

# TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

## VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

ISSN 2525-2445

*Xuất bản 01 kỳ/02 tháng*

Ấn phẩm của Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Bản quyền đã được bảo hộ. Nghiêm cấm mọi hình thức sao chép, lưu trữ, phổ biến thông tin nếu chưa được Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài cho phép bằng văn bản. Tuy nhiên, việc sao chép độc bản các bài báo nhằm mục đích học tập hoặc nghiên cứu có thể không cần xin phép. Việc sao chép các hình ảnh minh họa và trích đoạn bài báo phải được sự đồng ý của tác giả và phải dẫn nguồn đầy đủ. Việc sao chép số lượng lớn bất kỳ nội dung nào của tạp chí đều phải được Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài cho phép theo đúng qui định của pháp luật Việt Nam.

Published by the VNU Journal of Foreign Studies, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the VNU Journal of Foreign Studies. However, single photocopies of single articles may be made for private study or research. Illustrations and short extracts from the text of individual contributions may be copied provided that the source is acknowledged, the permission of the authors is obtained and the VNU Journal of Foreign Studies is notified. Multiple copying is permitted by the VNU Journal of Foreign Studies in accordance with the Vietnamese Laws.

***Giấy phép hoạt động báo chí in  
Số 550/GP-BTTTT ngày 09/12/2016  
của Bộ Thông tin và Truyền thông***

Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài, Tầng 3, Nhà A1, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

\* ĐT.: (84-24) 62532956 \* Email: [tapchincnn@gmail.com](mailto:tapchincnn@gmail.com) / [tapchincnn@vnu.edu.vn](mailto:tapchincnn@vnu.edu.vn)  
\* Website: <https://js.vnu.edu.vn/FS/>

### **Tổng biên tập/Editor-in-Chief**

Lâm Quang Đông

### **Phó tổng biên tập/Deputy Editor-in-Chief**

Nguyễn Hoàng Anh

### **Hội đồng biên tập/Editorial Council**

Lâm Quang Đông (*Chủ tịch/Chairman*)

Nguyễn Hoàng Anh

Lê Hoài Ân

Mai Ngọc Chừ

Diana Dudzik

Lê Hoàng Dũng

Nguyễn Văn Hiệp

Nguyễn Hòa

Phan Văn Hòa

Đinh Thị Thu Huyền

Nguyễn Văn Khang

Bảo Khâm

Phạm Quang Minh

Đỗ Hoàng Ngân

Park Ji Hoon

Trần Hữu Phúc

Trần Văn Phước

Nguyễn Quang

Trịnh Sâm

Shine Toshihiko

Ngô Minh Thủy

Nguyễn Lâm Trung

Hoàng Văn Vân

Nguyễn Ngọc Vũ

Zhou Xiaobing

### **Ban Trị sự/Administration Board**

Ngô Việt Tuấn (*Thư ký Tòa soạn/Secretary*)

Trần Thị Hoàng Anh

**TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI**  
Tập 35, Số 2, 2019

**MỤC LỤC**

**NGHIÊN CỨU**

- |   |                                                                                                                                                                                                             |     |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | <b>Nguyễn Quang</b> , Trở lại vấn đề thể diện và lịch sự trong giao tiếp                                                                                                                                    | 1   |
| 2 | <b>Nguyễn Ngọc Anh</b> , Chiến lược kiềm chế Trung Quốc của Mỹ và tác động của nó đến quan hệ Mỹ-Trung nhìn từ cấp độ hệ thống                                                                              | 15  |
| 3 | <b>Vũ Hải Hà</b> , Vận dụng đường hướng tham gia trực tiếp trong công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam                                                                                          | 30  |
| 4 | <b>Phạm Ngọc Hàm</b> , Hình tượng nhân vật <i>Trư Bát Giới</i> trong tác phẩm “ <i>Tây Du Ký</i> ” của Ngô Thừa Ân                                                                                          | 44  |
| 5 | <b>Nguyễn Đình Hiền</b> , Thực trạng và giải pháp nâng cao khả năng sử dụng thành ngữ tiếng Hán trong các bài thi viết của sinh viên Việt Nam                                                               | 53  |
| 6 | <b>Nguyễn Thúy Lan</b> , Công tác thực tập sư phạm tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội từ góc nhìn của giảng viên và sinh viên                                                           | 70  |
| 7 | <b>Đoàn Thúy Quỳnh</b> , Đặc điểm của dịch ca khúc và bản dịch ca khúc Anh-Việt                                                                                                                             | 80  |
| 8 | <b>Nguyễn Thị Thắng</b> , Tổ chức hoạt động học tập khám phá trong dạy học các môn đào tạo nghề sư phạm nhằm tích hợp rèn kỹ năng hỗ trợ cho sinh viên ở Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội | 88  |
| 9 | <b>Hoàng Thị Yến, Hoàng Thị Hải Anh</b> , Đặc trưng tín hiệu thẩm mỹ của tục ngữ so sánh tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp                                                                                   | 103 |

**TRAO ĐỔI**

- |    |                                                                                                                                  |     |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 10 | <b>Hà Lê Kim Anh</b> , Đề xuất cải tiến thực tập sư phạm ngoại ngữ nhìn từ góc độ chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tiếng Anh | 116 |
| 11 | <b>Cầm Tú Tài</b> , Bàn về phương thức phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt                                           | 127 |

**THÔNG TIN KHOA HỌC**

- |    |                                                                           |     |
|----|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 12 | <b>Nguyễn Thị Hằng Nga</b> , <i>Làm chủ bộ não</i> , David Rock (Tác giả) | 139 |
|----|---------------------------------------------------------------------------|-----|

**VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES**  
Vol.35, No.2, 2019

**CONTENTS**

**RESEARCH**

|          |                                                                                                                                                                                                                                                              |            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>Nguyen Quang</b> , Face and Politeness in Communication Revisited                                                                                                                                                                                         | <b>1</b>   |
| <b>2</b> | <b>Nguyen Ngoc Anh</b> , The US' Containment Strategy against China and Its Impact on the US-China Relations at International System Level                                                                                                                   | <b>15</b>  |
| <b>3</b> | <b>Vu Hai Ha</b> , The Participatory Approach to English Language Teacher Training in Vietnam                                                                                                                                                                | <b>30</b>  |
| <b>4</b> | <b>Pham Ngoc Ham</b> , The Character <i>Zhu Bajie</i> in “ <i>Journey to the West</i> ” by Wu Chengen                                                                                                                                                        | <b>44</b>  |
| <b>5</b> | <b>Nguyen Dinh Hien</b> , Vietnamese Students' Problems in Their Use of Chinese Idioms and Suggestions for Improvement                                                                                                                                       | <b>53</b>  |
| <b>6</b> | <b>Nguyen Thuy Lan</b> , Teaching Practicum Activities at the University of Languages and International Studies - Vietnam National University, Hanoi from the Teachers' and Students' Perspectives                                                           | <b>70</b>  |
| <b>7</b> | <b>Doan Thuy Quynh</b> , Characteristics of Song Translation and English-Vietnamese Song Translations                                                                                                                                                        | <b>80</b>  |
| <b>8</b> | <b>Nguyen Thi Thang</b> , Organizing Discovery Learning in Teaching and Learning Pedagogical Subjects with the Integration of Soft Skills Training for Students at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi | <b>88</b>  |
| <b>9</b> | <b>Hoang Thi Yen, Hoang Thi Hai Anh</b> , Features of Aesthetic Signs in Korean Zodiac-related Comparative Proverbs                                                                                                                                          | <b>103</b> |

**DISCUSSION**

|           |                                                                                                                                    |            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>10</b> | <b>Ha Le Kim Anh</b> , Improving Teaching Practicum: Suggestions from the Analysis of Foreign Language Teacher Education Curricula | <b>116</b> |
| <b>11</b> | <b>Cam Tu Tai</b> , A Discussion on Pragmatic Negation in Chinese and Vietnamese                                                   | <b>127</b> |

**INFORMATION**

|           |                                                                              |            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>12</b> | <b>Nguyen Thi Hang Nga</b> , <i>Your Brain at Work</i> , David Rock (Author) | <b>139</b> |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------|------------|

# NGHIÊN CỨU

## TRỞ LẠI VẤN ĐỀ THỂ DIỆN VÀ LỊCH SỰ TRONG GIAO TIẾP

Nguyễn Quang\*

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 21 tháng 2 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Bài viết trình bày một cách có phê phán các cách nhìn nhận khác nhau về thể diện và lịch sự, đồng thời đưa ra các định nghĩa thao tác về chúng. Bài viết cũng nêu ra các giả thuyết về lí do tại sao phải lịch sự và về tính ưa chuộng hơn của lịch sự dương tính - lịch sự âm tính xét theo các thành tố giao tiếp (chu cảnh tình huống) và trong mối tương liên với các bình diện phạm trù khác (chu cảnh văn hóa) với khẳng định dứt khoát rằng các giả thuyết này chỉ là gợi ý cho nghiên cứu thực nghiệm nhằm chứng minh tính chân ngụy của chúng trong các chu cảnh tình huống và văn hóa cụ thể.

**Từ khóa:** lịch sự, thể diện, giao tiếp, giả thuyết

### 1. Thể diện và lịch sự

Thể diện và lịch sự, theo chúng tôi, là những biểu hiện mang tính ý thức, là sản phẩm của bản chất ý thức (*conscious nature*) của con người và được biểu đạt trên cả ba bình diện nhận thức, xúc cảm và hành vi (*cognitive, affective and behavioral domains*).

Trong tương tác liên nhân, sự lựa chọn ‘cái tôi’ (*the self*) và ‘cái tha nhân’ (*the other*) để giao tiếp có ảnh hưởng rất lớn đến các quyết định về thể diện của ta và của đối tác cũng như về các kiểu lịch sự và chiến lược lịch sự sẽ được sử dụng trong tương tác đó. ‘Cái tôi’ của chủ thể giao tiếp bao gồm:

A1. Ta nghĩ mình là ai (*Who I think I am*)

A2. Ta thực sự là ai (*Who I really am*)

A3. Đối tác nghĩ ta là ai (*Who the other thinks I am*)

‘Cái tha nhân’ của đối thể giao tiếp bao gồm:

B1. Người ấy nghĩ mình là ai (*Who the other thinks s/he is*)

B2. Người ấy thực sự là ai (*Who s/he really is*)

B3. Ta nghĩ người ấy là ai (*Who I think the other is*)

trong đó, theo chúng tôi, A2 là tổng hòa của A1 và A3 và B2 là tổng hòa của B1 và B3. Đây là xuất phát điểm cho cách nhìn nhận của chúng tôi về thể diện trong giao tiếp.

Richards et al. (1999: 135) có xu hướng thiên về cách nhìn nhận thể diện từ góc độ ‘cái tôi’ (A1, B1) khi họ cho rằng:

*Trong giao tiếp giữa hai người hoặc nhiều hơn, hình ảnh hay ấn tượng tích cực về bản thân mà người ta thể hiện hoặc có ý định thể hiện để các đối tác giao tiếp khác nhận thấy được gọi là thể diện. Trong bất cứ cuộc gặp mang tính xã hội nào, các đối tác giao tiếp đều cố gắng truyền*

\* ĐT.: 84-936048670

Email: ngukwang@yahoo.com



tái một hình ảnh tích cực về bản thân mình, và hình ảnh này phản ánh các giá trị và đức tin của họ. Ví dụ, ‘thể diện’ của bà Smith trong một cuộc gặp cụ thể có thể là thể diện của ‘một người có giáo dục, trí hoạt, thông minh và tinh tế’. Nếu hình ảnh này không được các đối tác giao tiếp khác chấp nhận, tình cảm có thể sẽ bị tổn thương và hậu quả sẽ là sự ‘mất mặt’. Do vậy, các tiếp xúc xã hội giữa mọi người đòi hỏi phải có cái mà nhà xã hội học ngôn ngữ Goffman gọi là ‘công việc thể diện’ (*face-work*), có nghĩa là những nỗ lực của các đối tác giao tiếp nhằm truyền tải một thể diện tích cực và ngăn cản sự mất mặt. Việc nghiên cứu thể diện và công việc thể diện có vai trò quan trọng khi xem xét cách thức mà các ngôn ngữ diễn tả sự lịch sự.

Cùng nhìn nhận thể diện từ góc độ ‘cái tôi’ nhưng ít thiên hơn về ‘qui trình’ của giao tiếp mà chú ý hơn đến ‘quyền’ của cá nhân (A1, B1), Brown và Levinson (1987: 61) cho rằng thể diện là ‘hình ảnh bản thân trước công chúng mà mọi thành viên muốn dành cho mình’. Cách nhìn nhận này bị phê phán là mang tính cá nhân Tây phương (*Western individualistic*) chỉ chú trọng đến những ước vọng và nhu cầu tâm lý của các cá nhân. Khái niệm ‘thể diện’ cần được hiểu theo nghĩa rộng hơn, mang tính xã hội và đạo lý và phải tính đến cả khía cạnh nhóm (Matsumoto, 1988; Mao, 1994; Watts, 2003, Sifianou và Bayraktaroglu, 2012...).

Holtgraves (2002), tuy khẳng định ‘thể diện’ có thể được nhìn nhận như là ‘diện trình thành công của bản sắc’, nhưng lại cho rằng nó ngoại tại với mỗi cá nhân (A3 – B3). Theo tác giả, (2002: 39),

*Trong một cuộc gặp, việc không thể làm cho bản sắc của mình được chấp chuẩn là mất thể diện, việc làm cho bản sắc của mình được chấp chuẩn là có thể diện, việc duy trì bản sắc bị thách thức là giữ thể diện. Do vậy, thể diện là một cái gì đó không nằm*

*trong một cá nhân mà, đúng hơn là nằm trong dòng sự kiện của một cuộc gặp.*

Goffman (1967) đưa ra cách nhìn tương thuận từ hai phía tương tác (A2, A3 – B2, B3) về thể diện. Tác giả cho rằng (1967: 5) thể diện là ‘*giá trị xã hội tích cực mà một người tạo dựng hiệu quả cho bản thân theo cách người khác nhìn nhận anh ta đã tuân theo trong suốt một cuộc tiếp xúc cụ thể*’.

Bull (2008) nhận định rằng các cách tiếp cận gần đây có xu hướng nhìn nhận thể diện theo hướng động, phụ thuộc vào chu cảnh, được tạo dựng và thoái hủy trong quá trình giao tiếp. Với hậu diện đó, thể diện có thể được coi là một quan niệm mang tính cặp đôi (*dyadic notion*) bao gồm cả người nói và người nghe, hoặc diễn giả và khán giả. Nó được coi là ‘đặc tính nổi trội của các quan hệ được đặt trong tình huống’ (Sifianou và Bayraktaroglu, 2012).

Cảm nhận học thuật và trải nghiệm liên văn hóa của chúng tôi gợi ra rằng, trong khi các cộng đồng (nhóm xã hội, tiểu văn hóa, nền văn hóa ...) đề cao tư cách thành viên hoặc các nhà nghiên cứu xem xét thể diện theo tư cách thành viên có xu hướng nhìn nhận ‘Thể diện’ của một người như là hình ảnh (*image*) mà (những) người khác tạo dựng nên về người đó (*who the other(s) think(s) s/he is*) hoặc người đó nên sống theo (*to which s/he should live up*) (Matsumoto, 1988; Gu, 1990; Mao, 1994; Fucada và Asato, 2004 ...) thì các cộng đồng đề cao tư cách cá nhân hoặc các nhà nghiên cứu xem xét thể diện theo tư cách cá nhân lại hình như thiên về cách nhìn nhận ‘Thể diện’ của một người như là hình ảnh (tích cực) mà người ấy tạo ra (*who s/he thinks s/he is*) hoặc có ý định tạo ra (*which s/he intends to show*) (Brown & Levinson; 1987; Richards et al., 1999; Bull & Fetzer, 2010...). Chúng tôi cho rằng, dựa trên luận điểm về ‘cái tôi’ và ‘tha nhân’ trong giao tiếp cũng như xét theo bản chất động của chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa, ‘**Thể diện trong giao tiếp là hình ảnh tích cực mà ta (mong muốn) tạo dựng cho bản thân tương thuận với ấn tượng tích cực mà người khác có được về ta.**

***Thể diện của mỗi cá nhân được tạo dựng bởi cá nhân đó và được khẳng định, củng cố bởi những người khác trong quá trình tương tác ở các chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa cụ thể.***

Brown & Levinson (1987) khẳng định rằng trong mỗi chúng ta đều tồn tại cái được gọi là thể diện, và vì có thể diện nên ta luôn có nhu cầu được giữ thể diện (*face-wants*). Thể diện gồm hai loại chính là ‘Thể diện âm tính’ (*Negative face*) và ‘Thể diện dương tính’ (*Positive face*). Thể diện âm tính được hiểu là:

... sự mong muốn các hành động của mình không bị ngăn cản.

Brown & Levinson (1987: 13)

hoặc:

... quyền đối với lãnh thổ, tự do hành động và không bị áp đặt.

Fasold (1990: 160)

Đó, theo chúng tôi, là ‘*diện trình của tư cách cá nhân với mong muốn/kì vọng được là chính mình: được tự do làm điều mình thích, được tôn trọng, không bị làm phiền, không bị xâm phạm vào đời sống riêng tư...*’.

Thể diện dương tính được diễn giải là:

... sự mong muốn (ở một số khía cạnh) được chấp thuận.

Brown & Levinson (1987: 13)

hoặc:

... hình ảnh bản thân nhất quán và tích cực mà người ta có và muốn được chỉ ít là một số người khác chấp nhận và đánh giá cao.

Fasold (1990: 160)

Đó, theo chúng tôi, là ‘*diện trình của tư cách thành viên với mong muốn/kì vọng được chấp nhận và chấp thuận: điều mình làm được người khác hưởng ứng, được chấp nhận là bộ phận của tổng thể (part of whole), được quan tâm, chia sẻ...*’.

Lịch sự luôn gắn kết với thể diện: các biểu đạt lịch sự chính là các dấu hiệu cho thấy, ở các mức độ khác nhau, rằng người nói ý thức được thể diện của người nghe và, do vậy, thực hiện các hành động đền bù (*redressive ac-*

*tions*), ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ, khi tương tác. Ví dụ: khi đang chuyện trò với một người quen, A chợt ngáp (phản ứng sinh học). Để đền bù cho hành động đe dọa thể diện này, A hoặc phải lấy tay che miệng và quay mặt đi (*đền bù phi ngôn từ*) hoặc phải nói *Xin lỗi/Scuse me* (*đền bù ngôn từ*).

Có nhiều cách nhìn nhận khác nhau về khái niệm lịch sự. Lakoff đưa ra một định nghĩa mang tính khái quát về lịch sự với tư cách là một hệ thống mà động cơ và mục đích của nó là tạo lập sự hoà hợp giữa các đối tác giao tiếp. Theo ông (trích từ Green, 1989: 142), lịch sự là:

... một hệ thống các quan hệ liên nhân được thiết lập để tạo thuận lợi cho giao tiếp bằng cách tối thiểu hoá khả năng gây xung đột và đối đầu vốn ẩn tàng trong mọi mối tương giao của con người.

Định nghĩa này có đôi điều cần bàn thêm:

- Hệ thống bao gồm các thành tố và các mối quan hệ. Vậy, ‘quan hệ liên nhân’ là thành tố hay quan hệ? Nếu là thành tố thì quan hệ giữa các ‘quan hệ liên nhân’ được thể hiện thế nào? Nếu là quan hệ thì các thành tố trong hệ thống này là gì?

- Nếu lịch sự có chức năng ‘*tối thiểu hoá khả năng gây xung đột và đối đầu*’ thì gián tiếp nói chung và gián tiếp phi ước lệ nói riêng có được coi là lịch sự không?

Với cách nhìn nhận mang tính chức năng dụng học, Blum-Kulka (1987: 140) định nghĩa về “lịch sự” như sau:

*Lịch sự, về cơ bản, là một chức năng của hành động đền bù mà hành động này có quan hệ tương liên với “gián tiếp”.*

Xét theo góc độ của cái ‘cái gì’ (*the what*) và cái ‘thế nào’ (*the how*), Blum-Kulka (1987: 131) cho rằng lịch sự là ‘... đạt tới một sự cân bằng tương tác giữa hai nhu cầu: nhu cầu về sự trong sáng mang tính dụng học và nhu cầu tránh ép buộc’.

Định nghĩa này, về bản chất, là sự kết hợp giữa nguyên tắc ‘*Minh*’ (*Be clear*) trong

bộ nguyên tắc của Grice (1975) và qui tắc ‘Không áp đặt’ (*Don't impose*) trong bộ qui tắc của Lakoff (1977).

Cách nhìn nhận của Blum-Kulka gợi ra đôi điều cần suy nghĩ thêm:

- ‘Quan hệ tương liên với gián tiếp’ được hiểu là lịch sự và gián tiếp có quan hệ theo hướng tương thuận chứ không phải tương phản. Vậy ‘*Em quét nhà đi*’ (trực tiếp, thẳng thừng) và ‘*Nhà cửa gì mà bẩn như chuồng lợn thế này*’ (gián tiếp, vòng vo), phát ngôn nào (đỡ bắt) lịch sự hơn?

- Sự cân bằng tương tác giữa ‘*nhu cầu về sự trong sáng mang tính dụng học và nhu cầu tránh ép buộc*’, chính là sự cân bằng giữa cái ‘*cái gì*’ (*the what*) cần đạt được và cái ‘*thế nào*’ (*the how*) cần thể hiện trong giao tiếp. Các câu hỏi đặt ra là: có phải tất cả, hay đại đa số, các tình huống/sự kiện giao tiếp thường nhật đều cần đến ‘*sự trong sáng mang tính dụng học*’ không (ví dụ: đôi trai gái thôn quê chuyện trò bên bờ ao trong một đêm trăng sáng)? ‘*Nhu cầu tránh ép buộc*’ có lẽ chỉ được thỏa mãn bằng một/ một số chiến lược của lịch sự âm tính chứ không phải tất cả các chiến lược lịch sự. Vậy các chiến lược không giúp thỏa mãn nhu cầu tránh ép buộc có được coi là các chiến lược lịch sự không?

Yule (1997) lại nhìn nhận lịch sự với tư cách là phương tiện giữ gìn thể diện cho đối tác giao tiếp. Theo tác giả (1997: 60),

*... lịch sự, trong giao tiếp, có thể [...] được định nghĩa là phương tiện được sử dụng để tỏ ra là mình có lưu ý đến thể diện của người khác. Theo nghĩa này, lịch sự có thể được thực hiện trong những tình huống mang tính xa cách hay gần gũi về mặt xã hội. Tỏ ra là mình có lưu ý đến thể diện của người khác.*

Cùng chia sẻ góc độ này, nhưng Richards et al. (1999) lại nhìn nhận ‘lịch sự’ với tư cách là cách thức, đồng thời, gắn kết khái niệm lịch sự với các nhân tố xã hội học (‘Khoảng cách’, ‘Quyền lực’) và với ý thức về những khác biệt giao văn hoá trong cách thức giữ gìn thể diện trong giao tiếp. Theo các tác giả này (1999: 281):

*Lịch sự là (a) cách thức mà các ngôn ngữ diễn tả KHOẢNG CÁCH XÃ HỘI giữa những đối tác giao tiếp và CÁC QUAN HỆ VAI của họ; (b) cách thức tiến hành việc duy trì thể diện, có nghĩa là, việc nỗ lực xác lập, duy trì và giữ gìn thể diện trong suốt cuộc thoại ở một cộng đồng ngôn ngữ. Các ngôn ngữ đều khác nhau trong cách diễn tả lịch sự.*

Khi nghiên cứu về lịch sự trong giao tiếp liên/giao văn hoá, chúng tôi nhận thấy rằng, trong rất nhiều trường hợp, ở cộng đồng ngôn ngữ-văn hoá này, một chiến lược lịch sự được sử dụng tỏ ra phù hợp, và do đó, làm cho người tiếp nhận cảm thấy dễ chịu, nhưng ở cộng đồng ngôn ngữ - văn hoá khác, chiến lược đó lại tỏ ra không phù hợp, và do vậy, người tiếp nhận (với các quan hệ vai tương ứng) lại cảm thấy khó chịu hoặc không thoải mái. Ví dụ: Khi đến dự bữa tiệc cuối năm ở nhà A, B – bạn A – mang theo một gói quà. A chộp miệng (ngôn thanh-phi ngôn từ), lắc đầu, mắt hơi nheo lại (phi ngôn thanh-phi ngôn từ) rồi nói (ngôn từ): ‘*Cậu cứ bày về làm gì cho khổ. Lần sau đừng làm thế nữa nhé.*’ rồi đặt gói quà lên chiếc bàn ở góc nhà. Nếu B là người Việt, chị ta sẽ cảm thấy dễ chịu trước kiểu ‘trách móc’ của cô bạn. Nhưng nếu là người Mỹ, chắc chắn B sẽ cảm thấy rất ‘không thoải mái’ với kiểu tiếp nhận (cả ngôn từ và phi ngôn từ) này. Trong văn hoá Anglophone, sẽ là phù hợp hơn nếu A nói: ‘*Cảm ơn cậu*’ (*Thank you*), rồi mở gói quà ra xem và khen món quà được tặng.

Với nhận thức trên, chúng tôi coi lịch sự trong giao tiếp (xét theo cả kênh ngôn từ và phi ngôn từ, cả mã ngôn thanh và phi ngôn thanh) là một hành động hướng tới đối thể với lực dụng học (*pragmatic force*) [không chỉ đơn thuần là lực ngữ dụng (*linguistically pragmatic*)] tích cực và được tiếp nhận và/ hoặc phản hồi tương ứng. Do vậy, xét theo bản chất động của chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa, chúng tôi xin được đưa ra định nghĩa sau:

***Lịch sự là bất cứ hành động giao tiếp nào (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ)***

**được tạo lập một cách có chủ định và phù hợp nhằm làm cho người khác cảm thấy dễ chịu hơn hoặc bớt khó chịu hơn trong các chu cảnh tình huống và văn hóa cụ thể.**

[Politeness is any communicative act (verbal and/or nonverbal) which is intentionally and appropriately meant to make co-interactant(s) feel better or less bad in particular contexts of situation and culture]

‘Lịch sự’ là một trong những phạm trù được quan tâm hàng đầu trong nghiên cứu giao tiếp nội văn hoá và liên/giao văn hoá. Tầm quan trọng của nó là không thể chối bỏ. Gumperz (trích từ Brown & Levinson, 1987: XIII), đã khẳng định:

*Lịch sự là vấn đề mang tính cơ bản trong việc tạo ra trật tự xã hội và là một điều kiện tiên quyết của sự hợp tác của con người để bất cứ một lý thuyết nào một khi đã đưa ra được một sự hiểu biết về hiện tượng này cũng đồng thời là đã tiếp cận được các phong nền của đời sống xã hội của con người.*

Do các cộng đồng ngôn ngữ-văn hoá khác nhau sở hữu các hệ thống giá trị, quan niệm, đức tin, thói quen, cảm ki, phong cách giao tiếp... khác nhau, ở các mức độ khác nhau, với liều lượng và cách thức biểu hiện khác nhau nên các thành viên của các cộng đồng đó có các nhìn nhận, các hành vi và các đánh giá khác nhau về phép lịch sự. Watts (2003: 27) có lý khi cho rằng:

*Một lý thuyết về (bất) lịch sự ngôn ngữ cần tập trung vào các cách thức theo đó các thành viên của một nhóm xã hội nhìn nhận vấn đề (bất) lịch sự khi họ tham gia vào các tương tác ngôn từ giao tiếp-xã hội. Nói cách khác, nó cần quan tâm đến vấn đề lịch sự nhất cấp (hay lịch sự 1) (first-order politeness) [các quan niệm mang tính đời thường về lịch sự – NQ] và cần giúp người nghiên cứu có được các phương tiện nhận diện và diễn giải những thời điểm đánh giá, trong đó những người tham gia phản ứng với việc hành vi ngôn ngữ vượt quá*

*hành vi chính trị (politic behaviour) [hành vi được đại đa số chấp nhận – NQ]. Nó cần giúp ta đánh giá được những thời khắc đó như những tiêu điểm có ý nghĩa trong một quá trình xã hội trong đó những dạng thức được thể chế hoá của diễn ngôn được tái tạo và tái phục dựng, nhưng nó cũng cần giúp ta kiếm tìm các khía cạnh phổ niệm của (bất) lịch sự trong phạm vi tương tác xã hội cho dù nhóm văn hoá-xã hội được xét là nhóm nào đi nữa.*

Chúng tôi đoán định rằng, nhìn chung, những dân tộc, cộng đồng càng khác nhau về các ẩn tàng văn hoá (*cultural hiddens*) và càng ít tiếp xúc liên văn hoá với nhau thì các nhìn nhận, hành vi và đánh giá về lịch sự của họ lại càng khác nhau, thậm chí đối lập nhau. Tuy nhiên, theo chúng tôi, cũng không thể phủ nhận được rằng có những phổ niệm về lịch sự, những phổ niệm mang đặc tính ‘tính người’ dựa trên bản chất kép [sinh thể xã hội (*social being*) và sinh thể có ý thức (*conscious being*)] và tư cách kép [tư cách cá nhân (*individualship*) và tư cách thành viên (*membership*)] của ‘nhân sinh thể’ (*human being*).

Có nhiều khuynh hướng lý thuyết khác nhau về lịch sự và các lý thuyết gia của các khuynh hướng này, với các cách diễn đạt khác nhau và ở các mức độ khác nhau, đều khẳng định tính phổ niệm trong lý thuyết của mình. Tựu trung, có bốn khuynh hướng/quan điểm chính:

- Khuynh hướng/Quan điểm chuẩn mực xã hội (*social-norm/ normative*) nhìn nhận lịch sự theo các chuẩn mực và thông lệ xã hội, nhấn mạnh vào cái ‘nên là’ (*what it should be*) và tư cách thành viên của con người (ví dụ: Khi hỏi tuổi người già cả, sẽ là lịch sự nếu ta sử dụng nhuần ngữ nghi lễ hóa tiền mã hóa/pre-coded ritualised gambit ‘Dạ, ... hỏi khi không phải, ...’).

- Khuynh hướng/Quan điểm hợp đồng hội thoại (*conversational-contract*) nhìn nhận lịch sự theo sự tuân thủ các quyền và nghĩa vụ (có thể được điều chỉnh trong quá trình tương tác) của các đối tác giao tiếp dựa trên bốn bình diện



thông lệ, thể chế, tình huống và lịch sử. Mặc dù tư cách thành viên của các đối tác giao tiếp cũng như chuẩn mực xã hội của tính lịch sự không được/bị quá đề cao và tư cách cá nhân của họ cũng như chu cảnh tình huống của giao tiếp đã được lưu xét nhưng, như Watts (2003) đã chỉ ra, các điều kiện xã hội giúp cho việc điều chỉnh và tái lập các quyền và nghĩa vụ vẫn chưa được nêu rõ.

- Khuynh hướng/Quan điểm phương châm hội thoại (*conversational-maxim*) nhìn nhận lịch sự trên cơ sở cân bằng giữa nhu cầu, kì vọng của người nói và cảm nhận, thể diện của người nghe, giữa các phương châm hợp tác ‘Chân’ (*Quality*), ‘Túc’ (*Quantity*), ‘Trực’ (*Relevance* hay *Relation*), ‘Minh’ (*Manner*) và phương châm lịch sự. Việc vi phạm các phương châm hợp tác và việc tỏ ra ý thức được sự vi phạm đó thông qua các hình thức đền bù (*redresses*), cả ngôn từ và phi ngôn từ, sẽ tạo ra hiệu quả lịch sự [ví dụ: *I may be right or I may be wrong, but it seems to me that he's not the right man for the job/ Có thể tôi đúng mà cũng có thể tôi sai, nhưng theo tôi thì hình như anh ấy không hợp với việc này*: Vi phạm phương châm ‘Chân’: không giả mạo, chân thực)]. Khuynh hướng này nhằm vào người/hành vi tương tác và nhấn mạnh vào cái ‘nên là’ (*what it should be*) hơn là cái ‘thực là’ (*what it really is*).

- Khuynh hướng/Quan điểm giữ thể diện (*face-saving*) lấy trung tâm là (a) thể diện bao gồm thể diện dương tính và thể diện âm tính, (b) hành vi tác hại là những hành động đe dọa thể diện và (c) các cơ chế, chiến lược, tiểu chiến lược lịch sự và ngầm ẩn được sử dụng để né tránh hoặc giảm thiểu tính đe dọa thể diện của các hành động đó.

Theo Brown & Levinson (1987), khi phải đương đầu với một hành động đe dọa thể diện, nói cách khác, khi phải đưa ra một (vài) phát ngôn mà (những) phát ngôn đó, ở các mức độ khác nhau, có khả năng tạo ra ảnh hưởng tiêu cực cho thể diện (hoặc dương tính hoặc âm

tính) của đối tác giao tiếp, ta có thể, ngoài kiểu nói bóng gió, không công khai (*off-record*), đi theo một trong hai hướng sau nhằm tránh hoặc giảm việc làm cho họ phật ý hay mất thể diện:

a. Sử dụng ‘Lịch sự dương tính’ (*Positive politeness*), hay ‘Lịch sự gần gũi’ (*Close politeness*), ‘Lịch sự ấm’ (*Warm politeness*), ‘Lịch sự thân mật’ (*Intimate politeness*);

b. Sử dụng ‘Lịch sự âm tính’ (*Negative politeness*), hay ‘Lịch sự xa cách’ (*Distancing politeness*), ‘Lịch sự mát’ (*Cool politeness*), ‘Lịch sự tôn trọng’ (*Deference politeness*);

Theo Bentahila & Davies (1989: 101), **Lịch sự dương tính** là ‘một nỗ lực tỏ ra quan tâm tới lợi ích của người khác và một mong muốn thoả mãn nhu cầu của họ’.

Lịch sự dương tính, theo cách hiểu của Brown & Levinson (1990: 101), là:

... một sự đền bù cho thể diện dương tính của người nghe, cho mong muốn thường trực của người ấy là các nhu cầu của người ấy (hoặc các hành động, các đòi hỏi, các giá trị phát xuất từ chúng) cần được coi là điều đáng mong muốn. Sự đền bù được hiện lộ ở việc một phần thoả mãn mong muốn đó bằng cách thể hiện rằng các nhu cầu của bản thân ta (hoặc một vài trong số các nhu cầu đó), ở một số khía cạnh, là tương tự như các nhu cầu của người nghe.

Yule (1997: 62) làm rõ ‘hình hài’ của khái niệm ‘lịch sự dương tính’ bằng cách kết gắn nó với khái niệm ‘đoàn kết’ (*solidarity*) hay sự thân tình, tính thân hữu, một hàm chỉ gián tiếp của sự nhoa hoà về quyền lực và gần gũi về khoảng cách giữa các đối tác giao tiếp. Theo ông,

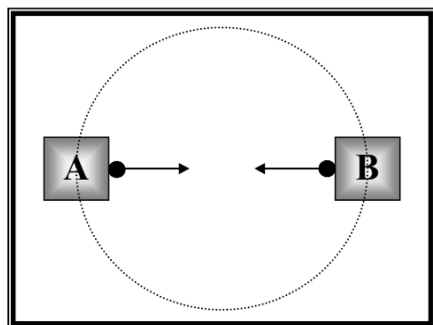
Một hành động giữ gìn thể diện có liên quan đến lịch sự dương tính của ta sẽ có xu hướng tỏ ra thân tình; nó nhấn mạnh rằng cả hai người đều mong muốn cùng một điều, và rằng họ có cùng một mục đích. Đây cũng được gọi là lịch sự dương tính.

Chúng tôi cho rằng, xét theo bản chất động của chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa,

**Lịch sự dương tính là bất cứ hành động giao tiếp nào (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) được tạo lập một cách có chủ định và phù hợp nhằm thể hiện sự quan tâm của người nói đến người nghe, và do vậy, giúp nâng cao tình thân hữu giữa họ trong các chu cảnh tình huống và văn hóa cụ thể.**

[Positive politeness is any communicative act (verbal and/or nonverbal) which is intentionally and appropriately meant to show the speaker's concern to the addressee, thus, enhancing the sense of solidarity between them in particular contexts of situation and culture].

Lịch sự dương tính có thể được nôm na hiểu là các biểu hiện ‘tỏ ra quan tâm đến người khác’. Xét theo hệ hình khoảng cách và quyền lực, nó là việc giảm đi ý thức khoảng cách và ý nghĩa quyền lực giữa người nói và người nghe, tạo lập ngữ nghĩa thân hữu (*solidarity semantic*) giữa các đối tác giao tiếp.



Hình 1. Lịch sự dương tính trong tương tác giữa A và B

Về **lịch sự âm tính**, theo Bentahila & Davies (1989: 101),

*Lịch sự âm tính có thể tóm lược một cách ngắn gọn là ‘chú tâm tới việc làm sao đừng áp đặt lên người khác hoặc hạn chế tự do của họ, nhưng có giữ khoảng cách’.*

Theo định nghĩa của Brown và Levinson (1990: 129), lịch sự âm tính là:

*... một hành động đền bù cho thể diện âm tính của người nghe: như câu của anh ta rằng việc tự do hành động của mình không bị ngăn chặn và sự quan tâm của mình không bị cản trở.*

Tuy nhiên, Yule lại kết gắn khái niệm ‘Lịch sự âm tính’ với ngữ nghĩa quyền lực (*power semantic*), một hàm chi gián tiếp về tính phi thân hữu, sự tôn trọng và về xa cách giữa các đối tác giao tiếp. Theo tác giả (1997: 62),

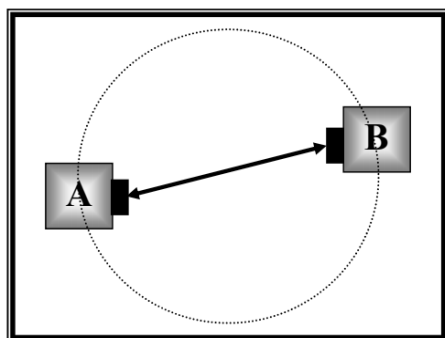
*Một hành động giữ gìn thể diện có liên quan đến lịch sự âm tính của ta sẽ có xu hướng tỏ ra tôn trọng, nhấn mạnh vào tầm quan trọng về thời gian và sự quan tâm của người khác, và thậm chí bao gồm cả sự xin lỗi vì đã áp đặt hoặc xen ngang. Đây cũng được gọi là lịch sự âm tính.*

Theo chúng tôi, xét theo bản chất động của chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa,

**Lịch sự âm tính là bất cứ hành động giao tiếp nào (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) được tạo lập một cách có chủ định và phù hợp nhằm tỏ ra rằng người nói không muốn xâm phạm vào vùng riêng tư của người nghe, và do vậy, duy trì khoảng cách giữa họ trong các chu cảnh tình huống và văn hóa cụ thể.**

[Negative politeness is any communicative act (verbal and/or nonverbal) which is intentionally and appropriately meant to show that the speaker does not want to impinge on the addressee's privacy, thus, maintaining the sense of distance between them in particular contexts of situation and culture].

Lịch sự âm tính có thể được nôm na hiểu là các biểu hiện ‘tôn trọng và tránh thọc mũi vào chuyện riêng tư của người khác’. Xét theo hệ hình khoảng cách và quyền lực, nó là việc duy trì ý thức khoảng cách và ý nghĩa quyền lực giữa người nói và người nghe, tạo lập ngữ nghĩa quyền lực (*power semantic*) giữa các đối tác giao tiếp theo hướng có lợi cho người nghe.



Hình 2. Lịch sự âm tính trong tương tác giữa A và B

Xét theo chu cảnh văn hóa, những nhóm xã hội, tiểu văn hóa và nền văn hoá coi trọng tính cộng đồng thường đề cao sự quan tâm (*concern*) lẫn nhau giữa các thành viên. Do vậy, việc bày tỏ sự quan tâm của mình đối với chuyện riêng tư của người khác dễ dàng được coi là một hành vi lịch sự (dương tính). Trong khi đó, những nhóm xã hội, tiểu văn hóa và nền văn hoá thiên về cá nhân lại thường đề cao việc tôn trọng tính riêng tư của mỗi cá nhân. Do đó, việc tránh xâm phạm vào lãnh địa cá nhân của người khác được hiểu là một biểu hiện của lịch sự (âm tính). Trong các tương tác chính ngôn và phi hàm chỉ, chính những diễn giải (*interpretations*) khác nhau về lịch sự là nguồn gốc của các xung đột văn hoá tiềm năng giăng bẫy các thành viên của các cộng đồng khác nhau khi tham gia vào các hoạt động giao tiếp liên văn hoá.

Tuy nhiên, xét theo chu cảnh tình huống, điều cần được lưu ý là chúng ta nên tránh kiểu kết luận mang tính khuôn mẫu hoá (*stereotyping*) rằng 'lịch sự quan tâm' (hay 'lịch sự dương tính') chỉ thuộc về cộng đồng ngôn ngữ-văn hoá này và 'lịch sự riêng tư' (hay 'lịch sự âm tính') chỉ xuất hiện trong cộng đồng ngôn ngữ-văn hoá kia. Bất cứ một hành động lời nói hay một hành động, một sự kiện, một tình huống giao tiếp nội văn hoá nào cũng đều có khả năng viện đến các chiến lược của lịch sự dương tính hay lịch sự âm tính. Vấn đề

ở đây là chiến lược nào tỏ ra phù hợp hơn, có được lực ngôn trung và/hoặc ngôn tác tích cực hơn trong tình huống cụ thể mà thôi.

Tính phù hợp cũng như sự ưu tiên cho các loại chiến lược lịch sự âm tính và dương tính mang tính đặc thù văn hoá (xét theo giao tiếp liên văn hoá) và đặc thù nhóm xã hội và tiểu văn hoá (xét theo giao tiếp nội văn hoá) rất cao, và phụ thuộc rất nhiều vào các thành tố giao tiếp như các thông số nhân thân của người tham thoại, quan hệ và quyền lực giữa họ, thái độ và tình cảm cần thể hiện, mục đích giao tiếp, chủ đề giao tiếp, hình thức và nội dung thông điệp, khung cảnh giao tiếp... Một chiến lược lịch sự có thể thành công hoặc rất thành công trong một tình huống hoặc cộng đồng này, nhưng lại tỏ ra không mấy thành công hay thậm chí thất bại trong một tình huống hoặc cộng đồng khác.

## 2. Tại sao phải lịch sự?

Chúng tôi xin đưa ra giả thuyết sau:

Con người là sinh thể vốn tiên thiên mang bản chất kép: vừa là sinh thể xã hội (*social beings*) vừa là sinh thể ý thức (*conscious beings*).

Với bản chất là sinh thể xã hội, và cũng như các loài vật có chung bản chất trong thế giới động vật (loài ong, loài kiến, loài vượn...), con người phải tương tác với các thành viên khác trong xã hội (thu nhỏ và/hoặc mở rộng) của mình. Nói cách khác, bản chất xã hội buộc con người, bằng cách này hay cách khác, bằng phương tiện này hay phương tiện khác, phải *tương tác* (*interacting*).

Với bản chất là sinh thể ý thức, và hoàn toàn khác với các loài vật trong thế giới tự nhiên vốn được/bị coi là không có ý thức (một số nhà nghiên cứu đặt vấn đề nghi ngờ luận điểm này nhưng chưa tìm được bằng chứng thuyết phục để phản bác), con người thực hiện các hoạt động lí tính của mình. Nói cách khác, bản chất ý thức bắt buộc con người phải *tư duy* (*thinking*).



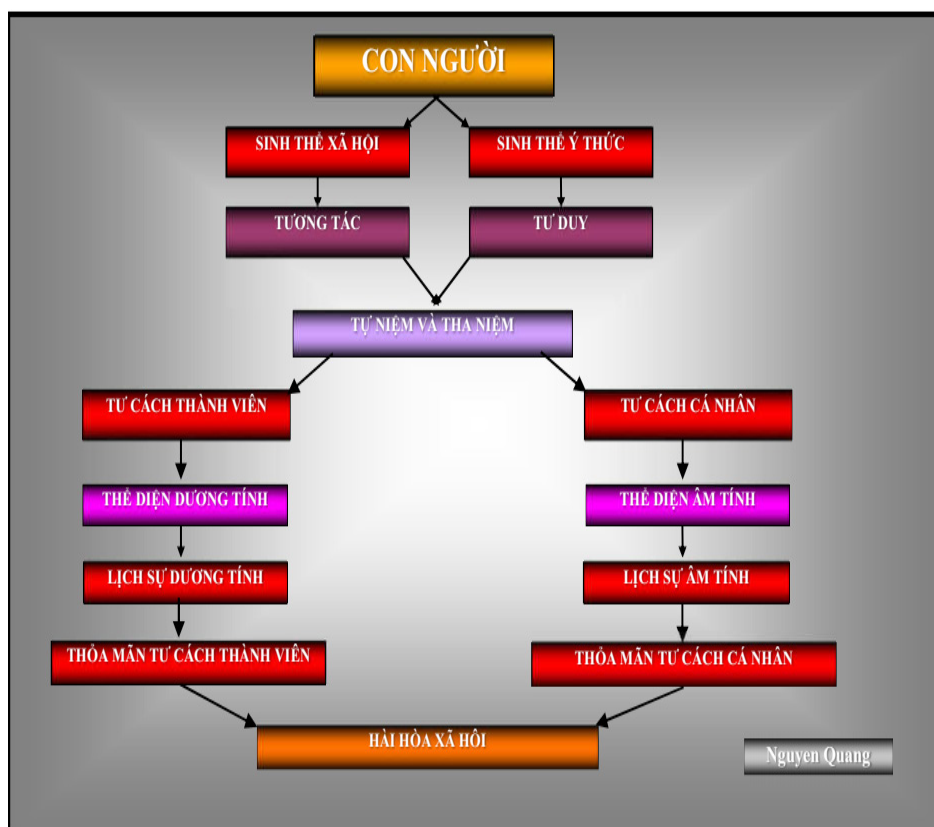
Trong quá trình tương tác (tương tác nội nhân, tương tác liên nhân, tương tác nhóm, tương tác công chúng, tương tác trực diện, tương tác qua phương tiện...) và tư duy (tri nhận, so sánh, đối chiếu, tổng hợp, phân tích...), con người nhận diện được chính bản thân mình và những người khác; có nghĩa là con người có được *tự niệm* (*self-concept*) và *tha niệm* (*other-concept*).

Trong quá trình tự niệm (*self-conceptualisation*) và tha niệm (*other-conceptualisation*) ấy, con người nhận thấy ở mình và những người khác có một điểm chung: họ đồng thời vừa là những cá nhân khu biệt (anh A khác với chị B, ông C...) vừa là những thành viên hòa đồng (của gia đình, lớp học, cơ quan, bản quán...). Nói cách khác, họ đều có chung tư cách kép (*double status*) là tư cách thành viên (*membership*) và tư cách cá nhân (*individualship*).

Trong tương tác, mong muốn/kì vọng được chấp nhận và chấp thuận như một thành viên (họ hàng, bạn bè, đồng môn, đồng niên, đồng nghiệp, đồng hương, đồng bào...), được quan tâm và chia sẻ... góp phần tạo dựng thể diện dương tính (*positive face*). Trong khi đó, mong muốn/kì vọng được là chính mình, được tự do làm điều mình thích, được tôn trọng, không bị làm phiền, không bị thọc mũi vào đời sống riêng tư... góp phần tạo dựng thể diện âm tính (*negative face*).

Nhằm thỏa mãn các mong muốn và kì vọng của thể diện dương tính, các cơ chế, chiến lược và tiểu chiến lược lịch sự dương tính (*positive politeness*) được hình thành và sử dụng. Nhằm đáp ứng các mong muốn và kì vọng của thể diện âm tính, các cơ chế, chiến lược và tiểu chiến lược lịch sự âm tính (*negative politeness*) được tạo ra và thực hiện.

Có thể minh họa giả thuyết này theo sơ đồ sau:



Hình 3. Căn nguyên của lịch sự

### 3. Các giả thuyết về lịch sự dương tính và lịch sự âm tính trong giao tiếp

Dựa vào các kết quả nghiên cứu thực nghiệm của chúng tôi và các nghiên cứu sinh, học viên cao học, các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực quan yếu, cùng các quan sát và trải nghiệm song/đa văn hóa, chúng tôi xin được đưa ra các giả thuyết sau xét theo các thành

tổ giao tiếp và các bình diện phạm trù. Tuy nhiên, cần khẳng định dứt khoát rằng các giả thuyết này chỉ được coi là những ‘gợi mở’ cho các nghiên cứu, đặc biệt là các nghiên cứu thực nghiệm mang tính ứng dụng, nhằm tìm ra tính chân ngụy của giả thuyết trong các chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa cụ thể được xem xét mà thôi.

#### 3.1. Xét theo các thành tổ giao tiếp

| Số TT | CÁC THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG         | GIẢ THUYẾT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                               | Xét theo chính ngôn và với các biến tố khác luôn được trung tính hóa (loại trừ đồng tác)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1     | Tuổi tác                      | Nhìn chung, người già và trẻ em thường thiên về lịch sự dương tính hơn người lớn.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2     | Giới tính                     | Nhìn chung, nam giới thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn nữ giới.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 3     | Nghề nghiệp                   | Nhìn chung, <ul style="list-style-type: none"> <li>• những người làm việc trong các cơ quan, tổ chức thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn những người làm nghề tự do;</li> <li>• những người làm khoa học tự nhiên và kinh doanh thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn những người làm khoa học xã hội và dịch vụ;</li> <li>• những người đã đi làm thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn những người chưa đi làm.</li> </ul> |
| 4     | Nơi cư ngụ                    | Nhìn chung, những người sống ở nông thôn thường thiên về lịch sự dương tính hơn những người sống ở thành phố.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 5     | Tình trạng hôn nhân           | Nhìn chung, những người đã có gia đình thường tỏ ra lịch sự theo dương tính hơn những người chưa có gia đình.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 6     | Trình độ học vấn              | Nhìn chung, những người có trình độ học vấn cao thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn những người có trình độ học vấn thấp.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 7     | Trình độ ngoại ngữ và văn hóa | Nhìn chung, những người giỏi các ngoại ngữ Âu châu thường thiên về lịch sự âm tính hơn những người giỏi các ngoại ngữ Á châu hoặc không biết ngoại ngữ.                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 8     | Quan hệ ruột già              | Nhìn chung, khi nói chuyện với những người có quan hệ ruột thịt, người ta thường tỏ ra lịch sự theo dương tính hơn so với khi nói chuyện với những người không phải là ruột thịt.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 9     | Khoảng cách xã hội            | Nhìn chung, khi nói chuyện với những người có quan hệ thân thiết, người ta thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với khi nói chuyện với những người quen sơ hoặc những người lạ.                                                                                                                                                                                                                                           |
| 10    | Quyền lực địa vị              | Nhìn chung, khi nói chuyện với những người có địa vị xã hội cao hơn, người ta thường thiên về lịch sự âm tính hơn so với khi nói chuyện với những người có địa vị xã hội ngang bằng hoặc thấp hơn.                                                                                                                                                                                                                                |
| 11    | Quyền lực tuổi tác            | Nhìn chung, khi nói chuyện với những người nhiều tuổi hơn, người ta thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với khi nói chuyện với những người ngang tuổi hoặc trẻ hơn.                                                                                                                                                                                                                                                          |

|    |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 | Quyền lực giới tính  | Nhìn chung, khi nói chuyện với những người khác giới, người ta thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn so với khi nói chuyện với những người cùng giới.                                                                                                                                                                                                                                               |
| 13 | Quyền lực học vấn    | Nhìn chung, trong những tình huống đặc thù, khi nói chuyện với những người có trình độ học vấn/bằng cấp chuyên môn cao hơn, người ta thường thiên về lịch sự âm tính hơn so với khi nói chuyện với những người có cùng trình độ học vấn/bằng cấp chuyên môn hoặc thấp hơn.                                                                                                                           |
| 14 | Quyền lực kinh tế    | Nhìn chung, trong những tình huống đặc thù, khi nói chuyện với những người có khả năng tài chính dồi dào hơn, người ta thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với khi nói chuyện với những người có khả năng tài chính tương đương hoặc thấp hơn.                                                                                                                                                  |
| 15 | Quyền lực cơ bắp     | Nhìn chung, trong những tình huống đặc thù, khi nói chuyện với những người có sức mạnh cơ bắp lớn hơn, người ta thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn so với khi nói chuyện với những người có sức mạnh cơ bắp tương đương hoặc thấp hơn.                                                                                                                                                           |
| 16 | Quyền lực danh tiếng | Nhìn chung, khi nói chuyện với những người có danh tiếng xã hội cao hơn, người ta thường thiên về lịch sự âm tính hơn so với khi nói chuyện với những người có danh tiếng xã hội tương đương hoặc thấp hơn.                                                                                                                                                                                          |
| 17 | Trạng thái tâm lí    | Nhìn chung, khi sung sướng, người ta thường tỏ ra lịch sự theo dương tính hơn so với lúc bình thường.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 18 | Khí chất             | Nhìn chung, những người có khí chất hoạt hay thái hoạt thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với những người có khí chất trầm hay thái trầm.                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 19 | Tình cảm             | Nhìn chung, khi muốn thể hiện tình cảm tích cực (yêu thương, thân thiết, thân mật...), người ta thường thiên về lịch sự dương tính hơn so với lúc bình thường.                                                                                                                                                                                                                                       |
| 20 | Thái độ              | Nhìn chung, khi muốn biểu lộ thái độ tích cực (kính trọng, tôn trọng, coi trọng...), người ta thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với khi muốn biểu lộ thái độ trung tính.                                                                                                                                                                                                                      |
| 21 | Mục đích giao tiếp   | Nhìn chung, khi mục đích giao tiếp là có lợi cho bản thân, người ta thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn so với khi mục đích giao tiếp là có lợi cho đối tác.                                                                                                                                                                                                                                      |
| 22 | Đề tài giao tiếp     | Nhìn chung, khi đề cập đến những đề tài an toàn, người ta thường thiên về lịch sự dương tính hơn so với khi đề cập đến những đề tài không an toàn.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 23 | Hình thức giao tiếp  | Nhìn chung, khi sử dụng mã ngôn từ và kênh phi ngôn thanh (viết), người ta thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với khi sử dụng mã ngôn từ và kênh ngôn thanh (nói).                                                                                                                                                                                                                             |
| 24 | Nội dung giao tiếp   | Nhìn chung, khi đề cập đến những vấn đề mà cả chủ thể và đối thể giao tiếp cùng quan tâm, người ta thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với khi đề cập đến những vấn đề mà cả chủ thể và đối thể giao tiếp cùng không quan tâm.                                                                                                                                                              |
| 25 | Loại giao tiếp       | Nhìn chung, khi viện đến kiểu giao tiếp lễ nghi ( <i>ceremonial communication</i> ) và giao tiếp thông tin ( <i>informative communication</i> ), người ta thường thiên về lịch sự âm tính hơn so với khi viện đến kiểu giao tiếp giải trí ( <i>entertaining communication</i> ), giao tiếp thuyết phục ( <i>persuasive communication</i> ) và giao tiếp biểu cảm ( <i>affective communication</i> ). |
| 26 | Khung cảnh giao tiếp | Nhìn chung, với khung cảnh giao tiếp trang trọng, người ta thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với khi tương tác trong khung cảnh phi trang trọng.                                                                                                                                                                                                                                              |
| 27 | Thời gian giao tiếp  | Nhìn chung, khi thời gian dành cho giao tiếp hạn hẹp, người ta thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn so với khi có thời gian giao tiếp đông dài.                                                                                                                                                                                                                                                    |

## 3.2. Xét theo mối tương liên với các bình diện phạm trù khác

| Số TT | CÁC THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG            | GIẢ THUYẾT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                                  | Xét theo chính ngôn và với các bình diện phạm trù khác luôn được trung tính hóa (loại trừ đồng hiện)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1     | Chủ quan tính - Khách quan tính  | Nhìn chung, các cộng đồng (các nhóm xã hội, các tiểu văn hóa, các văn hóa tộc người, các nền văn hóa) thiên về chủ quan tính thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về khách quan tính.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2     | Trực tiếp - Gián tiếp            | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp gián tiếp thường tỏ ra lịch sự theo dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp trực tiếp.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 3     | Chính xác - Phi chính xác        | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp chính xác thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp phi chính xác.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 4     | Qui thức - Phi qui thức          | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về qui thức thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với các cộng đồng thiên về phi qui thức.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 5     | Thiên về nhóm - Thiên về cá nhân | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về nhóm thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về cá nhân.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 6     | Chu cảnh thấp - Chu cảnh cao     | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp chu cảnh cao thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp chu cảnh thấp. Cụ thể: <ul style="list-style-type: none"> <li>Các cộng đồng thiên về kiểu giao tiếp cân nhắc cao (<i>high considerateness</i>) thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với các cộng đồng thiên về kiểu giao tiếp nhập cuộc cao (<i>high involvement</i>).</li> <li>Các cộng đồng thiên về kiểu cấu trúc nhập thoại ào ạt (<i>bowling style</i>) thường tỏ ra lịch sự theo dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về kiểu cấu trúc nhập thoại lần lượt (<i>ping-pong style</i>).</li> </ul> |
| 7     | Động - Tĩnh                      | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp động thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp tĩnh.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 8     | Rườm - Kiệm                      | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp rườm ngôn thường tỏ ra lịch sự theo dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp kiệm ngôn.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 9     | Trừu tượng - Cụ thể              | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp trừu tượng thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp cụ thể.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 10    | Tôn ti - Bình đẳng               | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp tôn ti thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp bình đẳng.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 11    | Duy cảm - Duy lý                 | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp duy cảm thường có xu hướng lịch sự dương tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp duy lý.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 12    | Hạ mình - Khẳng định mình        | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp hạ mình (giao tiếp tự khiêm) thường tỏ ra lịch sự theo âm tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp khẳng định mình (giao tiếp tự tôn).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 13    | Hướng nội - Hướng ngoại          | Nhìn chung, các cộng đồng thiên về giao tiếp hướng nội thường có xu hướng lịch sự âm tính hơn so với các cộng đồng thiên về giao tiếp hướng ngoại.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

#### 4. Kết luận

Thể diện và lịch sự, theo chúng tôi, là những khái niệm của hiện thực chủ quan và do vậy, chúng có bản chất động và phụ thuộc rất nhiều vào các thành tố giao tiếp cùng các tầng văn hóa trong các chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa cụ thể. Vì thế, việc đưa ra các phổ niệm lịch sự là một công việc thực sự khó khăn và, thiên nghĩ, nó cần phải xuất phát từ cái chung của ‘con người’ (*human beings*), đó là bản chất kép (*double nature*) và tư cách kép (*double status*). Các nghiên cứu thực nghiệm nội/liên/giao văn hóa, khi xét ở tầng qui chiếu ‘tính biểu hiện’ (*manifestability*), cũng cho thấy rằng ngay cả các khái niệm cơ bản như thể diện, lịch sự, dương tính, âm tính... cũng được hiểu, diễn giải và biểu đạt khác nhau, ở các mức độ khác nhau, trong các tình huống hoặc các cộng đồng khác nhau. Các giả thuyết được nêu ra ở trên, theo đó, cũng chỉ nên được hiểu là điểm khởi phát mang tính động cho các nghiên cứu thực nghiệm chứ quyết không được nhìn nhận như các ‘khuôn mẫu’ (*stereotypes*) tri nhận.

#### Tài liệu tham khảo

##### Tiếng Việt

- Nguyễn Quang (2002). *Giao tiếp và giao tiếp giao văn hoá*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Quang (2004). *Một số vấn đề giao tiếp nội văn hóa và giao văn hóa*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.

##### Tiếng Anh

- Bentahila, A., & Davies, E. (1989). Culture and Language Use: A Problem for Language Teaching. *IRAL*, 27(2), pp. 99-112.
- Blum Kulka, S. (1987). Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different? *Journal of Pragmatics*, 11(2), pp. 131-146.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness - Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1990). *Politeness - Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bull, P. (2008). ‘Slipperiness, Evasion and Ambiguity’: Equivocation and Facework in Non-committal Political Discourse. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(4), pp. 324-332.
- Bull, P., & Fetzer, A. (2010). Face, Facework and Political Discourse. *International Review of Social Psychology*, 23(2-3), pp. 155-185.
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Fasold, R. (1990). *The Sociolinguistics of Language*. Basil Blackwell.
- Fraser B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 219-236.
- Fucada, A., & Asato, N. (2004). Universal Politeness Theory: Application to the Use of Japanese Honorifics. *Journal of Pragmatics*, 36(2004), pp. 1991-2002.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behaviour*. Garden City, NY: Anchor.
- Green, G. M. (1989). *Pragmatics and Natural Language Understanding*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*, (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Gu, Y. (1990). Politeness in Modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14(2), pp. 237-257.
- Holtgraves, T. (2002). *Language and Social Action: Social Psychology and Language Use*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Lakoff, R. (1977). Politeness, Pragmatics and Performatives. In A. Rogers, B. Wall, & J. P. Murphy (eds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures* (pp. 79-105). Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Mao, L.R. (1994). Beyond Politeness Theory: “Face” Revisited and Renewed. *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 451-486.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the University of Face: Politeness Phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12, pp. 403-426.
- Nguyen Quang (Unpublished). *Lecture-notes on Cross-Cultural Communication*.
- Richards, J. et al. (1999). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. New York, USA: Longman.
- Sifianou, M., & Bayraktaroglu, A. (2012). ‘Face’, Stereotyping and Claims of Power: The Greeks and Turks in Interaction. In C. B. Paulston, S. F. Kiesling, & E.S. Rangel (eds.), *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. (pp. 291-312). Oxford: Wiley Blackwell.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G. (1997). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.



## FACE AND POLITENESS IN COMMUNICATION REVISITED

Nguyen Quang

*VNU University of Languages and International Studies,*

*Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** In this article, arguments of various conceptualisations of face and politeness are advanced and working definitions of them are offered. Hypotheses of ‘why politeness?’ and of positive-negative politeness preferences on the basis of communicative components (context of situation) and in correlation with other categorical dimensions (context of culture) are developed with confirmation that they simply serve as the starting point for empirical research to prove them right or wrong in particular contexts of situation and culture.

*Keywords:* politeness, face, communication, hypothesis

# CHIẾN LƯỢC KIỂM CHẾ TRUNG QUỐC CỦA MỸ VÀ TÁC ĐỘNG CỦA NÓ ĐẾN QUAN HỆ MỸ-TRUNG NHÌN TỪ CẤP ĐỘ HỆ THỐNG

Nguyễn Ngọc Anh\*

*Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Ngoại ngữ, Ngôn ngữ và Quốc tế học,  
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 12 tháng 2 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 28 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Nội dung chính của nghiên cứu này là phân tích chiến lược kiểm chế Trung Quốc của Mỹ ở cấp độ hệ thống quốc tế gồm nguyên nhân, các động thái chính, và tác động của chiến lược đến quan hệ Mỹ-Trung. Nghiên cứu này cho rằng nguyên nhân hoạch định chiến lược là mong muốn bảo toàn địa vị bá quyền của Mỹ trước sự trỗi dậy của Trung Quốc. Chiến lược gồm 5 động thái chính là: *kiểm chế về kinh tế, kiểm chế về công nghệ, kiểm chế tham vọng chủ quyền lãnh thổ, tấn công vào quyền lực mềm, răn đe quân sự, và ngăn chặn liên minh liên kết*. Các động thái này sẽ khiến quan hệ hai nước căng thẳng, tuy nhiên, ngoại trừ sự vượt quá giới hạn trong động thái kiểm chế tham vọng chủ quyền lãnh thổ, đặc biệt là vấn đề Đài Loan, các động thái khác tuy có thể khiến quan hệ hai nước gia tăng căng thẳng nhưng rất khó có thể khiến hai nước đi đến chiến tranh.

*Từ khóa:* kiểm chế, Trung Quốc, Mỹ, cấp độ hệ thống

## 1. Đặt vấn đề

Căng thẳng Mỹ-Trung được giới nghiên cứu quốc tế đánh giá là đã leo lên một nấc thang mới khi chính quyền Tổng thống Mỹ Donald Trump có các động thái như tăng cường quan hệ với Đài Loan, gia tăng sự hiện diện trên Biển Đông, lên án sáng kiến Vành đai-Con đường, tăng thuế với hàng hóa của Trung Quốc và đặc biệt là bắt bà Mạnh Văn Chu, Giám đốc tài chính của Tập đoàn Huawei... Vấn đề đặt ra cho giới nghiên cứu quốc tế là tại sao Mỹ lại có các động thái làm quan hệ Mỹ-Trung gia tăng căng thẳng và các động thái này sẽ khiến quan hệ hai nước đi về đâu? Hiện nay, đã có một số nghiên cứu được tiến hành từ các góc độ khác nhau và đã đưa ra những lí giải và dự báo khác nhau. Để cung cấp thêm một góc nhìn về động thái

của Mỹ, nghiên cứu này sẽ tiến hành phân tích chiến lược kiểm chế Trung Quốc của Mỹ với sự tham chiếu lí thuyết quyền lực trong quan hệ quốc tế và lí thuyết phân tích chính sách đối ngoại ở cấp độ hệ thống. Trên cơ sở phân tích chiến lược kiểm chế Trung Quốc của Mỹ, nghiên cứu sẽ đánh giá sơ bộ tác động của chiến lược này đến quan hệ hai nước trong tương lai gần.

## 2. Cấp độ hệ thống là gì?

Hệ thống là tập hợp các phần tử có quan hệ hữu cơ với nhau, tác động chi phối lẫn nhau theo các quy luật nhất định để trở thành một chỉnh thể. Bất cứ hệ thống nào cũng phải có cấu trúc của nó, tức là sự sắp xếp, tổ chức các yếu tố và các mối quan hệ, liên hệ giữa các yếu tố của hệ thống đó.

Trong nghiên cứu quan hệ quốc tế, hệ thống quốc tế thường được hiểu là một tập

\* ĐT.: 84-912093346

Email: ngocanh2us@vnu.edu.vn

hợp các chủ thể như quốc gia, vùng lãnh thổ, các tổ chức quốc tế, các tập đoàn xuyên quốc gia... có quan hệ hữu cơ với nhau, tác động chi phối lẫn nhau theo các quy tắc và luật lệ quốc tế. Theo Hoàng Khắc Nam (2010), bất cứ hệ thống nào cũng có cấu trúc của nó, khi nói đến cấu trúc của hệ thống quốc tế thì người ta có nhiều cách hiểu khác nhau. Nghiên cứu này hiểu theo nghĩa là sự phân bổ quyền lực giữa các chủ thể trong hệ thống đó, tức cấu trúc quyền lực của hệ thống quốc tế.

Để hiểu được vì sao chính sách đối ngoại của một chủ thể lại như vậy, lý thuyết về phân tích chính sách đối ngoại sẽ phân tích ở 3 cấp độ gồm: *(1) cấp độ hệ thống, chủ yếu phân tích sự tác động của (cấu trúc, đặc thù) hệ thống quốc tế đối với việc hoạch định và ra quyết sách đối ngoại của chủ thể trong hệ thống; (2) cấp độ quốc gia, xem xét sự tác động của thể chế chính trị, các nhóm chính trị... trong nội bộ một quốc gia đến chính sách đối ngoại của quốc gia đó; và (3) cấp độ cá nhân, phân tích tác động của các yếu tố (tư duy, niềm tin, tính cách, cảm xúc, quan niệm, hoàn cảnh...) của các cá nhân (tham gia hoặc có quyền hoạch định và quyết định chính sách đối ngoại) đến quá trình ra quyết sách.*

Nhìn chung, chúng ta khó có thể đánh giá được cấp độ nào quan trọng hơn cấp độ nào. Chính sách đối ngoại của một quốc gia là công cụ để nhằm đạt được những lợi ích quốc gia trong hệ thống quốc tế và chịu sự tác động của các nhân tố thuộc cả 3 cấp độ, vì vậy cần phải được xem xét trên cả 3 cấp độ. Trong khuôn khổ bài viết, nghiên cứu này sẽ chỉ xem xét chiến lược kiềm chế Trung Quốc của Mỹ ở cấp độ hệ thống. Nói cách khác, nghiên cứu này sẽ xem xét tác động của hệ thống quốc tế, cụ thể là cấu trúc quyền lực của hệ thống quốc tế đến chính sách đối ngoại kiềm chế Trung Quốc của Mỹ.

### 3. Vì sao Mỹ lại kiềm chế Trung Quốc?

Chiến lược kiềm chế Trung Quốc của Mỹ có thể được xem là công khai bắt đầu từ thời Tổng thống Mỹ Obama. Năm 2011, Mỹ

thực thi Chính sách Xoay trục sang Châu Á với mục đích chính được cho là xây dựng liên minh để bao vây Trung Quốc. Bên cạnh đó, Mỹ đã gia tăng các hoạt động nhắm vào Trung Quốc như can dự vào tranh chấp biển đảo tại Biển Đông và Biển Hoa Đông giữa các nước với Trung Quốc, bố trí hệ thống phòng thủ tên lửa THAAD tại Hàn Quốc, bán vũ khí cho Đài Loan... Phản ứng của Trung Quốc trước những động thái của Mỹ đã khiến quan hệ Mỹ-Trung trở nên căng thẳng. Tuy nhiên, sự căng thẳng đã được đẩy lên một nấc thang mới khi chính quyền của Tổng thống Mỹ Donald Trump có các động thái rất quyết đoán nhắm vào Trung Quốc gồm: tăng cường tuần tra tự do hàng hải ở Biển Đông với tần suất rất cao là 5 tháng đầu năm 2018 tiến hành tới 4 lần để thách thức yêu sách của Trung Quốc trên Biển Đông; xem xét lại Chính sách Một Trung Quốc và tăng cường quan hệ với Đài Loan; gia tăng bắt và truy tố những người Trung Quốc với lý do làm gián điệp; và đặc biệt là tăng thuế với hàng hóa nhập khẩu từ Trung Quốc và bắt Giám đốc tài chính Mạnh Văn Chu của Tập đoàn Huawei Trung Quốc. Nếu nhìn vào các động thái của Mỹ thì có thể thấy Mỹ là thủ phạm gây ra căng thẳng, còn Trung Quốc là nạn nhân. Tuy nhiên, để có được cái nhìn khách quan về nguyên nhân của sự leo thang căng thẳng giữa hai nước, chúng ta cần xem xét động thái của cả hai bên đối với cấu trúc quyền lực của hệ thống quốc tế.

#### 3.1. Bá quyền Mỹ

Sau Thế chiến thứ nhất, Mỹ vươn lên thành một trong những cường quốc mạnh nhất thế giới và sau Thế chiến thứ 2, Mỹ trở thành siêu cường số một thế giới. Khi đã trở thành siêu cường số một thế giới, Mỹ đã thúc đẩy một trật tự thế giới mới, một cấu trúc quyền lực được hình thành dưới sự lãnh đạo của bá quyền Mỹ. Sau khi trở thành bá quyền, Mỹ cũng đã gặp phải thách thức rất lớn từ phe Xã hội Chủ nghĩa do Liên Xô đứng đầu. Nhưng do nhiều nguyên nhân khác nhau, từ cuối thập niên 80 của thế kỷ 20, phe Xã hội Chủ nghĩa bị suy yếu. Sau sự sụp đổ của Liên Xô và các nước Xã hội

Chủ nghĩa ở Đông Âu vào đầu thập niên 90 thế kỉ 20, Mỹ đã không còn đối thủ cạnh tranh. Quyền lực của Mỹ được gia tăng và bao trùm toàn cầu. Sự bá quyền của Mỹ được biểu hiện rõ nét nhất ở việc Mỹ có khả năng chi phối hầu hết các thể chế quốc tế và ép buộc các quốc gia khác thực hiện các yêu cầu của mình, đảm nhận vai trò giữ gìn trật tự toàn cầu và tự cho mình có quyền quyết định trừng phạt hay tấn công vũ trang các chủ thể khác trong hệ thống quốc tế, tức là “cảnh sát toàn cầu”. Sự bá quyền trên thực tế và sự chấp nhận bao gồm cả tình nguyện và miễn cưỡng của các chủ thể khác trong hệ thống quốc tế đối với sự bá quyền của Mỹ trong nhiều thập kỉ qua đã mang lại cho Mỹ địa vị chủ đạo trong hệ thống đó và rất nhiều lợi ích trong các lĩnh vực như an ninh, kinh tế, khoa học công nghệ... Tất cả đã kiến tạo nên sự thịnh vượng cho nước Mỹ gần một thế kỉ qua, biến nước Mỹ trở thành miền đất hứa cho hàng tỉ *Giấc mơ Mỹ* khắp toàn cầu. Vì vậy, Waltz (1979) cho rằng các quốc gia luôn có tham vọng lớn nhất là thống trị người khác nếu có thể.

### 3.2. Cường quốc đang trỗi dậy Trung Quốc

Theo IMF (2018), sau nhiều thập kỉ kinh tế tăng trưởng hai con số, năm 2010, Trung Quốc trở thành nền kinh tế lớn thứ hai thế giới chỉ sau Mỹ và được dự báo sẽ vượt Mỹ vào năm 2030. Được hậu thuẫn bởi tiềm lực kinh tế mạnh, Trung Quốc bắt đầu thực thi chiến lược nhằm thay cấu trúc quyền lực của hệ thống quốc tế và địa vị của mình trong hệ thống đó. Quá trình này được giới nghiên cứu quốc tế gọi là *Sự trỗi dậy của Trung Quốc*. *Giấc mơ Trung Hoa – Công cuộc phục hưng* mà Trung Quốc công khai vào năm 2013 chính là chiến lược thay đổi cấu trúc quyền lực của hệ thống quốc tế và địa vị của Trung Quốc trong hệ thống đó. Đã có rất nhiều nghiên cứu đánh giá về mục tiêu sự trỗi dậy của Trung Quốc, chẳng hạn như Sun Yun (2015) nhận định Trung Quốc muốn một cơ cấu quyền lực toàn cầu do Trung Quốc dẫn dắt; Zhang Feng (2015) cũng nhận định ông Tập không hài lòng với việc biến

Trung Quốc thành một cường quốc khu vực mà xa hơn, ông còn muốn biến Trung Quốc thành một thế lực hàng đầu và thậm chí chi phối các vùng trọng yếu của châu Á-Thái Bình Dương; Daniel R. Russel (2016) thì lại cho rằng Trung Quốc chỉ muốn trở thành bá quyền bờ Tây Thái Bình Dương; và Trung Quốc cho rằng họ không có gene bá quyền (Patrick, 2014)... Các động thái chính của Trung Quốc nhằm hiện thực hóa *Giấc mơ Trung Hoa* gồm tăng cường vai trò trong một số định chế quốc tế (Quỹ Tiền tệ Quốc tế, Hội nghị Thượng đỉnh nhóm các nền kinh tế lớn (G20), Hiệp định Đối tác toàn diện khu vực (RCEP); sáng lập và dẫn dắt các thể chế quốc tế mới như Ngân hàng Đầu tư Cơ sở hạ tầng Châu Á (AIIB), Quỹ Con đường Tơ lụa (MSR), Khu vực thương mại tự do châu Á-Thái Bình Dương (FTAAP); hiện đại hóa quân đội và gia tăng sự hiện diện quân sự ở bên ngoài lãnh thổ (xây dựng căn cứ quân sự ở Djibouti); đưa ra yêu sách chủ quyền lãnh thổ và ép buộc các quốc gia khác chấp nhận (tranh chấp Biển Đông); và đáng chú ý nhất là đề xuất với Mỹ mô hình quan hệ nước lớn kiểu mới... từ đó “*đặt Trung Quốc vào vị trí trung tâm địa chính trị-kinh tế toàn cầu*” (Deepak, 2014).

