

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 / 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 Lân Trung

Hoàng Văn Văn

Nguyễn Ngọc Vũ

Zhou Xiaobing

Ban Trị sự/Administration Board

Triệu Thu Hằng (*Thư ký Tòa soạn/Secretary*)

Trần Thị Hoàng Anh

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Tập 35, Số 5, 2019

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- 1 **Hoàng Văn Vân**, Giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông trên thế giới: Tình hình hiện tại và những vấn đề 1
- 2 **Trần Thị Duyên, Hoàng Ngọc Tuệ, Lê Thị Hương Giang, Vũ Thị Nhung, Bùi Thị Thu Giang, Cao Thị Hải Hằng**, Đánh giá chương trình tiếng Anh chuyên ngành tại một trường đại học ở Việt Nam 41
- 3 **Lưu Hớn Vũ**, Lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên chuyên ngành ngôn ngữ Trung Quốc 54
- 4 **Bùi Nam Khánh**, Yếu tố Trung Quốc tại Campuchia và tác động đối với Việt Nam 66
- 5 **Đặng Thị Lan**, Biện pháp ứng phó với căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên hệ sư phạm trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội 82
- 6 **Đào Thị Diệu Linh, Đỗ Như Quỳnh**, Nhận thức của sinh viên trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội về năng lực giao tiếp liên văn hóa 94
- 7 **Thân Thị Kim Tuyền**, Nghiên cứu khảo sát về thủ pháp học chữ Hán của sinh viên tiếng Nhật 106

TRAO ĐỔI

- 8 **Phạm Ngọc Hàm**, Đôi nét về dịch và phương pháp dạy biên dịch Hán Việt cho lưu học sinh Trung Quốc ở Việt Nam 119
- 9 **Nguyễn Việt Quang**, Đổi mới chương trình thực hành tiếng khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp 130
- 10 **Lê Hùng Tiến**, Phương pháp nghiên cứu trường hợp cụ thể qua một bài thơ tình 149
- 11 **Lê Thị Huyền Trang**, Chuyển dịch một số bài thơ Nôm sang tiếng Hán: Cảm nhận và chia sẻ 155

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

Vol.35, No.5, 2019

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Hoang Van Van**, Foreign Languages in the World's General School Education: Current Situations and Problems 1
- 2 **Tran Thi Duyen, Hoang Ngoc Tue, Le Thi Huong Giang, Vu Thi Nhung, Cao Thi Hai Hang**, An Evaluation of English for Specific Purposes Courses at a Vietnamese University 41
- 3 **Luu Hon Vu**, Learning Anxiety of Chinese Majored Students 54
- 4 **Bui Nam Khanh**, Chinese Factor in Cambodia and Its Impact on Vietnam 66
- 5 **Dang Thi Lan**, Responses to Psychological Stress in Foreign Language Learning by Students Majoring in Pedagogy at the University of Languages and international Studies, Vietnam National University, Hanoi 82
- 6 **Dao Thi Dieu Linh, Do Nhu Quynh**, the Awareness of Students at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University towards Intercultural Communicative Competence 94
- 7 **Than Thi Kim Tuyen**, Investigating Techniques in Learning Kanji Characters by Vietnamese Students of Japanese 106

DISCUSSION

- 8 **Pham Ngoc Ham**, A Sketch about Translation and Chinese-Vietnamese Translation Teaching Methods for Chinese Students in Vietnam 119
- 9 **Nguyen Viet Quang**, Innovating the Syllabi of Language Skill Courses in the Faculty of French Language and Culture 130
- 10 **Le Hung Tien**, Case Study Research through a Love Poem 149
- 11 **Le Thi Huyen Trang**, Translating Nom Poetry into Chinese: Experience and Discussion 155

NGHIÊN CỨU

GIÁO DỤC NGOẠI NGỮ Ở BẬC PHỔ THÔNG TRÊN THẾ GIỚI: TÌNH HÌNH HIỆN TẠI VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ

Hoàng Văn Vân*

*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 29 tháng 03 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 18 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận ngày 25 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Bài viết này khảo sát tình hình hiện tại về việc dạy ngoại ngữ ở bậc giáo dục phổ thông ở một số khu vực, quốc gia và vùng lãnh thổ được lựa chọn trên thế giới: Tây Âu, Hoa Kỳ, Singapore, Trung Quốc, Hồng Kông, Đài Loan, Nhật Bản, Malaysia và Indonesia. Bài viết làm sáng tỏ một số đặc điểm quan trọng, trong đó nổi bật nhất là: dạy ngoại ngữ trên thế giới thể hiện một bức tranh rất đa dạng; tất cả các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ đều thực thi chính sách đa ngoại ngữ, nhưng tiếng Anh là ngoại ngữ được học nhiều nhất và chiếm một vị thế áp đảo; có xu hướng đưa ngoại ngữ (đặc biệt là tiếng Anh) vào dạy ở giai đoạn giáo dục sớm hơn; trong khi không thể phủ nhận rằng tiếng Anh đã trở thành ngoại ngữ được học nhiều nhất, các ngôn ngữ khác như tiếng Trung, tiếng Nga, tiếng Nhật, tiếng Pháp, tiếng Tây Ban Nha, tiếng Đức, v.v. cũng được đưa vào dạy ở các cấp học của giáo dục phổ thông ở một số nước; có những khoảng cách lớn và những sự không ăn khớp giữa chính sách và thực tiễn, giữa lý thuyết và thực tiễn, và giữa thực tiễn và thực tiễn. Những đặc điểm này của dạy và học ngoại ngữ và những vấn đề mà các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ trên thế giới gặp phải là những điểm tham khảo hữu ích cho Việt Nam trong quá trình đổi mới việc học và dạy ngoại ngữ ở bậc giáo dục phổ thông.

Từ khóa: ngoại ngữ, giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông, tiếng Anh

1. Dẫn nhập

Giáo dục phổ thông là bậc học dành cho học sinh ở độ tuổi từ 6 đến 18. Ở bậc học này, học sinh được cung cấp những kiến thức phổ thông, cơ bản, giúp các em sau khi tốt nghiệp có thể đi vào cuộc sống, tự nuôi sống mình, tiếp tục học nghề, hoặc học lên cao hơn nữa. Trong hệ thống giáo dục quốc dân, giáo dục phổ thông có một vị trí đặc biệt quan trọng; nó là chiếc cầu nối cơ bản, là cấp học nền tảng của cả hệ thống giáo dục. Chất lượng của giáo dục phổ thông do vậy có ảnh hưởng rất to lớn

tới chất lượng giáo dục của các cấp học sau đó. Đó là lý do tại sao khi xây dựng chiến lược phát triển giáo dục, mọi quốc gia dường như đều bắt đầu bằng chiến lược phát triển giáo dục bậc phổ thông. Nếu như giáo dục phổ thông có tầm quan trọng đặc biệt đối với các bậc học sau đó trong hệ thống giáo dục quốc dân thì giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông, với tư cách là một môn học bắt buộc, cũng có tầm quan trọng tương tự đối với giáo dục ngoại ngữ ở các bậc học sau đó.

Ngày nay, vị trí của môn ngoại ngữ trong giáo dục phổ thông trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng không còn là vấn đề phải bàn cãi. Nếu như trong những năm giữa thế

* ĐT.: 84-946296999

Email: vanh@vnu.edu.vn; vanh.sd@gmail.com

ki 20, ngoại ngữ ở nhiều quốc gia chưa có vị trí phù hợp ở bậc phổ thông thì từ đầu những năm 1980 trở lại đây, ngoại ngữ đã có một vị trí xứng đáng, trở thành một môn học bắt buộc. Tuy nhiên, mặc dù có những điểm tương đồng nhưng ở mỗi quốc gia, mỗi vùng lãnh thổ khác nhau, tình hình dạy và học ngoại ngữ cũng khác nhau. Để có một cái nhìn tổng thể, khách quan, và đặc biệt để có thể hoạch định được những chính sách phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả dạy và học ngoại ngữ ở giáo dục phổ thông Việt Nam, cần thiết phải định vị nó trong một khung cảnh rộng lớn hơn; nghĩa là, phải đặt nó vào trong khung cảnh của giáo dục ngoại ngữ phổ thông của các nước xung quanh, và xa hơn nữa là của các nước tiên tiến trên thế giới. Đây là lí do chính yếu của bài viết này. Bài viết được tổ chức xung quanh hai nội dung chính. Tiếp theo phần dẫn nhập, Phần một (Mục 2) khảo sát tình hình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở khu vực Tây Âu và Hoa Kỳ. Phần hai (Mục 3) trình bày tình hình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở một số quốc gia và vùng lãnh thổ thuộc châu Á, bao gồm Singapore, Trung Hoa Đại lục, Hồng Kông, Đài Loan, Hàn Quốc, Malaysia, và Indonesia. Phần kết luận tóm lược lại những nội dung chính đã nghiên cứu, nêu một số nhận xét kết luận về tình hình giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ, và các vấn đề mà họ gặp phải trong thời kì hội nhập và toàn cầu hoá.

2. Tây Âu

Một số đặc điểm

Trong những tư liệu về dạy và học ngoại ngữ trên thế giới, tư liệu của Tây Âu có lẽ là hiện ngôn nhất và dễ tiếp cận nhất. Hiện ngôn nhất là vì tình hình dạy và học ngoại ngữ ở Tây Âu được lưu giữ lại bằng tài liệu hay được văn bản hoá một cách rõ ràng nhất. Dễ tiếp cận nhất là vì phần nhiều các tư liệu

được viết bằng tiếng Anh hoặc được dịch ra tiếng Anh, và trong kỉ nguyên công nghệ hiện đại người ta có thể dễ dàng truy cập hoặc tìm thấy chúng trong các thư viện, trên Internet và trong các kho lưu trữ dữ liệu khác.

Các tài liệu mà tác giả bài viết này tham khảo được chỉ ra rằng sự phát triển của giáo dục ngoại ngữ ở châu Âu không phải lúc nào cũng bằng phẳng, mà có lúc trầm, có lúc bổng, có lúc ngoại ngữ này chiếm ưu thế, có lúc ngoại ngữ kia chiếm ưu thế, có lúc ngoại ngữ này bị xuống thế hoặc thậm chí bị loại bỏ, có lúc ngoại ngữ kia bị xuống thế hoặc bị loại bỏ (cf. Crystal, 1997, 2012; Hoàng Văn Vân 2011, 2016). Tuy nhiên, mặc dù trải qua những thăng trầm nhưng người Tây Âu dường như vẫn là những người đi đầu trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ.

Do những yêu cầu phát triển kinh tế, chính trị, xã hội, người Tây Âu đã sớm ý thức được tầm quan trọng của ngoại ngữ. Ý thức này không phải chỉ hiện diện ở một vài quốc gia mà dường như ở cả Cộng đồng châu Âu. Ngay từ những năm 1960, ở Tây Âu đã triển khai các công trình nghiên cứu chuyên sâu đặt nền tảng cho việc phát triển chính sách dạy và học ngoại ngữ từ bậc tiểu học (xem Stern, 1967; Rivers, 1970). Liên minh châu Âu đã xác định rõ ràng rằng sự thành thạo về ngoại ngữ là một trong các năng lực chủ chốt được xem là cần thiết cho một cá nhân tham gia thành công vào xã hội. Quan điểm này được thể hiện trong trích đoạn dưới đây:

Competence in foreign languages has long been recognised as an indispensable economic and social resource within a culturally and linguistically diverse Europe and beyond. Competence in foreign languages is not limited to technical skill in a particular language but also includes openness to different cultures and respect for others and

their competence and achievements. Learning other languages promotes an extended sense of identity, making people feel part of more than one linguistic and cultural community. It also increases people's employment, education and leisure options, which in turn may generate a whole range of personal, social and workplace competencies. The planned enlargement of the European Union can but underscore the importance of language learning.

(Năng lực ngoại ngữ từ lâu đã được công nhận là nguồn lực kinh tế và xã hội không thể thiếu ở bên trong và bên ngoài một châu Âu đa dạng về văn hoá và ngôn ngữ. Năng lực ngoại ngữ không chỉ giới hạn ở kỹ năng kỹ thuật trong một ngôn ngữ cụ thể mà còn bao gồm sự cởi mở với các nền văn hoá khác nhau và sự tôn trọng những người khác cũng như năng lực và thành tích của họ. Học các ngôn ngữ khác thúc đẩy một ý thức mở rộng về bản sắc, khiến mọi người cảm thấy là một phần của hơn một cộng đồng ngôn ngữ và văn hoá. Nó cũng làm gia tăng sự lựa chọn việc làm, hình thức giáo dục và giải trí, mà có thể tạo ra một loạt các năng lực cá nhân, năng lực xã hội và năng lực ở nơi làm việc. Sự mở rộng theo kế hoạch của Liên minh châu Âu không thể không nhấn mạnh tầm quan trọng của việc học ngôn ngữ.)

(Eurydice, 2002: 17)

Hội đồng châu Âu ở Lisbon năm 2000 đã kêu gọi xây dựng một khung làm việc nhằm cung cấp cho các công dân thuộc Liên minh châu Âu năm kỹ năng cơ bản trong đó có ngoại ngữ; đó là, (1) kỹ năng công nghệ thông

tin (IT skills), (2) kỹ năng văn hoá công nghệ (technological culture), (3) kỹ năng khởi nghiệp (entrepreneurship), (4) kỹ năng xã hội (social skills), và (5) kỹ năng ngoại ngữ (foreign languages) (Council of Europe [Hội đồng châu Âu], 2000). Tiếp theo đó, Hội đồng châu Âu ở Barcelona năm 2002 khuyến nghị công dân châu Âu nên học ít nhất hai ngoại ngữ từ khi còn rất trẻ. Theo thời gian, vị trí của ngoại ngữ ở Tây Âu càng ngày càng được đề cao. Ngoại ngữ có tầm quan trọng đến mức mà giao tiếp bằng ngoại ngữ được xác định là một trong tám năng lực chủ chốt hình thành nên con người châu Âu toàn diện. Nó được sánh ngang với năng lực giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ (communication in the mother tongue), năng lực toán học và các năng lực cơ bản về khoa học và công nghệ (mathematical competence and basic competences in science and technology), năng lực số (digital competence), năng lực học để học (learning to learn), các năng lực xã hội và công dân (social and civil competences), năng lực sáng tạo và năng lực khởi nghiệp (sense of initiative and entrepreneurship), và năng lực nhận thức văn hoá và thể hiện (cultural awareness and expression) (European Commission, 2007, 2018).

Để có thể đo được sự tiến bộ của người học ngoại ngữ, người Tây Âu thấy cần thiết phải xây dựng một chuẩn đầu ra chung, áp dụng thống nhất trong toàn bộ cộng đồng. Trong khía cạnh này có thể nói người Tây Âu đã đi đầu so với phần còn lại của thế giới. Từ đầu những năm 1970, Hội đồng châu Âu (2001) đã xây dựng và công bố một khung năng lực ngôn ngữ chuẩn mực có tên là *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning and Assessment* (Khung tham chiếu chung châu Âu về các ngôn ngữ: Dạy, học và đánh giá) (từ đây gọi tắt là Khung CEFR). Từ khi ra đời, Khung CEFR không những được sử dụng ở các nước châu Âu mà còn được nhiều nước

châu Á như Nhật Bản (xem Japan Foundation, 2010), Hàn Quốc (xem Kwon, 2000, 2010), Trung Hoa Đại lục (xem Bộ Giáo dục Trung Quốc, 2006; Liu, 2010), kể cả Việt Nam (xem Thủ tướng Chính phủ, 2008; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014) tham khảo để xây dựng khung năng lực ngoại ngữ phù hợp với bối cảnh kinh tế, xã hội của quốc gia mình.

Ở bậc phổ thông, ngoại ngữ là môn học bắt buộc chiếm tỉ lệ thời lượng dao động từ 10% đến 34% tổng thời lượng tùy theo quy định của từng hệ thống giáo dục. Các nguồn số liệu gần đây (Eurydice, 2005) cho thấy trong hầu hết các nước thuộc Liên minh châu Âu, học sinh học một ngoại ngữ bắt buộc từ bậc tiểu học, trong đó học sinh ở các nước như Luxembourg, Malta, Hà Lan và Na Uy bắt đầu học ngoại ngữ từ khi 5 hoặc 6 tuổi. Một khảo sát gần đây hơn (cf. Pew Research Center, 2015) cho biết 13 trong số các nước Tây Âu được khảo sát có hơn 50% số học sinh tiểu học học một ngoại ngữ; 15 trong số các nước Tây Âu được khảo sát có hơn 50% số học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông học ít nhất hai ngoại ngữ trong cùng thời gian. Nguồn số liệu gần đây nhất do Eurydice (2017) công bố cho biết việc học ngoại ngữ ở bậc phổ thông trong các quốc gia thuộc Cộng đồng châu Âu càng ngày càng tăng. Nó được thúc đẩy mạnh mẽ đến mức mà hiện nay hầu hết học sinh học ngoại ngữ thứ nhất từ lúc 9 tuổi và ngoại ngữ thứ hai một vài năm sau đó. Số các quốc gia yêu cầu học sinh phổ thông học hai ngoại ngữ là Bỉ, Áo, Luxembourg, Na Uy, Bồ Đào Nha, Phần Lan, Hi Lạp. Các quốc gia còn lại yêu cầu học sinh phổ thông học một ngoại ngữ là Tây Ban Nha, Đan Mạch, Hà Lan, Anh. Có thể nói ở Tây Âu, đặc biệt là ở các quốc gia Bắc Âu, song ngữ, thậm chí tam ngữ đang trở thành chuẩn mực hơn là ngoại lệ.

Có hai đặc điểm khác đáng lưu ý. Một là, từ đầu những năm 2000 trở lại đây, hình

thức học tích hợp giữa ngôn ngữ và nội dung (content and language integrated learning – CLIL) được áp dụng ở bậc tiểu học và trung học cơ sở ở một số nước Tây Âu. Hai là, có nhiều ngoại ngữ được dạy ở Tây Âu, nhưng chỉ có một số ngoại ngữ chiếm tỉ lệ cao: tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Đức, và tiếng Tây Ban Nha. Trong các ngôn ngữ này, tiếng Anh là ngôn ngữ được học nhiều nhất. Theo thời gian, tiếng Anh thường xuyên được mở rộng và có xu hướng áp đảo so với các ngôn ngữ kia ở hầu hết mọi quốc gia Tây Âu. Theo Eurydice (2005, 2017), số lượng học sinh phổ thông học tiếng Anh thường xuyên chiếm khoảng 90%. Xếp sau tiếng Anh là tiếng Đức, tiếng Pháp, và tiếng Tây Ban Nha. Trong các nền giáo dục chỉ yêu cầu học một ngoại ngữ, tiếng Anh thường xuyên là ngôn ngữ được lựa chọn.

Giáo viên ngoại ngữ ở các nước Tây Âu thuộc ba kiểu: giáo viên tổng hợp hay giáo viên không chuyên ngữ (non-specialists), giáo viên bán chuyên ngữ (semi-specialists) và giáo viên chuyên ngữ (specialists). Giáo viên tổng hợp là những giáo viên dạy ở bậc tiểu học. Họ vừa dạy ngoại ngữ vừa dạy các môn học khác. Giáo viên bán chuyên ngữ và giáo viên chuyên ngoại ngữ là những giáo viên dạy ở bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông. Giáo viên bán chuyên ngữ có thể dạy hai môn học, một trong hai môn đó là ngoại ngữ; giáo viên chuyên ngữ chỉ dạy một môn học duy nhất là ngoại ngữ. Hai kiểu giáo viên này có số lượng ngang bằng nhau ở Tây Âu. Cả hai kiểu giáo viên đều được đào tạo để đạt được trình độ 5A trong Khung phân loại chuẩn giáo dục quốc tế (International Standard Classification of Education - ISCED) của UNESCO (2011). Hình thức đào tạo giáo viên ngoại ngữ bán chuyên và chuyên ngoại ngữ giống với hình thức đào tạo giáo viên các môn học khác. Trước 2018, ở một số nước như Bỉ (Cộng đồng nói tiếng Hà Lan), Đan Mạch và Áo, vẫn

còn nhiều giáo viên chuyên ngữ dạy bậc trung học có trình độ cao đẳng (ba năm). Đến năm 2018, hầu hết các nước Tây Âu đều yêu cầu giáo viên ngoại ngữ phải có trình độ tối thiểu là cử nhân. Ở một số nước khác giáo viên ngoại ngữ dạy ở cấp cao hơn yêu cầu phải có trình độ cao hơn: trình độ cử nhân đối với giáo viên tiểu học, trình độ thạc sĩ đối với giáo viên trung học (cả trung học cơ sở và trung học phổ thông). Trái lại, ở một số nước khác như Đan Mạch, Hà Lan và Na Uy, trình độ thạc sĩ chỉ yêu cầu đối với giáo viên ngoại ngữ ở cấp trung học phổ thông (Eurydice, 2017).

Trong tất cả các nước ở Tây Âu, việc đào tạo giáo viên ngoại ngữ (cả chuyên và bán chuyên) do các trường đại học đảm nhiệm. Thời gian đào tạo thường kéo dài bốn hoặc năm năm. Hầu hết các cơ sở giáo dục này tự quyết định toàn bộ hoặc một phần chương trình (nội dung) đào tạo. Ở nhiều nước, chính quyền giáo dục trung ương khuyến nghị các trường đại học nên dạy các môn lí thuyết về giảng dạy ngoại ngữ. Bộ Giáo dục các nước Tây Âu khuyến nghị rằng các trường đại học đào tạo giáo viên nên dạy các môn học trang bị cho giáo viên tương lai các kĩ năng cần thiết để dạy ngoại ngữ. Trọng tâm của quá trình đào tạo giáo viên ngoại ngữ được đặt vào bốn thành phần sau: (1) học một hoặc một số ngoại ngữ, (2) học các môn lí thuyết về dạy ngoại ngữ, (3) bố trí thực tập dạy học ở trường phổ thông, (4) thời gian sống và học tập ở nước nói ngoại ngữ đó. Triết lí đào tạo này được lập luận như sau: học một hoặc một số ngoại ngữ giúp giáo sinh có được kiến thức chuyên sâu và làm chủ được một hoặc một số ngoại ngữ; học các môn lí thuyết về dạy ngoại ngữ giúp giáo sinh có cơ sở lí thuyết về dạy ngoại ngữ, bao gồm các môn học về phương pháp dạy học cụ thể và các lí thuyết về học ngoại ngữ khác nhau; thực tập dạy học ở trường phổ thông giúp giáo sinh có được sự trải nghiệm ban đầu với môi trường dạy học thực sự; thời

gian sống và học tập ở nước nói ngoại ngữ đó giúp giáo sinh có sự tiếp xúc trực tiếp với ngôn ngữ và nền văn hoá mà họ sẽ dạy. Trong bốn thành phần trọng tâm này, học một ngoại ngữ là bắt buộc, học một số ngoại ngữ là tùy ý, ba thành phần còn lại phần lớn là bắt buộc (Eurydice, 2005: 61). Số liệu gần đây (TALIS [Teaching and Learning International Survey], 2013, dẫn theo Eurydice, 2017) cho biết khoảng 60% giáo viên ngoại ngữ bậc trung học cơ sở trong các nước Tây Âu báo cáo họ đã đi nước ngoài để phát triển chuyên môn, chủ yếu là nâng cao kĩ năng thực hành tiếng, khi còn đang học đại học hoặc khi đã ra dạy ở trường phổ thông. Tỷ lệ này thường cao hơn rất nhiều so với giáo viên dạy các môn học khác. Đa số những giáo viên đi thực tập tiếng ở nước ngoài này nhận tài trợ từ các chương trình của Cộng đồng châu Âu.

Nhiều nước Tây Âu không quy định quy mô lớp học và số lượng học sinh cụ thể cho một lớp học ngoại ngữ. Thay vào đó, họ chỉ quy định số lượng học sinh tối thiểu và tối đa cho một lớp học. Một điểm đáng lưu ý là có rất ít nước quy định riêng cho số lượng học sinh môn ngoại ngữ trong một lớp học; yêu cầu về quy mô một lớp học ngoại ngữ không khác với yêu cầu về quy mô lớp học các môn học khác: số lượng học sinh trong một lớp học ngoại ngữ với số lượng học sinh học trong một lớp học các môn học khác ngang bằng nhau. Giống như nhiều môn học khác, ngoại ngữ được dạy rải đều theo các năm học từ bậc tiểu học đến trung học cơ sở và đến trung học phổ thông; không có hiện tượng ngoại ngữ được dạy tăng cường hay dạy cấp tốc trong một vài năm.

Về độ tuổi bắt đầu học ngoại ngữ, ngoại ngữ thứ nhất với tư cách là môn học bắt buộc được bắt đầu học ở các độ tuổi khác nhau trong các nước khác nhau. Ở một số nước và một số vùng, học sinh bắt đầu học ngoại ngữ thứ nhất

với tư cách là môn học bắt buộc từ lúc 6 tuổi (lớp 1); ở một số nước và một số vùng khác, học sinh bắt đầu học từ lúc 8 hoặc 9 tuổi; và ở một số nước và một số vùng khác, học sinh bắt đầu học từ lúc 10 tuổi. Cá biệt, vẫn còn một số vùng như Scotland và Ireland ngoại ngữ không phải là môn học bắt buộc. Trong một vài năm gần đây, Tây Âu có xu hướng cho học sinh học một ngoại ngữ sớm hơn: một số nước và một số vùng quy định học ngoại ngữ từ bậc tiền học đường (mẫu giáo): Ba Lan, Cyprus và Bỉ (cộng đồng nói tiếng Đức). Tuy nhiên, ở hầu hết các nước và khu vực này, thời lượng dành cho ngoại ngữ trong chương trình tiểu học vẫn còn rất khiêm tốn: chiếm khoảng từ 5-10% tổng thời lượng giảng dạy của cấp học (Eurydice, 2017).

Ngoại ngữ thứ hai được đưa vào dạy ở bậc phổ thông trong đa số các nước Tây Âu, nhưng nó không phải là môn học bắt buộc. Thay vì việc quy định hai ngoại ngữ là hai môn học bắt buộc, một số chương trình giáo dục phổ thông của các nước như Bỉ, Tây Ban Nha, Thụy Điển, Na Uy, v.v. chỉ đưa ra những đề xuất hoặc gợi ý để đảm bảo rằng mọi học sinh phổ thông đều có cơ hội học hai hoặc nhiều hơn hai ngoại ngữ. Ở các nước này, học hai ngoại ngữ không phải là bắt buộc trước khi tốt nghiệp trung học cơ sở; tuy nhiên, tất cả học sinh đều có quyền học hai ngoại ngữ trong giai đoạn học tập này.

Tất cả các chương trình dạy và học ngoại ngữ chính thức ở các nước Tây Âu đều thể hiện mục tiêu cốt lõi là phát triển bốn kỹ năng giao tiếp nghe, nói, đọc, viết. Trong bốn kỹ năng này, hai kỹ năng nghe và nói được ưu tiên ở giai đoạn khi học sinh mới học ngoại ngữ, thường là ở bậc tiểu học. Từ bậc trung học cơ sở trở đi, bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết được ưu tiên ngang bằng nhau.

Về chuẩn đầu ra, hầu hết các nước Tây Âu đều kì vọng rằng kết thúc bậc trung học phổ

thông (general upper secondary education), học sinh sẽ đạt tối thiểu bậc B2 ('Vantage Level' [Bậc Ưu thế]) theo Khung CEFR đối với ngoại ngữ bắt buộc (ngoại ngữ thứ nhất). Một vài nước khác kì vọng học sinh sẽ đạt được tối thiểu bậc B1 ('Threshold Level' [Bậc Ngưỡng]). Không có hệ thống giáo dục nào ở Tây Âu kì vọng học sinh phổ thông sẽ đạt được bậc C ('Proficient User' [Bậc Người sử dụng thành thạo]) bao gồm C1 ('Effective Operational Proficiency' [Bậc Khả năng thao tác hiệu quả]) và C2 ('Mastery' [Bậc Làm chủ ngôn ngữ]). Yêu cầu trình độ đạt được đối với ngoại ngữ thứ hai thấp hơn ngoại ngữ thứ nhất. Trình độ ngoại ngữ thứ hai mà hầu hết các nước Tây Âu kì vọng học sinh phổ thông sẽ đạt được là bậc B1 (Bậc Ngưỡng), vì thời gian học ngoại ngữ thứ hai ngắn hơn so với thời gian học ngoại ngữ thứ nhất.

Một số vấn đề

Mặc dù là khu vực đi đầu trong phát triển chính sách, phát triển lí luận và thực tế dạy học ngoại ngữ, nhưng giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở các nước Tây Âu không phải không có những vấn đề tồn tại. Thứ nhất, người ta mới chỉ thấy yêu cầu giáo viên dạy ngoại ngữ ở phổ thông phải có trình độ Bậc 5A trong Khung phân loại chuẩn giáo dục quốc tế (ISCED), trình độ cử nhân hoặc thạc sĩ; chưa có tài liệu nào đề cập đến việc nâng cao thường xuyên trình độ và kĩ năng ngoại ngữ của giáo viên: chưa có tài liệu nào đề cập đến việc giáo viên dạy ngoại ngữ sau khi đã đạt được các trình độ theo yêu cầu có phải kiểm tra lại để đạt trình độ và kĩ năng theo 6 bậc trong Khung CEFR. Thứ hai, không phải trong tất cả các nền giáo dục học sinh phổ thông đều có cơ hội được học ngoại ngữ như nhau. Mặc dù các kết luận của Hội đồng châu Âu vào tháng 5 năm 2014 về vấn đề đa ngôn ngữ và phát triển các năng lực ngoại ngữ đã nhấn mạnh rằng trình độ kĩ năng ngoại ngữ của đa số giới trẻ ở Tây Âu

có thể đã được cải thiện và Tây Âu đã đạt được một số tiến bộ trong các thập niên gần đây, nhưng vẫn còn có sự khác biệt rất đáng kể giữa các quốc gia về cơ hội học ngoại ngữ của học sinh phổ thông. Thứ ba, có một sự rất khác biệt giữa những gì học sinh ngoại ngữ được kì vọng (trong chuẩn) với những gì họ thực sự đạt được. Một cuộc khảo sát lần đầu tiên và chưa từng có trên phạm vi toàn Liên minh châu Âu của Ủy ban châu Âu về năng lực ngôn ngữ của học sinh trung học vào năm 2012 cho thấy rằng năng lực ngoại ngữ mà học sinh phổ thông Tây Âu thực đạt vẫn còn ở mức độ rất thấp so với mong đợi: chỉ có 42% số học sinh được kiểm tra đạt được trình độ B2 cho ngoại ngữ thứ nhất, và chỉ có khoảng 25% học sinh phổ thông đạt trình độ B1 đối với ngoại ngữ thứ hai. Điều này có nghĩa là sau một số năm học ngoại ngữ ở trường, phần lớn giới trẻ ở châu Âu không thể tham gia vào một cuộc hội thoại đơn giản bằng ngoại ngữ mà họ đã học (chi tiết hơn, xin xem European Commission, 2018: 47). Thứ tư, dạy ngoại ngữ theo hình thức tích hợp giữa nội dung và ngôn ngữ (CLIL) được áp dụng với niềm tin là phương thức này sẽ củng cố việc học ngoại ngữ của học sinh phổ thông; tuy nhiên, hình thức này chủ yếu tồn tại ở bậc tiểu học và trung học cơ sở. Kinh nghiệm của chính các nước áp dụng hình thức này cho thấy dạy theo hình thức CLIL rất phức tạp và khác nhau trong các nước khác nhau. Đây là lí do tại sao cho đến tận thời điểm hiện tại CLIL vẫn chưa phải là một phần chính thức trong chương trình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở các nước Tây Âu (xem Eurydice, 2005, 2017). Thứ năm, vẫn còn những giáo viên ngoại ngữ ở cả ba kiểu (tổng hợp, bán chuyên ngữ và chuyên ngữ) ở Tây Âu chưa có trình độ cử nhân. Thứ sáu, mặc dù được cho là khu vực thuận lợi về kinh tế, nhưng nhiều giáo viên ngoại ngữ ở Tây Âu vẫn gặp khó khăn trong việc tìm kiếm nguồn tài trợ để được đi thực tập tiếng ở nước ngoài.

3. Hoa Kỳ

Một số đặc điểm

Việc lựa chọn Hoa Kỳ để khảo sát trong nghiên cứu này là có chủ định. Mục đích chính không phải là tìm hiểu tình hình và vị thế của tiếng Anh mà là tìm hiểu tình hình giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở quốc gia hùng mạnh nhất thế giới này.

Đặc điểm đầu tiên đáng lưu ý nhất là mặc dù tiếng Anh được sử dụng rộng rãi ở Hoa Kỳ, nhưng chưa có một văn bản pháp lí nào công nhận nó là ngôn ngữ quốc gia hay quốc ngữ.¹ Khoảng hơn một nửa thế kỉ trước, “tiếng mẹ đẻ” (mother tongue) và “ngoại ngữ” (foreign language) là hai khái niệm phổ biến nhất được sử dụng và phân biệt khá tách bạch trong các công trình nghiên cứu về ngôn ngữ học xã hội ở Hoa Kỳ. Hiện nay, do kết quả của toàn cầu hoá, việc xác định và phân biệt giữa các khái niệm “tiếng mẹ đẻ”, “ngôn ngữ thứ nhất”, “ngôn ngữ chính thức”, “ngôn ngữ thứ hai”, “ngoại ngữ”, v.v. trở nên mờ nhạt và khó khăn. Nếu như khoảng giữa thế kỉ 20 trở về trước khái niệm “người nói bản ngữ” (native speaker) và “tiếng mẹ đẻ” (mother tongue) được dùng để phân biệt với hai khái niệm “người nước ngoài” (foreigner) và “ngoại ngữ” (foreign language): những ai sống ở bên trong một quốc gia là những người nói bản ngữ và ngôn ngữ mà họ sử dụng là

¹ Có thể nhận thấy rằng ngay trong Tuyên ngôn độc lập và Hiến pháp của Hoa Kỳ đều không quy định tiếng Anh là quốc ngữ mặc dù hai văn bản quan trọng này đều được viết bằng tiếng Anh. Người ta giải thích rằng việc không tuyên bố tiếng Anh là quốc ngữ ở Hoa Kỳ là một chiến lược chính trị có kế hoạch nhằm thu hút những người dân mới nói các ngôn ngữ khác di cư sang Hoa Kỳ và duy trì triết lí tôn trọng sự lựa chọn của cá nhân, nhưng vẫn tin rằng triết lí này sẽ dẫn đến kết quả là một ngôn ngữ duy nhất được sử dụng trên khắp đất nước – tiếng Anh (chi tiết hơn, xin xem Marshall, 1986; Cheshire, 1996).

“tiếng mẹ đẻ”; ngược lại, những ai sống ở bên ngoài quốc gia học và sử dụng ngôn ngữ đó được gọi là người nước ngoài và ngôn ngữ mà họ học hay sử dụng là “ngoại ngữ”), thì ngày nay hai cặp khái niệm này có thể phải chia sẻ một số nét nghĩa với các khái niệm khác và có thể phải định nghĩa lại. Lúc đó ở Hoa Kỳ khái niệm “giáo dục ngôn ngữ thứ hai” (second language education) dường như chưa xuất hiện. Thay vào đó, người Hoa Kỳ dùng thuật ngữ “giáo dục ngoại ngữ” (foreign language education) để chỉ việc dạy các ngôn ngữ khác với tiếng Anh cho người học – những người được ngầm hiểu là người Anh và những người da trắng, những người nói tiếng Anh như là ngôn ngữ thứ nhất và là những học sinh thuộc tầng lớp trung lưu và thượng lưu để giao lưu với các quốc gia khác trên thế giới. Ngày nay, vì nhiều lí do khác nhau, hai khái niệm “tiếng mẹ đẻ” và “ngôn ngữ thứ hai” không được sử dụng mà chỉ còn tiếng Anh là ngôn ngữ chi phối (dominant language) và các ngôn ngữ khác của các cộng đồng dân tộc khác, kể cả các ngôn ngữ bản địa của người Anh Điêng (người Mỹ da đỏ) đều được gọi chung là “ngoại ngữ” (nếu được học ở trường) và “ngôn ngữ di sản” (heritage language) nếu được thụ đắc ở nhà (xem Heritage Language: https://en.wikipedia.org/wiki/Heritage_language).

Theo Osborn (2008: xiii), giống như bất kì quốc gia nào trên thế giới, trong khoảng một thế kỉ qua, giáo dục ngoại ngữ ở Hoa Kỳ đã trở thành tâm điểm của những cuộc tranh luận, những hi vọng, kể cả sự lãng phí về thời gian. Tuy nhiên, trong phần thứ hai của thế kỉ 20, giáo dục ngoại ngữ ở Hoa Kỳ đã thực sự hướng tới tương lai, thể hiện trong văn bản hướng dẫn có nhan đề *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (Các chuẩn cho việc học ngoại ngữ: Chuẩn bị cho thế kỉ 21). Đồng thời, câu chuyện về sự đa dạng trong giáo dục ngoại ngữ ở Hoa Kỳ tiếp tục phát triển. Một điều gây ngạc nhiên khác là,

về mặt lịch sử, rõ ràng Hoa Kỳ là một quốc gia đa dạng về sắc tộc, nhưng mới chỉ gần đây sự đa dạng ấy mới được nhìn nhận là điểm mạnh chứ không phải là điểm yếu cần phải xoá bỏ. Theo Met, dẫn theo Chan *et al* (2011), có hai lí do chính khiến nhiều người Mỹ quan tâm đến giáo dục ngoại ngữ. Lí do thứ nhất là có trình độ ngoại ngữ tốt sẽ giúp người Mỹ nâng cao năng lực cạnh tranh trong một thế giới đang toàn cầu hoá mạnh mẽ và hỗ trợ nền kinh tế dịch vụ ngày càng tăng của quốc gia này để cuối cùng đảm bảo được khả năng và khối lượng kinh doanh. Người Mỹ nhận ra rằng xã hội Mỹ về cơ bản là xã hội đơn ngữ (chủ yếu là tiếng Anh). Vì vậy nếu không thúc đẩy việc học ngoại ngữ thì nước Mỹ sẽ gặp nhiều khó khăn trong giao dịch trong một thế giới đa ngôn ngữ. Lí do thứ hai là người Mỹ ý thức rất rõ rằng mặc dù hiện tại là cường quốc số một trên thế giới nhưng thiếu năng lực ngoại ngữ chắc chắn sẽ cản trở nghiêm trọng những cố gắng nhằm đảm bảo an ninh quốc gia và chống lại chủ nghĩa khủng bố. Nếu nước Mỹ muốn tiếp tục “phát triển hướng tới việc đạt được các mục tiêu nhân đạo và thúc đẩy sự thịnh vượng và dân chủ trên thế giới” (Met, dẫn theo Chan *et al*, 2011: 3), thì nó phải chú trọng hơn đến việc học ngoại ngữ. Đây có lẽ là lí do tại sao Bộ Giáo dục Hoa Kỳ có thể đề xuất Chính phủ chi những khoản kinh phí rất đáng kể cho học ngoại ngữ, đặc biệt là những ngoại ngữ được cho là quan trọng (critical languages) (Inside Higher Ed., 2006).

Với những lí do và cách nhìn nhận ở trên, vào cuối những năm 2000, Chính phủ Hoa Kỳ đã cấp kinh phí cho Liên minh bốn tổ chức ngôn ngữ quốc gia (Coalition of Four National Language Organizations) phát triển các chuẩn ngoại ngữ cho khu vực giáo dục phổ thông. Chuẩn ngoại ngữ của Hoa Kỳ bắt đầu bằng triết lí dưới đây:

Language and communication are at the heart of the human experience. The United States must educate

students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which ALL students will develop and maintain proficiency in English and at least one other language, modern or classical. Children who come to school from non-English backgrounds should also have opportunities to develop further proficiencies in their first language.

Statement of Philosophy

Standards for Foreign Language

Learning

(Ngôn ngữ và giao tiếp là trung tâm của kinh nghiệm con người. Nước Mỹ cần phải giáo dục học sinh thành những người được trang bị ngôn ngữ và văn hoá giao tiếp thành công trong một xã hội đa nguyên của nước Mỹ và ở nước ngoài. Sự thúc bách này hình dung ra một tương lai trong đó TẤT CẢ học sinh sẽ phát triển và duy trì trình độ thông thạo bằng tiếng Anh và ít nhất một ngôn ngữ khác, ngôn ngữ hiện đại hoặc ngôn ngữ cổ điển. Học sinh đến trường từ các nguồn gốc không phải là tiếng Anh cũng phải có cơ hội để phát triển thành thạo hơn trong ngôn ngữ thứ nhất của mình.)

Dựa vào triết lí cho rằng các mục đích và những sự sử dụng ngoại ngữ của học sinh phổ thông khác nhau, các nhà biên soạn chuẩn ngoại ngữ cấp liên bang của Hoa Kỳ đã xác định năm lĩnh vực mục tiêu: **Giao tiếp** (Communication), **Văn hoá** (Cultures), **Kết nối** (Connections), **So sánh** (Comparisons), và **Cộng đồng** (Communities). Năm lĩnh vực mục tiêu được cụ thể hoá dưới đây:

Giao tiếp là trọng tâm của học ngôn ngữ thứ hai cho dù giao tiếp xảy ra trực diện, qua viết hay xuyên qua các thể kĩ thông qua đọc văn học.

Thông qua việc học các ngôn ngữ khác học sinh thu được kiến thức và sự hiểu biết về **các nền văn hoá** sử dụng ngôn ngữ đó và, trong thực tế, không thể thực sự nắm vững được ngôn ngữ cho đến khi đồng thời đã nắm vững được các bối cảnh văn hoá trong đó ngôn ngữ xuất hiện.

Học các ngôn ngữ khác cung cấp **các mối kết nối** với các khối kiến thức bổ sung mà có thể không có sẵn cho người nói tiếng Anh đơn ngữ.

Thông qua **so sánh** và đối chiếu với ngôn ngữ đang được học, học sinh phát triển hiểu biết về bản chất của ngôn ngữ và quan niệm về văn hoá và nhận ra rằng có nhiều cách nhìn thế giới.

Bốn lĩnh vực mục tiêu này cùng nhau giúp học sinh ngoại ngữ tham gia vào **các cộng đồng** đa ngôn ngữ ở trong nước và trên thế giới trong các ngôn ngữ đa dạng và theo các cách phù hợp về văn hoá. Năm lĩnh vực mục tiêu và mối liên kết giữa chúng được trình bày trong Hình 1 dưới đây:



Hình 1. Năm lĩnh vực mục tiêu của giáo dục ngoại ngữ Hoa Kỳ

Có ba điểm đáng chú ý liên quan đến *Các chuẩn cho học ngoại ngữ* ở bậc phổ thông của Hoa Kỳ và một điểm liên quan đến mối quan hệ giữa chính sách ngoại ngữ và thực tiễn dạy và học ngoại ngữ. Thứ nhất, khung *Các chuẩn cho học ngoại ngữ* ở bậc phổ thông của Hoa Kỳ không quy định học sinh ở cấp học nào

(tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông) phải đạt được chuẩn ở bậc nào. Các nhà xây dựng chuẩn ngoại ngữ liên bang cho rằng chuẩn ngoại ngữ ở bậc phổ thông sẽ không đạt được ngay lập tức; chúng chỉ cung cấp một thước đo để dựa vào đó người ta sẽ đo sự tiến bộ của học sinh. Thứ hai, *Các chuẩn cho học ngoại ngữ* ở bậc phổ thông của Hoa Kỳ không phải là văn bản hướng dẫn chương trình. Nó chỉ gợi ý các kiểu chương trình cần thiết để giúp học sinh đạt được chuẩn bắt đầu từ các lớp ở bậc tiểu học qua các lớp ở bậc trung học và ở các bậc học cao hơn. Nó không mô tả nội dung của một khoá học cụ thể và cũng không khuyến nghị bất kì trình tự học tập nào. Các nhà xây dựng chuẩn ngoại ngữ liên bang nhấn mạnh rằng chuẩn ngoại ngữ liên bang phải được sử dụng kết hợp với chuẩn ngoại ngữ và khung chương trình của các tiểu bang và các địa phương để xác định tốt nhất các cách tiếp cận tốt nhất và những kì vọng hợp lí nhất cho học sinh trong các quận, huyện và các trường học. Thứ ba, trong số các quốc gia có chuẩn ngoại ngữ, Hoa Kỳ có lẽ là một quốc gia hiếm thấy đặt so sánh và đối chiếu ngôn ngữ là một trong những năng lực mà người học ngoại ngữ phải có trong tiến trình học tập. Thứ tư, mặc dù người Mỹ ý thức rất rõ rằng việc thiếu trình độ ngoại ngữ đe dọa đến an ninh của quốc gia và có thể ảnh hưởng tiêu cực đến tăng trưởng kinh tế, và mặc dù đã có nhiều cố gắng cải thiện tình hình thông qua các chính sách cụ thể, nhưng Hoa Kỳ dường như là quốc gia duy nhất có số lượng học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông thiếu kiến thức về ngoại ngữ nhất. Theo Osborn (2008), Chan *et al* (2011), trong khi 52,7% học sinh châu Âu thông thạo cả tiếng mẹ đẻ và ít nhất một ngoại ngữ thì chỉ có 9,3% học sinh Hoa Kỳ thông thạo cả tiếng mẹ đẻ và một ngôn ngữ khác. Các nhà nghiên cứu cho rằng nếu người Hoa Kỳ muốn tiếp tục là một thành viên quan trọng trên trường quốc tế thì họ phải tăng tốc trong lĩnh vực giáo dục

ngoại ngữ. Trong một nghiên cứu trên diện rộng về tình hình giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở Hoa Kỳ được công bố gần đây, Pufahl & Rodes (2011) đã chỉ ra rằng so với những kết quả nghiên cứu của họ vào năm 1997, số lượng các trường phổ thông (cả khối công lập và khối ngoài công lập) học ngoại ngữ suy giảm đáng kể, làm cho khoảng trống về thành tựu giáo dục ngoại ngữ ở quốc gia này càng ngày càng rộng ra. Theo Chan *et al* (2011), vào cuối những năm 2010, chỉ có 31% các trường tiểu học ở Mỹ và 24% các trường tiểu học công lập báo cáo có giảng dạy ngoại ngữ; và trong các trường học này, 79% cung cấp cho học sinh sự tiếp xúc sơ giản (introductory exposure) về ngoại ngữ; trong số 44% học sinh trung học phổ thông ghi danh học ngoại ngữ có 69% học tiếng Tây Ban Nha, 18% học tiếng Pháp; ít hơn 1% học sinh trung học phổ thông ghi danh học kết hợp các ngoại ngữ như tiếng Ả Rập, tiếng Trung Quốc, tiếng Farsi, tiếng Nhật Bản, tiếng Hàn Quốc, tiếng Nga hay tiếng Urdu. Trong rất nhiều lí do được giải thích, lí do quan trọng nhất có lẽ là “ngoại ngữ không phải là thành phần cốt lõi của chương trình giáo dục tiểu học” (Pufahl & Rodes, 2011: 262); nó “không phải là môn học bắt buộc trong hệ thống giáo dục quốc dân ở Hoa Kỳ” (Delvin, 2015).

Một số vấn đề

Mặc dù có những cố gắng đáng kể, nhưng giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở Hoa Kỳ vẫn còn tồn tại một số vấn đề. Thứ nhất, có một sự không ăn khớp rất lớn giữa những gì đang diễn ra trong các trường phổ thông ở Hoa Kỳ và những gì mà quốc gia này kì vọng; đó là, trong khi Hoa Kỳ mong muốn có một nền giáo dục chuẩn bị cho tất cả học sinh trở thành những công dân toàn cầu, những người có thể giao tiếp được bằng hơn một ngôn ngữ, thì số lượng học sinh học ngoại ngữ lại quá ít. Thứ hai, trong khi rất nhiều nước trên thế giới đang

hướng tới việc dạy ngoại ngữ cho tất cả học sinh từ rất sớm, thì đa số học sinh phổ thông ở Hoa Kỳ thậm chí không được tạo cơ hội học ngoại ngữ trước trung học cơ sở, nhiều học sinh thậm chí chỉ được học ngoại ngữ ở bậc trung học phổ thông (chi tiết, xin xem Pufahl & Rodes, 2011: 272). Thứ ba, trong khi hầu hết các quốc gia trên thế giới coi ngoại ngữ là môn học bắt buộc trong chương trình giáo dục phổ thông thì ở Hoa Kỳ, ngoại ngữ vẫn còn là môn học tự chọn.

4. Châu Á

Toàn cầu hoá và nhận thức rằng ngoại ngữ là cần thiết, là tài sản có giá trị trong nền kinh tế đang cạnh tranh gay gắt dường như là hai lực đẩy đứng sau các nỗ lực phát triển giáo dục ngoại ngữ của các chính phủ và người dân ở châu Á. Trong tất cả các quốc gia và vùng lãnh thổ, kể cả các cường quốc kinh tế như Nhật Bản và Trung Quốc, học tiếng Anh là bắt buộc. Trong mục này, chúng tôi sẽ lần lượt trình bày tình hình dạy và học ngoại ngữ ở một số quốc gia, vùng lãnh thổ ở châu Á: Singapore, Trung Quốc (bao gồm Trung Hoa Đại lục, Hồng Kông và Đài Loan), Nhật Bản, Hàn Quốc, Malaysia, và Indonesia.

4.1. Singapore

Một số đặc điểm

Số liệu thống kê gần đây nhất (xem Singapore: <https://vi.wikipedia.org/wiki/Singapore>) cho biết Singapore có khoảng 5,5 triệu người trong đó dân số thường trú là khoảng 4,6 triệu bao gồm ba nhóm dân tộc chính: người Trung Quốc (hơn 70%), người Malay (khoảng 14%) và người Ấn Độ (khoảng 9%), số còn lại là những người từ các quốc gia khác được gọi chung là người Á-Âu (Eurasian), đa số họ sử dụng tiếng Anh. Mặc dù dân số không đồng, nhưng Singapore lại thể hiện một bức tranh khá phức tạp và đa dạng về ngôn ngữ. Quốc

đảo này hiện cùng tồn tại 4 ngôn ngữ chính thức: tiếng Anh, tiếng Trung Quốc, tiếng Malay, và tiếng Tamil. Một điểm đáng chú ý là khác với nhiều quốc gia khác, Singapore không có cộng đồng gốc Anh sinh sống chỉ ba cộng đồng bản địa còn lại là người Hoa, người Malay và người Ấn Độ sinh sống xen chen cùng nhau trong cùng một khu vực hoặc một địa bàn.

Trải qua những thay đổi về chính sách ngôn ngữ do những tác động ở trong nước và quốc tế, hiện tại Singapore đang thực thi chính sách song ngữ, trong đó tiếng Anh được công nhận là ngôn ngữ chính thức, tiếng Hoa, tiếng Malay và tiếng Tamil được coi là ngôn ngữ thứ hai. Việc tiếng Anh trở thành ngôn ngữ chính thức ở Singapore không chỉ do quốc đảo này từng là thuộc địa của nước Anh trong quá khứ, mà còn do tiếng Anh được xem là sự lựa chọn thực dụng để đoàn kết các nhóm dân tộc trong nước lại với nhau, giúp Singapore duy trì lợi thế cạnh tranh toàn cầu. Vì lý do này mà việc lập kế hoạch ngôn ngữ và giáo dục ngôn ngữ có vai trò rất quan trọng trong sự cân bằng giữa tiếng Anh và ba ngôn ngữ bản địa chính yếu. Ý thức được tầm quan trọng của tiếng Anh và ba ngôn ngữ bản địa chính yếu, Chính phủ Singapore đã đề ra chính sách ‘giúp học sinh thông thạo bằng tiếng Anh – ngôn ngữ của thương mại, công nghệ và quản lý, và tiếng mẹ đẻ – ngôn ngữ di sản văn hoá của học sinh’ (Ling & Brown, 2005; Rubdy & Tupas, 2009; xem thêm Hoàng Văn Vân, 2010).

Để có thể hiểu và đánh giá được thực trạng và giáo dục ngôn ngữ ở Singapore, cần thiết phải định vị nó trong bối cảnh kinh tế, chính trị rộng lớn của nền giáo dục song ngữ ở quốc đảo này. Nghĩa là, dạy và học ngôn ngữ ở Singapore phải được hiểu trong các vấn đề liên quan đến kiểm soát của nhà nước về giáo dục, mối quan hệ giữa giáo dục và toàn cầu

hoá, vai trò của giáo dục trong việc quản lí các vấn đề xã hội như dân tộc và tôn giáo, và ưu thế của tiếng Anh trong giáo dục song ngữ đối với các tiếng mẹ đẻ bản địa ở Singapore (tiếng Hoa, tiếng Malay và tiếng Tamil). Theo Ling & Brown (2005), Gopinathan (2007), Rubdy & Tupas (2009), có hai đặc điểm quan trọng cần phải được nhấn mạnh khi nói về mối quan hệ giữa giáo dục và toàn cầu hoá tại Singapore. Thứ nhất là, với tư cách là một quốc đảo nhỏ không có tài nguyên thiên nhiên ngoại trừ vị trí chiến lược của nó, sự tồn tại của Singapore đã và đang luôn luôn phụ thuộc vào tính hữu dụng của nó đối với các cường quốc phương Tây (Gopinathan, 2007: 58). Điều này giải thích tại sao Singapore lại thiết lập một hệ thống giáo dục phục vụ cho các nhu cầu toàn cầu hoá kinh tế, bao gồm việc đào tạo nguồn nhân lực cho các công ti đa quốc gia và các ngành công nghiệp trong những năm 1970 và 1980, và gần đây, việc đào tạo sinh viên tài năng (ví dụ như trong nghiên cứu công nghệ sinh học) để cung cấp cho nền kinh tế dựa trên tri thức trong thế kỉ 21. Điều này cũng giải thích tại sao tiếng Anh lại chiếm một vị trí trung tâm trong hệ thống giáo dục nói chung và giáo dục ngôn ngữ nói riêng ở Singapore: mục đích là dạy ‘tiếng Anh chuẩn’ cho giới trẻ để biến Singapore trở thành một quốc gia cạnh tranh toàn cầu (Ling & Brown, 2005; Rubdy & Tupas, 2009). Thứ hai là, các nhà hoạch định chính sách của Singapore bằng mọi biện pháp đã tìm ra các phương sách nhằm đảm bảo rằng Singapore không bị cuốn hút bởi các lực lượng bên ngoài và không bị rơi vào nguy cơ trở thành một quốc gia khách hàng (Gopinathan, 2007: 59, dẫn theo Rubdy & Tupas, 2009: 318). Do đó, động thái để chống lại sự tấn công của cái mà được coi là tây hoá Singapore thông qua việc toàn cầu hoá các giá trị và thói quen không mong muốn bằng cách nhấn mạnh vào việc dạy và học các tiếng mẹ đẻ (tiếng Hoa, tiếng Malay và tiếng Tamil)

như là ngôn ngữ thứ hai. Theo các nhà hoạch định chính sách ở Singapore, điều này sẽ đảm bảo rằng người dân Singapore vẫn duy trì được cội nguồn từ nền văn hoá và lịch sử bản địa của mình, kiên định trong việc tôn trọng truyền thống và giá trị châu Á (Ministry of Education of Singapore, 2004, 2005a, 2005b).

Chính sách hai gọng kìm (vừa mở vừa đóng) nhằm thích ứng với toàn cầu hoá này của Singapore đã biến cải cách giáo dục trở thành một quá trình ‘tái trang bị’ năng lực sản xuất cho hệ thống. Do đó, thường xuyên xuất hiện mâu thuẫn về chính trị, văn hoá và tư tưởng trong các sáng kiến giáo dục đang được nhà nước xúc tiến, mà, lần lượt, chúng tỏ được sức mạnh của nó đối với hầu hết các vấn đề liên quan đến giáo dục, bao gồm học sinh, giáo viên, và các nhà nghiên cứu. Liên minh chặt chẽ giữa nhà nước và nghiệp đoàn giáo viên và các tổ chức chuyên môn khác làm cho việc thực hiện các chính sách và các sáng kiến có hiệu quả cao liên quan đến việc ‘tái trang bị’ hệ thống giáo dục để đáp ứng những yêu cầu mới của toàn cầu hoá.

Trở lại với lịch sử, trước khi Singapore tách khỏi liên bang Malaysia vào năm 1965, tiếng Hoa, tiếng Tamil và tiếng Malay được nhà nước hỗ trợ và được dạy như các ngôn ngữ chính thức ở bậc tiểu học, tiếng Anh được dạy như ngôn ngữ thứ hai. Tuy nhiên, ở bậc trung học tiếng Hoa, tiếng Tamil và tiếng Malay trở nên mất ưu thế, và ở bậc đại học thì tiếng Anh chiếm ưu thế hoàn toàn: tất cả các trường đại học ở Singapore đều dùng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy. Mặc dù Singapore coi tiếng Malay như là ngôn ngữ chính thức theo nét nghĩa là ngôn ngữ tượng trưng cho bản sắc dân tộc thông qua việc duy trì hát quốc ca bằng tiếng Malay, nhưng ngôn ngữ chi phối trong giáo dục và kinh doanh lại là tiếng Anh. Một trong những lí do giải thích cho thực tế này là vì Singapore quyết tâm trở

thành một trung tâm xuất sắc về học thuật và nghiên cứu và là một quốc gia dẫn đầu khu vực với tư cách là một xã hội tri thức. Hiện tại tiếng Anh được nhiều người thụ đắc/học như ngôn ngữ thứ nhất, tiếp theo đó là tiếng Hoa; hai ngôn ngữ này đều được tiếp xúc/học từ giai đoạn tiền học đường. Ở bậc tiểu học, học sinh được học tiếng Anh, tiếng mẹ đẻ (tiếng Hoa, tiếng Malay hoặc tiếng Tamil), nhưng tất cả các môn học còn lại như Toán, Nghệ thuật và Thủ công, Giáo dục Công dân và Đạo đức, Âm nhạc, Giáo dục Thể chất, Khoa học Xã hội đều được dạy bằng tiếng Anh.

Bên cạnh tiếng Anh và ba ngôn ngữ bản địa, Singapore cũng thúc đẩy việc dạy ngoại ngữ, nhưng việc dạy ngoại ngữ chỉ áp dụng từ cấp 2 (tương đương với từ lớp 7 trở lên ở Việt Nam). Chương trình ngoại ngữ này không áp dụng đại trà mà chỉ dành cho những học sinh có điểm thi tốt nghiệp tiểu học thuộc nhóm 10% giỏi nhất và có khả năng học ngoại ngữ tốt nhất. Học sinh có thể chọn học một trong ba ngoại ngữ là tiếng Pháp, tiếng Đức, hoặc tiếng Nhật.

Nhìn tổng thể, có thể thấy chính sách ngoại ngữ nhằm thúc đẩy việc học và sử dụng tiếng Anh ở Singapore được xây dựng và thực thi khá bài bản. Từ những năm 1980, Singapore đã thực thi một hệ thống giáo dục mới với việc phân loại học sinh được thực hiện từ lớp 3. Trong hệ thống giáo dục này, tất cả học sinh tiểu học đều phải dự kì thi phân loại trình độ vào cuối lớp ba. Theo đó, học sinh được phân thành:

- Khoá học song ngữ bình thường: 3 năm tiếp theo để kết thúc giáo dục tiểu học;
- Khoá học mở rộng: học thêm 4 năm để hoàn thành giáo dục tiểu học;
- Khoá học đơn ngữ: học thêm 5 năm để hoàn thành giáo dục tiểu học và miễn không phải thi ngôn ngữ thứ hai.

Ở lớp sáu, học sinh một lần nữa được phân loại theo trình độ dựa trên những kết quả đạt được ở kì thi tốt nghiệp tiểu học. Ba trình độ ở trung học là:

- Đặc biệt: cho 10% học sinh đạt điểm xuất sắc ở tiểu học;
- Khá: cho những học sinh loại trên trung bình (khoảng 70%), những học sinh sẽ học cả ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai;
- Bình thường: cho 20% học sinh yếu. Những học sinh này học hai ngôn ngữ nhưng ở mức cơ bản hơn những học sinh có học lực khá. Các em cũng được cho thêm một năm để hoàn thành giáo dục trung học.

Theo Ling & Brown (2005), năm 1983 số lượng học sinh ghi danh vào học các trường phổ thông dạy bằng tiếng Anh chiếm 99%. Vị thế của tiếng Anh được nâng cao hơn nữa vào năm 1985, khi tất cả những học sinh trung học nào muốn vào học ở Đại học Quốc gia Singapore (NUS) đều phải thi đỗ ngôn ngữ thứ hai và tiếng Anh (Hạng C6: 50% hoặc cao hơn). Điều này có nghĩa là những sinh viên muốn vào học đại học trong nước đều phải chứng minh được khả năng về tiếng Anh và về một ngôn ngữ thứ hai. Đến năm 1987, tiếng Anh trở thành phương tiện giảng dạy trong tất cả các trường học. Đây là cột mốc quan trọng đánh dấu ưu thế tuyệt đối của tiếng Anh ở quốc đảo Singapore. Vị thế ngày càng tăng của tiếng Anh ở Singapore còn được thể hiện bằng những con số thống kê sau đây: năm 1980, tiếng Anh là ngôn ngữ chiếm ưu thế được nói ở nhà chỉ chiếm khoảng 11,6% dân số, nhưng đến năm 1990, số lượng người sử dụng tiếng Anh để giao tiếp ở nhà lên đến 20,8% (Singapore Census of Population 1990), và đến nay tiếng Anh là ngôn ngữ phổ biến nhất trong bốn ngôn ngữ chính thức ở Singapore. Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học xã hội (Tay, 1978; Bloom, 1986; Ling &

Brown, 2005) đã chỉ ra tám khu vực trong đó tiếng Anh được sử dụng ở Singapore để giải thích cho ưu thế của tiếng Anh so với ba ngôn ngữ bản địa khác ở trong nước:

Ngôn ngữ chính thức: Từ năm 1965 khi Singapore giành được độc lập, Chính phủ Singapore đã quyết định công nhận tiếng Anh, tiếng Trung, tiếng Malay, và tiếng Tamil là bốn ngôn ngữ chính thức ở Singapore.

Ngôn ngữ giáo dục: Từ năm 1987, tất cả các trường học ở Singapore đều sử dụng tiếng Anh làm phương tiện giảng dạy. Kết quả của chính sách ngôn ngữ này là tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ nhất, nhưng khái niệm ngôn ngữ thứ nhất ở đây không chỉ trật tự thụ đắc mà chỉ ngôn ngữ được dùng như là phương tiện giảng dạy trong nhà trường. Tương tự, ngôn ngữ thứ hai cũng không chỉ trật tự thụ đắc mà chỉ ngôn ngữ được dạy như là một môn học trong nhà trường, không được dùng làm phương tiện giảng dạy.

Ngôn ngữ làm việc: Tiếng Anh được dùng trong công việc điều hành đất nước hằng ngày, nghĩa là, trong luật pháp, hành chính, và trong các khu vực công và thương mại.

Ngôn ngữ chung: Tiếng Anh được dùng để thống nhất các dân tộc cùng tồn tại ở Singapore, bởi vì nó được dùng làm công cụ giao tiếp chung giữa các cộng đồng sắc tộc với nhau.

Ngôn ngữ để thể hiện bản sắc dân tộc: Bởi vì không một cộng đồng nào ở Singapore có thể khẳng định tiếng Anh là ngôn ngữ riêng của mình, cho nên tiếng Anh có thể được xem như là phương tiện để thể hiện bản sắc dân tộc của các cộng đồng đang chung sống ở Singapore.

Ngôn ngữ quốc tế: Tiếng Anh cũng là phương tiện qua đó Singapore tham gia vào việc giải quyết những vấn đề quốc tế. Tuy nhiên, để hoàn thành vai trò này, người

Singapore cần phải nói một kiểu biến thể tiếng Anh không những họ có thể hiểu được mà cử toạ quốc tế cũng có thể hiểu được.

Ngôn ngữ tín ngưỡng: Tiếng Anh ngày càng được dùng nhiều trong nhà chùa và nhà thờ ở Singapore.

Ngôn ngữ được dùng ở nhà: Càng ngày càng nhiều người Singapore sử dụng tiếng Anh ở nhà. Theo Thống kê dân số năm 2000, số người Hoa ở Singapore nói tiếng Anh ở nhà vào năm 1990 chiếm 19,3%, đến năm 2000 tăng lên khoảng 23,9%; số người Malay nói tiếng Anh ở nhà chiếm khoảng 6,1% vào năm 1990, đến năm 2000 tăng lên 7,9%; và số người Ấn Độ nói tiếng Anh ở nhà chiếm 32,3% vào năm 1990, đến năm 2000 tăng lên 35,6%. Đặc biệt, một thống kê gần đây cho biết năm 2015 có khoảng 37% người dân Singapore sử dụng tiếng Anh để giao tiếp trong sinh hoạt hằng ngày (Wikipedia, 2018).

Tóm lại, tiếng Anh đã được dạy ở Singapore ngay sau khi người Anh phát hiện ra vị trí thương mại quan trọng này vào năm 1819. Kể từ đó, tiếng Anh đã chứng kiến một sự thay đổi đáng kể về vai trò và vị thế. Từ lúc tiếng Anh là một ngôn ngữ được những người dân Singapore bản địa sử dụng để giao tiếp với các ông chủ khai phá thuộc địa về các vấn đề bình thường như quản lí và thương mại, đến nay tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ thứ nhất và đã được người dân Singapore bản địa biến thành tài sản riêng của họ để phục vụ các chức năng quan trọng hơn trong việc hình thành ý thức dân tộc và thể hiện sự sáng tạo. Tiếng Anh ngày nay là môi trường mà thông qua đó các trường học nuôi dưỡng các thế hệ trẻ người Singapore thuộc các dân tộc khác nhau một cảm giác chung về lịch sử và vận mệnh của dân tộc. Các thế hệ người Singapore đã tốt nghiệp từ các trường dạy và học bằng tiếng Anh, những người nói, nghe, đọc, viết, tư duy và ước mơ bằng tiếng Anh. Đây là một

thành công lớn của người Singapore trong việc du nhập một ngôn ngữ ngoại lai vào một quốc gia mà không có cộng đồng người nói ngôn ngữ đó sinh sống. Chứng cứ chứng minh cho sự thành công của việc dạy và học tiếng Anh ở Singapore là hàng ngàn giáo viên người Singapore có trình độ thông thạo tiếng Anh như người Anh bản ngữ với những học sinh, sinh viên của họ không phải chỉ từ Singapore mà còn cả từ nhiều quốc gia Đông Nam Á được cha mẹ gửi sang Singapore học tập và nghiên cứu như Malaysia, Indonesia, Việt Nam, kể cả Trung Hoa Đại lục (Chandrasegaran, 2005: 144). Sự bành trướng của tiếng Anh ở Singapore đã đẩy các ngôn ngữ bản địa còn lại vào vị thế của các ngôn ngữ thứ hai (Platt, 1996; Foley, 2001: 16; Rubdy & Tupas, 2009). Đặc biệt, thông qua hệ thống giáo dục, người Singapore đã biến tiếng Anh thành một ngôn ngữ chính thức, có vị thế áp đảo ở quốc đảo này. Tiếng Anh ở Singapore là một hiện tượng lí thú đối với các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học xã hội, đặc biệt là các nhà hoạch định chính sách ngôn ngữ nói chung và chính sách ngoại ngữ nói riêng ở các quốc gia.

Một số vấn đề

Mặc dù tiếng Anh đang chiếm ưu thế lẫn át các ngôn ngữ khác ở Singapore, nhưng không phải người Singapore không có những khó khăn trong việc duy trì và phát triển tiếng Anh. Bên cạnh ba cộng đồng bản địa chính yếu (cộng đồng người Hoa, người Ấn, và người Malay), Singapore còn là nơi trú ngụ của nhiều cộng đồng thiểu số nói các ngôn ngữ khác nhau, là nơi thu hút nhiều người nói tiếng Anh từ nhiều quốc gia khác nhau đến sinh sống và làm việc, một số người chỉ có trình độ tiếng Anh đủ để diễn đạt cho những người khác hiểu, một số khác mặc dù có kiến thức chuyên môn hoặc tay nghề cao nhưng trình độ và kĩ năng giao tiếp bằng tiếng Anh vẫn còn dưới mức trung bình (Nunan, 2003;

Ling & Brown, 2005). Hơn nữa, mặc dù phong trào nói tiếng Anh hay (Speak Good English Movement) được phát động từ đầu những năm 2000, nhưng không gian nói tiếng Anh ở Singapore đang bị thách thức bởi quá trình toàn cầu hoá kinh tế nhanh chóng của Trung Hoa Đại lục. Thực tế này có thể dẫn đến hai kịch bản. Thứ nhất, để hội nhập với thế giới, người Trung Quốc sẽ học tiếng Anh nhanh; điều này có nghĩa là số người nói tiếng Anh trên thế giới sẽ càng nhiều hơn, và do đó tiếng Anh vẫn có vị thế chi phối ở Singapore. Thứ hai, sự chi phối kinh tế toàn cầu của Trung Hoa Đại lục có thể làm gia tăng tầm quan trọng của tiếng Trung Quan thoại trong phần còn lại của thế giới; điều này có nghĩa là số người nói tiếng Trung ở Singapore vẫn được duy trì và số người học tiếng Trung ở các nước khác sẽ dần tăng lên, đe dọa vị thế của tiếng Anh ở Singapore và trên thế giới (Ling & Brown, 2005: 206). Đây không phải là điều vô cơ mà từ cuối những năm 1980 đến nay, Chính phủ Singapore thường xuyên phát động Chiến dịch nói tiếng Trung Quan thoại (Speak Mandarin campaign) ở Singapore, một chiến dịch được đánh giá là rất thành công.

4.2. Trung Hoa Đại lục

Một số đặc điểm

Trong hơn bốn thập niên qua kể từ khi thực thi chính sách mở cửa và cải cách (từ 1978), nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa (PRC) đã chứng kiến sự phát triển nhanh chóng về kinh tế và sự bùng nổ mạnh mẽ trong trao đổi thương mại, công nghệ và văn hoá với các quốc gia khác trên thế giới. Cùng với những sự phát triển nhanh chóng đó là sự thay đổi về trọng tâm ngoại ngữ được dạy và học. Nếu những năm 1950-1960, tiếng Nga là ngoại ngữ chiếm ưu thế thì nay tiếng Anh là

ngoại ngữ có vị thế gần như độc tôn² trong hệ thống giáo dục quốc dân từ bậc phổ thông đến bậc đại học ở Trung Hoa Đại lục. Trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hoá đang diễn ra mạnh mẽ, với sự nổi lên của tiếng Anh như là một ngôn ngữ toàn cầu, Chính phủ Trung Quốc đã yêu cầu “tất cả người học từ bậc tiểu học đến bậc đại học đều phải học tiếng Anh” (Liu, 2010: 7); do đó, tiếng Anh trở thành một ngoại ngữ bắt buộc phải được dạy và học. Tầm quan trọng của tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục được nhận thấy ở cả hai cấp độ: quốc gia và cá nhân. Ở cấp độ quốc gia, tiếng Anh được Chính phủ nhận thức như là một phương tiện giao tiếp cần thiết để giúp Trung Quốc mở mang hơn nữa, một nguồn tài nguyên có giá trị cho việc thực hiện các chương trình hiện đại hoá đất nước, và một nền tảng quan trọng để cạnh tranh quốc tế. Ở cấp độ cá nhân, sự thông thạo tiếng Anh được người dân Trung Quốc xem như là một chiếc chìa khoá để mở ra một loạt các cơ hội: để vào trường đại học và tốt nghiệp đại học, để đi ra nước ngoài học cao hơn nữa, để bảo đảm công ăn việc làm trong các khu vực công và tư, để kiếm việc làm trong các công ty liên doanh có vốn đầu tư nước ngoài, và để có đủ điều kiện được đề bạt vào các chức vụ cao hơn trong xã hội. Kết quả là, sự thông thạo tiếng Anh thể hiện ưu thế về xã hội và kinh tế. Dạy và học tiếng Anh dường như được cả Chính phủ, giáo viên, học sinh, phụ huynh và xã hội Trung Quốc đồng tình và cam kết (Chan *et al*, 2011).

Có được một bức tranh hiện thực về những gì đang diễn ra liên quan đến dạy và học ngoại ngữ trong một vùng lãnh thổ hơn 1,3 tỉ dân là một việc làm không dễ dàng nếu như không nói là không thể. Vì vậy trong phần này chúng tôi sẽ chỉ tập trung vào trình bày một số khía

chính liên quan giáo dục ngoại ngữ, đặc biệt là giáo dục tiếng Anh bậc phổ thông ở Trung Hoa Đại lục.

Giống như nhiều quốc gia châu Á và trên thế giới, mặc dù tiếng Anh có vị thế áp đảo so với các ngoại ngữ khác như tiếng Nhật, tiếng Nga, tiếng Thái, v.v. trong hệ thống giáo dục quốc dân ở Trung Hoa Đại lục, nhưng vị thế của nó vẫn chỉ là một ngoại ngữ. Do nhu cầu tiếp thu tri thức khoa học và công nghệ tiên tiến từ thế giới phương Tây, đặc biệt là từ các nước nói tiếng Anh, trong những năm gần đây, Chính phủ Trung Quốc đã tiến hành những điều chỉnh tích cực về chính sách ngoại ngữ, quan tâm đặc biệt đến dạy và học tiếng Anh thông qua việc đầu tư vào đào tạo giáo viên, phát triển phương pháp giảng dạy phù hợp, mua bản quyền các tác phẩm văn học, các tài liệu giảng dạy từ phổ thông đến đại học và các chuyên khảo về khoa học và công nghệ bằng tiếng Anh để in và bán ở thị trường trong nước với giá phù hợp với túi tiền của người dân Trung Quốc. Để thích ứng với những sự thay đổi ngày càng mạnh mẽ trong xã hội, những cố gắng lớn đã được thực hiện nhằm thay đổi các mô hình đào tạo, rà soát lại chương trình, xây dựng chuẩn ngoại ngữ quốc gia, cập nhật giáo trình, sách giáo khoa và tài liệu dạy học.

Liên quan đến chương trình tiếng Anh ở bậc phổ thông, cuối những năm 2010, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã tổ chức thiết kế một chương trình tiếng Anh phổ thông mới với chủ trương là phát triển năng lực giao tiếp toàn diện cho học sinh; nghĩa là, học tiếng Anh là để sử dụng cho giao tiếp. Năng lực giao tiếp bao gồm năm thành phần được liên hệ chặt chẽ với nhau: (1) kiến thức ngôn ngữ, (2) kỹ năng ngôn ngữ, (3) chiến lược học tập, (4) thái độ tình cảm, (5) nhận thức văn hoá. Kiến thức ngôn ngữ bao gồm chủ điểm, chức năng, ngữ pháp, từ vựng và ngữ âm – các thành phần này được cho là những nội dung “bề mặt của học

² Ở bậc phổ thông, Trung Hoa Đại lục dạy hai ngoại ngữ khác là tiếng Nhật và tiếng Nga, nhưng số lượng học sinh học các ngoại ngữ này rất khiêm tốn.

tập thực sự (the face of actual learning)” (Liu, 2010: 8): khi giao tiếp, học sinh giao tiếp với nhau về một chủ điểm (topic) nào đó; để có thể giao tiếp được với nhau về chủ điểm đó, các em phải sử dụng ngôn ngữ để làm một việc gì đó – sử dụng chức năng ngôn ngữ (language function); để có thể giao tiếp được với nhau về chủ điểm đó và để có thể sử dụng ngôn ngữ để làm một việc gì đó, học sinh phải học để phát âm đúng, sử dụng đúng và phù hợp các cấu trúc ngữ pháp. Kỹ năng bao gồm cả bốn khía cạnh của giao tiếp ngôn ngữ: nghe, nói, đọc, và viết. Chiến lược học tập bao gồm các chiến lược nhận thức (cognitive strategies), các chiến lược siêu nhận thức (meta-cognitive strategies), các chiến lược ngôn ngữ giao tiếp (communicative language strategies) (học cách duy trì giao tiếp như thế nào) và các chiến lược huy động nguồn lực (resource strategies) (sử dụng nguồn lực để tự giúp mình học tập). Thái độ tình cảm bao gồm động cơ, hứng thú, sự tự tin, lòng kiên trì, tinh thần cộng tác, ý thức dân tộc và quốc tế. Ý thức văn hoá bao gồm kiến thức văn hoá, hiểu biết về văn hoá, nhận thức và năng lực giao tiếp giao văn hoá.

Về chuẩn năng lực, dựa vào Khung tham chiếu chung châu Âu, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã phát triển một khung năng lực gồm 9 bậc để làm cơ sở cho việc kiểm tra, đánh giá trình độ tiếng Anh của học sinh. Trong khung năng lực 9 bậc, Bậc 1 và Bậc 2 áp dụng cho bậc tiểu học (từ lớp 1 – 6) (khi tốt nghiệp tiểu học, học sinh phải đạt được Bậc 2), Bậc 3, Bậc 4, Bậc 5 áp dụng cho bậc trung học cơ sở (từ lớp 7 – 9) (khi tốt nghiệp trung học cơ sở, học sinh phải đạt được trình độ Bậc 5); Bậc 6 và Bậc 7 dùng cho bậc trung học phổ thông (từ lớp 10 – 12) (khi tốt nghiệp trung học phổ thông, học sinh phải đạt được trình độ Bậc 7). Hai bậc 8 và 9 còn lại áp dụng cho học sinh sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông tham gia các kì thi ngoại ngữ cấp quốc gia tuyển sinh vào các trường đại học (National

Matriculation English Test [NMET]) – một kì thi tiếng Anh quan trọng bậc nhất ở Trung Quốc với lượng học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông dự thi trên dưới 10 triệu em mỗi năm (Bộ Giáo dục nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa, 2006; Liu, 2010: 10).

Về sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy, hiện tại Trung Hoa Đại lục sử dụng khoảng 30 tài liệu tiếng Anh ở bậc tiểu học, 7 ở bậc trung học cơ sở, và 7 ở trung học phổ thông. Trong số những tài liệu này, một số được biên soạn và xuất bản tại các nhà xuất bản trong nước (cả trung ương và địa phương) như Nhà xuất bản Giáo dục Nhân dân (People’s Education Press), Nhà xuất bản nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ (Foreign Language Teaching and Research Press), Nhà xuất bản Giáo dục tỉnh Hà Bắc (Hebei Education Press), Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Bắc Kinh (Beijing Normal University Press); một số khác được xuất bản với sự hợp tác giữa một nhà xuất bản trong nước với một nhà xuất bản nước ngoài như Ban nghiên cứu và giảng dạy thuộc Sở Giáo dục tỉnh Giang Tô (Teaching and Research Division of Jiangsu Provincial Department of Education) và Nhà xuất bản Đại học Oxford (Oxford University Press); và một số tài liệu khác của các nhà xuất bản nước ngoài được điều chỉnh cho phù hợp với chương trình tiếng Anh bậc phổ thông của Trung Quốc và được Bộ Giáo dục thẩm định và cho phép sử dụng. Các trường học có thể chọn một trong các tài liệu tiếng Anh đó, nhưng theo Liu (2010), số lượng các trường sử dụng tài liệu tiếng Anh của Nhà xuất bản Giáo dục Nhân dân (People’s Education Press) ở cả ba cấp học chiếm khoảng 60%.

Về thời lượng, Bộ Giáo dục Trung Quốc năm 2001 đã quyết định đưa tiếng Anh vào thành môn học bắt buộc từ lớp 3 đối với tất cả các trường có giáo viên và học sinh đạt chuẩn với số tiết học không ít hơn 4 tiết/tuần

(Nunan, 2003; Liu, 2010). Ở các trường tiểu học còn lại, học sinh được học 2 tiết/tuần. Ở bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông, học sinh thậm chí được học khoảng 5 đến 6 tiết/tuần tùy theo điều kiện cụ thể của từng địa phương, từng trường học.

Một số vấn đề

Mặc dù không thể phủ nhận được những tiến bộ đáng kể trong hơn bốn thập niên kể từ khi Trung Quốc thực hiện chính sách cải cách và mở cửa, nhưng giáo dục ngoại ngữ bậc phổ thông ở Trung Quốc vẫn còn bộc lộ nhiều vấn đề bất cập như sự chênh lệch về chất lượng dạy và học giữa các vùng miền, số lượng học sinh đông và quá tải, tình trạng thiếu giáo viên có trình độ, phương pháp giảng dạy lạc hậu, sự không ăn khớp giữa dạy và kiểm tra.

Các nhà quan sát nhận thấy rằng, trong quá trình phát triển ở Trung Hoa Đại lục, có một sự phân hoá rõ rệt giữa các vùng giàu có ở các tỉnh ven biển ở phía đông và đông nam và các vùng nội địa nghèo khó ở các tỉnh miền trung và miền tây. Chất lượng dạy và học tiếng Anh dường như có mối tương quan chặt chẽ với điều kiện kinh tế: ở các vùng giàu có, chất lượng dạy và học tiếng Anh tốt hơn; ngược lại, ở các vùng nghèo khó, chất lượng dạy và học tiếng Anh kém hơn.

Số lượng học sinh trong cả nước, số lượng học sinh trong mỗi lớp học thực sự là một vấn đề không thể giải quyết được đối với Trung Hoa Đại lục. Theo Liu (2010), Trung Hoa Đại lục có khoảng 300.000.000 học sinh phổ thông, trong đó tiểu học khoảng 150.000.000, bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông khoảng 75.000.000 mỗi cấp. Trong nhiều lớp học, đặc biệt là các lớp học bậc trung học phổ thông, số lượng học sinh trung bình khoảng 60 em/lớp. Trong một số trường tiểu học ở vùng nông thôn và một số thành phố, thị xã, số lượng học sinh thậm chí lên đến 100 em/lớp.

Thêm vào đó, Trung Hoa Đại lục hiện đang thiếu rất nhiều giáo viên tiếng Anh có trình độ; việc đào tạo và đào tạo lại giáo viên không thể thực hiện được một sớm một chiều ở một quốc gia đông dân nhất thế giới này, nhất là từ khi Chính phủ Trung Quốc bắt đầu triển khai dạy tiếng Anh từ lớp 3. Chính phủ Trung Quốc yêu cầu tất cả giáo viên tiếng Anh đều phải có bằng đại học, nhưng nhiều giáo viên đang dạy không có bằng đại học; ở vùng nông thôn, vùng sâu, vùng khó khăn, hơn 50% giáo viên tiếng Anh không có bằng tốt nghiệp đại học (Nunan, 2003; Liu, 2010).

Bồi dưỡng để cập nhật phương pháp dạy ngoại ngữ hiện đại cũng là một vấn đề nan giải. Theo chương trình tiếng Anh mới của Trung Quốc, giáo viên phải sử dụng phương pháp giảng dạy tiếng Anh tiên tiến, nhưng công tác bồi dưỡng giáo viên không được tiến hành thường xuyên. Nhiều giáo viên vẫn sử dụng phương pháp giảng dạy cũ. Mặc dù chương trình và sách giáo khoa đã thay đổi, nhưng phương pháp giảng dạy chủ yếu vẫn là phương pháp dựa vào ngữ pháp. Một vấn đề khác nữa là dạy không được liên hệ chặt chẽ với kiểm tra/ thi. Kết quả là, giáo viên sử dụng sách giáo khoa để dạy, nhưng họ không biết học sinh của mình sẽ thi những gì sau đó.

Việc tiếng Anh trở thành một ngôn ngữ toàn cầu đã có tác động mạnh mẽ đến chính sách ngoại ngữ của Trung Hoa Đại lục. Những yêu cầu về chất lượng đầu vào của các trường đại học, triển vọng thăng tiến trong công việc, chương trình, và các tài liệu giảng dạy, tất cả đều bị tác động bởi thực tế này của tiếng Anh (Nunan, 2003; Chan *et al*, 2011). Tuy nhiên, do sự bùng nổ của nó, tiếng Anh hầu như đã trở thành một ngành kinh doanh tư nhân nằm ngoài hệ thống giáo dục quốc dân ở Trung Hoa Đại lục, đặc biệt là ở các thành phố lớn như Thượng Hải, Bắc Kinh, Quảng Châu, v.v., gây xáo trộn hệ thống giáo dục quốc dân, gây

hoang mang trong giáo viên, học sinh và phụ huynh học sinh.

