

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***

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 Lâm Trung

Hoàng Văn Vân

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, 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/>

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Tập 36, Số 5, 2020

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- 1 **Hoàng Thị Châu**, Cấu tạo từ của hệ thống số đếm trong các ngôn ngữ 1
- 2 **Nguyễn Văn Khang**, Ngoại ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam: Thái độ ngôn ngữ của người dân tộc thiểu số đối với ngôn ngữ 14
- 3 **Nguyễn Minh Chính**, Động từ *pouvoir* trong phát ngôn cầu khiến tiếng Pháp 25
- 4 **Phạm Ngọc Hàm**, Trường hợp đồng âm “Hong” trong tiếng Hàn và “Hồng” trong tiếng Việt 41
- 5 **Ngô Tự Lập**, Triết học ngôn ngữ Voloshinov: Tín hiệu, ký hiệu, ngôn ngữ và tương tác lời nói 53
- 6 **Trần Thị Thùy Linh**, Hàm ý hội thoại trong phim “Mỹ nhân ngư” (2016) 65
- 7 **Lê Tuyết Nga**, Ngôn ngữ học khối liệu – Khái niệm, cách tiếp cận, phương pháp và ứng dụng trong nghiên cứu, giảng dạy tiếng Đức như một ngoại ngữ 75
- 8 **Hoàng Thị Nhung**, Nghiên cứu từ điển song ngữ ở Việt Nam 91
- 9 **Đoàn Thúy Quỳnh**, Áp dụng các biện pháp dịch thuật của Peter Newmark vào việc đối chiếu tiêu đề của các ca khúc nhạc nhẹ tiếng Anh với tiêu đề của chúng trong bản dịch tiếng Việt 103
- 10 **Trần Thị Minh Phương**, Khảo sát thực trạng lỗi về nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật của người Việt Nam ở trình độ trung cấp – Đề xuất một số phương pháp giảng dạy hiệu quả 113
- 11 **Trần Thị Thu Trang**, Khảo sát động lực học tiếng Đức của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức 128
- 12 **Lưu Hớn Vũ**, Quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành ngôn ngữ Anh, trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh 137
- 13 **Hoàng Thị Yến**, Sắc thái tiêu cực của tục ngữ so sánh tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp 151

TRAO ĐỔI

- 14 **Nguyễn Thị Hằng Nga**, Thiết kế các dự án học tập liên quan đến 8 chỉ số thông minh và 21 kỹ năng thực tế nhằm tăng động lực học môn thuyết trình tiếng Anh 171
- 15 **Bùi Thị Thúy Phương**, Biểu tượng màu sắc trong phim Trương Nghệ Mưu 184

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

Vol. 36, No. 5, 2020

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Hoang Thi Chau**, Composition of Numeral Systems across Languages (Mathematical Problems in Numbers) 1
- 2 **Nguyen Van Khang**, Foreign Languages in Ethnic Minority Areas of Vietnam: Ethnic Minorities' Language Attitudes towards Foreign Languages 14
- 3 **Nguyen Minh Chinh**, The verb *pouvoir* in French directives 25
- 4 **Pham Ngoc Ham**, An Analysis of the Homophones “Hong” in Chinese and “Hồng” in Vietnamese 41
- 5 **Ngo Tu Lap**, Voloshinov's Philosophy of Language: Signal, Sign, Language and Verbal Interaction 53
- 6 **Tran Thi Thuy Linh**, Conversational Implicatures in the Movie “The Mermaid” (2016) 65
- 7 **Le Tuyet Nga**, Corpus Linguistics - Concept, Approaches, Methods and Applications in Research and Teaching of German as a Foreign Language 75
- 8 **Hoang Thi Nhung**, Research into Bilingual Dictionaries in Vietnam 91
- 9 **Doan Thuy Quynh**, Comparative Study of Titles in English Pop Songs and Those in their Translated Versions Based on Newmark's Model 103
- 10 **Tran Thi Minh Phuong**, A Survey of Errors Involving Japanese Transitive and Intransitive Verbs among Intermediate Vietnamese Learners - Implications for Effective Teaching Methods 113
- 11 **Tran Thi Thu Trang**, An Investigation into Students' Motivation to Learn German at the Department of German Language and Culture, ULIS, VNU 128
- 12 **Luu Hon Vu**, A Study on the Learning Beliefs of Chinese as a Second Foreign Language among English Majored Students of Banking University Ho Chi Minh City 137
- 13 **Hoang Thi Yen**, Negative Nuances of Korean Comparative Proverbs with Zodiac Signs 151

DISCUSSION

- 14 **Nguyen Thi Hang Nga**, Introduction of Hands-on Projects Involving 8 Intelligences and 21 Work-Readiness Skills to Boost Motivation in English Presentation Courses 171
- 15 **Bui Thi Thuy Phuong**, Colour Symbol in Zhang Yimou's Movies 184

NGHIÊN CỨU



CẤU TẠO TỪ CỦA HỆ THỐNG SỐ ĐẾM TRONG CÁC NGÔN NGỮ (NHỮNG BÀI TOÁN TRONG CÁC CON SỐ)

GS. TS. Hoàng Thị Châu*

Khoa Ngôn ngữ học,

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn,

Đại học Quốc gia Hà Nội

(Kính nhớ Giáo sư Hoàng Thị Châu, xin đăng lại bài của Giáo sư trên *Ngôn ngữ*)

Tóm tắt: Hệ thống số đếm được xem xét trong bài này như một hệ thống tín hiệu nhỏ rất điển hình của hệ thống tín hiệu lớn trên nó là ngôn ngữ. Tính hai mặt của tín hiệu thể hiện rất rõ: hầu hết các con số đều có hai nghĩa: nghĩa cấu tạo từ và nghĩa từ vựng. Dưới tầng sâu của các bài toán cộng, nhân là tư duy toán học và ngôn ngữ của các dân tộc. Tư duy toán học của người Việt thể hiện ra ở “mười”, “mươi”, “một chục” dựa trên cơ sở hệ thập phân (decimal numeration), của người Pháp là hệ nhị thập phân ($80=4 \times 20$) (vigesimal numeration) và của các dân tộc Đài Loan là đếm trên bàn tay. Tính hệ thống và đặc trưng dân tộc cũng thể hiện rất rõ, cho dù là hệ thống số đếm được vay mượn từ một ngôn ngữ khác. Tư liệu nghiên cứu được hạn chế trong các ngôn ngữ dân tộc thiểu số (DTTS) ở Việt Nam và trong hai ngữ tộc lớn ở Đông Nam Á là ngữ tộc Nam Á (Austroasiatic) và ngữ tộc Nam Đảo (Austronesian) đúng hơn là Austro - Tai, có liên quan mật thiết đến tiếng Việt. Khi cần, chúng tôi còn sử dụng đến các ngôn ngữ bên ngoài biên giới Việt Nam. Để nhận rõ các đặc điểm cấu tạo số từ của các ngôn ngữ đơn lập, phân tích tính ở Việt Nam và Đông Nam Á, chúng tôi sẽ so sánh đối chiếu với hệ thống số đếm của các ngôn ngữ Ấn - Âu, điển hình của loại hình ngôn ngữ tổng hợp tính và khá quen thuộc với chúng ta như tiếng Pháp, tiếng Anh, tiếng Đức và rút ra kết luận. Điều cuối cùng mà bài viết này hướng đến là qua việc so sánh các hệ thống số đếm trong các ngôn ngữ hiện đại trong một không gian rộng, người đọc có thể hình dung được các bước tiến hoá của chúng trong thời gian từ chục nghìn năm trước đây đến một nghìn năm gần đây và mối quan hệ về nguồn gốc xa xưa của các ngôn ngữ.

Từ khóa: số đếm, tư duy, toán học, ngôn ngữ, đặc trưng dân tộc

* GS.TS.NGND. Hoàng Thị Châu sinh năm 1934 tại Thừa Thiên-Huế, nguyên Chủ nhiệm Bộ môn Ngôn ngữ học, Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Tổng hợp Hà Nội, một trong những cán bộ đầu ngành Ngôn ngữ học Việt Nam, đã từ trần ngày 06 tháng 8 năm 2020. Giáo sư Hoàng Thị Châu đã để lại những công trình nghiên cứu xuất sắc, có giá trị cao cho ngành Ngôn ngữ học Việt Nam. Kính nhớ Giáo sư, chúng tôi xin phép đăng lại một trong những bài viết sâu sắc, lý thú của Giáo sư trong số này với một vài chỉnh sửa nhỏ theo quy định và thể lệ của tạp chí *Nghiên cứu Nước ngoài*. Bài này đã được đăng trên tạp chí *Ngôn ngữ*, số 1 năm 2010, tr.19-33. Trân trọng giới thiệu với Quý vị độc giả của *Nghiên cứu Nước ngoài*.

1. Dẫn nhập

Hệ thống số đếm được xem xét trong bài này như một hệ thống tín hiệu nhỏ rất điển hình của hệ thống tín hiệu lớn trên nó là ngôn ngữ. Tính hai mặt của tín hiệu thể hiện rất rõ: hầu hết các con số đều có hai nghĩa: nghĩa cấu tạo từ¹ và nghĩa từ vựng. Ví dụ:

- Trong tiếng Việt, số đếm “bốn mươi tư” có nghĩa từ vựng là “số tiếp theo số 43 trong dãy số tự nhiên”; và có nghĩa cấu tạo từ là $4 \times 10 + 4$ (các dấu “x” và “+” đã được ẩn đi). Thực ra dấu “x” đó đã được thể hiện ở từ “mười” (khác với “mười”): “mười bốn” $(14) = 10 + 4$ và “bốn mươi” $(40) = 4 \times 10$.

- Trong tiếng Pháp, số “80” là *quatre-vingt* (4×20) có nghĩa từ vựng là “80”, có nghĩa cấu tạo từ là “ 4×20 ”; số “70” - *soixante-dix* có nghĩa cấu tạo từ là “ $60 + 10$ ”.

- Trong tiếng Pazez, một ngôn ngữ bản địa ở Đài Loan, số “7” được cấu tạo bằng cách ghép hai từ *xaseb* – “5” và *dusa* – “2” thành *xasebidusa* ($5 + 2$). Tổ tiên của họ cách đây khoảng 6000 năm đã rời Đài Loan đến các đảo trên Thái Bình Dương mà ngày nay đã hình thành các quốc gia như Philippines, Indonesia, Malaysia, Brunei, New Zealand... mà ta gọi chung ngôn ngữ của họ là Mã Lai – Đa Đảo (Malayo - Polynesian) và rộng hơn nữa là Nam Đảo (Austronesian). Trong các ngôn ngữ này, từ *xasebidusa* đã lược bớt còn lại là *pitu (Sagart, 2004, tr. 415-422).

Dưới tầng sâu của các bài toán cộng, nhân vừa kể trên là tư duy toán học và ngôn ngữ của các dân tộc. Tư duy toán học của người Việt thể hiện ra ở “mười”, “mười”, “một chục” dựa trên cơ sở hệ thập phân (decimal numeration),

¹ Các nhà ngôn ngữ học Nga gọi là “hình thái bên trong của đơn vị ngôn ngữ”.

của người Pháp là hệ nhị thập phân ($80 = 4 \times 20$) (vigesimal numeration) và của các dân tộc Đài Loan là đếm trên bàn tay². Vì những lí do trên mà bài viết này có tiêu đề là “Cấu tạo từ của hệ thống số đếm” hay là “Những bài toán trong các con số”.

Tính hệ thống và đặc trưng dân tộc cũng thể hiện rất rõ, cho dù là hệ thống số đếm được vay mượn từ một ngôn ngữ khác. Hệ thống số đếm của các ngôn ngữ ngành Thái như tiếng Thái Lan, tiếng Lào, tiếng Thái ở Vân Nam - Trung Quốc, tiếng Thái ở Tây Bắc - Việt Nam, tiếng Tày - Nùng ở Đông Bắc - Việt Nam... đều vay mượn từ tiếng Hán cổ, nhưng đều có đặc thù riêng (sẽ được phân tích dưới đây). Cho nên, người nghe có thể nhận biết được đây là số đếm của người Thái Lan, kia là số đếm của người Nùng Phàn Sinh...

Bên cạnh số đếm của các ngôn ngữ, chúng ta còn có hệ thống chữ số (thường gọi là chữ số Ả Rập (Arabic)) siêu quốc gia, siêu ngôn ngữ để tham khảo, đối chiếu; đó là một thuận lợi lớn của đề tài này.

Tư liệu nghiên cứu được hạn chế trong các ngôn ngữ dân tộc thiểu số (DTTS) ở Việt Nam và trong hai ngữ tộc lớn ở Đông Nam Á là ngữ tộc Nam Á (Austroasiatic) và ngữ tộc Nam Đảo (Austronesian) đúng hơn là Austro - Tai, có liên quan mật thiết đến tiếng Việt. Khi cần, chúng tôi còn sử dụng đến các ngôn ngữ bên ngoài biên giới Việt Nam. Để nhận rõ các đặc điểm cấu tạo số từ của các ngôn ngữ đơn lập, phân tích tính ở Việt Nam và Đông Nam Á, chúng tôi sẽ so sánh đối chiếu với hệ thống số

² Trong các ngôn ngữ bản địa ở Đài Loan lúc đầu chỉ có 5 số cơ bản, từ “1” đến “5”. Từ “số 6” đến “số 9” là ghép các số từ với nhau bằng các phép cộng ($6 = 5 + 1; \dots$), phép trừ ($9 = 10 - 1$, chỉ dùng với 9), phép nhân ($6 = 3 \times 2; 8 = 4 \times 2$; chỉ dùng với 6 và 8).

đếm của các ngôn ngữ Ấn - Âu, điển hình của loại hình ngôn ngữ tổng hợp tính và khá quen thuộc với chúng ta như tiếng Pháp, tiếng Anh, tiếng Đức và rút ra kết luận. Điều cuối cùng mà bài viết này hướng đến là qua việc so sánh các hệ thống số đếm trong các ngôn ngữ hiện đại trong một không gian rộng, người đọc có thể hình dung được các bước tiến hoá của chúng trong thời gian từ chục nghìn năm trước đây đến một nghìn năm gần đây và mối quan hệ về nguồn gốc xa xưa của các ngôn ngữ.

2. Ngữ tộc Austro - Thái

2.1. Ngành Thái

Như ở trên đã nhắc đến, tất cả các ngôn ngữ ngành Thái đã không bảo lưu được hệ thống số đếm nguyên thủy và vay mượn hệ thống số đếm của tiếng Hán cổ cách đây hơn 1000 năm, trước khi người Thái thực hiện cuộc thiên di, bành trướng xuống phía nam tận bán đảo Mã Lai và sang phía tây tận Ấn Độ để có lãnh thổ rộng lớn bao trùm cả Đông

Nam Á như hiện nay.

Thoạt nhìn, các hệ thống số đếm của người Thái, Tày - Nùng ở Việt Nam và của Thái Lan có vẻ giống nhau. Nhưng nếu khảo sát kĩ ta sẽ phát hiện được nhiều nét khác nhau về ngữ âm, từ vựng và kết hợp từ của ba hệ thống trên.

2.1.1. Khác về ngữ âm

- Do biến đổi ngữ âm khác hệ thống:

sl/s (Tày-Nùng / Thái, Thái Lan: *slong, slam, slí / song, sam, sí* - “2”, “3”, “4”)

nh/j (Thái / Thái Lan: *nhi / ji* - “2”)

h/r (Thái / Thái Lan: *họi / rói* - “100”)

p/ph (Thái / Thái Lan: *păn / phan* - “1000”)

- Do kết hợp từ:

Tiếng Thái: *síp-ét > met* (“11”)

song-síp > sảo (“20”)

2.1.2. Khác về từ vựng

Do sử dụng từ đồng nghĩa khác nhau

	Thái	Tày - Nùng	Thái Lan
“100”	họi nùng	nâng pac	nụng rói
“20”	sảo	nhĩ slip	ji sịp
“22”	sảo song	nhỉ slong	ji sịp song

Ví dụ: *song* và *nhi* (đều có nghĩa là “2”); *nụng / ét* - “1”.

2.1.3 Khác về kết hợp từ

	Việt	Thái	Tày - Nùng	Thái Lan
“25”	hăm lăm	sảo hả	nhỉ hả	ji sịp ha
“140”	trăm tư		pac slí	nụng rói sị sịp

Do ảnh hưởng của tiếng Việt trong tiếng Thái và tiếng Tày-Nùng có kết hợp giản lược.

Ví dụ:

2.2. Ngành Kadai

Ở Việt Nam cũng như ở Trung Quốc, các ngôn ngữ được gọi là Kadai vì sống xen kẽ với các dân tộc khác như Thái, Tày, Nùng, Hmông, Dao nên ngôn ngữ của họ ngày càng thu hẹp địa bàn hoạt động và có nguy cơ diệt vong. Thông

thường người già Laha nói tiếng Laha, còn các thế hệ trẻ biết tiếng mẹ đẻ rất kém và chỉ nói trong gia đình. Để giao tiếp ngoài xã hội, họ dùng tiếng Thái và tiếng Việt. Trong sổ kê khai dân số của các tỉnh Lào Cai, Yên Bái, có nhiều bản làng người Lachí, nhưng khi chúng tôi đến tận nơi để khảo sát thì thấy rằng không ai biết

nói tiếng Lachí. Người dân giao tiếp bằng tiếng địa phương là tiếng Tày hay Nùng và tiếng phổ thông. Tuy vậy, ở đâu còn giữ được tiếng mẹ

đề thì ở đó hệ thống số đếm được bảo lưu, kể cả trường hợp pha trộn ngôn ngữ rất thú vị như trong hệ thống số đếm tiếng Laha.

	Laha	Pupéo	Lachí
“1”	căm	cja	caj
“2”	sa	sê	fu
“3”	tʌ/əw	tăw	te
“4”	pa	pê	pu
“5”	hɛ ma	ma	m
“6”	hɔk drăm	(mə)ɲăm	na
“7”	cet to	(mə)tu	te
“8”	pet mahu	(mə)zi	bə
“9”	daw sawa	(mə)sja	lju
“10”	pət	pʌ t	pe

Bảng so sánh trên cho thấy số đếm từ “1” đến “4” là từ đơn tiết tiếng Laha, từ “5” đến “10” là từ song tiết, mà về trước là từ Thái (thực ra là tiếng Hán cổ) và về sau là từ Laha đồng nghĩa. Hiện tượng từ ghép đẳng lập kiểu này (với hai từ đồng nghĩa có nguồn gốc khác nhau) rất thường gặp trong các ngôn ngữ Đông Nam Á, chẳng hạn như trong tiếng Việt: “chó má” (Việt - Thái), “tre pheo” (Việt - Mường).

Tuy hệ số đếm bị pha trộn nhưng nếu tách yếu tố Hán - Thái ra, ta sẽ thấy số đếm tiếng Laha gần gũi hơn cả với số đếm phục nguyên của tiếng Mã Lai - Đa Đảo nguyên thủy (Proto-Malayo-Polynesian PMP), sau đó đến hệ thống số đếm Pupéo, rồi Lachí. Một điều kinh ngạc hơn nữa là sự tương ứng ngữ âm giữa số đếm tiếng Laha với PMP còn rõ ràng hơn so với các ngôn ngữ Nam Đảo ở Việt Nam (như Chăm, Êđê, Giarai...).

Có lẽ không phải ngẫu nhiên mà *mahu* - “số 8” trong tiếng Laha, *(mɔ)sja* - “số 9” trong tiếng Pupéo lại gần giống với *mahal* - “số 8”

và *(me)siya* - “số 9” trong tiếng Papora ở Đài Loan (Sagart, 2004, tr. 414).

Cũng cần nói thêm là từ “tay” trong tất cả các ngôn ngữ Tai - Kadai đồng âm với số từ “5” của các ngôn ngữ này và xuất phát từ một từ Mã Lai - Đa Đảo nguyên thủy:

*lima > ma, mù, m

Trong phần lớn các ngôn ngữ Đài Loan hiện nay, *lima* - “số 5” đã thay thế cho từ cổ *RaCep - “số 5” đã từng tham gia cấu tạo các số đếm từ “6” đến “9”: 5+1; 5+2; 5+3; 5+4 (Sagart, 2004, tr. 414-423) mà sau này rút ngắn trở thành các số từ PMP: *enem - “6”, *pitu - “7”, *walu - “8”, *siwa - “9”.

Những tương đồng trong hệ thống số đếm các ngôn ngữ Kadai ở Việt Nam với các ngôn ngữ Mã Lai - Đa Đảo ủng hộ giả thuyết của các nhà Nam Đảo học về quan hệ nguồn gốc giữa hai nhóm ngôn ngữ này và với các ngôn ngữ bản địa Đài Loan; và con đường thiên di của tổ tiên nhóm Tai - Kadai có thể đã đi vòng qua Đài Loan trước khi đến đất liền - vùng Đông

Nam Trung Quốc và Đông Bắc Việt Nam ngày nay, cách đây khoảng 6000 năm (Sagart, 2004, tr. 438-439). Đây cũng là niên đại của hai di chỉ khảo cổ Đa Bút và Quỳnh Văn ở Thanh Hoá và Nghệ An. Phải chăng đây là nơi cập bến của những người Tai - Kadai nguyên thủy? Họ đã sống bằng săn bắt, hái lượm hàng thiên niên kỉ ở đây, đã để lại những bãi rác vỏ sò, trở thành những dãy đồi núi vỏ sò hiện nay (Trung tâm KHXH&NVQG, 2001, tr. 8-9).

2.3. Ngành Mã Lai - Đa Đảo ở Việt Nam

Tổ tiên của nhóm người Chăm rời Đài Loan gần như đồng thời với người Tai - Kadai, nhưng đi theo hướng khác, xuống Châu Đại dương và ở đây hàng nghìn năm, phát triển từ những bộ lạc săn bắt hái lượm thành dân cư

nông nghiệp rồi mới đến Việt Nam.

Văn hoá Sa Huỳnh được phát hiện trên dải đồng bằng ven biển miền Trung Trung bộ vào đến miền Đông Nam bộ, có niên đại vào khoảng 500 năm trước Công nguyên, được xác định là của dân cư nông nghiệp phát triển cao. Đồ tuỳ táng trong những mộ chum của họ đã có vũ khí bằng sắt, đồng, đồ trang sức bằng vàng với kĩ thuật chế tác cao. “Đó là những bộ lạc tập hợp thành vương quốc cổ Chăm-pa vào đầu công nguyên” (Trung tâm KHXH&NVQG, 2001, tr.11; Reinecke và cộng sự, 2002).

Sau đây là bảng so sánh hệ thống số đếm trong các ngôn ngữ Mã Lai – Đa Đảo ở Việt Nam.

	PMP	Chăm Đông ¹	Chăm Tây ²	Chru	Roglai	Êđê	Giarai
“1”	*isa	tha	sa	sa	sa	sa	sa, ha
“2”	*dusa	ṭwa	doa	dua	dua	dua	dua
“3”	*telu	klow	klau	klou	tlou	tláo	kláo
“4”	*sepat	pa’	pak	pà	pàq	pă	pă
“5”	*lima	limur	lamur	loma	lumã	êma	(ro)ma
“6”	*enem	nãm	nãm	nam	nãm	nãm	nãm
“7”	*pitu	taçuh	tajuh	tojuh	tijuh	kjuh	(to)juh
“8”	*walu	ṭalipăn	tapăn	tolpan	lapat	sapăn	çopăn
“9”	*siwa	thalipăn	samlăn	solpan	salapat	duapăn	dua (ro)păn
“10”	*puluq	pluh	ha pluh	spluh	saplulh	pluh	pluh

Trong bảng trên, so sánh với dạng phục nguyên ngôn ngữ Mã Lai - Đa Đảo nguyên thủy (PMP), có thể thấy hệ thống số đếm Chăm, Êđê, Giarai, Chru, Roglai... ở Việt Nam có dạng tương tự về ngữ âm từ “số 1” đến “số 6” và “số 10” với khuynh hướng đơn tiết hoá rõ rệt. “Số 7” - *tojuh* đồng nhất trong tất cả các ngôn ngữ so sánh (với các biến thể nguyên âm i/u/o/a trong tiền âm tiết) hiện nay chưa rõ xuất xứ. “Số 8” và “số 9” được cấu tạo bằng cách ghép với “số 1”

và “số 2”, chỉ có thể giải thích bằng cách ghép số theo những phép tính cộng, trừ, nhân như đã thấy trong các ngôn ngữ Đài Loan. Cũng có thể là phép trừ: 8 = 10-2; 9 = 10-1.

Trong các ngôn ngữ so sánh, “số 1” là -*tha, sa, so*; “số 2” là *dua, da, ta*. Nhưng “số 10” trong các bảng so sánh là *pluh*, đây có thể là dạng mới đã thay thế cho dạng cũ. “Số 10” - *labatan* trong tiếng Ketagalan ở Đông Bắc Đài Loan³ rất gần với về còn lại của “số 8” và

¹ Chăm Ninh Thuận, Bình Thuận.

² Chăm Nam Bộ.

³ Nơi cư trú của tổ tiên người Mã Lai - Đa Đảo trước khi phân tán ra các đảo trên Thái Bình Dương (Sagart, 2002, tr.437, hình 2; tr. 431 bảng 4).

“số 9” của các ngôn ngữ so sánh trên: *labatan* > *lapan, lipan, pan, păn...*

Có thể chia các ngôn ngữ so sánh làm 3 nhóm:

	“8”	“9”
Chăm Đông	dalipăn	thalipăn
Chăm Tây	tapăn	samlăn
Chru	tɔlpăn	sɔlpăn
Mã Lai	lapan	somilan

(i) Nhóm Chăm Đông, Chăm Tây, Chru, Mã Lai có “số 8” với “2” (*da, ta, to*); “số 9” với “1” (*tha, sa, so*). Có thể giả định đây là ghép số với phép trừ: $10-1 = 9$; $10-2 = 8$

(ii) Nhóm Êđê và Giarai dùng ngược hai con số “số 1” trong cấu tạo “số 8” và “số 2” trong cấu tạo “số 9”. Điều này có thể tạm giải thích là người Êđê và Giarai xưa kia, khi vay

mượn các “số 8” và “số 9” của người Chăm đã lẫn lộn, vì họ đâu có biết rằng trong “số 8” và “số 9” lại có “số 2” và “số 1”:

	“8”	“9”
Êđê	sapăn	duapăn
Giarai	čopăn	dualăn, dua ropăn

(iii) Tiếng Roglai

“8”	“9”	“10”	“11”
Lapat 2x4	salapat 1+8	sa pluh một chục	sa pluh sa một chục một

Chúng tôi giả thiết là: “Số 8” - *lapat* có thể là kết quả ghép “số 2” và “số 4” bằng phép nhân: *dua *sepat ($2 \times 4 = 8$). “Số 9” là $1+8$: *salapat*.

Bốn số đếm nêu trên thể hiện hai kiểu tư duy khác nhau về hệ thống số đếm:

- “số 8” - *lapat* (2×4), “số 9” - *salapat* ($1+8$): kiểu tư duy đếm số trên bàn tay, cổ xưa hơn.

- “số 10” - *sa pluh* (một chục), “số 11” - *sa pluh sa* (một chục một): kiểu tư duy theo hệ thập phân, mới hơn, ngày càng phổ biến, tồn tại cho đến ngày nay và đã xây dựng nên hệ thống số đếm đến vô cùng. Nếu khảo sát kỹ chúng ta sẽ thấy rõ chỗ nối không khớp nhau giữa hai phần lắp ghép của hệ thống số đếm Roglai. Chỗ không khớp nằm giữa “số 9” - *salapat* và “số 10” - *sa pluh*. *Salapat* - “9” mang trong nó bài toán cộng ($1+8$). Nếu cũng như vậy *sa pluh*

sẽ phải là ($1+10 = 11$). Nhưng trong thực tế *sa pluh* - “một chục” thuộc phần trên của hệ thống, được xây dựng muộn hơn, nó liên hoàn với *dua pluh* - “hai chục”, *tlou pluh* - “ba chục”...

Tiếp theo chúng ta sẽ thấy cách gọi “muời” bằng “một chục” là đặc điểm hệ thống số đếm của các ngôn ngữ Môn - Khmer, nhấn mạnh hệ thập phân, một tiến bộ của hệ thống số đếm.

3. Ngữ tộc Nam Á (Austroasiatic) và ngành Môn-Khmer ở Việt Nam

Hệ thống số đếm của các ngôn ngữ Môn - Khmer ở Việt Nam cũng được xây dựng theo hai kiểu tư duy toán học nói trên. Số đếm Khmer tiêu biểu cho kiểu đếm trên bàn tay, các ngôn ngữ khác theo kiểu hệ thập phân. Tuy thế, các con số khá đồng nhất ở tất cả các ngôn ngữ.

3.1. Các số từ từ “1” đến “5”

Các số từ từ “1” đến “5” có sự đồng nhất

cao ở tất cả các nhóm ngôn ngữ, trừ nhóm Katu với “số 5” - *sông*

Nhánh Số	Khmer	Bahnar Nam	Bahnar Bắc	Katu	Việt - Mường	
	Khmer	Chrau	Rongao	Bru	Rục	Việt
“1”	Muôi	muôi	mỗi	muôi	mộc	một
“2”	Pi	var	bar	bar	hal	hai/ vài
“3”	Bây	pe	pí	pái	pa	ba
“4”	Buôn	puôn	pú	pỗn	pon	bốn
“5”	Pram	prăm	podăm	sông	dam	năm

3.2. Các số từ từ “6” đến “9”

Dựa vào các số từ từ “6” đến “9” có thể phân ra các nhóm:

- Nhánh Khmer: ghép số

- Nhánh Bahnar Bắc: có tiền âm tiết
- Nhánh Bahnar Nam và Việt - Mường: có nhóm phụ âm đầu, rất gần với tiếng Việt.
- Nhánh Katu thì hoàn toàn khác

Nhánh Số	Khmer	Bahnar Bắc	Bahnar Nam	Việt - Mường		Katu
	Khmer	Rongao	Chrau	Rục	Việt	Bru
“6”	prăm muôi	todrú	prau	phrau ³	sáu	tapôa
“7”	prăm pi	topâih	poh	paj ⁴	bảy	tapul
“8”	prăm bây	toham	pham	tham	tám	takual
“9”	prăm buôn	tochăn	sun	chin ³	chín	takêh
“10”	đóp	môi jât	mât	muroj ²	mười	muôi chut

Những dãy số trên được xếp từ trái sang phải, phản ánh những bước biến đổi ngữ âm đã xảy ra trong thời gian từ cổ đại đến hiện đại.

3.3. “Số 10” – “một chục” trong các ngôn ngữ Môn - Khmer

“Số 10” trừ tiếng Khmer là *đóp*, và nhóm Việt - Mường là “mười”, trong các ngôn ngữ khác đều thống nhất là “muôi chit” (“một chục”) với những biến thể ngữ âm:

muôi chit / mười chut / môi chat...

môi jêt / môi jât / moi jot / mât...

“Một chục” là số quan trọng của hệ thập phân, đánh dấu một bước tiến mới chuyển từ cách đếm trên bàn tay. Trên cơ sở đó tiếp tục đếm, ví dụ trong tiếng Bru:

“11”: muôi chut la muôi (một chục và một)

“12”: muôi chut la bar (một chục và hai)

“20”: bar chut (hai chục)

Cũng trên cơ sở một chục để đếm lên các bậc thập phân cao hơn như “một trăm, một ngàn, một triệu”. Còn ở một số ngôn ngữ khác như các ngôn ngữ Ấn-Âu, chỉ nói “trăm, ngàn, triệu...” (*hundred, thousand, million...*), không có từ “một” đứng đằng trước.

Trong tiếng Chrau (Bahnar Nam), “10” là *mât*, là kết quả rút ngắn từ *muôi jât* – “một chục”; “12” là *mât var*; nhưng “20” là *var jât*, “30” là *pe jât* (Thomas, Thồ Sàng Lục, 1966, tr. 76-77). Có thể giả thiết rằng trong tiếng Việt trước đây, “10” là *mười chât/jât*, nó được lặp lại nhiều trong các kết hợp “11” - “một chục và một”, “12” - “một chục và hai”... cuối cùng rút gọn lại chỉ còn 2 từ đầu và cuối, “mười” đứng đầu mang ý nghĩa từ vựng của cả kết hợp và có nghĩa mới là “một

chục”. Giống như sự biến đổi nghĩa từ vựng của các từ “đun” và “thôi” thành “nấu” trong tiếng Việt hiện đại:

“thôi lửa nấu cơm” > “thôi cơm”: “thôi” đổi nghĩa thành “nấu”

“đun củi nấu nước” > “đun nước”: “đun” đổi nghĩa thành “nấu”

Hiện nay, người ta dùng điện để nấu cơm, nấu nước nhưng ta vẫn nói là “thôi cơm” và “đun nước”.

Cấu tạo số bằng phép cộng và phép nhân được tiếng Việt phân biệt bằng cách thay đổi thanh điệu và thay đổi trật tự từ:

mười	mười	mười	hai	ba
hai	ba	bốn	mười	mười
10+2	10+3	10+4	2x10	3x10

Và bằng cách thay đổi ngữ âm, rút ngắn, gộp từ:

“hai mươi” > “hăm”;	“ba mươi” > “băm”		
hăm một	băm hai	hăm lăm/ nhăm	bốn tư
20+1	30+2	20+5	40+4

Và “một trăm tư” - “140” khác với “một trăm linh bốn” - “104”.