### 3.3. “Bầy Thucydides”

Tại sao Mỹ lại có những động thái kiềm chế Trung Quốc? Graham Allison (2017) đã chỉ ra rằng hai quốc gia này đã rơi vào cái “bầy Thucydides”. Thucydides là một sử gia Hy Lạp cổ đại, người vào năm 461 TCN đã viết về lịch sử cuộc chiến tranh Peloponnesus (431-404 TCN) giữa Đế quốc Athens (cường quốc muốn giữ nguyên trạng) và Liên minh Peloponnesus do Sparta (cường quốc đang nổi lên) dẫn đầu. Đế chế Athens vì lo sợ Liên minh Peloponnesus do Sparta dẫn đầu sẽ lớn mạnh hơn chiếm mất địa vị của mình nên đã tìm cách kiềm chế Liên minh này, trong khi đó Liên minh do Sparta dẫn đầu vừa muốn thể hiện tham vọng của mình đối với thế giới bên ngoài, lại vừa lo sợ quyền lực lớn mạnh của Athens sẽ kiềm chế mình. Kết cục là một

cuộc chiến đã xảy ra với chiến thắng chung cuộc thuộc về Sparta. Sau chiến tranh, Đế chế Athens sụp đổ, Sparta thay thế Athens trở thành Đế chế hùng mạnh nhất Hy Lạp cổ đại. Còn theo lý thuyết của Chủ nghĩa Hiện thực thì trong một hệ thống vô chính phủ, với sức mạnh đang lên, cường quốc mới nổi thường không chấp nhận trật tự hiện tại mà có xu hướng thay đổi trật tự này để trở thành bá quyền, từ đó tạo nên mối đe dọa đối với cường quốc bá quyền hiện trạng. Trong khi đó, cường quốc bá quyền hiện trạng sẽ có các động thái kiềm chế cường quốc mới nổi để duy trì địa vị bá quyền của mình. Như vậy, chúng ta có thể lý giải nguyên nhân Mỹ kiềm chế Trung Quốc ở cấp độ hệ thống như sau: với sức mạnh tổng hợp quốc gia tăng, Trung Quốc mong muốn thay đổi cấu trúc quyền lực của hệ thống quốc tế để xác lập địa vị cao hơn, thậm chí trở thành bá quyền. Các bằng chứng được cho là thể hiện mong muốn này của Trung Quốc gồm: đề xuất mô hình quan hệ nước lớn kiểu mới với Mỹ, đưa ra chiến lược Giác mơ Trung Hoa-Công cuộc phục hưng, Sáng kiến Một vành đai-Một con đường (OBOR), Ngân hàng Đầu tư Cơ sở hạ tầng Châu Á (AIIB), gia tăng ảnh hưởng tại một số quốc gia được xem là sân sau của Mỹ... và phát biểu của lãnh đạo cao cấp nhất Trung Quốc. Bên cạnh đó, Trung Quốc cũng lo sợ Mỹ do muốn duy trì hiện trạng bá quyền của mình nên sẽ cản trở sự trỗi dậy của mình. Các nghiên cứu chỉ ra rằng người Trung Quốc tin rằng sức mạnh và ảnh hưởng của Hoa Kỳ là mối đe dọa lớn nhất đối với Trung Quốc (Kristian, 2016), và cho rằng Mỹ luôn kiềm chế Trung Quốc (Jia Xiu Dong, 贾秀东, 2018) để bảo vệ địa vị bá quyền của mình (Hua Yi Wen, 华益文, 2018). Tham vọng và sự lo sợ này sẽ khiến cho Trung Quốc có những động thái thách thức Mỹ. Trước tham vọng và thách thức của Trung Quốc, Mỹ lo sợ sẽ bị Trung Quốc chiếm mất địa vị bá quyền thế giới. Vì vậy, nhiệm vụ quan trọng số một của các nhà hoạch định chính sách đối ngoại của Mỹ là làm sao duy trì được địa vị bá quyền của Mỹ. Những bằng chứng cho sự lo sợ và quyết tâm bảo vệ địa vị bá quyền của Mỹ có thể kể

đến như: năm 2011, Ngoại trưởng Hoa Kỳ Hillary Clinton (2011) tuyên bố Chính sách Xoay trục sang Châu Á là “sự trở lại khu vực phù hợp với nỗ lực toàn cầu nhằm bảo vệ và duy trì vai trò lãnh đạo toàn cầu của Hoa Kỳ”; năm 2016, Tổng thống Hoa Kỳ Barack Obama nói rằng: “TPP sẽ giúp Hoa Kỳ chứ không phải Trung Quốc lãnh đạo thương mại thế giới”<sup>1</sup>; bản Chiến lược An ninh Quốc gia của Hợp chúng quốc Hoa Kỳ (National Security Strategy of the United States of America, NSS)<sup>2</sup> năm 2017 chỉ rõ Trung Quốc đang tìm cách thay đổi cấu trúc quyền lực của hệ thống quốc tế để thay thế Mỹ trở thành lãnh đạo thế giới; Báo cáo Thường niên của Ủy ban Đánh giá An ninh và Kinh tế Mỹ-Trung thuộc Quốc hội Mỹ đã chỉ ra Trung Quốc đe dọa vị thế lãnh đạo của Mỹ<sup>3</sup>; Đạo luật Sáng kiến Trấn an châu Á (ARIA) 2018 là cuộc tấn công chiến lược vào sự trỗi dậy của Trung Quốc trên nhiều mặt trận<sup>4</sup>...; và sự quan ngại ngày một nhiều từ giới chức cao cấp Mỹ gồm Chủ tịch Hội đồng Tham mưu trưởng Liên quân Tướng Joseph Dunford, Ngoại trưởng Mike Pompeo, Cựu bộ trưởng Quốc phòng James Mattis, và mới đây nhất là quyền Bộ trưởng Quốc phòng Patrick Shanahan... về mối đe dọa Trung Quốc đối với vị thế của nước Mỹ. Như vậy, nỗi lo sợ mất địa vị bá quyền và quyết tâm bảo vệ địa vị này chính là nguyên nhân Mỹ thực thi chiến lược kiềm chế Trung Quốc.

<sup>1</sup> Tham khảo phát biểu tại địa chỉ: [https://www.washingtonpost.com/opinions/president-obama-the-tpp-would-let-america-not-china-lead-the-way-on-global-trade/2016/05/02/680540e4-0fd0-11e6-93ae-50921721165d\\_story.html?utm\\_term=.b968949112a1](https://www.washingtonpost.com/opinions/president-obama-the-tpp-would-let-america-not-china-lead-the-way-on-global-trade/2016/05/02/680540e4-0fd0-11e6-93ae-50921721165d_story.html?utm_term=.b968949112a1)

<sup>2</sup> Xem *National Security Strategy of the United States of America*, bản PDF tại địa chỉ: <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2017/12/NSS-Final-12-18-2017-0905.pdf>

<sup>3</sup> Xem *2018 Annual Report to Congress*, bản PDF tại địa chỉ: [https://www.uscc.gov/sites/default/files/annual\\_reports/2018%20Annual%20Report%20to%20Congress.pdf](https://www.uscc.gov/sites/default/files/annual_reports/2018%20Annual%20Report%20to%20Congress.pdf)

<sup>4</sup> Xem Asia Reassurance Initiative Act of 2018, tại địa chỉ: <https://www.congress.gov/bill/115th-congress/senate-bill/2736/text>



#### 4. Các động thái kiểm chế Trung Quốc của Mỹ

Để bảo vệ địa vị bá quyền của mình, Mỹ đã thực thi chiến lược kiểm chế Trung Quốc gồm 6 động thái chính là *kiểm chế về kinh tế, kiểm chế về công nghệ, kiểm chế tham vọng chủ quyền lãnh thổ, tấn công vào quyền lực mềm, răn đe quân sự, và ngăn chặn liên minh liên kết*.

##### 4.1. Kiểm chế về kinh tế

Kinh tế vừa là nguồn lực quyền lực chủ chốt vừa là nền tảng của nhiều nguồn lực quyền lực khác. *“Các cường quốc đang trỗi dậy đầu tiên và quan trọng nhất là trong lĩnh vực kinh tế”* (Andrew & Bruce, 2010). Thực tế cho thấy, dù không phải tất cả các quốc gia mạnh về kinh tế đều trở thành cường quốc thế giới, nhưng tất cả các cường quốc thế giới đều phải là quốc gia mạnh về kinh tế. Trong các nguồn lực quyền lực của Trung Quốc thì kinh tế là quan trọng nhất (Pillsbury, 2000). Thượng tướng Không quân Quân Giải phóng Nhân dân Trung Quốc Lưu Á Châu còn cho rằng đánh gục kinh tế thì sẽ đánh gục sức mạnh chiến tranh của Trung Quốc. Sau hàng thập kỉ kinh tế tăng trưởng nhanh, Trung Quốc đã trở thành nền kinh tế lớn thứ 2 thế giới vào năm 2010, dự trữ ngoại hối tăng đều qua các năm và đạt 3109,7 tỷ USD<sup>5</sup> vào tháng 5 năm 2018. *“Chính sách đối ngoại của Trung Quốc sẽ tiếp tục được định hình chủ yếu bởi những mục tiêu phát triển kinh tế trong nước”* (Ekman, 2017). Với tiềm lực mạnh về kinh tế, Trung Quốc một mặt gia tăng đầu tư phát triển các lĩnh vực chủ chốt trong nước để tăng cường sức mạnh nội tại, mặt khác thông qua các hình thức như mua bán, đầu tư, viện trợ, tài trợ, hoặc mua chuộc, gây áp lực về kinh tế... khiến cho các chủ thể khác trong hệ thống quốc tế phải phụ thuộc hoặc nghe theo mình, các ví dụ điển hình như dùng tiền biến Campuchia thành chướng ngại ngăn cản tuyên bố chung của Hội nghị Bộ trưởng Ngoại giao ASEAN lần thứ 49 (AMM-49) về Biển Đông vào năm 2016; bất chấp sự quan ngại của Ấn

Độ và Mỹ, Trung Quốc đã dùng đòn bẩy kinh tế khiến cho Pakistan đồng ý cho Trung Quốc quân sự hóa cảng Gwadar; dùng kinh tế cô lập Đài Loan về ngoại giao với châu Phi, và giành được sự ủng hộ của nhiều quốc gia Châu Phi tại Liên Hợp Quốc và các diễn đàn quốc tế. Bên cạnh đó Trung Quốc còn đẩy mạnh mua bán, sáp nhập toàn cầu (M&A) và vượt qua Mỹ trở thành quốc gia đứng đầu thế giới vào năm 2016<sup>6</sup>, từ đó giúp Trung Quốc gia tăng kiểm soát và ảnh hưởng. Một điểm đáng chú ý là kinh tế phát triển đã biến Trung Quốc trở thành thị trường chủ chốt của nhiều quốc gia và tập đoàn toàn cầu, và sự kiện suy giảm doanh thu của Apple quý 4 năm 2018 là một ví dụ điển hình. Sự phụ thuộc vào thị trường Trung Quốc của các quốc gia, tập đoàn toàn cầu đã gia tăng ảnh hưởng đáng kể cho Trung Quốc.

Với tầm quan trọng như vậy của kinh tế, Mỹ có các động thái quyết liệt nhằm vào kinh tế Trung Quốc là hoàn toàn có thể hiểu được. Khi kinh tế Trung Quốc suy giảm thì sẽ dẫn đến tình trạng: (1) trong nước sản xuất suy giảm dẫn đến tỉ lệ thất nghiệp tăng cao và thu nhập của người dân giảm sút, đầu tư xã hội bị đình trệ, từ đó khiến cho xã hội Trung Quốc bất ổn, vị thế lãnh đạo của Đảng Cộng sản Trung Quốc bị suy yếu vì *“tính chính danh của chế độ chủ yếu đến từ thành công trong cải cách kinh tế”* (Anderlini, 2013); và (2) trong quan hệ đối ngoại thì sự sụt giảm hoặc mất đi của các khoản tiền từ Trung Quốc sẽ khiến cho các chủ thể trong hệ thống quốc tế chịu ảnh hưởng của kinh tế Trung Quốc phải xem xét và điều chỉnh lại chiến lược của mình trong quan hệ với Trung Quốc và quyền lực mềm của Trung Quốc cũng bị suy giảm theo vì đối với các nhà hoạch định chính sách ở Bắc Kinh, quyền lực mềm chính là quyền lực của đồng tiền (Troyjo, 2015) hay tiền là công cụ mạnh nhất trong các công cụ của quyền lực mềm Trung Quốc (Shambaugh, 2015).

<sup>5</sup> Số liệu được đăng tải trên website của Chính phủ Trung Quốc, truy cập tại địa chỉ: [http://www.gov.cn/shuju/2018-09/07/content\\_5320223.htm](http://www.gov.cn/shuju/2018-09/07/content_5320223.htm)

<sup>6</sup> Tham khảo tại: <https://www.scmp.com/business/companies/article/2056099/record-year-chinas-outbound-ma-it-overtakes-us-first-time>



Hình 1. Cuộc chiến thuế quan giữa Mỹ và Trung Quốc (Nguồn: <https://www.marketwatch.com>)

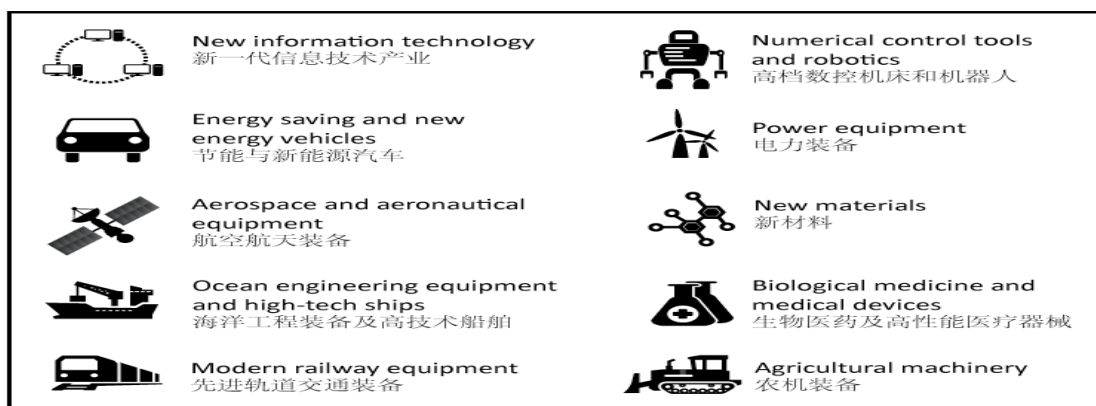
Hiện tại, vũ khí tấn công của Mỹ vào kinh tế Trung Quốc là thuế nhập khẩu. Thuế nhập khẩu vào Mỹ cao sẽ làm cho hàng hóa có xuất xứ từ Trung Quốc mất lợi thế cạnh tranh tại thị trường Mỹ. Hậu quả là hoạt động xuất khẩu sang thị trường chủ lực bị đình trệ dẫn tới sản xuất tại Trung Quốc suy giảm, các công ty nước ngoài rút khỏi Trung Quốc từ đó làm gia tăng tỷ lệ thất nghiệp và gây bất ổn cho xã hội. Chỉ trong một thời gian ngắn, nền kinh tế tăng trưởng dựa vào xuất khẩu của Trung Quốc đã có dấu hiệu suy giảm, theo NCBN<sup>7</sup> “tăng trưởng kinh tế của Trung Quốc năm 2018 chỉ đạt 6,6%, thấp nhất trong 28 năm qua”.

#### 4.2. Kiểm chế về công nghệ

Công nghệ là yếu tố then chốt cho mọi sự phát triển, làm chủ công nghệ là làm chủ tương lai (Kelly, 2017). Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng trong các nguồn lực quyền lực của Trung Quốc thì công nghệ là nguồn lực quan trọng thứ hai chỉ xếp sau kinh tế và trước cả quân sự (Pillsbury, 2000). Tuy nhiên, trong so sánh với các cường quốc phương Tây, đặc biệt là Mỹ, Trung Quốc thường bị đánh giá thấp hơn về công nghệ, “khả năng của người Trung Quốc thường

được định hướng ‘hạ nguồn’: hấp thụ những công nghệ được nhập khẩu, đơn giản hóa khâu sản xuất, và sửa những thiết kế tiên tiến thành những sản phẩm bình thường hơn với giá rẻ hơn”, vì vậy trong những sản phẩm công nghệ tiêu biểu thế giới, Trung Quốc không có sản phẩm nào (Ghemawat & Hout, 2016). Ý thức được điều này, trong nhiều năm trở lại đây Trung Quốc đã đầu tư rất mạnh cho khoa học-công nghệ, chẳng hạn như kinh phí cho nghiên cứu khoa học của Trung Quốc năm 2017 lên đến 279 tỷ USD. Với mục tiêu giành vị trí dẫn đầu trong một số lĩnh vực và định hình tương lai nhân loại bằng công nghệ (Bergen, 2018), năm 2015 Trung Quốc đã cho ra đời chiến lược phát triển công nghệ; đó là kế hoạch *Made in China 2025* (中国制造 2025). Kế hoạch này sẽ giúp Trung Quốc trở thành siêu cường chế tạo trên thế giới trong 10 lĩnh vực gồm: phần mềm và công nghệ thông tin thế hệ mới, phương tiện giao thông năng lượng mới, hàng không vũ trụ, thiết bị và phương tiện vận tải biển công nghệ cao, phương tiện giao thông đường sắt hiện đại, trí tuệ nhân tạo, thiết bị điện, vật liệu mới, công nghệ sinh học, và máy móc nông nghiệp.

<sup>7</sup> <https://www.cnbc.com/2019/01/21/china-2018-gdp-china-reports-economic-growth-for-fourth-quarter-year.html>



Hình 2. 10 lĩnh vực trong Kế hoạch *Made in China 2025* (Nguồn: <http://www.china.org.cn>)

Kế hoạch *Made in China 2025* nếu thành công, Trung Quốc không những thoát khỏi sự phụ thuộc vào công nghệ nước ngoài, mà các nhà sản xuất của Trung Quốc còn thống trị thị trường trong nước và toàn thế giới (Fang & Michael, 2018), từ đó giúp Trung Quốc thiết lập một trật tự thương mại mới toàn cầu thay thế trật tự hiện tại. Nhằm hiện thực hóa kế hoạch *Made in China 2025*, Trung Quốc một mặt đẩy mạnh chính sách thu hút các nhà khoa học khắp nơi trên thế giới, mặt khác tăng cường hoạt động mua và sáp nhập các công ty công nghệ nước ngoài, ép buộc các công ty nước ngoài tại Trung Quốc phải chuyển giao công nghệ, thậm chí liên tiếp bị cáo buộc tiến hành các hoạt động gián điệp công nghệ. Đây chính là lí do Mỹ cho rằng kế hoạch *Made in China 2025* của Trung Quốc là bất công vì vi phạm bản quyền sở hữu trí tuệ và gây tổn hại đến địa vị của Mỹ. Đại diện Thương mại Mỹ Robert Lighthizer cho rằng *Made in China 2025* gồm những ngành mà nếu Trung Quốc thống trị thế giới sẽ rất tồi tệ đối với Hoa Kỳ<sup>8</sup> hay Tổng thống Donald Trump đã tuyên bố: “*Trung Quốc, 25 rất xúc phạm vì Trung Quốc, 25 có nghĩa là vào năm 2025, họ sẽ tiếp quản thế giới về mặt kinh tế. Tôi nói ‘điều đó*

*không xảy ra’.*”<sup>9</sup> Vì vậy, động thái tấn công gần đây của Mỹ đối với Trung Quốc trên mặt trận công nghệ tập trung vào các hoạt động như tăng cường bắt và xét xử các gián điệp công nghệ; ngăn chặn các vụ mua bán và sáp nhập công nghệ; gây sức ép để Trung Quốc từ bỏ qui định buộc các công ty Mỹ tại Trung Quốc phải chuyển giao công nghệ; khuyến cáo, thậm chí là cấm dùng hàng công nghệ của Trung Quốc... (vụ Huawei là một trong những ví dụ điển hình nhất hiện nay), và cấm bán một số sản phẩm công nghệ trọng yếu cho Trung Quốc. Tuy vậy, hiện tại đã có những ý kiến khác nhau về hiệu quả của động thái tấn công. Có ý kiến<sup>10</sup> cho rằng động thái của Mỹ sẽ khiến Trung Quốc phải điều chỉnh thậm chí từ bỏ kế hoạch *Made in China 2025*. Tuy nhiên, cũng có ý kiến<sup>11</sup> cho rằng bất chấp động thái tấn công của Mỹ, Trung Quốc sẽ vẫn tiếp tục kế hoạch này và sẽ thực hiện thành công.

### 4.3. Kiểm chế tham vọng chủ quyền lãnh thổ

Trong quá trình trở dậy các cường quốc thường theo đuổi mục tiêu mở rộng lãnh thổ

<sup>8</sup> Tham khảo tại địa chỉ: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-04-10/how-made-in-china-2025-frames-trump-s-trade-threats-quicktake>

<sup>9</sup> Xem chi tiết tại địa chỉ: <https://www.nytimes.com/2018/11/09/business/trump-made-in-china-2025-fact-check.html>

<sup>10</sup> Tham khảo tại địa chỉ: <https://www.wsj.com/articles/china-is-preparing-to-increase-access-for-foreign-companies-11544622331?mod=searchresults&page=1&pos=3>

<sup>11</sup> Tham khảo tại địa chỉ: <https://www.nytimes.com/2018/07/04/technology/made-in-china-2025-dongguan.html>



(Fravel, 2010). Theo Malik (2014), Trung Quốc đang hành xử không khác gì các cường quốc trời dấy đã làm trong lịch sử: thiết lập mốc giới mới, vẽ ra các biên giới mới trên đất liền, bầu trời, đại dương xung quanh khu vực ngoại vi, cố gắng mở rộng biên giới trên bộ và trên biển.

Diện tích cũng được xem là một trong những nguồn lực sản sinh ra quyền lực cho một quốc gia, vì diện tích lớn là trong một những yếu tố làm nên thuật ngữ “nước lớn” (Hoàng Khắc Nam, 2011). Thực tế cho thấy tuy không phải cứ diện tích lớn thì sẽ trở thành cường quốc, nhưng tất cả các cường quốc đều là những quốc gia có diện tích lớn. Là một trong những quốc gia có diện tích lớn vào hàng nhất thế giới với hơn 9 triệu km<sup>2</sup>, mối quan tâm lớn của Trung Quốc hiện tại không

phải là gia tăng diện tích về mặt lượng mà là gia tăng diện tích về mặt chất, tức là gia tăng tại những nơi có vị trí địa-chính trị quan trọng; đó chính là lãnh thổ trên biển, như Đại hội 19, Đảng Cộng sản Trung Quốc tháng 10 năm 2017 xác định “*biển quan hệ đến sự thịnh suy, an nguy của đất nước... kiên định tiến ra biển và xây dựng cường quốc biển có ý nghĩa to lớn và sâu sắc đối với việc thúc đẩy sự phát triển lành mạnh của kinh tế xã hội đất nước, bảo vệ các lợi ích chủ quyền, an ninh và phát triển, thực hiện mục tiêu xã hội khá giả toàn diện tiến tới hiện thực hóa công cuộc phục hưng vĩ đại dân tộc Trung Hoa. Nhìn lại lịch sử, tiến ra biển là con đường tất yếu chấn hưng dân tộc, xây dựng đất nước giàu mạnh.*” (Wang Hong, 王宏, 2017).



Hình 3. Vị trí của Trung Quốc trên bản đồ thế giới  
(Nguồn: <http://ontheworldmap.com/china/china-location-map.html>)

Nhìn vào vị trí địa lý của Trung Quốc có thể thấy vùng biển giáp Trung Quốc, chủ yếu là Biển Đông, vô cùng quan trọng với Trung Quốc vì biển không chỉ là con đường giúp Trung Quốc đi ra Thái Bình Dương, từ đó đi đến các châu lục khác; là vùng đệm chống xâm nhập từ biển vào nội địa Trung Quốc, từ đó giúp bảo vệ an ninh cho cả đất nước Trung Quốc nói chung, các cơ sở kinh tế quan trọng nhất của Trung Quốc nói riêng; là nguồn cấp

nguồn tài nguyên quan trọng cho Trung Quốc; là tuyến đường giao thương huyết mạch chiếm trên 1/3 thương mại toàn cầu; mà còn là vùng đệm bảo vệ an ninh của các quốc gia giáp biển như Nhật Bản và 6 quốc gia Đông Nam Á. Biển Hoa Đông và đặc biệt là Biển Đông được giới nghiên cứu đánh giá là nơi diễn ra cuộc cạnh tranh thiết lập trật tự thế giới giữa Mỹ và Trung Quốc. Nếu Trung Quốc không chế thành công các vùng biển này, Mỹ sẽ mất đi

chỗ đứng ở khu vực châu Á. Vì vậy, từ lâu, Mỹ đã thiết lập các căn cứ quân sự tạo thành vòng vây trên biển đối với Trung Quốc khiến Trung Quốc không thể dùng vũ lực trong tranh chấp biển đảo. Tuy nhiên, trong những năm gần đây, với sự gia tăng sức mạnh về kinh tế và quân sự, Trung Quốc đã không ngừng tiến hành các hoạt động với nhiều hình thức khác nhau nhằm mở rộng lãnh thổ trên biển. Để kiềm chế tham vọng của Trung Quốc, Mỹ đã có các động thái nhằm “không cho phép Trung Quốc viết lại luật lệ trên biển Đông” (Talabong, 2018) như công nhận chủ quyền của Nhật Bản đối với đảo Senkaku (Trung Quốc gọi là Điếu Ngư) và cam kết bảo vệ quần đảo này theo Điều 5 của Hiệp ước An ninh Nhật-Mỹ (Lendon, 2014); trừng phạt Trung Quốc và viện trợ cho các nước có tranh chấp biển với Trung Quốc; từ năm 2016 thực hiện và lôi kéo các cường quốc khác cùng tham gia các chuyến tuần tra bảo vệ tự do hàng hải (FONOPS) để thách thức yêu sách về chủ quyền của Trung Quốc; thông qua các thể chế và diễn đàn quốc tế như Shangri-La để lên án hành vi bất chấp luật lệ quân sự hóa và chèn ép các nước khác của Trung Quốc trong tranh chấp biển đảo... Các động thái này của Mỹ luôn khiến quan hệ Mỹ-Trung thêm căng thẳng, thậm chí còn được cho là có thể dẫn đến một cuộc chiến tranh giữa hai nước.

#### 4.4. Tấn công vào quyền lực mềm

Theo Nye (2004), một quốc gia có thể đạt được ước nguyện của mình trên trường quốc tế bởi vì các quốc gia khác – vốn ngưỡng mộ các giá trị của nó, noi theo tấm gương của quốc gia này, ước muốn có được sự phồn vinh và cởi mở như vậy – muốn đi theo bước chân của quốc gia đó, và Nye gọi đó là “*Quyền lực mềm*”. Quyền lực mềm khác với quyền lực cứng là có thể đạt được mục đích mà không phải hao tổn hoặc hao tổn rất ít nguồn lực và không gây ra bất mãn, căng thẳng hoặc xung đột, và ít bị hạn chế bởi không gian và thời gian. Trong những năm gần đây, Trung Quốc tập trung xây dựng và tăng cường quyền lực

mềm trên phạm vi toàn cầu. Các động thái chính gồm tuyên truyền và quảng bá ngôn ngữ văn hóa, tài trợ viện trợ cho các quốc gia khác, thúc đẩy các sáng kiến quốc tế, tích cực tham gia và đóng góp cho sự phát triển của thế giới... từ đó nhằm xây dựng hình ảnh một Trung Quốc thịnh vượng, hào phóng, nghĩa hiệp và có trách nhiệm.

Nye cho rằng 3 nguồn lực chính sản sinh ra quyền lực mềm gồm: nền văn hoá (ở những điểm thu hút), giá trị về chính trị (áp dụng trong và ngoài nước), và chính sách đối ngoại (khi được cho là hợp pháp và phù hợp đạo đức). Tuy nhiên, giới nghiên cứu (Yu Xin Tian, 俞新天, 2008) và lãnh đạo của Trung Quốc (Shu Gang, 舒刚, 2014) lại thiên về nguồn lực văn hóa, từ đó bỏ qua các giá trị phổ quát hàm chứa trong các giá trị về chính trị, chính sách và hành vi đối ngoại, dẫn đến có sự khác biệt giữa lý thuyết và thực tế, giữa nói và làm. Mỹ chủ yếu tấn công vào tính hợp pháp và sự phù hợp với đạo đức, chuẩn mực quốc tế của các chính sách và hành vi đối ngoại của Trung Quốc. Mỹ chỉ trích Trung Quốc vì lợi ích của bản thân mà có các hành vi bất chấp luật pháp, quy tắc và chuẩn mực đạo đức quốc tế như đánh cắp thành quả lao động (ăn cắp công nghệ của Mỹ), mua chuộc và hối lộ (các quốc gia châu Phi, một số quốc gia châu Á), ép buộc thậm chí đe dọa (tranh chấp Biển Đông, Biển Hoa Đông), tàn phá và hủy hoại môi trường (các dự án tại châu Phi, châu Á), và đặc biệt Phó Tổng thống Mỹ Mike Pence đã có bài phát biểu tại hội nghị APEC ngày 17/11/2018 chỉ trích Sáng kiến Vành đai-Con đường của Trung Quốc đã nhấn chìm các đối tác trong biển nợ, ép buộc, hối lộ hay gây tổn hại cho sự độc lập của các nước khác và đó là một vành đai siết chặt, con đường một chiều, bất công và mờ ám<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Tham khảo tại địa chỉ: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-vice-president-pence-2018-apec-ceo-summit-port-moresby-papua-new-guinea/>





Hình 4. Phó Tổng thống Mỹ Mike Pence phát biểu tại hội nghị APEC 2018

(Nguồn: <https://www.bloomberg.com>)

Mũi tấn công của Mỹ vào quyền lực mềm của Trung Quốc là nhằm cho thế giới thấy đã có một khoảng cách giữa lời nói và hành động của Trung Quốc, từ đó gửi tín hiệu cảnh báo tới các quốc gia khác về những hậu quả trong quan hệ với Trung Quốc.

#### 4.5. Răn đe quân sự

Bên cạnh các cuộc tấn công trên lĩnh vực trên, Mỹ còn tiến hành các hoạt động răn đe quân sự đối với Trung Quốc. Răn đe quân sự là giải pháp có thể phát huy tác dụng cả tức thời và lâu dài nếu Mỹ có năng lực quân sự vượt trội. Tuy nhiên giải pháp này thường gây nên phản ứng hoặc chạy đua vũ trang, thậm chí xung đột, từ đó gây bất ổn cho cả khu vực. Răn đe quân sự của Mỹ đối với Trung Quốc chủ yếu gồm: (1) tăng cường lực lượng quân

sự tại những địa điểm có vị trí chiến lược đối với Trung Quốc, điển hình như bố trí Hệ thống phòng thủ tên lửa tầm cao giai đoạn cuối (THAAD) tại Hàn Quốc hay tái sử dụng 5 căn cứ quân sự tại Philippines<sup>13</sup>; và (2) thực hiện các cuộc tập trận quân sự với các vũ khí hạng nặng, như cuộc tập trận Vành đai Thái Bình Dương 2018 (RIMPAC) với sự tham gia của 26 nước, trong đó các đồng minh của Mỹ đóng vai trò chủ chốt dưới sự lãnh đạo của Mỹ “để Trung Quốc tận mắt thấy được thiết bị, vũ khí, nhân lực và năng lực của quân đội Mỹ, họ sẽ có một đánh giá thực tế hơn về việc Mỹ và các đồng minh có khả năng làm gì. Quan điểm sai lầm về việc Mỹ đang suy giảm sức mạnh sẽ được chứng minh rõ trong cuộc tập trận” (Jordan, 2018).



Hình 5. Tập trận Valiant Shield 2018 của Hạm đội Thái Bình Dương, Mỹ

(Nguồn: <https://www.af.mil>)

<sup>13</sup> Tham khảo tại địa chỉ: <http://cnnphilippines.com/news/2016/03/19/edca-bases-philippines-us.html>

Đặc biệt là cuộc tập trận Valiant Shield 2018 của Hạm đội Thái Bình Dương đã huy động một lực lượng gồm khoảng 15.000 quân từ toàn bộ 4 binh chủng của quân đội Mỹ là Hải quân, Không quân, Lục quân và Thủy quân Lục chiến... và sắp tới là cuộc tập trận tên lửa lần đầu tiên quanh đảo Okinawa của Nhật Bản<sup>14</sup>.

#### 4.6. Ngăn chặn liên minh, liên kết với Trung Quốc

Mỹ sẽ không thể duy trì được cấu trúc quyền lực hiện trạng và địa vị bá quyền nếu không có quyền lực vượt trội trong so sánh với tất cả các chủ thể còn lại của hệ thống quốc tế. Nhìn từ cấp độ hệ thống, hệ thống đồng minh luôn được giới nghiên cứu xem là một trong những thành tố quan trọng cấu thành quyền lực vượt trội của Mỹ trong so sánh với

Trung Quốc, các ví dụ điển hình như bất chấp sự phản đối và trả đũa của Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc vẫn cho Mỹ triển khai lắp đặt vũ khí trên lãnh thổ; Phillipnes cho Mỹ tái sử dụng 5 căn cứ quân sự; Anh, Pháp, Nhật... tham gia tuần tra bảo vệ tự do hàng hải ở Biển Đông do Mỹ đề xướng; và ví dụ mới đây nhất là các nước đồng minh của Mỹ (Anh, Pháp, Đức, Úc, New Zealand...) đã hưởng ứng lời kêu gọi của Mỹ tẩy chay sản phẩm của Huawei, thậm chí (Canada, Ba Lan) bắt các lãnh đạo của tập đoàn này, bất chấp lời đe dọa và sự trả đũa quyết liệt từ Trung Quốc. Ý thức được sức mạnh của liên minh liên kết, Mỹ đã có các động thái ngăn chặn sự hình thành các liên minh, liên kết giữa Trung Quốc với các quốc gia khác.



Hình 6. Mỹ kí hiệp định thương mại có “điều khoản thuốc độc” với Mexico và Canada  
(Nguồn: <https://thehill.com>)

Các động thái chính gồm thực thi *Chiến lược Xoay trục sang châu Á*, *Chiến lược Ấn Độ-Thái Bình Dương*, *Đạo luật Sáng kiến Trán an châu Á (ARIA) 2018*, các hiệp định hợp tác và các lệnh trừng phạt nhằm lôi kéo và răn đe các nước khỏi vòng tay Trung Quốc. Nhìn vào giải pháp thực thi, có thể thấy Mỹ áp dụng giải pháp cây gậy và củ cà rốt: các lợi ích

kinh tế có được từ các hiệp định thương mại (đặc biệt với “điều khoản thuốc độc”) hay viện trợ, tài trợ và đầu tư là những củ cà rốt hữu hiệu giúp Mỹ lôi kéo các nước xa rời Trung Quốc để xích lại gần Mỹ; trừng phạt hoặc cấm vận, thậm chí răn đe quân sự là những cây gậy chủ lực giúp Mỹ răn đe các quốc gia có ý định liên minh hoặc liên kết với Trung Quốc. Mỹ đã đạt được những thành công nhất định như dưới sức ép của Mỹ, EU đã không đứng về phía Trung Quốc trong vấn đề thương mại hay Canada buộc phải bắt Giám đốc tài chính

<sup>14</sup> Tham khảo tại địa chỉ: <https://www.rappler.com/world/regions/asia-pacific/220204-us-hold-missile-drill-japan-okinawa-2019>

của tập đoàn Huawei... dù biết rằng sự đáp trả mạnh mẽ của Trung Quốc sẽ đến ngay sau đó.

### 5. Tác động của Chiến lược đến quan hệ Mỹ-Trung

Chiến lược kiềm chế Trung Quốc của Mỹ nếu xem xét ở cấp độ cá nhân thì sẽ giảm hoặc dừng lại khi các cá nhân được xem xét đến hoặc đạt được mục tiêu cá nhân hoặc hết vai trò chính trị, chẳng hạn như Tổng thống Donald Trump hết nhiệm kỳ; nếu xem xét từ cấp độ quốc gia thì sẽ giảm hoặc dừng lại khi các đảng phái hoặc nhóm chính trị đang tác động đến chính sách đối ngoại của Mỹ đạt được mục tiêu của mình hoặc bị mất ưu thế trước các nhóm hoặc Đảng phái chính trị có quan điểm trái ngược, chẳng hạn như Đảng Cộng hòa mất ưu thế trước Đảng Dân chủ ở Quốc hội, hay tiếng nói của các nhà xuất khẩu đậu nành và thịt bò của Mỹ chiếm ưu thế... Tuy nhiên, quy mô của chiến lược và những lời cảnh báo của các quan chức cao cấp Mỹ thuộc cả hai đảng về địa vị toàn cầu của Mỹ đã cho thấy chiến lược này chủ yếu là nhắm đến mục tiêu ở cấp độ hệ thống. Vì vậy dù cá nhân, nhóm hoặc đảng phái chính trị nào chiếm ưu thế ở Mỹ thì mục tiêu này có lẽ sẽ không có nhiều thay đổi. Điều này có nghĩa là chiến lược kiềm chế Trung Quốc của Mỹ chỉ có thể giảm hoặc dừng lại nếu Mỹ bất lực hoặc xóa bỏ được thách thức mang tên Trung Quốc.

Trung Quốc cho rằng trật tự thế giới này là do Mỹ thiết lập để phục vụ cho lợi ích của Mỹ và không có lợi cho sự phát triển của Trung Quốc nên cần phải được thay đổi. *Giấc mơ Trung Hoa-Công cuộc Phục hưng, Vành đai-Con đường hay Made in China 2025...* chính là nhắm đến mục tiêu tạo nên sự thay đổi này. Trung Quốc sẽ trở thành trung tâm vũ trụ, siêu cường số một thế giới vào năm 2049 (Nguyễn Ngọc Anh, 2018). Tuy nhiên, Mỹ lại cho rằng trật tự thế giới hiện tại do Mỹ thiết lập và lãnh đạo đã tồn tại và vận hành tốt gần một thế kỷ qua nên không cần phải thay đổi. *Chiến lược Xoay trục sang châu Á, Chiến lược Ấn Độ-Thái Bình Dương hay Đạo luật Sáng kiến Trán an châu Á (ARIA) 2018...* đều

là nhắm đến mục tiêu đảm bảo sẽ không có sự thay đổi bất lợi nào đối với Mỹ. Vì vậy, Mỹ sẽ phải tiếp tục gia tăng tần suất và cường độ những động thái kiềm chế Trung Quốc, từ đó sẽ khiến cho quan hệ giữa Mỹ và Trung Quốc thêm căng thẳng. Giới nghiên cứu hiện đã có hai nhận định khác nhau về tương lai quan hệ hai nước gồm: (1) *chiến tranh là tất yếu*, tiêu biểu cho quan điểm này là Allison (2017), nguyên Hiệu trưởng Trường Harvard Kennedy và hiện là Giám đốc Trung tâm Khoa học và các vấn đề quốc tế Belfer thuộc Đại học Harvard, cho rằng cạnh tranh Mỹ-Trung tất yếu sẽ dẫn đến chiến tranh. Nhận định của Allison dựa trên quan điểm của các nhà Hiện thực, cho rằng thách thức từ sự lớn mạnh về quyền lực của Trung Quốc và mong muốn bảo toàn địa vị bá quyền của Mỹ sẽ đẩy hai nước đến chiến tranh. Allison chỉ ra rằng trong số 16 trường hợp tương tự kể từ thế kỷ thứ 15 đến nay thì đa số (12/16) trường hợp đi đến chiến tranh; và (2) *thỏa thuận phân chia quyền lực*. Zoellick (2003), cựu Chủ tịch Ngân hàng Thế giới, nguyên thứ trưởng ngoại giao và đại diện thương mại Hoa Kỳ, đã có những tổng hợp và phân tích tương đối đầy đủ về quan điểm này. Các phân tích của Zoellick là dựa trên lý thuyết của các nhà Tự do thể chế (institutional liberalism), cho rằng Mỹ và Trung Quốc cần thông qua các thể chế và cơ chế quốc tế để giải quyết căng thẳng và thúc đẩy hợp tác từ đó giúp hai nước tránh được xung đột và đạt được mục tiêu. Tuy nhiên theo Graham Allison thì Mỹ và Trung Quốc chỉ có thể tránh được chiến tranh khi cả hai đều phải có những điều chỉnh về chiến lược.

Để hiểu thêm hai nhận định này, chúng ta cần phải xem xét thêm một số yếu tố khác. Dù không ai chắc chắn chiến lược kiềm chế Trung Quốc của Mỹ sẽ không dẫn đến chiến tranh, nhưng có một điều chắc chắn là Mỹ muốn loại bỏ sự thách thức đến từ Trung Quốc một cách hòa bình để tránh những tổn thất cho mình và bởi những sự phụ thuộc và ràng buộc.

Dù Mỹ được đánh giá là sở hữu những nguồn lực ưu thế hơn so với Trung Quốc, nhưng Trung Quốc lại có đủ năng lực quân sự



để đáp trả nếu bị dồn vào đường cùng. Toàn cầu hóa khiến cho các nước phụ thuộc vào nhau và bị ràng buộc bởi các quy tắc và luật lệ quốc tế. Các nghiên cứu đã chỉ ra sự phụ thuộc kinh tế giữa Mỹ và Trung Quốc là rất lớn, “Hoa Kỳ cung cấp cho Trung Quốc sự ổn định và động lực tăng trưởng. Trung Quốc cho phép Hoa Kỳ tránh được những nguy cơ ngày càng tăng của tình trạng thiếu tiết kiệm, chính sách tài khóa thiếu thận trọng, và tăng trưởng thu nhập hộ gia đình yếu” (Roach, 2015). Kinh tế Trung Quốc suy giảm không chỉ gây khó khăn cho nền kinh tế Mỹ khi dòng vốn từ Trung Quốc đổ vào Mỹ suy giảm và doanh thu của các công ty Mỹ làm ăn với Trung Quốc như Apple, Boeing hay các nhà xuất khẩu đậu nành, thịt bò... sụt giảm, mà còn gây ra khó khăn về kinh tế cho các đồng minh của Mỹ như Nhật Bản, Hàn Quốc, EU... Vì vậy, không phải tất cả người Mỹ và các đồng minh của Mỹ đều ủng hộ động thái gia tăng căng thẳng của Mỹ đối với Trung Quốc.

Hệ thống luật lệ, quy tắc và các chuẩn mực quốc tế được Mỹ thúc đẩy và bảo vệ gần một thế kỉ qua vẫn còn là sợi dây vô hình hữu hiệu ràng buộc nước Mỹ. Nếu không tuân thủ Mỹ sẽ bị cộng đồng quốc tế lên án, uy tín của nước Mỹ sẽ suy giảm nghiêm trọng. Đây có thể là lí do chính giải thích cho việc tất cả các trường hợp tương tự kể từ sau Thế chiến thứ 2 đã không xảy ra chiến tranh. Tuy nhiên, điều này không có nghĩa là nó chắc chắn sẽ đúng với trường hợp của Mỹ và Trung Quốc. Mỹ tấn công vào tham vọng chủ quyền biển đảo của Trung Quốc là động thái nhạy cảm và dễ dẫn đến xung đột nhất. Điều này có nguyên do lịch sử và văn hóa. Lịch sử Cận đại đã chứng kiến *Bách niên quốc sỉ* (Nỗi nhục trăm năm của đất nước) đối với người Trung Quốc khi một đất nước có truyền thống bá quyền khu vực hơn 2000 năm bị tấn công, xâm chiếm, chia cắt, và làm nhục bởi các điều ước bất bình đẳng do các cường quốc áp đặt. Từ đó đến nay, *Bách niên quốc sỉ* luôn khiến người Trung Quốc cảm thấy bị tổn thương nặng nề và thôi thúc họ quyết tâm rửa nhục. Vì vậy, Trung Quốc rất nhạy cảm với vấn đề được cho là đe dọa chủ quyền lãnh thổ đến từ bên ngoài. Vấn đề Đài Loan là nhạy cảm

và hoàn toàn có khả năng khiến chiến tranh Mỹ-Trung xảy ra (Nguyễn Ngọc Anh, 2017). Trong *Thông điệp gửi đồng bào Đài Loan* ngày 2 tháng 1 năm 2019, Chủ tịch Trung Quốc Tập Cận Bình đã tuyên bố: “*đối với sự can thiệp của thế lực bên ngoài và một số ít những phần tử li khai ‘Đài Loan độc lập’ cùng hành vi li khai của chúng, chúng ta không cam kết loại bỏ sử dụng vũ lực, bảo lưu sự lựa chọn sử dụng tất cả các biện pháp cần thiết*”<sup>15</sup>. Bên cạnh đó, Biển Đông cũng là vấn đề nhạy cảm, “*có hàng loạt vấn đề có thể dẫn đến xung đột giữa Mỹ và Trung Quốc. Trong đó vấn đề Biển Đông là gai góc nhất.*” (Knox, 2018).

## 6. Kết luận

Bước sang thế kỉ 21, Trung Quốc đã tăng cường các động thái nhằm gia tăng quyền lực của mình trên phạm vi toàn cầu, từ đó gây nên mối đe dọa đối với vị thế bá quyền của nước Mỹ. Để bảo vệ vị thế của mình, Mỹ đã thực thi chiến lược kiềm chế Trung Quốc gồm các động thái chính như *kiềm chế về kinh tế, kiềm chế về công nghệ, kiềm chế tham vọng chủ quyền lãnh thổ, tấn công vào quyền lực mềm, răn đe quân sự, và ngăn chặn liên minh liên kết*. Đây đều là những động thái làm suy yếu quyền lực hoặc các nguồn lực chủ chốt sản sinh ra quyền lực của Trung Quốc. Do chiến lược này có nguyên nhân ở cấp độ hệ thống nên nó sẽ chỉ suy giảm hoặc dừng lại khi đạt được mục tiêu ở cấp độ hệ thống, cụ thể là Mỹ hoặc bất lực hoặc xóa bỏ được sự thách thức từ Trung Quốc. Tuy nhiên, việc thực thi chiến lược này lại phụ thuộc vào yếu tố con người (ở cấp độ cá nhân và quốc gia), vì vậy, mức độ, phạm vi và hình thức thực thi chiến lược có thể sẽ khác nhau tại những thời điểm khác nhau,

<sup>15</sup> Nguyên văn tiếng Trung Quốc: 我们不承诺放弃使用武力, 保留采取一切必要措施的选项, 针对的是外部势力干涉和极少数“台独”分裂分子及其分裂活动 trích trong toàn văn *Thông điệp gửi đồng bào Đài Loan* được đăng tải trên Nhân Dân Nhật báo tại địa chỉ: [http://paper.people.com.cn/rmrb/html/2019-01/03/nw.D110000renmrb\\_20190103\\_1-02.htm](http://paper.people.com.cn/rmrb/html/2019-01/03/nw.D110000renmrb_20190103_1-02.htm)

chẳng hạn như từ khi Donald Trump được bầu làm Tổng thống với ưu thế của Đảng Cộng hòa ở Quốc hội Mỹ, các động thái được thực hiện quyết liệt, công khai và trực diện hơn so với thời kì Tổng thống Obama do Đảng Dân chủ chiếm đa số tại Quốc hội.

Dù đã có những quan điểm khác nhau về tác động của chiến lược này đối với tương lai quan hệ hai nước, song nghiên cứu này cho rằng ngoại trừ động thái kiểm chế tham vọng chủ quyền lãnh thổ, đặc biệt là vấn đề Đài Loan, các động thái khác tuy có thể khiến quan hệ hai nước gia tăng căng thẳng nhưng rất khó có thể khiến hai nước đi đến chiến tranh.

## Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

- Nguyễn Ngọc Anh (2017). Quan hệ Mỹ-Trung dưới thời Tổng thống Donald Trump. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(2), 21-33.
- Nguyễn Ngọc Anh (2018). Tác động của mục tiêu phát triển trong Báo cáo chính trị tại Đại hội 19 Đảng Cộng sản Trung Quốc đến chính sách đối ngoại đối với Việt Nam. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 34(1), 46-58.
- Hoàng Khắc Nam (2010). Phân loại hệ thống quốc tế trong nghiên cứu lịch sử quan hệ quốc tế. *Nghiên cứu Lịch sử*, 8, 53-61.
- Hoàng Khắc Nam (2011). *Quyền lực trong quan hệ quốc tế, lịch sử và vấn đề*. Hà Nội: Nxb. Văn hóa - Thông tin.

### Tiếng Anh

- Allison, G. (2017). *Destined for War: Can America & China escape Thucydide's Trap?* New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Anderlini, J. (2013). *How long can the Communist party survive in China?* Retrieved from <<https://www.ft.com/content/533a6374-1fdc-11e3-8861-00144feab7de>>
- Andrew, F. H., & Bruce, D. J. (2010). How do rising Powers rise. *Survival: Global Politics and Strategy*, 52(6), 63-88.
- Bergen, M. (2018). *Inside Huawei's Secret HQ, China Is Shaping the Future*. Retrieved from <<https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-12-12/huawei-further-china-s-grand-tech-ambitions-amid-meng-detention?srnd=technology-vp>>
- Clinton, H. (2011). *America's Pacific Century*. Retrieved from <<http://foreignpolicy.com/2011/10/11/americas-pacific-century/>>
- Cronin, P. (2014). *How to Deal with Chinese Assertiveness: It's Time to Impose Costs*. Retrieved

from <<http://nationalinterest.org/feature/how-deal-chinese-assertiveness-its-time-impose-costs-11785>>

- Deepark, B. R. (2014). *"One Belt One Road": China at the center of the Global Geopolitics and Geo-economics*. Retrieved from <<http://www.southasiaanalysis.org/node/1672>>
- Ekman, A. (2017). Foreign Policy: The Domestic Driver. *Chinese futures: Horizon 2025*, 35, 35-40.
- Fang, J., & Walsh, M. (2018). *Made in China 2025: Beijing's manufacturing blueprint and why the world is concerned*. Retrieved from <<https://www.abc.net.au/news/2018-04-29/why-is-made-in-china-2025-making-people-angry/9702374>>
- Feng, Zhang. (2015). *Xi Jinping's Real Chinese Dream: An 'Imperial' China?* Retrieved from <<https://nationalinterest.org/blog/the-buzz/xi-jinpings-real-chinese-dream-imperial-china-13875?nopaging=1>>
- Fravel, T. (2010). International Relations Theory and China's Rise: Assessing China's Potential for Territorial Expansion. *International Studies Review*, 12, 505-532.
- Ghemawat, P & Hout, T. (2016). *Can China's Companies Conquer the World?* Retrieved from <<https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/can-chinas-companies-conquer-world>>
- Nye, J. S. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York, NY: Public Affairs.
- Jordan, B. (2018). *McCain: Disinvite China from Next Year's RIMPAC Exercise*. Retrieved from <<https://www.military.com/daily-news/2015/05/06/mccain-disinvite-china-from-next-years-rimpac-exercise.html>>
- Kelly, K. (2016). *The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future*. New York, NY: Viking Press.
- Knox, P. (2018). *US and China both refuse to back down over South China Sea row that experts fear could trigger World War 3*. Retrieved from <<https://www.thesun.co.uk/news/8027509/us-china-south-china-sea-row-world-war-3/>>
- Kristian, B. (2016). *Is America Really China's Greatest National Security Threat?* Retrieved from <<https://thediplomat.com/2016/10/is-america-really-chinas-greatest-national-security-threat/>>
- London, B. (2014). *Mattis: US will defend Japanese islands claimed by China*. Retrieved from <<https://edition.cnn.com/2017/02/03/asia/us-defense-secretary-mattis-japan-visit/index.html>>
- Malik, M. (2014). *China and Strategic Imbalance*. Retrieved from <<https://thediplomat.com/2014/07/china-and-strategic-imbalance/>>
- Pillsbury, M. (2000). *China Debates the Future Security Environment*. Washington, D.C: National Defense University Press (NDU).
- Roach, S. (2015). *The Sino-American Codependency Trap*. Retrieved from <<https://www.project-syndicate.org/commentary/sino-american->



- codependent-relationship-by-stephen-s--roach-2015-09?barrier=accesspaylog>
- Shambaugh, D. (2015). *China's Soft Power Push: The Search for Respect*. Retrieved from <<https://www.foreignaffairs.com/articles/china/2015-06-16/china-s-soft-power-push>>
- Talabong, R. (2018). *U.S. won't allow China to 'rewrite rules' in South China Sea*. Retrieved from <<https://www.rappler.com/world/regions/asia-pacific/209721-us-will-not-allow-rewrite-rules-south-china-sea>>
- Troyjo, M. (2015). *The Sino-American Codependency Trap*. Retrieved from <<https://www.project-syndicate.org/commentary/sino-american-codependent-relationship-by-stephen-s--roach-2015-09?barrier=accessreg>>
- Waltz, K. (2010). *The Theory of International Politics*. Illinois: Waveland Press.
- Yuan, Li. (2018). *Why Made in China 2025 Will Succeed, Despite Trump*. Retrieved from <<https://www.nytimes.com/2018/07/04/technology/made-in-china-2025-dongguan.html>>
- Yun, S. (2015). China's Preferred World Order: What Does China Want? *PacNet*, 62, 1-2.
- Zoellick, R. (2013). U.S., China and Thucydides. *The National Interests*, 126, 22-30.

### Tiếng Trung Quốc

- 贾秀东. (2018). 中美关系何去何从面临历史抉择. Retrieved from <<http://ydy1.people.com.cn/n1/2018/1009/c411837-30329802.html>>
- 华益文. (2018). 揭露美在南海搅局的四大真相. Retrieved from <<http://world.people.com.cn/n1/2018/1018/c1002-30348956.html>>
- 俞新天. (2008). 软实力建设与中国对外战略. 国际问题研究, 2, 15-20.
- 舒刚. (2014). 舒刚: 综合国力与文化软实力. Retrieved from <<http://theory.people.com.cn/n/2014/0326/c40531-24742373.html>>
- 王宏. (2017). 海洋强国建设助推实现中国梦. Retrieved from <<http://theory.people.com.cn/n1/2017/1120/c40531-29655665.html>>

## THE US' CONTAINMENT STRATEGY AGAINST CHINA AND ITS IMPACT ON THE US-CHINA RELATIONS AT INTERNATIONAL SYSTEM LEVEL

Nguyen Ngoc Anh

*Center for Foreign Language Education Research, Linguistics and International Studies,*

*VNU University of Languages and International Studies,*

*Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** The article analyzes the US' containment strategy against China at international system level, including the reason, main actions, and impact of this strategy on the US-China relations. The article supposes the main reason for making the strategy is the US' desire to preserve her hegemony over the rise of China. The strategy consists of five main moves: economic restraint, technology restraint, restraint of territorial sovereignty ambition, assault on soft power, military deterrence, and prevention of coalition alliances. These moves will make the US-China relationship increasingly tense. However, except for the excess of the limit of restraining territorial sovereignty ambition, especially related to Taiwan, the other moves may make the US-China relations tense, but will not drive these two countries to war.

**Keywords:** containment, China, US, international system level

# VẬN DỤNG ĐƯỜNG HƯỚNG THAM GIA TRỰC TIẾP TRONG CÔNG TÁC BOI DƯỠNG GIÁO VIÊN TIẾNG ANH Ở VIỆT NAM

Vũ Hải Hà\*

*Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN*

*Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 31 tháng 1 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Trong những năm qua, công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam đã có những bước chuyển mình mạnh mẽ, nhưng chủ yếu là về số lượng trong khi chất lượng còn nhiều hạn chế. Sử dụng mô hình nghiên cứu trường hợp điển hình, bài viết này thu thập phản hồi của 14 người tham gia một khóa bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam vận dụng đường hướng tham gia trực tiếp (participatory approach). Dữ liệu phỏng vấn cho thấy việc vận dụng đường hướng này trong công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh đã mang lại những hiệu quả nhất định trong việc nâng cao tính thực tiễn, khả năng áp dụng, tính tương tác và tự chủ trong học tập của người tham gia – những yếu tố trùng khớp với nhu cầu được đặt ra trong công tác bồi dưỡng giáo viên hiện nay ở Việt Nam. Tuy nhiên, người tham gia cũng chỉ ra những hạn chế của việc vận dụng nói trên, và đề ra những giải pháp nhất định. Điều này cho thấy việc vận dụng và có kết hợp với những hình thức đào tạo khác là cần thiết để tối ưu hóa đường hướng này.\*\*

*Từ khóa:* bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh, tham gia trực tiếp, tính thực tiễn, sự tự chủ

## 1. Đặt vấn đề

Bước sang thế kỷ 21, Việt Nam cũng như nhiều quốc gia đang phát triển khác trong và ngoài khu vực đang chứng kiến sự tăng trưởng mạnh mẽ của nhu cầu học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh. Ở đó, khả năng sử dụng ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng cho mục đích giao tiếp hiệu quả trong một môi trường đa văn hoá và đa ngôn ngữ đặc biệt được chú trọng. Trong bối cảnh trên, Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020 (Đề án Ngoại ngữ Quốc gia NNQG) đã đặt trọng tâm vào công tác đổi mới công tác dạy và học ngoại ngữ

nhằm tiến tới năm 2020, đa số thanh niên Việt Nam tốt nghiệp trung cấp, cao đẳng và đại học có đủ năng lực sử dụng ngoại ngữ độc lập, tự tin trong giao tiếp, học tập, làm việc trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa.

Để thực hiện được mục tiêu này, một trong những nhiệm vụ quan trọng của đề án là đổi mới công tác bồi dưỡng giáo viên (Đề án NNQG 2020, 2016). Chỉ tính riêng trong giai đoạn 2011-2015, đã có 46.000 lượt giáo viên tiếng Anh được đào tạo trong nước và 2.200 lượt đào tạo tại nước ngoài với những nội dung đa dạng như năng lực sử dụng tiếng Anh, phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá, công nghệ thông tin trong giảng dạy và quản lý lớp học. Tuy nhiên, chất lượng của những đợt tập huấn này còn nhiều hạn chế (Lê & Trần, 2015), khiến cho câu hỏi “Mô hình bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh nào là mô hình hiệu quả nhất đối với giáo viên trong bối cảnh cụ thể hiện nay ở Việt Nam?” vẫn còn câu hỏi được nhiều người quan tâm.

\* ĐT.: 84-983536788

Email: haiha.cfl@gmail.com

\*\* Bài viết này được hoàn thành với sự tài trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.18.03.

Bài viết này giới thiệu một mô hình đã được tiến hành tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội nhằm hướng tới việc trả lời câu hỏi nói trên: mô hình bồi dưỡng giáo viên thông qua đường hướng tham gia trực tiếp (participatory approach). Thông qua công tác điều tra và phỏng vấn 14 giáo viên tiếng Anh tham gia vào mô hình bồi dưỡng giáo viên này, bài báo hướng tới việc trả lời hai câu hỏi nghiên cứu chính như sau:

Theo nhận định của những giáo viên tham gia chương trình bồi dưỡng:

1. Điểm mạnh của mô hình bồi dưỡng giáo viên theo đường hướng tham gia trực tiếp là gì?

2. Điểm hạn chế của mô hình này, nếu có, là gì? Cách khắc phục những hạn chế này là gì?

## 2. Cơ sở lý luận và thực tiễn

### 2.1. Đường hướng tham gia trực tiếp

Theo Larsen-Freeman và Anderson (2011), đường hướng tham gia trực tiếp được khởi xướng từ những năm 60 với tác phẩm có tính đột phá của Paulo Freire. Theo quan điểm của Freire (2000), giáo dục không phải là một hoạt động trung tính (neutral), mà có tính văn hóa chính trị rõ rệt nhằm duy trì và tái sản sinh những quyền lợi và quan hệ về mặt kinh tế, chính trị và văn hóa của một số nhóm người trong xã hội. Từ đó, Freire chủ trương giáo dục thông qua những cuộc đối thoại (dialogue) và tạo dựng mối quan hệ bình đẳng với người học, thay vì đường hướng giáo dục truyền tải kiến thức một chiều, áp đặt và phân cấp trong mối quan hệ giữa người dạy và người học phổ biến trước đó.

Tuy nhiên, cũng phải tới những năm 1980 thì đường hướng này mới được bàn tới một cách rộng rãi. Đặc trưng quan trọng nhất của đường hướng này là nó xoay quanh những nội dung mà người học thấy có ý nghĩa với cuộc sống của mình thay vì những nội dung mà người dạy quyết định từ trước, và cách thức

triển khai là bất cứ hình thức nào phù hợp với nội dung nói trên. Mục tiêu của đường hướng này là hỗ trợ người học hiểu được những yếu tố xã hội, lịch sử và văn hóa có ảnh hưởng tới cuộc sống của họ, và giúp người học có thêm động lực để hành động và đưa ra quyết định để kiểm soát được cuộc sống của mình tốt hơn.

Một buổi học theo đường hướng tham gia trực tiếp được Larsen-Freeman và Anderson (2011, tr. 153,154) mô tả như sau:

- Trước tiên, người dạy lôi cuốn người học tham gia vào những cuộc thảo luận liên quan tới những vấn đề liên quan tới cuộc sống của người học. Trong lúc người học thảo luận, người dạy sẽ lắng nghe đã phát hiện ra những chủ đề mà người học có đề cập tới để sử dụng làm nội dung thảo luận cho những buổi học sau.

- Người dạy đưa ra những vấn đề được nêu lên bởi người học trong các cuộc thảo luận trong các buổi học trước. Như vậy nội dung chương trình học không phải được quyết định từ trước, mà được phát triển dần trong quá trình dạy và học.

- Người dạy dẫn dắt người học trong quá trình thảo luận về giải pháp cho những vấn đề đã nêu, và kết thúc bằng cách tóm lược lại những giải pháp của người học xung quanh vấn đề đó. Như vậy, giáo dục được coi là hiệu quả nhất khi được dựa trên trải nghiệm của người học và nhu cầu thực tế của họ. Người học được khuyến khích khai thác các vấn đề theo nhu cầu thực tế của cá nhân. Người dạy cũng là một người bạn học, đặt câu hỏi cho người học khác – những người được coi là “chuyên gia” về cuộc sống của chính mình.

- Người dạy hỏi người học xem họ có muốn tiến hành một hành động nhằm giải quyết vấn đề hay không thông qua quá trình hợp tác trong lớp học. Như vậy, kiến thức được đồng kiến tạo để qua đó giúp cho người học trở thành những chủ thể tích cực trong cuộc sống của họ.

- Sau đó, người học cùng thảo luận với nhau để chỉnh sửa và hoàn thiện sản phẩm (giải pháp) mà mình đưa ra.

- Tối buổi học sau, người học mang các giải pháp, sản phẩm của mình tới lớp để chia sẻ với người khác. Như vậy, tài liệu trong lớp học là do chính người học kiến tạo.

- Người học tiến hành đánh giá quá trình học của mình. Quá trình tự đánh giá cũng chính là một đặc điểm của đường hướng tham gia trực tiếp này.

## 2.2. Bồi dưỡng giáo viên và công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam

Bowers (1987) phân chia quá trình bồi dưỡng giáo viên thành 03 cấp khác nhau: đào tạo giáo sinh (pre-service teacher), đào tạo bồi dưỡng giáo viên (in-service teacher) và đào tạo bậc cao (advanced training). Theo đó, đào tạo bồi dưỡng giáo viên được định nghĩa là quá trình nâng cao không chỉ năng lực thực hành giảng dạy mà còn cả kiến thức ngôn ngữ và năng lực sư phạm.

Trên thế giới, việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh thực sự phát triển từ những năm 1960. Trong những năm đầu, Freeman và Johnson (1998) chỉ ra rằng đào tạo bồi dưỡng giáo viên chủ yếu quan tâm tới việc làm sao để giáo viên ghi nhớ được những hành vi, quy trình “chuẩn” để áp dụng trong lớp học của mình. Tuy nhiên, cũng theo hai tác giả, trong những thập niên gần đây, xu hướng mới trong đào tạo giáo viên lại hướng tới tìm hiểu về khả năng tri nhận, tiền trải nghiệm, giá trị và niềm tin của người giáo viên trong quá trình đào tạo và bồi dưỡng họ. Tương tự, Burns và Richards (2009) cũng chỉ ra rằng “đào tạo giáo viên” (teacher training) và “phát triển giáo viên” (teacher development) là hai quá trình thường được coi là đối lập nhau, theo đó, đào tạo giáo viên chú trọng vào thực hành (nghệ thuật), còn phát triển giáo viên thì tập trung vào lý thuyết (bằng cấp). Tuy nhiên, ngày nay, sự đối lập đó đang dần bị thay thế bởi khái niệm “học tập bồi dưỡng” (teacher learning), ở đó việc bồi dưỡng chuyên môn là quá trình xã hội mà người dạy được tham gia vào cộng đồng học tập và chuyên môn một cách thường xuyên. Quá trình phát triển chuyên môn ở đây không còn được hiểu là cách truyền đạt thụ động và

một chiều và có tính cá thể, hợp tác, giải quyết vấn đề trực tiếp trong lớp học của họ.

Từ đó, Johnston (2009) đã đề xuất những phương thức bồi dưỡng giáo viên có khả năng đáp ứng được yêu cầu này, như thông qua các nghiên cứu tìm giải pháp (còn gọi là nghiên cứu hành động - action research), tự thuật (narrative enquiry), khám phá (exploratory practice), và các thủ thuật khác như nhật ký giảng dạy, dạy theo nhóm, dự giờ lớp học, phỏng vấn, cộng đồng viết bài xuất bản ...

Tại Việt Nam, Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục (2016) đã thống kê cả nước có 69.691 giáo viên tiếng Anh phổ thông các cấp, với nhiều hoạt động bồi dưỡng giáo viên đa dạng. Riêng từ năm học 2011-2015, toàn quốc đã có trên 46.000 lượt giáo viên giảng viên tiếng Anh được bồi dưỡng trong nước và 2.200 lượt bồi dưỡng ở nước ngoài. Nội dung tập trung vào phát triển năng lực thực hành giảng dạy, phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá, ứng dụng công nghệ thông tin, nghiên cứu hành động và việc xây dựng các mô hình khác như xây dựng cộng đồng học tiếng Anh, quản lý dạy học v.v. Tuy nhiên, chất lượng của những khóa bồi dưỡng này còn khá nhiều hạn chế, cụ thể là:

- Công tác phân tích và đánh giá nhu cầu và năng lực giáo viên chưa tốt, chưa chỉ ra những năng lực còn thiếu, còn yếu của giáo viên và chưa có kế hoạch bồi dưỡng dựa trên nguyện vọng của giáo viên. Việc lập kế hoạch bồi dưỡng còn chưa có lộ trình dài hạn, chưa phân hóa theo nhu cầu cụ thể của giáo viên.

- Chương trình, tài liệu bồi dưỡng còn chưa phù hợp với trình độ và nhu cầu của giáo viên; quá trình thẩm định thiếu chặt chẽ, bài bản; chưa khai thác phát triển khả năng tự học, kỹ năng khai thác, cập nhật và chia sẻ thông tin trong việc giảng dạy ngoại ngữ; tình huống và phương pháp sư phạm chưa phù hợp với thực tế Việt Nam.

- Hình thức bồi dưỡng chủ yếu là tập trung dài hạn, đôi khi tiến hành trong năm học nên gây xáo trộn tới công tác giảng dạy của giáo viên; việc xây dựng các tài liệu bồi dưỡng trực



tuyển và kết hợp còn chưa được như mong muốn, còn hạn chế về cả số lượng (chưa đa dạng phong phú) và chất lượng (thiếu đi tính tương tác, phản hồi hai chiều giữa học viên và giáo viên, và giữa học viên với nhau).

- Đội ngũ giảng viên và báo cáo viên chưa đồng đều về chất lượng, thiên về kiến thức lý thuyết, hàn lâm, thiếu kiến thức chuyên sâu về chương trình giáo dục và các tổ chức dạy học ở trường phổ thông, chưa nắm được điểm mạnh và yếu của giáo viên phổ thông.

- Việc đánh giá giám sát quản lý chất lượng bồi dưỡng chưa kịp thời, chủ động dẫn tới thiếu khách quan, công bằng, khoa học; thiếu công cụ hỗ trợ công tác quản lý giám sát chất lượng bồi dưỡng trước, trong và sau bồi dưỡng.

- Việc quản lý công tác bồi dưỡng còn thiếu kế hoạch nên còn dồn dập vào một số thời điểm trong năm, không đảm bảo chất lượng; thủ tục cấp kinh phí bồi dưỡng còn phiền hà; thiếu cơ sở thiết bị để tạo điều kiện cập nhật cho giáo viên; giáo viên bị quá tải trong việc đảm nhận công tác dạy và bồi dưỡng.

- Ý thức tự học, tự bồi dưỡng của nhiều giáo viên chưa cao, chưa tận dụng được tài nguyên, cơ sở dữ liệu, học liệu, chưa có thái độ nghiêm túc trong việc tự bồi dưỡng.

(Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục, 2016)

Đề án NNQG 2020 (2016) cũng chỉ ra những tồn tại tương tự về chương trình còn nặng về lý thuyết và xa rời thực tế giảng dạy; chất lượng của đội ngũ giảng viên bồi dưỡng; thời gian bồi dưỡng dồn dập, căng thẳng và còn thiếu đi công tác bồi dưỡng học tập tại nước ngoài. Vụ Giáo dục Trung học (2016) nhận thấy cũng còn thiếu đi sự triển khai và hỗ trợ sau bồi dưỡng, khả năng áp dụng thực tế của các khóa bồi dưỡng còn thấp.

Từ đó, Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục (2016) đề xuất chương trình bồi dưỡng giáo viên (BDGV) mới cần phù hợp với nhu cầu và trình độ và giáo viên, giảm tải các nội dung lý thuyết, tập trung vào kỹ năng thực hành giảng dạy với các tình huống cụ thể

trong lớp học; cung cấp cho giáo viên nhiều giải pháp và phương pháp khác nhau để thực hiện chương trình và sách giáo khoa tiếng Anh phổ thông mới; xây dựng được nguồn tài liệu, học liệu bồi dưỡng trực tuyến để phát huy tính thần tự học, tự bồi dưỡng của giáo viên. Lê Văn Canh (2016) cũng chỉ ra rằng chương trình bồi dưỡng phương pháp giảng dạy cần giảm thiểu các nội dung lý thuyết chung chung, mà cần tập trung nhiều hơn vào các kỹ năng thực hành giảng dạy trên lớp. Giáo viên cần được giảng viên quan sát và góp ý ngay trên lớp học, giúp họ có thể thử nghiệm nhiều phương pháp dạy học khác nhau để tìm ra phương pháp phù hợp nhất.

### *2.3. Đường hướng tham gia trực tiếp trong công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam*

Nghiên cứu này bàn tới một mô hình còn khá mới mẻ, và có tính thử nghiệm ở Việt Nam: đó là mô hình tham gia trực tiếp (participatory approach). Tuy mô hình này chưa áp dụng rộng rãi hay nghiên cứu cụ thể trong công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam nhưng từ những phân tích về đặc điểm của đường hướng tham gia trực tiếp, cũng như việc chỉ ra những vấn đề đối với công tác bồi dưỡng giáo viên tại Việt Nam nói trên, bài báo có thể đặt ra những giả thuyết về ưu điểm của đường hướng này với công tác bồi dưỡng giáo viên như sau:

Thứ nhất, đường hướng này có thể giúp gắn liền nội dung bồi dưỡng, tập huấn với nhu cầu và năng lực của người tham gia. Khác với những mô hình đào tạo thường bắt nguồn từ những gì chuyên gia biết hay muốn chia sẻ, nội dung chương trình theo đường hướng này có thể sẽ bám sát hơn với nhu cầu và giải quyết những vấn đề thực tiễn trong lớp học của người tham gia.

Thứ hai, chương trình, tài liệu bồi dưỡng được xây dựng dựa trên những vấn đề mà người học đưa ra, do đó có tính phù hợp cao với thực tế Việt Nam. Bên cạnh một số học liệu mà chuyên gia chuẩn bị, học liệu chính của chương trình chính là những vấn đề và bàn thảo, chia sẻ kinh nghiệm tìm giải pháp...

của người tham gia. Những vấn đề họ nêu ra sẽ trở thành bài tập, hoạt động trong lớp học, và những kinh nghiệm mà họ chia sẻ trở thành tài liệu tham khảo với những người tham gia khác, bên cạnh những tài liệu và văn bản chính thống mà các chuyên gia chuẩn bị.

Thứ ba, hình thức bồi dưỡng theo đường hướng này có tính tương tác cao, giúp khuyến khích người tham gia thảo luận tìm giải pháp trên lớp bồi dưỡng, áp dụng vào thực tế lớp học của riêng mình, và báo cáo, phản hồi lại về tính hiệu quả của những giải pháp đó.

Thứ tư, chuyên gia ở đây không nhất thiết phải là người biết nhiều hơn và giải quyết vấn đề tốt hơn người học, mà là người điều phối, và thậm chí là người học hỏi từ những người tham gia. Điều này giúp khắc phục nhược điểm về tính hàn lâm, xa rời thực tế của đội ngũ chuyên gia hiện nay.

Thứ năm, đường hướng này cũng khuyến khích được ý thức tự học, tự bồi dưỡng của người tham gia do họ được chia sẻ, hợp tác tìm phương thức giải quyết vấn đề, áp dụng vào thực tế và từ đó phản hồi lại tính hiệu quả để tiếp tục rút ra kinh nghiệm giảng dạy. Như vậy, người tham gia được khuyến khích phát huy tính chủ động tối đa trong và ngoài lớp bồi dưỡng.

Tuy nhiên, những ưu điểm trên mới chỉ là những giả thuyết dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn nói trên. Liệu những ưu điểm trên có cùng được nhìn nhận và chia sẻ bởi những người trải nghiệm đường hướng này, và những vấn đề có thể phát sinh trong quá trình triển khai là gì, là hai câu hỏi chính mà bài báo này muốn tìm hiểu thông qua nghiên cứu được trình bày dưới đây.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng mô hình nghiên cứu trường hợp điển hình (case study) nhằm khai thác dữ liệu có chiều sâu để trả lời các câu hỏi nghiên cứu đã nêu (Yin, 1993, 1994). Trường hợp điển hình được chọn là một dự án của Liên minh Châu Âu được tiến hành tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN) nhằm phát triển năng lực giảng dạy tiếng Anh nghề nghiệp cho giảng viên tại các trường đại học theo đường hướng giao tiếp (communicative approach). Tham gia vào chương trình gồm 13 trường thuộc 6 nước ở châu Âu và châu Á. Tại Trường ĐHN-ĐHQGHN, chương trình trên được triển khai theo đường hướng tham gia trực tiếp nói trên. Chương trình được chia thành 05 mô-đun, mỗi mô-đun liên quan tới một vấn đề được nhiều người quan tâm liên quan tới mục đích chung của dự án.

