

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

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 36, Số 2, 2020

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- 1 **Nguyễn Quang**, Ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác: Ngừng trệ giao tiếp và sự cố dụng học 1
- 2 **Đinh Thị Hồng Thu**, Phân tích kết quả bài thi Nghe tiếng Trung Quốc 13
- 3 **Cầm Tú Tài**, Góc nhìn về đặc điểm ngôn ngữ của loại từ tiếng Lào 30
- 4 **Cao Thị Hải Bắc**, Phương án bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh (Tham khảo mô hình bảo tồn làng Hahoe của Hàn Quốc) 43
- 5 **Lê Thị Bích Thủy**, Phân tích câu hỏi có từ để hỏi về địa điểm trong tiếng Đức và tiếng Việt - Xét trên bình diện cấu trúc 58
- 6 **Nguyễn Thị Minh Tâm**, Ảnh hưởng của hoạt động phân tích thể loại ngôn bản đối với kỹ năng viết của sinh viên 70
- 7 **Bùi Nam Khánh**, Quá trình hợp tác phân giới, cắm mốc biên giới đất liền Việt Nam – Campuchia 89
- 8 **Nguyễn Lệ Thu, Trần Tùng Ngọc**, Chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc giai đoạn cuối thế kỉ XIX đầu thế kỉ XX 104
- 9 **Nguyễn Tuấn Anh**, Giảng dạy tiếng Anh như một chuyên ngành cho sinh viên khiếm thị theo hướng giáo dục hòa nhập tại trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN 116
- 10 **Đỗ Thị Thu Giang**, Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Pháp thương mại tại trường Đại học Ngoại thương 128
- 11 **Phạm Ngọc Hàm**, Đặc điểm nghĩa của nhóm chữ Hán có chứa “竹” (Trúc) trong hệ thống văn tự Hán 145
- 12 **Đặng Thị Lan**, Biểu hiện 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 156

TRAO ĐỔI

- 13 **Nguyễn Thị Hồng Hạnh**, Tư tưởng chính trị của Islam 169
- 14 **Thân Thị Mỹ Bình**, Thử nghiệm mô hình giảng dạy tiếng Nhật hội thoại trực tuyến với giảng viên người Nhật Bản – Thực trạng và giải pháp 181
- 15 **Nguyễn Anh Thục**, Cội nguồn lịch sử và ý nghĩa văn hóa của hội họa truyền thống Trung Hoa 196

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

Vol.36, No.2, 2020

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Nguyen Quang**, Languages and Cultures in Interaction: Communication Breakdown and Pragmatic Failure 1
- 2 **Dinh Thi Hong Thu**, An Investigation of the Test Scores in the Chinese Listening Test 13
- 3 **Cam Tu Tai**, A Look at Classifiers in Lao Language 30
- 4 **Cao Thi Hai Bac**, Options for Preservation of Village Space in Bac Ninh's Central Urban Area (with Reference to the Preservation Model of Hahoe Village in Korea) 43
- 5 **Le Thi Bich Thuy**, Questions with Question Words about Places in German and Vietnamese from Syntactic Perspective 58
- 6 **Nguyen Thi Minh Tam**, The Influence of Genre Analysis Activities on Students' Writing Skills Development 70
- 7 **Bui Nam Khanh**, Cooperation Process of Border Demarcation between Vietnam and Cambodia 89
- 8 **Nguyen Le Thu, Tran Tung Ngoc**, Nationalism in Korea in the Late 19th and Early 20th Centuries 104
- 9 **Nguyen Tuan Anh**, Developing an Inclusive Approach to Teaching English as a Major to Vietnamese Visually-Impaired Students at ULIS, VNU, HANOI 116
- 10 **Do Thi Thu Giang**, Situation and Solutions to Improve the Quality of Teaching French for Business at Foreign Trade University 128
- 11 **Pham Ngoc Ham**, Semantic Features of Words Containing “竹 Bamboo” in Chinese Characters 145
- 12 **Dang Thi Lan**, Signs of Psychological Stress in Foreign Language Learning among Students of Pedagogy at VNU University of Languages and International Studies 156

DISCUSSION

- 13 **Nguyen Thi Hong Hanh**, Islamic Political Thought 169
- 14 **Than Thi My Binh**, A Pilot Model for Japanese Online Teaching with Japanese Teachers – Problems and Solutions 181
- 15 **Nguyen Anh Thuc**, Origin and Cultural Meaning of Chinese Classical Painting 196

NGHIÊN CỨU

NGÔN NGỮ VÀ VĂN HOÁ TRONG TƯƠNG TÁC: NGỪNG TRỆ GIAO TIẾP VÀ SỰ CỐ DỤNG HỌC

Nguyễn Quang*

*Trưởng Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 30 tháng 9 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 05 tháng 02 năm 2020; Chấp nhận ngày 30 tháng 3 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết này trình bày ba hướng tiếp cận đối chiếu (giao văn hoá), tương tác (liên văn hoá) và liên ngôn trong nghiên cứu giao tiếp giữa các thành viên có các phong nền văn hoá khác nhau. Đồng thời, bài viết cũng đưa ra giả thuyết về quá trình dẫn đến giao tiếp sai lệch và ngừng trệ giao tiếp. Sự cố dụng học với các trục trặc, bất đối xứng được phân loại, phân nhóm và phân tích.

Từ khóa: giao tiếp sai lệch, ngừng trệ giao tiếp, sự cố dụng học, ngôn ngữ-dụng học, dụng học-xã hội

1. Đặt vấn đề

Trong nghiên cứu về sự trục trặc (*mismatch*) và tính bất đối xứng (*asymmetry*) của các ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác ở các ngành/chuyên ngành khác nhau (nghiên cứu giao văn hoá, nghiên cứu liên văn hoá, nghiên cứu dịch thuật, dân tộc học giao tiếp, giáo học pháp ngoại ngữ, tâm lý giao văn hoá, dụng học giao văn hoá, nhân học ...), việc xác định các hướng/cách tiếp cận, truy tìm các căn nguyên và nhận diện các sự cố đóng vai trò rất quan trọng. Trong bài viết này, chúng tôi nêu ra các hướng/cách tiếp cận chính yếu, đề xuất giả thuyết về căn nguyên của ‘giao tiếp sai lệch’ (*miscommunication*) và ‘ngừng trệ giao tiếp’ (*communication breakdown*), đồng thời xác lập các nhóm sự cố trên cơ sở hai loại sự cố dụng học đã được xác định và được

coi là nguyên nhân dẫn đến sai lệch và ngừng trệ trong giao tiếp giữa những người có phong nền văn hoá khác nhau.

2. Tiếp cận

Các nghiên cứu giao tiếp nói chung và giao tiếp ngôn từ nói riêng trong giảng dạy ngoại ngữ và tương tác quốc tế thường tiếp cận đối tượng theo một trong ba hướng chính sau:

2.1. Tiếp cận đối chiếu hay tiếp cận giao văn hoá (*Contrastive/Cross-cultural approach - CCA*)

Theo hướng này, các nhà nghiên cứu xem xét một hành động lời nói hay một hành động, sự kiện giao tiếp cụ thể ở cùng một chu cảnh tình huống cụ thể trong hai cộng đồng ngôn ngữ-văn hoá khác nhau, đối sánh các diễn ngôn bản ngữ (*native discourse*) được sử dụng trong hai cộng đồng đó. Mục đích nghiên cứu theo hướng tiếp cận này là tìm ra những tương đồng và dị biệt có ý nghĩa trong hành vi tương tác. Ví dụ: ‘Nghiên cứu giao văn hoá Việt-Úc về chia buồn trong tang lễ’ (*A Vietnamese-Australian Cross-*

* ĐT: 84-936048670

Email: ngukwang@yahoo.com

Cultural Study of Condoling at Funerals).

2.2. Tiếp cận liên ngôn (Interlanguage approach - ILA)

Cách tiếp cận này hướng chúng ta vào việc nghiên cứu diễn ngôn bằng ngôn ngữ thứ hai/ngoại ngữ của người nói/học phi bản ngữ trong một/các hành động lời nói hay một/các hành động, sự kiện giao tiếp cụ thể. Mục đích nghiên cứu theo hướng tiếp cận này là:

- Tìm ra các điểm chưa chuẩn (*substandard*) trong diễn ngôn đó xét theo diễn ngôn tương ứng của người bản ngữ vốn được mặc định là chuẩn (*standard*). Theo cách này, người ta hoặc chủ đích hoặc vô tình công nhận hành vi ngôn ngữ của người bản ngữ là chuẩn, còn ngôn ngữ được sử dụng với tư cách là ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ chỉ là các biến thể với các mức độ khác nhau của ngôn ngữ chuẩn mà thôi. Ví dụ: ‘Các sự cố ngôn ngữ-dụng học trong hành động an ủi bằng tiếng Anh của sinh viên một trường đại học tại Seoul’ (*Pragmatic-Linguistic Failures in Appeasing in English by Students of a University in Seoul*).

- Tìm ra các điểm tương đồng và dị biệt giữa diễn ngôn được xét và diễn ngôn tương ứng của người bản ngữ. Theo cách này, người ta hoặc hữu thức hoặc vô thức công nhận cái được gọi là ‘*world Englishes*’ (các tiếng Anh), ‘*world Frenches*’ (các tiếng Pháp), ‘*world Spanishes*’ (các tiếng Tây Ban Nha)... và tính bình đẳng tương đối của chúng. Ví dụ: ‘Biển cảnh báo và cấm đoán bằng tiếng Anh tại nơi công cộng ở Mỹ và Hồng Kông: Nhận biết để tránh sốc văn hoá’ (*Warning and Banning Signs in Public Places in the US and Hongkong: Awareness against Culture Shock*).

2.3. Tiếp cận tương tác hay tiếp cận liên văn hoá (Interactive/Intercultural approach - ICA)

Với cách tiếp cận này, các nhà nghiên cứu xem xét và đối sánh diễn ngôn của những

người có các phong nền văn hoá khác nhau khi họ tương tác với nhau bằng ngôn ngữ thứ ba hay bằng ngôn ngữ của một trong số họ. Mục đích nghiên cứu theo hướng tiếp cận này là tìm ra những tương đồng và dị biệt không chỉ ở bình diện ngôn ngữ-dụng học mà, chủ yếu, ở bình diện dụng học-xã hội do chịu tác động của các ẩn tàng văn hoá (*cultural hiddens*) và các thành tố giao tiếp (*components of communication*). Ví dụ: ‘Những khác biệt dụng học-xã hội cần lưu ý trong mời và từ chối lời mời bằng tiếng Anh của người Nhật và người Mỹ trong tương tác liên văn hoá’ (*Significant Socio-pragmatic Differences in Inviting and Declining Invitations by the Japanese and the Anglo-American in Intercultural Interactions*).

3. Tránh giao tiếp sai lệch và ngừng trệ giao tiếp: đích đến của các cách tiếp cận

Các nghiên cứu về tương tác của các thành viên thuộc các phong nền văn hoá khác nhau, dù theo cách tiếp cận giao văn hoá (CCA), liên ngôn (ILA) hay liên văn hoá (ICA), dù áp dụng phương pháp khoa học xã hội (*social science methods*), diễn giải (*interpretative methods*) hay phê phán (*critical methods*), dù nhấn vào tương đồng-dị biệt (*same-different*) hay chuẩn-lệch chuẩn (*standard-substandard*), cũng đều hướng đến việc nâng cao nhận thức của người tương tác liên văn hoá, phát triển sự nhạy cảm giao văn hoá nhằm tránh giao tiếp sai lệch và ngừng trệ giao tiếp. Levine và Adelman (1993: 182) tin rằng: “*Phát triển sự nhạy cảm giao văn hóa không có nghĩa là ta mất đi bản sắc văn hóa của mình – mà đúng hơn là ta nhận biết được những ảnh hưởng của văn hóa trong chính bản thân ta và trong những người khác*”.

Vậy, đâu là căn nguyên của giao tiếp sai lệch và ngừng trệ giao tiếp? Theo cách nhìn nhận của chúng tôi, trong phần lớn các trường hợp, nguyên nhân đầu tiên là việc diễn giải

sai lệch (*misinterpretation*) hành vi của người khác. Các diễn giải này chủ yếu bị qui định và quyết định bởi gián đồ văn hóa (*cultural schemata*) của người tiếp nhận. Mỗi cá nhân đều có gián đồ văn hóa của mình và nó giúp ta diễn giải tính đúng-sai, tốt-xấu của hành vi và sự việc. Gián đồ này là sản phẩm của quá trình tương tác với những người thuộc cùng phong nền văn hóa và với chính môi trường văn hóa của ta. Nó được hình thành bởi các ẩn tàng văn hóa (*cultural hidden*) chung của nhóm, của cộng đồng và của xã hội như giá trị (*values*), quan niệm (*perceptions*), đức tin (*beliefs*), phong tục tập quán (*customs*), trình độ văn minh (*civilisation level*), thể chế chính trị-xã hội (*socio-politics*)... thông qua giáo dục và tương tác với các thành viên khác. Trong giao tiếp liên văn hóa, các đối tác thông thường có xu hướng cho rằng điều mà họ và những người có cùng phong nền văn hóa với họ tin là đúng chắc chắn sẽ là đúng, cái mà họ có là cái tốt nhất, cách mà họ nghĩ là cách hay nhất và hành vi mà họ thực hiện là hành vi phù hợp nhất. Họ hầu như chưa nhận thức được rằng điều được coi là đúng/hay/tốt trong văn hóa này có thể là sai/dò/xấu trong văn hóa kia. Do vậy, họ thường đề cao các giá trị, quan niệm, đức tin, hành vi ứng xử, phong cách giao tiếp... trong văn hóa họ và coi những gì khác với những ‘chuẩn mực’ đó là ‘lệch chuẩn’. Đó là cái mà Levine và Adelman (1982) gọi là ‘thái độ dĩ tộc vi trung’ (*ethnocentric attitudes*) đối với những người thuộc các nhóm xã hội, các tiểu văn hóa, các văn hóa tộc người và các nền văn hóa khác.

Ngoài gián đồ văn hoá, các diễn giải sai lệch của ta về hành vi của những người đến từ nền văn hoá khác còn có nguyên do là các ‘dự tưởng’ hay ‘tiền niệm’ (*preconceptions*) vốn chủ yếu là những hiểu biết mang tính giả tri (*second-hand knowledge*) chứ không phải là các trải nghiệm chân tri (*first-hand experiences*) của chính ta về họ. Theo Nguyễn

Quang (2017: 10), dự tưởng là ‘những ý niệm, quan điểm, cách nhìn nhận mang tính giả tri mà ta có được về một điều gì đó trước khi ta thực sự có những trải nghiệm chân tri về điều đó và những trạng thái tâm lí của ta do chịu ảnh hưởng của các giả tri đó’.

Kiến thức giả tri có được phần lớn là từ các phương tiện thông tin đại chúng (đặc biệt là những thông tin giật gân (*sensational*), thiếu cơ sở (*poorly-grounded*), thiếu kiểm chứng (*poorly-proven*), dĩ tộc vi trung (*ethnocentric*), khái quát thái quá (*overgeneralised*) và/hoặc thông qua những câu chuyện được thuật lại với những nhận xét mang tính chủ quan của những người có cùng phong nền văn hoá với ta và đã từng tiếp xúc trực tiếp (*exposed*) với môi trường và con người thuộc nền văn hoá khác, nhưng mới ở giai đoạn ‘trăng mật’ (*honeymoon stage*), hay xa nhất, giai đoạn ‘xuất thoái’ (*disintergration stage*) theo phân đoạn của Barker (1990).

Các dự tưởng này bao gồm:

- Khuôn mẫu (Stereotypes): Khuôn mẫu được hình thành trên cơ sở các khái quát thái quá (*overgeneralisations*). Chúng là ‘những hình ảnh, ý niệm, quan niệm, đức tin có tính cố hữu và phi ngoại lệ về một loại/nhóm người nào đó’ (Nguyễn Quang, 2017: 10).

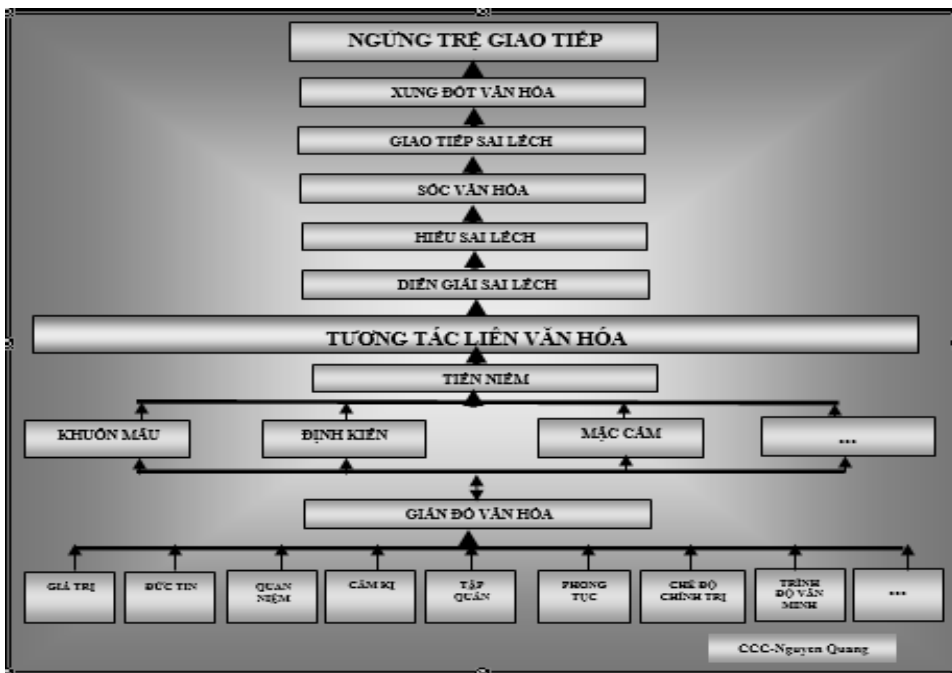
- Thành kiến (*Prejudices*): Thành kiến là những quan điểm hay tình cảm không đúng mực (*unreasonable*), không công tâm (*unfair*) dành cho một nhóm người nào đó khi ta chưa có đủ hiểu biết về họ hay chưa có nhiều trải nghiệm thực tế với họ. Thành kiến theo hướng có lợi cho đối thể là thiên kiến (*favourable prejudice, prejudice for*), bất lợi cho đối thể là định kiến (*unfavourable prejudice, prejudice against*) (Nguyễn Quang, 2017: 11).

- Mặc cảm (*Complexes*): Mặc cảm là tập hợp những cảm giác ‘lẫn lộn và vô thức’ được tạo ra trong tương quan ta-người (*self-other*), thuộc ta-thuộc người (*self's-other's*)

và tác động ảnh hưởng đến hành vi. Mặc cảm bao gồm ‘Mặc cảm tự ti’ (*Inferiority complex*) được hiểu là ‘*một trạng thái tâm lí trong đó người ta tin rằng mình kém quan trọng, thông minh... hơn nhiều so với người khác*’ (Longman Dictionary, 1998: 675) và ‘Mặc cảm tự tôn’ (*Superiority complex*) được hiểu là ‘*một trạng thái tâm lí trong đó người ta tin rằng mình quan trọng, thông minh... hơn nhiều so với người khác*’ (Longman Dictionary, 1998: 1357).

Trong giao tiếp liên văn hóa, ở rất nhiều trường hợp cụ thể, chính giản đồ văn hóa của các đối tác cùng các dự tưởng sai lầm, cứng nhắc về người khác đã tạo ra những diễn giải sai lệch (*misinterpretation*) dẫn đến các hiểu lầm (*misunderstanding*) và gây ra sốc văn hóa (*culture shock*). Do bị sốc văn hóa, người ta sẽ có những hành xử sai lệch (*misbehaviour*), dẫn đến giao tiếp sai lệch (*miscommunication*) và tạo ra xung đột văn hóa (*cultural conflict*). Hậu quả tất yếu sẽ là ngừng trệ giao tiếp.

Để minh họa, chúng tôi xin được đưa ra sơ đồ sau:



Hình 1. Sốc văn hoá và ngừng trệ giao tiếp

4. Năng lực dụng học trong giao tiếp và các sự cố dụng học dẫn đến giao tiếp sai lệch và ngừng trệ giao tiếp

Nhấn mạnh vào bình diện kiến thức của năng lực dụng học, Barron (2003) cho rằng năng lực dụng học là kiến thức về các tài nguyên ngôn ngữ (*linguistic resources*) có trong một ngôn ngữ cụ thể để thực hiện các ngôn trung

riêng biệt, là kiến thức về các khía cạnh tiếp nối của các hành động lời nói và là kiến thức về việc sử dụng chu cảnh phù hợp của các tài nguyên ngôn ngữ thuộc ngôn ngữ riêng biệt đó.

Fraser (2010: 16) lại lưu tâm đến bình diện khả năng của năng lực và khẳng định: ‘*Năng lực dụng học là khả năng (ability) truyền tải thông điệp có chủ định của bạn với tất cả các sắc thái của nó trong bất cứ chu cảnh văn*

hóa-xã hội nào và khả năng diễn giải thông điệp của đối tác giao tiếp như nó vốn được chủ định’.

Đồng thuận với Fraser (2010) và nhấn mạnh vào tính liên ngành cần có trong nghiên cứu năng lực dụng học, Taguchi (2009: 1) khẳng định năng lực dụng học là khả năng truyền tải và diễn giải ý nghĩa một cách phù hợp trong một tình huống xã hội và nó ‘trở thành đối tượng xem xét của một loạt ngành học như ngôn ngữ học, ngôn ngữ học ứng dụng, nhân học, xã hội học, tâm lý học, nghiên cứu giao tiếp và giao văn hoá học’.

Nguyễn Quang (2016:4) cho rằng ‘*Nếu xét năng lực với tư cách là khả năng thì năng lực ngôn ngữ được xem là khả năng sử dụng bộ mã ngôn ngữ cùng các bộ phận cấu thành của nó trong môi trường ngôn ngữ-tâm lý, còn năng lực dụng học được hiểu là khả năng sử dụng ngôn ngữ thích hợp ở các tình huống khác nhau trong môi trường ngôn ngữ-xã hội. Có thể thấy rằng mặc dù cơ chế tâm lý vẫn được quan tâm, nhưng các nhà nghiên cứu năng lực dụng học đã mở rộng ra khu vực xã hội và tiến gần về điểm trung tính (neutrality point) của dải tiếp diễn ‘năng-hành’ (competence-performance continuum)’.*

Về sự cố dụng học trong giao tiếp liên/giao văn hoá, Thomas (1983: 97) khẳng định rằng ‘*sự cố dụng học, [...], là một nguồn quan trọng dẫn đến ngừng trệ giao tiếp giao văn hoá, nhưng mặc dù vậy, giáo viên cũng như người viết giáo trình hầu như hoàn toàn bỏ qua điều đó’.*

‘*Sự cố’ (failure), hay ‘trục trặc’ (mismatch) hoặc ‘bất đối xứng’ (asymmetry), được xem xét trong các nghiên cứu giao văn hoá, liên ngôn và liên văn hoá ở bình diện dụng học được gọi chung là ‘Sự cố dụng học’ (pragmatic failure). Nó được hiểu là ‘việc không có khả năng hiểu cái muốn nói thông qua cái được nói’ (Thomas, 1983: 91).*

Thông thường, sự cố dụng học được phân thành hai loại chính yếu là ‘*Sự cố ngôn ngữ-dụng học’ (pragmalinguistic failure) và ‘Sự cố dụng học-xã hội’ (sociopragmatic failure) (Leech, 1983; Thomas, 1983). Thomas (1983: 99) cho rằng ‘[...] trong khi sự cố ngôn ngữ-dụng học về cơ bản là vấn đề thuộc ngôn ngữ do những khác biệt trong việc lập mã ngôn ngữ cho lực dụng học gây ra thì sự cố dụng học-xã hội lại phát xuất từ những quan niệm khác nhau xét theo giao văn hoá về cái tạo nên hành vi ngôn ngữ phù hợp’.*

Định nghĩa về sự cố dụng học cũng như luận điểm về sự cố ngôn ngữ-dụng học và dụng học-xã hội nêu trên, theo nhìn nhận của chúng tôi, có lẽ chưa được nhất quán. Trong khi với định nghĩa, sự cố dụng học hướng vào người nghe (*không có khả năng hiểu*) thì với luận điểm, sự cố ngôn ngữ-dụng học lại thiên hơn về người nói (*lập mã ngôn ngữ cho lực ngữ dụng*) và sự cố dụng học-xã hội lại hướng vào cả người nói và người nghe.

Do vậy, chúng tôi cho rằng, xét theo phạm vi, sự cố ngôn ngữ-dụng học chủ yếu là các trục trặc trong việc lập mã và giải mã ngôn ngữ cho lực dụng học giữa người nói và người nghe và thuộc về miền dụng học (*pragmatic domain*). Trong khi đó, sự cố dụng học-xã hội chủ yếu là các trục trặc liên quan đến tính phù hợp và cân đối (*symmetrical*) của các hành vi tương tác trong các điều kiện xã hội cụ thể và thuộc về miền siêu dụng học (*metapragmatic domain*). Cả hai loại này đều có căn nguyên là các ẩn tàng văn hoá như giá trị, quan niệm, đức tin, tập quán, cấm kỵ, phong cách giao tiếp, chế độ chính trị-xã hội ... khác nhau của các đối tác giao tiếp (chứ không đơn thuần chỉ là ‘quan niệm’ như Thomas nhìn nhận) với nhiệt đồ (*heatmap*) ảnh hưởng của các ẩn tàng đó được thể hiện ở khu vực dụng học-xã hội rõ hơn đáng kể so với khu vực ngôn ngữ-dụng học.

Do vậy, xét theo các chuyên giao trong giao tiếp giữa những người có phong nền văn hoá khác nhau (Nguyễn Quang, 2014), độ khó có xu hướng chuyển dần từ ‘chuyên giao ngôn từ-ngôn từ’ (*verbal-verbal transfer*) đến ‘chuyên giao ngôn từ-phi ngôn từ’ (*verbal-nonverbal transfer*). Xét riêng ‘chuyên giao ngôn từ-ngôn từ’, độ khó hình như tăng dần từ ‘chuyên giao ngôn ngữ tuyệt đối’ (*absolute linguistic transfer*) qua ‘chuyên giao ngôn ngữ tương đối’ (*relative linguistic transfer*) tới ‘chuyên giao giao tiếp’ (*communicative transfer*), và cuối cùng, đến ‘chuyên giao giao văn hoá’ (*cross-cultural transfer*).

4.1. Sự cố ngôn ngữ-dụng học

Sự cố ngôn ngữ-dụng học, theo Thomas (1983: 99), ‘[...] vốn xảy ra khi lực dụng học được người nói lập đổ vào một phát ngôn nhất định, có sự khác biệt hệ thống với lực mà người bản ngữ của ngôn ngữ đích gán vào nó một cách thường xuyên nhất, hoặc khi các chiến lược hành động lời nói được/bị chuyển giao một cách không phù hợp từ ngôn ngữ 1 sang ngôn ngữ 2’. Định nghĩa này có xu hướng hướng vào sự ‘trục trặc’ hoặc ‘bất đối xứng’ trong lực dụng học và chiến lược chuyển giao của người nói phi bản ngữ xét theo ‘chuẩn’ và ‘lệ’ trong ngôn ngữ đích. Trong khi đó, Homes và Brown (1987: 526) lại hướng vào người nghe phi bản ngữ khi nhìn nhận lỗi ngôn ngữ-dụng học như là ‘[...] một sự hiểu lầm về lực ngôn trung, hay dụng học, của một phát ngôn’.

Theo chúng tôi, nếu hiểu ngôn ngữ-dụng học (pragmalinguistics) là ‘các nguồn lực ngôn ngữ sẵn có để truyền tải các hành động giao tiếp và thực hiện các chức năng dụng học’ và các nguồn này ‘bao gồm các chiến lược dụng học như trực tiếp và gián tiếp, các thông lệ, và hàng loạt các dạng thức ngôn ngữ giúp gia tăng hay giảm nhẹ các hành động giao tiếp’ (Kasper & Rose, 2001: 2) thì sự cố

ngôn ngữ-dụng học chính là các trục trặc trong việc sử dụng (người nói) và diễn giải (người nghe) các nguồn lực đó. Hoặc dựa theo cách nhìn nhận của Kasper và Roeveer (2005) về ngôn ngữ-dụng học, sự cố này nằm tại điểm giao cắt của dụng học và các dạng thức ngôn ngữ, và bao gồm kiến thức cùng khả năng (ability) sử dụng các qui ước về nghĩa (ví dụ: các chiến lược thực hiện hành động lời nói) và các qui ước về dạng thức (ví dụ: các dạng thức ngôn ngữ thực hiện các chiến lược hành động lời nói).

Một ví dụ điển hình là các kiểu ‘Câu hỏi hướng đi/*Direction questions*’ (Anh đi đâu đấy?), ‘Câu hỏi ăn uống/*Meal questions*’ (Anh ăn cơm chưa?) và ‘Câu hỏi đãi bôi/*Display questions*’ (Anh đang đọc báo đấy à?) vốn là các thông lệ chào hỏi (*greeting routines*) trong tiếng Việt. Các dạng thức ngôn ngữ này thường được sử dụng với tư cách là một chiến lược để thực hiện hành động chào hỏi. Khi được chuyển sang tiếng Anh theo chuyên giao ngôn ngữ tuyệt đối (*absolute linguistic transfer*), chúng sẽ tạo ra sự cố ngôn ngữ-dụng học bởi đó không phải là các thông lệ chào hỏi trong tiếng Anh. Sự cố này có nguyên nhân từ người nói: đó là việc lập đổ lực ngữ dụng tiếng Việt vào phát ngôn tiếng Anh. Một ví dụ điển hình khác có nguyên nhân từ người nghe (Thomas, 1983) là: trong giờ luyện đọc tại lớp học ngoại ngữ ở Nga, khi giáo viên tiếng Anh nói: ‘*X, would you like to read?*’ (*X, em có muốn đọc không?*) với ý đề nghị, học viên người Nga đã diễn giải nhằm lực dụng học của chiến lược đề nghị lịch sự này và coi nó là một câu hỏi thông thường nên trả lời ‘*No, I wouldn't*’ (*Không, em không*).

Về cơ bản, các sự cố ngôn ngữ-dụng học trong các tương tác liên văn hoá thường do chuyển di (*transference*) hoặc diễn giải sai lệch (*misinterpretation*) các qui ước/thông lệ hình thức và ý nghĩa (*conventions of forms and meanings*) gây ra. Các chuyển di và diễn

giải sai lệch có tần suất xuất hiện cao trong các nghiên cứu thực nghiệm mà chúng tôi thực hiện hoặc có dịp tiếp cận và trong các trải nghiệm liên văn hoá mà chúng tôi kinh qua bao gồm:

- chuyển di các qui tắc ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích hoặc diễn giải sai lệch các qui tắc ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ đích theo ngôn ngữ nguồn;

- chuyển di các nghĩa ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích hoặc diễn giải sai lệch các nghĩa ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ đích theo ngôn ngữ nguồn.

4.1.1. Các qui tắc ngôn ngữ-dụng học – Chuyển di và diễn giải sai lệch

Việc chuyển di các qui tắc ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ nguồn (người nói phi bản ngữ) cũng như việc diễn giải sai lệch các qui tắc ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ đích (người nghe phi bản ngữ) và tính bất đối xứng của chúng trong giao tiếp liên văn hoá là những nguyên nhân dễ nhận biết và rất phổ biến, dẫn đến các sự cố trong giao tiếp. Trong các nghiên cứu giao văn hoá, liên văn hoá và liên ngôn Anh-Việt mà chúng tôi thực hiện hoặc tiếp cận, các chuyển di và diễn giải sai lệch thường xuất hiện khi:

- a. Sử dụng/Diễn giải các chiến lược trực tiếp, gián tiếp, ví dụ: Khi một nhân viên an ninh của một trung tâm thương mại ở Mỹ thấy một người nước ngoài đỗ xe sai qui định bên đến, chỉ tay về phía bên phải và nói: “*Would you like to park your car there?*” (Ông có thích đỗ xe ở kia không?) với hàm ý yêu cầu lịch sự, người lái xe nước ngoài trả lời: “*No, thanks*” (Không, cảm ơn).

- b. Sử dụng/Diễn giải lời nói bi quan, lạc quan, ví dụ:

- Trong một buổi luận đàm học thuật liên văn hoá sử dụng tiếng Anh, thay vì sử dụng lời nói bi quan ‘*I don’t think you’re*

right’ (Tôi không nghĩ anh đúng), người luận đàm phi bản ngữ lại viện đến lối nói lạc quan ‘*I think you’re wrong*’ (Tôi nghĩ anh sai).

- Một người Việt đến thăm một người bạn Anh. Anh bạn này nói: “*Won’t you sit down?*” (Bạn sẽ không ngồi xuống chứ?) với ý mời anh bạn Việt ngồi xuống, nhưng lời mời lại bị diễn giải theo hướng ngược lại (trừ khi thông điệp ngôn từ này được đồng hành cùng thông điệp phi ngôn từ tích cực).

- Sử dụng/Diễn giải kiểu dùng thời hiện tại/quá khứ, ví dụ: Các kiểu nói ‘*I was going to suggest that ...*’ (Tôi đã định gợi ý rằng ...), ‘*I was wondering why ...*’ (Tôi đã đang phân vân tại sao ...), ... trong tiếng Anh với chức năng giãn xa khoảng cách thời gian so với hiện tại nhằm tăng tính ướm thử (*tentativeness*) và giảm sự áp đặt (*imposition*) để bị diễn giải sai lệch bởi người Việt với trình độ tiếng Anh ở mức chưa thuần thực.

- c. Sử dụng/Diễn giải cách thức xưng hô, ví dụ: Việc giáo viên cho phép sinh viên gọi mình bằng tên riêng (*first name/diminutive*) hay tên họ rút gọn (*last name/diminutive*) [thay vì gọi *Dr. Nickson*, sinh viên gọi *Nick*] tại một số trường đại học ở Mỹ, Úc hoặc việc gọi sinh viên theo ‘chức danh xã hội+tên họ’ (*social title+last name*) [thay vì gọi *Mary*, thầy gọi *Miss Brown*] ở một số trường của Anh, Mỹ cũng dễ dẫn đến các diễn giải sai lệch của sinh viên Việt.

- d. Sử dụng/Diễn giải cách nói vòng và thẳng, ví dụ: Khi nhờ một người bạn Mỹ đọc và nhận xét giúp bài luận bằng tiếng Anh, anh bạn Việt viện đến ‘*thông lệ Nhân tiện*’ (‘*By the way*’ *convention*) bằng cách chuyện trò lan man và khen ngợi người nghe trước khi nhờ và [*Small talk* → *By the way* → *Main topic*] theo kiểu ‘*By the way, could you ... for me?*’ (Nhân tiện, cậu có thể ... cho tôi được không?), ‘*Oh, I nearly forgot! Can you possibly... for me?*’ (Ồ, suýt nữa tôi quên! Cậu có thể ... cho tôi được không?). ‘*Thông lệ nhân tiện*’ này rất có

khả năng bị tiếp nhận tiêu cực và diễn giải sai lệch bởi anh bạn người Mỹ.

e. Sử dụng/Diễn giải các thông lệ chào hỏi và chia tay, ví dụ: Khi đang đi lên phòng của mình và gặp một người bạn Úc sống cùng tầng cao nhất của kí túc xá đang đi xuống, một sinh viên Việt chào: “*Hi Stacey. Are you coming downstairs?*” (Chào Stacey. Cậu xuống cầu thang/xuống nhà đấy à?). Stacey ngạc nhiên, trả lời: “*Of course! This is the top floor.*” (Tất nhiên rồi! Đây là tầng cao nhất rồi.).

g. ...

4.1.2. Các nghĩa ngôn ngữ-dụng học – Chuyển di và diễn giải sai lệch

Việc chuyển di các nghĩa ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ nguồn (người nói phi bản ngữ) cũng như việc diễn giải sai lệch các nghĩa ngôn ngữ-dụng học của ngôn ngữ đích (người nghe phi bản ngữ) và tính bất đối xứng của chúng trong giao tiếp liên văn hoá là những nguyên nhân khó nhận biết hơn nhưng cũng khá phổ biến, dẫn đến các sự cố trong giao tiếp. Trong các nghiên cứu giao văn hoá, liên văn hoá và liên ngôn Anh-Việt mà chúng tôi thực hiện hoặc tiếp cận, các chuyển di và diễn giải sai lệch thường xuất hiện khi:

a. Sử dụng/Diễn giải các qui chiếu đặc thù văn hoá, ví dụ: Hình ảnh ‘Rồng’ (*Dragon/Water-spewing dragon*) được sử dụng trong tiếng Việt với ẩn dụ về sự cao quý, ‘Công’ với ẩn dụ về sự cao sang nhưng khi chuyển sang tiếng Anh, trong nhiều chu cảnh cụ thể, chúng dễ tạo ẩn dụ về sự tàn bạo (*Dragon/Fire-spewing dragon*) hay màu mè (*Peacock show*).

b. Sử dụng/Diễn giải các hàm nghĩa, ví dụ: Trong nhiều trường hợp, người Việt sử dụng từ ‘đỏ’ với hàm nghĩa ‘hạnh phúc’, ‘thịnh vượng’, ‘cách mạng’... thì người Mỹ lại diễn giải theo nghĩa ‘giận dữ’, ‘máu me’, ‘điểm điểm’..., từ ‘vàng’ theo nghĩa ‘hung thịnh’, ‘sang trọng’... lại bị họ diễn giải theo nghĩa ‘rẻ rúng’, ‘dịch bệnh’...

c. Sử dụng/Diễn giải các nghĩa biểu cảm, ví dụ: Khi một người Mỹ nói rằng mẹ của anh ta vừa bị ngã gãy tay và đưa đi cấp cứu, cô đồng nghiệp Việt, thay vì nói ‘*Oh, I’m sorry to hear that*’ (Ồ, tôi lấy làm tiếc khi nghe điều đó), lại thốt lên ‘*Poor her!*’ (Khổ thân cụ!). Điều đó làm anh bạn Mỹ cảm thấy khó chịu.

d. ...

4.2. Sự cố dụng học-xã hội

Sự cố dụng học-xã hội, theo cách hiểu của Leech (1983) và Thomas (1983: 99), liên quan đến ‘*các điều kiện xã hội áp đặt lên ngôn ngữ khi sử dụng*’.

Dựa trên các biến tố xã hội học tác động đến việc sử dụng các chiến lược lịch sự cùng các nguyên tắc dụng học và tính an toàn của chủ đề tương tác, Thomas (1983) cho rằng sự cố dụng học-xã hội có thể có căn nguyên từ những khác biệt giao văn hoá trong cách thức đánh giá: (a) mức độ áp đặt (*size of imposition*), (b) quyền lực và khoảng cách xã hội (*power and social distance*), (c) các tham chiếu vào cái được cho là các chủ đề cấm kỵ trong ngôn ngữ thứ hai nhưng có thể được bàn luận thoải mái trong ngôn ngữ thứ nhất (*making references to what is considered taboo topics in L2 but can be freely discussed in L1*), và (d) khác biệt giao văn hoá trong các qui tắc dụng học nền tảng (*cross-culturally different pragmatic ground rules*). Chúng tôi nhận thấy, với các dữ liệu định lượng về các sự cố dụng học mà chúng tôi có hoặc được tiếp cận, các căn nguyên trên không chỉ được sử dụng để diễn giải và giải thích các sự cố dụng học-xã hội mà, ở một mức độ đáng kể, còn được viện đến cho các sự cố ngôn ngữ-dụng học nữa.

Theo chúng tôi, nếu hiểu dụng học-xã hội (sociopragmatics) là ‘*giao diện của xã hội học và dụng học, và hướng vào các quan niệm xã hội nằm sau việc diễn giải và thực hiện hành*

động giao tiếp của các đối tác’ (Kasper & Rose, 2001: 2) thì sự cố dụng học chính là các trục trặc trong việc thực hiện (người nói) và diễn giải (người nghe) hành động giao tiếp đó do tính bất đối xứng về ‘các quan niệm xã hội’ của các đối tác.

Dựa trên kinh nghiệm giảng dạy và trải nghiệm liên văn hoá của mình cũng như xét theo độ khó trong việc xử lý các sự cố này, chúng tôi đồng tình với quan điểm của Thomas (1983: 98) là ‘[...] có một khu vực của sự cố dụng học (*sự cố ngôn ngữ-dụng học*) có thể vượt qua một cách dễ dàng. Nó chỉ đơn giản là vấn đề sử dụng nhiều để tạo lập thói quen (*highly conventionalized usage*) và việc này có thể được dạy trực tiếp như ‘*một phần của ngữ pháp*’. Khu vực thứ hai (*sự cố dụng học-xã hội*) khó xử lý hơn nhiều, vì nó liên quan đến hệ thống đức tin của người học cũng như kiến thức ngôn ngữ của người đó’. Tuy nhiên, nếu từ luận điểm đó mà tách bạch hai loại sự cố theo kiểu: ngôn ngữ-dụng học mang tính ngôn ngữ (*cận ngữ pháp, một phần của ngữ pháp, có liên hệ với ngữ pháp ...*) nên sự cố ngôn ngữ-dụng học là vấn đề của ngôn ngữ, trong khi dụng học-xã hội mang tính văn hoá-xã hội (*cận xã hội học, đức tin, quan niệm, có liên hệ với xã hội học ...*) nên sự cố dụng học-xã hội là vấn đề của văn hoá-xã hội thì đó lại là một cách nhìn nhận cực đoan.

Chúng tôi tin rằng trong các tương tác ngôn từ liên văn hoá thông thường, không có sự cố ngôn ngữ-dụng học nào lại không ít nhiều có căn nguyên văn hoá (hay văn hoá-xã hội), và không có sự cố dụng học-xã hội nào lại không được xem xét thông qua ngôn ngữ (trừ các tương tác đặc thù). Nhiều sự cố ngôn ngữ-dụng học có thể được diễn giải và giải thích trên cơ sở văn hoá-xã hội, và tuyệt đại đa số các sự cố dụng học-xã hội được thể hiện bằng ngôn ngữ trong các tương tác ngôn từ đó. Do vậy, chúng tôi đồng tình với Thomas

(1983: 109) khi tác giả cho rằng ‘[...] không thể vạch ra bất cứ sự phân biệt tuyệt đối nào giữa sự cố ngôn ngữ-dụng học và sự cố dụng học-xã hội. Chúng tạo ra một thể liên tục (*continuum*) và chắc chắn là có một vùng xám ở giữa, nơi đó ta không thể tách bạch hai loại với bất cứ mức độ chắc chắn nào’. Cũng theo đó, Chang (2011) hoàn toàn có lí khi khẳng định rằng mối quan hệ giữa năng lực dụng học-xã hội và năng lực ngôn ngữ-dụng học là một mối quan hệ đan xen phức tạp và rất khó vạch ra một đường biên rạch ròi giữa chúng.

Sự khác biệt tạo ra ‘độ khó’ trong xử lý các sự cố dụng học, theo chúng tôi, nằm ở ba điểm chính sau:

- Các sự cố ngôn ngữ-dụng học có xu hướng nổi lên bề mặt của hành vi ngôn từ (*verbal behaviour*), trong khi các sự cố dụng học-xã hội lại có xu hướng ẩn dưới lớp vỏ của hành vi ngôn từ. Do vậy, việc xử lý sự cố ngôn ngữ-dụng học sẽ dễ dàng hơn;

- Với các sự cố dụng học-xã hội, nguyên nhân phát xuất từ sự khác biệt trong các ẩn tàng văn hoá (giá trị, quan niệm, đức tin, cảm kị...) cũng như sự tiếp nhận khác nhau về tính liên nhân trong các thành tố giao tiếp (quan hệ, quyền lực, chủ đề, nội dung, mục đích...) nổi bật và trực tiếp hơn nhiều so với các sự cố ngôn ngữ-dụng học. Do vậy, việc xử lý sự cố dụng học-xã hội sẽ khó khăn hơn;

- Vì liên quan nhiều hơn đến những khác biệt trong các ẩn tàng văn hoá, nên khi xảy ra, nhìn chung, các sự cố dụng học-xã hội, có mức độ ‘trầm trọng’ hơn, ít được ‘khoan dung’ hơn và dễ dẫn đến ngừng trệ giao tiếp hơn.

Về cơ bản, sự cố dụng học-xã hội trong các tương tác liên văn hoá thường do chuyên di (*transference*) hoặc diễn giải sai lệch (*misinterpretation*) các giá trị, quan niệm, đức tin, cảm kị... của các đối tác giao tiếp gây ra. Các chuyên di và diễn giải sai lệch có tần suất

xuất hiện cao trong các nghiên cứu giao văn hoá, liên văn hoá và liên ngôn Anh-Việt mà chúng tôi thực hiện hoặc tiếp cận, và trong các trải nghiệm liên văn hoá mà chúng tôi kinh qua bao gồm:

- chuyển di giá trị của xã hội nguồn vào hành vi giao tiếp của mình hoặc diễn giải sai lệch hành vi giao tiếp của đối tác xét theo giá trị của xã hội nguồn;

- chuyển di quan niệm của xã hội nguồn vào hành vi giao tiếp của mình hoặc diễn giải sai lệch hành vi giao tiếp của đối tác xét theo quan niệm của xã hội nguồn;

- chuyển di đức tin của xã hội nguồn vào hành vi giao tiếp của mình hoặc diễn giải sai lệch hành vi giao tiếp của đối tác xét theo đức tin của xã hội nguồn;

- chuyển di cấm kỵ của xã hội nguồn vào hành vi giao tiếp của mình hoặc diễn giải sai lệch hành vi giao tiếp của đối tác xét theo cấm kỵ của xã hội nguồn;

- chuyển di tập quán của xã hội nguồn vào hành vi giao tiếp của mình hoặc diễn giải sai lệch hành vi giao tiếp của đối tác xét theo tập quán của xã hội nguồn;

- ...

4.2.1. Giá trị khác biệt – Chuyển di và diễn giải sai lệch

Ví dụ:

- Khi khen A: “*You’re very smart*” (Cậu rất thông minh), B, một người thuộc văn hoá đề cao ‘sự trung thực’ (*honesty*) và tính ‘tôn thân’ (*self-assertion*), mong đợi A sẽ cảm ơn mình và/hoặc đánh giá cao lời khen. Nhưng A, một người thuộc văn hoá đề cao ‘sự khiêm nhường’ (*modesty*) và tính ‘khiêm thân’ (*self-abasement*), lại trả lời: “*No, I don’t think so*” (Không, tớ không nghĩ thế).

- Khi một người Việt hỏi một người Mỹ về một cô gái. Người Mỹ nói: “*She’s really ambitious*” (Cô ấy thực sự tham vọng) với giá

trị gắn kết tích cực hoặc trung tính. Tuy nhiên, phát ngôn này rất có thể bị người Việt diễn giải với giá trị gắn kết tiêu cực.

- Khi được một đồng nghiệp người Anh hỏi về một nhân viên lâu năm, một người Việt nhận xét: “*Ông ấy bảo thủ lắm*” (He’s really conservative) với giá trị gắn kết tiêu cực, nhưng rất có thể nhận xét này lại được tiếp nhận với giá trị gắn kết tích cực hoặc trung tính.

4.2.2. Quan niệm khác biệt – Chuyển di và diễn giải sai lệch

Ví dụ:

- Một người Việt nói với một đồng nghiệp Mỹ về cô con gái mới lớn của một đồng nghiệp Việt khác (hàm ý tiêu cực): “*Guess what, she’s just left her home and share a flat with her boyfriend*” (Cậu biết không, con bé ấy vừa bỏ nhà đi thuê căn hộ ở chung với bạn trai đấy). Đồng nghiệp Mỹ trả lời: “*Yeah, so what?*” (Ừ, thế thì sao?).

- Một người Việt nói với một đồng nghiệp Mỹ về chồng của một đồng nghiệp Việt khác (hàm ý tiêu cực): “*He’s only a househusband*” (Anh ta chỉ là nội trợ thôi). Đồng nghiệp Mỹ trả lời: “*Good boy! Why ‘only’?*” (Anh chồng tốt đấy! Sao lại ‘chỉ’?).

4.2.3. Đức tin khác biệt – Chuyển di và diễn giải sai lệch

Ví dụ: Khi đến thăm một cô bạn Úc mới sinh con, cô bạn Việt, người vốn tin rằng nếu khen trẻ sơ sinh thì đứa bé sẽ ốm đau, sài đẹn, nói: “*He looks just hateful!*” (Thằng bé trông đáng ghét thế!). Bà mẹ Úc ngạc nhiên: “*Why hateful?*” (Tại sao lại đáng ghét?).

4.2.4. Cấm kỵ khác biệt – Chuyển di và diễn giải sai lệch

Ví dụ: A, một cán bộ dân số người Việt, lần đầu tiên làm việc với B, một phụ nữ Pháp hiện là giám đốc quốc gia của một tổ chức quốc tế. Với mục đích muốn khen B trẻ và tài năng, A dọn đường: “*Miss B, how old are*

you?” (Cô B, cô bao nhiêu tuổi rồi?). B tỏ ra không thoải mái: “*Taboo. Sorry.*” (Xin lỗi. Đó là cấm kị).

4.2.5. Tập quán khác biệt – Chuyển di và diễn giải sai lệch

Ví dụ: Khi đến nhà sếp cũ người Anh để chia buồn về sự ra đi của ông, một nữ nhân

viên Việt nắm tay vợ ông ta và kể về những điều tốt đẹp mà ông làm cho mọi người trong văn phòng. Một đồng nghiệp Anh kéo cô ta ra và nói nhỏ: “*My heart-felt condolences’ is enough, Hoa*” (Hoa này, chỉ cần nói ‘Lời chia buồn chân thành của tôi’ là đủ).

Sau đây là bảng phân loại, phân nhóm các sự cố dụng học:

Bảng 1. Các loại sự cố dụng học

SỰ CỐ NGÔN NGỮ-DỤNG HỌC	QUI TẮC NGÔN NGỮ-DỤNG HỌC	Chiến lược trực tiếp, gián tiếp
		Lối nói bi quan
		Cách dùng thời
		Cách thức xưng hô
		Cách nói vòng, thẳng
		Thông lệ chào hỏi, chia tay
		...
	NGHĨA NGÔN NGỮ-DỤNG HỌC	Qui chiếu đặc thù văn hoá
		Nghĩa hàm chỉ
		Nghĩa biểu cảm
...		
SỰ CỐ DỤNG HỌC-XÃ HỘI	Giá trị khác biệt	
	Quan niệm khác biệt	
	Đức tin khác biệt	
	Cấm kị khác biệt	
	Tập quán khác biệt	
	...	

5. Kết luận

Với cường độ tương tác liên văn hoá ngày càng đậm đặc trong quá trình toàn cầu hoá và quốc tế hoá hiện nay, việc phát hiện, lí giải, giải thích và điều chỉnh các sự cố ngôn ngữ-dụng học và, đặc biệt, dụng học-xã hội nhằm tránh giao tiếp sai lệch và ngừng trệ giao tiếp là thật sự cần thiết và quan trọng. Nó không chỉ giúp xử lí các trục trặc trong các tương tác cụ thể mà còn góp phần nâng cao năng lực giao tiếp liên văn hoá cho người học ngoại ngữ và tương tác quốc tế: điều chỉnh các kĩ năng tương tác, kiểm định các kiến thức sẵn có, khẳng định các thái độ tích cực, nâng cao các phẩm chất nhân văn và củng cố các nhận thức đúng đắn trong năng lực giao tiếp liên

văn hóa của họ.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Nguyễn Quang (2014). Các loại chuyển giao trong giao tiếp giao văn hóa. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 30 (3), 14-22.
 Nguyễn Quang (2016). Từ năng lực ngôn ngữ đến năng lực liên văn hoá. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 32 (3), 1-9.
 Nguyễn Quang (2017). Năng lực giao tiếp liên văn hoá: một mô hình đề xuất. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(5), 1-14.

Tiếng Anh

Barker, M. (Ed.) (1990). *Oriented for Success*. Australian International Development Assistance Bureau. Australia.
 Barron, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with*

- Words in a Study-Abroad Context*. John Benjamins Publishing Company.
- Bou-Franch, P. (2013). Pragmatic Transfer. In: Chapelle, C. A. (Org.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Chang, Y. (2011). Interlanguage Pragmatic Development: The Relation between Pragmalinguistic Competence and Sociopragmatic Competence. *Language Science*, 33(5), 786-798.
- Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In *New Approaches to Hedging*. Edited by Kaltenbock, G., Mihatsch, W. and Schneider, S. Emerald Group Publishing Limited.
- Kasper, G., & Roever, C. (2005). Pragmatics in Second Language Learning. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levine, D. R., & Adelman, M. B. (1982). *Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language*. Regents/Prentice Hall Inc.
- Levine, D. R., & Adelman, M. B. (1993). *Beyond Language - Cross-Cultural Communication*. Regents/Prentice Hall Inc.
- Longman Dictionary of English Language and Culture*. (1998). Longman Publisher.
- Taguchi, N. (Ed.). (2009). *Pragmatic Competence*. New York, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tannen, D. (2005). Interactional Sociolinguistics as a Resource for Intercultural Pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, De Gruyter, 2(2), 205-208.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, Oxford Academic, 4(2), 91-112.
- Trosborg, A. (Ed.). (2010). *Pragmatics across Languages and Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.

LANGUAGES AND CULTURES IN INTERACTION: COMMUNICATION BREAKDOWN AND PRAGMATIC FAILURE

Nguyen Quang

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

Abstract: In this article, research approaches (contrastive or cross-cultural, interactive or intercultural, and interlanguage) to communication between interactants with different cultural backgrounds are presented. Hypothesis of ‘why miscommunication and communication breakdown?’ is given. Pragmatic failure with mismatch and asymmetry is categorised, grouped and analysed.

Keywords: miscommunication, communication breakdown, pragmatic failure, pragmalinguistic, sociopragmatic

PHÂN TÍCH KẾT QUẢ BÀI THI NGHE TIẾNG TRUNG QUỐC

Đinh Thị Hồng Thu*

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

Nhận bài ngày 16 tháng 05 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 19 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Trong dạy-học nói chung và dạy-học ngoại ngữ nói riêng, bài kiểm tra, bài thi là một trong những hình thức quan trọng để đánh giá kết quả học tập của người học trong quá trình học tập. Kết quả thi hay điểm thi thể hiện trình độ và năng lực của người học, đồng thời phản ánh hiệu quả dạy và học. Một bài thi chất lượng có thể cung cấp những thông tin phản hồi giúp người dạy và người học kịp thời đưa ra những điều chỉnh cần thiết nhằm cải thiện, nâng cao hiệu quả dạy-học. Bài viết này tiến hành thống kê, phân tích kết quả các bài thi Nghe tiếng Trung Quốc giai đoạn sơ cấp, từ đó đưa ra nhận xét về tình hình kết quả học tập, hiệu quả dạy-học, và đề xuất biện pháp nâng cao chất lượng đề thi.

Từ khóa: kiểm tra đánh giá, nghe, tiếng Trung Quốc, kết quả học tập

1. Đặt vấn đề

Chúng ta đều biết rằng kiểm tra đánh giá là một trong bốn khâu chính của cả quá trình dạy-học: thiết kế chương trình tổng thể, biên soạn giáo trình, tổ chức dạy-học và kiểm tra đánh giá. Các bài thi, bài kiểm tra định kỳ trong quá trình dạy-học ngoại ngữ ở trường học thông thường đều có chung một mục đích là đánh giá mức độ tiến bộ trong học tập của người học. Điểm thi thể hiện thành tích học tập của người học, đồng thời cũng phản ánh hiệu quả dạy và học sau một quá trình học tập và rèn luyện nhất định (thường được tiến hành vào giữa học kỳ hoặc cuối học kỳ). Ví dụ, điểm thi môn Nghe thể hiện thành tích học tập và rèn luyện kỹ năng Nghe qua một khoảng thời gian học tập, đồng thời cũng phản ánh hiệu quả dạy-học kỹ năng này trên lớp của thầy và trò. Với người học, họ sẽ biết được năng lực hiện tại của mình, đánh giá được sức mình so với các bạn, từ đó tự điều chỉnh phương

pháp và mục tiêu học kỹ năng nghe của mình...; với thầy cô, dựa vào điểm số các bài thi, có thể hiểu được tình hình học kỹ năng nghe thực tế của người học, kiểm nghiệm tính hiệu quả các phương pháp dạy-học đã được sử dụng trên lớp, xác nhận tính phù hợp, độ tương thích của nội dung dạy-học (kịp thời điều chỉnh khi cần)... Việc thống kê phân tích điểm bài thi có thể giúp chúng ta hiểu rõ hơn kết quả học tập của người học, biết được tỷ lệ điểm cao thấp của các bài thi, phán đoán, xác nhận được mức độ khó, dễ của các nội dung thi... có lợi trong việc xác định và chỉnh đốn trọng tâm dạy-học trên lớp sao cho phù hợp với mục tiêu môn học...; bên cạnh đó cũng sẽ cung cấp các thông tin phản hồi tích cực cho công tác ra đề thi, đề kiểm tra.

Với mục đích tìm hiểu để nâng cao hơn nữa chất lượng dạy-học và ra đề thi, chúng tôi đã tiến hành thống kê phân tích điểm các bài thi để trên cơ sở đó, đưa ra nhận xét về tình hình học tập và một số ý kiến trao đổi về việc ra đề thi.

* ĐT.: 84-90 320 3194

Email: dinhhongthu73@gmail.com

2. Nội dung nghiên cứu và đối tượng khảo sát

Chúng tôi tập trung thống kê điểm bài thi, tính chỉ số độ khó dễ, độ phân loại, xác định mức độ khó dễ và tính phân loại của đề thi. Trên cơ sở phân tích cấu trúc đề bài thi, các hình thức câu hỏi trong bài thi, chủ đề, cấp độ từ vựng, mẫu câu xuất hiện trong bài thi, chúng tôi đưa ra nhận xét về tính hiệu quả và tính khả thi của đề thi.

Đối tượng khảo sát thống kê của chúng tôi là các bài thi kỹ năng Nghe tiếng Trung Quốc giai đoạn sơ cấp (Nghe SC1 và Nghe SC2) của 02 khóa học tại một trường giảng dạy tiếng Trung Quốc.¹

Số lượng các bài thi được khảo sát thống kê cụ thể như sau:

Bảng 1. Số lượng bài thi được khảo sát thống kê

	K1	K2	Tổng số
Nghe SC1	163	115	278
Nghe SC2	171	118	289
Tổng số	334	233	567

3. Công cụ nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng phần mềm thống kê SPSS 20.0 và Excel làm công cụ để phân tích kết quả của 567 bài thi, các bước cụ thể như sau:

Bước một: nhập dữ liệu vào phần mềm SPSS, bao gồm số điểm đạt được của từng câu hỏi trong bài thi, điểm bài thi.

Bước hai: sử dụng phần mềm SPSS và Excel để tính toán các chỉ số về độ khó dễ, độ phân loại.

Nội dung dưới đây mô tả cụ thể cách tính toán các chỉ số độ khó dễ và độ phân loại:

3.1. Tính toán độ khó dễ

Độ phân loại của đề thi và độ khó dễ của

từng câu hỏi có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Độ khó dễ của các câu hỏi trong đề thi cũng có tác dụng phân loại trình độ người học, bởi điểm số đối với các câu hỏi có độ khó dễ khác nhau sẽ không giống nhau, điểm bài thi vì thế sẽ được phân bố ở những phân khúc điểm giỏi, khá, trung bình, kém...

Tuy vậy cũng cần chú ý rằng độ phân loại và độ khó dễ không hoàn toàn tương đương nhau. Độ khó dễ của từng câu hỏi có thể được xác định dựa vào kinh nghiệm của người ra đề trong lúc ra đề, còn độ phân loại của đề thi chỉ có được trong quá trình thử nghiệm đề thi thử hoặc sau khi thi chính thức.

Chỉ số độ khó dễ được tính toán dựa vào 2 công thức đơn giản P1 và P2 dưới đây:

$$P1 = \frac{\text{số thí sinh trả lời đúng câu hỏi}}{\text{tổng số thí sinh tham gia trả lời câu hỏi}}$$

(Liu Runqing, 2000)

$$P2 = \frac{\text{điểm số trung bình của câu hỏi}}{\text{mức điểm tối đa của câu hỏi}}$$

(Liu Runqing, 2000)

Công thức P1 được áp dụng đối với những dạng câu hỏi mang tính khách quan (phần 1, 2 và 4 của bài Nghe SC1; phần 1, 2 của bài Nghe SC2) công thức P2 được áp dụng với những dạng câu hỏi mang tính bán khách quan (phần 3 của cả hai bài Nghe SC1 và Nghe SC2).

Các mức độ khác nhau về độ khó dễ được đánh giá dựa vào bảng tham chiếu dưới đây:

Bảng 2. Bảng chỉ số độ khó dễ
(Liu Runqing, 2000)

Chỉ số	Mức độ khó dễ
$0 \leq P \leq 0,2$	Rất khó
$0,2 < P \leq 0,4$	Khó
$0,4 < P \leq 0,6$	Trung bình
$0,6 < P \leq 0,8$	Dễ
$0,8 < P \leq 1$	Rất dễ

¹ Ban Biên tập và tác giả bài viết thống nhất không nêu đích xác đơn vị cung cấp nguồn tư liệu khảo sát.

Khi tính toán độ khó dễ chúng tôi đã sử dụng hàm mô tả thống kê trong SPSS để có được giá trị trung bình và số thí sinh trả lời đúng/sai của mỗi câu hỏi, sau đó tính giá trị độ khó của từng câu hỏi bằng Excel.

3.2. Tính toán chỉ số độ phân loại

Chỉ số độ phân loại được tính dựa vào mức chênh lệch tỷ lệ tổng điểm giữa 27% người học thuộc nhóm điểm đứng đầu và 27% người học ở nhóm điểm đứng cuối để hiểu được sự khác biệt của ¼ người học đứng đầu và ¼ người học đứng cuối: $p = \frac{\sum \text{Giỏi}}{\sum \text{Kém}}$.

Bằng phần mềm SPSS, chúng tôi xác định được nhóm các bài thi có điểm cao nhất và

thấp nhất, sau đó tiến hành tính toán, so sánh điểm số đạt được của từng phần cũng như của cả bài thi của hai nhóm trên.

Độ phân loại càng cao thể hiện đề thi càng có tính phân loại trình độ người học. Ngưỡng của chỉ số độ phân loại thường ở mức $p \geq 0,2$; nếu chỉ nằm trong khoảng 0-0,2 thì bài thi không có được tính phân loại cần thiết (tài liệu TOCFL, 2016).

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Cấu trúc các bài thi

Cấu trúc các bài thi Nghe SC1 của lần khảo sát này được trình bày tóm tắt trong Bảng 3 dưới đây:

Bảng 3. Cấu trúc bài thi Nghe SC1

	Nội dung	Đặc điểm	SL câu hỏi	Thời gian thi
K1	Nghe chọn đáp án phù hợp	Nghe một câu văn ngắn, trả lời một câu hỏi theo hình thức chọn một đáp án phù hợp.	05	(bài thi không ghi thời gian) Đĩa nghe được bật sau khi thí sinh xem đề trước 03 phút; Mỗi nội dung đều được nghe 02 lần; CBCT thu bài khi tiếng nhạc kết thúc.
		Nghe hai câu đối thoại đơn giản, trả lời một câu hỏi theo hình thức chọn một đáp án phù hợp.	05	
	Nghe phán đoán đúng sai	Nghe một đoạn hội thoại, phán đoán đúng sai theo hình thức đánh dấu (✓; ✗)	03	
		Nghe một đoạn văn, phán đoán đúng sai theo hình thức đánh dấu (✓; ✗)	03	
	Nghe trả lời câu hỏi	Nghe một đoạn hội thoại, trả lời câu hỏi	04	
	Nghe điền chỗ trống	Nghe một đoạn văn, điền chỗ trống	08	
K2	Nội dung	Đặc điểm	SL câu hỏi	Thời gian thi
	Nghe chọn đáp án phù hợp	Nghe hai câu đối thoại đơn giản trả lời một câu hỏi theo hình thức chọn một đáp án phù hợp.	10	20 phút Đĩa được bật sau khi thí sinh xem đề trước 03 phút, mỗi nội dung đều được nghe 02 lần; CBCT thu bài khi tiếng nhạc kết thúc.
	Nghe phán đoán đúng sai	Nghe một đoạn hội thoại, phán đoán đúng sai theo hình thức đánh dấu (✓; ✗)	05	
	Nghe trả lời câu hỏi	Nghe một đoạn hội thoại, trả lời câu hỏi	04	

Bảng 4. Tổng hợp cấu trúc bài thi Nghe SC1

Cấu trúc		Bài thi	Số câu x điểm	
			K1	K2
Thời gian			N/A ¹	20 phút
Nội dung lớn			04	03
Câu hỏi nhỏ			28	19
Nội dung cụ thể	Nghe và chọn đáp án phù hợp		10 x 3 = 30	10 x 4 = 40
	Nghe và phán đoán đúng sai		6 x 3 = 18	5 x 5 = 25
	Nghe và trả lời câu hỏi		5 x 4 = 20	4 ≈ 35 ²
	Nghe và điền chỗ trống		8 x 4 = 32	-
Tổng điểm bài thi			100	100
Dạng câu hỏi	Trắc nghiệm khách quan		24/28 = 85,71%	15/19 = 78,84%
	Trắc nghiệm bán khách quan		4/28 = 14,28%	4/19 = 21,05%

Bảng 5. Cấu trúc bài thi Nghe SC2

K1	Nội dung	Đặc điểm	SL câu hỏi	Thời gian thi
		Nghe chọn đáp án phù hợp	Nghe hai câu đối thoại đơn giản rồi trả lời một câu hỏi theo hình thức chọn một đáp án phù hợp.	10
	Nghe phán đoán đúng sai	Nghe một đoạn hội thoại, phán đoán đúng sai theo hình thức đánh dấu (✓; ✗)	05	
	Nghe trả lời câu hỏi	Nghe một đoạn hội thoại, trả lời câu hỏi	03	
K2	Nội dung	Đặc điểm	SL câu hỏi	Thời gian thi
	Nghe chọn đáp án phù hợp	Nghe hai câu đối thoại đơn giản, trả lời một câu hỏi theo hình thức chọn một đáp án phù hợp.	10	30 phút; Đĩa nghe được bật sau khi thí sinh xem đề trước 03 phút; Mỗi nội dung đều được nghe 02 lần; CBCT thu bài khi tiếng nhạc kết thúc.
	Nghe chọn đáp án phù hợp	Nghe hai câu đối thoại đơn giản, trả lời một câu hỏi theo hình thức chọn một đáp án phù hợp.	06	
	Nghe điền chỗ trống	Nghe một đoạn văn, điền chỗ trống	04	
Nghe trả lời câu hỏi	Nghe một đoạn văn, trả lời câu hỏi điền chỗ trống	03		

Bảng 6. Tổng hợp cấu trúc bài thi Nghe SC2

Cấu trúc	Bài thi	Số câu x điểm	
		K1	K2
Thời gian		25 phút	30 phút
Nội dung lớn		03	04
Câu hỏi nhỏ		18	23

¹ Trên bài thi không ghi thời gian thi.

² Nội dung Nghe trả lời câu hỏi của bài thi Nghe SC1 K2 có 04 câu với tổng điểm là 35, câu thứ nhất có hai ý tương ứng với 14 điểm. 4/35 ở đây thực tế là: $(1 \times 14) + (3 \times 7) = 35$.

Nội dung cụ thể	Nghe chọn đáp án phù hợp	$10 \times 4 = 40$	$10 \times 3 = 30$ $6 \times 4 = 24$
	Nghe phán đoán đúng sai	$5 \times 5 = 25$	-
	Nghe trả lời câu hỏi	$3 \approx 35^4$	$4 \times 4 = 16$
	Nghe điền chỗ trống	-	$3 \times 10 = 30$
Tổng điểm bài thi		100	100
Dạng câu hỏi	Trắc nghiệm khách quan	$15/18 = 83,33\%$	$20/23 = 86,95\%$
	Trắc nghiệm bán chủ quan	$3/18 = 16,66\%$	$3/23 = 13,04\%$

Từ Bảng thống kê 4 và 6 có thể thấy cấu trúc các bài thi Nghe giai đoạn sơ cấp được khảo sát lần này chủ yếu đều gồm các nội dung quen thuộc: Nghe và chọn đáp án phù hợp, Nghe và phán đoán đúng sai, Nghe và trả lời câu hỏi và Nghe điền chỗ trống, trong đó Nghe chọn đáp án đúng và Nghe trả lời câu hỏi là hai nội dung xuất hiện trong cả 04 bài thi khảo sát lần này. Biểu điểm cho mỗi nội dung thi có sự thay đổi với mỗi bài thi. Thời gian làm bài (trên bài thi) là 20-27 phút⁵ đối với Nghe SC1 và từ 25-30 phút với Nghe SC2. Tỷ lệ giữa các câu hỏi trắc nghiệm bán chủ quan và trắc nghiệm khách quan có sự chênh lệch lớn, khoảng 1/4-1/6, chúng tôi cho rằng điều này là phù hợp với một bài thi nghe giai đoạn sơ cấp với mục đích chính là đánh giá năng lực nghe hiểu các câu đơn, đoạn hội thoại hoặc đoạn văn; nghe và ghi nhớ thông tin chính; phán đoán được chính xác hàm ý của những nội dung được nghe.

Thông qua các câu hỏi trong bài thi chúng tôi nhận thấy: Nội dung thi hoàn toàn không trùng lặp với giáo trình (không sử dụng những bài nghe đã luyện tập trong quá trình dạy-học); chủ đề xuất hiện trong các bài thi tương ứng với chủ đề dạy-học trên lớp, như sức khỏe, giao thông, mua sắm, nghề nghiệp, thời gian, âm

thực; từ điền vào chỗ trống đều là những từ ngữ thông dụng (cấp độ A trong Đại cương từ vựng tiếng Trung Quốc dành cho người nước ngoài).

Đề bài, yêu cầu/ câu mệnh lệnh của từng nội dung thi của bài thi Nghe SC1 đều dùng tiếng Việt, Nghe SC2 đều dùng tiếng Trung Quốc, chuẩn xác, rõ ràng, ngắn gọn. Trước mỗi phần thi không có phần ví dụ minh họa cách làm/ cách trả lời. Chúng tôi cho rằng như vậy là hợp lý bởi các dạng câu hỏi xuất hiện trong bài thi đều là những dạng quen thuộc, được luyện tập nhiều trong quá trình dạy-học trên lớp.

Trên hai bài thi K1 đều không ghi biểu điểm cho từng nội dung thi, hai bài thi K2 có ghi. Điều này chứng tỏ có sự thay đổi tích cực, năm sau hoàn thiện hơn năm trước. Theo chúng tôi, bài thi nên có điểm số của từng phần thi hoặc điểm của từng câu để thể hiện trọng tâm hoặc yêu cầu khác nhau với mỗi phần, như vậy cũng giúp người học có cơ sở dự đoán được kết quả bài làm của mình.

Đáp án của các bài thi chính xác, chi tiết, cụ thể, đặc biệt là với phần trả lời câu hỏi, đáp án đưa ra đầy đủ các trường hợp có thể phát sinh trong thực tế, ví dụ trả lời câu hỏi bằng cách biểu đạt mới (không hoàn toàn sử dụng những từ ngữ, câu chữ nghe được trong bài); hay trong phần điền chỗ trống có thể dùng chữ phiên âm thay cho chữ Hán (nếu dùng đúng được ½ điểm).

Theo chúng tôi, nhìn trên phương diện nội dung thi (có tính phổ quát đối với nội dung đã được dạy-học trên lớp), hình thức thi (tổ chức thi tập trung trên lớp: giám thị cho thí sinh nghe và thực hiện các yêu cầu theo mệnh lệnh

⁴ Nội dung Nghe trả lời câu hỏi của bài thi Nghe CS2 K1 có 03 câu với tổng điểm là 35, câu thứ hai có ba ý tương ứng với 21 điểm, 3×35 ở đây thực tế là: $(1 \times 7) + (1 \times 21) + (1 \times 7) = 35$.

⁵ Thực tế bài thi Nghe CS1 K1 không ghi thời gian, qua tìm hiểu chúng tôi được biết bài thi này có thời gian là 27 phút.

của đĩa ghi âm), các dạng câu hỏi được lựa chọn trong bài thi của các bài thi được khảo sát lần này là khả thi và phù hợp để đánh giá sự tiến bộ của người học trong quá trình học kỹ năng nghe tiếng Trung Quốc giai đoạn cơ sở sau mỗi kỳ học.

4.2. Kết quả thống kê độ khó dễ

Sử dụng phần mềm SPSS và Excel giúp chúng tôi có được các kết quả về chỉ số độ khó dễ các bài thi, dưới đây là các bảng thống kê:

Bảng 7. Bảng thống kê chỉ số độ khó dễ bài thi Nghe SC1 K1

Các câu hỏi trong bài thi	TS	Điểm TB	Số hs trả lời đúng	Chỉ số độ khó dễ
Nghe chọn đáp an dung 1	163	0,61	33	0,20
Nghe chọn đáp an dung 2	163	1,55	84	0,52
Nghe chọn đáp an dung 3	163	2,28	124	0,76
Nghe chọn đáp an dung 4	163	2,28	124	0,76
Nghe chọn đáp an dung 5	163	2,02	110	0,67
Nghe chọn đáp an dung 6	163	1,77	96	0,59
Nghe chọn đáp an dung 7	163	0,90	49	0,30
Nghe chọn đáp an dung 8	163	2,48	135	0,83
Nghe chọn đáp an dung 9	163	2,28	124	0,76
Nghe chọn đáp an dung 10	163	1,86	101	0,62
Nghe phán đoán dung sai 11	163	1,21	66	0,40
Nghe phán đoán dung sai 12	163	2,47	134	0,82
Nghe phán đoán dung sai 13	163	1,99	108	0,66
Nghe phán đoán dung sai 14	163	1,73	94	0,58
Nghe phán đoán dung sai 15	163	1,93	105	0,64
Nghe phán đoán dung sai 16	163	1,18	64	0,39
Nghe tra loi cau hoi 17	163	3,65		0,73
Nghe tra loi cau hoi 18	163	4,06		0,81
Nghe tra loi cau hoi 19	163	2,37		0,47
Nghe tra loi cau hoi 20	163	1,62		0,32
Nghe dien trong 22 ⁶	163	1,33		0,33
Nghe dien trong 23	163	3,00		0,75
Nghe dien trong 24	163	2,96		0,74
Nghe dien trong 25	163	2,07		0,52
Nghe dien trong 26	163	2,91		0,73
Nghe dien trong 27	163	3,58		0,90
Nghe dien trong 28	163	1,66		0,42
Nghe dien trong 29	163	2,21		0,55
Diem TB bai thi	163		60,03	

Bảng 7 cho thấy số lượng chỉ số độ khó của các câu trong bài thi Nghe SC1 K1 như sau: rất khó: 01 câu (3,57%); khó: 05 câu (17,87%); độ khó trung bình: 07 câu (25%); dễ: 11 câu (39,28%); rất dễ: 04 câu (14,28%),

điểm trung bình bài thi là 60,03.

⁶ Trong Bảng 7 không có câu 21 theo thứ tự các câu hỏi trong bài thi vì câu 21 dành cho người học lớp chất lượng cao.

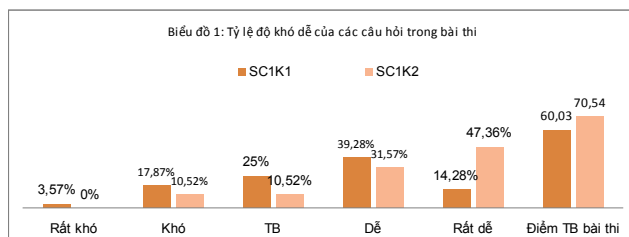
Bảng 8. Bảng thống kê chỉ số độ khó dễ bài thi Nghe SC1 K2

Các câu hỏi trong bài thi	TS	Điểm TB	Số hs trả lời đúng	Chỉ số độ khó dễ
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 1	115	3,27	94	0,82
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 2	115	3,83	110	0,96
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 3	115	3,65	105	0,91
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 4	115	3,90	112	0,98
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 5	115	3,10	89	0,78
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 6	115	3,90	112	0,98
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 7	115	2,82	81	0,71
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 8	115	2,99	85	0,75
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 9	115	3,20	92	0,80
Nghe hỏi thoại chọn đáp an dung 10	115	3,51	102	0,88
Nghe phán đoán dung sai 11	115	3,78	87	0,76
Nghe phán đoán dung sai 12	115	3,00	69	0,60
Nghe phán đoán dung sai 13	115	4,78	110	0,96
Nghe phán đoán dung sai 14	115	2,00	46	0,40
Nghe phán đoán dung sai 15	115	4,78	110	0,96
Nghe trả lời câu hỏi 16	115	3,83		0,27
Nghe trả lời câu hỏi 17	115	5,69		0,81
Nghe trả lời câu hỏi 18	115	3,43		0,49
Nghe trả lời câu hỏi 19	115	5,01		0,72
Điểm TB bài thi	115		70,54	

Bảng 8 cho thấy các câu hỏi có độ khó trong bài thi SC1K2 là 02 (10,52%); độ khó trung bình cũng là 02 (10,52%); dễ là 06 (31,57%); rất dễ là 09 (47,36%), không có câu

nào có chỉ số dưới 0,2 rất khó, điểm trung bình bài thi là 70,54.

Biểu đồ 1 sau đây thể hiện tỷ lệ độ khó dễ của các câu hỏi trong bài thi Nghe SC1:



Biểu đồ 1 trên cho thấy tỷ lệ giữa các câu rất khó với rất dễ; khó với dễ trong bài thi Nghe SC1 khảo sát lần này là không cân đối, số lượng câu khó và rất khó bằng khoảng 1/3 số lượng câu dễ và rất dễ.

Bảng 9. Bảng thống kê chỉ số độ khó dễ bài thi Nghe SC2 K1

Các câu hỏi trong bài thi	TS	Điểm TB	Số hs trả lời đúng	Chỉ số độ khó dễ
Nghe chọn đáp an dung 1	171	2,95	126	0,74
Nghe chọn đáp an dung 2	171	3,72	159	0,93
Nghe chọn đáp an dung 3	171	2,48	105	0,62
Nghe chọn đáp an dung 4	171	3,65	157	0,91
Nghe chọn đáp an dung 5	171	3,79	162	0,95
Nghe chọn đáp an dung 6	171	3,63	155	0,91

Nghe chọn đáp án đúng 7	171	2,76	118	0,69
Nghe chọn đáp án đúng 8	171	2,13	90	0,53
Nghe chọn đáp án đúng 9	171	3,65	157	0,91
Nghe chọn đáp án đúng 10	171	1,03	45	0,26
Nghe phân đoạn đúng sai 11	171	2,49	85	0,50
Nghe phân đoạn đúng sai 12	171	4,71	161	0,94
Nghe phân đoạn đúng sai 13	171	4,88	167	0,98
Nghe phân đoạn đúng sai 14	171	4,85	166	0,97
Nghe phân đoạn đúng sai 15	171	4,39	150	0,88
Nghe đoạn văn trả lời câu hỏi 16	171	4,67		0,67
Nghe đoạn văn trả lời câu hỏi 17	171	7,95		0,38
Nghe đoạn văn trả lời câu hỏi 18	171	4,63		0,66
Điểm TB bài thi	171		68,33	

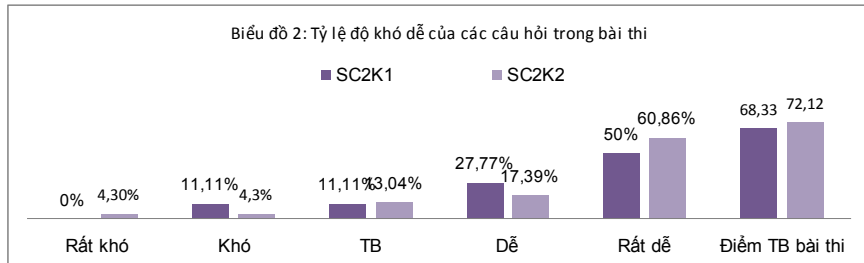
Bảng 9 cho thấy trong bài thi Nghe SC2K1 không có câu nào có chỉ số ở mức độ rất khó, số câu hỏi khó là 02 (11,11%); độ khó trung bình cũng là 02 (11,11%); dễ là 05 (27,77%); rất dễ là 09 (50%), điểm trung bình bài thi là 68,33.

Bảng 10. Bảng thống kê chỉ số độ khó dễ bài thi Nghe SC2 K2

Các câu hỏi trong bài thi	TS	Điểm TB	Số hs trả lời đúng	Chỉ số độ khó dễ
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 1	118	2,72	107	0,91
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 2	118	2,69	106	0,90
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 3	118	2,97	117	0,99
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 4	118	1,88	74	0,63
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 5	118	2,49	98	0,83
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 6	118	2,90	114	0,97
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 7	118	2,47	97	0,82
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 8	118	0,61	24	0,20
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 9	118	1,50	59	0,50
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 10	118	1,81	71	0,60
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 11	118	3,66	108	0,92
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 12	118	3,86	114	0,97
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 13	118	3,29	97	0,82
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 14	118	3,90	115	0,98
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 15	118	3,80	112	0,95
Nghe hỏi thoại chọn đáp án đúng 16	118	3,69	109	0,92
Nghe đoạn văn diễn trong 17	118	3,47		0,87
Nghe đoạn văn diễn trong 18	118	3,32		0,83
Nghe đoạn văn diễn trong 19	118	2,31		0,58
Nghe đoạn văn diễn trong 20	118	2,69		0,67
Nghe đoạn văn trả lời câu hỏi 21	118	2,85		0,29
Nghe đoạn văn trả lời câu hỏi 22	118	6,23		0,62
Nghe đoạn văn trả lời câu hỏi 23	118	6,81		0,68
Điểm TB bài thi	118		72,12	

Bảng 10 cho thấy trong bài thi Nghe SC2 K2, ở mức độ rất khó có 01 câu (4,3%); mức độ khó có 01 câu (4,3%); độ khó trung bình có 03 câu (13,04%); mức độ dễ có 04 câu (17,39%); mức độ rất dễ có 14 câu (60,86%, điểm trung bình bài thi là 72,12.

Biểu đồ 2 dưới đây thể hiện tỷ lệ độ khó dễ của các câu hỏi trong bài thi Nghe SC2.



Biểu đồ 2 trên cho thấy tỷ lệ giữa các câu rất khó với rất dễ, khó với dễ trong bài thi Nghe SC2 khảo sát lần này là không cân đối, số lượng câu khó và rất khó bằng khoảng 1/5 số lượng câu dễ và rất dễ. Số lượng câu rất dễ chiếm từ trên một nửa tổng số câu hỏi trong bài thi. Về lý thuyết, trong một bài thi có tỷ lệ số câu dễ và rất dễ quá cao (trên 50%) có thể sẽ dẫn đến tình huống người học giỏi và kém đều có thể trả lời đúng, vì thế có thể ảnh hưởng đến độ phân loại của bài thi.

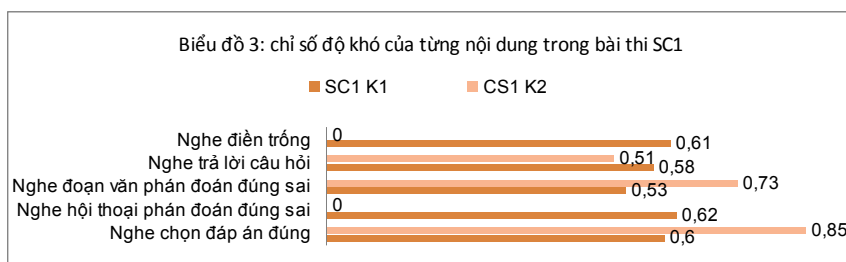
Quan sát các biểu đồ trên, dễ dàng nhận thấy tỷ lệ các câu có độ dễ và rất dễ trong các bài thi

được khảo sát lần này đều cao, chiếm trên 50%, các câu có độ khó trung bình chỉ chiếm khoảng từ 10-15%. Điểm trung bình của bài thi Nghe SC1K1, Nghe SC1K2, Nghe SC2K1 và Nghe SC2K2 được khảo sát thống kê lần này (tính theo thang điểm 100) lần lượt là: 60,3; 70,54; 68,33 và 72,12. Tỷ lệ người học đạt điểm trên 40 lần lượt như sau: 82,83%; 97,4%; 94,8%; 96,62%, tỷ lệ như vậy quả là rất cao.

Tiếp theo, sau đây chúng tôi thống kê chỉ số độ khó trung bình của từng nội dung trong bài thi, tìm hiểu xem nội dung nào là nội dung khó với đa số người học.

Bảng 11. Bảng thống kê điểm trung bình, chỉ số độ khó dễ của từng nội dung thi và bài thi Nghe SC1

Nội dung thi	Điểm TB/Điểm tối đa		TB chỉ số độ khó dễ	
	K1	K2	K1	K2
Nghe chọn đáp án đúng	18,03/30	34,15/40	0,60	0,85
Nghe hội thoại phán đoán đúng sai	5,66/9	-	0,62	-
Nghe đoạn văn phán đoán đúng sai	4,84/9	18,34/25	0,53	0,73
Nghe trả lời câu hỏi	11,69/20	17,94/35	0,58	0,51
Nghe điền trống	19,71/30	-	0,61	-



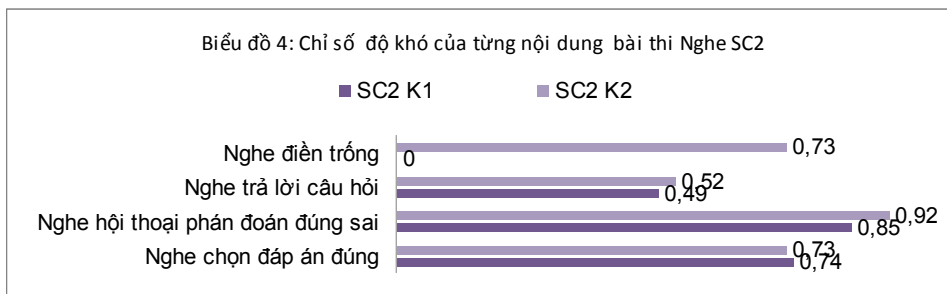
Bảng 7 và Biểu đồ 3 cho thấy, trong 05 nội dung của bài Nghe SC1, Nghe trả lời câu hỏi là một trong những nội dung có chỉ số độ khó cao nhất, cũng có nghĩa là nhiều người học gặp khó khăn khi làm nội dung này.

Điều này có thể hiểu được vì so với các nội dung khác, trong khi Nghe và trả lời câu hỏi, ngoài yêu cầu nghe hiểu ra, người học còn phải ghi câu trả lời vào bài. Thực tế dạy-học cho thấy dùng chữ Hán để trả lời câu hỏi trong bài nghe là một thử thách lớn với phần lớn người học giai đoạn sơ cấp, vì vừa phải nhận biết âm, hiểu nghĩa, hình dung ra chữ Hán tương ứng và còn phải viết được. Hơn

nữa, trong trường hợp thông tin cần trả lời không có trực tiếp từ nội dung nghe thì yêu cầu người học phải diễn đạt lại dựa vào những thông tin nghe được. Rõ ràng điều này khó hơn rất nhiều so với điền chỗ trống hay thao tác khoanh tròn vào A/B/C/D hoặc tích ✓/✗. Trong quá trình thống kê, chúng tôi phát hiện thấy trên 90% bài thi dùng chữ phiên âm để điền trống (ít nhất có 1/8 ô trống); tuy vậy, nếu dùng đúng phiên âm cũng được ½ điểm. Chúng tôi hoàn toàn đồng ý với cách tính điểm này vì đây là bài thi nghe, trọng tâm kiểm tra là nghe chứ không phải viết.

Bảng 12. Bảng thống kê điểm trung bình, chỉ số độ khó dễ của từng nội dung và bài thi Nghe SC2

Nội dung thi	Điểm TB/Điểm tối đa		TB chỉ số độ khó dễ	
	K1	K2	K1	K2
Nghe chọn đáp án đúng	29,77/40	22,04/30	0,74	0,73
Nghe hội thoại phán đoán đúng sai	21,31/25	22,20/24	0,85	0,92
Nghe trả lời câu hỏi	17,25/35	15,88/30	0,49	0,52
Nghe điền chỗ trống	-	11,78/16	-	0,73



Bảng 12 và Biểu đồ 4 cho thấy trong 04 nội dung của bài Nghe SC2, Nghe trả lời câu hỏi cũng là một trong những nội dung có chỉ số độ khó cao nhất. Chỉ với thao tác đơn giản tích ✓/✗, Nghe hội thoại phán đoán đúng sai là nội dung có chỉ số độ dễ cao hơn.

4.3. Kết quả thống kê độ phân loại

Bảng thống kê 13 dưới đây thể hiện sự khác biệt về điểm số bài Nghe SC1K1 giữa nhóm Kém (gồm 42/171 người học có điểm thấp thuộc tập cuối) và nhóm Giỏi (gồm 42/171 người học có điểm cao thuộc tập đầu).

Bảng 13. Thống kê điểm TB từng nội dung thi giữa hai nhóm Kém – Giỏi bài thi Nghe SC1 K1

Nội dung	Điểm số		Điểm thấp nhất		Điểm cao nhất		Điểm TB	
			Kém	Giỏi	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi
Nghe chọn đáp án đúng	6	18	21	30	12,57	24,64		

Nghe hội thoại phán đoán đúng sai	0	3	9	9	3,92	7,64
Nghe đoạn văn phán đoán đúng sai	0	3	9	9	3,64	7,42
Nghe trả lời câu hỏi	0	10	15	20	5,28	16,85
Nghe điền chỗ trống	0	16	24	32	10,42	27,38
Điểm bài thi	17	72	47	100	36	83,92

Bảng 14 dưới đây thể hiện sự khác biệt về điểm số bài thi Nghe SC1K2 giữa nhóm Kém (gồm 29/115 người học có điểm thấp thuộc

tốp cuối) và nhóm Giỏi (gồm 29/115 người học có điểm cao thuộc tốp đầu):

Bảng 14. Thống kê điểm TB từng nội dung thi giữa hai nhóm Kém – Giỏi bài thi Nghe SC1K2

Nội dung	Điểm số		Điểm thấp nhất		Điểm cao nhất		Điểm TB	
	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi
Nghe chọn đáp án đúng	2	32	36	40	29,14	37,65		
Nghe hội thoại phán đoán đúng sai	5	10	25	25	14,46	21,55		
Nghe trả lời câu hỏi	0	21	21	30	5,5	30,65		
Điểm bài thi	38	84	58	99	49,35	89,86		

Bảng thống kê 15 dưới đây thể hiện sự khác biệt về điểm số bài Nghe SC2K1 giữa nhóm Kém (gồm 44/171 người học có điểm

thấp thuộc tốp đầu) và nhóm Giỏi (gồm 43/171 người học có điểm cao thuộc tốp đầu):

Bảng 15. Thống kê điểm TB từng nội dung thi giữa hai nhóm Kém – Giỏi bài thi Nghe SC2K1

Nội dung	Điểm số		Điểm thấp nhất		Điểm cao nhất		Điểm TB	
	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi
Nghe chọn đáp án đúng	8	24	32	40	24,18	33,95		
Nghe hội thoại phán đoán đúng sai	5	15	25	25	18,63	23,72		
Nghe trả lời câu hỏi	0	19	15	35	5,20	28,58		
Điểm bài thi	18	78	59	100	48,02	86,25		

Bảng thống kê 16 dưới đây thể hiện sự khác biệt về điểm số bài Nghe SC2K2 giữa nhóm Kém (gồm 31/118 người học có điểm

thấp thuộc tốp cuối) và nhóm Giỏi (gồm 33/118 người học có điểm cao thuộc tốp đầu):

Bảng 16. Thống kê điểm TB từng nội dung thi giữa hai nhóm Kém – Giỏi bài thi Nghe SC2K2

Nội dung	Điểm số		Điểm thấp nhất		Điểm cao nhất		Điểm TB	
	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi	Kém	Giỏi
Nghe chọn đáp án đúng	6	21,00	27	30,00	16,64	26,54		
Nghe hội thoại phán đoán đúng sai	8	20,00	24	24,00	19,35	23,75		
Nghe đoạn văn điền chỗ trống	0	8,00	16	16,00	8,09	14,48		
Nghe trả lời câu hỏi	0	15,00	20	30,00	8,22	23,78		
Điểm bài thi	24	82,00	62	100,00	52,54	88,57		

Bảng 13, 14, 15 và 16 trên cho thấy sự khác biệt về điểm số từng nội dung thi và điểm bài thi giữa nhóm có thành tích cao và thấp của 04 bài thi khảo sát lần này; chỉ số độ phân loại của các bài thi Nghe SC1 K1, Nghe SC1 K2, Nghe SC2 K1 và Nghe SC2 K2 lần lượt như sau: 2,33; 1,82; 1,79 và 1,68 đều $> 0,2 > 0,2$ rất nhiều, điều này chứng tỏ các bài thi đều có khả năng phân loại trình độ người học, trong đó bài thi Nghe SC1 K1 có chỉ số độ phân loại cao nhất, thấp nhất là bài Nghe SC2 K2.

4.4. Kết quả thống kê các phương án lựa chọn của các câu hỏi trắc nghiệm khách quan

Thực tế cho thấy, với mục đích kiểm tra khả năng nghe hiểu, nghe nắm bắt nội dung chính, hiểu thông tin chính của câu đơn, hoặc đoạn hội thoại đơn giản thì các bài thi Nghe giai đoạn sơ cấp thường sử dụng các hình thức câu hỏi trắc nghiệm khách quan. Tất cả các bài thi Nghe của lần khảo sát này đều xuất hiện dạng câu

trắc nghiệm khách quan phổ biến nhất - Nghe chọn đáp án đúng, yêu cầu thí sinh nghe một câu văn ngắn/một đoạn hội thoại đơn giản, trả lời một câu hỏi theo hình thức chọn một đáp án đúng duy nhất trong số các phương án lựa chọn có sẵn. Trong hình thức này các phương án lựa chọn (trừ đáp án) đều có tác dụng gây nhiễu. Theo lý thuyết, một phương án có độ nhiễu cao là phương án khiến nhiều thí sinh lầm tưởng đó là đáp án. Theo một số số liệu thống kê trước đây (tài liệu TOCFL, 2016), độ nhiễu của các phương án lựa chọn có ảnh hưởng nhất định đến độ phân loại của bài thi. Phần mềm SPSS cho phép thống kê được số lượt chọn đáp án và các phương án lựa chọn, giúp chúng ta có thể tìm hiểu về độ nhiễu của các phương án lựa chọn và kiểm định mối tương quan với chỉ số độ phân loại. Bảng 17 dưới đây thống kê số lần chọn đáp án và các phương án lựa chọn của từng câu hỏi trắc nghiệm khách quan trong 04 bài thi khảo sát lần này. Chữ và số in đậm thể hiện đáp án đúng.

Bảng 17. Thống kê lượt chọn các phương án lựa chọn của phần Nghe chọn đáp án đúng

STT	Nghe SC1 K1		Nghe SC1 K2		Nghe SC2 K1		Nghe SC2 K2		Ghi chú
	Phương án lựa chọn	Số lần chọn	Phương án lựa chọn	Số lần chọn	Phương án lựa chọn	Số lần chọn	Phương án lựa chọn	Số lần chọn	
1	A	95	A	11	A	11	A	9	
	B	3	B	94	B	2	B	1	
	C	35	C	5	C	126	C	9	
	D	29	D	5	D	33	D	107	
2	B	7	B	2	B	3	B	6	
	C	45	C	110	C	6	C	106	
	A	84	A	0	A	159	A	4	
	D	25	D	3	D	3	D	2	
3	A	19	A	5	A	2	A	0	
	B	15	B	105	B	105	B	0	
	C	124	C	3	C	3	C	1	
	D	5	D	2	D	61	D	117	
4	A	4	A	0	A	2	A	0	
	B	15	B	112	B	5	B	33	
	D	124	D	0	D	157	D	74	
	C	20	C	3	C	6	C	11	

5	A	15	<i>A</i>	89	A	5	A	7
	B	9	B	19	B	3	B	98
	C	110	C	1	C	162	C	4
	D	29	D	4	D	1	D	9
6	B	37	B	0	B	2	B	0
	C	11	C	1	C	155	C	0
	A	97	A	1	A	8	A	114
	D	18	D	112	D	5	D	4
7	B	48	B	23	B	6	B	97
	C	34	C	81	C	8	C	12
	A	48	A	6	A	36	A	5
	D	33	D	4	D	118	D	4
8	A	4	A	12	A	20	A	24
	C	12	C	10	C	16	C	25
	B	137	B	85	B	44	B	68
	D	10	D	6	D	90	D	1
9	A	5	A	12	A	3	A	15
	B	7	B	3	B	1	B	11
	D	124	D	92	D	9	D	59
	C	26	C	8	C	157	C	33
10	A	13	A	7	A	4	A	9
	C	27	C	102	C	23	C	30
	B	102	B	6	B	45	B	8
	D	20	D	0	D	97	D	71
11							A	2
							B	1
							C	108
							D	7
12							B	114
							C	0
							A	2
13							D	2
							A	8
							B	5
							C	97
14							D	8
							A	0
							B	2
							D	115
15							C	1
							A	1
							B	112
							C	0
16							D	4
							B	1
							C	109
							A	3
16							A	3
							D	3

Bảng 17 cho thấy có 13 câu (ô bôi đậm) trên tổng số 56 câu hỏi trắc nghiệm khách quan

của 04 đề thi được khảo sát lần này chứa một số phương án lựa chọn không được bất kỳ thí

sinh nào (dù thuộc nhóm giỏi hoặc kém) lựa chọn. Đây trước hết có thể là những phương án không có tác dụng gây nhiễu hoặc có độ gây nhiễu = 0 (đọc là loại bỏ được luôn vì hoàn toàn không liên quan đến câu hỏi / nội dung được nghe...), cũng có thể là những phương án thí sinh chọn một cách ngẫu nhiên (do không có cơ sở, chọn bừa), cũng có thể là nhìn bài rồi khoanh ... nhưng lại vô tình trùng hợp cùng một phương án. Tuy vậy đối chiếu với kết quả thống kê chỉ số độ khó dễ của các câu thuộc nhóm 13 câu thi ngoại trừ câu 4 trong bài thi Nghe SC2 K2 có chỉ số độ khó dễ là 0,63 (bên cạnh phương án lựa chọn A không có tác dụng gây nhiễu thì phương án B và C đều phát huy được tác dụng nhiễu, dẫn đến chỉ số độ khó dễ của câu này ở mức thấp hơn), tất cả các câu còn lại đều có chỉ số độ khó dễ $\gg 0,88$.

5. Nhận xét và trao đổi

Thông qua việc thống kê phân tích điểm của 278 bài thi Nghe SC1 và 289 bài thi Nghe SC2 trong lần khảo sát này, chúng tôi đưa ra một số nhận xét và ý kiến trao đổi dưới đây:

- Nhìn trên phương diện cấu trúc bài thi, nội dung thi, hình thức tổ chức thi và các dạng câu hỏi trong các bài thi, chúng tôi cho rằng 04 đề thi được khảo sát lần này là phù hợp để đánh giá năng lực Nghe của người học trong giai đoạn sơ cấp sau mỗi kỳ học, đánh giá được mức độ hiểu các nội dung và nắm vững các kỹ năng đã được dạy-học trên lớp của người học.

- Các bài thi đều có chỉ số độ phân loại cao, có khả năng phân loại được trình độ cao thấp của người học.

- Nghe trả lời câu hỏi là nội dung đa phần người học đạt điểm thấp nhất trong các nội dung thi.

- Tỷ lệ giữa các câu khó dễ trong các bài thi chưa thật sự cân đối, các câu dễ và rất dễ có tỷ lệ cao hơn các câu khó và rất khó từ 3-5 lần. Bài thi Nghe SC1 K1 có 17,17% người học

đạt điểm dưới 4/10, các bài thi còn lại SC1 K2, SC2 K1 và SC2 K2 tỷ lệ này đều là rất nhỏ, dưới 5,5%. Tỷ lệ đạt trên điểm 6/10 của tất cả các bài thi là đều trên 50%, tỷ lệ này ở các bài thi Nghe SC1K2, Nghe SC2K1 và Nghe SC2K2 đều trên 73%.

- Mức độ gây nhiễu của các phương án lựa chọn trong các câu hỏi trắc nghiệm khách quan của bài thi tỷ lệ thuận với chỉ số độ khó dễ và ít nhiều ảnh hưởng đến mức độ khó dễ của bài thi.

Kết quả khảo sát thống kê lần này cũng cho thấy đa số người học của 02 khóa K1 và K2 đều đạt yêu cầu về kỹ năng Nghe SC1 và SC2, riêng có bài thi Nghe SC1 K1 thì tỷ lệ trên điểm 4/10 là 17,17%, ít hơn so với các bài thi còn lại (khoảng 83%). Điều này về cơ bản là phù hợp với mục tiêu của một bài thi hết học phần, yêu cầu người học nắm và có được những nội dung, kỹ năng cơ bản đã được dạy trên lớp. Kết quả thi cũng thể hiện hiệu quả dạy-học kỹ năng Nghe giai đoạn sơ cấp của cơ sở được điều tra. Kết quả khảo sát lần này cũng xác minh thêm mức độ phù hợp của các giáo trình, tính hiệu quả của phương pháp dạy-học hiện đang được áp dụng trên lớp.

Thực tế cho thấy kiểm tra đánh giá là một vấn đề mang tính thực hành cao, soạn đề kiểm tra, ra đề thi trong quá trình dạy-học cũng là một hoạt động rất quen thuộc của thầy cô giáo. Tuy nhiên, Nghe là một kỹ năng có nhiều đặc thù, soạn ra một đề thi Nghe chất lượng (kiểm tra được những kỹ năng cần kiểm tra, phân loại được trình độ của người học, đảm bảo được tính khả thi cho công tác trông thi và chấm thi) người/ nhóm biên soạn có thể lưu ý thêm một số điểm sau:

Xác định rõ mục đích yêu cầu của bài thi này rất quan trọng (“Nghe hiểu đúng ngữ điệu các câu đơn, đoạn hội thoại hoặc đoạn văn; Biết cách nghe và ghi lại thông tin về các chủ

đề liên quan đến nội dung học một cách chuẩn xác; Biết phán đoán, nắm bắt thông tin nghe được và phản ứng nhanh nhạy trong những tình huống giao tiếp xã hội thường gặp” (Đề cương môn học SC2)), trên cơ sở đó lựa chọn những dạng thức câu hỏi phù hợp. Qua lần khảo sát này chúng tôi nhận thấy các bài thi Nghe giai đoạn sơ cấp chủ yếu sử dụng một số dạng câu hỏi thông dụng để đánh giá năng lực nghe hiểu nội dung một câu đơn, nắm được thông tin chính của một đoạn hội thoại đơn giản (1-2 lần hỏi đáp) hoặc đại ý một đoạn văn như Nghe chọn đáp án đúng, Nghe phán đoán đúng sai, Nghe trả lời câu hỏi (dựa vào những thông tin đã nghe được trả lời câu hỏi thông qua hình thức điền đạt viết) và Nghe điền chỗ trống (dùng chữ Hán điền từ nghe được vào chỗ trống). Nghe trả lời câu hỏi cũng là phần người học thường được điểm thấp nhất, vì ngoài việc nghe hiểu, nhớ các thông tin ra thì còn phải viết (nếu có thể dùng từ ngữ có sẵn trong nội dung nghe) hoặc điền đạt (khi cần phải tóm lược hoặc suy luận các thông tin nghe được) nên độ khó càng cao. Trong quá trình khảo sát các bài thi, chúng tôi nhận thấy có rất nhiều trường hợp người học dùng chữ phiên âm để trả lời câu hỏi hoặc điền chỗ trống. Điều này rất dễ hiểu vì chữ Hán, chữ tượng hình, không có sự tương quan trực tiếp giữa âm (cách đọc) và hình (chữ viết) là một trong những trở ngại đối với người học, đặc biệt trong giai đoạn đầu mới tiếp xúc, cùng một lúc phải nhớ mặt chữ, âm đọc, nghĩa và cả cách viết. Chính vì vậy, theo quan điểm của chúng tôi, trong giai đoạn sơ cấp, với trọng tâm kiểm tra kỹ năng nghe hiểu, hình thức Nghe trả lời câu hỏi phù hợp để luyện tập trên lớp hơn (có thể kết hợp nghe – nói để luyện ngữ âm, khả năng biểu đạt khẩu ngữ hoặc nghe – viết để kết hợp luyện chữ...). So với Nghe trả lời câu hỏi thì Nghe điền chỗ trống có yêu cầu thấp hơn, chỉ cần điền từ nghe được vào chỗ trống. Để có thể “giảm thiểu” áp lực Viết trong quá trình làm bài Nghe của người học, hình thức điền

chỗ trống cũng có thể trình bày dưới dạng chọn đáp án đúng như trong ví dụ sau đây:

Ví dụ 1: Người học sẽ được nghe một câu/ đoạn văn:

“我家附近有个小公园，我在周末时都会跟着爷爷到公园去散步，一大早在那儿的人有_____（许多， đây là từ cần chọn để điền vào ô trống, khoanh vào phương án lựa chọn B) 是中年人或老年人。”

- A. 多半 B. 许多
C. 大多 D. 多少

Trong trường hợp cần kiểm tra khả năng nghe hiểu, nắm thông tin chính kết hợp với chữ viết có thể sử dụng hình thức nghe một đoạn văn ngắn, hoặc một đoạn hội thoại ngắn và điền từ cần điền vào chỗ trống trong một câu mang tính kết luận hoặc tổng kết lại nội dung đã nghe, yêu cầu người học phải biết chọn lọc, suy luận các thông tin nghe được (hình thức này dễ hơn Nghe trả lời câu hỏi, và khó hơn Nghe điền trống).

Ví dụ 2: Người học sẽ được nghe một đoạn đối thoại sau:

女：你女儿到底想学上什么兴趣班？

男：羽毛球。

女：不错啊，能锻炼身体。

男：我不喜欢，我打算让她学习弹钢琴。

女：孩子的兴趣最重要吧，愿意学，才能学得好。

Yêu cầu điền chỗ trống: 女的认为他的女儿该学_____ (羽毛球)。

- Nắm vững tình hình học tập thực tế của người học, tìm nguồn ngữ liệu tương ứng với nội dung các chủ đề đã học, yêu cầu phù hợp về cấp độ từ vựng, tốc độ nói, yêu cầu về ngữ điệu, ngữ khí... với trình độ thực tế của người học. Trên cơ sở đó xác định độ khó dễ và cân đối tỷ lệ các câu khó dễ, lên thang điểm phù hợp với trình độ thực tế của người học. Theo

lý thuyết tỷ lệ các câu khó dễ trong một bài thi đánh giá kết quả học tập sẽ là rất khó (5%); khó (15%); trung bình (60%); dễ (15%); rất dễ (5%) (Zhang Kai, 2002).

- Cân nhắc đến độ gây nhiễu của các phương án lựa chọn trong hình thức trắc nghiệm khách quan sao cho phù hợp với mục đích và yêu cầu kiểm tra, tránh trường hợp có quá nhiều phương án lựa chọn không nhiễu (quá dễ), hoặc độ nhiễu đều lớn (quá khó) có thể sẽ ảnh hưởng đến tính phân loại của bài thi, không phân loại được trình độ của thí sinh.

- Chú ý thiết kế tờ giấy thi hợp lý. Trên bài thi cần ghi đủ các thông tin, môn thi, thời gian làm bài, yêu cầu và biểu điểm của từng phần. Các nội dung trong bài thi nên sắp xếp theo hướng từ dễ đến khó. Chỉ số độ khó dễ như trong bài viết này chỉ có được sau khi thi, vậy, nếu là trước khi thi thì độ khó dễ sẽ thường được quyết định bởi kinh nghiệm và mức độ nắm vững tình hình dạy-học thực tế của người ra đề. Bài thi Nghe SC2K2 được thiết kế theo hình thức Phiếu trả lời, rất thuận tiện cho người làm và người chấm.

- Không nên bỏ qua khâu soát xét lại đề thi (do nhóm biên soạn hoặc người phụ trách chuyên môn phụ trách) để hoàn thiện đề cùng đáp án chuẩn chính thức.

- Ngoài ra cũng cần giám sát việc bảo mật trong quá trình in ấn và bảo quản đề thi; nghiêm khắc khi trông thi và chấm thi nghiêm túc, cộng điểm, vào điểm chính xác đều là những yếu tố góp phần đảm bảo độ tin cậy của kết quả thi.

Liên quan đến vấn đề quản lý, bảo mật bài thi, thời gian và công sức khảo sát thống kê, kết quả thống kê trong bài viết này của chúng tôi còn hạn chế về số lượng. Tuy vậy chúng tôi hy vọng kết quả có được trong lần khảo sát này sẽ cung cấp một số thông tin hữu ích với công tác dạy-học và ra đề thi. Rất mong nhận được ý kiến phê bình đóng góp của các chuyên gia và các bạn đồng nghiệp.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Sái Công Hồng, Lê Thái Hưng, Lê Thị Hoàng Hà, & Lê Đức Ngọc (2017). *Giáo trình kiểm tra đánh giá trong dạy học*. Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Tô Thị Thu Hương (2010). Cơ sở giáo học pháp của kiểm tra, đánh giá ngoại ngữ ở trung học phổ thông Việt Nam. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Ngoại ngữ*, 26(4), 262-278.