Qua những khảo sát trên, có thể nhận ra rằng để cấu tạo hệ thống số đếm trong tiếng

đóp	“10”	muôi	“1”	<i>môphey muôi</i> = “21”
môphey	“20”	pi	“2”	<i>sam sập buôn</i> = “34”
sam sập	“30”	bây	“3”	<i>se sập prăm muôi</i> = “46”
se sập	“40”	buôn	“4”	<i>ha sập prăm bây</i> = “58”
ha sập	“50”	prăm	“5”	<i>hót sập prăm buôn</i> = “69”
hót sập	“60”	prăm muôi	“6” (5+1)	
chét sập	“70”	prăm pi	“7” (5+2)	
pét sập	“80”	prăm bây	“8” (5+3)	
kâu sập	“90”	prăm buôn	“9” (5+4)	
muôi roi	“100”			

Tiếp theo, việc so sánh hệ thống số đếm từ “1” đến “100” ở các ngôn ngữ Ấn - Âu sẽ cho thấy một bức tranh toàn diện và hoành tráng về hình thức cấu tạo cũng như nội dung

Việt cũng như trong các ngôn ngữ đơn lập khác, không những chỉ có việc ghép từ và thay đổi trật tự từ như lâu nay chúng ta vẫn nghĩ, mà còn có việc thay đổi ngữ âm tương tự như sự biến đổi hình thái từ của các ngôn ngữ Ấn - Âu cũng được vận dụng uyển chuyển.

3.4. Hệ thống số đếm Khmer

Hệ thống số đếm Khmer là một mô hình hoàn hảo của sự kết hợp hệ số đếm theo bàn tay với hệ thập phân, từ cơ bản Khmer với từ vay mượn Hán cổ. Một điều rất thú vị là những từ vay mượn Hán cổ được sử dụng làm nền cho những tầng trên của hệ thập phân, làm từ cơ bản trong kết hợp từ. Cái được vay mượn ở đây là nguyên vật liệu để xây dựng hệ thống số đếm Khmer, khác với các ngôn ngữ Thái vay mượn toàn bộ hệ thống số đếm của tiếng Hán cổ.

Việc dùng những từ vay mượn xa lạ làm số hàng chục như *sam sập* - “30”, *se sập* - “40”... sẽ làm chúng lập tức mất nghĩa cấu tạo từ, chỉ còn lại nghĩa từ vựng, tức là làm triệt tiêu những bài toán nhân (3×10), chỉ còn lại kết quả (30). Toàn bộ hệ thống chỉ dùng một phép cộng đơn giản, cũng đơn giản như việc ghép từ. Ví dụ như *sam sập muôi* - “31” (ba chục - một). Người đếm chỉ cần ghép số hàng chục với số hàng đơn vị tiếng Khmer là đủ để đếm đến số 100¹.

của chất liệu ngôn ngữ.

¹ Cảm ơn TS. Nguyễn Văn Chiến đã cung cấp cho chúng tôi tư liệu tiếng Khmer rất quý giá.

3.5. Hệ thống số đếm trong các ngôn ngữ Ấn-Âu

Lập bảng so sánh số từ dưới “10”, trên

“10” và chẵn chục của các ngôn ngữ Pháp, Anh, Đức và tiếng Việt (để đối chiếu):

Tiếng Pháp	3. trois 13. treize 30. trente	4. quatre 14. quatorze 40. quarante	5. cinq 15. quinze 50. cinquante
Tiếng Anh	3. three 13. thirteen 30. thirty	4. four 14. fourteen 40. forty	5. five 15. fifteen 50. fifty
Tiếng Đức	3. drei 13. dreizehn 30. dreizig	4. vier 14. vierzehn 40. vierzig	5. fünf 15. fünfzehn 50. fünfzig
Tiếng Việt	3. ba 13. mười ba 30. ba mươi	4. bốn 14. mười bốn 40. bốn mươi	5. năm 15. mười lăm 50. năm mươi

Qua các ví dụ trên, có thể nhận xét như sau:

Trong tiếng Pháp và trong cả ba ngôn ngữ Ấn - Âu được so sánh, những số từ dưới “10” là từ gốc chung, những số từ trên “10” và những số từ chẵn chục là những từ phái sinh bằng cả hai cách: biến đổi hình thái và thêm hậu tố.

Ví dụ: trois > treize
 trente

Tiếng Anh và tiếng Đức sử dụng chủ yếu phương thức ghép từ, với chút ít biến âm tương tự như “mười” và “mười” trong tiếng Việt. Ngoài ra tiếng Việt còn thay đổi trật tự từ, theo trật tự chữ số, tức là hàng đơn vị đứng sau và hàng chục đứng trước.

“13” **mười ba** **thirteen** **dreizehn**
“30” **ba mươi** **thirty** **dreizig**

Bên cạnh những nét tương đồng nêu trên, các hệ thống số đếm so sánh trên còn có những nét dị biệt sau:

Trong tiếng Đức, trật tự các số từ lẻ hàng đơn vị trên 20 - trừ những số chẵn chục (từ “21” đến “99”) bị đảo ngược: số hàng đơn vị đặt trước số hàng chục:

“21” - ein und zwanzig (một và hai mươi)

“99” - neun und neunzig (chín và chín mươi)

Trong tiếng Pháp, số từ dưới “70” đếm theo hệ thập phân (decimal numeration), từ “70” trở lên dùng hệ nhị thập phân (vigesimal numeration):

“60” - soixante (sáu mươi)

“70” - soixante-dix (sáu mươi - mười)

“71” - soixante-onze (sáu mươi - mười một)

“80” - quatre-vingt (bốn - hai mươi)

“90” - quatre-vingt-dix (bốn - hai mươi - mười)

“99” - quatre-vingt-dix-neuf (bốn - hai mươi - mười chín)

Những nét lập dị và độc đáo trong các hệ thống số đếm tiếng Đức và tiếng Pháp vừa nêu trên có nguồn gốc rất xa xưa của lớp ngôn ngữ cơ tầng Xentơ, mà cụ thể là tiếng Gôloa¹, ngôn ngữ của lớp cư dân bản địa đã từng sống trên lãnh thổ hai nước Pháp và Đức hiện nay từ nhiều nghìn năm trước Công nguyên, cho đến khi đế quốc La Mã bành trướng ra khắp châu Âu.

¹ Tiếng Gôloa hiện nay vẫn còn được dùng như một sinh ngữ (tiếng địa phương) tại xứ Galơ (Wales) ở miền Tây Nam Vương quốc Anh. Xem thêm Walter (1994).

Hệ thống số đếm Gôloa là bằng chứng tuyệt vời giúp chúng ta hình dung được mô hình xây dựng một bộ số đếm từ “1” đến “100” theo hệ nhị thập phân, được thực hiện

1. un	2. dau	3. tri	4. pedwar	5. pump
6. chwech	7. saith	8. wyth	9. naw	10. deg

• **Tầng 2:** Ghép số từ “11” đến “15” theo một nguyên tắc nhất quán trong toàn hệ thống: số cơ bản luôn luôn đứng cuối; số cơ bản ở bước này là “10” - *deg*.

“11” - undeg (một mười)

“12” - daudeg (hai mười)...

“15” - pumtheg (năm mười) (pd > th)

• **Tầng 3:** Cấu tạo từ “số 16” đến “19” trên cơ sở “số 15”:

“16” - un ar bymtheg (một và mười lăm, 1+15) (p > b)

“19” - pedwar ar bymtheg (bốn và mười lăm, 4+15)

• **Tầng 4:** Bắt đầu xây dựng số đếm theo hệ nhị thập phân, lấy “20” làm số cơ bản nhất cho toàn hệ thống: “20” - *ugain* (trở thành *vingt* trong tiếng Pháp). Từ đây trở đi, *ugain* luôn đứng cuối các con số, trừ “số 50”. Các số cơ bản tiếp theo là:

“40” - deugain (hai – hai chục, 2x20)

“60” - trigain (ba – hai chục, 3x20)

“80” - pedwar ugain (bốn – hai chục, 4x20)

Giữa những mốc số trên là những con số ghép thêm từ 1 đến 19. Ví dụ:

“21” - un ar hugain (một và hai chục, 1+20)

“22” - dau ar hugain (hai và hai chục, 2+20)

Cách ghép số ngược kiểu này đã được thu

từng tầng như sau:

• **Tầng 1:** Dùng 10 con số cơ bản, tương tự như trong các ngôn ngữ Ấn - Âu khác:

nạp vào tiếng Đức để cấu tạo các con số từ “21” đến “99”. Ví dụ:

“21” - ein und zwanzig (một và hai mươi, 1+20)

“99” - neun und neunzig (chín và chín mươi, 9+90)

Những số “30”, “70”, “90” không phải là những số cơ bản được đánh dấu như trong hệ thập phân, mà chỉ là những con số bình thường:

Ví dụ trong tiếng Gôloa:

“30” - deg ar hugain (mười và hai chục, 10+20)

“70” - deg a trigain (mười và ba - hai chục, 10+3x20)

“90” - deg a pedwar ugain (mười và bốn - hai chục, 10+4x20)

Ví dụ trong tiếng Pháp:

“70” - soixante-dix (sáu mươi - mười, 60+10)

“71” - soixante-onze (sáu mươi - mười một, 60+11)

“90” - quatre-vingt-dix (bốn - hai mươi - mười, 4x20+10)

“91” - quatre-vingt-onze (bốn - hai mươi - mười một, 4x20+11)

Rõ ràng là tiếng Pháp đã sử dụng cách đếm theo hệ nhị thập phân của tiếng Gôloa để xây dựng nửa sau của hệ thống số đếm (từ “70” đến “99”).

Từ “số 100” - *cant*, là con số chung của các ngôn ngữ Ấn - Âu, người Gôloa đã tạo ra “số 50” - *hanner cant*, có nghĩa là $\frac{1}{2}$ của 100. Đây có lẽ là “số 50” mới thay thế cho số cũ vốn được cấu tạo theo hệ nhị thập phân.

3.6. Tính phổ quát của cấu trúc hệ thống số đếm

Cấu trúc hệ thống số đếm Gôloa cho chúng ta hình dung ra một lâu đài có 5 tầng rất hoành tráng, có móng nền rồi lần lượt lên các tầng trên, khác với những khối nhà hiện đại vuông vức, thẳng đứng, chọc trời; có thể ví với những hệ thống số đếm thập phân đang ngày càng phổ biến, có thể đếm đến vô cùng, vì tính đơn giản và thuận tiện trong lắp ráp hàng loạt. Cấu trúc hệ thống số đếm theo hệ nhị thập phân chúng ta vừa khảo sát trong tiếng Gôloa, tự nó cho biết tuổi tác của nó. Nó xuất phát từ cách đếm trên cơ thể người: hai bàn tay rồi hai bàn chân. Cách đếm này có lẽ đã tồn tại rất lâu trong những bộ lạc nguyên thủy sống bằng săn bắt, hái lượm. Sang thời kì con người biết thuần dưỡng súc vật và làm nông nghiệp, hệ thống số đếm mới được chồng thêm những tầng trên, với những kiểu tư duy thể hiện ra ngôn ngữ theo hệ nhị thập phân hoặc thập phân, nhị phân... ở những địa phương khác nhau.

Hệ thống số đếm ở hai ngữ tộc Nam Á và Nam Đảo (Austro - Tai) cũng đã cho thấy những cấu trúc tương tự ở phần nền móng, cũng dựa vào cách đếm trên bàn tay. Trong các ngôn ngữ Nam Á, riêng tiếng Khmer giữ lại cách đếm này trong các số: “6” - *prăm muôi* (5+1); “7” - *prăm pi* (5+2); “8” - *prăm bây* (5+3); “9” - *prăm buôn* (5+4) với vai trò một viện bảo tàng. Trong những ngôn ngữ Môn-Khmer khác, chúng đã được thay bằng

các số “sáu”, “bảy”, “tám”, “chín”, tạo thành 10 số cơ bản, làm nền móng cho hệ thống số đếm thập phân, với cách gọi đặc biệt: “mười” bằng “một chục” - *muôi chit*.

Các ngôn ngữ Austro - Tai xây dựng hệ thống số đếm theo hai con đường:

- Các ngôn ngữ ngành Thái vay mượn hệ thống số đếm của tiếng Hán cổ theo hệ thập phân.

- Các ngôn ngữ Kadai và Mã Lai - Đa Đảo có hệ thống số đếm nguyên thủy: đếm trên bàn tay (6 = 5+1, ..., 9 = 5+4) hiện còn giữ lại trong một vài ngôn ngữ bản địa ở Đài Loan. Kết quả rút gọn của bốn bài toán cộng này (5+1, 5+2, 5+3, 5+4) là bốn con số “6” - *enem; “7” - *pitu; “8” - *walu; “9” - *siwa của PMP đang được dùng trong các ngôn ngữ Đài Loan còn lại, trong các ngôn ngữ Kadai và Mã Lai - Đa Đảo hiện nay. Sau đó hệ thống số đếm được tiếp tục xây dựng theo hệ thập phân. Các ngôn ngữ Kadai và Mã Lai - Đa Đảo ở Việt Nam cũng giữ được những dấu vết trên theo kiểu riêng.

Tóm lại sự khác nhau giữa các ngôn ngữ Nam Đảo và Nam Á ở phần cơ sở số đếm là: Nam Đảo dùng số cũ đã được rút gọn; còn Nam Á dùng số mới thay thế.

4. Kết luận

1. Số đếm là những từ cơ bản nhất trong những từ cơ bản, tức là cổ xưa nhất. Hệ thống số đếm của mỗi dân tộc được xây dựng trong một quá trình lâu dài từ nhiều nghìn năm trước. Từ 10 từ cơ bản đã biến thiên thành 100 từ bằng các cách sau:

- Biến đổi hình thái
- Thêm phụ tố
- Ghép từ
- Thay đổi trật tự từ

Hệ thống số đếm có tính hệ thống cao, có cấu trúc chặt chẽ. Tuy thế vẫn vay mượn được, vay mượn riêng lẻ và vay mượn toàn hệ thống.

2. Đây là thử nghiệm bước đầu khảo sát cấu tạo vô ngôn ngữ của hệ thống số đếm để nhận ra các bước hình thành ngôn ngữ và tư duy trong một phạm trù hẹp.

3. Khảo sát hệ thống số đếm trên những vùng Âu Á khác nhau với những ngữ tộc khác nhau cho thấy chúng vừa mang tính phổ quát vừa mang tính đặc trưng trong các bước hình thành và phát triển ngôn ngữ.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Awoi-hathe *et al.* (1977). *Ngữ vựng Roglai*. Tủ sách ngôn ngữ dân tộc thiểu số Việt Nam, cuốn 3, phần 1, tr. 99.
- Hoàng Văn Ma, Vũ Bá Hùng (1992). *Tiếng Pupeo*. Hà Nội: NXB Khoa học xã hội.
- Hoàng Văn Ma, Tạ Văn Thông (1998). *Tiếng Bru - Vân Kiều*. Hà Nội: NXB Khoa học xã hội.
- Đoàn Văn Phúc (1993). *Ngữ âm tiếng Êđê*. Luận án tiến sĩ, Hà Nội.
- Reinecke, A., Nguyễn Chiêu, Lâm Thị Mỹ Dung (2002). *Những phát hiện mới về văn hoá Sa Huỳnh*. Koln, Germany: Linden Soft.
- Remah, Dêl (1977). *Từ điển Việt - Giarai*. Hà Nội: NXB Khoa học xã hội.
- Bùi Khánh Thế (chủ biên) (1996). *Từ điển Việt - Chăm; Từ điển Chăm - Việt*. Hà Nội: NXB Khoa học xã hội.
- Tinh Lâm Đồng (1983). *Từ điển Việt - Kôho*.
- Trung tâm Khoa học xã hội và nhân văn quốc gia (KHXH&NVQG) - Viện Sử học (2001). *Việt Nam: những sự kiện lịch sử (từ khởi thủy đến 1858)*. Hà Nội: NXB Giáo dục.
- Hoàng Tuệ (chủ biên) (1986). *Sách học tiếng Pakôh - Taôih*. UBND tỉnh Bình Trị Thiên.
- Watson, Richard và Sandra (1979). *Ngữ vựng Pacoh - Việt - Anh*. Tủ sách ngôn-ngữ dân tộc thiểu số Việt Nam: SIL.

Tiếng Anh

- Benedict, Paul K. (1942). Thai - Kadai and Indonesian: a new alignment in Southeastern Asia. *American Anthropologist*, 44(2), 576. <https://doi.org/10.1525/aa.1942.44.4.02a.00040>
- Benedict, Paul K. (1975). *Austro - Thai: Language and Culture*. New Heaven: HRAF.
- Burusphat S. (1991). *Elementary Thai for foreigners*. Mahidol University.
- Cohen, P. (1970). *Jeh Vocabulary*. SIL.
- Edmondson, Jerold A. and Devid B. Solnit (eds). *Comparative Kadai: Linguistics Studies beyond Tai*. Dallas: SIL/UTA Series in Linguistics.
- Fuller, E. (1997). *Chru Vocabulary*. SIL.
- Gregerson, Kenneth and Marilyn (1977). *Rengao Vocabulary*. SIL.
- Kosaka R. (2000). *A Descriptive Study of the Lachi Language - syntactic description, historical reconstruction and genetic relation*. Doctoral dissertation, Tokyo University of Foreign Studies.
- Hoàng Lương (1994). A glimpse at the Kadai ethnic communities of Vietnam: an anthropological study. *Discussions in Kadai and SE Asian Linguistics*. Coordinator: Jerold A. Edmondson IV, 10/1994.
- Sagart, L. (2004). "The Higher Phylogeny of Austronesian and the Position of Tai - Kadai". *Oceanic Linguistics*, 43(2), 411-444. fffhalshs-00090906.
- Smith, K.D. (1967). *Sedang Vocabulary, Sedang - Viet - English*. Saigon: SIL.
- Smith, K.D. (1972). A phonological reconstruction of Proto-North Bahnaric, Language Data. *Asian Pacific Series*, No2. SIL.
- Thomas, D., Thỏ Sàng Lục (1966). *Chrau Vocabulary*. SIL.
- Vy Thị Bé, Saul, J.E., Wilson, N.F. (1982). *Nung Phan Sthng English Dictionary*. SIL.
- Tiếng Đức**
- Heine-Geldern, R. von (1932). *Urheimat und früheste Wanderungen der Austronesier (Địa vực nguyên thủy và những cuộc thiên di sớm nhất của người Nam Đảo)*. *Anthropos*, 27, 543-619.
- Tiếng Pháp**
- Mussay, G. (1971). *Dictionnaire Căm - Vietnamien - Francais*. Phan Rang.
- Nguyễn Phú Phong, Trần Trí Dõi, Ferlus M. (1988). *Lexique Vietnamien Ruc-Francais*. Paris.
- Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en Occident*. Paris: Robert Laffont, S.A.

COMPOSITION OF NUMERAL SYSTEMS ACROSS LANGUAGES (MATHEMATICAL PROBLEMS IN NUMBERS)

Hoang Thi Chau

Faculty of Linguistics, VNU University of Social sciences and Humanity,

336 Nguyen Trai, Thanh Xuan, Ha Noi

Abstract: The number system is investigated in this study as a small yet typical semiotic system of a larger one, i.e. language. The double-faceted nature of signs is self-evident: most numbers have two senses, one being morphological and the other being lexical. Underlying the different additions and multiplications in numbers is peoples' mathematical and linguistic thought. While the Vietnamese reveal their mathematical thought in “mười”, “mươi”, “một chục” (ten) on the basis of decimal numeration, the French are opted for vigesimal numeration ($80=4 \times 20$ – quatre vingt), and the Taiwanese merely rely on their hands and fingers. The systematicity and national peculiarities are also visible, even though numbers may have been borrowed from other languages. In this paper, we use data from ethnic languages in Vietnam, Austroasiatic and Austronesian languages, or, to be accurate, Austro-Tai languages which are closely related to Vietnamese. Some languages beyond Vietnam's borders are also referred to when necessary. We compare and contrast the number systems in isolating, analytic languages in Vietnam and Southeast Asia with those in Indo-European languages, including such typical inflectional, synthetic languages as French, English and German before drawing general conclusions. Finally, the paper offers an overview of the evolution of number systems across languages spanning from about 10,000 years ago to the last millennium, as well as ancestral relations among languages.

Keywords: number, numeration, thought, mathematics, language, national peculiarity

NGOẠI NGỮ Ở VÙNG DÂN TỘC THIỂU SỐ VIỆT NAM: THÁI ĐỘ NGÔN NGỮ CỦA NGƯỜI DÂN TỘC THIỂU SỐ ĐỐI VỚI NGOẠI NGỮ

Nguyễn Văn Khang*

*Viện Ngôn ngữ học
Kim Mã, Ba Đình, Hà Nội*

Nhận bài ngày 28 tháng 7 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 8 năm 2020; Chấp nhận ngày 15 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Nói đến ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số của Việt Nam, người ta thường nghĩ đến các ngôn ngữ dân tộc thiểu số và tiếng Việt. Theo đó, cho đến nay, ngôn ngữ học ở trong và ngoài nước chủ yếu hướng vào các ngôn ngữ này. Tuy nhiên, cùng với sự phát triển của xã hội, các vùng DTTS ở Việt Nam đang có sự thay đổi đáng kể không chỉ trong đời sống vật chất, tinh thần mà trong cả nhận thức. Ở góc độ ngôn ngữ, một trong những sự thay đổi về nhận thức của người dân tộc thiểu số là cách nhìn nhận đối với ngoại ngữ (ngôn ngữ học xã hội gọi là “thái độ ngôn ngữ”).

Bài viết này** là một nội dung khảo sát của chúng tôi “Về tình hình sử dụng ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam”. Bài viết thông qua khảo sát thực tế để phân tích, chỉ ra thái độ ngôn ngữ của người dân tộc thiểu số đối với ngoại ngữ, bao gồm: nhu cầu cần biết ngoại ngữ, những ngoại ngữ cần biết và lí do cần biết ngoại ngữ. Thông qua đó, bài viết mong muốn góp phần vào việc xây dựng cơ sở khoa học cho việc hoạch định chính sách về giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam nói chung, ở vùng dân tộc thiểu số nói riêng, trong tình hình mới.

Từ khóa: vùng dân tộc thiểu số; người dân tộc thiểu số; ngôn ngữ dân tộc thiểu số; tiếng Việt; ngoại ngữ; thái độ ngôn ngữ; giáo dục ngoại ngữ

1. Một số vấn đề chung

1.1. Nói đến ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số (DTTS) của Việt Nam, người ta thường nghĩ đến tiếng DTTS (gọi tắt là “tiếng dân tộc”) và tiếng Việt; theo đó, mọi nghiên cứu, khảo sát của ngôn ngữ học ở trong và ngoài nước cho đến nay đều hướng vào các ngôn ngữ này ở các bình diện như: đặc điểm về cấu trúc-hệ thống (ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng-ngữ nghĩa) của các ngôn ngữ DTTS; sự phân bố về vị thế, chức năng của tiếng Việt và của các ngôn ngữ DTTS; tình hình sử dụng các ngôn ngữ; sự tiếp xúc giữa các ngôn ngữ

hệ quả của nó; vấn đề chữ viết của các ngôn ngữ DTTS; v.v.. Đó là điều hoàn toàn đúng bởi đây là những ngôn ngữ đang được sử dụng hằng ngày ở vùng DTTS và quan trọng hơn, kết quả của các nghiên cứu này là cơ sở khoa học cho việc hoạch định chính sách của Đảng và Nhà nước Việt Nam đối với việc “bảo vệ và phát triển tiếng Việt”, “bảo tồn và phát huy ngôn ngữ các dân tộc thiểu số” và được ghi rõ trong Hiến pháp: “Ngôn ngữ quốc gia là tiếng Việt. Các dân tộc có quyền dùng tiếng nói, chữ viết, giữ gìn bản sắc dân tộc, phát huy phong tục, tập quán, truyền thống và văn hóa tốt đẹp của mình” (Khoản 3, Điều 5, Hiến pháp Việt Nam 2013).

Nói như vậy không có nghĩa rằng ngoại ngữ ở vùng DTTS chưa hề được quan tâm

* ĐT: 84-12118665, Email: nvkhang@gmail.com

** Bài viết là sản phẩm của Đề tài có mã số:
ĐTĐLXH-06/18

mà ngược lại đã và đang được quan tâm. Chẳng hạn, ngoại ngữ là một môn học bắt buộc trong nhà trường phổ thông được triển khai trong cả nước, trong đó có các trường phổ thông tại các địa bàn của vùng DTTS với sự giảng dạy của các thầy cô giáo ngoại ngữ, các phương tiện dạy-học đảm bảo và sự tích cực học tập của học sinh DTTS. Bên cạnh đó, một số huyện ở vùng DTTS đã có trung tâm ngoại ngữ, v.v.. Tuy nhiên, đề cập đến vấn đề ngoại ngữ ở vùng DTTS là phải nhắc đến vai trò tiên phong của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Từ năm 2017-2019, TS. Đỗ Tuấn Minh, Hiệu trưởng nhà trường đã chủ trì đề tài “Nghiên cứu xây dựng mô hình nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức các ngành hải quan, ngoại vụ, du lịch và bộ đội biên phòng để thực thi công vụ và dịch vụ trong xu thế hội nhập quốc tế ở vùng Tây Bắc” (Đỗ Tuấn Minh, 2017-2019). Những kết quả nghiên cứu của đề tài này, đúng như tên gọi của nó, có thể coi là đột phá khâu, mở ra một hướng đi mới cho việc dạy-học ngoại ngữ ở vùng DTTS trong thời kì Việt Nam hội nhập toàn diện với thế giới. Chẳng hạn, tác giả Nguyễn Lâm Trung với tư cách là thành viên của Đề tài cùng cộng sự đã có những bài viết từ nghiên cứu, khảo sát thực tế ở vùng Tây Bắc “trình bày những nguyên lí cơ bản để xây dựng mô hình trong điều kiện Việt Nam, đề xuất cấu trúc và phương thức triển khai mô hình với các cấu phần cụ thể hướng tới một giải pháp tổng thể có thể áp dụng rộng rãi cho các đối tượng và địa bàn khác” (2018, tr. 40).

1.2. Có thể thấy, cùng với sự phát triển của xã hội, trong đó, đáng chú ý là việc mở cửa, hội nhập với thế giới theo xu hướng toàn cầu hóa, còn ở trong nước là đô thị hóa, sự tăng trưởng của nền kinh tế, vai trò của công nghệ thông tin, của internet, v.v., các vùng DTTS ở Việt Nam đang có sự thay đổi đáng kể không

chỉ trong đời sống vật chất, tinh thần mà trong cả nhận thức. Một trong sự thay đổi là cách nhìn nhận đối với ngoại ngữ mà ngôn ngữ học xã hội gọi là “thái độ ngôn ngữ” (language attitude).

Thái độ ngôn ngữ được hiểu là cách nhìn của cá nhân hay cộng đồng giao tiếp (community of speech) về ngôn ngữ, thường là một ngôn ngữ hay một biến thể ngôn ngữ cụ thể (để cho tiện, dưới đây gọi gộp là “ngôn ngữ”). Chẳng hạn, người ta có thể có cách nhìn khác nhau (tích cực hay tiêu cực) về ngôn ngữ của mình, của cộng đồng mình, về ngôn ngữ của người khác, của cộng đồng khác. Ví dụ, những người học một ngôn ngữ nào đó thì thường có thái độ tích cực về ngôn ngữ đó; người ta có thể có thái độ tự ti về ngôn ngữ mà mình đang sử dụng nên có thể từ bỏ nó để chuyển sang nói ngôn ngữ khác; người ta có thể cho rằng, ở thời điểm này thì cần học ngay ngôn ngữ này mà không học ngôn ngữ khác,... Điều này có liên quan đến khái niệm “thị trường ngôn ngữ” của ngôn ngữ học xã hội. “Thị trường ngôn ngữ” (language market) quyết định bởi 03 nhân tố: 1) Mối quan hệ cung-cầu giữa ngôn ngữ và người sử dụng ngôn ngữ; 2) Thực lực kinh tế của quốc gia, khu vực, dân tộc, cộng đồng sử dụng ngôn ngữ đó và 3) Lợi ích kinh tế có được khi biết (nắm được và sử dụng) ngôn ngữ. Thái độ ngôn ngữ có thể được nhận ra thông qua sự thể hiện bằng ý kiến (của cá nhân, cộng đồng) đối với một ngôn ngữ cụ thể, hành vi thực tế (sử dụng ngôn ngữ này mà không sử dụng ngôn ngữ khác), cách đối xử với người nói ngôn ngữ khác (như tiếp cận hoặc tránh tiếp cận); v.v.

1.3. Bài viết này là một nội dung khảo sát của chúng tôi “Về tình hình sử dụng ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam”. Cách thức khảo sát gồm: tọa đàm, trao đổi, phỏng vấn sâu, quan sát ghi chép và phiếu khảo sát

(anket). Trong bài viết này, chúng tôi lấy số liệu từ khảo sát anket làm “trực chính” kết hợp với kết quả tọa đàm, phỏng vấn, quan sát,... để miêu tả, phân tích. Các số liệu khảo sát bằng

phiếu được xử lí trên chương trình SPSS. Dưới đây là một số thông số cần thiết:

- Vùng/địa bàn khảo sát:

Vùng	Người dân		Học sinh	
	SL	%	SL	%
Đông Bắc	582	12.5	484	11.9
Tây Bắc	850	18.2	591	14.5
Bắc Trung Bộ và Duyên hải miền Trung	1029	22.04	988	24.26
Tây Nguyên	763	16.3	913	22.4
Đông Nam Bộ	640	13.7	398	9.8
Tây Nam Bộ	804	17.2	698	17.1
Tổng	4668	100.0	4072	100.0

- Giới tính:

	Người dân		Học sinh	
	SL	%	SL	%
Nam	2724	58.4	1402	34.4
Nữ	1920	41.1	2670	65.6
Không trả lời (không ghi)	24	.5		
Tổng	4668	100.0	4072	100.0

- Tuổi và nghề nghiệp của người dân:

Tuổi			Nghề nghiệp		
Lựa tuổi	SL	%	Lựa tuổi	SL	%
Dưới 18	376	8.1	Nông dân	2755	59.0
Từ 19-30	1138	24.4	Buôn bán	243	5.2
Từ 31-50	2165	46.4	Công nhân	153	3.3
Từ 51 trở lên	977	20.9	Làm việc ở xã	263	5.6
Không trả lời	12	0.3	Làm việc ở huyện và tỉnh	269	5.76
Tổng	4668	100.0	Về hưu	72	1.8
			Các nghề khác

- Tuổi của học sinh: ở độ tuổi từ lớp 6 đến lớp 12.

- Thành phần dân tộc: có đủ các thành phần dân tộc tham gia.

Một vài lưu ý:

Thứ nhất, phiếu khảo sát gồm hai loại phiếu với đối tượng khảo sát là “học sinh” và “người dân”: đối tượng học sinh được khảo sát trực tiếp tại các trường phổ thông dân tộc nội trú của các tỉnh và của các huyện; đối tượng người dân là tại các bản làng, ấp (nên có thể có một số ít phiếu là của học sinh với tư cách là thành viên của gia đình).

Thứ hai, những câu đố trong “ ” trong bài này là lời dẫn khi trao đổi, phỏng vấn người DTTS: chúng tôi không ghi nguồn (vì có thể ảnh hưởng đến người phỏng vấn, trao đổi,... theo quy định), nhưng có lưu trong tư liệu (để tra cứu khi cần); những lời dẫn được ghi trực tiếp nên mang sắc thái khẩu ngữ (được trích nguyên để đảm bảo tính khách quan).

Thứ ba, số lượng phiếu giữa người dân và học sinh, giữa các địa bàn có khác nhau; vì thế, nếu có so sánh thì chỉ mang tính tương đối với mục đích là làm rõ nội dung bàn đến.

Thứ tư, để tiện sử dụng số liệu trên chương trình SPSS, bài viết thống nhất sử dụng cách ghi tỉ lệ phần trăm bằng dấu chấm (.), ví dụ: 12.5; không dùng dấu phẩy (,), ví dụ: 12,5.

2. Kết quả và thảo luận

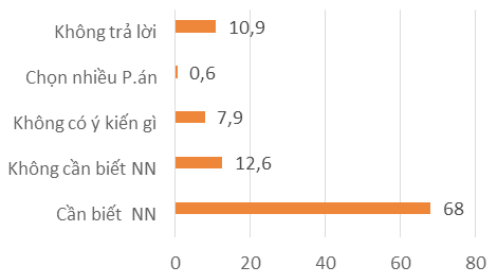
2.1. Sự cần thiết phải biết ngoại ngữ của người DTTS ở vùng DTTS

68% người dân và 86.8% học sinh được hỏi đều cho rằng, người DTTS ở Việt Nam cần biết ngoại ngữ. Như vậy, có thể thấy, đa

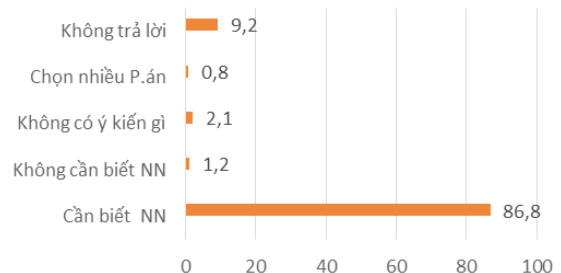
số người DTTS, nhất là học sinh nhận thấy vai trò quan trọng của ngoại ngữ. Tỉ lệ phần trăm (%) này cũng phản ánh phần nào sự chênh lệch cách nhìn về ngoại ngữ giữa người dân và học sinh: nhu cầu cần biết ngoại ngữ của học sinh cao hơn rất nhiều so với người dân. Ngược lại, có một số ít ý kiến (12.6% ở người dân và 1.2% ở học sinh) cho rằng, người DTTS biết tiếng Việt, biết tiếng mẹ đẻ “là đủ rồi” nên “không cần biết ngoại ngữ”. Có thể hình dung bằng bảng, biểu sau:

Bảng 1. Ý kiến của người DTTS đối với ngoại ngữ

Mức độ	Người dân		Học sinh	
	SL	%	SL	%
Cần	3176	68.0	3533	86.8
Không cần	588	12.6	48	1.2
Không có ý kiến gì	367	7.9	87	2.1
Chọn nhiều phương án	28	0.6	31	0.8
Không trả lời	509	10.9	373	9.2
Tổng	4668	100.0	4072	100.0



Biểu 1a. Ý kiến của người dân đối với ngoại ngữ



Biểu 1b. Ý kiến của học sinh đối với ngoại ngữ

2.2. Nhu cầu về những ngoại ngữ cần biết của DTTS ở vùng DTTS

Trước hết, người DTTS có nhu cầu biết ngoại ngữ là một thực tế và không chỉ biết một ngoại ngữ. Chẳng hạn: “biết nhiều ngôn ngữ khác càng tốt”; “cần phải biết tiếng Anh vì tiếng Anh là tiếng của tất cả thế giới, còn tiếng nước khác muốn hiểu thì học”; “cần biết tiếng Anh là trọng yếu nhất, tiếng khác thì tùy

vào sở thích và ước muốn đi nước nào của mỗi người”. Phiếu khảo sát thể hiện, người DTTS thường ghi vài ba ngoại ngữ.

