn ngữ (LPP) là đặc biệt quan trọng ở đây. Liên quan đến NNKH, vui lòng xem tại Eichmann (2009), Reagan (2010), và Murray (2015).

7. Nearly 2,000 years later John Bulwer, a London-based physician, wrote *Philocophus*, which advocates the education of Deaf people according to a variety of methods, including gestures but particularly through teaching the eye to “hear” (Bulwer, 1648). Among the first sign-based schools for Deaf students was the school established in France 100 years later by Charles-Michel de l’Épée, who created signs for concepts found in the French language. During the next 100 years, Deaf people’s increasing access to education facilitated the movement of trained Deaf educators of Deaf students into Deaf educational institutions as teachers in their own right. Just a few years after Herbert Spencer’s notion of social

Darwinism first appeared in Europe, the infamous 1880 Second International Congress on Education of the Deaf in Milan, Italy, effectively ended the practice of hiring deaf educators of Deaf students by promoting oral methods of instruction rather than manual ones.

8. Thông báo về quyết định ICED đã được bao phủ rộng rãi bởi các phương tiện truyền thông Điếc và các cơ sở học tập. Phản ứng của các nhà lãnh đạo Điếc thế giới bao gồm các báo cáo của Liên đoàn thế giới của người Điếc (<http://wfdeaf.org/news/international-congress-of-the-deaf-iced-july-18-22-2010-vancouver-canada>) và sau đó là chủ tịch của Đại học Gallaudet, Alan T. Hurwitz (<http://www.gallaudet.edu/news/iced-milan-rejected.html>).

9.5 cựu sinh Điếc là những người tôi phỏng vấn trong thảo luận nhóm trong độ tuổi 45 (năm 2009) và là bạn học cùng lớp tại trường Lái Thiêu từ khi còn trẻ và đến tuổi trưởng thành. Sau năm 1975 họ tốt nghiệp và trường yêu cầu học sinh tốt nghiệp và về làm nghề nông nghiệp phát triển đất nước.

10. Tại Hoa Kỳ, niềm tin là cung cấp thông tin cho các quyết định giáo dục giống như tiêu chuẩn cốt lõi chung của các tiểu bang (CCSS) nhằm mang lại nền giáo dục tuyệt vời thông qua việc đánh giá học tập hàng ngày một cách quy chuẩn (Horvat & Baugh, 2015; McGuinn, 2015) và Tiêu chuẩn Khoa học Thế hệ Tiếp theo. Những niềm tin khác, đặc biệt là những niềm tin phổ biến trong dân chúng nói chung, bao gồm niềm tin rằng việc sử dụng Ngôn ngữ ký hiệu của Mỹ ảnh hưởng tiêu cực đến khả năng đọc viết tiếng Anh thông thường. Điều thứ hai được chứng minh là, trong số các thực tiễn được thể chế hóa khác, chương trình giáo dục yêu cầu hoặc cho phép giáo viên sử dụng tiếng Anh nói đồng thời với việc dạy NNKH (SimCom).

11. Phỏng vấn một người mẹ có con gái Điếc cũng khẳng định định kiến xã hội tương tự. Người mẹ, theo đạo Thánh, đã chia sẻ là những người theo đạo phật họ cho rằng những đứa con như đứa con của bà bị câm Điếc là tuân theo luật nhân quả. Bà ấy cũng giải thích là khi con bà đòi tiền tiêu dù rất vô lý nhưng bà cũng vẫn cho vì nghĩ rằng kiếp trước bà đã nợ con gái bà rồi.

12. Để phê bình lập trường của Mori về tiêu chuẩn hóa ngôn ngữ ký hiệu ở các nước đang phát triển, hãy xem Adam (2015), viết: “[Mori lập luận rằng tiêu chuẩn hóa] sẽ tăng cường quyền con người của người Điếc và dẫn đến sự tôn trọng nâng cao đối với văn hóa và ngôn ngữ của người Điếc. Quá trình này vẫn đặt ra câu hỏi về việc ai đang thúc đẩy quá trình tiêu chuẩn hóa này, liệu người Điếc ở Myanmar có thực sự có bất kỳ quyền kiểm soát nào đối với quá trình này hay không và liệu họ có quyền sở hữu ngôn ngữ nào hay không” (trang. 437).

13. Komitee Twee (KT) là một INGO của Hà Lan với nhiều dự án khác nhau tại Việt Nam. Trước đây tập trung vào đào tạo về hướng dẫn dựa trên giọng nói và phân phối máy trợ thính, công việc này do Barry Wright phụ trách, trong khi phần lớn đào tạo giáo viên do Betty Maas thực hiện. Mặc dù KT không còn đào tạo giáo viên trong các trường chuyên biệt dành cho người Điếc, nhưng KT vẫn tổ chức các buổi thuyết trình và hội thảo định kỳ tập trung vào can thiệp sớm và “phục hồi chức năng” cho trẻ Điếc. Để biết thêm thông tin về các hoạt động của KT tại Việt Nam, hãy xem <http://www.vusta.vn/vi/news/Cac-to-chuc-phi-chinh-phu-quoc-te/Komitee-Twee-of-the-Netherlands-KTwee-BR-Uy-ban-II-Ha-Lan-1086.html>

14. Xem Harris, Holmes, and Mertens (2009) and Singleton, Jones, and Hanumantha (2014).

15. Kiểm tra sự tương tác giữa người ĐIỆC và NGƯỜI NGHE cùng các nhóm (những người tham gia và sử dụng NNKH và những người không sử dụng NNKT) vẫn chưa nhận được sự quan tâm của các học giả. Tuy nhiên, một cuộc khảo sát đơn giản về các hoạt động truyền thông mạng xã hội, các video, bản tin nội bộ và các sản phẩm truyền thông

khác đã chỉ ra rõ ràng sự tiếp xúc đó không chỉ đơn thuần là đối lập về danh tính, chủ quan hoặc kết quả vật chất (ví dụ: đạt được các quyền kiểm soát xã hội, sinh kế bền vững).

16. Báo Tuổi trẻ Thành phố Hồ Chí Minh là tờ báo của Đoàn thanh niên cộng sản HCM.

17. Một số thành viên nghiên cứu liên quan đến việc sử dụng NNKH TP HCM [HỒ TRỢ] đã ủng hộ trong định nghĩa tiếng Việt.

18. Một bài báo về sử dụng điện cực ốc tai với chủ đề “Tạo màng nhĩ cho người khiếm thính”, báo Người lao động, ngày 15 tháng 6 năm 2006: <http://nld.com.vn/khoa-hoc/tao-mang-nhi-cho-nguoi-khiem-thinh-154316.htm>; 300 người thoát đời câm điếc nhờ cấy ốc tai, Vietnam Express Online, Ngày 16 tháng 12 năm: <http://suckhoe.vnexpress.net/tin-tuc/suc-khoe/300-nguoi-thoat-doi-cam-diec-nho-cay-oc-tai-3514641.html>

19. Một lịch sử hoàn chỉnh của dự án duy lý và những tác động của nó đối với các trật tự chính trị xã hội, ngôn ngữ và cơ thể, có thể nằm ngoài khuôn khổ bàn luận của quyển sách này. Để biết các lập luận toàn diện hơn, hãy xem W. Brown, 1995; Damasio, 1994[2005]; Johnson, 2007; Lakoff & Johnson, 1999; and Strathern, 2000.

20. Các nhà giáo là người Điếc đã bị cấm tham gia cuộc bỏ phiếu của ICED Mi Lan, Ý. [Có một đại biểu Điếc: James Denison (xem Van Cleve & Crouch, 1989, trang 109–111)]. Đại diện cho 2 quốc gia lớn là Hoa Kỳ và Liên hiệp vương quốc Anh đã bỏ phiếu phản đối lệnh cấm (xem Branson & Miller, 2002; Ladd, 2003, Lane, 1984; and Van Cleve & Crouch, 1989). xem chương 4 thảo luận ý nghĩa vi phạm của Đại hội Mi Lan, Ý.

21. Ví dụ, Karl Marx (1973[1857]) sử dụng một khái niệm về tính phổ quát của ngôn ngữ. Giorgio Agamben sử dụng cấu trúc liên kết của Saussurean về cách phát biểu dựa trên quy tắc từ cái chung (ngôn ngữ) đến cái riêng (parole) (2005, trang 39).

22. Câu này được Radcliffe-Brown dẫn chiếu, trong khi Abrams (1988), Arextaga (2003), và Trouillot (2001) thảo luận về các cách tồn tại của nhà nước hóa.

23. Cuộc kiểm tra của Laitlin về các xung đột chính trị và tôn giáo ở Yorubaland, Nigeria, là một ngoại lệ (1985, pp. 285–316).

24. Ví dụ, Foucault lập luận rằng chính quyền không thể nắm giữ trong thế kỷ XVII vì sức mạnh đàn áp của “nhà nước lý trí”, trong đó “thể chế chủ quyền là thể chế chính trị cơ bản và việc thực thi quyền lực được hình thành như một hoạt động của chủ quyền” (1991, tr. 97). Tuy nhiên, vào thế kỷ 19, tính hợp lý về kinh tế đã đủ thấm vào các thể chế của nhà nước như việc kiểm soát trực tiếp của cảnh sát và quân đội không còn cần thiết để duy trì các hành vi mong muốn của các đối tượng (Foucault, 2009, trang 354).

25. Bakhtin mô tả ngôn ngữ là mối quan hệ đối thoại giữa người nói và người nghe, bao gồm nhiều hình thức, thể loại và phong cách đối thoại có sẵn cho người nói và người nghe trong diễn ngôn (1981, trang 272). Lý thuyết của Bakhtin về ngôn ngữ không xác định rõ nghĩa hoặc các kết hợp mà nghĩa có thể có mà hướng người nghiên cứu trở lại bối cảnh của phát ngôn. Trong phần ghi chú bản dịch của mình cho tác phẩm của Bakhtin, Holquist, tóm tắt sự nhấn mạnh lý thuyết của Bakhtin do đó: “Ngôn ngữ, khi nó có nghĩa là ai đó đang nói chuyện với người khác, ngay cả khi người đó là người tiếp nhận nội tâm của chính người đó (1981, trang xxi). Hơn nữa, ngữ cảnh của phát ngôn được đan xen với các mối quan hệ quyền lực và quyền hành, đó là những mối quan hệ của “con người sống di chuyển trong không gian chứ không chỉ đơn thuần là một cơ thể vật chất” (sđd, tr. 105).

26. Với Agamben, công dân “gọi tình trạng mới của cuộc sống là nguồn gốc và nền tảng của chủ quyền,” và do đó quyền công dân tạo tiền đề cho bản chất và mức độ của sự loại trừ bao gồm (1998, p. 129).

27. Tôi mang ơn một số nhà dân tộc học mà công việc của họ đã góp phần vào việc nghiên cứu liên tục của tôi về phương pháp tiếp cận hiện thân của nhà nước: Ahearn (2001, 2003); Ahmed (2006, 2007, 2012); Blommaert (2005, 2013); Duranti (1994);

Edelman (2011, 2013); Jaffe (1999, 2009); và Leap (2008, 2011), là một trong số những người khác nữa.

28. Xem Asad (2003), Lock (1993a), và Farnell (1999) cho đánh giá về nhân chủng học của cơ thể và hiện thân.

29. Tôi đặt kiến thức của con người trong dấu ngoặc kép ở đây để đánh dấu một thực tế rằng, vì loài người không có yêu cầu duy nhất về trải nghiệm cơ thể, nên kiến thức không thể được kết hợp đơn lẻ với “con người”. Nghiên cứu khoa học nhận thức như vậy hỗ trợ việc kiểm tra ý nghĩa do các nhà nhân học và những người trong các lĩnh vực nghiên cứu liên quan thực hiện để mở rộng phạm vi về cách thức khái niệm hóa tri thức.

30. Học thuật nhân học về chủng tộc cũng đã khám phá vai trò của nhận thức thể hiện liên quan đến “cách nhìn” ảnh hưởng đến sự hình thành dân tộc, chủng tộc, phân loại xã hội và khuôn mẫu (Brubaker, Loveman, & Stamatov, 2004, trang 45).

31. Đối với phê bình triết học về chủ nghĩa kinh nghiệm nói chung và tác động cụ thể của Descartes đối với các quan niệm khoa học về tâm trí và cơ thể, hãy xem phần thảo luận của Merleau-Ponty (1962) về các định kiến truyền thống (chương 3 và 4). Đối với phê bình sinh học thần kinh đối với lý thuyết của Descartes về tâm trí và cơ thể, đặc biệt là vai trò của cảm xúc trong việc ra quyết định, xem Damasio (2005).

## **Chương 3. Giáo dục cho người Diéc và Tổ chức xã hội cho người Diéc: Các địa địa điểm hòa nhập và loại trừ xã hội**

Các trang web hòa nhập và loại trừ xã hội

*Không phải sự thể hiện về văn hóa, ngôn ngữ và chính trị hoặc sự huy động của các dân tộc (thiểu số) và quốc gia (thiểu số) là nguyên nhân của rất nhiều tình trạng hỗn loạn đương thời trong thế giới hiện đại, mà là sự loại trừ của họ. Chúng ta bỏ qua ảnh hưởng liên tục của họ và nó mang lại hiểm họa cho chính chúng ta. (tháng 5 năm 2008, trang 301)*

Trong chương trước, tôi lập luận rằng cái thường được gọi là “nhà nước” nên được khái niệm hóa tốt hơn như sau: (1) các tác nhân con người thể hiện các quan điểm liên quan đến môi trường và hoàn cảnh cụ thể về lịch sử, xã hội học, chính trị - kinh tế và những hoàn cảnh khác, những cá nhân (2) chia sẻ và quy ước hóa các quan điểm thông qua ngôn ngữ, sau đó (3) lặp đi lặp lại và liên tục hình thành và biến đổi thành “nhà nước”. Theo đó, phân tích về sự hình thành và thay đổi nhà nước ở Việt Nam đương đại sẽ không đầy đủ nếu không tính đến kinh nghiệm và quan điểm của người Diéc về điều kiện sống của họ. Trong nửa sau của chương này, tôi tập trung trực tiếp vào những vấn đề này trong bối cảnh của ba mô hình dân tộc học và tiếp tục trọng tâm đó trong các chương còn lại. Trước khi chuyển sang ba nội dung trên, tôi thảo luận về vai trò của hệ thống nhà nước Việt Nam và những chuyển biến trong cơ cấu lãnh đạo và các mục tiêu quốc gia trong thời kỳ lãnh đạo và bao gồm cả việc bắt đầu thời kỳ đổi mới chính trị (1986 đến nay). .



## **Sự hình thành Nhà nước, Giáo dục, các tổ chức của Người Diết và Quan niệm về Người khuyết tật ở Việt Nam**

Trong chương 1, tôi đã thảo luận về lập luận của London rằng, bắt đầu từ thời kỳ sau Thế chiến thứ II, “các quá trình phát triển giáo dục và hình thành nhà nước đi đôi với nhau” (2011, trang 13). Phù hợp với phân tích của London, mô tả của Dang và Beresford (1998) về quan hệ quyền lực ở Việt Nam cung cấp một cái nhìn chi tiết về sự hình thành nhà nước sau Thế chiến II và trong suốt thập kỷ đầu tiên của cải cách kinh tế-chính trị. Bao gồm giai đoạn từ khi thành lập nước Việt Nam Dân Chủ Cộng Hòa (VNDCCH) và kéo dài khoảng 10 năm sau khi bắt đầu đổi mới (1945–1998), chúng mô tả ba giai đoạn hình thành nhà nước: (1) thành lập các thể chế cốt lõi của VNDCCH (1945–1955); (2) “phân chia”, theo đó Đảng Cộng sản Việt Nam (sau đây là Đảng) lãnh đạo các vấn đề nhà nước (1955–1986), và (3) “sự phân cấp”, theo đó vai trò của Đảng giảm đi khi vai trò của chính phủ và cơ quan lập pháp tăng lên trong quá trình đổi mới (1986 - nay) và việc thiết lập nền kinh tế thị trường - xã hội chủ nghĩa.

Hai giai đoạn hình thành nhà nước đầu tiên xảy ra trong bối cảnh chiến tranh đang diễn ra. Trong giai đoạn đầu, chính phủ tiến hành các hoạt động với “mức độ tự chủ hợp lý” bởi các thành viên vừa là cộng sản vừa không cộng sản, và “nhiệm vụ chính của Đảng là đưa ra các phân tích” (Dang & Beresford, 1998, trang 21 ). Trong thời kỳ phân chia, Đảng chuyển sang xây dựng Nhà nước xã hội chủ nghĩa hoàn toàn, giữ vai trò chủ yếu chỉ đạo kháng chiến, bảo vệ và giữ vững độc lập chủ quyền, đồng thời thiết lập khuôn khổ Nhà nước - xã hội chủ nghĩa để phát triển và hiện đại hóa kinh tế. Cũng trong giai đoạn này, những người “phá rào” bắt đầu thử nghiệm các hoạt động kinh tế bên ngoài nền kinh tế kế hoạch hóa tập trung, đạt được nhiều mức độ thành công và được công nhận chính thức (sđd, tr. 60). Trong giai đoạn phân cấp vẫn đang diễn ra, những lo ngại về việc tham gia vào thương mại quốc tế và nhu cầu của sản xuất cạnh tranh đã thay thế cho những lo ngại về mối đe dọa chiến tranh từ bên ngoài (xem hình 3.1).

Thông thường chính phủ Việt Nam sẽ họp Quốc Hội 5 năm 1 lần để sửa luật/ chính sách

Tổng Bí Thư hiện tại là đồng chí Nông Đức Mạnh

Quốc Hội bao gồm 498 thành viên là những người nằm trong Ủy ban thường trực, 7 ủy ban lập pháp và ủy ban dân tộc. Quốc Hội có quyền lập pháp và chịu trách nhiệm đề bầu ra Chủ tịch Nước và Thủ tướng chính phủ

Chủ tịch Quốc Hội hiện tại là ông Nguyễn Phú Trọng

Chủ tịch Nước là người đứng đầu cả nước

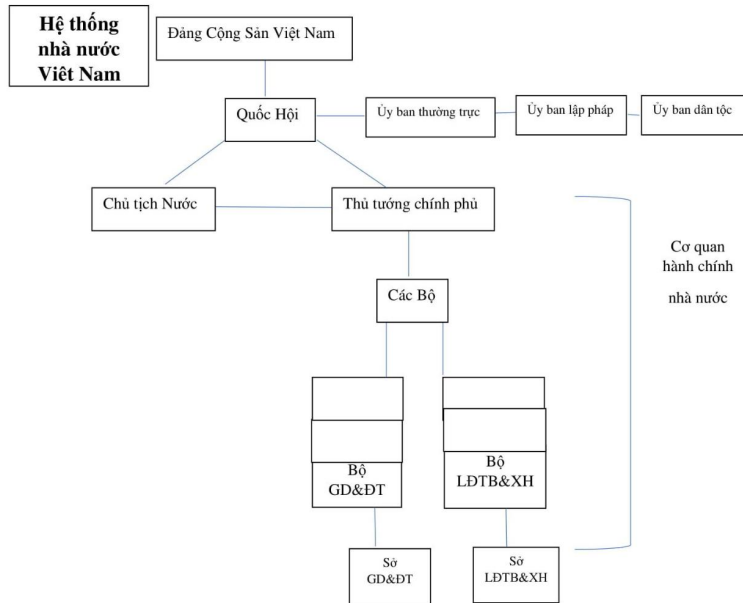
Chủ tịch Nước hiện tại là ông Nguyễn Minh Triết

Thủ tướng chính phủ chịu trách nhiệm các vận hành hằng ngày của chính phủ

Thủ tướng chính phủ hiện tại là ông Nguyễn Tấn Dũng

Chính phủ là cơ quan quản lý hành chính cao nhất và chịu trách nhiệm báo cáo Chủ tịch Nước và Quốc Hội. Các Bộ có thể đề xuất chính sách và chính sách sẽ được phê chuẩn bởi Quốc Hội.

- |                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1. Bộ Quốc Phòng                | 13. Bộ Công An                     |
| 2. Bộ Ngoại Giao                | 14. Bộ Khoa học công nghệ          |
| 3. Bộ Tư Pháp                   | 15. Bộ Tài nguyên môi trường       |
| 4. Bộ Tài Chính                 | 16. Bộ Thông tin truyền thông      |
| 5. Bộ GTVT                      | 17. Bộ Nội Vụ                      |
| 6. Bộ Xây Dựng                  | 18. Tổng Thanh Tra Chính Phủ       |
| 7. Bộ GD&ĐT                     | 19. Ngân Hàng nhà nước             |
| 8. Bộ NN&PTNT                   | 20. Ủy ban các vấn đề dân tộc      |
| 9. Bộ Công Nghiệp và Thương Mại | 21. Văn phòng chính phủ            |
| 10. Bộ Kế hoạch và đầu tư       | 22. Bộ LĐTB&XH                     |
| 11. Bộ Y Tế                     | 23. Bộ văn hóa thể thao và du lịch |
| 12. Bộ Thủy Sản                 | 24. Bộ Dân số gia đình và trẻ em   |



Hình 3.1. Hệ thống nhà nước Việt Nam (Thời kỳ thị trường - xã hội chủ nghĩa đương thời).

Bắt đầu là cơ cấu lại hệ thống kinh tế do nhà nước quản lý, những chuyển đổi kinh tế và chính trị sớm được chứng kiến trong thời kỳ đầu đổi mới bao gồm ủy quyền cho các hoạt động dựa trên thị trường, sản xuất phi tập trung và giảm dần các doanh nghiệp nhà nước, cũng như thực hiện mở rộng hơn sự cởi mở giống như sự hào nhoáng của Gorbachev. Về bên ngoài, sự cởi mở bao gồm việc bắt đầu các hiệp định thương mại xuyên quốc gia, tăng cường đầu tư trực tiếp nước ngoài (FDI), và nới lỏng các hạn chế đi lại (chủ yếu) đến và đi khỏi đất nước. Về mặt nội bộ, sự cởi mở bao gồm tự do hóa dần các phương tiện truyền thông, tăng trưởng kinh doanh hóa - một khu vực xã hội dân sự đang phát triển (Thayer, 1992), và tái tư bản hóa, ví dụ, giáo dục và chăm sóc sức khỏe (London, 2003). Trong thời kỳ đầu đến giữa thời kỳ cải cách, tổ chức và điều hành sản xuất đã thay đổi rất nhiều do các cải cách theo hướng thị trường và các cơ cấu pháp lý liên quan. Kết quả là, từ năm 1990

đến năm 2007, GDP đã tăng với tốc độ hàng năm 6,5–8% và tỷ lệ hộ nghèo giảm xuống còn 15,5%<sup>1</sup>.

Năm 1990 Việt Nam là nước nhập khẩu lương thực; đến năm 2005, Việt Nam đã trở thành nước hàng đầu trong xuất khẩu gạo, hạt điều, chè, cà phê, cao su, gỗ và các sản phẩm nông nghiệp khác. Việt Nam hiện đang nhanh chóng trở thành một trong những trung tâm công nghiệp của Đông Nam Á, đặc biệt là thông qua các nhà máy chế biến hướng tới xuất khẩu (Cao, 2007)<sup>2</sup>. Kết quả của những thay đổi trong cơ cấu kinh tế, Việt Nam đã đạt được vị thế quốc gia có thu nhập trung bình vào năm 2012. Mặc dù đạt được những thành tựu ấn tượng về kinh tế, trong quá trình đổi mới, các vấn đề xã hội đã phát triển theo. Chất lượng giáo dục cũng giảm sút mặc dù chi phí đầu tư của nhà nước dành cho giáo dục tăng - không giống như y tế công cộng – lĩnh vực tăng tương ứng với sự gia tăng hàng năm của tổng sản phẩm quốc nội (London, 2008, trang 119).

Mối quan tâm về chất lượng giáo dục hầu như không mới. Năm 1950, 1956 và 1979, nhà nước Việt Nam thực hiện cải cách giáo dục nhằm “thiết lập một nền giáo dục dân chủ, bình dân vì lợi ích xây dựng đất nước” (Phạm, 1994, tr. 31). Với sự ra đời của chương trình giảng dạy quốc gia năm 1982, nền giáo dục xã hội chủ nghĩa quốc gia nhằm kết hợp đào tạo thực hành với giảng dạy học thuật trong các lĩnh vực kỹ thuật chuyên biệt được cho là cần thiết nhất cho sự phát triển quốc gia. Theo đó, mục tiêu của giáo dục là “tạo điều kiện cho con người phát triển toàn diện, có ý thức độc lập và lý tưởng xã hội chủ nghĩa, có phẩm chất, năng lực, tạo nguồn nhân lực đủ mạnh để thực hiện công nghiệp hóa theo hướng hiện đại và bảo vệ Tổ quốc. đất nước chúng ta” (Phạm, 2007, trang 282–283).

Bất chấp các báo cáo chính thức về tỷ lệ người biết chữ gần như phổ cập, sự thiếu hụt về số lượng, chất lượng, mức độ phù hợp và nhu cầu lao động của giáo dục vẫn tiếp tục được quan sát thấy trong thập kỷ thứ hai của thời kỳ cải cách. Các báo cáo chính thức của Bộ GD&ĐT như Giáo dục ở Việt Nam 1945–1991 (1994) và Giáo dục ở Việt Nam: Thực trạng, Vấn đề, Chính sách (1994) đã đề cập trực tiếp đến những mối quan tâm này, cũng như các đánh giá bên ngoài, bao gồm cả các đánh giá chung của Chương trình Phát triển UNESCO/LHQ năm 1992 Phân tích ngành, Báo cáo tổng hợp, cũng

như báo cáo khoa học xã hội (Doan, 2004; Duggan, 2001; Kolko, 1997; London, 2011; Marr, 1988; Woodside, 1983b1983b) (hình 3.2).

Bộ giáo dục và đào tạo có trụ sở tại Thủ đô

Hà Nội.

Các sở giáo dục và đào tạo (Sở GDĐT)

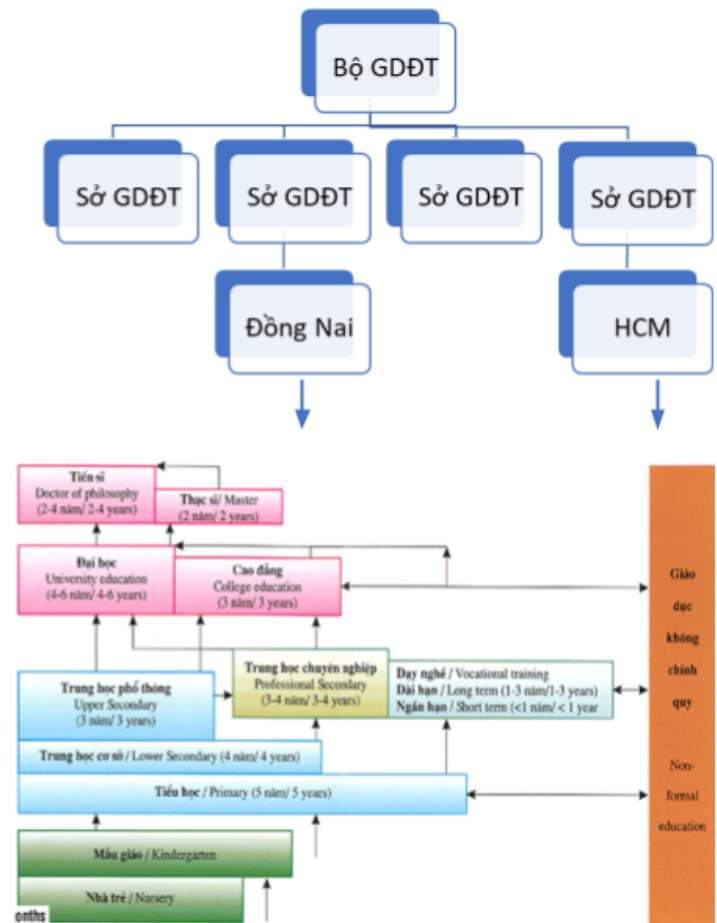
được đặt tại 63 tỉnh thành trong cả nước.

Nghiên cứu của tôi tập trung tại 2 địa

phương là Đồng Nai và thành phố Hồ Chí

Minh

Hệ thống giáo dục Việt Nam



Hình 3.2 Hệ thống giáo dục Việt Nam (Thời kỳ thị trường-xã hội chủ nghĩa đương đại)

Nguồn: 1) Bộ giáo dục và đào tạo địa chỉ: [hpt://moet.gov.vn](http://moet.gov.vn) ; 2) Thành viên nghiên cứu dẫn giải

Giải thích về những hoàn cảnh này, ông Đoàn cho rằng, khác với cải cách kinh tế, đổi mới cải cách giáo dục đã để lại cấu trúc của hệ thống giáo dục phổ thông tương đối nguyên vẹn, bao gồm cơ chế quản lý tập trung và nhân sự, chính sách thống nhất “một khuôn” và chương trình giảng dạy “học vẹt” được quốc gia hóa (2004, trang 148)<sup>3</sup>. Gần đây, các nhà phê bình xã hội hóa giáo dục (xã hội hóa giáo dục; xem chương 1) lập luận thêm rằng nhà nước đang rút lui trong cam kết cung cấp giáo dục và đầu tư của nhà nước vào giáo dục phải được coi là đầu tư cho hạ tầng quốc gia (Giáp, 2010, tr. 15).

Dưới thời tự do hóa kinh tế, tính hợp lý của thị trường như phân tích chi phí - lợi ích có ảnh hưởng đến các lĩnh vực khác, bổ sung thêm sức mạnh của tính hợp lý vào các hoàn cảnh dường như tự nhiên. Ví dụ, trong nghiên cứu của Nguyễn-Võ về các hoạt động mại dâm sau đổi mới ở Việt Nam, cô nhận thấy rằng các cơ chế tự do hóa góp phần “phi chính trị hóa quản trị” thông qua kiến thức chuyên môn và “khả năng tư nhân hóa (được gọi là 'xã hội hóa' ở Việt Nam) của các chức năng quản lý” (2008, tr. 80). Thông qua các quy trình logic và thể chế như vậy, nhà nước phân tách các thực hành (con người) được coi là các vấn đề xã hội, chẳng hạn như mại dâm hoặc khuyết tật, thành các “vị trí” có lập trình và không gian. Đối với những người được cho là hành nghề mại dâm, những vị trí đó bao gồm các cơ sở cải tạo, thường liên quan đến các phương pháp điều trị trừng phạt (Nguyễn-Võ, 2008). Đối với nhóm người Diéc, những vị trí này bao gồm các cơ sở giáo dục và trường học chuyên biệt<sup>4</sup>, cũng như các ngành nghề kinh doanh mới như du lịch dựa trên ngôn ngữ ký hiệu (Cooper, 2015; xem chương 6 để thảo luận sâu hơn về du lịch). Tuy nhiên, trong khi cả giáo dục phổ thông đặc biệt và du lịch ở miền Nam Việt Nam đều không dựa trên việc sử dụng NNKH tiếng Việt, NNKH tiếng Việt thường bị xếp vào lề của các không gian học thuật và kinh doanh<sup>5</sup>.

Đưa giáo dục thường xuyên và giáo dục đặc biệt vào các lĩnh vực riêng biệt là một trong những cách che lấp khoảng cách giữa các hệ thống giáo dục tương ứng, bao gồm sự khác biệt về chương trình giáo dục, kỳ vọng, nguồn lực, kết quả và năng suất lao động liên quan. Kể từ khi bắt đầu thay đổi mới, London lập luận, "hệ thống giáo dục đã thay đổi đáng kể." Ông nhận thấy ba xu hướng rộng lớn, được trích dẫn đầy đủ ở đây: “(1) chi phí đầu tư cho một nền giáo dục lớn và bền vững được tăng lên; (2) những thay đổi trong các nguyên tắc và thể chế quản lý việc cung cấp và thanh toán cho giáo dục; và (3) liên tục nếu sự mở rộng không đồng đều về quy mô của hệ thống giáo dục, như được chỉ ra bởi số lượng tuyển sinh và các biện pháp khác” (2011, trang 22). Phổ cập giáo dục tiểu học là một lĩnh vực có vẻ đã đạt được thành tựu rõ ràng, với số liệu điều tra dân số và điều tra liên tục cho thấy tỷ lệ trẻ em đi học và hoàn thành chương trình giáo dục “ở các lớp phù hợp với lứa tuổi” ở mức cao (sđd, tr. 35). Tuy nhiên, trong phạm vi mà báo cáo của nhà nước và

các phân tích của nhà nghiên cứu không bao gồm những học sinh không thuộc hệ thống giáo dục thường xuyên, thì việc mô tả thành tích giáo dục đương đại như vậy, ít nhất là không chính xác.

Cho đến gần đây, nhà nước Việt Nam chỉ tập trung theo dõi kết quả giáo dục trên những “người bình thường”. Với Khảo sát Mức sống Hộ gia đình Việt Nam năm 2006, lần đầu tiên nhà nước đã đưa người khuyết tật vào công cụ điều tra dân số quốc gia. Ghi lại các loại “khuyết tật” về thính giác, cuộc khảo sát báo cáo rằng đáng kinh ngạc là 3,3% tổng dân số (84,1 triệu người vào năm 2006), tức khoảng 2.775.300 người, mắc một số loại “khuyết tật” về thính giác (GSO, mục 4.25). Dữ liệu ngôn ngữ về những người trong các nhóm được xác định này không được báo cáo.

Trong phần nhân khẩu học của cuộc khảo sát năm 2009 của tôi về năm trường chuyên biệt trong nghiên cứu này, các hiệu trưởng đã đưa ra tổng số khoảng 761 học sinh (cho cả năm trường cộng lại; xem các bảng trong chương này). Nếu chúng ta cộng con số này vào các học sinh Điếc đang theo học tại các trường giáo dục hòa nhập và chuyên biệt khác ở Thành phố Hồ Chí Minh và khu vực lân cận, ước tính sơ bộ về tổng số học sinh có thể nằm trong khoảng 1.500–2.000 học sinh. Do đó, nếu số liệu VHLSS là chính xác, thì đại đa số người Điếc và khiếm thính ở Việt Nam không đi học - một tình trạng cũng được báo cáo trong số liệu khảo sát của chính phủ về việc đi học (NCCD, 2010). Kết quả từ cuộc Tổng điều tra Dân số và Nhà ở năm 2009 đã điều chỉnh giảm các số liệu về khuyết tật xuống dưới một nửa so với con số ban đầu, báo cáo 7 triệu người khuyết tật, trong đó 1 triệu người được báo cáo là bị khuyết tật về nghe (GSO, 2009). Những con số mới này vẫn đưa số lượng thanh niên đủ điều kiện đi học ở độ tuổi 400.000, với 20.000 học sinh tìm kiếm vào các trường chuyên biệt mỗi năm, một tình trạng nghiêm trọng bởi số lượng trường học hạn chế, thiếu giáo viên chuẩn bị phù hợp và giáo viên thiếu trình độ song ngữ trong việc sử dụng NNKH tiếng Việt (Mỹ, 2015; NCCD, 2010).

Cách thức mà chính phủ Việt Nam giải quyết vấn đề giáo dục Điếc và khuyết tật trong thời kỳ đổi mới là vô cùng thú vị. Điều quan trọng, không giống như nhiều quốc gia, kể cả những quốc gia có dự trữ kinh tế tương đương và cao hơn đáng kể, chính phủ đã dành rất nhiều sự quan tâm và nguồn lực cho sự phát triển của giáo dục phổ

thông chuyên biệt. Tuy nhiên, như thảo luận trước đó đã chỉ ra, cấu trúc giáo dục của Người Điếc đã bị sa lầy vào những quan niệm tiêu cực về tư tưởng coi điếc như một tình trạng khuyết tật và các thực hành văn hóa xã hội của người Điếc và sử dụng NNKH tiếng Việt làm bằng chứng cho khuyết tật. Đây là bối cảnh trong đó những nỗ lực của các tổ chức xã hội nổi bật của người Điếc cho NNKH TP HCM và sự công nhận mang tính văn hóa khẳng định người Điếc đã và đang diễn ra. Tình hình rất phức tạp, trong bối cảnh mà mối liên hệ giữa các di sản thuộc địa của giáo dục ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam và các dự án phát triển nhân văn liên quan đến các phương pháp tiếp cận khác biệt về mặt sự phạm và ngôn ngữ đối với giáo dục Điếc<sup>6</sup>.

### *Địa lý chính trị, Kinh tế, Khuyết tật: Sự điều chỉnh của Nhà nước về các Tình trạng Đặc biệt*

Trong thời điểm hiện tại, chính phủ Việt Nam dành nguồn lực đáng kể cho các mối quan tâm trong nước (giáo dục, y tế, tăng trưởng kinh tế và tính bền vững, độc lập) và những cách thức này liên quan đến mối quan tâm địa lý chính trị và khả năng cạnh tranh. Viết hơn một thập kỷ vào thời kỳ đổi mới, Dang và Beresford coi độc lập là “vấn đề khó khăn nhất hiện nay” (1998, trang 105). Họ tiếp tục: “Sự hội nhập của nền kinh tế Việt Nam vào hệ thống thị trường thế giới đe dọa khả năng của chính phủ Việt Nam trong việc định hướng quá trình phát triển theo cách mà trước đây chưa từng có” (ibid).

Từ năm 1998 đến năm 2015, chính phủ Việt Nam đã thể hiện sự khéo léo của mình trong việc chỉ đạo quá trình phát triển, cũng như trong việc vượt qua các cuộc khủng hoảng khu vực, chẳng hạn như khủng hoảng kinh tế châu Á (1997–1998) và các tranh chấp biển đang diễn ra với Trung Quốc về quyền kiểm soát Biển Đông. Tuy nhiên, “sự thay đổi nhanh chóng đã chỉ ra một số thách thức nghiêm trọng liên quan đến con đường phía trước. Chính phủ Việt Nam phải vật lộn, không chỉ với những nhu cầu mới phát sinh từ chính người dân của mình, mà cả các nhà tài trợ viện trợ và các nhà đầu tư nước ngoài” (Beresford, 2008, trang 222).

Khi Hiệp định Đối tác xuyên Thái Bình Dương được đề xuất, có một số dấu hiệu cho thấy nó có thể đặt một số mối quan tâm của Dang và Beresford (1998) và Beresford (2008) xuống vì một số nhà quan sát dự đoán rằng Việt Nam sẽ được hưởng lợi thế khi so sánh với 11 quốc gia tham gia (Boudreau, 2015; Bradsher, 2015; Nguyễn, 2015; VIR, 2015). Tuy nhiên, sau khi chính quyền Trump quyết định rút khỏi TPP, Việt Nam đã cùng các nước thành viên ASEAN khác theo đuổi Hiệp định Đối tác Kinh tế Toàn diện Khu vực (RCEP). Vẫn còn quá sớm để nói RCEP có thể tạo ra các tác động gì đối với hợp tác quốc tế và phát triển quốc gia. Hiện tại, những nhu cầu nổi bật nhất phát sinh từ dân số Việt Nam vẫn là yêu cầu tăng cường tiếp cận và cải thiện chương trình giáo dục và đào tạo. Nhu cầu về cơ sở hạ tầng chăm sóc sức khỏe được cải thiện cũng là một mối quan tâm lớn, đặc biệt là trong lĩnh vực dịch vụ cho người đa tật - liên quan đến mức độ lớn về con người và môi trường của ô nhiễm dioxin hiện mới bắt đầu được tìm hiểu (Gammeltoft, 2014 ; Martin, 2009, 2012; Kimmons, 2014).

Bối cảnh giáo dục và y tế đòi hỏi sự phát triển kinh tế - động lực chính của chính sách nhà nước (Phạm M. H., 2007) - ngày càng gắn với sự phát triển của dân số trong nước. Vào năm 2000, chính phủ đã đối phó với “chất lượng kém” của dân số bằng cách đưa ra Quyết định số. 147/2000/QĐ-TTg, một chiến lược dân số quốc gia với mục tiêu tổng quát sau đây cho giai đoạn 2000–2010:

Xây dựng gia đình ít con và ngày càng khỏe mạnh, nhằm ổn định quy mô dân số ở mức hợp lý để có cuộc sống ấm no và hạnh phúc. Nâng cao chất lượng dân số và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao nhằm đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa, góp phần vào sự phát triển nhanh và bền vững của đất nước (Bộ Tư pháp, 2000, mục 2, phần a).

Gammeltoft (2014) mô tả sự sẵn có ngày càng tăng của các công nghệ trước khi sinh và phá thai chọn lọc trong cùng thời kỳ này, điều này đã tạo điều kiện cho sự gia tăng của các phòng khám chi phí thấp, trên đường phố mà các gia đình sử dụng như một cách để phá những thai nhi bị nghi ngờ khuyết tật. Hơn nữa, theo các tuyên bố ở trên và nghiên cứu của Gammeltoft, rõ ràng là lao động cần thiết để



tạo ra một dân số “chất lượng cao” giảm xuống một cách không cân đối đối với phụ nữ.

Không giống như cựu chiến binh và góa phụ trong chiến tranh của thời gian trước đó, hoặc thậm chí là đứa trẻ sơ sinh nhiễm di chứng đi-ô-xin sau Chiến tranh Hoa Kỳ<sup>7</sup>, điếc không có mối liên hệ trực tiếp nào với quá khứ hào hùng của dân tộc hay tương lai hiện đại hóa. Từ quan điểm xã hội chủ nghĩa cổ điển, tính dễ bị tổn thương (hoặc gánh nặng) trong nước của người Điếc Việt Nam đánh dấu những cá nhân này là mối quan tâm không riêng của Việt Nam nhưng có sẵn cho một giải pháp quốc tế. Đổi mới không chỉ là sự đối thoại của chính phủ Việt Nam với các đối tác thương mại đa phương mà còn là các bài diễn thuyết viện trợ phát triển về người khuyết tật. Kết hợp với việc nhà nước nhấn mạnh vào việc tạo ra một công dân hiện đại và có tri thức, cũng như vai trò của giáo dục lấy tiếng Việt làm trung tâm trong các mục tiêu quốc gia như vậy, người Điếc Việt Nam hầu như được coi là những nhân vật phụ thuộc, đặc biệt là trong các lĩnh vực giáo dục báo cáo kết quả học tập của học sinh Điếc. Các tư tưởng về sự phụ thuộc đã tạo điều kiện cho các can thiệp được cấu trúc nhằm làm cho học sinh (người) Điếc giống những người có khả năng nghe và nói được hiểu thông thường, để họ có thể tiếp cận và thể hiện kiến thức cũng như năng lực sản xuất theo cách tương tự như sau này.

Tăng trưởng kinh tế cũng tạo điều kiện thuận lợi cho các hình thức can thiệp định hướng cơ thể khác vào một loạt các lĩnh vực và vấn đề phát triển trong nước. Ví dụ, các nhu cầu về cơ sở hạ tầng như xây dựng cầu đường đã không theo kịp với sự gia tăng vận chuyển hàng hóa và người đi lại hàng ngày. Sự gia tăng mạnh mẽ trong việc bán xe máy và gần đây là ô tô đã làm trầm trọng thêm tình trạng giao thông trên những con đường vốn đã quá tải. Do đó, vào tháng 10 năm 2008, Bộ Y tế đã ban hành một luật mới, lần đầu tiên, đưa ra các yêu cầu chính thức về chiều cao tối thiểu (4'9 ”), trọng lượng (tối thiểu 88 lbs.), vòng ngực (28,35”), và tình trạng y tế của người lái xe mô tô<sup>8</sup>. Trước làn sóng kêu gọi và biên tập các ấn phẩm của các nhà báo và blogger, Bộ Y tế đã bỏ qua một số yêu cầu, trong đó đáng chú ý là bài kiểm tra vòng ngực<sup>9</sup>. Trong cùng thời gian, người Điếc vẫn bị từ chối cấp bằng lái xe (đối với xe máy và ô

tô), mặc dù chính phủ đã đồng ý cung cấp “khóa đào tạo thí điểm về luật lệ giao thông đường bộ cho người khiếm thính” (Cầu Việt Nam Nét, 2008)<sup>10</sup>. Tại thời điểm viết bài này, nhà nước Việt Nam tiếp tục từ chối người Điếc tiếp cận bằng lái xe.

Nhà nước cũng kiểm soát tiếp cận kinh tế theo các loại xét nghiệm dựa trên cơ thể khác, chẳng hạn như phán quyết tháng 3 năm 2009 về phẫu thuật phân định giới tính, chỉ cho phép phẫu thuật cho “những người bị dị tật bẩm sinh” (Vân Liên-Châu, 2008)<sup>11</sup>. Cũng thường xuyên được đưa tin, đồng tính luyến ái, thường gắn liền với các vụ bạo lực, mại dâm và những hệ lụy tiêu cực đối với gia đình và xã hội Việt Nam. Gần đây, sau khi xuất bản một số cuốn sách của những người đồng tính, tổ chức dựa trên giới tính và sự xuất hiện của các nhân vật đồng tính trên truyền hình, các báo cáo tích cực về những người đồng tính đang gia tăng trên các phương tiện truyền thông<sup>12</sup>. Tuy nhiên, trong một nghiên cứu tổng hợp 502 câu chuyện được xuất bản từ năm 2004 đến năm 2008, Viện Nghiên cứu Xã hội, Kinh tế và Môi trường cho biết “Báo chí Việt Nam tiếp tục phân biệt đối xử với đồng tính nữ và đồng tính nam” (Bảo Anh, 2009). Đáng chú ý, vào năm 2012, nhà nước đã ban hành một tuyên bố ủng hộ cộng đồng người đồng tính, song tính và chuyển giới sau khi người này và những người ủng hộ họ tổ chức cuộc diễu hành Việt Pride đầu tiên (nay là sự kiện thường niên), khi họ đạp xe qua đường phố Hà Nội vào ngày 5 tháng 8 (BBC 2012a, 2012b)<sup>13</sup>.

Chương 4 và 5 thảo luận chi tiết hơn về mối quan hệ giữa biểu hiện ngôn ngữ, cơ thể và khái niệm khuyết tật của nhà nước. Những ví dụ mà tôi thảo luận trong chương này đánh dấu, thứ nhất, hoàn cảnh tư tưởng của các thể chế và chính sách nhà nước ở Việt Nam, và thứ hai, những khả năng lịch sử và nổi lên của một phong trào xã hội trong nước về giáo dục người Điếc được thành lập dựa trên sự hướng dẫn của NNKH Việt Nam. Với tư cách là một thực thể định hướng về kinh tế, nhà nước phải chuyển đổi hiểu biết lịch sử của mình về năng lực kinh tế phụ thuộc vào khả năng nghe nói thành năng lực kinh tế cũng bao gồm năng lực kinh tế như một khả năng của việc nhìn thấy ký kết. Các rào cản đối với sự chuyển đổi đó bao gồm các lực lượng tham gia vào nền kinh tế ký hiệu học đương đại của Việt Nam (Luke, 2007). Trong thời kỳ tái thiết sau chiến tranh và

thời kỳ thị trường-xã hội chủ nghĩa, người Đíéc và các cơ quan thường được coi là những cơ quan trung thành với lời hứa về sự tiến bộ của Việt Nam; bản chất trực quan của việc ký kết tạo điều kiện thuận lợi cho việc thể hiện trên các phương tiện truyền thông, dù tốt hơn hay xấu hơn, bao gồm cả những chương trình sử dụng hình ảnh của việc ký kết để chỉ ra các vấn đề với hệ thống phúc lợi xã hội quá tải của Việt Nam. Điều quan trọng là, từ năm 2010 đến năm 2015, những đại diện như vậy đã có sự tham gia tích cực của những người Đíéc khi các nhà tổ chức xã hội của Người Đíéc đã ngày càng đảm nhận các vai trò công khai trong các chiến dịch xã hội, cũng như trong các lĩnh vực giáo dục và việc làm, thể hiện chuyên môn trong lãnh đạo xã hội và truyền thông — mặc dù trong các phương thức không quen thuộc và, đối với nhiều, không rõ ràng (ví dụ, VSL).

Theo một số nhà quan sát, khả năng của các cơ quan nhà nước chấp nhận NNKH Việt Nam với tư cách là tài nguyên quốc gia, là hệ quả to lớn đối với các mục tiêu phát triển kinh tế của nhà nước. Ví dụ, phân tích của Backup về dữ liệu VHLSS năm 2006 cho thấy rằng tương lai kinh tế của Việt Nam có thể phụ thuộc một phần vào việc giải quyết các rào cản giao tiếp đã được củng cố từ trước giữa người Đíéc và người không Đíéc. Trong một tài liệu làm việc của Tổ chức Lao động Quốc tế có tiêu đề Cái giá của sự loại trừ: Hậu quả kinh tế của việc loại trừ người khuyết tật ra khỏi thế giới việc làm, Backup ước tính mức độ mất năng suất kinh tế đối với những người khuyết tật trong độ tuổi lao động ở nhiều quốc gia khác nhau. Phân tích của ông về Việt Nam cho thấy rằng việc loại trừ người khuyết tật khỏi các hoạt động lao động, chiếm khoảng 13,92% trong tổng dân số 7 triệu người, đã gây thiệt hại cho GDP 1,82 tỷ USD trong năm 2006 (2009, tr. 15). Backup ước tính thêm rằng “tổn thất lớn nhất xảy ra ở nhóm người khuyết tật trung bình” và “thông qua các chính sách đầy đủ, tiềm năng chưa được khai thác là 1.221 triệu đô la Mỹ có thể được huy động vào nhóm này” (sđd, tr. 16).

Vào tháng 6 năm 2010, Báo Thanh Niên thông báo rằng Viện Khoa học Lao động Việt Nam đã phối hợp với ILO đưa ra một báo cáo, tìm ra bằng chứng về cả tăng trưởng việc làm và tỷ lệ tạo việc làm kém. Báo cáo khuyến nghị Việt Nam cần cải thiện “đầu tư vào hệ thống an sinh xã hội” để “bảo vệ những công dân dễ bị tổn

thương khởi những rạn nứt” (Bảo Vân, 2010). Phân tích sâu rộng của Buckup (2009) cho ILO cũng cho thấy rằng nhiều người được coi là “công dân dễ bị tổn thương” trên thực tế có sẵn và đủ tiêu chuẩn để kiếm được việc làm.

Marazzi cho rằng ngôn ngữ và giao tiếp là trọng tâm của “nền kinh tế mới” theo định hướng dịch vụ, trong đó nguồn nhân lực chiếm ưu thế hơn sản xuất công nghiệp, và đến lượt nó phụ thuộc vào “tinh thần kinh doanh trí tuệ nói chung” (2008, trang 46; nhấn mạnh trong bản gốc). Lập luận của Fairclough bổ sung cho Marazzi khi nhấn mạnh rằng “ngôn ngữ đang trở nên trung tâm hơn và nổi bật hơn trong Chủ nghĩa Tư bản Mới” (2002, trang 163). Fairclough lập luận rằng “có một cảm giác mà ngôn ngữ (và rộng hơn là ký hiệu học, bao gồm cả ‘ngôn ngữ hình ảnh’) đang trở nên nổi bật hơn và trung tâm hơn trong Chủ nghĩa Tư bản Mới (ibid.). Theo Marazzi, sự gia tăng của các dịch vụ và công nghệ thông tin và truyền thông, cũng như ngôn ngữ tài chính, tạo điều kiện thuận lợi cho “cơ thể”, theo đó các giao dịch thị trường “giả định sự phủ định của cơ quan của người nói,” bằng cách chọn bất kỳ quy ước tài chính nào họ muốn theo đuổi, sắp xếp như một “cộng đồng” (2008, trang 35–36; nhấn mạnh trong bản gốc).

Nếu chúng ta chấp nhận các lập luận của Marazzi và Fairclough và ghép chúng với tập dữ liệu của Buckup, thì việc kiểm tra các chính sách và thực tiễn về ngôn ngữ trở nên cấp bách hơn, có thể hiểu là các cuộc cạnh tranh địa lý chính trị mà những người nói ngôn ngữ đa số tận dụng để đạt được hoặc duy trì xã hội và cơ hội chính trị - kinh tế cho chính họ. Trong số các cơ chế đòn bẩy có sẵn chính là bệnh lý của người dùng ngôn ngữ thiểu số. Các cơ hội cho công bằng xã hội trong giáo dục liên quan trực tiếp đến các cơ hội bên ngoài nó (Phạm, 2007). Trong số những rào cản quan trọng hơn trong việc thực hiện các thay đổi xã hội nhằm thúc đẩy sự tham gia của Người Điếc vào giáo dục, việc làm và các lĩnh vực thể chế và thị trường khác, là việc Việt Nam không muốn thừa nhận bất bình đẳng xã hội.

Trong một nghiên cứu về động thái giai cấp ở Việt Nam, “Về mặt chính trị, các học giả và nhà bình luận Việt Nam đã không thể giải quyết những biểu hiện bất bình đẳng như vậy, mặc dù nghiên cứu về kinh nghiệm cộng sản ở các nước khác đã chỉ ra rõ ràng khả

năng tồn tại của bất bình đẳng liên quan đến vốn chính trị và tiếp cận các nguồn lực và quyền lực dưới chế độ cộng sản”(Nguyễn-Marshall, Drummond, & Bélanger, 2015, trang 4). Như phần mở đầu của chương này cho thấy, sự phê phán học thuật về bất bình đẳng là một động lực tích cực ở Việt Nam; tuy nhiên, nó thường được đóng khung là các khuyến nghị, cải cách hoặc sáng kiến chương trình liên quan đến phát triển và hiện đại hóa, chứ không phải là bất bình đẳng xã hội.

Trường học và các lớp học riêng lẻ là những địa điểm quan trọng của những nỗ lực thay đổi xã hội, trong đó sự bất bình đẳng về giáo dục và các cuộc thi ngôn ngữ liên quan chiếm ưu thế. Tranh cãi về ngôn ngữ chỉ ra cuộc đấu tranh giữa các mô hình diễn giải thông thường và thay thế, vốn cũng cho rằng “phần thân thể của người nói” một cách mạnh mẽ (Marazzi, 2008, trang 36):

Do đó, trong một hệ thống ngôn ngữ mạnh mẽ, cuộc khủng hoảng của một quy ước có nghĩa là sự bùng nổ của cơ thể của vô số, của nhiều sự khác biệt riêng lẻ, một lần nữa, phải đối mặt với nhiệm vụ lịch sử là sản xuất/ bầu chọn một công ước mới. (ibid)

Theo công thức của Marazzi, cuộc Tổng điều tra Dân số và Nhà ở năm 2009, củng cố quyền bá chủ của loại “khuyết tật thính giác” bằng cách che giấu cả các thực hành xã hội học thực tế của người Điếc và các chương trình nghị sự về ngôn ngữ của cơ quan nhà nước (ví dụ, chính sách, luật pháp) . Thông qua chính định dạng của các công cụ như vậy, tập trung vào các khiếm khuyết về chức năng và bỏ qua các năng lực chức năng, các cá nhân và nhóm Điếc có thể được coi là “không có ngôn ngữ”, được đánh giá một cách ngầm hiểu thông qua cách nói chuẩn mực của các tác giả khảo sát và nhà phân tích. Việc che giấu một tập hợp các đặc điểm về sự đa dạng của con người và các thực hành xã hội học cho một tập hợp khác (chẳng hạn như NNKH TpCHM cho tiếng Việt) góp phần tái tạo và tự nhiên hóa các thực hành xã hội học nói chung của Việt Nam như là chuẩn mực - cho các cơ quan và xã hội nói chung.

Mở rộng lập luận đã bắt đầu ở phần trước, việc chuyển một tập hợp các thực hành chính trị xã hội sang một tập hợp khác làm nổi

bật một trong những địa hình mà các cuộc tranh luận ngôn ngữ ở Việt Nam đang được tiến hành: cơ thể của người Điect sử dụng ngôn ngữ ký hiệu. Đối với học sinh Điect ở trường, các cuộc thi này chủ yếu diễn ra trong lớp học. Đối với các tổ chức xã hội của Người Điect, chúng diễn ra trong chính các tổ chức của Người Điect, giữa các tổ chức Điect và không Điect. Như tôi giải thích sau, một lực lượng đáng kể trong tổ chức xã hội của Người Điect liên quan đến giới. Các cuộc thi về ngôn ngữ cũng diễn ra ở các địa điểm định hướng thị trường, như tôi đã thảo luận trong chương 6, với các tác động khác nhau đối với người dùng ngôn ngữ ký hiệu và đối với các đại diện của NNKH TP.HCM (và các NNKH Việt Nam nói chung).

Trọng tâm của cơ thể đối với các cuộc thi ngôn ngữ được thể hiện bằng nỗ lực của các quốc gia nhằm kiểm soát việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu. Quy định như vậy hạn chế sự thể hiện mang tính xã hội của các cơ quan cá nhân và nhóm - tập thể, đồng thời dẫn đến tình trạng mất ngôn ngữ ở Việt Nam. Theo Marazzi, mất ngôn ngữ không phải ngẫu nhiên hay ngoài ý muốn; đúng hơn, “chi phí sản xuất cần thiết trở thành chính cuộc sống của cộng đồng ngôn ngữ” (2008, trang 50; nhấn mạnh trong bản gốc).

Blommaert's (2005) kiểm tra trạng thái giúp đưa chi phí sản xuất vào bối cảnh tốt hơn. Vì các quyết định về chi phí sản xuất cũng liên quan đến các quyết định về việc các cộng đồng ngôn ngữ áp đặt và chịu các chi phí đó, Blommaert sẽ không chỉ đặt những quyết định này trong phạm vi quyền hạn của nhà nước mà còn “gán cho nhà nước một vị trí đặc biệt như một tác nhân trong việc xây dựng và tái tạo các mệnh lệnh về sự bất hợp lệ trong các hệ thống đa trung tâm phân tầng, sự khác biệt rất lớn giữa các bang về tính hiệu quả, phạm vi và phạm vi hoạt động” (ibid., p. 397). Blommaert xây dựng lập luận này liên quan đến ba quan sát về tầm quan trọng tối cao của nhà nước với tư cách là “tác nhân không thể tránh khỏi” trong các quy trình về chính sách và quyền ngôn ngữ (ibid.):

(1) Nhà nước là một tổng đài giữa các cấp khác nhau. Đặc biệt, nó là một tác nhân tổ chức một động lực giữa hệ thống thế giới và một “địa phương”. Nhà nước thường hướng tới các thể chế tập trung xuyên quốc gia: chủ nghĩa tư bản, dân chủ, trật tự làm việc quốc tế, hình ảnh uy tín và thành công

xuyên quốc gia, các mô hình giáo dục, v.v. Nó cũng thường hướng đến các mô hình sử dụng ngôn ngữ và ngôn ngữ xuyên quốc gia: khả năng đọc viết, giá trị tương đối của ngôn ngữ “địa phương” so với ngôn ngữ “thế giới”, v.v. Động lực này là hai chiều, tương phản giữa “chúng ta” và “phần còn lại của thế giới,” và nó là cốt lõi của nhiều hoạt động của nhà nước. (ibid.)

(2) Liên quan đến (1) nhà nước tổ chức một không gian cụ thể, trong đó nhà nước có thể thiết lập một chế độ ngôn ngữ được coi là “quốc gia” và với các hình thức phân tầng cụ thể trong phân bổ giá trị cho các giống loài và hình thức sử dụng ngôn ngữ. Do đó, nhà nước là một trong những cơ quan tổ chức chính của những tương phản có thể xảy ra trong một không gian cụ thể: nó cho phép những người khác tạo ra sự khác biệt giữa các chuẩn mực của họ và những chuẩn mực có giá trị quốc gia (ví dụ, những chuẩn mực được truyền tải qua hệ thống giáo dục). Chẳng hạn, xã hội dân sự sẽ tự tổ chức ngược lại (hoặc được mô hình hóa dựa trên) nhà nước. Nhà nước, dù tồn tại ở đâu, là một thể chế tập trung với phạm vi và chiều sâu đáng kể. Và nhà nước thường là tác nhân sử dụng “ngôn ngữ” theo nghĩa “tên ngôn ngữ” (tiếng Anh / tiếng Pháp / tiếng Trung, v.v.) làm “giá trị trung tâm” của nó.

(3) Nhà nước có thể đóng góp một cách quan trọng vào vai trò của mình như một thể chế trung tâm theo một cách khó có thể so sánh được với các nhà nước khác. Nhà nước có khả năng cung cấp cơ sở hạ tầng để tái tạo một chế độ ngôn ngữ cụ thể: hệ thống giáo dục, phương tiện truyền thông, sản xuất văn hóa — mỗi khi một cơ chế chọn lọc bao gồm một số dạng ngôn ngữ và loại trừ các dạng khác. Nói cách khác, nhà nước có khả năng kiểm soát đáng kể hai động lực của truy cập đã thảo luận trong phần trước: truy cập vào biểu mẫu và truy cập vào không gian diễn giải. Nhà nước có các công cụ cưỡng chế thường dành riêng cho nhà nước: hệ thống pháp luật và

hệ thống hành pháp. Vì vậy, nhà nước thường là lực lượng quyết định trong bối cảnh xã hội chủ nghĩa, trái ngược với các thể chế tập trung khác mà hiệu quả của nó có thể được mô tả là chi phối tốt nhất (ibid., 396–397; nhấn mạnh trong bản gốc).

Khuôn khổ của Blommaert thể hiện tầm quan trọng phân tích của việc kiểm tra dân tộc học về mối quan hệ giữa các thực hành ngôn ngữ thực tế, cơ sở hạ tầng thể chế nhà nước và bản chất của sự tham gia giữa các bên tương tác trong các lĩnh vực cụ thể. Trong nghiên cứu này, tôi theo Blommaert trong việc xem xét các đơn vị của người-địa-điểm-ngôn ngữ-tổ chức hoặc tổ chức trong mối quan hệ với bối cảnh chính trị xã hội rộng lớn hơn.

Mặc dù có thể học được nhiều điều từ các tường thuật lịch sử, vĩ mô và lý thuyết về các quốc gia và thể chế nhà nước, nhưng những tường thuật đó không thể làm sáng tỏ những kinh nghiệm sống và phản ứng cụ thể đối với những điều kiện mà con người gặp phải. Phần còn lại của chương này lấy các điểm lý thuyết đã được thiết lập trong chương 2, và liên kết chúng với các hoàn cảnh lịch sử và kinh tế - chính trị được mô tả ngay ở trên, dân tộc học xem xét chúng trong bối cảnh của các địa điểm nghiên cứu. Khi làm như vậy, chương này mở rộng cuộc trò chuyện về tổ chức ngôn ngữ và cơ quan được thể chế hóa — hay nói một cách khác, và cụ thể hơn — kỷ luật chính trị xã hội và quy định về việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong và liên quan đến các thể chế nhà nước. Do đó, trong chương này, tôi áp dụng và mở rộng việc kiểm tra cơ quan quản lý về mặt xã hội và chính trị, thể hiện các cách mà người Đức và người không Đức triển khai, lập chỉ mục và chuyển đổi ý thức hệ về ngôn ngữ và quốc gia trong các địa điểm giáo dục Đức và tổ chức xã hội.

**NGU NGÓC, |ĐIÊN RÒI, |LƯỜI BIẾNG|, và |ĐỒNG TÍNH|: NNKH TP HCM và ngoại hình như là kêu gọi xã hội**

Vào một buổi tối thứ bảy tháng 6 năm 2007, tám sinh viên DAGD mời tôi cùng ăn tối tại một nhà hàng đối diện với khuôn viên của trường đại học sư phạm, nơi họ học và sống ở Biên Hòa. Sắp kết



thức học kỳ mùa xuân, một kỳ nghỉ hè kéo dài một tháng được mong đợi, tâm trạng rất nhẹ nhàng và vui tươi khi chúng tôi trò chuyện tại NNKH TP. HCM. Một cuộc thảo luận nghiêm túc về các sự kiện trong hai ngày qua đã được đưa ra. Tôi đã gặp những sinh viên có nguyện vọng học cao hơn này hai tuần trước khi tôi đang ở trong khu nhà của khoa gần ký túc xá sinh viên. Sự sắp xếp sinh hoạt này đã tạo điều kiện cho tôi tham gia với các sinh viên DAGD trong một loạt các hoạt động, bao gồm hầu hết các bữa trưa và bữa tối, trong thời gian đó, tôi quan sát thấy một loạt phản ứng đối với người Điếc và việc họ sử dụng NNKH TP HCM. Những phản ứng này hầu hết thuộc loại tiêu cực hoặc tương tự như vậy. Khi chúng tôi ăn cơm với cá hoặc thịt lợn, chúng tôi nói về tình huống xảy ra vào đêm hôm trước, trong đó một nhân viên cửa hàng tạp hóa đã suýt buộc một trong những học sinh rời khỏi cửa hàng của cô ấy.

Lan, một sinh viên DAGD khoảng 20 tuổi, bước vào cửa hàng ngoài trời, mặt tiền đường trong khi chúng tôi ngồi trên vỉa hè. Lan đã lấy một ít bột giặt trên kệ, sau đó ra hiệu cho nhân viên bán hàng lấy một ít sữa chua từ tủ lạnh phía sau quầy. Nét mặt của nhân viên phản ánh sự tức giận. Cô ấy rõ ràng bị đẩy lui, mắt cô ấy đảo qua lại giữa Lan và chúng tôi. Về mặt cô ấy tiếp tục đánh lại khi Lan vung vẩy sữa chua trơn mà cô ấy được đưa và hướng về một hương vị khác, chanh dây. Sau khi thanh toán cho Lan, nhân viên cửa hàng ra hiệu cho Lan rời đi, thực tế là đẩy cô ra khỏi cửa hàng. Giải thích của nhóm về sự cố này là những sự cố như vậy là phổ biến và việc họ sử dụng ngôn ngữ ký hiệu đã dẫn đến những lời xúc phạm như “điên rồ” và “ngu ngốc”. Như đề niêm phong điểm này trong bài phân tích tập thể của mình, vài phút sau hai người đàn ông đến gần bàn của chúng tôi và đập vào đầu một người trong chúng tôi, Tân, sau đó chế nhạo việc sử dụng NNKH TP HCM của anh ta<sup>14</sup>. Điều này dẫn đến một cuộc xung đột, trong đó chủ nhà hàng, được các sinh viên DAGD rất yêu quý, đã can thiệp. Cuối cùng thì hai người cũng rời đi.

Khi tôi hỏi hiểu biết của họ về những phản ứng tiêu cực của xã hội đối với ngôn ngữ ký hiệu, học sinh DAGD ngay lập tức liên hệ những điều này với kinh nghiệm giáo dục ban đầu của họ, tập trung vào ngôn ngữ lớp học không thể tiếp cận và thái độ ngôn ngữ của giáo viên và xã hội nói chung. Mặc dù những sinh viên này đến từ

các vùng khác nhau của đất nước (bốn người đến từ thủ đô Hà Nội; một người đến từ Vũng Tàu (phía Nam Thành phố Hồ Chí Minh); và ba người đến từ Thành phố Hồ Chí Minh), câu chuyện của họ kể lại nhiều những tình tiết giống nhau: giáo viên yêu cầu họ nói tiếng Việt và cấm họ ký hiệu; họ cố gắng che giấu ký hiệu của họ với giáo viên và khi bị bắt, bị la mắng vì thể hiện hành vi ; Hiệu trưởng nhà trường và giáo viên đã hướng dẫn phụ huynh không ký hiệu tại nhà, do đó hạn chế việc học sinh giao tiếp với người nhà. Đối chiếu với những trải nghiệm này là phần thưởng đến từ việc tạo ra một vài âm tiết của tiếng Việt nói được, mặc dù họ không hiểu ý nghĩa của những cách nói này.

Khi họ mô tả những tương tác trong lớp học này, các sinh viên DAGD đã nhắc đi nhắc lại về cả giáo viên giao tiếp với sinh viên và với sinh viên để giao tiếp với giáo viên. Tuy nhiên, cả hai đều không đạt được kết quả như mong muốn. Họ cũng mô tả mục đích chính của giáo dục dựa trên tổ chức và lớp học, đó là dạy cho học sinh Đיעc nói và sau đó nắm vững nội dung giáo dục, theo thứ tự đó. Như những trường hợp tự thuật hóa hồi cứu (Kleinman, 1988), những bài bình luận này mô tả sự tham gia vào một dự án chung (truyền thông, giáo dục), sự thất bại đó rơi vào bất cân xứng đối với học sinh, những người không muốn hoặc không thể áp dụng vào việc học tiếng Việt.

Các bài bình luận được đưa ra trong các cuộc phỏng vấn, trò chuyện hàng ngày và các hoạt động tổ chức xã hội của người Đיעc thường ở dạng thuật lại hồi tưởng khi những người tham gia nghiên cứu trọng tâm (người lớn Đיעc sử dụng NNKH TP HCM) phản ánh về kinh nghiệm gia đình, trường học, cộng đồng và công việc ban đầu của họ. Tôi theo dõi Leap (2011, trang 193) khi xem việc sử dụng hồi tưởng như một phương tiện tường thuật cho phép người nói (ở đây, người ký tên) thực hiện những việc sau:

nhấn mạnh các đặc điểm nhất định của quá khứ và giảm bớt các đặc điểm khác để họ có thể nêu rõ những bài học mà họ đã học được từ kinh nghiệm cá nhân khi kể chuyện cho người khác và dễ dàng nhận thấy rằng những câu chuyện cá nhân được xây dựng, các tài liệu bịa đặt, có tính chất hư cấu

để lại ít chỗ cho các bài trình bày khách quan, thiếu khách quan. (ibid)

Leap lập luận rằng việc tường thuật hồi tưởng — cùng với các thiết bị tường thuật khác như sử dụng “khởi đầu sai, hồi tưởng, chuyển cảnh đột ngột, bổ sung các chi tiết bị lãng quên” (ibid), mà tôi sẽ thêm sự lặp lại và xác nhận xã hội ( cả được trưng cầu và không được yêu cầu) — có ý nghĩa quan trọng đối với các trao đổi tức thì, kể cả những trao đổi liên quan đến nghiên cứu. Leap dự đoán bản chất được xây dựng hoặc bịa đặt của tường thuật như một khía cạnh mạnh mẽ của việc diễn đạt và phân tích nó. Để làm rõ điều này, Leap rút ra từ nhà sử học Allesandro Portelli, người đã lập luận, liên quan đến bản chất bịa đặt của tường thuật, như sau: “Tuy nhiên, thay vì là điểm yếu, đây chính là điểm mạnh của chúng: sai sót, phát minh và huyền thoại dẫn chúng ta đi qua và vượt ra ngoài sự thật đối với ý nghĩa của chúng ”(Portelli, 1991, trang 2; trong Leap, 2011, trang 193)<sup>15</sup>.

Một mối liên hệ khác giữa phân tích của Leap về việc sử dụng tự thuật hồi tưởng của những người đồng tính nam và hành động bạo lực đường như ngẫu nhiên diễn ra tại một nhà hàng công cộng ở Biên Hòa là vai trò của phân bổ giới và tình trạng tình dục ở Việt Nam đương đại. Theo một phân tích mà tôi đã thực hiện về sự thay đổi này (đối với một bài báo chưa được xuất bản được trình bày tại Hội nghị TransSomaTechnics 2008), khả năng hiển thị gần đây của NNKH TP HCM trong không gian công cộng có thể bị coi là một sự khiêu khích, đặc biệt là trong điều kiện của chủ nghĩa xã hội thị trường, các vị trí xã hội dựa trên sự xuất hiện và thực hành về giới tính, tình dục và cơ thể chuẩn mực đang trải qua sự biến đổi nhanh chóng. Trong trường hợp cụ thể này, sau khi những kẻ tấn công rời khỏi nhà hàng, Tân đưa ra ba lời giải thích về điều gì đã thúc đẩy cuộc tấn công: “| Họ nghĩ rằng người điếc không bằng người nghe; người khiếm thính bị chế giễu vì nét mặt và cách ký hiệu của họ ở Việt Nam |, ”“ | Họ nghĩ tôi là người đồng tính, | ” và “| Người Việt Nam không đeo hoa tai hay tạo kiểu tóc. Nhưng tôi làm những gì tôi muốn |.” Phân tích của Tân về các động cơ văn hóa và chính trị xã hội trong cuộc tấn công của anh ta rất thuyết phục. Nó gợi ý một sự giống nhau trong cách cơ thể của anh ấy được lồng ghép một cách

tiêu cực, trong bối cảnh của các ký hiệu khác nhưng không giống như vậy "| thời trang [có thể] |" như Tân nhận xét sau đó. Trọng tâm của hai cách hiểu này— | gay | và | thời trang | —là các cơ chế của tình dục quá độ và không phù hợp giới tính<sup>16</sup>.

Căng thẳng giữa các yêu cầu về ngôn ngữ và cơ thể được nhà nước cho phép như vậy và các hình thức tham gia xã hội nổi lên dựa trên các ngôn ngữ ký hiệu được chia sẻ là mối quan tâm trung tâm trong các bài tường thuật do những người tham gia đầu mối của nghiên cứu này (người dùng NNKH TP HCM) đưa ra. Trong phần giới thiệu sau đây về bối cảnh nghiên cứu chính, các hình thức hòa nhập và loại trừ xã hội được chỉ ra như sau: (1) chính sách và chương trình ngôn ngữ chính thức; (2) thực hành ngôn ngữ không chính thức; (3) thái độ và ý thức hệ ngôn ngữ; và (4) xã hội học, giáo dục và các nguyện vọng khác.

## **Giới thiệu về Ba bối cảnh nghiên cứu chính và hàm ý cho sự hình thành chính trị xã hội**

### *Các trường Giáo Dục Đặc Biệt cho người Điếc*

Như chương 1 đã giải thích, cha mẹ của trẻ Điếc sống ở Thành phố Hồ Chí Minh là những người đầu tiên thành lập các trường chuyên biệt dành cho người Điếc ở miền Nam Việt Nam vào giữa những năm 1980. Vào đầu những năm 1990, các cơ quan khác nhau của nhà nước Việt Nam, bao gồm Bộ Y tế và Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội, bắt đầu thực hiện quyền lực pháp lý đối với các trường đặc biệt. Cuối những năm 1990 và đầu những năm 2000, thẩm quyền này được chuyển giao cho Bộ Giáo dục và Đào tạo. Với việc thành lập ngành đào tạo giáo dục đặc biệt trình độ cao đẳng tại trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh vào năm 2002, mối quan hệ chính thức kết nối giáo viên giáo dục đặc biệt với các vị trí việc làm trong các trường đặc biệt. Trong số các trường chuyên biệt mà tôi đã tiến hành quan sát người tham gia trong năm 2008 và 2009, ba trường được tài trợ bởi nhà nước, trong khi hai trường do tư nhân tài trợ bằng tiền đóng học phí của phụ huynh hoặc hỗ trợ khác (ví dụ: nhà thờ Công giáo). Tuy nhiên, tất cả các trường giáo

dục đặc biệt dành cho người Điếc đều yêu cầu gia đình trợ cấp việc giáo dục học sinh theo một cách nào đó — thông qua việc mua sách giáo khoa, đồ dùng và học phí khác nhau.

Ba trong số các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc trong nghiên cứu này nằm ở các quận riêng biệt của Thành phố Hồ Chí Minh. Hai dự án còn lại nằm ngoài thành phố Hồ Chí Minh: một ở vùng ven đô gần TP.HCM, và một ở vùng ven đô ở tỉnh Đồng Nai. Như đã giải thích trong chương 1, ba trường tại Thành phố Hồ Chí Minh tuân theo quy ước miền Nam Việt Nam về dán nhãn các trường chuyên biệt dành cho người Điếc theo công thức sau: Hy Vọng + số hoặc tên quận. Theo quy ước này, tôi Gọi ba trường ở TP.HCM trong nghiên cứu này là Hope A, Hope B và Hope C. Hai trường nằm ngoài TP.HCM không tuân theo công thức số/ tên quận/ huyện Hope vì họ sử dụng một biến thể của Trung Tâm Khuyết Tật. Tôi gọi họ là Trung tâm Khuyết tật 1 (DC1) và Trung tâm Khuyết tật 2 (DC2) Tất cả các trường đều tổ chức dạy cấp tiểu học, bốn trường cũng dạy cấp trung học cơ sở (bảng 3.1).

Bảng 3.1. Trường giáo dục đặc biệt dành cho trẻ Điếc và các cấp độ giảng dạy của dự án giáo dục được cung cấp (2009–2010).

Trường	Mẫu giáo	Cấp 1 (lớp 1-5)	Cấp 2 (lớp 6-9)	Cấp 3 (lớp 10-12)	Cao Đẳng
Hi vọng A	X	X	X	0	0
Hi vọng B	X	X	0	0	0
Hi vọng C	X	X	X	0	0
DC 1	X	X	X	0	0
DC 2	0	0	X	0	0
DAGD	0	0	X	X	X

Chú thích bảng: X = chương trình đã thiết lập; 0 = không có chương trình được thiết lập.

Ở cấp tiểu học (cấp 1; lớp 1–5), học sinh thường ở cùng một lớp học cả ngày. Một giáo viên chịu trách nhiệm giảng dạy tất cả các

môn học; Các môn học này dự kiến giống với môn học giáo dục thường xuyên và bao gồm tiếng Việt, lịch sử Việt Nam, toán, địa lý, đạo đức và giáo dục công dân; tuy nhiên, Bộ GD & ĐT đã cho phép các trường giáo dục đặc biệt dành cho người Điếc sửa đổi chương trình giảng dạy của họ để một số bài học có thể không dạy, một phần hoặc toàn bộ. Ở cấp trung học cơ sở (bậc 2; lớp 6-9), mỗi giáo viên phụ trách hai lĩnh vực, trong đó có ít nhất hai môn bổ sung: Văn học Việt Nam và Tiếng Anh. Ở cấp 2, học sinh thay đổi lớp học và/hoặc giáo viên suốt cả ngày. Trong năm trường trong nghiên cứu này, điều tra dân số học sinh dao động từ 43 học sinh ở cấp thấp (Hope B, trường ban ngày hoặc trường không bán trú) và 285 học sinh ở cấp cao (DC1, trường dân cư). Bốn trong số các trường cũng mở các lớp mầm non (mẫu giáo). Tuổi của học sinh tại năm địa điểm này dao động từ 1 đến 35 tuổi. Những học sinh mà tôi tiếp xúc nhiều nhất tại các trường chuyên biệt và DAGD dao động từ khoảng 16 đến 32 tuổi (bảng 3.2).

Bảng 3.2. Trường chuyên biệt dành cho trẻ Điếc và cuộc tổng điều tra học sinh của dự án giáo dục.

Trường	Số lượng học sinh Điếc	Tuổi trung bình của học sinh	Tỷ lệ giới tính (Nam/Nữ)	# Số lượng học sinh có Phụ huynh là người Điếc	# Số lượng học sinh có Anh chị em là người Điếc
Hi vọng A	97	2–31	40 / 57	1	2
Hi vọng B	43	1–17	25 / 18	1	1
Hi vọng C	157	2–22	N/A	2	1
DC1	285	1–35	N/A	1	9
DC2	130	5–25	57 / 73	1	6
<b>DAGD</b>	49	16–33	28 / 21	0	2

Về đặc điểm giáo viên tại năm trường chuyên biệt từ năm 2008 đến năm 2012, giáo viên khu vực nội dung, chịu trách nhiệm giảng dạy chương trình quốc gia, đều không phải là người Điếc và chủ yếu được đào tạo ở trình độ trung học cơ sở trở lên; tuy nhiên, một tỷ lệ nhỏ nhưng ngày càng tăng giáo viên đã hoặc đã trở lại trường học để theo đuổi chứng chỉ giáo dục đặc biệt (Hình 3.3)<sup>17</sup>.

Bảng 3.3. Trường chuyên biệt dành cho trẻ Điếc và cuộc điều tra giáo viên của dự án giáo dục (2009–2010).

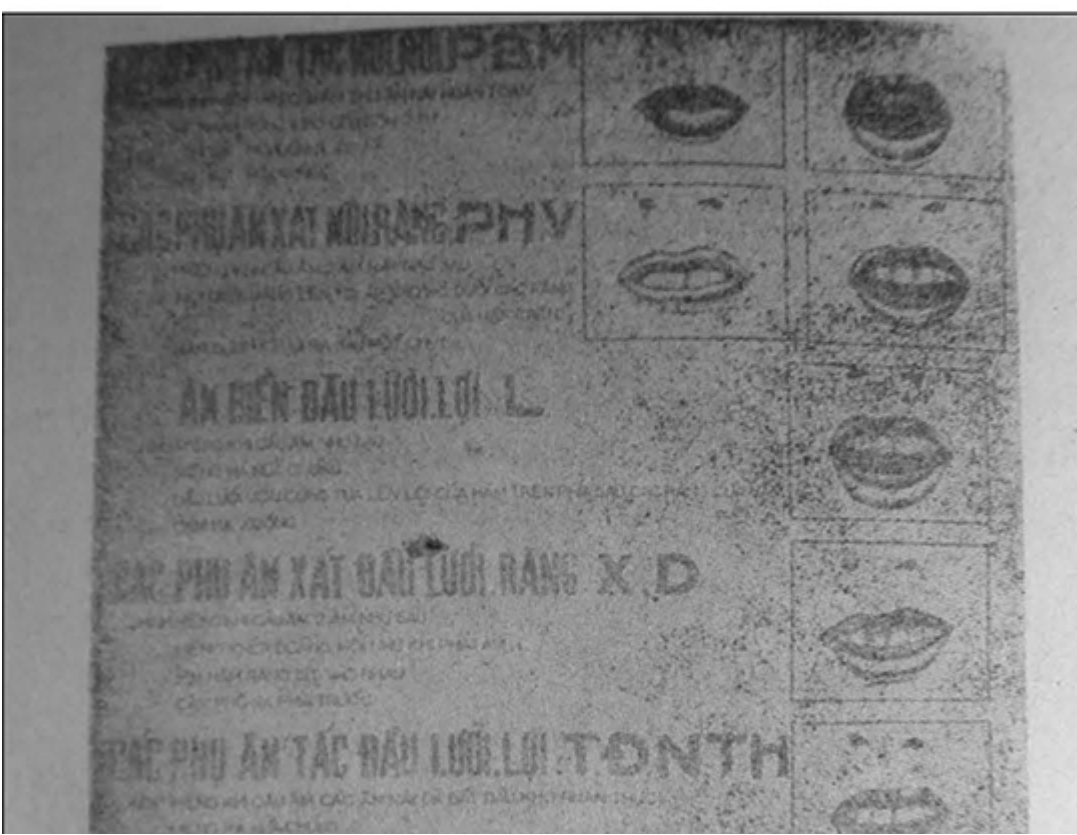
Trường	Tổng số lượng giáo viên	Số lượng giáo viên tốt nghiệp Cao Đẳng/ Đại học	Số lượng giáo viên tốt nghiệp Đại học chương trình Giáo dục Đặc Biệt	Tỷ lệ Giáo Viên Nam/ Nữ
Hi vọng A	16	12	2	6 m / 10 f
Hi vọng B	10	10	2	1 m / 9 f
Hi vọng C	16	10	5	0 m / 16 f
DC1	36	36	2	1 m / 35 f
DC2	26	25	8	5 m / 21 f
DAGD	16	16	0	5 m / 11 f

Tại nhiều trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc mà tôi đến thăm, áp phích minh họa các loại nội dung giáo dục khác nhau được treo trên tường của các lớp học và hành lang. Tuy nhiên, trong năm trường chuyên biệt (dựa trên giọng nói) trong nghiên cứu này, tôi không quan sát thấy bất kỳ áp phích nào về sản xuất khẩu học ở bất cứ đâu, kể cả lớp học. Với sự nhấn mạnh vào ngôn ngữ nói trong hệ thống trường chuyên biệt, sẽ là hợp lý khi mong đợi xem các biểu đồ phát âm giọng nói tương tự > như các biểu đồ được sản xuất và lưu hành giữa các chuyên gia y tế.

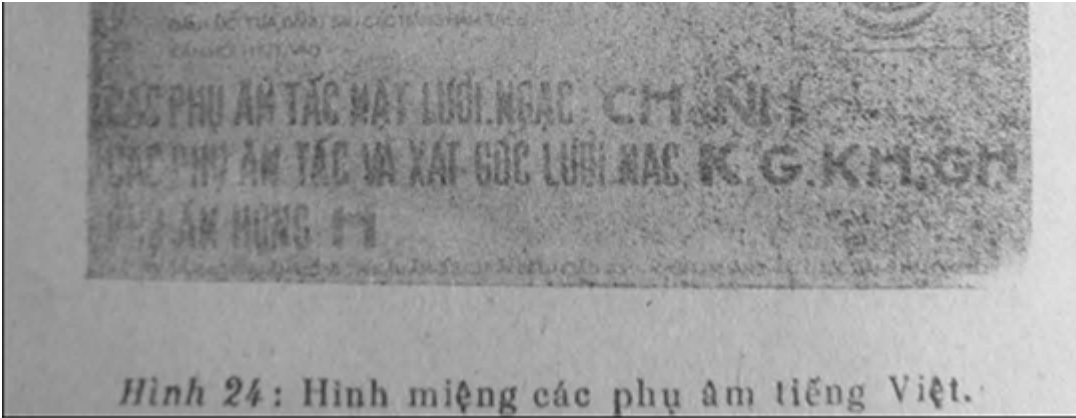
Hình 3.3(a) và 3.3(b) đưa ra hai ví dụ về biểu đồ sản xuất khẩu học được tạo ra vào khoảng giữa những năm 1980 để luyện giọng nói và phục hồi chức năng. Mặc dù các hình ảnh bị mờ trong các minh họa này<sup>18</sup>, nhưng có thể nhận ra hình dạng miệng, vị trí đặt lưỡi và các đặc điểm khác của phát âm giọng nói. Một số giáo viên trường chuyên biệt cho biết rằng biểu đồ sản xuất âm sắc vẫn được sử dụng trong các lớp học giáo dục thường xuyên; tuy nhiên, tôi không thấy bất kỳ ai trong các lớp học hoặc văn phòng của các trường chuyên biệt nơi tôi tiến hành quan sát học viên hoặc trong DAGD hoặc HDC.



(a)







(b)

Hình 3.3. Hai biểu đồ sản xuất khẩu học của Tiến sĩ Phạm Kim's (1984) *Vấn đề phục hồi chức năng cho người Điếc*.

Hình 3.3(a) có tiêu đề là *Hình dạng nguyên âm tiếng Việt* và hình 3.3(b) có tiêu đề là *Hình dạng nguyên âm tiếng Việt*.

Ảnh do Phòng đọc Châu Á của Thư viện Quốc hội và Nhà xuất bản Y học [Nhà xuất bản Y học], Hà Nội, Việt Nam.

Cho đến năm 2009, không có trường nào trong số năm trường chuyên biệt trong nghiên cứu của tôi cung cấp đào tạo giáo viên về NNKH TP.HCM. Đầu năm 2009, DC2 đã mời DAGD cung cấp hướng dẫn NNKH TP.HCM cho giáo viên của mình hai lần một tuần. Từ năm 2009 đến thời điểm viết bài này, các lớp học NNKH TP.HCM dành cho giáo viên và các thành viên cộng đồng quan tâm đã được mở rộng bằng các sáng kiến sau: (1) Bộ GD & ĐT thuê năm giáo viên Điếc có chứng chỉ đại học (thông qua DAGD) để dạy giáo dục cấp tiểu học tại Trường chuyên biệt dành cho người khiếm thính<sup>19</sup>; (2) Các lớp học NNKH TP.HCM do Câu lạc bộ Người Điếc TP.HCM (HDC) cung cấp, cũng như việc giảng dạy các NNKH tiếng Việt khác trong các Câu lạc bộ Người Điếc trên khắp cả nước, và thông qua các buổi giao lưu cộng đồng [sự kiện giao lưu văn hóa] do các tổ chức xã hội Người Điếc tổ chức; và gần đây nhất, (3) sự cho phép năm 2014 của Viện Khoa học Giáo dục Quốc gia về các lớp ngôn ngữ ký hiệu thông qua hệ thống giáo dục thường xuyên. Trong tất cả các trường, quy mô lớp học nhỏ hơn ở ba trường ở Thành phố Hồ Chí Minh (4–10 học sinh), trong khi số lớp học lớn hơn đáng kể (12–20 học sinh) ở DC1 và DC2. Các cuộc tổng điều tra các lớp học nhỏ hơn ở Hope A, Hope B và Hope C đã tạo điều kiện thuận lợi

cho việc sắp xếp bàn học theo hình bán nguyệt, do đó cho phép học sinh tiếp cận trực quan tốt hơn với giáo viên và với nhau. Tại DC1 và DC2, bàn của học sinh được sắp xếp thành hàng, vì vậy học sinh thường phải ngửa cổ để xem hướng dẫn của giáo viên. Trong tất cả các lớp học, bàn học hướng ra phía trước phòng, nơi thường có bàn của giáo viên và phía sau là bảng đen.

Giao tiếp trong lớp tại các địa điểm khác nhau giữa các trường và từ lớp này sang lớp khác. Trong mỗi lớp học, các hoạt động mà tôi quan sát được lấy giáo viên làm trung tâm. Theo những người tham gia nghiên cứu Đicc và không Đicc<sup>20</sup>, những cách sắp xếp như vậy phù hợp với thiết kế giáo dục của Việt Nam nói chung (tức là theo hướng truyền tải nội dung của giáo viên). Một lớp học điển hình tiến hành theo chương trình quốc gia: Giáo viên bắt đầu lớp học bằng cách viết phần đầu tiên của bài học trong ngày lên bảng, sau đó học sinh chép vào vở cá nhân. Sau đó, giáo viên sẽ yêu cầu học sinh sử dụng tiếng Việt nói để đọc lại bài học vừa viết trên bảng, hoặc học sinh đọc to bài học, sau đó học sinh đọc thuộc lòng. Tiếp theo, các giáo viên sẽ ghi phần tiếp theo của bài học lên bảng. Mỗi phần của bài học trong ngày đều diễn ra ít nhiều theo cách này. Trong các lớp học lớn hơn, chẳng hạn như những lớp có 150–200 sinh viên (mà tôi thỉnh thoảng quan sát thấy do vị trí của họ trong cùng khuôn viên trường đại học với DAGD), các bài học được thực hiện theo cách một chiều tương tự với ít tương tác trực tiếp giữa học sinh với giáo viên.

Trong tất cả các trường này, học sinh thường ngồi quay mặt về phía trước phòng và quan sát trong khi giáo viên — thường là “cô ấy”, mặc dù đôi khi “anh ấy” — viết trên bảng đen và nói chuyện với cả lớp. Đôi khi các giáo viên mà tôi quan sát đã sử dụng bảng đen như một gợi ý trực quan, chỉ vào các từ khi họ nói chúng. Họ cũng hướng dẫn học sinh đọc các đoạn trong bảng hoặc sách giáo khoa. Họ hiếm khi đặt câu hỏi cho học sinh. Thỉnh thoảng, một giáo viên hỏi một học sinh làm thế nào để ký một khái niệm mà giáo viên đã viết trên bảng hoặc đã xuất hiện trong sách giáo khoa.