Tiếng Trung Quốc

- 方绪军 Fang Xujun (2013). *汉语测试与评估*, 复旦大学出版社.
- (Phương Tự Quân. *Kiểm tra và đánh giá tiếng Trung Quốc*. NXB ĐH Phúc Đán.)
- 高旭峰 Gao Xufeng (2012). *HSK (六级) 考试信度和效度的评析*, 湖北经济学院学报01期.
- (Cao Húc Phong. Phân tích độ tin cậy và độ giá trị kỳ thi trình độ tiếng Trung Quốc HSK 6. *Tạp san kỳ 1 Học viện Kinh tế Hồ Bắc*.)
- 葛福东 Ge Fudong (2006). *语言测试的信度、效度与题型关系的研究*, 内蒙古农业大学学报 04期.
- (Cát Phúc Đông. Mối quan hệ giữa các dạng câu hỏi và độ tin cậy, độ giá trị trong một đề thi. *Tạp san kỳ 4 Đại học Nông nghiệp Nội Mông Cổ*.)
- 何勇斌 He Yongbin (2005) *听力测试的构想效度及其实现*, 外语教学03期.
- (Hà Dũng Bản. Quan niệm về độ giá trị của một đề thi nghe và cách thực hiện nó. *Tạp chí Dạy học Ngoại ngữ kỳ 4*.)
- 刘润清 Liu Runqing (2000) *语言测试和它的方法*, 外语教学与研究出版社.
- (Luu Nhuận Thanh. *Kiểm tra ngôn ngữ và phương pháp kiểm tra ngôn ngữ*, NXB Dạy học và nghiên cứu ngoại ngữ.)
- 刘忠见 Liu Zhongjian (2002) *语言测试的信度与效度*, 高等教育01期.
- (Luu Trung Kiến. Độ tin cậy và độ giá trị trong kiểm tra ngôn ngữ. *Tạp chí Giáo dục Đại học, kỳ 1*.)
- 屠煜 Tu Yu (2014) *浅析汉语成绩的信度与效度*, 课程教育研究2月.
- (Đồ Dục. Phân tích độ tin cậy và độ giá trị của đề thi đánh giá thành tích học tập tiếng Trung Quốc. *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục tháng 2*.)
- 王佶旻 Wang Jimin (2010) *语言测试概论*, 北京语言大学出版社.
- (Vương Cát Mân. *Khát quát về kiểm tra ngôn ngữ*. NXB ĐH Ngôn ngữ Bắc Kinh.)
- 杨惠中、桂诗春 Yang Huizhong, Gui Shichun (2007) *语言测试的社会学思考*, 现代外语第4期.

(Dương Huệ Trung, Quế Thi Xuân. Suy ngẫm về tính xã hội học trong kiểm tra ngôn ngữ. *Tạp chí Ngoại ngữ hiện đại*, kỳ 4.)

张凯 Zhang Kai (2002) 语言测试理论与实践, 北京语言文化大学出版社.

(Trương Khải. *Lý luận và thực tiễn kiểm tra ngôn ngữ*. NXB ĐH Văn hóa Bắc Kinh.)

张凯 Zhang Kai (2006) 汉语水平考试(HSK)研究, 北京商务印书馆.

(Trương Khải. *Nghiên cứu kỳ thi trình độ tiếng Trung Quốc (HSK)*. NXB Thương mại Bắc Kinh.)

邹申 Zhou Shen (2011) 简明英语测试教程, 高等教育出版社.

(Trâu Thân. *Giáo trình Kiểm tra tiếng Anh*. NXB Giáo dục Đại học.)

Trang mạng

北京语言大学 HSK 汉语水平考试中心 www.hsk.org.cn

国家汉办/孔子学院总部 www.hanban.org

国家汉办汉语考试服务网 www.chinesetesting.cn

國家華語測驗推動工作委員會 www.sc-top.org.tw/chinese/materials.php

AN INVESTIGATION OF THE TEST SCORES IN THE CHINESE LISTENING TEST

Dinh Thi Hong Thu

VNU University of Languages and International Studies,

Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: In teaching-learning in general, and teaching-learning foreign languages in particular, tests and exams are among important forms to assess students' learning results in the learning process. A quality test can provide feedback for teaching and learning, help teachers and learners to promptly make necessary adjustments to improve the effectiveness of their teaching and learning. This research would preliminarily evaluate the quality of the test in Chinese listening for students at elementary level of proficiency based on the analysis of test papers and test scores of SC1, SC2. The research consists of 2 main parts: 1. Description and analysis of the tests; 2. Analysis of students' test scores, and determination of the validity, reliability and difficulty of the tests using SPSS and Excel. The research results provide more feedback for subsequent test development and improvement.

Keywords: assessment, Chinese listening test, test scores

GÓC NHÌN VỀ ĐẶC ĐIỂM NGÔN NGỮ CỦA LOẠI TỪ TIẾNG LÀO

Cầm Tú Tài*

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

Nhận bài ngày 16 tháng 08 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 22 tháng 09 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 31 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Loại từ là một bộ phận của từ vựng cơ bản tiếng Lào. Chúng được sử dụng với tần suất khá cao trong giao tiếp thường nhật. Quan sát từ góc độ cấu trúc và ngữ nghĩa có thể giúp chúng ta thấy được rõ nét hơn về sự hiện diện, chủng loại, chức năng ngữ pháp, khả năng kết hợp của từ loại này, đồng thời cũng nhận biết được một số đặc điểm tri nhận và tư duy mang bản sắc văn hóa của người dân Lào. Chúng tôi hy vọng nội dung bài viết sẽ góp phần giúp độc giả nhận diện về đặc điểm của loại từ tiếng Lào, và có thể góp thêm tài liệu tham khảo trong nghiên cứu ngôn ngữ, văn hóa và dạy học tiếng Lào như một ngoại ngữ ở Việt Nam.

Từ khóa: loại từ, tiếng Lào, văn hóa bộ tộc

1. Mở đầu

Dân số Lào có khoảng 6,8 triệu người, chủ yếu sinh sống trên lãnh thổ Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào, số ít người sinh sống ở một số tỉnh phía Tây và Tây Bắc của Việt Nam, giáp ranh với biên giới Lào. Lào có lịch sử văn hóa lâu đời, có tiếng nói và chữ viết thống nhất. Tiếng Lào thuộc ngữ hệ Thái-Kadai, có nhiều đặc điểm giống với tiếng Thái ở Việt Nam, tiếng Thái ở vùng Tây Nam Trung Quốc, tiếng Thái Lan và tiếng vùng bang Shan ở Miến Điện... Là loại hình ngôn ngữ đơn lập không biến hình, trật tự từ đảm nhiệm chức năng quan trọng trong ngữ pháp tiếng Lào. Loại từ trong tiếng Lào vô cùng phong phú, chúng là một bộ phận của từ vựng cơ bản và được sử dụng phổ biến với tần suất khá cao trong giao tiếp thường nhật. Quan sát từ góc độ cấu trúc và ngữ nghĩa có thể giúp chúng ta thấy được rõ nét hơn những đặc điểm về sự hiện diện, chủng loại, chức năng ngữ pháp, ngữ nghĩa, khả năng kết hợp của lớp từ loại này, đồng thời cũng nhận biết được một số

đặc điểm tri nhận và tư duy mang bản sắc của người dân Lào. Ở Việt Nam hiện nay, chúng tôi vẫn chưa thấy có nhiều nghiên cứu chuyên sâu về loại từ tiếng Lào, đặc biệt là nghiên cứu đối chiếu với tiếng Việt và nghiên cứu ứng dụng trong dạy học ngôn ngữ. Hy vọng nội dung bài viết này sẽ góp phần giúp nhận diện rõ nét hơn về đặc điểm của loại từ tiếng Lào, và có thể góp thêm tài liệu tham khảo trong nghiên cứu ngôn ngữ, văn hóa và dạy học tiếng Lào như một ngoại ngữ ở Việt Nam.

2. Định vị từ loại và Phương pháp nghiên cứu

2.1. Định vị từ loại

Về vấn đề xác định tên gọi cho loại từ, các nhà nghiên cứu đã nêu ra nhiều tên gọi khác nhau như *từ chứng, thể hiện từ, từ định tính, danh từ đơn vị, tiền danh từ, phó danh từ, từ để đếm, từ chỉ loại, phân loại từ, danh từ loại thể, loại từ...* (Tạ Văn Thông, 2018). Nguyễn Tài Cẩn (1975) đã nêu đó là những danh từ chính danh làm trung tâm cho danh ngữ và không làm gì có một sự khác nhau đáng kể về ngữ pháp và ngữ nghĩa giữa loại từ và các danh từ đơn vị.

* ĐT.: 84-982088718

Email: camtutai@gmail.com / camtutai@vnu.edu.vn

Nguyễn Như Ý (2003: 133) đã định nghĩa loại từ là “Các từ bị hư hóa về ý nghĩa từ vựng ở mức độ khác nhau có tác dụng xác định sự vật do danh từ biểu thị hoặc xác định sự phụ thuộc của một đơn vị từ vựng vào phạm trù từ loại danh từ; còn gọi là danh từ loại thể. Ví dụ: cái, chiếc, con, tấm, bức, nôi, niêm, việc, cuộc”.

Theo Cao Xuân Hạo (2006: 392), loại từ trong tiếng Việt là những danh từ đơn vị mà “danh từ đơn vị là những danh từ chỉ những hình thức tồn tại của những thực thể phân lập trong không gian, trong thời gian hay trong một chiều nào khác được hình dung như giống với không gian, có thể được tri giác tách ra khỏi bối cảnh và khỏi các thực thể khác”. Theo ông, vì là hình thức, cho nên ngoài tính phân lập ra những vật này còn có thể có hình thù: viên thì tròn và nhỏ, tấm thì rộng mà mỏng, thanh thì mảnh, dài mà cứng, xấp là một tập hợp gồm những vật mỏng và mềm xếp lại thành hình vuông vức mà không dày lắm, chông cũng vậy nhưng cao hơn và gồm những vật cứng hơn, đống là một khối gồm những vật pha tạp hoặc lộn xộn và vô hình thù hơn nữa,... (Nguyễn Thiện Giáp, 2016: 262).

Nguyễn Thiện Giáp (2016: 141) đã dùng tên gọi “danh từ đơn vị”, “phó danh từ” để biểu đạt, theo ông “Loại danh từ chỉ những hình thức tồn tại của các thực thể phân lập trong không gian, trong thời gian hay trong một chiều nào khác được hình dung giống với không gian, có thể được tri giác tách khỏi bối cảnh và khỏi các thực thể khác, kể cả thực thể cùng tên, thí dụ: con, cái, bó, dãy, kí, thước, viên,... Nói cách khác, danh từ đơn vị là loại danh từ có thể được lượng hóa bằng một lượng ngữ, tức là có thể đặt một lượng ngữ liền ngay cạnh nó, thí dụ: hai con mèo, năm kí thịt bò, mấy quyển sách, những kẻ ăn bám,...”. Sau đó, Nguyễn Thiện Giáp (2016: 261) cũng bàn luận tới tên gọi “loại từ” trong tiếng Việt, “những từ như: con, cái, chiếc, cục, hòn, viên,...”

trước đây được nhiều nhà Việt ngữ học gọi là loại từ và coi như một từ loại riêng bên cạnh danh từ. Loại từ thường được xếp vào loại hư từ, nghĩa là từ không có ý nghĩa từ vựng, đi kèm theo danh từ để phân loại và cá thể hóa nó. Người ta không thể dịch loại từ ra một tiếng châu Âu nào đó. Từ đó dẫn đến nhận thức rằng loại từ là một từ loại đặc biệt, không phải ngôn ngữ nào cũng có. Và có thể phân loại các ngôn ngữ thành ngôn ngữ có loại từ và các ngôn ngữ không có loại từ”.

Lê Ni La (2008: 79) khi bàn luận về loại từ trong tiếng Việt trong cách người Việt cấu trúc hóa thể giới bằng ngôn ngữ đã nhận định: “loại từ là những từ được tạo thành do phương thức gọi tên thực thể chỉ dựa trên mặt hình thức phân lập của nó”.

Vũ Đức Nghiệu (2001: 28) đã nêu “... Sử dụng các tiêu chí, thuộc tính: đếm được (danh từ đơn vị) và không đếm được (danh từ khối, chất liệu) trong khi phân biệt, xác định danh từ và các tiểu loại danh từ của tiếng Việt”. Phan Thị Ngọc Lệ (2017: 78) cũng đã dùng chức năng của loại từ để khu biệt về danh từ đếm được và danh từ không đếm được trong tiếng Việt với quan điểm: “Khi nói đến danh từ đếm được là nói đến khả năng của danh từ xuất hiện trực tiếp sau số từ số đếm chỉ số xác định; ngược lại, danh từ không đếm được là những danh từ không có khả năng xuất hiện trực tiếp sau số từ số đếm xác định. Có thể thấy ‘loại từ + danh từ’ là cách phổ biến nhất để biến danh từ không đếm được thành danh từ đếm được trong tiếng Việt. Ví dụ: - Các danh từ đơn loại: có dùng loại từ (một ngôi nhà, một vị hòa thượng ...) - Các danh từ không đơn loại: kết hợp với đơn vị quy ước (một cân gạo, một cốc nước...)”.

Trần Trí Dồi và Nguyễn Văn Hòa (2010:8) đã coi loại từ xuất hiện trong tiếng Thái ở Việt Nam là một tiểu loại của danh từ, gọi là “danh từ loại biệt”, tức là có từ chỉ loại đứng trước

như “*တစ်ခု / tô mu: con lợn*”, “*ခဲး ခဲး / ǎn nung: một cái*”, “*ခဲး ခဲး / khǎng táng: chiếc ghế*”.
Cầm Tú Tài (2019: 2100) đã đồng ý với cách sử dụng tên gọi là loại từ trong tiếng Thái ở Việt Nam, đồng thời đã căn cứ theo khả năng kết hợp được với số từ để phân biệt ra đó là *loại từ*, không phải là danh từ chỉ chung loại và tiểu loại. Kết quả này đã góp phần định vị *loại từ* trong tiếng Thái ở Việt Nam.

Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ Trung Quốc thường dùng tên gọi là “*lượng từ/量词*”. Trong các sách ngữ pháp tiếng Hán xuất bản trước đây vốn chưa có khái niệm riêng và không coi nó là từ loại độc lập, như trong “*马氏文通/ Mã thị văn thông*” (Ngữ pháp cổ đại tiếng Hán) chỉ gọi là “*tên gọi khác có ghi số/记数之别称*”. Trong cuốn “*国文法革創/ quốc văn pháp cách sáng*” (Cải cách ngữ pháp quốc văn) của Trần Thừa Trạch/ 陈承泽 gọi là “*đơn vị biểu thị về số lượng/表数的单位*” và xếp vào từ loại danh từ. Cho đến khi cuốn “*新著国文语法/ Tân trước quốc văn ngữ pháp*” (Ngữ pháp quốc văn biên soạn mới) của Lê Cẩm Hy/黎锦熙 được xuất bản mới bắt đầu dùng tên gọi là “*lượng từ/量词*”, nhưng vẫn xếp vào từ loại số từ. Kể cả cuốn “*汉语语法史/ Hán ngữ ngữ pháp sử*” (*Lịch sử ngữ pháp tiếng Hán*) của Vương Lực/ 王力 vẫn coi đây là “*名詞的一种/ một tiểu loại danh từ*”. Trong cuốn “*中国文法要略/ Trung Quốc văn pháp yếu lược*” (Những điểm quan trọng trong ngữ pháp Trung Quốc), Lã Thúc Tương/吕叔湘 đã dùng khái niệm “*单位词/ từ chỉ đơn vị*”, và cho rằng số từ không thể trực tiếp đặt trước danh từ, mà giữa chúng phải dùng thêm từ chỉ đơn vị. Tuy nhiên, Lã Thúc Tương vẫn chưa tách thành từ loại riêng, mà xếp là từ chỉ định. Trong cuốn “*汉语语法论/ Hán ngữ ngữ pháp luận*” (Luận bàn về ngữ pháp tiếng Hán) của Cao Minh Khải/高名凯 từ loại này mới được định vị trở thành từ loại độc lập và gọi tên là “*数位词/ số vị từ: từ định vị con số*” và được xếp vào từ loại hư

từ. Đến năm 1961, cuốn “*现代汉语语法讲话/ Hiện đại Hán ngữ ngữ pháp giảng thoại*” (Những bài giảng về ngữ pháp tiếng Hán hiện đại) của Đinh Thanh Thu/丁声树 đã phân chia từ trong tiếng Hán thành 10 loại, gồm: danh từ/ 名词, đại từ/ 代词, số từ/ 数词, lượng từ/ 量词, động từ/ 动词, hình dung từ/ 形容词, phó từ/ 副词, liên từ/ 连词, ngữ khí từ/ 语助词, tượng thanh từ/ 象声词. Bắt đầu từ đây, lượng từ/ 量词 mới trở thành từ loại thực từ độc lập trong tiếng Hán.

Trong “*现代汉语词典/ Hiện đại Hán ngữ từ điển*” (Từ điển Hán ngữ hiện đại) (tái bản lần thứ 5, trang 855) đã định nghĩa như sau: “*Lượng từ: là từ biểu thị đơn vị người, vật hoặc động tác, như ‘尺/ xích, 寸/ thốn, 斗/ đấu, 升/ lít, 斤/ cân, 两/ lượng, 个/ con, 只/ chiếc, 支/ cái, 匹/ súc, 件/ chiếc, 条/ sợi, 根/ thân, 块/ mảnh, 种/ loại, 双/ cặp, 对/ đôi, 副/ bộ, 打/ tá, 队/ đội, 群/ bầy, 次/ lần, 回/ lần, 遍/ lượt, 趟/ chuyến, 阵/ trận, 顿/ bữa’, v.v... lượng từ thường dùng cùng với số từ*” (量词: 表示人、事物或动作的单位的词, 如 ‘尺、寸、斗、升、斤、两、个、只、支、匹、件、条、根、块、种、双、对、副、打、队、群、次、回、遍、趟、阵、顿’ 等。量词经常跟数词一起用。)

Đối với loại từ trong tiếng Lào, một số nhà nghiên cứu ngôn ngữ đã có những nội dung giải thích liên quan về từ loại này từ góc độ chức năng ngữ pháp. Chẳng hạn, Mahasali/ မာစာລီ (1996: 20) đã dùng tên gọi “*ຄຳລັກສະນະນາມ / từ miêu tả danh từ*” với nội hàm: miêu tả hình dạng, tiêu chí, tính chất và đặc trưng của danh từ để định nghĩa về từ loại này. Tên gọi “*ຄຳນາມບອກປະເພດ/ danh từ chỉ loại*” cũng được đề cập đến trong “*Từ điển trực tuyến Magic Việt – Lào – Việt*”. Hồ Tĩnh/ 胡静 (2001: 57) đã gọi loại từ tiếng Lào là “*类别量词、形状量词 / lượng từ loại biệt, lượng từ hình dạng*”, và trên cơ sở so sánh từ loại tiếng Lào này với các từ cùng nguồn gốc trong tiếng Choang, tiếng Đồng,

tiếng Thái, tiếng Lâm Cao, tác giả cũng chỉ ra những nét tương đồng và khác biệt về loại từ của những ngôn ngữ này trong quá trình phát triển. Lu Wenjie (卢文杰, 2012) trên cơ sở miêu tả đặc điểm ngữ âm, từ vựng của tiếng Lào đã đi sâu phân tích về 3 kiểu loại từ tiếng Lào có nguồn gốc từ danh từ, động từ và đại từ cùng các chức năng biểu thị về chủng loại, đơn vị số lượng, thời lượng, dung tích và tần suất của các loại từ tiếng Lào. Tác giả cũng đã tiến hành đối chiếu, chỉ ra nét tương đồng và khác biệt giữa loại từ tiếng Lào và tiếng Hán. Amphouvone Thongmanilay (安慕婉, 2015) bàn luận về các kiểu loại cấu trúc của loại từ tiếng Lào đã chỉ ra vị trí khác nhau của chúng khi kết hợp với các từ loại khác trong 8 tổ hợp của loại từ mang tính danh từ và 5 tổ hợp của loại từ mang tính động từ.

Chúng ta có thể nhận thấy, cho đến nay, việc thống nhất tiêu chí xác định và tên gọi chính thức cho từ loại này vẫn còn vấn đề cần tiếp tục được bàn luận và nghiên cứu. Trong bài viết này, theo cách hiểu của chúng tôi thì tiêu chí để nhận diện loại từ là có thể căn cứ vào khả năng khu biệt của chúng về chủng loại, hình dạng, tiêu chí, tính chất, đặc trưng, số lượng đơn vị, khối lượng, dung tích của vật thể, hiện tượng và khái niệm. Đồng thời cũng có thể căn cứ vào khả năng kết hợp trực tiếp giữa số từ với danh từ để xác định sự chuyển loại thành loại từ, không phải là danh từ chỉ chủng loại, tiểu loại, hoặc chỉ đơn vị đo lường bình thường. Chúng tôi sẽ vẫn dùng tên gọi *loại từ* như nhiều nhà nghiên cứu Việt Nam vẫn dùng để luận bàn về các nội dung liên quan.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

(1) Phương pháp xử lý ngữ liệu

Chúng tôi đã tiến hành tra cứu các sách công cụ, từ điển, sách tham khảo, bài viết và một số tài liệu liên quan khác để thu thập ngữ liệu, thống kê và phân loại loại từ trong tiếng Lào.

(2) Phương pháp phân tích miêu tả

Sau khi thu thập và phân loại ngữ liệu, chúng tôi tiến hành phân tích miêu tả về nguồn gốc, chủng loại, chức năng, khả năng kết hợp của loại từ tiếng Lào. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng sử dụng thủ pháp nội quan và thủ pháp phân tích ý niệm để phán đoán, suy luận nhận diện một số đặc điểm tri nhận qua loại từ trong tiếng Lào.

(3) Phương pháp so sánh

Trong quá trình phân tích và miêu tả về các đặc điểm ngôn ngữ của loại từ trong tiếng Lào, chúng tôi có tiến hành so sánh về chức năng ngữ nghĩa của một số loại từ tiếng Lào với nhau để nhận diện rõ nét hơn về sự khác biệt giữa các loại từ này.

2.3. Ngữ liệu khảo sát

Bài viết sử dụng ngữ liệu trong “*Từ điển Lào – Việt*” do Trần Kim Lân biên soạn năm 2009, một số bài báo liên quan, “*Từ điển trực tuyến Magic Việt – Lào – Việt*”, trang mạng: <https://hoctienglao.vn> để khảo sát. Số liệu thống kê được khoảng 270 loại từ.

3. Loại từ trong tiếng Lào

3.1. Nguồn gốc

Trong tiếng Lào, ngoài một số ít loại từ chuyên biệt ra, đa phần loại từ có nguồn gốc từ danh từ, một số có nguồn gốc từ đại từ và động từ. Chúng tôi phân loại ra được 4 nhóm chính gồm:

(1) Gốc danh từ. Ví dụ:

(1) ເຂົ້າສາມຖ້ວຍ / ba **bát** cơm

(2) ພື່ອກິເນນີ / sáu **quả** đồi

(2) Gốc đại từ. Ví dụ:

(3) ພະສງຫ້າພະອງ / năm **vị** hòa thượng

(4) ທ່ານເຈົ້າເມອົງທ່ານໜຶ່ງ / một **vị**

Chủ tịch huyện

(3) Gốc động từ. Ví dụ:

(5) ເຂົ້າປະມານສາມຢູບ / ba **nhúm** gạo

(6) ເຂົ້າສປຶຜາດ / mười **bó** lúa

(4) Vay mượn của ngôn ngữ khác. Ví dụ:

(7) ຜ້າຫົກແມັດ / sáu mét vải

(8) ນ້ຳມັນເຮັງລົດ / nửa lít dầu

Chúng tôi thống kê theo nguồn gốc các loại từ của tiếng Lào trong bảng dưới đây:

Bảng 1. Bảng thống kê loại từ trong tiếng Lào

TT	Loại từ	Số lượng	Tỉ lệ %
1	Gốc danh từ	228 từ	84,4%
2	Gốc đại từ	8 từ	2,9%
3	Gốc động từ	19 từ	7,1%
4	Gốc vay mượn	15 từ	5,6%
Tổng		270 từ	100%

Số liệu thống kê cho thấy, trong tổng số 270 loại từ, loại từ có gốc danh từ là 228 từ, chiếm tỉ lệ khá cao, tới 84,4%. Điều này cũng phù hợp với thực tiễn sử dụng chủng loại loại từ trong giao tiếp tiếng Lào thường nhật. Tiếp theo là loại từ có gốc động từ, số lượng không nhiều, chỉ có 19/ 270 từ, chiếm 7,1%. Loại từ có gốc vay mượn là 15/ 270 từ, chiếm 5,6%. Xếp cuối là loại từ có gốc đại từ, số lượng rất ít, chỉ có 08/ 270 từ, chiếm 2,9%.

3.2. Phân loại loại từ

3.2.1. Căn cứ vào nguồn gốc

Căn cứ từ nguồn gốc và phân loại theo phương pháp nhị phân, loại từ tiếng Lào có thể phân thành loại từ mang tính chất của danh từ và loại từ mang tính chất của động từ.

(1) Loại từ mang tính chất của danh từ còn gọi là loại từ dùng để biểu thị chủng loại, đơn vị số lượng, thời lượng, dung tích, số lần, số lượt và chiều kích của người và vật thể. Tiếng Lào đã mượn trực tiếp khá nhiều danh từ để làm loại từ. Những danh từ này khi chưa được trừu tượng hóa đã đảm nhiệm ngay chức năng của loại từ, như “ປະເທດ / nước, quốc gia”, “ແຂວງ / tỉnh”, “ເມືອງ / mừng, huyện”, “ແຄວ້ນ/ châu”, “ບ້ານ / bản, làng”, “ເຮືອນ / nhà”, “ຄົນ / người”, “ລູກ / con”, “ຈອກ / chén”, “ຖ້ວຍ / bát”, “ຕົ້ນ / cây”, “ໜ່ວຍ

/ quả, trái”, “ເມັດ / hạt, hột”, “ໂຕ / con”, “ຜົນ, ຄັນ, ລຳ, ວົງ, ດວງ / cái, con, chiếc”, “ແສງ / ánh, tia (lửa, mắt, sáng)”, “ສາຍ / dây, sợi”, “ແປວ, ແຖວ / dây, hàng, luông (nước)”... Ví dụ:

(9) ມັນຕານສອງຮາກ / hai củ sắn

(10) ກົບ 6 ໂຕ / sáu con éch

(11) ຄົນສອງຄົນ / hai người

(12) ນ້ຳສອງຖ້ຳ / hai chum nước

(2) Loại từ mang tính chất của động từ trong tiếng Lào được mượn từ động từ, còn gọi là loại từ biểu thị trạng thái kết quả của hành động hay động tác bị chi phối, như “ຫາບ / gánh”, “ມັດ / bó”, “ຫ / gói”, “ຜົນ / bọc, gói”, “ກຳ / nắm, cầm nắm”, “ປັ້ນ / nắm”, “ຢຸບ / nhúm, nhón”, “ກອບ / vốc”, “ຜາຍ / vốc, vục, múc bằng lòng bàn tay”, “ທອບ / ôm, vơ”, “ອມ້ / bé, ôm”, “ຫອ້ຍ / treo, đính, mắc”, “ໂຄ້ງ / cuốn, cuộn”, “ຢອດ / nhỏ, tra”... Chúng đều là những động từ hành động chi phối tới trạng thái kết quả, mang hàm ý nhấn mạnh kết quả có được từ hành động, động tác thực hiện. Ví dụ:

(13) ຟົນສອງຫາບ / hai gánh củi

(14) ຜັກກາດສາມມັດ / ba bó rau cải

3.2.2. Căn cứ vào ngữ nghĩa

Căn cứ vào ngữ nghĩa, loại từ tiếng Lào có thể phân thành các tiểu loại như loại từ cá thể, loại từ chung và loại từ biểu thị độ - lượng.

(1) Loại từ cá thể biểu thị các đơn vị độ lặp của riêng từng sự vật và hiện tượng, như “ຜົນ, ຄັນ, ລຳ, ວົງ, ດວງ / cái, con, chiếc”, “ໂຕ / con, chiếc”, “ຕົ້ນ, ລຳ / cây”, “ໜ່ວຍ / quả, trái”, “ເມັດ / hạt, hột”, “ກອ້ນ / viên, hòn, lõi”, “ສາຍ / dây, sợi”, “ແສງ / ánh, tia (lửa, mắt, sáng)”, “ແປວ, ແຖວ / dây, hàng, luông (nước)”... Ví dụ:

(15) ລົດສອງຄັນ / hai chiếc xe

(16) ໄຂໄກ່ສາມໜ່ວຍ / ba quả trứng gà

(2) Loại từ dùng chung với các sự vật

thành đôi, cặp, thành nhóm, thành bầy hoặc thành tốp. Ví dụ: “ຄູ່ ເຊັ່ນ, ຄູ່ປຸງ”, “ກຸ່ມ, ຫມູ່, ພວກ / bọn, nhóm, bầy”, “ຝູງ, ພຽງ / bầy, đàn, nhóm”, “ໂຄງ, ຊຸດ / bộ (quần áo)”, “ຄອບຄົວ / nhà (gia đình)”, “ບ້ານ / bản, làng”... Ví dụ:

(17) ທະຫານກຸ່ມໜຶ່ງ / một tốp lính

(18) ກາບຄືຫຸ່ມໜຶ່ງ / một đôi giày

(19) ຄອບຄົວໜຶ່ງຊຸດ ຫຸງໜຶ່ງ / một bộ quần áo

(3) Loại từ biểu thị đơn vị đo lường về thời lượng, trọng lượng, số lượng, dung tích, chiều kích, tần số, tần suất, như “ປີ / năm”, “ເດືອນ / tháng”, “ວັນ, ມື້ / ngày”, “ຄືນ / đêm”, “ຊົ່ວໂມງ / giờ (tiếng)”, “ນາທີ / phút”, “ວິນາທີ / giây”, “ບູດີ, ຄາວ / chóc, lát”, “ບູດີໜຶ່ງ, ຄາວດຽວ / chóc lát, khoảnh khắc”; “ແມັດ / metter”, “ກິໂລແມັດ / ki-lô-mét (km)”, “ຊັງຕີແມັດ / cen-ti-mét (cm)”, “ມິລີແມັດ / mi-li-mét (mm)”, “ຫນ້າ / cây”, “ວາ / sải”, “ຄູນ / gang (tay)”, “ສອກ / cẳng (tay)”, “ໂຍດ / dặm (đơn vị đo chiều dài bằng 1,6 cây số)”, “ເຕກ / tác”... Ví dụ:

(20) ເຊອຶກວາໜຶ່ງ / một sải dây

(21) ທາງຄວາມໄວສູງສອງກິໂລແມັດ / 2 km đường cao tốc

Tần suất sử dụng những từ biểu thị vật chứa và đơn vị chỉ dung lượng để làm loại từ tương đối lớn, như: “ຖ້ວຍ / bát”, “ໝໍ້ / nôi”, “ຖັງ / thùng”, “ຊາມອາ່ງ, ແອ່ງ, ກະຖາງ / chậu”, “ໄຫ, ໂອ່ງ / chum”, “ແຕກ / téc, thùng phi, can”, “ເຕົ້າ / bầu”, “ກວດ, ແກວ້ / chai”, “ຈອກ, ໂຈກ / cốc, chén”, “ລຸກ, ຕຸ້ມ / lòng, bu, chuồng”, “ກະທັງ / thúng, mủng”, “ບຸງ / thúng (có quai để xách và gánh)”, “ກວຍ / rọ, sọt, giành, bỏ”, “ກະພາ, ກະລອມ / gùi”, “ຕົບ / cái phạn (đựng xôi), cái cối (đựng trầu cau)”, “ລີ້ / litter”, “ແມັດກອ້ນ / mét khối”... Ví dụ:

(22) ຕຸ້ມໄກສ່ອງຕຸ້ມ / hai lòng gà

(23) ເຂົ້າໜຶ່ງສອງຕົບ / hai phạn cơm nếp

(24) ນ້ຳຫມາກນາວຈອກໜຶ່ງ / một cốc

nước chanh

“ເຮັກຕາ / héc-ta (ha)”, “ແມັດກາລ, ຕາລາງແມັດ / mét vuông”, “ງານ / ngan (đơn vị đo diện tích, một ngan bằng 100 sải tay hoặc bằng 400 mét vuông)”, “ພັນ, ຕອນ / thừa”... Ví dụ:

(25) ທດີນິກະສກິກໍາ 4 ເຮັກຕາ / 4 héc-ta

đất nông nghiệp

(26) ດນິສາມຕອນ / ba thừa đất

“ກາມ / klam (gam)”, “ກິໂລ / cân, kí, ki-lô-gam (kg)”, “ໂຕນ / tấn (1000 kg)”, “ຂດີ / lang”... Ví dụ:

(27) ສນິຄໍາຫໍ້ໂຕນ / 5 tấn hàng

(28) ບາສົດສອງກິໂລ / 2 kg cá tươi

“ກົບ / đồng kíp (Lào)”, “ດົງ / đồng”, “ປີ / hào”, “ອັດ / xu”. Ví dụ:

(29) ອາເມລກິກາໂດລາໜຶ່ງໂດລາ / một đô la Mỹ

(30) ເງນິລາວໜຶ່ງຮ້ອຍກົບ / 100 kíp Lào

“ສ່ວນ, ພຸດ / phần”, “ເຍືອງ / món (ăn)”, “ເຄືງ, ກົງ / nửa phần”, “ບັ້ນ / chuong, phần, khúc, đoạn (sách)”... Ví dụ:

(31) ອາຫານສາມເຍືອງ / ba món thức ăn

(32) ບົມບັນບົດສາມບັ້ນ / ba đoạn văn

“ເທືອ, ຖ້ວ, ທີ / lần, lượt, đợt”, “ຖ້ວ / chuyển”, “ບັ້ນ, ຮວດ, ບາດ / trận, mẻ”, “ຄາບ / bữa (ăn), châu (rượu)”, “ຄໍາ / lời (nói), câu (nói), tiếng (nói)”... Ví dụ:

(33) ລດຶງຖ້ວໜຶ່ງຖ້ວ / một chuyến xe

(34) ລ້ງເຜີຄາບໜຶ່ງ / đãi một châu phở

Tiếng Lào cũng sử dụng những danh từ liên quan đến hành động hoặc động tác để làm loại từ như: “ກ້າວ / bước”, “ຂາ / chân”, “ມື້ tay”, “ບາດ / nhát (dao, cuốc)”, “ບ່ວງ / thìa”, “ຮອຍ / vết, dấu”... Ví dụ:

(35) ບາດກ້າວສອງກ້າວ / hai bước chân

(36) ມດີບາດບາດດຽວ / chỉ một nhát dao

(37) ຮອຍມືຮອຍໜຶ່ງ / một vết tay

3.2.3. Căn cứ vào chủng loại

Nếu căn cứ theo chủng loại, có thể phân thành: 1. Loại từ biểu thị về người “**ຄົນ / người**”: “**ອາຈານສາມຄົນ / ba người thầy**”, “**ຊາວນາສອງຄົນ / hai người nông dân**”; 2. Loại từ biểu thị về con vật dùng “**ໂຕ, ຕົວ / con**” để làm tiêu chí xác định những con vật: “**ໂຕໝາ / con chó**”, “**ໂຕເສຍ / con hổ**”, “**ໂຕໝື con gấu**”, “**ໂຕລົງ / con khỉ**”, “**ຊ້າງສາມໂຕ / ba con voi**”; 3. Loại từ biểu thị về cây cối, thực vật: “**ຕົ້ນ / cây**” trong danh từ “**ຕົ້ນໄມ້ / cái cây**” để làm tiêu chí xác định như: “**ຕົ້ນໝາກມວ່ງ / cây xoài**”, “**ຕົ້ນຄາຍ / cây đào**”, “**ຕົ້ນໝັ້ນ / cây mận**”, “**ຕົ້ນໝາກມ້ / cây mít**”, “**ຕົ້ນຜັກ / cây rau**”, “**ຕົ້ນຫຍ້ / cây cỏ**”; 4. Loại từ biểu thị về đồ vật và vật dụng dùng “**ກົງ, ຫວ່ຍ, ຜົນ, ຄັນ, ລຳ, ວົງ, ດວງ, ໃບ, ເຄືອງ, ເຫມ້... / cái, con, chiếc**”... như: “**ກົງຫັນນ້ຳຫ້າເຄືອງ / năm cái guồng nước**”, “**ໂຕະຫົກຫວ່ຍ / sáu cái bàn**”, “**ສາດຈຸດຜົນ / bảy chiếc chiếu**”.

Phân loại chi tiết hơn nữa, trong tiếng Lào còn xuất hiện các loại từ biểu thị tiểu loại đối với người, sự vật, sự việc và hiện tượng. Chẳng hạn, dùng “**ຄົນ / người**” để biểu thị mọi người nói chung, dùng “**ທ່ານ / vị, ngài**”, “**ຕົນ / vị, con**” cho những người bề trên hoặc hòa thượng để biểu sự kính trọng. Khi biểu thị các bộ phận của thực vật và động vật sẽ dùng “**ຫວ່ຍ / quả**”, “**ເມັດ / hạt**”, “**ແກນ / hạt, hột (có vỏ cứng)**”, “**ຫົວ / đầu, củ**”, “**ກົນ / cánh (hoa)**”, “**ກົງ / nhành (hoa, lúa)**”, “**ດວງ, ດອກ / bông (hoa)**”, “**ຮວງ / bông (lúa)**”, “**ບ້ອງ, ບັງ, ທ່ອນ / đốt (tre, mía)**”, “**ງ່າ / nhành, nhánh, cành, chạc (cây cối)**”, “**ປາຍ / ngọn**”, “**ຍອດ / ngọn, đọt, nõn**”, “**ກ້ານ / ngó**”, “**ຈຸມດອກ / nụ (hoa)**”, “**ໜ້ / chồi, búp**”, “**ຂາ / chân, cánh**”, “**ນົວ / ngón**”, “**ຂໍ / đốt (ngón)**”, “**ຫົວ / đầu**”, “**ຕາ / mắt**”, “**ໜ້ / mặt**”...

3.2.4. Căn cứ vào hình dáng

Hình dáng hoặc thuộc tính của sự vật, sự việc và hiện tượng có thể được lấy làm tiêu

chí để lựa chọn loại từ trong tiếng Lào. Ví dụ dùng “**ລ່າ / thân (cây)**”, “**ເຫມ້ / thanh, que**”, “**ຄັນ / cần, cán**”, “**ບ້ອງ, ບັງ, ທ່ອນ / đốt, đoạn, khúc, ống**” làm loại từ cho những vật có thân dài, thanh que mảnh, thành đoạn, đốt, có hình ống; dùng “**ໃບ / lá, tờ**”, “**ຜົນ / miếng, tấm**”, “**ບ່ຽງ / lát xắt**”, “**ແຜ່ນ, ກ້ານ / bức**” làm loại từ cho những vật mỏng, thành tấm, phen, bức; dùng “**ຫ້ອຍ / râu, dây, chuỗi**”, “**ພົວ, ພວງ / râu, chuỗi, chùm**”, “**ແຊງ, ເຄືອ / buồng**” làm loại từ cho những vật có hình dạng thành râu, thành chuỗi chùm; dùng “**ອັມ / ôm**”, “**ມັດ / bó**”, “**ຫໍ / gói**”, “**ກຳ, ບັນ / nắm**” làm loại từ cho những vật có thể cuộn, bó nắm thành khối tròn; dùng “**ພຸມ / lùm, bụi**”, “**ຕັບ, ແຫຼບ, ບົກ / xấp, tập**”, “**ໂພນ, ໂນນ / gò**”, “**ກອງ / đống**”, “**ເກາະ / đảo**”, “**ບອມ / đỉnh, ngọn, chỏm, chóp**” làm loại từ cho những vật chất thành đống, nhô lên; dùng “**ດອນ, ຫາດ, ກອງ / bãi, cồn**”, “**ເຂດ, ຄຸ່ມ / khu, khoảnh**”, “**ພົນ / nền, lô**”, “**ພັນ, ຕອນ / thửa**” làm loại từ cho những khu đất bằng, có chiều rộng nhất định; dùng “**ກ້ອນ, ຫວ່ຍ, ໝາກ / hòn, quả**” làm loại từ cho những vật có hình dạng tròn hoặc hình khối như “**ກ້ອນດົນ / hòn đất**”, “**ຫວ່ຍພຸມ / quả núi**”, “**ກ້ອນຫົນ / hòn đá**”, “**ກ້ອນດົນຈີ / viên gạch**”; dùng “**ສາຍ / sợi, dây, làn, con**”, “**ເສັ້ນ / sợi, dây**”, “**ແຖວ / hàng, dòng**”, “**ກະແສ / dòng**”, “**ໜານ / luồng**” để làm loại từ cho những vật có hình dáng dài, mảnh, mềm mại, uốn lượn; biểu thị hình dạng ánh sáng “**ແສງ / tia, ánh**” như “**ໄພ່ແສງໜັງ / một tia lửa**”, “**ສະຫວ່າງແສງໜັງ / một tia sáng**”, “**ແສງດາວພັນແສງ / ngàn ánh sao**”, “**ແສງຕາສອງແສງ / hai ánh mắt**”...

3.2.5. Căn cứ vào trạng thái

Căn cứ vào trạng thái, loại từ tiếng Lào có thể phân chia thành loại từ biểu thị trạng thái vận động của sự vật và hiện tượng như “**ກະແສ, ແປວ / ngọn, dòng, làn, luồng**”: “**ກະແສໄຫຼສອງກະແສ / hai dòng chảy**”, “**ນ້ຳສອງແປວ / hai dòng (luồng) nước**”, “**ໄພ່ແປວໜັງ / một ngọn lửa**”, “**ຄວນແປວໜັງ / một làn (đụn)**

khỏi”; biểu thị trạng thái đứng yên “**ຄັນ / càn, cán, chiếc**”: “**ຄັນກະບວສອງຄັນ / hai cán gáo**”, “**ບ່ວງຄັນໜຶ່ງ / một chiếc thìa**”; ...

3.3. Chức năng của loại từ tiếng Lào

Trong tiếng Lào, loại từ thường kết hợp với số từ và danh từ tạo thành tổ hợp có chức năng phân loại, biểu thị về lượng, mặc định và tạo ra một số từ ngữ mới. Cụ thể như sau:

3.3.1. Chức năng phân loại

Trong nhận thức về thế giới khách quan, qua quan sát từ nhiều góc độ, người Lào đã phân chia các sự vật và hiện tượng thành nhiều chủng loại khác nhau, trong đó có sự phân loại về mặt ngữ nghĩa đối với các sự vật qua chức năng của loại từ. Để phân biệt là động vật sẽ dùng loại từ “**ໂຕ / con**”. Khi phân biệt thực vật sẽ dùng loại từ “**ຕົ້ນ / cây**”. Tiếp theo là thông qua loại từ để phân biệt về đặc trưng hình dáng của sự vật với những vật thể dạng hình ống, dài, mảnh (sử dụng loại từ như “**ວາ / thân**”, “**ເຫມັ້ມ / thanh, que**”, “**ຄັນ / càn, cán**”, “**ບ້ອງ, ບັງ, ທ່ອນ / đốt, đoạn, khúc, ống**”). Phân biệt những vật thể dạng hạt tròn sẽ qua các loại từ “**ໜ່ວຍ / quả**”, “**ເມັດ / hạt**”, “**ເຂັງ / hạt, hạt (có vỏ cứng)**”. Nhận biết những vật thể có dạng hình khối cỡ trung bình hoặc to qua các loại từ như “**ຕອນ / miếng, tảng**”, “**ກ້ອນ / hòn, quả, cục, viên**”. Nhận biết những vật thể dạng lá, mảnh, det, rộng qua các loại từ “**ໃບ / lá, tờ**”, “**ຜົນ / tấm, phiến, mảnh**”, “**ບ່ຽງ / miếng, lát, xắt**”, “**ເຜ່ານ, ກ້ານ / bức, tờ**”, “**ໜ້າ / trang**”... Ví dụ:

(38) ຮອ້ສອງວາ / hai chiếc thuyền

(39) ເມັດສອງຕອນ / hai miếng thịt

(40) ເລືອງຈຳປາສັກ / truyện bốn cây hoa Chăm-pa

(41) ອ້ອຍສອງບ້ອງ / hai giống mía

(42) ກວ້ຍສອງໜ່ວຍ / hai quả chuối

3.3.2. Chức năng biểu thị về lượng:

(43) ນ້ຳຢາດໜຶ່ງ / một giọt nước

(44) ນ້ຳຈອກໜຶ່ງ / một chén nước

(45) ນ້ຳຖ້ຽໜຶ່ງ / một thùng nước

(46) ນ້ຳບວກໜຶ່ງ / một vũng nước

(47) ນ້ຳບັງໜຶ່ງ / một hồ nước

Quan sát ví dụ (43) – (47) cho thấy đều có sự đồng nhất về số từ “**ໜຶ່ງ / một**” và danh từ chỉ “**ນ້ຳ / nước**”, chỉ có sự khác biệt ở các loại từ, nhưng thông qua các loại từ có thể thấy được số lượng tăng lên từ ít đến nhiều. Như vậy, loại từ đã có chức năng biểu thị về lượng nhiều và ít.

3.3.3. Chức năng chỉ định

Loại từ tiếng Lào có thể trực tiếp kết hợp với số từ, tính từ và đại từ chỉ thị tạo thành một tổ hợp với trung tâm là loại từ mang nghĩa chỉ định. Ví dụ:

- Loại từ kết hợp với tính từ: “**ໂຕນອ້ຍ / con nhỏ**”, “**ໂຕໃຫຍ່ / con to**”, “**ຕົ້ນສງ / cây cao**”, “**ຕົ້ນຕ່ຳ / cây thấp**”...

- Loại từ kết hợp động từ: “**ໂຕເຮັດນ້ຳ / con chạy**”, “**ໂຕບິນ / con bay**”, “**ໂຕຮ້ອງທາງນັ້ນ / con kêu bên kia**”...

- Loại từ kết hợp với đại từ chỉ thị: “**ໜ້ານີ້ / căn này**”, “**ໜ້ານັ້ນ / căn kia kia**”...

- Loại từ kết hợp với số từ: Loại từ thường đứng sau số từ, riêng trường hợp khi kết hợp với số từ 1, loại từ có thể đứng phía trước hoặc phía sau: “**ຫົວໜຶ່ງ / một quyển**” / “**ໜຶ່ງຫົວ / một quyển**” (xem thêm các ví dụ ở phần trên); kết hợp số từ thứ tự, loại từ sẽ đứng phía trước. Ví dụ: “**ວາຜັກທີສອງ / đĩa con thứ hai**”, “**ເທືອທີສີ່ / lần thứ tư**”, “**ມື້ທີຫ້າ / ngày thứ năm**”, “**ໂຕທີສອງ / con thứ hai**”... Đây là đặc điểm khá nổi bật khi sử dụng loại từ và số từ tiếng Lào.

3.3.4. Chức năng tạo từ

Số lượng nhỏ loại từ trong tiếng Lào có thể dùng làm thành phần trung tâm và bổ sung vào phía sau nó một số thành tố để tạo thành danh từ chỉ loại như: “**ເມັດ / bó**”: “**ເມັດເຂົ້າ /**

bó lúa”, “**ມັດພົນ** / bó củi”; “**ຫ້ອງ** / phòng”: “**ຫ້ອງອາຫານ** / phòng ăn”, “**ຫ້ອງການ** / phòng làm việc, văn phòng”, “**ຫ້ອງຮຽນ** / phòng học”, “**ຫ້ອງນອນ** / phòng ngủ”, “**ຫ້ອງຮັບແຂກ** / phòng khách”, “**ຫ້ອງນໍ້າ** / nhà vệ sinh”; “**ຮັງ** / ổ, tổ”: “**ຮັງໄກ** / ổ gà”, “**ຮັງບວກ** / ổ mối”, “**ຮັງມົດ** / tổ kiến”, “**ຮັງນົກ** / tổ chim”; “**ກັບ** / bao, hộp”: “**ກັບຂົດ**, **ກັບໄຟ** / bao diêm”, “**ກັບແວນຕາ** / hộp kính mắt”, “**ກັບສະບຸ** / hộp xà bông”; “**ຮອຍ** / vết, dấu”: “**ຮອຍມື** / vết tay”, “**ຮອຍຕີນ** / vết chân”, “**ຮອຍເກີບ** / vết giày”, “**ຮອຍແປ້ວ** / vết sẹo”, “**ຮອຍລົດຈັກ** / dấu xe máy”... Trong quá trình sử dụng loại từ tiếng Lào, chúng ta cũng cần lưu ý đến trường hợp của những danh từ biểu thị chủng loại và tiểu loại. Nhiều danh từ có thể được vay mượn để làm loại từ lâm thời, nhưng cũng có nhiều danh từ không thể làm được chức năng của loại từ. Khi xem xét vấn đề này, cần căn cứ theo khả năng tổ hợp với số từ để xác định. Ví dụ:

(48a) **ຜັກກາດສອງຕົ້ນ** / hai **cây rau cải**

(*48b) **ຜັກກາດສອງຜັກ** / hai **rau cải**

(49a) **ມັນດ້ງສາມຫົວ** / ba **củ khoai lang**

(*49b) **ມັນດ້ງສາມມັນ** / ba **khoai lang**

(50a) **ແມງມ້າສອງໂຕ** / hai **con bọ ngựa**

(*50b) **ແມງມ້າສອງແມງ** / hai **bọ ngựa**

Trong các ví dụ (48) – (50), “**ຜັກ** / rau”, “**ມັນ** / củ (tinh bột)”, “**ແມງ** / con, bọ” không trực tiếp kết hợp được với số từ, tiếng Lào không có cách diễn đạt của (*48b), (*49b) và (*50b), nên chúng chỉ có thể được xem là danh từ phân loại, không có được chức năng của loại từ.

3.4. Khả năng kết hợp

Quan hệ kết hợp giữa loại từ và các từ khác không phải là đối ứng. Số lượng loại từ trong tiếng Lào là hữu hạn (khoảng 270), trong khi đó danh từ, số từ, động từ có số lượng khá lớn. Ngoài trường hợp một loại từ kết hợp với một từ, trong những ngữ cảnh nhất định, sẽ

xảy ra hiện tượng một loại từ có thể kết hợp được với nhiều từ khác. Chẳng hạn, “**ໜ່ວຍ** / quả” vốn là loại từ chỉ cho những vật thể có hình dáng tròn như “**ໄຂ່ໄກ່ໜ່ວຍໜັງ** / một **quả trứng**”, “**ໜາກກວ້ງໜ່ວຍໜັງ** / một **quả cam**”, nhưng sau này phạm vi sử dụng được mở rộng ra với các danh từ như “**ຜູ** / nú”, “**ໜ່ວກ** / mú”, “**ຕຽງ** / giường”, “**ໂຕະ** / bàn”, “**ຕ້ຽ** / tử”, “**ໂມງ** / đồng hồ”, “**ຫຼຽນກາ** / huy chương”; “**ລຽງ** / trái, quả, bàn” được dùng với “**ໜາກນາວ** / chanh”, “**ໜາກພ້ວ** / dứa”, “**ໜາກມ່ວງ** / xoài”, “**ໜ** / măng”, “**ລຽງເປັດ** / vịt con”, “**ໄມຂົດໄຟ** / diêm”, “**ລຽງສອນໄຟ** / tên lửa”, “**ໄຊຊະນະ, ລະເສຍ** / thắng, thua (trong thi đấu thể thao)”; “**ຜົນ** / tấm, bức, manh, mảnh, chiếc” được dùng với “**ເສອີ** / đệm”, “**ຜ້າຫມັ** / chăn”, “**ສົນ** / váy”, “**ເສອີ** / áo”, “**ໂສງ** / quần”, “**ສາດ** / chiếu/ cót”; “**ດວງ** / con, bông, đóa” được dùng với “**ດອກໄມ້** / hoa”, “**ມດີ** / dao”, “**ດາບ** / kiếm”, “**ມດີຕັດ** / kéo”, “**ຂວານ** / rìu”...

Cũng có trường hợp nhiều loại từ có thể kết hợp với một từ (như ví dụ biểu thị chức năng về lượng và chỉ định đã nêu ở trên).

(1) Kết hợp với số từ tạo ra tổ hợp biểu thị số lượng

Mô hình cấu trúc: “Danh từ + số từ + loại từ”. Ví dụ:

(51) **ເສອີສາມຜົນ** / ba **chiếc áo**

(52) **ໜາກກວ້ງສາມໜ່ວຍ** / ba **quả chuối**

Khi kết hợp với số từ “**ໜັງ** / 1”, có thể xuất hiện cả hai mô hình cấu trúc, gồm “Danh từ + loại từ + số từ” thường được dùng trong khẩu ngữ. Ví dụ:

(53a) **ຫ້ອງນອນຫ້ອງໜັງ** / một **phòng ngủ**

(54a) **ຄັນຮມີຄັນໜັງ** / một **cái ô**

Và mô hình cấu trúc “Danh từ + số từ + loại từ” thường dùng trong bút ngữ. Ví dụ:

(53b) **ຫ້ອງນອນໜັງຫ້ອງ** / một **phòng ngủ**

(54b) **ຄັນຮມີໜັງຄັນ** / một **cái ô**

(2) Kết hợp với tính từ hoặc từ chỉ thị

Lượng từ tiếng Lào có thể kết hợp với tính từ và đại từ chỉ thị tạo thành tổ hợp có chức năng chỉ thị. Mô hình là “Danh từ + loại từ + tính từ/ từ chỉ thị”. Ví dụ:

(55) ໜວກໜ່ວຍແດງ / *chiếc mủ đỏ*

(56) ໂສ້ງຕົມນັ້ນ / *chiếc quần kia*

(3) *Kết hợp với từ biểu thị thứ tự*

Mô hình tổ hợp là “Danh từ + loại từ + từ thứ tự”. Ví dụ:

(57) ວົດຄັ້ງສຸດທ້າຍ / *chiếc xe cuối cùng*

(58) ວາກຜູ້ທີສອງ / *đứa con thứ hai*

(4) *Kết hợp với danh từ kèm chức năng của loại từ*

Danh từ kèm chức năng loại từ thường đứng sau số từ và trong tổ hợp sẽ lược bớt danh từ phía trước để tránh trùng lặp. Mô hình tổ hợp là “(0) + số từ + loại từ”. Ví dụ:

(59) (ມືອງ)+ສາມເມືອງ / *ba huyện*

(60) (ບໍລິສັດ)+ຫ້າບໍລິສັດ / *năm công ty*

(5) *Kết hợp với phó từ “ທາງ / mọi, mỗi một, hằng, nào” hoặc từ chỉ thị “ໃດ / nào” để biểu thị ý nghĩa chung hoặc phiếm chỉ*

Loại từ trong tiếng Lào không có hình thức lặp lại để biểu thị ý nghĩa chung, tần suất hoặc phiếm chỉ. Khi biểu đạt ý nghĩa ngữ pháp này sẽ dùng tổ hợp “*ທາງ* + loại từ” hoặc “*loại từ* + *ໃດ*”. Ví dụ:

(61) ພິທີຖືກຈັດຂຶ້ນທຸກແຫ່ງໃນນະຄອນ / *buổi lễ được diễn ra mọi nơi trong thành phố*

(62) ຂ້ອຍໄປເບິ່ງຮຽບເງົາທຸກອາທິດ / *hằng tuần tôi đều đi xem phim*

(63) ຢ່າງໃດກໍ່ດີ / *thứ nào cũng ngon*

(6) *Tiếng Lào có một loại từ đặc biệt là “*ອັນ / cái, con, chiếc*”, có thể dùng thay thế cho rất nhiều loại từ chuyên biệt khác trong các tổ hợp “Số từ + *ອັນ*” (*ສອງອັນ / hai cái; riêng số 1 có thể đứng sau: ອັນໜຶ່ງ / một cái*); “*ອັນ + tính từ*” (*ອັນໃຫຍ່ / cái to; ອັນໃໝ່ / cái mới; ອັນດຳ / cái màu đen*); “*ອັນ + đại từ chỉ thị*” (*ອັນນີ້ / cái này; ອັນນັ້ນ / cái kia; ອັນໃດ**

/ cái nào). Biểu thị cho rất nhiều đối tượng khác nhau. Ví dụ:

(64) ໜາກໄມ້ອັນໜຶ່ງ / *một quả*

(65) ເຈົ້າມັກອັນໃດ? *anh thích cái nào?*

(66) ບາກກາສອງອັນ / *hai chiếc bút*

3.5. *Loại từ tiếng Lào và đặc điểm nhận thức của cộng đồng dân tộc*

Ngôn ngữ của một dân tộc không chỉ là một kí hiệu biểu đạt, mà còn thể hiện phương thức tư duy và nhận thức của dân tộc đó. Vì vậy, ngôn ngữ đã ghi nhận, phản ánh và truyền tải lại một phần nội dung của bối cảnh lịch sử và đặc trưng văn hóa của cộng đồng dân tộc đó. Một số biểu hiện của đặc trưng văn hóa các bộ tộc Lào được khúc xạ qua loại từ như sau:

(1) *Tiêu chí nhận thức của dân tộc*

Thuyết nghiệm thân đã được người dân Lào vận dụng làm chuẩn tham chiếu để nhận thức về tiêu chuẩn đo lường. Nghiệm thân vốn được các nhà ngôn ngữ học tri nhận nêu ra trên cơ sở trải nghiệm và phát triển ngữ nghĩa trong ngôn ngữ. Brugman và Lakoff (1988:14) đã nêu: “*Những cấu trúc dùng để kết nối hệ thống ý niệm của chúng ta nảy sinh từ những trải nghiệm thân thể và được hiểu theo những cách trải nghiệm thân thể; hơn nữa, bản chất cốt lõi của hệ thống ý niệm của chúng ta bắt nguồn trực tiếp từ tri giác, sự vận động của thân thể cùng sự trải nghiệm về những đặc trưng thể chất và xã hội*”. Đây cũng là một trong những biểu hiện về kết quả nhận thức của người Lào đối sự vật và hiện tượng trong thế giới khách quan xuất phát từ chính bản thân mình. Chẳng hạn, người Lào đo chiều dài và đếm số lượng bằng cách dùng chiều dài đốt ngón tay – “ຂໍ້ / đốt (ngón tay)”; dùng chiều dài ngón tay – “ນົວ / ngón tay”; dùng chiều dài gang tay (từ đầu ngón cái đến đầu ngón giữa) – “ຄົບ / gang (tay)”; dùng nửa cánh tay (từ đầu ngón giữa đến khuỷu tay) – “ສອກ / cẳng (tay)”; dùng cánh tay “ແຂນ / cánh tay”; dùng

cả cánh tay kéo đến chỗ ức giữa ngực – “*ວາ / sai*”; hai tay ôm thành vòng “*ອ້ມ / vòng ôm*”; dùng “*ກ້ວ / bước*”, “*ຂາ / chân*”. Những cách đo lường này tuy không thật sự chính xác, nhưng vẫn được cộng đồng người dân chấp nhận sử dụng hàng ngày. Kết quả biểu hiện là khi con người dùng lòng bàn tay cầm, nắm các vật, tiếng Lào đã dùng luôn từ chỉ động tác “*ກຳ / nắm*” này làm loại từ cho những vật có thể nắm lấy trong tay, như “*ຂາກຳໜງ / một nắm gạo*”, “*ໜາກຖົງກຳໜງ / một nắm hạt đậu*”, “*ສາວກຳໜງ / một nắm hạt ngô*”, “*ຊາຍກຳໜງ / một nắm cát*”. Từ chỉ động tác dùng ngón tay “*ຢບຸ / nhúm, nhón*” vật thể thành nhúm nhỏ được dùng luôn làm loại từ cho “*ຈາກຢບຸໜງ / một nhúm muối*”, “*ພາກຢບຸໜງ / một nhúm tiêu*”. Hay dùng một số bộ phận cơ thể như “*ຕາມີ / chân*”, “*ຂາ / cẳng*”, “*ຫົວ / đầu*”, “*ຕາ / mắt*”, “*ໜ້າ / mặt*”... để đếm số lượng. Ví dụ “*ຂາໝສູຂາ / bốn chân lợn*”, “*ມັນດ້ງສອງຫົວ / hai củ (thú / đầu) khoai*”, “*ຜັກທຽມຫົວໜງ / một củ (thú / đầu) tỏi*”, “*ຂງຫົວໜງ / một củ (thú / đầu) gừng*”, “*ສາຍໂສກຸກີຂາດສອງສາມຕາ / Chiếc xích bị đứt mấy mắt*”, “*ປມີຫົວຫ້ຮອ້ຍໜ້າ / 500 trang sách*”.

(2) Phương thức phân loại sự vật và đối tượng

Mỗi dân tộc đều có tập quán, đặc trưng văn hóa, tín ngưỡng tinh thần, quan điểm thẩm mỹ, quan niệm giá trị phù hợp với môi trường sống, trình độ sản xuất và trình độ nhận thức của mình. So sánh các sự vật, hiện tượng này với các sự vật, hiện tượng khác và sau đó vay mượn làm hình ảnh để tham chiếu miêu tả cũng là một biểu hiện trong đặc điểm tri nhận và phân loại sự vật, hiện tượng của các dân tộc. Một phần kết quả phân loại sự vật, hiện tượng cũng có thể được thể hiện ra trong việc sử dụng các loại từ trong ngôn ngữ. Chẳng hạn, tiếng Lào dùng “*ຫວ ີ ນ້ຳ*” làm loại từ cho “*ໜາກກວ້ຍ / chuối*” trong tổ hợp

“*ໜາກກວ້ຍຫວຫົງ / một nải chuối*”. Từ này có gốc từ danh từ mang nghĩa là “*ຫວ ີ ຈ້ຳ ລຽດ*”, với đặc điểm có nhiều răng và sắp xếp đều nhau, giống các quả chuối sắp đều thành nải, và hình ảnh này đã được vay mượn để làm loại từ. Tương tự như vậy, “*ຄັນ / cần, gậy, cây, cán, đòn*” được tham chiếu làm loại từ cho những vật có cán, nhỏ và dài, như “*ຄັນບັດ / cần câu*”, “*ຄັນໄມຫ້າບ / đòn gánh*”, “*ຄັນບວ່ງ / cán muôi*”... Với những vật dài, tròn và to hơn thì dùng loại từ “*ວ່າ / thân, cây, ống*”: “*ວ່າກວ້ຍ / thân cây chuối*”, “*ວ່າປມີ / nông súng*”... Vật dài, thanh nhỏ hơn thì dùng loại từ “*ເຫມັມ / thanh, que*”: “*ເຫມັມຂັມ / cây kim*”, “*ເຫມັມໄມຈັມເຂັມ / que tăm*”, “*ເຫມັມຕະປຸ / cái đinh*”... Với những vật có dạng miếng, tảng, cục sẽ dùng “*ຕອນ / miếng, cục*” làm loại từ, như “*ຕອນຊົນ, ຕອນເນອີ / miếng thịt*”, “*ຕອນປາ / miếng cá*”... Những vật hình dáng tròn, nhỏ sẽ dùng “*ກອ້ນ / cục, hòn, viên*” làm loại từ, như “*ກອ້ນດນີ / hòn đất*”, “*ກອ້ນຫນີ / hòn đá*”. Từ thao tác hành động tác động đến sự vật, cũng tạo ra một số loại từ như “*ຫອ້ຍ, ພວງ / chuỗi, râu, chùm*” dùng cho các tổ hợp “*ປາຫອ້ຍໜງ / một râu cá*”, “*ໜາກເຜັດສອງຫອ້ຍ / hai râu ớt*”, “*ວ່າໂຍພວງໜງ / một chùm nhãn*”...

Sắc thái biểu đạt trang trọng và tình cảm qua cách dùng của một số loại từ tiếng Lào cho đối tượng là người có thể giúp chúng ta đoán định ra địa vị, vị trí của một số đối tượng (chúng tộc và người cụ thể) khác nhau trong xã hội, như: “*ຄັນ / người*” – dùng chung để chỉ mọi người; “*ພະອົງ / vị, đức (vua, quốc vương, hoàng thân)*”, “*ອົງ / ngài, vị (vua, ông, pho (tượng))*”, “*ທ່ານ / vị, ngài*” – để gọi đối tượng thứ ba với hàm ý tôn trọng; “*ຕາມີ / vị, con*” – để xưng gọi các vị thần linh, sư sãi, ma quỷ. Qua đây cũng cho thấy đặc trưng văn hóa tín ngưỡng tôn kính đạo Phật và tôn thờ thần tượng siêu hình khá nổi bật trong tiềm thức và tư duy của người dân Lào. Ví dụ:

(67) ມັກຂຸນໜຶ້ / *một vị sư*

(68) ຍັກຕນໜຶ້ / *một con quỳ khổng lồ*

Đặc biệt, trong tiếng Lào có danh từ “ວາງ / *con*” vốn dùng để chỉ con cái nhưng có thể dùng làm loại từ cho một số loài động vật, thực vật và vật thể, thể hiện sự yêu thích, tình cảm triu mến của người phát ngôn đối với đối tượng. Ví dụ:

(69) ວາງເປັດສອງວາງ / *hai con (chú) vịt con*

(70) ວາງສ້ອງວາງ / *hai búp măng*

(71) ຫາກນາວວາງໜຶ້ / *một quả (trái) chanh*

(72) ຫາກນາວສອງວາງ / *hai quả (trái) dưa*

(73) ວາງສອນໄພສອງວາງ / *hai quả (trái) tên lửa*

(74) ມາຂໍດີໄພວາງໜຶ້ / *một que diêm*

(75) ຕສຍສອງວາງ / *thua hai bàn (trái)*

Ngôn ngữ của một dân tộc là sự phản ánh kinh nghiệm nhận thức chung của người dân thuộc dân tộc đó. Quan sát loại từ tiếng Lào, chúng ta cũng có thể thấy được một số biểu hiện đặc trưng trong cách thức phân loại, tình cảm thái độ đối với sự vật, hiện tượng, đối tượng và đặc điểm tín ngưỡng tôn giáo của người dân Lào.

4. Lời kết

Loại từ tiếng Lào khá đa dạng và phong phú, chúng được sử dụng thường xuyên trong hoạt động giao tiếp ngôn ngữ thường nhật. Phần lớn loại từ tiếng Lào có nguồn gốc hoặc được vay mượn từ danh từ. Một số ít loại từ tiếng Lào có nguồn gốc từ động từ, đại từ và vay mượn từ tiếng nước ngoài. Chúng ta có thể căn cứ vào các tiêu chí như nguồn gốc, ngữ nghĩa, chủng loại, hình dáng và trạng thái để phân loại loại từ tiếng Lào. Trong hành chức, loại từ tiếng Lào ngoài chức năng chính là phân loại, chúng còn có chức năng biểu thị về lượng, chỉ định và tạo từ. Về mặt ngữ pháp, loại từ tiếng Lào có thể kết hợp cùng một số từ loại khác để tạo nên các

tổ hợp biểu thị số lượng, tổ hợp tính lược danh từ, tổ hợp thay thế mặc định. Tìm hiểu về loại từ tiếng Lào cũng có thể hỗ trợ chúng ta hiểu biết thêm về đặc điểm ngôn ngữ và một phần của đặc trưng văn hóa truyền thống của người dân Lào. Trong bài viết này, do sự hạn chế về tài liệu nghiên cứu, nên chúng tôi mới chỉ tạm thời nhận diện được những nét rất sơ lược về loại từ tiếng Lào. Còn rất nhiều nội dung liên quan khác chúng tôi mong muốn sẽ tiếp tục được tìm hiểu, nghiên cứu và bàn luận chuyên sâu trong thời gian tới.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Trần Trí Dồi & Nguyễn Văn Hòa (2010). *Tiếng Thái cơ sở - Tiếng Thái đen vùng Tây Bắc*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Thiện Giáp (2016). *Từ điển khái niệm Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Cao Xuân Hạo (2006). *Tiếng Việt: mấy vấn đề về ngữ âm - ngữ pháp - ngữ nghĩa*. Hà Nội: Nxb Khoa học Xã hội.
- Lê Ni La (2008). *Về loại từ tiếng Việt*. Luận văn Thạc sĩ Ngôn ngữ học. Hồ Chí Minh: Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Phan Thị Ngọc Lê (2017). Nghiên cứu sự chuyển di tiêu cực về phạm trù số trong danh từ tiếng Việt sang tiếng Anh. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(2), 75-89.
- Vũ Đức Nghiệu (2006). *Góp thêm ý kiến về ngữ pháp, ngữ nghĩa của hai kiểu danh từ: hạt dưa..., một hạt dưa... Những vấn đề ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Cầm Tú Tài (2019). Loại từ trong tiếng Thái ở Việt Nam. Kỳ yếu hội thảo khoa học 2019: *Ngôn ngữ Việt Nam trong bối cảnh giao lưu, hội nhập và phát triển*. Hà Nội: Nxb Dân trí.
- Phạm Thanh Tịnh (2014). *Tìm hiểu lịch sử, văn hóa Lào*. Hà Nội: Nxb Văn hóa – Thông tin.
- Nguyễn Như Ý (2003). *Từ điển giải thích thuật ngữ Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Cao Xuân Hạo (2005). *Sự tích bốn chữ “CHÍNH TRƯỚC PHỤ SAU” trong Việt ngữ học*. (Trang mạng: <http://www.talawas.org/talaDB/showFile.php?res=4115&rb=06>: đăng nhập 20/12/2018).
- Tạ Văn Thông (2018). *Chuyện “Chiếc, Cái, Con...” và tâm sự của nhà ngữ pháp*. (Trang mạng https://www.facebook.com/ngonnguvietsnam/posts/1801598609953797?__tn__=K-R: đăng nhập 20/3/2019).

现代汉语词典/ *Từ điển Hán ngữ hiện đại*. 北京: 商务印书馆, 2005.

ມະຫາສະໝັດ (1996). *ໄລຍາກອບລາວ / Ngữ pháp tiếng Lào*, ວຽງຈັນ: ສຳນັກພິມຈຳຫນ່າຂະນະກຳມະການ ນະວະນິຍາຍວັນນະຄະດີ.

ພອນສະຫວັນຈັນທະວົງ / Trần Kim Lân (2009). *ວັດຈະນານຸກົມລາວ - ໜັງສື / Từ điển Lào – Việt*. Hồ Chí Minh: Nxb Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh.

Tiếng Anh

Brugman, C., & Lakoff, G. (1988). Cognitive topology and lexical networks. In S. Small, G. Cottrell and M. Tannenhaus (eds), *Lexical Ambiguity Resolution*. San Mateo, CA: Morgan Kaufman, pp. 477-507.

Tiếng Trung

胡 静 (2001). 从亲属语言的比较看老挝语量词的特点. *解放军外国语学院学报*, 2001年第4期: 57-60.

朱学锋 - 王惠 (1994). 现代汉语量词与名词的子类划分. *《中国计算机报》*, 1994年第21期第79版: 65-73.

安慕婉[老] (2015). 汉老量词对比分析. 苏州大学汉语国际教育硕士学位论文.

卢文杰[老] (2012). 老挝语和汉语量词对比研究. 广西民族大学语言学及应用语言学专业说是学位论文.

A LOOK AT CLASSIFIERS IN LAO LANGUAGE

Cam Tu Tai

VNU University of Language and International Studies,

Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: Classifiers, which are part of the Lao lexicon, are commonly used with high frequency in daily communication. Analysing Lao quantifiers from structural and typological perspectives can help us gain better understanding of the characteristics of their presence, types, grammatical functions, and their combinationality. It also reveals the uniqueness of Lao people's cognition and thought. Thus, the paper hopes to provide readers with more knowledge of the linguistic characteristics of Lao quantifiers as well as more references for studies on Lao language, culture, teaching and learning, apart from studies on languages and cultures of other ethnic minorities in Vietnam.

Keywords: classifier, Lao language, culture, ethnic group

PHƯƠNG ÁN BẢO TỒN KHÔNG GIAN LÀNG TRONG LÒNG ĐÔ THỊ TRUNG TÂM TỈNH BẮC NINH (THAM KHẢO MÔ HÌNH BẢO TỒN LÀNG HAHOE CỦA HÀN QUỐC)

Cao Thị Hải Bắc*

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

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

Nhận bài ngày 02 tháng 10 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 19 tháng 12 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Sử dụng một phần dữ liệu của đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh” do Viện Quy hoạch, Kiến trúc Bắc Ninh thực hiện và các nguồn dữ liệu có sẵn khác từ sách, báo, tạp chí, internet, kết hợp phương pháp phân tích tỷ lệ %, phương pháp so sánh, bài viết này tập trung tìm hiểu 3 vấn đề: (1) Thực trạng các làng thuộc khu vực đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh hiện nay, (2) Các nội dung cần được bảo tồn ở các làng trong khu vực đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh, (3) Các phương thức bảo tồn làng Hahoe của Hàn Quốc có thể áp dụng cho không gian làng trong lòng đô thị Bắc Ninh. Một số kết quả chính thu được từ nghiên cứu này như sau. Thứ nhất, về thực trạng, đa số các làng trong lòng đô thị Bắc Ninh còn giữ được hình thái làng rõ rệt. Thứ hai, các nội dung chính cần được bảo tồn tại các làng gồm có: Cảnh quan thiên nhiên, đặc trưng văn hóa, công trình công cộng và công trình kiến trúc cổ. Thứ ba, có thể áp dụng linh hoạt các mô hình bảo tồn của Hàn Quốc như lưu giữ và phục dựng nguyên trạng cảnh quan kiến trúc nhà ở truyền thống cũng như không gian sinh hoạt cộng đồng, đẩy mạnh thiết kế các chương trình trải nghiệm thực tế thu hút sự tham gia của cả người dân địa phương và khách du lịch, phát huy tối đa quyền tự chủ của Hội bảo tồn làng dân tộc do chính những người dân địa phương thành lập và quản lý.

Từ khóa: Bảo tồn không gian làng, đô thị trung tâm Bắc Ninh, làng dân tộc Hahoe

1. Đặt vấn đề

Bắc Ninh nổi tiếng là quê hương của nhiều gốc tích văn hóa vùng đồng bằng Bắc Bộ. Một trong những gốc tích ấy chính là sự trường tồn của hệ thống làng mạc chằng chịt. Ở Bắc Ninh, làng không chỉ hiện hữu ở nông thôn mà còn đan xen ngay trong lòng đô thị. Quá trình đô thị hóa nhanh và mạnh đã tác động không nhỏ đến hình thái cũng như các giá trị truyền thống của làng ở cả phương diện tích cực và tiêu cực.

Về mặt tích cực, công nghiệp hóa - đô thị hóa vừa làm giảm bớt tính khép kín và làm tăng tính mở của cộng đồng làng truyền thống, vừa cải thiện đời sống kinh tế cho người dân trong làng. Về mặt tiêu cực, quá trình công nghiệp hóa - đô thị hóa khi can thiệp ở mức độ sâu rộng đã phá vỡ cảnh quan, kiến trúc và đời sống sinh hoạt, kinh tế của nhiều làng. Về cảnh quan, kiến trúc, sự xen cài giữa các nhà ở nông thôn với các nhà hàng mang dáng dấp đô thị nhưng không được qui hoạch chính trang đã tạo ra sự lộn xộn, lai căng bất hợp lý. Nhiều công trình kiến trúc cổ đã bị xây lại theo kiến trúc hiện đại. Nhiều đình chùa bị hư hại, nhiều

* ĐT.: 84-38 983 9576

Email: haibac86@gmail.com

công làng, công xóm đã bị tháo dỡ và nhiều con đường làng gạch đỏ đã được thay thế bởi đường bê tông hiện đại. **Bên cạnh yếu tố cảnh quan, kiến trúc**, đời sống sinh hoạt, kinh tế của người dân trong làng cũng chịu nhiều tác động tiêu cực. Các khu công nghiệp (KCN) như KCN Yên Phong, KCN Quế Võ, KCN Từ Sơn v.v... tràn về các làng tạo nên làn sóng “ly nông”, “ly hương” ngày càng mạnh mẽ. Đặc biệt, đáng chú ý tại các làng trong đô thị, phần lớn người dân đã không còn làm nông nghiệp mà chuyển sang buôn bán hoặc làm công nhân trong các khu công nghiệp hoặc cải tạo đất vườn để xây nhà cho thuê phục vụ nhu cầu nhà ở cho các khu công nghiệp. Bên cạnh đó, tình làng nghĩa xóm đã không còn mặn mà và các lễ hội truyền thống hay các sinh hoạt văn hóa dân gian đã mất nhiều thân thái xưa (Phạm Đình Nghĩa, 2014).

Những tác động tiêu cực này đã đặt ra yêu cầu cấp thiết về việc bảo tồn không gian làng trong đô thị trung tâm Bắc Ninh. Đặc biệt, cần có những nghiên cứu học thuật khảo sát và đánh giá liên ngành về hiện trạng các làng cần bảo tồn để từ đó nắm rõ nội dung cần bảo tồn cũng như đề xuất các giải pháp bảo tồn mang tính thiết thực nhất. Tuy nhiên, vấn đề bảo tồn không gian làng mới chỉ được đề cập nhiều trên thông tin ngôn luận mà chưa được phân tích nhiều trong các nghiên cứu học thuật. Có thể kể đến một số nghiên cứu trong và ngoài nước tiêu biểu đã đề cập đến vấn đề bảo tồn làng truyền thống như Lê Thị Minh Lý (2003), Nguyễn Quốc Hùng (2007), Đặng Văn Bài (2007), Đào Ngọc Cảnh và Huỳnh Văn Đà (2013), Huỳnh Ngọc Phương (2014), Phún Khánh Linh (2015), Dong Jin Kang (1999), Hedi Dumreicher (2008), Joern Fischer (2012) v.v... Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu này chỉ tập trung tìm hiểu và đề xuất các phương án bảo tồn dựa trên những miêu tả và đánh giá chủ quan. Các nghiên

cứ đi sâu về giải pháp bảo tồn cũng mới dừng lại ở việc đề xuất các phương án bảo tồn một hay một vài giá trị cụ thể của làng, ví dụ giá trị làng nghề, giá trị lễ hội, giá trị du lịch v.v... Các phương án bảo tồn cảnh quan, kiến trúc và các giá trị văn hóa phi vật thể khác còn ít được đề cập đến. Đặc biệt, các nghiên cứu về bảo tồn không gian làng trong đô thị còn khá hạn chế.

Việt Nam và Hàn Quốc là hai quốc gia có nhiều nét văn hóa tương đồng, trong đó có văn hóa làng xã. Cũng giống như Việt Nam, quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đã mài mòn nhiều giá trị truyền thống của làng ở Hàn Quốc. Do vậy, chính phủ Hàn Quốc cũng đang thực hiện nhiều chính sách tích cực nhằm bảo tồn làng truyền thống. Trong đó, mô hình bảo tồn làng Hahoe thuộc tỉnh Andong ở Hàn Quốc có thể đưa ra nhiều gợi ý quý báu cho vấn đề bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị Bắc Ninh. Andong là thành phố nằm ở phía Bắc của tỉnh Kyeongsangbuk-do. Nơi đây tập trung rất nhiều di sản văn hóa giống đặc trưng của thành phố Bắc Ninh. Bên cạnh đó, cũng giống như Bắc Ninh, ngày nay, Andong còn lưu giữ khá nhiều ngôi làng truyền thống trong lòng đô thị. Dấu tích quá khứ và nhịp sống hiện đại vẫn song hành theo thời gian. Đây cũng là lý do tác giả lựa chọn so sánh làng Hahoe ở Andong với làng trong thành phố Bắc Ninh

Chủ đề bảo tồn làng truyền thống đã được nghiên cứu nhiều ở cả Việt Nam và trên thế giới. Các nghiên cứu tiêu biểu trên thế giới có thể kể như Dong Jin Kang (1999), Hedi Dumreicher (2008), Joern Fischer (2012), Trung tâm nghiên cứu bảo tồn và phát triển làng truyền thống ở Trung Quốc (2014) v.v... Tại Việt Nam, các nghiên cứu tiêu biểu về chủ đề này có thể kể đến như Hoàng Đình Tuấn (1999), Lê Thị Minh Lý (2003), Nguyễn Quốc Hùng (2007), Đặng Văn Bài (2007), Đào Ngọc Cảnh và Huỳnh Văn Đà (2013), Huỳnh Ngọc

Phuong (2014), Phạm Đình Việt (2014), Phún Khánh Linh (2015) v.v... Điểm chung của các nghiên cứu trên thế giới là tập trung tìm hiểu các nội dung cũng như phương pháp bảo tồn làng truyền thống. Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu này mới chỉ dừng phạm vi nghiên cứu ở khu vực nông thôn mà chưa đề cập đến các không gian làng trong các đô thị, vốn đang là một hiện thực khá phổ biến tại Việt Nam.

Bên cạnh đó, các nghiên cứu tiêu biểu của các tác giả người Việt Nam nêu trên đã phân tích và bàn luận đến nhiều khía cạnh đa dạng của vấn đề bảo tồn làng truyền thống trong lòng đô thị hiện đại. Ví dụ, Hoàng Đình Tuấn (1999) đã đề cập đến bảo tồn kiến trúc của các làng ngoại thành Hà Nội, Lê Thị Minh Lý (2003) lại chú trọng đến bảo tồn giá trị văn hóa phi vật thể của làng, hay Nguyễn Quốc Hùng (2007) bàn cụ thể hơn đến biện pháp bảo tồn giá trị di sản của làng truyền thống ở khu vực đồng bằng Bắc Bộ và Phún Khánh Linh (2015) lại tập trung nghiên cứu về các giải pháp bảo tồn và phát triển làng nghề truyền thống v.v... Tuy nhiên, hạn chế chung của các nghiên cứu này là chưa dựa trên kết quả khảo sát hay mô hình bảo tồn làng của nước ngoài.

Nắm được những hạn chế trong lịch sử nghiên cứu liên quan đến bảo tồn làng, đề tài đặt ra ba câu hỏi nghiên cứu chính: (1) *Thực trạng các làng thuộc khu vực đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh hiện nay như thế nào?* (2) *Các làng trong khu vực đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh hiện nay cần được bảo tồn ở những nội dung nào?* (3) *Hàn Quốc đang bảo tồn làng Hahoe theo những phương thức nào? Từ đó, có thể rút ra những phương án bảo tồn nào hiệu quả cho không gian làng trong lòng đô thị Bắc Ninh?*

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này đã sử dụng nhiều phương pháp thu thập dữ liệu. Trước hết là phương

pháp tổng hợp các nguồn tài liệu có sẵn như đồ án quy hoạch hay các tài liệu về địa lý hành chính của tỉnh Bắc Ninh, các sách, báo chuyên ngành v.v... Không chỉ khai thác các nguồn tài liệu tiếng Việt, bài viết còn tham khảo các nghiên cứu tiếng Hàn, tiếng Anh nhằm tìm hiểu về kinh nghiệm bảo tồn làng truyền thống trên thế giới.

Ý tưởng về bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị trung tâm Bắc Ninh đã được thai nghén trong quá trình lập nhiệm vụ Quy hoạch đô thị Bắc Ninh đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2050 được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt tại Quyết định số 1560/QĐ-TTg ngày 10/9/2015 và được lập bởi Liên danh tư vấn Nikken Sekkei Civil Engineering Ltd (Nhật Bản) cùng Viện Quy hoạch, Kiến trúc Bắc Ninh. Năm 2017, tỉnh Bắc Ninh chính thức phê duyệt triển khai đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh” do ông Cao Văn Hà làm chủ nhiệm đề tài. Khách thể nghiên cứu của đề tài chính là các làng trong đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh và những người dân đang sinh sống tại các làng này nói chung và đại diện 720 người dân tham gia trả lời phiếu khảo sát về vấn đề bảo tồn không gian làng nói riêng. Trong số 720 người dân tham gia khảo sát, có 220 người là cán bộ cấp thôn, xã và 500 người là dân thường. Được sự đồng ý của chủ nhiệm đề tài, tác giả bài viết này sử dụng một phần dữ liệu khảo sát từ đề tài để liên hệ với vấn đề bảo tồn làng ở Hàn Quốc. Tác giả bài viết này cũng chính là thành viên trực tiếp tham gia đề tài. Do vậy, mọi ý tưởng cũng như phương pháp triển khai bài viết đều có sự phát triển logic mà không phải là sự sao chép ý tưởng của người khác.

Ngoài phương pháp tổng hợp và phân tích có phê phán, đánh giá các nghiên cứu đi trước, bài viết còn sử dụng phương pháp so sánh như so sánh các vấn đề các vấn đề bảo tồn làng ở

Việt Nam với các quốc gia khác v.v... nhằm phân tích vấn đề ở cả chiều rộng và chiều sâu.

3. Hiện trạng các làng cần được bảo tồn

3.1. Phân loại các làng cần bảo tồn

Theo khảo sát của đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh”, hiện

nay ở trung tâm đô thị Bắc Ninh¹ có 187 làng cần được bảo tồn. Khu vực và số lượng các làng phân theo hình thái địa lý được liệt kê trong Bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Số lượng làng cần bảo tồn theo hình thái địa lý²

Đơn vị: làng

Nhóm làng Khu vực	Làng ven sông	Làng ven núi	Làng đồng bằng	Làng ven thị	Làng nội thị
TP. Bắc Ninh	15/69 (21,7%)	15/69 (21,7%)	11/69 (15,9%)	18/69 (26,0%)	48/69(69,5%)
H. Tiên Du	13/62 (21%)	17/62 (27,4%)	25/62 (40,3%)	59/63 (95,2%)	03/62 (4,8%)
TX. Từ Sơn	19/41 (46,3%)	0	28/41 (68,3%)	22/41 (53,6%)	19/41(46,3%)
H. Quế Võ	10/15 (66,7%)	0	05/15 (33,3%)	15/15 (100%)	0

Bảng 1 cho thấy rõ khu vực Thành phố Bắc Ninh cần tập trung nhiều nhất vào việc bảo tồn nhóm làng nội thị (48/69 làng). Trái lại, huyện Tiên Du có số lượng làng ven thị cần được bảo tồn nhiều hơn cả (59/63 làng). Trong khi đó, các làng thuộc Thị xã Từ Sơn

chủ yếu là làng đồng bằng và ở huyện Quế Võ, 100% số làng ven thị cần được bảo tồn. Bên cạnh đó, khu vực và số lượng các làng còn được phân theo đặc trưng văn hóa như Bảng 2 dưới đây.

Bảng 2. Số lượng làng cần bảo tồn theo đặc trưng văn hóa

Đơn vị: làng

Nhóm làng Khu vực	TP. Bắc Ninh		H. Tiên Du		TX. Từ Sơn		H. Quế Võ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Làng có di tích lịch sử được xếp hạng	45	65,2	48	77,4	35	85,3	7	43,3
Làng quan họ	31	47	9	14,5	2	4,8	0	0
Làng nghề truyền thống	05	7,6	05	8,0	19	46,3	0	0
Làng có cảnh quan đẹp	22	31,9	26	41,9	18	43,9	7	46,7
Làng tổng hợp nhiều đặc trưng văn hóa	12	17,4	07	11,3	06	14,6	0	0

Nhìn vào Bảng 2, ta có thể thấy khu vực đô thị lõi Bắc Ninh là vùng đất có nhiều làng di tích lịch sử được xếp hạng các cấp. Trong đó, Thành phố Bắc Ninh và huyện Tiên Du tập trung các làng có di tích lịch sử, làng quan họ và làng có tổng hợp nhiều đặc trưng văn hóa cần được bảo tồn nhiều hơn so với 2 khu vực còn lại. Tuy nhiên, khu vực Thị xã Từ Sơn lại có số lượng làng nghề truyền thống cần được bảo tồn nhiều

nhất (19 làng) so với 3 khu vực còn lại.

Theo đánh giá tổng quan của đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh”, trong phạm vi đô thị trung tâm Bắc

1. Theo Quy hoạch đô thị của tỉnh Bắc Ninh, khu vực đô thị trung tâm Bắc Ninh bao gồm Tp. Bắc Ninh, Thị xã Từ Sơn, Huyện Tiên Du và huyện Quế Võ.
2. Một làng có thể thuộc 2 nhóm hình thái địa lý, ví dụ vừa là làng ven sông vừa là làng nội thị.

Ninh, có 141 trên tổng số 187 làng còn giữ được hình thái làng rõ rệt nhất. Đặc biệt, một số làng cần bảo tồn khẩn cấp như làng Trà Xuyên (TP. Bắc Ninh), làng Duệ Đông (H. Tiên Du), làng Tiêu Sơn, Cẩm Giang...(Thị xã Từ Sơn), làng Nga Hoàng...(H. Quế Võ).

3.2. Mức độ lưu giữ giá trị truyền thống của các làng cần được bảo tồn

Nhóm khảo sát của đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh” cũng đã đánh giá về mức độ nguyên vẹn của các giá trị truyền thống của mỗi làng. **Về hình thái làng**, nói chung, hình thái làng còn giữ được những nét cơ bản của các làng quê truyền thống của khu vực đồng bằng Bắc Bộ như mật độ nhà ở thấp, khuôn viên đất ở rộng, có sân, có vườn, chiếm khoảng 80-90%. **Về cảnh quan**, ranh giới làng còn rõ, mật độ cây xanh cao, nhiều cảnh quan đẹp, nhất là các làng ven núi Dạm thuộc Thành phố Bắc Ninh; các làng quanh các dãy núi Tiên Du thuộc huyện Tiên Du; các làng ven sông Cầu như Quả Cảm, Viêm Xá, thuộc Thành phố Bắc Ninh v.v... **Về kiến trúc**, đối với các công trình công cộng, đa số các làng đều có nơi sinh hoạt cộng đồng là Nhà văn hóa thôn, được xây dựng khoảng 10 năm trở lại đây. Đối với công trình nhà ở, có ba hình thức nhà ở phổ biến nhất như sau. Thứ nhất là nhà ở kiểu truyền thống: 1 tầng, mái ngói, có sân trước vườn sau, số lượng còn lại tương đối ít, chỉ chiếm khoảng 20%, chủ yếu ở các làng thuần nông hoặc các làng ven đồi, núi có mật độ dân cư thưa. Thứ hai là nhà ở hiện đại (từ thập niên 80 thế kỷ trước đến nay): chiếm đại đa số ở các thôn làng hiện nay. Thứ ba là hình thái nhà ở cổ (xây dựng trên 70 năm). Hầu như các làng vẫn còn dạng nhà ở này nhưng tỷ lệ rất ít, mỗi làng chỉ còn khoảng từ 1-5 cái, được sử dụng làm nhà ở hoặc nhà thờ họ. **Về không gian**, hầu hết các làng còn giữ được không gian công cộng, hồ nước

quanh các khu vực đình, chùa, đền, không gian lễ hội, khu vực nhà văn hóa thôn. **Về thực trạng các công trình hạ tầng**, hệ thống đường giao thông ở các làng hiện nay đa số được bê tông hóa sau khi thực hiện chương trình Nông thôn mới từ năm 2011 đến nay. Một số làng còn giữ được một số lượng nhỏ đường đá cổ (Phù Lư, Đình Bảng - Từ Sơn). Những đoạn đường lát gạch cũ cũng chỉ còn rất ít tại một số ngõ xóm. **Về các công trình tâm linh**, hầu hết các làng đều có các công trình Đình, Chùa, một số làng có Đền, Nghè, Miếu, trong đó có nhiều công trình được xếp hạng di tích cấp quốc gia, cấp tỉnh. **Về các giá trị văn hóa, lịch sử phi vật thể**, hầu hết các làng còn lưu giữ nhiều yếu tố truyền thống như dân ca quan họ (làng Đọ, làng Diềm...), ẩm thực (bánh khúc làng Diềm, bánh phu thê Đình Bảng...), trò chơi dân gian (kéo co Hòa Long, đánh đu Từ Sơn...). **Về nghề truyền thống**, một số làng nghề nổi tiếng cả nước như làng gỗ Đồng Kỵ, làng sắt thép Châu Khê, làng dệt tơ lụa Tam Tảo – Nội Duệ...

3.3. Mức độ đồng thuận của người dân địa phương về bảo tồn không gian làng

Ý tưởng qui hoạch đô thị Bắc Ninh đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2050, trong đó có ý tưởng bảo tồn không gian làng của ông Cao Văn Hà đã nhận được sự đồng tình ủng hộ cao của các cấp lãnh đạo tỉnh, thành phố. Tuy nhiên, nhận thấy rõ rằng mọi chủ trương, chính sách cần phải bắt nguồn từ nguyện vọng của nhân dân và được nhân dân ủng hộ nên đề tài nghiên cứu khoa học “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh” đã được thực hiện nhằm khảo sát mức độ đồng thuận của người dân địa phương đối với chiến lược bảo tồn này.

Theo kết quả khảo sát này, 98,9% người được hỏi trả lời rằng “bảo tồn không gian

làng trong khu vực đô thị lõi Bắc Ninh là cần thiết”. Chỉ có 1,1% đưa ra ý kiến “không cần thiết”. Khi được hỏi cụ thể hơn về không gian làng, nơi người trả lời đang sinh sống thì có 97,6% trả lời rằng “không gian làng của mình cần được bảo tồn”. Tỷ lệ trả lời này đã phản ánh mức độ đồng thuận cao của người dân với đề án bảo tồn không gian làng trong khu vực đô thị lõi Bắc Ninh. Đồng thời, kết quả khảo sát cũng cho thấy nguyện vọng chính đáng của người dân cũng như tính cấp thiết cần bảo tồn các không gian làng để gìn giữ và phát triển không gian sinh hoạt văn hóa truyền thống trong dòng chảy của các đô thị hiện đại.

4. Nội dung bảo tồn

Có khá nhiều quan điểm khác nhau về bảo tồn các giá trị truyền thống. Nếu như kiến trúc sư nổi tiếng người Pháp Viollet Le Duc cho rằng việc phục hồi các tòa nhà, các công trình kiến trúc cổ nên có sự thay đổi và sáng tạo, đặc biệt là nội thất thì John Ruskin và William Morris lại phản đối quan điểm này và nhấn mạnh bảo tồn là khôi phục như vốn có, không nên cố tái tạo cái đã từng ở đó. Hai nhà phê bình nghệ thuật nổi tiếng này từng để lại câu nói bất hủ: “Giả vờ và mô phỏng là không thể chấp nhận được” (dẫn theo Peter Horward, 2003, tr. 206-208).

Bên cạnh đó, thể hiện quan điểm khách quan và toàn diện hơn về bảo tồn, G. J. Ashworth, giáo sư của trường Đại học Groningen, Hà Lan đã đưa ra 3 mô hình lý thuyết về bảo tồn: Bảo tồn nguyên trạng, Bảo tồn kế thừa và Bảo tồn phát triển. Bảo tồn nguyên trạng hướng đến bảo tồn tính nguyên gốc của các vật thể, bảo tồn kế thừa là khôi phục vật thể nào đó gần đạt như nguyên gốc và bảo tồn phát triển là vừa giữ lại phần nào nét nguyên gốc vừa sáng tạo cho phù hợp với xu hướng thời đại. Các di sản vật thể và phi

vật thể vốn rất phong phú và đa dạng. Do vậy, khó có thể áp dụng một mô hình bảo tồn cho tất cả các di sản. Mặt khác, một di sản phi vật thể có thể có nhiều phương án bảo tồn khác nhau. Ví dụ, đối với nghệ thuật truyền thống, một mặt bảo tồn nguyên trạng những gì còn lại, đồng thời mặt khác có thể phát triển, thay đổi ở những mức độ sáng tạo khác nhau (Bùi Quang Thắng và cộng sự, 2012, tr. 51-55).

Như vậy, tác giả bài viết này cũng ủng hộ quan điểm về bảo tồn của G. J. Ashworth. Cần áp dụng cả 3 mô hình lý thuyết về bảo tồn nêu trên ở những hoàn cảnh và đối với từng di sản cụ thể. Tức là, cần phân biệt “Bảo tồn không gian làng” với “Bảo tồn di sản”, “Bảo tồn cái làng”. Bảo tồn không gian làng không đơn thuần chỉ là giữ gìn nguyên vẹn các di sản và không gian để ở hay chính là thể xác của cái làng mà còn là giữ gìn cả tâm hồn của nó, hay chính là các đặc trưng tích cực về văn hóa, tinh thần nhằm tạo nên sự khác biệt nhất định với đô thị. Mặt khác, bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị là một nhiệm vụ tổng hợp bao gồm bảo tồn không gian làng song song với phát triển đô thị. Từ quan điểm nêu trên, ngay từ khi xây dựng bảng hỏi cho đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh”, tác giả bài viết đã xác định 10 nội dung cần bảo tồn có thể áp dụng chung cho hầu hết các làng như Nhà ở truyền thống; Công trình kiến trúc cổ (Đình, chùa, cổng làng v.v...); Công trình công cộng (chợ, không gian lễ hội v.v...); Đường làng; Cảnh quan thiên nhiên; Cảnh quan nhân tạo; Văn hóa (Khoa bảng, lễ hội, ẩm thực v.v...); Di sản phi vật thể (quan họ v.v...); Nghề truyền thống; Hương ước. Kết quả khảo sát được thể hiện trong Bảng 3 sau đây.

Bảng 3. Các nội dung cần được bảo tồn trong không gian làng

STT	Nội dung cần bảo tồn	Tỷ lệ %
1	Nhà ở truyền thống	30
2	Công trình kiến trúc cổ (Đình, chùa, cổng làng v.v...)	86,4
3	Công trình công cộng (Nhà văn hóa, chợ, không gian lễ hội v.v...)	61,4
4	Đường làng	45,1
5	Cảnh quan thiên nhiên	50,4
6	Cảnh quan nhân tạo	19,2
7	Văn hóa (Khoa bảng, lễ hội, ẩm thực v.v...)	50,6
8	Di sản phi vật thể (quan họ, múa v.v...)	45,6
9	Nghề truyền thống	31,7
10	Hương ước	48,5

Nhìn vào bảng 3 có thể thấy rõ các nội dung cần bảo tồn có tỷ lệ lựa chọn từ 50% trở lên bao gồm: Cảnh quan thiên nhiên (50,4%), Văn hóa (50,6%), Công trình công cộng (61,4%) và công trình kiến trúc cổ (86,4%). Điều này phản ánh rõ quan tâm nhiều nhất của người dân đang được dành cho việc bảo tồn các công trình kiến trúc cổ như đình, chùa, đền, miếu, cổng làng v.v... Đây không chỉ là những tuyệt tác về kiến trúc mà còn là những minh chứng quan trọng, phản ánh trình độ thẩm mỹ nói riêng và trình độ phát triển nói chung của một giai đoạn lịch sử của làng cũng như của cả vùng Kinh Bắc xưa.

Quan tâm thứ hai của người dân là việc bảo tồn các công trình công cộng của làng như nhà văn hóa, chợ làng, không gian lễ hội, v.v... Có thể nói, hệ thống các chợ truyền thống cũng như các không gian lễ hội là nét đặc trưng không thể thiếu của mỗi làng ở Bắc Ninh. Các không gian chợ có thể là các khu vực ven đê hay ven ao làng. Trong khi đó, không gian lễ hội thường là sân đình, đồi cây (Đồi Lim). Các công trình công cộng này vừa là không gian sinh hoạt kinh tế, văn hóa chung của cả làng vừa là không gian giao lưu giữa các làng. Có thể nói các công trình công cộng như không gian chợ quê, không gian lễ hội là nơi đọng lại rõ nét nhất các giá trị truyền thống của làng như đặc sản của làng, văn hóa của làng, tình người trong làng, v.v...

Kết quả khảo sát với phần lớn người trả lời lựa chọn cần bảo tồn các công trình công cộng tại làng mình (61,4%) đã phản ánh tương đối rõ nguyện vọng của người dân muốn được lưu giữ các giá trị truyền thống ngay trong lòng nhịp sống đô thị hiện đại.

Các nội dung như cảnh quan thiên nhiên, giá trị văn hóa như khoa bảng, ẩm thực, lễ hội, v.v... cũng là những thế mạnh của nhiều không gian làng trong lòng đô thị trung tâm Bắc Ninh. Đây cũng là những nội dung bảo tồn được phần lớn người dân lựa chọn. Đó là gợi ý cho các nhà hoạch định chính sách cần có chiến lược cụ thể hơn trong việc bảo tồn các nội dung này trong nhiều không gian làng tại đô thị trung tâm Bắc Ninh.

5. Mô hình bảo tồn làng của Hàn Quốc và phương án bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị trung tâm Bắc Ninh

5.1. Mô hình bảo tồn làng của Hàn Quốc

5.1.1. Danh sách các làng bảo tồn tiêu biểu của Hàn Quốc

Năm 1973, Luật bảo tồn di sản văn hóa của Hàn Quốc ban hành căn cứ pháp lý để xác định các khu vực văn hóa dân gian. Địa phương tự khảo sát và lựa chọn các khu vực cần được bảo tồn. Sau năm 1984, nhiều khảo sát được tiến hành để xác định thực trạng các làng cần được bảo tồn và kể từ năm

2001, Hàn Quốc triển khai chính sách duy trì nguyên trạng làng dân tộc, và từ sau 2010 triển khai chính sách khai thác và bảo tồn các làng dân tộc một cách bền vững.

Năm 2001, Cục di sản văn hóa Hàn Quốc đã xây dựng kế hoạch trung, dài hạn bảo tồn quản lý di sản văn hóa và kế hoạch 5 năm chính trang tổng thể làng dân tộc. Năm 2003, Hàn Quốc tổ chức cuộc trưng cầu ý dân “Bảo tồn làng dân tộc và nâng cao chất lượng cuộc sống của người dân”. Căn cứ kết quả khảo sát, tháng 5 năm 2004, “Kế hoạch chính trang tổng thể làng dân tộc” chính thức được triển khai cụ thể. Năm 2011, chính phủ Hàn Quốc ban hành qui định chính thức về tiêu chuẩn lắp đặt cơ sở hạ tầng sinh hoạt tại các làng văn hóa dân tộc trọng điểm. Tiếp đó, năm 2012, chính phủ xây dựng kế hoạch 5 năm bảo tồn, khai thác và quản lý di sản văn

hóa giai đoạn 2012-2016.¹

Trong cuốn “Tìm đến làng truyền thống ở Hàn Quốc” (한국의 전통마을을 찾아서) xuất bản năm 2011, tác giả Han Phil Won đã lựa chọn 12 làng dân tộc là làng truyền thống tiêu biểu của Hàn Quốc cần được bảo tồn bao gồm: làng Olgol, làng Hangaer, làng Nakan, làng Seongeup, làng Hahoe, làng Ganggol, làng Yangdong, làng Dorae, làng Taksil, làng Wontho, làng Weam, làng Wanggok. Đây đều là các làng có đặc trưng nổi bật về cảnh quan thiên nhiên, giá trị văn hóa v.v...

Bên cạnh đó, Viện Kiến trúc truyền thống Châu Á (ATA) cũng đưa ra danh sách các làng truyền thống tiêu biểu đã và đang được bảo tồn của Hàn Quốc. Các làng này được liệt kê chi tiết hơn theo từng vùng miền như bảng 4 dưới đây.

Bảng 4. Danh mục các làng bảo tồn tiêu biểu của Hàn Quốc theo khu vực

Seoul	Bukcheon (Gahoe dong)		
Chungcheong do	Sangsa maeul	Weam maeul	
Kyeongsang do	Namsa maeul		Taksil maeul
	Museum maeul	Baraemi maeul	Bosam maeul
	Yangdong maeul	Olgol maeul	Wontho maeul
	Hahoe maeul	Hangaer maeul	Hwangcheon maeul
Jeolla do	Ganggol maeul	Geumgok maeul	Nakgan maeul
	Dorae maeul	Bangchon maeul	Hyodong maeul
Gangwon do	Wanggok maeul		
Jeju do	Seongeup maeul		

Nguồn: 아시아의 전통건축, <http://ata.hannam.ac.kr/korea/kor-set-k.htm>

Hiện nay, ở Hàn Quốc còn một số làng được bảo tồn khá nguyên vẹn như Andong Hahoe, Seongup Minsok, Kyeongju Yangdong, Goseong Wanggok, Asan Oeam, Seongju Hangaer, Yeongju Museum, Sucheon Nakanupseong. Trong đó, bài viết này chỉ tập trung tìm hiểu mô hình bảo tồn của làng dân tộc Hahoe. Bởi khác với nhiều làng dân tộc khác, Hahoe không chỉ là không gian lịch sử - văn hóa của một thời đã qua mà còn là không gian sống hiện tại của người dân khu

vực Andong, đồng thời là một trong những địa điểm làng du lịch nổi tiếng nhất Hàn Quốc.

5.1.2. Mô hình bảo tồn làng Hahoe

Hahoe là một trong những ngôi làng truyền thống lâu đời ở Hàn Quốc – nơi dòng họ Bungsallyu đã sinh sống trong suốt 600 năm kể từ đầu thời Choseon (1392). Do được

¹ 김창규 (2016), “우리나라 민속마을제도의 형성과 변천”, 미래문화제도정책연구원.

Chính phủ và người dân sớm có chính sách bảo tồn nên đến nay làng Hahoe nổi tiếng là nơi còn lưu giữ khoảng hơn 100 nhà truyền thống Hanok và nhiều bảo vật khác. Năm 1984, Hahoe được công nhận là Di sản văn

hóa dân gian quốc gia số 122 và năm 2010 được UNESCO công nhận là Di sản thế giới¹. Kể từ đó Hahoe được Nhà nước thực hiện chính sách bảo tồn rộng rãi.



Hình 1. Toàn cảnh làng Hahoe

Tại Hàn Quốc, mỗi làng dân tộc có những mô hình bảo tồn không hoàn toàn giống nhau.

Tuy nhiên, tất cả các làng phải tuân thủ 6 nguyên tắc bảo tồn chung như Bảng 7 dưới đây².

Bảng 7. Nguyên tắc chung bảo tồn làng dân tộc của Hàn Quốc

STT	Nguyên tắc
1	Ưu tiên bảo tồn và phục dựng lại nguyên trạng
2	Tạo thu nhập cho người dân và khuyến khích giới trẻ quay về làng xây dựng quê hương. Xây dựng thể chế cụ thể để khuyến khích người dân làng tự quản lý, duy trì làng
3	Tăng cường các chương trình trải nghiệm văn hóa truyền thống chất lượng cao phù hợp với đặc trưng từng làng
4	Phân chia rõ ràng: bộ phận tổ chức, bộ phận phụ trách cơ sở hạ tầng, bộ phận phát triển dự án
5	Khai thác hiệu quả, tích cực nguồn tài nguyên có thể kế thừa
6	Một phần tiền lãi thu được từ các dịch vụ phải trích vào quỹ bảo tồn làng

Đáng chú ý là nguyên tắc khai thác hiệu quả, tích cực nguồn tài nguyên của làng. Đó chính là việc xây dựng các chương trình đa dạng để khách thăm quan có thể lựa chọn lịch trình phù hợp thông qua hình thức đăng tin trên trang web và tiếp nhận đặt lịch online trước. Về các chương trình tham quan, chính phủ Hàn Quốc ưu tiên thiết kế 3 chương trình chính bao gồm Trải nghiệm, Thăm quan di tích và Tham gia các sự kiện văn hóa. Về nội dung *Trải nghiệm*, nhiều chương trình thu hút được cả gia đình tham gia như làm món ăn truyền thống, trải nghiệm cuộc sống

nông thôn như trồng cây trái, rau củ, tái hiện nghi lễ cưới xin, tang ma truyền thống, nghe giảng về văn hóa truyền thống tại các khu học đường, phòng sinh hoạt cộng đồng. Với nội dung *Thăm di tích*, chính phủ Hàn Quốc đã thiết kế các tour thăm quan di sản văn hóa, tư liệu dân gian trong phạm vi không gian nội bộ

¹ Từ điển bách khoa trực tuyến Hàn Quốc <https://terms.naver.com/entry.nhn?docId=5751660&cid=62874&categoryId=63813>

² 김창규 (2016), “제126강 민속마을관리(6) – 민속마을관리제도의 발전4: 민속마을 활용방안”, 미래문화제도정책연구원

của từng làng. Đối với các di tích văn hóa ở khu vực lân cận làng thì thiết kế các tour tham quan riêng theo từng địa điểm di tích và theo từng chủ đề. Tất cả các tour phải có hướng dẫn viên du lịch đi cùng đoàn để thuyết minh các giá trị văn hóa – lịch sử. Đặc biệt, có thể tham quan một số nhà truyền thống lâu đời mà người dân vẫn đang sinh sống. Bên cạnh đó, các sự kiện văn hóa chung thu hút sự tham gia của du khách cũng được chú trọng. Đó là các sự kiện nhằm duy trì, phát huy các nghi lễ truyền thống, lễ hội, trò chơi dân gian của từng làng. Ví dụ, hàng năm, làng Hahoe tổ chức các sự kiện chung như tế lễ cộng đồng ngày rằm tháng giêng, lễ hội trồng nông sản... và các sự kiện đặc trưng riêng như du thuyền ngắm pháo hoa, múa mặt nạ...¹

Theo đường lối chỉ đạo chung của chính phủ, làng Hahoe cũng thành lập Hội bảo tồn làng dân tộc Hahoe vào năm 1984. Trang web chính thức của Hội đã giới thiệu đầy đủ về cơ cấu tổ chức, nội dung đang được bảo tồn và khai thác tại làng Hahoe. Về cơ cấu tổ chức, Hội bảo tồn làng dân tộc Hahoe gồm có 1 giám đốc điều hành, 6 phó giám đốc phụ trách các mảng việc khác nhau, 2 thanh tra giám sát, 1 trưởng phòng phụ trách du lịch, 1 đội trưởng đội triển khai dự án và bên dưới là đội ngũ nhân viên.

Về nội dung được bảo tồn và khai thác, làng Hahoe là một trong số ít làng cổ của Hàn Quốc được phục dựng khá nguyên trạng. Về cảnh quan kiến trúc, làng vẫn giữ được hình thái xưa của các nhà truyền thống, khu sinh hoạt cộng đồng, khu học đường, khu đền chùa thờ cúng, khu miếu thờ, khu rừng tự nhiên, khu bảo tàng. Về di sản văn hóa của làng, đến nay đã có 19 di sản của làng được Nhà nước

công nhận là di sản văn hóa vật thể, phi vật thể cần được bảo tồn. Về đặc trưng văn hóa, nhắc đến Hahoe là nhắc đến các nét đặc trưng như trò chơi dân gian làm và múa mặt nạ, trò chơi dân gian du thuyền ngắm pháo hoa, các cuốn sách cổ ghi chép lịch sử từ ngàn đời, các tài liệu lịch sử quan trọng của gia tộc họ Ryu ghi chép lại các diễn biến liên quan đến cuộc chiến Nhâm Thìn Ngụy loạn, các bảo vật cổ của dòng họ Ryu. Tất cả những đặc trưng văn hóa này đã và đang được người dân trong làng trân trọng và bảo tồn qua nhiều thế hệ.