Thứ hai, cả người dân và học sinh ở vùng DTTS đều tập trung vào tiếng Anh, coi tiếng Anh là ngoại ngữ cần phải biết: “cần biết tiếng Anh”; “tiếng Anh là tiếng quốc tế”; “tiếng Anh là ngôn ngữ dùng cho thế giới nên chúng ta phải biết”; “tiếng Anh là ngôn ngữ đa quốc gia”; “biết nhiều tiếng càng tốt,

nhưng trước tiên phải học tốt tiếng Anh”; “biết nhiều ngoại ngữ càng tốt, nhưng quan trọng là biết tiếng Anh vì đa số các nước trên thế giới giao tiếp chủ yếu bằng tiếng Anh”; “bây giờ thấy cái gì cũng có tiếng Anh”; “biết tiếng Anh thì đi đâu cũng được, làm gì cũng tiện”; “tiếng Anh là ngôn ngữ được dùng thông dụng trong các quốc gia”; “cần biết tiếng Anh vì nó là môn học bắt buộc và để sau này kiếm việc làm”; “nên học thêm tiếng Anh sẽ giúp mình dễ dàng tiếp xúc và nói chuyện với người nước ngoài”.

Khảo sát bằng phiếu hỏi cũng cho thấy điều này: 88% (3582/4072) ý kiến của học sinh và 67.2% (3128/4668) ý kiến của người dân cho rằng, tiếng Anh là ngoại ngữ cần biết trước tiên. Tỷ lệ đại đa số của học sinh cho thấy được nhận thức của giới trẻ đối với vai trò quan trọng của tiếng Anh.

Tuy nhiên, cũng có ý kiến cho rằng, tiếng Anh không phải là duy nhất quan trọng, “hiện nay tiếng Anh, Trung, Nhật khá phổ biến; nếu học các tiếng đó sẽ dễ dàng hòa nhập cũng như bất kì ngoại ngữ nào”.

Thứ ba, về thứ tự các ngoại ngữ sau tiếng Anh: trong khi người dân xếp tiếng Trung Quốc phổ thông ở vị trí thứ hai (14.3%), vị trí thứ ba là tiếng Nhật (12.2%), tiếp đến là tiếng Hàn (11.4%) thì học sinh lại chú trọng đến việc biết tiếng Hàn (29%), tiếng Nhật (28.8%), sau đó mới đến tiếng Trung Quốc phổ thông (23.2%).

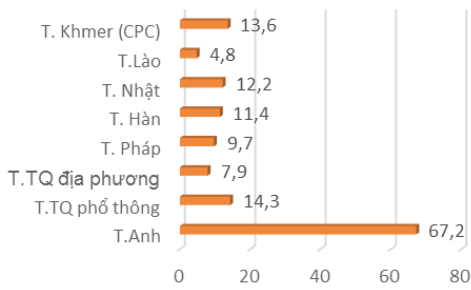
Thứ tư, các ngoại ngữ tiếp theo tuy được quan tâm nhưng số lượng không cao. Điều đáng chú ý là, thứ tự các ngoại ngữ này ở người dân và học sinh cơ bản là giống nhau: tiếng Khmer (của Campuchia) ở người dân là 10%, ở học sinh là 13.6%; tiếng Trung Quốc địa phương ở người dân là 7.9%, ở học sinh là 12.7%; tiếng Lào ở người dân là 2.8%, ở học sinh là 4.8%.

Thứ năm, các ngoại ngữ khác có được nhắc đến nhưng chỉ là ý kiến lẻ tẻ. Ví dụ: “tiếng Đức, tiếng Nga, tiếng Tây Ban Nha cũng cần biết”; “nên biết tiếng Tây Ban Nha, Thái Lan, Ấn Độ”; “cần biết tiếng Thái Lan, tiếng Đức”; “tiếng Thái, tiếng Nga cũng phải biết”.

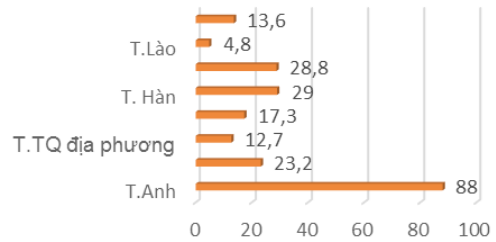
Có thể hình dung bằng bảng, biểu sau:

Bảng 2. Những ngoại ngữ cần biết ở vùng dân tộc thiểu số

Ngoại ngữ	Người dân		Học sinh	
	SL	%	SL	%
Tiếng Anh	3136/4668	67.2	3582 / 4072	88.0
Tiếng Trung Quốc phổ thông	669/4668	14.3	945/ 4072	23.2
Tiếng Trung Quốc địa phương	371/4668	7.9	517/ 4072	12.7
Tiếng Pháp	454/4668	9.7	706/ 4072	17.3
Tiếng Hàn	533/4668	11.4	1180/ 4072	29.0
Tiếng Nhật	571/4668	12.2	1171/ 4072	28.8
Tiếng Lào	130/4668	2.8	194/ 4072	4.8
Tiếng Khmer (Campuchia)	467	10.0	555/ 4072	13.6
Tiếng Đức, tiếng Nga, tiếng Thái (Lan), tiếng Tây Ban Nha, v.v.	có số lượng không đáng kể			



Biểu 2a. Người dân:



Biểu 2b. Học sinh:

Những ngoại ngữ cần biết

Số liệu trên không chỉ cho thấy nhu cầu về ngoại ngữ của người dân và học sinh mà còn thấy được ngoài tiếng Anh là chung thì việc chọn các ngoại ngữ khác là không giống nhau. Sự khác nhau này (ngay cả nhu cầu về tiếng Anh), còn gắn với từng địa phương cụ thể, gắn với nhu cầu của mỗi người, v.v... Dưới đây là một vài số liệu khảo sát cụ thể:

- Tỉnh Cao Bằng có địa bàn giáp với Trung Quốc nên người DTTS có nhu cầu cần biết tiếng Trung Quốc phổ thông khá cao (chỉ sau tiếng Anh): 31.7% ở người dân và 20.8% ở học sinh; tiếng Trung Quốc địa phương là 12.5% ở người dân và 13.3% ở học sinh; trong khi đó, nhu cầu cần biết tiếng Hàn chỉ là 9.4%, tiếng Nhật chỉ là 9.1% ở người dân; còn ở học sinh, nhu cầu biết tiếng Hàn và tiếng Nhật là cùng một tỉ lệ: 16.8%.

- Tại địa bàn DTTS tỉnh Đắk Nông và tỉnh Lâm Đồng thuộc vùng Tây Nguyên lại có sự khác nhau về nhu cầu ngoại ngữ giữa các địa bàn cũng như giữa người dân và học sinh: trong khi nhu cầu cần biết tiếng Anh ở học sinh là 91.6% ở Đắk Nông và 96.4% ở Lâm Đồng thì ở người dân lại có sự chênh lệch: 59.2% ở Lâm Đồng nhưng chỉ có 29.8% ở Đắk Nông.

Sau tiếng Anh, nhu cầu cần biết các ngoại ngữ khác của học sinh và người dân ở Đắk Nông và ở Lâm Đồng có khác nhau: nhu cầu cần biết các ngoại ngữ khác của học sinh ở Đắk Nông theo thứ tự là: tiếng Hàn (33.4%),

tiếng Nhật (31.6%), tiếng Trung Quốc phổ thông và tiếng Pháp có tỉ lệ xấp xỉ (khoảng 20%), tiếng Trung Quốc địa phương (13.3%). Trong khi đó, nhu cầu cần biết các ngoại ngữ khác của học sinh ở Lâm Đồng có tỉ lệ cao hơn và theo thứ tự là: tiếng Nhật (55.8%), tiếng Hàn (50.4%), tiếng Pháp (41.3%), tiếng Trung Quốc phổ thông (40.8%), tiếng Trung Quốc địa phương (28.1%).

So với học sinh, nhu cầu cần biết các ngoại ngữ khác của người dân ở cả hai tỉnh thấp hơn rất nhiều và có sự khác nhau giữa các địa bàn thuộc hai tỉnh: Người DTTS ở Đắk Nông chỉ quan tâm một chút đến tiếng Trung Quốc phổ thông (5.5%), tiếng Trung Quốc địa phương (0.9%) còn các ngoại ngữ khác đều không trả lời (bỏ trống); trong khi đó, người DTTS ở Lâm Đồng lại quan tâm đến một số ngoại ngữ như: tiếng Hàn (13.3%), tiếng Pháp (9.4%), tiếng Nhật (7.7%), tiếng Trung Quốc phổ thông (7.3%), tiếng Trung Quốc địa phương (5.2%).

- Tại các địa bàn DTTS ở tỉnh Tây Ninh và tỉnh Đồng Nai thuộc vùng Đông Nam Bộ có sự chênh lệch khá rõ về nhu cầu ngoại ngữ giữa học sinh và người dân:

Đối với học sinh, tiếng Anh vẫn là ưu tiên số 1 (75.9%); tiếp đó là các ngoại ngữ: tiếng Hàn, tiếng Nhật, tiếng Trung Quốc có tỉ lệ xấp xỉ nhau (khoảng 22%); tiếng Trung Quốc địa phương chiếm một tỉ lệ cũng khá cao

(14.3%), tiếng Pháp là 11.8%, tiếng Khmer (Campuchia) là 8.3% và cả tiếng Lào (6.8%).

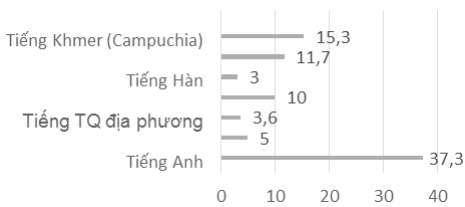
Đối với người dân, nhu cầu cần biết tiếng Anh lại khá khiêm tốn (37.3%), còn nhu cầu về các ngoại ngữ khác cũng rất thấp: tiếng Nhật (10%), tiếng Trung Quốc phổ thông (5%), tiếng Hàn (3%); đáng chú ý là, người DTTS ở đây quan tâm đến tiếng Khmer với tư cách là ngoại ngữ ở ngay bên kia biên giới (15.3%).

- So với vùng DTTS ở Đông Nam Bộ, tại một số địa bàn DTTS vùng Tây Nam Bộ (như ở các tỉnh Vĩnh Long, tỉnh Bạc Liêu, tỉnh Cà Mau), nhu cầu về các ngoại ngữ của người DTTS cũng có những điểm khác nhau đáng kể. Chẳng hạn: tỉ lệ về nhu cầu biết tiếng Anh ở vùng DTTS Tây Nam Bộ có sự chênh lệch

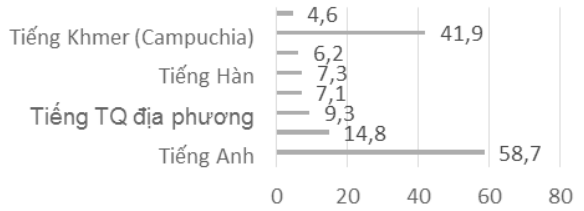
giữa học sinh và người dân: 84.4% ở học sinh và 58.7% ở người dân.

Thứ tự và mức độ về nhu cầu biết các ngoại ngữ giữa học sinh và người dân cũng khác nhau. Nhu cầu cần biết các ngoại ngữ khác sau tiếng Anh của học sinh là: tiếng Khmer (69.1%), tiếng Hàn (28.1%), tiếng Nhật (27.5%), tiếng Trung Quốc phổ thông (18.9%), tiếng Pháp (11%), tiếng Trung Quốc địa phương (10.7%), tiếng Lào (7%). Nhu cầu cần biết các ngoại ngữ khác sau tiếng Anh của người dân là: tiếng Khmer (41.9%), tiếng Trung Quốc phổ thông (14.8%), tiếng Trung Quốc địa phương (9.3%), tiếng Hàn (7.3%), tiếng Nhật (7.15%), tiếng Pháp (6.2%), tiếng Lào (4.6%).

Có thể hình dung bằng các biểu đồ sau:

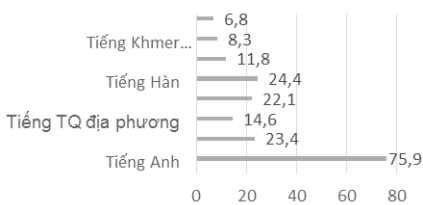


Biểu 3a. Vùng DTTS Đông Nam Bộ:

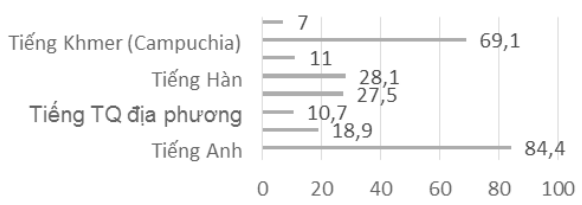


Biểu 3b. Vùng DTTS ở Tây Nam Bộ:

Ý kiến của người dân về nhu cầu ngoại ngữ



Biểu 4a. Vùng DTTS Đông Nam Bộ:



Biểu 4b. Vùng DTTS ở Tây Nam Bộ:

Ý kiến của học sinh về nhu cầu ngoại ngữ

Dẫn ra kết quả về số liệu khảo sát tại một số địa bàn DTTS khác nhau để thấy rằng, nhu cầu ngoại ngữ gắn với từng giai đoạn, từng cộng đồng và trên hết là từng cá nhân cụ thể. Ví dụ, cả người dân và học sinh ở một số địa bàn vùng Tây Nam Bộ đều chú trọng đến tiếng Khmer (sau tiếng Anh) là vì: thứ

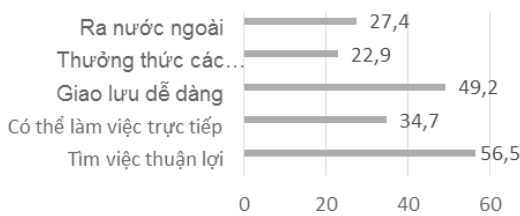
nhất, người DTTS Khmer ở đây chiếm tỉ lệ cao; thứ hai, do có đường biên giới rộng lớn với Campuchia nên việc giao lưu, nhất là giao thương giữa hai bên diễn ra thường xuyên, liên tục, cho nên, việc cần biết tiếng Khmer (Campuchia) là xuất phát từ nhu cầu thực tế của sự mưu sinh.

2.3. Lí do cần biết ngoại ngữ của người DTTS ở vùng DTTS

Trước hết, có thể hình dung bằng bảng, biểu sau:

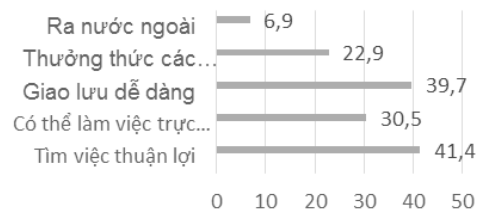
Bảng 3. Tính đa lí do của việc cần biết ngoại ngữ

Lí do	Người dân		Học sinh	
	SL	%	SL	%
Thuận lợi trong công việc	265/640	56.5	225/398	41.4
Làm việc với người nước ngoài	195/640	34.7	138/398	30.5
Giao lưu với người nước ngoài	254/640	49.2	196/398	39.7
Để xem, nghe ca nhạc nước ngoài trên TV, đài phát thanh	190/640	22.9	91/398	29.7
Để hi vọng ra nước ngoài	44/640	27.4	109/398	6.9



Bảng 5a. Người dân:

Tính đa lí do của việc cần biết ngoại ngữ



Bảng 5b. Học sinh:

Nhận xét: Kết quả về số liệu cho thấy, thứ tự xếp loại các lí do cần biết ngoại ngữ giữa người dân và học sinh cơ bản là giống nhau, còn khác nhau chỉ là ở mức độ.

1) Cả người dân và học sinh đều cho rằng có nhiều lí do để người DTTS cần biết ngoại ngữ. Nói cách khác, việc biết ngoại ngữ sẽ mang đến cho người DTTS nhiều lợi ích. Chẳng hạn:

“Người dân tộc thiểu số nên biết thêm nhiều ngoại ngữ để dễ nói chuyện với người nước ngoài và thuận lợi cho công việc vì hiện nay ngoại ngữ quá thông dụng trong đời sống”; biết ngoại ngữ “để dễ tiếp xúc và thuận lợi trong công việc và đời sống”, “để giao lưu với người nước ngoài dễ dàng hơn và xem những ca nhạc hoặc phim nước ngoài để mình hiểu”; biết ngoại ngữ “để đi du lịch, giao lưu với người nước ngoài, thuận lợi với công việc, nghề nghiệp, đi làm việc xuất khẩu lao động”;

“để thuận lợi trong công việc, làm việc, giao lưu văn hóa, văn nghệ với người nước ngoài”.

2) Lí do biết ngoại ngữ để thuận lợi trong việc “tìm kiếm việc làm” chiếm tỉ lệ cao nhất: 56.2% ở người dân và 41.4% ở học sinh. Như vậy, có thể thấy, việc làm là nhu cầu bức thiết đối với mọi người DTTS nói chung, trong đó có cả học sinh khi còn đang ngồi trên ghế nhà trường cũng đã biết “lo xa” cho tương lai của mình. Ví dụ: biết tiếng nước ngoài để “để có cơ hội thăng tiến sau này”; “làm được nhiều nghề khi thạo ngoại ngữ”; “để thành công hơn trong cuộc sống khi sử dụng tiếng nước ngoài”.

Lí do chiếm tỉ lệ thứ hai mà người dân và học sinh cùng quan tâm là biết ngoại ngữ để có thể “giao lưu dễ dàng với người nước ngoài” (ở người dân là 49.2%, ở học sinh là 39.7%). Ví dụ: biết tiếng nước ngoài để “giao lưu dễ dàng cùng với nước ngoài”; “khi gặp người nước ngoài cần giao lưu nói chuyện”; “cần biết nếu có thể

học được, vì học được thì rất tốt và giúp ích cho bản thân trong việc giao tiếp”; “để thuận lợi khi ta đến những nơi đó và có thể giao tiếp nói các tiếng nước ngoài một cách thân thiết”; “cần biết để dễ dàng giao tiếp, giao lưu với người nước ngoài”; “để ngoại giao trong công tác”.

Tiếp đến 34.7% người dân, 30.5% học sinh cho rằng cần biết ngoại ngữ để “làm việc với người nước ngoài”; biết ngoại ngữ để “xem, nghe ca nhạc nước ngoài trên TV, đài phát thanh” ở người dân là 22.9%, ở học sinh là 29.7%. Một lí do nữa cũng đáng chú ý là biết ngoại ngữ có thể “ra nước ngoài” ở người dân chiếm một tỉ lệ khá cao (27.4%), trong khi ở học sinh chiếm một tỉ lệ khá thấp (6.9%).

Cùng với những lí do trên, người DTTS còn nêu ra nhiều lí do khác nữa về việc cần biết ngoại ngữ. Chẳng hạn:

- Biết ngoại ngữ, người DTTS có thể giới thiệu với người nước ngoài về quê hương, văn hóa của dân tộc mình. Ví dụ: “nếu có điều kiện hơn thì cho con em mình học thêm tiếng Anh, Pháp, Hàn... để nếu có khách du lịch đến thì chúng ta có thể tự mình giới thiệu văn hóa của dân tộc mà không cần phiên dịch”; “khi người nước ngoài đến tham quan địa phương, mình có thể giao lưu, chỉ dẫn cho họ”.

- Biết ngoại ngữ giúp cho người DTTS mở rộng tầm hiểu biết về nước ngoài. Ví dụ: biết tiếng nước ngoài “để biết được những thông tin về người nước ngoài”; “nên học nhiều thứ tiếng, việc ta có thể hiểu biết thêm về con người và lịch sử của nước họ”.

- Một lí do cũng khá bất ngờ và thú vị khi người DTTS cho rằng biết ngoại ngữ để còn “giúp đỡ người nước ngoài hoặc cứu bản thân trong một số trường hợp xảy ra rủi ro”.

Rõ ràng, nếu như trước đây, vùng DTTS thường chỉ được biết đến là nơi xa xôi, vắng vẻ, ít người lại qua... thì giờ đây lại là nơi thu hút cả người dân trong và người nước đến du lịch,

khám phá, trải nghiệm, v.v... Điều này cùng với hàng loạt tác động khác (như tác động của truyền thông) đang đánh thức và làm thay đổi cách nhìn nhận của người DTTS về ngoại ngữ.

Những ý kiến trái chiều:

Bên cạnh số đông người DTTS, nhất là học sinh thấy được nhu cầu cần thiết của việc biết ngoại ngữ với các lí do nêu trên thì cũng có một số ít người DTTS (như nêu ở trên là 12.6% người dân và 1.2% học sinh) có ý kiến ngược lại: người DTTS “không cần ngoại ngữ” với những lí do nêu ra như sau:

- Lí do sử dụng: Vì không có điều kiện sử dụng ngoại ngữ. Ví dụ: người DTTS “có đi đâu mà cần biết ngoại ngữ”; “không cần do không tiếp xúc”; “không cần vì chẳng biết để làm gì cả”. Một người DTTS lớn tuổi còn cho rằng “không cần biết vì già rồi”.

- Lí do làm ảnh hưởng đến tiếng mẹ đẻ: Vì nếu biết tiếng Việt lại thêm cả tiếng nước ngoài nữa thì sẽ dẫn đến quên tiếng mẹ đẻ. Ví dụ: “nhiều người dân tộc thiểu số vì biết nhiều về tiếng Việt và tiếng nước ngoài nên hiện nay tiếng dân tộc thiểu số đang giảm dần”; người dân tộc thiểu số “chỉ cần học được tiếng Việt, không cần tiếng nước ngoài”.

Ý kiến đề nghị:

Trong các ý kiến về việc cần biết ngoại ngữ của người DTTS thì có cả những ý kiến đề nghị nhằm góp phần phổ biến, nâng cao ngoại ngữ ở vùng DTTS. Các ý kiến tập trung vào chính sách, tức là, cần có chế độ ưu đãi để khuyến khích người DTTS học và sử dụng ngoại ngữ. Trong đó, có ý kiến thẳng thắn nêu ra rằng, “cần có chính sách dạy ngoại ngữ miễn phí cho người dân tộc chúng tôi”.

3. Kết luận

Có thể nói, cảnh huống ngôn ngữ nói chung, cảnh huống ngoại ngữ nói riêng ở vùng DTTS đang thay đổi mạnh mẽ dưới tác

động của hàng loạt nhân tố xã hội-ngôn ngữ. Những thay đổi này đã đem đến sự thay đổi về thái độ ngôn ngữ của người DTTS đối với ngoại ngữ. Sự thay đổi đó là một quá trình nhận thức. Chẳng hạn:

Nếu như trước đây người DTTS chỉ quan tâm nhiều đến tiếng mẹ đẻ (tiếng dân tộc) nên số người biết tiếng Việt không nhiều thì sau đó là một bước chuyển mới về cách nhìn nhận của người DTTS đối với tiếng Việt. Nhờ đó, hiện nay đại đa số người DTTS đều biết tiếng Việt. Ngay cả những người DTTS được coi là “không biết tiếng Việt” thì họ cũng có thể nghe hiểu được về cơ bản, chỉ có nói ra thì khó khăn (chỉ nói được vài câu thông thường).

Nếu như những năm trước đây, việc sử dụng tiếng nước ngoài (ngoại ngữ) còn xa lạ với người DTTS thì hiện nay lại đang là một nhu cầu. Những nhân tố xã hội như giao thông thuận lợi, sự thông thương giữa các vùng miền, kinh tế phát triển với các trung tâm công nghiệp cận kề, du lịch sinh thái, du lịch khám phá, truyền thông đa phương tiện, v.v. đã và đang tác động mạnh vào thái độ của người DTTS đối với ngoại ngữ, coi việc sử dụng được ngoại ngữ là một nhu cầu.

Trước tình hình này, thiết nghĩ, cần có chiến lược phát triển ngoại ngữ ở vùng DTTS. Theo

đó, các cơ sở giảng dạy ngoại ngữ cần có khảo sát, đánh giá để có phương án dạy-học phù hợp với vùng DTTS nói chung, ở từng địa bàn DTTS nói riêng. Đây chính là những đóng góp cụ thể, góp phần vào sự phát triển bền vững vùng DTTS như chính sách của Đảng và Nhà nước ta đề ra.

Tài liệu tham khảo

- Hiến pháp Nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam* (2013).
- Đỗ Tuấn Minh (chủ nhiệm; 2017-2019). Đề tài *Nghiên cứu xây dựng mô hình nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức các ngành hải quan, ngoại vụ, du lịch và bộ đội biên phòng để thực thi công vụ và dịch vụ trong xu thế hội nhập quốc tế ở vùng Tây Bắc*. Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Văn Khang (2009). Giáo dục ngôn ngữ ở Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hoá. *Ngôn ngữ và Đời sống*, (6).
- Nguyễn Văn Khang (2012). *Ngôn ngữ học xã hội*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
- Nguyễn Văn Khang (2014). *Chính sách ngôn ngữ và lập pháp ngôn ngữ ở Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
- Nguyễn Văn Khang (2019). Cơ sở lý thuyết và thực tiễn liên quan đến nghiên cứu tình hình sử dụng ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam - Một số vấn đề về đa ngữ xã hội. *Nghiên cứu dân tộc*, 8(3), 43-51
- Nguyễn Lâm Trung & Vũ Hải Hà (2018). Xây dựng mô hình dạy và học ngoại ngữ cho đối tượng đặc thù, chuyên biệt (trường hợp áp dụng cho lực lượng bộ đội biên phòng). *Ngôn ngữ và Đời sống*, (10), 40-49.
- Nguyễn Lâm Trung & Nguyễn Việt Hùng (2018). Về mô hình nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức các ngành hải quan, ngoại vụ, du lịch và biên phòng vùng biên giới phía Bắc: từ thực tiễn đến các nguyên tắc cơ bản. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 34(6), 153-166.

FOREIGN LANGUAGES IN ETHNIC MINORITY AREAS OF VIETNAM: ETHNIC MINORITIES' LANGUAGE ATTITUDES TOWARDS FOREIGN LANGUAGES

Nguyen Van Khang

*Institute of Linguistics
Kim Ma, Ba Dinh, Ha Noi*

Abstract: When speaking of languages in ethnic minority areas of Vietnam, people often refer to ethnic minority languages and Vietnamese. Accordingly, domestic and international linguistics has mainly focused on these languages. However, along with socioeconomic development, ethnic minorities in Vietnam have witnessed significant changes in not only material and spiritual life but also people's awareness. From the linguistic perspective, one of the most significant changes in ethnic minorities' awareness is their outlook on foreign languages (this is called "language attitude" in sociolinguistics).

This article is part of our investigations into "the situation of languages used in ethnic minorities of Vietnam". The study has revealed some major ethnic minorities' language attitudes towards foreign languages, including the needs to know foreign languages, the necessary foreign languages to be known and the reasons for knowing foreign languages. Therefore, the article will, hopefully, make contributions to laying scientific foundations for policy-making on foreign language education in Vietnam, in general and in ethnic minorities, in particular.

Keywords: ethnic minority areas; ethnic minorities; ethnic minority languages; Vietnamese; foreign languages; language attitude; foreign language education

ĐỘNG TỪ *POUVOIR* TRONG PHÁT NGÔN CẦU KHIẾN TIẾNG PHÁP

Nguyễn Minh Chính*

*Khoa Việt Nam học và Tiếng Việt, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN
Trần Đại Nghĩa, Bách Khoa, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 23 tháng 7 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 15 tháng 8 năm 2020; Chấp nhận ngày 27 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Bài báo phân tích các đặc trưng ngữ nghĩa và ngữ dụng của động từ *pouvoir* trong các phát ngôn cầu khiến tiếng Pháp dựa trên phân tích các phát ngôn cầu khiến có động từ *pouvoir* xuất hiện trong năm ngữ liệu khác nhau. Bài báo cũng xem xét xem năng lực ngôn ngữ đã được người bản ngữ huy động như thế nào để thỏa mãn các chuẩn mực ngôn ngữ cũng như chuẩn mực xã hội trong các tình huống khác nhau. Nghiên cứu sẽ sử dụng các phương pháp mô tả và thống kê để làm rõ các đặc điểm ngữ pháp, ngữ dụng của động từ *pouvoir* cũng như xu hướng sử dụng trong các tình huống xã hội mà người nói tham gia.

Từ khóa: động từ *pouvoir*, cầu khiến, tiếng Pháp, khẩu ngữ, phân tích diễn ngôn, phân tích ngữ liệu.

1. Đặt vấn đề

Tùy theo tình huống, các phát ngôn có chứa động từ *pouvoir* có thể có giá trị cầu khiến khác với các phát ngôn có động từ cầu khiến hay ở thức mệnh lệnh. Chúng ta hãy so sánh các ví dụ sau:

tu peux nous montrer le mot *maman*

(Ngữ liệu Trường học - Gomilla)

montre-nous le mot *maman*

je t'ordonne de nous montrer le mot *maman*

Tất cả các phát ngôn trên đều có giá trị cầu khiến trong diễn ngôn: yêu cầu người nghe chỉ ra từ *maman*. Tuy nhiên, lực cầu khiến của chúng không giống nhau. Phát ngôn đầu tiên có sử dụng động từ *pouvoir* (có thể), sự hiện diện của động từ *pouvoir* mang đến cho phát ngôn một sự thay đổi quan trọng: người nói muốn nhấn mạnh khả năng thực hiện hành động yêu cầu bằng cách sử dụng *pouvoir* ở trong phát ngôn này.

Trong số các động từ tình thái tiếng Pháp, động từ *pouvoir* là một trong những động từ được bàn đến nhiều nhất vì nó rất đa nghĩa. Động từ này có thể diễn tả các nét nghĩa khác nhau trong các ngữ cảnh khác nhau. Động từ *pouvoir* được sử dụng khá phổ biến trong các giao tiếp hàng ngày để thể hiện nghĩa cầu khiến. Nghiên cứu này sẽ xem xét đóng góp của động từ *pouvoir* vào cấu trúc ngữ nghĩa và ngữ dụng của phát ngôn cầu khiến và mô tả tần số sử dụng các phát ngôn cầu khiến có động từ *pouvoir* trong các ngữ liệu để xem động từ này được người bản ngữ sử dụng như thế nào để đáp ứng chuẩn mực xã hội trong các tình huống khác nhau.

2. Động từ tình thái và động từ *pouvoir*

Ngay từ khi bắt đầu phát triển khái niệm tại ngôn, Austin đã quan tâm đến vai trò của các động từ ngôn hành (illocutionary verbs) và cả các động từ tình thái khi xác định giá trị của các hành động ngôn từ (Austin, 1970, tr. 94). Sau đó, các nhà ngôn ngữ học ngày càng quan tâm đến các vị ngữ có động từ tình thái cũng như mối quan hệ của chúng với hành động

* ĐT: 84-981846956

Email: nguyenminhchinh_vn@yahoo.com

tại ngôn và khẳng định rằng không chỉ có các động từ ngôn hành mà còn có rất nhiều phương tiện khác nhau có thể hiện thực hóa hành động tại ngôn trong đó có các động từ và biểu thức tình thái.

Theo Benveniste (1965), *pouvoir* về bản chất là động từ tình thái. Về mặt cú pháp, động từ *pouvoir* có đặc điểm là có thể đi kèm với một động từ nguyên thể mà không có giới từ, có thể là ngoại động từ hoặc nội động từ, đó là lý do tại sao một số nhà ngôn ngữ học xếp nó vào mục trợ động từ (Benveniste, 1965; Le Goffic, 1993, tr. 164-165). *Pouvoir* không thể được sử dụng ở thức mệnh lệnh. Để thể hiện nghĩa cầu khiến, *pouvoir* được sử dụng ở thời hiện tại, tương lai của thức trực thuyết và thời hiện tại của thức điều kiện. *Pouvoir* cũng có thể kết hợp với từ phủ định.

Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học truyền thống coi *pouvoir* là động từ tình thái (Le Querler, 1996, 2001; Sueur, 1979, 1983; Vetters, 2004). Kronning (1996, 2001, 2003) coi *pouvoir* vừa là động từ tình thái vừa thể hiện sự hiển nhiên (*évidentialité*). Một số nhà nghiên cứu khác (Dendale, 1994; Dendale và Tasmowski, 1994; Dendale và De Mulder, 1996; Desclés và Guentchéva, 2001) lại cho rằng *pouvoir* chỉ thể hiện sự hiển nhiên khi thể hiện tình thái nhận thức.