Cho đến năm 2012, các trường giáo dục đặc biệt dành cho người Đicc ở miền Nam không có giáo viên dạy môn Đicc nào. Trước năm 2012, hai giáo viên Đicc làm việc tại Hope C; tuy nhiên, chuyên môn

của họ là sản xuất thủ công và nghệ thuật. Năm 2012, Hope B đã thuê hai giáo viên cấp tiểu học Điếc đã có bằng đại học về giáo dục cấp tiểu học thông qua DAGD, cả hai đều sử dụng NNKH TP HCM và viết tiếng Việt trong lớp học. Ngoại trừ hai giáo viên Điếc sau — và một số giáo viên khác có chứng chỉ đại học ở các khu vực khác trên cả nước (mỗi giáo viên ở Đà Lạt, Cần Thơ và Hà Nội) — giáo viên Điếc và không cần bổ nhiệm chịu trách nhiệm gần như toàn bộ giáo dục Điếc đặc biệt trường học và hệ thống IE. Do đó, trong trường hợp không có đào tạo giáo viên về NNKH tiếng Việt, đánh giá trình độ NNKH tiếng Việt và các yêu cầu về chứng chỉ, NNKH tiếng Việt vẫn bị cấm ngằm trong các cơ sở giáo dục. Hơn nữa, một trong những giáo viên Điếc hiện đang làm việc trong một trường Giáo dục chuyên biệt đã cho tôi biết rằng họ gặp áp lực liên tục khi nói tiếng Việt khi ký hiệu. Đây là một điểm quan trọng đối với địa hình chính trị xã hội đang thay đổi, trong đó các nhà tổ chức xã hội của Người Điếc đang tham gia vào hành động thay đổi xã hội.

Về giao tiếp, không trường nào trong số này sử dụng NNKH TP HCM để giảng dạy. Được mô tả chi tiết hơn sau đó, họ sử dụng tiếng Việt nói đồng thời với bất kỳ dấu từ một vài đến nhiều dấu hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt và/ hoặc chỉ và cử chỉ. Chỉ DAGD được sử dụng (và tiếp tục sử dụng) NNKH TP HCM làm ngôn ngữ hướng dẫn và cốt lõi của chương trình khác của nó.

Phần mô tả ngôn ngữ kỹ lưỡng về sự khác biệt giữa các NNKH tiếng Việt, ký tự theo thứ tự từ tiếng Việt và tiếng Việt nói không nằm trong phạm vi của chương này và cuốn sách này, mặc dù cần có một số điểm để phân biệt các phương thức này: NNKH tiếng Việt khác với tiếng Việt nói về phương thức cũng như cấu trúc ngữ pháp. Vì vậy, bất cứ khi nào một người nói tiếng Việt và ký hiệu cùng một lúc, người đó không sử dụng NNKH tiếng Việt. Nói và ký hiệu là cố gắng diễn đạt đồng thời hai hệ thống ký hiệu và ngữ pháp riêng biệt — điều này không những không thể thực hiện được mà còn dẫn đến lời nói không được quy ước của một trong hai ngôn ngữ chấp nhận.



Hình 3.4, phần (a) và phần (b) cho thấy cách người Điếc ở miền Nam Việt Nam sử dụng thành thạo NNKH TP HCM và ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt.

Trong phần cuối cùng của chương này, tôi quay lại thảo luận về cuộc đối mặt của người Điếc với áp lực phải ký hiệu và nói đồng thời, thường được gọi trong giới giáo dục Điếc là giao tiếp đồng thời hoặc Sim Com và ở đây, Tiếng Việt có hỗ trợ ký hiệu (hoặc SSV).<sup>22</sup>

Ở Hope A và Hope B, hiệu trưởng nhà trường đã luân phiên sử dụng tiếng Việt đơn thuần và kết hợp với ký tự theo thứ tự từ tiếng Việt khi tương tác với học sinh cả trong và ngoài lớp học. Tại Hope A, hai giáo viên cũng giao tiếp với học sinh theo cách này. Tại Hope B, không có giáo viên nào ký hiệu với học sinh thành câu đầy đủ — cả trong NNKH TP HCM hoặc theo thứ tự từ tiếng Việt — nhưng họ đã sử dụng các dấu hiệu riêng lẻ. Tại Hope C, hiệu trưởng không ký hiệu và cấm giáo viên ký hiệu trong lớp; tuy nhiên, khi hiệu trưởng không có mặt, tôi đã quan sát thấy một giáo viên ký hiệu thành thạo với học sinh (tức là giáo viên có thể tham gia trò chuyện mở rộng, cũng như hỏi và trả lời các câu hỏi của học sinh). Ba giáo viên khác tại Hope C sử dụng các dấu hiệu riêng lẻ, thường kết hợp với tiếng Việt nói hoặc viết<sup>21</sup>. Tại DC1, mặc dù hiệu trưởng không sử dụng NNKH TP HCM (theo báo cáo của riêng cô và học sinh), cô đã khuyến khích giáo viên cố gắng sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong lớp học. Hai giáo viên tỏ ra khá thoải mái khi sử dụng biển báo, mặc dù họ xen kẽ giữa sử dụng biển báo kết hợp với nói tiếng Việt, ký theo thứ tự từ tiếng Việt và ký theo cách giống như người lớn của NNKH TP.HCM. Cuối cùng, tại DC2, hiệu trưởng và hiệu phó không ký, giáo viên cũng không sử dụng ngôn ngữ ký hiệu. Giao tiếp trong các

lớp học DC2, kể từ năm 2009, đã có những thay đổi kể từ khi giới thiệu các lớp NNKH TP.HCM do các giáo viên được DAGD đào tạo; bằng chứng cho điều này đến từ những người tham gia nghiên cứu, cũng như từ các video có sẵn trên YouTube và thông qua các trang mạng xã hội (ví dụ: Facebook) (xem bảng 3.4)<sup>22</sup>.

Bảng 3.4. Ngôn ngữ giảng dạy cho trường chuyên biệt và dự án giáo dục (2009–2010).

Các trường	Các trường học bắt buộc sử dụng NNKH TP HCM	Các trường học sử dụng một số dấu hiệu trong thứ tự từ tiếng Việt (Tiếng Việt có hỗ trợ dấu hiệu hoặc SSV)	Các trường học đào tạo giáo viên sử dụng NNKH tiếng Việt (không được nhà nước tài trợ)
Hy vọng A	0	Ở cấp THCS nếu giáo viên biết một số kí hiệu. Hiệu trưởng sử dụng SSV với học sinh lớn tuổi.	Hiệu trưởng dạy ngôn ngữ ký hiệu (SSV) cho các giáo viên nội dung không liên tục và SSV cho học sinh hai lần một tuần.
Hy vọng B	0	Đối với một số cuộc họp tập thể và nhóm đột xuất do hiệu trưởng chủ trì (chỉ hiệu trưởng mới biết một số kí hiệu).	Hiệu trưởng tổ chức các cuộc họp định kỳ với giáo viên để thực hành kí hiệu.
Hy vọng C	0	Học sinh được phép tự sử dụng kí hiệu 1 ngày mỗi tuần trong 2 giờ trong câu lạc bộ Điếc của trường. Cả NNKH TP HCM và SSV đều không được phép sử dụng trong lớp học (mặc dù tôi đã quan sát thấy 2 giáo viên sử dụng SSV).	0
DC1	0	Ba giáo viên đã ký hiệu trong lớp học, sử dụng kết hợp SSV và NNKH TP HCM.	0
DC2	0	0	X (giáo viên NNKH Tp. HCM từ DAGD đã dạy các lớp hai lần một tuần).
DAGD	X	Đa số giáo viên (14 trong số 16 giáo viên) đã sử dụng SSV, trong khi nói hoặc chuyển ngữ bằng tiếng Việt; khoảng một nửa, hoặc 7 giáo viên, cũng sử dụng một số NNKH TP HCM. Hai giáo viên thường xuyên sử dụng NNKH TP HCM trong lớp học. Hai giáo viên không ký hiệu gì cả; trong các lớp sau, hướng dẫn được thực hiện thông qua một phiên dịch viên NNKH TP. HCM-tiếng Việt.	X

Chú thích bảng: X = chứa tính năng lập trình; 0 = không chứa tính năng lập trình.

Trong các cuộc phỏng vấn với các nhà quản lý và giáo viên trường giáo dục đặc biệt dành cho trẻ Điếc, nhận xét về cách sử

dụng ngôn ngữ và khả năng đọc viết của người Đicc tập trung vào quan điểm kép rằng Nói thể hiện sự hiểu biết và ký hiệu thể hiện sự thiếu hiểu biết. Một cựu giáo viên Hope C đã mô tả quan điểm của cô ấy về học sinh vào giữa đến cuối những năm 1990 theo cách này:

Nếu tôi thấy họ ký hiệu, tôi sẽ nói, "Không, đừng ký hiệu" Tôi sẽ ra lệnh cho họ, "Không, đừng ký hiệu" Và, vâng, tôi nhớ [rằng] một số [học sinh], khi họ đến lớp, và họ phải học một câu chuyện nào đó, và khi tôi yêu cầu họ nói hộ tôi [trước lớp] và họ làm như thế này [hiển thị cách viết ngón tay sau lưng]. Tôi sẽ tức giận và nói, "Không ký hiệu!" Lúc đó tôi không hiểu tại sao họ lại làm như vậy. . . đánh dấu tay một lần nữa cho thấy cách học sinh đánh vần sau lưng khi nói]. Tôi chỉ biết rằng họ không thích nói và chỉ thích ký hiệu. Và điều đó không tốt cho họ. Và tôi hơi tức giận, và tôi nói với họ, "Không, không! Không ký hiệu!" (nhấn mạnh của người nói)

Kết quả từ một cuộc khảo sát mà tôi đã thực hiện với 47 cựu học sinh trường chuyên biệt tham dự DAGD năm 2008 và 2009 phản ánh đánh giá của giáo viên này (xem bảng 3.5).

Bảng 3.5. Dự án giáo dục khảo sát trải nghiệm của 47 học sinh trước đây ở trường giáo dục đặc biệt (2009).

	Lớp 6	Lớp 7	Lớp 9	Lớp 10	Lớp 11	Năm đầu cao đẳng	Tổng
ST số lớp	4	8	3	16	6	10	47
Phương thức xâm nhập ở trường cũ	Tiếng Việt và đánh vần theo ngón tay	Tiếng Việt và hình thức: một vài kí hiệu với học sinh lớn tuổi	Tiếng Việt và một số kí hiệu	Tiếng Việt, đánh vần theo ngón tay và kí hiệu theo thứ tự tiếng Việt	Tiếng Việt và đánh vần theo ngón tay. Học sinh từ lớp 1-5 phải nói	Tiếng Việt 100%	47/47 tiếng Việt 26/47 (tiếng Việt&) đánh vần theo ngón tay, một vài hình thức và kí hiệu với học sinh lớn tuổi
Cách giao tiếp tại nhà	¾ "không" ¼ "có để dạy nhưng gia đình quên"	7/8 "không" 1/8 2 anh em người Diết tại nhà – chỉ giao tiếp với anh chị em	2/3 mẹ đánh vần theo ngón tay và kí hiệu, phiên dịch cho bố	15/16 "không" 1/6 anh trai là người Diết	6/6 "không"	10/10 viết, một vài người nói và kí hiệu	32/47 không 47/47 cho rằng hiệu trường không khuyến khích bố mẹ kí hiệu tại nhà
Cách giao tiếp với người đồng cảnh	4/4 kí hiệu	8/8 kí hiệu	3/3 kí hiệu	16/16 kí hiệu	6/6 kí hiệu	10/10 kí hiệu	47/47 kí hiệu
Giáo viên phản ứng với kí hiệu	4/4 bảo dừng lại, đánh vào tay và đầu	8/8 bảo dừng lại, phạt	3/3 bảo dừng lại, bắt đứng úp mặt vào tường, quỳ gối	16/16 bảo dừng lại 11/16 đánh bằng thước kẻ	6/6 giáo viên giận dữ bảo dừng lại	10/10 bảo dừng lại, 8/10 đánh vào tay bằng thước kẻ, quỳ gối	47/47 bắt dừng kí hiệu
Cách học sinh học NNKH	4/4 học từ học sinh lớn hơn	7/8 học từ học sinh lớn hơn 1/8 học từ anh chị em	3/3 học từ học sinh lớn hơn	15/16 học từ học sinh lớn hơn 1/16 học từ anh trai	6/6 học từ học sinh lớn hơn	10/10 học từ học sinh lớn hơn	45/47 học kí hiệu từ học sinh lớn hơn
Hướng nghiệp	Mỹ thuật, thủ công mỹ nghệ	Mỹ thuật, thủ công mỹ nghệ, điêu khắc đá	"nghệ thuật" 1 học sinh hoàn thành khóa học máy tính nhưng chưa bao giờ nhận được bằng	Mỹ thuật, thủ công mỹ nghệ, sản xuất tre, trang trí bánh	Mỹ thuật, 2 học sinh hoàn thành khóa học máy tính nhưng chưa bao giờ nhận được bằng	Mỹ thuật, học làm thiệp	44/47 học làm mỹ nghệ và lao động chân tay
Đào tạo dự bị cao đẳng	4/4 không	8/8 không	3/3 không	16/16 không	6/6 không	10/10 không	47/47 không

Lớp 6-11 bằng 6-11 ở Mỹ (xem phụ lục B về cấu trúc giáo dục Việt Nam). Chú ý" lớp 12 không được đưa vào vì vào năm 2009-2010 không có học sinh học lớp 12

\*\* 34 trong tổng số 47 học sinh trong nghiên cứu này tham gia 1 trong 5 trường giáo dục đặc biệt được bao gồm trong nghiên cứu: 2 học sinh học Hope A, 1 học sinh học Hope B, 19 học sinh học Hope C, 4 học sinh học DC1 và 8 học sinh học DC2.

Đại diện cho mười hai trường giáo dục đặc biệt từ miền Nam, miền Trung và miền Bắc của đất nước, 46 trong số 47 người được hỏi (97,8%, 34 trong số đó đến từ năm địa điểm trong nghiên cứu này) cho biết họ không được phép ký hiệu trong lớp. Tất cả 47 người được hỏi đều cho rằng các giáo viên trường giáo dục đặc biệt của họ cũng đã ra lệnh cho họ "ngừng ký hiệu". Ngoài ra, 34 báo cáo về việc giáo viên dùng nhục hình để buộc họ ngừng ký hiệu, bao gồm: tát vào đầu và tay; ra lệnh cho họ đứng quay lưng vào tường với đầu gối cong trong thời gian dài; đứng quay đầu về phía một góc; véo tai; và đánh các bộ phận cơ thể khác nhau bằng thước kẻ.



Một cựu giáo viên của Hope C cho biết cô không chấp nhận trừng phạt thân thể nhưng giáo viên trong các trường giáo dục đặc biệt có thể đã làm những điều này để "giúp" học sinh học nói.

### *Kết quả của các trường giáo dục đặc biệt cho trẻ Điếc*

Khi học sinh thể hiện bài phát biểu "tốt", chúng được gửi đến các trường bình thường gần đó để tham gia giáo dục hòa nhập (IE, hoặc hòa nhập). Tuy nhiên, các hiệu trưởng và giáo viên cho biết đây là học sinh hiếm hoi được tham gia lớp giáo dục thường xuyên và có thành tích tốt. Một cựu giáo viên của Hope C đã nói như sau: "Các giáo viên ở đó nói quá nhanh và học sinh [Điếc] không thể làm theo. Ở [Hope C] thì khác vì học sinh có thể học cùng một lớp trong hai năm." Cô ấy giải thích rằng việc lặp lại các khóa học là điều mong đợi đối với học sinh Điếc. Hiệu trưởng của Hope B đã mô tả giáo dục hòa nhập theo cách tương tự: "Đôi khi học sinh đi vào hòa nhập, nhưng họ luôn quay lại [với Hope B]. Họ không thể thành công trong việc hòa nhập."

Nhận xét của một người biên soạn trung tâm giáo dục hòa nhập, bản thân là cựu hiệu trưởng trường giáo dục đặc biệt, làm sáng tỏ thêm những tình huống này:

Ở các cấp độ thấp hơn, giáo viên có thể biết rằng có một học sinh Điếc trong lớp. Nhưng ở cấp trung học, sĩ số lớp học có thể là 40–45 học sinh, và giáo viên thường không biết học sinh Điếc ở đó. Ngoài ra, vì giáo viên phải tuân theo chương trình giảng dạy quốc gia nên giáo viên rất khó có thêm thời gian với học sinh Điếc.

Trong mô tả của họ về giáo dục hòa nhập, các cựu giáo viên, hiệu trưởng và người biên soạn hòa nhập đồng ý rằng sự thành công của học sinh Điếc trong môi trường giáo dục thường xuyên bị cản trở bởi nhiều yếu tố, bao gồm việc thiếu đào tạo giáo viên nói chung và ngôn ngữ giảng dạy nói riêng; tốc độ hướng dẫn; và các rào cản thị giác và sắp xếp chỗ ngồi. Tuy nhiên, các thiết lập giáo dục là môi trường mà họ — và các hiệu trưởng trường giáo dục đặc biệt khác — khuyến khích học sinh Điếc khao khát vì đây là những nơi mà

theo nhiệm vụ giáo dục và mục tiêu xã hội của họ, học sinh Điếc sẽ nói và kết hợp với học sinh nghe. Suy ngẫm kỹ hơn về các hoạt động của trường chuyên biệt, một cựu giáo viên Hope C (cũng chính là người trước đó đã mô tả những nỗ lực của cô để kiểm soát việc ký hiệu của học sinh bằng cách yêu cầu họ không ký hiệu) đã mô tả cách giảng dạy tại Hope C theo cách sau (khoảng 1990–1999):

Cách chúng ta dạy là thụ động. Chúng ta thường nói *cách dạy và học rất thụ động*, rằng việc dạy và học là thụ động với học sinh Điếc. Điều này có nghĩa là, chẳng hạn, hôm nay chúng ta dạy một bài học và chúng ta viết bài học lên bảng đen và chúng ta dạy học sinh cách nói. Sau đó, học sinh phải học thuộc lòng. Ngay cả khi họ không biết ý nghĩa, nhưng họ vẫn phải học thuộc lòng. Sau đó các em học thuộc đoạn văn, các em chỉ việc ghi lại tất cả các từ các em nhớ được. Nhưng họ không biết họ đang nói hoặc viết những từ gì.

Phần mô tả này gợi nhớ đến ví dụ về bài học công dân ở Hope C được đưa ra ở đầu chương này, trong đó học sinh không được đánh giá về khả năng hiểu nội dung mà dựa vào việc tái tạo các từ và cụm từ.

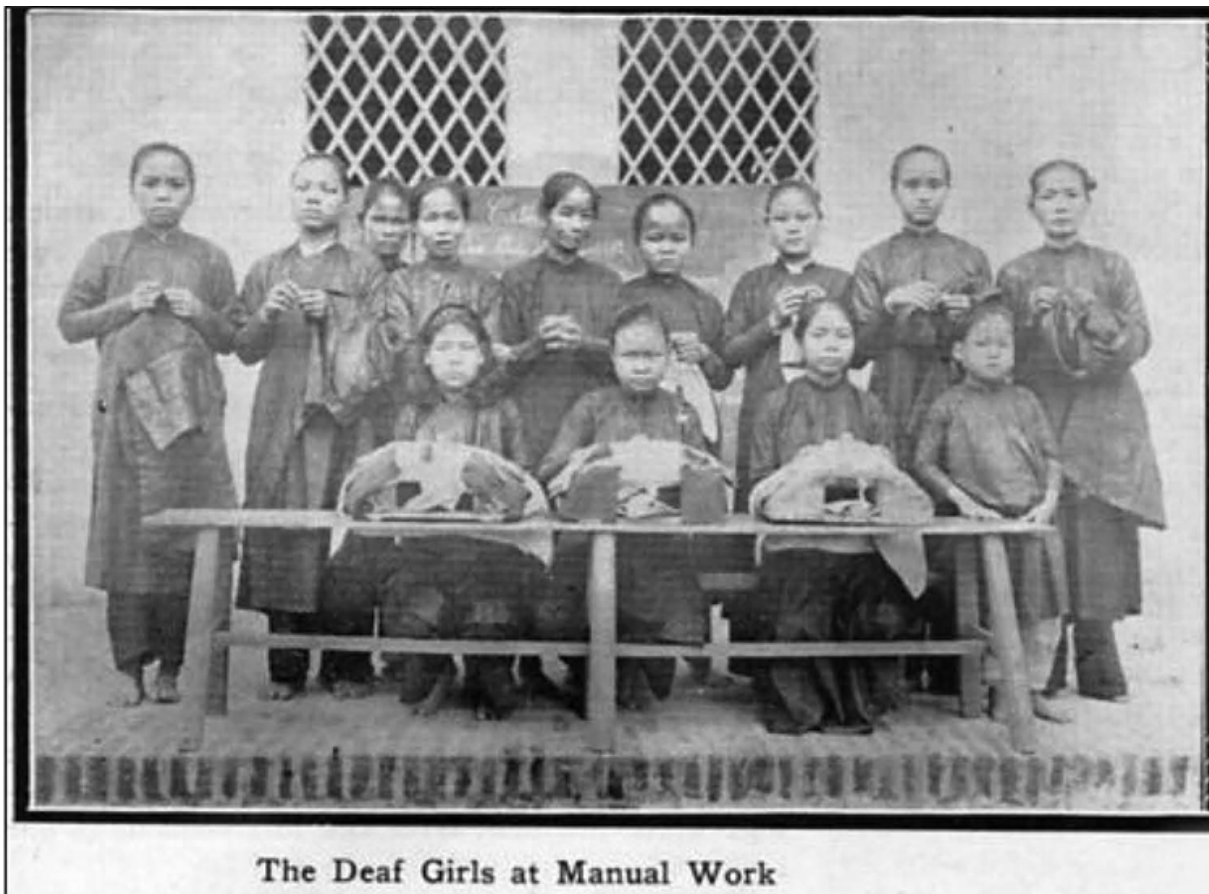
Một cuộc phỏng vấn với Mỹ, người trước khi đến làm nhân viên và thông dịch viên NNKH TP HCM-Việt cho DAGD, cũng từng là giáo viên tại Hope C, đưa ra đánh giá sâu sắc về hiệu quả so sánh của phương pháp giao tiếp trước đây của cô với học sinh khiếm thính và các hoạt động dựa trên dấu hiệu hiện tại của cô ấy:

Ngay bây giờ, khi nhớ lại, tôi nghĩ cách dạy này thật là ngu ngốc! Thật ngu ngốc! Vào thời điểm đó, tôi tin rằng học sinh có thể nghe được [tiếng nhấn mạnh của diễn giả]. Bởi vì khi họ đến lớp và ngồi trước mặt tôi, tôi— [dừng lại, có vẻ xấu hổ] — chà, tôi thực sự nói được tiếng Việt. Tôi nói toàn bộ bài học — giống như đang nói chuyện với mọi người [sự nhấn mạnh của người nói]. Lúc đó tôi tin rằng học sinh có thể nghe thấy tôi. Nhưng nó không phải như vậy! Họ tự học. Họ đã học rất chăm chỉ! Họ đã học rất chăm chỉ. Và chỉ cần họ viết

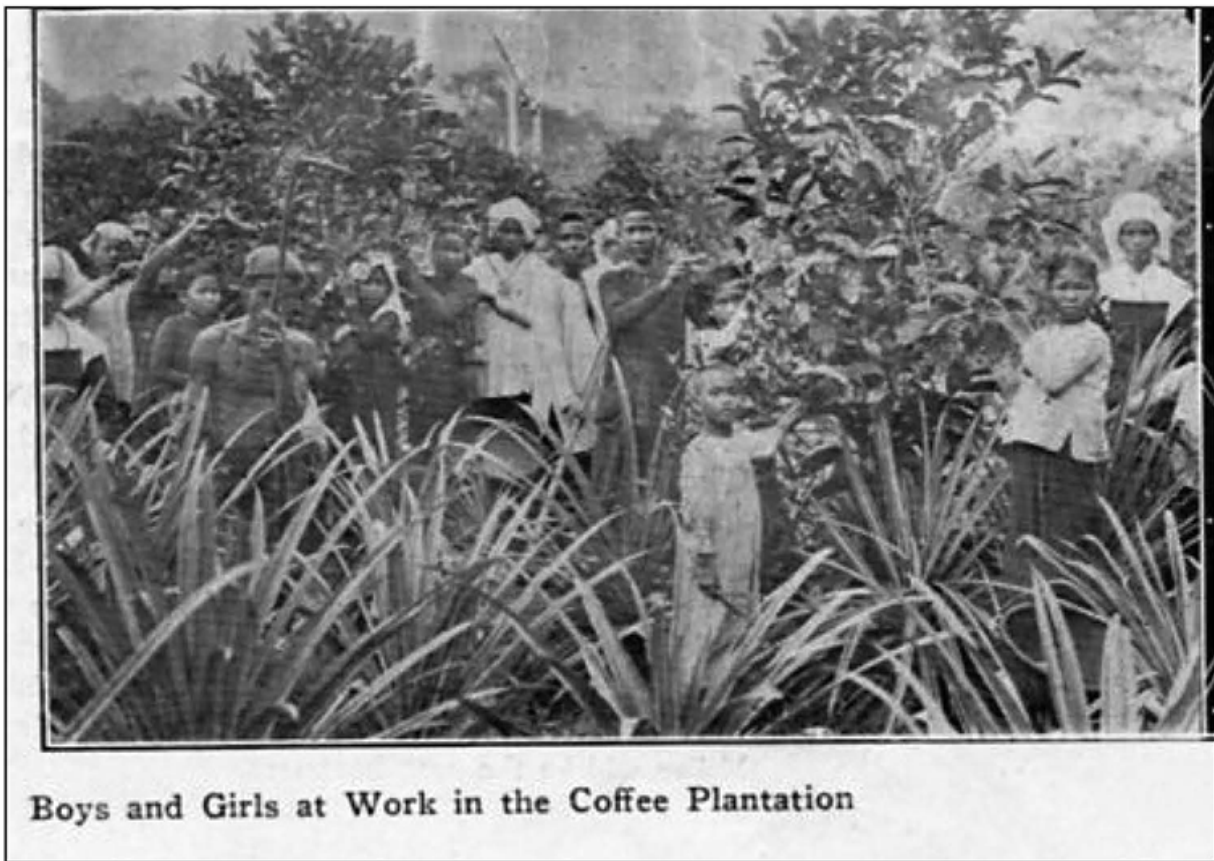
những gì họ nhớ. Tôi sẽ nói các từ bằng tiếng Việt. Sau đó, họ viết. Nhưng họ không nghe thấy tôi. Trên thực tế, họ không thể nghe thấy! . . . Khi giáo viên nói chuyện, học sinh không thể nhận ra. Hoặc họ làm điều gì đó khác - họ cảm thấy buồn chán hoặc điều gì đó. Tôi nghĩ rằng họ cảm thấy buồn chán vì họ không hiểu. Sau đó họ chỉ im lặng. Họ không thích điều này trong lớp [giờ tay lên]. Họ không bao giờ giờ tay.

Trong hệ thống giáo dục thường xuyên, học sinh thường hoàn thành giáo dục tiểu học (bậc 1) khi 10 tuổi và bậc trung học cơ sở (bậc 2) khi 14 tuổi (xem Hình 3.1 của Hệ thống giáo dục Việt Nam). Ngược lại, không có gì lạ khi học sinh Điếc ở các lớp tiểu học và trung học cơ sở trên 17 tuổi. Theo đó, học sinh trường chuyên biệt ở độ tuổi 20 - và số lượng ít hơn là độ tuổi 30 - học chung lớp với học sinh trẻ hơn. Theo các hiệu trưởng, các trường chuyên biệt đã học theo chương trình quốc gia; tuy nhiên, học sinh không thể hoàn thành các môn học trong một năm, vì vậy các em thường học lại các cấp lớp trong nhiều năm. Học sinh có thể chọn nghỉ học để đi làm hoặc học nghề nếu có; tuy nhiên, hầu hết học sinh không học tiếp lên các lớp trung học phổ thông và cũng không phải lúc nào cũng có sẵn các lớp trung học dành cho họ.

Không giống như học sinh các trường giáo dục thường xuyên, học sinh các trường giáo dục đặc biệt được học thêm các lớp dạy nghề (đào tạo nghề), có thể bao gồm vẽ tranh, may vá và thêu thùa, làm thiệp chúc mừng bằng giấy quilled (làm thành ống giấy), nề, sản xuất tre, và hàng thủ công mỹ nghệ khác. Đào tạo nghề thủ công và lao động chân tay cho học sinh Điếc là một hoạt động có từ lâu đời ở Việt Nam, ít nhất là từ thời Pháp thuộc. Do đó, cấu trúc giáo dục của người Điếc đương đại có sự tương đồng đáng kinh ngạc với chương trình đào tạo học sinh Điếc đã nhận được tại Trường dạy câm điếc Lái Thiêu hơn 100 năm trước (xem hình 3.5 và 3.6).



Hình 3.5. Những cô gái khiếm thính làm việc chân tay (Trường dạy người câm điếc Lái Thiêu) (Pitrois 1914).



Hình 3.6. Những chàng trai và cô gái làm việc trên đồn điền cà phê (Trường dạy người câm điếc Lái Thiêu) (Pitrois 1914).

Sau khi học sinh Điếc rời trường, họ thường được đưa vào các “doanh nghiệp dành riêng cho người khuyết tật” và học nghề, phần lớn họ làm việc trong các ngành có tỷ suất lợi nhuận thấp như thủ công mỹ nghệ, may, massage...” (Tổ chức Lao động Quốc tế, 2008, tr. 6). Một ví dụ về hoạt động sản xuất thủ công mỹ nghệ này đến từ một trung tâm dành cho trẻ em khuyết tật ở TP.HCM: một gói bưu thiếp có hình các bức tranh lụa của “trẻ khiếm thính”, thường được trao cho các đối tác tổ chức, nhà tài trợ và du khách (hình 3.9). Tôi thảo luận về ví dụ thứ hai về cách người Điếc được tranh thủ sản xuất hàng thủ công mỹ nghệ trong chương 6 vì nó đưa ra một trường hợp rõ ràng về hoàn cảnh kinh tế - chính trị và pháp lý đương thời liên quan đến cái mà tôi gọi là “thị trường khuyết tật” mới nổi ở Việt Nam (Cooper, 2015).



Ảnh 3.7. Tranh lụa do học sinh khiếm thính sáng tác.

Một báo cáo của ILO năm 2008 cho thấy, mặc dù ở Việt Nam có một số lượng lớn các dịch vụ và chương trình dành cho người khuyết tật, nhưng các dịch vụ và chương trình này lại “được lồng ghép rất kém vào các lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp, việc làm và phát triển doanh nghiệp” (trang 6). Báo cáo đề cập đến những người “Điếc và khiếm thính” ở một số nơi, là sinh viên hoặc nhân viên trong các cơ sở được thiết lập đặc biệt để đào tạo họ sử dụng ngôn ngữ ký hiệu địa phương (ví dụ: dịch vụ quán cà phê); mặt khác, những người Điếc và những người khiếm thính được liệt kê là những người nhận các dịch vụ cũng được cung cấp cho những người bị đả tật và hội chứng Down (sđd, tr. 33). Mặc dù báo cáo không giải thích những trường hợp như vậy, nhưng ngụ ý là những dân số này cùng sử dụng ngôn ngữ ký hiệu — mà họ có thể —

nhưng ngụ ý dường như là cả hai kiểu người này đều có chung sự thiếu hụt về trí tuệ.

Cho đến năm 2010, chỉ có Hope A và DAGD đưa chương trình đào tạo máy tính vào chương trình giảng dạy của họ (ví dụ: nhập dữ liệu, sử dụng các chương trình phần mềm khác nhau). Cuộc khảo sát năm 2009 của tôi về trải nghiệm ở trường giáo dục đặc biệt trước đây của học sinh DAGD cũng cho thấy 3 trong số 47 học sinh đã tham gia các khóa đào tạo máy tính dựa vào cộng đồng nhưng chưa bao giờ nhận được chứng chỉ mà họ đã đạt được. Tính đến năm 2015, việc đào tạo máy tính đã phổ biến hơn nhiều đối với các trường chuyên biệt nói chung và đặc biệt đối với các trường ở khu vực đô thị và cho học sinh các lớp trên. Ở miền Nam Việt Nam, DAGD là nơi duy nhất mà học sinh Điếc có thể học trung học và cao đẳng hoặc đại học. Vào học kỳ mùa thu năm 2015, học sinh khiếm thính tham dự Trường Đại học Sư phạm Hà Nội lần đầu tiên được tiếp cận chương trình giảng dạy dành cho cấp trung học tại Hà Nội về Ngôn ngữ ký hiệu. Vì vậy, trước năm 2015, học sinh Điếc muốn vào học trung học phổ thông phải tham gia chương trình ở tỉnh Đồng Nai. Nói chung, học sinh Điếc ở Việt Nam bị cấm theo học hoặc hoàn thành chương trình giáo dục phổ thông vào thời điểm đó.

### *Dự án Giáo Dục*

Được thành lập vào năm 2000, DAGD là chương trình trung học phổ thông và đại học dựa trên ký hiệu đầu tiên dành cho người lớn Điếc tại Việt Nam. Nằm ở phía Nam tỉnh Đồng Nai, cách Thành phố Hồ Chí Minh 35 km về phía Đông Bắc, DAGD thuê phòng học tại một trường đại học tỉnh trong năm đầu tiên hoạt động. Năm 2001, những hạn chế về không gian tại trường đại học đó và số lượng sinh viên ngày càng tăng đã khiến DAGD phải chuyển đến trường Cao Đẳng Sư Phạm cũng ở Đồng Nai. Từ năm 2001 cho đến thời điểm viết bài này, DAGD đã thuê không gian và các phòng ở ký túc xá từ trường cao đẳng, vào tháng 8 năm 2010, trường đã được phê duyệt là trường đại học. Trường đại học hiện cũng hỗ trợ chương trình của DAGD.

Là hai trong số các trường chuyên biệt trong nghiên cứu này, DAGD ban đầu được thành lập và chỉ được hỗ trợ thông qua tài trợ

tư nhân<sup>23</sup>. Trong khi Ủy ban nhân dân tỉnh Đồng Nai phê duyệt kế hoạch giáo dục của DAGD, hoạt động hàng ngày của DAGD phải tuân thủ các nhiệm vụ của Bộ GD&ĐT thuộc thẩm quyền của Sở Giáo dục và Đào tạo (Sở GD&ĐT) cấp tỉnh, cũng như các chính sách của trường đại học. Do đó, bất kỳ thay đổi theo chương trình nào đối với DAGD phải được trường đại học và Sở GD & ĐT xem xét và phê duyệt.

DAGD được thành lập là kết quả của sự hợp tác giữa một nhà giáo dục địa phương và một nhà ngôn ngữ học từ Hoa Kỳ chuyên nghiên cứu ngôn ngữ ký hiệu. Trước khi đến Việt Nam, nhà ngôn ngữ học này đã chịu trách nhiệm chương trình giáo dục đại học đầu tiên cho người Điếc ở một quốc gia Đông Nam Á khác. Năm 1996 và 1997, ông đã tiến hành nghiên cứu ngôn ngữ tại Việt Nam, một kinh nghiệm đã thuyết phục ông để rời vào năm 1999, ông đề xuất DAGD, tương tự về sứ mệnh và cách tiếp cận chương trình đa ngôn ngữ với chương trình mà ông đã chịu trách nhiệm trước đó. Ông ấy chọn Việt Nam vì, như ông ấy đã nói trong một cuộc phỏng vấn, ông xác định rằng một chương trình như vậy nên được thành lập ở một nơi mà “ngôn ngữ ký hiệu bản địa được bảo tồn khá tốt”. Ông tin rằng Việt Nam cũng là nơi có thể trở thành hình mẫu cho các quốc gia khác trong khu vực có nền kinh tế tương tự và lợi ích giáo dục của người Điếc. Tại một thời điểm nào đó, nhà ngôn ngữ học này đã gặp một cộng tác viên nhiệt tình - một cựu giáo viên trường giáo dục đặc biệt dành cho trẻ Điếc và là hiệu phó, người sau này đã trở thành người ủng hộ sớm cho giáo dục dựa trên ngôn ngữ ký hiệu sau khi tham dự các bài thuyết trình của nhà ngôn ngữ học này. Sau đó cả hai quyết định làm việc cùng nhau với tư cách là người biên tập dự án. Theo thiết kế dự kiến của mình, DAGD bao gồm ba giai đoạn: hoàn thành trung học phổ thông và sẵn sàng vào đại học (tức là, các môn học trung học phổ thông giúp đủ điều kiện tham gia kỳ thi quốc gia lớp 12); đào tạo về phân tích ngôn ngữ ký hiệu và hướng dẫn NNKH TP HCM; và đào tạo tại NNKH TP HCM - Đào tạo phiên dịch tiếng Việt. Hai chương trình đầu tiên được thực hiện ngay lập tức và được mở rộng, trong năm 2008–2009, để đưa vào chương trình cao đẳng đào tạo giáo viên tiểu học. Theo dõi thứ ba, đào tạo phiên dịch, được thực hiện trên cơ sở nội bộ vào năm 2012 cho các nhân viên phiên dịch cho các khóa DAGD và các sự kiện



chương trình liên quan và vào năm 2016 cho các phiên dịch viên làm việc tại miền Nam Việt Nam.

Ngoại trừ nhà ngôn ngữ học người Mỹ, tất cả giáo viên và nhân viên DAGD đều là người Việt Nam. Hầu hết các nhân viên cũng không phải là người Điécc, và nhiều người trong số họ đã học NNKH TP.HCM tại DAGD. Trước năm 2010, các giảng viên của NNKH TP HCM đã từng tham gia và sau đó giảng dạy các khóa học NNKH TP.HCM tại DAGD cũng đã tiếp tục công việc, nhưng những công việc này không phải là những vị trí được đảm bảo trả lương. Những sinh viên không Điécc tại trường cao đẳng muốn được hướng dẫn NNKH TP.HCM chuyên sâu hơn đôi khi đã trợ cấp tiền lương của giáo viên NNKH TP. HCM bằng cách tham gia các lớp học cá nhân hoặc dạy kèm, như tôi đã làm khi tham gia các lớp học từ những giảng viên này vào năm 2007, 2008 và 2009. Năm 2010, DAGD đã thuê một trong những sinh viên tốt nghiệp Điécc của mình cho một vị trí được trả lương trong văn phòng hành chính. DAGD hiện có một số nhân viên Điécc được trả lương làm việc với nhiều năng lực khác nhau, bao gồm như giáo viên hướng dẫn NNKH TP.HCM, giáo viên dạy ngoại khóa và huấn luyện viên phiên dịch<sup>24</sup>. Một tính năng lập trình quan trọng khác của DAGD trong thập kỷ đầu tiên hoạt động là sự tham gia của các học giả Điécc từ Hoa Kỳ — những người chuyên về giảng dạy NNKH và thiết kế chương trình giảng dạy — những người giảng dạy cho DAGD trên cơ sở tự nguyện, thường là trong thời gian nghỉ theo mùa của các đơn vị học thuật mà họ đang làm việc.

Không giống như hệ thống giáo dục đặc biệt dành cho người Điécc, các người biên soạn DAGD dựa trên chương trình hướng dẫn của họ về việc sử dụng NNKH TP HCM. Đường hướng dẫn NNKH TP.HCM là nền tảng cho việc vận hành các mục tiêu của DAGD vì nó cung cấp nền tảng cho tất cả các khía cạnh khác của chương trình. Khi DAGD bắt đầu, không có giáo viên bộ môn nào được cấp chứng chỉ thành thạo về NNKH TP HCM được tuyển dụng. Do đó, các nhà soạn thảo DAGD đã yêu cầu nhóm đầu tiên của học sinh lớp 6 đào tạo giáo viên môn học của họ về cách sử dụng NNKH TP.HCM trước và song song với môn học. Các nhà biên soạn cũng đã sắp xếp một chuyên gia về giảng dạy ngôn ngữ ký hiệu và thiết kế chương trình giảng dạy từ Hoa Kỳ để đào tạo nhóm sinh viên đầu

tiên về hướng dẫn NNKH TP.HCM. Sau khi nhóm giảng viên NNKH TP.HCM đầu tiên này phát triển tài liệu giảng dạy và bắt đầu mở lớp cho trường cao đẳng giảng dạy, DAGD đã khuyến khích các giáo viên bộ môn tiếp tục học chính thức về NNKH TP.HCM. Tuy nhiên, trong khi hầu hết các giáo viên của khu vực nội dung DAGD đảm nhiệm nhiều hơn một công việc, họ khó có thể ở lại muộn sau khi ngày học kết thúc để tham gia các lớp học buổi tối ở NNKH TP.HCM. Do đó, hầu hết giáo viên DAGD tiếp tục tiếp thu NNKH TP.HCM trong quá trình tương tác trên lớp với học sinh DAGD nhưng không thông qua cách học chính thức.

Trong năm 2008 và 2009, DAGD có khoảng 50 học sinh và 16 giáo viên. Quy mô lớp học tại DAGD dao động từ 4 đến 15 học sinh, tùy thuộc vào cấp lớp và khu vực nội dung. Trong chương trình giáo dục trung học cơ sở và trung học phổ thông, DAGD cung cấp chương trình giảng dạy giống như các trường giáo dục thông thường. Các khóa học này bao gồm các chủ đề như tiếng Việt, văn học Việt Nam, lịch sử Việt Nam, toán học, địa lý, đạo đức và giáo dục công dân, tiếng Anh và giáo dục thể chất. DAGD cũng sử dụng các tài liệu giảng dạy theo tiêu chuẩn, chẳng hạn như sách giáo khoa — nghĩa là, tài liệu tương tự như tài liệu được sử dụng trong các lớp học giáo dục thông thường. Sinh viên Diéc tham gia chương trình hướng dẫn NNKH TP.HCM cũng tham gia các khóa học bổ sung về cấu trúc và phân tích ngôn ngữ ký hiệu, lập kế hoạch bài học và thiết kế chương trình giảng dạy, lịch sử và văn hóa của người Diéc thế giới. Sau khi hoàn thành chương trình trung học, những học sinh được phép học cấp tiểu học đã tham gia các khóa học tại DAGD, cũng như các khóa học lý thuyết và thực hành theo yêu cầu của trường cao đẳng (nay là đại học). Chúng bao gồm sự phát triển của trẻ em, các khía cạnh pháp lý của giáo dục thời thơ ấu, phương pháp giảng dạy và thiết kế, thực hành và thực tập.

Các trường giáo dục đặc biệt dành cho người Diéc và DAGD có bốn điểm khác biệt chính về cấu trúc và chương trình. Đầu tiên, các trường giáo dục đặc biệt sử dụng tiếng Việt nói làm phương thức giảng dạy chính và, nếu trình độ ngoại ngữ của giáo viên cho phép, một số sử dụng NNKH TP.HCM nhưng phổ biến hơn là ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt. Ngược lại, phương pháp sư phạm ở DAGD dựa trên NNKH TP.HCM. Thứ hai, các trường giáo dục đặc biệt không

yêu cầu học sinh hoàn thành các cấp độ giảng dạy trong vòng một năm học, trong khi DAGD yêu cầu học sinh của mình phải hoàn thành và vượt qua tất cả các môn học bắt buộc trong một năm học. Thứ ba, ở các trường giáo dục chuyên biệt, giáo viên dạy các môn ở cấp THCS chịu trách nhiệm dạy hai môn. Ngược lại, các giáo viên tại DAGD được thuê về chuyên môn của họ trong một chủ đề và họ được cho là chỉ dạy các khóa học trong lĩnh vực đó. Cuối cùng, các trường giáo dục đặc biệt thường đào tạo sinh viên làm việc trong các hoạt động có thu nhập thấp như nghệ thuật, thủ công và lao động thể chất, trong khi DAGD cung cấp quyền truy cập đầy đủ vào các môn học có trong chương trình giảng dạy quốc gia, đào tạo sinh viên quan tâm đến chuyên ngành hướng dẫn NNKH TP.HCM, và cung cấp một chương trình dự bị đại học cho giáo viên Đיע cấp tiểu học.

Tác động của DAGD đối với kết quả giáo dục là rất đáng kể (Woodward và cộng sự, 2004; Woodward & Nguyễn, 2012). Năm 2003, DAGD thông báo rằng nhóm học sinh Đיע đầu tiên học lớp 9 đã vượt qua kỳ thi quốc gia môn Tiếng Việt lớp 9<sup>25</sup>. Hơn nữa, không chỉ có tất cả 10 học sinh trong nhóm đó đã vượt qua kỳ thi, mà hai người cũng đã đạt được học sinh danh dự<sup>26</sup>. Năm 2006, bốn trong số những học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông Đיע đầu tiên của Việt Nam đã vượt qua kỳ thi quốc gia lớp 12, giống như kỳ thi lớp 9, là một kỳ kiểm tra ẩn danh chỉ xác định người dự thi bằng số. Đến năm 2008, khoảng 19 sinh viên tốt nghiệp DAGD đã vượt qua kỳ thi quốc gia và 12 người trong số này tiếp tục theo học chương trình giáo dục Đיע cấp tiểu học thông qua chương trình cấp cao đẳng mới được triển khai của DAGD<sup>27</sup>. Vào năm 2012, DAGD đã tổ chức lễ tốt nghiệp cho nhóm đầu tiên gồm chín học sinh được chứng nhận là giáo viên dạy Đיע cấp tiểu học. Trong năm 2014, có thêm tám sinh viên tốt nghiệp từ chương trình này, và nhóm thứ ba sẽ tốt nghiệp vào năm 2017.

Liên quan đến chương trình theo chương trình gốc thứ ba của DAGD — đào tạo phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt — những người biên soạn DAGD đã dự định đào tạo phiên dịch viên để đào tạo song song học thuật cho sinh viên sao cho sinh viên đã tốt nghiệp và sẵn sàng vào đại học và lực lượng lao động, một nhóm

thông dịch viên được đào tạo sẽ sẵn sàng phiên dịch. Theo một trong những người biên soạn DAGD (nhà ngôn ngữ học người Mỹ), thành phần này đã không được thực hiện vì rất ít học sinh nghe được muốn tiếp tục sau năm đầu tiên học NNKH TP.HCM mà các giáo viên NNKH TP.HCM đã báo cáo rằng, “Không, chúng tôi không thể dạy chỉ một sinh viên.” Trong chương 5, tôi thảo luận về một số yếu tố đã tạo ra rào cản đối với sự tham gia của sinh viên vào các lớp NNKH TP.HCM và sự hình thành sơ khai của việc đào tạo phiên dịch vào cuối những năm 2010. Tuy nhiên, tình hình này bắt đầu thay đổi vào đầu những năm 2010, tạo điều kiện cho sự quan tâm của cấp nhà nước và xã hội đối với NNKH TP HCM và NNKH tiếng Việt nói chung.

Không giống như hệ thống giáo dục đặc biệt dành cho người Điếc, DAGD thiết kế chương trình giảng dạy của mình xoay quanh việc sử dụng NNKH TP.HCM. Các giáo viên bộ môn không được kỳ vọng sẽ thông thạo ngay NNKH TP.HCM; tuy nhiên, họ được khuyến khích học với các giáo viên được DAGD đào tạo và sử dụng ngữ pháp của NNKH TP.HCM. Một trong những người soạn thảo DAGD đã mô tả cách tiếp cận của DAGD đối với việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy theo cách này:

Về cơ bản, ngay từ đầu chúng tôi đã nói với họ [các giáo viên bộ môn] rằng họ phải học các ký hiệu từ người Điếc và họ phải cố gắng ký hiệu càng giống người Điếc càng tốt trong lớp. Đưa ra nhiều thông tin trực quan. . . Chúng tôi không yêu cầu, chúng tôi khuyến khích, giáo viên không sử dụng giọng nói của họ. Nhưng chúng tôi sẽ không sa thải họ nếu họ sử dụng giọng nói của mình. Nhưng chúng tôi khuyến khích họ không nên làm vậy.

Nếu sau khi cho giáo viên cơ hội thực hành giảng dạy bằng NNKH TP.HCM, người học trưởng thành của DAGD không thể hiểu cụ thể, giáo viên đó sẽ bị chấm dứt hợp đồng. Theo trình soạn thảo DAGD được trích dẫn ở đoạn trên, hai trong số các giáo viên trong lĩnh vực nội dung ban đầu gặp rất nhiều khó khăn khi học NNKH TP.HCM và giảng dạy bằng phương pháp trực quan. Đây là những giáo viên từ trường giáo dục đặc biệt: “Họ đang ký hiệu từng chữ một và các học

sinh nói rằng “ chúng tôi không thể hiểu họ ”, vì vậy chúng tôi để họ đi.” Cách tiếp cận này mang lại sức nặng đáng kể cho việc đánh giá của Người Điếc về hiệu quả ngôn ngữ và giảng dạy, cũng như sự tham gia vào quá trình ra quyết định của tổ chức.

Đồng thời, người biên soạn DAGD nói tiếp: “Chúng tôi đã gặp phải vấn đề với việc giữ chân giáo viên”. Ngoài ra, hầu hết giáo viên làm việc bán thời gian tại DAGD, duy trì công việc toàn thời gian ở những nơi khác; trong một cuộc phỏng vấn, người biên soạn DAGD đã phỏng đoán rằng điều này có thể là do quan tâm đến việc duy trì lợi ích của chính phủ, cũng như mối quan tâm của giáo viên về tuổi thọ của DAGD.

Theo những người học ở tuổi trưởng thành DAGD, việc thay thế giáo viên là rất khó và khó đào tạo từ đầu. Tình trạng này dẫn đến việc giữ lại một số giáo viên không thành thạo NNKH TP.HCM nhưng đã thích nghi với mục tiêu chương trình và tính năng sự phạm của DAGD. Do đó, mặc dù một số giáo viên có thể không phải là người có thể kí hiệu thành thạo, việc họ sẵn sàng cố gắng lập đi lập lại để hiểu giao tiếp của học sinh hoặc yêu cầu hỗ trợ từ thông dịch viên DAGD khiến việc giữ chân họ trở nên đáng giá. Các giáo viên đã làm việc với DAGD trong một thời gian dài (5–15 năm) đã học cách thích nghi với một ngôn ngữ mới, một mô hình diễn thuyết mới trong lớp học và các phương pháp xã hội hóa mới ngay cả khi bản thân họ chưa phát triển được sự trôi chảy NNKH TP.HCM.

Các trường giáo dục đặc biệt cho người Điếc và DAGD có ba điểm khác biệt lớn về chương trình: tập trung vào nội dung; hướng dẫn peer-to-peer; và nhấn mạnh vào các thực hành xã hội học của người Điếc. Đầu tiên, bằng cách biến ngôn ngữ ký hiệu trở thành lộ trình truyền tải học thuật và kiến thức về các môn học được giảng dạy theo mục tiêu của nó, DAGD đặt ra nhiệm vụ thể chế rằng giáo viên và học sinh tập trung tương tác của họ xung quanh việc tiếp thu và sử dụng các môn học được dạy một cách đa dạng.

Trong thực tế hàng ngày, quan sát của tôi về các lớp học DAGD thấy rằng các giáo viên đã tập trung vào nội dung bài học; tuy nhiên, tôi đã không quan sát thấy nhiều cuộc trao đổi giữa giáo viên và học sinh về nội dung. Một lớp học điển hình bao gồm các giáo viên giảng bài và tổ chức các hoạt động để học sinh trả lời câu hỏi, nhưng hạn

chế về tương tác và hàm ý nội dung hoặc quan điểm thay thế. Nhận xét của giáo viên thường hướng vào các câu trả lời "đúng" và "sai". Điều này có thể là thứ yếu so với trình độ của giáo viên trong NNKH TP.HCM. Nó cũng có thể là một ví dụ về một loại phương pháp giảng dạy ngày càng bị chỉ trích trong giới học thuật giáo dục ở Việt Nam (ví dụ, lấy giáo viên làm trung tâm, lấy thi cử) (Doan, 2004, p. 148). Một trong những người biên soạn DAGD đã đưa ra lời giải thích này về sự tập trung của giáo viên:

Ở cấp tiểu học và trung học, giáo dục rất truyền thống. Giáo viên giảng bài và có thể gọi học sinh lên bảng. Hơn 12 năm trước, Bộ GD&ĐT đã nói rằng chúng ta không nên giảng bài mọi lúc, rằng chúng ta cần tập trung vào người học, không nên tập trung vào giáo viên, rằng học sinh nên có cơ hội tương tác trong các nhóm nhỏ. Cách đây vài năm, Bộ trưởng Bộ GD&ĐT mới Nguyễn Thiện Nhân<sup>28</sup> đang khuyến khích giáo viên linh hoạt và sáng tạo. Khi tôi gặp các giáo viên ở đây, tôi nói với họ điều này. Nhưng họ không biết cách thay đổi cách dạy của mình. Tôi nói với họ: Tôi là người chịu trách nhiệm ở đây và tôi muốn các bạn làm điều đó. Tôi muốn học sinh ở đây viết ý tưởng của mình và viết chúng bằng tiếng Việt đúng ngữ pháp. Nó sẽ không tốt bây giờ. Nhưng nó có thể tốt trong tương lai. Nhiều người Việt Nam nói rằng người Đức không thể viết tốt. Vì vậy họ [giáo viên] chỉ lo làm sao để học xong bài, làm sao cho xong chương trình học. Để vượt qua bài kiểm tra. Học học thuộc lòng. Nhưng, đối với cuộc sống thực, tôi muốn họ học hỏi.

Ở đây, ý kiến của một trong những người biên soạn DAGD nêu lên những lo ngại về cải cách giáo dục và kêu gọi đào tạo trong nước. Họ cũng kết nối với những quan niệm phổ biến về người Đức và năng lực của người Đức.

Theo quy định, giáo viên ở Việt Nam phải dạy nhiều môn học khác nhau. Người học trưởng thành tại DAGD đặt ra một thách thức gấp đôi đối với việc sử dụng chương trình quốc gia theo thông lệ của giáo viên không Đức vì lịch sử giáo dục của họ đủ khác nhau giữa các học sinh để thách thức khả năng của giáo viên trong việc giả

định mức độ thông thạo tài liệu từ các lớp trước đó. Hơn nữa, các tài liệu văn hóa mà học sinh không Đắc thường gặp ở độ tuổi nhỏ — chẳng hạn như lời bài hát được sử dụng trong các lớp mầm non cho môn giáo dục công dân hoặc các nội dung khác - yêu cầu được ngữ cảnh hóa để thiết lập một nền tảng văn hóa - khái niệm vững chắc cho hướng dẫn trong tài liệu nâng cao hơn (ví dụ: kinh tế học Mác-Lênin). Học sinh tại DAGD thường yêu cầu giáo viên giải thích ý nghĩa của các bài hát và các văn bản phổ biến khác mà các em chỉ biết tên và/ hoặc thuộc lòng nhưng không hiểu. Trong trường hợp thứ hai, DAGD - một dự án phát triển quốc tế do nhà nước quản lý nhưng không được trợ cấp của nhà nước - giới thiệu cho học sinh ý nghĩa của các văn bản xã hội chủ nghĩa và văn bản truyền thống của Việt Nam từ lâu không có trong chương trình giáo dục phổ thông đặc biệt dựa trên ngôn ngữ quốc gia.

Do đó, việc dạy học sinh bằng NNKH TP.HCM và tiếng Việt in/ viết đặt ra một thách thức về dịch thuật. Ngoài việc sử dụng ngôn ngữ, sự trôi chảy của ngôn ngữ cũng liên quan đến thông tin ngữ nghĩa và thực dụng phong phú về văn hóa, cũng như dễ dàng di chuyển và quan sát chuyển động của cơ thể. Do đó, sự tượng trưng và khả năng hiểu được kết nối chặt chẽ với cách các thuộc tính khái niệm được định hình bởi các nguồn lực kinh nghiệm và xã hội học. Thiếu trình độ thông thạo của giáo viên NNKH TP.HCM tạo ra một thách thức trong giảng dạy cho giáo viên và một thách thức học tập cho học sinh: Học sinh có thể sở hữu sách giáo khoa bằng tiếng Việt, nhưng việc giảng dạy trên lớp phải mở rộng sự hiểu biết của họ về các văn bản này. Hơn nữa, học sinh DAGD thể hiện sự thành thạo khác nhau với tiếng Việt viết (vì những lý do vừa thảo luận), tạo thêm một thách thức; thông thường, giáo viên phải làm rõ các yếu tố ngữ pháp và cấu tạo của văn bản tiếng Việt và nhắc học sinh cung cấp một dấu hiệu thích hợp trong NNKH TP HCM để biểu thị ý nghĩa của một khái niệm trong các hoạt động tiếp theo của khóa học.

Trong các lớp học mà tôi đã quan sát tại DAGD, bất cứ khi nào giáo viên gặp khó khăn trong việc diễn đạt một khái niệm trong NNKH TP.HCM hoặc cung cấp câu trả lời đầy đủ cho câu hỏi của học sinh, các tương tác ngang hàng thường diễn ra. Trong những cuộc trao đổi này, sự hiểu biết của học sinh được tập hợp lại, thường được hướng dẫn bởi một học sinh được biết đến là có thành

tích học tập tốt hoặc có địa vị cao trong số các học sinh khác. Một nghiên cứu về các chiến lược học tập tại một trường tiểu học nội trú dành cho trẻ Diết ở Thái Lan cho thấy các lãnh thổ tương tự, ghi lại truyền thống giảng dạy do bạn đồng giới khởi xướng, là cơ sở để tiếp thu ngôn ngữ và kết quả học tập (Reilly & Reilly, 2005).

Tương tự như những phát hiện trong dữ liệu của Thái Lan, tôi thường xuyên quan sát các trường hợp sinh viên thảo luận và tranh luận cả trong và ngoài lớp học DAGD. Trong các lớp học SLP, việc học sinh sử dụng hướng dẫn do đồng đẳng khởi xướng kết nối với các chiến lược có thể được áp dụng trong các môi trường trường giáo dục đặc biệt trước đây của họ; tuy nhiên, không giống như những lần đó, môi trường giáo dục của DAGD xác nhận rõ ràng giao tiếp trong NNKH TP.HCM. Hơn nữa, giáo viên đôi khi tận dụng các chiến lược hướng dẫn ngang hàng này bằng cách yêu cầu một học sinh giải thích một số khía cạnh của bài học cho một học sinh khác. Đưa các chiến lược hướng dẫn ngang hàng vào một vị trí trong lớp học dường như giúp thu hẹp khoảng cách tịnh tiến giữa giáo viên và học sinh, với những học sinh chính đóng vai trò là cầu nối chuyển ngữ v / hoặc nội dung môn học cho các học sinh khác. Các cuộc trao đổi hướng dẫn đồng đẳng khởi xướng mà tôi quan sát được tại DAGD thường kết thúc khi học sinh đã hiểu đủ để tiếp tục bài học, đồng ý thảo luận thêm sau giờ học hoặc giáo viên ngắt lời để tiếp tục bài học. Bên ngoài lớp học, trao đổi hướng dẫn đồng đẳng diễn ra trong các cuộc họp thân mật giữa các lớp, trong bữa ăn, hoặc khi tụ tập trong phòng ký túc xá để học tập.

Từ một góc độ, có sự phân chia về mặt xã hội học và tính chuyên ngữ giữa giáo viên và người học Diết là người lớn tại DAGD do trình độ của giáo viên trong NNKH TP.HCM khác nhau và đặc biệt thấp và việc học sinh tiếp xúc với tiếng Việt hàn lâm sớm hơn trong quá trình giáo dục còn hạn chế. Từ một góc độ khác, chính sự tồn tại của sự phân chia này, kết hợp với các tính năng lập trình DAGD cụ thể (tức là tán thành việc sử dụng NNKH TP.HCM, thu hút người học trưởng thành thể hiện ý tưởng của riêng họ, v.v.) đã thúc đẩy người học Diết trưởng thành thảo luận về học thuật tài liệu trong NNKH TP.HCM trong lớp học. Theo đó, các đặc điểm cấu trúc này của DAGD đã hợp pháp hóa chiến lược học tập của người Diết và



NNKH TP.HCM sao cho phù hợp với cả công việc học tập và khả năng lãnh đạo trí tuệ.

Nếu giáo viên khu vực nội dung giám sát những trao đổi này, họ có thể nâng cao hiểu biết của mình về cách các ý tưởng được thể hiện trong NNKH TP.HCM, đồng thời đánh giá độ chính xác của học sinh. Tuy nhiên, giáo viên khu vực nội dung mà tôi quan sát đã không theo dõi thường xuyên sự trao đổi của học sinh; thay vào đó, họ thường sử dụng những trao đổi tham vấn đồng nghiệp này như những cơ hội để chuyển bài học về phía trước bằng cách viết một phần mới của bài học lên bảng; đôi khi họ thậm chí bước ra khỏi lớp học để tham gia vào công việc kinh doanh khác. Việc quan sát trao đổi đồng đẳng của học sinh là một hành động có ý nghĩa đối với giáo viên - giáo viên, đặc biệt là trong bối cảnh các thực hành xã hội của người Diéc đã mất từ lâu đời. Để cho phép học sinh tự tìm hiểu về nội dung bài học, bao gồm cả việc tiếp cận các phương thức trao đổi trực quan được phát triển tốt (ví dụ: nhắc nhở, thách thức, thủ thỉ, khuyến khích, xây dựng), mang lại giá trị cho các hoạt động này trong hoạt động và tổ chức.

Trong hầu hết các lớp học mà tôi theo dõi tại DAGD, tôi đều thấy các giáo viên sử dụng các phương pháp xã hội hóa được truyền thống hóa cho những người Diéc miền Nam Việt Nam, bao gồm nhiều cách sử dụng ánh mắt và cử chỉ khác nhau để thu hút và hướng sự chú ý của học sinh. Các thực hành xã hội học của những giáo viên này tương ứng với những thực hành được quy ước của người Diéc Việt Nam như thế nào là một lĩnh vực cần được nghiên cứu thêm. Các cuộc phỏng vấn và khảo sát với các học sinh DAGD chỉ ra rằng họ nhận thấy sự khác biệt giữa cách thức giao tiếp của nhân viên giáo dục đặc biệt của DAGD và người Diéc. Tại DAGD, 19 trong số 19 người được phỏng vấn cho rằng giao tiếp trong DAGD về cơ bản khác với giao tiếp tại các trường giáo dục đặc biệt. Ròng đã mô tả sự khác biệt theo cách này:

<

Nếu bạn so sánh trường giáo dục đặc biệt và [DAGD], những gì [DAGD] làm tốt hơn. Bởi vì chúng ta học rất nhanh bằng cách sử dụng ngôn ngữ ký hiệu. Học qua phương pháp nói, chúng tôi học không tốt lắm — như với môn viết — tôi là

người kém nhất. Tôi sẽ viết bài, nhưng sau đó khi tôi đến gặp giáo viên để nhờ giúp đỡ, tôi có thể dễ dàng lật vở sang một bên. Ý nghĩa luôn không rõ ràng. Nó giống như không thể nhìn thấy. Tôi không thể viết. Sau đó, tôi đến đây [DAGD], và giáo viên đã sử dụng ngôn ngữ ký hiệu để giải thích ý nghĩa của bài học, và tôi bắt đầu hiểu được. Không phải ngay lập tức. Nó mất thời gian. Học từng từ, từng câu, luyện viết, sửa sai và nhận sự sửa chữa của giáo viên, lặp đi lặp lại trước khi tôi bắt đầu viết tốt hơn. Tìm kiếm ý nghĩa, nói chuyện với các học sinh khác, quay lại với giáo viên và yêu cầu giải thích thêm, và cuối cùng ý nghĩa bắt đầu trở nên rõ ràng, và tôi hiểu. Ký tên là rất quan trọng. Ký hiệu [như phương thức hướng dẫn] đánh bại lời nói. Bạn không thể học qua lời nói. [Rõ ràng cười]. Không thể!<sup>29</sup>

Tôn trọng sự khác biệt ngôn ngữ và sự thay đổi của giáo viên trong việc tiếp thu NNKH TP.HCM cũng tạo điều kiện cho việc sử dụng DAGD của phiên dịch viên NNKH TP HCM -tiếng Việt trong lớp học. Mặc dù chưa thiết lập chương trình đào tạo phiên dịch viên cho đến năm 2012–2013, nhưng các nhà biên tập DAGD đã tiến hành các khóa đào tạo tại chỗ và cũng đi đến các quốc gia khác (ví dụ: Malaysia, Philippines, Hoa Kỳ) để tham gia các hội thảo đào tạo phiên dịch viên. Hơn nữa, các nhà soạn thảo DAGD và Mĩ (nhân viên và thông dịch viên tận tâm đầu tiên của DAGD, người đã làm việc cho DAGD liên tục trong mười sáu năm đầu tiên<sup>30</sup>) cho đến năm 2016, mỗi người đã cải thiện trình độ NNKH TP HCM thông qua quá trình vận hành chương trình hàng ngày. Hơn nữa, bất cứ khi nào một giáo viên mới được thuê hoặc các khóa học đại học cần được thông dịch, Mĩ thường thông dịch vì trình độ nâng cao của nội dung và chuyên môn thuật ngữ. Việc DAGD sử dụng thông dịch viên trong lớp học là một sự đổi mới đáng kể về chương trình trong giáo dục người Điếc ở Việt Nam. Hơn nữa, bằng cách thuê thông dịch viên, phụ huynh, giáo viên, cán bộ quản lý trường đại học, Sở Giáo dục và Đào tạo cấp tỉnh và các đối tác khác đã tiếp xúc với việc sử dụng các tài liệu này và quen với việc tương tác với những người lớn học DAGD thông qua trung gian NNKH TP.HCM – tiếng Việt.

Hiệu quả của phiên dịch viên NNKH TP.HCM – tiếng Việt trong việc tạo điều kiện tương tác giữa người Điécc và người không Điécc cũng được thể hiện trong các hoạt động tại Câu lạc bộ người Điécc TP. Sử dụng NNKH TP.HCM để thực hiện các hoạt động của câu lạc bộ, mà lãnh đạo HDC gọi đơn giản là | Ký hiệu Thành Thạo | (xem phần thảo luận trước đó trong chương này), các lãnh đạo của câu lạc bộ đã thành lập tổ chức như một nơi hoan nghênh các hoạt động xã hội hóa của người Điécc Việt Nam. Thông qua việc sử dụng thông dịch viên NNKH TP HCM – tiếng Việt, họ cũng chào đón gia đình thành viên HDC, đối tác cộng đồng và những du khách khác.

### *CLB người Điécc TP.HCM*

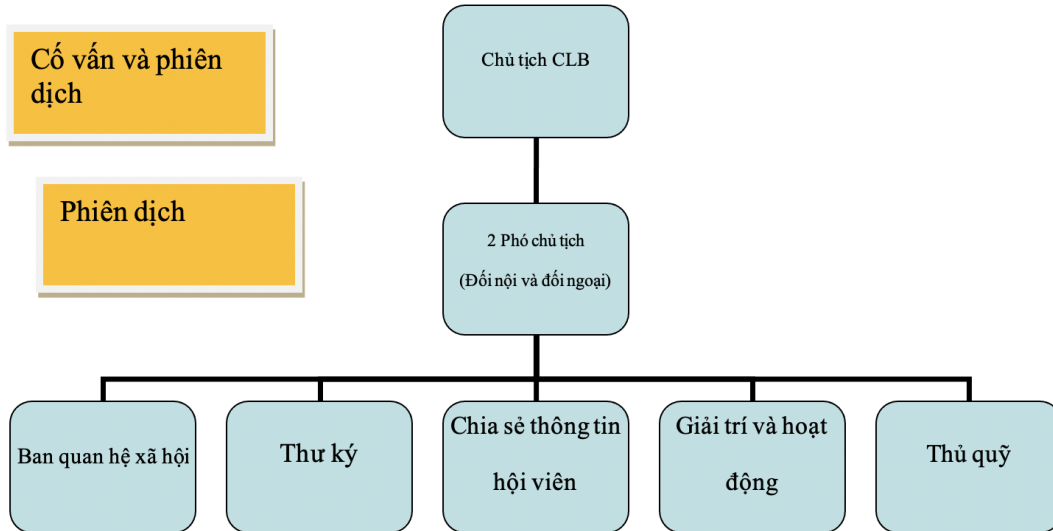
Từ năm 2008 đến năm 2010, HDC đã tổ chức các cuộc họp toàn thể thành viên, kéo dài khoảng 2 giờ, tại địa điểm này vào các buổi sáng thứ Bảy; vào các buổi chiều thứ bảy và sáng chủ nhật, họ cũng mở các lớp NNKH TP.HCM miễn phí cho cộng đồng. Năm 2010, HDC đã thay đổi cuộc họp thành viên chung của họ thành Chủ nhật để đáp ứng nhu cầu lên lịch của trung tâm can thiệp sớm cũng như cho phép các thành viên làm việc vào thứ Bảy tham dự các cuộc họp của HDC<sup>31</sup>.

Tại thời điểm viết bài này, HDC chưa được nhà nước Việt Nam công nhận cũng như nhà nước chưa công nhận bất kỳ câu lạc bộ người Điécc nào của cả nước, hiện có hơn 25 câu lạc bộ ở cả ba miền Bắc, Trung và Nam. Như đã thảo luận trong phần đầu của chương này, cấu trúc chính trị của Việt Nam là cơ cấu chính trị của một nhà nước một Đảng lãnh đạo mà chính phủ bao gồm các Bộ, trong đó Đảng Cộng sản có quyền tối cao thông qua Quốc hội (xem hình 3.1). Không có phổ thông đầu phiếu, cũng như không được phép tổ chức chính trị; tuy nhiên, một số nghị định quy định các điều kiện mà công dân được phép liên kết, được cập nhật định kỳ để phản ánh mối quan tâm của nhà nước. Nghị định năm 2007 về Tổ chức và Hoạt động của Hội/ Nhóm (số 151/2007/NĐ-CP) cho phép các nhóm tập hợp thành các câu lạc bộ (câu lạc bộ), “hiệp hội nhân dân” và các tổ chức dựa vào cộng đồng được công nhận chính thức và theo đuổi các hoạt động chẳng hạn như tập thể dục, học ngoại ngữ, lập trình máy tính, văn hóa và biểu diễn nghệ thuật, và bất kỳ

hoạt động phi chính trị nào<sup>32</sup>. Nghị định số 151 được theo sau bởi Nghị định năm 2010 về Hội (số 45/2010/NĐ-CP), bao gồm “một thay đổi lớn” (so với luật trước đây) (Wischermann, 2011):

Trong sắc lệnh mới [số 45/2010] và trong chương 6 mới, cái gọi là “Hội có tính chất đặc thù” được giới thiệu. Không đề cập đến chúng một cách rõ ràng, rõ ràng là ở đây có nghĩa là “các tổ chức bảo trợ”. Quyền lựa chọn các tổ chức đó hoàn toàn thuộc về thủ tướng. Nghị định quy định rằng các “Hội có tính chất đặc thù” này sẽ nhận được kinh phí từ nhà nước giúp họ trang trải chi phí về nhân sự, văn phòng, “nhiệm vụ gắn với chức năng của nhà nước” và “phân công nhiệm vụ quản lý nhà nước” (Điều 35). Điều 34 của nghị định nói rằng các tổ chức công dân cụ thể đó có các quyền cụ thể cũng như nghĩa vụ nhất định (ibid, tr. 392)

Ngoại trừ các tổ chức đoàn thể trực thuộc Mặt trận Tổ quốc Việt Nam, “tất cả các nhóm, xã hội, hiệp hội và tổ chức khác phải được nhà nước hoặc hội đồng nhân dân đăng ký và chấp thuận” (Thayer, 1992, trang 111; xem thêm Thayer, 2008; Lucius, 2009, trang 31–33). Để liên kết với tư cách là một tổ chức, các nhóm phải yêu cầu nhà nước cấp tư cách chính thức. Cho đến khi nhà nước trao quy chế chính thức, các nhóm không chính thức rất dễ bị giải tán. Đồng thời, sự gia tăng của các nhóm liên kết trong thời kỳ đổi mới khiến việc giám sát và điều tiết của nhà nước đối với các hoạt động của nhóm ngày càng khó khăn (Norlund, 2007; Thayer, 2009, trang 5) (hình 3.10).



Hình 3.8. Cơ cấu tổ chức lãnh đạo Câu lạc bộ Người Điếc TP.HCM.

Bất chấp tình trạng không chính thức của HDC, những người sáng lập của HDC đã mô hình hóa cấu trúc của nhóm dựa trên cấu trúc của các tổ chức được chính thức công nhận khác. Theo đó, ban lãnh đạo HDC bao gồm chủ tịch; hai phó chủ tịch - một người tham gia tiếp cận cộng đồng tại Việt Nam (Ủy viên đối nội) và người kia tiếp cận bên ngoài Việt Nam (Ủy viên đối ngoại); một thư ký, thủ quỹ; ủy viên thể thao – văn nghệ; ủy viên thông tin và ủy viên quan hệ xã hội. Từ năm 2008 đến năm 2010, các vị trí lãnh đạo của HDC do các học viên DAGD hiện tại hoặc cũ đảm nhiệm. Sau năm 2010, thành viên HDC bắt đầu bỏ phiếu cho những người không liên kết với DAGD đã thể hiện sáng kiến lãnh đạo thông qua việc tham gia vào các hoạt động của HDC. Một khía cạnh quan trọng khác của cơ cấu tổ chức HDC là các vai trò chính thức được phân chia đồng đều giữa các thành viên câu lạc bộ nam và nữ tự nhận. Trong nhiệm kỳ 2014–2016, vị trí chủ tịch được đảm nhiệm bởi một sinh viên tốt nghiệp DAGD (nam), và các vị trí còn lại được đảm nhiệm bởi sự kết hợp của các thành viên cộng đồng DAGD và không liên quan đến DAGD.

Mặc dù HDC không được chính thức công nhận, nhưng nó đã tập hợp thành một nhóm trong hơn bảy năm mà không bị gián đoạn. Các thành viên của HDC và các câu lạc bộ Điếc cấp tỉnh và thành

phố Hồ Chí Minh khác cũng đã tham gia vào một số hoạt động do nhà nước tài trợ. Chúng bao gồm các cuộc họp quốc gia, chẳng hạn như các cuộc họp do Ủy Ban quốc gia về người khuyết tật (NCCD) và Viện Khoa học Giáo dục Quốc gia (NIES) chủ trì; các cuộc họp xuyên quốc gia, chẳng hạn như cuộc họp được tổ chức tại Bangkok, Thái Lan, bởi Dự án về Người khuyết tật của Trung tâm Phát triển Châu Á - Thái Bình Dương (APCD); các hội nghị và khóa đào tạo quốc tế tại Hồng Kông, Malaysia, Nhật Bản và Hoa Kỳ; và các dự án phát triển quốc tế như khóa đào tạo của Malteser International về Cứu trợ Thiên tai và Dự án Tiếp cận Giáo dục Người Điếc giữa các Thế hệ của Tổ chức Phát triển Mối quan tâm Thế giới.

Mặc dù vậy, những trường hợp này cho đến khi được công nhận chính thức, HDC không thể kêu gọi chính phủ hỗ trợ tài chính hoặc hiện vật, cũng như không thể tham gia các tổ chức quốc tế như Liên đoàn Người Điếc Thế giới. Trong chương 5, tôi mô tả các sáng kiến do HDC và các câu lạc bộ và hiệp hội người Điếc trực thuộc trên khắp Việt Nam thực hiện để kiến nghị nhà nước Việt Nam công nhận Câu lạc bộ chính thức và rộng hơn là công nhận Hiệp hội Người Điếc Quốc gia.

Trong khi đó, HDC tiếp tục theo đuổi một loạt các hoạt động, tất cả đều liên quan đến một số khía cạnh liên quan đến việc sử dụng, đào tạo và thay đổi chính sách NNKH TP.HCM. Các hoạt động này bao gồm thúc đẩy nhận thức xã hội và nhà nước công nhận NNKH TP.HCM như một ngôn ngữ theo đúng nghĩa của nó; thúc đẩy và giảng dạy hướng dẫn NNKH TP.HCM và đào tạo phiên dịch do cộng đồng khởi xướng; thúc đẩy vai trò lãnh đạo của phụ nữ trong các hoạt động của HDC; tổ chức các sự kiện cộng đồng mà tại đó các thành viên cộng đồng Điếc và không Điếc có thể gặp gỡ và giao lưu bằng cách sử dụng NNKH TP.HCM; hợp tác với các tổ chức phi chính phủ quốc tế tại Việt Nam; và hợp tác với các hiệp hội người Điếc ở các quốc gia khác, thông qua các nền tảng dựa trên Internet hoặc bằng cách gửi và nhận các phái đoàn đến các buổi tập huấn và cuộc họp.

Do HDC không được hỗ trợ tài chính, cơ sở chính phủ cung cấp cơ sở vật chất miễn phí cho HDC. Tuy nhiên, các lãnh đạo và thành viên của HDC vẫn đóng hội phí hàng tháng (năm 2010 phí này là \$ 10,000 VNĐ, tương đương \$ 0,50 USD; năm 2015 phí là \$ 15,000

VNĐ, hay \$ 0,75 USD). Phí này bao gồm chi phí cung cấp các hoạt động và tài liệu của câu lạc bộ, in thẻ thành viên (chưa chính thức) và áo phông, tổ chức các sự kiện cộng đồng và tạo video về các sự kiện HDC để lưu hành qua mạng xã hội. Tất cả các khía cạnh khác của tổ chức là tự nguyện và không có phí. Ví dụ, một trong những người biên tập DAGD và một nhân viên DAGD thường tình nguyện thông dịch cho HDC khi được yêu cầu, chẳng hạn như trong các hội thảo lớn, các buổi đào tạo, phỏng vấn trên báo và truyền hình và các bài thuyết trình của khách mời.

Một cuộc họp điển hình của HDC bao gồm 5 hoạt động: chào hỏi và trình bày chương trình họp; thảo luận nhóm nhỏ; báo cáo của nhóm nhỏ về các cuộc thảo luận đó; văn nghệ; và thảo luận về một hoặc nhiều mục hành động hiện tại của Câu lạc bộ Người Điếc. Để bắt đầu mỗi cuộc họp, chủ tịch Câu lạc bộ Điếc hoặc một người lãnh đạo khác đưa ra lời chào mừng, chào đón mọi người và vạch ra chương trình làm việc. Tiếp theo là hoạt động đầu tiên, liên quan đến việc chia nhóm lớn hơn thành nhóm nhỏ hơn với chủ đề thảo luận.

Ban đầu khi thành lập HDC, các thành viên và lãnh đạo Câu lạc bộ Điếc đã quyết định đi đầu tra từng nhóm nhỏ và đặt tên cho những nhóm này theo sở thích của các thành viên; tổng cộng có mười nhóm nhỏ có tên như sau: Trông trọng; U60 để chỉ định các thành viên câu lạc bộ lớn tuổi; Bóng đá; BIG; STAR; Chim bồ câu; Hòa bình; Ánh nắng mặt trời; Đại đoàn kết; và Vượt qua. Việc thường xuyên tham dự câu lạc bộ cho phép một người trở thành thành viên câu lạc bộ, người được HDC cấp thẻ thành viên (một lần nữa, không chính thức), phân công cho một trong những nhóm nhỏ đã thành lập và mua một chiếc áo có in logo câu lạc bộ. Việc tổ chức các thành viên thành các nhóm nhỏ đã cho phép các nhà lãnh đạo HDC dễ dàng theo dõi việc tham dự và trách nhiệm của nhóm nhỏ. Trong các cuộc thảo luận nhóm nhỏ, lãnh đạo HDC thường ngồi với một trong những nhóm này và khi các thành viên của nhóm có vẻ không rõ về chủ đề này, sẽ giúp đi đầu hành cho cuộc thảo luận.

Sau khi thảo luận nhóm nhỏ, lãnh đạo câu lạc bộ thường xuyên yêu cầu điều hành viên của nhóm thu hút sự chú ý của các thành viên này đến trước phòng, nơi một bục (sâu khoảng 6 feet x 8 feet và cách sàn một bước) đã được đặt lên. Các lãnh đạo câu lạc bộ

thường tạo điều kiện cho hầu hết các hoạt động từ nền tảng này, và sau các cuộc thảo luận nhóm nhỏ, họ thường yêu cầu các trưởng nhóm trình bày về sự tham dự cho nhóm của họ. Tiếp theo, những người tham gia được gọi đến bục để chia sẻ ý tưởng của họ về chủ đề thảo luận của ngày hôm đó. Các nhà lãnh đạo cũng tạo điều kiện cho những người tham gia lần lượt lấy ý kiến và kêu gọi những cá nhân đưa ra nhận xét trong các nhóm nhỏ.

Sau các báo cáo của nhóm nhỏ, giám đốc hoạt động và giải trí, một người kể chuyện tài năng, người đã sử dụng sự hài hước để khuyến khích sự tham gia, sẽ kể những câu chuyện cười hoặc câu chuyện và/ hoặc lôi kéo các thành viên xây dựng một câu chuyện hoặc hoạt động của nhóm. Phần này của cuộc họp câu lạc bộ thường thành công trong việc thu hút một số thành viên mới hơn hoặc ít tự tin hơn tham gia vào các hoạt động: Bởi vì sự tham gia của họ được đóng khung là “vui vẻ” và không phải là cuộc thảo luận nghiêm túc, họ có thể đóng góp một câu chuyện hoặc trò đùa để những người khác cảm thấy thích thú mà không cảm thấy bất kỳ áp lực nào để thể hiện kiến thức về một chủ đề. Bất kể mục đích rõ ràng hay ẩn ý của họ, các hoạt động câu lạc bộ luôn chứa đựng quan điểm của người ký hiệu về hoàn cảnh hàng ngày của họ và những vấn đề họ gặp phải khi điều hướng cuộc sống xã hội. Những người tham gia HDC thường kể những câu chuyện về thông tin sai lệch trong gia đình họ, những khó khăn trong việc kiếm hoặc giữ một công việc, sự khác biệt giữa cách ký hiệu của Điec và không Điec.

Hoạt động cuối cùng thường bao gồm thảo luận về tình hình các mục tiêu HDC hiện tại và các báo cáo của ban lãnh đạo HDC liên quan đến việc thúc đẩy các mục tiêu đó. Tất cả năm phần của buổi họp câu lạc bộ đều được thực hiện bằng tiếng NNKH TP.HCM, cũng như tiếng Việt, chẳng hạn như khi thông tin được viết trên bảng trắng ở phía trước phòng hoặc khi các thành viên ghi chú vào từng sổ hoạt động của nhóm nhỏ.

Không giống như các trường chuyên biệt và DAGD, các hoạt động của HDC đều do người Điec Việt Nam tổ chức và điều hành. Thật vậy, sự xuất hiện trong lịch sử của Câu lạc bộ Người Điec đã được khởi đầu từ đặc điểm tổ chức mong muốn này, cùng với yêu cầu mà lãnh đạo HDC và các thành viên phải sử dụng NNKH TP HCM - nghĩa là không ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt (như hầu hết



các thành viên HDC đã gặp phải trong hệ thống trường giáo dục đặc biệt) hoặc bằng ngôn ngữ ký hiệu nước ngoài (nổi bật ở miền Bắc Việt Nam nhưng ngày càng trở nên rõ ràng ở miền Nam Việt Nam, đặc biệt là thông qua du lịch). Khi du khách từ các tỉnh khác đến tham dự các cuộc họp của HDC, lãnh đạo HDC đã hoan nghênh giống NNKH tiếng Việt khác. Họ cũng chào đón các phái đoàn từ các nước sử dụng ngôn ngữ ký hiệu nước ngoài, với mong muốn rằng một trong những lãnh đạo HDC sẽ phiên dịch thành NNKH TP HCM. Các hành động và bài bình luận của các nhà lãnh đạo HDC đã thể hiện sự quan tâm của họ trong việc thiết lập một mạng lưới liên minh quốc gia và quốc tế rộng lớn để hỗ trợ các mục tiêu của HDC — đặc biệt là liên quan đến việc công nhận NNKH và hòa nhập xã hội của người Điếc trong xã hội rộng lớn hơn.



Hình 3.9a và 3.9b cùng thể hiện khái niệm hòa nhập xã hội. Hình 3.9(a) (trái); Hình 3.9(b) (phải)

Các cuộc họp của HDC đã giải quyết các vấn đề về hòa nhập xã hội từ một số góc độ, bao gồm sự chú ý đến cơ cấu lãnh đạo của HDC trong quá trình tạo thuận lợi cho cuộc họp; các chiến dịch và vận động dựa vào cộng đồng (kiến nghị, nâng cao nhận thức); và mạng lưới xã hội Điếc quốc tế<sup>34</sup>. Trong chương 5 và 6, tôi thảo luận

sâu hơn về các sáng kiến của HDC và tập trung vào một số thách thức đối với tính hợp pháp và thẩm quyền của tổ chức mà câu lạc bộ đã gặp phải trong nỗ lực duy trì và phát triển bền vững cả tổ chức Điect địa phương và hiệp hội Điect quốc gia.

## **Bản sắc xã hội-ngôn ngữ mới nổi và chính trị xã hội**

Hoàn cảnh xung quanh sự hình thành HDC làm sáng tỏ các vấn đề liên quan đến quan niệm đương đại về hiện thân của người Điect, hệ tư tưởng ngôn ngữ và chính trị xã hội của việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu nổi lên trong phần cuối của những năm 2010. Trước khi thành lập HDC, các lãnh đạo của câu lạc bộ đã tham gia vào Trung tâm Phát triển<sup>35</sup>, một tổ chức có trụ sở tại Thành phố Hồ Chí Minh do và dành cho những người khuyết tật mà tôi gọi là Câu lạc bộ Khiếm thính (HIC). Vào tháng 3 năm 2007, Trung tâm Phát triển đã thành lập Đơn vị Khiếm thính (HIU) và thuê giám đốc đầu tiên của mình để điều phối đào tạo, giới thiệu việc làm và tư vấn cho người Điect và khiếm thính và gia đình của họ về các vấn đề liên quan đến Điect. Giám đốc HIU này sau đó đã thuê một số sinh viên DAGD được đào tạo về hướng dẫn NNKH TP HCM để dạy các lớp NNKH TP HCM tại Trung tâm Phát triển. Trong thời gian này, giám đốc HIU đã thành lập HIC, nơi mà các giảng viên NNKH TP HCM và các sinh viên DAGD khác cũng tham dự. Trong cuộc họp của HIC vào tháng 12 năm 2008, một sự kiện quan trọng đã xảy ra khiến các giảng viên NNKH TP.HCM ngừng liên kết với HIC.

Sự kiện quan trọng liên quan đến việc lựa chọn ban lãnh đạo mới cho cái mà giám đốc HIU gọi tắt là “câu lạc bộ khiếm thính của tôi” hoặc “câu lạc bộ Điect của tôi” (nhấn mạnh của tôi). Khi lựa chọn những người đứng đầu câu lạc bộ HIC, giám đốc HIU đã chỉ định người phiên dịch nghe của câu lạc bộ (người từng là giáo viên trường giáo dục đặc biệt và ký theo thứ tự từ tiếng Việt) làm chủ tịch mới của HIC. Giám đốc HIU cũng đã bổ nhiệm bà (một người tự nhận là khiếm thính với kiến thức hạn chế về các ký hiệu) làm phó chủ tịch HIC mới.

Như các thành viên cũ của HIC đã mô tả, sự kiện này đã thúc đẩy một tiểu khu của HIC thành lập một câu lạc bộ mới (HDC) vì giám

đốc Đơn vị Khiếm thính bổ nhiệm cô ấy và thông dịch viên lãnh đạo câu lạc bộ không cho phép các thành viên câu lạc bộ có tiếng nói trong việc hướng dẫn các vấn đề và hoạt động của tổ chức. Một vấn đề quan trọng khác là giám đốc HIU và thông dịch viên cũng không sử dụng ngôn ngữ ưu đãi của thành viên HIC (tức là NNKH TP.HCM).

Việc giám đốc HIU và phiên dịch sử dụng tiếng Việt nói và ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt thường gây ra sự nhầm lẫn cho các cuộc họp hội viên; trong một số trường hợp mà tôi đã chứng kiến, các hoạt động của câu lạc bộ HIC đã không thể tiếp tục, và các thành viên chần chừ không thể tham gia vào các hoạt động nhiều như họ có thể, nếu địa điểm có thể tiếp cận ngôn ngữ (xem thảo luận sau). Cuối cùng, khi các giảng viên NNKH TP. HCM trực thuộc DAGD đặt vấn đề tổ chức một cuộc bỏ phiếu, giám đốc HIU đã loại họ khỏi cuộc họp. Sau đó, họ đã trực tiếp khiếu nại với giám đốc điều hành của Trung tâm Phát triển để tạo điều kiện cho một cuộc bỏ phiếu thật sự (tức là ẩn danh và có nhiều ứng cử viên), nhưng giám đốc điều hành từ chối tham gia. Tại cuộc họp HIC tiếp theo, giám đốc HIU nói với các giảng viên NNKH TP.HCM rằng họ không được chào đón trong các cuộc họp HIC trong tương lai. Tại thời điểm này, nhóm các giảng viên NNKH TP HCM quyết định thành lập một câu lạc bộ riêng (HDC), bao gồm các trường nhóm Điếc và khiếm thính sử dụng NNKH TP HCM hoặc các NNKH tiếng Việt khác.

Căng thẳng nổi lên giữa ban lãnh đạo HIC và các thành viên (cũ) phản ánh phản ứng của những cá nhân này đối với một số thay đổi xã hội diễn ra ở TP.HCM trong những năm cuối năm 2010, đặc biệt đối với việc sử dụng, giảng dạy và công nhận ngôn ngữ ký hiệu TP HCM và Tổ chức xã hội của người Điếc. Vào thời điểm đó, Trung tâm Phát triển là nơi duy nhất ở TP.HCM cung cấp các lớp NNKH TP.HCM, vì vậy địa điểm đó có ý nghĩa quan trọng trong việc củng cố và cạnh tranh bản sắc ngôn ngữ và các công việc chính trị xã hội liên quan.