Tham gia vào mô-đun là 14 giảng viên tại các khoa trong và ngoài trường. Họ đang giảng dạy các khóa học khác nhau, với những đối tượng học viên khác nhau và chương trình giảng dạy cũng khác nhau. Các giáo viên đăng ký khóa học vì họ đều đang gặp khó khăn trong việc giảng dạy tiếng Anh trong chương trình và lớp học của mình. Họ đều mong muốn có thể thay đổi được phương pháp giảng dạy cho phù hợp hơn với chương trình và đối tượng mà mình đang giảng dạy. Thông tin về những người tham gia chương trình được tóm tắt trong Bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Tóm tắt thông tin người tham gia chương trình

| STT | Người tham gia (bí danh) | Chương trình & đối tượng giảng dạy                                                      |
|-----|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | Hồng Bích                | Tiếng Anh tổng quát (English for general purposes) cho đối tượng sinh viên không chuyên |
| 2   | Phương Huyền             | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh                                  |
| 3   | Dương Linh               | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh                                  |
| 4   | Phạm Hương               | Tiếng Anh chuyên ngành du lịch cho đối tượng sinh viên ngành du lịch                    |

| STT | Người tham gia (bí danh) | Chương trình & đối tượng giảng dạy                                   |
|-----|--------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 5   | Quốc Phong               | Tiếng Anh chuyên ngành du lịch cho đối tượng sinh viên ngành du lịch |
| 6   | Hoàng Hồng               | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng học sinh THPT                      |
| 7   | Huy Thông                | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh               |
| 8   | Thùy Linh                | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh               |
| 9   | Thanh An                 | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh               |
| 10  | Minh Hoàng               | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh               |
| 11  | Hoàng Hạnh               | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh               |
| 12  | Minh Duyên               | Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh               |
| 13  | Thanh Thanh              | Tiếng Anh kinh tế-tài chính cho đối tượng sinh viên chuyên Anh       |
| 14  | Minh Trâm                | Tiếng Anh du lịch cho sinh viên chuyên ngành du lịch                 |

Cụ thể, các công cụ và các bước tiến hành mỗi mô-đun và thu thập dữ liệu được trình bày trong Bảng 2 như sau:

Bảng 2. Quy trình tiến hành các mô-đun và thu thập dữ liệu

| Quy trình tiến hành                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Ví dụ minh họa (Mô-đun 1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Chuyên gia (trainer) mở đầu mỗi mô-đun bằng cách đặt câu hỏi thảo luận để tìm ra những vấn đề liên quan trực tiếp tới mối quan tâm của người tham gia khi tham gia chương trình bồi dưỡng. Chuyên gia lắng nghe và ghi chép lại những vấn đề mà người tham gia quan tâm.                                                                                     | Trong mô-đun 1, chuyên gia hỏi người tham gia về những vấn đề họ đang gặp phải trong quá trình giảng dạy tiếng Anh tại cơ sở đào tạo và chương trình của mình.<br>Người tham gia đã nêu lên nhiều vấn đề liên quan tới khóa học như: phương pháp giảng dạy, năng lực giao tiếp của sinh viên, tính liên hệ của chương trình với thực tiễn công việc của sinh viên ... còn hạn chế.<br>Chuyên gia ghi chép lại để xác định những nội dung khóa bồi dưỡng sẽ tập trung khai thác. |
| 2. Chuyên gia đề cập lại những vấn đề được nêu lên bởi người học trong các cuộc thảo luận trong buổi trước và tập trung vào một/một số vấn đề trong mô-đun đang được tiến hành.                                                                                                                                                                                 | Do đây là mô-đun đầu tiên, chuyên gia nhắc lại các nội dung được ghi trong phiếu điều tra trước khóa học của người tham gia và xác định nội dung “Làm thế nào để nâng cao năng lực giao tiếp của người học trong các lớp học tiếng Anh?” – nội dung được nhắc đến rất nhiều trong phiếu điều tra trước khóa học – làm nội dung trọng tâm của mô-đun đầu tiên.                                                                                                                   |
| 3. Chuyên gia đưa ra các câu hỏi gợi mở, các bài tập nhóm, các hoạt động nhóm... để bàn về giải pháp của vấn đề được nêu. Người tham gia thảo luận, tiến hành hoạt động... trong nhóm để bàn giải pháp. Trong quá trình này, chuyên gia không tham gia nêu ý kiến mà chỉ dẫn dắt cuộc thảo luận bằng cách đặt ra các câu hỏi gợi mở hay hướng dẫn các hoạt động | Chuyên gia đưa ra các câu hỏi gợi mở như: “Anh chị đã thực hiện những giải pháp nào trong lớp học tiếng Anh của mình nhằm nâng cao năng lực giao tiếp của người học?”, “Anh/chị đánh giá tính hiệu quả của giải pháp đó đến đâu?” “Nếu áp dụng vào hoàn cảnh khác, liệu có hiệu quả không?”, “Tại sao có/không, và anh chị sẽ làm điều gì khác?” ..., đồng thời đưa ra các hoạt động như trò chơi, xem video lớp học... để dẫn dắt cuộc thảo luận.                              |

|                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. Dựa trên câu trả lời của người tham gia, mỗi học viên tự điều chỉnh phương án, giải pháp ban đầu của mình (nếu muốn)                                              | Người tham gia lắng nghe, ghi chép và điều chỉnh các phương án mình đã đưa ra dựa trên câu trả lời của người khác cho những câu hỏi trên (nếu có)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 5. Sau mỗi buổi học và cuối buổi học, người tham gia được yêu cầu báo cáo về tính hiệu quả của những giải pháp đó sau khi áp dụng vào thực tế, từ đó đưa ra kết luận | Người tham gia được yêu cầu tham gia một cuộc phỏng vấn ngắn (10-15 phút) với chuyên gia để nêu lên tính hiệu quả của những hoạt động trên sau khi chúng được áp dụng vào hoàn cảnh thực tế của mình. Đồng thời, bài phỏng vấn cũng yêu cầu người tham gia đánh giá khóa học theo đường hướng tham gia trực tiếp này theo hướng bán cấu trúc (semi-structured) với những câu hỏi chính như: “Anh chị đã từng tham gia các khóa bồi dưỡng tương tự hay chưa?”, “Anh chị thấy cách bồi dưỡng hiện tại có điểm mạnh/điểm yếu gì so với những cách thức bồi dưỡng mà anh chị đã từng tham dự?”, “Có điều gì khóa học có thể làm tốt hơn để đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng của anh chị?”, “Anh chị nghĩ nên tiến hành những giải pháp đó như thế nào?” ... |

Dữ liệu nghiên cứu sau đó được phân tích theo các chủ đề, sử dụng mô hình của Boyatzis (1998). Các chủ đề ở đây được phát triển trước và trong quá trình phân tích dữ liệu nhằm liên kết dữ liệu định tính thu thập được với các câu hỏi nghiên cứu và cơ sở lý luận-thực tiễn đã rút ra ở trên, đồng thời tìm ra những chủ đề mới, đặc biệt liên quan tới tính hiệu quả và hạn chế của đường hướng tham gia trực tiếp. Quá trình phân tích nói trên đã đưa đến những kết quả nghiên cứu được trình bày dưới đây.

#### 4. Kết quả nghiên cứu

##### 4.1. Điểm mạnh của đường hướng tham gia trực tiếp

###### 4.1.1. Tính thực tiễn

Cũng giống như giả thuyết đặt ra trong phần phân tích cơ sở lý luận và thực tiễn, đường hướng tham gia trực tiếp được đánh giá cao bởi tất cả những người tham gia chương trình và tham gia phỏng vấn bởi tính sát thực của nó. Hai trong số những người tham gia đưa ra những nhận định cụ thể rằng:

Tôi đã tham dự rất nhiều khóa bồi dưỡng nhưng khóa bồi dưỡng này gây ấn tượng cho tôi nhất... Điều mà tôi thích nhất về khóa bồi dưỡng này là khóa học đã từng bước giải quyết những vấn đề mà tôi gặp phải... Khóa bồi dưỡng có tính thực

tiễn cao. Ví dụ như phần trao đổi về việc điều chỉnh tài liệu thực tế vào giảng dạy của tôi đã thay đổi quan điểm của tôi về việc tìm tài liệu cho người học... Tôi thường gặp phải khó khăn là những tài liệu tôi tìm được thường quá khó hay quá dễ đối với người học... Nhưng qua khóa bồi dưỡng tôi đã rút ra được nhiều kỹ thuật để chỉnh lý lại tài liệu hay nhiệm vụ để khiến tài liệu dễ hay khó hơn đối với những đối tượng người học khác nhau. (Dương Linh)

Nhìn chung, so với những lớp bồi dưỡng khác mà tôi đã được tham gia, điểm mạnh của khóa bồi dưỡng này là tính thực tiễn... Khóa bồi dưỡng đã đáp ứng được nhu cầu của tôi để giúp tôi có thể tự tin hơn khi đứng lớp. (Phạm Hương)

Qua những câu trả lời trên, chúng ta có thể thấy tính thực tiễn của khóa bồi dưỡng đã có những tác động tích cực tới kiến thức (“thay đổi quan điểm”), kỹ năng (“rút ra được nhiều kỹ thuật”) và thái độ (“tự tin hơn”) của người giáo viên đứng lớp. Hơn thế nữa, điều này được coi là điểm mạnh nổi trội của hình thức bồi dưỡng này (“so với những lớp bồi dưỡng khác mà tôi được tham gia”, “điều mà tôi thích nhất về khóa bồi dưỡng này”).



Những nhận định này rất đáng được lưu tâm, nhất trong bối cảnh các khóa bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay còn bị coi là xa rời thực tế, thiếu tính ứng dụng trong lớp học. (Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục, 2016; Đề án NNQG 2020, 2016)

#### 4.1.2. Khả năng áp dụng

Nếu như những nhận định nói trên cho thấy ý thức của người tham gia về tính thực tiễn của đường hướng tham gia trực tiếp, thì những nhận định dưới đây lại cho thấy hình thức này còn khuyến khích được họ áp dụng những ý tưởng trên lớp bồi dưỡng vào thực tiễn công việc hàng ngày của mình:

Những lớp bồi dưỡng như thế này giúp tôi áp dụng được những gì mình học được vào trong bối cảnh giảng dạy thực tế của mình. Tất cả các hoạt động trên lớp có tính liên kết cao để giúp chúng tôi đạt được một sản phẩm nào đó vào cuối buổi học. Cuối mỗi buổi, chúng tôi không chỉ nhận ra mình đã học được thêm những gì, mà còn có thể áp dụng chính những thứ đó vào trong công việc giảng dạy của mình. (Minh Hoàng)

Khóa bồi dưỡng không chỉ phản ánh được nhu cầu của cá nhân tôi mà còn cả những nhu cầu trong công tác giảng dạy của tôi. Cụ thể là trước khóa bồi dưỡng này tôi đã được giao nhiệm vụ thiết kế các khóa học và giảng dạy cho sinh viên chuyên ngành ngôn ngữ học và kinh tế... Sau khi tham dự khóa bồi dưỡng này, tôi đã có cơ hội được... soi chiếu những điểm mạnh và hạn chế trong công tác giảng dạy của bản thân. Ví dụ như gần đây tôi phải thiết kế lại khóa học tiếng Anh kinh tế, và những lý thuyết mà tôi đã nắm bắt được trong khóa học đã giúp tôi định hướng được một cách rõ ràng hướng đi của mình. Ví dụ như tôi đã biết cách áp dụng nguyên tắc lựa chọn tài liệu thực tế trong việc lựa chọn các tài liệu về kinh tế hay thiết

kế nhiệm vụ phù hợp cho người học ... giúp cho người học có thể làm quen với điều kiện làm việc trong thực tế. Có thể nói rằng khóa bồi dưỡng này rất phù hợp với những gì tôi mong muốn. (Thanh An)

Tôi tin rằng điểm nổi trội của khóa bồi dưỡng này là tính ứng dụng. Tôi thực sự có thể áp dụng ngay những điều đã học được trong lớp bồi dưỡng vào lớp học của mình ngay lập tức. Đây là điều mà tôi thích nhất. Ví dụ như sau khi học về những ngôn ngữ sử dụng trong khóa bồi dưỡng để khuyến khích người học giao tiếp trong lớp, tôi đã thử áp dụng trong việc tổ chức một số hoạt động trong lớp và đã nhận được rất nhiều phản hồi tích cực từ học sinh của mình. Do đó, phải nói những khóa bồi dưỡng như thế này thực sự rất thực tế. (Quốc Phong)

Thực tế mà nói thì hiện giờ, tôi không dạy tiếng Anh chuyên ngành... ở trường tôi chỉ mới dạy tiếng Anh tổng quát mà thôi... nên tôi chưa có cơ hội được áp dụng những kinh nghiệm hay về giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành được chia sẻ trong khóa bồi dưỡng... Tuy nhiên, tôi cũng đã áp dụng được một số khía cạnh nhất định... Ví dụ như tôi có thể áp dụng những nguyên tắc về giảng dạy tiếng Anh theo đường hướng giao tiếp vào giảng dạy... Trước kia, tôi thường chỉ chú trọng vào độ chính xác, nên tôi thường ngắt lời sinh viên khi các em mắc lỗi... Giờ thì tôi đã biết cách chú trọng phát triển độ trôi chảy trong giao tiếp... tức là tôi vẫn sẽ chữa lỗi nhưng sẽ để đến cuối giờ... như vậy sẽ giúp cho sinh viên tự tin hơn trong giao tiếp, có thể nói lên suy nghĩ của mình mà không quá bận tâm về việc mắc lỗi, hay do bị giáo viên ngắt lời. (Hồng Bích)

Tôi tin rằng những gì tôi học được từ khóa bồi dưỡng đang và sẽ giúp tôi rất nhiều trong công việc của mình. Nhờ có khóa bồi dưỡng, tôi đã có thể áp dụng một cách hiệu quả hơn đường hướng giao tiếp trong các buổi lên lớp của mình. Ví dụ, tôi đã áp dụng hoạt động nhập vai để dạy sinh viên cách gọi và nhận các cuộc gọi điện thoại. Tôi cũng đã luyện tập cách sử dụng những tài liệu thức tế và thiết kế chúng phù hợp với các tiết học tiếng Anh kinh tế của mình một cách hiệu quả. (Minh Duyên)

Như vậy là với những người tham gia nói trên, đường hướng tham gia trực tiếp đã khuyến khích họ tiến hành những hành động và biện pháp sư phạm nhằm cải thiện tình hình hiện tại trong lớp học và hoàn cảnh cụ thể của mình. Sự áp dụng này có thể là trực tiếp theo hướng “dịch chuyển” (transfer) các ý tưởng, hoạt động... từ lớp bồi dưỡng sang lớp học cụ thể (trong trường hợp của Minh Hoàng, Quốc Phong, Minh Duyên và Thanh An nói trên), và cũng có thể là theo hướng gián tiếp, đòi hỏi người tham gia phải phân tích, đối chiếu, tìm ra điểm phù hợp và không phù hợp để vận dụng một cách sáng tạo (create) trong trường hợp cụ thể của mình (như trường hợp của Hồng Bích nói trên). Điều này không chỉ thể hiện những mức thể hiện kỹ năng khác nhau, mà còn cho thấy rằng người tham gia không phải chỉ vận dụng một cách máy móc, mà luôn có sự đối chiếu, so sánh để giải quyết vấn đề trong hoàn cảnh đặc thù của mình. Do đó, nếu được kết hợp với sự chủ động tích cực (agency) của người tham gia, đường hướng tham gia trực tiếp này không chỉ khuyến khích khả năng ứng dụng, mà còn cả sự ứng dụng có sáng tạo của người được bồi dưỡng nữa.

#### 4.1.3. Tính tương tác, tập thể

Như đã được mô tả trong Bảng 2, một buổi bồi dưỡng theo đường hướng tham gia trực tiếp vận dụng rất nhiều hoạt động và cách thức tổ chức lớp học, trong đó hình thức tương tác và làm việc theo nhóm đóng vai trò chủ đạo. Tuy nhiên hiệu quả của cách thức tổ

chức này đến đâu tùy thuộc vào cảm nhận của người tham gia khóa bồi dưỡng:

Trước khóa bồi dưỡng này, tôi đã có dịp làm việc với nhiều chuyên gia... tuy nhiên tôi nhận thấy rằng rất nhiều trong số họ có xu hướng chỉ truyền thụ kiến thức một chiều và phụ thuộc vào những tài liệu bồi dưỡng sẵn có và khá cũ hơn là những tài liệu tiếng Anh chuyên ngành hay xu hướng giảng dạy hiện đại như khóa bồi dưỡng này. (Minh Trâm)

Tuy nhiên khi được trao đổi với các thầy cô thì em cảm thấy mình hiểu ra được rất nhiều điều, hiểu những vấn đề một cách rõ ràng hơn và biết cách ứng dụng vào những tình huống khác nhau. (Thùy Linh)

Chúng tôi phải thực hiện một số nhiệm vụ trong nhóm, ví dụ như chúng tôi phải hệ thống lại những kiến thức mà mình đã học được và tìm kiếm thêm thông tin nếu cần trước buổi bồi dưỡng. (Phương Huyền)

Việc áp dụng các hoạt động nhóm là phù hợp... vì nó khuyến khích được tất cả các thành viên đều cùng nhau tìm hiểu thông tin và cùng đóng góp vào hoạt động chung của cả nhóm. (Dương Linh)

Học kỳ này, tôi phải phụ trách một môn học có tên là phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên năm thứ tư. Nhờ có khóa bồi dưỡng này, tôi có cơ hội được gặp những giảng viên ở các trường đại học khác nhau, được lắng nghe họ chia sẻ về việc dạy và học tiếng Anh chuyên ngành ở nhiều ngành khác nhau. Điều này thực sự rất bổ ích cho tôi. (Phạm Hương)

Đối với em là một người học chuyên

ngành về sư phạm thì những kiến thức em được cung cấp trong khóa học, có những phần là em đã học rồi, tuy nhiên khi mà được học ở đây, khi mà được tham gia workshop này thì kiến thức của mình được sâu hơn và được trao đổi với các cô mà đã thực tế làm việc dựa trên những kiến thức đó thì những hiểu biết của em cũng được cụ thể và được kiểm chứng thông qua những cái trao đổi với các cô. (Huy Thông)

Các nhiệm vụ trong khóa bồi dưỡng đều được thiết kế theo hướng khuyến khích sự tương tác trong lớp nên chúng tôi có rất nhiều hoạt động đôi, hoạt động nhóm để tương tác, thảo luận với nhau trước khi tự tổng hợp lấy phương án của bản thân mình. Chúng tôi thậm chí còn tương tác trên mạng với nhau qua email để có thể cùng hoàn thành nhiệm vụ. Có thể thấy tính tương tác của khóa bồi dưỡng là rất cao. (Hoàng Hạnh)

Không chỉ khẳng định rằng khóa bồi dưỡng có tính tương tác cao thông qua các hoạt động và cách thức tổ chức, những nhận định của người tham gia nói trên còn nêu lên một số điểm đáng chú ý như sau.

Thứ nhất, sự tương tác trên lớp bồi dưỡng diễn ra giữa chuyên gia và người tham gia, cũng như giữa những người tham gia với nhau. Trong đó, sự tương tác đồng đẳng (giữa những người tham gia) là trực tiếp và đóng vai trò chủ đạo, còn sự tương tác giữa chuyên gia và người tham gia tuy không được đề cập trực tiếp trong những nhận định nói trên, nhưng lại không kém phần quan trọng. Sự tương tác này có thể là trực tiếp, mà cũng có thể là gián tiếp thông qua cách thức chuyên gia tổ chức hoạt động trong và ngoài lớp, hay cách họ khuyến khích sự tương tác trong lớp học... Có thể thấy chuyên gia bồi dưỡng không trực tiếp can thiệp vào các hoạt động nhóm, nhưng đóng vai trò quan trọng trong việc gợi mở và tăng cường các tương tác trong khóa bồi dưỡng.

Thứ hai, thông qua các hoạt động tương tác, mối quan hệ giữa những người tham gia được định hình lại theo hướng bình đẳng hơn. Như đã trình bày ở phần cơ sở lý luận, đường hướng tham gia trực tiếp có tính chính trị-xã hội thông qua việc chỉ ra những mối quan hệ bất bình đẳng và chủ trương nâng cao vị thế (empower) những người yếu thế trong xã hội thông qua đối thoại với họ. Trong hoàn cảnh cụ thể ở Việt Nam nói chung và trong lớp bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh nói riêng, có thể thấy rằng mối quan hệ phân tầng giữa chuyên gia và người tham gia, và giữa những người tham gia với nhau (do chênh lệch về tuổi tác, kinh nghiệm...) có thể là những rào cản về mặt văn hóa, xã hội nhất định khiến cho công tác bồi dưỡng thường được diễn ra một chiều, áp đặt và thiếu tính tương tác từ phía người tham gia (Chick, 1996; Le, 2012). Tuy nhiên, thông qua những nhận định nói trên, chúng ta có thể thấy rằng phần nào những rào cản đó đã được gỡ bỏ thông qua đường hướng tham gia trực tiếp, khi khóa bồi dưỡng đã có tính đối thoại nhiều hơn (trái với phương thức “truyền thụ kiến thức một chiều và phụ thuộc vào những tài liệu bồi dưỡng sẵn có”) và giúp người tham gia cảm thấy bình đẳng hơn trong quá trình làm việc nhóm (“tất cả các thành viên đều cùng nhau... cùng đóng góp vào hoạt động chung của cả nhóm”).

Thứ ba, tính tương tác cao của khóa bồi dưỡng đã khuyến khích được người tham gia chủ động vào khóa bồi dưỡng nói chung và công tác bồi dưỡng chuyên môn của mình nói riêng. Như các nhận định nói trên đã chỉ ra, không khí làm việc tương tác trong lớp bồi dưỡng khiến người tham gia sôi nổi tham gia các hoạt động nhóm không chỉ trong, mà còn cả ở ngoài lớp bồi dưỡng; không chỉ trong quá trình bồi dưỡng mà còn trước các buổi bồi dưỡng... Điều này sẽ tiếp tục được làm rõ trong những phân tích dưới đây.

#### 4.1.4. Tính tự chủ học tập

Nhằm làm rõ hơn tính chủ động trong học tập đã được khuyến khích và phát huy theo đường hướng tham gia trực tiếp như thế nào,

một số người tham gia đã giải thích thêm như sau:

Khóa bồi dưỡng đã khuyến khích tôi tự học, vì sau mỗi buổi bồi dưỡng chúng tôi có những nhiệm vụ nhóm mà tôi cần phải hoàn thành. Do đó tôi đã phải tích cực đọc các tư liệu và hợp tác với những thầy cô khác để hoàn thành các nhiệm vụ phù hợp với hoàn cảnh giảng dạy của mình. (Hoàng Hồng)

Về khả năng tự học thì ... do nội dung bồi dưỡng gắn liền với cái nhu cầu thực tiễn của người học, nên học viên như em khá là hứng thú. Ví dụ như khi em thiết kế cái syllabus cho cái khóa học về du lịch thì em đã dựa trên những kiến thức mà mình đã có được với kinh nghiệm liên quan đến du lịch của mình, và có tham khảo em trai em cũng là hướng dẫn viên du lịch và làm về ngành du lịch, cũng đã từng học về du lịch. Việc đây rất thúc đẩy việc em tự học. (Thùy Linh)

Về khả năng tự học thì khóa bồi dưỡng có một số nhiệm vụ yêu cầu người tham gia cùng hợp tác với nhau để hoàn thành ngoài lớp. Điều này khuyến khích tôi phải làm việc tích cực để có cái còn chia sẻ bàn luận khi đến lớp, và cũng là để nhận được những lời phản hồi, nhận xét từ phía chuyên gia. Cách tổ chức hoạt động lớp bồi dưỡng như thế này kích thích người tham gia tự học rất tốt. (Minh Hoàng)

Nếu như các hoạt động bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam nói riêng và hoạt động bồi dưỡng giáo viên nói chung thường gặp nhiều hạn chế ở tính tiếp nối và bền vững thì đường hướng này có những tác động nhất định với tính chủ động trong việc bồi dưỡng và tự bồi dưỡng của giáo viên tham gia khóa bồi dưỡng. Điều này có được do tính tương tác cao và các hoạt động nhóm được sử dụng thường xuyên như đã phân tích ở trên, cũng

như tính thực tiễn cao của khóa học đã khiến người học có thêm động lực tự tìm tòi để cải thiện chính hoàn cảnh và công việc hàng ngày của mình.

#### 4.2. Hạn chế và đề xuất giải pháp

##### 4.2.1. Tăng cường thực hành và nâng cao tính sát thực

Mặc dù khóa bồi dưỡng được đánh giá cao về tính sát thực, một số người tham gia vẫn nêu lên mong muốn khóa bồi dưỡng cần tăng cường hơn nữa yếu tố này:

Tôi mong muốn có được nhiều hoạt động luyện tập trên chính lớp học thực tế theo cá nhân hay theo nhóm... Sau khi được bồi dưỡng trên lớp, tôi mong có những buổi quan sát trên lớp học thực tế để có thể bao quát được nhiều hơn những khó khăn mỗi giáo viên có thể gặp phải trong cuộc sống giảng dạy hàng ngày. (Dương Linh)

Tôi hi vọng rằng trong khóa học sẽ có nhiều cơ hội để chúng tôi được dạy trên lớp của mình, và được quan sát và đưa ra góp ý trực tiếp bởi các chuyên gia cũng như những người tham gia khác. (Minh Duyên)

Tôi mong muốn khóa bồi dưỡng sẽ kéo dài hơn để có nhiều thời gian hơn để luyện tập và có lẽ là đủ thời gian để thiết kế một khóa học (mẫu) hoàn chỉnh (khi khóa học kết thúc). (Quốc Phong)

Với chỉ khoảng 1 buổi bồi dưỡng một tháng và 2 tiếng một buổi, thời gian bồi dưỡng khá là hạn chế. Nếu có thêm thời gian thì chúng tôi sẽ có nhiều thời gian để luyện tập hơn. (Phạm Hương)

Tuy nhiên, khi mà thiết kế khóa học, thiết kế syllabus đó thì có vẻ như mình tham vọng hơi nhiều, nên khóa học giống như là một



cái khóa học lớn mà mình cần tách nhỏ ra thành nhiều khóa học nhỏ. Ví dụ như em có trao đổi với các anh chị bên trường du lịch thì một khóa học về du lịch mình đã include vào quá nhiều những cái topic lớn. Ví dụ như riêng về ngôn ngữ khách sạn chẳng hạn cũng có thể thành 1 khóa học. Thế có lẽ khóa học mà mình thiết kế ra nó hơi tham vọng. (Thùy Linh)

Có thể thấy qua những góp ý nói trên thì các hoạt động thực hành cần được tăng cường về cả số lượng và chất lượng. Một mặt, nhiều người tham gia mong muốn có được nhiều thời gian hơn để thực hành trên lớp. Mặt khác, các hoạt động thực hành cũng cần có sự cải thiện về chất, để chúng gần gũi hơn với lớp học thực tế (để không quá “tham vọng” và “trực tiếp hơn” liên quan tới nhu cầu của người học). Các biện pháp như tăng cường các hoạt động quan sát lớp học, tăng cường thời gian của khóa bồi dưỡng cũng như tính khả thi của các hoạt động và giải pháp được bàn luận trong lớp ... đã được đề cập tới với điểm chung là tăng cường tính thực tế của các hoạt động trên lớp bồi dưỡng.

#### 4.2.2. Tăng cường các tương tác trên lớp bồi dưỡng

Bên cạnh đó, nhóm vấn đề và giải pháp thứ hai được nêu lên bởi nhiều người tham gia bồi dưỡng là đẩy mạnh thời gian tương tác trong lớp bồi dưỡng:

Tuy nhiên, tôi nghĩ rằng khóa học hơi ngắn, và đôi khi tôi chưa kịp tương tác nhiều với bạn bè của mình để thảo luận thêm. (Phạm Hương)

Tôi hi vọng rằng khóa học sẽ dài hơn để có thể thu hút thêm nhiều người hơn từ những chuyên ngành khác nhau, để chúng tôi có thể chia sẻ và trao đổi được nhiều ý kiến hơn từ nhiều ngữ cảnh đa dạng hơn. (Minh Duyên)

Tôi mong muốn sẽ có thêm người tham gia từ những cơ sở đào tạo khác, từ những chuyên ngành khác nhau để chúng tôi có thể học hỏi lẫn nhau. (Dương Linh)

Mặc dù tính tương tác đã được người tham gia nhấn mạnh là một điểm mạnh của đường hướng tham gia trực tiếp, họ vẫn mong muốn việc cải thiện sự tương tác này về cả số lượng và chất lượng. Về số lượng, thời gian cần được tăng cường trong các buổi bồi dưỡng và giữa các buổi bồi dưỡng để người tham gia có nhiều cơ hội hơn để có những tương tác với những thành viên khác trong nhóm. Về chất lượng, người tham gia cũng mong muốn có nhiều hơn những thành viên tới từ nhiều cơ sở đào tạo và chuyên ngành khác nhau để tăng cường tính đa chiều cho các thảo luận, trao đổi trong nhóm. Những nhận định trên đã mở ra những hướng cụ thể để cải thiện hiệu quả của đường hướng tham gia trực tiếp trong các lớp bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh trong tương lai.

### 5. Kết luận

Như vậy, việc áp dụng đường hướng tham gia trực tiếp vào công tác bồi dưỡng giáo viên có thể mang lại những điểm mạnh như tăng cường được tính thực tiễn, tính ứng dụng, sự tương tác và tính tự chủ học tập của người tham gia bồi dưỡng. Điều này có ý nghĩa hết sức quan trọng đối với công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh hiện nay, vì những ưu điểm nói trên có thể tập trung giải quyết được những hạn chế lớn nhất của công tác này tại Việt Nam hiện nay như cơ sở lý luận và thực tiễn đã chỉ ra. Tuy nhiên, mặc dù đường hướng tham gia trực tiếp có tiệm cận hơn về tính sát thực và áp dụng thực tiễn như đã chỉ ra ở trên, hình thức bồi dưỡng này cũng gặp những hạn chế nhất định vì còn chủ yếu bó hẹp trong bối cảnh lớp học. Những nguyện vọng của người tham gia cho thấy họ luôn mong muốn tăng cường thêm tính sát thực của những nội dung được bồi dưỡng, tạo nên cầu nối giữa lớp học và môi trường làm việc thực tế của họ, cũng như tăng cường sự tương tác về cả mặt chất và lượng trong lớp bồi dưỡng. Điều này cho thấy

không có một đường hướng, phương pháp nào là hoàn hảo trong việc giải quyết các vấn đề đặt ra hiện nay đối với công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam.

Do đó, việc áp dụng đường hướng tham gia trực tiếp là hữu ích, nhưng cần phải được phối hợp cùng những đường hướng, phương pháp khác để tăng cường tính hiệu quả và giảm thiểu hạn chế nhất định của nó. Qua nhận định của những người tham gia chương trình, có thể thấy việc bổ sung những phương pháp có tác động tăng cường tính thực hành, sát thực và tính tương tác trong quá trình bồi dưỡng là cần thiết. Một trong số những phương pháp như vậy là học tập thông qua trải nghiệm, một phương pháp nhấn mạnh trải nghiệm thực tế, phản hồi và tự cải tiến kế hoạch giảng dạy (Beard, 2010). Thông qua quá trình này, người tham gia có thể được giảng dạy hay quan sát người khác giảng dạy, từ đó tiến hành phản hồi chéo cho nhau, cũng tự phản hồi để đưa ra những cải tiến cho giảng dạy trong những lần sau. Song song với quá trình trao đổi, chia sẻ những vấn đề cùng quan tâm và tìm giải pháp – vốn là những thế mạnh của đường hướng tham gia trực tiếp, quá trình áp dụng trong thực tế đi đôi với phản hồi như trên có thể là hướng giải pháp phù hợp với công tác bồi dưỡng giáo viên tại Việt Nam hiện nay.

## Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

- Lê Văn Canh (2016). Những giải pháp cần thiết để nâng cao chất lượng bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh. Hội thảo *Đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.
- Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục (2016). Thực trạng và giải pháp trong quản lý, tổ chức bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông hướng tới việc thực hiện chương trình, sách giáo khoa mới. Hội thảo *Đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.
- Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 (2016). Công tác bồi dưỡng giáo viên dạy môn tiếng Anh phổ thông theo Đề án NNQG 2020. Hội thảo *Đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.
- Lê Thị Huyền Trang, & Trần Thị Tuyết (2015). Đổi mới kiểm tra đánh giá: Từ thực tế của các lớp bồi dưỡng tiếng Anh cho giáo viên tiểu học. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 31(2), 51-60.
- Vụ Giáo dục Trung học (2016). Thực trạng bồi dưỡng giáo viên phổ thông cấp Trung học. *Hội thảo đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.

### Tiếng Anh

- Beard, C. (2010). *The experiential learning toolkit: Blending practice with concept*. London: KoganPage Limited.
- Bowers, R. (1987). Language teacher education: an integrated approach. In R. Bowers (Ed.), *Language teacher education: An integrated program for EFL teacher training* (pp. 3-12). Oxford: Modern English Publications & The British Council.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). Introduction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chick, J. K. (1996). Safe-talk: Collusion in apartheid education. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 21-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Johnston, B. (2009). Collaborative teacher development. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 241-249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Le, V. C. (2012). *Form-focused instruction: Teachers' beliefs and practices: A case study of Vietnamese teachers*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research* (Vol. 34). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (Second ed. Vol. 5). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

## THE PARTICIPATORY APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING IN VIETNAM

Vu Hai Ha

*Faculty of English Language Teacher Education, VNU University of Languages  
and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** In the past few years, English language teacher training in Vietnam has witnessed remarkable improvements, but more so in terms of quantity than in terms of quality. Adopting a case study research design, this article reports the feedback of 14 participants in a training workshop series using the participatory approach. The interview data suggests that the use of this approach brought about certain benefits in terms of practicality, application, interactions and learner autonomy, which coincide with major issues confronting English language teacher training in Vietnam. However, the participants also voiced certain concerns and suggested possible solutions, indicating that the use of the participatory approach should be combined with other teaching methods to maximize its effectiveness.

**Keywords:** English language teacher training in Vietnam, participatory approach, authenticity, learner autonomy

# HÌNH TƯỢNG NHÂN VẬT TRƯ BÁT GIỚI TRONG TÁC PHẨM “TÂY DU KÝ” CỦA NGÔ THỪA ÂN

Phạm Ngọc Hàm\*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 11 tháng 2 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** *Tây du ký* một trong bốn tác phẩm lớn của văn học cổ đại Trung Quốc, đã được chuyển thể thành phim và vượt ra khỏi bờ cõi đất nước, trở nên vô cùng quen thuộc với nhiều thế hệ độc giả, khán giả trên thế giới, trong đó có Việt Nam. Trên hành trình đi Tây Trúc lấy kinh, Trư Bát Giới hiện lên như một sự hội tụ của tất cả những phẩm chất tốt đẹp và thói hư tật xấu của chất “con” và chất “người” trong cái thân hình nửa người nửa lợn, vừa đáng yêu vừa mang đậm tính chất khôi hài. Bài viết bằng phương pháp phân tích, tổng hợp làm sáng tỏ ý nghĩa của việc xây dựng hình tượng nhân vật Trư Bát Giới trong tác phẩm *Tây du ký* của Ngô Thừa Ân, nhằm góp một tài liệu tham khảo cho công tác dạy và học Văn học cổ đại Trung Quốc cho sinh viên Việt Nam.

**Từ khóa:** hình tượng nhân vật, ý nghĩa, Trư Bát Giới

## 1. Đặt vấn đề

Nói đến thành tựu của văn học cổ đại Trung Quốc, không thể không nhắc tới “Tứ đại danh tác” (bốn tác phẩm nổi tiếng) gồm *Tam quốc diễn nghĩa*, *Thủy hử truyện*, *Tây du ký* và *Hồng lâu mộng*, trong đó, *Tây du ký* thường được đặt ở vị trí thứ ba. Đây là cuốn tiểu thuyết lãng mạn trường thiên dài tới 100 hồi, đã được chuyển thể thành phim và vượt ra khỏi bờ cõi đất nước, trở nên vô cùng quen thuộc với nhiều thế hệ độc giả, khán giả trên thế giới trong đó có Việt Nam. Truyện kể về thầy trò Đường Tăng đi Tây Trúc thỉnh kinh. Trong thế giới nhân vật mà Ngô Thừa Ân xây dựng trong kiệt tác đề đời của mình, trừ hai nhân vật được xưng là “Tăng” gồm Đường Tăng và Sa Tăng với bộ dạng hoàn toàn là người ra, Trư Bát Giới, Tôn Ngộ Không hiện lên với bộ dạng nửa là người nửa là vật, mỗi nhân vật có một thuộc tính riêng. Đường Tăng

là hiện thân hoàn hảo của một nhà tu hành, luôn điềm tĩnh, giàu lòng vị tha, nhân ái, không “ồn ào” như Bát Giới và Ngộ Không. Sa Tăng với bản tính kiên trì, nhẫn nại, được gọi là “Ngộ Tĩnh” (phần lớn các bản dịch tiếng Việt đều dịch thành “Ngộ Tĩnh”), trong đó, “Ngộ” là biết, là giác ngộ, tỉnh ngộ, thoát khỏi cõi u mê; “Tĩnh” là trong sạch, thuần khiết, không nhuốm bụi trần). Ngộ Không hiện lên với bộ dạng của một chú khỉ vàng nhỏ nhắn, tinh ranh, nhanh nhạy, là sự thể hiện của trí tuệ, thông minh, sức mạnh với nhiều phép biến hóa khôn lường. Trư Bát Giới diện mạo nửa người, nửa lợn, hội tụ đầy đủ bản chất tham lam của lợn và của những kẻ phàm phu tục tử, song cũng rất nhân hậu, nhiệt thành, đáng yêu. Có thể nói, tất cả những phẩm chất tốt đẹp cũng như thói hư tật xấu cùng tồn tại trong nhân vật Trư Bát Giới là sự thể hiện sinh động của chất “con” và chất “người” cần được tiếp tục giáo hóa.

Cho đến nay, ở Việt Nam, nghiên cứu về hình tượng nhân vật Trư Bát Giới nói

\* ĐT.: 84-904123803

Email: phamngocham.nnvhtq@gmail.com



riêng và tác phẩm *Tây du ký* nói chung chưa nhiều. Năm 1995, Lê Anh Dũng ra mắt bạn đọc với công trình nghiên cứu nhan đề *Giải mã truyện Tây du ký tân biên*. Năm 1998, Ngô Nguyên Phi xuất bản cuốn “Lược khảo Tây du ký” tập 1 và 2. Năm 2000, Trịnh Văn Đồng dưới hình thức một luận văn thạc sỹ tiến hành nghiên cứu đề tài “Triết lý nhân sinh trong Tây du ký”. Ngoài ra, trên các trang mạng cũng xuất hiện một số bài viết tản mạn về *Tây du ký* và Trư Bát Giới. Bằng phương pháp phân tích, tổng hợp, kế thừa và phát huy những nghiên cứu của các học giả đi trước, bài viết làm sáng tỏ ý nghĩa của việc xây dựng hình tượng nhân vật Trư Bát Giới trong tác phẩm *Tây du ký* của Ngô Thừa Ân, nhằm góp một tài liệu tham khảo cho công tác dạy và học Văn học cổ đại Trung Quốc cho sinh viên Việt Nam.

## 2. Đôi nét về tác giả và tác phẩm

Ngô Thừa Ân sinh ra và lớn lên vào thời nhà Minh, được chứng kiến thực trạng mâu thuẫn giai cấp, mâu thuẫn dân tộc cũng như mâu thuẫn trong nội bộ giai cấp thống trị đương thời ngày càng bộc lộ và về cuối thời Minh, mâu thuẫn đó càng trở nên gay gắt. Trong bối cảnh đó, tư tưởng giải phóng nhân tính, thoát khỏi sự ràng buộc của xã hội cùng rộ nở với sự đơm hoa kết trái của văn học thị dân. Tiểu thuyết thời Minh cũng theo đó mà bước vào thời kỳ phồn thịnh. Ngô Thừa Ân được trải nghiệm năm giai đoạn thăng trầm của các đời vua Hiếu tông Hoằng Trị, Vũ tông Chính Đức, Thế tông Gia Tĩnh, Mục tông Long Khánh, Thần tông Vạn Lịch. Với sự cảm nhận sâu sắc về thực tại xã hội, tác giả đã liên hệ với quá khứ và mượn điển tích vị Hòa thượng 25 tuổi Huyền Trang Thiên Trúc bộ hành du học vào năm Đường Huyền tông Trinh Quan thứ nhất, tức năm 627, viết nên tiểu thuyết lãng mạn trường thiên này.

Ngô Thừa Ân đặt tên cho nhân vật của mình là Trư Bát Giới, cái tên đó rất phù hợp với ngoại hình và biểu hiện tính cách của nhân vật, đồng thời cũng rất thống nhất với logic của cốt truyện “đi Tây Trúc thỉnh kinh” trong quan hệ với các nhân vật khác thuộc toàn bộ tuyến nhân vật gồm Đường Tăng, Sa Tăng, Tôn Ngộ Không... Chúng ta có thể dễ dàng nhận thấy mối liên hệ tính cách giữa Trư Bát Giới với đặc tính của loài vật nuôi tham ăn, ham ngủ, và hệ quả của nó là mắt híp, bụng to căng tròn. Là người Việt Nam, chắc hẳn ai cũng quen với câu đố “Con gì ăn no, bụng to mắt híp, miệng kêu ừ ừ, nằm thờ phì phờ” hay câu tục ngữ “Lợn ăn xong, lợn nằm lợn béo, lợn ăn xong lợn réo lợn gầy.” Lợn ăn no, cái bụng căng tròn, là hình ảnh biểu trưng cho sự sung túc, đủ đầy, viên mãn. Tất cả đã thể hiện rõ nét đặc điểm tri nhận của người xưa về đặc tính của loài vật nuôi trong gia đình này.

## 3. Đặc điểm tính cách của Trư Bát Giới

### 3.1. Về tên gọi của nhân vật Trư Bát Giới

Tiếp xúc với văn học Trung Quốc từ cổ đại đến hiện đại, chúng ta không khó có thể phát hiện rằng phần lớn tên gọi nhân vật trong các tác phẩm đều được tác giả dày công lựa chọn và gửi gắm vào mỗi cái tên đó những ý tưởng nhằm góp phần thể hiện nội dung tác phẩm.

Trư Bát Giới là một trong những nhân vật điển hình, mang đậm tính hài và tạo tiếng cười nhiều nhất cho các thế hệ độc giả. Chính cái tên ấy đã gắn liền với đặc điểm ngoại hình và tính cách của nhân vật. “Trư” (猪) là tên gọi phổ biến nhất của loài vật nuôi trong nhà, cũng là con vật cuối cùng trong bảng 12 con giáp, mang đậm ý niệm văn hóa của dân tộc Trung Hoa, cũng như “lợn” trong ngôn ngữ và văn hóa của dân tộc Việt Nam. Trong tiếng Hán, ngoài 猪 *trư* ra, các từ 豕 *thỉ*, 彘 *trệ*, 豚 *đồn* đều dùng để chỉ loài vật này, trong đó, 豕 *thỉ* và 彘 *trệ*, 豚 *đồn* thường xuất hiện trong

các văn bản tiếng Hán cổ đại. Trong tiếng Hán hiện đại, chúng không còn được sử dụng như một từ đơn nữa mà chỉ tồn tại trong một số thành ngữ, tục ngữ mà thôi. Riêng 猪 *trư* với tư cách là từ đơn và thành tố cấu tạo từ ghép cũng như ngữ cố định vẫn được sử dụng với tần số cao trong tiếng Hán hiện đại. “Bát” là số từ, kết hợp với “giới” tạo thành từ tổ có nghĩa là *tám điều cảnh giới*.

*Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* (现代汉语规范词典, 2001) giải thích rằng, Giới (戒) là một chữ hội ý gồm 5 nghĩa, trong đó 4 nghĩa có quan hệ phái sinh: (1) làm động từ, nghĩa là *phòng bị, cảnh giác*, trong từ *giới tâm* (戒心); (2) làm động từ, nghĩa là *từ bỏ, loại bỏ* trong từ *giới tửu* (戒酒: cai rượu); (3) làm danh từ, nghĩa là *những quy định ràng buộc giáo đồ nhà Phật*, trong từ *ngũ giới* (五戒), *thụ giới* (受戒); (4) làm danh từ, nghĩa là *những sự việc không được làm*, trong từ *tửu giới* (酒戒) (Lý Bảo Gia, Đường Chí Siêu: 李宝嘉、唐志超, 2001).

Phật giáo cho rằng bát giới gồm: (1) giới sát sinh; (2) giới trộm cướp; (3) giới tà dâm; (4) giới nói năng vô căn cứ; (5) giới uống rượu; (6) giới nhuộm màu xa hoa son phấn; (7) giới nằm ngò trên giường cao rộng; (8) giới ăn uống không đúng giờ giấc (一戒杀生, 二戒偷盗, 三戒淫邪, 四戒妄语, 五戒饮酒, 六戒着香华, 七戒坐卧高广大床, 八戒非时食). Tựu chung lại, bát giới không nằm ngoài một lòng tu luyện, thanh tâm quả dục, xóa bỏ lòng tham, biết tiết chế, giữ cho thân tâm đều trong sạch. Tuy nhiên, bát giới thể hiện trong hình tượng nhân vật Trư Bát Giới gồm: giới tham ăn, giới tham của cải, giới sắc dục, giới ghen ghét đố kỵ người tài, giới gian ngoan khoác lác, giới nhàn hạ, giới sợ khó, sợ khổ và giới tham công danh. Như vậy, cái tên Bát Giới (tám điều răn) có quan hệ mật thiết với tám biểu hiện tính cách của Trư Bát Giới là tham ăn, tham của, háo sắc, ham công lao, ghen ghét đố kỵ, hay ba hoa khoác lác, thích nhàn hạ, sợ khó sợ khổ.

Điều đó càng khiến cho hình tượng nhân vật dễ khắc sâu trong tâm trí độc giả.

Ngoài ra, bát giới còn có nghĩa là tám điều giới tu hành cần xa lánh, gồm ngũ huân và tam yếm. Trong đó, ngũ huân là năm thứ gia vị hành, họ, tỏi, ớt, rau thơm; tam yếm là kiêng ăn thịt chó, chim nhạn, rùa. Hành, họ, tỏi, ớt, rau thơm đều không thuộc hàng gia vị thanh đạm, không phù hợp với không gian thanh tịnh của nhà Phật. Chó là loài vật nuôi trong gia đình của người Trung Quốc và người Việt Nam, được xem như người bạn trung thành của con người. Tuy nhiên, “trong hoàn cảnh nền nông nghiệp Trung Quốc lạc hậu, năng suất thấp, cung không đủ cầu, con chó ở xã hội Trung Quốc xưa sống nhờ vào chất thải loại, ôi thiu. Để tồn tại, chúng phải dựa vào cơ quan khứu giác nhạy bén để phát hiện những thứ dù là hôi thối dùng làm đồ ăn.” (Phạm Ngọc Hàm, 2018). Chim nhạn được coi là biểu trưng của tình nghĩa vợ chồng son sắt, rùa là biểu trưng của đức trung kính. Vì vậy, kẻ tu hành không ăn thịt chó, rùa và chim nhạn cũng là điều dễ hiểu. Cách lý giải này cũng hoàn toàn phù hợp với bối cảnh của tác phẩm và biểu hiện tính cách của nhân vật Trư Bát Giới. Trong tập 2 của bộ *Tây du ký* gồm 10 tập, do Nhà xuất bản Văn học ấn hành năm 1988 có đoạn kể về nhân vật Trư Ngộ Năng, khi sắp được làm rể nhà Cao lão đã hiện nguyên hình là một yêu quái. Sau khi hàng phục Ngộ Không, yêu quái kể cho Đường Tam Tạng nghe chuyện Bồ Tát khuyến thiện, Ngộ Năng đã nhận giới hạnh của Bồ Tát đoạn tuyệt với ngũ huân tam yếm, ở nhà nhậu phụ ăn chay thụ giới, mong có ngày được gặp Đường Tam Tạng. Biết chuyện, Đường Tăng đã đặt cho Trư Ngộ Năng thêm một cái tên là Bát Giới.

Điều đáng lưu ý là những biểu hiện tính cách này đều có thể tìm thấy ở những con người thực tại mà đạo đức xã hội ngày nay coi là thói hư tật xấu khá phổ biến ở mọi tầng lớp. Để trở thành đồ đệ đích thực của Đường Tăng, Trư Bát Giới phải tôi luyện mình, xa lánh được những

cám dỗ để thân tâm thanh tịnh. Trong đời sống thực tại, để trở thành con người hoàn mỹ, mỗi chúng ta cũng cần phải nỗ lực phấn đấu theo tám điều răn đó. Bát Giới còn gọi là Ngộ Năng, cũng như Sa Tăng còn gọi là Ngộ Tĩnh, Tôn Hành Giả là Ngộ Không, tất cả đều đã và đang, cần và phải được giác ngộ để tu hành đến chính quả. Vì vậy, “Ngộ” cũng góp phần làm rõ yếu tố Phật giáo trong mỗi cái tên của đoàn quân vượt gian lao đi Tây Trúc thỉnh kinh.

### 3.2. Những điểm tích cực trong tính cách của Trư Bát Giới

Có thể nói, Trư Bát Giới là sự tụ hội của các mặt tích cực và tồn tại trong tính cách của một con người, nói cách khác, tính “người” và tính “con” cùng tồn tại trong một nhân vật. Đi sâu tìm hiểu tính cách nhân vật điển hình này, có thể tổng kết thành năm điểm tích cực sau đây:

(1) Trư Bát Giới đôn hậu, trung thực, chất phác. Tính cách đó cũng hoàn toàn thống nhất với đặc điểm ngoại hình và bản tính của Bát Giới. Vì háo sắc nên bị đày xuống trần gian đầu thai làm kiếp lợn với cái bụng căng tròn, cái miệng hay nói đúng hơn là cái mõm cũng y trang là mõm lợn, lại thêm đôi mắt híp lúc nào cũng lộ vẻ hau háu, Bát Giới hay ăn, hay ngủ, tiêu hóa tốt, mỗi khi đói bụng đều rất hồn nhiên kêu đói, không nén lòng nín nhịn con đói còn cào để tiếp tục cuộc hành trình như Sa Ngộ Tĩnh và Tôn Ngộ Không. Tuy bị coi là kẻ háo sắc, nhưng Bát Giới vẫn hy sinh tình cảm riêng, đoạn tuyệt với Cao tiểu thư để một lòng một dạ theo Đường Tăng đi Tây Trúc thỉnh kinh. Suốt chặng đường gian nan ấy, không biết bao nhiêu gái đẹp trên đũa, nhưng Bát Giới vẫn giữ mình trong sáng, không nảy sinh quan hệ ngoài luồng với bất cứ mỹ nhân nào. Trong lòng Trư Bát Giới đã có một bóng hình Cao tiểu thư ngự trị.

(2) Trư Bát Giới tính cách đơn thuần, tâm lý khá ổn định trong suốt chặng đường đi thỉnh kinh. Hầu như trong toàn tác phẩm, độc giả chưa hề gặp Bát Giới nổi nóng với người

khác, kể cả khi bị Đường Tăng, Sa Tăng phê phán, trách phạt hay bị Ngộ Không trêu đùa, thậm chí là nhục mạ, động tay động chân. Chi tiết khiến độc giả khó quên nhất là khi muốn ăn thịt Đường Tăng, yêu quái đã trói Bát Giới lại chờ lúc “vào nồi”, ấy thế mà trong thời khắc đó, Bát Giới vẫn có thể điềm tĩnh ngáy pho pho, không hề run sợ ngay cả khi tính mạng bị đe dọa.

(3) Hình tượng Trư Bát Giới là biểu trưng của sức mạnh, chịu được áp lực, ứng phó với hoàn cảnh. Trên suốt chặng đường đi Tây Trúc thỉnh kinh đầy gian nan thử thách, với sức mạnh vượt lên khó khăn, Trư Bát Giới đã cùng với các vị trưởng bối, sư huynh, sư đệ của mình “đạp bằng ghềnh thác, bước lên con đường tươi sáng thênh thang” (踏平坎坷成大道). Dáng bộ ngốc nghếch của Bát Giới đôi lúc vẫn lóe lên ánh sáng của trí tuệ, thể hiện ở những mưu cao chống lại yêu quái, chuyển họa thành phúc. Khả năng chịu khó chịu khổ, nhất là khi chống chọi với những con quái còn cao khiến độc giả phải nể phục. Việc xây dựng nhân vật điển hình với tính cách đa dạng, phức tạp ấy của tác giả khiến cho nhân vật nửa người nửa lợn này đã chiếm được cảm tình của rất nhiều thế hệ độc giả, bởi vì trong “cuộc chiến” giữa yếu tố “con” và yếu tố “người” của nhân vật, cuối cùng thì yếu tố “người” về cơ bản vẫn là vượt trội.

(4) Trư Bát Giới biết điều tiết hành vi, giữ được quan hệ tốt đẹp với mọi người trong suốt hành trình của mình. Trư Bát Giới trên có các bậc trưởng giả như Đường Tăng và Ngộ Không, dưới có sư đệ Sa Ngộ Tĩnh. Mặc dù có những lúc xảy ra mâu thuẫn, bị quở phạt hoặc bị trêu đùa, nhưng tất cả đều nhằm mục đích giúp cho Bát Giới hướng thiện, xứng với biệt hiệu của mình là Ngộ Năng. Độc giả khó quên nhất là mỗi khi Bát Giới gặp Ngộ Không, luôn miệng “một điều ‘Hầu ca’, hai điều ‘Hầu ca’” (anh khi vàng). Cách xưng gọi ấy rất gần gũi, thân thiết. Tuy nhiên, về sau, Bát Giới nhận thấy xưng gọi như vậy có đôi chút thiếu trân

trọng, nên đã chủ động đổi thành “Đại sư huynh”, vừa trang trọng, vừa toát lên khoảng cách thứ bậc nhưng cũng không kém phần thân thiện. Trải qua hơn 2300 năm lễ giáo phong kiến ngự trị trong tư tưởng của người Trung Quốc, quan hệ đẳng cấp xã hội đã thể hiện ngay trong lễ lối xưng hô, bởi lễ xưng hô “dùng để biểu thị một mối quan hệ tương hỗ nào đó hoặc biểu thị sự khác biệt về thân thế, địa vị, nghề nghiệp” (Phạm Ngọc Hàm, 2008). Sự thay đổi trong cách xưng hô đó đã thể hiện rõ nét quan niệm chủ quan của Bát Giới trong việc gìn giữ và phát triển mối quan hệ giao tiếp với những người xung quanh theo chiều hướng tốt.

(5) Trư Bát Giới giàu đức trung. Đức trung là một trong những tiêu chuẩn của đấng nam nhi mà xã hội phong kiến định đặt ra. Bát Giới suốt chặng đường “tây hành thỉnh kinh” luôn tỏ ra trung thành tuyệt đối với sư phụ của mình. Bát Giới không chỉ nghĩ đến sự an nguy của mình mà còn luôn nghĩ đến an nguy của sư phụ, sư huynh, sư đệ. Qua từng sự kiện xảy ra, có thể thấy Bát Giới nhìn chung là người tuân thủ kỷ cương, nghe lời sư huynh trưởng. Nhờ đó mà Bát Giới luôn nhận được sự quan tâm giúp đỡ, chỉ bảo, đôn đốc của Đường Tăng, Sa Tăng và Ngộ Không, kết quả là Bát Giới đã từng bước được “thụ giới”, cải tạo và hoàn thiện mình theo tám điều răn (bát giới).

### 3.3. Những điểm tiêu cực trong tính cách của Trư Bát Giới

Bộ dạng nửa người nửa lợn của Bát Giới được tác giả giải thích trong tác phẩm là hậu quả của hành vi háo sắc, trêu ghẹo Hằng Nga, bị Ngọc Hoàng đại đế tước bỏ chức Thiên Bồng Nguyên Soái và đẩy xuống trần gian. Thật không may cho Bát Giới đầu thai nhằm làm kiếp lợn nên có đôi má phình phình đầy thịt, đôi tai và cái mõm thì hoàn toàn là tai và mõm lợn, lại thêm cái bụng lúc nào cũng căng tròn, là bằng chứng của bản tính tham ăn, tham ngủ. Hình dạng đó đã mang đậm tính hài hước, lại thêm điệu bộ, cử chỉ đến tính cách đều có thể gây cười bất cứ lúc nào. Có thể nói,

Trư Bát Giới là nhân vật điển hình với tám biểu hiện của dục vọng cá nhân. Đó là: (1) Ham ăn; (2) Ham của; (3) Ham ngủ; (4) Háo sắc; (5) Hám công danh; (6) Thích nhàn hạ; (7) Thích vượt trội hơn người; (8) Thích ba hoa khoe khoang.

Để đạt được những ham muốn ấy, Bát Giới cũng mang trong mình những tính xấu như đồ kỵ người tài, đôi khi giả dối, lừa gạt và luôn sợ khó, sợ khổ. Như vậy, nhìn từ bề ngoài có phần mâu thuẫn với những phẩm chất tốt đẹp của Bát Giới vừa phân tích ở trên, nhưng suy cho cùng, mâu thuẫn đó cũng là mâu thuẫn tất yếu tiềm tàng trong bản thân nhân vật và hoàn toàn phù hợp với thực trạng nhân tính trong đời thực. Chẳng thế mà triết gia Tuân Tử đã từng đúc kết “nhân chi tính ác, kỳ thiện giả ngụy dã” (人之性善, 其善者伪也), nghĩa là tính tham lam, ích kỷ, đồ kỵ, háo danh, háo sắc, lừa dối vốn thuộc về bản năng của con người, nhưng bản chất đó có thể cải tạo được nhờ tính thiện do con người tạo ra. Cái thiện ấy là sản phẩm của giáo dục, lễ nghĩa, hình pháp. Vì vậy, Bát Giới ghen ghét, đồ kỵ người tài giỏi hơn mình cũng là điều dễ hiểu. Trong suốt hành trình thỉnh kinh, Bát Giới luôn là người châm ngòi mâu thuẫn, gây nên ly gián giữa các thành viên, đã kích sau lưng, nhằm giảm uy tín của Ngộ Không. Bát Giới sợ khổ, sợ khó. Mỗi khi gặp núi cao, vực sâu và vô vàn khổ nạn ngăn trở bước đường thỉnh kinh, Bát Giới lại kiêu căng đòi rút lui, bỏ cuộc giữa đường. Những thói hư tật xấu tồn tại cùng những mặt tích cực trong tính cách của Bát Giới như trên là hoàn toàn phù hợp với quy luật về tính hai mặt của một vấn đề cũng như tính hai mặt của một con người thực tại. Điều này cho phép ta khẳng định *Tây du ký* là tiểu thuyết lãng mạn nhưng bắt rễ từ hiện thực, nhân vật Trư Bát Giới có giá trị phá phá thói hư tật xấu, giáo dục tư tưởng và trong chừng mực nhất định, đó là tấm gương phản chiếu hiện thực cho mọi tầng lớp người ngay cả trong xã hội ngày nay đều có thể soi chung. Trong bất



cứ thời đại nào, với bất cứ con người nào, từ vua chúa đến thường dân đều phải tích cực bồi luyện không ngừng để tránh xa cái ác, đến với cái thiện. Sách “Chu dịch” có câu “Thiên hành kiện, quân tử dĩ tự cường bất tức” (天行健君子以自强不息: Trời vận hành khỏe khoắn, bậc quân tử vì thế phải không ngừng tự hoàn thiện mình). Điều đó vừa là dụng ý của tác giả, cũng là ý nghĩa sâu xa của toàn tác phẩm nói chung và việc xây dựng hình tượng nhân vật Trư Bát Giới nói riêng.

Có thể đưa ra một số ví dụ minh chứng cho những tật xấu kể trên của Bát Giới. Bát Giới tham ăn thể hiện rõ nét nhất qua chi tiết ăn dưa hấu. Với quả hưa hấu trong tay, Bát Giới vốn đã chia thành bốn miếng dành cho sư phụ, sư huynh và sư đệ cùng ăn. Tuy nhiên, khi thấy dưa hấu quá ngon nên Bát Giới đã kiếm cố lần lượt đưa cả phần dưa hấu của sư phụ, sư huynh, sư đệ vào bụng mình. Lý do mà Bát Giới viện dẫn ra rất hóm hỉnh, phi lý mà lại có lý, nhằm biện hộ cho thói tham lam ăn cả phần người khác, khiến độc giả cảm thấy đáng cười hơn đáng giận. Yếu tố hài đã được tác giả khai thác hết sức tinh tế ngay từ cái nét ăn của Bát Giới.

Bản tính tham của được thể hiện rõ nét qua chi tiết mỗi khi gặp yêu quái ngăn trở thì Bát Giới lại nghĩ ngay đến phần của cải mà mình có thể được hưởng rồi sau đó chạy trốn yêu quái. Lợi lộc cá nhân đã choán ngợp cả khối óc của Bát Giới ngay cả lúc lâm nguy.

Tính háo sắc của Bát Giới thể hiện sinh động trên suốt hành trình đi Tây Trúc thỉnh kinh. Mỗi khi nhìn thấy gái đẹp, Bát Giới đều lập tức tìm cách lần trốn đoàn quân, đi theo tiếng gọi của sắc dục, khiến sư huynh, sư đệ đều “bó tay, tìm không thấy”. Kể cả khi Tôn Ngộ Không dùng phép màu biến thành “nữ yêu quái” để trêu ghẹo thì Bát Giới cũng không thể nhận diện được thực hư, và sau mỗi lời tha thiết “Nương tử! Nương tử!” là một lần “vồ hụt” mỹ nhân. Hành vi háo sắc đến mức mê muội và ngốc nghếch đó của Bát Giới đã

tạo tiếng cười giòn giã cho độc giả. Điều đó cũng hợp lẽ thường tình vì theo lý giải của Tuân Tử thì “tình và dục là lẽ tự nhiên ai cũng có, không thể bớt đi hay bỏ đi mà không hại. Hữu dục mà hợp đạo cũng không hại, khừ dục mà trái đạo cũng vô ích” (Trần Trọng Kim, 2008). Điều khiến chúng ta suy nghĩ là tại sao tác giả lại để cho bản tính háo sắc cùng tồn tại với thói tham ăn của Bát Giới. Đi tìm đáp án cho câu hỏi này, chúng ta hãy tìm hiểu về tập tính của lợn thể hiện qua tính chất biểu ý của một số chữ Hán có liên quan. Theo tác giả Đường Hán, 豕 *thi* (con lợn) dạng chữ giáp cốt viết thành 豕 *trác*, so với 豕 *thi* có thêm một nét chấm dài (丿). Đó là dấu ấn người xưa cắt bỏ bộ phận sinh dục của con lợn đực, vừa làm giảm bớt tính hoang dã dữ tợn của loài vật này, vừa có thể trợ giúp việc vỗ béo hiệu quả hơn (Đường Hán: 唐汉, 2002). Tục thiến lợn, hoạn lợn đến nay vẫn còn tồn tại trong chăn nuôi lợn ở nông thôn nhằm phục vụ tốt hơn cho mục tiêu tăng năng suất, tăng hiệu quả chăn nuôi. Chữ 家 *gia* (nhà) là sự hội hợp ý nghĩa của hai bộ thủ 宀 *miên* (mái nhà) với 豕 *thi* (con lợn). Tính chất biểu ý của chữ 家 *gia* thể hiện rõ nét bản chất của xã hội từ thị tộc mẫu hệ phát triển lên thị tộc phụ hệ cũng như đặc điểm tri nhận của người xưa về đặc tính bảo tồn nòi giống của lợn (Phạm Ngọc Hàm, 2012). Bản tính háo sắc của Trư Bát Giới có mối liên hệ với đặc tính này của loài lợn.

Bát Giới sợ khó, sợ khổ, thích được an nhàn. Khi Ngộ Không bị đuổi đi, Bát Giới ham ngủ, quên cả trách nhiệm bảo vệ Đường Tăng, khiến Đường Tăng bị yêu quái bắt giam vào huyết động. Lại nữa, nhiều lần Bát Giới trốn trong rừng ngủ say sưa, trong khi sư huynh, sư đệ vẫn mài miết trên đường hành khất.

Bát Giới ham công lao thể hiện ngay trong mỗi lần gặp yêu quái, mặc dù bản thân rất ít khi dám đối mặt giao tranh mà thường chạy trốn hoặc “vừa đánh vừa lui”, công lao thực sự không đáng kể. Tuy nhiên, sau mỗi lần vượt được hiểm nguy như vậy, Bát Giới lại thường

tranh công, lấy công lao của người khác làm công lao của chính mình.

#### 4. Ý nghĩa của hình tượng nhân vật Trư Bát Giới

Ngô Thừa Ân xây dựng nhân vật thần thoại Trư Bát Giới từ tên gọi đến ngoại hình và tính cách đều có dụng ý sâu sắc. Trước tiên, tác giả bằng trí tưởng tượng phong phú đã tạo dựng nên nhân vật nửa người nửa lợn và đặt cho cái tên cũng rất ngộ nghĩnh, đạt được sự thống nhất cao độ giữa ngoại hình, nội tâm và tên gọi, đồng thời phù hợp với mô thức xây dựng nhân vật trong truyện thần thoại kiểu Trung Quốc. Tuy chúng ta không tìm thấy bất kỳ con người nào ở ngoài đời thực có ngoại hình như Trư Bát Giới, nhưng tất cả những biểu hiện tính cách của Trư Bát Giới lại hoàn toàn có thể tìm thấy ở con người trong đời sống thực tại. Có điều, tác giả đã đặt Trư Bát Giới trong không gian đi Tây Trúc thỉnh kinh và tương quan với các thành viên trong đoàn, trên có Đường Tăng và sư huynh Ngộ Không, dưới có sư đệ Ngộ Tịnh. Được sự giáo hối và giúp đỡ của các bậc huynh trưởng, Bát Giới đã ngày càng giác ngộ và từng bước hoàn thiện mình trong quá trình phát triển đi lên, giảm bớt tính “con” và tăng cường tính “người”, trở thành tấm gương cho mọi tầng lớp trong xã hội soi tỏ mà tìm thấy một phần chân dung của mình trong đó để noi theo. Nếu không có những trải nghiệm thực tế và am hiểu tường tận về khoảng cách giữa chất hiện thực với chất lãng mạn cũng như mô thức về nhân vật thần thoại, Ngô Thừa Ân sẽ khó có thể thành công trong việc xây dựng nhân vật điển hình Trư Bát Giới này. Điều khiến cho Bát Giới trở nên đáng yêu trong lòng độc giả còn phải nói đến những giác ngộ của Bát Giới dưới sự đôn đốc, chỉ giáo và phê phán của sư phụ, sư huynh, dần dần từ bỏ được thói xấu, từng bước hướng thiện. Mỗi lần bắt gặp Bát Giới lười biếng, ham ngủ đến quên cả trách nhiệm

bản thân, Ngộ Không lại dùng phép màu biến thành côn trùng để răn Bát Giới. Cũng có khi, Ngộ Không áp dụng “thần giáo”, dùng hành động của mình làm gương cho Bát Giới noi theo. Bằng những biện pháp giáo hóa vừa hóm hỉnh, vừa nghiêm khắc, bằng cả phép màu và sự trêu đùa, thậm chí là mắng nhiếc đầy thiện chí, kịp thời đưa “âm mưu” đen tối ra ánh sáng, Bát Giới đã dần dần “thụ giới”, ngộ ra những hành vi “lợi cho địch, hại cho bản thân” của mình và từng bước từ bỏ những thói hư tật xấu, không còn lười biếng, không còn tranh công và si mê sắc dục nữa. Cuối cùng thì Bát Giới đã hoàn toàn hòa nhập vào đoàn quân, hỗ trợ đắc lực cho sư huynh, sư đệ hoàn thành sứ mệnh đi Tây Trúc thỉnh kinh dưới sự hướng đạo của Đường Tăng.

Hành trình thỉnh kinh thực chất là một hành trình tự hoàn thiện đầy gian lao, thử thách của con người. Trong quá trình đó, ngoài sự nỗ lực của bản thân, không thể thiếu được sự khoan dung, độ lượng, rèn giũa, quan tâm giáo dục của xã hội. Chân lý đó vừa mang màu sắc Phật giáo, vừa thể hiện quan điểm giáo dục đi trước thời đại của tác giả Ngô Thừa Ân. Trong đoàn quân đi thỉnh kinh đó, Đường Tăng vốn dĩ là hiện thân của nhà tu hành được giác ngộ theo chân lý Phật giáo, Sa Tăng trở thành một trong những vị La Hán, Ngộ Không cũng được thỏa chí tang bồng, được phong chức Đẩu chiến thắng Phật. Trư Bát Giới sở dĩ không được thành Phật là vì bản tính tham lam, đầy dục vọng về mọi phương diện cuộc sống, mới ở mức được tiết chế phần nào và đang tiếp tục trên con đường hướng thiện. Dụng ý của tác giả gửi gắm vào nhân vật vừa mang tính “con” vừa mang tính “người” này là để có một con người hoàn thiện. Chúng ta không thể yêu cầu họ phải xóa bỏ tất cả mọi dục vọng mà cần giáo dục để hướng cái tâm của họ vào những suy nghĩ và hành động lành mạnh, tích cực, bởi dẫu sao họ vẫn là con người bằng da bằng thịt. Chỉ có Phật tổ, những vị chân tu mới mong có thể

rũ bỏ mọi ham muốn, vươn tới cõi niết bàn. Chính vì vậy, trong tác phẩm thần thoại này, độc giả vẫn có thể tìm thấy ở Bát Giới một con người thực tại, vừa có lòng nhân ái, vừa có sức mạnh, lòng kiên trì vượt khó, song cũng nhiều ham muốn. Trư Bát Giới nhờ đó trở nên gần gũi và được đông đảo độc giả yêu thích không kém gì Ngô Không trong toàn tuyến nhân vật của câu chuyện thần thoại *Tây du ký* nổi tiếng này. Bát Giới tuy mặt lợn, dáng người nhưng tựu chung lại vẫn là nhân vật mang đậm tính chất “người” nhất, Bát Giới là sự tổng hòa các tính tốt và tính xấu, đang trên con đường hoàn thiện. Nếu có thể bình chọn trong tất cả thầy và trò Đường Tăng để tìm ra chỉ một nhân vật trung tâm thì chắc hẳn đó chính là Bát Giới. Bát Giới là nhân vật sinh động nhất, giàu tính hiện thực nhất và cũng mang đậm ý nghĩa giáo dục nhất trong toàn tác phẩm.

Nhân vật Trư Bát Giới hàm chứa ý nghĩa ẩn dụ sâu sắc. Đó là hiện thân của đông đảo quần chúng nhân dân trong xã hội hiện thực. Dưới ngòi bút trào phúng của Ngô Thừa Ân, Bát Giới không thuộc nhân vật anh hùng, nhân vật lý tưởng, hoàn hảo như Ngô Không, mà là sự hội tụ của cả mặt tích cực và hạn chế của nhân tính, rất gần gũi với con người trong đời thực. Trong hình tượng Trư Bát Giới, chúng ta thấy cả tính lãng mạn và tính hiện thực cũng như tính phổ biến của nhân tính, từ đó càng tin tưởng vào việc tu luyện để hoàn thiện mình. Bát Giới là một trong những nhân vật trung tâm, nhân vật chính diện xuyên suốt toàn bộ tác phẩm và là linh hồn của *Tây du ký*. Thành công của việc xây dựng nhân vật điển hình trong hoàn cảnh điển hình này góp phần đắc lực cho “*Tây du ký*” trở thành tác phẩm tiêu biểu thuộc hàng tiểu thuyết kinh điển về thần linh ma quỷ, được vinh dự xếp vào hàng thứ ba trong bốn tiểu thuyết tâm cỡ bậc nhất của kho tàng văn học cổ đại Trung Quốc.

*Tây du ký* của Ngô Thừa Ân cũng như Tứ đại danh tác nói chung và Trư Bát Giới nói riêng được các thế hệ độc giả, khán giả Việt

Nam đón nhận nồng nhiệt qua nguyên tác chữ Hán, bản dịch tiếng Việt và phim ảnh. Đó là do thành công của các tác giả trong sáng tác và xây dựng nhân vật điển hình. Đồng thời, nét tương đồng trong văn hóa truyền thống, đặc điểm tri nhận, tư duy liên tưởng, đặc biệt là quan niệm về 12 con giáp trong mối liên hệ với con người của hai dân tộc Việt Nam và Trung Hoa cũng là nguyên nhân quan trọng dẫn đến sự mến mộ của người dân Việt Nam đối với nhân vật thần thoại hết sức gần gũi với đời sống thực tế này.

## 5. Kết luận

Trư Bát Giới, một trong những nhân vật trung tâm mà Ngô Thừa Ân đã dày công xây dựng đã làm nên linh hồn của *Tây du ký*, cuốn hút độc giả từ tên gọi đến ngoại hình và biểu hiện tính cách. Trư Bát Giới ngoại hình nửa người, nửa lợn, tính cách cũng tụ hội đầy đủ tính “người” và tính “con”, bộc trực, ngộ nghĩnh, mà cũng rất tinh ranh, vừa vị kỷ vừa vị tha. Trong nhân vật thần thoại này có pha chút màu Thiền, song cũng rất thực tại. Nhân vật Trư Bát Giới được hư cấu từ hiện thực chính là hiện thân của con người với những biểu hiện nhân tính gồm cả hai mặt tích cực và tiêu cực đang trong quá trình hoàn thiện. Chính vì vậy, Trư Bát Giới rất gần gũi với đời sống thực tại, thu hút sự quan tâm và cảm tình của độc giả vào bậc nhất trong tất cả các nhân vật của cuốn tiểu thuyết lãng mạn trường thiên này. Tính hai mặt hay nói đúng hơn là mâu thuẫn nội tại giữa mặt tích cực mà mặt tiêu cực trong nhân vật Trư Bát Giới cũng là sự thể hiện mâu thuẫn giai cấp, mâu thuẫn dân tộc cũng như mâu thuẫn trong nội bộ giai cấp thống trị đương thời mà tác giả đã lột tả một cách hết sức tinh tế và cũng rất sâu sắc bằng bút pháp trào phúng. Ý nghĩa ẩn dụ của hình tượng Trư Bát Giới mang tầm thời đại. Mỗi chúng ta trong đời sống hiện tại vẫn có thể tìm thấy bóng dáng của mình trong nhân vật điển

hình nửa người nửa lợn này, từ đó điều chỉnh tư tưởng, hành vi, hài hòa các mối quan hệ để từng bước tự hoàn thiện, nhằm đạt được mục đích, hoàn thành sứ mạng của mình.

### Tài liệu tham khảo

#### Tiếng Việt

- Lê Anh Dũng (1995). *Giải mã Truyện Tây du (Tân biên)*. Hà Nội: Nxb. Văn hóa - Thông tin.
- Trịnh Văn Đồng (2000). *Triết lý nhân sinh trong Tây du ký*. Luận văn Thạc sỹ Khoa học Ngữ văn. Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Phạm Ngọc Hàm (2012). *Chữ Hán: Chữ và nghĩa*, Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia.
- Phạm Ngọc Hàm (2008). *Từ ngữ xưng hô trong tiếng Hán- So sánh với tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia.

Phạm Ngọc Hàm (2018). “Chó” trong ngôn ngữ và văn hóa Trung – Việt. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 34(1), tr. 59-69.

Trần Trọng Kim (2008). *Nho giáo*. Hà Nội: Nxb. Văn hóa - Thông tin.

Ngô Nguyên Phi (1998). *Lược khảo Tây Du Ký*, Tập I. Đồng Nai: Nxb. Đồng Nai.

Ngô Nguyên Phi (1998). *Lược khảo Tây Du Ký*, Tập II. Đồng Nai: Nxb. Đồng Nai.

#### Tiếng Trung Quốc

李宝嘉、唐志超 (2001) 《现代汉语规范词典》，吉林大学出版社， tr. 560

唐汉 (2002) 《汉字密码》，学林出版社， tr. 49

---

## THE CHARACTER ZHU BAJIE IN “JOURNEY TO THE WEST” BY WU CHENGGEN

Pham Ngoc Ham

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages  
and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** “*Journey to the West*”, one of the Four Great Classical Novels of Chinese literature, was adapted for cinematographic, theatrical and television production, amongst others and spread beyond China’s border, making it familiar to millions of readers and audience in many parts of the world, including Vietnam. On the journey to retrieve original Buddhist scriptures for China, the character Pigsy or Zhu Bajie is portrayed as a half-man, half-pig monster with both good and bad personalities which are represented by the animal part and human part. In the article, the analytical and synthetic methods are used to clarify the meaning and significance of the image of Pigsy or Zhu Bajie in “*Journey to the West*” by Wu Chengen, and this contributes to teaching ancient Chinese literature to Vietnamese students.

**Keywords:** character portrait, significance, Zhu Bajie (Pigsy)



# THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP NÂNG CAO KHẢ NĂNG SỬ DỤNG THÀNH NGỮ TIẾNG HÁN TRONG CÁC BÀI THI VIẾT CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

Nguyễn Đình Hiền\*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 29 tháng 1 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 27 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Thành ngữ là một bộ phận quan trọng trong ngôn ngữ nói chung, và lớp từ vựng tiếng Hán hiện đại nói riêng. Chúng là những cụm từ cố định (thường là bốn chữ) với sắc thái văn viết và được sử dụng rộng rãi từ xưa đến nay. Việc sử dụng thành ngữ giúp nâng cao hiệu quả biểu đạt, làm cho câu văn ngắn gọn, súc tích với ngụ ý sâu sắc, hàm ý sâu xa. Sử dụng thành thạo thành ngữ tiếng Hán không chỉ thể hiện trình độ ngôn ngữ mà còn thể hiện những hiểu biết về lịch sử, văn hóa, đất nước, con người và xã hội Trung Quốc của người học. Kết quả khảo sát những thành ngữ tiếng Hán được sử dụng trong các bài thi tốt nghiệp môn viết của sinh viên cho thấy sinh viên trước khi ra trường mới chỉ nắm được một số lượng rất ít các thành ngữ tiếng Hán, hiện tượng sử dụng sai thành ngữ là rất phổ biến. Trên cơ sở đó, bài viết đưa ra một số khuyến nghị về phương pháp học thành ngữ giúp sinh viên Việt Nam dễ nắm vững và sử dụng đúng thành ngữ tiếng Hán.\*\*

*Từ khóa:* thành ngữ, tiếng Hán, chữ Hán, phương pháp học

## 1. Đặt vấn đề

Thành ngữ trong tiếng Hán hiện đại là một loại cụm từ cố định, cùng với quán dụng ngữ (惯用语)<sup>1</sup>, yết hậu ngữ (歇后语)<sup>2</sup>, ngôn ngữ

(谚语)<sup>3</sup> là bốn bộ phận cấu tạo nên thực ngữ (熟语)<sup>4</sup> của tiếng Hán, trong đó, thành ngữ là bộ phận quan trọng nhất. Sở dĩ như vậy là vì thành ngữ có số lượng lớn và thường được sử dụng trong cả văn nói và văn viết. Mặc dù là cụm từ, do các từ ngữ cấu tạo nên, song thành ngữ có kết cấu cố định; nghĩa của thành ngữ thường là nghĩa chính thể, và chúng thường

\* ĐT.: 84-904244708

Email: hienac@yahoo.com

\*\* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.18.13.

<sup>1</sup> Quán dụng ngữ (惯用语) là những cụm từ có kết cấu cố định, thường do ba chữ cấu tạo nên, được dùng nhiều trong khẩu ngữ và thường không gắn với các điển tích, điển cố.