Hầu hết các nhà nghiên cứu đều thống nhất rằng *pouvoir* là từ đa nghĩa (Le Querler, 1996, 2001; Sueur, 1979, 1983; v.v.). Sự khác biệt giữa các cách diễn giải phụ thuộc vào ngữ cảnh của phát ngôn. Phát ngôn có thể được diễn giải là sự cho phép nếu nguồn của nó là “động” (*animé*), nếu đó là một con người phát ngôn hoặc nếu nguồn đề cập đến phẩm chất vốn có của chủ thể thì có thể được diễn giải là khả năng, nếu nguồn do các tình huống vật chất tạo thành thì *pouvoir* có thể được diễn giải là khả năng xảy ra, và xác suất (Sueur, 1977a, 1977b, 1979, 1983). Về mặt ngữ nghĩa, Sueur (sdd.) cho rằng

pouvoir có thể có bốn cách hiểu: cho phép, năng lực, khả năng xảy ra và xác suất. Sueur xếp các nét nghĩa cho phép, năng lực, khả năng vào phạm trù tình thái khách quan (*radical*) và nghĩa cuối cùng vào tình thái nhận thức (*épistémique*). Theo Le Querler (1996, 2001), khi thể hiện tình thái khách quan, *pouvoir* có thể chuyển tải sự cho phép (tương ứng với các luật lệ xã hội hay đạo đức, con người), năng lực (khả năng vốn có của chủ thể) và tiềm năng vật chất (điều kiện ngoài chủ thể). Kronning (1996, tr. 112-113) gọi đó là sự bắt buộc về lý thuyết và thực tiễn. Kronning (1996, 2001) cũng cho rằng *pouvoir* tình thái khách quan có thể thể hiện sự cần thiết và xác suất có thể kiểm chứng được. Trong khi đó, Papafragou (2006) cho rằng chính tình thái nhận thức của *pouvoir* mới thể hiện sự cần thiết không kiểm chứng được. Một số nhà nghiên cứu khác (Van der Auwera và Plungian, 1998; Dendale và Tasmowski, 2001; Dendale và Tasmowski, 2001; Plungian, 2001; Coltier và các cộng sự, 2009; Vetters, 2004, 2007; Vetters và Barbet, 2006; Barbet, 2012; Vetters, 2012) chia sẻ quan điểm cho rằng trong *pouvoir* có mối quan hệ giữa tính tình thái và tính hiển nhiên.

Như vậy, *pouvoir* có thể thể hiện khả năng và năng lực độc lập với ý chí của người nói, mặt khác nó còn có thể thể hiện vị trí quyền lực của người nói. Nhìn chung, *pouvoir* có thể thể hiện cả ba tình thái cơ bản là khách quan, nhận thức và đạo nghĩa. Cách diễn giải là sự cho phép, khả năng, năng lực và xác suất được chấp nhận rộng rãi. Trong mục 4, chúng tôi sẽ chỉ ra rằng *pouvoir* có thể có những cách diễn giải khác với các cách diễn giải trên dựa trên phân tích các ví dụ từ ngữ liệu của chúng tôi.

Larreya (2004) cho rằng khó có thể hình dung các khái niệm *pouvoir* hay *devoir* (phải, cần phải) mà không có *vouloir* (muốn, mong muốn) ít nhất là ở mức độ hàm ngôn khi nghiên cứu các động từ tình thái. Thật ra, việc

sử dụng các động từ này luôn bao hàm ít nhất một phần nghĩa của *vouloir*. Chúng tôi chia sẻ quan điểm này của Larreya. Ví dụ, trong một buổi học đọc ở lớp một tiểu học, vì Coralie viết quá nhỏ nên giáo viên muốn Coralie viết theo cách dễ đọc hơn, cô giáo yêu cầu Coralie: *oui [a] tu peux le faire un petit peu plus gros* (Ngữ liệu Trường học - Gomila), phát ngôn này hàm ý rằng *je veux que tu le fasses un petit peu plus gros*. Tương tự như vậy, trong một buổi học đọc khác ở lớp một, cô giáo đã giải thích rằng cô ấy muốn học sinh đọc hướng dẫn trước khi làm bài tập, đó là lý do tại sao cô ấy yêu cầu học sinh: *vous devez vous débrouiller tout seul* (Ngữ liệu Trường học - Gomila), phát ngôn này tương đương với *je veux que vous débrouilliez tout seul* về mặt ngữ dụng. Hiệu ứng đặc trưng của cầu khiến trong các phát ngôn này là: khi thì người nói đặt *vouloir*, ý chí của mình ra ngoài *tu* (người nghe), nhưng lại có liên quan đến *je* (người nói); khi thì sự cần thiết lại ở ngoài đối với *tu* (người nghe) và cả với *je* (người nói).

3. Ngữ liệu và phương pháp nghiên cứu

Hành động cầu khiến là một hành động mà người nói yêu cầu người nghe thực hiện một hành động hoặc một điều gì đó. Yêu cầu hoàn thành một hành động tương lai được người nói sử dụng để tác động lên người nghe, để gây ra một hiệu ứng nào đó. Nó tập trung vào người nghe, tìm cách bắt buộc người nghe nói hoặc làm một cái gì đó. Chức năng này xuất hiện rõ nhất trong các tình huống mà mục đích của giao tiếp là làm cho người nghe hành động theo hướng mà người nói mong muốn. Thông điệp tập trung vào người nghe. Đây là một thông điệp có thể làm nảy sinh một hành vi ứng xử nào đó ở người nghe (Nguyễn Minh Chính, 2015).

Hành động cầu khiến được coi là đe dọa thể diện nhất đối với bất cứ người nào đang tham gia một tương tác, có thể là thể diện của

người nói hoặc của người nghe hoặc của cả hai. Để duy trì mối quan hệ liên nhân và để đạt được hành động yêu cầu, người nói phải tìm ra phương tiện hiệu quả nhất và có thể chấp nhận được nhất để người nghe có thể thực hiện hành động mà không bị mất thể diện (Nguyễn Minh Chính, 2018).

Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi sẽ xem xét động từ *pouvoir* với tư cách là thành tố biểu thị một phần nghĩa của phát ngôn cầu khiến. Chúng tôi sẽ sử dụng định nghĩa về hành động cầu khiến của Searle (1969, 1990) (đã được chúng tôi phát triển trong Nguyễn Minh Chính, 2015), và các lý thuyết về lịch sự và các phương tiện giảm thiểu đe dọa thể diện của hành động cầu khiến (đã được chúng tôi giới thiệu trong Nguyễn Minh Chính, 2018) làm cơ sở lý thuyết để lựa chọn các ví dụ làm ngữ liệu nghiên cứu. Tuy nhiên, trước khi định lượng, cần phải lọc các phát ngôn cầu khiến với các phát ngôn khác. Trong số các phát ngôn cầu khiến được lựa chọn (dựa vào các tiêu chí trong định nghĩa về hành động cầu khiến), chúng tôi sẽ lọc các phát ngôn có động từ *pouvoir* để phân tích. Trên thực tế, không có dấu hiệu ngôn ngữ nào đủ để xác định cách diễn giải nào là chính xác. Vấn đề là phân loại và liệt kê các kiểu hiệu ứng nghĩa cầu khiến được thể hiện bằng động từ *pouvoir*.

Ngữ liệu được chúng tôi lựa chọn thuộc năm tình huống xã hội khác nhau (xin xem giới thiệu chi tiết các ngữ liệu trong Nguyễn Minh Chính, 2015): trường học (thiết chế – giáo dục: giữa giáo viên và một nhóm học sinh từ 5 đến 7 tuổi trong các lớp học đọc), IT và công thức (đào tạo – thân mật: những người bạn chỉ dẫn cho nhau cách sử dụng một phần mềm máy tính hoặc một công thức nấu ăn), phỏng vấn (giữa những người xa lạ hoặc mới quen biết), doanh nghiệp nhỏ (giữa những người xa lạ). Điểm chung của các ngữ liệu này là các cuộc thoại có ít nhất hai người nói chuyện trực tiếp với nhau và về các chủ đề liên quan. Các cuộc

trao đổi diễn ra một cách tự nhiên, không có bất cứ một sự can thiệp nào của người nghiên cứu.

Các ngữ liệu được lựa chọn do sự đa dạng của các hoạt động. Tất cả năm ngữ liệu này đều bao gồm các trao đổi bằng lời trực tiếp giữa những người có thể biết rõ về nhau, có thể là người lạ, diễn ra ở những nơi riêng tư hoặc công cộng, tạo thành một sự không đồng nhất cần được nghiên cứu:

- Các tình huống tương tác diễn ra ở nơi riêng tư hoặc công cộng;

- Đặc trưng của diễn ngôn là tình huống thiết chế, thương mại hoặc riêng tư;

- Mỗi quan hệ liên nhân được đánh dấu bằng sự khác biệt về mức độ phân cấp giữa các bên tham gia, hoặc bởi sự quen biết giữa những người tham gia, có những tình huống họ là những người xa lạ;

- Chủ đề thảo luận trong các cuộc thoại được lên kế hoạch kỹ lưỡng, hướng đến mục đích đã được xác định rõ ràng để nhận diện các hành động cầu khiến và các yếu tố đánh dấu tính chủ quan của người nói. Tuy nhiên, trong ngữ liệu Phỏng vấn, mục đích ban đầu là hiểu biết của người được phỏng vấn chứ không phải là hiện thực hóa hành động (một điều kiện không thuận lợi để phát sinh hành động cầu khiến); trong các ngữ liệu khác, các cuộc thoại tập trung vào: hoạt động của một phần mềm trong ngữ liệu IT, cách nấu một món ăn trong ngữ liệu Công thức, bán sản phẩm và số tiền nhận lại trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ, và quản lý một lớp trẻ nhỏ từ 5 - 7 tuổi trong ngữ liệu Trường học.

Mục đích của nghiên cứu này là xem xét xem động từ *pouvoir* đóng góp vào lực cầu khiến của phát ngôn được người bản ngữ tiếng Pháp sử dụng trong các giao tiếp hàng ngày như thế nào. Từ đó tìm hiểu sự phân bố của nó trong các kiểu diễn ngôn khác nhau. Định lượng các phát ngôn cầu khiến với động từ *pouvoir* có thể

mang lại những nhận định thú vị về các cách sử dụng khác nhau của động từ này trong các tình huống xã hội. Việc mô tả đặc trưng của các phát ngôn cầu khiến với động từ *pouvoir* sẽ nêu bật sự khác biệt về ngữ nghĩa cũng như ngữ dụng của động từ này trong các tình huống thực (trong các dữ liệu thực chứng). Nói cách khác là chúng tôi sẽ xem xét xem người bản ngữ tiếng Pháp sử dụng động từ *pouvoir* như thế nào trong khẩu ngữ, cách sử dụng nào là tiêu biểu, được sử dụng nhiều nhất trong tình huống xã hội nào. Các phân tích cũng sẽ tính đến các trường hợp phù hợp và không phù hợp với chuẩn mực xã hội. Phương pháp mô tả và thống kê sẽ được sử dụng để làm nổi bật các đặc trưng ngữ nghĩa – ngữ dụng của động từ *pouvoir* cũng như xu hướng sử dụng động từ này trong các tình huống khác nhau.

4. Đặc trưng ngữ nghĩa – ngữ dụng của *pouvoir* trong phát ngôn cầu khiến

Khi *pouvoir* là một thành tố của phát ngôn cầu khiến, hành động tương lai luôn được thể hiện bằng động từ nguyên thể theo sau, người nói và người nhận thường được thể hiện trên bề mặt phát ngôn:

(1) **spk3** (868.114-871.186): vous pouvez nous raconter un petit peu ce ce qui s'est passé ce:

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(2) **spk3** (1665.643-1672.134): nous on fait pas ici dans les murs on n'arrive pas à s'organiser pour boulotter un peu ensemble et deux on c'est les deux immeubles là + vous pouvez l' comprendre

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Ở ngôi thứ hai, người nói trực tiếp chỉ định người sẽ thực hiện hành động tương lai (là chủ ngữ của động từ *pouvoir*) và hành động tương lai. Với cách sử dụng này, *pouvoir* có thể thể hiện nhiều hành động cầu khiến khác nhau, điểm chung là *pouvoir* được coi là yếu tố giảm nhẹ (Nguyễn Minh Chính, 2018). Đây là lý

do tại sao mà trong các tình huống không có sự phân cấp giữa những người tham gia cuộc thoại thì các phát ngôn có *pouvoir* không thể có cách hiểu là mệnh lệnh hoặc sự cấm đoán gay gắt (như trong các ví dụ (1) và (2) chẳng hạn, những người tham gia tương tác không chịu bất cứ một sự chi phối hay tác động nào của mối quan hệ quyền lực). Các sắc thái cầu khiến có thể thay đổi từ đòi hỏi đến yêu cầu, cho phép, chỉ dẫn, đề nghị, đề xuất, mời, cảnh báo, v.v. Hình thức thể hiện này trên thực tế ít mạnh mẽ hơn các phương tiện trực tiếp.

Pouvoir thường được sử dụng để thể hiện một lời đề xuất khi người nói nhận ra có sự do dự ở người nghe. Đề xuất này được xem như là một định hướng về phía những gì người nói muốn người nghe thực hiện. Tuy nhiên, nó không có tính bắt buộc, đó là một lời mời và nếu người nghe từ chối thì cũng sẽ không bị coi là quá bất lịch sự:

(3) **spk1** (6247.777-6252.857): et toi Lees tu peux raconter une journée maintenant avec le travail à la mairie

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(4) BEA i' fait froid vous pourrez mettre les mains dans les poches comme ça

(Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

Việc thực hiện hành động tương lai là không bắt buộc; người nói tránh áp đặt và để người nghe toàn quyền tự do lựa chọn cách hành động mà người nghe thấy phù hợp. Khi mở ra các cơ hội lựa chọn như vậy, người nói sẽ giảm thiểu khả năng hành động không được thực hiện. Cũng tương tự như vậy, đối với lời đề nghị hoặc lời mời khi người nói muốn đưa cho người nghe một ân huệ. Khi yêu cầu chấp nhận lời đề nghị hoặc lời mời, người nói cho người nghe thấy rằng việc thực hiện hành động tương lai hoàn toàn phụ thuộc vào ý chí của người nghe. Điều đó sẽ thỏa mãn thể diện âm tính của người nhận. Sự hiện diện của

pouvoir trong phát ngôn đã làm giảm nhẹ mối đe dọa thể diện của người nghe và thể diện của chính người nói trong trường hợp bị từ chối (Nguyễn Minh Chính, 2018) và tăng khả năng được thực hiện của hành động yêu cầu:

(5) BEA (t' sais tu peux t' servir l' jus hein/ ma puce)

SER hein/

BEA (ben tu l' fais si tu veux t' servir l' jus\)

SER ouais\

(Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

Người nói có thể sử dụng ngôi thứ hai để cho phép người nghe hoặc để nhắc nhở người nghe về những gì người nghe được quyền hoặc được phép làm. Chúng ta cùng xem xét ví dụ sau:

(6) Maéva je vais m'asseoir

M tu peux aller t'asseoir Maéva alors Mathilde c'est vrai que c'est un peu compliqué parce que (...)

(Ngữ liệu Trường học - Gomila)

Trong ví dụ (6), Maéva muốn cô giáo cho phép trở lại vị trí của mình và ngồi xuống bằng cách sử dụng động từ *aller* + động từ nguyên thể. Câu trả lời của cô giáo là chấp thuận, cô giáo cho phép Maéva trở về vị trí và ngồi xuống. Sự cho phép này được thể hiện bằng *pouvoir* ở ngôi thứ hai. Hành động đi về chỗ ngồi chỉ được thực hiện sau khi nhận được sự cho phép này.

Pouvoir có thể được sử dụng để thể hiện một chỉ dẫn đến đúng hành động, đúng đối tượng hoặc đúng cách mà người nghe nên tuân thủ để đạt được mục đích của người nói. Người nói nhận ra hoặc đoán trước được một sự thiếu hụt nào đó trong hiểu biết của người nghe có thể gây ra một hậu quả nào đó nếu người nghe không được chỉ dẫn và *pouvoir* được sử dụng để che giấu khoảng trống này. Việc lựa chọn thực hiện các hành động đã

được chỉ rõ phụ thuộc vào ý chí của người nghe. Khi sử dụng *pouvoir*, người Trung Quốc trong ví dụ (7) muốn cho những khách hàng đến quán ăn bằng ô tô thấy rằng lựa chọn là của khách hàng:

(7) **spk2** (1013.38-1046.433): (...) ils savent pas où s'garer + d'temps en temps on leur propose on a vu des + des affichettes dans un certain nombre de de de ces magasins chinois qui indiquent "vous pouvez aller vous garer + à l'hôtel Ibis qui est euh qui est en bas et cetera" pour essayer un peu de

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Khi sử dụng *pouvoir* ở thức điều kiện, người nói muốn tỏ ra lịch sự, muốn giảm thiểu mối đe dọa đối với thể diện của người nghe kể cả của người nói trong trường hợp bị từ chối. Khi sử dụng *pouvoir* ở thức điều kiện, người nói muốn biến thực thành ảo:

(8) **spk3** (4577.226-4582.883): et + tu pourrais presque donner un exemple de de c' prof quand il par exemple il +++

spk4 (4582.883-4583.474): il nous avait fait faire

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Trong ví dụ (8), spk3 muốn spk4 đưa ra một ví dụ, spk3 sử dụng *pouvoir* ở thức điều kiện thay vì đưa ra yêu cầu hoặc đề nghị trực tiếp. *Pouvoir* luôn bao hàm một cái gì đó không chắc chắn, ngoài ra, việc sử dụng ở thức điều kiện cũng đưa thêm vào đó một yếu tố không thực tế. Điều này sẽ làm cho yêu cầu trở thành không thể. Tuy nhiên, từ cái không thể này spk3 đã làm cho yêu cầu trở thành có thể bằng cách chuyển hướng từ yêu cầu sang gợi ý hoặc nhắc nhở, những hành động này chỉ có thể được coi là sự giúp đỡ vô tư. Spk3 đã làm cho hành động cầu khiến trở thành có thể nhất với chiến lược này. Câu trả lời của spk4 đã chứng tỏ điều đó, spk4 bắt đầu nói về

giáo viên này.

Ở ngôi thứ nhất, chủ ngữ của động từ *pouvoir*, người phát ngôn và người nhận hành động tương lai là một. Với cách sử dụng này, *pouvoir* có thể thể hiện một đề xuất hoặc một gợi ý. Người nói thấy rằng người nghe không có khả năng làm điều gì đó trong khi người nói thì có thể. Đề xuất này thường được đưa ra dưới dạng câu hỏi, yêu cầu cho phép, người nói yêu cầu người nghe để mình làm. Người nói cho người nghe thấy rằng người nói có khả năng và sẵn sàng thực hiện hành động này, nhưng người nói để cho người nghe toàn quyền tự do lựa chọn, rằng việc thực hiện hành động tương lai vẫn là trách nhiệm của người nói, nó được nhận diện qua chủ ngữ của động từ *pouvoir* và hành động tương lai được thể hiện bằng động từ nguyên thể. Người nói sẽ chỉ thực hiện hành động tương lai với sự đồng ý hoặc cho phép của người nghe:

(9) **spk1** (3368.739-3404.581): (...) jamais une tête blonde ne m'a proposé de l'aide mais en revanche il est arrivé une ou deux fois que des maghrébins me demandent "est-ce que je peux vous aider?" c'est un détail

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

(10) **spk4** (4294.22-4294.768): été au sport

spk1 (4294.768-4296.268): qu'est-ce que j'peux faire pour vous?

spk4 (4296.268-4298.226): non non non juste que j'me lève moi c'est

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Tương tự như vậy, để xin phép làm điều gì đó, ở ngôi thứ nhất, người nói đề nghị sự cho phép hoặc đồng ý của người nghe để có thể thực hiện hành động được thể hiện bằng động từ nguyên thể đi sau, người nói cũng được thể hiện trên bề mặt phát ngôn, người nói cùng một lúc vừa là chủ ngữ của động từ *pouvoir* vừa là chủ thể của hành động tương lai. Trong

trường hợp này, người nói thường đặt mình ở vị trí thấp hơn (trong ngữ cảnh thiết chế hoặc có mối quan hệ phân cấp) hoặc người nói thể hiện lịch sự của mình bằng cách nâng cao địa vị của người nghe. Chúng ta xem xét hai ví dụ sau:

(11) M *alors on on va relire là depuis le*

Julie je peux la lire

M *vas-y Julie*

(Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(12) **spk1** [41.699]: non non non (mm) elle elle a une trentaine elle doit avoir trente-cinq ans maintenant Cynthia c'est une personne ça enregistre pas hein?

spk2 [47.673]: heu si

spk1 spk2 [48.582]: si mais

spk2 [49.051]: je peux éteindre

spk1 [49.552]: non non mais c'est

spk2 spk1 [50.152]: oui pas grave euh

spk1 [50.833]: oui parce que j' donne des noms donc il

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Đoạn trích (11) được lấy từ một buổi học đọc trên lớp học, có sự phân cấp bậc mạnh mẽ về địa vị giữa những người tham thoại, học sinh phải đặt mình dưới sự giám sát, hướng dẫn của giáo viên; chỉ có cô giáo mới có quyền đưa ra quyết định. *Je peux la lire* thể hiện rằng Julie muốn đọc. Tuy nhiên, Julie không thể thực hiện hành động đọc này mà không có sự cho phép của cô giáo. Trong trường hợp này, *je peux la lire* là lựa chọn tốt nhất của Julie để cho cô giáo thấy được khả năng đọc câu và xin phép đọc của Julie. Sự lựa chọn của Julie đã thành công vì giáo viên đã cho phép.

Trong đoạn trích (12), người tham thoại ở trong một tình huống ít phân cấp hơn, cuộc phỏng vấn diễn ra tại nhà của người được

phỏng vấn. Người phỏng vấn thấy rằng người được phỏng vấn hơi bối rối khi ghi âm, cô ấy hỏi người được phỏng vấn *je peux éteindre*. Với phát ngôn này, người phỏng vấn muốn nói với người được phỏng vấn rằng nếu chị không muốn tôi ghi âm lại cuộc trò chuyện của chúng ta, tôi sẽ tắt máy, việc ghi âm sẽ chỉ được thực hiện khi có sự đồng ý của chị. Chủ ngữ của động từ *pouvoir* là người nói nhưng nó hàm ý rằng chủ thể thực sự của *pouvoir* - *quyền lực* lại là người nghe. Người nói tự đặt mình theo ý muốn của người nghe và đặt người nghe ở địa vị cao hơn mình.

Khi người nói muốn hỏi người nghe những thông tin mà người nói không có hoặc gợi ý người nghe làm gì đó, người nói không biết liệu người nghe có phản ứng thuận lợi hay không. Với *pouvoir*, người nói thể hiện câu hỏi của mình như một yêu cầu cho phép, đồng ý tiếp tục, *pouvoir* trở thành một yếu tố tiên nghi vấn và tiên cầu khiến quan trọng. Quyền chấp nhận hay từ chối vẫn thuộc về người nghe. Việc sử dụng phát ngôn tiên nghi vấn hoặc tiên cầu khiến kiểu này thường được sử dụng khi các câu hỏi hoặc cầu khiến thể hiện mối đe dọa mạnh mẽ đối với thể diện vì *pouvoir* có thể làm giảm nhẹ yêu cầu. Thể diện của những người tham thoại sẽ ít nhiều được bảo vệ:

(13) **spk3** (6310.873-6313.067): et de souvenirs et de:: +

spk1 (6313.067-6324.705): donc si est-ce que j'peux vous demander alors de récapituler juste l'une et l'autre pour être sûre que j'me suis pas trompée votre niveau d'étude + et votre:: non pas profession mais

spk2 (6324.705-6326.88): bah s- moi j'avais un CAP de::

(Ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000)

Tuy nhiên, thật khó có thể nói rằng mối đe dọa thể diện của người nghe đã giảm đi dù *pouvoir* ở thức điều kiện khi người nói có địa

vị cao hơn và yêu cầu được đưa ra trong một tình huống thiết chế. Chúng ta hãy xem xét một ví dụ được trích từ một buổi học đọc trên lớp:

(14) M: merci bon la lecture silencieuse! Vanessa F.! je pourrais savoir ce que tu as encore dans la bouche? alors tu vas le jeter à la poubelle arrêtez de manger des bonbons et de manger des chewing-gums en classe (...)

(Ngữ liệu Trường học - Gomila)

Trong cách đặt câu hỏi, chúng ta có thể dễ dàng nhận ra sự không hài lòng của cô giáo. Sự không hài lòng này là do sự không tôn trọng các quy định của trường học. Người nói không hề có ý định che giấu nó. Mục đích của cô giáo là để học sinh tuân thủ các chuẩn mực. Địa vị thấp hơn của Vanessa F. không cho phép Vanessa F. từ chối đáp ứng yêu cầu của cô giáo. Việc sử dụng *pouvoir* ở thức điều kiện của cô giáo có thể được coi là “siêu lịch sự” một cách châm biếm.

Phần lớn các cách sử dụng *pouvoir* ở ngôi thứ nhất số ít (*je*) mà chúng tôi đã gặp đều có thể được diễn giải bằng *permettez-moi de...*

Bảng 1: Việc sử dụng động từ *pouvoir* theo chủ ngữ/ ngôi của động từ

Ngữ liệu	je	%	tu	%	vous	%	nous	%	on	%	Tổng
Trường học	14	18,18	26	33,77	5	6,49	11	14,29	21	27,27	77
Phòng vấn	14	28,00	9	18,00	24	48,00	0	0	3	6,00	50
Công thức	0	0	11	100	0	0	0	0	0	0	11
Doanh nghiệp nhỏ	2	25,00	2	25,00	2	25,00	0	0	2	25,00	8
IT	0	0	5	100	0	0	0	0	0	0	5

Động từ *pouvoir* được sử dụng ở ngôi thứ nhất số nhiều (*nous*) chỉ xuất hiện trong ngữ liệu Trường học với 11 phát ngôn (chiếm 14,29%). Trong bốn ngữ liệu khác, chúng tôi không thấy có sự xuất hiện nào của động từ *pouvoir* ở ngôi thứ nhất số nhiều.

Có 11 phát ngôn cầu khiến với động từ *pouvoir* ở ngôi thứ hai số ít (*tu*) trong ngữ liệu Công thức (chiếm 100%). Trong ngữ liệu IT, chúng tôi tìm thấy 5 phát ngôn cầu khiến

Ví dụ (15) dưới đây chứng minh điều này khi người nói đã đưa một câu hỏi và sau một chút do dự, người nói đã sử dụng *si je puis me permettre* như một biểu thức lịch sự, tiễn nghi vấn trước câu hỏi của mình:

(15) **spk1** (639.464-642.652): et + après vous avez fait quoi + si je puis me permettre de vos études?

(Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

si je puis me permettre có thể được diễn giải thành *permettez-moi de vous demander de vos études*. (15) cũng là ví dụ duy nhất mà *pouvoir* được chia *puis* thay vì *peux* để thể hiện một yêu cầu mà chúng tôi đã gặp trong toàn bộ ngữ liệu của chúng tôi.

5. Phân tích ngữ liệu

Bảng 1 sẽ giới thiệu động từ *pouvoir* được sử dụng theo chủ ngữ/ ngôi của động từ. Tỷ lệ phần trăm được tính trên số lần xuất hiện trong các phát ngôn cầu khiến của *pouvoir* được tìm thấy trong mỗi ngữ liệu.

có động từ *pouvoir* ở ngôi thứ hai số ít (*tu*) (chiếm 100%). Ngoài ra, chúng tôi không thấy *pouvoir* xuất hiện ở các ngôi nhân xưng khác trong hai ngữ liệu này.

Trong ngữ liệu Phòng vấn, *pouvoir* ở ngôi thứ hai số nhiều (*vous*) được sử dụng thường xuyên nhất (24 phát ngôn, chiếm 48%), ở ngôi thứ hai số ít (*tu*) thì ít thường xuyên hơn (9 phát ngôn, chiếm 18%). Ngôi thứ nhất số ít (*je*) được sử dụng khá phổ biến (14 phát ngôn, chiếm

28%). Chúng tôi không tìm thấy phát ngôn nào ở ngôi thứ nhất số nhiều (*nous*) và chỉ có 3 phát ngôn ở ngôi thứ ba số ít (*on*) qui chiếu đến *nous*.

Trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ, *pouvoir* ở ngôi thứ hai (số ít và nhiều), ngôi thứ nhất số ít và ngôi thứ ba với *on* là bằng nhau (2 phát ngôn, chiếm 25% cho mỗi ngôi nhân xưng).

Trong ngữ liệu Trường học, *pouvoir* được sử dụng ở ngôi thứ hai số ít là phổ biến nhất (26 phát ngôn, chiếm 33,77%), tuy nhiên, chúng không chiếm đa số, chúng chỉ chiếm một phần ba số phát ngôn cầu khiến với *pouvoir* trong ngữ liệu này. *Pouvoir* ở ngôi thứ hai số nhiều ít được sử dụng nhất (5 phát ngôn, chiếm 6,49%). *Pouvoir* ở ngôi thứ ba số ít với *on* (21 phát ngôn, chiếm 27,27%) được sử dụng thường xuyên hơn so với ngôi thứ nhất số nhiều (11 phát ngôn, chiếm 14,29%).

Ở ngôi thứ nhất số ít (*je*), các cách sử dụng gián tiếp và lịch sự được sử dụng nhiều nhất trong ngữ liệu Phỏng vấn (14 phát ngôn, chiếm 28%) so với các ngữ liệu khác. Ở ngôi thứ hai số ít (*tu*), các phát ngôn cầu khiến với *pouvoir* xuất hiện trong các ngữ liệu Công thức (11 phát ngôn) và IT (5 phát ngôn) là thường xuyên nhất (chiếm 100%); nó ít được sử dụng nhất trong ngữ liệu Phỏng vấn (9 phát ngôn, chiếm 18%). Ngược lại, ở ngôi thứ hai số nhiều (*vous*), *pouvoir* không hề được

sử dụng trong các ngữ liệu Công thức và IT, nhưng *pouvoir* được sử dụng phổ biến nhất ở ngôi nhân xưng này trong ngữ liệu Phỏng vấn (24 phát ngôn, chiếm 48%).

Ở ngôi thứ nhất số nhiều (*nous*), *pouvoir* chỉ được sử dụng trong ngữ liệu Trường học. Chúng tôi không tìm thấy phát ngôn nào ở ngôi nhân xưng này trong bốn ngữ liệu khác. Ở ngôi thứ ba số ít với *on* qui chiếu đến *nous* nhưng thân mật hơn, *pouvoir* được sử dụng thường xuyên nhất trong ngữ liệu Trường học (21 phát ngôn, chiếm 27,27%) so với các ngữ liệu khác. Tần số sử dụng quá thấp, không đáng kể được ghi nhận trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ (2 phát ngôn). Trong các ngữ liệu Công thức và IT, không có phát ngôn nào được tìm thấy ở ngôi nhân xưng này. Trong các tình huống mà mối quan hệ giữa những người tham thoại là không thân mật sẽ không tạo điều kiện thuận lợi cho việc sử dụng *pouvoir* ở ngôi thứ nhất số nhiều. Chúng tôi cho rằng vai trò rất khác nhau, trừ các ngữ liệu sư phạm, giữa những người tham thoại: người phỏng vấn - người được phỏng vấn, người bán - người mua, không khuyến khích việc sử dụng các ngôi nhân xưng này.

Bảng 2 giới thiệu các cách sử dụng động từ *pouvoir* theo thời và thể. Tỷ lệ phần trăm được tính trên số lượng các phát ngôn cầu khiến với *pouvoir* được tìm thấy trong các ngữ liệu.

Bảng 2: Cách sử dụng động từ *pouvoir* theo thời/ thể

Thời/ thể		Ngữ liệu Trường học		Phỏng vấn		Công thức		Doanh nghiệp nhỏ		IT	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Hiện tại		63	81,82	34	68	10	90,91	6	75	3	60
Tương lai đơn giản		4	5,19	1	2	0	0	1	12,5	0	0
Tương lai gần		5	6,49	2	4	0	0	0	0	0	0
Thức điều kiện		5	6,49	13	26	1	9,09	1	12,5	1	20
Thể	khẳng định	65	84,42	50	100	11	100	8	100	4	80
	phủ định	11	14,29	0	0	0	0	0	0	1	20
Tổng		77	100	50	100	11	100	8	100	5	100

Pouvoir được sử dụng ở thể khẳng định chiếm ưu thế tuyệt đối trong gần như tất cả các ngữ liệu: 100% trong các ngữ liệu Phòng vấn (50 phát ngôn), Doanh nghiệp nhỏ (8 phát ngôn) và Công thức (8 phát ngôn); 84,42% trong ngữ liệu Trường học (65 phát ngôn) và 80% trong ngữ liệu IT (4 phát ngôn). *Pouvoir* ở thể phủ định rất ít được sử dụng trong tất cả các ngữ liệu: 0% trong các ngữ liệu Phòng vấn, Doanh nghiệp nhỏ và Công thức; 20% trong ngữ liệu IT (1 phát ngôn) và 14,29% trong ngữ liệu Trường (11 phát ngôn). Tỷ lệ sử dụng *pouvoir* ở thể phủ định rất thấp trong các ngữ liệu cho thấy đây là một cách sử dụng không được ưu tiên trong tiếng Pháp hay nói cách khác là người Pháp tránh sử dụng cách này.

Pouvoir được sử dụng ở thời hiện tại của thức trực thuyết là phổ biến nhất trong tất cả các ngữ liệu, nó tăng dần từ 60% (3 phát ngôn) trong ngữ liệu IT đến 68% (34 phát ngôn) trong ngữ liệu Phòng vấn; 75% (6 phát ngôn) trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ; 81,82% (63 phát ngôn) trong ngữ liệu Trường học và 90,91% (10 phát ngôn) trong ngữ liệu Công thức.

Trong ngữ liệu Trường học, *pouvoir* ít được sử dụng nhất ở thời tương lai đơn giản của thức trực thuyết (4 phát ngôn, chiếm 5,19%). Ở thức điều kiện *pouvoir* cũng được sử dụng thường xuyên như ở thời tương lai gần (5 phát ngôn, chiếm 6,49%). Không có sự khác biệt đáng kể trong việc sử dụng *pouvoir* ở thời tương lai đơn giản, thức điều kiện và thời tương lai gần trong ngữ liệu này.