Các giáo viên NNKH TP HCM mà tôi đã học cùng tại DAGD ban đầu đã giới thiệu cho tôi về nhân sự, các lớp học và các hoạt động của Trung tâm Phát triển vào năm 2007. Trong năm 2007 và 2008, tôi đã đến Trung tâm Phát triển khoảng mười lần và quan sát học sinh trong mười lớp NNKH TP.HCM ( mỗi lớp bao gồm hai giờ rưỡi

giảng dạy, bao gồm cả thời gian nghỉ giải lao) và bốn cuộc họp HIC (kéo dài khoảng hai giờ mỗi cuộc). Tôi cũng đã gặp giám đốc HIU bốn lần, phỏng vấn trực tiếp và qua email (theo yêu cầu của cô ấy), và gặp giám đốc điều hành Trung tâm Phát triển hai lần (30–45 phút mỗi lần). Sau khi HDC được thành lập, tôi tiếp tục đến Trung tâm Phát triển để gặp giám đốc HIU và giám đốc điều hành và được họ mời trình bày trong một hội nghị có chủ đề “Sống với mất mát” vào tháng 12 năm 2008; tuy nhiên, các cuộc họp sau đó với giám đốc HIU ngày càng trở nên căng thẳng khi cô ấy tin rằng tôi, như cô ấy nói, “thuộc về” DAGD và đại diện cho lợi ích của nó — đặc biệt là việc sử dụng NNKH TP.HCM và sự lãnh đạo của người Điếc. Mặc dù ban đầu tôi có ý định biến Trung tâm Phát triển thành một phần quan trọng hơn trong nghiên cứu của mình, nhưng tôi quyết định không làm như vậy do sự không tin tưởng của giám đốc HIU và phó chủ tịch HIC đối với ý định của tôi, đặc biệt là sau khi DAGD bị trục xuất. - thành viên Điếc có liên kết từ câu lạc bộ của họ. Tuy nhiên, dữ liệu tôi thu thập được ở đó minh họa một số động lực không chỉ giữa người Điếc và người không Điếc mà còn giữa người Điếc và người khiếm thính và hệ thống phân cấp xã hội liên quan đến những người kí hiệu và những người không kí hiệu.

Lần đầu tiên tôi đến Trung tâm Phát triển, các giảng viên của NNKH TP.HCM đã nói với tôi rằng hãy quan tâm đến giám đốc HIU vì cô ấy có thể tham gia một trong các lớp học. Họ miêu tả cô ấy là "khó khăn trong việc nghe" và là "Điếc". Các giảng viên NNKH TP.HCM này cũng nói với tôi rằng giám đốc HIU không biết cách ký hiệu, nhưng họ không mô tả cách giao tiếp của cô ấy. Do đó, tôi không chắc ai và/ hoặc loại thực hành ngôn ngữ nào nên được chú trọng.

Giám đốc HIU không có mặt trong lớp NNKH TP.HCM đầu tiên mà tôi tham dự tại Trung tâm Phát triển. Trong lớp học đó, tôi đã quan sát thấy một số mẫu thú vị, đặc biệt là những mẫu phổ biến đối với hướng dẫn ngôn ngữ thứ hai, trong đó sinh viên có thể quay lại ngôn ngữ đầu tiên của họ khi họ gặp khó khăn trong việc hiểu người hướng dẫn, điều này sẽ khiến người hướng dẫn chuyển hướng họ sang ngôn ngữ đích. Trong lớp học này, học sinh ngồi vào các bàn được xếp thành một vòng tròn lớn đối diện với giáo viên của họ, Công (xem chương 4 để biết thêm về lý lịch và các hoạt động của

Công). Các học sinh liên tục rời mắt khỏi Công, nhắm mắt xuống sàn và nghiêng người về phía bạn cùng bàn, nói nhỏ bằng tiếng Việt. Đôi khi họ cười khúc khích khi chỉ vào tờ hướng dẫn của họ. Để thu hút sự chú ý của họ, Công vẫy tay về hướng học sinh hoặc yêu cầu một học sinh chăm chú vào vai những người đang nói chuyện bằng tiếng Việt. Sau đó, ông hướng dẫn họ quay lại bài học: Sử dụng sự hài hước và kịch câm để phản ánh hành vi của học sinh, Công ký hiệu với học sinh rằng họ phải hỏi anh ta để giải thích khi họ không hiểu tài liệu (hình 3.10).

Trong các lớp NNKH khác mà tôi tham dự tại Trung tâm Phát triển, các học sinh tham gia vào các chiến lược bù trừ tương tự, quay sang nhau và nói khi họ không hiểu; Tuy nhiên, trong buổi học thứ hai mà tôi tham dự, thay vì chuyển hướng ngay lập tức cho học viên, cô giáo Mỹ Uyên đã ngồi chờ và theo dõi. Sau đó, cô ấy quay sang tôi và chỉ vào một trong những học sinh, kín đáo ký hiệu: “Đó là giám đốc Đơn vị Khiếm thính” Giám đốc HIU tiếp tục nói chuyện bằng tiếng Việt và không thấy chúng tôi liên lạc. Tôi rất ngạc nhiên về cách cư xử của giám đốc HIU, với tầm gương mạnh mẽ mà cô ấy đang nêu ra (đặc biệt là đối với các sinh viên NNKH TP HCM mới vào nghề).



Hình 3.10. Giảng viên Điếc dạy NNKH TP HCM tại Trung tâm Phát triển (2007).

Trong xã hội Việt Nam, nhà giáo giữ một vị trí danh dự trong hệ thống cấp bậc xã hội. Họ được kính trọng đến nỗi, vào dịp Tết, năm mới của Việt Nam, sau khi bày tỏ lòng thành kính với những người lớn tuổi trong gia đình, học sinh đến nhà của các giáo viên hiện tại và cũ để cảm ơn họ [a href="#" id="f\\_36"><sup>36</sup>](#). Trong hệ thống phân cấp tổ chức của Trung tâm Phát triển, Giám đốc HIU cũng giữ vị trí cao với tư cách là người đưa ra các sáng kiến liên quan đến người Điếc và khiếm thính và đặc biệt là người kiểm soát việc tiếp cận các nguồn lực và cơ hội (đào tạo, việc làm, mạng lưới quốc tế). Do đó,

việc giám đốc HIU quyết định nói tiếng Việt trước mặt các giảng viên NNKH TP.HCM không chỉ thể hiện sự thiếu tôn trọng đối với người hướng dẫn, và mặc nhiên là chủ đề của môn học, mà còn đánh dấu quyền hạn của cô ấy cả trong lớp học và là hình mẫu ngôn ngữ cho sinh viên và các thành viên HIC khác. Sau vài phút quan sát, Mỹ Uyên lịch sự can thiệp (vì Công có mặt trong lớp vào ngày giám đốc HIU không có mặt), chuyển hướng cả lớp vào tiết học ngay.

Tại Trung tâm Phát triển, tôi cũng đã quan sát các cuộc họp của Câu lạc bộ Khiếm thính. Các cuộc họp này được tổ chức theo hai cách. Phần thứ nhất liên quan đến việc hai người nghe đứng trước cửa phòng trên một bục nhỏ, một người nói tiếng Việt và ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt trong khi người kia diễn giải nội dung, viết bằng tiếng Việt trên bảng đen. Hình thức thứ hai bao gồm một người điều hành nói và ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt trong khi giám đốc HIU nói hoặc viết trên bảng. Khi giám đốc HIU không có mặt, cô ấy ngồi rất gần một trong những tình nguyện viên của Trung tâm Phát triển, người này nhắc lại tất cả nội dung cho cô ấy, nhìn chằm chằm vào giám đốc HIU và nói từng từ tiếng Việt với tốc độ chậm hơn (tức là diễn giải bằng miệng). Tại các cuộc họp của HIC mà tôi đã tham dự, 35–40 người Điếc và khiếm thính đã tham dự. Tại các cuộc họp này, sự giao tiếp giữa lãnh đạo HIC và các thành viên rất giống với một buổi thuyết trình chính thức: Lãnh đạo HIC nói chuyện và các thành viên HIC quan sát, ngồi tại các bàn xếp thành hàng, như thể ở trường học. thỉnh thoảng họ gật đầu hoặc ký hiệu với nhau, nhưng họ hiếm khi đóng góp vào các hoạt động. Sự giao tiếp giữa lãnh đạo HIC và các thành viên chủ yếu là một chiều, ít có cơ hội cho các thành viên câu lạc bộ đóng góp ý kiến của mình hoặc đặt câu hỏi. Rào cản chính đối với sự tham gia như vậy, theo quan sát của tôi, về bản chất là ngôn ngữ nhưng cũng liên quan đến thứ bậc xã hội và tổ chức. Bạn đọc sẽ nhớ lại rằng chủ tịch HIC (một cựu giáo viên trường giáo dục đặc biệt không Điếc, người đã ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt) và phó chủ tịch HIC (một người được xác định là khiếm thính và chỉ biết một vài ký hiệu) đã điều hành các cuộc họp của HIC. Trong bối cảnh này, các thành viên HIC hiếm khi đến trước phòng để nói chuyện với toàn thể thành viên; nói cách khác, họ hiếm khi được mời làm như vậy.

Một vài lần tôi quan sát các thành viên HIC phát biểu trước toàn thể khán giả là khi họ “lên sân khấu” để làm rõ các bài thuyết trình của lãnh đạo HIC. Tác phẩm của Lane’s (2011) về Phụ nữ da đen không cầm mic rất hữu ích ở đây; trong tác phẩm đó, Lane kể lại cách, trong bối cảnh nam giới dị tính bá quyền thống trị, phụ nữ da đen đã nắm lấy mic theo nghĩa đen và ẩn dụ cho các sản phẩm âm nhạc và video của họ, đồng thời được tuyên bố về khả năng hiển thị và tự thể hiện cơ thể, giới tính của họ, chính trị chủng tộc và giai cấp, và một loạt các lợi ích xã hội khác. “[Tôi] với bàn tay của nam dị nhân Da đen, chiếc mic đặc biệt mạnh. Trong văn hóa hip-hop, micrô thể hiện nghĩa vụ - nói, hành động - thay mặt cho bản thân và cộng đồng của một người. Nó cũng đại diện cho quyền lực đối với người nắm giữ nó, bởi vì tiếng nói của họ được nghe thấy trong bữa tiệc, trong xe hơi, trên dãy nhà, và trên đài phát thanh vượt xa giới hạn của thành phố ”(sđd, tr. 776)<sup>37</sup>.

Như tôi đã mô tả trong chương giới thiệu của cuốn sách về việc Trang tham gia “310 năm Đồng Nai”, ở miền Nam Việt Nam trong những năm cuối năm 2010, người Địch hiếm khi xuất hiện trên bất kỳ sân khấu nào. Khi họ làm vậy, sự hiện diện của họ rất ngắn - thường chỉ giới hạn ở việc tập hợp trên sân khấu trong các sự kiện từ thiện để nhận quà và chụp ảnh của họ cho các tổ chức từ thiện của chính phủ. Có nghĩa là, họ đã không nói chuyện trực tiếp với khán giả (xem chương 5 để thảo luận về các sự kiện từ thiện). Ngoại lệ duy nhất mà tôi quan sát được đối với mô hình này, cho đến khoảng năm 2010, là các sự kiện và buổi lễ do DAGD tổ chức mà tại đó người Địch trình bày trên sân khấu. Tại các sự kiện thường được tổ chức bởi những người dựng phim và nhân viên DAGD, sinh viên DAGD thường cung cấp nội dung thuyết trình, toàn bộ hoặc một phần. Trong bối cảnh quyền kiểm soát của những người không Địch đối với khả năng hiển thị xã hội của người Địch - và bối cảnh văn hóa xã hội rộng lớn hơn, trong đó việc chia sẻ ý tưởng và kinh nghiệm với những người trong các sự kiện có lượng khán giả lớn được đánh giá cao (chia sẻ sẽ là ý kiến cần thiết của mỗi cá nhân trong xã hội) - Sự tham gia tự quyết định của người khiếm thính có ý nghĩa to lớn. Trong các tình huống tôi quan sát được ở miền Nam Việt Nam, các diễn viên xã hội người Địch không cầm mic mà lên sân khấu một cách lịch sự nhưng quyết đoán;



những trường hợp này tuy nhiên lại giống với khái niệm chính trị của Lane về “cử chỉ ngôn ngữ khi cầm mic” (2011, trang 779).

Các động lực về giới tính và sức mạnh ngôn ngữ liên quan đến việc Người Đốc “lên sân khấu” sẽ được đề cập sau. Lý thuyết của Lane (2015) về “không gian” của phụ nữ da đen đồng tính ở Washington, DC, cũng là một mô hình cực kỳ hấp dẫn để suy nghĩ về những cách mà người Đốc tạo ra không gian chung của sức sống xã hội NNKH TP.HCM bên trong các cài đặt được kiểm soát hoặc có giới hạn, chẳng hạn như HIU, quán cà phê, nhà hàng và bảo tàng (xem chương 6).

Trong các cuộc họp HIC, người Đốc tham gia “lên sân khấu” từ các nhà lãnh đạo HIC, thường để dịch các tương tác giao tiếp của cuộc họp cho nhau. Nhắc lại rằng các cuộc họp này được tiến hành dưới hình thức ký hiệu theo thứ tự từ tiếng Việt hoặc tiếng Việt (có người phiên dịch sang thứ tự từ tiếng Việt), các trường hợp người Đốc “lên sân khấu” thường có sự tham gia của một hoặc các thành viên phiên dịch cho phiên dịch viên, tức là, dịch từ thứ tự từ tiếng Việt sang NNKH TP.HCM.

Trong các cuộc họp mà tôi đã tham dự (khoảng mười người), thành viên HIC duy nhất thường xuyên đứng lên sân khấu là người mà tôi gọi là Nam (một người đàn ông Đốc khoảng 50 tuổi, một trong số ít nam giới tham gia và cũng là một trong những người lớn tuổi nhất) đôi khi bị gián đoạn quá trình tranh luận để đảm bảo rằng những người tham gia khác đang theo dõi việc trao đổi thông tin và ra quyết định của lãnh đạo HIC. Sự gián đoạn trong phiên dịch của Nam có xu hướng tuân theo một mô hình chung: các nhà lãnh đạo HIC thuyết trình độc thoại, tiếp theo là bản dịch của Nam, sau đó các thành viên HIC hỏi Nam các câu hỏi làm rõ; nghĩa là, các thành viên đã không hỏi lãnh đạo HIC những câu hỏi làm rõ này, mặc dù họ là người đã tạo ra nội dung gốc. Sau công việc dịch thuật của Nam, các thành viên HIC có xu hướng tham gia giao lưu cho đến khi Nam cung cấp phần thông tin dịch tiếp theo.

Trong các buổi thuyết trình của các lãnh đạo HIC, Nam chăm chú theo dõi, thỉnh thoảng ngắt lời họ để đặt câu hỏi, sau đó đứng dậy và quay mặt về phía khán giả để dịch lại các nhận xét của các lãnh đạo HIC. Sau mỗi đoạn dịch, cả khán phòng bắt đầu sôi động với

những yêu cầu hướng đến Nam, bao gồm các câu hỏi về nội dung, ý nghĩa hàm ẩn, làm rõ từ vựng ký hiệu và tác động tiềm ẩn của thông tin đối với các thành viên HIC. Một số thành viên HIC cũng chia sẻ kinh nghiệm cá nhân của họ về chủ đề với Nam. Trong khi những cuộc trò chuyện này diễn ra giữa Nam và các thành viên khác, các lãnh đạo HIC đã quan sát nhưng không phản hồi về phần trình bày của anh về tài liệu; Họ cũng không liên kết những điều làm rõ, mối quan tâm và lợi ích mà Nam và các thành viên khác đã thảo luận với các tuyên bố sau đó của chính họ. Cứ như thể những trường hợp Nam “lấn sân” này hoàn toàn không xảy ra; các nhà lãnh đạo HIC dường như chỉ đơn giản là lắng nghe họ nhưng không coi họ là trọng tâm trong các hoạt động của HIC.

Khi quan sát nhiều lần các cuộc trao đổi này, tôi không rõ liệu các lãnh đạo HIC có hiểu những nhận xét của Nam hay những tương tác của anh ấy với các thành viên HIC hay không; nói chung, có vẻ như ngôn ngữ mà Nam sử dụng - mà anh ấy chia sẻ với các thành viên ký hiệu của HIC - không thể tiếp cận được với các nhà lãnh đạo HIC<sup>38</sup> Mặc dù thiếu sự trao đổi thông tin lẫn nhau, nhưng các nhà lãnh đạo HIC vẫn duy trì cách trình bày của họ trong suốt các cuộc họp mà tôi đã quan sát. Hơn nữa, định dạng truyền thông này đã được cả giám đốc điều hành Trung tâm Phát triển và giám đốc HIU xác nhận và tham gia.

Những tình huống vừa được mô tả ngay lập tức, cũng như những gì xung quanh sự chia rẽ cuối cùng giữa các thành viên HIC rời HIC để thành lập Câu lạc bộ Điếc TP.HCM (HDC) và những người ở lại, minh họa một số cách thức mà người Điếc thương lượng<sup>39</sup> về tư tưởng và bản sắc liên quan đến NNKH TP.HCM sử dụng. Chúng cũng minh họa các cách thức mà các phương thức thực hành phương án (ví dụ: thực hiện) tạo điều kiện thuận lợi cho các tuyên bố liên quan đến quyền công dân về quyền tự quyết, điều này rõ ràng cũng diễn ra ở các địa điểm được thiết lập nhân danh người Điếc và có nhiệm vụ bao gồm và đại diện cho họ (ví dụ: Trường chuyên biệt dành cho người khiếm thính, Câu lạc bộ Khiếm thính (HIC) của Trung tâm Phát triển). Do đó, các cuộc đàm phán như vậy nhằm mục đích tham gia của công dân không cụ thể cũng như

không giới hạn ở các địa điểm chưa hiểu rõ về NNKH tiếng Việt và tập quán văn hóa của người Địch Việt Nam.

Mặc dù các cuộc đàm phán này có thể là một khía cạnh của mọi địa điểm và mọi tương tác người Địch ở miền Nam Việt Nam đương đại tham gia, nhưng không nghi ngờ gì đó là điều phổ biến nhất đối với các tương tác có vị trí cao với các cơ quan nhà nước và những người khác ở vị trí quyền lực, chẳng hạn như tổ chức phi chính phủ trong nước và quốc tế. Cho dù họ đang tương tác với các nhân viên nhà nước hay các tổ chức phi chính phủ, thì thực tiễn đàm phán theo hoạt động xã hội-ngôn ngữ của người Địch có những hệ quả quan trọng về mặt vật chất đối với việc tiếp cận các nguồn lực, quyền lực hoặc cả hai. Theo đó, các hoạt động tổ chức xã hội của người Địch liên quan đến chính trị học, “hình thức chiến lược mà các đối tượng phải thực hiện trong điều kiện nguy hiểm lớn. . . [và theo đó] mọi hành động chính trị đều có những hình thức được thiết kế để che khuất ý định của họ hoặc để che đậy đằng sau một ý nghĩa rõ ràng” (Scott, 2005, trang 71–72). Những tình huống này càng đưa vào bối cảnh tốt hơn cách tiếp cận lịch sử nhưng quyết đoán của Nam nhằm làm rõ thông tin liên lạc của các nhà lãnh đạo HIC, khả năng tiếp cận quá ít thông tin và sự công nhận của tổ chức cũng như sự sẵn sàng phiên dịch và diễn giải mà không cần thù lao.

## Kết luận

Chương này tập trung vào bối cảnh lịch sử và mô tả của các địa điểm nghiên cứu chính, đặc biệt liên quan đến chính sách ngôn ngữ và xã hội hóa ngôn ngữ vì chúng đóng góp vào kinh nghiệm hòa nhập và loại trừ xã hội tại các địa điểm đó. Lập luận rằng thực tiễn xã hội học của những người tham gia nghiên cứu là những trường hợp tương tác vô chính trị tại các địa điểm, chương này trình bày các cách thức thực hành xã hội học của người Địch Việt Nam hướng tới sự tham gia xã hội hợp tác và tự quyết định. Ngoài ra, nó còn thể hiện các cách thức mà tính hợp pháp và thẩm quyền của NNKH TP.HCM liên quan đến việc tiếp cận các hình thức quyền lực và nguồn lực xã hội khác. Việc cấm sử dụng NNKH TP.HCM, yêu cầu ký hiệu và nói đồng thời, và kỷ luật sử dụng ngôn ngữ ký hiệu là

tất cả các trường hợp “loại trừ toàn diện” của Agamben (Agamben, 1998, trang 21), trong đó học sinh Điếc - cơ thể của họ — có thể về danh nghĩa được đưa trong các cơ sở giáo dục ngay cả khi những kinh nghiệm và thực hành có giá trị của họ bị loại trừ.

Được thiết kế theo chính sách của nhà nước và hướng dẫn của Bộ GD&ĐT, hệ thống trường giáo dục đặc biệt không cho phép học sinh Điếc theo học cấp trung học phổ thông — trừ khi các em có thể nghe và nói đủ tốt để tham gia các lớp giáo dục thường xuyên thông qua chương trình giáo dục hòa nhập hoặc có thể theo học hai chương trình trung học phổ thông ký hiệu thông qua DAGD hoặc trường học tại Hà Nội của Bộ GD&ĐT, được mô phỏng theo DAGD. Không giống như học sinh hệ giáo dục thường xuyên, phần lớn học sinh Điếc được đào tạo về sản xuất thủ công mỹ nghệ và theo học các nghề, nghề liên quan đến lao động chân tay. Kiến trúc của cả trường chuyên biệt và hệ thống IE được xây dựng trên cơ sở loại trừ toàn diện: Học sinh khiếm thính có thể đi học; tuy nhiên, để làm được như vậy, họ phải từ bỏ nhiều khía cạnh có giá trị của các thực hành xã hội của người Điếc và các quy ước tương tác xã hội dựa trên cơ thể. Theo đó, để học sinh Điếc có thể theo học tại các trường giáo dục Điếc và giáo dục hòa nhập, các em phải vượt qua ngưỡng mà các em không còn nữa, để phục vụ cho nền giáo dục quốc dân, Điếc.

Những trường hợp như vậy mang dấu ấn của chủ quyền chính trị, trong đó chính sách ngôn ngữ của nhà nước và cơ chế lập trình — và liên quan đến những điều này, hành động của nhân viên nhà trường, gia đình học sinh và thậm chí chính học sinh - kết hợp với nhau trong việc đánh giá khủng hoảng liên quan đến các hoạt động xã hội học của người Điếc. “Cấu trúc 'chủ quyền' của luật,” hoặc, trong trường hợp của các trường đặc biệt, chính sách ngôn ngữ và cấu trúc lập trình của họ - đặc biệt và nguyên bản của nó có dạng một trạng thái ngoại lệ trong đó thực tế và luật không thể phân biệt được” (Agamben, 1998, trang 27). Do đó, cuộc sống thực tế của học sinh Điếc là một vấn đề đòi hỏi một ngoại lệ đối với thực hành đã được thiết lập (giáo dục thường xuyên), chẳng hạn như miễn hoàn thành bắt buộc của mỗi cấp lớp mỗi năm học. Nếu các học sinh Điếc được coi như các học sinh khác, thì các em cũng sẽ phải chịu cả giáo dục bắt buộc đến hết lớp 12 và được khuyến khích giáo dục

thông qua chương trình quốc gia, theo kịp với các bạn cùng lứa tuổi không Điếc. Trong ngôn ngữ nói, một phương án phổ biến là thực tế cho phép các luật, chính sách và thông lệ ngoại lệ. Và trường chuyên biệt dành cho người Điếc, theo thuật ngữ của Agamben, là bản địa hóa hoặc khu vực của một dạng ngoại lệ của nhà nước (xem 2005, trang 24–25).

Để đáp ứng các yêu cầu của môi trường mà những loại trừ như vậy chiếm ưu thế, học sinh Điếc phải từ bỏ “chính cuộc sống của chính cộng đồng ngôn ngữ” (Marazzi, 2008, tr .50). Tiếp theo từ thăm dò này là hai hiểu biết phân tích quan trọng thiết lập nền tảng cho chương 4:(1) rằng các quan niệm tư tưởng về người Điếc và NNKH TP.HCM (hoặc ngôn ngữ ký hiệu) đang lưu hành trong các địa điểm nghiên cứu chính phản ánh và đáp ứng giá trị thứ bậc của ngôn ngữ nói chung là các quy tắc ở Việt Nam, và (2) rằng các quan niệm tư tưởng đó bao gồm các tham chiếu ngầm và rõ ràng đến các cơ quan nhà nước và quyền lực, đặc biệt liên quan đến các mục tiêu phát triển, hiện đại hóa, thống nhất và chủ quyền quốc gia.

---

1. Theo Ngân hàng Thế giới, năm 1986 GDP của Việt Nam xấp xỉ 14 tỷ đô la với sức mua tương đương bình quân đầu người (PPP) xấp xỉ 437 đô la Mỹ. Chỉ hơn hai thập kỷ sau (2008), GDP của Việt Nam đã tăng lên 99,13 tỷ đô la và vào năm 2012 đã tăng lên gần 156 tỷ đô la, đưa đất nước xuống trạng thái thu nhập trung bình thấp hơn. Tính toán gần đây nhất của Ngân hàng Thế giới (2015) đưa ra GDP của Việt Nam ở mức 193 tỷ đô la và PPP xấp xỉ 1.684 đô la. (Xem dữ liệu của Ngân hàng Thế giới tại <http://data.worldbank.org/country/vietnam>.)

2. Các nhà máy chế biến “vừa kịp thời” hướng đến xuất khẩu (ví dụ: Khu Công Nghiệp Biên Hòa-1 và 2 và Khu công nghiệp Amata) tập trung ở miền Nam Việt Nam. Đây là một phần của chuỗi dài các khu công nghiệp giáp với Xa lộ Hà Nội xuyên suốt tỉnh Đồng Nai.

3. <http://tuanvietnam.vietnamnet.vn/2010-03-22-giao-duc-lac-hau-chi-cach-giao-duc-hien-dai-mot-buoc-chan>

4. *Giáo dục cho người khuyết tật cần được quan tâm nhiều hơn: Thành phố Hồ Chí Minh* (Báo Thanh Niên, tháng 8 năm 2009).

5. Một ngoại lệ đối với việc sử dụng ngôn ngữ kí hiệu tiếng Việt trong du lịch Việt Nam là Deaf Travel Vietnam, một công ty du lịch do người Điếc sở hữu và điều hành. Được thành lập vào năm 2015 tại miền Bắc Việt Nam (Hà Nội), Deaf Travel Vietnam sử dụng Ngôn ngữ ký hiệu Hà Nội làm ngôn ngữ chính cho các dịch vụ của họ. Xem <https://www.facebook.com/deaftravelvietnam>

6. Xem Ferguson (1994) và Jackson (2007) để thảo luận tương tự về các xu hướng và quá trình phi chính trị hóa theo cách mà Jackson gọi là “ngành công nghiệp” phát triển quốc tế.

7. Đối với quan điểm của Việt Nam về cuộc chiến bắt đầu từ sự phân chia miền Bắc và miền Nam Việt Nam, diễn ra sau Hội nghị Genève 1954 và kéo dài đến năm 1975, xem

Hayslip (1993); Kwon (2006); Schwenkel (2006); Turner and Phan Thanh Hao (1998).

8. Nam Sơn (2008).

9. Một bài báo theo kiểu xã luận phê bình đã hô hào “Ngực to được phép đi ra ngoài”, gián tiếp khiến chính phủ phải chịu đựng gánh nặng khác biệt mà luật pháp sẽ đặt lên phụ nữ ngực nhỏ. Hỏi cảnh sát sẽ vận hành luật này như thế nào, người viết đề nghị được làm người đo ngực (Nguyễn, 2008).

10. Bài báo này cho biết khóa đào tạo phi công được thực hiện tại Hà Nội với 88 học viên. Nó không cho biết việc đào tạo đó đã được thực hiện như thế nào, do thiếu thông dịch viên Ngôn ngữ ký hiệu Hà Nội.

11. Vào ngày 26 tháng 11 năm 2015, Việt Nam đã thông qua luật mới có hiệu lực vào ngày 1 tháng 1 năm 2016, hỗ trợ quyền của công dân trong việc tiếp cận các phẫu thuật phân định giới tính và cho phép các cá nhân chính thức đăng ký tên và tình trạng giới tính mới với chính phủ — tuy nhiên, chỉ sau khi xác định lại giới tính phẫu thuật xong. Như các nhà phê bình chỉ ra, luật mới vi phạm Nguyên tắc 3 của Nguyên tắc Yogyakarta, trong đó tuyên bố rằng “không ai bị yêu cầu phải trải qua các thủ tục y tế, bao gồm cả phẫu thuật chuyển đổi giới tính” (Paulat, 2015).

12. Năm 2006, một tạp chí định kỳ được hỏi, *Đồng tính luyến ái: Khiếm khuyết có thể chất hay tâm lý?* (Vietbao.vn.com, ngày 7/7). Năm 2009, tờ báo Lao Động (tức báo của Đảng Công nhân Việt Nam) đã đăng một bài viết thông cảm về mức độ phổ biến của các vụ tấn công người đồng tính: 4,5% đồng tính nam từng bị tấn công (laodong.com, 8 tháng 9). Năm 2009, những mô tả tích cực về các mối quan hệ đồng tính nam và sự hình thành văn hóa đồng tính nam bắt đầu xuất hiện (ví dụ “*Thế giới thứ ba*” trong phim Việt Nam” (N. V.))

13. Trong các bản tin Việt Nam, từ viết tắt LGBT (đồng tính nữ, đồng tính nam, song tính, chuyển giới) được sử dụng, thường kèm theo viết tắt bằng tiếng Anh (viết tắt từ tiếng Anh).

14. Các tình huống xung quanh mỗi sự kiện này cần được phân tích thêm vì các tác nhân trung tâm cung cấp thêm giải thích về lý do cách ra hiệu và trình bày cơ thể của họ đã khiến họ trở thành mục tiêu tấn công.

15. Tôi gửi lời cảm ơn tới William L. Leap vì đã sử dụng (2011) cách kể lại hồi tưởng của Kleinman trong Chứng sợ người đồng tính làm địa lý đạo đức và các cuộc trò chuyện liên quan với anh ấy, cũng như các cuộc trò chuyện với sinh viên đại học American University trong ANTH 225, ANTH 215 và ANTH 254. Tất cả những trao đổi này đã mở rộng sự đánh giá của tôi đối với tính hữu ích về phương pháp luận của việc tường thuật hồi cứu và phân tích phê bình các văn bản liên quan đến hồi cứu.

16. Để biết thêm thông tin về bất bình đẳng xã hội liên quan đến bản dạng giới và tình dục ở Việt Nam, xem USAID và báo cáo hợp tác năm 2014 của UNDP, *Trở thành LGBT ở Châu Á: Báo cáo quốc gia Việt Nam, đánh giá và phân tích có sự tham gia của môi trường xã hội và luật pháp cho đồng tính nữ, đồng tính nam, người song tính và chuyển giới (LGBT) và xã hội dân sự.*

17. Những dữ liệu này được rút ra từ kết quả khảo sát do hiệu trưởng của năm trường đặc biệt và DAGD cung cấp chỉ cho năm 2009 và 2010.

18. Điều kiện của cuốn sách này là ngay cả khi cầm nó bằng một tay, kiểu in và hình ảnh bị che khuất do phai màu.

19. Trong những tình huống này, cung cấp hướng dẫn HSL cho đồng nghiệp giảng dạy là một nhiệm vụ bổ sung hàng đầu của trách nhiệm giảng dạy thường xuyên của họ.

20. Những người tham gia nghiên cứu mô tả một cách rõ ràng hoặc ẩn ý về sự phạm Việt Nam là do giáo viên hướng dẫn và/ hoặc làm Trong những tình huống này, cung cấp hướng dẫn HSL cho đồng nghiệp giảng dạy là một nhiệm vụ bổ sung hàng đầu của trách nhiệm giảng dạy thường xuyên của họ. trung tâm bao gồm các hiệu trưởng trường đặc biệt,

người biên soạn SLP và nhân viên, và một người biên soạn của trung tâm giáo dục hòa nhập.

21. Các mô tả về trình độ của tôi được đưa ra với cảnh báo rằng tôi không thông thạo ngôn ngữ kí hiệu TpHCM và cũng không được đào tạo như một chuyên gia đánh giá ngôn ngữ ký hiệu ở bất kỳ ngôn ngữ nào. Những quan sát này chỉ nhằm mục đích phân biệt giữa các kiểu ký tự rộng rãi hoặc các trường hợp ký do ngôn ngữ kí hiệu TpHCM đại diện, ký theo thứ tự từ tiếng Việt (có thể kèm theo hoặc không có người nói tiếng Việt kèm theo), sử dụng các dấu hiệu lễ tế và những người sử dụng hoàn toàn không ký hiệu). Khi viết bài này, cựu giá

22. Khi viết bài này, cựu giáo viên ngôn ngữ kí hiệu TpHCM của tôi báo cáo rằng một số giáo viên tại DC2 — những người đã học ngôn ngữ kí hiệu TpHCM với các giáo viên từ DAGD từ năm 2009 — hiện đang ký hiệu với học sinh của họ.

23. DAGD đã nhận được cam kết hỗ trợ ban đầu từ một tổ chức phi chính phủ quốc tế lớn trong thời gian 10 năm; tùy thuộc vào đánh giá định kỳ mà được nhận thêm tài trợ.

24. Thông qua một thỏa thuận hợp tác giữa DAGD và một trường đại học có trụ sở tại Hoa Kỳ, giáo viên Điếc có chứng chỉ về giáo dục cấp tiểu học và có chứng chỉ về hướng dẫn ngôn ngữ kí hiệu đã tham gia vào khóa đào tạo nghiên cứu phiên dịch, cùng với các nhân viên phiên dịch không phải là Điếc của DAGD.

25. Khoảng năm 2006, Bộ GD&ĐT dừng kỳ thi quốc gia lớp 9.

26. Trước năm 2006, Việt Nam yêu cầu các kỳ thi quốc gia lớp 9 và lớp 12, tương ứng làm trung gian, nâng cao trình độ từ cấp tiểu học lên cấp trung học cơ sở, đầu vào giáo dục đại học và nghiên cứu kỹ thuật trung học. Kỳ thi bây giờ không còn cần thiết nữa; Thay vào đó, chính phủ hiện đánh giá năng lực học tập theo kết quả học tập trên lớp và cho điểm (quy cấp).

27. Các kết quả về kết quả học tập của học sinh DAGD được cung cấp bởi một trong những người điều chỉnh DAGD từ một báo cáo gửi cho các nhà tài trợ của dự án DAGD nêu chi tiết về kết quả học tập của chín năm đầu tiên (được công bố công khai).

28. Năm 2006, Nguyễn Thiện Nhân được bổ nhiệm làm Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Học tập tại Đức, ông lấy bằng cử nhân và tiến sĩ về điều khiển công nghệ học. Là một học giả Fulbright, ông cũng học tại Đại học Oregon, lấy bằng Thạc sĩ quản lý công. Sau đó, ông nghiên cứu về phát triển quốc tế và chính phủ tại Harvard. Trong khi làm việc trong hệ thống giáo dục hiện tại, ông được coi là người tận tâm với cải cách giáo dục và đạo đức (Lucius, 2009).

29. Cooper (2011) gán câu nói này là “Quân.” Sự thay đổi trong phân bổ phản ánh công việc đang diễn ra với người tham gia nghiên cứu này, vào năm 2015, người đã yêu cầu tôi đổi tên gọi của anh ấy thành *Rông*.

30. Khả năng duy trì mức độ lập trình cao của DAGD một phần xuất phát từ sự cống hiến lâu dài của Mỹ cho DAGD, điều này không chỉ đơn giản là sự thể hiện cam kết của riêng cô ấy mà còn là việc DAGD sử dụng khéo léo những lỗ hổng trong các chính sách của chính phủ cho phép các tổ chức phát triển quốc tế đưa ra các thỏa thuận bồi thường của riêng họ. Mỹ sau này tiết kiệm đủ để tiếp tục học lên cao và do đó cải thiện cơ hội nghề nghiệp của chính mình. Ví dụ, Mỹ đã làm việc cho DAGD trong 14 năm trước khi được tăng lương hoặc bảo hiểm xã hội.

31. Tại thời điểm công bố nghiên cứu, HDC tiếp tục tổ chức đại hội thành viên vào Chủ Nhật.

32. Trước khi ban hành Nghị định năm 2007 về Tổ chức và hoạt động của Hội, Nhà nước đã thông qua Luật Tổ chức Chính phủ năm 2001, Nghị định số 88/2003/NĐ-CP năm 2003 và Bộ luật Dân sự năm 2005.

33. Vào đầu và giữa những năm 2010, các nền tảng truyền thông xã hội được sử dụng phổ biến nhất bởi các nhà lãnh đạo HDC (và các câu lạc bộ và hiệp hội người Điếc khác trên toàn quốc) là Facebook và YouTube.

34. Từ năm 2012 đến năm 2016, số lượng câu lạc bộ Điếc đã phát triển đáng kể. Từ năm 2015 đến thời điểm xuất bản, HDC đã hợp tác với một tổ chức khác trong nỗ lực củng cố thành viên và thúc đẩy các hành động thay đổi xã hội. Thành viên của tổ chức hợp tác của HDC bao gồm những người trẻ hơn (18–30 tuổi) được biết đến với việc sử dụng các hoạt động sáng tạo và vui nhộn cũng như các phương pháp tổ chức xã hội.

35. Đối với các trường học đặc biệt và DAGD, "Trung tâm Phát triển" là một cái tên hư cấu.

36. Ngoài việc tôn vinh các nhà giáo vào dịp Tết, Ngày Nhà giáo là một ngày lễ quốc gia ở Việt Nam, được tổ chức hàng năm vào ngày 20 tháng 11.

37. Tôi biết ơn Nikki C. Lane vì cô ấy đã đưa ra lý thuyết về “nắm lấy micro”, học bổng của cô ấy về “không gian” và các cuộc trò chuyện trong bốn năm qua, những điều này đã đóng góp rất nhiều vào cả cách tôi nghĩ về không gian và chính trị về giới tính, tình dục, chủng tộc và giai cấp của các cơ quan như lực lượng vật chất trong việc tạo ra không gian.

38. Trong cuộc phỏng vấn với giám đốc HIU, cô ấy giải thích rằng cô ấy đã trở thành người Điếc từ năm 7 tuổi và lớn lên nói được cả tiếng Việt và tiếng Anh. Cô ấy không theo học một trường giáo dục đặc biệt cũng không học ngôn ngữ kí hiệu tiếng Việt; thay vào đó, cô ấy đã theo học các trường bình thường và sau đó là một trường đại học, cả hai đều tốt nghiệp bằng cách đọc khẩu hình của những người hướng dẫn và sử dụng các chiến lược tự thích ứng khác (ví dụ: ghi chú). Vì những trải nghiệm này, giám đốc HIU đã tự mô tả mình là “người khó khăn trong việc nghe”. Từng được đào tạo trong lĩnh vực chuyên môn, không phải là nhân viên xã hội hay chuyên gia phục hồi chức năng (cả hai lĩnh vực mới ở Việt Nam), nhưng cô ấy vẫn vô cùng đam mê công việc của mình. Trong một cuộc phỏng vấn được thực hiện bằng tiếng Anh nói và viết, cô ấy mô tả hai thách thức khi làm việc với “khách hàng” Điếc: “Tôi phải kiên nhẫn và nhận ra rằng họ [khách hàng Điếc] không hiểu tôi do trình độ học vấn thấp hoặc khó giao tiếp. Và một thách thức nữa là học ngôn ngữ ký hiệu [bản thân tôi].”

39. Bởi “Những người Điếc”, tôi đang đề cập cụ thể đến 31 người đã tham gia các cuộc phỏng vấn cá nhân và nhóm, 47 người đã tham gia cuộc khảo sát của tôi tại DAGD (liên quan đến kinh nghiệm học giáo dục đặc biệt trước đây), cũng như các thành viên cộng đồng Điếc khác với người mà tôi đã tiếp xúc tại các cuộc họp HDC và các sự kiện cộng đồng, cũng như thông qua các hoạt động tư vấn và đào tạo của tôi cho Dự án Tiếp cận Giáo dục Người Điếc Liên thế hệ của Tổ chức Phát triển Mối quan tâm Thế giới (IDEO-VN).



## **Chương 4. Là người Việt Nam và Điếc Tù**

Trao đổi tầm nhìn chính trị xã hội thông qua việc tham gia tích cực

Những người trưởng thành trong cộng đồng người Điếc quan tâm đến việc tiếp cận ngôn ngữ trong giáo dục, cũng như mong muốn biến giáo dục thành một con đường để tham gia và đóng góp cho xã hội là chủ đề chính trong các câu chuyện mở đầu cuốn sách này. Các chủ đề này cũng xuất hiện trong các câu chuyện và bình luận được chia sẻ với tôi tại các điểm nghiên cứu trước đó. Việc Việt Nam thành lập một hệ thống giáo dục đặc biệt cho người Điếc ở cấp quốc gia là một sự đổi mới, giúp nhiều học sinh Điếc lần đầu tiên được đến trường. Các trường chuyên biệt được thành lập trong khuôn khổ cuộc cải cách kinh tế - chính trị vào giữa những năm 1980, và ngay từ ban đầu, việc thiết kế các trường chuyên biệt đã dựa trên các khuyến nghị của các chuyên gia y tế, trong đó liên hệ khả năng nói tiếng Việt với khả năng suy nghĩ và ứng xử đúng đắn trong xã hội Việt Nam.

Ngôn ngữ ký hiệu từng bị mô tả là tiêu cực và bị coi là một cản trở đối với sự phát triển nhận thức và xã hội của các cá nhân. Những tư tưởng này phổ biến trong những thập kỷ đầu tiên của cải cách xã hội chủ nghĩa thị trường (1986 đến 2006). Các nhà lãnh đạo giáo dục trong cả nước đã kịch liệt phản đối việc sử dụng các ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam (NNKH Việt Nam), cán bộ giáo viên nhà trường cũng khuyên các gia đình không nên dùng ký hiệu với con em họ ở nhà, nếu không thì các em sẽ bỏ nói tiếng Việt để chuyển sang ngôn ngữ ký hiệu vì NNNH đơn giản hơn. Cho đến tận đầu những năm 2000, Bộ GD&ĐT chỉ có chương trình cho học sinh Điếc đến lớp 5. Lý do là “tại năm 2000, hầu hết các cơ quan chính phủ và trường học không cảm thấy rằng người Điếc có khả năng học lớp sáu”

(Woodward & Nguyễn, 2012, trang 21). Đến năm 2008, một số trường học ở miền Nam Việt Nam bắt đầu dạy lớp chương trình lớp 6, 7 và 8. Tuy nhiên, ngoại trừ DAGD, không có trường nào mở lớp cho học sinh Diết sau lớp 8 trừ khi các em đã học sinh các lớp giáo dục hòa nhập.

Những người Diết trưởng thành mà tôi phỏng vấn cho biết những cố gắng của họ khi theo học tại các trường giảng dạy bằng ngôn ngữ nói không đem lại kết quả tích cực, trải nghiệm khi đi học cũng đáng thất vọng. Do đó, họ quay lưng lại với giáo dục, điều này ngược lại khiến họ bị phân biệt đối xử khi tìm việc làm. Những trải nghiệm này diễn ra trong bối cảnh của các hệ tư tưởng xã hội học được thảo luận trong chương 3, chẳng hạn như việc những người Diết bị coi là ĐÀN ĐỘN, LƯỜI BIẾNG, ĐIỀN và thậm chí là cả ĐỒNG TÍNH. Ngoài ra, những tư tưởng này cũng cho thấy sự thiếu vắng các mối quan hệ gia đình và xã hội để tạo điều kiện cho người Diết làm việc trong các cơ sở kinh doanh gia đình và tìm việc làm. Hơn nữa, như tôi cũng đã mô tả trong phần mở đầu của chương 3, người Diết sử dụng NNKH TP.HCM thường phải chịu những bình luận xã hội tiêu cực từ những người không Diết, người dung và những thành viên trong những cộng đồng họ quen thuộc. Những nhận định của người Diết trưởng thành phản ánh nhận thức siêu ngôn ngữ về NNKH TP.HCM (và các NNKH Việt Nam khác), cụ thể là các ngôn ngữ ký hiệu này có khả năng (1) đi ngược lại các lý tưởng về ngôn ngữ nói tại Việt Nam; (2) trở thành tiêu điểm cho các cuộc tranh luận về ý nghĩa của việc trở thành một người có đóng góp cho xã hội Việt Nam; và (3) là rào cản đối với sự tham gia của xã hội.

### **Công: Khát vọng giáo dục, Chiến lược học tập đồng đẳng và tổ chức vì sự thay đổi xã hội của người Diết**

Công là một trong những giáo viên NNKH TP.HCM đầu tiên của tôi, và hiện vẫn dạy tôi học. Những câu chuyện Công chia sẻ với tôi cho thấy những ảnh hưởng của hệ tư tưởng ngôn ngữ đối với việc thiết kế hệ thống giáo dục, khát vọng học hành cũng như các sáng kiến thay đổi xã hội của người Diết<sup>1</sup>. Những câu chuyện này cũng minh họa bản chất của

việc xã hội hóa người Đíéc và các chiến lược học tập đồng đẳng nhằm thúc đẩy việc tiếp thu ngôn ngữ tự nhiên, bản sắc ngôn ngữ xã hội của người Đíéc và sự hình thành chính trị xã hội của người Đíéc. Khi Công lên mười tuổi, bố mẹ cho anh vào học tại trường Xã Đàn, Hà Nội. Tại thời điểm năm 1988, Xã Đàn là trường duy nhất dành cho học sinh Đíéc ở thủ đô<sup>2</sup>. Sau ba năm học, cha mẹ Công không hài lòng với kết quả học tập của anh. Công giải thích: “Thầy cô giáo ở trường ít dùng ký hiệu, chủ yếu nói tiếng Việt để giảng bài. Một số học sinh dùng ký hiệu với nhau rất tốt (một số học sinh khác chỉ đơn giản là chỉ vào đồ vật) nhưng không thể hiểu những gì giáo viên dạy. Vì không đủ điều kiện chuyển cấp, chúng tôi bị giữ lại trường.” Khi trường dạy cho trẻ Đíéc thứ 2, hoàn toàn dạy bằng lời nói được thành lập, cha mẹ của Công đã cho con học ở đó<sup>3</sup>. Sau chín năm học tại Trường Dân lập dạy trẻ Đíéc Nhân Chính - Hà Nội, Công đã hoàn thành lớp 5, cứ hai năm lên một lớp.

Thấy việc học tiếp không có giá trị gì, gia đình đã tìm cho Công một công việc ở xưởng may, vậy là ở tuổi 19, Công bỏ học để đi làm. Cùng thời gian đó, Công có tham dự một buổi sinh hoạt của Hội người Đíéc Hà Nội và biết được một cơ hội khác hấp dẫn hơn, đó là chương trình học cho người lớn giảng dạy bằng ngôn ngữ ký hiệu (DAGD). Công đã thuyết phục bố mẹ cho anh phỏng vấn nhập học DAGD, nhưng bố mẹ anh từ chối vì lo ngại rằng trường cách nhà đến 1.700 km, cũng như nghi ngờ về hiệu quả của việc dùng ký hiệu dạy học. Vì vậy, Công đã làm việc tại xưởng may trong một năm.

Khi một người bạn trong nhóm học sinh đầu tiên của DAGD quay trở lại Hà Nội, người bạn đó đã mô tả những trải nghiệm rất tích cực ở trường. Công sau đó đã thuyết phục

cha mẹ lần nữa. Công cho rằng mình học kém là do phải học bằng tiếng Việt nói và viết, cha mẹ Công sau đó đã đồng ý cho Công phỏng vấn để nhập học. Sau khi DAGD tiếp nhận Công, cha của Công đã đưa anh đến miền Nam. Sau khi nghe các quản lý, cán bộ giáo viên và học sinh của trường chia sẻ, ông quay trở lại Hà Nội và cho rằng việc học bằng ký hiệu là đáng thử, để con trai ông (Công nhớ lại lời bố mình) “có một cơ hội trong đời”. Vậy là vào năm 2001, khi hai mươi tuổi, Công bắt đầu học lớp 6 và lần đầu tiên được học với các giáo viên và học sinh cùng nỗ lực để nói chung một ngôn ngữ. Để làm được như vậy, trước tiên Công phải học NNKH TP.HCM, vì ngôn ngữ mẹ đẻ của anh là ngôn ngữ ký hiệu Hà Nội (NNKH TP. HN)<sup>4</sup>.

Khi chúng tôi gặp lại nhau vào tháng 6/2007, Công đã gần hoàn thành chương trình cấp 2. Anh dự định sẽ học lên cấp cao nhất có thể, hy vọng một ngày nào đó sẽ có bằng cao đẳng để góp phần vào việc giáo dục các học sinh Điếc nhỏ tuổi hơn. Trong thời gian đầu khi tôi làm nghiên cứu, hầu hết những người Điếc tham gia đều nghi ngờ về việc bao giờ họ có thể học xong, nhưng đến mùa hè năm 2012, chín trong số hơn 40 học sinh Điếc trưởng thành mà tôi phỏng vấn đã tốt nghiệp đại học (trong đó có Công). Đến mùa hè năm 2014, khóa sinh viên thứ hai tốt nghiệp, nâng con số này lên 17. Đến thời điểm viết cuốn sách này, khóa sinh viên thứ ba đã đang học đại học tại DAGD.

Trong khoảng thời gian từ năm 2007 đến năm 2015, tôi đã phỏng vấn Công nhiều lần và làm việc cùng với anh ấy với tư cách là đồng giảng viên cho Dự án Giáo dục trẻ Điếc trước tuổi đến trường của Tổ chức Quan tâm Thế giới (IDEO; 2012–2014). Những chia sẻ của Công thường đề cập đến những cơ hội giáo dục và tham gia xã hội của chính

Công và những bạn học tại DAGD và việc hầu hết các học sinh Điect ở Việt Nam có rất ít cơ hội học đại học. Công cho rằng những thành tựu giáo dục mình đạt được là nhờ hai yếu tố: học chương trình giáo dục giảng dạy bằng ngôn ngữ bằng ký hiệu với những người Điect khác và tham gia vào các hội người Điect tại cộng đồng.

Những chia sẻ của Công về những trải nghiệm khi đi học cho thấy quá trình học trung học và đại học của Công tại DAGD cũng như các phương pháp giảng dạy mà Công sử dụng hoàn toàn khác với những gì Công gặp phải trong suốt 12 năm học ở trường chuyên biệt giảng dạy cho người Điect bằng ngôn ngữ nói (từ năm 1988 đến năm 2000). Trong một cuộc phỏng vấn năm 2008 với Công và một học sinh DAGD cùng khóa (tên là Ròng, cũng ở Hà Nội), Công đã mô tả những trải nghiệm đặc biệt ở trường của mình như sau:

Từ 7:30 đến 9 giờ sáng, chúng tôi đã ngồi vào bàn học và luyện ngôn ngữ nói. Thầy cô giáo gọi từng học sinh lên tập đọc. Khi đọc to lên như vậy, chúng tôi thường lén dùng ký hiệu. . . . Đó là cách chúng tôi ghi nhớ bài học bằng cách dùng ký hiệu. Vì vậy, khi chúng tôi đứng lên đọc bài, chúng tôi luôn dùng ký hiệu để biểu đạt những gì chúng tôi đã nói. Nhưng chỉ dùng một tay thôi, và từ cổ tay xuống. Thầy cô giáo không bao giờ thấy chúng tôi dùng ký hiệu vì họ không chú ý đến bàn tay của chúng tôi mà chỉ quan tâm đến giọng nói thôi. Bên ngoài lớp học, chúng tôi [học sinh] luôn dùng ký hiệu với nhau, mỗi khi có thầy cô giáo đi ngang qua thì chúng tôi sẽ lập tức dừng ngay, hy vọng không bị bắt gặp. Chúng tôi đã rút kinh nghiệm từ việc trước đây mỗi khi dùng ký hiệu với nhau, các giáo viên sẽ luôn đến nhắc nhở rằng "Các

em phải nói, chứ không phải dùng ký hiệu, dùng ký hiệu không ổn”. Chúng tôi nói với các thầy cô giáo (với vẻ nghi ngờ): "Nói là tốt ạ?" (thầy cô: Đúng rồi!). Sau đó chúng tôi đã thử - chỉ nói chuyện với nhau. Nhưng mà không làm được!!! [cười] Tôi hỏi [bạn cùng lớp] bằng ngôn ngữ ký hiệu: "Bạn có hiểu mình nói gì không?" Họ sẽ trả lời: "Không, chẳng hiểu gì cả." Thế là chúng tôi lại dùng ký hiệu. . . cho đến khi thầy cô giáo lại đi ngang qua. . . . Việc này diễn ra hàng ngày, lặp đi lặp lại, cho đến khi các thầy cô giáo không thể kiểm soát được nữa. Các thầy cô không thể làm gì khác ngoài việc để học sinh Điếc chúng tôi thích làm gì thì làm. Chúng tôi là ĐIỆC TÙY -Y<sup>5</sup>- Như Công giải thích người điếc cũng là một nhóm người hoặc cũng là con người.

Câu chuyện của Công cũng cho thấy cách những người Điếc ứng xử trước những quy định về ngôn ngữ. Xuyên suốt cuộc phỏng vấn của mình, những *câu chuyện hồi tưởng* của Công (xem Chương 3) liên tục cho thấy Công nhìn sang bạn bè của mình — theo nghĩa đen là hướng ánh mắt về phía họ trong khi kể chuyện, cho thấy anh và các bạn đã thống nhất cách làm tốt nhất<sup>6</sup>. Cách phối hợp trong hành động và ra quyết định cũng thể hiện rõ ngay trong buổi phỏng vấn - Công và Ròng phối hợp khi trình bày một số sự kiện nhất định (ví dụ như số năm đi học chung), cũng như để khẳng định hoặc bày tỏ quan điểm tương phản khi đề cập đến trải nghiệm cá nhân. Tôi sẽ quay lại những đặc điểm phối hợp hành động ra quyết định chung trong các phần sau, đặc biệt là trong phần về Câu lạc bộ người Điếc Thành phố Hồ Chí Minh.

## **Tương tác ngôn ngữ tự nhiên dưới góc độ sự tham gia tích cực của công dân**

Trong nghiên cứu này, tôi tiếp nối Reis (2013), thảo luận về việc đi học và tham gia các tổ chức dựa vào cộng đồng là hình thức tham gia tích cực của công dân (hay tư cách công dân tích cực - *active citizenship*) (xem Kearns, 1995, và Mirafab & Wills, 2005; xem thêm tài liệu về đánh giá tư cách công dân của người Đức tại Vương quốc Anh năm 2006 và 2009 của Emery). Ở Việt Nam, “vì không có khái niệm coi nhà nước và xã hội là những lĩnh vực riêng biệt”, nên công chúng “phải được xem như một lĩnh vực giáo dục”, và bản thân công chúng là một bộ phận của nhà nước (2013, tr. 84); do đó, mọi sự tham gia tích cực trong xã hội Việt Nam đều diễn ra trong “các ranh giới của nhà nước” (sđd, tr. 87).

Các bình luận của những người Đức tham gia nghiên cứu (với tư cách là giáo viên mới được cấp chứng chỉ) đã vạch ra các ranh giới của nhà nước theo nhận thức xã hội, xã hội trong mối liên hệ với nhà nước, khi họ mô tả những khó khăn gặp phải khi hướng đến vị trí giáo viên tại các trường chuyên biệt và chính sách ngôn ngữ trong đó yêu cầu giáo viên Đức phải giảng dạy bằng ngôn ngữ nói tiếng Việt và ký hiệu (ký hiệu hỗ trợ tiếng Việt). Việc coi tư cách công dân là một khái niệm chính trị xã hội cụ thể ở Việt Nam cho thấy rằng, các hình thức thể hiện tư cách công dân trong lĩnh vực ngôn ngữ của người Đức là cách để kết nối lợi ích xã hội của người Đức với lợi ích quốc gia và địa chính trị rộng lớn hơn. Gammeltoft đã nghiên cứu về việc sử dụng và ý nghĩa của các công nghệ chẩn đoán trước sinh tại Việt Nam và đã làm sáng tỏ thêm cơ sở của các cách thức thực hành tư cách công dân tích cực ở Việt Nam:

Công dân cần coi họ là những người có nghĩa vụ và phải tôn trọng, tuân thủ các tiêu chuẩn và chuẩn mực do chính quyền quy định — cho dù họ là giáo viên trường học, bác sĩ hay cán bộ dân số. Trong cộng đồng chính trị này, sự quan tâm đến người khác được thể hiện bằng cách giám sát và chăm sóc họ, thay vì để họ tự do. (2007, trang 160; xem thêm 2014) (xem Milwertz, 1997)

Khi coi sự tham gia tích cực của công dân là yếu tố hữu ích, nhất là trong bối cảnh các hành động xã hội có sự phối hợp và cảm giác thuộc về được đánh giá cao, thì phần phân tích về kết luận của Reis (2013) đi theo hai hướng sau: Thứ nhất là mức độ kiểm soát của nhà nước Việt Nam đối với công dân của mình. Mặc dù Reis mô tả rằng nhà nước hầu như kiểm soát người dân tuyệt đối, nghiên cứu này chứng minh công dân Đíéc (và không Đíéc) có nhiều phương thức khác nhau để thích ứng, thương lượng và chống lại áp lực từ các nhóm đa số đối với NNKH TP.HCM. Thứ hai, Reis (sđd) không đề cập đến tầm quan trọng của các thực hành ngôn ngữ với tư cách là các yếu tố kiểm soát xã hội hoặc là đơn vị phân tích để kiểm tra sự kiểm soát đó. Chương 2 đã thảo luận sâu quan điểm của Blommaert (2005), trong đó coi nhà nước là nơi tạo ra các chế độ ngôn ngữ thông qua các cơ quan hành chính nhà nước và "các thể chế tập trung"; phân tích này đã giải thích cụ thể hơn về cách thức mà các cá nhân có địa vị xã hội khác nhau và cách họ phản chiếu các quan điểm tư tưởng khác nhau về nhà nước.

Nhà nước Việt Nam coi giáo dục là phương tiện chính để đảm bảo sự phát triển kinh tế quốc gia, coi ngôn ngữ nói và viết quốc gia là ngôn ngữ giảng dạy<sup>7</sup> và coi các ngôn ngữ không phải tiếng Việt là yếu tố ngầm cản trở kế hoạch phát triển của đất nước. Tuy vậy, những can thiệp khác nhau vào việc giáo dục cho người Đíéc và hoạt động cộng đồng của người Đíéc trong suốt thập niên 2000 và đầu thập niên 2010 của nhà nước đã khiến những lợi ích chính trị xã hội xoay quanh ngôn ngữ bằng ký hiệu của người Đíéc đã được phổ biến rộng rãi hơn —điều này minh chứng cho điều mà một số học giả Việt Nam gọi là “thay đổi từ bên trong” (Wischermann, 2011; xem Fforde, 2011 và Thayer, 2009).

Trong bối cảnh nhà nước có nhiều phương pháp tiếp cận khác nhau đối với công dân Đíéc của mình, chính trị ngôn ngữ liên quan đến các NNKH Việt Nam đã tạo ra các quan điểm tư tưởng riêng biệt về sự đa dạng của ngôn ngữ bằng ký hiệu (được đề cập sâu ở phần sau của chương này). Những lập trường tư tưởng khác nhau có liên quan đến các hình thức *đánh giá* (Thompson & Hunston, 2000), *xây dựng lập trường* và sự hòa hợp giữa những người có *lập trường* (Du Bois, 2007), nhằm “thiết lập thẩm quyền tương đối của



những người tương tác. . . và đặt nguồn tạo ra thẩm quyền đó trong một bối cảnh văn hóa xã hội rộng lớn hơn (Jaffe, 2009, tr.7).

Người Điếc và người không Điếc đã đưa ra những bình luận trực tiếp và gián tiếp về cách sử dụng ngôn ngữ của nhau (đánh giá), bày tỏ quan điểm về cách sử dụng ngôn ngữ, thái độ hoặc nhận dạng của họ có liên quan hoặc khác biệt nhau như thế nào (lập trường, ủng hộ hoặc không ủng hộ),<sup>8</sup> cũng như cách họ thiết lập và tận dụng các hình thức quyền lực theo tình huống và theo thể chế (tuyên bố về tính hợp pháp và thẩm quyền) thông qua các quan điểm về giá trị như vậy. Trong các cuộc phỏng vấn với các học sinh DAGD và các nhà tổ chức xã hội người Điếc, các bình luận của người dùng ký hiệu thường gắn với NNKH TP.HCM, NNKH Hà Nội hoặc NNKH khác (ví dụ: Ngôn ngữ ký hiệu Hải Phòng). Các nhận xét của ban giám hiệu và cán bộ giáo viên trường chuyên biệt cho thấy họ ủng hộ tiếng Việt nói và viết, mặc dù có hai hiệu trưởng trường khuyến khích việc dùng ký hiệu theo trật tự tự tiếng Việt (xem thảo luận trong chương 3 về tiếng Việt sử dụng ký hiệu hỗ trợ), còn Bộ GD&ĐT thì nỗ lực chuẩn hóa NNKH ở tất cả các vùng miền.

Trong khoảng thời gian từ năm 2007 và 2014, quan điểm tư tưởng thứ ba đã xuất hiện rõ ràng hơn: ủng hộ các ngôn ngữ bằng ký hiệu không phải NNKH Việt Nam, đặc biệt là Ngôn ngữ ký hiệu Mỹ nhưng không chỉ giới hạn ở NNKH này. Các cuộc phỏng vấn với những người Điếc và không Điếc đã cho thấy họ coi những ngôn ngữ bằng ký hiệu nước ngoài là ưu việt hơn so với NNKH Việt Nam; hoặc chú ý đến tác động kinh tế và xã hội mà sự ưu việt đó mang lại, như các nhà tổ chức xã hội của người Điếc thường bày tỏ trong nghiên cứu của tôi. Ví dụ, Cooper (2015) mô tả các tác động của du lịch sử dụng NNKH Mỹ (ASL) tại Việt Nam đối với NNKH Việt Nam. Trong khi người Điếc không được dạy NNKH Việt Nam khi đi học, thì sự xuất hiện của ASL trên thị trường đã và đang đem lại việc làm và các cơ hội xã hội mà những nơi khác không có được. Đây là hệ quả của sự tham gia của các NGO quốc tế và các tổ chức quốc tế khác trong cái mà tôi gọi là thị trường khuyết tật, nơi công khai hoặc ngầm quảng bá ASL là ngôn ngữ lý tưởng. Các nền tảng truyền thông xã hội như CamFrog, ooVoo và Facebook cũng đóng một vai trò quan trọng, khi mọi người trò chuyện trực tuyến qua video sử dụng ASL và so sánh việc tiếp cận xã hội của người Điếc ở Hoa Kỳ

và Việt Nam. Trong thập kỷ qua, những người được phỏng vấn cho biết họ thấy số lượng người Điếc Việt Nam ưu tiên sử dụng ASL đã tăng dần. Trong khi đó, các cơ hội kinh tế và xã hội cho liên quan đến NNKH Việt Nam vẫn còn hạn chế (xem chi tiết về du lịch sử dụng ASL tại Chương 6).

Trong câu chuyện của Công (nêu phía trên), Công liên hệ trải nghiệm giao tiếp tại trường Nhân Chính với (hồi ức) về cách mà Công và các bạn Điếc ra ký hiệu với nhau tại thời điểm đó. Công kết luận - *Các thầy cô không thể làm gì khác ngoài việc để học sinh Điếc chúng tôi thích làm gì thì làm.* Chúng tôi *ĐIẾC TỰY*- Đây là tuyên bố mạnh mẽ về mong muốn và lập trường về ngôn ngữ của Công và bạn bè.

Một cách tổng thể, bình luận của Công cũng là một ví dụ tuyệt vời về câu chuyện hồi tưởng trong việc hình thành tổ chức xã hội người Điếc. Có nghĩa là, Công (1) coi bản thân và bạn bè mình là những tác nhân xã hội cùng sử dụng các thực hành ngôn ngữ và cách tương tác xã hội mà họ thích, và (2) cho thấy Công và bạn bè đã phản hồi - nhưng cuối cùng thì không tuân thủ - các quy định và quy tắc về ngôn ngữ. Việc định vị và từ chối như vậy là rất nổi bật trong trường hợp này và trong phần chia sẻ của những người khác nếu chúng ta xem xét các cơ hội mà Công và bạn bè mình có được trong những năm 1990. Chương này tập trung vào các hoàn cảnh dân tộc học diễn ra vào cuối những năm 2010 khiến nhà nước và quần chúng ngày càng quan tâm hơn đến các dự án xã hội của người Điếc miền Nam Việt Nam và công nhận họ là tác nhân xã hội đúng nghĩa. Dưới đây, tôi khắc họa ba bức tranh minh họa những hành động mà học sinh Điếc và những người tổ chức xã hội đã thực hiện vào cuối những năm 2010. Chương 5 và 6 sau đó tập trung vào sự chú ý của nhà nước và các phương tiện thông tin đại chúng đối với các sáng kiến như vậy.

## **Quyền tự quyết về ngôn ngữ và đặc điểm xã hội của địa điểm nghiên cứu**

Như tôi đã thảo luận trước đó và xuyên suốt cuốn sách này, bối cảnh giáo dục của người Điếc mà những học sinh Điếc như Trang

và Công gặt phải ở Việt Nam vào cuối những năm 1980 nằm trong (1) lịch sử tư tưởng ngôn ngữ thế giới trong đó ngôn ngữ nói được ưu ái hơn ngôn ngữ bằng ký hiệu, và (2) các bối cảnh xã hội, chính trị-kinh tế và tái thiết trước và sau chiến tranh tại Việt Nam. Về (2), việc Việt Nam đạt được vị thế thu nhập trung bình vào năm 2012 là một dấu hiệu mạnh mẽ cho thấy thái độ của các thành viên trong xã hội Việt Nam và cam kết của nhà nước Việt Nam đối với sự phát triển đất nước. Tuy nhiên, như được chỉ ra trong các tình huống được tìm hiểu trong chương này, nền kinh tế đi lên của Việt Nam không những không khiến người Điếc (và người khuyết tật) hội nhập kinh tế mà còn tạo ra hoặc làm trầm trọng thêm các hình thức bất bình đẳng xã hội. Những vấn đề này từ lâu đã được các học giả và các thành viên trong xã hội quan ngại, đặc biệt là đối với việc tiếp cận giáo dục (London, 2003, 2011; Kham, 2014; Phạm & Fry, 2004; Woodside, 1983; Woodward & Nguyễn, 2012); bình đẳng giới (Drummond, 2005; Lương, 2003; Thanh Thủy, 2015); và mối liên hệ giữa khuyết tật và nghèo đói, đặc biệt ở các vùng nông thôn (Tổ chức Lao động Quốc tế, 2013; Mont & Nguyễn, 2011; NCCD, 2010; Phạm và cộng sự, 2013); cũng như “bẫy thu nhập trung bình” mà Berliner và cộng sự đề cập (2013).

### **Ba bức tranh: Sử dụng ngôn ngữ, tư tưởng và phản biện xã hội trong các lớp học của trường chuyên biệt và dự án giáo dục và tại các buổi họp của câu lạc bộ người Điếc Thành phố Hồ Chí Minh**

Trong phần này, tôi khắc họa từng địa điểm trong số ba địa điểm nghiên cứu chính: một lớp học chuyên biệt, một lớp thuộc Dự án Giáo dục và hai buổi họp của Câu lạc bộ Người Điếc Thành phố Hồ Chí Minh. Tôi lựa chọn những ví dụ này vì chúng đại diện cho những điều tôi quan sát được ở những người tham gia tại các địa điểm nghiên cứu. Cụ thể đó là những cách thức tương tác thường gặp tại mỗi địa điểm (và tại các trường chuyên biệt), như thể “ở đây là như vậy”. Trong phần còn lại của chương, tôi đề cập đến các ví dụ về ngôn ngữ và các thực hành biểu hiện này để phân tích các mối liên

hệ và mâu thuẫn trong cách đánh giá của người nói và người dùng ký hiệu về các điều kiện thể chế.

### *Lớp học tại trường chuyên biệt: Một buổi học về Giáo dục Công dân*

Tôi dự giờ một lớp học giáo dục công dân, môn học này dạy các nội dung như tôn trọng mọi người, pháp luật và kỷ luật, hành vi đạo đức, tinh nguyện xã hội, sáng tạo và sức khỏe. Buổi học này diễn ra vào học kỳ hai của đầu năm 2009, liên quan đến HIV/AIDS và sử dụng ma túy. Trong lớp có mười bốn học sinh tuổi từ 16–25, họ ngồi thành hai hàng đối diện với bảng đen, giáo viên đã chép một số đoạn trong sách giáo khoa lên bảng. Sau khi giáo viên viết một đoạn ở bên trái bảng, cô bước sang phải và bắt đầu viết đoạn mới trên bảng, đồng thời giảng bằng tiếng Việt. Do giáo viên đứng đối diện với bảng đen để viết và quay lưng về phía học sinh nên lớp không nhìn thấy môi và nét mặt của cô. Các em học sinh có lẽ đã quen với cách học này, bắt đầu chép lại đoạn đầu tiên trên bảng, nghển cổ để nhìn nội dung mà người cô giáo che mắt. Trong khi cô viết, các học sinh liên tục nhìn vở và bảng đen, thỉnh thoảng ra ký hiệu cho nhau để thảo luận về cách viết hoặc nghĩa của một từ. Sau đó, giáo viên viết nội dung sau lên bảng: 10 phút, 14g30–14g40.

Khi học sinh làm bài, các em tập trung vào bài viết của mình hoặc bài của bạn khác. Một học sinh thảo luận câu trả lời của mình với một người bạn cùng bàn. Khi người bạn cùng bàn bảo em đó nhắc lại một từ bằng cách đánh vần bằng tay thì giáo viên tiến đến chỗ hai em này. Dường như nhận thấy hai em này trao đổi vì em học sinh đầu tiên gặp khó khăn, giáo viên nói với em đó bằng tiếng Việt, “*Em đã quên hả?*” Cô vừa nói vừa ra ký hiệu: quên.

Cậu học sinh có vẻ hơi bối rối, sau đó mỉm cười với cô, và quay lại trò chuyện với bạn cùng bàn. Cách tương tác này giống với lời kể của Công (ở đầu chương này), đặc biệt là mô tả cách ra ký hiệu của học sinh Đicc là Đ-I-É-C T-Û-Y (Đicc đến tận tử); nghĩa là, trong bối cảnh giao tiếp ít có ý nghĩa với giáo viên, các em đã chọn cách sử dụng ngôn ngữ có ý nghĩa nhất đối với mình. Bối cảnh này cũng thể hiện một thực hành khác mà tôi đã quan sát được tại năm điểm trường chuyên biệt và trong gia đình — điều này cũng được những người ở DAGD chia sẻ một cách nhất quán: các em vâng lời và giả vờ hiểu

bằng cách mỉm cười và gật đầu (xem phần thảo luận sau đây và hình 4.1).

Sau khoảng 10 phút, giáo viên nói "mười" và bắt đầu đếm ngược bằng tiếng Việt. Khi đến số "tám", cô làm dấu TAM; sau đó tiếp tục đếm bằng tiếng Việt mà không làm dấu cho đến khi đếm đến số "hai", lúc đó cô làm dấu HAI. Có vẻ như việc nói diễn ra một cách tự nhiên, giáo viên đếm ngược bằng tiếng Việt mà không có dấu hiệu, cử chỉ hoặc dấu hiệu hình ảnh nào khác. Sau đó, cô nhìn một học sinh và gọi em đó trả bài bằng tiếng Việt. Các em lần lượt đứng dậy đọc câu trả lời bằng tiếng Việt nói, một lần nữa các em tỏ vẻ đã hiểu ý cô giáo hoặc đã biết cô muốn gì do hoạt động này đã lặp lại nhiều lần.

Khi các em nói, tôi thường không thể hiểu các em nói gì, mặc dù nhiều từ đã được viết trên bảng. Giáo viên gật đầu sau khi mỗi học sinh xong phần của mình, thỉnh thoảng yêu cầu các em đọc lại. Cô giáo không sửa cách phát âm, cũng không sửa nội dung câu trả lời của học sinh. Sau khi các em đã trả lời xong (một số câu sai), giáo viên cho lớp tan học. Giáo viên và học sinh không trao đổi gì về nội dung bài học.

Tuy nhiên, trong tiết học 10 phút, các em đã thảo luận sôi nổi bằng NNKH TP.HCM về nội dung của bài học: hậu quả của việc nghiện ma túy. Một số em có vẻ gặp khó khăn với một số thuật ngữ và tập trung vào ý nghĩa của những từ này, một số em khác thì thảo luận về mối liên hệ giữa việc sử dụng ma túy và nhiễm HIV. Một số em chia sẻ câu chuyện về những người nhiễm HIV mà các em biết. Trong giờ giải lao sau giờ học, tôi đã hỏi một số em về nội dung bài học. Ngay cả những học sinh trong giờ học đã nhiệt tình thảo luận về nội dung trong sách cũng đã hiểu sai nhiều nội dung: Một em nói với tôi: "Cô có thể bị nhiễm HIV nếu có người ho vào cô". Trên thực tế, mặc dù giáo viên đã đi qua các phần bắt buộc của bài học, nhưng các em vẫn không thực sự hiểu nội dung bài giảng. Việc giáo viên không biết ngôn ngữ ký hiệu hoặc cách thức khác để giao tiếp với học sinh đã khiến các em không tiến bộ được - trong trường hợp này, việc hiểu sai bài giảng có thể ảnh hưởng đến sức khỏe của các em sau này. Hơn nữa, mục tiêu chính của trường chuyên biệt là giúp học sinh nói được tiếng Việt, nhưng các em khó có thể phát âm

chuẩn khi giáo viên không nhận xét gì về cách phát âm của từng em.

Việc các em mỉm cười, gật đầu, hỏi bạn bè (thay vì giáo viên) và ngại đặt câu hỏi hoặc tương tác với giáo viên là những cảnh tôi thường quan sát được ở năm điểm trường chuyên biệt. Mỉm cười và gật đầu là một trong những cách ứng phó mà học sinh dùng nhiều nhất, như Cooper (2014) đã phân tích, đây là cách mà học sinh Điếc thích nghi trong những trường hợp không hiểu được ngôn ngữ. Những trường hợp này cũng giống với việc học sinh học từ nhau tại các trường nội trú người Điếc ở Thái Lan (Reilly & Reilly, 2005).

Những người Điếc trưởng thành ở miền Nam cũng chia sẻ rằng họ đã dùng, và sẽ tiếp tục dùng cách ứng phó này trong nhiều bối cảnh khác nhau. Trong các cuộc phỏng vấn, một ký hiệu NNKH TP.HCM xuất hiện trong mọi cuộc phỏng vấn cũng như tôi quan sát được khi đề cập đến các cách ứng phó trong lớp học, đó là (hình 4.1): *GIÃ VỜ HIẾU*.



Hình 4.1 Ký hiệu NNKH TP.HCM cho *GIẢ VỜ HIỂU*.

Ký hiệu *GẠT ĐẦU NHƯ THÉ ĐÃ HIỂU* mô tả việc những người được phỏng vấn sử dụng ký hiệu này trong lớp để nói với nhau rằng họ không hiểu được tiếng Việt nói của giáo viên (Cooper, 2014):

Những người *Điếc* được phỏng vấn cho biết rằng khi họ còn nhỏ, họ rất căng thẳng khi cố gắng hiểu giáo viên bằng cách đọc khẩu hình. Việc đọc khẩu hình tiếng Việt rất phức tạp do tiếng Việt có các thanh âm và âm sắc, mà các yếu tố này không khiến khẩu hình thay đổi. Do đó, khi các em học xong tiểu học thì việc không hiểu giáo viên nói gì đã trở nên quá quen thuộc, đến mức các em chỉ chờ hết giờ để có thể giao tiếp với các bạn bằng ngôn ngữ bằng ký hiệu. Do đó, ký hiệu *GẠT ĐẦU NHƯ THÉ ĐÃ HIỂU* mô tả cách thức các em *giả vờ hiểu* bằng cách *gạt đầu* theo đúng nghĩa đen với bất cứ điều gì giáo viên

nói. Ký hiệu này cũng được sử dụng để biểu thị trạng thái cam chịu trước hoàn cảnh. (sđd, tr. 322)

Cũng cần nói rõ rằng các em không dùng ký hiệu này khi tương tác trực tiếp với giáo viên; mà chỉ dùng khi các em trao đổi với nhau để mô tả hoặc thông tin về trải nghiệm của mình; và sau đó thường các em sẽ dùng 'chiến thuật' để đáp ứng các yêu cầu đưa ra trong một tình huống tức thời nhất định. Theo những người được phỏng vấn và quan sát của riêng tôi, học sinh trường chuyên biệt có xu hướng "trao đổi an toàn" (safetalk), tức là những tương tác giữa giáo viên và học sinh chỉ xoay quanh những tình huống mà học sinh "hành động khi được ra hiệu và câu trả lời lặp đi lặp lại, thường là lặp lại các mục từ vựng chính sau khi giáo viên đọc" (Hornberger & Chick, 2001, trong Jean-Jacques Weber, 2014, trang 46; xem phần cuối thảo luận về "người chăm sóc" và "nói chuyện ở trường học").

#### *Lớp học tại Dự án Giáo dục: Tiết học về một bài học lịch sử*

Các lớp học tại DAGD mà tôi dự giờ cũng tương tự như các lớp học ở trường chuyên biệt: thường có 4–12 học sinh ngồi thành một hoặc hai hàng đối diện với bảng đen, phía trước là bàn của giáo viên; học sinh đứng dậy chào giáo viên vào đầu và cuối tiết học; và giáo viên chép nội dung bài học từ chương trình quốc gia trên bảng sau đó học sinh chép vào vở. Tuy nhiên, không khí trong lớp thì lại hoàn toàn khác với trường chuyên biệt.

DAGD xác định mục tiêu của trường là dạy chương trình quốc gia và sử dụng NNKH TP.HCM làm phương tiện truyền tải nội dung môn học. Trường đã giao nhiệm vụ đó là giáo viên và các học sinh người trưởng thành cần phối hợp trong các hoạt động nhằm đạt được mục tiêu là dạy và học kiến thức. Như tôi quan sát thì các giáo viên thường chủ yếu nhận xét về nội dung bài học. Không giống như các trường chuyên biệt, các giáo viên ở DAGD thường không sửa lời nói, ký hiệu hay nhận xét về các thực hành ngôn ngữ của người học. Chỉ có một ngoại lệ đó là khi giáo viên yêu cầu học sinh đưa ra các ký hiệu cần thiết để biểu đạt một khái niệm. Khi người học không có ký hiệu quy ước cho một khái niệm, họ sẽ trao đổi với nhau và thống nhất một ký hiệu, sau đó cung cấp cho giáo viên.



Thực hành này giống và có khả năng dựa trên các thực hành mà tôi đã mô tả trước đó tại các trường chuyên biệt. Mặc dù những học sinh người trưởng thành tại DAGD không dẫn dắt các hoạt động trong lớp, nhưng họ vẫn tích cực tham gia và được khuyến khích đóng góp để tạo ra một môi trường mà mọi người có thể giao tiếp rõ ràng với nhau. Mô tả tiết học về lịch sử thế giới của khối lớp 9, học kỳ I năm học 2008–2009 đã cho thấy một số đặc điểm về sự tham gia trong lớp học của DAGD.

Chủ đề của tiết học này là độc lập dân tộc thời hậu thuộc địa<sup>9</sup>. Bài học xoay quanh ba giai đoạn lịch sử: 1945–1960, 1960–1970 và 1970–1980; lớp có các hoạt động thảo luận và so sánh việc dành độc lập dân tộc ở Việt Nam và ở các nước từng là thuộc địa. Sau khi chép các câu hỏi lên bảng, giáo viên của lớp - cũng như các giáo viên dạy nội dung khác ở DAGD là người không Địch và không thành thạo NNKH TP.HCM - đã gọi một học sinh tên là Trường lên bảng. Phía bên phải của bảng là bản đồ thế giới<sup>10</sup>. Giáo viên yêu cầu một sinh viên mà chúng tôi gọi là Trường trình bày các sự kiện diễn ra trong giai đoạn đầu tiên (1945–1960). Em/sinh viên Trường dùng NNKH TP.HCM trả lời rằng trong giai đoạn này, Việt Nam đã giành được độc lập từ tay thực dân Pháp. Giáo viên đọc nhầm bằng tiếng Việt và ra ký hiệu, yêu cầu Em/sinh viên Trường giải thích bản chất của sự độc lập này: “Việt Nam độc lập như thế nào?” Trường lắp bắp, bắt đầu sai nhiều lần khi cố gắng trả lời câu hỏi. Cô giáo đợi một lúc, rồi hỏi lại em. Trường có vẻ bực tức, lắp bắp một lần nữa, rồi nói với cả lớp: “Tôi đã biết tôi muốn nói gì, giờ tôi quên hết rồi!” Một số dân Việt Nam thất học. Sau khi Bác Hồ lãnh đạo cuộc chiến, Bác đã tổ chức các phong trào giúp người dân có cơm ăn áo mặc và được học hành. Sau đó Trường chỉ vào Tanzania trên bản đồ thế giới và đánh vằn tên nước. Trường bước xa khỏi bản đồ và vẽ bản đồ vào khoảng không phía trước cơ thể, chỉ ra vị trí tương đối và khoảng cách giữa Việt Nam và Tanzania<sup>11</sup>. Khi Trường làm vậy, giáo viên có vẻ mất kiên nhẫn, như thể việc Trường mô tả không học sinh giơ tay, còn một số em khác đánh vằn hoặc ra ký hiệu để nhắc bài cho em.

ô giáo mỉm cười theo dõi các học sinh tương tác nhưng không nhìn chăm chăm vào học sinh cụ thể nào. Thỉnh thoảng cô nhìn về

phía các bạn đang nhắc bài cho Trường, lúc khác thì cô nhìn ra cửa về phía hành lang. Cuối cùng, cô giáo hỏi có học sinh nào khác muốn trả lời không. Một học sinh ngồi ở bàn đầu nhìn Trường - khi đó vẫn đứng trên bảng - và làm dấu cho Trường là "Pháp đô hộ". Trường sau đó đã nhớ lại và mô tả rằng thực dân Pháp đô hộ đã khiến đất nước nghèo khó và người gian là không cần thiết. Trường liếc nhìn và bắt gặp vẻ mặt của cô, nhưng vẫn tiếp tục trả lời và nói thêm rằng trong thời kỳ này, Việt Nam đã giành được độc lập nhưng các quốc gia khác như Tanzania vẫn phải tiếp tục đấu tranh. Cô giáo gật đầu với Trường, sau đó mời một học sinh khác lên bảng trình bày về thời kỳ độc lập thứ hai (1960–1970).

Trước khi học sinh thứ 2 trình bày, một giáo viên khác đến trước cửa lớp, và hai giáo viên đứng ở ngưỡng cửa, nói tiếng Việt trong khoảng ba phút trong khi các học sinh nhìn họ nói chuyện. Khi đã nói chuyện xong, cô không kể hai người đã nói gì trước mặt học sinh mà chỉ ra ký hiệu với học sinh đang đợi là "TIẾP TỤC."

Ngoại trừ các lớp học dạy bằng tiếng Việt và được dịch sang NNKH TP.HCM (trình bày ở phần sau), phần lớn các lớp tôi dự giờ tại DAGD đều diễn ra theo cách tương tự như trong lớp lịch sử này. Ở cấp độ cơ bản nhất, sự khác biệt mà tôi quan sát được giữa các lớp học ở DAGD và các trường chuyên biệt đó là việc sử dụng NNKH TP.HCM hỗ trợ và cách thức giao tiếp mà các học sinh Địch thống nhất với nhau. Điều quan trọng là những thực hành này diễn ra bất kể trình độ NNKH TP.HCM của giáo viên. Bất kể giáo viên có thông thạo NNKH TP.HCM hay không, khả năng dùng nhiều ngôn ngữ của người học (NNKH TP.HCM, tiếng Việt và tiếng Anh), cũng như yêu cầu của DAGD là các lớp phải dạy bằng NNKH TP.HCM đã tạo điều kiện người học trao đổi về học thuật, bao gồm cả việc áp dụng các cách học họ thích như nhắc bài cho nhau. Ngược lại, cách học tập và giao tiếp như vậy phụ thuộc vào ý thức tự quyết và mong muốn sử dụng NNKH TP.HCM của từng cá nhân và cả tập thể. Trong các cuộc phỏng vấn, các học sinh DAGD thường dùng một ký hiệu để chỉ những thay đổi tích cực trong hiểu biết của bản thân và nhóm người Địch: TỰ NHÌN LẠI MÌNH (Cooper, 2014) (hình 4.2 (a) và (b)).





Hình 4.2 NNKH TP.HCM cho TỰ NHÌN LẠI MÌNH (phần (a) và (b)).

Cách dịch khái niệm này sang tiếng Việt ngay cả khi tôi đã hỏi ý kiến của những người Điếc và người không Điếc biết sử dụng NNKH tham gia nghiên cứu) cũng không thể hiện được đầy đủ hoặc thực sự sát với ý nghĩa của khái niệm bằng NNKH TP.HCM. Hình 4.2 cho thấy ký hiệu NNKH TP.HCM mô tả việc nhìn vào bên trong, chỉ trải nghiệm của bản thân; do đó, những người Điếc và người không Điếc biết sử dụng NNKH liên hệ ký hiệu này với khái niệm tự nhìn lại trong ngôn ngữ nói tiếng Việt để nhấn mạnh việc chiêm nghiệm nội tâm.

Ý nghĩa của ký hiệu này được làm rõ Tấn so sánh những cơ hội anh có tại trường chuyên biệt và tại DAGD:

Ở trường [trường chuyên biệt] tôi thường nói chuyện với các giáo viên bằng tiếng Việt. Các giáo viên luôn bảo rằng tôi có thể nói tốt. Vì vậy, cứ khi nào có buổi lễ có khách tham dự, các giáo viên sẽ gọi tôi lên đọc gì đó trong buổi lễ. Tôi cũng dùng ký hiệu với các bạn học khác. Tôi dùng cả hai. Nhưng lúc đó tôi nghĩ nói tốt hơn. Các giáo viên nói rằng nên nói. Khi tôi đến đây [DAGD] và học ngôn ngữ ký hiệu và tìm hiểu về người Điếc, tôi NHÌN LẠI và nhận ra rằng, [trường chuyên biệt] không dạy tôi làm một người Điếc. Các giáo viên khen tôi khi tôi nói chuyện như họ.

Ở đây, *nhìn lại* là kết quả của một tư tưởng được xây dựng trên nền tảng của hiểu biết cá nhân và còn là sự tự nhận thức của tập thể: dùng nhận thức về việc là người Điếc và người sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu Việt Nam được xây dựng từ việc giao lưu giữa những người Điếc và việc sử dụng NNKH TP.HCM để chiêm nghiệm về mối quan hệ với những người Việt

Nam không Điếc. Do đó, ý nghĩa đầy đủ của ký hiệu này không được phản ánh đầy đủ bằng khái niệm "*tự nhìn lại mình*" trong tiếng Việt.

Trong các cuộc phỏng vấn của tôi với các học sinh người lớn tại DAGD và các lãnh đạo CLB người Điếc Tp.HCM, trong NNKH TP.HCM ký hiệu TỰ NHÌN LẠI MÌNH thường được dùng kết hợp với ký hiệu NHẬN THỨC.<sup>12</sup> những người tham gia nghiên cứu đã kết nối ký hiệu NNKH TP.HCM này với khái niệm nhận thức trong tiếng Việt, thỉnh thoảng họ đánh vần bằng tay NH-À-N TH-Ú-C (Hình 4.3).



Hình 4.3. Ký hiệu NNKH TP.HCM cho NHẬN THỨC

Những người tham gia nghiên cứu giải thích với tôi rằng NHẬN THỨC là một kết quả của quá trình TỰ NHÌN LẠI MÌNH Bằng cách xem xét và đào sâu về trải nghiệm của mình, người ta có cơ hội NHẬN THỨC . Do đó, NHẬN THỨC cũng bao hàm sự thay đổi trong quan điểm của một người về mối quan hệ của họ với với thế giới.

NHẬN THỨC và mối liên hệ giữa nhận thức và hiểu biết của cá nhân và tập thể (như những người sử dụng ký hiệu ở miền Nam giải thích cho tôi) giống với cách nói của người Điếc Flemish GIÁC NGỦ và THỨC DẬY:

Điều quan trọng là QUẢNG BÁ thông tin về văn hóa Điếc và đấu tranh cho quyền của người Điếc. Người Điếc phải ĐẠT ĐƯỢC MỤC TIÊU. Cả người khiếm thính và người khiếm thính NÊN BIẾT: họ nên THỨC DẬY từ GIÁC NGỦ để người Điếc có cuộc sống tốt hơn. (De Clerck, 2005, p. 119)

Theo phân tích của tôi về ký hiệu NHẬN THỨC trong NNKH TP.HCM và nghiên cứu De Clerck (2005), tôi cho rằng cách gọi NHẬN THỨC của người Điect Việt Nam là một khái niệm chỉ sự hiểu biết về chính trị xã hội và thừa nhận rằng các cá nhân và cộng đồng là những tác nhân xã hội, có khả năng hành động để thay đổi xã hội. Luận này được các lãnh đạo CLB Người Điect Thành phố Hồ Chí Minh ủng hộ và sẽ được phân tích trong phần tiếp theo và cũng tương tự như De Clerck (sđd), luận này nhấn mạnh cả NGƯỜI ĐIỆC [ĐIỆC] VÀ NGƯỜI NGHE] đều cần biết về NNKH TP.HCM (và NNKH Việt Nam nói chung), văn hóa Điect và kiến thức và kỹ năng của người Điect.

Sự tương đồng và biến đổi của ngôn ngữ không chỉ hấp dẫn về mặt xã hội học mà còn chứa đựng ý nghĩa sâu sắc về mặt chính trị, những khác biệt của ngôn ngữ cũng mang thể hiện sự khác biệt giữa các cá nhân và các cộng đồng. Hình 4.4 (a) và (b) cho thấy một ví dụ về NHẬN THỨC được ký hiệu trong NNKH Hà Nội. Trước đó, ký hiệu NHẬN THỨC trong NNKH TP.HCM được làm dấu theo kiểu trích dẫn, tức là không có các dấu hiệu không dùng tay. Ở đây, ký hiệu trong NNKH Hà Nội (NNKH TP. HN) cho cùng một khái niệm có dùng các dấu hiệu không dùng tay, trong đó có trạng thái hiện hữu tiêu cực (vị trí ban đầu) và trạng thái tích cực (vị trí cuối cùng).



Hình 4.4. Ký hiệu NNKH TP.HCM cho NHẬN THỨC (phần (a) và (b)).