Một trong những nội dung quan trọng khác đang được bảo tồn hiệu quả tại làng Hahoe là các chương trình trải nghiệm bao gồm: trải nghiệm nghi lễ (lễ tang, lễ cưới), trải nghiệm dân gian (phong tục theo mùa, thủ công tre đan, tái hiện văn hóa sinh hoạt truyền thống), trải nghiệm giáo dục (bài giảng về di sản văn hóa thế giới, lớp học Nho giáo, giáo dục lễ tiết, trải nghiệm viết thư pháp, bài giảng về lịch sử làng Hahoe), trải nghiệm văn hóa (kê thừa tinh hoa văn hóa âm thực truyền thống). Bên cạnh đó, điểm đáng học tập trong chính sách bảo tồn làng Hahoe là việc trang bị trung tâm hướng dẫn du lịch trong làng và phòng tư liệu lưu giữ, chia sẻ các thông tin, tài liệu lịch sử liên quan đến quá trình hình thành và phát triển của làng².

Các chính sách bảo tồn và khai thác của Hàn Quốc đối với các làng dân tộc nói chung và làng dân tộc Hahoe nói riêng không chỉ góp phần gìn giữ các giá trị truyền thống cho dân tộc Hàn mà còn cung cấp những bài học quý báu cho Việt Nam và nhiều quốc gia khác. Tuy nhiên, mọi chính sách đều tồn tại những hạn chế nhất định. Theo kết quả nghiên cứu của Kim Soonki (2016, tr.7), các chính sách bảo tồn và khai thác từ trung ương đến địa phương đã tác động đến làng dân tộc Hahoe không chỉ ở mặt tích cực mà cả mặt tiêu cực. Về mặt tích

¹ 김창규 (2016), “제129장 민속마을관리 (9) - 민속마을관리제도의 발전 7: 민속마을 자원활용사업 개발방안”, 미래문화제도정책연구원.

² 안동하회마을보존회, <http://www.hahoe.or.kr/>

cực, hơn 50% số người được hỏi trả lời rằng cơ hội việc làm của người dân được tăng lên (61,9%). Tiếp đó là các ý kiến đồng ý rằng các chính sách bảo tồn và khai thác làng Hahoe đã giúp nâng cao chất lượng phòng cháy chữa cháy trong làng (50%), làm tăng nhu cầu triển lãm lịch sử văn hóa (50%), khuyến khích người dân tham gia vào các hoạt động văn hóa (45%), làm sống lại nhiều giá trị văn hóa đã mất (40%), khuyến khích người dân tham gia vào lĩnh vực công nghiệp du lịch (38,1%), v.v... Về mặt tiêu cực, người dân cũng xác định tác động của các chính sách khai thác chưa hợp lý như làm tăng sự xâm phạm quyền riêng tư đối với những cư dân đang sinh sống tại làng (80,9%), làm tăng hiện tượng tắc nghẽn giao thông (65%), tăng lượng rác thải (76,2%) và tăng ô nhiễm tiếng ồn (52,3%), v.v...

Những mặt tích cực và hạn chế trong chính sách bảo tồn, khai thác làng dân tộc Hahoe nêu trên là một mô hình thực tế đáng để Việt Nam nghiên cứu học hỏi và rút kinh nghiệm.

5.2. Phương án bảo tồn không gian làng ở thành phố Bắc Ninh

Dựa trên mô hình bảo tồn làng dân tộc Hahoe của Hàn Quốc cũng như kết quả khảo sát của Đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh”, bài viết này muốn đề xuất một số phương án bảo tồn không gian làng theo 3 tiêu chí: đề xuất theo từng nội dung bảo tồn, đề xuất về chính sách và đề xuất về qui chế quản lí.

5.2.1. Đề xuất các phương án theo từng nội dung bảo tồn

Theo kết quả khảo sát của Đề tài “Bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị lõi Bắc Ninh”, chiếm tỷ lệ lựa chọn cao nhất với 80,8% là phương án bảo tồn các di sản văn hóa lịch sử. Tiếp đến là 78,1% lựa chọn phương pháp gìn giữ các nét văn hóa truyền thống và 76,8% lựa chọn phương án xây dựng đồng bộ hệ thống hạ tầng kỹ thuật như nước

sạch, thoát nước và vệ sinh môi trường, cấp điện, chiếu sáng. Một số phương án bảo tồn khác có tỷ lệ lựa chọn trên 50% như kiến tạo không gian lễ hội, khôi phục các trò chơi dân gian (71,3%), giữ gìn không gian công trình công cộng (68,1%), giữ gìn cảnh quan thiên nhiên (65,1%), quy hoạch chi tiết làng cần bảo tồn (62,5%), giữ gìn một phần diện tích đất nông nghiệp và chuyển đổi mô hình nông nghiệp – đô thị (51,7%), giữ gìn và phát huy nghề truyền thống (51,1%).

Để thực hiện thành công, đề án bảo tồn không gian làng cần tham khảo và lắng nghe ý kiến đóng góp của người dân địa phương. Nói cách khác, các ý kiến đóng góp của người dân chính là cơ sở thực tiễn quan trọng nhất để triển khai các công việc bảo tồn một cách khả thi và hiệu quả. Do vậy, trên cơ sở tổng hợp ý kiến của người dân nêu trên, thiết nghĩ cần ưu tiên trước nhất cho nhóm giải pháp bảo tồn các di sản văn hóa lịch sử, gìn giữ các nét văn hóa truyền thống, kiến tạo không gian lễ hội, khôi phục các trò chơi dân gian, giữ gìn không gian công trình công cộng và cảnh quan thiên nhiên song song với xây dựng đồng bộ hệ thống hạ tầng kỹ thuật trong làng.

Đáng chú ý rằng phần lớn các nguyện vọng này đang được tái hiện trong mô hình bảo tồn của làng dân tộc Hahoe của Hàn Quốc. Do vậy, tỉnh Bắc Ninh nói riêng và các tỉnh thành tại Việt Nam nói chung có thể tham khảo phương thức phát triển linh hoạt các chương trình trải nghiệm đặc trưng văn hóa và trò chơi dân gian cũng như phương thức phục dựng nguyên trạng cảnh quan kiến trúc của làng dân tộc Hahoe vào bối cảnh thực tế tại Bắc Ninh và Việt Nam. Nói một cách cụ thể, tỉnh Bắc Ninh nên tổ chức định kì các lễ hội văn hóa, chương trình trải nghiệm, xây dựng tour hướng dẫn du lịch đa dạng phù hợp với đặc trưng riêng của từng làng cũng như phù hợp với nhiều đối tượng khách tham quan. Có thể học tập mô hình phân chia nội dung chương trình trải

nghiệm thành 4 nhóm chính như làng Hahoe bao gồm: chương trình tái hiện nghi lễ truyền thống, chương trình tái hiện văn hóa dân gian, chương trình giáo dục và chương trình tái hiện văn hóa ẩm thực truyền thống. Với đặc trưng văn hóa của Bắc Ninh, thiết nghĩ cần thiết kế và đầu tư kinh phí cho các các chương trình trải nghiệm về văn hóa tâm linh như thăm quan đền, chùa và tìm hiểu lịch sử Nho giáo, Phật giáo; các chương trình trải nghiệm văn hóa dân gian như tham quan và trực tiếp trải nghiệm tại làng tranh Đông Hồ hay các làng quan họ, các làng nghề, v.v...; các chương trình trải nghiệm ẩm thực như thử làm bánh phu thê, bánh tẻ, bánh đa, v.v...

Như đã đề cập ở trên, Bắc Ninh là vùng đất có nhiều di tích lịch sử, phong tục, lễ hội và ẩm thực đa dạng. Do vậy, việc áp dụng tích cực các nội dung bảo tồn này của làng Hahoe sẽ hứa hẹn mang lại hiệu quả cao.

5.2.2. Đề xuất về chính sách

Mọi chính sách, qui hoạch nhằm bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị trung tâm Bắc Ninh cũng cần tham khảo ý kiến và bám sát nguyện vọng của người dân. Tức là, bảo tồn phải song song với việc tạo tiện ích trong đời sống sinh hoạt cho người dân. Vẫn còn đó bài học kinh nghiệm từ việc qui hoạch các phố cổ Hà Nội. Bảo tồn kiến trúc cổ, không gian cổ nhưng kéo theo người dân cũng phải sinh hoạt gò bó kiểu cổ truyền trong khi cuộc sống văn minh đô thị đã hiện đại và tiện lợi hơn rất nhiều. Hay như câu chuyện người dân Đường Lâm xin trả lại danh hiệu di sản để mong có điều kiện sống tốt hơn cũng là một bài học cần rút kinh nghiệm cho việc qui hoạch làng trong đô thị tại Bắc Ninh. Mặt khác, cũng có thể rút kinh nghiệm từ những hạn chế của mô hình bảo tồn làng Hahoe để giảm thiểu các tác động tiêu cực như xâm phạm quyền riêng tư đối với những cư dân đang sinh sống tại làng, tắc nghẽn giao thông, tăng lượng rác thải và

tăng ô nhiễm tiếng ồn, v.v... trong quá trình khai thác các giá trị du lịch của làng.

Như vậy, quan điểm của bài viết này là cần thiết phải qui hoạch cụ thể phạm vi, nội dung cần bảo tồn và phương pháp tiến hành bảo tồn. Người dân vẫn có thể sinh sống tại các nhà cổ được bảo tồn nếu họ muốn. Khi đó, các mô hình nhà ở được bảo tồn cần đảm bảo vừa toát lên nét kiến trúc truyền thống vừa đáp ứng được công năng sử dụng cho người dân. Người dân cũng có thể lựa chọn phương án không sinh sống trong các khu nhà ở được bảo tồn. Trong trường hợp này, có thể qui hoạch các khu đất giãn dân cho người dân.

Song song với việc gìn giữ cảnh quan, kiến trúc truyền thống, các nhà qui hoạch đô thị và các nhà hoạch định chính sách cần đặc biệt lưu ý đến việc bảo tồn các không gian sinh hoạt cộng đồng. Ví dụ, không gian tổ chức lễ hội, không gian chợ truyền thống, không gian văn nghệ tập thể, không gian hội họp, v.v... bởi một trong những bản sắc của “Làng Việt” chính là “tính cộng đồng”. Đồng thời, để phát huy tính cộng đồng chặt chẽ của làng, bên cạnh các đề xuất về bảo tồn không gian làng, cần đề xuất các chương trình, hoạt động tập thể để mọi người dân có thể cùng tham gia quản lý, giữ gìn, bảo vệ không gian làng. Ví dụ như hoạt động gây quỹ thường niên để xây dựng và bảo trì các công trình kiến trúc của làng, hoạt động vệ sinh môi trường cảnh quan làng định kì v.v...

Về vấn đề gìn giữ và phát huy đời sống kinh tế cho người dân để hạn chế tối đa hiện tượng “ly nông”, “ly hương”, thiết nghĩ bảo tồn không gian làng trong thời kì hội nhập và kinh tế thị trường cũng cần phải đi liền với một số việc như: tạo dựng các cơ hội phát triển kinh tế cho người dân trong làng trên cơ sở khai thác tiềm năng từ chính không gian làng mình, tạo dựng nguồn vốn xã hội hiệu quả (quan hệ xã hội) cho người dân trong làng, v.v... Việc đầu tư, áp dụng các kĩ thuật

nông nghiệp công nghệ cao để khuyến khích một bộ phận người dân giữ ruộng, giữ nghề cũng là một phương án hiệu quả vừa giúp bảo tồn cảnh quan tự nhiên của làng quê Việt Nam vừa giúp ích cho việc phát triển du lịch làng truyền thống. Mặt khác, cần tạo dựng một số nghề mới phù hợp với điều kiện tự nhiên, xã hội của từng làng để người dân có thể sinh tồn ngay trên chính mảnh đất quê hương. Bên cạnh đó, một trong những cơ hội phát triển kinh tế và mở rộng vốn xã hội cho người dân chính là đẩy mạnh phát triển du lịch làng truyền thống. Đây chắc chắn sẽ là xu hướng thịnh hành trong tương lai. Khi cuộc sống công nghiệp hiện đại ngày càng bận rộn và căng thẳng, con người sẽ càng muốn tìm về những khoảng thời gian và không gian bình yên của thửa xưa. Đó chính là các không gian làng truyền thống. Đến thăm các không gian làng truyền thống, nhiều người có thể gặp lại tuổi thơ của chính mình thông qua hình ảnh những cây đa, giếng nước, sân đình hay khung cảnh người nông dân cấy lúa, trẻ chăn trâu, thả diều. Tuy nhiên, để có thể áp dụng và đẩy mạnh mô hình phát triển du lịch làng trong đô thị, cần tích cực tuyên truyền và giải thích để mỗi người dân trong làng vừa hiểu rõ được lợi ích kinh tế từ loại hình dịch vụ này vừa ý thức rõ được trách nhiệm của bản thân phải gìn giữ và quảng bá các giá trị văn hóa truyền thống tốt đẹp của làng cho nhiều thế hệ đi sau. Chỉ khi ý thức của người dân được nâng cao tới mức tự giác thì công cuộc bảo tồn không gian làng mới thu được những kết quả bền vững. Tuy nhiên, cũng cần có những quy chế rõ ràng để giới hạn qui mô, mức độ, phương thức phát triển các dịch vụ du lịch khai thác từ không gian làng để tránh trường hợp làng chỉ có vỏ ngoài là truyền thống nhưng ruột thì hoàn toàn hiện đại và thương mại.

5.2.3. Đề xuất về qui chế quản lý

Như đã đề cập ở trên, bảo tồn và khai thác làng dân tộc xuất phát từ nguyện vọng chính

đáng và mang lại lợi ích thiết thực nhất cho chính người dân đang sinh sống tại các làng đó. Do vậy, việc thành lập Hội bảo tồn làng dân tộc Hahoe của Hàn Quốc do chính những người dân trong làng trực tiếp quản lý và vận hành là một phương thức thiết thực giúp bảo tồn và khai thác làng hiệu quả. Hội sẽ xây dựng trang web riêng để ứng dụng các công nghệ thông tin vào quản lý, bảo tồn làng theo hình thức điện tử, số hóa. Do vậy, tỉnh Bắc Ninh cần có cơ chế phát huy tối đa quyền làm chủ người dân địa phương trong việc thành lập Hiệp hội bảo tồn, xây dựng và triển khai các chương trình trải nghiệm văn hóa, xây dựng và triển khai các chương trình phát triển du lịch, xây dựng và áp dụng các chế tài xử phạt vi phạm, v.v...

Ngoài hình thức quản lý trực tiếp, tỉnh Bắc Ninh cần tổ chức các lớp học đào tạo nâng cao trình độ công nghệ thông tin cho các cán bộ phụ trách bảo tồn và quản lý làng để công tác bảo tồn được hệ thống và tiện lợi hơn. Theo đó, mỗi làng cần xây dựng một trang web riêng để vừa cung cấp các thông tin cập nhật về làng, vừa chia sẻ các tư liệu lịch sử vừa tiếp nhận và trả lời các thông tin kịp thời cập nhật liên quan đến bảo tồn và khai thác làng như mô hình làng dân tộc Hahoe.

6. Kết luận

Nghiên cứu này đã trả lời được đầy đủ các câu hỏi nghiên cứu đặt ra. Thứ nhất, về thực trạng các làng thuộc khu vực đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh hiện nay, nhìn chung đa số các làng còn giữ được hình thái làng rõ rệt nhất. Về nhà ở, có ba hình thức nhà ở phổ biến: kiểu truyền thống, kiểu hiện đại và kiểu nhà cổ (xây dựng trên 70 năm). Về không gian, hầu hết các làng còn giữ được không gian công cộng, hồ nước quanh các khu vực đình, chùa, đền, không gian lễ hội, khu vực nhà văn hóa thôn. Về các công trình tâm linh, hầu hết các làng đều có các công trình Đình, Chùa, Đền,

Nghề, Miếu, trong đó có nhiều công trình được xếp hạng di tích cấp quốc gia, cấp tỉnh. Về các giá trị văn hóa, lịch sử phi vật thể, hầu hết các làng còn lưu giữ nhiều yếu tố truyền thống như dân ca quan họ, ẩm thực, trò chơi dân gian... Về nghề truyền thống, nhiều làng còn lưu giữ và sống được với nghề như làng gỗ Đồng Kỵ, làng sắt thép Châu Khê, làng dệt tơ lụa Tam Tảo – Nội Duệ...

Thứ hai, các nội dung chính cần được bảo tồn tại các làng trong khu vực đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh gồm có: Cảnh quan thiên nhiên, đặc trưng văn hóa, công trình công cộng (nhà văn hóa, chợ làng, không gian lễ hội) và công trình kiến trúc cổ (đình, chùa, đền, miếu, cổng làng).

Thứ ba, về mô hình bảo tồn làng Hahoe của Hàn Quốc, chính sách bảo tồn của chính phủ Hàn Quốc đang tập trung chủ yếu vào nội dung lưu giữ và phục dựng nguyên trạng cảnh quan kiến trúc nhà ở truyền thống cũng như không gian sinh hoạt cộng đồng. Bên cạnh đó là chính sách đẩy mạnh thiết kế các chương trình trải nghiệm thực tế thu hút sự tham gia của cả người dân địa phương và khách du lịch. Các chính sách bảo tồn được triển khai thực hiện trên nguyên tắc đảm bảo tối đa quyền tự chủ của Hội bảo tồn làng dân tộc Hahoe do chính những người dân địa phương thành lập và quản lý. Đây cũng chính là mô hình bài viết này muốn đề xuất trong công tác xây dựng chính sách bảo tồn không gian làng trong lòng đô thị trung tâm tỉnh Bắc Ninh.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

* Sách, tạp chí

- Đặng Văn Bài (2007). Bảo tồn di sản văn hóa trong quá trình phát triển., *Tạp chí Di sản văn hóa*, 2(19), 11-14.
- Đào Ngọc Cảnh và Huỳnh Văn Đà (2013). Bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống của lễ hội Đình trong cộng đồng người Kinh ở tỉnh Sóc Trăng”. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ* 29 (2), 69 -73.
- Nguyễn Quốc Hùng (2007). Một vài biện pháp bảo tồn

và phát huy giá trị di sản Làng truyền thống đồng bằng Bắc Bộ, *Tạp chí Di sản văn hóa*, 2(19), 15-20.

- Phún Khánh Linh (2015). *Phát triển làng nghề ở Quận Bắc Từ Liêm, thành phố Hà Nội*. Luận văn thạc sĩ, trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Lê Thị Minh Lý (2003). Làng nghề và việc bảo tồn các giá trị văn hóa phi vật thể. *Tạp chí Di sản văn hóa*, 4, tr. 68-71.
- Phạm Đình Nghĩa (2014). Bảo tồn không gian văn hóa làng. *Báo Bắc Ninh* số ra ngày 12/11/2014.
- Huỳnh Ngọc Phương (2014). *Phát triển du lịch cộng đồng tại các làng nghề truyền thống ở thành phố Nha Trang*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn.
- Hoàng Đình Tuấn (1999). *Tổ chức không gian kiến trúc làng ngoại thành trong quá trình đô thị hóa của Hà Nội đến năm 2020 với việc giữ gìn văn hóa truyền thống*. Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội.
- Bùi Quang Thắng và cộng sự (2012). *Bảo tồn và phát huy lễ hội truyền thống trong xã hội Việt Nam đương đại - Qua trường hợp hội Gióng*. Hà Nội: NXB Văn hóa thông tin.

* Tài liệu về qui hoạch, địa lý hành chính cấp tỉnh Bắc Ninh

- Bảo tàng Bắc Ninh - Sở Văn hóa, Thể thao và Du lịch Bắc Ninh (2010). *Địa danh, địa giới hành chính tỉnh Bắc Ninh*.
- Đồ án quy hoạch đô thị Bắc Ninh đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2050 được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt tại Quyết định số 1560/QĐ-TTg ngày 10/9/2015.

Tiếng Hàn

- 김창규 (2016). “우리나라 민속마을제도의 형성과 변천”, 미래문화제도정책연구원.
- 김창규 (2016). “제126강 민속마을관리(6) – 민속마을관리제도의 발전4: 민속마을 활용방안”, 미래문화제도정책연구원.
- 김창규 (2016). “제129강 민속마을관리(9) – 민속마을관리제도의 발전7: 민속마을 자원활용사업 개발방안”, 미래문화제도정책연구원.
- 한필원 (2011). 한국의 전통마을을 찾아서, 휴머니스트.

Tiếng Anh

- DiGregorio, M. (2011). Into the land rush: Facing the urban transition in Hanoi’s western suburbs. *International Development Planning Review*, 33(3), 293–319.
- Dong, J. K. (1999). Conservation Planning in Korean Traditional Villages. *Built Environment*, 3(25), 244 -258.
- Dumreicher, H. (2008). Chinese villages and their sustainable future: The European Union-China-

- Research Project “SUCCESS”. *Journal of Environmental Management*, 2(87), 204-215.
- Fischer, J. (2012). Conservation policy in traditional farming landscapes. *Conservation Letters*, 3(5), 167-175.
- Horward, P. (2003). *Heritage: Mangement, Interpretation, Identity*. London - New York: Continuum, 206 – 208.
- Kim, S. (2016). World Heritage Site Designation Impacts on a Historic Village: A case study on residents’ perceptions on Hahoe Village (Korea). *Journal of Sustainability*, 8(3), 1-16.

OPTIONS FOR PRESERVATION OF VILLAGE SPACE IN BAC NINH’S CENTRAL URBAN AREA (WITH REFERENCE TO THE PRESERVATION MODEL OF HAHOE VILLAGE IN KOREA)

Cao Thi Hai Bac

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

Abstract: Using part of data of the study “Preserving village space in the Bac Ninh’s central urban area” conducted by Bac Ninh Institute of Planning and Architecture and other available data sources from books, newspapers, magazines, Internet, combined with many reseach methods such as the percentage analysis method, the comparative method, this article focuses on three issues: (1) Current situation of villages in the central urban area of Bac Ninh province today, (2) Contents to be preserved in villages in the central urban area of Bac Ninh province, (3) Conservation methods of Korea’s Hahoe village and experience for Bac Ninh. Some of the main results obtained from this study are as follows. Firstly, most of the villages in the Bac Ninh’s central urban area still retain clear traditional village forms. Secondly, the main contents that need to be preserved in villages include: natural landscape, cultural characteristics, public works and ancient architectural works. Thirdly, it is possible to flexibly apply Korea’s village conservation models such as preserving and restoring the status quo of traditional residential architectural landscape as well as community living space, promoting the design of practical experience programs that engage both local people and tourists, maximizing the autonomy of the Association for Conservation of Traditional Villages established and managed by the local people.

Keywords: preserve village space, Bac Ninh’s central urban area, HaHoe traditional village

PHÂN TÍCH CÂU HỎI CÓ TỪ ĐỂ HỎI VỀ ĐỊA ĐIỂM TRONG TIẾNG ĐỨC VÀ TIẾNG VIỆT XÉT TRÊN BÌNH DIỆN CẤU TRÚC

Lê Thị Bích Thủy*

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

Nhận bài ngày 14 tháng 11 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 19 tháng 12 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết này muốn chỉ ra sự giống nhau và khác nhau của các câu hỏi có từ để hỏi về địa điểm trong tiếng Đức và tiếng Việt xét từ góc độ cấu trúc hình thức. Để làm được điều đó, nghiên cứu khảo sát các tác phẩm văn học viết bằng tiếng Đức và tiếng Việt cũng như một số dịch phẩm rồi tổng hợp câu hỏi có từ để hỏi về địa điểm, sau đó phân tích cấu trúc để từ đó đưa ra các khuôn hỏi. Theo kết quả nghiên cứu, khuôn hỏi trong tiếng Đức chỉ quy về một dạng điển hình với dạng thức đầy đủ là **DTNV + DT + C (+ B)?** và dạng tinh lược là **DTNV?** Trong khi đó, các khuôn hỏi trong tiếng Việt phong phú hơn rất nhiều. Điều đó là do hai ngôn ngữ thuộc hai loại hình ngôn ngữ khác nhau: một bên là ngôn ngữ biến đổi hình thái (tiếng Đức) và một bên là ngôn ngữ đơn lập mà trật tự từ đóng vai trò rất quan trọng (tiếng Việt).

Từ khóa: câu hỏi, từ để hỏi, khuôn hỏi, tiếng Đức, tiếng Việt

1. Dẫn nhập

Cho tới nay, đề tài nghiên cứu về câu hỏi không còn xa lạ với giới nghiên cứu ngôn ngữ. Trong tình hình nghiên cứu ở Việt Nam, không chỉ có các tài liệu viết về vấn đề câu hỏi trong tiếng Việt mà còn có khá nhiều đề tài so sánh-đối chiếu câu hỏi tiếng Việt với các ngôn ngữ khác, đặc biệt là tiếng Anh và tiếng Pháp. Tuy nhiên, trong số đó vẫn chưa có nhiều nghiên cứu so sánh-đối chiếu câu hỏi tiếng Việt và tiếng Đức. Bài viết này muốn giới thiệu một khía cạnh rất nhỏ trong so sánh-đối chiếu câu hỏi trong tiếng Đức và tiếng Việt nhìn từ bình diện cấu trúc để làm phong phú thêm địa hạt nghiên cứu này, giúp người Việt học tiếng Đức dễ dàng hơn cũng như giúp người Đức học tiếng Việt nhanh chóng hơn. Cụ thể, bài viết muốn chỉ ra sự giống nhau và khác nhau

của câu hỏi có từ để hỏi về địa điểm trong cặp ngôn ngữ trên nhìn từ khía cạnh cấu trúc. Phần đầu của bài viết sẽ trình bày về khái niệm và các loại câu hỏi theo quan điểm của các nhà Đức ngữ học và Việt ngữ học. Ở phần tiếp theo, dựa trên dữ liệu là các tác phẩm văn học (hai bản tiếng Đức, bốn bản tiếng Việt) cũng như bốn dịch phẩm bằng tiếng Việt, nghiên cứu khảo sát, phân tích câu hỏi và cuối cùng là tổng hợp những điểm tương đồng và khác biệt của câu hỏi loại này ở hai thứ tiếng. Phương pháp được sử dụng chủ yếu trong nghiên cứu này là định tính, dùng thao tác phân tích cấu trúc của câu để từ đó khái quát thành các khuôn hỏi trong cả hai ngôn ngữ.

2. Câu hỏi và các loại câu hỏi trong tiếng Đức và tiếng Việt

2.1. Khái niệm câu hỏi

Genzmer (1995: 56) khẳng định một câu hỏi bao giờ cũng đi liền với câu trả lời. Trong một tình huống hội thoại, khi thiếu thông tin

* ĐT: 84-918483878

Email: lethibichthuy78@gmail.com

và muốn lấp đầy khoảng trống đó, người nghe sẽ đặt câu hỏi cho người đối diện. Nếu người này đưa ra câu trả lời, có nghĩa là anh ta đã lấp lỗ hổng đó. Cùng có quan điểm trên là Helbig và Buscha (2001: 615). Hai ông cho rằng câu hỏi được người nói diễn đạt khi không có đủ thông tin về một sự việc và cần người đối thoại cung cấp cho mình thông tin này. Câu hỏi cũng chính là lời yêu cầu theo một cách đặc biệt. Không chỉ đề cập tới việc người nói thông qua câu hỏi để nêu/miêu tả một “lỗ hổng thông tin” đặc biệt (câu hỏi xác định/câu hỏi có từ để hỏi), Hentschel và Weydt (2013: 376) còn chú ý tới việc người nói nêu/miêu tả điều không chắc chắn liên quan tới việc xác định một nội dung (câu hỏi không có từ để hỏi).

Giới Việt ngữ cũng có những quan điểm khá giống với các nhà nghiên cứu trên của Đức mặc dù cách diễn đạt có thể hơi khác. Hoàng Trọng Phiến (2008: 344-360) nói tới sự có mặt của “cái không rõ” và ý định của người hỏi mong muốn người nghe trả lời về “cái không rõ”. Trong khi đó, Diệp Quang Ban (2011: 119) cho rằng người nói muốn thông qua câu hỏi nêu lên thông tin mà mình chưa biết hoặc còn hoài nghi và mong người nghe đưa ra câu trả lời hoặc một sự giải thích.

2.2. Cách phân loại câu hỏi theo quan điểm của các nhà Đức ngữ học

Đa số các tác giả phân biệt câu hỏi dựa trên góc độ ngữ pháp, cụ thể là hình thái cấu trúc. Họ chú ý tới vị trí của động từ trong câu, tới từ để hỏi hay không có từ để hỏi. Theo đó, hai loại câu hỏi được nhắc tới nhiều nhất là *câu hỏi có từ để hỏi* và *câu hỏi không có từ để hỏi* (Hentschel và Weydt, 2013; Eisenberg, 2013; Habermann và cộng sự, 2009; Boetcher, 2009; Engel, 2009; Kürschner, 2008; Duden, 2006; Weinrich, 2005; Helbig và Buscha, 2001; Zifonun và cộng sự, 1997; Wöllstein-Leisten và cộng sự, 1997; Genzmer, 1995; Conrad, 1978).

Loại câu hỏi đầu tiên, còn được gọi là *câu hỏi xác định/ câu hỏi bộ phận* hay *câu hỏi bổ sung thông tin*, thường bắt đầu với một từ để hỏi hoặc một diễn đạt hỏi bao gồm nhiều thành phần, hỏi về một phần của câu (ví dụ: *Wer hat das Haus gekauft?* → Ai đã mua ngôi nhà đó?).

Câu hỏi không có từ để hỏi còn được gọi là *câu hỏi CÓ-KHÔNG* hay *câu hỏi tổng quát*, đánh dấu nội dung câu là không chắc chắn. Hình thức ngữ pháp điển hình là động từ đứng ở đầu câu (ví dụ: *Kommst du morgen?* → Ngày mai anh có đến không?), nhưng cũng có ngoại lệ là câu có cấu trúc của một câu trần thuật, động từ chia theo ngôi đứng ở vị trí thứ hai, tính nghi vẫn thể hiện qua ngữ điệu, khi đó ta có câu hỏi ngữ điệu (ví dụ: *Anna hat ein Haus gekauft? - Ja/ Nein* → Anna đã mua một ngôi nhà? - Ừ/ Không).

Bên cạnh *câu hỏi không có từ để hỏi* còn có *câu hỏi lựa chọn* (Hentschel và Weydt, 2013; Habermann và cộng sự, 2009; Boetcher, 2009; Engel, 2009; Kürschner, 2008; Weinrich, 2005; Helbig và Buscha 2001; Zifonun và cộng sự, 1997; Genzmer, 1995; Conrad, 1978), thể hiện sự kết hợp giữa hai câu hỏi không có từ để hỏi (ví dụ: *Willst du Honig oder Mamelade?* → Em muốn dùng mật ong hay là mút?). Khi trả lời, người đối thoại sẽ phải chọn một trong các khả năng được đưa ra. Một loại đặc biệt của câu hỏi dạng này là *câu hỏi láy lại*. Nó gắn cách hỏi: *nicht wahr, nicht, woll, gell, na, wa*, v.v. vào phía sau câu trần thuật và là một câu hỏi ở dạng rút gọn có chức năng của một câu hỏi lại, câu hỏi xác tín: *Sie ist so schön, (ist es) nicht (so)/ (ist es) nicht wahr?* (Cô ấy thật đẹp, chẳng phải vậy sao/ chẳng phải thật thế hay sao?).

Ngoài cách phân loại câu hỏi theo cấu trúc ngữ pháp, các nhà nghiên cứu cũng rất quan tâm chức năng của câu hỏi, hay xem xét các hành động ngôn ngữ khác được tạo ra

dưới hình thức câu hỏi. Theo đó, có câu hỏi mà người nghe muốn kiểm tra xem mình đã hiểu thông tin nhận được đúng hay chưa (Engel, 2009; Zifonun và cộng sự, 1997), hỏi vặn lại (Engel, 2009), câu hỏi kiểm tra, câu hỏi ngờ vực/ câu hỏi tự vấn (Zifonun và cộng sự, 1997), câu hỏi xác nhận thông tin (Zifonun và cộng sự, 1997; Helbig và Buscha, 2001; Weinrich, 2005), câu hỏi lặp¹ (Duden, 2006; Wöllstein-Leinstein và cộng sự, 1997; Meibauer, 1987) và câu hỏi tu từ (Hentschel và Weydt, 2013; Zifonun và cộng sự, 1997; Genzmer, 1995).

Cho rằng câu hỏi thường được định nghĩa trong sự so sánh đối chiếu với lời khẳng định, trong đó nó ở dạng trung lập giữa hai cực “khẳng định” và “phủ định”, Confais (1995: 1-5) đã đưa ra một bảng so sánh giữa điều khẳng định và điều được hỏi. Theo đó, có các loại câu hỏi sau:

1. Câu hỏi thông báo: Người nói muốn nhận được từ người nghe một thông báo (ví dụ: *Ist Peter krank?* → Peter bị ốm à?)

2. Câu hỏi thể hiện sự ngạc nhiên (ví dụ: *Bist du noch nicht angezogen?/ Du bist noch nicht angezogen?* → Con còn chưa mặc quần áo hay sao?)

3. Câu hỏi kêu gọi (chủ yếu là câu hỏi yêu cầu) (ví dụ: *Gehst du jetzt ins Bett?* → Bây giờ con đi ngủ chứ?)

Thực ra, trong danh sách các câu hỏi trên, chỉ có câu hỏi thông báo là thực sự có ngôn ngữ trung là hỏi, còn những loại câu hỏi khác đều liên quan tới một hành động nói gián tiếp, nghĩa là, thông qua hình thức câu hỏi, người nói muốn truyền đi một ý định khác.

Bên cạnh các nghiên cứu về loại câu hỏi tiếng Đức, ta có thể thấy một số nghiên cứu

hẹp hoặc theo hướng khác về câu hỏi. Có thể kể đến Meibauer, Rost-Rothe, Lötscher, v.v. Trong khi Meibauer có một nghiên cứu rất dày dặn về “câu hỏi tu từ” (1986), về hình thức và chức năng của câu hỏi lặp (1987), Rost-Rothe (2003) nghiên cứu về câu hỏi hỏi lại và câu hỏi lặp trong tiếng Đức giao tiếp, Lötscher (1995) tập trung vào câu hỏi trần thuật, Bresson (1995) tìm hiểu quan hệ giữa ngữ điệu và hành động hỏi, Hindelang (1995) tập trung nghiên cứu hành động hỏi trong quan hệ với câu trả lời và gọi đó là cặp Hỏi - Trả lời, thi Marillier (1995) nghiên cứu câu hỏi theo tính hàm chân trị.

Giữa cấu trúc hình thức câu và thức của câu có mối quan hệ qua lại chặt chẽ. Boettcher (2009: 48-51) cho rằng có thể thực hiện các loại hành động hỏi sau đây với dạng thức câu hỏi:

- 1) Hỏi để biết (thường được gọi là câu hỏi chính danh);
- 2) Hỏi để kiểm tra kiến thức;
- 3) Hỏi mang tính gợi mở;
- 4) Hỏi tu từ;
- 5) Hỏi lặp;
- 6) Trách cứ;
- 7) Yêu cầu có tính trách cứ;
- 8) Yêu cầu gián tiếp;

9) Câu hỏi có thể được thực hiện thông qua một câu trần thuật/ một câu có động từ chia theo ngôi đứng ở cuối hay các diễn đạt có tính hỏi.

2.3. Cách phân loại câu hỏi theo quan điểm của các nhà Việt ngữ học

Trong ngữ pháp truyền thống, câu thường được phân loại theo mục đích phát ngôn. Có khá nhiều nhà Việt ngữ học đã phân loại câu hỏi theo hướng này. Cho rằng câu hỏi phân biệt với câu kể và câu cầu khiến ở phương diện biểu hiện các cấu trúc cú pháp, Hoàng Trọng Phiến (2008: 344-360) xác định “cái không rõ” chính là yếu tố quyết định tới việc

1 Ở câu hỏi lặp (echo question), các yếu tố xuất hiện dưới hình thức lặp lại phát ngôn có liên quan (Rost-Rothe 2003). Ví dụ: *Anna hat ein Haus gekauft.* - *Anna hat [was] gekauft?* → Anna đã mua một ngôi nhà. - Anna đã mua [cái gì]?

tổ chức cú pháp của câu hỏi và việc xuất hiện nội dung ngữ nghĩa của câu hỏi là nhờ sự có mặt của “cái không rõ” và ý định của người hỏi mong muốn người nghe trả lời về “cái không rõ”. Dựa vào tính chất của câu hỏi cũng như câu trả lời, tác giả phân câu hỏi thành hai loại lớn là: 1) Hỏi trống (hỏi đơn giản): thường dùng các từ chuyên dùng để hỏi như: *cái gì, ai, ...*; 2) Hỏi có dự kiến chọn lựa để trả lời: loại này lại bao gồm hai tiểu loại là lựa chọn xác định mang tính chất khẳng định hay phủ định (thường có các từ: *hay, hay là*) và lựa chọn không xác định (chỉ chọn một trong nhiều khả năng để trả lời). Hoàng Trọng Phiến cũng nhắc tới “câu hỏi tu từ”, song không đi sâu vào loại này. Bên cạnh đó, ông còn giới thiệu câu có cấu trúc câu hỏi phụ thuộc (ví dụ: *Tôi không biết nó muốn gì?*).

Cũng phân loại câu theo mục đích giao tiếp, Nguyễn Thiện Giáp (2004) nêu ba loại câu hỏi sau đây: 1) Câu hỏi tổng quát: việc hỏi về sự tồn tại của cả một sự việc, được đặc trưng hóa bởi các dấu hiệu ngôn hành như *à, ư, hả, v.v.* đặt ở cuối câu (ví dụ: *Anh chưa đi à?*), hoặc đưa cả câu vào khuôn hỏi: “có ... không” (ví dụ: *Có phải cậu làm hỏng xe không?*); 2) Câu hỏi bộ phận: việc hỏi hướng vào một bộ phận, một chi tiết trong sự việc. Câu hỏi loại này có dấu hiệu ngôn hành là: *ai, cái gì, ở đâu, v.v.* (ví dụ: *Ai làm nó ngã?*), hoặc đặt chi tiết cần hỏi vào khuôn hỏi “có (phải)... không” (như: *Cậu có phải đi làm vào chủ nhật không?*); 3) Câu hỏi lựa chọn: nêu ra hai hoặc một số khả năng để lựa chọn, dấu hiệu ngôn hành là “hay” và ngữ điệu (ví dụ: *Em thích hoa hồng hay hoa cúc?*).

Dựa vào việc sử dụng các phương tiện hỏi khác nhau, Diệp Quang Ban (2008: 213-225) chia câu hỏi thành bốn loại là: 1) Câu hỏi dùng đại từ nghi vấn (còn gọi là câu hỏi rõ trọng điểm) (đại từ nghi vấn như: *ai, thế nào, bao giờ, v.v.* dùng để hỏi vào những điểm xác định trong câu); 2) Câu hỏi dùng phó từ (như: *có ... không, xong ... chưa*); 3) Câu hỏi dùng quan

hệ từ lựa chọn “hay” (câu hỏi lựa chọn); 4) Câu hỏi dùng tiểu từ chuyên dụng (còn gọi là câu hỏi không rõ trọng điểm, với các tiểu từ như: *à, ư, hử, hả, v.v.*).

Khác với các tác giả trên, Cao Xuân Hạo (2005: 392) phân loại câu hỏi dựa trên quan điểm của ngữ pháp chức năng. Ông cho rằng câu hỏi của tiếng Việt có giá trị hỏi là giá trị ngôn trung trực tiếp hoặc giá trị ngôn trung phái sinh. Câu hỏi có giá trị ngôn trung trực tiếp là *câu hỏi chính danh*. Loại câu hỏi này được Cao Xuân Hạo (2007: 497-505) chia thành bốn tiểu loại là *câu hỏi có-không* (còn gọi là câu hỏi tổng quát) (ví dụ: *Lan có đến không?*), *câu hỏi chuyên biệt* (dùng đại từ nghi vấn) (ví dụ: *Ai sẽ lái xe?*), *câu hỏi lựa chọn* (câu hỏi song tuyền) (ví dụ: *Anh đi xe đạp hay đi xe máy*) và *câu hỏi dùng tiểu tố tình thái* (như: *à, ư, nhỉ, nhé*) (ví dụ: *Cậu không tin tớ à?*).

Câu hỏi có giá trị ngôn trung phái sinh (như phủ định, khẳng định, tỏ ý ngờ vực, thách thức, tranh luận, v.v.) được Lê Quang Thiêm (2004: 222) gọi là *câu hỏi phi chính danh*. Nhiều khi, chính giá trị ngôn trung phái sinh này mới là mục đích duy nhất của phát ngôn. Loại câu hỏi này theo Cao Xuân Hạo (2005) bao gồm:

1. *Câu hỏi có giá trị cầu khiến*: hình thức là câu hỏi nhưng đích ngôn trung lại là một lời yêu cầu (ví dụ: *Anh chờ tôi một lát được không?* hàm ý là: *Tôi đề nghị anh chờ tôi một lát*);
2. *Câu hỏi có giá trị khẳng định*: hình thức là câu hỏi nhưng đích ngôn trung lại là lời khẳng định (ví dụ: *Chính cậu làm hỏng xe chứ ai?* hàm ý: *Cậu làm hỏng xe*);
3. *Câu hỏi có giá trị phủ định*: hình thức là câu hỏi, nhưng đích ngôn trung là lời phủ định (ví dụ: *Thế này thì ai mà ăn được?* hàm ý là: *Thế này thì không ai ăn được*);
4. *Câu hỏi có giá trị phỏng đoán, ngờ vực* (ví dụ: *Phải chăng nó không tới?* hàm ý: *Tôi đoán là nó không tới*);

5. *Câu hỏi có giá trị cảm thán*: có hình thức hỏi, có các từ để hỏi như “làm sao”, “chưa”, v.v. để biểu thị sắc thái cảm xúc (ví dụ: *Nó hát mới hay làm sao?*).

Như vậy, khi nghiên cứu về câu hỏi, các nhà nghiên cứu người Đức và người Việt thường phân loại câu hỏi theo phương diện biểu hiện của hình thức cấu trúc. Theo hướng này, câu hỏi được chia thành ba loại cơ bản là: *câu hỏi có từ để hỏi*, *câu hỏi không có từ để hỏi* và *câu hỏi lựa chọn*. Các nhà nghiên cứu của cả hai ngôn ngữ đều chú ý tới yếu tố đại từ nghi vấn khi phân loại câu hỏi vì yếu tố này đều tồn tại ở tiếng Đức và tiếng Việt. Tuy nhiên, các nhà Đức ngữ học rất quan tâm tới vị trí của động từ chia theo ngôi trong câu hỏi, còn các nhà Việt ngữ học thì không. Trong tiếng Việt, cái được quan tâm nhiều là các tiểu từ, các phó từ dùng để hỏi. Lý do là câu hỏi tiếng Việt không làm xáo trộn trật tự từ, kể cả câu hỏi có từ để hỏi, tức là không có sự dịch chuyển, còn tiếng Đức lại có dịch chuyển, đảo vị, thay đổi trật tự từ. Ngoài cách phân loại trên, một số tác giả ở cả hai ngôn ngữ đi theo hướng chức năng và nghiên cứu câu hỏi theo cách nhìn nhận giá trị ngôn ngữ trung trực tiếp hoặc phái sinh của phát ngôn, theo đó có *câu hỏi chính danh* và *câu hỏi phi chính danh*.

3. Câu hỏi có từ để hỏi về địa điểm trong tiếng Đức và tiếng Việt

Trong tiếng Đức, khi muốn biết thông tin về vị trí, địa điểm và về hướng, người nói đặt câu hỏi bổ sung thông tin bằng cách dùng đại từ nghi vấn (Fragewort, viết tắt là FW) **wo** (ở đâu), **wohin** (tới đâu) và **woher** (từ đâu), còn tiếng Việt dùng các đại từ nghi vấn như **đâu**, **ở đâu**, **chỗ nào**, v.v.

3.1. Hỏi về địa điểm

Trong tiếng Đức, khi đặt câu hỏi với từ để hỏi **wo**, người nói muốn biết vị trí của người, sự vật, hiện tượng nào đó. Từ để hỏi (FW) luôn đứng ở đầu câu hỏi, liền sau đó là động

từ (V) chia theo ngôi của chủ ngữ, và ở vị trí thứ ba là chủ ngữ (S). Nếu V là nội động từ thì khuôn hỏi thường là **FW + V + S?** (tương ứng trong tiếng Việt là **ĐTNV + ĐT + C?**), còn nếu V là ngoại động từ thì khuôn hỏi là **FW + V + S + O?** (**ĐTNV + ĐT + C + B?**).

Ví dụ:

[1] *Wo wohnen Sie?* (Remarque, 1989: 83) (Anh [sống] ở đâu?) (Lê Phát, 2001: 120)

[2] *Wo waren die Engel?* (Remarque, 1989: 95) (Các thiên thần đâu rồi?) (Lê Phát, 2001: 137)

[3] *Wo kann ich das erfahren?* (Remarque, 1989: 92) (Có thể hỏi thăm tin tức ở đâu nhỉ?) (Lê Phát, 2001: 133)

Ở ví dụ [1], **wo** là từ để hỏi (ĐTNV), **wohnt** là nội động từ (ĐT), còn **Sie** là chủ ngữ (C), còn ở ví dụ [3], **erfahren** là ngoại động từ (ĐT)¹, **ich** là chủ ngữ (C), **das** là bổ ngữ (B).

Tuy nhiên, cũng có khi khuôn hỏi chỉ bao gồm từ để hỏi **wo?** (ĐTNV?) vì các yếu tố khác đã bị tình lược.

Ví dụ:

[4] *Dies ist nicht achtzehn. Meine Eltern sind drüben. - Wo?* (Remarque, 1989: 94) (Nhà số 18 ở đằng kia, bố mẹ tôi bị chôn dưới đó, mau lên. - Đâu?) (Lê Phát 2001: 135)

Khi muốn hỏi về địa điểm, người Việt dùng đại từ nghi vấn như (ở) **đâu** và cấu trúc thường là chủ ngữ (C) đứng đầu, sau đó là nội động từ (ĐT) rồi đến đại từ nghi vấn (ĐTNV): **C + ĐT + ĐTNV?**

Ví dụ:

[5] *Đêm nay cháu định ngủ ở đâu?* (Lê Lựu, 2001: 164)

[6] *Nhà em ở đâu?* (Lê Lựu, 2001: 48)

Nhưng cũng có khi động từ trong câu bị lược bớt nếu như động từ đó là “thì, là, ở”. Theo đó, khuôn hỏi chỉ còn lại chủ ngữ và từ

¹ *kann* là động từ tình thái.

đề hỏi như **đâu**: C + ĐTNV?

Ví dụ:

[7] *Con đâu?* (Lê Lựu, 2001: 156)

[8] *Thế giờ bác ta đâu?* (Thạch Lam, 2004: 57)

[9] *Hùng ơi, Hương ơi, các con đâu cả rồi?* (Hồ Anh Thái, 2015: 67)

Nếu chủ ngữ cũng đã rõ ràng, thì khuôn hỏi chỉ còn lại từ để hỏi: ĐTNV?

Ví dụ:

[10] *Gia đình mình ở xa lắm. - Ở đâu hả Tân?* (Hồ Anh Thái, 2015: 70)

Nhưng nếu câu hỏi có một ngoại động từ (ĐT), câu sẽ thêm bổ ngữ (B) và vì vậy khuôn hỏi sẽ là: C + ĐT + B + ĐTNV?

Ví dụ:

[11] *Mày tìm ra ngựa ở đâu vậy?* (Ngọc Anh & Phạm Bích Liễu, 2006: 373)

Cũng có khi bổ ngữ được đặt ở đầu câu để nhấn mạnh. Khi đó khuôn hỏi sẽ là: B + C + ĐT + ĐTNV?

Trong ví dụ [12], vì chủ ngữ đã rõ ràng nên người nói có thể lược bớt thành phần này, còn ở ví dụ [13], cả yếu tố chủ ngữ và bổ ngữ đều bị tỉnh lược. Khi đó, khuôn hỏi lần lượt là: B + ĐT + ĐTNV? và ĐT + ĐTNV?

[12] *Anh công an tuy không phải là người quen cũ nhưng nói năng với hấn như hai người đã hiểu rất tường tận công việc của nhau.*

- *Tiền để ở đâu rồi?*

- *Vẫn ở trong người này. Sao anh biết em lấy.*

(Lê Lựu 2001: 218)

[13] - *Hôm qua mày lấy tiền của bà bán cá khô phải không?*

- *Vâng.*

- *Bao nhiêu?*

- *Bảy trăm năm mươi đồng.*

- *Để đâu rồi?*

(Lê Lựu, 2001: 211)

Trong trường hợp hỏi về một hiện tượng, sự việc, tiếng Đức phải dùng đến chủ ngữ hình thức “es”, thì khuôn hỏi là “FW + V + S + A/O?” (ĐTNV + ĐT + C + TT/B?). Đi sau chủ ngữ “es” có thể là một tính từ (TT) hoặc một bổ ngữ (B). Tuy nhiên, trong khối liệu khảo sát chỉ xuất hiện trường hợp ĐTNV + ĐT + C + TT?

Ví dụ:

[14] *Wo war es kühler und trockener?* (Hagena, 2010: 250)

Đối với trường hợp tương tự ở tiếng Việt, khuôn hỏi sẽ là: ĐTNV + ĐT + TT/B? Trong ví dụ [15], động từ đã được tỉnh lược nên khuôn hỏi chỉ còn lại là ĐTNV + TT?

[15] *Ở đâu mát và khô hơn?* (Lê Quang, 2016: 241)

3.2. Hỏi về hướng chuyển động

Để hỏi về hướng chuyển động, tiếng Đức dùng đại từ nghi vấn **wohin** và **woher**. Khi muốn hỏi về hướng xuất phát từ người nói hoặc người được hỏi tới chỗ khác, tiếng Đức sử dụng **wohin**, còn khi muốn hỏi về hướng xuất phát từ nơi khác tới chỗ người nói, tiếng Đức dùng **woher**.

Cũng giống như câu hỏi với **wo**, khuôn hỏi với **wohin** và **woher** là: FW + V + S? (ĐTNV + ĐT + C?) và FW + V + S + O? (ĐTNV + ĐT + C + B?)

[16] *Wohin stellen wir die Vase?* (Fandrych & Tallowitz, 2000: 60) (Chúng ta nên đặt lọ hoa vào chỗ nào đây?)

Trong ví dụ trên, **wohin** là từ để hỏi, *stellen* là động từ chia theo chủ ngữ *wir* và *die Vase* là bổ ngữ.

Cũng có khi từ để hỏi đứng một mình (ĐTNV?) vì các thành phần khác đã bị tỉnh lược.

Ví dụ:

[17] *Raus aus dieser Rattenfalle! - Idiot! Wohin denn? Ruhe! [...]* (Remarque, 1989: 52) (Chuồn ngay khỏi cái bẫy)

chuột này thôi. - Đồ ngốc! Mà còn muốn đi đâu nữa. Câm đi. [...] (Lê Phát, 2001: 75)

Một đặc điểm của các câu hỏi có từ để hỏi **woher** và **wohin** là: Động từ trong câu là các nội động từ chỉ sự thay đổi vị trí từ chỗ này đến chỗ khác, ví dụ như: *gehen (đi)*, *kommen (đến)*, *fliegen (bay)*, v.v., hoặc các ngoại động từ chỉ sự tác động lên một đối tượng nào đó (người hoặc vật) và làm thay đổi vị trí của đối tượng đó, ví dụ: *legen (đặt nằm)*, *stellen (đặt đứng)*, *hängen (treo lên)*, v.v. (dẫn theo Fandrych & Tallowitz, 2000: 60-62)

Ví dụ:

[18] **Woher** kommt es? (Remarque, 1989: 161) (Tiếng đàn ở đâu ra thế?) (Lê Phát, 2001: 234)

[19] **Wohin** fährst du jetzt? (Remarque, 1989: 76) (Thế cậu định đi đâu?) (Lê Phát, 2001: 110)

[20] **Wohin** wollen Sie statt dessen? (Remarque, 1989: 76) (Anh muốn đi đâu?) (Lê Phát, 2001: 109)

Tuy nhiên, nếu động từ trong câu có tiền tố là *hin* (chỉ hướng xuất phát từ phía người nói hoặc người được hỏi tới nơi khác) hoặc *her* (chỉ hướng từ nơi khác tới phía người nói) (ví dụ: *herkommen*, *hingehen*, v.v.) thì **woher** và **wohin** được thay bằng **wo**. Tuy nhiên, nội dung các câu đó vẫn hỏi về hướng đi chuyển.

Ví dụ:

[21] **Wo** mag der **herkommen**? (Remarque, 1989: 46) (Chó ở đâu đến thế?) (Lê Phát, 2001: 67)

[22] *Er stand auf. "Wo* willst du *hin?" fragte Böttcher. "Ich weiß nicht. - Irgendwohin."* (Remarque, 1989: 121) (Anh đứng dậy. - Cậu đi đâu? Bốtê hỏi. - Tôi không biết nữa. Đi đâu cũng được.) (Lê Phát, 2001: 175)

Tương ứng với cấu trúc của câu hỏi **woher**

trong tiếng Đức, tiếng Việt có các khuôn hỏi sau đây:

Nếu câu hỏi có động từ chỉ sự chuyển động như “đến”, “tới”, v.v. thì khuôn hỏi sẽ là **C + ĐTNV + ĐT?**

Ví dụ:

[23] *Nó ở đâu đến đấy?* (Lê Lựu, 2001: 157)

[24] *Người ở làng này hay từ đâu đến?* (Lê Lựu, 2001: 59-60)

[25] *Cháu tên là gì, cháu từ đâu tới đây?* (Hò Anh Thái, 2015: 26)

Tuy nhiên khuôn hỏi trên có thể có biến thể khác: **C + ĐT + ĐTNV?**

[26] *Tôi vừa chợt nhớ ra một chuyện: trò hện hò và nhận dạng của chúng ra đi đến đâu rồi nhỉ?* (Lê Quang, 2010: 49)

[27] *Chuyện sẽ dẫn đến đâu?* (Lê Quang, 2010: 83)

Khi câu có ngoại động từ và người nói muốn nhấn mạnh thông tin mới (đề) có chức năng là bổ ngữ, khuôn hỏi sẽ có sự thay đổi như sau: **B + C + ĐT + ĐTNV?** Bổ ngữ là yếu tố đứng đầu câu, sau đó là chủ ngữ, tiếp theo là động từ, rồi tới từ để hỏi như “(ở) đâu”. Trong nhiều trường hợp, chủ ngữ hoặc vị ngữ có thể được lược bớt vì nhờ ngữ cảnh, người nghe có thể hiểu được câu tình lược đó. Các tiểu từ như *vậy*, *thế*, *há*, v.v. là yếu tố không bắt buộc trong câu. Ta có thể thêm chúng vào để tạo nghĩa tình thái cho câu.

Ví dụ:

[28] *Tiền lấy ở đâu ra?* (Lê Lựu, 2001: 208)

[29] *Táo đâu ra thế?* (Lê Quang, 2016: 241)

[30] *Tiền đâu thế?* (Thạch Lam, 2004: 154)

Khi muốn nhấn mạnh yếu tố cần hỏi, đại từ nghi vấn sẽ được đặt ở đầu câu, khi đó có khuôn hỏi: **ĐTNV + ĐT + C?**

Ví dụ:

[31] *Nhưng từ đâu sinh ra sự tự mãn hãnh*

tiền mà tôi hay chứng kiến ở họ? (Lê Quang, 2016: 143)

Cũng tương tự như tiếng Đức, trong các câu hỏi về hướng xuất phát từ người nói hoặc người đối thoại đến một nơi khác, người Việt cũng thường dùng các từ chỉ sự chuyển động như “đi”, v.v. Khuôn hỏi đối với trường hợp này là: **C + ĐT + ĐTNV?** (Ví dụ [32] - [33]) hay **C + ĐT + B + ĐTNV?** (Ví dụ [34]).

[32] *Bây giờ em định đi đâu?* (Lê Lựu, 2001: 162)

[33] *Từ đêm hôm ấy đến giờ, bạn biến đi đâu vậy?* (Hồ Anh Thái, 2015: 70)

[34] *Chúng nó bắt đưa em đi đâu rồi?* (Bảo Ninh, 2011: 44)

Cũng có khi khuôn hỏi được rút gọn thành: **ĐT + ĐTNV?** nếu như chủ ngữ đã rõ ràng nhờ ngữ cảnh.

Ví dụ:

[35] *Mặt mũi tái nhợt, Tân lao vào chộp lấy tay bà, hối hả kéo bà chạy ra hành lang. - Ở kia, đi đâu thế này? Để bà xem nòi chè ra sao ...* (Hồ Anh Thái, 2015: 7)

[36] *Trong cảnh thiếu nhà ở, người ta thường hóa liễu, kêu ca thì vẫn kêu ca, nhưng chẳng gia đình nào chuyển đi, mà biết chuyển đi đâu?* (Hồ Anh Thái, 2015: 16)

[37] - *Nếu mọi người không đồng ý, em có dám bỏ đi với anh không?*

- *Đi đâu hả anh?*

- *Đi bất kể đâu. Em có dám không?* (Lê Lựu, 2001: 64)

3.3. Hỏi về nguồn gốc, xuất xứ

Trong tiếng Đức cũng có trường hợp trong câu không xuất hiện các động từ chuyển động (như *fahren, gehen*) hay các ngoại động từ (như *legen, stellen*) như đã nêu ở trên, nhưng

woher vẫn được dùng vì người nói muốn hỏi về nguồn gốc, xuất xứ. Khi đó, khuôn hỏi vẫn là: **FW + V + S + O? (ĐTNV + ĐT + C + B?)** hoặc dạng rút gọn **FW + V + S? (ĐTNV + ĐT + C?)** và **FW? (ĐTNV?)**.

Ví dụ:

[38] *Woher hast du das? - Aus dem Weinkeller.* (Remarque, 1989: 203) (Anh lấy của này ở đâu vậy? - Trong hầm rượu. (Lê Phát, 2001: 294))

[39] *Woher wissen Sie, dass sie tot sind?* (Remarque, 1989: 107) (Sao bác biết bố mẹ cháu đã chết? (Lê Phát, 2001: 155))

[40] *Panzer haben sie auch genug. Woher bloß? - Von Amerika. Oder aus Sibirien. Da sollen sie ja einen Haufen Fabriken haben.* (Remarque, 1989: 61)

(Lại xe tăng nữa. Không biết cơ man nào mà kể. - Từ bên Mỹ hay ở Xiberi. Hình như chúng có nhiều xí nghiệp ở đấy lắm.) (Lê Phát, 2001: 88)

Tương tự như tiếng Đức, tiếng Việt cũng dùng đại từ để hỏi như **đâu** để hỏi về nguồn gốc, xuất xứ. Khi đó có khuôn hỏi là: **ĐTNV + ĐT + C?** và **C + ĐT + ĐTNV + B?**

Ví dụ:

[41] *anh có ác cảm nặng với thư tập thể chúc Giáng Sinh! Ở đâu ra cái ác cảm đó vậy?* (Lê Quang, 2010: 19)

[42] *Chị lấy đâu ra thời gian rảnh rỗi để bận bịu với loài gấu Bắc Cực xa lạ?* (Lê, Quang 2010 : 41-42)

[43] *Anh đọc ở đâu ra ý đấy?* (Lê Quang, 2010 : 85)

4. Sự tương đồng và khác biệt của câu hỏi có từ hỏi về địa điểm Đức-Việt

Sau đây là bảng tổng hợp các khuôn hỏi trong tiếng Đức và tiếng Việt:

Bảng 1. Các khuôn hỏi trong tiếng Đức và tiếng Việt

	Tiếng Đức	Tiếng Việt
Hỏi về địa điểm	ĐTNV?	
	ĐTNV + ĐT + C + TT/B? ĐTNV + ĐT + C? ĐTNV + ĐT + C + B?	ĐTNV + ĐT + TT/B? ĐTNV + TT? C + ĐT + ĐTNV? C + ĐTNV? C + ĐT + B + ĐTNV? B + C + ĐT + ĐTNV? B + ĐT + ĐTNV?
Hỏi về hướng chuyển động	ĐTNV + ĐT + C?	
	ĐTNV + ĐT + C + B? ĐTNV?	ĐT + ĐTNV? C + ĐTNV + ĐT? C + ĐT + ĐTNV? C + ĐT + B + ĐTNV? B + C + ĐT + ĐTNV? B + ĐT + ĐTNV? B + ĐTNV?
Hỏi về nguồn gốc, xuất xứ	ĐTNV + ĐT + C?	
	ĐTNV + ĐT + C + B? ĐTNV?	C + ĐT + ĐTNV + B?

Để cấu tạo câu hỏi về địa điểm, nơi chốn, tiếng Đức dùng ba đại từ nghi vấn là *wo*, *wohin* và *woher*, trong đó *wo* dùng để hỏi về một địa điểm mà người hoặc vật đang hiện hữu, tồn tại, còn *wohin* và *woher* dùng để hỏi về hướng chuyển động, hướng đó có thể xuất phát từ phía người nói hoặc người đối thoại để đi tới chỗ khác (*wohin*) hoặc xuất phát từ địa điểm nào đó tới chỗ người nói (*woher*). Đối với trường hợp *wohin* và *woher*, người hỏi có thể tách chúng ra và đặt *wo* ở đầu câu và *her* hoặc *hin* để ở cuối câu. Tiếng Việt không có hiện tượng tách đại từ nghi vấn như vậy. Trong tiếng Việt, từ để hỏi phong phú hơn. Có thể kể đến: *đâu*, *nơi nào*, *chỗ nào*, *nơi đâu*, v.v. Việc dùng từ hỏi nào trong số các từ trên tùy thuộc vào hoàn cảnh giao tiếp.

Khi hỏi về địa điểm, hướng chuyển động hay về nguồn gốc xuất xứ, cả hai ngôn ngữ đều có những khuôn hỏi giống nhau. Theo ngữ liệu khảo sát, ở trường hợp hỏi về địa điểm, cả tiếng Đức và tiếng Việt đều có chung

khuôn hỏi ở dạng tình lược là **ĐTNV?**; ở hai trường hợp còn lại đều có khuôn hỏi chung là **ĐTNV + ĐT + C?**.

Ở cả ba trường hợp, trong tiếng Đức luôn luôn có sự xuất hiện của khuôn hỏi **ĐTNV + ĐT + C?** (xem ví dụ [1] ở trên), **ĐTNV + ĐT + C + B?** (xem ví dụ [3] ở trên) và dạng tình lược là **ĐTNV?** (xem ví dụ [4] ở trên). Chỉ khi hỏi về địa điểm và hỏi về hướng chuyển động, ngôn ngữ này có chung khuôn hỏi là **C + ĐT + B + ĐTNV?** (xem ví dụ [11] và [34] ở trên); trường hợp hỏi về hướng chuyển động và nguồn gốc xuất xứ có chung một khuôn hỏi là **ĐTNV + ĐT + C?** (xem ví dụ [31] và [41] ở trên).

Cả hai ngôn ngữ đều có khuôn hỏi ở dạng tình lược, song tiếng Đức chỉ có duy nhất một dạng tình lược là **ĐTNV?**, trong khi dạng tình lược của khuôn hỏi trong tiếng Việt phong phú hơn. Có thể thấy điều đó trong kết quả được liệt kê dưới đây.

Bên cạnh ba khuôn hỏi chung đã nêu ở trên, tiếng Đức chỉ có thêm một khuôn hỏi nữa vốn được sử dụng khi hỏi về địa điểm là **ĐTNV + ĐT + C + TT?** Ngược lại, trong tiếng Việt, số các khuôn hỏi khác được sử dụng nhiều hơn và đa dạng hơn rất nhiều.

Khi hỏi về địa điểm: Trong khi tiếng Đức có bốn khuôn hỏi thì tiếng Việt có tới tám. Ngoài các khuôn hỏi chung đã được liệt kê ở trên, có thể kể tới các khuôn hỏi có chủ ngữ đứng đầu như **C + ĐTNV?** (xem ví dụ [7]), **C + ĐT + ĐTNV?** (xem ví dụ [5]), bỏ ngữ đứng đầu như **B + C + ĐT + ĐTNV?** và dạng rút gọn **B + ĐT + ĐTNV?** (xem ví dụ [12]) hay các dạng tỉnh lược khác như **ĐT + ĐTNV?** (xem ví dụ [13]) và **ĐTNV + TT?** (xem ví dụ [15]).

Đối với trường hợp hỏi về hướng chuyển động, số lượng khuôn hỏi trong tiếng Việt gấp ba lần số lượng khuôn hỏi trong tiếng Đức. Khuôn hỏi trong tiếng Việt không chỉ bắt đầu bằng ĐTNV như trong tiếng Đức mà còn bắt đầu bằng chủ ngữ như **C + ĐTNV + ĐT?** (xem ví dụ [23]), **C + ĐT + ĐTNV?** (xem ví dụ [26]), dạng tỉnh lược **ĐT + ĐTNV?** (xem ví dụ [35]); bắt đầu bằng bỏ ngữ như **B + C + ĐT + ĐTNV?** với dạng tỉnh lược **B + ĐT + ĐTNV?** (xem ví dụ [28]) và **B + ĐTNV?** (xem ví dụ [29]).

Chỉ khi hỏi về nguồn gốc xuất xứ, kết quả khảo sát cho thấy số khuôn hỏi trong tiếng Việt (2) ít hơn trong tiếng Đức (3). Bên cạnh **ĐTNV + ĐT + C?** là khuôn hỏi chung trong hai ngôn ngữ thì tiếng Việt còn có **C + ĐT + ĐTNV + B?** (xem ví dụ [42]); tiếng Đức có **ĐTNV + ĐT + C + B?** (xem ví dụ [38]) và dạng tỉnh lược **ĐTNV?** (xem ví dụ [46]).

5. Kết luận

Bài viết này chỉ ra rằng câu hỏi có từ để hỏi về địa điểm trong tiếng Đức và tiếng Việt

có khá nhiều điểm tương đồng nhưng cũng không ít sự khác biệt. Ở cả hai ngôn ngữ, câu hỏi chứa từ hỏi về địa điểm ở dạng đầy đủ đều có các thành phần cơ bản là đại từ nghi vấn, động từ, chủ ngữ. Trong tiếng Đức, khuôn hỏi cố định của câu hỏi loại này luôn là **ĐTNV + ĐT + C?**. Tùy theo động từ hay ngữ cảnh mà khuôn hỏi trên có thể mở rộng thành phần thành **ĐTNV + ĐT + C + B/TT** hay được rút gọn thành **ĐTNV?**. Tiếng Việt cũng có khuôn hỏi tương tự, tuy nhiên, bên cạnh đó còn có rất nhiều khuôn hỏi khác, kể cả ở dạng hoàn chỉnh cũng như dạng tỉnh lược. Trong khi khuôn hỏi ở tiếng Đức luôn bắt đầu bằng từ để hỏi và động từ chia theo ngôi đứng ở vị trí thứ hai, thì ở tiếng Việt, đứng đầu có thể là đại từ nghi vấn, nhưng cũng có thể là chủ ngữ, bỏ ngữ hoặc động từ và theo đó các thành phần câu đứng sau cũng rất linh động.

Bài viết này chỉ là một nghiên cứu rất nhỏ trong so sánh - đối chiếu câu nói chung và câu hỏi nói riêng khi nghiên cứu cặp ngôn ngữ tiếng Đức và tiếng Việt. Chúng tôi mong muốn sẽ có một nghiên cứu so sánh - đối chiếu dày dặn hơn về các loại câu hỏi khác trong hai thứ tiếng nói trên.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Diệp Quang Ban (2008). *Ngữ pháp Tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Diệp Quang Ban (2011). *Ngữ pháp Tiếng Việt, tập 2*. Hà Nội: Nxb Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Thiện Giáp (2004). *Dụng học Việt ngữ*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Cao Xuân Hạo (2005). *Tiếng Việt. Sơ thảo ngữ pháp chức năng*. Hà Nội: Nxb Khoa học Xã hội.
- Cao Xuân Hạo (2006). *Tiếng Việt. Máy vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Hoàng Trọng Phiên (2008). *Ngữ pháp tiếng Việt. Câu*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Lê Quang Thiêm (2004). *Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tiếng nước ngoài

- Boettcher, W. (2004). *Grammatik verstehen. II – Einfache Satz*. Tübingen: Niemeyer.
- Conrad, R. (1978). *Studien zur Syntax und Semantik von Frage und Antwort*. Berlin: Akademie.
- Duden (2006). *Die Grammatik, Band 4*.
- Eisenberg, P. (2013). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2*. 3. Auflage. Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler.
- Engel, U. (2009). *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. München: Iudicium.
- Fandrych, C., & Tallowitz, U. (2000). *Klipp und Klar*. Stuttgart: Ernst Klett International.
- Genzmer, H. (1995). *Deutsche Grammatik*. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.
- Habermann, M., Diewald, G., & Thurmair, M. (2009). *Duden, Fit für das Bachelorstudium. Grundwissen Grammatik*. Mannheim & Zürich: Dudenverlag.
- Helbig, G., & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hentschel, E., & Weydt, H. (2013). *Handbuch der deutschen Grammatik*, 4. Auflage. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Hindelang, G. (1995). Frageklassifikation und Dialoganalyse. In Hindelang, G./Rolf, E./ Zillig, W. (Hrsg.) (1995): *Der Gebrauch der Sprache. Festschrift für Franz Hundsnerscher zum 60. Geburtstag*. Lit., Münster, pp. 176-196.
- Lötscher, A. (1995). Aussagesätze, die Fragen (mit) meinen. In Schecker, M. (Hrsg.): *Fragen und Fragesätze im Deutschen*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 221-236.
- Marillier, J.-F. (1995). Zum Wahrheitswert der Fragesätze am Beispiel der Koordination von/ mit Fragesätzen. In Schecker, Michael (Hrsg.): *Fragen und Fragesätze im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg, 52-61.
- Meibauer, J. (1987). Zur Form und Funktion von Echofragen. In Rosengren, I. (Hrsg.): *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm, pp. 335-355.
- Meibauer, J. (1986). *Rhetorische Fragen*, Max Niemeyer, Tübingen.
- Rost-Rothe, M. (2003). Fragen - Nachfragen - Echofragen Formen und Funktionen von Interrogationen im gesprochenen Deutsch. In *Linguistik online* 13, pp. 325-378.
- Weinrich, H. (2005). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim u.a.: Olms.
- Wöllstein-Leisten, A./ Heilmann, A./ Stephan, P./ Vikner, S. (1997). *Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse*. Tübingen: Stauffenburg.
- Zifonun, G./ Hoffmann, L./ Strecker, B. et al. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/ New York: de Gruyter.

Tư liệu khảo sát

- Ngọc Anh & Phạm Bích Liễu (dịch giả) (2006). *Truyện cổ Grimm*. Hải Phòng: Nxb Hải Phòng.
- Hagena, K. (2010). *Der Geschmack von Apfelkernen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Thạch Lam (2004). *Tuyển tập truyện ngắn*. Hà Nội: Nxb Văn học.
- Lê Lưu (2001). *Sóng ở đáy sóng*. Hải Phòng: Nxb Hải Phòng.
- Bảo Ninh (2011). *Nỗi buồn chiến tranh*. Hà Nội: Nxb Trẻ.
- Lê Phát (dịch giả) (2001). *Thời gian để sống và thời gian để chết*. TP. Hồ Chí Minh: Nxb Văn Nghệ TP. Hồ Chí Minh.
- Lê Quang (dịch giả) (2016). *Vị hạt táo*. Hà Nội: Nxb Phụ nữ.
- Lê Quang (dịch giả) (2010). *Cường cơn gió bắc*. Hà Nội: Nxb Phụ nữ.
- Remarque, E. M. (1989). *Zeit zum Leben, Zeit zum Sterben*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Hồ Anh Thái (2015). *Trong sương hồng hiện ra*. Hà Nội: Nxb Trẻ.

QUESTIONS WITH QUESTION WORDS ABOUT PLACES IN GERMAN AND VIETNAMESE FROM SYNTACTIC PERSPECTIVE

Le Thi Bich Thuy

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

Abstract: This paper points out the similarities and differences of questions with question words about places in German and Vietnamese seen from syntactical perspective. For this purpose, those questions in literary works written in German and Vietnamese and their translations are analysed to identify their syntactic patterns. The results show there is only one question structure in German: **QW + V + S (+ O)?** (elliptical construction: **QW?**) whereas question structures in Vietnam are far more varied. This is because the two languages belong to two different types of languages: German is an inflectional language while Vietnamese is an isolating one whose word order plays a very important role.

Keywords: question, question word, question structure, German, Vietnamese

ẢNH HƯỞNG CỦA HOẠT ĐỘNG PHÂN TÍCH THỂ LOẠI NGÔN BẢN ĐỐI VỚI KỸ NĂNG VIẾT CỦA SINH VIÊN

Nguyễn Thị Minh Tâm*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh,
Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 12 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 03 tháng 01 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2019

Tóm tắt: Thể loại ngôn bản là khái niệm đã được nhiều học giả bàn luận và nghiên cứu. Kết quả của nghiên cứu về đặc điểm thể loại ngôn bản không chỉ đóng góp cho lĩnh vực nghiên cứu ngôn ngữ học mà còn có những ứng dụng cho lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ (Cheng 2006, 2007; Johns, 2015). Việc phát triển cho sinh viên khả năng nhận diện đặc điểm các thể loại ngôn bản khác nhau, từ đó áp dụng trong việc sản sinh các ngôn bản thuộc đa dạng các thể loại là cần thiết để sinh viên có thể tốt nghiệp với các năng lực viết sản sinh sẵn sàng cho công việc với các vị trí việc làm đa dạng. Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng hoạt động phân tích thể loại ngôn bản trong 7 tuần trên đối tượng là 21 sinh viên năm thứ 3 chuyên ngành tiếng Anh. Trong bài giữa kỳ và cuối kỳ của khóa học – đều dưới dạng sản sinh ngôn bản viết – sinh viên được yêu cầu đánh giá, điều chỉnh và sản sinh các ngôn bản thuộc cùng một thể loại sao cho các lựa chọn ngôn từ phù hợp với thể loại, bối cảnh, và cộng hưởng để phát huy tối đa hiệu quả giao tiếp của ngôn bản. Qua việc so sánh các ngôn bản trong bài làm của sinh viên, quan sát và trao đổi, chúng tôi phát hiện những thay đổi trong kỹ năng viết của sinh viên và thảo luận những thay đổi này trong mối quan hệ với hoạt động phân tích thể loại ngôn bản đã sử dụng.

Từ khóa: thể loại ngôn bản, phân tích thể loại, giảng dạy ngôn ngữ, kỹ năng viết

1. Dẫn nhập

Nhiều nghiên cứu đã cho thấy hoạt động phân tích thể loại ngôn bản có tác động tới việc phát triển các kỹ năng sử dụng ngôn ngữ cho người học, vì thế hoạt động này được sử dụng ngày càng nhiều trong các chương trình giảng dạy ngôn ngữ, đặc biệt là các khóa ngôn ngữ học thuật (Barwashi, 2003; Devitt, Reiff & Bawarshi, 2004; Cheng, 2008; Yasuda, 2011). Hasan (dẫn theo Halliday & Hasan, 1985) nhận định rằng các ngôn bản có cùng chung mục đích sử dụng thông thường có chung cấu trúc và vì vậy được xếp vào cùng một thể loại (Halliday & Hasan 1985). Việc hiểu được và khai thác

được các đặc điểm chung của các ngôn bản trong cùng thể loại giúp người ta dễ dàng tiếp cận và phân tích các thông tin được truyền tải. Đối với người học ngoại ngữ, việc hiểu và khai thác được các đặc điểm thể loại ngôn bản giúp tăng hiệu quả các kỹ năng tiếp nhận ngôn ngữ, và từ đó có thể dẫn tới việc tăng hiệu quả các hoạt động sản sinh ngôn ngữ. Trong nghiên cứu ở bài viết này, tác giả dựa trên quan điểm của Cozma (2014) rằng: nếu muốn sinh viên quen với việc lựa chọn và sử dụng ngôn ngữ để đảm bảo phục vụ hiệu quả những mục đích giao tiếp, giáo viên cần cho sinh viên cơ hội làm quen với các thể loại ngôn bản đa dạng để sinh viên có thể nhận diện, tiếp thu những kỹ năng cần thiết trong việc tiếp nhận và sản sinh ra các ngôn bản tương tự. Với quan điểm này,

* ĐT: 84-989 669 422.

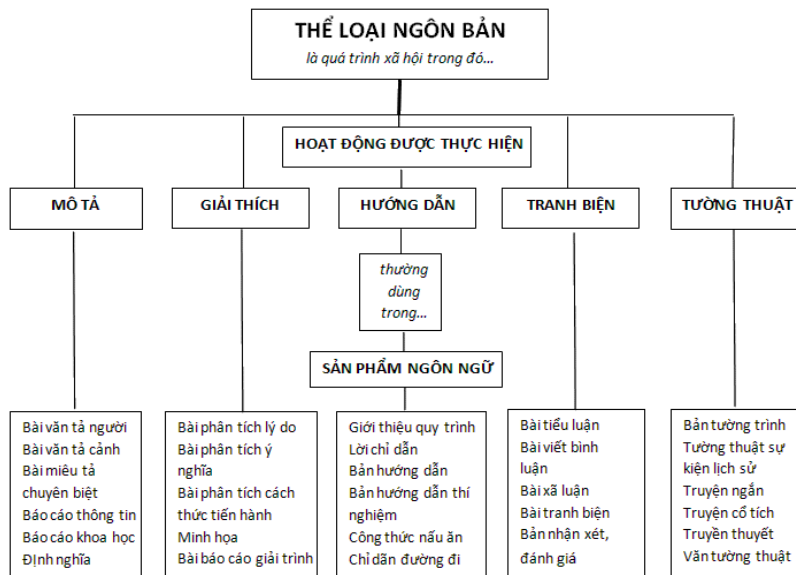
Email: tamntm1982@vnu.edu.vn

tác giả tiến hành các hoạt động phân tích thể loại xen kẽ trong các giờ học ngôn ngữ học với mong muốn: ngoài việc hình thành các kiến thức, kỹ năng phân tích ngôn ngữ, trong quá trình thực hành áp dụng các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ trong phân tích các ngôn bản thực để củng cố các kiến thức, kỹ năng này, người học đồng thời hình thành các hiểu biết về thể loại ngôn bản, và ứng dụng các hiểu biết đó để cải thiện kỹ năng viết của bản thân.

2. Tổng quan về thể loại ngôn bản và phân tích thể loại ngôn bản

Khái niệm thể loại ngôn bản được hình thành trên cơ sở quan sát thấy rằng: khi người ta thực hiện một hoạt động giao tiếp nào đó, người ta có xu hướng sử dụng ngôn ngữ theo những cách thức, mô-típ nhất định (Martin, 1985, tr.250). Ở những tình huống, bối cảnh giống nhau, cách lựa chọn ngôn ngữ và cách tiến hành các bước giao tiếp để đạt một mục đích nhất định có xu hướng lặp đi lặp lại theo quy ước chung giữa các thành viên trong cộng đồng ngôn ngữ (Bonyadi, 2012), vì thế những ngôn bản có cùng mục đích – sản phẩm ngôn

ngữ được tạo ra trong các tình huống, bối cảnh giống nhau – có những đặc điểm chung, tạo nên bản sắc nổi bật của cả một tập hợp ngôn bản. Thể loại ngôn bản, theo Swales (1990, tr.58), được hình thành từ một lớp các sự kiện giao tiếp có mục đích giao tiếp chung, từ một chuỗi các ngôn bản có đặc điểm nổi bật chung, hội tụ các đặc điểm đại diện cho việc sử dụng ngôn ngữ trong một số tình huống có tính lặp lại. Những đặc điểm nổi bật được lặp lại này cho phép các thành viên trong cộng đồng ngôn ngữ dễ dàng nhận diện các ngôn bản thuộc cùng thể loại, dễ dàng đọc, hiểu các ngôn bản thuộc cùng thể loại, hoặc tạo ra ngôn bản thuộc thể loại trong tự (Hyland, 2008, tr.543). Quá trình hình thành ngôn bản trong mỗi thể loại là quá trình ngôn ngữ được sử dụng trong các (chuỗi) hoạt động nhằm dẫn dắt tới mục đích giao tiếp cụ thể, ngôn ngữ được sử dụng qua các bước diễn tiến rõ ràng trong một bối cảnh cụ thể, đặt trong một nền văn hóa cụ thể. Knapp và Watkins (1994) nhìn nhận thể loại ngôn bản ở hai cấp độ khác nhau, như minh họa trong Hình 1 dưới đây.



Hình 1. Phân loại các loại hình ngôn bản (dựa theo Knapp & Watkins, 1994)

Theo Knapp và Watkins (1994), ở cấp độ tổng quát, thể loại ngôn bản được nhận diện và phân loại dựa trên các quá trình xã hội như mô tả, giải thích, hướng dẫn, biện luận, tường thuật, v.v... được thực hiện với công cụ ngôn ngữ. Ở cấp độ cụ thể, thể loại ngôn bản được nhận diện và phân loại theo những sản phẩm ngôn ngữ cụ thể được tạo ra như chuyện kể, sách hướng dẫn, công thức nấu ăn, bài tranh biện. Trong nghiên cứu này, với mục đích cho người học tiếp xúc, trải nghiệm, từ đó sản sinh thuật ngữ “thể loại ngôn bản” được hiểu ở mức độ chi tiết hơn 2 cấp độ của Knapp và Watkins (1994): *thể loại ngôn bản dùng để chỉ tập hợp các sản phẩm ngôn ngữ thuộc cùng chủ đề, được tạo ra với mục đích giao tiếp giống nhau trong các tình huống giao tiếp giống nhau, qua kênh giao tiếp giống nhau*. Mục đích giao tiếp của thể loại càng hẹp, càng bó gọn trong lĩnh vực chuyên môn thì các ngôn bản cùng thể loại càng có nhiều đặc điểm giống nhau, các sản phẩm ngôn ngữ đặc trưng cho thể loại càng có tính chuyên biệt, cụ thể thì các ngôn bản cùng thể loại càng có nhiều điểm nổi bật giống nhau.

Phân tích thể loại ngôn bản (genre analysis), hay gọi tắt là phân tích thể loại có thể được hiểu là một lĩnh vực nghiên cứu ngôn ngữ với trọng tâm của hoạt động phân tích nghiên cứu đặt ở cấp độ trên câu (beyond the sentence level) (Bhatia, 2004). Phân tích thể loại, hiểu một cách cụ thể hơn, là phương pháp phân tích ngôn bản đặc biệt (Hyland, 2019), được tiến hành bằng cách mô tả các thành phần cấu thành nên ngôn bản và các đặc điểm nổi bật của thể loại ngôn bản để trả lời câu hỏi: tại sao các thành viên trong cộng đồng lại sử dụng ngôn ngữ theo quy trình cách thức như vậy (Bhatia, 2013). Các hoạt động phân tích thể loại tập trung khai thác, tìm hiểu cấu trúc và các đặc điểm khái quát về sử dụng ngôn ngữ trong mối tương quan chặt chẽ với mục đích giao tiếp và các yếu tố bối cảnh. Quá trình phân tích thể loại ngôn bản giúp cung

cấp thông tin về việc những người tham gia giao tiếp làm gì với ngôn ngữ mà họ đang sử dụng và họ sắp xếp các “tài nguyên ngôn ngữ” (Halliday, 1970) như thế nào để đạt mục đích giao tiếp nhất định. Trong phân tích thể loại, mục đích giao tiếp chung của thể loại ngôn bản và mục đích giao tiếp riêng của từng loại ngôn bản là yếu tố cần được xác định đầu tiên, làm căn cứ để đánh giá mức độ hiệu quả và hợp lý của cấu trúc và các chọn lựa ngôn ngữ trong ngôn bản với việc hiện thực hóa mục đích giao tiếp (Martin, 1985), chứ không đi sâu vào các phân tích vi mô với từng thành phần ngôn ngữ nhỏ lẻ.

Quá trình phân tích thể loại nhìn chung đòi hỏi người phân tích phải có hiểu biết trong lĩnh vực chuyên môn và học thuật để có thể hiểu, mô tả, và kiến giải nội dung ngôn bản. Vì thế, với các ngôn bản có tính chuyên biệt cao, hàm lượng chuyên môn sâu, chỉ các thành viên thuộc cùng cộng đồng nghề nghiệp hoặc học thuật mới có khả năng tiếp nhận, vì việc hiểu ngôn bản không chỉ yêu cầu xác định mục đích giao tiếp mà còn yêu cầu hình dung được các quy chuẩn trong bối cảnh giao tiếp đặc thù – điều này chỉ có thể hình thành nếu người tiếp nhận ngôn bản có trải nghiệm thường xuyên với bối cảnh đặc thù đó (Bhatia, 2013, tr.49). Như vậy, đối với người học ngoại ngữ, khi tiếp cận với những ngôn bản thuộc thể loại có tính chuyên biệt cao, để hiểu và phân tích, khai thác được ngôn bản, và xa hơn là để sản sinh ra những ngôn bản tương tự, người ta cần có các trải nghiệm để hiểu sâu những đặc tính chuyên biệt của thể loại. Vì vậy, để đảm bảo người học có khả năng sản sinh những ngôn bản có tính chuyên biệt cao, tính “nghề” cao, cần cho họ trải nghiệm đọc và phân tích ngôn bản.

3. Hoạt động phân tích thể loại trong quan hệ với việc phát triển kỹ năng viết

Các nghiên cứu về dạy và học ngôn ngữ dựa trên thể loại cho thấy có tồn tại mối quan

hệ giữa các hoạt động phân tích thể loại và việc phát triển các kỹ năng ngôn ngữ của người học (Barwashi, 2003; Devitt, Bawarshi & Reiff, 2004; Cheng, 2008; Yasuda, 2011). Tuy nhiên, các lớp học ngoại ngữ trong thực tế, vốn đã là môi trường tiếng không thực, lại thường chỉ chú trọng nhiều tới các hoạt động giao tiếp có sử dụng ngoại ngữ làm công cụ để luyện tập ngữ pháp, từ vựng (Sakari & Hirose, 1996), vì thế người học thường chỉ quan tâm tới ngôn ngữ qua các khía cạnh ngữ pháp từ vựng của nó (ngôn ngữ cần được nói, viết sao cho đúng ngữ pháp, chọn từ sao cho đúng sắc thái nghĩa) chứ ít khi quan tâm tới các khía cạnh ngữ dụng (ngôn ngữ cần được lựa chọn ra sao cho phù hợp với bối cảnh, mục đích giao tiếp) (Alcón, 2005; Koike & Pearson, 2005). Có lẽ cũng vì lý do này, trong kỹ năng viết sản sinh, nhiều người học ngoại ngữ dường như quên mất rằng ngôn bản được tạo ra không phải là một thực thể đơn độc, ngôn bản không thể tách khỏi bối cảnh (Yasuda, 2011), vì vậy ít quan tâm thỏa đáng tới các yếu tố bối cảnh (đối tượng người đọc hướng tới mối quan hệ quyền lực cần được thiết lập, kênh truyền thông tin, bối cảnh văn hóa xã hội, v.v...), cũng không tập trung đủ hiệu quả “tài nguyên ngôn ngữ” (Halliday, 1970) cho việc đạt mục đích giao tiếp chủ đạo của ngôn bản. Sự lãng quên và thiếu tập trung này trong quá trình viết là nguyên nhân gây ra sự thiếu mạch lạc, chặt chẽ, hướng đích của ngôn ngữ trong bài viết, cũng như ảnh hưởng tới sự đồng điệu giữa nội dung, cách thức thể hiện bài viết với người đọc và bối cảnh. Vì vậy, để người học ngoại ngữ có thể viết mạch lạc, chặt chẽ, hướng đích hơn, bài viết phù hợp với người đọc và bối cảnh hơn, quá trình dạy và học ngoại ngữ cần hướng sự quan tâm của người học vào sự tương thích giữa các đặc điểm của từng ngôn bản độc lập với thể loại của ngôn bản, giữa mục đích giao tiếp và các yếu tố bối cảnh với các chọn lựa ngôn ngữ trong ngôn bản.

Trong nghiên cứu của mình, Ortega (2010) đã chỉ ra rằng kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ và năng lực viết sản sinh có mối quan hệ tương hỗ trong quá trình học ngoại ngữ. Vì vậy, khi người học được củng cố các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ thông qua các hoạt động thực hành chuyên sâu, kỹ năng sản sinh ngôn ngữ của người học có khả năng được cải thiện hơn. Hoạt động phân tích thể loại là dạng hoạt động phân tích ngôn ngữ vừa tạo cho người học cơ hội áp dụng các kiến thức, kỹ năng phân tích ngôn ngữ trong các ngôn bản thực tế, vừa tạo cơ hội để người học làm quen với đặc điểm nổi bật, thậm chí là quy chuẩn của mỗi thể loại ngôn bản trong tương tác với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh, từ đó hình thành nhận thức về đặc điểm ngôn ngữ điển hình của các thể loại ngôn bản. Quá trình phân tích các ngôn bản điển hình cùng thể loại là cơ hội để người học tìm hiểu sâu mối quan hệ giữa các yếu tố ngữ pháp, từ vựng và cấu trúc tổng thể của từng thể loại (Martin, 2009); nhận thức về thể loại vì vậy được tích lũy dần. Quá trình dạy học nếu làm rõ được vai trò của “tài nguyên ngôn ngữ” (Halliday, 1970) trong các quá trình tạo nghĩa/ sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp thì người học sẽ hiểu rõ được tầm quan trọng của các chọn lựa ngôn ngữ (ở các cấp độ khác nhau) với mục đích giao tiếp, mức độ mạch lạc, chặt chẽ, phù hợp đối tượng tiếp nhận và bối cảnh của các ngôn bản, thì có khả năng người học sẽ đánh giá, lựa chọn ngôn ngữ hiệu quả hơn trong quá trình sản sinh (nói hay viết) các ngôn bản tương tự (Caffarel, 2006). Việc phân tích cụ thể, chi tiết đặc điểm cấu trúc, ngôn từ của các ngôn bản điển hình là cơ hội để người học vận dụng kiến thức, kỹ năng phân tích ngôn ngữ từ đó hiểu sâu hơn về các khái niệm và bình diện ngôn ngữ, đồng thời khái quát hóa các đặc điểm tổng quát, nổi bật của ngôn bản trong thể loại, từ đó xác định được yêu cầu cần đạt khi sản sinh ngôn bản cùng thể loại (Cheng, 2011). Nhận thức về

quan hệ giữa mục đích giao tiếp với đặc thù ngôn ngữ của ngôn bản trong thể loại là nền tảng cho người học phát triển khả năng viết và nói ngoại ngữ song song với phát triển các kiến thức ngôn ngữ thuần túy (Yasuda, 2011).

Từ những quan điểm đã trình bày ở trên, tác giả đi đến nhận định rằng: nhận thức về thể loại ngôn bản có khả năng định hướng cho người học ngoại ngữ trong các kỹ năng sản sinh – kỹ năng nói và viết ngoại ngữ ở chỗ: khi có cơ hội vận dụng các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ để khảo sát, tìm hiểu sâu mối tương quan giữa các chọn lựa ngôn ngữ với mục đích, hiệu quả giao tiếp, đối tượng tiếp nhận, bối cảnh, người học sẽ có khả năng tạo ra được những ngôn bản cùng thể loại với các đặc điểm tương tự. Ngoài ra, khi được trang bị các kiến thức ngôn ngữ và được giáo viên hỗ trợ các kỹ năng phân tích ngôn bản thuần thực, người học sẽ có khả năng đánh giá được mức độ phù hợp giữa các chọn lựa ngôn ngữ với mục đích, đối tượng tiếp nhận và bối cảnh của ngôn bản. Trong lớp học ngoại ngữ hay các lớp học chuyên môn kết hợp ngoại ngữ (Content and Language Integrated Learning – CLIL), giáo viên có thể sử dụng các hoạt động phân tích thể loại để hỗ trợ, định hướng cho người học vận dụng các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ học để tự đánh giá và tự điều chỉnh ngôn ngữ sao cho phù hợp đối tượng tiếp nhận, bối cảnh và mục đích hướng tới, nhờ đó tối ưu hóa các chọn lựa ngôn ngữ trong bài viết của bản thân. Các hoạt động phân tích thể loại có thể là hoạt động kết nối kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ học thuần túy với năng lực sử dụng ngoại ngữ của sinh viên.

4. Nghiên cứu ảnh hưởng của hoạt động phân tích ngôn bản đối với kỹ năng viết của sinh viên

4.1. Câu hỏi nghiên cứu

Nghiên cứu này được tiến hành theo mô hình nghiên cứu hành động để quan sát những

ảnh hưởng của hoạt động phân tích thể loại tới việc sinh viên vận dụng những kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ học thuần túy để nâng cao kỹ năng viết ngoại ngữ trong một số thể loại ngôn bản nhất định. Câu hỏi nghiên cứu được đặt ra là:

Việc sử dụng các hoạt động phân tích thể loại trong lớp học ngôn ngữ có ảnh hưởng ra sao tới quá trình phát triển khả năng viết sản sinh của sinh viên trong một số thể loại ngôn bản nhất định?

4.2. Phương pháp và công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành với giả thuyết rằng các hoạt động phân tích thể loại trong lớp học ngôn ngữ học là môi trường thuận lợi để sinh viên hiểu được ngôn ngữ cần được lựa chọn như thế nào để cộng hưởng với mục đích giao tiếp, nhằm tăng hiệu quả truyền thông tin và đạt mục đích của ngôn bản, sinh viên biết cách chú trọng hơn tới ngôn ngữ sử dụng trong bài viết, kỹ năng viết sản sinh của sinh viên vì thế mà được phát triển hơn.

Nghiên cứu được tiến hành với một lớp gồm 21 sinh viên chuyên ngữ năm thứ 3 trong khóa học Ngôn ngữ học Anh, nơi sinh viên làm quen với các khái niệm ngôn ngữ học, luyện tập các kỹ năng phân tích ngôn ngữ, và song song với các kiến thức, kỹ năng phân tích ngôn ngữ này, các kỹ năng tiếng cũng được tích hợp phát triển một cách gián tiếp suốt khóa học. Ba chuẩn đầu ra chính của khóa học là: (i) sinh viên hiểu các kiến thức ngôn ngữ được giới thiệu trong khóa học và áp dụng các kiến thức này để phân tích ngôn bản theo nhiều khía cạnh ngôn ngữ khác nhau, với các kỹ năng phân tích chuyên sâu; (ii) sinh viên có khả năng vận dụng những hiểu biết và kỹ năng phân tích ngôn ngữ đã hình thành trong khóa học để đánh giá ngôn bản về mức độ phù hợp đối tượng tiếp nhận và bối cảnh, tính hướng đích, tính mạch lạc, và tính hiệu

quả của ngôn ngữ trong việc truyền tải thông tin; và (iii) sinh viên có khả năng vận dụng những kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ hình thành trong suốt khóa học vào quá trình tiếp thụ và sản sinh ngôn ngữ của bản thân, cải thiện kỹ năng thực hành tiếng nước ngoài.

Nội dung kiến thức ngôn ngữ được giới thiệu trong khóa học gồm: ngôn bản, ngôn cảnh, trường, phương thức, không khí, hệ thống chuyển tác, hệ thống thức, tình thái, cấu trúc đề thuyết, và tính mạch lạc trong ngôn bản – đây là những khái niệm, hệ thống xuất hiện trong bất kỳ ngôn bản nào. Trong quá trình dạy học, cũng là quá trình tác giả tiến hành nghiên cứu, sinh viên được giới thiệu các kiến thức ngôn ngữ như liệt kê trên đây và được luyện tập các kỹ năng phân tích ngôn ngữ có vận dụng các kiến thức đó qua quá trình tiếp cận, khai thác thông tin, và đánh giá ngôn bản theo từng thể loại.

Đối tượng tham gia trong nghiên cứu này là 21 sinh viên chuyên ngành Ngôn ngữ Anh năm thứ ba của một trường chuyên ngữ. Trong suốt hai năm học đầu tiên tại trường đại học, các sinh viên này được học các kỹ năng thực hành tiếng (nghe, nói, đọc, viết ngoại ngữ) trong các khóa học tập trung, được định hướng tiếp cận và khai thác các ngôn bản đa dạng thuộc thể loại từ xã hội tới học thuật, với các khóa học thiết kế cho đối tượng chuẩn đầu vào bậc 2-3 theo Khung năng lực 6 bậc dành cho Việt Nam và hướng tới chuẩn đầu ra bậc 5 theo Khung năng lực 6 bậc dành cho Việt Nam khi tốt nghiệp. Chương trình dạy kỹ năng viết được thiết kế dựa trên chủ đề (theme-based) kết hợp với dựa trên thể loại (genre-based), bắt đầu với những thể loại xã hội đơn giản như viết thư, viết email, bài văn miêu tả đơn giản đến các bài nghị luận, bình luận sách/phim, hay viết đề cương nghiên cứu. Bước vào năm thứ 3, các khóa học tập trung rèn luyện kỹ năng tiếng được thay thế bằng các khóa học

lý thuyết tiếng. Ở thời điểm này, một số sinh viên đã hình thành năng lực tiếng đạt chuẩn đầu ra bậc 5, nhưng nhiều sinh viên mới chỉ đạt bậc 4, và năng lực tiếng của học cần được tiếp tục hình thành qua các khóa học lý thuyết tiếng và quá trình tự học của sinh viên. Như vậy, các khóa học lý thuyết tiếng cần các đặc điểm của các khóa học chuyên môn kết hợp ngoại ngữ (CLIL), tức là giáo viên cần tạo cơ hội cho sinh viên rèn luyện, nâng cao năng lực thực hành tiếng trong các hoạt động học kiến thức và kỹ năng chuyên môn, cụ thể trong các khóa học này là các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ học. Tuy nhiên, với nội dung kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ học khá nặng, nhiều giáo viên dạy các môn lý thuyết tiếng thường ít quan tâm tới các hoạt động giúp sinh viên vận dụng chính những kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ được học vào rèn luyện, nâng cao năng lực thực hành tiếng của bản thân. Việc áp dụng các hoạt động phân tích thể loại trong lớp học ngôn ngữ học tiếng Anh như ở nghiên cứu này là nỗ lực để hỗ trợ sinh viên vận dụng những kiến thức và kỹ năng chuyên sâu về ngôn ngữ trong nội dung khóa học để tiếp tục phát triển, hoàn thiện năng lực tiếng, hướng tới chuẩn đầu ra bậc 5 khi tốt nghiệp.

Hoạt động nghiên cứu

Nghiên cứu được thiết kế theo mô hình nghiên cứu hành động của Kemmis và McTaggart (1988) với 4 giai đoạn: lập kế hoạch cho can thiệp sư phạm, can thiệp sư phạm, quan sát quá trình can thiệp sư phạm, và phản hồi, đánh giá về can thiệp sư phạm đã thực hiện để điều chỉnh cho can thiệp sư phạm ở chu kỳ sau. Bài viết này mô tả và thảo luận về chu kỳ nghiên cứu đầu tiên bắt đầu từ tháng 3 và kết thúc vào tháng 5 năm 2019, với 7 tuần trong khóa học (gồm 3 tuần thuyết giảng (lectures), 3 tuần tư vấn học trên lớp (in-class tutorials), 1 tuần thuyết trình sản phẩm giữa kỳ) và 2 tuần sau khóa học dành cho sinh viên

làm bài tập kết hợp với các trao đổi tư vấn học trực tuyến (online tutorials) với giáo viên.

Can thiệp sư phạm được tiến hành xuất phát từ quan sát thực tế rằng: trong các khóa học lý thuyết tiếng, các kỹ năng thực hành tiếng có thể được kết hợp phát triển xen kẽ các hoạt động học kiến thức và kỹ năng phân tích ngôn ngữ. Tuy nhiên, trước đây trong các khóa học tương tự, dường như còn thiếu vắng một yếu tố “cầu nối” giữa việc sinh viên thu nhận thêm kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ học và việc tăng cường, cải thiện kỹ năng thực hành tiếng cho sinh viên trong khóa học. Mục đích của việc sử dụng hoạt động phân tích thể loại trong can thiệp sư phạm là để tận dụng ảnh hưởng của các hoạt động phân tích thể loại ngôn bản trong việc phát triển kỹ năng viết của sinh viên trong một số ngôn bản nhất định. Để đạt được mục đích trên, nghiên cứu đặt ba mục tiêu nhỏ cho các giai đoạn của bài học (i) định hướng cho sinh viên hình thành nhận thức về những đặc điểm nổi bật của một

số thể loại ngôn bản; (ii) tạo cho sinh viên cơ hội rèn luyện các kỹ năng phân tích ngôn ngữ chuyên sâu với ngôn bản thuộc từng thể loại, từ đó sinh viên có khả năng hiểu tường tận những kiến thức ngôn ngữ đã học và dựa trên những hiểu biết đó để đánh giá hiệu quả của các chọn lựa ngôn ngữ với mục đích giao tiếp, sự phù hợp với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh của ngôn bản; và (iii) người học áp dụng được kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng phân tích ngôn ngữ được tích lũy trong khóa học và nhận thức về thể loại qua các hoạt động phân tích thể loại để tự đánh giá được hiệu quả của các chọn lựa ngôn ngữ với mục đích giao tiếp, sự phù hợp với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh trong chính bài viết của mình, từ đó cải thiện được các chọn lựa ngôn ngữ trong bài.

Nội dung và hoạt động dạy học, vai trò của giáo viên và sinh viên trong các giờ thuyết giảng, tư vấn học trên lớp, tư vấn học trực tuyến, bài tập giữa kỳ và cuối kỳ được tóm tắt trong Bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Hoạt động dạy và học trong thời gian tiến hành can thiệp sư phạm

Tuần	Buổi	Hoạt động của sinh viên	Hoạt động của giáo viên
0	Các nội dung đã hoàn thành: Language, Context and Function Functional labels and ranks Overview of functional grammar and the metafunctions Contextual aspects of the texts (Field, Mode, Tenor)		
1	Buổi thuyết giảng 1: Siêu chức năng liên nhân (Interpersonal meaning): Thức và Tình thái	Học khái niệm về thức và tình thái, cách phân loại và những hình thức thể hiện của thức và tình thái Học cách phân tích thức và tình thái.	Giới thiệu khái niệm về thức và tình thái, cách phân loại và những hình thức thể hiện của thức và tình thái; Làm mẫu, minh họa cách phân tích thức và tình thái trong ngôn bản
2	Buổi tư vấn học 1: Luyện tập các kiến thức, kỹ năng học trong buổi thuyết giảng 1 qua các hoạt động phân tích ngôn bản	Phân tích 3 biến hướng dẫn thông tin trên bình diện liên nhân; Đánh giá sự phù hợp giữa thức và tình thái ngôn ngữ với mục đích truyền tải thông tin của thể loại biến hướng dẫn; Đề xuất việc chỉnh sửa những điểm chưa phù hợp về thức và tình thái để cải thiện mục đích truyền tải thông tin của thể loại biến hướng dẫn	Chọn lựa các biến hướng dẫn (dạng ảnh chụp) để cung cấp cho sinh viên; Hướng dẫn sinh viên phân tích thức và tình thái; Hỗ trợ, dẫn dắt phản hồi đáp về bài phân tích; Quan sát mức độ sinh viên nhận diện đặc điểm thể loại của biến hướng dẫn.

3	<p>Buổi thuyết giảng 2: Siêu chức năng kinh nghiệm / biểu đạt (Representational meaning): Hệ thống chuyển tác</p>	<p>Học khái niệm về hệ thống chuyển tác, cách phân loại và những hình thức thể hiện của các kiểu quá trình, tham thể, và chu cảnh; Học cách phân tích quá trình, tham thể, và chu cảnh.</p>	<p>Giới thiệu khái niệm về thức và tình thái, cách phân loại và những hình thức thể hiện của các kiểu quá trình, tham thể, và chu cảnh; Làm mẫu, minh họa cách phân tích quá trình, tham thể, và chu cảnh.</p>
4	<p>Buổi tư vấn học 2: Luyện tập các kiến thức, kỹ năng học trong buổi thuyết giảng 1 và 2 qua các hoạt động phân tích ngôn bản</p>	<p>Phân tích các bài viết trên trang web giới thiệu các điểm du lịch theo các thành phần hệ thống chuyển tác; Đánh giá sự phù hợp giữa các kiểu quá trình, tham thể, chu cảnh trong ngôn ngữ các bài viết với mục đích truyền tải thông tin của thể loại; Dựa trên nội dung của bài viết để chuyển thể bài viết thành bài thuyết minh về điểm du lịch cho khách tham quan tại điểm du lịch; Nhập vai hướng dẫn viên du lịch để thực hiện bài thuyết minh.</p>	<p>Cung cấp 2 bài viết trên trang web giới thiệu các điểm du lịch cho mỗi nhóm; Hướng dẫn sinh viên phân tích các thành phần trong hệ thống chuyển tác; Hỗ trợ, dẫn dắt phân hỏi đáp về bài phân tích; Quan sát mức độ sinh viên nhận diện đặc điểm thể loại, mối quan hệ giữa lựa chọn ngôn ngữ tới các mục đích truyền thông tin và kênh truyền thông tin.</p>
5	<p>Buổi thuyết giảng 3: Siêu chức năng văn bản (Textual meaning): Phương tiện kết nối và Cấu trúc đề thuyết</p>	<p>Học khái niệm về mạch lạc, hệ thống đề ngữ, cách phân loại và những hình thức thể hiện của các phương tiện kết nối, đề và thức; Học cách phân tích các phương tiện kết nối, đề và thức.</p>	<p>Giới thiệu khái niệm về thức và tình thái, cách phân loại và những hình thức thể hiện của các phương tiện kết nối, đề và thức; Làm mẫu, minh họa cách phân tích các phương tiện kết nối, đề và thức.</p>
6	<p>Buổi tư vấn học 3: Luyện tập các kiến thức, kỹ năng học trong buổi thuyết giảng 1, 2 và 3 qua các hoạt động phân tích ngôn bản</p>	<p>Phân tích phương tiện liên kết và cấu trúc đề thuyết trong một số thể loại gần gũi với sinh viên (sinh viên chọn 3 bài đăng trên blog/ hướng dẫn sử dụng sản phẩm / giới thiệu khóa học / tài liệu hướng dẫn du lịch / phần giới thiệu sách / bài luận); Đánh giá sự phù hợp giữa mức độ kết nối các phần và diễn tiến đề thuyết trong ngôn bản với mục đích giao tiếp của từng bài và của cả thể loại nói chung; Điều chỉnh ngôn ngữ trong ngôn bản để tăng tính mạch lạc, kết nối, từ đó tăng hiệu quả truyền thông tin và sự phù hợp của ngôn bản với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh.</p>	<p>Xem xét sự phù hợp và duyệt các ngôn bản do mỗi nhóm lựa chọn; Hướng dẫn sinh viên phân tích các thành phần trong hệ thống chuyển tác; Hỗ trợ, dẫn dắt phân hỏi đáp về bài phân tích; Quan sát mức độ sinh viên nhận diện đặc điểm thể loại, mối quan hệ giữa lựa chọn ngôn ngữ tới các mục đích truyền thông tin và kênh truyền thông tin.</p>
7	<p>Bài giữa kỳ theo hình thức phân tích thể loại</p>	<p>Phân tích hệ thống thức, chuyển tác, đề ngữ, tình thái và phương tiện kết nối trong 3 - 5 bài luận mẫu thuộc 1 trong các loại sau: miêu tả, tường thuật, và nghị luận; Đánh giá mối quan hệ giữa các đặc điểm ngôn bản với mục đích giao tiếp và đặc điểm chung của thể loại; Điều chỉnh ngôn ngữ trong các bài luận để nâng cao hiệu quả truyền tải thông tin và sự phù hợp và sự phù hợp của ngôn bản với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh.</p>	<p>Xem xét sự phù hợp và duyệt các ngôn bản do mỗi nhóm lựa chọn từ các trang web học tiếng Anh; Hỗ trợ sinh viên làm rõ các yêu cầu của đề giữa kỳ; Hỗ trợ, dẫn dắt phân hỏi đáp về bài phân tích; Quan sát mức độ sinh viên nhận diện đặc điểm thể loại, mối quan hệ giữa lựa chọn ngôn ngữ tới các mục đích truyền thông tin và kênh truyền thông tin.</p>

00	Bài cuối kỳ	<p>Phân tích 1 bài viết học thuật của bản thân (cùng thể loại với các bài luận đã phân tích ở bài giữa kỳ) và đánh giá xem các chọn lựa ngôn ngữ phù hợp với mục đích giao tiếp và đặc điểm chung của thể loại đến mức nào;</p> <p>Điều chỉnh ngôn ngữ trong bài để nâng cao hiệu quả truyền tải thông tin và sự phù hợp và sự phù hợp của ngôn bản với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh;</p> <p>Phản hồi: các điều chỉnh ngôn ngữ ảnh hưởng tới hiệu quả truyền tải thông tin và sự phù hợp, sự phù hợp của ngôn bản với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh như thế nào, đồng thời giải thích vì sao.</p>	<p>Qua các tư vấn trực tuyến, hỗ trợ sinh viên làm rõ các yêu cầu của đề cuối kỳ;</p> <p>Đối chiếu bài viết gốc và bài viết được điều chỉnh để xác định sự tiến bộ của sinh viên trong kỹ năng viết.</p>
----	-------------	--	--

Như trình bày ở Bảng 1, trong 3 buổi thuyết giảng, sinh viên tìm hiểu kiến thức chuyên sâu về ngôn ngữ học như các khái niệm, bình diện ngôn ngữ và làm quen với kỹ năng phân tích ngôn ngữ liên quan thông qua các hoạt động phân tích thể loại ở quy mô nhỏ do giáo viên dẫn dắt. Như vậy, sau mỗi giờ thuyết giảng, ngoài việc thu nhận được các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ, sinh viên được quan sát cách giáo viên thực hiện các thao tác phân tích và được hướng dẫn cách thức vận dụng những kiến thức, kỹ năng đó trên các ngôn bản cụ thể.