Tóm lại, mặc dù đã có những bước phát triển rất mạnh mẽ kể từ khi Trung Quốc thực thi chính sách mở cửa và cải cách từ năm 1978, đặc biệt là trong gần một thập niên qua, nhưng dạy và học tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục vẫn còn bộc lộ rất nhiều tồn tại. Do Trung Hoa Đại lục là một khu vực rộng lớn, dân số đông cho nên trình độ giáo viên, trình độ học sinh, điều kiện tổ chức dạy và học môn học, mối liên hệ giữa học với thi/kiểm tra, và tư tưởng đại quốc của người dân, v.v. dường như vẫn là những vấn đề khó khắc phục để đưa chất lượng dạy và học tiếng Anh bậc phổ thông lên đến mức có thể chấp nhận được. Hơn nữa, luật ngôn ngữ của nước Cộng hòa Nhân dân Trung hoa quy định “các trường học và các cơ sở đào tạo phải sử dụng ngôn ngữ và bộ chữ tiếng Trung chuẩn làm ngôn ngữ nói và viết trong giáo dục và giảng dạy” (He, 2011: 98). Chính sách ngôn ngữ quốc gia của Trung Quốc cũng quy định rút khoát “loại trừ khả năng sử dụng tiếng Anh như là ngôn ngữ giảng dạy trong trường học” (He, 2011: 99). Gần đây, do chủ trương muốn đưa tiếng Trung Quốc trở thành ngôn ngữ quốc tế mới, chính phủ Trung Quốc đề xuất giảm tầm quan trọng hoặc loại bỏ tiếng Anh ra khỏi kì thi tuyển sinh đầu vào đại học trong khi tăng sức ảnh hưởng của tiếng Trung Quốc (Pan, 2015). Kết quả là, khoảng cách giữa chính sách và thực tiễn đối với tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục vẫn là một vấn đề chưa thể san lấp được, và câu trả lời cho câu hỏi “Vị thế của tiếng Anh ở Trung Hoa Đại lục trong những năm tới như thế nào?” vẫn còn bỏ ngỏ.

4.3. Hồng Kông

Một số đặc điểm

Tiếng Anh ở Hồng Kông có những đặc điểm khác với tiếng Anh ở Trung Hoa Đại

lục, với các quốc gia và các vùng lãnh thổ ở châu Á. Ở đặc khu hành chính này của Trung Quốc, tiếng Anh và tiếng Quảng Đông là hai ngôn ngữ chính thức được sử dụng trong giao tiếp và trong giảng dạy từ phổ thông đến đại học, trong đó tiếng Anh được coi là ngôn ngữ của quyền lực, còn tiếng Quảng Đông là ngôn ngữ của sự đoàn kết (Platt 1982; Luke và Richards, 1982). Đặc điểm làm cho tiếng Anh ở Hồng Kông có vị thế đặc biệt thể hiện ở chỗ nó không tương ứng một cách nghiêm ngặt với cả hai khái niệm “ngôn ngữ thứ hai” và “ngoại ngữ” theo định nghĩa của các nhà ngôn ngữ học ứng dụng (ví dụ, xem Richards *et al*, 1999: 142-143). Ở Hồng Kông, trường phổ thông được chia thành năm nhóm, mỗi nhóm phản ánh khả năng học tập của học sinh và vị thế kinh tế xã hội của phụ huynh học sinh. Trường học được phân loại theo ngôn ngữ được sử dụng làm phương tiện giảng dạy thành trường dạy bằng tiếng Anh và trường dạy bằng tiếng Quảng Đông. Từ 01 tháng 7 năm 1997 đến nay, mặc dù Hồng Kông đã chính thức thuộc về Trung Quốc, nhưng do được hưởng chế độ hành chính đặc biệt cho nên số lượng các trường phổ thông dạy bằng tiếng Anh nhiều hơn số lượng các trường phổ thông dạy bằng tiếng Quảng Đông rất nhiều, với tỉ lệ khoảng 9:1, mặc dù trong thực tế nhiều học sinh và giáo viên không thông thạo tiếng Anh. Một báo cáo về chất lượng học tiếng Anh và tiếng Quảng Đông ở Hồng Kông đầu những năm 2000 cho biết 70% học sinh ở Hồng Kông không thể nghe giảng được bằng tiếng Anh. Mặc dù sách giáo khoa, sách bài tập và các bài kiểm tra, bài thi đều được viết bằng tiếng Anh, nhưng trong nhiều trường phổ thông ở Hồng Kông giao tiếp khẩu ngữ dưới hình thức nghe và nói vẫn diễn ra bằng tiếng Quảng Đông; học sinh chỉ được khuyến khích sử dụng tiếng Anh dưới hình thức viết. Điều này dẫn đến tình huống trong đó nhiều học sinh vừa mù chữ tiếng Quảng Đông, lại

vừa không thể giao tiếp được một cách có hiệu quả bằng tiếng Anh.

Trong hệ thống giáo dục phổ thông ở Hồng Kông, tiếng Anh được dạy từ bậc tiểu học (từ lớp 1, khi học sinh 6 tuổi). Tuy nhiên, trong các trường dạy bằng tiếng Anh, tiếng Anh cũng không được dùng làm phương tiện giảng dạy cho tất cả các môn học trong chương trình. Về thời lượng, tiếng Anh được dạy từ 4-6 tiết/tuần ở bậc tiểu học, từ 7-9 tiết/tuần ở bậc trung học, một năm học kéo dài 35-37 tuần.

Có một hiện tượng ở Hồng Kông rất giống với các quốc gia khác trong khu vực; đó là, mặc dù Chính quyền Đặc khu Hồng Kông không có kế hoạch chính thức giảm độ tuổi học tiếng Anh xuống bậc tiểu học đường, nhưng hầu hết các lớp mẫu giáo ở đặc khu hành chính này của Trung Quốc đều đưa tiếng Anh vào dạy cho trẻ em dưới hình thức giới thiệu các chữ cái và một số từ chủ chốt, cụ thể và thông dụng nhất.

Như đã đề cập, một điểm đáng lưu ý là ở Hồng Kông trong cả thời kì thuộc Anh cũng như thời kì trở về với Trung Hoa Đại lục từ 1997 là tiếng Anh dường như vẫn tượng trưng cho sự giàu sang và quyền lực, là nguồn tự hào và một phần bản sắc văn hoá của nhiều người Hồng Kông (Chow, 2018). Hơn một thế kỉ qua, tiếng Anh vẫn là ngôn ngữ thịnh hành trong các ngành hành pháp, lập pháp, và tư pháp; nó vẫn là công cụ quan trọng để đạt được sự tiến bộ về khoa học, công nghệ, xã hội và kinh tế. Hồng Kông là một trung tâm thương mại, kinh doanh, ngân hàng và giao thông liên lạc quốc tế quan trọng của thế giới trong đó tiếng Anh được xem như là một cái chìa khoá để duy trì vị thế của vùng lãnh thổ trong các lĩnh vực quan trọng này.

Vai trò của tiếng Anh như là ngôn ngữ toàn cầu thường xuyên là mối quan tâm của Chính quyền Đặc khu Hồng Kông. Hai đoạn trích dưới đây, một đoạn ở đầu thế kỉ 21 và một đoạn trong năm 2017 chứng minh cho nhận định này:

Giáo dục tiếng Anh tìm cách cung cấp một khung chương trình dạy học góp phần vào việc nâng cao sự thông thạo về ngoại ngữ của giới trẻ vì những lí do dưới đây:

- Nâng cao khả năng cạnh tranh của Hồng Kông để có thể duy trì vị trí của mình như là một trung tâm thương mại quốc tế và một nền kinh tế tri thức, có khả năng nổi lên trước những thách thức của cuộc cạnh tranh toàn cầu;
- Giúp thế hệ trẻ của chúng ta phát triển tầm nhìn quốc tế thông qua việc mở rộng kiến thức và sự trải nghiệm của họ;
- Giúp thế hệ trẻ của chúng ta sử dụng tiếng Anh một cách thành thạo để học tập, làm việc, vui chơi và tương tác có hiệu quả trong những môi trường văn hoá khác nhau; và
- Giúp thế hệ trẻ của chúng ta thành công trong cuộc sống và tìm thấy sự thỏa mãn cá nhân tốt hơn.

(Hong Kong Curriculum Development Council, 2000)

Vị thế

Mọi học sinh đều được học tiếng Anh. Là một lĩnh vực học tập chủ chốt, giáo dục tiếng Anh nhằm mục đích phát triển trình độ tiếng Anh của người học để học tập, làm việc và giải trí; cung cấp cho họ những cơ hội để phát triển cá nhân và trí tuệ, mở rộng kiến thức và kinh nghiệm của mình về các nền văn hoá khác thông qua tiếng Anh; giúp họ vượt qua những thách thức của xã hội Hồng Kông dựa trên tri thức đang thay đổi nhanh chóng và cạnh tranh khốc liệt.

Phương hướng

Các trường học được khuyến khích tiếp tục phát huy những tập quán tốt đẹp mà người học đã phát triển phù hợp với những phát triển về chương trình được đề xuất. Quan trọng

hơn, các trường được khuyến khích nâng cao kinh nghiệm của học sinh bằng cách cung cấp cho các em một môi trường giàu ngôn ngữ thông qua việc:

- Tạo ra nhiều cơ hội cho học sinh sử dụng tiếng Anh để giao tiếp có mục đích cả bên trong và bên ngoài lớp học;
- Sử dụng phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm để khuyến khích tính độc lập của học sinh;
- Sử dụng nhiều hơn các văn bản văn chương hoặc các văn bản giàu trí tưởng tượng để phát triển tư duy phê phán và khuyến khích tự do ngôn luận và sáng tạo; và
- Thúc đẩy chiến lược phát triển ngôn ngữ, các giá trị và thái độ có lợi cho việc học tập có hiệu quả, độc lập và suốt đời.

(Hong Kong Curriculum Development Council, 2017)

Từ tuyên bố được Chính quyền Đặc khu Hồng Kông công bố gần đây cũng như những đề án được Chính quyền Đặc khu Hồng Kông tài trợ như *Chương trình định hướng tới mục tiêu* (Target-Oriented Curriculum) khởi xướng từ cuối những năm 1990, có thể khẳng định rằng dạy tiếng Anh trở thành một triết lý sống ở Hồng Kông (Nunan, 2003). Ở cấp độ lớp học, triết lý này được thể hiện trong việc sử dụng đường hướng lấy người học làm trung tâm, trong đó thiết kế nội dung chương trình dựa vào cách tiếp cận chức năng-ý niệm (notional-functional approach), và phương pháp giảng dạy dựa vào nhiệm vụ là những đặc điểm chi phối. Đường hướng lấy người học làm trung tâm còn được phản ánh trong những mối liên hệ chặt chẽ được rút ra từ dạy ngoại ngữ, đặt trọng tâm vào phát triển tư duy và các kỹ năng học để học như thế nào (learning how to learn). Sự phát triển của các kỹ năng công nghệ thông tin, một khía cạnh

chủ chốt khác trong chính sách của Chính quyền Đặc khu Hồng Kông cũng được phản ánh trong các chương trình dạy tiếng Anh. Nhận định này được củng cố thông qua các khoá đào tạo tiếng Anh, các cuộc hội thảo và các khoá bồi dưỡng giáo viên. Tuy nhiên, mức độ thành công thu được phụ thuộc rất nhiều vào giáo viên và các trường học cụ thể.

Một số vấn đề

Theo Bộ Giáo dục Đặc khu Hồng Kông, hàng năm Chính quyền Đặc khu Hồng Kông dành một khoản kinh phí rất đáng kể cho việc dạy và học tiếng Anh từ bậc tiểu học đến bậc đại học. Mặc dù vậy, chính quyền và các ngành kinh doanh vẫn chưa thỏa mãn với trình độ tiếng Anh của người học. Trình độ và kỹ năng giao tiếp tiếng Anh của giáo viên, đặc biệt là giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học, thực sự là vấn đề đối với Chính quyền Đặc khu Hồng Kông: vẫn còn nhiều giáo viên tiếng Anh ở bậc phổ thông chưa đạt chuẩn theo quy định. Một điều khiến Chính quyền Đặc khu Hồng Kông quan ngại là dường như tỉ lệ giáo viên không đạt chuẩn có xu hướng càng ngày càng tăng. Người ta e ngại rằng, giống như nhiều nước ở châu Á, Hồng Kông cũng sẽ rơi vào tình trạng khủng hoảng giáo viên ở cả hai phương diện số lượng và trình độ chuyên môn. Để bù đắp vào lỗ hổng thiếu giáo viên tiếng Anh có trình độ, từ năm 2002 đến nay Chính quyền Đặc khu Hồng Kông đã triển khai một chương trình có tên là “Chương trình giáo viên tiếng Anh bản ngữ cho bậc tiểu học” (Primary Native Speaker Teacher Scheme) gọi tắt là Chương trình PNET (PNET Scheme). Đây là một phần của một chương trình rộng lớn hơn bao gồm cả việc tuyển giáo viên tiếng Anh bản ngữ cho bậc trung học. Theo Hội đồng Anh (British Council) (2017), hiện tại có khoảng 1.000 giáo viên bản ngữ đang dạy tiếng Anh ở Hồng Kông thông qua Chương trình PNET. Theo một số nghiên cứu sơ bộ,

mặc dù Chương trình có một số biểu hiện tích cực, nhưng để có thể học được tiếng Anh từ giáo viên bản ngữ, học sinh phải có một mức độ thông thạo tiếng Anh, độ tự tin và động lực học tiếng Anh nhất định, và đặc biệt cần thiết phải có được một sự kết hợp khéo léo, hài hoà giữa những giáo viên bản ngữ với những giáo viên tiếng Anh người Hồng Kông.

Một điểm đáng lưu ý cần phải nhấn mạnh ở đây là có một số mâu thuẫn về chính sách ngôn ngữ ở Hồng Kông hiện nay. Theo Bargiaela-Chiappini *et al* (2012: 82), trước khi trao trả cho Trung Quốc vào năm 1997, ngôn ngữ giảng dạy chính thức trong hầu hết các trường học ở Hồng Kông là tiếng Anh, mặc dù tiếng Anh hay sự xen lẫn giữa tiếng Anh và tiếng Quảng Đông được dùng trong nhiều lớp học. Chính sách này bắt đầu thay đổi từ năm 1998 và đến nay gần 70% trường trung học phổ thông dạy bằng tiếng Quảng Đông với tiếng Anh và tiếng Trung Quan thoại được dạy như là các môn học (ngoại ngữ?). Hiện tại chỉ có một tỉ lệ nhỏ các trường phổ thông được chỉ định dạy các môn học bằng tiếng Anh (EMI) trong khi tiếng Anh lại là ngôn ngữ chính thức trong hầu hết các trường đại học. Một mâu thuẫn khác là trong khi các trường đại học chủ trương thực thi chính sách dạy song ngữ: dạy cả bằng tiếng Quảng Đông và tiếng Anh trong lớp học, thì Chính quyền Đặc khu Hồng Kông lại ủng hộ quan điểm có một cộng đồng tam ngữ, xem vị thế của tiếng Quảng Đông, tiếng Anh, và tiếng Trung Quan thoại ngang nhau, nhằm duy trì vị thế cạnh tranh của đặc khu trong khu vực và trên thế giới.

4.4. Đài Loan

Một số đặc điểm

Đài Loan là một xã hội đa ngôn ngữ. Tiếng Trung Quan thoại, tiếng Tai-yu (Đài ngữ) và tiếng Hakka (hay còn gọi là Khách gia ngữ) là ba ngôn ngữ chính được sử dụng ở Đài Loan.

Mặc dù đa số người dân ở đây nói tiếng Tai-yu và tiếng Hakka, nhưng tiếng Trung Quan thoại vẫn được công nhận là ngôn ngữ chính thức. Sự xuất hiện của tiếng Anh như là một ngôn ngữ toàn cầu đã có ảnh hưởng lớn đến cách tư duy của người dân và chính sách ngôn ngữ của Chính quyền Đài Loan (Tsai, 2010). Người Đài Loan đang cố gắng phấn đấu để trở thành một “đối thủ kinh tế toàn cầu”. Họ xem sự phát triển cấp bách về kinh tế như là động lực quan trọng thúc đẩy việc học tiếng Anh.

Trong một tài liệu công bố vào đầu những năm 2000 (mà hiện nay vẫn còn giá trị) về chương trình tiếng Anh ở bậc tiểu học và trung học cơ sở của Bộ Giáo dục Đài Loan, mục tiêu của học tiếng Anh được thể hiện rõ nét trong đoạn trích dưới đây:

Mục tiêu của chương trình tiểu học và trung học cơ sở phải là thẩm thấu khả năng giao tiếp cơ bản, chuẩn bị cho học sinh có được tầm nhìn toàn cầu, và tạo độ tự tin cho mỗi cá nhân trong giao tiếp trong khu vực toàn cầu (“do đó nâng cao khả năng cạnh tranh của quốc gia”). Các trường tiểu học và trung học cơ sở phải cung cấp môi trường học ngoại ngữ tự nhiên và thoải mái.

(Ministry of Education, Republic of China
[MOEROC], 2003: 2)

Nhiều người cho rằng những kì vọng về trình độ và kĩ năng tiếng Anh của học sinh phổ thông của Bộ Giáo dục Đài Loan cao hơn rất nhiều so với những gì nhà trường, học sinh, sinh viên và giáo viên tiếng Anh ở Đài Loan hiện có. Gần đây, toàn bộ hệ thống các trường công lập ở Đài Loan đã trải qua sự thay đổi lớn với việc đưa vào một sáng kiến mới gọi là “Chương trình 9 năm” của Bộ Giáo dục Đài Loan nhắm tới việc tích hợp tiếng Trung Quốc, tiếng Anh, công nghệ thông tin và các kĩ năng

máy tính, toán học, khoa học, và các môn học xã hội khác vào chương trình tiểu học và trung học cơ sở. Tiếp theo một số thí nghiệm với việc dạy tiếng Anh trong các trường tiểu học được lựa chọn vào cuối những năm 1990, năm 2001 Bộ Giáo dục Đà Loan đã đưa tiếng Anh vào dạy như một môn học bắt buộc cho 5 năm cuối trong số 9 năm giáo dục bắt buộc ở bậc phổ thông: từ lớp 5, bậc tiểu học và tiếp tục cho đến hết lớp 9, bậc trung học cơ sở. Học sinh trung học phổ thông sẽ học tiếng Anh trong suốt ba năm ở bậc học (lớp 10 - 12). Nhưng chỉ một năm sau đó, vào năm 2002 tiếng Anh lại được đưa vào dạy từ lớp 1, với thời lượng từ 1 đến 2 tiết/tuần, trong hai học kì, mỗi học kì kéo dài 20 tuần. Theo Creery (2018) và Cindy SuiBBC News (2019), năm 2019 chính quyền Đà Loan có kế hoạch đưa tiếng Anh lên vị trí ngôn ngữ chính thức, đứng thứ hai sau tiếng Trung Quốc. Như là một bước để thúc đẩy kế hoạch tham vọng này và để nâng cao năng lực tiếng Anh cho học sinh phổ thông ở Đà Loan, chính quyền Đà Loan đã cho phép một số trường phổ thông tổ chức cho học sinh học các môn toán, lí, hoá và nghệ thuật bằng tiếng Anh. Ngoài ra, để người dân và học sinh được tiếp xúc thường xuyên với tiếng Anh, chính quyền Đà Loan khuyến khích treo biển trên các con phố và viết thực đơn trong các nhà hàng bằng tiếng Anh.

Bên cạnh việc thúc đẩy dạy và học tiếng Anh, chính quyền Đà Loan đã tìm cách thúc đẩy học sinh trung học phổ thông hứng thú hơn nữa đối với việc học một ngoại ngữ thứ hai thông qua việc thực hiện một chương trình 5 năm từ năm 1999. Trong khuôn khổ của chương trình này, các trường trung học phổ thông bắt đầu dạy tiếng Nhật, tiếng Pháp, tiếng Đức và tiếng Tây Ban Nha.

Đánh giá trình độ tiếng Anh của học sinh phổ thông được đặc biệt coi trọng ở Đà Loan. Điều này có thể nhận thấy trong một đề án dài hơi từ năm 1999 đến nay có tên là Đề án Kiểm

tra Năng lực Thành thạo Tiếng Anh (General English Proficiency Test Project) gọi tắt là GEPT. Bài kiểm tra được Trung tâm Khảo thí và Bồi dưỡng Ngôn ngữ (Language Training and Testing Center) – một trung tâm phi lợi nhuận và một tổ chức giáo dục đặt ở Đại học Quốc gia Đà Loan được sự hỗ trợ mạnh mẽ của Bộ Giáo dục Đà Loan – phát triển. Bài thi GEPT thực chất là một tập hợp gồm 5 bài thi thuộc 5 bậc riêng biệt nhằm vào các trình độ thành thạo khác nhau có phạm vi từ bậc sơ cấp đến bậc cao cấp (theo 5 bậc từ A2, B1, B2, C1 và C2 của Khung CEFR). Hai bậc đầu được kết nối với chương trình tiếng Anh quốc gia. Tất cả các bậc đều kiểm tra tất cả các kĩ năng để thúc đẩy việc dạy và học tiếng Anh. Bài thi GEPT là bài thi kiểm tra mức độ thành thạo tiếng Anh được sử dụng rộng rãi nhất ở Đà Loan và đã được khoảng 5 triệu thí sinh dự thi kể từ khi nó được phát triển. Hiện tại có khoảng 100 trung tâm khảo thí trên toàn vùng lãnh thổ. Bài thi được các trường phổ thông và các trường đại học ở Đà Loan công nhận rộng rãi để xét tốt nghiệp và tuyển vào các trường đại học. Khác với nhiều trung tâm khảo thí ở một số nước, bài thi của GEPT có tác động tích cực vào việc dạy và học tiếng Anh thông qua việc kiểm tra cả 4 kĩ năng nghe, nói, đọc, và viết.

Một số vấn đề

Như có thể thấy, đầu tư của Chính quyền Đà Loan vào dạy và học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, là rất đáng kể. Người ta hi vọng rằng đầu tư nhiều kết hợp với sáng kiến “Chương trình 9 năm”, đặc biệt là chủ trương biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ có tác động theo hướng tích cực, có lợi cho học sinh, dẫn đến trình độ thông thạo tiếng Anh cao hơn trong hệ thống giáo dục quốc dân ở Đà Loan trong những năm tới. Tuy nhiên, mặc dù được học 10 năm, nhưng mức độ thông thạo tiếng Anh của học sinh

phổ thông ở Đài Loan vẫn còn ở dưới mức trung bình. Về phương pháp giảng dạy, người ta nhận thấy đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp dường như vẫn còn xa lạ với nhiều giáo viên ngoại ngữ ở Đài Loan. Chính quyền Đài Loan đã nhận ra rằng vấn đề mấu chốt để nâng cao chất lượng tiếng Anh cho người học nằm ở khâu giáo viên, nhưng vấn đề này dường như mới chỉ dừng lại ở mức nhận thức. Do kỹ năng thực hành và giao tiếp bằng ngoại ngữ của giáo viên vẫn còn rất hạn chế, và các chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên hầu như còn ít được thực hiện, cho nên giáo dục ngoại ngữ ở Đài Loan vẫn còn bộc lộ nhiều tồn tại. Mặt khác, chủ trương đưa tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức đang tạo ra hai luồng tư tưởng trái ngược nhau: luồng ủng hộ và luồng phản đối. Những người ủng hộ chủ trương biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức cho rằng tiếng Anh là ngôn ngữ quốc tế, việc biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ giúp giới trẻ có thêm cơ hội trong tương lai, và Đài Loan sẽ hội nhập nhanh chóng với thế giới. Họ lập luận thêm rằng Đài Loan nên suy nghĩ việc đưa tiếng Anh vào đời sống và xã hội của học sinh càng sớm càng tốt, nên đào tạo giáo viên theo phương pháp dạy tiếng Anh bằng tiếng Anh. Họ cảnh báo rằng mặc dù việc thực hiện chính sách biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ mất thời gian, nhưng nếu chính quyền không làm điều đó ngay bây giờ, thì sau này người Đài Loan sẽ hối hận. Ngược lại, những người phản đối chủ trương biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức đưa ra nhiều lập luận phản bác. Thứ nhất, không giống với Singapore, Phillippines và các nước từng là thuộc địa của Anh, Đài Loan không có quá khứ lịch sử, văn hoá để biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức. Họ lập luận thêm rằng nếu chính quyền có muốn làm việc này thì hiện tại họ cũng chưa có đủ giáo viên tiếng Anh đủ tiêu chuẩn, và Đài Loan cũng chưa có môi trường đủ người nói tiếng Anh. Thứ hai,

đây là chính sách không thực tiễn bởi vì có rất ít người Đài Loan cảm thấy họ cần tiếng Anh để dùng trong sinh hoạt hằng ngày. Thứ ba, trình độ tiếng Anh không đồng nghĩa với khả năng cạnh tranh toàn cầu. Thứ tư, sâu xa hơn nữa, người ta sợ rằng chính sách biến tiếng Anh thành ngôn ngữ chính thức sẽ làm cho Đài Loan ngày càng tách biệt khỏi Trung Hoa Đại lục, làm mất dần sự tin tưởng của Bắc Kinh vào chính quyền Đài Bắc, dẫn đến việc họ sẽ ngăn cản sự tham gia của Đài Loan vào các sự kiện quốc tế. Với bối cảnh hiện tại, liệu giáo dục ngoại ngữ nói chung và giáo dục tiếng Anh nói riêng có thể có những thay đổi căn bản ở Đài Loan hay không dường như vẫn còn là câu hỏi chưa có câu trả lời dứt khoát (Nunan, 2003; Hoàng Văn Vân, 2010; Di Genova, 2015; Cindy SuiBBC News, 2019).

4.5. Nhật Bản

Một số đặc điểm

Giáo dục ngoại ngữ ở Nhật Bản tập trung chủ yếu vào tiếng Anh. Theo Yamaoka (2010), từ thời Minh Trị vị thế của tiếng Anh ở Nhật Bản thường xuyên bị chao đảo, có lúc thịnh, có lúc suy. Khi người Nhật mở cửa với nước ngoài, họ nhận thấy tầm quan trọng đặc biệt của ngoại ngữ trong việc đuổi kịp các nước phương tây. Họ đưa vào trong nước nhiều nội dung (văn hoá, khoa học, chính trị) thông qua việc đọc các tài liệu từ nước ngoài, đặc biệt là tài liệu bằng tiếng Anh. Trong giai đoạn này tiếng Anh được coi trọng. Khi Nhật Bản có sức mạnh, người Nhật trở nên tự tin quá mức, tiếng Anh bị coi là ngôn ngữ của kẻ thù, và do đó qua hai cuộc chiến tranh ở cuối thế kỉ 19 và đầu thế kỉ 20, người Nhật chống lại việc học tiếng Anh. Sau khi thua trận ở Thế chiến thứ II, người Nhật bị mất niềm tin vào chính mình, và lúc này họ thấy tiếng Anh là thực sự cần thiết. Nhưng rồi sau khi họ giành

lại được niềm tin, tiếng Anh dường như lại bị lãng quên. Cuối thế kỉ 20, đầu thế kỉ 21 do kết quả của khủng hoảng kinh tế, người Nhật dường như lại mất niềm tin, và thế là người ta lại thấy tiếng Anh được đề cao để phát triển. Nhưng phần lớn lịch sử dạy tiếng Anh ở Nhật Bản chỉ ra rằng giống như nhiều nước trên thế giới, phương pháp dạy học dựa vào ngữ pháp và dịch chiếm ưu thế (Yamaoka, 2010). Kết quả là mặc dù được học khá nhiều, nhưng nhiều người Nhật vẫn không thể giao tiếp được bằng tiếng Anh. Thực tế này đã hối thúc Bộ Giáo dục Nhật Bản phải thay đổi để dạy tiếng Anh có tính giao tiếp hơn. Cũng từ đây, dạy và học tiếng Anh đã được thể hiện hiện ngôn hơn trong chính sách ngoại ngữ của Chính phủ Nhật Bản, thể hiện trong các mục tiêu dưới đây:

- Thực hành giao tiếp, chẳng hạn như kĩ năng nghe hoặc nói;
- Thực hiện các hoạt động giao tiếp cho học sinh bày tỏ tình cảm và ý nghĩ của mình;
- Giúp học sinh tìm ra những cách diễn đạt phù hợp cho từng trường hợp hoặc tình huống trong những hoạt động giao tiếp. Đào sâu sự hiểu biết của học sinh về ngôn ngữ và văn hoá thông qua việc học một ngoại ngữ và củng cố thái độ tích cực đối với giao tiếp bằng ngoại ngữ bằng cách phát triển khả năng cơ bản của các em.

(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 1998)

Tiếp theo đó, trong khi triển khai kế hoạch hành động nhằm nâng cao trình độ của “người Nhật Bản bằng khả năng tiếng Anh”, Bộ trưởng Bộ Giáo dục, Văn hoá, Thể thao, Khoa học và Công nghệ (MEXT) Nhật Bản đã tổng hợp những thách thức và cơ hội mới do toàn cầu hoá tạo ra, yêu cầu người dân Nhật Bản phải nắm vững đầy đủ tiếng Anh:

Gần đây, toàn cầu hoá trong các lĩnh vực khác nhau của nền kinh tế và xã hội đã tiến bộ nhanh chóng. Chuyển giao thông tin và vốn qua biên giới quốc gia cũng như sự di chuyển của con người và sản phẩm đã tăng lên. Vì vậy, sự phụ thuộc lẫn nhau trên thế giới đã trở nên sâu sắc hơn. Đồng thời, cạnh tranh kinh tế quốc tế cũng đã gia tăng khi bước vào một giai đoạn được gọi là các “đại cạnh tranh”. Cần thiết phải có nhiều nỗ lực để đáp ứng những thách thức đó. [...]

Toàn cầu hoá mở rộng các hoạt động khác nhau của các cá nhân cũng như với thế giới kinh doanh. Mỗi cá nhân sẽ có các cơ hội ngày càng tăng để tiếp xúc với các thị trường và các dịch vụ toàn cầu, và tham gia vào các hoạt động quốc tế. Toàn cầu hoá đã trở nên có thể cho bất cứ ai hoạt động tích cực trên thế giới. Hơn nữa, do tiến bộ trong các cuộc cách mạng công nghệ thông tin, một loạt các hoạt động, từ cuộc sống hằng ngày đến các hoạt động kinh tế, đang bị ảnh hưởng bởi sự di chuyển sang một xã hội dựa trên tri thức do các lực lượng của tri thức và thông tin thúc đẩy. Do đó, có một nhu cầu mạnh mẽ cho các khả năng để thu nhận và hiểu biết tri thức và thông tin cũng như các khả năng để truyền tải thông tin và tham gia vào giao tiếp.

Trong một bối cảnh như vậy, tiếng Anh có vai trò trung tâm như là một ngôn ngữ quốc tế phổ biến kết nối những người nói các tiếng mẹ đẻ khác nhau. Đối với trẻ em sống trong thế kỉ 21, điều thiết yếu với các em là phải có được các khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh như là một ngôn ngữ quốc tế chung.

(MEXT, 2003)

Ở Nhật Bản, nhiều ngoại ngữ được dạy tùy theo nhu cầu của từng địa phương, từng trường phổ thông. Giống như nhiều quốc gia khác, số lượng học sinh phổ thông học tiếng Anh so với các ngoại ngữ khác chiếm khoảng 98%. Từ

trước 2002, tiếng Anh được dạy như một môn học bắt buộc từ năm đầu của bậc trung học cơ sở (lớp 7) khi học sinh 12 tuổi, với thời lượng 3 tiết/tuần trong mỗi năm. Từ 2002 đến nay, tiếng Anh đã được đưa vào dạy ở các trường tiểu học như là một phần kế hoạch của nhà nước nhằm thúc đẩy sự hiểu biết quốc tế và, cuối cùng, để thúc đẩy việc quốc tế hoá các trường học phổ thông và cộng đồng địa phương của Nhật Bản. Học sinh được tiếp xúc với tiếng Anh như một môn học thuộc khối kiến thức tích hợp (Integrated Studies) từ lớp 3 trở đi, 3 tiết/tuần, với việc nhấn mạnh vào học đàm thoại thông qua các hoạt động thực hành phù hợp (MEXT, 1998; Araki-Metcalf, 2011). Theo quy định về môn học của MEXT cho các trường trung học cơ sở và trung học phổ thông được thực thi từ năm 2003, tiếng Anh vẫn là một môn học bắt buộc trong chương trình giảng dạy ở cả ba cấp học (MEXT, 2003) từ tiểu học đến trung học phổ thông. Đến cấp trung học phổ thông, học sinh có thể chọn học một trong các ngoại ngữ khác (ngoại ngữ thứ hai), bao gồm tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Tây Ban Nha, tiếng Trung, hoặc tiếng Hàn tùy thuộc vào khả năng về cơ sở vật chất, giáo viên, và tài liệu giảng dạy của các trường.

Về tài liệu dạy học, Nhật Bản thực hiện chủ trương một chương trình nhiều bộ sách giáo khoa. Ngay từ đầu những năm 2000 đã có hàng chục tài liệu tiếng Anh khác nhau được các trường phổ thông Nhật Bản sử dụng. Một điểm đáng lưu ý liên quan đến tài liệu giảng dạy là bởi vì Bộ Giáo dục Nhật Bản quy định rằng mục đích của dạy tiếng Anh ở bậc tiểu học không phải là “dạy” tiếng Anh theo cách hiểu thông thường trong giáo học pháp ngoại ngữ mà chỉ cung cấp cho học sinh thời gian để “vui chơi” bằng tiếng Anh, cho nên không có sách giáo khoa tiếng Anh dùng cho bậc học này. Thời lượng dành cho học tiếng Anh qua “vui chơi” và nội dung sử dụng để “vui chơi” khác nhau trong các trường học khác nhau.

Về phương pháp giảng dạy, phương pháp giảng dạy ngoại ngữ được tuyên bố là phương pháp giao tiếp. Tuy nhiên, các vùng khác nhau dường như vẫn áp dụng các phương pháp dạy ngoại ngữ khác nhau. Đến nay ở Nhật Bản vẫn tồn tại hai cơ sở lý luận ủng hộ cho hai thực tiễn dạy ngoại ngữ trên lớp học: dạy ngoại ngữ theo phương pháp ngữ pháp-dịch, và dạy ngoại ngữ theo phương pháp giao tiếp. Cơ sở lý luận thứ nhất khẳng định rằng việc học ngoại ngữ là làm giàu kiến thức văn hoá ngôn ngữ đích của học sinh và việc làm giàu này có thể được thực hiện thông qua đọc các văn bản văn chương trong ngoại ngữ đó. Ngược lại, cơ sở lý luận thứ hai khẳng định rằng học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh là để phục vụ cho mục đích giao tiếp quốc tế (Wada & McCarty, 1984: 28, dẫn theo Horiguchi et al, 2015: 8), học sinh học ngoại ngữ không chỉ để đọc các văn bản văn chương trong ngoại ngữ đó mà còn để giao tiếp với người nước ngoài thông qua kỹ năng nghe, nói, đọc và viết.

Về khảo thí, giống như nhiều nước khác trong khu vực và trên thế giới, giáo dục ngoại ngữ ở Nhật Bản thường xuyên cải tiến nội dung và hình thức kiểm tra/thi ngoại ngữ. Từ cuối những năm 1980 trở về trước, Nhật Bản sử dụng phương pháp ngữ pháp-dịch để thiết kế các bài thi và bài kiểm tra ngoại ngữ. Sau đó, Nhật Bản đã cố gắng áp dụng phương pháp dạy ngoại ngữ giao tiếp nhưng các bài kiểm tra/thi phi giao tiếp vẫn chiếm ưu thế. Hiện nay Nhật Bản đang trong thời kỳ cố gắng áp dụng cả dạy và kiểm tra ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp. Biểu hiện rõ ràng nhất là sự ra đời của Trung tâm khảo thí quốc gia (National Center for University Entrance Examinations – JP). Trung tâm này có nhiệm vụ tổ chức thi và kiểm tra trình độ tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Trung và tiếng Hàn của học sinh trung học phổ thông. Hiện tại MEXT đang rà soát lại nội dung và định dạng các bài thi tuyển sinh vào đại học do

Trung tâm Khảo thí Quốc gia Nhật Bản phụ trách nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng các bài thi.

Một số vấn đề

Mặc dù là một nước có nền giáo dục tiên tiến, nhưng không phải giáo dục ngoại ngữ ở phổ thông ở Nhật Bản không tồn tại những vấn đề. Vấn đề thứ nhất liên quan đến chính sách đơn ngoại ngữ không tuyên bố ở Nhật Bản (Kubota, 2015). Các tài liệu chính sách quan trọng ở Nhật Bản trên danh nghĩa thường nửa kín nửa hở tuyên bố rằng chương trình ngoại ngữ ở phổ thông là chương trình đa ngoại ngữ, nhưng trên thực tế người Nhật dường như tập trung hầu như hoàn toàn vào việc dạy và học tiếng Anh. Từ cuối những năm 1980, Chính phủ Nhật Bản đã đầu tư một lượng tiền lớn vào giảng dạy tiếng Anh với mục đích là giúp người Nhật giao tiếp trong môi trường quốc tế, bởi vì theo họ tiếng Nhật không phải là một ngôn ngữ quốc tế quan trọng. Nhiều nhà nghiên cứu chính sách ngoại ngữ ở Nhật Bản đã phản ứng chống lại sự bá quyền của tiếng Anh và chủ nghĩa đế quốc ngôn ngữ và văn hoá (xem Phillipson, 1997; Bamgbose, 2006). Họ cho rằng chính sách ưu ái không tuyên bố này đối với tiếng Anh tạo ra nghịch lí: việc ưu tiên dạy tiếng Anh không tương ứng với yêu cầu ngôn ngữ thực tế về việc làm ở trong nước và trên thế giới. Tuy nhiên, các nhà hoạch định và xây dựng chính sách giáo dục ngoại ngữ ở Nhật Bản dường như không thay đổi quan điểm; họ chấp nhận tiếng Anh như một phương tiện để đi đến đích hội nhập của Nhật Bản. Kết quả là, học sinh phổ thông ở Nhật Bản hầu như không có sự lựa chọn nào khác ngoài việc phải học tiếng Anh. Thực tế này làm “nhiều người Nhật có thể cảm thấy rằng tầm quan trọng của việc học ngôn ngữ trong giáo dục của một người không phải là vấn đề lựa chọn của cá nhân mà là do xã hội áp đặt” (Sakuragi, 2008: 88). “Nếu

được phép lựa chọn, học sinh có thể đã quyết định học một trong những ngôn ngữ được nói xung quanh họ hiện nay” (Gottlieb, 2012: 65). Vấn đề thứ hai là, mặc dù các văn bản chính sách ngoại ngữ của Chính phủ Nhật Bản nhấn mạnh vào việc phát triển tất cả các kĩ năng giao tiếp nghe, nói, đọc, viết bằng ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, nhưng giống như tình hình dạy và học ngoại ngữ của nhiều quốc gia khác trên thế giới, sự nhấn mạnh này hiếm khi được thực hiện trong lớp học. Những gì diễn ra trong lớp học ở Nhật Bản cho thấy trọng tâm của học tiếng Anh thường được đặt vào hai kĩ năng đọc và viết và kiến thức ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp) để phục vụ cho các mục đích thi đỗ trong các kì thi vào trường và ra trường từ trung học đến đại học (Nunan, 2003; National Center for University Entrance Examinations [NCUEE], 2015). Vấn đề thứ ba là, có nhiều giáo viên tiếng Anh có thể nói tiếng Anh tốt hơn 40 năm trước, nhưng việc thiếu năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh của họ vẫn là một vấn đề mà giáo dục ngoại ngữ ở trường phổ thông chịu nhiều sự phê phán từ xã hội (Yamaoka, 2010: 63). Vấn đề thứ tư là, cuối những năm 1980, Nhật Bản đưa bài thi chuẩn quốc gia tuyển sinh vào các trường đại học với mục đích nâng cao chất lượng bài thi và chất lượng tuyển sinh. Tuy nhiên, vấn đề đối với bài thi này là trừ kĩ năng đọc và 30 phút kiểm tra kĩ năng nghe trong bài thi tiếng Anh, tất cả các bài thi trong các ngoại ngữ khác được tổ chức ở NCUEE đều kiểm tra năng lực ngôn ngữ của học sinh thông qua một hình thức câu hỏi trắc nghiệm đa lựa chọn. Nhiều giáo viên ngoại ngữ ở các trường đại học phàn nàn rằng trình độ tiếng Anh của học sinh thấp hơn kể từ khi kiểu bài thi này được áp dụng (Horiguchi et al, 2015: 8). Vấn đề thứ năm là, hiện tại Bộ Giáo dục Nhật Bản đang rà soát lại bài thi vào các trường đại học (National Center Test for University Admissions) do NCUEE đảm nhiệm để thiết kế định dạng bài thi mới. Nhiều

học giả hoài nghi rằng bài thi vào đại học mới chưa hẳn đã là câu trả lời đúng cho câu hỏi “Làm thế nào để nâng cao chất lượng giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông ở Nhật Bản?” (xem Takamitsu, 2018).

4.6. Hàn Quốc

Một số đặc điểm

Nhiều người cho rằng thời kì “hoá rồng” của Hàn Quốc gắn với việc đưa tiếng Anh vào nhà trường. Có thể có một phần sự thật trong nhận định này. Những năm 1990 đã chứng kiến những đổi mới và cải tiến trong giáo dục tiếng Anh ở Hàn Quốc. Năm 1992, *Chương trình Quốc gia lần thứ sáu* (the Sixth National Curriculum) đã thông qua chương trình học tiếng Anh theo đường hướng ngữ pháp-chức năng. Năm 1993 hệ thống kiểm tra có tên tiếng Anh là College Scholastic Ability Test (Bài kiểm tra khả năng học tập để vào đại học) được giới thiệu và áp dụng từ năm 1994. Bài kiểm tra này khác về cơ bản với các bài thi tiếng Anh vào đại học những năm trước ở chỗ nó kiểm tra cả kĩ năng nghe và nhấn mạnh vào năng lực giao tiếp của người học. Năm 1996, Chương trình tiếng Anh ở Hàn Quốc (English Program in Korea [EPIK]) đã thu hút nhiều giáo viên tiếng Anh bản ngữ vào dạy ở trường phổ thông. Từ năm 1997, tiếng Anh đã trở thành một phần của chương trình giảng dạy thường xuyên, với thời lượng 1 tiết/tuần ở hai lớp 3 và 4, và 2 tiết/tuần ở hai lớp 5 và 6. Tiếng Anh vẫn là một môn học bắt buộc đối với học sinh trong suốt ba năm trung học cơ sở với tổng số 340 tiết từ lớp 7 đến lớp 9. Mặc dù tiếng Anh được yêu cầu dạy trong năm đầu của trung học phổ thông (lớp 10), nhưng trên thực tế nó được dạy trong hầu hết các trường trung học phổ thông cho cả ba năm (từ lớp 10 đến lớp 12) với số lượng 4 tiết/tuần (Kwon, 2000, 2010; Park, 2000; Murdoch, 2002; Chan *et al*, 2011). Ngoài ra, học sinh có

thể tùy chọn học một ngoại ngữ thứ hai bên cạnh tiếng Anh hoặc thay cho tiếng Anh tại các trường trung học ngoại ngữ được chỉ định, được thành lập vào những năm 1990 để “cung cấp cho học sinh những kĩ năng cần thiết để có thể cạnh tranh quốc tế và có năng lực giao tiếp bằng các ngoại ngữ” (Murdoch, 2002: 1). Ngoài tiếng Anh, ngoại ngữ chiếm vị thế gần như độc tôn, các ngoại ngữ khác như tiếng Ả Rập, tiếng Trung, tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Nhật, tiếng Nga và tiếng Tây Ban Nha cũng được dạy tùy thuộc vào nhu cầu và điều kiện của từng địa phương, từng trường phổ thông. Giống như nhiều nước ở châu Á, người dân Hàn Quốc rất quan tâm đến dạy và học tiếng Anh. Trung bình, một gia đình Hàn Quốc dành khoảng một phần ba thu nhập vào việc cho con mình học thêm các môn nghệ thuật, âm nhạc, đặc biệt là tiếng Anh. Từ năm 2001, Bộ Giáo dục Hàn Quốc đã thông qua một chính sách về dạy các môn học bằng tiếng Anh, khuyến khích việc sử dụng tiếng Anh trong lớp học. Kết quả là, một số trường phổ thông dạy bằng tiếng Anh cũng đã xuất hiện, với số lượng học sinh đáng kể.

Từ đầu thế kỉ 21 đến nay, giáo dục tiếng Anh ở Hàn Quốc tiếp tục phát triển và được cải thiện thông qua việc nhấn mạnh vào đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, kiểm tra ngôn ngữ giao tiếp, đánh giá khả năng thể hiện ngôn ngữ như là một phần của kiểm tra ngôn ngữ giao tiếp, giáo dục thích ứng với trình độ (level-adaptive education) và, đặc biệt, dạy tiếng Anh bằng tiếng Anh. Sự phát triển và cải thiện của tiếng Anh được nhận thấy ở ba khía cạnh: chất lượng, số lượng học sinh, và trình độ tiếng Anh ngày càng được cải thiện của giáo viên. Theo Kwon (2010), tiếng Anh bắt đầu được dạy ở bậc tiểu học như là một môn học tự chọn từ năm 1982, như là một phần của các hoạt động ngoại khoá. Đến năm 1995, ở Hàn Quốc đã có 9.461 giáo viên tiểu học dạy tiếng Anh. Vào năm 1996, đã có 5.370 trường

tiểu học ở Hàn Quốc (chiếm 95%) dạy tiếng Anh. Đến năm 1997, tiếng Anh trở thành môn học bắt buộc, với trọng tâm dạy và học thay đổi từ ngôn ngữ viết sang ngôn ngữ nói. Các cơ sở đào tạo và bồi dưỡng giáo viên đã thay đổi các chương trình của mình để thích ứng với những thay đổi đó. Giáo viên tiếng Anh tiểu học được hỏi thúc phải học tiếng Anh và phương pháp dạy tiếng Anh bởi vì giáo dục tiếng Anh ở bậc tiểu học chủ yếu được giáo viên tiếng Anh người Hàn Quốc giảng dạy. Có thể nói tiếng Anh trở thành trung tâm của sự chú ý ở Hàn Quốc. Trình độ giáo viên tiếng Anh cũng được cải thiện đáng kể. Một thể hệ giáo viên tiếng Anh trẻ được tuyển chọn kỹ lưỡng thông qua các bài kiểm tra sàng lọc yêu cầu có trình độ tiếng Anh. Giáo viên tham gia tuyển chọn phải vượt qua ba giai đoạn: (i) họ phải làm bài thi viết về giáo dục tiếng Anh, tiếng Anh, văn học và ngôn ngữ học; (ii) họ phải dự kiểm tra phỏng vấn 10 phút; và (iii) họ phải giảng tập 10 phút. Giống như ở Việt Nam, thi tuyển giáo viên thường là những cuộc cạnh tranh rất khốc liệt.

Một số vấn đề

Mặc dù có những tiến bộ, nhưng dạy và học tiếng Anh bậc phổ thông ở Hàn Quốc còn bộc lộ nhiều vấn đề. Thứ nhất, từ đầu thế kỉ 21 đến nay người ta quan sát thấy vẫn còn nhiều giáo viên tiếng Anh người Hàn Quốc không có đủ trình độ thông thạo và độ tự tin để dạy tiếng Anh; nhiều giáo viên phải dựa vào tiếng Hàn khi dạy tiếng Anh cho học sinh, những người cũng không đủ trình độ để nghe giảng bằng tiếng Anh trong lớp học (Nunan, 2003; Kwon, 2010; Young et al, 2014). Khó khăn này chỉ có thể giải quyết được thông qua đào tạo và bồi dưỡng giáo viên thường xuyên, một việc làm Hàn Quốc dường như vẫn đang thiếu. Thứ hai, mặc dù chương trình, giáo trình, và sách giáo khoa đã thay đổi theo định hướng giao tiếp từ cuối những năm 2000, nhưng phương pháp ngữ

pháp-dịch vẫn là phương pháp giảng dạy chủ yếu. Mặc dù vào cuối năm 2006, Bộ Giáo dục, Khoa học, và Công nghệ Hàn Quốc (MEST) đã công bố triển khai một chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho 84.122 giáo viên tiếng Anh đương nhiệm (in-service) với một khoản kinh phí đầu tư không nhỏ, kể cả việc cấp kinh phí cho giáo viên sang thực hành tiếng Anh một tháng ở Bắc Mỹ hoặc Australia, nhưng số lượng giáo viên tham gia vào chương trình này còn rất khiêm tốn. Đến nay vẫn còn nhiều giáo viên tiếng Anh phổ thông, đặc biệt là giáo viên ở các trường công lập không đủ mức độ thông thạo và phương pháp phù hợp để dạy tiếng Anh theo đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp (Haye, 2012: 99). Theo Kwon (2010), số lượng giáo viên có thể dạy được tiếng Anh ở bậc tiểu học chỉ chiếm 39%, ở bậc trung học cơ sở 58%, và ở bậc trung học phổ thông khoảng 50%. Thứ ba, để bù đắp cho việc thiếu về số lượng và yếu về chất lượng của giáo viên tiếng Anh ở trong nước, từ năm 1995 đến 2015, Hàn Quốc đã triển khai một chương trình tuyển giáo viên tiếng Anh bản ngữ có tên là English Programme in Korea (Chương trình tiếng Anh ở Hàn Quốc) (EPIK). Chương trình đã tuyển được một số lượng rất lớn giáo viên tiếng Anh bản ngữ. Theo Hội đồng Anh (British Council) (2017), từ năm 2009 đến 2013 mỗi năm trung bình Hàn Quốc tuyển được 1.500 giáo viên tiếng Anh người bản ngữ cho các trường tiểu học và trung học, hầu hết các trường phổ thông ở Hàn Quốc đều có 1 hoặc 2 giáo viên tiếng Anh bản ngữ. Tuy nhiên, sau 20 năm thực thi chương trình, Hàn Quốc nhận thấy rằng mặc dù trình độ tiếng Anh của giáo viên và học sinh Hàn Quốc đã được cải thiện đôi chút, nhưng không có chứng cứ nào để khẳng định rằng sự cải thiện này là kết quả của chương trình mang lại. Hơn nữa, việc tuyển quá nhiều “giáo viên tiếng Anh” bản ngữ gây tốn kém, trong khi những “giáo viên tiếng Anh” được tuyển lại thường không được đào tạo và do đó không có trình độ chuyên môn

và nghiệp vụ giảng dạy. Người ta cho rằng nếu nhìn từ quan điểm đầu tư và tính bền vững về đội ngũ thì đây là cách đầu tư không có lãi, làm cho đội ngũ giáo viên dạy tiếng Anh trong nước trở nên còi cọc. Đây là lí do chính giải thích tại sao năm 2015 Chính phủ Hàn Quốc đã quyết định dừng tuyển giáo viên tiếng Anh bản ngữ mà thay vào đó họ tập trung vào nâng cao trình độ của giáo viên tiếng Anh người Hàn Quốc bản địa (Hội đồng Anh, 2017). Thứ tư, do tiếng Anh được đưa vào dạy quá sớm ở trường phổ thông, nên nhiều người dân Hàn Quốc quan ngại về việc bản sắc dân tộc có thể sẽ bị mai một. Nhiều người khác bày tỏ mối quan ngại hơn về một thực tế là việc dạy tiếng Anh cho học sinh trước khi các em đạt được sự đọc thông viết thạo bằng tiếng Hàn Quốc sẽ tác động tiêu cực đến tiếng mẹ đẻ. Chính vì vậy mà mặc dù được ưa chuộng và xu hướng được sử dụng làm phương tiện giảng dạy ngày càng tăng trong hệ thống giáo dục, nhưng tiếng Anh cho đến nay vẫn chỉ có vị thế của một ngoại ngữ ở Hàn Quốc. Thứ năm, sự phát triển nóng của tiếng Anh dường như đã biến tiếng Anh trở thành một trong những ngành kinh doanh phát triển nhất và kiếm lời nhất ở Hàn Quốc. Theo Kwon (2010), quy mô thị trường giáo dục tiếng Anh ở Hàn Quốc được ước tính khoảng từ 10 đến 15 tỉ won (tương đương với khoảng từ 7 đến 12 tỉ đô la Mỹ); quy mô thị trường cho giáo dục tiếng Anh ở độ tuổi tiền học đường chiếm khoảng 2 tỉ won (tương đương với 1,5 tỉ đô la Mỹ); quy mô thị trường kiểm tra/thi tiếng Anh ở tất cả các cấp học cũng chiếm khoảng 2 tỉ won (tương đương với 1,5 tỉ đô la). Tốc độ tăng trưởng hằng năm của toàn bộ thị trường tiếng Anh được ước tính là khoảng 30%. Tốc độ phát triển nóng này là nguồn gốc của những biến tướng trong kinh doanh tiếng Anh. Ví dụ, người ta quan sát thấy có một hiện tượng kì lạ, độc nhất vô nhị ở Hàn Quốc cách đây khoảng mười năm: sự xuất hiện ở Hàn Quốc một kiểu trường học gọi là “các trường trung học

cho mục đích đặc biệt” (special-purpose high schools). Các trường này yêu cầu những học sinh tương lai phải có điểm thi TOEFL hoặc TOEIC hoặc bài kiểm tra năng lực thông thạo tiếng Anh TEPS (Test of English Proficiency) do Đại học Seoul phát triển. Họ buộc học sinh trung học cơ sở phải đỗ ở một trong các bài thi này thì mới được nhận vào học ở các trường trung học phổ thông. May mắn là hiện tượng kì lạ này sau đó đã bị Chính phủ Hàn Quốc cấm (Kwon, 2010: 29).

4.7. Malaysia

Một số đặc điểm

Mặc dù cùng chung một liên bang với Singapore trước năm 1965, nhưng bối cảnh ngôn ngữ ở Malaysia dường như không giống với bối cảnh ngôn ngữ ở Singapore. Theo Lowenberg (1996), dạy tiếng Anh ở Malaysia bắt đầu phát triển trong giai đoạn thuộc địa của Anh từ cuối thế kỉ XVIII. Khi xâm chiếm bán đảo Malaysia, người Anh xây dựng các trường học, đặc biệt là trong các trung tâm thương mại ở các thành phố phía bờ tây. Ở đó tiếng Anh lúc đầu được dạy như là một ngoại ngữ, sau đó nó được sử dụng làm phương tiện giảng dạy và các hoạt động khác trong trường học. Những học sinh học ở các trường dạy bằng tiếng Anh là con cái các gia đình giàu có người Malay bản địa, người Hoa và người các nước khác ở Nam Á (Ấn Độ và Ceylon) di cư sang Malaysia từ trước thời kì thuộc địa của Anh. Những người được hưởng lợi từ nền giáo dục sử dụng tiếng Anh càng ngày càng nhiều trong công việc hằng ngày của họ. Kết quả là, khi người Anh bắt đầu rút khỏi Malaysia vào cuối những năm 1950, tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ chiếm ưu thế trong những tầng lớp tinh hoa không phải là người châu Âu, vừa là ngôn ngữ của quyền uy, vừa là ngôn ngữ gắn kết các dân tộc lại với nhau.

Giống như Singapore, giáo dục ở Malaysia là nền giáo dục đa ngữ bao gồm tiếng Anh,

tiếng Malay, tiếng Hoa và tiếng Tamil (Ấn). Khi giành được độc lập, Liên bang Malaysia đã công nhận tiếng Anh và tiếng Malay là hai ngôn ngữ chính thức nhằm hai mục đích đoàn kết dân tộc và nâng cao vị thế của tiếng Malay. Tuy nhiên, từ giữa những năm 1960 Chính phủ Malaysia đã thực thi một chính sách ngôn ngữ cấp tiến nhằm thay thế tiếng Anh bằng tiếng Malay, và sử dụng tiếng Malay làm ngôn ngữ chính thức duy nhất. Để củng cố vai trò như là ngôn ngữ quốc gia (quốc ngữ) ở bán đảo Malaysia, tiếng Malay được đặt tên lại là Bahasa Malaysia. Cũng theo Lowenberg (1996), năm 1969, Bộ Giáo dục Malaysia đã khởi xướng một chính sách qua đó tất cả các trường dạy bằng tiếng Anh sẽ phải trở thành các trường dạy bằng tiếng Malay, một quá trình mà vào những năm 1980 đã hầu như được hoàn thành trên khắp đất nước từ tiểu học đến đại học. Tiếng Anh được duy trì như là ngôn ngữ thứ hai bắt buộc ở tất cả các cấp học từ tiểu học đến trung học, và được xem như là ngôn ngữ để đọc ở bậc đại học. Tuy nhiên, từ cuối những năm 1990 trở lại đây, do ảnh hưởng của tiếng Anh trên thế giới như là một ngôn ngữ toàn cầu, và do nhận thức được tầm quan trọng đặc biệt của việc tiếp thu tri thức khoa học và công nghệ tiên tiến từ thế giới bên ngoài thông qua tiếng Anh, tiếng Anh được trả lại vị thế quan trọng của nó, được dùng làm phương tiện giảng dạy cho các môn khoa học và công nghệ ở nhiều trường từ bậc tiểu học đến bậc đại học ở Malaysia (Lowenberg, 1996; Bautista & Gonzalez, 2006).

Sự suy giảm về vị thế của tiếng Anh ở Malaysia từ giữa những năm 1960 đến giữa những năm 1990 dường như chỉ thể hiện trong chính sách. Trong thực tế sự thông thạo về tiếng Anh của người dân ở quốc gia này dường như không suy giảm. Trong khi trong giai đoạn tiếng Malay được thượng tôn và phần lớn thế hệ trẻ không được tiếp xúc nhiều với tiếng Anh thì vẫn còn những người

thuộc thế hệ trước kia không từ bỏ việc sử dụng tiếng Anh để phục vụ cho công việc học thuật; nhiều người trong số họ vẫn nắm các vị trí chủ chốt trong các cơ quan chính phủ. Thêm vào đó, trong khi học sinh phổ thông trong nước ít được tiếp xúc với tiếng Anh thì vẫn còn một phần không nhỏ những học sinh ưu tú của Malaysia đi du học ở các nước nói tiếng Anh (Bautista & Gonzales, 2006). Theo Lowenberg (1996), đến trước khi Luật giáo dục của Malaysia được ban hành trả lại vị trí quan trọng cho tiếng Anh, ở Malaysia vẫn còn khoảng 2,5% dân số (khoảng 1 triệu người) sử dụng tiếng Anh để giao tiếp với nhau và chính những người thuộc tầng lớp tinh hoa này đặt ra những chuẩn mực cho việc sử dụng tiếng Anh được thể hiện trong các chương trình tiếng Anh của Chính phủ, trong các bộ sách giáo khoa được viết phục vụ cho các cấp từ tiểu học đến đại học. Đây có lẽ là yếu tố quyết định cho vị thế càng ngày càng phát triển của tiếng Anh trong không gian ngôn ngữ xã hội ở Malaysia.

Ở bậc phổ thông, Malaysia thể hiện một bức tranh dạy và học tiếng Anh một cách khá đặc biệt. Trong các trường quốc lập, tiếng Anh được dạy từ lớp 1 (lúc học sinh 7 tuổi). Trong các trường dạy thông qua tiếng bản địa (tiếng Hoa và tiếng Tamil), tiếng Anh được dạy sau hai năm (lúc học sinh 9 tuổi). Về thời lượng, học sinh học 2 tiết/tuần ở bậc tiểu học và 4 tiết/tuần ở bậc trung học. Đến nay, Malaysia chưa có kế hoạch đưa tiếng Anh vào dạy ở độ tuổi sớm hơn.

Một số sáng kiến trong giáo dục tiếng Anh đã được áp dụng ở Malaysia. Năm 2002, một hệ thống song ngữ được thiết lập với tiếng Anh được dùng để dạy môn khoa học và toán ở trường phổ thông. Tuy nhiên, theo Darus (2010: 19) và Hội đồng Anh (British Council) (2017), việc dạy khoa học và toán bằng tiếng Anh ở bậc phổ thông bị loại bỏ vào năm 2012

bởi vì Chính phủ Malaysia nhận thấy rằng cách làm này không có hiệu quả, sự chi phối của tiếng Anh trong chương trình có tính rủi ro cao, ngầm phá hoại sự hiểu biết ngôn ngữ thứ nhất của học sinh Malaysia. Chính phủ Malaysia tin rằng khoa học và toán cần phải được dạy bằng một ngôn ngữ học sinh dễ hiểu; đó là, tiếng Malay trong các trường quốc lập, tiếng Trung Quan thoại trong các trường dạy bằng tiếng Trung và tiếng Tamil trong các trường dạy bằng tiếng Tamil.

Về phương pháp giảng dạy, mặc dù chương trình ngôn ngữ ở Malaysia được tuyên bố là “Chương trình giao tiếp Malaysia” (Malaysian Communicative Syllabus), nhưng trong ba giai đoạn (ba cấp học) của hệ thống giáo dục phổ thông, mỗi giai đoạn sử dụng một phương pháp khác nhau: phương pháp cấu trúc-tình huống (structural-situational) ở bậc tiểu học, phương pháp tình huống dựa vào nhiệm vụ (task-oriented situational) ở bậc trung học cơ sở, và phương pháp giao tiếp (communicative) ở bậc trung học phổ thông. Lí do giải thích cho sự khác nhau về phương pháp dạy tiếng Anh ở các cấp học này là vì chương trình ngôn ngữ ở ba cấp học được ba ban thiết kế chương trình khác nhau phát triển. Trong khi việc thiết kế chương trình ngôn ngữ ở bậc trung học phổ thông được giao cho Trung tâm phát triển Chương trình Quốc gia (Curriculum Development Centre) thì việc thiết kế hai chương trình ngôn ngữ bậc tiểu học và trung học cơ sở lại do hai ban thiết kế chương trình khác được bổ nhiệm theo hình thức phi thể thức (ad hoc). Mặt khác, thông qua ba chương trình ở ba cấp học, các nhà thiết kế kì vọng rằng năng lực ngôn ngữ mà học sinh lĩnh hội được ở giai đoạn tiểu học sẽ tạo điều kiện thuận lợi để các em phát triển năng lực giao tiếp ở bậc trung học phổ thông qua phương pháp tình huống dựa vào nhiệm vụ ở bậc trung học cơ sở (Darus, 2010).

Một số vấn đề

Với những thay đổi trong dạy và học ngôn ngữ nói chung và dạy và học tiếng Anh nói riêng, Malaysia đang phải đối diện với một số thách thức. Thứ nhất, Malaysia phải đào tạo đủ giáo viên ngoại ngữ có năng lực để dạy tiếng Anh vừa như là một ngoại ngữ vừa như là một ngôn ngữ thứ hai. Thứ hai, Malaysia phải tìm ra phương pháp giảng dạy tốt nhất phù hợp với những học sinh đa ngôn ngữ: việc chuyển sang phương pháp giao tiếp, giáo viên phải giảm thiểu và đơn giản hoá nội dung ngữ pháp trong các giờ học, phải dành nhiều thời gian tạo các tình huống cho các hoạt động giao tiếp, và học sinh đã quen với phương pháp dạy ngữ pháp-dịch thấy khó điều chỉnh sang phương pháp giao tiếp. Thứ ba, Malaysia phải giải quyết được sự chênh lệch về trình độ tiếng Anh ở các vùng miền: mặc dù tiếng Anh là môn học bắt buộc được dạy từ bậc tiểu học, nhưng do có những sự khác biệt về địa lí, kinh tế, dân tộc, học sinh phổ thông Malaysia có trình độ tiếng Anh rất khác nhau: những học sinh ở các thành phố sử dụng tiếng Anh như là ngôn ngữ thứ nhất hay như là ngôn ngữ chi phối ở nhà thì có trình độ tiếng Anh tốt, trong khi đa số học sinh, đặc biệt là những học sinh gốc Malay ở các vùng nông thôn lại có trình độ tiếng Anh kém. Đây có lẽ là một trong những khó khăn lớn nhất mà giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông Malaysia phải giải quyết nếu quốc gia này muốn biến tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ hai (Darus, 2010).

4.8. Indonesia

Một số đặc điểm

Indonesia từng là thuộc địa của người Hà Lan từ thế kỉ 17. Vì là thuộc địa của Hà Lan cho nên tiếng Hà Lan là ngoại ngữ đầu tiên được dạy và được nhấn mạnh ở quốc gia này (Baustista & Gonzales, 2006). Theo cứ

liệu lịch sử, tiếng Anh mới chỉ bắt đầu được dạy ở Indonesia từ những năm đầu thế kỉ 20. Giống như một số quốc gia trên thế giới, vị thế của tiếng Anh ở Indonesia thay đổi theo thời gian. Bắt đầu được dạy từ những năm đầu thế kỉ 20 với số lượng học sinh có nguồn gốc từ những gia đình giàu có, nên việc học tiếng Anh khá thành công. Đến đầu nửa sau của thế kỉ 20, tiếng Anh bị cấm không được dạy ở Indonesia. Sau đó dạy tiếng Anh lại được phục hồi trở lại. Đến năm 1967, tiếng Anh chính thức là môn học bắt buộc và là ngoại ngữ được dạy ở trường phổ thông khi Bộ Giáo dục và Văn hoá (Ministry of Education and Culture) Indonesia ra sắc lệnh quy định mục tiêu dạy tiếng Anh ở bậc trung học. Theo sắc lệnh này, mục tiêu của việc học tiếng Anh là nhằm trang bị cho học sinh các kĩ năng ngôn ngữ để giúp các em.

- Đọc sách giáo khoa và các tài liệu tham khảo bằng tiếng Anh, chiếm 90% các tài liệu tham khảo có sẵn;
- Hiểu được các bài giảng của giảng viên nước ngoài như là một phần của các chương trình nhánh của các trường đại học nước ngoài hay để giao tiếp với các cá nhân và sinh viên nước ngoài;
- Ghi chép được các bài giảng của giảng viên nước ngoài và giới thiệu văn hoá của Indonesia cho các cộng đồng nước ngoài;
- Giao tiếp khẩu ngữ với giảng viên, các cá nhân và học sinh nước ngoài trong các kì thi hay các cuộc thảo luận khẩu ngữ

(Bộ Giáo dục và Văn hoá Indonesia, 1967, dẫn theo Mistar, 2005: 6).

Như có thể thấy trong sắc lệnh trên, hầu hết các yếu tố tạo động lực cho việc học tiếng Anh ở Indonesia được phản ánh trong các mục tiêu dạy tiếng Anh trong chương trình giáo dục phổ thông được cho là có mục tiêu

“công cụ”; nghĩa là, học tiếng Anh được xem là tạo cho học sinh có được một phương tiện để đạt được các mục tiêu về kinh tế hơn là các mục tiêu về văn hoá xã hội.

Từ đầu những năm 2000, trong số các ngoại ngữ được dạy như tiếng Đức, tiếng Pháp, tiếng Hà Lan, tiếng Trung Quốc, tiếng Anh không những đã trở thành ngoại ngữ số một mà còn là ngoại ngữ chi phối hầu như toàn bộ khung cảnh giáo dục ngoại ngữ ở Indônêxia (Murham, n.d). Những lĩnh vực trong đó tiếng Anh được sử dụng ở Indonesia là các tài liệu của Chính phủ, đào tạo và học tập, đặc biệt là trong khoa học và công nghệ. Tiếng Anh còn được dùng như là một ngôn ngữ giao tiếp rộng lớn hơn và được mở rộng theo bốn hướng: như là ngôn ngữ chung (*lingua franca*) giữa người Indonesia với người nước ngoài và giữa những người nước ngoài làm việc ở Indônêxia; như là ngôn ngữ chung trong các nước châu Á; như là phương tiện để phát triển nghề nghiệp; và như là nguồn thông tin thay thế (Halim, 1985; Mistar, 2005).

Chương trình tiếng Anh phổ thông ở Indonesia được chuẩn hoá vào năm 1975, được cập nhật và điều chỉnh ba lần vào các năm 1984, 1994 và 2000. Trong những lần cập nhật và điều chỉnh này mục tiêu dạy học, đường hướng giảng dạy và thiết kế chương trình được xác định lại cho phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh mới. Chương trình cập nhật năm 1994 và 2000 cho phép tiếng Anh được dạy từ lúc học sinh 4 tuổi nếu thấy cần thiết với điều kiện phải có giáo viên đủ trình độ, đủ tài liệu giảng dạy và các nguồn lực khác. Trong chương trình tiếng Anh hiện hành của Indonesia, kĩ năng đọc xếp thứ nhất; kế sau đó là các kĩ năng nghe, nói và viết. Ngữ pháp và các thành phần ngôn ngữ khác như phát âm, chính tả, từ vựng chỉ được dạy để hỗ trợ cho việc thụ đắc các kĩ năng ngôn ngữ, không phải để hiểu và nắm vững.

Về thời lượng, ở bậc trung học cơ sở (3 năm), tiếng Anh được dạy 4 tiết/tuần; ở bậc trung học phổ thông, tiếng Anh được dạy 4 tiết/tuần cho học sinh trung học phổ thông năm thứ nhất và năm thứ hai. Đến trung học phổ thông năm thứ ba, tiếng Anh được dạy 5 tiết/tuần đối với những học sinh thuộc hai chuyên ban khoa học tự nhiên và khoa học xã hội và 11 tiết/tuần đối với những học sinh chuyên ngoại ngữ.

Vào đầu những năm 2000, chính phủ Indonesia chủ trương triển khai đào tạo song ngữ ở bậc phổ thông. Chủ trương này được chính thức triển khai vào năm 2006. Đến năm 2012 có khoảng 1300 trường song ngữ tiêu chuẩn quốc tế được thành lập. Tuy nhiên, chương trình giáo dục song ngữ bị chỉ trích là chương trình chỉ dành cho người giàu, kì thị người nghèo, cơ sở vật chất của các lớp học song ngữ được ưu tiên đầu tư nhiều hơn rất nhiều so với các lớp học theo chương trình không song ngữ khác (Margana, 2009). Thêm vào đó, việc thực hiện chương trình song ngữ được cho là làm giảm đi sự tự hào về ngôn ngữ Indonesia trong giới trẻ. Tòa án Tư pháp Indonesia đã đi đến phán quyết rằng chương trình lớp học song ngữ phải bị xóa bỏ với lí do nó vi phạm luật cơ bản của Cộng hòa Indonesia năm 1945. Kết quả là, chương trình lớp học song ngữ đã bị cấm không được thực hiện kể từ tháng 1 năm 2013.

Một số vấn đề

Hiện tại, giống như nhiều quốc gia châu Á, Indonesia thiếu rất nhiều giáo viên tiếng Anh, trình độ giáo viên tiếng Anh thấp, nhiều giáo viên không có bằng đại học, không có chứng chỉ sư phạm, và sau khi tốt nghiệp đại học không được đào tạo lại để đáp ứng với những yêu cầu mới về năng lực ngôn ngữ và nghiệp vụ sư phạm (Renandya et al, 2018). Theo Mistar (2005), từ khi tiếng Anh được đưa vào dạy từ bậc tiểu học, xảy ra tình trạng thiếu giáo

viên nghiêm trọng ở bậc học này và đa số giáo viên tiểu học không đủ trình độ. Tình trạng tương tự cũng xảy ra đối với bậc trung học cơ sở. Đến cuối những năm 1990 đầu những năm 2000, giáo viên tiếng Anh bậc trung học cơ sở ở Indonesia chủ yếu vẫn là những học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông, trong số đó 37% không có chứng chỉ sư phạm. Đây là lí do tại sao mặc dù được tuyên bố trong các văn bản chính thức rằng phương pháp giảng dạy ngoại ngữ ở Indonesia là đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, nhưng do nhiều giáo viên chưa được bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm, chưa được thông tin đầy đủ về quy trình dạy học theo đường hướng này cho nên đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp thường bị hiểu nhầm và được thực thi không đúng trong lớp học. Hơn nữa, do học tiếng Anh chỉ phục vụ cho các mục tiêu công cụ, và do tiếng Anh chỉ là một môn học ở trường phổ thông, cho nên dạy tiếng Anh ở Indonesia vẫn chủ yếu đi theo phương pháp truyền thống, nặng về truyền thụ kiến thức ngữ pháp, xem nhẹ việc rèn luyện các kĩ năng giao tiếp (Mistar, 2005; Murham, n.d.).

Về kiểm tra-đánh giá, mặc dù hình thức trắc nghiệm được áp dụng rộng rãi, nhưng kiểm tra và thi tiếng Anh ở Indonesia vẫn nặng về đánh giá trình độ ngữ pháp, kĩ năng đọc và dịch của người học.

Tóm lại, mặc dù có những tiến bộ đáng kể trong dạy ngoại ngữ nói chung và dạy tiếng Anh nói riêng, nhưng do sự đa dạng về ngôn ngữ và xã hội và các lí do khác, giáo dục tiếng Anh trong các trường phổ thông ở Indonesia vẫn chưa thành công và những kết quả học sinh đạt được so với mục tiêu đề ra vẫn còn một khoảng cách rất xa (Mistar, 2005; Baustista & Gonzalez, 2006; Murham, n.d.). Thực tế này là một thách thức không nhỏ đối với giáo dục ngoại ngữ ở quốc gia vạn đảo này. Vì lí do này mà cố gắng cải thiện chất lượng dạy học ngoại ngữ, đặc biệt là cố gắng nâng cao trình

độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm của giáo viên là mục tiêu đang được ưu tiên ở Indonesia.

5. Nhận xét kết luận

Xuất phát từ nhận thức thấy rằng trong thế giới ngày nay giáo dục ngoại ngữ của một quốc gia, mặc dù có những điểm đặc thù, không thể không bị tác động bởi nền giáo dục của các quốc gia khác trên thế giới, đặc biệt là các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến, trong bài viết này chúng tôi đã khảo sát tình hình giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông trên thế giới. Chúng tôi chọn ba khu vực và quốc gia đại diện: Tây Âu, Hoa Kỳ, và một số quốc gia và vùng lãnh thổ thuộc châu Á. Những kết quả thu được từ khảo sát cho phép rút ra một số nhận xét kết luận sau đây:

- Dạy và học ngoại ngữ trong các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ trên thế giới thể hiện một bức tranh rất đa dạng. Mặc dù vậy, có một mẫu thức chung đang nổi lên: tất cả các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ đều nỗ lực thúc đẩy việc học ngoại ngữ để đảm bảo rằng người dân của họ sẽ có đủ năng lực tham gia vào cộng đồng quốc tế trong các lĩnh vực thương mại, du lịch, giáo dục, khoa học và công nghệ, đối ngoại, v.v. trong một thế giới đang hội nhập và toàn cầu hoá với tốc độ cao.
- Mặc dù tất cả các chính phủ của các khu vực, các quốc gia và vùng lãnh thổ đều thực thi chính sách đa ngoại ngữ, nhưng tiếng Anh là ngôn ngữ được học nhiều nhất và được ưu tiên nhất với niềm tin rằng nó là ngôn ngữ chung (*lingua franca*) để giúp quốc gia mình hội nhập.
- Bên cạnh việc nhấn mạnh vào mục tiêu giao tiếp thông qua các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết, chính sách ngoại ngữ của các quốc gia và các vùng lãnh thổ còn nhằm vào mục tiêu sâu xa hơn – mục tiêu

văn hoá: thông qua học ngoại ngữ, học sinh phổ thông có sự hiểu biết rộng lớn hơn về nền văn hoá của ngôn ngữ đích, các em trở nên cởi mở hơn trong giao lưu quốc tế, và trong quá trình tìm hiểu về một nền văn hoá nước ngoài các em xây dựng cho mình được một nhận thức đúng đắn và cách đánh giá công bằng về ngôn ngữ và nền văn hoá của ngoại ngữ mình học, qua đó yêu ngôn ngữ và nền văn hoá của đất nước mình.

- Hầu hết các quốc gia và các vùng lãnh thổ đều có xu hướng đưa ngoại ngữ (chủ yếu là tiếng Anh) vào dạy sớm hơn: từ lớp một ở bậc tiểu học, một số quốc gia và vùng lãnh thổ thậm chí còn chủ trương đưa ngoại ngữ vào dạy sớm hơn nữa – từ bậc tiền học đường (nhà trẻ, mẫu giáo). Trong nhiều quốc gia và vùng lãnh thổ, học sinh phổ thông ngày càng được khuyến khích học một ngoại ngữ thứ hai từ bậc trung học cơ sở hoặc bậc trung học phổ thông.
- Trong khi không thể phủ nhận rằng tiếng Anh là ngoại ngữ quan trọng nhất, được học nhiều nhất thậm chí ngay trong các cường quốc như Trung Quốc và Nhật Bản, các ngôn ngữ khác như tiếng Trung, tiếng Nhật, tiếng Pháp, tiếng Tây Ban Nha, tiếng Nga, v.v. cũng được dạy ở nhiều quốc gia và vùng lãnh thổ ở bậc phổ thông.
- Có những khoảng cách lớn giữa chính sách ngôn ngữ và thực tiễn triển khai thực hiện chính sách, giữa nghiên cứu lí luận dạy và học ngoại ngữ và thực tiễn dạy và học ngoại ngữ, và giữa thực tiễn dạy học và thực tiễn thi và kiểm tra ngoại ngữ. Những khoảng cách này cản trở các quốc gia, các vùng lãnh thổ hoàn thành mục tiêu giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông.
- Tất cả các quốc gia và vùng lãnh thổ đều

kỳ vọng giáo viên và học sinh đạt được một trình độ cao về ngoại ngữ, nhưng trong thực tế hầu như chưa có quốc gia, vùng lãnh thổ nào đạt được kỳ vọng của mình: nhiều nơi thiếu giáo viên, đặc biệt là giáo viên có trình độ, chất lượng của học sinh thấp, đặc biệt là sự chênh lệch về chất lượng giữa học sinh ở các vùng có điều kiện kinh tế thuận lợi với những học sinh ở các vùng kinh tế khó khăn (vùng núi, vùng nông thôn, vùng sâu và vùng xa).

Những nội dung trình bày bài viết này mới chỉ là những nét chấm phá. Để có được một bức tranh toàn diện về tình hình dạy và học ngoại ngữ ở bậc phổ thông trong các khu vực, các quốc gia và các vùng lãnh thổ trên thế giới, cần thiết phải có một công trình nghiên cứu sâu rộng hơn, được đầu tư nhiều công sức, nhân lực và tài lực, khảo sát nhiều khía cạnh khác nhau của vấn đề. Tuy nhiên, qua những gì được nghiên cứu, người đọc có thể có một bức tranh khái quát về vị thế, tình hình dạy và học ngoại ngữ và những vấn đề mà các khu vực, các quốc gia và vùng lãnh thổ ở xa Việt Nam (Tây Âu và Hoa Kỳ), ở gần Việt Nam (một số quốc gia và vùng lãnh thổ thuộc châu Á) đang gặp phải. Đây là những điểm tham chiếu cực kỳ hữu ích đối với các nhà xây dựng chính sách ngoại ngữ và các nhà nghiên cứu phương pháp dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam, giúp họ có thêm căn cứ để có thể xây dựng được một chính sách ngoại ngữ phù hợp, phát triển được một hệ lý thuyết dạy và học ngoại ngữ phù hợp, có hiệu quả cho giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam nói chung và giáo dục ngoại ngữ ở bậc phổ thông Việt Nam nói riêng trong thời kỳ hội nhập và toàn cầu hoá.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam* (Six-level Foreign Language Competency Framework for Vietnam).

(Ban hành kèm theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Bộ Giáo dục nước Cộng hoà Nhân dân Trung Hoa (2006). *Chuẩn chương trình tiếng Anh tiểu học và trung học cơ sở Trung Quốc* (Standards of Chinese Primary and Lower Secondary English Curricula). (Bản dịch của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam). Bắc Kinh: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Bắc Kinh.

Cindy SuiBBC News. *Đài Loan không dễ đưa tiếng Anh lên vị trí chính thức* (It's not Easy for Taiwan to Make English an Official Language). Truy cập ngày 15 tháng 3 năm 2019 từ <https://www.bbc.com/vietnamese/culture-social-45604698>.

Thủ tướng Chính phủ (2008). Đề án “*Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020*” (Teaching and Learning Foreign Languages in the National Education System Period 2008-2020). (Ban hành kèm theo Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ).

Hoàng Văn Vân (2010). *Dạy tiếng Anh ở các trường đại học Việt Nam: Những vấn đề lý luận và thực tiễn* (Teaching English at Vietnamese Universities: Theoretical and Practical Issues). Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.

Hoàng Văn Vân (2011). Vị thế của tiếng Anh trên thế giới và ở Việt Nam (The Status of English in the World and in Vietnam). *Ngôn ngữ* (Journal of Linguistics), 1(260), 11-18.

Hoàng Văn Vân (2016). Vai trò và vị thế của tiếng Anh trong thời kỳ hội nhập và một số hàm ý cho việc hoạch định chính sách ngoại ngữ ở Việt Nam (The Role and Status of English in the Integration Period and Implications for Foreign Language Policy Planning in Vietnam). *Khoa học Ngoại ngữ*, 46, 12-27.

Tiếng Anh

Araki-Metcalf, N. (2011). The Whole World Communicates in English, Do You? — Educational Drama as an Alternative Approach to Teaching English Language in Japan. In *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 271-288). Chan, W.M., K.N. Chin & T. Suthiwan (Eds.). Germany: De Gruyter Mouton.

Bamgbose, A. (2006). A Recurring Decimal: English in Language Policy and Planning. (In) *The Handbook of World Englishes*, pp. 645-660. Kachru, B. B., Y. Kachru & C. L. Nelson (Eds.). Singapore: Blackwell.

Bargiaela-Chiappini, F.C. Nickerson & B. Planken (2012). *Business Discourse*. Candlin, N.C. & D. Hall (Eds.). Britain: Palgrave.

Bautista, M.L.S., and Gonzales, A.B. (2006). Southeast Asian Englishes. In *The Handbook of World Englishes* (pp. 130-144). Kachru, B.B., Y. Kachru &

- C.L. Nelson (Eds.). Singapore: Blackwell.
- Bloom, D. (1986). The English Language in Singapore: A Critical Survey. In *Singapore Studies: Critical Studies of the Humanities and Social Sciences* (pp. 337-458). Kapur, B.K. (Ed.). Singapore University Press.
- British Council (2017). Large Scale Innovation Projects in English Language Teaching: A Global Review. British Council in Vietnam, February 2017.
- Chan, W.M., Chin, K.N., and Suthiwan, T. (Eds.). (2011). Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: An Introduction to the Book. In *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 1-25). Chan *et al* (Eds.). Germany: De Gruyter Mouton.
- Chandrasegaran, A. (2005). A Success Story: English Language Teaching in Singapore. In *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice* (pp. 135-145). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cheshire, J. (1996). The UK and the USA. In *English Around the World: Sociolinguistic Perspectives* (13-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chow, V. (2018). *English still a Source of Pride and Identity for many in Hong Kong*. Retrieved 18 Jan. 2019 from <https://www.channelnewsasia.com/news/commentary/the-many-voices-of-hong-kong-language-and-culture-identity-10555336>
- Coalition of Four National Language Organizations. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Retrieved 21 Jan. 2018 from <https://www.google.com.vn/#q=standards+for+foreign+language+learning+preparing+for+the+21st+century>
- Council of Europe (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. *Presidency Conclusions. Press Release: Lisbon (24-3-2000), Nr: 100/1/00*. Brussels: European Council.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved 28 Jan. 2018 from http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf.
- Creery, J. (2018). *Taiwan to Make English an Official Language Next Year, Says Official*. Retrieved 10 Mar. 2019 from <https://www.hongkongfp.com/2018/08/31/taiwan-make-english-official-language-next-year-says-official/>
- Darus, S. (2010). The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Malaysia. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*. Vol. 22. 1, 19-27.
- Delvin, K. (2015). *Learning a Foreign Language a 'Must' in Europe, not so in America*. Retrieved 4 Feb. 2019 from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/>
- Di Genova, T. (2015). Taiwan's English Language Education: A Living Dinosaur. Retrieved 6 Feb. 2019 from <https://www.thewildeast.net/2015/07/taiwans-english-language-education-a-living-dinosaur>.
- European Commission (2007). Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. Retrieved 12 Aug. 2018 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Commission (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Retrieved 16 Jan. 2018 from https://www.google.com/search?q=Key+Data+on+Teaching+Languages+at+School+in+Europe-2017+Edition&rlz=1C1CHBF_enVN707VN707&oq=Key+Data+on+Teaching+Languages+at+School+in+Europe-2017+Edition&aqs=chrome..69i57.73692j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- European Commission (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning*. Retrieved 10 Feb. 2018 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Eurydice (2002). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. 2005 edition. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2017). *Eurydice Report: Key Data on Teaching Languages at School*. Retrieved 18 Feb. 2018 from <https://www.csee-etuice.org/en/news/archive/2038-eurydice-report-key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe>
- Foley, J. (2001). Is English a First or Second Language in Singapore? In *Evolving Identities. The English Language in Singapore and Malaysia* (pp.12-32). Ooi, V.B.Y. (Ed.). Singapore: Times Academic Press.
- Gottlieb, N. (2012). *Language Education in Japan: The Challenge of Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gopinathan, S. (2007). Globalization, the Singapore Developmental State and Education Policy: A Thesis Revisited. *Globalization, Societies and Education* 5.1, 53-70.
- Halim, A. (1985). *The Status and Role of English in Indonesia: A Report Prepared for the United States Information Services*. Jakarta.
- Haye, D. (2012). Mismatched Perspectives: In-service Teacher Education Policy and Practice in South Korea. In *Managing Changes in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp. 99-104). London: British Council.
- Heritage Language*. Retrieved 8 Feb. 2019 from https://en.wikipedia.org/wiki/Heritage_language.