<sup>2</sup> Yết hậu ngữ (歇后语) là một câu nói gồm có hai bộ phận cấu tạo nên, bộ phận thứ nhất giống như câu đố, bộ phận thứ hai giống như lời giải, khi sử dụng thường chỉ nói ra bộ phận thứ nhất, trong khi đó ý của câu nằm ở bộ phận thứ hai.

<sup>3</sup> Thực ngữ (熟语) là khái niệm của tiếng Hán, dùng để chỉ những cụm từ hay câu cố định, khi sử dụng không được tự ý thay đổi hình thức của chúng. Thực ngữ bao gồm thành ngữ (成语), quán dụng ngữ (惯用语), yết hậu ngữ (歇后语), ngôn ngữ (谚语).

<sup>4</sup> Ngôn ngữ (谚语) hay còn gọi là tục ngữ (俗语), là những câu nói cố định lưu truyền trong quần chúng nhân dân, phản ánh đạo lý sâu sắc thông qua những câu nói đơn giản.

đảm nhiệm các chức năng ngữ pháp giống như từ, vì vậy chúng vẫn được coi là một bộ phận cấu tạo nên lớp từ vựng của tiếng Hán.

Chỉ có một số ít các thành ngữ trong tiếng Hán hiện đại có nguồn gốc từ cuộc sống đương đại, còn đa số có nguồn gốc từ sự kế thừa những thành ngữ của tiếng Hán cổ. Những thành ngữ này có thể biểu thị các điển cố, điển tích xuất phát từ những câu chuyện ngụ ngôn, truyền thuyết, thần thoại hay câu chuyện lịch sử; chúng cũng có thể là các câu ngắn hay cụm từ ở trong tác phẩm văn học của các thời kỳ.

Những năm gần đây, số lượng lưu học sinh đến Trung Quốc học tập nhiều, vì vậy, có nhiều thành tựu nghiên cứu phục vụ việc học thành ngữ tiếng Hán cho đối tượng này. Trương Vĩnh Phương (张永芳, 1999) trên cơ sở phân tích ngữ nghĩa và ngữ pháp các lỗi sai sử dụng thành ngữ của lưu học sinh đã chia các lỗi sai liên quan đến thành ngữ thành lỗi hình thức, lỗi ngữ nghĩa, lỗi ngữ pháp. Hồng Ba (洪波, 2003) chia ra các loại như: 1. Coi nghĩa của từ ngữ xuất hiện trong thành ngữ là nghĩa của cả thành ngữ; 2. Dùng nghĩa đã biết của chữ xuất hiện trong thành ngữ để suy luận ra nghĩa cổ ít dùng của chúng; 3. Không biết nghĩa phái sinh, hay nghĩa tượng trưng của thành ngữ; 4. Không nắm được sắc thái ý nghĩa, sắc thái văn phong của thành ngữ; 5. Không hiểu biết về hàm ý văn hóa trong thành ngữ. Thời Kiến (时建, 2008) chia các loại lỗi sai thành ngữ thành sai hình thức, sai ngữ nghĩa, sai cú pháp, sai ngữ dụng. Dương Trí Bột (杨智渤, 2010) chia nhỏ những lỗi sai về ngữ nghĩa thành nghĩa không rõ, nghĩa sai lệch, nghĩa trùng lặp, nghĩa mâu thuẫn, không phân biệt được sắc thái tình cảm và sắc thái văn phong của thành ngữ.

Về nguyên nhân của các lỗi sai, Vương Nhược Giang (王若江, 2001) cho rằng việc giải thích thành ngữ trong các từ điển là nguyên nhân quan trọng dẫn đến lỗi sai về

thành ngữ của người học. Thạch Lâm (石林 2008) chỉ ra các nguyên nhân như: 1. Văn hóa khác nhau; 2. Ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ; 3. Sự phức tạp của ý nghĩa và chữ năng ngữ pháp tiếng Hán; 4. Ảnh hưởng của phương pháp học tập; 5. Nhận thức chưa đúng về thành ngữ trong việc học tập tiếng Hán.

Trên cơ sở phân tích nguyên nhân của hiện tượng sử dụng sai thành ngữ, các học giả đã chỉ ra một số phương pháp giảng dạy và học tập thành ngữ. Dương Hiểu Lê (杨晓黎, 1996) cho rằng cần kết hợp giữa giảng dạy thành ngữ và giảng dạy văn hóa, cần giúp người học hiểu rõ nghĩa mặt chữ, nghĩa biểu trưng của thành ngữ và mối quan hệ của chúng. Trương Á Như (张亚茹, 2006) cho rằng điểm khó của người học là không nắm chắc được ý nghĩa và cách dùng thành ngữ tiếng Hán vì vậy tác giả nhấn mạnh khi giảng dạy cần tăng cường các biện pháp giúp người học nắm được nghĩa, chức năng ngữ pháp và ngữ cảnh sử dụng của thành ngữ.

Liên quan đến so sánh thành ngữ tiếng Hán và tiếng Việt, nghiên cứu thành ngữ gốc Hán trong tiếng Việt và các vấn đề liên quan đến dạy và học thành ngữ tiếng Hán cho người Việt có các thành tựu của các học giả như: Giang Thị Tám (2003), Nguyễn Thị Thu Hương (阮氏秋香, 2004), Nguyễn Thị Thanh (阮氏清, 2007), Thái Tâm Giao (蔡心交, 2011), Trần Thu Trang (陈秋庄, 2011), Phạm Minh Tiến (2014), Nguyễn Đình Hiền (2016, 2018).

Việc sử dụng thành ngữ một cách hợp lý không những giúp cho người nói, người viết biểu đạt chính xác nội dung, tư tưởng của mình mà còn giúp nâng cao hiệu quả biểu đạt, làm cho câu văn trở nên ngắn gọn, súc tích, sinh động và hình tượng. Thành ngữ trong tiếng Hán thông thường là những cụm từ bốn âm tiết với tiết tấu 2/2, rất đều và nhịp nhàng, vì vậy việc sử dụng thành ngữ cũng giúp làm tăng nhạc tính của câu văn. Do thành ngữ là sự kết

tinh văn hóa của một đất nước, nên với người học ngoại ngữ, sử dụng được thành ngữ không chỉ thể hiện trình độ, năng lực ngôn ngữ mà còn thể hiện những hiểu biết về lịch sử, văn hóa, xã hội và con người của đất nước đó.

Mặc dù có tầm quan trọng như vậy, song sử dụng đúng thành ngữ và vận dụng chúng một cách linh hoạt trong các hoàn cảnh ngôn ngữ khác nhau không phải là điều đơn giản. Để hiểu rõ về tình hình sử dụng thành ngữ của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Quốc, bài viết lấy các thành ngữ tiếng Hán được sử dụng bởi sinh viên năm thứ tư Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội làm đối tượng nghiên cứu. Cụ thể, chúng tôi sử dụng 150 bài thi tốt nghiệp môn viết của sinh viên khóa QH 2011 làm ngữ liệu nghiên cứu. Do là bài thi nên sinh viên phải cố gắng làm bài, hơn nữa lại là bài thi tốt nghiệp, quyết định đến việc có được ra trường hay không nên sinh viên càng phải cố gắng hết sức. Điều này cho thấy ngữ liệu mà bài viết lựa chọn phản ánh trung thực và khách quan trình độ sử dụng thành ngữ tiếng Hán của sinh viên. Kết quả khảo sát cũng góp phần đánh giá sản phẩm đào tạo của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc.

Sau khi khảo sát và phân tích, chúng tôi dựa trên những số liệu thống kê để trả lời các câu hỏi như: Có tất cả bao nhiêu lượt thành ngữ và bao nhiêu thành ngữ được sử dụng? Trung bình mỗi bài thi viết của sinh viên sử dụng được bao nhiêu thành ngữ, lượt thành ngữ? Bao nhiêu thành ngữ sử dụng đúng, bao nhiêu thành ngữ sử dụng sai và tỉ lệ cụ thể của mỗi loại? Các loại lỗi về thành ngữ, số lượng và tỉ lệ của mỗi loại?

Trên cơ sở kết quả khảo sát, chúng tôi đưa ra những kiến nghị cụ thể về phương pháp học để giúp người học nắm chắc và sử dụng đúng, tránh mắc phải những lỗi đáng tiếc liên quan đến thành ngữ tiếng Hán.

Trong bài viết này, chúng tôi dựa vào *Đại từ điển thành ngữ Trung Hoa* (中华成语大词典, 2009) của Trịnh Vi Lợi (郑微莉), Chu Khiêm (周谦) để xác định một cụm từ cố định có phải là thành ngữ hay không.

## 2. Khảo sát về tình hình sử dụng thành ngữ tiếng Hán trong các bài thi viết của sinh viên

### 2.1. Các bước tiến hành khảo sát

Bài viết sử dụng bài thi tốt nghiệp môn viết của sinh viên khóa QH 2011 làm ngữ liệu nghiên cứu. Khóa QH 2011 tốt nghiệp năm 2015, theo quy định trước khi ra trường, sinh viên nếu không làm khóa luận thì phải thi các môn nghe, nói, đọc, viết và một môn lý thuyết. Bài thi môn viết được đánh số phách từ V1 đến V151, song không có số phách V76, như vậy tổng cộng có tất cả 150 bài. Đề thi gồm 2 câu, đều dưới hình thức tự luận, thời gian làm bài 60 phút. Câu 1 viết đoạn văn khoảng 150 chữ, thuật lại sự việc xảy ra của một ngày khi sinh viên dậy muộn. Câu 2 viết bài văn nghị luận 450 chữ thể hiện quan điểm của sinh viên đối với câu hỏi “người Hà Nội có hạnh phúc không?”

Việc xử lý ngữ liệu được tiến hành với các bước: 1) Chụp ảnh tất cả các bài thi của sinh viên và đưa vào máy tính, đánh ký hiệu theo số phách để tiện cho việc tìm kiếm; 2) Đọc kỹ, tìm và đánh dấu tất cả những thành ngữ có trong 150 bài thi viết của sinh viên; 3) Nhập các thành ngữ đã đánh dấu vào Excel; 4) Tiến hành phân loại theo mục đích nghiên cứu, tìm ra số lượng và tỉ lệ những thành ngữ sử dụng đúng, những thành ngữ sử dụng không đúng; 5) Đi sâu phân tích chỉ ra những loại lỗi và nguyên nhân dẫn đến việc sử dụng sai thành ngữ.

### 2.2. Kết quả khảo sát

Theo thống kê, có tất cả 278 lượt thành ngữ được sử dụng trong 150 bài thi của sinh viên. Như vậy, trung bình có khoảng 1,85 lượt thành ngữ được sử dụng trong mỗi bài thi.

Có 10 lượt thành ngữ sử dụng lặp đi lặp lại ở các bài (một thành ngữ được dùng nhiều lần trong cùng một bài thi), nếu không tính 10

lượt này thì chỉ có 268 lượt thành ngữ được sử dụng. Bảng dưới đây là số lượng lượt thành ngữ được dùng ở số bài thi:

| Số lượt thành ngữ | 0  | 1  | 2  | 3  | 4  | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------------------|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| Số bài            | 37 | 39 | 28 | 24 | 11 | 5 | 3 | 1 | 1 | 1 |

Nhìn vào bảng trên đây có thể thấy có tất cả 37 bài thi không sử dụng được thành ngữ nào, 39 bài thi chỉ sử dụng được 1 lượt thành ngữ, 28 bài thi sử dụng được 2 lượt, 24 bài thi sử dụng 3 lượt, 11 bài thi sử dụng 4 lượt, 5 bài thi sử dụng 5 lượt, 3 bài thi sử dụng 6 lượt, các bài thi sử dụng được 7, 8, 9 lượt thành ngữ mỗi loại chỉ có 1 bài. Như vậy, số bài thi sử

dụng được từ 5 lượt thành ngữ trở lên là rất ít, chỉ có 11 bài, chiếm 7,33% tổng số bài thi; có tới hơn một nửa số bài thi (76 bài) không sử dụng được thành ngữ nào hoặc chỉ sử dụng được 1 lượt thành ngữ.

Bảng dưới đây là số lượt sử dụng cụ thể của các thành ngữ:

| Số thành ngữ | 1  | 1  | 1  | 1  | 1 | 5  | 2  | 2  | 2 | 6  | 18 | 75 |
|--------------|----|----|----|----|---|----|----|----|---|----|----|----|
| Số lượt      | 30 | 17 | 15 | 13 | 9 | 7  | 6  | 5  | 4 | 3  | 2  | 1  |
| Tổng         | 30 | 17 | 15 | 13 | 9 | 35 | 12 | 10 | 8 | 18 | 36 | 75 |

Số thành ngữ có số lượt sử dụng nhiều nhất được sắp xếp như bảng sau:

| Thành ngữ | 急急忙忙 | 名胜古迹 | 匆匆忙忙 | 不知不觉 | 忙忙碌碌 |
|-----------|------|------|------|------|------|
| Số lượt   | 30   | 17   | 15   | 13   | 9    |

7 lượt gồm 5 thành ngữ: 大吃一惊, 各种各样, 平平安安, 人山人海, 总而言之; 6 lượt gồm 2 thành ngữ: 吃喝玩乐, 因人而异; 5 lượt gồm 2 thành ngữ: 安居乐业, 知足常乐; 4 lượt gồm 2 thành ngữ: 多种多样, 自言自语; 3 lượt gồm 6 thành ngữ: 不由自主, 成千上万, 哭笑不得, 平平淡淡, 轻轻松松, 自由自在; 2 lượt gồm 18 thành ngữ: 半途而废, 从从容容, 当务之急, 丰富多彩, 后悔莫及, 慌慌张张, 祸不单行, 急急巴巴, 乱七八糟, 身在福中不知福, 时时刻刻, 辛辛苦苦, 远亲不如近邻, 高高兴兴, 家家有本难念的经, 热热闹闹, 众所周知, 助人为乐; 1 lượt gồm 75 thành ngữ: 白头偕老, 不顾一切, 不堪设想, 不可缺少, 不省人事, 不闻不问, 不言而喻, 不知所措, 柴米油盐, 川流不息, 翻来覆去, 感激不尽, 各得其所, 各有利弊, 鬼使神差, 假情假意, 举一反三, 寥寥无几, 屡见不鲜, 满面春风, 民以食为天, 莫名其妙, 千里迢迢, 人命关天, 省吃俭用, 天伦之乐, 无家

可归, 无忧无虑, 一朝一日, 雨后春笋, 远水不救近火, 走火入魔,...

Nếu loại trừ những thành ngữ trùng nhau trong các bài thi thì 150 bài thi viết của sinh viên sử dụng được tất cả 115 thành ngữ. Đây là một số lượng vô cùng ít ỏi, bởi theo Vạn Nghệ Linh (万艺玲, 2000: 132) trong cuốn *Đại từ điển thành ngữ Trung Quốc* do Thượng Hải Từ thư xuất bản có tới 18000 thành ngữ, những thành ngữ thường xuyên được sử dụng cũng khoảng chừng 3000 thành ngữ.

Không chỉ vậy, một thực tế không mấy lạc quan là trong tổng số 278 lượt thành ngữ được sử dụng thì có tới 121 lượt thành ngữ sử dụng sai, chiếm tới 43,53%. Các thành ngữ sử dụng sai có thể chia làm hai loại, sai do chữ viết và sai do vận dụng trong câu. Sai do chữ viết là do không nhớ được các chữ Hán xuất hiện trong thành ngữ dẫn đến việc viết sai, viết nhầm, viết phiên âm hoặc viết lẫn lộn



các chữ trong thành ngữ. Loại sai này có tất cả 85 lượt thành ngữ, chiếm 70,25% tổng số lượt thành ngữ sử dụng sai. Sai do vận dụng trong câu là lỗi do sử dụng không đúng chức năng ngữ pháp hoặc sắc thái tình cảm của các loại thành ngữ. Loại sai này có 36 lượt lỗi, chiếm 29,75% tổng số lượt thành ngữ sử dụng sai.

Dựa trên những kết quả thống kê trên đây, chúng ta có thể rút ra một số kết luận như sau:

1. Số lượng thành ngữ được sử dụng trong các bài thi viết của sinh viên là rất ít, chỉ có 278 lượt, trung bình một bài thi sử dụng chưa được 2 lượt thành ngữ (1,85 lượt). 150 bài thi của sinh viên sử dụng được có 115 thành ngữ, nhiều thành ngữ trong số này là những thành ngữ đơn giản với kết cấu điệp AABB, ví dụ 急急忙忙, 平平安安, 匆匆忙忙, 忙忙碌碌, 平平淡淡, 轻轻松松, 从从容容, 慌慌张张, 时时刻刻, 辛辛苦苦, 高高兴兴, 热热闹闹, 来来往往, 马马虎虎, 风风火火, 顺顺利利, 踏踏实实, 许许多多;

2. Hiện tượng dùng sai thành ngữ rất phổ biến, có 121 lượt thành ngữ sử dụng sai, chiếm 43,53% tổng số lượt thành ngữ được sử dụng. Kết quả này cho thấy số lượng thành ngữ sinh viên nắm chắc và sử dụng đúng được là rất ít;

3. Trong các lỗi sai về thành ngữ, lỗi sai liên quan đến chữ viết có số lượng lớn (85 lượt), chiếm 70,25% tổng số lượt thành ngữ sử dụng sai. Điều này hoàn toàn dễ hiểu bởi chữ Hán thuộc hệ chữ biểu ý chứ không phải biểu âm, để sử dụng được loại văn tự này, người

học cần nắm được một lượng lớn chữ Hán (khoảng 3500 chữ thường dùng). Nhiều chữ Hán trong thành ngữ là các chữ khó, nhiều nét hoặc ít sử dụng do được kế thừa từ tiếng Hán cổ, gắn liền với các điển cố điển tích. Ngoài ra, có 36 lượt lỗi sai liên quan đến việc vận dụng thành ngữ, chiếm 29,75% tổng số lượt thành ngữ sử dụng sai.

### 3. Một số điều cần chú ý khi học thành ngữ tiếng Hán

#### 3.1. Xác định rõ và nắm chắc các chữ Hán trong thành ngữ

Không hiểu rõ và không nắm chắc các chữ Hán trong thành ngữ là một trong những nguyên nhân quan trọng dẫn đến lỗi trong việc sử dụng thành ngữ của sinh viên. Mỗi chữ Hán đều do ba mặt hình thể, âm đọc và ý nghĩa của chữ cấu tạo nên, chúng ta có thể dựa vào ba mặt này để phân biệt các chữ Hán với nhau. Kết quả khảo sát cho thấy số lỗi liên quan đến chữ viết rất lớn (85 lượt, chiếm 70,25% tổng số lượt thành ngữ sử dụng sai). Việc viết sai các chữ Hán trong thành ngữ cho thấy sinh viên chưa nắm chắc hình thể, âm đọc và ý nghĩa của các chữ Hán xuất hiện trong thành ngữ.

Về mặt hình thể của chữ: Do không nắm chắc hình thể của chữ nên sinh viên viết sai, viết nhầm hoặc chỉ viết phiên âm của chữ Hán trong thành ngữ, bảng dưới đây là một số ví dụ (những chỗ sai chúng tôi in đậm):

| Thành ngữ đúng | 匆匆忙忙 | 走火入魔 | 名胜古迹 | 柴米油盐       | 后悔莫及  | 急急忙忙   | 忙忙碌碌           |
|----------------|------|------|------|------------|-------|--------|----------------|
| Thành ngữ sai  | 匆匆忙忙 | 走火入麻 | 名姓古迹 | 柴米油<br>yán | 后悔mò及 | jìjì忙忙 | mánmán<br>lùlù |

| Thành ngữ đúng | 各有利弊    | 日新月异    | 不知不觉    | 半途而废    | 抱佛脚   | 不顾一切    |
|----------------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|
| Thành ngữ sai  | 各有利<br> | 日新月<br> | 不知不<br> | 半途而<br> | 抱<br> | 不顾一<br> |

Không chỉ viết phiên âm mà có những thành ngữ sinh viên viết sai cả phiên âm, ví dụ trong các thành ngữ “急急忙忙 jíjí máng máng, 忙忙碌碌 máng máng lù lù” trên đây sinh viên đều viết sai phiên âm.

Về mặt âm đọc của chữ: Do ảnh hưởng của hiện tượng đồng âm và cận âm nên có một số chữ Hán trong thành ngữ sinh viên viết nhầm như:

|                |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Thành ngữ đúng | 辛辛苦苦 | 言语举止 | 知足常乐 | 不省人事 | 省吃俭用 | 手忙脚乱 | 急急巴巴 |
| Thành ngữ sai  | 心心苦苦 | 言语取止 | 知足尝乐 | 不腥人事 | 省吃减用 | 手忙跤乱 | 齐齐巴巴 |

Một số thành ngữ do ảnh hưởng của cả âm đọc và hình thể của chữ nên sinh viên đã viết nhầm chữ Hán này thành chữ Hán khác, bảng dưới đây là một số ví dụ:

|                |      |      |      |        |      |      |      |
|----------------|------|------|------|--------|------|------|------|
| Thành ngữ đúng | 忙忙碌碌 | 勉勉强强 | 名胜古迹 | 远水不救近火 | 白头偕老 | 安安静静 | 辛辛苦苦 |
| Thành ngữ sai  | 忙忙碌录 | 免免强强 | 名胜苦迹 | 远水不求近火 | 白头谐老 | 安安青青 | 幸幸苦苦 |

Một số lỗi viết sai hoặc viết nhầm do không nắm chắc ý nghĩa của chữ như:

“后悔莫及” viết nhầm thành “后悔摸及”: Do ảnh hưởng của âm đọc và không hiểu “莫 mò” là phó từ phủ định, biểu thị ý nghĩa “không” nên sinh viên viết nhầm thành “摸 mō” có nghĩa là “sờ, mò”.

“知足常乐” viết nhầm thành “知足尝乐”: Do ảnh hưởng của âm đọc và không nắm được “常 cháng” là phó từ có nghĩa “thường thường, thường xuyên” nên sinh viên viết nhầm thành “尝 cháng” là động từ có nghĩa “nếm”.

“言语举止” viết nhầm thành “言语取止”: Do ảnh hưởng của âm đọc và không nắm được “举 jǔ” là danh từ có nghĩa “cử chỉ” nên sinh viên viết nhầm thành “取 qǔ” là động từ có nghĩa “lấy”.

“五洲四海” viết nhầm thành “五州四海”: “洲” và “州” có âm đọc giống nhau, đều là “zhōu”, trong một số văn bản tiếng Hán cổ chúng thậm chí còn là các chữ dị thể và có thể thay thế cho nhau. Song, ở tiếng Hán hiện đại chúng là hai từ khác nhau, “洲” theo *Từ điển tiếng Hán hiện đại* (现代汉语词典) là “1. Tên gọi của các lục địa và các đảo lân cận; 2. Đảo; 3. Họ”; trong khi đó “州” là “đơn vị hành chính” hoặc “khu tự trị”. Như vậy, trong

thành ngữ “五洲四海 năm châu bốn biển” phải dùng “洲” chứ không phải “州”. Do sinh viên không phân biệt được nghĩa của hai từ này và do chúng có âm đọc giống nhau nên đã viết nhầm.

Thành ngữ “因人而异” có nghĩa là “mỗi người một khác”, song do không hiểu ý nghĩa của từng chữ trong thành ngữ nên sinh viên viết nhầm thành “一人而意, 异人而异, 衣人而义”.

Dựa trên những phân tích về các chữ Hán viết sai của sinh viên, chúng tôi cho rằng để sử dụng đúng và chính xác thành ngữ tiếng Hán, sinh viên cần nắm chắc cả ba mặt hình thể, âm đọc và ý nghĩa của các chữ Hán có trong thành ngữ. Điều này không hề đơn giản bởi: 1. Chữ Hán là loại chữ biểu ý chứ không phải chữ biểu âm, để sử dụng được người học phải nắm một số lượng lớn các ký hiệu chữ viết. Hơn nữa, chữ Hán được cấu tạo từ các nét bút, chỉ cần viết thiếu, thừa nét, viết sai nét, thậm chí độ ngắn dài của nét không đúng đã trở thành chữ khác hoặc trở thành ký hiệu không có trong hệ thống chữ Hán; 2. Hiện tượng đồng âm của chữ Hán rất phổ biến, nhiều khi người học không biết lựa chọn chữ Hán nào trong số các chữ Hán đồng âm, và thường có xu hướng dùng những chữ dễ viết, quen thuộc, từ đó

dẫn đến sai sót; 3. Do đa số thành ngữ kế thừa của tiếng Hán cổ, nhiều chữ Hán trong thành ngữ là các chữ không thường dùng, vì vậy hình thể, âm đọc và ý nghĩa của chúng khá xa lạ, đặc biệt là với người nước ngoài học tiếng Hán; 4. Nhiều thành ngữ bắt nguồn từ các điển cố, điển tích, nghĩa của chúng không phải là sự tổng hợp nghĩa của các từ cấu tạo nên chúng. Điều này làm cho người học khó hiểu, khó nhớ, khó sử dụng nếu không nắm được các điển cố, điển tích liên quan.

Biết được những nguyên nhân trên đây, trong quá trình học tập, người học cần đặc biệt chú trọng ghi nhớ và nắm chắc cả ba mặt hình thể, âm đọc và ý nghĩa của chữ. Người học cần nhận thức được tầm quan trọng của việc sử dụng thành ngữ, ý thức được quá trình học tập để sử dụng được thành ngữ là quá trình lâu dài và tích lũy dần dần. Trong khi học cần lường trước được khó khăn và có những dự đoán để tránh sai lầm đáng tiếc có thể mắc phải. Dưới đây chúng tôi lấy một số ví dụ để minh họa cho điều này:

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hình thể</b> | <p>鬼鬼崇崇: “崇” do có hình thể rất giống với “崇”, mặt khác “崇” là chữ Hán thường dùng còn “崇” rất ít được sử dụng, vì vậy người học rất dễ viết nhầm thành ngữ này thành “鬼鬼崇崇”.</p> <p>拔苗助长: “拔” do có hình thể giống với “拨”, nên người học rất dễ viết nhầm thành ngữ này thành “拨苗助长”.</p> <p>Một số thành ngữ, người học rất dễ viết nhầm các chữ Hán do ảnh hưởng hình thể của chữ như (chữ trong ngoặc là chữ có thể bị viết nhầm thành): 黄梁 (梁) 美梦, 一丝不苟 (苟), 豆蔻 (寇) 年华, 杯盘狼藉 (籍), 爱屋及乌 (鸟), 高瞻远瞩 (嘱), 一窍 (窃) 不通, 满腹经纶 (论, 伦), 司空见惯 (贯), 得不偿 (尝) 失, 如愿以偿 (尝), 言简意赅 (该), 罄 (罄, 磬) 竹难书, 万事亨 (享) 通, 过犹 (尤) 不及, 记忆犹 (尤) 新, 庞 (宠) 然大物, 蓬 (篷) 勃向上, 白头偕 (谐) 老, 别出心裁 (栽), 朝三暮 (幕, 墓) 四,...</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Âm đọc</b>   | <p>Chữ Hán thuộc hệ chữ biểu ý, mặc dù có một lượng lớn chữ hình thanh, song tác dụng biểu thị âm đọc của các thanh phù là rất hạn chế, chỉ có một số rất ít các thanh phù biểu thị chính xác âm đọc của chữ, vì vậy dựa vào hình thể chúng ta không thể biết chính xác âm đọc của chữ. Mặt khác, các chữ Hán xuất hiện trong thành ngữ thường bảo lưu các âm đọc cổ, các âm đọc này thường xa lạ với người học. Một nguyên nhân nữa làm cho chúng ta hay đọc sai các chữ trong thành ngữ là do những chữ này có nhiều âm đọc (chữ Hán đa âm) và chúng ta không biết đọc theo âm đọc nào, người học thường có xu hướng đọc theo âm đọc quen thuộc thường dùng của chữ đó. Một số thành ngữ có các chữ Hán dễ đọc nhầm như: 孤注一掷zhì, 咄duō咄逼人, 媒妁shuò之言, 一蹴cù而就, 良莠yǒu不分, 刚愎bì自用, 杀一儆jǐng百, 汗流浹jiā背bèi, 唾tuò手可得, 拾金不昧mèi, 瞠chēng目结舌, 莘shēn莘学子, 婀娜ēnuó多姿,... Một số thành ngữ có các chữ Hán đa âm như: 数shuò见不鲜xiān, 含情脉mò脉, 人才济jì济, 自给jǐ自足, 阿ē谀奉承, 以己度duó人, 一曝pù十寒, 咬文嚼jiáo字, 乳臭xiù未干, 高山景行xíng, 情不自禁jīn, 怒发fà冲冠guān, 参cēn差cī不齐, 一念之差chā, 阴差chā阳错, 鬼使神差chāi, 相xiāng提并论, 相xiàng机行事, 否pǐ极泰来, 三年五载zǎi, 载zài歌载zài舞, 衣yī锦还乡, 不省xǐng人事, 罪有应yīng得, 应yīng答如流, 量liàng力而行,...</p> |
| <b>Ý nghĩa</b>  | <p>Người học cần nắm chắc và biết dựa vào ý nghĩa của các chữ Hán xuất hiện trong thành ngữ để tránh viết sai, viết nhầm, như một số ví dụ sau đây:</p> <p>川流不息: “川” là “dòng sông” và thành ngữ này có nghĩa đen là “dòng sông chảy không ngừng nghỉ” từ đó mà có nghĩa sử dụng “người, xe cộ liên tục không ngừng, giống như dòng sông đang chảy”, hiểu như vậy sẽ không viết nhầm thành “穿/传/串流不息”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>大材小用: “材” là “khúc gỗ” và thành ngữ này có nghĩa đen là “khúc gỗ lớn được đem dùng vào việc nhỏ” từ đó mà có nghĩa sử dụng “dùng người có tài lớn vào những việc nhỏ”, như vậy sẽ không viết nhầm thành “大才小用”.</p> <p>班门弄斧: “班” là tên gọi tắt của “Lỗ Ban”, một thợ mộc nổi tiếng thời Xuân Thu và thành ngữ này có nghĩa đen là “ngịch rìu ở trước cửa nhà Lỗ Ban” từ đó mà có nghĩa sử dụng “múa rìu qua mắt thợ”, hiểu như vậy sẽ không viết nhầm thành “搬/般/扮门弄斧”.</p> <p>完璧归赵: “璧” là “ngọc đẹp”, đây là chữ hình thanh, với hình phù là “玉” ở dưới và thanh phù là “辟” ở trên. Hiểu như vậy sẽ không viết “璧” thành “壁, 必, 毕, 避, 帀, 闭, 碧, 弊, 臂”.</p> <p>原形毕露: “毕” là “hoàn toàn, toàn bộ”, thành ngữ này có nghĩa là “diện mạo ban đầu hoàn toàn bị lộ ra”, hiểu như vậy sẽ không viết “毕” thành “壁, 必, 避, 闭, 碧, 弊, 臂”.</p> <p>措手不及: “措” vốn có nghĩa là “đặt, để”. Trong <i>Luận ngữ</i> có câu “刑罚不中, 则民无所措手足” Hình phạt bất trúng, tắc dân vô sở thủ túc tức có nghĩa là “hình phạt mà không thích đáng thì người dân không biết phải làm thế nào (để tay chân ở đâu)”. “措手不及” có nghĩa “không kịp (bắt tay) xử lý”, hiểu như vậy sẽ không viết nhầm thành “错手不及”.</p> <p>再接再厉: “接” ở đây có nghĩa là “giao chiến”, “厉” là “mài” có thể viết thành “砺”, thành ngữ này có nghĩa đen là “con gà trống trước khi giao chiến tiếp thì mài mỏ xuống đất cho sắc” từ đó mà có nghĩa sử dụng “tiếp tục cố gắng, kiên trì không mệt mỏi”, hiểu như vậy sẽ không viết “厉” thành “力, 立, 丽, 历, 励, 例”.</p> <p>数见不鲜: “数” đọc là “shuò” với nghĩa “nhiều lần”, “鲜xiān” vốn chỉ “những con vật mới giết”, thành ngữ này vốn có nghĩa “với những người khách thường xuyên tới nhà chơi thì không cần giết các con vật để thiết đãi” sau này phái sinh ra nghĩa “thường xuyên nhìn thấy thì không thấy mới mẻ nữa”, hiểu như vậy người học sẽ không đọc sai và viết sai.</p> <p>Một số thành ngữ, người học dễ viết nhầm các chữ Hán do ảnh hưởng của âm đọc và không hiểu ý nghĩa các chữ như (chữ trong ngoặc là chữ có thể viết nhầm thành): 漫 (慢) 不经心, 直截 (接) 了当, 甜言蜜 (密) 语, 唇枪舌剑 (箭), 不省 (醒) 人事, 破釜 (斧) 沉舟, 釜 (斧) 底抽薪, 当机 (即) 立断, 发愤 (奋) 图强, 举 (取) 一反三, 刻 (克) 不容缓, 一筹 (愁) 莫展, 绵 (棉) 里藏针, 指手画 (划) 脚, 迫不及 (急) 待, 提心吊 (掉) 胆, 欢欣 (心) 鼓舞, 不计 (记) 其数, 拭 (式, 试) 目以待, 立竿 (杆) 见影, 蛛丝马 (蚂) 迹, 异 (一) 军突起, 举棋 (旗) 不定, 事半功 (工) 倍, 视 (誓) 死如归, 悬梁刺股 (骨), 缘 (原, 圆, 源) 木求鱼, 层 (曾) 出不穷, 老马识途 (图), 大名鼎鼎 (顶顶), 大声疾 (急) 呼, 诡 (鬼) 计多端, 按部 (步) 就班, 甘拜 (败) 下风,...</p> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Để nâng cao hiệu quả của việc học thành ngữ tiếng Hán, theo chúng tôi trước tiên nên căn cứ vào mối quan hệ giữa nghĩa của thành ngữ và nghĩa của các từ cấu tạo nên chúng để chia thành ngữ thành hai loại: 1. Những thành ngữ có nghĩa sử dụng là sự tổng hợp nghĩa của các từ cấu tạo nên chúng; 2. Những thành ngữ có nghĩa sử dụng không có mối quan hệ trực tiếp với nghĩa của các từ cấu tạo nên chúng. Đại đa số thành ngữ tiếng Hán là sự kế thừa của

tiếng Hán cổ, các từ xuất hiện trong thành ngữ thường là các từ đơn tiết, vì vậy có sự tương ứng giữa khái niệm từ và chữ ở đây, một từ viết ra là một chữ và một chữ biểu thị một từ.

Với những thành ngữ loại một, người học hoàn toàn có thể dựa vào nghĩa của các từ trong thành ngữ để suy luận ra từ đó là từ gì và viết thế nào, mặt khác người học cũng có thể dựa vào nghĩa của các từ để suy luận ra nghĩa sử dụng của thành ngữ, trên cơ sở đó



nắm được và vận dụng thành ngữ một cách chính xác vào những ngữ cảnh phù hợp. Một số thành ngữ loại này như: 改头换面, 苦尽甘来, 半信半疑, 有口难言, 贪生怕死, 积小成大, 避重就轻, 背信弃义, 不计其数, 不辞而别, 不欢而散, 不慌不忙, 不相上下, 诚心诚意, 大同小异, 得不偿失, 改邪归正, 供不应求, 和蔼可亲, 货真价实, 艰苦奋斗, 见利忘义, 骄傲自满, 美中不足, 弄虚作假, 平易近人, 迫不及待, 前所未有, 损人利己, 各抒己见, 想方设法, 犹豫不决, 乐于助人,...

So với những thành ngữ loại một thì thành ngữ loại hai khó hơn, người học không chỉ viết được các từ cấu tạo nên thành ngữ, hiểu được nghĩa của chúng mà còn phải nắm được nghĩa sử dụng của thành ngữ. Nghĩa sử dụng này có thể liên quan đến các điển cố, điển tích hoặc là nghĩa phái sinh từ nghĩa của các từ cấu tạo nên thành ngữ. Ví dụ, thành ngữ “井底之蛙 ếch ngồi đáy giếng” có nghĩa sử dụng không liên quan đến “con ếch” mà để chỉ “những người có tầm hiểu biết hạn chế”; “过河拆桥 qua cầu rút ván” để chỉ hành động “vô ơn, vong ân bội nghĩa”. Một số thành ngữ loại này như: 立竿见影, 目中无人, 鸦雀无声, 窗明几净, 眉清目秀, 引狼入室, 雨后春笋, 掌上明珠, 朝三暮四, 破釜沉舟, 滥竽充数, 杞人忧天, 刻舟求剑, 狐假虎威, 胸有成竹,...

### 3.2. Nắm được kết cấu ngữ pháp của thành ngữ

Trên đây, chúng tôi đã chỉ ra số lượng thành ngữ sinh viên Việt Nam sử dụng được là rất ít, số lượt thành ngữ viết sai và vận dụng sai tương đối nhiều. Một nguyên nhân quan trọng của hiện tượng này là do chữ Hán khó viết, khó nhớ, song theo chúng tôi một nguyên nhân sâu xa nữa là do sinh viên chưa hiểu sâu và có kiến thức lý luận vững chắc về thành ngữ. Sinh viên cần trang bị cho mình kiến thức về kết cấu, chức năng ngữ pháp, sắc thái tình cảm và kiến thức để phân biệt các thành ngữ cận nghĩa. Trong phần này, chúng tôi bàn đến kết cấu ngữ pháp của thành ngữ.

Theo Vạn Nghệ Linh (万艺玲, 2000: 137), kết cấu của thành ngữ có thể chia thành hai loại, kết cấu đơn và kết cấu phức. Số lượng các thành ngữ có kết cấu đơn không nhiều, ví dụ: 乱七八糟, 一塌糊涂, 一清二楚, 低三下四,... Đại đa số các thành ngữ trong tiếng Hán có kết cấu phức, chúng do hai bộ phận cấu tạo nên. Căn cứ vào mối quan hệ giữa hai bộ phận này, có thể chia kết cấu phức của thành ngữ thành các loại: 1. Kết cấu đẳng lập, ví dụ “人山人海, 狼吞虎咽”; 2. Kết cấu chính phụ, ví dụ “患难之交, 不欢而散”; 3. Kết cấu chủ vị, ví dụ “祸从天降, 记忆犹新”; 4. Kết cấu động tân, ví dụ “震撼人心, 野心勃勃”; 5. Kết cấu động bổ, ví dụ “爱不释手, 高不可攀”; 6. Kết cấu kiêm ngữ, ví dụ “有口难言, 望子成龙”.

Việc hiểu được kết cấu ngữ pháp của thành ngữ giúp sinh viên hiểu và ghi nhớ được thành ngữ, tránh học vẹt, học không có cơ sở sẽ chóng quên và không sử dụng được. Trong các loại kết cấu, thành ngữ có kết cấu đẳng lập là nhiều hơn cả. Các thành ngữ loại này thường có kết cấu đối xứng với nhịp điệu 2/2, những từ cấu tạo nên chúng thường có quan hệ với nhau về mặt ngữ nghĩa, có thể là các từ đồng nghĩa, cận nghĩa, trái nghĩa hay nghĩa liên quan đến nhau. Đây là cơ sở giúp cho việc học tập, ghi nhớ thành ngữ được dễ dàng hơn. Ví dụ: 大惊小怪, 大同小异, 积少成多, 积小成大, 避重就轻, 改邪归正, 东奔西走, 欢天喜地, 精打细算, 口是心非, 门当户对, 弄虚作假, 取长补短, 全心全意, 日积月累, 如饥似渴, 深入浅出, 思前想后, 喜闻乐见, 异口同声, 争先恐后, 有口无心, 朝三暮四, 自高自大, 自始至终,...

Do đại đa số các thành ngữ trong tiếng Hán hiện đại là sự kế thừa của tiếng Hán cổ, một số thành ngữ còn bảo lưu đặc điểm ngữ pháp của tiếng Hán cổ. Các đặc điểm ngữ pháp này không có hoặc thậm chí ngược lại hoàn toàn so với đặc điểm ngữ pháp tương ứng trong

tiếng Hán hiện đại, vì vậy người học cần chú ý ghi nhớ, phân tích khi học. Một số đặc điểm ngữ pháp của tiếng Hán cổ còn bảo lưu trong thành ngữ như: 1. Tân ngữ đặt trước động từ; 2. Trạng ngữ đặt sau động từ; 3. Hiện tượng hợp âm. Dưới đây chúng tôi đưa ra một số ví dụ về các loại này.

**Tân ngữ đặt trước động từ:** Trong tiếng Hán (cả tiếng Hán cổ và tiếng Hán hiện đại), tân ngữ thường đứng sau động từ, song nếu đáp ứng được một số điều kiện (tân ngữ là đại từ trong câu nghi vấn hoặc câu phủ định) thì tân ngữ trong tiếng Hán cổ có thể đứng trước động từ. Một số thành ngữ còn bảo lưu được đặc điểm ngữ pháp này như: “何去何从, 居心何在”, do “何” là đại từ nghi vấn nên đã được đảo lên trước các động từ “去, 从, 在”; “时不我待”, do “我” là đại từ làm tân ngữ và có phó từ phủ định “不” nên đã được đảo lên trước động từ “待”, trật tự trong tiếng Hán hiện đại phải là “时不待我”. Một số trường hợp tân ngữ đảo lên trước động từ và có trợ từ “之, 是” đi kèm như “何罪之有 (有何罪), 唯利是图 (唯图利), 唯命是听 (唯听命)”. Không chỉ tân ngữ của động từ, ở một số thành ngữ, tân ngữ của giới từ cũng được đảo lên trước, ví dụ “宽以待人 (以宽待人), 夜以继日 (以夜继日), 一以贯之 (以一贯之), 一以当十 (以一当十), 一以当百 (以一当百)”.

**Trạng ngữ đặt sau động từ:** Trong tiếng Hán hiện đại, giới từ kết hợp với tân ngữ của mình thường đứng trước động từ và làm thành phần trạng ngữ trong câu, song ở tiếng Hán cổ có hiện tượng ngược lại, giới từ và tân ngữ kết hợp với nhau đứng sau động từ và làm trạng ngữ, ví dụ “持之以恒 (以恒持之), 绳之以法 (以法绳之)”.

**Hiện tượng hợp âm:** Hợp âm (合音) là hiện tượng do đọc nhanh nên âm đọc của hai chữ Hán được gộp làm một. Một số thành ngữ tiếng Hán hiện nay còn bảo lưu hiện tượng này như, ví dụ “如运诸掌, 公诸同好”, “诸” ở đây là hợp âm của “之于”.

Như vậy, để sử dụng được thành ngữ tiếng Hán một cách chính xác người học ngoài việc nắm chắc âm đọc, hình thể và ý nghĩa của chữ Hán ra, còn cần nắm chắc mối quan hệ của các từ cấu tạo nên thành ngữ, hay nói cách khác cần nắm chắc kết cấu ngữ pháp của thành ngữ.

### 3.3. Sử dụng thành ngữ một cách hợp lý

Để sử dụng đúng và chính xác thành ngữ tiếng Hán, ngoài việc nắm chắc ba mặt hình, âm, ý của các chữ Hán xuất hiện trong thành ngữ và kết cấu ngữ pháp của thành ngữ ra thì người học còn cần hiểu được một số vấn đề lý luận liên quan. Như trên đã trình bày, xét về mặt kết cấu, thành ngữ không phải là từ mà là một cụm từ, do các từ cấu tạo nên, song nếu xét về mặt ý nghĩa và chức năng ngữ pháp ở trong câu thì thành ngữ giống như từ, vì vậy người học cần nắm được từ loại của thành ngữ, phân biệt được thành ngữ cận nghĩa, nắm được các nghĩa của thành ngữ đa nghĩa,... Những vấn đề này đã được nhiều học giả Trung Quốc đề cập đến, dưới đây chúng tôi giới thiệu quan điểm của Vạn Nghệ Linh (万艺玲).

Từ loại của thành ngữ: Vạn Nghệ Linh (万艺玲, 2000: 138) chia thành ngữ thành hai loại là thành ngữ mang tính thể từ và thành ngữ mang tính vị từ. Thành ngữ mang tính thể từ hay còn gọi là thành ngữ mang tính danh từ, thường biểu thị một sự vật hay khái niệm, chúng có chức năng ngữ pháp giống như một danh từ hay một cụm danh từ, chúng có thể làm chủ ngữ, tân ngữ trong câu. Một số thành ngữ loại này như: 后顾之忧, 家常便饭, 肺腑之言, 掌上明珠, 天涯海角, 刀山火海, 音容笑貌, 良辰美景,... Thành ngữ mang tính vị từ thường biểu thị hành động, tính chất hay trạng thái và có chức năng ngữ pháp giống như động từ hay hình dung từ, chúng có thể làm vị ngữ, bổ ngữ, trạng ngữ trong câu. Một số thành ngữ loại này như: 出神入化, 川流不息, 粗心大意, 同甘共苦, 自暴自弃,... Người học cần đặc biệt ghi nhớ từ loại của thành ngữ để tránh sử dụng sai.

Thành ngữ cận nghĩa: Vạn Nghệ Linh (万艺玲, 2000: 143) sử dụng thuật ngữ thành ngữ đồng nghĩa và cho rằng thành ngữ đồng nghĩa là những thành ngữ có ý nghĩa gần giống nhau nhưng khác nhau về sắc thái tình cảm và cách dùng. Chúng tôi cho rằng hầu như không có những thành ngữ nào có ý nghĩa hoàn toàn giống nhau vì vậy chúng tôi sử dụng thuật ngữ thành ngữ cận nghĩa. Vạn Nghệ Linh (万艺玲) cũng nhấn mạnh đối với các thành ngữ loại này cần đặc biệt chú trọng đến những điểm khác biệt của chúng. Sắc thái tình cảm ở đây ý nói thành ngữ có ý nghĩa gần giống nhau, song có thành ngữ biểu thị ý nghĩa tốt, có thành ngữ biểu thị ý nghĩa xấu. Một số cặp thành ngữ có sắc thái tình cảm khác nhau như (thành ngữ để ở trước có nghĩa tốt, thành ngữ để ở sau có nghĩa xấu): 无微不至, 无所不至; 相机行事, 看风使舵; 独树一帜, 标新立异; 各抒己见, 各执一词; 忠心耿耿, 死心塌地;... Ngoài sắc thái tình cảm ra, các thành ngữ cận nghĩa có thể khác nhau về mức độ nghĩa biểu đạt, ví dụ cùng biểu thị ý nghĩa “túng thiếu” nhưng 阮囊羞涩 (viêm màng túi) và 一贫如洗 (nghèo rớt mùng tơi) có mức độ khác nhau. Về thành ngữ cận nghĩa, người học phải để ý phân biệt cách dùng của chúng nữa, ví dụ 天壤之别 (một trời một vực) và 截然不同 (hoàn toàn khác nhau) đều biểu thị ý nghĩa “khác nhau ở mức độ lớn”, song 天壤之别 là thành ngữ mang tính thể từ (thường làm chủ ngữ hay tân ngữ trong câu) còn 截然不同 là thành ngữ mang tính vị từ (thường làm vị ngữ, định ngữ trong câu).

Thành ngữ đa nghĩa: Là một đơn vị từ vựng nên xét về mặt ý nghĩa có thể chia thành ngữ thành thành ngữ đơn nghĩa (thành ngữ chỉ có một nghĩa) và thành ngữ đa nghĩa (thành ngữ có nhiều nghĩa). Cổ nhiên, đa số thành ngữ là đơn nghĩa, song người học cũng cần để ý nắm được các nghĩa khác nhau của thành ngữ đa nghĩa để vận dụng chúng một cách hiệu quả, dưới đây là một số ví dụ về thành ngữ đa nghĩa:

不翼而飞: 1. Tin tức, sự việc được thông tin nhanh chóng, ví dụ “我嘱咐大家要保密, 消息为什么不翼而飞了?”; 2. Đồ vật bỗng nhiên biến mất, ví dụ “我的车刚才还在这儿, 怎么现在不翼而飞了?”.

三心二意: 1. Do dự không quyết, vừa muốn thế này vừa muốn thế kia, ví dụ “公司派我去中国, 但我是三心二意, 不太想去。”; 2. Không chung thủy, ví dụ “你对妻子可不能三心二意啊。”.

体无完肤: 1. Bị thương nặng, ví dụ “敌人把他打得体无完肤。”; 2. Bị phê bình, phản bác hoàn toàn, ví dụ “他被批评得体无完肤。”.

翻来覆去: 1. Trăn trở, không ngủ được, ví dụ “昨天夜里我躺在床上翻来覆去睡不着。”; 2. Lặp đi lặp lại nhiều lần, ví dụ “这句话, 你翻来覆去说好几遍了!”.

### 3.4. Vận dụng kiến thức về thành ngữ gốc Hán trong tiếng Việt

Trung Quốc là nước láng giềng lớn nằm ở phía Bắc của Việt Nam. Trong lịch sử hai nước có mối quan hệ qua lại giao lưu mật thiết với nhau. Tiếp xúc ngôn ngữ Hán và ngôn ngữ Việt diễn ra ở cả chiều rộng và chiều sâu, và một trong những hệ quả của sự tiếp xúc này là trong tiếng Việt hiện đại ngày nay có rất nhiều từ ngữ Hán Việt. Đây là những từ và những cụm từ cố định (bao gồm thành ngữ) được tiếng Việt vay mượn của tiếng Hán. Sinh viên Việt Nam không xa lạ gì với những thành ngữ mượn từ tiếng Hán, họ nắm được ý nghĩa và cách dùng của chúng. Đây là lợi thế của sinh viên Việt Nam cần được phát huy trong quá trình học tập tiếng Hán. Lợi thế này giúp tiết kiệm nhiều thời gian và công sức trong việc học tiếng Hán nói chung và học thành ngữ Hán nói riêng. Vấn đề ở đây là sinh viên cần nhận ra đâu là những thành ngữ mượn từ tiếng Hán và những chữ Hán tương ứng với các âm Hán Việt trong các thành ngữ này là

gi. Dưới đây chúng tôi liệt kê ra một số thành ngữ tiếng Việt đã mượn từ tiếng Hán, do độ dài bài viết có hạn, chúng tôi không thể liệt kê ra tất cả các thành ngữ loại này, song từ những ví dụ dưới đây có thể thấy những thành ngữ tiếng Việt mượn từ tiếng Hán có số lượng tương đối lớn (những thành ngữ này chúng tôi tham khảo Nguyễn Như Ý, 2014):

功成名遂 công thành danh toại, 按兵不动 án binh bất động, 半身不遂 bán thân bất toại, 万事亨通 vạn sự hanh thông, 万事如意 vạn sự như ý, 阴谋诡计 âm mưu quỷ kế, 安居乐业 an cư lạc nghiệp, 安贫乐道 an bần lạc đạo, 安分守常 an phận thủ thường, 百战百胜 bách chiến bách thắng, 百年偕老 bách niên giai lão, 白头偕老 bạch đầu giai lão, 百发百中 bách phát bách trúng, 半信半疑 bán tín bán nghi, 不得其死 bất đắc kỳ tử, 不可侵犯 bất khả xâm phạm, 不分胜败 bất phân thắng bại, 不省人事 bất tỉnh nhân sự, 否极泰来 bĩ cực thái lai, 平安无事 bình an vô sự, 忘恩背义 vong ân bội nghĩa, 蓬莱仙境 bồng lai tiên cảnh, 同甘共苦 đồng cam cộng khổ, 改邪归正 cải tà quy chính, 十死一生 thập tử nhất sinh, 至公无私 chí công vô tư, 光明正大 quang minh chính đại, 骨肉相残 cốt nhục tương tàn, 救苦救难 cứu khổ cứu nạn, 名不虚传 danh bất hư truyền, 名正言顺 danh chính ngôn thuận, 用兵如神 dụng binh như thần, 唯我独尊 duy ngã độc tôn, 扬扬自得 dương dương tự đắc, 大逆不道 đại nghịch bất đạo, 调虎离山 điều hổ ly sơn, 独一无二 độc nhất vô nhị, 同床异梦 đồng sàng dị mộng, 同心协力 đồng tâm hiệp lực, 惊天动地 kinh thiên động địa, 单枪独马 đơn thương độc mã, 假仁假义 giả nhân giả nghĩa, 奸夫淫妇 gian phu dâm phụ, 才子佳人 tài tử giai nhân, 恒河沙数 hằng hà sa số, 后生可畏 hậu sinh khả úy, 开国功臣 khai quốc công thần, 深根固蒂 thâm căn cố đế, 苦尽甘来 khổ tận cam lai, 倾家败产 khuynh gia bại sản, 棋逢敌手 kỳ phùng địch thủ,...

Ngoài những thành ngữ mượn hoàn toàn của tiếng Hán ra, trong tiếng Việt còn có rất nhiều thành ngữ có cách biểu đạt nghĩa gần gũi với những thành ngữ Hán; sinh viên Việt Nam khi học tiếng Hán cũng nên để ý để nhớ và vận dụng những thành ngữ loại này, ví dụ: dân giàu nước mạnh 民富国强, mặt vuông chữ điền 面方如田, mò kim đáy biển 大海捞针, một cây làm chẳng nên non 独木不成林, sông cạn đá mòn 海枯石烂, đổ dầu vào lửa 火上浇油, vẽ rắn thêm chân 画蛇添足, cáo giả oai hùm (cáo mượn oai hùm) 狐假虎威, khắc cốt ghi tâm 刻骨铭心, không vào hang cọp sao bắt cọp con 不入虎穴焉得虎子, cười trên lưng cọp (cười trên lưng hổ) 骑虎难下, đàn gảy tai trâu 对牛弹琴, mắt thấy tai nghe 耳闻目睹, trăm nghe không bằng một thấy 百闻不如一见, chén tạc chén thù 一酬一酢, tự làm tự chịu 自作自受, vững như bàn thạch 安如磐石, áo gấm đi đêm 衣锦夜行, uống nước nhớ nguồn 饮水思源, bới lông tìm vết 吹毛求疵, bãi bể nương dâu 沧海桑田, kẻ tám lạng người nửa cân 半斤八两, môi hở răng lạnh 唇寒齿亡,...

Mặc dù những thành ngữ gốc Hán trong tiếng Việt giúp ích rất nhiều cho sinh viên Việt Nam khi học tiếng Hán, song chúng cũng gây ra những khó khăn nhất định. Sở dĩ như vậy là vì: 1. Có những thành ngữ tiếng Việt không mượn hoàn toàn của tiếng Hán mà đã có những thay đổi nhất định; 2. Một số thành ngữ gốc Hán trong tiếng Việt là do người Việt ta sử dụng các từ Hán Việt để tạo ra chứ không phải mượn của tiếng Hán. Như vậy, nếu sinh viên Việt Nam dựa vào âm Hán Việt rồi suy luận ra chữ Hán tương ứng trong thành ngữ, từ đó sử dụng những thành ngữ này trong giao tiếp thì người Trung Quốc sẽ không hiểu được bởi trong tiếng Hán không có những thành ngữ này. Ví dụ trong tiếng Hán không có các thành ngữ như (chúng tôi để chữ Hán chỉ để biểu thị sự tương ứng): bất di bất dịch 不移不易, bất khả chiến bại 不可战败, cải từ hoàn



sinh 改死还生, tha phương cầu thực 他方求食, danh gia vọng tộc 名家望族, công dung ngôn hạnh 工容言行, dĩ hòa vi quý 以和为贵, đa nghi như Tào Tháo 多疑如曹操, kính

lão đắc thọ 敬老得寿,... Một số thành ngữ trong tiếng Hán và tiếng Việt có sự khác biệt nhất định như:

|                   |                          |                             |                           |                        |                         |
|-------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| <b>Tiếng Việt</b> | Khẩu Phật tâm xà<br>口佛心蛇 | Khai thiên lập địa<br>开天立地  | Thượng lộ bình an<br>上路平安 | Tâm đầu ý hợp<br>心投意合  | Đối nhân xử thế<br>对人处世 |
| <b>Tiếng Hán</b>  | 佛口蛇心<br>Phật khẩu xà tâm | 开天辟地<br>Khai thiên tịch địa | 一路平安<br>Nhất lộ bình an   | 情投意合<br>Tình đầu ý hợp | 为人处世<br>Vi nhân xử thế  |

|                   |                           |                          |                        |                       |                            |
|-------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| <b>Tiếng Việt</b> | Thấu tình đạt lý<br>透情达理  | Bế quan tỏa cảng<br>闭关锁港 | Cầm kỳ thi họa<br>琴棋诗画 | Ác giả ác báo<br>恶者恶报 | Cải lão hoàn đồng<br>改老还童  |
| <b>Tiếng Hán</b>  | 通情达理<br>Thông tình đạt lý | 闭关锁国<br>Bế quan tỏa quốc | 琴棋书画<br>Cầm kỳ thư họa | 恶有恶报<br>Ác hữu ác báo | 返老还童<br>Phản lão hoàn đồng |

Như vậy, chúng ta hoàn toàn có thể dựa vào các thành ngữ gốc Hán trong tiếng Việt để suy luận, tìm ra các thành ngữ tương ứng trong tiếng Hán, từ đó có thể ghi nhớ và sử dụng chúng trong giao tiếp. Song trước tiên cần phải kiểm tra xem trong tiếng Hán có những thành ngữ tương ứng không, thành ngữ trong tiếng Hán khác gì thành ngữ trong tiếng Việt, trên cơ sở đó để ý và ghi nhớ sự khác biệt của chúng, tránh việc tự ý tạo ra và sử dụng những thành ngữ không có trong tiếng Hán.

### 3.5. Một số phương pháp khác

Do đại đa số thành ngữ của tiếng Hán hiện đại ngày nay được kế thừa từ tiếng Hán cổ, nhiều từ ngữ cấu tạo nên chúng không còn được dùng hoặc ít dùng trong lớp từ vựng thông thường, mặt khác các thành ngữ thường có những điển tích, điển cố liên quan. Tất cả những điều này làm cho thành ngữ trở nên khó hiểu, khó học, khó nhớ, khó vận dụng. Ngoài việc nắm chắc các mặt hình, âm và ý của các chữ Hán cấu tạo nên thành ngữ, nắm chắc kết cấu ngữ pháp của các thành ngữ, theo chúng tôi, người học cũng cần có phương pháp học thành ngữ hợp lý thì mới mang lại hiệu quả cao. Một phương pháp mà chúng tôi đề xuất ở đây là học thành ngữ theo các nhóm có liên quan với nhau về mặt ý nghĩa. Đây là phương

pháp học tập thành ngữ hữu ích, phương pháp này giúp cho người học nắm được nhiều thành ngữ một cách chắc chắn và có hệ thống thay vì chỉ nắm được một số ít thành ngữ lẻ tẻ. Thành ngữ có liên quan với nhau về mặt ý nghĩa có thể là các thành ngữ đồng nghĩa, cận nghĩa, trái nghĩa, thậm chí biểu thị cùng một trường nghĩa nhưng có mức độ khác nhau, thậm chí có thể chỉ là những thành ngữ có chứa những từ ngữ giống nhau,... Dưới đây là một số ví dụ.

Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “tất cả mọi người đều biết”: 众所周知 (mọi người đều biết), 妇孺皆知 (đàn bà và trẻ con cũng đều biết), 家喻户晓 (nhà nhà đều biết), 尽人皆知 (tất cả mọi người đều biết).

Các thành ngữ biểu thị “người con gái đẹp” như: 国色天香 (quốc sắc thiên hương); 金枝玉叶 (cành vàng lá ngọc); 倾国倾城 (khuyên nước khuyên thành); 沉鱼落雁 (chim sa cá lặn); 闭月羞花 (đẹp đến nỗi làm cho trăng phải lặn, hoa phải thẹn); 如花似玉 (như hoa như ngọc); 绝代佳人 (tuyệt thế giai nhân); 含苞欲放 (như nụ hoa chớm nở); 仙女下凡 (tiên nữ giáng trần); 貌美如花 (vẻ đẹp như hoa); 美若天仙, 貌似天仙 (sắc đẹp như tiên nữ); 月里嫦娥 (đẹp như chị Hằng ở cung trăng); 肌肤胜雪 (da trắng hơn tuyết);...

Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “đánh trận nào thắng trận đấy”: 百战百胜 (bách chiến bách thắng); 战无不胜, 战无不克 (đã đánh thì không trận nào không thắng); 百战不殆 (trải qua rất nhiều trận chiến mà không gặp thất bại nào); 所向无敌, 所向披靡 (đi đến đâu cũng không ai đánh lại được). Các thành ngữ có nghĩa ngược lại như: 一败涂地, 一败如水 (thất bại hoàn toàn); 不堪一击 (không chịu được một trận đánh); 屡战屡败, 三战三北 (trận nào cũng thua).

Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “tốt đẹp, hoàn mỹ”: 十全十美 (thập toàn thập mỹ), 尽善尽美 (tất cả đều tốt đẹp), 完美无缺 (hoàn mỹ đến mức không có khuyết điểm nào), 美玉无瑕 (ngọc đẹp không tí vết). Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “tốt đẹp song vẫn có điểm chưa được tốt”: 美中不足 (trong cái đẹp còn có khiếm khuyết); 白璧微瑕, 白玉微疵, 玉有瑕疵 (ngọc còn có vết); 人无完人 (nhân vô hoàn nhân). Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “xấu, không có điểm nào tốt đẹp”: 一无是处 (không có chỗ nào đúng); 一塌糊涂 (hỗn loạn, xấu xa đến mức không chấp nhận được); 一无可取 (không có điểm nào có thể chấp nhận được); 百无一失 (làm trăm việc, không việc nào đúng); 不堪设想 (sự việc phát triển xấu đến mức không thể tưởng tượng nổi).

Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “kiêu căng, ngạo mạn”: 唯我独尊 (duy ngã độc tôn); 目空一切 (trong mắt không có gì, coi thường tất cả); 目中无人 (trong mắt không có ai, không coi ai ra gì); 自高自大 (tự cao tự đại); 骄傲自满 (kiêu ngạo tự mãn); 骄傲自大, 高傲自大 (kiêu ngạo tự đại); 妄自尊大 (tự cho rằng mình quá giỏi). Ngược lại, các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “khiêm nhường”: 谦虚敬慎, 谦虚谨慎 (khiêm tốn, nhường nhịn người khác); 自惭形秽, 自愧不如, 自愧弗如 (tự thấy xấu hổ vì không bằng người khác).

Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “quá nhiều, không đếm được”: 不计其数 (không đếm

xuê); 恒河沙数 (hằng hà sa số); 多如牛毛 (nhiều như lông bò); 成千上万 (hàng nghìn, hàng vạn); 比比皆是 (mọi nơi đều có); 数不胜数, 不可胜数, 举不胜举 (không đếm hết được); 俯拾即是 (chỉ cần cúi đầu xuống nhặt là được); 比比皆然 (tất cả mọi nơi đều có); 举目皆是 (ngước mắt lên nhìn là thấy); 不胜枚举 (không thể nào kể hết ra từng cái được). Ngược lại, những thành ngữ biểu thị “số lượng ít, không đáng kể” như: 寥寥无几 (lác đác vài cái); 屈指可数 (rất ít, giơ đầu ngón tay ra là đếm được); 寥寥可数 (rất ít, hoàn toàn có thể đếm được); 寥若晨星 (ít như sao buổi sớm); 凤毛麟角 (ít và quý như lông chim phượng hoàng, sừng kỳ lân).

Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “vô ơn” như: 背信弃义, 忘恩负义 (vong ân bội nghĩa); 过河拆桥 (qua cầu rút ván); 恩将仇报 (lấy thù trả ơn); 以怨报德 (lây oán báo đức); 无情无义 (vô tình vô nghĩa); 鸟尽弓藏 (điều tận cung tàng); 兔死狗烹 (thỏ tử cầu phanh). Ngược lại, các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “nhớ công ơn người khác” như: 感恩图报 (nhớ ơn người khác và nghĩ cách báo đáp); 饮水思源 (uống nước nhớ nguồn).

Các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “đoàn kết, đồng tâm hiệp lực” như: 众志成城 (mọi người cùng một ý chí thì sức mạnh giống như tường thành); 众人拾柴火焰高 (mọi người cùng nhặt củi thì ngọn lửa sẽ cao); 万众一心 (hàng vạn người cùng chung một lòng); 同心协力, 齐心协力, 同心合力 (đồng tâm hiệp lực); 同心同德 (cùng một ý chí, cùng một mục đích). Ngược lại, các thành ngữ biểu thị ý nghĩa “chia rẽ, không đoàn kết, đơn lẻ” như: 孤掌难鸣 (một bàn tay khó mà vỗ kêu được); 独木不成林 (một cây không thành rừng được); 单丝不成线 (một sợi tơ không thành một sợi dây được); 独木难支 (một cây khó chống); 各自为政 (chỉ làm theo ý mình, không phối hợp với người khác); 孤立无援 (cô lập không có viện trợ); 孤立无助 (cô lập không có sự giúp đỡ).

Ngoài việc học theo nhóm đồng nghĩa, trái nghĩa ra, người học có thể học thành ngữ theo các từ ngữ cùng xuất hiện trong thành ngữ, ví dụ các thành ngữ có chứa từ ngữ liên quan đến động thực vật, các thành ngữ có chứa các từ ngữ biểu thị các bộ phận của cơ thể,... Một số thành ngữ có chứa từ “狗 con chó” như: 狗肺狼心, 狗拿耗子, 狗捉老鼠, 狗急跳墙, 狗傍人势, 狗仗人势, 狗头军师, 狗彘不如, 狗彘不若, 狗眼看人, 狗咬狗, 狗腿子, 狗屁不通, 捉鸡骂狗, 嫁狗随狗, 打人骂狗, 打落水狗, 狗胆包天, 画虎成狗, 丧家之狗, 狗党狐群, 悬羊卖狗, 狗拿耗子, 狗咬吕洞宾, 鸡飞狗叫, 狐朋狗友, 驴心狗肺, 打狗看主, 猪狗不如,...

#### 4. Kết luận

Thành ngữ trong tiếng Hán hiện đại là bộ phận quan trọng nhất cấu tạo nên thực ngữ (熟语) tiếng Hán. Việc sử dụng thành ngữ một cách hợp lý không những giúp cho người nói, người viết biểu đạt chính xác nội dung, tư tưởng của mình mà còn giúp nâng cao hiệu quả biểu đạt, làm cho câu văn trở nên ngắn gọn, súc tích, sinh động và hình tượng. Việc sử dụng được thành ngữ tiếng Hán không chỉ thể hiện trình độ, năng lực ngôn ngữ Hán mà còn thể hiện những hiểu biết về lịch sử, văn hóa, xã hội và con người Trung Quốc.

Mặc dù có tầm quan trọng như vậy, song sử dụng được và sử dụng đúng thành ngữ không phải là điều đơn giản. Qua khảo sát 150 bài thi tốt nghiệp môn viết của sinh viên khóa QH 2011, chúng tôi nhận thấy: 1. Số lượng thành ngữ sinh viên sử dụng được rất ít, chỉ có 278 lượt, trung bình một bài thi chưa sử dụng được 2 lượt thành ngữ (1,85 lượt). 150 bài thi của sinh viên chỉ sử dụng được 115 thành ngữ, nhiều thành ngữ trong số này là những thành ngữ đơn giản; 2. Hiện tượng dùng sai thành ngữ rất phổ biến, có 121 lượt thành ngữ sử dụng sai, chiếm 43,53% tổng số lượt thành ngữ được sử dụng; 3. Trong các lỗi về thành ngữ, lỗi liên quan đến chữ viết có số lượng lớn

(85 lượt), chiếm 70,25% tổng số lượt thành ngữ sử dụng sai. Có 36 lượt lỗi liên quan đến việc vận dụng thành ngữ, chiếm 29,75% tổng số lượt thành ngữ sử dụng sai.

Trên cơ sở kết quả khảo sát, để giúp người học nắm chắc, sử dụng đúng và chính xác, tránh mắc phải những lỗi sai đáng tiếc liên quan đến thành ngữ tiếng Hán, chúng tôi cho rằng: 1. Người học cần nắm chắc cả ba mặt hình thể, âm đọc và ý nghĩa của các chữ Hán có trong thành ngữ; 2. Người học cần hiểu được mối quan hệ của các từ cấu tạo nên thành ngữ, hay nói cách khác cần biết được kết cấu ngữ pháp của các từ cấu tạo nên thành ngữ; 3. Người học cần trang bị cho mình kiến thức lý luận về chức năng ngữ pháp, sắc thái tình cảm và kiến thức để phân biệt các thành ngữ đa nghĩa, cận nghĩa; 4. Trong tiếng Việt hiện đại ngày nay có một số lượng tương đối lớn các thành ngữ được vay mượn từ tiếng Hán. Người Việt Nam cần nhận ra chúng và tìm ra những chữ Hán cấu tạo nên chúng, từ đó vận dụng vào quá trình học để có thể tiết kiệm thời gian và công sức. Do một số thành ngữ tiếng Việt không mượn hoàn toàn của tiếng Hán, một số thành ngữ gốc Hán trong tiếng Việt là do người Việt ta tự tạo ra (những thành ngữ này không có trong tiếng Hán), vì vậy, người học cần tránh việc suy luận, tự ý tạo ra và sử dụng những thành ngữ không có trong tiếng Hán; 5. Để nắm được nhiều thành ngữ một cách chắc chắn và có hệ thống, người học nên học thành ngữ theo các nhóm có liên quan với nhau (có thể là các thành ngữ đồng nghĩa, cận nghĩa, trái nghĩa, biểu thị cùng một trường nghĩa nhưng có mức độ khác nhau, hoặc thậm chí chỉ có chung từ ngữ với nhau,...).

Ngoài ra, để việc học thành ngữ tiếng Hán đạt kết quả cao, người học cần chú ý coi trọng và có ý thức chủ động học tập, sử dụng thành ngữ. Ở giai đoạn sơ cấp, trong quá trình học người học cần tích lũy dần các thành ngữ tiếng

Hán, viết vào sổ ghi chép, thỉnh thoảng ôn lại và chú ý sử dụng chúng cả khi nói và khi viết. Ở giai đoạn trung cao cấp, ngoài việc tích lũy các thành ngữ ra, người học cần tìm hiểu những kiến thức lý luận, học và sử dụng thành ngữ một cách chủ động.

Chúng tôi tin tưởng rằng, với sự quyết tâm của mình, nếu như phát huy được những lợi thế và biết cách vận dụng những phương pháp học tập thành ngữ trên đây, sinh viên Việt Nam chắc chắn có thể sử dụng tốt thành ngữ tiếng Hán, từ đó nâng cao khả năng ngôn ngữ và hiểu biết về văn hóa Trung Quốc cũng như tiếp xúc văn hóa Việt Trung.

### Tài liệu tham khảo

#### Tiếng Việt

- Nguyễn Đình Hiền (2016). Vận dụng kiến thức ngữ âm học giải thích một số từ ngữ cổ trong thành ngữ, tục ngữ. *Ngôn ngữ*, 4, 27-38.
- Nguyễn Đình Hiền (2018). Tìm hiểu thành ngữ, tục ngữ tiếng Việt dưới góc nhìn của quy luật vận động và phát triển. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 34(1), 91-105.
- Giang Thị Tám (2003). *Khảo sát thành ngữ tiếng Hán có yếu tố chỉ con số trong sự đối chiếu với thành ngữ tiếng Việt có yếu tố là các con số*. Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Phạm Minh Tiến (2014). *Đặc điểm thành ngữ so sánh tiếng Hán (đối chiếu với tiếng Việt)*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Như Ý chủ biên (2014). *Từ điển giải thích thành ngữ gốc Hán*. Hà Nội: Nxb. Giáo dục Việt Nam.

#### Tiếng Trung Quốc

- 蔡心交. 越汉成语对比研究[D]. 华东师范大学, 2011.
- 陈秋庄. 中高级阶段越南学生汉语成语偏误分析及教学对策[D]. 广西民族大学, 2011.
- 洪波. 对外汉语单语成语学习词典编纂的几个问题[J]. 云南师范大学学报, 2003(06): 60-62.
- 阮氏清. 汉越明喻成语对比分析以及对越汉语明喻成语教学[D]. 北京语言大学, 2007.
- 阮氏秋香. 汉越成语对比研究[D]. 四川大学, 2004.
- 石琳. 留学生使用汉语成语的偏误分析及教学策略[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), 2008(06): 280-283.
- 时建. 外国学生汉语成语习得偏误及其矫正策略[J]. 青岛大学师范学院学报, 2008(03): 105-109.
- 万艺玲著. 汉语词汇教程[M]. 北京: 北京语言文化大学出版社. 2000.
- 王若江. 留生成语偏误诱因分析——词典篇[J]. 暨南大学华文学院学报, 2001(03): 28-35.
- 杨晓黎. 由表及里, 形具神生——对外汉语成语教学探论[J]. 安徽大学学报, 1996(01): 89-92.
- 杨智渤. 中高级程度韩国留学生汉语成语语义偏误研究[D]. 东北师范大学, 2010.
- 张亚茹. 试论高级阶段的成语教学[J]. 语言文字应用, 2006(01): 119-125.
- 张永芳. 外国留学生使用汉语成语的偏误分析[J]. 语言文字应用, 1999(03): 25-30.
- 郑微莉, 周谦主编. 中华成语大词典[M]. 北京: 商务印书馆国际有限公司. 2009.
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 现代汉语词典 第6版 纪念版[M]. 北京: 商务印书馆. 2012.



## VIETNAMESE STUDENTS' PROBLEMS IN THEIR USE OF CHINESE IDIOMS AND SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT

Nguyen Dinh Hien

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages  
and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Idioms are an important part of the lexicon in all languages, and in modern Chinese vocabulary in particular. They are fixed phrases, normally comprising 4 syllables (4 characters), and have been used extensively. The use of idioms improves the efficiency of expression, making sentences concise with profound implications. The use of Chinese idioms not only shows the users' level of language proficiency, but also reflects their understanding of Chinese history, culture, country, people and society. The results of our survey of students' written tests show that only a very small number of Chinese idioms are used, and misuse of idioms is very common. Having analyzed the mistakes and identified the causes, the paper offers suggestions on how to learn idioms to help Vietnamese students master and use Chinese idioms correctly.

*Keywords:* idioms, Chinese, Chinese characters, study method

# CÔNG TÁC THỰC TẬP SƯ PHẠM TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI TỪ GÓC NHÌN CỦA GIÁNG VIÊN VÀ SINH VIÊN

Nguyễn Thúy Lan\*

*Phòng Đào tạo, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,*

*Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 18 tháng 11 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 27 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Hoạt động đào tạo nghiệp vụ sư phạm luôn là một hợp phần quan trọng, không thể thiếu trong chương trình đào tạo (CTĐT) ngành sư phạm nói chung và sư phạm ngoại ngữ nói riêng. Thông qua hoạt động này, sinh viên sẽ được ứng dụng những kiến thức được học trong trường vào thực tế từ đó bớt đi sự bỡ ngỡ khi tốt nghiệp, rút ngắn khoảng cách “tập sự” của giáo viên trẻ mới ra trường. Để đánh giá sự phù hợp của mô hình thực tập sư phạm hiện thời tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN - ĐHQGHN), nghiên cứu đã làm khảo sát với 30 giảng viên và 100 sinh viên đã tham gia thực tập. Kết quả ban đầu cho thấy: Về thời lượng thực tập và thời điểm triển khai, phần lớn giảng viên yêu cầu thời lượng thực tập cần được tăng lên vì 06 tuần không đủ để sinh viên thực hành và rút kinh nghiệm. Tuy nhiên, đa số sinh viên cho rằng thời lượng thực tập như hiện nay là hợp lý trong học kỳ cuối cùng của CTĐT. Về thời điểm bắt đầu thực tập, đa số các thầy cô cho rằng thời gian sinh viên nên bắt đầu thực tập vào học kỳ cuối khi đã đủ năng lực ngoại ngữ và sư phạm; sinh viên có ý kiến ngược lại khi muốn được thực tập sớm hơn và thời điểm linh hoạt hơn. Về những kỹ năng, kiến thức cần được trang bị thêm cho sinh viên, giảng viên và sinh viên đều đồng ý rằng CTĐT cần bổ sung thêm kỹ năng mềm cho sinh viên. Về cơ sở tiếp nhận thực tập, phần lớn giảng viên và sinh viên tin tưởng vào sự phản công và lựa chọn cơ sở tiếp nhận của Nhà trường. Tuy nhiên, giảng viên không đánh giá cao về mức độ hỗ trợ và hiệu quả trong công tác hướng dẫn sinh viên của cơ sở tiếp nhận. Những phát hiện ban đầu của nghiên cứu hy vọng sẽ đưa ra những gợi ý cho việc điều chỉnh hoạt động thực tập sư phạm tại ĐHNN - ĐHQGHN nhằm nâng cao hơn nữa hiệu quả của hoạt động đào tạo rất quan trọng và có ý nghĩa này. \*\*

*Từ khóa:* thực tập sư phạm, chương trình đào tạo, sư phạm ngoại ngữ

## 1. Đặt vấn đề

Hoạt động đào tạo nghiệp vụ sư phạm là điểm khác biệt cơ bản giữa CTĐT ngành sư phạm và CTĐT các ngành khác của ĐHNN - ĐHQGHN. Thông qua hoạt động này, sinh viên sẽ được trang bị các kỹ năng dạy học, kỹ năng giáo dục cần thiết. Đây là điều kiện “cần” để sinh viên bớt đi sự bỡ ngỡ khi tốt nghiệp,

rút ngắn khoảng cách “tập sự” của giáo viên trẻ mới ra trường, giúp họ nhanh chóng làm quen, hòa nhập và có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ dạy học – giáo dục, đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông trung học.