Ba giờ tư vấn học là thời gian để sinh viên thực hiện các nhiệm vụ phân tích ngôn bản theo thể loại được giáo viên lựa chọn với tiêu chí giảm dần về độ quen thuộc và tăng dần về tính phức tạp (về kết cấu ngôn bản và văn phong). Quá trình thực hiện các nhiệm vụ này là cơ hội để sinh viên tập trung vận dụng kiến thức ngôn ngữ vừa học ở giờ thuyết giảng vào phân tích các ngôn bản dưới sự tư vấn, giải đáp của giáo viên. Do các ngôn bản được chọn theo từng thể loại - có mục đích và bối cảnh sử dụng tương đồng, quá trình phân tích chuỗi ngôn bản cùng một thể loại cho phép sinh viên *khái quát về đặc điểm chung của thể loại* đó, cũng như có *nhận thức tổng quát* về việc để thực hiện cùng một mục đích giao tiếp, trong cùng một kiểu tình huống, người ta có xu hướng lựa chọn

ngôn ngữ như thế nào. Các yêu cầu về đánh giá chọn lựa ngôn ngữ trong ngôn bản cũng như điều chỉnh ngôn ngữ sao cho phù hợp mục đích giao tiếp, đối tượng tiếp nhận và bối cảnh là những nội dung được giáo viên tập trung định hướng, dẫn dắt hoạt động hỏi đáp để sinh viên xác định rõ lý do của các nhận định đánh giá và sự cần thiết phải điều chỉnh một số chọn lựa ngôn ngữ nhằm tăng chất lượng của các ngôn bản gốc được phân tích.

Sau các bài giảng và các giờ tư vấn học với hướng dẫn cụ thể của giáo viên khi chuẩn bị và thảo luận, bài giữa kỳ theo nhóm là cơ hội để sinh viên tự chủ tìm kiếm ngôn bản, phân tích, đánh giá, và chỉnh sửa các chọn lựa ngôn ngữ trong ngôn bản gốc một cách tổng quát và đa diện theo cả 3 siêu chức năng ngôn ngữ. Bài giữa kỳ yêu cầu sinh viên *phân tích sâu về ngôn ngữ*, đánh giá đặc điểm chung của thể loại xét theo 3 hệ thống chuyển tác, thức, và đề thuyết, về mức độ phù hợp của các chọn lựa ngôn ngữ trong mỗi ngôn bản với thể loại của chúng, với mục đích giao tiếp, đối tượng tiếp nhận và các đặc điểm bối cảnh cụ thể khác của từng ngôn bản. Các nhóm được yêu cầu lựa chọn và phân tích từ 3 đến 5 bài luận học thuật thuộc 1 trong 3 thể loại: tường thuật, miêu tả, hoặc nghị luận. Cũng như ở các giờ tư vấn học, hoạt động thảo luận sau trình bày của mỗi nhóm được định hướng, khai thác để

sinh viên trình bày, giải thích rõ hơn và phân biện phân tích, phần đánh giá và đề xuất điều chỉnh ngôn bản giữa các sinh viên với nhau, tạo nên một điểm nhấn để sinh viên *hiểu thấu đáo* về mối tương quan giữa ngôn ngữ và mức độ phù hợp thể loại và bối cảnh, hiệu quả của các ngôn bản theo thể loại.

Bài cuối kỳ được thực hiện cá nhân, và nộp sau khi khóa học kết thúc 2 tuần. Sinh viên được yêu cầu chọn một trong số các bài viết đã hoàn thành của bản thân theo đúng thể loại đã phân tích ở bài giữa kỳ, sau đó phân tích bài viết theo các bình diện ngôn ngữ. Đây là cơ hội để sinh viên thể hiện khả năng *vận dụng những kiến thức, kỹ năng, hiểu biết thể loại ngôn bản đã tích lũy được để nâng cao khả năng viết ngoại ngữ* của bản thân trong một thể loại cụ thể và với một chủ đề cụ thể. Những trải nghiệm với kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng phân tích ngôn ngữ và kỹ năng phân tích thể loại trong các giờ thuyết giảng, tư vấn học, cũng như trong bài giữa kỳ là bước chuẩn bị cho quá trình cải thiện bài viết này.

Nói cách khác, sau khi sinh viên được học những kiến thức, kỹ năng phân tích ngôn ngữ qua các giờ thuyết giảng, các hoạt động phân tích thể loại sử dụng trong các buổi tư vấn học, yêu cầu trong bài tập giữa kỳ và bài tập cuối kỳ có chức năng dẫn dắt sinh viên lần lượt qua 3 bậc tăng dần về độ phức tạp và sâu sắc về kiến thức, kỹ năng. Trong quá trình can thiệp sư phạm ở nghiên cứu này, sinh viên được hướng dẫn phát triển kiến thức, kỹ năng phân tích ngôn ngữ, nhận diện về thể loại, và kỹ năng viết ngoại ngữ theo thể loại theo một mô hình cầu thang 3 bậc. Sinh viên lần lượt đi từ bậc thấp nhất: nhận thức tổng quát về thể loại và tương quan giữa chọn lựa ngôn ngữ và hiệu quả, mức độ phù hợp của ngôn bản, tiếp đến bậc cao hơn: phân tích sâu về ngôn ngữ, hiểu thấu đáo về đặc điểm một số thể loại nhất định và cuối cùng là bậc cao nhất: vận dụng những kiến thức, kỹ năng, hiểu biết ngôn bản đã tích lũy được để nâng cao khả năng viết ngoại ngữ của bản thân. Phần can thiệp với các mục tiêu nhỏ theo từng giai đoạn được tóm tắt trong Bảng 2.

Bảng 2. Mô hình can thiệp sư phạm

GIẢ THUYẾT: Kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng viết có mối quan hệ tương hỗ (Ortega, 2010), vì vậy các hoạt động phân tích thể loại yêu cầu sinh viên vận dụng kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ để phân tích, đánh giá ngôn bản thuộc thể loại cụ thể có thể làm tăng năng lực viết trong thể loại đó.			
THUYẾT GIẢNG	TƯ VẤN HỌC TRỰC TIẾP VÀ TRÌNH BÀY BÀI GIỮA KỲ TRÊN LỚP		TƯ VẤN HỌC TRỰC TUYÊN VÀ BÀI TẬP CUỐI KỲ Ở NHÀ
	Luyện tập phân tích thể loại	Bài giữa kỳ với hoạt động phân tích thể loại	
	Theo nhóm và cả lớp	Theo nhóm	Cá nhân
MỤC ĐÍCH: Các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ và nhận biết về thể loại có thể được vận dụng để cải thiện kỹ năng viết của sinh viên			

Như vậy, để đi từ giả thuyết nghiên cứu đến mục đích nghiên cứu, sinh viên cần “bước” dần lên 3 “bậc thang” kiến thức kỹ năng thông qua việc thực hiện lần lượt các hoạt động sau với mỗi nội dung học: thu nhận kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ qua thuyết giảng của giáo viên, vận dụng các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ qua các hoạt động luyện tập phân tích thể loại do giáo viên thiết kế và dẫn dắt, và thể hiện khả năng vận dụng kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ để nâng cao toàn diện khả năng đánh giá ngôn bản và sản sinh ngôn ngữ qua các nhiệm vụ kiểm tra đánh giá giữa kỳ và cuối kỳ.

Quan sát, thu thập và phân tích dữ liệu

Quá trình quan sát, thu thập dữ liệu được tiến hành chủ yếu song song với hoạt động dạy học trong các buổi thuyết giảng, tư vấn học trên lớp, và trình bày kết quả bài giữa kỳ của sinh viên. Quá trình này cũng được kết hợp thêm qua tương tác giữa giáo viên và sinh viên sau giờ học, trong các giờ giải lao và các giờ tư vấn học trực tuyến.

Dữ liệu về tác động của hoạt động phân tích thể loại tới nhận thức của sinh viên về thể loại và về tầm quan trọng của lựa chọn ngôn ngữ đến hiệu quả hiện thực hóa mục đích giao tiếp, sự phù hợp của ngôn ngữ với đối tượng tiếp nhận và bối cảnh của ngôn bản được thu thập trong quá trình giáo viên tương tác với sinh viên khi thuyết giảng, phân tích thể loại trên lớp, hỏi đáp và thảo luận trong các buổi tư vấn học hoặc sau trình bày bài giữa kỳ. Những điểm nổi bật quan sát được qua quá trình tương tác với sinh viên được ghi chép lại.

Dữ liệu về sự thay đổi trong kỹ năng viết của sinh viên được thu thập qua phân tích bài làm của sinh viên, cụ thể là những điều chỉnh lựa chọn ngôn ngữ và giải thích về việc tại sao cần có những điều chỉnh như đã thực hiện. Các điều chỉnh ngôn ngữ trong bài làm của

sinh viên được phân tích để xác định những thay đổi trong kỹ năng viết: các lựa chọn ngôn từ được điều chỉnh cho phù hợp với thể loại, bối cảnh, và cộng hưởng để phát huy tối đa hiệu quả giao tiếp của ngôn bản đến đâu. Đồng thời, phần giải thích các điều chỉnh ngôn ngữ của sinh viên được phân tích để tìm hiểu mức độ sinh viên áp dụng các hiểu biết về thể loại ngôn bản ra sao trong hoạt động đánh giá ngôn bản và cải thiện kỹ năng viết của bản thân.

Bên cạnh đó, qua trao đổi, trò chuyện với sinh viên trong giờ nghỉ giải lao, tác giả đồng thời thu thập dữ liệu về những thay đổi trong nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của những lựa chọn ngôn ngữ đối với việc đạt mục đích giao tiếp, đối tượng tiếp nhận và bối cảnh của ngôn bản, qua đó có thêm những nhận định về mức độ sinh viên áp dụng các hiểu biết về thể loại ngôn bản ra sao trong hoạt động đánh giá ngôn bản và cải thiện kỹ năng viết của bản thân.

5. Kết quả và thảo luận: Hiệu quả của hoạt động phân tích thể loại

Dữ liệu thu về từ các nguồn quan sát, thu thập dữ liệu được phân tích, từ đó có thể khái quát được một số nhận định nổi bật.

5.1. Hiểu biết không đầy đủ về thể loại ngôn bản có thể hạn chế khả năng sinh viên nhận diện sự thiếu hợp lý giữa lựa chọn ngôn ngữ với việc đạt mục đích giao tiếp trong các ngôn bản cụ thể.

Có thể quan sát thấy trong buổi tư vấn học đầu tiên rằng phần lớn sinh viên thiếu quan tâm tới các đặc điểm nổi bật của thể loại, những đặc điểm chung thường thấy trong các ngôn bản thuộc một thể loại nhất định, và mối tương quan giữa các lựa chọn ngôn ngữ trong bài với mục đích giao tiếp của ngôn bản. Dưới đây là phần hướng dẫn của nhiệm vụ phân tích thể loại trong buổi tư vấn học Tutorial 1.

Task: How much does the realization of mood and modality in the information signs support the communicative effectiveness of the signs? What modifications would you make to enhance the communicative effectiveness?

(Thực và tình thái được hiện thực hóa như thế nào trong biển thông tin để hỗ trợ việc truyền tải thông tin hướng dẫn? Cần có những thay đổi gì để tăng hiệu quả truyền tải thông tin?)

Hình 2. Yêu cầu nhiệm vụ phân tích thể loại ngôn bản dùng trong Tutorial 1

Khi được yêu cầu phân tích và nhận xét về thức và tình thái trong các ngôn bản là các biển hướng dẫn, nhìn chung sinh viên sử dụng được những kiến thức đã học về thức và tình thái để phân tích ngôn ngữ trong các biển. Tuy nhiên, sinh viên chủ yếu tập trung phân tích và nhận xét phản biện về tính chính xác xét về mặt ngữ pháp của cấu trúc thức và động từ tình thái khuyết thiếu, mà không đưa ra được những nhận định khái quát hơn về mức độ phù hợp khi lựa chọn các kiểu loại thức hay thể loại và mức độ tình thái để phù hợp với chức năng, nhiệm vụ của biển hướng dẫn. Khi được giáo viên gợi ý “Biển hướng dẫn nói chung được sử dụng với mục đích gì mà thức và tình thái được sử dụng như vậy? Có cần thay đổi thức của câu nào hay không? Có cần điều chỉnh mức độ tình thái của câu nào không?” đa phần sinh viên khá ngập ngừng với câu trả lời mặc dù phần bài làm đã được các nhóm thảo luận khá lâu. Các nhóm đều cần thêm thời gian thảo luận để có được câu trả lời cho câu hỏi gợi ý của giáo viên và hoàn thiện phần phân tích. Tuy nhiên, ngay cả khi được giáo viên gợi ý, kết quả các nhóm nhận xét, đánh giá về thức và tình thái trong ngôn ngữ của các biển hướng dẫn, cũng như điều chỉnh về thức và tình thái sử dụng trong biển cũng chưa đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ. Trong số 4 nhóm được phân chia để thực hiện phân tích và điều chỉnh ngôn bản, 3 nhóm chỉ đưa ra những nhận xét tương đối rời rạc ở cấp độ từ vựng và cụ thể với từng phần nội dung trong biển hướng dẫn, chứ không liên hệ được ở mức độ khái quát hơn với hiệu quả truyền thông tin hoặc mức

độ rõ ràng, thu hút người đọc của biển hướng dẫn. Chỉ 1 trong số 4 nhóm có nỗ lực đưa ra nhận xét về sự phân bổ các thể loại thức trong ngôn bản.

Quá trình trao đổi với sinh viên trong giờ giải lao cho thấy lý do sinh viên không hoàn thành được đúng yêu cầu phân tích, đánh giá, điều chỉnh ngôn ngữ trong hoạt động phân tích thể loại dường như chủ yếu là do sinh viên chưa từng trải qua nhiệm vụ tương tự. Mặc dù sinh viên đã có cơ hội tiếp xúc với nhiều thể loại ngôn ngữ qua các giờ học thực hành tiếng ngoại ngữ, sinh viên chưa từng tìm hiểu rõ những đặc trưng khái quát của từng thể loại ngôn bản. Khi tiếp xúc với ngôn bản trong các giờ thực hành tiếng, sinh viên chủ yếu phân tích các cấu trúc diễn đạt, phản biện về các lỗi chính tả và ngữ pháp chứ chưa từng có cơ hội phản biện xem ngôn ngữ được lựa chọn trong các ngôn bản đã đáp ứng đặc điểm này chưa.

“Thực ra không hẳn là không làm được, chỉ là em chưa bao giờ biết là cần chú ý đến nhiều tiêu chuẩn đến thế. Em chỉ nghĩ là đánh giá cái biển đấy thôi, nhưng hóa ra là còn có quy chuẩn chung cho các loại biển, và mình phải quan tâm đến nó thì mới chuẩn được.” (S14)

Như vậy, nếu sinh viên được hướng dẫn để hình thành hiểu biết đầy đủ hơn về các đặc điểm của ngôn bản và thể loại ngôn bản trên nhiều khía cạnh ngôn ngữ, có nhiều khả năng sinh viên sẽ phân tích, đánh giá các ngôn bản toàn diện hơn, và quan tâm thỏa đáng hơn tới mối quan hệ giữa chọn lựa ngôn ngữ và đặc

thù của thể loại ngôn bản. Trong buổi tư vấn học Tutorial 2 và 3, rút kinh nghiệm từ buổi Tutorial 1, trong các hoạt động phân tích ngôn ngữ, sinh viên chủ động so sánh, đối chiếu sự hợp lý giữa mục đích chung của thể loại và mục đích cụ thể của từng ngôn bản với các lựa chọn ngôn ngữ.

5.2. Hoạt động phân tích thể loại giúp sinh viên hình thành thói quen khai thác các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ đã học, phân tích, liên hệ yếu tố bối cảnh, mục đích giao tiếp trong quá trình xem xét đánh giá và lựa chọn ngôn ngữ.

Trong buổi tư vấn học Tutorial 2, ngoài việc so sánh, đánh giá bài viết giới thiệu điểm tham quan, du lịch được thu thập từ các trang thông tin du lịch trong tương quan với thể loại và mục đích cụ thể của bài viết, sinh viên còn được giao nhiệm vụ chuyển đổi các bài viết này sang thành bài thuyết minh của hướng dẫn viên tại điểm du lịch cho một đối tượng người nghe cụ thể. Như vậy, ngôn bản gốc và ngôn bản điều chỉnh có cùng một nội dung nhưng khác nhau về kênh truyền tải và đối tượng tiếp nhận. Nói cách khác, nội dung (the what) của

ngôn bản cần được giữ nguyên, nhưng cách thức truyền tải (the how) của ngôn bản cần được thay đổi cho hợp kênh truyền tải và bối cảnh mới, và đặc biệt là với đối tượng tiếp nhận được cụ thể hóa cho từng nhóm. Trong khi ngôn bản gốc được truyền tải dạng viết với đối tượng người đọc rộng thì ngôn bản điều chỉnh được truyền tải dạng nói (có thể có tương tác) và đối tượng được xác định cụ thể là khách du lịch người Mỹ, khách du lịch Trung Quốc, khách du lịch đa quốc tịch là thanh niên Đông Nam Á, v.v... với văn hóa nền và độ tuổi khác nhau. Mục đích của yêu cầu này là để nhấn mạnh vào mục đích ngôn bản và đối tượng của ngôn bản - 2 yếu tố quan trọng bậc nhất cần được quan tâm xem xét kỹ khi sử dụng ngôn ngữ để thực hiện bất cứ hoạt động xã hội nào (Pasquarelli, 2006). Việc sinh viên có thể bao quát được các yếu tố về đối tượng tiếp nhận và bối cảnh cụ thể (kênh truyền tải và địa điểm thực hiện) là minh chứng cho việc sinh viên có khả năng tận dụng tối đa các quan sát về bối cảnh và đặc điểm thể loại trong quá trình lựa chọn ngôn ngữ.

Task: How much does the realization of transitivity in the tourism website entries (as provided) support the communicative effectiveness of these texts? Supposing that you are a tour guide introducing the places to the tourists, how would you change the texts into your tour commentaries with the same contents? What modification would you make and why? (Hệ thống chuyển tác của các bài giới thiệu trên trang web du lịch có ảnh hưởng như thế nào tới hiệu quả truyền tải thông tin của bài viết? Nếu em là hướng dẫn viên thuyết minh nội dung tương tự cho khách du lịch tại điểm đến, em sẽ điều chỉnh bài như thế nào?)

Hình 3. Yêu cầu nhiệm vụ phân tích thể loại ngôn bản dùng trong Tutorial 2

Theo quan sát của giáo viên trong buổi hướng dẫn học này, bên cạnh việc vận dụng kiến thức về hệ thống chuyển tác và các kỹ năng phân loại kiểu quá trình, tham thể, chu cảnh để phân tích ngôn bản gốc, sinh viên chủ động thảo luận, phân tích cụ thể bối cảnh của ngôn bản gốc và ngôn bản cần điều chỉnh một

cách hoàn toàn tự giác, không cần dẫn dắt, gợi ý của giáo viên. Các thảo luận nhóm đề cập tới một số điểm lớn:

+ Bài thuyết minh dạng nói trực tiếp với khách du lịch thường có đặc điểm gì nổi bật? (phần dẫn dắt, các yếu tố tương tác, mức độ trực tiếp và gián tiếp trong lời nói, phân bố

nội dung cho miêu tả, kể chuyện, tương tác nên ra sao?)

+ Mục đích chính của bài thuyết minh cho khách du lịch là gì? (miêu tả, kể chuyện, tương tác để hoạt náo giải trí?)

+ Các quá trình (process) nên được khai thác ra sao để phù hợp mục đích trên?

Các nội dung được sinh viên thảo luận

cho thấy, khi hiểu được mối quan hệ mật thiết giữa ngôn ngữ trong ngôn bản với thể loại, mục đích giao tiếp và bối cảnh, sinh viên có xu hướng chủ động hơn trong việc khai thác các thông tin này vào hoạt động phân tích và điều chỉnh ngôn bản. Dưới đây là một ví dụ về sản phẩm của một nhóm được trình bày thành bài tập nộp cho giáo viên.

Hoa Binh is a popular destination in Vietnam. This highland is home to many must-visit places. A trip to **Hoa Binh** is a trip back to nature, promising to bring unforgettable memories. An example is "**Dam Da**", which is actually a vast area of pagodas, temples and caves, including "**Trinh**" temple, "**Mau**" temple, "**Tien**" pagoda, whose origin are related to many old tales of Vietnam. In "**Tien**" cave and "**Ho**" cave (Old people cave - Dong **Nguoi Xua**), archeologists even found clues of ancient people living here. "**Mai Chau**", a very beautiful town to relax and get rid of tension of the busy city life!

The most well-known feature of **Hoa Binh** is **Hoa Binh Dam** for hydro-electric purposes. Construction on the rockfill dam started in November 1979 and it took nearly 10 years to complete. The dam is now one of the largest and most important dams in Viet Nam. It is 128m in height and 970 m in length. Power is generated by utilizing eight turbines with a capacity of 240 MW, making up the total capacity to about 1,920 MW. The annual power is approximately 8,160 GWh. **The reservoir which was formed when the Da river was dammed runs through Hoa Binh's center.** Right here 168 workers died during the construction of the Dam and there is now a monument to their memory at the dam site.

The **Hoa Binh Dam** plays an indispensable part in preventing flood, producing electricity, irrigation and transportation. This is a meaningful construction to the process of industrialization and modernization of the country. It is the symbol of unshakable friendship between Soviet Union and Viet Nam, too. Moreover, this place is a source of tourism. Annually it attracts a quite great number of tourists because of the majesty and grandeur of the architecture, the surface area of which is so large that it creates an impressive architectural, cultural and social complex.

Comment 1: There should be a more direct lead-in here. Fewer existential processes, more material processes instead

Comment 2: Clarification about "Dam Da", "Trinh" temple, "Mau" temple, etc. should be added. Otherwise, just omit this part

Comment 3: A guiding phrase needed

Comment 4: Connective construction should be added

Comment 5: No need for too specific number

Comment 6: A guiding phrase needed

Comment 7: Markers like first, second, third is needed for making the information clearer

Comment 8: A closing needed

Hình 4. Ví dụ minh họa phần đánh giá và đề xuất điều chỉnh bài viết thành bài thuyết minh của nhóm sinh viên trong Tutorial 2

Có thể thấy ở phần minh họa bài làm của nhóm sinh viên tại Hình 4 rằng: ngoài những điều chỉnh nhỏ lẻ ở cấp độ từ vựng như ở Tutorial 1, sinh viên đã mạnh dạn nhận xét và đề xuất những điều chỉnh có tính bao quát cao hơn – điều chỉnh về cấu trúc của bài sao cho tăng hiệu quả thực hiện mục đích giao tiếp. Các kiểu quá trình sử dụng trong bài cũng được đề xuất thay đổi nhằm thay đổi cục diện chung của hệ thống chuyển tác trong toàn bài. Trong phần trình bày nói (nhập vai hướng dẫn viên du lịch) của mình, các nhóm cũng chuyển một số câu từ thức chỉ định sang thức nghi vấn, biến các câu kể thành câu hỏi

tu từ để tăng cường mục đích tương tác của bài thuyết minh).

Các nỗ lực phân tích mục đích của thể loại và bối cảnh bài thuyết minh không chỉ thể hiện qua các phần bình luận đánh giá trên bài, mà còn ở các giải thích cho mỗi phần bình luận đánh giá. Khi được hỏi lý do cho đề xuất không sử dụng các con số quá chi tiết (Comment 5: “no need for too specific number”), nhóm sinh viên đã giải thích rằng: vì bài thuyết minh là dạng nói, lại ở không gian mở, nên các thông tin đưa ra sẽ chỉ “lướt nhanh qua tai” của người nghe chứ không thể đọng lại cụ thể, tỉ mỉ từng con số, vì vậy việc cố đưa vào những con số

chi tiết vừa gây áp lực cho người hướng dẫn, vừa không có tác dụng với người nghe. Khi hỏi tại sao cần có những từ nối, từ đánh dấu diễn ngôn như: first, second, third, v.v. (Comment 4, 7), giáo viên nhận được giải thích rằng: vì bài thuyết minh là dạng nói nên người nghe không có cơ hội xem đi xem lại thông tin, và thông tin dễ bị bỏ lỡ khi nghe, việc đưa các từ đánh dấu các ý chính vào là để hỗ trợ cho người nghe không bỏ sót các ý, tăng tính mạch lạc của bài thuyết minh. Các nhận xét về nội dung cần điều chỉnh cho thấy dường như sinh viên đã hình thành mối quan tâm đến bối cảnh và xem xét khá cụ thể về các đặc điểm thể loại và bối cảnh. Các thông tin về bối cảnh cùng các đặc điểm thể loại được làm rõ là cơ sở cho sinh viên mạnh dạn đưa những đề xuất về việc điều chỉnh hệ thống chuyển tác cũng như bổ sung

các phần tương tác nhằm chuyển bài viết thành bài thuyết minh dạng nói. Hai trong số 4 nhóm đã có những điều chỉnh hiệu quả và “diễn xuất” phần thuyết minh thành công. Hai nhóm còn lại ít thành công hơn trong phần “diễn xuất” bài thuyết minh, nhưng chủ yếu là do kỹ năng tiếng của sinh viên chứ không phải do sinh viên không kết nối được các điều chỉnh với đặc điểm thể loại, mục đích ngôn bản và bối cảnh.

Trong buổi tư vấn học Tutorial 3, sinh viên được tự lựa chọn ngôn bản phân tích trong số các thể loại được gợi ý. Do các ngôn bản được chính các nhóm lựa chọn nên nhìn chung sinh viên tỏ ra tự tin và thích thú với hoạt động phân tích thể loại hơn trong 2 buổi tư vấn học Tutorial 1 và 2. Yêu cầu phân tích thể loại trong Tutorial 3 như sau.

Task: How much does the realization of thematic structure and cohesive devices in the blog posts / product manuals / course information leaflets / travel brochures / book introductions / academic compositions support the communicative effectiveness of these texts? What modifications would you make to enhance the communicative effectiveness? (Cấu trúc đề thuyết và các phương tiện liên kết hỗ trợ việc đạt hiệu quả giao tiếp như thế nào trong các bài đăng trên blog / hướng dẫn sử dụng sản phẩm / tờ rơi giới thiệu khóa học / tài liệu hướng dẫn du lịch / phần giới thiệu sách / bài luận được chọn? Cần có điều chỉnh gì để nâng hiệu quả giao tiếp của các ngôn bản này?)

Hình 5. Yêu cầu nhiệm vụ phân tích thể loại ngôn bản dùng trong Tutorial 3

Với trải nghiệm phân tích thể loại trong 2 buổi hướng dẫn học trước, ở buổi Tutorial 3, sinh viên tự tin hơn và mạnh dạn đưa ra những nhận định, đánh giá về phương tiện liên kết và cấu trúc đề thuyết không chỉ ở cấp độ từ, cú, mà còn ở cấp độ trên/liên cú - đánh giá diễn tiến đề thuyết (thematic progression) trong cả đoạn hoặc cả bài. Sinh viên hầu như cần hỗ trợ rất ít từ giáo viên, nhưng vẫn chủ động với những thảo luận nhóm. Quan trọng hơn là các thảo luận nhận định, đánh giá và đề xuất điều chỉnh ngôn bản đều gắn với việc phân tích đặc điểm đối tượng tiếp nhận và bối cảnh của ngôn bản.

Các trao đổi sau buổi Tutorial 3 của giáo viên với sinh viên cho thấy: với hoạt động phân tích thể loại được sử dụng liên tiếp qua 2 buổi tư vấn học và được mô phỏng, làm mẫu qua hoạt động thuyết giảng của giáo viên, sinh viên hiểu khá rõ tầm quan trọng của những hiểu biết ngôn ngữ học chuyên sâu với quá trình tiếp nhận, xử lý và sản sinh ngữ liệu. Bên cạnh đó, hiểu biết về đặc thù thể loại có thể giúp sinh viên đánh giá được sự phù hợp của các chọn lựa ngôn ngữ với bối cảnh, vì vậy việc liên hệ với thể loại, đối tượng tiếp nhận và các đặc điểm bối cảnh khác khi phân tích,

đánh giá ngôn ngữ trở thành thao tác tất yếu.

“...rõ là khi liên hệ với context, audience, mode thì mới thấy viết như vậy là đã hợp chưa, ổn chưa, và sẽ thấy việc chỉnh gì, sửa gì rõ ràng hơn nhiều, chắc luôn cần làm thế...” (S5)

Có thể thấy khi đã quen thực hiện các hoạt động phân tích thể loại, sinh viên dần hình thành thói quen vận dụng hiểu biết ngôn ngữ chuyên sâu trong xử lý và sản sinh ngoại ngữ, và đối chiếu ngôn ngữ và bối cảnh để đánh giá mức độ hiệu quả và phù hợp của ngôn ngữ, làm cơ sở cho các đánh giá và điều chỉnh nếu cần thiết.

5.3. Các hoạt động học và kiểm tra dựa trên phân tích thể loại giúp sinh viên khai thác được các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ vào việc nâng cao hiệu quả giao tiếp và chất lượng ngôn bản, có khả năng tự đánh giá và cải thiện bài viết của bản thân.

Trong nhiệm vụ thuyết trình giữa kỳ, các nhóm được yêu cầu phân tích 3 đến 5 bài luận mẫu (do sinh viên tự thu thập) để nhận xét, đánh giá, và chỉnh sửa các chọn lựa ngôn ngữ

trong ngôn bản gốc một cách tổng quát và đa diện theo cả 3 siêu chức năng ngôn ngữ, cụ thể là theo 3 hệ thống thức, chuyên tác, và đề ngữ và các đặc điểm về liên kết ngôn bản và tình thái. Ở bài cuối kỳ, sinh viên thực hiện nhiệm vụ tương tự với một bài viết của bản thân, được sinh viên tự lựa chọn sao cho giống với thể loại đã phân tích theo nhóm ở giữa kỳ. Bên cạnh nhiệm vụ phân tích như đã làm ở giữa kỳ, sinh viên được yêu cầu phản hồi về sự khác biệt giữa chất lượng bài viết cũ và bài viết sau điều chỉnh, và ý nghĩa của những thay đổi được tạo ra qua quá trình điều chỉnh ngôn ngữ.

Quá trình phân tích bài làm của sinh viên cho thấy hơn 90% (19/21) sinh viên có khả năng cải thiện bài viết của mình về một trong số hoặc cả ba bình diện chức năng của ngôn ngữ. Sau khi tích lũy kinh nghiệm phân tích, đánh giá trong các hoạt động phân tích thể loại từ các buổi học trước, sinh viên không chỉ dừng ở việc điều chỉnh cấu trúc đề thức ở các cú đơn lẻ (đảo trật tự thành phần câu để thay đổi đề ngữ) hay thay đổi các từ vựng kết nối mà mạnh dạn đề xuất việc điều chỉnh để làm thay đổi diễn tiến đề thức ở một cả một chuỗi các cú, nhằm nâng tính mạch lạc của cả đoạn.

The original text	Simple outside yet elegantly complex inside, banh <i>mi</i> has proved to be highly appetizing with its dedicated blend of sour, salty, spicy and sweet flavors – all in one. The base of this mouthwatering sandwich is a light and crispy baguette with a thin crust. The add-ons are plenty and you can choose whatever you want to add to your <i>banh mi</i> , with your own style
Modification	Simple outside yet elegantly complex inside, banh <i>mi</i> has proved to be highly appetizing with its dedicated blend of sour, salty, spicy and sweet flavors – all can be found in the crunchy French-style baguette and its magical fillings. The base of this mouthwatering sandwich is a light and crispy baguette with a thin crust. The add-ons are plenty and you can choose whatever you want to add to your <i>banh mi</i> , with your own style.
Reason(s) for modification	The body paragraph should be comprehensive as it contains the core information I would like to convey to the readers. In this case, the use of zig-zag pattern is more preferable as it shows dynamic progression of the ideas. However, the inconsistent use of theme and rheme can be seen in these sentences. At first, I mention <i>banh mi</i> and its appetizing blend of flavors (Rheme) and this sentence is expected to be the bridge to talk about the two significant parts of the bread (the base and the add-ons). However, the linking cannot be explicitly seen here. Consequently, I create a multiple theme progression R1: crunchy French-style baguette and its magical fillings → T2: The base of this mouthwatering sandwich → T3: The add-ons

Hình 6. Minh họa bài làm của sinh viên với các thay đổi ngôn ngữ kèm giải thích

Như quan sát được ở Hình 6, từ đoạn văn với 3 câu tương đối rời rạc theo mô hình mô hình đề ngữ đơn kề sát nhau (simple contiguous constant thematic pattern), sinh viên đã mạnh dạn biến đổi thành mô hình đề ngữ đa phân nhánh (multiple separation thematic pattern) để tăng sự kết nối và mạch lạc giữa 3 câu trong đoạn. Mặc dù sinh viên còn chút nhầm lẫn khi gọi tên loại diễn tiến đề ngữ trong văn bản gốc (zig-zag (linear) thematic pattern thay vì simple contiguous constant thematic pattern), nhưng điều này không làm ảnh hưởng tới hiệu quả của các điều chỉnh ngôn ngữ. Bài viết của sinh viên sau các điều chỉnh liên quan đến diễn tiến đề ngữ trở nên mạch lạc hơn. Ngoài những cải thiện về tính mạch lạc, hiệu quả truyền thông tin, và giọng văn thấy được qua ngôn bản điều chỉnh, những lý giải dựa trên mục đích, thể loại của ngôn bản trong các chú giải lý do điều chỉnh ngôn ngữ cho thấy sinh viên đã ít nhiều kết nối được kiến thức ngôn ngữ học thuần túy vào nâng cao hiệu quả sử dụng ngoại ngữ, mà cụ thể ở đây là kỹ năng viết ngoại ngữ, của bản thân.

Ngoài ra, một điểm tích cực có thể quan sát được qua bài làm của sinh viên là: sinh viên, ở một mức độ nhất định, đã có khả năng tự đánh giá bài viết của chính mình một cách chi tiết theo các khái niệm, bình diện ngôn ngữ đã học trong khóa học và tự nhìn nhận được cách điều chỉnh bài viết của bản thân để tăng hiệu quả truyền thông tin, tính mạch lạc của bài viết và sự phù hợp về giọng văn với thể loại bài viết được lựa chọn.

PERSONAL REFLECTION

Prior to all these changes, this writing lacked an intelligible idea arrangement. There used to be misuses of cohesive devices and some ideas were not suitably placed, resulting in poor modality and coherence. Also, it was biased to my personal view with little explanation to certain points. After applying the aforementioned modifications in my writing, the overall flow of the essay is now established more coherently. In particular, various thematic developments such as Constant or Linear play an important role in shaping a comprehensible idea development. In addition, the causality and inclusion relationship between sentences is reinforced by utilizing transitivity and adding cohesive devices.

- Thank you for reading -

III. CONCLUSION

Upon revision, modifications in terms of cohesive devices, transitivity, and thematic progression were made. Firstly, modifications in terms of cohesive devices were the most dominant and included the addition of conjunction as well as changes in reference and substitution. These changes contribute to the improved cohesion between sentences in each paragraph and less repetitive word use. Secondly, modification in terms of transitivity serves to put emphasis on the inner thoughts and feelings of the writer, which was a requirement for the assignment (course reflection). Finally, Modification in terms of theme progression plays a vital role in highlighting the theme of the paragraph and establishing the connection between the topic sentence and the supporting ideas.

9

Hình 7. Minh họa về phản hồi của sinh viên

Những phản hồi như minh họa trên đây cho thấy hoạt động phân tích thể loại đã đóng vai trò “cầu nối” khá hiệu quả để sinh viên biết vận dụng các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ vào đánh giá chính bài viết của bản thân, tự xác định những điểm chưa hợp lý gây ảnh hưởng tới hiệu quả truyền thông tin, tính mạch lạc của bài viết và sự phù hợp về giọng văn với thể loại bài viết – là cơ sở cho những điều chỉnh để tăng chất lượng bài viết. Mặc dù bài cuối kỳ của 2 trong số 21 sinh viên chưa thể hiện thay đổi, cải thiện rõ nét về việc vận dụng kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ đã học trong điều chỉnh bài viết, các sinh viên này vẫn tiến hành được một số thay đổi nhỏ về từ nối và động từ tình thái.

6. Kết luận

Quá trình sử dụng hoạt động phân tích thể loại trong khóa học ngôn ngữ học được tiến hành trong một nghiên cứu hành động ở một khóa học ngôn ngữ học tiếng Anh. Trong chu kỳ nghiên cứu đầu tiên kéo dài 7 tuần của khóa học, kèm theo 2 tuần sau khóa học dành cho bài kiểm tra cuối kỳ và tư vấn học trực tuyến, các hoạt động phân tích thể loại được sử dụng để quan sát tác động của hoạt động này tới khả năng sinh viên vận dụng kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ cũng như hiểu biết về thể loại tới kỹ năng viết ngoại ngữ của sinh viên.

Trong chu kỳ nghiên cứu đầu tiên này, chuỗi các hoạt động phân tích thể loại được sử dụng

trong 7 tuần như đã mô tả trong bài viết giúp sinh viên dần hiểu được mối quan hệ tương hỗ giữa lựa chọn ngôn ngữ với mục đích giao tiếp của ngôn bản, đối tượng tiếp nhận cũng như các yếu tố bối cảnh của ngôn bản. Qua các hoạt động phân tích thể loại được làm mẫu trong các giờ thuyết giảng, và được sử dụng để luyện tập kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ trong các buổi tư vấn học, sinh viên hình thành thói quen khai thác các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ đã học, phân tích đặc điểm bối cảnh, mục đích giao tiếp vào quá trình xem xét đánh giá và lựa chọn ngôn ngữ. Từ chỗ ít quan tâm tới mục đích chung và bối cảnh chung của từng thể loại ngôn ngữ, sinh viên hiểu được qua các hoạt động phân tích thể loại rằng các lựa chọn ngôn ngữ đều cần hướng tới mục đích chung – hiệu quả truyền đạt thông tin của ngôn bản. Kết quả này cộng hưởng với kết quả nghiên cứu của Cheng (2015) rằng hoạt động phân tích thể loại giúp người học chú ý hơn tới các đặc trưng thể loại và mục đích giao tiếp đặc thù ẩn sau những đặc trưng đó.

Tác giả cũng phần nào đúc kết được qua việc phân tích các bài tập phân tích thể loại trên lớp và các bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ rằng: các hoạt động phân tích thể loại có thể giúp sinh viên biết cách khai thác các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ vào việc nâng cao hiệu quả giao tiếp và chất lượng ngôn bản, từ đó cải thiện bài viết của bản thân. Việc phân tích bài tập của sinh viên cuối quá trình nghiên cứu cho thấy sinh viên đã có khả năng nhất định trong việc cải thiện bài viết của bản thân với những điều chỉnh dựa trên các kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ được học trong khóa học. Kết quả này tiệm cận với kết luận của Yasuda (2011) rằng các nhiệm vụ học tập khai thác các yếu tố thể loại (genre-based tasks) trong lớp học ngoại ngữ, ngoài việc cung cấp cho người học hiểu biết về thể loại, còn có khả năng nâng cao rõ rệt kỹ năng viết của người học trên một số khía cạnh.

Ngoài ra, trong chu kỳ nghiên cứu đầu tiên như mô tả tại nghiên cứu này, tác giả quan sát thấy: khi các nhận thức về thể loại được chú trọng và nhấn mạnh trong các hoạt động học của sinh viên, sinh viên có xu hướng tự xác định được rõ ràng và toàn diện hơn các vấn đề bất hợp lý trong bài viết của mình. Năng lực tự đánh giá chất lượng bài viết và điều chỉnh chất lượng bài viết theo các quy chuẩn của thể loại ngôn bản được hỗ trợ. Nhờ vậy, sinh viên hình thành được khả năng tự đánh giá chất lượng bài viết, là cơ sở để kỹ năng viết ngoại ngữ của sinh viên không ngừng tăng cao.

Có thể nói, hoạt động phân tích thể loại được sử dụng trong lớp học ngôn ngữ học tại chu kỳ đầu tiên của nghiên cứu này thể hiện được vai trò của hoạt động mang tính “cầu nối”, kết nối các bài giảng kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ thuần túy với quá trình sinh viên không ngừng vận dụng các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ đã học để nâng cao kỹ năng thực hành tiếng, cụ thể là kỹ năng viết ngoại ngữ của bản thân. Việc khai thác các hoạt động phân tích thể loại trong các lớp học ngôn ngữ một cách phù hợp với đối tượng người học và nội dung khóa học có thể đóng vai trò tích cực để giúp khóa học này và các khóa học lý thuyết tiếng tương tự hiện thực hóa được mục tiêu hỗ trợ người học nâng cao kỹ năng thực hành tiếng, là cơ sở để phát huy chức năng của các khóa học chuyên môn kết hợp với ngôn ngữ (CLIL) hiệu quả hơn.

Tài liệu tham khảo

- Alcón, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33, 417–435.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, Ind.: [Fort Collins, Colo.]: Parlor Press: WAC Clearinghouse.
- Cheng, A. (2006). Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction. *English for Specific Purposes*, 25, 76–89.
- Cheng, A. (2007). Transferring generic features and recontextualizing genre awareness: Understanding writing performance in the ESP genre-based literacy framework. *English for Specific Purposes* 26, 287–307.

- Cheng, A. (2015). Genre analysis as a pre-instructional, instructional, and teacher development framework. *Journal of English for Academic Purposes*, 19(2015), 125–136.
- Cheng, A. (2011). Language features as the pathways to genre: students' attention to non-prototypical features and its implications. *Journal of Second Language Writing*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.002>.
- Cozma, M. (2014). The concept of genre in the English language class: Implications for the students' intercultural competence. *Romanian Journal of English Studies*, 11(1), 237-243.
- Devitt, A. J., Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2004). *Scenes of writing: Strategies for composing with genres*. New York: Pearson Education.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in the Social Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543-562.
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing* (2nd ed.). New York, Cambridge University Press.
- Knapp, P., & Watkins, M. (1994). *Context – Text – Grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. NSW, Australia: Texts Production.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (eds.) (1988) *The Action Research Planner* (3rd ed.). Waurm Ponds: Deakin University Press.
- Koike, D., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System* 33, 481–501.
- Johns, A. M. (2015). Moving on from genre analysis. *Journal of English for Academic Purposes* 19(2015), 113-124.
- Ortega, L. (2010). *Exploring interfaces between L2 writing and second language acquisition*. Plenary delivered at the 9th Symposium on Second Language Writing.
- Pasquarelli, S. L. (2006). *Teaching writing genres across the curriculum: Strategies for middle school teachers*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing
- Sakari, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46, 137-174.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2011), 111–133.

THE INFLUENCE OF GENRE ANALYSIS ACTIVITIES ON STUDENTS' WRITING SKILLS DEVELOPMENT

Nguyen Thi Minh Tam

*Faculty of Linguistics and Cultures of English-speaking countries,
VNU University of Languages and International Studies
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Studies of genres and genre analysis are more and more welcomed nowadays as the findings from studies on genres and genre features contribute not only to linguistic areas but to the areas of language teaching as well (Cheng 2006, 2008; Johns, 2015). Developing students' awareness of various genres is essential in the sense that with such awareness, students will be able to produce texts of different genres in their future job contexts. In this study, genre analysis activities were introduced to 21 third-year students during 7 weeks of an English linguistic course. In the midterm and end-term assignments, students were required to evaluate and revise texts of one and the same genre. The texts that students produced were then compared in terms of the agreement between the language choices in the texts and the communicative purposes and contextual features of the texts to specify the changes in their English writing skills; observations and informal discussion were also conducted. The possible influences of genre analysis activities on students writing skills development were then discussed.

Keywords: genre, genre analysis, language teaching, writing skills

QUÁ TRÌNH HỢP TÁC PHÂN GIỚI, CẮM MỐC BIÊN GIỚI ĐẤT LIỀN VIỆT NAM - CAMPUCHIA

Bùi Nam Khánh*

Học viện Ngoại giao

69 Chùa Láng, Láng Thượng, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 04 tháng 01 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 22 tháng 02 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Trong gần nửa thế kỷ qua, Việt Nam và Campuchia đã đàm phán, ký kết được nhiều văn kiện pháp lý để giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ. Trên cơ sở các văn kiện này, hai nước cũng đã triển khai công tác phân giới, cắm mốc biên giới đất liền từ đầu năm 1986. Tính đến hết năm 2019, Việt Nam và Campuchia đã hoàn thành khoảng 84% khối lượng công tác phân giới, cắm mốc. Mặc dù chỉ còn 16% khối lượng cần hoàn thành nhưng đây là những khu vực biên giới có những vấn đề phức tạp, khó giải quyết, đòi hỏi sự quyết tâm, nỗ lực của cả hai nước để sớm hoàn thành công tác phân giới, cắm mốc theo pháp luật quốc tế, tạo điều kiện cho công tác quản lý và bảo đảm quốc phòng - an ninh ở khu vực biên giới. Trên cơ sở phương pháp lịch sử và phân tích chính sách đối ngoại, bài viết nghiên cứu làm rõ quá trình hợp tác phân giới, cắm mốc biên giới đất liền Việt Nam - Campuchia từ năm 1986 đến nay; đồng thời, phân tích chi ra kết quả đã đạt được, những hạn chế còn tồn tại trong công tác này thời gian qua làm căn cứ để kiến nghị, đề xuất giải pháp để hai nước sớm hoàn thành phân giới, cắm mốc biên giới đất liền thời gian tới.

Từ khóa: biên giới đất liền, biên giới lãnh thổ, hợp tác quốc tế, phân giới cắm mốc, Việt Nam, Campuchia

1. Mở đầu

Biên giới, lãnh thổ luôn là vấn đề thiêng liêng đối với mỗi quốc gia, dân tộc. Việc có một đường biên giới ổn định sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho công tác quản lý và bảo đảm quốc phòng - an ninh tại khu vực biên giới, góp phần phát triển kinh tế - xã hội cũng như tăng cường giao lưu và hợp tác hữu nghị giữa các nước láng giềng. Xác định được vấn đề trên, Việt Nam cùng các nước láng giềng đã hợp tác đàm phán, phân giới, cắm mốc biên giới nhằm xây dựng biên giới chung hòa bình, hữu nghị, hợp tác và phát triển. Việt Nam đã hoàn thành phân giới, cắm mốc đất liền với Trung Quốc vào năm 2008¹ và Lào

năm 2016². Đối với tuyến biên giới đất liền với Campuchia, hai nước đã hoàn thành được 84% khối lượng công tác phân giới cắm mốc trên toàn tuyến, với khoảng 1.045/1.137 km đường biên giới đất liền, xây dựng được 315/371 cột mốc chính. Thực tế cho thấy, trước những thay đổi của lịch sử, tác động của thiên nhiên, con người và của chiến tranh, đường biên giới Việt Nam - Campuchia đã có nhiều biến động phức tạp... gây ra nhận thức khác nhau về đường biên giới ở một số

gồm 1.627 cột mốc đơn, 232 cột mốc đôi và 111 cột mốc ba, phân giới được khoảng 1.449 km đường biên giới từ ngã ba biên giới Việt Nam - Lào - Trung Quốc đến điểm kết thúc đường biên giới trên đất liền là điểm thứ nhất của đường phân định lãnh hải trong Vịnh Bắc Bộ giữa Việt Nam và Trung Quốc.

* ĐT: 84-898928668.

Email: vickism.vn@gmail.com

¹ Từ tháng 12/2001 đến tháng 12/2008 Việt Nam và Trung Quốc đã hoàn thành toàn bộ công tác phân giới, cắm mốc trên thực địa với 1.970 cột mốc, bao

² Từ năm 2008 đến năm 2016, Việt Nam và Campuchia đã hoàn thành việc xác định toàn bộ vị trí, cắm mốc và hoàn thiện hồ sơ 1.002 cột mốc và cọc dấu biên giới.

khu vực, dẫn đến tranh chấp. Tình hình đó đặt ra yêu cầu Việt Nam - Campuchia phải hợp tác để xác định lại một cách rõ ràng, cụ thể đường biên giới trên cơ sở luật pháp quốc tế và xây dựng hệ thống mốc giới hiện đại, bền vững. Vì vậy, ngay từ sau khi ký Hiệp ước hòa bình, hữu nghị và hợp tác giữa Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và Cộng hòa nhân dân Campuchia ngày 18/02/1979, Việt Nam đã chủ động hợp tác với Campuchia tiến hành đàm phán việc phân giới, cắm mốc biên giới. Nhưng phải đến năm 1986, sau khi Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia giữa nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và nước Cộng hòa nhân dân Campuchia được ký ngày 27/12/1985, việc phân giới, cắm mốc giữa hai nước mới chính thức được triển khai. Trong hơn bốn thập kỷ qua, Việt Nam và Campuchia đã nỗ lực, cùng nhau giải quyết vấn đề biên giới, triển khai công tác phân giới, cắm mốc biên giới đất liền giữa hai nước. Thực tế triển khai cho thấy công tác này rất khó khăn, phức tạp, chịu tác động từ nhiều yếu tố (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2018b: 212). Do vậy, Việt Nam và Campuchia vẫn chưa hoàn thành việc phân giới, cắm mốc trên thực địa như kế hoạch đã đề ra. Trong thời gian tới, bên cạnh việc đẩy mạnh quan hệ hai nước trên các lĩnh vực, trọng tâm là chính trị, ngoại giao, kinh tế, quốc phòng, an ninh..., cùng với việc giải quyết vấn đề người gốc Việt ở Campuchia thì việc phân giới, cắm mốc biên giới đất liền tiếp tục được Việt Nam và Campuchia ưu tiên. Tuy nhiên, trước những thuận lợi và khó khăn, thách thức đan xen, thì việc hoàn thành khối lượng 16% biên giới còn lại chưa được triển khai phân giới, cắm mốc tại thực địa, đòi hỏi tinh thần hợp tác tích cực, nỗ lực và quyết tâm của Chính phủ, các lực lượng chức năng và nhân dân hai nước (Phạm Bình Minh, 2019).

2. Quá trình phân giới, cắm mốc biên giới đất liền Việt Nam - Campuchia

Giai đoạn 1979 - 1990: Thực hiện Hiệp ước hòa bình, hữu nghị và hợp tác giữa Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và Cộng hòa nhân dân Campuchia ký ngày 18/02/1979, từ

đầu năm 1981, Việt Nam đã trao đổi với phía Campuchia để thống nhất nguyên tắc làm cơ sở cho việc xây dựng Hiệp ước hoạch định biên giới và Hiệp định về Quy chế biên giới nhằm duy trì sự ổn định tại đây trong khi hai nước tiến hành đàm phán, hoạch định và phân giới, cắm mốc. Ngày 20/7/1983, tại Phnôm Pênh, hai bên ký chính thức Hiệp ước về nguyên tắc giải quyết vấn đề biên giới (Hiệp ước 1983) và Hiệp định về Quy chế biên giới quốc gia tạm thời (Hiệp định 1983). Ngày 27/9/1983, tại Hà Nội, hai bên tiến hành trao đổi văn kiện phê chuẩn hai văn kiện trên, có hiệu lực thi hành kể từ ngày 27/9/1983. Theo đó, hai bên nhất trí: *“Trên đất liền, hai bên coi đường biên giới hiện tại giữa hai nước được thể hiện trên bản đồ tỷ lệ 1/100.000 do Sở Địa dư Đông Dương (SGI), thông dụng trước năm 1954 hoặc gần năm 1954 nhất (kèm theo 26 mảnh bản đồ đã được hai bên xác nhận), là đường biên giới quốc gia giữa hai nước”* (Việt Nam và Campuchia, 1983b) và nguyên tắc: *“Ở nơi nào đường biên giới chưa được vẽ trên bản đồ hoặc hai bên đều thấy chưa hợp lý thì hai bên sẽ cùng nhau bàn bạc, giải quyết trên tinh thần bình đẳng, tôn trọng lẫn nhau vì lợi ích của mối quan hệ đặc biệt Việt Nam - Campuchia, phù hợp với luật pháp quốc tế và thực tiễn quốc tế”* (Việt Nam và Campuchia, 1983a). Thực hiện Hiệp ước 1983, hai bên thành lập Ủy ban liên hợp hoạch định biên giới. Từ ngày 11/7/1984 đến cuối năm 1985, Ủy ban liên hợp đã tiến hành các cuộc họp chính thức nhằm hoạch định đường biên giới Việt Nam - Campuchia trên bản đồ và văn bản Hiệp ước. Ngày 27/12/1985, tại Phnôm Pênh, Bộ trưởng Bộ Ngoại giao hai nước ký kết Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia (Hiệp ước 1985) gồm 05 điều khoản chính, trong đó quy định chi tiết về tỷ lệ, các vấn đề liên quan sông suối, rạch biên giới. Ngày 22/02/1986, tại Hà Nội, hai bên tiến hành trao đổi văn kiện phê chuẩn và Hiệp ước chính thức có hiệu lực thi hành kể từ ngày trao đổi văn kiện phê chuẩn. Căn cứ Hiệp ước 1985, từ năm 1986 đến năm 1988, hai bên đã tiến hành phân giới cắm mốc được 212/1.137 km đường

biên giới, cắm được 72/322 cột mốc trên thực địa (Bộ Ngoại giao, 2006: 63). Tuy nhiên, từ năm 1989 đến năm 1993, do tình hình nội bộ Campuchia có sự chia rẽ, nhiều lực lượng đối lập ở Campuchia còn đặt vấn đề xét lại Hiệp ước 1985, phía Campuchia lấy lý do nhân lực, kỹ thuật nên tiến trình phân giới cắm mốc dừng lại (Trần Xuân Hiệp, 2014: 105).

Giai đoạn 1991 - 2005: Sau khi Hiệp định Paris về lập lại hòa bình tại Campuchia được ký kết năm 1991, Campuchia tạm thời được điều hành bởi cơ quan quyền lực lâm thời của Liên Hợp Quốc ở Campuchia và Hội đồng Dân tộc tối cao có đại diện bốn phái ở Campuchia. Đây là thời gian khó khăn trong quan hệ Campuchia - Việt Nam, trong đó có vấn đề phân giới, cắm mốc. Vì vậy, từ năm 1991 đến năm 1998, đàm phán biên giới bị gián đoạn, nhưng trong các cuộc gặp gỡ cấp cao, hai bên đều đề cập việc cùng nhau hợp tác để duy trì biên giới ổn định. Trong khi chờ đợi giải quyết những tồn đọng về biên giới, Việt Nam và Campuchia đã thống nhất một số cơ chế tạm thời để quản lý biên giới. Trong Thông cáo báo chí Việt Nam - Campuchia ngày 17/01/1995: *“Hai bên thỏa thuận trong khi chờ đợi giải quyết những vấn đề còn tồn tại về biên giới thì duy trì sự quản lý hiện nay... không thay đổi, xê dịch các cột mốc biên giới, giáo dục không để nhân dân xâm canh, xâm cư và hợp tác giữ gìn trật tự an ninh biên giới”* (Hoàng Ngọc Sơn, 2003: 9). Tuyên bố chung Việt Nam - Campuchia ngày 01/6/1998, hai bên thỏa thuận: *“Về vấn đề biên giới, hai bên bày tỏ lòng mong muốn xây dựng đường biên giới chung hòa bình, hữu nghị và hợp tác. Hai bên khẳng định tiếp tục tôn trọng các hiệp ước, hiệp định về biên giới trên bộ và trên biển mà hai bên đã ký trong những năm 1982, 1983 và 1985”* và *“nhất trí nối lại các cuộc họp giữa hai bên để tiếp tục giải quyết các vấn đề tồn tại về biên giới giữa hai nước”* (Bộ Ngoại giao, 2010: 35). Qua đó, Ủy ban liên hợp về biên giới Việt Nam - Campuchia đã được thành lập và tiến hành một số cuộc họp chính thức từ đầu năm 1999 đến 2002 để nối lại tiến trình đàm phán. Tuy nhiên, tiến

trình đàm phán về biên giới giữa hai nước lại một lần nữa bị tạm dừng trong giai đoạn từ 2002-2005 do những khó khăn, bất cập trong thực hiện Hiệp ước 1985, nhất là việc sử dụng bản đồ Bonne xuất bản rải rác trong nhiều năm khác nhau từ 1951 đến 1954, nội dung và chất lượng bản đồ chưa hoàn thiện (có nhiều mảnh xuất bản tạm thời, một số mảnh bỏ trống địa hình, đường biên giới một số mảnh bị đứt đoạn), tỷ lệ bản đồ quá nhỏ (1/100.000), được in ấn từ những năm 50 thế kỷ trước nên không còn phù hợp với thực địa thay đổi theo thời gian (Nguyễn Hồng Thao, 2006: 67). Về sông suối biên giới, theo luật pháp và thực tiễn nhiều nước trên thế giới, biên giới thường đi theo luồng rãnh sâu đối với sông suối tàu thuyền đi ngược lại được và theo đường trung tuyến dòng chảy chính đối với sông suối tàu thuyền không đi lại được, nhưng Hiệp ước 1985 lại áp dụng nguyên bản đồ Bonne của Pháp nên có những khó khăn thực tế ngoài thực địa... Đàm phán chỉ được nối lại từ tháng 3/2005 sau chuyến thăm Campuchia của Tổng Bí thư Nông Đức Mạnh.

Giai đoạn 2005-2011: Năm 2005, quan hệ Việt Nam - Campuchia đã bước sang một giai đoạn mới, chính sách nhất quán, kiên trì của Việt Nam nhằm thắt chặt và củng cố quan hệ hữu nghị láng giềng tốt với Campuchia đến thời kỳ kết trái, quan hệ hợp tác tin cậy giữa hai nước ngày càng mở rộng. Trong chuyến thăm Campuchia của Tổng Bí thư Nông Đức Mạnh năm 2005, lãnh đạo hai nước nhất trí thúc đẩy tiến trình đàm phán, phân giới, cắm mốc nhằm sớm giải quyết xong vấn đề biên giới lãnh thổ. Sau đó, Chính phủ hai nước nhất trí sửa đổi, bổ sung một số điều khoản cho phù hợp với luật pháp, tập quán quốc tế, nguyện vọng của chính quyền và nhân dân hai nước. Từ ngày 21 đến ngày 25/9/2005, hai bên đã gặp nhau tại Hà Nội để hoàn thiện văn bản Hiệp ước bổ sung. Ngày 10/10/2005, tại Hà Nội, Thủ tướng Phan Văn Khải và Thủ tướng Hun Sen đã ký Hiệp ước bổ sung Hiệp ước 1985 (Hiệp ước bổ sung 2005). Ngày 06/12/2005, tại Phnôm Pênh, hai bên trao đổi văn kiện phê chuẩn Hiệp ước. Sau khi hai nước ký Hiệp

ước bổ sung 2005, công tác phân giới cắm mốc giữa Việt Nam và Campuchia chính thức bước vào giai đoạn tổ chức phân giới trên thực địa, cắm mốc quốc giới và quản lý biên giới hành chính.

Theo Hiệp ước bổ sung 2005, hai bên thống nhất điều chỉnh 06 điểm trên tuyến biên giới ở các tỉnh Kon Tum, Gia Lai giáp với tỉnh Rattanakiri, Đắc Lắc giáp với Mondulkiri, An Giang giáp Kandal và Takeo; điều chỉnh đường biên giới trên sông suối biên giới theo nguyên tắc pháp luật quốc tế và thực tiễn quốc tế; cam kết hoàn thành công việc phân giới cắm mốc trước tháng 12/2008. Hai bên thống nhất: *“Trong trường hợp nảy sinh khó khăn trong việc áp dụng các quy định nêu trên, hai bên sẽ trao đổi hữu nghị nhằm tìm ra một giải pháp mà hai bên có thể chấp nhận được”* (Việt Nam và Campuchia, 1985). Hiệp ước bổ sung 2005 điều chỉnh một số điểm về biên giới trên sông suối giữa hai nước; đây là một bước tiến bộ, kết hợp với Hiệp ước 1985 làm cho cơ sở pháp lý của đường biên giới giữa hai nước đầy đủ, vững chắc và phù hợp hơn với luật pháp và tập quán quốc tế. Nghĩa là trên các đoạn sông, suối tàu thuyền đi lại được, đường biên giới sẽ đi theo trung tâm luồng chính tàu thuyền chạy. Trên các đoạn sông suối tàu thuyền không đi lại được, đường biên giới sẽ đi theo trung tâm của dòng chảy hoặc dòng chính (Việt Nam và Campuchia, 1985). Đây là nguyên tắc đã được quốc tế công nhận. Trước đây bên nào quản lý quá thì trả lại cho bên kia. Việc ký kết Hiệp ước bổ sung 2005 phản ánh cách làm khoa học, thái độ thiện chí, hữu nghị của Việt Nam đối với vấn đề biên giới. Hai bên quyết định rà soát, chuyển vẽ đường biên giới từ bản đồ Bonne tỷ lệ 1/100.000 sang bản đồ UTM hiện đại hơn với tỷ lệ chi tiết hơn là 1/50.000. Điều này có ý nghĩa quan trọng và thuận tiện hơn cho công tác quản lý, khai thác biên giới về lâu dài.

Ngày 22/12/2005, hai bên đã thông qua *Kế hoạch tổng thể về công tác phân giới cắm*

mốc biên giới đất liền Việt Nam - Campuchia và Điều lệ tổ chức hoạt động của Ủy ban liên hợp phân giới cắm mốc hai nước. Theo đó, hai bên thỏa thuận cắm 314 vị trí mốc trên toàn tuyến và đặt mục tiêu hoàn thành vào cuối năm 2008; ưu tiên xây dựng hệ thống mốc ở các cửa khẩu, khu vực có đường giao thông thuận lợi đi qua nhằm tăng cường hợp tác, giao lưu phát triển kinh tế và ổn định trật tự an toàn xã hội vùng biên giới. Ngày 27/9/2006, hai bên cắm cột mốc đầu tiên (số 171) tại cặp cửa khẩu quốc tế Mộc Bài (Tây Ninh) - Bavet (Svay Rieng), chính thức khởi động tiến trình phân giới cắm mốc trên toàn tuyến. Đến tháng 12/2006, hai bên đã đàm phán và giải quyết cơ bản vị trí mốc tại 6 cửa khẩu quốc tế, tạo điều kiện để cùng thỏa thuận mở rộng, nâng cấp một số cửa khẩu quốc tế ở Xà Xía (Kiên Giang), Hoa Lư (Bình Phước), Lê Thanh (Gia Lai), Dinh Bà (Đồng Tháp)... Nhưng phải đến tháng 6/2007, kế hoạch cắm mốc mới thực sự bắt đầu tại Tây Nguyên; tháng 6/2008, hai bên mới triển khai tiếp ở Tây Nam Bộ (Bộ Ngoại giao, 2010: 40). Tính đến tháng 10/2010, trên toàn tuyến, hai bên đã xác định được 191 vị trí mốc, trải đều trên hầu hết các tỉnh biên giới, trong đó có mốc đầu (cũng là mốc ngã ba biên giới Việt Nam - Lào - Campuchia) và 7/9 mốc cửa khẩu quốc tế¹. Đặc biệt, lần đầu tiên tại khu vực Tây Nguyên đã hình thành một hệ thống gần 50 vị trí mốc. Mặc dù vậy, quá trình triển khai tiếp tục gặp nhiều khó khăn và Chính phủ hai bên đã phải hai lần điều chỉnh kế hoạch đặt mục tiêu kết thúc vào cuối năm 2012, nhưng sau đó công tác phân giới cắm mốc vẫn gặp nhiều khó khăn, nhất là đối với những khu vực có ảnh hưởng lớn đến đời sống, sản xuất của nhân dân hai bên biên giới. Trong giai đoạn này, công tác phân giới cắm

¹ Hoa Lư tỉnh Bình Phước, Xa Mát và Mộc Bài tỉnh Tây Ninh, Dinh Bà và Thường Phước tỉnh Đồng Tháp, Vĩnh Xương tỉnh An Giang và Hà Tiên tỉnh Kiên Giang.

mốc trên thực địa gặp rất nhiều khó khăn cả ở trên bản đồ và thực địa triển khai¹.

Giai đoạn 2011 đến nay: Để giải quyết các khu vực biên giới còn tồn đọng, tháng 4/2011, Chính phủ hai nước đã ký Bản ghi nhớ về việc điều chỉnh đường biên giới trên bộ đối với một số khu vực tồn đọng giữa Chính phủ Việt Nam và Chính phủ Campuchia (MOU) điều chỉnh biên giới ở các khu vực này. Theo đó, hai bên thỏa thuận giữ nguyên đường biên giới hiện quản lý và căn cứ vào đường biên giới đã thống nhất chuyển vẽ để tiến hành hoán đổi đất cho nhau theo tỷ lệ 1:1. Đây là một bước đột phá nhằm tháo gỡ những vướng mắc trong phân giới cắm mốc, góp phần thúc đẩy nhanh việc hoàn thành phân giới cắm mốc của hai bên, đồng thời đảm bảo sự ổn định, hạn chế tối đa việc gây xáo trộn sản xuất, đời sống và đáp ứng nguyện vọng của người dân hai bên biên giới. Sau khi hai nước ký MOU, ngày 24/6/2012, Thủ tướng Chính phủ hai nước đã chứng kiến Lễ khánh thành cột mốc 314 - cột mốc ở vị trí cuối cùng trên đường biên giới đất liền hai nước. Năm 2013, hai bên thống nhất cắm bổ sung các mốc phụ, cọc dấu để làm rõ hướng đi của đường biên giới trên thực địa. Đến nay, hai bên đã hoàn thành được khoảng 84% khối lượng công tác phân giới, cắm mốc. Tuy nhiên, thực tế cho thấy từ tháng 7/2012 đến nay, việc phân giới, cắm mốc giữa hai nước diễn ra tương đối chậm, do những khó khăn từ việc triển khai công phân trên thực địa, cũng như vấn đề chính trị nội bộ Campuchia, việc lợi dụng vấn đề biên giới

lãnh thổ để chống phá Chính phủ Thủ tướng Hun Sen của phe đối lập kể từ sau Tổng tuyển cử ở Campuchia năm 2013. Để tháo gỡ những khó khăn trên, sau một thời gian dài tiến hành đàm phán, ngày 05/10/2019, Việt Nam và Campuchia đã ký hai điều ước quốc tế cấp nhà nước gồm: Hiệp ước bổ sung Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia năm 1985 và Hiệp ước bổ sung năm 2005 (Hiệp ước bổ sung 2019) và Nghị định thư phân giới cắm mốc biên giới trên đất liền giữa nước (Nghị định thư phân giới cắm mốc) làm cơ sở cho công tác phân giới cắm mốc cho hai nước trong thời gian tới. Theo đó, tại Hiệp ước bổ sung 2019 và Nghị định thư phân giới cắm mốc hai nước đã công nhận kết quả phân giới cắm mốc 1.045/1.245 km tổng số chiều dài đường biên giữa hai bên với 2.047 tổng số các mốc gồm có mốc chính, mốc phụ và cọc dấu trên đường biên hai nước; hai nước đã quyết định sử dụng bộ bản đồ hiện đại với tỷ lệ 1/25.000 phục vụ công tác quản lý, hoạch định, phân giới, cắm mốc giữa hai bên.

3. Kết quả công tác phân giới, cắm mốc biên giới đất liền Việt Nam - Campuchia

3.1. Thành tựu

Hai nước đã ký được hệ thống các điều ước quốc tế song phương, làm cơ sở pháp lý để giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ và thực hiện công tác phân giới, cắm mốc. Đến nay, Việt Nam và Campuchia đã ký 07 văn bản song phương để giải quyết vấn đề biên giới đất liền², 01 Hiệp ước về vùng nước lịch sử

¹ Hai bên chưa xây dựng được một bộ bản đồ mới phù hợp với địa hình thực tế mà phải sử dụng bộ bản đồ Bonne tỷ lệ 1/100.000 do Pháp xuất bản năm 1952 - 1954 và bản đồ UTM tỷ lệ 1/50.000 do Mỹ xuất bản những năm 60 của thế kỷ XX; địa hình ở khu vực biên giới luôn bị thay đổi (tác động từ thiên nhiên và con người), có những chỗ hoàn toàn không còn dấu vết gì so với bản đồ; nhiều nơi vào mùa mưa (6 - 7 tháng) các đội cắm mốc không đi thực địa được; việc quản lý biên giới ở nhiều nơi còn lỏng lẻo do có khu vực dân Việt Nam sống trên lãnh thổ Campuchia, có khu vực dân Campuchia lại sống trên lãnh thổ Việt Nam...

² Hiệp ước về nguyên tắc giải quyết vấn đề biên giới Việt Nam - Campuchia (ngày 20/7/1983); Hiệp ước về quy chế biên giới quốc gia Việt Nam - Campuchia (ngày 20/7/1983); Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia Việt Nam - Campuchia (ngày 27/12/1985); Hiệp ước bổ sung Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia Việt Nam - Campuchia năm 1985 (ngày 10/10/2005); Bản ghi nhớ về việc điều chỉnh đường biên giới trên bộ đối với một số khu vực còn tồn đọng (ngày 23/4/2011); Hiệp ước bổ sung Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia năm 1985 và Hiệp ước bổ sung năm 2005 và Nghị định thư phân giới cắm mốc biên giới trên đất liền giữa nước (ngày 05/10/2019).

Việt Nam - Campuchia (ngày 07/7/1982) và Hiệp ước xác định giao điểm đường biên giới ba nước Việt Nam - Lào - Campuchia (ngày 26/8/2008). Đây là những văn bản pháp lý quan trọng và được ký kết vào những thời điểm lịch sử, tạo cơ sở cho việc giải quyết vấn đề biên giới giữa hai nước, giải quyết những vấn đề khó khăn thực tiễn việc triển khai công tác phân giới, cắm mốc. Ví dụ, Hiệp ước bổ sung 2005, được ký trong bối cảnh Hiệp ước 1985 nảy sinh một số khó khăn, vướng mắc trong quá trình áp dụng¹ và bị một số thế lực phản động, thù địch có quan điểm cho rằng Hiệp ước 1985 được ký trong bối cảnh Campuchia chịu nhiều sức ép của Việt Nam (thời điểm quân tình nguyện Việt Nam đang ở Campuchia), nhiều lần yêu sách đòi xóa bỏ các hiệp ước, hiệp định biên giới Việt Nam - Campuchia đã ký trong những năm 80 của thế kỷ XX. Vì vậy, trong buổi tiếp Bộ trưởng Ngoại giao Nguyễn Duy Niên, Thủ tướng Hun Sen đã phát biểu: *“Hiệp ước bổ sung về biên giới Việt Nam - Campuchia là một thắng lợi lớn của cả hai nước. Hiệp ước khẳng định giá trị hiệu lực của Hiệp ước hoạch định biên giới năm 1985, cho thấy sự thủy chung, vô tư của Việt Nam không ép buộc Campuchia ký kết các Hiệp ước bất bình đẳng. Việc làm của Việt Nam là đáng khâm phục. Việc ký Hiệp ước bổ sung đã làm thất bại âm mưu của các thế lực thù địch đòi xóa bỏ các Hiệp ước, Hiệp định biên giới hai nước đã ký trong những năm 80 của thế kỷ trước”* (Nguyễn Hồng Thao, 2006: 69). Qua

việc ký Hiệp ước bổ sung 2005, Việt Nam và Campuchia cùng tái khẳng định giá trị pháp lý của các Hiệp định biên giới hai nước đã ký trong những năm 80 của thế kỷ XX trước những luận điệu chia rẽ đoàn kết giữa hai dân tộc của các thế lực thù địch, đáp ứng mối quan tâm của chính quyền và nhân dân hai bên biên giới, nói lại tiến trình phân giới, cắm mốc nhằm xây dựng đường biên giới hòa bình, hữu nghị, hợp tác cùng phát triển giữa hai dân tộc. Hay như việc Việt Nam và Campuchia ký Hiệp ước bổ sung 2019 và Nghị định thư phân giới cắm mốc trong bối cảnh công tác phân giới, cắm mốc của hai bên từ tháng 7/2012 đến nay tiến triển rất chậm và gặp nhiều khó khăn ở các đoạn biên giới chưa giải quyết được. Việc ký hai văn kiện nêu trên cho thấy thiện chí, quyết tâm, trách nhiệm của hai bên trong việc giải quyết những khó khăn trong vấn đề biên giới lãnh thổ trên cơ sở của luật pháp quốc tế (Phạm Bình Minh, 2019). Việc ký kết các văn bản pháp lý với Campuchia, không chỉ tạo động lực, điều kiện cho việc giải quyết công tác phân giới, cắm mốc giữa Việt Nam và Campuchia từ năm 1985 đến nay mà còn khẳng định chủ trương nhất quán của Việt Nam là giải quyết tốt công tác biên giới lãnh thổ của các quốc gia láng giềng phù hợp với luật pháp quốc tế để làm cơ sở cho quan hệ lâu dài giữa các quốc gia.

Việt Nam và Campuchia đã hoàn thành khoảng 84% công tác phân giới, cắm mốc. Sau khi ký Hiệp ước bổ sung 2005, Việt Nam - Campuchia đã tái khởi động công tác phân giới, cắm mốc trên toàn tuyến biên giới đất liền hai nước. Đến tháng 10/2019, Việt Nam và Campuchia đã hoàn thành khoảng 84% khối lượng công tác phân giới, cắm mốc trên toàn tuyến, với khoảng 1.045/1.137 km đường biên giới đất liền, xây dựng được 315/371 cột mốc chính, 1.511 cột mốc phụ và 221 cọc dấu (Quang Thanh, 2019), trong đó đã cắm được cột mốc ở hầu hết các vị trí quan trọng như các cửa khẩu, nơi có đường giao thông cắt qua biên giới, nơi tập trung đông dân cư, đặc biệt đã cắm được cột mốc ở điểm đầu và điểm cuối của biên giới đất liền. Hai bên đã

¹ Việc áp dụng nguyên tắc bản đồ Bonne trong Hiệp ước 1985 là quyết định đúng đắn song khi lựa chọn và áp dụng bản đồ, hai bên phải chấp nhận trên thực tế những hạn chế như: Bản đồ Bonne xuất bản rải rác trong nhiều năm khác nhau từ 1951 đến 1954; nội dung, chất lượng bản đồ chưa hoàn thiện (có nhiều mảnh xuất bản tạm thời, một số mảnh bỏ trắng địa hình, đường biên giới một số mảnh bị đứt đoạn); tỷ lệ bản đồ quá nhỏ (1/100.000); bản đồ được in ấn từ những năm 50 của thế kỷ trước nên không còn phù hợp; việc ghi nhận 02 bộ bản đồ có giá trị như nhau trong PGCM dẫn đến những phức tạp trên thực địa khi có sự khác biệt giữa bản đồ với bản đồ, giữa bản đồ với thực địa...

quy thuộc được 111 cồn bãi trên sông suối biên giới, trong đó có 43 cồn bãi thuộc Việt Nam, 68 cồn bãi thuộc Campuchia; có 03 tỉnh của Việt Nam đã hoàn thành việc xác định vị trí và xây dựng cột mốc chính và cơ bản hoàn thành công tác phân giới trên thực địa (Kon Tum, Bình Phước, Đồng Tháp) (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2018a: 179). Việt Nam và Campuchia đã hoàn thành việc hoán đổi các diện tích quản lý vượt quá sang nhau theo MOU và áp dụng mô hình MOU tại 06 cặp tỉnh¹; hoàn thiện hồ sơ phân giới, cắm mốc (gồm Hồ sơ mốc quốc giới, Hồ sơ phân giới, Bảng quy thuộc cồn bãi và các văn bản pháp lý liên quan khác) và hoàn chỉnh việc thành lập Bộ bản đồ đường biên giới quốc gia Việt Nam - Campuchia. Trên tuyến biên giới chỉ còn 06 khu vực (khoảng 16% chiều dài toàn tuyến) hai bên chưa thống nhất được phương án giải quyết gồm: 05 khu vực tại Long An - Svay Rieng và 01 khu vực tại Gia Lai, Đăk Lăk - Rattanakiri, Mondulkiri) và 07 đoạn biên giới chưa phân giới, cắm mốc tại các cặp tỉnh Gia Lai - Rattanakiri; Đăk Nông - Mondulkiri; Tây Ninh - Svay Rieng; An Giang - Kandal; Kiên Giang - Kampot.

Công tác thông tin đối ngoại, tuyên truyền về hợp tác giữa hai nước trong giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ đạt được nhiều thành tựu quan trọng, góp phần quảng bá chính sách hai nước. Chính phủ hai nước thường xuyên chỉ đạo, định hướng các cơ quan truyền thông, thông tấn, báo chí từ Trung ương đến địa phương tăng cường, chủ động đưa tin, bài chất lượng, phản ánh chân thực, sinh động, sâu sắc kết quả hợp tác giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ; tăng cường công tác thông tin đối ngoại, xây dựng và xuất bản các ấn phẩm thông tin, tuyên truyền phong phú, đa dạng; sử dụng các ấn phẩm thông tin hiện đại, tích cực tuyên truyền đối ngoại về vấn đề biên giới lãnh thổ. Tại các địa phương hai nước, công tác tuyên truyền được thực hiện dưới nhiều hình thức

như thông qua hệ thống loa, trạm truyền thanh, các phương tiện thông tin đại chúng, công thông tin điện tử, băng rôn, áp phích...; nhiều hoạt động tuyên truyền được thực hiện bằng hình thức qua lại thăm thân, lao động sản xuất, trao đổi hàng hóa của nhân dân hai bên biên giới. Ví dụ, năm 2010, Bộ Ngoại giao đã phát hành 2.000 cuốn sách *Biên giới trên đất liền Việt Nam - Campuchia* để phổ biến rộng rãi đến các bộ, ngành, nhất là các địa phương trên tuyến biên giới Việt Nam - Campuchia nhằm cung cấp thông tin và nâng cao nhận thức cho những người làm công tác phân giới, cắm mốc và nhân dân trong khu vực biên giới hai nước. Năm 2019, các cơ quan chức năng hai nước đã tăng cường các hoạt động thông tin đối ngoại trong dịp hai nước tổ chức Hội nghị tổng kết công tác phân giới cắm mốc và ký văn kiện pháp lý ghi nhận công tác phân giới, cắm mốc biên giới đất liền và thành tựu trong quan hệ Việt Nam - Campuchia bằng tiếng Việt, tiếng Khmer và tiếng Anh với 182.000 lượt thông tin khi tìm kiếm trên Google và 68.600 lượt thông tin trên Yahoo... Có thể thấy, công tác thông tin đối ngoại, tuyên truyền góp phần quan trọng làm cho cộng đồng quốc tế hiểu rõ đường lối, chính sách đối ngoại của Việt Nam và Campuchia; đồng thời, giúp nhân dân hai nước hiểu rõ về ý nghĩa quan hệ truyền thống hữu nghị giữa hai nước, tầm quan trọng của việc xây dựng đường biên giới hòa bình, hữu nghị, hợp tác và phát triển. Qua đó, tranh thủ sự ủng hộ của cộng đồng quốc tế, hệ thống chính trị và nhân dân hai nước vào chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước Việt Nam và Campuchia trong giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ.

Kết quả công tác phân giới, cắm mốc góp phần quan trọng vào việc bảo đảm an ninh trật tự tuyến biên giới. Song song với việc giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ, phân giới, cắm mốc trên thực địa, Việt Nam và Campuchia đã tăng cường hợp tác trong việc bảo đảm an ninh, trật tự trên tuyến biên giới, tạo điều kiện thuận lợi cho các hoạt động hợp tác khu vực biên giới, góp phần xây dựng đường biên giới hòa bình, hữu nghị, hợp tác

¹ Tây Ninh - Tboung Khmum, Svay Rieng; Đồng Tháp - Pray Veng; An Giang - Takeo và Kiên Giang - Takeo, Kampot.

và phát triển. Các đơn vị chức năng Việt Nam và Campuchia đã phối hợp tốt trong khảo sát, lập sơ đồ tuyến biên giới, các khu vực tranh chấp về đất đai, các điểm nóng về xâm canh, xâm cư; giải quyết các vụ, việc làm hư hại các cọc dấu, cột phương vị do bị phá trộm hoặc người dân làm hư hại trong quá trình canh tác sản xuất, góp phần đảm bảo tiến độ phân giới, cắm mốc (Bùi Nam Khánh, 2018a: 56). Đồng thời, hai nước đã phối hợp hiệu quả trong công tác đấu tranh với các hoạt động phá hoại công tác phân giới, cắm mốc, nhất là làm thất bại các âm mưu, hoạt động của một số tổ chức đối lập ở Campuchia và các tổ chức phản động khác. Cho đến nay, mặc dù vấn đề biên giới Việt Nam - Campuchia chưa hoàn thành phân giới, cắm mốc, gặp nhiều chống phá của các tổ chức, thế lực phản động nhưng chưa để xảy ra bất cứ vụ việc nghiêm trọng nào làm ảnh hưởng đến lợi ích an ninh quốc gia và mối quan hệ giữa hai nước. Bên cạnh đó, công tác đấu tranh với các loại tội phạm được triển khai hiệu quả, góp phần đảm bảo an ninh, trật tự địa bàn khu vực biên giới hai nước. Các lực lượng chức năng hai nước đã hợp tác chặt chẽ, thường xuyên trao đổi thông tin nhằm ứng phó với các loại tội phạm ở khu vực biên giới, nhất là tội phạm buôn bán phụ nữ, trẻ em, buôn lậu qua biên giới, sản xuất, buôn bán, vận chuyển, lạm dụng ma túy và nhiều loại tội phạm khác, góp phần vào sự ổn định an ninh - chính trị, kinh tế - xã hội, cũng như sự phát triển bền vững của hai quốc gia. Từ năm 2010 - 2015, Việt Nam và Campuchia đã hợp tác bắt giữ hàng nghìn vụ với hơn 20.000 đối tượng xuất nhập cảnh trái phép (gần 50% là qua các cửa khẩu để sang Campuchia đánh bạc, đá gà), tội phạm ma túy, buôn bán phụ nữ, trẻ em và buôn lậu qua tuyến biên giới (chủ yếu buôn lậu xăng, dầu, vàng, gỗ, các sản phẩm từ gỗ, đồ điện tử...) (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2018: 181). Trong những tháng đầu năm 2019, trên tuyến biên giới Việt Nam - Campuchia, lực lượng Cảnh sát phòng, chống ma túy 10 tỉnh biên giới Việt Nam - Campuchia đã phối hợp với lực lượng chức năng bắt giữ 1.060 vụ, 2.107 đối tượng, thu giữ 7,582 kg heroin,

6,252 kg cần sa khô, 79,317 kg và 21 viên ma túy tổng hợp, 44,792 kg ketamine cùng nhiều phương tiện tài sản khác (Hoàng Anh, 2019).

3.2. Hạn chế

Mặc dù công tác phân giới, cắm mốc biên giới đất liền Việt Nam - Campuchia trong gần 40 năm qua đã đạt được những kết quả to lớn, nhưng xét về tổng thể, nó đã không đạt được mục tiêu mà lãnh đạo hai nước đề ra. Sau khi ký Hiệp ước bổ sung 2005, Chính phủ hai nước đặt mục tiêu: *“phần đấu hoàn thành công việc này (công tác phân giới cắm mốc) vào năm 2008”* (Nguyễn Hồng Thao, 2006: 69). Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân mà đến hết năm 2019 việc phân giới, cắm mốc mới đạt trên 84%. Hiện hai bên vẫn còn tồn đọng 06 đoạn biên giới chưa hoàn thành phân giới, cắm mốc. Đây là những khu vực nhạy cảm cả về yếu tố lịch sử, địa lý và kinh tế - xã hội; hoạt động xâm canh, xâm cư diễn ra phức tạp, xảy ra tranh chấp, va chạm giữa người dân hai bên biên giới; công tác quản lý biên giới của lực lượng chức năng hai nước tại các khu vực này cũng gặp nhiều khó khăn. Trong các cuộc họp cấp cao gần đây, lãnh đạo hai nước liên tục đề cập việc phối hợp hoàn thành sớm việc phân giới cắm mốc, nhưng vẫn chưa xác định mốc thời gian hoàn thành cụ thể (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2018a: 181).

Nguyên nhân chậm tiến độ là do: (i) Quan điểm của Chính phủ Campuchia về giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ với Việt Nam chưa rõ ràng. Trước những hoạt động chống phá của các tổ chức đối lập, Chính phủ Campuchia đã có những động thái khác nhau. Một mặt, Chính phủ Campuchia đáp trả luận điệu xuyên tạc và từng bước xử lý mạnh tay đối với các tổ chức đối lập. Mặt khác, Chính phủ Campuchia phản ứng quyết liệt với những vấn đề mà họ cho là Việt Nam xâm phạm lợi ích của Campuchia, trong đó có vấn đề biên giới, lãnh thổ (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2018a: 183) như phía Campuchia đã liên tiếp gửi các công hàm phản đối Việt Nam đào ao, xây dựng trạm gác quân sự “lấn vào đất của Campuchia”... (ii) Tình hình nội bộ của Campuchia có nhiều

bất ổn. Lực lượng đối lập thường xuyên sử dụng vấn đề biên giới - dân tộc giữa Việt Nam và Campuchia làm con bài chủ yếu để chống Đảng Nhân dân Campuchia (CPP), chống Thủ tướng Hun Sen (Lê Hải Bình, 2015). Thực tế cho thấy, các lực lượng đối lập tại Campuchia, nhất là Đảng cứu quốc Campuchia (CNRP) trước khi bị giải thể 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 (Bùi Nam Khánh, 2019: 77). Mục đích chính là kích động gây chia rẽ mỗi đoàn kết hữu nghị Việt Nam - Campuchia, hạ uy tín của CPP, đòi xem xét lại Hiệp ước bổ sung 2005; ngăn cản, phá hoại hoạt động phân giới, cắm mốc biên giới Việt Nam - Campuchia; yêu sách sai trái về cái gọi là “đòi lại vùng đất Nam Bộ”; vu cáo Việt Nam áp đặt ách đô hộ với Campuchia; kích động tâm lý kỳ thị người Việt ở Campuchia... Trước tình hình đó, CPP đã hết sức thận trọng trong vấn đề biên giới lãnh thổ với Việt Nam. (iii) Sự xâm canh, xâm cư của nhân dân hai bên biên giới; ý thức bảo vệ chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia của một bộ phận nhân dân chưa cao. (iv) Tài liệu, bản đồ sử dụng đàm phán, phân giới, cắm mốc (bản đồ tỷ lệ 1/100.000 của Sở Địa dư Đông Dương, thông dụng trước năm 1954 hoặc gần năm 1954 nhất) để lại quá cũ, không rõ nét, gây khó khăn cho việc xác định ngoài thực địa (Bùi Nam Khánh, 2018a: 57). (v) Chính sách của Trung Quốc đối với Campuchia tác động trực tiếp và gián tiếp đến vấn đề phân giới, cắm mốc của Việt Nam - Campuchia. Trong những năm gần đây, Trung Quốc tăng cường lôi kéo Campuchia vào vòng ảnh hưởng của Trung Quốc nhằm thực hiện âm mưu tạo thế gọng kìm không chế Việt Nam (Bùi Nam Khánh, 2018b: 705). Quan

hệ ngày càng chặt chẽ giữa Campuchia với 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 (Bùi Nam Khánh, 2019: 77). (vi) Công tác phối hợp giữa hai nước, nhất là ở một số địa phương hai nước trong giải quyết vấn đề phân giới, cắm mốc vẫn còn hình thức, thiếu sát sao.

Ở khu vực biên giới Việt Nam - Campuchia xuất hiện ngày càng nhiều và có dấu hiệu phức tạp hơn các vụ phá hoại cột mốc và công tác phân giới, cắm mốc. Từ năm 2005 đến nay, các vụ việc phá hoại cột mốc, cọc dấu có dấu hiệu gia tăng về số lượng và mức độ. Nếu như trước năm 2010, chỉ có một vài vụ phá hoại cột mốc, cọc dấu trong năm và dừng lại ở việc đánh đổ, phá vỡ kết cấu cột mốc, dấu mốc thì những năm gần đây, mỗi năm có hơn chục vụ việc xảy ra với các mức độ lớn hơn như nhỏ, di chuyển, phá dỡ hoàn toàn cột mốc, dấu mốc (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2018a: 182). Một số vụ như: ngày 25/10/2009, ông Sam Rainsy (lãnh tụ CNRP sau này) đã tới khu vực đang phân giới, cắm mốc giữa tỉnh Long An và tỉnh Svay Rieng, nhỏ sáu cọc dấu tạm thời xác định vị trí mốc 185 mang về Phnôm Pênh; vụ phá hoại cột mốc biên giới 110.3 đêm 24 rạng sáng 25/7/2015 (cột mốc bị phá vỡ hoàn toàn). Ngày 31/8/2015, Cảnh sát biên phòng tại khu vực xã Da, huyện Memot, tỉnh Tbong Khmum, Campuchia đã phát hiện ba người đàn ông có hành vi phá hoại cột mốc biên giới 110.1 (nằm giữa cột mốc 110 và 111). Ngày 19/7/2015, 02 nghị sỹ thuộc CNRP là Riel Khemrin và Um Sam An đã tập hợp 2.000 người kéo đến khu vực cột mốc số 202, 203 để gây rối, phá hoại các cột mốc và công tác phân giới cắm mốc (Đỗ Thị Thanh Bình và cộng sự, 2018: 26).

Việc chưa hoàn thành công tác phân giới, cắm mốc cũng kéo theo nhiều vấn đề phức tạp trong quản lý đường biên, cửa khẩu, cũng

như đấu tranh với các loại tội phạm xuyên quốc gia, xuyên biên giới hai nước. Cùng với sự phát triển kinh tế, thương mại hai nước, nhu cầu giao thương, buôn bán, phát triển kinh tế, xã hội của bà con khu vực biên giới ngày càng phát triển. Song song với quá trình đó, các hoạt động vượt biên, cư trú trái phép, xâm canh, xâm cư hoặc xây dựng các công trình ở khu vực cấm, vi phạm Hiệp định Quy chế biên giới giữa hai nước có xu hướng tăng lên, trong đó có vụ việc hết sức nghiêm trọng xảy ra ngày 28/6/2015, CNRP đã tổ chức một đoàn gồm 300 người, bao gồm cả một số sư sãi KKK, đến khu vực cột mốc 203 giáp ranh giữa xã Thlok, huyện Kam Pong Ro, tỉnh Svay Rieng và xã Bình Hòa, huyện Mộc Hóa, tỉnh Long An để gây rối, dẫn đến xô xát làm 07 người Việt và người Campuchia bị thương; vụ san lấp mặt bằng tại khu vực biên giới tại cửa khẩu Prek Chak, giáp Hà Tiên; các vụ xảy ra làm hư hại, mất cọc dấu tại tỉnh Đồng Tháp, An Giang (Bùi Nam Khánh và cộng sự, 2018b: 211-212)... Cùng với đó, thực tế cho thấy tuyến biên giới giữa hai nước dài 1.137 km, tiếp giáp 10 tỉnh của Việt Nam với 09 tỉnh của Campuchia, toàn tuyến có 151 chợ biên giới và các khu kinh tế cửa khẩu, với đặc điểm địa hình sông ngòi chằng chịt, giao thông qua lại giữa hai nước thuận tiện, là điều kiện thuận lợi để các loại tội phạm, nhất là tội phạm ma túy, buôn lậu, buôn người, vượt biên trái phép phát triển. Trong những năm gần đây, các loại tội phạm ở đây đã gia tăng nhanh về số lượng và mức độ, xuất hiện ngày càng nhiều các tội phạm có sử dụng các loại vũ khí quân dụng, các loại tội phạm xuyên quốc gia. Tuy nhiên, do hạn chế, thiếu sót quản lý biên giới, hợp tác chia sẻ thông tin, phối hợp mà các loại tội phạm này tiếp tục trở thành mối đe dọa lớn, ảnh hưởng trực tiếp đến an ninh tuyến biên giới Việt Nam - Campuchia.

4. Kiến nghị giải pháp hoàn thành công tác phân giới, cắm mốc đất liền Việt Nam - Campuchia

Sau 50 năm, kể từ khi hai nước ký Hiệp ước hòa bình, hữu nghị và hợp tác năm 1979, biên giới lãnh thổ trở thành một vấn đề “nhạy cảm” trong quan hệ Việt Nam - Campuchia. Các lực lượng chống Việt Nam, Campuchia và tình hữu nghị giữa hai nước, giai đoạn đầu là tàn quân Khmer Đỏ và những người ủng hộ chúng, đến những năm gần đây là các đảng phái đối lập tại Campuchia, các đối tượng phản động người Việt Nam lưu vong (Nguyễn Hồng Thao, 2006: 68) đã triệt để lợi dụng vấn đề biên giới lãnh thổ giữa Việt Nam - Campuchia để công kích đảng cầm quyền, tuyên chiến gây thù hận giữa hai dân tộc, chống phá Việt Nam, chia rẽ quan hệ Campuchia - Việt Nam, phục vụ mưu đồ chính trị của mình. Qua nghiên cứu cho thấy: *“tới năm 1979, các chính quyền ở Campuchia vẫn có mưu toan giành lại toàn bộ hoặc một phần lãnh thổ Nam Bộ”* (Lê Trung Dũng, 2006: 17). Những năm gần đây, *“các lực lượng chống phá Việt Nam đang tìm mọi cách gây phức tạp quan hệ hai nước, họ lật lại lịch sử của 200 - 300 năm trước đây dưới thời thực dân Pháp và về mặt tâm lý cũng tác động đến người dân Campuchia, gây khó khăn trong việc hoàn thiện đường biên giới rõ ràng, hòa bình, hữu nghị Việt Nam - Campuchia”* (Lê Công Phụng, 2015)... Vấn đề vấn đề biên giới lãnh thổ đã trở thành vấn đề “nhạy cảm”, cản trở mối quan hệ Việt Nam - Campuchia. Nếu thời gian tới, không xử lý tốt hoặc vấn đề này bị các thế lực thù địch lợi dụng thì sẽ ảnh hưởng nghiêm trọng tới mối quan hệ giữa hai nước. Bên cạnh đó, do điều kiện địa lý tự nhiên đa số là rừng núi hiểm trở, sông, suối chia cắt, lại là nơi cơ sở hạ tầng chậm phát triển, có số đông đồng bào các dân tộc thiểu số sinh sống, nên kinh tế, trình độ dân trí thấp, nạn mù chữ và tái mù chữ còn khá phổ biến, đời sống đồng

bào các dân tộc còn nhiều khó khăn, tỷ lệ đói nghèo cao... Lợi dụng những đặc điểm, tình hình đặc thù của vùng biên giới, các thế lực thù địch đã và đang ráo riết đẩy mạnh chống phá Việt Nam trên nhiều mặt cả kinh tế, chính trị, quốc phòng, an ninh và đối ngoại. Các loại tội phạm ở đây cũng có chiều hướng gia tăng, tình trạng buôn lậu, gian lận thương mại, vận chuyển chất ma túy, vũ khí, chất nổ trái phép qua biên giới thường xuyên diễn ra hết sức phức tạp gây mất ổn định an ninh chính trị và trật tự, an toàn xã hội ở khu vực biên giới. Do vậy, cần sớm hoàn thành phân giới, cắm mốc, góp phần đảm bảo an ninh gắn với phát triển kinh tế - xã hội, xây dựng đường biên giới hòa bình, hữu nghị, hợp tác và phát triển.

Về chính sách của Việt Nam và Campuchia trong giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ thời gian tới: Đối với Campuchia, Việt Nam vẫn là một quốc gia quan trọng, được ưu tiên trong chính sách đối ngoại. Tuy nhiên, để cân bằng, Thủ tướng Hunsen sẽ tiếp tục duy trì chính sách, quan điểm hiện tại trong giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ với Việt Nam. Một mặt, Campuchia tiếp tục phối hợp với Việt Nam thúc đẩy việc phân giới cắm mốc, bày tỏ nguyện vọng giải quyết và hoàn thành sớm vấn đề này. Mặt khác, Chính phủ Campuchia tiếp tục duy trì quan điểm nếu đàm phán không đạt, cần thiết kéo dài thì kéo dài, còn hơn là bị mất đất, đã kéo dài hơn nhiều năm mà chưa kết thúc thì cũng không vội, không để vấn đề biên giới lãnh thổ trở thành vấn đề bị các tổ chức đối lập lợi dụng chống phá. Bên cạnh đó, Chính quyền Phnôm Pênh cũng tiếp tục chịu sự chi phối của Trung Quốc trong chính sách, bao gồm cả vấn đề biên giới lãnh thổ với Việt Nam, vấn đề Biển Đông... Đối với Việt Nam, biên giới Việt Nam - Campuchia là địa bàn chiến lược trọng yếu, “phên giậu” của Tổ quốc, có vị trí quan trọng cả về chính trị, kinh tế - xã hội, quốc phòng, an ninh, đối ngoại, gắn liền với việc đảm bảo an ninh hai vùng chiến lược Tây Nguyên, Tây

Nam Bộ của Việt Nam. Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII (năm 2016), Việt Nam khẳng định: “*Tăng cường quốc phòng, an ninh, kiên quyết, kiên trì đấu tranh bảo vệ vững chắc độc lập, chủ quyền, thống nhất, toàn vẹn lãnh thổ quốc gia, bảo đảm ổn định chính trị - xã hội và môi trường hòa bình để xây dựng, bảo vệ đất nước; không để bị động, bất ngờ trong mọi tình huống*” (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2016: 148), đồng thời: “*Đẩy mạnh hợp tác quốc tế về quốc phòng, an ninh, tranh thủ sự ủng hộ của cộng đồng quốc tế để duy trì môi trường hòa bình, củng cố quốc phòng, an ninh và bảo vệ chủ quyền quốc gia, khẩn trương hoàn thành phân định biên giới*” (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2016: 155). Đối với vấn đề biên giới, Việt Nam tiếp tục khẳng định quan điểm xây dựng biên giới hoà bình, hữu nghị, ổn định; giải quyết các vấn đề tranh chấp thông qua đàm phán hoà bình, tôn trọng độc lập, chủ quyền, toàn vẹn lãnh thổ và lợi ích chính đáng của nhau, phân đấu xây dựng đường biên giới hòa bình, hữu nghị, hợp tác cùng phát triển. Thông qua các cuộc gặp gỡ, các diễn đàn song phương, đa phương, Việt Nam tiếp tục đề cập, bày tỏ chính sách và mong muốn sớm hoàn thành công tác phân giới cắm mốc với Campuchia, đẩy mạnh việc hợp tác đảm bảo an ninh biên giới. Các chính sách này sẽ tiếp tục được Việt Nam khẳng định trong Đại hội Đảng XIII sắp tới, cũng như trong thời gian tiếp theo.

Trước tình hình đó, để góp phần tháo gỡ những khó khăn, vướng mắc trong thực tiễn triển khai và sớm hoàn thành công tác phân giới, cắm mốc đất liền Việt Nam - Campuchia, Việt Nam cần tập trung vào một số giải pháp sau:

Thứ nhất, tiếp tục đẩy mạnh hợp tác với Campuchia, đẩy mạnh công tác phân giới, cắm mốc theo các điều ước quốc tế đã ký kết, các thỏa thuận giữa Chính phủ hai nước.

Việt Nam và Campuchia cần tiếp tục đẩy mạnh hơn nữa hoạt động thông tin đối

ngoại, tuyên truyền, nâng cao nhận thức của nhân dân, nhất là khu vực vùng biên giới về ý nghĩa, tầm quan trọng của việc xây dựng đường biên giới hòa bình, hữu nghị, hợp tác cùng phát triển; ủng hộ các hoạt động gắn kết giữa nhân dân và chính quyền khu vực biên giới. Mặt trận Tổ quốc Việt Nam và Mặt trận đoàn kết phát triển Tổ quốc Campuchia cần phát huy vai trò nòng cốt, phối hợp vận động nhân dân vùng biên giới chung tay giúp đỡ các lực lượng chức năng hoàn thành công tác công tác phân giới cắm mốc, đảm bảo an ninh trật tự, phòng chống các loại tội phạm trên tuyến biên giới; đấu tranh làm thất bại âm mưu của các thế lực thù địch, phản động nhằm lợi dụng vấn đề biên giới, lãnh thổ để chống phá quan hệ truyền thống, hữu nghị Việt Nam - Campuchia. Các cơ quan truyền thông, thông tấn, báo chí (Đài truyền hình, Đài tiếng nói) cần đẩy mạnh các hoạt động thông tin đối ngoại (đa dạng về hình thức, nội dung, ngôn ngữ...) về chủ trương giải quyết công tác biên giới, lãnh thổ trên cơ sở của luật pháp quốc tế, giúp nhân dân thế giới có đầy đủ thông tin, hiểu và ủng hộ quan điểm giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ của Việt Nam và Campuchia.

Hai nước cần xác định rõ việc tăng cường mối quan hệ cấp cao giữa lãnh đạo Đảng, Nhà nước; sự phối hợp mật thiết, kịp thời, trách nhiệm giữa các bộ, ban, ngành, địa phương liên quan và sự ủng hộ của nhân dân hai nước là điều kiện quyết định việc giải quyết vấn đề biên giới lãnh thổ Việt Nam-Campuchia. Theo đó, Việt Nam cần tiếp tục củng cố, tăng cường quan hệ với Campuchia trên mọi lĩnh vực, đảm bảo đưa mối quan hệ song phương đi vào chiều sâu và thực chất; thúc đẩy Chính phủ Campuchia thực hiện nghiêm túc, đầy đủ nội dung các hiệp ước, hiệp định, tuyên bố chung giữa hai nước; tăng cường trao đổi đoàn cấp cao, duy trì hiệu quả các kênh thông tin Đảng, Nhà nước, Quốc hội, Mặt trận Tổ quốc và các địa phương; mở rộng hoạt động trao đổi, giao

lưu nhân dân, nhất là nhân dân các địa phương giáp biên. Việt Nam cần chú ý cải thiện hơn nữa quan hệ với Hoàng gia Campuchia, cũng như với đảng bảo hoàng của Campuchia; có lộ trình phù hợp củng cố quan hệ với một số chính đảng ôn hòa khác theo nguyên tắc đảng đó ủng hộ duy trì quan hệ hòa bình, hữu nghị, hợp tác với Việt Nam, tôn trọng độc lập, chủ quyền, thống nhất và toàn vẹn lãnh thổ của Việt Nam.

Việt Nam cần chủ động tranh thủ các điều kiện thuận lợi, đẩy nhanh quá trình đàm phán, sớm đi đến thống nhất phương án giải quyết và triển khai công tác phân giới, cắm mốc trên thực địa đối với 16% khối lượng công việc còn lại. Chính phủ cần chỉ đạo Bộ Ngoại giao và các đơn vị, địa phương liên quan phối hợp với phía Campuchia sớm xây dựng các chương trình, kế hoạch để cụ thể hóa các nội dung của Hiệp ước bổ sung năm 2019 và Nghị định thư phân giới cắm mốc; trong đó, cần phải xác định rõ lộ trình thực hiện, thời điểm hoàn thành, giải pháp thực hiện cụ thể. Sau khi thống nhất các nội dung cần phải đưa vào thực hiện khẩn trương; định kỳ tiến hành kiểm tra, đánh giá tiến độ thực hiện, các vấn đề còn tồn đọng để kịp thời xử lý, tránh tình trạng ban hành rồi bỏ đó. Bộ Ngoại giao cần chỉ đạo Ủy ban biên giới quốc gia đẩy mạnh công tác phối hợp với Ủy ban liên hợp phân giới cắm mốc của hai nước và các đơn vị chức năng Campuchia để tham mưu lãnh đạo Campuchia nhanh chóng hoàn thành phân giới cắm mốc trên thực địa đối với các khu vực còn tồn đọng; xây dựng các cột mốc đã xác định được vị trí trên thực địa; ghi nhận song phương các hồ sơ kết quả phân giới cắm mốc đã đạt được. Đối với việc thực hiện công tác hoán đổi trên thực địa, Chính phủ cần tiến hành linh hoạt, thực hiện trên cơ sở đảm bảo lợi ích quốc gia theo phương châm không để mất bất cứ tấc đất nào của cha ông và cũng không lấy một tấc đất nào của các quốc gia khác. Trong thực địa, có

thể linh hoạt hoán đổi ở các địa phương cho nhau mà không thay đổi hiện trạng, tổng thể kế hoạch, diện tích lãnh thổ thì nên thực hiện, tránh để vì một vấn đề nhỏ mà ảnh hưởng đến toàn bộ kết quả phân giới, cắm mốc biên giới đất liền hai nước.

Thứ hai, Việt Nam và Campuchia cần tiếp tục củng cố các cơ chế hợp tác trong lĩnh vực quốc phòng, an ninh, góp phần đảm bảo an ninh trật tự khu vực biên giới.

Hai nước cần tiếp tục khẳng định việc tôn trọng và thực hiện nghiêm túc cam kết không cho phép bất kỳ lực lượng thù địch nào sử dụng lãnh thổ của mình để xâm hại an ninh và ổn định của nước kia; duy trì cơ chế giao ban định kỳ cấp tỉnh, huyện hai bên biên giới đảm bảo hiệu quả, tránh hình thức. Hai bên cần phối hợp chặt chẽ hơn nữa trong việc phát hiện, đấu tranh, ngăn chặn âm mưu, hoạt động của bọn phản động, lợi dụng Campuchia làm địa bàn đứng chân để chống phá Việt Nam và phối hợp giải quyết các vụ việc phát sinh trên khu vực biên giới theo phương châm nhanh chóng, dứt điểm, không để lan rộng, kéo dài. Việt Nam và Campuchia cần chú ý công tác phối hợp giữa Công an các địa phương giáp biên, các Văn phòng liên lạc qua biên giới trong đảm bảo an ninh, trật tự ở khu vực biên giới. Trước hết, cần thúc đẩy hiệu quả hợp tác giữa Bộ Công an Việt Nam và Bộ Nội vụ Campuchia theo tinh thần các hiệp định, thỏa thuận đã ký kết giữa hai chính phủ và hai bộ. Hai nước cần tăng cường trao đổi, giao lưu, hỗ trợ lẫn nhau, củng cố quan hệ giữa các cấp chính quyền và Công an các địa phương giáp biên, đưa hoạt động này đi vào chiều sâu.

Hai nước cần đưa việc hợp tác trong các vấn đề an ninh phi truyền thống đi vào chương trình nghị sự chính, chú trọng giải quyết các vấn đề liên quan quản trị nguồn nước sông Mê Công và đẩy mạnh hợp tác phòng, chống các loại tội phạm xuyên biên giới, tội phạm có

tổ chức, nhất là khủng bố, tội phạm buôn bán ma túy, buôn người, buôn lậu... Đồng thời, tiếp tục tăng cường các biện pháp kiểm soát an ninh, trật tự, trong đó chú trọng phát huy cơ chế phối hợp giữa các lực lượng chức năng của Việt Nam với Campuchia trong việc tuần tra, đảm bảo an ninh, trật tự khu vực biên giới, cửa khẩu; kịp thời phát hiện, ngăn chặn, xử lý nghiêm mọi hoạt động vi phạm các quy định về quản lý biên giới, cửa khẩu của công dân hai nước và nước thứ ba. Củng cố quan hệ phối hợp và hoàn thiện các cơ chế pháp lý nhằm tạo cơ sở triển khai phòng, chống các loại tội phạm trên tuyến biên giới, trước mắt cần tiến hành tổng kết Hiệp định phòng, chống tội phạm giữa hai nước để nghiên cứu điều chỉnh, bổ sung cho phù hợp.

Hai nước cần chủ động xây dựng và định kỳ tổ chức diễn tập các phương án, kế hoạch bảo đảm an ninh, trật tự trên tuyến biên giới, nhất là các phương án chống xâm nhập, chống trốn qua biên giới; phương án bảo vệ các công trình trọng điểm về an ninh trên tuyến biên giới; phương án xử lý trong trường hợp xảy ra tranh chấp, xung đột ở khu vực biên giới; phương án đấu tranh với các loại tội phạm, nhất là tội phạm xuyên biên giới, tội phạm xuyên quốc gia. Trong các phương án, đề án phải xác định rõ cơ chế chỉ huy, chỉ đạo, thông tin, báo cáo, phối hợp, lực lượng, phương tiện huy động để giải quyết tình huống theo từng bước, từng giai đoạn phù hợp với quy mô, tính chất của vụ việc, vấn đề...