- He, A.E. (2011). Educational Decentralization: A Review of Popular Discourse on Chinese–English Bilingual Education. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 91–105.
- Hong Kong Curriculum Development Council (2000).
- Hong Kong Curriculum Development Council (2017). *English Language Education*. Retrieved 10 Feb. 2019 from <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/cdc.html>
- Horiguchi, S. et al. (2015). Introduction. In *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches* (pp. 1-18). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Inside Higher Ed. (2006). *Bush Push on ‘Critical’ Foreign Languages*. Retrieved 18 Jan 2018. from <https://www.insidehighered.com/news/2006/01/06/foreign>.
- Japan Foundation (2010). *JF Standard for Japanese Language Education*. (2nd edition). Tokyo: Japan Foundation. Retrieved 20 Feb. 2019 from http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all.pdf.
- Kubota, R. (2015). Foreword. In *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches* (pp. vii-x). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Kwon, O. (2000). Korea’s English Education Policy Changes in 1990s: Innovations to Gear the Nation for 21st Century. *English Teaching*, 55, 47-91.
- Kwon, O. (2010). The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Korea. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*. Vol. 21. 21-34. Retrieved 25 Feb. 2019 from www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k.../RitsIILCS_21.2pp21-34KWON.pdf
- Ling, E.E., and Brown, A. (2005). *English in Singapore*. Singapore: McGraw Hill.
- Liu, J. (2010). The Current Situation and Issues of the Teaching of English in China. *Ritsumeikan Studies of Language and Culture*. Vol. 21. 21-34. Retrieved 12 Oct. 2018 from www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k.../RitsIILCS_21.2pp7-13JONGUIN.pdf
- Lowenberg, P.H. (1996) Variation in Malaysian English: The Pragmatics of Language in Contact. In *English around the World: Sociolinguistic Perspectives* (pp. 364-375). Cheshire, J. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, K.H. & Richards, J.C. (1982). English in Hong Kong: Function and Status. *English World-Wide*, 3(1), 47-64.
- Margana, M. (2009). Developing Model of Bilingual Education at Vocational High Schools in Yogyakarta. *Research Report of Competitive Grant Funded by DIKTI*.
- Marshall, D.F. (1986). The Question of an Official Language: Language Rights and the English Language Amendment. *International Journal of the Sociology of Language* 60, 7-75.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan). (1998). Synopsis of the report on “National curriculum standards reform for kindergarten, elementary school, lower and upper secondary school and schools for the visually disabled, the hearing impaired and the otherwise disabled”. Retrieved 15 Oct. 2018 from <http://www.mext.go.jp/mews/1998/07/980712.htm>
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan). (2003). *The Course of Study for Foreign Languages*. Retrieved 21 Oct. 2018 from <http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan). (n.d.). *International Exchange and Cooperation. Promotion of Japanese Language Teaching for Foreigners*. Retrieved 22 Oct. 2018 from <http://www.mext.go.jp/english/org/exchange/67a.htm>
- Ministry of Education of Singapore (2004). *Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Author.
- Ministry of Education of Singapore (2005a). *Report of the Malay Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Author.
- Ministry of Education of Singapore (2005b). *Report of the Tamil Language Curriculum and Pedagogy Review Committee*. Singapore: Author.
- Ministry of Education, People’s Republic of China. (2001). *Yingyu kecheng biao zhun: shiyan gao [Standards for the English Curriculum: Pilot Version]*. Beijing: Beijing Normal University Press. 11.
- Ministry of Education, Republic of China. (2003). *Guomin zhongxiaoxue jiunian yiguan kecheng gangyao [General Guidelines of Elementary and Junior High School Curriculum for Grades 1-9]*. Retrieved 23 Jan. 2019 from http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=124759&open
- Mistar, J. (2005). Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in Indonesia. In *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice* (pp. 71-80). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Murdoch, Y.D. (2002). *Evaluation of the Foreign Language High School Language Programme in South Korea*. Unpublished M.A. dissertation, University of Birmingham, UK. Retrieved 24 Oct. 2018 from http://www.birmingham.ac.uk/documents/college_artslaw/cels/essays/mateftesldissertations/ylediss.pdf
- Murham, M. (n.d.). *English Language in Indonesian Schools in the Era of Globalization*. Retrieved 18 Jan. 2019 from <https://www.google.com/search?q=how+many+foreign+languages+are+taught+in+indonesian+schools&client=firefox-b&biw=1252&bih>

- =554&noj=1&ei=09cmWNWvPIS_0ASxwp3oAg&start=10&sa=N&gfe_rd=cr
- National Center for University Entrance Examinations [JP]. Retrieved 12 Mar. 2018 from https://en.wikipedia.org/wiki/National_Center_for_University_Entrance_Examinations
- Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Regions. *TESOL QUARTERLY*, 37(4) 4.
- Osborn, T.A. (Ed.) (2008). *The Future of Foreign Language in the United States*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Pan, L. (2015). *English as a Global Language in China: Deconstructing the Ideological Discourses of English in Language Education*. New York: Springer Park.
- J.K. (2000). Teacher Education for ELT in Korean Elementary Schools. Paper Presented at the English Language Teaching Contacts Scheme IRLTeCS Conference on *Young Learner's ELT Curriculum in East Asia*. Taiwan National University, Taipei, Taiwan.
- Pew Research Center (2015). *Learning a Foreign Language a 'must' in Europe, not so in America*. Retrieved 22 Feb. 2019 from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/>
- Phillipson, R. (1997). *Linguistic Imperialism*. Fourth impression. Oxford: Oxford University Press.
- Platt, J.T. (1982). English in Singapore, Malaysia and Hong Kong. In *English as a World Language* (pp. 384-414). Baily, R.W. & Goralch (Eds.). Ann Arbor MI: University of Michigan Press.
- Platt, J.T. (1996). Social and Linguistic Constraints on Variation and the Use of two Grammatical Variables in Singapore English. In *English Around the World*. Cheshire (pp. 376-387), J. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pufahl, I., and Rodes, N.C. (2011). Foreign Language Instruction in US Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools. *Foreign Language Annals. The American Council for the Teaching of Foreign Languages*, 258-288.
- Renandya, W.A., Hamied, F.A., and Nurkamto, J. (2018). English Language Proficiency in Indonesia. *The Journal of Asia TEFL*. Vol. 15, 3, 618-629.
- Richards, J.C., Platt, J., and Platt, H. (1999). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Malaysia: Longman.
- Rivers, W. M. (1970). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Rubdy, R. and Tupas, T.R.F. (2009). Research in Applied Linguistics and Language Teaching and Learning in Singapore (2000–2007). *Language Teaching*. 42(3), July 2009, 317-340.
- Sakuragi, T. (2008). 'Attitudes toward Language Study and Cross-cultural Attitudes in Japan', *International Journal of Intercultural Relations*, 32(1), 81–90.
- Singapore. Retrieved 24 Jan. 2019 from <https://vi.wikipedia.org/wiki/Singapore>
- Stern, H.H. (1967). *Foreign Languages in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Takamitsu, S. (2018). New Entrance Exam isn't the Right Answer. In *the Japan Times*. Retrieved 16 Jan. 2019 from https://www.japantimes.co.jp/opinion/2018/02/20/commentary/japan-commentary/new-entrance-exam-isnt-right-answer/#.XHz_5YgzBIU
- Tay, M.W.J. (1978). The Uses, Users and Features of English in Singapore. In *New Varieties of English: Issues and Approaches* (pp. 91-111). Richards, J. C. (Ed.). Singapore: RELC Occasional Papers.
- Tsai, W.F. (2010). English Development and Policy in Taiwan: A Guide for Native English-Speaking Teachers. *English Development & Policy in Taiwan*, No.1.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education – OSCED 2011*. Retrieved 10 Mar. 2018 from https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBF_enVN707VN707&ei=x_x7XKrgFNiMr7wPmYqcoAs&q=isced+2011&oq=ISCED&gs_l=psy-ab.1.1.0j0i20319.28688.29265..37734...0.0.130.222.1j1.....0....1.gws-wiz.....0i71j0i10j0i10i30.g4vUf60Dd88
- Van Ek, J.A., and Alexander, L.G. (1980). *Threshold Level English*. Third Edition. Oxford: Pergamon Press.
- Yamaoka, K. (2010). The Current Situation and the Future Prospects of Japanese English Teaching. In *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 22(1), 59-66.
- Young, J.W., Freeman D., Hauck. M.C., Garcia Gomez P., and Papageorgiou, S. (2014). *A Design Framework for the ELTeach Program Assessments* (ELT Research Report No RR- 13–46). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Doi.1002/ets2.12036
- Wikipedia (2018). *Languages of Singapore*. Retrieved 18 Feb. 2018 from https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Singapore#English_as_the_main_language_of_Singapore

FOREIGN LANGUAGES IN THE WORLD'S GENERAL SCHOOL EDUCATION: CURRENT SITUATIONS AND PROBLEMS

Hoang Van Van

*Center of Foreign Language Education Research, Linguistics and International Studies,
VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: This paper examines the current situation and the teaching of foreign languages at general school education level in some selected regions, countries and territories in the world: Western Europe, the USA, Singapore, China, Hong Kong, Taiwan, Japan, Malaysia, and Indonesia. The paper brought to light a number of significant features of which five seem to be prominent: teaching foreign languages in the world presents a highly diverse picture; all regions, countries and territories exercise a multi-foreign language policy, but English is the most learned foreign language and takes up a dominant position; there is a tendency to introduce foreign languages (particularly English) at an earlier stage of education; while it cannot be denied that English has become the most learned foreign language, other languages such as Chinese, Russian, Japanese, French, Spanish, German, etc. are also introduced into the general school education in a number of countries; and there are still big gaps and mismatches between policy and practice, between theory and practice, and between practice and practice. These features of foreign language teaching and learning and the problems experienced in these regions, countries and territories in the world can be useful points of reference for Vietnam in the process of renovating foreign language learning and teaching in general school education.

Keywords: foreign language, general school foreign language education, English

ĐÁNH GIÁ CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC CỦA VIỆT NAM

Trần Thị Duyên*, Hoàng Ngọc Tuệ, Lê Thị Hương Giang, Vũ Thị Nhung,
Bùi Thị Thu Giang, Cao Thị Hải Hằng

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội
Số 298 Đường Cầu Diễn, Minh Khai, Bắc Từ Liêm, Hà Nội*

Nhận bài ngày 02 tháng 05 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 06 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Khi tiếng Anh được sử dụng ngày càng nhiều trong các lĩnh vực chuyên môn và là công cụ giao tiếp quan trọng trong công việc thì việc giảng dạy Tiếng Anh Chuyên ngành (TACN) tại các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam càng cần được quan tâm nhiều hơn. Với mục đích nâng cao hiệu quả dạy và học TACN, nghiên cứu hiện tại tập trung vào tìm hiểu thực trạng việc giảng dạy TACN tại một trường đại học của Việt Nam, đánh giá chương trình, tài liệu, phương pháp giảng dạy và đề thi các học phần TACN. Thông qua việc khảo sát 657 sinh viên, phỏng vấn 8 giáo viên, dự giờ 5 giáo viên đang trực tiếp tham gia dạy và học các học phần TACN và phân tích các tài liệu liên quan đến các học phần TACN, nghiên cứu đã chỉ ra những ưu nhược điểm của các học phần TACN và đề xuất các giải pháp cải tiến nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo của các học phần. Kết quả nghiên cứu có giá trị tham khảo đối với các trường đại học khác của Việt Nam có cùng bối cảnh giáo dục.

Từ khóa: Tiếng Anh chuyên ngành, đánh giá chương trình, trường đại học, cao đẳng Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Toàn cầu hóa cùng với sự phát triển rất mạnh của công nghệ thông tin đã giúp tiếng Anh khẳng định vị thế là một ngôn ngữ quốc tế và là công cụ giao tiếp quan trọng tại nơi làm việc. Điều này yêu cầu các cơ sở đào tạo bậc đại học ở Việt Nam ngoài việc trang bị cho sinh viên các kiến thức, kỹ năng chuyên môn còn cần phải giúp sinh viên phát triển năng lực tiếng Anh để có thể sử dụng thành thạo cho các mục đích công việc. Để đáp ứng yêu cầu này, chương trình đào tạo tiếng Anh tại các trường cao đẳng và đại học thường dành một khối lượng thời gian đáng kể để giảng dạy các học phần Tiếng Anh Chuyên ngành (TACN). Về mặt lý thuyết, nội dung và phương pháp

dạy và học của các học phần TACN được thiết kế dựa trên sự khảo sát kỹ lưỡng về nhu cầu học tập của sinh viên và các tình huống cũng như các hoạt động sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc (Dudley-Evans, 1997; Hutchinson & Waters, 1987; Vũ Thị Thanh Nhã, 2018). Tuy nhiên, trong thực tế, việc xây dựng các chương trình TACN tại các trường đại học của Việt Nam thường không tuân thủ quy trình cần thiết, dẫn đến chất lượng triển khai chưa được như mong muốn (Lâm Quang Đông, 2011). Thống kê cho thấy có tới hơn 40% sinh viên ra trường không đáp ứng được yêu cầu tiếng Anh từ phía nhà tuyển dụng (Nguyễn Thị Tố Hoa & Phạm Thị Tuyết Mai, 2016).

Với mục đích tìm kiếm giải pháp nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo tiếng Anh nhằm giúp sinh viên tìm được việc làm phù hợp

* Tác giả liên hệ. ĐT.: 84-989203616

Email: tranthiduyen@hau.edu.vn

và phát triển chuyên môn sau khi ra trường, nhóm tác giả quyết định tiến hành nghiên cứu về việc giảng dạy TACN tại một trường đại học của Việt Nam. Nghiên cứu nhằm đánh giá một số học phần TACN từ góc độ mục tiêu, nội dung chương trình, tài liệu, phương pháp giảng dạy và đề thi kiểm tra, từ đó đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy các học phần TACN tại trường và các trường đại học, cao đẳng có bối cảnh giáo dục tương đồng tại Việt Nam.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. *Tiếng Anh chuyên ngành*

Khái niệm Tiếng Anh Chuyên ngành (TACN) đã được khá nhiều học giả đề cập. Theo Hutchinson và Waters (1987), TACN là một cách thức tiếp cận đối với việc giảng dạy tiếng Anh trong đó mọi quyết định về nội dung và phương pháp giảng dạy đều phụ thuộc vào mục đích học tập của người học. Đồng ý với quan điểm trên, Dudley-Evans và St. John (1998) nhấn mạnh rằng TACN hướng tới nhu cầu của một nhóm sinh viên nhất định, sử dụng các phương pháp và tài liệu học phù hợp với mục đích đó và cũng chỉ tập trung vào những loại ngôn ngữ diễn đạt cũng như ngữ cảnh liên quan. Có thể thấy, điểm chung trong các khái niệm về TACN được đưa ra là các học phần này được thiết kế nhằm đáp ứng các nhu cầu cụ thể, riêng biệt của một nhóm người học. Trong bối cảnh tại cơ sở giáo dục đại học, một yêu cầu đặt ra đối với các học phần TACN là giúp sinh viên phát triển năng lực tiếng Anh để phục vụ hiệu quả cho việc học tập tại trường và cho công việc sau khi ra trường.

2.2 *Đánh giá chương trình đào tạo*

Chương trình đào tạo bao gồm tất cả các hoạt động học tập của người học đã được kế hoạch hóa nhằm đạt được các mục tiêu, mục đích giáo dục (Tôn Quang Cường, 2002). Đánh

giá chương trình đào tạo là một quá trình thu thập thông tin về một chương trình đào tạo cụ thể nhằm xác định mức độ đáp ứng được nhu cầu hoặc mục tiêu đề ra của chương trình, giúp nâng cao hiệu quả triển khai và hỗ trợ trong việc lập kế hoạch, ra quyết định liên quan tới từng khía cạnh của chương trình (McNamara, 2000; Trần Thị Hiền, 2017). Đánh giá chương trình đào tạo có thể được thực hiện theo hai hình thức: đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết. Đánh giá quá trình là hình thức đánh giá chương trình đào tạo trong quá trình chương trình đang được thực hiện. Hình thức này cho phép người thiết kế chương trình, người học, người dạy và nhà quản lý kiểm soát được mức độ đáp ứng mục tiêu đào tạo của chương trình (Guyot, 1978). Hình thức đánh giá này tập trung vào quá trình, từ đó có thể đưa ra những điều chỉnh cần thiết nhằm nâng cao hiệu quả của chương trình đào tạo. Đánh giá tổng kết được thực hiện sau khi chương trình đã kết thúc, tập trung vào hiệu quả và mức độ ảnh hưởng của chương trình (Scriven, 1967). Hình thức đánh giá này nhằm mục đích tìm hiểu xem chương trình đó có đáp ứng được những mục tiêu đã đề ra hay không; đồng thời xác định mức độ tiến bộ về kiến thức, kỹ năng hay hành vi mà người học tiếp thu được từ chương trình và mức độ ứng dụng những kiến thức, kỹ năng đó vào thực tiễn. Nghiên cứu hiện tại là một nghiên cứu đánh giá quá trình vì chương trình TACN vẫn đang được triển khai tại thời điểm nghiên cứu được thực hiện.

Các nhà nghiên cứu đã đưa ra những mô hình đánh giá chương trình đào tạo khác nhau nhưng nhìn chung đều hướng đến việc đánh giá mức độ đáp ứng mục tiêu đào tạo, phản hồi của người học và các chủ thể liên quan đến chương trình đào tạo. Hai trong số các mô hình đánh giá được áp dụng rộng rãi là mô hình CIPP của Stufflebeam (1983) và hệ thống đánh giá bốn cấp độ của Kirkpatrick (2006). Mô hình đánh giá CIPP tập trung vào

bốn khía cạnh chính bao gồm mục tiêu, kế hoạch, hành động và kết quả đạt được của chương trình. Từ bốn khía cạnh trên sẽ dẫn tới bốn giai đoạn đánh giá khác nhau bao gồm: đánh giá bối cảnh (Context), đánh giá đầu vào (Input), đánh giá quá trình (Process) và đánh giá đầu ra (Product). Mô hình đánh giá Kirkpatrick tập trung vào đánh giá hiệu quả của chương trình đào tạo trên 4 cấp độ khác nhau bao gồm: Phản ứng (Reaction), Học tập (Learning), Hành vi (Behavior), và Kết quả (Results).

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả kết hợp mô hình CIPP của Stufflebeam (1983) và mô hình của Kirkpatrick (2006) để làm cơ sở cho việc đánh giá chương trình TACN tại một trường đại học của Việt Nam. Cụ thể, việc đánh giá sẽ bao gồm đánh giá bối cảnh, trong đó tập trung vào việc tìm hiểu về mục tiêu của chương trình đào tạo, mức độ đáp ứng nhu cầu của xã hội và sự phù hợp với bối cảnh giáo dục, đặc điểm, kỳ vọng và nhu cầu của người học. Việc đánh giá này sẽ được thực hiện thông qua dữ liệu thu thập được từ phía giảng viên và sinh viên (Reaction), hay chính là việc đánh giá thông qua phản hồi từ người dạy và người học về chương trình đào tạo. Đánh giá đầu vào (Input) sẽ được thể hiện ở việc đánh giá một phần chất lượng giảng dạy và sự phù hợp giữa mục tiêu và nội dung đào tạo. Đánh giá quá trình (Process) được thể hiện thông qua việc đánh giá mức độ tham gia của người học vào chương trình thông qua tìm hiểu về các hoạt động học tập, phương pháp giảng dạy, khả năng cho phép người học phát triển các kỹ năng ngôn ngữ phù hợp với nhu cầu của xã hội và môi trường làm việc tương lai, và khả năng thúc đẩy tính tự học của người học. Đánh giá quá trình cũng được thể hiện thông qua đánh giá về các bài thi TACN để xem xét khả năng đánh giá được kiến thức và kỹ năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên, tính thống nhất giữa

nội dung học tập và nội dung kiểm tra đánh giá, và khả năng phản ánh đúng trình độ tiếng Anh của sinh viên nhằm đảm bảo tính công bằng trong đánh giá kết quả học tập.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường đại học công lập tại Việt Nam. Trong những năm vừa qua, trường đã đầu tư đáng kể cho việc dạy và học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, như tăng thời lượng giảng dạy tiếng Anh lên tới 33 tín chỉ, giảm số sinh viên trong lớp xuống dưới 40 sinh viên, tăng cường cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy.... Mục tiêu là giúp sinh viên phát triển được năng lực tiếng Anh cần thiết để phục vụ cho việc học tập tại trường và quan trọng hơn là đáp ứng yêu cầu sử dụng tiếng Anh trong công việc của các em sau khi ra trường. Chương trình đào tạo tiếng Anh của trường kéo dài trong 6 học kỳ đầu tiên của chương trình cử nhân 4 năm (2 học kỳ/năm). Chương trình chia thành hai giai đoạn: tiếng Anh cơ bản được giảng dạy vào 5 học kỳ đầu, mỗi học kỳ 6 tín chỉ và TACN được giảng dạy vào học kỳ thứ 6 với 3 tín chỉ tương đương với 45 tiết. Tại thời điểm nghiên cứu được thực hiện việc giảng dạy học phần TACN của một số chuyên ngành đã hoàn thiện chỉ còn 3 chuyên ngành đang triển khai và có thể thu thập được dữ liệu nghiên cứu cần thiết là chương trình TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô, Công nghệ Thông tin và Công nghệ Hóa - Môi trường. Tuy dữ liệu nghiên cứu được thu thập là từ ba học phần TACN nhưng bài viết này sẽ chỉ chú trọng vào điểm chung của cả ba học phần chứ không đi sâu vào sự khác biệt giữa các học phần.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng tham gia nghiên cứu là sinh viên đang theo học ba học phần TACN và giảng viên tiếng Anh đang giảng dạy các học phần trên.

Cụ thể, có 657 sinh viên tham gia khảo sát, 8 giáo viên tham gia phỏng vấn và 5 giáo viên được dự giảng (bảng 1). Các giáo viên này có trình độ chuyên môn, độ tuổi và kinh nghiệm giảng dạy khác nhau để đảm bảo độ đa dạng thông tin về nhận định của giáo viên về các chương trình TACN trong phạm vi nghiên cứu.

Để bảo mật thông tin cá nhân của người tham gia nghiên cứu, các sinh viên được mã hóa từ S#1 đến S#657; các giáo viên được mã hóa từ T#1 đến T#8. Cùng với đó các tài liệu liên quan như đề cương chi tiết, bài thi, giáo trình, tài liệu được sử dụng để dạy và học 3 học phần TACN cũng được thu thập và phân tích.

Bảng 1. Thông tin sinh viên và giáo viên tham gia

Ngành	Số lượng SV tham gia khảo sát	Số lượng GV tham gia phỏng vấn	Số lượng GV dạy dự giảng
Công nghệ Thông tin	235	3	2
Công nghệ Hóa - Môi trường	159	2	1
Công nghệ Cơ khí - Ô tô	263	3	2
Tổng	657	8	5

3.3. Công cụ và quá trình thực hiện nghiên cứu

Nghiên cứu kết hợp phương pháp định lượng và định tính. Các công cụ thu thập dữ liệu bao gồm bảng tiêu chí phân tích tài liệu; bảng tiêu chí dự giảng; bảng hỏi khảo sát sinh viên và bảng câu hỏi phỏng vấn giáo viên. Thành viên nhóm nghiên cứu bắt đầu bằng việc phân tích các tài liệu liên quan đến chương trình, giáo trình, đề thi kiểm tra sử dụng trong 3 học phần TACN, sau đó tiến hành liên lạc với giáo viên xin dự giờ, phỏng vấn và liên hệ với sinh viên để mời tham gia khảo sát. Việc dự giờ và khảo sát sinh viên được thực hiện trên lớp học. Các cuộc phỏng vấn kéo dài từ 45-60 phút tại địa điểm do giáo viên đề xuất. Dữ liệu thu thập được phân tích theo 4 chủ đề: (i) đánh giá mục tiêu, nội dung chương trình, (ii) đánh giá tài liệu giảng dạy, (iii) đánh giá phương pháp giảng dạy và (iv) đánh giá đề thi TACN.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Mục tiêu và nội dung chương trình tiếng Anh chuyên ngành

Theo như thể hiện trên đề cương chi tiết (ĐCCT) học phần, cả ba chương trình TACN

đều có mục tiêu tổng quát là nhằm trang bị cho sinh viên “*từ vựng chuyên ngành, cấu trúc đặc trưng dùng trong ngữ cảnh TACN, các kỹ năng đọc hiểu tài liệu chuyên ngành bằng tiếng Anh, và kỹ năng biên dịch Anh - Việt, Việt - Anh ở dạng câu ngắn liên quan đến chuyên ngành*”. Tuy nhiên, trong phần nội dung chi tiết, chương trình TACN của cả ba ngành bao gồm kỹ năng đọc hiểu, kiến thức ngữ pháp và từ vựng chuyên ngành. Kỹ năng biên dịch tài liệu chuyên ngành được đề cập trong hai chương trình Công nghệ Thông tin và Công nghệ Hóa - Môi trường, nhưng không được nhắc tới trong chương trình TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô (mặc dù có trong mục tiêu tổng quát) mà chỉ đề cập đến kỹ năng nghe, nói và viết.

Trả lời phỏng vấn các giáo viên có chung quan điểm là mục tiêu được thể hiện trong ĐCCT tuy nhiên “*chưa có các buổi sinh hoạt chuyên môn để thảo luận thống nhất trong nhóm giáo viên giảng dạy*” (T#4) và tuy chương trình phù hợp với chuyên ngành của sinh viên nhưng *chưa phù hợp với yêu cầu thực tế*” (T#6) vì mới chỉ hướng đến mục tiêu “*phát triển từ vựng, kỹ năng dịch và đọc tài liệu; các kỹ năng nghe nói giao tiếp liên quan chuyên*

ngành thì chưa có” (T#8). Đa số giáo viên cho biết họ không đủ thời lượng trên lớp để bổ sung các kỹ năng như nghe, nói và “sinh viên cũng không hào hứng với các hoạt động nghe nói vì không thi các kỹ năng này” (T#5). Tất cả các giáo viên đều cho rằng chương trình TACN chưa giúp phát triển kỹ năng tự học của sinh viên vì đa số các sinh viên lười học và học kém nên “nếu giáo viên không nhắc nhở các em sẽ không cố gắng tự học và tìm hiểu” (T#3). Tất cả các giáo viên đều đề xuất “tăng thời lượng giảng dạy TACN” và “bổ sung thêm các tài liệu sử dụng trong thực tế” cho sinh viên.

Như thể hiện trên bảng 2, kết quả khảo sát sinh viên cho thấy có khoảng hơn 60% sinh

viên đồng tình với quan điểm cho rằng mục tiêu của chương trình TACN được thể hiện rõ ràng và chương trình phù hợp với nhu cầu cá nhân và đặc điểm lứa tuổi của sinh viên, đồng thời giúp sinh viên phát triển các kiến thức, kỹ năng cần thiết để sử dụng tiếng Anh hiệu quả tại nơi làm việc. Khoảng hơn 70% sinh viên cho rằng chương trình TACN là phù hợp với lĩnh vực chuyên môn của sinh viên. Tuy nhiên, chỉ có khoảng 50% sinh viên cho rằng chương trình TACN giúp các em phát triển kỹ năng tự học. Đáng lưu ý là tới hơn 25% sinh viên chọn trả lời “không có ý kiến” về 6 nhận định liên quan đến mục tiêu và nội dung chương trình TACN nói chung.

Bảng 2. Quan điểm của sinh viên về chương trình TACN

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
8	Chương trình TACN phù hợp với chuyên ngành của sinh viên	5%	18%	76%
5	Mục tiêu của chương trình TACN được thể hiện rõ ràng	10%	26%	64%
6	Chương trình TACN phù hợp với nhu cầu cá nhân của sinh viên	11%	25%	64%
7	Chương trình TACN phù hợp với đặc điểm lứa tuổi của sinh viên	8%	28%	64%
9	Chương trình TACN giúp sinh viên phát triển các kiến thức, kỹ năng cần thiết để sử dụng hiệu quả tiếng Anh tại nơi làm việc sau khi ra trường	10%	26%	64%
10	Chương trình TACN giúp phát triển kỹ năng tự học của sinh viên	13%	37%	50%

4.2. Tài liệu tiếng Anh chuyên ngành

Tài liệu giảng dạy TACN được chia làm hai nhóm: giáo trình giáo viên tự thiết kế (TACN Công nghệ Hóa - Môi trường) và giáo trình xuất bản quốc tế (TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô và TACN Công nghệ Thông tin). Bảng 3 thể hiện tóm tắt nội dung kiến thức

và kỹ năng được đề cập trong các giáo trình TACN. Có thể thấy cả ba chương trình đều có ba phần: từ vựng chuyên ngành, ngữ pháp chuyên ngành, và kỹ năng đọc hiểu. Hai giáo trình xuất bản quốc tế của ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô và Công nghệ Thông tin có thêm kỹ năng nghe, nói, viết nhưng không có phần

dịch, còn giáo trình tự biên soạn TACN Hóa - Môi trường thì có phần dịch nhưng không có kỹ năng nghe, nói và viết. Đáng lưu ý là hai bộ giáo trình xuất bản quốc tế đều có sách bài tập đi kèm nhưng cả hai cuốn sách bài tập đều không được sử dụng trong chương trình tương ứng. Các chủ đề được giảng dạy trong

ba chương trình TACN có mối liên hệ tương đối gần với lĩnh vực chuyên môn của ngành. Tuy nhiên, số lượng chủ đề còn khá khiêm tốn, đặc biệt đối với chuyên ngành Công nghệ Hóa - Môi trường chỉ có 7 chủ đề và các chủ đề đều thiên nhiều về Hóa học mà không có chủ đề nào thiên về Môi trường.

Bảng 3. Nội dung kiến thức/kỹ năng trong giáo trình TACN

Kiến thức/ kỹ năng	CN Hóa - Môi trường	CN Thông tin	CN Cơ khí - Ô tô
Từ vựng chuyên ngành	+	+	+
Ngữ pháp	+	+	+
Kỹ năng nghe	-	+	+
Kỹ năng nói	-	+	+
Kỹ năng đọc	+	+	+
Kỹ năng viết	-	+	+
Dịch câu	+	-	-

Kết quả khảo sát sinh viên, như thể hiện trên bảng 4, cho thấy khoảng 2/3 số sinh viên cho rằng các chủ đề trong tài liệu phù hợp với chuyên ngành của sinh viên và mục tiêu của từng bài được thể hiện rõ ràng. Tuy nhiên, chỉ có 57% sinh viên cho rằng các chủ đề được sắp xếp hợp lý và 47% sinh viên cho rằng tài liệu cập nhật và bám sát thực tế sử dụng

tiếng Anh tại nơi làm việc. Trong phần ý kiến đề xuất có khoảng 10% số sinh viên thể hiện mong muốn nội dung tài liệu được cập nhật hơn, thêm nhiều hình ảnh minh họa và sát với chuyên ngành học của các em hơn: “*em thấy chương trình TACN không phù hợp với chuyên ngành của chúng em, mong thầy cô xem xét*” (S#34).

Bảng 4. Quan điểm của sinh viên về giáo trình TACN

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
11	Các chủ đề trong tài liệu TACN phù hợp với chuyên ngành của sinh viên	8%	26%	67%
13	Mục tiêu của từng bài được thể hiện rõ ràng	6%	27%	67%
12	Các chủ đề trong tài liệu TACN được sắp xếp hợp lý	7%	36%	57%
14	Tài liệu cập nhật và bám sát thực tế sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc	12%	41%	47%

Kết quả phỏng vấn giáo viên cũng tương đối thống nhất với kết quả khảo sát sinh viên. Các giáo viên cho rằng các chủ đề trong tài

liệu là “*phù hợp nhưng chưa đủ*” và các tình huống sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc được phản ánh trong giáo trình tập trung chủ

yếu vào việc đọc tài liệu, như vậy còn thiếu so với thực tế sử dụng tiếng Anh tại nơi làm việc: “Tài liệu thiếu các tình huống mô phỏng khác như thuyết trình, đàm phán, hay điền biểu mẫu...” (T#1); “...chưa có các tình huống nghe nói giao tiếp liên quan đến chuyên ngành...” (T#6).

4.3. Phương pháp giảng dạy

Kết quả dự giảng cho thấy các giáo viên hầu như triển khai các nội dung của bài học và các hoạt động học tập theo giáo trình/tài liệu giảng dạy có sẵn. Hoạt động học tập diễn ra theo một mô-típ chung ở các bài học. Bài học chủ yếu bắt đầu từ việc kiểm tra từ vựng, ôn tập và luyện đọc lại các từ vựng, sau đó giáo viên tiến hành cho sinh viên làm các bài tập đọc hiểu theo cặp hoặc cá nhân. Phần kiến thức ngữ pháp được giáo viên giới thiệu trước khi sinh viên hoàn thành các bài tập về ngữ pháp đi kèm (nếu có). Tương tự như thế, kỹ năng biên dịch được triển khai theo cặp hoặc dịch cá nhân: sinh viên cùng dịch các câu và được giáo viên yêu cầu lên bảng ghi lại các câu dịch, sau đó giáo viên chỉnh sửa để có câu dịch tốt nhất. Phần chữa bài phần lớn là đọc thoại của giáo viên, rất ít khi sinh viên được yêu cầu chữa bài chéo cho bạn học hoặc nhận xét bài làm của bạn. Đối với nhóm TACN Công nghệ Cơ khí - Ô tô, mặc dù trong chương trình và tài liệu có kỹ năng nghe, nói và viết nhưng trong thực tế giảng dạy giáo viên không triển khai hoạt động này. Trả lời phỏng vấn, các giáo viên cho rằng các hoạt động học tập chưa đa dạng, chưa thú vị “*vì các bài được thiết kế y như nhau*” (T#7) và “*khá rời rạc, không có tính liên kết, kế thừa để phát triển kỹ năng cho sinh viên*” (T#5), chủ yếu tập trung vào kỹ năng đọc hiểu, phân tích tài liệu và dịch Anh - Việt và dịch Việt - Anh. Các giáo viên cũng cho biết các hoạt động học tập trong giáo trình giúp sinh viên đạt được mục tiêu của bài học tuy nhiên mục

tiêu này khá hạn chế, “*đó là sinh viên sau khi học thì nắm được từ vựng, đọc được văn bản và dịch được một số câu liên quan đến chủ đề*” (T#6, T#7).

Theo quan sát của nhóm nghiên cứu, tương tác trong các lớp học TACN chủ yếu là giữa giáo viên và sinh viên, tương tác giữa sinh viên với sinh viên trong giờ học còn hạn chế do còn thiếu các hoạt động chia cặp, nhóm. Phần lớn các giao tiếp giữa giáo viên với sinh viên là giáo viên đưa ra câu hỏi và yêu cầu sinh viên trả lời, và đưa nhận xét trước cả lớp. Phần đọc thoại của giáo viên chiếm tỷ lệ khá lớn (80% giờ học) vì “*khối lượng kiến thức chuyên ngành khá nhiều và khó nên giáo viên cần giảng giải để đảm bảo sinh viên hiểu được*” (T#5). Đa số giáo viên thường xuyên sử dụng tiếng Việt để giảng dạy trong các giờ học TACN. Theo các giáo viên việc dùng nhiều tiếng Việt là do đa số sinh viên không thể hiểu bài học bằng tiếng Anh. Theo quan sát, chỉ có khoảng 20% số sinh viên có thể sử dụng tiếng Anh trôi chảy và linh hoạt trong giờ học. Số sinh viên còn lại chỉ có thể sử dụng tiếng Anh đơn giản để thể hiện ý kiến, thậm chí khá nhiều sinh viên không thể nói những câu đơn giản.

Kết quả khảo sát sinh viên, như thể hiện trên bảng 5, cho thấy 76% sinh viên cho rằng các bài học TACN giúp sinh viên phát triển từ vựng chuyên ngành và hơn 60% sinh viên cho rằng bài học TACN giúp sinh viên phát triển kỹ năng đọc, viết và kiến thức về các cấu trúc ngữ pháp sử dụng phổ biến trong lĩnh vực chuyên ngành. Gần 60% số sinh viên đồng tình với các nhận định liên quan đến cấu trúc bài học như mục tiêu bài học phù hợp với mục tiêu chương trình và trình độ sinh viên, các hoạt động học tập phù hợp và được sắp xếp tăng dần về độ khó và có tính kế thừa. Đáng lưu ý là chỉ có 55% sinh viên cho rằng các bài học giúp phát triển kỹ năng nói và dưới 50% sinh viên cho rằng bài học TACN giúp phát

triển kỹ năng nghe và các hoạt động học tập là đa dạng, thú vị hay mô phỏng các tình huống sử dụng tiếng Anh trong thực tế tại nơi làm việc. Trong phần đề xuất cải tiến, gần 20% sinh viên mong muốn bài học TACN thú vị hơn, thêm nhiều ví dụ, hình ảnh, video minh họa; 13.5% sinh viên đề xuất tăng cường học các kỹ năng giao tiếp như nghe, nói trong

chương trình và 7.5% sinh viên mong muốn tăng lượng bài tập thực hành và có thêm nguồn tài liệu tham khảo. Ngoài ra các em cũng mong muốn giáo viên nhiệt tình hơn, kiểm soát sâu sát hơn bài tập về nhà và các hoạt động học tập trên lớp và giảng dạy với tốc độ hợp lý để sinh viên theo kịp bài giảng.

Bảng 5. Quan điểm của sinh viên về phương pháp giảng dạy

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
25	Bài học TACN giúp sinh viên phát triển từ vựng chuyên ngành	4%	20%	76%
23	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng đọc tiếng Anh	7%	28%	65%
24	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng viết tiếng Anh	7%	30%	64%
26	Bài học TACN giúp phát triển kiến thức về các cấu trúc ngữ pháp tiếng Anh được sử dụng phổ biến trong lĩnh vực chuyên ngành của sinh viên	7%	31%	62%
16	Mục tiêu của các bài học phù hợp với mục tiêu chương trình	7%	33%	60%
19	Các hoạt động học tập được sắp xếp hợp lý: tăng dần về độ khó và có tính kế thừa	7%	34%	59%
15	Mục tiêu của của các bài học phù hợp với trình độ của sinh viên	9%	34%	58%
18	Các hoạt động học tập giúp sinh viên đạt được mục tiêu của bài học	8%	33%	58%
22	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng nói tiếng Anh	12%	33%	55%
17	Các hoạt động học tập đa dạng, thú vị	12%	40%	48%
21	Bài học TACN có các hoạt động giúp sinh viên phát triển kỹ năng nghe tiếng Anh	15%	38%	48%
20	Bài học TACN có các hoạt động học tập mô phỏng các tình huống sử dụng tiếng Anh trong thực tế tại nơi làm việc	14%	39%	47%

4.4. Đề thi TACN

Kết quả phân tích đề thi kiểm tra TACN của 3 ngành cho thấy định dạng bài thi của cả ba chuyên ngành là giống nhau. Mỗi bài thi được chia thành ba phần để kiểm tra kỹ năng đọc, kiến thức từ vựng và ngữ pháp, và biên dịch Anh Việt và Việt Anh với trọng số điểm tương ứng là 20%, 60% và 20% tổng điểm của bài thi. Trong đó các câu hỏi đọc hiểu và kiến thức từ vựng ngữ pháp là các câu hỏi trắc nghiệm 4 lựa chọn và các câu hỏi trong phần từ vựng, ngữ pháp và biên dịch đánh giá sinh viên ở mức độ hiểu ý nghĩa của từ và cấu trúc ở mức độ câu. Các câu hỏi dịch Anh - Việt được lấy từ giáo trình còn các câu hỏi dịch Việt - Anh là phiên bản dịch của các câu tiếng Anh trong giáo trình.

Về tính thống nhất giữa nội dung trong đề thi và mục tiêu, nội dung chương trình, có thể nhận thấy rằng nội dung được kiểm tra trong các đề thi cơ bản nằm trong chương trình học. Tuy nhiên, có một điểm chênh lệch giữa nội dung học và đề thi của ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô: kỹ năng nghe, nói và viết được nêu trong nội dung trong chương trình học nhưng trong đề thi các kỹ năng này không được đề cập đến. Thêm nữa, phần ngữ pháp và từ vựng trong đề thi của cả ba ngành được đặt trọng số nhiều hơn so với hai kỹ năng đọc hiểu và dịch (gấp ba lần mỗi kỹ năng còn lại) trong khi ĐCCT việc phát triển vốn từ vựng và ngữ pháp chuyên ngành cho sinh viên chỉ là một trong những mục tiêu chương trình.

Bảng 6. Quan điểm của sinh viên về bài thi TACN

Câu hỏi	Nhận định	Rất không đồng ý / Không đồng ý	Không có ý kiến	Rất đồng ý / Đồng ý
28	Nội dung thi kiểm tra TACN bám sát nội dung học tập trong khoá học	8%	35%	57%
27	Các bài thi kiểm tra đánh giá kiến thức và kỹ năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên	8%	42%	51%
29	Kết quả thi, kiểm tra phản ánh đúng trình độ của sinh viên	11%	44%	46%

Kết quả khảo sát sinh viên về đề thi TACN, thể hiện trên bảng 6, cho thấy gần 60% sinh viên cho rằng nội dung thi kiểm tra bám sát nội dung học tập trong khóa học, hơn 50% sinh viên cho rằng bài thi có thể đánh giá được kiến thức và kỹ năng tiếng Anh của sinh viên nhưng chỉ có 46% sinh viên đánh giá cao độ tin cậy của kết quả thi trong việc phản ánh đúng trình độ tiếng Anh của sinh viên.

Khác với quan điểm của 46% sinh viên, tất cả các giáo viên tham gia phỏng vấn đều cho rằng bài thi đánh giá đúng các kiến thức mà sinh viên đã học trong học kỳ và kết quả thi,

kiểm tra phản ánh đúng trình độ của sinh viên. Tuy nhiên, các giáo viên cũng đề xuất rằng “*đề thi, kiểm tra cần đánh giá cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết thì sinh viên mới chịu học các kỹ năng này trong chương trình*”(T#5).

5. Thảo luận

Mục tiêu và nội dung chương trình TACN

Kết quả nghiên cứu cho thấy với mục tiêu và nội dung hiện tại, chương trình TACN mới chỉ đáp ứng được một phần yêu cầu, đó là hướng đến trang bị cho sinh viên một số từ

vùng chuyên ngành, một số cấu trúc đặc trưng và kỹ năng đọc hiểu tài liệu chuyên ngành bằng tiếng Anh mà chưa phát triển được các kỹ năng khác như nghe, nói trong khi những kỹ năng này được cho là rất quan trọng trong giao tiếp tại nơi làm việc (Kassim & Ali, 2010). Kết quả này cũng thống nhất với kết quả của các nghiên cứu được thực hiện trước đó ở trong nước (Nguyễn Thị Châu Ngân, 2011) và ngoài nước (Hayati, 2008) cho rằng các chương trình TACN đang tập trung chủ yếu vào từ vựng chuyên ngành và cấu trúc mà chưa quan tâm đúng mức đến phát triển kỹ năng giao tiếp (Nguyễn Văn Khánh, 2015). Tuy nhiên, nếu chương trình TACN chỉ triển khai trong 45 tiết học thì việc giúp sinh viên phát triển các kiến thức và kỹ năng tiếng Anh đáp ứng các yêu cầu sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn là điều khó có thể thực hiện được.

Xét về khía cạnh triển khai chương trình, mục tiêu đào tạo chỉ được ghi trên ĐCCT mà chưa đưa vào các buổi sinh hoạt chuyên môn (như phản ánh của các giáo viên) và chưa thông tin kỹ lưỡng đến sinh viên (gần 40% sinh viên không biết rõ hoặc không để ý). Điều này ảnh hưởng đến động cơ học tập và khả năng tự học, tự kiểm soát việc học của sinh viên vì các em cần thông tin về mục tiêu đào tạo để hiểu mục đích của các bài học và điều chỉnh sự tập trung của bản thân trong quá trình học tập. Thêm vào đó việc nội dung có trong ĐCCT nhưng không được triển khai trong thực tế (đối với phần nghe, nói của ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô) cho thấy tính thiếu nhất quán trong việc lập kế hoạch và triển khai chương trình TACN. Điều này sẽ dẫn đến việc khó kiểm soát các mục tiêu đào tạo và đưa ra các điều chỉnh cần thiết.

Tài liệu, giáo trình TACN

Ở tình trạng hiện tại cả giáo trình giáo viên tự biên soạn (ngành Công nghệ Hoá - Môi trường) và giáo trình xuất bản quốc tế (ngành Công nghệ

thông tin và ngành Công nghệ Cơ khí - Ô tô) đều chưa đáp ứng được yêu cầu. Xét về khía cạnh chủ đề, kết quả phân tích tài liệu thống nhất với kết quả khảo sát ý kiến của sinh viên chỉ ra rằng các chủ đề trong giáo trình chưa bao phủ được toàn bộ các chuyên ngành trong nhóm ngành của sinh viên. Khi tài liệu TACN được sử dụng cho nhóm ngành thì việc nội dung giảng bám sát một ngành nhiều hơn các ngành khác là điều có thể hiểu được nhưng nếu nội dung giảng dạy không liên quan đến chuyên ngành và thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn của sinh viên thì sẽ ảnh hưởng không tốt đến động cơ học tập của các em. Ngoài ra các ngữ liệu, tình huống trong giáo trình còn chưa sát với thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên ngành. Điều này sẽ ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy và học tập của các học phần.

Phương pháp giảng dạy

Kết quả dự giảng cho thấy phương pháp giảng dạy hiện đang được áp dụng trong 3 học phần TACN chưa đáp ứng được yêu cầu. Trước tiên, về khía cạnh phát triển khả năng giao tiếp tiếng Anh: do đa số thời gian trong giờ học là giáo viên giảng giải, thuyết trình bằng tiếng Việt với cả lớp, chỉ có một phần nhỏ thời gian dành cho hoạt động giao tiếp giữa giáo viên với cá nhân sinh viên hoặc giữa sinh viên với nhau cũng phần đa là bằng tiếng Việt. Như vậy, phương pháp hiện tại không đáp ứng yêu cầu phát triển khả năng giao tiếp tiếng Anh cho sinh viên, trong khi chú trọng phát triển khả năng giao tiếp là một trong các yêu cầu thiết yếu của hoạt động giảng dạy TACN (Poedjiastutie, 2017). Theo chia sẻ của các giáo viên, do bài thi, kiểm tra không bao gồm các kỹ năng như nghe, nói nên các hoạt động giao tiếp trên lớp không được sinh viên hào hứng tham gia. Điều này khẳng định ảnh hưởng rất lớn của văn hóa thi cử đến thái độ học tập của sinh viên (Trần Thị Duyên, 2015). Tuy nhiên vẫn có một số lượng đáng kể sinh viên đề xuất là bài học cần bổ sung các hoạt

động nghe nói nên việc điều chỉnh bổ sung, tăng cường các hoạt động giao tiếp trong các giờ học TACN là cần thiết.

Về khía cạnh lấy người học làm trung tâm: khi giao tiếp trong lớp học đa phần là giáo viên giảng giải và các hoạt động bám sát theo giáo trình có sẵn thì phương pháp giảng dạy đó chưa được gọi là lấy người học làm trung tâm. Nếu sinh viên đóng vai trò trung tâm thì mọi hoạt động trong giờ học phải hướng đến thu thập thông tin, đánh giá sự tiếp nhận kiến thức, kỹ năng của sinh viên để hỗ trợ các hoạt động học tập của các em (O'Neill & McMahon, 2005). Như vậy, người thể hiện nhiều phải là các sinh viên, các tương tác trong lớp học giữa sinh viên với nhau phải là chủ yếu và phải thực hiện bằng tiếng Anh. Thêm vào đó, nội dung giảng dạy phải thường xuyên được điều chỉnh cho phù hợp với trình độ và mức độ tiếp thu của sinh viên trong lớp nhưng vẫn hướng đến giúp sinh viên đạt được mục tiêu bài học, môn học. Để thực hiện được như vậy, các giáo viên phải sát sao với sinh viên, tìm hiểu, đôn đốc động viên các em tham gia vào các hoạt động học tập nhiều hơn và chủ động tích cực hơn trong học tập như đề xuất của sinh viên. Tuy nhiên, theo kết quả dự giảng, các hoạt động như vậy hầu như chưa có trong giờ học TACN của cả ba chuyên ngành.

Đề thi TACN

Tuy nội dung thi, kiểm tra thống nhất cao với nội dung giảng dạy và học tập trong học phần nhưng cần hạn chế việc sử dụng các ngữ liệu trong giáo trình đưa vào bài thi kiểm tra (như trường hợp phần biên dịch Anh - Việt, Việt - Anh trong đề thi) để tránh việc sinh viên hiểu nhầm là chương trình TACN chỉ bó hẹp trong 8 hoặc 10 chủ đề có trong giáo trình và cố gắng học thuộc. Thêm vào đó, việc các phần câu hỏi trắc nghiệm từ vựng ngữ pháp có trọng số điểm lớn sẽ khiến cho nội dung thi kiểm tra không cân đối với mục tiêu đào tạo và như vậy kết quả thi kiểm tra sẽ có độ tin cậy không cao

và khó có thể đo lường, đánh giá được mức độ đạt được của mục tiêu đào tạo. Xét về tính thực tiễn, do dạng thức thi là đọc và dịch nên các bài thi kiểm tra chưa mô phỏng được hết các tình huống sử dụng tiếng Anh thực tế trong các lĩnh vực chuyên ngành. Do vậy kết quả thi kiểm tra sẽ có ít giá trị tham chiếu để dự đoán cho khả năng sử dụng tiếng Anh của sinh viên trong thực tế công việc tại các lĩnh vực chuyên môn.

Từ kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đưa ra một số đề xuất cải tiến như sau:

Thứ nhất, đối với nhóm chuyên gia xây dựng chương trình: chương trình TACN cần được cải tiến bổ sung thêm các kỹ năng nghe, nói, viết và mục tiêu đào tạo cần được phát triển dựa trên việc phân tích kỹ lưỡng yêu cầu thực tế sử dụng tiếng Anh trong các lĩnh vực chuyên ngành. Các mục tiêu đào tạo cần được thảo luận trong các buổi sinh hoạt chuyên môn, thể hiện rõ trong chương trình, và thông tin đến sinh viên một cách rõ ràng, kỹ lưỡng để giúp sinh viên định hướng và cố gắng trong học tập. Việc tăng cường nội dung giảng dạy sẽ đặt ra yêu cầu tăng thời lượng dạy và học TACN vì nếu chỉ có 45 tiết thì rất khó có thể thực hiện được. Tuy nhiên, để đảm bảo cân bằng các nội dung học tập trong cả chương trình lớn, cần phải tính đến việc áp dụng công nghệ, ví dụ như học kết hợp trực tuyến và trực tiếp để giảm tải thời gian học trên lớp, đồng thời tăng cường cơ hội tự học cho sinh viên.

Thứ hai, đối với nhóm chuyên gia biên soạn hoặc chọn lựa tài liệu, giáo trình TACN: các nội dung, chủ đề trong chương trình phải được chọn lựa cẩn thận đảm bảo tính khái quát và phù hợp với nhóm chuyên ngành. Khi biên soạn hoặc chọn lựa giáo trình, cần lưu ý đến các ngữ liệu sử dụng trong giáo trình và các hoạt động học tập được thiết kế đảm bảo tiệm cận với thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn và hỗ trợ việc tự học của sinh viên.

Thứ ba, đối với giáo viên: việc giảng dạy TACN có nhiều điểm tương đồng với việc giảng dạy tiếng Anh cơ bản, chỉ khác về nội dung giảng dạy thiên về một lĩnh vực chuyên ngành và hoạt động học tập cần mô phỏng thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên môn (Poedjiastutie, 2017). Chính vì vậy, phương pháp giảng dạy TACN vẫn cần phải chú trọng việc phát triển khả năng giao tiếp cho sinh viên phù hợp với lĩnh vực chuyên ngành của các em. Đường hướng lấy người học làm trung tâm vẫn là đường hướng chủ đạo trong giảng dạy TACN, do đó đòi hỏi giáo viên phải sâu sát với sinh viên và có tính linh hoạt cao trong việc điều chỉnh nội dung cũng như phương pháp giảng dạy phù hợp với sinh viên.

Thứ tư, đối với giáo viên ra đề thi, kiểm tra TACN: trọng số các phần trong đề thi cần phản ánh tầm quan trọng của nội dung kiểm tra trong chương trình học. Có thể tiến hành đánh giá kiến thức từ vựng và cấu trúc của sinh viên, tuy nhiên kết quả đánh giá kiến thức không nên được dùng tương tự như kết quả đánh giá kỹ năng sử dụng tiếng của sinh viên. Hơn nữa, dưới sự ảnh hưởng rất mạnh của văn hóa thi cử, nội dung thi kiểm tra sẽ quyết định nội dung học tập của sinh viên. Bởi vậy, đề thi kiểm tra phải đảm bảo tính bao quát chương trình và có trọng số các phần phù hợp với trọng số của các mục tiêu đào tạo. Các nội dung và hình thức đánh giá cần tiệm cận với thực tế sử dụng tiếng Anh trong lĩnh vực chuyên ngành.

6. Kết luận

Trong nỗ lực tìm kiếm giải pháp nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo tiếng Anh nhằm giúp sinh viên học tập hiệu quả, tìm được việc làm phù hợp và phát triển chuyên môn sau khi ra trường, nghiên cứu này đã tìm hiểu thực trạng giảng dạy TACN tại một trường đại học của Việt Nam thông qua việc đánh giá mục tiêu, nội dung, tài liệu, phương pháp giảng dạy và đề thi của các học phần tiếng Anh chuyên ngành. Kết quả nghiên cứu cho thấy các học phần TACN mới chỉ

đáp ứng được một phần yêu cầu. Điểm mạnh của chương trình TACN là đã chú trọng vào phát triển một trong những kỹ năng thiết yếu của cả 3 lĩnh vực chuyên môn (kỹ năng đọc), các chủ đề bài học gắn đến một ngành trong nhóm ngành, và các đề thi đã bám sát nội dung học trong học phần. Tuy nhiên, còn khá nhiều vấn đề tồn tại cần được cải tiến liên quan đến nội dung, mục tiêu chương trình, chủ đề, phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập các học phần TACN. Dựa trên kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đã đưa ra các đề xuất nhằm cải tiến chương trình TACN. Tuy nghiên cứu được thực hiện trên phạm vi nhỏ, tại một trường đại học, nhưng kết quả nghiên cứu có thể được sử dụng để tham khảo đối với các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam có cùng bối cảnh giáo dục. Việc cải tiến chương trình TACN đáp ứng nhu cầu của thực tế sử dụng tiếng Anh trong các lĩnh vực chuyên ngành là một yêu cầu cấp bách nhưng không đơn giản, đặc biệt trong bối cảnh kinh tế xã hội với nhiều thay đổi. Tuy nhiên, với các đề xuất trên, nhóm nghiên cứu hy vọng chất lượng các chương trình TACN sẽ được cải thiện và việc giảng dạy và học tập TACN sẽ được hiệu quả hơn.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Lâm Quang Đông (2011). Tiếng Anh chuyên ngành – một số vấn đề về nội dung giảng dạy. *Ngôn ngữ & Đời sống*, 11(193), 27-32.
- Nguyễn Thị Châu Ngân (2011). Content-Based Instruction in the Teaching of English for Accounting at Vietnamese College of Finance and Customs. *English Language Teaching*, 4(3), 90-10.
- Nguyễn Thị Tố Hoa & Phạm Thị Tuyết Mai (2016). Difficulties in teaching English for special purposes: Empirical study at Vietnamese Universities. *Higher Education Studies*, 6(2), 154-161.
- Nguyễn Văn Khánh (2015). Towards Improving ESP Teaching/Learning in Vietnam's Higher Education Institutions: Integrating Project-Based Learning into ESP Courses. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(4), 227-232.

- Tôn Quang Cường (2002). E-Learning: Quality Criteria and Curriculum Design. *Chulalongkorn Educational Review*, 9, 31-35.
- Trần Thị Duyên (2015). *An exploratory study on the current assessment practices for improving the learning of English as a foreign language in two Vietnamese universities*. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology.
- Trần Thị Hiền (2017). Nghiên cứu một số mô hình đánh giá chương trình đào tạo. *Tạp chí Kinh tế đối ngoại*, 99, 1-12.
- Vũ Thị Thanh Nhã (2018). Dạy-học tiếng Anh chuyên ngành Du lịch: Định hướng nhu cầu người học. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 43(6), 48-59.
- Tiếng Anh**
- Dudley-Evan, T. & St John, M. T. (1998). *Development in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guyot, W.M. (1978). Summative and Formative Evaluation. *The Journal of Business Education*, 54(3), 127-129.
- Hayati, A. M. (2008). Teaching English for special purposes in Iran: Problems and suggestions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 149-164.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29(3), 168-182.
- Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berett – Koehler Publishers.
- Mcnamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin, Ireland: AISHE.
- Poedjiastutie, D. (2017). The pedagogical challenges of English for specific purposes (ESP) teaching at the University of Muhammadiyah Malang, Indonesia. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 338-349.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for Program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, D. L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation models: Evaluation in Education and Human Services*, Vol 6, 117-141. Springer, Dordrecht.

AN EVALUATION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES AT A VIETNAMESE UNIVERSITY

Tran Thi Duyen, Hoang Ngọc Tue, Le Thi Huong Giang,
Vu Thi Nhung, Cao Thi Hai Hang

*Faculty of Foreign Languages, Hanoi University of Industry,
No 289 Cau Dien street, Minh Khai, Bac Tu Liem, Hanoi*

Abstract: When English is commonly used in different professional fields and serves as an important communication tool at work, the teaching of English for Specific Purposes at higher education institutions requires more attention. Aiming to increase the effectiveness of ESP education, this study investigates the teaching of ESP courses at a Vietnamese university, evaluating the syllabus, materials, teaching methodology and tests of ESP courses. Data were collected from the questionnaires distributed to 657 ESP students, interviews with 8 ESP teachers and observing ESP lessons delivered by 5 teachers and analysing related documents. Research findings pinpoint the strengths and weaknesses of the ESP courses and propose practical solutions to improve the effectiveness of the courses. The findings could be used as a reference for other higher education institutions with similar educational contexts in Vietnam.

Keywords: English for Specific Purposes, evaluation, Vietnamese higher education institutions

LO LẮNG TRONG HỌC TẬP TIẾNG TRUNG QUỐC CỦA SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ TRUNG QUỐC

Lưu Hón Vũ*

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh
36 Tôn Thất Đạm, Quận 1, TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam*

Nhận bài ngày 11 tháng 07 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 27 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Bài viết khảo sát tình hình lo lắng và các nhân tố ảnh hưởng đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc ở một số trường đại học tại Việt Nam. Trên cơ sở lý thuyết về lo lắng trong học tập ngoại ngữ của Horwitz (1986) và Young (1991), chúng tôi tiến hành khảo sát bằng bảng hỏi với 124 sinh viên. Kết quả cho thấy lo lắng về thi cử và lo lắng về nghe nói là hai phương diện có mức độ lo lắng cao nhất, lo lắng về lớp học là phương diện có mức độ lo lắng thấp nhất; sinh viên nữ có mức độ lo lắng cao hơn sinh viên nam; sinh viên có thời gian học tập tiếng Trung Quốc ngắn hơn có mức độ lo lắng cao hơn sinh viên có thời gian học tập dài hơn; tuổi tác không ảnh hưởng đến mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc; sinh viên có mức độ lo lắng càng cao thì thành tích học tập của sinh viên càng thấp; các đặc điểm của tiếng Trung Quốc chính là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên.

Từ khóa: lo lắng; tiếng Trung Quốc; sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc

1. Đặt vấn đề

Lo lắng (anxiety) là một nhân tố tình cảm quan trọng trong sự khác biệt của cá thể người học. Lo lắng trong học tập ngoại ngữ (foreign language anxiety) được sinh ra từ trong quá trình học tập ngoại ngữ, là một tổ hợp đặc biệt về tri giác, niềm tin, tình cảm và hành vi có liên quan đến học tập ngoại ngữ trên lớp học (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Trong các nhân tố tình cảm, lo lắng chính là nhân tố cản trở việc học tập ngôn ngữ có hiệu quả (Oxford, 1999).

Trong những năm gần đây, lo lắng trong học tập ngoại ngữ đã trở thành vấn đề thu hút sự quan tâm, chú ý của các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực thụ đắc ngôn ngữ thứ hai và thụ đắc ngoại ngữ (Horwitz, 2010). Hiện nay, đã

có không ít công trình nghiên cứu về lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên quốc tế tại Trung Quốc như các nghiên cứu của Qian Xu-jing (钱旭菁) (1999), Zhang Li (张莉) và Wang Biao (王飙) (2002), Zhang Xiao-lu (张晓路) (2008), Cao Xian-wen (曹贤文) và Tian Xin (田鑫) (2017)... Song, trong các tài liệu mà chúng tôi thu thập được, thành quả nghiên cứu về lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam nói chung, sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Việt Nam nói riêng, vẫn còn rất hạn chế.

Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi mong muốn tìm câu trả lời cho bốn vấn đề sau: Thứ nhất, tình hình lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên như thế nào? Thứ hai, các nhân tố cá thể (giới tính, thời gian học tập tiếng Trung Quốc) có ảnh hưởng đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên không? Thứ ba, mối quan

¹ ĐT: 84-825159698

Email: luuhonvu@gmail.com

hệ giữa tuổi tác, thành tích học tập với lo lắng trong học tập của sinh viên như thế nào? Thứ tư, nguyên nhân nào dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên?

2. Lịch sử nghiên cứu vấn đề

Khái niệm “lo lắng trong học tập ngoại ngữ” được nêu ra trong lĩnh vực nghiên cứu thụ đắc ngôn ngữ thứ hai từ những năm 40 của thế kỉ XX. Nhưng mãi đến những năm 70 của thế kỉ trước, lo lắng trong học tập ngoại ngữ mới được các học giả quan tâm, nghiên cứu.

Theo Macintyre và Gardner (1991), lo lắng trong học tập ngoại ngữ là những tâm lí lo sợ, bất an có liên quan đến hoạt động nghe, nói và môi trường học tập ngoại ngữ. Theo Horwitz, Horwitz, và Cope (1986), lo lắng có những biểu hiện không bình thường về mặt sinh lí (như ra mồ hôi tay, tim đập nhanh, đau vùng bụng, giọng nói có âm thanh khác thường...), tâm lí (như lo sợ, chán nản, tự phủ định bản thân...) và tri nhận (như không tập trung, trí nhớ giảm, quên những từ vựng vừa mới học...). Ngoài ra, lo lắng còn có những biểu hiện như trốn học, tránh ánh mắt của giảng viên, nộp bài tập trễ, thiếu tự giác trong phát biểu ý kiến và không muốn tham gia các hoạt động trên lớp.

Horwitz, Horwitz, và Cope (1986) đã chia lo lắng trong học tập ngoại ngữ ra làm ba loại: lo lắng về giao tiếp, lo lắng về thi cử và lo lắng về đánh giá tiêu cực. Lo lắng về giao tiếp là những lo sợ xuất hiện khi sinh viên không thể sử dụng ngoại ngữ đang học để biểu đạt suy nghĩ của bản thân hoặc không hiểu nội dung người khác nói. Lo lắng về thi cử là những lo sợ xuất hiện khi sinh viên tham gia các bài kiểm tra, đánh giá của giảng viên. Lo lắng về đánh giá tiêu cực là những lo sợ xuất hiện khi sinh viên thiếu tự tin ở bản thân, sợ bị thầy cô, bạn bè có những đánh giá không tốt về bản thân.

Young (1991) cho rằng, có sáu nguyên nhân dẫn đến lo lắng trong học tập ngoại ngữ

là: lo lắng cá nhân và lo lắng quan hệ giữa người với người, quan niệm học tập ngôn ngữ của người học, quan niệm giảng dạy ngôn ngữ của giảng viên, phương thức tương tác giữa thầy và trò, quá trình giảng dạy trên lớp, kiểm tra và đánh giá ngôn ngữ.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Tham gia điều tra là 124 sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc của Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh và Trường Đại học Tôn Đức Thắng. Trong đó, có 17 sinh viên nam (chiếm tỉ lệ 13.7%) và 107 sinh viên nữ (chiếm tỉ lệ 86.3%); có 70 sinh viên đã học gần 2 năm tiếng Trung Quốc (chiếm tỉ lệ 56.5%) và 54 sinh viên đã học trên 3 năm tiếng Trung Quốc (chiếm tỉ lệ 43.5%). Sinh viên có độ tuổi thấp nhất là 18 tuổi, độ tuổi cao nhất là 27 tuổi, độ tuổi trung bình là 20.09 tuổi.

3.2. Công cụ thu thập dữ liệu

Chúng tôi sử dụng công cụ bảng hỏi để khảo sát lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc. Phiếu điều tra có cấu trúc ba phần: Phần 1 là các thông tin về tuổi tác, giới tính, cấp lớp, điểm số; Phần 2 là điều tra về thực trạng lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc; Phần 3 là điều tra về nguyên nhân lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc.

Phần 2 của phiếu điều tra được thiết kế dựa trên Bảng điều tra mức độ lo lắng trên lớp học ngoại ngữ (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) do Horwitz đưa ra vào năm 1986. Phần này gồm 20 câu hỏi, sử dụng thang đo năm bậc của Likert từ “hoàn toàn không đồng ý” đến “hoàn toàn đồng ý”. Các câu hỏi trong phần này xoay quanh bảy phương diện: lo lắng về lớp học (bao gồm các câu Q1, Q5, Q10, Q13, Q14), lo lắng về lỗi sử dụng (bao gồm các câu Q2, Q16), lo lắng về bị hỏi (bao

gồm các câu Q3, Q17), lo lắng về nghe nói (bao gồm các câu Q4, Q8, Q11, Q12, Q15), lo lắng về đánh giá tiêu cực (bao gồm các câu Q6, Q18), lo lắng về thi cử (bao gồm các câu Q7, Q9) và lo lắng về tiếng Trung Quốc (bao gồm các câu Q19, Q20).

Phần 3 của phiếu điều tra được thiết kế dựa trên Bảng điều tra nguyên nhân lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc do Shi Ren-juan (施仁娟) đưa ra vào năm 2005. Đây là bảng điều tra duy nhất hiện nay khảo sát về nguyên nhân lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc mà chúng tôi tìm thấy được. Phần này gồm 10 câu hỏi, sử dụng thang đo năm bậc của Likert từ “hoàn toàn không đồng ý” đến “hoàn toàn đồng ý”. Các câu hỏi trong phần này xoay quanh năm phương diện: giao tiếp giữa thầy và trò (bao gồm các câu Q21, Q23, Q26), nội dung giáo trình (bao gồm các câu Q22, Q30), đặc điểm của tiếng Trung Quốc (bao gồm các câu Q24, Q25), bản thân người học (bao gồm các câu Q27, Q28) và xung đột văn hoá (gồm câu Q29).

3.3. Quá trình điều tra

Chúng tôi tiến hành điều tra vào tháng 12 năm 2018 tại Khoa Tiếng Trung, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh và Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Tôn Đức Thắng. Trước khi

phát phiếu điều tra, chúng tôi thông báo với sinh viên kết quả điều tra này không ảnh hưởng đến thành tích học tập của sinh viên, hi vọng sinh viên căn cứ vào tình hình thực tế của bản thân trả lời đầy đủ tất cả các câu hỏi có trong phiếu.

Chúng tôi phát ra 124 phiếu, thu vào 124 phiếu, tỉ lệ thu vào 100%. Tất cả các phiếu thu vào đều là phiếu hợp lệ, sinh viên trả lời đầy đủ tất cả các câu hỏi có trong phiếu, đạt tỉ lệ 100%.

3.4. Công cụ phân tích số liệu

Chúng tôi sử dụng phần mềm SPSS (phiên bản 22.0) để thống kê, phân tích số liệu mà chúng tôi thu thập được. Trong bài viết này, chúng tôi sử dụng SPSS trong các thống kê mô tả, kiểm định trị trung bình của mẫu phối hợp từng cặp (Paired samples T-test), kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test) và phân tích tương quan Pearson.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Tình hình lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

Mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc như sau (xem bảng 1):

Bảng 1. Mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

Phương diện	Mean	SD
Lo lắng về lớp học	2.2484	0.73313
Lo lắng về lỗi sử dụng	2.5887	0.79134
Lo lắng về bị hỏi	2.9758	1.13491
Lo lắng về nghe nói	3.1226	0.86286
Lo lắng về đánh giá tiêu cực	2.9435	0.96947
Lo lắng về thi cử	3.6129	0.92358
Lo lắng về tiếng Trung Quốc	2.8750	1.27136
Tổng thể	2.9096	0.66079

Bảng 1 cho thấy, sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc ở mức độ trung bình (Mean = 2.9096). Song, mức độ này cao hơn mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên quốc tế đang học tập tại Trung Quốc (Mean = 2.6806) (Qian Xu-jing (钱旭菁), 1999). Điều này cho thấy học ngoại ngữ trong môi trường phi ngôn ngữ đích sẽ có

mức độ lo lắng cao hơn học ngoại ngữ trong môi trường ngôn ngữ đích.

Sau khi tiến hành kiểm định trị trung bình của mẫu phối hợp từng cặp (Paired samples T-test) đối với bảy phương diện lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc, chúng tôi được kết quả sau (xem bảng 2):

Bảng 2. Kết quả kiểm định Paired samples T-test đối với bảy phương diện lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

	Lo lắng về lỗi sử dụng	Lo lắng về bị hỏi	Lo lắng về nghe nói	Lo lắng về đánh giá tiêu cực	Lo lắng về thi cử	Lo lắng về tiếng Trung Quốc
Lo lắng về lớp học	t = -3.943 p < 0.05	t = -8.571 p < 0.05	t = -12.878 p < 0.05	t = -9.467 p < 0.05	t = -16.769 p < 0.05	t = -5.683 p < 0.05
Lo lắng về lỗi sử dụng		t = -3.344 p < 0.05	t = -6.431 p < 0.05	t = -3.544 p < 0.05	t = -10.330 p < 0.05	t = -2.339 p < 0.05
Lo lắng về bị hỏi			t = -1.780 p = 0.077	t = 0.344 p = 0.732	t = -6.005 p < 0.05	t = 0.807 p = 0.421
Lo lắng về nghe nói				t = 2.240 p < 0.05	t = -5.872 p < 0.05	t = 2.164 p < 0.05
Lo lắng về đánh giá tiêu cực					t = -7.501 p < 0.05	t = 0.625 p = 0.533
Lo lắng về thi cử						t = 6.505 p < 0.05

Bảng 2 cho thấy thứ tự mức độ lo lắng của bảy phương diện lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên như sau: lo lắng về thi cử > lo lắng về nghe nói > lo lắng về bị hỏi = lo lắng về đánh giá tiêu cực = lo lắng về tiếng Trung Quốc > lo lắng về lỗi sử dụng > lo lắng về lớp học.

Kết quả trên cho thấy lo lắng về thi cử là phương diện có mức độ lo lắng cao nhất trong quá trình học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên. Ngôn ngữ Trung Quốc là chuyên ngành của sinh viên. Kết quả học tập, thi cử các môn học tiếng Trung Quốc phản ánh năng lực tiếng Trung Quốc của sinh viên, có ảnh hưởng trực

tiếp đến tiến độ học tập và việc tìm kiếm cơ hội việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp. Chính vì vậy, sinh viên có mức độ lo lắng khá cao trước các kì thi, các kì kiểm tra tiếng Trung Quốc, sinh viên biết rõ hậu quả khi có kết quả không tốt trong các kì thi, các kì kiểm tra này.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy nghe nói là phương diện sinh viên khá lo lắng trong quá trình học tập tiếng Trung Quốc. Đây có thể là do đặc điểm của sinh viên Việt Nam. Sinh viên không chủ động phát biểu, không tự tin khi phát biểu. Sinh viên khá lo sợ “bị” mời phát biểu khi không có sự chuẩn bị trước. Mặt khác, nghe không hiểu giảng viên giảng giải hoặc chữa lỗi cũng tạo nên sự lo lắng của sinh viên.

Sinh viên có mức độ lo lắng thấp ở phương diện lo lắng về lớp học. Đây có thể là vì Ngôn ngữ Trung Quốc là ngành học của sinh viên.

Bảng 3. Tình hình lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc theo giới tính

Phương diện	Giới tính	Mean	SD	t	p
Lo lắng về lớp học	Nam	1.9059	0.93573	-2.102	0.038
	Nữ	2.3028	0.68535		
Lo lắng về lỗi sử dụng	Nam	2.5000	0.88388	-0.496	0.621
	Nữ	2.6028	0.77927		
Lo lắng về bị hỏi	Nam	2.4412	1.29762	-2.120	0.036
	Nữ	3.0607	1.08964		
Lo lắng về nghe nói	Nam	2.3176	1.04417	-4.445	0.000
	Nữ	3.2505	0.76088		
Lo lắng về đánh giá tiêu cực	Nam	2.5882	1.06412	-1.638	0.104
	Nữ	3.0000	0.94669		
Lo lắng về thi cử	Nam	3.0294	1.19204	-2.887	0.005
	Nữ	3.7056	0.84383		
Lo lắng về tiếng Trung Quốc	Nam	2.2353	1.33601	-2.271	0.025
	Nữ	2.9766	1.23698		
Tổng thể	Nam	2.3353	0.83718	-3.606	0.000
	Nữ	2.9229	0.58529		

Bảng 3 cho thấy sinh viên nữ có mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc cao

Theo nghiên cứu trước của chúng tôi (Luu Hón Vũ, 2017), sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có động cơ học tập khá cao, đa số xuất phát từ động cơ nhu cầu công việc và động cơ hứng thú ngôn ngữ. Chính vì thế, sinh viên thường xuyên đến lớp và có mức độ lo lắng khá thấp khi phải học khá nhiều giờ học tiếng Trung Quốc trong tuần.

4.2. Ảnh hưởng của các nhân tố cá thể đối với lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

4.2.1. Ảnh hưởng của giới tính đối với lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

Trong số sinh viên tham gia điều tra, có 17 sinh viên nam (chiếm tỉ lệ 13.7%), 107 sinh viên nữ (chiếm tỉ lệ 86.3%). Tình hình lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên nam và sinh viên nữ như sau (xem bảng 3):

hơn sinh viên nam. Kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp

mẫu độc lập (Independent – samples T-test) cho thấy giữa sinh viên nam và sinh viên nữ có sự khác biệt có ý nghĩa về mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc ($p < 0.05$), nhất là trên các phương diện lo lắng về lớp học, lo lắng về bị hỏi, lo lắng về nghe nói, lo lắng về thi cử và lo lắng về tiếng Trung Quốc. Nói cách khác, giới tính là nhân tố ảnh hưởng đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc.

Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Shi Ren-juan (施仁娟) (2005), He Shan (何珊) (2014), sinh viên nữ có mức độ lo lắng cao hơn sinh viên nam, giữa chúng có sự khác biệt

có ý nghĩa. Điều này đồng thời cũng đã kiểm chứng kết quả nghiên cứu của Pappamihel (2001, 2002), giới tính có ảnh hưởng đến lo lắng trong học tập ngoại ngữ.

4.2.2. Ảnh hưởng của thời gian học tiếng Trung Quốc đối với lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

Trong số sinh viên tham gia điều tra, có 70 sinh viên đã học gần 2 năm tiếng Trung Quốc (chiếm tỉ lệ 56.5%), 54 sinh viên đã học trên 3 năm tiếng Trung Quốc (chiếm tỉ lệ 43.5%). Tình hình lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên thuộc hai nhóm trên như sau (xem bảng 4):

Bảng 4. Tình hình lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc theo thời gian học

Phương diện	Thời gian học	Mean	SD	t	p
Lo lắng về lớp học	< 2 năm	2.2600	0.73137	0.200	0.842
	> 3 năm	2.2333	0.74200		
Lo lắng về lỗi sử dụng	< 2 năm	2.5571	0.80552	-0.504	0.615
	> 3 năm	2.6296	0.77815		
Lo lắng về bị hỏi	< 2 năm	3.1429	1.10054	1.885	0.062
	> 3 năm	2.7593	1.15228		
Lo lắng về nghe nói	< 2 năm	3.3029	0.89491	2.717	0.008
	> 3 năm	2.8889	0.76594		
Lo lắng về đánh giá tiêu cực	< 2 năm	3.0286	0.90043	1.113	0.268
	> 3 năm	2.8333	1.05061		
Lo lắng về thi cử	< 2 năm	3.7000	0.94178	1.198	0.233
	> 3 năm	3.5000	0.89548		
Lo lắng về tiếng Trung Quốc	< 2 năm	3.2000	1.25802	3.375	0.001
	> 3 năm	2.4537	1.17067		
Tổng thể	< 2 năm	2.9536	0.66318	2.190	0.030
	> 3 năm	2.6981	0.61820		

Bảng 4 cho thấy sinh viên đã học gần 2 năm tiếng Trung Quốc có mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên đã học trên 3 năm tiếng Trung Quốc. Kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test) cho thấy giữa sinh viên đã học gần 2 năm tiếng Trung Quốc và sinh viên đã học trên 3 năm tiếng Trung Quốc có sự khác biệt có ý nghĩa về mức

độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc ($p < 0.05$), nhất là trên các phương diện lo lắng về nghe nói và lo lắng về tiếng Trung Quốc. Nói cách khác, sinh viên ở những giai đoạn học tập tiếng Trung Quốc khác nhau sẽ có sự khác biệt có ý nghĩa về mức độ lo lắng.

Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu Shi Ren-juan (施仁娟) (2005), thời gian học

tiếng Trung Quốc là nhân tố ảnh hưởng đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc. Kết quả này đồng thời cũng đã kiểm chứng kết luận của Macintyre và Gardner (1991) “lo lắng tỉ lệ nghịch với thời gian học tập ngoại ngữ”, sinh viên có thời gian học tập ngoại ngữ càng lâu thì mức độ lo lắng càng thấp, ngược lại sinh viên có thời gian học tập ngoại ngữ càng ngắn thì mức độ lo lắng càng cao.

Bảng 5. Phân tích mối tương quan giữa tuổi tác, thành tích học tập và lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

	Tuổi tác	Thành tích học tập
Pearson Correlation	-0.117	-0.210
Sig. (2-tailed)	0.197	0.019

Bảng 5 cho thấy tuổi tác và lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên có hệ số tương quan $r = -0.117$, thành tích học tập và lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên có hệ số tương quan $r = -0.210$. Trong đó, chỉ có hệ số tương quan giữa thành tích học tập và lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên là ý nghĩa nổi trội ($p < 0.05$). Có thể nói mức độ lo lắng không có mối tương quan với tuổi tác của người học, nghĩa là không có sự khác biệt về mức độ lo lắng giữa những sinh viên có độ tuổi khác nhau. Song mức độ lo lắng lại có mối tương quan nghịch với thành tích học tập, sinh viên có mức độ lo lắng càng cao thì thành tích học tập của sinh viên càng thấp, và ngược lại sinh

Bảng 6. Nguyên nhân dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

Nguyên nhân	Mean	SD
Giao tiếp giữa thầy và trò	2.5188	0.80682
Nội dung giáo trình	2.5323	1.01361
Đặc điểm tiếng Trung Quốc	2.7661	1.10328
Bản thân người học	2.2823	1.06352
Xung đột văn hoá	1.6855	1.09223

4.3. Mối quan hệ giữa tuổi tác, thành tích học tập với lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

Chúng tôi sử dụng phân tích tương quan Pearson để kiểm định mối tương quan giữa tuổi tác, thành tích học tập và lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên. Kết quả như sau (xem bảng 5):

viên có mức độ lo lắng càng thấp thì thành tích học tập của sinh viên càng cao. Kết quả này đã kiểm chứng các kết quả nghiên cứu của Horwitz, Horwitz, và Cope (1986), Qian Xu-jing (钱旭菁) (1999), Zhang Li (张莉) & Wang Biao (王飙) (2002) và Shi Ren-juan (施仁娟) (2005), đồng thời cũng đã chứng minh nhận định của Macintyre & Gregersen (2012) “mức độ lo lắng cao và thành tích học tập thấp có quan hệ mật thiết với nhau”.

4.4. Nguyên nhân dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

Đánh giá của sinh viên về năm nguyên nhân dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc như sau (xem bảng 6):

Sau khi tiến hành kiểm định trị trung bình của mẫu phối hợp từng cặp (Paired samples T-test) đối với năm nguyên nhân dẫn đến lo

lắng trong học tập tiếng Trung Quốc, chúng tôi được kết quả sau (xem bảng 7):

Bảng 7. Kết quả kiểm định Paired samples T-test đối với năm nguyên nhân dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc

	Nội dung giáo trình	Đặc điểm tiếng Trung Quốc	Bản thân người học	Xung đột văn hoá
Giao tiếp giữa thầy và trò	t = -0.126 p = 0.900	t = -2.545 p < 0.05	t = 2.231 p < 0.05	t = 6.933 p < 0.05
Nội dung giáo trình		t = -1.789 p = 0.076	t = 1.868 p = 0.064	t = 6.478 p < 0.05
Đặc điểm tiếng Trung Quốc			t = 5.192 p < 0.05	t = 8.346 p < 0.05
Bản thân người học				t = 4.537 p < 0.05

Bảng 7 cho thấy thứ tự năm nguyên nhân dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên như sau: đặc điểm tiếng Trung Quốc > nội dung giáo trình = giao tiếp giữa thầy và trò > bản thân người học > xung đột văn hoá. Kết quả này cho thấy trong quá trình học tập tiếng Trung Quốc, đặc điểm tiếng Trung Quốc là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên. Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Ding An-qi (丁安琪) & Wu Si-na (吴思娜) (2011).

Tiếng Trung Quốc và tiếng Việt tuy cùng thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập, song giữa chúng vẫn tồn tại những điểm tương cận và dị biệt về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp. Sinh viên Việt Nam luôn cảm thấy phát âm tiếng Trung Quốc tương đối khó, hay nhầm lẫn thanh một và thanh tư của tiếng Trung Quốc, khó phát âm đúng các thanh mẫu “z, c, s, zh, ch, sh”. Tiếng Trung Quốc tồn tại các từ đơn tiết và từ song tiết có ngữ nghĩa tương đồng nhau, có những từ ngữ có ngữ nghĩa gần giống hoặc khác biệt với từ Hán Việt tương ứng trong tiếng Việt, gây khó khăn cho việc sử dụng của sinh viên. Hệ thống ngữ pháp tiếng Trung Quốc cũng

tương đối phức tạp, có một số nội dung không giống với ngữ pháp tiếng Việt. Ngoài ra, loại văn tự dùng để ghi lại tiếng Trung Quốc (chữ Hán) cũng khác loại văn tự dùng để ghi lại tiếng Việt (chữ Quốc ngữ), điều này đã gây áp lực cho sinh viên trong việc ghi nhớ chữ Hán. Chính những đặc điểm này của tiếng Trung Quốc đã trở thành lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam.

5. Kết luận

Sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có sự lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc ở mức độ trung bình. Mức độ lo lắng này chịu tác động nhất định bởi các nhân tố cá thể (giới tính, thời gian học tập tiếng Trung Quốc), đồng thời có mối quan hệ với thành tích học tập tiếng Trung Quốc, song không có mối tương quan với tuổi tác của sinh viên. Các đặc điểm của tiếng Trung Quốc chính là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên.

6. Kiến nghị

Từ những kết quả nghiên cứu trên đây, chúng tôi xin đưa ra một số kiến nghị sau:

Thứ nhất, hạn chế trực tiếp sử dụng các hoạt động giảng dạy dẫn đến sự lo lắng của sinh viên. Sinh viên sợ “bị” hỏi, thiếu tự tin, không chủ động phát biểu ý kiến... là những biểu hiện lo lắng của sinh viên trong các giờ học tiếng Trung Quốc. Vì vậy, giảng viên cần hạn chế trực tiếp sử dụng các hoạt động yêu cầu từng cá nhân thực hiện. Giảng viên có thể tổ chức các hoạt động nhóm trước, sau đó tiến hành đặt câu hỏi đối với một vài cá nhân trong nhóm, hoặc yêu cầu một vài cá nhân đại diện nhóm hoàn thành các nhiệm vụ mà giảng viên đề ra. Qua đó có thể mang lại sự thoải mái trong học tập, sẽ có hiệu quả trong việc làm giảm mức độ lo lắng của sinh viên.

Thứ hai, quan tâm, giúp đỡ sinh viên nữ. Sinh viên nữ có mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên nam, thường không dám bày tỏ quan điểm cá nhân trước người khác, lo sợ gặp phải những thất bại và trở ngại... Những điều này đã làm gia tăng mức độ lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên nữ. Trong quá trình giảng dạy, giảng viên cần kiên nhẫn, ôn tồn với sinh viên nữ, lựa chọn các phương thức phù hợp để làm giảm mức độ lo lắng của sinh viên nữ, từ đó nâng cao hiệu quả học tập tiếng Trung Quốc.

Thứ ba, thường xuyên khích lệ những sinh viên có thành tích học tập chưa tốt. Thành tích học tập và mức độ lo lắng có mối tương quan nghịch với nhau. Với những sinh viên có thành tích học tập chưa tốt, giảng viên cần thường xuyên khích lệ, khơi dậy lòng tự tôn của sinh viên, từ đó giúp sinh viên cố gắng hơn trong học tập, nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc của bản thân.