Cần lưu ý là, mặc dù cả hai ký hiệu NNKH TP.HCM và NNKH TP. HN cho NHẬN THỨC có hình thức hơi khác biệt nhưng cũng có liên quan đến nhau, đó là ý nghĩa của cả hai ký hiệu (như đề cập phía trên)

đều mô tả việc mở mắt, ẩn dụ việc mở mắt nhìn nghĩa là hiểu biết (Lakoff & Johnson, 1980; xem thêm Kovecses [2010] và Taub [2001] nghiên cứu phép ẩn dụ trong ASL). Các bình luận sắp tới của lãnh đạo CLB người Điếc TP.HCM (HDC) minh họa những cách thức mà việc nhìn, hiểu và hành động được kết nối trong cách thức tổ chức xã hội của người Điếc miền Nam Việt Nam.

Một điểm quan trọng nữa là người Điếc trưởng thành dùng NNKH TP.HCM thường dùng ký hiệu NHẬN THỨC khi (chủ yếu) suy ngẫm về trải nghiệm trong môi trường giáo dục dùng lời nói, đặc biệt là cách thức mà giáo viên đã hoặc không dùng NNKH để gắn kết học sinh. Có một điều khiến tôi ngạc nhiên khi quan sát năm trường chuyên biệt và DAGD: Mặc dù bị cấm dùng ký hiệu, nhưng giáo viên vẫn thường hỏi học sinh về ký hiệu cho một khái niệm nào đó, bằng cách hỏi "Ký hiệu cho X là gì?" Việc hỏi học sinh ký hiệu không nhất thiết là không phù hợp và thường thể hiện sự tôn trọng học sinh (hoặc những người tương tác khác); tuy nhiên, trong trường hợp giáo viên của trường chuyên biệt cho người Điếc, việc giáo viên được giao nhiệm vụ giảng dạy nội dung môn học thì việc hỏi học sinh ký hiệu cho các khái niệm là hoàn toàn không phù hợp, đặc biệt khi (1) học sinh bị cấm dùng ký hiệu và các em có thể không có sẵn từ vựng cho ký hiệu NNKH TP.HCM, nhưng có thể quan trọng hơn, đó là (2) giáo viên chưa hề dạy về nội dung đó.

Như đã mô tả trước đó, những người trưởng thành học DAGD thường tham khảo ý kiến của nhau để tạo ra một ký hiệu tượng trưng cho một khái niệm họ học ở đại học. Việc tham khảo lẫn nhau này dựa trên cơ sở họ đã hiểu về chủ đề liên quan và khái niệm cụ thể đang được xem xét.

Ngược lại, các học sinh trong các trường chuyên biệt này lại sáng tạo ký hiệu mà chưa hiểu gì về khái niệm. Điều này và cả khả năng giao tiếp và tính cách khác nhau của các giáo viên khiến mỗi lớp học lại có một trải nghiệm khác nhau. Những sự kiện này phản ánh nhận xét của các giáo viên: Khi tôi hỏi họ học ký hiệu như thế nào, họ thường trả lời, "*Học sinh của chị (cô / anh / em) cho chị (em / anh / chị) biết*". Như đã đề cập, Bộ GD&ĐT không tập huấn bài bản về NNKH TP.HCM (tiếng Việt có sự hỗ trợ ký hiệu hoặc các các giao tiếp khác) cho giáo viên hoặc cán bộ nhân viên trường chuyên biệt cho người Điếc. Và khi không được bài bản và học sinh Điếc trưởng

thành không dùng NNKH TP.HCM, không có gì ngạc nhiên khi giáo viên giao tiếp (và xây dựng từ vựng) theo một cách riêng với các học sinh của mình. Không được đào tạo và làm mẫu, giáo viên đã tìm cách học từ học sinh.

Do đó, tại các trường chuyên biệt, mỗi giáo viên học NNKH TP.HCM hay tiếng Việt có sự hỗ trợ ký hiệu theo hướng học từ trẻ em đến người lớn, từ những em vẫn đang học những khái niệm cơ bản đến những học sinh trưởng thành đã có nền tảng khái niệm. Trừ khi có cha mẹ là người Điếc, trẻ em Điếc không có dịp tiếp xúc với những người Điếc trưởng thành sử dụng NNKH TP.HCM cho đến khi các em đến tuổi có thể tham gia CLB Người Điếc TP.HCM hoặc các hoạt động xã hội lấy người Điếc làm trung tâm khác.

Như đã đề cập, các học sinh ở DAGD cũng dạy giáo viên ngôn ngữ ký hiệu; tuy nhiên, mô hình của DAGD rõ ràng là dựa trên NNKH. Sự khác biệt đáng kể giữa mô hình của các trường chuyên biệt với DAGD trên phương diện đào tạo ngôn ngữ cho giáo viên đó là các học sinh DAGD kiêm giáo viên hướng dẫn NNKH TP.HCM là người lớn, và họ cũng chính là những người xây dựng các tài liệu giảng dạy dựa trên công việc mô tả ngôn ngữ và phân tích NNKH TP.HCM mà họ thực hiện.

### *Các buổi sinh hoạt của CLB Người Điếc TP. Hồ Chí Minh: Hướng đến mục tiêu thay đổi xã hội*

Trong chương 3, tôi đã mô tả cấu trúc điển hình của một buổi sinh hoạt HDC, bao gồm năm phần: chào hỏi và chương trình sinh hoạt; thảo luận nhóm nhỏ; báo cáo nhóm nhỏ; nghệ thuật và văn nghệ; và thảo luận về một mục hành động của HDC. Ở đây tôi mô tả phần giải trí trong buổi sinh hoạt ngày 2/8/2008 và phần thảo luận của buổi sinh hoạt ngày 9/8/2008. Trong hai buổi sinh hoạt này, lãnh đạo HDC đã sắp xếp các hoạt động xoay quanh việc hỗ trợ sự tham gia và lãnh đạo của các hội viên nữ trong CLB.

Để bắt đầu phần văn nghệ, anh Bùi Huy - người phụ trách các hoạt động và văn nghệ của HDC đã vẫy tay với các hội viên để thu hút sự chú ý của họ. Mọi người ngồi ở hai dãy ghế, mỗi dãy từ 10–12 hàng kê dọc theo hai bên của một căn phòng dài, hình chữ nhật.



Khi Huy nhìn từng người, họ sẽ vỗ vai người ngồi bên cạnh và cả hai sẽ quay về phía trước căn phòng. Trong vòng vài giây, mọi người đã nhìn về phía Bùi Huy và trông đợi điều bất ngờ sắp diễn ra.

Vào ngày tôi tham gia buổi sinh hoạt này, Bùi Huy bắt đầu phần văn nghệ bằng việc mô tả vui vẻ và "dìm hàng" những nam giới tham gia câu lạc bộ. Sau đó anh hỏi: "Thế còn phụ nữ, họ tham gia như thế nào?" Bùi Huy liệt kê một số kỹ năng và kiến thức mà hội viên nữ có, trong đó có những việc họ làm trong gia đình, việc làm được trả lương, các hoạt động nghệ thuật và việc sử dụng Internet để giao tiếp và thu thập thông tin. Khi Huy mời một số hội viên nữ bước lên và chia sẻ về những hoạt động này, căn phòng trở nên rất tĩnh lặng. Bùi Huy tiếp tục nhìn, nhìn và cười tươi với mọi người, trong khi đó các hội viên nhìn nhau và gật đầu hoặc chạm để khuyến khích các hội viên nữ lên chia sẻ. Sau khoảng vài phút, một hội viên nữ tên là Thuận, khoảng 25 tuổi đứng dậy và bước đến giữa phòng.

Bùi Huy vỗ tay rồi bước sang một bên để nhường chỗ cho cô. Sau đó Huy đề nghị mọi người chú ý theo dõi; Sau đó anh nhìn Thuận và gật đầu, ý nói mọi người đã tập trung rồi. Mọi người đang chờ nghe cô. Thuận kể một câu chuyện liên quan đến một tập trong một bộ phim hài kịch (sitcom) của đài truyền hình Việt Nam. Khi kể chuyện, cô có vẽ sử dụng NNKH TP.HCM trôi chảy, cô mô tả nhiều "cảnh" hành động và đối thoại, các hội viên chăm chú xem. Cô ấy có khả năng hài hước đến nỗi các hội viên đã bật cười khi cô kể những cảnh xui xẻo trong tập phim. Thực tế thì truyền hình Việt Nam không có phụ đề bằng tiếng Việt hoặc phiên dịch NNKH; do đó, câu chuyện Thuận kể lại chỉ dựa trên việc quan sát các nhân vật trong phim tương tác với nhau.

Khi Thuận kể xong, Bùi Huy đã khen khả năng kể chuyện của cô khi bản thân anh cũng đã cuốn theo câu chuyện. Sau đó Huy hỏi các hội viên họ có nhận ra chương trình truyền hình đó hay không. Nhiều hội viên giơ tay, cho thấy họ biết chương trình này. Bùi Huy tiếp tục hỏi mọi người về một số chi tiết trong câu chuyện Thuận kể lại. Sau đó anh hỏi lại Thuận xem họ kể có đúng không; mặc dù Huy đã xem và tự biết câu trả lời, nhưng vẫn coi Thuận là "tác giả" của câu chuyện và để cô đánh giá mức độ hiểu của khán giả. Kết thúc buổi giao lưu, Bùi Huy một lần phát biểu trước các hội viên và mời

các hội viên nữ khác trong buổi sinh hoạt tới hãy kể chuyện về cuộc sống gia đình của họ.

Tại buổi sinh hoạt tiếp theo (ngày 9/8/2008), thay vì chia các hội viên thành các nhóm nhỏ, những người phụ trách CLB bắt đầu bằng hoạt động chính của tuần trước. Các hội viên nữ được mời chia sẻ câu chuyện về cuộc sống và công việc. Sau đó hai hội viên nữ bước lên. Cả hai dường như đều ở độ tuổi ngoài 20, người đầu tiên bắt đầu phân chia sẻ bằng câu “Tôi không có kỹ năng”, sau đó cô mô tả đã làm nhiều công việc khác nhau nhưng không có việc nào trả lương cao và rất khó tìm việc. Người thứ hai nói cô ấy làm “nghệ thuật đường phố”, cụ thể là vẽ tranh cho khách du lịch gần Chợ Bến Thành, Quận 1, TP.HCM). Cô nói việc này không kiếm được nhiều tiền nhưng ổn định, cũng là việc mà cô thích. Cô ấy nói là nếu có thể tìm được công việc tốt hơn nếu nói chuyện được với các nhà tuyển dụng tiềm năng, nhưng cô đã nhiều lần bị từ chối vì bị Điếc. Sau khi họ về chỗ ngồi, một phụ nữ trong nhóm chủ nhiệm CLB tên là Lê đứng lên phát biểu. Lê liên hệ câu chuyện tìm việc làm của hai phụ nữ với những trải nghiệm mà người Điếc Việt Nam thường trải qua khi cố gắng học hành trong những môi trường đầy rẫy rào cản. Lê chia sẻ thêm với các hội viên:

Tất cả chúng ta đều từng nghe thầy cô giáo nói ngôn ngữ ký hiệu là không tốt - chúng ta đã tin như vậy. Nhưng ngôn ngữ ký hiệu là ngôn ngữ của người Điếc. Nếu người nghe thấy người Điếc và người nghe giao tiếp bằng ngôn ngữ ký hiệu, thì họ sẽ phải “xem xét lại” và nhìn nhận lại quan điểm của mình về ngôn ngữ ký hiệu. Trong tương lai, xã hội sẽ thay đổi khi người nghe coi những người Điếc sử dụng NNKH là một phần của xã hội.

Sau khi Lê nói xong, có thêm bốn phụ nữ nữa được hỏi chia sẻ kinh nghiệm của họ. Khi đến người cuối cùng lên chia sẻ, cô xin lỗi vì khả năng sử dụng ký hiệu của mình chưa tốt; và lý giải rằng do cô không học cùng trường với những người Điếc khác. Các lãnh đạo câu lạc bộ và những người xung quanh đã khuyến khích cô sử dụng những ký hiệu mà cô biết; cô ấy làm theo, và càng ngày cô ấy càng tự tin hơn khi kể về kinh nghiệm tìm việc của mình. Sau khi cô kể

xong, chủ tịch câu lạc bộ nói với mọi người, "Cô ấy sử dụng ký hiệu rất tốt phải không?! Trước giờ cô ấy chưa lên phát biểu bao giờ. Đây là lần đầu tiên. Nhưng cô ấy đã làm được rồi, thật tuyệt vời phải không ạ?" Mọi người nhiệt tình hưởng ứng và cô ấy cười khi về chỗ ngồi. Chủ tịch câu lạc bộ, Su, đã kết thúc phần chia sẻ bằng cách ra ký hiệu như sau:

Phụ nữ Diéc Việt Nam rất quan trọng đối với xã hội. Các bạn làm việc. Các bạn giúp đỡ gia đình. Và các bạn cũng tham gia Câu lạc bộ người Diéc. Chúng tôi cần các bạn tiếp tục đến với Câu lạc bộ người Diéc và chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm của mình, giới thiệu kỹ năng của mình đến mọi người. Nhưng chúng tôi cũng cần các bạn thực hành những kỹ năng này để các bạn có thể bắt đầu chia sẻ ý kiến [với những người nghe] về người Diéc, về ngôn ngữ ký hiệu và những gì người Diéc có thể đóng góp cho xã hội.

Lê bổ sung: "Và chúng tôi cần các bạn dạy cho gia đình và bạn bè của mình sử dụng ký hiệu. Bởi vì, nếu có nhiều người Việt Nam biết ngôn ngữ ký hiệu hơn, chúng ta có thể làm việc cùng nhau một cách dễ dàng hơn để giúp Việt Nam phát triển".

Tại các buổi sinh hoạt HDC kể trên, tôi ấn tượng với hai điều, thứ nhất là việc quan tâm đến sự tham gia của phụ nữ. Các nhà lãnh đạo HDC đã giải quyết một vấn đề đáng quan tâm trong cộng đồng người Diéc ở phạm vi rộng hơn, đó là nhiều gia đình giữ con gái của họ ở nhà vì cho rằng con cái họ sẽ gặp rủi ro nếu được phép ra ngoài, cũng như không được hưởng lợi ích gì từ giáo dục, do đó, họ tốt nhất là làm việc nhà. Trong suốt những năm cuối thập niên 2010, việc phụ nữ (không Diéc) tham gia xã hội cũng được các phương tiện truyền thông đại chúng quan tâm, do sự tham gia của phụ nữ với vai trò lãnh đạo chính trị và sản xuất kinh tế đã giảm đáng kể trong thời kỳ đầu của chủ nghĩa xã hội thị trường (trái ngược với cả trong và sau thời Pháp thuộc và chiến tranh chống Mỹ). Các lãnh đạo HDC rất quan tâm đến hoàn cảnh của các hội viên nữ. Họ cũng lo ngại về sự vắng mặt của phụ nữ Diéc trong các vị trí lãnh đạo của người Diéc và tác động của điều này đối với hiệu quả tổ chức của

HDC, cũng như đối với những đóng góp của người Diết vào xã hội và phát triển quốc gia trên phạm vi rộng hơn (hình 4.5).



Hình 4.5 Câu lạc bộ người Diết thành phố Hồ Chí Minh, nâng cao vai trò lãnh đạo của phụ nữ (HDC).

Điều thứ hai khiến tôi ấn tượng về các hoạt động trong hai buổi sinh hoạt này là việc lập kế hoạch chi tiết và tách biệt vai trò khi điều phối. Trước đó khoảng bốn đến năm tuần, các nhà lãnh đạo HDC đã dần đặt trọng tâm vào sự tham gia của phụ nữ trong các hoạt động của câu lạc bộ. Ngày 2/8/2009, các lãnh đạo CLB nói rằng họ mong muốn các hội viên nữ sẽ lên phát biểu trong buổi sinh hoạt tuần tiếp theo. Các hội viên nữ đã làm như vậy. Cuối cùng, ngoại trừ vai trò phụ trách hoạt động và văn nghệ của Bùi Huy, các nữ lãnh đạo HDC đã dẫn dắt nhiều hoạt động khác của câu lạc bộ (như phần chia sẻ của Lê với các hội viên HDC như đã đề cập phía trên). Hơn nữa, toàn bộ lãnh đạo HDC đã là một tấm gương khi họ khẳng định (công nhận) các kiến thức và kỹ năng khác nhau của các hội viên.

Tựu trung lại, các hoạt động này cho thấy các nhà lãnh đạo HDC đã có một kế hoạch rõ ràng về vai trò lãnh đạo của phụ nữ. Trong một cuộc phỏng vấn với chủ tịch câu lạc bộ, tôi đã hỏi về kế hoạch này. Su nói rằng khi lập kế hoạch cho câu lạc bộ, họ gần đây đã tập

trung đến việc thúc đẩy vai trò lãnh đạo của phụ nữ. Anh tiếp tục mô tả những lãnh đạo câu lạc bộ đã thảo luận nhiều cách khác nhau để tăng cường sự tham gia của phụ nữ trong các buổi lập kế hoạch hàng tuần:

Trong trường [trường chuyên biệt] học sinh Điếc không bao giờ chia sẻ ý kiến hoặc kể câu chuyện của mình trong lớp. Đầu tiên, các em không được phép sử dụng ký hiệu. Nhưng ngay cả trong những lớp mà giáo viên để các em sử dụng ký hiệu, giáo viên chỉ đặt câu hỏi cho các em dựa trên bài học. Học sinh Điếc không có cơ hội phát triển kỹ năng trình bày. Học sinh nữ thường dè dặt hơn học sinh nam. Kể từ khi chúng tôi bắt đầu [đăng ký tham gia HDC], tôi nhận thấy rằng các hội viên nữ hay ngồi tùm lại với nhau và hiếm khi nói chuyện với cả nhóm. Bất cứ khi nào chúng tôi đặt câu hỏi, chỉ có đàn ông, đàn ông và đàn ông. Tôi và các lãnh đạo CLB đã cùng nói về vấn đề này và quyết định rằng những phụ nữ Điếc cần được đặc biệt khuyến khích. Nhiều người trong số họ làm việc, trong và ngoài gia đình, nhưng ý kiến của họ không được công nhận. Giờ chúng tôi đang tập trung vào việc chỉ đơn giản là khuyến khích họ sử dụng ký hiệu trước cả nhóm. Khi họ sử dụng ký hiệu một cách trôi chảy, chúng tôi khen ngợi và khuyến khích họ hoặc chúng tôi đặt câu hỏi để giúp họ phát triển câu chuyện của mình. Bằng cách này, họ sẽ phát triển kỹ năng trình bày. Tôi nói với họ “[ra ký hiệu “HDC”] cần bạn phát triển kỹ năng trình bày để bạn có thể chia sẻ thông tin đến người nghe và giúp người Điếc hòa nhập vào xã hội.”

Làm rõ hơn mô tả của Su về sự khác biệt trong cách tham gia của các hội viên HDC nữ và nam, trong các cuộc phỏng vấn với bốn lãnh đạo CLB nữ, họ đều đề cập đến sự bảo bọc của bố mẹ. Mây nói rằng cha mẹ hiếm khi cho phép cô ra khỏi nhà một mình, ngoại trừ các cuộc họp của trường hoặc buổi sinh hoạt câu lạc bộ người Điếc, vì cha mẹ cô lo lắng điều xấu có thể xảy ra với cô. Hoàn cảnh của Lê cũng tương tự, mặc dù cô được phép tự do đi lại một chút vì gia đình cô sống gần trung tâm thành phố Hồ Chí Minh hơn và cô rất

quen thuộc với nơi này. Ngược lại, Mỹ Uyên cho biết cô chỉ được tự mình đi lại giữa nhà mình và nhà ông bà. Cả bốn nữ lãnh đạo CLB HDC đều cho biết họ hầu như không giao tiếp được với gia đình. Do đó, họ không có cơ hội để gia đình hiểu được rằng họ có thể học tốt hoặc có kỹ năng tổ chức, mà nếu gia đình biết được có lẽ họ đã tin tưởng vào khả năng của con gái mình hơn.

Thực trạng về các cơ hội phân biệt theo giới tính ở Việt Nam báo hiệu rằng tiếng nói của những lãnh đạo là phụ nữ Diéc có thể không được chú ý hoặc trở thành tâm điểm để xã hội theo dõi và/hoặc quan tâm (Drummond, 2005; Nguyễn, A. P., 2004; Luong, 2000).<sup>13</sup> Các nghiên cứu khác về hoạt động xã hội dân sự ở Việt Nam phù hợp với những phát hiện này (Norlund, 2007; Wischermann, 2011). Ngoài ra, nghiên cứu đánh giá nhu cầu hòa nhập của người khuyết tật ở mọi cấp độ của xã hội Việt Nam của các tổ chức NGO quốc tế cũng tương đồng với các phát hiện này. Ví dụ, tổ chức Catholic Relief Services và USAID báo cáo rằng “trong số các cộng đồng [được đánh giá], khuyết tật ở trẻ em gái/phụ nữ có xu hướng bị coi là nghiêm trọng hơn so với khuyết tật tương tự ở trẻ em trai/đàn ông” (2010, tr. 7).

Trong bối cảnh phụ nữ Diéc không có cơ hội thể hiện bản thân cả ở gia đình và nhà trường, việc HDC thúc đẩy sự tham gia của phụ nữ Diéc trong các hoạt động của câu lạc bộ và xây dựng năng lực lãnh đạo có thể được hiểu như một sự chỉ trích việc người Diéc bị gạt ra ngoài lề xã hội do yếu tố giới tính. Do đó, việc tiến hành các hoạt động nhằm mục đích thay đổi việc thực thi quyền lực xã hội của phụ nữ Diéc là cách can thiệp vào các cơ cấu quyền lực theo giới vốn tác động tiêu cực đến phụ nữ Diéc Việt Nam theo nhiều cách thức khác nhau. Đồng thời, đó là sự can thiệp vào tổ chức kinh tế xã hội và chính trị gắn liền với ngôn ngữ và NNKH Việt Nam, cụ thể: Thúc đẩy phụ nữ Diéc bày tỏ quan điểm là việc thúc đẩy hành động chính trị xã hội của phụ nữ bằng một ngôn ngữ không phải là ngôn ngữ quốc gia. Việc Trang hai lần xuất hiện trên truyền hình trong vòng sáu tháng, và đặc biệt là việc cô ấy tận dụng những cơ hội này để thể hiện quan điểm của cộng đồng người Diéc về việc bị gạt ra ngoài lề xã hội về mặt giáo dục và xã hội là những ví dụ về hành động chính trị xã hội (xem Phần giới thiệu).

Việc tập trung phân tích hai buổi sinh hoạt HDC nêu trên xuất phát từ mong muốn thể hiện cách giao tiếp trong HDC cũng như các mục tiêu của HDC, cả hai đều đánh giá cao NNKH TP.HCM và các thực hành ngôn ngữ xã hội học liên quan như các nguồn lực xã hội. Trong các buổi sinh hoạt hàng tuần, các lãnh đạo HDC đã thể hiện sự tôn trọng của họ đối với các thực hành và giá trị về ngôn ngữ xã hội học của các hội viên HDC. Chẳng hạn, những lãnh đạo này đáng lẽ đã có thể lờ đi quyền giao tiếp của các hội viên bằng cách sử dụng ký hiệu khi trình bày, và để mặc các hội viên phải tự thích ứng. Trong một không gian sinh hoạt đông người như vậy, họ phải giải quyết tình trạng hạn chế tầm nhìn, các hội viên tự giải thích cho nhau, hay chuyển đến một vị trí khác trong phòng để nhìn rõ hơn các lãnh đạo HDC. Việc bản thân các nhà lãnh đạo HDC đánh giá cao quyền tiếp cận thông tin đầy đủ của các hội viên và biến thành hành động thực tế (chẳng hạn như yêu cầu người phát biểu thay đổi hướng cơ thể hoặc nhắc lại khi những người khác không nhìn được họ do bị che khuất tầm nhìn) đã tạo điều kiện thuận lợi cho việc kết hợp các thực hành này vào cấu trúc hoạt động của HDC. Điều này không chỉ giúp việc trao đổi giữa lãnh đạo HDC và các hội viên thuận lợi hơn mà còn trao cho các hội viên HDC quyền tổ chức việc giao tiếp. Tương tự như cách nói “Hãy lên tiếng!” của người dùng ngôn ngữ nói, lãnh đạo và các hội viên HDC liên tục trao đổi về việc thay đổi vị trí nhìn để đảm bảo mọi người tham gia tích cực vào các hoạt động của buổi sinh hoạt.

Do đó, các hoạt động của HDC được bố trí theo hướng đáp ứng các lợi ích xã hội và ngôn ngữ cụ thể của các hội viên Đieć tại mỗi buổi sinh hoạt. Việc sắp xếp như vậy đã giúp biến một không gian sinh hoạt thành một “không gian thể hiện, bày tỏ” (Spinoza, Flores, & Dreyfus, 1999, trong Escobar, 2001, tr. 167–168), trong đó những người tham gia HDC thử nghiệm với việc chia sẻ và trao đổi kiến thức liên quan đến việc “ứng xử với chính bản thân mình, những người khác và sự vật” (sđđ.). Việc triển khai các hoạt động của HDC bằng NNKH TP.HCM đã kết hợp những kiến thức HDC với NNKH TP.HCM và lao động trí tuệ và chính trị xã hội của người Đieć ở miền Nam, bất kể họ có cơ hội đi học hay không. Như Lê và Su cũng nhắc đến, “những điều” mà các hoạt động như vậy giải quyết

trong các buổi sinh hoạt mà tôi đã quan sát được chính là đóng góp của người Diéc cho xã hội.

Ngoài việc thúc đẩy sự tiến bộ trong vai trò lãnh đạo của phụ nữ ở HDC và xã hội Việt Nam nói chung, HDC tích cực theo đuổi việc thúc đẩy vai trò lãnh đạo của người Diéc và xây dựng cộng đồng nói chung; giảng dạy NNKH TP.HCM; phối hợp với các câu lạc bộ người Diéc quốc gia và địa phương để hỗ trợ cho việc nhà nước chính thức công nhận các hiệp hội văn hóa Diéc Việt Nam; thành lập Hiệp hội Người Diéc Quốc gia Việt Nam cũng sẽ cho phép họ đăng ký trở thành thành viên của Liên đoàn Người Diéc Thế giới. Hiện ở năm thứ tám, HDC cũng tài trợ và tham gia các sự kiện với các cán bộ giáo viên trường chuyên biệt tại địa phương để tăng cường sự hiểu biết về NNKH TP.HCM và chấp nhận NNKH TP.HCM. Nhiều lãnh đạo và hội viên HDC cũng đã tham gia vào các dự án INGO với các mục tiêu liên quan<sup>14</sup>. Sau đây là bốn bước phát triển vượt bậc chính trong các hoạt động của HDC: (1) Đào tạo và vận động cho NNKH TP.HCM; (2) đào tạo phiên dịch NNKH TP.HCM- tiếng Việt; và (3) xây dựng quan hệ đối tác quốc gia và quốc tế tạo điều kiện cho nhà nước công nhận các Câu lạc bộ người Diéc trên khắp Việt Nam. Tôi sẽ đề cập chi tiết về ba lĩnh vực này trong công tác tổ chức xã hội của HDC trong chương 5 và 6.

## **Đa ngôn ngữ: Thể chế hóa việc [Sử dụng Ngôn ngữ] Thông thạo và Không thông thạo**

Đối với quản lý nhà trường, trường học có thể coi là “nhà mà ở xa nhà” của học sinh. Althusser đã lý thuyết hóa trường học như là một thể chế chính để khắc sâu tư tưởng, một nơi thuần hóa thuộc hàng xuất sắc. Việc xem xét các cách biểu hiện của thực hành ngôn ngữ xã hội học của ngôn ngữ nói và NGHE được thể chế hóa và triển khai thành các cơ chế như thế nào là rất hữu ích. Sau đó, các thực hành này được sử dụng để khắc sâu và đưa học sinh Diéc vào kỷ luật trong thực hành ngôn ngữ nói chuẩn tắc. Những cơ chế như vậy—thường được gọi dưới các thuật ngữ chung như QUẢN LÝ NGÔN NGỮ, HOẠCH ĐỊNH NGÔN NGỮ và phục hồi ngôn ngữ—tạo ra những điều kiện để học sinh Diéc thông thạo và không thông thạo trong trường học và các



môi trường khác của việc kiểm soát NGHE (không Đicc và thường không sử dụng ký hiệu). Tiếp theo tôi thảo luận về bốn cơ chế: hiểu sai về việc làm dấu của học sinh; hiểu sai về siêu giao tiếp của học sinh; lỗi trong việc làm dấu và tiếp nhận ngôn ngữ ký hiệu của giáo viên; và các giáo viên dùng ánh mắt.

Các mô tả về giao tiếp giữa học sinh với học sinh và học sinh với giáo viên chứng minh rõ ràng cách cơ thể trẻ em Đicc có thể thực sự được bạn cùng trang lứa và giáo viên nhìn thấy<sup>15</sup> một cách có ý thức và phù hợp với ngữ cảnh (tức là, với tư cách là một học sinh tiêu chuẩn hợp lệ, hoặc theo thuật ngữ của Althusser (1971), một "chủ thể tốt") (Ramsey, 1997). Hơn nữa, "khả năng dự đoán chính xác các điểm mà họ nên can thiệp, nhận ra các chiến lược không hiệu quả và hỗ trợ các chiến lược hiệu quả" của giáo viên được củng cố bằng khả năng sử dụng ngôn ngữ và biểu đạt kiến thức để phân biệt giữa thành tích học tập của học sinh và hiểu biết thực tế của các em (sđd, tr. 80).

Ví dụ, một giáo viên trong một lớp học đã hỏi tiếp một học sinh Đicc tên là Paul sau khi học sinh này đánh dấu chính xác một bức vẽ là "sợ hãi" nhưng gặp khó khăn khi giải thích từ này (sđd.). Trong các lớp học sử dụng lời nói, sự thể hiện có vẻ chính xác nhưng chưa hoàn chỉnh như của Paul có thể bị hiểu sai là khả năng hiểu tốt và giáo viên chưa khám phá ra hết.

Trong môi trường mà giáo viên có kiến thức siêu giao tiếp (metacommunicative knowledge) về ngôn ngữ ký hiệu đang được sử dụng, sự thay đổi trong ánh mắt, chỉ tay và ra ký hiệu với một ai đó đều là những đặc điểm ngôn ngữ xã hội học của học sinh được tương tác. Tuy nhiên, trong các môi trường thể chế nơi giáo viên không hiểu những thực hành này, ngay cả khi giáo viên biết cách sử dụng ngôn ngữ ký hiệu địa phương ở cấp độ mới bắt đầu hoặc cấp cao hơn, như các giáo viên trong nghiên cứu của Ramsey, các hành vi giao tiếp có ý nghĩa có thể bị bỏ qua hoặc hiểu sai là người ra ký hiệu đang lơ đãng. Thật vậy, Ramsey nhận thấy rằng, khi học sinh Đicc sử dụng ký hiệu với nhau, giáo viên người nghe thường hiểu sai việc tương tác đó là các em đang lơ đãng và làm gián đoạn quá trình học tập. Ramsey lập luận rằng những học sinh này là những người tiếp nhận hình thức giao tiếp như công cụ, một "danh mục từ

có chức năng — chỉ thị và đánh giá,” mà cô gọi là “nói chuyện” (sđd., tr. 68; xem Mather, 1989 với thảo luận về “trò chuyện trong trường học”).

Về lỗi tiếp nhận NNKH và làm dấu, một nghiên cứu tại Hoa Kỳ (Johnson, Liddell, & Erting, 1989) về trẻ em Điếc mẫu giáo đã phát hiện ra sự khác biệt chính trong cách các em thực hành ngôn ngữ xuất phát từ việc một giáo viên người nghe sử dụng tiếng Anh có ký hiệu hỗ trợ và một trợ giảng thành thạo NNKH Mỹ và "hình thái tiếng Anh" của ký hiệu (theo chính sách của trường). Từ nghiên cứu này, các tác giả kết luận rằng “cả hình thái ngôn ngữ và nội dung của các tương tác trò chuyện đều quan trọng trong quá trình xã hội hóa trẻ Điếc” (sđd., tr. 83). Johnson và cộng sự nhận thấy rằng người trợ giảng Điếc ít dịch sai các khái niệm tiếng Anh hơn và làm dấu theo hướng thể hiện ý nghĩa câu tiếng Anh đầy đủ hơn. Điều này là do người trợ giảng không sử dụng ngôn ngữ nói làm nền tảng cho các thực hành xã hội hóa của cô ấy.

Các nghiên cứu gần đây hơn về tiếp thu tình thái thứ hai (second-modality acquisition) cho thấy rằng các chuyên gia giáo dục không phải là người Điếc có thể phải đối mặt với thêm nhiều thách thức trong việc tiếp thu và sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu (hoặc thích hợp hơn, ngôn ngữ của tình thái khác với ngôn ngữ trong cộng đồng ngôn ngữ của họ) (Chen Pichler , 2009; xem thêm Rosen, 2004). Nghiên cứu ban đầu về tiếp thu tình thái thứ hai, sau đó được coi là tiếp thu ngôn ngữ thứ hai (trong số những người nghe là người học ASL) phát hiện ra rằng học sinh gặp khó khăn trong việc tạo ra các dấu hiệu trên khuôn mặt, chẳng hạn như biểu thị “câu hỏi có/không, câu hỏi ai, cái gì, tại sao, ở đâu, v.v., mệnh đề phủ định, từ vựng và phó từ” (McIntire & Reilly, 1988, tr. 373). Vì hầu hết các giáo viên dạy học sinh Điếc đều là những người mà NNKH không phải tiếng mẹ đẻ, họ sẽ học NNKH khi lớn lên, tức là sau khi các mẫu ngôn ngữ xã hội nói và các ngôn ngữ cơ thể khác đã được thiết lập hoàn chỉnh.

Chen Pichler mô tả tình huống này như sau: “Các hạng mục mà chúng ta quen xem là của người nghe - những cử chỉ mà từ đó ta có thể xác định họ thuộc về một nhóm văn hóa cụ thể nào đó - không tinh tế hoặc nhiều như những cử chỉ được tạo ra bởi ngôn ngữ ký hiệu địa phương” (giao tiếp cá nhân). Trong số những phát hiện

trong nghiên cứu của cô ấy về độ chính xác của hình dáng tay giữa những người nghe trưởng thành học ngôn ngữ ký hiệu như ngôn ngữ thứ hai, Chen Pichler nhận thấy rằng họ luôn mắc lỗi tạo ra hình dáng tay không rõ ràng (B, A, S), 1, C, O, 5) dù khá giống nhưng không giống hết với hình dáng tay mà họ đã biết. Một người luôn làm dấu MỘT hoặc “hình dáng tay nắm đấm” bất cứ khi nào định làm hình dáng tay S. Chen Pichler sau đó phân tích lỗi này: “Bất cứ khi nào cô ấy nhìn thấy các ký hiệu hoặc cử chỉ với hình dáng tay A và S, cô ấy sẽ có cảm giác chúng giống ... hình dáng tay hình nắm đấm mà cô ấy đã biết” (2009, tr. 45). Phân tích của Chen Pichler phù hợp với một phân tích khác về các tín hiệu không dùng tay (khuôn mặt) mà “người trưởng thành sử dụng... kiến thức sẵn có của họ về các tín hiệu trên khuôn mặt biểu hiện cảm xúc phổ biến và giao tiếp chuẩn tắc để diễn giải các chỉ tố ngôn ngữ ASL (ASL linguistic markers)” (McIntire & Reilly, 1988, tr. 373).

Những phát hiện của Chen Pichler có ý nghĩa đối với việc giáo dục học sinh Điếc Việt Nam, khi giáo viên chủ yếu là người học ngôn ngữ thứ hai và tình thái thứ hai của ngôn ngữ ký hiệu. Ngay cả khi giáo viên tin rằng họ đang sử dụng NNKH TP.HCM đúng cách, việc sử dụng ký hiệu của họ có thể có lỗi mà học sinh phải làm quen. Hơn nữa, khi học sinh ra ký hiệu với giáo viên, sai sót trong việc tiếp nhận NNKH TP.HCM (và các NNKH Việt Nam khác) có thể dẫn đến việc giáo viên đánh giá sai và can thiệp vào việc học của học sinh (như đã thảo luận trước đó trong Ramsey [1997; xem thêm Mather, 1989]).

Ánh mắt là một đặc điểm nổi bật khác của danh mục cử chỉ/dáng điệu ngôn ngữ và phi ngôn ngữ mà người Điếc, người nghe với ngôn ngữ ký hiệu là tiếng mẹ đẻ và người nghe không dùng ngôn ngữ ký hiệu thường sử dụng, mặc dù cách thức họ dùng ánh mắt khác nhau rõ rệt. Với vai trò là một đặc điểm ngôn ngữ, sự thay đổi trong ánh mắt không chỉ đi kèm với tham chiếu về đại từ mà còn được quy ước trong phạm vi rộng của các chức năng ngôn ngữ (ví dụ, từ vựng, cú pháp) và liên chủ thể (ví dụ: chuyển lượt, gọi ý người đối thoại đến các đối tượng hoặc người trong môi trường đó). Sự thay đổi trong ánh mắt cũng hữu ích khi chia sẻ sự chú ý và trò chuyện, chẳng hạn như kiểm tra xem khán giả hiểu người nói hay không và điều chỉnh việc chuyển lượt (Bahan, 2004, tr. 21), cũng

như chia sẻ và tổ chức hợp tác của "tầng" hội thoại (conversational "floor") (Coates & Sutton-Spence, 2001, tr. 519). Ánh mắt có thể đóng vai trò quan trọng trong các hành động ra ký hiệu trực tiếp và mô tả, trong đó ánh mắt có chức năng như chỉ trỏ. Ánh mắt cũng tham gia vào việc xây dựng cử chỉ tưởng tượng và ra hiệu kịch câm, đồng thời cung cấp các dấu hiệu điều hướng cho người dùng ký hiệu đang ở tầng hội thoại khi di chuyển và trò chuyện. Lý thuyết của Bahan về "định hướng giác quan" riêng biệt của người Điếc cũng đề cập đến việc cách sử dụng ánh mắt chỉ là theo một cách rời rạc hay có chứa đựng ý nghĩa ngôn ngữ, cũng như cách sử dụng xã hội của ánh mắt trong giao tiếp có những ý nghĩa và giá trị nhất định (2004; xem thêm Bahan, 2009 [tạp chí video kỹ thuật số]). Ngoài việc là dấu hiệu của việc hiểu, quan tâm và ảnh hưởng, ánh mắt còn tạo thành phong cách chức năng (register) của người sử dụng ký hiệu trong quá trình trao đổi giao tiếp và bày tỏ các ý tưởng.

Bằng chứng cũng cho thấy rằng việc sử dụng ánh mắt có thể thúc đẩy hoặc làm gián đoạn các hoạt động trong lớp. Một nghiên cứu chỉ ra rằng một giáo viên Điếc có ngôn ngữ ký hiệu là tiếng mẹ đẻ đã sử dụng ánh mắt để kiểm soát việc chuyển lượt, ánh mắt với chỉ tổ không dùng tay (nonmanual marker) "để chọn một học sinh trả lời câu hỏi" để hướng sự chú ý của lớp học đến những người nói cụ thể và duy trì giao tiếp bằng mắt với từng học sinh (Smith & Ramsey, 2004, tr. 53; xem thêm Singleton & Morgan, 2005, về "sự hòa hợp về thị giác"). Nghiên cứu của Mather về hai lớp học, một lớp học với giáo viên mà ngôn ngữ ký hiệu không phải tiếng mẹ đẻ và một lớp học với giáo viên mà ngôn ngữ này là tiếng mẹ đẻ, cho thấy lớp học đầu tiên sử dụng khéo léo hai hình thái của ánh mắt: Một là khi "giao tiếp bằng mắt giữa người nói và người nhận cá nhân" - Mather dùng thuật ngữ ÁNH MẮT I, và thứ hai là khi người nói phát biểu trước cả nhóm, gọi là ÁNH MẮT G (1987, tr. 15–16). Trong nghiên cứu của Mather, một giáo viên mà ngôn ngữ ký hiệu không phải tiếng mẹ đẻ đã nhìn chăm chăm vào mắt một cách không chính đáng và tạo ra các lỗi phi ngôn ngữ khác. Ví dụ, trong một lần tương tác trong lớp học, giáo viên chuyển hướng ánh mắt của mình sang một học sinh khác trong khi đưa ra nhận xét chung cho cả lớp. Đối với học sinh đó, hành vi này dường như là một lời buộc tội và học sinh này đã phản ứng lại (1989, tr. 22–23).

Trong số những người dùng ngôn ngữ ký hiệu là tiếng mẹ đẻ, những thay đổi về ánh mắt đòi hỏi phải thảo luận rõ ràng, đặc biệt khi ngừng sử dụng ánh mắt. Ví dụ: trong trường hợp không hiểu, người tương tác có thể xen vào một câu hỏi hoặc yêu cầu làm rõ (thay vì không dùng ánh mắt nữa). Nếu ngừng sử dụng ánh mắt, cần phải giải quyết tình huống một cách rõ ràng bằng lời xin lỗi và/hoặc giải thích theo cách thức thông thường. Những người mới sử dụng ngôn ngữ ký hiệu thường không quen với việc sử dụng đa dạng ánh mắt và trao đổi giao tiếp. Khi giáo viên (người học là người nghe và/hoặc người học ngôn ngữ thứ hai/tình thái thứ hai), không nhìn học sinh đó nữa mà không trao đổi về những thay đổi như vậy, các thực hành biểu hiện được quy ước cho lời nói và/hoặc nghe bằng âm thanh trở thành một nội dung lớn cần phân tích. Là một người bắt đầu học ngôn ngữ ký hiệu đầu tiên (ASL) vào đầu những năm 20 tuổi, tôi đã học được những bài học như vậy (và tiếp tục học thêm) nhưng quá trình này không hề dễ dàng: do chuyển ánh mắt ra khỏi những người tương tác (bạn bè, đồng nghiệp, thành viên gia đình) vào sai thời điểm, tôi bỏ lỡ một phần của cuộc trò chuyện và có vẻ như bị phân tâm, không quan tâm hoặc không hiểu. Khi nhận được phản hồi về những hành vi như vậy, tôi đã tìm hiểu về các mô hình ngôn ngữ xã hội học mà tôi tiếp thu trong các cộng đồng ngôn ngữ nói của mình ở Cincinnati, Ohio và đưa ra những lựa chọn có ý thức về loại mối quan hệ mà tôi muốn phát triển giữa các cộng đồng sử dụng ngôn ngữ ký hiệu mà tôi tương tác.

Tựu trung lại, phần thảo luận trên làm sáng tỏ thêm về các hình thức thực hành ngôn ngữ xã hội học và BIỂU HIỆN của người nghe có tác động đến những lỗi khi làm dấu và tiếp nhận NNKH của giáo viên. Một ví dụ điển hình cho các loại lỗi này là khi thay nhầm THỎ bằng QUỶ: Trong khi làm dấu "Em là một chú thỏ Phục sinh ngoan ngoãn" bằng tiếng Anh, giáo viên đã sử dụng các ký hiệu đi kèm tạo thành từ QUỶ PHỤC SINH NGOAN NGOÃN/OR ÁC QUỶ (Johnson et al., 1989, tr. 81). Lỗi làm dấu và tiếp nhận của giáo viên khi sử dụng ngôn ngữ ký hiệu có ảnh hưởng đến cả việc quản lý lớp học và hiệu quả giáo dục. Ví dụ, một "giáo viên không sử dụng các tín hiệu [không dùng tay thích hợp] khi đặt câu hỏi và không nhận được câu trả lời có thể nghĩ rằng học sinh không biết câu trả lời, dẫn đến họ lại tự trả lời câu đó" (Mather, 1989, tr. 14).

Johnson và cộng sự (1989) cũng phát hiện ra rằng không chỉ nội dung của ký hiệu mà người trợ giảng Điếc thể hiện mà còn cả cách cô ấy sử dụng ký hiệu cũng có ý nghĩa đối với giao tiếp bằng ngôn ngữ của người Điếc. Do đó, Johnson và cộng sự lập luận rằng “lựa chọn” “một hình thức ký hiệu cụ thể — ở đây là ASL, việc ra ký hiệu tiếng Anh một cách trôi chảy hoặc việc dùng lời nói có ký hiệu hỗ trợ — trong các tình huống cụ thể với những người cụ thể mang ý nghĩa xã hội trong và của chính nó” (sđd, tr. 83). Theo đó, cả việc lựa chọn của giáo viên và sự thành thạo trong một mã ngôn ngữ đều có ý nghĩa đối với sự hiểu biết của học sinh về thực tế xã hội và vị trí của các em trong mối quan hệ với nó. Chính trong bối cảnh đó, nghiên cứu của Kannapell về sinh viên đại học là người Điếc cuối cùng đã lập luận rằng “hoạch định ngôn ngữ có nghĩa là hoạch định đặc tính”, nhấn mạnh tầm quan trọng của hoạch định ngôn ngữ như một “công cụ mạnh mẽ” trong quá trình phát triển và trải nghiệm ngôn ngữ xã hội tại trường học của người Điếc (1985, tr. 297).

## **Kết luận**

Theo phân tích của Nguyễn-võ's (2008), sự quan tâm (hoặc thiếu quan tâm) của nhà nước đến các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc và tổ chức xã hội của người Điếc có thể được hiểu là một hình thức quản trị hướng vào việc chăm sóc, trên cơ sở logic chính sách phụ mẫu<sup>16</sup>. Trong một cuốn sách có tựa đề cùng tên, Lane (1993) đã mô tả logic này như một “vỏ bọc của lòng nhân từ”. Trong trường hợp của Việt Nam, có thể thấy chủ quyền không chỉ xuất hiện trong bối cảnh chiến tranh hoặc xung đột mà còn trong các bối cảnh liên quan đến nhu cầu và sự chăm sóc được tưởng tượng ra. Học sinh Điếc phải học chương trình quốc gia bằng tiếng Việt thay vì một ngôn ngữ tiếng Việt khác (ví dụ: NNKH TP.HCM); tuy nhiên, theo thiết kế của hệ thống trường chuyên biệt, các em được phép học lại lớp và không thể học quá lớp 5, 8 hoặc 9, tùy thuộc vào từng trường cụ thể và có thể không hề có cơ hội đi học. Bởi vì kết quả học tập kém của học sinh không được coi là dấu hiệu của việc hệ thống giáo dục đó có vấn đề, hệ thống trường chuyên biệt thực sự được coi như một cơ sở chăm sóc. Điều này càng khiến xã hội

nhìn nhận người Đícc là “đặc biệt”, qua đó cho phép can thiệp và thể chế hóa các cấu trúc nhà nước tập trung vào việc “giúp đỡ” người Đícc Việt Nam mà tôi đề cập trong chương tiếp theo.

Mặc dù các hoạt động hàng ngày của giáo viên trường chuyên biệt không được Bộ GD&ĐT giám sát, việc tái sản xuất xã hội của loại trừ hòa nhập (xem chương 3) vẫn tồn tại theo cách làm của giáo viên kiêm cán bộ nhà nước, ngay cả khi các nhà lãnh đạo giáo dục và cán bộ giáo viên nhà trường nhận ra các phương pháp giảng dạy trên lớp là kém hiệu quả và việc học sinh không hiểu được nội dung cốt lõi của bài học. Chúng ta có thể hỏi làm thế nào mà các sáng kiến xuyên quốc gia như DAGD có thể đi vào hệ thống giáo dục Việt Nam ngay từ đầu. Có thể việc xây dựng chương trình học trong hệ thống giáo dục Việt Nam là do những tác nhân nhà nước tác động, những người mà ít nhất là ban đầu - và trong một thời gian dài (Woodward & Nguyễn, 2012) - cho rằng DAGD giúp giảm bớt gánh nặng chăm sóc của nhà nước đối với nhóm dân số mà họ cho rằng “không thể học lớp sáu” (tr. 27)

GDHN được hình thành dựa trên việc thiết lập một mô hình phục hồi tại Việt Nam: Giáo dục cho người Đícc trong môi trường sử dụng ký hiệu. DAGD tiếp nhận học sinh trên khắp Việt Nam và đánh giá các ứng viên theo trình độ sử dụng ký hiệu địa phương của họ. Khi đến với DAGD, các học sinh từ các vùng khác nhau của Việt Nam sẽ phải học phương ngữ ký hiệu của miền Nam, chủ yếu là NNKH TP.HCM. Dù đã có thể dùng ký hiệu trôi chảy như thảo luận ở đầu chương này nhưng các học sinh từ miền khác vẫn phải trải qua thời gian thích nghi với phương ngữ mới, tuy nhiên họ đã có thể nhanh chóng sử dụng và thông thạo ngôn ngữ ký hiệu thứ hai. Nhưng giáo viên thì học ngôn ngữ ký hiệu kém hơn. Ngay cả những giáo viên tận tâm nhất, được học sinh DAGD yêu quý, cũng gặp một số khó khăn khi giao tiếp với các em, họ lý giải rằng lịch trình của họ không cho phép học NNKH TP.HCM liên tục trên lớp hoặc có đủ thời gian để tương tác và nhận phản hồi về cách họ sử dụng ký hiệu. Hơn nữa, dù giáo viên DAGD sử dụng NNKH TP.HCM hoặc ký hiệu theo thứ tự như từ tiếng Việt trong lớp đi chăng nữa thì bên ngoài lớp học, họ thường quay lại sử dụng ngôn ngữ nói.

Do đó, cấu trúc chương trình của DAGD đã khiến chương trình này trở thành một không gian khẳng định ngôn ngữ ký hiệu và Đícc,

nơi mà việc NGHE vẫn chưa đóng vai trò kiểm soát và những thực hành ngôn ngữ xã hội vẫn còn bị chi phối bởi việc sử dụng tiếng Việt nói (và trong một số trường hợp là Tiếng Anh), trừ khi các thực hành đó được thay đổi. Ví dụ, các học sinh DAGD thỉnh thoảng yêu cầu Mĩ sử dụng ký hiệu thay vì nói bất cứ khi nào cô ấy tiếp xúc với các giáo viên và ban giám hiệu DAGD. Vì Mĩ là nhân viên của DAGD và phiên dịch viên NNKH TP.HCM - tiếng Việt, vị thế chuyên môn của cô ấy thấp hơn đáng kể so với các giáo viên và đồng phụ trách DAGD và tính cách hòa đồng của cô ấy dường như cũng khiến học sinh giao tiếp và phản hồi với cô cởi mở hơn. Theo đó, DAGD có thể được hiểu là định chế đóng vai trò cầu nối. Dựa trên mô hình được gọi là hòa nhập cho mọi người, GDHN đã đạt được mục tiêu là cung cấp giáo dục đại học trong chương trình giảng dạy quốc gia tương tự như với học sinh không Điếc. Theo những cách khác nhau, môi trường giảng dạy của DAGD giống với trải nghiệm tại trường chuyên biệt trước đây của học sinh về loại trừ hòa nhập (inclusive exclusion) (Agamben, 1998), đặc biệt là khi giáo viên không Điếc với trình độ NNKH TP.HCM sơ cấp giảng dạy. Sự khác biệt đáng kể giữa DAGD và các trường chuyên biệt là ở chỗ tại DAGD, học sinh được phép tham khảo ý kiến lẫn nhau (ví dụ: hướng dẫn từ bạn bè cùng trang lứa) và sử dụng NNKH TP.HCM để thiết lập các điểm neo khái niệm cho nội dung và/hoặc các hoạt động trong lớp học.

Trong số ba địa điểm, Câu lạc bộ Người Điếc Tp.HCM (HDC) là tổ chức hòa nhập nhất về mặt ngôn ngữ của người Điếc và nghe kém cũng như trong các thực hành biểu hiện. Tất cả các hoạt động của câu lạc bộ đều được thực hiện bằng ngôn ngữ ký hiệu và tất cả các loại ngôn ngữ ký hiệu địa phương đều được hoan nghênh mà không yêu cầu phải được tiêu chuẩn hóa, cho dù là theo khu vực hay quốc gia. Các nhà lãnh đạo HDC đã tạo điều kiện cho các hoạt động của câu lạc bộ chú trọng đến sự hiểu biết của tập thể và sự tham gia tối đa của tất cả các hội viên HDC. Hơn nữa, các nhà lãnh đạo HDC đã nghĩ ra các cách để thu hút sự tham gia của các hội viên dè dặt (ví dụ, phụ nữ Điếc) và hỗ trợ những người ít khi phát biểu. Bằng cách này, HDC tạo ra ngoại lệ hòa nhập (inclusive exception) cho những hội viên Điếc và nghe kém, những người vẫn đang học NNKH TP.HCM (hoặc một số NNKH Việt Nam khác) hoặc những người sử dụng ký hiệu theo trật tự từ tiếng Việt/tiếng Việt có sự hỗ trợ ký hiệu



khi dùng NNKH TP.HCM (với hy vọng rằng họ sẽ học được NNKH TP.HCM một cách tự nhiên trong quá trình tham gia HDC và chọn sử dụng ngôn ngữ đó thay vì các phương pháp giao tiếp trước đây đã gặp ở trường).

Ngược lại, theo mô tả về cuộc sống của họ bên ngoài các hoạt động của HDC, cuộc sống của nhiều hội viên HDC và một số lãnh đạo HDC có thể được coi là “loại trừ hoàn toàn” (exclusive exclusion). Theo một số người được phỏng vấn và những câu chuyện kể về cuộc sống gia đình do các hội viên HDC trình bày trong các buổi sinh hoạt định kỳ của câu lạc bộ, nhiều người Địch ở miền Nam cảm thấy rằng họ về cơ bản là những người ở trọ trong gia đình của mình; không có công ăn việc làm, gia đình coi họ như những người không đóng góp vào cuộc sống và kinh tế gia đình. Hai thái cực này, bao gồm sự hòa nhập cho tất cả mọi người trong câu lạc bộ và sự loại trừ hoàn toàn ở các địa điểm bên ngoài làm cho HDC trở thành một nơi để gắn kết. Đồng thời, trong phạm vi hòa nhập dường như tối ưu của nơi này, cả lãnh đạo HDC và các hội viên đều hướng hoạt động (và tưởng tượng) của họ theo hướng hoạt động tập trung vào biến đổi xã hội (social change), đặc biệt là việc định hình lại các luật và các cấu trúc xã hội khác hiện đang hạn chế khả năng tự do hợp tác với nhau bằng NNKH TP.HCM của người Địch và người không Địch.

Việc các lãnh đạo HDC thúc đẩy mở rộng việc học ngôn ngữ NNKH TP.HCM cho người nghe và phát triển nghề phiên dịch là hai cách để thúc đẩy sự biến đổi này. Những nỗ lực như vậy hoàn toàn trái ngược với quan niệm về sự hòa nhập xã hội của người Địch đang phổ biến ở hầu hết các trường giáo dục chuyên biệt cho người Địch: đó là hòa nhập nhờ kết quả của việc nói tiếng Việt. Ngay cả khi nhân viên của trường chuyên biệt thừa nhận rằng “nói không có tác dụng”, sự miễn cưỡng của ban giám hiệu trường chuyên biệt và các cán bộ giáo viên khác trong việc từ bỏ hoặc sửa đổi căn bản các phương pháp dựa trên lời nói chỉ ra thực tế rằng các cán bộ giáo viên nhà trường phải tuân thủ khá nhiều các nhiệm vụ mà nhà nước giao phó (cả chính thức và không chính thức). Khoảng cách giữa hai con đường hành động khác biệt này không phải là phi chính trị hóa hoặc trung lập hóa; thay vào đó, cơ sở tri thức luận, bản thể luận, ngôn ngữ xã hội học cũng như kết quả của hai đường hướng này có

liên hệ mật thiết với ý nghĩa và hàm ý kinh tế - chính trị. Những tình huống mà Công gặp phải khi anh cố gắng nhiều lần để kiếm tiền, thực sự, theo mọi nghĩa của từ đó, kiếm tiền—trình độ học vấn của anh làm sáng tỏ những yêu cầu và hàm ý liên quan đến kinh tế và chính trị. Trong chương tiếp theo, tôi đặt các sáng kiến giáo dục dành cho người Diéc và tổ chức xã hội trong bối cảnh phát triển liên quan đến khuyết tật để khám phá mối quan hệ giữa hai yếu tố này.

---

1. TĐây cũng chính là “Công” được đề cập trong chương 3; tương tự, những lần đề cập đến “Công” trong toàn bộ cuốn sách này đều chỉ cùng một người..

2. Trường Xã Đàn được thành lập năm 1975. Trước thời điểm này, chỉ có một trường duy nhất dành cho học sinh Diéc là Trường cam Diéc Lái Thiêu ở miền Nam (Xem chương 1).

3. Trường này thường được gọi ngắn gọn là trường Nhân Chính, do Hội Chữ thập đỏ Hà Nội (một tổ chức phi chính phủ) thành lập năm 1990. Nhân Chính mở cửa vào tháng 9/1991. Xem <http://khiemthinhnhanchinh.edu.vn/home/thu-ngo.html>

4. Câu chuyện này cho thấy học sinh Diéc mong muốn có một ngôn ngữ chung, và mong muốn này - không nhất thiết là nền tảng ngôn ngữ của họ - tạo điều kiện cho học sinh tham gia vào lớp học.

5. LƯU Ý: “Diéc tủy” không phải là một khái niệm được những người Diéc ở Việt Nam sử dụng. Thực ra, Diéc tủy là một khái niệm mà một người tham gia nghiên cứu sử dụng. Anh ấy dùng từ “tủy” (trong “tủy xương”) để bổ nghĩa cho từ DIÉC để thể hiện một giá trị được nhìn nhận theo hướng tích cực về ngôn ngữ ký hiệu, coi ngôn ngữ này là yếu tố cốt lõi của một con người. Khi nói đến tủy xương, độc giả Việt Nam thường liên tưởng đến những yếu tố tích cực về văn hóa, chẳng hạn như sức khỏe và sức mạnh. Tủy xương cũng là một nguyên liệu nấu ăn quan trọng, tạo nên hương vị ngon béo ngậy cho các món ăn Việt vốn thường được người Việt cùng nhau thưởng thức. Tủy cũng là biểu trưng cho sự thịnh vượng, do thịt (đặc biệt là thịt bò) rất khan hiếm trong và sau cuộc chiến tranh chống Mỹ, đến tận khi kinh tế khởi sắc ở những năm 1990. Trong cuốn sách này, [DIÉC TỦY] được sử dụng như một hình ảnh biểu tượng cho các giá trị văn hóa của Người Diéc Việt Nam, những người tự hào về di sản văn hóa Diéc của họ và tự hào rằng ngôn ngữ ký hiệu của họ là một phần quan trọng trong bối cảnh xã hội Việt Nam rộng lớn hơn.

6. Xem Dudis 2011 để tìm hiểu thêm về mô tả so với các khuôn khổ khác (ví dụ: hành động đóng vai - constructed action) (xem Metzger, 1995).

7. Việc hướng dẫn bằng tiếng Anh đạt được vị trí ngôn ngữ quan trọng tiếp theo, với việc đạt được trình độ thông thạo tiếng Anh là yêu cầu để hoàn thành trung học và việc làm trong lĩnh vực dịch vụ ngày càng phụ thuộc vào khả năng nói tiếng Anh.

8. Xem thêm Levinson (1988) về các phát ngôn *có liên quan* và *không có liên quan*.

9. Bài học này (Bài 3) được soạn theo sách giáo khoa lịch sử lớp 9 (Bộ Giáo dục Đào tạo, 2008), ở chương 2, Các nước Á, Phi, Mỹ La Tinh từ năm 1945 đến nay). Bài 3: Quá trình phát triển của phong trào giải phóng dân tộc và sự tan rã của hệ thống thuộc địa.

10. Không giống như hầu hết các bản đồ được sản xuất tại Hoa Kỳ, bản đồ được sử dụng trong bài học này đặt Hoa Kỳ ở ngoài cùng bên phải (không phải trung tâm) của bản đồ và có tỷ lệ nhỏ hơn nhiều so với lục địa Châu Á.

11. Đây là một ví dụ về “thuật ngữ không gian hóa” trong ngôn ngữ ký hiệu (Emmorey & Falgier, 1999, trang 12). Xem thêm Winston (1995) về “cấu trúc không gian” (spatial mapping).

12. ND: “wake up” trong tiếng Anh từ này cũng có nghĩa là “thức dậy”. <http://e.vnexpress.net/news/news/gender-imbalance-threatens-vietnam-s-social-stability-experts-3513922.html>

13. Khi Việt Nam trở thành quốc gia có thu nhập trung bình (năm 2012), các nhà quan sát tiếp tục chú ý đến sự chênh lệch giới ngày càng tăng trong số các trẻ em mới được sinh ra. Ví dụ, vào ngày 24/09/2014, (báo) *Tuổi Trẻ* viết rằng “Bất bình đẳng giới ở Việt Nam [đang] gia tăng, và dự kiến sẽ còn tiếp tục gia tăng”, trong đó tập trung vào thông báo của ông Nguyễn Văn Tân, Phó Chi cục Trưởng Chi cục Dân số – Kế hoạch hóa gia đình. Ông nhấn mạnh rằng “tỷ lệ giới tính của Việt Nam đã tăng lên thành 1:14. Theo dự đoán rằng ở Việt Nam, số lượng nam giới sẽ nhiều hơn nữ giới từ 2,3 đến 4,3 triệu người vào năm 2050.” Những xu hướng như vậy không khẳng định rằng tình trạng bất bình đẳng giới và chế độ phụ hệ dưới thời chủ nghĩa xã hội sẽ suy giảm (xem Luong, 1989; xem Luong 2003).

14. HDC đã tham gia vào các hoạt động của các tổ chức NGO quốc tế như Trung tâm Phát triển Châu Á - Thái Bình Dương về Người khuyết tật (chính sách khuyết tật chéo và đào tạo khả năng lãnh đạo); Trung tâm Central Deaf Services (trung tâm đào tạo ngôn ngữ ký hiệu); Tổ chức Malteser International (đào tạo về giảm nhẹ thiên tai và cứu trợ); Tổ chức Nippon (Đào tạo khả năng lãnh đạo cho người Điếc); UNICEF (tài trợ nâng cao năng lực); và Tổ chức Quan tâm Thế giới (đào tạo từ gia đình đến nhà trường để giới thiệu các NNKH Việt Nam cho trẻ Điếc trong giai đoạn trước tuổi đến trường).

15. Trong phần này, Ramsey (1997) đã mô tả các tương tác với một người tham gia nghiên cứu trọng điểm mà cô ấy mô tả là nam.

## **Chương 5. Người Điếc bị gạt ra ngoài lề xã hội sau thống nhất, thay đổi xã hội do người Điếc dẫn dắt và phát triển hướng đến người khuyết tật**

*“Phát triển” là gì? Chúng ta có lẽ nên nhớ rằng đây là một câu hỏi mới được đặt ra gần đây. Câu hỏi này ngày hôm nay với chúng ta như một lẽ tự nhiên, đến mức hiển nhiên phải có, từng chẳng có ý nghĩa gì một thế kỷ trước. Đặc điểm của thời đại mà chúng ta đang sống là “phát triển” đóng vai trò trung tâm trong những suy tưởng của chúng ta về thế giới này. (Ferguson, 1994, tr. xiii)*

*Người Điếc là môi. Các công ty và tổ chức là người đi câu cá. Và nhà nước là con cá. (Mĩ 2008, NNKH TPHCM-Phiên dịch viên tiếng Việt)*

### **Chuyển đổi thị trường-xã hội chủ nghĩa**

*Các vấn đề sau thống nhất và tiếp xúc xuyên quốc gia*

Sau khi các quan hệ ngoại giao và thương mại xuyên quốc gia mở rộng được thiết lập trong thời kỳ đầu cải cách chủ nghĩa xã hội theo cơ chế thị trường, các hỗ trợ phát triển của các tổ chức phi chính phủ phát triển cho “các nhóm xã hội dễ bị tổn thương” ở Việt Nam đã tăng lên nhanh chóng (USAID, 2004, tr. 7). Năm 1986, tổ chức phi chính phủ của Hà Lan có tên Komitee Twee là tổ chức đầu tiên tập trung vào các vấn đề của người Điếc. Tổ chức này tài trợ cho “chương trình đào tạo giáo viên về giáo dục cho người Điếc, điều này đã tạo ra tác động lớn” (Woodward, Nguyễn, & Nguyễn, 2004, tr. 235)<sup>1</sup>. Komitee Twee đã đưa ra các phương pháp giảng dạy dựa

trên lời nói cho học sinh Đіểc và cũng đào tạo giáo viên tại Lái Thiêu. Năm 2003, có hơn 50 trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Đіểc ở Việt Nam áp dụng phương pháp sư phạm dựa trên lời nói (sđd). Đến năm 2014, con số này đã tăng lên hơn 70 trường, đại diện cho các cách tiếp cận khác nhau đối với ngôn ngữ và phương pháp sư phạm trong giảng dạy, tùy thuộc vào chính sách ngôn ngữ của từng hiệu trưởng của trường và trình độ ngôn ngữ của từng giáo viên theo chuyên ngành của họ. Về mặt cá nhân, gần như tất cả những người mà tôi đã phỏng vấn, cho dù họ được xác định là Đіểc hay không Đіểc, người sử dụng ký hiệu hay người không sử dụng ký hiệu, đều nhắc đến đến Komitee Twee, họ đều cho rằng “Ủy ban Hai” hoặc “người Hà Lan” đã giúp giáo dục dựa trên lời nói có chỗ đứng tại Việt Nam vào đầu những năm 1990. Những bình luận này giống với lập luận rằng “vì chương trình đào tạo giáo viên dạy cho người Đіểc do Hà Lan tài trợ là chương trình đầu tiên thuộc loại hình này ở Việt Nam, nên nó đã có tác động lớn” (Woodward et al., 2004, tr. 235). Tuy nhiên, chỉ những người đã trực tiếp tham gia và nhận được và/hoặc thực hiện đào tạo từ Komitee Twee — bao gồm một giám đốc giáo dục hòa nhập, hai hiệu trưởng trường chuyên biệt, một trong những người đồng phụ trách Dự án Giáo dục, trợ lý hành chính/phiên dịch viên DAGD và người sáng lập trường chuyên biệt đã giới thiệu trong chương 1 đưa ra nhận xét theo hướng cân nhắc đến bối cảnh lịch sử, đặc biệt là các sáng kiến đã có của nhà nước trước khi hợp tác với Komitee Twee. Theo những nhà bình luận này, việc hợp tác với Komitee Twee đã giúp có thêm kinh phí để mua máy trợ thính, tài liệu trên lớp và đào tạo; tuy nhiên, từ lâu, nhà nước Việt Nam đã tham gia vào một dự án tăng cường khả năng đọc viết bằng tiếng Việt, trong đó bao gồm giáo dục cho người Đіểc. Do đó, phân tích trong tài liệu này của tôi khác với các nhà bình luận cá nhân và khác Woodward và cộng sự (2004) để nhấn mạnh quan điểm của các nhà giáo dục Việt Nam, các nhà quản lý giáo dục và các bậc phụ huynh, những người đã tổ chức thành lập trường

giáo dục chuyên biệt cho người Điếc đầu tiên tại Thành phố Hồ Chí Minh.

Một trong những điều mà phương pháp tiếp cận dựa trên lời nói mang lại (cho những đối tượng mà các nhóm kể trên quan tâm) là hy vọng rằng học sinh sẽ biết cách sử dụng tiếng Việt trong gia đình và trong cộng đồng của họ. Trong bối cảnh quốc gia thiếu cơ sở hạ tầng giáo dục dành cho người Điếc như trường học, đào tạo giáo viên và các nguồn lực sư phạm về ngôn ngữ bằng ký hiệu, phương pháp tiếp cận dựa trên lời nói cũng đã tạo điều kiện (và tiếp tục tạo điều kiện) để giáo dục học sinh tại cộng đồng địa phương. Việc tạo điều kiện cho học sinh đi học tại các trường gần nhà cũng có thể phù hợp về mặt văn hóa hơn là yêu cầu các em phải di chuyển đến một địa điểm duy nhất, nơi tập trung các giáo viên sử dụng phương pháp ký hiệu, vì điều này giúp “giữ trẻ ở nhà và kết nối với cộng đồng và xã hội của các em” (Reilly & Nguyen, 2004, tr. 34).

Cơ sở lý luận thường được đưa ra cho “sự hạn chế ngôn ngữ bằng ký hiệu [là vậy]. . . nó ‘cách ly mọi người khỏi cộng đồng quốc gia’”(Davis, 1995, tr. 83). Đánh giá của tôi về các quan điểm mà hệ tư tưởng tiếng Việt đối với các NNKH Việt Nam thịnh hành trong suốt hai thập kỷ đầu tiên của chính sách và chương trình ngôn ngữ trong trường học chuyên biệt dành cho người Điếc là phù hợp với quan điểm của Davis (1995). Theo đó, việc nhà nước xây dựng cơ cấu hệ thống giáo dục sớm dựa trên lời nói dành cho người Điếc phản ánh quan điểm coi điếc là một vấn đề quốc gia đòi hỏi một giải pháp quốc gia cả về sử dụng ngôn ngữ và tình thái ngôn ngữ. Điều này xuất phát từ và được phản ánh trong việc hạn chế công cụ NNKH TPHCM (và tất cả các NNKH Việt Nam) trong các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Điếc và trong chính sách và lập trình ngôn ngữ.

Ngay từ thời kỳ đầu đổi mới, nhà nước Việt Nam đã thông qua luật và nhận hỗ trợ phát triển hướng đến đối tượng người khuyết tật và giáo dục. Việt Nam lần đầu được Cơ quan Phát triển Quốc tế Hoa Kỳ (USAID) hỗ trợ vào năm 1997 trong lĩnh vực thương mại và đầu tư; tuy nhiên, từ sáu

năm trước đó, cơ quan này đã hỗ trợ các nhóm dễ bị tổn thương, bao gồm cả những người bị nhiễm HIV/AIDS và những người có khuyết tật về tinh thần và thể chất (USAID, 2004, tr. 7). Cùng năm 1991, Việt Nam cũng thông qua “Luật Bảo vệ, Chăm sóc và Giáo dục Trẻ em, khẳng định nguyên tắc không phân biệt đối xử với trẻ em khuyết tật” (Reilly & Nguyen, 2004, tr. 20). Trong cơ chế của USAID về các loại khuyết tật, người Điếc được liệt kê là nhóm dễ bị tổn thương và ngân sách được phân bổ cho “giáo dục hòa nhập” và “đào tạo hỗ trợ trẻ em khiếm thính, trẻ em Điếc và gia đình của các em” (USAID, 2004, tr. 8).

Tuy nhiên, các tài liệu của USAID từ giai đoạn này không chỉ rõ “giáo dục hòa nhập” nghĩa là gì hoặc “đào tạo” trẻ em Điếc và cha mẹ của các em nên (hoặc đã) nhận được những gì. Hơn nữa, các báo cáo tương tự của USAID không chỉ ra cơ sở lý luận của giáo dục hòa nhập, cũng như không đề cập đến những lời phê bình của các nhà ngôn ngữ bằng ký hiệu, các học giả nghiên cứu về người Điếc hoặc các nhóm Điếc trên khắp thế giới (Brueggeman, 2009; Emery & O’Brien, 2014; Harris, Holmes, & Mertens 2009; Singleton, Jones & Hanumantha, 2014). Tuy nhiên, các tài liệu khác từ thời kỳ này, chẳng hạn như *Tuyên bố Salamanca và cương lĩnh hành động về giáo dục theo nhu cầu đặc biệt* năm 1994 của UNESCO, khuyến khích các quốc gia ký kết công nhận các ngôn ngữ bằng ký hiệu và “đảm bảo rằng tất cả người điếc được tiếp cận giáo dục bằng ngôn ngữ ký hiệu của quốc gia của họ” (điều khoản II, điều A.21: 18).

Tuyên bố Salamanca (sau đây gọi tắt là Salamanca) được ghi nhận là đã chính thức hóa các nguyên lý của giáo dục hòa nhập, một xu hướng được khởi xướng rõ ràng nhất đó là việc vận động trong lĩnh vực khuyết tật Bắc Đại Tây Dương sau khi Đạo luật Người khuyết tật Hoa Kỳ được thông qua (1990)<sup>2</sup>. Các khu vực bầu cử vì quyền của người khuyết tật trên khắp thế giới đã tuyên bố theo Salamanca để giúp người học khuyết tật có khả năng tiếp cận lần đầu với các chương trình và môi trường giáo dục thông thường. Nhưng ngược lại, các học giả giáo dục cho người Điếc trên toàn thế giới và các

nhóm người Điếc lại phản ứng với Salamanca theo hướng từ từ cảnh giác đến từ chối hoàn toàn<sup>3</sup>. Lý do là Salamanca sẽ giúp đẩy nhanh quá trình lồng ghép, trong đó tách rời học sinh Điếc khỏi môi trường tiếp thu ngôn ngữ tự nhiên của họ (tức là với nhau, với người Điếc trưởng thành sử dụng ký hiệu và người không Điếc sử dụng ký hiệu). Hơn nữa, khi đề cập đến ngôn ngữ ký hiệu một cách tổng quát, Salamanca và các tài liệu kế thừa cũng góp phần đưa ra những quan niệm sai lầm về ngôn ngữ bằng ký hiệu phổ biến và các khái niệm về ngôn ngữ ký hiệu nổi bật của quốc gia mà thể hiện sai bản chất của ngôn ngữ nói chung (không chỉ ngôn ngữ ký hiệu).

Tại Mỹ, việc lồng ghép đã tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển của một loạt các dịch vụ và công nghệ mới được thiết kế để tăng cường khả năng tương tác một cách có ý nghĩa với học sinh Điếc của giáo viên, góp phần phát triển lĩnh vực phiên dịch ngôn ngữ nói bằng ký hiệu trong số các ngành khác. Các phiên dịch viên hiện đang làm việc trong các môi trường chính thống ở Mỹ thậm chí có thể lấy chứng chỉ giáo dục quốc gia về phiên dịch duy nhất hiện nay là ED: K – 12, từ mẫu giáo đến lớp 12. Hệ thống giáo dục quốc gia cho người Điếc, cả trường phổ thông ban ngày và trường nội trú, vẫn tiếp tục hoạt động song song với hệ thống chính quy; tuy nhiên, trong 20 năm qua, các khoản đầu tư lớn vào hệ thống lồng ghép (trực tiếp và thông qua vận động hành lang chính trị) đã tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển của cả các trường phổ thông và GDHN so với hệ thống giáo dục Điếc đã từng vô cùng quan trọng ở Mỹ.

Trong hai thập kỷ đầu của công cuộc cải cách chủ nghĩa xã hội theo cơ chế thị trường, nhà nước Việt Nam lẽ ra đã có thể làm theo các khuyến nghị quốc tế để giáo dục trẻ em bằng ngôn ngữ tự nhiên hoặc ít nhất là ngôn ngữ bằng ký hiệu của quốc gia. Nhưng chính phủ đã có quyết định khác khi lựa chọn triển khai hệ thống giáo dục quốc gia dành cho người Điếc kết hợp việc giảng dạy các phương pháp nghe nói. Mục tiêu cuối cùng của các nhà lãnh đạo giáo dục cho người Điếc lúc bấy giờ là phản ánh quan điểm y học về bệnh Điếc, nhằm chữa bệnh cho học sinh điếc hoặc ít nhất là đào



tạo họ nói như người “bình thường”, sau đó học sinh có thể được chuyển vào các trường giáo dục thông thường (Nguyễn T. H. Y., 2012; Nguyễn T. K. A. & Võ, 2010; Lê, 2000).

Khi Việt Nam lần đầu tiên triển khai chính sách mở cửa, bộ máy phát triển mới chỉ được hình thành (Ferguson, 1994; xem Jackson, 2007, phân tích liên quan đến ngành phát triển). Ngày nay, có hàng nghìn tổ chức phi chính phủ theo định hướng phát triển lớn và nhỏ và Mỹ đang chuyển những khoản viện trợ phát triển lớn thành đầu tư vào Việt Nam (Norlund, 2007; Thayer, 2008; Wischermann, 2011, 2013). Năm 2013, năm cuối cùng mà các số liệu được báo cáo đầy đủ (tại thời điểm viết tài liệu này), chỉ riêng USAID đã đầu tư 131.476.659 USD vào Việt Nam<sup>4</sup>. Cũng trong năm đó, Báo cáo Đánh giá và Phân tích các Dự án về người Khuyết tật quy mô lớn của USAID đã cung cấp các phản hồi từ những người khuyết tật tự nhận mình là người khuyết tật, các tổ chức phi chính phủ trong nước và quốc tế (bao gồm cả các tổ chức do người khuyết tật thành lập và điều hành, thường được nhắc đến trong các tài liệu phát triển với tư cách là Tổ chức Người khuyết tật, hoặc DPO và các quan chức cấp bộ trong các lĩnh vực khác nhau (giáo dục, việc làm, y tế) (Lynch & Phạm, 2013). Các khuyến nghị từ báo cáo đó đã góp phần giúp USAID trong năm 2015 công bố sáu dự án mới “phục vụ người khuyết tật ở Việt Nam nhằm thúc đẩy y tế, hòa nhập xã hội và quyền của người khuyết tật” (USAID, 2015)<sup>5</sup>.

Một số đối tác nghiên cứu và đồng nghiệp của tôi tại Việt Nam đã tham gia các cuộc họp do USAID tiến hành và cho biết họ thất vọng khi đọc Báo cáo Đánh giá và Phân tích các Dự án về người Khuyết tật (Lynch & Phạm, 2013). Mối quan tâm lớn nhất đối với khoảng 10 người này là đặc điểm của ngôn ngữ ký hiệu và “nhu cầu” của người Điếc. Trong báo cáo, ngôn ngữ ký hiệu chỉ xuất hiện trong các lĩnh vực sau và theo những cách sau:

1. Phần I, Phát hiện Chính, Y tế: “Với năm phiên dịch viên Ngôn ngữ ký hiệu trong nước, khả năng tiếp cận thông

- tin và giao tiếp của cộng đồng người Điếc sẽ rất hạn chế.” (sđd., tr. ix)
2. Phần I, Phát hiện Chính, Y tế: “Cần cải thiện năng lực và sự sẵn có của các phương pháp hỗ trợ và tiếp cận học tập chuyên biệt, chẳng hạn như hỗ trợ trong lớp học, phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu, chữ nổi Braille. . . ” (sđd. tr. x)
  3. Phần I, Phát hiện Chính, Cơ hội Tiếp cận các Nhu cầu Chính: “Một số phương án cần xem xét là hỗ trợ phát triển một loại ngôn ngữ ký hiệu quốc gia hiệu quả, hoặc hỗ trợ các chương trình đào tạo phiên dịch viên ngôn ngữ ký hiệu. Theo CLB Người Điếc Hà Nội, cả nước chỉ có năm phiên dịch viên đạt tiêu chuẩn.” (sđd., tr. xiv)
  4. Phần IV, Chính phủ Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo: “Quy định các tiêu chuẩn quốc gia về ngôn ngữ ký hiệu và chữ nổi Braille cho người khuyết tật.” (sđd., tr. 11)
  5. Phần V, Dịch vụ cho Người Khuyết tật, Lĩnh vực Giáo dục: “Các thách thức cần được giải quyết khi GDHN được kết hợp đầy đủ hơn trong hệ thống giáo dục”; “Thiếu ngôn ngữ ký hiệu tiêu chuẩn hóa cũng như thiếu phiên dịch viên ngôn ngữ ký hiệu. Tuy nhiên, hầu hết những người điếc có văn hóa thích được giáo dục trong các trường khiếm thính nơi các giáo viên sử dụng ngôn ngữ bằng ký hiệu hơn”. (sđd., tr. 20)

Điều đáng quan ngại là có nhiều lỗi hoặc sai sót trong các khuyến nghị và quyết định tài trợ của USAID. Đầu tiên, báo cáo có một vấn đề đáng chú ý về phương pháp luận là việc dựa vào báo cáo của một hiệp hội người Điếc đơn lẻ để mô tả bản chất của phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu cho cả nước mà chỉ giới hạn ở “năm” phiên dịch viên (điểm 1 và 3 trong danh sách ở trên). Việc mô tả đặc điểm của tình huống phiên dịch là sai lầm nghiêm trọng vì vào năm 2013, Việt Nam có gần 20 câu lạc bộ hoặc hiệp hội người Điếc, mỗi câu lạc bộ có ít nhất một hoặc hai người không phải là người Điếc nhưng có thể nói song ngữ NNKH Việt Nam và tiếng Việt, cũng như một số giáo viên ở các trường chuyên biệt và các thành viên trong

gia đình có trình độ tương tự. Mô tả của USAID không phù hợp với tổ chức xã hội của người Đíéc và vào đầu những năm 2010, và phản ánh chính xác hơn dữ liệu trong vòng năm năm trở lại đây, chẳng hạn như báo cáo của tôi về một cuộc phỏng vấn được thực hiện với hai phiên dịch viên NNKH TPHCM-tiếng Việt (cũng là cán bộ công tác giáo dục cho người Đíéc), Cooper (2009, tr. 18). Trong cuộc phỏng vấn đó, bản chất của phiên dịch NNKH Việt Nam - tiếng Việt ở Việt Nam được mô tả như sau:

Không có nhiều người làm phiên dịch ở Việt Nam. Ở miền Bắc, chỉ có bốn hoặc năm người làm phiên dịch viên - không chính thức như tôi - mà là giáo viên trong trường. Ở miền Nam, có nhiều phiên dịch viên hơn, có thể hơn 10 người; điều này là do ở miền Nam, xã hội sẵn sàng dạy ngôn ngữ ký hiệu hơn. Tuy nhiên, chỉ có hai người có thể kiếm tiền với vai trò phiên dịch viên và họ làm việc toàn thời gian cho Hiệp hội Người Đíéc Hà Nội [phía Bắc]. Mặc dù họ làm việc toàn thời gian nhưng không được đào tạo chính quy.

Do đó, trong khi phiên dịch NNKH Việt Nam - tiếng Việt là một hoạt động phổ biến vào cuối những năm 2000, thì đến năm 2012, các Câu lạc bộ và Hiệp hội người Đíéc mới tích cực giảng dạy các khóa học về NNKH Việt Nam, bao gồm song ngữ các ngôn ngữ địa phương trong đào tạo phiên dịch viên đặc biệt và Dự án Giáo dục trẻ Đíéc trước tuổi đến trường (IDEO-VN) của Tổ chức Quan tâm Thế giới đã bắt đầu triển khai khóa đào tạo về Tư vấn Gia đình, trong đó nội dung chính là phiên dịch NNKH Việt Nam - tiếng Việt trong bối cảnh gia đình. Hơn nữa, cùng thời gian với báo cáo năm 2013 của Lynch and Phạm cho USAID, DAGD đã bắt đầu đào tạo phiên dịch viên NNKH TPHCM - tiếng Việt với các trường đại học đối tác từ Mỹ.

Có thể có những bằng chứng mạnh mẽ hơn nữa phản bác các tuyên bố kể trên của USAID đến từ khả năng thực hiện Dự án IDEO-VN của Tổ chức Quan tâm Thế giới mà ban đầu

tổ chức này đã chọn khoảng ba mươi (và sau đó đã thêm một nhóm thứ hai có quy mô tương tự) những người không Điếc nhưng nói được cả NNKH Việt Nam và tiếng Việt (từ trình độ sơ cấp đến nâng cao), đến từ bốn tỉnh ở miền Bắc, miền Trung và miền Nam của Việt Nam<sup>6</sup>.

Thứ hai, báo cáo cũng cho thấy sự thất bại về mặt phân tích trong việc xem xét vai trò của các ngôn ngữ bằng ký hiệu, hoặc sự vắng mặt của ngôn ngữ này trong môi trường giáo dục (điểm 2 trong danh sách). Giáo dục và các phần khác trong tài liệu có ít nhất bốn đề cập về tầm quan trọng của máy trợ thính và mười một lần đề cập về các thiết bị và công nghệ hỗ trợ. Điều này cho thấy, ít nhất là nhóm nghiên cứu của USAID không hiểu về tình hình giáo dục cho người Điếc, lịch sử đặc biệt của nó và bản chất vô cùng tranh cãi của chính sách và chương trình ngôn ngữ giáo dục dành cho người Điếc.

Thứ ba, báo cáo của USAID đưa ra một tuyên bố mạnh mẽ thể hiện việc cần có một “ngôn ngữ ký hiệu quốc gia hiệu quả” (điểm 3 ở trên). Khuyến nghị này không dựa trên nghiên cứu về ngôn ngữ bằng ký hiệu; hơn nữa, không có chuyên gia ngôn ngữ nào tham gia vào việc thu thập hoặc phân tích dữ liệu của USAID. Điểm 4 và 5 trong danh sách liên quan đến tuyên bố này, bao gồm: đặt ra nhu cầu quy định các tiêu chuẩn cho ngôn ngữ ký hiệu và chữ nổi Braille, cũng như tham chiếu lặp lại (trong điểm 5 và những phần khác trong tài liệu) đến một “ngôn ngữ ký hiệu chuẩn hóa” hoặc của quốc gia. Do đó, điểm 4 gộp 'ngôn ngữ ký hiệu' cùng với hệ thống đại diện cho ngôn ngữ (chữ nổi Braille) và người Điếc bị mù, như thể cả hai nhóm (đúng hơn là các loại chủ thể — và cả những người Điếc Mù) đều có trải nghiệm và sở thích xã hội học giống nhau. Và, như đã nói, giới học thuật ngôn ngữ học không ủng hộ việc lập kế hoạch ngôn ngữ để chuẩn hóa theo cách được đề xuất trong báo cáo này. Tuy nhiên, những khuyến nghị này có sự tương đồng nổi bật với những khuyến nghị của Lê Văn Tạc, Giám đốc Nghiên cứu Giáo dục Đặc biệt tại Viện Khoa học Giáo dục Quốc gia, mà tôi thảo luận trong phần mở đầu của chương 2.

Các cuộc thảo luận về tầm quan trọng của việc đào tạo gia đình và giáo viên về NNKH Việt Nam, cũng như tầm quan trọng của việc sử dụng NNKH Việt Nam trong gia đình, cộng đồng và môi trường giáo dục, các khuyến nghị được ủng hộ mạnh mẽ trong cả giáo dục cho người Điếc và lý thuyết về ngôn ngữ bằng ký hiệu không hề có trong báo cáo của USAID. Báo cáo cũng không đề cập đến sự lãnh đạo của những người Điếc tại Việt Nam trong các khuyến nghị về chương trình, nghiên cứu hoặc đào tạo nâng cao năng lực; cũng như không đề cập đến việc làm dành cho người Điếc.

Những mối quan tâm này có thể trở nên trầm trọng trên thực tế đối với các cá nhân và nhóm người Điếc Việt Nam trong việc thực hiện chương trình do USAID tài trợ gần đây, theo Joakim Parker, Giám đốc Phái đoàn USAID tại Việt Nam, là định hướng cho “người khuyết tật”, “phát triển” và các quan hệ đối tác xuyên quốc gia giữa Mỹ và Việt Nam (USAID, Thông cáo Báo chí, 2015):

“Người khuyết tật có thể đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển không ngừng của Việt Nam”, Giám đốc Phái đoàn USAID Việt Nam Joakim Parker cho biết. “Hỗ trợ của USAID được thiết kế để giúp họ nhận ra tiềm năng của mình với sự tham gia của gia đình, chính phủ và xã hội dân sự, những hoạt động này sẽ đóng góp vào mục tiêu rộng lớn hơn là một Việt Nam hòa nhập hơn. Hợp tác [trong việc] hỗ trợ người khuyết tật cũng là một yếu tố quan trọng của Quan hệ Đối tác Toàn diện giữa hai quốc gia<sup>7</sup>.”

Trong những tuyên bố như vậy, nhiệm vụ của các chính quyền và các đối tác xuyên quốc gia là rất rõ ràng với chi phí hàng triệu đô la Mỹ mỗi năm; tuy nhiên, với các khuyến nghị dựa trên dữ liệu và phân tích không đầy đủ, khả năng có thể dùng nguồn tiền đó để gây ảnh hưởng đến cộng đồng người Điếc theo cách mà họ mong muốn là hạn chế và đang bị hạn chế. Thực sự là các nhóm người Điếc mà tôi nói chuyện cùng có rất ít hy vọng rằng các quỹ của USAID sẽ hướng đến

những mối quan tâm của họ và họ rất không hài lòng khi nhắc lại nhiều lần về việc phân phối máy trợ thính.

Các phát hiện của sách trắng, *Hòa Nhập Người Khuyết Tật Trong Các Giải Pháp Hỗ Trợ Tài Trợ* của USAID (Hayes, Swift, Shettle, & Waghorn, 2015), được thực hiện bởi các đại diện từ Trường dành cho người Khiếm thị Perkins, Hội đồng người Khuyết tật Hoa Kỳ và CBM Hoa Kỳ, gợi ý rằng mối quan tâm của các nhóm người Điếc ở miền nam Việt Nam là có cơ sở:

Dựa trên các kết quả nghiên cứu, rõ ràng là việc đưa người khuyết tật vào các dự án của USAID bắt đầu bằng ngôn ngữ mang tính đề nghị để kêu gọi sự hòa nhập một cách có ý nghĩa. Hơn nữa, chỉ khi đề nghị sử dụng ngôn ngữ nhấn mạnh đến khuyết tật thì việc triển khai mới bao gồm cả người khuyết tật. Trong quá trình xây dựng đề nghị, các nhà tài trợ cần lưu ý rằng ngôn ngữ hòa nhập của người khuyết tật phải được nêu rõ ràng và cần có trong tất cả các thành phần của dự án để người khuyết tật được tham gia. Với dữ liệu mới này, Nhóm công tác về người khuyết tật khuyến nghị USAID đưa chính sách người khuyết tật tăng cường vào các hoạt động kêu gọi tài trợ và USAID tiếp tục đào tạo nhân viên về các phương pháp tốt nhất để sử dụng ngôn ngữ khuyết tật. USAID không thể đạt được sứ mệnh “chấm dứt nghèo đói và thúc đẩy xã hội dân chủ, có khả năng ứng phó” trừ khi toàn xã hội, bao gồm cả người khuyết tật, [sic] là một phần quan trọng trong chiến lược và chính sách toàn cầu của USAID cũng như được đưa đầy đủ vào hoạt động của USAID. (sđd., tr. 2–4)<sup>8</sup>

Rõ ràng theo điểm này trong cuốn sách, phần biểu đạt (signifier) hòa nhập tiết lộ rất ít về các mô hình mà các cơ quan nhà nước Việt Nam muốn thiết kế cho giáo dục cho người Điếc hoặc giáo dục hòa nhập hay về các điều kiện đảm bảo cho việc mở rộng hệ thống.