5. Kết luận

Trong công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa hiện nay, Việt Nam xác định việc xây dựng, quản lý, bảo vệ biên giới quốc gia có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với sự toàn vẹn lãnh thổ, chủ quyền quốc gia, góp phần giữ vững ổn định chính trị, phát triển kinh tế - xã hội, tăng

cường quốc phòng và an ninh của đất nước (Quốc hội, 2003). Trong bối cảnh “tranh chấp lãnh thổ, chủ quyền biên, đảo trong khu vực và trên Biển Đông tiếp tục diễn ra gay gắt, phức tạp” (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2016: 73) thì việc hợp tác giữa Việt Nam với các nước láng giềng, trong đó có Campuchia để sớm hoàn thành phân giới, cắm mốc, tạo điều kiện cho việc quản lý đường biên, mốc giới cần được ưu tiên hàng đầu. Trước những khó khăn, thách thức trong công tác phân giới, cắm mốc đất liền với Campuchia thời gian tới, Việt Nam cần tiếp tục hợp tác chặt chẽ với Campuchia trong các lĩnh vực, trong đó tập trung giải quyết vấn đề phân giới, cắm mốc và vấn đề người Việt ở Campuchia. Nếu tháo gỡ được hai nút thắt này, đồng thời, nhìn nhận được yếu tố nước lớn tại Campuchia, cũng như chính sách của Chính quyền Thủ tướng Hun Sen, quan hệ Việt Nam và Campuchia sẽ có những bước phát triển mới, tạo tiền đề cho công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc của Việt Nam trong tình hình mới.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Hoàng Anh (2019). *Tội phạm ma túy chuyển địa bàn xuống khu vực biên giới Việt Nam-Campuchia*. Truy cập tại <http://tiengchuong.vn/Ma-tuy/Toi-pham-ma-tuy-chuyen-dia-ban-xuong-khu-vuc-bien-gioi-Viet-Nam-Campuchia/34683.vgp>.
- Lê Hải Bình (2015). *Bộ Ngoại giao bác thông tin Việt Nam chuyển vũ khí về phía Nam*. Truy cập tại <http://vov.vn/chinh-tri/bo-ngoai-giao-bac-thong-tin-viet-nam-chuyen-vu-khi-ve-phia-nam-414676.vov>.
- Đỗ Thanh Bình, & Bùi Nam Khánh (2018). Một số giải pháp tăng cường hợp tác đảm bảo an ninh biên giới đất liền Việt Nam-Campuchia. *Nghiên cứu Đông Nam Á*, 7(220), 23-29.
- Bộ Ngoại giao (2006). *Hỏi, đáp về biên giới đất liền Việt Nam – Campuchia*. Hà Nội: Nhà xuất bản Thế giới.
- Bộ Ngoại giao (2010). *Biên giới đất liền Việt Nam - Campuchia*. Hà Nội: Cục Xuất bản.
- Đảng Cộng sản Việt Nam (2016). *Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII*. Hà Nội: Nhà xuất bản Chính trị quốc gia.
- Lê Trung Dũng (2006). Quá trình phân định biên giới giữa Nam Bộ Việt Nam và Campuchia từ giữa thế kỷ XIX đến nay. *Nghiên cứu lịch sử*, 11, 10-18.
- Trần Xuân Hiệp (2014). *Quan hệ Việt Nam - Campuchia từ sau Chiến tranh lạnh đến nay*. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội.
- Bùi Nam Khánh (2018a). Bảo đảm an ninh phân giới cắm mốc tuyến biên giới đất liền giữa Việt Nam và Campuchia. *Khoa học và Giáo dục An ninh*, 16(2018), 54-58.
- Bùi Nam Khánh (2018b). 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*, 4(6), 693-709.
- Bùi Nam Khánh (2019). Yếu tố Trung Quốc tại Campuchia và tác động đối với Việt Nam. *Nghiên cứu nước ngoài*, 35(5), 66-81.
- Bùi Nam Khánh, & Đỗ Thị Thanh Bình (2018). Hợp tác giữa Việt Nam và Cam-pu-chia trong đảm bảo an ninh tuyến biên giới đất liền. *Nghiên cứu quốc tế*, 1(112), 173-191.
- Phạm Bình Minh (2019). *Vì đường biên giới Việt Nam-Campuchia hòa bình, hữu nghị, hợp tác và phát triển*. Truy cập tại <http://baocinhphu.vn/Utilities/PrintView.aspx?distributionid=376798>.
- Lê Công Phụng (2015). *Công tác biên giới lãnh thổ: Khó khăn nhiều, thành tựu không ít*. Truy cập tại <http://baoquocte.vn/cong-tac-bien-gioi-lanh-tho-kho-khan-nhieu-thanh-tuu-khong-it-14926.html>.
- Quốc hội (2003). *Luật số 06/2003/QH11, ngày 27/6/2003 về biên giới quốc gia*. Hà Nội.
- Hoàng Ngọc Sơn (2003). Lịch sử đàm phán giải quyết biên giới Việt Nam - Campuchia (1954 - 2001). *Biên giới và Lãnh thổ*, 14, 9-10.
- Quang Thanh (2019). *Việt Nam và Campuchia ký hai văn kiện quan trọng về cắm mốc biên giới*. Truy cập tại <http://vneconomy.vn/viet-nam-va-campuchia-ky-hai-van-kien-quan-trong-ve-cam-moc-bien-gioi-20191005141624944.htm>.
- Nguyễn Hồng Thao (2006). Các khía cạnh pháp lý của Hiệp ước bổ sung Hiệp ước hoạch định biên giới Việt Nam - Campuchia 1985. *Nhà nước và Pháp luật*, 8, 65-69.
- Ủy ban biên giới lãnh thổ (2010). *Biên giới trên đất liền Việt Nam - Campuchia*. Hà Nội: Vụ Tuyên truyền, thông tin và tư liệu - Bộ Ngoại giao.
- Việt Nam và Campuchia (1983a). *Hiệp định về Quy chế biên giới quốc gia tạm thời giữa nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và nước Cộng hòa nhân dân Campuchia ngày 20/7/1983*. Truy cập tại <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Linh-vuc-khac/Hiep-dinh-ve-quy-che-bien-gioi-giua-Viet-Nam-va-Cam-pu-chia-146478.aspx>.
- Việt Nam và Campuchia (1983b). *Hiệp ước về nguyên tắc giải quyết vấn đề biên giới giữa nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và nước Cộng hòa*

nhân dân Campuchia ngày 20/7/1983. Truy cập tại <http://123.30.50.199/sites/vi/hiepuocvenguyentacgiai-gid-3ce21148-nd-6db650b8.aspx>.

Việt Nam và Campuchia (1985). *Hiệp ước giữa nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và Vương quốc Campuchia bổ sung Hiệp ước hoạch định biên giới quốc gia năm 1985 ngày 10/10/2005*. Truy cập tại <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Bo-may-hanh->

[chinh/Hiep-uoc-bo-sung-Hiep-uoc-hoach-dinh-bien-gioi-quoc-gia-nam-1985-125999.aspx](http://123.30.50.199/sites/vi/hiepuocvenguyentacgiai-gid-3ce21148-nd-6db650b8.aspx).

Tiếng Anh

Bui, N. K., & Do, T. T. B. (2018). Vietnam - Cambodia cooperation in border security. *International Studies*, 38, 203-219.

COOPERATION PROCESS OF BORDER DEMARCATION BETWEEN VIETNAM AND CAMBODIA

Bui Nam Khanh

Diplomatic Academy of Vietnam

69 Chua Lang, Lang Thuong, Dong Da, Hanoi, Vietnam

Abstract: For nearly half a century, Vietnam and Cambodia have negotiated and signed many legal documents to resolve the territorial border issue. On the basis of these documents, the two countries have also implemented the demarcation and planting of land border markers since the beginning of 1986. By the end of 2019, Vietnam and Cambodia have demarcated 1,045 km, or 84%. Although only 16% of the volume needs to be completed, these are border areas with complex and difficult problems, requiring the determination and efforts of both countries to complete the division and demarcation according to international laws, creating conditions for the management and assurance of national defense and security in the border areas. Based on the method of researching international history and analyzing foreign policy, the research paper clarifies the process of cooperation on demarcation and border planting between Vietnam and Cambodia from 1986. At the same time, the analysis shows the achieved results and limitations in this work as a basis for proposing solutions for the two countries to complete the border demarcation.

Key words: land borders, territorial borders, international cooperation, demarcation, Vietnam, Cambodia

CHỦ NGHĨA DÂN TỘC TẠI HÀN QUỐC GIAI ĐOẠN CUỐI THẾ KỈ XIX ĐẦU THẾ KỈ XX

Nguyễn Lê Thu*, Trần Tùng Ngọc

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

Nhận bài ngày 16 tháng 01 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 18 tháng 02 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 31 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Chủ nghĩa dân tộc (*Nationalism*) là một trong số những tư tưởng được tiếp nhận vào Hàn Quốc nói riêng và khu vực Đông Á nói chung trong giai đoạn cận đại cuối thế kỉ XIX - đầu thế kỉ XX. Đây cũng là một trào lưu tư tưởng có sức ảnh hưởng quan trọng trong tiến trình lịch sử - văn hóa của quốc gia này. Nghiên cứu này hướng tới mục tiêu khái lược lại quá trình tiếp nhận và quan điểm của về chủ nghĩa dân tộc qua nhận định của một số trí thức - học giả tiêu biểu tại Hàn Quốc giai đoạn đầu thế kỉ XX. Đồng thời, nghiên cứu xác định những đặc điểm của tư tưởng chủ nghĩa dân tộc cùng ảnh hưởng của nó trên một số phương diện của đời sống xã hội như phong trào đấu tranh yêu nước, trào lưu nghiên cứu và giáo dục quốc học, và bình diện sáng tác văn học nghệ thuật.

Từ khóa: chủ nghĩa dân tộc, lịch sử Hàn Quốc cận đại, Hàn Quốc học cận đại.

1. Đặt vấn đề

Từ nửa sau thế kỉ XIX đến đầu thế kỉ XX là giai đoạn diễn ra nhiều biến động nhất trong lịch sử Hàn Quốc và được gọi bằng cụm từ “*thời kì khai sáng cận đại*”. Thời kì khai sáng cận đại của Hàn Quốc được hình thành trong bối cảnh ở bên ngoài là thời đại hoàng kim của “*chủ nghĩa đế quốc*” muốn khẳng định sức mạnh và khuếch trương ảnh hưởng bằng những cuộc xâm lược thuộc địa quy mô lớn, còn ở trong nước, thể chế phong kiến sụp đổ, phong trào phản đế, phản phong kiến nhằm xây dựng một quốc gia dân tộc hiện đại diễn ra một cách mạnh mẽ và đậm nét đại chúng. Đây là thời đại thuận lợi cho sự nảy nở và trưởng thành của chủ nghĩa dân tộc. Đó là quãng thời gian đen tối và đau thương của Hàn Quốc bởi Hàn Quốc trở thành thuộc địa của Nhật Bản nhưng lại là giai đoạn đầy biến động và thể

hiện rõ nét tinh thần dân tộc nhất trong lịch sử Hàn Quốc. Cũng tại thời điểm này, không gian cận đại của Hàn Quốc được bắt đầu. Những trăn trở để đạt được mục tiêu xây dựng một quốc gia dân tộc hiện đại dù được thực hiện bằng con đường duy tân hay đấu tranh để khôi phục quốc quyền, chấn hưng quốc thể, tất cả đều trải qua quá trình nhận thức về “dân tộc” trong thời đại mới – chủ nghĩa dân tộc Đông Á, mà ảnh hưởng trực tiếp là Trung Quốc và Nhật Bản. Bởi vậy, thời kì khai sáng cận đại còn được coi là thời đại phát kiến của (chủ nghĩa) dân tộc mang màu sắc hiện đại ở Hàn Quốc (Ko Mi-sook, 2001).

Tư tưởng chủ nghĩa dân tộc được tiếp nhận tại Hàn Quốc từ đầu thế kỉ XX, sau đó nhanh chóng lan rộng ra toàn xã hội và được sử dụng một cách rộng rãi trong các đoàn thể quần chúng. Tư tưởng này có vai trò quan trọng trong hầu khắp các lĩnh vực như xã hội, ngôn luận, văn hóa, văn học, giáo dục ... Trong đó, ảnh hưởng của chủ nghĩa dân tộc

* Tác giả liên hệ: ĐT: 84-90 489 5636

Email: thunl1981@gmail.com

được thể hiện rõ nét nhất ở các lĩnh vực cụ thể; đó là các phong trào đấu tranh giải phóng dân tộc, trào lưu nghiên cứu quốc học và sáng tác văn học.

Nghiên cứu về chủ nghĩa dân tộc mở ra cánh cửa để tìm hiểu về quá trình cận đại hóa của Hàn Quốc, giúp làm sáng tỏ bối cảnh ra đời của Hàn Quốc học tại quốc gia này. Trong số các công trình nghiên cứu về lý luận chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc thời kì cận đại có thể kể đến một số công trình của các nhà nghiên cứu như Park Chan-seung (2016), Yun Hae-dong (2000), Yu In-jin (2000), Kim Il-yeong (2006),...

Nhà nghiên cứu Park Chan-seung trong chuyên khảo *Dân tộc – Dân tộc chủ nghĩa* (2016) tập trung phân tích lịch sử khái niệm, từ nguyên, quá trình tiếp nhận khái niệm Dân tộc và Chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc. Đây là một trong những công trình nghiên cứu chuyên sâu nhất về lịch sử khái niệm nói chung và lịch sử khái niệm Dân tộc – Dân tộc chủ nghĩa nói riêng tại Hàn Quốc. Trong bài viết *Phê phán tính cận đại của chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc* đăng trên tạp chí *Nghiên cứu vấn đề lịch sử* - số 4 (2000), giáo sư Yun Hae-dong (ĐHQG Seoul) tập trung khái quát những đặc trưng lịch sử của chủ nghĩa dân tộc và triển vọng của chủ nghĩa dân tộc trong giai đoạn hiện đại (Yun Hae-dong, 2000, 41). Các công trình nghiên cứu của Yu In-jin (2000) hay Kim Il-yeong (2006) tập trung phân tích tư tưởng dân tộc chủ nghĩa tại Hàn Quốc dưới góc độ xã hội học hiện đại hay chủ nghĩa dân tộc giai đoạn cầm quyền của tổng thống Park Chung-hee. Hiện nay tại Việt Nam, nghiên cứu về lịch sử cận đại, tiến trình cận đại hóa của Hàn Quốc nói chung và chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc giai đoạn đầu thế kỉ 20 nói riêng vẫn đang còn là một đề tài mới mẻ trong giới nghiên cứu khoa học về Hàn Quốc tại Việt Nam.

Do những đặc tính phức tạp của bối cảnh lịch sử giai đoạn cuối thế kỉ 19 - đầu thế kỉ

20, tư tưởng chủ nghĩa dân tộc đã được giới trí thức và sau đó là quần chúng tại Hàn Quốc tiếp nhận và phổ biến một cách chủ động. Tuy nhiên, tư tưởng về chủ nghĩa dân tộc cũng có sự biến thiên không ngừng qua các thời kì lịch sử trong đó có thể kể đến trào lưu dân tộc chủ nghĩa của các chí sĩ tiêu biểu như Shin Chae-ho, Park Eun-shik,... và giai đoạn đầu thế kỉ 20, trào lưu tân dân tộc chủ nghĩa của các chí sĩ đại diện là Anh Jae-hong. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi tập trung đi vào tìm hiểu quá trình truyền bá và tiếp nhận tư tưởng chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc, các ảnh hưởng cụ thể của chủ nghĩa dân tộc trong các lĩnh vực trên, từ đó rút ra những đặc điểm khái quát về chủ nghĩa dân tộc ở Hàn Quốc đầu thế kỉ XX. Đây là giai đoạn đầu tiên có ý nghĩa quan trọng trong tiến trình tiếp nhận tư tưởng dân tộc chủ nghĩa tại Hàn Quốc, đồng thời xác lập vị trí của trào lưu này trong lịch sử tư tưởng Hàn Quốc.

2. Quá trình truyền bá và tiếp nhận tư tưởng chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc đầu thế kỉ XX

2.1. Sự du nhập của tư tưởng chủ nghĩa dân tộc

Khái niệm *Nationalism* khi du nhập vào khu vực Đông Á được tiếp nhận và biên dịch thành các khái niệm *chủ nghĩa dân tộc, chủ nghĩa quốc gia, chủ nghĩa quốc dân...* trong đó ở mỗi quốc gia, cách biên dịch và sử dụng lại không đồng nhất với nhau. Giai đoạn đầu thế kỉ XX, trong khi người Hàn Quốc thường đề cập đến *chủ nghĩa dân tộc* (民族主義), người Nhật Bản và người Việt Nam sử dụng từ *chủ nghĩa quốc gia* (國家主義), thì người Trung Quốc lại giải thích với nội hàm ý nghĩa của *chủ nghĩa ái quốc* (愛國主義) (Park Chan-seung, 2016, 131).

Khái niệm *Chủ nghĩa dân tộc* bắt đầu được du nhập vào Hàn Quốc vào khoảng năm 1906 cùng với khái niệm *chủ nghĩa đế quốc*. Nó được tiếp nhận thông qua các du học sinh tại

Nhật Bản và những trí thức chịu ảnh hưởng từ tư tưởng của Lương Khải Siêu (Viện Nghiên cứu Hàn Quốc học Trung ương, 2019). Chủ nghĩa dân tộc trong tư tưởng Lương Khải Siêu là sự kết hợp giữa các yếu tố dân tộc và dân chủ, giữa bảo tồn các giá trị của dân tộc và vay mượn các yếu tố từ phương Tây. Hình thức của chủ nghĩa dân tộc Lương Khải Siêu là hình thành cộng đồng dân tộc trên nền tảng chống lại các thế lực bên ngoài và tự mình vươn lên (Cao Cường & Lưu Hải Linh, 2002). Một cách khái quát, chủ nghĩa dân tộc của Lương Khải Siêu bao gồm nội dung cốt kết cộng đồng dân tộc để bảo vệ quốc gia trước những yếu tố xâm thực từ các thế lực bên ngoài.

Shin Chae-ho (申菜浩, 1880-1936) được coi là nhà tri thức dân tộc chủ nghĩa tiêu biểu ở Hàn Quốc giai đoạn cuối thế kỷ XIX – đầu thế kỷ XX. Nhận thức của ông về chủ nghĩa dân tộc cũng bao hàm rất nhiều điểm tương đồng với quan điểm của Lương Khải Siêu. Trong bài viết *Chủ nghĩa đế quốc và Chủ nghĩa dân tộc* (데국주의와 민족주의) đăng trên *Đại Hàn mỗi nhật tân báo* (大韓每日新報) số ra ngày 28/5/1909, Shin Chae-ho giải thích chủ nghĩa dân tộc theo các góc độ: (1) Chủ nghĩa không can thiệp vào dân tộc khác; (2) Đất nước ta là do dân tộc ta làm chủ. Chủ nghĩa dân tộc theo Shin Chae-ho “*chỉ có một pháp môn bất nhị là bảo toàn dân tộc*” (Shin Chae-ho, 2017), đó là vũ khí để chống lại sự bành trướng của chủ nghĩa đế quốc.

Mặt khác, theo bài viết của Choi Dong-shik đăng trên *Honam học báo* (湖南學報) số ra ngày 25/10/1908 thì chủ nghĩa dân tộc có nghĩa là “*việc những người có cùng tập tục, cùng văn tự, ngôn ngữ và chủng tộc, chiếm cứ lấy một vùng đất nhất định, dùng sức mạnh của mình để tự trị và duy trì nền độc lập cùng với đồng bào của mình, nhằm tới một lợi ích chung và đề phòng những dân tộc khác*” (Choi Dong-shik, 1908). Theo đó, chủ nghĩa

dân tộc hay tinh thần dân tộc thời kỳ này ở Hàn Quốc không đơn thuần chỉ là chủ trương về những đặc tính cố hữu của dân tộc mà còn là sự cố sức cho phong trào đấu tranh đòi độc lập, tự do.

Cùng với việc tiếp nhận những quan điểm về dân tộc và tư tưởng chủ nghĩa dân tộc, nhu cầu khẳng định tính bản sắc – bản thể của cộng đồng dân tộc đã được đề ra trong bối cảnh đầu thế kỉ XX tại Hàn Quốc. Theo đó, sự khẳng định tính bản thể về mặt lịch sử - văn hóa đã kết hợp với tư tưởng chủ nghĩa dân tộc để hình thành nên chủ nghĩa dân tộc văn hóa (*cultural nationalism*) – một đặc trưng tiêu biểu của chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc đầu thế kỉ XX.

2.2. Biểu hiện của chủ nghĩa dân tộc văn hóa tại Hàn Quốc

Đặc trưng của chủ nghĩa dân tộc khi du nhập vào bán đảo Triều Tiên là sự kết hợp với các yếu tố văn hóa, truyền thống bản địa để hình thành nên *chủ nghĩa dân tộc văn hóa* (*cultural nationalism*). *Chủ nghĩa dân tộc văn hóa* đã xây dựng nên một hệ thống các biểu tượng, giá trị tượng trưng làm trụ cột cho tính chính thể dân tộc mà mỗi cá nhân là thành viên trong dân tộc đó đều kế thừa. Tư tưởng có thể được tìm thấy trong phương thức sinh hoạt và cuộc sống của một dân tộc trải dài trên các phương diện như phong tục tập quán, nghệ thuật, truyền thống, ngôn ngữ,... (Lee Jong-kwon, 2006). Hệ thống biểu tượng được lựa chọn là giá trị của cộng đồng bao gồm những giá trị phổ biến, mang tính quy phạm.

Biểu hiện đầu tiên của chủ nghĩa dân tộc văn hóa là việc **xây dựng khái niệm Quốc hồn (國魂) và Quốc túy (國粹)**. Thời kỳ đầu thế kỉ XX, trong giới du học sinh Triều Tiên rất thịnh hành khái niệm *Triều Tiên hồn* (조선혼). Có quan điểm thời bấy giờ cho rằng: “*Giống như mỗi con người đều có linh hồn thì quốc gia cũng có quốc hồn vậy, quốc gia còn thì hồn còn, quốc gia mất thì hồn mất,*

hai khái niệm này (quốc gia và quốc hồn) dù chỉ một chút thôi cũng không thể nào phân ly được” (Park Chan-seung, 2016). Tương đương với khái niệm Triều Tiên hồn là khái niệm *Tinh thần Đại Hàn* (大韓精神 – cách dùng từ của Park Eun-shik).

Biểu hiện thứ hai của chủ nghĩa dân tộc văn hóa là sự nhấn mạnh vào **tín ngưỡng chung thờ cúng quốc tổ**. Ở Hàn Quốc, tư tưởng sùng bái Dangun (Đàn Quân, 단군) phát triển một cách mạnh mẽ ngay sau Cải cách Giáp Ngọ (1894). Thời bấy giờ, các sách giáo khoa lịch sử đều nhấn mạnh đến vai trò khai quốc và địa vị thủy tổ dân tộc của Dangun. Năm 1909, Dangun giáo ra đời tại Seoul với 10 tín đồ đầu tiên, sau này phát triển thành Đại Tông Giáo (대종교). Sự nhấn mạnh vào tín ngưỡng thờ cúng Quốc tổ đã trở thành điểm tựa để xác định, củng cố niềm tự hào về xuất thân cao quý cũng như lịch sử lâu đời của dân tộc. Thuật ngữ *con cháu Dangun* (단군의 자손) được sử dụng rộng rãi trên báo chí, văn học, sử học,... như một biểu tượng để khơi gợi lòng yêu nước và cố kết dân tộc.

Biểu hiện thứ ba của chủ nghĩa dân tộc văn hóa là nhấn mạnh **vai trò của giáo dục Quốc sử**. Giáo dục Quốc sử đã trở thành phương tiện hữu hiệu nhất để truyền bá tinh thần yêu nước, tinh thần phản kháng, đấu tranh giành độc lập ở Hàn Quốc. Các sử gia tiêu biểu của nền sử học dân tộc chủ nghĩa thời kì đầu như Shin Chae-ho, Park Eun-shik, Choi Nam-seon,... đã sử dụng những công trình nghiên cứu của mình như một công cụ hữu hiệu để giáo dục và truyền bá lòng yêu nước. Đồng thời, nền sử học dân tộc chủ nghĩa cũng đóng vai trò quan trọng trong việc chống lại sự quan thực dân cùng những nỗ lực đồng hóa và bóp méo lịch sử Hàn Quốc của chính quyền cai trị Nhật Bản.

Biểu hiện thứ tư của chủ nghĩa dân tộc văn hóa là việc nhấn mạnh vào việc **sử dụng chữ**

Quốc ngữ. Tại Hàn Quốc, *Triều Tiên ngữ học hội* (조선어학회) ra đời năm 1942 đã rất nỗ lực trong việc “phổ cập chữ Hangeul, thống nhất về chính tả và quy định ngôn ngữ chuẩn”. Hoạt động của *Triều Tiên ngữ học hội* cũng là một phong trào đấu tranh nhằm kế thừa truyền thống văn hóa dân tộc (Ban biên soạn giáo trình Hàn Quốc học, 2005). Trên tiến trình cách mạng, việc tuyên truyền học tập và sử dụng chữ Quốc ngữ nắm giữ vị thế đặc biệt quan trọng. Ở Hàn Quốc, việc học tập và truyền bá Quốc ngữ cùng chữ viết Hangeul vừa là sự chống lại chính sách đồng hóa về mặt ngôn ngữ - văn hóa của Nhật Bản, vừa là sự nhắc nhở về tinh thần độc lập, tự chủ và truyền thống văn hóa, thời kỳ phát triển cường thịnh dưới triều vua Thế Tông – nhà vua đã sáng tạo ra chữ Hangeul.

Biểu hiện thứ năm của chủ nghĩa dân tộc văn hóa là **sự hình thành của một nền văn học mới** với mục tiêu “ngôn văn nhất trí”, đưa chữ Hangeul trở thành “quốc ngữ” và xây dựng một nền “quốc văn” cho một “quốc gia” mới. Nhu cầu khao khát thông tin, sự chuyển đổi phương thức tiếp nhận thông tin từ “nghe bằng tai” mang tính tập thể sang “đọc bằng mắt” mang tính cá nhân đã thúc đẩy sự phát triển của hình thức ngôn luận là báo chí. Yêu cầu về tính mới, tính cập nhật của báo chí là tiền đề cho sự ra đời của những món ăn tinh thần mới – đó là các bài xã luận, nghị luận xã hội, truyện ngắn, tiểu thuyết đăng nhiều kì, tin vắn, v.v... Văn học được khoác lên một sứ mệnh mới – đó là giác ngộ về thời đại và thức tỉnh nhận thức dân tộc cho người dân Hàn Quốc.

3. Ảnh hưởng của chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc đầu thế kỉ XX

3.1. Ảnh hưởng của chủ nghĩa dân tộc tới phong trào yêu nước

Trong quá trình tiếp nhận và phát triển, tư tưởng chủ nghĩa dân tộc đã có những ảnh hưởng sâu sắc tới phong trào đấu tranh yêu

nước tại Hàn Quốc giai đoạn đầu thế kỉ XX. Vào thập niên 1910, sau khi Hàn Quốc chính thức bị thôn tính và sáp nhập vào Đế quốc Nhật Bản, nhiều trí thức đã tìm cách lưu vong và hoạt động tại nước ngoài. Họ đã sử dụng tư tưởng chủ nghĩa dân tộc như một vũ khí nhằm đấu tranh khôi phục lại nền độc lập dân tộc. Các trí thức lưu vong tại Trung Quốc đã tìm cách phát triển và khuếch trương sức ảnh hưởng của Đại tông giáo (대종교) – một tôn giáo xuất phát từ tín ngưỡng bản địa của dân tộc Hàn.

Tổ chức đầu tiên của tôn giáo này được thành lập vào năm 1909 với sứ mệnh phục hưng tín ngưỡng bản địa trước nguy cơ ngoại xâm và sự xâm nhập của Tây học (Thiên Chúa giáo). Những nhà hoạt động của Đại tông giáo đã công bố về sự Trùng quang (重光) của Dangun (Đàn Quân, 단군, thủy tổ dân tộc). Nhấn mạnh vào tín ngưỡng sùng bái quốc tổ, Đại tông giáo đề ra thuyết Tam vị nhất thể dựa trên sự hệ thống hóa các thần linh bản địa bao gồm Thần Tạo hóa Hwanin (造化神 환인), Thần Giáo hóa Hwanung (教化神 환웅), Thần Trị hóa Hwangeom (治化神 환검) tức Dangun (Ủy ban biên soạn Đại sự điển bách khoa Hàn Quốc học, 1994). Trên cơ sở đó, những trí thức lưu vong đã nhấn mạnh vào tính đồng chất của dân tộc Hàn dựa trên quan điểm “con cháu Dangun” (단군의 자손), từ đó cổ vũ, khích lệ lòng yêu nước và phong trào đấu tranh giải phóng dân tộc.

Cũng trong giai đoạn thập niên 1910, những trí thức lưu vong đã vượt ra khỏi chủ nghĩa dân tộc tự cường (자강론적 민족주의) vốn không thể phủ nhận hoàn toàn chủ nghĩa đế quốc, để chuyển sang sử dụng lý luận về chủ thuyết bình đẳng (평등주의) và chủ thuyết dân tộc tự quyết (민족자결론). Tư tưởng về chủ nghĩa dân tộc mới được xây dựng thể hiện rõ nét qua bản *Đại Đông đoàn kết tuyên ngôn* (대동단결선언) do Shin Kyu Shik và

Park Eun-shik soạn thảo năm 1917. Trong đó, các nhà dân tộc chủ nghĩa đã bác bỏ tư tưởng bảo hoàng với quan điểm chủ quyền thuộc về hoàng đế và hướng tới tư tưởng cộng hòa nơi chủ quyền thuộc về quốc dân. Tư tưởng dân tộc chủ nghĩa có sự kết hợp với chủ nghĩa dân chủ cộng hòa này chịu sự ảnh hưởng từ Cách mạng Tân Hợi tại Trung Quốc (1911), Cách mạng Đức và Cách mạng Tháng Mười Nga (1917) (Hội nghiên cứu Lịch sử Hàn Quốc, 2009).

Năm 1919, trên cơ sở chủ nghĩa dân tộc tự quyết, 33 trí thức yêu nước đã ký vào bản Tuyên ngôn độc lập 3 · 1 (3 · 1 독립선언서). Phong trào 3 · 1 (삼일운동) mặc dù không thành công và bị chính quyền thực dân đàn áp, song đã để lại ý nghĩa lịch sử quan trọng. Đây là lần đầu tiên kể từ khi du nhập, tư tưởng về “Dân tộc Hàn” được kết tập thành một làn sóng đấu tranh mạnh mẽ của quần chúng không phân biệt thân phận, giai cấp, địa phương, tôn giáo,... Phong trào đã củng cố tinh thần yêu nước và đấu tranh của người Hàn, trực tiếp dẫn tới sự ra đời của Chính phủ Lâm thời Đại Hàn Dân Quốc và tổ chức Hàn Quốc Quang phục quân hoạt động chủ yếu tại Trung Quốc.

Bước sang đầu thập niên 1920, phong trào yêu nước theo khuynh hướng dân tộc chủ nghĩa tại Hàn Quốc được triển khai mạnh mẽ dưới dạng các phong trào văn hóa (문화운동) mà mục tiêu của nó nhấn mạnh vào tính quan trọng của việc nuôi dưỡng, vun bồi thực lực chuẩn bị cho độc lập dân tộc. Phong trào văn hóa mang hơi hướng dân tộc chủ nghĩa được kế tục và phát triển từ chủ nghĩa dân tộc tự cường được tầng lớp trí thức mới xây dựng giai đoạn thập niên 1910. Giống như phong trào cải cách ở Việt Nam, lý luận của phong trào văn hóa tại Hàn Quốc chủ trương thanh toán những yếu tố văn hóa đã cũ, lạc hậu, xây dựng nền văn hóa mới tiến bộ thông qua giáo dục, phát triển thực nghiệp (công nghiệp,

thương nghiệp), đặt trọng tâm vào phát triển sức mạnh, thực lực của quốc gia. Chỉ như vậy, dân tộc mới có đủ năng lực và tư cách để giành được độc lập. Việc xây dựng nền văn hóa mới cần phải bắt đầu từ mỗi người dân, bởi lẽ sức mạnh của dân tộc chính là sức mạnh tổng hòa từ mỗi cá nhân (Quỹ Lịch sử Đông Bắc Á, 2019).

Trong giai đoạn này, các phong trào như khuyến khích sản xuất (물산장려운동), phong trào xây dựng đại học tư thực (민립대학기성운동), phong trào đấu tranh tự trị (자치운동) được đề xướng thực hiện. Cùng với đó, nhóm những nhà dân tộc chủ nghĩa trong nước bắt đầu có sự phân hóa. Một bộ phận xa rời với chủ thuyết dân tộc tự quyết và độc lập tuyệt đối (절대독립) và có diễn biến thỏa hiệp với chính quyền thực dân. Tuy nhiên, đại bộ phận các nhà dân tộc chủ nghĩa và xã hội chủ nghĩa kịch liệt phản đối tư tưởng tự trị và duy trì mục tiêu độc lập tuyệt đối cho dân tộc. Tờ Nhật báo Joseon (조선일보) mà An Jae Hong đóng vai trò tích cực trở thành cơ quan ngôn luận tiêu biểu cho tư tưởng độc lập tuyệt đối, phủ nhận tính khả thi của phong trào tự trị (Hội Nghiên cứu Lịch sử Hàn Quốc, 2009). Phong trào tự trị do vậy tiếp tục tồn tại đến khoảng đầu thập niên 1930 thì bị dập tắt.

Mặc dù tư tưởng dân tộc chủ nghĩa liên tục có sự biến đổi, phân hóa và thể hiện dưới nhiều hình thức khác nhau, song tựu trung lại, phong trào đấu tranh dân tộc chủ nghĩa đã có những đóng góp tích cực trong quá trình đấu tranh giành độc lập của Hàn Quốc. Cụ thể, chủ nghĩa dân tộc là một phương tiện hữu hiệu để cổ xúy tinh thần yêu nước, tư tưởng dân tộc yêu nước, tinh thần đoàn kết dân tộc của người Hàn. Một mặt các phong trào văn hóa được khởi xướng cũng đã để lại nhiều thành quả trong việc xây dựng thực lực dân tộc và khai sinh ra nền quốc học mới.

3.2. Ảnh hưởng của chủ nghĩa dân tộc trong nghiên cứu quốc học

Trong bối cảnh xã hội cận đại cuối thế kỉ XIX – đầu thế kỉ XX, nhu cầu phân định rõ về tính dân tộc hình thành, tạo cơ sở để phản kháng trước mỗi đe dọa của chủ nghĩa đế quốc và sự xâm lược của văn hóa phương Tây qua phong trào Tây học. Điều đó đã trực tiếp thúc đẩy sự hình thành của nền Quốc học sơ kì. Phong trào nghiên cứu quốc học bắt đầu khởi xướng từ những lĩnh vực cơ bản là ngữ văn và lịch sử. Trong đó, những nhà nghiên cứu đã bước đầu áp dụng những thành tựu của phương pháp luận cận đại để chứng minh cho tính độc đáo và tính dân tộc của ngôn ngữ, chữ viết và lịch sử của dân tộc mình.

Phong trào vận động quốc ngữ quốc văn (국어국문운동) hình thành từ cuối thế kỉ XIX dưới ảnh hưởng của trào lưu khai sáng. Thông qua các công trình nghiên cứu đầu tiên, các học giả đã xác lập nền tảng về mặt lý luận và những quy phạm cho ngôn ngữ viết tại Hàn Quốc. Một số công trình tiêu biểu thời kì này có thể kể đến như: *Quốc văn luận* (國文論, 1896), *Tân đính quốc văn* (新訂國文, 1905), *Ngạn văn* (諺文, 1909) của Ji Seok-young, *Quốc văn chỉnh lý* (國文整理, 1897) của Lee Bong-woon, *Đại Hàn văn điển* (大韓文典, 1908) của Yoo Gil-jun, *Đại Hàn Quốc ngữ văn pháp* (大韓國語文法, 1906), *Quốc ngữ văn điển âm học* (國語文典音學, 1908), *Quốc ngữ văn pháp* (國語文法, 1910), *Âm thanh của lời nói* (말의 소리, 1914) của Joo Shi-kyung,...

Năm 1907, Viện nghiên cứu Quốc văn (國文研究所) được thành lập đã đưa ra đường hướng nghiên cứu mang tính quốc gia về ngữ văn Hàn bao gồm cả nguyên lý, lịch sử quá trình, cách sử dụng và định hướng tương lai. Năm 1909, Viện nghiên cứu Quốc văn đưa ra Đề án về nghiên cứu quốc văn tổng hợp lại các bài luận về cách dùng từ, quy định quy

tắc ghép vần, sắp xếp lại hệ thống văn tự quốc văn,... nhằm khắc phục tình trạng hỗn loạn trong việc sử dụng ngôn ngữ đầu thế kỉ XX.

Học giả Joo Shi Kyung (周時經, 1876 – 1914), một trong những trụ cột của phong trào nghiên cứu ngôn ngữ đầu thế kỉ XX, đã nhấn mạnh về vị trí, vai trò ngôn ngữ và chữ viết của một dân tộc. Trong đó, chủ thể sử dụng ngôn ngữ và chữ viết là nhân dân, thuộc về quốc gia. Ngôn ngữ bao gồm lời nói và chữ viết mang tính đặc thù và tính độc lập của dân tộc. Qua đó, khẳng định mỗi người dân trong nước đều phải tôn sùng và yêu mến ngôn ngữ và văn học dân tộc (Kwon Young-min, 2010).

Tháng 12 năm 1921, Triều Tiên ngữ học hội (조선어학회) ra đời. Tháng 10 năm 1929, tổ chức Hội biên soạn từ điển tiếng Triều Tiên (조선어사전편찬회) được thành lập. Với mục đích biên soạn một cuốn từ điển nhằm bảo hộ ngôn ngữ, tinh thần và văn hóa dân tộc, hội đã có những hoạt động tích cực trong việc nghiên cứu và phổ cập chữ quốc ngữ với nhiều công trình như *Đề án thống nhất cách ghép vần Hangeul* (한글맞춤법통일안), *Điều tra và xác lập ngôn ngữ tiêu chuẩn* (標準語査定), *Biểu thị từ ngoại lai* (외래어표기)...

Bên cạnh ngữ văn, lịch sử là một lĩnh vực nghiên cứu quan trọng nhằm xác lập tính bản sắc và tính chính thống của quốc gia dân tộc. Giai đoạn đầu thế kỉ XX đánh dấu sự ra đời của khuynh hướng sử học dân tộc chủ nghĩa với những tên tuổi lớn như Shin Chae-ho, Park Eun-shik.

Shin Chae-ho được đánh giá là một trong những sử gia lỗi lạc nhất của nền sử học cận đại Hàn Quốc. Ông tập trung nghiên cứu về lịch sử cổ trung đại với các công trình tiêu biểu như *Độc sử tân luận* (讀史新論, 1908), *Triều Tiên thượng cổ sử* (朝鮮上古史, 1924), *Bản thảo nghiên cứu lịch sử Triều Tiên* (朝鮮史研究草, 1924), *Triều Tiên sử luận* (朝鮮史論, 1946),... Shin Chae-ho với tuyên ngôn nổi

tiếng “Lịch sử là cuộc đấu tranh giữa Ngã và Phi ngã” đã dùng sử học như một vũ khí hữu dụng trong cuộc đấu tranh chống lại sự quan thực dân mà cụ thể là Hội biên soạn Lịch sử Triều Tiên được lập ra bởi Triều Tiên Tổng đốc phủ với mục đích bóp méo lịch sử Triều Tiên phục vụ cho quá trình xâm lược và cai trị. Các tác phẩm của Shin Chae-ho đã góp phần chứng minh tính truyền thống, tính độc đáo và tính chính thể của lịch sử Triều Tiên.

Park Eun-shik (朴殷植, 1859 – 1925) tập trung vào mảng lịch sử cận đại với các tác phẩm chính yếu như *An Jung-geun* (안중근, 1914), *Lịch sử cận đại các nước* (各國近史, 1915), *Hàn Quốc thống sử* (한국통사, 1915), *Huyết sử về phong trào độc lập Hàn Quốc* (한국운동지혈사, 1920). Bên cạnh đó, ông cũng có nhiều tác phẩm nghiên cứu sử học cổ trung đại hoặc sáng tác với đề tài lịch sử như *Đại Đông cổ đại sử luận* (大東古代史論), *Những ghi chép về Đông Minh Thánh Vương* (東明聖王實記), *Bột Hải Thái Tổ kiến quốc chí* (渤海太祖建國誌), *Mộng bài Kim Thái Tổ* (夢拜金太祖),... cùng một số công trình dịch như *Bột Hải sử* (渤海史), *Kim sử* (金史).

Trong các công trình nghiên cứu, Park Eun-shik đã đề xuất khái niệm *Quốc hồn*, theo đó sự hưng vong, thịnh suy của dân tộc đều nằm ở việc còn tồn tại, còn gìn giữ được quốc hồn hay không. Khái niệm *Tinh thần* hay *Hồn* dân tộc được tiếp nối qua các trước tác của sử gia Jeong Il-bo, đặc biệt là công trình Nghiên cứu lịch sử Triều Tiên (조선사연구). Jeong Il Bo đặt niềm tin đặc biệt vào sự tồn tại của Dangun – thủy tổ của dân tộc Hàn song chủ trương nhìn nhận nhân vật này dưới góc độ nhân cách hóa thay vì thần thánh hóa như quan điểm của Đại Tông Giáo (Trung tâm nghiên cứu Lịch sử Đại học Korea, 2017).

Tương tự, nhằm củng cố cho sử quan dân tộc chủ nghĩa và kêu gọi tinh thần dân tộc, sử gia Ahn Jae-hong đã đề xuất khái niệm “Chính

khí dân tộc” (민족정기) trong tác phẩm *Triều Tiên thương cổ sử giám* (조선상고사감) hay sử gia Moon Il-pyeong với khái niệm “Triều Tiên tâm” (조선심) trong cuốn *Triều Tiên sử thoại* (조선사화) (Seo Eui-shik, 2010).

Nghiên cứu của các sử gia theo trường phái dân tộc chủ nghĩa đã đóng một vai trò quan trọng trong thời điểm lịch sử đương thời. Nó đã cổ vũ cho tinh thần yêu nước, đấu tranh giành độc lập tự do của dân tộc Hàn. Sử quan dân tộc chủ nghĩa cũng là vũ khí hữu hiệu để chống lại sử quan thực dân của giới nghiên cứu được chính quyền Nhật Bản hậu thuẫn nhằm bóp méo lịch sử Hàn Quốc.

Về mặt lý luận, mặc dù còn hạn chế về mặt phương pháp và tính thực chứng, song so với sử quan phong kiến trước đó, sử học dân tộc chủ nghĩa đã có những bước tiến quan trọng đặt nền móng cho sử học cận hiện đại Hàn Quốc. Sử học dân tộc chủ nghĩa cũng đã đóng góp vào phong trào đấu tranh giành độc lập dân tộc như một vũ khí sắc bén về mặt lý luận.

Trước hết, thay vì các vương triều, dân tộc được coi là chủ thể của lịch sử. Vai trò của quần chúng nhân dân được đề cao bên cạnh sự khẳng định về vị trí của những anh hùng tiêu biểu trong lịch sử dân tộc. Nhân dân chính là những “người anh hùng vô danh” đã tạo dựng và duy trì lịch sử.

Thứ hai, lịch sử đã được sử dụng như một phương tiện để giáo dục truyền thống, ý thức dân tộc cho quần chúng nhân dân. Thông qua việc khẳng định về Quốc tổ Dangun, các sử gia đã củng cố ý thức rõ ràng về cội nguồn dân tộc, đồng thời khơi gợi, nuôi dưỡng lòng tự hào dân tộc và chủ nghĩa anh hùng.

Thứ ba, lịch sử được coi là vũ khí đấu tranh chống lại thế lực ngoại xâm. Mỗi tác phẩm sử học, văn học sử đóng vai trò là một bản án tố cáo chế độ thực dân đế quốc. Không dừng lại ở đó, sử học còn hướng tới kêu gọi

quần chúng nhân dân đứng lên đấu tranh giải phóng dân tộc. Đồng thời, bản thân sử học dân tộc chủ nghĩa cũng trực tiếp đấu tranh chống lại chính sách đồng hóa dân tộc và chủ trương bóp méo lịch sử Hàn Quốc của chính quyền Nhật Bản.

Thứ tư, cách nhìn nhận về vai trò và trách nhiệm của sử gia cũng có nhiều thay đổi. Những nhà sử học như Park Eun-shik, Shin Chae-ho đều là những nhà dân tộc chủ nghĩa và là nhà cách mạng tiêu biểu giai đoạn đầu thế kỉ XX. Xét trên phương diện công hiến về mặt sử học, những quan điểm luận thuyết, tư tưởng của họ đã mở ra một thời kì mới cho lịch sử sử học dân tộc, đóng vai trò gạch nối giữa sử học truyền thống và sử học hiện đại.

3.3. Ảnh hưởng của chủ nghĩa dân tộc trong sáng tác văn học nghệ thuật

Trong những năm cuối thế kỉ XIX đầu thế kỉ XX, văn học giữ vai trò quan trọng trong việc truyền bá tư tưởng khai sáng ở Triều Tiên, thức tỉnh người dân Triều Tiên về nhiệm vụ xây dựng quốc gia dân tộc, vận mệnh của Triều Tiên trong thời đại mới. Văn học không còn là tấm gương phản chiếu hệ tư tưởng yêu nước trung nghĩa truyền thống mà đi vào hai nhiệm vụ trọng tâm chính: tôn vinh các giá trị truyền thống để khơi gợi lòng yêu nước, tinh thần dân tộc cũng như ý chí giành độc lập, bảo vệ chủ quyền đất nước; đề cao tư tưởng khai sáng văn minh, nhu cầu được học hỏi cái mới. Thời đại đã sản sinh ra một thế hệ nhà văn, nhà thơ trăn trở với phạm trù “dân tộc”. Những tác giả đi đầu trong nhận thức về dân tộc ở Triều Tiên đầu thế kỉ có thể kể ra là Shin Chae-ho, Lee Gwang-soo, Yeom Sang-seop.

Shin Chae-ho (申菜浩, 1880~1936) không chỉ được biết đến là một nhà sử học, một chí sĩ yêu nước mà còn là một nhà văn chân chính với những tiểu thuyết chính trị mang đậm tính khai sáng của thời đại. Tác phẩm “Bầu trời trong mơ” của ông là minh chứng điển hình cho

việc xây dựng hình tượng dân tộc trong văn học. Shin Chae-ho đã ngược về cội nguồn của dân tộc Hàn; đó chính là Thần thoại Dangun. Dangun trở thành trọng tâm của văn học Shin Chae-ho và tư tưởng Dangun chính là tư tưởng xuyên suốt trong thế giới văn học của ông.

Với Shin Chae-ho, Dangun chính là nhân vật có thể đoàn kết được toàn thể nhân dân Triều Tiên trước nguy cơ phải đối mặt với sự xâm lược của thế lực ngoại xâm. Ông cho rằng chỉ có Dangun mới khơi gợi và làm sống lại tinh thần tự hào dân tộc của người dân Triều Tiên. Dangun là thủy tổ, là cội nguồn của những người dân sống trên bán đảo Hàn; quốc gia do Dangun kiến tạo nên là một quốc gia độc lập và thịnh vượng, hoàn toàn đối lập với hiện thực đương thời. Shin Chae-ho đã định hướng người dân cùng hướng về một chính thể dân tộc, qua đó thổi bùng ý thức dân tộc đang ở trong trạng thái hoang mang, phân hóa và đang dần bị mai một. Bằng sự tôn vinh Dangun cũng như những nhân vật lịch sử tiêu biểu của Triều Tiên, quá khứ oai hùng của dân tộc, Shin Chae-ho đã khơi dậy tinh thần dân tộc tự cường của người Triều Tiên, khẳng định tính chính đáng của nền độc lập tự chủ của dân tộc Triều Tiên. Có thể nói, nền tảng của những sáng tác của Shin Chae-ho chính là sự thức tỉnh, sự giác ngộ dân tộc cùng hướng về cội nguồn để đoàn kết, thống nhất, cùng nhau xây dựng quốc gia dân tộc. Chính vì vậy, văn học Shin Chae-ho mang đậm màu sắc chính trị, hơn là hướng đến mục tiêu khơi dậy cảm hứng giải trí của đại chúng.

Một nhân vật tiêu biểu nữa cho những luận đàm về dân tộc chủ nghĩa thời kỳ cận đại của Hàn Quốc vào cuối thế kỷ XIX chính là Lee Gwang-soo (李光洙, 1892 - 1950). Ông là một trong những nhà văn có ảnh hưởng mạnh mẽ đối với phong trào đổi mới văn học đầu thế kỷ XX của Hàn Quốc bởi những đột phá trong nhận thức về dân tộc và văn học. Tuy nhiên,

khác với Shin Chae-ho, Lee Gwang-soo lại chủ trương một sự cải tổ dân tộc hơn là sự giác ngộ dân tộc. Cải tổ ở đây mang nghĩa là sửa đổi, thay đổi để xây dựng cái mới. Điều này đồng nghĩa với biến đổi sang một trạng thái hoàn toàn mới, tuân theo cái mới. Nhân quan dân tộc chủ nghĩa của Lee Gwang-soo chịu ảnh hưởng của luận thuyết “Nội Tiên nhất thể (내선일체 - *Nhật Bản và Triều Tiên là một*)” của Nhật Bản. Với ông, Nhật Bản chính là đất nước có thể đánh thức tiềm năng thức tỉnh, khai sáng dân tộc. Cũng giống như đa số các trí thức đương thời, ông nhìn nhận vai trò của văn học là phương tiện nhanh nhất và hữu hiệu nhất trong việc giao tiếp với đại bộ phận người dân trong xã hội (minjung – dân chúng). Ông cho rằng “cái tình” là suối nguồn của đạo đức và định nghĩa văn học là những câu văn bao hàm những phân tử của “cái tình”, tách bạch văn học trở thành một lĩnh vực mang tính độc lập và đưa về phạm trù nghệ thuật. Bởi vậy, ông chủ trương đổi mới văn học và dùng tiểu thuyết làm phương tiện thức tỉnh, khai sáng đại chúng, trở thành một trong những người đi tiên phong trong việc cách mạng tiểu thuyết. Trong đó, những nỗ lực tích hợp khẩu ngữ với ngôn từ (언문일치 – *ngôn văn nhất trí*) hay thổi bùng ý thức về cái tôi cá nhân qua đề tài tình yêu nam nữ tự do, qua đó, nhấn mạnh ý nghĩa của văn chương khai sáng, khoác lên một diện mạo mới cho tiểu thuyết Hàn Quốc giai đoạn đầu thế kỷ với tác phẩm tiêu biểu đó là “Vô tình”, “Đất đai”, “Tái sinh” đã đưa ông trở thành một trong những tác giả đầu tiên và tiêu biểu của nền văn học hiện đại Hàn Quốc. Những nhân vật của Lee Gwang-soo thường mang đậm màu sắc hiện đại; đó là những trí thức trẻ, những con người đang trong tư thế sẵn sàng tiếp thu cái mới, cái hiện đại, luôn ở vị trí tiên phong, có suy nghĩ cấp tiến và nhãn quan mới về bản thân, về xã hội và đất nước, luôn trong tâm thế “dạy dỗ” những người dân Triều Tiên chưa được giác ngộ và thức tỉnh. Và

khi những người dân được “day dỗ” ấy không thể tiếp nhận được sự chỉ bảo của họ một cách toàn diện, họ thường rơi vào trạng thái buồn bã, bi ai. Vì vậy, có thể nói, chủ nghĩa dân tộc trong tiểu thuyết của Lee Gwang-soo mang màu sắc dân chủ tư sản và là chủ nghĩa dân tộc phản phong kiến, chủ nghĩa dân tộc khai sáng.

Trong địa hạt văn học Hàn Quốc, khi đề cập đến những tác gia đã có những đóng góp to lớn trong việc xây dựng một nền văn học dân tộc hiện đại, không thể không nhắc đến Yeom Sang-seop (廉想涉, 1897-1963). Hoạt động trên văn đàn từ năm 1918 cho đến năm 1961, hơn 40 năm sáng tác, Yeom Sang-seop đã để lại hơn 16 tiểu thuyết, hơn 160 truyện ngắn và truyện vừa cùng với hơn 300 bài phê bình, nghị luận (Munhak wa Jiseongsa, 2010). Có thể nói, khối lượng sáng tác như vậy cũng tương xứng với quãng thời gian hoạt động sáng tác, chứng kiến trọn vẹn tiến trình phát triển của lịch sử cũng như của văn học Hàn Quốc từ những năm đầu thế kỉ XX, khi Triều Tiên rơi vào ách thống trị của Nhật Bản đến những năm chiến tranh hai miền Nam - Bắc, chứng kiến nỗi đau của dân tộc bị chia cắt. Nhưng có thể nói, mấu chốt tạo nên vị trí của Yeom Sang-seop trong văn học Hàn Quốc chính là ý nghĩa thời đại của thế giới văn học do ông tạo nên. Yeom Sang-seop được coi là “nhà văn đứng ở vị trí trung tâm của hơi thở của văn học cận đại Hàn Quốc” bởi tính thời đại trong văn học của ông (Choi Won-shik, 1999).

Khác với Lee Gwang-soo, Yeom Sang-seop vẽ nên một diện mạo sắc nét của văn học cận hiện đại. Đó là văn học hướng đến sự giải phóng bản ngã, thức tỉnh ý chí của bản ngã để cá nhân có thể vượt qua nỗi đau tinh thần và tự mình cứu lấy mình, không phải là sự trông chờ vào một thần tượng nào cả. Từ những sáng tác đầu tay như “Chú ếch xanh trong phòng tiêu bản”, “Ám dạ (Đêm tối)”, “Trừ dạ (Đêm cuối cùng của năm)” cho đến “Trước phong trào

Manse”, “sự giày vò tinh thần” của cá nhân trước hiện thực đau khổ của Triều Tiên chính là từ khóa quan trọng của văn học Yeom Sang-seop. Quá trình giày vò tinh thần cũng chính là sự giác ngộ của cá nhân, đến với nhận thức rằng chính mình phải tự cứu lấy mình và đứng chân tại “ý thức về bản ngã mang tính dân tộc”. Đây chính là chủ thể cận đại chân chính, vượt lên sự xác lập chủ thể cận đại đơn thuần của hầu hết các tác giả đương thời.

4. Đặc trưng của chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc đầu thế kỉ XX

Chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc là sản phẩm mang tính cận đại, được tạo ra bởi quá trình cận đại hóa - quá trình thoát khỏi những tư tưởng phong kiến đã lạc hậu, lỗi thời và bước sang thời đại khai sáng, vươn tới trở thành một quốc gia dân tộc hiện đại. Tuy nhiên, quá trình đó đã diễn ra dưới sự can thiệp của Nhật Bản bằng hình thức cai trị, đồng hóa. Bởi vậy, chủ nghĩa dân tộc của Hàn Quốc không chỉ đơn thuần là sự nhận ra những tinh hoa, những nội lực tiềm tàng của những con người cùng chung ngôn ngữ, chung những đặc điểm nhân chủng và cùng sống trên bán đảo Hàn, mà còn là sự thức tỉnh trước nguy cơ quốc gia bị xâm lược, dân tộc bị đồng hóa. Chính vì vậy, những tác phẩm của thời kì này đều có thể coi là sản phẩm của những nỗ lực không muốn đánh mất tính bản thể dân tộc (민족적 정체성) trong hoàn cảnh đặc biệt - hoàn cảnh thuộc địa.

Chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc mang diện mạo chủ nghĩa lý tưởng, chủ nghĩa khai sáng. Một bộ phận lớn những trí thức sống trong thời đại đó khi chủ quyền đất nước bị rơi vào tay của thế lực bên ngoài, với họ, con đường ngắn nhất hay việc cần làm trước mắt để đạt được mục tiêu khôi phục chủ quyền của đất nước chính là việc dùng câu chữ và giáo dục để thức tỉnh dân tộc đang trong tình thế bại vong và họ coi đó như là sứ mệnh của bản thân. Vì vậy, rất nhiều trí thức đã cùng một

lúc đảm nhận nhiều vai trò, như nhà hoạt động cách mạng, nhà tư tưởng, nhà giáo dục, nhà văn, nhà thơ v.v...

Trong những năm đầu thế kỉ XX, chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc được biểu hiện dưới hai hình thức: chủ nghĩa dân tộc có khuynh hướng dân chủ tư sản và chủ nghĩa dân tộc mang khuynh hướng đại chúng (Roh Jong-sang, 2015). Tuy nhiên, trong hoàn cảnh thuộc địa, khuynh hướng dân chủ tư sản đã bị lu mờ bởi khuynh hướng dân chủ vô sản bởi nhu cầu đấu tranh chống lại áp bức và bóc lột để giành lại và bảo vệ độc lập dân tộc mang ý nghĩa tích cực và tiến bộ. Nói cách khác, chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc có mối liên kết chặt chẽ với chủ nghĩa yêu nước.

Chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc đầu thế kỉ XX còn được biểu hiện dưới hình thức chủ nghĩa cá nhân trong nhận thức của một số trí thức đương thời. Chủ nghĩa cá nhân ở đây không mang nghĩa tôn sùng cá nhân của chủ nghĩa vị kỉ mà là sự đánh thức bản ngã, đồng cảm và hòa nhập với vận mệnh thuộc địa của dân tộc để xác định hướng đi mới phù hợp với chí hướng giải phóng dân tộc. Cá nhân vẫy vùng để thoát ra khỏi những ràng buộc của chế độ xã hội cũ, nhận thức đầy đủ về hiện thực thuộc địa với số phận của Triều Tiên và vị thế của Nhật Bản và tự giác ngộ về tính chủ động của bản thân, cần phải đứng dậy từ những đống nát, hoang tàn để xây dựng những mầm sống mới.

5. Kết luận

Bắt đầu manh nha từ cuối thế kỉ XIX, bước sang những năm đầu thế kỉ XX, tư tưởng chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc đã có sự định hình và được tiếp nhận, sử dụng một cách rộng rãi. Chủ nghĩa dân tộc giai đoạn này đã có những ảnh hưởng quan trọng đến hầu khắp các phương diện của đời sống xã hội như phong trào đấu tranh yêu nước, nghiên cứu, giáo dục quốc học, sáng tác văn học – nghệ

thuật,... Với những ảnh hưởng đó, tư tưởng chủ nghĩa dân tộc thời kì đầu đã trở thành một trong những động lực chính trị và xã hội quan trọng nhất của Hàn Quốc giai đoạn cuối thế kỉ XIX đầu thế kỉ XX.

Mặc dù còn tiếp tục biến đổi trong các giai đoạn sau này cũng như sự tồn tại những hạn chế nhất định về mặt lịch sử, song có thể nhận định chủ nghĩa dân tộc tại Hàn Quốc những năm đầu thế kỉ XX mang những đặc trưng cơ bản của chủ nghĩa dân tộc văn hóa, chủ nghĩa yêu nước, chủ nghĩa lý tưởng và khai sáng. Cụ thể, nó nhấn mạnh vào các phạm trù như Quốc hồn, Quốc túy, Quốc sử, Quốc ngữ, Quốc văn... Thông qua đó, nó xác lập rõ phạm vi dân tộc Hàn trong sự tương quan với các dân tộc khác mà đặc biệt trong giai đoạn này là Nhật Bản, qua đó khẳng định tính độc lập và tự chủ của dân tộc Hàn.

Biểu hiện của chủ nghĩa dân tộc trên các lĩnh vực cũng hết sức đa dạng. Trong nhiều trường hợp, chủ nghĩa dân tộc mang đặc trưng đại chúng, phổ quát, song trong một số phương diện cụ thể, liên quan đến sự áp dụng tư tưởng chủ nghĩa dân tộc và đấu tranh cách mạng, vào sáng tác văn học nghệ thuật, tùy vào từng đối tượng sử dụng mà chủ nghĩa dân tộc có thể được biểu hiện mang khuynh hướng giai cấp, khuynh hướng dân chủ tư sản hay thậm chí khuynh hướng chủ nghĩa cá nhân.

Tuy nhiên, tựu trung lại, không thể phủ nhận rằng tư tưởng về chủ nghĩa dân tộc cùng với những ảnh hưởng của nó đã tạo nên một cuộc cách mạng về mặt nhận thức đối với người dân Hàn Quốc giai đoạn đầu thế kỉ XX. Cụ thể, đây là lần đầu tiên có một sự soi chiếu, sự tự khẳng định về tính bản sắc – bản thể của cộng đồng dân tộc trong suốt chiều dài lịch sử và trên hầu khắp các phương diện từ sử học, văn học, nghệ thuật... Những đóng góp của tư tưởng chủ nghĩa dân tộc đã trực tiếp khai sinh ra nền quốc học sơ kỳ và để lại nhiều dấu ấn

quan trọng trong tiến trình lịch sử - văn hóa Hàn Quốc.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Ban biên soạn giáo trình Hàn Quốc học (2005). *Lịch sử Hàn Quốc*. Seoul: Nxb ĐHQG Seoul.

Tiếng Hàn

Choi Dong-shik (1908). Thần chung phổ cảnh (tục), Honam học báo. *Cơ sở dữ liệu Lịch sử Hàn Quốc - Ủy ban biên soạn quốc sử Hàn Quốc*, truy cập ngày 3/11/2019, <http://db.history.go.kr/>

Choi Won-shik (1999). Hyeuh Bo Yeom Sang-seop - Trung tâm của hơi thở văn học cận đại, *Đi tìm văn học cận đại Hàn Quốc*. Incheon: Nxb Trường Đại học Inha.

Hội nghiên cứu Lịch sử Hàn Quốc (2009). *Chỉ dẫn mới về lịch sử Hàn Quốc (Quyển hạ)*. Seoul: Nxb Jishik Saneob.

Ko Mi-sook (2001). *Đi tìm cội nguồn của tinh thần hiện đại của Hàn Quốc - Dân tộc, tình dục, bệnh lý học*. Seoul: Nxb Cheksesang

Kwon Young-min (2010). *Lịch sử Văn học Hàn Quốc hiện đại 1896 - 1945*. Seoul: Nxb Mineum.

Lee Jong-kwon (2006). *Khảo sát về sự triển khai và triển vọng liên quan đến Chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc - Liên hệ với đặc tính của chủ nghĩa dân tộc*

Hàn Quốc. Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học, Đại học Inha, Incheon.

Munhak wa Jiseongsa (2010). *Trước phong trào Manse (Tuyển tập truyện vừa Yeom Sang-seop)*. Seoul: Nxb Munhak wa Jiseongsa.

Park Chan-seung (2016). *Dân tộc • Dân tộc chủ nghĩa*. Seoul: Nxb Sohwa, 131.

Ủy Lịch sử Đông Bắc Á, Mạng lịch sử Đông Bắc Á, truy cập ngày 3/9/2019, <http://contents.nahf.or.kr/>

Roh Jong-sang (2015). *Chủ nghĩa dân tộc Đông Á và tiểu thuyết hiện đại*. Seoul: Nxb Viện Tư liệu Quốc học.

Seo Eui-shik (2010). *Giáo dục Quốc sử và sự lý giải về Lịch sử cổ đại Hàn Quốc*. Seoul: Nxb Hyeon.

Shin Chae-ho (2017). *Tuyển tập tùy bút Shin Chae-ho*. Seoul: Nxb Jisikeul Mandeuneun Jisik.

Trung tâm nghiên cứu lịch sử Đại học Korea (2017). *Lịch sử Hàn Quốc*. Seoul: Nxb Đại học Korea.

Ủy ban biên soạn Đại sự điển bách khoa Hàn Quốc học (1994). *Đại sự điển bách khoa Hàn Quốc học (Quyển 1)*. Seoul: Nxb Eulyumunhwa.

Viện nghiên cứu Hàn Quốc học Trung ương. *Đại từ điển bách khoa văn hóa dân tộc Hàn Quốc*. Truy cập ngày 3/11/2019, www.encykorea.aks.ac.kr

Yun Hae-dong (2000). Phê phán tính cận đại của chủ nghĩa dân tộc Hàn Quốc. *Tạp chí nghiên cứu lịch sử*, 4.

Tiếng Trung

Cao Cường, & Lư Hải Linh (2002). Luận về Đại dân tộc chủ nghĩa của Lương Khải Siêu. *Journal of Baoji College of Arts and Sciences (Social sciences)*, 22(1), 75.

NATIONALISM IN KOREA IN THE LATE 19th AND EARLY 20th CENTURIES

Nguyen Le Thu, Tran Tung Ngoc

Faculty of Korean Language and Culture,

VNU University of Languages and International Studies,

Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: Nationalism is, among ideologies, an ideology penetrating into not only Korea but also East Asian nations in the modern period at the end of 19th century and in the early 20th century. Nationalism is also a very influential ideological movement throughout the historical and cultural course of Korea. The paper aims to review the acceptance process of and views on nationalism under outstanding Korean intellectuals and scholars' eyes in the early 20th century. Additionally, the study identifies the characteristics of nationalist ideology and its effects on social life in terms of patriotic struggle, trends toward research and national education as well as artistic and creative literature aspects.

Keywords: nationalism, modern Korean history, modern Korean Studies

GIẢNG DẠY TIẾNG ANH NHƯ MỘT CHUYÊN NGÀNH CHO SINH VIÊN KHIẾM THỊ THEO HƯỚNG GIÁO DỤC HÒA NHẬP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐHQGHN

Nguyễn Tuấn Anh*

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

Nhận bài ngày 04 tháng 02 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 02 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 31 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Giáo dục hòa nhập ở đại học đang dần trở thành một hướng đi phổ biến trên thế giới trong nhiều lĩnh vực đào tạo, và Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN là một trong số ít các trường đại học chuyên ngữ tại Việt Nam có sinh viên khiếm thị theo học chương trình đại học chính quy. Bằng cách sử dụng hồi ký học tập của sinh viên khiếm thị vừa tốt nghiệp và phỏng vấn trực tiếp, nghiên cứu này tập trung phân tích các yếu tố tham gia vào quá trình tạo ra một “sản phẩm đặc biệt” và đề xuất một mô hình quy trình đào tạo sinh viên khiếm thị ở bậc đại học. Kết quả thu được bước đầu giúp khẳng định tính khả thi của mô hình nếu các trường đại học “thực sự nghiêm túc” và mong muốn mở cửa cơ hội dành cho sinh viên khiếm thị.

Từ khóa: đào tạo cử nhân, khiếm thị, giáo dục hòa nhập, phát triển chương trình

1. Tổng quan

1.1. Xu hướng giáo dục hòa nhập ở đại học

Giáo dục hòa nhập dành cho người khuyết tật nói chung và người khiếm thị nói riêng đang ngày càng được chú trọng trên thế giới. Giáo dục hòa nhập được hiểu là cho phép sự tham gia của người khuyết tật trong môi trường học tập thông thường khi các điều kiện cần thiết được đảm bảo.

Theo Mani (1998), các nghiên cứu về giáo dục hòa nhập đã giúp khẳng định một điều rằng trẻ em khiếm thị phát triển và đạt được thành tựu cao hơn khi được nuôi dưỡng, đào tạo trong môi trường ít bị hạn chế nhất. Nhưng thực tế cho thấy chỉ có khoảng 10% trẻ em khiếm thị tại các quốc gia đang phát triển có

cơ hội được tiếp nhận giáo dục, vì thế giáo dục hòa nhập được coi là hướng tiếp cận khả thi nhất về mặt kinh tế, tâm lý, và dễ được xã hội chấp nhận nhất để mang đến cơ hội học tập cho trẻ. Một điều cũng cần được nhấn mạnh là giáo dục hòa nhập không chỉ đơn giản là đặt một người khiếm thị vào trong một lớp học thông thường, mà cần có sự trợ giúp về tất cả các mặt như: công cụ học tập, tài liệu học tập, kỹ năng giảng dạy của giáo viên và đặc biệt là yếu tố thời điểm để sử dụng các tài liệu phù hợp dành cho người khiếm thị trong một lớp học thông thường.

Hutchinson và cộng sự (1998) là những người thuộc nhóm các nhà giáo dục tiên phong trong việc kêu gọi gỡ bỏ rào cản tiếp cận giáo dục đại học dành cho người khiếm thị. Họ cho rằng tất cả mọi người cần được trao cơ hội để đạt được mục tiêu giáo dục tối đa của bản thân, và mức độ người khuyết tật nói chung

* ĐT.: 84-948631359

Email: tuan34anh2@gmail.com

và người khiếm thị nói riêng đạt được với kỳ vọng học tập của họ sẽ là thước đo tính hiệu quả và tiến bộ của một hệ thống giáo dục.

Giá trị cốt lõi của giáo dục hòa nhập thể hiện ở quan điểm rằng không nên coi khó khăn trong giáo dục nằm ở phía người học khiếm thị, mà thay vào đó các trường đại học nên tìm hiểu và đáp ứng các yêu cầu cá nhân người học. Chúng ta nên tập trung tìm hiểu cách thức học tập của từng nhóm người học, hỗ trợ họ những điều kiện tốt nhất có thể để giúp họ vượt qua các rào cản. Mấu chốt vấn đề nằm ở chỗ các trường đại học có sẵn sàng mở rộng cánh cửa cơ hội cho đối tượng gặp bất lợi trong học tập và tạo ra cơ chế phù hợp cho nhóm đối tượng này hay không. Khi cơ hội giáo dục đại học dành cho người khuyết tật nói chung và khiếm thị nói riêng được mở rộng, mục tiêu cuối cùng của giáo dục hòa nhập là giúp họ đứng trên đôi chân của mình, tự lập, tham gia lực lượng lao động xã hội.

Theo Fichten (1988), giáo dục đại học dành cho người khuyết tật còn quan trọng hơn dành cho người không khuyết tật, bởi những giá trị việc làm trong tương lai. Quan điểm này đang ngày càng thể hiện rõ trong xu hướng của thế giới dành cho giáo dục đại học theo hướng hòa nhập dành cho người khuyết tật, đặc biệt người khiếm thị, nhằm mở ra cơ hội hòa nhập, tự phát triển và chăm lo cuộc sống cho người khuyết tật thông qua các cơ hội việc làm được mở rộng.

1.2. Giáo dục hòa nhập và cơ hội việc làm cho người khiếm thị

Vấn đề việc làm cho người khiếm thị đã được các nhà nghiên cứu trên thế giới tập trung tìm hiểu, trong đó nổi bật là nghiên cứu chuyên sâu của nhóm Crudden (1998) về những rào cản đối với người khiếm thị trong quá trình tìm việc làm. Có thể phân chia các rào cản này thành ba nhóm chính: (1) thái độ và sự kỳ thị

của nhà tuyển dụng và cộng đồng; (2) kỹ năng nghề nghiệp; (3) hạn chế về sức khỏe. Nhóm nghiên cứu của Crudden nhận định cần có một hướng tiếp cận đa chiều để giúp các tổ chức xã hội có thể hỗ trợ tốt nhất người khiếm thị trong quá trình tìm kiếm việc làm.

Bên cạnh nghiên cứu này, một số nghiên cứu gần đây cũng chỉ ra những yếu tố tác động đến khả năng tìm việc thành công của người khiếm thị trong định hướng nghề nghiệp. McDonnall và Crudden (2009) chỉ ra rằng yếu tố kinh nghiệm việc làm trong quá trình học tại trường của người khiếm thị đóng vai trò quan trọng nhất trong khả năng tìm được việc làm, bên cạnh các yếu tố khác như năng lực học thuật, sự quyết tâm, khả năng tự đưa ra quyết định, và khả năng sử dụng công nghệ hỗ trợ đặc biệt. Một nghiên cứu khác của nhóm nghiên cứu Shaw (2007) trên đối tượng thanh niên khiếm thị tại Canada chỉ ra rằng vai trò của nâng cao trình độ giáo dục cho người khiếm thị là đặc biệt quan trọng, và kêu gọi các bậc phụ huynh cần tập trung nâng cao trình độ giáo dục cho trẻ khiếm thị ở mức tốt nhất có thể.

Như vậy, có thể thấy các nghiên cứu trên thế giới trong những năm qua có xu hướng tập trung vào phân tích các rào cản, các yếu tố tác động đến cơ hội nghề nghiệp dành cho người khiếm thị, và ngày càng đánh giá cao vai trò của nâng cao kỹ năng nghề nghiệp và trình độ giáo dục cho người khiếm thị. Câu hỏi mà thế giới đang đặt ra hiện nay là, trong bối cảnh nhiều nghiên cứu cho thấy khả năng tư duy của người khiếm thị không có sự khác biệt so với người không khiếm thị, liệu đào tạo trình độ người khiếm thị theo hướng giáo dục hòa nhập có phải là giải pháp khả thi, đặc biệt ở bậc đại học?

Để trả lời câu hỏi này, đã có nhiều nghiên cứu trong thời gian gần đây tìm hiểu sâu hơn về giáo dục đại học dành cho người khuyết

tật. Theo Vickerman và Blundell (2010), điều quan trọng nhất để thúc đẩy giáo dục đại học cho người khuyết tật nói chung và khiếm thị nói riêng không nằm ở chính sách pháp luật, mà ở thái độ của các cơ sở giáo dục đại học đối với việc mở cửa và tạo điều kiện phát triển cho người khuyết tật. Nhiều sinh viên khuyết tật trong nghiên cứu này cho biết họ thậm chí không dám công khai tình trạng khuyết tật của mình khi nộp đơn xin học vì sợ sẽ không được học những môn mình ưa thích. Do đó, Vickerman và Blundell kêu gọi các trường đại học cần chủ động hơn nữa trong khâu tuyển sinh để khuyến khích sinh viên tương lai công khai tình trạng khuyết tật của bản thân, kèm theo cam kết rằng những sinh viên này sẽ được đối xử bình đẳng, tôn trọng cùng với nỗ lực xử lý các rào cản có thể có trong một môi trường học tập tích cực. Ngoài ra, việc trao đổi với sinh viên khuyết tật trước khi nhập học cũng là một điều các cơ sở giáo dục đại học cần quan tâm thực hiện để đảm bảo rằng những sự hỗ trợ sắp tới là điều mà họ cần trong quá trình học tập.

Liên quan đến cơ hội việc làm, Vickerman và Blundell (2010) nhận thấy có tới 50% sinh viên khuyết tật không có cơ hội làm việc với trung tâm tư vấn giới thiệu việc làm của nhà trường, hoặc nếu có thì mức độ tư vấn việc làm cũng rất hạn chế. Điều đó cho thấy những tuyên bố rằng cơ hội việc làm đang ngày càng mở rộng với người khuyết tật chỉ là kết quả của các ràng buộc pháp lý, còn thực tế người khuyết tật vẫn cần sự hỗ trợ chủ động hơn, đa dạng hơn bởi họ thường không sẵn sàng cho quá trình hội nhập thể giới việc làm sau khi tốt nghiệp đại học và tỏ ra thiếu định hướng.

Fuller và các cộng sự (2004) đã nghiên cứu sâu hơn về những rào cản thực tế trong quá trình học tập tại đại học dành cho người khuyết tật. Học trên giảng đường gây nhiều khó khăn nhất cho sinh viên khuyết tật vì đòi

hỏi người học phải sử dụng nhiều kỹ năng tư duy, ghi chép cùng một lúc. Ba vấn đề khác có cùng mức độ ảnh hưởng tiêu cực là các lớp học trong trường, ngoài trường và sử dụng các trang thiết bị công nghệ thông tin.

Những rào cản liên quan đến kiểm tra đánh giá cũng được nhóm nghiên cứu Fuller (2004) tìm hiểu, trong đó sinh viên khuyết tật gặp khó khăn nhất với những bài tập lớn đòi hỏi kỹ năng viết. Bên cạnh đó, kiểm tra vấn đáp và các kỳ thi khác cũng khiến sinh viên khuyết tật gặp nhiều khó khăn. Ngoài ra, một số rào cản khác mà nhóm Fuller đề cập cũng được nhắc tới trong các nghiên cứu khác như nghiên cứu của Holloway (2010), Goode (2001) và Konur (2006), bao gồm thái độ và khả năng hợp tác, hỗ trợ của đội ngũ nhân viên phục vụ, giảng viên, chính sách, quy định.

Tóm lại, trong bối cảnh ngày càng có nhiều sự quan tâm của chính sách giáo dục đại học dành cho người khuyết tật, xu hướng nghiên cứu thế giới hiện nay đang tập trung tìm hiểu những rào cản, thách thức mà người khuyết tật phải đối mặt khi hòa nhập với đời sống học tập bậc đại học, từ đó kêu gọi những sự thay đổi nhiều mặt của các cơ sở giáo dục đại học khi mở cửa cho đối tượng sinh viên này. Tùy từng quốc gia mà mỗi nghiên cứu lại có những kết quả nghiên cứu và đề xuất khác nhau, nên việc cần phải có các nghiên cứu về giáo dục đại học cho người khuyết tật nói chung và khiếm thị nói riêng ở Việt Nam là điều cấp thiết, từ đó có thể đóng góp vào nỗ lực chung của thế giới trong việc bình đẳng hóa giáo dục.

1.3. Đào tạo ngoại ngữ trong giáo dục hòa nhập ở đại học tại Việt Nam

Tại Việt Nam, mặc dù chưa có nhiều các công trình nghiên cứu chuyên sâu công bố rộng rãi, nhưng thông tin tại các diễn đàn cấp quốc gia do các cơ quan liên quan tổ chức

cũng phần nào cho thấy những thách thức mà người khiếm thị đang phải đối mặt trong quá trình tìm việc làm.

Gần đây là Hội thảo “Hỗ trợ người khiếm thị học tập và học nghề” do Khoa Công tác xã hội Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (ĐHQG TP.HCM) tổ chức năm 2014 (Thùy An, 2014). Theo đó, chỉ có khoảng 7% trẻ khiếm thị độ tuổi đến trường được đi học, và chỉ có khoảng 15% người khiếm thị được học nghề và có việc làm, trong đó những nghề chủ yếu là massage, nhạc công, nhân viên nghe điện thoại, nghề thủ công và một số nghề khác. Cơ hội nghề nghiệp ít không chỉ do định kiến xã hội, nghề đào tạo ít, mà còn bởi cơ hội học lên cao, ví dụ học đại học, cũng bị ảnh hưởng bởi hệ thống giáo dục hiện nay chưa thực sự hỗ trợ cho người khiếm thị.

Báo Người lao động năm 2011 tổng hợp các thông tin từ diễn đàn Hội thảo về đào tạo nghề và giải quyết việc làm cho người khiếm thị do Báo Giáo dục TP.HCM phối hợp với các đơn vị tổ chức (Phan Anh, 2011). Theo đó, cả nước hiện có hơn 1 triệu người khiếm thị, nhưng chỉ có khoảng 15% trong số này được học nghề, có việc làm ổn định và tự nuôi sống bản thân. Những nguyên nhân được chỉ ra bao gồm: hạn chế nghề đào tạo dành cho người khiếm thị, sự cạnh tranh trong cùng một nghề giữa người khiếm thị với người không khiếm thị (ví dụ nghề massage – một trong những nghề mà người khiếm thị làm tốt nhất), chưa nhận được sự đồng thuận từ nhiều doanh nghiệp.

Trong hội thảo này, một nhận định rất đáng chú ý được nêu ra là việc hạn chế về tiếng Anh khiến cho người khiếm thị khó tiếp cận được với các phần mềm dạy tin học, trong khi nghề công nghệ thông tin được coi là hướng phát triển phù hợp với xu thế phát triển hiện nay mà người khiếm thị có thể tham gia. *Nói cách khác, đào tạo ngoại ngữ chuyên sâu cho người khiếm thị trong môi trường hòa*

nhập có thể là một hướng đi giúp người khiếm thị có thể mở ra những cơ hội nghề nghiệp khác nhau như giảng dạy tiếng Anh hoặc hỗ trợ trực tiếp cho các ngành nghề khác đòi hỏi có ngoại ngữ.

Trên thực tế, học sinh khiếm thị ở Việt Nam hiện nay cũng đang dần được tiếp cận với hệ thống giáo dục dành cho người không khuyết tật, nhưng thường ở mức độ giáo dục phổ thông. Cũng đã có một số trường hợp tham gia đào tạo đại học ở một số ngành kỹ thuật, nhưng hầu như không có sự tham gia tại các ngành ngôn ngữ, đặc biệt là tiếng nước ngoài. Trong bối cảnh ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, có thể trở thành công cụ hỗ trợ tốt cho quá trình xin việc sau này, giáo dục hòa nhập ở đại học ngành tiếng Anh cho người khiếm thị có thể sẽ là một hướng đi mới trong việc nâng cao năng lực cạnh tranh tìm kiếm việc làm cho người khiếm thị.

1.4. Mục đích và câu hỏi nghiên cứu

Hoạt động tuyển sinh trong ba năm học 2014-2015, 2015-2016, và 2016-2017 của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN có một sự thay đổi quan trọng với sự xuất hiện của 04 sinh viên khiếm thị theo học tại Khoa Sư phạm tiếng Anh. Tuy số lượng không nhiều, nhưng việc cho phép những sinh viên này học cùng với những sinh viên khác đặt ra nhiều vấn đề cần giải quyết trên mọi khía cạnh của giáo dục ngoại ngữ trong bối cảnh hiện nay tại Trường Đại học Ngoại ngữ nói riêng, và tại các trường đại học đào tạo chuyên ngoại ngữ nói chung.

Thực tế cho thấy nghiên cứu về giáo dục ngoại ngữ, cụ thể là tiếng Anh bậc đại học dành cho người khiếm thị tại Việt Nam còn hạn chế cả về cơ sở lý luận cũng như cơ sở thực tiễn. Do đó, khi các cơ sở giáo dục đại học chuyên ngoại ngữ ở Việt Nam đã bắt đầu mở cửa đối với người khiếm thị, trong đó có Trường Đại

học Ngoại ngữ, cần phải có nhiều hơn nữa các nghiên cứu chuyên sâu về mô hình giảng dạy, đường hướng tiếp cận, rào cản, thách thức... cho mảng giáo dục này. Nói cách khác, cần có những nghiên cứu phát triển một mô hình lý thuyết về giảng dạy tiếng Anh cho người khiếm thị ở bậc đại học Việt Nam, vì hiện nay chưa có một nghiên cứu nào tập trung vào vấn đề này. Nếu Việt Nam muốn mở rộng cơ hội học tiếng Anh chuyên sâu cho người khiếm thị ở bậc đại học, cần phải xây dựng được một mô hình lý thuyết như vậy để có thể đem lại nhiều lợi ích đúng từ phía người học khiếm thị.

Tuy nhiên, với số lượng sinh viên khiếm thị theo học chính quy còn rất hạn chế như hiện nay ở Trường Đại học Ngoại ngữ và trên toàn quốc, sẽ không dễ phát triển một mô hình lý thuyết như vậy vì thiếu những cơ sở thực tiễn cần thiết. Bên cạnh đó, nhiều câu hỏi khác cũng được đặt ra với việc triển khai mô hình đào tạo này. Các trường đại học đào tạo chuyên ngữ đã sẵn sàng cho sự thay đổi này chưa? Cơ sở chính sách giáo dục nào chi phối quá trình đào tạo ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng cho người khiếm thị ở bậc đại học? Đó là những vấn đề cần giải đáp, chưa kể tới các vấn đề khác liên quan tới phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá, cơ sở vật chất, đào tạo nguồn nhân lực giảng dạy, xây dựng học liệu phù hợp cho cả hai đối tượng sinh viên... Từ đó có thể đặt ra câu hỏi liệu các quy chế đào tạo và văn bản chính sách giáo dục hiện nay đã hướng đến sự thay đổi này chưa? Nếu chưa, đâu là điểm còn thiếu để hỗ trợ cho sự thay đổi này?

Với nhiều vấn đề được đặt ra như vậy, nghiên cứu này được tiến hành với mục đích chính là bước đầu xác định được mức độ hòa nhập của sinh viên khiếm thị khi được đào tạo theo đường hướng giáo dục hòa nhập tại Trường Đại học Ngoại ngữ và xác định được khả năng đáp ứng của hệ thống đào tạo

tại Trường Đại học Ngoại ngữ đối với việc giảng dạy ngoại ngữ cho người khiếm thị theo hướng giáo dục hòa nhập. Hai câu hỏi nghiên cứu bao gồm:

1. Sinh viên khiếm thị học tập như nào trong môi trường hòa nhập tại Trường Đại học Ngoại ngữ?

2. Những điều chỉnh nào đã được Trường Đại học Ngoại ngữ tiến hành để tạo ra môi trường hòa nhập cho hoạt động học tập của sinh viên khiếm thị?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được tiến hành dựa trên phương pháp nghiên cứu điển hình với sự tham gia của một trong hai sinh viên khiếm thị vừa tốt nghiệp đại học tại Trường Đại học Ngoại ngữ tính đến thời điểm năm 2019 (mã tên gọi là KT). Hai công cụ thu thập dữ liệu là hồi ký học tập và phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại.

Việc lựa chọn hai công cụ này xuất phát từ đặc điểm sức khỏe đặc biệt của sinh viên KT. Do không có khả năng viết chữ trên giấy bình thường, nhưng lại có khả năng gõ trên máy tính tốt với sự hỗ trợ của phần mềm chuyên dụng, KT được mời tham gia nghiên cứu bằng cách gõ lại hồi ký học tập của mình trong suốt bốn năm học sau khi tốt nghiệp đại học, với những trải nghiệm trong các môn học khác nhau và các hình thức kiểm tra đánh giá, giảng dạy khác nhau. Bản mềm ở định dạng ‘.doc’ được gửi qua email và nội dung văn bản được phân tích để tìm câu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu.

Trong quá trình phân tích hồi ký học tập của KT, những vấn đề chưa rõ sẽ được làm sáng tỏ thông qua 02 cuộc phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại với KT. Việc gặp gỡ trực tiếp không được tiến hành vì hạn chế về đi lại và một số yếu tố nhạy cảm cá nhân của KT.

Kết quả thu được đối với hồi ký học tập

là một văn bản dài 02 trang, tổng số từ là 576 với hai nội dung chính là học tập và kiểm tra đánh giá với các môn chung và môn thực hành tiếng. Nội dung phỏng vấn qua điện thoại tập trung vào việc làm rõ khả năng đáp ứng điều kiện học tập theo hướng giáo dục hòa nhập của Trường Đại học Ngoại ngữ, điều chỉnh với thi chuẩn đầu ra, cách sinh viên KT được tiếp cận và giảng dạy trên lớp, cũng như sự hỗ trợ của bạn bè, thầy cô trên lớp. Việc phân tích những dữ liệu này sẽ mở ra một bức tranh tổng thể về quá trình học tập tại Trường Đại học Ngoại ngữ của một sinh viên khiếm thị theo học một chuyên ngành chính quy, mà cụ thể ở đây là ngành tiếng Anh, và xa hơn có thể là một mô hình vận hành một chương trình đào tạo đại học chính quy theo hướng hòa nhập dành cho sinh viên khiếm thị.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. JAWS – “đôi mắt” của người khiếm thị

Để hoàn thành được việc học tập tại trường với tư cách là một sinh viên chính quy, KT cần đến nhiều sự hỗ trợ từ yếu tố công nghệ thông tin đến yếu tố con người. Một trong những phần mềm máy tính được coi là “đôi mắt” của người khiếm thị là JAWS (Job Access With Speech) được phát triển bởi Microsoft. Đây là phần mềm đọc màn hình dành cho người khiếm thị mạnh nhất hiện nay, giúp người khiếm thị kiểm soát được hệ thống máy tính chạy hệ điều hành Windows và các phần mềm trên đó.

JAWS chuyển văn bản trên màn hình thành giọng nói, từ đó KT có thể tiếp cận được các văn bản tài liệu học tập trên lớp, trả lời email, và làm bài tập trên máy tính. Tuy nhiên, hạn chế của phần mềm là không miêu tả được tranh ảnh, biểu đồ, nên nhiều lúc ảnh hưởng đến khả năng khai thác tối đa tài liệu học tập. Thông thường, khi làm bài sinh viên KT phải di chuyển qua từng từ một vì nếu cho máy đọc cả dòng hoặc cả đoạn thì sẽ khó nghe, khó

theo dõi. Thậm chí, JAWS còn không phân biệt được chữ thường với chữ in đậm hoặc in nghiêng, gây khó khăn khi gặp phải những câu hỏi về từ in đậm trong đoạn văn.

Mặc dù vậy, với khả năng hỗ trợ tốt cho người khiếm thị, JAWS và một số phần mềm đọc màn hình khác có thể coi là cầu nối giữa KT và môi trường học tập đại học, giúp KT và các sinh viên khiếm thị khác giải quyết được nút thắt quan trọng nhất là tiếp nhận và xử lý thông tin ở mức độ vừa đủ, đáp ứng được các yêu cầu cơ bản của hoạt động học tập.

3.2. Học tập hòa nhập

Với công cụ JAWS hỗ trợ việc học tập, sinh viên KT tiến hành các hoạt động học tập của mình như một sinh viên có điều kiện sức khỏe bình thường với một số điều chỉnh trong từng môn học cụ thể. Nghĩa là, KT không phải học phòng riêng, giáo viên riêng, giáo trình riêng, mà đến lớp theo lịch học như các sinh viên khác, nhưng ngay trong tuần học đầu tiên, KT cần thông báo cho giáo viên biết về tình trạng khiếm thị của mình với hai mục đích: (1) Giúp KT có lý do để đề nghị sự hỗ trợ từ giáo viên và bạn học; (2) Giúp giáo viên luôn ý thức được sự khác biệt của lớp học có KT so với các lớp học bình thường khác, từ đó có những điều chỉnh phù hợp.

Hồi ký học tập trong 04 năm học tại Trường Đại học Ngoại ngữ của sinh viên KT cho thấy các văn bản tài liệu học tập được số hóa (bản mềm) là kênh thông tin quan trọng nhất trong tất cả các môn học. Bản mềm có thể là bản mềm bài giảng, tài liệu hỗ trợ được cung cấp trực tiếp bởi giáo viên, hoặc bản cứng được scan và sử dụng công cụ chuyển đổi sang định dạng văn bản mà phần mềm JAWS có thể đọc được trên máy tính. Tất nhiên, vẫn có sự khác biệt trong việc tiếp cận giữa các học phần môn chung và học phần môn thực hành tiếng. Cụ thể trong bảng dưới đây:

Bảng 1. Quá trình học tập hòa nhập của sinh viên KT

Môn chung	Môn thực hành tiếng
Xử lý tài liệu	
<ul style="list-style-type: none"> - Xin slide bài giảng hoặc đề cương môn học từ giáo viên. - Môn nào không xin được thì mượn tài liệu của bạn cùng lớp để scan, sau đó chuyển sang word. - Nhờ bạn cho dùng chung tài khoản học online môn Cơ sở văn hoá Việt Nam để vừa nghe bài giảng vừa đọc thêm tài liệu tham khảo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Xin bản mềm giáo trình giáo trình từ giáo viên. - Môn nào chỉ có sách bản cứng thì tìm bản mềm trên mạng rồi chuyển sang word. - Trường hợp không tìm được bản mềm trên mạng thì nhờ bạn đọc cho chép lại những phần kiến thức quan trọng trong sách.
Trải nghiệm học tập hòa nhập	
<ul style="list-style-type: none"> - Trên lớp, tập trung nghe giảng và cố gắng ghi nhớ nội dung bài học. - Ghi âm lời thầy cô giảng trên lớp để nghe lại ở nhà. - Ghi chép những ý chính của bài học để dễ theo dõi hơn khi nghe lại file ghi âm. - Với các môn học online như Tin học cơ sở và Quản lý hành chính nhà nước, sử dụng laptop có cài đặt phần mềm đọc màn hình JAWS (đọc Tiếng Anh) và Sao Mai (đọc Tiếng Việt) để truy cập tài khoản trên trang elearning của trường, học và nộp bài thu hoạch lên hệ thống. - Nhờ bạn bè, người thân đăng ký môn học trên portal. - Nộp đơn xin miễn học các môn Quốc phòng an ninh và Giáo dục thể chất tại Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và Trung tâm Giáo dục thể chất và thể thao. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mang máy tính đến lớp để vừa đọc sách vừa ghi chép. - Đọc sách và làm bài tập trước khi đến lớp. - Tìm thêm tài liệu tham khảo trên mạng. - Các dạng bài tập làm trên lớp, ví dụ in-class writing (viết trên lớp trong khoảng thời gian giới hạn) được phép mang về nhà và gửi qua email theo lịch hẹn với giáo viên. - Bạn ngồi cạnh hỗ trợ trong quá trình học môn tiếng với những nội dung chưa có sẵn trước trong giáo trình. - Các hoạt động đọc hiểu, nghe hiểu và thực hành nói diễn ra bình thường trên lớp, nhưng chỉ áp dụng cho những nội dung đã được gửi trước. Nếu có hoạt động mới bổ trợ, giáo viên sẽ cần gửi trước, hoặc dành thời gian nhiều hơn để hỗ trợ xử lý văn bản trước khi tiến hành hoạt động nghe, đọc và nói.

Có thể thấy yếu tố công nghệ đóng vai trò rất quan trọng trong suốt quá trình học tập của sinh viên KT, dù là môn chung hay môn thực hành tiếng. Việc sử dụng cả hai phần mềm đọc màn hình bằng tiếng Anh (JAWS) và tiếng Việt (Sao Mai) giúp sinh viên KT giải quyết được những khó khăn trong môi trường hòa nhập tại Trường Đại học Ngoại ngữ với các môn học được dạy bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt. Nói cách khác, sự phát triển của công nghệ và sự hỗ trợ của bạn học và giáo viên giúp thu hẹp khoảng cách giữa sinh viên KT và những sinh viên bình thường khác, “làm bình thường hóa” hoàn cảnh sức khỏe của KT, mà nói như KT là “nhiều khi có những hoạt động em thấy mình sáng mắt như các bạn.”

Bên cạnh nỗ lực hòa nhập của bản thân sinh viên KT, nỗ lực thay đổi và điều chỉnh từ các yếu tố xung quanh cũng góp phần quan

trọng tạo nên một môi trường giáo dục hòa nhập ở đại học tại Trường Đại học Ngoại ngữ dành cho sinh viên khiếm thị. Hồi ký học tập cho thấy sinh viên KT đã may mắn hưởng lợi từ xu hướng số hóa tài liệu, giúp cho việc tiếp cận thông tin trở nên dễ dàng hơn rất nhiều so với trước đây. Việc giáo viên số hóa bài giảng của mình bằng phần mềm máy tính giúp việc chia sẻ tài liệu dễ dàng hơn, bên cạnh nhiều môn học tại Trường Đại học Ngoại ngữ đã được chuyển đổi sang hình thức đào tạo trực tuyến (elearning.ulis.vnu.edu.vn).

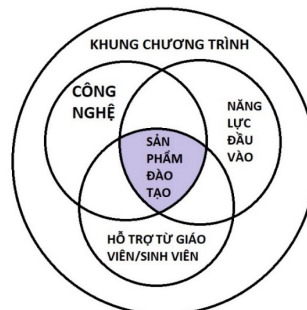
Ngoài ra, giáo viên cũng chủ động điều chỉnh nhịp độ giảng dạy để sinh viên KT có thể bắt kịp được với lớp trong một số hoạt động. Điều này cho thấy không có nhiều áp lực lên giáo viên trong lớp học có sinh viên KT, và giáo viên hoàn toàn có thể tận dụng lợi thế của công nghệ để gỡ bỏ những áp lực

(nếu có) khi tiến hành soạn giáo án, thực hành giảng dạy, giao và kiểm tra bài tập. Có thể vẫn còn đó sự bỡ ngỡ, khó khăn, nhưng một khi sinh viên KT đã có được “cảm giác hòa nhập”, thì có thể nói giáo viên đã và đang đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì một môi trường học tập mang tính hòa nhập ở đại học.

Một điều nữa cũng đáng chú ý là nội dung các môn học, dù là môn chung hay môn thực hành tiếng, đều không phải điều chỉnh hay thay đổi do sự có mặt của sinh viên KT trong lớp học. Nội dung được giữ nguyên, áp dụng chung cho tất cả sinh viên, và sự điều chỉnh được tiến hành ở cách hỗ trợ và mang thông tin đến cho sinh viên KT thông qua các công cụ phần mềm. Nhìn rộng ra ở khía cạnh phát triển chương trình đào tạo, có lẽ không cần thiết phải xây dựng một chương trình riêng cho sinh viên khiếm thị, vì nếu sinh viên khiếm thị có năng lực đầu vào đủ đáp ứng đòi hỏi của chương trình đào tạo thì sinh viên hoàn toàn có thể theo học được chương trình chuẩn dưới sự hỗ trợ cần thiết của các yếu tố xung quanh như đã phân tích ở trên, kèm theo đó là cơ chế linh hoạt miễn học với các môn ưu tiên là Giáo dục Thể chất và Giáo dục An ninh Quốc phòng.

Có thể mô hình hóa học tập hòa nhập dành

cho sinh viên khiếm thị tại Trường Đại học Ngoại ngữ bằng sơ đồ dưới đây, trong đó chương trình khung bao trọn bên ngoài không thay đổi và phần giao thoa chính là sản phẩm đào tạo.



Sơ đồ 1. Mô hình hóa học tập hòa nhập dành cho sinh viên khiếm thị

3.3. Kiểm tra đánh giá

Tương tự như hoạt động học tập hòa nhập, hoạt động kiểm tra đánh giá dành cho sinh viên KT cũng diễn ra dựa trên nguyên tắc Công nghệ - Linh hoạt. Bảng tổng hợp dưới đây được thực hiện dựa trên hồi ký học tập của KT cho thấy rõ vai trò của công nghệ thông tin kết hợp cùng với sự linh hoạt của giáo viên trong việc kiểm tra và đánh giá năng lực của sinh viên khiếm thị.

Bảng 2. Những hình thức kiểm tra đánh giá chủ yếu dành cho sinh viên KT

Môn chung	Môn thực hành tiếng
<ul style="list-style-type: none"> - Phần lớn các môn chung tổ chức kiểm tra vấn đáp cuối học kỳ tại Trường Đại học Ngoại ngữ. - Các môn lý luận chính trị tổ chức kiểm tra đánh giá ở trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn cũng bằng hình thức vấn đáp. - Mang máy tính riêng đến phòng thi môn Tin học. Trước ngày thi khoảng 1 tháng, sinh viên KT nộp đơn trình bày nguyện vọng lên Phòng Đào tạo; sau đó, giáo viên phụ trách tổ chức thi sẽ báo thời gian và địa điểm thi. - Kiểm tra giữa kỳ tại lớp thường được tiến hành trên máy tính. - Làm bài tập nhóm cùng các bạn. Nhiệm vụ được phân công công bằng cho các thành viên. - Riêng môn ngoại ngữ 2, thi phòng chung và không thêm thời gian. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trước khi kết thúc kỳ học, trình bày với giáo viên về nguyện vọng thi trên máy tính riêng có phần mềm chuyên dụng và sử dụng bản mềm của đề thi Nghe, Đọc, Viết. - Thi phòng riêng, có sự hỗ trợ riêng của một giám thị; được thêm thời gian để xử lý thông tin đề thi. - Làm các bài kiểm tra viết trên máy tính rồi gửi email cho giáo viên hoặc sao lưu vào USB. - Với bài thi nghe, chép đề bài nghe ra giấy để dễ theo dõi, hoặc đọc và ghi nhớ từng phần của đề bài trước khi nghe recording. Đánh dấu câu trả lời vào đề bài hoặc phiếu trả lời trên máy tính. - Các bài tập để lấy điểm thành phần được hoàn thành và gửi qua email hoặc in ra nộp cho giáo viên. - Các bài tập nhóm: tham gia thảo luận, chuẩn bị và trình bày trước lớp cùng các bạn. - Đề nghị thay những phần trong đề kiểm tra có chứa biểu đồ hoặc tranh ảnh bằng dạng bài khác.

Kết quả từ Bảng 2 cho thấy sinh viên KT nhìn chung được kiểm tra và đánh giá tương tự như sinh viên bình thường xét theo khía cạnh các đầu điểm kiểm tra cần phải có để hoàn thành một môn học. Giống như quá trình học tập hòa nhập, sự khác biệt giữa hai đối tượng sinh viên nằm ở cách thức tiến hành các hoạt động kiểm tra đánh giá với lựa chọn ưu tiên là vấn đề. Điều này cũng dễ hiểu bởi với cùng một đề thi, sinh viên bình thường có thể trả lời trên giấy và sinh viên khiếm thị trả lời bằng vấn đề sau khi nghe từng câu hỏi mà không tạo ra sự khác biệt nếu có cùng câu trả lời đúng. Hơn nữa, do đòi hỏi bảo mật của đề thi, việc bố trí một phòng riêng để sinh viên KT làm bài vấn đề đồng thời với các sinh viên khác thi trên giấy sẽ giúp cho giáo viên đảm bảo được tính bảo mật, và đồng thời tiết kiệm được nguồn lực nếu phải soạn một đề thi riêng.

Với môn thực hành tiếng, công tác tổ chức thi cho sinh viên KT trở nên phức tạp hơn vì có 04 kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết cùng được đánh giá. Một lần nữa, công nghệ thông tin và sự linh hoạt của giáo viên đóng vai trò quyết định trong việc giải quyết sự phức tạp này. Bản mềm của đề thi được đưa vào trong máy tính của KT và được đọc lên bởi phần mềm JAWS để sinh viên ghi nhớ nội dung đề. Khó khăn nhất vẫn là làm bài thi Nghe bởi có nhiều thông tin cần phải xử lý, tiếp đến là bài Đọc và Viết. Trong khi đó, bài kiểm tra kỹ năng Nói là một hình thức vấn đề phù hợp với sinh viên KT. Rõ ràng, tuy cần nhiều thời gian hơn dành cho kiểm tra đánh giá kỹ năng thực hành tiếng, giáo viên coi thi vất vả hơn trong việc hỗ trợ sinh viên KT làm bài thi, nhưng quá trình này vẫn đảm bảo đánh giá được năng lực tiếng Anh của sinh viên KT đúng với chuẩn năng lực cần đạt được sau mỗi học kỳ bởi đề thi được dùng chung cho toàn bộ sinh viên cùng thời điểm thi.

Tuy nhiên, qua trao đổi với KT, một số điều chỉnh nhỏ đã được tiến hành với một

số môn thực hành tiếng. Cụ thể, mặc dù các môn 1B và 2B (học trong năm nhất) thi cả 4 kỹ năng trong một buổi, đề thi giống các bạn bình thường, nhưng trong các môn 3C và 4C (học trong năm thứ 2), sinh viên KT lại thi Đọc và Viết trước, sau đó thi Nghe vào buổi khác (do thầy cô dạy ở lớp sắp xếp). Bản thân đề thi Nghe và Đọc được làm mới với format dễ tiếp cận hơn như trắc nghiệm, điền từ ... hoặc cắt bớt một số câu khó tiếp cận như điền vào biểu đồ, nối thông tin. Sự điều chỉnh này không quá khó bởi cùng một nội dung kiểm tra, người ra đề có thể có những dạng bài khác nhau mà vẫn đảm bảo sự công bằng trong kiểm tra đánh giá.

KT cũng bổ sung thêm rằng, với môn 1B và 2B, sinh viên KT chép đề ra chữ nổi để dễ theo dõi rồi gõ câu trả lời vào đề hoặc nhờ giáo viên trông thi điền vào phiếu trả lời. Các bài đọc trong đề thi kỹ năng Đọc thường nằm trong box, nếu KT không tự tìm được thì sẽ nhờ giáo viên trông thi đặt con trỏ vào box để đọc. Đặc biệt, với kỹ năng Nghe thì KT không thể vừa nghe máy đọc đề vừa nghe audio nên phải ghi lại hoặc ghi nhớ câu hỏi trước khi làm bài nghe.

Xét một cách tổng thể, hoạt động kiểm tra đánh giá đối với sinh viên KT diễn ra thành công xét trên nhiều khía cạnh. Nó đảm bảo được tính bình đẳng trong khâu ra đề thi (phần lớn sử dụng chung đề thi cho mọi thí sinh), chấm thi (áp dụng chung một bộ tiêu chí chấm, không thiết kế riêng cho người khiếm thị), và quan trọng nhất là giúp KT phát huy được lợi thế, năng lực của mình phù hợp với hoàn cảnh sức khỏe bản thân. Cũng giống như hoạt động học tập hòa nhập, hoạt động kiểm tra đánh giá hòa nhập cũng không đòi hỏi hệ thống đào tạo phải thay đổi quá nhiều hay ưu đãi đặc biệt. Chỉ cần tìm ra được hình thức vận hành phù hợp, kèm theo sự linh hoạt nhất định, là có thể đáp ứng được những đòi hỏi cơ bản nhất của kiểm tra đánh giá về độ tin cậy và độ xác trị.

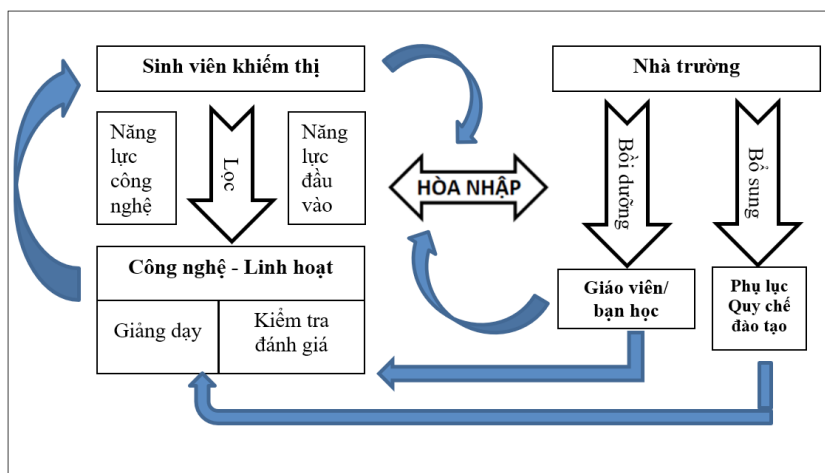
4. Thảo luận

Sinh viên KT là một trong số ít sinh viên khiếm thị đã hoàn thành xong chương trình đào tạo đại học chính quy tại Trường Đại học Ngoại ngữ – ĐHQGHN, và ở Việt Nam cũng chưa có nhiều sinh viên khiếm thị như KT làm được việc này. Sự thành công của sinh viên KT trong môi trường giáo dục hòa nhập ở đại học mang đến những căn cứ thực tiễn và lý luận có giá trị trong việc phát triển một mô hình giảng dạy tiếng Anh nói riêng và ngoại ngữ nói chung cho người khiếm thị ở các trường đại học chuyên ngữ tại Việt Nam theo hướng giáo dục hòa nhập.

Kết quả nghiên cứu cho thấy không cần phải thay đổi khung chương trình đào tạo hay xây dựng hình thức kiểm tra đánh giá riêng biệt cho sinh viên khiếm thị để có một “sản phẩm đào tạo đặc biệt” thành công. Năng lực sử dụng công nghệ thông tin và một nền tảng ngoại ngữ đủ đáp ứng chuẩn đầu vào của một chương trình đào tạo của sinh viên khiếm thị đóng vai trò quyết định đến khả năng theo học của họ. Nói cách khác, trách nhiệm của trường đại học giờ đây tập trung vào việc chọn lựa và mở cửa đón nhận sinh viên khiếm thị có đủ hai tiêu chuẩn trên, tạo ra sự thông suốt trong hệ thống giáo dục của nhà trường trong việc tiếp nhận sinh viên khiếm thị. Đây là yếu tố bản lề

giúp giáo viên và sinh viên khiếm thị có cơ sở để khởi động quá trình hòa nhập trong giảng dạy và kiểm tra đánh giá.

Tuy nhiên, thực tế cho thấy mặc dù chương trình đào tạo được giữ nguyên giúp giải tỏa áp lực trong giảng dạy cho giáo viên và mở rộng cơ hội học tập cho sinh viên khiếm thị, vẫn có còn đó những “lỗ hổng” cần được lấp đầy. Trước hết là năng lực sư phạm của giáo viên trong một lớp học hòa nhập cần được bồi dưỡng, đào tạo vì không giáo viên nào hiện nay tại Trường Đại học Ngoại ngữ được đào tạo cho mô hình giảng dạy hòa nhập đại học. Nói cách khác, nhà trường cần giúp giáo viên “hòa nhập” thay vì chỉ đợi chờ sự linh hoạt mang tính cá nhân của giáo viên. Ngoài ra, cần có những phụ lục điều chỉnh quy chế đào tạo để cả hệ thống sẵn sàng khi tiếp nhận sinh viên khiếm thị. Nội dung của phụ lục cần tập trung vào những điều chỉnh đối với quy chế kiểm tra đánh giá, miễn giảm môn học, trách nhiệm và quyền hạn của giáo viên và sinh viên khiếm thị trong một lớp học hòa nhập. Đây là những việc hoàn toàn nằm trong khả năng tự chủ của các trường đại học. Sơ đồ dưới đây sẽ giúp làm nổi bật những yếu tố then chốt tham gia vào quy trình đào tạo sinh viên khiếm thị:



Sơ đồ 2. Mô hình đề xuất quy trình đào tạo sinh viên khiếm thị tại Trường Đại học Ngoại ngữ

5. Kết luận

Nghiên cứu này là một trong số ít những nghiên cứu thuộc lĩnh vực đào tạo ngoại ngữ cho người khiếm thị tại Việt Nam nên có thiết kế nghiên cứu theo hướng khám phá (exploratory design), nghĩa là góp phần đặt nền móng minh chứng khoa học để giải đáp giả thuyết rằng giáo dục hòa nhập ở đại học cho người khiếm thị là hướng đi hoàn toàn khả thi đối với tất cả các bên tham gia. Các trường đại học chuyên ngữ ở Việt Nam có thể sử dụng mô hình này để làm cơ sở tham chiếu khi bắt đầu thực hiện chính sách giáo dục hòa nhập dành cho sinh viên khiếm thị.

Đối với những trường đại học đã và đang có sinh viên khiếm thị theo học, mô hình có thể được sử dụng để các trường tiến hành điều chỉnh hướng tiếp cận nhằm nâng cao chất lượng đào tạo dành cho sinh viên khiếm thị. Những nghiên cứu tiếp theo sẽ cần tập trung nhiều hơn vào những yếu tố tâm lý và sự đồng góp của các bên tham gia (người học, người dạy, bạn học) trong mô hình đề xuất, sự khác biệt trong tiếp nhận và tri nhận kiến thức giữa hai nhóm sinh viên, hay cơ hội việc làm tại Việt Nam cho người khiếm thị sau khi tốt nghiệp đại học. Hi vọng những nghiên cứu trong tương lai sẽ tham khảo mô hình đề xuất trong nghiên cứu này để so sánh với với các mô hình giáo dục hòa nhập ở đại học khác trên thế giới, từ đó có thể xây dựng một mô hình tối ưu trong hoàn cảnh giáo dục hòa nhập ở đại học tại Việt Nam.

Lời cảm ơn

Nhóm nghiên cứu trân trọng cảm ơn sự tài trợ về tài chính của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN cho đề tài nghiên cứu mã số N.18.04. Nhóm cũng xin được cảm ơn các phòng ban thuộc Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN đã cung cấp những thông tin cần thiết cho bản báo cáo, cảm ơn các sinh viên khiếm thị, sinh viên và giáo viên khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ -

ĐHQGHN đã giúp nhóm nghiên cứu có được những dữ liệu nghiên cứu quan trọng.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Thùy An (2014). Người khiếm thị ít cơ hội học tập và tìm việc. *Tuổi trẻ online*. Tài về tại <http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20141207/nguoi-khiem-thi-it-co-hoi-hoc-tap-va-tim-viec/681636.html>

Phan Anh (2011). Người khiếm thị khó học nghề. *Báo Người lao động*. Tài về tại <http://nld.com.vn/cong-doan/nguoi-khiem-thi-kho-hoc-nghe-2011091610241045.htm>

Tiếng Anh

Crudden, A., McBroom, L. W., Skinner, A. L., & Moore, J. E. (1998). *Comprehensive Examination of Barriers to Employment among Persons Who Are Blind or Visually Impaired*. Mississippi State: Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision, Mississippi State University.

Fichten, C. S. (1988). Students with physical disabilities in higher education: Attitudes and beliefs that affect integration. In Yuker, H. E. (Ed.). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York: Springer.

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.

Goode, J. (2007). 'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35-48.

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615.

Hutchinson, J. S. O., Atkinson, K., & Orpwood, J. (1998). *Breaking down barriers: Access to further and higher education for visually impaired*. UK: Stanley Thornes.

Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363.

Mani, M. N. G. (1998). The role of integrated education for blind children. *Community Eye Health*, 11(27), 41-42.

McDonnall, M. C., & Crudden, A. (2009). Factors affecting the successful employment of transition-age youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(6), 329-341.

Shaw, A., Gold, D., & Wolfe, K. (2007). Employment-related experiences of youths who are visually impaired: how are these youths faring? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(1), 7-21.

Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32.