Trong ngữ liệu Phòng vấn, *pouvoir* ở thời hiện tại được sử dụng thường xuyên nhất (34 phát ngôn, chiếm 68%). Ít được sử dụng nhất là *pouvoir* ở thời tương lai đơn giản (1 phát ngôn). Tần số sử dụng của *pouvoir* ở thời tương lai gần như không đáng kể, chúng chỉ chiếm 4% (2 phát ngôn). *Pouvoir* ở thức điều kiện được sử dụng khá thường xuyên trong ngữ liệu này (13 phát ngôn, chiếm 26%).

Trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ, ở thời tương lai đơn giản và thức điều kiện tần số sử dụng *pouvoir* là bằng nhau (1 phát ngôn). *Pouvoir* không được sử dụng ở thời tương lai gần. Không có phát ngôn nào với *pouvoir* ở thể phủ định được tìm thấy trong ngữ liệu này. Tất cả các phát ngôn cầu khiến với *pouvoir* đều ở thể khẳng định.

Trong ngữ liệu IT và Công thức, *pouvoir* không được sử dụng ở thời tương lai đơn giản và tương lai gần. Ở thức điều kiện số phát ngôn cầu khiến với *pouvoir* trong hai ngữ liệu này thấp một cách đáng kể (1 phát ngôn trong mỗi ngữ liệu). Không có phát ngôn nào ở thể phủ định được tìm thấy trong ngữ liệu Công thức, nhưng có 1 phát ngôn trong ngữ liệu IT.

Ở thời tương lai đơn giản *pouvoir* ít được sử dụng hơn trong các ngữ liệu Trường học (4 phát ngôn, chiếm 5,19%), Phòng vấn (1 phát ngôn), IT (0 phát ngôn) và Công thức (0 phát ngôn); ở thời tương lai gần trong ngữ liệu Trường học chỉ có 5 phát ngôn (chiếm 6,49%). Không có phát ngôn nào ở thời tương lai gần được tìm thấy trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ, IT và Công thức; và ở thức điều kiện trong ngữ liệu Công thức.

Trong cả năm ngữ liệu, chỉ có trong ngữ liệu Trường học, *pouvoir* được sử dụng ở tất cả các ngôi nhân xưng, thời, thể và thức tiềm năng.

Bảng 3 giới thiệu xu hướng sử dụng động từ *pouvoir* trong các ngữ liệu. Cột thứ tư là tỷ lệ phần trăm được tính trên số lượng từ tạo thành ngữ liệu (từ ở đây được hiểu là từ được viết ra bằng một chuỗi ký tự với một dấu cách ở hai bên và số lượng từ được đếm tự động trên định dạng văn bản word hoặc pdf). Có 151 phát ngôn cầu khiến với *pouvoir* được tìm thấy trong toàn bộ ngữ liệu của chúng tôi, tỷ lệ trung bình là 0,02104% trên tổng số từ tạo thành ngữ liệu. Các ngữ liệu được sắp xếp theo thứ tự giảm dần số lượng phát ngôn cầu khiến với động từ *pouvoir* được tìm thấy.

Bảng 3: Xu hướng sử dụng động từ *pouvoir* trong các ngữ liệu

Ngữ liệu	Số lượng	Số từ trong ngữ liệu	Tỷ lệ %
Trường học	77	97.879	0,07867
Phòng vấn	50	562.121	0,00889
Công thức	11	7.067	0,15565
Doanh nghiệp nhỏ	8	14.757	0,05421
IT	5	35.949	0,01391
Tổng số	151	717.773	0,02104

Vì sự khác biệt về qui mô ngữ liệu cũng như về số lượng phát ngôn cầu khiến với động từ *pouvoir* trong mỗi ngữ liệu nên chúng tôi không thể so sánh 5 phát ngôn trong ngữ liệu IT với 77 phát ngôn trong ngữ liệu Trường học. Việc so sánh tỷ lệ sử dụng động từ *pouvoir* trên tổng số lượng từ tạo thành ngữ liệu sẽ cho phép chúng ta nhận diện xu hướng sử dụng động từ này trong mỗi ngữ liệu và cho phép xác định sự khác biệt giữa các tình huống mà trong đó động từ *pouvoir* được sử dụng tác động thế nào đến xu hướng này.

Xu hướng sử dụng động từ *pouvoir* trong ngữ liệu Công thức là cao nhất (0,156565 trên một trăm từ trong ngữ liệu), xu hướng sử dụng động từ *pouvoir* trong ngữ liệu Phòng vấn là thấp nhất (0,00889 trên một trăm từ trong ngữ liệu). Xu hướng sử dụng động từ *pouvoir* trong ngữ liệu Công thức cao hơn 1,98 lần so với trong ngữ liệu Trường học; cao gấp 2,87 lần so với trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ; cao gấp 11,19 lần so với trong ngữ liệu IT; cao hơn 17,5 lần so với trong ngữ liệu Phòng vấn và cao hơn 7,4 lần so với xu hướng trung bình. Xu hướng sử dụng động từ *pouvoir* trong các ngữ liệu cho thấy mục đích trao đổi trong ngữ liệu Phòng vấn (hiểu biết của người được phỏng vấn) không tạo điều kiện thuận lợi để làm phát sinh hành động cầu khiến.

Khi sử dụng *pouvoir* người nói tránh áp đặt và để người nghe tự do lựa chọn việc có thực hiện hành động hay không. Khả năng hành động

không được thực hiện có thể xảy ra nếu người nghe không muốn, điều đó không phù hợp với mục đích của cầu khiến là đạt được việc người nghe thực hiện hành động tương lai, có một sự xung đột nào đó về điều kiện chân thành (điều người nói muốn thì người nghe lại không muốn). Vì vậy, động từ *pouvoir* không được sử dụng thường xuyên trong toàn bộ ngữ liệu của chúng tôi. Xu hướng sử dụng *pouvoir* trung bình chỉ là 0,02104 trên một trăm từ tạo thành toàn bộ ngữ liệu của chúng tôi đã chứng minh điều đó. Mặc dù, *pouvoir* được coi là yếu tố giảm nhẹ mỗi đe dọa thể diện của tất cả những người tham gia tương tác và thể hiện lịch sự của người nói, ngay cả trong tình huống mà người tham gia tương tác là xa lạ, không quen biết nhau đòi hỏi phải sử dụng các phương thức lịch sự như trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ, nó vẫn rất ít được sử dụng vì những lý do nêu trên. Tương tự như vậy, trong ngữ liệu Phòng vấn, xu hướng sử dụng động từ *pouvoir* là thấp nhất dù những người tham gia tương tác mới chỉ gặp nhau lần đầu tiên.

Pouvoir có đóng góp khác nhau vào lực cầu khiến của phát ngôn tùy thuộc vào ngữ liệu. Trong ngữ liệu IT và Công thức, nó có lực cầu khiến yếu, động từ *pouvoir* được sử dụng để thể hiện những chỉ dẫn hướng người nghe tới hành động:

(16) F: bon est-ce que tu peux m'expliquer maintenant comment fonctionne le logiciel Microsoft Wo- Word

(Ngữ liệu IT)

(17) A: ouais ouais tout seul heu ben tu peux rajouter un petit peu de lait parce que généralement ça crême un peu au fond donc

L: ouais pour que ce soit plus crémeux

(Ngữ liệu Công thức)

Trong ngữ liệu Phòng vấn và Doanh nghiệp nhỏ, *pouvoir* tạo thành một lực mời gọi, gợi ý hoặc yêu cầu:

(18) BEA (t' sais tu peux t' servir l' jus hein/ ma puce)

SER hein/

BEA (ben tu l' fais si tu veux t' servir l' jus\)

SER ouais\

(Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

(19) **spk1** (3390.168-3414.366): d'accord + euh +++ est-ce que vous pouvez me décrire vos déplacements ++ (mh) avec beaucoup d' précisions ++ pour un jour de la journ- de de la semaine + l'une et puis l'autre + un + un jour (...)

(Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000)

(20) CL45 ah ben alors donc celui qu' je veux il est pas (très ancien quand celui là était annoncé) donc euh

CL45 vous pouvez m'en avoir [des anciens nu]méros

BEA [j' vais essayer]

(Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

Pouvoir góp phần đa dạng hóa sắc thái cầu khiến của các phát ngôn trong ngữ liệu Trường học: mời, đề nghị, khuyến khích, yêu cầu, đòi hỏi, cho phép, v.v. Mặc dù có sự phân cấp cao giữa những người tham thoại trong tình huống của ngữ liệu này nhưng *pouvoir* vẫn là một yếu tố làm giảm nhẹ lực cầu khiến cũng như mối đe dọa đối với thể diện của người nghe:

(21) Anne S.: le mot *mer* je connais sur le côté le côté

M: bien Anne-Sophie voilà mers alors maintenant tu peux nous montrer le mot *poissons*

Benjamin: ah ben oui ah ben oui ah ben moi je l' ai trouvé le mot *poissons*

(Ngữ liệu Trường học - Gomila)

(22) M: avec les étiquettes vous avez fait deux phrases Hugo tu peux nous lire tes deux phrases bien fort

Papa nettoie le lit. Renaud joue dans la chambre.

Hugo: papa + nettoie + le lit

(Ngữ liệu Trường học - Gomila)

Trong số 151 phát ngôn với *pouvoir* có lực cầu khiến, chúng tôi chỉ tìm thấy 4 phát ngôn có đi kèm với một biểu thức lịch sự trong đó có 3 phát ngôn trong ngữ liệu Trường học và 1 phát ngôn trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ; 20 phát ngôn ở thức điều kiện bao gồm 13 phát ngôn trong ngữ liệu Phòng vấn, 5 phát ngôn trong ngữ liệu Trường học, 1 phát ngôn trong ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ và 1 phát ngôn trong ngữ liệu IT. Một câu hỏi được đặt ra là tại sao các biểu thức lịch sự không được sử dụng một cách thường xuyên với *pouvoir* trong các phát ngôn cầu khiến? Có hai giả thuyết:

1. Mối quan hệ giữa những người tham thoại là không phân cấp mạnh mẽ,

2. Bản thân động từ *pouvoir* tự nó đã là một yếu tố giảm nhẹ.

Đối với giả thuyết đầu tiên về mối quan hệ giữa những người tham thoại (xin xem thêm mục 3 và Nguyễn Minh Chính, 2015), chúng ta thấy rằng vị thế của người nói và người nghe không giống nhau trong các ngữ liệu. Mặc dù người sử dụng phát ngôn cầu khiến thường nắm quyền kiểm soát tiến trình sự kiện

hoặc có địa vị cao hơn người nhận, nói cách khác, người làm chủ “cuộc chơi” cũng thường là người đưa ra yêu cầu nhưng khoảng cách quyền lực hoặc sự chi phối giữa những người tham gia tương tác không quá lớn ngoại trừ trường hợp ngữ liệu Trường học, tuy nhiên, đây lại là giữa một người lớn / giáo viên với một nhóm trẻ em / học sinh. Đó có thể là giữa:

- Một người lớn (giáo viên) với một đứa trẻ hoặc một nhóm trẻ em (học sinh) (ngữ liệu Trường học - Gomila): mối quan hệ giữa những người tham gia là rất phân cấp;
- Quản lý khu ký túc xá và bạn của người thuê nhà (ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI): đây là mối quan hệ phụ thuộc;
- Khách hàng và người bán (ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI): đây là mối quan hệ có lợi song phương, ngay cả khi người bán có nghĩa vụ “phục vụ” khách hàng;
- Người phỏng vấn và người được phỏng vấn (ngữ liệu Phỏng vấn - CFPP2000): không có mối quan hệ phân cấp, tuy nhiên, người phỏng vấn cần thông tin mà người được phỏng vấn có thể cung cấp và người được phỏng vấn có thể cảm thấy hơi bối rối trước các học giả đến từ trường đại học;
- Những người bạn (ngữ liệu IT và Công thức) trong mối quan hệ sư phạm: một người đóng vai trò là người huấn luyện, người đưa ra khóa học về khoa học máy tính hoặc nấu ăn.

Đối với giả thuyết thứ hai, chúng tôi sẽ chứng minh rằng *pouvoir* là một yếu tố giảm nhẹ giúp giảm thiểu mối đe dọa đối với thể diện của người nghe và thể diện của người nói trong trường hợp bị từ chối. Từ đó cho thấy các biểu thức lịch sự thường không được sử dụng trong các phát ngôn cầu khiến với động từ *pouvoir*.

Như trong định nghĩa của động từ (Petit Larousse, 2016), *pouvoir* thể hiện khả năng, các phương tiện thể chất, vật chất, kỹ thuật, v.v.; trí tuệ, tâm lý, v.v. để làm một cái gì đó. Khi nó góp phần cấu tạo một phát ngôn cầu khiến, nó cũng thể hiện nét nghĩa này trong phát ngôn và đưa ra yêu cầu tùy theo khả năng hoặc năng lực của người nghe. Do đó, một phát ngôn cầu khiến với *pouvoir* hiếm khi có một lực quá mạnh:

(23) L: pardon vas-y

A: et donc oui là après ben tu peux mélanger d'ailleurs tu peux mettre tout de suite la levure ben nan nan après remarque

L: d'accord et?

(Ngữ liệu Công thức)

Đoạn trích (23) được lấy từ một cuộc trò chuyện giữa những người bạn, A giải thích cho L cách làm bánh sô cô la. Tất cả các bước đều được giải thích rõ ràng. Tuy nhiên, chúng ta không chắc chắn rằng những chỉ dẫn này sẽ được tuân thủ nghiêm ngặt khi L làm cái bánh này. Các chỉ dẫn được khuyến nghị mạnh mẽ bằng các giải thích kèm theo nhưng quyền lựa chọn luôn luôn thuộc về người nghe. Việc sử dụng *pouvoir* với sự lựa chọn thuộc về người nghe như vậy thường xuất hiện trong các ngữ cảnh mà những người tham thoại có mối quan hệ thân mật: ngữ liệu IT và Công thức.

Hơn nữa, việc sử dụng *pouvoir* thường dẫn đến cách diễn giải nghi vấn. Cách hiểu này trước tiên yêu cầu một câu trả lời *có/không* cho phép người nghe chọn chấp nhận hoặc từ chối tiếp tục cuộc thoại tùy theo khả năng hoặc ý chí của mình. Vì thế, việc sử dụng *pouvoir* mang lại cho người nghe quyền tự do lựa chọn vì nó thể hiện nỗ lực giảm thiểu mối đe dọa đối với thể diện của người nghe và thể diện của người nói trong trường hợp bị từ chối:

(24)ROB [ben] on peut récupérer la chaise/ là bas


BEA oui/ à part que:\

BEA j'arri:ve xx

(Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI)

Nếu câu trả lời cho hành động của *pouvoir* là tích cực, thì hành động do động từ nguyên thể thể hiện có thể được thực hiện sau đó; nếu câu trả lời này là phủ định, hành động thứ hai sẽ không được thực hiện. Trong ví dụ (24), BEA phản ứng với hành động của *pouvoir* trước khi phản ứng với hành động cất cái ghế (*récupérer*). Mặc dù BEA muốn thực hiện hành động cất chiếc ghế nhưng BEA đã đặt ra một điều kiện nào đó (*à part que*). Ví dụ này cũng cho thấy hành động được thể hiện bởi động từ nguyên thể có thể bị từ chối một phần.

Không phải ngẫu nhiên mà 3 trong số 4 phát ngôn với *pouvoir* trong ngữ liệu Trường học có kèm theo một biểu thức lịch sự đều do các giáo viên sử dụng. Để thu hút sự chú ý của học sinh đối với hành động tương lai, đôi khi chỉ hành động cầu khiến thôi là không đủ, giáo viên sử dụng một biểu thức lịch sự nhưng nó nhấn mạnh đến việc thực hiện hành động tương lai hơn là lịch sự, sự kêu gọi ý chí của học sinh thực tế là ẩn trong sự nhấn mạnh này. Chúng ta cùng xem xét ví dụ sau:

(25)M *des petits dessins* alors on relit tous ensemble Gabriel tu pourrais suivre s'il te plaît vous allez relire tous ensemble le texte mais avant de lire le texte on rappelle que ce texte est une 

L liste

(Ngữ liệu Trường học - Gomila)

Trong buổi học đọc trên lớp, giáo viên muốn học sinh đọc lại bài khóa, cô giáo thấy Gabriel không tập trung đọc. Cô muốn em ấy quay lại làm việc. Yêu cầu được làm giảm nhẹ

đi một cách đáng kể bằng cách sử dụng *pouvoir* ở thức điều kiện, nhưng biểu thức lịch sự *s'il te plaît* lại thêm vào phát ngôn một sắc thái nhấn mạnh vào việc thực hiện hành động tương lai.

6. Kết luận

Động từ *pouvoir* có thể là một yếu tố giảm nhẹ lực cầu khiến của các phát ngôn ở thức mệnh lệnh hoặc động từ cầu khiến, mặt khác, nó cũng có thể được sử dụng như là một dấu hiệu nhận diện cho chính hành động này. Khi sử dụng động từ *pouvoir*, người nói muốn nhấn mạnh đến một đặc trưng của người nghe như thái độ chẳng hạn, hoặc muốn gây áp lực lên người nghe (yêu cầu, cho phép, cầu xin, v.v.).

Động từ *pouvoir* có thể thể hiện không chỉ các nét nghĩa như cho phép mà còn thể hiện các giá trị cầu khiến khác nữa như mời, đề nghị đồng ý, gợi ý, đề xuất, v.v. *Pouvoir* không đòi hỏi các điều kiện đặc biệt khi sử dụng. *Pouvoir* thể hiện khả năng thực hiện hành động yêu cầu, do người nói dự đoán trước, vì thế nó thỏa mãn ý chí của người nói yêu cầu người nghe thực hiện hành động và giảm thiểu mối đe dọa thể diện của tất cả những người tham thoại. Vì lý do này mà *pouvoir* được người bản ngữ sử dụng trong mọi ngữ cảnh, động từ này được sử dụng trong cả năm ngữ liệu của chúng tôi, tuy nhiên, tần số sử dụng rất khác nhau trong các ngữ liệu.

Sự khác biệt giữa các cách sử dụng động từ *pouvoir* trong các ngữ liệu một mặt là do sự khác nhau về mối quan hệ giữa những người tham thoại, mặt khác là do sự khác biệt về hoạt động xã hội và mục đích của cuộc thoại mà người nói tham gia trong các ngữ liệu (Nguyễn Quang (2019) xếp vào mục đề tài, nội dung và mục đích giao tiếp). Mối quan hệ giữa những người tham thoại trong các ngữ liệu phản ánh sở thích, cường độ và mức độ lịch sự hoặc thân mật khi sử dụng cầu khiến: xung hô thân mật rất phổ biến trong các ngữ liệu Công thức và IT

(những người tham gia tương tác là bạn bè, ít nhiều quen biết nhau); còn trong các ngữ liệu Phòng vấn và Doanh nghiệp nhỏ những người tham gia tương tác thường là những người xa lạ, không quen biết nhau, họ gặp nhau do nhu cầu thông tin hoặc mua và bán sản phẩm thì xung hô lịch sự phổ biến hơn.

Việc phân lớn các phát ngôn có động từ *pouvoir* được sử dụng ở ngôi thứ hai số ít và số nhiều (*tu* và *vous*) cho thấy đây là một đặc trưng của cầu khiến. *Pouvoir* ở ngôi thứ nhất số ít (*je*) thường được sử dụng để thể hiện lịch sự của người nói hoặc các hành động cầu khiến có lợi cho người nghe như đề xuất, mời, gợi ý, v.v.; nó được sử dụng nhiều trong các ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ và Phòng vấn mà ít được sử dụng trong ngữ liệu Trường học và không hề được sử dụng trong các ngữ liệu IT và Công thức nơi mục đích cuộc thoại là hướng dẫn hành động.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Nguyễn Minh Chính (2018). Chiến lược giảm thiểu đe dọa thể diện của hành động cầu khiến. *Ngôn ngữ và Đời sống*, 11(278), 79-89.
- Nguyễn Quang (2019). Trở lại vấn đề thể diện và lịch sự trong giao tiếp. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 35(2), 1-14.

Tiếng Anh

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon.
- Dendale, P., & Tasmowski, L. (eds) (2001). *Journal of Pragmatics: Evidentiality*, 33(3), 339-464.
- Dendale, P., & Tasmowski, L. (2001). Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, 33(3), 339-348.
- Papafragou, A. (2006). Epistemic modality and truth conditions. *Lingua* 116, 1688-1702.
- Plungian, V. A. (2001). The place of evidentiality within the universal grammatical space. *Journal of Pragmatics*, 33(3), 349-357.
- Searle, J. R. (1990). A Classification of Illocutionary Acts. In Carbaugh, D. (ed), *Cultural Communication and Intercultural Contact* (pp. 349-372). New York / London: Psychology Press.
- Van der Auwera, J., & Plungian, V. A. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology*, 2(1), 79-124.

Tiếng Pháp

- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.
- Benveniste, E. (1965). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Barbet, C. (2012). Devoir et pouvoir, des marqueurs modaux ou évidentiels? *Langue française*, (173), 49-63.
- Coltier, D., Dendale, P., & De Brabanter, P. (éds) (2009). La notion de prise en charge: mise en perspective. *Langue française*, (162), 3-27.
- Dendale, P. (1994). Devoir épistémique, marqueur modal ou évidentiel? *Langue française*, (102), 24-40.
- Dendale, P., & De Mulder, W. (1996). Dédution ou abduction: le cas de devoir inférentiel. In Guentchéva, Z. (éd.), *L'énonciation médiatisée* (pp. 305-318). Louvain / Paris: Peeters.
- Dendale, P., & Tasmowski, L. (1994). Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir. *Langue française*, (102), 3-7.
- Desclés, J-P., & Guentchéva, Z. (2001). La notion d'abduction et le verbe devoir "épistémique". *Cahiers Chronos*, 8, 103-122.
- Kronning, H. (1996). *Modalité, cognition et polysémie: sémantique du verbe modal devoir*. Uppsala / Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kronning, H. (2001). Pour une tripartition des emplois du modal devoir. *Cahiers Chronos*, 8, 67-84.
- Kronning, H. (2003). Modalité et évidentialité. In Birkelund, M., Boysen, B., and Kjærsgaard, P.S. (éds), *Aspects de la modalité* (pp. 131-151). Tübingen: Max Niemeyer.
- Larrea, P. (2004). L'expression de la modalité en français et en anglais (domaine verbal). *Revue belge de philosophie et d'histoire*, 82(3), 733-763.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris: Hachette.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Le Querler, N. (2001). La place du verbe modal "pouvoir" dans une typologie des modalités. *Cahiers Chronos*, 8, 17-32.

- Nguyễn Minh Chính (2015). Les injonctifs averbaux - sans verbes conjugués: D'une approche en langue à une analyse de corpus. *Corela: Diversité des pratiques de recherche en science du langage*, HS-16. <http://corela.revues.org/3759>.
- Sueur, J-P. (1977a). Quantificateurs et modalités. *Langages*, 48, 84-99.
- Sueur, J-P. (1977b). A propos de restrictions de sélections: les infinitifs Devoir et Pouvoir. *Linguisticae Investigationes*, 1(2), 375-409.
- Sueur, J-P. (1979). Une analyse sémantique des verbes devoir et pouvoir. *Le français moderne*, 47(2), 97-120.
- Sueur, J-P. (1983). Les verbes modaux sont-ils ambigus?. Actes du Colloque *La notion sémantico - logique de modalité*. 5-7 Novembre 1981, pp.165-182.
- Vetters, C. (2004). Les verbes modaux pouvoir et devoir en français. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 82(3), 657-671.
- Vetters, C. (2007). Pouvoir sporadique est-il aléthique?. *Cahiers Chronos*, 19, 63-78.
- Vetters, C., & Barbet, C. (2006). Les emplois temporels des verbes modaux en français: le cas de devoir. *Cahiers de praxématique*, 47, 191-214.

Ngữ liệu

- Ngữ liệu Phòng vấn - CFPP2000*: (cfpp2000.univ-paris3.fr/), ngữ liệu này do Branca-Rosoff, Fleury, Lefeuvre và Pires thuộc Trường Đại học Sorbonne Nouvelle - Paris 3 thực hiện.
- Ngữ liệu Doanh nghiệp nhỏ - CLAPI*: CLAPI là một cơ sở dữ liệu gồm nhiều ngữ cảnh và người tham gia khác nhau do các thành viên của nhóm ICAR thực hiện ở Lyon. Ngữ liệu mà chúng tôi sử dụng chỉ bao gồm ngữ cảnh TABACCO và ở văn phòng giám đốc.
- Ngữ liệu Trường học - Gomila*: (<http://syled.univ-paris3.fr/ressources/corpus-CDMCL2007/> Presentation.html) ngữ liệu này do Gomila thực hiện ở hai trường tiểu học tại Aix-Marseilles.
- Ngữ liệu IT và Công thức*: hai ngữ liệu này do các sinh viên cũ nhân của Trường Đại học Sorbonne Nouvelle - Paris 3 thực hiện cho các bài tập của khóa học do Giáo sư Branca-Rosoff giảng dạy.

THE VERB *POUVOIR* IN FRENCH DIRECTIVES

Nguyen Minh Chinh

*Faculty of Vietnamese Studies and Language, VNU University of Social Sciences and Humanities
Tran Dai Nghia, Bach Khoa, Hai Ba Trung, Ha Noi, Vietnam*

Abstract: The article will analyse semantic and pragmatic characteristics of the verb *pouvoir* in French directive utterances, basing on the analysis of occurrences withdrawn from five different sub-corpora. This is to know how language skills are mobilized by French native speakers to satisfy the linguistic and social normative expectations in different situations. The study will use descriptive and statistical methods to clarify the grammatical and pragmatic characteristics of *pouvoir* as well as the trends of use in social situations in which speakers are involved.

Keywords: the verb *pouvoir*, directives, French, orality, discourse analysis, corpus analysis.

TRƯỜNG HỢP ĐỒNG ÂM “HONG” TRONG TIẾNG HÁN VÀ “HÔNG” TRONG TIẾNG VIỆT

Phạm Ngọc Hàm*

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

Nhận bài ngày 13 tháng 7 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 8 năm 2020; Chấp nhận ngày 16 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Tiếng Hán và tiếng Việt đều thuộc loại hình ngôn ngữ âm tiết tính, hiện tượng đồng âm khác nghĩa trong cả hai ngôn ngữ này đều rất phổ biến. Trải qua quá trình tiếp xúc ngôn ngữ, tiếng Việt đã tiếp thu một lượng không nhỏ từ vựng tiếng Hán, dần dần trở thành từ Hán Việt với những mức độ Việt hóa khác nhau và có sự biến đổi nhất định về nghĩa, kết hợp với từ Hán Việt tự tạo dựa trên các yếu tố Hán Việt sẵn có, thêm vào đó là từ thuần Việt khiến cho hiện tượng đồng âm trong tiếng Việt càng trở nên phức tạp, gây trở ngại không nhỏ cho việc ghi chép, lý giải, sử dụng từ vựng tiếng Việt cũng như việc học tập tiếng Hán của người Việt Nam. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi sử dụng những phương pháp và thủ pháp nghiên cứu như thống kê, phân tích, so sánh đối chiếu, trên cơ sở ngữ liệu thu thập từ một số bộ từ điển và thực tiễn ngôn ngữ, tiến hành khảo sát trường hợp đồng âm “hóng” trong tiếng Hán và “hông” trong tiếng Việt, làm rõ sự khác biệt về nghĩa giữa chúng, nhằm góp một tài liệu tham khảo cho công tác dạy học tiếng Việt và tiếng Hán ở Việt Nam.

Từ khóa: Đồng âm; hóng; hông; tiếng Hán, tiếng Việt

1. Đặt vấn đề

Tiếng Hán và tiếng Việt đều thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập, âm tiết tính. Trải qua quá trình tiếp xúc, tiếng Việt đã tiếp nhận một lượng không nhỏ từ vựng tiếng Hán, làm phong phú cho hệ thống từ vựng, tạo không gian rộng mở cho việc lựa chọn từ ngữ nâng cao hiệu quả giao tiếp. Sau khi gia nhập hệ thống từ vựng tiếng Việt, lớp từ này trở thành từ Hán Việt với những mức độ Việt hóa khác nhau, có khi vẫn giữ nguyên nghĩa, có khi có thay đổi về từ loại và nghĩa (mở rộng, thu hẹp hoặc thay đổi hoàn toàn), âm đọc tuân theo cách đọc Hán Việt, thêm vào đó là sự xuất hiện của một lượng không nhỏ từ vựng do người Việt Nam tạo ra dựa trên các yếu tố Hán Việt

sẵn có gọi là từ Hán Việt tự tạo, vốn không có trong tiếng Hán, cùng với từ thuần Việt, thậm chí là từ vay mượn các ngôn ngữ Ấn Âu khiến cho hiện tượng đồng âm trong tiếng Việt càng trở nên phức tạp. Cũng như tiếng Việt, hiện tượng đồng âm trong tiếng Hán rất phổ biến. Do khác biệt về loại hình văn tự giữa hai ngôn ngữ dẫn tới hiện tượng đồng âm trong tiếng Hán là hiện tượng âm đọc giống nhau nhưng chữ viết khác nhau và nghĩa cũng khác nhau. Tuy nhiên, đồng âm trong tiếng Việt hầu hết là hiện tượng giống nhau cả về âm đọc và chữ viết, chỉ khác nhau về nghĩa. Những trường hợp “trang” và “chang”, “trà” và “chà”, “dụng” và “rụng”, “cho” và “tro”, “xinh” và “sinh”, “xương” và “sương”, “ra”, “da” và “gia”..., có thể coi là trường hợp cá biệt của tiếng Việt hiện đại, chúng có cách phát âm giống nhau, nghĩa khác nhau và chữ viết chỉ khác biệt ở phụ âm đầu. Trải qua mấy thập kỷ

* ĐT: 84-904123803

Email: phamngocham.nnvhtq@gmail.com

phát triển và biến đổi, đến nay, phương ngữ Bắc bộ dần dần đã đồng nhất cách phát âm của các nhóm phụ âm như “ch” và “tr”; “x” và “s”; “r”, “d” và “gi”... Điều đó gây trở ngại lớn cho việc học tập ngôn ngữ tiếng Việt với cả người bản ngữ, nhất là việc học tiếng Việt với tư cách là một ngoại ngữ.

Hiện tượng đồng âm trong tiếng Hán cũng khiến cho người Việt Nam học tiếng Hán thường mắc lỗi khi thực hành viết, nhất là soạn thảo văn bản. Hiện tượng viết sai chữ đồng âm là khá phổ biến, có những trường hợp mắc lỗi do không phân biệt được các trường hợp cùng âm đọc nhưng chữ viết khác nhau, nghĩa của từ cũng khác nhau. Nếu không có một trình độ nhất định về từ vựng tiếng Hán, người Việt Nam sẽ không xác định được nghĩa gốc Hán của các từ đồng âm đó, dẫn tới viết nhầm các chữ đồng âm (tiếng Hán gọi là 错别字 *thố biệt tự*). Trong trường hợp vốn từ vựng tiếng Hán tích lũy được còn hạn chế, người học thường dựa vào các yếu tố Hán Việt sẵn có trong tiếng Việt để tự tạo ra những từ vốn không xuất hiện trong tiếng Hán, chẳng hạn như 放员 *phóng viên* (trong tiếng Hán không có 放员 mà chỉ có 记者 *kí giả*), hay 伟模 *vĩ mô* (tiếng Hán không có 伟模 mà chỉ có 宏观 *hông quan*)... Trong quá trình phát triển của ngôn ngữ, một số từ đã trở về dĩ vãng, thay vào đó là từ ngữ mới, cũng có những trường hợp đã thay đổi về nghĩa, như *tiến sĩ* (vốn có trong tiếng Hán cổ đại, nhưng tiếng Hán hiện đại đã thay bằng 博士 *bác sĩ*, ngược lại, *bác sĩ* trong tiếng Việt lại tương đương với 大夫 *đại phu* hoặc 医生 *y sinh* trong tiếng Hán hiện đại)... Do không nắm được những hiện tượng biến đổi từ vựng này, người Việt Nam học tiếng Hán thường mắc lỗi tự tạo từ vựng.

Trong bối cảnh đó, để có thể giúp người Việt Nam hiểu chính xác ý nghĩa từ vựng, đồng thời tránh được lỗi đồng âm từ vựng trong quá trình học tập và sử dụng tiếng Hán,

việc phân biệt từ đồng âm trong tiếng Việt, nhất là hiện tượng đồng âm đối với từ Việt gốc Hán cũng như đồng âm trong bản thân từ vựng tiếng Hán hiện đại mà người học tiếp xúc hằng ngày càng trở nên vô cùng quan trọng và hết sức cần thiết. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi tập trung khảo sát và phân tích các từ ngữ có chung âm đọc “hông” trong tiếng Việt và “hóng” trong tiếng Hán, làm rõ sự khác biệt về nghĩa của chúng, nhằm góp một tài liệu tham khảo cho công tác dạy học tiếng Việt và tiếng Hán ở Việt Nam.