Trong khi đó, kể từ khi thông qua Luật Người khuyết tật năm 2010 và việc phê chuẩn Công ước về Quyền của Người khuyết tật năm 2015, nhà nước Việt Nam đã có thêm nhiều các tuyên bố chính thức thể hiện sự cởi mở đối với NNKH Việt Nam, nhưng hướng đi của sự cởi mở này phụ thuộc nhiều vào cách các cơ quan nhà nước nhìn nhận và phản ứng với các mối quan tâm về phát triển quốc gia. Điều này cũng phụ thuộc vào cách các cơ quan nhà nước tương tác với các đối tác xuyên quốc gia trong mạng lưới rộng hơn về các cam kết mang tính nhận thức, chính trị-kinh tế và xã hội học. Như thảo luận này chỉ ra, các quan điểm, phản hồi và tương tác như vậy rất mâu thuẫn, đặc biệt là đối với khái niệm ngôn ngữ bằng ký hiệu là một ngôn ngữ chính thống và đối với nhiều loại NNKH Việt Nam mà cộng đồng ngôn ngữ bằng ký hiệu cho người Điếc Việt Nam thực sự sử dụng. Đây là bối cảnh mà HDC và các câu lạc bộ và hiệp hội người Điếc khác ở TP.HCM và trên toàn quốc đang thực hiện công tác tổ chức xã hội của họ. Do đó, mặc dù đáng ngạc nhiên là báo cáo của USAID có nhiều sai sót và trình bày sai về mối quan tâm của cộng đồng người Điếc, những sai sót này cũng phải được xem xét trong bối cảnh ảnh hưởng của các cơ quan nhà nước, đặc biệt là ở cấp độ quốc tế.

Tập trung vào phản ứng của người bình luận là người Điếc đối với các khuyến nghị về khuyết tật của USAID làm sáng tỏ các trường hợp mà lãnh đạo HDC và các thành viên theo đuổi các sáng kiến thúc đẩy đào tạo và ủng hộ NNKH TPHCM, đào tạo phiên dịch viên NNKH TPHCM – tiếng Việt, quan hệ đối tác quốc gia và quốc tế tạo điều kiện để nhà nước công nhận các hiệp hội người Điếc trên toàn quốc và ủng hộ thay đổi về xã hội thúc đẩy người Điếc tiếp cận giáo dục và việc làm. HDC cũng duy trì các mối quan hệ với các tổ chức NGO quốc tế, bao gồm cả các mối quan hệ với USAID và các đối tác của họ, nhưng HDC vẫn đồng thời ủng hộ các mục tiêu liên quan đến NNKH TPHCM (nghĩa là trái ngược với các khuyến nghị chính trong phân tích gần đây của USAID).

## **Cơ sở về Ngành Phát triển liên quan đến Người khuyết tật của Việt Nam**

Việt Nam gia nhập ASEAN vào năm 1995, hai năm sau Thập kỷ Người khuyết tật (1993-2003) và một năm sau Salamanca. Vào thời điểm đó, vấn đề khuyết tật đã “nằm trong tầm ngắm”, nhiều quốc gia và khu vực lần lượt mô phỏng các chính sách về người khuyết tật Bắc Đại Tây Dương. Khi tham khảo ý kiến của các pháp nhân và khuôn khổ phát triển mới này, cán bộ nhà nước Việt Nam đã tiếp xúc với nhiều diễn ngôn trên thế giới về khuyết tật và điếc. Tất nhiên, cách họ xem xét và đánh giá các diễn ngôn này không hề đơn giản; thay vào đó, tất cả các diễn ngôn đều mang tính chất liên chủ quan, được hình thành dựa trên các điều kiện tiếp thu ngôn ngữ xã hội học sớm của một cá nhân, sự khắc sâu (inculcation) về chuyên môn hoặc theo nhóm cụ thể, cũng như bối cảnh tức thời của tương tác. “Tất cả các từ đều có ‘vị’ của một nghề, một thể loại, một khuynh hướng, một đảng phái, một tác phẩm cụ thể, một con người cụ thể, một thể hệ, một lứa tuổi, ngày và giờ. Mỗi từ có vị của ngữ cảnh và ngữ cảnh trong đó từ đó đã sống cuộc sống mang tính xã hội của nó” (Bakhtin, 1981, tr. 293). Nói cách khác, các cơ quan nhà nước đánh giá thông tin họ nhận được về người Điếc (ví dụ: ngôn ngữ bằng ký hiệu, NNKH Việt Nam, khuyết tật) theo nhiều nguồn kiến thức và tài nguyên khác nhau, theo vai trò của họ trong hệ thống phân cấp của nhà nước, liên quan đáng kể đến nghĩa vụ bảo vệ lợi ích quốc gia.

Các mối quan tâm của các cơ quan nhà nước đương thời diễn ra trong bối cảnh quá khứ chưa xa Việt Nam là một nước thuộc địa, Việt Nam liên tục tưởng niệm các nhân vật anh hùng chống thực dân, các mối đe dọa can thiệp địa chính trị không dứt, chẳng hạn như việc Trung Quốc lặp đi lặp lại nỗ lực đòi chủ quyền Biển Đông và các nhiệm vụ phát triển quốc gia và quốc tế. Để tiếp cận giáo dục cho người Điếc và các quyết định phát triển liên quan đến người khuyết tật từ một hướng khác (nhà nước Việt Nam chỉ đơn giản là thực hiện chính sách và sáng kiến liên quan đến người khuyết tật nhằm



xoa dịu các đối tác xuyên quốc gia trong phạm vi thận trọng), giáo dục cho người Diếp và giáo dục hòa nhập ở Việt Nam có thể hoàn toàn khác hoặc có thể hoàn toàn không tồn tại. Điểm tôi muốn nhấn mạnh ở đây là các cơ quan nhà nước xây dựng không gian tri thức luận và ảnh hưởng xã hội bằng cách tương tác với nhau về mối quan tâm và lợi ích của riêng họ: Các ý tưởng về người Diếp lưu hành và tái xây dựng thông qua các tương tác chính thức và không chính thức hàng ngày, thường không có sự tham gia của chính người Diếp (Hayes et al., 2015; NCCD, 2010) và hiếm khi có sự tham gia của giới học giả về ngôn ngữ học ký hiệu, khoa học nhận thức hoặc nhân chủng học. Trong bối cảnh đó, một quan niệm sai lầm về ngôn ngữ bằng ký hiệu và khả năng đọc viết tiếp tục lan truyền rộng rãi trong ngành giáo dục Việt Nam, đó là : Học ngôn ngữ bằng ký hiệu cản trở việc tiếp thu ngôn ngữ nói (Cao T. X. M. & Đỗ, 2007; Đặng, T. M. P., 2010).

Mô tả mang tính học thuật về việc sản xuất một đĩa CD với mục đích dạy trẻ khiếm thính nói có ảnh hưởng vô cùng lớn trong bối cảnh đương đại, đặc biệt khi tác giả là giảng viên của Trường Đại học Sư phạm TP.HCM (Cao & Đỗ, 2007). Các tác giả đưa ra tuyên bố sau (sđd., tr. 152; xem mô tả của Cao về ngôn ngữ ký hiệu như một “phương thức giao tiếp” mà “cộng đồng khiếm thính phải sử dụng” [2013, tr. 181]):

*Trẻ khiếm thính là những trẻ bị suy giảm chức năng nghe, dẫn đến hậu quả là không thể, hoặc khó có thể hình thành ngôn ngữ, từ đó làm hạn chế khả năng giao tiếp và ảnh hưởng đến quá trình nhận thức. Vì thế, nhiệm vụ quan trọng trong giáo dục trẻ khiếm thính là hình thành và phát triển ngôn ngữ cho trẻ. Ở trường học, môn Tiếng Việt đóng vai trò quan trọng trong việc thực hiện nhiệm vụ này. Thông qua môn Tiếng Việt, trẻ khiếm thính sẽ chiếm lĩnh được ngôn ngữ, biết sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện để giao tiếp, công cụ duy nhất mọi thành viên khác trong xã hội.*

Sự truyền bá rộng rãi những quan niệm như vậy trên toàn thế giới là do Alexander Graham Bell (1884 - 1969), những ý tưởng của ông không chỉ ảnh hưởng đến nghị quyết Milan (xem thảo luận ở chương 2) mà còn cả phong trào ưu sinh lan rộng khắp các nước Bắc Đại Tây Dương vào cuối thế kỷ 19. Một trong những phương tiện ban đầu để phổ biến những ý tưởng này giữa các nhà lãnh đạo giáo dục và y tế là Vấn Đề Phục Hồi Chức Năng Cho Người Điếc (Phạm K., 1984) (xem thảo luận ở phần sau và trong chương 6). Những ý tưởng này được nhiều học giả giáo dục (ví dụ: Cao & Võ, 2007; Cao, 2013; Đặng, 2010) xác nhận, vẫn đang có tác động mạnh mẽ trong ngành giáo dục Việt Nam.

Các cuộc phỏng vấn với hiệu trưởng và giáo viên của trường chuyên biệt, các cán bộ của Bộ (như Sở Lao động, Thương binh và Xã hội hay còn gọi là Sở LĐTBXH) và các thành viên trong gia đình của những người Điếc cũng thể hiện khái niệm này. Khái niệm này cũng xuất hiện trong công cuộc phát triển quốc tế lấy người khuyết tật làm trung tâm. Ví dụ, một thông cáo báo chí năm 2002 của Liên minh Người khuyết tật và Phát triển Hà Lan, báo cáo về các sự kiện của một cuộc họp được triệu tập để thảo luận về sự tiến bộ của Việt Nam đối với các Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ 2015 của LHQ, nêu rõ như sau: “Nghiên cứu khoa học đã chứng minh sự phức tạp của việc học đồng thời ngôn ngữ nói và ngôn ngữ ký hiệu. . . [do đó] sử dụng ngôn ngữ ký hiệu để hỗ trợ ngôn ngữ nói có thể là một cách thoát khỏi tình thế tiến thoái lưỡng nan này” (Jonker & Raijmakers, 2002, tr. 1). Với việc ủng hộ ngôn ngữ ký hiệu chỉ để hỗ trợ ngôn ngữ nói, các chuyên gia khẳng định rằng ký hiệu có thể bổ sung cho ngôn ngữ nói nhưng trên thực tế, cấu trúc ngữ pháp của ngôn ngữ ký hiệu khác với cấu trúc ngữ pháp của ngôn ngữ nói và không thể thực hiện cùng một lúc (xem phần thảo luận chương 3 về điểm này).

Những diễn ngôn như vậy về các cách tiếp cận hỗ trợ đối với giáo dục cho người Điếc, trong đó có một “tình thế tiến thoái lưỡng nan” cần được giải quyết, không chỉ làm sai lệch vị thế

ngôn ngữ của ngôn ngữ bằng ký hiệu, mà còn làm sai lệch chính vị thế của người Điếc khi coi họ là đơn vị phân tích cho phúc lợi xã hội, chứ không phải là những người có thể lãnh đạo xã hội hoặc phát triển kinh tế. Thảo luận ở trên nhấn mạnh rằng sự hiện diện của các diễn ngôn như thế trong bối cảnh của Việt Nam - mặc dù bị thông tin sai - có thể là yếu tố của sự liên kết với các phạm trù xã hội và cấu trúc thể chế đã tồn tại hơn là do sự thao túng, cơ hội hoặc thù địch quốc gia hoặc quốc tế.

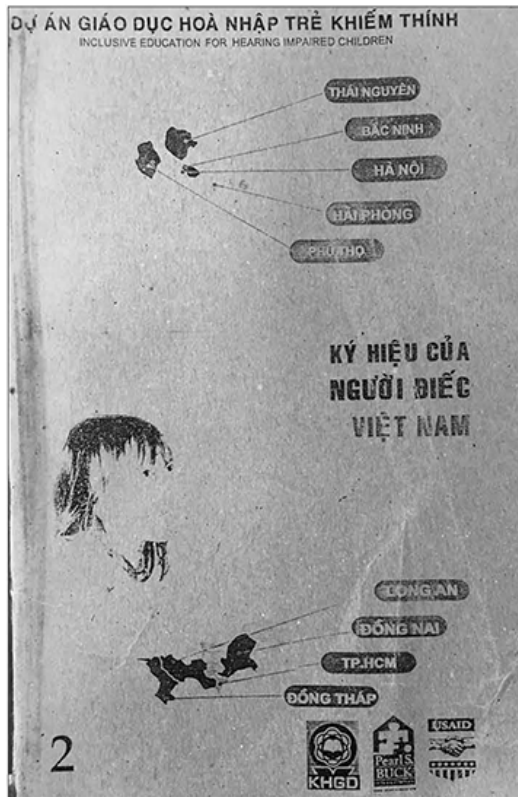
## **Trong bóng tối của sự Khuyết tật: Chuẩn hóa Ngôn ngữ và sự Tự quyết định Tập thể của người Điếc**

Quay trở lại với các mối quan tâm và sáng kiến liên quan đến ngôn ngữ của các nhà lãnh đạo xã hội là người Điếc ở miền nam trong phần mở đầu của chương này, các nhà lãnh đạo HDC và thành viên thường nhận xét về tác động của thông tin sai lệch và các cuộc tranh luận về NNKH TPHCM đối với những việc họ cần làm để hướng tới thay đổi xã hội. Trong giai đoạn 2012–2015, có lẽ điều lo lắng cấp bách nhất với họ là việc nhà nước quan tâm thế nào đến việc chuẩn hóa NNKH Việt Nam, cũng như một vấn đề liên quan, đó là sự gia nhập của các ngôn ngữ bằng ký hiệu nước ngoài, đặc biệt là Ngôn ngữ ký hiệu Mỹ. Tôi sẽ lần lượt giải quyết từng vấn đề này trong phần sau của chương này.

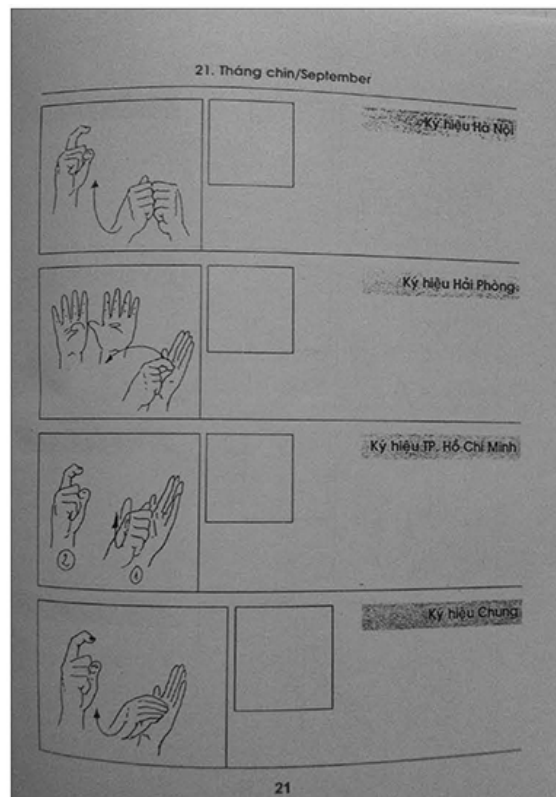
Giáo trình quốc gia được in bằng tiếng Việt và xoay quanh việc sử dụng tiếng Việt nói và viết. Ngoại trừ giáo viên và cán bộ DAGD, lãnh đạo và thành viên HDC, cuộc phỏng vấn với năm hiệu trưởng và giáo viên trường giáo dục chuyên biệt cho người Điếc, nhân viên của một tổ chức cộng đồng do và vì người khuyết tật điều hành, giám đốc trung tâm giáo dục hòa nhập, Phó Giám đốc Sở LĐTĐ (TP. HCM), một nhà báo và gia đình các học sinh Điếc đều thể hiện sự đồng thuận, như một hiệu trưởng đã nói: “Mỗi người đều sử dụng một dạng ngôn ngữ ký hiệu khác nhau”. Bộ GD&ĐT chỉ có một cách tiếp cận đối với biến thể ngôn ngữ, trong khi DAGD

tiếp cận theo cách khác: cách tiếp cận của Bộ là xây dựng vấn đề và còn cách tiếp cận của DAGD là tài liệu hóa, mô tả và phân tích ngôn ngữ.

Ban đầu, Bộ GD&ĐT giải quyết các vấn đề về biến thể của ngôn ngữ bằng ký hiệu bằng cách tổ chức các cuộc họp trong phạm vi khu vực với các hiệu trưởng trường chuyên biệt và giáo viên để xác định các ký hiệu được sử dụng trong trường của họ. Theo hiệu trưởng của Hy Vọng A, giám đốc GDHN và là đồng phụ trách DAGD, những người Đíéc cũng tham gia vào các cuộc họp này; tuy nhiên, người phụ trách DAGD cũng lưu ý, cả người Đíéc và người không Đíéc tham gia các cuộc họp này đều không được đào tạo về ngôn ngữ. Đồng phụ trách DAGD giải thích thêm rằng một số ký hiệu được “phát minh tại chỗ” trong các cuộc họp này, trong khi các ký hiệu khác được thay thế bằng các ký hiệu từ vùng khác để dễ hơn cho việc tiêu chuẩn hóa giữa các vùng. Hơn nữa, những cuộc họp này có sự tham gia của các học sinh Đíéc nhỏ tuổi, giống như mô tả của tôi về các lớp học của trường chuyên biệt dành cho người Đíéc trong chương 3 và 4, có rất ít liên hệ với người Đíéc trưởng thành sử dụng ký hiệu. Do đó, ký hiệu “tài liệu” bao gồm cả ký hiệu được chứng thực (ký hiệu được người đíéc thực sự sử dụng) và ký hiệu được phát minh và liệt kê trong ba cuốn sách tham khảo: Ký Hiệu Của Người Đíéc Việt Nam, Sách 1–3. Hiệu trưởng của Hy Vọng A đã đưa cho tôi bản sao của Sách 2, được trình bày trong hình 5.1 phần (a) và (b).



(a)



(b)

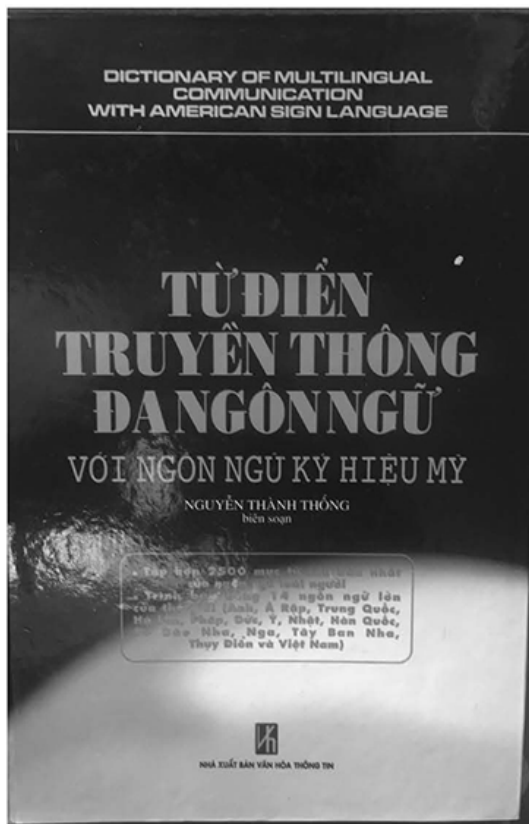
Hình 5.1 phần (a) và (b), (trái): Ký Hiệu Của Người Điếc Việt Nam, Sách 2. Hình 5.1 (a) (trái) Bìa trước. Hình 5.2 (b) (phải): Ví dụ về định dạng sách—Trang 21, Ký hiệu tượng trưng cho Tháng Chín.

*Giúp cho trẻ khiếm thính theo học hòa nhập [hệ thống Giáo dục Hòa Nhập], tiếp thu tri thức một cách dễ dàng hơn; đồng thời tạo thuận lợi cho giáo viên, trẻ nghe, các bậc cha mẹ và những người có liên quan giao tiếp được với những trẻ khiếm thính này (2003, vi).*

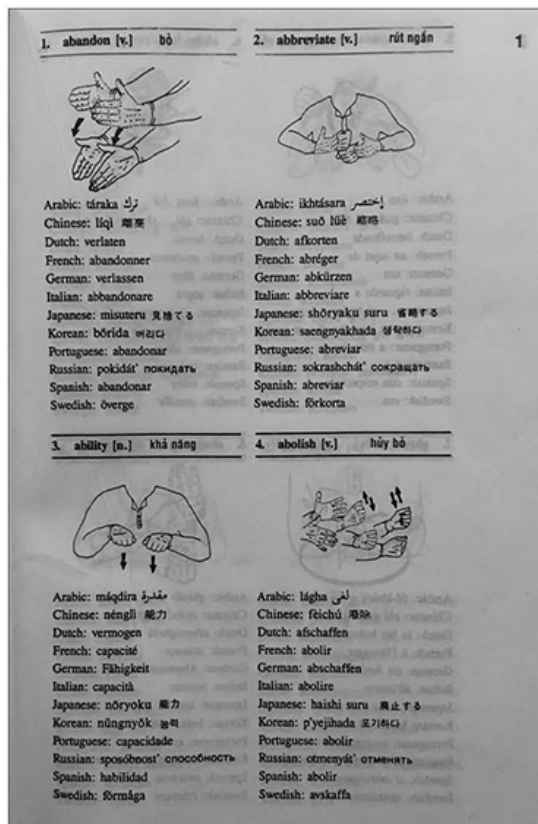
Được Bộ GD & ĐT triển khai với nguồn tài trợ của Pearl S. Buck International và USAID, những sách tham khảo này bao gồm một mục từ vựng duy nhất mỗi trang. Mỗi trang được sắp xếp thành bốn hàng, đại diện cho các ký hiệu theo khu vực cho mỗi từ như được ký hiệu ở Hà Nội, Hải Phòng và NNKH TPHCM. Hàng thứ tư chứa các ký hiệu mà các tác giả của sách gọi là “ký hiệu chung”. Theo lời tựa của Quyển 2, mục tiêu của những cuốn sách này là:

Tập trung vào các trung tâm đô thị nơi người Diéc ở Việt Nam đã phát triển “cử chỉ và ký hiệu”, lời tựa tiếp tục khẳng định “những cử chỉ và ký hiệu này thường là tự nhiên, tự phát hoặc du nhập từ nước ngoài và chưa được hệ thống hóa” (sđd., tr. ix). Hàm ý rất rõ ràng: Những “cử chỉ và ký hiệu” như vậy không phải là ngôn ngữ, điều này cũng được chỉ ra khi không có ngôn ngữ đứng trước ký hiệu trên bìa của Sách 1–3. Phần lớn những cuốn sách này không có bất kỳ mô tả nào về ngữ pháp của NNKH Việt Nam.

bc Một cuốn sách khác được giới thiệu trong cùng thời kỳ này (1999) —Từ Điển Truyền Thông Đa Ngôn Ngữ với Ngôn Ngữ Ký Hiệu Mỹ, của Nhà Sách Trẻ [Nhà xuất bản Sách Thiếu nhi] TP.HCM cũng giới thiệu các ký hiệu trong danh sách tương tự mà không có mô tả ngữ pháp (hình 5.2 phần (a) và (b)). Tuy nhiên, không giống như Ký hiệu của người Diéc ở Việt Nam, từ điển này không đề cập đến các ký hiệu “tự phát”; cuốn sách này đúng hơn là tập hợp các ký hiệu khác nhau từ Ngôn ngữ Ký hiệu Mỹ được trình bày cùng với các mục ngôn ngữ in (print language).



(a)



(b)

Hình 5.2, phần (a) và (b) Từ Điển Truyền Thông Đa Ngôn Ngữ với Ngôn Ngữ Ký Hiệu Mỹ. Hình 5.2 (a) (trái): Bìa trước. Hình 5.2 (b) (phải): Trang 1, Các mục từ điển.

hư trong Hình 5.2 (b), cuốn sách có các tiêu đề bằng tiếng Anh và tiếng Việt, tiếp theo là các hình minh họa cho các ký hiệu ASL riêng lẻ (bốn ký hiệu mỗi trang) và danh sách (được cho là) từ vựng tương ứng trong mười hai ngôn ngữ in (print language). Nhìn chung, từ điển chứa 2.500 mục trong ASL, với 14 ngôn ngữ in trên tổng số 35.000 mục. Bìa liền bên trong của cuốn sách cũng có các biểu đồ đánh vần bằng tay cho Ngôn ngữ ký hiệu Mỹ và Ngôn ngữ ký hiệu quốc tế (trong đó, biểu đồ ký hiệu quốc tế giống như hệ thống đánh vần bằng một tay). Thực tế, nội dung đa ngôn ngữ và quốc tế của cuốn sách có thể là một trong những lý do khiến cuốn sách vẫn được bán rộng rãi tại các hiệu sách trên khắp Việt Nam. Xin nói rõ thêm: Các hiệu sách tôi đã ghé thăm ở TP HCM, Đà Lạt, Hà Nội, Huế và Nha Trang không có sách nhập môn

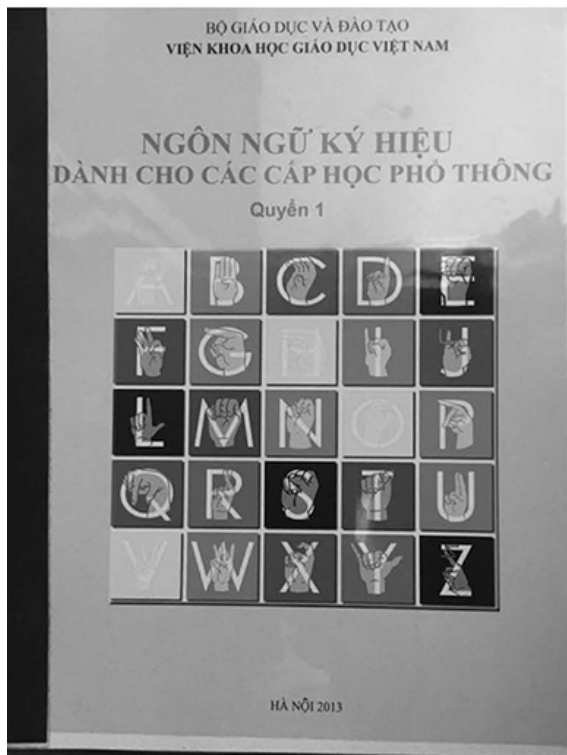
về NNKH Việt Nam, nhưng tôi dễ dàng tìm thấy cuốn Từ điển giao tiếp đa ngôn ngữ với Ngôn ngữ Ký hiệu Mỹ lần gần nhất vào năm 2016.

Kể từ khi xuất bản Ký Hiệu của Người Điếc, Sách 3, Bộ GD&ĐT không xuất bản thêm sách ngôn ngữ ký hiệu nào. Tuy nhiên, Bộ cũng đã cố gắng. Ví dụ, vào năm 2013, cán bộ của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (Viện KH&GD VN; dưới sự chỉ đạo của Bộ GD&ĐT) đã tạo ra bản thảo một cuốn sách ký hiệu để sử dụng trong giảng dạy toán học. Ngôn Ngữ Ký Hiệu Dành Cho Các Cấp Học Phổ Thông, Quyển 1, nhưng chưa từng được xuất bản. Nỗ lực tạo ra bản thảo này chứa một hoặc nhiều mục từ vựng trên mỗi trang, được sắp xếp thành từ một đến bốn hàng đại diện cho các ký hiệu được cho là được sử dụng ở cả miền bắc, trung và nam Việt Nam hoặc sử dụng chung.





Tháng 1 năm 2013, tôi tình cờ tham dự buổi giới thiệu cuốn sách này tại Hà Nội. Các nhà lãnh đạo là người Điếc ngay lập tức bác bỏ tiền đề của cuốn sách. Không ai trong số các nhà lãnh đạo cộng đồng với trình độ đại học và/hoặc giàu kinh nghiệm này trên khắp cả nước tham gia vào việc thu thập dữ liệu hoặc sản xuất cuốn sách mà họ xác định có nhiều sai sót. Ví dụ, khi có ít hơn bốn hàng cho mỗi thuật ngữ toán học, có vẻ như các vùng không được đại diện "thiếu" ký hiệu để thể hiện các khái niệm này.

Tuy nhiên, vấn đề khó hiểu nhất ở cuốn sách là bìa sách, có hình minh họa bảng chữ cái chính tả bằng Ngôn ngữ Ký hiệu Mỹ (hình 5.3 phần (a) và (b)).





(a)

KÍ HIỆU MÔN TOÁN – PHẦN ĐẠI SỐ				
TT	Khái niệm	Khu vực	Kí hiệu	Mô tả
		Trung		- Hai tay đánh chữ cái "S" để ngược lại một tay đi lên và một tay đi xuống
		Nam		- Dùng ngón trỏ của hai tay xoay theo hình tròn sau đó dùng ngón trỏ của một tay kéo lên ngón trỏ của tay còn lại kéo xuống
108	Hàm số	Bắc		- Một tay chữ cái "C" ngang - Một tay dấu "=" và chữ cái "V" xoay ra vào dần sang phải
		Trung		- Một tay đánh chữ "H" và một tay hình chữ "O" nhỏ ở ngang bụng

(b)

Hình 5.3, phần (a) và (b): *Ngôn Ngữ Ký Hiệu Dành Cho Các Cấp Học Phổ Thông, Quyển 1*. Hình 5.3, phần (a) (trái) Bìa trước. Hình 5.3, phần (b) (phải): Trang 39, Ký hiệu cho *Tỷ lệ nghịch* dùng ở Khu vực miền Trung và miền Bắc.

Trong hình 5.3, phần (a), độc giả sẽ chú ý ý đến hình thái của chữ cái đánh vần bằng tay  $F$  như hình thái tương ứng với ASL. Trong khi đánh vần bằng tay trong NNKH Việt Nam tương ứng với chính tả Việt Nam, không có chữ  $f$ , ngoại trừ khi nó được sử dụng để đánh vần các từ mượn và khi đó hệ thống chính tả đánh vần bằng tay của NNKH Việt Nam tạo ra chữ  $f$  ở vị trí nằm ngang, không phải ở vị trí dọc như trong hình 5.3, phần (a). Ở đây, việc sử dụng  $F$  là vi phạm quy tắc của hệ thống chính tả NNKH Việt Nam cũng như các hình thái viết và in hoa của tiếng Việt. Xin lưu ý về hình dạng của chữ cái đánh vần bằng tay trong ASL  $H$ : Trong hình 5.3, phần (b), hình dưới cùng (thể hiện ký hiệu của miền Trung của *hàm số*) cho thấy rõ ràng hình thái đánh vần bằng tay  $H$ , được sử dụng phổ biến ở khu vực phía Bắc và một số nơi ở miền Trung Việt Nam (bên tay trái của hình minh họa, bên phải của người sử dụng ký hiệu [hình này nhìn giống 8, không phải

chữ H]). Một lỗi khác, ngay trên hình minh họa vừa thảo luận, liên quan đến hình thái của hàm số được sử dụng ở miền Bắc. Trong khi hình minh họa cho thấy hình thái ở phía Nam của chữ cái đánh vần bằng tay là H, thì hình thái ký hiệu này bị ký hiệu sai.

Phản đối mạnh mẽ cuốn *Ngôn Ngữ Ký Hiệu Dành Cho Các Cấp Học Phổ Thông, Quyển 1*, các nhà lãnh đạo HDC và câu lạc bộ Điếc cấp tỉnh khác đã yêu cầu họp với Viện KH&GD VN để thảo luận về phê bình cuốn sách. Để ghi nhận nỗ lực của họ, cán bộ nhân viên của Viện KH&GD VN đã gặp gỡ các nhà lãnh đạo người Điếc trên toàn quốc và quyết định không tiếp tục xuất bản cuốn sách.

Một lĩnh vực khác liên quan đến cả tài liệu hướng đến giáo dục cho người Điếc và các đối tác viện trợ phát triển xuyên quốc gia chính là việc sản xuất CD-ROM. Năm 2008, Tập đoàn Samsung là đơn vị hỗ trợ ban đầu cho Chương trình Đào tạo Giáo dục Đặc biệt của Việt Nam, đóng góp 40.000 USD để sản xuất CD-ROM về ngôn ngữ bằng ký hiệu.

Trong cuộc phỏng vấn với trợ lý giám đốc của Chương trình Đào tạo Giáo viên Giáo dục Đặc biệt tại Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, tôi được biết rằng, từ năm 2008 đến năm 2010, các sinh viên sư phạm ngành giáo dục đặc biệt không tham gia các lớp học về ngôn ngữ ký hiệu khi theo học ngành giáo dục Điếc. Thay vào đó, họ được tặng đĩa CD-ROM từ vụng do Samsung tài trợ để sử dụng; hơn nữa, sau khi tốt nghiệp, họ được gửi thẳng vào các lớp học của trường chuyên biệt dành cho người Điếc, nơi họ được kỳ vọng sẽ tiếp thu ngôn ngữ ký hiệu từ học sinh tại những trường cho phép sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong lớp học, dù là NNKH TPHCM hay là tiếng Việt có hỗ trợ ký hiệu. Những thực hành như vậy đi lệch với đào tạo tiêu chuẩn dành cho giáo viên trường giáo dục thông thường. Hơn nữa, trong hệ thống trường giáo dục thông thường, học sinh bắt đầu học tiếng Anh ở cấp 2 (lớp 6 đến lớp 9). Các lớp học này được xây dựng dựa trên tiếng Anh với nhiều loại phương ngữ khác nhau, bao gồm các hình thức nói ở Mỹ, Anh và Úc. Do đó, Bộ GD&ĐT có một hệ thống để phân biệt một cách có hệ thống

và sắp xếp thứ tự việc học các ngôn ngữ khác ngoài tiếng Việt. Tuy nhiên, Bộ GD&ĐT đã tiếp cận việc đào tạo giáo viên bằng ngôn ngữ ký hiệu khá khác biệt. Các phương ngữ NNKH Việt Nam chỉ mới được công nhận gần đây, nhưng những nỗ lực liên tục của nhà nước nhằm tiêu chuẩn hóa các NNKH Việt Nam cho thấy sự “công nhận” này là mâu thuẫn và trái ngược.

Trợ lý giám đốc của Chương trình Đào tạo Giáo viên Giáo dục Đặc biệt đã đưa cho tôi một bản sao của CD-ROM. Năm 2009, Deborah Chen Pichler - một nhà ngôn ngữ học tại Đại học Gallaudet ở Washington, DC, chuyên về lĩnh vực tiếp thu ngôn ngữ bằng ký hiệu, bao gồm cả việc tiếp thu ngôn ngữ bằng ký hiệu giữa những người học phương thức thứ hai - đã đồng ý nhận xét CD-ROM cho tôi. Theo đánh giá của Chen Pichler, CD-ROM chứa các ký hiệu riêng lẻ và các ký hiệu theo trình tự; tuy nhiên, không có thông tin nào về cách các trình tự này liên quan với nhau như thế nào (như một hệ thống ký hiệu) hoặc chúng liên quan hoặc khác với tiếng Việt nói như thế nào. Do đó, CD-ROM không chỉ rõ các ký hiệu đại diện cho cấu trúc ngữ pháp nào. Hơn nữa, CD-ROM không chứa thông tin siêu ngôn ngữ (metalinguistic information) có thể hỗ trợ việc đảm bảo tính chính xác hiệu quả và dễ lĩnh hội của người học ngôn ngữ và người học phương thức thứ hai, tức là cách sử dụng ký hiệu được biểu đạt như thế nào (giao tiếp cá nhân).

Chen Pichler mô tả việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai là một quá trình động đòi hỏi tương tác trực tiếp; do đó, cô ấy cũng lưu ý rằng một số chương trình ngôn ngữ dựa trên CD-ROM, chẳng hạn như chương trình Rosetta, hiện có phần phản hồi theo hướng chủ động hơn, chẳng hạn như kết xuất âm thanh của các từ được nói vào micrô và nhận xét về mức độ dễ hiểu trong quá trình sản xuất của người dùng (giao tiếp cá nhân). Tương tự, hướng dẫn dùng ngôn ngữ bằng ký hiệu cũng được hưởng lợi từ mô hình này. Theo đó, nhấn mạnh lại một lần nữa, CD-ROM do Samsung tài trợ không phải là một công cụ hướng dẫn mà đúng hơn chỉ đơn giản là một phiên bản công nghệ phức tạp hơn của phương pháp tiếp cận danh

sách từ vựng để trình bày các NNKH Việt Nam như đã có trong Ký Hiệu Của Người Điếc Việt Nam, Sách 2.

DAGD đã tạo ra bản mô tả ngôn ngữ đầu tiên và cho đến nay, là bản mô tả ngôn ngữ duy nhất về ngữ pháp NNKH TPHCM; hơn nữa, đây là chương trình duy nhất có các giảng viên NNKH TPHCM được đào tạo. Vì Bộ GD&ĐT có thẩm quyền quản lý DAGD, các cơ quan của Bộ GD&ĐT biết về các tài liệu hướng dẫn NNKH TPHCM của DAGD. Tuy nhiên, Bộ GD&ĐT đã không áp dụng mô hình DAGD trong các trường chuyên biệt hoặc trong các chương trình đào tạo giáo viên giáo dục đặc biệt. Trong một cuộc phỏng vấn, một trong những người đồng phụ trách DAGD đã đánh giá những trường hợp này như sau:

Quan điểm ở đây là người Điếc khá khác với người nghe, vì vậy, thỉnh thoảng có thể những người nghe ở những địa điểm khác nhau nói chuyện hơi khác nhau thì cũng bình thường. Tuy nhiên trong chương trình giảng dạy thì tất nhiên là không nên như vậy. Nhưng người Điếc cần [nhấn mạnh trong bản gốc] một ngôn ngữ ký hiệu chuẩn, theo Bộ GD&ĐT, vì họ cảm thấy rằng họ không thể giao tiếp với nhau. Nhưng vấn đề không phải ở người Điếc. Vấn đề là với người nghe; nên họ [Bộ GD&ĐT] vẫn chưa nhận ra sự thật rằng nếu họ sử dụng ký hiệu “tiêu chuẩn” này thì ai sẽ dạy nó cho giáo viên? Không ai sử dụng chúng. Và nếu bạn định dùng những ký hiệu này trên TV, những người Điếc nào có thể hiểu được chúng? Vì vậy, họ vẫn chưa giải quyết được điểm cốt lõi, bởi vì họ nghĩ rằng nếu họ phát triển mô hình thì Người Điếc sẽ làm theo và điều đó sẽ tốt hơn cho họ. Thay vì để người Điếc tự quyết định.

Mặc dù chương trình thiếu tài liệu và phương pháp đào tạo, trợ lý giám đốc Chương trình Đào tạo Giáo viên Giáo dục Đặc biệt tại Đại học Sư phạm TP.HCM cho biết trong cuộc phỏng vấn nói trên rằng chương trình của họ đang ngày càng nhận

được nhiều sự quan tâm hơn cùng với cuộc tổng điều tra học sinh. Điều này một phần đến từ những mối quan tâm của Bộ GD&ĐT vào cuối những năm 2000 trong việc tăng lương giáo viên trường chuyên biệt lên 70% so với lương của giáo viên trường giáo dục thông thường<sup>10</sup>. Trật tự mang tính thể chế hóa như vậy cho thấy rằng nhà nước Việt Nam coi NNKH Việt Nam - và có thể là tất cả các ngôn ngữ - là công cụ có thể sửa đổi theo ý muốn bằng nghị định của chính phủ và khuyến khích tài chính.

Tuy nhiên, bằng chứng từ những người đã làm việc một thời gian dài trong hệ thống giáo dục đặc biệt cho người Điếc chỉ ra rằng có một số vấn đề liên quan đến cấu trúc, liên quan đến đào tạo và hệ tư tưởng ngôn ngữ tiếp tục cản trở khả năng của giáo viên trong việc tương tác với học sinh một cách hiệu quả và đạt được kết quả giáo dục như mong muốn. Trong một cuộc phỏng vấn sau khi tham gia vào một hội thảo phiên dịch được mô tả trong chương tiếp theo, hiệu trưởng của Hy Vọng A đã chia sẻ về bối cảnh giảng dạy ở các trường chuyên biệt biệt như sau:

Vấn đề là, cho đến nay [hội thảo phiên dịch], tất cả chúng ta [giáo viên từ các trường khác nhau] đều không nói chuyện với nhau. Vì vậy, tôi biết nhiều ký hiệu, nhưng 50%, một nửa số ký hiệu, tôi không biết, mỗi trường lại có những ký hiệu riêng. Khi chúng tôi giảng dạy, tất cả chúng tôi, tại đây [Hy Vọng A, tại DC1 và DC2], tất cả chúng tôi đều sử dụng ký hiệu, nhưng sau đó khi học sinh ra ký hiệu, chúng tôi không biết các em muốn nói gì. Chúng tôi không hiểu. Nếu các em không giải thích cho chúng tôi, chúng tôi không biết. Vì vậy, nếu các em [ra ký hiệu] cho điều gì đó, chúng tôi không biết các em đang nói gì [ký hiệu gì].

Sau đó trong cuộc phỏng vấn, hiệu trưởng của Hy Vọng A đã nói như sau:

Chúng tôi nhận thấy [tại hội thảo phiên dịch, trong một bài thuyết trình của một trong những người đồng phụ trách của DAGD về cấu trúc của NNKH TPHCM], cách Người Điếc nói [ra ký hiệu] câu không giống như cách chúng ta nói một câu [theo trật tự từ tiếng Việt], nhưng chúng tôi [giáo viên] không biết gì về ngữ pháp của ngôn ngữ ký hiệu. Nhưng tất cả những người Điếc đều biết, họ đều nói cùng một câu, cùng một điều.

Ý kiến của một người, lúc đó là giám đốc GDHN kiêm cựu hiệu trưởng trường chuyên biệt, càng gói gọn sự thất vọng của các hiệu trưởng và giáo viên, những người cho biết họ đã gặp khó khăn trong việc giao tiếp với học sinh của mình:

Vâng. Vâng. Tôi thấy, ở các trường chuyên biệt, họ không biết chính xác cách sử dụng ngôn ngữ ký hiệu, còn giáo viên ở trường tiểu học [giáo dục hòa nhập] thì sao?! Những người trong Bộ [Bộ GD&ĐT], họ không trả lời về điều đó, về việc giáo viên gặp khó khăn như thế nào. Và làm thế nào mà họ [giáo viên] có thể làm hai việc cùng một lúc?! Họ có hai cấp độ, một cấp độ là tiếng Việt và một cấp độ là ngôn ngữ ký hiệu và làm thế nào họ có thể [đồng thời] làm được điều đó [người nói nhấn mạnh]?!

Khi tôi hỏi giám đốc GDHN về nơi mà các giáo viên GDHN của trường giáo dục thông thường dự định sẽ học các phương pháp giao tiếp với học sinh Điếc và khiếm thính, cô ấy trả lời:

Một số người trong Bộ GD&ĐT. Nhưng họ không bao giờ đến để đào tạo tôi . . . và họ [giảng viên của Bộ GD&ĐT] cũng chưa được đào tạo. . . . Tôi không biết [cười], nhưng tôi biết cách chúng tôi làm ở Việt Nam . . . Trẻ em khiếm thính trong lớp học bình thường thậm chí không có máy trợ thính.

Cô ấy tiếp tục giải thích rằng chính “những người trong Bộ GD&ĐT” chịu trách nhiệm về các chương trình đào tạo giáo dục đặc biệt mới. “Do đó,” cô tiếp tục, “những người làm việc với tôi trong việc can thiệp sớm từ Bộ Giáo dục, họ không biết gì về giáo dục đặc biệt. Họ không biết gì về giáo dục khiếm thính. Vì vậy, họ chỉ *là làm việc mà thôi* [nhấn mạnh trong bản gốc, với giọng điệu chế nhạo]!”

Trong cùng một cuộc phỏng vấn, vị giám đốc GDHN này giải thích rằng, kể từ năm 2005, giáo viên của các trường chuyên biệt còn bị hạn chế hơn nữa do yêu cầu tham gia các cuộc họp hàng tháng của phòng giáo dục quận. Trước năm 2005, các giáo viên từ các trường chuyên biệt thuộc các quận khác nhau gặp nhau hàng tháng và chia sẻ các phương pháp và kinh nghiệm giảng dạy liên quan cụ thể đến giáo dục đặc biệt.

Khi tôi hỏi điều gì dẫn đến sự thay đổi này, vị giám đốc giải thích rằng, trước năm 2005, một số trường vẫn do Bộ Y tế và Bộ LĐ-TB & XH quản lý. Vì vậy, năm 2005, Bộ GD&ĐT đã chuyển toàn bộ các trường về dưới thẩm quyền quản lý của họ và tổ chức các cuộc họp giáo dục cấp quận huyện. Các giáo viên của trường chuyên biệt tham dự các cuộc họp này và theo lời của giám đốc GDHN, “họ đến đó và lắng nghe các giáo viên khác, nhưng không có gì liên quan đến công việc của họ.”

Các ví dụ trong phần này cho thấy có những yêu cầu nhất định từ cấp bộ đặt ra đối với các nhà quản lý và giáo viên thuộc chương trình giáo dục cho người Điếc mà không cung cấp các nguồn lực thực tế và chương trình mà họ cần để các trường chuyên biệt hoạt động hiệu quả. Giám đốc GDHN đã đưa ra những lý do về mặt tài chính và thực tế cho những trường hợp này: (1) “Bộ GD&ĐT không có tiền [để hỗ trợ giáo dục đặc biệt],” và (2) “Họ nghĩ rằng trẻ khiếm thính rất khác với trẻ bình thường. Họ không nghĩ rằng trẻ khiếm thính có thể làm được như bình thường. Họ không kỳ vọng cao đối với các em” (diễn giả nhấn mạnh).

Đồng thời, một số nhà quản trị như giám đốc GDHN và hiệu trưởng các trường chuyên biệt đã cam kết sự nghiệp của họ chỉ dành cho giáo dục trẻ Diéc với niềm tin rằng những trẻ em này có thể học được nhiều hơn những gì mà đầu ra đề ra. Theo thời gian, những nhà quản trị này đã chia sẻ với nhau phương pháp hướng dẫn của họ, định kỳ thay đổi cách tiếp cận hoặc tìm kiếm các nguồn lực từ bên ngoài Việt Nam. Ví dụ, hiệu trưởng của Hy Vọng A, Hy Vọng B và DC1 đã tìm những cách khác nhau để sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong trường của họ và đào tạo giáo viên. Hiệu trưởng của Hy Vọng A và Hy Vọng B đã mô tả những nỗ lực của họ trong việc dạy ngôn ngữ ký hiệu cho các giáo viên trong lĩnh vực chuyên môn của họ. Hiệu trưởng của Hy Vọng B đã thành lập một lớp học kỹ năng sống dựa trên ngôn ngữ ký hiệu cho các học sinh lớn hơn và hiệu trưởng của DC2 đã trả lương cho các giảng viên NNKH TPHCM để đào tạo chuyên môn cho các giáo viên của trường của cô ấy hai lần một tuần. Ở cả Hy Vọng B và DC1, các hiệu trưởng khuyến khích giáo viên tham gia Câu lạc bộ Văn hóa Diéc TP.HCM để thực hành NNKH TP.HCM.

Ở một số khía cạnh, các thực hành mà tôi quan sát thấy tại DAGD thể hiện sự tương phản. Các em học sinh DAGD thường hiếm khi bày tỏ ý kiến trong khuôn viên của DAGD mà thường thảo luận những vấn đề này bên ngoài môi trường của DAGD và mở rộng hơn nữa về các khía cạnh của thực tế mà họ trải qua và của nhân viên DAGD trong các cuộc phỏng vấn. Những khác biệt này dường như là đáng chú ý đối với hình ảnh và trải nghiệm của người Diéc, chúng gắn liền với bản sắc xã hội học của NGƯỜI DIÉC và NGƯỜI NGHE. Các mô tả của sinh viên DAGD về hai bản sắc sau đã chỉ ra những lo ngại cụ thể về những tác động tiêu cực tiềm ẩn của quan điểm xã hội học về giáo dục và các cơ hội khác. Do những mối quan tâm như vậy cũng đáng chú ý đối với quyền tự quyết của người Diéc, tôi giải quyết những vấn đề này ở đây, tập trung vào khả năng tiếp cận ngôn ngữ và thẩm quyền ra quyết định.



Trong các lớp học DAGD và các bối cảnh khác có sự tham gia chính thức của học sinh Điếc trưởng thành (ví dụ: các buổi họp và hội thảo DAGD), tôi đã quan sát các giáo viên và cán bộ DAGD sử dụng NNKH TP.HCM hoặc tiếng Việt có hỗ trợ ký hiệu (hoặc một số kết hợp cả hai). Tuy nhiên, trong các bối cảnh không chính thức, chẳng hạn như các cuộc gặp tình cờ ở hành lang hoặc giữa giờ học hoặc đặt câu hỏi trong buổi họp (xem phần tóm tắt của chương 4 về bài học lịch sử thế giới), những cán bộ DAGD không phải là người Điếc thường nói mà không sử dụng ký hiệu và kết thúc những cuộc trò chuyện này mà không mô tả cho người Điếc về bản chất của cuộc trao đổi. Có nghĩa là, cán bộ DAGD đã không dịch cuộc trao đổi hoặc nói cách khác tham chiếu thông tin liên lạc bằng cách tóm tắt nội dung cho những người (Điếc) có mặt.

Thực tế như vậy không chỉ xảy ra với duy nhất DAGD. Tôi đã quan sát thấy các hoạt động tương tự ở tất cả năm trường chuyên biệt, Trung tâm Phát triển và các địa điểm khác mà cả người Điếc và người sử dụng ký hiệu/không Điếc đều có mặt, chẳng hạn như các sự kiện xã hội, hội nghị và gia đình. Tuy nhiên, chứng kiến những việc này xảy ra tại DAGD - với sứ mệnh trở thành một môi trường giáo dục song ngữ được thành lập dựa trên việc sử dụng NNKH TP. HCM, phải thừa nhận là tôi đã rất ngạc nhiên. Quan sát những cuộc trao đổi như vậy thường xuyên trong chuyến thăm Việt Nam lần đầu tiên vào năm 2007 và trong suốt thời gian nghiên cứu, tôi tự hỏi liệu phản ứng của những người học DAGD đối với những tình huống này giống tôi không.

Kinh nghiệm cá nhân và nghề nghiệp của tôi với người Điếc sử dụng NNKH Mỹ (ASL) ở Mỹ và với những người nghe thành thạo ký hiệu là họ tuân theo các quy ước nhằm đảm bảo rằng mọi người có mặt đều tham gia đầy đủ vào tương tác giao tiếp. Cũng giống như trong các môi trường song ngữ khác, nơi cuộc trò chuyện có xu hướng chủ yếu diễn ra bằng một ngôn ngữ, ASL là ngôn ngữ chính khi có mặt người Điếc (và những người không Điếc chọn ASL). Không giống như bối cảnh song ngữ ngôn ngữ khi nói, nếu tiếng Anh được chọn làm ngôn ngữ tương tác, thì người Điếc

gần như không tiếp cận được với nội dung trò chuyện. Vì vậy, nếu tôi không nói được một ngôn ngữ cụ thể nhưng biết rằng mọi người trong phòng đều biết ngôn ngữ của tôi mà lại chọn không sử dụng ngôn ngữ đó, thì tôi sẽ băn khoăn về lý do họ quyết định làm vậy. Để rõ hoàn toàn về quan điểm riêng của tôi ở đây: Tôi tin rằng các ngôn ngữ bằng ký hiệu nên được sử dụng bất cứ khi nào tương tác trực tiếp hoặc gián tiếp với người Điếc (tức là, bất cứ khi nào họ có mặt) và những người dùng ngôn ngữ ký hiệu không phải người Điếc cũng có thể chọn sử dụng các ngôn ngữ bằng ký hiệu với nhau giống như bất kỳ ngôn ngữ nào khác mà họ chia sẻ. Hơn nữa, tôi không xem Giao tiếp đồng thời (SimCom) như một ngôn ngữ mà là một phương pháp có thể hữu ích cho các cuộc trao đổi ngắn khi ít nhất một đối tác trò chuyện không biết ngôn ngữ bằng ký hiệu; tuy nhiên, do không thể sử dụng đồng thời hai ngôn ngữ, việc sử dụng Giao tiếp Đồng thời yêu cầu đàm phán rõ ràng giữa các đối tác giao tiếp về cách sử dụng SimCom và không bao giờ là một phương thức giảng dạy (vì những lý do vừa nêu; cũng xem thảo luận ở chương 3)<sup>11</sup>.

Việc những người không Điếc sử dụng tiếng Việt nói khi có mặt người Điếc là thực tế mà tôi đã quan sát thấy trong tất cả các bối cảnh nghiên cứu (đặc biệt khi những người Điếc không trực tiếp tham gia vào cùng một hoạt động với những người không Điếc). Điều này lờ mờ gợi ý cho tôi rằng việc sử dụng NNKH TP.HCM của những người không Điếc được thúc đẩy bởi thực tế là họ có điều gì đó muốn trao đổi trực tiếp với người Điếc; nếu không, họ đã sử dụng tiếng Việt. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện với các giáo viên và nhân viên DAGD sau đó đã xác nhận cảm nhận này. Như một giáo viên đã bày tỏ điều đó, “Chúng tôi sử dụng ký hiệu trong lớp. Nếu tôi cần nói chuyện với học sinh, tôi sẽ ra ký hiệu. Khi nói chuyện với các giáo viên khác hoặc với người người phụ trách, thì tôi mới nói”. Các yêu cầu về vị trí và/hoặc phân cấp quyền hạn giải thích điều này, đồng thời chỉ ra rằng việc lựa chọn mã ngôn ngữ là liên quan đến những người tương tác trực tiếp, ưu tiên cho nhu cầu hoặc mục đích của người không Điếc. Những thực tế này cũng phản ánh các quy ước

xã hội học của ngôn ngữ nói trong tiếng Việt, theo đó người nói thiết lập, duy trì và kết thúc các tương tác theo thứ bậc tuổi tác và địa vị.

Lần đầu tôi quan sát thấy đặc quyền của ngôn ngữ tiếng Việt nói trong các bối cảnh dựa trên ngôn ngữ ký hiệu là lần đầu tiên tôi đến thăm DAGD. Tôi vừa hoàn thành một bài học NNKH TPHCM và trở lại văn phòng DAGD với một trong những giáo viên NNKH TP.HCM của mình, Mỹ Uyên. Khi chúng tôi trò chuyện bằng NNKH TP.HCM và cử chỉ không chuẩn (vì tôi mới bắt đầu học NNKH TPHCM), một trong những người phụ trách chương trình DAGD và Mí (nhân viên DAGD kiêm phiên dịch viên) bước vào phòng, nói tiếng Việt. Tôi vẫy tay. Họ liếc nhìn tôi, gật đầu và tiếp tục nói chuyện bằng tiếng Việt khi ngồi xuống bàn làm việc. Tại thời điểm đó, tôi nhận ra rằng tôi đã mong đợi họ chuyển sang NNKH TP.HCM. Tôi cũng băn khoăn không biết Mỹ Uyên kỳ vọng họ làm gì và quan trọng hơn, cô ấy muốn họ làm gì.

Khi tôi và Mỹ Uyên tiếp tục ra ký hiệu với nhau, tôi nhìn nhanh qua khuôn mặt cô ấy để xem phản ứng. Nếu cô ấy có phản ứng, thì tôi cũng không thể hiểu được. Tôi đã cố gắng tưởng tượng không thể nghe thấy người đồng phụ phụ trách và trợ lý nói gì và nhìn các loại dấu hiệu khác để hiểu bản chất của cuộc trao đổi: Cả hai đều quay lưng lại với nhau và hướng ánh mắt vào từng việc tương ứng trong khi tiếp tục nói. Do đó, tôi không thể nhìn thấy phần lớn cử động môi và nét mặt của họ khi họ quay nghiêng người. Bởi vì tôi không quen với tiếng Việt ở thời điểm này, tôi không tiếp cận được với cuộc thảo luận; Chắc hẳn tôi đã nhìn chăm chăm vì Mỹ Uyên còn phải vỗ vai tôi để tôi chú ý và ra ký hiệu. “KHÔNG CÓ GÌ [Đ U] . . . CHÚNG TA SẼ TIẾP TỤC RA KÝ HIỆU CÙNG NHAU.” Hai tuần sau, Mỹ Uyên, người một năm sau trở thành đối tác và người tham gia nghiên cứu trọng điểm, đã đưa ra nhận xét làm rõ quan điểm của cô về việc NGHE các thực hành giao tiếp của mọi người:

Tôi không thích nghe những người biết ra ký hiệu nói chuyện trước mặt tôi. Người điếc không thích điều này.

Tôi ước gì họ dùng ký hiệu, nhưng việc mọi người thường làm là nghe. Tôi phải tập trung vào học cho xong để có thể tốt nghiệp và dạy các học sinh Điếc. Bằng cách đó, các sẽ có một giáo viên luôn sử dụng ngôn ngữ ký hiệu.

Ví dụ về việc nói tiếng Việt trước mặt các học sinh Điếc tại DAGD tiết lộ một giả định mà tôi đã đưa ra về DAGD là một chương trình giáo dục dựa trên ký hiệu: nhân viên chương trình sẽ sử dụng NNKH TP.HCM, nếu không phải lúc nào cũng vậy thì ít nhất là khi có mặt học sinh DAGD. Hơn nữa, nhận xét của Mỹ Uyên nhấn mạnh một thực tế quan trọng có thể bị đánh giá thấp: Bất chấp những trở ngại đáng kể, một số giáo viên trường chuyên biệt không phải là người Điếc ở Việt Nam đang học ngôn ngữ ký hiệu từ người Điếc và đang sử dụng ngôn ngữ này trong các môi trường giảng dạy. Tuy nhiên, họ không làm như vậy vì đó là một phần trong dự án dân chủ hóa hay hiện đại hóa, mà vì họ nhận ra rằng học sinh Điếc giao tiếp với nhau một cách có ý nghĩa bằng ngôn ngữ ký hiệu và ngôn ngữ nói không giúp ích trong việc này.

Những ví dụ và bình luận này làm rõ rằng chính sách và việc hoạch định ngôn ngữ đóng vai trò quan trọng trong các hình thức đàm phán khác nhau về thể chế, chương trình và giữa các cá nhân trong việc sử dụng ngôn ngữ. Nhưng cho đến gần đây, những hình thức đa dạng này vẫn chưa có sự tham gia của người Điếc. Các nhà lãnh đạo của HDC và các tổ chức xã hội khác của người Điếc hiện đang thay đổi hình thức chính sách ngôn ngữ và giáo dục người Điếc bằng cách tham gia vào các dự án của các NGO quốc tế, các chiến dịch truyền thông xã hội và dựa vào cộng đồng cũng như các quan hệ đối tác hợp tác (ví dụ: Tuần Hành động Toàn cầu về Giáo dục và Người khuyết tật 2014); đào tạo với các tổ chức Điếc quốc tế (ví dụ, các hiệp hội quốc gia, Liên đoàn Người Điếc Thế giới); tham gia các hoạt động đa phương quy mô lớn như cuộc tuần hành trên đường phố về quyền của người khuyết tật lần đầu tiên được tổ chức bởi Trung tâm Phát triển Châu Á - Thái Bình Dương về Người khuyết tật tại Hà Nội

vào ngày 29 tháng 11 năm 2014. Cuộc tuần hành ước tính có khoảng 500 người, trong đó có khoảng 80 người là người Điếc (đại diện từ mười hiệp hội người Điếc), cùng với phiên dịch viên và các gia đình có trẻ Điếc. Ngoài ra, các nhà lãnh đạo và các tổ chức này đang tiếp tục tổ chức các lớp học NNKH TP.HCM trong cộng đồng cho các gia đình, các thành viên cộng đồng quan tâm và các phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt có nguyện vọng.

Hình thức này khác biệt rõ rệt so với các cơ hội xã hội dành cho người Điếc của năm năm trước và các sáng kiến hành động xã hội. Tiếp theo, tôi mô tả cả những trường hợp đặc trưng cho những nỗ lực do nhà nước chỉ đạo thay mặt cho người khuyết tật ở TP.HCM và những bình luận của người Điếc về những trường hợp đó.

## **Viện trợ Từ thiện Quốc gia, Phát triển Quốc tế liên quan đến Người khuyết tật và Mục tiêu Xã hội cho người Điếc: Công bằng, không phải Từ thiện**

Như đã đề cập trong chương này và phần trước của cuốn sách, Việt Nam hiện có hàng nghìn tổ chức của cộng đồng lớn và nhỏ, được công nhận là các câu lạc bộ chính thức hoặc không chính thức, các tổ chức phi chính phủ quốc gia và quốc tế và trong hai thập kỷ qua, ngày càng có nhiều tổ chức được thành lập và điều hành bởi và vì người khuyết tật (DPO). Như đã thảo luận về các vấn đề phương pháp luận và phân tích liên quan đến Báo cáo Đánh giá và Phân tích Dự án Người khuyết tật (2013) của USAID, tôi thận trọng rút ra con số được báo cáo từ Báo cáo này, do các số liệu phù hợp với quan sát của các cơ quan tổ chức khác, bao gồm cả Ban Điều phối các hoạt động hỗ trợ người tàn tật Việt Nam (NCCD) của nhà nước Việt Nam (2010): “Theo Trung tâm Phát triển Cộng đồng (ACDC), một tổ chức xã hội dân sự được thành lập năm 2011, có 20 DPO có tư cách pháp nhân” (Lynch & Phạm, 2013, p. viii). Ngoài các DPO được công nhận chính thức như vậy, còn có hơn 20 câu lạc bộ hoặc hiệp

hội người Điếc không chính thức đang hoạt động trên khắp cả nước. Hầu hết trong số này là tự hỗ trợ thông qua thu phí thành viên và một số ít nhận được tài trợ từ cộng đồng, doanh nghiệp và các đối tác NGO quốc tế.

Để hiểu được bối cảnh của ngành phát triển liên quan đến người khuyết tật đang thay đổi nhanh chóng, chúng ta cần nắm được bản chất của báo chí liên quan đến người khuyết tật ở Việt Nam. Trong năm 2008 và 2009, tôi đã thực hiện một loạt các cuộc phỏng vấn với “Thịnh,” phóng viên của Báo Lao Động-Xã Hội được giao phụ trách các chủ đề liên quan đến người khuyết tật. Trong quá trình này, Thịnh trở nên chính trị hóa khi nhìn thấy điều kiện của người khuyết tật ở Việt Nam. Thịnh mô tả các cơ sở của cả hội bảo trợ [nghĩa là các chương trình do Quốc hội tài trợ] và tự phát, tự nguyện đang cung cấp thức ăn và hỗ trợ khoản tiền nhỏ cho người khuyết tật. Anh đánh giá các tổ chức này như sau:

Ở Việt Nam chúng tôi, ngay từ Trung ương đến địa phương cũng đều có những tổ chức đỡ hỗ trợ cho người khuyết tật. Nhưng sự hỗ trợ này chỉ mang tính từ thiện hơn là mang tính hỗ trợ. Bởi vì là người làm báo nên tôi biết được nguyện vọng của người khuyết tật. Người khuyết tật không phải là mong vào sự từ thiện, họ không mong chờ đỡ nhận từng phần quà. Và tôi thấy rằng nếu những tổ chức từ thiện của Nhà nước chỉ lo làm những việc như làm từ thiện, những thành quả như thế này là không có giá trị!

Thịnh tiếp tục mô tả tình trạng của những người Điếc sống ở các thành phố như Sài Gòn và Hà Nội “tốt hơn nhiều” so với những người ở nơi khác của đất nước vì trước đây họ đã được tiếp cận với ít nhất một số chương trình và trường học. Tuy nhiên, anh ấy tiếp tục:

những người khuyết tật mà cụ thể là những người Điếc, khi tôi có dịp trao đổi thì họ nói rằng cái mà họ cần là được hòa nhập [trong xã hội] với những người

bình thường khác, chứ không phải họ cần những phần quà. Họ muốn việc làm . . . Mong muốn của tôi bây giờ là tôi muốn không chỉ người câm Điếc được học ngôn ngữ kí hiệu mà cả người bình thường cũng được học ngôn ngữ kí hiệu trong các trường phổ thông. . . . Có một điều đáng buồn là hầu như Nhà nước, Chính phủ Việt Nam hầu như không quan tâm đến ngôn ngữ kí hiệu. Hiện nay ở TP.HCM có hai trường đào tạo sinh viên để làm người hỗ trợ, người trợ giúp, làm giáo viên dạy cho người khuyết tật. Chẳng hạn như Đại học sư phạm thì đào tạo giáo viên dạy cho người khuyết tật; còn trường Lao động xã hội thì đào tạo người hỗ trợ người tàn tật, có nghĩa là trợ giúp cho người tàn tật, và cả hai nơi này đều không dạy ngôn ngữ kí hiệu.

Khi tôi hỏi anh ấy nghĩ tình hình có thể thay đổi như thế nào, Thịnh trả lời, với vẻ mặt ranh mãnh:

Hai mươi năm nữa. Với tôi thì phần lỗi thuộc về chính phủ. Tôi nghĩ rằng để đạt được mục tiêu đó thì cần phải đi một đoạn đường rất xa, và ngay bây giờ điều đầu tiên cần phải làm là thay đổi [người ta] nhận thức. Chẳng hạn như bây giờ có một sinh viên có được tư tưởng đó thì chúng ta phải chờ đến khi sinh viên này lên làm thủ tướng thì đến lúc đó xã hội mới thay đổi? Có thể sau hai mươi năm nữa chính phủ và sinh viên sẽ thay đổi. Một vấn đề nữa, có thể trong thời buổi hiện nay thì đồng tiền có giá trị nên người ta quan tâm đến đồng tiền nhiều hơn, ngôn ngữ kí hiệu không quan trọng!...Chúng tôi đặt vấn đề là chính phủ cần quan tâm hơn đến vấn đề hỗ trợ cho người khuyết tật bằng những công việc thiết thực chẳng hạn như mở lớp học ngôn ngữ kí hiệu, nhưng chẳng ai quan tâm đến . . . hoàn toàn là sự im lặng.



Hình 5.4: Lễ hội Tết Nguyên đán hàng năm lần thứ VIII năm 2009, Thành phố Hồ Chí Minh. Khách giả (nghiên cứu viên ngồi ở hàng đầu, người thứ ba từ trái sang).





Hình 5.5: Các túi quà từ thiện được sắp xếp trên sân khấu

Giống như Thịnh, những người tham gia nghiên cứu về người Diếc cũng mô tả cách tiếp cận của nhà nước Việt Nam đối với công dân Diếc và những người khuyết tật là *từ thiện*. Trong 11 cuộc phỏng vấn (10 cuộc phỏng vấn cá nhân với các học sinh DAGD và một cuộc phỏng vấn nhóm với năm người Diếc ở thành phố Hồ Chí Minh), những người được phỏng vấn thường đề cập đến hoạt động của chính phủ khi tổ chức các buổi lễ từ thiện, chẳng hạn như những buổi lễ được tổ chức vào dịp Tết Nguyên đán ở Việt Nam. Tại các buổi lễ này, Hội Bảo trợ sẽ phát những khoản tiền mặt nhỏ từ ba đến năm đô la Mỹ (khoảng 60.000 đến 100.000 đồng) và các túi quà thiết thực như đồ ăn nhẹ, đồ vệ sinh cá nhân, quần áo và các vật dụng nhỏ khác (hình 5.4 và 5.5<sup>12</sup>

Được phát sóng trên truyền hình như các sự kiện truyền thông, những buổi lễ này được phần lớn những người tham

gia nghiên cứu mô tả là KHÔNG CÔNG BẰNG. Họ giải thích rằng chính phủ mong họ tham dự, nhưng đối với nhiều người tham dự, khoản trợ cấp tiền mặt nhỏ thường không đủ chi trả chi phí di chuyển hai chiều đi-về từ buổi lễ. Tất cả 15 người trong số những người tham gia nghiên cứu đều nhận xét rằng, sau buổi lễ, một phụ nữ khoảng 45 tuổi đã nói: “Cuộc sống của chúng tôi - cuộc sống của những người Điếc – vẫn như vậy. Không có gì thay đổi.”<sup>13</sup>

Một học sinh DAGD đã mô tả các hành động từ thiện như một biểu hiện của QUAN ĐIỂM [được ký hiệu bằng các ngón tay là "quan điểm"] của các cơ quan chính phủ và NGƯỜI [NGHE]:

Khi họ [chính phủ] từ thiện, họ cũng an ủi [ảnh hưởng tiêu cực đi kèm với dấu hiệu thể hiện sự đáng tiếc]. Họ nghĩ rằng họ đang an ủi chúng tôi về vấn đề của chúng tôi. Nhưng Điếc không phải là một vấn đề. Không cho phép chúng tôi sử dụng ngôn ngữ ký hiệu trong trường học mới là vấn đề. Không cho phép chúng tôi đóng góp cho Việt Nam bằng cách làm việc mới là vấn đề.

Trong cuộc phỏng vấn với năm người tham gia nghiên cứu sau khi chúng tôi tham dự Hội nghị - Lễ hội Thường niên lần thứ tám, tôi theo đuổi khái niệm an ủi này, hỏi những người được phỏng vấn liệu họ có mô tả lễ hội như một hình thức từ thiện, ngụ ý an ủi hay không: Tất cả đều đồng ý. Nhớ lại các cuộc thảo luận tại Câu lạc bộ Người Điếc TP.HCM liên quan đến các cách khuyến khích chính phủ “bảo vệ người Điếc”, tôi hỏi những người được phỏng vấn liệu họ có mô tả từ thiện là cách chính phủ bảo vệ họ hay không. Cả năm người được phỏng vấn đều bác bỏ mạnh mẽ khái niệm từ thiện của chính phủ như một hình thức bảo vệ. Một người được phỏng vấn nói: “Bảo vệ có nghĩa là bạn tôn trọng kinh nghiệm và quan điểm của người đó, văn hóa, ngôn ngữ của họ và bạn làm điều gì đó để hỗ trợ sự độc lập của họ. Bảo vệ là sự công bằng”.

Minh họa cho khái niệm công bằng này, hai người được phỏng vấn nói rằng, các buổi lễ từ thiện sẽ “công bằng. . . nếu

chính phủ thực sự bảo vệ,” họ sẽ có phiên dịch viên NNKH TPHCM- tiếng Việt:

Thường thì chúng tôi [những người Điếc] đến buổi lễ [từ thiện], và chúng tôi ngồi ở đó. Chúng tôi không hiểu những người phát biểu đang nói gì. Do đó, chúng tôi đứng dậy khi họ bảo chúng tôi đứng và lấy túi khi họ đưa túi cho chúng tôi. Nhưng chúng tôi không thể tham gia. Họ có thể nói bất cứ điều gì còn chúng tôi thì không hiểu gì cả.

Khái niệm công bằng không chỉ liên quan đến lĩnh vực ngôn luận của quốc gia bằng cách mô tả các sự kiện từ thiện do nhà nước tài trợ mà còn rộng hơn nữa đối với toàn bộ dự án xã hội chủ nghĩa theo chủ nghĩa bình đẳng. Ở đây, sự thiếu công bằng của chính phủ dẫn đến việc người Điếc bị gạt ra ngoài lề xã hội và phải phụ thuộc cũng như đặt câu hỏi về phương châm của toàn dân tộc Việt Nam: Độc lập—Tự Do—Hạnh Phúc.

Sau các cuộc phỏng vấn kể trên, tôi đã thực hiện một cuộc phỏng vấn nhóm với mười hai học sinh DAGD khi đó đang theo học năm thứ nhất đại học để chuẩn bị trở thành giáo viên dạy học sinh Điếc cấp tiểu học. Trong cuộc phỏng vấn, tôi đã hỏi liệu giáo dục do các trường chuyên biệt cung cấp có phải là một ví dụ về an ủi hay bảo vệ hay không; nhóm đã nhất trí trả lời rằng các trường chuyên biệt nhìn nhận họ dưới góc độ của sự an ủi. Một người được phỏng vấn sau đó đã nói như sau:

Họ nghĩ rằng họ phải chăm sóc chúng tôi; họ không nghĩ rằng chúng tôi có thể tự suy nghĩ. Và họ không biết chúng tôi nghĩ gì vì họ không sử dụng ngôn ngữ ký hiệu. Chúng tôi [học sinh] muốn giáo viên ra ký hiệu với chúng tôi. Nhưng họ cho rằng ký hiệu là sai lầm.

Nhắc lại ý kiến của những người học trưởng thành, trong một cuộc phỏng vấn sau hội thảo phiên dịch NNKH TPHCM-

tiếng Việt do HDC và DAGD tổ chức với sự tham dự của các hiệu trưởng và giáo viên trường chuyên biệt (xem chương 6), một trong những người biên soạn DAGD đã đưa ra những nhận xét sau:

Một điều tôi rất tiếc khi không hỏi [những người tham gia hội thảo] là — bạn có nhớ họ nói rằng họ muốn “giúp đỡ” các học sinh Điếc không? —Tôi muốn xem cách họ trả lời câu hỏi: Các học sinh Điếc có thể giúp bạn không theo cách nào đó không? Bạn biết đấy, vì tôi e rằng họ sẽ nói, “Chúng tôi cần giúp đỡ học sinh Điếc, nhưng chúng tôi không cần bất kỳ sự giúp đỡ nào từ học sinh Điếc.” Hoặc họ có thể nói “các em đang giúp chúng tôi học ngôn ngữ ký hiệu”, nhưng tôi không biết liệu có ai trong số họ sẽ nói, “Ồ, một số người Điếc thực sự thông minh và họ nói với tôi những điều tôi không biết.” Tôi không biết liệu họ có bao giờ nghĩ ra điều gì đó như thế không.

Từ dữ liệu được thảo luận trong phần này và phần trước, rõ ràng là mô tả của học sinh DAGD và lãnh đạo HDC về cách sử dụng ngôn ngữ của nhân viên trường giáo dục chuyên biệt cho người Điếc là phù hợp với phần mô tả sau. Nhân viên của trường chuyên biệt có xu hướng nói tiếng Việt, đôi khi kèm theo ký hiệu theo trật tự từ tiếng Việt. Đôi khi họ sử dụng một số ký hiệu và/hoặc cử chỉ điệu bộ, mặc dù không phải lúc nào học sinh cũng hiểu được. Dữ liệu của tôi cũng cho thấy rằng cho dù đặt trong khuôn khổ tưởng tượng về “giúp đỡ”, “phục hồi” hay một số khuôn khổ khác, các hiệu trưởng và giáo viên của trường chuyên biệt có ít hoặc không có kiến thức về ngôn ngữ NNKH TPHCM và cũng không quen với phương pháp sư phạm dành cho ngôn ngữ ký hiệu, các phương pháp tốt nhất, hoặc thậm chí những gì giáo viên khác đang dạy tại các lớp chuyên biệt trong trường. Theo đó, mặc dù họ có thể tin rằng học sinh của họ thông minh, nhưng giáo viên gặp khó khăn trong việc phát triển trí thông minh của học sinh thông qua sự tương tác phong phú về mặt ngôn ngữ và

hướng dẫn nội dung. Những trường hợp này củng cố việc xây dựng lại các nhận xét về học sinh Đieć, nếu không NGU NGOC, DIEN, LUOI (xem chương 3), thì cũng ít nhất là kém cỏi.

Tuy nhiên, giống như mô hình “phá rào” về thay đổi chính trị (chương 3), “Các cá nhân, nhóm và lực lượng xã hội bên ngoài các kênh chính thống cũng có thể ảnh hưởng đến hệ thống chính trị” (Kerkvliet, trích trong Grey, 2003, tr. 122). Trong các ví dụ đã được nghiên cứu trước đó (và trong suốt cuốn sách này), học sinh Đieć thuộc trường giáo dục chuyên biệt, học sinh cũ, hiệu trưởng và giáo viên đã phản ứng với hoàn cảnh như các nhóm bán chính thống (quasi-official) có ảnh hưởng đến hệ thống giáo dục từ bên ngoài các kênh chính thống hoặc từ bên trong trong khi kết nối với các thể chế chính thống. Ví dụ, trong các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Đieć, họ đang xin phép để đưa các thực hành xã hội học phi chuẩn tắc (non-normative sociolinguistic practices) vào hệ thống giáo dục quốc dân (và nói rộng ra là xã hội Việt Nam, ở bất kỳ mức độ nào). Họ cũng đang nỗ lực để đưa hoạt động phân tích và ứng phó với tình trạng bất bình đẳng trong giáo dục và các lĩnh vực xã hội khác vào hoạt động của các mạng lưới tổ chức xã hội của người Đieć.

Nếu không có sự kiên trì của học sinh Đieć (cả học sinh nhỏ tuổi và người trưởng thành) khẳng định sự yêu thích của họ đối với các hoạt động xã hội học có ý nghĩa nhất đối với họ, thì khó có khả năng các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Đieć sẽ sử dụng bất kỳ hình thức ký hiệu nào. Nếu không có hành động của các cán bộ giáo viên giáo dục đặc biệt cho người Đieć, người trưởng thành cũng không thể sử dụng bất kỳ hình thức ký hiệu nào trong các trường chuyên biệt. Ngoài ra, hiệu trưởng và giáo viên của trường thường giữ liên lạc với các cựu sinh viên tốt nghiệp và mời họ tham gia các sự kiện của trường. Ví dụ, trong dịp Tết, các học sinh cũ thường đến thăm các trường chuyên biệt mà họ đã theo học để cảm ơn hiệu trưởng và giáo viên vì những đóng góp đối với sự phát triển của họ, trong đó họ thường tương tác với các học sinh hiện tại.

Mặc dù ban giám hiệu và giáo viên các trường chuyên biệt hầu như đồng ý rằng học sinh Điếc nên học nói, nhưng họ cũng đồng ý rằng tình trạng giáo dục ở trường chuyên biệt hiện nay còn nhiều bất cập. Tuy nhiên, những nhận xét và thực hành theo chương trình của họ phản ánh sự mâu thuẫn về vị thế của ngôn ngữ ký hiệu và sự cảnh giác đối với việc việc kết hợp NNKH TP.HCM vào phương pháp sư phạm trong trường học. Hơn nữa, dữ liệu phỏng vấn của tôi đã chứng thực rằng các nhà lãnh đạo giáo dục và cán bộ giáo viên nhà trường phần lớn tin vào quan điểm coi người Điếc là *người khiếm thính* và kiên trì sử dụng từ mô tả này ngay cả khi Người Điếc yêu cầu họ ngừng sử dụng.

Trong bối cảnh các NGO quốc tế đem lại các cơ hội mới liên quan đến người khuyết tật, triển vọng thị trường xã hội chủ nghĩa mới và sự phổ biến của điện thoại cá nhân và mạng xã hội, các nhà tổ chức xã hội người Điếc đã phản ứng lại quan niệm phổ biến về người Điếc một cách khác biệt; và thực sự, các thông điệp trên mạng xã hội chủ yếu sử dụng từ *khiếm thính* [gặp vấn đề về khả năng nghe] chứ không phải không phải *Điếc*. Những phản ứng này đưa ra tuyên bố về kiến thức, năng lực, đóng góp xã hội và mong muốn của người Điếc.

## **Kết luận**

Những nhận xét của các nhà lãnh đạo xã hội là người Điếc đã theo học tại các trường giáo dục đặc biệt dành cho người Điếc và hoàn thành chương trình trung học phổ thông chính quy khi họ đã ở tuổi trưởng thành (thông qua một chương trình do NGO quốc tế tài trợ) không chỉ làm sáng tỏ hoàn cảnh của giáo dục cho người Điếc hiện nay mà còn khẳng định thêm những chuyển đổi trong quản lý giáo dục của hệ thống đó. Câu trả lời của Thịnh cho câu hỏi của tôi -- *tình hình có thể thay đổi như thế nào?* có thể nói chỉ mang hàm ý tiên đoán vì phải mất gần 20 năm mọi thứ mới thay đổi.

Hai mươi năm nữa...đạt được mục tiêu đó thì cần phải đi một đoạn đường rất xa, và ngay bây giờ điều đầu tiên cần phải làm là thay đổi nhận thức [của người ta].

DAGD được thành lập vào năm 2000, và kể từ khi học sinh bắt đầu học lớp 6, những học sinh đầu tiên đã tốt nghiệp vào năm 2007. Năm 2008 - 2009, lứa học sinh đầu tiên đó đã bắt đầu học đại học nhờ sự hợp tác của DAGD với trường cao đẳng sư phạm (nay là trường đại học). Trường sư phạm này mà đã duy trì thỏa thuận hợp tác với dự án. Lần lượt vào năm 2012 và 2014, đã có hai lứa sinh viên có bằng đại học về giáo dục tiểu học cho người Diéc. Năm 2012, các giáo viên Diéc có bằng tốt nghiệp sau đó bắt đầu gia nhập hệ thống trường giáo dục Diéc, làm việc tại Hà Nội, TP.HCM, Đà Lạt và Tiền Giang. Tuy nhiên, tại thời điểm viết bài này, chỉ có sáu trong số mười bảy giáo viên tốt nghiệp ở hai khóa trên làm việc trong lĩnh vực mà họ được đào tạo. Rõ ràng DAGD là môi trường giáo dục duy nhất thuộc loại này. Các thực hành xã hội học và các cơ hội mà DAGD cung cấp chưa được đưa vào hệ thống quốc gia của các trường giáo dục chuyên biệt dành cho người Diéc. Khi sinh viên tốt nghiệp các trường cao đẳng và đại học của DAGD bắt đầu bước vào hệ thống giáo dục người Diéc với tư cách là giáo viên, giáo dục người Diéc ở Việt Nam sẽ thay đổi. Để điều này xảy ra, sự lãnh đạo liên tục và tăng cường của nhà nước Việt Nam trong việc thúc đẩy cơ hội việc làm cho các chuyên gia Diéc và hỗ trợ họ thăng tiến với các vị trí giảng dạy, quản lý, thiết kế chương trình giảng dạy và các vai trò khác trong lĩnh vực giáo dục là rất quan trọng. Đồng thời, nhà nước cũng cần thúc đẩy việc sử dụng NNKH Việt Nam của những người Diéc, Diéc Mù và Nghe kém trong tất cả các lĩnh vực và hoạt động xã hội.

Trong chương tiếp theo, tôi thảo luận về thị trường và đặc biệt tập trung vào việc nghiên cứu điều tôi gọi là thị trường khuyết tật. Chương này trình bày cách thị trường khuyết tật thu hút sự tham gia của người Diéc và việc sử dụng NNKH TP.HCM trong các hoạt động thị trường. Chương này cũng

giải thích cách các lực lượng đó ảnh hưởng đến các nỗ lực tổ chức xã hội của người Điếc, đặc biệt là đối với việc thúc đẩy việc sử dụng và công nhận NNKH TP.HCM (bao gồm nỗ lực của các nhà lãnh đạo người Điếc nhằm khuyến khích sử dụng NNKH Việt Nam trong các diễn đàn quốc gia và quốc tế), sự công nhận của các câu lạc bộ và hiệp hội người Điếc quốc gia và sự phát triển của lĩnh vực phiên dịch NNKH Việt Nam - tiếng Việt chuyên nghiệp.

---

1. Các dự án viện trợ quốc tế của Hà Lan có chiều sâu và tính phức tạp về lịch sử, bắt đầu với sự hiện diện ngày càng lớn của Hà Lan ở Việt Nam vào cuối thế kỷ 16 và sau đó là sự can thiệp của họ vào Chiến tranh Trịnh-Nguyễn khi đứng về phía các chúa Trịnh ở phía Bắc. “So với các nước thuộc địa của Anh, Mỹ và Hà Lan ở Nam và Đông Nam Á, người Pháp tiếp tục chiếm tỷ lệ cao hơn nhiều ở các vị trí công chức, kinh doanh và kỹ thuật cấp trung và cấp thấp” vào đầu những năm 1930 (Marr, 1981, tr. 24). Do đó, khi nhà nước Việt Nam quyết tâm “mở cửa”, sự hiện diện của Hà Lan có thể đã được nhìn nhận thuận lợi hơn hoặc ít nhất có thể dễ dàng được chấp nhận hơn các đối tác xuyên quốc gia và quốc tế khác.

2. Phần lớn luật quốc gia dành cho người khuyết tật hiện có hiệu lực được ban hành trong những năm 1990. Các luật này bao gồm Đạo luật Người Khuyết tật Hoa Kỳ năm 1990; Đạo luật Phân biệt Đối xử đối với Người khuyết tật của Úc năm 1992; Nghị định về người khuyết tật của Nigeria năm 1993; Luật Bảo vệ Quyền của Người Khuyết tật năm 1996 của Sri Lanka và Sắc lệnh Phân biệt Đối xử Người khuyết tật Guatemala 1997. Nhiều quốc gia (ví dụ: Việt Nam) đưa ngôn ngữ bảo hộ vào hiến pháp quốc gia. Ngoài ra, Lord và Stein (2015) cũng thảo luận chi tiết về luật dành cho người khuyết tật trên toàn thế giới và các khu vực cụ thể mà các nhóm người Điếc ở châu Phi ủng hộ quyền về giáo dục, kinh tế, luật pháp, xã hội và chính trị. Phòng khám Quyền của Người khuyết tật của Trường Đại học Luật Syracuse cũng là một nguồn tài liệu tuyệt vời về luật về quyền của người khuyết tật trong nước, trong khu vực và trên toàn thế giới: <http://law.syr.edu/academics/clinical-experiential/clinical-legal-education/disability-rights-clinic/> [truy cập ngày 26 tháng 2 năm 2017].

3. Tuy nhiên, Tuyên bố Salamanca về Giáo dục theo Nhu cầu Đặc biệt kêu gọi chú ý đến ngôn ngữ ký hiệu lại chưa được tiêu chuẩn hóa. Điều khoản II, phần A, mục 21, nói rằng “ngôn ngữ ký hiệu. . . cần được công nhận và có các điều khoản để đảm bảo rằng tất cả người Điếc đều được tiếp cận giáo dục qua ngôn ngữ ký hiệu của quốc gia” (1994, tr. 18). Mười tám năm sau, Khôn khổ Hành động Thiên niên kỷ Biwako (Điều khoản F, phần 1, mục 43 và phần 2, mục tiêu 19 và 20) giải quyết những vấn đề sau: Mục 43, “ngôn ngữ ký hiệu, chữ nổi Braille, chữ nổi đầu ngón tay Braille và ngôn ngữ ký hiệu xúc giác chưa được chuẩn hóa”; điều này cũng cho thấy mọi người “có thể bị tước mất quyền cơ bản của con người về ngôn ngữ và giao tiếp trong cuộc sống hàng ngày.” Mục tiêu 19 trọng tâm về phát triển và phổ biến ngôn ngữ ký hiệu tiêu chuẩn và Mục tiêu 20 đề cập đến vai trò của chính phủ trong việc đào tạo và sử dụng “phiên dịch viên ngôn ngữ ký hiệu, phiên dịch viên chữ nổi Braille”, v.v. (2002, tr.19). Giả định hàm ý trong hai tài liệu này là



mỗi quốc gia chỉ có một loại ngôn ngữ ký hiệu và khi có nhiều loại khác nhau, chúng phải kết hợp lại thành một mã thống nhất, duy nhất.

4. Có thể truy cập bản tóm tắt về phân phối viện trợ nước ngoài của USAID cho Việt Nam tại cơ sở dữ liệu trực tuyến *Foreign Aid Explorer*, <https://explorer.usaid.gov/cd>

5. USAID đã công bố các dự án này trong một thông cáo báo chí ngày 11 tháng 9 năm 2015 <https://www.usaid.gov/vietnam/press-releases/sep-11-2015-us-supported-project-enhances-educational-and-social> (cập nhật lần cuối vào ngày 20 tháng 10 năm 2016). Để biết thêm thông tin về hoạt động của USAID tại Việt Nam, xem tại <https://www.usaid.gov/where-we-work/asia/vietnam> (cập nhật lần cuối vào ngày 5 tháng 4 năm 2017).

6. Tham khảo mô tả kết quả Dự án Giáo dục trẻ Điếc trước tuổi đến trường của Tổ chức Quan tâm Thế giới tại Ngân hàng Thế giới: <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2015/08/10/helping-deaf-children-in-vietnam-communicate-and-access-education-through-sign-language>. Cũng có thể tham khảo thông cáo trên các phương tiện truyền thông đại chúng về kết quả của IDEO-VN tại: <https://www.vietnambreakingnews.com/2016/06/innovations-help-deaf-children-better-prepare-for-formal-schooling/>

7. Xem thông cáo báo chí của USAID tại <https://www.usaid.gov/vietnam/press-releases/united-states-broaden-support-persons-disabilities-vietnam> (truy cập ngày 27 tháng 2 năm 2017).

8. Đối với trích dẫn đoạn, các tác giả trích dẫn trang web của Cơ quan Phát triển Quốc tế Hoa Kỳ (USAID): [www.usaid.gov](http://www.usaid.gov).

9. Biển Đông – chính phủ Trung Quốc gọi là Biển Nam Trung Hoa là một khu vực giàu tài nguyên thiên nhiên và quan trọng về mặt chiến lược.

10. Các bài báo thường đề cập đến khoản chênh lệch 70% trong lương chi trả cho giáo viên trường chuyên biệt. Dự thảo Báo cáo Quốc gia Việt Nam của UNESCO Bangkok, Nghiên cứu trường hợp và sổ tay hướng dẫn hành động để đưa trẻ em và thanh thiếu niên khuyết tật vào các hệ thống trường học và quá trình giám sát EFA, cũng ghi nhận sự khác biệt về lương (2004, tr. 11).

11. Ví dụ, khi những người bạn Điếc và tôi đang tham dự các hoạt động xã hội cùng nhau, họ có thể yêu cầu tôi nói và sử dụng ký hiệu đồng thời để khi trò chuyện với một người không Điếc không sử dụng ký hiệu, cuộc trò chuyện sẽ có cảm giác năng động, theo thời gian thực như cách sử dụng tiếng Anh và thực hành diễn ngôn nghe (thay vì tạm dừng để phiên dịch liên tiếp). Những tình huống như vậy thường đòi hỏi phải sửa chữa nhiều lần (bằng cả tiếng Anh nói và tiếng Anh bằng ký hiệu, làm rõ và làm sáng tỏ những khái niệm đó được thể hiện thông qua hàm ý).

12. Hội nghị - Lễ hội được tổ chức hàng năm vào dịp Tết. Vì năm 2009 là năm con Trâu nên lễ hội từ thiện có tên chính thức là Lễ Hội Cây mùa nhân ái, xuân kỷ sửu thứ VIII (Lễ hội thường niên lần thứ VIII, mùa Tạ ơn, năm con Trâu). Trong hình 5.7, tôi đang ngồi trên khán đài, giữa hàng ghế đầu.