DEVELOPING AN INCLUSIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH AS A MAJOR TO VIETNAMESE VISUALLY-IMPAIRED STUDENTS AT ULIS, VNU, HANOI

Nguyen Tuan Anh

VNU University of Languages and International Studies

Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: Tertiary inclusive education has become more and more popular in the world in different fields of education and training, and ULIS is one of the few foreign-language-specialized universities in Vietnam that have visually-impaired students pursuing one of its undergraduate degrees. Through an analysis of the study diary by one of the new visually-impaired graduates at ULIS and a direct interview via telephone, this study focuses on investigating all the elements involved in the making of “a special product” and aims to propose a model process of training visually-impaired students at the tertiary level. The results, to a large extent, show a high applicability of the model, provided that interested universities are “really serious” and wish to open the door of opportunities to visually-impaired students.

Keywords: bachelor degree, visually impaired, inclusive education, program development

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY TIẾNG PHÁP THƯƠNG MẠI TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG

Đỗ Thị Thu Giang*

Trường Đại học Ngoại thương

91 Chùa Láng, Láng Thượng, Đống Đa, Hà Nội

Nhận ngày 08 tháng 02 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 27 tháng 02 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Các học phần ngôn ngữ kinh tế thương mại có vai trò quan trọng trong chương trình đào tạo sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp thương mại - ngành Ngôn ngữ Pháp tại Trường Đại học Ngoại thương. Để nâng cao chất lượng đầu ra của sinh viên thì việc nâng cao chất lượng giảng dạy các học phần này là điều thiết yếu. Bởi vậy, chúng tôi đã thực hiện một nghiên cứu mô tả, dựa trên những công cụ nghiên cứu cơ bản như quan sát, khảo sát, phỏng vấn sinh viên và cựu sinh viên, giảng viên và nhà tuyển dụng nhằm đánh giá thực trạng giảng dạy tiếng Pháp thương mại hiện nay của cơ sở đào tạo. Kết quả nghiên cứu: (1) Xác định được những vấn đề còn tồn tại trong từng nhân tố cấu thành của giảng dạy tiếng Pháp thương mại như nội dung, chương trình đào tạo, người dạy, người học, học liệu và trang thiết bị dạy học; (2) Đề xuất những giải pháp tương ứng nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy.

Từ khóa: tiếng Pháp thương mại, tiếng Pháp chuyên ngành, phương pháp giảng dạy

1. Đặt vấn đề¹

Nghiên cứu thực trạng giảng dạy tiếng Pháp thương mại cho sinh viên Đại học Ngoại thương (ĐHNT) thuộc chuyên ngành Tiếng Pháp thương mại (TPTM) trong giai đoạn hiện nay nhằm nâng cao chất lượng đào tạo là một vấn đề mang tính cấp thiết bởi những lý do thực tiễn và khoa học.

Về mặt thực tiễn, Tiếng Pháp thương mại là một trong những chuyên ngành ngôn ngữ quan trọng của trường ĐHNT, ra đời cách đây hơn mười năm nên còn non trẻ và ít kinh nghiệm đào tạo so với những chuyên ngành truyền thống (khỏi ngành Kinh tế) của Nhà trường. Các học phần Ngôn ngữ kinh tế thương mại (NNKTTM) đóng vai trò lớn đối

với chuyên ngành này vì nó quyết định chất lượng đầu ra của sinh viên. Trên thực tế, số lượng sinh viên TPTM khi ra trường ít có cơ hội làm việc bằng tiếng Pháp trong môi trường doanh nghiệp và kinh doanh quốc tế như mục tiêu đề ra trong chương trình đào tạo. Bên cạnh lý do khách quan là cơ hội việc làm có sử dụng tiếng Pháp cho sinh viên ở Việt Nam không nhiều, còn một lý do chủ quan là sinh viên chưa đáp ứng được yêu cầu công việc của nhà tuyển dụng, cụ thể là yêu cầu về giao tiếp tiếng Pháp trong kinh doanh. Xuất phát từ nhận định trên của một số nhà tuyển dụng và cựu sinh viên, nhóm nghiên cứu muốn đánh giá thực tế giảng dạy các học phần TPTM ở ĐHNT để chỉ ra những vấn đề còn tồn tại, từ đó đưa ra những điều chỉnh cần thiết nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy.

Về phương diện nghiên cứu, vấn đề này chưa từng được đề cập một cách toàn diện

* ĐT: 84-912437705

Email: thugiang.fr@ftu.edu.vn

và riêng rẽ trong các công trình nghiên cứu trước đây ở Việt Nam và tại ĐHNT. Nghiên cứu trước đó của tác giả Đỗ Thị Thu Giang (2009, 2015) chỉ tập trung vào việc dạy và học tiếng Pháp chuyên ngành của sinh viên ngành Kinh tế ĐHNT chứ không nghiên cứu việc giảng dạy cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Pháp, chuyên ngành TPTM của Nhà trường.

Từ nhìn nhận trên, chúng tôi đưa ra những câu hỏi nghiên cứu sau:

1. *TPTM được dạy như thế nào cho sinh viên chuyên ngành TPTM tại ĐHNT và những vấn đề cần khắc phục trong dạy học là gì?*
2. *Cần có giải pháp nào để nâng cao chất lượng dạy học TPTM tại ĐHNT?*

2. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu nhằm mục tiêu tìm ra giải pháp để nâng cao chất lượng giảng dạy NNKTTM cho chuyên ngành TPTM tại ĐHNT. Để đạt được mục tiêu này, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu nhằm trả lời các câu hỏi trên. Cụ thể là:

- Mô tả thực trạng giảng dạy NNKTTM cho chuyên ngành TPTM tại ĐHNT và phát hiện ra những vấn đề còn tồn tại.

- Đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy NNKTTM cho chuyên ngành TPTM tại ĐHNT.

3. Cơ sở lý thuyết

3.1. Chất lượng giảng dạy

Trong giáo dục, về mặt vĩ mô, chất lượng giáo dục được hiểu là sự đáp ứng mục tiêu của cơ sở giáo dục hoặc chương trình giáo dục, đáp ứng các yêu cầu của Luật giáo dục, Luật giáo dục đại học, phù hợp với nhu cầu sử dụng nhân lực cho sự phát triển kinh tế-xã hội của địa phương và cả nước (Thông tư 61/2012/TT-BGDĐT).

Đối với các trường đại học, chất lượng luôn là vấn đề quan trọng nhất và việc nâng cao chất lượng đào tạo luôn trở thành mục tiêu, nhiệm vụ hàng đầu của mỗi cơ sở đào tạo. Tuy nhiên, chất lượng lại là một khái niệm khó định nghĩa, khó xác định, khó đo lường và được hiểu không thống nhất. Thực tế tồn tại nhiều quan điểm khác nhau về chất lượng.

Để hiểu đầu là những yếu tố ảnh hưởng chất lượng giảng dạy, trước hết cần hiểu dạy học là gì. Hoạt động dạy học là một hoạt động sư phạm. Theo lý thuyết về dạy học hiện đại, hoạt động dạy học bao gồm hoạt động của người dạy và người học, “được thực hiện theo một chiến lược, chương trình đã được thiết kế, tác động đến người học nhằm hướng tới mục tiêu hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của người học” (Nguyễn Thị Thu Hiền, 2017). Như vậy, có thể thấy quá trình dạy học xoay quanh các nhân tố chủ yếu là người dạy, người học, chương trình đào tạo và những phương tiện để chuyển giao và lĩnh hội kiến thức giữa người dạy và người học. Do đó, theo các chuyên gia giáo dục Việt Nam như TS. Nguyễn Anh Dũng, PGS.TS Nguyễn Đức Trí (Viện Chiến lược và chương trình giáo dục), PGS.TS Nguyễn Ngọc Hợi, PGS.TS Phạm Minh Hùng, TS. Thái Văn Thành (Đại học Vinh), chất lượng giảng dạy chịu ảnh hưởng từ những yếu tố như nội dung chương trình, sách giáo khoa, số lượng và cơ cấu chất lượng nghề nghiệp của giáo viên, phương pháp và thiết bị giáo dục và công tác kiểm tra đánh giá việc học tập của người học. Các chuyên gia cũng thống nhất cho rằng giáo viên là yếu tố hàng đầu nâng cao chất lượng giáo dục (Báo Nhân dân điện tử, 2010).

Chất lượng giảng dạy ngoại ngữ

Trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (CECRL/CEFR), Heyworth (2001) đã đề cập đến những vấn đề liên quan đến chất lượng giảng dạy ngoại ngữ. Theo đó, việc dạy

ngoại ngữ cũng giống như nhiều lĩnh vực hoạt động khác, cần đáp ứng nhu cầu “khách hàng” của mình: người học, phụ huynh học sinh, nhà tuyển dụng, xã hội nói chung. Việc dạy và học ngoại ngữ chịu ảnh hưởng của yếu tố giảng viên, người học và mối quan hệ giữa họ.

Khi đề cập đến chất lượng của việc dạy và học ngoại ngữ, Danielle Joulia (2003) cho rằng bài toán chất lượng cần được giải quyết thông qua việc kết hợp hiệu quả nhiều tham số khác nhau của quá trình dạy học: người học (với trình độ và động cơ học tập), nguồn lực phục vụ người dạy và người học (giáo trình, từ điển, labo học tiếng, phần mềm, internet), phương pháp dạy học phù hợp với hai yếu tố trên và khả năng tháo bỏ những rào cản của quá trình dạy học để kích lệ, tạo động cơ cho người dạy và người học.

Tổng hợp từ những quan điểm về chất lượng giảng dạy nói chung và chất lượng giảng dạy ngoại ngữ nói riêng, nhóm nghiên cứu thống nhất lựa chọn quan điểm của mình về chất lượng giảng dạy ngoại ngữ như sau: chất lượng giảng dạy ngoại ngữ được đo bằng tính phù hợp của sản phẩm đào tạo (là trình độ, kĩ năng thực hành ngoại ngữ của người học) với mục tiêu đào tạo đã đề ra và tuyên ngôn trong chương trình đào tạo, bằng mức độ đáp ứng nhu cầu của khách hàng (doanh nghiệp, tổ chức sử dụng sinh viên tốt nghiệp trên thị trường lao động) và chịu ảnh hưởng từ những yếu tố cấu thành của giảng dạy là chương trình, nội dung giảng dạy, người dạy, người học và công cụ dạy học.

3.2. Tiếng Pháp chuyên ngành (TPCN) và đặc thù của giảng dạy TPCN

3.2.1. Định nghĩa TPCN

TPCN (Français de spécialité) là một phân môn của giảng dạy tiếng Pháp như một ngôn ngữ nước ngoài (FLE – Français Langue Etrangère). Ra đời từ những năm 60 của thế

kỷ XX và trở nên thịnh hành trong những năm 90, lĩnh vực giảng dạy TPCN ngày càng phát triển do nhu cầu học tiếng Pháp để giao tiếp chuyên môn tăng cao trong bối cảnh hội nhập giáo dục và hoạt động nghề nghiệp. Có nhiều định nghĩa được đưa ra để xác định những đặc điểm và tính chất của ngôn ngữ chuyên ngành nói chung và TPCN nói riêng.

Galisson và Coste (1976: 511) cho rằng ngôn ngữ chuyên ngành là một “thuật ngữ chung để chỉ các ngôn ngữ được sử dụng trong những tình huống giao tiếp (nói hay viết) trong đó có truyền tải một thông tin thuộc một lĩnh vực kinh nghiệm cụ thể”.

Dubois và cộng sự (1994: 440) thì cho rằng “Người ta dùng từ *ngôn ngữ chuyên ngành* để chỉ một bộ phận ngôn ngữ quy tụ tất cả những nét đặc thù về ngôn ngữ của một lĩnh vực cụ thể.” Cùng hướng suy nghĩ này, L’Homme (2011: 31) coi ngôn ngữ chuyên ngành là “một bộ phận ngôn ngữ bao gồm những phương tiện biểu đạt (từ vựng, ngữ pháp, văn phong) được sử dụng thường xuyên bởi một nhóm các chuyên gia trong một lĩnh vực kiến thức nhất định của con người”.

Tổng hợp các định nghĩa và quan điểm giáo học pháp, chúng tôi đưa ra định nghĩa sau về TPCN: Tiếng Pháp chuyên ngành là phần ngôn ngữ ứng dụng của tiếng Pháp, bao gồm các phương tiện biểu đạt (từ vựng, ngữ pháp, văn phong), được sử dụng trong môi trường chuyên môn hoặc đào tạo chuyên ngành.

Với định nghĩa này, chúng tôi muốn nhấn mạnh rằng TPCN không phải là một bộ phận tách biệt khỏi ngôn ngữ chung mà nó là việc sử dụng ngôn ngữ đó trong bối cảnh hay tình huống chuyên môn đặc thù. Vì vậy, việc giảng dạy TPCN chủ yếu dựa trên phân tích và khai thác các diễn ngôn chứa thông tin chuyên ngành của lĩnh vực chuyên môn. TPCN nhằm vào đối tượng chủ yếu là sinh viên đại học đang trong quá trình tích lũy kiến thức chuyên

môn, theo học một chương trình trong trung hạn hoặc dài hạn.

3.2.2. Các nguyên tắc giáo học pháp của TPCN

Theo Mangiante (2006:138), trong TPCN, “đối tượng của việc giảng dạy liên quan đến một chuyên ngành, một lĩnh vực chuyên môn, bao gồm toàn bộ những tình huống giao tiếp chuyên môn đặc thù của một môn khoa học hay một ngành nghề cụ thể và cơ sở đào tạo không biết trước về đối tượng người học mà mình sẽ cung cấp chương trình đào tạo ngôn ngữ”. Đầu lộ trình đào tạo, cơ sở hoặc người phụ trách đào tạo sẽ xác định nội dung và đường hướng dạy học dựa trên cơ sở những giả định về nhu cầu sử dụng ngôn ngữ trong lĩnh vực chuyên môn và công việc sau này của sinh viên. Vì mỗi lĩnh vực đều bao gồm nhiều vị trí nghề nghiệp khác nhau nên chương trình TPCN phải hướng tới tất cả những nghề nghiệp này, chuẩn bị cho sinh viên khi ra trường có thể làm ở nhiều nghề khác nhau trong cùng lĩnh vực. Trong hoàn cảnh đó, người tổ chức đào tạo sẽ lập nhóm người học tương đồng về mục tiêu học tập và xây dựng chương trình đào tạo trong đó bao hàm các tình huống giao tiếp chuyên môn của mọi người học. Những tình huống hay diễn ngôn chuyên ngành được xác định bởi những đặc trưng về ngôn ngữ sử dụng trong lĩnh vực cụ thể. Việc phân tích đặc điểm diễn ngôn của giao tiếp chuyên môn là vô cùng cần thiết trong phương pháp giảng dạy TPCN.

Bộ chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo chính là mục tiêu đào tạo được xây dựng trên cơ sở giả định về nhu cầu đào tạo của sinh viên trước đó được cụ thể hóa. Chuẩn đầu ra cho phép người tổ chức đào tạo xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ mà sinh viên cần đạt được sau khi kết thúc chương trình đào tạo. Theo Mangiante (2006:140), việc phát triển chương trình và xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ là

công cụ quan trọng trong giảng dạy TPCN.

Mangiante và Parpette (2004:142) cho rằng „phần TPCN ở một số trường đại học hay các lớp luyện thi để lấy bằng của Phòng Thương mại và Công nghiệp Paris (CCIP) chính là nằm trong loại hình đào tạo của TPCN”.

Để thiết kế chương trình đào tạo ngôn ngữ dành cho đối tượng người học chuyên ngành, việc thu thập ngữ liệu thuộc lĩnh vực chuyên môn sẽ cho phép xác định và phân tích những đặc điểm ngôn ngữ đặc trưng, được sử dụng lặp đi lặp lại trong giao tiếp chuyên môn. Từ đó, người dạy có thể tìm ra loại diễn ngôn điển hình đặc trưng của tất cả các ngữ liệu chuyên ngành đã thu thập được, cũng chính là đặc trưng của giao tiếp chuyên môn mà người học cần lĩnh hội.

Những đặc điểm diễn ngôn đặc trưng của lĩnh vực chuyên môn sẽ được phân tích, nghiên cứu cùng với người học thông qua ngữ liệu gốc thu thập từ thực địa. Khi đó, việc xây dựng “một tập hợp các năng lực ngôn ngữ của lĩnh vực chuyên môn sẽ trở thành công cụ đặc biệt hữu hiệu cho phép người dạy xây dựng chương trình và tiến độ giảng dạy...” (Mangiante, 2006: 140).

3.2.3. Xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ trong đào tạo TPCN

Việc xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ chuyên ngành là bước cần thiết trong giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành nói chung và TPCN nói riêng. Nó là nền tảng để thiết kế nội dung giảng dạy cùng những hoạt động dạy học tương ứng.

Bộ năng lực ngôn ngữ được định nghĩa là “một danh sách thống kê các năng lực cần thiết để thực hiện các hoạt động và một bộ thống kê cả chính những hoạt động này” (Cuq, 2003: 212). Bộ năng lực ngôn ngữ sẽ thống kê những công cụ ngôn ngữ điển hình

được lựa chọn trong số các phương thức biểu đạt trong tiếng Pháp (từ, câu, bài texte...) để giao tiếp trong lĩnh vực chuyên ngành. Người học sẽ phải biết cách sử dụng những công cụ đó để thực hiện năng lực giao tiếp trong môi trường nghề nghiệp của mình sau này.

Quy trình xây dựng Bộ năng lực ngôn ngữ

Quy trình xây dựng Bộ năng lực ngôn ngữ chuyên ngành bao gồm 5 giai đoạn khác nhau (Mangiante, 2007).

Giai đoạn thứ nhất là quan sát thực địa, bối cảnh làm việc của lĩnh vực chuyên môn liên quan. Ở giai đoạn này, cần lựa chọn các chuyên gia trực tiếp làm việc trên thực địa, sau đó xác định những nhiệm vụ cần thực hiện trong công việc, xác định những tình huống công việc trong đó ngôn ngữ được sử dụng, ghi lại các chủ đề trao đổi trong công việc giữa các chủ thể giao tiếp, từ đó xác định những năng lực giao tiếp cần thiết để làm việc trong lĩnh vực chuyên môn đó.

Giai đoạn thứ hai là phân tích nhu cầu. Giai đoạn này cần được thực hiện thông qua

các phiếu khảo sát, các quan sát hay phỏng vấn để định rõ những hành vi ngôn ngữ thường được sử dụng lặp đi lặp lại trong giao tiếp chuyên môn.

Giai đoạn thứ ba là thu thập dữ liệu bằng việc ghi âm lại những phát ngôn lời nói và thu thập những tài liệu viết trong công việc của lĩnh vực chuyên môn cụ thể.

Giai đoạn thứ tư là phân tích các dữ liệu đã thu thập được và xác định nội dung ngôn ngữ tương ứng với những mục tiêu giao tiếp.

Giai đoạn thứ năm là xây dựng bộ năng lực dùng cho dạy học thông qua việc thống kê tập hợp các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết mà chúng ta đã tìm ra từ nghiên cứu thực địa nói trên.

Để minh họa điều này, chúng tôi xin lấy ví dụ về một nghiên cứu của Julie Rouvière (dẫn theo Mangiante, 2006: 150). Nghiên cứu này đã xây dựng được bộ năng lực ngôn ngữ dùng trong y học từ những dữ liệu thu thập được. Ví dụ với nội dung nghe nói, bộ năng lực này đã liệt kê những yếu tố sau (Bảng 1):

Bảng 1. Bộ năng lực ngôn ngữ nói trong lĩnh vực y tế

(Nguồn: Mangiante 2006:150)

Mục tiêu	Năng lực
Đánh giá triệu chứng để chẩn đoán bệnh	Biết và sử dụng được những cách hỏi khác nhau
Trình bày tổng quát về quá trình nhập viện và điều trị của bệnh nhân	Bảo vệ ý kiến, lập luận
Đưa ra phác đồ điều trị và khuyên bệnh nhân về vấn đề vệ sinh	Trần an người bệnh
	Hiểu và đọc được ý nghĩ bệnh nhân khi họ thể hiện sự ngập ngừng, sợ hãi, nghi ngờ.
	Mô tả số lượng và tỷ lệ
	Hiểu yêu cầu của bệnh nhân, nhận ra các ẩn ý của yêu cầu này

Tương tự như bảng trên, việc thiết kế và xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ cho giảng dạy TPTM cần dựa trên phương pháp luận về thiết kế bộ năng lực đào tạo ngôn ngữ chuyên ngành, nghĩa là phải xác định những năng lực ngôn ngữ cần thiết để giao tiếp trong những tình huống kinh doanh, kinh tế, thương mại.

3.2.4. Tình hình nghiên cứu về giảng dạy TPTM

Trên thế giới, ngoài những nghiên cứu lý thuyết về phương pháp giảng dạy tiếng Pháp chuyên ngành của những tác giả lớn như Lehman (1993), L'Homme (2001), Mangiante và Parpette (2004, 2006, 2007), Carras và cộng sự (2007), Mourlhon-Dallies (2008), có nhiều

nghiên cứu thực tiễn về TPTM như luận án của Zolana (2013), Alrabadi (2007). Nhiều nghiên cứu sinh Việt Nam khi du học tại Pháp cũng thực hiện luận án liên quan đến giảng dạy TPTM như Nguyễn Thị Ngọc Sương (2000), Huỳnh Thanh Nhã (2003), Trương Hoàng Lê (2007), Diệp Kiến Vũ (2008), Đinh Ngọc Lâm (2014). Đa số các nghiên cứu này đều tìm cách xác định những đặc tính của diễn ngôn kinh tế thương mại mà người dạy và người học cần lưu ý trong quá trình dạy học. Ở Việt Nam, một số nghiên cứu đề cập đến tình hình giảng dạy tiếng Pháp thương mại ở đại học như nghiên cứu về giảng dạy TPTM cho sinh viên ngành kinh tế tại Đại học Ngoại thương và các trường đại học kinh tế khác của Đỗ Thị Thu Giang (2009, 2015), tại Đại học Thương mại của Nguyễn Thị Mị Dung (2009). Tuy nhiên, nghiên cứu trước đó của tác giả (Đỗ Thị Thu Giang, 2009, 2015) chỉ tập trung vào việc dạy và học tiếng Pháp chuyên ngành của sinh viên khối kinh tế chứ không nghiên cứu việc giảng dạy cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Pháp. Do đó, nghiên cứu hiện tại là một đóng góp quan trọng vào việc đánh giá tổng quát chất lượng giảng dạy TPTM cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Pháp tại ĐHNH, từ đó tìm ra giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

4. Đối tượng nghiên cứu, phạm vi nghiên cứu

4.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là chất lượng giảng dạy các học phần NNKTTM của chuyên ngành TPTM tại ĐHNH. Cụ thể, nhóm nghiên cứu phân tích và nghiên cứu các yếu tố quyết định chất lượng giảng dạy như chương trình, nội dung giảng dạy, yếu tố người dạy (trình độ, phương pháp), yếu tố người học (trình độ, động cơ), giáo trình tài liệu và phương tiện dạy học.

4.2. Phạm vi nghiên cứu

Chúng tôi tập trung nghiên cứu việc giảng dạy các học phần NNKTTM cho sinh viên Ngành Ngôn ngữ Pháp (chuyên ngành TPTM) tại ĐHNH, không nghiên cứu việc giảng dạy

cho sinh viên các chuyên ngành kinh tế của Nhà trường.

Về thời gian, chúng tôi nghiên cứu việc giảng dạy TPTM ở thời điểm năm học 2017-2018 (sinh viên K53 TPTM) có tính đến những đánh giá của sinh viên khoá trước (từ K45 TPTM đến K52 TPTM) về chất lượng dạy học.

5. Phương pháp nghiên cứu

Sử dụng phương pháp nghiên cứu mô tả với những công cụ nghiên cứu chủ yếu như quan sát, điều tra khảo sát, phỏng vấn, trao đổi với những chủ thể chính của quá trình dạy và học TPTM như giảng viên, sinh viên, sinh viên đã tốt nghiệp, nhà tuyển dụng, chúng tôi đã thống kê, phân tích, tổng hợp dữ liệu và thu được những kết quả nghiên cứu về chất lượng giảng dạy TPTM tại ĐHNH.

Riêng về khảo sát, Phiếu khảo sát được thiết kế trên googleforms và gửi qua đường link google drive tới toàn thể sinh viên năm thứ tư (năm học 2017-2018) (thu được 36 Phiếu trả lời/36 Phiếu phát ra), một số sinh viên tốt nghiệp (thu được 80 Phiếu trả lời từ cựu sinh viên thuộc tất cả các khoá đã tốt nghiệp chuyên ngành TPTM của ĐHNH từ K45 đến K52). Phiếu khảo sát được thiết kế trên bản word, in ra giấy rồi gửi cho giảng viên (thu được 8 phiếu trả lời/10 phiếu phát ra). Phiếu khảo sát gồm các câu hỏi liên quan đến đánh giá của sinh viên và giảng viên về các nhân tố cấu thành của giảng dạy TPTM như nội dung giảng dạy, phương pháp dạy học, trình độ giảng viên, động cơ của sinh viên, giáo trình học liệu. Ngoài ra, Phiếu khảo sát có thêm một số câu hỏi về thực trạng sử dụng tiếng Pháp của sinh viên tốt nghiệp (đối với sinh viên tốt nghiệp), đề xuất nâng cao chất lượng giảng dạy TPTM trên nhiều phương diện. Sau khi thu được phiếu trả lời khảo sát, chúng tôi tiến hành tổng hợp dữ liệu, phân tích và đưa ra một số kết quả ban đầu. Để kiểm chứng và hiểu sâu thêm một số nội dung thu được từ kết quả khảo sát, chúng

tôi tiến hành phỏng vấn 02 giảng viên, 03 sinh viên và 03 sinh viên tốt nghiệp.

Đối với các nhà tuyển dụng, nhóm nghiên cứu phỏng vấn qua điện thoại hoặc trao đổi qua email, messenger với 05 nhà tuyển dụng có sử dụng sinh viên tốt nghiệp chuyên ngành TPTM của ĐHNT những năm gần đây trong các lĩnh vực xuất nhập khẩu, xúc tiến thương mại, quản trị nhân sự và du lịch, ghi lại những nhận xét, đánh giá của họ về khả năng làm việc của sinh viên TPTM cũng như những điểm hạn chế cần cải thiện, những đề xuất với chương trình đào tạo.

Việc tổng hợp và phân tích dữ liệu ban đầu thu được từ khảo sát sinh viên, sinh viên tốt nghiệp được thực hiện tự động nhờ phần mềm khảo sát googleforms trên internet. Dữ liệu thu được từ khảo sát giảng viên và nhà tuyển dụng được thống kê thủ công vì số lượng người trả lời không lớn. Sau đó, chúng tôi tiến hành tổng hợp các số liệu thu được và mô hình hoá những kết quả quan trọng bằng bảng, biểu đồ nhờ phần mềm tin học word của Microsoft.

Dù mẫu khảo sát còn khiêm tốn do những khó khăn khách quan và chủ quan, chúng tôi đã thu được những kết quả quan trọng và những kết quả đó dùng để minh hoạ những phân tích, nhận định về chất lượng giảng dạy TPTM mà nhóm nghiên cứu đưa ra trên cơ sở những quan sát, trải nghiệm, trao đổi chuyên môn sâu với những chủ thể trực tiếp của quá trình dạy học và trên cơ sở của lý luận về phương pháp giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành.

6. Kết quả nghiên cứu

6.1. Đánh giá chất lượng giảng dạy TPTM tại ĐHNT

Chất lượng giảng dạy TPTM tùy thuộc vào chất lượng của từng yếu tố cấu thành nên hoạt động dạy học, đó là chương trình, nội dung đào tạo, người dạy, người học và giáo trình học

liệu. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng bên cạnh những điểm tích cực thì trong mỗi nhân tố đang tồn tại những bất cập nhất định.

6.1.1. Về chương trình, nội dung đào tạo

Thứ nhất, mục tiêu đào tạo và chương trình nội dung đào tạo chưa thống nhất: với một chương trình đào tạo thuộc ngành ngôn ngữ, với số lượng môn học hỗ trợ kiến thức chuyên ngành bằng tiếng Việt rất ít (5 học phần – 15 tín chỉ) thì không thể đặt mục tiêu sinh viên ra trường có kiến thức chuyên sâu về kinh tế như đã tuyên ngôn trong Chương trình (ĐHNT, 2014). Nội dung đào tạo chưa ưu tiên cung cấp kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ để giao tiếp trong môi trường kinh doanh mà đôi khi còn nặng về kiến thức chuyên ngành. Do đó cần xác định lại mục tiêu đào tạo của chương trình TPTM theo hướng ưu tiên cung cấp kiến thức và năng lực ngôn ngữ.

Thứ hai, chủ đề giảng dạy trong các học phần NNKTTM chưa được sắp xếp hợp lý. Một số học phần có nội dung gần nhau trong khi vẫn thiếu những nội dung quan trọng và thiết thực (ví dụ như giao nhận vận tải logistics, bảo hiểm).

Thứ ba, nội dung và phương pháp giảng dạy TPTM ở một số học phần đang hướng đến cách tiếp cận của môn chuyên ngành chứ không phải môn ngoại ngữ, do đó, hoạt động dạy học cũng hướng theo việc dạy kiến thức kinh tế thay vì dạy kỹ năng ngôn ngữ theo đúng sứ mệnh của giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành.

Thứ tư, hoạt động giảng dạy hiện đang thiếu bộ năng lực ngôn ngữ kinh tế thương mại dựa trên việc thu thập ngữ liệu từ thực địa của môi trường doanh nghiệp. Bộ năng lực này là cơ sở để xây dựng các hoạt động dạy học nhằm giúp sinh viên lĩnh hội được các kỹ năng giao tiếp cần thiết cho công việc tương lai. Ngoài ra, các học phần NNKTTM cũng chưa thiết kế buổi học thực tế như thăm thực

địa, trao đổi với chuyên gia, hội thảo chuyên ngành... nhằm tăng tính liên kết giữa chương trình đào tạo và doanh nghiệp.

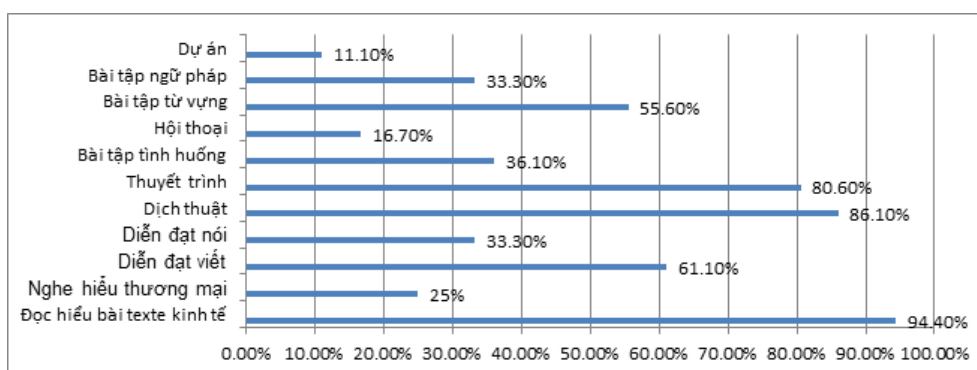
Tóm lại, chương trình, nội dung giảng dạy TPTM còn nhiều bất cập về mục tiêu đào tạo, về cơ cấu chủ đề kinh tế thương mại được đề cập trong các học phần, thiếu bộ năng lực ngôn ngữ kinh tế thương mại để sử dụng khi dạy học, vì thế chưa đáp ứng nhu cầu người học và thị trường lao động.

6.1.2. Về người dạy

Ưu điểm của đội ngũ giảng viên TPTM là được đào tạo bài bản cả về tiếng Pháp và kiến thức chuyên ngành. Đa số các giảng viên được đào tạo tại Pháp hoặc trong các chương trình liên kết với Pháp. Vì thế, trình độ tiếng Pháp và kiến thức chuyên ngành của đội giảng viên nhìn chung được sinh viên đánh giá cao. Theo kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu, 74.7% sinh viên tốt nghiệp cho rằng trình độ tiếng Pháp của đội ngũ giảng viên là tốt hoặc rất tốt, 62.6% đánh giá kiến thức chuyên ngành của giảng viên

ở mức tốt. Ngoài ra, với tuổi đời còn trẻ và có động cơ dạy học tốt, yêu thích các học phần NNKTTM, các giảng viên luôn nhiệt tình trong công việc và có khả năng tạo động cơ học tập cho sinh viên.

Tuy nhiên, những vấn đề của đội ngũ giảng viên cũng được bộc lộ qua nhiều điểm khác nhau. Trước hết, phương pháp dạy học của giảng viên nhìn chung còn hạn chế và không được đánh giá cao. Điều này khiến cho việc tiếp cận nội dung giảng dạy, tổ chức hoạt động trên lớp của giảng viên chưa phù hợp và chưa đúng với phương pháp giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành. Chẳng hạn như giảng viên chưa tập trung rèn luyện đủ cả 4 kỹ năng giao tiếp cho sinh viên, chú trọng giải thích kiến thức kinh tế hơn các hoạt động thực hành giao tiếp bằng tiếng Pháp, ít các hoạt động tương tác trên lớp như xây dựng hội thoại, thực hiện dự án chung, nghiên cứu tình huống. Điều này cũng được khẳng định thông qua liệt kê của sinh viên về những hoạt động học tập chính trong học phần TPTM (Biểu đồ 1).



Biểu đồ 1. Liệt kê của sinh viên về các hoạt động chính trên lớp

Hoạt động kiểm tra đánh giá cũng thể hiện bất cập như chủ yếu kiểm tra thuật ngữ, từ vựng và kiến thức kinh tế, không có phần nghe và nói trong đề thi giữa học phần và kết thúc học phần. Điều này kéo theo việc định hướng sai nội dung kiến thức và kỹ năng mà sinh viên cần học bởi trong thực tế, sinh viên

luôn đi theo logic “thi gì học nấy”. Nguyên nhân của tình trạng trên xuất phát từ việc giảng viên không được đào tạo chuyên sâu và thường xuyên về phương pháp dạy học ngoại ngữ nói chung và phương pháp dạy học ngoại ngữ chuyên ngành nói riêng.

Thêm nữa, những rào cản về hành chính và tài chính có thể là nguyên nhân khiến giảng viên chưa mạnh dạn chủ động thiết kế các hoạt động tăng tính tương tác giữa chương trình đào tạo và doanh nghiệp.

Ngoài ra, trong một số trường hợp, giảng viên còn gặp khó khăn như thiếu kiến thức chuyên ngành, thiếu giáo trình học liệu cập nhật cũng như trang thiết bị dạy học.

6.1.3. Về người học

Ưu điểm nổi bật là sinh viên có đầu vào tương đối tốt với thời gian học tiếng Pháp từ 3-12 năm ở phổ thông và thường là học sinh khối song ngữ hoặc hệ chuyên tiếng Pháp. Đa số sinh viên có động cơ học tập tốt. Về trình độ, sau quá trình học TPTM, sinh viên nắm được kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ và nhìn chung có thể hiểu các diễn ngôn kinh tế không quá chuyên sâu nhờ vốn từ vựng và thuật ngữ chuyên ngành đã học.

Tuy vậy, vẫn còn một bộ phận sinh viên thiếu động cơ học tập và bi quan về cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp do không được tư vấn hướng nghiệp tốt và ít hiểu biết về thị trường lao động. Về trình độ, không nhiều sinh viên ra trường có thể giao tiếp nói và viết thành thạo trong những tình huống chuyên môn do thiếu kiến thức tiếng và kiến thức chuyên ngành. Do đó, sinh viên tốt nghiệp - sản phẩm của quá trình dạy học TPTM, trong nhiều trường hợp, chưa đáp ứng được yêu cầu của công việc như mục tiêu đề ra trong chương trình đào tạo.

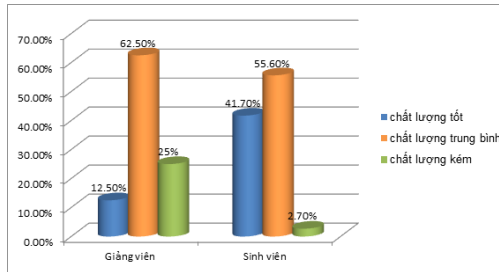
Ngoài ra, gần như tất cả sinh viên đều gặp khó khăn trong các học phần TPTM. Những khó khăn của sinh viên đến từ việc thiếu vốn từ vựng chuyên ngành, thiếu kiến thức chuyên ngành, không hoặc ít mối liên hệ giữa kiến thức kinh tế trong các môn hỗ trợ bằng tiếng Việt và kiến thức kinh tế đề cập trong các học phần NNKTTM.

6.1.4. Về giáo trình học liệu và trang thiết bị dạy học

Giảng viên TPTM sử dụng nguồn giáo trình tài liệu khá phong phú, đa dạng, đa số là ấn phẩm tại Pháp của những tác giả tên tuổi chuyên viết giáo trình TPTM. Ngoài ra, giảng viên còn chủ động học hỏi và tìm kiếm thông tin từ nhiều nguồn khác nhau để cập nhật bài giảng như: thông tin kinh tế Pháp, sách báo tiếng Pháp chuyên ngành kinh tế thương mại, báo điện tử Pháp, hỏi ý kiến chuyên gia, v.v. (Đỗ Thị Thu Giang, 2014). Song, bên cạnh đó, còn khá nhiều bất cập liên quan đến giáo trình học liệu của chương trình TPTM hiện nay. Cụ thể là: (1) Giảng viên chưa soạn giáo trình riêng cho học phần theo hướng xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ kinh tế thương mại gồm những kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Pháp trong môi trường kinh doanh, từ đó xây dựng những hoạt động, bài tập tương ứng cho từng buổi học; (2) Việc sử dụng sách chuyên ngành làm tài liệu giảng dạy chính của môn học khiến một số học phần NNKTTM có cách tiếp cận của môn chuyên ngành, chú trọng kiến thức kinh tế thay vì kiến thức và năng lực ngôn ngữ. Chẳng hạn với học phần NNKTTM 2 – marketing, giáo trình sử dụng là sách chuyên ngành “Marketing” của Claude Demeure chứ không phải giáo trình tiếng Pháp thương mại theo đúng giáo học pháp của giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành; (3) Đa số các giáo trình, sách tham khảo đều khá cũ, nếu có tái bản thì nội dung không cập nhật hoặc rất ít thay đổi. Chẳng hạn giáo trình chính được sử dụng trong hầu hết các học phần NNKTTM là giáo trình *Le Français de l'entreprise* (Michel Danilo, Béatrice Tauzin) được xuất bản từ 1990 và tái bản năm 2005. Tuy nhiên trong sách tái bản, các thông tin vẫn giữ nguyên và nhiều nội dung trở nên lạc hậu (ví dụ số vốn pháp định của các loại hình công ty ở Pháp vẫn theo đơn vị tiền francs thay vì euros); (4) Các tài liệu sử dụng hầu như đều là bản photo đen

trắng (với cả giảng viên và sinh viên) nên chất lượng kém và không tạo hứng thú học tập cho sinh viên. Vì thế, khi được hỏi về giáo trình học liệu, nhiều sinh viên đánh giá chất lượng trung bình hoặc kém (58.4%). Đa số giảng viên (87.55%) cũng đánh giá giáo trình học liệu có chất lượng vừa phải hoặc kém (Biểu đồ 2) ; (5) Trang thiết bị dạy học, về cơ bản

đáp ứng được yêu cầu tối thiểu của phòng học tiếng với bàn ghế, máy tính giáo viên, máy chiếu, tivi, màn hình lớn. Tuy nhiên, phòng học thiếu không gian để tổ chức lớp học tăng tính tương tác, hệ thống kết nối mạng chất lượng không tốt và đôi khi thiết bị hỏng hoặc thiếu. Những hạn chế này là rào cản không nhỏ cho quá trình dạy học.

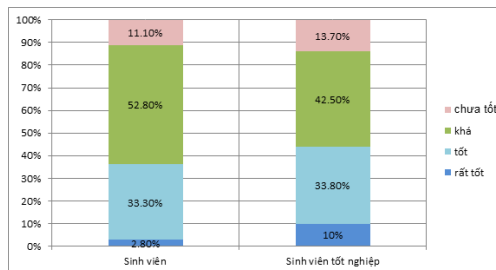


Biểu đồ 2. Đánh giá chất lượng giáo trình của giảng viên và sinh viên

Đánh giá một cách tổng quát, chất lượng giảng dạy TPTM hiện nay chưa cao với những bất cập trong chương trình, nội dung giảng dạy, đội ngũ giảng viên và sinh viên cũng như giáo trình học liệu. Do vậy, việc dạy học chưa tạo ra nhiều sản phẩm đáp ứng yêu cầu của xã hội và thị trường lao động như trong mục tiêu

đào tạo đã đề ra.

Đánh giá này cũng trùng với đánh giá tổng quan của sinh viên về chất lượng giảng dạy TPTM. Theo kết quả khảo sát, 63.9% sinh viên và 56.2% sinh viên tốt nghiệp đánh giá chất lượng giảng dạy TPTM ở ĐHNT ở mức khá hoặc chưa tốt (Biểu đồ 3).



Biểu đồ 3. Đánh giá tổng quan của sinh viên về chất lượng giảng dạy TPTM

Như vậy, có thể coi bức tranh chất lượng giảng dạy TPTM có cả gam sáng và gam trầm. Để gam sáng thống trị toàn bộ hoặc phần lớn bức tranh, chúng ta cần có những giải pháp cụ thể liên quan đến nhiều yếu tố như đã phân tích ở trên: chương trình, nội dung giảng dạy, đội ngũ giảng viên, sinh viên và giáo trình học liệu. Đó cũng là mục tiêu của cơ sở đào tạo, nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, nâng

cao sản phẩm đầu ra để đáp ứng tốt nhất nhu cầu của xã hội và thị trường lao động.

6.2. Giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy TPTM tại ĐHNT

Sau khi phân tích thực trạng và đánh giá chất lượng giảng dạy các học phần NNKTTM trong chương trình đào tạo của chuyên ngành TPTM tại ĐHNT, nhóm nghiên cứu đề xuất

các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy TPTM của Nhà trường, đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thị trường lao động trong thời gian tới. Các đề xuất trong phần Giải pháp chung liên quan đến bốn yếu tố cấu thành của hoạt động dạy học, đó là chương trình, nội dung giảng dạy, đội ngũ giảng viên, sinh viên, giáo trình học liệu.

6.2.1. Về chương trình, nội dung giảng dạy

Thứ nhất, cần chỉnh sửa lại mục tiêu đào tạo đã tuyên bố trong Chương trình TPTM: không nên đặt mục tiêu quá nặng về kiến thức kinh tế chuyên sâu mà cần theo hướng ưu tiên cung cấp **kiến thức và năng lực ngôn ngữ để giao tiếp tiếng Pháp trong môi trường doanh nghiệp** nói chung. Mục tiêu kiến thức và năng lực ngôn ngữ mới là mục tiêu đào tạo chuẩn của một chuyên ngành ngôn ngữ thương mại. Mục tiêu được xác định như trên sẽ phù hợp với chương trình và nội dung dạy học chú trọng vào kiến thức và năng lực ngôn ngữ giao tiếp chuyên môn, đúng với phương pháp luận của giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành.

Thứ hai, căn cứ vào những bất cập trong nội dung chương trình, các giảng viên được hỏi thống nhất cho rằng cần sắp xếp hợp lý các chủ

đề giảng dạy trong các học phần NNKTTM theo hướng ghép một số học phần có nội dung gần nhau, bổ sung môn học thiết thực theo yêu cầu của thị trường lao động. Cụ thể, cần ghép học phần NNKTTM2 (Marketing) với NNKTTM 7 (Quản trị bán hàng), ghép học phần NNKTTM 3 (Tài chính-ngân hàng) với NNKTTM 9 (Tài chính kế toán). Có thể chuyển nội dung “dịch thuật kinh tế thương mại” ở hai học phần NNKTTM 9 (Thực hành dịch kinh tế thương mại 1) và NNKTTM 10 (Thực hành dịch kinh tế thương mại 2) vào trong từng học phần NNKTTM như một dạng bài tập, hoạt động trên lớp. Như vậy có thể dành thời lượng cho các môn học mới để đáp ứng nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động. Kết quả phỏng vấn các nhà tuyển dụng cho phép nhóm nghiên cứu đề xuất thêm môn học mới như Văn hoá doanh nghiệp, Logistics và vận tải, bảo hiểm trong kinh doanh. Hơn nữa, cần đưa thêm học phần Nhập môn kinh tế thương mại (Khái niệm kinh tế cơ bản) vào học phần NNKTTM đầu tiên, trước khi đề cập các chủ đề kinh tế khác. Dưới đây là đề xuất các học phần NNKTTM trong chương trình đào tạo (Bảng 2):

Bảng 2. Đề xuất các học phần NNKTTM trong chương trình đào tạo

	Môn học
1	NNKTTM1: Nhập môn kinh tế thương mại (Khái niệm kinh tế cơ bản)
2	NNKTTM2: Quan hệ kinh tế quốc tế
3	NNKTTM 3: Marketing và quản trị bán hàng
4	NNKTTM 4: Kinh doanh quốc tế
5	NNKTTM5: Quản trị dự án
6	NNKTTM 6: Tài chính – ngân hàng
7	NNKTTM 7: Đàm phán thương mại
8	NNKTTM 8: Luật thương mại
9	NNKTTM 9: Logistics và vận tải – bảo hiểm
10	NNKTTM 10: Thư tín – hợp đồng và Văn hoá doanh nghiệp

Ngoài ra, cần hỏi ý kiến tư vấn của chuyên gia kinh tế về thứ tự môn học sao cho các học

phần trên được giảng dạy theo trình tự logic khoa học hợp lý. Các giảng viên kinh tế trường

ĐHNT có thể tư vấn tốt cho Khoa Tiếng Pháp về trật tự này. Với những nội dung mới như Vận tải - bảo hiểm, Văn hoá doanh nghiệp, nếu đưa vào chương trình có thể gây khó khăn cho giảng viên tiếng Pháp vì thiếu kiến thức chuyên ngành và thuật ngữ chuyên ngành. Do đó, ở giai đoạn đầu, cần sự tham gia tư vấn và đào tạo của giảng viên chuyên ngành nói tiếng Pháp ở ĐHNT.

Thêm vào đó, cần tạo sự liên kết chặt chẽ giữa kiến thức kinh tế trong các môn học hỗ trợ bằng tiếng Việt và kiến thức kinh tế đề cập trong các học phần NNKTTM. Cần tổ chức chương trình theo tiến độ hợp lý về mặt khoa học sao cho môn kiến thức kinh tế hỗ trợ bằng tiếng Việt được học trước học phần NNKTTM có nội dung tương ứng bằng tiếng Pháp. Ví dụ trước khi học môn NNKTTM 2 – marketing hiện nay, sinh viên cần được học môn Marketing bằng tiếng Việt. Điều này cần sự vào cuộc và phối hợp thực hiện của các Phòng ban và Khoa chuyên môn như Phòng Quản lý khoa học, Phòng Quản lý đào tạo, Khoa Tiếng Pháp. Hơn nữa, cần đưa vào chương trình đào tạo những buổi học thực tế như thăm thực địa, trao đổi với chuyên gia, hội thảo chuyên ngành... nhằm tăng tính liên kết giữa chương trình đào tạo và doanh nghiệp, hướng nghiệp tốt hơn cho sinh viên chuyên ngành TPTM của ĐHNT.

Thứ ba, Khoa chuyên môn cần có định hướng cho giảng viên về phương pháp giảng dạy, quán triệt giảng viên tiếp cận các học phần NNKTTM theo phương pháp giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành chứ không phải giảng dạy môn kinh tế, hướng hoạt động dạy học theo mục tiêu dạy kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ là chính. Để làm được điều đó, Khoa cần có kế hoạch, lộ trình xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ kinh tế thương mại dựa trên việc thu thập ngữ liệu từ môi trường doanh nghiệp. Bộ năng lực này là cơ sở để xây dựng các hoạt

động dạy học nhằm giúp sinh viên lĩnh hội được những kỹ năng giao tiếp cần thiết cho công việc tương lai.

6.2.2. Về người dạy

Đội ngũ giảng viên, bên cạnh thế mạnh được đào tạo cơ bản về tiếng Pháp và/hoặc kinh tế và động cơ dạy học tốt, cần nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng của phương pháp dạy học và có ý thức khắc phục hạn chế của mình trên phương diện này. Để nâng cao chất lượng giảng dạy, bản thân giảng viên cần theo học các khoá đào tạo bổ sung về phương pháp dạy học ngoại ngữ nói chung và phương pháp dạy học ngôn ngữ chuyên ngành nói riêng. Khoa chuyên môn có thể tư vấn, mời chuyên gia và tổ chức các khoá học trên cho giảng viên. Nếu việc mời chuyên gia nước ngoài đòi hỏi kinh phí cao, Khoa chuyên môn có thể hợp tác với các khoa ngoại ngữ ở trường đại học khác để mời chuyên gia sư phạm về phương pháp dạy học bộ môn tiếng Pháp tập huấn giảng viên.

Một khi hiểu rõ giáo học pháp của giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành, giảng viên cần tiếp cận nội dung giảng dạy, tổ chức hoạt động trên lớp đúng phương pháp. Cụ thể là, cần chú trọng đến ngữ liệu kinh tế thương mại gốc (diễn ngôn nói và viết trong môi trường chuyên môn thực tế, ví dụ như hội thoại trong doanh nghiệp, phỏng vấn chuyên gia, bản tin kinh tế, thư tín thương mại...), tập trung dạy và rèn luyện đủ 4 kỹ năng giao tiếp cho sinh viên, cung cấp từ vựng, kiến thức ngữ pháp, lưu ý về văn phong của diễn ngôn kinh tế thương mại để sinh viên có đủ công cụ thực hành giao tiếp bằng tiếng Pháp trong môi trường kinh doanh. Cần tăng cường các hoạt động tương tác trên lớp như xây dựng hội thoại, thực hiện dự án, nghiên cứu tình huống. Khi đó, giảng viên chính là người phải xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ giao tiếp kinh doanh bằng việc thu thập ngữ liệu kinh tế thương mại từ thực

địa, phân tích diễn ngôn, tìm ra diễn ngôn điển hình của môi trường doanh nghiệp và năng lực ngôn ngữ cơ bản cần dạy cho sinh viên. Trên cơ sở bộ năng lực ngôn ngữ, giảng viên sẽ thiết kế các hoạt động, bài tập tương ứng trên lớp. Có thể khẳng định một lần nữa rằng Bộ năng lực ngôn ngữ chuyên ngành là hạt nhân quyết định hoạt động dạy học TPTM vì nó thể hiện mục tiêu, cụ thể hoá mục tiêu đào tạo bằng các kiến thức, năng lực ngôn ngữ mà người học cần đạt được để có thể giao tiếp bằng tiếng Pháp trong môi trường doanh nghiệp và kinh tế thương mại.

Hoạt động kiểm tra đánh giá, ngoài vai trò đánh giá người học còn định hướng việc dạy và học của giảng viên và sinh viên. Do đó, để việc dạy và học đi đúng hướng, kiểm tra đánh giá cần tập trung vào đúng những nội dung cần dạy và học. Trong thời gian tới, giảng viên cần thiết kế bài kiểm tra theo hướng kiểm tra kiến thức và năng lực ngôn ngữ chuyên ngành, trên cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, yêu cầu thực hiện những tình huống giao tiếp chuyên môn bằng tiếng Pháp thay vì chỉ kiểm tra từ vựng, thuật ngữ kinh tế và kiến thức chuyên ngành. Trước mắt, cần bổ sung ngay kỹ năng nghe và nói vào nội dung bài kiểm tra giữa học phần và/hoặc kết thúc học phần.

Bên cạnh đó, giảng viên cần nâng cao trình độ kiến thức chuyên ngành kinh tế vì đây là phần không thể thiếu trong hành trang nghề nghiệp của giảng viên dạy ngôn ngữ chuyên ngành. Dù được đào tạo chính quy hoặc văn bằng 2 về Kinh tế, các giảng viên vẫn luôn cần cập nhật những kiến thức mới, những chủ đề mới về kinh tế mà mình chưa hiểu rõ. Thực tế khi giảng dạy các học phần NNKTTM, giảng viên phải có kiến thức kinh tế tuy không chuyên sâu nhưng phổ rộng nhiều lĩnh vực. Cho nên, giảng viên cần có ý thức tự học, tự nghiên cứu, trao đổi với đồng nghiệp về thuật ngữ hay khái niệm kinh tế mới. Khoa chuyên môn có thể tổ

chức các tọa đàm trao đổi về các chủ đề kinh tế được giảng dạy trong chương trình. Khi cần sự hỗ trợ của chuyên gia, Khoa chuyên môn cần mời các giảng viên chuyên ngành biết tiếng Pháp trong và ngoài trường tập huấn và đào tạo về kiến thức cũng như thuật ngữ kinh tế cho đội ngũ giảng viên TPTM.

Thêm nữa, giảng viên và khoa chuyên môn cần vượt qua những khó khăn như chi phí tài chính hay thủ tục hành chính để chủ động thiết kế các hoạt động tăng tính tương tác giữa chương trình đào tạo và doanh nghiệp như thăm doanh nghiệp, thực tập tại doanh nghiệp, hội thảo, tọa đàm với chuyên gia, thực hiện dự án tại doanh nghiệp...

6.2.3. Về người học

Để nâng cao chất lượng sinh viên tốt nghiệp, cần nâng cao trình độ sinh viên, cụ thể là kiến thức tiếng và kiến thức chuyên ngành để sinh viên có đủ năng lực giao tiếp bằng tiếng Pháp trong môi trường doanh nghiệp. Ngoài ra còn cần hỗ trợ, tư vấn sinh viên về phương pháp học và động cơ học tập để sinh viên vượt qua những rào cản trong các học phần NNKTTM.

Giải pháp về kiến thức ngôn ngữ

Thứ nhất, giảng viên cần hướng dẫn sinh viên luyện tập thường xuyên các kỹ năng tiếng Pháp không chỉ trong các giờ học tại trường mà còn ở mọi lúc, mọi nơi trong cuộc sống như xem phim, nghe nhạc, đọc báo bằng tiếng Pháp; tham gia các hoạt động chuyên môn của các câu lạc bộ tiếng Pháp, điển hình như CLB Tiếng Pháp ĐH Ngoại Thương CFE (Club de Français de l'ESCE); tham dự các sự kiện văn hóa Pháp tại Trung tâm văn hoá Pháp; tư vấn và khuyến khích các sinh viên tham gia hoạt động ngoại khóa như trại hè quốc tế, dẫn tour tham quan cho khách nước ngoài và tham gia trao đổi sinh viên giữa các nước trong cộng đồng Pháp ngữ nếu có điều kiện. Khi kiến thức tiếng được nâng cao, việc học TPTM chắc chắn sẽ dễ dàng hơn. Thứ

hai, trong dạy học, giảng viên cần lưu ý sinh viên về những đặc điểm của từ vựng, cấu trúc câu và văn phong đặc trưng trong các diễn ngôn có nội dung kinh tế thương mại. Thứ ba, khoa chuyên môn cần có kế hoạch và thực hiện các thủ tục hành chính để mời giảng viên bản xứ tham gia giảng dạy để giúp sinh viên phát triển kỹ năng, thực hành ngôn ngữ thực tế, phát hiện ra những lỗi sai trong ngôn ngữ cũng như làm quen với văn hóa làm việc trong môi trường quốc tế.

Giải pháp về kiến thức chuyên ngành

Để giúp sinh viên nâng cao kiến thức chuyên ngành và vốn từ vựng, khoa chuyên môn định hướng và yêu cầu các giảng viên chuyên ngành TPTM cung cấp cho sinh viên những kênh thông tin hoặc phương tiện giúp nâng cao vốn từ tiếng Pháp kinh tế như các trang báo kinh tế, phim có chủ đề kinh tế thương mại hay các hội thoại trong kinh doanh. Đồng thời, khoa cần tổ chức biên soạn bộ sách thuật ngữ kinh tế ứng với từng chủ đề của các học phần NNKTTM trong chương trình đào tạo. Ngoài ra, Khoa Tiếng Pháp cần đẩy mạnh việc gắn thực tiễn với nội dung chuyên ngành được đề cập trong các học phần NNKTTM. Khoa giới thiệu sinh viên chuyên ngành TPTM đi liên hệ thực tập ở các doanh nghiệp nói tiếng Pháp từ sớm (năm thứ 2, 3) hoặc tham gia những buổi hội thảo, tọa đàm bằng tiếng Pháp về các chủ đề kinh tế trong và ngoài Trường.

Giải pháp về phương pháp và động cơ học tập

Để giúp sinh viên chuyên ngành TPTM có động cơ học tập tốt, điều tiên quyết là định hướng nghề nghiệp tương lai cho sinh viên. Đặc biệt, việc định hướng này không chỉ diễn ra trong quá trình đào tạo mà còn cả trước khi tuyển sinh. Do vậy, khoa chuyên môn cần tích cực tham gia các ngày hội tư vấn tuyển sinh, xây dựng và phân phát bộ tài liệu hướng nghiệp của khoa nói riêng và của trường

ĐHNT nói chung cho đông đảo công chúng.

Ngoài ra, cần đẩy mạnh công tác tư vấn, hướng dẫn về phương pháp học tập cho sinh viên chuyên ngành TPTM, cần coi trọng công tác tham vấn học đường với phòng tư vấn riêng cùng đội ngũ chuyên viên tham vấn được đào tạo bài bản, chuyên sâu cũng như cần có những quy định cụ thể về cơ chế tổ chức hoạt động để phòng tư vấn có thể được duy trì lâu dài. Khoa chuyên môn cần sự hỗ trợ về kinh phí và nhân lực từ phía Nhà trường để có thể hoạt động tư vấn hiệu quả và lâu dài.

Hơn nữa, để tạo điều kiện cho sinh viên chuyên ngành TPTM học tập tích cực, hiệu quả, khoa chuyên môn nói chung và mỗi giảng viên trong khoa nói riêng cần xây dựng môi trường học tập thân thiện, tăng tính tương tác giữa giảng viên – sinh viên và sinh viên – sinh viên, đồng thời gợi mở và phát huy tính sáng tạo, chủ động của tất cả sinh viên chuyên ngành TPTM.

6.2.4. Về giáo trình, tài liệu, trang thiết bị dạy học

Cần xây dựng giáo trình riêng cho từng học phần NNKTTM, trên cơ sở xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ chuyên ngành liên quan đến chủ đề kinh tế của học phần. Ví dụ giáo trình NNKTTM 2 – marketing sẽ dựa trên bộ năng lực ngôn ngữ giao tiếp trong lĩnh vực marketing để thiết kế các hoạt động, bài tập hướng đến 4 kỹ năng giao tiếp (Nghe – nói – đọc – viết) liên quan chủ đề marketing, ở mỗi hay nhiều bài học sẽ phát triển các hoạt động giao tiếp liên quan đến một nội dung của marketing như Segmentation, Produit, Positionnement... theo logic khoa học của chuyên ngành và theo tiến độ hợp lý về cấp độ ngôn ngữ. Tuy nhiên đây là giải pháp rất khó thực hiện vì việc xây dựng bộ năng lực ngôn ngữ giao tiếp chuyên ngành cần rất nhiều thời gian, công sức, đầu tư trí tuệ và tài chính để thu thập diễn ngôn kinh tế từ thực địa, phân

tích điển ngôn và tìm ra những năng lực ngôn ngữ điển hình cần có trong giao tiếp doanh nghiệp, xây dựng các hoạt động và bài tập tương ứng với bộ năng lực đó. Do vậy, trước mắt cần đầu tư mua sách và giáo trình tiếng Pháp thương mại của Pháp, tự tìm điển ngôn kinh tế gốc (ghi âm hội thoại giữa các chuyên gia, nhân viên trong doanh nghiệp, xin mẫu thư tín thương mại của doanh nghiệp, lấy bản tin kinh tế tài chính bằng tiếng Pháp trên trang báo điện tử Pháp, xem phim có chủ đề kinh tế thương mại, v.v.).

Đối với sách chuyên ngành kinh tế, nên dùng làm tài liệu tham khảo cho môn học chứ không sử dụng làm giáo trình chính thức của môn học vì khi đó sẽ biến học phần NNKTTM thành học phần kinh tế chuyên sâu. Do đó, đối với học phần NNKTTM 2 (Marketing), NNKTTM 6 (Đàm phán thương mại), NNKTTM 7 (Quản trị bán hàng), cần thay giáo trình chính thức hiện nay (là sách chuyên ngành kinh tế) của môn học bằng các giáo trình tiếng Pháp thương mại có đề cập chủ đề kinh tế liên quan. Có thể tham khảo cách làm của học phần NNKTTM 3 – Tài chính ngân hàng.

Trước thực trạng đa số các giáo trình, sách tham khảo đều khá cũ, thông tin đôi khi lạc hậu, giảng viên cần tự nghiên cứu, tự học, tự đọc để cập nhật thông tin. Ngoài ra, để khắc phục tình trạng các tài liệu sử dụng hầu như đều là bản photo đen trắng (với cả giảng viên và sinh viên) nên chất lượng kém và không tạo hứng thú học tập cho sinh viên, khoa chuyên môn và Nhà trường có thể đầu tư mua cho giảng viên sách gốc hoặc giảng viên có thể đóng góp kinh phí với Nhà trường để có sách gốc khi dạy học.

Về trang thiết bị học tập, Nhà trường cần đầu tư hệ thống phòng học tiếng quy chuẩn với không gian rộng, bàn ghế xếp theo hình chữ U nhằm tăng khả năng tương tác giữa

người học và người dạy, giữa người học và người học. Ngoài ra, cần trang bị phòng học tiếng những thiết bị dạy học có chất lượng như máy tính cá nhân, máy chiếu, màn hình lớn, tivi, nối mạng internet hoạt động tốt.

7. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho phép chúng tôi trả lời những câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra ban đầu. Theo đó, việc giảng dạy TPTM ở ĐHNT hiện nay chưa hiệu quả bởi những bất cập trong từng yếu tố cấu thành của quá trình dạy và học, trong đó chủ yếu là do phương pháp giảng dạy chưa phù hợp, chưa đúng với phương pháp luận của giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành: chưa tập trung vào tất cả các kỹ năng giao tiếp, tiếp cận bài giảng theo hướng tập trung vào kiến thức kinh tế thay vì kiến thức tiếng. Cho nên, để nâng cao chất lượng giảng dạy TPTM tại ĐHNT, cần kết hợp thực hiện nhiều giải pháp liên quan đến chương trình, nội dung đào tạo, đội ngũ giảng viên, sinh viên và giáo trình học liệu, trong đó phương pháp dạy học của giảng viên trên cơ sở tuân thủ nguyên tắc giáo học pháp của giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành đóng vai trò then chốt. Và khâu đột phá là xây dựng Bộ năng lực ngôn ngữ chuyên ngành, trong đó thống kê các kiến thức và năng lực giao tiếp tiếng Pháp cần thiết cũng như các hoạt động, bài tập ứng dụng cụ thể để giúp người học có thể giao tiếp bằng ngôn ngữ này trong môi trường kinh doanh như mục tiêu của Chương trình đào tạo.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Báo Nhân dân điện tử (2010), *Chất lượng giáo dục theo cách nhìn của các nhà khoa học*, 7/9/2010, truy cập ngày 30/11/2018 tại website của Báo Nhân dân điện tử.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). *Thông tư 61/2012/TT-BGDĐT*.
- Đại học Ngoại thương (2014). *Chương trình đào tạo trình độ đại học: Chương trình Tiếng Pháp thương*

mại. Hà Nội.

Nguyễn Thị Thu Hiền (2016). Khái niệm “Hoạt động dạy học” trong đổi mới giáo dục hiện nay, *Tạp chí Đại học Sài Gòn*, Bình luận văn học, Niên san 2016.

Tiếng Pháp

Alrabadi, E. (2007). *Français sur objectifs spécifiques (FOS) : l'enseignement du français des affaires en Jordanie*, Thèse de doctorat, sous la direction de Laroussi F., Rouen.

Carras C., et al. (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Abry D. (Dir.), CLE International, Paris.

Cuq J.P., et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international

Diep, K. V. (2008). *Analyses linguistiques de la cohérence dans l'explication scientifique, le cas du discours agronomique : perspectives didactiques au Vietnam*, Thèse de doctorat, sous la direction de Lane P. et Tran Thanh Ai, Université de Rouen.

Dinh, N. L. (2014). *L'enseignement des actes de langage dans la communication commerciale en français au vietnam : le cas des actes de s'excuser/remercier, proposer/commander, refuser/accepter*, Thèse de doctorat, sous la direction de Galatanu O., Nantes.

Dubois, et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: PUF.

Do, T. T. G. (2009). Représentations de l'enseignement/apprentissage du français commercial chez les étudiants de l'ESCE de Hanoi (*Biểu trưng về dạy và học Tiếng Pháp thương mại đối với sinh viên Đại học Ngoại thương Hà Nội*). Luận văn thạc sỹ, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Do, T. T. G. (2014). La théorie de la représentation sociale et son application dans l'étude des représentations de l'autoformation chez les enseignants de français de l'ECSE (Lý thuyết biểu trưng xã hội và ứng dụng trong nghiên cứu biểu trưng của giáo viên tiếng Pháp Trường Đại học Ngoại thương về hoạt động tự học). *Tạp chí khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Nước ngoài*, 30(1S), 15-30.

Do, T. T. G. (2015). *Enseignement du français commercial dans des écoles supérieures d'économie au Vietnam: représentations et propositions d'amélioration (Giảng dạy tiếng Pháp thương mại ở các trường đại học kinh tế tại Việt Nam: biểu trưng và đề xuất nâng cao chất lượng)*. Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Heyworth, F. (2001). Assurance qualité et maîtrise de la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Trim John (sous la direction de), *Cadre européen commun de référence pour les langues: guide pour les utilisateurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 209-230.

Huynh, T. N. (2003). *La construction du sens dans le discours médical, discours didactique et discours spécialisé : le cas d'un public vietnamien*, Thèse de doctorat, sous la direction de Souchon M., Université de Besançon.

Jouliá, D. (2003). A la recherche de la qualité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol XXII, N° 1, 23-39.

L'Homme, M.C. (2011). Y a-t-il une langue de spécialité? Points de vue pratique et théorique, in *Langues et linguistique, numéro spécial Journées de linguistique*, p. 26-33, initialement paru dans les Actes des Journées de linguistique 1990, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, 105-112.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris.

Mangiante, J.M. (2006). *Français de spécialité ou français sur objectif spécifique: deux démarches didactiques distinctes*. Sur le site: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030419

Mangiante, J.M. (2007). Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat universités – Chambre de commerce et d'industrie de Paris, in *Le français dans le monde, Recherche et application*, n° 42.

Mangiante, J.M., & Parpette C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner le français à des fins professionnelles*, Didier, Paris.

Nguyen, T. N. S. (2000). *Cohérence dans le discours économique. Description et perspectives didactiques au Vietnam. Le cas du papier d'analyse de la presse écrite*, Thèse de doctorat, sous la direction de Cortes J., Université de Rouen.

Zolana, A. (2013). *Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto, Luanda, Angola*, Thèse de doctorat, sous la direction de Cuq J.P., Ecole doctorale Lettres, sciences humaines et sociales, Nice.

SITUATION AND SOLUTIONS TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING FRENCH FOR BUSINESS AT FOREIGN TRADE UNIVERSITY

Do Thi Thu Giang

Foreign Trade University

91 Chua Lang, Lang Thuong, Dong Da, Hanoi, Vietnam

Abstract: The modules of language for business play an important role in the program for students majoring in French for Business - French Language at Foreign Trade University. In order to improve the quality of student output, it is essential to improve the quality of these modules. Therefore, we have conducted a descriptive study, based on basic research tools such as observations, surveys, interviews with students, lecturers and employers to evaluate the current status of teaching at our university. The results include: (1) Identifying outstanding issues in each of the constituent elements of teaching French for business, namely the content and training program, teachers, learners, and learning materials; (2) Proposing solutions in order to improve the quality of teaching.

Keywords: French for Business, Specialized French, teaching methods

ĐẶC ĐIỂM NGHĨA CỦA NHÓM CHỮ HÁN CÓ CHỨA “竹” (TRÚC) TRONG HỆ THỐNG VĂN TỰ HÁN

Phạm Ngọc Hàm*

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

Nhận bài ngày 13 tháng 02 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 04 tháng 03 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 31 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Chữ Hán vốn là loại hình văn tự biểu ý, sau được coi là biểu ý kiêm biểu âm, thể hiện sinh động đặc điểm tri nhận của người xưa về thế giới khách quan trong mối liên hệ với đời sống. Nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc) làm bộ thủ biểu nghĩa là một thí dụ tiêu biểu. Bài viết chủ yếu sử dụng các phương pháp và thủ pháp nghiên cứu như thống kê, miêu tả, phân tích, tiến hành khảo sát mối quan hệ giữa chữ và nghĩa của nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc), làm sáng tỏ quá trình phát triển nghĩa cũng như hàm ý văn hóa của chúng, nhằm góp một tài liệu tham khảo về nghiên cứu chữ Hán cũng như công tác dạy học tiếng Hán ở Việt Nam.

Từ khóa: 竹, trúc, chữ Hán, nghĩa, tri nhận

1. Đặt vấn đề

Thế giới khách quan trong đó có muôn loài thực vật tồn tại xung quanh ta, mỗi loài một vẻ. Đặc trưng của các loài thực vật được phản ánh sinh động trong ngôn ngữ - văn tự Hán, thể hiện rõ nét năng lực khám phá thế giới và đặc điểm nhận thức của người xưa. Với tính chất là một loại văn tự biểu ý kiêm biểu âm, chữ Hán được coi là “hóa thạch”, là “trăm tích” văn hóa, thể hiện sâu sắc khả năng liên tưởng và sức sáng tạo to lớn của nhân dân Trung Hoa. Có thể nói, chữ Hán là một bộ phận hợp thành của ngôn ngữ và văn hóa Hán. Từ xưa đến nay, chữ Hán luôn thu hút sự quan tâm của giới nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa ở Trung Quốc cũng như Việt Nam. Thành quả nghiên cứu trước hết phải kể đến những bộ tự điển lớn như *Thuyết văn giải tự* (说文解字) của Hứa Thận (许慎), hoàn thành trong khoảng hơn 20 năm, từ năm Hán Hòa Đế thứ 12, tức năm 100 đến năm An Đế Kiến

Quang nguyên niên, tức năm 121), *Khang Hy tự điển* (康熙字典) của Trương Ngọc Thư (张玉书) và Trần Đình Kính (陈廷敬) ra đời vào năm Khang Hy đời Thanh. Hai cuốn tự điển này về sau đã được tái bản nhiều lần. Từ tháng 10 năm 1986 đến tháng 10 năm 1990, Từ Trung Thư (徐中舒) chủ biên cùng tập thể ban biên soạn hơn 300 người sau nhiều năm phấn đấu đã xuất bản bộ *Hán ngữ đại tự điển* (汉语大字典) lần thứ nhất và đến năm 2010 tái bản lần thứ 2 gồm 9 cuốn, tập trung giải thích hình, âm, nghĩa của khoảng 56000 chữ Hán. Tiếp đó, nhiều công trình nghiên cứu nổi tiếng về nguồn gốc, cấu tạo, ý nghĩa và nội hàm văn hóa thể hiện trong chữ Hán được xuất bản thành sách như *Góc nhìn vĩ mô về văn hóa chữ Hán Trung Quốc* (中国汉字文化大观) (何九盈, 1990), *Giải thích bằng hình ảnh các chữ Hán thường dùng* (常用汉字图解) (谢光辉, 1997), *Vấn đề chữ Hán và văn hóa* (汉字和文化问题) (周有光, 2000), *Mật mã chữ Hán* (汉字密码) (唐汉, 2001), *Từ chữ nhân* (从人字说起) (萧后宏, 2004). Ở Việt Nam những năm gần đây, nghiên cứu

* ĐT: 84-904123803

Email: phamngochamnnvhtq@gmail.com

về chữ Hán phải nhắc đến *Chữ Hán: chữ và nghĩa* (Phạm Ngọc Hàm, 2012) và một số bài viết về chữ Hán khác của cùng tác giả, *Văn tự Hán và vai trò của giới trong hôn nhân* (Cầm Tú Tài, Lê Quang Sáng, 2017). Các công trình trên đây tuy ở tầm sâu rộng khác nhau nhưng đều tập trung nghiên cứu về cấu tạo, nghĩa và hàm ý văn hóa cũng như quá trình diễn tiến của chữ Hán.

Trong bốn nguyên tắc cấu tạo chữ Hán gồm tượng hình, chỉ sự, hội ý và hình thanh, chữ cấu tạo theo nguyên tắc tượng hình ra đời sớm nhất và chữ hình thanh (loại chữ gồm một phần biểu nghĩa, một phần biểu âm hợp thành) chiếm tỷ lệ cao nhất (Nguyễn Kim Thân, 1984). Theo ghi chép của ông trong chương 2 cuốn sách nhan đề *Lược sử ngôn ngữ học, mục chữ viết ở Trung Quốc*, học giả Vương Quân đời Thanh đã khảo sát 9353 chữ Hán thu thập trong *Thuyết văn giải tự* của Hứa Thận ra đời vào thế kỷ I và phân xuất thành bốn loại theo bốn nguyên tắc cấu tạo chữ Hán, trong đó số chữ được cấu tạo theo nguyên tắc tượng hình là 264 chữ, hình thanh còn gọi là hài thanh là 7697 chữ. Theo thống kê của chúng tôi từ phần lớn các bộ tự điển, trong hệ thống chữ Hán có khoảng 214 bộ thủ, trong đó “竹” (trúc) vừa có thể độc lập tạo thành một chữ Hán, một từ đơn âm tiết, vừa có thể đóng vai trò làm bộ thủ cấu tạo chữ phức thể. Nghĩa của nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc) vô cùng phong phú, không những thể hiện đặc điểm tri nhận của người xưa về loài thực vật tuy thanh mảnh nhưng có sức sống mãnh liệt, vượt lên hoàn cảnh này, mà còn thể hiện giá trị vật chất và giá trị tinh thần dồi dào của tre/trúc đối với đời sống xã hội. Bài viết này là sự kế thừa bài tham luận nhan đề *Nghĩa của các chữ Hán có chứa bộ “竹” (trúc) và mấy suy nghĩ về dạy học tiếng Hán (“竹” 部汉字字义及其教学的几点思考)* đăng trên Kỷ yếu Hội thảo khoa học về Giảng dạy và Nghiên cứu tiếng Hán năm 2018 của chúng tôi. Bài viết chủ yếu

sử dụng các phương pháp và thủ pháp nghiên cứu như thống kê tần số xuất hiện, miêu tả cấu trúc, phân tích diễn biến nghĩa để tiến hành khảo sát, chỉ ra mối quan hệ giữa chữ và nghĩa của “竹” (trúc), đặc biệt là nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc), làm sáng tỏ đặc điểm quá trình phát triển nghĩa cũng như hàm ý văn hóa của nhóm chữ Hán này, nhằm góp một tài liệu tham khảo cho công tác nghiên cứu và dạy học tiếng Hán hiện nay ở Việt Nam.

2. Nghĩa của “竹” (trúc)

Trước hết, xét về mặt văn tự, *Thuyết văn giải thích* rằng: “Chữ “竹” (trúc) là một chữ tượng hình, chỉ loài thực vật sinh sống được vào mùa đông, cành lá buông rủ. Nói chung, các chữ Hán có liên quan đến tre/ trúc đều sử dụng “竹” (trúc) làm thành tố biểu nghĩa, âm đọc là *trúc* (“竹”, 冬生艸也。象形。下垂者, 箬箬也。凡竹之屬皆从竹。陟玉切, *trúc đông sinh thảo dã, tượng hình, hạ thùy giả, bầu nhược dã, phạm trúc chi thuộc giai tông trúc, trắc ngọc thiết*) [许慎, 2012]. Các bộ tự điển tiếng Hán khác của Trung Quốc như *Hán ngữ đại tự điển* cũng có cách giải thích tương tự như trong *Thuyết văn* của Hứa Thận và khẳng định thêm “đây là loài thực vật xanh tươi quanh năm, vốn thuộc họ hòa thảo, thân và cành rỗng, có đốt, có thể dùng làm nguyên vật liệu phục vụ xây dựng và chế tác các dụng cụ, cũng có thể dùng để làm giấy, trải qua giá rét của mùa đông, cành lá vẫn không tàn úa” (禾本科多年生常绿植物, 茎中空, 有节, 可供建筑和制器物用, 也可以作造纸原料。枝叶经冬不凋) [徐中舒等人, 2010]. Loài thực vật này trong tiếng Hán chia làm nhiều loại, như *斑竹 ban trúc*, *文竹 văn trúc*, *青皮竹 thanh bì trúc...*, có giá trị thường ngoạn rất cao, được người ta coi là cây cảnh, tương đương với trúc trong tiếng Việt, và *毛竹 mao trúc* tương đương với tre trong tiếng Việt. Dưới đây, chúng tôi gọi chung là “tre trúc”.

Từ cách giải thích của các bộ tự điển có uy tín, có thể thấy các nhà từ điển học đều chú ý đến đặc điểm về hình dáng, tập tính sinh trưởng, môi trường sống và chức năng của tre trúc mà các loài thực vật khác không thể có được. Trong đó, nổi bật là các đặc điểm như tre trúc có sức sống mãnh liệt, trải qua mùa đông giá lạnh vẫn tươi xanh, thân và cành đều có các đốt với khoảng cách không quá dài cũng không quá ngắn, mọc thành khóm, các thân cây sánh cùng nhau. Tre trúc không thuộc thân thảo, cũng không thuộc thân mộc, không quá cứng, cũng không quá nhu, độ dẻo dai kết hợp với sức mạnh tổng thể của cả cụm khóm khiến nó có khả năng vượt qua gió bão. Màu xanh của tre trúc không bao giờ thay đổi suốt bốn mùa. Tất cả những đặc tính này giúp người xưa liên tưởng đến phẩm giá của con người. Ngoài ra, những công dụng của tre trúc như dùng làm nguyên vật liệu trong xây dựng, công cụ lao động, dụng cụ thường ngày, thậm chí là dùng để chế tác ra vũ khí phục vụ săn bắt, chiến tranh và chế tác ra một số nhạc cụ truyền thống như tiêu, sáo, sênh, đàn tơ rung, phục vụ đời sống tinh thần của nhân dân cũng khiến cho từ ngữ chỉ tre trúc trở thành đề tài nghiên cứu rất thú vị dưới góc nhìn ngôn ngữ - văn tự và văn hóa. Chúng tôi cho rằng, những đặc trưng này của tre trúc chính là cơ sở quan trọng để hình thành nên quá trình diễn tiến về nghĩa của chữ “竹” (trúc) và nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc) làm thành tổ biểu nghĩa. Thông qua khảo sát sự phát triển nghĩa của nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc), chúng ta có thể hiểu được đặc điểm tri nhận, năng lực sáng tạo và nhất là tư duy liên tưởng của người xưa về loài thực vật độc đáo này.

Quan sát quá trình diễn biến của chữ “竹” (trúc), có thể dễ dàng nhận thấy “竹” (trúc) trong giáp cốt văn (chữ viết trên mai rùa và xương thú) giống như hai thân cây trúc sánh cùng nhau buông rủ cành lá, chữ “竹” (trúc) dạng tiểu triện cũng có hình dạng giống như

những lá trúc đang rủ xuống, dạng chữ khái của “竹” (trúc) cũng được phát triển từ chữ tiểu triện, rất gần với sự mô tả bằng đường nét về hình tượng tre trúc mọc thành khóm.

Xét về mặt nghĩa, theo khảo sát của chúng tôi, cuốn *Hán ngữ đại từ điển* đã đưa ra 6 nghĩa của “竹” (trúc), gồm: (1) chỉ bản thân cây tre/ trúc (cụ thể như trên đã mô tả); (2) một trong tám loại nhạc cụ thời xưa (còn gọi là một trong bát âm), chỉ chung cho các loại nhạc cụ như tiêu, sáo..., làm bằng tre trúc; (3) thẻ tre; (4) bùa bằng tre; (5) tên một loài thực vật thân thảo; (6) họ Trúc. [徐中舒等人, 2010]. Trong đó, nghĩa thứ ba là thẻ tre liên quan mật thiết đến nguyên liệu dùng để ghi chép của người xưa khi chưa tìm ra giấy. Nghĩa thứ tư là bùa làm bằng tre, sau chuyển nghĩa thành ấn triện và thẻ lệnh bài.

Để có thêm cơ sở khoa học, chúng tôi tiến hành khảo sát cách giải thích nghĩa của “竹” (trúc) với tư cách là một từ đơn qua một số bộ từ điển và thấy rằng, cuốn *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* của Lý Bảo Gia, Đường Chí Siêu và cuốn *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển* của Vương Đồng Úc đều đưa ra bốn nghĩa của “竹” (trúc) gồm: (1) loài thực vật xanh tươi quanh năm, mùa xuân mọc măng, thân có nhiều đốt, trong rỗng, sống trên nền đất cứng, chủng loại nhiều, có thể dùng làm nguyên liệu chế ra các loại dụng cụ, cũng có thể dùng làm vật liệu xây dựng, trong các từ: ~子。~叶。~笋。~编; (2) chỉ loại nhạc cụ hình ống làm bằng tre/ trúc, trong cụm từ *kim thạch ty trúc* (金石丝~) tức là bốn loại nhạc cụ truyền thống làm bằng kim loại, đá, dây tơ và tre trúc; (3) một trong bát âm, nhạc cụ cổ đại Trung Quốc; (4) Họ Trúc.

Trong các nghĩa trên đây, chúng tôi đặc biệt quan tâm đến ba nghĩa sau: (1) một loại nhạc cụ làm bằng tre/ trúc; (2) thẻ tre (dùng để ghi chép); (3) bùa/ triện/ lệnh bài bằng tre. Lý do là cả ba nghĩa này đều phản ánh khả năng khám phá, tìm tòi, sáng tạo to lớn của

người xưa đối với việc tận dụng tre trúc phục vụ đời sống. Sức sáng tạo này phản ánh phần nào diện mạo xã hội xưa trên các phương diện âm nhạc, lịch sử, văn hóa giáo dục. Mặt khác, mối liên hệ giữa tính chất của tre trúc với đời sống vật chất và tinh thần của con người được thể hiện qua chữ và nghĩa của “竹” (trúc), đặc biệt là nhóm chữ Hán chứa “竹” (trúc) cũng hết sức lý thú. Quá trình chuyển hóa từ nghĩa cụ thể sang nghĩa trừu tượng của các chữ Hán có chứa “竹” (trúc) với vai trò là thành tố biểu nghĩa đã thể hiện rõ nét khả năng tư duy liên tưởng và năng lực tri nhận của người xưa về đặc tính của tre/ trúc.

3. Khả năng tạo chữ phức thể của “竹” (trúc)

Trong hệ thống văn tự Hán, “竹” (trúc) với tư cách là thành tố biểu nghĩa cấu tạo nên hàng ngàn chữ mới, phần lớn được thể hiện bằng biến thể 𥯛. So với các thành tố khác, khả năng tạo chữ của “竹” (trúc) rất cao. Theo thống kê của chúng tôi, trong *Hán ngữ đại tự điển* thu thập được tất cả 1115 chữ Hán có chứa “竹” (trúc), trong đó chữ có số nét ít nhất là 2 nét, nhiều nhất là 27 nét [徐中舒等人, 2010]. *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* thu thập được 166 chữ có chứa “竹” (trúc) [李宝嘉、唐志超, 2001], *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển* thu thập được 208 chữ [王同亿, 1993]. Điều đáng lưu ý là trong số các chữ Hán có chứa “竹” (trúc), vị trí của “竹” (trúc) thường ở trên đầu, đóng vai trò biểu nghĩa tạo thành chữ phức thể kết cấu trên dưới, người học tiếng Hán thường gọi thành tố này là *bộ trúc đầu*. Điều đó một mặt thể hiện tre trúc cũng như các loài thực vật thân thảo cành lá nhẹ nhàng, luôn vươn lên trên đón ánh mặt trời, nhưng khi hầu hết các loài cây cỏ đã tàn lụi thì tre trúc cùng với tùng bách vẫn tươi cành xanh lá, bất chấp rét giá của mùa đông, mặt khác phần nào thể hiện sự yêu chuộng của người xưa đối với loài thực vật này. Trong tâm

thức của người xưa, trúc sánh cùng tùng, mai làm nên ba người bạn vượt lên tuyết giá của mùa đông, được mệnh danh là *tuế hàn tam hữu*. Trúc sánh cùng mai, lan, cúc được người xưa gọi là *tứ quân tử*. Mỗi năm, thu qua rồi đông đến, khi các loài cây cỏ hầu như đã khô héo, lụi tàn thì tre trúc cùng với tùng, bách vẫn tươi xanh, tràn đầy sức sống, tỏa màu xanh trong cõi trời. Vì thế, trúc cùng với tùng, bách là chúa của muôn loài cây. Chính vì vậy, “竹” (trúc) được coi là hình ảnh biểu trưng cho phẩm cách cao thượng và sức sống dẻo dai của người quân tử. Người xưa căn cứ vào đặc tính này kết hợp với giá trị vật chất và tinh thần của tre trúc đối với đời sống con người để sử dụng “竹” (trúc) với tư cách là thành tố biểu nghĩa và một số trường hợp biểu nghĩa kiêm biểu âm tạo nên hàng loạt chữ Hán phức thể. Điều đó đồng nghĩa với đại đa số chữ Hán có chứa “竹” (trúc) là chữ hình thanh, như 箠 *lung* (lông), 篮 *lam* (cái làn), 籐 *đoan* (cái đăng bắt cá). Chữ hội ý chiếm số lượng không nhiều, như 笔 *bút*, 算 *toán* (tính toán), 纂 *toản* (biên tập sách) và một số rất ít chữ hội ý kiêm hình thanh như 笑 *tiếu* (cười) và 笨 *bổn* (gốc tre/ ngu dốt). Có thể nói, “竹” (trúc) và nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc) là bộ phận hợp thành quan trọng trong hệ thống văn tự Hán.

4. Khu vực nghĩa của nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc)

Để làm rõ sự phân bố nghĩa của các chữ Hán có chứa “竹” (trúc), chúng tôi đã tiến hành khảo sát nghĩa của một bộ phận chữ Hán trong số 1115 chữ Hán mà *Hán ngữ đại tự điển* thu thập được. Trên cơ sở các nghĩa cơ bản của chữ “竹” (trúc) (như đã nêu trong mục 2), chúng tôi chọn những chữ Hán có chứa “竹” (trúc) làm thành tố biểu nghĩa liên quan đến đặc tính của tre trúc và các nghĩa này để phân tích quá trình phát triển nghĩa của chúng, mục đích là làm sáng tỏ những nghĩa được hình thành thông qua tư duy liên tưởng giữa tre trúc

với những sự vật hữu quan, từ đó chỉ ra đặc điểm tri nhận của người xưa về tre trúc. Kết quả khảo sát cho thấy, trong 35 chữ có hội đủ 3 nghĩa liên quan đến “竹” (trúc) thì hai chữ 節 *tiết* (dạng giản thể là 节) và 管 *quản* có nhiều nghĩa liên tưởng nhất, đạt tới 24 nghĩa. Tiếp đó là chữ 符 *phù* có tới 23 nghĩa. Chữ 簡 *giản* có 22 nghĩa, chữ 策 *sách* có 21 nghĩa. Các chữ có từ 6 đến 9 nghĩa chiếm phần lớn. Số còn lại một phần có từ 11 đến 14 nghĩa, một phần nhỏ có từ 15 nghĩa đến 20 nghĩa và 5 nghĩa trở xuống. Qua đó có thể thấy, những chữ Hán có chứa “竹” (trúc) làm thành tố biểu nghĩa không những số lượng lớn mà phạm vi nội dung liên tưởng về nghĩa cũng rất rộng, bao gồm các phương diện như (1) liên quan đến nhạc cụ; (2) liên quan đến giấy mực bút nghiên; (3) liên quan đến vũ khí; (4) liên quan đến vật dụng thường ngày; (5) liên quan đến phẩm chất đạo đức của con người.

Dưới đây, để làm rõ các khu vực nghĩa của nhóm chữ Hán này, chúng tôi đi sâu phân tích nghĩa của một số chữ Hán tiêu biểu cho từng khu vực.

4.1. Những chữ Hán có liên quan đến nhạc cụ truyền thống

Như chúng ta đã biết, âm nhạc cổ đại Trung Hoa xuất hiện rất sớm, khoảng 6000 năm trước tức là năm 177 trước công nguyên (<https://baike.baidu.com/>), nhằm đáp ứng nhu cầu đời sống tinh thần, nhất là đời sống tín ngưỡng của người xưa. Ngoài những nhạc cụ phục vụ cuộc sống của vua chúa, quý tộc trong cung đình ra, âm nhạc dân gian cũng rất phát triển. Phong, nhã, tụng trong *Kinh thi* – bộ tổng tập thơ ca đầu tiên của Trung Quốc chính là bằng chứng cho sự ra đời rất sớm và tính chất, loại hình của âm nhạc phục vụ cung đình, quý tộc và nhân dân lao động. Cùng với gỗ, da, đá, kim loại, dây tơ..., tre trúc cũng là loại nguyên liệu khá phổ biến dùng để chế tác các loại nhạc cụ truyền thống. Người ta dựa vào đặc tính hình

ống, thành vách tròn, rỗng lòng và tính đàn hồi của tre, trúc để phát huy tác dụng tạo âm, phối khí của chúng, chế tác nên nhiều loại nhạc cụ như tiêu, sáo, sênh..., có khả năng mô phỏng âm thanh của tự nhiên. Âm sắc của những loại nhạc cụ này rất uyển chuyển, trong sáng, tươi đẹp, lúc bổng lúc trầm, dễ khiến cho lòng người rung động. Căn cứ vào tên gọi các loại nhạc cụ xuất hiện trong *Kinh thi* và một số chữ Hán chứa “竹” (trúc) chỉ nhạc cụ, có thể nói, lịch sử chế tác nhạc cụ nói chung và nhóm nhạc cụ diễn tấu bằng hơi nói riêng ở Trung Quốc rất lâu đời. Căn cứ vào những chữ Hán chỉ nhạc cụ loại này như 笙 *sinh* (đàn sênh), 笛 *địch* (sáo), 箏 *tranh* (đàn tranh), 管 *quản* (nhạc cụ hình ống), 竽 *vu* (một loại khèn), 箫 *tiêu* (tiêu/ sáo) trong hệ thống văn tự Hán, ta có thể khẳng định được điều đó. Người Việt Nam cũng chế tác được nhiều loại nhạc cụ như tiêu, sáo, đàn tơ rung... Đặc biệt là cái tên đàn sênh đã từng xuất hiện trong thơ ca chữ Hán của Việt Nam. Trong bài thơ *Hạnh Thiên Trường hành cung* của Trần Nhân Tông có câu *Bách bộ sanh ca cầm bách thiết* (百部笙歌禽百舌) nghĩa là hàng trăm loài chim đua nhau hát như trăm bộ đàn sênh cùng hòa tấu.

4.2. Những chữ Hán có liên quan đến giấy mực bút nghiên

Bốn phát minh lớn của Trung Quốc cổ đại gồm la bàn, thuốc súng, giấy và công nghệ in ấn đã ảnh hưởng sâu sắc đến sự phát triển của nền văn minh thế giới. Chúng ta có thể tìm thấy trong hệ thống văn tự Hán một lớp chữ phản ánh sự hình thành và phát triển của văn hóa giáo dục Trung Quốc gắn với sự ra đời của giấy mực bút nghiên. Từ khi văn tự ra đời, chức năng cơ bản dùng để ghi chép thành tựu văn hóa của nó được phát huy cao độ, kéo theo các công cụ ghi chép xuất hiện và nguyên vật liệu dùng để phục vụ ghi chép cũng không ngừng được tận dụng. Điều đó tạo điều kiện cho giáo dục phát triển. Đất nước Trung Quốc

từ thời cổ đại đã đề cao vai trò của giáo dục. Tôn sư trọng đạo là truyền thống lâu đời và quan điểm *kiến quốc dĩ giáo học vi tiên* (sự nghiệp xây dựng đất nước luôn đặt giáo dục lên hàng đầu) thời đại nào ở Trung Quốc và Việt Nam cũng đều được đặt ra như một chiến lược cách mạng. Mạnh Tử chủ trương đẩy mạnh việc giáo dục trong nhà trường, hướng cho con em hiểu được đạo hiếu để thì những người già không phải mang vác nặng trên đường (謹庠序之教，申之以孝悌之义，斑白者不负戴于道路矣) (“Quả nhân chi vu quốc dã” – Mạnh Tử). Hàng loạt chữ Hán phản ánh diện mạo văn hóa xã hội trên phương diện này ra đời, như 笔 (bút), 策 sách (thẻ tre), 简 giản (thẻ tre), 篇 thiên (bài viết), 笺 thiên (giấy viết thư), 箸 trứ/ trước (sáng tác, tác phẩm), 笠 thiêm (thẻ tre), 籍 tịch (sách vở), 簿 bạ (sổ sách), 符 phù/ bùa (thẻ tre)... Ngoài ra, các chữ 第 đệ (từ dùng để tính thứ tự), 算 toán (tính toán), 筹 trù (tính toán/ trừ bị), 筵 đình (que tính)..., dùng để chỉ những dụng cụ dùng trong tính toán hoặc hỗ trợ tính toán bằng miệng cũng xuất hiện, chứng tỏ toán học Trung Quốc xuất hiện rất sớm. Đa số những chữ Hán này đã du nhập vào tiếng Việt và trở thành từ Việt gốc Hán có khả năng tạo từ ghép rất cao, hình thành nên các từ và cụm từ như *sách bút, trước tác, trứ danh, thư tịch, học bạ, phù hiệu, tính toán, trừ bị, thiên anh hùng ca, đệ nhất phu nhân...* Từ quan hệ giữa hình dạng và nghĩa của những chữ Hán này, có thể thấy từ xa xưa, khi chưa phát minh ra giấy, người ta đã sử dụng thẻ tre làm công cụ để ghi chép, tái hiện lịch sử. Trong *Bình Ngô đại cáo*, Nguyễn Trãi viết: *Khánh Nam sơn chi trúc, bất túc dĩ thư kỳ ác* (chặt hết trúc Lam Sơn cũng không đủ nguyên liệu để ghi hết tội ác của quân giặc). Điều đó càng chứng tỏ công dụng làm vật liệu ghi chép của tre trúc không chỉ có ở Trung Quốc mà còn ở Việt Nam. Công dụng này kết hợp với màu xanh đặc thù của tre trúc khiến cho tiếng Hán xuất hiện từ 青史 *thanh sử* còn

gọi là 汗青 *hãn thanh* tương đương với từ *sử xanh* trong tiếng Việt. Nhà thơ đời Đường Sầm Tham trong bài *Luân Đài ca phụng tống Phong đại phu xuất sư tây chinh* (轮台歌奉送封大夫出师西征) có câu *Cổ lai thanh sử thùi bất kiến, kim kiến công danh thắng cổ nhân* (Xưa nay qua sử sách muôn người truyền tụng công danh người xưa, ai mà không biết; công tích các danh tướng thời nay còn hơn cả người xưa: 古来青史谁不见, 今见功名胜古人). Nhà thơ đời Tống Văn Thiên Tường trong bài *Quá linh đình dương* (过零丁洋) có câu *Nhân sinh tự cổ thùi vô tử, lưu đắc đan tâm chiếu hãn thanh* (Người ta xưa nay ai mà tránh nổi cái chết, cốt là để lại tấm lòng son rạng rỡ sử xanh: 人生自古谁无死, 留得丹心照汗青). *Truyện Kiều* của Nguyễn Du cũng có câu *phong tình cổ lục còn truyền sử xanh*. Những câu thơ lừng danh trên là bằng chứng về dấu ấn lịch sử ngôn ngữ – văn tự và văn hóa đó của nhân dân hai nước Việt Trung.

4.3. Những chữ Hán có liên quan đến vũ khí

Đất nước Trung Quốc rộng lớn ngày nay đã từng trải qua lịch sử phân chia cát cứ lâu dài, mãi đến khi Tần Thủy Hoàng thống nhất Trung Quốc, đất nước này mới nổi thành một khối. Từ xa xưa, các bộ lạc và các tập đoàn thống trị thường xảy ra mâu thuẫn, tranh giành lẫn nhau kéo theo chiến tranh liên miên. Tác phẩm *Tả truyện* thời Xuân thu đã thể hiện sinh động thực trạng đó. Đọc *Tả truyện*, độc giả có thể bắt gặp rất nhiều từ chỉ vũ khí. Xét về mặt chữ Hán, những chữ chỉ vũ khí thường có chứa 石 thạch (đá), 金 kim (kim loại), 木 mộc (cây/ gỗ), 竹 trúc (tre/ trúc) với tư cách là thành tố biểu nghĩa, thể hiện khả năng tận dụng nguyên vật liệu có khả năng sát thương cao trong tự nhiên để chế tác ra các loại vũ khí không những có thể giúp cho việc săn bắt phục vụ đời sống của người xưa, mà còn có thể phục vụ chiến tranh. Trong các loại vũ khí đó, cung tên là vũ khí đơn giản nhưng vô cùng

lợi hại, gắn liền với lịch sử chiến tranh của đất nước Trung Hoa, cũng như chông tre, gậy tre đã đi vào lịch sử chống giặc ngoại xâm của dân tộc Việt Nam. Cung tên là nhân tố quan trọng làm nên trận Xích Bích thời Tam quốc lẫy lừng kim cổ. Tác giả Phong Huy (锋晖) đã ra mắt bạn đọc cuốn sách nhan đề *Văn hóa cung tên Trung Hoa* (中华弓箭文化) do Nhà xuất bản Nhân dân Tân Cương xuất bản năm 2006. Về mặt văn tự, chữ 箭 *tiễn* (mũi tên) là một chữ hình thanh có “竹” (trúc) làm thành tố biểu nghĩa kết hợp với 前 *tiền* (trước) làm thành tố biểu âm. Cũng bởi mũi tên mỗi khi được bắn ra di chuyển tới đích với tốc độ cực nhanh cho nên trong tiếng Hán xuất hiện cách ví von như 光阴如箭 *quang âm như tiễn* (thời gian trôi đi như tên bắn), tồn tại song song với lối nói 光阴如梭 *quang âm như thoa* (thời gian trôi nhanh như thoi đưa), tương đương với lối nói *thời gian thấm thoát thoi đưa* trong tiếng Việt.

4.4. Những chữ Hán có liên quan đến dụng cụ phục vụ đời sống hàng ngày

Với sức sáng tạo to lớn, từ xa xưa, con người đã biết tận dụng nguyên vật liệu trong môi trường xung quanh chế tác ra hàng loạt các dụng cụ phục vụ đời sống, trong đó có công cụ lao động. Dù ban đầu, những dụng cụ lao động được chế tác hết sức thô sơ nhưng cũng góp phần giảm thiểu sức người, tăng thêm hiệu quả lao động. Thiên *劝学 Khuyển học* của Tuân Tử đã chứng minh cho năng lực sáng tạo, tận dụng môi trường và vai trò của việc chế tác công cụ phục vụ đời sống của con người, trong đó có đoạn viết: “Những người biết sử dụng xe ngựa, chẳng phải là do đôi chân họ cứng cáp hơn mà có thể vượt chặng đường vạn dặm. Những người biết đi thuyền, chẳng phải là họ có khả năng không chế dòng nước mà có thể vượt sông hồ. Bậc quân tử không phải là người có tài thiên bẩm khác thường mà chỉ là vì họ giỏi tận dụng vạn vật

xung quanh phục vụ đời sống mà thôi.” (假舆马者·非利足也, 而致千里; 假舟楫者, 非能水也, 而绝江河。君子生非异也, 善假于物也). Công cụ lao động phục vụ sản xuất thời cổ đại rất phong phú đa dạng. Chữ Hán trong một chừng mực nhất định được coi như tấm gương phản chiếu diện mạo xã hội Trung Hoa cổ đại trên phương diện lao động sản xuất. Chúng ta không khó tìm ra rất nhiều chữ Hán có chứa “竹” (trúc) làm thành tố biểu nghĩa chỉ các loại công cụ sản xuất và đồ dùng hàng ngày, như 篮 *lam* (cái làn), 箩 *la* (cái rổ), 筐 *khoáng* (cái sọt), 笠 *lạp* (cái nón), 筛 *su* (cái dầm/ cái sàng), 筏 *phiệt* (cái bè/ cái mảng)...

Người xưa không chỉ sử dụng các loại ngọc, đá quý và kim loại, mà còn dùng tre trúc chế tác nên đồ trang sức, trong đó, các loại đồ trang sức vùng đầu khá đa dạng, chẳng hạn như 笄 *kê* (một loại trâm cài đầu), 篸 *bí* (lược mau/ lược bí), 簪 *trâm* (trâm cài đầu), 簪 *liêm* (một loại hộp đựng nữ trang). Người phụ nữ xưa nay đều được coi là sự hội tụ vẻ đẹp của cuộc sống, đồ trang sức giúp họ càng trở nên lộng lẫy hơn. Trong các loại trang sức thời xưa, nổi bật lên là cái trâm. Người xưa dùng tre – một loại nguyên liệu màu xanh tự nhiên và có độ dẻo cao chế tác thành trâm cài khiến cho mái tóc gọn gàng, nhờ đó mà người con gái càng thêm đoan trang, quý phái. Về sau, trâm trở thành đồ trang sức tinh tế của phụ nữ quý tộc. Khi người con gái bắt đầu biết cài trâm trên mái tóc là thời điểm đánh dấu sự trưởng thành vượt bậc: người con gái ấy đã trở thành thiếu nữ và có thể lấy chồng. *Truyện Kiều* có câu *Xuân xanh xấp xỉ tới tuần cập kê*. Trong đó, *cập kê* (及笄) nghĩa là đến tuổi cài trâm, cũng là đến tuổi lấy chồng. Người xưa còn dùng tre trúc làm nên các loại dụng cụ dùng trong gia đình như quạt, màn, đệm, chiếu... Điều đó thể hiện qua cấu tạo và nghĩa của các chữ Hán như 箒 *sáp* (quạt tre), 簾 *liêm* (màn tre), 第 *từ* (chiếu trúc), 筵 *diên* (chiếu tre)... Ngoài ra, người xưa còn dùng loại nguyên liệu này để

làm thành các dụng cụ che nắng che mưa như 笠 *đăng* (nón/ mũ), 笠 *lạp* (nón)...

Dân dĩ thực vi thiên là quan niệm truyền thống của người xưa. Quan niệm đó ảnh hưởng rất lớn đến sự hình thành và phát triển của văn hóa ẩm thực Trung Hoa. Từ xa xưa, con người đã biết chế biến măng tre thành những món ăn khoái khẩu được nhiều người ưa thích. Những chữ Hán dùng để chỉ các loại măng trúc măng tre rất đa dạng, như 筍 *chuyết*, 筍 *dĩ*, 筍 *quân*, 笋 *nha*, 筍 *giao*, 筍 *tuần*, 笋 *duẩn*, 笋 *trì*... Những chữ Hán có chứa “竹” (trúc) dùng để chỉ dụng cụ phục vụ ẩm thực, nấu nướng, bếp núc..., làm bằng tre cũng không kém phần phong phú, như 簋 *sổ* (cái rá vo gạo), 算 *bức* (cái giá cách thủy để xôi xôi), 簾 *đan* (cái giỏ), 筥 *cử* (cái sọt hình tròn), 篲 *khoái* (cái đũa), 笈 *lạc* (cái khay), 篲 *truyền* (cái bò), 筥 *biên* (cái khay đựng đồ tế lễ), 篲 *liêu* (cái khay đựng thịt làm đồ lễ), 篲 *đoàn* (cái làn tròn)...

Có thể nói, “thế giới công cụ” trong các gia đình nông dân xưa ở Trung Quốc cũng như Việt Nam đều vô cùng đa dạng. Theo thống kê của chúng tôi, chỉ tính riêng những công cụ phục vụ đời sống lao động thường ngày của người nông dân làm bằng tre trúc thể hiện qua nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc) với vai trò là thành tố biểu nghĩa đã có tới 15 loại, như 筒 *thống* (cái sọt), 簍 *lũ* (cái sọt), 箕 *ki/ cơ* (cái nia), 筛 *sur* (cái sàng), 筐 *khuông* (cái sọt), 箩 *la* (cái rổ), 竿 *can* (cái sào), 笼 *lung* (cái lồng), 麓 *lộc* (cái bò), 篮 *lam* (cái làn)... Những chữ Hán có chứa “竹” (trúc) với nghĩa chỉ dụng cụ xe tơ dệt lụa cũng khá nhiều, chẳng hạn như 筦 *quản* (con thoi), 篲 *duợc* (cái sọt đựng tơ lụa), 箝 *khâu* (linh kiện chính trong khung cửi)... Những chữ dùng để chỉ công cụ đánh bắt cá như 筍 *câu* (cái đó), 篲 *bài* (cái lờ) và ba chữ 筍 *đáo*, 箝 *trắc*, 篲 *đoạn* đều có nghĩa là cái đăng. Điều đó chứng tỏ ngư cụ cổ đại Trung Quốc cũng như Việt Nam đều rất đa dạng, thể hiện rõ nét đời sống mưu sinh vùng sông nước của người xưa.

4.5. Những chữ Hán có liên quan đến tiêu chuẩn phẩm chất đạo đức truyền thống

Trong lịch sử phát triển của xã hội Trung Quốc, lễ giáo phong kiến có ảnh hưởng sâu sắc đến mọi mặt đời sống, nhất là quan niệm về đạo đức truyền thống. Chữ 節 (节) *tiết* nghĩa gốc dùng để chỉ các đốt trên thân cây tre, cây trúc. Những đặc tính như giữa các đốt tre có khoảng cách khá đều đặn, không quá dài, cũng không quá ngắn đã khiến người xưa liên tưởng đến tiết tháo, phẩm hạnh của con người, thể hiện tư tưởng trung dung (sống có chuẩn mực, không thái quá cũng không bất cập). Các từ ghép có chứa 節 *tiết* trong tiếng Hán đồng thời du nhập sang tiếng Việt trở thành từ Việt gốc Hán như 守 節 *thủ tiết*, 節 制 *tiết chế*, 節 行 *tiết hạnh*, 節 操 *tiết tháo*..., đã thể hiện điều đó. Một ví dụ khác là chữ 範 (范) *phạm*. Chữ 範 *phạm* nghĩa là chuẩn mực, quy phạm, dạng phồn thể thuộc loại chữ hình thanh gồm “竹” (trúc) biểu nghĩa, 汎 *phiếm* biểu âm. Từ cấu tạo và nghĩa của hai chữ Hán này, chúng ta có thể thấy 節 *tiết* và 範 *phạm* đều là hình ảnh biểu trưng cho sự chuẩn mực trong cách nhìn nhận sự vật của người xưa. Phẩm chất cao đẹp biết giữ gìn phẩm giá của con người, nhất là các bậc hiền nhân quân tử có mối quan hệ liên tưởng với đặc tính của tre trúc. Cuốn *Đại học* – một trong *Tứ thư* có ghi “Biết cái đích cần đạt tới và phấn đấu đạt tới đích, đồng thời kiên trì giữ vững mục tiêu mà mình đã đạt được” (知止止之, 知终终之 *tri chỉ chỉ chi, tri chung chung chi*). Đó là sự thể hiện rõ nét của đạo trung dung cũng như lý tưởng rèn luyện, phấn đấu vươn lên của người xưa.

5. Đặc điểm tri nhận thể hiện qua sự phát triển nghĩa của nhóm chữ Hán có chứa “竹” (trúc)

Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi tập trung phân tích sự phát triển nghĩa của một số chữ Hán tiêu biểu có chứa “竹” (trúc) với tư cách là tự tố biểu nghĩa, được hình thành

thông qua tư duy liên tưởng giữa đặc tính của tre trúc với những sự vật hiện tượng hữu quan, nhằm làm rõ đặc điểm tri nhận của người xưa đối với loài thực vật này.

5.1. Chữ 節 tiết

Chữ 節 tiết theo giải thích của cuốn *Hán ngữ đại tự điển* có tới 24 nghĩa, trong đó bao gồm sự phát triển từ nghĩa chỉ đốt tre trúc đến nghĩa chỉ cây cỏ, bộ phận cành lá, chỗ tiếp nối giữa thân và cành cây, chỗ tiếp nối xương của động vật, thời tiết và các mùa, ngày tết hoặc ngày kỷ niệm, khoảng thời gian,... Các nghĩa phái sinh này có thể chia làm hai loại, thứ nhất là từ nghĩa chỉ sự vật cụ thể hữu hình (đốt tre) phát triển thành nghĩa chỉ sự vật cụ thể, hữu hình khác có liên quan theo phương thức hoán dụ. Thứ hai là từ sự vật cụ thể hữu hình (đốt tre) phát triển thành nghĩa chỉ sự vật trừu tượng, vô hình như đạo đức, phẩm chất của con người trong các từ *tiết tháo, tiết hạnh, tiết nghĩa, trinh tiết, khí tiết, tiết nghĩa, tiết kiệm...*, và thời tiết, mùa vụ, như trong các từ *xuân tiết (tiết xuân), thời tiết...*, xuất hiện trong cả tiếng Hán và tiếng Việt. Từ *tết* trong tiếng Việt chính là biến thể ngữ âm của 節 tiết trong tiếng Hán và từ *tết* trong *bánh tét* – đặc sản của nhân dân miền Trung và miền Nam nước ta cũng có nguồn gốc từ đây.

Sự phát triển từ nghĩa chỉ sự vật cụ thể hữu hình (đốt tre) sang nghĩa chỉ sự vật trừu tượng, vô hình (đạo đức, phẩm chất) này mang sắc thái của thủ pháp ẩn dụ, trong đó miền nguồn là ĐỐT TRE ánh xạ lên miền đích là PHẨM CHẤT ĐẠO ĐỨC. Quá trình phát triển nghĩa đó trong một mức độ nhất định đã phản ánh thể giới quan, nhân sinh quan, đồng thời cũng thể hiện quan niệm truyền thống thiên địa nhân nhất thể của người xưa.