Thứ tư, chú trọng giảng dạy những điểm tương cận và dị biệt giữa tiếng Trung Quốc và tiếng Việt. Đặc điểm của tiếng Trung Quốc, đặc biệt là những điểm gần giống và những điểm khác biệt giữa tiếng Trung Quốc và tiếng

Việt, đã gây khó khăn cho sinh viên trong quá trình thụ đắc tiếng Trung Quốc. Việc không hiểu rõ các đặc điểm của tiếng Trung Quốc đã dẫn đến lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên. Vì vậy, trong quá trình giảng dạy, giảng viên cần nêu bật các đặc điểm của tiếng Trung Quốc, chú trọng giảng dạy những điểm tương cận và dị biệt về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp giữa hai ngôn ngữ. Để làm được điều này, đòi hỏi người giảng viên phải có kiến thức tiếng Trung Quốc vững vàng, vì vậy giảng viên cần không ngừng nâng cao kiến thức tiếng Trung Quốc, cập nhật các thành quả nghiên cứu mới nhất của lĩnh vực so sánh, đối chiếu ngôn ngữ Việt – Trung.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Anh

- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Macintyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy*. Basingstoke: Palgrave.
- Oxford R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In Anold J (ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pappamihel, N.E. (2001). Moving from the ESL classroom into the Mainstream: An Investigation of English Language Anxiety in Mexican Girls. *Bilingual Research Journal*, 25(1 & 2), 31-38.
- Pappamihel, N.E. (2002) English as a second language students and English language anxiety: Issues in the Mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(3), 327-355.
- Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

Tiếng Trung Quốc

- Lưu Hón Vũ. (2017). 母语环境下汉语专业与非汉语专业学生

- 学习动机差异研究——以越南学生为例. *Kĩ yếu Hội thảo khoa học quốc tế "Nghiên cứu và giảng dạy tiếng Trung"*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
- 曹贤文 & 田鑫. (2017). 汉语国际教育硕士留学生学习焦虑及其原因调查. *华文教学与研究*, (4), 1-13.
- 丁安琪 & 吴思娜. (2011). 汉语作为第二语言学习者实证研究. 北京: 世界图书出版公司.
- 何珊. (2014). 外国留学生汉语学习焦虑研究. *云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)*, (2), 61-69.
- 钱旭菁. (1999). 外国留学生学习汉语时的焦虑. *语言教学与研究*, (2), 144-154.
- 施仁娟. (2005). 留学生汉语学习焦虑的状况、成因和应付方式研究. 华东师范大学硕士学位论文.
- 张莉 & 王颀. (2002). 留学生汉语焦虑感与成绩相关分析及教学对策. *语言教学与研究*, (1), 36-42.
- 张晓路. (2008). 留学生汉语使用焦虑与归因的相关性研究. *语言教学与研究*, (2), 32-37.

LEARNING ANXIETY OF CHINESE MAJORED STUDENTS

Luu Hon Vu

*Faculty of Foreign Languages, Banking University HCMC
36 Ton That Dam, District 1, Ho Chi Minh city, Vietnam*

Abstract: The research surveyed the anxiety levels and the influencing factors during Chinese acquisition of Chinese majored students at several universities in Vietnam. Based on the theory of anxiety in foreign language learning by Horwitz (1986) and Young (1991), we conducted a questionnaire survey with 124 students. The questionnaire results indicate that test anxiety along with listening and speaking anxiety take the top spot in the students' anxiety levels whilst classroom anxiety ranked last. In addition, female students have higher anxiety levels than the opposite sex. Students with shorter Chinese learning time have higher anxiety degrees than the ones with longer learning time. The results also report that age is not an influential factor in terms of the student's anxiety levels. Students with higher degrees of anxiety end up with lower final results. The core problem that leads to anxiety among Chinese majored students is the features of the Chinese language.

Keywords: anxiety; Chinese; Chinese majored students

PHỤ LỤC

BẢNG ĐIỀU TRA LO LẮNG TRONG HỌC TẬP TIẾNG TRUNG QUỐC

Căn cứ vào tình hình thực tế, bạn hãy khoanh tròn chữ số biểu thị mức độ đồng ý cho các câu bên dưới.

1 === === 2 === === 3 === === 4 === === 5
 Hoàn toàn Hơi không đồng ý Không xác định Hơi đồng ý Hoàn toàn đồng ý
 không đồng ý

1	Trong giờ học tiếng Trung Quốc, tôi rất không tự tin khi phát biểu	1	2	3	4	5
2	Trong giờ học tiếng Trung Quốc, từ trước đến giờ tôi luôn lo lắng việc mình sẽ xuất hiện lỗi sai	1	2	3	4	5
3	Trong giờ học tiếng Trung Quốc, khi biết giảng viên sắp hỏi tôi, tôi sẽ run lên vì lo sợ	1	2	3	4	5
4	Khi giảng viên nói tiếng Trung Quốc, tôi nghe không hiểu, tôi sẽ cảm thấy lo sợ	1	2	3	4	5
5	Học thêm nhiều giờ học tiếng Trung Quốc nữa, tôi sẽ cảm thấy rất lo sợ	1	2	3	4	5
6	Tôi luôn cảm thấy tiếng Trung Quốc của các bạn khác tốt hơn tôi	1	2	3	4	5
7	Khi thi tiếng Trung Quốc, tôi thường sẽ cảm thấy lo sợ	1	2	3	4	5
8	Trong giờ học tiếng Trung Quốc, khi phát biểu mà không có chuẩn bị trước, tôi cảm thấy lo sợ	1	2	3	4	5
9	Tôi sợ những hậu quả của việc không đậu các môn tiếng Trung Quốc	1	2	3	4	5
10	Trong giờ học tiếng Trung Quốc, tôi sẽ lo sợ đến nỗi quên hết những gì tôi biết	1	2	3	4	5
11	Trong giờ học tiếng Trung Quốc, tôi không chủ động phát biểu	1	2	3	4	5
12	Tôi sợ nghe không hiểu những chỉnh sửa lỗi sai của giảng viên dành cho tôi	1	2	3	4	5
13	Cho dù có chuẩn bị kỹ lưỡng trước giờ học, tôi vẫn luôn cảm thấy lo sợ trong giờ học tiếng Trung Quốc	1	2	3	4	5
14	Tôi thường không muốn đi học các giờ học tiếng Trung Quốc	1	2	3	4	5
15	Trong giờ học tiếng Trung Quốc, tôi không tự tin khi phát biểu	1	2	3	4	5
16	Tôi sợ giảng viên tiếng Trung Quốc chỉnh sửa từng lỗi sai của tôi	1	2	3	4	5
17	Khi giảng viên tiếng Trung Quốc sắp hỏi tôi, tôi thấy tim mình đập nhanh	1	2	3	4	5
18	Nói tiếng Trung Quốc trước mặt các bạn khác, tôi cảm thấy rất xấu hổ, sợ họ cười tôi	1	2	3	4	5
19	Học tiếng Trung Quốc phải nhớ một lượng lớn từ vựng, sẽ khiến tôi cảm thấy bất an	1	2	3	4	5
20	Học tiếng Trung Quốc phải nhớ một lượng lớn chữ Hán, sẽ khiến tôi cảm thấy bất an	1	2	3	4	5

21	Trong giờ học, giảng viên nói quá nhanh, tôi nghe không hiểu, cũng không biết trả lời câu hỏi của giảng viên	1	2	3	4	5
22	Nội dung bài khoá không thực dụng lắm	1	2	3	4	5
23	Trong giờ học, khi phát biểu của tôi bị giảng viên cắt ngang, tôi cảm thấy rất áp lực	1	2	3	4	5
24	Tôi cảm thấy phát âm tiếng Trung Quốc rất khó, từ vựng và ngữ pháp lại nhiều	1	2	3	4	5
25	Tôi cảm thấy chữ Hán cũng mang đến cho tôi áp lực	1	2	3	4	5
26	Những câu ví dụ mà giảng viên sử dụng thường rất khó, tôi không thể hiểu hết	1	2	3	4	5
27	Tôi không có tự tin lắm với việc học tiếng Trung Quốc	1	2	3	4	5
28	Đã học tiếng Trung Quốc rất lâu rồi, nhưng vẫn không có tiến bộ gì	1	2	3	4	5
29	Tôi không thích văn hoá Trung Quốc và cách thức tư duy của người Trung Quốc lắm	1	2	3	4	5
30	Tôi không có hứng thú lắm với nội dung trong sách giáo khoa	1	2	3	4	5

YẾU TỐ TRUNG QUỐC TẠI CAMPUCHIA VÀ TÁC ĐỘNG ĐỐI VỚI VIỆT NAM

Bùi Nam Khánh*

*Học viện Ngoại giao Việt Nam
69, Chùa Láng, Láng Thượng, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 5 tháng 8 năm 2019
Chỉnh sửa ngày 25 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Campuchia là quốc gia láng giềng có lịch sử gần gũi, đối tác truyền thống và thị trường thương mại đầy tiềm năng, có vị trí quan trọng trong chính sách đối ngoại của Việt Nam. Vì vậy, việc nghiên cứu đánh giá “yếu tố nước lớn” tại Campuchia, trong đó có Trung Quốc và tác động đối với Việt Nam là rất cần thiết trên cả phương diện khoa học và thực tiễn. Thông qua phương pháp tiếp cận lịch sử và trên cơ sở phân tích quan hệ quốc tế, bài viết đã phân tích làm rõ lý do vì sao yếu tố Trung Quốc lại gia tăng ở Campuchia trong những năm gần đây và sự gia tăng ảnh hưởng của Trung Quốc đối với Campuchia trên các lĩnh vực chính trị - ngoại giao, kinh tế, quốc phòng, an ninh, văn hóa, truyền thông được thể hiện như thế nào. Bài viết cũng nhận định rằng yếu tố Trung Quốc sẽ ngày càng gia tăng tại Campuchia trong thời gian tới và đánh giá tác động của vấn đề này đối với Việt Nam.

Từ khóa: Campuchia - Trung Quốc, Châu Á - Thái Bình Dương, Đông Nam Á, Việt Nam, quan hệ quốc tế

1. Mở đầu

Ngay từ đầu thế kỷ XXI, với sự trỗi dậy mạnh mẽ về kinh tế, quân sự và chính trị, Trung Quốc đã triển khai các chiến lược “hướng Nam”, “Chuỗi Ngọc trai”, sáng kiến “Vành đai, Con đường”... nhằm gia tăng ảnh hưởng tại Châu Á - Thái Bình Dương. Campuchia với vị trí địa chiến lược đã trở thành viên ngọc trai quan trọng trong “Chuỗi Ngọc trai” của Trung Quốc. Vì vậy, trong suốt hai thập kỷ qua, Trung Quốc đã không ngừng mở rộng, làm sâu sắc hơn mối quan hệ với Campuchia, thông qua Campuchia để thực hiện hóa các mục tiêu chính trị và chiến lược đối với khu vực Đông Nam Á. Trong những năm gần đây, Campuchia là đồng minh thân cận nhất của Trung Quốc ở Đông Nam Á. Trung Quốc coi Campuchia là một nước có ích để hỗ trợ các

tuyên bố chủ quyền của Trung Quốc chống lại các nước Đông Nam Á. Campuchia còn là một đối tác để giải quyết các vấn đề xuyên biên giới khác nhau như ma túy và buôn lậu, cũng là một đồng minh quan trọng để thúc đẩy các mục tiêu của Trung Quốc ở trong và ngoài Đông Nam Á (Thông tấn xã Việt Nam, 2013: 6; Orchar, 2019). Vì vậy, Trung Quốc đã gia tăng ảnh hưởng trên tất cả các lĩnh vực chính trị - ngoại giao, kinh tế, an ninh - quốc phòng, văn hóa đối với Phnôm Pênh thông qua viện trợ, đầu tư để buộc Chính phủ của Thủ tướng Hun Sen phải lệ thuộc vào Trung Quốc. Trung Quốc đã đặt Campuchia vào vị trí chiến lược quan trọng trong quan hệ đối ngoại tổng thể của Trung Quốc đối với toàn khu vực Đông Nam Á. Trước những tác động của Trung Quốc, Campuchia đã dành cho Trung Quốc nhiều ưu đãi trong đầu tư và sự ủng hộ chính trị quan trọng. Thời gian tới, với việc chuyển từ “trỗi dậy hòa bình” sang “chủ động can

* ĐT.: 84-898928668

Email: vickism.vn@gmail.com

dự”, “chủ động tạo ra luật chơi” trong quan hệ quốc tế, Trung Quốc sẽ tiếp tục tác động sâu và toàn diện hơn đối với Campuchia, nhằm biến quốc gia này trở thành mắt xích quan trọng trong các chiến lược khu vực của mình. Việc gia tăng yếu tố Trung Quốc tại Campuchia đã, đang và sẽ tác động đến lợi ích quốc gia của Việt Nam, nhất là trong bối cảnh “*tranh chấp lãnh thổ, chủ quyền biển, đảo trong khu vực và trên Biển Đông tiếp tục diễn ra gay gắt, phức tạp*” (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2016: 73). Bài viết này tập trung nghiên cứu đánh giá yếu tố Trung Quốc tại Campuchia từ năm 2000 đến nay, dự báo tình hình trong thời gian tới và tác động đối với Việt Nam.

2. Vị trí của Campuchia trong triển khai chính sách đối ngoại của Trung Quốc

Nhìn từ góc độ chính trị chiến lược: Campuchia có vị trí địa chiến lược quan trọng trong khu vực Đông Nam Á, nằm án ngữ phía Tây và Tây Nam của Việt Nam, phía Đông của Thái Lan; giáp hạ nguồn lưu vực sông Mê Kông; vừa thông ra biển, vừa án ngữ đường thủy huyết mạch của khu vực Đông Nam Á lục địa; có cảng nước sâu Shihanoukville nằm trong đường hàng hải chiến lược từ Ấn Độ Dương sang Thái Bình Dương¹. Do vậy, Campuchia được coi là viên ngọc trai thứ hai

¹ Cảng Sihanoukville (còn gọi là cảng Kampong Som hoặc Kampong Saom) ở phía Nam Campuchia, là thủ phủ của tỉnh Sihanoukville, nằm trong vịnh Kompong Som. Đây là cảng biển nước sâu duy nhất của Campuchia. Lợi thế tự nhiên Kompong Som gồm gần bờ nước sâu và là khu vực tránh bão với một vòng bảo vệ được hình thành bởi một chuỗi các hòn đảo trên khắp các cửa vịnh. Trong những năm gần đây, Sihanoukville đã chứng kiến mức đầu tư chưa từng có của Trung Quốc vào thành phố với nhiều sông bạc được mở ra khắp thành phố. Sihanoukville được coi là viên ngọc trai thứ hai trong “Chuỗi Ngọc trai” và là một trong những thành phố lớn trong sáng kiến “Vành đai, Con đường” của Trung Quốc (Fifield, 2018).

trong “Chuỗi Ngọc trai”² của Trung Quốc, nhằm kết nối đặc khu hành chính Hồng Kông với Sudan qua Ấn Độ Dương và giúp Trung Quốc tiếp cận Vịnh Thái Lan, Biển Đông một cách thuận tiện nhất. Việc chi phối Campuchia mang lại cho Trung Quốc nhiều lợi ích về chính trị và quốc phòng, an ninh. Với sự có mặt ở Campuchia, Trung Quốc có thể nắm giữ một địa bàn chiến lược, làm hạn chế sự gia tăng ảnh hưởng của Mỹ, Nhật Bản đối với khu vực trong bối cảnh sự ủng hộ của các nước này đối với Philippines và Việt Nam gây ra những thách thức đối với yêu sách “đường lưỡi bò” của Trung Quốc ở Biển Đông; đồng thời, góp phần gia tăng sức ép đối với Việt Nam từ hướng Tây Nam trong trường hợp quan hệ Trung Quốc - Việt Nam căng thẳng.

² “Chuỗi Ngọc trai” dùng để chỉ các tuyến giao thông hàng hải Trung Quốc kéo dài đến Port Sudan. Đường biển chạy qua eo biển chiến lược (điểm nút thắt của eo biển Mandab, eo biển Malacca, eo biển Hormuz và eo biển Lombok), cũng như các lợi ích hải quân chiến lược quan tâm khác như Pakistan, Sri Lanka, Bangladesh, Maldives và Somalia. Chiến lược này được xây dựng nhằm hướng đến giải quyết vấn đề ưu tiên mang tính chiến lược của Trung Quốc là bảo đảm an toàn cho tàu chở dầu mỏ và khí đốt đến từ vịnh Ba Tư. Việc xây dựng chiến lược “Chuỗi Ngọc trai” còn được Trung Quốc nhắm đến việc bảo đảm khả năng kiểm soát Ấn Độ Dương, trong trường hợp đụng độ với một trong những đối thủ tiềm tàng mạnh nhất của nó, cụ thể là Ấn Độ. Chuỗi Ngọc trai này tạo cơ sở cho Trung Quốc vào vị trí kiểm tra và giám sát tất cả những tuyến đường biển quan trọng nhất ở châu Á cũng như thế giới; kiềm chế Nhật Bản và Hàn Quốc; đồng thời giành lợi thế tiếp cận trực tiếp các vị trí chiến lược quan trọng ở Thái Bình Dương so với Mỹ và Nga. “Chiến lược Chuỗi Ngọc trai” mô tả các biểu hiện ảnh hưởng địa chính trị đang gia tăng của Trung Quốc tăng thông qua các nỗ lực để tăng sự tiếp cận vào các cảng và sân bay, phát triển các mối quan hệ đặc biệt ngoại giao và hiện đại hoá lực lượng quân sự mà mở rộng từ biển Nam Trung Hoa thông qua eo biển Malacca, qua Ấn Độ Dương và đến vịnh Ba Tư (Pehrson, 2006: 3).

Nhìn từ góc độ quân sự: Nằm ở trung tâm của Đông Nam Á lục địa, cảng Sihanoukville của Campuchia được mệnh danh là một căn cứ có vị trí chiến lược quan trọng để triển khai sức mạnh quân sự ở khu vực vịnh Thái Lan và eo biển Malacca; có thể triển khai căn cứ hậu cần, bảo đảm xăng dầu cho ba hạm đội hiện tại để kiểm soát vùng Biển Đông, Thái Bình Dương và Ấn Độ Dương (Vũ Thành Công, 2016). Khu vực sân bay Kampong Chhnang có thể giúp kiểm soát không quân ở khu vực, tạo thành tiền phương phòng thủ từ xa cho Trung Quốc (Đỗ Thị Thanh Bình và cộng sự, 2018: 164). Các căn cứ không quân và sân bay của Campuchia có thể phát huy vai trò trong trường hợp Trung Quốc thiếu khả năng tiếp dầu trên không để kiểm soát vùng trời trên biển. Chi phối được Campuchia, Trung Quốc có thể sử dụng các căn cứ quân sự của quốc gia này can dự vào ASEAN, cạnh tranh ảnh hưởng với Mỹ.

Nhìn từ góc độ kinh tế: Trung Quốc đang tích cực thực hiện “Chiến lược phát triển miền Tây”³ để thúc đẩy sự phát triển của các tỉnh

miền Tây và Tây Nam Trung Quốc, nhằm giảm bớt khoảng cách phát triển giữa miền Tây với các tỉnh duyên hải miền Đông và “Sáng kiến Vành đai, Con đường”⁴ sau Đại hội 19. Để thực hiện chiến lược này, Trung Quốc hướng việc hợp tác của các tỉnh miền Tây với các nước trong khu vực có nguồn tài nguyên dồi dào, chưa được khai phá như Myanmar, Lào, Campuchia. Trong khi đó, Campuchia có nguồn tài nguyên khoáng sản, thủy điện, đất đai rất phong phú, hấp dẫn đối với các doanh nghiệp Trung Quốc⁵. Rừng của Campuchia bao phủ hơn 70% diện tích, cung cấp nhiều

³ Trong quá trình cải cách và phát triển những thập niên cuối của thế kỷ 20, kinh tế Trung Quốc phát triển nhanh chóng, song chênh lệch về phát triển giữa các miền của đất nước ngày càng lớn. Nhận thấy tác hại tiềm tàng của điều này và sự cần thiết phải thu hẹp chênh lệch về phát triển giữa hai miền Đông và Tây, giữa các sắc tộc thiểu số với người Hán, năm 1999, Tổng Bí thư Giang Trạch Dân đã đề xuất triển khai Chiến lược phát triển miền Tây. Cuối năm 1999, Hội nghị công tác kinh tế Trung ương tuyên bố mục đích của Chiến lược phát triển miền Tây gồm có: tăng tổng cầu, thúc đẩy tăng trưởng kinh tế của cả nước, đoàn kết dân tộc, ổn định xã hội, củng cố phòng thủ biên giới. Tháng 01/2000, Chính phủ Trung Quốc đã quyết định thành lập một tổ chỉ đạo phát triển miền Tây do Thủ tướng Chu Dung Cơ làm Tổ trưởng. Phạm vi không gian của Chiến lược bao trùm 6 tỉnh Cam Túc, Quý Châu, Thanh Hải, Thiểm Tây, Tứ Xuyên, Vân Nam, 5 khu tự trị Nội Mông, Ninh Hạ, Tân Cương, Tây Tạng, Quảng Tây và 1 thành phố trực thuộc trung ương là Trùng Khánh.

⁴ Sáng kiến “Vành đai và Con đường” (Belt and Road Initiative - *BRI*) gồm hai phần là: “Vành đai kinh tế con đường tơ lụa” (Silk Road Economic Belt - *SREB*) lần đầu tiên được ông Tập Cận Bình đề cập tại Đại học Nazarbayev, Kazakhstan ngày 07/9/2013 và “Con đường tơ lụa trên biển thế kỷ 21” (21st Century Maritime Silk Road - *MSR*) lần đầu được ông Tập Cận Bình đề cập trước Quốc hội Indonesia ngày 03/10/2013. Nội dung cơ bản của sáng kiến này là những dự án hợp tác giữa các nước trong việc kết nối mạng lưới giao thông, nhằm mở ra những tuyến đường nối Thái Bình Dương với biển Ban tích và các vùng biển khác, đồng thời liên kết các khu vực Đông, Tây và Nam Á.

⁵ Campuchia có khoảng 5,2 triệu tấn quặng sắt và 120.000 tấn quặng mangan ở tỉnh Kampong Thom, mỏ vàng với trữ lượng 8,1 triệu tấn quặng ở tỉnh Monduliri (Phòng Nghiên cứu Vietstock, 2010). Về dầu mỏ và khí đốt, chưa có con số chính xác về trữ lượng nhưng nguồn tài nguyên này được kỳ vọng có tiềm năng rất lớn. Theo nhiều nghiên cứu của các tổ chức uy tín trên thế giới, chỉ riêng nguồn tài nguyên dầu khí ngoài khơi của Campuchia trữ lượng có thể lên đến 2 tỷ thùng dầu và 10.000 tỷ mét khối khí đốt (Thành Minh, 2010). Cục Dầu mỏ Quốc gia Campuchia cho biết ước tính có 81 triệu mét khối trữ lượng dầu ở lô A, ngoài khơi bờ biển Sihanoukville của nước này. Phía Campuchia đã hợp tác tiến hành khoan thăm dò 22 giếng dầu tại thềm lục địa Campuchia (Vịnh Thái Lan) với nhiều tập đoàn dầu khí lớn của Pháp, Mỹ, Trung Quốc, Hàn Quốc, Malaysia, Singapore, Australia, Cô oét, Nhật Bản, Việt Nam (Thông tấn xã Việt Nam, 2005).

loại gỗ quý. Campuchia lại có nguồn lao động dồi dào, tiềm năng⁶, nhất là lao động giá rẻ⁷. Hệ thống cơ sở hạ tầng của Campuchia đang cần nâng cấp mở rộng là thị trường “béo bở” cho các doanh nghiệp Trung Quốc đầu tư. Bên cạnh đó, Campuchia cùng với Lào ở phía Bắc có thể giúp Trung Quốc làm bàn đạp tiếp cận eo biển Malacca từ tỉnh Vân Nam. Đây là một trong những tuyến đường hàng hải sầm uất nhất thế giới, nơi Trung Quốc trung chuyển 80% lượng dầu lửa nhập khẩu của mình. Đồng thời, với tư cách là một trong những thành viên của ASEAN, Campuchia có vai trò là cầu nối dài cho chiến lược gia tăng ảnh hưởng kinh tế đối với khu vực, thâm nhập sâu hơn vào thị trường của khối. Campuchia sẽ giúp Trung Quốc hội nhập sâu hơn vào nền kinh tế khu vực nhiều tiềm năng và đang rất năng động này. Vì vậy, *“Trung Quốc là nước viện trợ lớn cho Campuchia, hiển nhiên xuất phát từ ý nghĩa chiến lược nhằm biến Campuchia trở thành đại diện về lợi ích của Trung Quốc trong nội bộ ASEAN”* (Pichnora, 2014).

3. Tổng quan về quan hệ Trung Quốc - Campuchia từ năm 2000 đến nay

Trên lĩnh vực chính trị - ngoại giao: Mọi quan hệ song phương giữa Campuchia và Trung Quốc đã trải qua một quá trình biến đổi đáng kể trong hơn hai thập kỷ qua. Quan hệ ban đầu đầy ngờ vực do Trung Quốc dính líu đến cuộc nội chiến và xung đột xã hội ở Campuchia, đặc biệt là việc Bắc Kinh ủng hộ chế độ Khmer Đỏ diệt chủng trong những thập kỷ 1970 và 1980. Quan hệ giữa Campuchia và Trung Quốc dần được củng cố kể từ năm 1997, khi Trung Quốc đã phát

triển mối quan hệ đặc biệt chặt chẽ với Thủ tướng Hun Sen và Đảng Nhân dân Campuchia cầm quyền (Var, 2019). Từ đó đến nay, quan hệ giữa Trung Quốc và Campuchia ngày càng phát triển; hai bên luôn coi nhau là “người bạn số một” của mình (Đỗ Thị Thanh Bình và cộng sự, 2018:165). Tháng 11/2000, Chủ tịch Giang Trạch Dân đã có chuyến thăm chính thức tới Campuchia, hai bên đã ký kết “Tuyên bố chung Trung Quốc - Campuchia về hợp tác song phương”, xác định quan hệ hữu nghị truyền thống chặt chẽ và vững chắc hơn trong thế kỷ mới. Tháng 4/2006, trong chuyến thăm của Thủ tướng Ôn Gia Bảo đến Campuchia, hai bên đã đưa ra “Công báo chung”, tuyên bố xây dựng “Quan hệ đối tác hợp tác toàn diện”. Tháng 12/2010, Thủ tướng Hun Sen thăm Trung Quốc chính thức thiết lập “Quan hệ đối tác hợp tác chiến lược toàn diện”. Trong năm 2012, Chủ tịch Trung Quốc Hồ Cẩm Đào thăm chính thức Campuchia từ ngày 30/3 đến ngày 02/04/2012. Đây là chuyến thăm chính thức đầu tiên của người đứng đầu Nhà nước Trung Quốc đến Campuchia kể từ năm 2000. Tháng 12/2012, Trung Quốc và Campuchia đã tuyên bố nâng tầm quan hệ trở thành “Đối tác chiến lược toàn diện”, mở ra kỷ nguyên mới trong quan hệ hai nước thời đại Tập Cận Bình; nhất trí lấy năm 2013 là Năm hữu nghị Trung Quốc - Campuchia nhân kỷ niệm 55 năm thiết lập quan hệ ngoại giao. Tháng 10/2016, Chủ tịch Trung Quốc Tập Cận Bình thăm Campuchia. Trong khuôn khổ chuyến thăm, tổng cộng có 31 văn kiện hợp tác đã được ký kết giữa hai nước về một loạt các lĩnh vực bao gồm kinh tế, công nghệ, cơ sở hạ tầng, nạn buôn người, thuế, hàng hải (Minh Nhật, 2016). Trung Quốc cho rằng nước này đã đặt được nền tảng vững chắc trong quan hệ với Campuchia và quan hệ hai nước đang trong giai đoạn “hoàng kim”. Nếu như năm 1988, ông Hun Sen đã gọi Trung Quốc là “nguồn gốc của mọi tội lỗi” ở Campuchia thì 12 năm sau theo lời ông

⁶ Dân số năm 2018 của Campuchia là khoảng 16,4 triệu người; dân số trong độ tuổi lao động khoảng 64,1% (Liên Hợp Quốc, 2019).

⁷ Campuchia có giá nhân công rẻ, năm 2017, lương tối thiểu cho một công nhân Campuchia là 153 USD/tháng (Thông tấn xã Việt Nam, 2017).

Hun Sen, Trung Quốc lại trở thành “người bạn đáng tin cậy nhất của Campuchia” (Hutt, 2016; Var, 2019).

Việc gia tăng ảnh hưởng tại Campuchia đã giúp Trung Quốc gạt hái được nhiều thành công, nhất là trong vấn đề Biển Đông⁸. Năm 2012, khi Campuchia là Chủ tịch luân phiên ASEAN, do sự tác động của Trung Quốc, Hội nghị Ngoại trưởng ASEAN lần thứ 45 (AMM-45), Campuchia đã không đồng ý đưa vấn đề tranh chấp Biển Đông vào Tuyên bố chung của ASEAN. Ngoại trưởng Campuchia Hor Nam Hong đã tuyên bố: “*Hội nghị Ngoại trưởng ASEAN không phải là nơi để giải quyết các tranh chấp*” và khẳng định: “*Lập trường của Campuchia như sau: tranh chấp trên Biển Đông là chuyện song phương giữa một số nước ASEAN với Trung Quốc, không phải cả khối. Vì vậy các bên tự giải quyết với nhau theo Tuyên bố về ứng xử của các bên ở Biển Đông (DOC). Không thể biến hội nghị này thành nơi phán quyết bên nào đúng bên nào sai*” (Thực Minh, 2012). Trong khi dư luận đánh giá đây là “một nhiệm kỳ Chủ tịch chưa thành công của Campuchia” (Drennan, 2017), Chủ tịch Trung Quốc Hồ Cẩm Đào lại tuyên bố ghi nhận sự nỗ lực của Campuchia khi giữ chức Chủ tịch luân phiên ASEAN và ủng hộ Campuchia trở thành Ủy viên không thường trực Hội đồng Bảo an Liên Hợp Quốc. Năm 2014, khi Trung Quốc hạ đặt trái phép giàn khoan HD-981 vào sâu trong thềm lục địa và vùng đặc quyền kinh tế của Việt Nam, đồng thời, có các hành động khiêu khích, gây hấn

trên Biển Đông, Hội hữu nghị Campuchia - Việt Nam có kế hoạch tổ chức biểu tình trước Đại sứ quán Trung Quốc tại Phnôm Pênh để phản đối thì Bộ Nội vụ Campuchia đã cấm các cuộc biểu tình (Hong Thùy, 2014c).

Vào tháng 6/2016, giống như năm 2012, thông qua Campuchia, Trung Quốc buộc ASEAN phải rút lại tuyên bố mạnh mẽ về tranh chấp Biển Đông, gây khó chịu cho nhiều nước đối tác trong khu vực. Một vài ngày sau đó, Trung Quốc đã cam kết khoản tiền 600 triệu USD cả viện trợ lẫn cho vay với Campuchia. Thủ tướng Hun Sen tuyên bố cáo buộc chính phủ của ông bị mua chuộc là hoàn toàn không công bằng với Campuchia: “*Tôi sẽ không cho phép bất kỳ ai xúc phạm đến dân tộc Khmer chúng tôi. Tôi không ủng hộ cho bất kỳ nước nào cả*”. Tuy nhiên, Chính phủ Trung Quốc chắc chắn cho rằng Campuchia tôn kính Trung Quốc và Đại sứ Trung Quốc ở Campuchia, bà Bộ Kiến Quốc đã ca ngợi lập trường trung lập và công bằng của Campuchia về vấn đề Biển Đông và cho rằng: “*Không chỉ chính phủ mà còn hàng triệu nhân dân Trung Quốc đánh giá cao lập trường của Thủ tướng Hun Sen*” (Hutt, 2016).

Bên cạnh đó, Trung Quốc thực hiện chính sách vừa lôi kéo Đảng Nhân dân Campuchia (CPP), vừa quan hệ với cả các đảng phái đối lập, nhất là Đảng Cứu quốc Campuchia (CNRP) trước đây; đồng thời, liên tục có những động thái chính trị thể hiện sức mạnh ảnh hưởng của Trung Quốc đối với chính trường Campuchia. Thời gian qua, lãnh đạo các đảng phái chính trị ở Campuchia luôn đánh giá cao về vai trò của Trung Quốc và sự gia tăng hiện diện của Trung Quốc ở Campuchia. CPP coi những tiến triển trong quan hệ Trung Quốc - Campuchia có vai trò quan trọng đối với sự phát triển của Campuchia. Chủ tịch CNRP Sam Rainsy đã từng công khai đường lối chính trị “bài Việt, phò Trung” khi phát

⁸ Ngoài vấn đề Biển Đông, Trung Quốc còn nhận được sự ủng hộ của Campuchia trong vấn đề người Hồi giáo Duy Ngô Nhĩ và các sáng kiến của Trung Quốc tại các diễn đàn khu vực như: Tháng 01/2009, Campuchia đã trục xuất 20 người Hồi giáo Duy Ngô Nhĩ chống Trung Quốc tìm cách tị nạn (mà Trung Quốc coi là phiến quân) theo yêu cầu của Trung Quốc, gây bất bình cho cộng đồng quốc tế (Thùy Anh, 2015).

biểu trên kênh Phụng Hoàng - Hồng Kông ngày 29/7/2013 rằng: “*Chúng tôi không chỉ xem Trung Quốc là một người bạn mà còn là đồng minh. Đảng của chúng tôi ủng hộ chính sách một Trung Quốc*” (Cao Trí, 2015). Ông ta liên tục khẳng định: “*Ủng hộ Trung Quốc trong việc bảo vệ toàn bộ lãnh thổ của các bạn. Tất cả mọi hòn đảo do Trung Quốc bảo vệ là lãnh thổ của Trung Quốc. Chúng tôi lên án bất cứ hành động xâm lược nào. Những hòn đảo ấy là của Trung Quốc và chỉ thuộc về Trung Quốc mà thôi*” (Naren, 2014). Đồng thời, cựu lãnh đạo CNRP cũng nhấn mạnh rằng những đảng phái khác không ủng hộ rõ ràng quan điểm của Trung Quốc về Biển Đông như đảng của ông ta. Hơn nữa, để lấy lòng Trung Quốc, Sam Rainsy không ngừng công kích Việt Nam, dùng những từ ngữ kỳ thị để nói về Việt Nam: “*Các quần đảo thuộc về Trung Quốc, nhưng “youn” đang cố chiếm chúng từ tay Trung Quốc*” (Naren, 2014). Khi phát biểu trên BBC (năm 2014), Sam Rainsy cho rằng “Trung Quốc là tương lai”, dựa vào Trung Quốc “để làm đối trọng với ảnh hưởng” của hai nước láng giềng là Thái Lan và Việt Nam (Phạm Uyên, 2014).

Tiếng nói của Trung Quốc đối với Campuchia thể hiện rõ trong các cuộc bầu cử gần đây tại Campuchia. Sau khi cuộc bầu cử Quốc hội nhiệm kỳ V năm 2013 kết thúc, cục diện chính trị Campuchia tương đối căng thẳng do CNRP tuyên bố không chấp nhận kết quả bầu cử và tiến hành hàng loạt các cuộc biểu tình, vận động các tổ chức quốc tế ủng hộ mình, đòi thanh sát lại kết quả bầu cử. Trước tình hình trên, Trung Quốc đã có những động thái tác động khi trong vòng chưa đầy 01 tháng đã có 02 chuyến thăm của lãnh đạo cấp cao Trung Quốc đến Campuchia⁹. Việc thăm

Campuchia khi bầu cử vừa kết thúc, chính phủ mới chưa được thành lập, Trung Quốc muốn khẳng định vai trò dàn xếp giữa CPP và CNRP để ổn định chính trường Campuchia. Trong bầu cử Quốc hội Campuchia khóa VI năm 2018 vừa qua, trong bối cảnh Mỹ và phương Tây gây sức ép khi Tòa án Tối cao Campuchia ra phán quyết giải thể CNRP ngày 16/11/2017, Trung Quốc đã quyết liệt ủng hộ CPP và Thủ tướng Hun Sen. Nhà phân tích chính trị Chheang Vannarith ở Viện ISEAS-Yusof Ishak (Singapore) nhận định: “*Các hoạt động của Trung Quốc trong 3 tuần tranh cử của CPP đã cho thấy Trung Quốc không muốn bỏ qua cơ hội bảo đảm đồng minh Hun Sen tiếp tục nắm quyền lực ở Campuchia*” (Bảo Vĩnh, 2018). Thực tế cho thấy, sau cuộc gặp với Bộ trưởng Ngoại giao Trung Quốc Vương Nghị vào cuối tháng 3/2018, Thủ tướng Hun Sen viết trên trang facebook của ông rằng: “*Các nhà lãnh đạo Trung Quốc sẽ ủng hộ và mong muốn Samdech Techo Hun Sen thắng cử và lãnh đạo vận mệnh của Campuchia để đất nước này trở nên phát triển hơn trong tương lai*” (Nachemson và cộng sự 2018). Sau khi CPP, Thủ tướng Hun Sen tuyên bố thắng cử trong mối nghi ngại của Mỹ và phương Tây về nền dân chủ “yếu ớt” của Campuchia thì Trung Quốc lại tiếp tục lên tiếng ủng hộ đồng minh quan trọng này.

Trên lĩnh vực kinh tế: Trung Quốc thể hiện là đối tác kinh tế quan trọng nhất của Campuchia. Đại sứ Trung Quốc tại Campuchia, bà Bó Kiến Quốc cho rằng: “*Campuchia là nước thành viên quan trọng của ASEAN và là đối tác hợp tác toàn diện của Trung Quốc, trong 10 năm qua (từ năm 2003 đến năm*

⁹ Các chuyến thăm của Bộ trưởng Ngoại giao Vương Nghị đã có chuyến công du và hội đàm với Thủ tướng Hun Sen, Bộ trưởng Ngoại giao Hor Nam Hong và Ủy viên

Thường vụ Bộ Chính trị, Bí thư Trung ương Lưu Vân Sơn thăm Campuchia theo lời mời của CPP và Đảng bảo hoàng FUNCINPEC, tiếp kiến Hoàng thân Sihamoni, Thủ tướng Hun Sen, Chủ tịch Quốc hội Heng Samrin, Chủ tịch FUNCINPEC Norodom Arun Rasmeay.

2013), *quan hệ kinh tế mậu dịch Campuchia - Trung Quốc đã có những bước phát triển to lớn, kim ngạch thương mại song phương tăng 9 lần, đầu tư hai bên mở rộng lên 12 lần*”, “*Trung Quốc và Campuchia là láng giềng tốt, đối tác tốt, giấc mộng Trung Hoa và giấc mộng Campuchia có cơ hội kết hợp với nhau, để hai nước cùng nhau nỗ lực, đón nhận thập niên kim cương trong hợp tác Trung Quốc - Campuchia*” (Xinhua, 2013). Trung Quốc tích cực khai thác các thế mạnh về viện trợ, đầu tư, thương mại để gia tăng sự lệ thuộc của Campuchia vào Trung Quốc. Trung Quốc cấp hàng tỷ USD viện trợ không hoàn lại và tín dụng ưu đãi. Từ năm 2012, Trung Quốc đã trở thành nhà đầu tư, chủ nợ và nhà tài trợ quân sự lớn nhất của Campuchia (Tùng Lâm, 2015: 3). Năm 2014, Trung Quốc vượt Mỹ trở thành nước viện trợ lớn nhất cho Campuchia với số tiền 223 triệu USD, Mỹ chỉ có 76 triệu USD (Thông tấn xã Việt Nam, 2018 a). Theo số liệu thống kê từ năm 2012 đến năm 2017, Trung Quốc là nhà đầu tư trực tiếp nước ngoài lớn nhất tại Campuchia với tổng giá trị đầu tư đạt 5,3 tỷ USD. Trong năm 2017, Campuchia đã thu hút 1,4 tỷ USD đầu tư vào tài sản cố định từ Trung Quốc, tương đương 27% tổng giá trị đầu tư vào Campuchia. Thương mại song phương giữa Campuchia và Trung Quốc đạt hơn 5,1 tỷ USD vào năm 2017 (Heng, 2018). Đến năm 2017, Campuchia đã nhận được khoảng 4,2 tỷ USD dưới hình thức viện trợ không hoàn lại và các khoản vay ưu đãi từ Trung Quốc. Cũng đến cuối năm 2017, nợ công nước ngoài của chính phủ Campuchia đã lên tới 9,6 tỷ USD, trong đó khoảng 42% là nợ Trung Quốc (Nguyễn Minh Khuê, 2018). Ở Campuchia, có hơn 2.000 công ty, xí nghiệp Trung Quốc tới đây kinh doanh, làm ăn (Thu Thủy, 2018), trong đó có nhiều dự án đầu tư hạ tầng quan trọng như đập thủy điện, nhà máy nhiệt điện¹⁰;

các nhà máy lọc dầu, nhà máy sản xuất thép, tuyến đường sắt trị giá hàng chục tỷ USD¹¹. Hiện nay, các ngân hàng Trung Quốc tích cực đàm phán với các ngân hàng Campuchia tăng sử dụng đồng Nhân dân tệ (NDT) trong thanh toán chuyển khoản nhằm dần tạo chỗ đứng vững chắc trong nền kinh tế Campuchia đang bị đồng USD thống lĩnh. Quan hệ kinh tế giữa hai nước phát triển mạnh phục vụ đắc lực cho các ý đồ của Trung Quốc đối với Campuchia. Việc Trung Quốc viện trợ cho Campuchia xây dựng cơ sở hạ tầng đã tạo điều kiện cho các doanh nghiệp Trung Quốc đầu tư, kinh doanh, chiếm lĩnh thị trường và đưa lao động Trung Quốc vào làm việc tại Campuchia; từng bước biến Campuchia thành nơi cung cấp nguyên liệu thô và tiêu dùng hàng hóa Trung Quốc; thông qua đầu tư phát triển hệ thống đường sắt và đường xuyên Á tại Campuchia, Lào và Myanmar để thâm nhập mở rộng ảnh hưởng của Trung Quốc vào ASEAN.

Trên lĩnh vực quốc phòng - an ninh: Trung Quốc là nhà cung cấp thiết bị quân sự chủ yếu cho Campuchia. Thông qua hợp tác quân sự, Trung Quốc đã tăng cường ảnh hưởng đối với Campuchia, đưa Campuchia vào quỹ đạo ảnh hưởng, phục vụ các mục tiêu chiến lược của Trung Quốc tại khu vực. Việc mở rộng hợp tác quân sự giữa hai nước bắt đầu từ năm

lớn nhất ở Campuchia trên lĩnh vực năng lượng với số vốn đầu tư hơn 7,5 tỷ USD trong các dự án thủy điện và 4 tỷ USD trong các nhà máy điện than. Các công ty Trung Quốc cũng đầu tư vào 5 nhà máy nhiệt điện ở Campuchia với năng lực 1.733 megawatt (Đông Triều, 2017).

¹¹ Trung Quốc đang thực hiện hơn 10 dự án thủy điện ở Campuchia như các dự án Kirirom I, II, III (223 megawatt) tại tỉnh Kampot, dự án thủy điện trên sông Tatay (246 megawatt), Stung Atay (120 megawatt), dự án ở Rusei Chrum Krom (338 megawatt)... Trung Quốc cũng cam kết giúp Campuchia đầu tư xây dựng 400 km đường xe lửa, một nhà máy luyện thép và một cảng biển trị giá 11,2 tỷ USD.

¹⁰ Đến năm 2017, Trung Quốc là nhà đầu tư nước ngoài

2010 (Strategypage, 2013), đánh dấu bằng sự kiện Trung Quốc thay thế Mỹ cung cấp cho Campuchia 250 xe quân sự¹². Campuchia và Trung Quốc cũng tiến hành nhiều chuyến thăm, làm việc giữa các phái đoàn quân sự ở các cấp độ khác nhau, tiến hành cơ chế trao đổi thông tin và ký các thỏa thuận hợp tác. Bên cạnh đó, Trung Quốc tiếp tục cung cấp các khoản ưu đãi, thiết bị quân sự cho quân đội Hoàng gia Campuchia. Đến nay, trong trang bị của các lực lượng hải, lục, không quân Campuchia, số vũ khí do Trung Quốc sản xuất ngày càng nhiều¹³. Trung Quốc đã giúp Campuchia đào tạo nghiệp vụ cho hàng nghìn sĩ quan Quân đội và sĩ quan Công an. Kể từ năm 2009, hàng năm khoảng 200 binh sĩ của Học viện Quân sự hoàng gia Campuchia được tuyển chọn thường niên cho các khóa học kéo dài 4 năm tại Trung Quốc (An Bình, 2015). Ngoài viện trợ về vũ khí, trang thiết bị, kinh phí hoạt động, Trung Quốc cũng hỗ trợ Campuchia xây dựng các cơ sở vật chất, trụ sở làm việc, huấn luyện, đào tạo cho các lực lượng quân đội, công an Campuchia, ví dụ: giúp xây dựng Học viện Quân sự Hoàng gia Campuchia với hơn 70 tòa nhà trên khu vực rộng 148 ha; trụ sở 20 tầng của Tổng cục Công an Quốc gia Campuchia; 292 đồn công an, các phòng học và ký túc xá Học viện Cảnh sát Hoàng gia Campuchia (An Bình, 2015).

¹² Trong chuyến thăm Campuchia của phái đoàn quân sự cấp cao Trung Quốc tháng 10/1999, Bắc Kinh cam kết cung cấp 250 xe tăng, 230 đơn vị pháo binh, 100 xe tải quân sự và số lượng lớn súng máy cho Phnôm Pênh.

¹³ Năm 2013, Campuchia tiếp nhận gói mua sắm quân sự từ Trung Quốc gồm 12 máy bay trực thăng Harbin Z-9 có giá trị 195 triệu USD thông qua khoản vay ưu đãi của Trung Quốc. Tháng 02/2014, Campuchia tiếp nhận 26 chiếc xe tải và khoảng 30.000 quân phục cho quân đội Hoàng gia Campuchia từ Trung Quốc. Tháng 5/2015, Trung Quốc chuyển giao cho Campuchia hàng loạt các thiết bị quân sự gồm 44 xe quân sự, 20 xe bốc dỡ, 4 xe bếp di động, 2 tấn hóa chất và khoảng 10 tấn phụ tùng...

Trung Quốc và Campuchia cũng bắt đầu tiến hành tập trận chung trên biển. Cuộc tập trận Dragon Gold (Rồng Vàng) lần thứ nhất (năm 2016) tại tỉnh Kampong Speu, với 85 binh sĩ Trung Quốc và 256 binh sĩ Campuchia trên các lĩnh vực sửa chữa đường sá, rà phá bom mìn và các vật liệu nổ, xây dựng cầu và tái định cư cho nạn nhân bị thiên tai. Năm 2018, cuộc tập trận Rồng Vàng lần thứ hai tại phía tây Thủ đô Phnôm Pênh với sự tham dự của 280 binh sĩ Campuchia, 216 binh sĩ Trung Quốc với chủ đề là chống khủng bố và hỗ trợ nhân đạo. Các cuộc tập trận chung với Trung Quốc được tăng cường trong bối cảnh Campuchia hủy các cuộc tập trận với Mỹ càng khẳng định mối quan hệ quân sự ngày càng thắt chặt của hai nước.

Trên lĩnh vực văn hóa, truyền thông: Cùng với sự phát triển mạnh mẽ quan hệ chính trị, kinh tế giữa Trung Quốc và Campuchia, các hoạt động trao đổi về con người, giao lưu văn hóa hai bên được thúc đẩy hơn. Các chương trình nghệ thuật của Trung Quốc biểu diễn tại Campuchia ngày càng nhiều. Người Hoa ở Campuchia trở thành kênh quan trọng để Trung Quốc gia tăng truyền bá văn hóa. Hiện ở Campuchia có hơn 700.000 người Hoa đang sinh sống, 50.000 lao động mang hộ chiếu Trung Quốc (Xinhua, 2014), trong đó có một bộ phận người gốc Hoa thành đạt, có trình độ, địa vị xã hội và nắm các chức vụ cao trong bộ máy nhà nước¹⁴; cùng với đó là khoảng hơn 70 trường tiếng Hoa công lập và tư thục, với khoảng 50.000 học sinh (Xinhua, 2014). Sự gia tăng các dự án đầu tư của Trung Quốc

¹⁴ Trong 20 năm dưới thời Thủ tướng Hun Sen (1987 - 2017) hàng chục người Hoa làm tới chức vụ Phó Thủ tướng, hoặc Bộ trưởng (Luu Việt, 2017). Hiện người Hoa giữ vị trí quan trọng ở Campuchia. Nền kinh tế Campuchia phụ thuộc nhiều vào công ty của người Hoa - Khmer, những công ty này kiểm soát vốn của nền kinh tế Campuchia, họ nhận được sự hỗ trợ của những nhà lập pháp có chút ít gốc gác Hoa.

và người Trung Quốc du lịch ở Campuchia đã thúc đẩy việc học tiếng Trung ở quốc gia này. Theo Bộ Du lịch Campuchia, số lượng du khách Trung Quốc đến Campuchia đang tăng với tốc độ chóng mặt - hơn 1,27 triệu người trong 8 tháng đầu năm 2018, tăng 72% so với cùng kỳ năm 2017 (Phúc Duy, 2019). Việc thành lập các viện Không tử ở Campuchia và việc tác động để các trường dạy tiếng Trung Quốc được đưa vào hệ thống trường do Bộ Giáo dục Campuchia quản lý đã khiến cho “con sốt tiếng Trung Quốc” càng gia tăng hơn (Loy, 2013). Bên cạnh đó, Trung Quốc cũng thường xuyên đưa hàng trăm tình nguyện viên đến Campuchia để dạy tiếng Trung cho con em Hoa kiều và người Campuchia (Filippi, 2012). Theo thống kê, trong các năm trở lại đây, mỗi năm trung bình có khoảng 40.000 thanh niên Campuchia học tiếng Trung Quốc (Hồng Thủy, 2014a).

Bên cạnh đó, các loại hình báo chí tiếng Hoa được lập ra ở Campuchia ngày càng nhiều như: Hoa thương Nhật báo và Cao Miên độc lập Nhật báo (lập ra năm 1993); Phnôm Pênh thời báo, Đại chúng Nhật báo (lập ra năm 1999); Nhật báo tiếng Hoa Campuchia (Jianhua Daily - Cambodia Chinese Newspaper), Tân thời đại báo (The Chinese Times) và Tinh châu Nhật báo (Cambodia Sin Chew Daily) lập ra năm 2000; tờ Báo buổi tối Phnôm Pênh (Phnom Penh Evening Post) lập ra năm 2009... Số lượng và tần suất phát sóng truyền hình về Trung Quốc, nhất là phim ảnh Trung Quốc ở Campuchia ngày càng gia tăng. Qua các loại truyền thông này, Trung Quốc đã tăng cường tác động đến tư tưởng và văn hóa của người dân Campuchia. Nói về ảnh hưởng của văn hoá Trung Quốc ở Campuchia, Thủ tướng Hun Sen thừa nhận: “*Chính phủ Campuchia không thể ngăn chặn được ảnh hưởng văn hóa của Trung Quốc hàng ngày đang ăn sâu vào gốc rễ xã hội văn hóa Khmer*” và thừa nhận “*thậm chí trong dòng họ ông, văn hóa truyền*

thống Trung Quốc cũng đã tràn vào nhà” (Thông tấn xã Việt Nam, 2018b: 72).

4. Dự báo sự gia tăng ảnh hưởng của Trung Quốc ở Campuchia trong thời gian tới

Sau Đại hội XIX tháng 10/2017, Trung Quốc đã có những điều chỉnh chiến lược ngoại giao và chuyển đổi phương thức phát triển kinh tế với mục tiêu đưa Trung Quốc trở thành cường quốc hàng đầu trên thế giới, tham gia vào việc đặt ra các “luật chơi” mới. Những sáng kiến hay chiến lược mới của Trung Quốc đề ra đã có những tác động lôi kéo sự tham gia của nhiều nước trên thế giới vì lợi ích kinh tế, hình thành cục diện cạnh tranh vị thế và ảnh hưởng về kinh tế giữa các nước lớn, đặc biệt là cạnh tranh Trung - Mỹ. Điều này đem lại những tác động tích cực đan xen với tiêu cực đối với nhiều quốc gia, trong đó có Campuchia. Campuchia có vị thế địa chính trị quan trọng trong chính sách của Trung Quốc nên sự điều chỉnh chính sách đối ngoại của Trung Quốc có tác động mạnh mẽ đến Campuchia trên tất cả các phương diện. Trung Quốc sẽ tích cực chủ động sử dụng chiến lược “ngoại giao tiền bạc”, thúc đẩy mạnh mẽ hơn nữa quan hệ toàn diện với Campuchia trong các lĩnh vực nhằm biến nước này trở thành “đồng minh” quan trọng trong chiến lược của Trung Quốc. Đối với Campuchia, trong bối cảnh các nước phương Tây, đứng đầu là Mỹ liên tục gây sức ép cho Chính quyền của Thủ tướng Hun Sen sau khi Tòa án Tối cao Campuchia ra phán quyết giải thể Đảng Cứu quốc Campuchia ngày 16/11/2017 thì Campuchia càng phụ thuộc vào Trung Quốc hơn nữa. Năm 2018, nhân dịp kỷ niệm 60 Ngày thiết lập quan hệ ngoại giao, Campuchia và Trung Quốc đã đưa ra nhiều tuyên bố chung khẳng định việc tiếp tục nâng tầm quan hệ đối tác hợp tác chiến lược toàn diện Trung Quốc - Campuchia. Từ các tuyên bố của lãnh đạo hai bên, có thể thấy triển vọng chung trong quan hệ Campuchia - Trung Quốc

trong giai đoạn tiếp theo, ít nhất là trong 05 năm tới trên các lĩnh vực cụ thể:

Trên lĩnh vực chính trị - ngoại giao: Campuchia tiếp tục được Trung Quốc coi là “đồng minh trung thành nhất ở khu vực” (Naren, 2014). Hai nước sẽ tích cực, thường xuyên trao đổi các đoàn lãnh đạo cấp cao, đẩy mạnh tham vấn với tần suất lớn hơn đối với các đoàn cấp địa phương, ngành và thúc đẩy ngoại giao nhân dân, nhất là giao lưu thanh niên giữa hai nước. Trung Quốc vẫn sẽ tiếp tục ủng hộ Chính phủ của Thủ tướng Hun Sen, Đảng FUNCINPEC và Hoàng gia Campuchia; tích cực ủng hộ Campuchia nâng cao vị trí, vai trò của mình trong ASEAN và khu vực Đông Nam Á để gây dựng tiếng nói tại khu vực. Đồng thời, Trung Quốc tiếp tục sử dụng Campuchia để can thiệp vào nội bộ của ASEAN, gia tăng sức ép với Việt Nam, cân bằng ảnh hưởng của Mỹ và đồng minh tại khu vực (Bùi Nam Khánh, 2019: 73). Đổi lại, Campuchia sẽ vẫn tiếp tục ủng hộ chính sách “một Trung Quốc”, kiên quyết phản đối vấn đề độc lập của Đài Loan; ủng hộ các chính sách đối ngoại và chiến lược của Trung Quốc bằng việc tiếp tục bày tỏ quan điểm về vấn đề Biển Đông theo hướng có lợi cho Trung Quốc. Campuchia tiếp tục kiên quyết phản đối việc đưa vấn đề tranh chấp ở Biển Đông trở thành vấn đề của ASEAN, khuyến khích các bên giải quyết tranh chấp bằng cơ chế đàm phán song phương (Bùi Nam Khánh, 2018: 701). Trong bối cảnh hành động gây hấn của Trung Quốc ở Biển Đông ngày càng gia tăng thì việc can thiệp để ASEAN không thể có tiếng nói đồng thuận trong vấn đề Biển Đông là mục tiêu quan trọng của Trung Quốc. Sự ủng hộ của Campuchia được coi là mắt xích yếu nhất trong sự đồng thuận của ASEAN trong vấn đề Biển Đông và đây được coi là chiến lược “chia để trị” của Trung Quốc đối với ASEAN (Jeldres, 2012).

Trên lĩnh vực kinh tế: Với vị thế kinh tế của Trung Quốc, Campuchia sẽ tiếp tục tăng cường hợp tác song phương với Trung Quốc. Để triển khai các chiến lược kinh tế, Trung Quốc sẽ gia tăng đầu tư ồ ạt và thúc đẩy thương mại với Campuchia. Những khoản đầu tư viện trợ lớn sẽ được Trung Quốc coi như là những “món quà” để đổi lấy sự ủng hộ của Campuchia trong các vấn đề song phương, khu vực và quốc tế. Trung Quốc sẽ tiếp tục đầu tư vào các dự án huyết mạch của nền kinh tế Campuchia, một mặt chi phối nền kinh tế nước này nhằm gia tăng sức ép về mặt chính trị đối với Campuchia, mặt khác biến Campuchia trở thành mắt xích quan trọng trong chiến lược hướng Nam của Trung Quốc (Đào Đình Kỳ, 2018: 186). Sự phụ thuộc của Campuchia về kinh tế sẽ tiếp tục ảnh hưởng đến lập trường của họ trong các vấn đề quốc tế và khu vực. Bên cạnh đó, việc Trung Quốc củng cố và tiếp tục tăng cường đầu tư, xây dựng cơ sở hạ tầng, giao thông tại các địa bàn chiến lược quan trọng của Campuchia, nhất là khu vực các tỉnh biên giới giáp với Việt Nam¹⁵.

Trên lĩnh vực an ninh - quốc phòng: Để cụ thể hóa các nội dung của Thông cáo về việc thúc đẩy quan hệ đối tác hợp tác chiến lược toàn diện giữa Campuchia - Trung Quốc trong chuyến thăm Campuchia vào đầu tháng 01/2018 của Thủ tướng Lý Khắc Cường, ngày 17/3/2018 Trung Quốc và Campuchia tiến hành cuộc tập trận chung Rồng Vàng lần thứ hai tại phía tây Thủ đô Phnôm Pênh với sự tham dự của 280 binh sĩ Campuchia, 216 binh sĩ Trung Quốc. Trong bối cảnh quan hệ

¹⁵ Hiện nay, Trung Quốc tăng cường đầu tư trồng cây công nghiệp tại tỉnh Mondonkiri (giáp Đăk Nông, Đăk Lăk, Bình Phước), tỉnh Ratanakiri (giáp Gia Lai, Kom Tum), tỉnh Svay Rieng (giáp Tây Ninh); khai thác khoáng sản tại tỉnh Kampong Cham, bao gồm các khu vực giáp biên giới với các tỉnh Tây Nguyên; xây dựng nhiều casino tại khu vực cửa khẩu Svay Rieng, Kampong Cham...

giữa Campuchia và Mỹ đang căng thẳng, sự kiện này khẳng định việc hợp tác trên lĩnh vực an ninh, quốc phòng giữa Trung Quốc và Campuchia trong giai đoạn tiếp theo sẽ được tăng cường mạnh mẽ hơn. Thời gian tới, Trung Quốc tiếp tục trở thành đối tác “then chốt” của Campuchia trong việc cung cấp trang thiết bị quân sự cho nước này và đẩy mạnh hơn việc đào tạo nhân viên quốc phòng và an ninh cho Campuchia. Những người được đào tạo từ Trung Quốc sẽ là một yếu tố quan trọng để Trung Quốc can thiệp sâu hơn vào nội bộ Campuchia (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2019: 136).

Trên lĩnh vực văn hóa: Cùng với sự phát triển mạnh mẽ quan hệ chính trị - ngoại giao, kinh tế và quốc phòng - an ninh giữa hai nước, Trung Quốc cũng sẽ gia tăng mạnh mẽ “ảnh hưởng mềm” đối với Campuchia. Các hoạt động trao đổi về con người, giao lưu văn hóa giữa hai bên được thúc đẩy hơn. Sự tăng vọt về quan hệ kinh tế giữa hai nước, nhất là việc Trung Quốc ngày càng chiếm ưu thế trong các dự án đầu tư ở Campuchia, khiến cho nhu cầu học tiếng Trung Quốc của thanh niên Campuchia ngày càng gia tăng, tạo “con sóng tiếng Trung Quốc”, góp phần tạo dựng ảnh hưởng ngôn ngữ và văn hóa Trung Quốc ở Campuchia. Các China Town (phố người Hoa/ khu Hoa kiều) xuất hiện ngày càng nhiều. Phía Trung Quốc sẽ gia tăng nhiều hơn nữa cơ hội cho thanh, thiếu niên Campuchia đến Trung Quốc du học, qua đó, có thể sử dụng đối tượng này phục vụ ý đồ tác động, gây ảnh hưởng đến thế hệ tương lai sau này của Campuchia (Đào Đình Kỳ, 2018: 186).

5. Tác động đối với Việt Nam

Thứ nhất, yếu tố Trung Quốc càng gia tăng ở Campuchia thì vai trò của Việt Nam ở Campuchia và sự ủng hộ của Campuchia đối với Việt Nam, nhất là trong vấn đề Biển Đông càng bị suy giảm. Sử dụng “ngoại giao quà

tặng”, “đổi viện trợ lấy sự ủng hộ về chính trị” là một trong những cách làm của các nước lớn và Trung Quốc cũng không là ngoại lệ. Thực tế chứng minh, Trung Quốc đã rất thành công trong việc dùng kinh tế tác động để Campuchia ủng hộ lập trường của Trung Quốc trong các vấn đề quốc tế và khu vực, phục vụ “lợi ích cốt lõi”, trong đó có vấn đề Biển Đông. Điển hình nhất là năm 2012 khi Campuchia làm Chủ tịch ASEAN, Campuchia đã lợi dụng đặc quyền của mình trong vai trò là Chủ tịch ASEAN để loại bỏ việc đề cập đến tình hình tranh chấp trên Biển Đông trong bản thông cáo chung ở cuối phiên họp, khiến cho ASEAN lần đầu tiên trong lịch sử hình thành không thể đưa ra văn kiện cuối của cuộc họp (Poling, 2012). Hay như khi quan hệ Việt Nam - Trung Quốc ở vào giai đoạn căng thẳng nhất do việc Trung Quốc hạ đặt trái phép giàn khoan HD-981 vào sâu trong thềm lục địa và vùng đặc quyền kinh tế của Việt Nam thì ngày 18/5/2014, trong cuộc gặp giữa Chủ tịch Tập Cận Bình và Thủ tướng Hun Sen tại Thượng Hải, Trung Quốc cam kết cung cấp cho Campuchia khoản viện trợ không hoàn lại và khoản vay không lãi suất trị giá 900 triệu NDT (tương đương 145,42 triệu USD) (Đình Tuấn Anh và cộng sự, 2014: 13-14); trước chưa đầy một tuần khi Hội nghị Thượng đỉnh Ấn Độ-ASEAN lần thứ 12 tại Naypyidaw (ngày 12/11/2014) diễn ra - nơi dự kiến vấn đề Biển Đông sẽ tiếp tục trở thành điểm nóng, Trung Quốc đã cam kết cho Phnôm Pênh vay từ 500 đến 700 triệu USD mỗi năm để xây dựng đất nước (Hồng Thủy, 2014b). Ngoài ra, Campuchia còn có nhiều chính sách tạo điều kiện thuận lợi, ưu tiên cho Trung Quốc thực hiện các dự án đầu tư vào các lĩnh vực quan trọng, chiến lược, có nguồn tài nguyên phong phú; không phản đối Trung Quốc xây dựng các dự án thủy điện trên thượng nguồn sông Mê Kông, gây ảnh hưởng nghiêm trọng đến Việt Nam và cả Campuchia.

Sự gia tăng yếu tố Trung Quốc, kéo theo sự suy giảm vai trò của Việt Nam đối với Campuchia, có tác động tiêu cực đến việc phân giới, cắm mốc biên giới hai nước và vấn đề người Việt ở Campuchia. Theo Hiệp ước bổ sung Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia năm 1985 (ký năm 2005) giữa Việt Nam và Campuchia thì việc phân giới cắm mốc trên bộ sẽ hoàn thành vào tháng 12/2008 và sau đó kéo dài đến hết năm 2012 (Bùi Nam Khánh, 2018: 697). Nhưng thực tế việc phân giới cắm mốc đến hết năm 2018 mới được khoảng 84% (Ngọc Xuân và cộng sự, 2019). Mặc dù hai bên đã tổ chức được một số cuộc đàm phán, khảo sát, ký nhiều thỏa thuận nhưng có dấu hiệu cho thấy phía Campuchia chưa thực sự muốn thúc đẩy việc phân giới, cắm mốc. Các lực lượng đối lập tại Campuchia thường xuyên tổ chức các hoạt động chống phá trên nghị trường, thực địa và các phương tiện truyền thông, internet: thành lập các đoàn khảo sát đến khu vực biên giới để kiểm tra công tác phân giới, cắm mốc; thu thập tài liệu liên quan vấn đề biên giới lãnh thổ Việt Nam - Campuchia, nhất là những vấn đề liên quan lịch sử vùng đất Tây Nam Bộ và đảo Phú Quốc của Việt Nam nhằm vu cáo Việt Nam lấn đất Campuchia; lên án Chính phủ Campuchia thiếu trách nhiệm trong bảo vệ chủ quyền lãnh thổ. Những năm gần đây, ở Campuchia liên tục có các hoạt động chống Việt Nam liên quan vấn đề biên giới lãnh thổ và cộng đồng người Việt Nam ở Campuchia. Do vậy, để thực hiện ý đồ của Trung Quốc tại Biển Đông, cùng với sự phụ thuộc ngày càng lớn của Chính phủ Thủ tướng Hun Sen vào Trung Quốc có thể sẽ sử dụng vấn đề biên giới - dân tộc giữa Campuchia và Việt Nam để chống phá Việt Nam.

Thứ hai, quan hệ hợp tác quốc phòng an ninh giữa Trung Quốc - Campuchia ngày càng được tăng cường, cùng với vấn đề Biển Đông tạo ra nguy cơ chạy đua vũ trang trong khu vực. Khi các chiến lược kinh tế của Trung

Quốc được thực hiện, việc hoàn thành tuyến đường xuyên Á và hàng loạt các vành đai kinh tế khác thì việc gia tăng hiện diện về quân sự để đảm bảo an ninh cho các hoạt động kinh tế Trung Quốc ở Campuchia. Cùng với việc Trung Quốc gia tăng kiểm soát thực thể ở Biển Đông, lập căn cứ tại các đảo nhân tạo khu vực Trường Sa thì Campuchia sẽ được Trung Quốc nhắm đến để lập chuỗi căn cứ quân sự dọc tuyến “con đường tơ lụa trên biển thế kỷ 21”, từ đó gia tăng sức ép đối với các nước trong khu vực và ngăn không cho Mỹ, các nước khác có mặt về quân sự ở khu vực này. Khi đó Trung Quốc sẽ thiết lập liên kết để hỗ trợ cho nhau giữa các căn cứ ở Tam Á (đảo Hải Nam), Phú Lâm (quần đảo Hoàng Sa), Chũ Thập, Gạc Ma (quần đảo Trường Sa) và có thể ở Campuchia (Shihanoukville). Việc này chắc chắn sẽ ảnh hưởng nghiêm trọng đến quốc phòng an ninh của các quốc gia trong khu vực, nhất là các quốc gia láng giềng với Campuchia như Thái Lan, Việt Nam, Lào... Đồng thời, việc Trung Quốc tăng cường viện trợ vũ khí, trang thiết bị cho Campuchia, cùng với sự hiện diện tăng cường trong khu vực sẽ trở thành nguy cơ đe dọa an ninh đối với các quốc gia Đông Nam Á, do vậy, việc chạy đua vũ trang, tăng cường tiềm lực quân sự để tự bảo vệ mình hoặc tìm kiếm đồng minh ở ngoài khu vực sẽ tiềm ẩn sự khó lường cho an ninh khu vực vốn đã rất nhạy cảm này.

Thứ ba, Trung Quốc có điều kiện để can thiệp vào nội bộ ASEAN. Trung Quốc tiếp tục tìm kiếm và thúc đẩy Phnom Penh ủng hộ Trung Quốc trong các vấn đề Biển Đông, thực hiện yêu sách “đường lưỡi bò”. Thông qua Campuchia, Trung Quốc có thể tác động đến nội bộ ASEAN, nhất là những nước ít có quyền lợi trực tiếp ở Biển Đông, từng bước chia rẽ đoàn kết, thống nhất trong khu vực. Do vậy, việc Trung Quốc tăng cường ảnh hưởng đối với các nước ASEAN khác nhằm tách họ khỏi các vấn đề Biển Đông, tập trung bao

vây, cô lập Việt Nam với các nước ASEAN, vì Trung Quốc cho rằng Việt Nam là lực cản lớn nhất đối với chiến lược độc chiếm Biển Đông của họ. Điều đó giải thích vì sao có những nước có quan hệ rất tốt với Việt Nam, nhưng không dám bày tỏ ủng hộ mạnh mẽ Việt Nam trong vấn đề Biển Đông, thậm chí coi đây là chuyện riêng giữa Trung Quốc với Việt Nam, giữa Trung Quốc với Philippines, hoặc né tránh bày tỏ quan điểm bằng lý do “không can thiệp công việc nội bộ nước khác” (Nguyễn Hồng Quân, 2016). Bên cạnh đó, Trung Quốc có điều kiện sử dụng Campuchia để can thiệp vào nội bộ ASEAN nhằm đảm bảo lợi ích; thông qua Campuchia Trung Quốc có thể “trung lập hóa”, ngăn chặn sự thống nhất của ASEAN và không để hình thành liên minh quân sự trong khối. Tác giả Paul Marks đã đánh giá: “*Nếu như Trung Quốc có thể duy trì một ASEAN chia rẽ thì họ có thể ngăn cản một sự đồng thuận an ninh chống Trung Quốc và nước này đang theo đuổi quan hệ với Myanmar, Campuchia và Indonesia với mục tiêu chắc hẳn như vậy*” (Marks, 2000).

Thứ tư, việc Trung Quốc tăng cường hoạt động thương mại kinh tế ở Campuchia ảnh hưởng trực tiếp đến quan hệ thương mại, đầu tư của Việt Nam ở Campuchia. Trung Quốc tăng cường đầu tư và đẩy mạnh các hoạt động kinh tế ở Campuchia kéo theo sự cạnh tranh giữa các doanh nghiệp của Trung Quốc với doanh nghiệp của Việt Nam, nhất là trong lĩnh vực trồng cây công nghiệp¹⁶. Một số doanh nghiệp Trung Quốc đã ngầm kích động, xúi giục người dân địa phương chống phá các dự án của Việt Nam, làm cho các doanh nghiệp

Việt Nam phải bỏ hoặc bán rẻ dự án. Bên cạnh đó, với những tác động của Trung Quốc, Campuchia đã dành cho Trung Quốc những ưu đãi hơn các doanh nghiệp Việt Nam. Ví dụ như việc Campuchia ban hành luật siết chặt quản lý người nước ngoài và đất tô nhượng kinh tế, làm hạn chế sự đi lại của người Việt Nam trên lãnh thổ Campuchia; trục xuất người Việt Nam nhập cư bất hợp pháp đã ảnh hưởng nghiêm trọng đến lợi ích của các doanh nghiệp Việt Nam và cộng đồng người Việt tại Campuchia, nhất là số Việt kiều không có giấy tờ hợp pháp.

6. Kết luận

Trong lịch sử đã có nhiều lần khi gia tăng sức ép với Việt Nam, Trung Quốc đã sử dụng các quốc gia láng giềng của Việt Nam để chống Việt Nam¹⁷. Vì vậy, trong bối cảnh yếu tố Trung Quốc trở thành yếu tố quan trọng, chi phối việc triển khai chính sách của Campuchia, Việt Nam cần có các biện pháp phù hợp để tăng cường mối quan hệ với Campuchia và hạn chế tác động của yếu tố Trung Quốc tại Campuchia đến lợi ích quốc gia của Việt Nam. Qua đó, Việt Nam cần tiếp tục tăng cường hơn nữa quan hệ với Campuchia trên tất cả các lĩnh vực nhất là chính trị, ngoại giao, kinh tế, quốc phòng và an ninh; đẩy mạnh hợp tác bảo đảm an ninh biên giới chung trên đất liền

¹⁶ Theo số liệu thống kê của Hội đồng Phát triển Campuchia, tính đến năm 2013, Việt Nam có 19 dự án, Trung Quốc có 18 dự án trồng cao su tại Campuchia. Các dự án của Việt Nam và Trung Quốc chủ yếu tập trung ở các tỉnh Kratie, Monduliri và Rattanakiri (các tỉnh biên giới với Việt Nam).

¹⁷ Ở thời kỳ phong kiến, trong quá trình xâm lược Việt Nam, quân phong kiến phương Bắc đã từng dùng lực lượng người Chăm tiến đánh nước ta từ phía Nam để tạo thế bao vây (trong bối cảnh chiến tranh Việt - Chăm từ năm 1400-1407, năm 1946, Nhà Minh lấy quân tiến đánh từ phía Bắc tạo thế bao vây Đại Ngu - niên hiệu Việt Nam dưới thời Nhà Hồ). Cuối thập niên 70, đầu thập niên 80 của thế kỷ XX, trong khi quan hệ Việt - Trung căng thẳng, cùng với việc phát động chiến tranh biên giới phía Bắc, Trung Quốc liên tục sử dụng lực lượng Khmer Đỏ tấn công biên giới phía Tây Nam tạo thế gọng kìm gia tăng sức ép toàn diện đối với Việt Nam, buộc Việt Nam phải phân tán lực lượng đối phó.

và trên biển với Campuchia; thường xuyên thúc đẩy quan hệ hợp tác về đảm bảo an ninh biên giới giữa các địa phương giáp biên, tạo mối gắn bó giữa hai bên; chủ động thúc đẩy và sớm hoàn thành công tác phân giới cắm mốc trên bộ Việt Nam - Campuchia. Đồng thời, Việt Nam cần chủ động đóng góp, nâng cao chất lượng các cơ chế đa phương, nhất là ASEAN. Việc tăng cường các cơ chế hợp tác chặt chẽ vì lợi ích chung sẽ góp phần gia tăng sức ép đối với những quốc gia thành viên có xu hướng chính sách “nhất biên đảo” với các yếu tố bên ngoài./.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Thùy Anh (2015). *Campuchia “đi trên dây” giữa Trung Quốc và Mỹ*. Truy cập tại <http://nghiencuuviendong.vn/tin-quoc-te-tong-hop/4990-cambodia-di-tren-day-giua-trung-quoc-va-my>
- Đình Tuấn Anh, Vũ Quang Tiệp (2014). Biển Đông tuần qua. *Nghiên cứu Biển Đông*, 3(5), 12-15.
- An Bình (2015). *Trung Quốc gia tăng ảnh hưởng tại Campuchia thông qua viện trợ quân sự*. Truy cập tại <https://duhoc.dantri.com.vn/the-gioi/trung-quoc-gia-tang-anh-huong-tai-campuchia-thong-qua-vien-tro-quan-su-1428723806.htm>
- Đỗ Thị Thanh Bình, Bùi Nam Khánh (2018). Quan hệ Campuchia - Trung Quốc qua cách phân tích SWOT. *Nghiên cứu quốc tế*, 4(115), 160-185.
- Vũ Thành Công (2016). *Con đường tơ lụa trên biển qua Đông Nam Á và Nam Á: Một hệ thống đang định hình*. Truy cập tại <http://nghiencuuviendong.vn/y-kien-va-binh-luan/6162-con-duong-to-lua-tren-bien-qua-dong-nam-a-va-nam-a-mot-he-thong-dang-dinh-hinh>
- Phúc Duy (2019). *Du khách Trung Quốc gây bức xúc ở Campuchia*. Truy cập tại <https://thanhnien.vn/the-gioi/du-khach-trung-quoc-gay-buc-xuc-o-campuchia-1040507.html>
- Bùi Nam Khánh (2018). Nhân tố ảnh hưởng đến hợp tác đảm bảo an ninh tuyến biên giới đất liền giữa Việt Nam và Campuchia. *Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 04(06), 693-709.
- Bùi Nam Khánh, Bùi Thị Thu Huệ (2019). Điều chỉnh chính sách đối ngoại của Trung Quốc sau Đại hội 19 và tác động đối với khu vực Đông Nam Á. *Nghiên cứu quốc tế*, 01(116), 116-138.
- Nguyễn Minh Khuê (2018). *Tiền Trung Quốc: May mắn hay gánh nặng đối với Campuchia?*. Truy cập tại <http://nghiencuuquocte.org/2018/08/30/tien-trung-quoc-may-man-hay-ganh-nang-doi-voi-campuchia/>
- Đào Đình Kỳ (2018). Nhìn lại những tiến triển trong quan hệ của Trung Quốc đối với Cam-pu-chia từ sau Đại hội XVIII Đảng Cộng sản Trung Quốc đến năm 2017. *Nghiên cứu quốc tế số*, 03(114), 178-195.
- Tùng Lâm (2015). Vấn đề biên giới Việt Nam - Campuchia: Khó khăn đang ở phía trước. *Sự kiện và nhân vật*, 260, 2-7.
- Thành Minh (2010). *Campuchia tìm kiếm “vàng đen”*. Truy cập tại <http://hanoimoi.com.vn/Ban-in/The-gioi/342515/campuchia-tim-kiem-vang-den>
- Thục Minh (2012). *Hội nghị ASEAN không ra được Thông cáo chung*. Truy cập tại <https://thanhnien.vn/the-gioi/hoi-nghi-asean-khong-ra-duoc-thong-cao-chung-484978.html>
- Minh Nhật (2016). *Trung Quốc - Campuchia ra Tuyên bố chung*. Truy cập tại <http://baoquocte.vn/trung-quoc-campuchia-ra-tuyen-bo-chung-37594.html>
- Phòng Nghiên cứu Vietstock (2010). *Campuchia: Tiềm năng thị trường và tài nguyên thiên nhiên*. Truy cập tại <https://vietstock.vn/2010/12/campuchia-tiem-nang-thi-truong-va-tai-nguyen-thien-nhien-1326-173882.htm>
- Nguyễn Hồng Quân (2016). *Mưu đồ độc chiếm Biển Đông của Trung Quốc và đối sách của ASEAN*. Truy cập tại <http://nghiencuuquocte.org/2016/06/18/muu-do-doc-chiem-bien-dong-tq-doi-sach-asean/>
- Liên Hợp Quốc (2019). *Dân số Campuchia*. Truy cập tại <https://danso.org/campuchia/>
- Thông tấn xã Việt Nam (2005). *Campuchia công bố trữ lượng dầu mỏ*. Truy cập tại <https://vietstock.vn/2005/10/campuchia-cong-bo-tru-luong-dau-mo-39-17184.html>
- Thông tấn xã Việt Nam (2013). Quan hệ Trung Quốc - Campuchia: Thành công và trở ngại trong tương lai. Tài liệu tham khảo đặc biệt 25/TTX, ngày 26/01/2013.
- Thông tấn xã Việt Nam (2017). *Trung Quốc - Nhà đầu tư nước ngoài lớn nhất ở Campuchia*. Truy cập tại <https://bnews.vn/trung-quoc-nha-dau-tu-nuoc-ngoai-lon-nhat-o-campuchia/53559.html>
- Thông tấn xã Việt Nam (2018a). Con đường gập ghềnh của Campuchia trong năm 2018 (phần cuối). Tin tham khảo đặc biệt 031-TTX, ngày 01/02/2018.
- Thông tấn xã Việt Nam (2018b). Quan hệ Trung Quốc - Campuchia thành công và trở ngại trong tương lai. Tài liệu tham khảo đặc biệt 463.
- Văn phòng Trung ương Đảng (2016). *Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII*. Hà Nội: Nxb. Chính trị quốc gia.

- Thu Thủy (2018). *Đại sứ Trung Quốc tại Campuchia thấy mắt mặt vì người Trung Quốc ở Campuchia*. Truy cập tại <https://viettimes.vn/dai-su-trung-quoc-tai-campuchia-thay-mat-mat-vi-nguoi-trung-quoc-o-campuchia-299515.html>
- Hồng Thủy (2014a). Trung Quốc rót 203 ngàn USD thúc đẩy việc dạy tiếng Hoa ở Campuchia. Truy cập tại <http://giaoduc.net.vn/Quoc-te/Trung-Quoc-rot-203-ngan-USD-thuc-day-viec-day-tieng-Hoa-o-Campuchia-post143449.gd>
- Hồng Thủy (2014b). *Trung Quốc viện trợ 700 triệu USD/năm, Campuchia sẽ ủng hộ “chủ quyền”*. Truy cập tại <http://giaoduc.net.vn/Quoc-te/Trung-Quoc-vien-tro-700-trieu-USDnam-Campuchia-se-ung-ho-chu-quyen-post152128.gd>
- Hồng Thủy (2014c). *Campuchia cấm biểu tình phản đối Trung Quốc cấm giàn khoan 981*. Truy cập tại <http://giaoduc.net.vn/Quoc-te/Campuchia-cam-bieu-tinh-phan-doi-Trung-Quoc-cam-gian-khoan-981-post144567.gd>
- Cao Trí (2015). *Những luận điệu tuyên truyền sai lạc và tuyên bố vô căn cứ*. Truy cập tại <http://antg.cand.com.vn/Su-kien-Binh-luan-antg/Nhung-luan-dieu-tuyen-truyen-sai-lac-va-tuyen-bo-vo-can-cu-374178/>
- Đông Triều (2017). *Campuchia không tiếc lời ca ngợi tiền của Trung Quốc*. Truy cập tại <http://baodatviet.vn/the-gioi/quan-he-quoc-te/campuchia-khong-tiec-loi-ca-ngoi-tien-cua-trung-quoc-3340413/>
- Phạm Uyên (2014). *Chủ tịch đảng đối lập Campuchia “bản đàng” Việt Nam*. Truy cập tại <https://thanhnien.vn/chu-tich-dang-doi-lap-campuchia-ban-dung-viet-nam-726420.html>
- Lưu Việt (2017). *Người Hoa trong chiến lược đối nội, đối ngoại Trung Quốc*. Truy cập tại <http://toquoc.vn/the-gioi/nguoi-hoa-trong-chien-luoc-doi-noi-doi-ngoai-bac-kinh-235006.html>
- Bảo Vĩnh (2018). *Trung Quốc công khai ủng hộ Thủ tướng Cam-pu-chia Hun Sen tái trúng cử*. Truy cập tại <http://motthegioi.vn/the-gioi-c-79/trung-quoc-cong-khai-ung-ho-thu-tuong-campuchia-hun-sen-tai-trung-cu-93460.html>
- Ngọc Xuân, Duy Phương (2019). *Việt Nam - Campuchia tăng cường hợp tác, phát triển các tỉnh biên giới*. Truy cập tại <https://vov.vn/chinh-tri/viet-namcampuchia-tang-cuong-hop-tac-phat-trien-cac-tinh-bien-gioi-862750.vov>
- Tiếng Anh**
- Drennan, J. (2017). *Myanmar's ASEAN Chairmanship: Lessons from Cambodia*. Retrieved from <<https://thediplomat.com/2014/01/myanmars-asean-chairmanship-lessons-from-cambodia/?allpages=yes>>
- Fifield, A. (2018). *This Cambodian city is turning into a Chinese enclave, and not everyone is happy*. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/world/asia_pacific/this-cambodian-city-is-turning-into-a-chinese-enclave-and-not-everyone-is-happy/2018/03/28/6c8963b0-2d8e-11e8-911f-ca7f68bfff0c_story.html?noredirect=on&utm_term=.0b9bc6e8bbaf>
- Filippi, M. (2012). *Chinese Cambodia community: the swing of the pendulum*. Retrieved from <<https://kampotmuseum.wordpress.com/2012/03/20/chinese-cambodian-community-the-swing-of-the-pendulum/>>
- Bui Nam Khanh (2019). Adjustment of China's foreign policies after 19th Party Congress and effects on Vietnam. *Security Science & Education Review*, 03(09), 68-74.
- Heng, P. (2018). *Are China's gifts a blessing or a curse for Cambodia?*. Retrieved from <<http://www.eastasiaforum.org/2018/08/29/are-chinas-gifts-a-blessing-or-a-curse-for-cambodia/>>
- Hutt, D. (2016). *How China Came to Dominate Cambodia*. Retrieved from <<https://thediplomat.com/2016/09/how-china-came-to-dominate-cambodia/>>
- Jeldres, J. (2012). *Cambodia's Relations with China: A Steadfast Friendship*. Cambodia: Progress and Challenges since 1991. Singapore Institute of Southeast Asian Studies.
- Loy, I. (2013). *Learning Chinese on the Rise in Cambodia*. Retrieved from <<http://thediplomat.com/2013/05/22/learning-chinese-on-the-rise-in-cambodia/?all=true>>
- Marks, P. (2000). *China's Cambodia Strategy*. Retrieved from <<http://www.carlisle.army.mil/usawc/parameters/Articles/00autumn/marks.htm>>
- Nachemson, A. & Sokhean, B. (2018). *China wants to see PM re-elected, PM asserts*. Retrieved from <<https://www.phnompenhpost.com/national/china-wants-see-pm-re-elected-pm-asserts>>
- Naren, K. (2014). *Rainsy Says CNRP Backs China, Not Vietnam, in Sea Dispute*. Retrieved from <<http://www.cambodiadaily.com/archives/rainsy-says-cnrm-backs-china-not-vietnam-in-sea-dispute-50433/>>
- Orchar, P. (2019). *China's Plan to Win Over Cambodia*. Retrieved from <<https://geopoliticalfutures.com/chinas-plan-to-win-over-cambodia/>>
- Pehrson, C. J. (2006). *String of Pearls: Meeting the Challenge of China's Rising Power Across the Asian Littoral*. Retrieved from <<https://ssi.armywarcollege.edu/pdffiles/pub721.pdf>>
- Pichnora, S. (2014). *How has China's aid influenced Cambodia's foreign Policy?*. Retrieved from <<http://www.cwpj.org/wp-content/uploads/2015/08/HOW-HAS-CHINA'S-AID-INFLUENCED-CAMBODIA'S-FOREIGN-POLICY.pdf>>

- Poling, S. (2012). *Cambodia's EAS Carrot: Incentives for a Successful Summit*. Retrieved from <https://csis-prod.s3.amazonaws.com/s3fs-public/legacy_files/files/publication/121025_SoutheastAsia_Vol_3_Issue_20.pdf>
- Strategypage (2013). *Procurement: China Buys Cambodia*. Retrieved from <<http://www.strategypage.com/htm/htproc/20130207.aspx>>
- Var, V. (2019). *Cambodia's Ties with China: What are the Challenges?*. Retrieved from <<https://ipreview.com/index.php/Blog/single/id/1040.html>>
- Xinhua (2013). *China provides Cambodia with 200 million yuan of interest-free loans*." Retrieved from <<http://politics.people.com.cn/n/2013/1114/c70731-23545427.html>>
- Xinhua (2014). *Chinese Cultural Mansion inaugurated in Cambodia*. Retrieved from <<https://www.khmertimeskh.com/news/6456/chinese-cultural-mansion-inaugurated-in-cambodia/>>
-

CHINESE FACTOR IN CAMBODIA AND ITS IMPACT ON VIETNAM

Bui Nam Khanh

*Diplomatic Academy of Vietnam
69, Chua Lang, Lang Thuong, Dong Da, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Cambodia is a neighboring country with a close history, a traditional partner and a potential commercial market, and it has an important position in Vietnam's foreign policy. Therefore, the study of assessing the "big country" in Cambodia, including China and the impact on Vietnam is very necessary in both scientific and practical aspects. Through a historical approach and on the basis of international relations analysis, the article analyzes why the Chinese factor has increased in Cambodia in recent years. How is China's relationship with Cambodia in the fields of politics - diplomacy, economy, defense, security, culture and communication? The article also indicates that the Chinese factor will increase in Cambodia in the near future and evaluates the impact of this issue on Vietnam.