13. Tương tự, Thịnh mô tả một bài báo anh viết về một gia đình người Điếc có bảy người Điếc, sống ở tỉnh Cần Thơ (phía Nam Thành phố Hồ Chí Minh). Được cộng đồng biết đến là gia đình rất nghèo, ông cho biết các thành viên trong cộng đồng cố gắng cho gia đình tiền và thức ăn, nhưng họ từ chối. Thịnh nói, “Họ chỉ cần muốn việc làm”.

## **Chương 6. Tư cách công dân dựa trên NNKH TP.HCM và tương lai thị trường xã hội chủ nghĩa: Tương tác trong môi trường khuyết tật**

Những tương tác trong nền kinh tế nhấn mạnh đến tình trạng khuyết tật

Sau phần mô tả trước đó về cách thức mà các hệ tư tưởng đã được Nhà nước đã thể chế hóa tạo điều kiện cho người Điếc được tiếp cận các cơ hội về giáo dục NNKH Việt Nam và tương tác xã hội, Chương này tập trung vào các cơ hội và thách thức trong thời điểm hình thành các hình thức mới NNKH TP.HCM dựa trên các tổ chức xã hội và dạng khuyết tật như là hình thái kinh tế và chính trị xã hội trong thời gian gần đây. Theo những phân tích của tôi, cấu trúc tổ chức của các trường chuyên biệt dành cho người Điếc trong suốt thời kỳ đổi mới chính trị được hình thành dựa trên quan điểm coi người Điếc là một đối tượng đặc biệt – khuyết tật, không bình thường và chậm phát triển. Cấu trúc tổ chức như vậy đã tạo điều kiện thuận lợi cho các chính sách xã hội và quan hệ hợp tác quốc tế gây tầm ảnh hưởng tới chính sách và chương trình giảng dạy chữ quốc ngữ, theo tôi, vẫn góp phần thay đổi quan điểm về người Điếc Việt Nam như là những trường hợp bị gạt ra khỏi giáo dục và kinh tế, tức là *những gánh nặng về kinh tế* chứ không phải là nhân tố đóng góp cho nền kinh tế quốc dân. Những hoạt động do *những người* Điếc thực hiện đã đáp trả lại những tư tưởng cổ hủ bằng việc đòi quyền được lao động và tham gia các hoạt động xã hội dựa trên ngôn ngữ đặc thù, đóng góp và khẳng định bản thân. Hơn nữa, khác với *các đối tượng điếc* được mô tả ở những địa điểm khác trên thế giới (đặc biệt là các nước Bắc Đại Tây Dương)<sup>1</sup>, các tổ chức xã

hội của người Điếc được đề cập trong cuốn sách này đã mang lại một góc nhìn mới về sự thay đổi xã hội liên quan đến cả người điếc và người nghe, cũng như kỳ vọng rằng họ sẽ đều cống hiến hết mình cho các mục tiêu phát triển quốc gia bằng cách ủng hộ việc tiếp cận, sử dụng và bảo vệ NNKH Việt Nam.

Xuyên suốt cuốn sách này, tôi bàn luận về những tác động của sự phân biệt đối xử giữa những học sinh “khiếm khuyết” và “bình thường” (con người, công dân), trong<sup>2</sup> đó bao gồm cả việc tạo ra các khuôn khổ và quy tắc trong sử dụng và thực hành ngôn ngữ vốn được coi là đi chệch khỏi các chuẩn mực về ngôn ngữ nói/viết. Vì vậy, hãy nhớ lại những ví dụ trước đó, trong các trường chuyên biệt dành cho người Điếc, việc chỉ áp dụng phương pháp giảng dạy dựa trên lời nói đã tìm cách để sửa chữa một số điều mà các cán bộ của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ Lao động – Thương binh và Xã hội vẫn luôn cho là có khiếm khuyết. Trong những thập kỷ đầu tiên của thời kỳ cải cách thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, các cán bộ cơ quan nhà nước đã thúc đẩy việc dạy nói như một phương thức để củng cố quốc gia. Đối với giả thiết này của các Bộ kể trên, vốn hiểu biết, những kỹ năng hữu ích và quyền công dân được hiểu là kết quả của khả năng tư duy và ngôn ngữ, hoặc như các ví dụ đã được khám phá trong các Chương trước cho thấy thường chỉ đơn giản là *sự tồn tại* của năng lực – tất cả đều là tiền đề cho phương pháp dạy nghe và nói chuẩn mực. Đổi lại, tiếp cận giáo dục, việc làm và các quyền công dân khác (có bằng lái xe, giấy chứng nhận kết hôn...) cũng tạo điều kiện để chứng minh những năng lực đó.

Từ năm 2005 đến 2015, khi những nỗ lực để phát triển và hiện đại hóa đã tạo ra các hình thái mới về chính trị - kinh tế, pháp lý, hỗ trợ toàn cầu và thương mại, và khi một quốc gia đã dần tiệm cận đến tình trạng thu nhập dưới trung bình – các nhánh của thị trường phát triển rộng khắp cả nước, liên kết với nhau tạo thành những hình thái mới. Trong khi trước năm 2010, các trường chuyên biệt dành cho người Điếc đã cấm sử dụng NNKH Việt Nam theo chính sách của chính phủ, việc cấm sử dụng NNKH Việt Nam trong các cơ sở giáo dục đã chính thức chấm dứt khi Luật Người khuyết tật 2010 được thông qua. Mặc dù vậy, sự cô lập và thiếu khả năng tiếp cận ngôn ngữ vẫn tiếp tục tồn tại trong nhiều cơ sở giáo dục chuyên biệt và trường học chuyên biệt. Một trong những nguyên nhân lý giải cho

điều này là do Bộ Giáo dục và Đào tạo chưa xây dựng quy trình đào tạo giáo viên sử dụng NNKH Việt Nam, đánh giá trình độ của họ, giám sát chất lượng giảng dạy bằng cách ngôn ngữ này và thiết cơ chế sử dụng giáo viên giảng dạy cho người Điếc có bằng cao đẳng của Việt Nam trong các trường học chuyên biệt dành cho người Điếc hoặc ở những địa điểm khác nơi mà tài năng của họ được phát huy tối đa. Hơn nữa, học sinh Điếc tiếp tục được đưa vào học tập trong môi trường giáo dục hòa nhập, nơi mà các em sẽ cảm thấy khó khăn khi giao tiếp trong lớp (NCCD, 2010). Hơn nữa, một cơ sở y tế toàn cầu tiếp tục đưa nhận những nhận định sai lầm về mặt khoa học liên quan đến người Điếc “trẻ em không được tiếp cận đủ với âm thanh [đang] có nguy cơ đáng kể về chậm phát triển nói, ngôn ngữ và học tập” (Nelson và cộng sự, 2014, trang 66) và vì sở hữu thứ NNKH có cấu trúc ngữ pháp bị xáo trộn. Phần lớn các quan điểm của các học giả trong số đó là do các học giả ở Việt Nam đưa ra (Sđd; Nguyễn Đ. T. & Nguyễn TP, 2012; Nguyễn & Võ, 2010).

Những trường hợp này góp phần làm tình trạng của NNKH Việt Nam và người sử dụng NNKH Việt Nam trở nên tồi tệ hơn khi tiếp tục bị gạt ra ngoài lề trong lĩnh vực giáo dục và các lĩnh vực khác mà Nhà nước duy trì vai trò trung tâm trong việc trực tiếp cơ cấu, giám sát và đánh giá chương trình. Tuy nhiên, trong phạm vi thị trường, các doanh nghiệp và tập đoàn, đặc biệt là các tổ chức phi chính phủ trong nước và quốc tế đã đưa ra những điều khoản linh hoạt đối với nhân viên và nhóm đối tác. Do đó, trong các trường học chuyên biệt, học sinh Điếc phải đối mặt với áp lực trong việc tuân thủ các nhiệm vụ của tổ chức xã hội và nhà nước để thực hành ngôn ngữ nói tiếng Việt.

Bên ngoài phạm vi trường học, ngôn ngữ ký hiệu đang được xã hội quan tâm rộng rãi – như cuộc thảo luận của tôi về việc Trang xuất hiện trên truyền hình ở trong phần giới thiệu cuốn sách – nhưng đặc biệt là trong sáu năm qua (kể từ khi Luật người khuyết tật năm 2010 được thông qua). Cũng như các lĩnh vực xã hội và chính trị - kinh tế khác từng do Nhà nước kiểm soát độc quyền, nay đang trải qua quá trình “xã hội hóa” (hoặc “tư nhân hóa”), Chương này tập trung vào cách thức NNKH TP.HCM được giới truyền thông và các doanh nghiệp tư nhân đề cập, cả trực quan và văn bản, nhằm mục đích tạo ra lợi nhuận. Phương tiện truyền thông và việc

triển khai NNKH TP.HCM theo định hướng lợi nhuận như vậy là những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến các sáng kiến dựa trên NNKH TP.HCM của những người sáng lập tổ chức xã hội Điect.

## **Nền kinh tế nhấn mạnh đến tình trạng khuyết tại Việt Nam**

Năm 2008, các nhà cải cách thị trường xã hội chủ nghĩa đã thông qua hàng loạt văn bản pháp luật liên quan các khoản miễn thuế và hỗ trợ cho các doanh nghiệp sử dụng và/hoặc cung cấp dịch vụ cho người khuyết tật, bao gồm: Quyết định số 51/2008/QĐ-TTg tháng 4 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ về “chính sách hỗ trợ của Nhà nước đối với người tàn tật thành lập sản xuất kinh doanh”, miễn thuế tài sản kinh doanh cho các doanh nghiệp, Hướng dẫn số 1680/NHCS-TD tháng 7 năm 2008 về thực hiện các hướng dẫn mới đối với Ngân hàng Chính sách Xã hội Việt Nam (Ngân hàng Chính sách Xã hội Việt Nam) về việc cho vay vốn đối với các dự án kinh doanh liên quan đến người khuyết tật. Theo quy định cho vay mới, các chủ doanh nghiệp tiềm năng được yêu cầu chứng minh rằng doanh nghiệp của họ đã thúc đẩy “ổn định việc làm cho người khuyết tật và thu hút nhiều lao động là người khuyết tật” để nhận vốn vay (Phần 2, Chuẩn bị Dự án). Tuy nhiên, khi cuốn sách này tiếp cận theo nhiều cách khác nhau, sự quan tâm về bảo trợ xã hội mà nhà nước Việt Nam dành cho người dân không phải là mới.

Kể từ bản Hiến pháp đầu tiên của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa (1945, Phần 3, Điều 32), nhà nước Việt Nam đã chính thức ghi nhận người tàn tật, tập trung vào thời kỳ chống thực dân Pháp và thời kỳ đầu sau thống nhất, vì khuyết tật liên quan đến chiến tranh. Trong thập kỷ qua, sự xuất hiện của thuật ngữ người khuyết tật đã cho thấy những sai lầm trong phương pháp tiếp cận từ thiện và y tế của Nhà nước đối với công dân khuyết tật (xem phần giới thiệu cuốn sách này). Kể từ khi thông qua Luật Người khuyết tật năm 2010, thuật ngữ người khuyết tật ngày càng được sử dụng nhiều trong các chương trình chính thống, đồng thời giảm việc sử dụng thuật ngữ tàn tật, vốn được nhiều người ủng hộ khuyết tật và thành viên cộng đồng khuyết tật xem như một thuật ngữ mang tính chất miệt thị. Nhà

nước cũng đã mở rộng sự hợp tác của mình với các nhóm sau này, trong số đó có các câu lạc bộ và hội người Điếc trên khắp đất nước – mặc dù phổ biến nhưng chưa được công nhận chính thức. Tuy nhiên, những thay đổi trong cách thức đưa tin và sự chủ động phối hợp với các nhóm là những dấu hiệu cho thấy quan điểm chính thức của Nhà nước đối với người khuyết tật (hình 6.1, phần (a) và (b)).





Hình 6.1, phần 9a) và (b): Những hòm từ thiện ủng hộ người khuyết tật. Hình 6.1(a) (trái): Hòm Từ thiện của Hội Chữ thập đỏ Việt Nam tại Trung tâm Lữ hành Roadside với Ngôn ngữ Ký hiệu Anh Quốc: “Chung tay vì người yếu thế và người tàn tật.” Hình 6.1 (b) (phải): Hòm Từ thiện, Sân bay Nội Bài Hà Nội với dòng chữ tiếng Việt: Hòm Từ Thiện, Trẻ Em Đặc Biệt Khó Khăn. Ảnh được chụp vào tháng 1 năm 2013.

Hiện nay, khuyết tật là một vấn đề mang tính thời sự - không đơn thuần do các nhà hoạt động xã hội và những nỗ lực nghiên cứu trong hơn 30 năm qua nhằm thu hút sự chú ý đến tình trạng nghèo đói tột cùng và bị gạt ra ngoài lề xã hội mà “người khuyết tật” đang phải đối mặt ở khắp mọi nơi. Đây là kết quả được đưa ra bởi các nguồn dữ liệu uy tín hàng đầu về tình trạng khuyết tật và nghèo đói trên toàn thế giới (Ví dụ: WHO, ILO, World Bank). Tuy nhiên, đặc biệt là trường hợp của Việt Nam, một quốc gia đang ở trong hoàn cảnh khó khăn trong việc lập kế hoạch khắc phục hậu quả lâu dài của chất độc màu da cam và tìm hiểu về cuộc sống của những người đang bị ảnh hưởng bởi thuốc diệt cỏ. Mặc dù nhiều quốc gia khác hiện nay cũng phải đối mặt với tình trạng môi trường bị tàn phá, nhưng chỉ số ít quốc gia như Việt Nam (Kimmons, 2014; Martin, 2012) phải đương đầu với những di chứng của chất độc đi-ô-xin. Chính trong bối cảnh đó, sự lãnh đạo của Nhà nước Việt Nam trong việc mở rộng phạm vi các quyền được pháp luật bảo vệ và thúc đẩy thực hiện những quy định về phổ cập giáo dục, chăm sóc sức khỏe và việc làm.



Tuy nhiên, những gì mà phạm vi thị trường cho phép lại vượt quá và thường xung đột trực tiếp với các chính sách và đề án của Nhà nước. Khi pháp luật về kinh doanh và các chính sách xã hội thúc đẩy việc mở ra cơ hội về kinh tế cho người khuyết tật, cá nhân và nhóm Đicc tiếp tục gặp phải sự phân biệt đối xử trong lĩnh vực việc làm – cho dù họ có được tuyển dụng hay không.

Một trong những cơ hội việc làm đầu tiên liên quan đến người khuyết tật đã áp dụng cho doanh nghiệp là đã tạo ra sau khi Quyết định số 51/2008/QĐ-TTg và Hướng dẫn số 1680/NHCS-TD (sau đây gọi là Quyết định 51 và Hướng dẫn 1680) đã tạo ra việc làm sản xuất và cung ứng hàng hóa cho ngành thương mại du lịch (Nguyễn, Rahtz, & Schultz, 2014). Cũng trong giai đoạn này, các “nhánh du lịch mới” bắt đầu xuất hiện (Suntikul, Butler, & Aiery, 2008, tr. 68). Một trong những hoạt động đầu tiên là “du lịch dành cho người khuyết tật nghe”, theo cách gọi của nhiều doanh nghiệp người nghe, những người tìm cách thu hút du khách “có khuyết tật về nghe” từ Hoa Kỳ và châu u (hình 6.2).

# Hướng dẫn du lịch cho người khiếm thính

**"Từ giờ trở đi du khách khiếm thính nước ngoài có thể yên tâm đến khám phá VN" - chị Hoàng Thị Minh Thị, giám đốc Công ty dịch vụ du lịch Nụ Cười (www.smiletourvn.com), mới chào với vẻ tự tin.**

Sự tin cậy có lẽ là việc các hướng dẫn viên du lịch vốn cũng là những bạn trẻ khiếm thính.

Chuyện bắt đầu khi một doanh nhân Việt kiều để nghỉ Thị trở thành đầu óc để nói dài tour du lịch dành cho người khiếm thính Mỹ của anh về đến VN. Thấy hay hay, là Thị "lì" lên. Báo một vòng quanh các cơ sở xã hội, chị tìm được hơn 20 bạn trẻ khiếm thính. Lớp học sáng đến tối, rừng rú suốt ba tháng thì phải tạm nghỉ do cả thầy lẫn trò đều... đuối sức. "Người các kỹ năng hướng dẫn du lịch, mình còn phải bổ sung kiến thức nữa, cần em lo nghề ngay cả với những khiếm tật đơn giản như kiến thức, thủ dục, long lanh, lồng luyến..." Thị nhớ lại.

Mặc dù có người phiên dịch hỗ trợ, nhưng để "nói chuyện" được với những người bạn mới, mỗi cuối tuần Thị lại cặm cụi tập cấp độ học từng ký hiệu giao tiếp của người khiếm thính. Chị kể: "Không ít lần cả lớp ngẩn ngơ vì khiếm tật quá ư mưu mao, mà cả tôi lẫn người phiên dịch đều không tìm được ra dấu ký hiệu thích hợp để diễn đạt". Hồi đầu đang tập Thị hay đặt câu hỏi, đặt các bạn trẻ lời thì bỏ sang. Về sau này chị sẽ dựng hình ảnh trực quan sinh động, ngoài ra còn cho họ đọc, hình sử lý tình huống các nghiệp vụ.

Nhưng "cuối ra nước mắt" là



Bạn **Đông Giang** (bên) hỗ trợ một du khách khiếm thính như giao lưu với một nhóm khiếm thính VN

chuyện các bạn trẻ khiếm thính được hành thuyết minh cho du khách nước ngoài. Có bạn quá sợ học, có bạn lại dài dòng đến... buồn ngủ. Thay vì giới thiệu Vũng Tàu với biển xanh, cát trắng, hải sản tươi ngon... thì một bạn lại giới thiệu khách đến các tụ điểm hát karaoke. Hóa ra bạn này (nói được nhưng không nghe được) đã từng được hát karaoke trong một lần

công gia đình đi du lịch Vũng Tàu trước đây nên giờ muốn giới thiệu kinh nghiệm đó cho du khách. "Có bên đây sống tốt về không sao nghe được, vừa một vùn tức vừa buồn cười" Thị tâm sự.

### Không dễ nhưng có thể được

Cứ tưởng Thị đã xếp lại dự án giữa bạn bè công việc kinh doanh,

nhưng thật bất ngờ vào tháng sáu vừa qua, nhờ sự đồng ý của nhiều người chị đã quyết định khởi động lại lớp học. Lần này, Thị chỉ chọn vài bạn khiếm thính khi nhất để đào tạo chuyên sâu cấp tốc rồi nhanh chóng mở tour. Và mới đây, cả thầy lẫn trò đều vô vàn niềm vui ngày khi ngày lên ra quán đầu tiên đã được du khách nước ngoài khen ngợi. "Đều do chúng tôi say" công việc không dễ dàng nhưng bạn mình có thể làm được" Thị học huyên.

Chị tâm sự: "Nếu chỉ tính đến hậu quả kinh doanh thì chắc khó có ai muốn phát triển tour dạng này bởi mất sức lắm". Từ lúc làm tour khiếm thính, dường là giúp người ta nhưng Thị nhận về nhiều thứ: "Mình hiểu thêm về cách sống tình cảm, đặc biệt tâm lý, nghề học vươn lên trong cuộc sống, cách phục vụ người khuyết tật...". Chị cho biết dường như có gì đó "tâm lý" đang thay đổi bên trong bản thân mình khi ngày càng bị thời thực bởi nỗi khát khao muốn đồng hành với người khuyết tật.

THÁI BÌNH

Huyền Quang Dung (quê Quảng Ngãi) bị sốt nắng rôm đỏ, vênh vênh từ năm 5 tuổi. Nhờ khả năng tự học, Dung luôn đạt học lực khá suốt thời phổ thông. Tốt nghiệp ĐH ngành công nghệ sinh học, Dung xin việc khắp nơi nhưng không được nhận. Từ khi tham gia dự án "Tour du lịch dành cho người khiếm thính", người bạn trẻ này học được nhiều kỹ năng: hướng dẫn du lịch, ngôn ngữ ký hiệu quốc tế, ngoại ngữ, vì tình, kiến thức đa ngành.

Huyền Dung đã được Công ty DVOI, Nụ Cười tuyển dụng làm nhân viên hướng dẫn du lịch và marketing. "Công việc thú vị lắm vì được đi đây đó, học hỏi được nhiều, gặp gỡ nhiều người, và đặc biệt là có cơ hội quảng bá cái hay, cái đẹp của đất nước mình với du khách khiếm thính nước ngoài", Dung cho biết.



Chị Minh Thị (bên phải) và các bạn thuộc dự án "Tour du lịch dành cho người khiếm thính" chia sẻ kinh nghiệm tại hội thảo về việc làm cho người khiếm thính

Ảnh: T.Đ.

Hình 6.2. Hướng Dẫn Du Lịch Cho Người Khiếm Thính Thái Bình tại Báo Tuổi Trẻ, số ngày 20 tháng 9 năm 2008.

Trong một Chương của ấn phẩm mang tên *Thế giới Nhỏ: Không gian và Cuộc gặp gỡ của những người Điếc Quốc tế* (Friedner & Kusters, 2015), tôi đề cập đến tình huống về sự phản ứng của các nhà lãnh đạo các tổ chức của người Điếc đối với du lịch dựa trên NNKH tại Việt Nam, tập trung vào chủ quyền của NNKH Việt Nam nói chung và sự du nhập của NNKH trong lĩnh vực du lịch, đặc biệt là bởi những người không phải công dân Việt Nam và có hiểu biết về văn hóa Việt Nam. Trong Chương đó, tôi dẫn chiếu tới nghiên cứu của mình về việc làm đối với các thành viên của cộng đồng người Điếc, bao gồm các thảo luận về du lịch, trong đó có cuộc

phỏng vấn đầu tiên với nhóm năm nhà lãnh đạo các tổ chức xã hội của người Diéc vào tháng 12 năm 2013 – một trong số đó đến từ Hà Nội và bốn người còn lại đến từ TP.HCM – đã đưa đến một nhận định như sau:

Trong số các câu trả lời của họ, du lịch nổi lên như một mối quan tâm trọng điểm với các bình luận mở rộng đề cập đến các hoạt động du lịch dựa trên NNKH do người nghe điều hành tại miền Bắc và miền Nam Việt Nam, trải nghiệm của một người trong số đó với “chuyến du lịch dành cho người Diéc” dựa trên NNKH tới Cam-pu-chia và các chuyến tham quan dựa trên NNKH trong thời gian sắp tới được tổ chức bởi các công ty lữ hành đến từ Hoa Kỳ. Các chủ đề này dẫn đến các cuộc thảo luận nhóm đầy cảm xúc về hai vấn đề mà những người được phỏng vấn đều đồng ý yêu cầu một số dạng hành động: (1) cách thức ngăn chặn các tổ chức lữ hành nước ngoài thực hiện các chuyến du lịch dựa trên NNKH tại lãnh thổ Việt Nam và (2) cách thức ngăn chặn các công ty lữ hành trong nước sử dụng NNKH Hoa Kỳ (ASL). Trong các cuộc thảo luận này, các chủ đề về sự thay đổi ngôn ngữ trùng lặp với các chủ đề về phát triển kinh tế (Cooper, 2015, p. 104).

Các lập luận mà tôi xây dựng tại đó cũng được vận dụng ở đây:

Cộng đồng người khuyết tật tại Việt Nam phần lớn mang lại lợi ích cho các cộng đồng quốc gia và người Diéc nước ngoài thay vì chính đồng đồng và ngôn ngữ mà sự tồn tại của họ là một phần của cộng đồng phụ thuộc. Vì vậy, lợi ích của những nhà lãnh đạo của cộng đồng người Diéc trong việc bảo vệ văn hóa của người Diéc Việt Nam và các tài nguyên về ngôn ngữ cần phải được Chính phủ Việt Nam, UNWTO [Tổ chức Du lịch Thế giới của Liên hợp quốc] cũng như các đối tác lữ hành trong nước và quốc tế quan tâm (Sđd., tr. 108).

Các phần tiếp theo trong Chương này làm sáng rõ và mở rộng các kết luận mà tôi đã có được (Sđd).

Trong số các chủ doanh nghiệp liên quan đến khuyết tật mà tôi gặp ở miền Nam Việt Nam (khoảng sáu người) trong giai đoạn 2008 đến 2012, không ai tự nhận mình là người khuyết tật, và một người trong số họ là người Điếc. Đó là một phụ nữ đã mở một quầy hàng nhỏ ngoài trời ở TP.HCM để bán mũ và phụ kiện. Đến năm 2012, cô ấy đã có cửa hàng riêng với doanh thu ở mức tốt (khi cuốn sách này được xuất bản, cô ấy đã mở rộng quy mô kinh doanh và thậm chí cô ấy đã có thể mua nhà riêng). Năm doanh nghiệp khác thuộc sở hữu của người |NGHE|, chuyên tiếp thị hàng dệt may và hàng thủ công cho các cửa hàng trong nước và nước ngoài hoặc điều hành công ty lữ hành dành chuyên cung ứng dịch vụ cho khách du lịch người Điếc. Người Điếc cũng làm việc tại một số công ty này. Một công ty – Công ty Cổ Phần Khiếm Thính Bảo Chung (sau đây gọi tắt là Bảo Chung) – đã truyền lại các kỹ năng làm đồ thủ công cho các nữ sinh Điếc tại các trường chuyên biệt. Họ được thuê để sản xuất và bán những món đồ mà họ làm ra cho các chợ địa phương tại TP.HCM (ví dụ về một doanh nghiệp khác tương tự được đề cập đến trong phần tiếp theo). Chủ của Bảo Chung kể với tôi rằng cô ấy xuất khẩu hàng thủ công cho các cửa hàng ở Hoa Kỳ, chủ yếu là California. Vài người Điếc cũng làm việc tại phòng kinh doanh của Bảo Chung, nơi họ làm công việc nhập dữ liệu vào máy tính. Chủ công ty cũng tham gia vào sự kiện Ngày Quốc tế Phụ nữ của HDC (tháng 3 năm 2009), sự kiện này được ghi lại để đưa tin sau này. Tại sự kiện này, cô đã mời các thành viên của HDC đến ứng tuyển tại công ty của mình (lúc bấy giờ chưa có nhân viên nào là người khuyết tật).

Một công ty khác tên Smile Tours International tại TP.HCM, tiếp thị các gói du lịch có hướng dẫn viên cho khách du lịch người Điếc từ các quốc gia khác và tuyển dụng người Điếc Việt Nam để thực hiện những chuyến đi này. Chủ sở hữu Smile Tours quyết định tiếp thị các dịch vụ này tới những người chủ yếu sống ở Hoa Kỳ và/hoặc các khách du lịch có sử dụng Ngôn ngữ Ký hiệu Hoa Kỳ.<sup>3</sup> Tập trung vào những người Điếc gồm cả nguồn nhân lực sẵn có của cô ấy và ngoài thị trường nhánh, chủ sở hữu Smile Tours đã có những sự lựa chọn nhất định về ngôn ngữ ký hiệu và quảng bá về ngôn ngữ ký hiệu. Tiếp theo, tôi thảo luận về tác động của những sự lựa chọn này và ảnh hưởng của chúng đến người sử dụng NNKH TP.HCM. Xem Cooper (2015) để thấy cuộc thảo luận mở rộng về trường hợp

của du lịch “khiếm thính” và phản ứng của cộng đồng người Điếc đối với sự du nhập của NNKH vào Việt Nam.

Để mở công ty, chủ sở hữu của Smile Tours đã tìm kiếm những người có thể đào tạo cho các hướng dẫn viên du lịch của mình cách sử dụng NNKH. Khi tôi và cô ấy cùng tham gia một lớp NNKH TP.HCM tại Trung tâm Phát triển, chủ công ty này đã cố gắng đề nghị tôi dạy NNKH cho các hướng dẫn viên du lịch của cô ấy. Một trong những người đồng điều hành DAGD nói với tôi rằng cô ấy cũng đã tiếp xúc với cả anh ấy và một trong những học giả đến thăm của DAGD từ Hoa Kỳ. Người đồng điều hành DAGD đã mô tả cách anh và học giả người Mỹ gặp gỡ chủ sở hữu Smile Tours và khuyến khích cô giới thiệu các dịch vụ du lịch của mình bằng NNKH TP.HCM: Mô tả các mô hình tương tự được thành lập ở các quốc gia khác, họ chỉ ra cách thức sử dụng ngôn ngữ ký hiệu địa phương thu hút du khách người Điếc như một loại hình để giao lưu văn hóa. Cuối cùng, chủ công ty đã tuyển hai người Điếc từ Úc để dạy NNKH cho các hướng dẫn viên du lịch của mình<sup>4</sup>.

Tôi mô tả bối cảnh xuất hiện của các doanh nghiệp liên quan đến yếu tố khuyết tật được Nhà nước Việt Nam hỗ trợ để đưa ra hai ý kiến. Thứ nhất, mặc dù khuyết tật đã và đang là vấn đề được quan tâm sau chiến tranh ở Việt Nam, khả năng của người Điếc cũng vẫn bị lu mờ bởi các tư tưởng “cần giúp đỡ”, “đáng thương”, “phụ thuộc” gán lên họ. Các khung pháp lý mới đã tạo điều kiện thuận lợi cho sự tham gia của người khuyết tật vào hoạt động kinh doanh ngầm đối trọng lại với những quan niệm này. Đồng thời, như ví dụ của Smile Tours chỉ ra, những người Điếc sử dụng NNKH Việt Nam có nguy cơ phải tuân theo một loạt các chỉ thị mới, mà hiện giờ đang được thống trị bởi lợi ích của cộng đồng người nghe. Để rõ ràng hơn, việc học một ký hiệu mới như NNKH Hoa Kỳ<sup>5</sup> không phải là vấn đề. Tuy nhiên, những cơ hội như vậy trong ngành tiếp thị rất khó để có thể dung hòa với việc người Điếc và người khiếm thính thiếu khả năng tiếp cận về giáo dục và việc làm nói chung và việc người Điếc thiếu khả năng tiếp cận ngôn ngữ chuyên ngành bằng *ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam* nói riêng. Như phản ứng của cộng đồng người Điếc đối với những trường hợp này cho thấy (Cooper, 2015), các vấn đề về chủ quyền ngôn ngữ và văn hóa là mối quan tâm hàng đầu, cùng

với quyền và mong muốn của người Điếc trong việc hình thành các quyết định về ngôn ngữ của riêng họ tại Việt Nam.

## **Hồi sinh Chủ nghĩa Truyền thống: Khi người Điếc là lao động chân tay**

Trong năm 2008 và 2009, tôi đã có cơ may – với tư cách là một con người và là một nhà nghiên cứu – được làm quen với Thịnh, phóng viên ảnh được chỉ định đưa tin về các sự kiện liên quan đến khuyết tật (xem Chương 5). Chúng tôi cùng nhau tham gia các cuộc họp cộng đồng Điếc, các lớp NNKH TP.HCM, phỏng vấn chính thức với các bên thứ ba và trò chuyện qua những buổi cà phê. Ngoài ra, Thịnh còn mời Mĩ (phiên dịch viên NNKH TP.HCM – tiếng Việt, hợp tác với DAGD) và tôi để tham gia cùng anh ấy và một đồng nghiệp đi xe máy đến tỉnh Long An để thăm một doanh nghiệp có mục đích tuyển dụng và cung cấp dịch vụ giáo dục cho phụ nữ Điếc. Phần này tập trung đề cập đến chuyến thăm Long An diễn ra vào ngày 22 tháng 8 năm 2008. Thịnh cũng dành phần lớn thời gian để tìm hiểu về một sự kiện mà tôi sẽ nhắc đến trong phần tiếp theo (xem Café Lang), trong đó chúng tôi cùng tham gia (cùng với My và những người khác là bạn bè và đồng nghiệp của Thịnh) nhưng lại nhìn nhận theo những cách khác nhau.

Nằm ở một khu vực khá hẻo lánh của tỉnh Long An (thuộc vùng Đồng bằng sông Cửu Long, cách TP.HCM khoảng 55 km về phía Tây Nam), người phụ nữ sở hữu doanh nghiệp được đề cập đã thành lập doanh nghiệp này sau khi nhà nước Việt Nam thông qua hàng loạt các quy định của pháp luật được mô tả trước đó, trong đó bao gồm các quy định về miễn thuế và các ưu đãi cho doanh nghiệp sử dụng và/hoặc cung cấp các dịch vụ cho người khuyết tật. Trong khi số lượng các tổ chức phi Chính phủ quốc tế (INGOs) trước đây chiếm ưu thế trong các quyết sách về định hướng phát triển tại Việt Nam, thì Quyết định 51 và Hướng dẫn 1680 đã tạo điều kiện cho sự xuất hiện của nhiều dự án kinh doanh liên quan đến người khuyết tật, cũng chính là việc mà Thịnh đã theo đuổi bằng cả tâm huyết xen lẫn sự hoài nghi.

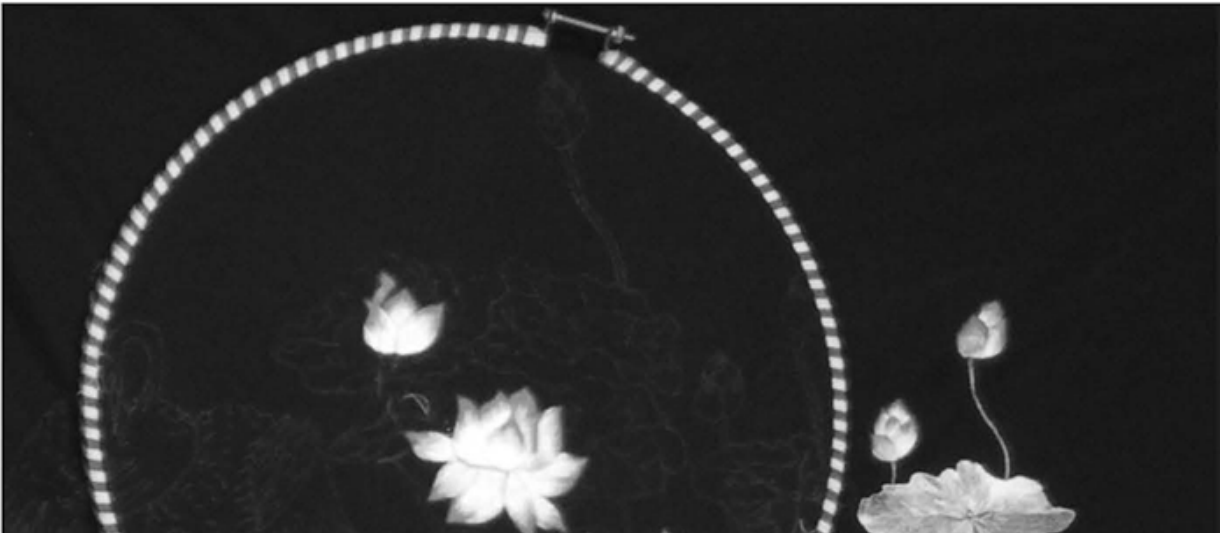
Sau khi được giao phụ trách các chủ đề về người khuyết tật, Thịnh có cơ hội gặp gỡ những người Điếc và sau đó đã tìm kiếm và thấy các lớp NNKH TP.HCM do sinh viên EP dạy vào cuối tuần tại Trung tâm Phát triển; tuy nhiên, trình độ thông thạo NNKH TP.HCM của anh ấy chưa đủ để giúp anh ấy giao tiếp được với nhân viên Điếc hoặc gia đình có liên quan đến tin tức phóng sự theo cách mà anh ấy muốn. Thịnh đưa tôi và Mỹ đi xem cơ sở kinh doanh cụ thể này, được biết đã thu được lợi nhuận khá lớn từ những tấm thảm thêu do các nhân viên sản xuất, để tương tác trực tiếp với các nhân viên Điếc. Mỹ sẽ phiên dịch các câu hỏi phỏng vấn mang tính chất thân mật của anh ấy, và sau đó chúng tôi sẽ thảo luận về ấn tượng của chúng tôi về những gì chúng tôi đã thấy.

Đến trước 10 giờ sáng, chúng tôi ở lại vài giờ và có cuộc trò chuyện đầu tiên với chủ doanh nghiệp tại văn phòng, nằm ở phía trước một dãy nhà nhỏ gần nhà của cô ấy. Trong khi chúng tôi nói chuyện trong văn phòng có không gian ngoài trời thì một trong số (khoảng) mười phụ nữ Điếc mà cô ấy tuyển vào làm việc thi thoảng tới hỏi một câu hỏi. Những lúc như vậy, chúng tôi giới thiệu bản thân và mời nhân viên tham gia cuộc trò chuyện của chúng tôi (Với Mỹ, cô ấy có thể vừa phiên dịch vừa tiếp tục cuộc trò chuyện). Chúng tôi đã nói chuyện với hai nhân viên Điếc trong một khoảng thời gian dài (30–45 phút), hỏi họ những câu hỏi về gia đình, học vấn của họ, cách họ đã gặp chủ doanh nghiệp và việc học nghề của họ, v.v. Cả hai cho biết họ đã học thêu tại các trường đặc biệt mà họ chỉ theo học một thời gian ngắn và thông qua công việc kinh doanh ở Long An.

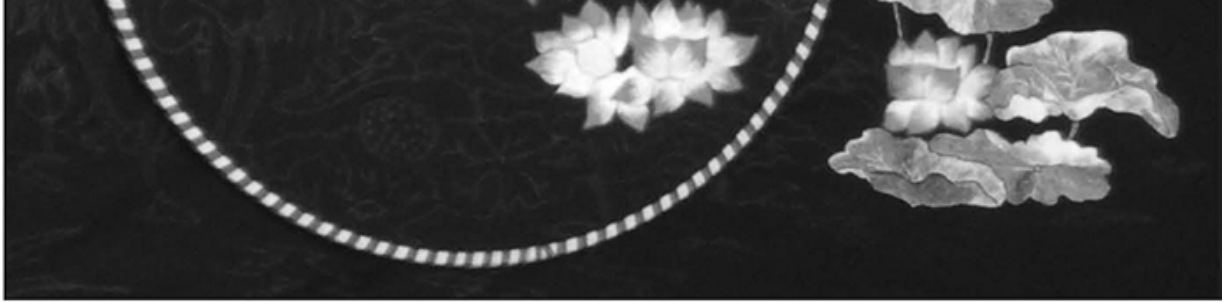
Sau một giờ hoặc lâu hơn, chủ doanh nghiệp đưa chúng tôi đi tham quan quá trình hoạt động, trong đó bao gồm khu vực thêu ren chính – cũng là một không gian ngoài trời ở phía trước, với cửa thoát hiểm một bên ở phía sau, và phía sau của khu vực thêu là khu vực nghỉ ngơi của tập thể lao động và nơi để tắm rửa (hình 6.3, phần (a) và (b)).



(a)







(b)

Hình 6.3, phần (a) và (b): Một doanh nghiệp được miễn thuế ở tỉnh Long An sử dụng thợ thêu là một phụ nữ Diếc Hình 6.3 (a) (trái): Dựng mẫu thêu bằng phấn. Hình 6.3 (b) (phải): Khung Thêu bao quanh một thiết kế thêu hoa sen đã hoàn thiện được một phần.

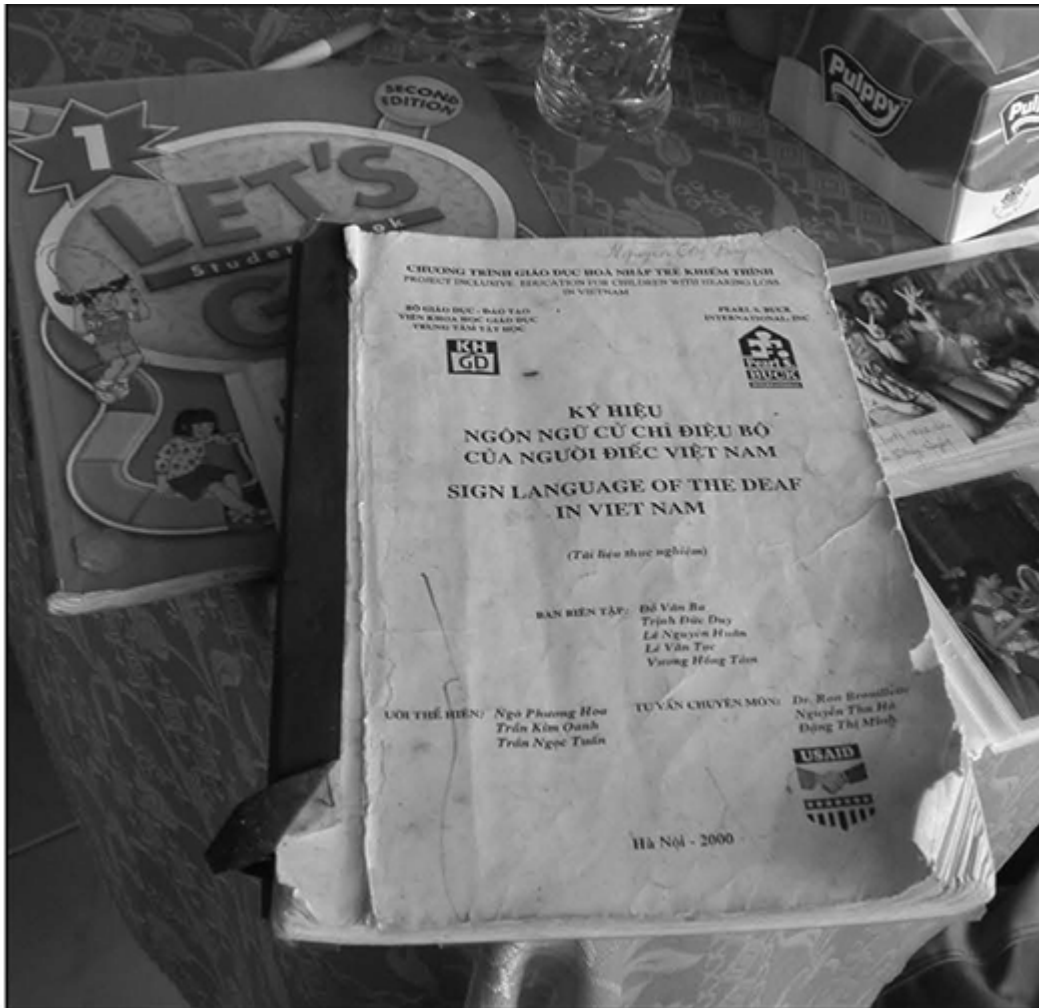
Sau khi quan sát xung quanh khu vực làm việc và sinh hoạt, chúng tôi dành khoảng một giờ đồng hồ để xem những tấm thảm thêu tinh xảo mà chủ doanh nghiệp/nhà cung cấp dịch vụ cho người khuyết tật tự hào kể rằng, chúng được “bán với giá rất cao ở Hoa Kỳ”. Cô nói rằng cô đã kiếm được một mức giá khá tốt (100–200 đô-la mỗi tấm thảm, tùy thuộc vào thiết kế và kích cỡ) cho những tấm thảm này mà cô thường không bán tại Việt Nam. Giá của những sản phẩm này chắc chắn phải ngang bằng với tỷ lệ giao dịch, dựa trên cả thời gian và cường độ làm việc mà nghề thủ công yêu cầu, cũng như khả năng tay nghề cần thiết để đáp ứng các yêu cầu về thiết kế và độ chính xác, chưa kể đến tính nhất quán về chất lượng.

Những nỗ lực của tôi trong việc học nghề thêu đã minh chứng một cách rõ ràng cho mọi người thấy rằng, thêu ren là một nghề đòi hỏi phải phát triển kỹ năng tay nghề cao, trong khi tôi thì thất bại thảm hại khi thực hiện điều đó (xem hình 6.4, phần (a) và (b)). Đây cũng là một công việc đòi hỏi sự chuyển động lặp đi lặp lại trong nhiều giờ để tạo ra một tác phẩm nghệ thuật nhỏ hoặc lớn và gây căng thẳng cho mắt, ngón tay, bàn tay và toàn bộ cơ thể.



Hình 6.4, phần (a) và (b): Những thợ thêu người Địch đang trình diễn tay nghề thủ công trên vải Hình 6.4 (a) (trái): Hai thợ thêu người Địch đang trình diễn kỹ thuật thêu (nhà nghiên cứu ở chính giữa bức ảnh). Hình 6.4 (b) (phải): Tủ đựng chỉ thêu.

Sau chuyến tham quan xưởng, Thịnh, Mĩ và tôi cùng chủ doanh nghiệp trở về văn phòng của cô ấy và ngồi nói chuyện thêm khoảng một giờ đồng hồ nữa. Trong thời gian này, Thịnh bắt đầu theo đuổi dòng nghi vấn về việc đào tạo nghề có mục đích cho các thợ thêu. Trong cuộc trò chuyện này, chủ doanh nghiệp đã phàn nàn về những khó khăn mà cô ấy gặp phải trong việc tìm tài liệu để đào tạo cho nhân viên và cả việc cô ấy không tiếp cận được các lớp dạy ngôn ngữ ký hiệu. Khi cô ấy lôi “cuốn giáo trình” giảng dạy của mình từ trên kệ gần đó xuống, Thịnh, Mĩ và tôi đã vô cùng ngạc nhiên vì đây thực ra là một cuốn sách từ vựng khác được xuất bản vào năm 2002 với sự hợp tác giữa Viện Khoa học Giáo dục Quốc gia, USAID và Pearl S. Buck International (hình 6.5).



Hình 6.5: Ký Hiệu Ngôn Ngữ Cử Chỉ Điệu Bộ Của Người Điếc Việt Nam.

Danh sách từ vựng này, một cuốn sách toán bằng tiếng Anh và “cuốn sách đầu tiên về các ký hiệu” bằng NNKH và tiếng Anh của trẻ em là “tài liệu giảng dạy” của cô ấy. Sau đó, chúng tôi bắt đầu hiểu rằng doanh nghiệp của cô ấy chỉ đơn giản là: Một doanh nghiệp khai thác và thu lợi từ kỹ năng đáng kể của các nhân viên.

### ***Tiếp thị Café và Kiểm duyệt: Bức họa về sự kiểm soát của truyền thông đối với nhân viên Điếc và những vị khách quen tại Café Lặng***

Café Lặng<sup>6</sup> là một quán café nhỏ vào năm 2008 và 2010 với phòng chính bao gồm một mặt sàn cao chứa khoảng mười bàn nhỏ

với chân bàn ngắn để có chỗ ngồi trên sàn lót đệm. Căn phòng có sức chứa thoải mái cho khoảng 25 người (hình 6.6).



Hình 6.6. Café Lặng, TP.HCM

Vào một buổi tối diễn ra công tác kiểm duyệt tại quán café này, Thịnh (phóng viên ảnh đã giới thiệu lần đầu tại Chương 5) đã mời Mĩ và tôi gặp anh ấy tại quán café Lặng vì một đồng nghiệp tại đài truyền hình của anh ấy đã nói rằng HTV 9, một đài phát thanh và truyền hình tại TP.HCM (thuộc sở hữu Nhà nước), sẽ thực hiện một

câu chuyện vì lợi ích cộng đồng về các nhân viên người Địch, và anh ấy muốn hỗ trợ đồng nghiệp của mình với đông đảo số lượng người tham gia<sup>7</sup>. Các bối cảnh bảo gồm những thương nhân sử dụng ngôn ngữ ký hiệu như một nét đặc trưng vì họ cho rằng khách hàng tiềm năng của quán café có thể cảm nhận được rằng họ là một thực thể đặc biệt giống như mô tả của Friedner (2013) đối với các nhà sản xuất bia Ấn Độ và Hoffman-Dilloway (2011) đối với các quảng cáo có người phục vụ là người Địch kết hợp với chuỗi cửa hàng bánh mì của người Ne-pan (xem Hauland, Solvang, & Breivik, 2015).

Thịnh đã mời 5-6 người bạn khác, và tất cả chúng tôi ngồi thành một vòng tròn, gọi trà, và nói chuyện khi đợi đoàn phóng viên của đài truyền hình tới. Ban đầu chỉ có một người dẫn chuyện là người Địch và một nhân viên phục vụ người Địch, vì vậy khi họ tiến lại bàn của chúng tôi, Mĩ và tôi đã bắt chuyện với họ. Thịnh cũng ký hiệu với họ, hỏi tên họ và hỏi xem cuộc sống của họ thế nào, bằng cách chào hỏi lịch sự [CÓ KHOẺ KHÔNG?]. Một trong số những người bạn của Thịnh hỏi rằng điều gì đã đưa tôi đến với Việt Nam. Tôi trả lời rằng tôi muốn học NNKH TP.HCM và rằng tôi đã bắt tay vào làm nghiên cứu về *người Địch của Việt Nam*. Trước câu trả lời của tôi, Thịnh đáp lại một cách đầy dứt khoát: “Thuật ngữ chính xác phải là *khiếm thính!*”. Tôi đã trả lời một cách ôn tồn, do nghĩ rằng phải chăng anh ấy đang có sự hiểu lầm, rằng các giáo viên dạy NNKH TP.HCM của tôi và nhiều người mà tôi đã phỏng vấn đều nói rằng họ thích *người Địch* hơn. Thịnh bỗng nhiên đáp lại một cách nghiêm túc: “Không, không, Audrey, bạn sai rồi. Đó là cách tư duy ở bên Mỹ. Người Địch ở Việt Nam không được học hành, nên không thể phân biệt được chúng khác nhau như thế nào. Họ không biết rằng họ nên sử dụng thuật ngữ *khiếm thính*.” Trong những dịp trước và trong cuộc phỏng vấn trang trọng của chúng tôi, Thịnh đã sử dụng thuật ngữ *người Địch*. Nhưng trong buổi gặp gỡ này, anh ấy tỏ ra khá cương quyết. Một trong số những người bạn của anh ấy xen vào: “[Thịnh] biết rằng nếu bạn sử dụng cụm từ *Địch*, người ta sẽ nghĩ rằng bạn rất thiếu lịch sự. Nếu bạn sử dụng cụm từ *khiếm thính*, người ta sẽ nghĩ bạn là người tế nhị”. Tôi nói rõ: “Ý bạn có phải người ta sẽ đánh giá một con người thông qua việc người đó sử dụng thuật ngữ *Địch*?” “Đúng

là như vậy”, người bạn ấy trả lời, “vì vậy bạn nên sử dụng *khiếm thính* (Thịnh đã gật đầu khi nghe bạn mình nói).

Giám đốc đơn vị khiếm thính của Trung tâm Phát triển cũng đưa ra lời buộc tội tương tự về ảnh hưởng của người Mỹ trong một cuộc phỏng vấn với một tờ báo ở TP.HCM, nơi đã xuất bản một phóng sự xã hội rất đặc biệt thông qua Nhà xuất bản Công an Nhân dân. Trong bài báo đó với tiêu đề *Lạc vào thế giới không âm thanh*, giám đốc HIU đã cho rằng DAGD đã dạy học sinh của mình ngôn ngữ ký hiệu Hoa Kỳ (Ngôn ngữ ký hiệu Hoa Kỳ; Dung, 2008, tr. 74). Sau khi được xuất bản các câu chuyện về Trung tâm Phát triển, Thịnh đã biết rõ quan điểm của giám đốc HIU về người Điếc, các giảng viên dạy NNKH TP.HCM được DAGD đào tạo (từng là giáo viên của anh ấy tại Trung tâm Phát triển và bối cảnh bùng nổ sự mâu thuẫn của giám đốc HIU về sau này. Với cuộc trao đổi này, các vấn đề về quyền tự quyết và các điều khoản ưu đãi đã gây ra các tuyên bố<sup>8</sup> về *chủ nghĩa siêu xã hội* về tính chủ quan của bản thân và tập thể (Jaffe, 2009), lập trường thuộc về lý trí và tình cảm trước một nội dung nhận định (Sđd.), tính chính trị trong cách sử dụng ngôn ngữ (Duranti, 1994), và những tác động của các cơ quan chức năng (Ahearn, 2001b; Duranti, 2007).

Trong quá trình giao lưu tại Café Lặng, có thể thấy rằng Thịnh là người chưa từng ghé thăm DAGD nhưng đang dành nhiều thời gian hơn cho giám đốc HIU và tham gia vào các hoạt động của HIU, và dường như anh ấy đã bị thuyết phục để chấp nhận quan điểm của giám đốc HIU về người Điếc Việt Nam. Quan điểm đó cho rằng người Điếc không phải là người bình thường và họ thiếu khả năng tư duy và ngôn ngữ như người bình thường. Giả định này cho thấy khả năng hiểu sâu sắc về cách sử dụng ngôn ngữ, hoàn cảnh xã hội và khả năng đáp ứng các điều kiện xã hội học ngôn ngữ của chuẩn mực xã hội. Điều đó cũng hạn chế khả năng của người Điếc trong việc tự mình đưa ra các quyết định, tự mình chịu trách nhiệm như một thực thể độc lập. Thịnh cũng có thể đã tin – như giám đốc HIU đã nói với tôi – rằng chính sách ngôn ngữ của DAGD không nên sử dụng NNKH TP.HCM trong chương trình giảng dạy. Cách sử dụng như vậy, theo giám đốc HIU – và bây giờ là Thịnh – cho rằng “ngữ pháp của NNKH TP.HCM rất tệ” vì không tương ứng với ngữ pháp tiếng Việt.

Hơn nữa, cả Thịnh và giám đốc HIU đều nói rằng họ tin rằng NNKH TP.HCM là NNKH do DAGD đang dạy cho những người Điếc. Thay vì coi việc sử dụng NNKH TP.HCM trong chương trình giảng dạy của DAGD như một cơ hội để những người Điếc không ngừng chia sẻ ý tưởng của họ trong khi họ tiếp thu kiến thức mới (họ sẽ tạo ra các từ mới – biểu trưng cho các khái niệm mà họ gặp), Thịnh và giám đốc HIU đã nhìn nhận DAGD với một ánh mắt đầy sự nghi ngờ. Trong mắt họ, DAGD là tổ chức do Mỹ điều hành đang thay thế quan điểm của người Việt Nam bằng quan điểm của người Mỹ. Quan điểm này có thể được lý giải do sự khác biệt về cấu trúc giữa DAGD và hệ thống giáo dục Việt Nam: DAGD có sự tương tác ngang hàng giữa giáo viên và học sinh, còn hệ thống giáo dục Việt Nam chủ yếu dựa vào giáo viên, bất chấp sự chỉ trích từ các cán bộ Bộ GD&ĐT cùng với NIES và hệ thống các trường cao đẳng đào tạo giáo viên trên cả nước.

Từ quan điểm của Thịnh với tư cách là một phóng viên ảnh và quan điểm của Giám đốc HIU trong một tổ chức hoạt động vì người khuyết tật và do người khuyết tật điều hành, cả hai đều đã chứng kiến tác động mà các tập đoàn và INGO nói tiếng Anh đã gây ra ở Việt Nam. Do đó, họ cho rằng người Điếc Việt Nam là đối tượng tiếp nhận và thực sự dễ bị ảnh hưởng bởi các ý tưởng được đưa ra bởi DAGD và những nơi khác, do những vấn đề đã được xác định trong hệ thống giáo dục Việt Nam nói chung và giáo dục người Điếc nói riêng. Điều đó có nghĩa là, quan điểm này không tính đến khả năng của người Điếc Việt Nam trong việc phản ánh, phê bình, sáng tạo những ý tưởng mà họ có thể thực hiện được, hoặc thậm chí là có tiềm năng gây tầm ảnh hưởng đến tiến trình của bối cảnh đương đại.

Vào thời điểm này trong niềm hân hoan của tôi và nhóm trò chuyện của chúng tôi, phóng viên và quay phim của HTV9 đã đến Café Láng. Tôi và Mĩ quay sang nói chuyện với một số nhân viên của quán cà phê. Người phóng viên thấy chúng tôi ký hiệu và nhờ Mĩ mời tôi tham gia phỏng vấn. Tôi đã đồng ý. Sự kiện sau đó phản ánh cuộc trao đổi tôi với Thịnh trước đó:

**Phóng viên:** *Chị thấy Café Láng như thế nào?*

**Cooper:** *Café Lang là rất đẹp, rất vui.*

**Phóng viên:** *Tại sao chị lại chọn quán cafe này?*

**Cooper:** *Tôi thích người Điếc. Tôi thích nói chuyện với người Điếc bằng ngôn ngữ ký hiệu.*

**Phóng viên:** [quay sang người quay phim và yêu cầu anh ấy dừng quay phim, sau đó quay sang Mỹ, và họ nói lướt nhanh bằng tiếng Việt]

**Mi:** Cô ấy nói rằng chị đã sử dụng từ *người Điếc* và chị phải sử dụng từ *khiếm thính*. Cô ấy nói rằng cô ấy sẽ hỏi chị câu hỏi một lần nữa, và lần này chị sẽ nói từ *khiếm thính*. [Mĩ tiếp tục phiên dịch.]

**Cooper:** Tôi rất xin lỗi, nhưng tôi không thể làm như vậy được. Tôi không sử dụng từ *khiếm thính*.

**Phóng viên:** [với Mĩ đang phiên dịch] Nếu chị nói *người Điếc*, các biên tập viên của tôi sẽ không cho phép tôi sử dụng cuộc phỏng vấn này. Bởi vì chúng tôi sẽ phát sóng trên truyền hình, rất nhiều người sẽ xem chương trình này. Sẽ không hay lắm nếu sử dụng từ *Điếc* vì người xem có thể nghĩ chúng ta không tôn trọng người Điếc. Từ *Điếc* là không hay. Chúng ta sẽ bắt đầu lại cuộc phỏng vấn, và chị sẽ sử dụng từ *khiếm thính*, được chứ? Cooper: Tôi xin lỗi, nhưng giáo viên dạy ngôn ngữ ký hiệu của tôi và bạn bè tôi đều nói rằng họ không thích bị gọi là *khiếm thính*, vì vậy tôi sẽ nói là người Điếc để bày tỏ sự tôn trọng đối với họ.

**Cooper:** Tôi xin lỗi, nhưng giáo viên dạy ngôn ngữ ký hiệu của tôi và bạn bè tôi đều nói rằng họ không thích bị gọi là *khiếm thính*, vì vậy tôi sẽ nói là *người Điếc* để bày tỏ sự tôn trọng đối với họ.

**Phóng viên:** Nhưng tôi sẽ không thể đưa cuộc trò chuyện với chị lên sóng truyền hình.

**Cooper:** Không sao cả. Cảm ơn bạn.



Cuối cùng, họ vẫn đưa chúng tôi lên truyền hình, vì một số thành viên của Câu lạc bộ người Đốc cho biết đã nhìn thấy tôi trên chương trình phát sóng; tuy nhiên, phân đoạn duy nhất mà HTV9 phát sóng của Mĩ và tôi khi chúng tôi đang ký hiệu với một số nhân viên của Café Lặng.

Sau cuộc phỏng vấn, khi tôi và Mĩ gặp lại Thịnh và những người bạn của anh ấy, một người phụ nữ chưa từng lên tiếng trước đó bỗng ngả người về phía trước nói nhỏ:

*Tôi không cho rằng từ “Đốc” là một từ mang tính tiêu cực. Điều này phụ thuộc vào giọng nói. Chúng ta có thể nói từ “Đốc” thể hiện sự không tôn trọng, hoặc chúng ta có thể nói “Đốc” thể hiện sự tôn trọng.*

Với câu nói này, Thịnh suýt nữa nhảy qua bàn rồi nói một cách đầy giận dữ: *Em sai rồi! Em không biết gì hết!* Mặc dù sự thay đổi trong quan điểm một cách rõ ràng của Thịnh có thể lôi cuốn sự chú ý của người khác, nhưng trong chuỗi sự kiện này thì đó lại không phải là điểm hấp dẫn nhất. Điểm hấp dẫn là các mà một cuộc tụ họp tưởng chừng như vô thưởng vô phạt, nếu không muốn nói rằng nó giống như một buổi tiệc ăn mừng, đã bùng nổ không chỉ những quan điểm xã hội vô cùng khác biệt mà còn là sự nhất quán trong quan điểm của những người làm truyền thông hiện nay – Thịnh trong lĩnh vực báo in và HTV9 trong lĩnh vực báo chí truyền hình – như vậy số ít các quan điểm hoặc bị ngăn cản hoặc kiểm duyệt khắt khe. Có thể đặc điểm nổi bật nhất của sự phân biệt đối xử này là những người Đốc không được hỏi ý kiến, mặc dù họ ngồi ở các bàn liền kề và phục vụ trà cho chúng tôi.

Các tình huống tạo điều kiện thuận lợi cho việc phân loại các đối tượng người Đốc Việt Nam và tạo khuôn khổ cho các điều khoản tham chiếu ưu đãi cho người Đốc chính là tầm ảnh hưởng của quyền lực (tức là các quan niệm, tư tưởng về ngôn ngữ hình thành nên cơ chế của nhà nước) và các nhân tố quan trọng hình thành nên quyền tự quyết của người Đốc Việt Nam trong bối cảnh đương đại. Nếu người Đốc không thể bày tỏ mối quan tâm của họ thông qua các không gian ngoài xã hội và phương tiện truyền thông với điều kiện tuân theo các quy định hướng dẫn, thì cơ hội được tự

quyết của họ vì cản trở một cách nghiêm trọng. Trong bối cảnh tự do hóa kinh tế, chủ của Café Lặng được hưởng lợi từ việc đưa hình ảnh của quán như một không gian trải nghiệm mới và cởi mở trong khi các quan điểm về NNKH TP.HCM và người Đíéc vẫn bị gạt ra ngoài lề.

## **ĐIẾC hay KHIẾM THÍNH: Các điều khoản ưu đãi và các diễn thuyết được nhà nước công nhận**

Trong Chương 1, tôi mô tả những lần gặp gỡ đầu tiên với người Đíéc và người không Đíéc theo cách gọi tên một người hay một nhóm người. Những tương tác với học sinh của DAGD đã chứng minh tính nhất quán trong cách đề cập của người có sử dụng ký hiệu là người |ĐIẾC|, cũng như đề cập của họ với người không sử dụng ký hiệu là người |NGHE|, những người mà họ đã mô tả có các hoạt động xã hội khác biệt với |ĐIẾC| và |VĂN HOÁ NGƯỜI ĐIẾC|. Đây là những hình thức đề cập đáng mong đợi dựa trên những tương tác trước đây của tôi với những người Đíéc trong và ngoài Hoa Kỳ. Họ cũng mong đợi rằng chương trình giảng dạy của DAGD về hướng dẫn NNKH TP.HCM sẽ bao gồm các môn học về lịch sử và văn hóa của người Đíéc trên thế giới. Việc những người sử dụng ký hiệu Việt Nam nhắc đến |ĐIẾC| và |VĂN HOÁ NGƯỜI ĐIẾC| không thật sự gây ấn tượng với tôi trong giai đoạn đầu tôi làm nghiên cứu, nơi cung cấp thông tin về nội dung của cuốn sách này (2007–2008). Tuy nhiên, khi tôi bắt đầu tham gia lớp học NNKH TP.HCM và có những buổi gặp gỡ với Trung tâm Phát triển tại TP.HCM, tôi đã rất bất ngờ khi thấy giám đốc HIU đề cập đến người Đíéc là |K-H-I-É-M T-H-I-N-H|<sup>9</sup>, đặc biệt là khi cố ấy tự nhận mình là người khiếm thính, hoặc bắt gặp người |NGHE| sử dụng một cách rộng rãi cụm từ khiếm thính trong các trường học chuyên biệt và các trung tâm đào tạo. Tôi nhận thấy điều này đặc biệt đáng kinh ngạc vì những nơi này có mối liên hệ chặt chẽ với học sinh Đíéc và người Đíéc, cũng như các phương tiện truyền hình và báo chí.

Một cơ hội tình cờ tại Câu lạc bộ Đíéc TP.HCM được diễn ra sau sự kiện Café Lặng làm sáng tỏ các bối cảnh xã hội của |KHIẾM THÍNH| đối với các thành viên là người Đíéc của HDC. Cuộc họp vào tháng

8 năm 2008 có sự tham gia của rất nhiều người từ TP.HCM và nhiều thành phố phía nam của TP.HCM.<sup>10</sup> Trong quá trình diễn ra các buổi họp thường kỳ, một trong những lãnh đạo của HDC đề cập đến việc câu chuyện về Café Lặng được phát sóng trên truyền hình, không chỉ gần HDC mà còn được các thành viên của HDC thường xuyên ghé thăm, một số người cũng làm việc tại đó. Kể từ khi Mĩ và tôi có mặt tại Café Lặng trong quá trình ghi hình phân cảnh đó và cả hai đã có mặt trong cuộc họp của HDC vào sáng hôm đó, nên lãnh đạo của HDC đã nhờ chúng tôi kể cho các thành viên biết những gì đã xảy ra và những tình tiết trong thực tế khác như thế nào so với lúc chúng được lên sóng, sau khi chúng tôi kể lại toàn bộ câu chuyện cho anh ấy. Khi kể đến đoạn tôi từ chối yêu cầu của phỏng vấn là thay *Điếc* bằng *khiếm thính*, lãnh đạo của HDC nhận thấy vẻ bối rối trên gương mặt của các thành viên. Các lãnh đạo trả lời bằng cách hỏi khoảng 110 người tham dự ngày hôm đó liệu rằng họ có hiểu ý nghĩa của |K-H-I-É-M T-H-I-N-H| và chúng khác như thế nào so với |ĐIẾC|. Xấp xỉ 25 người giơ tay để thể hiện rằng họ hiểu về sự khác biệt giữa hai từ này; một số người bình luận rằng |NGƯỜI NGHE GỌI CHÚNG TÔI LÀ NGƯỜI ĐIẾC NHƯNG TÔI KHÔNG HIỂU TẠI SAO| và |NGƯỜI ĐIẾC SỬ DỤNG ĐIẾC VÌ CHÚNG TÔI KÝ HIỆU, CÒN NGƯỜI KHIẾM THÍNH THÌ KHÔNG KÝ HIỆU|. Điều này cho thấy rằng, đối với những người tham dự ngày hôm đó, |K-H-I-É-M T-H-I-N-H| là một thuật ngữ hoặc xa lạ hoặc không có ý nghĩa với 75% những người có mặt. Một vài người trong số họ cho biết về cảm nghĩ của họ về thuật ngữ này, theo như những gì mà bình luận này thể hiện: |TÔI ĐÃ THẤY TỪ NGỮ NÀY TRONG KÝ CÁC KÝ HIỆU DÀNH CHO CÁC TRƯỜNG CHUYÊN BIỆT NHƯNG TÔI KHÔNG BIẾT NÓ CÓ Ý NGHĨA GÌ|. Những người lãnh đạo Câu lạc bộ sau đó đã hỏi các thành viên của họ về cách họ mô tả bản thân như thế nào. Các thành viên đã thống nhất ký hiệu một cách không do dự: |ĐIẾC|. Các cuộc phỏng vấn với học sinh của DAGD đã cho thấy sự đồng tình của với thuật ngữ |ĐIẾC|; 17 trong số 19 người trả lời phỏng vấn không chấp nhận thuật ngữ *khiếm thính*, trong khi đó 2 người cho biết họ thích từ *Điếc* hơn nhưng không rõ *khiếm thính* và *Điếc* khác nhau như thế nào. Trong số 17 người trả lời phỏng vấn đã cung cấp thông tin cụ thể về trường hợp của *khiếm thính*, sau này được mô tả như một thuật ngữ phổ biến được sử dụng rộng rãi bởi người |NGHE [KHÔNG KÝ HIỆU]| trong xã hội nói chung, |CHÍNH PHỦ|| và nhân viên trường học chuyên biệt nói riêng. Các cuộc phỏng vấn với học sinh của DAGD cũng đều nhắc

đến sự xuất hiện gần đây và/hoặc sự chấp nhận của người học lớn tuổi đối với thuật ngữ *khiếm thính*. Trong một cuộc phỏng vấn nọ, một học sinh của DAGD là Minh Hải (30 tuổi, 2009) nói với tôi rằng họ không thể nhớ nổi thuật ngữ này được sử dụng phổ biến từ khi nào nhưng đó là một thuật ngữ mà họ mong sẽ biến mất dần dần: “[Khi người nghe tại Việt Nam được học về ngôn ngữ ký hiệu và văn hóa của người Điếc Việt Nam, họ sẽ không sử dụng từ *khiếm thính* nữa].”

Các cuộc phỏng vấn với hiệu trưởng và giáo viên của các trường chuyên biệt, những người được cho là thân thuộc với các loại ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam và thực hành ngôn ngữ của người Điếc, cho thấy họ thích sử dụng thuật ngữ *khiếm thính* hơn. Đội ngũ nhân viên của trường chuyên biệt cũng sử dụng thuật ngữ Điếc; tuy nhiên, cách sử dụng này thường ứng với ngữ cảnh không tích cực, chẳng hạn như khi mô tả hai trong số những phần nản thường gặp nhất về *sinh viên điếc*: Sinh viên Điếc không có khả năng viết tiếng Việt, và cách ký hiệu của họ thể hiện lỗi ngữ pháp “lạc hậu”. Khi hỏi về hai thuật ngữ, hiệu trưởng của các trường chuyên biệt ngụ ý rằng việc sử dụng từ Điếc để gọi người Điếc là *rất thô thiển*. Hầu hết giáo viên của các trường chuyên biệt mà tôi đã có dịp nói chuyện (không ký hiệu), và thực tế, hầu hết các giáo viên của DAGD cũng nói rằng hai thuật ngữ “giống nhau về ý nghĩa” nhưng *khiếm thính* nghe vẫn “hay hơn”. Họ giải thích rằng “*khiếm thính*” “nghe lịch sự hơn” và tế nhị, theo hiệu trưởng của trường chuyên biệt Hy Vọng B, rằng người đó có khả năng *vượt qua khó khăn của việc bị điếc*.

Tại thời điểm thực hiện bài viết này, tôi chưa thấy bằng chứng về sự tồn tại của một cách thức quy ước nào, trong đó những người ký hiệu NNKH TP.HCM tương trưng cho khái niệm khiếm thính. Trong khi tiến hành nghiên cứu và làm việc với tư cách là một tư vấn viên và chuyên gia đào tạo cho Tổ chức Quan tâm Thế giới, tôi cũng không thấy người Điếc ở miền nam và miền bắc Việt Nam chủ động ký hiệu thuật ngữ *khiếm thính* hay thảo luận về *khiếm thính*; tuy nhiên, hầu hết những người không Điếc tham gia nghiên cứu sử dụng thuật ngữ *khiếm thính* một cách thường xuyên, bất kể họ là người ký hiệu hay không ký hiệu. Ngược lại, chỉ khi tôi đặt những câu hỏi trực tiếp về vấn đề này thì những người Điếc tham gia nghiên cứu và đồng nghiệp của họ mới sử dụng thuật ngữ này, và

thậm chí sau đó họ đã đánh vần nó hoặc sử dụng từ viết tắt hoặc sử dụng ký hiệu |KT|.

Ký hiệu cá biệt là hình thức được hình thành giữa các bên tương tác nhằm mục đích trao đổi thông tin tức thời (tức là nó không được quy ước từ trước). Khi các khái niệm có ý nghĩa, người ký hiệu, chẳng hạn như người nói, sẽ biểu thị một cách tượng trưng các khái niệm đó. Trong số những người Điếc ở miền Nam sử dụng ký hiệu được đề cập trong nghiên cứu này, thuật ngữ *khiếm thính* dường như không có ý nghĩa ở mức độ giao tiếp hàng ngày hay thể hiện sự trang trọng trong các tình huống (Ví dụ, tại các cuộc họp của HDC, cuộc họp giữa những người sử dụng lao động tiềm năng và các đối tác là tổ chức phi Chính phủ quốc tế). Tuy nhiên, một số người ký hiệu tạo ra ký hiệu cá biệt |KT| trong những ngữ cảnh mang tính trọng, như cách mà một người ký hiệu đã làm khi được VTV9 phỏng vấn về câu chuyện được công chúng quan tâm về các hoạt động của Câu lạc bộ Điếc vào tháng 12 năm 2010 (Cooper & Nguyễn, 2015). Hình 6.7 cho thấy một người ký hiệu thiết lập ký hiệu cá biệt |KT| với chữ cái |K| ở vị trí đầu tiên:



Hình 6.7: Chữ cái đầu tiên |K| trong ký hiệu cá biệt |KT| [Khiếm Thính]

Các học viên người Đíéc lớn tuổi của DAGD nói với tôi rằng, trong những năm đầu tiên của DAGD, các ấn phẩm định kỳ bắt đầu xuất bản các câu chuyện về họ một cách thường xuyên. Trước những bài phỏng vấn như vậy, các học viên của DAGD nói với tôi rằng, họ thường giải thích cho các nhà báo về sự khác biệt giữa tiếng Việt và NNKH TP.HCM và cũng yêu cầu những nhà báo đó hãy gọi họ là *người Đíéc* trong các bài viết, *chứ không phải khiếm thính*. Tuy nhiên, sau khi các bài viết được đăng lên báo, phiên bản cuối cùng cũng hiếm khi nhắc đến NNKH TP.HCM hoặc gọi những người được phỏng vấn là *người Đíéc*. Trong năm 2012 và 2013, một nhóm nhỏ các thành viên của HDC chủ trì một buổi *giao lưu* với các sinh viên của một trường cao đẳng tại địa phương, nhân viên làm việc tại tổ chức phi Chính phủ, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh. Được mời trình bày tại một trong những buổi *giao lưu* này vào tháng 7 năm 2012, tôi vô cùng thích thú khi thấy phần đầu bài thuyết trình của các thành viên HDC trực tiếp đề cập tới những trải nghiệm của họ về sự khác biệt giữa |ĐÍÉC| và |KHIẾM THÍNH|, nhưu được giới thiệu trong trang trình chiếu bên dưới mà các thành viên của HDC đã chuẩn bị cho buổi *giao lưu* (xem hình 6.8).



Hình 6.8. Trang trình chiếu về Sự Khác nhau giữa KHIẾM THÍNH và ĐIẾC.

Khá tương đồng với cách tôi mô tả (Xem thảo luận ở Chương 3) về sự khác nhau giữa Ký hiệu hỗ trợ tiếng Việt và ký hiệu như là một phương thức giao tiếp chính, những người thuyết trình đã miêu tả đặc trưng của  $|_{K-H-I-É-M T-H-I-N-H}|$  phù hợp với thực hành ngôn ngữ của người  $|_{NGHE}|$ , và các đặc trưng của  $|_{ĐIẾC}|$  thì phù hợp và ca ngợi việc sử dụng thành thạo NNKH Việt Nam, bao gồm việc sử dụng các dấu hiệu ngữ pháp phi ngôn ngữ (tức là chuyển động trên khuôn mặt và

ơ thể). Tiếp theo, tôi thảo luận về những cách mà người Diéc sử dụng các tuyên bố về NNKH Việt Nam and NNKH TP.HCM, bản sắc văn hóa Diéc, và quyền tự quyết của tập thể nhằm tạo ra sự thay đổi của toàn xã hội ở miền Nam Việt Nam..

## **Tổ chức xã hội của người Diéc và Quy ền tự quyết trong n ền kinh tế nhân mạnh đến tình trạng khuyết tật**

Trong phần này, tôi tập trung vào các hoạt động do Câu lạc bộ Người Diéc TP.HCM thực hiện nhằm giải quyết những bất bình đẳng xã hội nhằm giúp cho người Diéc Việt Nam gia nhập vào một thị trường còn nhiều rào cản và các vị trí có liên quan đến quan niệm về khuyết tật. Tuy nhiên, vào những thời điểm khác, họ không cho phép bản thân được giao lưu với thế giới bên ngoài, do liên quan đến các hệ tư tưởng tiêu cực xung quanh việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu. Các hoạt động nổi bật này bao gồm thúc đẩy và tham gia đào tạo phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt; nỗ lực vận động để được Nhà nước công nhận đối với HDC và các câu lạc bộ và hội người Diéc khác trong cả nước; đồng thời nỗ lực vận động để được Nhà nước công nhận NNKH TP.HCM và các NNKH Việt Nam khác.

### ***Phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt***

Với sự thống nhất của miền Bắc và miền Nam Việt Nam, việc sử dụng phiên dịch ở Việt Nam phần lớn chỉ giới hạn trong việc phiên dịch ngôn ngữ nói và viết với mục đích quản lý và ngoại giao. Kể từ khi Việt Nam thực hiện chính sách mở cửa, các thông dịch viên và biên dịch viên ngôn ngữ nói cũng đã xuất hiện trong các doanh nghiệp, ngành công nghiệp và các địa điểm khác. Phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu bằng giọng nói là một hiện tượng mới, lần đầu tiên xuất hiện ở miền Nam Việt Nam vào tháng 7 năm 2008, khoảng sáu tháng trước khi Trang được mời tham gia chương trình “Kỷ niệm 310 năm tỉnh Đồng Nai” (Chương giới thiệu). Trước buổi phát sóng đó, những người tham gia nghiên cứu phối hợp với DAGD đến từ miền Nam Việt Nam cho biết họ chỉ thấy một trường hợp duy nhất



về một người Điếc ký hiệu trong sự kiện truyền hình làm việc với một phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt.<sup>11</sup> Trường hợp này diễn ra trước chương trình “Kỷ niệm 310 năm tỉnh Đồng Nai” sáu tháng, với Hội thi kể chuyện về tám gương đạo đức Hồ Chí Minh hàng năm (Cuộc thi về học tập tám gương đạo đức Hồ Chí Minh). Sự kiện đặc biệt này được tổ chức tại tỉnh Đồng Nai trong khi các sự kiện liên quan khác diễn ra trên khắp cả nước, tất cả đều có sự tham gia của những vị khách mời với nhiệm vụ kể lại những đoạn văn tự sự của Hồ Chí Minh, nhà lãnh đạo Cách mạng chống thực dân nổi tiếng nhất Việt Nam và là chủ tịch nước đầu tiên của Nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa. Sau mỗi lời kể, những người tham gia đưa ra đánh giá về sức ảnh hưởng của tám gương đạo đức Hồ Chí Minh đối với những hoạt động trong cuộc sống của họ.

Tại một sự kiện ở Đồng Nai mà tôi tham dự, tiếng nhạc piano trang trọng kết hợp với phần trình bày của mỗi người, mỗi lời nhắc nhở và bình luận tương ứng đều tập trung vào những hoạt động của Chủ tịch Hồ Chí Minh trong việc hướng đến trẻ em, người nghèo, người già và người có hoàn cảnh khó khăn. Hai học viên từ DAGD cũng đã được mời trình bày tại chương trình. <sup>12</sup> Trang (người sau này xuất hiện trên sự kiện “Kỷ niệm 310 năm tỉnh Đồng Nai”) đã kể lại một câu chuyện về cuộc đời của Hồ Chí Minh với sự hỗ trợ từ một độc giả - không phải một phiên dịch viên, mà là một người kể lại câu chuyện khi cô ký hiệu. Sau đó trong chương trình, một trong những bạn học cùng lớp của Trang – người mà tôi gọi là Tấn – đã ký hiệu song song với bản thu âm bài hát bắt hủ năm 1979 của Thuận Yến, mang tên “Bác Hồ một tình yêu bao la” (hình 6.9).



Hình 6.9. Màn biểu diễn nhạc phẩm mang tên *Bác Hồ một tình yêu bao la* bằng NNKH TP.HCM.

Khán giả gồm có quân nhân, một nhóm 10–15 sư cô, đồng nghiệp của các thí sinh (chủ yếu là các học giả) và học sinh, nhân viên của DAGD. Khi Tấn ký hiệu, tôi nhìn lướt qua một lượt trong căn phòng. Khán giả, những người đã từng ngồi sụp xuống ghế, giờ đang ngả hết người về phía trước, nghển cổ lên nhìn Tấn, một số người trong số họ còn rơi lệ.

Xuyên suốt chương trình, hai phiên dịch viên ký hiệu NNKH TP.HCM-tiếng Việt từ DAGD cũng thay phiên nhau dịch trên sân khấu. Theo các phiên dịch viên ký hiệu NNKH TP.HCM-tiếng Việt (một trong số những người điều hành DAGD và một trợ lý hành chính), sự xuất hiện của những người Điếc ký hiệu và phiên dịch viên dường như đã gây sự ngạc nhiên đối với cả khán giả có mặt tại chương trình và khán giả xem tại nhà đến mức Đài truyền hình tỉnh Đồng Nai đã mời các phiên dịch viên phiên dịch cho một chương

trình truyền hình đang sản xuất mang tên *Gặp Gỡ Những Anh Hùng Thâm Lặng*, được phát sóng vào 26/7/2008, trong một tuần kể từ buổi phát sóng đầu tiên. Trọng tâm của chương trình này là những người 60-70 tuổi, họ kể những câu chuyện và ký ức từ thời chiến mà trước đây họ chưa từng có dịp được kể lại hoặc được xã hội biết đến. Trong suốt quá trình phát sóng chương trình, những khán giả là người nghe đã gọi điện đến trường quay của đài truyền hình, nói rằng, “Tôi đang xem gì đây? Tôi không biết nó là gì, nhưng tôi thấy rất thích thú!” (liên hệ với phiên dịch viên). Phản ứng của người xem (Tôi không biết nó là gì, nhưng tôi thấy rất thích thú) hẳn phải được đánh giá dựa trên chính những trải nghiệm của người đó với các nhiệm vụ hiện đại hóa đất nước và những chủ đề của chương trình về thuộc địa và sự chiếm đóng của đế quốc Mỹ, sự hy sinh của cả dân tộc, sự lãnh đạo phát triển thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa đang diễn ra. Trong trường hợp này, phản hồi tích cực của người xem đối với “nó” (tức là NNKH TP.HCM) đã cho thấy tác động của thực tiễn được thể hiện theo ngữ cảnh, đối với triển vọng về một đất nước xã hội chủ nghĩa, cũng như triển vọng về sự phục hồi thông qua công nghệ (truyền hình) và các hình thức chuyên môn mới (dịch thuật) (hình 6.10 (a) và (b)).





Hình 6.10, phần (a) và (b): NNKH TP.HCM được phiên dịch trên Chương trình Truyền hình, *Gặp gỡ những anh hùng thầm lặng*. Hình 6.10 (a) (trái): Chương trình Truyền hình với Phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt tại góc dưới phải màn hình. Hình 6.10 (b) (phải): Hai phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt đang xem Chương trình Truyền hình được phiên dịch.

Những trường hợp này tương tự như trường hợp của người Nepal được Hoffman-Dilloway đề cập, trong đó nguyên nhân gây ra tật điếc là do nghiệp chướng và theo đó, một vị thế khởi đầu mới của người đ/Điếc và ngôn ngữ ký hiệu “giúp cho người nghe trở nên hiện đại và *bikashi* (phát triển)” (2011, tr. 374). Trong những ví dụ về Hội thi kể chuyện về tám gương đạo đức Hồ Chí Minh và chương trình truyền hình *Gặp gỡ những anh hùng thầm lặng*, việc sử dụng NNKH TP.HCM của người Điếc và phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt đều được thực hiện dưới sự giúp đỡ của các nhà lãnh đạo chính trị và xã hội. Bên cạnh đó, quốc gia – như trong ví dụ của Hoffman-Dilloway – *hiện đại*, cũng như *cởi mở*, theo nghĩa đen bao gồm những con người và những câu chuyện đã bị gạt sang bên lề của xã hội.

Theo phân tích của Hoffman-Dilloway, sự quan tâm của khán giả là người |NGHE| đối với việc sử dụng NNKH TP.HCM của người Điếc và người không Điếc chủ yếu “dựa vào sự liên kết ký hiệu với người Điếc”, có nhiều tác động khác nhau trong bối cảnh thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa giữa người Điếc và người không Điếc (Sđd.). Những tác động như vậy được tạo điều kiện thuận lợi trong bối cảnh mà khả năng đa ngôn ngữ của những người không Điếc là một kỹ năng được đánh giá cao trong thị trường định hướng cung ứng dịch vụ mới, trong đó nhóm lao động được tìm kiếm nhiều nhất là những người có thể đáp ứng được hoạt động kinh doanh dịch vụ du lịch của Việt Nam bằng ngôn ngữ của khách du lịch, bao gồm cả

du khách Đіểc. Chính trong bối cảnh đó, chủ nghĩa đa ngôn ngữ cũng đã trở thành một biểu tượng của kiến thức toàn cầu, tính vận động và tiềm năng du lịch, học tập hoặc định cư nước ngoài. Do đó, trong khi tôi quan sát những người không Đіểc đánh giá nhau về khả năng đa ngôn ngữ và tự đánh giá về bản thân mình, tôi không thấy họ nhắc đến sự đa ngôn ngữ ở người Đіểc. Ví dụ, tôi đã mô tả những lần tham gia các lớp học NNKH TP.HCM của Trung tâm Phát triển và DAGD. Ở cả hai địa điểm, các học viên thường nhận xét tôi về khả năng ký hiệu của tôi và thậm chí sẽ đặt câu hỏi trực tiếp về cấu trúc của NNKH TP.HCM cho tôi hơn là cho giáo viên của họ – người cũng có mặt tại lớp học. Trong những trường hợp này, tôi đã cố gắng chuyển sự chú ý của các bạn học cùng lớp đến giáo viên dạy NNKH TP.HCM của chúng tôi; tuy nhiên, sau khi họ quan sát các cuộc trò chuyện của tôi với giáo viên dạy NNKH TP.HCM, các bạn cùng lớp của tôi thường nhận xét về kỹ năng ngôn ngữ của tôi – một người không sử dụng NNKH TP.HCM như là một thứ ngôn ngữ bản địa, hơn là về kỹ năng giao tiếp và ngôn ngữ của giáo viên Đіểc khi trò chuyện với tôi. Điều đó có nghĩa là, họ cho rằng khả năng ký hiệu của tôi khá xuất sắc, nhưng dường như họ không thực sự đánh giá một thực tế rằng, việc tôi có khả năng giao tiếp hiệu quả chỉ vì giáo viên đã tạo điều kiện thuận lợi tối đa để tôi lĩnh hội và tiếp thu ngôn ngữ trong suốt quá trình trao đổi.

Nâng cao hệ tư tưởng về khả năng sử dụng song ngữ NNKH TP.HCM-tiếng Việt của người Đіểc cũng góp phần vào việc nhóm này kiểm soát sự lựa chọn và kiểm soát chất lượng việc làm mới về NNKH TP.HCM-tiếng Việt do Chính phủ hỗ trợ, điển hình nhất là chương trình tin tức được phiên dịch bằng ngôn ngữ ký hiệu, được phát sóng hàng ngày ở cả miền Bắc và miền Nam Việt Nam từ năm 2010. Mối quan tâm của các nhà lãnh đạo người Đіểc về chất lượng phiên dịch – tiếp cận ngôn ngữ – được minh chứng trong yêu cầu của HDC trong những cuộc họp với những người sản xuất chương trình HTV9 và bản kiến nghị năm 2010 lên ban sản xuất các chương trình phát sóng về việc thuê người phiên dịch NNKH TP.HCM. Khi cuốn sách này được phát hành, chính những phiên dịch viên này vẫn đang làm việc cho VTV9, khiến cho những người Đіểc ở miền Nam đều phản hồi rằng họ không thể hiểu được và do đó họ cũng không xem các chương trình thời sự đã “được phiên dịch”.

Mặc dù ngày càng quan tâm đến NNKH TP.HCM bên ngoài các cơ sở giáo dục và đào tạo công lập, nhưng hiện tại Việt Nam không có chương trình nào cung cấp các bài giảng về NNKH TP.HCM (hoặc các ngôn ngữ ký NNKH Việt Nam khác) và không có chương trình đào tạo để nghiên cứu về phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu/ngôn ngữ nói. Mặc dù được dự kiến là một trong ba cấu thành cốt lõi của DAGD, chương trình đào tạo phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt đã không thể trở thành hiện thực cho đến cuối năm 2012, và sau đó chỉ dành cho các nhân viên nội bộ. Vào mùa hè năm 2015, DAGD đã mở các khóa đào tạo nội bộ cho một số ít phiên dịch viên đã qua đào tạo của Tổ chức Quan tâm Thế giới. Trong một cuộc phỏng vấn năm 2009 với một trong những người điều hành DAGD đã tiết lộ rằng ngành phiên dịch đã không được hình thành sớm hơn do một số yếu tố, bao gồm việc thiếu người có khả năng ký hiệu thành thạo để đào tạo nâng cao, thiếu giáo viên đào tạo phiên dịch viên, và thiếu các nguồn lực tài chính công để chi trả cho các dịch vụ phiên dịch.

Từ năm 2008 đến 2016, phiên dịch NNKH-tiếng Việt bắt đầu được công nhận như là một chuyên ngành<sup>13</sup>. Các phiên dịch viên ở địa phương cũng cho biết thù lao trả cho công sức của họ đã thay đổi đáng kể, như hợp đồng ký với VTV9. Năm 2009, một trong những người điều hành DAGD đã cho biết Việt Nam có khoảng 4-5 người làm phiên dịch ở miền Bắc, trong khi ở miền Nam khoảng 10 người làm phiên dịch viên; tuy nhiên, tại thời điểm đó, những người điều hành DAGD đánh giá tính chuyên nghiệp của các phiên dịch viên như sau:

Hầu hết các phiên dịch viên ở Việt Nam – chúng tôi được gọi là phiên dịch viên – nhưng bản thân chúng tôi biết rằng chúng tôi chưa thực sự là phiên dịch viên vì chúng tôi không được đào tạo. Chúng tôi cũng không có chứng chỉ. Chúng tôi làm điều này bởi vì chúng tôi biết ngôn ngữ ký hiệu và chúng tôi nghĩ rằng chúng tôi có thể giúp cho người nghe và người Điếc giao tiếp với nhau (Cooper,2008).

Chính trong bối cảnh đó, HDC đã hợp tác với giám đốc của một trung tâm tại TP.HCM cho nghiên cứu và giáo dục trẻ khuyết tật,

những người điều hành và tôi để tổ chức một buổi hội thảo đào tạo phiên dịch viên ngôn ngữ ký hiệu/ngôn ngữ nói vào tháng 2 năm 2009. Phần tiếp theo mô tả bối cảnh và kết quả của hội thảo này.

### ***Hội Thảo: Phiên dịch viên Ngôn ngữ ký hiệu thành phố Hồ Chí Minh***

Tháng 8 năm 2009, các lãnh đạo của HDC đã thảo luận về việc tổ chức một hội thảo về phiên dịch. Họ tìm đến tôi và hỏi liệu tôi có thể tham gia giảng chúng được không. Tôi đã phản hồi lại rằng tôi mong họ có thể tự giảng dạy vì họ đã có kinh nghiệm giảng dạy bằng tiếng Việt cho người |NGHE| cách ký hiệu và qua cách họ trao đổi hàng ngày liên quan đến NNKH TP.HCM và tiếng Việt, cũng như cách diễn giải. Tôi đã đồng ý tham gia cùng họ trong quá trình chuẩn bị và trình bày nội dung về các lĩnh vực mà họ cho là hữu ích. Trong suốt hai tháng chuẩn bị, chúng tôi gặp nhau hai đến ba lần mỗi lần và gần ba tiếng đồng hồ mỗi lần. Chúng tôi thảo luận về những vấn đề chẳng hạn như nội dung các lĩnh vực mà họ muốn đề cập, những người mà họ có thể mời và cách họ muốn tiếp cận những người tham gia tiềm năng, và gửi lời mời qua email chính là cách để họ sàng lọc những người tham gia tiềm năng mà họ chưa từng quen biết.