Hiện nay, với sự chuyển mình mạnh mẽ của xã hội Việt Nam, người giáo viên cần phải trang bị cho mình những kiến thức, năng lực, kỹ năng toàn diện để trở thành “những nhà giáo dục nhiều hơn là những chuyên gia truyền đạt kiến thức” (điểm 18 – Khuyến nghị của UNESCO). Chỉ bằng cách phát triển năng lực toàn diện cho những giáo viên tương lai, giáo dục đại học mới đáp ứng được yêu cầu của sự nghiệp phát triển kinh tế xã hội của đất

\* ĐT.: 84-928003530

Email: lanthuy.nguyen@gmail.com

\*\* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự tài trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.16.18

nước hiện thời và trong 20 năm tới. Thực hiện mục tiêu đổi mới giáo dục đại học nói chung, đổi mới chương trình đào tạo nói riêng, năm 2012, ĐHNN - ĐHQGHN đã tiến hành điều chỉnh các CTĐT theo chuẩn đầu ra nhằm phát triển năng lực toàn diện cho người học, đáp ứng nhu cầu thực tiễn xã hội. Quy chế thực tập sư phạm hiện hành được ban hành theo Quyết định số 1403/QĐ-ĐHNN ngày 10/9/2013. Đến năm 2015, học phần Thực tập nghiệp vụ là 1 trong 4 học phần được tích hợp để đánh giá học phần Kỹ năng mềm. Những thay đổi này đã phần nào phản ánh nỗ lực đưa hoạt động thực tập sư phạm gắn liền với mục tiêu đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra. Tuy nhiên, trải qua 3 năm thực hiện, học phần Kiến thức thực tập cũng cần được đánh giá lại và sửa đổi (nếu cần thiết) để đáp ứng đầy đủ các chuẩn đầu ra mà CTĐT mới đã nêu.

Trong khuôn khổ bài báo, tác giả cung cấp đánh giá của giảng viên và sinh viên trường ĐHNN - ĐHQGHN về mức độ phù hợp của mô hình thực tập nghiệp vụ sư phạm hiện có trong việc đào tạo sinh viên ngành sư phạm trường ĐHNN - ĐHQGHN theo CTĐT chuyển đổi đáp ứng chuẩn đầu ra.

## 2. Tổng quan vấn đề nghiên cứu

### 2.1. Ngoài nước

Trong bối cảnh nền kinh tế toàn cầu phát triển nhanh và đầy cạnh tranh, mọi ngành nghề đều có nhu cầu rất lớn về một nguồn nhân lực mới sẵn sàng tham gia thị trường lao động với đủ kỹ năng cần thiết (Ralph, 2007). Đã có một số lượng nghiên cứu nhất định đề cập đến tính hiệu quả của các chương trình thực tập nghiệp vụ, đặc biệt trong lĩnh vực giảng dạy. Phần lớn các nghiên cứu đều nhấn mạnh tầm quan trọng của chương trình thực tập nghiệp vụ, thậm chí có nghiên cứu cho rằng thực tập giảng dạy là phần quan trọng nhất trong CTĐT các ngành sư phạm (Howitt, 2007; Loughran, Mulhall, & Berry, 2008). Sở dĩ hoạt động thực tập quan trọng như vậy là do hoạt động thực tập giúp giáo sinh có cơ hội ứng dụng những kiến thức

được học vào một môi trường giảng dạy thực tế dưới sự hướng dẫn của những người nhiều kinh nghiệm hơn (Tang, 2003). Hoạt động này chính là cầu nối giữa lý thuyết và thực hành trong bước khởi đầu công việc của một giáo viên (Darling-Hammond, 2006).

Grossman và các cộng sự (2009) đã đưa ra một mô hình thực tập nghiệp vụ bao gồm ba thành tố: Lý thuyết (Representation), Thực hành (Decomposition) và Thực tập (Approximation). Phần lý thuyết (Representation) nêu ra các hoạt động chuẩn bị cho thực tập có thể được tiến hành thông qua các hình thức giảng dạy tại trường. Phần thực hành (Decomposition) chia nhỏ các phần của hoạt động thực tập và giao cho các giảng viên hướng dẫn giáo sinh thực hành tại trường đại học. Phần thực tập (Approximation) nói đến các cơ hội mà giáo sinh được thực sự trải nghiệm giảng dạy trong môi trường thực tế. Như vậy, giảng viên tại trường đại học sẽ chịu trách nhiệm hướng dẫn giáo sinh về các nghiệp vụ sư phạm như thiết kế bài giảng, kiểm tra đánh giá, thực hiện hoạt động giảng dạy, quản lý lớp học, mô phỏng các tình huống sư phạm. Các giáo viên tại trường phổ thông sẽ hỗ trợ giáo sinh trong phương diện học thông qua tập giảng.

Áp dụng mô hình của Grossman (2009), Cheng (2014) đã tiến hành nghiên cứu những yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng của hoạt động thực tập nghiệp vụ của một số CTĐT sư phạm của Hồng Kông. Những yếu tố được đưa ra nghiên cứu bao gồm những khóa học tại trường đại học, sự hợp tác của trường phổ thông và bản thân giáo sinh. Kết quả cho thấy chương trình thực tập nghiệp vụ đã giúp bồi dưỡng năng lực thiết kế bài giảng, kiểm tra đánh giá và quản lý hoạt động học tập của giáo sinh. Nghiên cứu đã đưa ra một số nguyên tắc để nâng cao chất lượng của hoạt động thực tập nghiệp vụ như nâng cao chất lượng các học phần nghiệp vụ tại trường đại học bằng cách bổ sung các học phần về năng lực kiểm tra đánh giá, tăng cường mối liên hệ hợp tác giữa trường đại học sư phạm và trường phổ thông, tập huấn cho giáo viên phổ thông về kỹ năng hướng dẫn thực tập, tăng cường kỹ năng

tự học, tự hoàn thiện kỹ năng nghiệp vụ của giáo sinh.

Trong nghiên cứu của mình về đánh giá của giáo sinh đối với chương trình thực tập nghiệp vụ sư phạm tại Isarel, Kari và Lilach (2005) đã đưa ra những kết luận như: phần lớn giáo sinh đánh giá cao tính hiệu quả của chương trình thực tập sư phạm; nhưng họ cảm thấy cần thiết phải được trang bị thêm về mặt lý thuyết để tự tin tham gia thực tập hơn. Theo đánh giá của giáo sinh, họ nhận được nhiều sự hỗ trợ nhất từ giáo viên hướng dẫn của trường sư phạm, trường phổ thông, bạn bè cùng tham gia đợt thực tập nhưng sự hỗ trợ từ các hiệu trưởng các trường phổ thông chưa nhiều. Điều này cho thấy một bộ phận các hiệu trưởng chưa coi việc phối hợp với các trường đại học đào tạo giáo sinh là một phần trách nhiệm của mình.

Ralph (2007) điều tra về phản hồi của 431 giáo sinh thực tập tại các trường phổ thông của Canada về hiệu quả của hoạt động thực tập. Những phản hồi tích cực bao gồm: (a) sự hỗ trợ của các bên liên quan đến hoạt động thực tập, (b) kinh nghiệm giảng dạy được cải thiện, (c) sự tự tin của giáo sinh về khả năng tác động thay đổi học sinh. Tuy nhiên, những phản hồi tiêu cực gồm có: (a) những khó khăn trong giải quyết tình huống sư phạm, (b) mối quan hệ đồng nghiệp tại cơ sở thực tập, (c) chính sách của trường đại học với hoạt động thực tập, (d) thủ tục giấy tờ công kênh.

Hamaidi (2014) tiến hành nghiên cứu với 71 giáo sinh sau khi họ tham gia đợt thực tập nghiệp vụ ở các trường phổ thông của Jordan. Sau khi tìm hiểu những đánh giá của giáo sinh về chương trình thực tập, Hamaidi đưa ra những khó khăn của giáo sinh bao gồm: thiếu sự hướng dẫn của giảng viên và khó khăn trong giao tiếp với đồng nghiệp tại cơ sở thực tập. Từ đó, Hamaidi đưa ra đề xuất tổ chức những buổi tập huấn trước mỗi kỳ thực tập để giảng viên của trường đại học sư phạm, giáo viên hướng dẫn tại trường phổ thông, giáo sinh thực tập gặp nhau, phân rõ trách nhiệm và mong đợi của mỗi phía.

Như vậy, có thể thấy hầu như các nghiên cứu trên thế giới đều nhấn mạnh tầm quan trọng của hoạt động thực tập nghiệp vụ. Nhưng để đạt được hiệu quả cao nhất, cần có một nghiên cứu nêu rõ hơn nữa những yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng của hoạt động thực tập nghiệp vụ. Ngoài ra, các nghiên cứu đều cho thấy còn nhiều vấn đề cần phải xem xét kỹ, đặc biệt là sự chuẩn bị cho giáo sinh tại trường về các nghiệp vụ sư phạm như năng lực kiểm tra đánh giá, năng lực giải quyết tình huống sư phạm, năng lực giao tiếp với đồng nghiệp; sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường phổ thông và trường đại học sư phạm trong việc đào tạo các giáo sinh trẻ cũng cần được chú trọng hơn và có những hoạt động hợp tác cụ thể giữa hai bên.

## 2.2. Trong nước

Trong xu hướng chung của thế giới, các trường sư phạm tại Việt Nam cũng có sự quan tâm cho hoạt động thực tập nghiệp vụ. Tuy nhiên, vẫn còn những câu hỏi đặt ra và chưa có câu trả lời thấu đáo: năng lực thích ứng nghề nghiệp của nhiều sinh viên sư phạm chưa cao (Trương, 2015). Rất nhiều công trình khoa học đã đề cập đến vấn đề này. Phạm Văn Chín (2010) trong “Thực trạng và một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội”, Nguyễn Thành Thi (2010) trong “Từ “Học” đến “Hành” và “Tập” – Khoảng cách cần phải rút ngắn trong đào tạo giáo viên” đã chỉ ra những bất cập trong công tác đào tạo nghiệp vụ sư phạm ở các trường đại học sư phạm. Nguyễn Thành Thi cho rằng “chương trình, các quy cách dạy học các môn Giáo dục học, Tâm lý học còn nặng sách vở, kinh viện, giảng viên bộ môn phương pháp không thích dạy phương pháp mà chỉ thích “lấn sân” dạy lại kiến thức cơ bản, chuyên ngành. Trương Thị Bích (2015) cũng đưa ra những nhận xét về một số vấn đề còn tồn tại của chương trình thực tập nghiệp vụ của các trường sư phạm như:

(a) Đội ngũ giảng viên dạy nghiệp vụ sư phạm chưa được đào tạo bài bản, chủ yếu là



theo kinh nghiệm công tác. Điều này không khó hiểu bởi theo Nguyễn Thu Tuấn (2010), có tới 90 % giảng viên các trường sư phạm hầu như chưa tham gia dạy học tại các trường phổ thông nên họ thiếu kinh nghiệm thực tế phổ thông, không nắm vững môi trường sư phạm ở trường phổ thông và những đổi mới giáo dục phổ thông, do vậy kiến thức kỹ năng dễ trang bị cho sinh viên chưa tương ứng;

(b) Các trường sư phạm chưa thực sự gắn kết chặt chẽ thường xuyên với các trường phổ thông; các trường phổ thông chưa coi nhiệm vụ hướng dẫn, giúp đỡ giáo sinh là nhiệm vụ bắt buộc của mình;

(c) Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm chỉ chú trọng tập trung vào những năm cuối, trong khi để có năng lực nghiệp vụ sư phạm, sinh viên phải được rèn luyện ngay từ khi vào trường, nhưng hoạt động này lại rất ít được quan tâm ở thời gian đầu của hoạt động đào tạo;

(d) Sinh viên trong học tập nghiệp vụ sư phạm còn tỏ ra nhút nhát, thụ động, giao tiếp kém, kỹ năng sống yếu và thiếu, chưa sáng tạo trong tiếp thu những kiến thức nghiệp vụ sư phạm, thiếu kỹ năng quan sát, kỹ năng biểu đạt ngôn ngữ.

Qua phân tích tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước, chúng tôi nhận thấy không thể phủ nhận tầm quan trọng của hoạt động thực tập nghiệp vụ trong việc phát triển năng lực giảng dạy của sinh viên các ngành sư phạm. Tuy nhiên, hoạt động thực tập trên thế giới nói chung và trong bối cảnh Việt Nam nói riêng đều đang gặp phải những thử thách lớn chưa được giải quyết triệt để. Những thử thách này xuất phát từ bản thân CTĐT, đội ngũ giảng viên giảng dạy học phần nghiệp vụ sư phạm trong trường đại học, bố trí thời gian của học phần thực tập, sự kết hợp giữa trường đại học và trường phổ thông, những kỹ năng mềm (ngoài kỹ năng nghiệp vụ) của bản thân giáo sinh. Việc giải quyết những vấn đề trên càng trở nên cấp thiết trong bối cảnh đổi mới CTĐT theo hướng chuẩn đầu ra đáp ứng nhu cầu xã hội của ĐHN - ĐHQGHN.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

#### 3.1. Công cụ nghiên cứu

Một bảng câu hỏi điều tra được thiết kế để thu thập ý kiến đánh giá của các bên liên quan đối với mức độ hiệu quả của chương trình thực tập nghiệp vụ sư phạm hiện thời.

Chúng tôi đã áp dụng mô hình thực tập nghiệp vụ của Grossman và các cộng sự (2009) bao gồm ba thành tố: Lý thuyết (Representation), Thực hành (Decomposition) và Thực tập (Approximation). Dựa trên mô hình này, để có được những câu hỏi có giá trị thu thập thông tin tốt, nhóm nghiên cứu đã tiến hành phân tích nội dung và chuẩn đầu ra của CTĐT các ngành sư phạm ngoại ngữ, quy chế thực tập và phỏng vấn một nhóm giảng viên dạy học phần Phương pháp giảng dạy và sinh viên thực tập ngành sư phạm thuộc các khoa khác nhau. Ý kiến của nhóm tham gia phỏng vấn, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, nội dung của quy chế thực tập được chuyển thành những nhận định được đưa ra trong phiếu câu hỏi điều tra. Thang 5 điểm Likert được sử dụng. Thang Likert là thang được sử dụng phổ biến trong nghiên cứu về thái độ, hành vi (Cheung, 2014). Thang này phân biệt các câu hỏi từ “Hoàn toàn đồng ý” đến “Hoàn toàn không đồng ý” (Likert, 1932). Bảng hỏi gồm có 5 phần: Phần 1 bao gồm những câu hỏi liên quan đến ý kiến về thời lượng của học phần thực tập và thời điểm triển khai hoạt động thực tập, Phần 2 bao gồm những câu hỏi lấy ý kiến về những kỹ năng, kiến thức mà sinh viên cần được trang bị trước khi đi thực tập, Phần 3 yêu cầu người trả lời đánh giá về cơ sở tiếp nhận thực tập và Phần 4 tập trung làm rõ ý kiến đánh giá về quy trình thủ tục liên quan đến hoạt động thực tập. Riêng phần 5 dành cho ý kiến đóng góp về công tác thực tập sư phạm và thực tập nghiệp vụ ngoài các thông tin và các câu hỏi đã được cung cấp ở trên.

Ngoài bảng câu hỏi, nhóm nghiên cứu tiến hành phỏng vấn (semi-structured interview) với các bên liên quan để thu thập được những

thông tin sâu hơn. Phỏng vấn được tiến hành với 3 giảng viên và 3 sinh viên. Những người tham gia phỏng vấn được lựa chọn dựa trên những thông tin họ cung cấp thêm ở phần 5 của bảng hỏi. Mục đích của phỏng vấn để làm rõ hơn các ý kiến bổ sung được nêu ra. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài 30 phút.

### 3.2. Đối tượng khảo sát

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát ý kiến của 30 giảng viên đang giảng dạy tại bộ môn Phương pháp giảng dạy của các khoa đào tạo trực thuộc nhà trường. Tiêu chuẩn lựa chọn là các giảng viên này đều có kinh nghiệm giảng dạy từ 05 năm trở lên và có kinh nghiệm hướng dẫn các đoàn thực tập sư phạm từ 03 năm trở lên. Ngoài ra, bảng hỏi cũng được phát đến 100 sinh viên được lựa chọn ngẫu nhiên trong số 611 sinh viên tham gia các đoàn thực tập sư phạm của Nhà trường tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội.

### 3.3. Phân tích số liệu

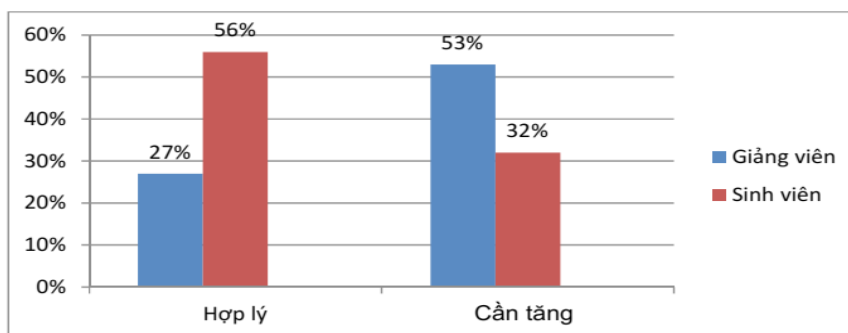
Với số liệu định lượng, nghiên cứu sử dụng các giá trị trung bình (mean) và trung vị (median) của biến số để so sánh đánh giá của giáo viên và sinh viên về mô hình thực

tập sư phạm tại trường ĐHNH - ĐHQGHN. Với số liệu định tính, phương pháp mô tả-diễn dịch được sử dụng (interpretive-descriptive method) để xác định ý kiến đánh giá của các bên.

## 4. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

### 4.1. Thời lượng thực tập và thời điểm triển khai

Khi được hỏi về thời lượng thực tập (6 tuần) như được quy định trong Quy chế thực tập hiện nay, phần lớn các thầy cô yêu cầu thời lượng thực tập cần được tăng lên (53%). Bên cạnh đó, cũng có một số lượng tương đối giáo viên (27%) nhận định rằng thời gian thực tập cho sinh viên như hiện tại đã hợp lý, còn lại một phần nhỏ giáo viên không có ý kiến gì về sự phân bổ thời gian thực tập cho sinh viên theo như Quy chế hiện nay. Tuy nhiên, đối tượng sinh viên được hỏi lại cho ý kiến khác: đa số sinh viên cho rằng thời lượng thực tập như hiện nay là hợp lý (56%), chỉ hơn một phần ba cho rằng cần tăng thời lượng thực tập hơn nữa (32%).



Hình 1. Thời lượng thực tập

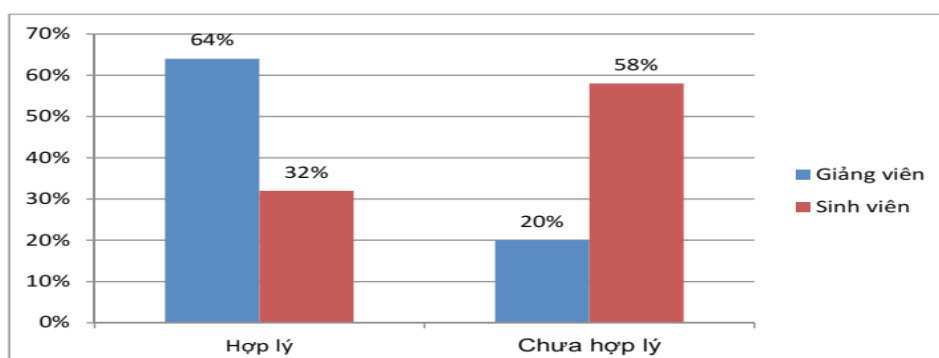
Sự khác nhau giữa hai đối tượng khảo sát có thể được lý giải như sau: khi được phỏng vấn, những sinh viên chọn phương án *không cần tăng thời lượng thực tập* cho biết sinh viên năm cuối thường rất bận rộn với việc hoàn thành luận văn tốt nghiệp và tìm kiếm cơ hội

việc làm nên thường muốn kỳ thực tập gọn gàng và kết thúc nhanh chóng. Ngược lại, đối tượng giáo viên khi được phỏng vấn lại cho rằng cả một kỳ thực tập 6 tuần chưa đủ để sinh viên trải nghiệm hết những tình huống dạy học có thể xảy ra trong thực tế, chưa kể số lượng

sinh viên phân về một lớp học ở phổ thông thường tương đối lớn nên mỗi sinh viên chỉ có cơ hội dạy thực hành một vài tiết. Sinh viên có thể nhận được nhận xét chi tiết của giáo viên hướng dẫn nhưng thường không có cơ hội dạy lại để sửa sai. Nhận định này tương đồng với phát hiện của tác giả Nguyễn Thu Tuấn (2010) khi tác giả này cho rằng rèn luyện nghiệp vụ sư phạm chỉ chú trọng tập trung vào những năm cuối, trong khi để có năng lực nghiệp vụ sư phạm, sinh viên phải được rèn luyện ngay từ khi vào trường, nhưng hoạt động này lại rất ít được quan tâm ở thời gian đầu của hoạt động đào tạo.

Về vấn đề thời điểm triển khai công tác thực tập hiện nay, các đoàn thực tập sư phạm thường được thành lập vào cuối học kỳ 7 và

sẽ ra quân thực tập vào đầu học kỳ thứ 8 (đây cũng là học kỳ cuối trong CTĐT). Khi được hỏi xem liệu rằng thời điểm triển khai này đã hợp lý hay chưa, đa số các thầy cô cho rằng thời gian sinh viên bắt đầu khóa thực tập đã hợp lý hoặc khá hợp lý (64%); 20% giáo viên cho rằng thời điểm đi thực tập vẫn chưa hợp lý, cần được sắp xếp lại. Sinh viên có ý kiến ngược lại với giảng viên về vấn đề này: chỉ 32% cho rằng thời điểm này đã hợp lý, nhưng 37% muốn được thực tập sớm hơn và 21% muốn thời điểm triển khai thực tập sư phạm cần linh hoạt hơn, không nhất thiết phải vào học kỳ cuối cùng của CTĐT. Khi được hỏi thêm về việc liệu có nên thực tập sư phạm từ năm thứ nhất không, sinh viên lại khá e dè: chỉ 38% đồng ý và phần lớn là phản đối (64%).



Hình 2. Thời điểm thực tập

Sở dĩ, giảng viên cho rằng thời lượng 6 tuần thực tập là chưa đủ nhưng thời điểm thực tập vào năm cuối là hợp lý vì các thầy cô tin rằng khi sinh viên được trang bị đủ năng lực ngôn ngữ và trải qua đầy đủ các học phần về phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá thì việc thực tập mới thật sự hiệu quả. Ý kiến này đồng nhất với Cheng (2014) và Isarel, Kari và Lilach (2005) khi những tác giả này khẳng định một trong những yếu tố đảm bảo chất lượng của hoạt động thực tập sư phạm là sinh viên được trang bị về mặt lý thuyết để tự tin tham gia thực tập hơn. Từ góc nhìn của sinh viên, các em cho rằng học kỳ cuối sinh viên bị phân tán nhiều về việc tích lũy đủ số tín chỉ,

hoàn thành luận văn để hoàn thành CTĐT, tìm kiếm cơ hội việc làm nên chương trình thực tập sư phạm không được dành thời gian đúng mức và mang tính hình thức. Rất nhiều sinh viên muốn được thực tập nhiều lần từ năm thứ hai và kết thúc ở học kỳ 7 (hay học kỳ 1 của năm cuối).

#### 4.2. Kỹ năng, kiến thức trước kỳ thực tập

Về những kỹ năng, kiến thức cần được trang bị thêm cho sinh viên, đa số giáo viên chia sẻ rằng giao tiếp là kỹ năng quan trọng nhất mà nhà trường cần đẩy mạnh phát triển cho sinh viên (73%). Bên cạnh đó, kỹ năng tổ chức, lên kế hoạch công việc (53%) cũng như

kỹ năng về chuyên môn (43%) cũng được xem như những hành trang quan trọng mà sinh viên cần chú trọng cải thiện và phát triển. Ngoài ra, khả năng làm việc theo nhóm cũng là một kỹ năng thiết yếu để giúp sinh viên có thể hoạt động, phát huy tài năng trong một môi trường tập thể (33%). Nguyễn Thu Tuấn (2010) cũng có phát hiện tương tự khi cho rằng sinh viên sư phạm còn tỏ ra nhút nhát, thụ động, giao tiếp kém, kỹ năng sống yếu và thiếu, chưa sáng tạo trong tiếp thu những kiến thức nghiệp vụ sư phạm, thiếu kỹ năng quan sát, kỹ năng biểu đạt ngôn ngữ.

Sinh viên cũng có ý kiến tương tự về vấn đề trên, các em tự nhận thấy nhóm kỹ năng mềm của mình chưa tốt khi thực hiện giao tiếp tại môi trường công việc thực tế (32%). Hamaidi (2014) đã chỉ ra hiện tượng tương tự khi cho rằng giáo sinh gặp nhiều khó khăn trong giao tiếp với đồng nghiệp tại cơ sở thực tập. Từ đó, Hamaidi (2014) đưa ra đề xuất tổ chức những buổi tập huấn trước mỗi kỳ thực tập để giảng viên của trường đại học sư phạm, giáo viên hướng dẫn tại trường phổ thông, giáo sinh thực tập gặp nhau, phân rõ trách nhiệm và mong đợi của mỗi phía. Trong khi sinh viên thấy khá hài lòng với những kiến thức thu nhận được từ những môn liên quan đến phương pháp giảng dạy (11% cho rằng cần phải được bổ sung thêm) thì một số sinh viên thấy cần phải được tăng cường thêm những kiến thức nền tảng về trường phổ thông và hệ thống giáo dục quốc dân (29%). Điều này được Nguyễn Thành Thi (2010) giải thích là do “chương trình, các quy cách dạy học các môn Giáo dục học, Tâm lý học còn nặng sách vở, kinh viện”.

#### 4.3. Về cơ sở tiếp nhận thực tập

Về việc tìm cơ sở tiếp nhận thực tập, khi được hỏi liệu rằng sinh viên nên chủ động tìm địa điểm thực tập cho mình hay nên theo sự phân công sắp xếp các đoàn thực tập của Nhà trường, phần lớn giảng viên cho rằng sinh viên nên tiếp nhận cơ sở thực tập theo sự phân công của Nhà trường (60%). Giảng viên muốn đảm bảo rằng những cơ sở thực tập này đã

được Nhà trường chọn lọc để sinh viên được thực tập trong môi trường tốt nhất. Tuy nhiên, vẫn có một bộ phận tương đối nhiều cho rằng sinh viên nên chủ động tìm địa điểm thực tập cho mình (37%) để giảm áp lực tổ chức cho Nhà trường và có thể thuận lợi hơn cho sinh viên.

Đánh giá về mức độ hỗ trợ và hiệu quả trong công tác hướng dẫn sinh viên của cơ sở tiếp nhận, chỉ 17% giảng viên đánh giá cao. Trong khi đó, 65% sinh viên thấy hài lòng với địa điểm thực tập và 49% cho rằng nội dung thực tập tại cơ sở tiếp nhận là rất thiết thực với công việc của các em sau này. Những trải nghiệm ngược nhau giữa giảng viên và sinh viên có thể do sự tiếp cận của hai đối tượng này với cơ sở thực tập là khác nhau. Nếu như sinh viên chỉ chủ yếu tiếp xúc với giáo viên hướng dẫn tại cơ sở tiếp nhận và nhận được phân công, hướng dẫn về mặt chuyên môn từ giáo viên, giảng viên phải tiếp cận nhà trường phổ thông ở cấp độ chính sách và quản lý. Chưa kể có thể còn tồn tại những hiểu lầm giữa đối tượng giảng viên đại học và giáo viên phổ thông. Như tác giả Nguyễn Thu Tuấn (2010) đã đề cập, có tới 90% giảng viên các trường sư phạm hầu như chưa tham gia dạy học tại các trường phổ thông nên họ thiếu kinh nghiệm thực tế phổ thông, không nắm vững môi trường sư phạm ở trường phổ thông và những đổi mới giáo dục phổ thông, do vậy kiến thức kỹ năng để trang bị cho sinh viên chưa tương ứng và các trường sư phạm chưa thực sự gắn kết chặt chẽ thường xuyên với các trường phổ thông; các trường phổ thông chưa coi nhiệm vụ hướng dẫn, giúp đỡ giáo sinh là nhiệm vụ bắt buộc của mình.

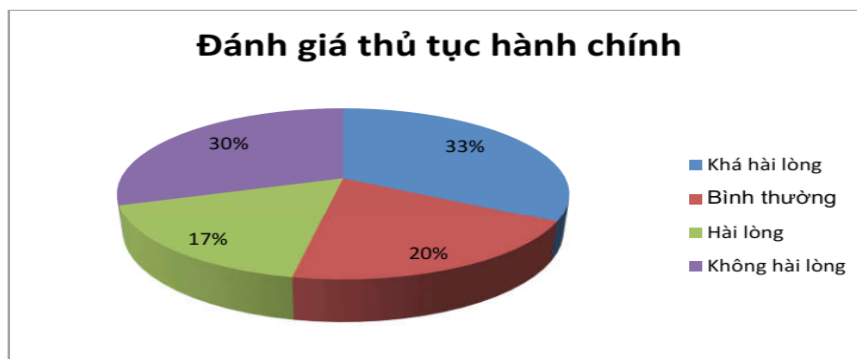
#### 4.4. Về thủ tục hành chính

Các thủ tục hành chính liên quan đến công tác thực tập bao gồm: việc đăng ký thực tập tại các đoàn theo thông báo của Nhà trường, hướng dẫn về thủ tục trước khi đi thực tập và hướng dẫn về việc hoàn thành báo cáo, nộp phiếu chấm điểm sau khi đi thực tập về. Khi được hỏi về những đánh giá của thầy cô về các quy trình thực tập, văn bản phục vụ công tác



thực tập, 33% số giáo viên cảm thấy khá hài lòng, 20% số thầy cô cảm thấy bình thường, 17% cảm thấy hài lòng và 30% không hài lòng về những quy trình, văn bản trên. Tương tự, đa số sinh viên (75%) hài lòng hoặc khá hài lòng với quy trình hướng dẫn thực tập, văn bản phục vụ công tác thực tập của Nhà trường. Những ý kiến phản nản nhiều nhất liên quan

đến việc chưa tiếp cận được văn bản hướng dẫn (Quy chế thực tập) trước khi đi thực tập. Các em mong muốn được hướng dẫn cụ thể hơn về những giấy tờ cần phải chuẩn bị để mang đến cơ sở thực tập và những giấy tờ cần phải nộp khi đã hoàn thành đợt thực tập và quay về trường đại học.



Hình 3. Thủ tục hành chính

Kết quả này ngược lại với những nhận định của Ralph (2007) về những khó khăn của giáo sinh khi điều tra 431 giáo sinh thực tập tại các trường phổ thông của Canada về hiệu quả của hoạt động thực tập. Những khó khăn mà giáo sinh Canada gặp phải gồm có: (a) giải quyết tình huống sư phạm, (b) mối quan hệ đồng nghiệp tại cơ sở thực tập, (c) chính sách của trường đại học với hoạt động thực tập, (d) thủ tục giấy tờ công kênh.

## 5. Kết luận

Để đánh giá sự phù hợp của mô hình thực tập sư phạm hiện thời tại ĐHNN - ĐHQGHN, nghiên cứu đã làm khảo sát với 30 giảng viên và 100 sinh viên đã tham gia thực tập. Kết quả ban đầu cho thấy, về thời lượng thực tập và thời điểm triển khai, phần lớn giảng viên yêu cầu thời lượng thực tập cần được tăng lên vì 06 tuần không đủ để sinh viên thực hành và rút kinh nghiệm. Tuy nhiên, đa số sinh viên cho rằng thời lượng thực tập như hiện nay là hợp lý trong học kỳ cuối cùng của CTĐT khi các em phải chịu sức ép học đủ số tín chỉ còn lại, hoàn thành luận văn và bắt đầu tìm

kiếm việc làm. Điều này dẫn đến vấn đề thời điểm bắt đầu thực tập hợp lý là khi nào; đa số các thầy cô cho rằng thời gian sinh viên nên bắt đầu thực tập vào học kỳ cuối khi đã đủ năng lực ngoại ngữ và sư phạm; sinh viên có ý kiến ngược lại khi muốn được thực tập sớm hơn và thời điểm linh hoạt hơn, không nhất thiết phải vào học kỳ cuối cùng của CTĐT. Về những kỹ năng, kiến thức cần được trang bị thêm cho sinh viên, giảng viên và sinh viên đều đồng ý rằng CTĐT cần bổ sung thêm kỹ năng mềm cho sinh viên, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp, tổ chức, lên kế hoạch công việc. Về cơ sở tiếp nhận thực tập, phần lớn giảng viên và sinh viên tin tưởng vào sự phân công và lựa chọn cơ sở tiếp nhận của Nhà trường. Đánh giá về mức độ hỗ trợ và hiệu quả trong công tác hướng dẫn sinh viên của cơ sở tiếp nhận, chỉ 17% giảng viên đánh giá cao. Điều này khiến chúng ta phải suy nghĩ về việc tăng cường gắn kết chặt chẽ thường xuyên giữa các trường đại học với các trường phổ thông, giúp các trường phổ thông nhận thức được rằng hướng dẫn, giúp đỡ giáo sinh là nhiệm vụ bắt buộc và cũng là cách chuẩn bị nguồn nhân lực chất lượng cao cho mình trong tương lai gần.

Về thủ tục hành chính, phần lớn cả giảng viên và sinh viên hài lòng với quy trình hướng dẫn thực tập, văn bản phục vụ công tác thực tập của Nhà trường.

Những phát hiện ban đầu của nghiên cứu này hy vọng sẽ đưa ra những gợi ý cho việc điều chỉnh hoạt động thực tập sư phạm tại ĐHNH - ĐHQGHN nhằm nâng cao hơn nữa hiệu quả của hoạt động đào tạo rất quan trọng và có ý nghĩa này.

## Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

- Đinh Quang Bảo (2011). Các giải pháp nâng cao năng lực của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên. *Đặc san Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 56(8), tr. 9-18.
- Trương Thị Bích (2011). Về sự gắn kết giữa trường đại học sư phạm với trường phổ thông trong đào tạo và bồi dưỡng giáo viên. *Tạp chí Giáo dục*, 248(1), tr. 29-31.
- Phạm Văn Chín (2010). Thực trạng và một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 53). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Biển Văn Minh (2010). Thực trạng và giải pháp đào tạo nghiệp vụ sư phạm ở các trường đại học sư phạm hiện nay trong xu thế hội nhập toàn cầu hóa. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 36-40). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Trần Quốc Tuấn (2010). Rèn luyện kỹ năng dạy học cho sinh viên sư phạm ở các trường đại học nước ta – Thực trạng, định hướng và giải pháp. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 59-65). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thu Tuấn (2010). Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nghiệp vụ cho sinh viên các trường đại học sư phạm. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 121-125). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thành Thi (2010). Từ “học” đến “hành” và “Tập” - Khoảng cách cần phải rút ngắn trong đào tạo giáo viên. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 260-263). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.

### Tiếng Anh

- Cheung, H. (2006). The Measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Casey, M. B. & Howson, P. (1993). Educating pre-service students based on a problem-centered

approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 361-369.

- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lesson for exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 519-532.
- Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: a critical review. *ERIC Digest*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1997-1/mentoring.html>.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: a cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Hanson, D., & Harrington, M. (1976). *From college to classroom*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in an holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education*, 37(1), 41-58.
- Hudson, P. (2005). Identifying mentoring practices for developing effective primary science teaching. *International Journal of Science Education*, 27(14), 1723-1739.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1310-1320.
- Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 63-80.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40(7), 56-60.
- Smith, K., & Lev-Ari. L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1). 23–27.

Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience initial teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 19(5).

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education, *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89–99.

---

## TEACHING PRACTICUM ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES - VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI FROM THE TEACHERS' AND STUDENTS' PERSPECTIVES

Nguyen Thuy Lan

*Academic Affairs Department, VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Practicum is always an important and indispensable component in a training program in general and a foreign language teacher education program in particular. Through this activity, students will be able to put their acquired knowledge into practice, thereby shortening the gap of “apprenticeship” of young graduates. To assess the appropriateness of the current teaching practicum at the University of Languages and International Studies - Vietnam National University, Hanoi (ULIS-VNU), the study has conducted a survey with 30 teachers and 100 students. The initial results show that in terms of practicum duration and implementation time, most teachers required that the duration should be increased because 06 weeks was not enough for students to practice and learn from experience. However, most students believed that the current internship was reasonable in the final semester of the training program. Concerning the time of starting the internship, the majority of teachers said that students should start their internship in the last semester when they had sufficient foreign language skills and pedagogical skills; students conversely preferred to practice earlier. In terms of skills and knowledge that need to be equipped for students, all participants agreed that the training of soft skills should be added. In terms of the highschools that receive student teachers, most participants believed that those should be selected by the university; however, the schools' level of support and effectiveness in guiding students were not highly appreciated. The initial findings of this study may serve as suggestions for the continuous revision and improved facilitation of the teaching practicum activities at ULIS-VNU to achieve the goals of training prospective student-teachers.

**Keywords:** practicum activities, training program, foreign language education program

# ĐẶC ĐIỂM CỦA DỊCH CA KHÚC VÀ BẢN DỊCH CA KHÚC ANH-VIỆT

Đoàn Thúy Quỳnh\*

*Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,*

*Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 17 tháng 1 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 27 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Bài viết của chúng tôi trình bày đặc điểm của dịch ca khúc và bản dịch ca khúc Anh-Việt. Trên cơ sở lý thuyết dịch ca khúc và chiến thuật dịch ca khúc của Peter Low, chúng tôi chọn 3 bản dịch ca khúc Anh - Việt để tìm hiểu các đặc điểm trong chuyển dịch. Việc phân tích 3 bản dịch cho thấy bản dịch nghĩa chúng tỏ sự giống nhau về mặt ngữ nghĩa như nội dung, nhân vật, kịch bản. Ở bản dịch phỏng, dịch giả đã giữ lại được chủ đề, kịch bản và nhân vật. Còn với bản dịch thoát ly, nội dung ca khúc được làm mới hoàn toàn. Nghiên cứu còn chỉ ra rằng tất cả các bản dịch đều tuân theo nguyên lý Pentathlon mà Low đề xuất - ưu tiên yếu tố giai điệu, các yếu tố còn lại hỗ trợ lẫn nhau. Kết quả nghiên cứu còn chỉ rõ vần điệu là yếu tố khó đảm bảo nhưng trong ba bản dịch lời Việt vần điệu lại được đảm bảo rất tốt.

**Từ khóa:** dịch ca khúc, phỏng dịch, nhạc nhẹ, ca khúc tiếng Anh, bản dịch lời Việt

## 1. Đặt vấn đề

Dịch ca khúc là một lĩnh vực đang được quan tâm trong nghiên cứu dịch thuật và hoạt động dịch thuật. Ngoài việc dịch những loại hình ngôn bản như phóng sự, hợp đồng, quảng cáo, bài báo khoa học, sách, giáo trình để phục vụ cho cuộc sống và sự phát triển của đất nước, các dịch giả còn đặc biệt quan tâm tới dịch các loại ngôn bản phục vụ cho đời sống tinh thần của người dân như các tác phẩm nghệ thuật, các tác phẩm văn học, thơ và đặc biệt là ca khúc. Các bản dịch ca khúc ra đời đồng nghĩa với việc nghiên cứu dịch ca khúc được quan tâm. Dịch ca khúc được nghiên cứu trong các lĩnh vực khác nhau như sự phạm, âm nhạc và dịch thuật. Trong lĩnh vực dịch thuật, các nghiên cứu về dịch ca khúc tập trung vào việc xác định bản dịch ca khúc là một bản dịch nghĩa, dịch phỏng hay là hoạt động viết lại. Bài viết sau đây của chúng tôi sẽ tập trung vào việc trả lời câu hỏi: Các bản dịch sao phỏng, dịch nghĩa và dịch thoát ly ca khúc được xác định trên cơ sở nào? Dịch ca khúc phải tuân theo những biện pháp và nguyên tắc

nào? Dựa trên cơ sở đó, chúng tôi chọn ba bản dịch ca khúc tiếng Anh lời Việt của ba nhạc sĩ dịch giả Anh Bằng, Lê Hựu Hà và Phạm Duy để phân tích những đặc điểm về ngôn ngữ trong bản dịch, biện pháp được sử dụng để dịch và những nguyên lý tuân thủ trong dịch. Phương pháp nghiên cứu chúng tôi sử dụng là phương pháp miêu tả, so sánh và nghiên cứu được tiến hành theo cách tiếp cận định tính. Nghiên cứu mang lại giá trị hữu ích về mặt lý luận khi cung cấp cơ sở cho lý thuyết dịch ca khúc; về thực tiễn, nghiên cứu giúp cho các dịch giả ca khúc đưa ra những bản dịch chất lượng. Nguồn tư liệu gốc được lấy từ ấn bản “Học tiếng Anh qua những ca khúc nổi tiếng” của Nxb. Phương Đông xuất bản năm 2011. Nguồn tư liệu tiếng Việt được lấy từ trang web có uy tín “Nhạc ngoại lời Việt”, có kèm khuôn nhạc và ghi tên nhạc sĩ sáng tác.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Quan niệm về dịch thuật và các biện pháp dịch thuật

Newmark (1985) quan niệm rằng: dịch thuật là “*thay thế một văn bản viết hay diễn*

\* ĐT: 84-912548706

Email: quynh.vnu297@gmail.com



*ngôn bằng một văn bản viết hay diễn ngôn có cùng nội dung trong ngôn ngữ khác*” (tr. 119). Theo ông, mọi văn bản đều có thể dịch sang một ngôn ngữ khác.

Theo Catford (1965), dịch thuật “là sự thay thế ngữ liệu trong một thứ tiếng (ngôn ngữ gốc) bằng ngữ liệu tương đương tiếng khác (ngôn ngữ đích)” (tr. 20).

Cristal (1992) cho rằng: “Người dịch không những phải nắm vững ngôn ngữ nguồn, họ còn phải hiểu biết cặn kẽ một lĩnh vực xã hội, văn hoá và tình cảm cần thiết để chuyển tải sang ngôn ngữ đích nếu như muốn chuyển tải một cách có hiệu quả nhất” (tr.144). Như vậy, theo ông, dịch thuật phải tính đến các yếu tố như thành ngữ, điều kiêng kỵ, các lối sử dụng ngôn ngữ phù hợp ở ngôn ngữ đích.

Newmark (1988) đã đề ra 8 biện pháp dịch được chia thành hai đường hướng: dịch ngữ nghĩa (semantic translation) và dịch thông báo (communicative translation). Các biện pháp dịch này cũng được Lê Hùng Tiến (2007) đề cập rất rõ trong “Vấn đề phương pháp trong dịch thuật Anh - Việt” và Nguyễn Ninh Bắc (2014) đề cập trong “Biên dịch lời bài hát Anh-Việt, Việt-Anh”.

Dịch ngữ nghĩa nhằm chuyển đổi phạm vi ngữ pháp ngữ nghĩa từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích càng sát càng tốt. Dịch thông báo là cách dịch nhằm tạo cho người đọc bản dịch dễ tiếp nhận nhất, tương tự như người đọc ngôn ngữ gốc. Đối tượng hướng tới của hai đường hướng dịch này cũng khác nhau. Dịch ngữ nghĩa hướng tới việc tạo ra bản dịch sát với bản gốc về nội dung ngữ pháp, ngữ nghĩa, kể cả những nét nghĩa của nền văn hoá vốn có trong bản gốc. Dịch thông báo hướng tới sự truyền thông điệp, hướng tới tác động của nó đối với người tiếp nhận bản dịch, những nét nghĩa văn hoá trong bản dịch thông báo phải được dịch ở ngôn ngữ đích. *Dịch ngữ nghĩa bao gồm*: dịch đối từ (word-for-word translation), dịch sát nghĩa (literal translation), dịch trung thành (faithful translation) và dịch ngữ nghĩa (semantic translation). *Dịch thông báo bao gồm*: dịch thông báo (communicative

translation), dịch đặc ngữ (idiomatic translation), dịch tự do (free translation) và dịch sao phỏng (adaptation), trong đó dịch sao phỏng là biện pháp dịch chủ yếu dùng để dịch thơ, ca khúc và kịch (Newmark, 1988). Biện pháp này cũng sẽ được trình bày cụ thể trong phần lý thuyết dịch ca khúc của Peter Low.

## 2.2. Cơ sở lý thuyết về dịch ca khúc

### 2.2.1. Quan niệm về dịch ca khúc

Dịch ca khúc là một lĩnh vực nghiên cứu trong dịch thuật nhưng quan niệm về dịch ca khúc khác với quan niệm thông thường về dịch thuật. Dịch ca khúc tuân thủ những biện pháp và nguyên tắc riêng của nó.

Ca khúc là thể loại văn bản mà hình thức (giai điệu) diễn đạt quan trọng hơn nội dung diễn đạt. Khi dịch lời bài hát, người dịch phải tạo ra sự tương đương về hình thức trong bản dịch qua việc khai thác các khả năng sẵn có của ngôn ngữ hoặc sáng tạo ra hình thức mới nếu cần thiết. Tương đương hình thức là tương đương mà cả ngôn ngữ gốc và ngôn ngữ dịch cũng có các đặc điểm thẩm mỹ do hình thức tạo ra (âm nhạc).

Peter Low, học giả Đại học New Zealand, là một trong những chuyên gia nghiên cứu dịch thuật và dịch ca khúc, đã áp dụng khung lý thuyết hệ thống của các nhà hình thức Nga từ những năm 1920 vào lý luận dịch ca khúc của mình, cho rằng: “*Dịch ca khúc là sự diễn giải văn bản nguồn để tạo thành một văn bản đích sao cho có thể hát được*”. Low (2005) còn định nghĩa bản dịch “có thể hát được” là “sự phù hợp về ngữ âm của lời bài hát được dịch” (tr. 192-194).

Franzon (2008), một chuyên gia nghiên cứu dịch ca khúc người Thổ Nhĩ Kỳ, kế thừa quan điểm của Low, cho rằng “*trong dịch ca khúc, người nhạc sĩ - người dịch có thể viết lời dựa theo bản nhạc gốc hoặc đưa ra lời mới sao cho có thể hát được theo bản nhạc gốc*” (tr. 376).

### 2.2.2. Các biện pháp dịch ca khúc

Theo Low (2005), dịch ca khúc là kiểu dịch đặc biệt mà văn bản đích được tạo ra có

thể không có liên quan đến ngữ nghĩa với văn bản gốc. Vì vậy ông cho rằng dịch ca khúc có ba biện pháp: dịch nghĩa, dịch sao phỏng và dịch thoát ly. Và đối với biện pháp dịch ca khúc, dịch giả dịch thành công một ca khúc có thể tự quyết định tính năng nào của văn bản gốc quan trọng và cần giữ lại. Các biện pháp dịch ca khúc của Low được mô tả cụ thể như sau:

**Biện pháp dịch nghĩa:** Dịch nghĩa của một ca khúc đề cập tới sự chuyển đổi lớn từ văn bản nguồn sang văn bản đích, cho phép sự trung thực về ngữ nghĩa. Ở đây, người ta có thể tìm thấy ở văn bản đích có nhiều sự giống nhau về mặt ngữ nghĩa như nội dung, nhân vật, kịch bản.

**Biện pháp dịch sao phỏng:** Dịch sao phỏng một ca khúc đề cập tới sự chuyển đổi từ văn bản nguồn sang văn bản đích mà trong đó dịch giả chỉ giữ lại chủ đề, kịch bản và nhân vật ở bản gốc khi dịch, các yếu tố văn hoá cũng đã được chuyển đổi thành yếu tố văn hoá của ngôn ngữ đích. Đây là cách dịch mà dịch giả chủ yếu tập trung tái tạo nội dung được diễn đạt về hình thức.

**Biện pháp dịch thoát ly:** Dịch thoát ly là biện pháp dịch mà bản dịch không mang bất kỳ độ trung thực về ngữ nghĩa hoặc cú pháp nào đối với văn bản nguồn. Ngược lại, văn bản thay thế là văn bản hoàn toàn mới được dịch để hát theo giai điệu có sẵn (Low, 2013). Điểm tương đồng duy nhất với văn bản nguồn là giai điệu. Tuy nhiên, khi phân tích, lời bài hát có cấu trúc khác nhau nhưng thông điệp cảm xúc trong ca khúc là độc nhất. Low chỉ ra rằng các dịch giả bài hát, những người có thể được coi là rành về chữ nghĩa, không cần biết ngôn ngữ nguồn và họ có xu hướng tạo ra lời bài hát mục tiêu theo cách đó. Như vậy, có những ca khúc dịch giả phóng tác mà không bám theo yếu tố ngôn ngữ và dịch thuật, chỉ mượn giai điệu nước ngoài để đặt lời mới cho ca khúc, qua đó truyền đạt những thông điệp văn hóa và xã hội khác nhau. Những biện pháp dịch ca khúc này tương tự như biện pháp dịch sao phỏng của Newmark (1988) mà chúng tôi đã đề cập trong phần lý luận ở trên.

### 2.2.3. Các nguyên tắc đảm bảo trong dịch ca khúc

Mục đích của dịch ca khúc là dịch sao cho người ta có thể hát được ca khúc đó ở bản nhạc có sẵn. Low (2005) đã đề xuất nguyên lý “Pentathlon Principles” (nguyên lý Pentathlon). Sở dĩ Low gọi là nguyên lý Pentathlon vì dịch giả ca khúc phải làm một việc có 5 phần, và 5 phần này được ví như năm môn thể thao phối hợp (Pentathlon) trong thi đấu thể thao Olympic. Nguyên lý Pentathlon trong dịch ca khúc gồm 5 yếu tố: giai điệu, nội dung, độ tự nhiên, nhịp điệu và vần điệu. Theo Nguyên lý Pentathlon, nếu người dịch muốn có một bản dịch với mục tiêu có thể hát được thì họ cần phải phối hợp được 5 yếu tố khi chuyển dịch là giai điệu, nội dung, độ tự nhiên, nhịp điệu và vần điệu, trong đó yếu tố giai điệu của văn bản gốc là quan trọng hơn cả và cần được đảm bảo. Các yếu tố còn lại có chức năng phối hợp với nhau và các yếu tố này hoàn toàn được điều chỉnh bởi dịch giả để tạo thành một bản dịch thành công.

**Giai điệu:** Đây là yếu tố quan trọng nhất của dịch ca khúc mà Low đề xuất trong nguyên lý Pentathlon. Dịch sao cho bản nhạc có thể hát được như giai điệu của bản nhạc gốc. Khả năng có thể hát được được hiểu là sự phù hợp về ngữ âm của lời bài hát (Low, 2005: 192-194).

**Nội dung (nghĩa):** Yếu tố thứ hai của nguyên lý Pentathlon là nội dung (nghĩa). Trong bản dịch ca khúc, người ta cho phép nắn chỉnh nội dung. Low nói rằng bản dịch bài hát là một bản dịch liên ngôn ngữ (interlingual). Điều này khiến một số dịch giả bài hát tạo ra một văn bản đích không liên quan đến ngữ nghĩa với bản gốc. Tuy nhiên theo quan điểm của Low, dịch giả không nên xem thường và bỏ qua nghĩa của văn bản nguồn.

**Tính tự nhiên:** Yếu tố đứng thứ ba trong nguyên lý Pentathlon là tính tự nhiên. Tính tự nhiên được thể hiện ở sự sắp xếp trật tự của từ ngữ trong câu hát. Lúc này dịch giả phải đóng hai vai trò vừa là dịch giả vừa là khán

giả thường thức ca khúc để thường thức xem từ ngữ trong từng câu hát có được tự nhiên hay không. Như vậy, nhiệm vụ của dịch giả là phải làm cho ca khúc tự nhiên ngay từ giây phút đầu tiên nghe ca khúc.

**Nhịp điệu:** Nhịp điệu là yếu tố khó đảm bảo nhất trong dịch ca khúc sang ngôn ngữ đích, đặc biệt là bản dịch giữa tiếng Việt và các thứ tiếng Ấn – Âu như tiếng Anh. Tiếng Việt cơ bản là thứ tiếng đơn âm và đa thanh, trong khi đó tiếng Anh là tiếng đa âm, đơn thanh. Do đó, từ ngữ của các ngôn ngữ này có nhịp điệu lên xuống khác nhau. Lúc này dịch giả vừa đóng vai trò là người sáng tác vừa là dịch giả để điều chỉnh nhịp điệu của từ ngữ trong ngôn ngữ đích cho phù hợp với nhạc cụ chơi trong bản nhạc đích và cho tương đương với giai điệu nhạc của bản nhạc nguồn.

**Vần điệu:** Yếu tố cuối cùng là vần điệu. Đảm bảo được yếu tố vần trong lời ca là một nguyên tắc khá khó đối với dịch ca khúc vì dịch giả đã phải tuân theo nguyên tắc giai điệu, nội dung, độ tự nhiên hay nhịp điệu. Vì vậy, Low cho rằng vần điệu cũng là một yếu tố khó khi dịch ca khúc. Hầu hết các dịch giả bài hát có xu hướng tạo ra một bản dịch có những thay đổi lớn trong vần điệu hoặc không có vần điệu. Tuy nhiên, theo Low, nếu cứ tập trung vào các yếu tố khác mà bỏ qua vần điệu thì bản dịch sẽ không hấp dẫn.

Chúng tôi đồng tình với quan điểm của Low về dịch ca khúc là việc chuyển dịch một bài hát từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích là cần phải bảo tồn giai điệu của bài hát ở ngôn ngữ gốc. Chúng tôi cũng đồng tình với những biện pháp dịch ca khúc mà Low đề ra đó là dịch nghĩa (translation), dịch sao phỏng (adaptation) và dịch thoát ly (replacement), đồng thời cũng đi theo quan điểm về yếu tố được ưu tiên trong dịch ca khúc là ưu tiên yếu tố giai điệu (singability) sau đó mới tới các yếu tố khác như yếu tố nội dung (sense), độ tự nhiên (naturalness), nhịp điệu (rhythm) và vần điệu (rhyme). Những yếu tố này phối hợp với nhau để tạo nên sự thành công của một bản dịch ca khúc.

## 2.3. Phân tích một số bản dịch lời Việt

Chúng tôi đã chọn ba bản dịch sau đây để phân tích các biện pháp dịch ca khúc theo mô hình lý thuyết của Low: Bản dịch “Tình nồng cháy” của nhạc sĩ Anh Bằng, bản dịch “Đồng xanh” của nhạc sĩ Lê Hữu Hà và bản dịch “Ôi giàn thiên lý đã xa” của nhạc sĩ Phạm Duy.

### 2.3.1. Về biện pháp dịch

Bản dịch “Tình nồng cháy” được Anh Bằng chuyển thể từ ca khúc “Over and Over” của tác giả nhạc sĩ - ca sĩ Nana Mouskour. Trong bản dịch, dịch giả Anh Bằng đã đảm bảo được một số điểm giống nhau về kịch bản, nhân vật (cô gái tự sự về chuyện tình yêu của mình) và đặc biệt dịch giả đảm bảo được nội dung ngữ nghĩa của bản gốc (những nhóm từ ngữ mang nghĩa biểu trưng trong tình yêu). Theo Lê Quang Thiêm (2008), “*nói nghĩa biểu trưng là nói những mức độ của sự hình dung, tưởng tượng mà con người có thể nhận được khi liên hệ nghĩa với hình thức biểu hiện hoặc phạm vi tồn tại khác trong cuộc sống*” (tr. 125). Đinh Văn Đức (2001) căn cứ vào ý nghĩa khái quát, khả năng kết hợp và chức vụ cú pháp đã chia từ vựng tiếng Việt thành 9 nhóm từ loại gồm nhóm danh từ, động từ, tính từ, số từ, đại từ, phụ từ, kết từ, tình thái từ và thán từ. Trong bài nghiên cứu này, chúng tôi đề cập tới ba nhóm từ loại chính mang nghĩa biểu trưng cho tình yêu là nhóm danh từ, động từ và tính từ. Như vậy, về nội dung ngữ nghĩa, bản dịch bảo tồn được (1) Nhóm động từ chỉ trạng thái (không thể, hy vọng, không dám...), (2) nhóm động từ mang nghĩa biểu trưng của tình yêu (thì thầm, khóc, hôn, trao cho, chia tay, nuôi tiếc ...), (3) nhóm danh từ mang nghĩa biểu trưng cho tình yêu (cung hằng, kỷ niệm, giấc mơ, giọt lệ, tên, trái tim, mặt trăng, đôi mắt, tình yêu và (4) nhóm tính từ mang nghĩa biểu trưng cho tình yêu (vĩnh cửu, mãi mãi, ...). Bản dịch “Tình nồng cháy” là một thí dụ điển hình cho biện pháp dịch sát nghĩa. Chúng ta có thể thấy rõ nội dung của bản dịch nghĩa qua một trích đoạn sau đây:

*“I never dare to reach for the moon/ Em không mơ hoang kiếp sống trên cung hằng,*

*I never thought I'd know heaven so soon/ Em không tham lam điểm phúc trên thiên đàng”*

“Đồng xanh” là tựa đề được Lê Hữu Hà dịch từ ca khúc “Green Fields” của nhóm The Brothers Four. Chúng ta có thể thấy rằng trong bản dịch, về mặt ngôn từ, tác giả Lê Hữu Hà chuyển dịch chưa sát với nguyên bản, nhưng dịch giả đã khá trung thành và khá thành công với việc tạo ra trong phiên bản tiếng Việt một câu chuyện tương tự (chuyện trên cánh đồng xanh tươi đẹp có những cặp đôi yêu thương nhau và hẹn thề, nhưng khi họ không còn bên nhau nữa thì cánh đồng cũng trở nên buồn hoang vắng), trong một bối cảnh tương tự (thiên nhiên tươi đẹp với bầu trời, đồng xanh, thung lũng, cỏ cây, bờ suối, chim muông và có cả con người đang yêu) một tâm trạng tương tự (hạnh phúc, nuối tiếc, mong chờ, buồn man mác). “Đồng xanh” là một minh chứng cho biện pháp dịch sao phỏng.

“Ôi! Giàn thiên lý đã xa” được Phạm Duy chuyển dịch từ bài dân ca Anh “*Scarborough Fair*”. Bản dịch lời Việt khác hẳn nguyên bản lời Anh. Nội dung của bản gốc nói về phiên chợ thanh bình trong thời loạn, phiên chợ mà người ta tới để vui chơi, gặp gỡ, hẹn hò và trao đổi hàng hóa. Trong bài hát, ngoài 4 thứ hương thảo được bày bán trong lễ hội: Mùi tây, xô, hồng hương và húng tây còn có hình ảnh một mạc như cái giềng, áo Cambric (áo được mặc trong các dịp đặc biệt ngày hội, lễ cưới, lễ hỏi), bụi gai, lưỡi liềm, lưỡi hái, hạt tiêu, bờ tường, mảnh đất, bãi cát, đại dương. Đây là những hình ảnh nói lên một cuộc sống đơn giản, thanh bình mà người dân mơ ước. Cái độc đáo của bài hát này là nói về chiến tranh nhưng không hề nhắc tới súng đạn hay cảnh đổ máu, mà chỉ ẩn dụ qua các hình ảnh bình dị trong cuộc sống hằng ngày để mơ ước một cuộc sống thanh bình. Bản dịch lời Việt không có hình ảnh nào liên quan tới khung cảnh phiên chợ thanh bình hay cuộc sống người dân thời chiến mà chỉ nói tới hình ảnh một chàng trai cứ nhớ mãi về tình yêu không thành), tuy nhiên bản dịch rất thành công và được rất nhiều khán giả đón nhận và đã trở

thành một bài hát rất phổ biến tại Việt Nam. Đây là một bản dịch thoát ly hoàn toàn với nguyên tác. Chúng ta có thể thấy nội dung của bản dịch thoát ly qua một khúc hát được trích đoạn sau đây:

*“Are you going to Scarborough Fair?/Tội nghiệp thằng bé cứ nhớ thương mãi quê nhà*

*Parsley, sage, rosemary, and thyme/ Giàn thiên lý đã xa, đã rời xa*

*Remember me to the one who lives there/ Đứa bé lỡ yêu, đã lỡ yêu cô em rồi*

*For once she was a true love of mine. / Tình đã quên mỗi sớm mai lặng trôi”.*

### 2.3.2. Về nguyên tắc dịch

Về nguyên tắc dịch, chúng tôi sẽ tập trung phân tích yếu tố quan trọng nhất trong dịch ca khúc là *giai điệu* – yếu tố quan trọng nhất phải đảm bảo và *vần điệu* – yếu tố mà Low cho rằng khó đảm bảo khi dịch ca khúc.

*Giai điệu*: Ba bản dịch đảm bảo nguyên tắc dịch quan trọng nhất mà Low đề ra là đảm bảo yếu tố hình thức (*giai điệu*). Cả ba bản dịch đều là bản hát được trên nền nhạc của bản gốc, khớp với *giai điệu* của bản gốc.

Theo Lê Hùng Tiến (2010), dịch lời bài hát là loại hình dịch đặc biệt mà trong dịch thuật gọi là kết hợp giữa dịch thông thường và chuyển dịch âm vị học bộ phận. Dịch thông thường là dịch văn bản ở ngôn ngữ nguồn thành văn bản ở ngôn ngữ đích trên ba phương diện từ vựng-ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng. Dịch âm vị học bộ phận là chuyển dịch văn bản theo các nguyên tắc âm vị học và ngữ âm học để đáp ứng đòi hỏi của văn bản về mặt hình thức (*vần điệu, giai điệu*): một âm tiết phải rơi vào một nốt nhạc.

Với bản nhạc trong tiếng Việt, các âm tiết trong tiếng Việt có tính độc lập, phát âm tách biệt nên mỗi âm tiết được viết tương ứng với một nốt nhạc. Nhưng với bản nhạc trong tiếng Anh, từ đa tiết được viết tách ra để mỗi âm tiết cũng tương ứng với một nốt nhạc. Đây có thể gọi là xu hướng đơn lập hoá về mặt ngữ âm – từ đa tiết sẽ được phát âm theo xu hướng tách rời từng âm tiết một như trong tiếng Việt,



khác với phát âm trong giao tiếp tiếng Anh, các âm tiết trong từ đa tiết được phát âm thành một khối (Đoàn Thuý Quỳnh & Hoàng Minh Nguyệt, 2019). Đôi khi có những âm tiết được nhấn mạnh, có những âm tiết bị lướt qua, và có thể vài âm tiết mới tương ứng với một nốt nhạc. Bên cạnh đó, dịch giả một ca khúc còn phải tuân theo những quy luật đặc biệt của ngữ âm học. Nếu âm cuối của câu hát trong bản gốc được kết thúc bằng một âm tiết mở (nguyên âm) để kéo dài độ ngân nga của câu hát, thì âm tiết cuối của câu hát trong bản dịch cũng phải được kết thúc bằng âm tiết tương tự. Nếu âm cuối của câu hát trong bản gốc là âm vang mũi (âm mũi) để tạo độ ngân rung trong câu hát, thì âm cuối trong câu hát của bản dịch cũng là âm tương tự. Minh chứng sau đây sẽ đại diện để chứng minh cho quá trình chuyển dịch đặc biệt này:

*I/ ne/ver/ dared/ to/ reach/ for/ the/ moon*

*I/ ne/ver/ thought/ I'd know/ hea/ven/ so/ soon*

(“Over and Over” - Nana Mouskour)

*Em/ không/ mơ/ hoang/ kiếp/ sống/ trên/ cung/ hằng*

*Em/ không/ tham/ lam/ diễm/ phúc/ trên/ thiên/ đàng*

(“Tình nồng cháy” – Anh Bằng)

Để mỗi âm tiết tương ứng với một nốt nhạc, ở câu hát thứ nhất ta thấy từ song tiết “never” vốn phát âm thành một khối đã bị chia thành hai âm tiết “ne/ver”. Câu hát thứ nhất có 9 âm tiết, câu hát thứ nhất trong bản dịch cũng phải có 9 âm tiết. Ở câu hát thứ hai, hai âm tiết “I'd know” đã bị hát lướt để thành 1 âm tiết. Do vậy, ở câu hát thứ hai có 9 âm tiết, và câu hát thứ 2 trong bản dịch cũng có 9 âm tiết.

Quy luật đặc biệt của ngữ âm học được thể hiện ở cặp âm tiết “moon/soon” đứng cuối mỗi câu hát ở bản gốc. Đây là cặp âm tiết được kết thúc bằng âm mũi /n/, thì cặp “hằng/đàng” đứng cuối mỗi câu hát trong bản dịch cũng kết thúc bằng âm mũi /ŋ/.

*Vần điệu*: Một yếu tố mà Low cho rằng khó nhất – yếu tố vần điệu thì ở ba bản dịch lại thể hiện rất tốt.

Vần trong thơ ca tiếng Anh được phân ra thành các loại khác nhau dựa trên các tiêu chí khác nhau. Theo Delaney (2003), dựa vào vị trí của vần được hiệp với nhau (sự hiệp vần), người ta phân thành vần giữa dòng thơ (vần lưng) và vần cuối dòng thơ (vần chân). Dựa vào số lượng âm tiết của vần được hiệp với nhau, người ta phân vần thành vần có một âm tiết (vần đơn), vần có hai âm tiết (vần đôi) và vần có ba âm tiết (vần ba). Dựa vào chức năng hoà âm của các vần được hiệp với nhau, Thompson (2006) phân vần thành vần hoàn hảo (vần chính), vần chưa hoàn hảo (vần thông) và vần chính tả (hiệp vần về mặt chính tả). Vần trong thơ ca tiếng Việt được phân ra thành các loại khác nhau dựa trên các tiêu chí khác nhau. Dựa theo vị trí của vần, người ta phân thành vần lưng và vần chân; dựa theo mức độ hoà âm của vần, Mai Ngọc Chừ (2005) phân thành vần chính, vần thông và vần ép; dựa theo sự biến thiên của thanh điệu ở âm tiết mang vần, người ta phân chia thành vần bằng và vần trắc. Để bàn luận về vần, chúng tôi căn cứ vào chức năng hoà âm của vần để đưa ra những nhận xét sau đây về vần trong ba bản dịch.

Ở bản dịch “Tình nồng cháy” (Đoàn Thuý Quỳnh, 2018: 561), vần được đảm bảo để nối liền các câu hát từ câu đầu tới câu cuối. Hơn nữa số lượng cặp vần trong bản dịch cũng bằng với số cặp vần trong nguyên bản. Bản dịch có 9 cặp vần, trong đó có 3 cặp vần hoàn hảo (vần chính): *tình/mình; dài/mãi; đàng/bàng*; 6 cặp vần không hoàn hảo (vần thông): *hằng/đàng; rồi/đời; đầy/dài; vàng/tàn; thăm/vàng; đời /đầy*. So với nguyên bản thì nguyên bản có 8 cặp vần hoàn hảo: *moon/soon; feel/reveal; name/again; eyes/goodbyes; cried/signed; true/you gold/old; away/stay* và 1 cặp vần không hoàn hảo: *byes/cried*.

Trong bản dịch “Đồng xanh”, số lượng cặp vần ít hơn so với số lượng cặp vần trong nguyên tác. Nếu trong nguyên tác có 8 cặp vần hoàn hảo: *run/sun, above/love, run/sun, heart/depart, away/day, me/see, return/learn, roam/home* thì trong bản dịch chỉ có 4 cặp vần; trong đó có 1 cặp vần hoàn hảo (vần chính):

người/trời và 3 cặp vần không hoàn hảo (vần thông): *cây/say, quên/em, hui/tim*.

Như vậy, ở những bản dịch nghĩa và dịch phỏng, dịch giả đã thể hiện được sự xuất hiện của vần trong bản dịch, nhưng không thể hiện được nhiều vần ở mức độ hoàn hảo. Tuy nhiên, đây cũng là những bản dịch rất thành công khi cố gắng đảm bảo yếu tố vần điệu trong lời ca.

Bản dịch “Ồi! Giàn thiên lý đã xa” là bản dịch thoát ly (tác giả không lệ thuộc vào ngữ nghĩa của từ ngữ trong bản gốc mà đặt lời mới theo giai điệu nhạc của bản gốc) nên bản dịch chứa 6 cặp vần chính (vần hoàn hảo): *nhà/xa, rồi/trời, người/khỏi, mà/quả, đường/duang, trời/oi* và 2 cặp vần ép (vần không hoàn hảo): *tình/xanh, nắng/thương*. Ở nguyên tác, toàn bộ số cặp vần đều là vần hoàn hảo (vần chính): *fair/there, thyme/mine, shirt/work, well/fell, leather/feather, land/sand*. Như vậy, về mặt vần điệu, bản dịch thoát ly đạt tiêu chuẩn cao về vần hoàn hảo.

Qua đây, có thể thấy rằng ba bản dịch ca khúc lời Việt được khảo sát là các bản dịch khá thành công khi đưa yếu tố vần điệu vào trong lời dịch.

### 3. Kết luận

Tóm lại, bài viết của chúng tôi trình bày quan niệm về dịch thuật, dịch ca khúc và cơ sở lý thuyết về dịch ca khúc. Cơ sở lý thuyết dịch ca khúc mà chúng tôi đề cập là cơ sở lý thuyết được Peter Low xây dựng dựa trên khung lý thuyết hệ thống và ông đã đưa ra các chiến thuật dịch ca khúc gồm dịch nghĩa, dịch phỏng và dịch thoát ly. Trên cơ sở lý thuyết đó, chúng tôi chọn 3 bản dịch ca khúc Anh - Việt để tìm hiểu các đặc điểm trong chuyển dịch. Việc phân tích 3 bản dịch cho thấy bản dịch nghĩa chứng tỏ sự giống nhau về mặt ngữ nghĩa như nội dung, nhân vật, kịch bản. Ở bản dịch phỏng, dịch giả đã giữ lại được chủ đề, kịch bản và nhân vật. Còn với bản dịch thoát ly, nội dung ca khúc được làm mới hoàn toàn. Nghiên cứu còn chỉ ra rằng tất cả các bản dịch đều tuân theo nguyên lý Pentathlon mà Low

đề xuất - ưu tiên yếu tố giai điệu, các yếu tố còn lại hỗ trợ lẫn nhau. Kết quả nghiên cứu còn cho thấy cả ba bản dịch đảm bảo yếu tố vần điệu - yếu tố mà Low cho rằng khá khó đảm bảo khi dịch ca khúc. Tuy nhiên, trong bài viết này, chúng tôi mới chọn 3 bài hát để phân tích và thấy rằng đó là những bản dịch rất thành công. Nhiều bản dịch khác chưa được khảo sát và có thể không thành công bằng 3 bài hát này. Chúng tôi sẽ tiếp tục nghiên cứu để làm rõ những điểm thành công cũng như khiếm khuyết của chúng theo cơ sở lý thuyết đã xác lập trong bài viết này nhằm có những đóng góp hữu ích hơn nữa.

### Tài liệu tham khảo

#### Tiếng Việt

- Nguyễn Ninh Bắc (2014). Biên dịch lời bài hát Anh-Việt, Việt-Anh. *Ngôn ngữ và đời sống*, 11, tr. 65-71.
- Mai Ngọc Chừ (2005). *Văn thơ Việt Nam dưới ánh sáng ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb. Văn hoá – Thông tin.
- Đình Văn Đức (2001). *Ngữ pháp tiếng Việt – Từ loại*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Thu Huyền chủ biên (2011). *Học tiếng Anh qua những ca khúc nổi tiếng*. Hà Nội: Nxb. Đại học Phương Đông.
- Đoàn Thuý Quỳnh (2018). Giá trị của “vần” trong ca khúc “Tình nồng cháy”. *Hội thảo quốc tế dành cho nghiên cứu sinh và học viên cao học* (tr. 556-564), Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Đoàn Thuý Quỳnh, Hoàng Minh Nguyệt (2019). Đối chiếu hiệp vần trong ca khúc “Over and Over” với bản dịch tiếng Việt. *Tạp chí Từ điển học & Bách khoa thư*, 57(1), tr. 91-101.
- Lê Quang Thiêm (2008). *Ngữ nghĩa học*. Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Lê Hùng Tiến (2007). Vấn đề phương pháp trong dịch thuật Anh – Việt. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Ngoại ngữ*, 23(1), tr. 1-14.
- Lê Hùng Tiến (2010). Tương đương dịch thuật và tương đương trong dịch Anh - Việt. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Ngoại ngữ*, 26(3), tr. 141-150.

#### Tiếng Anh

- Catford, J.C. (1965). *A linguistic theory of translation*. London, UK: London University Press.
- Cristal, D. (1992). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University.

- Delaney, D. (2003). *Fields of vision*. London: Longman.
- Franzon, J. (2005). Musical comedy translation: Fidelity and format in the Scandinavian My Fair Lady. In D. Gorlee (Ed.), *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation* (pp. 263-298). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Franzon, J. (2008). Choices in Song Translation: Singability in print. Subtitles and Sung Performances. *The Translator*, 14(2), 373-399.
- Low, P. (2005). The Pentathlon Approach to Translating Songs. In *Song and Significance* (pp. 185-212). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Low, P. (2013). When Song Cross Language Borders. *The Translator*, 19(2), 229-244.
- Newmark, P. (1985). *Approaches to Translation*. Oxford Pergamon Press.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall: New York, USA.
- Thompson, M. C. (2006). *Some Element of Poetry*. US Royal Fire Work Press.

#### Nguồn ngữ liệu

<http://www.chaparralpoets.org/devices>  
[lyric.karaoke.com/Album/nhac\\_ngoai\\_loi\\_viet](http://lyric.karaoke.com/Album/nhac_ngoai_loi_viet)

## CHARACTERISTICS OF SONG TRANSLATION AND ENGLISH-VIETNAMESE SONG TRANSLATIONS

Doan Thuy Quynh

*Faculty of English, VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** In this article, we review some major theories related to translation and song translation. The song translation strategies, which are introduced by Peter Low, are as follows: translation, adaptation and replacement (text). He has also introduced the “Pentathlon Principle”, which comprises of rhyme, rhythm, naturalness, singability, and sense to song translation. The Pentathlon Principle is illustrated by our analysis of 3 Vietnamese versions of English songs. The results show that all the tunes are maintained as the original, while the semantically translated version ensures the same meaning, content, characters as well as the whole story as the original. By contrast, the adapted version only retains the theme, the plot and the characters. For the last one, the lyrics are completely novel – the translator creates a new story over the original tune. The study results also show that all three versions observe the “Pentathlon Principle”, and singability and rhyme come high on the list of priorities.

**Keywords:** song translation, adaptation, pop music, English songs, Vietnamese versions

# TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP KHÁM PHÁ TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN ĐÀO TẠO NGHỀ SƯ PHẠM NHẪM TÍCH HỢP RÈN KỸ NĂNG BỒ TRỢ CHO SINH VIÊN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Nguyễn Thị Thắng\*

*Bộ môn Tâm lý - Giáo dục, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,*

*Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 10 tháng 3 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 28 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Với các phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng, nghiên cứu đã khái quát một số vấn đề cơ bản của học tập khám phá làm cơ sở cho việc tổ chức dạy - học khám phá môn Giáo dục học - một môn đào tạo nghề sư phạm ở Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN - ĐHQGHN). Về thực tiễn, nghiên cứu tập trung đánh giá hiệu quả vận dụng mô hình học tập khám phá; mức độ các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên được rèn luyện qua mô hình học tập này trong dạy học môn Giáo dục học ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN. Đồng thời, nghiên cứu cũng đánh giá khả năng tổ chức hoạt động học tập khám phá môn Giáo dục học của giảng viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy cả ba khía cạnh trên đều được sinh viên đánh giá tích cực. Tuy nhiên, các giảng viên cũng cần thay đổi và hoàn thiện một số điểm như xây dựng phương án đánh giá và tự đánh giá kết quả đạt được của sinh viên hợp lý hơn trong suốt quá trình học tập môn học hay các mục tiêu học tập khám phá cũng như nội dung các vấn đề học tập cần được thiết kế rõ ràng và cụ thể,... Và để học tập khám phá mang lại những hiệu quả mong muốn trong dạy học các môn đào tạo nghề sư phạm nhằm tích hợp rèn kỹ năng hỗ trợ ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN nói riêng và các trường sư phạm nói chung, hoạt động học tập khám phá cho sinh viên cần được giảng viên tổ chức một cách hợp lý, chặt chẽ theo một trình tự khoa học.\*\*

**Từ khóa:** học tập khám phá, rèn kỹ năng hỗ trợ, môn đào tạo nghề sư phạm, Trường ĐHNN - ĐHQGHN

## 1. Đặt vấn đề

Thời đại toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đòi hỏi các trường đại học, cao đẳng và dạy nghề nói chung, Trường ĐHNN - ĐHQGHN nói riêng phải tạo ra các sản phẩm giáo dục - đào tạo có chất lượng thực sự. Trước tiên, các sản phẩm này phải làm thỏa mãn yêu cầu phát

triển của xã hội, yêu cầu phát triển của chính bản thân người học, và hơn nữa sản phẩm của chúng ta có thể cạnh tranh với sản phẩm của các nền giáo dục khác trong khu vực và trên thế giới để chúng ta khẳng định và phát triển đi lên.