2. Đôi nét về từ đồng âm trong tiếng Hán và tiếng Việt

Xuất phát từ hiện tượng đồng âm trong tiếng Hán và tiếng Việt khá phổ biến, giới nghiên cứu trước nay đều rất quan tâm và coi đồng âm là một trong những trọng điểm của lĩnh vực nghiên cứu từ vựng học. Về thành quả nghiên cứu từ đồng âm khác nghĩa của các học giả Trung Quốc, phải nói đến Tôn Thường Tự (孙常叙, 1956); Thôi Phúc Ái (崔复爱, 1957); Trương Vĩnh Ngôn (张永言, 1982); Khổng Chiêu Kỳ (孔昭琪, 1991); Vương Tuấn Nam (王隽南, 1997); Nhâm Huệ Lợi (任惠俐, 2015); Lý Phong (李枫, 2014)... Sau khi điểm lại các công trình nghiên cứu của các học giả Trung Quốc về từ đồng âm, chúng tôi xin chọn lựa từ hàng chục cách định nghĩa khác nhau để dẫn ra ba quan điểm tiêu biểu sau đây. Thứ nhất, theo lý giải của Tôn Thường Tự (孙常叙, 1956), từ đồng âm là những từ có hình thức ngữ âm như nhau nhưng nghĩa khác nhau. Theo Trương Vĩnh Ngôn (张永言, 1982), những từ có cách phát âm và cách viết như nhau nhưng ý nghĩa khác nhau gọi là từ đồng âm, hoặc gọi là từ đồng âm khác nghĩa. Hoàng Bá Vinh, Liêu Tự Đông (黄伯荣、廖序东, 1991) cho rằng, từ đồng âm là một nhóm từ có hình thức ngữ âm giống nhau nhưng không hề có mối liên hệ về nghĩa.

Từ những cách định nghĩa trên đây, có thể thấy rằng, tuy cách biểu đạt khác nhau, nhưng tựu trung lại, các học giả Trung Quốc đều thống nhất với nhau ở một điểm *từ đồng âm là những từ giống nhau về hình thức ngữ âm nhưng khác nhau về nghĩa*. Như vậy, đồng âm trong tiếng Hán có thể chia thành hai tiểu loại, một là hình thức ngữ âm và chữ viết giống nhau nhưng nghĩa khác nhau, chẳng hạn như 花 *huā* (bông hoa) và 花 *huā* (tiêu dùng) là hai từ có cùng một dạng chữ viết, cùng một âm đọc nhưng nghĩa không có liên hệ gì với nhau. Hai là hình thức ngữ âm giống nhau nhưng chữ viết và nghĩa khác nhau, chẳng hạn như 双 dạng phồn thể là 雙 với nghĩa là đôi và 霜 nghĩa là sương đều có chung âm đọc là *shuāng*.

Các học giả Việt Nam cũng thường coi vấn đề đồng âm là một trong những nội dung thuộc lĩnh vực từ vựng và gắn đồng âm với đa nghĩa để tiến hành nghiên cứu. Tiêu biểu là Đỗ Hữu Châu (1962); Nguyễn Văn Tu (1968); Nguyễn Đức Tồn (2013); Nguyễn Thiện Giáp (2014)... Quan điểm của các học giả Việt Nam về từ đồng âm có thể dẫn ra một số tác giả tiêu biểu như Đỗ Hữu Châu, ông cho rằng: “Từ đồng âm là từ giống nhau về hình thức ngữ âm nhưng ý nghĩa khác nhau” (Đỗ Hữu Châu, 1962). Nguyễn Đức Tồn kế thừa quan điểm của Đỗ Hữu Châu, khẳng định hiện tượng đồng âm “có nghĩa khác xa nhau”. Ông cho rằng, “cái quan trọng nhất quyết định bản chất của vấn đề - đó là vô âm của từ, chứ không phải là chữ viết” (Nguyễn Đức Tồn, 2013).

Về nghiên cứu từ đồng âm tiếng Việt trong mối liên hệ với tiếng Hán phải kể đến Đào Mạnh Toàn (2011) với luận án Tiến sĩ nhan đề *Đồng âm và đa nghĩa trong tiếng Việt (đối chiếu với tiếng Hán hiện đại)*; Phạm Ngọc Hàm (2016; 2018) với *Hiện tượng đồng âm của “công” trong tiếng Hán và tiếng Việt; “Chí” và “trí” tiếng Việt trong tương quan*

với tiếng Hán. Các nghiên cứu này đều chú trọng đến việc phân biệt các hiện tượng đồng âm trong bản thể tiếng Việt, bản thể tiếng Hán cũng như mối tương quan giữa hai ngôn ngữ.

Về nguyên nhân của hiện tượng đồng âm trong các ngôn ngữ nói chung và tiếng Hán, tiếng Việt nói riêng, nhìn chung, quan điểm của các học giả chưa đạt được sự thống nhất cao. Vương Tuấn Nam (王隽南, 1997) chỉ ra ba nguyên nhân cơ bản: một là do quá trình diễn biến về ngữ âm; hai là do mượn từ ngoại lai; ba là do sự phân hóa của từ đa nghĩa mà xuất hiện từ đồng âm. Nhâm Huệ Lợi (任惠俐, 2015) cho rằng, có bốn nguyên nhân dẫn đến đồng âm: một là do diễn biến ngữ âm cổ kim; hai là do biến đổi về nghĩa của từ; ba là do từ ngoại lai; bốn là do từ thông dụng và từ chuyên dùng trong một lĩnh vực khoa học nào đó (thuật ngữ) cùng tồn tại mà thành. Khổng Chiêu Kỳ (孔昭琪, 1991) lại đưa ra năm lý do xuất hiện từ đồng âm. Ngoài bốn nguyên nhân kể trên, tác giả còn đưa ra lý do từ đồng âm chính là kết quả của sự giản hóa đồng âm. “Hóng” trong tiếng Hán và “hông” trong tiếng Việt là một ví dụ tiêu biểu về đồng âm trong hai ngôn ngữ có mối liên hệ mật thiết này.

3. Về nghĩa của các từ “hóng” (hông) trong tiếng Hán

Theo thống kê của chúng tôi, trong *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại*, các tác giả thu thập được tất cả 11 chữ Hán có cùng âm “hóng”, gồm 红 *hông* (lụa hồng/ màu đỏ), 洪 *hông* (nước lũ/ to lớn), 宏 *hông* (ngôi nhà to, rộng, có chiều sâu/ to lớn), 虹 *hông* (cầu vồng), 鸿 *hông* (chim hồng/ to lớn), 弘 *hoàng* (to rộng), 簧 *hông* (trường học thời xưa), 泓 *hoàng* (nước sâu và rộng), 阆 *hoàng* (bến cảng), 荳 *hông* (tên một loài cỏ), 竝 *hoàng* (đo lường) (李宝嘉、唐志超, 2001). Cuốn *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển* thu thập được 17 chữ Hán có cùng âm “hóng” gồm 11 chữ 红, 洪, 宏, 虹, 鸿, 弘, 簧, 泓, 阆,

茈, 竝 như *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* đã thu thập và 6 chữ còn lại là 翺 *hoàng* (côn trùng biết bay/ bay), 魴 *hồng* (một loài cá), 鉶 *hồng* (cái mấu để cài tên trên cung nỏ), 鋤 *hoàng* (âm thanh do kim loại va đập vào nhau), 蕙 *hồng* (một loại cỏ mọc trong tuyết giá), 紘 *hoàng* (sợi dây hai bên vương miện) (王同亿, 1993). Những chữ Hán này có khi độc lập trở thành từ đơn âm tiết, có khi đóng vai trò làm từ tố cấu tạo từ ghép, khiến cho hiện tượng đồng âm do chúng tạo ra trong tiếng Hán càng nhiều. Trong khi đó, *Từ điển Việt Hán* thu thập được 5 chữ Hán biểu thị các trường hợp từ Việt gốc Hán có chứa từ tố *hồng*, gồm 红, 洪, 烘, 鸿 và 降 (Hà Thành, 1996). Tuy nhiên, theo tìm hiểu của chúng tôi, trong các từ ghép được thu thập được ở cuốn từ điển này thì không có từ nào chứa 烘 và 降. Hơn nữa, chữ 烘 trong tiếng phổ thông Trung Quốc mang thanh 1 (hōng), âm Hán Việt tương ứng là “hông” chứ không phải *hông*. Trường hợp 降 hay 降 là những từ đã có sự chuyển hóa về ngữ âm giữa *giáng* và *hông*. Tiếng Hán hiện đại chỉ còn lưu giữ cách đọc là *jiàng* (giáng), đồng thời, *giáng* mới là từ gốc Hán đã gia nhập hệ thống từ vựng tiếng Việt trong các từ *giáng sinh*, *giáng trần*, *giáng phúc*, *suong giáng*... Vì vậy, sau đây, chúng tôi không khảo sát trường hợp này. Ngược lại, tiếng Việt không tiếp nhận từ 宏 *hông*, nhưng 宏 *hông* thường xuất hiện trong tiếng Hán hiện đại với tư cách là từ tố cấu tạo từ ghép, có liên quan nhiều đến việc học tập tiếng Hán của người Việt Nam. Do đó, trong bài viết này, chúng tôi cũng dành một nội dung cho việc khảo sát nghĩa của 宏 *hông*.

Trước hết, về mặt văn tự học, hầu hết các chữ Hán đồng âm kể trên đều là chữ hình thanh, gồm một thành tố biểu nghĩa và một thành tố biểu âm hợp thành. Trong đó, chữ 紅 *hông* theo *Thuyết văn giải tự* giải thích gồm bộ 系 *mịch* (dây, tơ) biểu nghĩa và 工 *công* (thợ) biểu âm, nghĩa là lụa từ màu trắng được

nhuộm thành màu đỏ, phương thức cấu âm do 户 *hộ* và 公 *công* hợp thành (红, 帛赤白色, 从系工声, 户公切 *hông*, *bach xích bạch sắc, tông hệ, công thanh, hộ công thiết*) (许慎, 2012).

Căn cứ vào tính chất biểu ý của chữ Hán, chúng tôi cho rằng, chữ 红 *hông* này là một chữ hội ý kiêm hình thanh. Trong đó, 工 *công* vừa đóng vai trò biểu âm, vừa đóng vai trò biểu ý, chỉ công việc của người thợ dệt nhuộm tạo ra màu sắc của sợi tơ. Ý nghĩa của 红 *hông* thể hiện rõ nét tính chất của nghề dệt nhuộm cổ đại Trung Quốc. Người ta dệt vải và nhuộm thành những màu sắc khác nhau. Các chữ 红 *hông* (đỏ), 紫 *tử* (tím), 绿 *lục* (xanh lá cây),... đều có bộ 系 *mịch* (dây tơ lụa) làm thành tố biểu nghĩa, đã phần nào chứng minh điều đó. Theo *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển*, 红 *hông* vốn nghĩa là *lụa màu hồng nhạt*, về sau dùng để chỉ chung cho *màu hồng phấn, màu hồng đào*; cùng với nghĩa gốc, 红 *hông* còn dùng để hình dung *hoa đào lá tã rơi trong không trung như những làn mưa màu đỏ*, (红, 原指浅赤色的帛, 后泛指粉红色、桃红色; 同本义, 桃花乱落如红雨) (王同亿, 1993). Tiếp đó, nghĩa chỉ *màu đỏ* mới hình thành. Trong tiếng Việt, ngoài *hông* là từ Hán Việt ra, từ *đỏ* có thể coi là từ đồng nghĩa, tuy nhiên, có khác biệt về sắc thái và tần số sử dụng, (*đỏ* được sử dụng phổ biến hơn, thông dụng, dễ hiểu hơn, *hông* mang sắc thái trang trọng hơn). Nhìn chung, *đỏ* trong tiếng Việt tương đương với 红 *hông* trong tiếng Hán và *hông* trong tiếng Việt có khi tương đương với 红 *hông*, có khi tương đương với 粉红 *phấn hồng* (màu hồng phấn) trong tiếng Hán.

Từ nghĩa là màu đỏ (màu máu, màu hoa lựu), qua tư duy liên tưởng, *hông* phát triển thành các nghĩa biểu trưng như: (1) *mảnh vải đỏ tượng trưng cho niềm vui*, trong các từ 披红 *phê hồng* hoặc 挂红 *quai hồng* (khoác/ treo màu hồng); (2) *vận may, thắng lợi, thành*

công, được coi trọng..., trong các từ 红运 *hồng vận* (vận may), 走红 *tẩu hồng* (gặp điều may mắn), 开门红 *khai môn hồng* (mở cửa đón vận may), 满堂红 *mãn đường hồng* (cả nhà tràn đầy sắc hồng – tràn đầy niềm vui); (3) *cách mạng, giác ngộ chính trị cao*, trong các từ 红军 *hồng quân*, 红心 *hồng tâm*, 又红又专 *hựu hồng hựu chuyên* (vừa hồng vừa chuyên: vừa có phẩm chất đạo đức cách mạng, vừa có trình độ chuyên môn cao); (4) *lợi nhuận* (thu được qua sản xuất, kinh doanh), trong từ 分红 *phân hồng* (chia lợi nhuận). Trong các nghĩa kể trên, nghĩa thứ 2 và 3 tương đương với *hồng* và *đỏ* trong tiếng Việt. Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại thu thập được 48 từ ngữ có chứa 红 *hồng* đứng ở trước, làm định ngữ bổ nghĩa cho trung tâm.

Đất nước Trung Quốc từ trong lịch sử đã phải đối mặt với rất nhiều trận lũ lụt lớn, gọi là 大洪水 *đại hồng thủy*. Cũng như người Trung Quốc, người Việt Nam từ xa xưa đã đặt nguy hại do nước gây ra lên hàng đầu trong những mối đe dọa của hoàn cảnh khách quan đối với đời sống con người, gồm *thủy hỏa đạo tặc* (水火盗贼), tức là lụt lội, hỏa hoạn, cướp bóc và giặc giã. Những trận đại hồng thủy trong lịch sử và sóng thần ngày nay đã thể hiện chân thực điều đó. Các từ 泛滥 *phiếm lạm* vốn chỉ nước sông, biển, hồ, đầm dâng trào, chuyển thành nghĩa chỉ việc xấu lan tràn trên diện rộng; từ 洋溢 *duyang ích* vốn dùng để hình dung nước dâng dào dạt, chuyển nghĩa thành tràn đầy tinh thần hoặc khí thế; 浩荡 *hạo đãng* vốn chỉ thể nước mênh mông vô bờ, chuyển nghĩa chỉ không gian rộng lớn hoặc khí thế mạnh mẽ, hùng tráng... Hình thức văn tự Hán của những từ này đều có bộ chằm thủy (氵) biểu nghĩa. Điều đó thể hiện rõ nét năng lực tri nhận và tư duy liên tưởng của con người đối với nước.

Chữ 洪 *hồng* theo *Thuyết văn giải tự* có nghĩa là nước lớn/ nước lũ, gồm 水 *thủy* biểu nghĩa, 共 *cộng* biểu âm, phương thức cấu âm

gồm 户 *hộ* và 工 *công* hợp thành (洪, 泽水也, 从水共声, 户工切 (*hông, hồng thủy dã, tông thủy công thanh, hộ công thiết*) (许慎, 2012). Hứa Thận đã dùng chữ 泽 *hông* để giải thích nghĩa cho chữ 洪 *hông*, cả hai đều có bộ chằm thủy biểu nghĩa. Từ nghĩa chỉ nước lũ trong cụm từ 大洪水 *đại hồng thủy*, 洪 *hông* phát triển thành nghĩa to lớn trong 洪福 *hông phúc* (phúc lớn). Từ *hông phúc* không chỉ xuất hiện trong tiếng Hán mà còn được sử dụng với tần số khá cao trong tiếng Việt với tư cách là từ Việt gốc Hán. Trong tiếng Hán hiện đại có nhiều từ ghép chứa từ tố 洪 *hông* biểu thị ý nghĩa to lớn, âm thanh vang vọng, như 洪流 *hông lưu* (dòng chảy lớn), 洪波 *hông ba* (sóng lớn), 洪大 *hông đại* (to lớn), 洪亮 *hông lượng* (âm thanh vang vọng), 洪量 *hông lượng* (sự khoan dung; tửu lượng cao), 洪灾 *hông tai* (tai họa do lũ lụt gây ra), 洪钟 *hông chung* (chuông lớn; âm thanh vang vọng như tiếng chuông đồng).

Thiên *Hồng phạm cứu trừ* (洪范九畴) trong sách *Thượng thư* (尚书) của Trung Quốc gồm chín chương, ghi lại chín nội dung trong pháp chế lớn do Hạ Vũ định ra, gồm *Ngũ hành* (五行), *Kính dụng ngũ sự* (敬用五事), *Nông dụng bát chính* (农用八政), *Hiệp dụng ngũ kỷ* (协用五纪), *Kiến dụng hoàng cực* (建用皇极), *Nghĩa dụng tam đức* (义用三德), *Minh dụng kê nghi* (明用稽疑), *Niệm dụng thứ trung* (念用庶征) và *Hương dụng ngũ phúc* (飡用五福). Thời Lê sơ, Việt Nam cũng định ra Quốc triều hình luật, thường gọi là Bộ luật Hồng Đức - bộ luật chính thức của nước ta được xây dựng và hoàn thiện trong một thời gian dài từ đời Lê Thái Tổ đến đời Lê Thánh Tông, gồm luật hình sự, luật dân sự, luật tố tụng, luật hôn nhân, gia đình, luật hành chính... Cả hai văn bản pháp chế này đều có chung chữ 洪 *hông* với nghĩa là to lớn.

Chữ 宏 *hông* theo *Thuyết văn giải tự* vốn có nghĩa là ngôi nhà to rộng và có chiều sâu, do

bộ 宀 *miên* (mái nhà) biểu nghĩa và 宏 *hoảng* biểu âm, phương thức cấu âm do 户 *hộ* và 萌 *manh* hợp thành (屋深響也, 从宀 宏声, 户萌切 *ốc thâm hưởng dã, tông miên hoảng thanh, hộ manh thiết*) (许慎, 2012). Từ đó, 宏 *hông* phát triển thành nghĩa là rộng lớn, xuất hiện trong các từ ghép như 宏大 *hông đại* (to lớn); 宏达 *hông đạt* (tri thức rộng, thông hiểu cổ kim); 宏观 *hông quan* tương đương với vĩ mô (nhìn nhận, xem xét sự vật trên diện rộng), trái nghĩa với vi mô (xem xét sự vật ở phạm vi hẹp) trong tiếng Việt; 宏论 *hông luận* (những bàn luận sâu rộng với kiến thức uyên bác), 宏伟 *hông vĩ* (khí thế mạnh mẽ, hào hùng; quy mô to lớn)...

Chữ 鸿 *hông* theo giải thích của *Thuyết văn giải tự* là chữ hình thanh, do 鸟 *điểu* (chim) biểu nghĩa và 江 *giang* (sông) biểu âm, chỉ loài chim hồng học, phương thức cấu âm do 户 *hộ* và 工 *công* hợp thành (鸿鹄也, 从鸟江声, 户工切 *hông học dã, tông điểu giang thanh, hộ công thiết*) (许慎, 2012). Theo quan điểm của chúng tôi, 江 *giang* trong 鸿 *hông* không chỉ có giá trị biểu âm mà còn kiêm giá trị biểu ý. Chữ 江 *giang* trong thơ ca cổ vốn chỉ Trường Giang – con sông dài nhất của Trung Quốc, cũng như 河 *hà* dùng để chỉ Hoàng Hà. Như vậy, 鸿 *hông* là chữ hội ý kiêm hình thanh, gồm 江 *giang* (sông) và 鸟 *điểu* (chim) hợp thành, nghĩa gốc là chỉ loài chim lớn có khả năng bay cao, bay xa, vượt muôn trùng sông nước. Từ nghĩa thứ nhất *loài chim hồng học (chim nhạn) cỡ lớn*, 鸿 *hông* phát triển thành nghĩa thứ hai là *to, rộng, lớn* trong từ 鸿图 *hông đồ* (bức vẽ với không gian rộng). Thời xưa, người ta thường dùng loài chim này để đưa thư từ phương trời này đến phương trời khác. Vì vậy, 鸿 *hông* còn có nghĩa thứ ba là *thư tín*. Chim hồng bay cao, bay xa với đôi cánh nhẹ, từ đặc điểm này, trong tiếng Hán và tiếng Việt đều có cách nói *hông mao* (lông hồng: lông cánh chim hồng) với ý nghĩa ví von là *nhẹ nhàng* như trong

các câu 泰山一掷轻鸿毛 *Thái sơn nhất trịch khinh hồng mao* (ném núi Thái sơn nhẹ như ném cánh chim hồng), *coi cái chết nhẹ tựa lông hồng*. Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại thu thập được 10 đơn vị từ ngữ có chứa 鸿 *hông* đều có nghĩa là *to, lớn, uyên bác*, đứng ở trước làm định ngữ bổ nghĩa cho trung tâm từ, như các từ 鸿运 *hông vận* (vận hội lớn), 鸿福 *hông phúc* (phúc lớn), 鸿儒 *hông Nho* (nhà Nho/ trí thức hiểu biết sâu rộng)... Vì 鸿 *hông*, 洪 *hông* và 宏 *hông* đều có nghĩa là to lớn, nên một số từ có thể có những cách viết khác nhau nhưng ý nghĩa giống nhau, như 宏图 *hông đồ* và 鸿图 *hông đồ*, 洪福 *hông phúc* và 鸿福 *hông phúc*. Trường hợp 鸿运 *hông vận* (vận hội lớn) và 红运 *hông vận* (vận đỏ) do có liên hệ về nghĩa giữa *vận đỏ/ may* và *vận hội lớn*, nên có thể hoán đổi cho nhau về mặt chữ viết.

Trong các cuốn từ điển tiếng Hán hiện đại, trừ trường hợp 红 *hông* (màu đỏ) ra, ba từ 宏 *hông*, 洪 *hông*, 鸿 *hông* đều có chú thích nghĩa cuối cùng là danh từ riêng, chỉ họ. Khi chọn làm tên người, bao gồm tên đệm và tên chính, 红 *hông* (màu đỏ) thường được dùng để đặt tên cho nữ giới, như 张润红 *Trương Nhuận Hồng*, 刘春红 *Lưu Xuân Hồng*, 李小红 *Lý Tiểu Hồng*, nam giới mang tên 宏 *hông* chủ yếu chọn các chữ như 洪 *hông*, 鸿 *hông*, 宏 *hông* chẳng hạn như 李永宏 *Lý Vĩnh Hồng/ Hoảng*, 李勇鸿 *Lý Dũng Hồng*, 黄俊鸿 *Hoàng Tuấn Hồng*, 刘润鸿 *Lưu Nhuận Hồng*, 张宏 *Trương Hồng/ Hoảng*, 马洪 *Mã Hồng*, 黄洪恩 *Hoàng Hồng Ân*, 刘宏利 *Lưu Hồng Lợi*, 张洪福 *Trương Hồng Phúc*... Những cái tên đó thường có sự kết hợp về nghĩa giữa họ, tên đệm và tên chính, đồng thời phản ánh quan niệm truyền thống về vẻ đẹp của giới nam và giới nữ cũng như ước vọng của con người về tên gọi của mình. Tên người Việt Nam cũng có những đặc điểm như vậy. Chúng ta không khó tìm thấy những tên người con gái như Lê Thúy Hồng, Nguyễn Hồng Thắm, Vũ Hồng Duyên, Mai Xuân Hồng..., và những cái tên

của nam giới như *Trương Hồng Phúc, Trần Hồng Quân, Phạm Hồng Việt...* Là người Việt Nam, ai cũng từng nghe *Sóng Hồng* là bút danh của nhà thơ, nhà chính trị lỗi lạc Trường Chinh, người được mệnh danh là Chủ tịch nước thứ hai của Việt Nam trong những ngày đất nước rục rủa chiến tranh. *Trường Chinh* (chinh chiến trường kỳ) cùng với *Sóng Hồng* (sóng sông Hồng – sóng nước mệnh mang) đều là những cái tên vô cùng ý vị, sâu sắc. Tuy nhiên, việc chuyển đổi những tên riêng từ tiếng Việt sang tiếng Hán một cách chính xác, đều đòi hỏi người dịch phải có hiểu biết nhất định về văn hóa họ tên, nắm bắt được mối quan hệ giữa chữ và nghĩa cũng như khả năng phân biệt về nghĩa giữa các từ đồng âm mới có thể phiên chuyển chính xác được.

4. Về hiện tượng đồng âm “hồng” trong tiếng Việt

Như chúng ta đã biết, quá trình tiếp xúc ngôn ngữ đã khiến cho hệ thống từ vựng tiếng Việt có khoảng trên 60% là từ vay mượn tiếng Hán. *Hồng* là một ví dụ khá tiêu biểu về từ Hán Việt trong tiếng Việt. Theo khảo sát của chúng tôi, tiếng Việt đã tiếp thu ba từ gốc Hán có chung âm đọc là 紅 *hồng*, gồm *hồng* (màu đỏ), 鴻 *hồng* (chim hồng) và 洪 *hồng* (nước lũ). Trong đó, *hồng* (màu đỏ) có tần số xuất hiện nhiều nhất và mức độ Việt hóa cũng cao nhất, thể hiện ở chỗ, *hồng* (紅: đỏ) có thể đóng vai trò là từ tố tự do cấu tạo nên khá nhiều từ vựng tiếng Việt theo cấu trúc phổ biến của từ vựng tiếng Việt, như *cờ hồng, thiệp hồng, môi hồng, má hồng, hoa hồng...* Từ *hồng* (鴻: chim hồng) khả năng làm từ tố tạo từ rất hạn chế, chỉ có *chim hồng, cánh (chim) hồng* mà thôi. Riêng *hồng* (洪: nước lũ) thường chỉ xuất hiện trong từ ghép gốc Hán chứ không có khả năng làm từ tố tạo từ tiếng Việt. Hơn nữa, mức độ Việt hóa của những từ này chưa cao, khiến cho hiện tượng đồng âm của *hồng* trong tiếng Việt càng trở nên phức tạp hơn. Căn cứ

vào *Từ điển tiếng Việt*, chúng tôi thấy, *hồng* (màu đỏ) có khả năng tạo từ ghép khá cao, thể hiện ở một lượng không nhỏ: 55 từ và cụm từ có chứa *hồng* (màu đỏ) bao gồm cả từ Việt gốc Hán và từ tiếng Việt tự tạo dựa trên yếu tố gốc Hán, chẳng hạn như *hồng quân, hồng quân, hồng bào, hồng diệp (lá đỏ), Hồng hà (sông Hồng), hồng cầu, hồng kỳ (cờ đỏ), hồng lâu (lâu hồng), (tia) hồng ngoại, hồng nhan, hồng trần (bụi trần), hồng thập tự (chữ thập đỏ), (đức) hồng y giáo chủ, thiệp hồng, hồng hào, má hồng, môi hồng, cờ hồng, hoa hồng...* Trong đó, ngoài một số từ *hồng hào, thiệp hồng, cờ hồng, má hồng, môi hồng, cờ hồng, hoa hồng...*, được cấu tạo theo cách cấu tạo từ tiếng Việt ra, số còn lại là từ mượn tiếng Hán cũng chiếm tỷ lệ không nhỏ. Có những từ tồn tại song song với từ tương đương trong tiếng Việt (chẳng hạn như những từ trong ngoặc kèm theo sau từ gốc Hán). Hai từ *hoa hồng, quả hồng* trong tiếng Việt không có cách biểu đạt hoàn toàn tương đương trong tiếng Hán. *Hoa hồng* trong tiếng Việt có hai nghĩa: một là một loại cây/hoa, tương đương với 玫瑰花 *mai khô hoa* và 红花 *hồng hoa* trong tiếng Hán; hai là tiền bồi dưỡng thêm ngoài định mức cho người có công trong các hoạt động kinh doanh, tương đương với 小费 *tiểu phí* trong tiếng Hán. Mặt khác, 红花 *hồng hoa* trong tiếng Hán cũng có hai nghĩa, thứ nhất là một loài hoa tương đương với *hoa hồng* truyền thống của Việt Nam, thứ hai là *hoa đỏ/hoa màu đỏ*. Trong tiếng Việt cũng có *hoa hồng* và *hoa đỏ* với hai nghĩa khác nhau. Từ *quả hồng* tương đương với 柿子 *thị tử* trong tiếng Hán. Điều đó gây ra trở ngại không nhỏ trong quá trình học tập và dịch thuật tiếng Hán của người Việt Nam.

Trong những từ ghép có chứa từ tố *hồng* (màu đỏ) kể trên, có một số từ mức độ Việt hóa chưa cao, hơn nữa lại là từ cổ, ít sử dụng trong tiếng Việt hiện đại, như *hồng quân* vốn chỉ *cái váy* của người phụ nữ Việt Nam xưa,

thường được nhuộm màu đỏ. Những cách nói như *yếm thắm má đào, yếm thắm váy hồng* đều dùng để chỉ trang phục cũng như vẻ duyên dáng tươi xinh của người phụ nữ Việt Nam. Vì vậy, *hồng quần* (红裙) được dùng để chỉ người phụ nữ theo lối hoán dụ. Câu thơ *Hồng quần nhẹ bước chinh yên* trong *Đại Nam quốc sử diễn ca* đã gắn liền với hình ảnh Bà Trưng phát cờ khởi nghĩa – niềm tự hào về người phụ nữ của dân tộc Việt Nam. Cũng như *hồng quần, hồng nhan* dùng để chỉ người phụ nữ có nhan sắc, *hồng nhan* đối lập với *quân tử*. Câu *quân tử gian nan, hồng nhan bạc phận* nói về thử thách của cuộc đời đối với những người đàn ông tài hoa, đức độ và người con gái có nhan sắc. *Hồng bào* (红袍) chỉ loại áo dài, tay rộng, là trang phục mà những người đàn ông quý tộc phong kiến trước đây thường mặc.

Những từ *hồng phúc, hồng thủy, hồng hoang, hồng vận, hồng ân...* thường tồn tại song song với những từ thuần Việt tương đương, như *phúc lớn, nước lụt, thuở sơ khai, vận lớn, ơn sâu...* Tuy nhiên, với những văn phong khác nhau, người Việt Nam có thể sử dụng từ này mà không dùng từ kia. Nhìn chung, những từ Hán Việt thường mang sắc thái trang trọng và tính bút ngữ cao. Tiếng Việt cũng dùng hình ảnh *chim hồng* biểu thị ý nghĩa người có chí hướng, hoài bão lớn, ví như cánh chim hồng bay cao, bay xa đến những chân trời mới để thực hiện ước mơ của mình; người xa quê hương, cách trở vạn dặm núi sông muốn mau chóng trở về với người thân yêu của mình. Chẳng hạn như câu *Cánh hồng bay bổng dặm xa khơi; Vẳng tai nghe chuông điểm thu không, như giục cánh chim hồng về tổ* (Chèo: Lưu Bình, Dương Lễ).

Hai từ *Hồng Bàng/ Hồng Bàng thị* (鸿龐/ 鸿龐氏: họ Hồng Bàng) rất gần gũi với người Việt Nam. Trong đó, dạng chữ Hán của *Hồng* chính là 鸿 (chim hồng), chữ 龐 *bàng* nghĩa gốc là tòa nhà cao rộng, do bộ 广 *xương* (mái

nhà không có tường bao) kết hợp với 龍 *long* (con rồng) tạo thành. Căn cứ vào tính chất biểu ý của chữ Hán, có thể hiểu rằng, 龐 *bàng* là *ngôi nhà dành cho rồng cư ngụ*. Ý nghĩa đó hoàn toàn phù hợp với logic trong tư duy *con rồng cháu tiên* của người Việt Nam. Lịch sử đã ghi nhận, *Hồng Bàng* là thủy tổ của người Việt, cùng với truyền thuyết *Lạc Long Quân và Âu Cơ* và lối nói *con Lạc cháu Hồng* đã khẳng định ý nghĩa của hai từ *Lạc* và *Hồng* trong đời sống tinh thần, tâm linh, cũng như niềm tự hào của người Việt Nam về cội nguồn của mình.

Xét về mặt ngữ âm, theo phiên thiết (phương thức chú âm chữ Hán trong từ điển cổ), 红, 洪 và 鸿 là ba chữ đồng âm tuyệt đối (hệ công thiết: do chữ *hộ* và chữ *công* hợp thành âm đọc), nghĩa là chúng đều có chung phụ âm đầu là *h* và phần vần là *ông*. Riêng chữ 宏 (hệ *manh* thiết: do chữ *hộ* và chữ *manh* hợp thành âm đọc) mặc dù có chung phần phụ âm đầu *h* nhưng phần vần lại là *anh*. Do đó, khác với ba trường hợp trước, 宏 ngoài âm *hông* ra, còn có thể đọc là *hoàng*.

Từ những phân tích trên đây cho thấy, hiện tượng đồng âm trong tiếng Hán thường chỉ các từ có chung âm đọc, nhưng hình thức chữ viết khác nhau. Có những chữ Hán âm phổ thông tiếng Trung Quốc giống nhau, nhưng âm Hán Việt khác nhau, chẳng hạn như 弘 tiếng phổ thông Trung Quốc âm *hóng*, âm Hán Việt là *hoàng*, 宏 âm phổ thông là *hóng* nhưng có hai âm Hán Việt tương ứng là *hông* hoặc *hoàng*. Do đó, hiện tượng đồng âm trong tiếng Việt có điểm không đồng nhất với tiếng Hán. Theo Nguyễn Đức Tồn, “chỉ có thể có bốn trường hợp xảy ra khi xét về quan hệ âm và chữ giữa các từ. Các từ có thể có: a) Âm thanh giống nhau, chữ viết giống nhau; b) Âm thanh giống nhau, chữ viết khác nhau; c) Âm thanh khác nhau, chữ viết giống nhau; d) Âm thanh khác nhau, chữ viết khác nhau” (Nguyễn Đức Tồn,

2013). Có thể nói, đồng âm trong tiếng Việt do sự tồn tại của các trường hợp như từ Việt gốc Hán, từ tiếng Việt tự tạo dựa trên cơ sở các yếu tố Hán Việt có sẵn hoặc kết hợp yếu tố Hán với yếu tố thuần Việt, từ ngoại lai có nguồn gốc ngôn ngữ Ấn Âu mà có. Hơn nữa, trong số các từ Việt gốc Hán, có từ đã Việt hóa cao, xuất hiện với tần số lớn, song cũng có những từ chưa Việt hóa hoặc mức độ Việt hóa chưa cao, lại ít gặp trong giao tiếp ngôn ngữ, dẫn tới trở ngại lớn cho người học tiếng Việt và tiếng Hán nói chung và người Việt Nam học tiếng Hán nói riêng.