Được tổ chức vào cuối tuần đầu tiên sau kỳ nghỉ Tết, hội thảo là một sự kiện kéo dài trong hai ngày với sự tham gia của gần bốn mươi người<sup>14</sup>.

Tiếp theo, tôi mô tả chi tiết hơn về việc thông báo sự kiện hội thảo và lựa chọn người tham gia. Tôi không có ý định bàn luận sâu về công tác hậu cần. Tuy nhiên, những hoạt động này đảm bảo chất lượng tham gia hội thảo liên quan đến trình độ về ngôn ngữ và thái độ đối với chủ đề và cấu trúc của hội thảo. Họ cũng đảm bảo về sự tham gia của các giảng viên Điếc dạy NNKH TP.HCM đã được công nhận và những người Điếc khác đã được đào tạo về cấu trúc và phân tích về NNKH TP.HCM như những cá nhân thích hợp nhất để đánh giá trình độ ngôn ngữ. Cuối cùng, họ đảm bảo sự tham gia của các giảng viên Điếc dạy NNKH TP.HCM đã được công nhận (những người phù hợp cho việc tiến hành đào tạo liên quan đến các phương tiện giảng dạy về ngôn ngữ và văn hóa xã hội, cũng như



phiên dịch sang tiếng Việt). Trong khi đó vào những năm 2009, những ý tưởng về sau này đã được xây dựng trong DAGD, chẳng hạn như những ý tưởng (hình thái xã hội) vẫn còn xa lạ với hầu hết những người ngoài DAGD và chưa được ban giám hiệu của các trường học chuyên biệt phê duyệt. Trong bối cảnh này, công tác hậu cần có ý nghĩa quan trọng đối với Việt Nam và có thể trong các bối cảnh khác có thể đòi hỏi thực hiện công việc thông qua các kênh phân cấp xã hội và/hoặc quan liêu theo những cách cụ thể. Tiếp theo, trước tiên tôi thảo luận về công tác hậu cần cho việc sàng lọc những người tham dự hội thảo tiềm năng và sau đó mô tả về hội thảo.

Để thông báo về hội thảo, một người điều hành của DAGD đã lập một tài khoản email để gửi thư từ liên quan đến hội thảo, sau đó chúng tôi soạn thảo thông báo về hội thảo đào tạo. Trong cuộc họp đó, người điều hành DAGD đã quyết định rằng nên tổ chức hội thảo trên cơ sở “có giấy mời” để đảm bảo rằng những người tham dự không chỉ đơn thuần là người hiếu kỳ mà còn biết NNKH TP.HCM ở một mức độ nào đó và cũng trực tiếp tham gia với những người Đức. Thông báo bao gồm yêu cầu rằng những người tham gia phải liên hệ với người điều hành DAGD để đánh giá mức độ phù hợp của việc tham gia.

Một tuần sau khi chúng tôi gửi thông báo về hội thảo, chúng tôi không nhận được bất kỳ phản hồi nào. Một tuần tiếp theo, tôi có một cuộc gặp gỡ đã hẹn trước với hiệu trưởng của trường Hy Vọng A. Trong cuộc hẹn đó, tôi đã hỏi xem cô ấy đã nhận được thông báo chưa. Cô ấy nói rằng cô ấy đã nhận được nhưng không phản hồi vì “chúng tôi [nhân viên của trường Hy Vọng A] không biết nhiều về ngôn ngữ ký hiệu cho lắm, vì vậy nó không phù hợp với chúng tôi.” Tôi giải thích rằng HDC và DAGD đã biết rằng mỗi trường học chuyên biệt sử dụng các ký hiệu khác nhau. Cô tỏ ra ngạc nhiên và cũng thừa nhận rằng thực tế đúng là như vậy. Tôi nói rằng hội thảo nhằm gắn kết các trường lại với nhau để họ có thể chia sẻ kiến thức và ý tưởng của mình. Họ cũng có thể học một số lý thuyết và kỹ thuật liên quan đến phiên dịch ký hiệu/lời nói, mà họ có thể đã sử dụng nhưng không biết rằng mình đang làm như vậy. Cô ấy nói rằng cô ấy muốn tham dự và đề xuất hai giáo viên của cô ấy làm người tham gia tiềm năng.

Do tôi không phải là người sử dụng NNKH TP.HCM tự nhiên và cũng không được đào tạo về giảng dạy ngôn ngữ ký hiệu hoặc ngôn ngữ học, tôi đã hẹn với hiệu trưởng của trường Hy Vọng A rằng sẽ quay trở lại vào tuần tới cho một cuộc gặp gỡ tiếp theo để một giảng viên NNKH TP.HCM (Người Điếc Việt Nam) có thể đánh giá mức độ ký hiệu thành thạo của những người tham gia tiềm năng và xác nhận đăng ký của họ. Dự liệu rằng hiệu trưởng của các trường khác có thể phản ứng với thông báo hội thảo với những lo lắng tương tự như hiệu trưởng của trường Hy Vọng A, tôi đã thảo luận tình hình này với lãnh đạo HDC và Mĩ. (Kể từ tháng 1 năm 2009, Mĩ đã tự nguyện làm một trong hai phiên dịch viên của HDC và thường xuyên làm việc với tôi với tư cách là phiên dịch viên Việt-Anh.) Tất cả chúng tôi đều đồng ý rằng chúng tôi muốn tiếp cận bốn trường còn lại trong tâm thế luôn chào đón họ tham gia hội thảo ngay cả khi họ không thật sự tự tin vào trình độ NNKH TP.HCM của mình. Đồng thời, chúng tôi muốn đảm bảo với họ rằng họ sẽ được tiếp cận các hoạt động của hội thảo.

Trong khi chúng tôi đã cơ cấu các hoạt động hội thảo được thực hiện chủ yếu bằng NNKH TP.HCM, với khoảng 75% hoạt động được diễn giải sang tiếng Việt, điều cần thiết là người tham dự tối thiểu phải có kỹ năng đàm thoại ở cả hai phương thức tiếp thu và đưa ra ý kiến (hiểu và diễn đạt NNKH TP.HCM). Nếu không có những kỹ năng đó, người tham dự sẽ không thể tiếp cận được cái tài liệu về ngôn ngữ học so sánh và NNKH TP.HCM hoặc diễn giải ký hiệu/lời nói về các phương pháp lý thuyết và thực hành. Điều quan trọng nhất là, họ sẽ không được lắng nghe những chia sẻ của các lãnh đạo HDC về những trải nghiệm của họ khi là học sinh trường chuyên biệt, đặc biệt là cảm giác bị gạt ra ngoài lề xã hội. Trên thực tế, nhiều người trong số các lãnh đạo HDC đã bày tỏ tình cảm của mình với các giáo viên cũ của họ (một số người cuối cùng sẽ tham dự hội thảo).

Để đạt được mục tiêu này, chúng tôi đã quyết định đặt lịch hẹn với hiệu trưởng của các trường còn lại – Hy Vọng B, Hy Vọng C, DC1 và DC2 – và đề xuất họ mời giáo viên và/hoặc nhân viên mà họ cho rằng có kỹ năng ngôn ngữ ký hiệu tốt nhất. Chúng tôi đã làm điều này thông qua các cuộc điện thoại, vì các hiệu trưởng dường như không muốn thảo luận về hội thảo qua email, do họ không trả lời

email về hội thảo trong khi vẫn trả lời các email không liên quan khác.

Sau đó, chúng tôi quyết định lập một nhóm để tiến hành các cuộc hẹn đã sàng lọc. Các thành viên sẽ bao gồm một giáo viên giảng dạy NNKH TP.HCM (người sẽ giải thích chương trình cho hội thảo và quan sát khả năng giao tiếp của những người tham gia tiềm năng), Mĩ (người sẽ hỗ trợ giao tiếp giữa NNKH TP.HCM với tiếng Việt và giữa tiếng Anh với tiếng Việt khi cần thiết) và tôi (tôi sẽ giải thích cả cơ sở lý luận của hội thảo và mong đợi về kinh nghiệm/kết quả học tập của người tham gia). Hai trong số năm hiệu trưởng và nhân viên trong trường của họ sử dụng ký hiệu hỗ trợ tiếng Việt (xem Chương 3); hai hiệu trưởng không sử dụng ký hiệu; và một hiệu trưởng (Hy Vọng C) đã từ chối cuộc hẹn để bàn về buổi hội thảo và tham gia hội thảo (của chính cô ấy và nhân viên trường của cô ấy). Do đó, nhóm ba thành viên của chúng tôi đã tiến hành bốn cuộc hẹn sàng lọc. Những cuộc gặp gỡ này kết thúc khi giảng viên NNKH TP.HCM phỏng vấn từng ứng viên tiềm năng bằng cách hỏi một số câu hỏi về lý lịch, đào tạo, sở thích của ứng viên trong hội thảo và cam kết tham dự toàn bộ hội thảo (cả cuối tuần). Đối với mỗi cuộc hẹn đến trường, chúng tôi nhận thấy rằng các hiệu trưởng và giáo viên (1) có quan tâm đến hội thảo nhưng nghĩ rằng họ đã biết đủ rồi; (2) không phù hợp vì họ tự nhận mình là thiếu khả năng ký hiệu, nhưng họ cũng đã biết; và (3) sẵn sàng để giáo viên đã được đào tạo về NNKH TP.HCM đánh giá khả năng ký hiệu của họ. Cuối cùng, cả bốn trường đã quyết định tham gia. Những người tham gia tiềm năng là hiệu trưởng và hiệu phó (chúng tôi đã mời dù họ có biết ký hiệu hay không), với khoảng hơn 40 người có mặt; 23 giáo viên và hiệu trưởng của trường học chuyên biệt (tất cả đều có thể sử dụng tiếng Việt có hỗ trợ ký hiệu (viết tắt là Tiếng Việt có hỗ trợ ký hiệu) ở một mức độ nào đó); mười lăm sinh viên tốt nghiệp DAGD, tất cả đều tích cực thể hiện các vai trò khác nhau trong hội thảo; hai nhà nghiên cứu ngôn ngữ, một nhà ngôn ngữ học và tôi; hai phiên dịch viên (một người làm việc thông qua NNKH TP.HCM-tiếng Việt và người kia, tiếng Việt-Anh); và giám đốc trung tâm nghiên cứu và giáo dục trẻ khuyết tật, người đã tổ chức sự kiện tại cơ sở của cô.

Sau khi có thông tin về hội thảo sắp tới, những người không Điếc bắt đầu tìm đến HDC để yêu cầu tham gia. Những cá nhân này bao

gồm nhân viên trường học chuyên biệt mà chúng tôi chưa gặp trong các cuộc hẹn đã được sàng lọc, con cái và bạn bè của những người Đốc lớn tuổi, và những người chỉ đơn giản quan tâm đến chủ đề này. Vì sự quan tâm này, chúng tôi đã tổ chức cuộc đánh giá và đăng ký mở rộng trong các cuộc họp hàng tuần của HDC: Chỉ có hai người xuất hiện tuy nhiên chưa đạt yêu cầu về mức độ thành thạo ngôn ngữ ký hiệu. Từ đó, chúng tôi phỏng đoán rằng, ngoài những xung đột về tiến trình thông thường, một số người chỉ đơn giản là tò mò về lĩnh vực mới nổi như phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt; tuy nhiên, sự tò mò này đòi hỏi nhiều hơn một cuộc hội thảo không thường xuyên.

Hội thảo bao gồm hai ngày hoạt động, bắt đầu với lời mời của Câu lạc bộ Người Đốc TP.HCM đối với những người tham dự cuộc họp thường kỳ vào sáng thứ Bảy từ 9 đến 11 giờ sáng. Sau bữa trưa, hội thảo khai mạc với phát biểu chào mừng từ chủ tịch HDC và người điều hành chương trình, người đã cho phép Câu lạc bộ Người Đốc TP.HCM và DAGD sử dụng không gian của cô. Ngày thứ nhất bao gồm bốn bài thuyết trình và một hoạt động: Thứ nhất, phần giới thiệu của hai học sinh cuối cấp học NNKH TP.HCM của DAGD và bản dịch các trang trình chiếu (PowerPoint) sang tiếng Việt đã mô tả trọng tâm của hội thảo (Những người Đốc Việt Nam sử dụng NNKH). Các bài thuyết trình này được đặt trong bối cảnh lịch sử ngắn gọn về giáo dục người Đốc ở Việt Nam, bao gồm sự tiên phong của người nghe, những người đã học NNKH và phiên dịch cho người Đốc và người Đốc mà không nhận thù lao. Trong phần trình bày tiếp theo, với tiêu đề Lịch sử các mô hình phiên dịch, tôi tập trung vào các khái niệm về người Đốc và ngôn ngữ ký hiệu (mô hình y tế, mô hình xã hội, mô hình ngôn ngữ) và mời những người tham gia xác định những mô hình họ đã quan sát được hoặc áp dụng tại Việt Nam. Phần trình bày sau đó, có tiêu đề Kinh nghiệm hòa nhập xã hội của người Đốc tại Việt Nam, bao gồm 8–10 câu chuyện do những người ký hiệu khác nhau đưa ra, những người này bày tỏ cảm xúc liên quan đến việc bị từ chối sử dụng ngôn ngữ ký hiệu ở nhà và ở trường. Sau đó, một hoạt động “phá băng” nhằm gia tăng tính hòa nhập mang tên Visual World, đã sử dụng các thẻ màu mà những người tham gia có thể đổi lấy những món quà nhỏ. Tiếp theo là bài giảng chính trong ngày: Cùng với một số học sinh

cuối cấp của DAGD là những người thuyết trình, người điều hành DAGD đã thảo luận về NNKH TP.HCM.

Bài giảng của người điều hành DAGD đã thực sự gây ấn tượng mạnh mẽ đối với các hiệu trưởng và giáo viên của trường chuyên biệt đến mức độ người điều hành của DAGD đồng ý quay lại vào ngày hôm sau để tiếp tục mô tả cấu trúc của NNKH TP.HCM và so sánh nó với tiếng Việt cũng như các ngôn ngữ khác (ngôn ngữ nói và ký hiệu). Tiếp theo là ba phân đoạn hội thảo khác: (1) Cấu trúc và Đặc điểm của bài giảng NNKH TP.HCM, được trình bày bởi hai giáo viên giảng dạy NNKH TP.HCM, sau đó là những người tham gia hội thảo đã xác định những yếu tố này trong một bài thuyết trình về NNKH TP.HCM; (2) Kỹ thuật đồng phiên dịch, nơi tôi đã thảo luận, sử dụng cùng một video clip, cấu trúc diễn thuyết, phân loại và các kỹ thuật khác mà người ký hiệu và phiên dịch sử dụng; (3) trong Phân tích Văn bản I và Phân tích Văn bản II, tôi đã trình bày hai bài giảng ngắn về phân tích văn bản NNKH TP.HCM và Tiếng Việt, theo sau đó là các hoạt động nhóm. Chúng tôi kết thúc hội thảo bằng cách lấy ý kiến của những người tham gia. Những bình luận này (cả trong và sau hội thảo) cho thấy một loạt các tác động đến quan điểm của người nghe về người Điếc, ngôn ngữ ký hiệu và nhu cầu mang tính cố định (như các phân đoạn trong đã được đề xuất trong Chương 5).

Kết thúc hội thảo phiên dịch, hiệu trưởng trường Hy vọng A đã mở đầu phần bình luận bằng cách nói (bằng tiếng Việt, còn Mĩ thì dịch cho tôi nghe): “Cuối tuần này, tôi đã học được nhiều điều trong hội thảo mà trước đây tôi chưa có cơ hội được học. Nhưng chúng tôi cần hội thảo này cho giáo viên của chúng tôi. Những giáo viên hàng ngày trực tiếp giảng dạy cho học sinh Điếc lại không biết được thông tin này”. Sau đó, cô ấy quay sang các lãnh đạo của HDC và các học viên của DAGD, ngồi thành hàng bên phải cô ấy và ký hiệu với họ: “| Hôm nay các em đã dạy tôi rất nhiều điều. Một số em là học sinh của tôi [tại trường Hy vọng A]. Tôi muốn nói rằng tôi xin lỗi. Tôi đã không hiểu về NNKH TP.HCM. Tôi hy vọng rằng các em sẽ đến trường của tôi và nói chuyện với học sinh của tôi, dạy cho học sinh của tôi.” Khoảng sáu người tham gia khác đã phát biểu, cảm ơn những người thuyết trình về hội thảo và hỏi khi nào hội thảo tiếp theo sẽ diễn ra. Sau đó, họ yêu cầu, nếu có hội thảo tiếp theo, nên

tập trung vào các phương pháp giảng dạy hơn là phiên dịch; họ nói rằng họ cần các phương tiện giảng dạy cho lớp học ngay lập tức, còn việc đào tạo phiên dịch viên có thể học sau<sup>15</sup> Các cuộc phỏng vấn tiếp theo với các hiệu trưởng của trường Hy Vọng A và Hy Vọng B, cũng như những người đồng sáng lập HDC, cho thấy những mối quan tâm trùng lặp và trái ngược nhau về nhu cầu đào tạo trong tương lai (sẽ thảo luận ở phần sau).

Tôi đã gặp các hiệu trưởng của trường Hy Vọng A và Hy Vọng B khoảng một tuần sau hội thảo phiên dịch. Vào thời điểm đó, cả hai hiệu trưởng thông báo với tôi rằng họ đã liên lạc với nhau, cũng như người quản lý mảng giáo dục hoà nhập (xem Chương 5), để thảo luận về việc mời người điều hành DAGD tổ chức hội thảo đào tạo giáo viên. Hiệu trưởng của Hy Vọng A đã bày tỏ quan điểm đã thay đổi về ngôn ngữ ký hiệu và đào tạo giáo viên theo cách như sau:

Đối với những người đứng đầu của trường học như chúng tôi, chúng tôi không có cơ hội được nghiên cứu sâu về việc giáo dục trẻ Điếc, vì vậy chúng tôi không thể hiểu được một cách rõ ràng. Đó là điều đầu tiên. Và chương trình phiên dịch – điều này thật sự rất cần thiết . . .

Chúng tôi cần được đào tạo. Khi người bình thường nhìn thấy thứ gì đó mà người Điếc viết, chỉ cần hai hoặc ba cụm từ, chúng tôi biết ai là người đã viết nó – người Điếc hay người nghe. Chúng tôi có thể biết được ngay. Chúng tôi thấy sự khác biệt trong cách họ viết, nhưng chúng tôi không hiểu tại sao họ lại viết theo cách này [nhấn mạnh trong bản gốc]. [Người điều hành DAGD] đã giải thích và bây giờ thì chúng tôi đã hiểu.

Vì vậy, [trước đây] khi chúng tôi đặt câu hỏi trong lớp và học sinh trả lời sai, chúng tôi không biết tại sao. [Giáo viên] chúng tôi có thói quen nói “người Điếc ngược” hoặc “họ đã nói sai cách”. Vì vậy, ví dụ, khi [người điều hành DAGD] cho chúng tôi xem một câu văn tiếng Nhật và hỏi chúng tôi rằng liệu người Nhật có nói sai cách hay không – nhưng, tất nhiên,

chúng tôi không nói đó là “cách nói sai” – mà chúng tôi nói rằng họ nói tiếng Nhật! Điều này cũng đúng với ngôn ngữ ký hiệu.

Hiệu trưởng của trường Hy Vọng B đã đưa ra những nhận xét rất giống nhau về sự thay đổi trong quan điểm của chính cô ấy về ngôn ngữ ký hiệu và sự cần thiết của việc đào tạo giáo viên:

Ví dụ của [người điều hành DAGD] đã đưa ra quan điểm rằng chúng tôi sẽ không bao giờ nói tiếng Nhật là “sai ngữ pháp”. Vì vậy, điều đó có nghĩa là nếu ngữ pháp của Người Điếc là đúng – điều này nghĩa là không có vấn đề gì cả – chúng ta phải chấp nhận nó. Chúng ta không nên sửa chúng. Trước đây, chúng tôi đã cố sửa chúng lại cho đúng. Chúng tôi đã nói với họ rằng họ đã sai. Chúng ta không nên nói với họ rằng họ đã sai. Nhưng vấn đề là chúng ta phải biết cách dạy họ viết tiếng Việt. Bởi vì chúng ta khác nhau về ngữ pháp. Chúng ta không biết cách chuyển từ ngữ pháp của ngôn ngữ ký hiệu sang ngữ pháp của tiếng Việt. Đó là vấn đề của hiện tại.

Tôi đáp lời: “Tuy nhiên vẫn có nhiều người cho rằng không nên dùng ngôn ngữ ký hiệu để dạy học sinh Điếc. Bạn sẽ nói gì với họ?” Hiệu trưởng trường Hy Vọng B trả lời rằng: “Cách chúng ta thuyết phục giáo viên là đưa những người Điếc đến gặp họ và nói chuyện như chúng ta đang làm, sau đó hỏi người Điếc xem họ có hiểu những gì chúng ta vừa nói không. Chúng ta phải trao đổi trực tiếp với giáo viên”. Tôi tiếp tục hỏi: “Điều gì sẽ xảy ra nếu giáo viên nói rằng học sinh của cô ấy có khả năng hiểu rất tốt?” Hiệu trưởng trả lời: “Không! Họ không hiểu. Họ không hiểu đâu... bởi vì tôi sẽ nhìn vào khuôn mặt [học sinh Điếc] của họ! Các giáo viên phải học, và họ phải chấp nhận điều này”. Hiệu trưởng tiếp tục mô tả cách bà mong muốn các giảng viên NNKH TP.HCM từ DAGD sẽ hướng dẫn các giáo viên của bà cách ký hiệu và mô tả cách một trong những học sinh của bà – Minh Hải – đã “mở mang đầu óc cho tôi”; tuy nhiên, cô cho biết thêm, cô không thể mời thầy về dạy vì giáo viên NNKH TP.HCM không có chứng chỉ đại học nên nhà nước sẽ không thể bồi hoàn cho nhà trường.

Hiện tại, *mtất cả* các trường học không sử dụng nhiều ngôn ngữ ký hiệu. Vì vậy, họ lo lắng rằng nếu tôi không biết nhiều về ngôn ngữ ký hiệu, thì tôi không thể phiên dịch. Đúng vậy. Do đó, chúng tôi rất muốn học ngôn ngữ ký hiệu. Sau đó, chúng ta học cách phiên dịch. Đầu tiên hãy cứ nghiên cứu ngôn ngữ ký hiệu, và khi chúng ta biết nhiều hơn, thì mới học sang phiên dịch. Tôi nghĩ điều đó là đúng. Trong tương lai, chẳng hạn [lấy giấy], giả sử bạn muốn TP.HCM có nhiều thông dịch viên cho trẻ Điếc. Trong 10 năm [cô ấy vẽ một đường ngang trên trang và viết “10 năm” ở đầu dòng bên phải, sau đó chia đôi đường ngang bằng một đường thẳng đứng]. Vì vậy, đầu tiên, họ học ngôn ngữ ký hiệu trong 5 năm (cô ấy vạch đường ngang từ đầu đến điểm giữa – đây là 5 năm – sau đó, họ mới sẵn sàng để [học] phiên dịch (cô ấy theo dõi từ mốc 5 năm đến mốc 10 năm với cây bút của cô ấy). Mọi thứ rồi sẽ ổn thôi.

Trong một cuộc phỏng vấn nhóm gồm chín lãnh đạo của các Câu lạc bộ Điếc tại TP.HCM và học sinh cuối cấp, những người đã đồng chủ trì và trình bày hội thảo phiên dịch, tất cả đều đồng ý rằng giáo viên các trường chuyên biệt cần được đào tạo về cách sử dụng NNKH TP.HCM và phương pháp giảng dạy trực quan. Tuy nhiên, thay vì trì hoãn đào tạo phiên dịch cho đến khi các giáo viên trường chuyên biệt này đã sử dụng được ở một mức độ trôi chảy nhất định (như là một trong những người điều hành của DAGD đã đề nghị), các giảng viên NNKH TP.HCM nói rằng họ muốn các giáo viên trường chuyên biệt tiếp xúc với các phương pháp phiên dịch sớm hơn, không phân biệt trình độ, để họ có thể bắt đầu ứng dụng NNKH TP.HCM và các kỹ năng thông dịch trong các cuộc họp của trường và các cuộc họp với khách đến thăm trường.

Họ cũng có một quan điểm khác về những người có thể trở thành những học sinh giỏi nhất về NNKH TP.HCM và phiên dịch: *Những người chưa hề quen với hệ thống trường học chuyên biệt*. Trang nói:

| Các giáo viên của trường chuyên biệt gặp khó khăn khi học ngôn ngữ ký hiệu. Trong nhiều năm, họ tin rằng việc ký hiệu là sai, vì vậy rất khó để họ thay đổi quan điểm ngay lập tức.



Chúng tôi đã có trải nghiệm tương tự trong DAGD. Những giáo viên gặp khó khăn nhất là những giáo viên đã từng dạy ở trường chuyên biệt. Ngay cả khi chúng tôi dạy họ ngữ pháp NNKH TP.HCM, họ vẫn ký hiệu và nói cùng một lúc. Tốt hơn là nên tìm những người quan tâm đến ngôn ngữ ký hiệu và để những người Điếc để dạy họ theo một cách đúng đắn|.

Trong khi hiệu trưởng của các trường chuyên biệt tin rằng các trường chuyên biệt sẽ được hưởng lợi nhiều nhất từ việc đào tạo NNKH TP.HCM và việc giảng dạy như vậy sẽ bắt đầu từ đó, thì bản thân những người giảng dạy NNKH TP.HCM này lại đặt hy vọng vào việc mở rộng kiến thức của mọi người và sử dụng NNKH TP.HCM bên ngoài phạm vi trường học. Hơn nữa, họ thấy khả năng đào tạo giáo viên của các trường chuyên biệt về NNKH TP.HCM và các phương pháp phiên dịch không phải là hai giai đoạn tách biệt mà là một điều gì đó có thể xảy ra đồng thời, có thể song song với việc đào tạo phiên dịch viên dựa vào cộng đồng.

Theo phỏng vấn của những người tham gia hội thảo khác (giáo viên, một phiên dịch viên đến từ Hà Nội), một mặt hội thảo này đã tạo ra “tác động lớn”; mặt khác, những người tham gia cho biết cần phải liên tục nghiên cứu về cấu trúc ngôn ngữ ký hiệu, cũng như các lý thuyết và kỹ thuật phiên dịch, để tạo ra những sự thay đổi sau khi đã có những hiểu biết nhất định. Ba trong số những người được phỏng vấn coi người điều hành DAGD là nguồn lực duy nhất tại Việt Nam để thực hiện việc đào tạo giáo viên, và hai người xem các giảng viên NNKH TP.HCM là nguồn lực cho việc giảng dạy ngôn ngữ cho giáo viên của trường chuyên biệt. Tuy nhiên, tại thời điểm phỏng vấn, những người được phỏng vấn đã nói về kế hoạch kêu gọi sự tham gia tự nguyện của những người điều hành DAGD và lứa học sinh đã tốt nghiệp từ DAGD để thực hiện các hoạt động đó thay vì thông qua các kênh chính thức, chẳng hạn như các chương trình đào tạo giáo dục đặc biệt tại Trường Đại học Sư phạm TP.HCM. Do đó, trong những bình luận này, bối cảnh tồn tại khoảng cách giữa nhiệm vụ giáo dục của nhà nước và các chương trình đào tạo do nhà nước hỗ trợ, phần lớn vẫn được gợi ý một cách gián tiếp (như cách vẫn làm tại thời điểm viết bài này). Xem thêm Cooper và Nguyễn (2015) để biết thêm phân tích vi mô thông qua một ví dụ về

các cách thức mà các nhà lãnh đạo HDC phối hợp với các nhà nghiên cứu ngôn ngữ trong việc thuyết trình các thông tin về ngôn ngữ, dẫn đến việc tạo điều kiện cho sự thay đổi trong tư tưởng về ngôn ngữ giữa những người tham gia hội thảo.

### ***Giảng dạy NNKH TP.HCM và sự công nhận của Nhà nước***

Khi các sáng lập viên người Diéc thành lập HDC vào tháng 12 năm 2008, họ cũng bắt đầu mở các lớp NNKH TP.HCM phục vụ cộng đồng. Các lớp này ban đầu hướng tới thành viên cộng đồng người [NGHE], nhưng khi những người Diéc có ít hoặc không có cơ hội đến trường và/hoặc ít hoặc không có liên hệ với những người Diéc lớn tuổi khác đã bắt đầu tham gia các buổi họp của câu lạc bộ, HDC quyết định mở các lớp NNKH TP.HCM cho các thành viên của cộng đồng người Diéc.

Trong thời gian nghiên cứu, các cuộc họp hàng tuần của Câu lạc bộ Người Diéc TP.HCM mà tôi tham dự bao gồm việc thường xuyên tham khảo ý kiến từ các lớp NNKH TP.HCM, cũng như vạch ra các chiến lược cụ thể để tăng số lượng người [NGHE] tham dự các lớp học này. Trong năm 2008 và 2009, một bảng câu hỏi được đưa ra cho 38 học viên NNKH TP.HCM không phải là người Diéc tham gia các lớp học từ các giảng viên do DAGD đào tạo đã làm sáng tỏ thêm những tình huống này<sup>16</sup>. *Bảng câu hỏi dành cho người học Ngôn ngữ ký hiệu TP.HCM* bao gồm chín câu hỏi như sau:

1. *Bạn đã học NNKH được bao lâu rồi?*
2. *Có bao nhiêu giáo viên dạy NNKH mà bạn đã được học?*
3. *Điều gì đã làm bạn quyết định tham gia vào lớp học NNKH?*
4. *Điều gì dễ học và dễ tiếp thu trong khi bạn học NNKH?*
5. *Điều gì khó học và khó tiếp thu trong khi bạn học NNKH?*
6. *Bạn có biết người Diéc nào không trước khi bạn học NNKH? Nếu có, bạn đã giao tiếp với người Diéc như thế nào?*
7. *Bạn không biết gì về người Diéc trước khi tham gia vào lớp học NNKH, và nay là một học sinh trong lớp học NNKH, những điều nào bạn đã học được khi tham gia vào lớp học này (những điều*

*có liên quan đến người Diéc), điều trước đây bạn chưa được biết?*

- 8. Khi tham gia vào lớp học NNKH, những người bạn của bạn hoặc gia đình của bạn đã có ý kiến gì về việc học NNKH của bạn?*
- 9. Sau khi kết thúc khóa học NNKH này, bạn có quyết định tiếp tục tham gia vào khóa học kế tiếp không? Tại sao?*

Câu trả lời của học viên cho Câu hỏi 3 (Điều gì khiến bạn quan tâm đến việc học NNKH TP.HCM?) đặc biệt thú vị đối với các giảng viên NNKH TP.HCM và đối với tôi. Có mười ba lý do khác nhau để lý giải cho sự quan tâm của sinh viên đối với NNKH TP.HCM. Hai trong số này phổ biến hơn những lý do còn lại. Mười bốn người được hỏi (36,8%) cho biết họ muốn giao tiếp với những người Diéc, và bảy người được hỏi (18,4%) nói rằng sau này, họ muốn dạy học sinh Diéc như là một công việc được trả lương. Trả lời cho Câu hỏi 9 (Bạn có tiếp tục học NNKH TP.HCM sau khi khóa học này kết thúc không?), Tất cả những người được hỏi đều trả lời đều rất quả quyết; trong đó có 9 người được hỏi (23,7%) cho biết họ không thể tiếp tục theo học NNKH TP.HCM nếu sau này không giúp họ kiếm được việc làm.

Những phát hiện này có ảnh hưởng đến hội thảo phiên dịch vì những người tham dự rất quan tâm đến việc hội thảo có thể giúp họ cải thiện chất lượng giảng dạy như thế nào trong các trường chuyên biệt giáo dục Diéc và kiến thức của họ về NNKH TP.HCM cũng như kỹ năng phiên dịch. Bởi vì các trường chuyên biệt thường là nơi đầu tiên mà cảnh sát hoặc tòa án tìm đến khi người Diéc bị buộc tội hoặc là nạn nhân của tội phạm, những lý do này là chính đáng<sup>17</sup>.

### ***Sự công nhận của Nhà nước đối với Câu lạc bộ Người Diéc Thành phố Hồ Chí Minh và các Câu lạc bộ và Hội người Diéc trên toàn quốc***

Đầu năm 2008, lãnh đạo và các thành viên của HDC bắt đầu đề nghị để được công nhận tư cách pháp lý của HDC. Liên hệ với các đại diện của Bộ LĐTBXH, ban đầu họ được cho biết rằng trước tiên họ phải thành lập các chi hội ở mỗi 58 tỉnh và 5 thành phố trực thuộc trung ương của Việt Nam (Cần Thơ, Đà Nẵng, Hà Nội, Hải Phòng và

Thành phố Hồ Chí Minh). Cuối năm đó, họ được một đại diện khác của Bộ LĐTBXH cho biết rằng họ phải thành lập các chi hội ở ít nhất 50% số tỉnh (khoảng 30 địa điểm). Một trong những người điều hành DAGD nói với tôi rằng đây là quy định của Ủy ban Điều phối Quốc gia về Người khuyết tật Việt Nam, được thành lập vào khoảng năm 1987–1988. Vào thời điểm đó, những người cùng điều hành DAGD phỏng đoán rằng, nếu thậm chí có thể thành lập 20 câu lạc bộ, thì con số đó cũng đủ thuyết phục để được công nhận chính thức.

Tại cuộc họp ngày 26 tháng 7 năm 2008 của Câu lạc bộ Người Điếc TP.HCM, việc công nhận chính thức đã được thảo luận trong khoảng thời gian dài. Các lãnh đạo của Câu lạc bộ Điếc đã mô tả về vị thế khác nhau của các tổ chức của người Điếc với các tổ chức của người mù. Lãnh đạo Câu lạc bộ người Điếc nói với các thành viên rằng họ hiểu được số người mù ít hơn nhiều so với người Điếc ở Việt Nam; tuy nhiên, Chính phủ đã chính thức công nhận các tổ chức của người mù vì họ có nhiều ưu thế hơn do có các thành viên đã từng phục vụ trong các cuộc chiến tranh khác nhau. Các tổ chức của người Điếc vì thế mà đã gặp bất lợi, các nhà lãnh đạo câu lạc bộ lập luận, do không được nhà nước công nhận đã từng đóng góp công lao trong chiến tranh hoặc không thể chứng minh sự tồn tại của việc đã từng phục vụ trong chiến tranh. Các thành viên Câu lạc bộ Điếc nói về cách họ có thể xác định vị thế của những người Điếc đã từng phục vụ trong chiến tranh và giúp họ để được công nhận. Họ cũng nói về những người đóng vai trò trung gian để hỗ trợ họ trong việc mang nguyện vọng được công nhận chính thức đến các cơ quan của Chính phủ, chẳng hạn như thẩm phán. Để thể hiện được vị thế của mình, họ cũng cần phải tăng cường đội ngũ phiên dịch viên mà họ có thể dựa vào. Chỉ với hai phiên dịch viên tình nguyện hiện có của HDC, tình hình như vậy đã hạn chế số lượng và tần suất của các cuộc họp vận động mà lãnh đạo và các thành viên của HDC có thể theo đuổi.

Các nhà lãnh đạo HDC hy vọng họ có thể tranh thủ cuộc họp vào tháng 1/2009 của Trung tâm Phát triển Châu Á – Thái Bình Dương về Người khuyết tật để đưa ra vấn đề về sự công nhận chính thức và các mối quan tâm liên quan. Tại cuộc họp đó của HDC, các chủ nhiệm của câu lạc bộ đã sử dụng phần đầu tiên của cuộc họp để tập luyện bài thuyết trình mà họ dự định sẽ trình bày tại Hội nghị APCD

ở Hà Nội. Trong cuộc trò chuyện của mình, lãnh đạo câu lạc bộ đã giới thiệu 12 chương trình trọng điểm cho sự hợp tác quốc gia về người Điếc, trong đó họ nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xây dựng hệ thống câu lạc bộ người Điếc trên cả nước. Tại cuộc họp ngày 21 tháng 2 năm 2009 của câu lạc bộ, bốn đại diện đã tham dự cuộc họp APCD đã đề cập đến bài thuyết trình của họ. Các ý kiến của họ tập trung vào sáu chủ đề được đề cập trong các cuộc họp của APCD: thành lập các câu lạc bộ người Điếc; “| CƠ HỘI |” của học sinh Điếc bởi giáo viên trường chuyên biệt; tình trạng thất nghiệp; thành viên tiềm năng trong Liên đoàn Người Điếc Thế giới; nhà nước công nhận các ngôn ngữ ký hiệu của Việt Nam; và thiết lập các thủ tục bỏ phiếu dân chủ để lựa chọn ban lãnh đạo của câu lạc bộ. Các ý kiến của họ cũng bao gồm một chủ đề mà họ đã từng gặp tại cuộc họp APCD: Nhu cầu đào tạo và đãi ngộ của các phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt.

Trong một cuộc phỏng vấn, bốn đại diện của câu lạc bộ Điếc tham gia cuộc họp APCD đã đề cập đến một số vấn đề phát sinh trước và trong cuộc họp đó liên quan đến phiên dịch viên. Mong đợi đầu tiên liên quan đến APCD rằng Câu lạc bộ Người Điếc Thành phố Hồ Chí Minh và Câu lạc bộ Khiếm thính của Trung tâm Phát triển sẽ tham dự cuộc họp với tư cách là một câu lạc bộ đại diện chung cho toàn địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh. Trong Chương 3, tôi mô tả sự hình thành của HDC, được thúc đẩy bởi sự khước từ của các nhà lãnh đạo HIC về việc cho phép các thành viên câu lạc bộ bỏ phiếu và tham gia vào việc lựa chọn các nhà lãnh đạo HIC. Một tranh cãi liên quan là hình thức ngôn ngữ (ký hiệu hỗ trợ tiếng Việt, nói bằng tiếng Việt trong khi ký hiệu theo trật tự ngữ pháp tiếng Việt) được các nhà lãnh đạo của HIC thúc đẩy. Vấn đề đối với các lãnh đạo HDC tại cuộc họp APCD không phải là HDC và HIC cùng tham dự cuộc họp; đúng hơn, APCD cho rằng tất cả những người Điếc đến từ TP.HCM đều dùng chung một ngôn ngữ và do đó họ sẽ giao tiếp bằng một phiên dịch viên duy nhất. Theo quyết định của APCD, đây sẽ là phiên dịch viên đã được bổ nhiệm làm Chủ tịch Câu lạc bộ Khiếm thính và người ký hiệu theo trật tự ngữ pháp tiếng Việt. Cả chủ tịch HDC và một trong những người điều hành DAGD đã cố gắng giải thích cho APCD về sự khác biệt giữa NNKH TP.HCM và Tiếng Việt có hỗ trợ ký hiệu, cũng như những khó khăn giữa ban lãnh đạo của

hai câu lạc bộ. APCD chấp thuận và cho phép HDC đưa theo phiên dịch viên của riêng mình; tuy nhiên, APCD không trả thù lao cho phiên dịch viên cho các dịch vụ của cô ấy<sup>18</sup>

Tuy nhiên, khi những người tham gia HDC đến cuộc họp, họ đã đối diện với các sáng lập viên của tổ chức APCD, những người muốn phiên dịch viên của HDC và HIC làm việc cùng nhau, thay phiên nhau phiên dịch cho toàn bộ khán giả. Đại diện của HDC đã phải giải thích một lần nữa rằng có hai hình thức phiên dịch khác nhau đang diễn ra trong hội trường (tức là NNKH TP.HCM và Tiếng Việt có hỗ trợ ký hiệu). Sau cuộc thảo luận này, người điều hành CD đã đồng ý cho phép cả hai nhóm phiên dịch viên làm việc đồng thời và chỉ cho phiên dịch cho các nhóm do chỉ định của họ.

Yêu cầu của APCD đối với các nhà tổ chức xã hội của người Điếc hầu như không phải là duy nhất. Các thành viên và lãnh đạo câu lạc bộ người điếc liên tục bị đặt vào tình thế phải giải trình về tính hợp pháp của NNKH TP.HCM. Hơn nữa, những yêu cầu của họ về phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt là tiền đề cho việc vận động thay đổi thể chế và chính sách trong giáo dục, việc làm và công nhận của chính phủ đối với các tổ chức thành viên xã hội dân sự. Tình huống này là biểu tượng cho những phản ứng chính thức đối với nỗ lực của lãnh đạo HDC nhằm đạt được sự công nhận cho NNKH TP.HCM như một ngôn ngữ và sự công nhận cho các câu lạc bộ và hiệp hội địa phương và quốc gia do người Điếc lãnh đạo. Tính đến mùa xuân năm 2016, hơn 24 câu lạc bộ Điếc đã hoạt động trên khắp cả nước. Chủ tịch Liên đoàn Người Điếc Thế giới cũng đã hai lần đến thăm Việt Nam, đào tạo về lãnh đạo các câu lạc bộ Người Điếc quốc gia và gặp gỡ cán bộ của các Bộ và các tổ chức phi Chính phủ quốc tế. Hội Người Khuyết Tật thành phố Hà Nội [DP Hà Nội, hay DP Hà Nội] chính thức được thành lập vào ngày 15 tháng 5 năm 2009 theo Quyết định số 2270/QĐ-UBND của Ủy ban Nhân dân thành phố Hà Nội. Kể từ thời điểm đó, DP Hà Nội đã triệu tập các cuộc họp để thảo luận về việc đào tạo ngôn ngữ ký hiệu và sự công nhận chính thức cho các câu lạc bộ người Điếc của quốc gia (xem phần giới thiệu ở Chương 2). Tuy nhiên, không phải lúc nào người Điếc cũng có mặt trong các cuộc họp này. Một yếu tố làm hạn chế tiềm năng lãnh đạo của người Điếc Việt Nam là sự kiểm soát của

người |NGHE| (không Điếc, không ký hiệu) và người tự nhận mình là người khuyết tật hướng tới mục tiêu lãnh đạo người khuyết tật.

## **Sự tham gia của Nhà nước Việt Nam thông qua Quy ền Công dân Điếc Tích cực**

Từ cuối tháng 1 đến tháng 3 năm 2009, những người đứng đầu câu lạc bộ Điếc đã đề cập đến chủ đề trở thành thành viên chính thức trong hầu hết các cuộc họp. Các lãnh đạo câu lạc bộ từ Hà Nội đã được mời tham dự một trong những cuộc họp này và tham gia thảo luận về việc tạo ra một chương trình nghị sự chung cho việc xây dựng các câu lạc bộ quốc gia. Tại một cuộc họp khác, lãnh đạo HDC đã mời các thành viên câu lạc bộ từ các thành phố khác tới TP.HCM để trao đổi về việc tổ chức Điếc tại thành phố của họ. Trong cuộc họp sau đó, hai phụ nữ đã lên sân khấu và nói về câu lạc bộ Điếc của họ ở Đà Nẵng, nơi mà họ mô tả là nhỏ và nghèo. Sau khi phát biểu, chủ nhiệm câu lạc bộ (gọi anh ấy là Su) đã cảm ơn hai cô gái và chào mừng sự xuất hiện của câu lạc bộ Điếc Đà Nẵng. Sau đó anh Su chuyển sang làm thành viên và khuyến khích mọi người giữ liên lạc với những người Điếc ở quê nhà và giúp họ tổ chức:

>|Khi bạn trở về Đà Nẵng, Đà Lạt, hay bất cứ nơi nào ở quê hương của bạn, dù bạn chỉ có 15 hay 20 người. Hãy gặp nhau, nói chuyện, chia sẻ ý tưởng, giữ liên lạc. Câu lạc bộ Điếc của bạn sẽ phát triển. Và điều quan trọng là mỗi chúng ta phải làm điều đó vì nó giúp tất cả chúng ta phát triển. Như Nhật Bản [nơi chủ tọa đã tham gia khóa đào tạo lãnh đạo người Điếc], họ bắt đầu chỉ với một câu lạc bộ và bây giờ con số đó đã là 47. Vâng, là 47!<sup>19</sup>

Bổ sung thêm vào nhận xét của Su, một chủ nhiệm câu lạc bộ khác, Trang<sup>20</sup>, người cũng đã tham dự cuộc họp APCD, nói rằng, ngay cả ở các thành phố lớn hơn như Hải Phòng, các câu lạc bộ Điếc có khá ít thành viên và ít hoặc không có phiên dịch viên ngôn ngữ ký hiệu. Sau đó, cô nhấn mạnh rằng sự liên kết trong một quốc gia sẽ cho phép tất cả các câu lạc bộ người Điếc có thể chia sẻ quỹ và các nguồn lực khác khi cần thiết.

Các vấn đề mà bốn đại diện HDC nêu ra tại cuộc họp APCD phản ánh các cuộc thảo luận được tổ chức với các thành viên của câu lạc bộ trong những tháng trước đó. Ví dụ, tại cuộc họp ngày 19 tháng 7 năm 2008 của HDC, câu hỏi của một thành viên về việc tham dự hàng tuần đôi khi đã đưa cuộc thảo luận về mục đích chung của câu lạc bộ. Lãnh đạo HDC giải thích cho sự quan tâm của họ trong việc tổ chức câu lạc bộ như một trong những hoạt động hòa nhập xã hội, trong đó người Diết trước tiên phải: (1) giúp đỡ các thành viên Diết cần học ngôn ngữ ký hiệu; (2) thúc đẩy sự bình đẳng đối với người Diết trên toàn quốc; (3) tổ chức một khóa học công khai đối với người nghe Các vấn đề mà bốn đại diện HDC nêu ra tại cuộc họp APCD phản ánh các cuộc thảo luận được tổ chức với các thành viên của câu lạc bộ trong những tháng trước đó. Ví dụ, tại cuộc họp ngày 19 tháng 7 năm 2008 của HDC, câu hỏi của một thành viên về việc tham dự hàng tuần đôi khi đã đưa cuộc thảo luận về mục đích chung của câu lạc bộ. Lãnh đạo HDC giải thích cho sự quan tâm của họ trong việc tổ chức câu lạc bộ như một trong những hoạt động hòa nhập xã hội, trong đó người Diết trước tiên phải: (1) giúp đỡ các thành viên Diết cần học ngôn ngữ ký hiệu; (2) thúc đẩy sự bình đẳng đối với người Diết trên toàn quốc; (3) tổ chức một khóa học công khai đối với người nghe<sup>21</sup> và (4) phản ứng lại đối với những người buông lời gièm pha về người Diết.

Chẳng hạn, trong một cuộc thảo luận về sự bình đẳng của người Diết, một lãnh đạo HDC đã khấn thiết rằng, “[Nếu bạn gặp một người Diết không biết ngôn ngữ ký hiệu, bạn có bỏ đi không? Không! Nói với họ về câu lạc bộ!” Trong một cuộc thảo luận về những người không ủng hộ người Diết, các nhà lãnh đạo HDC đã đề cập đến sự chia rẽ giữa HIC của Trung tâm Phát triển và HDC, và một nhà lãnh đạo đã đưa ra lời khuyên: “[Nếu bạn gặp những người Diết chưa từng tham dự HDC nhưng nói rằng nó không tốt, bạn sẽ là người quyết định xem liệu nó có thật sự đúng hay không. Nếu họ không cung cấp cho bạn lý do rõ ràng tại sao HDC không tốt, đừng vội làm theo họ. Ngoài ra, hãy mời họ đến HDC để họ có thể tự quyết định.]” Cuộc thảo luận kéo dài khoảng 20 phút này được tiếp nối bằng một cuộc thảo luận về những điều xã hội cần thay đổi để cho phép người Diết sống ở TP.HCM và trên khắp cả nước đóng góp cho xã hội Việt Nam một cách toàn diện hơn: (1)



phụ đề của chương trình truyền hình; (2) đào tạo và cung cấp phiên dịch viên NNKH/tiếng Việt trong trường học, bệnh viện và nơi làm việc; (3) Giáo viên Điếc và giáo viên làn người nghe thông thạo ngôn ngữ ký hiệu trong các trường học chuyên biệt, và (4) Người khiếm thính học và sử dụng chính ngôn ngữ của họ trong trường học.

Trong các hoạt động do HDC tổ chức được mô tả trước đó, có thể thấy rõ mối liên hệ giữa những thay đổi cấu trúc nhất định (ví dụ, việc sử dụng và học ngôn ngữ ký hiệu trong trường học, giáo viên Điếc, truy cập viễn thông, việc làm) và việc quảng bá rộng rãi các NNKH Việt Nam với mục đích khuyến khích việc sử dụng NNKH ở cả người <sup>[HEARING]</sup> và người Điếc. Liên quan đến việc thúc đẩy NNKH trong cộng đồng người Điếc, các cuộc thảo luận của HDC tập trung vào việc tiếp cận giáo dục và thành lập các câu lạc bộ người Điếc sử dụng các ngôn ngữ ký hiệu NNKH Việt Nam địa phương. Thảo luận về việc thúc đẩy NNKH trong cộng đồng người nghe tập trung vào việc hướng dẫn ngôn ngữ ký hiệu cho gia đình và giáo viên giảng dạy học sinh Điếc, tăng thời lượng nghiên cứu, đào tạo phiên dịch viên NNKH-tiếng Việt. Tiếp theo, tôi mô tả điểm nhấn của mỗi cuộc thảo luận này.

Để khuyến khích người Điếc sử dụng NNKH, sau khi đối mặt với lãnh đạo HIC của Trung tâm Phát triển về việc cấm Người Điếc khỏi các vị trí lãnh đạo và từ chối sử dụng NNKH TP.HCM, các nhà tổ chức HDC đã tìm cách thành lập một tổ chức do Người Điếc điều hành và những người khiếm thính đã đồng ý để sử dụng NNKH TP.HCM, cũng như các NNKH khác (ví dụ, khi mọi người đến thăm câu lạc bộ từ các tỉnh và thành phố khác). Không giống như ở Nhật Bản, nơi các nhà lãnh đạo D-Pro tách ra khỏi Liên đoàn Người Điếc Nhật Bản để thiết lập “bản sắc riêng biệt của Người Điếc” dựa trên “Mô hình văn hóa của người Điếc tại Mỹ” và quảng bá ngôn ngữ ký hiệu “thuần túy” (Nakamura, 2006, trang 1–2), các nhà lãnh đạo HDC đã nhắm đến việc bao gồm tối đa những người đã sử dụng hoặc muốn học cách sử dụng NNKH. Do đó, việc sử dụng văn hóa với tên gọi HDC (thực tế) tuân theo một thông lệ bắt đầu dưới thời kỳ quá độ chủ nghĩa xã hội. Thông lệ này đánh dấu các cuộc họp nhóm liên kết theo tư cách của họ là các nhánh của văn hóa Việt Nam và truyền thống chung; do đó, văn hóa thay đổi “Tiếng Việt” nhiều như cách nó thay đổi từ “Điếc”.

Bằng cách khởi tạo mô tả *văn hóa*, các nhà lãnh đạo câu lạc bộ Người Đieéc đã kết nối các hoạt động của những người Đieéc bị gạt sang lề với cả diễn thuyết xã hội chủ nghĩa và diễn thuyết về di sản hoặc truyền thống. Điều này xác định HDC là người Việt Nam rõ ràng và là một thực thể riêng biệt của một quốc gia xã hội chủ nghĩa. Do đó, mô hình tổ chức xã hội chủ nghĩa và bản sắc được minh chứng rõ ràng trong suốt nghiên cứu này không mang tính chất tách biệt mà hướng tới quyền công dân trong một cộng đồng quốc gia và theo các nhà lãnh đạo HDC là một ngôn ngữ *tiếng Việt* <sup>22</sup>

Một dấu hiệu cho thấy lợi ích quốc gia của HDC là ưu tiên các hoạt động của câu lạc bộ. Ví dụ, sự công nhận chính thức của HDC được ưu tiên vì nếu không có sự chấp thuận đó, nhóm có thể bị giải thể. Hơn nữa, về cơ bản, nếu không có sự chấp thuận như vậy, HDC sẽ không phải là “|TÍNH CHÍNH|” đối với nhà nước Việt Nam. Các nhà lãnh đạo HDC ưu tiên sự công nhận của nhà nước đối với NNKH Việt Nam và NNKH TP.HCM, bởi vì NNKH Việt Nam là thứ mà người Đieéc Việt Nam thực sự sử dụng để giao tiếp với nhau và cũng là phương tiện mà thông qua đó họ đã cải thiện cuộc sống của mình. Họ cũng muốn những lợi ích tương tự cho những người Đieéc khác, bắt đầu từ những trẻ Đieéc, phần lớn các em được biết là không đi học. Ngược lại, mặc dù các nhà lãnh đạo HDC và các thành viên tham gia vào các hoạt động tự nhận diện bản thân – đưa ra sự nhận diện khác nhau như |ĐIEÉC| và |nửa nghe/nửa đieéc|) – những gì mà người khác gán cho họ không phải là ưu tiên đối với họ.

Do đó, mặc dù các cuộc phỏng vấn cá nhân và nhóm với các học viên của DAGD và lãnh đạo HDC đã tiết lộ việc thích sử dụng thuật ngữ *người Đieéc* và từ chối thuật ngữ *bị khiếm thính* – ví dụ, bằng cách hướng dẫn sinh viên NNKH TP.HCM gọi họ là Đieéc – Tôi không thấy họ sửa việc sử dụng từ ngữ của bất kỳ ai về từ khiếm thính hoặc các từ ngữ mang tính phân biệt khác. Thay vào đó, trong các cuộc phỏng vấn, những người tham gia nghiên cứu sau này đã nhấn mạnh việc sử dụng *khiếm thính* cho họ thấy hiểu biết của các giáo viên trường chuyên biệt và các nhà hoạch định chính sách về ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam. Đối với họ, việc sử dụng từ người Đieéc và *khiếm thính* của người |NGHE| được coi là thước đo hiệu quả cho các hoạt động của họ nhằm hòa nhập xã hội (ví dụ: dạy các lớp

NNKH TP.HCM, trả lời phỏng vấn trên báo), cụ thể là quyền công dân được sử dụng ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam. Đối với những người tham gia nghiên cứu này, điều kiện sống là vấn đề chứ không phải các hình thức phân biệt. Để giải quyết các vấn đề về điều kiện sống, lãnh đạo HDC đã hướng tới việc tăng cường sự tham gia của người Điếc trong câu lạc bộ và trong các hoạt động vận động liên quan đến các NNKH Việt Nam khác như một biểu hiện ngôn ngữ và văn hóa hợp pháp của Việt Nam.

Một trong những cách mà các nhà lãnh đạo HDC khuyến khích sự tham gia vào các hoạt động của câu lạc bộ là tham gia vào các vấn đề về sự biến đổi ngôn ngữ. Ở miền Nam Việt Nam, nhiều loại ngôn ngữ ký hiệu khác nhau tương ứng với các trường chuyên biệt khác nhau – như các bài học kinh nghiệm trong lớp học, không nhất thiết là các phương thức giảng dạy (xem thêm LeMaster, 2003; Nakamura, 2006; và Reilly & Reilly, 2005)<sup>23</sup>. Điều này đã đặt ra cho các nhà lãnh đạo HDC thách thức trong việc tạo ra một bối cảnh hòa nhập trong đó có thể thương lượng sự đa dạng ngôn ngữ. Nhận thức được rằng người Điếc tiếp tục bị cô lập về mặt ngôn ngữ, từ năm 2008 đến 2010, lãnh đạo HDC hiếm khi gọi hình thức ngôn ngữ ký hiệu được sử dụng trong câu lạc bộ là “|NNKH TP.HCM|.” Thay vào đó, để ghi nhận các ngôn ngữ ký hiệu địa phương thực tế hoặc đang được lưu hành, họ thường sử dụng thuật ngữ được quy ước rộng rãi |ký hiệu [trôi chảy]| (xem thảo luận trong Chương 3 và hình 3.5). Hơn nữa, nếu cá nhân thành viên câu lạc bộ sử dụng ký hiệu hỗ trợ tiếng Việt hoặc ký theo trật tự ngữ pháp tiếng Việt, lãnh đạo HDC không phê bình cách làm đó; thay vào đó, họ duy trì việc sử dụng NNKH TP.HCM trong các hoạt động của mình và thường xuyên kiểm tra với người xem về mức độ hiểu họ ký hiệu. Cơ sở lý luận của các nhà lãnh đạo HDC khi sử dụng thuật ngữ chung |[KÝ HIỆU THÔNG THẠO]| chứ không phải là |NNKH TP.HCM| được phản ánh trong nhận xét của chủ tịch câu lạc bộ, Su, trong một cuộc phỏng vấn cá nhân:

Chúng tôi là người Việt Nam. Và chúng tôi là người Điếc. Bây giờ những người Điếc có cơ hội gặp nhau, chúng tôi nói chuyện với nhau dễ dàng. Nhưng chúng tôi muốn đóng góp cho xã hội Việt Nam. Vì vậy, chúng ta cần tìm cách phá bỏ những rào cản để người Điếc có thể tham gia vào xã hội.

Cách để làm điều đó là thông qua việc thành lập nhiều câu lạc bộ hơn để Chính phủ công nhận chúng tôi và thông qua việc giảng dạy cho người nghe cách ký hiệu.

Phát biểu của vị chủ tọa kết nối bản sắc ngôn ngữ của người Đieć với sự phát triển quốc gia đang diễn ra, đặc biệt là sự phát triển của “|XÃ HỘI|” Việt Nam. Tuy nhiên, họ không viện dẫn một chương trình nghị sự quốc gia được theo đuổi bởi một cộng đồng Đieć có khuynh hướng riêng biệt, và họ cũng không nhấn mạnh đến bệnh đieć. Thay vào đó, họ phản ánh nhận xét của các giảng viên NNKH TP.HCM được DAGD đào tạo, bốn người trong số họ cũng là lãnh đạo HDC (từ năm 2008 đến 2010) và một trong số họ là chủ tịch HDC vào năm 2016. Những người này cũng là những người chủ chốt trong nghiên cứu và tôi đã nói chuyện với họ trong khoảng 20 giờ của các phiên làm việc để chuẩn bị cho hội thảo phiên dịch. Thông qua Công, những người tham gia nghiên cứu này đã nói với tôi như sau:

Trong các hoạt động hội thảo, chúng tôi không muốn tập trung vào sự khác biệt giữa người Đieć và người khiếm thính. Chúng tôi muốn tập trung vào những gì người Đieć và người nghe chia sẻ. Tất cả chúng ta đều là người Việt Nam. Và tất cả chúng ta đều có thể đóng góp cho xã hội Việt Nam. Nếu chúng tôi chỉ cho họ [những người tham gia hội thảo] cách chúng tôi kết nối, họ có thể hiểu cảm giác của chúng tôi và tại sao việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu là quan trọng|.

Cách đầu tiên mà các nhà lãnh đạo HDC tìm cách giúp kết nối người nghe và người Đieć là tổ chức các lớp học NNKH TP.HCM. Khoảng 5-6 giáo viên hướng dẫn NNKH TP.HCM đã dạy các lớp NNKH TP.HCM vào các ngày thứ Bảy sau cuộc họp câu lạc bộ và vào Chủ nhật, cả sáng và chiều. Trong các cuộc họp câu lạc bộ hàng tuần, các nhà lãnh đạo khuyến khích hội viên mời bạn bè là người nghe, thành viên gia đình và những người cộng sự khác đến lớp học để họ có thể phát triển kỹ năng ký hiệu của mình. Mặc dù các lớp này duy trì số lượng người tham gia tương đối ổn định, tuy nhiên các giáo viên dạy NNKH TP.HCM phàn nàn rằng, trong các

cuộc phỏng vấn cá nhân và nhóm, rằng không có học sinh nào hoàn thành khóa học NNKH TP.HCM Cấp 1 lên Cấp 2. Vì vậy, mặc dù các lớp học vẫn đầy đủ, nhưng chúng luôn có những học viên mới. Điều này đặt các giảng viên vào vị trí luôn luôn giảng dạy Cấp độ 1, không thể giúp họ có kinh nghiệm giảng dạy các môn học nâng cao hoặc chuẩn bị cho sinh viên nâng cao để nghiên cứu phiên dịch. Như cuộc thảo luận trước đây của tôi về cuộc khảo sát của tôi đối với sinh viên NNKH TP.HCM, các câu trả lời khảo sát chỉ ra rằng thực tế kiếm sống trái ngược với thực tế mà việc học và sử dụng NNKH có, khi mà vào thời điểm đó (2008) ngành nghề này chưa phổ biến và thu nhập không ổn định tại Việt Nam. Trong năm 2016, tình hình này đã được cải thiện phần nào và phiên dịch viên có thể tìm được việc làm theo hợp đồng và thậm chí toàn thời gian cho các dự án của các tổ chức phi Chính phủ quốc tế. Tuy nhiên, do không có chương trình đào tạo NNKH-Việt Nam nào được công bố rộng rãi và không có cơ chế đánh giá chất lượng phiên dịch viên, phiên dịch ngôn ngữ ký hiệu/ngôn ngữ nói là một lĩnh vực cần được chú ý và tài trợ rất nhiều. Điều này giúp cho việc phát triển nghề nghiệp, đánh giá và cấp chứng chỉ chuyên môn, các quy trình xử lý vi phạm đạo đức nghề nghiệp và nghiên cứu liên quan.

Tất cả những mô tả này về các hoạt động và mục tiêu của Câu lạc bộ Điếc TP.HCM, bao gồm dạy NNKH TP.HCM, đào tạo thông dịch viên, theo đuổi sự công nhận chính thức và sử dụng đào tạo đồng đẳng để dạy kỹ năng thuyết trình cho các thành viên câu lạc bộ (xem thêm Chương 5), liên kết với nhau xung quanh việc mở rộng sự quan tâm của xã hội đối với người Điếc Việt Nam vượt ra ngoài phạm vi của hoạt động cộng đồng người Điếc. Thật vậy, để thực hiện các mục tiêu của câu lạc bộ Người Điếc, các nhà lãnh đạo câu lạc bộ tạo ra “ngôn ngữ của trạng thái” để vận động người Điếc tham gia các hoạt động công (ví dụ: sự công nhận chính thức) và phê phán việc thiếu cơ hội của họ (ví dụ, tiếp cận giáo dục trong NNKH) (Hansen & Stepputat, 2001, trang 8; xem thêm Chương 2).

Trong thời gian nghiên cứu, các sáng kiến của HDC cũng ngày càng hướng tới việc thu hút nhiều người Điếc và người khiếm thính tại TP.HCM và gắn kết với các nhóm Điếc từ các thành phố và làng quê trong cả nước để hướng tới một dự án được quốc gia công nhận. Việc tìm kiếm sự công nhận đó theo một ngôn ngữ Việt Nam

(tức là NNKH TP.HCM) đòi hỏi phải thương lượng thông qua một hệ thống phân cấp bằng các hình thức mà nhà nước đã công nhận. Nó là để khẳng định một vị trí trong hệ thống đó, mặc nhiên, củng cố tính hợp pháp của những thứ bậc đó. Đồng thời, việc khẳng định NNKH TP.HCM là ngôn ngữ Việt Nam nền tảng ngôn ngữ và hình thức thể hiện của các hệ thống thứ bậc đó và dự án xã hội chủ nghĩa hiện đại.

Năm 2003, nghiên cứu của Woodward về bản sắc ngôn ngữ ký hiệu và xã hội Việt Nam phát hiện ra rằng người dùng NNKH TP.HCM có một bản sắc riêng biệt của người Địch nhưng không phải là một bản sắc mang tính đại diện cho người Địch trên cả nước (2003, trang 295). Dữ liệu được thảo luận ở đây cho thấy rằng các điều kiện như vậy hiện đang được chuyển đổi. Hiện tại, các sáng kiến của HDC nhằm mục đích tăng cường mối quan hệ tổ chức với các câu lạc bộ người Địch trên cả nước, thúc đẩy việc thành lập Hội Người Địch Việt Nam và kêu gọi người Địch trở thành một nhóm văn hóa của Việt Nam. Những hành động này tạo ra làn sóng mạnh mẽ đối với các chính sách và thực tiễn thực hiện của Chính phủ hiện đang làm suy yếu việc sử dụng NNKH Việt Nam và sự tham gia xã hội của người Địch.

Trái ngược với hình thức ký hiệu mà học sinh Địch thường gặp ở các trường chuyên biệt (ví dụ, nói tiếng Việt có hoặc không ký hiệu theo trật tự ngữ pháp tiếng Việt), HDC cũng nhằm mục đích thúc đẩy sự hiểu biết của xã hội về NNKH như một dạng ngôn ngữ tự nhiên. Nếu đó là quyền công dân “gọi tình trạng mới của cuộc sống là nguồn gốc và nền tảng của chủ quyền,” thì đó là quan niệm về quyền công dân được cấu hình khác nhau đến mức nhà nước có thể coi là mối đe dọa đối với chủ quyền (Agamben, 1998, trang 129). Quy định và kỷ luật việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu và quyền tự quyết của người Địch trong và ngoài hệ thống trường đặc biệt ngăn chặn người Địch đòi quyền công dân, khiến cho *người Địch là công dân Việt Nam sử dụng các ngôn ngữ Việt Nam khác nhau thành người khiếm thính bị suy giảm năng lực công dân*. Hoạt động của Câu lạc bộ Người Địch TP.HCM nhằm mục đích củng cố quyền công dân của người Địch Việt Nam và NNKH trở thành ngôn ngữ của Việt Nam, giúp cho việc ký hiệu trở thành một nét lịch sử sâu sắc của Việt Nam.

## Kết luận

Tương lai về thị trường-xã hội chủ nghĩa được xem xét trong Chương này là rõ ràng đã và đang được thực hiện. Các khung pháp lý mới đã tạo cơ hội đáng kể cho Người Diéc tham gia vào các hoạt động tổ chức xã hội và việc làm. Đồng thời, các khuôn khổ pháp lý này đã tạo điều kiện cho các hình thức kiểm soát mới đối với các đóng góp về lao động, ngôn ngữ và quyền công dân của Người Diéc. Trong số các hình thức kiểm soát của nhà nước-xã hội đối với người Diéc Việt Nam và người ký tên được xem xét trong chương này là vai trò của cơ quan kiểm duyệt theo ủy quyền, trong đó các nhân tố thuộc về nhà nước (chẳng hạn như nhóm sản xuất chương trình phát sóng) hạn chế việc sử dụng và lưu hành NNKH TP.HCM. Việc tìm kiếm của tôi trên Bộ Thông tin và Truyền thông và các trang web có liên quan khác không tìm thấy các chỉ thị hoặc quyết định liên quan đến các hình thức tham chiếu được ủy quyền chính thức đối với người Diéc ở Việt Nam (tức là việc sử dụng thuật ngữ *khiếm thính*, phóng viên tại Café Lạnh đề cập); tuy nhiên, thực tế là các nhân viên truyền thông đang đưa ra quyết định về việc sử dụng NNKH TP.HCM cho thấy rằng họ và các cơ sở tương tự giữ những vị trí quan trọng như là một bộ máy giúp việc của nhà nước Việt Nam.

Các sự kiện được truyền hình trực tiếp dường như sẽ cung cấp cho công dân Diéc một nền tảng gián tiếp thông qua các tạp chí tin tức. Trong phạm vi mà các phiên dịch viên NNKH TP.HCM-Việt Nam truyền đạt chính xác ý kiến của người ký hiệu, các bình luận của họ sẽ đến được khán giả. Mô tả của tôi về sự xuất hiện của Trang trong tác phẩm “310 năm Đồng Nai” trong phần giới thiệu cuốn sách này là một ví dụ điển hình cho một cơ hội như vậy. Cũng được sản xuất trong một chương trình công ích trên truyền hình (trên VTV2 năm 2010) là một bản tường thuật NNKH TP.HCM và bản tường thuật của nó sang ngôn ngữ nói tiếng Việt. Là chủ đề của phép phân tích vi mô so sánh, tính chính xác về mặt ngôn ngữ của người phiên dịch NNKH TP.HCM-tiếng Việt với các giá trị và quan điểm xã hội học của người ký đã góp phần vào việc giải thích đúng với văn bản gốc. Do

đó, nó không can thiệp vào các khẳng định của người ký hiệu và các mục tiêu liên quan đến thay đổi xã hội (Cooper & Nguyễn, 2015).

Trong các trường hợp khác, sự can thiệp của các nhân viên truyền thông với tư cách là đại diện của nhà nước đặt ra giới hạn đối với những khoảnh khắc thể hiện quyền tự quyết định. Trong Chương này, tôi mô tả hoàn cảnh của câu chuyện được công chúng quan tâm được quay video tại Café Lặng, sau đó đã thúc đẩy một cuộc thảo luận về các thuật ngữ [ĐIẾC] và [K-H-I-É-M T-H-I-N-H]] trong một cuộc họp của HDC. Cuộc hội thoại này sau đó tiếp tục trở thành chủ đề để tìm hiểu về mức độ nhận thức của các thành viên HDC về các thuật ngữ này. Tổng hợp lại, những ví dụ này chứng minh rằng: (1) các khái niệm liên quan đến chủ thể là công dân Điếc và NNKH TP.HCM có ý nghĩa quan trọng trong và ngoài các phạm vi trung tâm giáo dục người Điếc và tổ chức xã hội, và (2) chủ thể là công dân Điếc có thể bị áp dụng các hình thức kỷ luật vì sử dụng NNKH trong các địa điểm tương tác hàng ngày *bên ngoài phạm vi các tổ chức của nhà nước*. Trên thực tế, những sự mâu thuẫn như vậy không chỉ xảy ra đối với người [NGHE] ở Việt Nam, đã được chứng minh tại Chương 4, mà còn ở các tương tác xuyên quốc gia đối với những người Điếc không phải là người Việt Nam.

---

1. Xem Breuggemann (2009), Emery (2006, 2009) và Ladd (2003) để đưa ra giả thuyết về đối tượng Điếc trong bối cảnh Bắc Đại Tây Dương. Xem Okombo (2008) để thảo luận về tình trạng thiếu số ngôn ngữ bị gạt ra ngoài lề (tức là tình trạng chủ thể), được viết từ quan điểm của các quốc gia dân chủ và dân chủ châu Phi.

2. Có thể tham khảo Mbewe's (2015) *Deaf Women in Africa* for a description of Deaf women's economic and sociopolitical mobilizations, and Lord and Stein (2015) cho một cuộc khảo sát tại Châu Phi về bản sắc và quyền của người điếc: Thúc đẩy bình đẳng thông qua Công ước LHQ về quyền của NKT.

3. Các bài báo viết về Smile Tours, trong số đó có bài Hướng dẫn du lịch cho người khiếm thính (báo Tuổi Trẻ, ngày 20 tháng 9 năm 2008), và “Khi bàn tay nói to hơn cả lời nói” (báo Thanh niên, Ngày 19 tháng 11 năm 2008).

4. NNKH Hoa Kỳ (ASL) và Ngôn ngữ Ký hiệu Úc, hoặc Auslan, là hai ngôn ngữ riêng biệt.

5. ASL: NNKH Hoa Kỳ.

6. Năm 2008 và 2009, tám biển phía trước lối vào Café Lặng sử dụng chữ viết tay [L] là chữ cái đầu tiên trong “Lặng”, đánh dấu ngôn ngữ ký hiệu là một tính năng độc đáo của doanh nghiệp. Vào năm 2010, những người chủ mới đã mua lại Café Lặng và sau đó đã thay đổi biển hiệu trước cửa và không cho nhân viên Điếc sử dụng nữa.

7. HTV9 đã quay câu chuyện quan tâm đến con người này tại Café Lặng vào thứ 4 ngày 11 tháng 2 năm 2009 và phát sóng vào cuối tuần.



8. Tôi lưu ý rằng bản chất “được báo cáo” của các tuyên bố siêu thuyết ở đây để chỉ ra rằng đây là một cuộc trao đổi sôi nổi giữa người [NGHE] (những người không ký hiệu và không quen thuộc với các dân tộc và nền văn hóa Đieć) và những người không Đieć sử dụng ký hiệu có quan hệ chặt chẽ với các cá nhân và nhóm Đieć.

9. Dấu gạch ngang giữa mỗi chữ cái biểu thị các thuật ngữ viết đúng chính tả.

10. Một số thành viên Câu lạc bộ Đieć TP.HCM đi từ bên ngoài vào TP.HCM để tham dự các cuộc họp. Một số thành viên cũng đến từ các tỉnh khác thuộc khu vực nam trung bộ, phía bắc TP.HCM, miền đông nam bộ (ví dụ: Cần Thơ), hoặc xa hơn về phía nam (ví dụ: Vũng Tàu).

11. Không ai trong số những người tham gia nghiên cứu lớn lên ở miền Nam nhớ đã nhìn thấy người Đieć hoặc thông dịch viên NNKH TP HCM -tiếng Việt trên truyền hình trước năm 2008. Ngược lại, những người Đieć sống ở Hà Nội chứng thực việc thỉnh thoảng có thông dịch viên NNKH Hà Nội-tiếng Việt trên truyền hình từ đầu những năm 2000 và cũng như bản tin truyền hình đơn lẻ về các hoạt động do Hội người Đieć Hà Nội (Chi Hội Người Đieć Hà Nội) chủ trì/tổ chức.

12. Trang và Tân không được yêu cầu tham gia cuộc thi mà biểu diễn như một phần của chương trình giải trí buổi tối. Một số nhóm biểu diễn đã được giới thiệu: những nam giới mặc quân phục hát những bài hát yêu nước và những người phụ nữ nhảy múa trong áo dài [áo chèn và quần dài, được coi là kiểu risqué trong thời kỳ cách mạng những năm 1920 và 1930 nhưng hiện nay được coi là trang phục nữ truyền thống].

13. Vào tháng 9 năm 2015, Phiên dịch viên ngôn ngữ ký hiệu - Việt ngữ Hà Nội đã hợp tác với các thành viên của Hội Người Đieć Hà Nội để thành lập Đội Phiên dịch Ngôn ngữ Ký hiệu Hà Nội (HTSLI). Ngoài việc giáo dục cộng đồng về ngôn ngữ ký hiệu Việt Nam - phiên dịch tiếng Việt, nhóm cũng cung cấp một loạt các dịch vụ, bao gồm phiên dịch HNSL-tiếng Việt và phiên dịch viên Đieć và không Đieć làm việc theo nhóm để vận động và cung cấp các dịch vụ giao tiếp trong gia đình, y tế, pháp lý và các tình huống xét xử (xem <https://www.youtube.com/watch?v=4ksIDTZ0LPw>). Không giống như HTSLI, NNKH TP HCM-Phiên dịch viên tiếng Việt ở miền Nam Việt Nam chưa thành lập các dịch vụ công hoặc bắt đầu chuyên nghiệp hóa.

14. Trong luận văn của tôi (2011), tôi báo cáo rằng hội thảo có 23 người tham dự. Con số này không bao gồm học viên tốt nghiệp DAGD, những người đóng nhiều vai trò khác nhau trong hội thảo (ví dụ: trình bày, hỗ trợ các hoạt động xây dựng mối quan hệ, ghi lại sự kiện trên phim và ảnh, và sắp xếp hậu cần), phiên dịch viên hoặc giám đốc của trung tâm tổ chức hội thảo.

15. Vài tháng sau hội thảo phiên dịch, người điều hành DAGD và người dựng chương trình đã tổ chức hội thảo một ngày chỉ dành cho giáo viên.

16. Các giảng viên NNKH TP HCM được DAGD đào tạo và tôi đã phát triển bảng câu hỏi để gợi ý phản hồi về các câu hỏi áp dụng trực tiếp cho việc giảng dạy của họ và để tôi có thể tìm hiểu thêm về mục đích học NNKH TP HCM của những người không Đieć. Về việc quản lý bảng câu hỏi, khi tôi tìm đến Mỹ Uyên về bảng câu hỏi, cô ấy đã yêu cầu Mĩ (nhân viên của DAGD/phiên dịch viên) và tôi đến lớp của cô ấy để học sinh có cơ hội hỏi cô ấy (bằng tiếng Việt) về NNKH TP HCM và kinh nghiệm của cô ấy với tư cách là một người Đieć và một giáo viên. Cuộc khảo sát đầu tiên này và thời gian hỏi và trả lời của Mỹ Uyên đã kết thúc. Sau đó Minh Hải phát phiếu điều tra cho lớp bốn học sinh của mình vào tháng 7 năm 2008. Vào tháng 2 năm 2009, Minh Hải và ba giáo viên khác đã thu thập thêm 28 phiếu khảo sát. Lớp Mỹ Uyên là lớp duy nhất mà tôi có mặt trong buổi khảo sát.

17. Tại tất cả các trường học chuyên biệt dành cho người Đieć và DAGD, những người tham gia nghiên cứu báo cáo rằng cảnh sát thường xuyên liên lạc với họ khi họ bắt giữ những người Đieć. Các tòa án cũng làm như vậy khi những người Đieć xuất hiện trước tòa,

với tư cách là bị đơn hoặc nguyên đơn. Mĩ giải thích rằng, lần đầu tiên phiên dịch cho tòa, cô vẫn còn là nhân viên của trường Hy vọng C. Lúc đó chỉ biết sử dụng phương pháp nói nên mong bị cáo Đieć sử dụng tiếng Việt nói được. Tuy nhiên, anh thì không, và khi anh cố gắng làm như vậy, cô không thể hiểu được anh. Giờ đây, sau khi đã làm việc cho DAGD được 10 năm, Mĩ sử dụng NNKH TP HCM khi cô được yêu cầu thông dịch tại trụ sở cơ quan công an hoặc trước tòa. Theo một trong những người điều hành DAGD và Mĩ, trong phần cuối của thập kỷ đầu tiên của thế kỷ XXI và đầu những năm 2010, cả cảnh sát và tòa án đều không coi NNKH TP HCM-phiên dịch tiếng Việt là một nghề. Ví dụ, vào mùa xuân năm 2009, Mĩ được yêu cầu thông dịch cho một phiên tòa liên quan đến một vụ cướp. Trong thời gian diễn ra phiên tòa kéo dài một tuần, ngày nào cô cũng đến tòa án, làm việc một mình, cuối tuần cán bộ tòa án không cảm ơn công việc của cô; thay vào đó, một chuyên viên cấp dưới đã gọi cô vào văn phòng của mình và đưa cho cô 50.000 đồng Việt Nam, tương đương khoảng 3 đô la Mỹ. Mĩ coi đây là một sự sỉ nhục và nói: “Sẽ tốt hơn nếu anh ấy nói “cảm ơn.”

18. Thành tích của APCD trong việc cung cấp quyền tiếp cận cho những người tham gia Đieć thật đáng thất vọng. Năm 1996, Eiichi Takada, khi đó là giám đốc Ban thư ký khu vực của Liên đoàn Đieć Thế giới khu vực Châu Á và Thái Bình Dương, đã báo cáo rằng khi anh tham dự Chiến dịch '95, một hội nghị APCD được tổ chức tại Jakarta, Indonesia, để chuẩn bị cho Thập kỷ Châu Á - Thái Bình Dương về Người Khuyết tật, APCD không thể cung cấp phiên dịch viên cho những người tham dự tại địa phương. Takada đã mang theo thông dịch viên của riêng mình. Ông tạm dừng cuộc họp và yêu cầu thông dịch viên Ngôn ngữ ký hiệu Nhật Bản phiên dịch từ sân khấu. “Yêu cầu này đã được chấp thuận”, Takada báo cáo với Liên đoàn Tin tức về Người Đieć Thế giới, và với điều này, “những người tham gia đã biết về sự hiện diện của Người Đieć tại hội nghị” (Takada, 1996, trang 28). Hơn 12 năm sau, cuộc họp tháng 1 năm 2009 của APCD tại Hà Nội cho thấy không có sự cải thiện nào về trách nhiệm giải trình của APCD đối với các dịch vụ phiên dịch.

19. Vào tháng 7 năm 2010, HIC của Trung tâm Phát triển và Câu lạc bộ Văn hóa Người Đieć TP.HCM đều là các nhóm không chính thức.

20. Đây cũng chính là người mà tôi đã thảo luận ở Chương 1 và người đã xuất hiện trên truyền hình trong chương trình phát sóng “310 năm Đồng Nai”.

21. Trong khi thảo luận về việc giáo dục cộng đồng về khả năng nghe người khác, một trưởng câu lạc bộ đã nói: |Khi bạn gặp những người đang nghe và họ hỏi về người Đieć hoặc ngôn ngữ ký hiệu, điều quan trọng là bạn phải cung cấp cho họ thông tin phù hợp. Một số người Đieć không biết phải nói gì. Đây là những điều chúng ta nói đến ở đây.|

22. Xem Burch (2000) để thảo luận về những phát hiện tương tự trong quá trình kiểm tra nhận dạng ngôn ngữ của người Đieć ở Nga.

23. LeMaster (2003), Nakamura (2006), và Reilly và Reilly (2005) ghi lại sự phát triển của các loại ngôn ngữ ký hiệu ở Ireland, Nhật Bản và Thái Lan, đã xuất hiện trong bối cảnh sử dụng tương đương và thuần tập (tức là không thông qua hướng dẫn trực tiếp hoặc sử dụng làm ngôn ngữ giảng dạy).

## Chương 7. Kết luận

*Chúng ta không bao giờ chìm đắm vào quá khứ như khi chúng ta giả vờ như không phải vậy, nhưng nếu chúng ta ngừng giả bộ, chúng ta mới có thể hiểu được thứ mà chúng ta mất đi trong sự ngây ngô giả tạo. Sự ngây ngô thường là cái cơ cho những người thực thi quyền lực. Còn đối với những người chịu sự tác động từ những hành vi thực thi quyền lực đó, sự ngây ngô chính là một sai lầm. (Trouillot, 1995, tr. xix)*

Bằng việc xem xét các mối quan hệ giữa thực hành ngôn ngữ, hệ tư tưởng, chính sách và thiết lập chương trình, cuốn sách này xem các tương tác xảy ra trong giáo dục cho người Diéc và tổ chức cộng đồng người Diéc làm địa điểm tiến hành các cuộc điều tra chính trị xã hội. Đối với cơ cấu giáo dục phản ánh hệ tư tưởng về ngôn ngữ ký hiệu và người Diéc như là một nhóm đối tượng được đặc biệt lưu ý bởi thực trạng và địa vị xã hội, cuốn sách này tập trung nghiên cứu về các trường hợp hòa nhập và tách biệt mà chính tôi quan sát được và từ những người Diéc tham gia nghiên cứu mô tả lại. Những phản hồi của người Diéc về cơ cấu giáo dục và lực lượng kinh tế-chính trị-xã hội khác đã giải thích về cách mà hành vi xoay quanh NNKH TP.HCM đóng góp hình thái chính trị xã hội giữa những người Diéc và người nghe cũng như cách mà hành vi dựa trên ngôn ngữ ký hiệu thúc đẩy đáng kể sự chuyển biến về chính trị xã hội.

Các dữ liệu và tài liệu khác được đánh giá xuyên suốt cuốn sách này đã cho thấy cách mà các quan điểm của người Diéc và người nghe về ngôn ngữ và năng lực xã hội của người Diéc phản ánh và phản hồi các mối quan tâm về những yêu cầu và hạn chế của quyền công dân dưới thời kỳ thị trường xã hội chủ nghĩa, đặc biệt là giai đoạn định hướng phát triển nhà nước. Đề án nghiên cứu này bắt đầu được tiến hành vào đúng thời điểm xuất hiện làn sóng khủng hoảng kinh tế toàn cầu vào năm 2008, vào giai đoạn giữa của nghiên cứu (2012), Việt Nam đã đạt được mức thu nhập dưới trung

bình và cải thiện hồ sơ nhân quyền; do đó, ngay cả trong thời kỳ khủng hoảng, các chỉ số về kinh tế và xã hội của Việt Nam vẫn giữ được trạng thái cân bằng, vượt qua nhiều nước phát triển và đang phát triển khác.

Những thành tựu mà Việt Nam đã đạt được trong giai đoạn này được mô tả chi tiết trong nhiều bản báo cáo khác nhau của Chính phủ Việt Nam và trong các báo cáo quốc tế như Báo cáo đầy đủ về Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ (Bộ Kế hoạch và Đầu tư, 2013; sau đây gọi tắt là MDG-VN 2013). Theo Liên Hợp Quốc, các Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ (MDGs) là “các mục tiêu định lượng và có thời hạn của thế giới nhằm giải quyết tình trạng đói nghèo tột cùng trên nhiều khía cạnh – thu nhập, nghèo đói, bệnh tật, thiếu nơi ở thích hợp và bị loại trừ, đồng thời thúc đẩy bình đẳng giới, giáo dục và môi trường bền vững” (Dự án Thiên niên kỷ LHQ/Chương trình Phát triển LHQ, 2006). Trong MDG-VN 2013, Việt Nam báo cáo những cải thiện đáng kể trong tám mục tiêu chiến lược của MDG<sup>1</sup>. Tuy nhiên, nếu chúng ta xem xét kỹ hơn các trường không được MDG đánh giá (Ví dụ, các nhóm ngôn ngữ ít được biết đến hơn như cộng đồng ngôn ngữ ký hiệu của người Điếc, người khuyết tật, những người bị gạt sang bên lề xã hội vì lý do giới tính và xu hướng tính dục) thì kết quả của MDG được cho là không chính xác đối với một số nhóm so với những nhóm còn lại<sup>2</sup>.

Chẳng hạn như, MDG-VN 2013 báo cáo tỷ lệ nhập học thực tế ở cấp tiểu học là 97% trong năm học 2008–2009 và 97,67% trong năm học 2012–2013. Những con số này sẽ thấp hơn rất nhiều nếu bao gồm cả dữ liệu tuyển sinh từ các trường chuyên biệt dành cho người Điếc. Tỷ lệ nhập học 97% tương thích với báo cáo năm 2010 của Ban điều phối quốc gia về Người khuyết tật (từ năm 2016 gọi là Ủy ban quốc gia về người khuyết tật Việt Nam), trong đó nói rằng người khuyết tật “đã cho thấy một tình trạng đáng báo động về bản thân và cuộc sống của họ” (trang 8). Báo cáo thứ hai cũng đo lường tỷ lệ nhập học của người khuyết tật (tổng hợp), cho thấy chỉ 9,1% người khuyết tật hoàn thành chương trình trung học và chỉ 1,7% hoàn thành chương trình đào tạo nghề. Do đó, mặc dù cả hai báo cáo Tổng điều tra quốc gia về dân số đều mô tả một số lượng lớn người khuyết tật (GSO, 2006 2009)<sup>3</sup>, tuy nhiên không chắc rằng

Chính phủ đang tính đến những học sinh Điếc (và những học sinh khác được xếp vào nhóm khuyết tật) trong các khảo sát về chương trình giáo dục phổ thông của họ. Điều này gợi lại cuộc thảo luận của tôi về việc tăng cường giáo dục phổ thông và giáo dục chuyên biệt (Chương 3). Sự tăng cường này có ý nghĩa lớn đối với việc lập kế hoạch phát triển quốc gia và quốc tế cho nhiều lĩnh vực, bao gồm phân phối nguồn lực quốc gia cho các Bộ và cơ quan chịu trách nhiệm về giáo dục và đào tạo; chương trình giáo dục và điều phối; chính sách và kế hoạch ngôn ngữ; chuyển giao từ trường học sang nơi làm việc; việc làm bền vững; và các lĩnh vực khác.

Phân tích của MDG-VN 2013 cho biết thêm: Không giống như các cuộc điều tra của Tổng cục Thống kê năm 2006 và 2009 và báo cáo của NCCD năm 2010, phần sức khỏe của MDG-VN 2013 không báo cáo dữ liệu về người khuyết tật. Thứ hai, các phần khác của MDG-VN 2013 báo cáo về các nhóm dân tộc thiểu số nhưng không đề cập đến người Điếc hoặc ngôn ngữ ký hiệu (xem các phần về MDGs 3 và 7). Trên thực tế, mặc dù tình trạng người Điếc phải đối mặt với đói nghèo diễn ra khá phổ biến (ở Việt Nam và trên toàn thế giới) và khả năng tiếp cận giáo dục và chăm sóc sức khỏe vô cùng hạn chế (ở Việt Nam và trên toàn thế giới), người Điếc, các trường học đặc biệt và ngôn ngữ ký hiệu đều không được đề cập trong toàn bộ MDG-VN 2013.

Trong phần giới thiệu của cuốn sách mà tôi đã đề cập, giữa khoảng thời gian mà Trang xuất hiện trong chương trình “310 năm hình thành và phát triển tỉnh Đồng Nai” (2008) và thời gian thực hiện bài viết này, việc tham gia xã hội dựa trên ngôn ngữ ký hiệu của người Điếc ngày càng gây được sự chú ý rộng rãi của mọi người. Điều này vẫn đúng mặc dù cuốn sách này có thể đưa ra bất kỳ phê bình nào liên quan đến cơ chế báo cáo quốc gia, chẳng hạn như MDG-VN 2013. Người Điếc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu tại Việt Nam ngày nay là những người tham gia rất tích cực vào các hoạt động trong phạm vi cả nước. Hiện nay, có hơn 24 nhóm và câu lạc bộ của người Điếc trên cả nước, sự phối hợp giữa các mạng lưới các CLB của người Điếc nhằm tăng cường các hoạt động của toàn thể hội viên và các chiến dịch xã hội được thực hiện ở cấp địa phương. Do đó, các mạng lưới các CLB của người Điếc đã sẵn sàng để được chính thức công nhận là một hội đặc thù cấp quốc gia (điều này

cũng sẽ cho phép họ được đăng ký chính thức làm thành viên của Liên đoàn Người Điếc Thế giới). Một số dự án của tổ chức phi Chính phủ quốc tế được đánh giá cao cũng đã tổ chức chương trình đào tạo nhằm nâng cao nhận thức của người Điếc trong việc theo đuổi giáo dục đại học và đào tạo trọng tâm về thương mại. Những người Điếc có bằng đại học về giáo dục tiểu học cho người Điếc hiện đang làm việc tại một số trường học chuyên biệt ở nhiều vùng miền khác nhau trên khắp cả nước. Các dự án về ngôn ngữ học ký hiệu tuy nhỏ nhưng lại là nền tảng vững chắc cho các hoạt động mà người Điếc đang tiến hành.