Keywords: Asia - Pacific, Cambodia - China, international relations, Southeast Asia, Vietnam

BIỆN PHÁP ỨNG PHÓ VỚI CĂNG THẲNG TÂM LÝ TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC NGOẠI NGỮ CỦA SINH VIÊN HỆ SU PHẠM TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Đặng Thị Lan*

*Bộ môn Tâm lý - Giáo dục, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 26 tháng 04 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Sự thay đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang chế tín chỉ với phương pháp dạy học theo hướng đổi mới tư duy độc lập sáng tạo và khởi nghiệp có sử dụng công nghệ cao... làm cho một số sinh viên (SV) Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN) gặp khó khăn và có nguy cơ bị căng thẳng tâm lý (CTTL) trong hoạt động học. Khi SV gặp CTTL trong hoạt động học mà không có biện pháp ứng phó với nó thì sẽ ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả học tập và rèn luyện. Nghiên cứu nhằm làm rõ hiệu quả của biện pháp ứng phó với CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ su phạm Trường Đại học Ngoại ngữ. Bằng việc sử dụng một hệ thống phương pháp nghiên cứu, tác giả đã làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn của biện pháp ứng phó với CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV. Kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy SV gặp CTTL về mặt nhận thức và hành vi nặng hơn so với mặt sinh lý và cảm xúc; mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV nhóm thực nghiệm (TN) có sự giảm thiểu do ảnh hưởng của biện pháp tác động. Sự giảm thiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở SV nhóm TN nhiều hơn so với SV nhóm đối chứng (ĐC). Điều này cho phép khẳng định: Việc hướng dẫn SV điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ là biện pháp ứng phó phù hợp và có hiệu quả trong việc giảm thiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ su phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

Từ khóa: Căng thẳng tâm lý, biện pháp ứng phó với căng thẳng tâm lý, sinh viên hệ su phạm, Đại học Ngoại ngữ.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, cuộc cách mạng khoa học, kỹ thuật và công nghệ phát triển như vũ bão đã và đang tác động mạnh mẽ đến mọi lĩnh vực của đời sống con người nói chung và SV nói riêng. Điều đó khiến họ phải đối mặt với nhiều sự kiện, nhiều biến cố xảy ra xung

quanh mình; phải đương đầu với nhiều tình huống khó khăn phức tạp khác nhau trong cuộc sống, học tập và lao động. Sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN cũng không phải là một ngoại lệ. Sự thay đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang học chế tín chỉ với phương pháp dạy học theo hướng đổi mới tư duy độc lập sáng tạo và khởi nghiệp có sử dụng công nghệ cao... làm cho một số SV Trường Đại học Ngoại

* ĐT: 84-985310261

Email: dangthilan65@gmail.com

ngữ - ĐHQGHN gặp khó khăn và có nguy cơ bị CTTL trong hoạt động học. Khi SV gặp CTTL trong hoạt động học mà không có biện pháp ứng phó với nó thì sẽ ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả học tập và rèn luyện, đến đời sống cá nhân và sự phát triển của nhà trường.

Với mong muốn giúp SV giảm thiểu những CTTL trong hoạt động học góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, chúng tôi đã

tiến hành nghiên cứu “*Biện pháp ứng phó với căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên hệ sư phạm, Trường Đại học ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội*”.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành trên 313 SV hệ sư phạm, năm học 2018 - 2019 (năm thứ hai) ở Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN (mẫu này chọn ngẫu nhiên).

Bảng 1: Số lượng SV được điều tra ở các khoa đào tạo

Giới tính	Khoa đào tạo						
	SP tiếng Anh	Hàn Quốc	Nga	Nhật	Pháp	Trung Quốc	Chung
Nữ	192	20	10	33	16	16	287
Nam	13	1	1	4	6	1	26
Chung	205	21	11	37	22	17	313

Khi tiến hành nghiên cứu, chúng tôi sử dụng một hệ thống các phương pháp: phương pháp nghiên cứu tài liệu, văn bản; phương pháp điều tra bằng anket; phương pháp thực nghiệm tác động sư phạm. Trong đó, phương pháp thực nghiệm tác động sư phạm là phương pháp chính.

- Nghiên cứu tài liệu, văn bản nhằm xây dựng cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu.

- Phương pháp điều tra bằng anket nhằm thu thập thông tin về mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

Để tìm hiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, chúng tôi quy điểm cho các mức: *nặng* (3 điểm), *vừa phải* (2 điểm), *nhẹ* (1 điểm). Sau đó tính điểm trung bình (\bar{X}) cho mỗi biểu hiện cụ thể.

\bar{X} biểu hiện căng thẳng tâm lý = [(số ý kiến chọn mức nặng x 3) + (số ý kiến chọn mức vừa phải x 2) + (số ý kiến chọn mức nhẹ x 1)]/ số SV.

Điểm trung bình về mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN ở khoảng $1\leq \bar{X} \leq 3$. Với khoảng điểm trung bình này, thang đánh giá mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm như sau:

$\bar{X} = 1.00 - 1.66$: Biểu hiện CTTL ở mức nhẹ

$\bar{X} = 1.66 - 2.33$: Biểu hiện CTTL ở mức vừa phải

$\bar{X} = 2.33 - 3.00$: Biểu hiện CTTL ở mức nặng

- Phương pháp thực nghiệm tác động sư phạm nhằm đánh giá hiệu quả biện pháp ứng phó với CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học ngoại ngữ - ĐHQGHN.

Có nhiều biện pháp ứng phó với CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm. Tuy nhiên, căn cứ vào thực trạng mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học môn học

này, chúng tôi lựa chọn biện pháp “*Hướng dẫn SV điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ*” để làm thực nghiệm.

+ Mục đích của thực nghiệm tác động sư phạm

Đánh giá hiệu quả biện pháp “*Hướng dẫn SV điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ*” để ứng phó với CTTL trong hoạt động học **môn học này** thông qua việc so sánh sự khác biệt mức độ biểu hiện CTTL của SV giữa nhóm TN và nhóm ĐC, trước thực nghiệm và sau thực nghiệm.

+ Giả thuyết thực nghiệm tác động sư phạm

Có thể giảm thiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN bằng cách hướng dẫn SV phương pháp điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ.

+ Khách thể của thực nghiệm tác động sư phạm

Trong số 313 SV được khảo sát, chúng tôi chọn 35 SV làm nhóm TN, 37 SV làm nhóm ĐC thuộc các khoa: Sư phạm tiếng Anh, Nga, Pháp và Trung Quốc. Chất lượng SV nhóm TN và nhóm ĐC tương đối tương đồng nhau.

+ Biến độc lập và biến phụ thuộc

Biến độc lập: Sử dụng biện pháp tác động cơ bản là hướng dẫn SV hệ sư phạm, trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN phương pháp điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ.

Biến phụ thuộc: Sự biến đổi mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

+ Nội dung thực nghiệm tác động sư phạm

* Hướng dẫn SV cách tập trung chú ý trong quá trình học tập ngoại ngữ (hướng chú ý vào nội dung chính của bài học để sức tập

trung chú ý cao, rèn luyện khả năng chú ý tới nhiều đối tượng, tránh sự phân tán chú ý, biết phân phối chú ý...).

* Hướng dẫn SV cách rèn luyện trí nhớ trong quá trình học tập ngoại ngữ (lập dàn bài, phân loại, hệ thống hóa kiến thức, phối hợp nhiều giác quan để ghi nhớ tài liệu học tập, ôn tập thường xuyên, làm bài tập ứng dụng...).

* Hướng dẫn SV thay đổi lối suy nghĩ, cách tư duy và khả năng khái quát vấn đề trong hoạt động học ngoại ngữ (suy nghĩ theo hướng tích cực hơn, nhìn mặt tươi sáng của vấn đề, thay đổi cách nhìn vấn đề theo quan điểm khác để cảm thấy dễ chịu hơn trong quá trình học ngoại ngữ).

* Hướng dẫn SV biết tự trấn an, động viên bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ.

* Hướng tưởng tượng của các em về những điều tốt đẹp, vui vẻ hơn trong hoạt động học ngoại ngữ; hy vọng, mong đợi vào những kết quả học tập tốt sẽ tới.

* Hướng dẫn SV biết nhìn nhận lại bản thân mình trong quá trình học tập ngoại ngữ.

* Hướng dẫn SV biết tìm hiểu thông tin liên quan đến bản thân trong quá trình học tập ngoại ngữ để hiểu rõ hơn về nó và cách ứng phó với nó.

* Hướng dẫn SV biết nhận ra rằng bản thân phải ra quyết định cho mình, tự đề ra mục tiêu phù hợp, không quá sức trong quá trình học tập ngoại ngữ.

* Hướng dẫn SV biết tự động viên mình sẽ cố gắng hơn trong hoạt động học ngoại ngữ.

+ Tiến hành thực nghiệm tác động sư phạm

Phương pháp thực nghiệm tác động sư phạm được tiến hành theo ba bước:

Bước 1: Khảo sát trước thực nghiệm và chuẩn bị tác động sư phạm

Khảo sát ở cả nhóm TN và nhóm ĐC để đánh giá mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

Bước 2: Tiến hành thực nghiệm tác động sư phạm

Chúng tôi sử dụng biện pháp tác động sư phạm đã nêu ở trên để tác động vào nhận thức của SV nhóm TN nhằm thu thập những thông tin làm căn cứ đánh giá sự thay đổi về mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV nhóm TN.

Bước 3: Đo kết quả sau thực nghiệm tác động sư phạm

+ Xử lý và đánh giá kết quả thực nghiệm tác động sư phạm

Kết quả thực nghiệm tác động sư phạm được phân tích ở cả mặt định lượng và định tính. Mặt định lượng, chúng tôi dựa vào phương pháp thống kê toán học. Mặt định tính, chúng tôi phân tích, tổng hợp, khái quát kết quả thu được để rút ra những nhận xét về thực trạng mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN; đánh giá tính khách quan, khoa học, chính xác của biện pháp tác động sư phạm.

3. Một số vấn đề lý luận

3.1. Căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

3.1.1. Hoạt động học ngoại ngữ

Hoạt động học ngoại ngữ của SV là hoạt động diễn ra theo phương thức xã hội đặc thù, có mục đích, nội dung, chương trình, kế hoạch, phương pháp và hình thức tổ chức học; được sinh viên nhận thức đầy đủ rõ ràng nhằm chiếm lĩnh tri thức ngôn ngữ, hình thành kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ và nghiệp vụ chuyên môn theo chuyên ngành đào tạo. Theo

Trần Hữu Luyện (2008), hoạt động học ngoại ngữ có những đặc điểm cơ bản là:

+ Hoạt động học ngoại ngữ là hoạt động có đối tượng. Đối tượng của hoạt động học ngoại ngữ là tri thức ngôn ngữ và kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ. Tri thức ngôn ngữ của một ngôn ngữ cụ thể (ngữ âm, từ vựng, ngữ nghĩa và ngữ pháp...) được SV lĩnh hội chủ yếu trong quá trình tiếp thu những vấn đề lý luận. Kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ là các hành động lời nói tương ứng với các tri thức ngôn ngữ, được hình thành thông qua quá trình vận dụng các tri thức ngôn ngữ vào thực tiễn.

- Đối tượng của hoạt động học ngoại ngữ được người học ngoại ngữ luôn ý thức rõ ràng.

- Hoạt động học ngoại ngữ nhằm làm thay đổi chính chủ thể của nó (phát triển ngoại ngữ ở người học) chứ không làm thay đổi gì ở đối tượng của hoạt động học ngoại ngữ (không đưa cái gì mới vào ngoại ngữ được học).

- Hoạt động học ngoại ngữ vận hành theo cơ chế lĩnh hội.

- Hoạt động học ngoại ngữ không chỉ hướng tới tiếp thu những tri thức ngôn ngữ, kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ mà còn hướng tới tiếp thu những tri thức của chính bản thân hoạt động học ngoại ngữ - đó là phương pháp làm việc với ngoại ngữ (dạy học, dịch thuật, giao tiếp).

3.1.2. Căng thẳng tâm lý

Theo S. Hans (1936), căng thẳng tâm lý là nhịp sống luôn luôn có mặt ở bất kỳ thời điểm nào trong sự tồn tại của chúng ta, một tác động bất kỳ đến một cơ quan nào đó đều gây CTTL. Căng thẳng tâm lý không phải lúc nào cũng là kết quả của sự tổn thương... S. Hans cảnh báo rằng *không cần tránh căng thẳng, tự do hoàn toàn khỏi stress tức là chết*.

L. Richard (1993) đã đưa ra một cách nhìn hoàn toàn mới về CTTL: Căng thẳng tâm lý như một quá trình tương tác đặc biệt giữa

con người với môi trường. Trong đó chủ thể nhận thức sự kiện từ môi trường như là sự thử thách, sự hấp hút hoặc như một đòi hỏi mà chủ thể không thể ứng phó được - chủ thể đối mặt với nguy hiểm. Ông cho rằng CTTL là một diễn tả chủ quan, từ trong tâm trí, nên nó xuất hiện tùy theo cách nhìn của con người với sự việc. Vì thế, cùng một sự việc người này cho là căng thẳng, người khác cho là bình thường.

Theo Phạm Minh Hạc, Lê Khanh và Trần Trọng Thủy (1998), căng thẳng tâm lý là những xúc cảm nảy sinh trong những tình huống nguy hiểm, hấp hút hay trong tình huống phải chịu đựng nặng nhọc về thể chất và tinh thần hoặc trong những điều kiện phải quyết định hành động nhanh chóng và trọng yếu.

Nguyễn Văn Nhậm, Nguyễn Bá Dương và Nguyễn Sinh Phúc (1998) cho rằng: Khái niệm CTTL vừa để chỉ tác nhân công kích, vừa để chỉ phản ứng của cơ thể trước các tác nhân đó.

Vũ Dũng (2000) cho rằng: Căng thẳng sinh lý và tâm lý phát sinh do những tình huống, sự kiện, trải nghiệm khó có thể chịu đựng hoặc vượt qua như những biến cố nghề nghiệp, kinh tế, xã hội.

Tổng hợp các quan điểm khác nhau về CTTL, chúng tôi cho rằng căng thẳng tâm lý là một trạng thái không thoải mái về sinh lý, nhận thức, cảm xúc và hành vi mà mỗi chủ thể gặp phải khi phản ứng lại những kích thích hoặc tình huống do tác động từ môi trường bên ngoài, có thể ảnh hưởng tới thể chất hoặc tinh thần của cá nhân đó.

3.1.3. Căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

Căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của SV là một trạng thái không thoải mái về sinh lý, nhận thức, cảm xúc và hành vi mà mỗi SV gặp phải khi phản ứng lại những kích thích hoặc tình huống trong hoạt động học ngoại ngữ, có thể ảnh hưởng tới thể

chất hoặc tinh thần của SV đó.

Căng thẳng tâm lý trong hoạt động ngoại ngữ của SV biểu hiện qua bốn mặt:

+ *Biểu hiện về mặt sinh lý*: Mặt mày ủ rũ; tay chân mệt mỏi, chậm chạp; ngại vận động khi học tập ngoại ngữ; đau nhức đầu khi tiếp xúc với giáo trình và tài liệu tham khảo bằng ngoại ngữ; run và toát mồ hôi khi phải trình bày một điều gì đó trước lớp...

+ *Biểu hiện về mặt nhận thức*: Suy nghĩ mọi việc trong học tập ngoại ngữ theo hướng tiêu cực; khó tập trung chú ý trong học tập ngoại ngữ; trí nhớ trong học tập ngoại ngữ giảm sút, đãng trí, thường xuyên bị quên từ, cấu trúc câu...; khả năng khái quát vấn đề trong học tập ngoại ngữ kém, ý nghĩ rời rạc, không liền mạch; không tự đưa ra được quyết định trong học tập ngoại ngữ...

+ *Biểu hiện về mặt cảm xúc*: Lo lắng, bối rối vì một điều gì đó xảy ra không theo mong đợi trong học tập ngoại ngữ; tinh thần không thoải mái khi học tập ngoại ngữ; cảm thấy chán nản, cô đơn trong quá trình học tập ngoại ngữ; hay cáu giận, khó chịu với sự ồn ào trong học tập ngoại ngữ...

+ *Biểu hiện về mặt hành vi*: Khó duy trì hoạt động học ngoại ngữ kéo dài; hiệu quả học tập ngoại ngữ kém, thành tích học tập giảm; không quản lý, sắp xếp được thời gian học tập ngoại ngữ; khả năng giao tiếp với thầy cô, bạn bè giảm sút; không muốn tiếp xúc với người khác, không thích tham gia các hoạt động tập thể; phản ứng quá mức trước các sự việc, tình huống xảy ra trong học tập ngoại ngữ ... (hành vi quá khích)

3.2. Biện pháp ứng phó với căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

- Ứng phó với căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

Ứng phó với căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của SV là những nỗ lực không ngừng thay đổi về nhận thức và hành vi của SV để giải quyết các yêu cầu cụ thể, tồn tại bên trong bản thân SV và trong môi trường học tập ngoại ngữ mà SV nhận định chúng có tính chất đe dọa, thách thức hoặc vượt quá nguồn lực của họ.

- Biện pháp ứng phó với CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên sư phạm ngoại ngữ

Biện pháp ứng phó với CTTL trong hoạt

Bảng 2: Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN (1£ \bar{X} £3)

TT	Các mặt biểu hiện	\bar{X}	Độ lệch chuẩn	Thứ bậc
1	Sinh lý	1.79	0.409	4
2	Nhận thức	1.91	0.386	1
3	Cảm xúc	1.85	0.395	3
4	Hành vi	1.87	0.398	2
Điểm trung bình chung		1.86		

Kết quả bảng 2 cho thấy CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN ở mức vừa phải (điểm trung bình chung là 1.86).

Nếu xét theo các mặt biểu hiện của CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ thì: Sinh viên gặp CTTL nặng nhất về mặt nhận thức (điểm trung bình là 1.91), nhưng cũng ở mức vừa phải. Khi CTTL về mặt nhận thức, SV thường có biểu hiện: *Suy nghĩ mọi việc trong học tập ngoại ngữ theo hướng tiêu cực; khó tập trung chú ý trong học tập ngoại ngữ; trí nhớ trong học tập ngoại ngữ giảm sút, dễ dàng trí, thường xuyên bị quên từ, cấu trúc câu...*

Căng thẳng tâm lý về mặt hành vi đứng thứ hai (điểm trung bình là 1.87) và cũng ở mức vừa phải. Khi CTTL về mặt hành vi, SV

động học ngoại ngữ của SV sư phạm là cách thức tổ chức, hướng dẫn và rèn luyện cho SV để họ không ngừng thay đổi về nhận thức và hành vi, *đáp ứng các yêu cầu cụ thể tồn tại bên trong bản thân SV và trong môi trường học tập ngoại ngữ mà SV nhận định chúng có tính chất đe dọa, thách thức hoặc vượt quá nguồn lực của họ.*

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Mức độ biểu hiện căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN

thường có biểu hiện: *Khó duy trì hoạt động học ngoại ngữ kéo dài; hiệu quả học tập kém, thành tích giảm; không quản lý, sắp xếp được thời gian học tập ngoại ngữ; khả năng giao tiếp với thầy cô, bạn bè giảm sút...*

Điểm trung bình là 1.85 nói lên biểu hiện CTTL về mặt cảm xúc của SV trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức độ vừa phải. Khi CTTL về mặt cảm xúc, SV thường có biểu hiện: *Lo lắng, bối rối vì một điều gì đó xảy ra không theo mong đợi trong học tập ngoại ngữ; tinh thần không thoải mái khi học tập ngoại ngữ...*

Căng thẳng tâm lý về mặt sinh lý là biểu hiện nhẹ nhất (điểm trung bình là 1.79): Khi CTTL về mặt sinh lý, SV thường có biểu hiện: *mặt mày ủ rũ; tay chân mệt mỏi, chậm chạp; ngại vận động khi học tập ngoại ngữ;*

đau đầu khi tiếp xúc với giáo trình và tài liệu tham khảo bằng ngoại ngữ; run và toát mồ hôi khi phải trình bày một điều gì đó trước lớp... Mặc dù mặt biểu hiện này chỉ ở mức nhẹ nhất, nhưng nếu không được quan tâm nhận biết kịp thời và cải thiện thì nó sẽ ảnh hưởng không tốt đến sức khỏe, đến cuộc sống cũng như hoạt động học ngoại ngữ của SV và làm cho mức độ CTTL nặng thêm theo cơ chế tác động qua lại: CTTL tạo ra những thay đổi bất thường về sinh lý, đến lượt nó những thay đổi này lại trở thành những tác nhân làm mức độ CTTL trầm trọng thêm.

Như vậy, cả bốn mặt biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN đều ở mức độ vừa phải. Sinh viên gặp CTTL về mặt nhận thức và hành vi nặng hơn so với mặt sinh lý và cảm xúc.

4.2. Thực nghiệm biện pháp ứng phó với căng

thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN

Để tiến hành thực nghiệm tác động sư phạm, chúng tôi đã tìm hiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm cả nhóm thực nghiệm (35 SV) và nhóm đối chứng (37 SV). Trước khi tiến hành biện pháp tác động (trước thực nghiệm), chúng tôi tiến hành đo lần 1 bằng mẫu phiếu điều tra (xem phụ lục). Sau khi tiến hành thực nghiệm (hướng dẫn cho SV hệ sư phạm, trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN phương pháp điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ), chúng tôi tiến hành đo lại lần 2 cũng bằng mẫu phiếu này. Kết quả thực nghiệm được chúng tôi sử dụng kiểm định Rolf. Ludwig và kiểm định T - Test để đánh giá.

- Kết quả trước thực nghiệm:

Bảng 3: Mức độ biểu hiện CTTL và kết quả kiểm định sự khác nhau về mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN và nhóm ĐC trước thực nghiệm

TT	Mức độ biểu hiện				
	Các mặt biểu hiện của CTTL	Nặng	Vừa phải	Nhẹ	
1	Sinh lý	TN	8.51	14.89	76.59
		ĐC	8.33	16.66	75.00
		$ P_1 - P_2 $	0.18	1.77	1.59
		t.sd	12.15	15.56	18.13
		Kết quả kiểm định	-	-	-
2	Nhận thức	TN	23.80	40.47	35.71
		ĐC	23.25	39.53	37.20
		$ P_1 - P_2 $	0.55	0.94	1.49
		t.sd	19.30	22.23	21.81
		Kết quả kiểm định	-	-	-
3	Cảm xúc	TN	11.90	23.80	64.28
		ĐC	11.62	23.25	65.11
		$ P_1 - P_2 $	0.28	0.55	0.83
		t.sd	14.69	19.30	21.69
		Kết quả kiểm định	-	-	-

TT	Mức độ biểu hiện			Nặng	Vừa phải	Nhẹ
	Các mặt biểu hiện của CTTL					
4	Hành vi	TN		14.28	30.95	54.76
		ĐC		13.95	30.23	55.81
		$ P_1 - P_2 $		0.33	0.72	1.05
		t.sd		16.14	20.90	22.57
		Kết quả kiểm định		-	-	-

Kết quả bảng 3 cho thấy trước thực nghiệm, mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN và nhóm ĐC là tương đương nhau. Kiểm định Rolf. Ludwig về sự khác biệt mức độ biểu hiện CTTL của nhóm TN và nhóm ĐC là không đáng kể ($|P_1 - P_2| < t.sd$). Kết quả này cho phép khẳng định: trước khi tiến hành biện pháp tác động sư phạm, mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN và nhóm ĐC là tương đương.

- Kết quả thực nghiệm:

Khi tiến hành biện pháp tác động sư phạm, mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt

Bảng 4: Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm thực nghiệm trước và sau thực nghiệm

TT	Mức độ biểu hiện Các mặt biểu hiện của CTTL	Trước thực nghiệm			Sau thực nghiệm		
		Nặng (%)	Vừa phải (%)	Nhẹ (%)	Nặng (%)	Vừa phải (%)	Nhẹ (%)
1	Sinh lý	8.51	14.89	76.59	8.30	14.91	76.79
2	Nhận thức	23.80	40.47	35.71	19.80	41.47	38.73
3	Cảm xúc	11.90	23.80	64.28	9.90	24.80	65.28
4	Hành vi	14.28	30.95	54.76	11.28	31.90	56.82

Kết quả bảng 4 cho thấy sau khi tiến hành biện pháp tác động sư phạm, tỷ lệ SV gặp CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức độ nhẹ tăng lên, tỷ lệ SV gặp CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức độ nặng và vừa phải giảm xuống. Xu hướng chung là tăng mức độ căng thẳng nhẹ, giảm mức độ căng thẳng nặng và vừa phải ở cả bốn mặt biểu hiện của CTTL.

động học ngoại ngữ của nhóm TN và nhóm ĐC có sự thay đổi theo hướng tích cực. Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở nhóm TN có sự giảm thiểu nhiều hơn so với nhóm ĐC. Để kiểm tra mức độ biểu hiện CTTL của hai nhóm, chúng tôi so sánh mức độ biểu hiện CTTL của nhóm TN, nhóm ĐC trước và sau thực nghiệm; so sánh mức độ biểu hiện CTTL giữa nhóm TN và nhóm ĐC sau thực nghiệm.

+ Nhóm thực nghiệm trước và sau thực nghiệm

Kiểm định T - test để so sánh kết quả trước và sau thực nghiệm ở nhóm TN cho thấy mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở nhóm TN sau thực nghiệm giảm hơn so với trước thực nghiệm. Các số liệu thể hiện mức ý nghĩa P[*Sig.*(2-tailed)] - mức sai số nhỏ hơn 5%. Kết quả này cho phép khẳng định: Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN sau khi tiến hành

biện pháp tác động sự phạm đã giảm thiểu một cách có ý nghĩa so với trước khi tiến hành biện pháp tác động sự phạm. Điều đó khẳng định chất lượng, hiệu quả của biện pháp tác động

sự phạm đã góp phần giảm thiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN.

+ Nhóm đối chứng trước và sau thực nghiệm

Bảng 5: Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm đối chứng trước và sau thực nghiệm

TT	Mức độ biểu hiện				
	Các mặt biểu hiện của CTTL	Nặng	Vừa phải	Nhẹ	
1	Sinh lý	ĐC (trước TN)	8.33	16.66	75.00
		ĐC (sau TN)	8,33	16.66	75.00
		$ P_1 - P_2 $	0	0	0
		t.sd	16.31	20.80	21.07
		Kết quả kiểm định	-	-	-
2	Nhận thức	ĐC (trước TN)	23.25	39.53	37.20
		ĐC (sau TN)	21.25	40.33	38.42
		$ P_1 - P_2 $	2.00	0.80	1.22
		t.sd	12.15	15.94	18.13
		Kết quả kiểm định	-	-	-
3	Cảm xúc	ĐC (trước TN)	11.62	23.25	65.11
		ĐC (sau TN)	11.02	23.25	65.71
		$ P_1 - P_2 $	0.60	0	0.60
		t.sd	13.79	16.98	19.45
		Kết quả kiểm định	-	-	-
4	Hành vi	ĐC (trước TN)	13.95	30.23	55.81
		ĐC (sau TN)	13.85	30.33	55.82
		$ P_1 - P_2 $	0.10	0.10	1.01
		t.sd	13.79	16.98	19.45
		Kết quả kiểm định	-	-	-

Kết quả bảng 5 cho thấy mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm ĐC trước và sau thực nghiệm có giảm thiểu nhưng không đáng kể. Kiểm định Rolf. Ludwig về sự khác biệt của mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở nhóm ĐC trước và sau thực nghiệm là không có ý nghĩa ($|P_1 - P_2| < t.sd$). Có thể nói, nếu không tiến hành biện pháp tác động sự phạm đúng

đúng, kịp thời và có hiệu quả thì mức độ giảm thiểu CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ diễn ra rất ít và chậm.

+ Nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng sau thực nghiệm

Bảng 6: Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN và nhóm ĐC sau thực nghiệm

TT	Mức độ biểu hiện Các mặt biểu hiện của CTTL	Nhóm thực nghiệm			Nhóm đối chứng		
		Nặng (%)	Vừa phải (%)	Nhẹ (%)	Nặng (%)	Vừa phải (%)	Nhẹ (%)
1	Sinh lý	8.30	14.91	76.79	8.33	16.66	75.00
2	Nhận thức	19.80	41.47	38.73	21.25	40.33	38.42
3	Cảm xúc	9.90	24.80	65.28	11.02	23.25	65.71
4	Hành vi	11.28	31.90	56.82	13.85	30.33	55.82

Kết quả bảng 6 cho thấy mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN đã giảm thiểu rõ rệt so với nhóm ĐC. Số SV của nhóm TN gặp CTTL mức độ nặng ở cả 4 mặt biểu hiện đều có tỷ lệ thấp hơn so với nhóm ĐC, CTTL mức độ nhẹ ở cả 4 mặt biểu hiện đều có tỷ lệ cao hơn so với nhóm ĐC.

Kiểm định T - test để kiểm tra kết quả của nhóm TN và nhóm ĐC sau khi tiến hành biện pháp tác động sư phạm và thấy rằng mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở nhóm TN giảm thiểu hơn nhiều so với nhóm đối chứng. Các số liệu thể hiện mức ý nghĩa

P[*Sig.*(2-tailed)] - mức sai số nhỏ hơn 5%. Kết quả này cho thấy sự khác nhau có ý nghĩa giữa mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN và nhóm ĐC sau thực nghiệm. Điều này cho phép khẳng định hiệu quả của biện pháp tác động sư phạm đã góp phần giảm thiểu mức độ CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN.

Để thấy rõ sự giảm thiểu mức độ CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV, chúng tôi đã xác định hiệu số giảm thiểu giữa nhóm TN và nhóm ĐC dựa vào kết quả thu được trước và sau thực nghiệm.

Bảng 7: Hiệu số giảm thiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ trước và sau thực nghiệm ở nhóm TN và nhóm ĐC

CTTL Trước TN	Mức độ biểu hiện của	Nhóm thực nghiệm			Nhóm đối chứng		
		Trước TN	Sau TN	Hiệu số giảm thiểu	Trước TN	Sau TN	Hiệu số giảm thiểu
Sinh lý	Nặng	8.51	8.30	0.21	8.33	8.33	0
	Vừa phải	14.89	14.91	- 0.02	16.66	16.66	0
	Nhẹ	76.59	76.79	- 0.20	75.00	75.00	0
Nhận thức	Nặng	23.80	19.80	4.00	23.25	21.25	2.00
	Vừa phải	40.47	41.47	- 1.00	39.53	40.33	- 0.80
	Nhẹ	35.71	38.73	-3.02	37.20	38.42	- 1.22
Cảm xúc	Nặng	11.90	9.90	2.00	11.62	11.02	0.60
	Vừa phải	23.80	24.80	- 1.00	23.25	23.25	0
	Nhẹ	64.28	65.28	- 1.00	65.11	65.71	- 0.60

Mức độ biểu hiện của CTTL Trước TN		Nhóm thực nghiệm			Nhóm đối chứng		
		Trước TN	Sau TN	Hiệu số giảm thiểu	Trước TN	Sau TN	Hiệu số giảm thiểu
Hành vi	Nặng	14.28	11.28	3.00	13.95	13.85	0.10
	Vừa phải	30.95	31.90	- 0.95	30.23	30.33	- 0.10
	Nhẹ	54.76	56.82	- 2.06	55.81	55.82	- 0.01

Kết quả bảng 7 cho thấy mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của nhóm TN có hiệu số giảm thiểu ở mức độ nặng cao hơn nhiều so với nhóm ĐC, mức độ nhẹ thấp hơn nhiều so với nhóm ĐC. Kết quả này đã khẳng định sự giảm thiểu rất rõ ràng về mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở nhóm TN và mục đích của thực nghiệm đã đạt được.

5. Kết luận và đề xuất

Kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy:

Cả bốn mặt biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN đều ở mức độ vừa phải. Sinh viên gặp CTTL về mặt nhận thức và hành vi nặng hơn so với mặt sinh lý và cảm xúc.

Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV nhóm TN có sự giảm thiểu do ảnh hưởng của biện pháp tác động. Sự giảm thiểu của mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở SV nhóm TN nhiều hơn so với SV nhóm ĐC. Điều này cho phép khẳng định: Việc hướng dẫn *SV điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ* là biện pháp ứng phó phù hợp và có hiệu quả trong việc giảm thiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

Từ những kết quả nghiên cứu trên, chúng tôi đề xuất một số ý kiến nhằm giúp SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN

giảm thiểu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ:

- Nhà trường phối hợp chặt chẽ với các khoa đào tạo và Đoàn thanh niên để tổ chức các câu lạc bộ, các lớp học rèn luyện kỹ năng sống, trong đó có kỹ năng quản lý cảm xúc, kỹ năng ứng phó với CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ.

- Trung tâm tư vấn tâm lý của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN sớm phối hợp với các nhà chuyên môn để nhanh chóng triển khai hoạt động tư vấn tâm lý, hướng dẫn SV điều chỉnh nhận thức của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ nhằm góp phần giúp các em ngăn ngừa, giảm thiểu những CTTL.

- Các thầy cô giáo gần gũi, quan tâm hơn nữa đến đời sống tinh thần của SV; lắng nghe và chia sẻ tâm tư, nguyện vọng chính đáng của các em; hướng dẫn các em điều chỉnh nhận thức của bản thân trong quá trình học tập ngoại ngữ để giảm thiểu những CTTL.

- Sinh viên tích cực trang bị thêm cho mình những kiến thức cần thiết về CTTL, phát hiện những biểu hiện của CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ để có cách ứng phó kịp thời. Bản thân các em phải chủ động hơn trong quá trình học tập ngoại ngữ; quan tâm đến việc rèn luyện chú ý, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng, ngôn ngữ.

Những đề xuất trên đây cần được tiến hành với sự phối hợp đồng bộ giữa sinh viên, các thầy cô giáo, Đoàn thanh niên và nhà trường.

Tài liệu tham khảo

- Vũ Dũng (chủ biên) (2000), *Từ điển tâm lý học*, Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
- Phạm Minh Hạc, Lê Khanh và Trần Trọng Thủy (1998), *Tâm lý học*, Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Nguyễn Thành Khải (2001), *Nghiên cứu căng thẳng ở cán bộ quản lý*, luận án Tiến sỹ Khoa Tâm lý - Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
- Trần Hữu Luyện, (2008), *Cơ sở tâm lý học dạy học ngoại ngữ*, Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Văn Nhậm, Nguyễn Bá Dương và Nguyễn Sinh Phúc (1998), *Tâm lý học y học*, Hà Nội: Nxb Y học.
- Lan Phương (2005), *Năm mươi cách phòng ngừa và xử lý stress*, Hà Nội: Nxb Phụ nữ.
- Hans, S. (1936), A syndrome produced by diverse noxious agents. *Journal of Nature*, Vol 32, p. 138.
- Richard, L. (1993), *Why we should think of stress as a subset of emotion*. in “*Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*”, G.L.B. S., Ed., Free Press, New York.

RESPONSES TO PSYCHOLOGICAL STRESS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS MAJORING IN PEDAGOGY AT THE UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI

Dang Thi Lan

*Division of Educational Psychology, University of Languages and International Studies,
Vietnam National University, Hanoi
Pham Van Dong Road, Cau Giay District, Hanoi, Vietnam*

Abstract: The change from semester-based curriculum to credit-based modular system, accompanied by the change in pedagogical methods using high technology, encouraging creative thinking and entrepreneurship, amongst others, has caused difficulties to students majoring in pedagogy at the University of Languages and International Studies (ULIS), Vietnam National University, Hanoi (VNU), and put them at risk of psychological stress. If they have no measures to cope with stress, their learning will be seriously affected. This study clarifies the effectiveness of measures to cope with stress in foreign language learning by these students on the basis of relevant theories and practical treatment. The study results show that the students suffer more from awareness and behavioral stress than from physical and emotional stress; and the experimental group demonstrates less stress than the control group thanks to proper intervention. This leads to the conclusion that instructions to students on how to improve their own awareness in foreign language learning are appropriate and effective responses so as to reduce stress among these students.

Keywords: psychological stress, coping strategies, responses, students majoring in pedagogy, ULIS

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI VỀ NĂNG LỰC GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA

Đào Thị Diệu Linh*, Đỗ Như Quỳnh

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

Nhận bài ngày 27 tháng 07 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Trong thế giới toàn cầu hóa ngày nay, người học ngoại ngữ không chỉ cần thành thạo bốn kỹ năng ngôn ngữ cơ bản, mà còn cần nâng cao năng lực giao tiếp liên văn hóa nếu người học thực sự muốn trở thành một người giao tiếp thành công. Đáp ứng nhu cầu trên, giao tiếp liên văn hóa đã trở thành một nội dung quan trọng trong dạy và học ngoại ngữ. Sử dụng mô hình năng lực giao tiếp đa văn hóa của Byram năm 1997, nhóm nghiên cứu mong muốn tìm hiểu nhận thức của sinh viên trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học quốc gia Hà Nội về năng lực giao tiếp liên văn hóa, cụ thể là định nghĩa, tầm quan trọng của nó, cũng như đánh giá của họ về thực tiễn giảng dạy và học tập tại trường hiện nay. Qua khảo sát bằng bảng hỏi 458 sinh viên, kết quả cho thấy sinh viên có sự quan tâm rất lớn đến năng lực này, tuy nhiên công tác đào tạo lại chưa đầy đủ trong lớp học ngoại ngữ cũng như thiếu vắng sự tự củng cố bên ngoài lớp học. Tăng cường các hoạt động ngoại khóa đa văn hóa và áp dụng hoạt động liên hệ văn hoá trong lớp học ngoại ngữ là hai điểm mà chúng tôi đề xuất để phát triển tốt hơn năng lực này.**

Từ khóa: nhận thức, nhận thức của sinh viên, giao tiếp liên văn hóa, năng lực giao tiếp liên văn hóa

1. Đặt vấn đề

Việc dạy và học ngoại ngữ từ trước tới nay đều hướng tới mục tiêu xây dựng năng lực sử dụng ngôn ngữ thành thạo cho người học. “Thành thạo” ở đây không chỉ nằm ở kỹ năng nghe-nói-đọc-viết, mà còn nằm sâu hơn ở khả năng hiểu được quan niệm sống, các giá trị căn bản của người tham gia giao tiếp. Nelson Mandela (1964-1982, khi đang bị giam giữ ở đảo Robben) từng nói: “If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that

goes to his heart” (*Nếu bạn nói chuyện với một người mà họ hiểu ngôn ngữ đó, ngôn từ sẽ đi vào tâm trí người đó. Nếu bạn nói chuyện với một người bằng ngôn ngữ của họ, ngôn từ sẽ chạm tới trái tim người đó*). Tuy nhiên, để chạm tới được trái tim của đối phương, khả năng nghe-nói-đọc-viết ngôn ngữ của người đó đôi khi là chưa đủ. Một người sử dụng ngoại ngữ có thể nghe được người đối diện nói, đọc được văn bản, nhưng làm thế nào để duy trì cuộc hội thoại thì còn phụ thuộc vào việc họ hiểu được bao nhiêu phần trăm dụng ý của người nói. Sau đây là một ví dụ của học giả Nguyễn Hoà (2011): “Tôi và ba người bạn đến thăm một gia đình bác sĩ, chồng là người Nhật lấy vợ là người Mỹ sống tại thành phố nhỏ Rochester, Minnesota. Ngoài chúng tôi ra còn có bốn người khách nữa đến thăm...

* Tác giả liên hệ. ĐT: 84-91 217 0182
Email: daodieulinh1980@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.17.08

Khi chúng tôi đang đứng trong khi bếp ăn nhẹ và uống thì bà vợ mời mọi người vào phòng khách “*Everyone into the sitting room!*” Khi nghe vậy, người chồng nhìn tôi và nói: “*Are you married?*” – *Anh có vợ chưa?*. Tôi không hiểu câu hỏi, và cũng không biết trả lời như thế nào. Tôi thực sự lúng túng, nhưng sau đó anh chàng người Nhật này lại quay sang bạn tôi và lặp lại câu hỏi. Bạn tôi cũng không nói gì và chỉ cười.” Trong tình huống như vậy, rõ ràng học giả Nguyễn Hoà hoàn toàn nghe được lời thoại, nhưng lại “lúng túng” khi đưa ra câu trả lời. Vậy dụng ý đằng sau câu nói “*Are you married?*” trong bối cảnh đó là gì? Quan niệm sống nào đang được ngầm giao tiếp trong bối cảnh này? Từ câu chuyện dẫn nhập này và trong kết luận của bài báo, tác giả cũng khẳng định giáo dục liên văn hóa là yếu tố rất cần thiết để từ đó giúp chúng ta hình thành được năng lực giao tiếp liên văn hoá phù hợp, có những thái độ, sự hiểu biết đúng đắn về những giá trị văn hóa, hay cách thức giao tiếp có tính đặc thù văn hóa. Nhờ vậy, nhiều lỗi đáng tiếc trong giao tiếp giữa các thành viên thuộc các nền văn hoá khác nhau có thể tránh được. Vậy nên việc thành thạo ngoại ngữ không chỉ nằm ở bốn kỹ năng, mà còn nằm ở vốn hiểu biết về các giá trị văn hoá trong khái niệm *Năng lực giao tiếp liên văn hoá* (NLGTLVH) mà sẽ được làm rõ trong phần tiếp theo của bài báo.

Xét về việc dạy và học ngoại ngữ trong trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN), chúng tôi cho rằng việc nâng cao NLGTLVH cho người học là điều hết sức cần thiết và cần được làm một cách chủ động hơn. Theo như những gì chúng tôi quan sát được, giảng viên dạy các môn thực hành tiếng vẫn đang chú trọng vào phát triển bốn kỹ năng nghe-nói-đọc-viết cho học sinh, hơn là việc bồi dưỡng NLGTLVH, mặc dù sinh viên vẫn có những tiến bộ nhất định trong NLGTLVH song song với quá trình học ngoại ngữ. Nghiên cứu dưới đây

về nhận thức của sinh viên về NLGTLVH là bước đầu tiên trong nỗ lực nhằm nâng cao năng lực này cho sinh viên thông qua quá trình dạy và học tại trường.

2. Một số vấn đề lí luận

2.1. Khái niệm văn hóa

Phải thừa nhận rằng *văn hoá* là một khái niệm mà quy mô của nó rất khó khu biệt. Trong phạm vi nghiên cứu này, kế thừa những quan điểm của các tác giả khi nghiên cứu về văn hóa, chúng tôi cho rằng văn hóa là một hệ thống các giá trị vật chất, tinh thần, là sản phẩm do con người tạo ra trong quá trình lao động (từ lao động chân tay đến lao động trí óc). Nói cách khác, văn hóa chính là một tổng thể phức tạp (complex whole) bao gồm tri thức, tín ngưỡng, nghệ thuật, đạo đức, pháp luật, phong tục và cả những năng lực, thói quen mà con người đạt được trong suốt quá trình hình thành và phát triển của xã hội.

Mỗi người kể từ khi lọt lòng đã sống và sinh hoạt trong môi trường văn hoá. Nếu ta coi mỗi con người là một thực thể văn hoá, thì bất cứ sự tiếp xúc nào giữa người với người cũng có thể hiểu là giao tiếp liên văn hoá. Những miền văn hoá tiếp biến, thương thảo, chấp nhận/từ chối và ngầm dần vào mỗi thực thể văn hoá, khiến bản thân mỗi con người trở nên phong phú và sinh động. Quá trình giao tiếp liên văn hoá này diễn ra từng giờ từng phút, tạo nên nét “động” cho văn hoá, trái với những quan niệm coi văn hoá như những thực thể “tĩnh” và không biến đổi theo thời gian (Liddicoat, 2001: 48). Trong nghiên cứu này, thay vì tập trung vào khái niệm liên văn hoá như những tương tác giữa con người với con người, cá nhân với nhau, chúng tôi dành mối quan tâm của mình cho giao tiếp liên văn hoá giữa các quốc gia với nhau, ví dụ như văn hoá Việt Nam trong mối tương quan với văn hoá các nước nói tiếng Anh/Trung/Nhật/Đức...

Điều này có liên quan tới bối cảnh nghiên cứu - các sinh viên Việt Nam đang học ngôn ngữ thứ hai tại trường ĐHNN, chúng tôi muốn tìm hiểu về quá trình hình thành năng lực giao tiếp liên văn hoá của các em khi các em đang phải tiếp xúc với một nền văn hoá nước ngoài.

2.2. Năng lực giao tiếp liên văn hóa

Để hiểu rõ hơn về *Năng lực giao tiếp liên văn hoá* (NLGTLVH), trước hết chúng tôi kế thừa quan điểm NLGTLVH có mối quan hệ chặt chẽ với năng lực giao tiếp (NLGT), và có thể hiểu là một phạm trù nằm trong NLGT (Sercu, 2010: 75). Từ năm 1983, Canale đã đưa ra mô hình khung NLGT với 4 năng lực cụ thể là: năng lực ngữ pháp (grammatical competence), năng lực ngôn ngữ xã hội (sociolinguistic competence), năng lực diễn ngôn (discourse competence) và năng lực chiến lược giao tiếp (strategic competence). Điểm tích cực của khung năng lực này là sự nhìn nhận về mối liên hệ mật thiết giữa ngôn ngữ và bối cảnh văn hoá. Sự thành công của một người học ngoại ngữ không chỉ nằm ở khả năng diễn đạt trọn vẹn một ý niệm mà còn nằm ở khả năng vận dụng linh hoạt vốn ngôn ngữ trong hoàn cảnh giao tiếp thực tế. Tuy nhiên, khi khung năng lực này được tiếp cập trong phong nền liên văn hoá thì nó lại khá hẹp và cứng nhắc (*monolithic* - theo cách dùng từ của Alptekin (2002: 57) bởi nó lấy văn hoá của ngôn ngữ đích (target language) làm kim chỉ nam cho người học ngoại ngữ. Theo chúng tôi, quan điểm này có hơi hướng “một chiều” ở chỗ nó đã lý tưởng hoá văn hoá Anh và Mỹ (Latulippe, 1999: 3447) và nghiêm nhiên đẩy văn hoá của người học vào vị trí thứ yếu, gián tiếp gây ra những mặc cảm về văn hoá địa phương. Hơn nữa, quan điểm này cũng phần nào mâu thuẫn với quan điểm sử dụng tiếng Anh như một ngôn ngữ chung (lingua franca) mà thế giới hiện giờ đang khuyến khích.

Sự ra đời của khung NLGTLVH của Byram (1997: 58) đã giải quyết được tính “một chiều” nói trên. Trong định nghĩa của Byram, NLGTLVH được cấu thành bởi 5 yếu tố: *savoirs*, *savoir comprendre/faire*, *savoir apprendre*, *savoir s’engager*, và *savoir être*.

Savoirs (Byram, 1997: 58) được hiểu là **kiến thức (knowledge)** không chỉ về văn hoá toàn cầu mà còn là sự hiểu biết về văn hoá địa phương của người học. Ở đây ta thấy được tính “hai chiều”, văn hoá địa phương được đặt ngang tầm với văn hoá quốc tế và có vai trò quan trọng tương đương nhau trong việc phát triển năng lực giao tiếp liên văn hoá của người học.

Savoir comprendre/faire (Byram, 1997: 61) là năng lực hiểu và giải thích một chất liệu văn hoá từ góc nhìn quốc tế cũng như góc nhìn địa phương. Thường thì một người mới tiếp xúc với môi trường GTLVH sẽ cảm thấy đối phương khá bỡ ngỡ, khó hiểu, thậm chí là kì quái; có cái sự kì quái ấy là do bản thân họ đã chọn văn hoá địa phương làm thước đo cho những cái “chuẩn”. Việc hiểu một chất liệu văn hoá từ nhiều góc độ sẽ khiến cho người nói tránh được thái độ vị kỷ, coi mình là trung tâm trong giao tiếp.

Savoir apprendre (Byram, 1997: 61) là **kỹ năng (skill)** lĩnh hội kiến thức từ các thực hành văn hoá quốc tế và vận dụng hiệu quả các kiến thức đã có dưới áp lực thời gian.

Savoir s’engager (Byram, 1997: 57) là **nhận thức (awareness)**, tức khả năng đánh giá khách quan các góc nhìn văn hoá, các thực hành văn hoá và các sản phẩm văn hoá. Nhận thức này đóng một vai trò vô cùng quan trọng trong hình thành NLGTLVH, bởi nó là mấu chốt giúp người học lập kế hoạch, định hướng và đánh giá quá trình học tập của chính họ (Sercu, 2010: 77). Chia sẻ quan điểm trên, Guilherme (2000) đã khẳng định rằng việc dạy và học ngoại ngữ sẽ không thể nào trọn vẹn được nếu nó không đi kèm với nhận thức văn hoá đa chiều, kể cả khi việc dạy học được điều chỉnh theo ngữ cảnh. Một nhận thức về văn hoá

sâu sắc sẽ tạo ra môi trường kích thích những nỗ lực đàm phán một phong nền văn hoá thoả đáng cho tất cả những người tham gia hội thoại.

Cuối cùng, *savoir être* (Byram, 1997: 63) mô tả **thái độ (attitude)** cởi mở, tâm thế sẵn sàng trì hoãn bất cứ hoài nghi (suspend disbelief) nào về các nền văn hoá khác cũng như trì hoãn niềm tin “tuyệt đối” vào nền văn hoá chôn rau cắt rốn của bản thân.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi dùng khái niệm *kiến thức* để bao hàm cho hai yếu tố đầu tiên trong năm yếu tố được giải thích phía trên, do đó năm yếu tố trên được quy về bốn khái niệm: *kiến thức, kỹ năng, nhận thức, thái độ*. Chúng tôi tin rằng việc nâng cao bốn năng lực này sẽ giúp người học hiện thực hoá được cảm giác “như ở nhà” kể cả khi họ giao tiếp trong môi trường liên văn hoá, đa văn hoá hay đơn văn hoá; hay trong ngôn ngữ của Kramersch và Sullivan (1996: 211) được đúc kết thành sự tương thích toàn cầu (global appropriacy) và sự phù hợp địa phương (local appropriation). Chúng tôi chọn lý thuyết này của Byram làm khung lý thuyết cho nghiên cứu của mình.

3. Phương pháp nghiên cứu và khách thể nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu

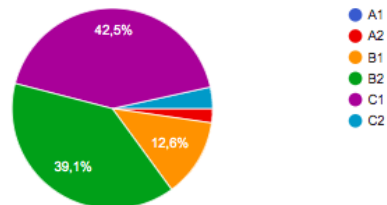
Những số liệu trong nghiên cứu này thu được chủ yếu từ phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Bên cạnh những thông tin cá nhân về khách thể nghiên cứu, bảng hỏi tập trung vào 22 câu hỏi chính nhằm khai thác những thông tin như: nhận thức của sinh viên về năng lực giao tiếp liên văn hoá, vai trò của năng lực giao tiếp liên văn hoá, việc dạy và học nhằm nâng cao năng lực giao tiếp liên văn hoá ở trường ĐHNN, một số khó khăn của sinh viên khi học tập và nghiên cứu về năng lực giao tiếp liên văn hoá cũng như đề xuất của các em để quá trình học tập này ngày càng hiệu quả hơn. Dữ liệu thu được được xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences, là phần mềm xử lý số

liệu phổ biến trong các nghiên cứu điều tra xã hội học hiện nay.

3.2. Khách thể nghiên cứu

Đề tài tiến hành khảo sát trên 458 sinh viên trường Đại học Ngoại ngữ - ĐH Quốc gia Hà Nội. Trong đó, số lượng khách thể phân bố ngẫu nhiên như sau: Khoa Sư phạm tiếng Anh (65%); Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc (18%); Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản (13%), 4% còn lại là sinh viên các khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc và Ngôn ngữ và Văn hóa Đức.

Về năng lực ngoại ngữ của sinh viên, hơn 40% số sinh viên tham gia nghiên cứu có năng lực ngoại ngữ C1 - mục tiêu năng lực đầu ra của nhà trường. Gần 40% sinh viên đang ở trình độ B2 - mức gần sát với trình độ C1. 12% số sinh viên đang ở trình độ B1 - trình độ ngoại ngữ đầu vào đối với khoa Sư phạm tiếng Anh. Thiếu số còn lại được chia đều cho A2 và C2, ở mức 3%.



Biểu đồ 1: Sự phân bố năng lực ngoại ngữ của đối tượng tham gia

4. Kết quả nghiên cứu và luận giải

4.1. Nhận thức của sinh viên về khái niệm và vai trò của năng lực giao tiếp liên văn hoá

Số liệu khảo sát cho thấy 98,8% sinh viên cho rằng NLGTLVH có một vai trò rất quan trọng hoặc quan trọng đối với sự thành công của quá trình giao tiếp. Chỉ có một số lượng rất nhỏ sinh viên đánh giá mức độ quan trọng

của NLGTLVH ở mức bình thường (1,2%) và không có sinh viên nào đánh giá năng lực này ít hoặc không quan trọng.

Không những nhận diện được tầm quan trọng của NLGTLVH, vượt qua những kì vọng của nhóm nghiên cứu, sinh viên trường ĐHNN tỏ ra rất am hiểu về năng lực này. Khi được hỏi về các phẩm chất cần có để bồi dưỡng NLGTLVH, yếu tố đầu tiên mà 60% các bạn nhắc tới là **sự tự tin**, chứ không phải năng lực ngoại ngữ, chẳng hạn:

“Tự tin là hàng đầu ạ, vì nếu mình nhút nhát và tự ti thì mình sẽ không bao giờ dám đi giao tiếp với người bản xứ, vì mình sợ nghe không hiểu họ nói gì hoặc là sợ không biết phải trả lời họ ra sao.”

hay: *“Em nghĩ là tự tin, vì giao tiếp bằng ngôn ngữ khác tiếng mẹ đẻ sẽ tạo ra một cảm giác hết sức bất an, do vậy nếu muốn giao tiếp tốt thì cần **củng cố tâm lý không sợ sai**.”*

hoặc là: *“Bên cạnh đó, sự tự tin là vô cùng cần thiết, bởi nếu không tin vào bản thân mình thì sẽ không bao giờ hiểu được mình cần gì, muốn gì và làm thế nào để phát triển mong muốn ấy. Tự tin trong giao tiếp sẽ giúp chúng ta mở lòng với tất cả mọi người...học hỏi thêm văn hoá nước ngoài...”*

Phản hồi này của các em khiến chúng tôi có chút ngạc nhiên, chúng tôi đã không nghĩ rằng để có thể hình thành được NLGTLVH, sinh viên lại cần nỗ lực “vượt lên chính mình” nhiều như vậy. Trong quá trình nghiên cứu các tài liệu liên quan lý giải cho vấn đề này, chúng tôi “bắt gặp” nhận định của nhà sử học Đào Duy Anh khi viết về tính cách con người Việt Nam với tư cách là người mang vác những giá trị văn hoá: “Tính khí cũng hơi nông nổi không bền chí, hay thất vọng, hay khoe khoang trang hoàng bề ngoài, ưa hư danh và thích chơi cờ bạc. **Thường thì nhút nhát và chuộng hoà bình**, song ngộ sự thì cũng biết hy sinh vì đại nghĩa.” (Đào Duy Anh, 1938: 24). Phải chăng

cái sự nhút nhát của gần một thế kỷ trước vẫn còn nằm vẹn nguyên trong bản tính của người Việt? Chúng tôi cho rằng những mô phỏng như vậy là không sai, bởi cũng chỉ mới chục năm trở lại đây, chúng ta mới thức thời, hội nhập với yếu tố toàn cầu, nhu cầu tiếp xúc và giao liên với các nền văn hoá khác mới mang tính phổ quát. Trước đó, hầu hết các cuộc đi nước ngoài của tổ tiên ta đều mang màu sắc chính trị, nếu không phải với mục đích cống nạp cho vua chúa nhằm giữ mối hoà hảo thì cũng là ra đi tìm đường cứu nước như Phan Bội Châu, Phan Châu Trinh, hay Nguyễn Ái Quốc đã từng làm. Trong cuốn sách “Tìm về bản sắc văn hoá Việt Nam” của học giả Trần Ngọc Thêm, đứng từ góc nhìn hệ thống-loại hình về văn hoá Việt Nam, tác giả nhấn mạnh rằng Việt Nam thuộc “loại hình văn hoá (gốc) nông nghiệp” (1996: 20), do đó thường sống thành cụm dân cư tự cung tự cấp, ít có nhu cầu giao thương với bên ngoài. Tâm lý nhút nhát này, do đó, là một điều có thể lý giải được.

Thêm một phát hiện thú vị nữa, các em cho rằng để nâng cao được NLGTLVH thì chúng ta cần có **tâm lý không sợ sai**. Theo Hofstede¹, Việt Nam là một quốc gia có chỉ số rất thấp (20/100) về chủ nghĩa cá thể (individualism). Điều này có nghĩa rằng xã hội Việt Nam là một xã hội mang tính tập thể (collectivistic society), việc giữ thể diện cho những người tham gia giao tiếp là một điều cần thiết. Trong niềm tin của người Việt, bất cứ lỗi sai nào đều mang lại sự xấu hổ, hay mất thể diện. Trong khi đó, việc mắc lỗi khi học ngoại ngữ lại là điều không thể tránh khỏi, nếu các em vẫn giữ tâm lý sợ sai, sợ mất thể diện, thì e rằng việc học tập sẽ chẳng bao giờ diễn ra.

Tiếp nối sự tự tin là năng lực ngôn ngữ và một **vốn kiến thức** tường tận về văn hoá nước ngoài. Chẳng hạn:

¹ <https://www.hofstede-insights.com/country/vietnam/>

“Kiến thức ngôn ngữ, khả năng diễn đạt ý của bản thân và hiểu biết cơ bản về văn hoá giao tiếp của nước khác. Vì khi giao tiếp chúng ta cần vừa hiểu được ý của người khác và truyền đạt được ý của mình...”

hay “Chúng ta cần có sự am hiểu văn hoá của đối phương, nên tránh các hành động gây hiểu lầm trong các nền văn hoá khác, ví dụ như mình không rủ các bạn Ấn Độ đi ăn các món ăn có chứa thịt bò hay thịt lợn.”

Ngược lại với những gì chúng tôi dự đoán, năng lực ngôn ngữ và sự hiểu biết về văn hóa bản địa là yếu tố có vai trò hết sức quan trọng nhưng được xếp ở vị trí thứ hai, sau sự tự tin. Sinh viên cho rằng sự hiểu biết tường tận về văn hóa của đất nước mà các em sử dụng thứ ngôn ngữ ấy sẽ giúp các em có thể giao tiếp hiệu quả hơn với người nước ngoài, tránh được những xung đột văn hóa hay những tình huống, thậm chí có thể trở thành khiếm nhã nếu không có sự hiểu biết về văn hóa của đối tượng giao tiếp.

Bên cạnh sự tự tin, kiến thức về văn hoá sâu rộng, ***tinh thần cởi mở*** trong giao tiếp cũng là một yếu tố mà các bạn hết sức quan tâm:

“Em nghĩ chúng ta cần có một thái độ open-minded. Thường thì những mâu thuẫn trong giao tiếp thường xảy ra khi hai bên, đặc biệt là thuộc hai nền văn hoá khác biệt, chưa hiểu được thái độ, hoặc hiểu nhầm (misinterpret) một số hành vi của đối phương.”

“Vì văn hoá của mình khác với văn hoá của họ cho nên mình cần có thái độ hết sức cởi mở khi tiếp xúc, đặc biệt là những bạn theo Đạo Hồi.”

Không giống với yếu tố “tự tin” – nhân tố có thể gây cản trở cho quá trình bồi dưỡng NLGTLVH, tinh thần cởi mở là một nét văn hoá của con người Việt Nam. Với chỉ số tránh sự không chắc chắn (uncertainty avoidance) theo thang đo của Hofstede khá thấp (30/100), chúng ta duy trì được “thái độ thoải mái hơn, trong đó thực hành được coi trọng hơn nguyên

tắc và sự sai lệch so với chuẩn cũng được dễ dàng chấp nhận hơn.”¹

Cuối cùng, ***sự thích nghi*** với môi trường bên ngoài cũng được sinh viên lựa chọn và coi đây là một trong những yếu tố hình thành NLGTLVH. Chẳng hạn:

“Để có được NLGTLVH, cá nhân cần có được khả năng thích ứng với các vấn đề có thể nảy sinh khi giao tiếp liên văn hoá.”

Hay “Có khả năng thích nghi với môi trường trường đa văn hoá là quan trọng nhất. Có thể bạn không có năng lực ngoại ngữ tốt, nhưng bạn cần có thái độ tôn trọng và có khả năng thích nghi với lối sống và phong tục tập quán của những người khác.”

Có thể thấy, đối với sinh viên, sự cởi mở trong giao tiếp và sự thích ứng, thích nghi với hoàn cảnh, môi trường xung quanh là những yếu tố cần thiết để hình thành NLGTLVH. Khi các em tự tin, chủ động bước ra khỏi vùng an toàn, thì các em mới có nhiều cơ hội rèn luyện, có nhiều trải nghiệm. Điều này không chỉ giúp các em có vốn ngôn ngữ tốt hơn mà còn giúp các em có được hiểu biết và những kinh nghiệm quý giá khi giao tiếp với người nước ngoài. Có em cũng khẳng định để có được NLGTLVH cần có “Thích nghi, thích ứng tốt. Có năng lực ngoại ngữ, có hiểu biết về văn hoá.” Thực tế, để có thể trở thành công dân toàn cầu, đây cũng là một trong những phẩm chất cần thiết không chỉ đối với sinh viên ngoại ngữ mà còn đối với sinh viên nói chung.

Ngoài những yếu tố cơ bản trên, sinh viên cũng chỉ ra một số yếu tố các em cho rằng cần thiết để có thể hình thành NLGTLVH như: chăm chỉ thực hành tiếng; hiểu biết rộng, sẵn sàng chia sẻ, học hỏi; bình tĩnh, kiên trì.

Như vậy, các em sinh viên đã chỉ ra khá nhiều yếu tố cần thiết để hình thành NLGTLVN, trong đó chủ yếu các em đề cập đến bốn yếu tố cơ bản như: sự tự tin, vốn kiến

¹ <https://www.hofstede-insights.com/country/vietnam/>

thức văn hóa nước ngoài phong phú, tinh thần cởi mở và sự thích nghi với môi trường bên ngoài. Những yếu tố này có thể xếp vào ba nhóm năng lực chính theo khung NLGTLVH của Byram như sau: *sự tự tin và tinh thần cởi mở* thuộc nhóm **thái độ**, *vốn kiến thức* văn hoá nước ngoài thuộc nhóm **kiến thức**, và *khả năng thích ứng* với môi trường xung quanh thuộc nhóm **kỹ năng**. Từ những chia sẻ ban đầu của sinh viên ULIS, chúng tôi nhận thấy rằng họ có một sự hiểu biết khá đầy đủ về NLGTLVH cũng như những luận giải về từng năng lực.

Sau khi thu thập những chia sẻ của sinh viên về nhận thức NLGTLVH, chúng tôi giới thiệu với họ khung NLGTLVH của Byram và yêu cầu họ đánh giá mức độ quan trọng của 4 năng lực nói trên trong GTLVH. Rất đáng ngạc nhiên, yếu tố **nhận thức** - năng lực không hề được nhắc tới trong những nhận định ban đầu, lại được cho là quan trọng nhất, chiếm 36,8% bình chọn. Khi được hỏi về quan điểm trên, sinh viên đưa ra kiến giải rằng khả năng nhận diện được vấn đề nảy sinh trong quá trình tương tác với đối phương là vô cùng quan trọng. Bởi những “xung đột” văn hoá ở giai đoạn thai nghén thì hết sức tinh tế, cần phải có hiểu biết và độ nhạy bén nhất định thì mới có thể nhận thức được những mầm mống xung đột trên và ngăn chặn kịp thời. Kế tiếp là **thái độ**, chiếm 34,5%, sinh viên cho rằng khả năng thích ứng tâm lý, bao gồm thái độ cởi mở, bình tĩnh và không phán xét, là thái độ cần có đối với một người tham gia hội thoại trong môi trường đa văn hoá. Một thái độ cởi mở sẽ dẫn tới “*sự linh hoạt, hạn chế lối suy nghĩ máy móc và khuôn mẫu, quy chụp ngôn ngữ này với ngôn ngữ khác*”. Đứng ở vị trí thứ ba là **kiến thức** về văn hoá lối sống của đối tượng giao tiếp. Sự hiểu biết về nền văn hoá khác và cách chúng khác với nền văn hoá của mình sẽ dần dần xây dựng được phẩm chất bao dung (tolerance) với những hành vi có thể

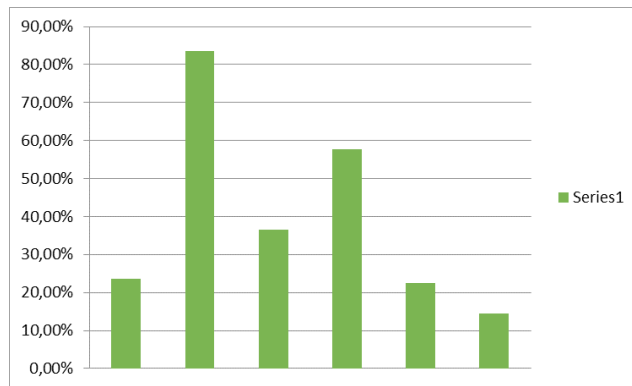
là trái với văn hoá bản địa. Đứng ở vị trí cuối cùng là **kỹ năng** (chiếm 27,6%), bao gồm năng lực ngôn ngữ và kỹ năng điều chỉnh hành vi ngôn ngữ cho phù hợp với bối cảnh giao tiếp. Sinh viên Trường ĐHNN cho rằng khả năng ngôn ngữ là yếu tố cần thiết để hiểu nội dung giao tiếp, tuy nhiên trình độ ngoại ngữ không cần phải đạt tới mức C1 thì mới có thể giao tiếp tốt trong môi trường liên văn hoá. Một người học có trình độ ngoại ngữ B1 và một nhận thức rõ ràng về năng lực này thì vẫn có thể giao tiếp thành công.

4.2. Việc dạy và học nhằm hình thành và phát triển năng lực giao tiếp liên văn hóa ở trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội

Ở nội dung này, chúng tôi tìm hiểu đánh giá của sinh viên về các hoạt động và nội dung học tập, cũng như sự tích cực, chủ động của các em nhằm hình thành và phát triển NLGTLVH cho sinh viên. Dưới đây là một số yếu tố góp phần hình thành NLGTLVH cho sinh viên ĐHNN.

4.2.1. Vai trò của trường học nói chung

Sinh viên ĐHNN không những có hiểu biết khá đầy đủ về NLGTLVH mà còn hết sức chủ động trong việc tự nâng cao NLGTLVH của mình. Trong một số hoạt động hỗ trợ các em nâng cao NLGTLVH, sinh viên không những duy trì việc xem phim nước ngoài (83,5%), đi “săn Tây” (57,6%), sinh viên còn chủ động tham gia các trại hè quốc tế (23,5%) và đi tình nguyện (36,3%), đọc thêm sách báo (22,4%). Các hoạt động khác như: kết bạn với các đồng nghiệp nước ngoài, kết bạn trò chuyện qua mạng, tham gia các hội thảo quốc tế, tham gia các hoạt động có người nước ngoài tham gia cũng được sinh viên quan tâm, dù chưa đáng kể.

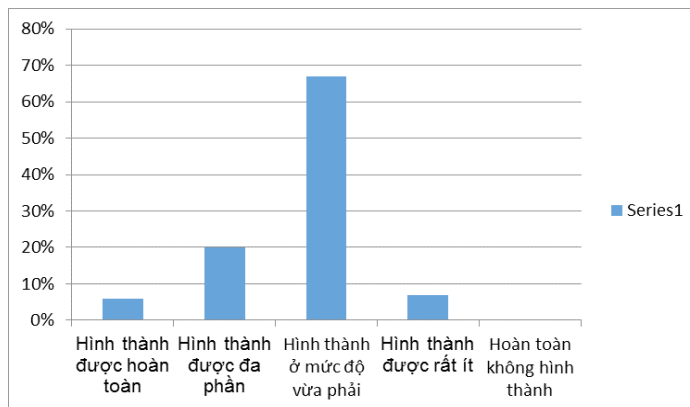


Biểu đồ 2: Sinh viên chủ động tham gia các hoạt động nhằm nâng cao NLGTLVH

Như vậy, có thể thấy sinh viên có ý thức khá rõ về các cách thức có thể giúp các em không chỉ học ngoại ngữ tốt mà còn giúp các em hình thành và phát triển NLGTLVH cho bản thân mình. Các em khá chủ động trong việc tiếp cận với các hoạt động có thể mang lại những kiến thức ngôn ngữ và văn hóa cho bản thân mình.

Đánh giá về vai trò của trường học trong việc hình thành NLGTLVH cho sinh viên,

chúng tôi thấy rằng: 67% số sinh viên khẳng định NLGTLVH của họ được hình thành thông qua cả việc học ở trường và quá trình tự học. 26% số sinh viên cho rằng quá trình học tập tại ĐHNN giúp họ hình thành được đa phần NLGTLVH. Với 7% còn lại, trường học hầu như không có vai trò gì mấy, do họ rất chủ động tự nâng cao năng lực này thông qua các hoạt động bên ngoài trường học. Số liệu cụ thể được biểu hiện ở biểu đồ dưới đây:



Biểu đồ 3: Vai trò của việc dạy và học tại trường trong việc nâng cao NLGTLVH

Những số liệu này cho thấy các hoạt động dạy và học tại trường ĐHNN hiện nay có vai trò không nhỏ đối với việc hình thành và phát triển NLGTLVH cho sinh viên. Sinh viên nhận thức được khá rõ ràng vai trò của nhà trường trong việc hình thành NLGTLVH cho bản thân mình, đồng thời các em cũng có sự

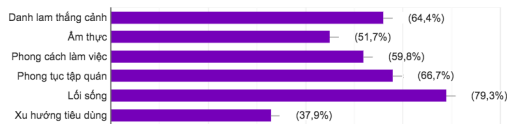
tự chủ trong việc nâng cao năng lực này cho bản thân.

4.2.2. Vai trò của học liệu và các hoạt động giảng dạy

Theo Long (1996), hai yếu tố giúp cải thiện NLGTLVH là tài liệu học sát thực (authentic materials) và các hoạt động trao đổi

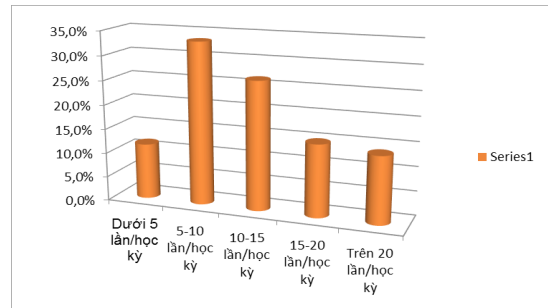
nghĩa (negotiating meanings). Tài liệu học sát thực sẽ mang lại kiến thức về văn hoá nước ngoài cho sinh viên, còn các hoạt động tương tác trên lớp sẽ tạo ra không gian để sinh viên hoàn thiện kỹ năng sử dụng ngôn ngữ để xử lý các tình huống giao tiếp thực.

Qua góc nhìn của sinh viên, chúng tôi nhận thấy rằng nội dung văn hoá nước ngoài được cung cấp khá phong phú và đầy đủ trong các sách giáo trình ngoại ngữ, cụ thể như lối sống, các phong tục tập quán, ẩm thực, phong cách làm việc đều được “nhúng” (embedded) vào trong các nội dung giảng dạy ngôn ngữ.



Biểu đồ 4: Đánh giá của sinh viên về một số nội dung văn hoá trong giáo trình

Song song với việc bồi đắp văn hoá nước ngoài, văn hoá Việt Nam cũng được giảng viên liên hệ trong quá trình giảng dạy trên lớp, dù tần suất chưa được cao. Chỉ có 13,8% số sinh viên cho rằng các tiết học của họ, ít nhất 1 tuần 1 lần (với thời lượng trong một lần được quy đổi là 15 phút) xuất hiện yếu tố liên văn hoá. Chúng tôi tạm thời ước tính số lần giảng viên có sự liên hệ văn hoá tương ứng trong 15 tuần học và thấy rằng số lượng sinh viên cho rằng giảng viên có sự liên hệ với văn hoá Việt Nam từ 5-10 lần trong một học kỳ chiếm tỉ lệ cao nhất, tiếp đó là khoảng từ 10-15 lần trong một học kỳ. Số lần liên hệ từ 15-20 lần và trên 20 lần trong một học kỳ chiếm tỉ lệ ít hơn, đặc biệt một số sinh viên đánh giá mức độ liên hệ rất thấp, dưới 5 lần/học kỳ.

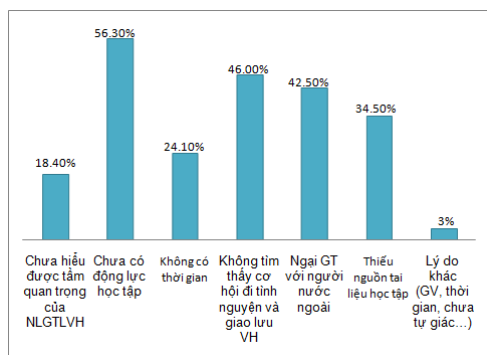


Biểu đồ 5: Tần suất giáo viên liên hệ văn hoá nước ngoài với văn hoá Việt Nam trong một học kỳ (tương ứng 15 buổi học)

Trên thực tế, khó có thể xác định tần suất giáo viên nhắc lại liên tiếp trong mỗi tuần học bao nhiêu lần là hiệu quả nhất. Tuy nhiên, có thể thấy rằng sự liên hệ giữa văn hoá nước ngoài và văn hoá Việt Nam trong quá trình giảng dạy là yếu tố cần thiết. Giáo viên cần có sự so sánh, đối chiếu giữa các nền văn hoá khác nhau để sinh viên có sự hiểu biết đa dạng, vận dụng kiến thức ngôn ngữ và văn hoá hiệu quả, chính xác hơn trong các bối cảnh giao tiếp khác nhau. Chính vì vậy, giáo dục liên văn hoá (Nguyễn Hòa, 2011) có vai trò không nhỏ trong việc hình thành và nâng cao NLGTLVH cho sinh viên.

4.2.3. Một số khó khăn và đề xuất của sinh viên để nâng cao hiệu quả hoạt động giảng dạy và NLGTLVH cho sinh viên

Một điểm rất tích cực của sinh viên trường ĐHNN là 96,6% sinh viên khẳng định, ngoài việc học ở trường, các em đều chủ động học tập để nâng cao NLGTLVH cho bản thân mình. Tuy nhiên, trong quá trình tự học để nâng cao năng lực này, sinh viên còn gặp một số khó khăn nhất định, cụ thể như:



Biểu đồ 6. Một số khó khăn của sinh viên khi tự học để nâng cao NLGTLVH

Có thể nhận thấy, trong những khó khăn sinh viên hiện đang gặp phải trong quá trình học tập để nâng cao NLGTLVH của mình, khó khăn về phía bản thân các em chiếm tỉ lệ cao nhất. Hơn một nửa số sinh viên được hỏi đánh giá bản thân mình chưa có động lực học tập và đây là khó khăn lớn nhất đối với các em. Tiếp đó là các khó khăn do một số em ngại giao tiếp với người nước ngoài, khó khăn khi không tìm thấy các cơ hội đi tình nguyện/sinh hoạt nhóm trong môi trường liên văn hoá, thiếu nguồn tài liệu học tập; khó khăn vì chưa sắp xếp được thời gian. Ngoài ra, khó khăn đối với sinh viên còn là do bản thân các em chưa hiểu được tầm quan trọng của NLGTLVH, khó khăn do bài dạy của giáo viên về văn hóa còn sơ sài, hay bản thân các em chưa tự giác.

Nhìn chung, sinh viên đánh giá các khó khăn chủ yếu về phía chủ quan, về cơ bản do các em chưa có động lực học tập, nhận thức về NLGTLVH còn hạn chế hay do tâm lý e ngại khi giao tiếp với người nước ngoài của sinh viên. Một lần nữa, chúng tôi nhận thấy sự e ngại, rụt rè, thiếu tự tin khi giao tiếp là một trong những trở ngại lớn đối với các em trong quá trình học tập, nâng cao năng lực giao tiếp nói chung và NLGTLVH nói riêng. Về những khó khăn về phía khách quan, mặc dù sinh viên đánh giá những khó khăn này ít hơn nhưng khó khăn do thiếu tài liệu học tập cũng

chiếm tỉ lệ không nhỏ (34,5%). Đây cũng là điểm cần lưu ý đối với giảng viên trong quá trình giảng dạy của mình.

Đối với một số đề xuất của sinh viên, trong các gợi ý của sinh viên trường ĐHNN về mảng đào tạo, chúng tôi nhận thấy rõ nhất mối quan tâm của các em tới các hoạt động giao lưu trao đổi học thuật/văn hoá dù ngắn hạn/dài hạn có yếu tố quốc tế, hay các hoạt động đi thực tế, ví dụ như:

“Theo ý kiến của em thì Nhà trường có thể đầu tư thêm về mảng hoạt động ngoại khóa ví dụ như các hoạt động giao lưu quốc tế, lớp học kỹ năng ngoài trời (lúc nào cũng học trong phòng học với lượng bài đọc bài viết rồi nhưng bài discuss thì cũng chán ạ); tăng số lượng giáo viên bản ngữ dạy trong trường, đặc biệt là khoa SPTA vì số lượng sinh viên rất đông ạ.”

“Nhà trường nên tạo nhiều cơ hội hơn cho sinh viên tiếp xúc với bạn bè quốc tế... Nhà trường có thể phát động phong trào Homestay, nghĩa là ăn cùng “Tây”, ở cùng “Tây”, học tập và giao lưu với họ theo cơ cấu hàng ngày, hàng tuần và hàng tháng. Đây là cách tốt nhất cũng như nhanh nhất để cải thiện năng lực giao tiếp liên văn hóa thú vị và hiệu quả mà không cần nhiều đến sách vở.”

“Em nghĩ là trường nên tổ chức cho sinh viên các hoạt động ngoài trời như đi thăm bảo tàng, học sinh vừa có thể hiểu thêm về văn hoá Việt Nam, vừa có thể vận dụng ngôn ngữ mình học để thuyết trình về những di sản văn hoá đó.”

Ngoài ra, một số sinh viên cũng quan tâm đến việc tăng cường hiểu biết văn hoá Việt Nam trong môi trường lớp học, chúng tôi cho rằng đây là nhận thức hết sức thấu đáo:

“Em nghĩ chương trình học nên đưa một 1-2 buổi học về văn hoá Việt Nam vào để sinh viên có thể liên hệ thực tiễn hơn với cuộc sống xung quanh.”

“Thầy cô giáo nên đưa nhiều tình huống giao tiếp có yếu tố đa văn hóa để sinh viên

thực hành đóng vai đồng thời phân tích và lí giải tại sao lại có sự khác biệt đó.”

Trên thực tế, có rất nhiều con đường để nâng cao NLGTLVH, tuy nhiên, trong phạm vi nhà trường, việc thực hiện kết hợp được các hoạt động mang tính giao lưu, trao đổi văn hóa/học thuật với người bản ngữ hay các hoạt động thực tế nhằm tìm hiểu nền tảng văn hóa Việt Nam đều có giá trị nhất định cho việc bồi dưỡng NLGTLVH cho sinh viên.

5. Kết luận và đề xuất

Tóm lại, qua các kết quả nghiên cứu trên, chúng tôi có một số kết luận sau:

Thứ nhất, sinh viên ĐHNH có nhận thức khá đầy đủ về NLGTLVH cũng như vai trò của năng lực này. Điều chúng tôi nhận thấy thú vị nhất là nhận định của các em về tầm quan trọng của sự tự tin trong nhóm năng lực *thái độ*. Trong văn hoá Việt Nam, sự tự tin thường bị đánh đồng với sự thiếu khiêm tốn, hơi có tính phô trương. Tuy nhiên, để trở thành một người học ngoại ngữ mà có khả năng “chạm đến trái tim” của người đối diện thì việc giữ bỏ sự khiêm tốn đến mức dè dặt là điều nên làm. Vì thế, nhà trường, đặc biệt là Đoàn Thanh niên cần có nhiều hoạt động hơn nữa để sinh viên có nhiều cơ hội rèn luyện và trải nghiệm, giúp các em mạnh dạn, tự tin hơn trong quá trình học tập tại trường.

Thứ hai, các em có sự tích cực, chủ động tự tìm tòi và nghiên cứu. Tuy nhiên, một số sinh viên còn gặp khó khăn nhất định như chưa có động lực học tập, vẫn còn có tâm lý e ngại khi giao tiếp với người nước ngoài, hay không tìm thấy các cơ hội đi tình nguyện hoặc các hoạt động giao lưu với người bản ngữ. Chủ yếu sinh viên đánh giá các khó khăn cản trở các em học tập nâng cao NLGTLVH là những khó khăn về phía chủ quan. Tuy nhiên, một lý do khách quan được khá nhiều sinh viên lựa chọn là do các em thấy còn thiếu tài

liệu học tập có liên quan đến việc phát triển NLGTLVH. Đây là điểm cần lưu ý để hoạt động giảng dạy nâng cao NLGTLVH cho sinh viên đạt hiệu quả cao hơn.

Thứ ba, về việc dạy và học tại ĐHNH, các giáo trình và tài liệu được giảng dạy hiện nay đã bao quát được các nội dung văn hoá. Đồng thời, khá nhiều sinh viên đánh giá hoạt động giảng dạy tại ĐHNH về cơ bản giúp các em hình thành NLGTLVH. Tuy nhiên, việc nâng cao NLGTLVH vẫn đang rơi vào trạng thái “một chiều” theo quan niệm cũ của Canale (1983), vẫn còn sự hạn chế nhất định trong việc liên hệ, kết nối các nội dung văn hoá Việt Nam với các nội dung văn hoá tương đương của các nước khác.

Thứ tư, do một số lượng không nhỏ sinh viên cho rằng còn thiếu các tài liệu học tập nhằm nâng cao NLGTLVH. Tuy nhiên, trên thực tế, tài liệu về ngôn ngữ và văn hóa ở trung tâm học liệu trường khá phong phú. Vì vậy, chúng tôi cho rằng việc giới thiệu và có các hoạt động liên quan đến việc khai thác nguồn học liệu cần được phát huy, đẩy mạnh hơn nữa nhằm giúp sinh viên có thể tiếp cận được nguồn tài liệu phong phú này.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Đào Duy Anh (1938, 1992). *Việt Nam văn hoá sử cương*. TPHCM: NXB TP Hồ Chí Minh.
- Nguyễn Hoà (2011). Phân tích giao tiếp liên văn hoá. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Ngoại ngữ*, 27(2011), 77-87.
- Trần Ngọc Thêm (1996). *Tìm về bản sắc văn hoá Việt Nam*. TPHCM: NXB TP Hồ Chí Minh.

Tiếng Anh

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. UK, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. (Eds), *Language and communication* (pp. 14-40). USA: Routledge.

- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In Byram, M. S. (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 298-300). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Kramsch, C., & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199–212.
- Latulippe, L. (1999). Lessons learned from being a student again. *TESOL Matters*, 9(2), 13.
- Liddicoat, A. J. (2001). Static and dynamic view. *The New Zealand Language Teacher*, 27, 47-58.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. & Bhatia, T. (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press
- Nelson Mandela Quotes. (n.d.). BrainyQuote.com. Retrieved September 24, 2019, from BrainyQuote.com Web site: https://www.brainyquote.com/quotes/nelson_mandela_121685
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.

THE AWARENESS OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY TOWARDS INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Dao Thi Dieu Linh, Do Nhu Quynh

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

Abstract: In today's globalized world, a foreign language learner not only needs to master the four basic language skills, but also enhance their intercultural communicative competence (ICC) if he/she really wants to become a successful communicator. Fully aware of ICC importance, the University of Languages and International Studies (ULIS) has incorporated it in its foreign language educational curricula. Using Byram's ICC model (1977), the researchers investigate ULIS students' awareness of ICC, including its definition and significance, and their evaluation of the current teaching and learning practices. Through a questionnaire survey of 458 ULIS students, the findings show their increasing awareness of ICC, but both classroom training and out-of-class consolidation of ICC remain inadequate. More extra-curricular activities are needed to support in-class explicit training on ICC – these are our suggestions for students' ICC development on the basis of the study.

Keywords: perceptions, students' perceptions, intercultural communication, intercultural communication competence

KHẢO SÁT THỦ PHÁP HỌC CHỮ HÁN CỦA SINH VIÊN TIẾNG NHẬT

Thân Thị Kim Tuyền*

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

Nhận bài ngày 07 tháng 05 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 24 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Đối với người học tiếng Nhật, một trong những khó khăn là học chữ Hán. Số lượng chữ Hán và các từ cấu tạo từ những chữ Hán đó trong giảng dạy tiếng Nhật là trên 7000 từ với 2.500 chữ Hán. Ngoài ra, khi ghi nhớ chữ Hán người học cần ghi nhớ cả 3 yếu tố: cách viết, cách đọc (âm ON và âm KUN) và nghĩa. Vì vậy để ghi nhớ được chữ Hán, người học thường dùng nhiều thủ pháp. Nghiên cứu đã khảo sát 123 sinh viên năm thứ 3 Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội và xác định tần suất sử dụng các thủ pháp. Ngoài ra, nghiên cứu còn khảo sát sự khác biệt trong việc sử dụng các thủ pháp của sinh viên nam và sinh viên nữ, của sinh viên có trình độ tiếng Nhật khác nhau (N1, N2, N3). Trong phần điều tra khảo sát có phần tự luận nhằm tìm ra các thủ pháp học chữ Hán khác mà sinh viên sử dụng, ngoài các thủ pháp đã được liệt kê trong bản điều tra khảo sát. Thủ pháp có tần suất sử dụng cao là “Tra từ điển những chữ Hán mình không biết”, “Viết đi viết lại nhiều lần” và nhiều thủ pháp được sử dụng với tần suất cao có liên quan tới âm Hán Việt. Sự khác biệt về giới tính trong việc sử dụng các thủ pháp thể hiện trong việc các sinh viên nam hay dùng các thủ pháp liên quan tới thị giác, trong khi các sinh viên nữ có xu hướng cố gắng sử dụng chữ Hán khi viết và liên tưởng. Sinh viên hay sử dụng âm Hán Việt khi học chữ Hán. Tuy nhiên trình độ càng lên cao thì sự phụ thuộc vào âm Hán Việt càng ít đi.

Từ khoá: chữ Hán, thủ pháp học chữ Hán, từ Hán Việt

1. Mở đầu

Người Việt Nam khi học tiếng Nhật thường gặp một số khó khăn như: học chữ Hán, cách dùng kính ngữ... Theo Ishida (1995), trong môi trường không sử dụng chữ Hán thì việc học chữ Hán càng khó khăn hơn. Người học phải nhớ số lượng chữ Hán lớn và các từ được cấu tạo từ các chữ Hán đó. Hơn nữa, một chữ Hán cần phải nhớ 3 yếu tố: cách viết, cách đọc và nghĩa.

Việt Nam hiện nay không thuộc môi trường sử dụng chữ Hán, tuy nhiên được coi là thuộc Khu vực văn hoá chữ Hán (漢字文化

圏), nghĩa là lượng từ vựng có nguồn gốc từ chữ Hán tương đối lớn. Do vậy yếu tố đó có thể ảnh hưởng tới các thủ pháp học chữ Hán của người Việt Nam khi học tiếng Nhật.

Để tìm ra các thủ pháp mà người Việt Nam sử dụng khi học chữ Hán, tần suất sử dụng các thủ pháp, thủ pháp nào là thủ pháp hay được sử dụng và thủ pháp nào ít được sử dụng, có sự khác biệt nào trong việc sử dụng các thủ pháp học chữ Hán của nam và nữ, của người học ở các trình độ tiếng Nhật khác nhau (N1, N2, N3), nghiên cứu đã tiến hành điều tra khảo sát về thủ pháp học chữ Hán của các sinh viên năm thứ 3 Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN.

* ĐT.: 84-989557011

Email: kimtuyen2002@gmail.com

2. Điều tra khảo sát về thủ pháp học chữ Hán của sinh viên Việt Nam học tiếng Nhật

2.1 Thông tin điều tra khảo sát

Điều tra khảo sát được tiến hành tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN vào tháng 12 năm 2018. Đối tượng khảo sát là sinh viên năm thứ 3. Số lượng sinh viên tham gia là 123 sinh viên. Trong đó có 15 sinh viên nam và 108 sinh viên nữ. Cấp độ N1: 4 sinh viên, N2: 57 sinh viên, N3: 50 sinh viên, N4: 2 sinh viên. Việc lựa chọn đối tượng khảo sát là ngẫu nhiên.

Bản điều tra được chia thành 2 phần. Phần 1 gồm những thông tin cá nhân như giới tính, trình độ tiếng Nhật, thích hay không thích chữ Hán, giỏi hay không giỏi chữ Hán.... Phần 2 gồm những thủ pháp học chữ Hán được chia theo các nhóm. Phương thức trả lời là khoanh tròn 1 trong 4 lựa chọn: hay dùng, thỉnh thoảng dùng, ít khi dùng, không dùng. Ngoài ra có phần tự luận về các thủ pháp học chữ Hán khác ngoài thủ pháp đã được đưa ra.

Nội dung điều tra của phần 2 gồm những câu hỏi về thủ pháp học chữ Hán dựa trên bảng câu hỏi điều tra SILL (Strategy Inventory for Language Learning). Bảng câu hỏi về các thủ

pháp học ngoại ngữ (SILL) được Oxford xây dựng năm 1990, gồm có 80 thủ pháp được chia thành 6 nhóm. Ngoài ra trong câu hỏi điều tra được thực hiện còn có thêm một số thủ pháp học chữ Hán có liên quan tới âm Hán Việt. Những thủ pháp liên quan tới âm Hán Việt được tác giả thu thập trong việc phỏng vấn về thủ pháp học chữ Hán được tiến hành trước đó.

Các kết quả được thống kê, phân tích, so sánh bình quân tần suất sử dụng. Ngoài ra chi-square test còn được sử dụng để tìm ra có sự khác nhau đáng kể hay không trong việc sử dụng các thủ pháp giữa các nhóm khảo sát.

2.2 Kết quả khảo sát

2.2.1 Tần suất sử dụng của các phương pháp

Tần suất trung bình của việc sử dụng các thủ pháp trong bảng câu hỏi điều tra là 2.81, một con số tương đối cao. Điều này chứng tỏ các sinh viên Việt Nam thường xuyên sử dụng các thủ pháp để học chữ Hán, không như những học sinh trong môi trường chữ Hán, trong cuộc sống hàng ngày thường xuyên tiếp xúc với chữ Hán nên chữ Hán có thể được ghi nhớ một cách tự nhiên. Kết quả này so với kết quả khảo sát đối với 416 sinh viên học tiếng Nhật của các trường đại học (Thân Thị Kim Tuyền, 2005) là 2.83 thì không có sự khác biệt lớn.

Bảng 1: Mười thủ pháp thường xuyên được sử dụng nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	I3. Tra từ điển những chữ Hán mình không biết	3.78
2	D5. Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt	3.46
3	B7. Liên tưởng với âm Hán Việt	3.45
4	D1. Ghi nhớ âm Hán Việt	3.42
5	I11. Sử dụng Internet	3.38
6	A7. Viết đi viết lại nhiều lần	3.36
7	C5. Liên hệ với âm Hán Việt	3.28
8	F2. Nhớ chữ Hán trong câu văn nào đó mà nó xuất hiện	3.27
9	A4. Liên tưởng đến các chữ Hán có hình dạng tương tự đã biết	3.27
10	A1. Ghi nhớ ý nghĩa của chữ Hán	3.25

Chú ý: Các ký hiệu I3, D5... chỉ các thủ pháp được liệt kê theo từng nhóm (tham khảo bản câu hỏi điều tra).

Từ kết quả trên đây, chúng ta có thể thấy thủ pháp được sử dụng nhiều nhất là “Tra từ điển những chữ Hán mình không biết”. Kết quả này cũng cùng chung với kết quả của Kano (1998). Kano đã tiến hành điều tra khảo sát các sinh viên học tiếng Nhật trình độ sơ cấp và trung cấp từ các nước khác nhau. Kano cũng chỉ ra rằng thủ pháp này không phụ thuộc vào học sinh nước nào, ngôn ngữ gì, đây là thủ pháp được sử dụng nhiều. Từ điển có rất nhiều loại và hiện nay số lượng từ điển điện tử, online... ngày càng gia tăng nên số lượng người sử dụng cũng tăng lên nhiều. Trong từ điển có nhiều thông tin như cách viết chữ Hán, ví dụ, từ ghép với chữ Hán đó.... nên người học có thể lựa chọn thông tin phù hợp với mục đích của mình.

Điều đáng chú ý là trong 10 thủ pháp thường xuyên được sử dụng có tới 4 thủ pháp liên quan tới âm Hán Việt như “Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt” (3.46), “Liên tưởng với âm Hán Việt” (3.45), “Ghi nhớ âm Hán Việt” (3.42), “Liên hệ với âm Hán Việt” (3.28). Kết quả này cho thấy âm Hán Việt được sinh viên Việt Nam học tiếng Nhật sử dụng nhiều trong việc học chữ Hán. Trong kết quả điều tra của Thân Thị Kim Tuyên (2005), trong 5 thủ pháp được các sinh viên hay sử dụng nhất cũng có 2 thủ pháp liên quan tới âm Hán Việt. Đó là “Ghi nhớ âm Hán Việt” (3.57) và “Liên tưởng với âm

Hán Việt” (3.43). Từ đó có thể kết luận là các thủ pháp liên quan tới âm Hán Việt thường được các sinh viên thường xuyên sử dụng. Lý do là Việt Nam hiện nay không thuộc các nước dùng chữ Hán nhưng là nước thuộc khu vực “Văn hoá chữ Hán”. Theo các nghiên cứu thì số lượng từ Hán Việt được sử dụng trong văn phong chính luận như báo chí... chiếm hơn 60%. Vì vậy việc học âm Hán Việt để học chữ Hán có lẽ có hiệu quả đối với người Việt Nam học tiếng Nhật. Ngoài ra, thủ pháp có tần suất sử dụng cao thứ 6 là “Viết đi viết lại nhiều lần” (3.36) cũng là thủ pháp hay được sử dụng trong các điều tra trước: Okita (1995), Yokosuka (1995). Okita đã tiến hành điều tra về thủ pháp học chữ Hán của 84 sinh viên trình độ sơ cấp của Đại học Hawaii. Thủ pháp “Viết đi viết lại nhiều lần” là thủ pháp được sử dụng nhiều nhất. Yokosuka đã tiến hành điều tra các thủ pháp học chữ Hán trước, trong và sau giờ học của người học tiếng Nhật. Kết quả là việc viết đi viết lại một cách có hệ thống các từ đơn giúp cho học sinh ghi nhớ chữ Hán. Lý do việc viết đi viết lại nhiều lần sẽ giúp hình thành một thói quen. Ngoài ra, không chỉ đối với học sinh của các nước không sử dụng chữ Hán, mà với học sinh Nhật Bản, ngay khi bắt đầu học chữ Hán, học sinh đã được yêu cầu viết đi viết lại nhiều lần. Ngoài ra, thủ pháp này còn dễ dàng kết hợp được với các thủ pháp khác nên tần suất sử dụng cao.

Bảng 2: Mười thủ pháp ít được sử dụng nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	H2. Hệ thống hóa những chữ Hán hay nhầm vào số từ	2.34
2	I10. Sử dụng giáo trình bổ trợ ngoài giáo trình chuyên về chữ Hán	2.34
3	G10. Cùng với bạn luyện tập chữ Hán	2.33
4	E1. Dùng những câu chuyện đã có để nhớ chữ Hán	2.27
5	E3. Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán	2.25
6	A6. Nhớ thật kỹ nét đầu tiên	2.20
7	G7. Luôn mang theo các thẻ chữ Hán hoặc sổ từ chữ Hán	2.11
8	G8. Dán chữ Hán lên tường, cửa ,... để ghi nhớ	2.10
9	A9. Tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó	1.97

Các thủ pháp có tần suất sử dụng thấp là “Tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó”(1,96), “Dán chữ Hán lên tường, cửa...để ghi nhớ” (2,10), “Luôn mang theo các thẻ chữ Hán hoặc sổ từ chữ Hán” (2.11), “Nhớ thật kỹ nét đầu tiên” (2.20), “Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán”(2.25). Những thủ pháp này ít được sử dụng có lẽ là do những tài liệu hỗ trợ cho việc học chữ Hán về nguồn gốc chữ Hán, những câu chuyện về chữ Hán cho người Việt Nam học tiếng Nhật còn ít. Ngoài ra, số lượng chữ Hán mà có thể dùng các câu chuyện để kể cũng có giới hạn. Việc dán chữ Hán lên tường... để ghi nhớ còn ít có thể do sinh viên thường ở chung phòng, vì vậy việc dùng thủ pháp này không phải là thuận

tiện trong môi trường như vậy. Thêm vào đó, việc ít sinh viên tự mình nghĩ ra những câu chuyện để ghi nhớ chữ Hán có lẽ do giáo viên dạy chữ Hán cũng không thường xuyên kể những câu chuyện để nhớ chữ Hán, giúp sinh viên tự nghĩ ra những câu chuyện của riêng mình để ghi nhớ chữ Hán.

2.2.2 Giới tính và sự khác biệt trong việc sử dụng các thủ pháp học chữ Hán

Điều tra khảo sát được tiến hành đối với 15 sinh viên nam và 108 sinh viên nữ thuộc năm thứ 3 khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN. Sau đây là 10 thủ pháp mà sinh viên nam hay sử dụng nhất và ít sử dụng nhất.

Bảng 3: Mười thủ pháp được sinh viên nam sử dụng nhiều nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	D5. Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt	3.60
2	I3. Tra từ điển những chữ Hán mình không biết	3.60
3	A7. Viết đi viết lại nhiều lần	3.47
4	B7. Liên tưởng với âm Hán Việt	3.33
5	B5. Liên tưởng với âm của những từ tiếng Việt	3.27
6	A5. Chú ý tới thứ tự các nét viết của chữ Hán	3.21
7	A1. Ghi nhớ ý nghĩa của chữ Hán	3.20
8	D1. Ghi nhớ âm Hán Việt	3.20
9	F3. Đọc nhiều để ghi nhớ chữ Hán	3.20
10	I4. Chú ý những chữ Hán mà gặp ở ngoài lớp học như biển hiệu...	3.20

2 thủ pháp sinh viên nam hay dùng nhất là “Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt” (3.60), “Tra từ điển những chữ Hán mà mình không biết” (3.60). Tiếp theo đó là thủ

pháp “Viết đi viết lại nhiều lần”(3.47), “Liên tưởng tới âm Hán Việt”(3.33) và “Liên tưởng với âm của những từ tiếng Việt”(3.27).

Bảng 4: Mười thủ pháp được sinh viên nam sử dụng ít nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	G10. Cùng với bạn luyện tập chữ Hán	2.31
2	A6. Nhớ thật kỹ nét đầu tiên	2.27
3	F4. Đặt câu và tạo ra từ ghép để sử dụng chữ Hán đó	2.27
4	A13. Ghi nhớ chữ Hán gắn liền với khung cảnh khi nhìn thấy nó	2.21

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
5	B4. Tổng kết thành những chữ Hán mà có cách đọc giống nhau	2.20
6	E3. Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán	2.20
7	G5. Hàng ngày hoặc hàng tuần học một số lượng chữ Hán nhất định	2.20
8	G8. Dán chữ Hán lên tường, cửa, ... để ghi nhớ	2.13
9	E1. Dùng những câu chuyện đã có để nhớ chữ Hán	2.07
10	A9. Tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó	2.00

Các thủ pháp sinh viên nam ít sử dụng nhất là “Tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó” (2.00), “Dùng những câu chuyện đã có để nhớ chữ Hán” (2.07), “Dán chữ Hán lên tường, cửa... để ghi nhớ” (2.13), “Tổng kết những chữ Hán mà có cách đọc giống nhau” (2.20), “Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán” (2.20), “Hàng ngày hoặc hàng tuần học một số lượng chữ Hán nhất định” (2.20).

Từ kết quả trên chúng ta thấy các sinh viên nam có xu hướng sử dụng những thủ pháp liên quan tới suy đoán, liên tưởng. Các thủ pháp ít được sinh viên nam sử dụng là những thủ pháp cần sự tìm tòi, mất công sức, kế hoạch để thực hiện.

Sau đây là 10 thủ pháp mà sinh viên nữ hay sử dụng nhất và ít sử dụng nhất.

Bảng 5: Mười thủ pháp được sinh viên nữ sử dụng nhiều nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	I3. Tra từ điển những chữ Hán mình không biết	3.81
2	B7. Liên tưởng với âm Hán Việt	3.46
3	D1. Ghi nhớ âm Hán Việt	3.44
4	D5. Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt	3.43
5	I11. Sử dụng Internet	3.41
6	A7. Viết đi viết lại nhiều lần	3.33
7	C5. Liên hệ với âm Hán Việt	3.31
8	A4. Liên tưởng đến các chữ Hán có hình dạng tương tự đã biết	3.29
9	F1. Nhớ chữ Hán trong từ ghép	3.29
10	H3. Nhớ những chữ Hán mà mình thích	3.26

Những thủ pháp mà sinh viên nữ sử dụng nhiều nhất là “Tra từ điển những chữ Hán mình không biết” (3.81), “Liên tưởng với âm Hán Việt” (3.46), “Ghi nhớ âm Hán Việt” (3.44), “Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt” (3.43), “Sử dụng internet” (3.41). So với các sinh viên nam, thủ pháp được sử dụng nhiều nhất cũng giống nhau, đó là “Tra từ điển

những chữ Hán mình không biết”. Ngoài ra, việc sử dụng âm Hán Việt thường xuyên trong việc học chữ Hán cũng là một đặc điểm chung của các sinh viên nữ và các sinh viên nam. Và điều này có thể giải thích bằng việc hiện nay âm Hán Việt còn được sử dụng nhiều trong tiếng Việt.

Bảng 6: Mười thủ pháp được sinh viên nữ ít sử dụng nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	G10. Cùng với bạn luyện tập chữ Hán	2.35
2	I10. Sử dụng giáo trình bổ trợ ngoài giáo trình chuyên về chữ Hán	2.34
3	H2. Hệ thống hóa những chữ Hán hay nhằm vào số từ	2.32
4	E1. Dùng những câu chuyện đã có để nhớ chữ Hán	2.31
5	E3. Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán	2.27
6	F4. Đặt câu và tạo ra từ ghép để sử dụng chữ Hán đó	2.27
7	A6. Nhớ thật kỹ nét đầu tiên	2.19
8	G8. Dán chữ Hán lên tường, cửa... để ghi nhớ	2.08
9	A9. Tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó	1.98
10	G4. Hàng ngày hoặc hàng tuần học chữ Hán vào những thời gian nhất định	1.23

Những thủ pháp mà sinh viên nữ ít sử dụng là “Tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó” (1.98), “Dán chữ Hán lên tường, cửa... để ghi nhớ” (2.08), “Nhớ thật kỹ nét đầu tiên” (2.19), “Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán” (2.27), “Đặt câu và tạo ra từ ghép để sử dụng chữ Hán đó” (2.27). Những thủ pháp mà sinh viên nữ cũng như sinh viên nam ít sử dụng là “Tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó”, “Dán chữ Hán lên tường, cửa... để ghi nhớ”, “Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán”. Đây là những thủ pháp cần sự tìm tòi, thời gian của người học.

Kết quả phân tích sử dụng chi-square tests cho thấy những thủ pháp có sự khác biệt giữa nam và nữ là những thủ pháp sau:

Các thủ pháp mà nam sử dụng nhiều hơn hẳn so với nữ là 3 thủ pháp: “Chú ý tới các thứ tự các nét viết của chữ Hán” và “Nhớ những chữ Hán mà mình thích”, “Đọc sách, truyện tranh Nhật Bản”. Trong khi đó các thủ pháp mà nữ sử dụng nhiều hơn hẳn so với nam gồm 5 thủ pháp: “Khi viết cố gắng sử dụng chữ Hán”, “Nhớ theo bộ”, “Vừa đọc vừa viết cách đọc xuống”, “Liên tưởng với âm của những từ Nhật đã học”, “Nhớ bằng cách liên tưởng với âm On”. Từ kết quả trên,

chúng ta có thể thấy các sinh viên nam có xu hướng sử dụng các thủ pháp liên quan tới thị giác, trong khi các sinh viên nữ có xu hướng sử dụng các thủ pháp liên quan tới việc viết nhiều lần, khả năng liên tưởng.

Tuy nhiên kết quả điều tra sẽ có độ tin cậy cao hơn nếu số lượng sinh viên nam tham gia trả lời câu hỏi điều tra nhiều hơn. Trong lần điều tra này, số lượng sinh viên nam là 15 em, số lượng còn ít so với số sinh viên nữ là 108 em.

2.2.3 Trình độ tiếng Nhật và sự khác biệt trong việc sử dụng các thủ pháp học chữ Hán

Trình độ tiếng Nhật được chia thành 5 cấp độ: N5, N4, N3, N2 và N1. N5 là trình độ thấp nhất, số lượng chữ Hán N5 là 80 chữ, N4 là 240 chữ, N3 là 640 chữ, N2 là 1000 chữ và N1 là 2136 chữ. Số lượng sinh viên tham gia trả lời câu hỏi điều tra có chứng chỉ tiếng Nhật như sau: N1: 4 sinh viên, N2: 57 sinh viên, N3: 50 sinh viên, N4: 2 sinh viên, không trả lời là 8 sinh viên. Số lượng sinh viên có N4 chỉ có 2 sinh viên, vì vậy nghiên cứu này không tổng kết kết quả điều tra của 2 sinh viên cấp độ N4.

Bảng 7: Mười thủ pháp được sinh viên trình độ N1 sử dụng nhiều nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	A5. Chú ý tới các thứ tự các nét viết của chữ Hán	4.00
2	A7. Viết đi viết lại nhiều lần	4.00
3	I3. Tra từ điển những chữ Hán mình không biết	4.00
4	H4. Nhớ những chữ Hán mà mình ghét	3.82
5	A1. Ghi nhớ ý nghĩa của chữ Hán	3.67
6	A8. Khi viết cố gắng sử dụng chữ Hán	3.67
7	B7. Liên tưởng với âm Hán Việt	3.67
8	C3. Liên hệ với những chữ Hán đồng nghĩa	3.50
9	D5. Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt	3.50
10	I2. Hỏi bạn bè những chữ Hán mình không biết	3.50

Các sinh viên trình độ N1 hay sử dụng các thủ pháp như “Chú ý tới thứ tự các nét viết của chữ Hán” (4.0), “Tra từ điển những chữ Hán mình không biết” (4.0), “Viết đi viết lại nhiều

lần” (4.0). Từ kết quả này, có thể nói việc viết đi viết lại nhiều lần, tra từ điển, chú ý tới thứ tự các nét viết của chữ Hán là rất quan trọng để việc học tốt chữ Hán.

Bảng 8: Mười thủ pháp được sinh viên trình độ N2 sử dụng nhiều nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	B7. Liên tưởng với âm Hán Việt	3.58
2	A4. Liên tưởng đến các chữ Hán có hình dạng tương tự đã biết	3.54
3	D5. Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt	3.49
4	A7. Viết đi viết lại nhiều lần	3.48
5	D1. Ghi nhớ âm Hán Việt	3.47
6	B6. Liên tưởng với âm của những từ Nhật đã học	3.46
7	F1. Nhớ chữ Hán trong từ ghép	3.42
8	I11. Sử dụng Internet	3.41
9	A1. Ghi nhớ ý nghĩa của chữ Hán	3.35
10	A11. Chú ý tới các thành phần hợp thành của chữ Hán đó	3.31

Như đã tổng kết ở bảng trên, các thủ pháp mà sinh viên có trình độ N2 hay sử dụng là “Liên tưởng tới âm Hán Việt” (3.58), “Liên tưởng đến các chữ Hán có hình dạng tương tự đã biết” (3.54), “Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt” (3.49), “Viết đi viết lại nhiều lần” (3.48), “Ghi nhớ âm Hán Việt” (3.47). 3 trong số 5 thủ pháp được sinh viên

trình độ N2 sử dụng nhiều nhất đều liên quan tới âm Hán Việt. Điều này càng thêm củng cố sự sử dụng thường xuyên của âm Hán Việt trong việc học chữ Hán của sinh viên. Việc “Viết đi viết lại nhiều lần” cũng là thủ pháp được các sinh viên N1 cũng như N2 thường xuyên sử dụng.

Bảng 9: Mười thủ pháp được sinh viên trình độ N3 sử dụng nhiều nhất

TT	Thủ pháp	Tần suất sử dụng
1	B7. Liên tưởng tới âm Hán Việt	3.58
2	I11. Sử dụng Internet	3.52
3	D1. Ghi nhớ âm Hán Việt	3.50
4	D5. Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt	3.46
5	C5. Liên hệ với âm Hán Việt	3.38
6	A7. Viết đi viết lại nhiều lần	3.29
7	B2. Vừa đọc vừa viết cách đọc xuống	3.28
8	F3. Đọc nhiều để ghi nhớ chữ Hán	3.28
9	G2. Tra từ điển lại những chữ Hán đã học	3.28
10	A4. Liên tưởng đến các chữ Hán có hình dạng tương tự đã biết	3.24

Đối với sinh viên trình độ N3, 4 trong 5 thủ pháp hay được sử dụng nhiều nhất có liên quan tới âm Hán Việt. Thủ pháp có tần suất sử dụng cao nhất là “Liên tưởng tới âm Hán Việt” (3.58), tiếp theo là “Ghi nhớ âm Hán Việt” (3.52), “Đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt” (3.46), “Liên hệ với âm Hán Việt” (3.38). Trong khi đó, các sinh viên trình độ N1 hay sử dụng các thủ pháp như “Chú ý tới thứ tự các nét viết của chữ Hán” (4.0), “Tra từ điển những chữ Hán mình không biết” (4.0), “Viết đi viết lại nhiều lần” (4.0). Qua kết quả so sánh với các sinh viên trình độ N1, có thể thấy rằng các sinh viên có sử dụng âm Hán Việt trong việc học chữ Hán, nhưng việc quá chú trọng tới âm Hán Việt không nhất thiết sẽ giúp sinh viên học giỏi chữ Hán. Sinh viên càng giỏi chữ Hán thì càng sử dụng ít thủ pháp liên quan tới âm Hán Việt, điều đó có thể giải thích là khi đã giỏi chữ Hán thì người học sẽ tư duy trực tiếp từ tiếng Nhật chứ không cần hoán đổi sang âm Hán Việt.

2.2.4. Các thủ pháp học chữ Hán khác

Ngoài ra, các sinh viên được điều tra khảo sát còn liệt kê thêm các thủ pháp hay sử dụng khi học chữ Hán. Đó là các thủ pháp như sau:

- Nhớ theo cách giải nghĩa của giáo viên.
- Đọc phụ đề phim.
- Ghi chú cách đọc và nghĩa của chữ Hán vào bên cạnh trong các bài đọc.
- Đọc nhiều, tiếp xúc nhiều chữ Hán.
- Làm bài tập, tra từ điển.
- Học chữ Hán gắn liền với học từ, học từng chữ.
- Đọc nhiều văn bản.
- Tra lại ngay chữ Hán đã quên, học chữ Hán theo chủ đề.
- Liệt kê các chữ Hán có một bộ phận giống nhau, khác bộ.
- Nhớ chữ Hán qua những đặc điểm bản thân dễ nhầm lẫn.
- Học chữ Hán theo danh sách chữ Hán phân chia theo các cấp độ (N5, N4, N3, N2, N1).
- Đọc nhiều, cố gắng không nhầm Hán Nhật với chữ Hán phồn thể và giản thể của Trung Quốc.
- Tạo ra câu chuyện cho chữ Hán để nhớ cách viết.

- Tra những chữ Hán chưa biết ở trong các văn bản, sau đó viết lại những từ đó vào một quyển sổ, thỉnh thoảng ngồi mở sổ ra xem lại.

- Nhớ nghĩa theo bộ, nhớ bộ đầu tiên của chữ.

- Viết mẫu một chữ Hán ra rồi ghi đầy đủ âm Hán-Việt, âm On, âm Kun của chữ ra.

- Ghi xuống bên dưới những từ vựng thuộc chữ Hán mà mình hay gặp.

- Dán những chữ Hán hay gặp, hay quên trên tường, xung quanh bàn học.

- Nhớ chữ Hán theo nghĩa khi ghép vào các từ có nghĩa.

- Học cách đọc âm On, âm Kun bằng cách học thuộc, nhớ từ vựng có chữ Hán đó.

- Học chữ Hán những lúc thấy hứng thú.

- Nhớ những từ ghép đi kèm và văn cảnh.

- Xem Anime, đọc truyện tranh...

- Đọc sách tiếng Nhật.

- Viết ra những tấm thẻ nhỏ, mặt trước ghi chữ Hán và cách đọc, mặt sau ghi nghĩa rồi trao lên, mỗi ngày đều mang ra ôn.

- Ôn tập với bạn.

- Cố đoán nghĩa dựa trên những bộ thủ đã biết.

- Học qua bài hát, tin tức, phim Nhật.

- Chăm luyện đọc nhiều để tập đoán từ.

- Luyện tập bằng app khi có thời gian rảnh.

- Tra ý nghĩa qua Internet.

- Dùng chữ Hán mọi lúc có thể.

- Chú ý thứ tự nét và nghĩa chữ Hán.

- Sử dụng chữ Hán thường xuyên thay vì chữ Hiragana trong khi viết.

- Nhìn chữ Hán nhiều lần.

- Học chữ Hán qua nhãn hàng, tờ hướng dẫn sử dụng.

- Mỗi ngày học từ 10-20 chữ Hán, ngày hôm sau ôn tập lại.

- Chuyên ngôn ngữ trên điện thoại và các ngôn ngữ đang sử dụng sang tiếng Nhật.

- Vừa viết chữ Hán, vừa viết chữ Kana để ghi nhớ âm.

- Đánh máy văn bản tiếng Nhật để nhớ mặt chữ.

- Làm bài kiểm tra chữ Hán.

Từ điển giải trên đây, chúng ta có thể thấy sinh viên sử dụng rất nhiều thủ pháp khác ngoài thủ pháp đã được liệt kê. Những thủ pháp được sử dụng rất đa dạng, phong phú. Những thủ pháp gắn liền với sự phát triển của xã hội hiện đại như sử dụng App học chữ Hán, đổi ngôn ngữ điện thoại sang ngôn ngữ tiếng Nhật... Những thủ pháp được liệt kê trên có thể được sử dụng trong bản điều tra khảo sát để tiếp tục nghiên cứu khảo sát về thủ pháp học chữ Hán của người Việt Nam học tiếng Nhật.

3. Kết luận

Trên đây là kết quả điều tra khảo sát thủ pháp học chữ Hán của các sinh viên học tiếng Nhật. Các sinh viên đã sử dụng nhiều thủ pháp để ghi nhớ chữ Hán. Vì vậy, khi dạy chữ Hán cho sinh viên, việc giới thiệu cho sinh viên nhiều thủ pháp học để học sinh lựa chọn là cần thiết. Việc lựa chọn các thủ pháp sẽ tùy thuộc vào tính cách của người học, mục đích học. Nhìn vào các thủ pháp có tần suất sử dụng cao thì khi dạy chữ Hán, việc quan trọng là giới thiệu các quyển từ điển thích hợp cho việc học chữ Hán, và yêu cầu học sinh viết đi viết lại nhiều lần. Ngoài ra, có sự khác biệt trong việc sử dụng các thủ pháp học chữ Hán của nam và nữ: các sinh viên nam có khuynh hướng sử dụng các thủ pháp liên quan tới thị giác, trong khi các sinh viên nữ có xu hướng sử dụng các thủ pháp liên quan tới việc viết nhiều lần, khả năng liên tưởng... Việc sử dụng âm Hán Việt trong việc học chữ Hán là cần thiết, nhưng không nên lạm dụng âm Hán Việt.

Tài liệu tham khảo**Tiếng Anh**

Oxford, R (1986). Development of the Strategy Inventory for Language Learning. Paper presented at the Language Testing Research Colloquium, Monterey, CA

Tiếng Nhật

Ishida Toshiko (1995). 『日本語教授法』大修館書店

Okita Yoko (1995). 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」 『世界の日本語教育』5号、国際交流基金日本語国際センター

Okita Yoko (1998). 「初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び漢字学習信念に与える影響」

『世界の日本語教育』8号、国際交流基金日本語国際センター

Kano Chieko (1998). 「初中級学習者に対する漢字指導の試案」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』13号

Nakamura Shigeho (1997). 「日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する調査と考察」 『日本語教育研究』33 言語文化研究所

Thân Thị Kim Tuyền (2005). 「漢字学習ストラテジーベトナム人日本語学習者を対象として」 修士論文

Yokosuka Ryuko (1995). 「日本語の語彙における学習ストラテジー」 『日本語教育の課題 ICU日本語教育40周年記念論集』国際基督教大学

INVESTIGATING TECHNIQUES IN LEARNING KANJI CHARACTERS BY VIETNAMESE STUDENTS OF JAPANESE

Than Thi Kim Tuyen

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

Abstract: A difficulty to learners of Japanese is Kanji characters, which account for over 7,000 words, or 2,500 characters. Besides, learners must memorize all the 3 factors concerning these Kanji characters: their form (how to write), their pronunciation (how to pronounce, e.g. ON and KUN sounds), and their meaning. Various techniques must be utilized to memorize these characters. This study investigates the use of such techniques by 123 junior students at the Faculty of Japanese Language and Culture, University of Languages and International Studies (ULIS), Vietnam National University, Hanoi (VNU), and identifies the frequencies of their use. Also, the study establishes differences between male and female students, and among students at varying levels of Japanese proficiency (N1, N2 and N3), in the use of such techniques. Responses to open-ended questions in the questionnaire also reveal techniques other than those listed which are also used by the students. The findings show that “Looking up unknown words in dictionaries” and “Re-write the characters repeatedly” account for the highest frequencies, and other more frequently used techniques are related to Sino-Vietnamese words. The gender factor presents itself in more visual techniques used by male students, while female students tend to write more and relate Kanji characters to relevant elements. Another important finding is the higher the students’ level of Japanese proficiency, the less their reliance on Sino-Vietnamese words.

Keywords: Kanji, Kanji learning strategy, Sino-Vietnamese word

PHỤ LỤC

CÂU HỎI ĐIỀU TRA VỀ THỦ PHÁP HỌC CHỮ HÁN

I. Thông tin cá nhân:

1. Họ và tên:
2. Tuổi
3. Giới tính a. Nam b. Nữ
4. Bạn hiện có chứng chỉ năng lực tiếng Nhật
a. Có (N1 N2 N3 N4 N5) b. Không

II. Bạn hãy khoanh tròn một số (từ 1 đến 4) phù hợp với câu trả lời của bạn.

4 = hay dùng 3= thỉnh thoảng dùng 2. Ít khi dùng 1. Không dùng

A. Để ghi nhớ cách viết chữ Hán

Hay dùng(4)	thỉnh thoảng dùng	(3) ít khi dùng(2)	không dùng (1)	
1. Ghi nhớ thật kỹ hình dạng chữ Hán	4	3	2	1
2. liên tưởng đến các bức tranh và hình ảnh cụ thể	4	3	2	1
3. liên tưởng đến các chữ kana hoặc các chữ Hán đơn giản đã biết	4	3	2	1
4. liên tưởng các chữ Hán có hình dạng tương tự đã biết.	4	3	2	1
5. chú ý tới các thứ tự các nét viết của chữ Hán đó	4	3	2	1
6. nhớ thật kỹ nét đầu tiên	4	3	2	1
7. viết đi viết lại nhiều lần	4	3	2	1
8. khi viết cố gắng sử dụng chữ Hán	4	3	2	1
9. tìm hiểu nguồn gốc cấu tạo của chữ Hán đó	4	3	2	1
10. nhớ theo bộ	4	3	2	1
11. chú ý tới các thành phần hợp thành chữ Hán đó	4	3	2	1
12. ghi nhớ hình dạng gắn liền với ý nghĩa của chữ Hán đó	4	3	2	1
13. nhớ chữ Hán gắn liền với khung cảnh khi nhìn thấy nó	4	3	2	1
14. hệ thống những chữ Hán có hình dạng gần giống nhau	4	3	2	1
15. Các cách khác				

B. Để ghi nhớ cách đọc chữ Hán

1. nhớ âm Kun và âm On đồng thời một lúc	4	3	2	1
2. vừa đọc vừa viết cách đọc xuống	4	3	2	1
3. đoán cách đọc của chữ Hán qua hình dạng của nó	4	3	2	1
4. tổng kết thành những chữ Hán mà có cách đọc giống nhau	4	3	2	1
5. liên tưởng với âm của những từ tiếng Việt	4	3	2	1
6. liên tưởng với âm của những từ Nhật đã học	4	3	2	1
7. liên tưởng với âm Hán Việt	4	3	2	1
8. chú thích cách đọc bên cạnh chữ Hán	4	3	2	1
9. các cách khác				

C. Để ghi nhớ ý nghĩa của chữ Hán

1. gắn liền với ý nghĩa của bộ chữ	4	3	2	1
2. đoán ý nghĩa của chữ Hán từ hình dạng hoặc bộ chữ	4	3	2	1

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3. liên hệ với những chữ Hán đồng nghĩa | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. liên hệ với những chữ Hán trái nghĩa | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. liên hệ với âm Hán Việt | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. các cách khác | | | | |

D. Âm Hán Việt

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. ghi nhớ âm Hán Việt | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. dùng âm Hán Việt như tạo ra những từ ghép mới | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. chú ý với sự khác nhau về ý nghĩa của chữ Hán Việt và Hán Nhật | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. nhớ bằng cách liên tưởng với âm On | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. đoán nghĩa của từ ghép bằng âm Hán Việt | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. các cách khác | | | | |

E. Những câu chuyện về các chữ Hán

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. dùng những câu chuyện đã có để nhớ chữ Hán | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. dùng những câu chuyện của thầy cô giáo dạy để ghi nhớ chữ Hán | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Tự mình nghĩ ra những câu chuyện để nhớ chữ Hán | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. các cách khác | | | | |

F. Ghi nhớ chữ Hán trong ngữ cảnh

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. nhớ chữ Hán trong từ ghép | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. nhớ chữ Hán trong câu văn nào mà nó xuất hiện | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. đọc nhiều để ghi nhớ chữ Hán | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. đặt câu và tạo ra từ ghép mà sử dụng chữ Hán đó | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. các cách khác | | | | |

G. Lên kế hoạch học tập

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. nhất định ôn và chuẩn bị bài mới trước khi đến lớp | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. tra từ điển lại những từ chữ Hán đã học | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. ghi lại những từ đã học vào sổ tay chữ Hán | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. hàng ngày hoặc hàng tuần học chữ Hán vào những thời gian nhất định | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. hàng ngày hoặc hàng tuần học một số lượng chữ Hán nhất định | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. định rõ số lượng chữ Hán sẽ học | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. tự mình tạo ra các (card) chữ Hán hoặc là hệ thống vào sổ từ | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. luôn mang theo các (card) chữ Hán hoặc sổ từ chữ Hán | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. dán chữ Hán lên tường, cửa,..... để ghi nhớ | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. tự làm những bài kiểm tra chữ Hán, nếu có từ nào mới thì tự học | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. cùng với bạn luyện tập chữ Hán | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. các cách khác | | | | |

H. Những phản ứng mang tính tình cảm

1. chú ý hệ thống để không mắc lại lỗi lần nữa	4	3	2	1
2. hệ thống hóa những chữ Hán hay nhầm vào số từ	4	3	2	1
3. nhớ những chữ Hán mà mình thích	4	3	2	1
4. nhớ những chữ Hán mà mình ghét	4	3	2	1
5. nhớ những chữ Hán khó	4	3	2	1
6. các thủ pháp khác				

I. Nguồn chữ Hán

1. hỏi thầy cô giáo những chữ Hán không biết	4	3	2	1
2. hỏi bạn bè những chữ Hán mình không biết	4	3	2	1
3. tra từ điển những chữ Hán mình không biết	4	3	2	1
4. chú ý từ những chữ Hán mà gặp ở ngoài lớp học như biển hiệu	4	3	2	1
5. xem phim, tivi có phụ đề tiếng Nhật	4	3	2	1
6. học qua các bài hát Nhật Bản	4	3	2	1
7. đọc tiếng Nhật in trên các nhãn hàng, tờ hướng dẫn sử dụng	4	3	2	1
8. đọc sách, truyện tranh Nhật Bản	4	3	2	1
9. sử dụng các giáo trình chuyên cho chữ Hán	4	3	2	1
10. sử dụng giáo trình hỗ trợ ngoài giáo trình chuyên cho chữ Hán	4	3	2	1
11. sử dụng Internet				

Ngoài những thủ pháp nêu trên, nếu còn thủ pháp nào khác thì xin bạn hãy viết xuống dưới đây
Xin chân thành cảm ơn về sự cộng tác của bạn.

TRAO ĐỔI

ĐÔI NÉT VỀ DỊCH VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY BIÊN DỊCH HÁN VIỆT CHO LƯU HỌC SINH TRUNG QUỐC Ở VIỆT NAM

Phạm Ngọc Hàm*

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

Nhận bài ngày 02 tháng 05 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 06 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 26 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Dịch có thể coi là một trong những kỹ năng thực hành ngôn ngữ mang tính tổng hợp, đòi hỏi người dạy và người học cùng một lúc vận dụng kiến thức trên tất cả các bình diện, nhất là từ vựng và ngữ pháp cũng như giao văn hóa vào việc tìm ra cách biểu đạt tương đương trong ngôn ngữ đích so với văn bản nguồn. Trên cơ sở khái quát một số vấn đề lý luận về dịch và phương pháp dạy học dịch, kết hợp với thực tế dạy học biên dịch cho lưu học sinh Trung Quốc ở một số trường đại học tại Việt Nam, bài viết vận dụng phương pháp phân tích, so sánh đối chiếu thảo luận về phương pháp xử lý từ và câu trong biên dịch và dạy học dịch, từ đó đưa ra kiến nghị nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn Biên dịch Hán Việt cho lưu học sinh Trung Quốc ở Việt Nam.

Từ khóa: Dịch Hán Việt; dạy học; sinh viên Trung Quốc; kiến nghị

1. Đặt vấn đề

Từ khi thực hiện chính sách cải cách mở cửa đến nay, cùng với quá trình giao lưu quốc tế ngày càng mở rộng và đi vào chiều sâu, quan hệ hợp tác giữa hai nước Việt Trung cũng được nâng lên những tầm cao mới. Dạy học tiếng Trung Quốc cho người Việt Nam và tiếng Việt cho người Trung Quốc như một ngoại ngữ ngày càng phát triển cả về lượng và chất. Hằng năm, Trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn và Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội tiếp nhận hàng trăm sinh viên từ các trường đại học của Trung Quốc đến học tập và nâng cao trình độ tiếng Việt. Môn dịch, trong đó có dịch nói và dịch viết, là một trong những môn học quan

trọng, thiết thực được đông đảo sinh viên đón nhận. Ở Việt Nam hiện nay, nghiên cứu về giảng dạy dịch cho đối tượng là sinh viên Việt Nam bao gồm đối dịch Việt Anh, Việt Trung, Việt Nga, Việt Pháp,... đã và đang được quan tâm, nhưng dạy dịch cho sinh viên nước ngoài tại Việt Nam, trong đó có lưu học sinh Trung Quốc chưa nhận được sự quan tâm cần thiết của giới nghiên cứu. Trong khuôn khổ bài viết này, trên cơ sở khái quát một số vấn đề lý luận và thực tiễn về dịch và phương pháp dạy dịch nói chung cũng như dạy biên dịch cho lưu học sinh Trung Quốc ở Việt Nam nói riêng, chúng tôi tiến hành phân tích một số phương pháp xử lý từ và câu trong dạy học dịch, từ đó đưa ra kiến nghị nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng dạy học, trước hết là môn Biên dịch Hán Việt cho lưu học sinh Trung Quốc ở Việt Nam.

* ĐT.: 84-904123803

Email: phamngochamnnvhtq@gmail.com

2. Đôi nét về dịch và dạy dịch

Về khái niệm phiên dịch, *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* (现代汉语规范词典) giải thích rằng, “phiên dịch” là động từ chỉ hành vi biểu đạt ngôn ngữ văn tự này bằng một ngôn ngữ văn tự khác; biểu đạt ký hiệu hoặc mã số tiêu biểu cho ngôn ngữ văn tự bằng một ngôn ngữ văn tự khác (把某种语言文字用另一种语言文字表达出来; 把代表语言文字的符号或数码用语言文字表达出来) (李宝嘉、唐志超 *Lý Bảo Gia, Đường Hán Siêu*, 2001). Tuy nhiên, theo chúng tôi, dịch là một hành vi ngôn ngữ nhằm truyền đạt một thông tin nào đó từ ngôn bản nguồn sang ngôn bản đích. Ngôn bản ấy có thể là một câu, một đoạn văn hay một văn bản hoàn chỉnh. Mỗi ngôn ngữ đều có những đặc điểm về ngữ âm, văn tự, từ vựng và ngữ pháp riêng, do đó, trong quá trình chuyển dịch từ ngôn bản nguồn sang ngôn bản đích không thể có được sự tương ứng hoàn toàn. Không những thế, nhân tố văn hóa dân tộc cũng ảnh hưởng sâu sắc đến quá trình chuyển dịch. Một bản dịch tiêu chuẩn cần đạt được sự tương đồng cả về ngôn ngữ và văn hóa, đồng thời thể hiện chính xác ý nghĩa ngữ dụng cũng như thể loại văn bản của ngôn bản đích so với ngôn bản nguồn. Vì vậy, trong quá trình chuyển dịch, “người dịch cần cố gắng sao cho ý định của tác giả ngôn bản nguồn phù hợp với sự mong đợi của người đọc bản dịch. Muốn làm được điều đó, người dịch trước hết phải thông qua những đầu mối giao tiếp thể hiện trên các phương diện như ngữ âm, cú pháp, ngữ nghĩa, ngữ dụng, thể tài của ngôn bản nguồn để thể hiện đúng ý đồ giao tiếp của tác giả, sau đó căn cứ vào ngữ cảnh tiềm tàng hoặc môi trường nhận thức của người đọc bản dịch, chọn trong những đáp án có liên quan một hình thức biểu đạt tốt nhất.” (译者应尽量使原文作者的意图与译文读者的期待相符。要做到这一点,译者必须先通过原文的语音、句法、语义、语用、文体等各层面的交际线索体察出作者的交际意图,然后根据译文读者的潜在语境或认识环

境,在有关联的数个答案中选取关联性最佳的那一个) (胡悦芝 *Hồ Duyệt Chi*, 2013). Có thể nói, người dịch đóng vai trò cầu nối giữa ngôn bản nguồn và ngôn bản đích, đòi hỏi phải có hiểu biết đầy đủ về các tri thức ngôn ngữ và văn hóa cần thiết để hiểu đúng tinh thần ngôn bản nguồn và các tri thức ngôn ngữ, văn hóa liên quan đến ngôn bản đích, mới có thể chuyển tải được đầy đủ ý tưởng của tác giả thể hiện trong ngôn bản nguồn.

Căn cứ vào đặc điểm, tính chất và hình thức của hành động dịch, người ta có thể chia dịch thành dịch nói, còn gọi là phiên dịch và dịch viết, còn gọi là biên dịch. Về phương pháp, có thể chia thành dịch âm, dịch nghĩa, kết hợp âm và nghĩa. Ngoài ra, căn cứ vào mục đích nắm bắt thông tin, còn có thể chia thành dịch toàn văn và lược dịch. Biên dịch là hình thức dịch dựa trên ngôn bản viết có sẵn, đòi hỏi người dịch ngoài việc nắm bắt được các kỹ năng về dịch thuật nói chung ra, còn phải thông hiểu về văn bản học, có kỹ năng lí giải văn bản, xử lý từ và câu một cách linh hoạt. Đối với một văn bản viết, câu hoặc đoạn văn trên dưới chính là ngữ cảnh giúp cho việc xác định chính xác nghĩa của từ, thậm chí là của câu. Vì vậy, phân tích ngôn cảnh là khâu vô cùng quan trọng giúp người dịch tìm ra được tương quan trong biểu đạt giữa bản nguồn và bản dịch. “Phân tích ngôn cảnh là hình dung ra hoàn cảnh, môi trường trong đó ngôn bản được tạo ra.” (Đình Hồng Vân, 2016). Phân tích ngôn cảnh tạo tiền đề cho người dịch “tìm được trong ngôn ngữ dịch những phương tiện biểu đạt tối ưu, phù hợp với thói quen ngôn ngữ của người tiếp nhận bản dịch.” (Đình Hồng Vân, 2016).

Xét về mặt dạy học ngoại ngữ, dịch là kỹ năng thực hành tổng hợp, kết hợp giữa nghe, nói, đọc và viết. Trong đó, dịch nói cần nghiêng về trau dồi và rèn luyện kỹ năng nghe và nói nhiều hơn; dịch viết cần nghiêng về kỹ

năng đọc hiểu ngôn bản nguồn và diễn đạt viết trong ngôn bản đích.

Trong hai học kỳ của năm học thứ ba, cũng là năm học chuyển tiếp của sinh viên Trung Quốc chuyên ngành tiếng Việt tại Trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn, các em được tiếp xúc với môn Lý luận và Thực hành biên dịch Hán Việt trong thời lượng 120 tiết học, mỗi tuần 4 tiết. Chương trình môn dịch cho lớp chuyển tiếp lưu học sinh Trung Quốc của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội gồm 240 tiết, chia thành thực hành dịch nói (phiên dịch) và thực hành dịch viết (biên dịch), mỗi kỹ năng 4 tiết/ tuần. Những sinh viên này chủ yếu đến từ Khoa Tiếng Việt của các trường như Đại học Văn Nam, Đại học Dân tộc Quảng Tây Trung Quốc, các em đã hoàn thành hai năm học đầu, đạt trình độ tiếng Việt Trung cấp. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi chủ yếu tập trung vào đối tượng là các lớp Lưu học sinh Trung Quốc theo học biên dịch ở Trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, nơi mà người viết đã trực tiếp giảng dạy môn học này với tư cách giáo viên thỉnh giảng. Vì tên gọi môn học là Lý luận và Thực hành biên dịch nên đòi hỏi trong quá trình dạy học, giáo viên cần kết hợp lý luận với thực tiễn để gợi mở cho sinh viên hiểu được phương thức chuyển dịch như thế nào, nói như tiếng Trung Quốc là 知其然 *tri kỳ nhiên*, tiến thêm một bước hiểu được tại sao lại chuyển dịch như thế, nói như tiếng Trung Quốc là 知其所以然 *tri kỳ sở dĩ nhiên*. Như vậy giáo viên sẽ phát huy được mối liên hệ giữa lý thuyết và thực hành, giúp sinh viên từ thực tiễn rút ra quy tắc chuyển dịch, đồng thời thực hành dịch dưới ánh sáng của cơ sở lý luận. Để đạt được hiệu quả cao trong quá trình dạy học, giáo viên cần làm chủ được cả về lý thuyết và thực hành dịch, chuyển hóa linh hoạt giữa lý thuyết và kỹ năng để hướng đạo cho sinh viên từ lý luận đến vận dụng và từ vận dụng đến củng cố kiến thức lý thuyết.

Việc dạy học biên dịch cho lưu học sinh Trung Quốc cũng phải tuân thủ các nguyên tắc của dạy học ngoại ngữ nói chung, như tinh giản, đa luyện. Đối với môn dịch thì cái gọi là tinh giản ở đây là những vấn đề lý thuyết cần được nêu ra một cách cô đọng nhất, cơ bản nhất, chưa cần đến mức hàn lâm, dành thời gian tối đa cho thực hành.

Trong quá trình hướng đạo cho sinh viên trên lớp, cần thông qua việc thiết kế loạt câu hỏi mang tính chất gợi mở, ưu tiên cho hai cấp bậc, bậc một là *như thế nào?* Bậc hai là *tại sao?* Xuất phát từ tính chất của khẩu ngữ và bút ngữ, diễn đạt nói và diễn đạt viết cũng như dịch nói và dịch viết là khác nhau, nhưng giữa chúng lại có mối liên hệ mật thiết với nhau, giáo viên cần thông qua hệ thống câu hỏi gợi mở để hướng dẫn sinh viên thực hiện các bước biên dịch, cụ thể gồm: (1) tìm hiểu ngôn bản nguồn; (2) xác định điểm khó trong câu để trên cơ sở đó tìm ra các đường hướng xử lý từ và câu. Khi thực hiện một bài giảng về lý luận và thực hành biên dịch, giáo viên có thể sử dụng phương pháp diễn dịch hoặc quy nạp, cũng có thể kết hợp giữa diễn dịch và quy nạp trong cùng một bài giảng. Đồng thời, có thể vận dụng phương thức thông qua hỏi đáp giữa thầy và trò, giúp cho sinh viên giải quyết được các trở ngại về ngôn ngữ và văn hóa, sau đó tiến hành dịch viết trên giấy. Tùy vào độ dài của từng bài, giáo viên có thể tách thành đoạn và chỉ định một sinh viên viết đáp án của mình lên bảng, tận dụng bài viết của sinh viên trên bảng làm ví dụ trực quan hướng dẫn cả lớp thông qua quan sát tìm ra ưu, nhược điểm trong đoạn dịch của bạn, chỉ ra lỗi sai và tiến hành sửa lỗi. Đối với những câu tuy không có lỗi nhưng cách dùng từ hoặc xử lý câu chưa thật tốt, cần gợi mở cho sinh viên tìm ra những cách dịch phù hợp hơn. Cuối cùng, giáo viên đưa ra lời dịch của mình để sinh viên tham khảo. Phương thức thứ hai, giáo viên có thể thông qua hình thức vấn đáp, gợi mở cho

sinh viên trên cơ sở xử lý từ và câu, trước hết tiến hành dịch miệng, rồi sau đó mới bước vào dịch viết.

Trong một văn bản thường có những câu khó, từ khó đan xen với những câu đơn giản. Trên lớp giáo viên có thể bỏ qua các câu đơn giản, nhưng cũng có thể tận dụng những câu đó để yêu cầu những sinh viên năng lực còn có những hạn chế nhất định đưa ra đáp án, nhằm cuốn hút đối tượng này tham gia vào giờ học, xây dựng niềm tin có thể học được cho những sinh viên yếu kém hơn trong lớp. Trên cơ sở thực hành dịch miệng, bước tiếp theo cho sinh viên thực hành dịch viết trên giấy. Với phương thức này, giáo viên cũng nên chỉ định một em lên trình bày bài trên bảng, coi đó là ví dụ cụ thể để cả lớp cùng tiến hành phân tích, đánh giá và chỉnh sửa trên mọi phương diện gồm từ, ngữ pháp, nội dung, hình thức và lỗi chính tả. Để tận dụng thời gian và vai trò của giáo viên trên lớp, trong khi sinh viên thực hành dịch viết trên giấy, giáo viên có thể đi dọc theo hàng ghế để quan sát và chữa bài cho từng sinh viên, từ đó nắm được năng lực của từng em, đồng thời củng cố quan hệ thầy và trò trong mỗi giờ học.

3. Một số lỗi sinh viên Trung Quốc thường gặp trong học tập môn Biên dịch Hán Việt

Qua thực tế nhiều năm dạy học dịch Hán Việt cho lưu học sinh Trung Quốc tại Trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, chúng tôi đã tổng kết lại một số lỗi thường gặp của đối tượng người học này thể hiện trên các phương diện như lỗi về mặt tái hiện từ ngữ trong văn bản viết, bao gồm cả về phụ âm, phần vần và thanh điệu. Lỗi về mặt sử dụng từ ngữ chủ yếu thể hiện ở việc suy luận từ cách đọc Hán Việt. Các em chưa nhận thức được một cách đầy đủ rằng, mặc dù trong tiếng Việt có đến trên 60% từ Việt gốc Hán được tiếp nhận qua quá trình tiếp xúc Hán Việt, nhưng khi gia nhập hệ thống từ

vựng tiếng Việt, lớp từ Việt gốc Hán này phân hóa theo các xu hướng như (1) giữ nguyên từ loại, nghĩa và cách dùng, như *生长 sinh trưởng*, *教育 giáo dục*, *事业 sự nghiệp...*; (2) có sự thay đổi về từ loại, chẳng hạn như *特色 đặc sắc*, *兴趣 hứng thú*, *心得 tâm đắc* trong tiếng Hán là danh từ, sang tiếng Việt đều chuyển hóa thành tính từ hoặc động từ chỉ hoạt động tâm lý; (3) có sự thay đổi về nghĩa, hoặc thu hẹp, hoặc mở rộng, hoặc thay đổi về sắc thái, ví dụ *手段 thủ đoạn* trong tiếng Hán là từ trung tính, nghĩa là *thủ pháp, biện pháp*. Trong tiếng Việt, *thủ đoạn* lại có nghĩa là âm mưu, toan tính xấu xa; (4) có sự thay đổi về trật tự từ, như *答复 đáp phúc* *成长 thành trưởng* tiếng Hán, sang tiếng Việt trật tự từ trái ngược, lần lượt là *phúc đáp, trưởng thành*. Ngoài ra, trong tiếng Việt còn có một loạt các từ mà người Việt tự tạo dựa trên các yếu tố gốc Hán nhưng không có trong tiếng Hán, nhằm đáp ứng nhu cầu giao tiếp, khiến cho vốn từ tiếng Việt ngày càng phong phú đa dạng, chẳng hạn như *nhà báo, phóng viên, hội đồng...* Đối với sinh viên Trung Quốc học tiếng Việt cũng như sinh viên Việt Nam học tiếng Hán, từ Hán Việt như một “con dao hai lưỡi”, vừa giúp ích cho việc học từ đơn, vừa là một trong những nguyên nhân gây nên lỗi do lạm dụng cách đọc Hán Việt để suy đoán nghĩa của từ.

Lỗi về mặt ngữ pháp mà lưu học sinh Trung Quốc thường gặp là lỗi về định ngữ, trạng ngữ, chủ yếu do trật tự từ trong cấu trúc định ngữ nối kết với trung tâm ngữ và vị trí thành phần trạng ngữ trong câu tiếng Hán và câu tiếng Việt có khác nhau. Một khi sinh viên chịu ảnh hưởng của sự chuyển di tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ sang ngôn ngữ đích sẽ dễ dàng mắc lỗi, đặc biệt là về thành phần trạng ngữ, trong tiếng Hán, trạng ngữ bỏ nghĩa cho toàn câu thường đứng ở đầu câu hoặc sau chủ ngữ, trạng ngữ bỏ nghĩa cho động từ thì luôn luôn đứng trước động từ, trong khi vị trí trạng ngữ của câu tiếng Việt khá linh hoạt, có thể đứng

ở đầu câu, sau chủ ngữ hoặc cuối câu. Tuy nhiên, với mỗi vị trí khác nhau thì sắc thái nghĩa và trọng điểm cần nhấn mạnh cũng khác nhau. Ví dụ, *Một cách tình tứ, Chí ngẩng lên nhìn Thị* (Chí Phèo: Nam Cao), câu này có thể biểu đạt bằng những cách khác như: (1) *Chí ngẩng lên nhìn thị (một cách) tình tứ*; (2) *Chí tình tứ ngẩng lên nhìn Thị*. Trong nguyên văn tác phẩm, Nam Cao đưa thành phần trạng ngữ *một cách tình tứ* đặt lên trước chủ ngữ là có dụng ý khắc sâu dáng vẻ hiền hậu, đáng yêu của Chí Phèo khi tỏ tình với Thị Nở, khiến độc giả liên hệ đến vẻ hung dữ, côn đồ của Chí trước đó mà nhận thức được rằng, *Chí cũng là con người có trái tim biết yêu thương như bao nhiêu người khác*. Trên thực tế, khi chuyển dịch câu này sang tiếng Hán, sinh viên Trung Quốc sẽ không thể chủ động đưa ra cách dịch phù hợp nhất mà thông thường sẽ mô phỏng mẫu câu thường gặp trong tiếng Hán để chuyển dịch thành 志漂以爱情的目光看着氏女 (Chí nhìn Thị với ánh mắt của tình yêu). Đương nhiên, cách dịch này cũng rất sáng tạo và chấp nhận được, song nhìn chung, sinh viên Trung Quốc chưa thể đưa ra các cách biểu đạt tương đương khác, chẳng hạn 志漂充满情意地望着氏女. Đặc biệt là trong trường hợp dịch từ tiếng Hán sang tiếng Việt, các cách chuyển dịch linh hoạt, nhất là vận dụng phương thức đảo ngữ để làm nổi bật hình ảnh cần nhấn mạnh như ví dụ trên đây thì quả là “điều xa xỉ” với sinh viên.

Ngoài ra, còn có những lỗi do sự khác biệt về văn hóa trong ngôn ngữ, thể hiện rõ nét nhất là sự chênh lệch trong tri nhận ẩn dụ gây ra, chẳng hạn như thành ngữ 嫁鸡随鸡, 嫁狗随狗 *giá kê tùy kê, giá cẩu tùy cẩu* trong tiếng Hán tương đương với *thuyền theo lái, gái theo chồng* trong tiếng Việt; hay như sự chênh lệch trong cách biểu đạt con số của các thành ngữ có yếu tố con số, như 九死一生 *cửu tử nhất sinh*, 三妻四妾 *tam thê tứ thiếp*, 五颜六色 *ngũ nhan lục sắc* trong tiếng Hán, sang tiếng

Việt lần lượt chuyển thành *thập tử nhất sinh, năm thê bảy thiếp, muôn màu muôn sắc*... Lỗi về hình thức văn bản chủ yếu thể hiện ở hình thức trình bày do sự khác nhau trong quy cách văn bản, nhất là thư từ trong hai ngôn ngữ. Nguyên nhân mắc lỗi cũng xuất phát từ thói quen sử dụng ngôn ngữ và trình bày văn bản của tiếng mẹ đẻ.

4. Phương pháp giảng dạy

4.1 Những nguyên tắc chung

Để thực hiện tốt một giờ dạy biên dịch cho lưu học sinh Trung Quốc, chúng ta cần tuân thủ nguyên tắc chung của dạy học ngoại ngữ như lấy người học làm trung tâm, giáo viên là người hướng đạo, nguyên tắc từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp, vận dụng thành quả so sánh đối chiếu ngôn ngữ Hán Việt trong dạy dịch. Giáo viên cần nắm được đặc điểm tâm lý và trình độ của từng sinh viên để có những động viên kịp thời với những em tiếp thu chưa thật tốt. Mặt khác, trong thực tế dịch thuật, đôi khi người dịch chưa thể hoặc chưa kịp tìm ra phương thức biểu đạt phù hợp nhất, tính có thể chấp nhận trong chuyển dịch ngôn ngữ vẫn có thể cho phép lựa chọn và công nhận phương án biểu đạt tiếp cận chuẩn mực, tức là phương án chuyển dịch tuy đã truyền đạt được những thông tin cơ bản của nguyên bản, nhưng còn hạn chế nhất định về mặt hình thức ngôn ngữ hoặc nội dung. Trong quá trình dạy học dịch, giáo viên càng cần phải quán triệt tinh thần này để từng bước nâng cao trình độ và củng cố niềm tin “có thể học được” cho sinh viên, từ đó thu hút và khuyến khích tất cả các thành viên ở các trình độ khác nhau vào hoạt động dạy học trên lớp.

4.2 Phương pháp xử lý từ

Trong tiến trình bài giảng, trước hết, giáo viên cần hướng dẫn sinh viên lí giải ý nghĩa của từ trong ngôn bản nguồn. Trong đó, cần

phát huy vai trò của yếu tố ngữ cảnh để xác định nghĩa của từ, đồng thời vận dụng phương pháp thay thế từ đồng nghĩa, gần nghĩa để tìm ra từ tương đương, nhất là trường hợp người dịch chưa từng gặp từ ngữ xuất hiện trong bản nguồn, nhưng căn cứ vào vốn từ vựng được tích lũy và dựa vào ngữ cảnh, có thể tìm ra từ tương đương có thể thay thế cho từ cần chuyển dịch từ ngôn bản nguồn. Việc tận dụng vai trò của ngữ cảnh để chuyển dịch trước hết thể hiện ở chỗ đặt từ vào trong đơn vị giao tiếp nhỏ nhất là câu để xác định nghĩa, nói cách khác là lấy câu làm đơn vị dịch, và tìm ra cách cách biểu đạt tương đương. Sau khi đưa ra các phương án chuyển dịch khác nhau, giáo viên cần hướng dẫn cho sinh viên thông qua so sánh, tìm ra đáp án tối ưu. Chẳng hạn, khi chuyển dịch câu “他现在要将这包里的新生命, 移植到他家里, 收获许多幸福”(Lỗ Tấn: “Thuốc”) sang tiếng Việt, trong quá trình tìm hiểu câu văn này, giáo viên cần gợi mở cho sinh viên nhớ lại tác phẩm “Thuốc” của Lỗ Tấn, từ đó yêu cầu sinh viên tìm ra thủ pháp tu từ trong câu, hoặc nhấn vào các từ “新生命 *tân sinh mệnh*”, “移植 *di thực*” và “收获 *thu hoạch*”, yêu cầu sinh viên tìm ra mối tương quan giữa các từ ngữ đó. Một khi người dịch có thể lĩnh hội được mối liên hệ giữa sự sống hồi sinh trên cơ thể bé Thuyên, rồi bé Thuyên sẽ trưởng thành trong niềm hy vọng của ông Thuyên với quá trình ươm mầm non, chờ đơm hoa kết trái và thu hoạch, sẽ đưa ra được đáp án tối ưu là *bây giờ, lão phải đem mầm sống mới này về ươm tại nhà mình, gặt hái bao hạnh phúc*. Thành công của phương án dịch này là ở chỗ, người dịch đã tìm ra mối tương quan giữa ba cụm từ *新生命 tân sinh mệnh* (mạng sống mới), *移植到他家 di thực đảo tha gia* (chuyển về trồng ở nhà ông ấy) và *收获 thu hoạch* trong câu văn cũng như trong bối cảnh của toàn tác phẩm, qua đó tiến thêm một bước “nâng cấp” ngôn từ, chuyển hóa *mạng sống mới* thành *mầm sống mới; chuyển về trồng ở*

nhà ông ấy thành *về ươm tại nhà mình* và *thu hoạch* chuyển hóa thành *gặt hái*. Lời dịch vừa đảm bảo truyền đạt được đúng và đầy đủ nội dung của ngôn bản nguồn, vừa thể hiện được đầy đủ ý nghĩa của thủ pháp tu từ mà Lỗ Tấn sử dụng trong câu văn. Có thể nói, cách dịch này cũng mang sắc thái riêng, bám sát tinh thần ngôn bản nguồn, không kém gì so với lời dịch của Trương Chính *Lão sẽ mang cái gói này về nhà, đem sinh mệnh lại cho con lão, và lão sung sướng biết bao!*

Một ví dụ khác, trong bài 徐悲鸿 *Từ Bi Hồng* có câu 他如饥似渴地从这些作品中吸取了营养. Câu văn diễn tả niềm đam mê, say sưa học hỏi, tiếp thu tri thức hội họa phương Tây của Từ Bi Hồng khi được sang Pháp tiếp xúc với các tác phẩm hội họa của các danh họa bản địa. Tác giả đã sử dụng hình ảnh so sánh như đói như khát *như cơ tự khát* (như đói như khát), hấp thụ *hấp thu* (hút lấy), *营养 dinh dưỡng* làm tăng thêm tính hình tượng của câu văn. Nếu chỉ căn cứ vào nghĩa liệt kê trong từ điển mà chuyển dịch sang tiếng Việt thì câu văn sẽ không thể nhận được sự đồng thuận của độc giả người Việt, bởi vì *như đói như khát* là lối ví von mang tính tiêu cực, *hấp thu dinh dưỡng* trong tiếng Việt chỉ dùng trong sinh học, chỉ quá trình sinh trưởng của động, thực vật. Vì vậy, người giáo viên cần gợi mở cho sinh viên nắm được mối tương quan giữa *tác phẩm hội họa, tiếp thu* và *dinh dưỡng*, đồng thời tìm ra ý nghĩa ẩn dụ của câu văn này là nỗi khát khao cháy bỏng và niềm vui vô bờ. Một phương án gợi mở rất lý thú là dẫn ra bài thơ *Nhân sinh tứ hỷ* của Ưng Châu (汪洙: 人生四喜) 久旱逢甘雨, 他乡遇故知, 洞房花烛夜, 金榜题名时 *cửu hạn phùng cam vũ, tha hương ngộ cố tri, động phòng hoa chúc dạ, kim bảng đề danh thì* (Hạn hán lâu ngày gặp được trận mưa rào, ở nơi đất khách gặp được bạn cũ, đêm động phòng hoa chúc đầy quyến rũ, tuổi trẻ đã được ghi tên trên bảng vàng) hoặc dẫn ra câu *trông tin quan như trời hạn trông mưa* (Nguyễn Đình Chiểu:

Văn tế nghĩa sỹ Cần Giuộc), đề gợi mở cho sinh viên cảm nhận và liên hệ với hình thức biểu đạt của lối ví von mang nghĩa tích cực: 如饥似渴 *như cơ tự khát*, đồng thời tìm ra cách biểu đạt tương đương với 吸取 *hấp thụ* và 营养 *đinh dưỡng* trong ngữ cảnh của câu văn này trong tiếng Việt. Đáp án tối ưu sẽ là *Như nắng hạn gặp mưa, Từ Bi Hồng đã hăm hở tiếp thu tinh hoa từ trong các tác phẩm hội họa này.* Và như vậy, đáp án tối ưu đã thỏa mãn được yêu cầu “bản dịch phải có hai chức năng bao gồm chức năng ý niệm và chức năng liên nhân tương đương với các chức năng này ở bản gốc; và bản dịch cần phải sử dụng các phương tiện ngữ dụng học tương đương để thực hiện các chức năng trên.” (Triệu Thu Hằng, 2017).

Trong tiếng Hán cổ đại, cụm bốn chữ thường gọi là tứ tự cách, bao gồm cả dạng cố định và không cố định chiếm ưu thế, tiếng Hán hiện đại ngày nay vẫn được sử dụng nhất là trong diễn đạt viết hàn lâm. Cụm bốn chữ sử dụng đặc địa phát huy được tác dụng lời ít ý nhiều, ngắn gọn súc tích. Trường hợp dùng liền hai, ba cụm còn có tác dụng làm nổi rõ tính tiết tấu, mang lại vẻ đẹp âm nhạc cho câu văn. Tuy nhiên, trong tiếng Việt cụm bốn chữ chỉ thường gặp trong các tác phẩm văn học cổ điển, ngày nay không còn phổ biến nữa. Vì vậy, khi chuyển dịch các cụm từ này từ tiếng Hán sang tiếng Việt, nhiều khi không thể tìm được cụm bốn chữ tương ứng. Mặt khác, có những từ chỉ được sử dụng trong ngữ cảnh này mà không thể phù hợp với ngữ cảnh khác. Do đó, việc căn cứ vào ngữ cảnh cụ thể để xử lý từ ngữ và tìm ra phương thức biểu đạt tương ứng là rất cần thiết. Chẳng hạn như câu 所供货物必须由卖方妥善包装, 适合远洋和长途内陆运输……, 耐野蛮装卸 xuất hiện trong văn bản hợp đồng thương mại. Trong câu này, điểm khó thể hiện trong cụm 所供货物 *sở cung hóa vật*, đặc biệt là cụm 野蛮装卸 *dã man trang tạ*. Với cụm thứ nhất, hư từ 所 *sở* giúp cho động từ đơn âm tiết 供 *cung*

chuyên hóa lâm thời thành danh từ làm định ngữ bổ nghĩa cho danh từ song âm tiết 货物 *hóa vật*, tạo thành cụm bốn chữ, khó có thể chêm thành phần phụ, và cũng khó có thể tìm được cách biểu đạt tương ứng hoàn toàn trong tiếng Việt cả về nội dung và hình thức mà diễn tả hết được ý nghĩa của nó. Để chuyển tải đầy đủ ý nghĩa của cụm từ này sang tiếng Việt, cần phải dùng tới đoán ngữ 11 âm tiết, gần gấp ba so với số âm tiết trong văn bản nguồn, đó là *tất cả hàng hóa do bên bán bán cho bên mua*. Còn cụm thứ hai, vướng mắc nhất là từ 野蛮 *dã man*. Đây là từ Việt gốc Hán thường gặp, hầu như tương đương với *dã man*, *man rợ* trong mọi trường hợp biểu đạt tương ứng của tiếng Việt. Tuy nhiên, trong trường hợp này, 野蛮 *dã man* bổ nghĩa cho 装卸 *trang tạ* (xếp dỡ), nên không thể chuyển dịch thành *xếp dỡ dã man* được. Như vậy, vai trò của từ Việt gốc Hán ở đây đã bị vô hiệu hóa. Cách biểu đạt tương ứng phải là *có thể xếp dỡ trong mọi trường hợp*. Chính vì vậy, việc hướng dẫn sinh viên xử lý từ ngữ dựa trên ngữ cảnh trong đó có sự kết hợp từ với từ tạo đoán ngữ là vô cùng quan trọng. Đối với những trường hợp khó này, sau khi gợi mở, sinh viên vẫn chưa chắc có thể tìm được đáp án phù hợp nhất, giáo viên cần dựa vào quỹ thời gian cho phép để đưa ra đáp án kịp thời và phân tích thêm để sinh viên lĩnh hội được phương cách chuyển dịch vừa đảm bảo về nghĩa, vừa phù hợp với thói quen biểu đạt của ngôn ngữ đích, được người đọc chấp nhận.

Từ vay mượn tiếng Hán trong tiếng Việt do chịu tác động của quy luật cấu tạo từ tiếng Việt và trải qua quá trình sử dụng của người Việt đã có những thay đổi nhất định về nghĩa, nhiều trường hợp từ Hán Việt tồn tại song song với từ thuần Việt. Chẳng hạn như 梅花是中国的特产名花 trong bài “Hoa của Trung Quốc”. Trong đó, từ 特产 *đặc sản* trong

tiếng Hán và *đặc sản* trong tiếng Việt có sự khác biệt ở chỗ, từ *đặc sản* trong tiếng Việt đã được thu hẹp nghĩa trong phạm vi ẩm thực. Do đó, giáo viên cần nhấn mạnh điểm khác biệt này để tránh lỗi chuyển dịch câu văn trên thành *Hoa mai là loài hoa đặc sản nổi tiếng của Trung Quốc*, và tìm ra cách cách biểu đạt tương đương: *loài hoa đặc trưng/ loài hoa mang màu sắc Trung Quốc/ loài hoa độc đáo...* Trong câu này còn có sự hiện diện của *名花 danh hoa*. Tiếng Việt có các từ *名茶* (danh trà), *名人* (danh nhân), *名画* (danh họa) tồn tại song song với *trà nổi tiếng, người nổi tiếng, tác phẩm hội họa nổi tiếng*. Tuy nhiên giữa hai cách biểu đạt vẫn có những điểm khác biệt ở sắc thái nghĩa và số lượng âm tiết, nhưng tiếng Việt không có từ *danh hoa*. Do đó, cần lựa chọn cách biểu đạt thuần Việt *hoa nổi tiếng* để phù hợp với thói quen ngôn ngữ của người Việt Nam. Điều đó chứng tỏ, dịch thuật “không chỉ dừng lại ở sự sắp xếp từ vựng và ngữ pháp, mà còn là sự tái thể hiện các giá trị tư tưởng, văn hóa và thông tin chuyên ngành ở một ngôn ngữ khác.” (Phan Vũ Tuấn Anh, 2017).

4.3 Phương pháp xử lý câu

Ngoài đơn vị từ ngữ ra, trong quá trình dạy dịch, giáo viên cần hướng dẫn sinh viên tiến hành xử lý câu. Trên cơ sở lý thuyết câu là đơn vị giao tiếp cơ bản, nhỏ nhất, việc xử lý câu trong dạy biên dịch cần giúp sinh viên lý giải câu về mặt ngữ pháp, chủ yếu là tiến hành phân tích sơ bộ thành phần câu đối với câu dài, câu khó trong ngôn bản nguồn, từ đó tìm ra các kiểu câu tương ứng, cách biểu đạt tương ứng trong ngôn ngữ đích. Sau đó, thông qua quan sát, so sánh, chỉ ra phương án biểu đạt tối ưu, vừa chuyển tải được đầy đủ thông tin của bản nguồn, vừa tiếp cận được phong cách biểu đạt của người bản ngữ. Trong quá trình hướng dẫn, giáo viên cần thông qua phương thức hỏi đáp bằng hệ thống câu hỏi gợi mở, giúp sinh

viên tự quan sát kết hợp với thảo luận nhóm để phát hiện vấn đề. Chẳng hạn như câu 我们越南河内外语大学//为了促进人才培养方面的国际交流, //定于2016年9月15日至9月18日/在本校大礼堂/ 隆重//举办//汉语教学与研究国际研讨会, trích trong một bức thư mời.

Quá trình hướng dẫn sinh viên xử lý cấu trúc ngữ pháp của câu này cần tuân thủ các bước sau đây:

+ Yêu cầu sinh viên chỉ ra các thành phần chủ ngữ, vị ngữ chính, trạng ngữ, tân ngữ, định ngữ trong câu;

+ Quan sát thành phần trạng ngữ chỉ mục đích, đồng thời xử lý từ ngữ trọng điểm trong câu, gồm *促进 xúc tiến* tìm ra từ đồng nghĩa, gần nghĩa với *促进 xúc tiến*, như *推动 thúc đẩy*, *加强 gia cường* và chỉ ra các cách biểu đạt tương đương trong tiếng Việt như *xúc tiến/ đẩy mạnh/ tăng cường*; cụm từ *人才培养方面 nhân tài bồi dưỡng phương diện* tương đương với *phương diện/ mặt/ lĩnh vực/ công tác đào tạo*. Trong đó, cần giải thích cho sinh viên nắm được ý nghĩa của từ *nhân tài* trong tiếng Việt dùng để chỉ những nhân vật xuất chúng, trong ngữ cảnh của câu văn này thì phải chuyển đổi *人才培养 nhân tài bồi dưỡng* của tiếng Trung Quốc sang *đào tạo* của tiếng Việt mới đạt được sự tương ứng về nghĩa và thói quen biểu đạt.

+ So sánh vị trí trạng ngữ tiếng Hán và tiếng Việt. Đối với câu văn này, cần hướng dẫn sinh viên đối chiếu với tiếng Việt để tìm ra cách chuyển dịch tối ưu là đưa trạng ngữ chỉ mục đích lên đầu câu, theo thói quen biểu đạt trong tiếng Việt, từ đó nâng lên tầm lý thuyết, rút ra quy tắc chung và sự khác biệt về vị trí trạng ngữ chỉ mục đích trong tiếng Hán và tiếng Việt, sau đó, yêu cầu sinh viên về nhà sưu tầm thêm các ví dụ tương đương, tập chuyển dịch để củng cố kiến thức.

+ Hướng dẫn sinh viên dịch từng thành

phần câu tiến tới toàn câu. Cuối cùng, giáo viên đưa ra đáp án tối ưu làm chuẩn.

Như vậy, việc xử lý câu phải được tiến hành song song với xử lý từ ngữ xuất hiện trong chính câu dài và khó đó, nhằm giúp cho sinh viên có đầy đủ căn cứ để tiến tới chuyển dịch cả câu văn một cách hoàn chỉnh và có sở lý thuyết.

Ngoài ra, trong quá trình dạy biên dịch, giáo viên cần hướng dẫn sinh viên xác định đúng phong cách văn bản để có phương án chuyển dịch phù hợp. Ví dụ, mở đầu thư mời, tác giả viết “北京大学校长女士:”, giáo viên cần nhắc nhở sinh viên nhớ lại quy cách viết dòng đầu về thông tin người nhận thư (viết ở ô đầu tiên dòng thứ nhất) và vai trò của dấu (:) sau lời xưng hô đầu thư. Tiếp đó là tìm ra cách biểu đạt tương đương trong tiếng Việt (thường có “Kính gửi...” để mở lời). Đối với các văn bản đặc thù như công hàm ngoại giao, hợp đồng kinh tế..., cần đối chiếu hình thức văn bản tiếng Trung Quốc và tiếng Việt để có được bản dịch trọn vẹn, phù hợp với hình thức trình bày của văn bản quy định trong ngôn ngữ đích.

Một ví dụ khác, 贵公司于2017年6月12日发来的询价信已收。谢谢合作! Đoạn văn này gồm hai câu, câu trước tính lược thành phần chủ thể thi hành động tác mà động từ *收* (*thu*) biểu thị và câu sau *谢谢合作* tính lược đồng thời cả chủ thể và khách thể của hành động mà động từ *谢谢* (*tạ*) (cảm ơn) biểu thị. Tuy nhiên, khi chuyển dịch sang tiếng Việt, câu thứ nhất nhất thiết phải thêm chủ thể của hành động *收* (*thu*) (nhận): *Thư thăm giá gửi ngày 12 tháng 6 năm 2017 của quý công ty chúng tôi đã nhận được* hoặc *chúng tôi đã nhận được thư thăm giá gửi ngày 12 tháng 6 năm 2017 của quý công ty*. Mặt khác, cần thông qua câu hỏi gợi mở giúp sinh viên nhận biết được thành phần trạng ngữ chỉ thời gian trong câu này bổ nghĩa trực tiếp cho động từ *发来* (*phát lai*) (gửi đến), chứ không phải bổ nghĩa cho động từ *收*

thu (nhận) để tránh nhầm lẫn ngày gửi thư và ngày nhận thư như trên thực tế nhiều sinh viên đã mắc lỗi. Riêng câu thứ hai, có ba phương án chuyển dịch như sau:

(1) Xin trân trọng cảm ơn!

(2) Chúng tôi xin trân trọng cảm ơn!

(3) Chúng tôi xin trân trọng cảm ơn sự hợp tác mà quý công ty dành cho chúng tôi.

Với câu này, hình thức biểu đạt giữa tiếng Hán và tiếng Việt có những khác biệt nhất định về phong cách. Việc thêm từ hay bớt từ đã được coi là “chiến lược” trong dịch thuật nhằm đưa ra cách biểu đạt phù hợp với người bản ngữ. Để đạt được mục tiêu đó, đòi hỏi người học phải qua nhiều trải nghiệm và thẩm nhuần từng bước. Vì vậy, sau khi hướng dẫn sinh viên tập chuyển dịch, giáo viên cần đưa ra ba phương án trên đây và phân tích ưu, nhược điểm của từng phương án. Trong đó, phương án (1) ngắn gọn, tuy lược bỏ từ *合作* (*hợp tác*) nhưng không ảnh hưởng đến tinh thần của thông tin cần truyền đạt, hơn nữa cụm từ *xin trân trọng* thể hiện cao độ tính lịch sự trong giao tiếp trên thư từ đã giúp cho câu văn tiếng Việt trở nên trang nhã. Phương án (2) thêm chủ ngữ *chúng tôi* khiến cho câu văn có đầy đủ thành phần hơn phương án (1). Phương án (3) chuyển tải được đầy đủ thông tin, lại có sự xuất hiện của chủ thể và khách thể hành động cảm ơn, kết hợp với sự hỗ trợ của kính ngữ *xin trân trọng*, do đó tuy dài dòng hơn nhưng không xa rời văn bản nguồn và đảm bảo được tính lịch sự trong giao tiếp. Ba cách biểu đạt này đều thường gặp trong tiếng Việt, vừa phù hợp cảnh huống vừa phù hợp với văn hóa giao tiếp của người Việt.

5. Một số kiến nghị trong dạy biên dịch cho lưu học sinh Trung Quốc

Từ những phân tích trên đây, để có thể nâng cao hiệu quả giờ dạy biên dịch Hán Việt

cho lưu học sinh Trung Quốc, giáo viên cần tuân thủ các nguyên tắc dạy học cũng như các bước giảng và luyện, trước hết là rèn luyện cho sinh viên kỹ năng lí giải văn bản, coi đó là cơ sở để tiến hành dịch.