5. Hệ quả sự phạm

Để có cơ sở đánh giá mức độ hiểu biết nghĩa gốc và phân biệt các trường hợp đồng âm *hóng* và *hông* trong tiếng Hán và tiếng Việt, chúng tôi đã tiến hành điều tra với đối tượng là 80 sinh viên năm thứ hai khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, khóa học 2017-2018, thời gian điều tra vào đầu tháng 1 năm 2018. Nội dung điều tra là yêu cầu sinh viên căn cứ vào 20 từ ghép có chứa *hông*, bao gồm bốn nhóm với ba yếu tố gốc Hán 紅 *hông* (màu đỏ), 洪 *hông* (nước lũ; to lớn) và 鴻 *hông* (chim hồng; to lớn) trong tiếng Việt đã cho, chỉ ra những từ nào có chung gốc Hán, nghĩa của từng yếu tố gốc Hán đó là gì, đồng thời chỉ ra những từ nào là hoàn toàn gốc Hán, từ nào là từ tiếng Việt tự tạo.

Kết quả điều tra thu được cụ thể là, 16/80 sinh viên, chiếm 20% có khả năng phân biệt được tất cả các yếu tố gốc Hán, chỉ ra được các từ mượn hoàn toàn tiếng Hán và các từ tiếng Việt tự tạo. Số còn lại, có tới 25/80, chiếm 31,25% hiểu sai nghĩa gốc của các yếu tố *hông* trong *hông phúc*, *hông ân*, *hông đồ*, *hông hoang*, *con Lạc cháu Hồng*. Những lỗi tiêu biểu của sinh viên khi giải thích nghĩa của các từ có chứa yếu tố *hông* như *hông quân* là *tụ tập*, *quyền quý*, *đông đảo*, *cùng nghĩa với hồng quân*. Hai từ *hông phúc* và *hông ân* đều

có nghĩa là *hạnh phúc*, *may mắn*, *tốt đẹp*. Có thể nói, đó là những lỗi nghiêm trọng. Đối với từ *hông hoang*, chỉ có 7/80 sinh viên, chiếm 8,75% giải thích được là *thuở sơ khai*, *xưa*. 3/80 sinh viên, chiếm 3,75% giải thích sai là *may mắn*, *cõi đời*. Đối với từ *con Lạc cháu Hồng*, chỉ có 5/80 sinh viên, chiếm 6,25% giải thích được rằng, *hông* trong cụm từ này nghĩa gốc là *một loài chim*. Số còn lại bỏ trống, không giải thích.

Về việc xác định từ gốc Hán và từ tiếng Việt tự tạo, có 48/80 sinh viên, chiếm 60% phân loại chính xác, chỉ ra được những từ ngữ tiếng Việt tự tạo gồm *má hồng*, *thiếp hồng*, *hông hào*, *con Lạc cháu Hồng*. Điều đáng tiếc là có những sinh viên xếp các từ *hông quân*, *hông quân*, *hông điệp*, *Hông Hà*, *hông kỳ* vào loại tiếng Việt tự tạo.

Từ kết quả điều tra kể trên có thể thấy, mức độ hiểu biết ý nghĩa của từ Hán Việt trong tiếng Việt của sinh viên còn rất hạn chế, khả năng phân biệt từ Hán Việt và từ tiếng Việt tự tạo trên cơ sở yếu tố Hán Việt có sẵn trong tiếng Việt cũng chưa cao. Từ chỗ hiểu sai dẫn đến dịch nghĩa sai và viết sai chữ Hán.

Để có thể khắc phục được những hạn chế kể trên, trước hết, trong quá trình dạy học, giáo viên phải làm chủ các kiến thức về từ vựng học cũng như văn tự học tiếng Hán, đặc biệt là nắm chắc cách đọc Hán Việt và nghĩa gốc cũng như nghĩa phái sinh của từ. Trên cơ sở đó gợi mở, dẫn dắt người học phân biệt các hiện tượng đồng âm. Trước hết, với tiếng Việt, cần nhận biết được các hiện tượng từ Việt gốc Hán trong đó có từ Hán Việt do người Việt tự tạo trên cơ sở sử dụng các yếu tố gốc Hán. Các từ Hán Việt tự tạo này không tồn tại trong hệ thống từ vựng tiếng Hán. Nếu người Việt Nam học tiếng Hán nắm bắt được điều này thì sẽ không mắc lỗi tự tạo từ vựng tiếng Hán bằng cách mô phỏng phương thức tạo từ Hán Việt trong tiếng Việt.

Thứ hai là, cần phân biệt được các trường hợp từ mượn tiếng Hán có cùng âm đọc nhưng ý nghĩa gốc Hán khác nhau, đồng thời phân biệt chúng với các từ thuần Việt. Như vậy, không những có thể giải thích đúng được ý nghĩa của các từ có chứa cùng một từ tố gốc Hán, mà còn có thể lựa chọn giải pháp chính xác để chuyển dịch từ hoặc cụm từ tiếng Việt sang tiếng Hán, tránh nhầm lẫn do trùng hợp về vô âm thanh của từ gây ra.

Thứ ba là, đối với tiếng Hán, sự tồn tại của các hiện tượng đồng âm, khác nghĩa và khác chữ viết khiến cho người học tiếng Hán nói chung, nhất là người Việt Nam học tiếng Hán nói riêng khi viết thường mắc lỗi nhầm lẫn về đồng âm, khác chữ mà tiếng Hán gọi là 错别字 *thố biệt tự* (nhầm sang chữ khác). Lỗi này không chỉ thường gặp ở những người mới tiếp xúc với tiếng Hán mà còn xảy ra với người đã học tiếng Hán lâu năm. Để khắc phục được lỗi này, người học cần phải nắm được ý nghĩa của các bộ thủ với vai trò là thành tố tạo chữ, đồng thời dựa vào các nguyên tắc cấu tạo chữ Hán, tận dụng mối quan hệ giữa hình, âm và nghĩa để ghi nhớ chữ Hán. Trên cơ sở phân biệt chính xác các trường hợp đồng âm nhưng khác biệt về hình dạng chữ viết và nghĩa, người học mới có thể viết đúng và giải thích chính xác ý nghĩa của chữ Hán, trước hết là nghĩa gốc. Ví dụ, với bốn chữ *hồng* thường gặp, chữ 红 *hồng* nghĩa là màu đỏ sẽ căn cứ vào bộ 糸 *mịch* (dây tơ lụa); chữ 鸿 *hồng* nghĩa là chim hồng sẽ căn cứ vào bộ 鸟 *điểu* (chim); chữ 洪 *hồng* nghĩa là nước lũ sẽ dựa vào bộ 氵 *châm thủy* (nước); chữ 宏 *hồng* nghĩa là ngôi nhà cao rộng và có chiều sâu sẽ dựa vào bộ 宀 *miên* (mái nhà) đóng vai trò biểu nghĩa để ghi nhớ và từ đó phân biệt chính xác các trường hợp đồng âm.

Thứ tư là, trong quá trình dạy và học từ vựng tiếng Hán, trong đó có từ đồng âm, cần so sánh với các từ tương đương trong tiếng

Việt, chỉ ra phương thức cấu tạo từ của từng ngôn ngữ qua những trường hợp cụ thể. Chẳng hạn, khi học từ 宏观 *hóngguān* (hồng quan: nhìn nhận sự vật trên diện rộng) trong tiếng Hán, tương đương với từ *vĩ mô* trong tiếng Việt, cần so sánh để tìm ra mối tương quan giữa hai từ này (*vĩ* và *hồng* đều nghĩa là không gian rộng/ to lớn; *quan* là xem xét, quan sát; *mô*: khuôn hình/ quy mô). Như vậy, *vĩ mô* là từ tiếng Việt tự tạo dựa trên hai yếu tố Hán Việt *vĩ* và *mô* theo phương thức từ ghép hợp nghĩa. Việc so sánh và chỉ ra phương thức cấu tạo từ như vậy sẽ tạo điều kiện cho sinh viên nhớ từ, đồng thời tái nhận, tái hiện chữ Hán một cách nhanh chóng, có cơ sở khoa học, nhờ đó mà việc chuyển dịch từ vựng đạt được độ chính xác cao.

Thứ năm là, trong quá trình dạy từ vựng, nhất là vấn đề từ đồng âm, có thể dẫn ra một số trường hợp tu từ hài âm, tiếng Hán gọi là song quan (双关), chẳng hạn như khi dạy từ 莲子 *liên tử* (hạt sen), có thể liên hệ với trường hợp đồng âm khác nghĩa là 怜子 *liên tử* (yêu/ thương chàng)... Môn văn học Trung Quốc càng là không gian rộng mở để giảng viên có thể hướng dẫn cho sinh viên vận dụng thủ pháp song quan để lĩnh hội ý tưởng cũng như tài năng nghệ thuật của tác giả trong việc vận dụng ngôn ngữ thể hiện chủ đề tư tưởng. Chẳng hạn như khi dạy bài thơ Đường 春思 *Xuân tư* của Lý Bạch, giảng viên cần tận dụng ngay câu đầu tiên 燕草如碧丝 *Yên thảo như bích ty* (cây cỏ đất Yên mới nảy chồi non xanh biếc như tơ) hài âm với 燕草如必思 *Yên thảo như tất tư* (nhìn thấy cây cỏ đất Yên, đương nhiên sẽ dâng trào nỗi tương tư thương nhớ). Điều đáng lưu ý ở đây là 碧丝 *bích ty* và 必思 *tất tư* trong tiếng Hán là trường hợp đồng âm hoàn toàn có chung hình thức phiên âm là *bisī* đã khiến cho người cảm nhận ý thơ đã đi từ *sợi tơ xanh biếc đến nhất định sẽ tương tư*. Mối liên hệ hài âm khiến cho hiệu quả biểu đạt của câu thơ càng trở nên thú vị và có sức

thuyết phục cao. Như vậy, giờ học sẽ không khô khan mà trở nên hết sức thú vị, khơi gợi được hứng thú học tập cũng như nâng cao khả năng cảm thụ ngôn ngữ - văn học cho sinh viên. Điều đó chứng tỏ, vận dụng khéo léo trường hợp đồng âm vào dạy học tiếng Hán cho sinh viên Việt Nam sẽ có thể góp phần khắc phục lỗi, cải thiện chất lượng giờ học và khiến cho tính nhân văn trong dạy học ngoại ngữ càng được nâng cao.

6. Kết luận

“Hóng” trong tiếng Hán và “hông” trong tiếng Việt đều là những ví dụ điển hình về hiện tượng đồng âm. Đối với tiếng Hán, do tính chất đặc thù về văn tự, đồng âm không chỉ là khác biệt về hình thức ngữ âm, ý nghĩa mà còn khác biệt về chữ viết. Theo kết quả thu được từ Từ điển, trong tiếng Hán hiện đại có tới 17 trường hợp có cùng âm phổ thông tiếng Trung Quốc *hóng*, nhưng cách đọc Hán Việt thì không hoàn toàn đồng nhất. Trong số 17 từ tiếng Hán có âm *hóng* này, có ba trường hợp cùng với một số từ ghép do chúng hợp thành đã gia nhập hệ thống từ vựng tiếng Việt. Trong đó, tần số xuất hiện nhiều nhất là những từ và cụm từ có chứa 紅 *hông* (màu đỏ). Các trường hợp 洪 *hông* (nước lũ), 鴻 *hông* (chim hồng) và những từ ghép có chứa các yếu tố Hán Việt này số lượng ít hơn và mức độ Việt hóa chưa cao. Đồng thời, người Việt Nam đã sử dụng “hông” với tư cách là một từ tố gốc Hán để tạo từ tiếng Việt. Vì vậy, trường hợp đồng âm *hóng* trong tiếng Hán và *hông* trong tiếng Việt khá phức tạp, gây trở ngại lớn cho người học tiếng Việt nói chung và người Việt Nam học tiếng Hán nói riêng.

Để có thể phân biệt và sử dụng chính xác các từ đồng âm này, người học cần làm rõ và nắm chắc từng trường hợp đồng âm, đặc biệt là nghĩa gốc của chúng. Đối với người học tiếng Hán, cần dựa trên cơ sở hiểu biết về tính chất biểu ý của chữ Hán, vận dụng vào việc

phân tích mối quan hệ giữa hình, âm và nghĩa để có thể nhớ lâu, nhớ chính xác, từ đó mở rộng tầm hiểu biết đến văn hóa chữ Hán và văn hóa truyền thống của người Trung Quốc.

Trong xu thế hội nhập ngày nay, học sinh sinh viên ngày càng tỏ ra ít quan tâm đến việc tìm hiểu về nguồn gốc của từ. Mức độ hiểu biết về từ Hán Việt của họ ngày càng hạn chế. Vì vậy, việc trau dồi vốn từ Hán Việt, nâng cao năng lực phân biệt từ đồng âm tiếng Việt trong mối liên hệ với tiếng Hán là vô cùng cần thiết đối với công tác nghiên cứu ngôn ngữ cũng như công tác dạy học tiếng Việt và tiếng Trung Quốc cho người Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Đỗ Hữu Châu (1962). *Giáo trình Việt ngữ*, Tập 2 (Từ hội học). Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Phạm Ngọc Hàm (2016). Hiện tượng đồng âm của *công* trong tiếng Hán và tiếng Việt, *Tạp chí Ngôn ngữ*, 7, 11-17.
- Phạm Ngọc Hàm (2018). Chỉ và trí tiếng Việt trong tương quan với tiếng Hán. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 7(350), 3-12.
- Hoàng Phê (2011). *Từ điển tiếng Việt*. Nxb Đà Nẵng.
- Đào Mạnh Toàn (2011). *Đồng âm và đa nghĩa trong tiếng Việt (đối chiếu với tiếng Hán hiện đại)*, Luận án tiến sĩ ĐH Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
- Nguyễn Đức Tồn (2013). *Những vấn đề của ngôn ngữ học cấu trúc dưới ánh sáng lý thuyết ngôn ngữ học hiện đại*. Hà Nội: Nxb Khoa học Xã hội.
- Hà Thành cùng nhóm tác giả (1996). *Từ điển Việt Hán*. Hà Nội: Nxb Giáo dục Hà Nội.

Tiếng Trung

- 崔复爱 (1957). 《现代汉语语义讲话》, 山东人民出版社。
- 孔昭琪 (1991). 《论现代汉语同音词》, 山东师范大学学报, 第一期。
- 黄伯荣、廖序东, (1991). 《现代汉语》, 高等教育出版社。
- 李枫 (2014). 《同音词问题研究综述》, 中国科教

- 创新导刊, 第13期。
- 李宝嘉、唐志超 (2001). 《现代汉语规范词典》, 吉林大学出版社。
- 任惠俐 (2015). 《现代汉语同音词的形成及其处理》, 求知导刊, 第四期。
- 孙常叙 (1956). 《汉语词汇》, 吉林人民出版社。
- 王隽南 (1997). 《论同音现象和同音词》, 解放军外国语学院学报, 第二期。
- 王同亿 (1993). 《新现代汉语词典》, 海南出版社。
- 许慎 (2012). 《说文解字》, 中华书局。
- 张永言 (1982). 《词汇学简论》, 华中工学院出版社。

AN ANALYSIS OF THE HOMOPHONES “HONG” IN CHINESE AND “HÔNG” IN VIETNAMESE

Pham Ngoc Ham

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

Abstract: Chinese and Vietnamese are analytic languages and thus homophony is a common linguistic phenomenon. Over the course of history, Vietnamese language has interacted with Chinese language and borrowed a great number of Chinese characters that gradually become Sino-Vietnamese words. Those words are Vietnamized to some extent and are subject to semantic change. The combination of Sino-Vietnamese elements and purely Vietnamese words has created Sino-Vietnamese words and makes homophones in Vietnamese become more and more complicated. This linguistic phenomenon causes many difficulties in note taking, explanation, Vietnamese usage and Chinese learning to Vietnamese people. In the article, such methods and techniques as statistics, analysis, compare-contrast are used along with the materials collected from some dictionaries and everyday language to analyze the homophones of ‘hóng’ in Chinese and ‘hông’ in Vietnamese with an aim to distinguish their meanings. This hopes to contribute as a reference for Vietnamese teaching and Chinese teaching in Vietnam.

Keywords: homophone, hóng, hông, Chinese, Vietnamese

TRIẾT HỌC NGÔN NGỮ VOLOSHINOV: TÍN HIỆU, KÝ HIỆU, NGÔN NGỮ VÀ TƯỞNG TÁC LỜI NÓI

Ngô Tự Lập*

*Viện Quốc tế Pháp ngữ - ĐHQGHN
144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội*

Nhận bài ngày 10 tháng 3 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 6 năm 2020; Chấp nhận ngày 15 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Vào thập niên 1920, khi Chủ nghĩa cấu trúc của Saussure đang thống trị ngôn ngữ học khắp thế giới, nhà ngôn ngữ học Soviet trẻ tuổi V. N. Voloshinov đưa ra một cách tiếp cận hoàn toàn khác dựa trên luận điểm về bản chất ký hiệu của toàn bộ đời sống tư tưởng. Những ý tưởng của Voloshinov cho phép vượt qua Chủ nghĩa cấu trúc, mà bản chất là tĩnh và máy móc, để hình thành một đường hướng tiếp cận các hiện tượng xã hội một cách biện chứng và năng động, mở đường cho hàng loạt lý thuyết mang tính cách mạng trong các ngành khoa học xã hội và nhân văn nói chung, trong ngành ngôn ngữ học nói riêng, đặc biệt là ngữ dụng học và lý thuyết diễn ngôn. Đến lượt mình, lý thuyết diễn ngôn và thể loại diễn ngôn lại dẫn đến những nhận thức mới về văn học. Đó là những luận điểm mà bài viết này muốn trình bày với mục đích làm sáng tỏ và khẳng định vai trò của Voloshinov trong những lĩnh vực này.

Từ khóa: ngôn ngữ học, Voloshinov, ký hiệu học, ngữ dụng học, diễn ngôn

1. Bản chất ký hiệu của tư tưởng

Luận điểm khởi đầu, quan trọng nhất, trong triết học ngôn ngữ của Voloshinov, là luận điểm về bản chất ký hiệu của đời sống tư tưởng. Quan điểm này được ông trình bày một cách hệ thống trong cuốn sách *Chủ nghĩa Marx và triết học ngôn ngữ* xuất bản lần đầu năm 1929. Voloshinov khẳng định rằng toàn bộ đời sống tư tưởng, hiểu như là toàn bộ thượng tầng kiến trúc xã hội, bao gồm khoa học, tôn giáo, thẩm mỹ, đạo đức..., có bản chất ký hiệu. Ông viết: “Lĩnh vực của tư tưởng trùng với lĩnh vực của ký hiệu. Giữa chúng có thể đặt một dấu bằng. Ở đâu có ký hiệu - ở đó có tư tưởng. Bất kỳ cái gì thuộc về tư tưởng đều có ý nghĩa ký hiệu” (Voloshinov, 2017, tr. 46).

Luận điểm này được Voloshinov khẳng định nhiều lần, dựa trên sự phân biệt rất tinh tế giữa *ký*

hiệu (знак, sign) và *tín hiệu* (сигнал, signal): ký hiệu có bản chất xã hội, còn tín hiệu chỉ là một phương tiện, kỹ thuật dẫn chiếu đến một vật hay sự vật xác định nào đó. Ông viết: “Tín hiệu là cái cố định nội tại, vật duy nhất, trên thực tế không thay thế cái gì, không phản ánh hoặc khúc xạ cái gì, mà chỉ đơn thuần là một phương tiện kỹ thuật để dẫn chiếu đến vật này hay vật khác (xác định và cố định) hoặc đến hành động này hay hành động khác (cũng xác định và cố định). Tín hiệu trong bất cứ trường hợp nào cũng không thuộc về lĩnh vực tư tưởng, tín hiệu thuộc về thế giới của những đồ vật kỹ thuật, về các công cụ sản xuất hiệu theo nghĩa rộng” (Voloshinov, 2017, tr. 118-119).

Trong một cộng đồng xã hội, *các quan hệ xã hội có thể biến tín hiệu kỹ thuật thành ký hiệu*. Chỉ có ký hiệu mới có ý nghĩa. Tín hiệu không có ý nghĩa, mà chỉ có thông tin. Nếu thông tin của tín hiệu là xác định và ổn định, thì ý nghĩa của ký hiệu luôn luôn linh hoạt và năng động.

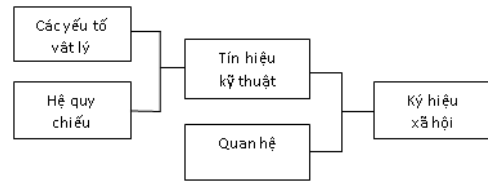
* ĐT: 84-903421087, Email: ngotulap@yahoo.com

** Bài báo được thực hiện trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu do Quỹ Nafosted tài trợ, mã số: VII2.1-2012.12.

Các sự vật, hiện tượng vật lý trở thành tín hiệu và ký hiệu như thế nào? Chúng tôi xin đề xuất một ví dụ đơn giản là hai màu đen và trắng. Màu đen và màu trắng tự nó đơn thuần là sự cảm nhận của mắt người khi tiếp xúc với ánh sáng ở các bước sóng khác nhau. Đó là những hiện tượng vật lý. Trong những hệ quy chiếu kỹ thuật nhất định, những hiện tượng vật lý ấy trở thành những *tín hiệu kỹ thuật* với những thông tin kỹ thuật khác nhau. Chẳng hạn, màu đen và màu trắng có thể là “tắt” hay “bật” đèn trong hệ thống chiếu sáng, là “ngày” và “đêm” trong bảng chỉ dẫn thời gian, là “đóng” hay “mở” cửa sổ trên máy bay, hay “quân đen” và “quân trắng” trên bàn cờ v.v... Mỗi quan hệ giữa tín hiệu với thông tin mà nó mang tải là quan hệ một đối một, chỉ phụ thuộc vào, hay nói cách khác là được quy định bởi, ý định của người phát tín hiệu và hệ quy chiếu. Những thông tin kỹ thuật này có đặc điểm là ổn định và được mọi người tiếp nhận như nhau trong mọi tình huống.

Tuy nhiên, khi đặt trong một cộng đồng xã hội, khi thấm đẫm những mối quan hệ xã hội (các định kiến, các quy ước, sự tuyên truyền...), màu đen và màu trắng có thể được tiếp nhận như là những *ký hiệu xã hội* với ý nghĩa khác nhau: màu đen thường bị coi là xấu, là tiêu cực (phim đen, chợ đen, quỹ đen...), còn màu trắng được coi là tốt, là tích cực (sách trắng, tấm lòng trong trắng...). Khác với thông tin của tín hiệu kỹ thuật, ý nghĩa của ký hiệu (trắng và đen) không bao giờ ổn định. Nó không chỉ phụ thuộc vào người phát ký hiệu và hệ quy chiếu, mà còn phụ thuộc nhiều yếu tố khác: người tiếp nhận, bối cảnh tiếp nhận, mối quan hệ giữa các thành viên của cộng đồng tiếp nhận, không gian văn hóa trong đó sự tiếp nhận diễn ra, mối quan hệ giữa các ký hiệu (màu trắng, màu đen, màu nửa đen nửa trắng)...

Ta có thể mô tả những điều vừa trình bày bằng một mô hình giản lược như sau:



Để minh họa sâu hơn cho sự khác biệt giữa tín hiệu và ký hiệu, chúng tôi xin đưa ra một ví dụ phức tạp hơn. Giả sử chúng ta có ba loại túi dành cho phụ nữ do ba công ty khác nhau sản xuất mang nhãn hiệu lần lượt là *Hadoda* (Đồ da Hà Nội), *Sadoda* (Đồ da Sài Gòn) và *Louis Vuitton*. Ở điểm xuất phát, các nhãn hiệu này đơn thuần mang tính kỹ thuật: chúng là những *tín hiệu kỹ thuật*. Nói một cách chặt chẽ, các tín hiệu không có nghĩa, vì nó chính là nó. Ta có thể tiếp nhận từ nó những *thông tin kỹ thuật* xác định và ổn định, thuần túy mang tính kỹ thuật, giúp ta nhận diện và phân loại các sản phẩm, phục vụ cho những công việc cụ thể: người thủ kho xếp chúng vào các ngăn riêng, nhân viên ngành thuế xác định loại và mức thuế... Kết quả nhận diện và phân loại chúng chỉ phụ thuộc vào những đặc điểm vật lý của chúng (màu sắc, hình ảnh, kiểu chữ...) mà không phụ thuộc vào bối cảnh và người nhận diện chúng.

Tuy nhiên, vẫn là những nhãn hiệu ấy, trong một cộng đồng người, lại có những ý nghĩa khác nhau do các mối quan hệ xã hội đem lại: đẹp hay xấu, sang trọng hay quê mùa, đáng mơ ước hay đáng khinh bỉ... Khác với các thông tin kỹ thuật, ý nghĩa của ký hiệu không bao giờ xác định và cố định.

Trước hết, ý nghĩa của các nhãn hiệu này phụ thuộc vào người tiếp nhận. Nam giới có lẽ chẳng mấy ai quan tâm đến các nhãn hiệu này. Nữ giới cũng quan tâm đến chúng ở mức độ khác nhau tùy theo tuổi tác và sức khỏe, nghề nghiệp, hoàn cảnh kinh tế và địa vị xã hội - một bé gái bốn tuổi, một cụ bà ốm yếu hay một người phụ nữ chạy ăn từng bữa chắc chắn sẽ không quan tâm đến các nhãn hiệu

kia theo cách của một nữ ca sĩ nhạc pop hay một người mẫu thời trang.

Ý nghĩa của các nhãn hiệu còn phụ thuộc vào số lượng - và mối quan hệ giữa - các cá nhân trong cộng đồng tiếp nhận. Chính những mối quan hệ giữa các cá nhân trong cộng đồng những người tiếp nhận khiến cho các nhãn hiệu được tiếp nhận như là biểu hiện của sự sang trọng hay rôm đời, và kèm theo đó là sự ganh đua, thèm muốn hay dè bủ, khinh thường... Voloshinov viết: “Ký hiệu chỉ có thể xuất hiện trên lãnh địa liên cá nhân, và lãnh địa này không phải là “tự nhiên” theo nghĩa trực tiếp của từ này: ngay cả giữa hai *homo sapiens* ký hiệu cũng không xuất hiện. Hai cá nhân cần phải được tổ chức theo nguyên tắc xã hội, phải tạo thành tập thể, chỉ khi đó giữa họ mới có thể hình thành môi trường ký hiệu. Ý thức cá nhân không những không thể giải thích bất cứ điều gì ở đây, mà ngược lại, chính nó cũng cần được giải thích từ môi trường tư tưởng xã hội... Định nghĩa khách quan của ý thức chỉ có thể là một định nghĩa xã hội học” (Voloshinov, 2017, tr. 48-49).

Ý nghĩa cũng phụ thuộc vào tình huống tiếp nhận. Trong chiến tranh, khi người ta phải đối mặt với nguy cơ cái chết và cái đói, điều quan trọng không phải là nhãn hiệu nào, mà là cái túi nào bền hơn, chứa được nhiều lương thực hơn. Nói rộng hơn, ý nghĩa của ký hiệu còn phụ thuộc và bối cảnh văn hóa và khí quyển tinh thần trong đó nó được tiếp nhận. Chàng thanh niên Pavel Korchagin trong *Thép đã tôi thế đấy!* của Nikolai A. Ostrovsky có thể coi nhãn hiệu *Louis Vuitton* như là biểu hiện xa hoa của giai cấp tư sản mà anh đang muốn loại bỏ, các thành viên của tổ chức Nhà nước Hồi giáo cực đoan có thể coi đó là biểu tượng của Phương Tây sa đọa, trong khi các cô gái thành thị ở Việt Nam hay Trung Quốc đầu thế kỷ XXI lại khao khát sở hữu nó để thể hiện sự sành điệu. Voloshinov viết: “Thực tại của

ký hiệu được xác định hoàn toàn bởi sự giao tiếp này. Bởi thực tại của ký hiệu không phải cái gì khác hơn là sự vật chất hóa sự giao tiếp ấy. Tất cả các ký hiệu tư tưởng đều như vậy” (Voloshinov, 2017, tr. 50).

Chưa hết, *ý nghĩa của một ký hiệu*, ở đây là nhãn hiệu, *chỉ có thể có khi dựa trên sự hiện hữu của các ký hiệu khác.* Nếu chỉ có một nhãn hiệu duy nhất tồn tại, thì nhãn hiệu đó không còn là ký hiệu nữa. Nói cách khác, mọi ký hiệu đều có bản chất *liên ký hiệu.* Voloshinov viết rất hay về vấn đề này: “Cả chủ nghĩa duy tâm và chủ nghĩa tâm lý đều không nhận ra, rằng bản thân sự hiểu chỉ có thể diễn ra thông qua một chất liệu ký hiệu nào đó (ví dụ, ngôn ngữ bên trong). Không nhận thấy, rằng ký hiệu dựa vào ký hiệu, và rằng bản thân ý thức chỉ có thể thể hiện mình và trở thành một sự kiện thực tế khi hiện thân bằng chất liệu ký hiệu, bởi lẽ *hiểu một ký hiệu có nghĩa là đối chiếu ký hiệu cần phải hiểu đó với một ký hiệu khác đã quen thuộc; nói cách khác, sự hiểu đối đáp lại ký hiệu bằng ký hiệu.* Chuỗi sáng tạo tư tưởng và sự hiểu như vậy - đi từ ký hiệu đến ký hiệu và từ ký hiệu đó đến một ký hiệu mới - là một chuỗi nhất quán và liên tục: từ một mắt xích ký hiệu, cũng tức là một mắt xích vật chất, chúng ta di chuyển một cách liên tục đến một mắt xích ký hiệu khác. Không nơi nào bị đứt đoạn, không nơi nào chuỗi xích ấy rơi vào cái thực tại bên trong phi vật chất, không nơi nào không hiện thân thành ký hiệu. Sợi xích tư tưởng này kết nối các ý thức cá nhân, gắn chúng lại với nhau. Bởi vì các ký hiệu chỉ xuất hiện trong quá trình tương tác giữa ý thức cá nhân. Và chính ý thức cá nhân cũng đầy ắp ký hiệu. Ý thức chỉ trở thành ý thức khi được lấp đầy bằng nội dung tư tưởng, tức là nội dung ký hiệu, do đó, chỉ trong quá trình tương tác xã hội” (Voloshinov, 2017, tr. 47).

Thật là một đoạn văn đầy ắp những ý tưởng vô song. Trong đoạn văn được chúng tôi nhân mạnh này, độc giả có thể nhận ra những ý tưởng trung tâm của lý thuyết về văn bản của các nhà tư tưởng Hậu hiện đại như Roland Barthes, Derrida, Foucault... và nhất là Kristeva với khái niệm “liên văn bản” ngày nay gắn với tên tuổi của bà.

Tóm lại, theo Voloshinov, toàn bộ lĩnh vực tư tưởng của con người là lĩnh vực của ký hiệu. Ký hiệu có bản chất xã hội. Ý nghĩa của ký hiệu là ý nghĩa xã hội, vì thế, nó không ổn định mà năng động, mang tính tình huống, liên nhân, liên ký hiệu, được quy định bởi tình huống cụ thể và bởi khí quyển văn hóa rộng lớn hơn của *quá trình giao tiếp xã hội*, trong đó sự phát, truyền dẫn và tiếp nhận ký hiệu diễn ra.

2. Ngôn ngữ và tương tác lời nói

Trong các ký hiệu, theo Voloshinov, ngôn ngữ là ký hiệu điển hình và quan trọng nhất. Ông viết: “Nhưng không ở đâu đặc tính ký hiệu cũng như vai trò toàn diện và liên tục của giao tiếp xã hội, như là nhân tố tạo điều kiện, lại được thể hiện rõ ràng và đầy đủ như trong ngôn ngữ. Ngôn từ, đó chính là một hiện tượng tư tưởng *par excellence* (...), đó là phương tiện thuần khiết nhất và tinh tế nhất của giao tiếp xã hội (...) Việc khám phá các hình thức chính của giao tiếp tư tưởng nói chung tốt nhất là tiến hành ở chất liệu từ” (Voloshinov, 2017, tr. 50).

Không những thế, ngôn từ còn đồng hành và chú giải cho mọi hiện tượng tư tưởng khác: “...từ đồng hành với mọi sáng tạo tư tưởng nói chung. Từ đồng hành và chú giải mọi hành vi tư tưởng. Quá trình tìm hiểu bất cứ hiện tượng tư tưởng nào (tranh vẽ, âm nhạc, lễ nghi, hành động) đều không thể diễn ra nếu không có sự tham gia của ngôn ngữ bên trong. Mọi thể hiện của sự sáng tạo tư tưởng - tất

cả các dạng ký hiệu phi ngôn ngữ khác - đều thấm đẫm dòng chảy lời nói, lơ lửng trong nó, không thể tách rời hoặc ly khai hoàn toàn khỏi nó” (Voloshinov, 2017, tr. 51). Và ở chỗ khác: “Không ký hiệu văn hóa nào, một khi được tiếp nhận và được hiểu, lại đứng cô lập, lại không gia nhập vào khối thống nhất của ý thức tạo nên bằng lời nói. Ý thức có khả năng tìm ra cách tiếp cận nó bằng lời nói. Do đó, xung quanh ký hiệu tư tưởng dường như hình thành những vòng sóng lan tỏa của các hồi đáp và âm vọng bằng lời. Mọi khúc xạ tư tưởng của thực tại đang hình thành, bất kể vật liệu mang nghĩa của nó là gì, đều kèm theo sự khúc xạ tư tưởng bằng ngôn từ như là hiện tượng đồng hành tất yếu. Ngôn từ hiện diện trong mọi hành động hiểu và mọi hành động diễn giải” (Voloshinov, 2017, tr. 52).