Ý thức được điều này, các giảng viên giảng dạy các môn đào tạo nghề sư phạm ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN đã nỗ lực đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra - đánh giá theo hướng phát triển năng lực cho người học. Một trong những mô hình, phương pháp dạy học tích cực giúp phát triển năng lực cho người học một

\* ĐT.: 84-936775969

Email: ntthang1010@gmail.com

\*\* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N. 17.05



cách hiệu quả được các giảng viên nghiên cứu và áp dụng trong giảng dạy các môn đào tạo nghề sư phạm ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN là mô hình học tập khám phá.

Các tác giả Mukharomah (2015), Cohen (2008), Rachel (2006) hay Castronova (2002) đều khẳng định rằng dạy học khám phá giúp phát huy tính chủ động, sáng tạo của sinh viên trong quá trình học tập; tăng hứng thú học tập của người học và giúp người học phát triển các kỹ năng tư duy,... Tuy nhiên, qua thực tế giảng dạy, chúng tôi nhận thấy mô hình dạy học khám phá không phải cứ áp dụng là thành công và đáp ứng được mục tiêu phát triển năng lực cho sinh viên. Cần có những đánh giá trong thực tiễn áp dụng mô hình học tập này trong dạy học các môn đào tạo nghề sư phạm để trên cơ sở đó có thể tổ chức hoạt động dạy học khám phá một cách hiệu quả trong giáo dục - đào tạo nói chung, trong giảng dạy các môn đào tạo nghề sư phạm ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN nói riêng.

Bài báo này là một phần kết quả nghiên cứu ứng dụng mô hình khám phá trong giảng dạy các môn đào tạo nghề sư phạm ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN theo đề tài cấp trường mã số N.17.05. Bài báo khái quát một số vấn đề lý luận làm nền tảng cho tổ chức hoạt động dạy học theo mô hình học tập khám phá và thực tiễn hiệu quả tổ chức hoạt động dạy học khám phá các môn nghiệp vụ sư phạm nhằm tích hợp rèn kỹ năng hỗ trợ cho sinh viên ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN.

## 2. Câu hỏi và phương pháp nghiên cứu

### 2.1. Câu hỏi nghiên cứu

Học tập khám phá được nghiên cứu, vận dụng trong dạy học nhiều môn học khác nhau, trên nhiều đối tượng người học khác nhau trong đó có môn Giáo dục học được giảng dạy cho sinh viên năm thứ ba chuyên ngành sư phạm, Trường ĐHNN - ĐHQGHN. Bài viết này tập trung trả lời các vấn đề nghiên cứu thực tiễn sau: *Tổ chức hoạt động dạy học các môn đào tạo nghề sư phạm theo mô hình học*

*tập khám phá ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN liệu có hiệu quả không? Các kỹ năng hỗ trợ được rèn luyện qua mô hình học tập này cho sinh viên hiệu quả đến đâu? và Mô hình học tập này được tiến hành như thế nào khi được vận dụng trong giảng dạy môn Giáo dục học nói riêng, các môn đào tạo nghề sư phạm nói chung ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN nhằm tích hợp rèn kỹ năng hỗ trợ hiệu quả?*

### 2.2. Phương pháp nghiên cứu

Tiếp theo nghiên cứu về hiệu quả của mô hình học tập khám phá trong dạy học các môn đào tạo nghề sư phạm cho sinh viên ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN, nghiên cứu tiếp tục tìm hiểu việc tổ chức hoạt động dạy học môn Giáo dục học theo mô hình học tập khám phá nhằm tích hợp rèn kỹ năng hỗ trợ cho sinh viên thông qua phân tích các kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn áp dụng mô hình học tập khám phá trong giảng dạy môn Giáo dục học. Nghiên cứu đã thực hiện kết hợp nhiều phương pháp khác nhau.

#### *Các phương pháp nghiên cứu lý luận*

Các phương pháp phân tích, so sánh, tổng hợp, hệ thống hoá các tài liệu có liên quan được sử dụng nhằm nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn cho việc tổ chức hoạt động dạy học theo mô hình học tập khám phá nhằm tích hợp rèn kỹ năng hỗ trợ cho sinh viên.

#### *Phương pháp thực nghiệm sư phạm*

Ngoài mục đích kiểm chứng hiệu quả của mô hình học tập khám phá trong dạy học môn Giáo dục học - môn đào tạo nghề sư phạm ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN (Nguyễn Thị Thắng, 2017), nghiên cứu sử dụng phương pháp thực nghiệm (tổ chức dạy học thực nghiệm (TN) các giờ học môn Giáo dục học cho sinh viên năm thứ ba hệ sư phạm thông qua mô hình học tập khám phá) làm minh chứng, cơ sở để đánh giá mức độ các kỹ năng hỗ trợ được rèn luyện cho sinh viên thông qua mô hình học tập này.

Thực nghiệm dạy học môn Giáo dục học theo mô hình học tập khám phá được tổ chức

trên 02 lớp sinh viên năm thứ ba (QH 2014) hệ sư phạm với 115 sinh viên, thời gian từ 9/2016 - 1/2017 các giờ học môn Giáo dục học.

#### *Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi*

Nghiên cứu sử dụng phương pháp này nhằm khảo sát mức độ thành thạo trong tổ chức hoạt động dạy học khám phá môn Giáo dục học của giảng viên và đánh giá hiệu quả rèn luyện kỹ năng hỗ trợ của sinh viên hệ sư phạm qua mô hình học tập này ở Trường ĐHNH - ĐHQGHN.

Phiếu hỏi được gửi trực tiếp tới sinh viên 2 lần ở hai thời điểm nhau (giữa và cuối kỳ học) và sinh viên hoàn thành phiếu hỏi ngay trên lớp, trước khi giờ học kết thúc với mục đích tăng cường kiểm chứng độ tin cậy và độ chính xác của các thông tin thu được.

#### *Phương pháp quan sát*

Quan sát và lưu hình hoạt động học tập của sinh viên trên lớp và hoạt động của giảng viên để có những đánh giá khách quan nhất về mức độ thành thạo của của giảng viên trong tổ chức hoạt động học tập khám phá môn Giáo dục học cũng như mức độ rèn luyện các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên qua mô hình học tập khám phá. Phương pháp này hỗ trợ cho phương pháp điều tra.

#### *Phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học*

Kết quả nghiên cứu định lượng trên 115 phiếu hỏi được thống kê, phân tích ở nhiều khía cạnh khác nhau với phần mềm xử lý số liệu SPSS phiên bản 18.0. Phương pháp nghiên cứu này hỗ trợ cho các phương pháp trên để đưa ra những kết luận khoa học và thực tiễn của vấn đề nghiên cứu.

#### *Thang đánh giá*

Mức độ thành thạo của của giảng viên trong tổ chức hoạt động học tập khám phá môn Giáo dục học cũng như mức độ rèn luyện các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên năm thứ 3 hệ sư phạm Trường ĐHNH - ĐHQGHN được đánh giá theo thang điểm Likert:

- Đánh giá hiệu quả tổ chức mô hình học tập khám phá trong dạy học môn Giáo dục học

của giảng viên và hiệu quả các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên đạt được qua mô hình học tập này: Tốt: +1; Khá: +2; Trung bình: +3; Yếu: +4.

- Ý nghĩa của từng giá trị trung bình đối với thang đo khoảng (Interval Scale)

Giá trị khoảng cách = (Maximum - Minimum)/ n = (4 - 1)/ 4 = 0.75

Giá trị trung bình ý nghĩa:

|             |            |
|-------------|------------|
| 1.00 - 1.75 | Tốt        |
| 1.76 - 2.50 | Khá        |
| 2.51 - 3.25 | Trung bình |
| 3.26 - 4.00 | Yếu        |

### **3. Một số vấn đề lý luận và thực tiễn**

#### *3.1. Bản chất của học tập khám phá*

##### *Khái niệm học tập khám phá*

Học tập khám phá là mô hình dạy học dựa trên sự khám phá của người học. Mô hình này khuyến khích người học tự xây dựng kiến thức mới cho mình dựa trên kinh nghiệm và kiến thức đã có. Thông qua việc sử dụng trực giác, trí tưởng tượng và sự sáng tạo của mình người học tìm kiếm các thông tin mới để khám phá sự thật khách quan và chân lý mới (Nguyễn Thị Thắng, 2017).



(Bernd Meier & Nguyễn Văn Cường, 2009)

Cũng theo Nguyễn Thị Thắng (2017), trong học tập khám phá, người học tích cực, chủ động kiến tạo kiến thức cho bản thân qua kinh nghiệm vốn có và qua tương tác với môi trường học tập. Học tập khám phá không chỉ giúp người học nắm chắc kiến thức, hình thành những kỹ năng, kỹ xảo đáp ứng mục tiêu đầu ra mà quan trọng hơn là phát triển được

khả năng tư duy sáng tạo của người học và những trải nghiệm trong thực tế giúp người học hoàn thiện bản thân đáp ứng được yêu cầu phát triển của xã hội.

#### *Đặc trưng của học tập khám phá*

Học tập khám phá là sự thống nhất giữa hoạt động của người dạy và hoạt động của người học để giải quyết vấn đề, nhiệm vụ học tập được thiết kế và nảy sinh trong quá trình dạy học. Trong đó:

- Người dạy nêu vấn đề, thiết kế nhiệm vụ học tập;
- Người học hợp tác giải quyết vấn đề, nhiệm vụ học tập.

Dạy học khám phá không chỉ làm cho người học lĩnh hội sâu sắc tri thức của môn học, mà quan trọng hơn là trang bị cho người học phương pháp suy nghĩ, cách thức phát hiện và giải quyết vấn đề mang tính độc lập, sáng tạo qua đó hình thành một số kỹ năng bổ trợ. Dạy học khám phá thường được thực hiện thông qua các câu hỏi hoặc những yêu cầu hành động, mà khi học sinh thực hiện và giải quyết thì sẽ xuất hiện con đường dẫn đến tri thức. Các hoạt động học tập khám phá thường được tổ chức theo nhóm, mỗi thành viên đều tích cực tham gia vào quá trình hoạt động nhóm: trả lời câu hỏi, bổ sung các câu trả lời của bạn, đánh giá kết quả học tập....

#### *Tổ chức dạy học theo mô hình học tập khám phá*

Bất kỳ mô hình, phương pháp dạy học nào được áp dụng đều gắn với hoạt động của người dạy và hoạt động của người học. Các tác giả Lê Công Khiêm (2014) và Nguyễn Ngọc Tuấn (2010) đều xác định việc tổ chức dạy học khám phá cần căn cứ vào những hoạt động sau của người dạy và người học:

##### *Hoạt động của người dạy bao gồm*

##### *\* Xác định mục đích học tập khám phá*

Xác định đúng, chính xác, rõ ràng và cụ thể những kiến thức, kỹ năng và thái độ mà người học có được sau mỗi giờ dạy học môn học theo mô hình học tập khám phá là hoạt

động vô cùng quan trọng của người dạy. Nó sẽ giúp định hướng cho tất cả các hoạt động tiếp theo của học cũng như các hoạt động của người học.

##### *\* Lựa chọn vấn đề học tập khám phá*

Là những vấn đề học tập mới, trọng tâm của môn học mà người học sẽ tự giải quyết trong suốt giờ học. Các vấn đề học tập được thiết kế phải đảm bảo tính khoa học, logic của môn học và phù hợp với khả năng tự nghiên cứu, khám phá của người học. Thông qua quá trình giải quyết được những vấn đề học tập này, người học sẽ phải đạt được những mục tiêu học tập nhất định.

##### *\* Lựa chọn và sử dụng phương tiện trực quan trong dạy học khám phá*

Phương tiện trực quan đóng vai trò quan trọng, là nguồn kiến thức, là nguồn kích thích sự hợp tác tích cực của người học trong nhóm học tập hợp tác. Đó có thể là: hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ, mô hình... đã có sự lựa chọn, gia công sự phạm của người dạy và được thể hiện trên giấy, tranh, đèn chiếu, bảng dính,...

##### *\* Tổ chức và quản lý nhóm trong dạy học khám phá*

Nhiều vấn đề học tập được lựa chọn, xây dựng một cá nhân không thể giải quyết được mà cần phải có sự cộng tác của nhiều người. Do vậy, người dạy cần tổ chức cho người học thành lập các nhóm học tập hợp tác.

Số người trong mỗi nhóm phụ thuộc vào nội dung của vấn đề học tập (nội dung nhiều hay ít, rộng hay hẹp, độ khó đến đâu,... và nội dung phải phù hợp với việc học nhóm). Trong suốt quá trình người học làm việc hợp tác trong nhóm để giải quyết các vấn đề/nhiệm vụ học tập luôn phải có sự theo dõi, hỗ trợ của người dạy khi cần.

##### *\* Kết quả học tập khám phá*

Học tập khám phá phải đạt được mục đích là hình thành các tri thức khoa học, các kỹ năng chuyên môn, kỹ năng bổ trợ và thái độ học tập tích cực cho người học dưới sự chỉ đạo của người dạy. Người dạy lên phương án đánh giá và phương án tự đánh giá của người học để

cả người dạy và người học cùng điều chỉnh và tự điều chỉnh hoạt động của mình.

#### *Hoạt động của người học*

\* Người học lập nhóm học tập theo sự tư vấn, chỉ đạo của người dạy.

\* Người học làm việc hợp tác trong nhóm để giải quyết các vấn đề, nhiệm vụ học tập (nghiên cứu tài liệu, đề xuất phương án giải quyết, trao đổi, tranh luận, hỗ trợ,... trong nhóm).

\* Các nhóm hợp tác với nhau để đi đến kết quả khám phá (các nhóm lần lượt trình bày tóm tắt nội dung vấn đề đã được khám phá của nhóm mình, các nhóm trên cơ sở đó có sự tranh luận về kết quả khám phá, dưới sự chỉ đạo của người dạy. Người dạy sẽ là “trọng tài” lựa chọn những phán đoán, kết luận đúng của các nhóm để hình thành kiến thức mới).

#### *Các nguyên tắc tổ chức dạy học khám phá*

Theo Bruner (1961): tổ chức mô hình dạy học khám phá cần đảm bảo các nguyên tắc sau đây:

- Nguyên tắc 1: Giải quyết vấn đề. Người dạy nên hướng dẫn và tạo động lực cho người học để tìm kiếm các giải pháp bằng cách kết hợp thông tin, kiến thức hiện có và mới được đơn giản hóa. Bằng cách này, người dạy đứng đằng sau việc học của người học, có một vai trò tích cực giúp người học hình thành các kỹ năng thông qua các hoạt động phát hiện và giải quyết vấn đề.

- Nguyên tắc 2: Quản lý người học. Người dạy nên cho phép người học tham gia làm việc, hoặc một mình hoặc với người khác, và học theo tốc độ của riêng họ. Sự linh hoạt này làm cho việc học chính xác và làm giảm sự căng thẳng không cần thiết, đặc biệt làm cho người học cảm thấy họ có khả năng học tốt.

- Nguyên tắc 3: Tích hợp và kết nối. Người dạy nên tổ chức dạy học như thế nào để kết hợp kiến thức cũ với kiến thức mới, và khuyến khích người học để kết nối với thế giới thực. kích bản quen thuộc trở thành cơ sở thông tin mới, khuyến khích người học mở rộng những gì họ biết và phát minh ra một cái gì đó mới.

- Nguyên tắc 4: Phân tích và giải thích thông tin. Học khám phá là quá trình định hướng và không định hướng theo nội dung. Học khám phá không phải là học một tập hợp đơn thuần các sự kiện mà thực tế là học phân tích và giải thích các thông tin có được, chứ không phải là học thuộc lòng các kiến thức, thông tin, câu trả lời đúng.

- Nguyên tắc 5: Thất bại và phản hồi. Việc học tập không chỉ xảy ra khi chúng ta tìm thấy những câu trả lời đúng. Nó cũng xảy ra thông qua sự thất bại. Học tập khám phá không tập trung vào việc tìm kiếm các kết quả cuối cùng đúng, nhưng những điều mới được phát hiện ra trong quá trình khám phá. Trách nhiệm của người dạy là hướng dẫn, cung cấp thông tin và đưa ra phản hồi, vì không có nó học tập sẽ không có ý nghĩa đầy đủ.

#### *3.2. Thực tiễn dạy học môn Giáo dục học ở Trường ĐHNN – ĐHQGHN*

Để góp phần giúp sinh viên có thể làm chủ và phát triển bản thân trong môi trường toàn cầu hóa, môn Giáo dục học trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về khoa học giáo dục và hình thành, phát triển ở họ những kỹ năng sư phạm, kỹ năng hành động cũng như những phẩm chất cần thiết của người giáo viên. Với 03 tín chỉ, môn Giáo dục học được thiết kế thành 07 chuyên đề bao quát toàn bộ những vấn đề cơ bản nhất của Giáo dục học.

Phương pháp giảng dạy và học tập môn học được đổi mới ngay khi thực hiện nội dung, chương trình mới. Mô hình học tập khám phá được sử dụng trong giảng dạy và nhận được những phản hồi tích cực từ sinh viên. Sau mỗi khóa học chúng tôi đều nhìn nhận, đánh giá những điều giảng viên và sinh viên đạt được và chưa đạt được qua mô hình học tập này. Trên cơ sở đó, chúng tôi có những điều chỉnh về nội dung, kiến thức môn học và đặc biệt là cách thức tổ chức các hình thức học tập khám phá nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra của môn học.

Kiểm tra đánh giá môn học cũng được đổi mới để đáp ứng yêu cầu đào tạo theo chuẩn đầu ra. Để hoàn thành môn học, ngoài việc



phải đảm bảo số buổi lên lớp, sinh viên phải hoàn thành 02 bài tập chuyên đề, 01 bài kiểm tra giữa kỳ và 01 bài thi cuối kỳ. Trong đó 02 bài tập chuyên đề và bài kiểm tra chiếm 40% tổng số điểm môn học, bài thi cuối kỳ chiếm trọng số 60% điểm môn học. Sinh viên tham gia đánh giá 02 bài tập chuyên đề cùng giáo viên (sinh viên tự đánh giá bài tập chuyên đề của mình kết hợp với sự đánh giá từ các bạn trong lớp và từ giảng viên phụ trách lớp thông qua. Các phiếu đánh giá được thiết kế dựa trên mục tiêu chuẩn đầu ra cần đạt được ở sinh viên về cả kiến thức, kỹ năng và thái độ) (Nguyễn Thị Thắng, 2017).

#### 4. Kết quả nghiên cứu thực tiễn

Nhìn chung, mô hình học tập khám phá trong dạy học môn Giáo dục học ở Trường ĐHNH - ĐHQGHN nhận được nhiều đánh giá

tích cực từ phía sinh viên. Đại đa số sinh viên tham gia đánh giá đều cho rằng tổ chức mô hình học tập khám phá trong dạy học môn Giáo dục học – môn đào tạo nghề sư phạm là đúng đắn, hợp lý, đáp ứng được mục tiêu chuẩn đầu ra phát triển năng lực cho người học. Mô hình học tập khám phá cũng giúp họ hứng thú, tích cực hơn rất nhiều trong quá trình học tập và đặc biệt có nhiều kỹ năng bổ trợ của sinh viên được rèn luyện qua quá trình học tập khám phá. Tuy nhiên, sinh viên cũng cho rằng không phải giờ dạy học khám phá nào được giảng viên tổ chức đều đáp ứng được mong muốn của cả giảng viên và sinh viên. Sự thành công của các giờ học khám phá phụ thuộc nhiều vào năng lực tổ chức giờ học khám phá của giảng viên.

##### 4.1. Hiệu quả vận dụng mô hình học tập khám phá trong dạy học môn đào tạo nghề sư phạm

Bảng 1. Hiệu quả vận dụng mô hình học tập khám phá trong dạy học môn Giáo dục học

| STT | Giá trị đạt được                                                                                     | $\bar{X}$ | SD     |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|
| 1   | Giá trị thực tiễn của những giờ học môn Giáo dục học qua các hình thức học tập khám phá              | 1,8070    | ,65008 |
| 2   | Đáp ứng yêu cầu thực tiễn phát triển kỹ năng nghề                                                    | 1,8947    | ,68315 |
| 3   | Góp phần hình thành năng lực hành động cho sinh viên                                                 | 1,7807    | ,64847 |
| 4   | Nâng cao hứng thú học môn Giáo dục học cho sinh viên                                                 | 1,9386    | ,81235 |
| 5   | Khả năng nắm vững và nhớ lâu các kiến thức môn học của sinh viên                                     | 2,0439    | ,78018 |
| 6   | Giúp phát triển các kỹ năng cần thiết trong học tập cho sinh viên                                    | 1,7807    | ,66197 |
| 7   | Tạo sự gắn kết tích cực giữa sinh viên – sinh viên, sinh viên với giảng viên trong quá trình học tập | 1,7982    | ,77779 |

Đa phần sinh viên cho rằng mô hình học tập khám phá được vận dụng khá hiệu quả trong trong dạy học môn Giáo dục học. Sự hiệu quả này được thể hiện ở bảy nội dung chính với số liệu thống kê giá trị trung bình nằm trong khoảng  $1,78 < \bar{X} < 2,04 < 2,5$  (bảng 1).

Mô hình học tập khám phá đã giúp sinh viên hình thành năng lực hành động cũng như phát triển các kỹ năng học tập. Qua quan sát

và các hình ảnh lưu giữ được cho thấy có một sự thay đổi rõ rệt cùng thời gian trong cách tiếp cận, giải quyết vấn đề học tập môn học của sinh viên, như khả năng thu thập, xử lý thông tin hay kỹ năng giải quyết các nhiệm vụ học tập, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giải thích, phân tích và trình bày vấn đề học tập,...

Đặc biệt, sự gắn kết hợp tác làm việc giữa sinh viên với nhau, giữa sinh viên với giảng

viên được cải thiện khá nhiều. Sinh viên tự tin, chia sẻ và hỗ trợ nhau trong suốt quá trình học tập môn học. Không còn sự e ngại, né tránh làm việc cùng nhau giữa các sinh viên cùng khoa hay khác khoa; giữa sinh viên lớp chất lượng cao với sinh viên hệ chuẩn; giữa những sinh viên năng động tích cực với những sinh viên còn bị động và tự ti;...

Qua từng tuần, sự hứng thú với môn Giáo dục học (được mặc định là môn chung, không quan trọng, không hay,...) của sinh viên được thể hiện rõ nét hơn khá nhiều. Điều này thể hiện rất rõ qua cách làm việc và thái độ của sinh viên trên lớp. Họ hứng khởi, tích cực với các giờ học, với các hoạt động học tập trên lớp. Số lượng sinh viên tham gia các buổi học cũng như giờ giấc lên lớp của họ cũng minh chứng rất rõ cho điều này. Các giờ học môn Giáo dục học gần như không điểm danh nhưng sinh viên nghỉ học rất ít và số lượng sinh viên đi học muộn cũng ngày một giảm. Rất nhiều sinh viên phản hồi rằng họ thấy thích và thấy vui khi đến lớp học môn Giáo dục học.

Sinh viên đánh giá rằng: qua học tập khám phá các vấn đề của môn học, họ nhận thấy môn học rất ý nghĩa vì họ tìm thấy những giá trị thực tiễn của môn học rất rõ. Sinh viên khi giải quyết các vấn đề lý luận đều phân tích, nhìn nhận, giải thích và phản biện ở những góc độ thực tiễn. Điều này thấy rất rõ ở hai lớp học có vận dụng mô hình học tập khám phá thường xuyên và được thể hiện qua việc thực hiện các bài tập chuyên đề và bài kiểm tra môn học giữa kỳ của sinh viên. Đa phần

đánh giá của sinh viên tương đồng với ý kiến phản hồi của họ với nhà trường:

*“Phương pháp giảng dạy của cô X rất đặc biệt, giúp tất cả học sinh được tham gia xây dựng bài học”* (Nguồn từ Trung tâm Đảm bảo chất lượng (TTĐBCL), năm học 2016 -2017)

Tuy nhiên, rất nhiều ý kiến của sinh viên cho thấy khả năng nắm vững và nhớ lâu kiến thức môn học của họ ở mức khiêm tốn hơn một chút so với những nội dung trên ( $\bar{X} = 2,04$ ). Đánh giá của sinh viên về nội dung này có sự khác biệt một chút so với thực tế và cũng có khác biệt nhỏ giữa hai lần được hỏi ý kiến. Sau mỗi giờ học, sinh viên đều thực hiện một bài kiểm tra ngắn (trả lời câu hỏi trắc nghiệm hoặc câu hỏi tự luận) về những nội dung, vấn đề mà họ vừa học tập khám phá trên lớp. Kết quả đánh giá qua mỗi bài kiểm tra này đều cho thấy sinh viên hiểu và lưu giữ kiến thức khá tốt và tốt hơn so với sinh viên tự đánh giá mình về khả năng này. Ở lần hỏi ý kiến khi kết thúc kỳ học, sinh viên cũng tự đánh giá khả năng này của họ tốt hơn so với lần hỏi trước. Điều này tưởng chừng như không logic, nhưng qua thực tế quan sát, trao đổi và đặc biệt là từ xử lý, phân tích các số liệu thống kê thì đây lại là một sự rất logic về mặt khoa học và thực tiễn, bởi khả năng tự tin và khả năng tự đánh giá của sinh viên ngày một tốt hơn sau mỗi giờ học.

#### 4.2. Hiệu quả rèn luyện các kỹ năng bổ trợ qua các hoạt động học tập khám phá

Bảng 2. Các kỹ năng bổ trợ được rèn luyện qua các hoạt động học tập khám phá môn Giáo dục học

| STT | Các kỹ năng bổ trợ được hình thành và rèn luyện              | $\bar{X}$ | SD     |
|-----|--------------------------------------------------------------|-----------|--------|
| 1   | Kỹ năng tư duy phân tích và tư duy phê phán                  | 1,7217    | ,74396 |
| 2   | Kỹ năng tự học, tự nghiên cứu                                | 1,8522    | ,69134 |
| 3   | Kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề thực tiễn             | 1,8783    | ,73922 |
| 4   | Kỹ năng đặt câu hỏi, đặt vấn đề                              | 1,8261    | ,71648 |
| 5   | Khả năng sáng tạo trong tiếp cận và tìm giải pháp cho vấn đề | 1,8957    | ,74190 |
| 6   | Kỹ năng giao tiếp và làm việc hợp tác                        | 1,9304    | ,73415 |
| 7   | Kỹ năng tổ chức hoạt động học tập và trình bày vấn đề        | 1,6522    | ,59299 |
| 8   | Kỹ năng tự chủ và độc lập trong làm việc                     | 1,6870    | ,62640 |

Với tần suất học tập thường xuyên môn Giáo dục học thông qua mô hình học tập khám phá, có khá nhiều kỹ năng bổ trợ được rèn luyện cho sinh viên như kỹ năng tư duy phân tích, tư duy phê phán; kỹ năng tự học, tự nghiên cứu; kỹ năng tổ chức hoạt động học tập;...(bảng 2). Bảng thống kê cho thấy ba nhóm kỹ năng mà sinh viên đã được rèn luyện rất hiệu quả và tốt hơn cả so với các nhóm kỹ năng còn lại là: nhóm các kỹ năng tổ chức hoạt động học tập và trình bày vấn đề; các kỹ năng tự chủ và độc lập trong làm việc và nhóm các kỹ năng tư duy phân tích và tư duy phê phán (với các giá trị trung bình từ 1,65 đến  $1,72 < 1,75$ ). Các nhóm kỹ năng bổ trợ còn lại cũng được đánh giá là sinh viên đã rèn luyện khá tốt qua các giờ học tập khám phá môn học, có điểm trung bình dao động  $1,82 < \bar{X} < 1,93 < 2,0$  (bảng 2). Các kỹ năng này được thể hiện rất rõ qua thực tế cùng giải quyết các nhiệm vụ, các vấn đề học tập của sinh viên. Rất nhiều nhóm sinh viên luôn thể hiện sự sáng tạo trong việc tự tổ chức các hoạt động học tập, nghiên cứu, trình bày và lý giải các vấn đề học tập trước giảng viên và các bạn cùng học. Những hoạt động sáng tạo đó của sinh viên luôn thu hút và tạo hứng khởi cho các sinh viên khác và cho cả giảng viên. Kỹ năng đặt câu hỏi, đặt vấn đề được thể hiện rất nhiều và ngày một tốt hơn trong các hình thức học tập trên lớp và ngoài lớp học của sinh viên. Sinh viên cho rằng họ không mất nhiều thời gian để cùng nhau giải quyết các

nhiệm vụ học tập như trước đây là vì họ đã ý thức tốt trách nhiệm của cá nhân cũng như biết cách chia sẻ, hỗ trợ nhau trong suốt quá trình học tập môn học. Giảng viên thực sự là người tư vấn và hỗ trợ khi sinh viên gặp khúc mắc trong quá trình tự nghiên cứu, giải quyết các nhiệm vụ học tập thay vì đơn thuần thuyết giảng các nội dung môn học trên lớp.

Tuy nhiên, sinh viên cũng “phàn nàn” rằng họ phải làm việc nhiều hơn, đầu tư thời gian, công sức hơn so với sinh viên học các lớp khác.

*“Thực sự cực kì may mắn khi học cô X, vì cô đã giúp cho em học tập được nhiều kinh nghiệm tổ chức lớp và triển khai lớp học. Học phần này, kĩ năng thực hành của em đã tăng lên rất nhiều. Tuy nhiên em thực sự phân vân khi tới kì thi cuối kì, bởi vì có quá nhiều kiến thức cần phải nhớ, mặc dù mỗi buổi đi học đầy đủ nhưng không thể nhớ hết cho tới cuối kì được. Thi cuối kì 90 câu, 60% điểm nhưng lại không có bộ đề cương câu hỏi, điều này khiến em thấy cực kì khó khăn cho việc ôn thi ạ. Môn học này đối với sinh viên ngành Sư phạm bọn em rất quan trọng, lại 3 tín chỉ, nên mong cô xem xét cho chúng em đề cương môn học này ạ”* (Ý kiến phản hồi của sinh viên - Nguồn từ Trung tâm Đảm bảo chất lượng, năm học 2016-2017)

#### 4.3. Khả năng tổ chức hoạt động dạy học môn Giáo dục học theo mô hình học tập khám phá của giảng viên

Bảng 3. Mức độ thành thạo trong tổ chức hoạt động dạy học môn Giáo dục học theo mô hình học tập khám phá của giảng viên

| STT | Các hoạt động của giảng viên                                                       | $\bar{X}$ | SD     |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|
| 1   | Xác định các mục tiêu học tập rõ ràng                                              | 1,4261    | ,51403 |
| 2   | Lựa chọn các vấn đề học tập cho sinh viên                                          | 1,3130    | ,46576 |
| 3   | Chia nhóm và quản lý nhóm làm việc của sinh viên                                   | 1,4957    | ,55209 |
| 4   | Tư vấn, hỗ trợ và điều khiển sinh viên trong quá trình học tập khám phá            | 1,3913    | ,55718 |
| 5   | Lựa chọn các phương tiện trực quan hỗ trợ hoạt động học tập của sinh viên          | 1,6348    | ,58235 |
| 6   | Xây dựng phương án đánh giá và tự đánh giá kết quả hoạt động học tập của sinh viên | 1,6435    | ,60974 |

Mức độ thành thạo trong tổ chức hoạt động dạy học khám phá môn Giáo dục học của các giảng viên được sinh viên đánh giá cao (giá trị trung bình  $< 1,75$ ). Sự thành thạo được thể hiện ở cả sáu hoạt động cụ thể của giảng viên, trong đó khả năng lựa chọn các vấn đề học tập cho sinh viên và sự tư vấn, hỗ trợ, điều khiển các hoạt động học tập của sinh viên trong quá trình học tập khám phá của giảng viên được đánh giá tốt hơn các hoạt động còn lại. Sinh viên cho rằng nhìn chung các nhiệm vụ và các vấn đề học tập được thiết kế rất đa dạng, phù hợp với khả năng nỗ lực của họ, nhưng có một số nhiệm vụ học tập đòi hỏi họ phải nỗ lực, cố gắng và đầu tư nhiều hơn về thời gian.

Cách tư vấn, hỗ trợ của giảng viên trong suốt quá trình học tập là điều mà hầu hết các sinh viên rất ấn tượng và luôn nhắc tới. Có nhiều sinh viên mong muốn giảng viên luôn giữ được phong cách làm việc như vậy, vì họ cảm thấy nhiệm vụ học tập nhẹ nhàng hơn rất nhiều và không cảm thấy có một khoảng cách quyền lực giữa giảng viên và sinh viên khi luôn có sự tư vấn và hỗ trợ kịp thời, chính xác của giảng viên. Điều này được minh chứng qua phản hồi của sinh viên với nhà trường về giảng viên phụ trách môn học:

*“Giảng viên chuyên nghiệp, thân thiện, tích cực support sinh viên, tạo điều kiện tối ưu cho sinh viên tham gia các hoạt động phong phú, giúp phát huy khả năng tư duy sáng tạo đồng thời nắm vững nội dung bài học. Tuy nhiên, giảng viên cho điểm cho hoạt động thuyết trình của sinh viên có chút khắt khe. Mặc dù phải làm nhiều hoạt động khó và tốn nhiều thời gian, công sức hơn những lớp khác, điểm số sinh viên nhận được lại không tương xứng với công sức đã bỏ ra”. (Ý kiến phản hồi của sinh viên - Nguồn từ Trung tâm Đảm bảo chất lượng, năm học 2016-2017)*

Bên cạnh đó, có một số ít sinh viên cho rằng giảng viên cần hỗ trợ họ nhiều hơn nữa và cụ thể, chi tiết hơn nữa.

Sinh viên đánh giá khả năng xác định mục tiêu rõ ràng của giảng viên gần ngang như khả năng tổ chức và quản lý nhóm làm việc

sinh viên của họ và đều đánh giá ở ở mức tốt. Nhiều sinh viên cho rằng họ đã hiểu hơn rất nhiều cách xây dựng mục tiêu học tập của họ và biết khá rõ họ sẽ làm được gì sau mỗi giờ học, mỗi chuyên đề về kiến thức môn học, các kỹ năng gắn với môn học cũng như những kỹ năng giúp họ tự tin trong cuộc sống, trong học tập. Tuy sinh viên vẫn muốn làm việc nhóm cùng các bạn đã thân quen trong lớp, nhưng họ đều thừa nhận rằng cách tổ chức và giám sát các nhóm làm việc của giảng viên qua mô hình học tập khám phá không bị mất thời gian và đã giúp họ làm quen, học hỏi, chia sẻ với nhiều bạn ở các lớp, các khoa khác hơn. Sinh viên cũng mong muốn giảng viên „nghiêm khắc“ hơn khi quản lý, giám sát các nhóm sinh viên làm việc và lớp học ít hơn thì họ học và sự quản lý của giảng viên sẽ nhẹ hơn....

Nhìn chung, giảng viên được đánh giá là đã lựa chọn khá tốt các phương tiện hỗ trợ các hoạt động học tập khám phá của sinh viên cũng như hiệu quả trong việc xây dựng và lựa chọn các phương án đánh giá và tự đánh giá

kết quả học tập của sinh viên ( $\bar{X} = 1,634$  và  $1,643$ ). Tuy nhiên, một số sinh viên cho rằng cách đánh giá của giảng viên “khắt khe” hơn so với giảng viên dạy các lớp khác và tài liệu hỗ trợ cho hoạt động học tập của họ cần phải ngắn gọn, cô đọng hơn về nội dung.

**4.4. Mối quan hệ giữa khả năng tổ chức các hoạt động học tập khám phá của giảng viên với hiệu quả vận dụng mô hình học tập này và mức độ được rèn luyện các kỹ năng bổ trợ của sinh viên**

Đánh giá mối tương quan giữa khả năng tổ chức các hoạt động học tập khám phá của giảng viên với hiệu quả vận dụng mô hình học tập này và mức độ được rèn luyện các kỹ năng bổ trợ của sinh viên, nghiên cứu đã sử dụng hệ số tương quan Pearson (ký hiệu  $r$ ) để lượng hóa mức độ chặt chẽ của mối liên hệ tuyến tính giữa hai biến định lượng,  $r$  có giá trị nằm trong đoạn  $[-1, 1]$ , giá trị tuyệt đối của  $r$  cho biết mức độ chặt chẽ của mối liên hệ tuyến tính.



Kết quả phân tích số liệu cho thấy có mối quan hệ tuyến tính với nhau giữa khả năng tổ chức các hoạt động học tập khám phá của giảng viên với hiệu quả vận dụng mô hình học tập này và mức độ được rèn luyện các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên. Trong đó mối tương quan giữa khả năng tổ chức các hoạt động học tập khám phá của giảng viên với hiệu quả vận dụng mô hình học tập này trong dạy học môn giáo dục học là 0,371. Mối tương quan giữa khả năng tổ chức các hoạt động học tập khám phá của giảng viên với mức độ được rèn luyện các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên qua mô hình học tập khám phá là 0,369 và tương quan giữa hiệu quả vận dụng mô hình học tập khám phá với mức độ được rèn luyện các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên qua các hoạt động học tập khám phá là 0,592. Các mối tương quan này đều có ý nghĩa thống kê ở mức  $p = 0,01$  (*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)*).

Các chỉ số tương quan trên đã chỉ ra rằng sự thành công của mô hình học tập khám phá cũng như mức độ các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên được rèn luyện qua mô hình học tập khám phá phụ thuộc khá nhiều vào khả năng tổ chức mô hình học tập này của giảng viên, vào sự đầu tư, chuẩn bị cũng như kiến thức của giảng viên. Đây là một minh chứng thực tiễn thể hiện rất rõ tính logic và tính khoa học của nghiên cứu.

#### 4.5. Quy trình tổ chức hoạt động học tập khám phá môn Giáo dục học - môn đào tạo nghề sư phạm

Qua nghiên cứu lý luận mô hình học tập khám phá và đặc biệt từ các kết quả nghiên cứu thực tiễn, có thể kết luận rằng để dạy học khám phá các môn đào tạo nghề sư phạm thành công, cần tiến hành tổ chức hoạt động dạy học khám phá theo một trình tự chặt chẽ, nghiêm túc và khoa học. Trình tự đó có thể là:

##### 4.5.1. Chuẩn bị

Bước 1: Xác định mục tiêu giờ học tập khám phá

Việc xác định mục tiêu giờ học tập khám phá có một ý nghĩa hết sức quan trọng đối với chất lượng giờ học đó; nó định hướng cho

các hoạt động của giảng viên và sinh viên và làm cơ sở đánh giá kết quả học tập cần đạt của sinh viên cũng như năng lực dạy học của giảng viên. Giảng viên cần xác định chính xác những kiến thức mới mà sinh viên sẽ nắm vững sau giờ học cũng như những kỹ năng cần thiết sinh viên sẽ được rèn luyện qua giờ học và những cảm xúc, thái độ tích cực sinh viên có được sau những hoạt động học tập khám phá.

Bước 2: Xác định vấn đề cần khám phá

Căn cứ vào mục tiêu đã được xác định và năng lực hiện có của sinh viên, giảng viên xác định, lựa chọn và thiết kế các vấn đề, nhiệm vụ học tập để sinh viên sẽ khám phá và giải quyết. Giảng viên cần xác định rõ vấn đề, nhiệm vụ học tập trọng tâm và phải chứa đựng thông tin mới. Các vấn đề, nhiệm vụ được thiết kế như các câu hỏi hoặc bài tập nhỏ trong giờ học tập khám phá.

Bước 3: Dự kiến về thời gian. Căn cứ vào những vấn đề học tập cần được giải quyết, khả năng thực tế của sinh viên để dự kiến thời gian cho các hoạt động học tập khám phá của sinh viên

Bước 4: Phân nhóm học tập khám phá. Số lượng sinh viên trong mỗi nhóm sẽ tùy theo nội dung vấn đề và phải đảm bảo sự hợp tác tích cực giữa các thành viên trong nhóm.

Bước 5: Kết quả khám phá. Học tập khám phá phải đạt được mục đích là hình thành các tri thức khoa học cho sinh viên, dưới sự chỉ đạo của giảng viên.

Bước 6: Chuẩn bị phiếu học tập và các phương tiện học tập. Mỗi phiếu học tập giao cho sinh viên gồm một vài nhiệm vụ học tập cụ thể nhằm dẫn tới một kiến thức mới, một kỹ năng mới, rèn luyện một thao tác tư duy cũng như một số kỹ năng hỗ trợ khác. Phiếu học tập phải được thiết kế rõ ràng, cụ thể và hướng dẫn hoạt động cho sinh viên (những hoạt động sinh viên cần thực hiện, thời gian thực hiện mỗi hoạt động đó, các phương tiện, tài liệu có thể hỗ trợ, tìm kiếm,...). Giảng viên chuẩn bị các bài kiểm tra dưới dạng câu hỏi trắc nghiệm hoặc câu hỏi mở để đánh giá hiệu quả học tập môn học.

#### 4.5.2. Tổ chức học tập khám phá

Bước 1: Xác định vấn đề, nhiệm vụ học tập khám phá

Giảng viên đứng sau với vai trò hỗ trợ sinh viên khi cần thiết để giúp sinh viên xác định rõ vấn đề cần khám phá cũng như mục đích của việc khám phá đó.

Bước 2: Khám phá các vấn đề, nhiệm vụ học tập trong nhóm

- Nêu các giả thuyết (ý kiến). Sau khi nắm rõ mục đích, vấn đề cần khám phá, sinh viên làm việc cá nhân hoặc làm việc nhóm đề xuất các giải pháp để giải quyết vấn đề học tập. Mỗi nhóm sinh viên có cách giải quyết và giải pháp riêng để giải quyết vấn đề học tập.

- Thu thập các dữ liệu. Sinh viên tìm kiếm dữ liệu, thông tin để chứng tỏ đề xuất mình đưa ra có tính khả thi. Từ đó, sinh viên sẽ bác bỏ những đề xuất bất khả thi và lựa chọn đề xuất hợp lý. Giảng viên theo dõi, giám sát và tư vấn các nhóm làm việc để thu thập thông tin về những kiến thức, kỹ năng cũng như quá trình tư duy của sinh viên trong quá trình giải quyết các vấn đề học tập. Đây là nguồn thông tin quan trọng để giảng viên tự điều chỉnh, tổ chức dạy học khám phá tốt hơn.

Bước 3: Đánh giá các ý kiến và khái quát hóa nội dung học tập mới

Sinh viên trao đổi, tranh luận về các đề xuất được đưa ra từ các nhóm học tập. Giảng viên sẽ đóng vai như một trọng tài để giúp sinh viên lựa chọn những giải pháp, phán đoán và kết luận đúng. Dưới sự chỉ đạo của giảng viên, mỗi nhóm sinh viên sẽ trình bày về vấn đề học tập được phát hiện, giải quyết. Qua quan sát và theo dõi các nhóm làm việc, giảng viên khéo léo lựa chọn 2 - 3 nhóm sinh viên trình bày, giải thích, chứng minh để đi đến nội dung của vấn đề học tập. Giảng viên chỉ phân tích và nêu các kết luận, phán đoán đúng của các nhóm để từ đó mỗi sinh viên sẽ tự đánh giá, điều chỉnh nội dung của vấn đề và hình thành kiến thức mới.

Bước 4: Đánh giá hiệu quả học tập môn học của sinh viên (đạt được sau khi kết thúc giờ học khám phá).

Giảng viên dành từ 10 - 15 phút để thu thập và đánh giá các thông tin về quá trình học tập khám phá các kiến thức, kỹ năng mới của một phần môn học qua các bài kiểm tra (đã được thiết kế đa dạng). Hoạt động này không chỉ kích thích tinh thần, thái độ học tập của sinh viên mà giúp họ có thêm cơ hội khẳng định và nắm vững hơn những nội dung học tập mới cũng như các kỹ năng cần thiết mà họ vừa khám phá và rèn luyện được qua giờ học khám phá. Đồng thời cũng giúp cả giáo viên và sinh viên điều chỉnh việc tổ chức và tự tổ chức hoạt động học tập khám phá của sinh viên.

Bước 5: Lấy ý kiến phản hồi về giờ học từ sinh viên

Mỗi sinh viên cho một ý kiến về giờ học (có thể tích cực hoặc tiêu cực) giúp giảng viên có thêm nguồn thông tin để điều chỉnh, tổ chức dạy học khám phá tốt hơn. Việc lấy ý kiến phản hồi từ sinh viên có thể tổ chức bằng nhiều hình thức khác nhau (trò chơi, viết một điều mình mong muốn, hoặc lựa chọn một trong số rất nhiều nội dung đã được liệt kê sẵn,...). Để khâu tổ chức học tập khám phá cho sinh viên thành công như mong muốn thì khâu chuẩn bị của giảng viên vô cùng quan trọng. Giảng viên cần đầu tư nhiều công sức và thời gian hơn rất nhiều so với việc tổ chức các hình thức học tập khác cho sinh viên. Tuy nhiên, giảng viên cũng cần lưu ý khi lựa chọn mô hình học tập khám phá trong dạy học nói chung, dạy học các môn đào tạo nghề nói riêng phải dựa trên những yếu tố như mục tiêu đào tạo của chương trình; khung năng lực môn học; mục tiêu chuẩn đầu ra của mỗi chuyên đề (bài học); nội dung, thời lượng; đặc điểm sinh viên hay điều kiện hiện có;...

## 5. Kết luận

Học tập khám phá không chỉ giúp nâng cao hiệu quả học tập môn học cho sinh viên mà mô hình học tập này còn là mô hình học tập lý tưởng giúp sinh viên rèn luyện các kỹ năng bổ trợ. Thực tế nghiên cứu đã làm sáng tỏ mối quan hệ tuyến tính (tương quan thuận) giữa khả năng tổ chức hoạt động dạy học khám

phá của giảng viên với mức độ các kỹ năng hỗ trợ của sinh viên được rèn luyện qua mô hình học tập này. Do vậy, để vận dụng mô hình học tập khám phá trong dạy học các môn đào tạo nghề sư phạm ở Trường ĐHNN - ĐHQGHN đạt được hiệu quả như mong muốn, mô hình học tập này cần được tổ chức chặt chẽ, theo một quy trình khoa học.

## Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

- Bernd Meier & Nguyễn Văn Cường (2009). *Lý luận dạy học hiện đại - Một số vấn đề đổi mới phương pháp dạy học*. Tài liệu giảng dạy cho học viên cao học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Hữu Châu, Cao Thị Hà (2004). Cơ sở lý luận của lý thuyết kiến tạo trong dạy học. *Tạp chí Thông tin Khoa học giáo dục*, 103, tr. 1-4.
- Nguyễn Phúc Chính, Nguyễn Thị Hằng (2010). Dạy kiến thức quá trình sinh học ở cấp độ phân tử (sinh học 12) theo quan điểm của thuyết kiến tạo. *Tạp chí Giáo dục*, 236(2), tr. 44.
- Trần Bá Hoành (2004). Dạy học bằng các hoạt động khám phá có hướng dẫn. *Tạp chí Thông tin khoa học giáo dục*, 102, tr. 2-6.
- Lê Công Khiêm (2014). *Vận dụng dạy học khám phá trong dạy học các qui luật di truyền sinh học 9*. Luận văn Thạc sĩ. Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên.
- Nguyễn Thị Thắng (2017). Hiệu quả của mô hình học tập khám phá trong dạy học các môn đào tạo nghề sư phạm đáp ứng chuẩn đầu ra ở Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(5), tr. 113-122.
- Trung tâm Đảm bảo chất lượng, Trường Đại học Ngoại

ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (2017). *Thống kê về các ý kiến phản hồi của sinh viên về hoạt động giảng dạy của giảng viên Bộ môn Tâm lý – Giáo dục, năm học 2016 – 2017*.

Nguyễn Ngọc Tuấn (2010). *Vận dụng dạy học khám phá vào dạy học chương Tổ hợp và Xác suất (Đại số và Giải tích 11 – Nâng cao)*. Luận văn Thạc sĩ. Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên.

### Tiếng Anh

- Bicknell-Holmes, T. & Hoffman, P. S. (2000). Elicit, engage, experience, explore: Discovery learning in library instruction. *Reference Services Review*, 28(4), 313-322.
- Bonwell, C. C. (1998). *Active Learning: Energizing the Classroom*. Green Mountain Falls, CO: Active Learning Workshops.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Castronova, J. (2002). Discovery learning for the 21st century: what is it and how does it compare to traditional learning in effectiveness in the 21st century. *Literature Reviews, Action Research Exchange*, 1(2).
- Cohen, M. T. (2008). The Effect of Direct Instruction versus Discovery Learning on the Understanding of Science Lessons by Second Grade Students. *NER Conference Proceedings 2008*.
- Laelatul. M. (2015). *The Use of Discovery Learning Model to Improve Students' Descriptive Text Writing*. Thesis, Walisongo State Islamic University, Semarang.
- Lewis, R. (2006). *Discovery learning in mathematics education: Using multimedia technology to reach teachers*. Thesis, Master's Project, Rochester Institute of Technology.

# ORGANIZING DISCOVERY LEARNING IN TEACHING AND LEARNING PEDAGOGICAL SUBJECTS WITH THE INTEGRATION OF SOFT SKILLS TRAINING FOR STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI

Nguyen Thi Thang

*Division of Educational Psychology, VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Applying qualitative and quantitative research methods, the study has outlined basic issues of discovery learning as a theoretical basis for organizing discovery learning in the teaching and learning of pedagogy at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi (ULIS-VNU). In practice, the focus is on evaluating the effectiveness of discovery learning model application and the level of soft skills students acquire through discovery learning activities in teaching and learning pedagogy at ULIS-VNU. Lecturers' ability to organize discovery learning activities in teaching pedagogy has also been assessed. The results indicate that although students' assessments of all the three aspects are positive, the majority believe that several points need changing and improving, such as: suitable plans for evaluation and self-assessment of learning outcomes throughout the course in place; both the objectives and content of discovery learning should be clearly and specifically designed, etc. and in order to achieve the expected results in teaching and learning pedagogy along with the intergration of soft skills training for students at ULIS-VNU in particular, and in pedagogical colleges in general, discovery learning activities need to be appropriately, rigorously and scientifically organized.

**Keywords:** discovery learning, training soft skills, pedagogical subjects, ULIS-VNU



## PHỤ LỤC 1

### (01 Mẫu phiếu học tập)

#### PHIẾU HỌC TẬP

Họ và tên: \_\_\_\_\_ Mã số SV: \_\_\_\_\_ Lớp: T3\_79  
Sinh viên hoàn thành phiếu học tập này.

---

#### NGUYÊN TẮC GIÁO DỤC

1/ Là gì?

2/ Liệt kê các nguyên tắc

3/ Giải quyết tình huống

**Còn gì nữa không em...**

Tiết sinh hoạt lớp chủ nhiệm cuối tuần tại lớp 10A1, cô giáo Vân Dung - một giáo sinh thực tập được phân công phụ trách. Sau khi nghe lớp trưởng và các tổ trưởng báo cáo tình hình chung lớp và của mỗi tổ thì Vũ, một học sinh nam nhỏ con xin có ý kiến.

Thưa cô, chiều hôm qua thứ sáu trong giờ thể dục bạn Đức Duy cứ tụt quần của em ạ.

Cả lớp cười ầm lên. Cô giáo Vân Dung cũng cười theo và nói còn gì nữa không em?

Dạ... Cả lớp quay về phía Vũ và cười lớn hơn.

Vũ ngồi im không cười và không nói gì.

Đúng lúc này thì trống hết giờ vang lên. Cô trò đứng lên ra về.

***Đánh giá cách xử lý của cô Vân Dung và đưa ra cách xử lý tình huống trên của mình.***

#### PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC

1/ Là gì?

2/ Liệt kê các phương pháp giáo dục và chỉ ra yêu cầu của các phương pháp

3/ Giải quyết tình huống

**Làm gì đây...?**

Vũ là cậu học trò lớp 11D, trường PTTH Y. Cậu học trò này học khá nhưng hiếu động và nghịch ngợm, các thầy cô giáo nhắc nhở nhiều mà Vũ vẫn không thay đổi. Một hôm, Vũ đi học muộn, đúng giờ đầu của cô Phương - giáo sinh chủ nhiệm lớp 11D, cô Phương hỏi Vũ lý do tại sao? Cậu ta nói: “À! có gì đâu. Trò muốn thế. Thanks cô giáo bé nhỏ đáng yêu”.

Chưa dứt lời, cả lớp đã vỗ tay.

Còn cô Phương làm gì đây.

**Là cô Phương, anh (chị) sẽ giải quyết tình huống này thế nào?**

**PHỤ LỤC 2**  
**(01 Mẫu phiếu đánh giá)**  
**PHÂN CÔNG CÔNG VIỆC – ĐÁNH GIÁ NHÓM**  
**Chủ đề thảo luận số ...**

| STT | Mã số SV | Họ và tên | Nhiệm vụ | Mức độ tham gia & hiệu quả | Đánh giá | Ký tên |
|-----|----------|-----------|----------|----------------------------|----------|--------|
| 1   |          |           |          |                            |          |        |
| 2   |          |           |          |                            |          |        |
| 3   |          |           |          |                            |          |        |
| 4   |          |           |          |                            |          |        |
| 5   |          |           |          |                            |          |        |

*Hà Nội, ngày ... tháng ... năm ...*  
**Nhóm trưởng**

**CÁCH ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ VÀ HIỆU QUẢ THAM GIA  
 THỰC HIỆN BÀI TẬP CHUYÊN ĐỀ**

- (A) Tốt: 5 điểm  
 (B) Khá: 4 điểm  
 (C) Trên trung bình: 3 điểm  
 (D) Trung bình: 2 điểm  
 (E) Dưới trung bình: 1 điểm

| STT                    | Nhiệm vụ hoạt động                              | A         | B | C | D | E |
|------------------------|-------------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|
| 1                      | Gắn kết các thành viên trong nhóm               |           |   |   |   |   |
| 2                      | Lập kế hoạch và thực hiện kế hoạch              |           |   |   |   |   |
| 3                      | Tạo ra những ý tưởng và giải pháp               |           |   |   |   |   |
| 4                      | Giải quyết các vấn đề/ nội dung được phân công  |           |   |   |   |   |
| 5                      | Điều chỉnh bản thân để làm việc                 |           |   |   |   |   |
| 6                      | Giúp thành viên trong nhóm hoàn thành công việc |           |   |   |   |   |
| <b>ĐIỂM TRUNG BÌNH</b> |                                                 | <b>/5</b> |   |   |   |   |

# ĐẶC TRƯNG TÍN HIỆU THẨM MỸ CỦA TỤC NGŨ SO SÁNH TIẾNG HÀN CÓ YẾU TỐ CHỈ CON GIÁP

Hoàng Thị Yên<sup>1\*</sup>, Hoàng Thị Hải Anh<sup>2</sup>

1. Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,

Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

2. Bộ môn Tiếng Hàn, Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hạ Long,

Số 258 Bạch Đằng, Uông Bí, Quảng Ninh, Việt Nam

Nhận bài ngày 29 tháng 1 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Các tín hiệu thẩm mỹ trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn có t trong cấu trúc so sánh *t như B* là động từ được liên tưởng và chiếu đến chất liệu thẩm mỹ là các con giáp theo đặc trưng hành động rất điển hình của từng con vật. Các động từ biểu đạt thuộc tính t trong tín hiệu thẩm mỹ bao gồm cả hành động của con người và hành động/động tác của các con giáp. Nhóm tín hiệu thẩm mỹ có t là động từ không đòi hỏi tân ngữ bao gồm các động từ chuyển động (*đi, chạy, đuổi, nhảy*) và không chuyển động (*ngồi, bám dính, run, tụ họp*), các động từ chỉ âm thanh (*nói, gào, mắng chửi, gọi*). Trong nhóm tín hiệu thẩm mỹ có t là động từ đòi hỏi tân ngữ, xuất hiện các động từ cơ bản chỉ hoạt động thường ngày của con người như *nhìn, ăn/uống, đánh/ném, bắt chước*. Cách biểu đạt của các đơn vị tục ngữ rất sinh động và phản ánh rõ nét đặc trưng của phương thức tư duy, cách nghĩ, cách cảm và cách ứng xử của người dân Hàn đối với thế giới xung quanh nói chung và đối với 12 con giáp nói riêng.\*\*

*Từ khóa:* tín hiệu thẩm mỹ, tục ngữ so sánh, tiếng Hàn, con giáp, t như B, động từ

## 1. Mở đầu

Mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa là đề tài được nhiều học giả quan tâm nghiên cứu. Trong kho tàng tục ngữ, thành ngữ, các đơn vị thành ngữ, tục ngữ so sánh thể hiện rõ nhất cách nhìn nhận, liên tưởng của dân tộc đó đối với các sự vật hiện tượng trong thế giới khách quan. Kết quả khảo sát của chúng tôi cho thấy ở Hàn Quốc có khá nhiều công trình tiếng Hàn nghiên cứu về tục ngữ liên quan đến động vật như công trình của Jang Jae Hwan (2009), Kim Myung Hwa (2011), Ho Nyung Nyung (2011)... Tại Việt Nam, gần đây có các nghiên cứu của Trần Văn Tiêng (2006), Lê Thị Thương (2009), Nguyễn Thùy Dương (2013), Nguyễn Thị Hồng Hạnh (2013), Lê

Thị Hương (2015), Hoàng Thị Yên (2017a), Son Sun Yeong (2015)... nghiên cứu đối chiếu thành ngữ, tục ngữ nói chung và tục ngữ động vật nói riêng trong tiếng Hàn và tiếng Việt. Tuy nhiên, các nghiên cứu sâu về tục ngữ so sánh tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp trong liên hệ với tiếng Việt còn thiếu vắng.

Trong bài viết này, chúng tôi phân tích đặc trưng tín hiệu thẩm mỹ của các đơn vị tục ngữ so sánh tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp, trọng tâm là các đơn vị có t trong cấu trúc so sánh *t như B* là động từ. Bài viết sử dụng phương pháp phân tích thành tố nghĩa, phương pháp miêu tả định tính nhằm làm rõ đặc trưng của tín hiệu thẩm mỹ của các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp mang ý nghĩa so sánh tương minh hoặc hàm ẩn. Phương pháp so sánh cũng được kết hợp để liên hệ, làm rõ những điểm tương đồng và khác biệt với tiếng Việt và văn hóa Việt. Phương pháp thống kê, tổng hợp được thực hiện nhằm tách ra các nhóm đơn vị

\* ĐT.: 84-972157070

Email: hoangyen70@gmail.com

\*\* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự tài trợ của Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số QG.18.21.

tục ngữ so sánh theo đặc trưng cấu trúc - hình thái. Nguồn ngữ liệu tiếng Hàn lấy từ công trình của Song Jae Seun (1997). Nguồn ngữ liệu liên hệ với tiếng Việt chủ yếu dựa trên các công trình của Vũ Ngọc Phan (2008), Nguyễn Văn Nở (2008), Nguyễn Lân (2016)... Bên cạnh đó, để làm rõ hơn cách thức tri nhận thể giới, phương thức tư duy của hai dân tộc, các thành tố văn hóa ..., khi liên hệ với tiếng Việt, chúng tôi cũng đưa vào phân tích các đơn vị tục ngữ so sánh tiếng Việt không có yếu tố chỉ con giáp và một số các đơn vị thành ngữ tiếng Việt có ý nghĩa so sánh tương đương hoặc gần tương đương.

## 2. Một số khái niệm tiền đề

### 2.1. Về cấu trúc - hình thái và ngữ nghĩa của tục ngữ so sánh

Trong công trình của tác giả Song Jae Seun (1997), các đơn vị tục ngữ chỉ động vật 12 con giáp gồm 3498 đơn vị. Trong nhóm các đơn vị tục ngữ so sánh, không xuất hiện cấu trúc cảm thán, có 2 đơn vị mang cấu trúc hỏi, 6 đơn vị có cấu trúc cầu khiến, các đơn vị có cấu trúc câu trần thuật chiếm tỉ lệ gần như tuyệt đối trong các đơn vị tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp. Chúng tôi thống kê các đơn vị tục ngữ của từng nhóm dấu hiệu và tính tỉ lệ phần trăm trên tổng số các đơn vị tục ngữ

so sánh. Kết quả tổng hợp được 772 đơn vị tục ngữ so sánh, chiếm 22% tổng số các đơn vị tục ngữ động vật có yếu tố chỉ con giáp, phân bố theo các nhóm cấu trúc như sau:

1) Cấu trúc: N을/를 비유하는 말 (lời so sánh với N) với 208 đơn vị (26,9%);

2) Cấu trúc V은/는 격이다 (cách V) với 81 đơn vị (10,5%);

3) Nhóm tục ngữ có 같다 (giống, giống như) gồm 122 đơn vị (15,8%);

4) Nhóm tục ngữ có 듯 (như) gồm 320 đơn vị (41,5%);

5) Nhóm các cấu trúc còn lại có 41 đơn vị (5,3%), gồm có N 만하다 (bằng N), tục ngữ có 셈 (coi như), N 처럼 (như N), N만큼 (bằng N).

Bên cạnh đó, tỉ lệ các đơn vị tục ngữ so sánh được thống kê theo các con giáp xuất hiện như bảng dưới đây. Có thể thấy, chiếm tỉ lệ cao nhất là nhóm tục ngữ khi (4%), tiếp đó là tục ngữ mèo/thỏ (35,4%), tục ngữ chuột (32,3%). Tục ngữ ngựa và tục ngữ lợn với tỉ lệ các đơn vị so sánh thấp nhất, lần lượt là 13% và 13,2%. Về số lượng, các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ chó có số lượng lớn nhất, lên tới 262 đơn vị, có khoảng cách biệt lớn đối với tục ngữ trâu đứng thứ 2 với 92 đơn vị. Tục ngữ dê/cừu chỉ có 9 đơn vị, tục ngữ rắn có 11 đơn vị tục ngữ so sánh.

|             | <b>chuột</b> | <b>trâu</b>   | <b>hổ</b>  | <b>mèo/thỏ</b> | <b>rồng</b> | <b>rắn</b> |
|-------------|--------------|---------------|------------|----------------|-------------|------------|
| TNSS        | 61           | 92            | 69         | 87             | 22          | 11         |
| %           | 32,3%        | 16,1%         | 15,6%      | 35,4%          | 22,7%       | 21,6%      |
| <b>Tổng</b> | <b>189</b>   | <b>573</b>    | <b>443</b> | <b>246</b>     | <b>97</b>   | <b>51</b>  |
|             | <b>ngựa</b>  | <b>dê/cừu</b> | <b>khỉ</b> | <b>gà</b>      | <b>chó</b>  | <b>lợn</b> |
| TNSS        | 47           | 9             | 16         | 67             | 262         | 29         |
|             | 13%          | 20,5%         | 64%        | 25,5%          | 26,6%       | 13,2%      |
|             | <b>361</b>   | <b>44</b>     | <b>25</b>  | <b>263</b>     | <b>986</b>  | <b>220</b> |

Trong Hoàng Thị Yên (2017b), chúng tôi đã vận dụng kết quả nghiên cứu của tác giả Trương Đông San (1981), tác giả Hoàng Văn Hành (2003) về thành ngữ so sánh tiếng Việt khi phân tích đặc điểm tín hiệu thẩm mĩ của thành ngữ so sánh tiếng Việt. Theo nhận định của chúng tôi, ý nghĩa của cấu trúc so

sánh trong tục ngữ và thành ngữ tiếng Hàn và tiếng Việt đều có thể quy về mô hình *t như B* (theo quan điểm của tác giả Hoàng Văn Hành, 2003). Theo đó, về hình thái - cấu trúc, trong tục ngữ so sánh, thành phần biểu thị quan hệ so sánh và cái so sánh (*nư B*) là bộ phận bắt buộc và ổn định trên cấu trúc bề mặt và cấu



trúc sâu. Từ ngữ biểu thị cái so sánh B - chất liệu thẩm mỹ - thường gọi tả những hình tượng điển hình, đậm đà màu sắc dân tộc. Trong cấu trúc so sánh, t trong *t như B* là vế bắt buộc trong cấu trúc sâu nhưng trong nhiều trường hợp, có thể không ổn định trên cấu trúc mặt, lúc này, nó có cấu trúc dạng (*t*) *như B*. Trong thực tế, các nhà Việt ngữ đều nhất trí cho rằng, nghĩa của cấu trúc so sánh trong thành ngữ và tục ngữ là nghĩa biểu trưng và B là yếu tố chất liệu có vai trò chuyển tải nghĩa biểu trưng đó.

## 2.2. Về tín hiệu thẩm mỹ trong tục ngữ so sánh

Tín hiệu là hai mặt của cái biểu hiện (hình thức vật chất cảm tính) và cái được biểu hiện (nội dung ý nghĩa), hai mặt này gắn bó khăng khít với nhau, không có cái này thì không thể có cái kia (Ferdinand de Saussure, 1973, tr.121). Về khái niệm tín hiệu thẩm mỹ, chúng tôi nhất trí với quan điểm của tác giả Trương Thị Nhân (1995, tr.26) cho rằng: Tín hiệu thẩm mỹ chính là tín hiệu thuộc hệ thống các phương tiện biểu hiện nghệ thuật, bao gồm toàn bộ những yếu tố của hiện thực và tâm trạng (những chi tiết, những sự vật hiện tượng, những cảm xúc... thuộc đời sống hiện thực và tâm trạng) được lựa chọn, xây dựng và sáng tạo trong tác phẩm vì mục đích thẩm mỹ, trong đó cái biểu đạt của tín hiệu thẩm mỹ là những yếu tố thuộc hệ thống phương tiện vật chất (chất liệu) được sử dụng trong các ngành nghệ thuật và cái được biểu đạt của tín hiệu thẩm mỹ là những nội dung tinh thần mang tính thẩm mỹ. Theo định nghĩa này, tín hiệu thẩm mỹ có thể là hiện tượng sự vật thuộc các nhóm chất liệu khác nhau (*năng, mưa, rỗng, cây, hoa, dầu, mắt...*; tín hiệu thẩm mỹ cũng có thể là những phẩm chất, tính cách (*ác, hiền, trung thực*), cảm xúc (*vui, buồn*), màu sắc (*đen, trắng*) hay hành động (*nhảy, đi, chạy, nhìn, nghe*). Từ đó, chúng tôi hiểu rằng: tín hiệu thẩm mỹ (aesthetic sign) là toàn bộ những yếu tố của đời sống hiện thực, những yếu tố của thế giới khách quan và các hành động, trạng thái tinh cảm của con người trong đời sống tinh thần và vật chất được đưa vào thành ngữ, tục ngữ nhằm tạo cho người

tiếp nhận một sự liên tưởng gần gũi với các triết lý về thế giới quan, nhân sinh quan, giá trị quan của một dân tộc. Có thể nói, tính có lí do, có thể lí giải được của quan hệ giữa cái biểu hiện (là chất liệu thẩm mỹ) và cái được biểu đạt (là đời sống hiện thực và tâm trạng - chứa đựng nội dung tinh thần) là nguyên nhân, lí do khiến cho tín hiệu thẩm mỹ của tục ngữ (và cả thành ngữ) mang tính khái quát, có giá trị biểu trưng cao.

Dựa trên những khái niệm tiền đề trên, chúng tôi phân biệt *cái biểu hiện* và *cái được biểu hiện* của tín hiệu thẩm mỹ trong tục ngữ so sánh với cấu trúc *t như B* như sau: t là *cái được biểu hiện*, B là *cái biểu hiện*. B là chất liệu thẩm mỹ mà qua đó t được biểu thị qua tục ngữ. Ở đây, t đại diện cho nội dung tinh thần của con người hay rộng hơn là của một dân tộc, đó là các triết lý về nhân sinh quan và thế giới quan, giá trị quan của một dân tộc dựa trên những đặc điểm về môi trường sống, những đặc trưng về nhân chủng học, diễn tiến lịch sử. Nói một cách cụ thể thì nó bao gồm hành động, trạng thái tinh cảm, phẩm chất của con người và các yếu tố, sự vật hiện tượng cùng với những đặc điểm tính chất của chúng trong hiện thực khách quan.

Cấu trúc của tín hiệu thẩm mỹ ứng với đơn vị tục ngữ *젓 떨어진 강아지 떼듯 한다* *run như chó con cai sữa* có thể phân tích thành 3 thành tố như sau: i) *run* *떨다* là cái được biểu hiện t; ii) *chó con cai sữa* *젓 떨어진 강아지* là cái biểu hiện, là chất liệu thuộc nhóm động vật/ bộ phận của động vật; iii) *như* - *듯* *한다* là yếu tố so sánh ngang bằng. Ở một cách nhìn khác, chúng tôi cho rằng, thuộc tính t trong cấu trúc so sánh *t như B* - với tư cách là cái được biểu đạt có thể được dùng để định danh đơn vị bậc trên của nó - chính là tín hiệu thẩm mỹ đó. Ví dụ: *소 같이 먹는다* *ăn như bò*: cái được biểu hiện là hành động *ăn nhiều/tham*, cái biểu hiện là *bò*, cấp so sánh là ngang bằng (*như*). Tương tự như vậy, câu tục ngữ có hàm ý chê người tham ăn tục uống trong tiếng Việt là *ăn như lợn*. Bên cạnh đó, hành động *ăn* hay tín hiệu thẩm mỹ *ăn ít* còn được chiếu với hình ảnh *고양이 밥 먹듯 한다* *như mèo ăn*

*com*: với cái biểu hiện là mô hình cấu trúc chất liệu [chủ thể - hành động ăn - đối tượng hành động] được liên tưởng tới hình ảnh mèo - ăn cơm. Như vậy, một tín hiệu thẩm mỹ trong văn học nghệ thuật nói chung và trong tục ngữ, thành ngữ nói riêng có thể được phân tách nhỏ hơn tùy theo đặc trưng riêng lẻ và biểu đạt bằng nhiều phương tiện nghệ thuật khác nhau. Tín hiệu thẩm mỹ mang tính biểu trưng, khái quát, có tính tầng bậc và có thể được hiện thực hóa hay được liên tưởng với một hoặc hơn một chất liệu thẩm mỹ. Cùng một tín hiệu thẩm mỹ nhưng mỗi dân tộc có thể liên tưởng tới những chất liệu thẩm mỹ giống, tương tự hoặc khác nhau.

Về giá trị phê phán, giáo huấn... của tục ngữ so sánh tiếng Hàn, đặc điểm của tín hiệu thẩm mỹ có thuộc tính *t* trong cấu trúc so sánh *t như B* là tính từ, chúng tôi sẽ đề cập trong bài viết khác. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi phân tích đặc điểm của tín hiệu thẩm mỹ có thuộc tính *t* trong cấu trúc so sánh *t như B* là động từ ở 2 tiểu nhóm, cụ thể như sau: i) Tín hiệu thẩm mỹ trong nhóm tục ngữ có *t* là động từ không đòi hỏi tân ngữ (gồm nhóm động từ không chuyển động, nhóm động từ chuyển động, nhóm động từ liên quan đến âm thanh); ii) Tín hiệu thẩm mỹ trong nhóm tục ngữ có *t* là động từ đòi hỏi tân ngữ (gồm nhóm động từ *nhìn*, nhóm động từ *ăn/uống*, nhóm động từ *chờ đợi/quan tâm/chia sẻ*, nhóm động từ *đánh/vứt/ ném, bắt chước*). Có thể thấy, các động từ biểu đạt thuộc tính *t* trong cấu trúc *t như B* của tín hiệu thẩm mỹ bao gồm cả hành động quen thuộc của con người và hành động/ động tác đặc trưng của các con giáp.

### 3. Tín hiệu thẩm mỹ có *t* là động từ không đòi hỏi tân ngữ

#### 3.1. Tín hiệu thẩm mỹ có *t* là động từ không chuyển động

Nguồn tư liệu tục ngữ so sánh xuất hiện các tín hiệu có *t* là động từ *bám dính* (문다, 끼다, 붙다), *tụ họp* (모이다), *ngồi* (앉다), *run* (떨다). Để biểu đạt sự dính chặt, bám

không rời của một sự vật với một sự vật khác, tục ngữ có cấu trúc chủ - vị biểu đạt chất liệu với mô hình [vật bám - bám/dính - nơi bám] chiếu với các hình ảnh như:

1) lá khô - bám - đuôi chó: 개 켜지에 김불 문듯 한다 *như lá khô bám đuôi chó*;

2) bọ - bám - chân chó: 개발에 진드기 끼듯 한다 *như rận bọ bám chân chó*;

3) ruồi nhặng - bám - đuôi bò: 쇠 파리 쇠 꼬리에 붙듯 한다 *như ruồi nhặng bám đuôi bò*;

4) hạt kiều mạch - dính - âm hộ chó: 개썩에 보리알 끼듯 한다 *như hạt kiều mạch dính vào âm hộ chó*: câu tục ngữ biểu đạt ý nghĩa chỉ chỗ hẹp lại có cái dính vào...

Về ý nghĩa *tụ họp*, chất liệu thẩm mỹ xuất hiện cấu trúc chủ - vị với mô hình [chủ thể - tụ họp - địa điểm], có hai đơn vị tục ngữ ngựa, bốn đơn vị tục ngữ chó. Nhóm chất liệu ngựa có hình ảnh:

1) thợ thuộc da - tụ họp - nơi ngựa chết: 말 죽는 데 금산 채장수 모이듯 한다 *như thợ thuộc da Geumsan tụ nơi ngựa chết - để mua lông, da ngựa*;

2) quạ - tụ - ruộng có ngựa chết: 말 죽은 밭에 까마귀 모이듯 한다 *như quạ tụ ruộng có ngựa chết - để rĩa thịt*.

Nhóm tục ngữ có chất liệu động vật là con chó xuất hiện các hình ảnh:

1) chó - tụ - cửa hàng thịt: 푸줏간에 개 쫓듯 한다 *như chó tụ ở cửa hàng thịt - để kiếm miếng ăn*: so sánh với những người cơ hội, trục lợi kéo đến nơi có lợi;

2) chó - tụ - sân nhà giết bò: 소 잡은 집 마당에 개 모이듯 한다 *như chó tụ sân nhà bắt giết bò - để kiếm miếng ăn*: so sánh với rất đông người tụ đến nhà có tiệc hay cúng lễ. Tương tự với ý nghĩa người tụ nơi có nhiều lợi ích, người Việt dùng hình ảnh: *Thớt có tanh tao ruồi muỗi đến*;

3) chó con - tụ - chỗ trống: 빈터에 강아지 모이듯 한다 *như chó con tụ chỗ trống*: biểu đạt ý nghĩa có nhiều người tụ họp một chỗ;

4) đàn chó - tụ - (địa điểm không xác định): 개떼 모이듯 한다 *như đàn chó tụ - như chó*

hội đàn: thường dùng khi nói về tình huống nhiều người không hẹn mà tụ họp ngẫu nhiên...

Với trạng thái tĩnh là tín hiệu *ngồi*, chúng tôi chỉ xác định được một đơn vị có cấu trúc chất liệu là [chủ thể - hành động ngồi - vị trí thực hiện hành động]: đó là hình ảnh hổ - ngồi - đuôi rỗng: 용미에 뱀(이) 앉은 것 같다 *như hổ ngồi đuôi rỗng*. Câu tục ngữ muốn nói đến sự kết hợp, liên minh giữa hai thể lực lớn (chúa sơn lâm và vua thủy tề) nhằm tăng sức mạnh và uy dũng.

Để biểu đạt ý nghĩa *run*, tục ngữ con giáp tiếng Hàn xuất hiện chủ thể đều là chó con yếu ớt, mong manh với nhiều lí do dẫn đến hành động/trạng thái “run”, cấu trúc chủ - vị của mô hình chất liệu thẩm mỹ B là [chủ thể - lí do] được chiếu với các hình ảnh sau:

1) chó con - cai sữa: 젖 떨어진 강아지 떨듯 한다 *run như chó con cai sữa*: người run không chịu được lạnh;

2) chó con - ngày đông bị ghê: 비루먹은 겨울 강아지 떨듯 한다 *run như chó con ngày đông bị ghê*: so sánh với người yếu bệnh không chịu được lạnh, rất run;

3) chó con - nhặt về: 얻어온 강아지 떨듯 한다 *như chó con nhặt về* - run vì sợ người lạ, môi trường lạ: cười người không chịu được lạnh, run rẩy...