5.2. Chữ 管 quản

Chữ 管 quản theo cách giải thích của *Hán ngữ đại tự điển* gồm 24 nghĩa. Trong đó, từ

nghĩa gốc chỉ ống tre trúc chuyển thành nghĩa chỉ một loại nhạc cụ thời xưa, sau đó dùng để chỉ chung cho các loại nhạc cụ hình ống. Chữ 弦 huyền dùng để chỉ các loại nhạc cụ có dây. Từ ghép 管弦 quản huyền được hình thành từ đó, tương đương với cách nói *ti trúc/tiếng ti tiếng trúc/ tiếng tơ tiếng trúc* trong tiếng Việt). 管 quản tiếp tục phát triển thành nghĩa chỉ các vật thể hình ống, đó là sự phát triển nghĩa thông qua liên tưởng giữa các sự vật cụ thể, hữu hình. Về sau, từ nghĩa chỉ sự vật cụ thể, hữu hình, 管 quản phát triển sang nghĩa chỉ sự vật trừu tượng. Về mặt từ loại, từ danh từ, 管 quản được chuyển hóa thành động từ có nghĩa là trông coi, đôn đốc, không chế đối tượng trong một khuôn khổ không gian và thời gian nào đó. Mối liên tưởng này được hình thành là do người ta nhận thức về các vật thể hình ống thường có hình dạng, kích thước nhất định. Ống là vật chứa có chức năng lưu giữ nội dung bên trong nó theo một khuôn khổ nhất định. Hành vi khiến cho hoạt động của một khách thể nào đó tuân thủ quy định được gọi là 管 quản, như các từ 主管 chủ quản, 管理 quản lý, 管教 quản giáo, 管制 quản chế, 管家 quản gia, 保管 bảo quản, 看管 khan quản (trông coi)... Sống trong khuôn khổ, quy phạm đó, mỗi vật thể đều chịu tác động của môi trường và là sản phẩm của môi trường. Tiếng Việt có câu *ở bầu thì tròn, ở ống thì dài* đã nói lên sự tác động của không gian sống đến sự sinh tồn và phát triển của sự vật. Nghĩa thứ 7 của 管 quản chỉ sự hiểu biết nông cạn được hình thành từ mối liên tưởng thực tế: quan sát sự vật khách quan bằng mắt thông qua chiếc ống sẽ bị khống chế tầm nhìn trong một không gian hẹp, không thể mở rộng tầm mắt, tương đương như cách nói 井底之蛙 *trình để chi oa* (ếch ngồi đáy giếng) có cả trong tiếng Hán và tiếng Việt. Có thể nói, những nghĩa được phát triển từ cụ thể sang trừu tượng đó thể hiện rõ nét đặc điểm tri nhận và khả năng tư duy liên tưởng phong phú của người xưa.

5.3. Chữ 笨 *bổn*

Chữ 笨 *bổn* theo cách giải thích của *Hán ngữ đại tự điển* có 9 nghĩa, trong đó, nghĩa gốc chỉ tầng trong của cây tre có màng trắng, từ đó phát triển thành nghĩa chỉ sự nặng nề, cồng kềnh, sau đó tiếp tục phát triển thành nghĩa thô thiển, thiếu tinh tế, vụng về, năng lực nhận thức yếu kém, ngu dốt... Đó là sự liên tưởng hết sức lý thú. Sự liên tưởng giữa sự vật cụ thể khách quan với sự vật trừu tượng đó phản ánh quá trình nhận thức dưới góc nhìn biện chứng *từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng*, từ đó hình thành nên khái niệm. Theo quan điểm của chúng tôi, chữ 笨 *bổn* là một chữ hội ý kiêm hình thanh, tính chất biểu ý của 笨 *bổn* thể hiện ở sự hội hợp thành tổ biểu nghĩa “竹”(trúc) và thành tổ biểu nghĩa kiêm biểu âm 本 *bản* (gốc cây). Quan sát hình dạng của các loài tre trúc, chúng ta thấy càng về phía tiếp cận với mặt đất, đốt tre càng ngắn, to hơn và khoảng không bên trong hẹp hơn (đặc hơn) so với những đốt phía trên của thân cây. Từ nhận thức trực quan về hình dạng, tính chất của phần gốc các loài tre trúc, người xưa liên tưởng đến phản xạ chậm chạp trong tư duy, đầu óc nặng nề, hình thành nên khái niệm mới: không thông minh, ngu dốt. Tiếng Việt có cách nói *đốt đặc/ đốt đặc cán mai*. Trong tiếng Anh, từ *dense* vốn nghĩa là *đặc/ dày đặc*, phát triển thành nghĩa *ngu dốt* thường dùng trong khẩu ngữ. Điều đó chứng tỏ mối liên hệ giữa đặc với sự u tối, nặng nề, ngu muội là khá phổ biến với nhiều ngôn ngữ trên thế giới. Nếu như phần lớn nghĩa phái sinh của 管 *quản* gắn liền với động từ thì phần lớn nghĩa phái sinh của 笨 *bổn* lại gắn với tính từ chỉ tính chất của sự vật. Vì vậy, nghĩa của từ trở nên phong phú, sinh động, cùng với sự chuyển hóa về mặt từ loại phản ánh đặc điểm tri nhận gắn liền với tư duy trừu tượng của con người. Điều đó càng chứng tỏ “tri nhận là sự gia công về mặt thông tin”, “tri nhận là tư duy”, “tri nhận là cơ sở của ngôn ngữ, ngôn ngữ là cửa

sở của tri nhận” (“认知是信息加工”、“认知是思维”、“认知是语言的基础，语言是认知的窗口”) (赵艳芳，2001). Có thể nói, quá trình phát triển nghĩa của chữ “竹” (trúc) cũng như những chữ Hán có chứa “竹” (trúc) làm thành tổ biểu nghĩa là kết quả của quá trình nhận thức về sự vật khách quan trong mối quan hệ với các sự vật khác và trong quan hệ với đời sống của con người. Quá trình tư duy liên tưởng ấy đã gắn kết các sự vật cụ thể, hữu hình với nhau, đồng thời cũng gắn kết sự vật cụ thể hữu hình với sự vật trừu tượng, vô hình. Khái niệm trừu tượng cũng theo đó mà hình thành và phát triển.

5. Kết luận

Trung Quốc là quê hương của các loài tre trúc. Từ xa xưa, dân tộc Trung Hoa đã nhận thức được đầy đủ các đặc tính của loài thực vật này, từ đó phát huy tác dụng của tre trúc đối với đời sống vật chất và tinh thần. Từ nghĩa gốc, thông qua tư duy liên tưởng, chữ “竹” (trúc) đã phát triển thành nhiều nghĩa phái sinh. Nhóm chữ Hán chứa “竹” (trúc) làm thành tổ biểu nghĩa không những số lượng nhiều và nghĩa cũng rất phong phú, đa dạng. Nhờ phép tư duy liên tưởng, nhóm chữ Hán này đã phát triển từ nghĩa chỉ sự vật cụ thể hữu hình này sang sự vật cụ thể hữu hình khác có liên quan, đồng thời phát triển thành nghĩa chỉ sự vật trừu tượng, vô hình. Một số khái niệm trừu tượng cũng theo đó mà hình thành. Nghĩa phái sinh của “竹” (trúc) và những chữ Hán có chứa “竹” (trúc) chủ yếu dùng để chỉ một số loại nhạc cụ, dụng cụ văn phòng, đồ dùng hàng ngày hoặc công cụ lao động và một số loại vũ khí mà ban đầu được chế tác bằng tre trúc. Đồng thời, một bộ phận chữ Hán thuộc nhóm này được phát triển thông qua phương thức ẩn dụ, từ miền nguồn tre trúc ánh xạ lên miền đích là thời tiết, mùa vụ và phẩm chất đạo đức. Sự phát triển nghĩa của bản thân chữ “竹” (trúc) cũng như nhóm chữ Hán có

chứa “竹” (trúc) với tư cách là thành tố biểu nghĩa thể hiện sinh động đặc điểm tri nhận của người xưa đối với loài thực vật thanh mảnh, mọc thành khóm, sắc màu tươi xanh và có sức sống mãnh liệt, dẻo dai này. Có thể nói, hàm ý văn hóa của nhóm chữ Hán chứa “竹” (trúc) rất sâu sắc, trong một chừng mực nhất định, nó đã phản ánh diện mạo xã hội Trung Quốc cổ đại với nhiều giá trị vật chất và tinh thần, trở thành trầm tích văn hóa cần được tiếp tục đi sâu nghiên cứu hơn nữa.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Phạm Ngọc Hàm (2012). *Chữ Hán: Chữ và nghĩa*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Cầm Tú Tài, & Lê Quang Sáng (2017). Văn tự Hán và vai trò của giới trong hôn nhân. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(05), 104-112.
- Nguyễn Kim Thân (1984). *Lược sử ngôn ngữ học*, Tập 1. Hà Nội: Nxb Đại học & Trung học chuyên nghiệp.

Lê Quang Thiêm (2015). *Sự phát triển nghĩa từ vựng tiếng Việt từ 1945 đến 2005*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tiếng Trung

- 范明进主编 (2018). 汉字文化圈: 汉语教学与研究. 河内国家大学出版社, 25-30.
- 何九盈等人(1990). 中国汉字文化大观. 北京大学出版社.
- 唐汉(2001). 汉字密码. 学林出版社.
- 谢光辉(1997). 常用汉字图解. 北京大学出版社.
- 萧后宏(2004). 从人字说起. 新世界出版社.
- 赵艳芳 (2001). 认知语言学概论. 上海外语教育出版社.
- 周有光 (2000). 汉字与文化问题. 辽宁人民出版社.

Từ điển

- 汉语大字典编辑委员会 (2010). 汉语大字典. 湖北长江出版集团等出版单位出版.
- 李宝嘉、唐志超 (2001). 现代汉语规范词典. 吉林大学出版社.
- 王同亿 (1993). 新现代汉语词典. 海南出版社.
- 许慎 (2012). 说文解字. 中国书局.

SEMANTIC FEATURES OF WORDS CONTAINING “竹 BAMBOO” IN CHINESE CHARACTERS

Pham Ngoc Ham

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

Abstract. As an ideographic and phonogramic writing system, Chinese characters vividly reflect human cognition about the real world and their life. This is evident in such canonical examples as Chinese characters that contain the symbol “竹” (bamboo). The article primarily uses common research methods, including statistical, descriptive, analytic methods, to examine the relationships between pictograms and semantics of Chinese characters containing “竹” (bamboo), clarify their semantic development as well as cultural implications. The paper hopes to contribute a reference for studying Chinese characters and teaching Chinese in Vietnam.

Keywords: 竹 bamboo, Chinese characters, semantics, cognition, culture

BIỂU HIỆN CĂNG THẺ TÂM LÝ TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC NGOẠI NGỮ CỦA SINH VIÊN HỆ SỰ 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 20 tháng 02 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 08 tháng 03 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 31 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Việc điều chỉnh, đổi mới phương thức đào tạo, phương pháp giảng dạy và học tập nhằm đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra là hết sức cần thiết và dĩ nhiên nó đem lại nhiều lợi ích cho các bên liên quan, nhưng cũng có thể gây ra những khó khăn nhất định đối với sinh viên (SV), khiến họ có nguy cơ căng thẳng tâm lý (CTTL). Sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN) không phải là ngoại lệ. Nghiên cứu này chỉ ra mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sự phạm. Kết quả nghiên cứu cho thấy SV hệ sự phạm bị CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức bình thường. Trong bốn mặt biểu hiện của CTTL thì CTTL về mặt nhận thức và hành vi nặng hơn so với CTTL về mặt sinh lý và cảm xúc. Tuy nhiên, CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sự phạm các khoa không có sự chênh lệch đáng kể, mặc dù SV khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Ngôn ngữ và Văn hóa Nga có mức độ biểu hiện CTTL nặng hơn một chút so với SV khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp, Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc và khoa Sự phạm tiếng Anh. Qua những phát hiện này, các khoa đào tạo trong Trường Đại học Ngoại ngữ có thể đưa ra biện pháp hỗ trợ kịp thời giúp SV giải tỏa CTTL.

Từ khóa: căng thẳng tâm lý, biểu hiện căng thẳng tâm lý, hoạt động học ngoại ngữ, sinh viên hệ sự phạm, Đại học Ngoại ngữ

1. Đặt vấn đề

Hoạt động của con người không phải lúc nào cũng diễn ra suôn sẻ, trong những hoàn cảnh khác nhau mỗi người đều gặp khó khăn, trở ngại. Khi khó khăn, trở ngại xuất hiện sẽ có nguy cơ bị CTTL và đòi hỏi họ phải nỗ lực vượt lên để đạt mục đích đã đề ra. Ở Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, việc điều chỉnh, đổi mới phương thức đào tạo, phương pháp giảng dạy và học tập nhằm đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra là hết sức cần thiết và đem lại nhiều lợi ích cho các bên liên quan, nhưng cũng có thể gây ra những khó khăn nhất định

đối với SV, khiến họ có nguy cơ CTTL. Do đó, nghiên cứu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ để có những biện pháp hỗ trợ kịp thời nhằm giúp SV hệ sự phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN giải tỏa CTTL góp phần nâng cao chất lượng đào tạo là một việc làm rất cần thiết.

2. Khách thể nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khách thể nghiên cứu

Môi trường học tập, nội dung chương trình học tập, phương pháp giảng dạy và học tập, yêu cầu về kiểm tra đánh giá... ở đại học có nhiều điểm mới mẻ có thể gây ra những khó khăn nhất định đối với SV những năm đầu ở

* ĐT: 84-985310261

Email: dangthilan65@gmail.com

Trường Đại học Ngoại ngữ khiến họ có nguy cơ bị CTTL. Vì vậy, chúng tôi chọn nghiên cứu 313 SV năm thứ hai, hệ sư phạm (năm học 2018 - 2019) ở Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN. Số lượng khách thể phân bố ngẫu nhiên như sau: Khoa Sư phạm tiếng Anh 205 SV (64,4%); Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc 21 SV (6,7%); Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga 11 SV (3,5%); Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật 37 SV (11,8%); Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp 22 SV (7,0%); Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc 17 SV (5,43%).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Khi tiến hành nghiên cứu mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, chúng tôi sử dụng một hệ thống các phương pháp: phương pháp nghiên cứu tài liệu, văn bản; phương pháp điều tra viết; phương pháp phỏng vấn. Trong đó, điều tra viết là phương pháp chính. Mục đích của phương pháp nghiên cứu tài liệu, văn bản là nhằm xây dựng cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu. Mục đích của phương pháp phỏng vấn là nhằm thu thập thêm những thông tin về biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm. Mục đích của phương pháp điều tra viết là nhằm thu thập thông tin cho phép đánh giá mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

Câu hỏi chúng tôi xây dựng để điều tra SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN về mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ theo mẫu: “*Khi bị CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ, bạn thường có những biểu hiện sau đây ở mức độ nào?*”. Sinh viên hệ sư phạm được điều tra sẽ trả lời bằng cách đánh dấu x vào một trong ba phương án (ba mức độ: *nặng, bình thường, nhẹ*) phù hợp với mình, tương ứng với từng biểu hiện.

Cách cho điểm, tính điểm và thang đánh giá:

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), *bình thường* (2 điểm), *nhẹ* (1 điểm). Sau đó tính điểm trung bình (\bar{X}) cho mỗi mặt biểu hiện và từng biểu hiện cụ thể.

$$\bar{X}_{\text{biểu hiện CTTL}} = [(số \ ý \ kiến \ chọn \ mức \ nặng \times 3) + (số \ ý \ kiến \ chọn \ mức \ bình \ thường \times 2) + (số \ ý \ kiến \ chọn \ mức \ nhẹ \times 1)] / 313 \text{ SV.}$$

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 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 bình thường

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

3. Một số vấn đề lý luận

3.1. Hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

3.1.1. Khái niệm hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

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 SV 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.

3.1.2. Đặc điểm hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

Theo Trần Hữu Luyến (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, tức cơ chế tái tạo chứ không phải cơ chế sáng tạo.

+ 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).

3.1.3. Các cấp độ hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

+ Cấp độ cảm nhận: hình thành sự nhận biết và phân biệt các hình ảnh âm thanh hoặc chữ viết của từ.

+ Cấp độ vận động: diễn ra việc lựa chọn và thống nhất các vận động cấu âm vào trong các chương trình tương ứng, đồng thời cũng diễn ra các quá trình phân biệt, hệ thống hóa và thực hiện các vận động đó.

+ Cấp độ tổng hợp (cấp độ cảm nhận - vận động): hình thành những chương trình vận

động phát âm dưới sự kiểm tra của các hình ảnh tri giác và biểu tượng.

Kết quả của ba cấp độ hoạt động học ngoại ngữ vừa nêu được thể hiện dưới hình thức các kỹ năng, kỹ xảo cảm nhận lời nói; các kỹ năng, kỹ xảo vận động lời nói và các kỹ năng, kỹ xảo cảm nhận - vận động lời nói.

+ Cấp độ trí tuệ (cấp độ lý tính): hình thành những quá trình phát hiện, phân tích, tách ra, khái quát hóa và cố định lại những thuộc tính cơ bản của ngữ âm, từ vựng và các mối liên hệ cú pháp, từ pháp, âm pháp, cũng như những hành động hợp lý về sử dụng các thuộc tính và các mối liên hệ đó. Kết quả của cấp độ hoạt động học ngoại ngữ này là các tri thức ngôn ngữ và các kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ (Trần Hữu Luyến, 2008).

Các cấp độ hoạt động học ngoại ngữ nêu trên có liên quan chặt chẽ với nhau, ứng với mỗi cấp độ có một loại hoạt động học ngoại ngữ cụ thể. Trong thực tế, hoạt động học ngoại ngữ là một quá trình tổng hợp của tất cả các cấp độ và các loại hoạt động học ngoại ngữ có thể có.

Quá trình học ngoại ngữ, SV phải tiến hành một số môn học như: các môn lý thuyết tiếng (ngữ pháp, ngữ âm, ngữ nghĩa, ngữ dụng học), các môn thực hành tiếng (đọc hiểu, nói, nghe hiểu và viết) và một số môn học khác. Các môn học này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Sinh viên nắm vững ngoại ngữ là phải nắm vững kỹ năng, kỹ xảo hình thành và thể hiện ý của mình (nói, viết...) và của người khác (nghe hiểu, đọc hiểu...) nhờ ngoại ngữ. Trong quá trình ý đi vào lời nói ngoại ngữ (chuyển ý thành nghĩa, thành lời nói), tức quá trình nói và viết thì các cơ chế sản sinh lời nói được hình thành và phát triển. Quá trình người khác tiếp nhận ý trong lời nói ngoại ngữ (chuyển lời nói, chuyển nghĩa thành ý), tức quá trình nghe hiểu và đọc hiểu thì các cơ chế tiếp nhận lời nói được hình thành và phát triển.

3.1.4. Một số khó khăn trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

+ Khó khăn về tâm lý: Từ lúc sinh ra, lớn lên, học nói, học viết bằng tiếng Việt (tiếng mẹ đẻ) cho đến khi vào học ở các trường phổ thông, trường đại học SV đã hình thành những thói quen ăn sâu trong suy nghĩ, nói năng, giao tiếp bằng văn phong tiếng Việt. Khi học bất cứ một ngoại ngữ nào đều đòi hỏi SV phải có những thay đổi trong thói quen, trong kỹ xảo nói và viết, nghe và đọc theo ngoại ngữ đó. Điều đó gây không ít khó khăn và đòi hỏi SV phải có sự chuẩn bị tâm lý sẵn sàng cho việc học ngoại ngữ.

+ Khó khăn về ngôn ngữ: Mỗi ngoại ngữ đều có một hệ thống ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp không hoàn toàn giống tiếng Việt. Chẳng hạn, tiếng Nga có cách phát âm, con chữ, ngữ pháp khác xa với tiếng Việt; tiếng Trung có hệ thống ký tự theo chữ tượng hình, cách viết chữ, cách phát âm, cấu trúc ngữ pháp cũng khác tiếng Việt... Vì thế, khi học bất cứ một ngoại ngữ nào, người Việt gặp không ít khó khăn về tri thức ngôn ngữ và hình thành kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ. Sinh viên hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ khi học ngoại ngữ phải suy nghĩ, nói và viết, nghe hiểu và đọc hiểu trực tiếp bằng ngoại ngữ và theo ngoại ngữ đó chứ không phải là quá trình chuyển từ ý sang lời, hay từ lời sang ý theo tiếng Việt. Đây là những khó khăn làm hạn chế tốc độ, chất lượng học tập của bất cứ SV nào ở hệ sư phạm khi học ngoại ngữ.

+ Khó khăn về phương pháp học ngoại ngữ: Học ngoại ngữ đòi hỏi SV không chỉ tiếp thu hệ thống tri thức ngôn ngữ, mà còn phải hình thành kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ (tức là phải hình thành được các kỹ năng: nói, nghe, đọc, viết). Sinh viên hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ muốn đạt kết quả tốt trong học ngoại ngữ phải biết cách lĩnh hội

những qui tắc ngữ pháp (qui tắc ngữ âm, qui tắc từ vựng, qui tắc đặt câu...) và đặc biệt phải tích cực, chủ động, sáng tạo trong việc tự học, tự rèn luyện để hình thành các hành động lời nói ngoại ngữ.

+ Khó khăn về môi trường học tập, điều kiện, phương tiện, cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ cho việc học ngoại ngữ: Việc học ngoại ngữ đòi hỏi phải có môi trường tiếng để giao tiếp thường xuyên bằng ngoại ngữ, tiếp xúc trực tiếp với người nước ngoài hoặc người biết ngoại ngữ. Các phương tiện, cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ cho việc học ngoại ngữ phải có tính chuyên dụng. Các hình thức học tập đa dạng (học trên lớp; học qua thực tế, thực hành; học qua các phương tiện thông tin; học qua giao lưu...) (Đặng Thị Lan, 2018).

3.2. Biểu hiện căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

3.2.1. Căng thẳng tâm lý

Theo Hans (1936), CTTL 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*.

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 hẫng hụt 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), CTTL là những xúc cảm nảy sinh trong tình huống nguy hiểm, hẫng hụt 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 đề chỉ tác nhân công kích, vừa đề 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 CTTL 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.

3.2.2. 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 người 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 người SV đó.

3.2.3. Biểu hiện căng thẳng tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên

+ *Biểu hiện về mặt sinh lý*: Mặt mày ử rử, sắc mặt không tươi trong quá trình học tập ngoại ngữ; mệt mỏi, uể oải, chậm chạp khi tham gia hoạt động học ngoại ngữ; đau nhức

xương khớp nên ngại vận động trong hoạt động học ngoại ngữ; đau nhức đầu, chóng mặt, hoa mắt 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 trong học tập ngoại ngữ.

+ *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 và sợ 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, không có ai để chia sẻ cảm xúc của mình trong quá trình học tập ngoại ngữ; khó chịu trong người, không thích sự ồn ào trong học tập ngoại ngữ...; nôn nóng, sốt ruột, thiếu kiên nhẫn trong học tập ngoại ngữ...

+ *Biểu hiện về mặt hành vi*: Khó duy trì hoạt động học ngoại ngữ kéo dài; có nhiều sai sót trong quá trình học tập ngoại ngữ; không quản lý, sắp xếp được thời gian học tập ngoại ngữ; kỹ năng giao tiếp với giảng viên trong học tập ngoại ngữ kém; không tiếp xúc chỗ đông người, không tham gia các hoạt động nhóm trong học tập ngoại ngữ; phản ứng quá mức trước các sự việc, tình huống xảy ra trong học tập ngoại ngữ (hành vi quá khích)... (Đặng Thị Lan, 2019).

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 xét theo tổng mẫu điều tra*

Bảng 1: Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN xét theo tổng mẫu điều tra ($1 \leq \bar{X} \leq 3$)

TT	Biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ	\bar{X}	Độ lệch chuẩn	Thứ bậc	
<i>Biểu hiện về mặt sinh lý</i>					
1	Mặt mày ủ rũ, sắc mặt không tươi trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.85	1.79	0.521	2
2	Mệt mỏi, uể oải, chậm chạp khi tham gia hoạt động học ngoại ngữ	1.88		0.739	1
3	Đau nhức xương khớp nên ngại vận động trong hoạt động học ngoại ngữ	1.65		0.505	5
4	Đau nhức đầu, chóng mặt, hoa mắt khi tiếp xúc với giáo trình và tài liệu tham khảo bằng ngoại ngữ	1.80		0.675	3
5	Run và toát mồ hôi khi phải trình bày một điều gì đó trước lớp trong quá trình học tập ngoại ngữ	1,76		0.512	4
<i>Biểu hiện về mặt nhận thức</i>					
1	Suy nghĩ mọi việc trong quá trình học tập ngoại ngữ theo hướng tiêu cực	1.85	1.91	0.682	5
2	Khó tập trung chú ý trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.87		0.611	4
3	Trí nhớ trong quá trình học tập ngoại ngữ giảm sút, đãng trí, thường xuyên bị quên từ, cấu trúc câu...	1.89		0.681	3
4	Khả năng khái quát vấn đề trong quá trình học tập ngoại ngữ kém, ý nghĩ rời rạc, không liền mạch	2.03		0.593	1
5	Không tự đưa ra được quyết định trong quá trình học tập ngoại ngữ...	1.93		0.583	2
<i>Biểu hiện về mặt cảm xúc</i>					
1	Lo lắng, bối rối và sợ một điều gì đó xảy ra không theo mong đợi trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.97	1.85	0.651	1
2	Tinh thần không thoải mái khi học tập ngoại ngữ	1.65		0.689	5
3	Cảm thấy chán nản, không có ai để chia sẻ cảm xúc của mình trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.85		0.587	4
4	Khó chịu trong người, không thích sự ồn ào trong quá trình học tập ngoại ngữ...	1.93		0.638	2
5	Nôn nóng, sốt ruột, thiếu kiên nhẫn trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.87		0.523	3
<i>Biểu hiện về mặt hành vi</i>					
1	Khó duy trì hoạt động học ngoại ngữ kéo dài	1.80	1.87	0.597	5
2	Có nhiều sai sót trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.83		0.637	4
3	Không quản lý, sắp xếp được thời gian trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.78		0.526	6
4	Kỹ năng giao tiếp với giảng viên trong quá trình học tập ngoại ngữ kém	2.02		0.613	1
5	Không tiếp xúc chỗ đông người, không tham gia các hoạt động nhóm trong quá trình học tập ngoại ngữ	1.93		0.686	2
6	Phản ứng quá mức trước các sự việc, tình huống xảy ra trong quá trình học tập ngoại ngữ... (hành vi quá khích)	1.84		0.649	3
Chung			1.86	0.614	

Kết quả Bảng 1 cho thấy SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN bị CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức bình thường (điểm trung bình chung là 1.86). Khi học ngoại ngữ, SV không chỉ phải tiếp thu hệ thống tri thức ngôn ngữ, mà còn phải hình thành kỹ năng, kỹ xảo lời nói ngoại ngữ (tức là phải hình thành được các kỹ năng: nói, nghe, đọc, viết); phải biết cách lĩnh hội những qui tắc ngữ pháp (qui tắc ngữ âm, qui tắc từ vựng, qui tắc đặt câu...), mà mỗi ngoại ngữ đều có một hệ thống ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp không hoàn toàn giống tiếng Việt. Điều này đã gây ra ở SV những khó khăn trong hoạt động học ngoại ngữ và có nhiều nguy cơ làm cho họ bị CTTL.

Nếu xét theo các mặt biểu hiện của CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ thì SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ bị CTTL nặng nhất về mặt nhận thức (điểm trung bình là 1.91), sau đó là CTTL về mặt hành vi (điểm trung bình là 1.87), CTTL về mặt cảm xúc (điểm trung bình là 1.85), biểu hiện CTTL nhẹ nhất là về mặt sinh lý (điểm trung bình là 1.79).

Để phân tích, đánh giá sâu hơn mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, chúng tôi xem xét qua từng mặt biểu hiện cụ thể: biểu hiện về sinh lý, về nhận thức, về cảm xúc và về hành vi.

- Biểu hiện CTTL về mặt sinh lý trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm

Các biểu hiện CTTL về mặt sinh lý trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm hầu hết ở mức độ bình thường, chỉ có một biểu hiện SV cho rằng ở mức nhẹ khi bị CTTL. Trong đó, biểu hiện CTTL về mặt sinh lý nặng nhất là *mệt mỏi, uể oải, chậm chạp khi tham gia hoạt động học ngoại ngữ* (với điểm trung bình là 1.88), sau đó đến biểu hiện *mặt mày ủ*

rũ, sắc mặt không tươi trong quá trình học tập ngoại ngữ với điểm trung bình là 1.85. Biểu hiện CTTL về mặt sinh lý ở mức nặng thứ ba là *đau nhức đầu, chóng mặt, hoa mắt khi tiếp xúc với giáo trình và tài liệu tham khảo bằng ngoại ngữ* với điểm trung bình là 1.80. Ở Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, phương thức đào tạo, phương pháp giảng dạy và học tập ngoại ngữ, nội dung kiến thức ngoại ngữ có nhiều thay đổi với những yêu cầu cao hơn so với phổ thông. Mặt khác, đa số SV sống xa nhà, điều kiện học tập, sinh hoạt, ăn ở còn nhiều khó khăn dẫn đến sự mệt mỏi, uể oải, chậm chạp, mặt mày ủ rũ... trong quá trình học tập ngoại ngữ. Đây là những biểu hiện nặng nhất, dễ nhận thấy nhất về mặt sinh lý của SV khi bị CTTL.

Biểu hiện CTTL về mặt sinh lý mà SV hệ sư phạm bị nhẹ hơn trong hoạt động học ngoại ngữ là *run và toát mồ hôi khi phải trình bày một điều gì đó trước lớp trong quá trình học tập ngoại ngữ* (điểm trung bình là 1.76), chỉ có một biểu hiện CTTL về sinh lý ở mức nhẹ là *đau nhức xương khớp nên ngại vận động trong hoạt động học ngoại ngữ* (điểm trung bình là 1.65).

Như vậy, SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ có biểu hiện CTTL về mặt sinh lý ở mức độ bình thường. Mặc dù mặt biểu hiện này chỉ ở mức bình thường 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.

- Biểu hiện CTTL về mặt nhận thức trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm

Sinh viên hệ sư phạm bị CTTL về mặt nhận thức trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức độ

bình thường (điểm trung bình chung là 1.91). Kết quả này cũng thể hiện sự khác nhau về thứ bậc các biểu hiện cụ thể về mặt nhận thức dựa trên điểm trung bình. Trong đó, *khả năng khái quát vấn đề của quá trình học tập ngoại ngữ kém, ý nghĩ rời rạc, không liền mạch* là biểu hiện CTTL nặng nhất về mặt nhận thức (điểm trung bình là 2.03). Hoạt động học tập, nghiên cứu ngoại ngữ ở trường đại học đặt ra cho SV nhiệm vụ hết sức nặng nề, đòi hỏi ở họ tính tự giác, chủ động và sáng tạo rất cao. Học tập trên lớp, SV phải cùng các giảng viên và bạn bè khám phá, suy nghĩ những vấn đề đã được nêu ra; phải tập trung chú ý quan sát, ghi nhớ, suy nghĩ kết hợp lựa chọn nội dung để tiếp thu bài giảng theo phương pháp riêng; có tư duy độc lập, sáng tạo và khả năng khái quát vấn đề; biết liên hệ kiến thức mới với kiến thức đã tích lũy và vận dụng vào thực tiễn để hiểu sâu rộng nội dung học tập. Đặc biệt, SV phải học nhiều môn học như các môn lý thuyết tiếng (ngữ pháp, ngữ âm, ngữ nghĩa, ngữ dụng học), các môn thực hành tiếng (đọc hiểu, nói, nghe hiểu, viết) và một số môn khác (địa lý đại cương, giao thoa văn hóa, đất nước học, văn học); khối lượng kiến thức mỗi môn học nhiều, mới mẻ và trừu tượng... Những yêu cầu mới này đã làm nhiều SV hệ sư phạm gặp khó khăn và dẫn đến bị CTTL trong quá trình học tập ngoại ngữ.

Biểu hiện CTTL nặng thứ hai về mặt nhận thức là *không tự đưa ra được quyết định trong quá trình học tập ngoại ngữ...* (điểm trung bình là 1.93). Khi giám sát về khả năng khái quát và nhìn nhận vấn đề trong quá trình học tập ngoại ngữ, tư duy rời rạc, không liền mạch khiến SV hệ sư phạm gặp khó khăn trong việc phán đoán để tự đưa ra quyết định. Sinh viên Nguyễn Thùy D. tâm sự: *“Tri thức ngôn ngữ thì nhiều, mới và khá trừu tượng; giảng viên thì yêu cầu cao về phương pháp học tập ngoại ngữ để đáp ứng chuẩn đầu ra; bản thân chúng em còn hạn chế về nhận thức nên việc phân*

tích, khái quát các vấn đề để đưa ra quyết định đúng đắn, kịp thời trong quá trình học tập rất khó khăn”.

Tri nhớ trong học tập ngoại ngữ giám sát, đăng trí, thường xuyên bị quên từ, cấu trúc câu... là biểu hiện CTTL nặng thứ ba về mặt nhận thức (điểm trung bình là 1.89).

Khó tập trung chú ý trong quá trình học tập ngoại ngữ và suy nghĩ mọi việc trong quá trình học tập ngoại ngữ theo hướng tiêu cực là những biểu hiện CTTL nhẹ hơn về mặt nhận thức ở SV hệ sư phạm (điểm trung bình lần lượt là 1.87 và 1.85).

- Biểu hiện CTTL về mặt cảm xúc trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm

Điểm trung bình chung là 1.85 nói lên biểu hiện CTTL về mặt cảm xúc trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm ở mức độ bình thường. Trong các biểu hiện cụ thể về mặt cảm xúc thì chỉ có một biểu hiện duy nhất SV bị ở mức nhẹ khi CTTL là *tinh thần không thoải mái khi học tập ngoại ngữ* (điểm trung bình là 1.65). *Lo lắng, bối rối và sợ một điều gì đó xảy ra không theo mong đợi trong quá trình học tập ngoại ngữ* là biểu hiện CTTL về mặt cảm xúc nặng nhất (điểm trung bình là 1.97), sau đó đến *khó chịu trong người, không thích sự ồn ào trong quá trình học tập ngoại ngữ...; nôn nóng, sốt ruột, thiếu kiên nhẫn trong quá trình học tập ngoại ngữ; cảm thấy chán nản, không có ai để chia sẻ cảm xúc của mình trong quá trình học tập ngoại ngữ* (điểm trung bình lần lượt là 1.93; 1.87 và 1.85). Môi trường học tập ngoại ngữ, phương pháp giảng dạy và học tập ngoại ngữ, nội dung học tập ngoại ngữ, chuẩn đầu ra đáp ứng yêu cầu xã hội... đã ảnh hưởng mạnh mẽ đến mặt cảm xúc của người SV trong quá trình học tập ngoại ngữ. Môi trường học tập ở đại học có nhiều điểm mới khác với trường phổ thông như cơ cấu tổ chức, nội qui, qui chế; mục tiêu đào tạo; chương trình đào tạo; kế hoạch học

tập... Giảng viên ngoại ngữ thường giảng nhanh và nói chủ yếu bằng tiếng nước ngoài, đòi hỏi ở SV tính tích cực, độc lập, sáng tạo rất nhiều. Sinh viên phải học tập và làm việc độc lập với sách nhiều hơn, phải tự xây dựng cho mình kế hoạch học tập phù hợp. Nội dung học ngoại ngữ nhiều, lượng kiến thức lớn và khá trừu tượng. Xã hội cũng đặt ra những yêu cầu cao về chuẩn đầu ra... Những điều này trở thành tác nhân kích thích khiến SV trở nên nhạy cảm hơn, lo lắng nhiều hơn, bối rối và sợ một điều gì đó xảy ra không theo mong đợi trong học tập ngoại ngữ; đồng thời nảy sinh những cảm xúc tiêu cực khác như khó chịu trong người, không thích sự ồn ào, nôn nóng, thiếu kiên nhẫn... trong học tập ngoại ngữ. Sinh viên Phạm Phú S. nói: *“Một số giảng viên dạy ngoại ngữ làm em thấy căng thẳng, mệt mỏi trong quá trình học tập. Có lúc em nghĩ rằng giá môn học này chỉ học mà đừng thi thì tốt quá!”*. Có một số sinh viên QH2017 khoa Sư phạm tiếng Anh tâm sự về vấn đề giảng viên giảng dạy với tốc độ nhanh, nói khó nghe: *“Nhiều giảng viên dạy quá nhanh, nói quá nhiều làm cho chúng em không kịp hiểu, không kịp ghi và rất lo lắng, sợ kết quả môn học không như mong muốn”*.

Một số biểu hiện khác về mặt cảm xúc có ở SV hệ sư phạm khi bị CTTL như *cảm thấy chán nản, không có ai để chia sẻ cảm xúc của mình trong quá trình học tập ngoại ngữ, tinh thần không thoải mái khi quá trình học tập ngoại ngữ tuy bị nhẹ hơn, nhưng nếu chúng không được nhận thức và ứng phó kịp thời thì sẽ gây ra những ảnh hưởng xấu đến đời sống tình cảm, đời sống tâm lý và kết quả học tập ngoại ngữ của SV.*

- Biểu hiện CTTL về mặt hành vi trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm

Thứ bậc các biểu hiện CTTL về mặt hành vi trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm là khác nhau nhưng đều nằm trong

khoảng $1.66 \leq \bar{X} \leq 2.33$, tương ứng với mức độ CTTL bình thường. Trong đó, biểu hiện về mặt hành vi nặng nhất ở SV khi bị CTTL là *kỹ năng giao tiếp với giảng viên trong quá trình học tập ngoại ngữ kém* (điểm trung bình là 2.02), biểu hiện nặng thứ hai là *không tiếp xúc chỗ đông người, không tham gia các hoạt động nhóm trong quá trình học tập ngoại ngữ* (điểm trung bình là 1.93), biểu hiện nặng thứ ba là *phản ứng quá mức trước các sự việc, tình huống xảy ra trong quá trình học tập ngoại ngữ (hành vi quá khích)* (điểm trung bình là 1.84). Kỹ năng giao tiếp nói chung, kỹ năng giao tiếp với giảng viên của SV là một trong những hành trang chuẩn bị vững chắc cho SV gia nhập vào xã hội và thực hiện chức năng của mình. Nhưng hiện nay, trong quy trình đào tạo của hầu hết các trường đại học, chúng ta chỉ chú trọng đến việc trang bị tri thức chuyên môn cho SV, còn các tri thức nghiệp vụ, các kỹ năng xã hội thì ít được quan tâm, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp mà cụ thể là kỹ năng giao tiếp với giảng viên, kỹ năng giao tiếp chỗ đông người, nơi công sở. Mặt khác, trong quá trình giảng dạy ngoại ngữ, giảng viên thường giảng nhanh và nói chủ yếu bằng tiếng nước ngoài, giảng viên đòi hỏi ở SV khả năng khái quát vấn đề, tư duy tích cực, độc lập, sáng tạo trong học tập ngoại ngữ... Với những lý do đó, khi giao tiếp ở chỗ đông người, khi trao đổi những nội dung học tập với giảng viên, SV thường không tự tin, ngại ngùng, lúng túng. Em Tống Thị Kim L. đã nói với chúng tôi: *“Trong quá trình học tập ngoại ngữ, có những nội dung trừu tượng, khó hiểu chúng em muốn hỏi nhưng lại rất ngại, cảm thấy không tự tin và luống cuống khi trao đổi bài với các thầy cô giáo”*. Chính vì không tự tin, ngại ngùng, lúng túng trong giao tiếp nên SV không tham gia các hoạt động nhóm trong quá trình học tập ngoại ngữ. *Khó duy trì hoạt động học ngoại ngữ kéo dài và không quản*

lý, sắp xếp được thời gian học tập ngoại ngữ là những biểu hiện CTTL về mặt hành vi nhẹ hơn ở SV hệ sư phạm (điểm trung bình lần lượt là 1.80 và 1.78).

Độ lệch chuẩn trung bình của các biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ là 0.614 cho thấy giá trị quan sát tập trung khá cao và mức độ phân tán tương đối rõ nét giữa các khách thể nghiên cứu. Điều này hoàn toàn

phù hợp khi mỗi SV sư phạm là một chủ thể hoạt động với những nguồn lực về thể chất không giống nhau; mức độ nhận thức, cảm xúc và hành vi khác nhau.

4.2. *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 xét theo các khoa đào tạo*

Bảng 2. Mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN xét theo các khoa đào tạo ($1 \leq \bar{X} \leq 3$)

TT	Khoa đào tạo	Các mặt biểu hiện của CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ				Chung	
		Sinh lý	Nhận thức	Cảm xúc	Hành vi	\bar{X}	Thứ bậc
1	Khoa Sư phạm tiếng Anh	1.72	1.79	1.83	1.79	1.78	6
2	Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc	1.73	1.82	1.85	1.78	1.80	5
3	Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản	1.88	2.04	1.92	2.01	1.96	1.5
4	Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga	1.77	1.97	1.80	1.89	1.85	3
5	Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp	1.72	1.90	1.88	1.76	1.82	4
6	Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc	1.85	2.07	1.91	2.02	1.96	1.5
Chung		1.79	1.91	1.85	1.87	1.86	

Kết quả bảng 2 cho thấy sự khác biệt về mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm ở các khoa đào tạo, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN là không đáng kể. Tuy nhiên, SV khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản bị CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ nặng hơn so với các khoa còn lại (điểm trung bình đều là 1.96), sau đó đến khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga (điểm trung bình là 1.85). Sinh viên khoa Sư phạm tiếng Anh gặp CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức độ nhẹ nhất (điểm trung bình là 1.78). Thực trạng này có thể giải thích bằng những đặc thù của từng ngoại ngữ mà SV được đào tạo. Mỗi ngoại ngữ đều có một hệ thống ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, cách viết... khác nhau. Tiếng Trung Quốc được cấu tạo bởi bốn nguyên tắc gồm tượng hình, chỉ sự, hội ý và hình thanh. Chữ có cấu tạo theo nguyên tắc tượng hình

ra đời sớm nhất và chữ hình thanh chiếm tỷ lệ cao nhất. Theo ghi chép của Nguyễn Kim Thản (1984): học giả Vương Quân đời Thanh đã khảo sát 9353 chữ Trung Quốc thì có 264 chữ được cấu tạo theo nguyên tắc tượng hình, 7697 chữ được cấu tạo theo nguyên tắc hình thanh. Ước tính có khoảng hơn 80 ngàn ký tự được sử dụng trong tiếng Trung Quốc (trong khi đó tiếng Anh chỉ sử dụng 26 chữ cái, bảng chữ cái tiếng Nga có 33 ký tự), cách viết chữ tiếng Trung Quốc không theo hệ thống chữ latin (trong khi đó bảng chữ cái tiếng Anh viết theo chữ latin), hệ thống nhận dạng chữ viết tiếng Trung Quốc rất phức tạp, nhiều nguyên tắc phát âm khác nhau... Tiếng Nhật cũng là một ngoại ngữ khó, bảng chữ cái tiếng Nhật nhiều chữ và khó nhớ, cách viết chữ tiếng Nhật không theo hệ thống chữ latin, cấu trúc ngữ pháp tiếng Nhật hơi ngược với tiếng Việt, cách phát âm và ngữ điệu khó... Còn tiếng

Nga sử dụng hệ chữ cái không phải là chữ Latin mà là bộ chữ trong bảng chữ cái Cyrillic (Kirin). Ngữ pháp và từ vựng tiếng Nga rất phức tạp (theo giống, số và cách), các trọng âm thường rơi vào một âm tiết nào đó theo một cách dường như vô đoán, không giống như tiếng Pháp (trọng âm thường rơi theo một mẫu nhất định), phần phát âm và đánh vần chữ cái tiếng Nga khá giống tiếng Việt. Khi học những ngoại ngữ này, SV phải suy nghĩ, nói và viết, nghe và đọc trực tiếp bằng ngoại ngữ và theo ngoại ngữ đó chứ không phải là quá trình chuyển từ ý sang lời, hay từ lời sang ý như tiếng Việt. Mức độ khó khăn khi học từng ngoại ngữ sẽ làm hạn chế tốc độ, chất lượng học tập của bất cứ SV nào ở các khoa đào tạo và gây nên tình trạng CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức độ khác nhau.

Nếu xét mức độ biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm theo từng khoa đào tạo thì:

- Sinh viên hệ sư phạm khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Ngôn ngữ và Văn hóa Nga bị CTTL nặng nhất về mặt nhận thức (điểm trung bình lần lượt là 2.07; 2.04 và 1.97), sau đó là CTTL về mặt hành vi (điểm trung bình lần lượt là 2.02; 2.01 và 1.89), CTTL về mặt cảm xúc (điểm trung bình lần lượt là 1.91; 1.92 và 1.80), biểu hiện CTTL nhẹ nhất là về mặt sinh lý (điểm trung bình lần lượt là 1.85; 1.88 và 1.77).

- Căng thẳng tâm lý về mặt nhận thức là biểu hiện nặng nhất của SV hệ sư phạm khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp (điểm trung bình là 1.90), CTTL về mặt cảm xúc là biểu hiện nặng thứ hai (điểm trung bình là 1.88), sau đó đến CTTL về mặt hành vi (điểm trung bình là 1.76) và nhẹ nhất là CTTL về mặt sinh lý (điểm trung bình là 1.72).

- Biểu hiện CTTL nặng nhất của SV hệ sư phạm khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc

là về mặt cảm xúc (điểm trung bình là 1.85), CTTL nhẹ hơn là về mặt nhận thức và hành vi (điểm trung bình lần lượt là 1.82 và 1.78), nhẹ nhất là CTTL về mặt sinh lý (điểm trung bình là 1.73).

- Sinh viên khoa Sư phạm tiếng Anh bị CTTL nặng nhất về mặt cảm xúc (điểm trung bình là 1.83), sau đó là CTTL về mặt nhận thức và hành vi (điểm trung bình đều là 1.79), biểu hiện CTTL nhẹ nhất là về mặt sinh lý (điểm trung bình là 1.73).

Có thể nói, CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm các khoa đào tạo đều biểu hiện ở mức bình thường và không có sự chênh lệch đáng kể. Tuy nhiên, SV khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Ngôn ngữ và Văn hóa Nga có mức độ biểu hiện CTTL nặng hơn một chút so với SV các khoa còn lại. Sinh viên ở ba khoa này có mức độ biểu hiện CTTL nặng nhất về mặt nhận thức nhưng SV khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, khoa Sư phạm tiếng Anh lại có mức độ biểu hiện CTTL nặng nhất về mặt cảm xúc.

5. Kết luận và đề xuất

Kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN bị CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ ở mức bình thường. Trong bốn mặt biểu hiện của CTTL thì SV gặp CTTL về mặt nhận thức và hành vi nặng hơn so với CTTL về mặt sinh lý và cảm xúc. Nếu xét theo từng mặt biểu hiện CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ thì *khả năng khái quát vấn đề của SV trong quá trình học tập ngoại ngữ kém, ý nghĩ rời rạc, không liền mạch* là biểu hiện nặng nhất về mặt nhận thức; *kỹ năng giao tiếp với giảng viên trong quá trình học tập ngoại ngữ kém* là biểu hiện nặng nhất về mặt hành vi; *lo lắng, bối rối và sợ một điều gì đó xảy ra không theo mong đợi trong quá trình học tập*

ngoại ngữ là biểu hiện nặng nhất về mặt cảm xúc và *mệt mỏi, uể oải, chậm chạp khi tham gia hoạt động học ngoại ngữ* là biểu hiện nặng nhất về mặt sinh lý. Nếu xét theo các khoa đào tạo thì CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ của SV hệ sư phạm các khoa không có sự chênh lệch đáng kể. Tuy nhiên, SV khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Ngôn ngữ và Văn hóa Nga có mức độ biểu hiện CTTL nặng hơn một chút so với SV khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp, Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, khoa Sư phạm tiếng Anh.

Từ kết quả nghiên cứu thực tiễn, chúng tôi xin đề xuất một số ý kiến nhằm giúp SV hệ sư phạm, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN giảm thiểu CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ:

- Sinh viên ngoại ngữ nói chung, SV hệ sư phạm nói riêng cần 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 (*cả về nhận thức, hành vi, cảm xúc và sinh lý*) để có cách ứng phó kịp thời. Khi cảm thấy một mình không thể tự giải quyết được vấn đề của bản thân trong hoạt động học ngoại ngữ thì cần chủ động bày tỏ và chia sẻ với người khác, hoặc tìm đến những tổ chức đoàn thể xã hội có chức năng hỗ trợ SV, hoặc trung tâm tư vấn tâm lý, trung tâm hỗ trợ SV của nhà trường để nhận được sự hỗ trợ cần thiết cho việc giải quyết vấn đề CTTL một cách nhanh chóng.

- Phòng Chính trị - công tác học sinh, sinh viên; Đoàn thanh niên; Trung tâm hỗ trợ SV hãy luôn là bạn đồng hành với SV và là những địa chỉ tin cậy để các em có thể tìm đến khi gặp CTTL. Những bộ phận này cần phối hợp

với các khoa đào tạo để tổ chức hoạt động phong phú và đa dạng nhằm giúp SV giải tỏa được CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ.

- Trung tâm tư vấn tâm lý của Trường Đại học Ngoại ngữ cần phối hợp với các nhà chuyên môn, các tổ chức đoàn thể xã hội nhanh chóng triển khai hoạt động tư vấn tâm lý phục vụ SV nhằm chăm lo về mặt tinh thần và góp phần giúp họ ngăn ngừa những CTTL, có biện pháp ứng phó phù hợp với những CTTL trong hoạt động học ngoại ngữ.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Vũ Dũng (chủ biên) (2000). *Từ điển tâm lý học*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
- Phạm Minh Hạc, Lê Khanh, Trần Trọng Thủy (1998). *Tâm lý học*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Đặng Thị Lan (2018). *Mức độ thích ứng với hoạt động học môn Đọc hiểu tiếng nước ngoài của sinh viên chuyên ngoại ngữ*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Đặng Thị Lan (2019). 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. *Nghiên cứu nước ngoài*, 35(5), 82 - 93.
- Trần Hữu Luyến (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 & Nguyễn Sinh Phúc (1998). *Tâm lý học y học*. Hà Nội: Nxb Y học.
- Nguyễn Kim Thân (1984). *Lược sử ngôn ngữ học*. Tập 1. Hà Nội: Nxb Đại học & Trung học chuyên nghiệp.

Tiếng Anh

- Hans, S. (1936). A syndrome produced by diverse noxious agents. *Journal of Nature*, 32, 138.
- Richard, L. (1993). *Why we should think of stress as a subset of emotion*. in "Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects", Edited by Leo Goldberger and Shlomo Breznitz. New York: The Free Press

SIGNS OF PSYCHOLOGICAL STRESS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AMONG STUDENTS OF PEDAGOGY AT VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

Dang Thi Lan

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

Abstract: Innovations in training modes, pedagogical and learning methods so as to ensure outcome standards are essential and definitely benefit all stakeholders. They, however, may cause certain difficulties to students, which can put them at risk of psychological stress (PS). Students at the University of Languages and International Studies under Vietnam National University, Hanoi (ULIS-VNU) are no exception. The study aims to reveal the levels of PS manifestation in foreign language learning activities of students of pedagogy (i.e. those majoring in foreign language teacher education) at ULIS-VNU. The results show that the PS these students suffer from stands at average levels. Out of the four PS manifestations, cognitive and behavioural signs are greater than physiological and emotional ones. PS levels do not significantly vary among faculties. However, students of the Faculty of Chinese Language and Culture, the Faculty of Japanese Language and Culture, the Faculty of Russian Language and Culture exhibit slightly higher levels of PS than students of the Faculty of French Language and Culture, the Faculty of Korean Language and Culture, and the Faculty of English Language Teacher Education. The findings can help these faculties develop and deliver timely supportive measures for addressing their students' PS.

Keywords: psychological stress, manifestation of psychological stress, foreign language learning activities, students of pedagogy, ULIS-VNU

TRAO ĐỔI

TƯ TƯỞNG CHÍNH TRỊ CỦA ISLAM

Nguyễn Thị Hồng Hạnh*

Bộ môn Ngôn ngữ & Văn hoá Ả rập,
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 13 tháng 08 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 12 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Islam giáo là tôn giáo lớn thứ hai trên thế giới và đang có tốc độ phát triển số lượng tín đồ mạnh mẽ trên khắp năm châu lục. Trong bối cảnh ấy, Islam ngày càng đóng vai trò quan trọng trong đời sống xã hội, đặc biệt là lĩnh vực chính trị. Không thể phủ nhận rằng những sự kiện xảy ra gần đây cho thấy tầm ảnh hưởng của các tư tưởng chính trị trong Islam đối với các hoạt động chính trị, quân sự là vô cùng sâu sắc. Trong khuôn khổ bài viết này, tác giả trình bày đặc điểm tư tưởng chính trị của Islam giáo thông qua các bình diện: luật pháp của Islam, trật tự xã hội Islam, quyền lực chính trị Islam. Những phân tích này cho thấy Islam không chỉ là tôn giáo đơn thuần mà còn là đường lối chính trị; đồng thời sự đánh giá của bài viết sẽ giúp ích cho nghiên cứu về tình hình chính trị tại các quốc gia mà đạo Islam phổ biến, lý giải nguyên nhân của các diễn biến chính trị, quân sự phức tạp hiện nay ở khu vực Trung Đông và châu Phi.

Từ khoá: luật pháp Islam, trật tự xã hội Islam, quyền lực chính trị Islam

1. Khái niệm tư tưởng chính trị

Từ điển Bách khoa Việt Nam quyền I định nghĩa, “Chính trị: toàn bộ những hoạt động có liên quan đến các mối quan hệ giữa các giai cấp, giữa các dân tộc, các tầng lớp xã hội, mà cốt lõi của nó là vấn đề duy trì, sử dụng quyền lực Nhà nước. Sự xác định hình thức tổ chức, nhiệm vụ, nội dung hoạt động của Nhà nước” (Từ điển Bách khoa Việt Nam, 2000, tr.478)

Tư tưởng chính trị tập trung vào các vấn đề quyền lực, công bằng, quyền, luật pháp và các câu hỏi liên quan đến quản lý công. Kenneth L. Deutsch trong sách *An Invitation to Political Thought* đã đề cập đến sáu nhóm nội

dung chính của tư tưởng chính trị, đó là:

- Xung đột giữa con người với con người – bản chất và nguyên nhân;
- Theo đuổi quyền lực;
- Các thoả thuận hợp tác xã hội có khả năng giải quyết hoặc làm giảm bớt các vấn đề xã hội;
- Các nền tảng đạo đức của tính hợp pháp chính trị, tự do, bình đẳng và nhân quyền;
- Ai nên cai trị: một, một vài hay nhiều?
- Nhà nước và bản chất nhà nước: mục đích và ranh giới

(Deutsch & Fornieri, 2009)

Tuy nhiên, tư tưởng chính trị Islam không chỉ bao quát các vấn đề thuộc lĩnh vực chính

* ĐT: 84-911538738

Email: honghanh.nguyen.89@icloud.com

trị thông thường được chấp nhận rộng rãi ở phương Tây mà trung tâm của tư tưởng này còn giải quyết các câu hỏi liên quan đến chuẩn mực đạo đức của toàn bộ tín đồ Muslim. Các tín đồ Muslim, bao gồm cả người cai trị và người bị trị, phải thoả mãn đầy đủ những yêu cầu nhất định trước Thiên Chúa. Như vậy, tư tưởng chính trị Islam phải được xem xét từ góc độ tính thiêng của nó, từ những nền tảng của tôn giáo để định hình những khuôn khổ của xã hội nhất định. Xuất phát từ những khảo sát trên, bài viết này đưa ra ba tiêu chí để xem xét tư tưởng chính trị trong Islam; đó là: tư tưởng về luật pháp, tư tưởng về trật tự xã hội và tư tưởng về quyền lực chính trị.

2. Nền tảng của Islam

Năm trụ cột chính của Islam là:

- Shahadah: sự tuyên xưng, sự khẳng định “không có Thượng đế nào khác ngoài Allah” và “Muhammad là Thiên sứ của Ngài”.

- Salat: cầu nguyện. Tín đồ Muslim phải cầu nguyện năm lần một ngày, phải tuân theo quy định các bước trước và trong cầu nguyện.

- Zakat: từ thiện (hay bố thí). Người Muslim phải có nghĩa vụ trao cho những người khó khăn thông qua việc đóng góp khoản tiền tương đương 2,5% thu nhập hàng năm.

- Sawm: nhịn ăn. Mọi tín đồ phải nhịn ăn vào ban ngày trong tháng Ramadan, trừ trẻ em, người già và người ốm đau bệnh tật. Những người đang có việc phải đi xa không phải nhịn ăn nhưng họ sẽ thực hành sau đó.

- Hajj: hành hương. Đối với những tín đồ có khả năng, điều kiện cho phép phải thực hiện hành hương ít nhất một lần trong đời tới thánh địa Mecca ở Arab Saudi. Mục đích chuyến đi nhằm thể hiện sự phục tùng đối với Allah.

Bên cạnh việc tuân thủ năm trụ cột chính, người Muslim cũng phải tuyệt đối tin tưởng Thiên Kinh Qur'an – được cho là mặc khải của

Allah. Qur'an có thể hiểu là Thánh Thư được tiết lộ cho các nhà tiên tri như Torah trao cho Moses, Phúc Âm cho Jesus và Qur'an cho Muhammad. Kinh Qur'an có độ dài gần bằng Tân Ước của Kito giáo và được chia làm 114 chương (sura). Chương đầu tiên là al-Fatiha có nghĩa là mở đầu, chỉ gồm 7 câu (aya) và là chương được đọc nhiều nhất trong toàn Thiên Kinh. Hầu hết người Muslim trên toàn thế giới sẽ đọc chương này bằng tiếng Arab. Nội dung của Qur'an đề cập đến nhiều chủ đề khác nhau nhưng tất cả đều làm nổi bật điều quan trọng nhất, đó là: mối quan hệ giữa Allah và con người. Một số chủ đề chính trong Qur'an gồm: một Thượng đế - Allah duy nhất, sự tồn tại của thế giới tâm linh (ví dụ: niềm tin vào các thiên thần), Satan là biểu tượng của quỷ dữ, sự sáng thế và mặc khải của Allah thông qua các nhà tiên tri, thái độ đối với các tôn giáo khác, cuộc sống sau khi chết, Qur'an là cội nguồn của luật pháp (Abdullah Saeed, 2006).

Sunna được coi là nguồn quyền lực quan trọng thứ hai đối với người Muslim, chỉ sau Thiên Kinh Qur'an. Sunna là hành vi chuẩn mực của nhà tiên tri Muhammad. Sunna được ghi chép lại trong Hadith. Hadith có nghĩa gốc là “mới”, được sử dụng để chỉ một câu chuyện hay một báo cáo. Tuy nhiên, sau đó, Hadith được hiểu là những câu nói, hành động hay những mô tả về nhà tiên tri Muhammad mà các người bạn đồng hành đã ghi chép.

Shariah và Fiqh: Một nền tảng quan trọng nữa của Islam là Shariah. Shariah thường được hiểu là luật Islam giáo. Tuy nhiên, giải thích như vậy sẽ gây hiểu nhầm với Fiqh, một thuật ngữ khác cũng mang nghĩa là luật Islam hay luật Islam học. Thuật ngữ Shariah thường được kết hợp cùng với các từ như con đường, cách thức. Vì vậy, có thể nói Shariah có nghĩa là *đạo* - con đường, cách thức mà Allah đã định ra cho con người tuân theo để đạt tới sự cứu rỗi triệt để. Trên con đường thực hành điều Allah răn dạy ấy, những câu

nói và hành động của nhà tiên tri Muhammad (Sunna) sẽ giúp soi sáng, hỗ trợ tín đồ làm điều đúng đắn. Trong khi đó, Fiqh lại có mối quan hệ chặt chẽ với Shariah. Nghĩa gốc của Fiqh là kiến thức, hiểu biết về một điều gì đó. Fiqh được sử dụng dưới dạng động từ, danh từ trong Sunna và Qur'an đều có nghĩa là hiểu biết. Như vậy, ý nghĩa của Fiqh không chỉ bị giới hạn trong vấn đề pháp lý mà mang nội hàm rộng lớn, bao quát hơn. Tuy nhiên, quá trình cố gắng diễn giải giáo lý của Qur'an đã mang lại một khối kiến thức lớn về các tài liệu pháp lý, thần học và khổ hạnh. Tất cả các nguyên tắc Shariah này đều được gọi là Fiqh trong thời kỳ đầu của Islam. Sau đó, hai nhánh nghiên cứu về thần học (Kalam) và khổ hạnh (Sufism) đã phát triển mạnh hơn khiến cho Fiqh chỉ được áp dụng cho phần về kiến thức pháp lý (Saeed, 2006).

Một số thuật ngữ quan trọng bao gồm:

Qur'an: Kinh Thánh được mặc khải của Allah cho nhà tiên tri Muhammad

Sunna: Hành động, lời nói mẫu mực của nhà tiên tri Muhammad

Shariah: Luật Islam, có nghĩa là *đạo* - con đường phải theo

Fiqh: Luật Islam hay luật học Islam

Qiyas: Án lệ

Tafsir: Diễn giải hoặc chú giải Kinh Qur'an

Usul al-Fiqh: nguyên tắc và nguồn gốc luật học Islam

Ijma: một thỏa thuận, nhất trí giữa các học giả Muslim về một vấn đề pháp lý

Fatwa: Một quan điểm về luật pháp Islam hay một giải pháp đối với vấn đề nào đó

3. Tư tưởng chính trị của Islam

Các quốc gia Muslim cho rằng Islam không chỉ là lối sống được đa số người dân

tuân theo mà còn là nguồn gốc của các nguyên tắc chuẩn mực cho trật tự xã hội (Bowering, 2015) Islam không có một "giáo hội" chung nhất, không có hàng giáo phẩm, chức trách nhất định. Những điều này khiến cho Islam không thể tách ra khỏi chính trị.

3.1. Luật pháp của Islam

Trước Islam, các thể chế pháp lý của người Arab đã xuất hiện và có tính chuyên nghiệp ở một số lĩnh vực. Đặc biệt người Arab ở Mecca, Ti'if và Medina, nơi có mối quan hệ thương mại với Nam Arab, Byzantine Syria và Iraq đã dành sự quan tâm cho việc phát triển luật cao hơn so với những người du mục Bedouin. Các luật này thường tập trung trong lĩnh vực kinh doanh, tài chính, bao gồm cả các bước kỹ thuật cho vay có lãi. Các thương nhân Arab chấp hành luật thương mại với thái độ nghiêm túc. Bên cạnh các hợp đồng thương mại, người ta cũng tìm thấy những dấu vết của hợp đồng nông nghiệp được cho là xuất phát từ Medina. Tuy nhiên chúng ta không nên kết luận rằng những phác thảo luật tài sản, hợp đồng và nghĩa vụ trong đạo Islam là một phần của luật tục tại thời điểm này, các nghiên cứu gần đây về lịch sử luật Islam đã bác bỏ điều này (Schacht, 1982).

Bên cạnh điểm nhấn của sự phát triển luật trong lĩnh vực tài chính, kinh doanh, sự thiếu vắng những quy định rõ ràng về nhiệm vụ, quyền lợi cá nhân, gia đình; quyền thừa kế; đặc biệt là luật hình sự có thể coi là khoảng trống dẫn đến sự bất ổn định trong xã hội trước Islam. Cá nhân không được bảo vệ về mặt pháp lý, hình thức tra tấn phổ biến trong xã hội, những mối huyết thù tràn lan. Thêm vào đó, không có định chế về chế độ gia đình, quan hệ tình dục giữa hai bên không có cam kết ràng buộc, tính liên kết hôn nhân lỏng lẻo, tình trạng đa thê không có giới hạn khiến cho tình trạng xã hội rối ren từ đơn vị nhỏ nhất là gia đình. Chế độ nô lệ hay lấy vợ lẽ là nô lệ được coi là điều hiển nhiên.

Từ khi Islam ra đời, cùng với Thiên Kinh Qur'an, những điều luật cho từng cá nhân đã được xác định phải tuân theo như cầu nguyện, nhịn ăn tháng Ramadan, hành hương, thánh chiến. Không chỉ như vậy, xã hội nói chung cũng phải hoạt động dựa trên những nguyên tắc nhất định về hôn nhân, ly dị, giao dịch kinh doanh và hình phạt cho tội phạm. Những luật này nhằm mục đích hiện thực hoá lý tưởng của Islam, đó là: tôn giáo cùng với luật áp dụng cho các cá nhân nhằm mục đích tạo ra ý thức về sự tồn tại của Thiên Chúa và tạo ra những con người có đạo đức với ý thức phân biệt cái đúng, cái sai (Saeed, 2006). Shariah đề cập đến toàn bộ cách thức mà tín đồ phải tuân theo: từ mức độ rất cụ thể như chế độ ăn uống, cho tới một số luật hình sự. Đôi khi, chúng lại là những nguyên tắc, giá trị mà Qur'an và Sunna muốn thấm nhuần vào các tín đồ như sự nhắc nhở phải luôn công bằng trong mọi giao dịch, luôn hành động trung thực...

Sự phát triển của luật Islam có thể chia thành các giai đoạn sau:

- Nhà tiên tri và sự mặc khải của Allah;
- Thế kỷ đầu tiên của Islam;
- Umayyad Caliphate và các chuyên gia luật học đầu tiên;
- Abbasids;
- Các trường phái Luật Islam mới và lý thuyết Cổ điển;
- Đế chế Ottoman;
- Luật Islam hiện đại.

Thời kỳ đầu tiên khi Qur'an được mặc khải, khái niệm luật được hiểu là các quy tắc áp dụng một cách thô sơ cho cá nhân và xã hội nói chung. Ví dụ như: Qur'an yêu cầu người Muslim phải quyên góp từ thiện, tuy nhiên lại không nói rõ số lượng chính xác là bao nhiêu. Những chi tiết như vậy sẽ được làm rõ trong Sunna của nhà tiên tri Muhammad. Vì vậy,

việc nhà tiên tri qua đời đã để lại khoảng trống cho một trong những nguồn tham khảo luật quan trọng nhất.

Giai đoạn phát triển tiếp theo của Islam nằm trong tay những người đồng hành của nhà tiên tri Muhammad. Chính trong thời kỳ này, các tính năng luật pháp được hoàn thiện hơn, tạo ra thể chế pháp lý riêng cho xã hội Islam non trẻ. Với tư cách là người cai trị cũng như quản lý tối cao, các caliph đóng vai trò là những nhà lập pháp của cộng đồng. Vì vậy, trong toàn bộ thế kỷ đầu tiên của Islam, các hoạt động hành chính và lập pháp của chính quyền không thể tách rời. Mục tiêu của pháp luật Islam thời kỳ này là tổ chức lại các vùng đất mới chiếm được nhằm phục vụ lợi ích của người Arab. Tuy nhiên, về mặt luật pháp hình sự, các caliph đã thêm vào những hình phạt vốn không có trong Qur'an như ném đá đến chết đối với người phạm tội ngoại tình hay quan hệ tình dục trước hôn nhân. Ngoài ra, Abu Bakr, một trong những người đồng hành của nhà tiên tri đã có loạt hành động ảnh hưởng rất lớn đối với việc xây dựng luật bộ giáo trong Islam. Điều này xuất phát từ tình trạng các bộ lạc Arab trước đây đã từng đóng tiền Zakat (từ thiện) nhưng sau khi nhà tiên tri qua đời thì họ đã đồng loạt phủ nhận nhiệm vụ này. Các caliph đã tiếp cận vấn đề này từ nhiều góc độ khác nhau. Trong khi Umar chủ trương hoà bình thì Abu Bakr coi các bộ lạc là phiên quân và khởi chiến cho đến khi họ trả tiền.

Giai đoạn thứ 3 thuộc về những người kế vị, thế hệ theo sau những người đồng hành cùng nhà tiên tri. Sự khởi đầu của thời kỳ này được đánh dấu bởi việc lập ra caliphate Umayyad. Quá trình này tiếp diễn đến đầu thế kỷ thứ tám (661-750). Việc chính quyền Umayyad dành phần lớn sự quan tâm đến sự nghiệp chính trị, kết hợp với lý tưởng tôn giáo Islam, đã tạo ra một khuôn khổ mới cho xã hội

Islam Arab được truyền bá rộng rãi trên các vùng lãnh thổ bị chinh phục. Thời kỳ này cũng là khi chính quyền Umayyads tiến hành các cuộc chiến chống lại Byzantines và những kẻ thù bên ngoài khác. Để thực hiện chức năng thiết yếu này, họ thu tiền từ dân chúng và nhận trợ cấp bằng tiền hay hiện vật từ những người Arab. Có thể thấy luật chiến tranh tương đối rõ ràng. Bên cạnh đó, chính quyền thời kỳ này cũng áp dụng mô hình văn phòng thanh tra thị trường (amil al-suq) có quyền hạn về kiểm soát trọng lượng, cách đo lường trên thị trường cũng như phát hiện các hành vi phạm tội. Từ đó phát triển chức năng của luật hay bảo vệ tiêu chuẩn đạo đức tôn giáo đúng đắn. Các thẩm phán (kadis) cũng được bổ nhiệm. Đây được coi là bước tiến quan trọng trong hệ thống luật Islam. Hình thức phân xử phổ biến ở thời kỳ đầu Islam vốn được kế thừa từ trước đó đã được thay thế hoàn toàn bởi hệ thống kadi Islam và các thẩm phán kadis.

Một điển hình khác cho sự đổi mới này là việc xoá bỏ các cơ quan tham vấn luật cũng như ban hành phán quyết (ijtihad ijma). Đáng chú ý rằng Ijtihad ijma là một hình thức phổ biến trong giai đoạn trước nhằm duy trì sự thống nhất và phát triển trong giới hạn cho phép. Tuy nhiên, không vì thế mà luật pháp không được phát triển trong giai đoạn này. Chính sự thiếu vắng ijtihad ijma đã khuyến khích các nhà luật riêng lẻ đẩy mạnh nghiên cứu, đặc biệt là ở các trung tâm học thuật Islalm tại Hijaz, Iraq, Syria và Ai Cập. Mỗi quan tâm chính của các chuyên gia xoay quanh việc luật tục đã đặt ra có phù hợp với các quy tắc của Qur'an và Islam nói chung hay không. Các nhóm chuyên gia ngoan đạo này tăng trưởng về số lượng và bắt đầu có sự gắn kết, tạo ra "trường phái luật cổ đại". Một số trường phái quan trọng của thời kỳ này là trường phái Kufa ở Iraq, Barsa ở Medina, Mecca ở Hijaz, và Syria ở Syria. Trường phái luật của Ai Cập chịu nhiều ảnh hưởng từ Barsa ở Medina. Sự khác biệt giữa

các trường phái này chủ yếu do tính chất địa lý, điều kiện xã hội tại địa phương và luật tục có sẵn.

Khi chính quyền Umayyad bị Abbasid lật đổ năm 132 dương lịch (tức năm 750 theo lịch Hijri) thì luật Islam đã có đầy đủ các tính năng thiết yếu, đáp ứng nhu cầu của xã hội Islam về một hệ thống pháp luật riêng. Những Abbasid đầu tiên đã tiếp tục củng cố xu hướng Islam hoá. Tuy nhiên, để tạo ra sự khác biệt với Umayyad cũng như xây dựng nền tảng chính quyền chắc chắn hơn, các nhà lãnh đạo mới tuyên bố nhiệm vụ của họ chính là thiết lập sự cai trị của Thiên Chúa trên trái đất. Các Abbasid thu hút, khuyến khích những chuyên gia về luật tôn giáo đến toà án và đưa ra tư vấn về những vấn đề khác nhau. Ví dụ như chuyên gia Abu Yusuf đã viết một chuyên luận dài về tài chính công, thuế, tư pháp hình sự theo yêu cầu của caliph Harfin al-Rashid.

Các trường phái luật mới và lý thuyết "cổ điển" bắt đầu manh nha hình thành ngay trong lòng trường phái cổ đại. Đến giữa thế kỷ thứ hai theo lịch Hijri, nhiều chuyên gia tôn giáo đã bắt đầu đi theo những cơ quan có thẩm quyền tại địa phương họ sinh sống thay vì tự tiến hành các nghiên cứu học thuyết cá nhân của riêng mình. Những cơ quan này đảm bảo cho họ quyền được khác biệt đối với ý kiến của người lãnh đạo. Điều này dẫn đến hình thành các nhóm trường phái luật cổ điển. Nổi bật nhất trong trường phái luật cổ điển là chuyên gia Shafi'i. Ông bắt đầu sự nghiệp của mình với tư cách là thành viên của trường phái cổ đại Medina. Tuy nhiên học thuyết mà ông đã phát triển phá vỡ trường phái Medina và bất kỳ trường phái cổ đại nào khác. Các chuyên gia pháp luật khác bị thu hút bởi học thuyết mới của Shafi'i và họ dần trở thành trường phái luật riêng. Shafi'i được coi là người sáng lập trường phái luật đầu tiên về cơ sở độc quyền tư nhân. Tuy nhiên, trường phái

Shafi'i cũng bộc lộ những thiếu sót mà sau đó bắt buộc phải thay đổi. Sự phát triển từ trường phái luật đầu tiên, lý thuyết cổ điển cho rằng luật Islam dựa trên bốn nguyên tắc hoặc bốn nền tảng (usul-asl): Thiên Kinh Qur'an, Sunna của nhà tiên tri kết hợp với truyền thống được công nhận, sự đồng thuận của các học giả chính thống và phương pháp suy luận từ các án lệ Islam. Những chuyên luận của Tabari và Hanbalis đã đề cập đến các luận điểm này dưới góc độ khác nhau. Từ khoảng năm 700 Hijri (tức năm 1301 dương lịch), chỉ còn tồn tại 4 trường phái luật trong Islam chính thống, đó là: Hanafi, Maliki, Shafi'i và Hanbali.

Kết thúc chính quyền Abbasid, đế chế Ottoman đã chứng tỏ khả năng của mình trong việc thành lập một quốc gia Islam hoàn toàn tuân theo luật Thiên. Quá trình Islam hoá của người Ottoman Thổ Nhĩ Kỳ là một sự kiện có tầm quan trọng sâu rộng trong lịch sử luật Islam. Các sultan Ottoman, đặc biệt là Selim I (1512-1520) và Suleyman I (1520 - 1560) và những người kế vị đã nghiêm túc hơn so với các nhà lãnh đạo Abbasid trong việc trở thành người thống trị ngoan đạo. Họ ủng hộ luật Islam, trường phái Hanafi. Toàn bộ quá trình quản lý hành chính, công lý đều dựa trên Shariah. Đế chế Ottoman xây dựng hệ thống chính quyền chặt chẽ đến từng đơn vị nhỏ nhất, phát triển hệ thống thống nhất đào tạo các chuyên gia và thẩm phán. Bên cạnh đó, chính quyền phân bổ một vị trí đặc biệt được gọi là Shaykh al-Islam, giám sát hoạt động của các thẩm phán và là người quyết định tính phù hợp của các chính sách nhà nước đối với Shariah. Luật hình sự dành một vị trí đáng kể cho các hình phạt về thể xác như: treo cổ kẻ phóng hoả hay ăn trộm, chặt tay tội phạm giả mạo và lừa đảo, ném đá đến chết nếu ngoại tình. Các thẩm phán kadis có chức năng giám sát đạo đức công cộng trong khi vị trí muhtasib chịu trách nhiệm giám sát thương mại và công nghiệp. Ở giai đoạn cuối thời kỳ này đã diễn

ra một số cải cách về luật do Mahmud II khởi xướng, nhưng những cải cách đó đã dẫn đến những xung đột với Shariah. Sự ảnh hưởng của các mô hình luật châu Âu trở nên rõ nét hơn, điển hình là sự ra đời của Bộ luật Thương mại (1850). Có thể nhận thấy sự phát triển của luật ở đây đang đi dần ra khỏi quỹ đạo của luật Islam.

Thế kỷ 19 và 20 đánh dấu sự lãng quên của các tín đồ Muslim đối với luật Islam. Nguyên nhân bắt nguồn từ chế độ thuộc địa tồn tại ở khu vực này. Cụ thể, nhiều quốc gia và dân tộc Muslim nằm dưới sự thống trị cả về chính trị và thương mại của châu Âu. Người Anh cai trị Ấn Độ và một số quốc gia Trung Đông, thuộc địa của Pháp nằm ở phần lớn Bắc Phi trong khi Hà Lan đặt thuộc địa tại Đông Ấn. Trong tình hình đó, luật pháp Islam ở các nước này đã dần bị Tây phương hoá. Đặc biệt là đạo luật Shariat năm 1937 của Anh ban hành tại Ấn Độ đã bãi bỏ thẩm quyền pháp lý của người Muslim ở đây. Cuối thế kỷ 20, người Muslim đã giành được độc lập và thành lập nên các quốc gia Muslim mới, hầu hết đều áp dụng luật pháp phương Tây, ví dụ như hệ thống luật pháp Ai Cập, Tunisia và Algeria. Ngoài ra, việc bãi bỏ chức vị caliphate Ottoman (1924) và thành lập Cộng hoà Thổ Nhĩ Kỳ đã dẫn đến việc luật Islam không được áp dụng tại đất nước này. Tuy nhiên, một số luật Islam vẫn được duy trì ở hầu hết các nước khác cho đến ngày nay, đặc biệt là luật liên quan đến hôn nhân, ly dị và thừa kế.

Như vậy, ta có thể thấy, ngay từ khi Kinh Qur'an mới được mặc khải đã mang trong mình tính luật pháp mạnh mẽ. Dựa trên những hướng dẫn trong đó, người Muslim đã thực thi tính lập pháp, tính hành pháp, tính tư pháp của tôn giáo này và đạt tới đỉnh cao phát triển trong lịch sử nhân loại.. Tuy nhiên, vì tính chất bất biến của Kinh cũng như các Sunnah của nhà tiên tri, cộng đồng Muslim đang dần

trở nên bối rối trước sự phát triển nhanh chóng của thế giới hiện nay. Những trường phái mới diễn giải Kinh và Sunnah được sinh ra nhằm đáp ứng những vấn đề cụ thể của xã hội như: nữ quyền Muslim trong phạm vi nào cho phép, chính trị thần quyền hay thế tục là phù hợp, tình trạng hôn nhân đồng tính... Bên cạnh xu hướng diễn giải Kinh mới, xuất hiện những tư tưởng hoàn toàn khác, tiêu biểu là: đưa xã hội trở về thời kỳ đầu Islam, với luật pháp thuần Islam như slogan của mạng lưới *Anh em Hồi giáo* trên khắp thế giới. Có thể nói, tư tưởng này là nguồn gốc và có ảnh hưởng mạnh mẽ đối với các tổ chức khác như Al-Qaeda và IS sau này. Tính luật pháp của Islam thể hiện sự cứng rắn, khó thay đổi, áp chế mạnh mẽ, đóng khung toàn bộ cộng đồng Muslim vốn ẩn chứa nhiều mâu thuẫn bên trong và liên tục va đập với đường biên này. Trong tương lai, sự đối kháng giữa các xu hướng mâu thuẫn này sẽ đặt ra nhiều vấn đề khủng hoảng cần phải giải quyết cho chính trị của các quốc gia Muslim.

3.2. Tư tưởng về trật tự xã hội Islam

Trật tự xã hội Islam, Ummah, chính là chứng nhân cho chân lý trước cả loài người. Với tầm quan trọng lớn lao này, Shariah dành phần lớn không gian để quy định về trật tự xã hội. Xuyên suốt chiều dài phát triển của Islam, khái niệm Ummah đã trở thành một phần trung tâm của người Muslim nhờ cảm giác mỗi cá nhân là một phần tử của cộng đồng rộng lớn, đoàn kết, tạo ra sự cân bằng, dẫn đến niềm hy vọng được cứu rỗi.

Từ điển Oxford Islamic Studies Online định nghĩa Ummah là: “Cộng đồng Muslim: Một khái niệm cơ bản trong Islam, thể hiện sự thống nhất thiết yếu và bình đẳng về lý thuyết của người Muslim bất kể sự khác biệt về môi trường văn hoá và địa lý. Trong Kinh Qur’an, Ummah biểu thị dân tộc mà Allah đã gửi nhà tiên tri tới hoặc dân tộc là đối tượng trong kế hoạch cứu rỗi của Thiên Chúa” (Oxford

Islamic Studies). Denny (1975:175) đã nghiên cứu ý nghĩa của Ummah trong Kinh Qur’an và đưa ra nhận định bao quát: “Ummah trong Qur’an thường dùng để chỉ cộng đồng người về mặt tôn giáo, biểu thị “tính dân tộc, ngôn ngữ hoặc tôn giáo của dân tộc, đối tượng của kế hoạch cứu rỗi”. Đối với mỗi Ummah, Allah đã gửi tới một nhà tiên tri”. Trong định nghĩa này, Denny đã chỉ ra sự tồn tại của nhiều Ummah trước cả khi nhà tiên tri Muhammad xuất hiện. Sau đó, cùng với nhà tiên tri Muhammad, các Ummah bao hàm Dân tộc Kinh thánh (ahl al-kitab): Dân tộc Do thái và Kito hữu. Như vậy, có thể hiểu Ummah trong Qur’an bao gồm Ummah của nhà tiên tri Moses hoặc Ummah của nhà tiên tri Jesus hay Ummah của nhà tiên tri Muhammad. Qua đó, Qur’an khẳng định thuở ban đầu, loài người là một Ummah nhưng do hoàn cảnh chia rẽ đã tách ra nhiều Ummah. Nhà tiên tri Muhammad là nhà tiên tri cuối cùng của Allah được phái đến cho nhân loại để gây dựng một Ummah vì lợi ích chung nhất và đây là Ummah tốt nhất.

Ummah dưới thời nhà tiên tri Muhammad được biết đến trong suốt lịch sử Islam trên toàn thế giới là một cộng đồng của tất cả các tín đồ hợp nhất về mặt sùng kính đối với một Allah duy nhất. Bất cứ ai theo đạo Islam đều trở thành thành viên của Ummah Muslim. Tất cả các thành viên, các tín đồ, được ràng buộc với nhau trong một gia đình gần gũi, là anh chị em của nhau. Các tín đồ không được phép thờ ơ đối với các bạn hữu mà phải đoàn kết, phối hợp với nhau như một cơ thể với tinh thần hợp tác, thiện chí, đồng cảm và đoàn kết. Cộng đồng Ummah tuân thủ nguyên tắc cơ bản nhất – đó là sự bình đẳng. Tất cả các thành viên đều có quyền và địa vị xã hội như nhau. Họ không phải chịu bất kỳ sự phân biệt chủng tộc, quốc gia hay giai cấp nào. Không ai bị coi thường vì nguồn gốc sinh ra hay công việc chính đáng của mình. Công đức của một người không phụ thuộc vào mối quan hệ gia đình hay sự giàu có

của cá nhân mà chỉ dựa vào các hành vi đạo đức trong cuộc sống.

Tuy nhiên, trong lịch sử hình thành Ummah, đặc biệt là thế kỷ thứ 10, các tín đồ nhánh Ismaili và một số nhà tư tưởng khác chịu ảnh hưởng của triết học đã ủng hộ hệ thống phân cấp xã hội, thừa nhận tính tất yếu của thái độ phục tùng của giai cấp thấp hơn. Hệ thống phân cấp này không chỉ dành riêng cho con người mà bao quát toàn bộ thế giới sống. Theo Ismaili, hệ thống phân cấp được minh họa như sau: khoáng sản < thực vật < động vật < con người. Trong con người lại chia ra: con người bình thường < các nhà tiên tri. Sự phân cấp này dựa trên nhận thức tôn giáo chứ không phải các tiêu chí về mức độ giàu có hay sức mạnh quân sự. Nói cách khác, sự phân phối của cải và quyền lực được thể hiện qua sự lãnh đạo tôn giáo (Crone, 2004) Trong khi đó, các nhà triết học theo trường phái Sufi lại không đồng tình với quan điểm này. Cho rằng hệ thống đạo đức và cấp bậc chính trị - xã hội là tách biệt. Các biểu hiện xuất sắc về đạo đức, tinh thần không nhất thiết cần được khen thưởng bằng một địa vị chính trị xã hội cao, sự phân cấp về đạo đức, xã hội không trùng khít với phân cấp chính trị.

Đối với vấn đề phân chia giai cấp xã hội có nhiều ý kiến trái chiều; đa số các nhà tư tưởng Islam thời trung cổ đều thống nhất về vị trí của phụ nữ, đó là: trong nhà. Mục đích của tồn tại phụ nữ là tiếp nối nòi giống của chủng tộc. Nghĩa vụ của họ là phải tránh xa các hoạt động chính trị, xã hội, không làm phiền đàn ông làm việc. Mặc dù có nhiều nhà tư tưởng Islam đi theo Plato, dành sự quan tâm đến công trình *Cộng hoà* của ông nhưng họ vẫn coi sự phụ thuộc của phụ nữ vào đàn ông là điều tự nhiên. Ibn Sina đã nói: “anh ấy phải sở hữu cô, chứ không phải cô ta sở hữu anh ấy” (Michael F.Marmura, 1983). Trong số các học giả tôn giáo, al-Tabari (mất năm 923)

gây chú ý với quan điểm phụ nữ có thể được bổ nhiệm làm thẩm phán. Những người theo trường phái Hanafi cũng ủng hộ lập luận này nhưng lại giới hạn thêm rằng phụ nữ chỉ có thể hoạt động trong lĩnh vực dân sự chứ không phải hình sự. Bất chấp số ít tư tưởng mang tính cải cách, hầu hết những chuyên gia Islam đều phủ nhận khả năng của phụ nữ trong vai trò thẩm phán. Al-Shafi'i khẳng định đây là một ý tưởng ngớ ngẩn. Tách phụ nữ ra khỏi cuộc sống công cộng là một trong những hình phạt mà Allah dành cho Eve vì tội lỗi đã gây ra (Thackston, 1987).

Trải qua thời kỳ phát triển đỉnh cao, nhiều quốc gia Muslim chịu ảnh hưởng của phương Tây trong thời gian thuộc địa; một số quy tắc cũ đã dần được thay thế, tiến đến xã hội phát triển hơn. Tuy nhiên, một vài dấu vết của những định kiến cũ vẫn còn lưu lại đến ngày nay. Bên cạnh đó, một số yếu tố khác được giữ nguyên và củng cố vững chắc hơn, trong đó có quy định về gia đình. Gia đình được coi là đơn vị cấu tạo cơ bản nhất của xã hội. Islam coi gia đình là nguồn gốc của sự tiến bộ, phát triển và là sức mạnh của xã hội. Vì lẽ đó, Islam dành nhiều sự quan tâm đến các vấn đề liên quan đến gia đình và cố gắng thiết lập nó trên nền tảng vững chắc nhất có thể. Mỗi quan hệ đứng đắn giữa nam và nữ là hôn nhân hợp pháp. Các hoạt động ngoại tình và hành vi vô trách nhiệm khác bị coi là mang tính chất công kích vào gốc rễ của xã hội, khép vào tội hình sự. Các hình phạt nghiêm khắc được ban bố để ngăn chặn hành động phạm tội. Islam không ủng hộ tình trạng độc thân mà kêu gọi thanh niên đảm nhận trách nhiệm xã hội; đó là: xây dựng cuộc sống hôn nhân. Người Muslim tin rằng sống khổ hạnh và độc thân là hành động nổi loạn, chống lại kế hoạch của Allah.

Nếu coi gia đình là nhân tố cơ bản nhất của xã hội thì Islam tiếp tục mở rộng giới hạn của nhân tố ấy để đạt tới mức độ bao quát lớn

hơn của gia đình, đó là: các mối quan hệ họ hàng và chung huyết thống. Islam muốn tất cả anh em họ hàng phải thương yêu, hợp tác và giúp đỡ lẫn nhau. Kinh Qur'an đã dành nhiều vị trí để hướng dẫn tín đồ duy trì quan hệ tốt đẹp với họ hàng của mình. Hadith của nhà tiên tri còn nhấn mạnh cách hành xử đúng đắn trong quan hệ huyết thống được coi là một trong những đức tính cao cả nhất. Tuy nhiên, Islam không ủng hộ các mối liên kết họ hàng mà gây ra tình trạng thiên vị, bất công trong xã hội. Điều này cũng đồng nghĩa với việc phân đối các mối quan hệ họ hàng trong bộ máy chính phủ nhằm thao túng quyền lực.

Các quy định về xã hội Islam tiếp tục được mở rộng ra phạm vi hàng xóm, những người sống xung quanh. Tín đồ Muslim được dạy phải đối xử tốt với hàng xóm của mình. Nếu bản thân được sống no đủ nhưng lại tỏ ra thờ ơ đối với hàng xóm khó khăn, thiếu thốn thì người ấy không được coi là Muslim chân chính. Tín đồ thực sự là người nếu mang đồ ăn về cho con cái, gia đình mình thì sẽ chia lại một phần dù nhỏ cho hàng xóm hoặc ít nhất sẽ không vứt vỏ, đồ thừa khiến cho họ nhìn thấy mà buồn lòng.

Trên tất cả, nguyên tắc lớn mà Islam muốn mọi mối quan hệ trong xã hội vận hành dựa trên nó, bảo đảm cấu trúc của xã hội, đó là: hợp tác vì hành vi tốt và công bằng, không hợp tác nếu đó là tội lỗi hay bất công (al-Maidah 5:2).

3.3. Tư tưởng về quyền lực chính trị của Islam

Islam đòi hỏi ở mỗi tín đồ niềm tin thánh thần được thực hiện dựa trên cam kết vững chắc và khát khe về việc tuân thủ những khuôn khổ luật lệ, cấu trúc xã hội và sự quản lý mà Qur'an hay nhà tiên tri Muhammad đã chỉ dạy. Như vậy, có thể thấy, tư tưởng chính trị là cốt lõi trung tâm của Islam giáo. Điều này được thể hiện rất rõ ràng trong suốt lịch sử phát triển của Islam thông qua các cuộc đấu

tranh giành vị trí lãnh đạo tín đồ. Quyền lực của vị trí này được thừa nhận cả về mặt tôn giáo và chính trị, có khả năng ban hành những quy định tôn giáo hay phát động chiến tranh quân sự.

Sau khi nhà tiên tri Muhammad qua đời, tín đồ Muslim đặt ra câu hỏi về người kế vị, lãnh đạo tôn giáo giữa bối cảnh phức tạp khi mà đã xuất hiện những khác biệt giữa các nhóm người. Cuộc tranh cãi xung quanh vấn đề này nổ ra ngay cả khi tang lễ của nhà tiên tri chưa kết thúc. Cuối cùng, Abu Bakr, một trong những người đồng hành của nhà tiên tri đồng thời cũng là cha của bà A'isha – một trong các bà vợ của nhà tiên tri đã đứng lên giành vị trí lãnh đạo người Muslim. Tuy nhiên, một số tín đồ khác thì cho rằng con rể của nhà tiên tri - Ali - xứng đáng với vị trí đó hơn cả. Ali là một trong những người cải đạo sang Islam đầu tiên và đã chiến đấu can đảm cùng với Muhammad trong tất cả các trận chiến giữ vững sự sống còn của cộng đồng Islam non trẻ. Những người thân của nhà tiên tri cảm thấy bất bình khi họ không được thông báo để thảo luận về vấn đề người kế vị. Sự mâu thuẫn diễn ra vô cùng khắc nghiệt và gần như chấm dứt khi những người ủng hộ Abu Bakr chiếm đa số tín đồ. Họ sau này được gọi là người Sunni và hiện nay chiếm khoảng 80% số người Muslim (S.B, 2015) Sau đó, Ali cũng đã tuyên thệ trung thành với Abu Bakr. Sau khi ổn định chính quyền, Abu Bakr đã ra hai lệnh cấm khải cấp nhằm ổn định cộng đồng Muslim:

- Cấm tín đồ rời bỏ cộng đồng Islam;
- Cấm tự xưng là nhà tiên tri vì Muhammad là nhà tiên tri cuối cùng.

Cùng với sử dụng bạo lực, Abu Bakr đã phá tan các âm mưu chia rẽ, ly khai cộng đồng Islam. Chỉ sau 2 năm, toàn bán đảo Arab đã theo đạo Islam và được chia thành các quốc gia độc lập: Saudi Arabia, Yemen, Qatar, Oman và UAE.

Ngay sau thời gian cầm quyền ngắn ngủi kéo dài 2 năm, trước khi chết, Abu Bakr đã đề cử Umar Khattab vào vị trí lãnh đạo caliph tiếp theo. Trong vòng 10 năm nắm quyền, Umar đã chứng tỏ mình là thiên tài quân sự trong lịch sử Islam khi xâm chiếm Iraq, Syria, Ba Tư, Byzantine, Palestine, Ai Cập, Algeria, Tunisia và Maroc. Năm 644, Umar đề xuất ý tưởng chọn nhà lãnh đạo bằng cách trưng cầu ý kiến, điều này gây lo ngại cho những người đề cao chủ nghĩa gia đình, cho rằng người trong gia tộc nắm giữ các chức vụ chính quyền là điều đương nhiên. Sự bất mãn ngày càng lan rộng và có thể là nguyên nhân dẫn đến vụ ám sát Umar cũng trong năm đó.

Năm 644, Uthman, cánh tay phải của Umar đã lên nắm chính quyền, tiếp tục nối dài các thành tựu quân sự của người tiền nhiệm. Trong vòng 12 năm, đội quân Islam đã chiếm Hy Lạp và nhiều nước phía đông Địa Trung Hải, chiếm Libya, Armenia, Caucase (Cáp-ca-dơ) của Nga, Bắc Ấn Độ (Afganistan và Pakistan ngày nay). Các trận chiến diễn ra liên tiếp khiến cho quân lính Ả rập thấy chán nản. Năm 656, một nhóm tướng sĩ đã trở về Medina, ám sát Uthman và đưa Ali lên giữ chức caliph thứ 4 của người Muslim.

Tuy nhiên, sự do dự, không quyết đoán của Ali trước việc xử lý các thủ lĩnh nổi loạn, âm mưu ám sát Umar hay sự bất lực, không thể đoàn kết cộng đồng dưới quyền lãnh đạo của mình đã dẫn đến mâu thuẫn sâu sắc hơn. Một trong những nhân vật quyền lực đã từ chối thừa nhận vị trí thủ lĩnh của Ali; đó là A'isha, con của Abu Bakr, một trong những người vợ của nhà tiên tri. Trận chiến mang tên Lạch đã nổ ra năm 656 giữa Ali và các đối thủ mà lãnh đạo chủ yếu là A'isha. Lực lượng của A'isha đã thất bại trong trận chiến này. Bên cạnh đó, Ali còn mang quân đánh Muawiyah, người nhà của caliph tiền nhiệm Uthman. Hai bên giằng co, bất phân thắng bại

nên phải đình chiến.

Năm 662, Ali bị ám sát, Muawiyah lúc đó đang là thế lực quân sự mạnh nhất nên tự xưng là caliph tiếp theo, dựng nên triều đại Umayyad, dời thủ đô từ Medina đến Damascus (Syria). Triều đại Umayyad kéo dài đến 6 thế kỷ, tất cả các vị vua đều tự xưng là caliph, có đầy đủ tư cách là người kế vị Muhammad.

Năm 680, con trai của Ali là Hussein bị giết hại tại Karbala (Iraq ngày nay) bởi vua caliph Yazid (con trai của Muawiyah). Sự kiện này cùng với những mâu thuẫn có sẵn trước đó xung quanh tính chính danh của người lãnh đạo đã dẫn đến hận thù sâu sắc khắc đậm trong cộng đồng Muslim. Những người Sunni với lợi thế số đông vẫn tiếp tục chế độ cai trị, số còn lại được gọi là Shia, cách viết ngắn gọn của "shiaat Ali", nghĩa là những người đi theo Ali. Người Shia coi các Imam, tức mười hai người hậu duệ của Ali là lãnh tụ chân chính tiếp theo của mình. Dù các Imam này có khả năng lãnh đạo chính trị vào thời điểm đó hay không thì tín đồ Shia vẫn tin rằng đó là hậu duệ trực tiếp của gia đình nhà tiên tri, những người lãnh đạo hợp pháp duy nhất của cộng đồng Islam. Và trong danh sách những người kế vị ấy, người Shia lại tiếp tục chia rẽ thành nhiều dòng khác nhau do sự sai biệt trong quan điểm. Sự lựa chọn Imam thứ năm và thứ bảy là hai trong số nhiều sự kiện dẫn đến sự rẽ nhánh của người Shia. Tuy nhiên, phần lớn trong số những tín đồ này công nhận mười hai hậu duệ của nhà tiên tri là các Imam, lãnh đạo cộng đồng Islam như sau:

1. Ali ibn Abi Talib (mất năm 661)
2. al- Hasan ibn Ali (mất năm 670)
3. al-Husayn ibn Ali (mất năm 680)
4. Ali ibn al-Husayn còn được gọi là Zayn al-Abidin (mất năm 712)
5. Muhammad al-Baqir (mất năm 732)
6. Ja'far al-Sadiq (mất năm 765)

7. Musa al-Kazim (mất năm 799)
8. Ali al-Rida (mất năm 818)
9. Muhammad al-Jawad (mất năm 835)
10. Ali al-Hadi (mất năm 868)
11. Hasan al-Askari (mất năm 874)

12. Muhammad al-Mahdi (vị Imam này đã mất tích vào thế kỷ thứ 9 và được coi là Imam “ẩn náu”. Người Shia luôn tin rằng một ngày nào đó Imam này sẽ tái xuất để thực hiện thánh ý)

(Saeed, 2006)

Thế kỷ 13 đánh dấu bằng sự kiện người Mông Cổ lập ra đế quốc rộng lớn thông qua các cuộc xâm chiếm Trung Quốc, Cao Ly, Ngoại Mông, hàng chục nước Trung Á, Bắc Á, Syria, Palestine và Thổ Nhĩ Kỳ. Năm 1295, hoàng đế Mông Cổ Ghazan Khan (Hợp Tán Hãn) đã theo đạo Islam, dòng Sunni. Từ đây, đế quốc Mông Cổ đều trở thành tín đồ Muslim thành tín và tiếp tục công cuộc mở rộng biên giới sang các nước khác và biến các vùng đất đó theo Islam. Đế quốc Mông Cổ tan rã vào năm 1831.

Năm 1280, một bộ lạc du mục phía tây Thổ Nhĩ Kỳ bắt đầu khởi binh mở rộng lãnh thổ và nhanh chóng thành lập đế quốc Ottoman lừng lẫy với toàn bộ người lãnh đạo đều theo phái Sunni. Trong thời gian bảy thế kỷ tồn tại, Ottoman đã đánh chiếm Albania, Kosovo và hàng chục quốc gia khác, biến vùng này thành nước theo Islam, đồng thời xoá sổ đế chế Byzantine, chặn đứng sự bành trướng của Kito giáo xuống bán đảo Ả Rập, Trung Đông, trở thành siêu cường quốc tế. Bên cạnh các cuộc chiến mang tính chất mở mang lãnh thổ, Ottoman còn phát động thánh chiến với phái Shia, lùng giết các tín đồ thuộc dòng này.

Năm 1501, một nhánh giáo phái Shia là Safavdis xuất phát từ Azerbaiza đã khởi binh đánh chiếm cả nước. Lãnh tụ giáo phái là

Ismail tự xưng là Sultan, lên ngôi vua và ra lệnh toàn dân phải theo đạo Islam, dòng Shia. Sau đó, Ismail đánh chiếm các nước lân cận theo Chính thống giáo là Armenia, Georgia, Caucase của Nga và gây hấn với đế quốc Ottoman theo phái Sunni. Cũng trong thời gian này, một nhóm khác cũng thuộc phái Shia ở Ba Tư nổi dậy cướp chính quyền của dòng Sunni và ra lệnh toàn bộ đất nước phải theo Shia. Vua Ba Tư được gọi là Sha vừa là vua, vừa là giáo chủ. Đế quốc Safavdis tồn tại đến thế kỷ 18 thì sụp đổ.

Như vậy, xét về lịch sử Islam giáo, đến trước thế kỷ 13, hầu hết các cuộc chiến nổ ra mang mục đích tranh giành quyền lãnh đạo, vị trí caliph. Thông qua các caliph, quyền lực chính trị và quyền lực tôn giáo được thống nhất trong một người. Điều này trước hết nhằm ổn định xã hội Islam non trẻ vừa thành lập, đối phó với những bất ổn xảy ra khi nhà tiên tri qua đời. Giai đoạn tiếp theo, từ thế kỷ 13 đến đầu thế kỷ 20, có thể nói đây là giai đoạn phát triển rực rỡ nhất của tôn giáo này. Trong khoảng 200 năm, từ thế kỷ 16 đến thế kỷ 18, cả ba đế quốc Mông Cổ, Ottoman và Safavdis cùng tồn tại, chia nhau thống trị thế giới Islam rộng lớn, không chỉ thống trị về quyền lực chính trị mà còn mở rộng lãnh thổ tôn giáo. Qua lịch sử trên, có thể thấy quyền lực chính trị Islam luôn gắn liền với quyền lực tôn giáo mặc dù mục đích chính trị thay đổi.

4. Kết luận

Bài viết này đã cụ thể hoá tư tưởng chính trị của Islam qua ba bình diện: tư tưởng luật pháp, tư tưởng trật tự xã hội, tư tưởng quyền lực. Hiện nay, nền chính trị của các quốc gia mà Islam là tôn giáo chủ đạo đã có những sự phát triển khác nhau (ví dụ: Saudi Arabia theo chế độ quân chủ chuyên chế; Maroc theo chế độ quân chủ lập hiến; Ai Cập theo chế độ Cộng hoà...). Tuy nhiên, dù chế độ của quốc gia ấy là gì thì ảnh hưởng của Islam đối với chủ thể

chính trị vẫn luôn mạnh mẽ và được thể hiện nổi bật nhất qua ba bình diện trên. Việc phân tích đặc tính chính chính trị của Islam khiến cho việc lý giải những hiện tượng xã hội, văn hoá của các quốc gia vùng Trung Đông – châu Phi trở nên dễ dàng hơn.

Chú thích

Ibn Sina: (phiên âm tiếng Ả rập), tên chữ Latin là Avicenna: nhà học giả, thầy thuốc, nhà triết học. Ông được coi là người đặt nền móng cho y học và dược lý lâm sàng hiện đại, chịu ảnh hưởng lớn của Islam giáo.

Al-Tabari: Nhà sử học người Iran dưới thời Abbasid. Ông nổi tiếng trong lĩnh vực nghiên cứu Qur'an, luật học Islam và lịch sử thế giới với các tác phẩm dưới dạng thơ, từ điển, ngữ pháp học, đạo đức, toán học.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Hội đồng Quốc gia chỉ đạo biên soạn Từ điển bách khoa Việt Nam (2000). *Từ điển Bách khoa Việt Nam*, Quyển 1. Hà Nội: NXB Từ điển Bách khoa.

S.B. (2015). *What is the difference between Sunni and Shia Muslims?* [Người Hồi giáo Sumni và Shia khác nhau ở chỗ nào] (T. Vu, Dịch). <http://nghiencuuquocte.org/2015/11/17/nguoi-hoi-giao-sunni-va-shia-khac-nhau/>, truy cập ngày 28/7/2019 (Bản gốc xuất bản năm 2013)

Tiếng Anh

Bowering, G. (2015). *Islamic political thought: An introduction*. Princeton University Press,

Crone, P. (2004). *Medival Islamic Political Thought*. Edinburgh University Press

Denny, F. M. (1975). The meaning of “Ummah” in the Qur'an. *History of Religions*, 15(1), 34-70.

Deutsh, L. K., & Joseph, R. F. (2009). *An Invitation to Political Thought*. Thomson Higher Education, USA

Marmura, Michael F. (1983) chương *The Islamic philosophers' conception of Islam*, trong Islam's understanding of itself, Underna Publication

Saeed, A. (2006). *Islamic thought: An introduction*. London and New York: Routledge Taylor & Francis group.

Schacht, J. (1982). *An Introduction to Islamic Law*. Oxford University Press.

Thackston (1987) *The tales of the Prophets of al-Kisa'i*, Twayne Publisher, Boston

Oxford Islamic studies, <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/opr/t125/e2427>, truy cập ngày 6/8/2019.

ISLAMIC POLITICAL THOUGHT

Nguyen Thi Hong Hanh

VNU University of Languages and International Studies

Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: Islam is the second largest religion in the world with the rapidly growing number of followers throughout the five continents. In this context, Islam plays an increasingly important role in social life, especially in the political field. Undeniably, recent events show that the influence of Islamic political thought on various activities such as politics and military is profound. In this article, the author presents an overview of Islamic political thought through three dimensions, namely: Islamic law, Islamic social order, and Islamic political power.

Keywords: Islamic, law, social order, political power

THỬ NGHIỆM MÔ HÌNH GIẢNG DẠY TIẾNG NHẬT HỘI THOẠI TRỰC TUYẾN VỚI GIÁNG VIÊN NGƯỜI NHẬT BẢN – THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Thân Thị Mỹ Bình*

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

Nhận bài ngày 30 tháng 11 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 02 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết này phân tích mô hình dạy và học hội thoại tiếng Nhật trực tuyến thông qua chương trình thử nghiệm của sinh viên năm thứ 2, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN), với mục đích làm sáng tỏ tính hữu dụng cũng như những điểm cần khắc phục của mô hình giảng dạy hiện đang thu hút nhiều sự quan tâm của các cơ quan giáo dục. Đối tượng người học của nghiên cứu này là 6 sinh viên, và đối tượng người dạy là 1 giảng viên người Nhật. Toàn bộ quá trình giảng dạy được thực hiện trực tuyến qua hệ thống zoomchat trực tuyến với tần suất 1 tuần một buổi và kéo dài 4 tháng. Kết quả cho thấy phản hồi tích cực từ phía người học cũng như người dạy. 100% người học phản hồi rằng việc học trực tuyến với giáo viên bản ngữ giúp người học “nâng cao năng lực tiếng Nhật và kỹ năng mềm”, đồng thời “nâng cao khả năng hội thoại”, “cải thiện vấn đề phát âm tiếng Nhật”, “hiểu biết sâu hơn về văn hóa của người Nhật”... Phía người dạy cũng cho rằng việc giảng dạy trực tuyến mang lại nhiều lợi ích về “chi phí, địa điểm và thời gian”, cũng như kết nối người học từ nhiều quốc gia trên thế giới, đặc biệt, hình thức dạy và học này giúp người học “Tới gần Nhật Bản” hơn.

Từ khóa: giảng dạy trực tuyến, tiếng Nhật, ngoại ngữ

1. Bối cảnh

Dạy và học ngoại ngữ trực tuyến đã không còn là mới mẻ với việc giảng dạy ngoại ngữ ở Việt Nam và trên thế giới. Thế nhưng, việc học và dạy tiếng Nhật trực tuyến thì ở Việt Nam còn rất nhiều mới mẻ. Đặc thù của tiếng Nhật là nguyên nhân khiến các cơ quan giảng dạy tiếng Nhật còn nhiều băn khoăn khi áp dụng mô hình toàn cầu hóa này vào công tác dạy và học. Tuy nhiên, thực tế là giáo dục tiếng Nhật tại Việt Nam đang đối mặt với thực trạng thiếu giáo viên giảng dạy do số lượng người học tăng đột biến. Ngoài ra, xu thế quốc tế hóa về giáo dục ngoại ngữ nhằm sớm đưa người học tiếp xúc với môi

trường bản địa, dễ dàng hòa nhập với thực tế ở nước ngoài cũng ngày càng trở nên phổ biến. Với thực tế này, việc áp dụng mô hình giảng dạy trực tuyến với giáo viên bản địa là một bước đi đúng hướng và cần được xem xét một cách nghiêm túc. Một điểm nữa cũng cần phải nhìn nhận tình trạng chung của người học ngoại ngữ Việt Nam là chăm chỉ, nắm chắc ngữ pháp, nhưng lại không áp dụng được vào giao tiếp, công việc và cuộc sống sinh hoạt hằng ngày, khả năng giao tiếp còn nhiều hạn chế. Xuất phát từ hiện trạng thực tế trên, Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản (sau đây gọi tắt là KNN&VHNB), trường Đại học Ngoại ngữ (sau đây gọi tắt là ĐHNN) đã tiến hành thử nghiệm mô hình giảng dạy tiếng Nhật hội thoại trực tuyến với giáo viên

* ĐT.: 84-978 969 297

Email: mybinh.ulis@gmail.com

người Nhật Bản, với mong muốn làm sáng tỏ tính hiệu quả, cũng như những điểm cần khắc phục của mô hình giảng dạy này, nhằm chuẩn bị cho việc áp dụng mô hình giảng dạy này trong trường hợp cần thiết.

2. Vài nét về giảng dạy tiếng Nhật trực tuyến và đặc điểm tại Việt Nam

Theo Sái Thị Mây (2017:55), giáo dục tiếng Nhật trực tuyến tại Việt Nam đang ngày càng đa dạng, có triển vọng dù phát triển muộn so với tiếng Anh và các ngôn ngữ khác. Tới năm 2017, đã có hơn 20 cơ quan giảng dạy (chủ yếu là các trung tâm và trường dạy tiếng Nhật) áp dụng mô hình giảng dạy này. Dù vậy, hầu hết các cơ quan vẫn duy trì hai loại hình giảng dạy trực tiếp và kết hợp với trực tuyến, đồng thời chủ yếu áp dụng với đối tượng người học có mục đích thi lấy chứng chỉ tiếng Nhật (JLPT). Ngoài ra, Sái Thị Mây chỉ ra rằng các cơ quan áp dụng hình thức giáo dục tiếng Nhật trực tuyến này hầu hết là các trung tâm giảng dạy tiếng Nhật còn non trẻ. Nhưng điểm nổi bật rất đáng quan tâm trong nghiên cứu này là Sái Thị Mây đã nhấn mạnh rằng việc học trực tuyến với người bản ngữ giúp người học phát triển kỹ năng hội thoại, phát âm và để phát triển hai kỹ năng này của tiếng Nhật cần phải tiến hành với giảng viên là người Nhật. Kỹ năng hội thoại, vấn đề phát âm của người học ngoại ngữ là vấn đề nan giải của hầu hết các cơ quan giảng dạy tiếng Nhật ở Việt Nam. Việc phát âm sai, lệch chuẩn của người học tiếng Nhật là một trong những nguyên nhân gây trở ngại trong giao tiếp bằng tiếng Nhật của người Việt Nam.