Từ một góc độ nào đó, một điều thú vị xảy ra vào năm 2008, khi một người Điếc sử dụng ký hiệu đã được mời xuất hiện trong một chương trình kỷ niệm những thành tựu lịch sử của tỉnh Đồng Nai. Tỉnh Đồng Nai đã và đang được áp dụng chương trình giáo dục đại trà như các tỉnh khác. Hơn nữa, trong những thập kỷ gần đây, Đồng Nai đã mở một số trường dạy trẻ khuyết tật như ở các tỉnh khác, và ở hầu hết các địa điểm này, việc giáo dục trẻ Điếc được thực hiện chủ yếu bằng tiếng Việt nói và viết. Do đó, việc mời một người Điếc sử dụng ký hiệu xuất hiện trong chương trình kỷ niệm “310 năm hình thành và phát triển tỉnh Đồng Nai” sẽ tạo ra dấu ấn lịch sử cho việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu [NNKH; ngôn ngữ ký hiệu]; nó cũng cho thấy NNKH được cả Đảng và Chính phủ Việt Nam cho phép lưu hành. Trong những trường hợp như vậy, một người Điếc sử dụng ký hiệu có thể tạo uy tín cho nhà nước xã hội chủ nghĩa và Đảng Cộng sản với tư cách vừa là người bảo vệ các giá trị truyền thống, vừa là lực lượng hiện đại hóa nhân đạo và thích đáng. Tuy nhiên, vì những tình huống này đã khiến cho lịch sử và thực tại của người Điếc Việt Nam trở nên mơ hồ nên chúng ta có thể coi họ là một nhóm đối tượng được nhà nước chiếu cố (thay vì được công nhận chính thức). Việc đại diện cho người Điếc trên các phương tiện truyền thông quốc gia đã tạo điều kiện thuận lợi cho việc quảng bá hình ảnh tích cực của NNKH TP.HCM (và NNKH Việt Nam nói chung). Những điều kiện như vậy đảm bảo cho các nghiên cứu khoa học xã hội sâu hơn về vai trò của người Điếc đã và đang thực hiện trong bối cảnh có sự thay đổi về mặt xã hội, chính trị và kinh tế của xã hội Việt Nam đương đại. Chúng cũng đảm bảo cho việc thực thi những cam kết hỗ trợ cho những nỗ lực của người Điếc (và người nghe)

trong việc đóng góp vào sự phồn thịnh của ngôn ngữ và dân tộc Việt Nam – điều đã được hình thành tồn tại trong các tổ chức xã hội có liên quan đến ngôn ngữ ký hiệu.

Từ góc độ khác, sự hiện diện của người Điếc sử dụng ký hiệu trên sóng truyền hình và trên các phương tiện truyền thông đại chúng khác đã đánh dấu sự phát triển vượt bậc trong nhiều thập kỷ của công cuộc xã hội chủ nghĩa nhằm đổi mới đất nước cũng như cuộc sống thường ngày đối với tất cả công dân Việt Nam. Việc truyền đạt ý tưởng của riêng họ cùng với phiên dịch viên NNKH TP.HCM-tiếng Việt đã cho thấy tính hiệu quả của mô hình xã hội chủ nghĩa và thành quả của tiến bộ xã hội. Sự thành công của người Điếc sử dụng ký hiệu tại trường học và trong công việc là một chỉ số đánh giá khác của dự án xã hội chủ nghĩa hiện đại và tiến độ. Trong khi các chỉ trích đang tập trung vào chương trình giáo dục đại chúng của Việt Nam thì nhà nước Việt Nam càng phải nỗ lực nhiều hơn nữa trong việc chứng minh tính hiệu quả của giáo dục đặc biệt đối với nhóm học sinh bị coi là gánh nặng của xã hội và không thể dạy được. Trong bối cảnh các loại ngôn ngữ ký hiệu của nước ngoài đang dần được phát triển để thay thế NNKH Việt Nam, một câu hỏi cấp bách được đặt ra rằng, liệu nhà nước Việt Nam có hợp pháp hóa văn hóa Điếc trong vòng một hoặc hai thế hệ tới hay không, hay thay vào đó sẽ chuyển sang các ngôn ngữ ký hiệu bên ngoài khác (Ví dụ: Ngôn ngữ ký hiệu Hoa Kỳ, Ngôn ngữ ký hiệu Úc)?

Có hai điểm không thể không nhấn mạnh đó chính là các cán bộ Nhà nước khởi xướng phương pháp giáo dục chỉ bằng lời nói vào cuối những năm 1980 không phải là những người ra quyết định về giáo dục cho người Điếc ngày nay (ngoại trừ các cán bộ cấp cao của Bộ GD&ĐT). Cũng không thể phủ nhận rằng nhà nước Việt Nam đương đại đã có một bước chuyển mình đáng kể theo hướng gắn kết nhiều hơn với người Điếc và hướng tới cam kết bố trí nguồn lực cho NNKH Việt Nam và giáo dục người Điếc bằng NNKH Việt Nam. Đáng chú ý, nhà nước cũng đã tăng cường hỗ trợ các dự án phát triển quốc gia và quốc tế, trong đó có sự tham gia của người Điếc với tư cách là nhân viên và giảng viên (không đơn thuần chỉ là người tham gia). Điều đó cũng đã tạo ra các mối quan hệ cộng tác liên quan đến việc sử dụng một hoặc nhiều loại NNKH trong một hoạt động hoặc chương trình dự án nhất định. Kể từ năm 2010, tin

tức quốc gia đã được phiên dịch sang cả NNKH TP.HN và NNKH TP.HCM (mặc dù vẫn còn một số vấn đề)<sup>4</sup>. Nhà nước Việt Nam cũng chính thức ủng hộ cuộc đi bộ diễu hành đầu tiên trên đường phố về quyền của người khuyết tật, được tổ chức tại thủ đô Hà Nội vào ngày 29 tháng 11 năm 2014 mặc dù những người tham gia cuộc tuần hành có thể bị coi là hơi nhạy cảm với nhà nước Việt Nam vì đã có chủ đề cho diễu hành là “Hiện thực hóa quyền”<sup>5</sup>.

---

1. Mục tiêu MDG cho giai đoạn 2000–2010 nhằm: (1) Xóa đói và giảm nghèo; (2) đạt phổ cập giáo dục tiểu học; (3) bình đẳng giới và trao quyền cho phụ nữ; (4) giảm tỷ lệ tử vong ở trẻ em; (5) cải thiện sức khỏe bà mẹ; (6) phòng chống HIV/AIDS, sốt rét và các bệnh khác; (7) đảm bảo tính bền vững của môi trường; và (8) xây dựng quan hệ đối tác toàn cầu để phát triển. Trong giai đoạn 2016-2030, các Mục tiêu Phát triển Bền vững của LHQ đã thiết lập 17 lĩnh vực tương ứng với 5 trong số các mục tiêu (Mục tiêu 4, 8, 10, 11 và 17), giải quyết các điều kiện để hòa nhập xã hội và bình đẳng cho người khuyết tật; xem tại: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/sustainable-development-goals-sdgs-and-disability.html>).

2. Để biết thêm thông tin về những thiếu hụt trong sự phát triển hòa nhập khuyết tật liên quan đến MDGs và nỗ lực do Chương trình Phát triển Quốc gia dẫn đầu, vui lòng xem thêm các tài liệu chi tiết của UNDP về các rào cản đối với việc hòa nhập người khuyết tật trong việc vận hành các hoạt động của tổ chức (2016) *Đánh giá về Phát triển Hòa nhập Khuyết tật tại UNDP*.

3. Báo cáo của TCTK (2006) mô tả 15,3% tổng dân số từ 5 tuổi trở lên trên có một hoặc nhiều khuyết tật (với 3,2%, hoặc khoảng 2,5 triệu người được coi là “khuyết tật về thính giác”). Báo cáo của TCTK (2009) mô tả 7,8% tổng dân số từ 5 tuổi trở lên trên cả nước có một hoặc nhiều khuyết tật (với 1% hoặc khoảng 1 triệu người được coi là “khuyết tật về thính giác”).

4. Đối với người Điếc địa phương và ban lãnh đạo đài truyền hình của Chính phủ, các loại ngôn ngữ ký hiệu được sử dụng trong các chương trình tin tức hàng ngày là một vấn đề còn nhiều tranh cãi. Các thực thể này giành quyền kiểm soát của Chính phủ đối với việc lựa chọn các loại ngôn ngữ ký hiệu được sử dụng để thông dịch tin tức, lựa chọn thông dịch viên, và theo những người tham gia nghiên cứu, đài truyền hình yêu cầu phải ký theo ngữ pháp tiếng Việt. Xem Cooper (2011) để thảo luận về vấn đề này và các ví dụ ở miền Nam Việt Nam.

5. Tiêu đề: Vì một thế giới hòa nhập, không rào cản cho người khuyết tật, cuộc đi bộ diễu hành này được thực hiện bởi Diễn đàn khuyết tật Châu Á Thái Bình Dương và là một phần của chủ đề “Hiện thực hóa quyền của người khuyết tật” đây là một chủ đề xuyên suốt khu vực Đông Nam Á trong giai đoạn 2014-2018. Để biết thêm thông tin về khung kế hoạch này có thể xem tại địa chỉ: “Make the Right Real” Báo chí đưa tin có khoảng 500 người đã tham gia đi bộ diễu hành, bao gồm 80 người điếc đại diện cho 10 tổ chức của người điếc, phiên dịch, gia đình và trẻ em điếc. <http://thanhxuan.gov.vn/portal/home/print.aspx?p=1542>



# Tài liệu tham khảo

- Abrams, Philip. 1988. Notes on the difficulty of studying the state. *Journal of Historical Sociology*, 1(1), 58–89.
- Adam, Robert. 2015. Standardization of sign languages. *Sign Language Studies*, 15(4), 432–445.
- Agamben, Giorgio. 1998. *Homo sacer: Sovereign power and bare life* (Daniel Heller- Roazen, Trans.). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Agamben, Giorgio. 2005. *State of exception*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- AG Bell. 2008. Position statement: American Sign Language. Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing. Retrieved from <http://www.agbell.org/Document.aspx?id=387#sthash.A0J2kJgp.dpuf>
- Agboola, Isaac. 2014, Spring. Andrew Foster: The man, the vision, and the thirty-year uphill climb. *Deaf Studies Digital Journal*, 4. Retrieved November 28, 2015 from [http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?issue=5&section\\_id=2&entry\\_id=177](http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?issue=5&section_id=2&entry_id=177)
- Agha, Asif. 2003. The social life of cultural value. *Language and Communication*, 23, 231–273.
- Agha, Asif. 2006. *Language and social relations (Studies in the social and cultural foundations of language)*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ahearn, Laura M. 2001a. *Invitations to love: Literacy, love letters, and social change in Nepal*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Ahearn, Laura M. 2001b. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Ahearn, Laura M. 2003. Writing desire in Nepali love letters. *Language & Communication*, 23, 107–122.
- Ahearn, Laura M. 2011. *Living language: An introduction to linguistic anthropology*. Chichester, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Ahmed, Sara. 2006. *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ahmed, Sara. 2007. A phenomenology of whiteness. *Feminist Thought*, 8, 149–168.
- Ahmed, Sara. 2012. *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham, NC: Duke University Press.
- Althusser, Louis. 1971. Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation). In *Lenin and philosophy, and other essays* (Ben Brewster, Trans.) (pp. 127–186). New York, NY: Monthly Review Press.
- Americans with Disabilities Act of 1990. 1990, July 26. Public Law 101–336. 108th Congress, 2nd session.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined communities: Reflection on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso.
- Antia, Shirin, & Stinson, Michael S. 1999. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 246–248.
- Apter, Emily. 2001. On translation in a global market. *Public Culture*, 13(1), 1–12.
- Aretxaga, Begona. 2003. Maddening states. *Annual Review of Anthropology*, 32, 393–410.
- Aristotle. 2004. *History of animals*. Whitefish, MT: Kessinger.
- Armstrong, David F., & Wilcox, Sherman E. 2007. *The gestural origin of language*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Asad, Talal. 2003. Remarks on the anthropology of the body. In Sarah Coakley (Ed.), *Religion and the body* (pp. 42–52). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Aslam, Abid (Ed.). 2013. *The state of the world's children: Children with disabilities*. New York, NY: UNICEF.
- Bahan, Benjamin B. 2004. Memoir upon the formation of a visual variety of the human race. In H. Dirksen Bauman (Ed.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 16–35). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baker, Lee D. 1998. *From savage to Negro: Anthropology and the construction of race*. Berkeley: University of California Press.
- Baker, Lee D. 2010. *Anthropology and the racial politics of culture*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bakhtin, Mikhail M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays* (Michael Holquist, Ed.; Caryl Emerson & Michael Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bamgbose, Ayo. 2000. *Language and exclusion*. Piscataway, NJ: Transaction.
- Bamgbose, Ayo. 2011. African languages today: The challenge of and prospects for empowerment under globalization. In Eyamba G. Bokamba, Ryan K. Shosted, & Bezza Tesfaw, Ayalew (Eds.), *Selected proceedings of the 40th annual conference on African linguistics: African languages and linguistics today* (pp. 1–14). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Bao Anh. 2009, February 19. Homosexuals still feel the media's lash. *Thanh Niên News*. Retrieved from <http://www.thanhniennews.com/2009/Pages/2009219171524046230.aspx>
- Bảo Minh. 2012, February 23. Ra mắt chương trình “Dạy Ngôn Ngữ Ký Hiệu” trên truyền hình [Launching the program “Teaching Sign Language” on television. *Giáo Dục & Thời Đại* (Education & Era)]. Retrieved June 21, 2015, from <http://giaoducthoidai.vn/kinh-te-xa-hoi/ra-mat-chuong-trinh-quotday-ngon-ngu-ky-hieu-tren-truyen-hinhquot-63763-u.html>
- Bao Van. 2010, June 25. Vietnam still has a hard road to hoe, labor report finds. *Thanh Niên News*. Retrieved from <http://www.thanhniennews.com/2010/Pages/20100626175256.aspx>

- Bartky, Sandra. 1995. Subjects and agents: The question for feminism. In J. K. Gardiner (Ed.), *Provoking agents: Gender and agency in theory and practice* (pp. 194–207). Champaign: University of Illinois Press.
- Bauman, Richard. 2004. *A world of others' words: Cross-cultural perspectives on intertextuality*. Malden, MA: Blackwell.
- BBC (Vietnamese staff photojournalist). 2012a, August 5. Anh: Diễu hành của người đồng tính ở VN [Photo: parade of gay people in Vietnam]. Retrieved November 29, 2015, from [http://www.bbc.com/vietnamese/pictures/2012/08/120805\\_viet\\_pride\\_photos.shtml](http://www.bbc.com/vietnamese/pictures/2012/08/120805_viet_pride_photos.shtml)
- BBC (Việt Nam staff reporter). 2012b, August 5. Cần luật bảo vệ quyền của người đồng tính [Need laws protecting the rights of homosexuals]. Retrieved from [http://www.bbc.com/vietnamese/multimedia/2012/08/120805\\_viet\\_pride\\_parade](http://www.bbc.com/vietnamese/multimedia/2012/08/120805_viet_pride_parade)
- Beasley, Chris, & Bacchi, Carol. 2000. Citizen bodies: Embodying citizens—a feminist analysis. *International Feminist Journal of Politics*, 2(3), 337–358.
- Bell, David, & Binnie, Jon. 2000. *The sexual citizen: Queer politics and beyond*. Cambridge, United Kingdom: Polity.
- Beresford, Melanie. 2003. Economic transition, uneven development and the impact of reform on regional inequality. In Hy V. Luong (Ed.), *Postwar Vietnam: Dynamics of a transforming society* (pp. 55–80). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Beresford, Melanie. 2008. *Doi Moi* in review: The challenges of building market socialism in Vietnam. *Journal of Contemporary Asia*, 38(2), 221–243.
- Berliner, Tom, Thành, Đỗ Kim, & McCarty, Adam. 2013. *Inequality, poverty reduction, and the middle-income trap in Vietnam*. Commissioned and funded by the EU Delegation to Vietnam.
- Bernal, Victoria. 2004. Eritrea goes global: Reflections on nationalism in a transnational era. *Cultural Anthropology*, 19(1), 3–25.

- Bernal, Victoria. 2006. Diaspora, cyberspace and political imagination: The Eritrean diaspora online. *Global Networks*, 6(2), 161–179.
- Bich, Thanh. 2009, February 8. Education for the disabled needs more attention. *Thanh Niên News*.
- Biwako Millennium Framework for Action. 2002. Biwako millennium framework for action towards an inclusive, barrier-free, and rights-based society for people with disabilities in Asia and the Pacific. UNESCAP. Retrieved February 15, 2017, from <http://www.unescap.org/resources/biwako-millennium-framework-action-towards-inclusive-barrier-free-and-rights-based-society>
- Black, George. 2016, May 20. The Vietnam War is still killing people. *New Yorker*. Retrieved from <http://www.newyorker.com/news/news-desk/the-vietnam-war-is-still-killing-people>
- Blanc, Marie-Eve. 2004. An emerging civil society? Local associations working on HIV/ AIDS. In Duncan McCargo (Ed.), *Rethinking Southeast Asia, rethinking Vietnam* (pp. 153–164). London, England: Routledge.
- Blommaert, Jan. 2005. Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 390–417.
- Blommaert, Jan. 2013. *Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan, Collins, James, & Slembrouck, Stef. 2005. Spaces of multilingualism. *Language and Communication*, 25, 197–216.
- Bộ Giáo Dục Đào Tạo [Ministry of Education and Training]. 2008. Sách giáo khoa Lớp 9, Môn Lịch sử (Tái bản lần thứ 4). TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam Bán quyền thu ộc Nhà xuất bản Giáo Dục-Bộ Giáo Dục Đào Tạo in Tại Công Ty cô phân in Sách Giáo khoa.
- Boudreau, John. 2015, October 8. The biggest winner from TPP trade deal may be Vietnam. *Bloomberg*.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge, United Kingdom: Polity.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Bradsher, Keith. 2015, July 8. Trans-Pacific partnership's potential impact weighed in Asia and the U.S. *New York Times*.
- Branson, Jan, & Miller, Don. 2002. *Damned for their difference: The cultural construction of deaf people as disabled*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Branson, Jan, & Miller, Don. 2007. Beyond "language": Linguistic imperialism, sign languages, and linguistic anthropology. In Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 116–134). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Branson, Jan, & Miller, Don. 2008. National sign languages and language policy. In Nancy H. Hornberger (Ed.), *The encyclopedia of language and education: Vol. 1. Language policy and political issues in education* (pp. 151–165). New York, NY: Springer.
- Branson, Jan, Miller, Don, & Gede Marsaja, I. 1996. Everyone here speaks sign language, too: A deaf village in Bali, Indonesia. In Ceil Lucas (Ed.), *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities* (pp. 39–57). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bremmer, Ian. 2010. *The end of the free market: Who wins the war between states and corporations?* London, England: Portfolio.
- Brisset, Annie. 2003. Alterity in translation: An overview of theories and practices. In Susan Petrilli (Ed.), *Translation translation* (pp. 101–132). Amsterdam, Netherlands: Rodopi Press.
- Brook, Timothy, & Luong, Hy V. 1997. *Culture and economy: The shaping of capitalism in Eastern Asia*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brown, Peter. 1988[2008]. *The body and society*. New York, NY: Columbia University Press.
- Brown, Wendy. 1995. *States of inquiry: Power and freedom in late modernity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Brubaker, Rogers, Loveman, Mara, & Stamatov, Peter. 2004. Ethnicity as cognition. *Theory and Society*, 33(1), 31–64.
- Brueggemann, Brenda Jo. 2009. *Deaf subjects: Between identities and places*. New York: NYU Press.
- Buckup, Sebastian. 2009. *The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization.
- Bui Tat Thang. 2000, Spring. After the war: 25 years of economic development in Vietnam. *National Institute of Research Advancement Review*, 21–25.
- Bulwer, John. 1648. *Philocophus, or the deafe and dumbe man's friend in London*. British Deaf History Society: ISBN 1-902427-24-6; also, Ann Arbor: University of Michigan, Digital Library Production Service.
- Burch, Susan. 2002. Transcending revolutions: The tsars, the Soviets, and deaf history. *Journal of Social History*, 34, 393–402.
- Burton, Orisanmi. 2015, June 29. Black lives matter: A critique of anthropology. *Cultural Anthropology*. Retrieved November 22, 2015, from <http://culanth.org/fieldsights/691-black-lives-matter-a-critique-of-anthropology>
- Calhoun, Craig. 2007. Nationalism and cultures of democracy. *Public Culture*, 19(1), 151–173.
- Cao, Sy Kiem. 2007. East Asian economic integration: Problems for late entry countries. In Indermitt Gill, Yukon Huang, & Homi Kharas (Eds.), *East Asian visions: Perspectives on economic development* (pp. 128–141). Washington, DC: World Bank.
- Cao Thị Xuân Mỹ. 2013. Quá trình hình thành và phát triển ngôn ngữ kí hiệu. *Tạp chí Khoa học ĐHSP Tp. HCM*, 46, 181–185.
- Cao Thị Xuân Mỹ, & Đỗ Thị Hiền. 2007. Xây dựng CD “Bé vui học và hỗ trợ việc học và cho học sinh khiếm thính. *Tạp chí Khoa học ĐHSP Tp. HCM*, 12, 152–162.
- Carozzi, Maria Julia. 2005. Talking minds: The scholastic construction of incorporeal discourse. *Body and Society*, 11(25), 25–39.
- Cf. Carruthers, 2002

- Chalfin, Brenda. 2006. Global customs regimes and the traffic in sovereignty. *Current Anthropology*, 47(2), 243–276.
- Chen Pichler, Deborah. 2009. Sign production by first-time hearing signers: A closer look at handshape accuracy. *Cadernos de Saude*, 2, 37–50.
- Coates, Jennifer, & Sutton-Spence, Rachel. 2001. Turn-taking patterns in deaf conversation. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 507–529.
- Collier, Stephen J., & Lakoff, Andrew. 2004. On regimes of living. In Aiwha Ong & Stephen J. Collier (Eds.), *Global assemblages: Technology, politics, and ethics as anthropological problems* (pp. 22–39). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Comaroff, Jean. 2005. The end of history, again? Pursuing the past in the postcolony. In Ania Loomba, Suvir Kaul, Matti Bunzl, Antoinette Burton, & Jed Esty (Eds.), *Postcolonial studies and beyond* (pp. 125–144). Durham, NC: Duke University Press.
- Comaroff, Jean, & Comaroff, John L. 2000. Millennial capitalism: First thoughts on a second coming. *Public Culture*, 12(2), 291–343.
- Cooper, Audrey C. 2009. Sign language interpreting in Vietnam: An interview with Nguyen Thi Hoa and Bui Bich Phuong. *IEWS: Publication of the Registry of Interpreters for the Deaf*, 26(2), 17–20.
- Cooper, Audrey C. 2011. *Overcoming the “backward body”: How state institutions, language, and embodiment shape deaf education in contemporary Southern Việt Nam* (Unpublished doctoral dissertation). American University, Washington, DC.
- Cooper, Audrey C. 2014. Signed languages and sociopolitical formation: The case of Hồ Chí Minh City Sign Language. *Language in Society*, 43(3), 311–332.
- Cooper, Audrey C. 2015. Signed language sovereignty in Việt Nam: Deaf community responses to ASL-based tourism. In Michele Friedner & Annelies Kusters (Eds.), *It's a small world: International deaf spaces and encounters* (pp. 95–111). Washington, DC: Gallaudet University Press.



- Cooper, Audrey C., & Nguyễn, Trần Thủy Tiên. 2015. Signed language community-researcher collaboration in Việt Nam: Challenging language ideologies, creating social change. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(2), 105–128.
- Cooper, Audrey C. and Nguyễn, Trần Thủy Tiên. 2017. Composing with signed and written languages: Our process. *Composition Studies*, 45, 13–18.
- Cooper, Audrey C., & Rashid, Khadijat K. (Eds.) 2015. *Citizenship, politics, difference: Perspectives from Sub-Saharan Signed Language Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Cordall, Simon Speakman. 2012, September 18. Landmines still exacting a heavy toll on Vietnamese civilians. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2012/sep/18/vietnam-unexploded-landmines-bombs>
- Crawhall, Nigel. 1995, December. Sign of the times: Deaf rights in South Africa. *Bua!* 10(1), 4–7. Salt River, South Africa: National Language Project.
- Crystal, David. 2014[2000]. *Language death*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Csordas, Thomas. 1990. Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, 18(1), 5–47.
- Csordas, Thomas. 2008. Intersubjectivity and intercorporeality. *Subjectivity*, 22, 110–121.
- Curran, Enda. 2015, March 22. Asia's about to spawn a new tiger economy: Good morning, Vietnam. *Bloomberg Business*. Retrieved February 15, 2017, from <http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-03-22/asia-s-about-to-spawn-a-new-tiger-economy-good-morning-vietnam>
- Damasio, Antonio. 2005[1994]. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Penguin.
- Dancygier, Barbara, & Sweetser, Eve. 2015. *Viewpoint in language: A multimodal perspective*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Dạng, Nghiêm Vạn. 2001. *Ethnological and religious problems in Việt Nam*. Hà Nội, Việt Nam: Social Sciences Publishing House.
- Dang Phong, & Beresford, Melanie. 1998. *Authority relations and economic decision-making in Vietnam: An historical perspective*. Copenhagen, Denmark: Nordic Institute of Asian Studies.
- Đặng, Thị Mỹ Phương. 2010. Một số biện pháp tổ chức hoạt động dạy học nhà trường đảm bảo cho trẻ khiếm thính học hoà nhập thành công trong trường tiểu học. *Ý Kiến Trao Đổi*, 19, 89–96.
- Davis, Lennard. 1995. *Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body*. New York, NY: Verso.
- Dean, Mitchell. 2001. “Demonic societies”: Liberalism, biopolitics, sovereignty. In Thomas Blom Hansen & Finn Stepputat (Eds.), *States of imagination: Ethnographic explorations of the postcolonial state* (pp. 41–64). Durham, NC: Duke University Press.
- DeCaro, Peter A. 2003. *Rhetoric of revolt: Ho Chi Minh’s discourse for revolution*. Westport, CT: Praeger.
- Decena, Carlos Ulises. 2008. Tacit subjects. *Gay and Lesbian Quarterly*, 14(2–3), 339–359.
- De Clerck, Goedele. 1988. *Selected philosophical writings*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- De Clerck, Goedele. 2005. MEET MEET, VISIT VISIT: *Nomadic deaf identities, deaf dream worlds, and the imagination leading to translocal deaf activism*. Ghent, Belgium: Ghent University.
- De Clerck, Goedele. 2011. Fostering deaf people’s empowerment: The Cameroonian deaf community and epistemological equity. *Third World Quarterly*, 32(8), 1419–1435.
- DeFrancis, John Francis. 1977. *Colonialism and language policy in Viet Nam*. Paris, France: Mouton.
- Descartes, Rene. 2004[1644]. *The principles of philosophy*. Whitefish, MT: Kessinger.
- De Vos, Connie. 2012. *Sign-spatiality in Kata Kolok: How a village sign language of Bali inscribes its signing space* (Unpublished doctoral dissertation). Radboud University, Nijmegen, Netherlands.

- Doan, Hue Dung. 2004. Centralism: The dilemma of educational reform in Vietnam. In Duncan McCargo (Ed.), *Rethinking Southeast Asia, rethinking Vietnam* (pp. 143–152). London, England: Routledge.
- Doan, Truc. 2004, October 29. Digital hope 2004: US \$40,000 for Signal [sic] Dictionary Project. *Vietnam Net Bridge Online*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/tech/2004/10/340490/>
- Du Bois, John W. 2007. The stance triangle. In Robert Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139–182). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Dudis, Paul G. 2004. Body partitioning. *Cognitive Linguistics*, 15(2), 223–238.
- Dudis, Paul G. 2011. The body in scene depictions. In Cynthia B. Roy (Ed.), *Discourse in sign languages* (pp. 3–45). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Duggan, Stephen. 2001. Educational reform in Viet Nam: A process of change or continuity? *Comparative Education*, 37(2), 193–212.
- Dung, Hồ Xuân. 2008. Lạc Vào Thế Giới Không Âm Thanh. In *Phong sử Xã Hội: Giác mờ triệu Phú* (pp. 67–75). Nhà xuất bản Công An Nhân Dân.
- Dương Quốc Trọng. 2013. Báo Cáo Tổng Quan Về Mất Cân Bằng Giới Tính Khi Sinh ở Việt Nam. Hà Nội, Việt Nam: Bộ Y tế. [Report on Gender Imbalance in Birth in Việt Nam. Ministry of Health.]
- Duranti, Alessandro. 1992. Language and bodies in social space: Samoan ceremonial greetings. *American Anthropologist*, 94(3), 657–691.
- Duranti, Alessandro. 1994. *From grammar to politics: Linguistic anthropology in a Western Samoan village*. Berkeley: University of California Press.
- Duranti, Alessandro. 2007. Agency in language. In Alessandro Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 449–473). Malden, MA: Blackwell.

- Edelman, Elijah Adiv. 2011. This area has been declared a prostitution-free zone: Discursive formations of space, the state, and trans “sex worker” bodies. *Journal of Homosexuality*, 68(6–7), 848–864.
- Edelman, Elijah Adiv. 2013. “Walking while transgender”: Necropolitical regulations of trans feminine bodies of color in the US nation’s capital. In Jin Haritaworn, Adi Kuntsman, & Sylvia Posocco (Eds.), *Queer Necropolitics* (pp. 172–190). London, England: Routledge.
- Edelman, Marc. 2001. Social movements: Changing paradigms and forms of politics. *Annual Review of Anthropology*, 30, 285–317.
- Edwards, Terra. 2012. Sensing the rhythms of everyday life: Temporal integration and tactile translation in the Seattle deaf-blind community. *Language in Society*, 41(1), 29–71.
- Eichmann, Hanna. (2009). Planning sign languages: Promoting hearing hegemony? Conceptualizing sign language standardization. *Current Issues in Language Planning*, 10(3), 293–307.
- Emery, Steven D. 2006. *Citizenship and the deaf community*. Nijmegen, Netherlands: Ishara.
- Emery, Steven D. 2009. In space no one can see you waving your hands: Making citizenship meaningful to deaf worlds. *Citizenship Studies*, 13(1), 31–44.
- Emery, Steven D., & O’Brien, Dai. 2014. The role of the intellectual in minority group studies: Reflections on deaf studies in social and political contexts. *Qualitative Inquiry*, 20(1), 27–36.
- Emmorey, Karen, & Falgier, Brenda. 1999. Talking about space with space: Describing environments in ASL. In Elizabeth A. Winston (Ed.), *Storytelling and conversation: Discourse in deaf communities* (pp. 3–26). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Enfield, Nick J. 2003. Producing and editing diagrams using co-speech gesture: Spatializing nonspatial relations in explanations of kinship in Laos. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13(1), 7–50.

- Enfield, Nick J. 2005. The body as a cognitive artifact in kinship representations: Hand gesture diagrams by speakers of Lao. *Current Anthropology*, 46(1), 51–81.
- Enfield, Nick J. 2009. *The anatomy of meaning: Speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge, UK Cambridge University Press.
- Engels, Friedrich. 1972[1884]. *The origin of the family, private property, and the state, in the light of the researches of Lewis H. Morgan*. Introduction by Eleanor Leacock. New York, NY: International Publishers.
- Erickson, Frederick. 2004. *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Malden, MA: Polity.
- Escobar, Arturo. 2001. Culture sits in places: Reflections on globalism and subaltern strategies of localization. *Political Geography*, 20, 139–174.
- Evans, Mark, & Bui, Duc Hai. 2005. Embedding neoliberalism through statecraft: The case of market reform in Vietnam. In Susanne Soederberg, Georg Menz, & Philip G. Cerny (Eds.), *Internalizing globalization: The rise of neoliberalism and the decline of national varieties of capitalism* (pp. 219–237). Hampshire, United Kingdom: Palgrave.
- Evans, Peter B., Rueschemeyer, Dietrich, & Skocpol, Theda. 1985. On the road to a more adequate understanding of the state. In Peter B. Evans, Dietrich Rueschemeyer, & Theda Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 347–366). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Evans, Vyvyan, & Green, Melanie. 2006. *Cognitive linguistics: An introduction*. London, England: Routledge.
- Facundo Element. 2012. *Hearing privilege, part I*. Retrieved from [http://www.youtube.com/watch?v=1bvmf\\_eRsXI](http://www.youtube.com/watch?v=1bvmf_eRsXI).
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and power*. Essex, United Kingdom: Longman.
- Fairclough, Norman. 2002. Language in new capitalism. *Discourse and Society*, 13(2), 163–166.

- Farber, Paul Lawrence. 2011. *Mixing races: From scientific racism to evolutionary ideas*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Farnell, Brenda. 1995. *Do you see what I mean? Plains Indian Sign Talk and the embodiment of action*. Austin: University of Texas Press.
- Farnell, Brenda. 1999. Moving bodies, acting selves. *Annual Review of Anthropology*, 28, 341–373.
- Faulks, Keith. 2006. Education for citizenship in England's secondary schools: A critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, 21(1), 59–74.
- Fausto-Sterling, Anne. 1995. Gender, race, and nation: The comparative anatomy of "Hottentot" women in Europe, 1815–1817. In Jennifer Terry & Jacqueline Urla (Eds.), *Deviant bodies: Critical perspectives on difference in science and popular culture* (pp. 19–48). Bloomington: Indiana University Press.
- Ferguson, James. 1994. *The anti-politics machine: Development, depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ferguson, James, & Gupta, Akhil. 2002. Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, 29(4), 981–1002.
- Fernandes, Jane K., & Myers, Shirley Schultz. 2010. Inclusive Deaf Studies: Barriers and pathways. *Journal of Deaf Education and Deaf Studies*, 15(1), 17–29.
- Fforde, Adam. 2011. Contemporary Vietnam: Political opportunities, conservative formal politics, and patterns of radical change. *Asian Politics & Policy*, 3(2), 165–184.
- Fishman, Joshua. 1971. *Language in sociocultural change*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters 76, Derrick Sharp (Series Ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Foucault, Michel. 1979. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Foucault, Michel. 1988. *Technologies of the self*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel. 1990. *The history of sexuality* (Vol. 1). New York: Vintage.
- Foucault, Michel. 1991. *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Graham Burchell, Colin Gordon, & Peter Miller (Eds.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. 2003. Right of death and power over life. In Nancy Scheper-Hughes & Phillippe I. Bourgois (Eds.), *Violence in war and peace: An anthology* (pp. 79–82). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Foucault, Michel. 2009. *Security, territory, population: Lectures at the College de France 1977–1978*. London, UK: Picador.
- Frank, Andre Gunder. 1981. *Crisis in the third world*. New York: Holmes and Meier.
- Friedner, Michele. 2013. Producing “silent brewmasters”: Deaf workers and added value in India’s coffee cafés. *Anthropology of Work Review*, 34(1), 39–50.
- Friedner, Michele. 2015. *Valuing deaf worlds in urban India*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Friedner, Michele, & Kusters, Annelies (Eds.). 2015. *It’s a small world: International deaf spaces and encounters*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Gallagher, Shaun. 2005. *How the body shapes the mind*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Gammeltoft, Tine M. 2007. Prenatal diagnosis in postwar Vietnam: Power, subjectivity, and citizenship. *American Anthropologist*, 109(1), 153–163.
- Gammeltoft, Tine M. 2008. Figures of transversality: State power and prenatal screening in contemporary Vietnam. *American Ethnologist*, 35(4), 570–587.
- Gammeltoft, Tine M. 2014. *Haunting images: A cultural account of selective reproduction in Vietnam*. Berkeley: University of

California Press.

- Gee, James Paul. 2010. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Gellner, Ernest. 1983. *Nations and nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Giáp Văn Dương. 2010, March 5. Bản chất xã hội hóa giáo dục [The nature of educational socialization]. *Tia Sáng: Bộ Khoa Và Công Nghệ* [Morning Rays: Journal of the Ministry of Science and Technology], 5, 14–15.
- Glewwe, Paul, & Patrinos, Harry Anthony. 1999. The role of the private sector in education in Vietnam: From the Vietnam Living Standards Survey. *World Development*, 27(5), 887–902.
- Global Foundation for Children with Hearing Loss. 2015. Organization Promotional Video, September 26. Retrieved April 30, 2017, from [https://www.youtube.com/watch?v=wLa\\_Jw4Sn48](https://www.youtube.com/watch?v=wLa_Jw4Sn48)
- Goodwin, Charles, & Goodwin, Marjorie Harness. 1992. Context, activity, and participation. In Peter Auer & Aldo di Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (pp. 77–99). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Goodwin, Charles, & Goodwin, Marjorie Harness. 2004. Participation. In Alessandro Duranti (Ed.), *Companion to linguistic anthropology* (pp. 222–244). Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Gould, Stephen Jay. 1981. *The Mismeasure of man*. New York, NY: Norton.
- Gray, Michael. 2003. NGOs and highland development: A case study in crafting new roles. In Benedict J. Tria Kerkvliet, Russell H. K. Heng, & David W. H. Koh (Eds.), *Getting organized in Vietnam: Moving in and around the socialist state* (pp. 110–125). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Groch, Sharon. 2001. Free spaces: Creating oppositional consciousness in the disability rights movement. In Jane J. Mansbridge & Aldon Morris (Eds.), *Oppositional consciousness: The subjective roots of social protest* (pp. 65–98). Chicago, IL: University of Chicago Press.



- GSO. 2006. *Vietnamese Household Living Standards Survey*. Hà Nội, Việt Nam: General Statistics Office.
- GSO. 2009. *Population and Housing Survey*. Hà Nội, Việt Nam: General Statistics Office.
- Gupta, Akhil, & Sharma, Aradhana. 2006. Globalization and postcolonial states. *Cultural Anthropology*, 47(2), 277–307.
- Hall, Stuart. 1985, June. Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. *Critical Studies in Mass Communication*, 2(2), 91–114.
- Hanks, William F. 1995. *Language and communicative practices (Critical Essays in Anthropology)*. Boulder, CO: Westview.
- Hanks, William F. 2005. Explorations in the deictic field. *Current Anthropology*, 46(2), 191–220.
- Hanks, William F. 2010. *Converting words: Maya in the age of the cross*. Berkeley: University of California Press.
- Hann, Chris M. 2003. *Postsocialism: Ideals, ideologies, and practices in Eurasia*. London: Routledge.
- Hannah, Joseph. 2007. *Local non-governmental organization in Vietnam: Development, civil society, and state-society relations* (Unpublished doctoral dissertation). University of Washington, Seattle. (UMI No. 3252862)
- Hanoi Times (staff author). 2008. Deaf trained on traffic rules, July 11. Retrieved from <http://hanoitimes.com.vn/social-affair/2008/07/81e01c14/deaf-trained-on-traffic-rules/>
- Hansen, Thomas Blom, & Stepputat, Finn. 2001. Introduction. In Thomas Blom Hansen & Finn Stepputat (Eds.), *States of imagination: Ethnographic explorations of the postcolonial state* (pp. 1–38). Durham, NC: Duke University Press.
- Hansen, Thomas Blom, & Stepputat, Finn (Eds.). 2006. *Sovereign bodies: Citizens, migrants and states in the postcolonial world*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Harrelson, Erin. 2015. SAME-SAME but different: Tourism and the deaf global circuit in Cambodia. In Annelies Kusters & Michele Friedner (Eds.) *It's a small world: International deaf spaces and*

- encounters* (pp. 199–211). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Harris, Raychelle, Holmes, Heidi M., & Mertens, Donna M. 2009. Research ethics in sign language communities. *Sign Language Studies*, 9(2), 104–131.
- Haualand, Hilde, & Allen, Colin. 2009. *Deaf people and human rights*. World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf. Retrieved February 15, 2017, from <https://pdfs.semanticscholar.org/62b9/61dc6ebffdae761dbc80c3b56cc14dbc2a33.pdf>
- Haualand, Hilde, Solvang, Per Koren, & Breivik, Jan-Ka. re. 2015. Deaf transnational gatherings at the turn of the twenty-first century and some afterthoughts. In Annelies Kusters & Michele Friedner (Eds.), *It's a small world: International deaf spaces and encounters* (pp. 47–56). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Haugen, E. 1959. Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8–21.
- Hayes, Anne, Swift, Emma, Shettle, Andrea, & Waghorn, Donna. 2015. *Inclusion of Disability in USAID Solicitations for Funding*. White Paper on USAID Study.
- Hayles, N. Katherine. 1999. *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hayslip, Le Ly, with Wurts, Jay. 1993. *When heaven and earth changed places*. New York, NY: Plume.
- Hinton, Leanne, & Hale, Ken. 2001. *The green book of language revitalization in practice*. New York, NY: Academic Press.
- Hobbes, Thomas. 1904[1651]. *Leviathan: Or the matter, forme, and power of a commonwealth, ecclesiasticall, and civill*. A. R. Waller (Ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hobbes, Thomas. 1981[1655]. Thomas Hobbes. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved February 15, 2017 from <http://plato.stanford.edu/entries/hobbes/>

- Hobsbawm, Eric. 1992. *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality* (2nd ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hochgesang, Julie A. 2015. Ethics of researching signed languages: The case of Kenyan Sign Language (KSL). In Audrey C. Cooper & Khadijat K. Rashid (Eds.), *Signed languages in Sub-Saharan Africa: Politics, citizenship and shared experiences of difference* (pp. 11–30). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hoffman-Dilloway, Erika. 2011. Ordering burgers, reordering relations: Gestural interactions between hearing and d/Deaf Nepalis. *Pragmatics*, 21(3), 373–391.
- Holquist, Michael. 1981. Introduction. In Michael Holquist (Ed.) *Mikhail M. Bakhtin The dialogic imagination: Four essays* (pp. xv–2). Austin: University of Texas Press.
- Horvat, Erin McNamara, & Baugh, David E. 2015. Not all parents make the grade in today's schools. *Kappan*, 96(7), 8–13.
- Howell, Joude. 2007. Gender and civil society: Time for cross-border dialogue. *Social Politics: International Studies in Gender, State, and Society*, 14, 415–436.
- Human Rights Watch. 2006, November 12. "Children of the dust": Abuse of Hanoi street children in detention. Retrieved February 21, 2016, from <https://www.hrw.org/report/2006/11/12/children-dust/abuse-hanoi-street-children-detention>
- Husserl, Edmund. 1931. *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. W. R. Boyce Gibson (Trans.). New York: Collier.
- Hymes, Dell. 1964. Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1–34.
- Ilabor, E. 2009. *Dr. Andrew Jackson Foster: The father of deaf education in Africa*. Ibadan, Nigeria: Optimistic Press.
- International Labour Organization. 2008. *Mapping report of vocational training and employment for people with disabilities in Vietnam*. Hà Nội, Việt Nam: ILO Country Office.
- International Labour Organization/Irish Aid. 2013. Inclusion of people with disabilities in Viet Nam. Fact sheet. Hà Nội, Việt Nam: ILO/Irish Aid Partnership Program.

- Irvine, Judith T., & Gal, Susan. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In Paul V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–83). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Jackson, Jeffrey. 2007. *The globalizers: Development workers in action*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Jacobson, Rodolfo. 2006. Language planning: Modernization. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, & Klaus J. Mattheier (Eds.), *Sociolinguistics: International handbook of the science of language and society* (Vol. 3, pp. 2421–2430). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Jaffe, Alexandra M. 1999. *Ideologies in action: Language politics on Corsica*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Jaffe, Alexandra M. 2009. Stance in a Corsican school: Institutional and ideological orders. In Alexandra Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (pp. 119–145). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Jankowski, Katherine A. 1997. *Deaf empowerment: Emergence, struggle, and rhetoric*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Janzen, Terry. 2015. Two ways of conceptualizing space: Motivating the use of static and rotated vantage point space in ASL discourse. In Barbara Dancygier & Eve Sweetser (Eds.), *Viewpoint in language: A multimodal perspective* (pp. 156–175). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Johnson, Mark. 2007. *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Johnson, Robert E. 1991. Sign language, culture, and community in a Yucatec-Mayan village. *Sign Language Studies*, 73, 461–474.
- Johnson, Robert E. 2006. Cultural constructs that impede discussions about variability in speech-based educational models for deaf children with cochlear implants. *Perspectiva*, 24 [Special issue], 29–80.
- Johnson, Robert E., Liddell, Scott, & Erting, Carol. 1989. Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education.

- Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3. Washington, DC: Gallaudet University.
- Jonker, R. J., & Raijmakers, Mark. 2002. *Progress toward millennium development goals 2015*. Press release. Dutch Coalition on Disability and Development.
- Kannapell, Barbara. 1985. *Language choice reflects identity choice: A sociolinguistic study of deaf college students* (Unpublished doctoral dissertation). Georgetown University, Washington, DC. *Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences* 47(1), 165-A.
- Katznelson, Ira. 1985. Working-class formation and the state: Nineteenth-century England in American perspective. In Peter B. Evans, Dietrich Rueschemeyer, & Theda Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 257–284). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Kearns, Ade. 1995. Active citizenship and local governance: Political and geographical dimensions. *Political Geography*, 14(2), 155–175.
- Kermit, Patrick. 2009. Deaf or deaf? Questioning alleged antinomies in the bioethical discourses on cochlear implantation and suggesting an alternative approach to d/ Deafness. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(2), 159–174.
- Kevles, Daniel. 1998. *In the name of eugenics: Genetics and the uses of human heredity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kham Văn Trần 2014. *Exploring the experience of children with disabilities at school settings in Vietnam context*. Springerplus, 3: open access. Retrieved from <https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/2193-1801-3-103>
- Kim, Thoa. 2014, December 9. Hỗ Trợ Người Khiếm Thính Hoà Nhập Cộng Đồng [Supporting hearing impaired people's community integration]. *Giáo Dục & Thời Đại* [Education & Era].
- Kimmons, Sean. 2014, July 4. Agent Orange legacy scourges Vietnam. *The Diplomat*.

- Kiyaga, B. Nassozi, & Moores, Donald F. 2003. Deafness in Sub-Saharan Africa. *American Annals of the Deaf*, 148, 18–24.
- Kleinman, Arthur. 1988. The personal and social meanings of illness. In *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition* (pp. 31–55). New York: Basic Books.
- Koh, David. 2001. Negotiating the socialist state in Vietnam through local administrators: The case of karaoke shops. *SOJOURN: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 16, 277–303.
- Kohrman, Matthew. 2005. *Bodies of difference: Experiences of disability and institutional advocacy in the making of modern China*. Berkeley: University of California Press.
- Kolko, Gabriel. 1997. *Vietnam: Anatomy of a peace*. New York, NY: Routledge.
- Kovecses, Zoltan. 2010. *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Kovecses, Zoltan. 2015. *Where metaphors come from: Considering context in metaphor*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Krausneker, Verena. 2009. On the legal status of sign languages: A commented compilation of resources. *Current Issues in Language Planning*, 10(3), 351–354.
- Krohn-Hansen, Christian, & Nustad, Knut G. 2005. *State formation: Anthropological perspectives*. London: Pluto.
- Kroskrity, Paul V. 2000. *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Oxford, United Kingdom: School of American Research Press.
- Kusters, Annelies. 2012. Being a deaf white anthropologist in Adamorobe: Some ethical and methodological issues. In Ulrike Zeshan & Connie De Vos (Eds.), *Sign languages in village communities: Anthropological and linguistic insights* (pp. 27–52). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Kusters, Annelies. 2014. Language ideologies in the shared signing community of Adamorobe. *Language in Society*, 43, 139–158.
- Kusters, Annelies. 2015a. *Deaf space in Adamorobe*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Kusters, Annelies. 2015b. To the farm, again and again, once and for all? Education, charitable aid, and development projects aimed at deaf people in Adamorobe, Ghana. In Audrey C. Cooper & Khadijat K. Rashid (Eds.), *Citizenship, politics, difference: Perspectives from Sub-Saharan signed languages* (pp. 162–184). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Kusters, Annelies, De Meulder, Maartje, & O'Brien, Dai. 2017. *Innovations in deaf studies: The role of deaf studies scholars*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kwon, Heonik. 2006. *After the massacre: Commemoration and consolation in Hà My and My Lai*. Berkeley: University of California Press.
- Kymlicka, Will, & Norman, Wayne. 1994. Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104, 352–381.
- Ladd, Paddy. 2003. *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Laitlin, David D. 1985. Hegemony and religious conflict: Imperial control and political cleavage in Yorubaland. In Peter B. Evans, Dietrich Rueschemeyer, & Theda Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 285–316). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark. 1999. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York,: Basic Books.
- Lane, Harlan. 1984. *When the mind hears: A history of the deaf*. New York: Vintage.
- Lane, Harlan. 1989. *When the mind hears: A history of the deaf*. New York: Vintage.
- Lane, Harlan. 1992. *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Knopf.
- Lane, Harlan, Bahan, Ben, & Hoffmeister, Robert. 1996. *A journey into the Deaf-World*. San Diego: Dawn Sign Press.

- Lane, Nikki C. 2011. Black women queering the mic: Missy Elliott disturbing the boundaries of racialized sexuality and gender. *Journal of Homosexuality*, 58, 775–792.
- Lane, Nikki C. 2015. *In the life, on the scene: The spatial and discursive production of black queer women's scene space in Washington, DC* (Unpublished doctoral dissertation). American University, Washington, DC.
- Langacker, Ronald. 2000. *Grammar and conceptualization*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald. 2009. *Investigations in cognitive grammar*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Lao Động (staff author). 2009, September 8. 4,5% đồng tính nam từng bị tấn công. lao động.com.
- Leap, William. 2008. Finding the centre: Claiming gay space in Cape Town. In Melissa Steyn (Ed.), *Performing queer: Shaping sexualities 1994–2004* (Vol. 1, pp. 235–264). South Africa: Kwela.
- Leap, William. 2011. Homophobia as moral geography. *Gender and Language*, 4(2), 187–219.
- Leder, Drew. 1990. *The absent body*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Leder, Drew (Ed.). 1992. *The body in medical thought and practice*. New York, NY: Springer.
- Le Kha Ke. 1968. L'elaboration d'une terminologie en langue Vietnamien. In *Le Vietnamien et l'enseignement superieur en Vietnamien dans la R.D.V.N.* (pp. 121–47).
- LeMaster, Barbara. 2003. School language and shifts in Irish deaf identity. In Leila Monaghan, Constance Schmaling, Karen Nakamura, & Graham H. Turner (Eds.), *Many ways to be deaf: International variation in deaf communities* (pp. 153–172). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lê, Minh Hằng. 2013. *Opening the gates for children with disabilities: An introduction to inclusive education in Vietnam*. Washington, DC: Aspen Institute.



- Lemke, Thomas. 2007. An indigestible meal? Foucault, governmentality, and state theory. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 15, 43–64.
- Lê, Văn Tạc. 2000. *Inclusive education: A new phase in education in Vietnam*. Paper presented at the 2000 International Special Education Conference: Including the Excluded. ISEC: Manchester, United Kingdom.
- Levinson, Stephen C. 1988. Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman's concept of participation. In Erving Goffman (Ed.), *Exploring the interaction order* (pp. 161–227). Boston, MA: Northeastern University Press.
- Lewis, Oscar. 1959. *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*. New York, NY: Basic Books.
- Liddell, Scott. 2003. *Gesture in American Sign Language*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Li, Tana. 1998. *Nguyễn Cochinchina: Southern Vietnam in the seventeenth and eighteenth centuries*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Lo Bianco, Joseph. 2001. Viet Nam: Quoc Ngu, colonialism and language policy. In Ping Chen & Nanette Gottlieb (Eds.), *Language planning and language policy: East Asian perspectives* (pp. 159–206). Richmond, United Kingdom: Curzon.
- Lock, Margaret. 1993a. Cultivating the body: Anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge. *Annual Review of Anthropology*, 22, 133–155.
- Lock, Margaret. 1993b. *Encounters with aging: Mythologies of menopause in Japan and North America*. Berkeley: University of California Press.
- London, Jonathan D. 2003, Summer. Vietnam's mass education and health systems: A regimes perspective. *American Asia Review*, 21(2), 125–170.
- London, Jonathan D. 2008. Reasserting the state in Viet Nam health care and the logics of market-Leninism. *Policy and Society*, 27, 115–128.

- London, Jonathan D. 2009. Viet Nam and the making of market-Leninism. *The Pacific Review*, 22(3), 375–399.
- London, Jonathan D. 2011. *Education in Vietnam*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Lord, Janet E., & Stein, Michael A. 2015. Deaf identity and rights in Africa: Advancing equality through the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In Audrey C. Cooper & Khadijat K. Rashid (Eds.), *Citizenship, politics, difference: Perspectives from Sub-Saharan signed language communities* (pp. 198–218). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lucius, Casey. 2009. *Vietnam's political process: How education shapes political decision-making*. Abingdon, United Kingdom: Routledge Southeast Asia Series.
- Luke, Allan. 2002. Beyond science and ideology critique: Developments in critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 96–110.
- Luke, Allan. 2003. Literacy and the other: A sociological agenda for literacy policy and research. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 132–141.
- Luke, Allan. 2007. Underneath hypercapitalism. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 101–104.
- Luke, Allan. 2008. On the situated and ambiguous effects of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(2), 146–149.
- Luong, Hy Van. 1987, Spring. Plural markers and personal pronouns in Vietnamese person reference: An analysis of pragmatic ambiguity and native models. *Anthropological Linguistics*, 29(1), 49–70.
- Luong, Hy Van. 1988. Discursive practices and power structure: Person-referring forms and sociopolitical struggles in colonial Vietnam. *American Ethnologist*, 15(2), 239–253.
- Luong, Hy Van. 1989. Vietnamese kinship: Structural change and the socialist transformation in twentieth-century Vietnam. *Journal of Asian Studies*, 48, 741–756.

- Luong, Hy Van. 2003a. Gender relations: Ideologies, kinship practices, and political economy. In Hy Van Luong & Melanie Bresford (Eds.), *Postwar Vietnam: Dynamics of transforming society* (pp. 201–224). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Luong, Hy Van. 2003b. *Postwar Vietnam: Dynamics of a transforming society*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Luong, Hy Van. 2010. *Tradition, revolution, and market economy in a North Vietnamese village, 1925–2006*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Lutalo-Kiingi, Sam, & De Clerck, Goedele. 2015. Deaf citizenship and sign language diversity in Sub-Saharan Africa: Promoting partnership between sign language communities, academia, and NGOs in development in Uganda and Cameroon. In Audrey C. Cooper & Khadijat K. Rashid (Eds.), *Citizenship, politics, difference: Perspectives from Sub-Saharan signed languages* (pp. 29–63). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lutalo-Kiingi, Sam, & De Clerck, Goedele. (2016). Research on sign languages and deaf/sign communities in sub-Saharan Africa: Challenges of sign language diversity, documentation, and revitalization, sign language planning and capacity building. In Gratien G. Atindogbé & Evelyn Fogwe Chibaka (Eds.), *Proceedings of the Seventh World Congress of African Linguistics (WOCAL-7)* (pp. 354–375). Cologne, Germany: Rüdiger Köppe.
- Lynch, Ellen, & Phạm Huy Tuấn Kiệt. 2013. *Disability projects review assessment and analysis report*. USAID.
- Lý Thị Trần, & Marginson, Simon. 2014. Education for flexibility, practicality and mobility. In Lý Trần, Simon Marginson, Hoàng Đỗ, Quyền Đỗ, Trúc Lê, Nhài Nguyễn, Thảo Vu~ , Thạch Phạm, & Hường Nguyễn (Eds.), *Higher education in Vietnam: Flexibility, mobility and practicality in the global knowledge economy* (pp. 1–28). New York, NY: Palgrave.
- Makoni, Sinfree, & Pennycook, Alastair (Eds.). 2006. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

- Makovicky, Nicolette (Ed.) 2014. *Neoliberalism, personhood, and postsocialism: Enterprising selves in changing economies*. Surrey, United Kingdom: Ashgate.
- Malarney, Shaun. 2003. *Culture, ritual and revolution in Vietnam*. New York, NY: Routledge.
- Malarney, Shaun. 2011. *Literacy for the masses: The conduct and consequences of the literacy campaign in revolutionary Vietnam*. Literacy for Dialogue in Multilingual Societies. Proceedings of Linguapax Asia Symposium 2011.
- Marazzi, Christian. 2008. *Capital and language: From the new economy to the war economy*. Los Angeles, CA: Semiotext(e).
- Margetts, Helen. 2012. Modernization dreams and public policy reform. In Helen Margetts, Perri 6, & Christopher Hood (Eds.), *Paradoxes of modernization: Unintended consequences of public policy reform* (pp. 17–43). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Marr, David. 1971. *Vietnamese anticolonialism, 1885–1925*. Berkeley: University of California Press.
- Marr, David. 1981. *Vietnamese tradition on trial, 1920–1945*. San Diego: University of California Press.
- Marr, David. 1988. Tertiary education, research, and information sciences in Vietnam. In David G. Marr & Christine Pelzer White (Eds.), *Postwar Vietnam: Dilemmas in socialist development* (pp. 15–44). Ithaca, NY: Southeast Asia Program Publications.
- Marsaja, I. Gede. 2008. *Desa Kolok: A deaf village and its sign language in Bali, Indonesia*. Nijmegen, Netherlands: Ishara.
- Marshall, Thomas H. 2009[1950]. Citizenship and social class. In Jeff Manza & Michael Sauder (Eds.), *Inequality and society* (pp. 148–154). New York: Norton.
- Martin, Michael F. 2009. *Vietnamese victims of Agent Orange and U.S.-Vietnam relations*. Washington, DC: Congressional Research Service.
- Marx, Karl. 1973[1857]. *Grundrisse* (M. Nicholaus, Trans.). London: Penguin.

- Mather, Susan A. 1987. Eye gaze and communication in a deaf classroom. *Sign Language Studies*, 54(1), 11–30.
- Mather, Susan A. 1989. In Ceil Lucas (Ed.), *The sociolinguistics of the deaf community* (pp. 165–187). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- May, Stephen. 2008. Language education, pluralism, and citizenship. In Stephen May & Nancy Hornberger (Eds.), *Language policy and political issues in education* (pp. 15–29). New York: Springer.
- Mbembe, Achille. 2001. *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press.
- Mbembe, Achille. 2003. Necropolitics (Libby Meintjes, Trans.). *Public Culture*, 15(1), 11–40.
- Mbewe, Euphrasia. 2015. Deaf women in Africa. In Audrey C. Cooper & Khadijat K. Rashid (Eds.), *Citizenship, politics, difference: Perspectives from Sub-Saharan signed languages* (pp. 103–117). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- McGuinn, Patrick. 2015. Complicated politics to the core: The bumpy implementation of the common core and its assessments has a knot of political alliances and adversaries. *Kappan Magazine*, 97(1), 14–19.
- McIntire M. L., & Reilly, J. S. 1988. Nonmanual behaviors in L1 and L2 learners of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 61, 351–375.
- Meir, Irit, Sandler, Wendy, Padden, Carol, & Aronoff, Mark. 2010. Emerging sign languages. In *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, pp. 267–280). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1962. *The phenomenology of perception* (Colin Smith, Trans.) (Rev. Forrest Williams). London: Routledge.
- Metzger, Melanie. 1995. Constructed dialogue and constructed action in American Sign Language. In Ceil Lucas (Ed.) *Sociolinguistics in deaf communities* (pp. 255–271). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- M. I. 2013, December 12. Education in Vietnam: Very good on paper. *The Economist, Banyan Asia*.

- Milwertz, Cecilia Nathanse. 1997. *Accepting population control: Urban Chinese women and the one-child family policy*. Richmond, VA: Curzon Press.
- Minh, Hồ Chí. 1977. *Hồ Chí Minh: Selected writings (1920–1969)*. Hà Nội, Việt Nam: Foreign Languages Publishing House.
- Ministry of Planning and Investment. 2013. *Millennium development goal full report: Achievements and challenges of reaching millennium development goals of Vietnam*. Hà Nội, Việt Nam: Ministry of Planning and Investment.
- Miraftab, Faranak, & Wills, Shana. 2005. Insurgency and spaces of active citizenship: The story of Western-Cape anti-eviction campaign in South Africa. *Journal of Planning Education and Research*, 25, 200–217.
- Mirzoeff, Nicholas. 1995. Framed: The deaf in the harem. In Jennifer Terry & Jacqueline Urla (Eds.), *Deviant bodies: Critical perspectives on difference in science and popular culture* (pp. 49–77). Bloomington: Indiana University Press.
- Mitchell, Timothy. 1991. The limits of the state: Beyond statist approaches and their critics. *American Political Science Review*, 85, 77–96.
- Mitchell, Timothy. 1999. State, economy, and the state effect. In George Steinmetz (Ed.), *State/culture: State formation after the cultural turn* (pp. 76–97). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mitchell, Timothy. 2002. *Rule of experts: Egypt, techno-politics, modernity*. Berkeley: University of California Press.
- Mittelman, James H. 1996. *Globalization: Critical reflections*. Boulder, CO: Rienner.
- Moges, Rezener Tsegay. 2015. Resistance is *not* futile: Language planning and demissionization of Eritrean sign languages. In Audrey C. Cooper & Khadijat K. Rashid (Eds.), *Citizenship, politics, difference: Perspectives from Sub-Saharan signed languages* (pp. 64–80). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mori, Soya. 2011. Pluralization: An alternative to the existing hegemony in JSL. In Gaurav Mathur & Donna Jo Napoli (Eds.),

- Deaf around the world: The impact of language* (pp. 333–338). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Mufwene, Salikoko S. 2004. Language birth and death. *Annual Review of Anthropology*, 33, 201–222.
- Mugane, J. M. 2006. Necrolinguistics: The linguistically stranded. In *African languages and linguistics in broad perspective*. Cambridge: Cascadilla.
- Mühlhäusler, Peter. 2002. *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Muñoz, José Estaban. 1999. *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Murray, Joseph. 2007. “One touch of nature makes the whole world kin”: *The transnational lives of deaf Americans, 1870–1924* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City, Iowa.
- Murray, Joseph J. (Ed.). 2015. Language planning and sign language rights [Special issue]. *Sign Language Studies* 15(4).
- Mỹ, Anh. 2015, May 24. Cần nhân rộng mô hình dạy ngôn ngữ ký hiệu tại Trung tâm Giáo dục Thường xuyên (Need for replication of sign language teaching at centers for continuing education). *Báo Điện tử Đảng Cộng Sản Việt Nam* (online newspaper of the Communist Party of Vietnam). Retrieved June 13, 2015, from [http://dangcongsan.vn/cpv/Modules/News/NewsDetail.aspx?co\\_id=28340669&cn\\_id=703079](http://dangcongsan.vn/cpv/Modules/News/NewsDetail.aspx?co_id=28340669&cn_id=703079)
- Nam Sơn. 2008, October 15. Ministry issues height requirements for drivers’ licenses. Thanh Niên NewsOnline. <http://www.thanhniennews.com/2008/Pages/20081015113716042882.aspx>
- NCCD. 2010. *2010 Annual report on status of people with disabilities*. Hà Nội, Việt Nam: National Coordinating Council for Disabilities.
- Nelson, Lauri, Trịnh Thị Kim Ngọc, Nguyễn Thị Chung, & Callow-Heusser, Catherine. 2014. The impact of specialized training for teachers of the deaf to facilitate listening and spoken language

- skills of children who are deaf or hard of hearing in underdeveloped countries. *International Journal of Educational Research and Development*, 3(4), 66–75.
- Nettl, J. P. 1968, July. The state as a conceptual variable. *World Politics*, 20(4), 559–592.
- Neustupný , J. V. 2006. Sociolinguistic aspects of social modernization. In Ulrich Ammon (Ed.), *Sociolinguistics/soziolinguistik: An international handbook of the science of language and society* (pp.2421–2423). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nga, Thu. 2010, January 9. Trong thế giới vô thanh: Học hỏi t'ừ trò (In a world without sound: Teachers learn from students). Người Lao Động Online.
- Nguyễn Bình. 2015, November 19. TPP sẽ chính thức ký vào năm 2016 (TPP will be officially signed in 2016). *Tuổi Trẻ Online*: <http://tuoitre.vn/tin/kinh-te/20151119/tpp-se-chinh-thuc-ky-vao-nam-2016/1005892.html>
- Nguyen, Dinh-Hoa. 1979. Standardisation and purification: A look at language planning in Vietnam. In Nguyen Dang Liem (Ed.), *South-East Asian linguistic studies* (Vol. 4) (pp. 179–204). Pacific Linguistics, Australian National University.
- Nguyễn, Đức Tồn, & Nguyễn, Thị Phương. 2012. Máy Ván Đè Về Cú Pháp Của Ngôn Ngữ Kí Hiệu ở Việt Nam (Syntactic issues of Vietnamese Sign Language). *Kỷ Yếu Hội Thảo: Những Vấn Đề Về Ngôn Ngữ Và Văn Hoá* (Workshop proceedings of issues of language and culture), 55–66.
- Nguyễn, Kim Hà. 2001. Lessons learned from a decade of experience: A strategic analysis of INGO methods and activities in Vietnam 1990–1999. Hà Nội, Việt Nam: VUFO-NGO Resource Centre.
- Nguyễn Quang Kinh. 1994. The eradication of illiteracy (EOI) and universalization of primary education (UPE) in Vietnam. In Phạm Minh Hạc (Ed.), *Education in Vietnam 1945–1991*. Hà Nội, Việt Nam: Ministry of Education and Training.
- Nguyễn, Quang Lập. 2008, October 31. Vú To Mới Được Ra Đường. *Viet Info Online*: <http://vietinfo.eu/tu-lieu/vu-to-moi-duoc-ra->



duong-.html

- Nguyễn, Thị Kim Anh, & Võ Thị Mỹ Dung. 2010. Đánh Giá Kết Quả Học Tập Của Học Sinh Khiếm Thính Tại Một Số Trường Tiểu Học Hoà Nhập, Thành Phố Hồ Chí Minh. (Evaluating the outcomes of student learning in inclusive education schools in Hồ Chí Minh City). *Tạp Chí Khoa Học ĐHSP Tp. HCM*, 19, 65–75.
- Nguyễn Thị Oanh. 2012. *Lối Ra Cho Các Vấn Đề Xã Hội* (Exit from social problems). Hồ Chí Minh, Việt Nam: Nhà Xuấ t Bản Thanh Niên.
- Nguyễn T. T. M., Rahtz, D. R., & Schultz II, C. J. 2014. Tourism as a catalyst for quality of life in transitioning subsistence marketplaces: Perspectives from Hà Lông, Vietnam. *Journal of Macromarketing*, 34(1), 28–44.
- Nguyễn Tùng. 2009, April 18. Giới hạn là bầu trời (The sky's the limit). *Dân Trí* (newspaper). [www.dantri.com/vn](http://www.dantri.com/vn)
- Nguyễn-Marshall, Van, Welch Drummond, Lisa B., & Bélanger, Danièle (Eds.). 2015. *The reinvention of distinction: Modernity and the middle class in urban Vietnam*. London: Springer.
- Nguyễn-võ, Thu-hương. 2008. *The ironies of freedom: Sex, culture, and neoliberal governance in Vietnam*. Seattle: University of Washington Press.
- Nonaka, Angela M. 2004. The forgotten endangered languages: Lessons on the importance of remembering from Thailand's Ban Khor Sign Language. *Language in Society*, 33, 737–767.
- Norlund, Irene. 2007. *Filling the gap: The emerging civil society in Viet Nam*. Hà Nội, Việt Nam: UN Development Programme.
- N. V. (staff author). 2009, March 29. “Thế giới thứ ba” trong phim Việt. *Thanh Niên News*. <http://www.thanhvien.com.vn/News/Pages/201014/20100329225421.aspx>
- Nyst, Victoria A. S. 2007. *A descriptive analysis of Adamorobe Sign Language (Ghana)*. Unpublished doctoral dissertation, Netherlands National Graduate School of Linguistics, Utrecht, the Netherlands.

- Okombo, Okoth. 2008. Sign language, democracy and deafness in Africa. *Language matters: Studies in the languages of Africa*, 30(1), 15–25.
- Ong, Aiwaha. 1996. Cultural citizenship as subject-making: Immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. *Current Anthropology*, 37(5), 737–762.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. 2012. *PISA 2012 Results*.
- Programme of International Student Assessment.
- Padden, Carol, & Humphries, Tom. 1990. *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parsons, Frances M., with Donna L. Chitwood. 1988. *I didn't hear the dragon roar*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Parsons, Talcott (Ed.). 1975. *Social systems and the evolution of action theory*. New York: Free Press.
- Paulat, Lizabeth. 2015, December 6. Vietnam passes transgender rights law, but is it good enough? *Care 2*. Retrieved February 16, 2017, from <http://www.care2.com/causes/vietnam-passes-transgender-rights-law-but-is-it-good-enough.html>
- Pêcheux, Michel. 1982. *Language, semantics and ideology*. New York: St. Martin's.
- Pelley, Patricia M. 2002. *Postcolonial Vietnam: New histories of the national past*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pels, Peter. 1997. The anthropology of colonialism: Culture, history, and the emergence of western governmentality. *Annual Review of Anthropology*, 26, 163–183.
- Pennycook, Alastair. 2008. Critical applied linguistics and language education. In Stephen May & Nancy Hornberger (Eds.), *Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 169–181). New York: Springer.
- Phạm, Anh Tuấn. 2010, March 23. Giáo ục lạc hậu chỉ cách giáo dục hiện đại một bước chân (Addressing educational backwardness is only one step in educational modernization). Tuanvietnam.net. <http://www.tuanvietnam.net/2010-03-22-giao-duc-lac-hau-chi-cach-giao-duc-hien-dai-mot-buoc-chan>

- Pham, Hong-Luu, Kizuki, Masashi, Takano, Takehito, Seino, Kaoruko, & Watanabe, Masafumi. 2013. Out-of-pocket costs of disabilities and their association with household socioeconomic status among school-aged children in Vietnam. *Japanese Association of Rural Medicine*, 8(2), 212–221.
- Phạm, Kim. 1984. *Vấn Đề Phục Hồi Chức Năng Cho Người Điếc* (Rehabilitation issues for the deaf). Hà Nội, Việt Nam: Nhà xuất bản Y học (Medical Publishing House).
- Phạm, Minh Hạc. 1994. Educational reforms. In *Education in Vietnam 1945–1991*. Hà Nội, Việt Nam: Ministry of Education and Training.
- Phạm, Minh Hạc. 2007. Twenty years of the renewal of education and training: Achievements and challenges. In Lý Quang Mai (Ed.), *Việt Nam: Twenty Years of Renewal* (pp. 277–290). Hà Nội, Việt Nam: Thế Giới.
- Pitrois, Yvonne. 1914, October. From the old world. *The Silent Worker*, 27(1), 12–13.
- Pitrois, Yvonne. 1916, July. From the old world. *The Silent Worker*, 28(10), 196–198.
- Plummer, Ken. 1995. *Telling sexual stories: Power, change and social worlds*. London: Routledge.
- Portelli, Alessandro. 1991. *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral narrative*. Albany: State University of New York Press.
- Rabinow, Paul. 2003. *Anthropos today: Reflections on modern equipment*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Radcliffe-Brown, A. R. 1955[1940]. Preface. In Myers Fortes & E. E. Evans-Pritchard (Eds.), *African Political Systems* (pp. xii-xxiii). Oxford: Oxford University Press.
- Ramsey, Claire. 1997. *Deaf children in public schools: Placement, context, and consequences*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Reagan, Timothy G. 2007. Multilingualism and exclusion: American Sign Language and South African Sign Language. In Theodorus du Plessis, Pol Cuvelier, Michael Weeuwis, & Lut Teck (Eds.),

- Multilingualism and exclusion: Policy, practice, and prospects* (pp. 162–173). Hatfield, Pretoria: Van Schaik.
- Reagan, Timothy G. 2010. *Language policy and planning for sign languages*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Reilly, Charles B., & Nguyễn, Khanh Cong. 2004. *Inclusive education for hearing-impaired and deaf children in Vietnam: Final evaluation report*. USAID and Pearl S. Buck International/Vietnam. Retrieved February 17, 2017, from [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pdact192.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdact192.pdf)
- Reilly, Charles B., & Reilly, Nipapon. 2005. *The rising of lotus flowers: Self-education by deaf children in Thai boarding schools*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Reis, Nadine. 2013. Civil society and political culture in Vietnam. In Gabi Weibel & Judith Ehler (Eds.), *Southeast Asia and the civil society gaze: Scoping a contested concept in Cambodia and Vietnam* (pp. 77–92). London: Routledge.
- Rosen, Russell S. 2004. Beginning L2 production errors in ASL lexical phonology: A cognitive phonology model. *Sign Language & Linguistics*, 7(1), 31–61.
- Rostow, Walt Whitman. 1960. *The stages of economic growth: A non-Communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1968[1792]. *The social contract*. New York: Penguin Classics.
- Rueschemeyer, Dietrich, & Evans, Peter B. 1985. The state and economic transformation: Toward an analysis of the conditions underlying effective intervention. In Peter B. Evans, Dietrich Rueschemeyer, & Theda Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 44–77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sagolj, Damir. 2015, April 22. The legacy of Agent Orange in Vietnam. *Reuters: The Wider Image*. Retrieved from <https://widerimage.reuters.com/story/legacy-of-agent-orange>.
- Sassen, Saskia. 2006. *Territory, authority, rights: From medieval to global assemblages*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Schafft, Gretchen Engle. 2007. *From racism to genocide: Anthropology in the Third Reich*. Champaign: University of Illinois Press.
- Schafft, Gretchen Engle, & Zeidler, Gerhard. 2011. *Commemorating hell: The public memory of Mittelbau-Dora*. Chicago: University of Illinois Press.
- Scheper-Hughes, Nancy. 1993. *Death without weeping: The violence of everyday life in Brazil*. Berkeley: University of California Press.
- Schmaling, Constanze. 2001. ASL in northern Nigeria: Will Hausa Sign Language survive? In Valerie Dively, Melanie Metzger, Sarah Taub, and Anne Marie Baer (Eds.) *Signed languages: Discoveries from international research* (pp. 180–196). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Schmitt, Carl. 2005[1922]. *Political theology: Four chapters on the concept of sovereignty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schwenkel, Christina. 2006. Recombinant history: Transnational practices of memory and knowledge production in contemporary Vietnam. *Cultural Anthropology*, 21(1), 3–30.
- Scott, James C. 1990. *Domination and the art of resistance: Hidden transcripts*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Searcy, Chuck. 2017. Project Renew: Ridding Vietnam of Unexploded Ordnance. Vietnam Veteran Online, January/February: [http://vvaveteran.org/37-1/37-1\\_projectrenew.html](http://vvaveteran.org/37-1/37-1_projectrenew.html)
- Seider, Rachel. 2001. Rethinking citizenship: Reforming the law in postwar Guatemala. In Thomas Blom Hansen & Finn Stepputat (Eds.), *States of imagination: Ethnographic explorations of the postcolonial state* (pp. 203–220). Durham, NC: Duke University Press.
- Senghas, Anne. 2003. Intergenerational influence and ontogenetic development in the emergence of spatial grammar in Nicaraguan Sign Language. *Cognitive Development*, 18, 511–531.
- Senghas, Anne. 2005. Language emergence: Clues from a new Bedouin sign language. *Current Biology*, 15(12), 463–465.

- Senghas, R. J., Senghas, A., & Pyers, J. E. 2005. The emergence of Nicaraguan Sign Language: Questions of development, acquisition, and evolution (pp. 287–306). In S. T. Parker, J. Langer, & C. Milbrath (Eds.), *Biology and knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis*. London: Erlbaum.
- Senghas, Richard, & Monaghan, Leila. 2002. Signs of their times: Deaf communities and the culture of language. *Annual Review of Anthropology*, 31, 69–97.
- Sharma, Aradhana, & Gupta, Akhil (Eds.). 2006. *The anthropology of the state: A reader*. Malden, MA: Blackwell.
- Sidel, Mark. 2010, May. Maintaining firm control: Recent developments in nonprofit law and regulation in Vietnam. *International Journal of Not-for-Profit Law*, 12(3), 52–67.
- Silverstein, Michael. 1998. Contemporary transformations of local linguistic communities. *Annual Review of Anthropology*, 27, 401–426.
- Silverstein, Michael. 2000. Whorfianism and the linguistic imagination of nationality. In Paul V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, pp. 85–138. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Simpson, Andrew, & Ho, Hao Tam. 2008. The comparative syntax of passive structures in Chinese and Vietnamese. In Marjorie K. M. Chan & Hana Kang (Eds.), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-20)* (Vol. 2) (pp. 825–841). Columbus: Ohio State University.
- Singleton, Jenny L., Jones, Gabrielle, & Hanumantha, Shilpa. 2014. Toward ethical research practice with deaf participants. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 9, 59–66.
- Singleton, Jenny L., & Morgan, Dianne D. 2005. Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. In Brenda Schick, Marc Marshark, and Patricia Elizabeth Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children (Perspectives on deafness)* (pp. 344–375). Oxford: Oxford University Press.
- Skocpol, Theda. 1985. Bringing the state back in: Strategies of analysis in current research. In Peter B. Evans, Dietrich

- Rueschemeyer, & Theda Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 3–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, David Harry, & Ramsey, Claire L. 2004. Classroom discourse practices of a deaf teacher using American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5(1), 39–62.
- Socialist Republic of Việt Nam. 2003. National Education for Action Plan 2003–2015. Government document, Hà Nội, Việt Nam.
- Spitulnik, Debra. 1998. Mediating unity and diversity: The production of language ideologies in Zambian broadcasting. In Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard, & Paul Kroskrity (Eds.), *Language ideologies, practice and theory* (pp. 103–123). New York: Oxford University Press.
- Stern, Alexandra Minna. 2005[2016]. *Eugenic nation: Faults and frontiers of better breeding in modern America*. Berkeley: University of California Press.
- Stokoe, William C., Jr. 1960. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers* 8. Buffalo, NY: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Strathern, Marilyn. 2000. Cutting the network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(3), 517–535.
- Suntikul, W., Butler, R., & Aiery, D. 2008. A periodization of the development of Vietnam's tourism accommodation since the Open Door Policy. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 13(1), 67–80.
- Tagore, Saranindranath. 2006. The Possibility of Translation. *Theory, Culture, & Society*, 23, 79–81.
- Tai, Hue-Tam Ho. 1992. *Radicalism and the origins of the Vietnamese revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tai, Hue-Tam Ho. 2001. *In the country of memory: Remaking the past in late-socialist Vietnam*. Berkeley: University of California Press.

- Takada, Eiichi. 1996, April. Asia-Pacific decade of disabled persons. *World Federation of the Deaf News*, 28.
- Takada, Eiichi. 2001, December. Solidarity and movements of the deaf and hard of hearing in Asia. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 4(2), 6–19.
- Taub, Sarah. 2001. *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles. 1992. *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Terry, Jennifer, & Urla, Jacqueline L. 1995. *Deviant bodies: Critical perspectives on difference in science and popular culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Thayer, Carlyle A. 1992. Political reform in Vietnam: Đổi Mới and the emergence of civil society. In Robert F. Miller (Ed.), *The developments of civil society in Communist systems* (pp.110–129). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Thayer, Carlyle A. 2008. *One-party rule and the challenge of civil society in Vietnam*. Presentation to Remaking the Vietnamese State: Implications for Vietnam and the Region, Vietnam Workshop, City University of Hong Kong. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.518.4056&rep=rep1&type=pdf>
- Thayer, Carlyle A. 2009, April. Vietnam and the challenge of political civil society. *Contemporary Southeast Asia: A Journal of International and Strategic Affairs*, 31(1), 1–27.
- Thompson, Geoff, & Hunston, Susan. 2000. Evaluation: An introduction. In Susan Hunston & Geoff Thompson (Eds.), *Valuation in text* (pp. 1–27). Oxford: Oxford University Press.
- Thuan An Center (Lái Thiêu School for the Mute-Deaf). [http://www.thuongvevietnam.org/webseiten/thuanan/html/thuanan\\_02\\_en.html](http://www.thuongvevietnam.org/webseiten/thuanan/html/thuanan_02_en.html)
- Tilly, Charles. 1985. War making and state making as organized crime. In Peter B. Evans, Dietrich Rueschemeyer, & Theda



- Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 169–191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tollefson, James W. 1991. *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Language in Social Life Series. New York: Longman.
- Tollefson, James W. 2008. Language planning in education. In Nancy H. Hornberger & Stephen May (Eds.), *The encyclopedia of language and education: Language policy and political issues in education* (Vol. 1) (pp. 3–14). New York: Springer.
- Tran Thi Phuong Hoa. 2009. *Franco-Vietnamese schools and the transition from Confucian to a new kind of intellectuals in the colonial context of Tonkin*. Harvard-Yenching Institute Working Paper Series. Cambridge, MA: Harvard-Yenching Institute. <http://hyi.scribo.harvard.edu/2009/05/06/hyi-working-paper-series-tran-thi-phuong-hoa/>
- Trouillot, Michel-Rolfe. 2001, February. The anthropology of the state in the age of globalization. *Current Anthropology*, 42(1), 125–138.
- Trung Tân. 2009, April 4. Giảng đường không tiếng nói! (Lecture hall without a spoken word!). *Tuổi Trẻ* (newspaper).
- Trương, Buu Lam. 2000. *Colonialism experienced: Vietnamese writings on colonialism 1900–1931*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Turner, Karen Gottschang, & Phan Thanh Hoa. 1998. *Even the women must fight: Memories of war from North Vietnam*. New York: Wiley.
- Turner, Terence. 1995. Social body and embodied subject: Bodiliness, subjectivity, and sociality among the Kayapo. *Cultural Anthropology*, 10(2), 143–170.
- Tylor, Edward. 1892. On the limits of savage religion. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 21, 283–301.
- UNDP. 2016. Evaluation of disability-inclusive development at UNDP. New York, NY: Authorent Programme.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. New York: United Nations

Educational, Cultural, and Scientific Organization.

UNESCO. 2004. Case study and manual on guidelines for action to include children and youth with disabilities in school systems and the EFA monitoring process. Draft of Vietnam country report. New York: United Nations Educational, Cultural, and Scientific Organization.

UN Millennium Project/UN Development Programme. 2006. Retrieved May 29, 2016, from <http://www.unmillenniumproject.org/goals/>

Urciuoli, Bonnie. 2010. Entextualizing diversity: Semiotic incoherence in institutional discourse. *Language & Communication*, 30, 48–57.

Urla, Jaqueline, & Terry, Jennifer. 1995. Mapping embodied difference. In Jennifer Terry & Jacqueline Urla (Eds.), *Deviant bodies: Critical perspectives on difference in science and popular culture* (pp. 1–18). Bloomington: Indiana University Press.

USAID. 2013. *Disability projects review assessment and analysis report*. Washington, DC: USAID.

USAID Press Release. 2015. United States to broaden support for persons with disabilities in Vietnam. October 27: Last retrieved April 9, 2017 from <https://www.usaid.gov/vietnam/press-releases/united-states-broaden-support-persons-disabilities-vietnam>

Van Cleve, John Vickrey, & Crouch, Barry A. 1989. *A place of their own: Creating the deaf community in America*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Van-Lien Chau. 2008, August 7. Vietnam issues sex change ruling. Thanh Niên News. <http://www.thanhniennews.com/2008/Pages/200887113052040983.aspx>

Vasavakul, Thaveeporn. 1997. VIETNAM: The third wave of state building. *Southeast Asian Affairs*, 337–363.

Vasavakul, Thaveeporn. 2003. Language policy and ethnic relations in Vietnam. In Michael E. Brown & Sumit Ganguly (Eds.), *Fighting*

*words: Language policy and ethnic relations in Asia.* Cambridge, MA: MIT Press.

- Veniez, Daniel D. 2013, March 13. Vietnam becomes an Asian tiger. *Huffington Post*. Retrieved from [http://www.huffingtonpost.ca/daniel-d-veniez/vietnam-economic-growth\\_b\\_2867804.html](http://www.huffingtonpost.ca/daniel-d-veniez/vietnam-economic-growth_b_2867804.html)
- Venn, Couze. 2006. Translation: Politics and ethics. *Theory, Culture, Society*, 23(2–3), 82–84.
- Venuti, Lawrence. 1998. *The scandals of translation: Toward an ethics of difference*. London: Routledge.
- Venuti, Lawrence. 2000. Translation, community, utopia. In Lawrence Venuti (Ed.), *The translation studies reader*. (pp. 468-488). London: Routledge.
- Verdery, Katherine. 1998, May. Transnationalism, nationalism, citizenship, and property: Eastern Europe since 1989. *American Ethnologist*, 25(2), 291–306.
- Việt Báo (newspaper; anonymous author). 2006, July 7. Đồng tính luyến ái: Khiếm khuyết về thể chất hay tâm lý? <http://vietbao.vn/Suc-khoe/Dong-tinh-luyen-ai-Khiem-khuyet-ve-the-chat-hay-tam-ly/45210808/248/>
- Vietnamese Household Living Standards Survey. 2006. *Results of the Survey on Household Living Standards 2006*. Hà Nội, Việt Nam: General Statistics Office.
- Vietnamese Ministry of Justice. 2000. Decision no. 147/2000/QĐ-TTg—Vietnam Population Strategy for 2000-2010, Section 2(Part A).
- Villa, Richard A., Tac, Le Van, Muc, Pham Minh, Ryan, Susan, Nguyen Thi Minh Thuy, Weill, Cindy, & Thousand, Jacquelyn S. 2003, Spring. Inclusion in Việt Nam: More than a decade of implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(1), 23–32.
- VIR (VietNamNet Bridge Investigative Reporter). 2015, November 18. TPP heralds new financial restructuring. *VietNamNet Bridge*. Retrieved November 29, 2015, from

<http://english.vietnamnet.vn/fms/business/146353/tpp-heralds-new-financial-structuring.html>

- VN Express News (staff author). 2016. Gender imbalance threatens Vietnam's social stability: experts. December 15: Last retrieved on April 10, 2017: <http://e.vnexpress.net/news/news/gender-imbalance-threatens-vietnam-s-social-stability-experts-3513922.html>
- Vu, Tuong. 2010. *Paths to development in Asia: South Korea, Vietnam, China, and Indonesia*. New York: Cambridge University Press.
- Weber, Max. 1921[1968]. Bureaucracy. In Guenther Roth & Claus Wittich (Eds.) and Ephraim Fischhoff (Trans.), *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (pp. 956–1005). New York: Bedminster.
- Weber, Max. 1958. *The religion of India: The sociology of Hinduism and Buddhism*. New York: Free Press.
- Weber, Max. 1964. *The religion of China: Confucianism and Taoism*. New York: Scribner.
- Weber, Max. 1991[1918]. Politics as vocation. In Max Weber, Hans Heinrich Gerth, & Charles Wright Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in sociology* (pp. 77–128). New York: Routledge.
- Weber, Jean-Jacques. 2014. Flexible multilingual education: Putting children's needs first. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Weiss, G. 1999. *Body images: Embodiment as intercorporeality*. New York: Routledge.
- Werner, Jayne. 2009. *Gender, household, and state in post-revolutionary Vietnam*. New York: Routledge.
- Wilcox, Sherman, & Shaffer, Barbara. 2005. Towards a cognitive model of interpreting. In Terry Janzen (Ed.), *Topics in sign language interpreting: Theory and practice*. Philadelphia: Benjamins.
- Willard, Tom. 2007, October 12. *Big D seems big-headed to me*. Tom's Deaf Advocacy. <http://tomwillard.wordpress.com/2007/10/12/big-d-deaf-seems-big-headed-to-me/>

- Wilson, Fiona. 2001. In the name of the state? Schools and teachers in an Andean province. In Thomas Blom Hansen & Finn Stepputat (Eds.), *States of imagination: Ethnographic explorations of the postcolonial state* (pp. 313–344). Durham, NC: Duke University Press.
- Winston, Elizabeth. 1995. Spatial mapping in comparative discourse frames. In Karen Emmorey & Judy Reilly (Eds.), *Language, gesture, and space* (pp. 87–114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wischermann, Jörg. 2011. Governance and civil society action in Vietnam: Changing the rules from within—potentials and limits. *Asia Politics & Policy*, 3(3), 383–411.
- Woll, Bencie, & Ladd, Paddy. 2011. Deaf communities. In Marc Marschark, Patricia Elizabeth Spencer, & Peter E. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1) (2nd ed.) (pp. 153–187). Oxford: Oxford University Press.
- Woodside, Alexander. 1971. *Vietnam and the Chinese model: A comparative study of Vietnamese and Chinese government in the first half of the nineteenth century*. Cambridge, MA: Harvard University Asia Center.
- Woodside, Alexander. 1983a. The historical background. In *The Tale of Kiều* (Huy`nh Sanh Thông, trans.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Woodside, Alexander. 1983b, Autumn. The triumphs and failures of mass education in Vietnam. *Pacific Affairs*, 56(3), 401–427.
- Woodward, James C. 2003. Sign languages and deaf identities in Thailand and Viet Nam. In Leila Monaghan, Constanze Schmaling, Karen Nakamura, & Graham H. Turner (Eds.), *Many ways to be deaf: International variation in deaf communities* (pp. 283–301). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Woodward, James C., & Nguyen Thi Hoa. 2012. Where *Sign Language Studies* has led us in forty years: Opening high school and university education for deaf people in Viet Nam through sign language analysis, teaching, and interpretation. *Sign Language Studies*, 13(1), 19–36.
- Woodward, James C., Nguyen Thi Hoa, & Nguyen Thi Thuy Tien. 2004. Providing higher educational opportunities to deaf adults in

Viet Nam through Vietnamese Sign Languages, 2000–2003. *Deaf Worlds*, 20(3), 232–263.

Woodward, James C., & Nguyễn Thị Hòa, with Nguyễn Đình Mộng Giang, Lê Thị Thư Hương, Nguyễn Hoàng Lâm, Đỗ Thanh Sơn, Nguyễn Trần Thủy Tiên, Lưu Ngọc Tứ, & Hồ Thu Vân. 2007. *Ngôn Ngữ Ký Hiệu*. Tp. Hồ Chí Minh, Sách Học Viên 2, Trình Độ 1. Biên Hòa, Đồng Nai: Công ty Nghiên cứu Ngôn Ngữ ký hiệu.

World Bank. 2009. IDA at work: Vietnam: Laying the foundation for sustainable, inclusive growth. World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/756951468132584821/Vietnam-Laying-the-foundation-for-sustainable-inclusive-growth>

World Bank (staff author). 2015. *Helping deaf children in Vietnam communicate and access education through sign language*. August 10. Retrieved April 10, 2017: <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2015/08/10/helping-deaf-children-in-vietnam-communicate-and-access-education-through-sign-language>

Wrigley, Owen. 1999. *The politics of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Yoder, Julie. 2004. Training and employment of people with disabilities: Vietnam 2002. Ability Asia Country Studies Series. Bangkok: International Labour Office.

Young, Iris Marion. 1990. *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.