### 3.2. Tín hiệu thẩm mỹ có t là động từ chuyển động

Nhóm động từ chuyển động được chúng tôi phân thành động từ chuyển động theo hướng *trước - sau* và động từ chuyển động *lên - xuống*. Kết quả thống kê cho thấy, các động từ chuyển động *trước - sau* chiếm đa số, bao gồm có các động từ: *đi* 가다 (돌아다니다 *đi lại*, 싸다니다/싸대다 *đi lảng xảng*, 건너가다 *đi ngang qua*), *đuổi* (쫓다, 쫓기다), *theo sát* (따라 가다, 따라 다니다)...

Với tín hiệu *đi*, trong tục ngữ có cấu trúc [cách thức đi - hình ảnh so sánh]. Trong tục ngữ chó: đi lảng xảng/loanh quanh được chiếu với hình ảnh chó - bị - xích với cấu trúc chủ - vị biểu đạt chủ thể và hành động của chủ thể, hay đối tượng là chó được - là một danh từ chỉ động vật - mang đặc trưng là không ngồi yên một chỗ.

1) lảng xảng - chó bị xích: 매인 개처럼 싸다니려고 한다 *đi lảng xảng như chó bị xích*: giống như người bị cầm tù cố gắng để thoát ra;

2) loanh quanh - chó bị xích: 매인 개처럼 돌아다니기만 한다 *chỉ đi lại như chó bị xích* - chó bị xích không thoát ra được, chỉ đi chuyển loanh quanh: so sánh với người không làm việc;

3) lảng xảng - chó được: 덜렁수캐처럼 싸다닌다 *lảng xảng như chó được hấp tấp*: so sánh với người không chịu ngồi yên, lúc nào cũng hấp tấp.

Ngoài ra, trong tư liệu còn có các cấu trúc [cách thức đi - hình ảnh so sánh] sau:

1) lũng sục - hổ săn sớm (chủ - vị): 새벽 호랑이 싸대듯 한다 *như hổ săn sớm* - lũng sục đi săn, kiếm mồi;

2) đi lại - mẫn khuyến (danh từ): 맹견처럼 돌아다니다 *đi lại như mẫn khuyến*: chỉ người chỉ lêu lổng, chơi bời;

3) đi dễ dàng và chính xác - bò già đi đường đêm (chủ - vị): 늙은 소 밤길 가듯 한다 *như bò già đi đường đêm* - bò già quen lối nên dù đi đêm vẫn đi đúng đường: người già nhiều kinh nghiệm dù khó khăn vẫn dễ dàng vượt qua;

4) sợ hãi - bước chân dè đến chỗ chết (chủ - vị): 죽으러 가는 양의 걸음이다 *bước chân dè đi đến chỗ chết*: chỉ người đang hết sức run rẩy, sợ hãi;

5) không để lại dấu vết - hổ lội nước (chủ - vị): 물 건너간 뱀이다 *hổ lội qua nước* - không để lại dấu vết: chỉ việc gì đó làm xong không để lại chứng cứ, dấu vết nào ...

Với tín hiệu *đuổi* tương ứng với cấu trúc: [chủ thể (người, có thể ẩn) - hành động đuổi - (đối tượng - hành động - địa điểm)], mô hình chất liệu được chiếu với hình ảnh chó - ia bậy - vườn rau: 남새밭에 똥 눈 개 쫓듯 한다 *như đuổi chó ia bậy trong vườn rau*: diễn tả hành động kiên quyết đuổi người. Khi chủ thể hành động là động vật - mèo, với cấu trúc [bị thể - động từ bị động - chủ thể hành động], ta có hình ảnh chuột - bị đuổi - bởi mèo trong

câu tục ngữ: 고양이에게 쫓기는 쥐다 *như chuột bị mèo đuổi...*

Bên cạnh đó, biểu đạt ý nghĩa *theo sát*, trong tục ngữ so sánh, trong mô hình cấu trúc của chất liệu, chủ thể của hành động *đi theo*, *theo sát* là những cá nhân nhỏ bé, yếu ớt, còn phụ thuộc, không có khả năng tự bảo vệ và cần được che chở, bao bọc..., ví như các hình ảnh chất liệu chứa các cặp chủ thể - hành động theo/đi theo - đối tượng trong các trường hợp sau:

1) bê con/dê con - theo - mẹ: 송아지 어미 따라 다니듯 한다 *như bê con theo mẹ*, 염소새끼 어미 따라다니듯 한다 *như dê con theo mẹ*;

2) chó con - theo - chủ/cô chủ lấy chồng/chuyển nhà: 이사할 때 강아지 따라다니듯 한다 *như chó con theo khi chuyển nhà*, 색시가마에 강아지 따라가듯 한다 *như chó con đi theo kiểu cô dâu*.

Ngoài ra, trong tục ngữ con giáp tiếng Hàn, xuất hiện các cặp chủ thể - đối tượng của hành động *theo sát* với mục đích theo đuổi hướng tới lợi ích hoặc nhu cầu tính dục, ví như các cặp chất liệu động vật như chó đực - đi theo - chó cái: 수캐가 암캐 뒤 따라다니듯 한다 *như chó đực đi theo chó cái*: chỉ người sát gái, mê gái; 암내 맡은 수캐 싸대듯 한다 *loãng quăng như chó đực được vợ*: so sánh với người không làm việc, chỉ theo bám vợ; hay cặp chất liệu người - người có hình ảnh sau: người bán rong - đi theo - khách hàng (ấn): 황아장수 강아지처럼 따라 다닌다 *người bán rong đi theo như chó con* - nhằm nài nỉ với mục đích bán hàng...

Nhóm động từ chuyển động theo hướng *lên - xuống* có động từ *nhảy*. Chủ thể nhảy lên vì nhiều lí do, có thể là vì hoảng sợ, cũng có thể vì tức giận. Tín hiệu *nhảy dựng* vì hoảng sợ được chiếu với các chất liệu với mô hình [chủ thể của hành động (hổ/bê/chó) - tình huống]. Trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn xuất hiện các hình ảnh đa dạng như:

1) hổ - đánh lửa: 불 붙은 범 뛰듯 한다 *nhảy dựng lên như hổ đánh lửa*;

2) bê - ở bờ sông cháy: 불타는 강변에 송아지 날뛰듯 한다 *như bê nhảy dựng ở bờ sông cháy*;

3) chó - bị đánh chỗ hiểm: 코 맞은 개 싸대듯 한다 *như chó bị đánh vào mũi* - nhảy lung tung: đây là hình ảnh được ví với người bị đánh vào chỗ hiểm nhất, đau nhảy dựng lên, không kiềm chế được bản thân...

4) chó - khi có sấm/sét: 천둥에 개 뛰듯 한다 *như chó nhảy khi có sấm*.

Tín hiệu *nhảy lên vì tức giận/nhảy lên để tấn công* được chiếu với các chất liệu thường biểu đạt chủ thể ở trong tình huống gay cấn, mang tính xung đột gay gắt, thậm chí là ở vào tình thế quyết định, có ảnh hưởng đến sự sống chết, ví như: hổ - đánh đạn nên giận dữ nhảy lên tấn công: 선불 맞은 악박골 호랑이 날뛰듯 한다 *nhảy dựng như hổ thung lũng Akpak bị trúng đạn lạc*: so sánh với người liều lĩnh không sợ chết, cứ xông vào như con hổ trúng đạn lạc nhảy lên tấn công. Ngoài ra có tín hiệu *nhảy lồng lộn* vì tức giận được người Hàn liên tưởng với chất liệu là hình ảnh hổ - tức giận: 성난 범 용쓰듯 한다 *lồng lộn như hổ tức giận*: so sánh với người nào đó vì tức giận mà nhảy chồm chồm lên. Tín hiệu *nhảy* còn được liên tưởng với hình ảnh thỏ mù - nhảy: 눈 먼 토끼 뛰듯 한다 *như thỏ mù nhảy*: được dùng khi muốn so sánh với người nhút nhát, không dám nhảy một cách dứt khoát với tâm lí lo sợ vì không chắc chắn vào sự an toàn; hay hình ảnh ngựa động đực - nhảy: 상사말 뛰듯 한다 *nhảy như ngựa động đực*: được dùng khi chiếu với chủ thể đang nhảy gần như phát cuồng...

Trong nhóm động từ chuyển động, còn có tín hiệu *thò thụt* miêu tả sự chuyển động theo hướng ra - vào với hai nhóm chất liệu có mô hình sau: chân mèo/chân mèo rừng - vị thức ăn/vai mắm ngao: 반찬단지예 고양이 발 드나들 듯한다 *như chân mèo thò thụt ở vai thức ăn*; 조개젓 단지에 꿩이 발 드나들 듯한다 *như chân mèo rừng thò thụt ở vai mắm ngao*... Trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn, tồn tại khoảng trống của *hiếm* trong cặp t là tính



từ chỉ sự thường xuyên/hiếm/không bao giờ (thực hiện hành động nào đó). Với tín hiệu có t chỉ mức độ thường xuyên, xuất hiện mô hình chất liệu [chủ thể - hành động - hướng hành đích hành động] được chiếu với hình ảnh:

1) 밤 구덩이에 쥐 드나들듯 한다 như chuột ra vào hang tối;

2) 풀 방구니에 쥐 드나들듯 한다 như chuột ra vào giò cỏ.

### 3.3. Tín hiệu thăm mĩ có t là động từ liên quan đến âm thanh

Thuộc nhóm tín hiệu thăm mĩ này, trong tục ngữ con giáp tiếng Hàn có các động từ *khóc* (눈물 흘리다), *gầm/gào* (으르렁거리다), *nói* (개소리 하다), *gọi* (부르다, 부러대다), *mắng chửi* (꾸짖다, 나무라다, 버르다)...

Tín hiệu *khóc* được chiếu với chất liệu có với mô hình [chủ thể (hoặc yếu tố đại diện cho chủ thể) - khóc - đối tượng của hành động], tục ngữ Hàn có hình ảnh: nước mắt chuột - mèo: 고양이 죽은 데 쥐 눈물 흘리듯 한다 như nước mắt chuột khóc mèo. Câu tục ngữ này có hai ý nghĩa: i) hành động không phải ý muốn, ii) tin đồn được thêu dệt). Tín hiệu gầm/gào thét được liên tưởng tới cấu trúc chất liệu chỉ chủ thể hành động - hoàn cảnh/lí do dẫn đến hành động đó, ví như: hổ - sa vũng lầy: 수렁에 빠진 호랑이 으르렁거리듯 한다 như hổ sa vũng lầy gào thét...

Với hành động nói, tục ngữ con giáp tiếng Hàn thể hiện khá đa dạng. Từ cấu trúc chủ thể - động tác chuẩn bị thực hiện hành động nói được liên tưởng với hình ảnh: gà con - há miệng: 병아리 입이 터졌다 *miệng gà con há rồi*: so sánh với người há mồm định nói, cho đến cách thức nói kèm theo hình ảnh so sánh: i) ăng ăng - chó con: 좃 물린 강아지처럼 앵앵거린다 *ăng ăng như chó con bị cắn dương vật*: chỉ người nói nhảm nhăng, không nghe ra cái gì; ii) hay sản phẩm của hành động là lời nói được chiếu với cặp chất liệu có cấu trúc sở hữu của ngữ danh từ lời - chó hay lời nhảm - chó: 개소리만 한다 *chỉ nói lời chó*, 개 수작을 한다 *nói lời nhảm chó*: so sánh với người hay nói lung tung, toàn nói những lời vô giá trị, lời nhảm nhí...

Tín hiệu *gọi* thường được chủ thể thực hiện tại một thời điểm nhất định khi chủ thể cần đến sự có mặt của đối tượng hành động. Có đơn vị cho thấy cấu trúc gồm [thời điểm thực hiện hành động - đối tượng hành động]: ia xong - (gọi) - chó: 똥싼 데 개 부러대듯 한다 như ia rồi gọi chó: việc tốt không nói đến, việc xấu tệ thì gọi; hay chỉ đơn giản là chiếu với đối tượng hành động: (gọi) - chó hàng xóm: 이웃집 개 부르듯 한다 như gọi chó hàng xóm: tùy tiện, thích gọi sai người ngay cả những việc vặt.... Ở tín hiệu này, các đơn vị đều thuộc nhóm tục ngữ chó, cách thức thực hiện hành động cho thấy vị trí của chủ thể là người trên, thực hiện hành động gọi khá tùy tiện, với thái độ kể cả, coi thường đối tượng giao tiếp - thường là người dưới - được chiếu với chó là động vật gần gũi.

Tín hiệu *mắng/chửi* cũng được thể hiện khá đa dạng trong tục ngữ tiếng Hàn. Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy, tín hiệu có chất liệu liên tưởng chỉ tập trung vào tục ngữ chó và lợn, người Hàn chú ý tới thói ăn xấu của hai loài động vật này. Với nhóm tục ngữ lợn, mô hình cấu trúc của chất liệu thăm mĩ là chủ thể - hành động - đối tượng của hành động, với các hình ảnh như:

1) lợn - ăn - hạt kê: 오조 먹은 돼지 버르듯 한다 như mắng lợn ăn hạt kê: thiếu lương thực nên lợn ăn kê cũng mắng;

2) lợn - ăn - com niêu: 지에밥 먹은 돼지 버르듯 한다 như mắng lợn ăn com niêu (*jiebab*);

3) lợn - ăn - miếng men đậu: 메주 먹은 돼지 버르듯 한다 như mắng lợn ăn miếng men đậu;

4) lợn - ăn - bã rượu: 모주 먹은 돼지 버르듯 한다 như mắng lợn ăn bã rượu.

Ở các đơn vị này, hành động *mắng/chửi* thường khá gay gắt, thậm chí là đay nghiến, chỉ chiết người có lỗi. Hình ảnh chó trong tục ngữ so sánh cũng luôn ở thế yếu, thường bị đè nén: 개 꾸짖듯 한다 như mắng chó/như chửi chó: câu tục ngữ thể hiện ý nghĩa phê phán người mắng chửi người khác một cách dữ dội, thậm tệ, không giữ thể diện cho đối tượng

giao tiếp. Các đơn vị thường có tín hiệu *mắng* chiếu với chất liệu có mô hình gồm: [chủ thể - hành động - đối tượng của hành động], được chiếu với các hình ảnh như:

1) chó - ăn vụng: 도둑개 꾸짖듯 한다 *như mắng chó ăn vụng*;

2) chó/chó con - ăn - đồ ăn: 반찬 먹은 강아지 나무라듯 한다 *như mắng chó con ăn đồ ăn*;

3) chó - ăn - gạo: 쌀 먹은 개 옥대듯 한다 *như chửi dọa chó ăn gạo*;

4) chó - ăn vụng bột: 풀 먹은 개 나무라듯 한다 *như mắng chó ăn vụng bột*;

5) chó - ia bậy: 똥 짖 개 나무라듯 한다 *như mắng chó ia bậy*...

Ở đây, chủ thể hành động cũng mắng chửi thậm tệ người mắc lỗi.

Nhóm tín hiệu thăm mĩ có t là động từ không đòi hỏi tân ngữ bao gồm các động từ chuyển động và không chuyển động, các động từ chỉ âm thanh. Trong đó, tiểu nhóm tín hiệu có t là động từ không chuyển động có số các đơn vị tục ngữ không nhiều, thường là các đơn vị tục ngữ chó, trong đó đa số là chó con tương ứng với tín hiệu *run* và tín hiệu *tự*. Ở nhóm các tín hiệu thăm mĩ có t là động từ chuyển động có các đơn vị tục ngữ chó, hổ, bò, mèo, chuột... tương ứng với các chuyển động theo hướng lên - xuống, trước - sau. Ở nhóm các tín hiệu thăm mĩ có t là động từ chỉ âm thanh có các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con chó xuất hiện với số lượng lớn và thường tương ứng với các tín hiệu tiêu cực: là đối tượng của hành động *mắng/chửi*, đối tượng của hành động *gọi/sai bảo* một cách tùy tiện, vô lí, hoặc là chủ thể của hành động *sủa*...

#### 4. Tín hiệu thăm mĩ có t là động từ đòi hỏi tân ngữ

Thuộc nhóm động từ đòi hỏi tân ngữ, dựa trên kết quả khảo sát tư liệu thu thập được, chúng tôi tạm chia thành các nhóm sau: các động từ *보다* *nhìn/coi/xem*..., động từ *먹다* *ăn*..., động từ *기다리다* *chờ đợi*/나누다 *chia*

*sẻ*..., động từ *때리다* *đánh/던지다* *vứt ném*/흥내내다 *bất chước*...

##### 4.1. Tín hiệu thăm mĩ có t là động từ nhìn

Tín hiệu *nhìn* trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn thường thể hiện sự thèm muốn, ánh mắt của chủ thể hành động thường chiếu tới vật hoặc hướng có thức ăn. Theo mô hình [chủ thể - nhìn - đối tượng], ta có các cặp chất liệu sau:

1) chó đói - nhìn - bếp: 굶은 개 부엌 들여다보듯 한다 *như chó đói ngó vào trong bếp*: chỉ người luôn ngó liếc ai/cái gì một cách chăm chú;

2) chó đói - nhìn - gian sau: 굶주린 개가 뒷간 바라보듯 한다 *như chó đói trông vào gian sau* (nhà vệ sinh) - chỉ ngó suông, không đạt được lợi ích gì: hàm ý nghĩa là người đó chỉ trông đợi vô vọng, không có kết quả;

3) mèo - nhìn - sò: 고양이 고막 보고 하품하듯 한다 *như mèo nhìn sò thờ dãi*: so sánh bộ dạng của người ngồi nhìn đồ ăn nhưng lại không thể ăn;

4) mèo - nhìn - bát mỡ: 고양이 기름 종지 넘겨다보듯 한다 *như mèo nhìn bát mỡ*. Người Việt cũng có câu *như mèo thấy mỡ*: người thấy đồ ăn mình yêu thích bày ra thì mắt sáng lên, thèm thuồng rất muốn ăn.

Ở một khía cạnh khác, với tín hiệu nhìn thể hiện sự tập trung cao độ, ta có cặp chất liệu [chủ thể - nhìn - đối tượng (có thể ăn)] chiếu với các hình ảnh sau:

1) hổ - nhìn - con mồi: 범이 보듯, 소가 걷듯 한다 *như hổ nhìn, như bò đi*: hổ đói theo con mồi rất chăm chú, bò thì đi mãi miết, chăm chú;

2) chó săn - tìm (nhìn) - hươu: 노루 찾는 사냥개 같다 *như chó săn tìm hươu*;

3) chó bị tắc cổ - nhìn - bao trấu: 목 멘 개 겨섬 넘어보듯 한다 *như chó bị xích cổ nhìn bao trấu*: ví với người bị đói thèm đồ ăn, mà không thể ăn.

Bên cạnh đó, cũng có cái nhìn cảnh giác với cặp chủ thể - đối tượng là mèo - chó: 고양이가 개 보듯 한다 *như mèo thấy chó*; hay cái nhìn vô định, nhìn mà không thấy gì:

업혀가는 돼지 눈이다 (lờ mờ, buồn ngủ) *như mất lợn bị khiêng đi...*

#### 4.2. Tín hiệu thẩm mỹ có t là động từ ăn, uống

Tín hiệu *uống* (được biểu đạt bằng động từ *ăn* 먹다) với cấu trúc chất liệu thẩm mỹ là [chủ thể - đối tượng hành động] chiếu với hình ảnh: bò - ăn - nước vo gạo: 소 뜨물 먹듯 한다 *như bò uống nước vo gạo*: thích và ngon nên uống nhiều và nhanh: chậm biếm người uống một lúc nhiều rượu. Tín hiệu *ăn* được chiếu với các nhóm chất liệu khá đa dạng (với *ăn* = 먹다, 뜯어먹다). Trong đó, ăn tham, ăn tục được chiếu với đối tượng so sánh là lợn: 돼지같이 먹고 소같이 일한다 *ăn như lợn, làm như trâu*: chỉ người lao động chân tay, ăn nhiều như lợn, làm việc hùng hục như trâu bò. Với cấu trúc chất liệu là [chủ thể hành động - đối tượng của hành động]: ta có hình ảnh lợn gầy - ăn - bã đậu: 여윈 돼지 비지 먹듯 한다 *như lợn gầy ăn bã đậu*: chuẩn bị cơ hội cho người đói khát ăn thoải mái bữa ngon. Với cấu trúc chất liệu là [chủ thể hành động - thời điểm của hành động], ta có hình ảnh: lợn xanh xao - ăn - ngày làm đậu: 파리한 돼지가 두부하는 날 먹듯 한다 *như lợn xanh xao ăn vào ngày làm đậu*: lợn đói ăn hùng hục món ăn ngon và nhiều. Ngoài ra, đối tượng được so sánh là bò có câu tục ngữ: 소 같이 먹는다 *ăn như bò*: chê người tham ăn tục uống...

Về lượng, tín hiệu *ăn ít* với cấu trúc chất liệu [chủ thể - đối tượng hành động] có hình ảnh mèo - ăn cơm: 고양이 밥 먹듯 한다 *như mèo ăn cơm* - ăn từng chút một và ăn lâu: chỉ người ăn cơm lâu, mãi không xong bữa cơm. Người Việt cũng có câu: *ăn (ít) như mèo*. Trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn, tín hiệu *ăn nhiều* với cấu trúc [chủ thể - ăn - đối tượng hành động (có thể ẩn)] có các liên tưởng như:

1) chó điên - ăn - bột: 미친개 풀 먹듯 한다 *như chó điên ăn bột*: ví với người ăn luôn miệng;

2) chó cái nhiều con - ăn - (thức ăn): 새끼 많은 암개 먹듯 한다 *như chó cái nhiều con ăn*: ăn nhiều - vì cho chó con bú....

Về mức độ ngon, tín hiệu *ăn không biết vị* gì được chiếu với đồ ăn là bánh và nho rùng:

1) chó - ăn - bánh: 개가 약과 먹듯 한다 *như chó ăn bánh*;

2) chó - ăn - nho rùng: 개 머루 먹듯 한다 *như chó ăn nho rùng*.

*Ăn ngon* được chiếu với mô hình chất liệu khá đa dạng với đối tượng hành động ăn là các đồ gần gũi trong cuộc sống con người như: mỡ, thịt chó luộc, men đậu nành, cận bột hồ...

1) chó - ăn - mỡ: 개 기름 먹듯 한다 *như chó ăn mỡ*;

2) người - ăn - thịt chó luộc: 삶 개고기 뜯어먹듯 한다 *như xé thịt chó luộc ăn*;

3) chó con - ăn - men đậu nành: 강아지 메주 먹듯 한다 *như chó con ăn men đậu nành*;

4) chó - ăn - cận bột hồ: 개 풀 무거리 먹듯 한다 *như chó ăn cận bột hồ*...

Ngoài ra, tục ngữ so sánh còn có tín hiệu *gặm* (뜯어먹다) với cặp chất liệu chó săn - cắt đông: 사냥개 언 똥 뜯어먹듯 한다 *như chó săn gặm cắt đông*: với hai ý nghĩa: i) người đói thì cái gì cũng ăn, ii) chó săn no thì không săn mồi, đói bụng mới săn nhưng nếu có cái ăn thì ăn đã.... Tín hiệu *nhai* (씹다) ứng với cặp chó - rận: 개 입에 벼룩 씹듯 한다 *như nhai rận trong miệng chó* - như chó nhâm/nhai bọt: chỉ sự may mắn bất ngờ, thực hiện được hành động dự định, đạt được mục đích mong muốn. Tín hiệu *liếm* (핥다) ứng với chất liệu với cấu trúc chủ thể - bộ phận của chủ thể chiếu với hình ảnh chó - hạ bộ: 개 제 밑 핥듯 한다 *như chó liếm hạ bộ mình* - là thói quen của chó sau giao hợp: chê người không biết bản là gì. Hình ảnh thể hiện thái độ phê phán khá gay gắt với thói sinh hoạt thiếu vệ sinh của đối tượng giao tiếp.

#### 4.3. Tín hiệu thẩm mỹ có t là động từ chờ đợi, nghĩ đến, chia sẻ

Tín hiệu *chờ đợi* trong tục ngữ so sánh được chiếu với chất liệu là thỏ, ngựa, chó. Con người xuất hiện với vai trò khi là chủ thể, khi là đối tượng của hành động. Với mô hình [chủ thể hành động - chờ/ đợi - đối tượng hành động], ta có hình ảnh sau:

1) thờ mùa mưa - chờ - thời tiết tạnh ráo: 장마 토끼 날씨 개이기 기다리듯 한다 *như thờ mùa mưa chờ thời tiết tạnh ráo*;

2) thợ thuộc da - chờ - ngựa chết: 말 죽는데 금산 채장수 지키듯 한다 *như thợ thuộc da Geumsan giữ nơi ngựa chết, 금산 채장수 죽은 말 지키듯 한다 như thợ thuộc da Geumsan trông chờ ngựa chết*;

3) chó cút - chờ - (người) gọi: 똥개는 저 부르기만 기다린다 *chó cút chỉ đợi gọi: người đợi tới lượt mình khi có việc tốt...*

Với hình ảnh chó đợi chủ nhân, tục ngữ tiếng Hàn có câu: 주인 기다리는 개 먼산 쳐다보듯 한다 *như chó đợi chủ ngó núi xa xăm*: nhìn về hướng chủ về và ngóng đợi, thể hiện sự mong chờ ai đó. Người Hàn cũng sử dụng hình ảnh này vào mục đích giao tiếp khác: 주인 기다리는 개가 지리산 바라보듯 한다 *chó đợi chủ như ngó núi Chiri*: nhằm châm biếm người có thói quen nhìn lên trời...

Tín hiệu *nghĩ đến, tỏ sự quan tâm* lại chỉ xuất hiện ở cấu trúc cặp [chủ thể - đối tượng] với hình ảnh mèo - chuột: 고양이 쥐 사정보듯 한다 *mèo quan tâm đến sự tình của chuột*: ý nói con người xấu trong lòng thì muốn hại nhưng lại vờ quan tâm đến người khác, 고양이 쥐 생각하듯 한다 *như mèo nghĩ về chuột* - mèo chỉ nghĩ làm thế nào để bắt ăn thịt chuột: người xấu chỉ nghĩ để hại người, 고양이가 쥐 사정 봐주듯 한다 *như mèo xem xét sự tình cho chuột*... Vốn mèo là động vật ăn thịt, và động vật là đối tượng chủ yếu của hoạt động săn bắt, ăn thịt của mèo chính là chuột. Vì thế, có thể nói, chúng là kẻ thù truyền kiếp của nhau, trong đó, mèo là kẻ mạnh, chuột là động vật yếu ớt, nhỏ bé hơn nên luôn ở thế yếu. Trong cái thế đối địch như vậy, khi nói đến hành động nghĩ/lo lắng cho/quan tâm đến đối phương, thì không cần phải suy nghĩ nhiều, người ta cũng có thể biết đó là hành động giả dối nhằm nguy tạo, che giấu cho mục đích xấu xa... Tương tự như vậy, tục ngữ so sánh tiếng Hàn có tín hiệu *vờ/trêu* (놀리다, 어르다) với mô hình chất liệu chủ thể - đối tượng cũng là mèo - chuột: 고양이 (가) 쥐 놀리듯 한다 *mèo vờn chuột, 고양이*

(가) 쥐 어르듯 한다 *như mèo vờn chuột*. Thường thì hành động *trêu/vờn* có thể bộc lộ hay thể hiện thái độ yêu mến, có thiện ý với đối phương. Tuy nhiên, trong mối quan hệ này, cũng giống như cách nhìn, cách cảm và cách biểu đạt của người Việt, hình ảnh mèo vờn chuột thường mang nghĩa phê phán kẻ mạnh trêu chọc, ức hiếp kẻ yếu, thường bỡn cợt, trêu chọc, hành hạ người khác... Trong thực tế, nếu đói, mèo sẽ ăn thịt chuột ngay khi bắt được; nếu không đói, mèo thường tẩn nhẩn vờn chuột cho sợ hãi, mệt mỏi đến kiệt sức, thậm chí là chết rồi mới ăn thịt hoặc bỏ, không ăn nếu đã no...

#### 4.4. Tín hiệu *thăm mĩ* có *t* là *động từ đánh, vút/ném, bắt chước*

Tín hiệu *đánh* có mô hình chất liệu [chủ thể (có thể ẩn) - đối tượng của hành động - phương tiện]. Từ liệu chỉ có một đơn vị tục ngữ với chất liệu động vật là chó, với cấu trúc đối tượng của hành động - phương tiện hành động, ta có hình ảnh: chó - cuộn dây: 노뭇치로 개 때리듯 한다 *như đánh chó bằng cuộn dây*. Hành động *đánh* thường được coi là mang tính chất bạo lực, có thể vì mục đích răn dạy, có thể vì thù hận... Tuy nhiên, với sợi dây là phương tiện, theo cách nghĩ của người Hàn, đây là hành động được thực hiện nhẹ nhàng, vừa lấy lòng vừa trêu đùa (người Việt gọi là đánh yêu!).

Với hành động *vút/ném*, mô hình cấu trúc của tín hiệu *thăm mĩ* trong tục ngữ so sánh khá đa dạng. Ở cấu trúc [chủ thể - vút/ném - đối tượng hành động], ta có hình ảnh: mèo - vỏ cua: 고양이 게껍질 버리듯 한다 *như mèo vút vỏ cua*: chỉ hành động vút đồ vô dụng một cách dứt khoát, không luyến tiếc. Với cấu trúc [chủ thể (ẩn) - vút/ném - đối tượng - hoàn cảnh], ta có hình ảnh: ném - rắn - điệu múa lưng: 허리춤에서 뱀 집어던지듯 한다 *như tùm rắn ném trong điệu múa lưng*: cũng là hành động ném mạnh, dứt khoát. Trong mô hình [chủ thể (ẩn) - ném/vút - đối tượng - địa điểm], người Hàn liên tưởng tới hình ảnh: ném/vút - phân chó - ruộng cải thảo: 배추밭 개똥 내던지듯 한다 *như ném phân chó khỏi*



*ruộng cái thảo*: ném, vứt bỏ cái gì bản thủ, thừa, không cần thiết một cách không thương tiếc. Đôi khi, để thực hiện hành động *vứt*, cần phải gỡ vật gì đó - vô dụng hoặc có hại đang bám chặt vào vật khác rồi vứt đi, đó là chất liệu thẩm mỹ với cấu trúc [chủ thể - hành động - đối tượng] với hình ảnh: bỏ - bám - chân chó: 개발에 진드기 떼어 버리듯 한다 *nư*u gỡ bỏ *bám chân chó*: gỡ bỏ một cách dứt khoát vật gì đó không cần thiết hoặc có hại cho vật/chủ thể mà nó bám vào...

Ngoài ra, tín hiệu *bắt chước* được chiếu với khi - loài động vật mang đặc trưng này một cách rõ nét. Với mô hình của B là [chủ thể (có thể ẩn) - bắt chước], ta có hình ảnh: khi - lời nói/hành động: 원숭이 흉내 내듯 한다 *nư*u khi *bắt chước*: ví với người bắt chước lời nói/hành động của người khác (giỏi như khi)... Hành động *chia sẻ* với chủ thể hành động là con người (có thể ẩn) - hành động *chia sẻ* - đối tượng hành động được chiếu với chất liệu động vật là chó. Tục ngữ Hàn có 2 hình ảnh sau:

1) (con người) - chó con: 강아지 나누어 가듯 한다 *nư*u *chia chó con*: chia sẻ cái gì đó rất gần gũi như chia chó con cho hàng xóm;

2) (con người) - chó điên bắt được: 미친개 잡은 고기 나눠먹듯 한다 *nư*u *chia nhau ăn thịt chó điên bắt được*: là chó điên lang thang vô chủ nên khi bắt được thì chia đều cho tất cả cùng ăn...

Trong nhóm tín hiệu thẩm mỹ có t là động từ đòi hỏi tân ngữ, thuộc nhóm có động từ *nhìn* và *ăn/uống*, xuất hiện nhiều đơn vị tục ngữ liên quan đến chó và mèo, ngoài ra còn có bò và lợn. Thường đối tượng hành động trong các đơn vị tục ngữ này là đồ ăn/thức uống, các con giáp nêu trên là chủ thể hành động. Tính chất của hành động chủ yếu là thèm/muốn và ăn tham, ăn nhiều hay ăn ít... Với nhóm tín hiệu có t là động từ *chờ đợi* được biểu đạt bằng hình ảnh người thợ thuộc da chờ ngựa chết, chó đợi chủ; động từ *nghĩ* hay *trêu/vờn* chiếu với hình ảnh của mèo và chuột; động từ *đánh/ném* được chiếu tới đối tượng hành động là chó; hành động *bắt chước* được liên tưởng tới khi...

## 5. Kết luận

Các tín hiệu thẩm mỹ trong các đơn vị tục ngữ so sánh tiếng Hàn có t trong cấu trúc so sánh *t như B* là động từ được liên tưởng và chiếu đến chất liệu thẩm mỹ là các con giáp theo đặc trưng về hành động vốn có rất điển hình của từng con vật, liên hệ tới quan hệ gần bó giữa các loài gần gũi với nhau hoặc gần gũi với con người. Trong các đơn vị tục ngữ xuất hiện các hình ảnh quen thuộc, các hành động cơ bản và thường ngày của con người như *ăn, đi, nhìn...* Các tình huống giao tiếp ứng xử trong cuộc sống rất tự nhiên được biểu đạt thông qua các chất liệu thẩm mỹ với mô hình cấu trúc đa dạng (có thể là từ hay cụm từ, mệnh đề). Cách biểu đạt của các đơn vị tục ngữ rất sinh động và phản ánh rõ nét đặc trưng của phương thức tư duy, cách nghĩ, cách cảm và cách ứng xử của người dân Hàn đối với thế giới xung quanh nói chung và đối với 12 con giáp nói riêng. Có thể nói, bằng cách này, tục ngữ tiếng Hàn đã góp phần lưu giữ và tái hiện lại một phần cuộc sống, những đặc trưng văn hóa của dân tộc Hàn trong quá trình phát triển lịch sử.

## Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

- Nguyễn Thùy Dương (2013). *Một số tín hiệu thẩm mỹ trong thành ngữ, tục ngữ tiếng Hàn*. Luận văn Thạc sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội
- Hoàng Văn Hành (2003). *Thành ngữ học tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
- Nguyễn Thị Hồng Hạnh (2013). *Văn hóa ứng xử của người Hàn qua thành ngữ, tục ngữ (so sánh với Việt Nam)*. Luận văn Thạc sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh.
- Lê Thị Hương (2015). *Thành ngữ, tục ngữ Hàn Quốc nói về động vật và thực vật (một vài so sánh với Việt Nam)*. Luận văn Thạc sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân Văn - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Lâm (2016). *Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam*. Đà Nẵng: Nxb Đà Nẵng.

- Trương Thị Nhân (1995). *Sự biểu đạt bằng ngôn ngữ các tín hiệu thẩm mỹ - không gian trong ca dao*. Luận án Tiến sĩ. Đại học Sư phạm 1, Hà Nội.
- Nguyễn Văn Nở (2008). *Biểu trưng trong tục ngữ người Việt*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Vũ Ngọc Phan (2008). *Tục ngữ, ca dao, dân ca Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Văn học.
- Saussure, Ferdinand de (1973). *Giáo trình Ngôn ngữ học đại cương*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
- Trương Đông San (1981). *Thành ngữ so sánh trong tiếng Việt. Một số bài viết về sự vận dụng tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Son Sun Yeong (2015). *So sánh biểu trưng của 12 con giáp trong tục ngữ Việt Nam và Hàn Quốc*. Luận văn Thạc sĩ. Trường Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Trần Văn Tiếng (2006). *So sánh một số đặc điểm cú pháp-ngữ nghĩa của tục ngữ tiếng Việt và tiếng Hàn*. Luận án Tiến sĩ. Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh.
- Lê Thị Thương (2009). *Nghiên cứu đối chiếu thành ngữ Hàn - Việt có thành tố cấu tạo là tên gọi động vật từ góc nhìn ngôn ngữ - văn hoá*. Luận văn Thạc sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Hoàng Thị Yên (2017a). *Tục ngữ tiếng Hàn có yếu tố chỉ con mèo (liên hệ với tiếng Việt)*. *Nghiên cứu*

*Nước ngoài*, 33(2), tr.155-167.

- Hoàng Thị Yên (2017b). *Đặc trưng tín hiệu thẩm mỹ trong thành ngữ so sánh tiếng Việt*. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(5), tr.145-155.

## Tiếng Hàn

- 호녕녕 (2011). 한국과 중국의 말 (馬) 관련 속담 비교 연구. 호서 대학교. 석사 논문
- Ho Nyung Nyung (2011). *Nghiên cứu so sánh tục ngữ Hàn - Trung có yếu tố chỉ ngựa*. Luận văn Thạc sĩ. Đại học Hoseo, Hàn Quốc.
- 장재환 (2009). 일. 한 동물 속담에 관한 비교. 고찰: ‘말’과 ‘개’에 관한 속담을 중심으로. 단국 대학교. 석사 논문
- Jang Jae Hwan (2009). *So sánh tục ngữ động vật Nhật - Hàn: trọng tâm là tục ngữ có yếu tố chỉ ngựa và chó*. Luận văn Thạc sĩ. Đại học Danguk, Hàn Quốc.
- 김명화 (2011). 한-중 12 지신 동물 속담 비교 연구. 동주 대학교. 석사 논문.
- Kim Myung Hwa (2011). *Nghiên cứu so sánh tục ngữ động vật 12 con giáp Hàn - Trung*. Luận văn Thạc sĩ. Đại học Dongjoo, Hàn Quốc.
- 송재선(1997). 동물 속담 사전. 東文選.
- Song Jae Seun (1997). *Từ điển tục ngữ động vật*. Dongmunseon.

## FEATURES OF AESTHETIC SIGNS IN KOREAN ZODIAC-RELATED COMPARATIVE PROVERBS

Hoang Thi Yen<sup>1</sup>, Hoang Thi Hai Anh<sup>2</sup>

*1. Faculty of Korean Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

*2. Division of Korean, Faculty of Foreign Languages, Ha Long University, 258 Bach Dang, Uong Bi, Quang Ninh, Vietnam*

**Abstract:** Aesthetic signs in Korean comparative proverbs having the structure *t like B* with *t* being a verb refer to aesthetic material, which are the 12 animals in Oriental Zodiac and their typical action. The verbs expressing *t* in aesthetic signs include human actions and actions/movements of the Zodiac animals. Aesthetic signs with *t* being monovalent verbs (or those which do not require an object) include verbs of movements (e.g. *go, walk, chase, jump*), non-movement (e.g. *sit, stick, shake, gather*) and verbs of sound (e.g. *talk, scream, yell, call*). Aesthetic signs with *t* being bivalent verbs (or those requiring an object) include verbs denoting human basic daily activities (e.g. *look, eat/drink, hit/throw, copy*). Proverbs are expressed in a very lively and clear manner, reflecting how Korean people think, feel and treat the world around in general and the Zodiac animals in particular.

**Keywords:** aesthetic signs, comparative proverbs, Korean, Zodiac, *t like B*, verb

---

## TRAO ĐỔI

---

# ĐỀ XUẤT CẢI TIẾN THỰC TẬP SỰ PHẠM NGOẠI NGỮ NHÌN TỪ GÓC ĐỘ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN SỰ PHẠM TIẾNG ANH

Hà Lê Kim Anh\*

*Phòng Đào tạo, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 09 tháng 11 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Thực tập sự phạm là một cấu phần quan trọng trong chương trình đào tạo cử nhân sự phạm ngoại ngữ, giúp người giáo viên tương lai có thể học tập và phát triển năng lực sự phạm từ môi trường thực tế. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi tập trung phân tích chương trình đào tạo cử nhân sự phạm ngoại ngữ của 9 cơ sở giáo dục đào tạo tại Việt Nam, từ đó đưa ra các đề xuất cải tiến chương trình thực tập sự phạm ngoại ngữ nói chung và thực tập sự phạm tiếng Anh nói riêng của Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN - ĐHQGHN).\*\*

*Từ khóa:* chương trình đào tạo, sự phạm ngoại ngữ, thực tập

### 1. Đặt vấn đề

Đào tạo giáo viên là đào tạo ngành nghề đặc biệt. Các sinh viên chương trình cử nhân sự phạm ngoại ngữ, bên cạnh những nhóm năng lực tổng quát và năng lực chuyên môn cần thiết đối với một giáo viên, thì còn đòi hỏi phải tham gia thực hành, thực tập giảng dạy với thời lượng đủ lớn để có thể tích lũy kinh nghiệm và bắt nhịp được với công việc giảng dạy sau khi tốt nghiệp. *Yêu cầu cơ bản về năng lực giáo viên tiếng Anh phổ thông* do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2014 nêu rõ 5 lĩnh vực năng lực của người giáo viên tiếng Anh phổ thông, đó là: (1) Kiến thức về môn học và chương trình; (2) Kiến thức về dạy học tiếng Anh; (3) Kiến thức về học sinh; (4) Giá trị và thái độ nghề nghiệp; (5) Kết

nối và rút kinh nghiệm về dạy học tiếng Anh. Người giáo viên tương lai cần được trang bị đầy đủ 5 nhóm năng lực trên, trong đó, năng lực thứ 5 là Kết nối và rút kinh nghiệm về dạy học tiếng Anh sẽ được thực hiện chủ yếu thông qua các hoạt động kiến tập, thực hành và thực tập giảng dạy. Nguyễn Thị Thu Hằng (2009) khẳng định “Thực tập sự phạm là hoạt động giúp sinh viên làm quen với nghề sự phạm. Thông qua thực tập sự phạm, các nội dung chuyên môn, nghiệp vụ mà sinh viên đã tiếp thu được đem thử nghiệm vào thực tiễn giảng dạy và giáo dục”.

Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu khảo sát thực trạng và phân tích tổng hợp. Cơ sở dữ liệu của nghiên cứu là chương trình đào tạo cử nhân sự phạm ngoại ngữ của 9 cơ sở giáo dục đào tạo tại Việt Nam, tập trung vào những nội dung liên quan đến thực hành thực tập của sinh viên cử nhân sự phạm ngoại ngữ. Việc lựa chọn chương trình đào tạo của 9 cơ sở giáo dục đào tạo làm đối tượng nghiên cứu căn cứ trên chỉ

---

\* ĐT.: 84-912440608

Email: kimanhoi@yahoo.com

\*\* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự tài trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.16.18



tiêu và quy mô tuyển sinh của các đơn vị công bố trên Cổng thông tin tuyển sinh của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2017. Căn cứ trên kết quả phân tích các chương trình đào tạo cử nhân sư phạm ngoại ngữ hiện hành, chúng tôi muốn đưa ra một số đề xuất nhằm cải tiến chương trình thực tập sư phạm ngoại ngữ tại ĐHNH - ĐHQGHN.

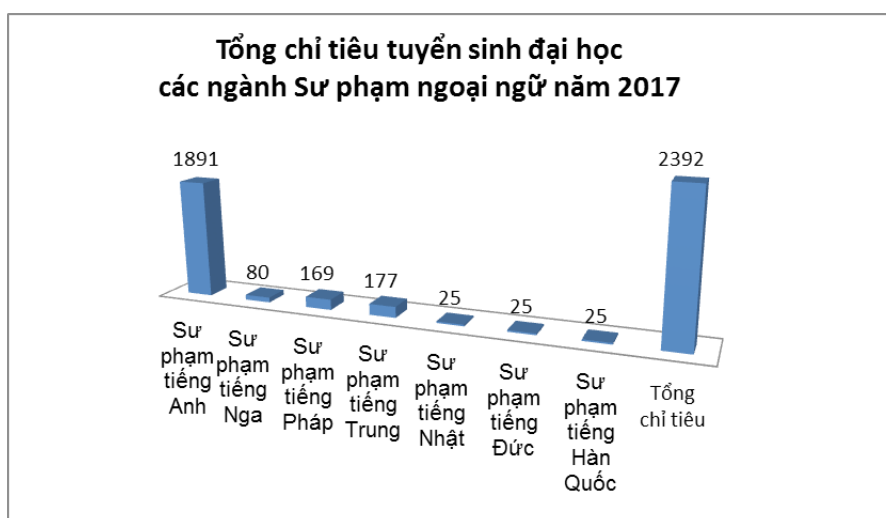
## 2. Phân tích chương trình đào tạo cử nhân sư phạm tiếng Anh của một số cơ sở giáo dục đào tạo

### 2.1. Giới thiệu chung

Căn cứ theo Đề án tuyển sinh công bố trên Cổng thông tin tuyển sinh năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, cả nước hiện có 63 đơn vị đào tạo các ngành Sư phạm ngoại ngữ, trong đó có 26 trường đại học và 37 trường cao đẳng. Trong số các cơ sở này, có 3 trường đào tạo chuyên ngoại ngữ là ĐHNH -

ĐHQGHN, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng, một số đơn vị đã đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh lâu năm như Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên, Trường Đại học Vinh. Bên cạnh đó, còn có một số đơn vị có quy mô đào tạo các ngành Sư phạm ngoại ngữ khá lớn, ví dụ quy mô sinh viên sư phạm ngoại ngữ năm học 2016-2017 của Trường Đại học Thái Nguyên là 516 sinh viên, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội là 494 sinh viên, Trường Đại học Đồng Nai là 485 sinh viên.

Cũng theo số liệu công bố trên Cổng thông tin tuyển sinh đại học chính quy năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tổng chỉ tiêu tuyển sinh bậc đại học các ngành Sư phạm ngoại ngữ năm 2017 là 2392 người, trong đó ngành Sư phạm tiếng Anh là 1.891 người, chiếm 79%, các ngành Sư phạm ngoại ngữ ngoài tiếng Anh là 501 người, chiếm 21%.



Hình 1. Tổng chỉ tiêu tuyển sinh đại học các ngành Sư phạm ngoại ngữ năm 2017<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Số liệu tổng hợp từ nguồn Đề án tuyển sinh đại học năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo: [www//http: thituyensinh.vn](http://thituyensinh.vn)



| STT | Tên trường                                   | Tổng số TC CTĐT | Các học phần liên quan đến thực hành thực tập |                                               |           |
|-----|----------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|
|     |                                              |                 | STT                                           | Tên học phần                                  | Số TC     |
| 1   | Trường Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh       | 135             | 1                                             | Nhập môn nghề giáo                            | 1         |
|     |                                              |                 | 2                                             | Các hoạt động giáo dục ở trường phổ thông     | 2         |
|     |                                              |                 | 3                                             | Giao tiếp sư phạm                             | 2         |
|     |                                              |                 | 4                                             | Giảng tập tiếng Anh                           | 3         |
|     |                                              |                 | 5                                             | Rèn luyện kỹ năng thực tập thường xuyên       | 2         |
|     |                                              |                 | 6                                             | Thực tập sư phạm 1                            | 2         |
|     |                                              |                 | 7                                             | Thực tập sư phạm 2                            | 6         |
|     |                                              |                 |                                               | <b>Tổng</b>                                   | <b>18</b> |
| 2   | Trường Đại học Sư phạm Hà Nội                |                 | 1                                             | Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm                   | 1         |
|     |                                              |                 | 2                                             | Thực tập sư phạm 1                            | 2         |
|     |                                              |                 | 3                                             | Tham quan thực tế                             | 1         |
|     |                                              |                 | 4                                             | Thực tập sư phạm tiếng Anh (TA) 1             | 2         |
|     |                                              |                 | 5                                             | Thực tập sư phạm 2                            | 4         |
|     |                                              |                 |                                               | <b>Tổng</b>                                   | <b>10</b> |
| 3   | Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế       | 141             | 1                                             | Kiến tập và thực tập sư phạm                  | 5         |
|     |                                              |                 |                                               | <b>Tổng</b>                                   | <b>5</b>  |
| 4   | Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng   | 148             | 1                                             | Phát triển nghiệp vụ sư phạm (Tự chọn)        | 2         |
|     |                                              |                 | 2                                             | Thực tập sư phạm                              | 5         |
|     |                                              |                 |                                               | <b>Tổng</b>                                   | <b>7</b>  |
| 5   | Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên | 130             | 1                                             | Giao tiếp sư phạm                             | 2         |
|     |                                              |                 | 2                                             | Thực hành sư phạm tiếng Anh (TA) 1            | 2         |
|     |                                              |                 | 3                                             | Thực hành sư phạm TA 2                        | 2         |
|     |                                              |                 | 4                                             | Thực hành sư phạm TA 3                        | 2         |
|     |                                              |                 | 5                                             | Thực tập sư phạm 1                            | 2         |
|     |                                              |                 | 6                                             | Thực tập sư phạm 2                            | 3         |
|     |                                              |                 |                                               | <b>Tổng</b>                                   | <b>13</b> |
| 6   | Đại học Vinh                                 | 125             | 1                                             | Nhập môn ngành sư phạm                        | 2         |
|     |                                              |                 | 2                                             | Kiến tập sư phạm                              | 1         |
|     |                                              |                 | 3                                             | Kỹ thuật và thực hành giảng dạy TA            | 5         |
|     |                                              |                 | 4                                             | Thực tập sư phạm                              | 5         |
|     |                                              |                 |                                               | <b>Tổng</b>                                   | <b>13</b> |
| 7   | Đại học Cần Thơ                              | 140             | 1                                             | Hoạt động giáo dục trong nhà trường phổ thông | 2         |
|     |                                              |                 | 2                                             | Kiến tập sư phạm tiếng Anh                    | 2         |
|     |                                              |                 | 3                                             | Thực tập sư phạm tiếng Anh                    | 3         |
|     |                                              |                 |                                               | <b>Tổng</b>                                   | <b>7</b>  |

|   |                   |     |   |                                              |           |
|---|-------------------|-----|---|----------------------------------------------|-----------|
| 8 | Đại học Đồng Tháp |     | 1 | Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên 1-5 | 5         |
|   |                   |     | 2 | Kiến tập sư phạm tập trung                   | 5         |
|   |                   |     | 3 | Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên 6   | 1         |
|   |                   |     | 4 | Thực tập sư phạm                             | 4         |
|   |                   |     |   | <b>Tổng</b>                                  | <b>15</b> |
| 9 | ĐHNN - ĐHQGHN     | 136 | 1 | Thực tập                                     | 3         |
|   |                   |     |   | <b>Tổng</b>                                  | <b>3</b>  |

Căn cứ vào sự phân bổ các học phần trong chương trình đào tạo của 9 cơ sở đào tạo trên, có thể nhận thấy một số điểm nổi bật sau đây:

*2.2.1. Số lượng học phần và tổng số tín chỉ các học phần liên quan đến thực hành, thực tập của các trường tương đối khác nhau*

Bảng trên cho thấy, số lượng học phần và tổng số tín chỉ các học phần liên quan đến thực hành, thực tập trong chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh của 9 trường không đồng đều. Trong đó, một số trường có số học phần và số tín chỉ về nghề nghiệp và thực tập sư phạm khá cao như Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh: 18 tín chỉ, Trường Đại học Đồng Tháp: 15 tín chỉ, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên và Trường Đại học Vinh: 13 tín chỉ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: 10 tín chỉ. Các trường có số học phần và số tín chỉ liên quan thấp là 3 trường chuyên ngoại ngữ, trong đó, ĐHNH - ĐHQGHN thấp nhất, chỉ có một học phần Thực tập 3 tín chỉ; Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế và Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng có học phần thực tập sư phạm gồm 5 tín chỉ. Bên cạnh đó, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng có thêm một học phần là Phát triển nghiệp vụ sư phạm. Tuy nhiên, đây là học phần tự chọn.

*2.2.2. Thực tập được chia thành nhiều học phần riêng biệt*

Các học phần chuyên về kiến tập, thực tập được đa số các cơ sở giáo dục đào tạo thiết kế với số lượng tín chỉ phù hợp, tách thành các học phần khác nhau. Ví dụ, Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh chia

thực tập sư phạm thành 2 học phần với tổng số tín chỉ là 8; Trường Đại học Sư phạm Hà Nội có 4 học phần về thực tập với tổng số 9 tín chỉ, trong đó, còn có 1 học phần riêng về thực tập Sư phạm tiếng Anh; Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên có 5 học phần với tổng số 11 tín chỉ, trong đó, có 3 học phần Thực hành sư phạm tiếng Anh và 2 học phần thực tập sư phạm; Trường Đại học Vinh có học phần Kiến tập sư phạm 1 tín chỉ và Thực tập sư phạm 5 tín chỉ; Trường Đại học Cần Thơ cũng chia 2 học phần với tổng số 5 tín chỉ là Kiến tập sư phạm tiếng Anh (2 tín chỉ) và Thực tập sư phạm tiếng Anh (3 tín chỉ); Trường Đại học Đồng Tháp chia thành 2 học phần với tổng số 9 tín chỉ là Kiến tập sư phạm tập trung (5 tín chỉ) và Thực tập sư phạm (4 tín chỉ).

*2.2.3. Chương trình đào tạo thiết kế một số học phần bổ sung cho thực tập*

Bên cạnh các học phần Kiến tập, Thực tập, nhiều trường thiết kế các học phần bổ sung để người học hiểu biết về nghề nghiệp và thực tế giáo dục phổ thông, cụ thể gồm: (1) Các học phần để định hướng nghề nghiệp như Nhập môn nghề giáo của Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, Nhập môn ngành sư phạm của Trường Đại học Vinh); (2) Các học phần giúp người học làm quen với môi trường giáo dục phổ thông như Các hoạt động giáo dục của trường phổ thông của Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, Hoạt động giáo dục trong nhà trường phổ thông của Trường Đại học Cần Thơ, Tham quan thực tế của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội; (3) Các học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường



xuyên như Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên của Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Đồng Tháp.

Có thể thấy, bên cạnh những học phần phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên như Lý luận giảng dạy, Phương pháp giảng dạy, Kiểm tra đánh giá, thì nhóm các học phần liên quan đến thực tập, thực tế cũng được các cơ sở giáo dục đào tạo quan tâm xây dựng và triển khai. Tại nhiều cơ sở đào tạo, những học phần này không những được thiết kế với lượng tín chỉ chiếm tỉ trọng phù hợp trong chương trình đào tạo, mà còn thiết kế các học phần ‘về tình’ bên cạnh học phần Kiến tập, Thực tập, giúp người học có những hiểu biết và định hướng đúng đắn về nghề nghiệp, làm quen với thực tế môi trường giáo dục phổ thông ngay từ những năm đầu tiên, có những trải nghiệm hoạt động dạy học và cọ xát liên tục để phát triển năng lực nghiệp vụ sư phạm.

Những phân tích về các học phần kiến tập, thực tập trong chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh của 9 cơ sở giáo dục đào tạo trên đây cho thấy chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh của ĐHNH - ĐHQGHN có số học phần và số tín chỉ liên quan đến thực tập thấp nhất, chỉ có một học phần Thực tập 3 tín chỉ. Điều này phần nào chứng minh những phân tích và đánh giá sơ bộ của chúng tôi tại phần 2.

### **3. Phân tích chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tiếng Anh của ĐHNH - ĐHQGHN**

#### *3.1. Mục tiêu đào tạo và phân bố giữa các khối kiến thức*

Cũng giống như đa số các chương trình đào tạo cử nhân sư phạm ngoại ngữ của các cơ sở đào tạo tại Việt Nam, chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tiếng Anh hiện nay của ĐHNH - ĐHQGHN tập trung phát triển các nhóm năng lực: (1) nhóm năng lực chung mang tính chất nền tảng tổng quát; (2) năng lực thực hành tiếng; (3) năng lực về kiến thức ngôn ngữ, văn hóa; (4) năng lực về nghiệp vụ

sư phạm và phương pháp giảng dạy.

Chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tiếng Anh tại ĐHNH - ĐHQGHN được thiết kế theo chuẩn đầu ra, gồm 136 tín chỉ, chia thành 5 khối kiến thức.

Khối kiến thức chung gồm 27 tín chỉ được giảng dạy chung trong ĐHQGHN, gồm các học phần về Lý luận chính trị, Tư tưởng Hồ Chí Minh, Ngoại ngữ 2, Tin học cơ sở, Kỹ năng bổ trợ, giúp người học hình thành các năng lực chung mang tính chất nền tảng tổng quát.

Khối kiến thức theo lĩnh vực được thiết kế gồm 15 tín chỉ với 5 học phần, sinh viên lựa chọn 2 học phần tương đương 6 tín chỉ. Ngoài học phần Địa lý đại cương, Môi trường và phát triển do khoa phụ trách giảng dạy, các học phần còn lại được tổ chức giảng dạy chung trong toàn trường, sinh viên cũng có thể tích lũy các môn học này tại các trường thành viên trong ĐHQGHN.

Khối kiến thức theo khối ngành được thiết kế gồm 8 tín chỉ với 3 học phần, trong đó có 2 học phần bắt buộc và 1 học phần tự chọn. Nhóm các học phần tự chọn được thiết kế gồm 14 tín chỉ với 7 học phần. Các học phần trong khối kiến thức này được tổ chức giảng dạy chung trong toàn trường với hình thức lớp học phần. Trong đó, học phần Phương pháp luận nghiên cứu khoa học và Tư duy phê phán được tổ chức giảng dạy bằng tiếng Anh.

Các học phần trong khối kiến thức theo lĩnh vực và khối kiến thức ngành giúp người học hình thành những năng lực nền tảng liên quan đến ngành đào tạo, cung cấp kiến thức về văn hóa Việt Nam, lý luận ngôn ngữ học, phương pháp nghiên cứu khoa học, tư duy phản biện. Bên cạnh đó, những học phần được tổ chức giảng dạy bằng tiếng Anh cũng giúp người học nâng cao năng lực sử dụng tiếng Anh.

Khối kiến thức theo nhóm ngành được thiết kế gồm 57 tín chỉ đối với chương trình chuẩn, chia thành khối kiến thức ngôn ngữ văn hóa và khối kiến thức thực hành tiếng. Khối kiến thức thực hành tiếng gồm 39 tín chỉ được tổ chức giảng dạy trong 2 năm đầu

tiên. Khối kiến thức ngôn ngữ văn hóa chia các môn bắt buộc và các môn tự chọn, được tổ chức giảng dạy sau khi sinh viên đã có kỹ năng thực hành tiếng nhất định. Khối kiến thức này giúp người học phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ bậc 4 đến bậc 5 theo Khung Năng lực ngoại ngữ dùng cho Việt Nam đối với cả 4 kỹ năng là Nghe, Nói, Đọc, Viết, có hiểu biết và có khả năng vận dụng sáng tạo kiến thức về ngôn ngữ, văn hóa các nước nói tiếng Anh vào trong công việc và cuộc sống. Ngoài ra, việc tổ chức đào tạo các học phần trong khối kiến thức này cũng giúp người học hình thành và phát triển các kỹ năng quan trọng như kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng lập kế hoạch và giám sát công việc, kỹ năng quản lý thời gian...

Khối kiến thức ngành sư phạm ngoại ngữ gồm 38 tín chỉ, chia các học phần bắt buộc và học phần tự chọn. Trong số 17 tín chỉ tương đương 6 học phần bắt buộc, có 3 học phần là Tâm lý học, Giáo dục học và Quản lý hành chính nhà nước và quản lý ngành giáo dục và đào tạo được tổ chức giảng dạy chung trong toàn trường bằng tiếng Việt, các học phần còn lại gồm Lý luận giảng dạy tiếng Anh, Phương pháp giảng dạy tiếng Anh, Kiểm tra đánh giá ngoại ngữ và các môn tự chọn do khoa tổ chức giảng dạy bằng tiếng Anh. Ngoài ra, khối kiến thức này còn có 3 tín chỉ thực tập sư phạm và 6 tín chỉ khóa luận tốt nghiệp (hoặc 2 học phần tự chọn thay thế khóa luận tốt nghiệp). Khối kiến thức này giúp người học hình thành và phát triển các năng lực về nghiệp vụ sư phạm, có thể vận dụng một cách sáng tạo các kiến thức về lý luận và phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá, hiểu biết về người học vào trong thực tiễn công tác giảng dạy tiếng Anh. Ngoài những năng lực cốt lõi đó, các học phần tự chọn như Thiết kế giáo án và phát triển tài liệu, Xây dựng chương trình và chương trình chi tiết, Công nghệ trong dạy và học ngoại ngữ, Ngôn ngữ và truyền thông..., cùng với học phần thực tập sẽ giúp người học phát triển các năng lực 'vệ tinh' có tính ứng dụng cao để áp dụng trong thực tiễn giảng dạy sau khi tốt nghiệp.

### 3.2. Phương thức triển khai học phần thực tập

Trong chương trình đào tạo Sư phạm tiếng Anh, học phần thực tập được thiết kế gồm 3 tín chỉ, với những nội dung gồm quan sát lớp học, dự giảng tại trường phổ thông, soạn giáo án, thực hành giảng dạy trên lớp, tham gia tổ chức các hoạt động cho học sinh tại trường phổ thông....

Học phần thực tập được triển khai theo 2 phương thức:

(1) Thực tập theo đoàn do Nhà trường tổ chức: người học sẽ tham gia các đoàn thực tập do Trường tổ chức vào học kỳ cuối cùng trong khóa học. Thông thường, các đoàn thực tập sẽ được triển khai tại các trường trung học phổ thông và một số trường trung học cơ sở hoặc trường đại học. Các đoàn thực tập đều có trưởng đoàn là giảng viên của khoa, những đoàn lớn sẽ có một vài giảng viên làm nhiệm vụ hướng dẫn thực tập. Khi các đoàn về các cơ sở tiếp nhận thực tập, cơ sở sẽ cử giáo viên phổ thông trực tiếp hướng dẫn, hỗ trợ và theo dõi, đánh giá quá trình thực tập của sinh viên tại trường.

(2) Thực tập cá nhân tại cơ sở do sinh viên tự liên hệ: Nhà trường cũng có những quy định linh hoạt cho phép người học có thể tự liên hệ một cơ sở thực tập và thực hiện việc thực tập một cách độc lập tại cơ sở tiếp nhận. Quy định này còn linh hoạt cả về thời gian thực tập, người học không nhất thiết phải chờ đến học kỳ cuối cùng mà ngay sau khi kết thúc năm thứ 3, tức là người học đã tích lũy được những học phần cơ bản nhất trong khối kiến thức ngành, là có thể tự liên hệ để triển khai học phần thực tập của mình. Người học vẫn phải đảm bảo thực hiện các nội dung theo đúng quy định trong Quy chế thực tập, lập kế hoạch, viết nhật ký và báo cáo thực tập đầy đủ. Nhà trường cử giảng viên hướng dẫn để tư vấn, hỗ trợ sinh viên khi cần thiết.

### 3.3. Đánh giá sơ bộ

Trên cơ sở những phân tích trên đây, có thể nhận thấy, học phần thực tập và việc triển khai học phần này có một số điểm chưa hợp lý, cụ thể là:

### *Học phần thực tập chiếm tỉ lệ tín chỉ thấp*

Tổng số tín chỉ toàn khóa học là 136, trong đó chỉ có 3 tín chỉ cho học phần thực tập, chiếm tỉ lệ 2,2%. Tỉ lệ này là rất thấp. Tuy một số hoạt động về tập giảng có thể được giảng viên đan xen trong các học phần như Phương pháp giảng dạy tiếng Anh, Thiết kế giáo án và phát triển tài liệu, nhưng nhìn chung, với số tín chỉ thực tập thấp như vậy, rất khó triển khai các hoạt động mang tính đồng bộ xuyên suốt trong toàn khóa học để giúp người học hình thành và phát triển năng lực thực hành sư phạm.

### *Thời gian thực tập chưa hợp lý*

Như phân tích phía trên, học phần thực tập sư phạm trong chương trình hiện hành chỉ tập trung vào năm cuối, khi sinh viên đã hoàn thành các học phần cốt lõi trong khối kiến thức ngành sư phạm ngoại ngữ. Tổng thời gian thực tập là 6 tuần, tương đương 30 ngày làm việc. Sinh viên tự liên hệ thực tập có thể tiến hành thực tập vào học kỳ 1 năm thứ tư. Sinh viên thực tập theo đoàn sẽ được bố trí thực tập đầu học kỳ 2 năm thứ tư. Trong thời gian này, sinh viên phải cùng lúc thực hiện nhiều nhiệm vụ như làm quen với môi trường dạy học và các hoạt động của trường phổ thông, học về công tác chủ nhiệm, dự giờ, thực hiện các nhiệm vụ hỗ trợ giáo viên trên lớp học, tham gia tổ chức các hoạt động cho học sinh, soạn giáo án, thực hành giảng dạy trên lớp, viết nhật ký thực tập, viết báo cáo thực tập...

Như vậy, có thể thấy các nội dung yêu cầu về thực tập khá đa dạng, đòi hỏi người giáo viên phải có những kỹ năng xử lý công việc tốt mới có thể cùng lúc làm quen, học hỏi và hoàn thành các nội dung thực tập trên. Việc bố trí toàn bộ nội dung thực tập trong một đợt vào năm cuối là chưa thực sự hợp lý.

### *Nội dung chương trình thực tập chưa đồng bộ và xuyên suốt*

Thực tập là quá trình người học làm quen, học hỏi, thực hành các hoạt động nghề nghiệp trước khi chính thức tham gia công việc. Việc thực tập được triển khai với sự tham gia của

3 bên là người học, giảng viên hướng dẫn tại trường đại học và giáo viên hướng dẫn tại cơ sở tiếp nhận thực tập. Các hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp, năng lực giảng dạy cho sinh viên cần được tổ chức đồng bộ và nên bắt đầu từ những năm đầu tiên. Do đó, cần xây dựng một chương trình xuyên suốt và đồng bộ từ năm thứ nhất để giúp người học hình thành và phát triển năng lực giảng dạy. Những nội dung của chương trình này gồm có định hướng nghề nghiệp từ năm thứ nhất, tổ chức cho sinh viên được quan sát thực tế, sau đó là kiến tập, và cuối cùng mới là thực tập. Như vậy, người học sẽ có một quá trình tích lũy lâu dài, hình thành những hiểu biết thực tiễn về môi trường giáo dục phổ thông. Điều này sẽ giúp họ hòa nhập và bắt nhịp với công việc nhanh hơn, thuận lợi hơn, đồng thời đáp ứng tốt hơn yêu cầu của công việc.

## **4. Đề xuất cải tiến về thực tập sư phạm tại ĐHNN - ĐHQGHN**

### *4.1. Bổ sung học phần Kiến tập*

Bên cạnh học phần thực tập với 3 tín chỉ như hiện nay, để tăng thời lượng thực hành thực tập cho người học, tạo cơ hội cho người học làm quen với môi trường phổ thông ngay từ những năm đầu tiên, chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tiếng Anh cần bổ sung thêm ít nhất một học phần Kiến tập 3 tín chỉ. Học phần Kiến tập có mục tiêu giúp người học làm quen với môi trường dạy học và các hoạt động của trường phổ thông, nắm bắt các hoạt động liên quan đến công tác giảng dạy tiếng Anh của người giáo viên, có khả năng vận dụng những kiến thức đã học để bước đầu phân tích, đánh giá các hoạt động dạy học. Với mục tiêu như vậy, các hoạt động chính của học phần Kiến tập gồm:

- Hướng dẫn của giảng viên đại học trước khi sinh viên tham gia kiến tập tại trường phổ thông. Nội dung hướng dẫn tập trung vào việc giới thiệu về cơ sở tiếp nhận kiến tập, mục tiêu và nội dung chương trình kiến tập, các yêu cầu năng lực sinh viên cần đạt cũng như

các loại báo cáo cần nộp sau khi kết thúc thời gian kiến tập.

- Kiến tập tại trường phổ thông: Gồm các hoạt động như quan sát, dự giờ môn tiếng Anh, tham gia tổ chức các hoạt động ngoại khóa cho học sinh, làm quen và hỗ trợ công tác giáo viên chủ nhiệm. Sinh viên cần lập kế hoạch kiến tập, viết nhật ký kiến tập, ghi chép để tổng hợp thành báo cáo kiến tập.

- Đánh giá kết quả kiến tập: Giảng viên phụ trách học phần Kiến tập sẽ chấm và nhận xét các báo cáo Kiến tập, tổ chức 2-3 buổi đánh giá kết quả của đợt kiến tập để sinh viên có những trao đổi, thảo luận, chia sẻ kinh nghiệm trong thời gian đi kiến tập.

Với những nội dung nêu trên, học phần Kiến tập gồm 3 tín chỉ có thể tổ chức với thời lượng được phân bổ gồm 1 buổi hướng dẫn 3-4 giờ + thời gian kiến tập tại trường phổ thông từ 2-3 tuần + đánh giá kết quả kiến tập 2-3 buổi khoảng 6-8 giờ.

#### 4.2. Bổ sung một số học phần hỗ trợ định hướng nghề nghiệp

Bên cạnh các học phần Kiến tập, Thực tập, những nhà thiết kế chương trình nên bổ sung một số học phần để định hướng đạo đức nghề nghiệp, giới thiệu chuẩn năng lực giáo viên ngoại ngữ, hỗ trợ người học hình thành năng lực tự học, năng lực phát triển bản thân và phát triển chuyên môn. Ngoài ra, cũng có thể thiết kế các học phần giới thiệu về hoạt động của trường phổ thông (tìm hiểu điều lệ trường phổ thông, các văn bản quy định liên quan, hệ thống giáo dục phổ thông, chương trình giảng dạy, công tác chủ nhiệm, công tác Đoàn-Hội, nhiệm vụ của giáo viên...), hoặc hoạt động của các trường đại học cao đẳng và nhiệm vụ của giảng viên đại học, chuẩn năng lực giảng viên (vì có những sinh viên tốt nghiệp sẽ giảng dạy tại các trường đại học, cao đẳng), hoặc học phần về phát triển kỹ năng giao tiếp sư phạm (giao tiếp với đồng nghiệp, với học sinh, phụ huynh, kỹ năng xử lý các tình huống sư phạm...).

Những học phần này sẽ giúp người học hình thành và phát triển các năng lực ‘vệ tinh’,

hỗ trợ cho việc phát triển năng lực nghề nghiệp tổng thể, giúp người học sẵn sàng tham gia công tác giảng dạy ngay sau khi tốt nghiệp.

Trong trường hợp do giới hạn của tổng số tín chỉ toàn chương trình đào tạo không cho phép thiết kế nhiều học phần, những nội dung này có thể được tổ chức theo hình thức chuyên đề đan xen trong quá trình đào tạo.

#### 4.3. Xây dựng chương trình xuyên suốt và đồng bộ

Để phát triển nhóm năng lực chuyên ngành sư phạm cho người học, những người xây dựng chương trình đào tạo cần thiết kế các học phần đảm bảo tính đồng bộ và xuyên suốt. Tính đồng bộ thể hiện ở chỗ mỗi học phần đưa vào chương trình đào tạo sẽ đóng góp một vai trò nhất định để giúp người học hình thành và phát triển một năng lực được mô tả trong chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Từ đó, các học phần thuộc nhóm phát triển năng lực chuyên ngành sư phạm sẽ đảm bảo người học đạt được những năng lực cần thiết về nghiệp vụ sư phạm. Tính xuyên suốt thể hiện ở việc các học phần trong nhóm này sẽ được tổ chức đào tạo trải đều trong cả khóa học, giúp người học định hình về nghề nghiệp, làm quen môi trường phổ thông ngay từ năm đầu tiên, có sự tiếp xúc và cọ xát thường xuyên với công tác giảng dạy tại trường phổ thông, chuẩn bị tốt cho bước thực tập giảng dạy vào năm cuối. Việc thiết kế không chỉ dừng lại ở khâu lựa chọn đưa học phần nào vào trong chương trình đào tạo, mà còn phải tính đến mục tiêu, nội dung và các hoạt động giáo dục kèm theo.

Có thể gợi ý một số học phần và hoạt động như sau:

- Định hướng nghề nghiệp: sau khi sinh viên nhập học;
- Học các học phần như đạo đức nghề nghiệp, các hoạt động của trường phổ thông, kỹ năng giao tiếp sư phạm;
- Tham quan và tìm hiểu về trường phổ thông: trong học kỳ đầu tiên và học kỳ thứ hai;
- Kiến tập: Trong học kỳ thứ ba hoặc học kỳ thứ tư;



- Hỗ trợ hoạt động tại trường phổ thông:  
Tất cả các học kỳ;

- Thực tập: học kỳ 7 hoặc học kỳ 8.

#### 4.4. Thiết lập mối quan hệ hợp tác bền vững với các cơ sở tiếp nhận thực tập

Hiện nay, một yêu cầu thực tế đang được đặt ra đối với các cơ sở giáo dục đào tạo là vấn đề tăng cường kết nối với nhà tuyển dụng. Mục đích của việc kết nối này là để tìm hiểu, nắm bắt nhu cầu của nhà tuyển dụng về kế hoạch tuyển dụng ngắn hạn, trung hạn và dài hạn, về các yêu cầu của nhà tuyển dụng đối với năng lực của ứng viên, sự tham gia của nhà tuyển dụng vào quá trình đào tạo v.v. Là một ngành mang tính chất đặc thù, đào tạo cử nhân sư phạm nói chung và đào tạo cử nhân sư phạm ngoại ngữ hiện nay chịu sự chi phối của các chính sách và chiến lược giáo dục vĩ mô của Chính phủ và chiến lược phát triển của từng địa phương. Chính vì vậy, bên cạnh việc thực hiện các nhiệm vụ đào tạo phù hợp với chiến lược giáo dục vĩ mô, cũng rất cần có sự kết nối thường xuyên giữa cơ sở đào tạo với chính quyền và sở giáo dục - đào tạo các địa phương cũng như các trường phổ thông. Sự kết nối nên mang tính tương tác hai chiều: một mặt giúp các cơ sở đào tạo nắm bắt nhu cầu nguồn nhân lực của địa phương, vùng miền và cả nước, một mặt các trường đại học cũng cần thể hiện vai trò tư vấn định hướng phát triển ngành nghề cho các địa phương.

Việc tạo sự kết nối thường xuyên và bền vững giữa các cơ sở giáo dục đào tạo sư phạm nói chung và sư phạm ngoại ngữ nói riêng với các trường phổ thông hoặc các trường đại học, cao đẳng tại địa phương có nhu cầu tiếp nhận sinh viên thực tập là điều cần thiết. Các cơ sở tiếp nhận thực tập sẽ là điểm đến thường xuyên cho các hoạt động tham quan, kiến tập, thực tập của sinh viên ngành sư phạm ngoại ngữ trong cả khóa học. Sinh viên ngành sư phạm ngoại ngữ sẽ được nhúng trong môi trường giáo dục thực tiễn, cọ xát các hoạt động giáo dục, từ đó phát triển các năng lực sư phạm, sẵn sàng tham gia công tác giảng dạy ngay sau khi tốt nghiệp. Bên cạnh đó, sinh viên thực tập cũng hỗ trợ cho công

tác giảng dạy và các hoạt động ở trường phổ thông. Việc kết nối giữa cơ sở đào tạo sư phạm ngoại ngữ với đơn vị tiếp nhận thực tập có thể thể hiện thông qua việc ký kết văn bản hợp tác. Trong đó cơ sở giáo dục đào tạo cam kết hỗ trợ cơ sở tiếp nhận thực tập trong việc cử các giảng viên, chuyên gia phối hợp tổ chức tọa đàm, hội thảo tập huấn phát triển chuyên môn cho giáo viên ngoại ngữ của cơ sở tiếp nhận thực tập, cam kết giới thiệu những sinh viên ưu tú khi cơ sở tiếp nhận thực tập cần tuyển dụng giáo viên. Cơ sở tiếp nhận thực tập cam kết tiếp nhận thực tập sinh thường xuyên, định kỳ, tạo điều kiện để thực tập sinh và giảng viên hướng dẫn triển khai các hoạt động theo chương trình thực tập đã quy định. Ngoài ra, trường đại học cũng có thể mời giáo viên phổ thông tham gia giảng dạy một số nội dung về thực tế hoạt động tại trường phổ thông, kỹ năng ứng xử sư phạm...

## 5. Kết luận

Thực tập sư phạm là một cầu phần quan trọng trong chương trình đào tạo cử nhân sư phạm ngoại ngữ, giúp người giáo viên tương lai có thể học tập và phát triển năng lực sư phạm từ môi trường thực tế. Trên cơ sở phân tích chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tiếng Anh của ĐHNH - ĐHQGHN và một số trường đại học khác, bài viết đi sâu đánh giá mức độ phù hợp của nội dung thực tập sư phạm đồng thời đưa ra những đề xuất cải tiến cho các hoạt động thực tập nói riêng, hoạt động nâng cao năng lực sư phạm nói chung cho sinh viên chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tiếng Anh tại ĐHNH - ĐHQGHN. Hy vọng những đề xuất này sẽ được các cán bộ liên quan, đặc biệt là người thiết kế chương trình đào tạo, cân nhắc để cải tiến chương trình và nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo.