Giáo viên cần làm chủ bài giảng, trong quá trình soạn giáo án, đưa ra hệ thống câu hỏi gợi mở dẫn dắt người học xử lý từ ngữ, câu, đoạn và cả văn bản hoàn chỉnh, lấy câu làm đơn vị dịch nhỏ nhất. Trong điều kiện thiết bị cho phép, cần soạn giáo án điện tử để có thể sử dụng đa phương tiện vào thực tiễn dạy học để kích thích đồng thời các giác quan tham gia vào giờ học, thông qua hình ảnh trực quan khi trình chiếu các mẫu câu, mỗi thành phần câu được thể hiện bằng một màu sắc hoặc kiểu chữ riêng, đó cũng là một trong những thủ pháp để tạo hứng thú cho sinh viên.

Tận dụng thành quả đối chiếu ngôn ngữ vào dạy học dịch, gồm đối chiếu ngôn ngữ đích với tiếng mẹ đẻ, đối chiếu trong bản thể ngôn ngữ văn bản nguồn và bản thể ngôn ngữ đích, nhằm tránh được sự chuyển di tiêu cực và phát huy sự chuyển di tích cực từ tiếng mẹ đẻ sang ngôn ngữ đích cũng như giữa các điểm ngôn ngữ tương quan trong bản thân ngôn ngữ đích.

Tôn trọng tính chấp nhận được của giao tiếp ngôn ngữ, khuyến khích người học tham gia vào giờ học, tránh áp lực tâm lý, từng bước nâng cao năng lực biểu đạt của người học.

Vận dụng thích đáng kiến thức lí luận ngôn ngữ, lí luận dịch vào thực tiễn dạy học dịch để người học từ “tri kỳ nhiên” tiến tới “tri kỳ sở dĩ nhiên”, tức là từ chỗ nhận thức được “nó như thế nào” tiến tới hiểu được “vì sao nó lại như thế”. Từ đó có thể đưa ra đáp án tối ưu và có cơ sở khoa học. Việc kết hợp lí luận với thực hành cần quán triệt tinh thần *trình giảng, đa luyện*, lấy người học làm trung tâm và giáo viên là người tổ chức, hướng đạo hoạt động

học tập. Song song với hoạt động cá nhân cần kết hợp với thảo luận nhóm và chú ý đến tính hợp lí của việc phân chia nhóm học tập, nhằm phát huy hiệu quả của tính tương tác giữa các thành viên trong nhóm.

Ngoài ra, trong quá trình dạy học, cần chú ý trau dồi củng cố kiến thức nền về ngôn ngữ, văn hóa cũng như các kiến thức về từ vựng, ngữ pháp cho sinh viên trên tinh thần “ôn cố tri tân” (ôn cũ biết mới), đồng thời tạo nền tảng cho việc nâng cao năng lực tiếp thu bài giảng và từng bước cải thiện chất lượng lời dịch của sinh viên.

6. Lời kết

Cùng với quá trình hội nhập quốc tế, ngày càng nhiều sinh viên Trung Quốc sang Việt Nam học tiếng Việt, công tác nghiên cứu về đối dịch Hán Việt và giảng dạy dịch nói chung, nhất là dạy dịch cho lưu học sinh Trung Quốc càng có ý nghĩa quan trọng trong việc thúc đẩy công tác đào tạo và nâng cao hiệu quả dạy học. Dạy dịch cho lưu học sinh Trung Quốc trước hết phải quán triệt các nguyên tắc dạy học ngoại ngữ nói chung, nhất là nguyên tắc trình giảng đa luyện và coi người học làm trung tâm, giáo viên là người tổ chức hoạt động dạy học. Trên cơ sở đó hướng dẫn sinh viên tìm hiểu, lí giải văn bản nguồn, xử lý từ và câu, lấy câu làm đơn vị cơ bản để tiến hành dạy học dịch. Việc xử lý câu và từ cần được đặt trong ngữ cảnh, cụ thể là câu hoặc đoạn văn trên dưới, có khi còn là sự kết hợp từ thành cụm từ. Đồng thời tận dụng thành quả so sánh đối chiếu Hán Việt để tranh thủ sự chuyển di tích cực và tránh ảnh hưởng tiêu cực của tiếng mẹ đẻ sang ngôn ngữ đích. Việc sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học hiện đại vào thực tiễn nhằm phát huy vai trò của các giác quan, nhất là nghe và nhìn của sinh viên kết hợp với việc biên soạn giáo án điện tử, xây dựng hệ thống câu hỏi gợi mở cũng góp phần to lớn vào việc nâng cao hiệu quả dạy học dịch nói

chung và dạy học biên dịch Hán Việt cho lưu học sinh Trung Quốc ở Việt Nam nói riêng.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Phan Vũ Tuấn Anh (2017). Một số kinh nghiệm giảng dạy môn dịch viết tiếng Trung chuyên ngành quan hệ quốc tế. Kỳ yếu Hội thảo khoa học quốc gia. *Nghiên cứu và giảng dạy Ngoại ngữ, Ngôn ngữ và Quốc tế học tại Việt Nam*, Nxb ĐHQGHN, 81- 88.

Triệu Thu Hằng (2017). Mô hình chức năng – dụng học trong đánh giá chất lượng bản dịch văn học: Từ lý thuyết tới thực tiễn áp dụng. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(4), 91- 100.

Đình Hồng Vân (2016). Phân tích thông tin trong dịch ngôn bản. Kỳ yếu Hội thảo khoa học quốc gia. *Nghiên cứu và giảng dạy Ngoại ngữ, Ngôn ngữ và Quốc tế học tại Việt Nam*. Nxb ĐHQGHN, 395- 406.

Tiếng Trung Quốc

黄勇民 (2010) 翻译教学与研究, 复旦大学出版社
李宝嘉、唐志超 (2001) 现代汉语规范词典, 吉林大学出版社, 284

叶苗 (1998) 关于“语用翻译学”的思考, 中国翻译, 第5期, 13

胡悦芝 (2013) 从关联理论探讨中国对外宣传资料的翻译, 文艺生活文海艺苑第7期; 龙源期刊网 <http://www.qikan.com.cn>

A SKETCH ABOUT TRANSLATION AND CHINESE-VIETNAMESE TRANSLATION TEACHING METHODS FOR CHINESE STUDENTS IN VIETNAM

Pham Ngoc Ham

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

Abstract: Translation can be regarded as one of language skills that requires teachers and students to use the knowledge related to various aspects simultaneously, especially vocabulary and grammar aspects as well as intercultural knowledge in an effort to discover the equivalents between the target and the source language. Based on an overview of some translation theories and translation teaching methodologies, coupled with the actual practice of teaching translation for Chinese students at some Vietnam's universities, the article uses such methods as analysis, comparison and contrast to discuss the methods for addressing the problems concerning words and sentences in translation, thus putting forward some proposals so as to improve teaching Chinese - Vietnamese translation for Chinese students in Vietnam.

Keywords: Chinese - Vietnamese translation, teaching, Chinese overseas students, proposal

ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH MÔN THỰC HÀNH TIẾNG KHOA NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA PHÁP

Nguyễn Việt Quang*

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

Nhận bài ngày 02 tháng 05 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 06 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Đổi mới chương trình môn thực hành tiếng của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp là một nhu cầu cấp bách. Đối tượng đầu vào có nhiều thay đổi do vậy cần xây dựng một chương trình phù hợp. Trên cơ sở các nghiên cứu về việc áp dụng Khung tham chiếu ngoại ngữ châu Âu và kết quả khảo sát tình hình giảng dạy trong môi trường mà chương trình sẽ được thực hiện, tác giả đã xác định mục đích mà đối tượng cần đạt; từ đó đề ra nội dung (giao tiếp, văn hóa và ngôn ngữ), phương pháp thực hiện và hình thức kiểm tra đánh giá, cũng như kết quả mong đợi ở người học. Chương trình có thể áp dụng được ngay vào công tác giảng dạy tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp.**

Từ khóa: chương trình, kiểm tra đánh giá, nội dung ngôn ngữ, phương pháp, thực hành tiếng

1. Đặt vấn đề

Từ năm 2000 với sự ra đời của *Khung tham chiếu ngoại ngữ châu Âu* (viết tắt theo tiếng Pháp là CECR), việc giảng dạy ngoại ngữ đã có một bước chuyển lớn. Các chương trình và giáo trình giảng dạy ngoại ngữ nói chung và tiếng Pháp nói riêng đều dựa vào quy chuẩn CEFR; định dạng các bài thi cũng đã được điều chỉnh theo đường hướng mới này. Nhưng sau một thời gian áp dụng, đã xuất hiện một số điểm không phù hợp. Khung tham chiếu châu Âu có nội dung rất rộng, bao quát nhiều lĩnh vực ngôn ngữ, văn hóa... Người học phải đạt trình độ ngôn ngữ tương đương một người bản ngữ trưởng thành. Đây là điều rất khó đối với đối tượng người học ở các nước không sử dụng tiếng Pháp như tiếng mẹ đẻ.

Ở Việt Nam dù đã có một số thay đổi về chương trình, nhưng nhìn chung các cơ sở đào tạo vẫn sử dụng nguyên các giáo trình thực hành tiếng có sẵn. Trong bối cảnh đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư 01/2014/TT-BGDĐT quy định Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam. Đây là cơ sở để xác định lại các nội dung đào tạo phù hợp với thực tế của đất nước.

Đứng trước yêu cầu chuẩn hóa trình độ ngoại ngữ và đổi mới công tác kiểm tra đánh giá, Trường Đại học Ngoại ngữ-Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN) đã ban hành định dạng bài thi *Chuẩn đầu ra* với nhiều điểm khác biệt so với các bài thi DELF/DALF. Một yếu tố khác ảnh hưởng đến chương trình đào tạo: đối tượng đầu vào Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp (Khoa NN và VH Pháp) có cả những người mới chỉ học tiếng Anh (khi vào đại học mới học tiếng Pháp). Bên cạnh đó thời gian đào tạo các môn thực hành tiếng được rút xuống còn 2 năm.

* ĐT: 84-971639898

Email: nvquang74@yahoo.fr

** 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.17.03

Trong bối cảnh đó, Ban chủ nhiệm Khoa NN và VH Pháp đã quyết định tiến hành nghiên cứu đổi mới *chương trình* môn thực hành tiếng. Nghiên cứu này được triển khai trong khuôn khổ của quyết định đó.

Trước hết cần xác định nội hàm của khái niệm “chương trình”, theo chúng tôi khái niệm này tương đương với *curriculum* trong tiếng Pháp: “Đó là tuyên bố về mục đích đào tạo. Bao gồm việc xác định đối tượng, mục đích và mục tiêu, nội dung, việc miêu tả hệ thống đánh giá, việc xây dựng kế hoạch các hoạt động, cũng như hiệu quả mong đợi liên quan đến thái độ và cách ứng xử của người học.” (C’est l’énoncé d’intention de formation qui comprend la définition du public, les finalités et objectifs, les contenus, la description du système d’évaluation, la planification des activités, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des apprenants (Raynal, 2005, tr. 96). Sau khi hoàn thành, chương trình là cơ sở để tác giả sách giáo khoa xây dựng nội dung chi tiết (syllabus) của từng bài (dossier) trong từng học phần.

Trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Pháp, đã có nhiều nghiên cứu xây dựng chương trình theo hướng áp dụng khung tham chiếu châu Âu vào hoàn cảnh của từng nước. Chevalier (2011) nghiên cứu áp dụng CECR vào bối cảnh Nhật Bản dựa trên hai tiêu chí: phương pháp sư phạm và văn hóa giảng dạy. Park (2011) nghiên cứu sử dụng CECR vào hoàn cảnh của Hàn Quốc và dành ưu tiên cho các dự án về công nghệ truyền thông. Ở Trung Quốc, Bel (2011) trong nghiên cứu của mình đã chỉ ra những khó khăn gặp phải khi áp dụng CECR vào bối cảnh giáo dục đại học.

Sau khi tham khảo các tài liệu trên, chúng tôi tiến hành biên soạn theo nhiều bước. Trước hết nghiên cứu đối tượng của chương trình và môi trường trong đó chương trình sẽ được

thực hiện, tiếp đó là xác định *mục đích* mà đối tượng cần đạt để đề ra *nội dung* (giao tiếp, văn hóa và ngôn ngữ); ngoài ra cũng cần nêu *phương pháp thực hiện* và hình thức *kiểm tra đánh giá*, cũng như *kết quả mong đợi*. Có thể tóm lược câu hỏi nghiên cứu là: *dạy gì, dạy như thế nào và đạt kết quả nào đối với bộ môn thực hành tiếng cho phù hợp với đối tượng đầu vào hiện nay?* Phương pháp nghiên cứu sử dụng là điều tra thực tế kết hợp với tham khảo các chương trình hiện hành, nhất là các chương trình đã được dùng tại Khoa NN và VH Pháp như *Alter Ego*.

Từ những cơ sở trên, chúng tôi đã tiến hành xây dựng chương trình chi tiết cho từng học phần 1, 2, 3, 4 với các nội dung cụ thể về chủ điểm, nội dung giao tiếp, nội dung ngôn ngữ (ngữ pháp, từ vựng, ngữ âm), cũng như các nguyên tắc dạy-học và kiểm tra đánh giá. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi trình bày những nét chính, bao gồm : cơ sở thực tế, quan điểm xây dựng chương trình, nội dung chương trình, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá.

2. Cơ sở thực tế

Để có thông tin về “đối tượng”, chúng tôi tiến hành điều tra khảo sát cả người dạy và người học: 15 giáo viên dạy các học phần thực hành tiếng (THT) và 228 sinh viên từ năm thứ nhất đến năm thứ tư. Việc khảo sát đã được tiến hành vào tuần cuối của năm học 2017-2018. Mỗi phiếu điều tra gồm bốn phần (xem Phụ lục):

- Phần một gồm 4 câu hỏi (1-4) nhằm thu thập thông tin về người được khảo sát, và đánh giá chung về môn thực hành tiếng.

- Phần hai gồm 8 câu hỏi (5-12) đối với giáo viên, và 7 câu hỏi (5-11) đối với sinh viên, yêu cầu đánh giá cụ thể các nội dung thực hành tiếng theo bốn mức độ: *rất tốt, tốt, trung bình, chưa đạt*.

- Phần ba gồm 10 câu hỏi (a-k), nhằm thu thập các đề xuất về chỉnh sửa khối lượng kiến thức với ba mức *giảm bớt, giữ nguyên, tăng cường*.

- Cuối cùng là một câu hỏi mở để người dạy và người học đưa ra những đánh giá và đề xuất nhằm nâng cao chất lượng dạy-học môn thực hành tiếng. Đối với giáo viên, ngoài điều tra qua phiếu chúng tôi còn tiến hành *phỏng vấn nhanh* để họ phát biểu một cách tự do ý kiến của mình.

Tổng cộng đã thu về được 15 phiếu trả lời của giáo viên, gồm 8 (53%) đã dạy học phần 1, 2, và 7 (47%) đã dạy học phần 3, 4; và 228 phiếu trả lời của sinh viên, gồm 65 năm 4 (28.5%), 18 năm 3 (7.9%), 52 năm 2 (22.8%) và 93 năm thứ nhất (40.8%). Các phiếu giáo viên được mã hóa từ G1 đến G15, và từ S1 đến S228 đối với sinh viên. Sau đây là những thông tin chính.

a) Về phía sinh viên

- Trình độ nguồn: 82% sinh viên (187/228) có đầu vào là tiếng Anh, 18% (41/228) đầu vào là tiếng Pháp (chủ yếu tập trung ở các năm 3, 4).

- Đánh giá *sự phù hợp của tài liệu giảng dạy* với đối tượng người học (câu hỏi 10): kết quả trung bình của cả 4 học phần là Rất tốt: 12.00%, Tốt: 49.75%, Trung bình: 32.75%, Chưa đạt: 5.5%. Và với câu hỏi “Nội dung chương trình cho phép sinh viên đạt được trình độ yêu cầu khi kết thúc môn học?” kết quả được phân bố như sau: Rất tốt: 10.00%, Tốt: 48.75%, Trung bình: 35.25%, Chưa đạt: 6.00%.

- Trả lời câu hỏi “Khoa NN và VH Pháp nên có 1 chương trình giảng dạy các môn thực hành tiếng riêng, phù hợp với đặc thù của Khoa?”, 82% (187) sinh viên “đồng ý”. Sau đây là tóm lược một số lý do:

Chương trình khó, không tạo động lực cho tất cả sinh viên, dẫn tới bỏ học, nghỉ học, bảo lưu nhiều (S1).

Chương trình hiện tại vẫn theo lối học truyền thống chưa phù hợp với thực tại, nhu cầu hiện nay (S3).

Vì không phải sinh viên nào cũng được tiếp xúc với tiếng Pháp trước khi vào đại học (S4).

Chương trình học Alter Ego khó và rất nhiều kiến thức (S7).

Khả năng của sinh viên không đồng đều (S10).

Vì năng lực giữa các sinh viên trong cùng một lớp hoặc một khóa không đều nhau (S14).

Vì số lượng sinh viên đầu vào tiếng Anh nhiều, và chương trình hiện tại có nhiều hạn chế (S24).

Vì thời gian thực hành tiếng trong hai năm là tương đối ngắn và gấp rút để đạt chuẩn đầu ra.

Trong khoảng thời gian đó để đảm bảo chất lượng học và tiến độ đạt trình độ chuẩn thì cần thiết có một chương trình giảng dạy riêng (S91).

b) Về phía giáo viên

Tỷ lệ *hài lòng* với các nội dung giảng dạy hiện nay là 40% (6/15); *không hài lòng* là 60% (9/15). Đánh giá *sự phù hợp của tài liệu giảng dạy* (câu hỏi 11): kết quả trung bình của cả 4 học phần là Rất tốt: 17.25%, Tốt: 43.50%, Trung bình: 33.75%, Chưa đạt: 6.50%. Và với câu hỏi “Nội dung chương trình cho phép sinh viên đạt được trình độ yêu cầu khi kết thúc môn học?”, kết quả được phân bố như sau: Rất tốt: 27.00%, Tốt: 30.25%, Trung bình: 37.25%, Chưa đạt: 6.50%.

Trả lời câu hỏi “Khoa NN và VH Pháp nên có 1 chương trình giảng dạy các môn thực hành tiếng riêng”, 73.00% giáo viên muốn có một chương trình phù hợp với đặc thù của Khoa. Các lý do nêu ra như sau:

Để phù hợp với trình độ đầu vào của sinh viên (G2).

Sinh viên đầu vào tiếng Anh (G3).

Sinh viên đầu vào tiếng Anh, năm 3 sẽ phân chuyên ngành và cần có chương trình dành cho đối tượng mới (G7).

Đối tượng ngày nay đã có nhiều thay đổi so với trước đây, nên có chương trình dạy phù hợp với *trình độ người học và có tính ứng dụng cao để đáp ứng nhu cầu thị trường (G8).*

Các giáo trình thường khó hơn so với trình độ sinh viên. Cần có chương trình giảm tải, đặc biệt là khi tiếng Pháp không phải là lựa chọn của các em trong đợt tuyển sinh đại học (G9).

Chương trình đào tạo nên phù hợp với mục tiêu đào tạo của Khoa và trình độ thực tế của sinh viên. Nên có các buổi ôn lại, hoặc sắp xếp thời gian để đi lại các kiến thức đã học, ưu tiên chất lượng hơn số lượng (G15).

Các thông tin trên cho thấy chương trình giảng dạy hiện tại không còn phù hợp vì vẫn dựa vào một giáo trình thực hành tiếng có sẵn (*Alter Ego*), vốn nặng về các nội dung văn hóa của Pháp. Lý giải điều này trước hết là do trình độ đầu vào của sinh viên (hầu hết là học sinh tiếng Anh). Về việc đánh giá sự phù hợp của giáo trình cũng như khả năng của chương trình có cho phép sinh viên đạt được trình độ yêu cầu, kết quả trả lời của cả sinh viên và giáo viên được phân bố đa số ở cả 3 lựa chọn *Rất tốt, Tốt và Trung bình*; số trả lời ở lựa chọn *Chưa đạt* không cao (5.50% và 6.00%; 6.50% và 6.50%). Liệu có phải đây là chỉ số thể hiện mặt “tích cực” của chương trình? Chúng tôi cho là “không”, bởi lẽ dù chương trình thế nào thì người học và người dạy cũng phải làm cho nó “phù hợp” để đạt được “yêu cầu đào tạo”. Có được những đánh giá trên là do sự nỗ lực của chung của cả hai

phía, nhưng nếu sử dụng một chương trình phù hợp thì với chừng ấy công sức bỏ ra kết quả đào tạo sẽ cao hơn.

Thực chất của vấn đề nằm ở câu hỏi về việc xây dựng một chương trình môn thực hành tiếng riêng phù hợp với đặc thù của Khoa. Tỷ lệ trả lời “có” là áp đảo với các lý do rất thuyết phục. Cũng có phiếu gợi ý cách tiến hành; đó là của một giáo viên trả lời cả “có” và “không”: *Vẫn nên theo một giáo trình đã có, làm progression tùy theo trình độ của sinh viên, thầy cô mỗi lớp dựa trên objectif từng bài học mà nhấn mạnh phần mà sinh viên còn yếu (G4).* Như vậy vẫn cần xây dựng một chương trình mới với “*progression tùy theo trình độ của sinh viên*” nhưng khi triển khai thì có thể dựa vào một giáo trình đã có và điều chỉnh cho phù hợp. Chúng tôi nhất trí với với ý kiến này.

3. Quan điểm xây dựng chương trình

Dựa trên cơ sở lý thuyết về xây dựng chương trình theo hướng áp dụng khung tham chiếu châu Âu vào hoàn cảnh từng nước của Chevalier (2011), Park (2011), Bel (2011) và thực tế khảo sát giáo viên và sinh viên như đã nêu trên, chúng tôi đề ra các quan điểm:

a) Trước hết cần quan niệm sinh viên là chủ thể của quá trình dạy-học; giáo viên là người tổ chức hướng dẫn giúp sinh viên tiếp thu kiến thức và phát triển kỹ năng giao tiếp.

b) Đích của chương trình là bậc 4 *Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam*. Cụ thể là chương trình cung cấp cho sinh viên những kiến thức ngôn ngữ và văn hóa cần và đủ để phát triển những kỹ năng giao tiếp *cốt lõi* của các mức độ Bậc 1, Bậc 2, Bậc 3, Bậc 4.

c) Nội dung chương trình được lựa chọn theo hướng tinh giản đảm bảo ba nguyên tắc cơ bản:

- Có giá trị giao tiếp và cần thiết về mặt giao tiếp;

- Có tính tới thực tế Việt Nam (thông tin về đất nước con người Việt Nam, chuẩn đầu ra của Trường ĐHNN-ĐHQGHN, tài liệu đang sử dụng);

- Được trình bày theo hệ thống và phân bố theo kiểu xoắn ốc.

d) Chương trình phải đạt được các mục tiêu sau: a) Về mặt lý thuyết, mục tiêu chung là xây dựng cơ sở để áp dụng Khung tham chiếu châu Âu vào việc biên soạn chương trình đào tạo tiếng Pháp trong môi trường không nói tiếng Pháp. b) Về mặt thực tế, chương trình phải đáp ứng được yêu cầu của tình hình mới, phù hợp với đối tượng đầu vào của Khoa NN và VH Pháp.

e) Chương trình là cơ sở cho việc biên soạn giáo trình, quản lý dạy-học và tổ chức kiểm tra-đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

4. Chuẩn kiến thức

Ngày 24 tháng 01 năm 2014, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam áp dụng cho các chương trình đào tạo ngoại ngữ, các cơ sở đào tạo ngoại ngữ và người học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân. Đây là căn cứ xây dựng chương trình, biên soạn hoặc lựa chọn giáo trình, sách giáo khoa, kế hoạch giảng dạy và **xây dựng tiêu chí trong kiểm tra, thi và đánh giá ở từng cấp học, trình độ đào tạo, bảo đảm sự liên thông trong đào tạo ngoại ngữ.**

Như đã nói ở trên, đích của chương trình là bậc 4 Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam. Cụ thể là sau khi kết thúc chương trình, sinh viên *“Có thể hiểu ý chính của một văn bản phức tạp về các chủ đề cụ thể và trù tượng, kể cả những trao đổi kỹ thuật thuộc lĩnh vực chuyên môn của bản thân. Có thể giao tiếp*

ở mức độ trôi chảy, tự nhiên với người bản ngữ. Có thể viết được các văn bản rõ ràng, chi tiết với nhiều chủ đề khác nhau và có thể giải thích quan điểm của mình về một vấn đề, nêu ra được những ưu điểm, nhược điểm của các phương án lựa chọn khác nhau.”

Đây là cơ sở để sinh viên học các môn lý thuyết ở giai đoạn 2 bằng tiếng Pháp, vừa tiếp thu kiến thức chuyên ngành vừa hoàn thiện khả năng thực hành tiếng để đạt chuẩn đầu ra của Trường.

5. Nội dung chương trình

Nội dung chương trình bao gồm kiến thức của ba lĩnh vực: Văn hóa-xã hội, Giao tiếp và Ngôn ngữ (ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng). Trong từng lĩnh vực, chúng tôi chia làm hai cấp độ: cấp vĩ mô (macro = cụm) và cấp vi mô (micro), một yếu tố vĩ mô bao gồm nhiều yếu tố vi mô.

5.1. Chủ điểm và kiến thức văn hóa-xã hội

Theo kết quả điều tra, 66.50% giáo viên đề nghị *giữ nguyên* nội dung văn hóa hiện tại, chỉ có 33.50% mong muốn *tăng cường*. Về phía sinh viên, 3.75% đề nghị *giảm*, 34.25% *giữ nguyên*, 62% *tăng cường*. Các số liệu trên về tỷ lệ “giữ nguyên” và “tăng cường” cho thấy cả hai đối tượng đều rất coi trọng mảng kiến thức này, số sinh viên đề nghị “giảm” không nhiều. Kinh nghiệm cho thấy khi được hỏi về vai trò của văn hóa thì hầu như tất cả mọi người đều coi đây là mảng kiến thức hết sức cần thiết, đặc biệt là đối với giáo viên; điều này giải thích kết quả nói trên. Trong các đề xuất cụ thể có một ý kiến cần lưu ý: cần điều chỉnh nội dung về các nước *Francophonie* và tăng cường kiến thức văn hóa-xã hội *thường thức* (G10).

5.1.1. Chủ điểm

Giáo trình Alter Ego sử dụng trong những năm vừa qua ở Khoa bắt nguồn từ châu Âu và

dành cho đối tượng học tiếng Pháp trên đất châu Âu, nên nhiều nội dung văn hóa không xa lạ với đối tượng này. Đối tượng của chúng ta hoàn toàn khác: họ là người Việt Nam do người Việt Nam dạy, việc dạy-học được tiến hành trên đất Việt Nam vốn có nhiều khác biệt về văn hóa đối với châu Âu. Do vậy chúng tôi đề nghị *vừa*

giảm vừa tăng. Cụ thể là giảm một số nội dung quá sâu về cuộc sống phương Tây, đồng thời thêm kiến thức về Việt Nam, sinh viên phải có khả năng diễn đạt được bằng tiếng Pháp những thông tin chính về đất nước con người và văn hóa Việt Nam. Bảy (7) cụm chủ điểm đã được lựa chọn và phân bố như sau:

Bảng 1. Các cụm chủ điểm

Cụm chủ điểm (Les macro-thèmes)	HP1	HP2	HP3	HP4
1. Cuộc sống hàng ngày (La vie quotidienne)	*	*	*	*
2. Những vấn đề xã hội (Les problèmes sociaux)	*	*		*
3. Khoa học và cuộc sống (La science et la vie)	*	*	*	*
4. Nhân vật nổi tiếng (Les célébrités)	*	*	*	*
5. Thanh niên (Les jeunes)	*	*	*	*
6. Môi trường và khí hậu (L'environnement et le climat)	*	*	*	*
7. Cộng đồng Pháp ngữ và Việt Nam (La francophonie et le Vietnam)	*	*	*	*

Đối chiếu với các chủ điểm môn tiếng Pháp trong Chương trình giáo dục phổ thông, ta thấy có sự tiếp nối (các chủ điểm 1, 3, 5, 7 tiếp tục được phát triển từ phổ thông). Chúng tôi đề nghị thêm *Những vấn đề xã hội* (2), *Nhân vật nổi tiếng* (4), *Môi trường và khí hậu* (6), và bổ sung Việt Nam vào *Cộng đồng Pháp ngữ* (7). *Những vấn đề xã hội* của Pháp hiện nay tất cả sinh viên đều phải biết, nhất là những em có nhu cầu du học, chủ điểm (4) thuộc lĩnh vực văn hóa nền, chung của mọi người. Trong khi đó *Môi trường và khí hậu* (6) là mối quan tâm của toàn nhân loại, đây cũng là dịp để nâng cao ý thức bảo vệ trái đất của chúng ta.

Mỗi cụm chủ điểm nêu trên bao gồm nhiều chủ điểm nhỏ. Thí dụ: trong “Nhân vật nổi tiếng Les célébrités” ta có: Một vài nhân vật nổi tiếng của Pháp và thế giới (Quelques personnalités françaises et internationales); Tạp chí và cuộc sống của người nổi tiếng (Les magazines et la vie des célébrités); Thời trang và hình ảnh cá nhân (La mode et l’image personnelle ...). Hy vọng 7 cụm chủ điểm văn hóa như vậy sẽ đáp ứng được nhu cầu của người học Việt Nam trong môi trường Việt Nam.

5.1.2. Kiến thức văn hóa-xã hội

Văn hoá là một lĩnh vực hết sức rộng, bao trùm lên toàn bộ hoạt động của con người và gắn kết chặt chẽ với ngôn ngữ. Do vậy cần xác định nội hàm của khái niệm này trước khi trả lời câu hỏi dạy gì trong lĩnh vực này. Văn hóa gồm hai tiểu loại: văn hóa bác học (culture savante) và văn hóa thông thường (culture courante). Văn hóa bác học liên quan đến văn học, nghệ thuật và khoa học kỹ thuật, chỉ một bộ phận của xã hội nắm vững một trong ba thành tố trên.

Văn hóa thông thường bao gồm những kiến thức phổ thông và cách ứng xử hàng ngày được đại đa số mọi người trong xã hội chấp nhận. Có thể chia những kiến thức phổ thông thành bốn loại: thông tin, chuẩn xã hội-ngôn ngữ, bộ mã, hình ảnh văn hoá.

- *Thông tin* gồm một vốn hiểu biết dân tộc học tối thiểu được chia sẻ bởi phần đông các thành viên của cộng đồng. Thí dụ: trong môi trường Pháp ngữ, cần biết cờ nước Pháp có ba màu (người ta vẫn dùng thuật ngữ ba màu để chỉ người Pháp: les tricolores).

- *Chuẩn xã hội-ngôn ngữ* là tập hợp các quy tắc sử dụng ngôn ngữ trong một tình huống nhất định. Đơn giản như cách chào hỏi cũng có những quy tắc rõ rệt. Thí dụ, người Pháp dùng các từ riêng (bonjour, bonsoir...) để chào vào từng thời điểm trong ngày (ban ngày và buổi tối...); và tuyệt nhiên không hỏi *Anh đi đâu đấy?, Chi ăn cơm chưa?* thay câu chào.

- *Bộ mã* được hiểu là những cách biểu đạt phi ngôn ngữ, của riêng một cộng đồng, thí dụ: điệu bộ, sự im lặng, hình vẽ (icône)... Trong giao tiếp người Pháp rất hay dùng cử chỉ, đặc biệt là khi biểu đạt tình cảm. Ngón tay cái bàn tay phải chụm vào ngón tay trở tạo thành một vòng tròn biểu thị sự đồng ý, tán thành hoặc đánh giá cao về một việc/ người nào đó.

- *Hình ảnh văn hoá* được hình thành từ cách nhìn sự vật của mỗi dân tộc. Các hình ảnh này thường liên quan đến chức năng, vai trò của vật quy chiếu. Hai từ *phô mai* và *fromage* cùng chỉ một sản phẩm từ sữa nhưng chúng khác nhau về mặt chức năng đối với người Pháp và người Việt.

Trong quá trình phát triển của việc dạy-học ngoại ngữ, hai loại văn hóa trên được nhìn nhận khác nhau. Phương pháp truyền thống coi trọng văn hóa bác học, trong khi phương pháp nghe nhìn sau đó quan tâm nhiều hơn tới văn hóa thông thường. Ngày nay với sự ra đời của đường hướng giao tiếp, sự lựa chọn được hài hòa hơn: cả hai loại văn hóa đều được coi trọng tùy theo đối tượng người học. Áp dụng vào điều kiện Việt Nam, chúng tôi đề nghị ưu tiên văn hóa thông thường với nội hàm nêu ở trên; điều này trùng với ý kiến “tăng cường kiến thức văn hóa-xã hội thường thức” của G10 đã nêu. Những kiến thức bác học vẫn được chú ý thông qua các gợi mở để người học tự tìm hiểu.

5.2. Nội dung giao tiếp

5.2.1. Hành động lời nói

Cơ sở để xây dựng nội dung giao tiếp là hành động lời nói. Lý thuyết của vấn đề này được đề cập lần đầu vào năm 1975 trong *The Threshold Level*, sau đó được chi tiết hơn trong *Un niveau seuil*. Đây là công trình nằm trong Dự án dạy sinh ngữ (projet langues vivantes) của Hội đồng châu Âu, tập hợp một cách khoa học các hành động lời nói thông dụng phục vụ cho giảng dạy.

Từ nguồn tư liệu này các nhà biên soạn chương trình, giáo trình xây dựng nội dung giao tiếp cho đối tượng của mình. Về nội dung có nhiều điểm giống nhau, nhưng cách sắp xếp, phân loại và tên gọi có nhiều khác biệt. Chúng ta xem xét vấn đề này trong ba tài liệu: 1) *Chương trình giáo dục phổ thông Môn tiếng Pháp* của Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2) *Tham chiếu chương trình soạn thảo từ Khung châu Âu* và 3) *Giáo trình Alter Ego*. Lý do lựa chọn là: Tài liệu (1) cũng dành cho người mới học tiếng Pháp như phần đông đối tượng mà chúng ta đang khảo sát; Tài liệu (2) do Alliance Française chỉ đạo biên soạn phục vụ việc dạy tiếng Pháp cho người nước ngoài của cơ sở này dưới sự bảo trợ của nhà nước Pháp (Chauvet, 2009, tr. 156); Tài liệu (3) là một giáo trình quen thuộc đã được sử dụng ở Khoa nhiều năm.

- Trong (1) có 45 cụm hành động lời nói, chúng được cụ thể hóa thành 88 hành động ở 7 lớp của THCS và THPT. Về cách đặt tên cho hành động, có ba cách: a) dùng chính động từ chỉ hành động đó, thí dụ: phủ nhận (nier), khuyên nhủ (conseiller); b) dùng một động từ khác để miêu tả hành động đó: nói về thời tiết (parler du temps qu'il fait), định vị trong thời gian (situer dans le temps); c) dùng động từ *exprimer* để chỉ các hành động liên quan đến một khái niệm như: diễn đạt tình cảm (exprimer ses sentiments), diễn đạt sự chắc chắn (exprimer la certitude).

- Trong (2) có 19 cụm hành động lời nói, mỗi cụm được chi tiết hóa bằng các hành động nhỏ hơn. Thí dụ: Cụm *Entrer en contact avec qqn* được cụ thể hóa bằng *saluer qqn, interpeller qqn, accueillir qqn*. Về cách đặt tên các hành động, cũng có ba cách như trong tài liệu 1.

- Trong (3), không có phần tổng hợp chung cho các “cụm” như trong 1 và 2. Chương trình chi tiết (syllabus) ở mục *Objectifs pragmatiques / Actes de parole* của từng học phần có cả các hành động lớn bao trùm như *se présenter, présenter qqn*; các hành động nhỏ như *s’informer sur l’identité de l’autre, saluer, prendre congé*, và các hành động mang tính “nhiệm vụ” (tâche) như *comprendre un itinéraire simple, écrire une carte postale...*

Như vậy ta thấy không có sự thống nhất trong cách đặt tên, cũng như cách trình bày các hành động lời nói.

5.2.2. Nội dung đề xuất

Chúng tôi đề nghị chia các hành động lời nói như đã nói ở trên thành hai cấp độ: cấp vĩ mô gồm các cụm hành động lời nói (macroacte), cấp vi mô gồm các hành động lời nói đơn lẻ (microacte) như Tài liệu 1 và 2. Về tên gọi, chúng tôi dùng 3 cách như 2 tài liệu trên, loại bỏ các hành động mang tính “nhiệm vụ” (tâche). Số lượng cụm hành động lời nói được lựa chọn là 16, và phân bố trong 4 học phần như sau:

Bảng 2. Các cụm hành động lời nói

Cụm hành động lời nói	HP1	HP2	HP3	HP4
1. Tiếp xúc với một người (<i>Entrer en contact avec qqn</i>)	*			
2. Tự giới thiệu (<i>Se présenter</i>)	*	*	*	*
3. Giới thiệu một người (<i>Présenter qqn</i>)	*			
4. Nêu đặc tính một người và một vật (<i>Caractériser qqn et qqch</i>)	*	*	*	
5. Diễn đạt ý kiến, nêu lập trường (<i>Exprimer son opinion, prendre position</i>)	*	*	*	
6. Định vị trong thời gian (<i>Se situer dans le temps</i>)	*		*	
7. Định vị trong không gian (<i>Se situer dans l’espace</i>)	*			
8. Nói về thời tiết (<i>Parler du temps</i>)	*			
9. Diễn đạt số lượng (<i>Exprimer la quantité</i>)	*	*		
10. Kể một điều gì (<i>Raconter qqch</i>)		*		
11. Dự kiến tương lai (<i>Envisager l’avenir</i>)		*		
12. Tham gia vào một thảo luận (<i>Participer à un débat</i>)			*	
13. Lập luận (<i>Argumenter</i>)				*
14. Miêu tả và bình luận (<i>Décrire et commenter</i>)				*
15. So sánh (<i>Comparer</i>)	*			*
16. Các hành động khác (<i>Autres actes</i>)	*	*	*	*

Cũng như chủ đề, mỗi cụm hành động lời nói bao gồm nhiều hành động lời nói nhỏ. Thí dụ: *Caractériser qqn et qqch* được cụ thể hóa ở ba học phần như sau.

- HP1: Miêu tả hình thể một người và nói sự khác biệt, miêu tả cách ăn mặc; miêu tả một vật (đặc tính, chức năng, giá); miêu tả một chỗ ở, nói chức năng của từng phòng - *décrire physiquement une personne et évoquer des*

ressemblances, décrire sa tenue vestimentaire; décrire un objet (ses caractéristiques, sa fonction, son prix) ; décrire un logement, indiquer la fonction d'une pièce.

- HP2: Miêu tả một người (tính cách, tật xấu, tính tốt); giới thiệu một phim, một dự án, một cuốn sách; nói về một đất nước và người dân của nước đó - décrire une personne (caractère, défauts, qualités); présenter un film, un projet, un livre; parler d'un pays et de ses habitants.

- HP3: Nêu đặc tính của một người (cách ăn mặc, tính cách, cách ứng xử...) - caractériser des personnes (tenue vestimentaire, caractère, comportement...)

Chính từ các hành động lời nói này mà các nội dung ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp) dưới đây sẽ được xác định.

5.3. Nội dung ngôn ngữ

5.3.1. Ngữ pháp

Ngữ pháp là tổng thể các quy tắc chủ yếu về cấu trúc ngôn ngữ. Mỗi ngôn ngữ có một ngữ pháp riêng. Các hiện tượng ngữ pháp bao gồm từ

pháp và cú pháp là một tập hợp đóng (ensemble fermé) trong khi đó từ vựng là một tập hợp mở (ensemble ouvert). Khối kiến thức hữu hạn này là điều kiện cần để sử dụng ngôn ngữ.

Trong phiếu điều tra về nội dung ngữ pháp, số trả lời xuất hiện ở cả ba lựa chọn: 20.25% giáo viên đề nghị giảm, 20.25% giữ nguyên, 59.75% tăng cường. Về phía sinh viên, 9.75% đề nghị giảm, 48% giữ nguyên, 42.25% tăng cường. Cần xử lý kết quả này như thế nào? Chúng tôi lựa chọn giải pháp gần như “dung hòa”, tức là *không giảm nhiều* và cũng *không tăng thêm* kiến thức của lĩnh vực này. Sau khi khảo sát giáo trình Alter Ego, chúng tôi thấy phần kiến thức ngữ pháp tương đối phù hợp (thí dụ, phần thời thể, rất khó đối với người Việt Nam vì có nhiều khác biệt với tiếng Việt, được thể hiện khá chi tiết), trong khi đó phần ngữ âm cần có nhiều điều chỉnh. Do vậy không thể giảm bớt nhiều phần ngữ pháp, nhưng cũng không thể tăng thêm do trình độ đầu vào của sinh viên hiện nay. Sau khi cân nhắc, chúng tôi lựa chọn 14 cụm kiến thức với phân bố như sau.

Bảng 3. Nội dung ngữ pháp

Nội dung ngữ pháp	HP1	HP2	HP3	HP4
1. Phép định ngữ (La détermination)	*			
2. Phép thế (La substitution)	*	*	*	*
3. Phép định tính (La qualification)	*	*		
4. Phép định lượng (La quantification)	*			
5. Phép so sánh (La comparaison)	*	*	*	*
6. Thời và thức động từ (Les modes et les temps verbaux)	*	*	*	*
7. Thời gian (Le temps)	*	*	*	
8. Không gian (L'espace)	*			
9. Phép phủ định (La négation)	*	*	*	
10. Phép hỏi (L'interrogation)	*	*	*	
11. Phương tiện giới thiệu (Le présentatif)	*	*		*
12. Phép nhấn mạnh (La mise en relief)		*		
13. Quan hệ lô-gic (Les relations logiques)	*	*	*	*
14. Các hiện tượng khác (Autres)	*	*	*	*

Có ba lưu ý như sau:

(1) Mục *Autres* bao gồm các hiện tượng ngữ pháp quá nhỏ không đủ để tạo thành một mục riêng. Thí dụ, mục 15 của HP2 bao gồm 2 hiện tượng riêng lẻ của *adverbe*: La formation des adverbes réguliers et irréguliers (-*amment* / -*emment*) và La place de l’adverbe dans les temps composés.

(2) Cũng như các cụm chủ đề và hành động lời nói, mỗi cụm kiến thức gồm nhiều hiện tượng ngữ pháp. “La substitution” trong HP2 bao gồm: *Les pronoms démonstratifs* celui, celle, ceux, celles; *Les pronoms interrogatifs*; *Les pronoms possessifs*; *Les pronoms personnels: après à et de, doubles pronoms, pronoms COI*; *Les pronoms indirects en et y*; *Les pronoms de lieu en et y*; *Les pronoms relatifs* qui, que, à qui, dont.

(3) Số lượng các hiện tượng ngữ pháp không có nhiều thay đổi so với Alter Ego, nhưng khi thể hiện trong giáo trình và trong giảng dạy cần có những điều chỉnh cho phù hợp với đối tượng Việt Nam.

5.3.2. Từ vựng

a) Đơn vị và số lượng từ vựng

Như đã đề cập ở trên, từ vựng là một tập hợp mở, luôn có nhiều biến động. Thuật ngữ thường dùng là “từ”, một khái niệm khá mơ hồ không đủ khả năng cho phép nhận diện đối tượng trên thực tế. Chính vì vậy mà việc chia mục từ trong các từ điển thường không giống nhau. Việc xác định khối lượng từ vựng phục vụ cho việc giảng dạy cũng gặp phải khó khăn. Công trình nghiên cứu từ vựng đầu tiên bắt đầu từ những năm 50 của thế kỷ trước. Một nhóm các nhà ngôn ngữ do G. Gougenhein đứng đầu đã tiến hành một loạt điều tra để chọn lựa ra một vốn từ chung nhất, gọi là tiếng Pháp cơ bản (*français fondamental* = FF); kết quả thu được gồm hai cấp: FF1 gồm 1500 từ và FF2 gồm 1700 từ. Vào thời điểm đó, đây là một dữ

liệu quan trọng cho việc giảng dạy tiếng Pháp, và được hưởng ứng rầm rộ. Nhưng sau đó từ những năm 70, FF bị bác bỏ với sự ra đời của đường hướng giao tiếp. Các nhà nghiên cứu chủ trương dạy một tiếng Pháp thực, ngôn ngữ của cuộc sống hàng ngày không bị gọt giũa như trong FF. Về lý thuyết là như vậy, nhưng không ai đưa ra một con số và một danh sách cụ thể. Tất cả là do trực quan của người biên soạn sách. Ở Việt Nam, chương trình tiếng Pháp phổ thông cũng chỉ đưa ra “khoảng 3000 đơn vị từ vựng liên quan đến các chủ đề giao tiếp”.

b) Đề xuất của chúng tôi

Thay vì dùng “từ”, chúng tôi dùng “đơn vị từ vựng” được hiểu là một đơn vị có nội dung ngữ nghĩa và đặc tính cú pháp tương đối độc lập. Như vậy nhiều từ đa nghĩa trong ngữ pháp truyền thống sẽ được tách thành các đơn vị từ vựng nhỏ hơn. Thí dụ: “apprendre” thường vẫn được coi là một từ nhưng có hai nội dung ngữ nghĩa và đặc tính cú pháp khác nhau: *acquérir la connaissance de* (học) và *faire connaître* (dạy); chúng tôi coi đây là hai đơn vị từ vựng. Cũng vậy đối với “appréhender” với nghĩa *saisir au corps* (bắt) và *envisager qqch avec crainte, s’en inquiéter par avance* (lo sợ).

Về số lượng, trước hết ta xem kết quả điều tra. Các ý kiến về Từ vựng của sinh viên xuất hiện ở cả ba lựa chọn: 5.75% sinh viên đề nghị giảm, 46.75% giữ nguyên, 47.25% tăng cường. Trong khi đó 19.50% giáo viên muốn giảm, 80.50% giữ nguyên. Như vậy ta thấy tỷ lệ giảm ở sinh viên và giáo viên không lớn, tỷ lệ giữ nguyên và tăng cường chiếm ưu thế. Trên cơ sở kết quả đó, kết hợp với việc nghiên cứu con số 3200 (1500+1700) từ của FF và 3000 đơn vị từ vựng của chương trình tiếng Pháp phổ thông, chúng tôi đề nghị tổng số đơn vị từ vựng cần tiếp thu được sau 4 học phần là 3000 (bằng số lượng học ở phổ thông), và được phân bố tăng dần. HP1: 500, HP2: 700, HP3: 800, HP4: 1000. Ngoài ra HP3 và HP4 cũng cung cấp một số kiến thức cơ bản về

từ vựng học: danh từ phái sinh, tính từ phái sinh, trạng từ phái sinh; tiền tố, hậu tố; từ ghép; từ viết tắt (dérivation nominale, dérivation adjectivale, dérivation adverbiale ; préfixe, suffixe ; mots-composés ; abréviation et sigle).

Việc giới thiệu từ vựng cần theo chủ đề (lexique thématique) như trong Alter Ego. Thí dụ, từ *service* được giới thiệu kết hợp với các từ khác như: *échanger des services, rendre service à qqn; arroser les plantes, nourrir les chats...*

5.3.3. Ngữ âm

Nếu như về ngữ pháp, chúng ta có thể dựa vào Alter Ego thì ngữ âm cần có những điều chỉnh lớn. Bởi lẽ phát âm tiếng Việt và tiếng Pháp có nhiều điểm rất khác nhau: các nguyên âm mũi, hiện tượng luyện âm và nối âm chỉ tồn tại trong tiếng Pháp; cách phát âm các phụ âm cuối cũng không giống nhau giữa hai thứ tiếng. Xin nêu một “sự cố” do việc luyện âm gây ra: cụm “*verbe avoir*” thường được đọc thành hai “đoạn” như chữ viết, nhưng khi nói nhanh “b” của từ đầu có thể luyện sang “a” của từ sau thành một khối [ver bavwar]. Do không nắm được hiện tượng luyện âm này nên nhiều người không hiểu được hai từ đơn giản này (và tưởng đó là một từ mới).

Về kết quả điều tra nội dung Ngữ âm: 57% giáo viên đề nghị giữ nguyên, 43% tăng cường. 4.50% sinh viên muốn giảm, 49.25% giữ nguyên, 42.50% tăng cường. Như vậy tỷ lệ “giữ nguyên” và “tăng cường” chiếm ưu thế. Sau khi nghiên cứu đặc thù của hai hệ thống ngữ âm Việt-Pháp và căn cứ vào trình độ phát âm của sinh viên hiện nay, chúng tôi đề xuất một lộ trình luyện phát âm như sau:

HP1: Phát âm chuẩn các âm mũi (les sons nasaux), nối âm và luyện âm (liaison et enchaînement).

HP2: Phát âm chuẩn các phụ âm cuối và các phụ âm kép (les consonnes finales et les consonnes associées).

HP3 và 4: Phát âm chuẩn ngữ điệu của các câu trần thuật, câu hỏi, câu cảm thán, câu sai khiến (phrase déclarative, interrogative, exclamative, impérative).

Cần lưu ý là sự phân chia này chỉ là nêu trọng tâm của việc luyện âm trong từng học phần. Điều đó có nghĩa là việc luyện âm phải được tiến hành thường xuyên, nhất là khi lỗi phát âm ảnh hưởng đến nội dung thông báo của câu.

Bảng 4. Bảng tổng hợp số lượng kiến thức

Kiến thức	Số lượng cụm lớn			
	HP1	HP2	HP3	HP4
Chủ đề và kiến thức văn hóa-xã hội	7	7	6	7
Hành động lời nói	11	7	6	5
Ngữ pháp	13	11	8	6
Từ vựng	500	700	800	1000
Ngữ âm	2	2	4	4

6. Phương pháp dạy-học

Một chương trình dù tốt tới đâu cũng chỉ có kết quả khi được triển khai phù hợp. Do vậy chúng tôi nhấn mạnh một số nội dung có tính định hướng.

a) *Phương pháp dạy* cần được tiến hành theo các nguyên tắc sau:

- Ngữ cảnh hóa các ngữ liệu thông qua các tình huống cụ thể;

- Kết hợp hài hòa giữa tính giao tiếp và tính hệ thống của ngôn ngữ (có thể sử dụng ngữ pháp tường minh *grammaire explicite*);

- Gắn việc phát triển các kỹ năng giao tiếp và truyền thụ kiến thức ngôn ngữ với việc cung cấp kiến thức văn hóa-xã hội;

- Tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên giao tiếp kết hợp kỹ năng diễn đạt nói với kỹ năng nghe hiểu;

- Chú trọng hình thức làm việc theo nhóm, có phương pháp chữa lỗi phù hợp;

- Dạy cho sinh viên phương pháp tự học.

b) *Phương pháp học* gồm ba nội dung chính:

- Tích cực làm việc cá nhân, chủ động tìm hiểu khám phá cái mới;

- Phát huy trí tưởng tượng, tính sáng tạo;

- Thường xuyên rèn luyện giao tiếp, tham gia các hoạt động theo cặp, theo nhóm.

7. Kiểm tra đánh giá

Đánh giá là khâu cuối cùng của quá trình dạy-học, công việc quan trọng này có hai mục đích:

đo kết quả làm việc của người học và thẩm định nội dung và phương pháp giảng dạy. Như vậy, kết quả đánh giá tác động đồng thời tới người học và toàn bộ các khâu của quy trình dạy-học. Đối với bộ môn thực hành tiếng, việc đánh giá cần được tiến hành:

- Theo *Chuẩn kiến thức* của Trường ĐHNN-ĐHQGHN;

- Kết hợp đánh giá định hình (*évaluation formative*) với đánh giá tổng kết (*évaluation sommative*);

- Ưu tiên hình thức trắc nghiệm khách quan (*tests objectifs*), không loại trừ hình thức tự luận.

Kết quả mong đợi ở người học a) về kiến thức là một sự chuyển từ trạng thái không biết (zéro) hoặc biết đơn giản tới trạng thái hiểu biết theo các yêu cầu đã nêu ở mục 3 (chuẩn

kiến thức), b) về tâm lý là một sự tăng cường hứng thú học tập đối với tiếng Pháp, ngôn ngữ của một nền văn hóa lớn có nhiều gắn bó với Việt Nam, và là một trong các ngôn ngữ chính được sử dụng ở Liên hợp quốc cũng như trong các giao dịch quốc tế.

8. Kết luận

Chương trình là tổng hòa kết quả phân tích của nhiều yếu tố như: đối tượng, mục tiêu, môi trường dạy-học..., từ chương trình, các nhà chuyên môn tiến hành biên soạn sách giáo khoa. Có thể tồn tại một hay hơn một bộ sách, khái niệm đa sách giáo khoa đối với một môn học ở bậc phổ thông đã được chấp nhận ở Việt Nam. Chính vì vậy có thể nói chương trình là xương sống của một môn học. Tuy nhiên dù một chương trình có được soạn thảo công phu đến đâu, chúng tôi vẫn luôn khẳng định thành công của việc dạy-học phụ thuộc trước hết vào người dạy. Nếu ví chương trình và sách giáo khoa là một bản nhạc thì giáo viên là những nhạc công. Chính nhạc công mới là người chuyển tải tới công chúng những giai điệu đẹp có trong bản nhạc. Để làm được điều đó, người chơi nhạc phải nắm vững nội dung và cách thể hiện của bản nhạc. Cũng như vậy đối với người dạy bộ môn thực hành tiếng mà bài viết đề cập. Tinh thần chung của việc điều chỉnh là “dạy ít nhưng chắc”: giảm những kiến thức quá sâu về văn hóa nước ngoài, giảm khối lượng từ vựng, các hiện tượng ngữ pháp cần được đề cập theo hình xoắn ốc...

Sau khi nắm vững những điều đó, trong quá trình giảng dạy “*Các giáo viên cần hoàn thiện tốt hơn bài giảng của mình và tăng thời lượng thực hành hơn nữa...*”. “*Ngoài đề cương môn học, nên có nội dung ôn tập cụ thể, chi tiết hơn nữa về lượng từ vựng, ngữ pháp, các chủ đề và loại bài thi cho kỹ năng nói, viết để sinh viên có thể ôn tập tốt hơn*”. Đây là đề nghị do một đồng nghiệp đưa ra sau khi phân tích ý kiến phản hồi của người dạy và người học về công tác kiểm tra đánh giá các

học phần thực hành tiếng (Đỗ Thị Bích Thủy, 2018, tr. 134); chúng tôi hoàn toàn chia sẻ và kết thúc bài viết với đề xuất này.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006). *Chương trình giáo dục phổ thông Môn tiếng Pháp*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam*. Số 01/2014/TT-BGDĐT.

Đỗ Thị Bích Thủy (2018). Ý kiến phản hồi của người dạy và người học về công tác kiểm tra đánh giá các học phần thực hành tiếng 1A+1B, 2A+2B tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 34(3), tr. 125-135.

Tiếng Pháp

Bel D., Yan X. (2011). CECR et contexte chinois : regards croisés. *Le français dans le monde No50*, pp. 140-149.

Besse H. (2011). Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR. *Le français dans le monde No50*, pp. 150-161.

Chauvet A. (2008). Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe à l'usage des enseignants de FLE. Paris: Clé international.

Chauvet A. (2009). Référentiel de programmes élaboré

à partir du Cadre européen commun. Paris: CLE international.

Chevalier L. (2011). Contextualisation du CECR au Japon : pour un dialogue entre cultures éducatives. *Le français dans le monde No50*, pp. 105-112.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-baltar M., Papo E. (1976) *Un niveau-seuil*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner*, Évaluer (CECRL).

Cuq, J.-P. (Eds.). (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International.

Gougenheim G. (1964). L'élaboration du français fondamental (1er degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Paris: Didier.

Hugot C. et al. (2012). *Méthode de français: Alter Ego*. Paris: Hachette.

Miled M. (2002). Elaborer ou réviser un curriculum. *Le français dans le monde*, 321, pp. 35-38.

Park D.-Y. (2011). La perspective actionnelle en contexte coréen: Difficultés, enjeux et exploitations pour une adaptation. *Le français dans le monde R&A no50*, pp. 120-130.

Raynal F., & Rieunier A. (2005). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Montrouge, France: ESF éditeur.

INNOVATING THE SYLLABI OF LANGUAGE SKILL COURSES IN THE FACULTY OF FRENCH LANGUAGE AND CULTURE

Nguyen Viet Quang

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

Abstract: Innovating the syllabi of language skill courses is an urgent need of the Faculty of French Language and Culture. Features of newly enrolled students have many changes, so it is necessary to build appropriate syllabi. Based on the research on the application of the Common European Framework of Reference and the results of the survey on the teaching context in which the courses are implemented, the author has determined the expected learning outcomes that students need to achieve. Those results enable the Faculty's academic staff to design the learning content (communication, culture and language), the teaching method, and the forms of the assessment, as well as the expected students' learning outcomes. The courses can be applied immediately at the Faculty of French Language and Culture.

Keywords: syllabi, language skill courses, evaluation, language content, teaching methods.

PHỤ LỤC

Sv.....

Phiếu khảo sát sinh viên

Để thực hiện đề tài “Đổi mới nội dung giảng dạy các môn thực hành tiếng Khoa NN&VH Pháp”, chúng tôi cần có ý kiến phản hồi của người học về nội dung chương trình các môn 1A + 1B, 2A + 2B, 3A + 3B + 3C, 4A + 4B + 4C. Xin anh/chị vui lòng trả lời các câu hỏi sau.

1. Anh / chị là sinh viên đầu vào tiếng Pháp tiếng Anh
2. Anh / chị đã học các môn: 1A + 1B 2A + 2B 3A + 3B + 3C 4A + 4B + 4C
3. Anh / chị được phổ biến nội dung chương trình thực hành tiếng thông qua các tài liệu nào? (xếp theo thứ tự quan trọng)
4. Theo anh / chị, Khoa NN&VH Pháp nên có 1 chương trình giảng dạy các môn thực hành tiếng riêng, phù hợp với đặc thù của Khoa? Có Không

Tại sao?

		Rất tốt	Tốt	Trung bình	Chưa đạt
	Anh / chị nắm được mô tả năng lực ngoại ngữ bậc 1-5 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam ở các bậc mà mình đã học.				
a.	1A+1B	18%	46%	36%	0%
b.	2A+2B	12%	46%	38%	3%
c.	3A + 3B + 3C	9%	42%	40%	8%
d.	4A + 4B + 4C	8%	36%	45%	11%
	Nội dung chương trình môn học mô tả rõ ràng các chuẩn đầu ra về kiến thức, kỹ năng, thái độ.				
a.	1A+1B	15%	65%	19%	1%
b.	2A+2B	12%	68%	19%	1%
c.	3A + 3B + 3C	9%	62%	25%	5%
d.	4A + 4B + 4C	9%	62%	22%	6%
	Nội dung chương trình môn học đầy đủ thông tin, cập nhật, phù hợp với đối tượng người học.				
a.	1A+1B	19%	56%	24%	2%
b.	2A+2B	15%	60%	23%	2%
c.	3A + 3B + 3C	12%	55%	26%	6%
d.	4A + 4B + 4C	15%	46%	31%	7%
	Nội dung chương trình dạy học có sự gắn kết, nối tiếp giữa các môn học.				
a.	1A+1B	18%	61%	20%	1%
b.	2A+2B	15%	65%	19%	0%
c.	3A + 3B + 3C	9%	59%	29%	4%
d.	4A + 4B + 4C	13%	53%	30%	4%

		Rất tốt	Tốt	Trung bình	Chưa đạt
	Thời lượng học đáp ứng được mục tiêu của môn học.				
	a. 1A+1B	22%	56%	19%	2%
	b. 2A+2B	18%	60%	19%	2%
	c. 3A + 3B + 3C	18%	50%	27%	5%
	d. 4A + 4B + 4C	19%	46%	29%	6%
	Tài liệu giảng dạy (giáo trình) phù hợp nội dung chương trình môn học.				
	a. 1A+1B	12%	51%	31%	5%
	b. 2A+2B	13%	49%	34%	4%
	c. 3A + 3B + 3C	11%	52%	32%	6%
	d. 4A + 4B + 4C	12%	47%	34%	7%
	Nội dung chương trình cho phép sinh viên đạt được trình độ yêu cầu khi kết thúc môn học.				
	a. 1A+1B	15%	54%	27%	4%
	b. 2A+2B	11%	55%	31%	4%
	c. 3A + 3B + 3C	7%	47%	39%	6%
	d. 4A + 4B + 4C	7%	39%	44%	10%

	Đề xuất điều chỉnh thời lượng các nội dung của chương trình môn học.	Giảm bớt	Giữ nguyên	Tăng cường
a. Ngữ âm	a. 1A+1B	4%	48%	48%
	b. 2A+2B	4%	50%	46%
	c. 3A + 3B + 3C	10%	52%	37%
	d. 4A + 4B + 4C	14%	47%	39%
b. Ngữ pháp	a. 1A+1B	12%	45%	43%
	b. 2A+2B	13%	46%	41%
	c. 3A + 3B + 3C	7%	51%	42%
	d. 4A + 4B + 4C	7%	50%	43%
c. Từ vựng	a. 1A+1B	5%	46%	49%
	b. 2A+2B	5%	47%	47%
	c. 3A + 3B + 3C	6%	48%	46%
	d. 4A + 4B + 4C	7%	46%	47%
d. Kiến thức văn hóa-xã hội	a. 1A+1B	3%	36%	61%
	b. 2A+2B	2%	37%	61%
	c. 3A + 3B + 3C	4%	32%	64%
	d. 4A + 4B + 4C	6%	32%	62%
e. Kỹ năng nghe hiểu	a. 1A+1B	1%	33%	66%
	b. 2A+2B	1%	33%	65%
	c. 3A + 3B + 3C	1%	39%	60%
	d. 4A + 4B + 4C	4%	38%	58%

	Đề xuất điều chỉnh thời lượng các nội dung của chương trình môn học.	Giảm bớt	Giữ nguyên	Tăng cường
f. Kỹ năng diễn đạt nói	a. 1A+1B	2%	28%	70%
	b. 2A+2B	1%	25%	73%
	c. 3A + 3B + 3C	3%	28%	69%
	d. 4A + 4B + 4C	4%	29%	66%
g. Kỹ năng đọc hiểu	a. 1A+1B	5%	55%	40%
	b. 2A+2B	4%	55%	41%
	c. 3A + 3B + 3C	6%	55%	39%
	d. 4A + 4B + 4C	6%	53%	41%
h. Kỹ năng diễn đạt viết	a. 1A+1B	4%	56%	40%
	b. 2A+2B	3%	56%	41%
	c. 3A + 3B + 3C	4%	53%	43%
	d. 4A + 4B + 4C	5%	52%	43%
i. Các kỹ năng mềm: thuyết trình, làm việc nhóm...	a. 1A+1B	6%	49%	45%
	b. 2A+2B	4%	49%	47%
	c. 3A + 3B + 3C	4%	45%	51%
	d. 4A + 4B + 4C	8%	41%	51%
k. Các nhiệm vụ, dự án	a. 1A+1B	18%	58%	25%
	b. 2A+2B	17%	57%	25%
	c. 3A + 3B + 3C	21%	59%	20%
	d. 4A + 4B + 4C	21%	61%	18%

Anh / chị có đề xuất khác liên quan đến nội dung các môn thực hành tiếng:

.....

Xin trân trọng cảm ơn những ý kiến đóng góp quý báu của anh / chị!

*

Gv.....

Phiếu khảo sát giáo viên

Nhằm nâng cao chất lượng dạy-học, Ban chủ nhiệm đã cho thực hiện đề tài “Đổi mới nội dung giảng dạy bộ môn thực hành tiếng”. Đề nghiên cứu có thể hoàn thành, mong các thầy/cô cho ý kiến về các nội dung sau.

1. Từ năm 2016 đến nay, thầy / cô dạy các môn: 1A + 1B 2A + 2B
 3A + 3B + 3C 4A + 4B + 4C
2. Thầy / cô được phổ biến nội dung chương trình thực hành tiếng thông qua các tài liệu nào? (xếp theo thứ tự quan trọng)
3. Mức độ hài lòng của thầy/cô trong quá trình dạy vừa qua:
 Không hài lòng Tương đối hài lòng Hài lòng Rất hài lòng
4. Theo thầy / cô, Khoa NN&VH Pháp nên có 1 chương trình giảng dạy các môn thực hành tiếng riêng, phù hợp với đặc thù của Khoa? Có Không
 Tại sao?

		Rất tốt	Tốt	Trung bình	Chưa đạt
	Thầy/ Cô nắm vững mô tả năng lực ngoại ngữ bậc 1-5 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam.				
	a. 1A+1B	25%	50%	25%	0%
	b. 2A+2B	22%	56%	22%	0%
	c. 3A + 3B + 3C	20%	30%	40%	10%
	d. 4A + 4B + 4C	22%	22%	44%	11%
	Thầy / Cô nắm được điểm khác biệt giữa Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam và Khung tham chiếu châu Âu.				
	a. 1A+1B	13%	63%	25%	0%
	b. 2A+2B	11%	56%	22%	11%
	c. 3A + 3B + 3C	0%	60%	20%	20%
	d. 4A + 4B + 4C	0%	67%	22%	11%
	Nội dung chương trình môn học mô tả rõ ràng các chuẩn đầu ra về kiến thức, kỹ năng, thái độ.				
	e. 1A+1B	43%	57%	0%	0%
	f. 2A+2B	38%	63%	0%	0%
	g. 3A + 3B + 3C	33%	56%	11%	0%
	h. 4A + 4B + 4C	38%	50%	13%	0%
	Nội dung chương trình môn học đầy đủ thông tin, cập nhật, phù hợp với đối tượng người học.				
	a. 1A+1B	14%	71%	14%	0%
	b. 2A+2B	13%	63%	13%	13%
	c. 3A + 3B + 3C	25%	25%	38%	13%
	d. 4A + 4B + 4C	29%	29%	43%	0%
	Nội dung chương trình dạy học có sự gắn kết, nối tiếp giữa các học phần.				
	a. 1A+1B	29%	43%	29%	0%
	b. 2A+2B	25%	38%	25%	13%
	c. 3A + 3B + 3C	44%	11%	33%	11%
	d. 4A + 4B + 4C	50%	13%	38%	0%
	Thời lượng học đáp ứng được mục tiêu của môn học.				
	a. 1A+1B	0%	86%	14%	0%
	b. 2A+2B	0%	75%	13%	13%
	c. 3A + 3B + 3C	13%	25%	50%	13%
	d. 4A + 4B + 4C	14%	29%	57%	0%
	Tài liệu giảng dạy phù hợp nội dung chương trình môn học.				
	a. 1A+1B	29%	29%	43%	0%
	b. 2A+2B	13%	38%	38%	13%
	c. 3A + 3B + 3C	13%	50%	25%	13%
	d. 4A + 4B + 4C	14%	57%	29%	0%
	Nội dung chương trình cho phép sinh viên đạt được trình độ yêu cầu khi kết thúc môn học.				
	a. 1A+1B	29%	29%	43%	0%
	b. 2A+2B	25%	25%	38%	13%
	c. 3A + 3B + 3C	25%	38%	25%	13%
	d. 4A + 4B + 4C	29%	29%	43%	0%

Đề xuất điều chỉnh thời lượng các nội dung của chương trình môn học.		Giảm bớt	Giữ nguyên	Tăng cường	
a. Ngữ âm	a. 1A+1B	0%	57%	43%	
	b. 2A+2B	0%	50%	50%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	50%	50%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	71%	29%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
b. Ngữ pháp	a. 1A+1B	43%	14%	43%	
	b. 2A+2B	38%	13%	50%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	25%	75%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	29%	71%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
c. Từ vựng	a. 1A+1B	29%	71%	0%	
	b. 2A+2B	38%	63%	0%	
	c. 3A + 3B + 3C	13%	88%	0%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	100%	0%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
d. Kiến thức văn hóa-xã hội	a. 1A+1B	0%	57%	43%	
	b. 2A+2B	0%	63%	38%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	75%	25%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	71%	29%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
e. Kỹ năng nghe hiểu	a. 1A+1B	0%	43%	57%	
	b. 2A+2B	0%	38%	63%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	63%	38%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	71%	29%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
f. Kỹ năng diễn đạt nói	a. 1A+1B	0%	14%	86%	
	b. 2A+2B	0%	25%	75%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	63%	38%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	57%	43%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
g. Kỹ năng đọc hiểu	a. 1A+1B	0%	86%	14%	
	b. 2A+2B	0%	88%	13%	
	c. 3A + 3B + 3C	13%	88%	0%	
	d. 4A + 4B + 4C	14%	86%	0%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
h. Kỹ năng diễn đạt viết	a. 1A+1B	0%	57%	43%	

	b. 2A+2B	0%	50%	50%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	50%	50%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	57%	43%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
i. Các kỹ năng mềm: thuyết trình, làm việc nhóm...	a. 1A+1B	0%	29%	71%	
	b. 2A+2B	0%	25%	75%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	38%	63%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	43%	57%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				
k. Các nhiệm vụ, dự án	a. 1A+1B	0%	67%	33%	
	b. 2A+2B	0%	57%	43%	
	c. 3A + 3B + 3C	0%	67%	33%	
	d. 4A + 4B + 4C	0%	75%	25%	
	e. Nội dung cần điều chỉnh:				

5. Thầy cô có đề xuất khác liên quan đến nội dung chương trình các môn thực hành tiếng:

Xin trân trọng cảm ơn những ý kiến đóng góp quý báu của thầy cô!

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP CỤ THỂ QUA MỘT BÀI THƠ TÌNH

Lê Hùng Tiến*

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

Nhận bài ngày 10 tháng 05 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 23 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Nghiên cứu trường hợp cụ thể là một phương pháp nghiên cứu phổ biến trong khoa học xã hội. Tuy nhiên trong thực tế đôi khi phương pháp này còn chưa được hiểu và thực hiện một cách phù hợp trong nghiên cứu ngôn ngữ ở nước ta. Bài báo trình bày một số nguyên lý chung về nghiên cứu trường hợp cụ thể (Phần I) và phân tích một số cách hiểu và ứng dụng những nguyên lý này qua một bài thơ tình nổi tiếng (Phần II) với hy vọng giúp những người mới nghiên cứu hiểu sâu thêm về lý thuyết cũng như ứng dụng của phương pháp nghiên cứu trường hợp cụ thể trong ngôn ngữ học ứng dụng.

Từ khóa: Phương pháp nghiên cứu, nghiên cứu trường hợp cụ thể.

1. Nghiên cứu trường hợp cụ thể là gì?

Nghiên cứu trường hợp cụ thể (case study) là một loại hình nghiên cứu thuộc khoa học xã hội. Đó là nghiên cứu về một trường hợp đơn lẻ, gọi bằng thuật ngữ là một hệ thống được định giới (a bounded system), trong đó nhà nghiên cứu tìm hiểu về một đối tượng hoạt động trong hoàn cảnh tự nhiên của nó chủ yếu qua các phương pháp định tính như quan sát, phỏng vấn, thu thập và phân tích những bằng chứng liên quan đến trường hợp cụ thể. Có rất nhiều cách hiểu và định nghĩa khác nhau về loại hình nghiên cứu này, song để có được một khung lý thuyết làm việc trong nghiên cứu này chúng tôi dựa vào ý kiến của một số tác giả dưới đây.

Johnson (1992) định nghĩa nghiên cứu trường hợp cụ thể là một nghiên cứu tập trung một cách tổng thể vào một cá thể. Stake (1998) cho rằng nghiên cứu trường hợp cụ thể là nghiên cứu một “hệ thống được định giới” tập trung vào tính hợp thể và toàn vẹn của hệ

thống đó, nhưng trọng tâm là những khía cạnh liên quan tới vấn đề nghiên cứu ở thời điểm nghiên cứu.

Nghiên cứu trường hợp cụ thể (THCT) được thực hiện nhằm đạt những mục đích chính như sau: mô tả trường hợp cụ thể trong hoàn cảnh của nó; hiểu được bản chất phức tạp và động của một thực thể nào đó; cung cấp thông tin đa dạng về một cá thể. Ví dụ trong giáo dục ngoại ngữ là một học sinh, các quá trình và chiến lược được cá thể đó sử dụng để học và giao tiếp, các tính cách, thái độ, mục tiêu tương tác với môi trường học tập và bản chất đích thực của sự phát triển ngôn ngữ của cá thể nghiên cứu.

Theo Bassey (2009), nghiên cứu THCT có một số đặc điểm chính là:

- Thu thập dữ liệu về một cá nhân, đối tượng hay một nhóm.

- Sử dụng các nguồn chứng cứ đa dạng, bao gồm cả các giải trình cá nhân của đối tượng nghiên cứu.

- Nghiên cứu sự kiện và đối tượng trong hoàn cảnh tự nhiên.

* ĐT.: 84-903216954

Email: letiena@yahoo.com

- Rút ra các kết luận về nghiên cứu và hạn chế chúng chỉ trong đối tượng với hoàn cảnh được định rõ.

- Cố gắng tìm hiểu các hiện tượng phức tạp từ cách nhìn của người tham dự.

- Cố gắng trả lời các câu hỏi thế nào và tại sao, thay vì các câu hỏi về ai, cái gì, ở đâu và bao nhiêu.

Một bước rất quan trọng trong quá trình nghiên cứu THCT là xác định định giới của trường hợp cụ thể. Việc định giới làm rõ được đối tượng theo cách hạn định chúng trong bối cảnh cụ thể để làm chúng hiển hiện rõ về hình thức, ranh giới với các đối tượng khác và với các đặc điểm có thể lượng hóa được cho việc đo lường và đánh giá thẩm định. Ví dụ: một người học ngoại ngữ được xác định là đối tượng nghiên cứu của một nghiên cứu THCT. Để xác định những bình diện cần tập trung tìm hiểu qua đó làm nổi lên được những đặc điểm chủ chốt của đối tượng cần quan sát những hành vi của người học đó trong bối cảnh nhất định thông qua các hoạt động học cụ thể. Trước hết cần trả lời câu hỏi Ai: ai là người học này (một người học trong một lớp học ngoại ngữ, không phải người đó trong sân vận động khi chơi thể thao) và Cái gì: hoạt động của người đó khi tham gia học ngoại ngữ (nói, nghe, đọc, viết và các hoạt động liên quan quá trình học v.v.) chứ không phải khi tham gia chơi thể thao (chạy, nhảy v.v.). Để nghiên cứu có tính khả thi, nhà nghiên cứu cần tập trung vào một số hoạt động điển hình có thể cung cấp bằng chứng trả lời cho câu hỏi nghiên cứu, lấy đó làm định hướng cho việc thu thập và phân tích dữ liệu. Việc xác định định giới cho trường hợp cụ thể là cực kỳ quan trọng cho loại nghiên cứu này vì nó giúp người nghiên cứu nhận diện, hữu hình hóa và cấu trúc hóa được đối tượng nghiên cứu mà trong thực tế vốn rất mơ hồ và trừu tượng (là một thực thể thuộc hiện thực xã hội).

Theo Stake (1998) một trường hợp cụ thể

“chứa đựng một câu chuyện về một hệ thống có định giới”. Trong thực tế hoạt động của một THCT rất phức tạp, đa dạng, đan xen hay chồng chéo và biểu hiện dưới nhiều hình thức khác nhau tùy hoàn cảnh nên rất khó nhận diện. Việc định giới giúp nhận diện và bóc tách ra được những khía cạnh cần tập trung tìm hiểu trong nghiên cứu THCT. Để việc nghiên cứu dễ dàng, nhà nghiên cứu thường xác định các định giới của một trường hợp cụ thể theo mục tiêu nghiên cứu. Ví dụ nếu nghiên cứu về một học sinh học từ vựng như thế nào trong một nghiên cứu THCT, nhà nghiên cứu chỉ tập trung vào các hoạt động liên quan việc học từ vựng của cá thể đó, cả trong và ngoài lớp học và định giới đó sẽ quyết định cách thức thu thập và phân tích dữ liệu của nghiên cứu. Từ các bằng chứng thu thập và phân tích được, nhà nghiên cứu chất lọc và tạo dựng một câu chuyện hay một bức tranh sinh động về THCT được nghiên cứu hơn là việc mô tả nó với những con số thống kê hoặc bảng biểu khô khan. Để nhấn mạnh hơn nữa tính phức hợp, khó nhận diện của trường hợp cụ thể, Stake (1998) nhận định thêm: “Nghiên cứu trường hợp cụ thể là nghiên cứu về tính đặc thù và phức hợp của một trường hợp đơn lẻ, giúp nhà nghiên cứu dần hiểu ra hoạt động của nó trong các tình huống quan trọng”.

Nghiên cứu THCT cho thấy nhiều ưu thế trong nghiên cứu thế giới thực. Một trong những ưu thế ấy là giúp nhà nghiên cứu dễ tiếp cận được bản chất của hiện thực xã hội. Theo Cohen và cộng sự (2007) thì nghiên cứu THCT “cung cấp một ví dụ độc đáo về một cộng đồng thực trong những hoàn cảnh thực, làm người đọc hiểu được các ý niệm một cách rõ ràng hơn việc trình bày chúng bằng những lý thuyết hoặc nguyên lý trừu tượng.”

Theo Brown và Rodgers (2002) thì nghiên cứu THCT cho phép nhận định khái quát về một trường hợp hay có thể khái quát từ một trường hợp sang một tầng lớp. Điểm mạnh đặc thù của nghiên cứu THCT là nó chú trọng vào sự tinh tế và tính phức hợp của THCT đúng

như nó trong đời thực. Loại nghiên cứu này nhận diện được tính phức hợp và sự bao hàm của những chân lý xã hội. Kết quả nghiên cứu và thẩm định dữ liệu của nghiên cứu THCT được trình bày theo một cách dễ hiểu và dễ tiếp nhận hơn các loại hình nghiên cứu khác.

Tuy nhiên loại hình nghiên cứu này cũng có một số hạn chế là phương pháp và cách trình bày kết quả nghiên cứu theo hướng định tính còn ít được chuẩn hóa, nhà nghiên cứu đôi khi chưa có hiểu biết đầy đủ về phương pháp cũng như kỹ năng nghiên cứu đặc thù. Việc giải thuyết ý nghĩa của dữ liệu định tính vốn đòi hỏi suy luận cao cũng dễ theo hướng chủ quan, khó kiểm chứng khách quan làm suy yếu tính chính xác và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu. Theo Yin (2014) việc phân tích dữ liệu trong nghiên cứu THCT đang là một trong những khía cạnh ít được phát triển nhất trong nghiên cứu phương pháp luận của nghiên cứu THCT. Để đảm bảo chất lượng của kết quả phân tích, nhà nghiên cứu cần dựa vào kinh nghiệm và kiến thức chuyên môn trong việc trình bày bằng chứng với nhiều cách thức khác nhau và sử dụng nhiều cách giải thuyết ý nghĩa khác nhau.

2. Nghiên cứu trường hợp cụ thể qua một bài thơ tình

Trăm bộ mặt

S. Petofi (Hungary)

Vũ Tú Nam dịch

Tình yêu anh mang trăm bộ mặt
Và dưới trăm dáng vẻ nhìn em,
Một hôm em là hòn đảo mát
Mà anh là chớp sóng vây quanh.

Một hôm khác, em yêu, anh thấy
Ngôi đền thờ cổ kính là em
Còn anh, thứ dây leo lý lợm
Bám trên tường nơi thờ phụng thiêng liêng.

Có khi em là phu nhân nợ

Đi dạo chơi và anh hóa côn đồ
Tấn công em hoặc cầu xin quý lụy
Xin tình yêu van vì thần thờ ...

Em là đỉnh núi cao Cac-pat
Sấm sét ánh đánh thấu tim em
Em là một gốc hồng thắm ngọt
Họa mi anh quán quýt hót quanh.

Thế đó mối tình anh mãi mãi
Đôi dáng hình nhưng có đôi dòng đầu
Nếu dịu xuống, chẳng phải vì yếu đuối
Sông hiền hòa là dòng sông sầu.

1845

Có thể thấy bài thơ là một báo cáo nghiên cứu THCT hoàn chỉnh. Đối tượng nghiên cứu là tình yêu nam nữ, một hiện thực xã hội, một kiến tạo rất khó nắm bắt vì nó không tồn tại với một hình thức hữu hình để có thể cân đong đo đếm hay cảm nhận cụ thể. Đối tượng nghiên cứu đã được nêu ra rõ ràng ngay ở hai câu mở đầu bài thơ:

*“Tình yêu anh mang trăm bộ mặt
Và dưới trăm dáng vẻ nhìn em,”*

Tác giả (hay là nhà nghiên cứu) đã đặt vấn đề nghiên cứu một cách rõ ràng cụ thể: Kiến tạo “Tình yêu nam nữ” sẽ được mô tả qua định giới là “trăm bộ mặt” hay “trăm dáng vẻ”. Qua lời giới thiệu ngắn gọn này các định giới của trường hợp (case boundaries) đã được xác định rõ, đó là các diện mạo thể hiện qua các sự kiện diễn hình khác nhau có thể quan sát được (observable events) của kiến tạo vốn rất khó nắm bắt vì sự mơ hồ và tính vô hình cao.

Để chứng minh sự tồn tại và mô tả hình thức cũng như giải thuyết ý nghĩa của tình yêu nam nữ, nhà nghiên cứu, trong trường hợp này là một nghệ sĩ, một nhà thơ tài năng, đã áp dụng một nghiên cứu trường hợp cụ thể. Đối tượng nghiên cứu là một kiến tạo không thể quan sát trực tiếp theo cách lượng hóa. Theo

Nunan (1992) kiến tạo (construct) là một phẩm chất tâm lý không thể quan sát trực tiếp mà chỉ có thể coi là có tồn tại và có thể diễn giải qua những hành vi có thể quan sát được. Trong nghiên cứu phải đảm bảo được tính xác trị của kiến tạo, tức là kiến tạo phải được định nghĩa một cách dễ tiếp cận với người quan sát bên ngoài và những đặc tính của nó phải được mô tả dễ nhận diện với người đọc. Qua việc thu thập, phân tích và chọn lọc các sự kiện điển hình khác nhau có thể quan sát được nói trên, nhà thơ đã dần dần hữu hình hóa được kiến tạo (tình yêu nam nữ) và chỉ ra đầy đủ diện mạo cũng như giải thuyết ý nghĩa văn hóa của các diện mạo làm nên chân dung hoàn chỉnh của tình yêu. Câu chuyện tình được hiển hiện qua chuỗi các sự kiện được chọn lọc và sắp xếp logic: Mở đầu là hình tượng hiền hòa “hòn đảo mát” và “chớp sóng vây quanh” (khởi đầu – êm đềm), tiếp là hình tượng tương phản “đền thờ và dây leo” (cao cả – đời thường) được củng cố bằng hình tượng “phu nhân và côn đồ” (cao sang – tầm thường), cao trào của câu chuyện là sự tương phản mạnh mẽ của “đỉnh núi và sét đánh” (tĩnh tại – dữ dội) nhưng sau đó lập tức chuyển thành “gốc hồng thắm và họa mi quán quýt” (lãng mạn – đam mê) như dòng chảy tự nhiên của đời sống, lúc dữ dội lúc hiền hòa sâu lắng nhưng nhất quán và nhân bản. Câu chuyện kể qua các sự kiện điển hình được bố trí theo một trục logic đã xây dựng và giải thuyết được ý nghĩa của tình yêu con người, một kiến tạo mang “tính đặc thù và phức hợp” phù hợp với định nghĩa về nghiên cứu trường hợp đã dẫn trên đây của Stake (1998).

Để nhận diện, hữu hình hóa và mô tả được đầy đủ đối tượng theo một cách dễ hiểu và dễ tiếp nhận như Brown và Roger (2002) đã chỉ ra ở trên, nhà thơ đã phải quan sát trải nghiệm và quan sát khách quan rất công phu, dày công thu thập dữ liệu và đã đạt được chiều sâu của dữ liệu. Đó là các bằng chứng được biểu hiện qua những hành vi dựa trên định giới của nghiên cứu THCT: những “gương mặt” hay những

khía cạnh khác nhau của tình yêu nam nữ. Qua tổng hợp và phân tích khối dữ liệu đa dạng và có chiều sâu đã được tích lũy trong kinh nghiệm rất phong phú và phương pháp quan sát tự nhiên luận (naturalistic observation) rất sắc sảo của mình, nhà thơ đã chọn lọc những hành vi điển hình trong những tình huống điển hình (các sự kiện) và bố trí các sự kiện này thành “một câu chuyện về một hệ thống được định giới” như Stake (1998) đã chỉ ra.

Bài thơ thực sự là một báo cáo nghiên cứu THCT, thuộc thể loại nghiên cứu miêu tả định tính với phương pháp chính là trần thuật, tái tạo lại một trường hợp cụ thể theo diễn tiến của một câu chuyện có khởi đầu, phát triển và kết cục hoàn chỉnh. Câu chuyện được thể hiện qua một loạt các sự kiện được tổ chức chặt chẽ nhưng rất sống động và thuyết phục vì tính điển hình của sự kiện.