Toda Takako (2017:02) cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng Internet để giảng dạy tiếng Nhật như một phương pháp hữu hiệu và hết sức cần thiết. Trong nghiên cứu này, Toda đã nghiên cứu hiệu quả giảng dạy tiếng Nhật trực tuyến tại hệ thống giảng

dạy và học trực tuyến quy mô lớn và hoàn toàn miễn phí do Đại học Havard kết hợp với Đại học Massachusetts cùng nghiên cứu phát triển. Hệ thống có tên là MOOCs (Massive Open Online Courses: 大規模公開オンライン講座). Khóa học tiếng Nhật trực tuyến cho mọi người yêu thích học tiếng Nhật được giảng dạy trực tiếp trên mạng lưới này đã chính thức đi vào hoạt động từ tháng 11 năm 2016¹, và tới thời điểm này đã có hơn 25,000² người học đăng ký thuộc 170 quốc gia trên thế giới. Theo đó, khóa học trực tuyến này đã thu được những thành quả tích cực như số người đăng ký học và duy trì khóa học luôn ở mức cao hơn 20,000 người. Số người tiếp tục học lên trình độ tiếp theo cũng luôn chiếm hơn 50% số lượng đã đăng ký. Thậm chí, số người đăng ký để nhận được chứng chỉ kết thúc khóa học ở cũng ngày càng tăng lên. Dù vậy, Toda cũng nhấn mạnh rằng phương pháp giảng dạy trực tuyến còn nhiều khó khăn trong việc nắm bắt tâm lý người học, duy trì cũng như phát huy phẩm chất người học cũng còn nhiều trở ngại.

Ngoài các nghiên cứu tiêu biểu trên, Japan Foundation³ – Quỹ giao lưu quốc tế Nhật Bản tại Việt Nam cũng triển khai chương trình giảng dạy trực tuyến miễn phí với nội dung giảng dạy chú trọng kỹ năng giao tiếp trên 7 quốc gia là Việt Nam, Thái Lan, Hàn Quốc, Indonesia, Ấn Độ, Malaysia và Peru. Ngoài việc công bố, chia sẻ rộng rãi trang web học trực tuyến, Japan Foundation còn chia sẻ giáo trình trực tuyến nhằm cung cấp cho người học, người dạy những thông tin đầy đủ nhất,

¹ Khóa học có tên là Japanese Pronunciation for Communication (JPC).

² Con số thống kê ở thời điểm tháng 11 năm 2017 (Toda Takako, 2017:2).

³ Quỹ giao lưu quốc tế Nhật Bản được thành lập năm 1972, là một cơ quan đặc biệt của chính phủ Nhật Bản có nhiệm vụ thúc đẩy trao đổi văn hóa, nghệ thuật Nhật Bản và giáo dục tiếng Nhật ra nước ngoài.

phát huy tối đa khả năng tự học, tự nghiên cứu của người học tiếng Nhật¹.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp giảng dạy cần một quá trình, một thời gian dài thực hiện nên nghiên cứu này sử dụng phương pháp quan sát thực tế (participant observation) và phỏng vấn sâu với đối tượng người học là 6 sinh viên (sau đây gọi tắt là SV) năm thứ hai KNN&VHNB, đồng thời kết hợp phỏng vấn sâu với đối tượng người dạy là chuyên gia của cơ quan tổ chức dạy hội thoại trực tuyến tại Nhật Bản². Người quan sát thực tế tham gia trực tiếp các giờ học trực tuyến, đồng thời là người trực tiếp giảng dạy, là giáo viên chủ nhiệm đảm nhận 8 tiết/tuần các giờ học tiếng Nhật tổng hợp của 6 SV trên, cũng là người theo dõi sát sao sự thay đổi của người học trước và sau khi thực hiện khóa học. Các thay đổi của từng SV đều được tác giả ghi lại vào sổ tay nghiên cứu (field note³). Phỏng vấn sâu được thực hiện trong vòng 30 phút với mỗi đối tượng và tất cả nội dung phỏng vấn đều được ghi âm lại phục vụ phân tích. Đặc biệt, các SV này đang theo học chương trình chất lượng cao (sau đây viết tắt là CLC) đã có trình độ tiếng Nhật từ trước khi vào đại học tương đương từ A2~B1⁴. Thời gian thử nghiệm dạy và học

trực tuyến từ tháng 12 năm 2018 tới tháng 4 năm 2019. Các bước thực hiện lớp học chi tiết như Bảng 1 và thông tin cụ thể về người học ở Bảng 2.

Bảng 1. Trình tự thực hiện khóa học thử nghiệm

Số TT	Nội dung
1	Kiểm tra trình độ người học
2	Thăm dò ý kiến người học
3	Bố trí giáo viên theo năng lực và mong muốn người học
4	Thực hiện lớp học
5	Phản hồi từ người học
6	Phản hồi từ người dạy
7	Tổng kết về khóa học

Theo bảng 1, trước khi khóa học bắt đầu từ mục 4, cơ quan giảng dạy trực tuyến đã tiến hành 3 bước quan trọng nhằm bố trí lớp học phù hợp nhất với người học. Trong đó, khâu quan trọng là kiểm tra trình độ người học để lựa chọn chương trình dạy, được thực hiện bằng phương pháp phỏng vấn trực tuyến trong vòng 15 phút. Nội dung phỏng vấn được thiết kế để đo năng lực tiếng Nhật của người học theo tiêu chí đánh giá kỹ năng hội thoại chuẩn tiếng Nhật JF. Tiêu chí đánh giá này được Quỹ giao lưu quốc tế Nhật Bản xây dựng trên cơ sở tiêu chí đánh giá năng lực tiếng Anh của Khung tham chiếu Châu Âu (CEFR). Người học không chỉ trả lời câu hỏi đơn thuần, mà trả lời các câu hỏi từ đơn giản tới phức tạp, có thể xác định được cách sử dụng ngữ pháp, cách dùng từ, phân tích tình huống và nêu quan điểm. Với các trình tự chặt chẽ trên, thông tin cụ thể và năng lực tiếng Nhật của đối tượng người học trước khi chương trình dạy học trực tuyến tiến hành khái quát như Bảng 2 sau đây.

¹ Tham khảo trang web sau để biết thông tin chi tiết: <https://www.marugoto.org/about/oversea/>

² Cơ quan hợp tác giảng dạy trực tuyến với KNN&VHNB là Tập đoàn Benesse Group của Nhật Bản. Benesse là một tập đoàn giáo dục tư nhân trực tuyến uy tín hàng đầu tại Nhật Bản. Xin tham khảo trang web: <https://www.benesse-hd.co.jp/ja/>

³ Tham khảo phụ lục field note ở cuối bài viết.

⁴ Theo nghiên cứu của Quỹ giao lưu quốc tế Nhật Bản về sự tương quan giữa tiêu chuẩn đánh giá tiếng Nhật chuẩn JF (JF Standard) và các mức độ đánh giá tiếng Nhật theo tiêu chuẩn đánh giá năng lực tiếng Nhật hiện nay (JLPT), cấp độ A2 ~B1 của tiếng Nhật tương đương với trình độ N3 ~ N2 của JLPT. Trong đó, cấp độ A2 nghiêng về N3 và cấp độ B1 nghiêng

về phía trình độ của N2. Tiêu chuẩn đánh giá tiếng Nhật chuẩn JF này được căn cứ vào tiêu chí đánh giá năng lực tiếng Anh dựa theo Khung tham chiếu chung châu Âu (CEFR).

Bảng 2. Thông tin người học

Số thứ tự	Trình độ tiếng Nhật trước khi tham dự	Thời gian học	Số buổi tham dự
VN 01	N2	12/2018	6
VN 02	N2	12/2018	4
VN 03	N2	12/2018	4
VN 04	N2	12/2018	6
VN 05	N3	12/2018, 2~3/2019, 4~7/2019	18
VN 06	N2	12/2018, 2~3/2019	8

Theo số liệu của Bảng 2, các SV02, SV03 tham gia 4 buổi học và SV01, SV02 tham gia 6 buổi học. SV06 tham gia 8 buổi học, riêng SV 05 tham gia được 18 buổi. Sự chênh lệch về thời gian tham gia này là do các môn học chung bị trùng với khung thời gian học online. Ngoài ra, ban đầu khóa học thử nghiệm dự định tiến hành trong vòng 2 tháng. Nhưng trường hợp của VN05 được đặc biệt theo học tiếp tới thời điểm tháng 7 năm 2019 vì có sự cố gắng và tiến bộ rõ rệt nhất trong tất cả các SV tham dự. Để hiểu rõ hơn về tính hiệu quả cũng như thực tiễn tình hình khóa học, phần 4 tiếp theo sẽ khái quát về thực trạng người học trước khi tham gia khóa học.

4. Thực trạng người học trước khi tham gia khóa học

Ở phần phân tích thực trạng, thực tiễn tình hình người học trước khi tham gia khóa

học, nội dung sẽ được trình bày theo các từ khóa như sau: Năng lực người học, nguyện vọng người học, cơ hội tiếp xúc với người Nhật, thời gian học tiếng Nhật.

4.1. Năng lực người học

Như đã trình bày ở mục 3, năng lực người học trong nghiên cứu này được các giảng viên người Nhật tiến hành đánh giá bằng một bài kiểm tra phỏng vấn trực tuyến thông qua phần mềm trực tuyến Skype. Người tiến hành phỏng vấn trực tuyến là chuyên gia về giáo dục tiếng Nhật của Benesse, phụ trách các chương trình sách giáo khoa, tài liệu tham khảo tiếng Nhật, thiết kế chương trình học và giảng dạy tiếng Nhật⁸. Chủ đề của phỏng vấn xoay quanh nhà trường, học tiếng Nhật cũng như mong muốn của SV với khóa học. Thời gian phỏng vấn với mỗi SV là 15 phút và tiến hành hai lượt, với hai người hỏi khác nhau. Cụ thể như sau:

Bảng 3. Kết quả kiểm tra năng lực tiếng Nhật trước khóa học⁹

Số thứ tự	Hội thoại	Nghe	Ngữ pháp	Viết	Tổng điểm
	40	15	15	30	100
VN 01	15	5	10.5	24	54.5
VN 02	28	5	10.5	30	73.5
VN 03	19.5	5	12	21.5	58
VN 04	34.5	5	13	30	82.5
VN 05	26	0	12	12	50
VN 06	30	10	13.5	12	65.5
Bình quân	25.5	5.0	11.9	21.5	63.9
Tỉ lệ	63.7%	33.3%	79.3%	71.6%	61.9%

⁸ Theo chia sẻ từ phía cơ quan giảng dạy Benesse.

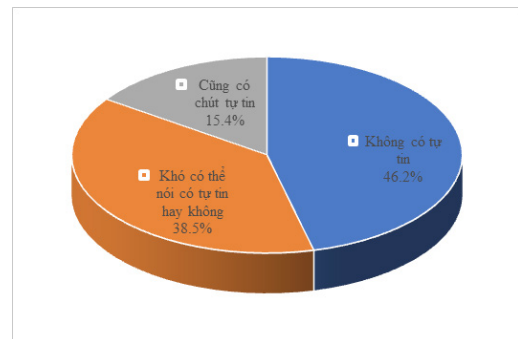
⁹ Kết quả kiểm tra này do các giảng viên của cơ quan đào tạo trực tuyến Nhật Bản tiến hành với toàn bộ SV lớp CLC QH 2018 của Trường ĐHNN – ĐHQGHN. Nội dung phỏng vấn dựa trên cơ sở năng lực từng người học cung cấp ở bảng 2.

Số liệu ở Bảng 3 cho thấy người học được kiểm tra 4 kỹ năng trước khi tham gia khóa học là nghe, nói, đọc, viết. Điểm cho kỹ năng hội thoại là 40, kỹ năng nghe là 15, kỹ năng ngữ pháp là 15, và viết là 30. Tổng điểm 4 kỹ năng là 100. Với sự phân bố điểm số này, có thể thấy cơ quan giảng dạy coi trọng kỹ năng giao tiếp, hội thoại của người học khi cho số điểm của hội thoại là cao nhất với 40 điểm. Nội dung của bài kiểm tra các kỹ năng dựa trên năng lực tiếng Nhật mà SV cung cấp ở Bảng 2. Bài kiểm tra theo hình thức trắc nghiệm trực tiếp trên hệ thống trực tuyến với thời gian cho mỗi kỹ năng nghe, ngữ pháp, hội thoại là 15 phút. Riêng bài viết làm theo hình thức tự luận với chủ đề liên quan tới mong muốn, kỳ vọng của người học ở khóa học trực tuyến.

Theo kết quả ở Bảng 3, nhìn chung khả năng ngữ pháp và viết của các SV tương đối khả quan. Cụ thể là tỉ lệ hoàn thành bài ngữ pháp là 79.3%, tỉ lệ hoàn thành bài viết cũng là 71.6%. Ngược lại, tỉ lệ hoàn thành của bài hội thoại là 63.7% và nghe là 33.3%, thấp hơn nhiều so với kỹ năng viết và ngữ pháp. Kết quả này cũng cho thấy dù SV đã đạt được trình độ tiếng Nhật nhất định (Bảng 2) nhưng năng lực giao tiếp, trao đổi của SV còn hạn chế. Ngoài ra, kết quả cũng cho thấy sự không đồng đều về lực học giữa các cá nhân. Điều này thường ảnh hưởng tới chất lượng của một lớp học do thiếu sự đồng nhất, dẫn tới sự lệch pha trong việc truyền tải của người dạy và tiếp nhận kiến thức của người học. Tuy nhiên, ở lớp học trực tiếp hiện nay, việc bố trí một lớp học tương ứng với từng trình độ người học là một khó khăn. Và điều này có thể khắc phục bằng cách giảng dạy trực tuyến.

Khi được hỏi về mức độ tự tin trong quá trình sử dụng tiếng Nhật, rất ít SV khẳng định mình có thể tự tin trong quá trình giao tiếp, cũng như trong việc đọc hay viết, thậm chí cả vấn đề từ vựng. Kết quả này thể hiện ở Biểu

đồ 1 dưới đây. Biểu đồ cho thấy mặc dù là lớp học chất lượng cao, và là các SV đã có trình độ tiếng Nhật nhất định trước khi vào đại học, nhưng đa số SV được hỏi đều không có tự tin hoặc ít tự tin khi được hỏi về khả năng giao tiếp. Cụ thể, số SV không tự tin trong giao tiếp hội thoại với người Nhật là 46.2%, 38.5 % không xác định được rõ là mình có thể giao tiếp tự tin hay không, và chỉ có 15.4% số SV trả lời rằng có chút tự tin khi sử dụng bằng tiếng Nhật. Kết quả này một lần nữa phản ánh rằng kỹ năng hội thoại là một trong những kỹ năng còn yếu với nhiều SV học tiếng Nhật và là điểm mà giáo dục tiếng Nhật cần khắc phục trong thời gian tới đây. Hơn nữa, khi đối chiếu với năng lực tiếng Nhật mà người học cung cấp ở Bảng 2 trên, trừ trường hợp VN05 mới có chứng chỉ N3 về tiếng Nhật, còn lại 5 SV đều đã có chứng chỉ N2, thì thấy rằng dù các SV đã có chứng chỉ tiếng Nhật cần thiết ở thời điểm đầu năm thứ 2 đại học, năng lực giao tiếp chưa phản ánh được trình độ mà các chứng chỉ yêu cầu¹⁰. Điều này cũng củng cố rằng, cần đẩy mạnh việc kỹ năng nghe nói, kỹ năng hội thoại của người học.

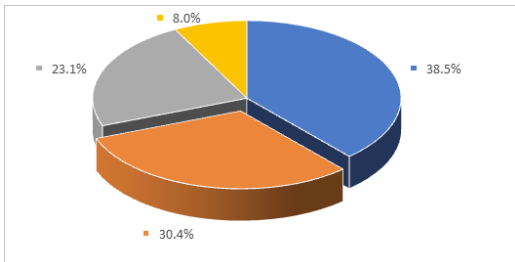


Biểu đồ 1. Mức độ tự tin của người học khi sử dụng tiếng Nhật

¹⁰ Tham khảo năng lực tiếng Nhật chuẩn JF tương ứng với các tiêu chí của CEFR: https://jfstandard.jp/pdf/whole_standard.pdf, và các trình độ tương ứng của các bậc năng lực của kỳ thi chứng chỉ tiếng Nhật N5-N1: <https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>.

4.2. *Nguyện vọng của người học*

Việc tìm hiểu nguyện vọng, cũng như mục đích của người học tiếng Nhật sau khi ra trường nhằm triển khai một nội dung dạy phù hợp cho SV, cũng như đáp ứng nhu cầu học tiếng Nhật với từng đối tượng. Với câu hỏi phỏng vấn là “Hãy cho biết kế hoạch sau khi tốt nghiệp đại học của bạn.”, kết quả cụ thể như Biểu đồ 2.



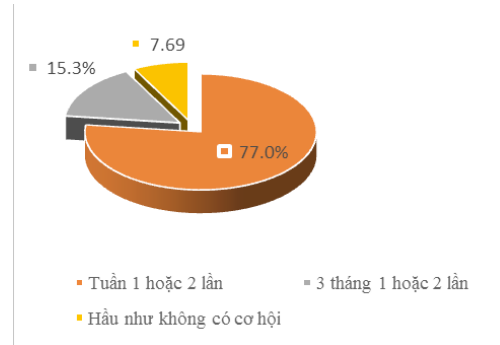
Biểu đồ 2. Nguyện vọng người học sau tốt nghiệp

Biểu đồ 2 cho thấy mục đích học tiếng Nhật sau khi ra trường của nhiều SV là tới Nhật Bản làm việc (38.5%), tiếp đến là làm việc cho công ty Nhật Bản tại Việt Nam (30.4%). Số SV có nguyện vọng sử dụng tiếng Nhật cho công việc tại Việt Nam cũng là 23.1%, và chỉ có ít SV có nguyện vọng đi du học tại Nhật Bản (8.0%). Những thông số này chứng tỏ mục đích lớn nhất của người học là sử dụng tiếng Nhật trong công việc dù ở Nhật Bản hay ở Việt Nam. Điều này cũng đồng nghĩa với việc người học cần có khả năng giao tiếp, hiểu biết văn hóa cũng như trao đổi, xây dựng các mối quan hệ. Việc học với giảng viên người Nhật cũng có chung mục tiêu là giúp SV nắm bắt được các kỹ năng giao tiếp cũng như nâng cao tự tin khi sử dụng tiếng Nhật với người Nhật trong tình huống thực tế.

4.3. *Cơ hội tiếp xúc với người Nhật Bản*

Việc học ngoại ngữ không gì tốt hơn là học tại môi trường bản địa và được thực hành với người bản ngữ. Tuy nhiên, điều này vốn

khó thực hiện vì không phải ai cũng có điều kiện đi du học ở nước ngoài. Việc học ngoại ngữ ở Việt Nam vẫn còn nhiều hạn chế vì cơ hội tiếp xúc với giáo viên bản ngữ còn ít, SV cũng chưa có điều kiện đi trao đổi, thực tế ở môi trường ngôn ngữ mình học. Tuy nhiên, với SV của một cơ sở đào tạo ngoại ngữ hàng đầu Việt Nam là KNN&VNNB – Trường ĐHNH, cơ hội tiếp xúc với người bản ngữ, mà cụ thể là người Nhật được thể hiện ở Biểu đồ 3.



Biểu đồ 3. Cơ hội tiếp xúc với người Nhật

Nhìn vào Biểu đồ 3, ta có thể thấy rằng cơ hội được tiếp xúc với người bản ngữ của SV KNN&VHNB – ĐHNH là không ít. Hơn 70% số người được hỏi trả lời rằng có gặp gỡ với người Nhật hàng tuần từ 1 tới 2 lần. Tuy nhiên, theo các SV, đây là những giờ dạy trên lớp của giảng viên người Nhật Bản, không phải là giao tiếp thường nhật. Ngoài ra, giờ học của các thầy cô người Nhật cũng không hoàn toàn là giờ hội thoại, có thể là giờ học chữ Hán hoặc kỹ năng viết. Vì vậy, không có nghĩa giờ học này là dành cho việc phát triển kỹ năng hội thoại.

4.4. *Thời gian học tiếng Nhật của SV*

Theo khảo sát về thời gian học tiếng Nhật của SV, hầu hết các SV đã có thời gian học tiếng Nhật nhất định trước khi vào đại học. Phần lớn trong số này được học ở các trường cấp 2, hoặc cấp 3 có đào tạo tiếng Nhật với thời gian học là từ 3 đến 5 năm. Ngoài ra, theo các SV, trong thời gian học tiếng Nhật ở cấp 3

cũng có thời gian đi học thêm ở các trung tâm tiếng Nhật, hoặc học luyện thi để có chứng chỉ tiếng Nhật. Những đặc điểm này cho thấy việc học ngoại ngữ chỉ ở trong các trường học chính quy còn chưa đáp ứng đủ nhu cầu của người học.

4.5. Mục đích tham gia khóa học hội thoại trực tuyến

Với các yếu tố về năng lực, thời gian học cũng như mục đích sau khi tốt nghiệp của SV ở phần trên, có thể hình dung về mục đích tham gia khóa học hội thoại trực tuyến. Câu trả lời theo thứ tự ưu tiên thể hiện ở bảng 4 dưới đây.

Bảng 4. Mục đích tham gia khóa học hội thoại trực tuyến

Thứ tự	Mục đích
1	Có thể sử dụng được tiếng Nhật trong cuộc sống hàng ngày
2	Có thể giao tiếp trong môi trường giáo dục
3	Có thể hiểu cách suy nghĩ của người Nhật
4	Học tập nghi thức, quy tắc và đạo đức trong công ty
5	Giao tiếp với bạn bè
6	Giao tiếp với cấp trên
7	Có thể sử dụng được tiếng Nhật trong môi trường kinh doanh
8	Có thể sử dụng tiếng Nhật một cách tự nhiên, không cứng nhắc

Như vậy, mục đích của SV cũng như ưu tiên hàng đầu của người học là giao tiếp được trong cuộc sống thường ngày. Tiếp đến là giao tiếp trong môi trường giáo dục. Yếu tố này được SV chia sẻ trong quá trình phỏng vấn là mong muốn giao tiếp với thầy, cô giáo là giảng viên người Nhật nhưng thường không hiểu, không sử dụng được các hội thoại có nội dung liên quan tới trường, lớp... Vì đây là các nội dung dễ trao đổi với các thầy, cô giáo nên các SV đều mong muốn có thể giao tiếp nhiều hơn, sâu hơn. Yếu tố văn hóa như là cách suy

nghĩ, nghi thức, quy tắc đạo đức... cũng luôn cần thiết trong quá trình học và sử dụng ngôn ngữ. Mở rộng giao lưu với bạn người Nhật, hoặc chuẩn bị cho giai đoạn đi làm... cũng là những mong muốn thiết thực được người học chia sẻ.

4.6. Kỳ vọng của người học với khóa học hội thoại trực tuyến

Khi được hỏi về kỳ vọng của SV với khóa học hội thoại trực tuyến, câu trả lời theo thứ tự ưu tiên như sau:

Bảng 5. Kỳ vọng khi tham gia khóa học hội thoại trực tuyến

Thứ tự	Kỳ vọng
1	Dễ dàng học tập theo chương trình và địa điểm
2	Có thể nói chuyện được với người Nhật
3	Có cơ hội học tập với người Nhật một cách định kỳ
4	Vì học theo nhóm, ít người nên có nhiều cơ hội nói tiếng Nhật
5	Có thể gặp những người bạn đi du học
6	Là một chương trình học tốt
7	Có nhiều giáo viên tốt
8	Chi phí thấp

Theo kết quả trên, có thể thấy người học mong muốn được tiếp xúc, nói chuyện một cách định kỳ, thường xuyên với người bản ngữ, kỳ vọng một lớp học ít người để nâng cao cơ hội rèn luyện hội thoại. Ngoài ra, ưu thế về tính tiện dụng và địa điểm cũng như thời gian học linh hoạt cũng là điểm thu hút của chương trình học này. Điều này cũng phản ánh thực tế môi trường dạy và học của chúng ta chưa thực sự được cải thiện về sĩ số lớp học, lịch trình học tập hay địa điểm học tập vẫn còn nhiều hạn chế.

Qua phương thức tiến hành khóa học như trên, có thể thấy một quy trình tổ chức lớp học tương đối bài bản, đầy đủ, lấy người học làm trung tâm và nền tảng để thiết lập một chương trình giảng dạy phù hợp. Dù chỉ là một khóa học thử nghiệm, nhưng cơ quan giảng dạy cũng thực sự đầu tư, đánh giá một cách tỉ mỉ người học. Với kết quả điều tra và phân tích hết sức thực tế trên, Benesse đã đưa ra một chương trình giảng dạy cụ thể với mỗi học viên theo một khung giờ học trực tuyến trực tuyến theo như ví dụ một tuần học trong bảng 7 dưới đây:

Bảng 7. Chi tiết về nội dung một tuần dạy và học

Thứ		Thời gian	Học viên	Hình thức
Thứ 2	8:00 ~9:00	45 phút	VN01	ビデオ会話システム
	11:00 ~ 12:00	45 phút	VN02	ビデオ会話システム
	13:00 ~ 14:00	45 phút	VN03	ビデオ会話システム
	13:00 ~ 14:00	45 phút	VN04	ビデオ会話システム
	13:00 ~ 14:00	45 phút	VN05	ビデオ会話システム
	11:00 ~ 12:00	45 phút	VN06	ビデオ会話システム
Thứ 5	11:00 ~12:00	45 phút	VN05	ビデオ会話システム
	13:00~14:00	45 phút	VN06	ビデオ会話システム
	8:00~ 9:00	45 phút	VN01	ビデオ会話システム
	10:00~11:00	45 phút	VN02	ビデオ会話システム
	8:00~9:00	45 phút	VN03	ビデオ会話システム
	8:00~9:00	45 phút	VN04	ビデオ会話システム

Nhìn vào Bảng 7 trên có thể thấy rằng các khung giờ cụ thể tập trung vào thứ 2 và thứ 5. Những khung giờ phù hợp với SV là từ 8 giờ sáng tới 9 giờ, hoặc là từ 11 giờ tới 12 giờ... Ngoài ra, số buổi học là 1 buổi/tuần. Sau khi được phân vào các giờ học như trên, các học viên sẽ được kết nối với hệ thống học trực tuyến của cơ quan giảng dạy theo một hướng dẫn cụ thể. Theo đó, học viên chỉ cần gửi đăng nhập trang ★ZOOM <https://zoom.us/>, sau đó nhập mã số đã được cơ quan giảng dạy liên lạc trước đó là có thể gia nhập vào nhóm lớp

học. Thông thường mỗi tiết học sẽ có tối đa là khoảng 3 hoặc 4 người. Ngoài các học viên người Việt Nam còn có Singapore, Thái Lan...

Với thời gian là 45 phút mỗi buổi, nội dung học được chia thành chủ đề và thông thường mỗi chủ đề được chia làm khoảng 3 buổi học. Nhằm tối ưu hóa hiệu quả giờ học, mỗi buổi học thực hiện triết đề một “can-do” của chủ đề đó. Dưới đây là một ví dụ về 3 chủ đề được dạy trong 2 tháng của khóa học.

Bảng 8. Nội dung các buổi học

Chủ đề	Ngày tháng	Can-do
『生活トラブル』 (Rắc rối quanh cuộc sống)	3/12/2018 (Thứ 2)	自分に起こったトラブルについて、正確に説明することが出来る (Có thể giải thích rõ ràng về những rắc rối, phiền phức xảy ra với mình)。
	10/12/2018 (Thứ 2)	誤解を解くために、事実を説明することができる (Có thể giải thích cặn kẽ sự việc để hóa giải hiểu lầm)。
	17/12/2018 (Thứ 2)	注意を受け入れ謝り、具体的な改善方法を伝えることができる (Có thể truyền đạt lại phương pháp cải thiện một cách cụ thể khi tiếp nhận thông tin sai lệch)。
『スクールの活動』 (Hoạt động ở trường)	24/12/2018 (Thứ 2)	複数の意見を比べて同じ意見なら賛成することができる (Có thể so sánh, đối chiếu nhiều ý kiến và tán thành những ý kiến tương đồng với mình)。
	31/12/2018 (Thứ 2)	理由とともに柔らかく反対することができる (Có thể nêu lý do thuyết phục và phản đối một cách “mềm dẻo”)。
	4/2/2019 (Thứ 2)	具体的な理由と共にアイデアを提案したり色々な考えを評価したりすることができる (Có thể đề xuất ý kiến cùng với những lý do cụ thể và đánh giá những ý kiến của người khác)。
『グループ活動』 (Hoạt động nhóm)	11/2/2019 (Thứ 2)	作業がどのくらい進んでいるかを報告したり、進め方などについて相談してアドバイスをもらったりすることができる (Có thể báo cáo tiến độ của công việc và trao đổi về phương pháp tiến hành để có lời khuyên phù hợp)。
	18/2/2019 (Thứ 2)	失敗の原因を推測し、解決法について意見を出して、話し合うことができる (Có thể trao đổi, đưa ra ý kiến về một phương pháp giải quyết, hoặc suy đoán nguyên nhân thất bại)。
	25/2/2019 (Thứ 2)	自分の失敗に気づいて謝り、反省の気持ちを伝えることができる (Có thể truyền đạt lại tâm trạng hối hận, đáng tiếc và xin lỗi về những thất bại của bản thân)。

5. Phản hồi của người học và người dạy sau khóa học

Ở mục này người viết tập trung phân tích phản hồi của người học sau khi tham dự khóa

học. Bảng 9 dưới đây là tổng hợp chia sẻ của 6 SV. Thứ tự từ 1~10 là thứ tự ưu tiên mức độ đánh giá của người học trong câu hỏi có nhiều sự lựa chọn trả lời.

Bảng 9. Mức độ hài lòng về khóa học

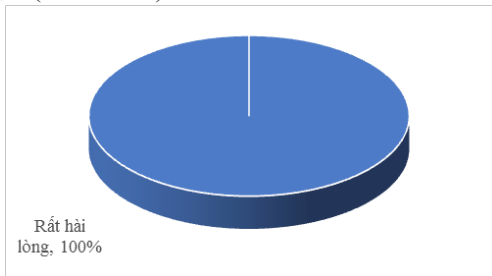
Mục	Mức độ hài lòng
1	Chương trình và hiệu quả học tập
2	Về nội dung giảng dạy
3	Thời gian bài học
4	Khả năng tiếp tục học
5	Khả năng nghe
6	Khả năng hội thoại
7	Hiểu biết về quy tắc, quy định của xã hội Nhật Bản
8	Nâng cao năng lực giao tiếp
9	Phát âm tiếng Nhật một cách tự nhiên
10	Tự tin trao đổi về các chủ đề của cuộc sống

Căn cứ vào các phản hồi cụ thể ở Bảng 9 trên, mục này tập trung phân tích tính hiệu quả của khóa học theo các từ khóa liên quan theo thứ tự ở trên. Cụ thể rút ngắn thành các từ khóa như sau: chương trình và hiệu quả học tập, nội dung giảng dạy, kiến thức và năng lực đạt được, những nhận xét cụ thể từ phía người học.

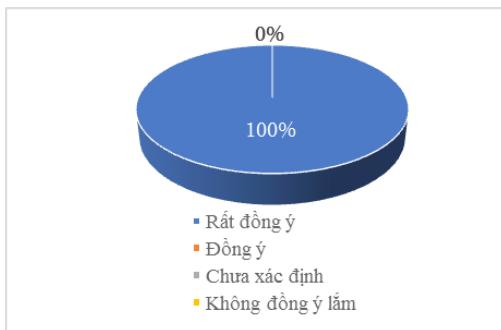
5.1 Chương trình và hiệu quả học tập

Về chương trình và hiệu quả học tập, mức độ hài lòng của người học rất khả quan. 100% người được hỏi trả lời rằng rất hài lòng với chương trình học (Biểu đồ 4). Chương trình học tập ở đây được người học chia sẻ bao gồm nội dung học tập và thời gian thực hiện giờ giảng. Việc bố trí giờ học với số lượng ít đảm bảo sự tương tác toàn diện cũng như lựa chọn các chủ đề thu hút, gợi cảm hứng cho các giờ học. Cũng như thời lượng học là 45 tiết vừa đủ cho sự tiếp thu cũng như linh động thời gian cho người học.

Tương tự, 100% người tham gia khóa học đồng ý rằng khóa học thực sự hiệu quả, tích cực (Biểu đồ 5).



Biểu đồ 4. Tính hiệu quả của khóa học



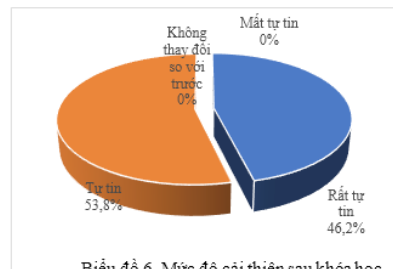
Biểu đồ 5. Tính hiệu quả của khóa học

Tính hiệu quả thể hiện ở khả năng thay đổi tích cực về kỹ năng nghe nói và hội thoại. Cụ thể, 6 SV đều đánh giá cao tính hiệu quả về giao tiếp bằng tiếng Nhật trong quá trình tham gia khóa học. Điều này cũng được người quan sát cảm nhận thực tế trong giờ học chính quy. Ví dụ, VN10 trước khi tham gia khóa học trực tuyến là người có năng lực tiếng Nhật thấp hơn so với mặt bằng chung của lớp. Nếu như trong các giờ học đầu tiên, học viên này chỉ trả lời bằng từ ngữ đơn giản, thiếu mạch lạc thì trong quá trình học đã có sự thay đổi rõ rệt cả về thành tích điểm số cũng như thái độ tham gia giờ học.

5.2. Về nội dung giảng dạy và kiến thức, năng lực đạt được

Theo giảng viên trực tiếp tham gia giảng dạy, trong khóa học này, các giảng viên tự lên chương trình giảng dạy với mỗi buổi học kéo dài 45 phút, tập trung vào kỹ năng hội thoại và kỹ năng nghe. 100% người học đều cho rằng thời gian 45 phút vừa đủ cho một buổi học về hội thoại, cũng như nội dung mỗi bài học phù hợp với người học.

Chia sẻ của SV về những kiến thức thu được sau khóa học là rất tích cực. Với khóa học hội thoại trực tuyến, mục tiêu chính là cải thiện kỹ năng nghe và nói cho người học. Ở cả hai kỹ năng này, phản hồi của SV như Biểu đồ 6 minh họa dưới đây.



Biểu đồ 6. Mức độ cải thiện sau khóa học

Biểu đồ 6. Mức độ cải thiện sau khóa học

Theo Biểu đồ 6, 46,2 % SV bày tỏ rằng đã cải thiện đáng kể khả năng nghe nói. Đặc biệt, sau khóa học, họ có thể tự tin giao tiếp

bằng tiếng Nhật trong phạm vi nội dung đã học. Ngoài ra, 53,8% số người còn lại cũng nói hài lòng với những kiến thức đã học được trong quá học, tự tin với khả năng giao tiếp và cảm nhận rõ rệt sự tiến bộ của bản thân trong quá trình sử dụng tiếng Nhật để hội

thoại. Sinh viên cũng đánh giá cao về tính thực tế trong hội thoại khi các nội dung học xoay quanh các chủ đề thiết thực, gần gũi của cuộc sống. Sau đây là một số nhận xét cụ thể của SV sau khóa học:

Bảng 10. Các nhận xét cụ thể của SV về khóa học

TT	Đánh giá cụ thể
1	Có thể hội thoại được ở những tình huống thực tế (VN01, VN02, VN03, VN05, VN06)
2	Có thể giao tiếp được ở những tình huống mang tính giáo dục (VN03, VN05, VN06)
3	Có thể giao tiếp một cách tự nhiên, phù hợp (VN01, VN05, VN06)
4	Có thể hiểu được những quy định của xã hội và văn hóa của Nhật Bản như lễ nghi, phép tắc, hây cách suy nghĩ của người Nhật (VN05, VN06)
5	Có thể giao tiếp với bạn bè (VN05, VN06)
6	Có thể giao tiếp với người lớn tuổi (VN06)
7	Có thể sử dụng tiếng Nhật một cách tự nhiên hơn, không sách vở (VN05)
8	Có một cách phát âm tốt, đúng hơn (VN05)

Năng lực tiếng Nhật của SV sau khóa học trực tuyến nhìn chung được cải thiện đáng kể. Nhưng nổi bật hơn cả là ở kỹ năng nghe và hội thoại. Ngoài ra, thành tích về kỹ năng đọc và viết có sự tiến bộ đồng đều ở từng người học. Điều này cũng một phần là do người học vừa kết hợp học khóa thử nghiệm trực tuyến vừa kết hợp với học theo chương trình chính quy tại KNN&VHNB. Tuy nhiên, thành tích về kỹ

năng nghe và hội thoại thể hiện rõ rệt ở trường hợp của VN05, VN06. Trước khi tham gia khóa học, VN05 chỉ đạt điểm nghe là 0 trong khi VN06 có số điểm nghe là 10 trên tổng số điểm nghe là 15. Sau khóa học điểm kỹ năng của của VN05 là 10 còn với VN06 là 15. Điểm nghe của các trường hợp còn lại cũng đều tăng. Thành tích cụ thể của SV về các kỹ năng sau khóa học thể hiện như Bảng 11 sau đây.

Bảng 11. Kết quả kiểm tra kết thúc khóa học¹

Số thứ tự	Hội thoại	Nghe	Ngữ pháp	Viết	Tổng điểm
	40	15	15	30	100
VN 01	25	8	12	24	69
VN 02	30	9	12	30	81
VN 03	19.5	9	12.5	23	64
VN 04	36	8	13	30	87
VN 05	33	10	15	20	78
VN 06	35	15	14	20	84
Tỉ lệ	74.3%	65.5%	87.2%	81.6%	77.1%

Theo Bảng 11, ngoài VN05, VN06, thì các SV khác cũng đều có tiến bộ rõ rệt. Tỉ lệ đạt được điểm trung bình của 6 SV ở kỹ năng hội thoại tăng từ 58.3% (Bảng 3) lên 74.2%, ở kỹ năng nghe tăng từ 40.9% lên 65.5%, ở kiến

thức ngữ pháp tăng từ 80.7% lên 87.2%, và ở

¹ Thành tích do cơ quan giảng dạy cung cấp ở thời điểm kết thúc chương trình thử nghiệm vào tháng 4 năm 2019.

kỹ năng viết tăng từ 71.2% lên 81.6%. Thành tích về kỹ năng nghe và hội thoại của VN01, VN05, VN06 đều tăng lên từ 3 đến 4 điểm. Tuy không có sự vượt bậc so với VN05 nhưng điều này cũng có thể hiểu được khi những SV này có số buổi học ít hơn rõ rệt so với VN05.

5.3. Những điểm tích cực về khóa học.

Ngoài những thành tích cụ thể trên, các SV cũng chia sẻ những điểm tích cực thu được từ khóa học hội thoại trực tuyến như

được nói chuyện với người bản ngữ một cách định kỳ, thường xuyên. Việc được học một tiếng Nhật tự nhiên, với những chủ đề gần gũi là những điểm được SV đánh giá cao. Ngoài ra, giờ học linh hoạt và địa điểm học tiện lợi cũng là một trong những ý kiến tích cực về hình thức giảng dạy này. Bảng 12 dưới đây là thống kê những điểm tích cực về khóa học theo thứ tự tăng dần với câu hỏi khảo sát có nhiều lựa chọn trả lời.

Bảng 12. Những điểm tích cực về khóa học

Thứ tự	Các mặt tích cực
1	Có cơ hội nói tiếng Nhật một cách định kỳ
2	Có cơ hội nói chuyện với người bản ngữ
3	Vì học trực tuyến nên thời gian và địa điểm có thể linh hoạt
4	Được hướng dẫn và chỉ dạy của giáo viên chuyên gia
5	Được học như một buổi học cá nhân
6	Được học nhóm
7	Nội dung học gần gũi với cuộc sống
8	Được dạy cách phát âm của tiếng Nhật, cải thiện được phát âm tiếng Nhật
9	Được học tiếng Nhật một cách tự nhiên, không sách vở

Như vậy, qua khóa học ngắn hạn kéo dài từ 4 ~ 11 tuần, các SV đã chia sẻ nhiều sự thay đổi tích cực. Đặc biệt, thông qua những chia sẻ trên, có thể thấy rằng người học coi trọng năng lực giao tiếp trong cuộc sống hàng ngày, coi trọng việc tìm hiểu văn hóa, lối sống của người bản ngữ khi học ngôn ngữ của quốc gia đó. Ngoài ra, việc coi trọng yếu tố được tiếp xúc thường xuyên với người dạy là người bản ngữ, hay mong muốn người dạy là “chuyên gia” cho thấy sự chuyển mình mạnh mẽ trong yêu cầu của SV hiện nay với các cơ quan giảng dạy. Điều này cho thấy người học đã hiểu được “quyền lợi” của bản thân khi học ngoại ngữ. Một điểm nữa cũng cần lưu ý là việc người học coi trọng phát âm, lối diễn đạt tự nhiên, không theo một khuôn mẫu ... cho thấy người học đã có những kiến thức nền tảng về “học ngoại ngữ”, không đơn thuần

chỉ là học theo sự chỉ dẫn của giảng viên như trước đây.

5.4. Những vấn đề tồn đọng

Vì là một khóa học thử nghiệm nhằm tìm hiểu và phân tích những vấn đề của giáo dục tiếng Nhật trực tuyến nên không tránh khỏi những trở ngại, đặc biệt là với SV Việt Nam, việc học trực tuyến vẫn còn là trải nghiệm mới mẻ. Nhưng khó khăn lớn nhất của hình thức giảng dạy này là các SV Việt Nam chưa có một phòng học trực tuyến chuyên dụng, phải sử dụng hệ thống Internet tại nhà khiến cho chất lượng giờ học ảnh hưởng. Ví dụ, trong buổi học đầu, VN05, VN06 đã không thể kết nối với hệ thống trực tuyến của giáo viên. Hoặc như giảng viên người Nhật nhiều lần chia sẻ về việc nghe thấy quá nhiều tạp âm trong giờ học, như tiếng còi xe, tiếng người

gọi nhau, tiếng của một âm thanh nào đó từ công trường xây dựng. Nhiều giờ học đang học cũng bị gián đoạn do ảnh hưởng của đường truyền không tốt. Ngoài khó khăn về cơ sở thiết bị, sự khác biệt về yếu tố văn hóa cũng ảnh hưởng tới quá trình dạy và học. Do cô và trò không thực sự gặp gỡ nhau, chỉ nhìn thấy hình ảnh của nhau trên màn hình nên cử chỉ, điệu bộ không truyền tải hết được thông điệp. Một điểm tồn đọng nữa là thiếu các hoạt động cụ thể, giảng viên dù chuẩn bị các giáo tài phụ trợ mô tả cho hội thoại, nhưng để diễn tả, tái hiện hành động trên màn hình mà để người học hiểu một cách dễ dàng thì vẫn chưa thực tế. Những điểm tồn đọng này có thể tóm tắt bởi những từ khóa như sau: cơ sở vật chất, thiết bị, hoạt động lớp học, bị động về thời gian, yếu tố thấu cảm người học. Ngoài ra, chia sẻ từ người học về những điểm hạn chế về khóa học cũng có những điểm tương đồng với nhận xét của người dạy như cơ sở vật chất trang bị cho giờ học trực tuyến còn hạn chế, học sinh phải tự học ở nhà với thiết bị cá nhân. Hoạt động của giờ học lặp lại thường xuyên cũng khiến người học không có cảm giác tươi mới, không có sự thay đổi về hình ảnh, không gian buổi học... Ngoài ra, người học cũng có ý kiến khó điều chỉnh về thời gian nếu vừa học trực tiếp vừa học trực tuyến vì lịch học quá dày không thể điều chỉnh được lịch học dù rất muốn tham gia khóa học. Một điểm nữa là dù học trực tuyến nhưng chi phí thực sự cho một giờ học trực tuyến với người bản ngữ vẫn nhiều hơn học trực tiếp ở Việt Nam¹.

6. Kết luận

Với những ưu điểm và nhược điểm phân tích ở trên, có thể thấy mô hình giảng dạy trực tuyến có thể áp dụng trong trường hợp cần

1. Thông tin này được giảng viên người Nhật chia sẻ trong quá trình phỏng vấn khi hỏi về khả năng vận dụng khóa học trực tuyến sau khóa học thử nghiệm.

thiết vì những lợi ích sau:

- Thực tế hiện nay cho thấy việc thiếu giảng viên trong lĩnh vực giáo dục tiếng Nhật ngày càng trầm trọng, không chỉ giảng viên người Nhật mà cả giảng viên người Việt. Vì vậy, nếu áp dụng mô hình giảng dạy trực tuyến này, có thể tiết kiệm chi phí mời giảng viên từ Nhật Bản sang Việt Nam, cũng như đảm bảo rằng SV có thể tiếp xúc thường xuyên và đồng đều (với ai? Cái gì?) trong các giờ học. Giảng viên bản ngữ không chỉ hỗ trợ đặc lực cho các kỹ năng giao tiếp, văn bản mà còn là cầu nối để SV hiểu biết hơn về nền văn hoá của ngôn ngữ đích.

- Sớm hình thành kỹ năng giao tiếp cho SV: Giờ học hội thoại trực tuyến giúp người học tập trung vào kỹ năng giao tiếp sẽ sớm giúp SV cải thiện kỹ năng hội thoại, vốn là điểm yếu của SV Việt Nam nói chung và SV học tiếng Nhật nói riêng. Sự tiến bộ rõ rệt ở trường hợp người học VN10 trong nghiên cứu này là một ví dụ.

- Khắc phục được yếu tố địa điểm, thời gian, giảm bớt chi phí cơ sở vật chất: Giáo dục trực tuyến có thể giúp khắc phục yếu tố thiếu cơ sở vật chất, thời gian đến trường của SV cũng như của giảng viên. Với công nghệ kỹ thuật hiện nay, người học có thể tham gia vào lớp học đa chiều, sát với môi trường thực tế. Việc học với người bản ngữ cũng như những thông tin qua kênh trực tiếp này giúp cho người học rút ngắn được khoảng cách với xã hội và tình hình thực tế Nhật Bản.

- Cải thiện khả năng phát âm, nâng cao tính tự nhiên trong giao tiếp: Do đặc thù ngôn ngữ, tiếng Nhật và tiếng Việt có nhiều điểm cần phân biệt trong cấu tạo âm tiết và người Việt có khá nhiều lỗi về phát âm tiếng Nhật (Sái Thị Mây, 2017; Toda, 2017). Điều này có khả năng được cải thiện bằng việc học trực tuyến với giảng viên người Nhật. Việc học với giáo viên bản địa giúp người học trau dồi kỹ

năng giao tiếp một cách tự nhiên, không sách vở, cứng nhắc.

- Người học có cơ hội thể hiện bản thân và cảm nhận thành quả học tập sau mỗi giờ học do bản thân cảm thấy mức độ “đạt được” sau khi thực hành trực tiếp với giảng viên người bản ngữ. Yếu tố này rất quan trọng trong quá trình học ngoại ngữ vì ở một lớp học đông người, nhiều SV không có cơ hội thể hiện bản thân cũng như có thể trình bày ý kiến, suy nghĩ của mình một cách cặn kẽ.

Tuy nhiên, mô hình giảng dạy trực tuyến này cũng cần khắc phục được những yếu tố sau:

- Cơ sở vật chất: để thực hiện giờ học hiệu quả, cần có một hệ thống trực tuyến hoàn chỉnh, đảm bảo về âm thanh, hình ảnh để không ảnh hưởng tới các yếu tố cơ bản của giờ học.

- Thấu cảm giữa người học, người dạy: do giờ học trực tuyến chỉ kéo dài 45 phút, giảng viên và SV không thực sự gặp gỡ nhau nên khó nắm bắt được tâm tư, nguyện vọng của SV ngoài mục đích sử dụng ngoại ngữ. Để việc học thực sự hiệu quả, giảng viên và SV cần có sự kết nối lâu dài, thấu cảm qua quá trình dạy học, gặp gỡ, giao lưu, hoạt động thực tế.

- Khắc phục yếu tố số đông: việc giảng dạy trực tuyến khó lòng tổ chức với một lớp học thực tế với hơn 30 SV như hiện nay. Vậy việc linh hoạt thời gian giảng dạy, học tập được áp dụng như thế nào thì vẫn là một câu hỏi đang cần điều tra thực nghiệm.

Trên đây là một số kết quả sau một thời gian dài quan sát thực tế quá trình học thử nghiệm trực tuyến của nhóm SV CLC KNN&VHNB với tổ chức nghiên cứu giáo

dục Benesse của Nhật Bản. Kết quả cho thấy nhiều điểm tích cực có thể ứng dụng vào thực tế giờ học hiện nay để cải thiện một số vấn đề hiện hữu trong giáo dục tiếng Nhật tại Khoa NN&VHNB Trường ĐHNH. Bên cạnh đó, cũng tồn tại những vấn đề cần đầu tư, nghiên cứu khảo sát kỹ hơn. Đặc biệt, đối tượng nghiên cứu trong bài viết này là những SV đã có trình độ tiếng Nhật nhất định, chưa thể nói là tình hình phổ biến của SV KNN&VHNB. Để có một cái nhìn toàn diện, thấu đáo hơn, tác giả cần tiến hành khảo sát với số đông, cũng như giờ học trực tuyến dưới nhiều hình thức đa dạng để phản ánh được tính chân thực. Tuy nhiên, người viết cũng hi vọng mang tới một cách tiếp cận mới, một hướng đi để những người có quan tâm chia sẻ.

Tài liệu tham khảo

- サイ ティ マイ (2017), 「ベトナムにおけるオンライン教育の現状——オンライン日本語教育の重要性」『早稲田日本語教育学』23, 51-61. <http://hdl.handle.net/2065/00056320>
- 戸田貴子・大久保雅子 (2014) 「新しい日本語教育実践における学習者の学び—オンデマンド併用授業における発音学習—」『早稲田日本語教育学』16, 1-18.
- 戸田貴子, 大久保雅子, サイ ティ マイ (2016年9月18日). 「MOOCs (Massive Open 直 接 授 業 Courses) による日本語発音講座の開発プロセス」早稲田大学日本語教育学会 (早稲田大学).
- 戸田貴子 (研究代表者) (2017) 『グローバルMOOCs における日本語発音オンライン講座の運用に関する実証的研究』科研費基盤研究 (B) 17H02355. <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-17H02355>.
- 戸田貴子, サイ ティ マイ (2018) 「グローバルMOOCs における日本語発音オンライン講座の使用調査——ベトナムで学ぶ学習者を対象として」2018年度日本語・日本語教育学会主催ワークショップ第1回日本研究・日本語教育ワークショップ (ホーチミン市国家大学人文社会科学大学).

A PILOT MODEL FOR JAPANESE ONLINE TEACHING WITH JAPANESE TEACHERS – PROBLEMS AND SOLUTIONS

Than Thi My Binh

VNU University of Languages and International Studies

Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: This study analyzed the model of teaching and learning Japanese conversations online through the pilot program of the second-year students of VNU University of Foreign Languages and International Studies, with the purpose of clarifying the program’s usefulness as well as issues to be improved. The informants included 6 students and a Japanese teacher via “zoomchat”. The whole pilot program lasted 4 months with one session per week. Both the teacher and students demonstrated positive feedback about the program. 100% students expressed that online learning with the native teacher help them improve their ‘Japanese proficiency and soft skills’, ‘conversational skills’, ‘Japanese pronunciation’, ‘understanding of Japanese culture’, amongst others. The teacher also talked of various benefits of online teaching in terms of ‘cost, venue and time’, and the possibility to connect learners from different countries around the world. Also, this online mode of teaching/learning brings the learners ‘closer to Japan’.

Keywords: online teaching, Japanese, foreign language

Phụ lục 1: Ví dụ về một trường hợp ghi chép trong sổ tay field note về quá trình học của SV VN06 (5 trong 8 buổi tham gia)

Ngày tháng	Bài học	Những điểm lưu ý trong giờ học ¹	Phát âm
6/12/2018	8-1	Là một học sinh rất ưu tú, có tinh thần học hỏi cao. Dù chỉ có giáo viên và học sinh nhưng giờ học rất thuận lợi. Em cũng nắm rõ được cách “nhờ vả” nhưng còn băn khoăn ở cách “dẫn nhập” trước khi nhờ vả một việc cụ thể nào đó.	Phát âm rõ ràng, tự nhiên
13/12/2018	8-3	Giờ học hôm nay luyện cách nói “～ましょう” và cách nói “～じゃ遠慮なく”, “いえ、大丈夫です”. VN06 đã hiểu cách sử dụng mẫu này nhưng khi giáo viên chỉ thị dùng cách nói “～申し出をしてみてください” thì có vẻ như không hiểu chỉ thị của giáo viên. Giờ học bị kéo dài khi giáo viên giải thích về ngữ pháp này. Khi được hỏi là tài liệu học có khó với VN06 không thì được trả lời là “không”.	Không có vấn đề gì về phát âm
15/12/2018	12/1	Lỗi dùng từ “～頂きないでしょうか”. Ngoài ra còn bị sai về cách dùng khiêm nhường ngữ cũng như cách sử dụng hai động từ “休ませて/やめさせて…” VN06 có phát âm tốt, cách nói lưu loát thoạt đầu có cảm nhận là một học sinh có năng lực tiếng tốt nhưng chưa có chiều sâu trong các câu trả lời, chưa dùng được nhiều mẫu câu.	
22/12/2019	12/2	Thông thường VN06 có vấn đề gì chưa hiểu thì sẽ nói rõ ràng là chưa hiểu, nhưng trong hội thoại thì lại không nói rõ, im lặng. Thỉnh thoảng, bản thân VN06 cũng không trình bày được điều mình muốn nói, nội dung bị đảo lộn trước và sau. Tuy nhiên VN 06 có phát âm tốt, rất dễ hiểu.	
1/3/2019	12/3	Hiểu cận kề nội dung của bài, ngoài ra còn giúp đỡ bạn cùng nhóm. Khi không hiểu em mạnh dạn hỏi nên rất dễ dạy.	

¹ Nhận xét của giảng viên bằng tiếng Nhật được người quan sát giờ học diễn đạt lại.

CỘI NGUỒN LỊCH SỬ VÀ Ý NGHĨA VĂN HÓA CỦA HỘI HỌA TRUYỀN THỐNG TRUNG HOA

Nguyễn Anh Thục*

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

Nhận bài ngày 17 tháng 02 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 05 tháng 03 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 31 tháng 03 năm 2020

Tóm tắt: Nghệ thuật hội họa truyền thống Trung Hoa vốn là mảng kiến thức nằm trong chuyên đề giảng dạy của môn Đất nước học, dành cho sinh viên năm thứ 4 Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Vì vậy, để giúp người học có góc nhìn tổng quan, lĩnh hội kiến thức phong phú và hữu dụng hơn, đặc biệt hiểu sâu hơn nữa về cội nguồn đất nước, con người và văn hóa Trung Hoa nói chung, mảng nghệ thuật này nói riêng, trong khuôn khổ bài viết dưới đây, bằng phương pháp tổng hợp và phân tích, chúng tôi tập trung làm sáng tỏ cội nguồn và lịch sử phát triển của hội họa truyền thống Trung Hoa trong dòng chảy lịch sử phát triển của các triều đại Trung Quốc. Qua đó, bài viết chỉ ra những giá trị văn hóa sâu xa, tinh tế hàm chứa trong nghệ thuật hội họa truyền thống Trung Hoa.

Từ khóa: hội họa, cội nguồn, nghệ thuật, giá trị văn hóa, truyền thống

1. Đặt vấn đề

Nếu ví nghệ thuật Trung Hoa như dòng sông Hoàng Hà chảy ra biển, thì ắt hẳn hội họa và văn hóa phải là hai nhánh sông lớn cùng nguồn và thường xuyên gặp gỡ nhau trong dòng chảy qua các giai đoạn lịch sử quan trọng của dân tộc này. Nhà nghiên cứu Fu Baoshi từng nói: *“Hội họa truyền thống Trung Hoa là biểu hiện rõ nhất của tinh thần văn hóa dân tộc, cũng là hình thức thể hiện gần gũi nhất các tư tưởng triết học Trung Quốc”* (傅抱石, 2011, tr. 92). Mảng kiến thức về hội họa truyền thống Trung Hoa là một trong những chuyên đề giảng dạy của môn Đất nước học, dành cho sinh viên năm thứ 4, khoa Ngôn ngữ - Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN. Vì vậy, chúng tôi luôn tìm tòi, phát huy cao độ vai trò của môn học, mong muốn giúp người học lĩnh hội kiến thức chuyên đề này được chuyên sâu hơn nữa

cũng như nắm được những giá trị văn hóa cốt lõi ẩn chứa trong đó.

Cho đến nay, ở Việt Nam, nghiên cứu hội họa truyền thống Trung Hoa nói chung và nội hàm văn hóa của nó nói riêng còn khá khiêm tốn. Năm 2005, Khải K. Phạm và các cộng sự ra mắt bạn đọc công trình nghiên cứu “Tổng quan nghệ thuật Đông Phương – hội họa Trung Hoa”. Bằng cách nhìn riêng biệt, nghiên cứu đem đến cho người đọc cái nhìn vĩ mô về không gian nghệ thuật văn hóa Á Đông với những biến chuyển lớn trong cuộc giao lưu, hội nhập văn hóa suốt thế kỷ 19 và 20 đến nay. Minh chứng nghệ thuật Á Đông không hoàn toàn thụ động mà ngược lại, nó đã phát huy ảnh hưởng phương Đông ngày một lớn mạnh ở Âu, Mỹ. Trong đó, hội họa Trung Hoa cũng hóa thân nhiều lần từ cổ đại đến ngày nay nhưng vẫn duy trì được bản sắc độc đáo của mình trong lâu đài hội họa thế giới. Nguyễn Duy Chính với bài viết “Hội họa Trung Hoa cổ kỳ” đăng trên Tạp chí Mỹ thuật năm 2007 giúp người đọc nắm

* ĐT.: 84-984165915

Email: anhthucspnn@yahoo.com

được các tác phẩm hội họa cô tiêu biểu, hiểu sâu hơn nữa về hệ thống kết cấu hoàn chỉnh của hội họa truyền thống. Từ đó, nâng cao khả năng nhận thức về phương thức biểu đạt, quan niệm thẩm mỹ, góc độ nhận thức và cách thức cảm nhận của hội họa trong sự dung hòa với văn hóa truyền thống Trung Hoa. Ngoài ra, trên các trang mạng cũng xuất hiện một số bài viết tản mạn về hội họa Trung Hoa như: Lê Anh Minh (2006) với “Đặc điểm của hội họa truyền thống Trung Quốc”, “Ý nghĩa biểu tượng trong hội họa Trung Quốc”...; Thế Hải (2018) với “Nét đặc sắc trong hội họa truyền thống Trung Quốc”... Bằng phương pháp phân tích, tổng hợp, kế thừa và phát huy những nghiên cứu của các học giả đi trước, trong bài viết này, chúng tôi đi sâu phân tích, làm sáng tỏ cội nguồn hội họa truyền thống Trung Hoa và nội hàm văn hóa của nó, nhằm góp một tài liệu tham khảo hữu ích cho công tác dạy và học ngôn ngữ, văn hóa Trung Quốc cho sinh viên Việt Nam.

2. Nguồn cội và sự phát triển của nghệ thuật hội họa truyền thống Trung Hoa

2.1. Nguồn cội và nền tảng của hội họa truyền thống Trung Hoa

Trung Quốc vốn được biết đến như một đất nước với lịch sử lâu đời, chính dòng chảy lịch sử trường cửu ấy đã tạo nên một Trung Hoa không chỉ cổ kính, tráng lệ với hiện thân là Vạn Lý Trường Thành, Thiên An Môn, Phượng Hoàng Cổ Trấn... mà còn chở đầy tinh hoa văn hóa qua âm nhạc, thi văn và đặc biệt là hội họa truyền thống. Có thể nói, hội họa Trung Hoa cổ là một trong những nghệ thuật truyền thống lâu đời nhất trên thế giới. Bắt đầu xuất hiện với những tác phẩm nghệ thuật dùng để làm đẹp và trang trí, kỹ thuật hội họa của Trung Quốc đã phát triển thành một loại hình nghệ thuật cổ, điển hình cho trí tuệ và văn hoá truyền thống của quốc gia này.

Hội họa truyền thống Trung Hoa hay còn được gọi là Quốc họa, ban đầu dùng để phân biệt khái niệm hội họa phương Tây du nhập vào Trung Quốc. Hội họa Trung Hoa có thể được phân loại theo: đề tài, kỹ xảo và phương pháp, chất liệu vẽ tranh, họa sĩ... Dựa theo đề tài hội họa có thể phân thành ba loại: tranh nhân vật (biểu hiện cho xã hội loài người), tranh sơn thủy (biểu hiện quan hệ giữa con người với tự nhiên) và tranh hoa điểu (biểu hiện các loại sinh vật trong thế giới tự nhiên bao la cùng chung sống hài hòa với con người). Dựa trên kỹ xảo và phương pháp có thể chia thành: tranh “tả ý” (đề cao cảm xúc tức thời với cách dụng bút phóng khoáng, mang đậm sắc thái Trung Hoa) và tranh “công bút” (là lối vẽ tỉ mỉ, công phu, trau chuốt từng chi tiết nhỏ). Mỗi một tác phẩm của những thể loại này đều thể hiện được nét đẹp văn hóa Trung Hoa dù theo đuổi những kỹ xảo, phương pháp hay quan niệm nghệ thuật khác nhau.

Hội họa truyền thống Trung Hoa có lịch sử lâu đời và là kho tàng di sản văn hóa vô cùng phong phú. Trong bài nghiên cứu này, chúng tôi chủ yếu đi sâu khai thác Quốc họa Trung Hoa ở giai đoạn đầu cho đến thời kỳ nhà Thanh, bởi lẽ đây là giai đoạn chứa đựng dấu ấn lịch sử điển hình và đặc sắc nhất của hội họa truyền thống Trung Hoa. Theo Kinh thư ghi chép lại: truyền thuyết vua Vũ Đinh, tức Cao Tông (1324 - 1266 TCN), đời nhà Thương chiêm bao thấy Thượng Đế ban cho mình một bậc hiền tài giúp chấn hưng đất nước. Tỉnh giấc, vua gọi họa sĩ vẽ đúng người trong mộng để tìm khắp thiên hạ. Ông Duyệt ở cánh đồng Phó Nham vốn là phạm nhân khổ sai, có vẻ ngoài giống hệt tranh vẽ. Vua triệu về đàm đạo, thấy ông Duyệt là người hiền tài bèn tha tội và phong làm Tể tướng. Đây có thể coi là căn cứ trọng yếu cho những truyền thuyết cổ xưa, làm nổi bật thành tựu trong lịch sử văn minh vùng đất người Hán. Nếu xét từ những bức vẽ trên vách đá miêu tả cuộc

sống sinh hoạt của người tiền sử xuất hiện từ thời nguyên thủy ở các vùng Mông Cổ, Cam Túc, Sơn Đông, Tân Cương, Đông Bắc và những bức vẽ trên mặt đất được phát hiện ở vịnh Đại Địa, Tần An, thuộc tỉnh Cam Túc vào năm 1986 thì nghệ thuật hội họa truyền thống Trung Hoa đã trải qua hơn 5000 năm lịch sử. Còn tính từ những bức tranh được vẽ trên lụa bạch, hay còn gọi là họa bạch¹ mà các nhà khảo cổ đã khai quật được ở nhiều di chỉ khác nhau trên đất Trung Quốc, đặc biệt dựa vào bức họa bạch cổ nhất thế giới (nay còn lưu giữ ở tỉnh Hồ Nam), được thắm định vào thời Chiến quốc, vẽ một thiếu nữ xinh đẹp với bút pháp điêu luyện, các chuyên gia nghiên cứu cho rằng hội họa truyền thống Trung Hoa ra đời cách chúng ta khoảng 2500 năm hoặc có thể sớm hơn.

Như vậy, trải qua xã hội nô lệ thời Hạ, Thương, Chu, bước vào xã hội phong kiến thời Chiến quốc và nhà Hán, cùng với việc khai sáng văn minh bởi các vị thần hạ thế, nghệ thuật hội họa đã phát triển đáng kể và đạt đến trình độ khá cao. Những bức tranh lụa bạch khai quật trong ngôi mộ nước Sở thời Chiến quốc như “Long phượng nhân vật đồ” (龙凤人物图), “Ngự long nhân vật đồ” (御龙人物图) phản ánh sâu sắc hơn về thể giới thần linh và nền văn hóa Thần truyền. Hình ảnh người cười Rong trong hai bức tranh lụa bạch trên tái hiện cuộc sống hào hoa khi sống và ước mơ khi chết sẽ sớm được thăng thiên của chủ nhân ngôi mộ. Rong thường đi liền với Phượng hoàng, biểu tượng cho trí tuệ, sức mạnh và cảnh giới vượt khỏi cõi phàm

trần. Thời Tần Hán, tập tục an táng chôn cất long trọng của giới nhà giàu càng thịnh hành hơn. Các bức họa bạch tùy táng trong mộ cổ thường miêu tả sinh động hình tượng nhân vật hiện thực, lịch sử và thần thoại với cấu tứ lãng mạn, đường nét cân đối. Như vậy, thời điểm này, con người không chỉ yêu cầu mô tả chung chung về các đối tượng vẽ tranh mà đã biết phân biệt từ nhân vật đến thiên nhiên, từ thiên đàng đến hạ giới, cảnh vật mở rộng phong phú. Tuy kỹ xảo hội họa chưa cầu kỳ nhưng biết được cách tạo hình, đường nét giản đơn nhưng rất biểu cảm và truyền thần, đã phần nào tái hiện cuộc sống diện mạo thời viễn cổ tràn đầy sắc thái kì ảo cũng như những tín ngưỡng, nguyện vọng, nhu cầu thẩm mỹ của người xưa.

Thời kì Ngụy Tấn Nam Bắc triều, nghệ thuật hội họa Phật giáo bùng phát triển mạnh mẽ, đã có không ít họa sĩ là người tu luyện. Các hang đá Kizil ở Tân Cương, hang đá Mạc Tích Sơn ở Cam Túc, hang đá Mạc Cao Đôn Hoàng đều bảo tồn được số lượng lớn các bức tranh khắc trên tường với trình độ nghệ thuật cao, là kho tàng nghệ thuật tráng lệ của thế giới. Hội họa thời kì này chú trọng đến việc thể hiện thần thái, khí chất và sức sống trong các bức tranh khắc họa. Các hình ảnh với nét vẽ, hình thức vẽ và ngôn ngữ đã trở thành nền tảng cơ bản nhất, đóng vai trò quan trọng cho sự phát triển của hội họa Trung Hoa sau này.

2.2. Sự phát triển lý luận cơ bản của hội họa truyền thống Trung Hoa

Trước thời kì Ngụy Tấn Nam Bắc triều, nghệ thuật hội họa truyền thống Trung Hoa đã trải qua hàng nghìn năm lịch sử, nhưng thực sự cần phải phân định những bức tranh cổ bắt đầu xuất hiện từ thời kì này, bởi vì trước đó, tranh được vẽ bởi những tác giả giấu tên, chưa phân biệt được thật giả. Thời kì Nam Bắc triều, xuất hiện rất nhiều các họa sĩ nổi tiếng xuất thân từ tầng lớp sĩ phu chuyên về hội họa

¹ Trước khi phát minh ra giấy ở thời Đông Hán (thế kỷ thứ nhất), hội họa Trung Hoa được thực hiện chủ yếu trên “bạch”. “Bạch” vốn được dệt từ tơ, tương tự như dũi, lụa, cầm. Sau này “bạch” được thay thế bằng “lụa”, vì vậy còn được gọi là “lụa bạch”, còn tranh vẽ trên lụa bạch được gọi là “họa bạch”. Lụa được căng ra và quét keo có nguồn gốc động vật để có thể thắm mực và màu. Mực được làm từ bồ hóng của gỗ thông.

với những thành tựu nổi bật, được người dân thời đó tôn sùng. Vào thời điểm này, phong cảnh, hoa điều và muông thú là những đối tượng chính được các họa sĩ tái hiện một cách sinh động. Đặc biệt, tranh phong cảnh đã tách ra khỏi việc làm nền cho nhân vật để trở thành những bức tranh độc lập. Những tác phẩm của họ để lại cho đời được bảo tồn và lưu truyền đến ngày nay. Tuy nhiên, cùng với đó cũng xuất hiện những tác phẩm làm giả, mô phỏng theo tranh nguyên bản, vì vậy mà đã có sự giám định tranh gốc hay tranh chép. Sau này hình thức hội họa còn xuất hiện tranh cuộn (hand-scroll) cuộn dài của các sĩ phu, rất thuận tiện cho việc bảo tồn. Việc lưu giữ tranh của Hoàng thất và các hộ gia đình ở thời kì này đã không còn bị giới hạn đơn thuần bởi cách sưu tầm và bảo quản nữa mà còn phát triển thêm một loạt các hoạt động như giám định, bình xét, ghi chép lại,... vén bức màn che giấu những mơ hồ, huyền bí chưa thể giải đáp trong nghệ thuật hội họa truyền thống Trung Hoa ở thời kì đầu. Giai đoạn này, nhóm các nhà phê bình kiệt xuất với những tranh luận sôi nổi, trao đổi và lý luận chặt chẽ của họ có sức ảnh hưởng lớn đến các thể hệ họa sĩ sau này. Trong số đó, họa sĩ nổi tiếng Cổ Khải Chi thời Đông Tấn và Tạ Hách thời Nam triều là những đại diện tiêu biểu nhất. Cổ Khải Chi đưa ra lập luận nổi tiếng là “*Lấy hình tả thần*” (以形写神). Ông chỉ ra rằng họa sĩ khi vẽ không chỉ theo đuổi hình ảnh thực bên ngoài, mà còn theo đuổi bản chất của tinh thần bên trong. Trong suy nghĩ của ông, vẽ hình sẽ truyền được cảm xúc, đó phải là cảm xúc của người họa sĩ và họ cần thêm vào trong tranh nhận thức cuộc sống của mình. Cảm phục tài năng họa pháp của Cổ Khải Chi, nhà lý luận hội họa đời Đường Trương Ngạn Viễn đã ngợi ca: “*Nét bút của Cổ Khải Chi mạnh mà bay bổng, liên miên, quanh quất xa vời, cách điệu siêu thoát mà giản dị, như gió thổi, chớp giạt; ý có trước khi hạ bút, vẽ xong mà ý*

vẫn còn, bởi vậy tranh tràn trề thần khí” (伍蠡甫, 1983). Tạ Hách, trong cuốn “*Cổ họa phẩm lục*” (古画品录) đã đưa ra “*lục pháp luận*” (六法论) tức sáu quy ước cơ bản cần đạt được khi vẽ một bức tranh hoàn chỉnh, bao gồm: *khí vận sinh động* (气韵生动) ; *cốt pháp dụng bút* (骨法用笔) ; *ứng vật tượng hình* (应物象形) ; *tùy loại phú thái* (随类赋彩) ; *kinh dinh vị trí* (经营位置) ; *truyền di mô tả* (传移模写) . Đây có thể xem như hệ thống lý luận cơ bản của hội họa Trung Hoa thời kỳ đầu, đánh dấu hội họa chính thức trở thành một môn nghệ thuật độc lập, đặt nền móng quan trọng cho lý luận hội họa sau này.

2.3. Sự trưởng thành và phát triển đỉnh cao của hội họa truyền thống Trung Hoa

Bước vào thời Tùy Đường, kết thúc cục diện đất nước biến động, loạn phân chia Nam Bắc kéo dài hơn 370 năm trong lịch sử Trung Quốc, nghệ thuật hội họa Trung Quốc vì thế cũng có bước tiến dài. Triều đại nhà Tùy (581 – 618) tuy ngắn ngủi nhưng trở thành cầu nối cho sự chuyển giao hội họa từ giai đoạn thời Ngụy, Tấn, Nam Bắc triều sang nhà Đường. Đời Tùy Đường có hai nhân tài tiêu biểu là Triển Từ Kiên và Giang Chí. Họa sĩ họ Triển đưa ra quan điểm “*chỉ xích thiên lý*” (thụ vạn dặm vào trong một thước) còn họa sĩ họ Giang được đời sau tôn kính vinh danh là “*Đường họa chi tổ*” (ông tổ của hội họa đời Đường). Nghệ thuật vẽ tranh thời Tùy chủ yếu được triều đình quý tộc hoàng gia sử dụng với mục đích thẩm mỹ và thờ cúng. Thể loại tranh thời này bao gồm tranh tường trong điện thờ và tranh cuộn với phong cách hội họa có xu hướng phong phú, rộng mở hơn. Trong số các tác phẩm được lưu truyền, “*Du xuân đồ*”¹

¹ Tác phẩm “*Du xuân đồ*” (游春图) của Triển Từ Kiên hiện lưu trữ tại viện Bảo tàng Cổ Cung, Bắc Kinh. Tác phẩm đã giải quyết triệt để vấn đề xử lý phối cảnh không gian hợp lý giữa người và cảnh vật, là đại biểu cho sự nổi lên của tranh sơn thủy.

(游春图) của Triển Tử Kiên được coi là thủy tổ chính thức của tranh sơn thủy. Thời Đường được biết đến là kỷ nguyên vàng son của nền văn minh Trung Hoa, xã hội ổn định, kinh tế phát triển mạnh, giao lưu với nước ngoài sôi nổi nên đã thổi làn gió mới vào nền nghệ thuật hội họa trong nước. Ở thời kì này, chỉ có triều đình có toàn quyền và nguồn tài lực để bảo trợ nền nghệ thuật cao với qui mô đáng kể. Số họa sĩ trong cung khá nhiều và được ban chức, với nhiệm vụ vẽ chân dung các công thần, những cảnh sinh hoạt của vua chúa và các phi tần, mỹ nữ. Lý do vua chúa quy tụ những họa sĩ tài giỏi nhất nước về phục vụ triều đình không chỉ vì giới hoàng tộc yêu thích loại hình nghệ thuật này mà sâu xa hơn muốn tuyên truyền thiên mệnh của họ để đối phó với các thế lực chính trị khác. Tác phẩm nổi tiếng dùng cho việc tuyên truyền lễ giáo chính trị có bức họa phẩm “Bộ liễn đồ”¹ (步辇图), “Cổ đế hoàng đồ quyền” (古帝皇图卷)²... Cuối đời Đường và suốt giai đoạn Ngũ Đại Thập Quốc, đất nước lại phân ly, loạn lạc trên 50 năm nhưng những tác phẩm hội họa cung đình vẫn được bảo tồn tốt nhất tại Nam Kinh và Tứ Xuyên.

Trong không gian hội họa cổ thời Tống, không chỉ các thể loại, đề tài hội họa có những thành tựu rực rỡ, khả năng tả thực được nâng

cao mà còn xuất hiện hàng loạt các họa sĩ tài năng. Họ đều có những nghiên cứu, sáng tạo độc đáo hoặc đi vào con đường chuyên môn hóa đề tài, hoàn thiện những kỹ pháp còn dang dở của đời trước. Đơn cử như hội họa Bắc Tống tiếp tục phát triển dựa trên nền tảng hội họa từ đời Đường, bậc thầy về tranh nhân vật có Ngô Đạo Tử, tranh hoa điều với kỹ pháp điêu luyện có Hoàng Thuyên. Nam Tống có lẽ do vị trí địa lý thủy vực tại Giang Nam, tranh sơn thủy nơi đây đa phần mô phỏng, linh hoạt, kỳ ảo. Rất nhiều các văn nhân theo trường phái vẽ tranh thủy mặc với bút pháp tả ý giản lược, đề cao lý luận “*Ngoại sư tạo hóa, trung đắc tâm nguyên*” (Học trực tiếp từ tạo hóa, truyền hiểu biết trực tiếp vào tâm, hòa tan cái tôi của mình vào trong vạn vật, sáng tạo ra ý cảnh). Trong trường phái nghệ thuật hội họa³, hình thành hai trường phái lớn nhất triều Tống, một là “Viện thể họa” do Hoàng đế Huy Tông⁴, vốn là người rất đam mê nghệ thuật hội họa và dành trọn tâm sức để sáng lập và đưa nó trở nên hưng thịnh nhất trong lịch sử Trung Hoa. Đây được coi như một cơ quan hàn lâm đặc biệt, gần giống như hình thức hoạt động của Học viện mỹ thuật thời nay, hoạt động dưới sự bảo trợ của cung đình, có chức năng đào tạo và rèn luyện về kỹ pháp hội họa. Các bức họa ở đây được miêu tả tinh tế, là những tác phẩm của các họa gia nổi tiếng trong lịch sử hội họa Trung Hoa như Hứa Đạo Ninh, Lý

¹ Bộ Liễn: vốn là một loại công cụ do người khiêng, thay cho đi bộ vào thời cổ. “Bộ liễn đồ” (步辇图) của Họa sĩ Diêm Lập Bản đời Đường vẽ hình ảnh vua Đường Thái Tông bệ vệ, oai phong mặc hoàng bào ngồi Bộ liễn tiếp kiến sứ thần đến từ Tây Tạng.

² Tác phẩm là một cuộn tranh màu vẽ trên lụa, mô tả quyền lực của 13 vị đế vương tiêu biểu trong lịch sử Trung Hoa từ thời Lương Hán đến đời Tùy gồm: Hán Chiêu Đế, Hán Quang Vũ Đế, Tào Ngụy Văn Đế, Hán Chiêu Liệt Đế, Đông Ngô Đại Đế, Tấn Vũ Đế, Bắc Chu Vũ Đế, Trần Văn Đế, Trần Phế Đế, Trần Tuyên Đế, Trần Hậu Chủ, Tùy Văn Đế, Tùy Dạng Đế. Tác phẩm này hiện được trưng bày tại Bảo tàng Mỹ thuật Boston, Hoa Kỳ.

³ Hội họa phân nhánh qua các “trường phái hội họa”. Thuật ngữ “trường phái” được dùng để chỉ một phong cách mà trong đó phân loại một nhóm các họa sĩ cùng chung quan điểm về kỹ thuật vẽ tranh và phương pháp thể hiện. Trong triều đại khác nhau đã có rất nhiều trường phái hội họa ra đời góp phần làm thay đổi quan điểm về thẩm mỹ hội họa.

⁴ Theo sách sử ghi chép: Ngự thư phòng của hoàng đế Huy Tông có lưu trữ rất nhiều thư pháp, tranh họa nổi tiếng. Tổng cộng ước chừng 6.396 tác phẩm của 231 họa gia. Trong đó, có hơn 100 tác phẩm của vua Huy Tông với bút pháp vô cùng tinh tế, điêu luyện.

Đường, Tô Hán Thần... Trường phái thứ hai tương phản với phong cách chính thống của Viện thể, đó là “Văn nhân họa” hay còn gọi là “Sĩ đại phu họa” (hội họa của các văn nhân, sĩ đại phu) do các quan văn như Tô Thức, Mễ Phát và Lý Công Lân sáng lập nên, tương phản với phong cách chính thống của viện phái. Chính do sự khác biệt giữa nghệ thuật cung đình - quan phương với nghệ thuật của các sĩ phu tự do mà trong lịch sử nghệ thuật Trung Hoa đã hình thành hai dòng hội họa đối lập song ảnh hưởng, thâm thấu lẫn nhau trong nhiều thế kỷ, bảo đảm sự phát triển năng động, giàu thành tựu đa dạng của hội họa và mỹ thuật Trung Hoa.

Thời nhà Nguyên là thời kỳ hội họa truyền thống Trung Hoa có bước chuyển ngoặt và thay đổi lớn. Thứ nhất, số tranh nhân vật giảm đi đáng kể nhưng tranh đề tài về hoa mai, lan hay trúc mọc bên những tảng đá lớn và tranh hoa điểu với thủ pháp bút mặc (bút lông và mực tàu) rất thịnh hành. Hội họa kế thừa và theo đuổi phong cách hội họa thời Đường, Ngũ Đại và Bắc Tống, cường điệu trong tranh phải có “Sĩ khí” tức khí tiết của kẻ sĩ, “*Di mạo cầu thần*” nghĩa là không bắt ép tranh vẽ phải giống y như thật hay phải vẽ thật tỷ mỉ, kỳ công mà quan trọng là tìm ra được cái thần vốn có bên trong cảnh vật cũng như tâm tình mang cảm xúc chủ quan khi vẽ của người họa sĩ. Nét vẽ càng đơn giản càng tốt, phóng khoáng mà nổi bật, cảm hứng thư pháp và thơ ca được họa kèm trên tranh hòa quyện mật thiết để sáng tạo nên bức tranh thủy mặc theo đúng nghĩa. Người có công đưa phong cách “*thư họa đồng pháp*” hay “*thư họa đồng nguyên*” (tranh vẽ như viết) chiếm vị trí thượng phong phải kể đến danh họa Triệu Mạnh Phủ thời nhà Nguyên. Ông là người nghiên cứu, phát triển thủ pháp bút mặc trong thư pháp để thể hiện sự phong phú, thanh nhã trong nghệ thuật vẽ tranh. Nổi tiếng là bức tranh thủy mặc thuần túy “Thủy thôn” (水村). Qua nét vẽ tài tình

của Triệu Mạnh Phủ, lấy không gian và thời gian hợp nhất, trời và đất đều ở trong tâm, khung cảnh đồng hoang bình dị nơi thôn quê miền núi vùng Giang Nam hiện ra tuyệt đẹp trong sự mờ ảo sau cơn mưa bụi với những đồi cát nhấp nhô, cây cỏ lưa thưa, thấp thoáng vài chiếc thuyền đánh cá xa xa. Thứ hai, sự trỗi dậy của tranh văn nhân đã phá vỡ cục diện mang tính hệ thống trong họa viện cung đình nhà Tống, thúc đẩy hội họa chuyên biến, tạo ảnh hưởng rất lớn đến hội họa thời Minh Thanh sau này, trong đó không thể không nói đến sự xuất hiện của hàng loạt danh họa, đại diện cho thời kỳ nghệ thuật hội họa đạt đến đỉnh cao thành tựu, đã trở thành những tấm gương sáng cho các thế hệ đời sau noi theo như: “Nguyên tứ gia” (bốn vị họa sĩ nổi tiếng cuối đời Nguyên gồm Hoàng Công Vọng - thủ lĩnh, Ngô Trần, Nghệ Toán và Vương Mông). Một trong những kiệt tác lưu danh thiên cổ của họ mà người đời sau vô cùng xem trọng là bức thủy mặc “Phú xuân sơn cư đồ” (富春山居图)¹, tái hiện sinh động phong cảnh tươi đẹp, lãng mạn, lồi cuốn ở hai bên bờ sông Phú Xuân tỉnh Chiết Giang vào chớm đầu thu.

Đến thời nhà Minh, hội họa thời Tiền Minh được tính từ đời vua Hồng Vũ đến đời vua Hoàng Trị (1368-1505 Công nguyên), hội họa của các văn nhân, sĩ phu đã trưởng thành hơn, tiêu biểu có Đới Tiên, Ngô Vĩ, Uông Chất... sáng lập ra “Chiết phái” (còn gọi là “phái Chiết Giang”) lừng lẫy một thời và ghi dấu ấn đậm nét về tranh phong cảnh. Giai đoạn giữa và cuối đời Minh, tính từ thời vua Thành Hóa đến đời vua Sùng Trinh (1567 - 1644 Công

¹ “Phú Xuân Sơn Cư Đồ” là một trong 10 bức tranh nổi tiếng nhất Trung Quốc. Bức tranh hoàn thành chưa được bao lâu thì Hoàng Công Vọng qua đời. Đến đời vua Thuận Trị nhà Thanh, do bị hỏa hoạn, bức tranh này chia thành hai phần. Hiện phần đầu dài khoảng 50 cm, cất giữ ở Viện bảo tàng tỉnh Chiết Giang, phần sau dài khoảng 640 cm, cất giữ ở Viện bảo tàng Cổ Cung Đài Bắc.

nguyên), phong cách hội họa thủy mặc của văn nhân đời Tống Nguyên được phục hưng trở lại, do “Ngô Môn tứ gia” gồm Thẩm Chu, Văn Chủy Minh, Đường Hoàng, Cử Anh dẫn đầu và phát triển thành “Ngô Môn họa phái”, nổi lên như một hiện tượng ở phủ Ngô Môn (tức Tô Châu ngày nay). Tiếp đó, Đồng Kỳ Xương, một nhà thư họa nổi tiếng thời Minh, người huyện Tùng Giang, Thượng Hải đã dày công nghiên cứu, bổ sung những ưu điểm, bù đắp những thiếu sót còn tồn tại của “Chiết phái” và “Ngô Môn họa phái”, hình thành nên “Tùng Giang phái”, đem luồng sinh khí tươi mới đến nền hội họa truyền thống Trung Hoa. Đáng chú ý, ở đời Minh, không chỉ số tranh được giám định và thu thập ở trong Phủ tương đối lớn mà quan quân triều đình cũng tâu đi khắp nơi trong cả nước thu thập và mang về số lượng tranh khổng lồ.

Sự phát triển của hội họa thời nhà Thanh chủ yếu phân thành ba thời kỳ Tiền Thanh, Trung Thanh và Văn Thanh. Thời kỳ Tiền Thanh bắt đầu từ cuối thời Minh cho đến đời vua Khang Hi, họa gia nổi tiếng có họa phái “tứ Vương” (Vương Thời Mẫn – thủ lĩnh, Vương Giám, Vương Huy, Vương Nguyên Kỳ) hay còn gọi là “Chính thống phái”. Họ có xu hướng đạt được sự tự do về tinh thần trong cuộc sống và truyền đạt nguồn cảm xúc cũng như thể hiện những cá tính mới mẻ vào trong tranh, khiến cho tác phẩm của họ mang màu sắc riêng và không bị đóng khung trong một khuôn khổ cứng nhắc nào. Trường phái hội họa này nhận được sự yêu thích đặc biệt từ Hoàng đế cũng như mọi tầng lớp bá tánh bình dân. Giai đoạn giữa của thời kỳ nhà Thanh được tính từ thời vua Càn Long đến đời vua Gia Khánh, là thời kỳ tôn thờ cách vẽ tranh thủy mặc bằng những nét chấm phá truyền thần, có xu hướng theo đuổi sự phóng khoáng, phiêu diêu mà không kém phần độc đáo. Chủ đề mà họ yêu thích gửi gắm trong tranh thường là “tứ quân tử” (tranh chuyên về mai, lan, trúc, cúc)

vì những loài hoa này mang ý vị tượng trưng văn học, tiêu biểu đức hạnh của bậc quân tử, luôn trau dồi tài đức trước nghịch cảnh cuộc đời. Thời Văn Thanh được tính từ đời vua Đạo Quang đến thời vua Quang Tự, giới hội họa Trung Quốc hoạt động sôi nổi nhất ở thành phố thương nghiệp Thượng Hải và Quảng Châu. Khu vực Thượng Hải xuất hiện những họa sĩ nổi tiếng như Triệu Chi Khiêm, Hư Cốc, Nhâm Hùng, Nhâm Di, Ngô Xương Thạc... hình thành nên “Hải phái”. Tại Quảng Châu xuất hiện họa phái “Lĩnh Nam” do các họa sĩ cận đại như Cao Kiếm Phụ, Cao Kỳ Phong, Trần Thụ Nhân... sáng lập. Đáng chú ý là phái “Lĩnh Nam” đều xuất dương sang Nhật Bản tìm hiểu hội họa Nhật Bản và phương Tây rồi chủ trương “dung hợp cổ kim”, lấy “đổi mới” làm tôn chỉ, kết hợp tinh hoa của hội họa truyền thống Trung Hoa, Nhật Bản và trường phái Ấn tượng phương Tây để tạo nên sự cách tân trong hội họa truyền thống Trung Hoa. Vì vậy, những tác phẩm của họa phái này không dừng lại ở việc mô phỏng cổ nhân mà truyền vào đó dấu ấn, hơi thở thời đại.

3. Nội hàm văn hóa thâm sâu của hội họa truyền thống Trung Hoa

3.1. Ý nghĩa văn hóa truyền tải qua hội họa truyền thống

Hội họa truyền thống Trung Hoa trải qua quá trình phát triển lâu dài, cách tân và không ngừng kế thừa những tinh hoa qua các triều đại lịch sử nên có thể coi đây là niềm tự hào, là viên ngọc quý của dân tộc Trung Hoa. Nó bao hàm tinh thần nghệ thuật, cách thức thể hiện cùng với nội hàm văn hóa Trung Hoa, trở thành nét tiêu biểu của nghệ thuật phương Đông, phản ánh nhiều phương diện như triết học, văn hóa, kiến trúc, điêu khắc của Trung Hoa cổ đại.

Cội nguồn văn hóa của hội họa truyền thống Trung Hoa có phương thức biểu hiện

và tư tưởng thẩm mỹ riêng biệt. So sánh với hội họa truyền thống phương Tây, nó không hề mang vẻ lộng lẫy sắc màu mà tựa hồ như suối nguồn chảy dài nhẹ nhàng, tự nhiên. Biểu hiện của hội họa truyền thống Trung Hoa là theo đuổi “*thiên nhân hợp nhất*”, sùng bái sự hòa hợp giữa con người với thiên nhiên, là hiện thân linh khí của đất trời sông núi, sức sống của muôn loài, thể hiện chất trữ tình đậm thắm. Kế thừa giá trị văn hóa truyền thống, hội họa Trung Hoa cổ kỳ chú trọng thể hiện nội hàm bên trong hơn là sự chính xác vật lý bề ngoài đơn thuần. Hơn nữa, trong hiệu ứng nghệ thuật của bút mực còn phản ánh thái độ của người họa sĩ trí thức đối với đời sống xã hội, thể hiện sự hiểu biết bản chất thiên nhiên và sự nhạy cảm với nghệ thuật. Nói cách khác, hội họa truyền thống Trung Hoa không chỉ lấy cảm hứng từ thế giới tự nhiên xung quanh mà còn phản ánh thế giới nội tâm của người nghệ sỹ. Các họa sĩ Trung Quốc tả thực các hiện tượng tự nhiên rồi thêm vào đó sự “gia công” cũng như truyền cảm xúc và tu dưỡng đạo đức của chính mình vào tác phẩm hội họa. Nhiều yếu tố tương tác và hòa quyện cùng nhau, được tạo ra từ sự cộng hưởng trong trái tim của người họa sĩ, khiến cho những kiệt tác đạt đến cảnh giới tuyệt vời. Đơn cử như họa sĩ thời nhà Nguyên khi vẽ tranh phong cảnh, phần lớn họ ngồi thiền tu đạo, ẩn cư nơi non cao rừng thẳm, hàm chứa cảm ngộ “xuất thế gian”. Tác phẩm của họ dù có núi non trùng điệp, sông nước bao la, mây trời vờ vờ, bốn mùa xuân hạ thu đông, thì luôn ẩn chứa cảm giác đìu hiu, thanh tịnh.

Những tác phẩm hội họa truyền thống được lồng “ý thơ”, “ý cảnh”, trở thành trào lưu chủ đạo của hội họa lúc bấy giờ và được các văn nhân tiêu biểu như Tô Thức, Thái Kinh, Huy Tông, Mễ Phát... ủng hộ mạnh mẽ. Điều này làm tăng đáng kể “huương vị văn hóa” và làm phong phú thêm di sản văn hóa hội họa Trung Hoa. Đó là triết lý sâu xa của người xưa

qua sự kết hợp giữa thi ca, tranh, chữ với ý tứ và vần điệu, hình thành nên chuẩn mực thẩm mỹ của hội họa truyền thống. Thơ ca Trung Quốc luôn coi trọng “ý cảnh”, có thể khơi dậy trí tưởng tượng và kích thích sự liên tưởng của người đọc trong việc cảm thụ tác phẩm hội họa. Đây đó, vừa có sự lạnh lẽo của “*Tứ canh sơn thổ nguyệt, tàn dạ thủy minh lâu*” (四更山吐月, 残月水明楼 - Canh tư, núi nhả mặt trăng. Đêm tàn, lầu in mặt nước); vừa có sự bao la rộng lớn của “*Đại mạc cô yên trực, trường hà lạc nhật viên*” (大漠孤烟直, 长河落日圆 - Sa mạc làn khói thẳng. Sông dài mặt trời tròn); lại có sự hào hùng của “*Quân bất kiến, Hoàng Hà chi thủy thiên thượng lai, bôn lưu đáo hải bất phục hồi*” (君不见, 黄河之水天上来, 奔流到海不复回 - Bạn không thấy sao: Nước sông Hoàng Hà từ trên trời chảy xuống, chảy ra đến biển, không quay trở lại) ... Việc đan lồng những câu thơ này trong tác phẩm hội họa truyền thống thực sự tạo thành một “ý cảnh” hấp dẫn trong hội họa hay nói cách khác đã tạo nên thủ pháp nghệ thuật mà nhà thơ nổi tiếng Vương Duy thời Đường đúc kết: “*thi trung hữu họa*” (trong thơ có chất họa) hay “*họa trung hữu thi*” (trong họa cũng có chất thơ). Trương Thuần Dân thời Bắc Tống cũng từng nói: “*Thơ là họa vô hình, họa là thơ có hình*”. Ngô Hàn Long thời Nam Tống cho rằng: “*Vẽ cảnh khó vẽ, lấy thơ góp thành. Ngâm thơ khó ngâm, mượn họa thay lời*” (伍蠡甫, 1983) . Quả thực, tác phẩm có giá trị nghệ thuật hơn khi thể hiện đầy đủ cảm xúc trữ tình của người nghệ sỹ. Cổ nhân có câu “*Thi tình họa ý*” là vậy, những bức tranh này không chỉ đơn thuần là kỹ năng vẽ, là giá trị tự thân của bức họa mà cao hơn nữa thể hiện kiến thức sâu rộng và sự am hiểu văn hóa, là nhân sinh quan của nghệ nhân.

Từ những phân tích trên đây cho thấy, đây chính là điểm khác biệt lớn về văn hóa hội họa truyền thống Trung Hoa và phương Tây. Vương Phu Chi - nhà triết học duy vật xuất sắc

thế kỷ 17 của Trung Quốc cho rằng: Trong thi họa truyền thống Trung Hoa luôn toát lên cảm giác tràn ngập nỗi ưu tư, sâu thẳm trong lòng văn nhân, từ đó hình thành đặc trưng thẩm mỹ kết hợp thi ca và hội họa Trung Hoa (刘席伯, 2014:2). “Ý thơ” mới lạ trong bức họa, tuy mờ ảo nhưng quan trọng ở chỗ nắm được nét thật trong cảnh. “Ý họa” sống động trong thi ca bắt nguồn từ những tâm tư tình cảm trong lòng, còn “tình thơ” lại sinh ra trong lúc tạo cảnh. Tóm lại, hai dòng sông nghệ thuật “thi ca” và “hội họa” cuối cùng cũng vì chữ “tình” mà hòa chung một nhánh đổ ra biển cả. Ngược lại, hội họa Phương Tây cường điệu sự khác biệt cũng như giới hạn giữa “thơ” và “họa”. “Thơ” luôn luôn lưu động, là nghệ thuật thời gian một chiều, còn “họa” là nghệ thuật không gian bình diện hai chiều. Paul Cézanne, họa sĩ phái hậu ấn tượng của Pháp thế kỷ 19 đã xây dựng một luật giới cho phái hội họa hiện đại: “Nghệ thuật gia cần phải bảo vệ mình chớ thiên về những thứ thuộc về văn học” (伍蠡甫, 1983). Rõ ràng, quan điểm này hoàn toàn trái ngược với quan điểm dung hòa linh diệu thơ phú và hội họa của các nhà nghệ thuật Trung Hoa, một phong cách vốn xuất phát từ ý niệm triết học phương Đông, lấy hư vô làm gốc để điều phối hài hòa giữa “hư” và “thực”, ứng với vũ trụ vạn biến xoay vần để diễn tả thần thái của vạn vật vào trong tranh (李冰虹, 2018:13).

Hơi thở văn hóa trong hội họa truyền thống cũng có thể quyết định được giá trị cốt lõi của nghệ thuật Trung Hoa. Nền hội họa truyền thống Trung Hoa cùng với triết học, thi ca, văn học, thư pháp cũng như âm nhạc, điêu khắc có quan hệ mật thiết với nhau, là tài sản quý giá của truyền thống dân tộc Trung Hoa và vẫn tỏa sáng lấp lánh cho đến ngày nay. Do đó, có thể nói rằng, hội họa truyền thống Trung Hoa chính là chất lọc tinh túy của nền văn hóa Trung Hoa mà thành, góp phần làm nên hào quang của lịch sử văn hóa Trung Hoa.

3.2. Dấu ấn riêng của người họa sĩ qua nét vẽ mang nội hàm tinh thần sâu sắc

Văn hóa và hội họa đều là lối vào của “Đạo”. “Đạo” theo quan điểm của Lão Tử là cội nguồn của vạn vật, có trước mọi tồn tại của thời gian và không gian. “Đạo” vừa là tất cả, vừa là sự biến hóa của tất cả. “Đại đạo” thì không tên nên không thể đạt đến bằng tư duy hay ngôn ngữ của khái niệm, chỉ có thể lắng lắng đến gần. Với những đặc trưng như thế, hội họa là những phương thức hữu hiệu nhất để thể nhập với “Đạo”.

Qua quá trình nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy hội họa là sự biểu hiện của văn hóa và văn hóa chính là nguồn gốc tinh thần của hội họa. Ảnh hưởng của văn hóa truyền thống Trung Hoa chủ yếu đến từ học thuyết Nho giáo “*Tri giả lạc thủy, nhân giả lạc sơn*” (xuất xứ từ thiên “Ung dã” sách “Luận ngữ”, nghĩa là: người trí - ý là thông tuệ thích nước, người nhân - ý là đức độ thích núi) hay thuyết tư tưởng “*Vô vi*” huyền bí của Đạo giáo. Hệ thống tư tưởng Nho giáo vẫn luôn ảnh hưởng một cách mạnh mẽ và lâu dài đến quan niệm thẩm mỹ của con người. Trong hệ thống giáo dục “*lục nghệ*” (六艺)¹ của Nho giáo, các Nho sĩ² phải giỏi

1 Theo tác giả Zhidong Hao. *Intellectuals at a Crossroads: The Changing Politics of China's Knowledge Workers*: Khái niệm “Lục nghệ” được hình thành và phát triển trong thời kỳ tiền phong kiến, từ triều đại nhà Chu. Người quân tử thời đó phải thành thạo sáu môn nghệ thuật bao gồm: lễ (lễ nghĩa), nhạc (âm nhạc), xạ (bắn cung), ngự (cưỡi ngựa), thư (thư pháp) và số (toán học). Thời kỳ hậu phong kiến, “Lục nghệ” giảm thành “Tứ nghệ” gồm: cảm, kỹ, thi, họa.

2 Theo Nguyễn Thừa Hỷ (2008). *Về nhân cách của người Nho sĩ - quan liêu thời Lê - Trịnh*. Kỳ yếu hội thảo Quốc tế Việt Nam học lần thứ 3, tiểu ban lịch sử Việt Nam truyền thống thi: “Nho sĩ (sĩ) là giới đứng đầu trong bảng xếp hạng “tứ dân” (sĩ - nông - công - thương), thiên nhiều về mặt danh nghĩa. Trên thực tế, đó là một tầng lớp dục, có gốc ăn khá sâu trong

về họa pháp. “Cầm, kỳ, thi, họa” không hồ danh là nghệ thuật hiếm thấy của Trung Hoa. Song song với văn chương, họa pháp không chỉ là một trong những nét tiêu biểu mà bậc thánh hiền xưa có thể tu dưỡng đạo đức và nâng cao phẩm giá bản thân mà còn là kết tinh trí tuệ, là lối đi mở thông với đất trời (刘文萍 & 张玲, 2018: 11). “Họa” là không gian chứa đựng đạo lý sâu xa về vũ trụ và nhân sinh, dẫn dắt con người cảm ngộ chân lý của nhân sinh và hoàn thiện lý tưởng về sinh mệnh và đạo đức, tìm tòi thiên đạo, khiến cho cảnh giới tư tưởng được thăng hoa, hòa nhịp với đất trời (张毅, 2018: 6).

Văn hoá Trung Quốc thể hiện mối liên hệ sâu sắc giữa nội hàm của bức tranh và thế giới nội tâm của người họa sĩ, hay nói cách khác, tác phẩm nghệ thuật phản chiếu nhân cách cao đẹp của họ. Chỉ khi người họa sĩ tuân theo chuẩn mực đạo đức thì bức tranh mới có thể đạt đến giá trị đích thực của nghệ thuật. Trương Ngạn Viễn, nhà phê bình mỹ thuật đời Đường khi viết về hội họa vào khoảng năm 847 nhấn mạnh “*Những danh họa đời xưa đều là dòng dõi kẻ sĩ có tinh thần khinh ghét thói thường và cốt khí cao quý, xuất chúng hơn người, nên mới có thể lưu danh mai hậu. Hội họa không phải là điều mà kẻ tiện nhân ngoài đường có thể mưu cầu mà được*” (Lâm Ngữ Đường, 2005). Quả vậy, những danh họa với vốn tri thức và trải nghiệm, chắc chắn rất nhạy cảm với “*đời suy thói tệ, danh phận lung tung*”¹. Trong những vương triều suy thoái

vua tối tối gian, chuẩn mực khuôn vàng thước ngọc bị lung lay, trong tâm thức họ, ở những cung bậc khác nhau, sẽ có những trăn trở, ưu sầu trước thời thế, xã hội và thân phận con người. Đúng như Nguyễn Trãi nói “*cổ kim thức tự đa ưu hoạn*” (xưa nay người biết chữ nghĩa thường lắm nỗi ưu phiền). Trong khúc quanh của lịch sử Trung Hoa, những danh họa chân chính, kế thừa phẩm chất trí dũng của nhà nho, không màng danh lợi, thông qua tác phẩm hội họa của mình, họ tự giải phóng khỏi thói đời tao loạn nghịch lý để hướng tới chân trời lý tưởng chân, thiện, mỹ. Hiển nhiên, các tác phẩm đó thường nặng về trữ tình, nhẹ về tả thực, thiên về nghệ thuật gọi tâm tư, giản đơn về kỹ năng biểu hiện. Câu chuyện lưu truyền kể lại rằng, họa sĩ Bát Đại Sơn Nhân, vốn là di thần thuộc dòng dõi hoàng tộc triều Minh, khi Mãn Thanh lật đổ nhà Minh, Bát Đại Sơn Nhân giả điên chạy trốn vào núi sâu lánh nạn, lúc làm hòa thượng, khi là đạo sĩ. Ông dùng hội họa để giải bày nỗi lòng chứa tâm tư, uẩn của mình trước thế sự éo le của cuộc đời.

Như vậy, chúng ta phần nào có thể lý giải được tại sao, trong một nền văn hoá mà nghệ thuật văn chương giữ địa vị độc tôn song hội họa vẫn được coi trọng và khuyến khích phát triển không kém văn chương. Nhiều hoàng đế Trung Hoa là những họa sĩ, thư pháp gia hoặc những nhà sưu tập nghệ thuật trứ danh.... Không chỉ thi từ mà cả thư họa đã sớm trở thành những thú vui tao nhã, tìm sự thanh tao tĩnh lặng của giới sĩ phu Trung Hoa, cả những người làm quan cũng như những người tránh xa quan trường (Lâm Ngữ Đường, 2005). Văn nhân cổ xưa quả thực đã mang tới những nét thi vị khi dùng thơ ca, thư pháp, hội họa hội nhập tài tình trong một cùng một thể, khiến cho những họa sĩ dày công tu dưỡng văn học và

khối quần chúng bình dân, còn đình thì vươn tới đẳng cấp thượng lưu thống trị. Cùng nằm trong giới đó, có nhiều bộ phận nho sĩ với những thân phận rất khác nhau. Có những nho sinh bình dân đang dùi mài kinh sử, chưa hề đỗ đạt gì hoặc nhiều lần thi hỏng (hàn nho). Có những nho sĩ thành đạt trong khoa bảng và quan tước (hiển nho), đó là bộ phận nho sĩ - quan liêu. Lại cũng có những nho sĩ đã từng làm quan, vì nhiều lý do đã treo ấn từ quan về nhà ở ẩn (ẩn nho).”

¹ Câu nói của Phạm Đình Hồ (1768 - 1839), một danh sĩ

lỗi lạc Bắc Hà, học vấn uyên bác, được vua Minh Mệnh triều Nguyễn cử giữ chức Tế tửu Quốc Tử Giám.

những ẩn sĩ có cơ hội thể hiện mình trong bầu trời nghệ thuật (启功, 1999 : 3) . Những bức tranh được thêu dệt bằng ngôn từ, những đường nét và màu sắc tái hiện trong bức tranh lại ánh lên chất thơ khiến cho những tác phẩm trân quý đó vừa có màu sắc thanh nhã đậm hơi thở cổ xưa, lại ẩn chứa nội hàm tinh thần sâu sắc, thể hiện được phẩm chất thoát tục thế đời. Ví như tác phẩm trứ danh “Song tùng đồ” (双松图) của họa sĩ Ngô Trán thời nhà Nguyên, tả hai cây tùng đứng giữa trời đất, ngạo nghễ vươn lên, cành cây khô cao ngắt quán lấy nhau, tựa như tinh thần bất khuất, ngay thẳng, đầy tiết tháo, khí khái thanh tao của bậc chính nhân quân tử.

4. Kết luận

Qua phân tích trên đây cho thấy, nghệ thuật Hoa Hạ bắt nguồn từ văn hóa nửa thần của phương Đông cổ đại, trong đó hội họa Trung Hoa cổ kỳ là một trong những nghệ thuật cổ xưa và tinh tế nhất với rất nhiều phong cách và chất liệu khác nhau. Cùng với dòng chảy lịch sử, hội họa tuy trải qua nhiều bước thăng trầm song vẫn duy trì bản sắc đậm đà dấu ấn truyền thống dân tộc Hoa Hạ. Phong cách nghệ thuật cùng tinh thần của hội họa truyền thống hàm ẩn triết lý nhân sinh sâu sắc, vốn luôn được coi trọng và trở thành một phần không thể thiếu trong đời sống văn hóa tinh thần, tín ngưỡng, tâm linh của người Trung Quốc. Ngày nay, trong sự phát triển không ngừng của xã hội, những tư tưởng thẩm mỹ đương đại ngày một đa dạng và phong phú song việc giữ gìn, phát huy bản sắc độc đáo và nội hàm giá trị nhân

văn của Quốc họa vẫn luôn là trọng trách lớn của nền hội họa Trung Hoa.

Học tập và nghiên cứu ngôn ngữ Trung Quốc không thể thiếu kiến thức về ngôn ngữ văn hóa nghệ thuật Trung Hoa cổ điển, mà hội họa truyền thống Trung Hoa là không gian chứa đựng văn hóa cổ hết sức đa dạng và quý giá, đáng để các thế hệ nghiên cứu, học tập và giảng dạy Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc trên thế giới trong đó có Việt Nam dành nhiều tâm sức nghiên cứu, nhằm hiểu sâu hơn về cội nguồn đất nước, con người và văn hóa Trung Hoa.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Khải K. Phạm, Trương Cam Khải, Hoài Anh, Nguyễn Thành Tổng biên soạn (2005). *Tổng quan nghệ thuật Đông phương. Hội họa Trung hoa*. Nxb Mỹ thuật.
- Lâm Ngữ Đường (2005). *Hội họa Trung Hoa qua lời các vĩ nhân và danh họa*. Trịnh Lữ dịch. Nxb Mỹ Thuật.

Tiếng Trung

- 傅抱石 (2011), 《中国绘画理论》江办教育出版社
- 李士金 (2002), 《民族精神的形象体现——“诗中有画, 画中有诗”的深刻意蕴》江汉论坛, 第3期
- 李冰虹 (2018), 《传统的魅力——中国传统绘画的特点》艺术评鉴, 第13期
- 刘席伯 (2014), 《论中国画人文精神》美与时代·城市版, 第2期
- 刘文萍, 张玲 (2018), 《琴棋书画, 素质教育的有效载体》西部素质教育, 第11期
- 启功 (1999), 《中国古代诗与书、书与画、画与诗之间关系例说》文艺研究, 第3期
- 张毅 (2018), 《“琴棋书画”的文艺思想史意义》中国社会科学报, 第6期
- 伍蠡甫 (1983), 《中国画论研究》北京大学出版社

ORIGIN AND CULTURAL MEANING OF CHINESE CLASSICAL PAINTING

Nguyen Anh Thuc

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

Abstract: Chinese classical art is an integral part of the course “An Introduction to Chinese Studies” for fourth-year students of the Faculty of Chinese Language and Culture, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. Therefore, in order to provide an overview and better understanding of Chinese history, people and culture in general as well as Chinese art in particular, this paper synthesizes and analyzes the relationship between Chinese classical art through all Chinese dynasties. Accordingly, the great cultural value of Chinese classical art will be highlighted.

Keywords: association, origin, art, cultural value, classical

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 bằng chữ cái của tên tác giả Việt Nam hoặc của họ tác giả nước ngoài và được trình bày theo APA như sau:

+ *Đối với các tài liệu là sách:*

Nguyễn Thiện Giáp (2008). *Giáo trình Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

Saussure, Ferdinand de (1959). *Course in General Linguistics*. Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye in collaboration with Albert Reidlinger, translated by Wade Baskin. New York: Philosophical Library.

+ *Đối với các tài liệu là bài báo, báo cáo hội nghị hội thảo:*

Trần Thị Cúc, Đỗ Thị Thanh Hà (2015). Patterns of Code-Mixing of English in Hoa Hoc Tro Magazine in Vietnam. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 31(4), 11-24.

Lâm Quang Đông (2015). Quá trình tư duy ở người lớn học ngoại ngữ: một trường hợp điển cứu. Kỳ yếu Hội thảo quốc tế *Đổi mới việc dạy-học & nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam*. Hà Nội, ngày 10 tháng 4 năm 2015, tr. 172-191.

+ *Đối với các tài liệu truy cập trên mạng:*

Baker, Mark C. (1989). Object Sharing and Projection in Serial Verb Constructions, *Linguistic Inquiry*, 20 (4) (Autumn, 1989), pp. 513-553, Cambridge: The MIT Press. Available through <<http://www.jstor.org/stable/4178644>>, Accessed 14/03/2012 06:49

An Ngọc (2013). *Nghề biên-phiên dịch thiếu chuẩn mực nghề nghiệp*, Truy cập lúc 10:30 ngày 29/11/2015 tại <http://www.vietnamplus.vn/nghe-bienphien-dich-thieu-chuan-muc-nghe-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