## Tài liệu tham khảo

Phạm Thị Kim Anh (2015). Chương trình đào tạo giáo viên ở Việt Nam - một số bất cập và định hướng phát triển. Hội thảo khoa học quốc tế *Phát triển chương trình đào tạo giáo viên - Cơ hội và thách thức*, Đại học Sư phạm Thái Nguyên.



- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam* (ban hành theo Thông tư 01/2014-TT-BGDĐT ngày 24/1/2014).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Hướng dẫn thực hiện Yêu cầu cơ bản về năng lực giáo viên tiếng Anh phổ thông* (công văn số 729/BGDĐT-NGCBQLGD ngày 25/2/2014).
- Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Khung năng lực giáo viên tiếng Anh của Việt Nam (Competency Framework for English Language Teachers: ETCF)*.
- Nguyễn Thị Thu Hằng, Đỗ Thị Phương Thúy, Nguyễn Thị Phương Hoa (2009). Về thực tập sư phạm của sinh viên hệ sư phạm Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Ngoại ngữ*, 25(1), 51-56.
- Đinh Xuân Khoa, Thái Văn Thành, Nguyễn Ngọc Hiền (2018). Phát triển chương trình và mô hình đào tạo giáo viên trong bối cảnh hội nhập quốc tế. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 1.
- Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (2015). *Khung chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh* (ban hành theo Quyết định số 4062/QĐ-ĐHNN ngày 29/11/2012 và Quyết định số 3065/QĐ-ĐHQGHN ngày 30/9/2015 của Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội).
- 

## IMPROVING TEACHING PRACTICUM: SUGGESTIONS FROM THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION CURRICULA

Ha Le Kim Anh

*Academic Affair Department, VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Teaching practicum is an important component of a foreign language teacher education program, which helps future teachers to learn and develop pedagogical competence in a real-life context. Within the scope of this article, we focus on analyzing the foreign language teacher education curricula of 9 universities in Vietnam, and offer our recommendations for improving foreign language teacher education in general and English teaching practicum in particular at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi.

**Keywords:** curriculum, foreign language teacher education, practicum

# BÀN VỀ PHƯƠNG THỨC PHỦ ĐỊNH DỤNG HỌC TRONG TIẾNG HÁN VÀ TIẾNG VIỆT

Cầm Tú Tài\*

*Khoa Sau đại học, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 29 tháng 11 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 3 năm 2019

**Tóm tắt:** Phủ định là hiện tượng ngôn ngữ thường xuất hiện trong giao tiếp. Trong phạm vi bài viết này, dưới góc nhìn ngữ nghĩa học và dụng học, chúng tôi bàn luận về phương thức phủ định dụng học tiếng Hán và tiếng Việt. Kết quả cho thấy, phương thức phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt đều thực hiện qua hình thức vi phạm một số nguyên tắc và tiêu chí chung như sử dụng phản ngữ, nói lặp lại, sử dụng lối diễn đạt lảng tránh, cố tình chuyển đổi nội dung chủ đề, dùng phương thức tinh lược, giữ im lặng, hoặc thông qua cách thức suy luận về thời gian không thể xác định, sự việc không thể thực hiện hay không thể xảy ra, sự vận động trái chiều với qui luật chung, hoặc dự báo về hậu quả tiêu cực có thể xảy ra. Xét về tổng thể của phương thức phủ định này, có thể thấy được những điểm giống nhau khá nhiều trong tiếng Hán và tiếng Việt, nhưng quan sát chi tiết cho thấy có sự khác biệt mang đặc thù riêng của từng cộng đồng ngôn ngữ. Chúng tôi hy vọng kết quả nghiên cứu có thể góp thêm tài liệu tham khảo trong dạy học, đối chiếu, nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa nước ngoài tại Việt Nam.

*Từ khóa:* phủ định, dụng học, tiếng Hán, tiếng Việt

## 1. Mở đầu

Phủ định là một hiện tượng phổ quát thu hút sự chú ý của học giả trong nhiều lĩnh vực như triết học, ngôn ngữ học và logic học. Trong ngôn ngữ, phủ định là “*yếu tố nghĩa của câu chỉ ra rằng quan hệ được thiết lập giữa các đơn vị của câu, theo chủ quan người nói, là không tồn tại trên thực tế*” (Nguyễn Như Ý, 1996). Trong giao tiếp, phủ định về mặt ngữ dụng được coi là một phương thức phủ định đặc biệt, gắn liền với đặc điểm ngôn ngữ, đặc điểm tri nhận và văn hóa của cộng đồng sử dụng ngôn ngữ. “*Phủ định trong ngôn ngữ học mang ý nghĩa cơ bản là phủ nhận, ... Căn cứ vào đặc điểm ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ cảnh của phủ định, thì ngoài biểu thị nghĩa cơ bản, phủ định còn có những nghĩa liên quan mở rộng khác như biểu thị sự không tồn tại, biểu thị sự trái nghĩa, sự khuyên ngăn và cấm*

*đoán, ... hoặc là mối quan hệ đối lập hoặc quan hệ phản đối*” (“*语言学中的否定，它的基本意义是否定，……根据它的语法特点和语义特点，根据它所处的语境，除了表达基本意义意外，往往引申出其他有关语义，可以表示述无、指反、示禁、示阻等多种意思。……，或者是矛盾关系，或者是反对关系*”) (Trần Bình/陈平, 1996).

Phủ định dụng học trong tiếng Hán ngày càng nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà ngôn ngữ học. Tuy vậy, những nghiên cứu này vẫn còn ở giai đoạn ban đầu. Các học giả đã dùng nhiều thuật ngữ khác nhau để nói về hiện tượng ngôn ngữ này, và đã đưa ra các định nghĩa không thống nhất. Chẳng hạn Thẩm Gia Tuyên (沈家煊, 1993) đã dùng tên gọi “phủ định dụng học”, Từ Thịnh Hằng (徐盛恒, 1994) gọi là “phủ định hàm ý”, Tống Vinh Siêu (宋荣超, 2010) gọi là “phủ định phi điều kiện thực”... Các học giả Việt Nam như Nguyễn Đức Dân (1996), Diệp Quang Ban (1998), Nguyễn Thiện Giáp (2004), Trần Chi Mai (2005)... đã chỉ ra một số nội dung về phủ

\* ĐT.: 84-982088718

Email: camtutai@gmail.com / camtutai@vnu.edu.vn

định tiếng Việt ở góc độ lô gíc tình thái, nội dung miêu tả, tính chân lí, tính đúng đắn của phủ định dụng học. Từ góc độ đối chiếu tiếng Hán và tiếng Việt, mới chỉ có rất ít nội dung liên quan được nêu ra trong bài viết đăng tạp chí của tác giả năm 2007 và luận văn thạc sĩ của Nông Hồng Hạnh (农鸿幸, 2009) đề tài “So sánh hình thức biểu đạt phủ định tiếng Hán và tiếng Việt/汉越语否定表达之比较” so sánh về nội dung phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt trong các phương thức sử dụng lối nói ngược, lảng tránh, chuyển đổi nội dung chủ đề giao tiếp, sử dụng tên gọi của một số động vật, một số từ chỉ bộ phận cơ thể. Có thể thấy, những nghiên cứu trước đây chủ yếu chỉ tập trung vào mặt ngữ pháp, ngữ nghĩa và tri nhận, chưa thể hiện được đầy đủ những nội dung liên quan. Góc độ đối chiếu tiếng Hán và tiếng Việt hiện nay mới có rất ít nội dung liên quan được lồng ghép trong các nghiên cứu chung đề cập đến về vấn đề phủ định này, vẫn chưa có công trình đối chiếu chuyên biệt nào được công bố. Trong bài viết này, dưới góc nhìn ngữ nghĩa học, dụng học và so sánh ngôn ngữ, chúng tôi thống nhất sử dụng cách diễn đạt “phủ định dụng học” để tiến hành bàn luận về các phương thức phủ định có sự vi phạm nào đó về mặt ngữ dụng trong tiếng Hán và tiếng Việt nhằm làm rõ hơn nội hàm, chức năng, đặc điểm hành chức của phương thức phủ định này trong hai ngôn ngữ. Chúng tôi hy vọng kết quả nghiên cứu có thể góp thêm tài liệu tham khảo trong dạy học, đối chiếu, nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa nước ngoài tại Việt Nam.

## 2. Phương pháp nghiên cứu và nguồn ngữ liệu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

#### (1) Phương pháp tra cứu văn bản

Chúng tôi đã tiến hành tra cứu tài liệu trong các sách chuyên khảo, bài báo, từ điển và các tài liệu khác trong tiếng Hán và tiếng Việt.

#### (2) Phân tích định tính

Trong bài viết này, chúng tôi chủ yếu sử dụng phương pháp phân tích định tính. Trước hết là thu thập ngữ liệu thuộc về phủ định

dụng học trong giao tiếp sử dụng ở nhiều tài liệu khác nhau, sau đó tiến hành phân loại và mô tả các phương thức phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt.

#### (3) Phương pháp so sánh

Trên cơ sở phân tích các phương thức phủ định dụng học trong tiếng Hán, chúng tôi tiến hành liên hệ với phương thức biểu đạt tương ứng trong tiếng Việt, qua đó nhận diện về đặc điểm của hiện tượng ngôn ngữ này trong ngôn ngữ hành chức của mỗi cộng đồng dân tộc.

### 2.2. Nguồn ngữ liệu

Ngữ liệu nghiên cứu được chúng tôi thống kê, tập hợp từ một số trang mạng, tác phẩm văn học của Việt Nam và Trung Quốc, gồm:

(1) Các ví dụ về phủ định dụng học trong giao tiếp ngôn ngữ hàng ngày, trong ngữ liệu thu thập từ các cuộc phỏng vấn truyền hình, trò chuyện trực tuyến, các diễn đàn, hội thoại, nói chuyện của bạn bè, sinh viên hoặc giáo viên, gồm cả các ví dụ trong các nghiên cứu liên quan trước đó... được chúng tôi ghi âm, ghi nhớ, ghi chép.

(2) Ngôn từ, hội thoại trong một số tác phẩm điện ảnh và truyền hình. Ngữ liệu này tương đối xác thực.

(3) Phủ định dụng học trong giao tiếp chuẩn thực tế như lời thoại trong các vở kịch và một số tác phẩm văn học. Mặc dù ngôn từ trong các tác phẩm văn học đã có quá trình xử lý nhất định, nhưng chúng đều xuất phát từ cuộc sống, nên đều đạt tới chuẩn giao tiếp thông thường.

Ngữ liệu được tập hợp và chuyển thể thành văn bản, chủ yếu khảo cứu theo cặp thoại hai lượt lời trong hội thoại để đảm bảo bối cảnh giao tiếp và làm minh chứng cho các luận điểm được đề cập.

## 3. Một số vấn đề lí luận liên quan

Nghiên cứu về phủ định dụng học trước hết cần tham chiếu tới lí thuyết hành động lời nói, lí thuyết phân tích hội thoại, nguyên tắc hợp tác trong hội thoại và hàm ý. Cụ thể như sau:

### 3.1. *Lí thuyết hành động lời nói*

Searle (1980) đại diện cho trường phái lí thuyết hành động lời nói đã nhận định rằng ngôn từ của mọi người trong giao tiếp ngôn ngữ là thực hiện các hành động lời nói theo các quy tắc của ngôn ngữ. Đơn vị nhỏ nhất trong giao tiếp ngôn ngữ là hành động nói năng. Quá trình giao tiếp ngôn ngữ thực chất là sự liên kết của các hành động lời nói, và mỗi một hành động lời nói đều phản ánh ý định của người phát ngôn. Theo quan điểm của lí thuyết hành động lời nói, nghiên cứu giao tiếp ngôn ngữ sẽ gồm hai khía cạnh. Một là cần nói rõ người phát ngôn căn cứ theo quy tắc như thế nào để có thể thực hiện hành động lời nói mà mình mong muốn thực hiện; hai là còn phải giải thích làm thế nào để các hành động lời nói kế tiếp nhau trở nên mạch lạc và có ý nghĩa trong giao tiếp.

Hà Triệu Hùng (何兆雄, 2000) đã nhận xét rằng trong giao tiếp ngôn ngữ hàng ngày, người phát ngôn thường gián tiếp thể hiện bản thân thông qua một phương thức nào đó, tức là hành động lời nói gián tiếp. Nhìn nhận từ việc phân loại các hành động lời nói và liệt kê động từ ngữ vi của Searle, có thể thấy rằng khi thực hiện các hành động lời nói gián tiếp, sẽ không có động từ ngữ vi được sử dụng trực tiếp. Trên thực tế, lời nói gián tiếp chính là gián tiếp thực hiện một hành động lời nói nào đó thông qua việc thực hiện một hành động lời nói khác. Do đó, trong rất nhiều phát ngôn đã xuất hiện hiện tượng “ý tại ngôn ngoại” nằm ngoài tầng nghĩa biểu hiện của chúng; đó chính là “hàm ý”. Searle (1980) cho rằng khi thực hiện hành động lời nói gián tiếp, người phát ngôn dựa vào tri thức nền về ngôn từ và phi ngôn từ mà hai bên giao tiếp cùng có được cùng với khả năng suy đoán của người nghe để truyền đạt hàm ý tới người nghe; còn Leech (1983) thì nhận định: mọi người thường lựa chọn cách thức gián tiếp để thể hiện bản thân chủ yếu là do yêu cầu của phép lịch sự.

### 3.2. *Lí thuyết phân tích hội thoại*

Phân tích hội thoại là bộ môn khoa học giải mã cấu tạo của hội thoại. Bộ môn này sử dụng

phương pháp qui nạp dựa trên kinh nghiệm để làm cơ sở, tìm ra các cơ chế xuất hiện lặp lại nhiều lần từ lượng lớn dữ liệu của các cuộc hội thoại tự nhiên, từ đó qui nạp thành các qui tắc. Chẳng hạn, kết quả nghiên cứu về cấu tạo hội thoại cho thấy một đặc điểm nổi bật của hội thoại là việc luân phiên phát ngôn. Hai người tham gia hội thoại lần lượt thực hiện lượt phát ngôn của mình sẽ tạo ra một cặp thoại; đây là đơn vị cơ bản trong cấu trúc hội thoại. Khi cặp thoại tiếp tục lặp lại lượt lời thứ hai sẽ cần có sự tương thích mạch lạc. Trong thực tế hội thoại tự nhiên, thường xuất hiện hiện tượng phân cách hai lượt lời trong cặp thoại, tức là sự chêm xen trong nội bộ cặp thoại, gồm “chuỗi chêm xen” và “chuỗi liên kết”. Điều này cho thấy tính chất phức tạp trong cấu trúc của hội thoại tự nhiên. Nghiên cứu về cấu trúc hội thoại, đặc biệt là phân tích “cặp thoại” sẽ tạo thêm cơ sở lí luận và thực tế để chúng ta phân tích chiều sâu về phương thức phủ định dụng học.

### 3.3. *Nguyên tắc và tiêu chí của hội thoại*

(1) Nguyên tắc và tiêu chí hợp tác của Grice

Grice (1975) cho rằng hội thoại là kết quả tương tác song phương, để duy trì hội thoại, hai bên tham gia nhất thiết phải tuân theo nguyên tắc nhất định, trong đó quan trọng nhất là “nguyên tắc hợp tác” với bốn tiêu chí sau:

Tiêu chí về lượng: trong phát ngôn cần chứa đựng thông tin cần thiết cho mục đích giao tiếp; trong phát ngôn không nên hàm chứa lượng thông tin vượt quá nhu cầu.

Tiêu chí về chất: không nên nói những điều mà bạn biết là không chính xác; không nên nói những điều vô căn cứ. Lời nói của bạn là chân thực.

Tiêu chí về quan hệ: cần đảm bảo tính gắn kết mạch lạc, đúng nội dung chủ đề.

Tiêu chí về cách thức: cần diễn đạt cho rõ ràng, tránh nói tối nghĩa, tránh nói mập mờ, nói ngắn gọn và có trật tự.

Grice đồng thời cũng chỉ ra rằng trong thực tế giao tiếp, mọi người không phải là



luôn tuân thủ theo những chuẩn mực trên; có lúc vì nhiều lý do nào đó mà một tiêu chuẩn bị vi phạm. Chẳng hạn, do năng lực ngôn ngữ thiếu hụt nên diễn đạt không được rõ ràng, hoặc là nói dối có chủ ý, v.v...

## (2) Nguyên tắc hội thoại của Levinson

Levinson (1983) nêu ra ba nguyên tắc hàm ý hội thoại như sau:

### A. Nguyên tắc về lượng

Chuẩn của người phát ngôn: đảm bảo nội dung của người phát ngôn không cao hơn khả năng tri nhận của người nghe về mặt thông tin, trừ khi nội dung tường thuật quá nhiều và mâu thuẫn với nguyên tắc trao đổi thông tin.

Suy luận của người nghe: đảm bảo suy luận được một cách đầy đủ lượng thông tin mà người phát ngôn cung cấp.

### B. Nguyên tắc thông tin

Chuẩn của người phát ngôn: tiêu chí giới hạn tối thiểu chính là “nói ít nhất có thể”, nghĩa là, cung cấp thông tin ở giới hạn tối thiểu, miễn là nó có thể đạt được mục đích giao tiếp là được (lưu ý nguyên tắc về lượng).

Suy luận của người nghe: sử dụng “Quy tắc mở rộng” để giải mã, mở rộng nội dung thông tin của người phát ngôn, cho đến khi nhận biết được ý định thực sự của người phát ngôn. Cụ thể là thường xuyên sử dụng mối quan hệ được hình thành giữa các đối tượng hoặc sự kiện được đề cập đến trong giao tiếp, trừ khi: (1) điều đó không tương thích với tình hình được xác nhận, hoặc (2) người phát ngôn vi phạm tiêu chí giới hạn tối thiểu và sử dụng phương thức biểu đạt vòng vo; và dựa vào sự tồn tại hoặc thực tế nội dung đang diễn ra trong tình huống đã được xác nhận.

### C. Nguyên tắc về cách thức

Chuẩn của người phát ngôn: không nên vô cớ sử dụng các biểu thức dài, các phương thức diễn đạt mang tính che giấu.

Suy luận của người nghe: nếu người nói sử dụng một biểu thức dài hoặc được đánh dấu, nó sẽ có một ý nghĩa khác với biểu thức không được đánh dấu, đặc biệt là hàm ý suy luận có được trong liên tưởng thông thường

khi anh ta cố gắng tránh việc sử dụng các biểu thức không được đánh dấu, và hàm ý có được từ các nguyên tắc dựa trên thông tin được đưa ra.

Ba nguyên tắc của Levinson nêu ra trên đây được dựa trên các mối quan hệ phổ quát và tập trung vào ý nghĩa hội thoại chung (ngoại trừ nguyên tắc hợp tác), đồng thời cũng tập trung vào nguồn gốc của các hàm ý hội thoại đặc biệt.

## 3.4. Hàm ý

Theo Grice (1975), hàm ý được phân thành hai loại: hàm ý thông thường và hàm ý hội thoại đặc biệt. Hàm ý thông thường do ý nghĩa của từ ngữ được mặc định trong diễn ngôn tạo nên. Hàm ý này có thể dựa vào ý nghĩa biểu đạt của bản thân diễn ngôn để suy luận, và có thể tính đến ngữ cảnh và các nhân tố khác nữa. Hàm ý hội thoại đặc biệt xuất hiện trong trường hợp cụ thể, để suy luận được hàm ý này nhất thiết phải nắm bắt được đặc trưng ngữ cảnh tại thời điểm giao tiếp diễn ra. Như vậy, nội dung của hàm ý hội thoại đặc biệt có mối liên hệ chặt chẽ với vấn đề phủ định dụng học, còn nội dung của hàm ý hội thoại thông thường thường gắn với quá trình mở rộng của quan hệ thông thường trong diễn ngôn, sự liên quan với phủ định dụng học sẽ ít hơn.

## 4. Phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt

### 4.1. Phủ định dụng học qua góc nhìn chức năng

Theo Leech (1983), do phủ định thường cung cấp ít thông tin hơn khẳng định, nên mọi người thường ít quan tâm hơn. Tuy nhiên, trong ngữ cảnh giao tiếp cụ thể, đặc biệt là trong một số văn bản văn học, chúng ta lại quan sát thấy các nội dung phủ định thường chứa đựng nhiều nội dung thông tin hơn, và tạo ra các hiệu ứng dụng học mang tính đặc thù rất rõ nét. Ví dụ:

(1) A: Bạn thấy thời tiết hôm nay thế nào?

B1: Trời nhiều mây.

B2: Hôm nay không có nắng.

B1 là một câu khẳng định, trả lời trực tiếp rõ ràng và chi tiết cho câu hỏi của A; B2 chỉ đưa ra một nội dung phủ định “không có nắng”. Nội dung trả lời của B2 không được chi tiết bằng B1, lượng thông tin đưa ra cũng ít hơn B1. Tuy nhiên, có những lúc, hàm ý của B2 lại ngầm diễn đạt sự kỳ vọng của người phát ngôn là sẽ có một ngày có thời tiết tốt. Việc cố tình sử dụng phương thức diễn đạt phủ định đã giúp tăng thêm sự tương tác giữa người nói và người nghe. Chức năng này thể hiện rất rõ nét trong văn học. Do vậy, việc sử dụng phương thức phủ định, đặc biệt là phủ định dụng học, thường tạo ra hiệu ứng rất tốt trong sáng tác văn học.

Phủ định dụng học là một hình thức phủ định đặc biệt, và được coi là một phương thức dụng học hữu hiệu trong giao tiếp để tạo cơ chế nhấn mạnh, tạo hiệu ứng hồi hộp và dí dỏm. Ví dụ:

(2) Tôi không phải là thích uống cà phê, đến mức nghiện ấy chứ.

Về phía trước mang nội dung phủ định, gây sự chú ý của người nghe. Về sau thêm vào một nội dung khẳng định mang tính bổ sung. Hai vế của câu dường như là mâu thuẫn với nhau, nhưng về sau không hề phủ định vế trước, tức là phủ định nghĩa của từ “thích”, hơn nữa còn nhận định việc sử dụng từ “thích” là còn chưa thỏa đáng, chưa biểu đạt được đầy đủ mức độ bằng từ “nghiện”. Trên thực tế đây là một hình thức nhấn mạnh. Người nghe sau khi phân tích sẽ biết được chức năng nhấn mạnh của nghĩa biểu đạt.

Tiếp tục quan sát tình huống hội thoại sau: một cô gái đang ngồi trên chiếc ghế trong công viên, có một con chó đang ngồi đối diện với cô gái. Đúng lúc này có một chàng thanh niên đi đến và hỏi cô gái:

(3) Chàng thanh niên: *Chó của chị có cắn không?*

Cô gái: *Không.*

(Chàng thanh niên đi qua và bị con chó đập vào tay, liền trách cô gái)

Chàng thanh niên: *Ồi! Chị bảo là chó của chị không cắn kia mà!*

Cô gái: *Vâng, chó của tôi không cắn. Nhưng đây không phải là chó của tôi.*

(Nguyễn Thiện Giáp – *Dụng học Việt ngữ*, 2004: 143-144)

Khi chàng thanh niên hỏi “*Chó của chị có cắn không?*”, bắt luận cô gái trả lời là có cắn hay không cắn, thì cũng đều là tiền giả định đối với con chó của cô ta. Thông thường, theo khuynh hướng đặc điểm tri nhận, mọi người sẽ không ngay lập tức phủ định giả thiết. Do vậy, đương nhiên là chàng thanh niên hiểu nhầm con chó đang ngồi đối diện với cô gái là chó của cô ta. Khi chàng thanh niên đi đến gần con chó và đã bị nó cắn vào tay. Đáp lại câu trách cứ của chàng thanh niên, cô gái đã nói “*Chó của tôi không cắn. Nhưng đây không phải là chó của tôi*” và đã loại bỏ luôn giả thiết “đây là chó của cô ta”. Hiệu quả hồi hộp, dí dỏm, hài hước đã được tạo lập.

Khi phủ định mệnh đề, tiếng Hán và tiếng Việt cùng sử dụng hình thức khẳng định trước, và phủ định sau, phủ định dụng học trong trường hợp này có tác dụng xác nhận nội dung phủ định của người phát ngôn. Ví dụ:

(4) 甲: 这一带没有加油站。(A: *Vùng này không có cây xăng nào*)

乙: 是的。没有。(B: *Đúng vậy. Không có*) (Hà Triệu Hùng/何兆雄, 2000)

(5) Thầy giáo: *Hôm nay Minh không có mặt?*

Lớp trưởng: *Vâng. Bạn ấy hôm nay không đến. Bạn ấy bị ốm ạ.* (Ngữ liệu ghi chép giao tiếp trên lớp học, 2018)

Trường hợp sử dụng hình thức phủ định trước và khẳng định sau, sẽ có tác dụng nhấn mạnh xác nhận hàm ý đối lập, phủ định quan điểm của người phát ngôn. Ví dụ:

(6) 甲: 你不喜欢中国菜? (A: *Bạn không thích món Trung Quốc à?*)

乙: 噢, 不, 我喜欢, 我很喜欢中国菜。(B: *Ồ, không, tớ rất thích, rất thích là đằng khác*) (Sun Jing/ 孙静, 2012)

(7) A: *Cậu chẳng có gì thay đổi, vẫn như xưa.*

B: *Không, tớ thay đổi nhiều lắm.* (Ngữ liệu ghi chép trong giao tiếp, 2016)

Trong giao tiếp, khi phủ định tiền giả định, người phát ngôn sẽ đưa ra hàm ý khác nhau dẫn đến nhiều cách lí giải khác nhau. Người nghe cần có những suy luận chính xác để lí giải. Ví dụ:

(8) (Tình huống trong nhà hàng):

Khách: 这汤我不能喝。(Thực khách: *Tôi không thể ăn canh này được*)

Nhân viên phục vụ: (换上一碗汤) (Nhân viên phục vụ - *Đổi một bát canh khác*)

Khách: 这汤我不能喝。(Thực khách: *Tôi cũng không thể ăn canh này được*)

Nhân viên phục vụ: (又换上一碗汤) (Nhân viên phục vụ - *Lại đổi một bát canh khác*)

Khách: 这汤我不能喝。(Thực khách: *Tôi vẫn không thể ăn canh này được*)

Nhân viên phục vụ: 为什么这汤你不能喝。(Nhân viên phục vụ: *Tại sao ngài lại không thể ăn món canh này?*)

Khách: 因为没有汤勺。(Thực khách: *Vì không có thìa*) (Chu Tĩnh/周静, 2003)

(9) (Tình huống là A hỏi B ở tầng 2):

A: *Xin hỏi nhà vệ sinh ở đâu ạ?*

B: *Ở đây không có nhà vệ sinh.* (Cầm Tú Tài, 2007)

Trong ví dụ (8), nếu ngay từ đầu thực khách nói rõ ra là “không có thìa thì mình không thể ăn canh được”, tức là phủ định tiền giả định, nhân viên phục vụ sẽ không phải vất vả năm lần bảy lượt đổi món canh cho thực khách. Trong ví dụ (9) nghe B nói xong, A hét chạy lên tầng 3, rồi lại chạy xuống tầng 1 tìm, nhưng cả hai nơi đều không có nhà vệ sinh. A sẽ có ý bực mình và ngầm trách móc B không nói rõ ra là cả tòa nhà không có nhà vệ sinh, khiến cho mình cứ phải chạy lên chạy xuống tìm kiếm vô ích. Khi hỏi như vậy, A đã ngầm giả định là “Trong tòa nhà ắt phải có nhà vệ sinh”. Khi B trả lời “Ở đây không có nhà vệ sinh”, A sẽ lầm tưởng là chỉ “ở tầng 2 không có”, vậy ở tầng 3 và tầng 1 phải có nhà vệ

sinh. Nếu B nói rõ là “Tòa nhà này không có nhà vệ sinh”, thì A sẽ không hiểu nhầm nữa. Do vậy, phủ định tiền giả định cần phải biểu đạt rõ ràng để tránh xảy ra sự hiểu nhầm, hoặc bị hiểu ra là nói dối.

Phủ định hàm ý còn có thể giúp cho người nghe nắm bắt chính xác ý định của người phát ngôn. Ví dụ:

(10) 我不去参加座谈会，不是我不想去，而是觉得没有资格去。

(Tôi không đến tham dự buổi tọa đàm, không phải là tôi không muốn đi, mà là tự cảm thấy không biết đến tham dự với tư cách gì) (Trần Bình/陈平, 1996)

(11) *Bá Kiến: Tôi không phải là cái kho.* (Nam Cao – Chí Phèo, 1941)

Trong ví dụ (10), để tránh xảy ra sự hiểu nhầm trong giao tiếp, người phát ngôn thường tự mình đưa ra nội dung phủ định hàm ý, có ý giải thích, nhắc lại và nhấn mạnh thêm. Ở ví dụ (11) “cái kho” - biểu tượng của cái, tiền nong, sự giàu có. Người phát ngôn - Bá Kiến có hàm ý từ chối trước lời đề nghị xin tiền như mọi khi của Chí Phèo đã sử dụng lối diễn đạt phủ định hàm ý vi phạm phương châm cách thức, không nói thẳng thừng, rõ ràng rành mạch ý “Tôi không có nhiều tiền”, “Tôi không có tiền để cho anh luôn như mọi khi”.

#### 4.2. Phủ định dụng học với nguyên tắc hợp tác

Từ góc nhìn của nguyên tắc hợp tác, vấn đề phủ định trong ngôn ngữ, đặc biệt là phủ định dụng học được tuân thủ theo nguyên tắc chung là “*làm cho lời nói của bạn, ở lúc nó xuất hiện phù hợp với mục tiêu hoặc phương hướng đã được công nhận trong cuộc thoại mà bạn tham gia*”/ (使你的话语, 在其所发生的阶段, 符合你参与的谈话所公认的目标或方向) (Phong Tông Tín/封宗信, 2008). Theo đó, có thể phân thành bốn tiêu chí sau:

##### (1) Tiêu chí về lượng

Tiêu chí về lượng yêu cầu ngôn từ phải chứa đựng đầy đủ thông tin cần thiết cho mục đích của cuộc hội thoại. Ví dụ:

(12) C: 今天暖和吗? (C: *Thời tiết hôm nay ấm áp chứ?*)

D1: 今天不暖和, 冷得很。 (D1: *Thời tiết hôm nay không được ấm, rất lạnh*)

D2: 今天不是暖和, 是炎热。 (D2: *Thời tiết hôm nay không phải là ấm áp, mà là rất nóng*) (Phong Tông Tín / 封宗信, 2008)

D1 & D2 đều là câu trả lời phủ định cho câu hỏi mà C đưa ra, nhưng hai câu phủ định này khác nhau. Nội hàm “không được ấm” trong D1 là sự phủ định trực tiếp điều kiện chân trị là “ấm áp”, và “ấm áp” không phải là sự miêu tả chính xác tình hình thời tiết tại thời điểm đó. “Rất lạnh” giúp người nghe biết về tình hình thời tiết một cách chính xác, và cung cấp “lượng thông tin đầy đủ” cần thiết cho hội thoại. Đây là phủ định miêu tả. “Ấm áp” và “nóng” trong D2 tạo thành các cấp độ khác nhau, “ấm áp” là từ chỉ nhiệt độ ở mức thấp, “nóng” là từ chỉ nhiệt độ ở mức cao. Trong vế trước của câu, dùng từ phủ định biểu thị nhiệt độ ở mức thấp “ấm” là nhằm làm nổi bật nghĩa của từ chỉ nhiệt độ ở mức cao “nóng” nằm trong vế sau của câu. “Không phải là ấm áp” ở D2 là sự phủ định với nghĩa mức độ “ấm áp” là chưa đủ để miêu tả thời tiết tại thời điểm đó. Từ “nóng” mới là lượng thông tin đầy đủ giúp người nghe nhận biết được chính xác về tình hình thời tiết.

### (2) Tiêu chí về chất

Như trên đã nêu, tiêu chí về chất yêu cầu không nói những gì mà tự mình biết là không chính xác, không nên nói những gì không có đủ bằng chứng. Ví dụ:

(13) 四凤: 妈, 你为什么不相信自己的女儿呢? (Tứ Phụng: *Mẹ, tại sao mẹ lại không tin tưởng con gái của mình?*)

侍萍: 可怜的孩子, 不是我不相信你, 我是太不相信这个世界上的人了。 (Thị Bình: *Đứa con đáng thương của mẹ à, không phải là mẹ không tin tưởng con, mà là mẹ không còn tin nổi những người trên thế gian này nữa*) (Tào Ngưu/ 曹禺 《雷雨》, 1925)

Trong đối thoại trên, Thị Bình không tin tưởng Tứ Phụng là một thực tế, nhưng Thị

Bình lại nói: “không phải là mẹ không tin tưởng con”, điều này đã phủ nhận thực tế trên. Đây cũng là một câu nói “tự biết mình đã giả dối”. Phần sau của câu đã bổ sung “mẹ không còn tin nổi những người trên thế gian này nữa”, từ đó có thể suy ra Tứ Phụng là “người trong thế gian này” mà Thị Bình đã nói đến, có nghĩa là “mẹ không tin con”. Đây không chỉ là sự phủ định vế trước của câu “không phải là mẹ không tin tưởng con”, mà đồng thời còn nói rõ lý do “không tin”.

### (3) Tiêu chí về quan hệ

Tiêu chí về quan hệ yêu cầu nội dung giao tiếp phải có tính liên kết. Ví dụ:

(14) E: 昨天晚上和你在一起的那个女人是谁? (E: *Người phụ nữ tối qua ở chỗ cậu là ai vậy?*)

F1: 她不是什么女人, 是个小姑娘。 (F1: *Có phụ nữ nào đâu, một bé gái ấy mà*)

F2: 她不是什么女人, 是我妻子。 (F2: *Có phụ nữ nào đâu, vợ tôi ấy mà*) (Phong Tông Tín/封宗信, 2008)

Thông tin F1 truyền đạt tới người nghe có tính gắn kết rất mật thiết. Việc phủ định “có phụ nữ nào đâu” trong vế trước của câu nói đã khiến cho người nghe suy đoán “đó là một bé gái, một bà già, hoặc là một người đàn ông”. Do đó, nội dung “một bé gái” ở vế sau nằm trong phạm vi và gắn liền với suy luận của người nghe. F2 đã sử dụng một dạng ngôn ngữ khá phức tạp để thể hiện ý định giao tiếp của riêng mình. Thay vì trực tiếp nói luôn đó là vợ mình thì anh ta lại phủ nhận trước “có phải phụ nữ nào đâu”. Điều này phủ định ẩn ý đã được mặc định về “người phụ nữ khác”. So với F1, F2 ít liên quan đến ngữ cảnh tri nhận của người nghe, điều này làm cho người nghe phải bỏ ra nhiều công sức để suy đoán hơn.

### (4) Tiêu chí về cách thức

Tiêu chí về cách thức đòi hỏi lời nói phải rõ ràng, tránh sự mơ hồ và có nhiều cách hiểu khác nhau; tiêu chí này cần ngắn gọn và có trình tự. Ví dụ:

(15) X 小姐不是在唱这首歌, 只是发出了一串近似于这首歌的音符而已。 (Có



*X không phải là đang hát bài hát này, chỉ là phát ra chuỗi âm thanh gần giống với âm thanh của bài hát đó mà thôi*) (Phong Tông Tín/封宗信, 2008)

Trong câu trên, dù phủ định sự biểu đạt ngắn gọn nhưng lại sử dụng hình thức diễn đạt chán chường và dài dòng, điều đó đã vi phạm tiêu chí về cách thức. Về trước của câu không phải là sự phủ nhận thực tế là cô X đang hát bài hát này, mà là bổ sung cho về sau của câu, thể hiện thái độ của người nói, cho rằng giọng hát của cô X không hay và có vấn đề nghiêm trọng, nên cô không thể nói rằng cô đang hát, mà là phát ra chuỗi âm thanh gần giống với âm thanh của bài hát đó mà thôi.

#### 4.3. Phủ định dụng học qua chiến lược giao tiếp

##### 4.3.1. Thông qua ngữ cảnh

##### (1) Sử dụng phản ngữ (lời nói ngược)

Leech (1983) đã đưa ra nhận xét về cách sử dụng lời nói ngược xuất phát từ việc đảm bảo cơ chế lịch sự: “*Nếu buộc phải xúc phạm đến người khác, chỉ ít cũng cần phải thực hiện nguyên tắc tránh đối lập với cơ chế lịch sự, làm cho người nghe thông qua suy luận sẽ gián tiếp lĩnh hội được nội dung xúc phạm trong câu nói của bạn*”.

(“如果你必须触犯他人，起码要做到避免与礼貌原则相悖，而应让听话人通过对含义的推导，间接领会你会话中的触犯点。”) (Chu Tĩnh/周静, 2003)

Tiếng Hán và tiếng Việt diễn đạt như sau:

(16) 四嫂：我找二嘎子去啦。找了七开八得，也找不着他！(Thím Tứ: Tôi đã đi tìm thằng hai rồi. Tìm khắp các nơi các chốn cũng chẳng tìm ra nó)

丁四：对，再把儿子丢了，够多么好啊！我是得躲开这块倒霉的地方！这个地方不出好！

(Đinh Tứ: Đúng, lại làm lạc thêm thằng bé, **quá tốt rồi!** Tôi sẽ bỏ cái nơi xui xẻo này! Nơi này không có tốt lành gì đâu!) (Lão Xá/老舍, 《龙须沟》, 1952)

Trong ví dụ (16) với bối cảnh là đứa con gái của Đinh Tứ bị chết đuối ở đầm Long Tu,

thằng con thứ hai cũng không tìm thấy, trong lòng Đinh Tứ đang rất lo lắng mà lại còn nói “quá tốt rồi”, rõ ràng ở đây phải hiểu nghĩa ngược lại là “quá tồi tệ”. Nghĩa phủ định được nhấn mạnh qua lối nói ngược, mang thêm ngữ khí châm chọc, nói kháy, đay nghiến, mỉa mai. Trong tiếng Việt cũng sử dụng phương thức diễn đạt cố tình vi phạm về cách thức để biểu thị như khen ngược (khen dều): “*Đẹp mắt nhì!*” (không hề đẹp, rất xấu), “*Môn đăng hộ đối lắm nhì!*” (không đối đẳng, rất chênh lệch).

##### (2) Sử dụng phương thức lặp lại lời nói của đối phương

Tiếng Hán và tiếng Việt cùng sử dụng cách thức lặp lại lời nói của đối phương thường biểu thị sự phủ định về tính xác thực, sự không quan tâm và mang ngữ khí châm biếm. Ở một mức độ nhất định nào đó mang hàm ý gần giống với lời nói ngược. Trong tiếng Hán có một số cấu trúc hình thức diễn đạt ý phủ định này. Như: “*还X呢*”、“*什么X*”、“*什么X不X*”、“*X什么*”. Ví dụ:

(17) 甲：咱们再等他一会吧！(A: Chúng ta đợi nó thêm lát nữa đi!)

乙：还等他呢！什么时候了？(B: Còn đợi nó nữa à! Đã là mấy giờ rồi?) (Chu Tĩnh/周静, 2003)

Hàm nghĩa câu đáp của B là “*không thể đợi thêm được nữa*”.

Khi trả lời câu hỏi: - “*Đẹp không?*”, tiếng Việt diễn đạt: - “*Đúng, đẹp, đẹp, ~~đẹp~~... lắm!*” kèm theo sự cố tình kéo dài âm đọc sẽ có ngữ khí mỉa mai và biểu thị ý chê là xấu.

##### (3) Sử dụng phương thức lảng tránh, hoặc chuyển đổi nội dung chủ đề giao tiếp

Khi không muốn trả lời thẳng thắn câu hỏi của đối phương, có thể vận dụng nguyên tắc bất hợp tác trong hội thoại để diễn đạt ý phủ định của mình một cách uyển chuyển. Ví dụ:

(18) 甲：明天去看老李，好吗？(A: Ngày mai mình đến thăm ông Lý được không?)

乙：还要复习啊。后天要考试了。(B: Tôi còn phải học ôn. Ngày kia thi rồi) (Phong Tông Tín/封宗信, 2008)

(19) A: Cậu có thể giúp tôi nấu cơm được không?

B: Liên nấu nướng ngon lắm đấy. (Cầm Tú Tài, 2007)

Ví dụ (18) cho thấy B đã tránh trả lời A bằng hiển ngôn ý phủ định, và sử dụng phương thức chuyển chủ đề để biểu đạt ý “*tôi phải ôn thi, không đi thăm ông Lý được*”. Trong câu (19) B đã không nói thẳng ra câu từ chối việc nấu cơm của mình, mà lánh tránh bằng cách chuyển hướng chú ý đến một đối tượng khác.

(4) *Sử dụng phương thức tình lược, hoặc im lặng*

Tiếng Hán và tiếng Việt cùng sử dụng phương thức này để diễn đạt ý phủ định. Ngữ cảnh đối đáp cho phép lược bỏ nội dung của câu đã được xác định mà vẫn đảm bảo được nội dung thông tin. Im lặng thường được dùng để diễn tả sự e thẹn, uất ức, ghen ngạo, chế nhạo hoặc giống mục (3) nêu trên. Ví dụ:

(20) 父亲: 这次考试, 你考得怎么样? (Bố: *Kết quả thi của con lần này thế nào?*)

孩子: 我…… (Con: *Con...*) (Cầm Tú Tài, 2007)

Sự im lặng sau đó của người con đã giúp cho người cha đoán ra được: kết quả thi không tốt, người con có ý diễn đạt qua hình thức ý tại ngôn ngoại.

Phương thức tình lược còn tạo ra các câu rút gọn đặc biệt được diễn đạt bằng các từ phủ định, làm cho sự đối đáp trong phong cách khẩu ngữ diễn ra nhanh chóng, tiện lợi và tiết kiệm. Ví dụ:

(21) (Nó lắc đầu) - *Em không sợ. Em làm ra tiền mà ăn. Không đi ăn mày.*

(Đức bảo nó) - *Thì tội gì mà khổ thân. Cứ ở nhà này.*

- *Không.*

- *Thế thì tôi đi với mẹ.*

(Nó sợ hãi) - ***Không.***

(Diệp Quang Ban - *Ngữ pháp tiếng Việt*, 2004)

4.3.2. *Sử dụng phương thức suy luận*

(1) *Về khả năng thực hiện hay xảy ra*

Ví dụ:

(22) 甲: 你什么时候嫁给他? (A: *Bao giờ thì bạn đồng ý lấy anh ta?*)

乙: 下一辈子吧. (B: *Sang kiếp sau nhé*) (Tôn Tĩnh/ 孙静, 2012)

(23) 甲: 让他陪你一起去. (A: *Để nó dẫn anh đi*)

乙: 让他? 除非太阳从西边出来. (B: *Để nó dẫn ư? Trừ phi mặt trời mọc ở hướng tây nhé*) (Tôn Tĩnh/ 孙静, 2012)

Trong ví dụ (22) B không đồng ý lấy anh ta, và cũng không muốn nói thẳng điều này ra, nên đã mượn thời gian không thể có được để biểu đạt ý “*Không bao giờ có chuyện đồng ý lấy anh ta*”. Hình thức câu nói là khẳng định, những thực chất là mang nghĩa phủ định. Trong ví dụ (23) hiển nhiên mặt trời không thể mọc từ hướng Tây được, có được điều kiện này “*tôi mới đồng ý cho nó dẫn đi*”. Do vậy, “*tôi dứt khoát không đồng ý để nó dẫn đi*”, hoặc “*nó tuyệt đối không thể dẫn tôi đi được*”. Trong tiếng Việt cũng có lối diễn “*Mò kim đáy biển*” là không thể thực hiện nổi. Do đó, việc này dứt khoát không thực hiện nổi. Hoặc sử dụng những ngữ cố định như “*Đến mùa quýt*”, “*Chờ đến tết Công-gô*” (Cộng hòa Dân chủ Công-gô là một đất nước ở châu Phi không đón tết hằng năm, mà phải chờ đợi đến 50 năm mới đón tết). Người Việt đã mượn các hình ảnh này để ví với sự việc hay tình huống nào đó quá xa vời, không biết xác định vào thời gian cụ thể nào, vì vậy sẽ rất khó khả thi hoặc không bao giờ có thể diễn ra. Ví dụ:

(24) *Theo các chuyên gia Âu - Mỹ, việc phát hiện và ngăn chặn sát thủ “sói đơn độc” như mò kim đáy biển.* (Báo điện tử Dân trí, 2016)

(2) *Về đặc điểm nổi bật, khác biệt so với qui luật chung*

(25) 甲: 这支枪是一个重要的破案线索. (A: *Khẩu súng này là đầu mối quan trọng để phá án đây*)

乙: 这个城市几乎每个人都有这种枪. (B: *Trong thành phố hầu như người nào cũng có loại súng này*) (Cầm Tú Tài, 2007)

Từ đó có thể suy luận, khẩu súng này không có đặc điểm gì đặc biệt cả, không thể coi là đầu mối dung để phá án được. Đặc điểm chung đã phủ định ý kiến này. Trong tiếng Việt cũng có cách diễn đạt như sau:

(26) *Ở khoa chúng tôi có tới 4 cô giáo tên là Hà. Em nói đầy đủ tên họ thì tôi mới biết là cô Hà nào chứ.* (Ngữ liệu ghi chép trong giao tiếp, 2015)

(3) *Qua phương thức khuyên giải, rắn đe, ngăn chặn, dự báo kết cục xấu*

(27) 我再等你一会儿，飞机就要飞了。*(Tôi mà đợi bạn thêm lát nữa thì máy bay sẽ bay mất)* (Cầm Tú Tài, 2007)

(28) (Hai người hàng xóm nói chuyện với nhau):

A: *Vợ của anh Quang hiền nhỉ!*

B: *Xem lại đi, sư tử Hà Đông đấy!* (Siriwong Hongswan, 2010: 146)

Ví dụ (27) sử dụng dự báo đoán định kết cục xấu sẽ xảy ra để truyền đạt hàm ý “*Tôi không thể đợi thêm được nữa*”. Trong ví dụ (28) B không đồng tình với ý kiến của A, và biểu thị hàm ý phủ định bằng cách khuyên giải A xem xét lại, so sánh liên hệ tới một hình ảnh trái chiều với tính cách ghen tuông, nóng nảy, dữ dằn của người vợ trong văn hóa dân gian Việt Nam mà mọi người đều biết tới. Ngoài ra còn có thể sử dụng nhiều ngữ cố định khác để biểu đạt ý phủ định. Như: “*癞蛤蟆想吃天鹅肉/ con cóc ghẻ muốn ăn thịt thiên nga*” (tiếng Hán), tương đương với “*Đũa mốc đòi chài mâm son*” (tiếng Việt), qua hình ảnh của mâm son và đũa mốc để ví với sự sai lệch, cách biệt quá xa, không đủ khả năng để làm nổi công việc gì đó. “*猴年马月/ tháng ngựa năm khỉ*” (tiếng Hán) tương đương với “*Chờ đến tết Công-gô*” (tiếng Việt), mang nghĩa: không bao giờ có, không bao giờ diễn ra. “*八字还没一撇/ chữ số 8 còn thiếu một dấu phẩy*”: chữ viết của số 8 tiếng Hán vốn có 2 nét viết, còn thiếu một nét phẩy sẽ không hình thành nên con số này được. Ý nghĩa ví von là: còn chưa đầy đủ, chưa xong. “*喝西北风/ uống gió tây bắc*” (tiếng Hán) tương đương

với câu “*ăn không khí*”, “*cạp đất mà ăn*” của tiếng Việt, mang nghĩa: chẳng có thứ gì cả; “*xưa như trái đất rồi*”, mang nghĩa: chẳng có gì mới mẻ nữa, v.v...

## 5. Một số vấn đề tiếp theo trong nhận diện chiều sâu về phương thức phủ định dụng học tiếng Hán và tiếng Việt

So với việc sử dụng các từ ngữ phủ định thông thường, phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt luôn thể hiện sự vi phạm các nguyên tắc và tiêu chí nào đó trong giao tiếp. Chúng trở thành hiện tượng phổ biến được cộng đồng ngôn ngữ mặc nhiên qui ước và chấp thuận. Điều đó cũng phản ánh đặc điểm tri nhận và qui luật biểu đạt ngôn ngữ dân tộc. Phương thức phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt là rất phong phú đa dạng, có thể sử dụng trực tiếp từ ngữ phủ định, cũng có thể sử dụng phương tiện từ ngữ khác mang hàm nghĩa tiêu cực, có ngữ khí phản vấn, cần suy luận để diễn đạt. Do đó, phủ định dụng học có thể mang lại tính hàm súc trong lời nói, giúp cho phát ngôn ngắn gọn mà chất chứa nhiều nội dung, ý nghĩa, tạo hiệu quả mạnh mẽ, sâu sắc với người nghe. Ở một số ngữ cảnh nhất định còn góp phần đảm bảo thể diện cho người tham gia giao tiếp.

Xem xét những nghiên cứu liên quan cho thấy các học giả thường chú ý nhiều hơn tới phương thức phủ định từ vựng. Do đó, thường xuất hiện nhiều nghiên cứu về từ phủ định, cấu trúc phủ định, tiêu điểm phủ định, phạm vi phủ định, ngữ nghĩa phủ định... Còn những nghiên cứu chiều sâu về phủ định dụng học thì vẫn còn rất ít. Nội dung nghiên cứu, góc tiếp cận, phương pháp tiến hành, thuật ngữ sử dụng còn có nhiều vấn đề cần tiếp tục làm rõ. Chúng tôi nhận thấy một số vấn đề sau cần tiếp tục được nhận diện về chiều sâu:

(1) Nghiên cứu phủ định dụng học còn nhiều nội dung giao thoa và phân tách chưa được rõ ràng, các minh chứng được đưa ra có lúc là câu đơn, có lúc là hội thoại, có lúc là diễn ngôn trong giao tiếp, có lúc là các câu tường thuật, v.v... trong khi đó, trong hành

chức của ngôn ngữ, diễn ngôn và cặp thoại trong hội thoại cần được chú trọng phân tích để từ đó nhận ra chân trị của phủ định.

(2) Nhiều thuật ngữ cần được thống nhất, nhiều khái niệm cần giải thích rõ ràng. Chẳng hạn còn nhiều cách diễn đạt khác nhau về tên gọi: phủ định hàm ý, phủ định siêu ngôn ngữ, phủ định dụng học, phủ định trực tiếp, phủ định gián tiếp, phủ định phi dấu hiệu, phủ định tu từ học... Nhiều tên gọi và khái niệm chưa mang tính thống nhất và còn mang nội dung trùng lặp.

(3) Nội dung về hàm ý phủ định trong hội thoại chưa được chú trọng nghiên cứu về chiều sâu, chưa được phân loại và làm rõ về phạm vi.

(4) Chưa có nhiều nghiên cứu đối chiếu, chỉ ra những điểm giống nhau và khác nhau giữa tiếng Hán và tiếng Việt trong phương thức phủ định dụng học.

(5) Trong dạy học tiếng Hán và tiếng Việt như một ngoại ngữ cần chú ý tận dụng lợi thế các nội dung chuyển di tích cực trong tiếng mẹ đẻ để tìm hiểu các chức năng của phủ định dụng học.

(6) Cần chú ý hơn tới nội hàm văn hóa dân tộc, đặc trưng tâm lý của người bản ngữ thể hiện trong các phương thức phủ định dụng học được sử dụng trong giao tiếp.

## 6. Kết luận

Tìm hiểu về phương thức phủ định dụng học trong tiếng Hán và tiếng Việt cho thấy cả hai ngôn ngữ đều sử dụng các phương thức như phản ngữ, cách nói lặp lại, sử dụng lối diễn đạt lảng tránh, chuyển đổi nội dung chủ đề, dùng phương thức tỉnh lược, giữ im lặng, hoặc thông qua cách thức suy luận về thời gian không thể xác định, sự việc không thể thực hiện hay không thể xảy ra, sự vận động trái chiều với qui luật chung, hoặc dự báo về hậu quả tiêu cực có thể xảy ra... Kết quả khảo sát cho thấy về tổng thể, phương thức diễn đạt ý phủ định dụng học trong hai ngôn ngữ Hán – Việt có rất nhiều điểm tương đồng. Tuy nhiên, phân tích chiều sâu cho thấy trong mỗi ngôn ngữ đều có

đặc trưng riêng, mang nội dung văn hóa dân tộc đặc thù thể hiện nét khác biệt của mỗi ngôn ngữ. Trên đây mới chỉ là những nội dung đề cập chưa được đầy đủ, mới dừng lại ở mức độ liên hệ từ tiếng Hán sang tiếng Việt. Chúng tôi hy vọng kết quả nghiên cứu có thể góp thêm tài liệu tham khảo trong dạy học, đối chiếu, nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa Hán - Việt ở Việt Nam, đồng thời cũng mong muốn tiếp tục được trao đổi cùng các chuyên gia, đồng nghiệp để có được nội dung hoàn chỉnh hơn.

## Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

- Diệp Quang Ban (1998). *Giáo trình Ngữ pháp tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Nguyễn Đức Dân (1996). *Logic và tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Nguyễn Thiện Giáp (2004). *Dụng học Việt ngữ*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Siriwong Hongswan (2010). *Các phương tiện thể hiện hành động bác bỏ trong tiếng Thái và tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Như Ý chủ biên (1996). *Từ điển giải thích thuật ngữ Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Trần Chi Mai (2005). Cách biểu hiện hành vi từ chối lời cầu khiến bằng các phát ngôn lảng tránh. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 1, 41-50.
- Cầm Tú Tài (2007). Bàn về ý phủ định trong tiếng Hán và tiếng Việt. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Ngoại ngữ*, 23, 155-166.

### Tiếng Anh

- Grice, P. H. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. Morgan (eds.), *Semantic 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London; New York: Longman Inc.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R., Kiefer, F., & Bierwisch, M. (1980). *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

### Tiếng Trung Quốc

- 陈平(1996). 英汉否定结构比较. 上海: 上海教育出版社.
- 封宗信 (2008).现代语言学流派概论. 北京: 北京大学出版社.



何兆雄(2000).新编语用学概论. 上海: 上海教育出版社。

沈家煊 (1993). 语用否定观察. 中国语文, 5 (1993), 321 – 33.

宋荣超 (2010). “语用否定” 考证. 长春师范大学学报, 1(2010), 118 – 122.

孙静 (2012). 否定的语用简析. 青年文学家杂志, 2 (2012), 17 – 25.

徐盛恒 (1994). 新格莱斯会话含义理论和含意否定. 外语教学与研究, 4(1994), 30 – 35.

周静 (2003). 汉语中无标记否定表达手段探微. 商丘师范学院学报, 1(2003), 105-107.

农鸿幸 (2009). 汉越语否定表达之比较. 广西民族大学硕士学位论文。

### Nguồn ngữ liệu

<https://dantri.com.vn/the-gioi/mo-kim-day-bien-20160829121224095.htm>: đăng nhập 20/ 01/ 2019.

<http://www.qinxue365.com/xyzx/Chinese/10441.html>: đăng nhập 10/ 12/ 2018.

---

## A DISCUSSION ON PRAGMATIC NEGATION IN CHINESE AND VIETNAMESE

Cam Tu Tai

*Faculty of Graduate Studies, VNU University of Languages and International Studies,*

*Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Negation is a phenomenon that often occurs in language communication. In the context of this article, from semantic, pragmatic and contrastive perspectives, we discuss and compare pragmatic negation in Chinese and Vietnamese. The results show that pragmatic negation in Chinese and Vietnamese is expressed through the use of antiphrasis, repetition, avoidant expression, topic change, or by way of ellipsis, silence, or making inference about indefinite time, unpredictable or unlikely events, contrariwise movement with common law, or prediction of negative effects. Overall, there are similarities between the two languages, but there are still some differences due to the characteristics of each language. We hope that the results of the study can be used as a reference for teaching, contrasting, and studying foreign languages and cultures in Vietnam.

**Keywords:** negation, pragmatics, Chinese, Vietnamese

---

# THÔNG TIN KHOA HỌC

---

## LÀM CHỦ BỘ NÃO

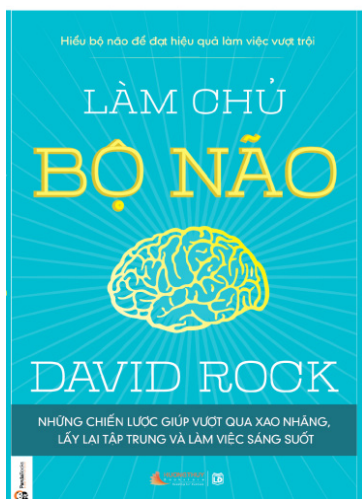
Tác giả: David Rock; Dịch giả: Nguyễn Minh Phương

Nxb. Lao động, Hà Nội, 2015, 329 trang

Nguyễn Thị Hằng Nga\*

Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,

Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam



### 1. Giới thiệu chung về cuốn sách

Cuốn sách *Làm chủ bộ não* (*Your brain at work*) được viết bởi tác giả David Rock. Những kiến thức mới mẻ và dễ ứng dụng về nguyên lý làm việc của bộ não trong các cuốn sách của ông nhận được nhiều lượt trích dẫn bởi các nhà cải cách giáo dục trên thế giới.

Là những người giảng dạy tiếng Anh nhiều năm, chúng tôi không ngừng tìm kiếm thêm những giải pháp để thúc đẩy hoạt động học tập của người học. Tiếp cận theo hướng Khoa học thần kinh đã mang lại rất nhiều hiệu

quả bất ngờ và bền vững trong các lớp học của chúng tôi, mặc dù từ trước tới nay hướng tiếp cận này không phổ biến trong giới giáo viên bằng hướng tiếp cận về hành vi, xã hội, công nghệ... Cuốn sách này giúp người dạy và người học biết sử dụng đúng hơn bộ máy tư duy để thiết kế các hoạt động học ngoại ngữ, để tạo hứng thú và động lực cho người học và quan trọng hơn là để biết cách duy trì bộ não hoạt động khỏe mạnh lâu dài.

### 2. Nội dung cuốn sách

Bộ não là thứ phức tạp nhất trên Trái Đất. Những bài viết về nó cũng vô cùng phức tạp đến mức nhầm lẫn cho những người ít chuyên môn. Thật may là David Rock đã diễn giải điều này một cách đơn giản và ngắn gọn. Tác giả đã nỗ lực sâu khấu hóa cả cuốn sách 329 trang bằng bốn hoạt cảnh và các thuật ngữ sâu khấu lâm thời, nhờ đó cuốn sách mang lại không khí giải trí bằng chất liệu của các nội dung học thuật. Hai hoạt cảnh đầu nói về cơ chế hoạt động độc lập của bộ não (bối cảnh cá thể), hai hoạt cảnh cuối nói về cách bộ não làm việc trong sự tương tác với các bộ não khác (bối cảnh xã hội). Tất cả các hoạt cảnh nhằm thức tỉnh chúng ta trước những nhận thức mới về bộ não: *Bộ não có thể làm được gì và Nó làm việc theo cách nào?*

---

\* ĐT.: 84-987888976

Email: hangngakhtn@gmail.com

Cuốn sách chia sẻ rất nhiều kết quả nghiên cứu về bộ não và cách ứng dụng vào nhiều công việc. Chúng tôi chọn lựa những thông tin đại diện đặc thù, hữu dụng trực tiếp cho các hoạt động dạy-học ngoại ngữ để trình bày sau đây.

### 2.1. Bộ não có thể làm được gì?

Cuốn sách cung cấp thông tin để đọc giả hiểu bộ não có thể làm gì, từ đó sẽ suy nghĩ định lượng hơn, làm việc khách quan hơn và phối hợp nhịp nhàng hơn trong phạm vi năng lực của bộ não, thay vì chỉ quan tâm đến mệnh lệnh của chúng ta và mặc định một cách cảm tính về khả năng làm việc của nó. “Bạn có thể tuân thủ các giới hạn của bộ não hơn là đấu tranh với nó... các hoạt động thần kinh có ý thức hao tổn sức lực và các chất bổ dưỡng trong máu (Glucose và Oxy). Nói cách khác, việc suy nghĩ làm cạn kiệt sức lực, nên khi

đã đưa ra một quyết định khó khăn rồi thì các quyết định tiếp theo sẽ càng khó nữa”.

### 2.2. Bộ não làm việc theo cách nào?

Bảng thông tin sau đây đưa ra một số ví dụ cụ thể đối với việc áp dụng nội dung kiến thức về não bộ cho dạy, học tiếng Anh và các môn học khác như thế nào. Theo đó, cả người học và người dạy đều có thể triển khai.

Giải thích thuật ngữ:

*Hạch nền (Basal ganglia)/ hạch đáy*: là trung tâm điều khiển việc lưu giữ thói quen, có nguyên lý hoạt động như hàm Nếu- Thì trong lập trình phần mềm.

*Nơ ron gương (Mirror neuron)/ Tế bào thần kinh gương/Nơ ron phản chiếu*: là loại nơ ron thần kinh liên quan đến khả năng bắt chước trực tiếp trạng thái cảm xúc và mục đích của người khác.

| Trang    | Mô tả bộ não trong khi học tập/ làm việc                                                                                                                                                                                          | Ứng dụng trong lớp học ngoại ngữ                                                                                                                                                                                |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 49       | “Chọn diễn viên”/chọn mục tiêu, tức là chúng ta đa số có xu hướng ưu tiên chọn việc dễ để làm trước thay vì chọn đúng việc cần thiết.                                                                                             | Sinh viên cần lập mục tiêu học tập đúng, không tùy tiện chọn việc dễ để ưu tiên, nhờ đó mới quản lý thời gian và sức lực một cách hiệu quả.                                                                     |
| 57       | Nhiều loạn tác vụ kép: là tình trạng khi con người thực hiện 2 nhiệm vụ liên quan đến nhận thức cùng lúc, năng lực hiểu biết của họ có thể giảm sút nhanh chóng từ một người có bằng MBA ở Harvard xuống thành một đứa bé 8 tuổi. | Khi làm nhiều nhiệm vụ một lúc, khả năng hiểu và ghi nhớ của người học bị giảm sút rất nhiều. Muốn khắc phục thì phải chọn 3 cách: dừng tác vụ kép, tự động hóa nhiều hơn các việc phải làm và “chọn diễn viên” |
| 63       | Hạch nền đòi hỏi khuôn mẫu: tức là chỉ cần 3 lần lặp lại đủ để bắt đầu quá trình gọi là tạo tiềm lực dài hạn.                                                                                                                     | Yêu cầu người học ghi nhớ không chỉ đơn giản là yêu cầu và hô hào họ cố gắng. Giáo viên/ người học cần thiết kế các hoạt động luyện tập ít nhất 3 lần để tận dụng năng lực nhớ tự nhiên.                        |
| 74 & 102 | Yếu tố mới lạ, bất ngờ làm tăng lượng Dopamine liên quan đến sự tỉnh táo và hứng thú, với lượng nhỏ thu hút sự chú ý, với lượng lớn tạo ra phản ứng lo âu, sợ hãi.                                                                | Để tạo động lực cho người học, giáo viên đưa kiến thức mới để tăng hứng thú, nhưng không quá nhiều để người học không bị căng thẳng.                                                                            |
| 88       | Mô hình chữ U ngược: Áp lực ở mức vừa phải (eustress) làm tăng sự chú ý; ngược lại, áp lực quá ngưỡng sẽ làm giảm năng suất.                                                                                                      | Giáo viên có thể tạo áp lực cần thiết để tăng sự chú ý của người học, để họ đạt năng lực thần kinh đỉnh cao. Quá nhiều áp lực hoặc không có áp lực sẽ không tốt cho việc học tập.                               |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 106 | Trước khi sự sáng suốt xuất hiện, bộ não trải qua sự bế tắc.                                                                                                                                                                                                      | Trong các bài tập rèn luyện tư duy sáng tạo, cần động viên người học không quá chán nản về sự bế tắc, biết dừng suy nghĩ theo cách cũ thì mới có thể sáng tạo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 163 | Sự lựa chọn là thức ăn của tư duy.                                                                                                                                                                                                                                | Tạo động lực cho người học bằng cách cho họ cảm giác được lựa chọn chứ không phải bị ép buộc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 183 | Kì vọng vừa kích hoạt cơ chế Tìm và Thấy, vừa có thể tạo ra sự đe dọa khi không được đáp ứng.                                                                                                                                                                     | Tìm và Thấy là thói quen hiệu quả cho việc tìm tòi, nghiên cứu của người học, nhưng kì vọng quá mức của giáo viên và của bản thân họ có thể tạo ra áp lực, làm giảm năng suất học tập.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 209 | Điều khiến con người nhiều hạnh phúc là chất lượng và số lượng các kết nối xã hội của họ.<br><br>Nơ ron gương: sự tương tác thực tế giữa con người với nhau kích hoạt kết nối trong vỏ não vận động nhiều hơn so với video, video kích hoạt nhiều hơn điện thoại. | Do bộ não thích các hoạt động xã hội nên giáo viên tăng cường các hoạt động cung cấp kiến thức và luyện kĩ năng thông qua giao tiếp (theo nhóm, cặp) để tăng hiệu quả và hứng thú học tập.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 210 | Kích hoạt lan truyền: là quá trình một cá nhân nói với ai đó về ý tưởng thì có thêm nhiều phần của não bộ được kích hoạt hơn so với chỉ nghĩ về ý tưởng đó, bao gồm cả vùng trí nhớ, ngôn ngữ và trung tâm vận động.                                              | Tổ chức các hoạt động có kích hoạt lan truyền như thuyết trình, thảo luận...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 211 | Khi thiếu đồng cảm với đối tác, con người sẽ kém thông minh do mất tập trung.                                                                                                                                                                                     | Người học có ý thức đúng về giá trị của các hoạt động nhóm, không bị hạn chế bởi những người họ không thích, do vậy các hoạt động nhóm trong học ngoại ngữ sẽ có lợi cho tất cả những người tham gia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 238 | Mạch não tăng thưởng được kích hoạt khi một cá nhân có cảm giác địa vị của mình được nâng cao. Trái lại, thấp kém hơn so với người khác là một trải nghiệm vô cùng có hại.                                                                                        | Tăng sự tự tin cho người học, đặc biệt là những học sinh học lực chưa cao, bằng cách nâng địa vị của họ theo một cách phù hợp để kích hoạt mạch não tăng thưởng. Người dạy theo dõi để chỉ ra những ưu điểm và nỗ lực của mỗi cá nhân, hạn chế so sánh các cá nhân với nhau để nâng cao sự tự tin của họ.<br><br>Việc chữa lỗi công khai cũng nên được tiến hành khéo léo hoặc không tiến hành để tránh vi phạm cảm xúc người học, khiến họ có cảm giác thấp về địa vị, mất tự tin và giảm hứng thú học tập. |



### 3. Đánh giá về cuốn sách

Như đã trình bày ở các phần trước, cuốn sách mang lại giá trị thiết thực to lớn khi cung cấp những hiểu biết mới nhất, và khoa học nhất về bộ não. Giá trị này đã được chúng tôi, với vai trò là giảng viên tiếng Anh, kiểm chứng thông qua những nghiên cứu trường hợp của cá nhân, xã hội và đặc biệt trong giảng dạy, nơi mà những yêu cầu về sự lao động của bộ não rất cao.

Tuy nhiên, cuốn sách có thể khó tiếp cận với độc giả vì những lí do sau. Thứ nhất, mỗi cảnh kéo dài trong hơn 75 trang, nên đòi hỏi người đọc tập trung cao độ và ghi nhớ nội dung, mới có thể theo dõi diễn biến của các tình tiết, đặc biệt là lúc so sánh lối suy nghĩ trước và sau khi áp dụng kĩ thuật *Làm chủ bộ não* của các nhân vật chính. Ngược lại, sự xao lãng có

thể khiến người đọc mệt mỏi và bối rối. Thứ hai, nếu như lượng thuật ngữ mới mẻ mang lại sinh khí cho những nội dung học thuật khô khan, tạo hứng thú vô cùng cho những người yêu ngôn ngữ học thì nó cũng có thể gây ra trở ngại nhất định cho độc giả vì một số thuật ngữ yêu cầu người đọc phải nắm bắt chính xác nội hàm mới lĩnh hội được các thông điệp liên quan. Thứ ba, **mật độ thông tin học thuật dày đặc** là quà tặng quý giá cho những người đọc có kinh nghiệm nhưng có thể trở thành thách thức cho những người mới đọc.

Do vậy, nếu đánh giá trước được và vượt qua sườn núi của những khó khăn, độc giả - đặc biệt là người dạy và người học ngoại ngữ - có thể nhận ra trước mắt là một thung lũng đa sắc màu của các kĩ thuật sử dụng bộ não đúng cách cho các hoạt động học thuật và sinh hoạt xã hội.

# THẺ LỆ GỬI BÀI

1. **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** là ấn phẩm khoa học chính thức của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, kế thừa và phát triển *Chuyên san Nghiên cứu Nước ngoài* của Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí xuất bản định kỳ 06 số/năm (02 số tiếng Việt/năm và 04 số tiếng Anh/năm từ năm 2019 trở đi), công bố các công trình nghiên cứu có nội dung khoa học mới, chưa đăng và chưa được gửi đăng ở bất kỳ tạp chí nào, thuộc các lĩnh vực: *ngôn ngữ học, giáo dục ngoại ngữ/ngôn ngữ, quốc tế học hoặc các ngành khoa học xã hội và nhân văn có liên quan*.

2. Bài gửi đăng cần trích dẫn ÍT NHẤT 01 bài đã đăng trên **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài**.

3. Bài báo có thể viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh (**tối thiểu** 10 trang/khoảng 4.000 từ đối với bài nghiên cứu và 5 trang/khoảng 2.000 từ đối với bài thông tin-trao đổi) được soạn trên máy vi tính, khổ giấy A4, cách lề trái 2,5cm, lề phải 2,5cm, trên 3,6cm, dưới 4,3cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 11, cách dòng Single.

4. Tất cả các bài báo phải có tóm tắt (không quá 200 từ) và từ khóa (không quá 5 từ) bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt. Tên bài báo bằng chữ hoa in đậm.

5. Bài báo phải được trình bày theo thứ tự sau: Tên bài báo, (Các) Tác giả, Tên cơ quan của (các) tác giả, Tóm tắt, Từ khóa, Nội dung của bài báo, Lời cảm ơn (nếu có), Tài liệu tham khảo, Phụ lục (nếu có). Tác giả liên hệ phải được chỉ rõ cùng với địa chỉ cơ quan, e-mail, số điện thoại trên trang nhất của bản thảo.

6. Tài liệu tham khảo phải được chỉ rõ trong bài báo. Ở cuối bài, tài liệu tham khảo được sắp xếp riêng theo từng ngôn ngữ, trong đó tiếng Việt đầu tiên, ví dụ như Việt, Ả Rập, Trung, Anh, Pháp, Đức, Nhật, Hàn, Nga, Thái, theo thứ tự bảng chữ cái của tên tác giả Việt Nam hoặc của họ tác giả nước ngoài và được trình bày theo APA như sau:

+ *Đối với các tài liệu là sách:*

Nguyễn Thiện Giáp (2008). *Giáo trình Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

Saussure, Ferdinand de (1959). *Course in General Linguistics*. Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye in collaboration with Albert Reidlinger, translated by Wade Baskin. New York: Philosophical Library.

+ *Đối với các tài liệu là bài báo, báo cáo hội nghị hội thảo:*

Trần Thị Cúc, Đỗ Thị Thanh Hà (2015). Patterns of Code-Mixing of English in Hoa Hoc Tro Magazine in Vietnam. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 31(4), 11-24.

Lâm Quang Đông (2015). Quá trình tư duy ở người lớn học ngoại ngữ: một trường hợp điển cứu. Kỳ yếu Hội thảo quốc tế *Đổi mới việc dạy-học & nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam*. Hà Nội, ngày 10 tháng 4 năm 2015, tr. 172-191.

+ *Đối với các tài liệu truy cập trên mạng:*

Baker, Mark C. (1989). Object Sharing and Projection in Serial Verb Constructions, *Linguistic Inquiry*, 20 (4) (Autumn, 1989), pp. 513-553, Cambridge: The MIT Press. Available through <<http://www.jstor.org/stable/4178644>>, Accessed 14/03/2012 06:49

An Ngọc (2013). *Nghề biên-phiên dịch thiếu chuẩn mực nghề nghiệp*, Truy cập lúc 10:30 ngày 29/11/2015 tại <http://www.vietnamplus.vn/nghe-bienphien-dich-thieu-chuan-muc-nghe-nghep/234990.vnp>.

7. Bản thảo xin gửi đến địa chỉ email của Tòa soạn (xem dưới đây). Tòa soạn không trả lại bản thảo nếu bài không được đăng.

Tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm trước pháp luật về nội dung bài viết và xuất xứ tài liệu trích dẫn.

**Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài, Tầng 3, Nhà A1,**

**Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam**

**Website: <https://js.vnu.edu.vn/FS/index>**

**Email: [tapchincnn@gmail.com](mailto:tapchincnn@gmail.com) / [tapchincnn@vnu.edu.vn](mailto:tapchincnn@vnu.edu.vn)**

**ĐT.: (84-24) 62532956**

# INSTRUCTIONS TO AUTHORS

1. As a natural development from its predecessor *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, **VNU Journal of Foreign Studies** continues to be an official, independent peer-reviewed publication of the University of Languages and International Studies (ULIS) under Vietnam National University (VNU). *VNU Journal of Foreign Studies* publishes bimonthly (2 Vietnamese and 4 English editions p.a. from 2019 onward) with research articles in *linguistics, language/foreign language teaching, international studies, and related social sciences and humanities*. Only papers which have not been previously or elsewhere published can be accepted.
2. It is advisable that submitted articles cite AT LEAST one published article from this *VNU Journal of Foreign Studies*.
3. Manuscripts should be typed in Vietnamese or English (at least 10 pages, i.e. approx. 4,000 words for research article and 5 pages, i.e. approx. 2,000 words for discussion article), using A4 size, left margin 2.5cm, right margin 2.5cm, top margin 3.6cm, bottom margin 4.3cm, Times New Roman font at 11 with Single spacing.
4. All manuscripts must contain abstract (200 words maximum) and at most five (5) keywords in both Vietnamese and English. Article title should be bold and capitalized.
5. Manuscripts should be prepared according to the following order: Article title, Author(s), Workplace(s), Abstract, Keywords, Main text, Acknowledgements (if any), References, Appendix (if any). The corresponding author should be marked, with his/her postal address, e-mail, telephone provided on the first page of the manuscript.
6. References should be clarified in the main text. References are provided in their original (published) language, with each language arranged in a separate section in alphabetical order, with Vietnamese given first and foremost, e.g. Vietnamese, Arabic, Chinese, English, French, German, Japanese, Korean, Russian and Thai. References conform to APA standards, namely:
  - + *Books*:  
Nguyễn Thiện Giáp (2008). *Giáo trình Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.  
Saussure, Ferdinand de (1959). *Course in General Linguistics*. Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye in collaboration with Albert Reidlinger, translated by Wade Baskin. New York: Philosophical Library.
  - + *Journal articles or conference papers*:  
Trần Thị Cúc, Đỗ Thị Thanh Hà (2015). Patterns of Code-Mixing of English in Hoa Hoc Tro Magazine in Vietnam. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 31(4), 11-24.  
Lâm Quang Đông (2015). Quá trình tư duy ở người lớn học ngoại ngữ: một trường hợp điển cứu. Kỷ yếu Hội thảo quốc tế *Đổi mới việc dạy-học & nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam*. Hà Nội, ngày 10 tháng 4 năm 2015, tr. 172-191.
  - + *Online materials*:  
Baker, Mark C. (1989) 'Object Sharing and Projection in Serial Verb Constructions', *Linguistic Inquiry*, 20 (4) (Autumn, 1989), pp. 513-553, Cambridge: The MIT Press. Available through <<http://www.jstor.org/stable/4178644>>, Accessed 14/03/2012 06:49  
An Ngọc (2013). *Nghề biên-phiên dịch thiếu chuẩn mực nghề nghiệp*, Truy cập lúc 10:30 ngày 29/11/2015 tại <http://www.vietnamplus.vn/nghe-bienphien-dich-thieu-chuan-muc-nghe-nghiep/234990.vnp>.
7. Manuscripts should be sent to the editorial board at the email address below and will not be returned to the author(s) in case of rejection.  
The author(s) must bear any legal responsibility for the article and references.

**VNU Journal of Foreign Studies, 3rd Floor, Building A1,  
VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam**  
**Website:** <https://js.vnu.edu.vn/FS/index>  
**Email:** [tapchincnn@gmail.com](mailto:tapchincnn@gmail.com) / [tapchincnn@vnu.edu.vn](mailto:tapchincnn@vnu.edu.vn)  
**Tel.:** (84-24) 62532956