Nếu xét trên phương diện lý thuyết nghiên cứu THCT thì đối tượng của nghiên cứu (tình yêu nam nữ) đã được khái niệm hóa và hiện thực hóa bởi các hình ảnh và hình tượng được tổng hợp qua cách nhìn dân tộc học với những giải thuyết dựa trên ý nghĩa văn hóa của cộng đồng nhân loại. Phương pháp thu thập dữ liệu chính của nghiên cứu là quan sát tham dự (participant observation), nhật ký nghiên cứu (log keeping) và tự giải trình (self-accounting). Qua tổng hợp và phân tích dữ liệu định tính, dần dần một mẫu hoạt động (pattern of behaviours) được hình thành: các hành vi và ứng xử khác nhau của khách thể nghiên cứu được đẩy cao về cuối thể hiện những phương diện đa dạng nhưng rất tập trung trên một trục thống nhất là tình cảm với cường độ ngày càng sâu đậm của khách thể. Những hiện tượng được quan sát theo cách tự nhiên trong những bối cảnh khác nhau tuy rất động về bản chất và đa dạng về hình thức nhưng luôn được neo lại không thoát ly quá xa khỏi trục chính. Câu chuyện tình được trần thuật với chiều sâu rất giàu dữ liệu, kết quả của quá trình quan sát tự nhiên công phu và tinh tế. Quá trình nghiên cứu THCT có thể thấy

được qua mẫu sau:

Câu hỏi nghiên cứu (Tình yêu là gì và như thế nào) – Giả thuyết nghiên cứu (nhất quán dù dưới nhiều dạng thức khác nhau) – Quan sát, ghi chép hàng ngày, tự giải trình – Giải thuyết ý nghĩa các bằng chứng – Kết quả (Các hình thức khác nhau trong các bối cảnh khác nhau, có thể với nhiều dáng vẻ nhưng cùng chung một bản chất) – Kết luận: Hình thức có thể khác nhau nhưng ý nghĩa chỉ là một (“Đổi dáng hình nhưng có đổi dòng đầu” và là một “dòng sông sâu”). Khổ thơ cuối bắt đầu từ “Thế đó mỗi tình anh mãi mãi” với câu kết “Sông hiền hòa là dòng sông sâu” là kết luận rất logic và có căn cứ chắc chắn (well-grounded) của nghiên cứu. Cả quá trình nghiên cứu cho thấy một diễn tiến phát triển logic và liên tục, chặt chẽ từ câu hỏi nghiên cứu, giả thiết đến thu thập và phân tích dữ liệu đến kết quả và kết luận. Quá trình nhất quán của nghiên cứu đảm bảo độ tin cậy nội tại và tính xác trị cao của nghiên cứu.

Mặc dù được trình bày bằng ngôn ngữ nghệ thuật (ngôn ngữ thơ) với đòi hỏi rất đặc thù về sự súc tích trong diễn đạt, chặt chẽ về cấu tứ, bài thơ vẫn là một hình mẫu trình bày nghiên cứu THCT với tính học thuật cao. Đối tượng nghiên cứu đã được quan sát một cách toàn diện và tổng thể từ nhiều góc độ, được hiện thực hóa và khái quát hóa qua các bằng chứng sinh động mang tính đại diện rất cao. Mỗi “gương mặt” của tình yêu đại diện cho một chiều kích và một góc nhìn nhưng tất cả đều neo đậu trên một trục chính xuyên suốt bài thơ: một tình cảm say đắm và chân thành. Chính cái trục xuyên suốt này đã gắn kết tất cả các sự kiện liên quan tạo thành một mẫu hoạt động, đây cũng là mục tiêu kiếm tìm cuối cùng của nghiên cứu. Mẫu hoạt động này giúp cho đối tượng nghiên cứu hiển hiện dần dưới nhiều dạng vẻ và với những cung bậc khác nhau: sôi nổi, dữ dội, trầm lắng, cao cả, đời thường v.v... tất cả đều tập trung xây dựng lên một bức

tranh 3 chiều sống động như một vật thể trong đời thực. Với bức tượng đài bằng ngôn từ này, người đọc có thể dễ dàng chiêm ngưỡng và cảm nhận vẻ đẹp lãng mạn cũng như ý nghĩa nhân văn sâu sắc của tác phẩm.

3. Kết luận

Bài thơ cho thấy tác giả là một nghệ sĩ tài năng đồng thời cũng là một nhà nghiên cứu THCT xuất sắc. Nói cách khác, tài năng trong nghiên cứu tìm hiểu hiện thực xã hội giúp nhà nghệ sĩ tiệm cận được bản chất của cuộc sống để từ đó phản ánh và tái tạo lại hiện thực một cách sinh động, vừa giàu tính nghệ thuật vừa đạt độ chính xác cao của khoa học. Tình yêu, đối tượng của nghiên cứu THCT được trình bày qua một câu chuyện kể theo lối trần thuật tuy không hề mới mẻ nhưng vẫn hiện lên thật sống động, hữu hình, dễ thấy và dễ cảm nhận với người đọc. Bài thơ tuy rất ngắn gọn nhưng đã đạt tới độ hoàn chỉnh cao vì nó đã khơi gợi được nguồn liệu phong phú trong kinh nghiệm của người đọc mà câu chữ chỉ là công cụ kích hoạt nguồn lực này. Đây cũng chính là nguyên nhân làm bài thơ có tính phổ niệm cao với sức sống lâu bền trong cộng đồng nhân loại. Từ đó có thể thấy khi đạt tới đỉnh cao, công việc của nhà nghệ sĩ và nhà khoa học thật khó tách bạch, bởi họ đều có chung một mục đích: nhà nghệ sĩ theo đuổi cái đẹp trong khi nhà khoa học theo đuổi chân lý. Suy cho cùng thì cái đẹp cũng là một chân lý của đời sống con người.

Qua bài thơ tình, thực chất là một báo cáo nghiên cứu trường hợp cụ thể theo cách nhìn chuyên môn, có thể nhận định thêm nhiều điều về phương pháp nghiên cứu trong khoa học xã hội nói chung và nghiên cứu định tính nói riêng. Nghiên cứu định tính một thời được coi là nghiên cứu nặng về cảm tính với “độ chính xác” thấp theo cách nhìn có phần áp đặt và phiến diện của thực chứng luận và định lượng. Ngày nay, với sự chuyển hướng của nghiên cứu hiện thực xã hội, chú trọng hơn tới quan điểm

tự nhiên luận, nhân bản học và định tính, quan niệm về “độ chính xác” trong khoa học xã hội đã được nhìn nhận lại một cách hợp lý và đầy đủ hơn. Sự phát triển mạnh về phương pháp luận nghiên cứu (với dân tộc học, nghiên cứu trường hợp, phân tích diễn ngôn đa phương thức, phân tích trần thuật v.v.) cho thấy nhiều phương pháp thuộc đường hướng định tính với những thủ thuật thu thập và phân tích dữ liệu phát triển đang giúp nhà nghiên cứu những công cụ hữu hiệu hơn để tiệm cận được bản chất của hiện thực xã hội, từ đó thay đổi đáng kể quan niệm về sự chính xác trong đo lường và miêu tả của khoa học xã hội. Vai trò của các phương pháp và công cụ định tính trong nghiên cứu cũng được nhìn nhận lại đồng thời với việc phê phán những hạn chế của định lượng và thực chứng luận trong nghiên cứu hiện thực xã hội. Vấn đề của những người nghiên cứu trong khoa học xã hội là hiểu rõ và áp dụng hiệu quả những phương pháp nghiên cứu đặc thù, tiệm

cận được bản chất của hiện thực xã hội để có thể phân tích và mô tả nó một cách chính xác mà bài thơ tình ngắn gọn và những gợi ý sâu sắc trên là một ví dụ.

Tài liệu tham khảo

- Bassey, M. (2009). *Case Study Research in Educational Settings*. Glasgow: McGraw-Hill
- Brown, J.D& Rodgers T.S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford and New York: OUP.
- Cohen, L. Manion, L. (2007). (6th ed.). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge
- Johnson, D.M. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. London: Longman
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Petofi, S., Vũ Tú Nam (dịch). Trăm Bộ Mặt. *Trong Thơ tình Việt Nam và thế giới chọn lọc*, Nguyễn Hùng Thương (BT), 1998, NXB Thanh Niên, tr. 1068.
- Stake, E.R. (1998). *The Art of Case Study Research*, CA: SAGE Publications.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

CASE STUDY RESEARCH THROUGH A LOVE POEM

Le Hung Tien

*Center of Foreign Language Education Research, Linguistics and International Studies,
VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Case study is one of the common research methods in social sciences. However, at times this research method is still inappropriately interpreted and applied in language research in Vietnam. The article presents some general principles of case study research (Part I) and analyzes the application of these principles in a well-known love poem (Part II) with a hope to help researcher trainees have better understandings of the theory as well as the application of case study research method in applied linguistics.

Keywords: Research method, case study research

CHUYÊN DỊCH MỘT SỐ BÀI THƠ NÔM SANG TIẾNG HÁN: CẢM NHẬN VÀ CHIA SẺ

Lê Thị Huyền Trang*

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

Nhận bài ngày 21 tháng 01 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 24 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 27 tháng 09 năm 2019

Tóm tắt: Dịch thơ là một công việc thú vị nhưng cũng đầy thách thức; người dịch ngoài chuyển tải đầy đủ nội dung ý nghĩa của bản gốc, còn phải lột tả tứ thơ cũng như thể hiện được yếu tố vần luật sang ngôn ngữ đích. Trong phạm vi bài viết này, người viết thử nghiệm chuyển dịch một số bài thơ Nôm trong kho tàng thơ Nôm Việt Nam sang tiếng Hán. Quá trình thử nghiệm cho thấy sự tương đồng nhiều mặt giữa hai ngôn ngữ Việt-Hán, sự kế thừa và phát huy những đặc điểm của thơ Đường luật Trung Quốc trong thơ Nôm cho phép người dịch sử dụng phương pháp chuyển dịch âm vị, dịch thẳng, dịch âm luật để chuyển ngữ. Ngoài ra, người viết đưa ra một số trao đổi của cá nhân về dịch thuật, cũng như đề xuất một số yếu tố cần được lưu giữ trong quá trình chuyển dịch.

Từ khóa: thơ Nôm, văn học dịch, dịch thơ, cách thức chuyển dịch

1. Đặt vấn đề

Thơ Nôm bao gồm thể loại thơ Nôm Hàn luật và thơ Nôm Đường luật, điểm tạo nên cái hay của mỗi bài thơ Nôm chính là sự kết hợp hài hoà giữa yếu tố Nôm và yếu tố Đường luật. Tính cô đọng trong số lượng từ, tính hình tượng và vần luật giúp thơ Nôm trở thành một hình thức nghệ thuật độc đáo, tách biệt hẳn các hình thức nghệ thuật khác (Phương Lưu, 1983, tr. 18-25). Với hình thức nghệ thuật đặc biệt như thế, cần sử dụng phương pháp chuyển dịch nào để chuyển tải hồn cốt, tứ thơ, nét thi vị của thơ sang ngôn ngữ khác. Các bước chuyển dịch cần triển khai ra sao? Quá trình chuyển dịch đối mặt với những thuận lợi, khó khăn gì? Những yếu tố nào trong thơ cần được bảo tồn khi chuyển dịch? Những suy nghĩ, nhìn nhận cá nhân về dịch thuật là nội dung người viết muốn chia sẻ trong khuôn khổ bài viết này.

2. Một vài phương pháp dịch thơ

Theo Chukovskii (1984), dịch không chỉ là nghệ thuật, mà còn là nghệ thuật ở trình độ cao. Thơ là loại hình sáng tác có vần điệu với đặc điểm ngắn gọn, súc tích nên dịch thơ thuộc lĩnh vực riêng, có tính chất đặc biệt trong việc sử dụng ngôn ngữ một cách sáng tạo. Lefevere, A. (1974) đưa ra bảy phương pháp chủ đạo trong quá trình dịch thơ: Dịch âm vị (Phonemic translation): mô phỏng âm thanh của ngôn ngữ văn bản, sử dụng âm tương đồng với từ gốc. Dịch thẳng (Literal translation): tìm hiểu ý nghĩa ngữ cảnh của bản gốc, tìm từ ngữ tương đồng. Dịch âm luật (Metrical translation): giữ nguyên vần luật nguyên tác. Dịch theo thể tản văn (Prose translation): tái hiện hoàn chỉnh nhất ý nghĩa nguyên tác. Dịch theo vần luật (Rhymed translation): gần gũi âm vần của bản thơ gốc. Dịch theo thể vô vần (Blank verse translation): ý thơ truyền tải hết ý bản gốc. Dịch theo hướng giải thích (Interpretation):

* ĐT: 84-903221055

Email: huyentrang.le@gmail.com

không giữ đúng thể loại nguyên tác, nhưng Bassnett, Susan, 2014, tr.83-110).
tác phẩm dịch lưu loát dễ hiểu (tham khảo

Bảng 1. So sánh bản dịch theo phương pháp dịch giải thích và dịch vần luật

秋兴—杜甫	Dịch giải thích - Thu hứng	Dịch thơ theo vần luật <i>(bản dịch của Nguyễn Công Trí)</i>
玉露凋伤枫树林， 巫山巫峡气萧森。 江间波浪兼天涌， 塞上风云接阴。 丛菊两开他日泪， 孤舟一系故园心。 寒衣处处催刀尺， 白帝城高急暮砧。	Móc ngọc rơi rời ở rừng phong, Khí ở núi Vu và kẽm Vu âm đạm mịt mờ. Trên sông, nước và trời cùng trôi chảy, Ngoài ải, gió và mây liên tiếp mù đất. Cúc từng chòm nở hai lần dòng lệ xưa, Thuyền lẻ loi buộc chặt mối tình quê cũ. Nơi nơi giục giã dao thước may áo rét, Tiếng chày chiều dồn dập thành cao Bạch Đế.	Lác đác rừng phong hạt móc sa, Ngàn non hiu hắt, khí thu lò. Lưng trời sóng rợn lòng sông thẳm, Mặt đất mây đùn cửa ải xa. Khóm cúc tuôn thêm dòng lệ cũ, Con thuyền buộc chặt mối tình nhà. Lạnh lùng giục kẻ tay dao thước, Thành Bạch, chày vang bóng ác tà.

Bài “Thu hứng” của Đỗ Phủ trong bảng 1 được dịch theo hai cách. Cách dịch giải thích giúp người đọc hiểu rõ nghĩa bài thơ gốc. Tuy nhiên bản dịch không giữ được thể loại thơ thất ngôn bát cú Đường luật của nguyên tác, không giữ được vần luật - yếu tố cơ bản nhất khi chuyển dịch thơ. Bản dịch theo phương pháp vần luật đôi chỗ không sát nghĩa bằng, song giữ nguyên thể loại thơ, số lượng âm tiết mỗi câu thơ. Bản dịch theo vần luật trắc, gieo vần [a] ở các tiếng cuối của câu 1, 2, 4, 6 và 8, tuân thủ nghiêm niêm luật của thơ Đường luật Trung Quốc. Trong đó tiếng thứ hai của câu 1 [đác] niêm với tiếng thứ hai của câu 8 [bạch] cùng vần trắc, tiếng thứ hai của câu 2 [non] thanh bằng niêm với tiếng thứ hai của câu 3 [trời], tiếng thứ hai của câu 4 niêm với tiếng thứ hai của câu 5, [đất] và [cúc] đều là thanh trắc, tiếng thứ hai của câu 6 [thuyền] thanh bằng niêm với tiếng thứ hai [lùng] trong câu 7. Ngoài ra, các cặp đối trong bản dịch chuẩn chỉnh, đối chữ: “lưng trời-mặt đất”, đối

cảnh: “sóng rợn-mây đùn”, “lòng sông thẳm-cửa ải xa”, đối ý “khóm cúc tuôn thêm dòng lệ cũ” của câu 6 với “con thuyền buộc chặt mối tình nhà” ở câu 7. Nội dung bản dịch gần với nguyên tác, những tứ thơ dịch vẫn lưu đến nay “*Mặt đất mây đùn cửa ải xa*” hay “*Con thuyền buộc chặt mối tình nhà*”. Có thể nói, bản dịch là kết quả của sự trùng hợp hoàn hảo trên các bình diện ngữ âm, ngữ nghĩa, ngữ pháp và ngữ dụng với bản gốc.

Thực chất, bất cứ phương pháp dịch nào cũng không hoàn toàn tái hiện hết những đặc trưng của bản thơ gốc, nhưng dựa trên những ưu thế sau, người viết lựa chọn kết hợp phương pháp dịch âm vị, dịch thẳng và dịch vần luật trong quá trình chuyển dịch để tìm ra được sự tương đương giữa nguyên tác và bản dịch, sao cho công việc chuyển ngữ tác phẩm đáp ứng được các yêu cầu đảm bảo trung thực về nội dung, hình thức và hướng tới đối tượng tiếp nhận có sự khác biệt văn hoá.

1. Xét trên bình diện văn tự

“Chữ Nôm là thứ chữ dùng nguyên hình chữ Nho, hoặc lấy hai ba chữ Nho ghép lại để viết chữ Nam do người Việt Nam sáng tạo ra có bổ sung cách đọc Hán Việt” (Nguyễn Tài Cẩn, 1971, tr. 86-118). Ban đầu chữ Nôm thuần túy mượn dạng chữ Hán y nguyên để ghi âm tiếng Việt cổ (mượn âm Hán để chép tiếng Quốc âm), dần dần ghép hai chữ Hán với nhau, một phần biểu âm, một phần biểu ý được dùng ngày càng nhiều và có hệ thống (Nguyễn Tài Cẩn, 1971, tr. 86-118). Yếu tố này đóng vai trò hỗ trợ phương pháp dịch âm vị khi dịch từ tượng thanh hay từ tên riêng, mô phỏng âm thanh của ngôn ngữ văn bản, sử dụng âm tương đồng với từ gốc. Ví dụ cụm từ “con cuốc cuốc”, “cái gia gia” trong hai câu thơ “*Nhớ nước đau lòng con cuốc cuốc, thương nhà mỏi miệng cái gia gia*” trong bài “Qua đèo Ngang” của Bà Huyện Thanh Quan được chuyển dịch thành “鸣咕咕”, “直啖啖” với hai cặp từ lấy giữ nguyên hình vị của bản gốc “咕咕 – gūgū”, “啖啖- jiàjià”, ngoài ra, âm “gu” cùng âm với “cổ quốc -古国 gùguó” trong tiếng Hán, âm “jiàjià” gần với âm “jiā -家” trong “国家- guójiā - đất nước”. Hay, bài “Hoài cổ” của Nguyễn Khuyến sử dụng cách chơi chữ điệp từ tại hai câu thơ “*Sự đời đến thế, thế thời trôi*” với 4 tiếng có cùng âm [th] và “*thôi trôi đến thế, thời trôi nhĩ*” với 5 tiếng có cùng phụ âm [th] được chuyển dịch lần lượt thành “世事如此, 时世了 - shìshì rú cǐ, shí shì liǎo” với 4 âm [shì] và “世世如今, 算算是 - shìshì rú jīn , suàn suàn shì” với sự xuất hiện của 3 phụ âm [sh] và 2 phụ âm [s] ít nhiều đạt được sự tương đương về cách chơi chữ của thi nhân trong bản gốc.

2. Xét trên bình diện ngôn ngữ

Tiếng Việt và tiếng Hán đều thuộc loại hình ngôn ngữ có thanh điệu, đơn lập, phân tiết tính, các âm tiết của tiếng Việt và tiếng Hán đa phần có nghĩa, vì vậy, khi chuyển dịch có thể chọn được âm tương đồng với từ gốc ở phần lớn các

từ loại chứ không riêng từ tượng thanh hay từ tên riêng. Bên cạnh đó, tiếng Hán chi phối tiếng Việt trong một thời gian dài, nhiều từ Hán đã trở thành từ Việt với 65% từ Hán Việt trong kho từ vựng tiếng Việt, so sánh đối chiếu hệ thống âm tiếng Hán và tiếng Hán Việt cho thấy âm Hán Việt (âm của người Việt đọc chữ Hán) ngày nay bắt nguồn từ thời nhà Đường - nhà Tống thế kỷ 8-9 (Nguyễn Tài Cẩn, 1979, tr. 79-108). Do vậy, khi nắm được ý nghĩa ngữ cảnh của bản gốc, trong nhiều trường hợp có thể tìm được tiếng, từ ngữ tương đồng để dịch thẳng mà không ảnh hưởng đến giá trị văn học trong nguyên tác. Ví dụ trong bài “Bảo kính cảnh giới. Bài số 5” xuất hiện khá nhiều cụm từ, câu thơ mang âm Hán Việt như “văn chương”, “sự nghiệp”, “trừ độc trừ tham trừ bạo ngược”, “có nhân có chí có anh hùng” hoàn toàn có thể dịch thẳng sang tiếng Hán “文章”, “事业”, “除毒除贪除暴虐”, “有仁有志有英雄”, vừa có được nghĩa tương đương vừa giữ được không khí trang trọng trong bản gốc. Hay bài “Tự than. Bài số 41” của nhà thơ Nguyễn Trãi đề cao việc học tập đọc sách thánh hiền nên các cụm từ Hán Việt đến nay vẫn được sử dụng trong tiếng Hán hiện đại như “đạo Khổng môn”, “tích đức”, “trung hiếu”, “thi thư”, “nhi tôn” được chuyển thẳng sang tiếng Hán với nghĩa và âm tương đồng “孔门而学道”, “积德”, “忠孝”, “诗书”, “儿孙” vừa trung thành với nguyên tác vừa không triệt tiêu giá trị văn học.

3. Xét về thể loại thơ

Thơ Nôm bao gồm thể loại thơ Nôm Hàn luật và thơ Nôm Đường luật. Thơ Nôm Hàn luật cải biến từ hai thể thơ thất ngôn tứ tuyệt và thất ngôn bát cú xen những câu 6 tiếng ở những vị trí không cố định nhưng vẫn tuân thủ cách gieo vần và luật đối của thơ Đường luật, trong khi đó thơ Nôm Đường luật tuân thủ quy tắc nghiêm ngặt về niêm, luật, đối, vần của thơ Đường (Lã Nhâm Thìn, 1997, tr. 21-30). Đặc điểm này giúp bản dịch phần nào tái hiện niêm luật vẫn đối trong

những tổ hợp câu ngắn song hành, âm vần gần gũi như bản gốc với cách gieo vần chân diễn ra tương đối tự nhiên, không gượng ép khi vận dụng phương pháp dịch vần luật.

Ví dụ, bài “Qua đèo Ngang” của Bà Huyện Thanh Quan được làm theo thể thất ngôn bát cú, với luật vần trắc, gieo vần [a] là vần chính ở cuối mỗi câu 1, 2, 4, 6 và 8, riêng hai từ “tà” và “hoa” được xem là vần thông với phát âm gần giống nhau. Câu 1 niêm với câu 8 với tiếng thứ 2 của hai câu đều có vần trắc [tối], [mảnh], câu 2 niêm với câu 3 với

tiếng thứ 2 đều gieo vần bằng [cây], [khom], câu 4 niêm với câu 5 với tiếng thứ 2 cùng có vần trắc [đác], [nước], câu 6 niêm với câu 7 cùng có vần bằng ở tiếng thứ 2 [nhà], [chân]. Bài thơ tuân thủ nguyên tắc đối cổ định của một bài thơ Đường luật. Câu 3 tính từ “lom khom” đối với tính từ “lác đác” ở câu 4, cụm từ phương vị “dưới núi” đối với “bên sông”, số lượng từ + tân ngữ “tiều vại chú” đối với “chợ mấy nhà”. Ý nghĩa của câu 5 “nhớ nước đau lòng con cuộc cuộc” đối trọng với ý của câu 6 “thương nhà mỗi miệng cái gia gia”.

Câu số	Vần							Qua đèo Ngang
1		T		B		T	T	Bước tới đèo Ngang bóng xế tà,
2		B		T		B	B	Cỏ cây chen đá, lá chen hoa.
3		B		T		B	T	Lom khom dưới núi tiều vài chú,
4		T		B		T	B	Lác đác bên sông chợ mấy nhà.
5		T		B		T	T	Nhớ nước, đau lòng con cuộc cuộc,
6		B		T		B	B	Thương nhà, mỗi miệng cái gia gia.
7		B		T		B	T	Dừng chân đứng lại: trời, non, nước,
8		T		B		T	B	Một mảnh tình riêng, ta với ta.
Tiếng thứ	1	2	3	4	5	6	7	

Người viết thử nghiệm chuyển dịch sang tiếng Hán như sau:

Câu số	Vần							过峡谷
1		T					B	行至峡谷天晚霞,
2		B					B	石缝草木叶中花。
3		B					T	俯身山下两樵童,
4		T					B	稀落河边几屋家。
5		T					B	水鸥念家鸣咕咕,
6		B					T	鸕鹚眷国直映映。
7		B					T	停足愣望天山水,
8		T					B	一片思情自我夹。
Tiếng thứ	1	2	3	4	5	6	7	

Bản dịch giữ nguyên thể loại thơ thất ngôn bát cú, vần [ia] ở cuối câu 1 hiệp vần với chữ cuối câu 4 và 8, câu 4 vần [a] gieo với câu 6, đồng thời là vần thông với vần [ia] toàn bài. Các câu trong toàn bài niêm với nhau, trong đó tiếng thứ hai của hai câu theo cùng một niêm luật, cụ thể, câu 1 [zhì] niêm với câu 8 [piàn] cùng vần trắc, câu 2 [fēng] niêm với

câu 3 [shēn] cùng vần bằng, câu 4 [luò] niêm với câu 5 [ǒu] cùng vần trắc, vần bằng ở câu 6 [gū] niêm với câu 7 [zú]. Hai câu thơ “Lom khom dưới núi tiều vài chú, Lác đác bên sông chợ mấy nhà” nhà thơ sử dụng biện pháp đảo ngữ nhằm làm nổi bật bóng dáng nhỏ bé của con người trong khung cảnh chiều hôm được giữ nguyên kết cấu khi chuyển dịch “lom

khom - 俯身” “dưới núi - 山下”, “tiều vài chú - 两樵童”, “lác đác - 稀落”, “bên sông - 河边”, “chợ mấy nhà - 几屋家”. “Vài” và “mấy” đều là các từ thuần Việt biểu thị số lượng ít, người dịch dùng số từ “两”(số lượng dưới 3 biểu thị số ít theo quan niệm của người Trung Quốc), đồng thời đối đẳng với “几- mấy” từ biểu thị số lượng ít, không xác định ở câu dưới. Câu 5 và câu 6 “*Nhớ nước đau lòng con cuộc cuộc, Thương nhà mỗi miệng cái gia gia*”, Bà Huyện Thanh Quan dùng tên hai loài chim này để chơi chữ “quốc-gia” ngầm bộc lộ nỗi nhớ. Người dịch chuyển kết cấu câu đảo ngữ ở bản gốc sang câu chủ - vị - tân, sử dụng từ tượng thanh miêu tả tiếng kêu của hai loài chim này như một cặp điệp từ “水鸥思家鸣咕咕, 鸕鸕眷国直啾啾” - con chim cuộc vì ‘nhớ nhà’ nên cứ hót “咕咕 – gūgū” âm “gu” cùng âm với “cổ quốc - 古国 gùguó”, chim đa đa

‘nhớ nước’ mà “mãi - 直” kêu “啾啾- jiàjià” gần với âm “jia - 家” trong “国家- guójiā - đất nước”. Tiếng kêu ‘quốc-gia’ này dường như khiến nỗi lòng nhà thơ thêm trùng xuống, nên khi chuyển dịch câu thơ “*dừng chân đứng lại trời non nước*” người dịch đã sử dụng từ “愣-lèng” nhằm khắc họa hình ảnh nhà thơ chột không biết mình phải đi đâu về đâu giữa đất trời mênh mang “*停脚愣望天山水*”. Không có ai để chia sẻ và cũng không biết sẻ chia với ai nên chỉ mình làm bạn với chính mình để “一片思情自我夹 - chỉ mình hiểu và mắc kẹt trong nỗi hoài niệm sâu lắng này” .

Bài thơ Nôm Hàn luật lục ngôn xen thất ngôn “Mạn thuật kỳ. Bài số 4” của Nguyễn Trãi cũng được người viết giữ nguyên thể loại thơ nhằm giới thiệu thể thơ độc đáo chỉ có trong thơ Nôm Việt Nam.

Mạn thuật kỳ. Bài số 4	漫述其. 其四
Đùng đỉnh chiều hôm dất tay,	傍晚天从容背,
Trong thế giới phút chim bay.	静谧时鸟闪飞。
Non cao non thấp mây thuộc,	山高低只云清,
Cây cứng cây mềm gió hay,	树直弯唯风味。
Nước mấy trăm thu còn vậy,	国千秋景依然,
Nguyệt bao nhiêu kiếp nhẫn nay.	月百世象忍堪。
Ngoài chung mọi chốn đều thông hết,	世俗各场皆通晓,
Bui một lòng người cực hiểm thay.	唯有人心极险难。

Bài thơ có luật bằng, gieo vần [ay] xuyên suốt toàn bài, cách ngắt nhịp 3/3 ở những câu 6 tiếng, và 4/3 ở câu 7 tiếng, các vế đối đúng niêm luật với tứ thơ nhẹ nhàng mà ý thơ vô cùng hiện đại. Bản dịch tuân thủ bản gốc ở cách ngắt nhịp, sử dụng cách gieo vần tiếp với các cặp bằng trắc xen kẽ tiếp nhau, dùng vần [ei] ở khổ thứ nhất và tiếp vần [an] ở khổ thứ hai. “Đùng đỉnh chiều hôm dất tay- 傍晚天从容背” - thi nhân “dất tay ai” mà “đùng đỉnh - 从容”? Dường như không phải, bởi lúc này, khi đang bị giam lỏng ở Côn Sơn, nhà thơ chỉ cần tâm hồn được tĩnh lặng để suy tư chiêm nghiệm. Khi chuyển dịch, người dịch thay từ

“tay” bằng từ “背- bèi” với hai nét nghĩa “cái lưng” và “cõng” với cách lý giải: ông không cõng ai cùng đi dạo, mà dưới nắng chiều, bóng lưng đang làm bạn với ông, cùng ông cảm nhận cõi nhân sinh vụt đến vụt đi “phút chim bay - 鸟闪飞”. Hai câu thơ lục ngôn tiếp theo, tác giả mượn chuyện cây cỏ, núi đồi gửi gắm chuyện đời: “mây biết hết ngọn núi nào cao ngọn núi nào thấp - 山高低只云清”, “gió thoảng qua rừng biết ngay cây nào thẳng cây nào cong - 树直弯唯风味”. Triết lý thịnh - suy bất biến của vũ trụ bao trùm ý tứ câu 5, câu 6 “bao nhiêu kiếp rồi trăng nhẫn nhịn, soi mắt xuống thế gian, đau lòng chứng kiến cảnh

hung vong của đất nước - 国千秋景依然, 月百世象忍堪”, trong câu thơ dịch này, người dịch sử dụng các từ Hán Việt để được về đối chỉnh, cố gắng giữ cấu tứ tương đương qua đó truyền tải cái thần của nguyên tác. Từ câu 1 đến câu 6 là những câu thơ lục ngôn, đến câu 7, 8 tác giả chuyển dùng hai câu thất ngôn làm kết bài, việc thay đổi có dụng ý này tạo hiệu ứng âm thanh như một tiếng thở dài của một người tuy “biết hết sự đời mà lực bất tòng tâm - 世俗各场皆通晓” bởi “sự thay đổi khó lường của lòng người - 唯有人心极险难”.

3. Quá trình chuyển ngữ thi phẩm

Theo quan điểm của Nida (1974), dịch là một quá trình phức tạp, để hiểu được thế nào là quá trình dịch người ta phải xem xét các yếu tố và các mối quan hệ bắt đầu từ văn bản nguồn – người dịch – văn bản dịch. Văn bản nguồn mang đậm dấu ấn của nền văn hóa và cá nhân tác giả, người dịch có nhiệm vụ chuyển các ý nghĩa từ văn bản nguồn sang văn bản ngữ đích, phải sử dụng các cấu trúc từ ngữ ở ngữ đích sao cho các ý nghĩa đó được thể hiện trung thực trong văn bản đích và được độc giả ở văn bản ngữ đích chấp nhận. Vì vậy, quá trình chuyển dịch được người viết tuân thủ theo các bước sau:

Bước 1: Lựa chọn văn bản

Lần đầu đưa các tác phẩm thơ Nôm ra bên ngoài, người viết lựa chọn 9 bài thơ được các nhà nghiên cứu đánh giá “hội tụ những nét đặc trưng riêng” (Bùi Duy Tân, 1999, tr.34-42) như tác phẩm của Nguyễn Trãi, Nguyễn Bình Khiêm hay tác phẩm của Bà Huyện Thanh Quan, Nguyễn Khuyến “đạt trình độ niêm luật đối chuẩn chỉnh của Đường thi” (Bùi Duy Tân, 1999, tr.102-128) làm đối tượng chuyển dịch. Nguyễn Trãi, đại diện cho dòng thơ Nôm Hán luật, Bà Huyện Thanh Quan, Nguyễn Khuyến thuộc dòng thơ Nôm Đường luật. Mỗi nhà thơ, mỗi loại hình thi phẩm đều có phong cách và những nét đặc sắc riêng. Do tác phẩm thơ Nôm có khá nhiều dị bản, sau

khi đối chiếu, người viết lựa chọn các bản thơ trên trang thivien.net, để độc giả các nước có thể tra cứu, tìm hiểu.

Bước 2: Các bước chuẩn bị

Trước tiên, xác định đối tượng tiếp nhận bản dịch, hình thức chuyển tải nội dung và phương tiện hỗ trợ như từ điển chữ Nôm, từ điển vần luật, từ điển tiếng Hán ngữ ứng dụng, Từ Hải cùng sự trợ giúp trên mạng xã hội, tài liệu tham khảo về dịch thuật, thơ phú, lịch sử, xã hội... Thứ hai, tìm hiểu những nét đặc thù của thơ Đường luật Trung Quốc, thơ Nôm Việt Nam cùng kiến thức nền về niêm, luật, đối, vần những quy tắc sáng tác thơ. Thứ ba, tìm hiểu về tác giả, tác phẩm, bối cảnh lịch sử xã hội, thân thế sự nghiệp của nhà thơ, bối cảnh ra đời của tác phẩm, thông qua phân tích tác phẩm hiểu rõ thông điệp mà tác giả gửi gắm. Các bước này tạo cơ sở, giúp giảm thiểu khó khăn, tăng thêm sự tự tin cho người dịch.

Bước 3: Chuyển dịch tác phẩm

Trước tiên, sử dụng phương pháp dịch thẳng dịch bài thơ yêu thích nhất, tiếp theo thông qua phương pháp dịch âm vị chuyển dịch các từ tên riêng, từ tượng thanh, từ láy xuất hiện trong thi phẩm. Tiếp đến áp dụng phương pháp dịch vần luật chỉnh sửa các cặp đối ý trong đơn vị câu, các cặp đối trạng trong các cặp câu. Sau đó, sử dụng các sách công cụ là từ điển vần luật, từ điển Hán Nôm, từ điển đồng nghĩa, dị nghĩa để tra cứu chữ Hán vừa có ý nghĩa biểu đạt cần tìm, vừa có âm vần tương đương với vần chân đã chọn. Xem xét, căn chỉnh ý biểu đạt của từng hình ảnh, tứ thơ, đồng thời rà soát tiết tấu, nhịp điệu từng câu, từng khổ. Sau khi dành cho bản thân một khoảng lặng nhất định, đứng ở góc độ độc giả, kiểm chứng nội dung bản dịch với nguyên tác, đánh giá khách quan tác dụng của các thủ pháp nghệ thuật sử dụng trong bản dịch. Quá trình “đọc-sửa-cảm” được lặp đi lặp lại trong suốt quá trình dịch để cho ra đời bản dịch hoàn thiện nhất, sát nghĩa nguyên tác nhất, có âm

hường thơ nhất chuyên tới chuyên gia đánh giá, thẩm định.

Bước 4: Nhận xét, thẩm định

Ở góc độ chủ quan, ngay từ đầu và trong suốt quá trình chuyển dịch, người dịch luôn đưa ra các yêu cầu như: bản dịch chuyên tải được nội dung bản gốc; hình thức biểu đạt trong bản dịch trôi chảy, lưu loát; thể loại thơ trong bản dịch giữ nguyên hình thức ngôn bản; ưu thế ngôn ngữ trong bản dịch được phát huy tối đa... để làm mục tiêu hướng tới. Ở góc độ khách quan, giá trị của bản dịch chỉ được thể hiện qua quá trình đọc, thưởng thức, nhận xét, phê bình của độc giả và các nhà chuyên môn. Mục đích của việc nhận xét đánh giá bản dịch không phải phê phán, mà đưa ra đánh giá khách quan xung quanh các tiêu chuẩn về nội dung, hình thức, nghệ thuật

giữa bản gốc và bản dịch, để người dịch làm căn cứ, từ đó bổ sung, chỉnh sửa để bản dịch tốt hơn, hay hơn, gần nghĩa nguyên tác hơn, tái sáng tạo một bản dịch đem đến sự rung cảm trong lòng người đọc. Công việc thẩm định bản dịch được tiến hành hai lần, với các đối tượng khác nhau, tiêu chí đánh giá khác nhau (*Phụ lục 1: Phiếu nhận xét góp ý*).

Bản dịch được gửi tới: nhóm 1 gồm hai Phó Giáo sư (PGS) người Trung Quốc biết tiếng Việt, có kinh nghiệm dịch nhiều loại hình văn bản; nhóm 2 gồm hai PGS người Việt Nam (GVVN) thông hiểu tiếng Hán, làm công tác giảng dạy, nghiên cứu, hướng dẫn nghiên cứu sinh nhằm thu thập ý kiến nhận xét xung quanh nội dung bản dịch, từ vựng cú pháp, hình ảnh, tiết tấu âm điệu, phương thức biểu đạt giúp người dịch kiểm chứng độ chân thực của bản dịch. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 2. Kết quả thẩm định bản dịch lần 1

Lĩnh vực Đối tượng	Nội dung	Từ vựng, cú pháp	Hình ảnh	Tiết tấu, âm điệu	Phương thức biểu đạt
Nhóm 1	Hiểu nội dung bản dịch muốn truyền tải.	Đôi câu thơ dùng từ, cú pháp chưa chuẩn; Các về đối trong câu, cặp câu khá chính.	Tái hiện được hình ảnh thơ trong mỗi tác phẩm, nhưng chưa thật dày công.	Âm điệu thơ rõ nét, với tiết tấu vần luật nhất định.	Tương đối lưu loát, khơi gợi cảm xúc nhất định trong lòng người đọc.
Nhóm 2					
GVVN 1	Bản dịch lưu loát, khá sát nguyên tác.	Từ ngữ sử dụng khá trau chuốt; Đôi chỗ cặp câu chưa thật chính.	Cảm nhận được hình ảnh thơ.	Đã chú ý đến gieo vần; Tiết tấu ở câu thơ 6 chữ chưa thật hay.	Đa phần bản dịch khơi gợi được cảm xúc có trong bản gốc.
GVVN 2	Hai bản dịch có 3 câu thơ chưa chuyển dịch chính xác.	Ba bản dịch sử dụng cụm từ chưa chính xác; Hai bản dịch có 4 cặp câu đối chưa chuẩn chỉnh, dịch chưa sát.	Một số bản dịch khơi gợi hình ảnh thơ trong nguyên tác.	Mới dừng ở gieo vần chân; Một số bài mang đến âm hưởng thơ khá rõ nét.	Ý biểu đạt khá ổn ở từng bản dịch.

Sau khi có kết quả góp ý, người dịch tiến hành đối chiếu, chỉnh sửa, hoàn thiện, đồng thời gửi phản hồi cho từng nhận xét góp ý, chia sẻ cách thức và lí do chuyển dịch. Tiếp tục gửi bản dịch đến 3 đối tượng sau (không trùng với nhóm 1): Nhóm 1 gồm 5 thầy cô có học hàm học vị PGS, TS (Tiến sĩ) hiện đang giảng dạy tiếng Trung Quốc; Nhóm 2 gồm

3 thầy cô có học vị TS người Trung Quốc (không biết tiếng Việt) hiện đang giảng dạy tiếng Hán tại Việt Nam; Nhóm 3 gồm 3 thầy cô GS người Trung Quốc có chuyên môn về dịch văn học, trong đó có 2 người biết tiếng Việt thẩm định bản dịch xung quanh nội dung bản dịch, tứ thơ, vần luật, ý nghĩa cảm nhận. Kết quả thu được như sau:

Bảng 3. Kết quả thẩm định bản dịch lần 2

Lĩnh vực Đối tượng	Nội dung	Tứ thơ	Vần luật	Ý biểu đạt	Ý kiến khác
Nhóm 1	Bản dịch sát nghĩa bản gốc.	3 ý kiến cho rằng tứ thơ đẹp; 2 ý kiến cho rằng tứ thơ độc đáo.	Bản dịch có vần luật, tiết tấu.	Ý thơ biểu đạt rõ nghĩa, súc tích.	
Nhóm 2	Bản dịch khá giống nguyên tác.	Tứ thơ khá sinh động.	Bản dịch chú ý đến vần luật nhưng chưa hoàn chỉnh.	Tứ thơ biểu đạt khá sát bản gốc.	- Những bài thơ thất ngôn xen lục ngôn, hay lục ngôn xen thất ngôn chuyển dịch thành thơ thất ngôn; - Một số từ ngữ nên chỉnh sửa để thoát ý hơn; - 2 bản dịch sử dụng chữ Hán chưa đúng.
Nhóm 3	Nội dung bản dịch khá giống nguyên tác.	Tứ thơ tương đối chặt chẽ.	Bản dịch chưa thật chỉnh về niêm luật của thơ Đường luật Trung Quốc.	Tứ thơ sát với bản gốc.	- Đối với thể thơ đặc trưng trong thơ Nôm cần đưa ra chú giải; - Cần tìm thủ pháp gieo vần cổ định trong các thể thơ đặc trưng, để tái hiện hoàn chỉnh bản dịch.

Bước 5: Hoàn thiện bản dịch

Căn cứ vào kết quả nhận xét, người dịch tiến hành chỉnh sửa, hoàn thiện bản dịch trong khả năng cho phép, đạt được mục tiêu đề ra: bản dịch có nội dung tiếp cận gần nhất với nguyên tác, hình ảnh, tứ thơ đặc trưng trong từng bài được thể hiện rõ nét trong bản dịch, khắc họa được tâm trạng nhà thơ cũng như truyền tải được hàm ý mà nhà thơ muốn gửi

gắm trong nguyên tác. (Phụ lục 2: các bản dịch trong quá trình chỉnh sửa).

4. Khó khăn và thuận lợi khi chuyển dịch

Dưới đây người viết chia sẻ một số bài thơ gồm nguyên tác, bản dịch, phân tích sơ lược tác phẩm, đồng thời đứng ở góc độ chuyển dịch nêu lên một số khó khăn, thuận lợi trong quá trình chuyển dịch tác phẩm cụ thể.

Nguyễn Trãi - Thủ vĩ ngâm	首尾吟
Góc thành Nam/ lều một gian, No nước uống/ thiếu cơm ăn. Con đòi trốn/ dường ai quyến, Bà ngựa gầy/ thiếu kẻ chăn. Ao bởi hẹp hòi khôn thả cá, Nhà quen thú thừa ngại, nuôi vằn. Triều quan chẳng phải, ẩn chẳng phải, Góc thành Nam, lều một gian.	城南角/屋一间， 水饱喝/餐饥怜。 儿想躲/无亲照， 老马瘦/没人恋。 塘因小而料养鱼， 家惯邈遑懒养犬。 朝官不是，隐也非， 城南角/屋一间。

“Thủ vĩ ngâm – 首尾吟” được sáng tác trong tháng ngày Nguyễn Trãi bị vua Lê Thái Tổ ruồng bỏ vì nghi ông liên quan đến vụ án Trần Nguyên Hãn, bài thơ thể hiện tâm trạng chán nản cực độ về chính sự và lòng người của thi nhân (www.loigiai hay.com, ngày tra cứu 20/5/2019). Bài thơ được làm dưới hình thức lục ngôn xen thất ngôn, với luật trắc, gieo vần chân [an] toàn bài, cách ngắt nhịp 3/3 ở câu 6 và 4/3 ở câu 7, sử dụng các cặp câu đối, các cụm từ với kết cấu tương đương. Khi chuyển dịch, người dịch gặp phải hai vấn đề sau:

1. Lóp từ Nôm cổ

Các từ “quyến”, “thú thú”, “vằn” thuộc lóp từ cổ Nôm cổ, một trong cách dùng từ nổi bật trong các tác phẩm thơ Nôm của Nguyễn Trãi (Nguyễn Trãi-về tác gia và tác phẩm, 2002, tr. 564-598). Nếu dịch thẳng sang tiếng Hán với nghĩa gốc trong từ điển Hán Nôm thì “quyến” là “nhớ - 想”, “thú thú” là “bừa bộn, lộn xộn - 乱七八糟”, “vằn” là “con chó - 狗”. Như vậy, tuy chuyển tải đúng nghĩa nhưng làm mất nét nghĩa cổ, cũng như không truyền tải được nét đặc sắc của bản gốc, vì vậy, người dịch sử dụng các từ đồng nghĩa trong tiếng Hán với tần suất xuất hiện ít hơn trong tiếng Hán hiện đại như “眷”, “邈遑”, “犬” (辞海, tr. 1768, 应用汉语词典, tr. 1044) để chuyển dịch.

2. Kết cấu thể loại thơ Hàn luật

Thể thơ thất ngôn xen lục ngôn hay lục ngôn xen thất ngôn là một trong những nét

độc đáo của dòng thơ Nôm, nhưng vấn đề tiết tấu, vần luật, hiệu ứng là điều không dễ xử lý khi chuyển dịch. Về tiết tấu, sử dụng các cụm từ có cùng kết cấu ngữ pháp tạo một thể thống nhất đơn lập với nhịp điệu 3/3 đồng thời vẫn đảm bảo âm vần trong toàn bài “城南角/屋一间”, “水饱喝/餐饥怜”, “儿想躲/无亲照”, “老马瘦/没人恋”. Về hiệu ứng, thể thất ngôn xen lục ngôn giúp phong cách thơ rần rỏi, hay thể lục ngôn xen thất ngôn như một tiếng than dài của nhà thơ trước thế sự (Mạn thuật kỳ. Bài số 4). Cách sử dụng thủ pháp nghệ thuật này cho thấy quan niệm của nhà thơ về mối hoà quyện giữa hình thức và nội dung (Phan Trọng Thường, 2007, tr. 239-265) của tác phẩm, chính vì vậy, người dịch giữ nguyên thể loại thơ khi chuyển dịch đồng thời bổ sung chú giải giúp độc giả hiểu ý nghĩa và đặc điểm nghệ thuật này.

Bài “Bảo kính cảnh giới. Bài số 5” với những triết lý, giáo huấn được Nguyễn Trãi thể hiện nhẹ nhàng, tích cực với bản sắc riêng. Trong bài thơ này, người dịch giữ nguyên thể loại thất ngôn xen lục ngôn, bản dịch sử dụng vần [uan] xuyên suốt toàn bài thay cho vần [ung] trong nguyên tác, giữ nguyên lối ngắt nhịp 4/3 ở câu 7 tiếng và 3/3 ở câu 6 tiếng:

Phúc của chung thì hoạ của chung, Năm thì hoạ khỏi phúc về cùng. Văn chương chép lấy đôi câu thánh, Sự nghiệp tua gìn phải đạo trung. Trừ độc trừ tham trừ bạo ngược, Có nhân có chí có anh hùng. Nhìn cho biết nơi đường ấy, Chẳng thấp thì cao ắt được dùng.	众之福则众之患， 守是灾而放即绸。 文章抄下圣贤话， 事业保住忠孝愿。 除毒除贪除暴虐， 有仁有志有英全。 世俗看破随此， 才智高低必展权。
---	---

3. Vấn đề chuyển dịch văn hoá

Việt Nam-Trung Quốc có nhiều nét tương đồng về văn hoá, tôn giáo, nên việc truyền tải tư tưởng tuân theo “mệnh trời” và “lời nói của thánh nhân” theo quan điểm Nho giáo với tinh tuý của đạo Khổng đưa ra khái niệm về người anh hùng nhân, nghĩa, trí, tín trong bản gốc không gặp khó khăn khi chuyển dịch, cũng không cần bổ sung chú thích mà người đọc vẫn lĩnh hội được ý tứ coi trọng sự học và

thông điệp “sống ở đời phải giữ lòng trung chữ hiếu” (Bùi Duy Tân, 1999, tr. 91-125) như trong nguyên tác.

Tuy nhiên, yếu tố văn hoá không phải lúc nào cũng diễn ra suôn sẻ. Bài “Thu điếu” của Nguyễn Khuyến miêu tả cảnh thu đẹp, tĩnh lặng nơi làng quê, mỗi tình thu đẹp mà cô đơn, buồn thương của một nhà Nho nặng tình với quê hương đất nước.

Ao thu lạnh lẽo nước trong veo, Một chiếc thuyền câu bé tẻo teo. Gió biếc theo làn mây gợn tí, Lá vàng trước gió khẽ đưa vèo. Tầng mây lơ lửng trời xanh ngắt, Ngõ trúc quanh co khách vắng teo. Tựa gối, ôm cần lâu chẳng được, Cá đâu đớp động dưới chân bèo.	秋池清澈飏飏安， 钓船渺小豆点伴。 清风悠悠碧云起， 黄叶翩跹前风漫。 浮云浪荡天蔚蓝， 竹同弯曲客悄然。 靠枕握竿久无获， 鱼哪游藏于萍岸。
--	--

Bài thơ theo thể thất ngôn bát cú, tuân thủ nghiêm niêm luật thơ Đường gồm: 5 câu vần bằng [veo, teo, vèo, teo và bèo] ở câu 1,2,4,6 và 8, 3 câu vần trắc [tí, ngắt, được] ở câu 3, 5 và 7. Bản dịch giữ nguyên thể thơ, dùng vần [an] làm vần chân ở câu 1, 2, 4, 5, 6 và 8 tạo nên âm hưởng về một không gian yên bình, vạn vật lắng đọng, hoà nhịp với tâm trạng trầm lắng của thi nhân. Tuy nhiên bản dịch cần cung cấp phần giải thích cho hình ảnh ngư ông - các nhà thơ xưa thường mượn hình tượng ngư ông câu cá với hàm ý từ chối việc làm quan, tránh xa thế sự (Nguyễn Huệ Chi, 1994, tr. 158-162), để giữ một lòng thiện tâm với mình và với đời, nét nghĩa này tương đương với hình ảnh “hái hoa

tử vi - 采薇” trong thi ca Trung Quốc (Từ điển Từ Hải, 1989). Nếu giữ hình ảnh này trong bản dịch không tái hiện được hàm ý sâu xa với độc giả sử dụng chữ Hán, nhưng nếu sử dụng hình ảnh “采薇 - hái hoa tử vi” sẽ phá vỡ bối cảnh tổng thể của bản gốc. Điều này cho thấy, trong quá trình chuyển dịch có trường hợp phải chấp nhận giữ nguyên từ gốc trong văn bản và thông qua chú giải giúp người đọc hiểu và cảm nhận thi phẩm tốt hơn.

Bài “Tự thán. Bài số 41” của Nguyễn Trãi với tư tưởng chủ đạo đề cao việc học, chỉ có đọc sách thánh hiền thì nhân cách, tâm hồn mới được nuôi dưỡng (Nguyễn Trãi, 2002, tr. 182-189):

<p>Chớ còn chẳng chẳng chớ quyền quyền, Lòng hãy cho bền đạo không môn. Tích đức cho con hơn tích của, Đua lành cùng thế mưa đua khôn. Một niềm trung hiếu làm miều cả, Hai quyển thi thư ấy báu chôn. Ở thế làm chi câu thúc nữa, Nhi tôn đã có phúc nhi tôn.</p>	<p>别为权势去追求， 心向孔门而学道。 给儿积德胜积财， 与世学好远离盗。 一片忠心为家规， 两卷诗书是珍宝。 如此生活无拘束， 儿孙自有儿孙好。</p>
---	---

4. Vấn đề về niêm luật

Bài thơ được làm theo thể thất ngôn bát cú, gieo vần [on] ở các câu chẵn, với luật vần bằng, cách ngắt nhịp 2/2/3, các vế đối ở mỗi cặp chuẩn chỉnh. Bản dịch tuân thủ thể thơ của bản gốc, sử dụng tối đa từ Hán Việt với ý nghĩa tương đương để chuyển dịch nhằm giữ vẻ trang trọng của bản gốc cũng như truyền tải nội dung tác phẩm. Tuy nhiên, luật vần trong bản dịch chưa tuân thủ niêm luật thơ, chỉ dừng ở đối ý giữa cặp câu “*Một niềm trung hiếu làm miều cả, Hai quyển thi thư ấy báu chôn* - 一片忠心为家规, 两卷诗书是珍宝”, giữ nguyên cách ngắt nhịp 2/2/3, âm tiết cuối câu 2 hiệp vần với âm tiết của câu 4 và câu 6, chưa hiệp được vần lưng của câu tiếp theo như trong bản gốc. Đây cũng là vấn đề còn tồn tại trong một số bản dịch. Tuy nhiên, như đã trình bày ở phần đầu, người viết mong muốn đem đến bản dịch sát nghĩa nhất với nguyên tác, khắc họa được hình ảnh thơ, khơi gợi sự rung cảm trong lòng mỗi độc giả khi tiếp cận bản dịch, nên chưa đi sâu giải quyết vấn đề này.

Đọc thơ khó, làm thơ khó và dịch thơ càng khó (许愿中, 1998, tr. 73). Đôi khi cái hay của thơ không diễn giải được mà chỉ cảm, và thơ dịch cũng vậy. Những nét độc đáo của thơ cũng chính là những khó khăn khi dịch thơ, bởi, dịch thuật chính là tái hiện một cách trung thực hình thức, nội hàm của nguyên tác bằng một ngôn ngữ khác, để độc giả nước khác thông qua bản dịch cùng cảm nhận được cái đẹp, cái hồn, ý nghĩa của bản gốc.

5. Các yếu tố cần được bảo tồn khi chuyển dịch

1. Sự tương đồng về chức năng thơ

Sự tương đồng về chức năng thơ trong quá trình chuyển dịch thơ Nôm sang tiếng Hán là điều cần được coi trọng. Kết cấu câu thơ của mỗi một ngôn ngữ có chức năng thi học riêng, người dịch khi chuyển dịch lựa chọn, xác lập kết cấu ngôn ngữ tiếng Hán có chức năng thi học tương đồng nhất với bản gốc. Trường hợp không tìm được kết cấu tương đồng, người dịch tái hiện nguyên kết cấu câu thơ của bản gốc đính kèm chú giải để độc giả nắm được chức năng thi học của kết cấu trong bản gốc. Ví dụ, việc sử dụng xen kẽ câu thơ lục ngôn hay thất ngôn trong cùng một bài thơ gây khá nhiều khó khăn khi vừa muốn giữ kết cấu câu thơ, thể loại thơ, vừa muốn biểu đạt ý đồ của tác giả khi sử dụng kiểu câu thơ xen kẽ này. Người dịch cần nắm được chức năng thi ca và ý nghĩa thể hiện của kiểu câu lục ngôn xen thất ngôn hay thất ngôn xen lục ngôn trong nguyên tác để có thể đưa ra lựa chọn giữ nguyên tác hay thay đổi kết cấu để bản dịch đạt hiệu quả dịch cao nhất.

2. Nghĩa sở chỉ và nghĩa liên tưởng

Giống với tiếng Hán, từ vựng trong tiếng Việt thường mang nhiều lớp nghĩa, ngoài việc chỉ một sự vật, đối tượng cụ thể còn mang hàm ý sâu xa và gợi nhiều liên tưởng, nên ngữ cảnh khác nhau cần đưa ra lựa chọn từ vựng khác nhau để chuyển dịch. Tuy nhiên, khi từ vựng tiếng Việt mang hàm ý mà tiếng

Hán không có, hay đem đến liên tưởng khác thì người dịch cần đưa ra lựa chọn giữ nguyên nghĩa sở chỉ của từ.

3. Vấn đề thanh luật

Vần luật và niêm luật bằng trắc là yếu tố cơ bản trong thơ Nôm Việt Nam và thơ Đường luật Trung Quốc (Trương Chính, 1966, N12.66-86). Dù vậy, để tái hiện được niêm luật của bản gốc thực sự không đơn giản. Người viết cho rằng thông qua tái hiện thể loại thơ, gieo vần, đối trạng, đối ý, tiết tấu, nhịp thơ đưa bản dịch xích gần đến bản gốc để phần nào bù đắp sự thiếu hụt về niêm luật thơ trong bản dịch. Ngoài ra, đối với các hiện tượng âm vần như điệp vần, từ láy, song thanh, từ tượng thanh trong bản gốc, khi chuyển dịch cần lấy mục đích tái hiện ý nghĩa nguyên tác lên hàng đầu.

4. Hình ảnh thơ và văn hoá nền

Những hình ảnh như *ngõ trúc, ao thu, chiều hôm, áng cúc...* xuất hiện có chọn lọc trong thơ Nôm, vì vậy, khi chuyển dịch cần tránh thêm mới hay lược bỏ những hình ảnh vốn có trong thi phẩm gốc. Đối với các thủ pháp so sánh, tượng trưng, điển cố là những phương thức biểu đạt nghệ thuật mang nội hàm văn hoá sâu sắc, tăng hiệu quả toàn bài; người dịch cần nhận thức đầy đủ hiệu quả mà chúng mang lại, để tái hiện chính xác nhất trong bản dịch.

5. Điển cố trong thơ Nôm và chú giải

Nội dung thể hiện trong thơ Nôm phong phú, đa dạng, nghệ thuật thơ đặc sắc, sử dụng nhiều điển cố có nguồn gốc từ thơ phú Trung Quốc, lịch sử hay tôn giáo. Vì vậy không dễ dàng chuyển dịch những điển cố này, đôi khi phải thông qua chú giải ý nghĩa điển cố cũng như ý nghĩa liên tưởng, so sánh khi sử dụng điển trong bản gốc. Việc chuyển dịch điển trong thơ Nôm cần được lưu tâm, bởi khá

nhều điển cố Trung Quốc khi du nhập vào thơ Nôm đã mang nét nghĩa khác.

6. Cảm nhận về công tác chuyển dịch

1. Dịch thơ là quá trình tái sáng tạo

Quách Mạt Nhược (1983) trong cuốn “Quách Mạt Nhược luận sáng tác” cho rằng “*Một bản dịch hay được coi là sáng tác*”, hoặc nói như dịch giả Nguyễn Hồng Nhung trong thư trao đổi với dịch giả Nguyễn Ngọc Châu “*Vì dịch là sáng tạo. Ta và tha nhân (người khác) kết hợp để trở thành một phiên bản thứ ba hoàn toàn mới*”. (amvc.free.fr, 17.8.2019) Thơ Nôm với câu từ ngắn gọn, súc tích với những hình ảnh *hoàng hôn, chiều thu, áng cúc, rặng tre, ngõ nhỏ, thuyền câu...* khắc hoạ cảnh vật thiên nhiên để gửi gắm những chất chứa, suy tư của thi nhân. Mỗi bài thơ là sự hội tụ của nhiều yếu tố, có ý nghĩa, kết cấu riêng tạo thành một văn bản độc nhất, khi người dịch thông qua sự hiểu biết của mình tái hiện bài thơ sang ngôn ngữ khác thì đó chính là tái sáng tác nguyên tác. Vì vậy, có thể nói, dịch văn học hay dịch thơ cần có ý thức sáng tác trong khuôn khổ, đó là quá trình lựa chọn được mất, giữ nguyên hay thay thế, tương đương hay sáng tạo để bản dịch thơ ở chừng mực nhất định chuyển tải được nhiều nhất tư tưởng, tình cảm, âm hưởng của bản gốc.

2. Dịch thẳng và dịch ý

Quá trung thành với nguyên tác không nhận được sự đánh giá cao từ độc giả (潘文国, 2012, tr.81), ngược lại, dịch phóng tác thoát xa khỏi ý bản gốc cũng không phải lựa chọn hay. Người dịch cần giữ thái độ trung dung để có phương pháp dịch hiệu quả nhất. Với mỗi một từ vựng, hình ảnh, cú pháp, vần luật và kết cấu người dịch đều phải đưa ra lựa chọn cân nhắc để chuyển dịch chính xác nhất, đạt hiệu quả cao nhất.

3. Giới thiệu bản sắc văn hoá dân tộc

Lefevere, (2001) cho rằng văn học dịch (bao gồm cả dịch thơ) có vai trò giới thiệu, quảng bá gốc văn hoá (circulation of cultural capital). Thơ Nôm thuộc dòng văn học trung đại Việt Nam phát triển theo quy luật vừa tiếp thu vừa dân tộc hoá tinh hoa văn học Trung Quốc (Phương Lưu, 1996, tr. 82-87). Quá trình dân tộc hoá đã sáng tạo ra chữ Nôm trên cơ sở những thành tố của chữ Hán để ghi âm, biểu đạt nghĩa tiếng Việt và dùng chữ Nôm trong sáng tác. Bên cạnh sáng tác thơ Nôm Đường luật với cách luật nghiêm ngặt, cha ông ta đã Việt hoá thể thơ Đường luật thành thơ Nôm Hàn luật, thất ngôn xen lục ngôn, lục ngôn xen thất ngôn. Lựa chọn tác phẩm để chuyển dịch đem đến cho độc giả một cái nhìn đúng đắn về thơ Nôm, từ đó hiểu rằng, bên cạnh việc kế thừa và phát huy tinh hoa của thơ Đường Luật Trung Quốc, thơ Nôm còn là sự kết tinh của văn hoá dân tộc, và bước chuyển mình này đã đưa thơ Nôm lên một tầm thể hiện cao hơn cả về văn tự sáng tác lẫn phương thức thể hiện.

4. Để tác phẩm thơ dịch tiếp cận dịch giao tiếp

Newmark, (1981) chỉ ra hình thức dịch giao tiếp cố gắng đem đến một bản dịch mà người đọc sử dụng ngôn ngữ đó có được cảm nhận như độc giả sử dụng ngôn ngữ bản địa khi thường thức nguyên tác. Bản dịch thơ Nôm sang tiếng Hán dành cho độc giả sử dụng khối chữ vuông, e rằng trong quá trình lĩnh hội không ai mong muốn gặp phải những chỗ trúc trắc, từ ngữ khó hiểu. Vì vậy, khi chuyển dịch, bên cạnh lưu giữ, gửi gắm nét văn hoá dân tộc, cần tái tạo một bản dịch truyền thần, với tiết tấu nhịp điệu lưu loát đem đến sự gần gũi, dễ cảm với độc giả sử dụng khối chữ vuông.

5. Vai trò của người dịch

Để tác phẩm dịch có được hồn - cốt của nguyên tác, truyền tải đúng ý thơ, khơi gợi xúc

cảm trong lòng độc giả và bản thân người dịch là điều không đơn giản. Bên cạnh việc hiểu sâu sắc, toàn diện mối quan hệ giữa hai ngôn ngữ và văn hoá, người dịch cần có sự nhạy cảm về ngôn ngữ, hiểu đúng nguyên tác để truyền đạt chính xác sang văn dịch, đặt mình vào các tứ thơ để thấu hiểu ý niệm, để mỗi bản dịch có âm hưởng, sắc thái riêng chạm đến sự rung cảm của độc giả. Ngoài ra, nắm vững kỹ thuật thơ, bao gồm thể loại, luật thơ, cảm nhận nội dung tư tưởng của tác phẩm, cảm hứng của thi nhân cũng giúp người dịch biểu đạt được nhiều nhất tâm tư, tình cảm của tác giả trong thi phẩm.

7. Kết luận

Trên đây là một vài chia sẻ, cảm nhận của người viết trong quá trình thử nghiệm kết hợp phương pháp dịch âm vị, dịch thẳng, dịch vần luật để chuyển dịch một số tác phẩm thơ Nôm sang tiếng Hán. Kết quả cho thấy, những phương pháp này phát huy tương đối hiệu quả những ưu thế về sự tương đồng giữa ngôn ngữ, văn tự, thể loại thơ Việt Nam-Trung Quốc trong quá trình chuyển dịch. Bản dịch phần nào giúp độc giả lĩnh hội được nội dung thi phẩm, thẩm thấu được tứ thơ thông qua những hình ảnh, thủ pháp nghệ thuật. Tuy nhiên, do năng lực hạn chế, một số bản dịch chưa tái hiện được niêm luật trong bản gốc, mới dừng bước ở việc gieo vần chân, tiết tấu, đối ý và âm điệu.

Như dịch giả Nguyễn Hồng Nhung (amvc.free.fr, 17.8.2019), “Tinh thần sáng tạo của con người không có biên giới, sáng tạo là đôi cánh cho chúng ta bay tới bất cứ nơi nào ta muốn.” Vậy hãy ước mơ và hiện thực hoá bằng những bản dịch của riêng mình, coi dịch thuật là niềm vui để có thể chuyển dịch tác phẩm thơ chạm đến trái tim mỗi độc giả, cùng vươn tới *giá trị chân-thiện-mỹ* đích hướng tới của văn chương (Đình Quang Tồn, vannghecongan.com, 17/11/2005). Hy vọng, việc thử nghiệm chuyển dịch một số bài thơ

Nôm sang tiếng Hán sẽ góp phần đưa dịch thuật nói chung, dịch thơ Nôm nói riêng ngày một phát triển, thúc đẩy giao lưu văn hoá khu vực, giúp các nước đã và đang sử dụng khối chữ vuông xích lại gần nhau, điều này phù hợp với tiến trình phát triển của lịch sử, cũng như xu thế phát triển của thời đại./.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Nguyễn Tài Cẩn (1971). Cứ liệu ngữ âm lịch sử với vấn đề thời kì xuất hiện của chữ Nôm. *Ngôn ngữ*, 1. In lại trong *Một số vấn đề về chữ Nôm*. Hà Nội: Nxb. Đại học và Trung học chuyên nghiệp, 1985, tr. 86-118.
- Nguyễn Tài Cẩn (1979). *Nguồn gốc và quá trình hình thành cách đọc Hán Việt*. Hà Nội: Nxb. Khoa học xã hội.
- Nguyễn Tài Cẩn (1995). *Giáo trình lịch sử ngữ âm tiếng Việt* (sơ thảo). Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Trương Chính (1966). Cha ông ta đã vận dụng các thể loại văn học Trung Quốc như thế nào vào thơ Nôm. *Văn học*, 12, 66-86.
- Phương Lưu (1983). *Về quan niệm văn chương cổ Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Phương Lưu (1996). *Văn hóa văn học Trung Quốc cùng một số liên hệ ở Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Hà Nội.
- Bùi Văn Nguyên, Hà Minh Đức (1968). *Các thể thơ ca và sự phát triển của hình thức thơ ca trong Văn học Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Khoa học Xã hội.
- Bùi Văn Nguyên (chủ biên) (1995). *Tổng hợp văn học Việt Nam*. Hà Nội: Nxb. Khoa học Xã hội.
- Nhiều tác giả (2002). *Nguyễn Trãi - Về tác gia và tác phẩm*, Hà Nội: Nxb. Giáo dục, tái bản lần thứ 5.
- Bùi Duy Tân (1992). Mối quan hệ về thể loại giữa văn học Trung Quốc và văn học Việt Nam thời kỳ trung đại: tiếp nhận, cách tân, sáng tạo. *Văn học*, 1.
- Bùi Duy Tân (1999). *Khảo và luận một số tác giả - tác phẩm văn học Trung đại Việt Nam*, Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Lã Nhâm Thìn (1997). *Thơ Nôm Đường luật*, Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Phan Trọng Thường, Nguyễn Cừ, Vũ Thanh, Trần Nho Thìn (2007). *10 thế kỉ bàn luận về văn chương* (từ thế kỷ X đến nửa đầu thế kỷ XX). Hà Nội: Nxb. Giáo dục.
- Viện Văn học (Nguyễn Huệ Chi chủ biên) (1994). *Thi hào Nguyễn Khuyến, đời và thơ*. Hà Nội: Nxb. Giáo dục.

Tiếng Trung Quốc

- 郭沫若 (1983). 郭沫若论创作. 上海:上海外语教育出版社.
- 许渊冲 (1998). 翻译文学与文学翻译. 上海:上海外语教育出版社.
- 许渊冲 (2003). 文学与翻译. 北京:北京大学出版社.
- 王向远 (2007). 翻译文学研究. 宁夏:宁夏人民出版社.
- 潘文国 (2012). 汉英对比与翻译. 上海:上海外语教育出版社.
- (1989). 辞海. 北京:中国书局印书馆.
- (1994). 应用汉语词典. 北京:商务印书馆.
- (2000). 音韵学. 北京:商务印书馆.

Tiếng Anh

- Newmark, P., (1981). *Approaches to translation*. London: Oxford Pergamon.
- Chukovskii, K., (1984). *The art of traslation*. London:Oxford University Press.
- Bassnett, Susan & Lefevere, Andre (2001). *Constructing Cultures: Essays on literary translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nida, E. A. & Taber, C. R. (2004). *The theory and practice of translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Bassnett, S. (2014). *Translation: The New Critical Idiom*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Lefevere, A. (2017). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Websites

- <https://loigiaihay.com/>, truy cập ngày 25/ 5/2019.
- <https://thiviet.net/>, truy cập ngày 10/ 5/2019.
- <https://amvc.free.fr/damvc/gioithieu/htm>, *Trao đổi về thơ dịch: Thơ trao đổi giữa dịch giả Nguyễn Hồng Nhung và dịch giả Nguyễn Ngọc Châu*, 2015, truy cập ngày 17 tháng 8 năm 2019.
- <https://vannghecongan.com>, Đinh Quang Tồn, (17/11/2005), Chân - thiện - mỹ: mãi là đích hướng tới của văn chương, truy cập ngày 20 tháng 5 năm 2019.
- <https://nhandan.com.vn>, Hà Minh Đức, (2012), *Giao lưu văn hoá trong quy luật bảo tồn và phát triển văn hoá dân tộc*, Truy cập ngày 20 tháng 6 năm 2019.
- <http://khoavanhoc.edu.vn>, Khuất Bình Nguyên, *Thi ca Việt Nam qua những miền kinh tuyến - Tản văn Khuất Bình Nguyên*, truy cập ngày 21 tháng 7 năm 2019.
- <http://wikipedia.com>, truy cập ngày 31 tháng 8 năm 2019.

TRANSLATING NOM POETRY INTO CHINESE: EXPERIENCE AND DISCUSSION

Le Thi Huyen Trang

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

Abstract: Translating poetry is an interesting but challenging task. In addition to fully conveying the meaning of the original version, it is also necessary to describe the poem rhyme as well as retain the metre in the target language. Within the scope of this article, the author attempts to translate some Nom poems in the treasure of Vietnamese Nom poetry into Chinese. The translating process shows that the multi-faceted similarities between the two languages, the inheritance and development of the characteristics of Chinese Tang poetry in Nom poetry allow the translator to use the method of phonemic translation, literal translation and rhymed translation. In addition, the author gives personal perspectives on translation, as well as suggests the features which should be kept in the translation process.

Keywords: Nom poem, literary translation, poetry translation, translation method.

PHỤ LỤC: MẪU PHIẾU NHẬN XÉT GÓP Ý

Kính gửi Thầy cô,

Tôi đang thử nghiệm chuyển dịch một số bài thơ Nôm sang tiếng Hán. Kính mong thầy cô bớt chút thời gian đóng góp một số nhận xét, đánh giá và cảm nhận về các nội dung sau: thể loại chuyển dịch, nội dung bản dịch, ý nghĩa bản dịch. Tôi xin chân thành cảm ơn!

Mạn thuật kỳ. Bài số 4	漫述其. 其四	Góp ý
Đùng đỉnh chiều hôm dẫu tay,	傍晚天从容背,	
Trong thế giới phút chim bay.	静谧时鸟闪飞。	
Non cao non thấp mây thuộc,	山高低只云清,	
Cây cứng cây mềm gió hay,	树直弯唯风味。	
Nước mấy trăm thu còn vậy,	国千秋景依然,	
Nguyệt bao nhiêu kiếp nhẫn nay.	月百世象忍堪。	
Ngoài chung mọi chốn đều thông hết,	世俗各场皆通晓,	
Bui một lòng người cực hiểm thay.	唯有人心极险难。	
Thủ vĩ ngâm	首尾吟	Góp ý
Góc thành Nam/ lều một gian,	城南角/屋一间,	
No nước uống/ thiếu cơm ăn.	水饱喝/餐饥怜。	
Con đòi trốn/ dường ai quyển,	儿想躲/无亲照,	

Bà ngựa gầy/ thiếu kẻ chăn.	老马瘦/没人恋。
Ao bờ hẹp hòi khôn thả cá,	塘因小而料养鱼,
Nhà quen thú thừa ngại, nuôi vắn.	家惯邈邈懒养犬。
Triều quan chẳng phải, ẩn chẳng phải,	朝官不是,隐也非,
Góc thành Nam, lều một gian.	城南角/屋一间。

Tự thán. Bài số 41	自叹. 其41	Góp ý
Chớ còn chẳng chẳng chớ quyền quyền,	别为权势去追求,	
Lòng hãy cho bền đạo không môn.	心向孔门而学道。	
Tích đức cho con hơn tích của,	给儿积德胜积财,	
Đua lành cùng thế mựa đua khôn.	与世学好远离盗。	
Một niềm trung hiếu làm miều cả,	一片忠心为家规,	
Hai quyển thi thư ấy báu chôn.	两卷诗书是珍宝。	
Ở thế làm chi câu thúc nữa,	如此生活无拘束,	
Nhi tôn đã có phúc nhi tôn.	儿孙自有儿孙好。	

Thuật hứng. Bài số 3	述兴. 其三	Góp ý
Một cày một cuốc thú nhà quê,	一犁一锄乡野陶,	
Áng cúc lan xen vãi đậu kê.	菊兰清香透米稻。	
Khách đến chim mừng hoa xây rưng,	客到鸟迎花绽放,	
Chè tiên nước ghín nguyệt đeo về.	茶香水甜月随到。	
Bá Di người rặng thanh là thú,	伯夷曾曰清即趣,	
Nhan Tử ta xem ngật ấy lẽ.	颜子亦认贫留道。	
Hễ tiếng dữ lành tai quản đắp,	善恶之声无关己,	
Cầu ai khen liền lệ ai chê.	恐人赞嫌敬远逃。	

Nhàn	闲	Góp ý
Một mai một cuốc một cần câu	一铲一斧一钓竿,	
Thơ thần dầu ai vui thú nào	悠闲自在任他欢。	
Ta dại ta tìm nơi vắng vẻ	吾等笨拙寻偏僻,	
Người khôn người đến chốn lao xao	汝复灵巧到繁唤。	
Thu ăn măng trúc, đông ăn giá,	秋吃竹笋/冬吃芽,	
Xuân tắm hồ sen, hạ tắm ao.	春游莲池/夏泳洿。	
Rượu đến cội cây ta sẽ uống,	酒囊香纯依树饮,	
Nhìn xem phú quý tựa chiêm bao.	直视富贵似梦幻。	

Bảo kính cảnh giới. Bài số 5	宝镜境界. 其五	Góp ý
Phúc của chung thì họa của chung,	众之福则众之患,	
Nắm thì họa khỏi phúc về cùng.	守是灾而放即绚。	
Văn chương chép lấy đôi câu thánh,	文章抄下圣贤话,	

Sự nghiệp tua gìn phải đạo trung.	事业保住忠孝愿。
Trừ độc trừ tham trừ bạo ngược,	除毒除贪除暴虐，
Có nhân có chí có anh hùng.	有仁有志有英全。
Nhìn cho biết nơi đường ấy,	世俗看破随此，
Chẳng thấp thì cao ắt được dùng.	才智高低必展权。

Qua đèo Ngang	过峡谷	Góp ý
Bước tới đèo Ngang bóng xế tà,	行至峡谷天晚霞，	
Cỏ cây chen đá lá chen hoa.	石缝草木叶中花。	
Lom khom dưới núi tiều vài chú,	俯身山下两樵童，	
Lác đác bên sông chợ mấy nhà.	稀落河边几屋家。	
Nhớ nước đau lòng con quốc quốc	水鸥念家鸣咕咕，	
Thương nhà mỏi miệng cái gia gia.	鹧鸪眷国直啞啞。	
Dừng chân đứng lại trời, non, nước,	停脚愣望天山水，	
Một mảnh tình riêng ta với ta.	一片思情自我夹。	

Hoài cổ	怀古	Góp ý
Nghĩ chuyện đời xưa cũng nực cười,	想起往事真难忍，	
Sự đời đến thế, thế thời thôi!	世事如此，时世了！	
Rừng xanh núi đỏ hơn ngàn dặm,	青林赤山长千里，	
Nước độc ma thiêng mấy vạn người.	蛮烟瘴雨苦万人。	
Khoét rỗng ruột gan trời đất cả,	挖空心肝天地尽，	
Phá tung phen giậu hạ di rồi.	打破竹笋万物调。	
Thôi thôi đến thế, thời thôi nhĩ,	世世如今，算算是，	
Mấy trắng về đầu nước chảy xuôi.	浮云流水真难料。	

Thu điếu	秋钓	Góp ý
Ao thu lạnh lẽo nước trong veo,	秋池清澈飏飏安，	
Một chiếc thuyền câu bé tẻo teo.	钓船渺小豆点伴。	
Gió biếc theo làn mây gợn tí,	清风悠悠碧云起，	
Lá vàng trước gió khẽ đưa vèo.	黄叶翩跹前风漫。	
Tầng mây lơ lửng trời xanh ngắt,	浮云浪荡天蔚蓝，	
Ngõ trúc quanh co khách vắng teo.	竹同弯曲客悄然。	
Tựa gối, ôm cần lâu chẳng được,	靠枕握竿久无获，	
Cá đâu đớp động dưới chân bèo.	鱼哪游藏于萍岸。	

Trân trọng cảm ơn thầy cô!

Phụ lục 2: Các bản dịch trong quá trình thử nghiệm chuyên dịch

Bài	Bản dịch lần 1	Bản dịch lần 2	Bản dịch lần 3	Bản dịch lần cuối
Mạn thuật kỹ. Bài số 4	傍晚从容携手 瞬间遥望飞鸟 高山低谷云淡 树值草嫩风飘 国几千秋依然 月多少年忍着 外装各场都通晓。 唯有人心太恶毒。	傍晚从容携手 瞬间遥望飞鸟 高山低谷云淡 树值草嫩风飘 千年故国秋色 岁月悠悠依然 衣装道貌众皆晓 人心险恶谁能知	傍晚携手平静 遥望飞鸟瞬间。 山高谷低云淡 树直草嫩风轻。 千年故国秋景, 岁月悠悠依旧。 衣装道貌众皆晓, 唯一片心谁能解。	傍晚天从容背, 静谧时鸟闪飞。 山高低只云清, 树直弯唯风味。 国千秋景依然, 月百世象忍堪。 世俗各场皆通晓, 唯有人心极险难。
Thủ vĩ ngâm	城南角/亭一间 多水饮/少饭吃。 儿想躲/无人眷, 老马瘦/没人见。	城南角/亭一间 水管够/饭不饱 儿想躲/无人眷 老马瘦/ 没人管	城南角/亭一间 水管够/饭无眷 儿想躲/无人恋 老马瘦/没人照。 塘因小而料养鱼, 家惯邈邈怕兽进。 朝官不是, 隐也非, 城南角/亭一间	城南角/屋一间, 水饱喝/餐饥怜。 儿想躲/无亲照, 老马瘦/没人恋。 塘因小而料养鱼, 家惯邈邈懒养犬。 朝官不是, 隐也非, 城南角/屋一间。
Tự than. Bài số 41	别为权势而期待, 心向孔孟而学道。 给儿积德重积宝, 争贤争好不争猎。 一心忠孝当所有, 两卷诗书为珍宝。 如此生活无拘束, 儿孙已有儿孙好。	别为权势去追求 心向孔孟而学道。 给儿积德胜积宝, 争贤学好不好狡 一心忠孝我所有 两卷诗书为珍宝。 如此生活无拘束, 儿孙已有儿孙好。	别为权势去追求 心向孔门而学道。 给儿积德胜积财, 竞贤学好不好猾 一心忠孝吾尽有, 两卷诗书其珍宝。 如此生活无拘束 儿孙自有儿孙好	别为权势去追求, 心向孔门而学道。 给儿积德胜积财, 与世学好远离盗。 一片忠心为家规, 两卷诗书是珍宝。 如此生活无拘束, 儿孙自有儿孙好。
Thuật hưng. Bài số 3	一斧一锄乡村陶 簇菊枝兰洒米稻。 客到鸟鸣花开迎, 茶香水甜月跟到。	一犁一锄乡野陶 菊兰清香透米豆 鸟鸣花开迎贵客 茶香水甜月随到	一犁一锄乡野 菊兰清香透米豆 鸟鸣花开迎贵客 茶香水甜月随到 伯夷曾道清即趣 颜回亦认穷留道。 善恶之声无关己 赞嫌之人敬远逃	一犁一锄乡野陶, 菊兰清香透米稻。 客到鸟迎花绽放, 茶香水甜月随到。 伯夷曾曰清即趣, 颜子亦认穷留道。 善恶之声无关己, 恐人赞嫌敬远逃。
Nhàn	一铲一斧一钓竿, 悠闲任谁自安乐。 笨手笨脚寻偏僻, 手疾眼快到繁景。 秋吃竹笋冬吃芽, 春游莲湖/夏游池。 酒囊香纯靠树饮, 观看富贵似梦境。	一铲一斧一钓竿, 悠闲任谁自安乐。 笨手笨脚寻偏僻, 手疾眼快到繁景。 秋吃竹笋冬吃芽, 春游莲湖夏游池酒 囊香纯依树饮 冷看富贵似梦境	一铲一斧一钓竿, 悠闲任谁自其欢。 笨手笨脚寻偏僻 手疾眼快到繁华。 秋吃竹笋/冬吃芽, 春游莲池/夏沉湖。 酒囊香纯依树饮, 冷看富贵似梦幻。	一铲一斧一钓竿, 悠闲自在任他欢。 吾等笨拙寻偏僻, 汝复灵巧到繁唤。 秋吃竹笋/冬吃芽, 春游莲池/夏泳洄。 酒囊香纯依树饮, 直视富贵似梦幻。

<p>Bảo kính cảnh giới. Bài số 5</p>	<p>文章抄下圣贤话， 事业保持忠孝心。 除毒除贪除暴虐， 有仁有志有英雄。</p>	<p>文章抄下圣贤话， 事业保持忠孝心。 除毒除贪除暴虐， 有仁有志有英豪。</p>	<p>终之福则终之祸 掌是灾而放即贺 文章抄下圣贤话， 事业保持忠孝心 除毒除贪除暴虐， 有仁有志有英豪 看穿红尘世如此 不管高低尽己华。</p>	<p>众之福则众之患， 守是灾而放即殉。 文章抄下圣贤话， 事业保住忠孝愿。 除毒除贪除暴虐， 有仁有志有英全。 世俗看破随此， 才智高低必展权。</p>
<p>Qua đèo Ngang</p>	<p>一到峡谷天傍晚， 草木挤石花隐叶。 山下弯腰樵二童， 河边稀疏家几屋。</p>	<p>行至峡谷天色晚 石缝草木叶中花 山下弯腰两樵童 河边稀疏有人家</p>	<p>行至峡谷天色晚 石缝草木叶中花 山下弯腰两樵童 河边稀疏有人家 思国痛心杜鹃鸟 眷家恨已鸣家家 停脚仰望天山瀑 一片思情自我陶。</p>	<p>行至峡谷天晚霞， 石缝草木叶中花。 俯身山下两樵童， 稀落河边几屋家。 水鸥念家鸣咕咕， 鹧鸪眷国直哒哒。 停脚愣望天山水， 一片思情自我夹。</p>
<p>Hoài cổ</p>	<p>青林赤山千里长， 水毒灵魔万人苦。 挖空心肝天地尽， 打破竹笋下移完。</p>	<p>青林赤山长千里 水毒灵魔苦万人 挖空心肝天地尽， 打破竹笋下凡间</p>	<p>想起往事真可笑， 世事如此，时世了 青林赤山长千里， 山岚瘴气苦万人。 挖空心肝天地尽， 打破竹笋万物完。 事到如今时无定，浮 云流水真难料。</p>	<p>想起往事真难忍， 世事如此，时世了。 青林赤山长千里， 蛮烟瘴雨苦万人。 挖空心肝天地尽， 打破竹笋万物凋。 世世如今，算算是， 浮云流水真难料。</p>
<p>Thu điều</p>	<p>秋池冷落水清澈， 一只钓船小丁点。 风碧随云起唳唳， 叶黄前风轻飘飘。</p>	<p>秋池冷落水清澈， 豆丁一点是钓船 碧云染风悠悠过 黄叶随风舞蹁跹</p>	<p>唳唳秋池水清澈 豆丁钓船一点是。 碧云染风悠悠过， 黄叶舞风翩跹随。 青云飘飘天蔚蓝 竹同弯曲客悄然。 靠枕握竿久恭候， 未见鱼游动萍岸。</p>	<p>秋池清澈唳唳安， 钓船渺小豆点伴。 清风悠悠碧云起， 黄叶翩跹前风漫。 浮云浪荡天蔚蓝， 竹同弯曲客悄然。 靠枕握竿久无获， 鱼哪游藏于萍岸。</p>

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. 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.

+ *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-nghiep/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 / 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 / tapchincnn@vnu.edu.vn

Tel.: (84-24) 62532956