Chính vì tầm quan trọng như vậy của ngôn ngữ, Voloshinov tự đặt cho mình nhiệm vụ xây dựng cơ sở cho một ngành ngôn ngữ học mới, thực sự khoa học, mà theo ông chỉ có thể là ngôn ngữ học Marxist. Với những ý tưởng mang tính cách mạng của mình về bản chất ký hiệu của đời sống tư tưởng, ông bắt đầu bằng việc xác định đối tượng nghiên cứu của khoa học ngôn ngữ.

Việc xác định đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học, trên thực tế, không phải là một công việc dễ dàng và hiển nhiên. Như Voloshinov phân tích, nếu chúng ta chỉ chú ý đến ngữ âm như là một hiện tượng âm thanh thuần túy - ngay cả khi chúng ta thêm vào đó quá trình sinh lý sản xuất và tiếp nhận âm thanh - thì đó cũng chỉ là đối tượng nghiên cứu của vật lý học và sinh lý học. Ngôn ngữ, trái lại, chỉ có thể nảy sinh trong giao tiếp xã hội có tổ chức. Ông viết: “Để quan sát quá trình cháy, cần phải đặt chất cháy vào môi trường không khí. Để quan sát một hiện tượng ngôn ngữ, cần phải đặt các chủ thể phát và nghe âm thanh, cũng như chính âm thanh, vào bầu

không khí xã hội bởi lẽ người nói và người nghe phải thuộc về cùng một cộng đồng ngôn ngữ, cùng một xã hội có tổ chức nhất định. Tiếp nữa, cả hai cá nhân của chúng ta phải ở trong cùng một bối cảnh xã hội gần gũi, tức là, họ phải có liên hệ với nhau, với tư cách con người với con người, trên cùng một cơ sở nhất định. Chỉ có trên cùng cơ sở nhất định, thì sự trao đổi bằng lời nói mới có thể diễn ra, bất luận cơ sở chung đó là chung về cái gì, và như ta vẫn thường nói, có tính ngẫu nhiên như thế nào” (Voloshinov, 2017, tr. 90).

Trong các luồng tư duy về ngôn ngữ ở châu Âu đầu thế kỷ XX, Voloshinov phân biệt hai xu hướng khác nhau căn bản trong việc xác định đối tượng nghiên cứu và giải quyết những nhiệm vụ chính của ngôn ngữ học. Đó là “Chủ nghĩa chủ quan cá nhân” và “Chủ nghĩa khách quan trù tượng”.

Chủ nghĩa chủ quan cá nhân coi ngôn ngữ là sản phẩm của hành động sáng tạo lời nói cá nhân. Voloshinov viết: “Định nghĩa đơn giản nhất và thô mộc nhất của nó là: một cái gì đó được hình thành và xác định, bằng cách này hay cách khác, trong tâm lý cá nhân và được thể hiện ra bên ngoài đối với những người khác nhờ một số ký hiệu bên ngoài” (Voloshinov, 2017, tr. 139). Vì thế, theo quan điểm này, nhiệm vụ của ngôn ngữ học, nói cho cùng, quy về việc nghiên cứu các *quy luật tâm lý cá nhân* trong hoạt động sáng tạo ngôn ngữ. “Ngôn ngữ, từ quan điểm này”, Voloshinov viết, “trông tự như các hiện tượng tư tưởng khác, đặc biệt là nghệ thuật và hoạt động thẩm mỹ” (Voloshinov, 2017, tr. 91). Người đặt nền móng và cũng là đại diện xuất sắc nhất của *Chủ nghĩa chủ quan cá nhân*, theo Voloshinov, là Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835).

Chủ nghĩa khách quan trù tượng, trái lại, cho rằng trung tâm tổ chức của các hiện tượng ngôn ngữ là hệ thống các hình thức ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp. Theo quan điểm của xu

hướng này, mặc dù mỗi phát ngôn là duy nhất, nó luôn luôn được tạo nên từ những yếu tố ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa đồng nhất, lặp đi lặp lại, và do đó là chuẩn cho mọi phát ngôn, cái đảm bảo sự thống nhất của một ngôn ngữ và sự hiểu của mọi thành viên trong một cộng đồng. Các quy tắc ấy tạo nên một hệ thống ngôn ngữ hoàn toàn độc lập với các hành động, ý định hay động cơ sáng tạo cá nhân. Vì thế, theo quan điểm này, đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học là hệ thống ngôn ngữ chứ không phải là lời nói. Đại diện xuất sắc nhất của *Chủ nghĩa khách quan trù tượng* là Ferdinand de Saussure (1857-1913).

Theo Voloshinov, nếu như *Chủ nghĩa khách quan trù tượng* gắn liền với Chủ nghĩa duy lý và Chủ nghĩa tân cổ điển, thì *Chủ nghĩa chủ quan cá nhân* gắn liền với Chủ nghĩa lãng mạn. Tuy nhiên, cả *Chủ nghĩa khách quan trù tượng* lẫn *Chủ nghĩa chủ quan cá nhân* đều coi *phát ngôn độc thoại* là thực tại cuối cùng, đồng thời là điểm xuất phát, của tư duy về ngôn ngữ. Điều khác biệt chỉ là ở chỗ *Chủ nghĩa khách quan trù tượng* coi cái phát ngôn độc thoại ấy là sản phẩm của những quy tắc lặp đi lặp lại, còn *Chủ nghĩa chủ quan cá nhân* thì coi đó là sản phẩm của một hành động hoàn toàn cá nhân, một biểu hiện của ý thức cá nhân.

Chủ nghĩa chủ quan cá nhân giả định hai yếu tố: một cái gì đó được biểu hiện (bên trong) và sự biểu hiện của nó ra bên ngoài cho những người khác thuộc cùng một cộng đồng ngôn ngữ và tham gia vào cuộc trò chuyện. Theo lý thuyết này, toàn bộ sức mạnh sáng tạo ngôn ngữ thuộc về người biểu hiện, tức người nói, còn người nghe chỉ tiếp nhận một cách thụ động để nắm được nội dung mà người nói muốn nói. *Chủ nghĩa khách quan trù tượng*, trái lại, cho rằng nội dung của một sản phẩm ngôn từ được quy định bởi sự khác biệt hình thức giữa các đơn vị ngôn ngữ trong một hệ

thống ngôn ngữ. Theo lý thuyết này, hiểu là sự nhận biết những khác biệt hình thức này và dẫn chiếu chúng đến những nội dung tương ứng trong hệ thống ngôn ngữ đó.

Cả hai cách tiếp cận đều không cho phép chúng ta lý giải các hiện tượng ngôn ngữ sống động. Xin lấy một ví dụ đơn giản, đó là câu nói rất thường gặp trong tiếng Việt: “Áy chưa?” Theo quan điểm của *Chủ nghĩa chủ quan cá nhân*, nghĩa của câu nói này là điều người nói muốn nói, còn “Áy chưa” là sự biểu hiện vật chất, tức ngôn bản (text), của điều muốn nói ấy. Ngôn bản chỉ là công cụ vật chất để người nói truyền đạt nội dung tới người nghe - nó có thể được ghi lại dưới dạng âm thanh hay chữ viết. Theo quan điểm của *Chủ nghĩa khách quan trừu tượng* thì nghĩa của câu nói “Áy chưa?” do ý nghĩa của các thành tố “áy” và “chưa” (các “từ”) cùng với cách liên kết chúng (ngữ pháp) quyết định. Đến lượt mình, nghĩa của các từ “áy” và “chưa” lại do đặc điểm âm thanh của chúng trong hệ thống ngữ âm tiếng Việt quyết định. Vì thế, theo quan điểm này, chúng ta chỉ cần nghiên cứu các đặc điểm hình thức, tức nghiên cứu ngôn bản, của câu nói “Áy chưa?” là có thể làm hiển lộ ý nghĩa của nó.

Không khó thấy rằng việc nắm bắt ý định trong đầu người nói mà chỉ đơn thuần dựa vào ngôn bản theo quan niệm của *Chủ nghĩa chủ quan cá nhân* là bất khả. Khi nói, người nói luôn luôn phải dựa trên bối cảnh và sự tương tác với người nghe để hình thành nội dung muốn nói, ngay cả khi người nghe không hiện diện trực tiếp. Vì vậy, sự giao tiếp lời nói không bao giờ là độc thoại, và nội dung giao tiếp không bao giờ được quyết định hoàn toàn bởi người nói. Việc nắm bắt ý nghĩa do các đặc điểm hình thức của ngôn bản quy định, theo quan niệm của *Chủ nghĩa khách quan trừu tượng*, cũng bất khả như vậy. Việc nhận diện các đặc điểm hình thức (âm trong ngôn

bản nói và chữ trong ngôn bản viết) của câu nói, cũng như các từ “áy” và “chưa”, hoàn toàn không giúp được gì hơn. Ý nghĩa thực sự của câu nói “Áy chưa” chỉ được bộc lộ khi chúng ta biết thành phần phi ngôn từ của nó - ngữ cảnh và mối quan hệ giữa người nói và người nghe, tất cả nằm trong một dòng chảy giao tiếp không ngừng.

Trong ví dụ của chúng ta, tùy theo bối cảnh và quan hệ giữa người nói và người nghe, câu nói “Áy chưa?” có thể có vô số nghĩa khác nhau. Một người đến rạp chiếu bóng muốn hỏi người đến trước: “Áy chưa?” để nói “Phim bắt đầu chiếu chưa?” Một người đến khám sức khỏe hỏi bạn từ bệnh viện ra “Áy chưa?” để nói “Cậu khám chưa?” Một người giới thiệu với bè bạn một bài hát mới mà anh ta rất thích. Sau khi các bạn nghe xong, anh ta nói “Áy chưa?” để nói rằng “Tuyệt không?” v.v...

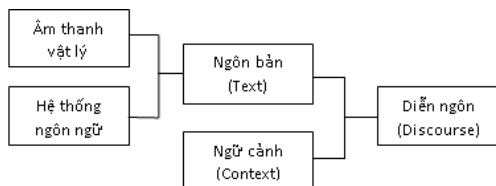
Vấn đề ở đâu? Vấn đề là cả hai xu hướng nói trên, về bản chất, đều coi ngôn ngữ như là *tín hiệu*. Với quan niệm như thế, trong một hệ thống ngôn ngữ, mỗi *ngôn bản* ứng với một nội dung duy nhất, ổn định, được quyết định bởi ý đồ của người nói (*Chủ nghĩa chủ quan cá nhân*) hoặc bởi những đặc điểm hình thức của ngôn bản và các thành tố của nó (*Chủ nghĩa khách quan trừu tượng*). Voloshinov viết: “Những sai lầm nhận thức đáng buồn và thói quen cố hữu của tư duy máy móc là những lý do duy nhất khiến người ta cố gắng biến những “tín hiệu” này thành một thứ gần như là chìa khóa để hiểu ngôn ngữ và tâm lý con người (nội ngôn từ)” (Voloshinov, 2017, tr. 119).

Nhưng ngôn ngữ sống động không phải là một hệ thống *tín hiệu*, mà là một hệ thống *ký hiệu*. Chúng ta hãy áp dụng mô hình chuyển hóa các sự vật, hiện tượng vật lý thành tín hiệu và ký hiệu đã nghiên cứu ở trên vào trường hợp này.

Hai âm “áy” và “chưa” vốn chỉ là hai âm thanh thuần túy vật lý, hoàn toàn ngẫu nhiên

và vô nghĩa. Chúng chỉ trở thành hai “từ” trong một hệ quy chiếu đặc biệt, đó là tiếng Việt. Nhưng ngay cả trong tiếng Việt, “nghĩa” của chúng thật ra cũng chỉ là tiềm năng: đó là nghĩa được giả định là thường gặp và được liệt kê trong từ điển. Đôi khi chúng được gọi là “nghĩa từ vựng”. Điều này cũng đúng với câu nói “Áy chưa?” - Dưới dạng *ngôn bản* thuần túy, tách rời khỏi văn cảnh, “Áy chưa?” không có nghĩa, hay cũng có thể nói rằng nó chỉ có tiềm năng nghĩa. “Áy chưa?” chỉ thực sự có nghĩa khi nó gắn với những yếu tố phi ngôn từ của một ngữ cảnh giao tiếp nhất định. Ngôn bản gắn với ngữ cảnh như vậy chính là *diễn ngôn*. *Vì ngữ cảnh không bao giờ lặp lại, diễn ngôn luôn luôn là duy nhất. Ý nghĩa của diễn ngôn cũng vậy, luôn luôn là duy nhất.* Voloshinov, với bài báo thuộc loại đặc sắc nhất lịch sử ngôn ngữ học thế giới công bố năm 1926 nhan đề **Diễn ngôn trong đời sống và diễn ngôn trong thơ** (Tiếng Anh: *Discourse in Life and Discourse in Art*; Tiếng Pháp: *Le Discours dans la vie et dans la poésie*) chắc chắn là người đầu tiên dùng từ “diễn ngôn” theo nghĩa chúng ta hiểu hiện nay (Voloshinov, 2000, tr. 71-94).

Chúng tôi xin mô tả những điều vừa trình bày bằng mô hình sau đây.



Quan niệm về diễn ngôn (discourse) của Voloshinov khác hẳn quan niệm của cấu trúc luận, vốn đồng nhất tín hiệu với ký hiệu, và ngôn bản với diễn ngôn. Tác giả Hoàng Văn Vân, chẳng hạn, đồng nhất “ngôn bản” với “diễn ngôn” dùng cách viết “Text/discourse” để trích dẫn Halliday và Hassan. Thế nhưng, ta có thể thấy rằng đối với Hoàng Văn Vân, cũng như với Halliday và Hassan, ngôn bản (text)

không bao hàm ngữ cảnh (context) qua đoạn trích sau đây: “They [Halliday and Hassan] suggest that there is a close relation between the text and context and that ‘If we treat both text and context as semiotic phenomena, as ‘modes of meaning’, we can get from one to the other in a revealing way” (Họ [Halliday và Hassan] lưu ý rằng ngôn bản và ngữ cảnh liên hệ chặt chẽ với nhau và rằng “Nếu chúng ta coi cả ngôn bản lẫn ngữ cảnh như là những hiện tượng ngữ nghĩa, những ‘mô thức ý nghĩa’, chúng ta có thể đi từ hiện tượng này đến hiện tượng kia theo một cách giúp hiển lộ [mối liên hệ đó]”) (Hoàng Văn Vân, 2018, tr. 3) Nói cách khác, quan niệm của Hoàng Văn Vân, cũng như của Halliday và Hassan, vẫn chưa ra khỏi giới hạn của Chủ nghĩa cấu trúc.

Như vậy, cả hai xu hướng triết học ngôn ngữ đầu thế kỷ XX - *Chủ nghĩa khách quan trừu tượng* và *Chủ nghĩa chủ quan cá nhân* - đều không có khả năng tiếp cận bản chất thực sự của ngôn ngữ. Cội nguồn những sai lầm của ngôn ngữ học truyền thống, theo Voloshinov, là mục đích thực tế và lý thuyết của việc nghiên cứu và giảng dạy thứ ngôn ngữ chết chứa đựng trong các văn bản thiêng liêng (kinh sách). Ông viết: “Sinh ra trong quá trình nghiên cứu nhằm làm chủ thứ ngoại ngữ đã chết, tư duy ngôn ngữ học còn phục vụ một mục đích khác, không phải là nghiên cứu mà là giảng dạy: không phải là giải mã ngôn ngữ, mà là dạy thứ ngôn ngữ đã được giải mã. Các tượng đài trong các văn bản được giải mã đó được biến thành những hình mẫu giáo khoa, cổ điển của ngôn ngữ. Nhiệm vụ cơ bản thứ hai này của ngôn ngữ học - nhiệm vụ tạo ra một bộ máy cần thiết cho việc giảng dạy thứ ngôn ngữ đã được giải mã, có thể nói như vậy, mã hóa nó hướng theo các mục tiêu của việc giảng dạy ở nhà trường - đã để lại dấu ấn sâu sắc của nó lên tư duy ngôn ngữ học. *Ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng* - đó là ba bộ phận của hệ thống ngôn ngữ, ba trung tâm có tổ chức của

các phạm trù ngôn ngữ học - đã hình thành trong dòng kênh của hai nhiệm vụ của ngôn ngữ học - *giải mã và sự phạm*” (Voloshinov, 2017, tr. 124-125).

Vậy thực tại đích thực của ngôn ngữ học là gì? Voloshinov trả lời: “Thực tại đích thực của ngôn ngữ - đó không phải là một hệ thống trừu tượng của các hình thức ngôn ngữ, không phải là phát ngôn độc thoại cô lập, và cũng không phải là hành động tâm lý - sinh lý của việc thực hiện nó, mà là sự kiện xã hội của sự tương tác bằng lời nói, được thực hiện bởi các phát ngôn và các phát ngôn. Như vậy, tương tác lời nói chính là thực tại cơ bản của ngôn ngữ” (Voloshinov, 2017, tr. 152). Nói cách khác, đối tượng nghiên cứu đích thực của ngôn ngữ học không phải là ngôn ngữ hiểu như là hệ thống tín hiệu kiểu Saussure, mà là ngôn ngữ trong giao tiếp sống động.

Những luận giải của Voloshinov về bản chất ký hiệu của tư tưởng, như vậy, đã tạo nên nền tảng cho những thay đổi cách mạng trong khoa học xã hội và nhân văn nói chung, trong ngôn ngữ học nói riêng, trước hết là ngữ dụng học và lý thuyết diễn ngôn. Cốt lõi của cuộc cách mạng đó là sự vượt qua Chủ nghĩa cấu trúc, mà bản chất là tĩnh và máy móc, để hình thành một cách tiếp cận năng động và biện chứng, chính là cách tiếp cận Marxist, đối với các hiện tượng xã hội. Nói khác, đó là chuyển từ *Chủ nghĩa hiện đại* sang *Chủ nghĩa hậu hiện đại*. Đó là lý do vì sao Lilie Chouliaraki và Norman Fairclough khẳng định trong ***Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Analysis*** (Diễn ngôn trong thời hiện đại hậu kỳ: Tư duy lại về phân tích diễn ngôn phê phán): “Cơ sở cho quan điểm biện chứng như vậy về diễn ngôn và ngôn ngữ được Voloshinov đặt nền móng trong cuốn sách tuyệt vời viết trong thập niên 1920” (The basis for such a dialectical view of discourse and language was laid in a remarkable book by

Voloshinov written in the 1920) (Chouliaraki và Fairclough, 1999, tr. 48).

Có thể nói rằng hầu như tất cả những gì Van Dijk, Chouliaraki, Fairclough, Derrida, Brown, Yule, Foucault, Bourdieu... viết sau này chỉ là sự diễn giải và chi tiết hóa những tư tưởng của Voloshinov đã nêu trước đó hơn một nửa thế kỷ mà thôi.

3. Vấn đề thể loại diễn ngôn

Việc nghiên cứu ngôn ngữ trong giao tiếp sống động, tức là diễn ngôn, có khả thi không?

Câu trả lời của Saussure, như chúng ta đều biết, là không. Saussure chủ trương rằng đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học phải là *ngôn ngữ* chứ không phải là *lời nói*, bởi vì theo ông “trong lời nói không có gì là tập thể cả; những biểu hiện của nó đều có tính chất cá nhân và nhất thời”. Saussure viết trong cuốn ***Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*** nổi tiếng của ông: “Đó là cái ngã ba đường mà người ta gặp ngay khi tìm cách xây dựng lý luận về hoạt động ngôn ngữ. Cần phải lựa chọn giữa hai con đường, không thể nào cùng một lúc đi theo cả hai con đường; chỉ có thể đi riêng từng đường một mà thôi. Có thể tạm giữ danh từ “ngôn ngữ học” cho cả hai ngành học và nói đến một ngành ngôn ngữ học của lời nói. Nhưng không nên lẫn lộn nó với cái ngành thực sự là ngôn ngữ học mà đối tượng duy nhất là ngôn ngữ” (Saussure, 1973, tr. 46). Theo quan điểm cấu trúc luận của Saussure, điều quan trọng trong ngôn ngữ học là những gì tự đồng nhất, lặp đi lặp lại: các âm, các mệnh đề, các câu, các quy tắc ngữ pháp...

Câu trả lời của Voloshinov, trái lại, là có. Một phát hiện cực kỳ quan trọng của Voloshinov là mặc dù có vẻ vô cùng đa dạng, các diễn ngôn không phải là hoàn toàn ngẫu nhiên. Rất tinh tế, Voloshinov nhận ra rằng mỗi thời đại và nhóm xã hội có những hình thức giao tiếp tư tưởng đời sống riêng biệt,

được quy định bởi các quan hệ sản xuất và hệ thống chính trị - xã hội. Thực tại không chỉ được phản ánh trong ký hiệu, mà còn bị khúc xạ bởi sự giao thoa của các lợi ích xã hội khác nhau trong một tập thể ký hiệu. Tuy nhiên, khác với quan điểm Marxist máy móc, Voloshinov khẳng định rằng: “Giai cấp không trùng với tập thể ký hiệu, tức là với tập thể những người sử dụng chung các ký hiệu giao tiếp tư tưởng. Do đó, cùng một ngôn ngữ có thể được các giai cấp khác nhau sử dụng. Hệ quả là, trong mỗi ký hiệu tư tưởng có sự giao thoa của nhiều trọng âm khác nhau. Ký hiệu trở thành vũ đài đấu tranh giai cấp” (Voloshinov, 2017, tr. 62). Cái “khối thống nhất của ý thức tạo nên bằng lời nói” không phải là cái gì khác hơn là khái niệm “diễn ngôn” của Chủ nghĩa hậu hiện đại sau này; còn ở “sự giao thoa của nhiều trọng âm đánh giá khác nhau” trong mỗi ký hiệu chúng ta thấy thấp thoáng khái niệm “interpellation” của Althusser về sau. Voloshinov dường như đã dự kiến cả khái niệm “đại tự sự” của Chủ nghĩa hậu hiện đại, khi ông viết: “Như vậy, hành ngôn in dường như tham gia vào một cuộc trò chuyện tư tưởng quy mô lớn: nó trả lời một cái gì đó, phản đối một cái gì đó, khẳng định một cái gì đó, dự đoán các câu trả lời và sự phủ nhận có thể, tìm kiếm những sự ủng hộ, v.v...”) (Voloshinov, 2017, tr. 153).

Những luận giải về vai trò quyết định của quan hệ sản xuất và hệ thống chính trị - xã hội đối với hình thức và phương pháp giao tiếp lời nói dẫn Voloshinov đến những ý tưởng độc đáo về thể loại lời nói. Ông viết: “Mỗi thời đại và mỗi nhóm xã hội đều có danh mục những hình thức giao tiếp tư tưởng đời sống riêng. Tương ứng với mỗi nhóm các hình thức cùng loại, nghĩa là, với mỗi loại hình lời nói trong đời sống, là một nhóm chủ đề riêng. Giữa hình thức giao tiếp (ví dụ: giao tiếp kỹ thuật trực tiếp trong lao động), hình thức phát ngôn (ví dụ: lời đáp ngắn trong công việc) và chủ đề

của nó tồn tại một sự thống nhất hữu cơ không thể tách rời. Do đó, việc phân loại các hình thức phát ngôn phải dựa trên sự phân loại các hình thức giao tiếp lời nói. Các hình thức giao tiếp lời nói này được quy định hoàn toàn bởi các quan hệ sản xuất và hệ thống chính trị - xã hội” (Voloshinov, 2017, tr. 59).

Tâm lý xã hội, theo Voloshinov, trước hết là “cái môi trường của các phát ngôn bằng lời nói vô cùng đa dạng, cái môi trường bao trùm mọi hình thức và loại hình ổn định của sáng tạo tư tưởng... Tâm lý xã hội tồn tại chủ yếu trong các hình thức đa dạng của các “phát ngôn”, dưới hình thức của những tiểu loại hình lời nói, cả bên trong lẫn bên ngoài, mà cho đến nay vẫn hoàn toàn chưa được nghiên cứu” (Voloshinov, 2017, tr. 58).

Voloshinov chỉ ra rằng kết cấu của những thể loại nhỏ trong đời sống được xác định bởi sự cọ xát của từ với môi trường ngoài lời và giữa từ với một từ của người khác. Kết cấu thể loại trong những trường hợp này ứng với những đặc điểm ngẫu nhiên và không lặp lại của các tình huống đời sống. Tuy nhiên, “...khi nào có những hình thức giao tiếp đời sống ít nhiều ổn định, được cố định bởi lối sống và hoàn cảnh, ta mới có thể nói đến những kiểu cấu trúc thể loại của lời nói trong đời sống. Chẳng hạn, một kiểu kết cấu thể loại rất đặc biệt được tạo ra tại những cuộc trò chuyện salon phù phiếm chẳng hề ràng buộc với bất cứ điều gì, trong đó tất cả mọi người đều cảm thấy như ở nhà, và khác biệt chính giữa những người tụ tập (thính giả) là đàn ông hay đàn bà. Ở đó hình thành những hình thức đặc biệt của lối nói bóng gió, nửa kín nửa hở, gọi lại ký ức về những chuyện nhỏ và phù phiếm có chủ ý, v.v... Một loại cấu trúc khác được tạo ra trong các cuộc trò chuyện giữa vợ và chồng, anh trai và em gái. Những người khác nhau tình cờ gặp khi xếp hàng, khi ở trong một trụ sở, v.v... bắt đầu, kết thúc và

xây dựng lời nói và lời đáp của họ theo cách hoàn toàn khác. Những người đàn bà ngồi đan ở làng quê, những người đi dạo ở thành thị, những công nhân kháo chuyện vào giờ ăn trưa, v.v... đều theo kiểu riêng của mình. Mỗi tình huống ổn định trong lối sống đều có một lớp thính giả nhất định, và do đó, có một danh mục các thể loại nhỏ hàng ngày. Ở đâu thể loại đời sống cũng đều phù hợp với một kênh giao tiếp xã hội riêng, như là sự phản ánh tư tưởng của các kiểu, cấu trúc, mục đích và thành phần xã hội của nó. Thể loại đời sống là một phần của môi trường xã hội: một ngày lễ, thời gian rỗi rãi, cuộc tiếp tân, hội thảo, v.v... Nó tiếp xúc với môi trường đó, được môi trường đó giới hạn và quy định trong tất cả các khía cạnh bên trong. Các quá trình lao động sản xuất và giao tiếp kinh doanh có các hình thức cấu tạo phát ngôn khác (Voloshinov, 2017, tr. 155).

Trong các thể loại diễn ngôn, diễn ngôn văn học có lẽ là thể loại phức tạp và quan trọng nhất. Chính vì lẽ đó, Voloshinov dành toàn bộ phần ba của cuốn *Chủ nghĩa Marx và triết học ngôn ngữ* để bàn về văn chương - mà ông tiếp cận bằng một cách vô cùng mới mẻ - coi các tác phẩm văn chương như là những diễn ngôn trong đó người nói (tác giả) sử dụng các hình thức khác nhau để truyền đạt lời kể khác (nhân vật) đến người nghe (độc giả). Ông khẳng định rất đúng rằng các hiện tượng văn học đều có thể coi là “những khúc xạ khác nhau của “lời kể khác””. Vấn đề này đã được chúng tôi bàn khá kỹ trong cuốn *Văn chương như là quá trình dụng diễn* (Ngô Tự Lập, 2017). Ở đây chúng tôi chỉ muốn đề cập một cách vắn tắt những hàm ý của lý thuyết diễn ngôn của Voloshinov đối với nghiên cứu và giảng dạy văn học.

Trong quan niệm truyền thống, tác phẩm văn học là một *văn bản* được quyết định hoàn toàn bởi văn tài của tác giả, kẻ đóng vai trò của Thượng Đế trong quá trình sáng tạo văn

chương. Các nhà *Hình thức chủ nghĩa* lại chủ trương rằng văn chương là sự bóp méo ngôn ngữ “chuẩn”, hoặc ngôn ngữ đời thường, làm cho nó trở nên khác lạ - thủ pháp mà họ gọi là “Lạ hóa” (отстранение, estrangement) (Shklovskij, 1985). Cả hai quan niệm này đều mang tính máy móc với một hệ quả hiển nhiên: tác phẩm văn học bị xem như một đối tượng độc lập với người tiếp nhận, chẳng khác gì một chiếc ghế hay một hộp bánh, với những đặc điểm xác định và bất biến, có thể mô tả, truyền đạt, phân tích một cách khách quan. Chính với quan niệm như vậy, việc dạy văn ở nhà trường bị biến thành những bài học đạo đức hoặc việc khảo sát thuần túy những thủ pháp hình thức. Nhiều cuốn sách hướng dẫn học văn được soạn thảo với những “bài văn mẫu”. Cũng chính với quan niệm như vậy, nhiều giáo viên văn thường quy sự tiếp nhận tác phẩm vào một số “điểm” về nội dung và hình thức để bắt học sinh học thuộc lòng, còn khi chấm bài, họ căn cứ vào các “ba-rem”.

Nhưng tác phẩm văn chương không phải là một văn bản với những đặc điểm ngôn ngữ học xác định bất biến, mà là một *diễn ngôn*. Ý nghĩa của tác phẩm, cũng như ý nghĩa của mọi diễn ngôn, mọi hiện tượng sáng tạo tư tưởng nói chung, không bao giờ cố định. Bởi nó có bản chất ký hiệu, có tính liên nhân, tính tình huống, tính đối thoại, tính liên văn bản. Như Voloshinov đã viết trong *Diễn ngôn trong đời sống và diễn ngôn trong thơ*, tương tác lời nói, dù trực tiếp và đồng thời (khẩu ngữ), hay gián tiếp và không đồng thời (văn viết), đều đòi hỏi sự tham gia của cả người nói (tác giả trong văn viết), người nghe (độc giả) và đối tượng, tức là ai hoặc cái gì được nói tới (nhân vật) (Voloshinov, 2000, tr. 71-94). Vì thế, nếu như có một *văn bản Kiều* chung cho mọi người ở mọi lần đọc thì mỗi người đọc và ở mỗi lần đọc văn bản ấy sẽ tạo ra một tác phẩm, một diễn ngôn, một *tác phẩm Kiều* mới.

Tiếp nhận văn chương là một quá trình tương tác giữa tác giả, người đọc, thực tại lịch sử và ngôn ngữ. Trong quá trình này, tác giả không phải là kẻ quyết định tuyệt đối, và người đọc cũng không phải là kẻ thụ động. Mặt khác thực tại lịch sử và ngôn ngữ cũng không ngừng thay đổi và phụ thuộc vào tác giả và người đọc. Giá trị của tác phẩm không bất biến. Ngay cả các kiệt tác, các điển phạm trong một nền văn học cũng là những sản phẩm lịch sử, được một cộng đồng người lựa chọn cho những yêu cầu lịch sử, vì thế cũng thay đổi cùng với thời gian. Vì thế, dạy văn không phải là dạy những *văn bản ngôn ngữ học*, mà là những *diễn ngôn văn chương*.

4. Kết luận

Dựa trên sự phân biệt rất tinh tế giữa tín hiệu (có bản chất kỹ thuật) và ký hiệu (có bản chất xã hội), Voloshinov chỉ ra rằng tất cả các hiện tượng tư tưởng, trong đó có ngôn ngữ, chỉ có thể nghiên cứu khi được đặt trong bối cảnh lịch sử, xã hội không ngừng vận động. Những hệ quả quan trọng nhất của cách tiếp cận biện chứng này trong ngôn ngữ học là sự chuyển đổi tượng nghiên cứu từ hệ thống ngôn ngữ bao gồm những thành tố lặp đi lặp lại sang diễn ngôn bao gồm các phát ngôn luôn luôn

duy nhất trong dòng chảy tương tác xã hội. Đó chính là những luận điểm nền tảng của ngữ dụng học, phân tích diễn ngôn và lý luận văn học hiểu như là một thể loại diễn ngôn.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Ngô Tự Lập (2017). *Văn chương như là quá trình dụng diễn*. Hà Nội: NXB. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Saussure, F. de (1973), *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*. Hà Nội: NXB. Khoa học Xã hội.
- Voloshinov, V. N. (2017). *Chủ nghĩa Marx và triết học ngôn ngữ. Những vấn đề cơ bản của phương pháp xã hội học trong nghiên cứu ngôn ngữ* (Ngô Tự Lập dịch). Hà Nội: NXB. Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tiếng Anh

- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Analysis*. Edinburgh University Press.
- Hoang Van Van (2018). “Bánh trôi nước” and Three English Versions of Translation: a Systemic Functional Comparison. *VNU Journal of International Studies*, 34(4), 1-35.
- Shklovsky, V. (1985). *Theory of Prose*. Normal: Dalkey Archive.

Tiếng Nga

- Voloshinov, V. N. (Волошинов В. Н.) (1926). Слово в жизни и слово в поэзии (Diễn ngôn trong đời sống và diễn ngôn trong thơ). *Звезда*, 6, 244-267. In lại trong Бахтин, М., М. М. Бахтина под маской (2000). *Под маской*. москва, лабиринт, tr. 71-94.

VOLOSHINOV'S PHILOSOPHY OF LANGUAGE: SIGNAL, SIGN, LANGUAGE, AND VERBAL INTERACTION

Ngo Tu Lap

*International Francophone Institute, Vietnam National University, Hanoi
144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi*

Abstract: In the 1920s, when Saussure's structuralism dominated linguistics around the world, the young Soviet linguist V. N. Voloshinov developed a completely different approach based on his thesis of the semiotic nature of all ideological phenomena. Voloshinov's ideas become the basis for overcoming structuralism, which is of static and mechanical nature, to form a dynamic and dialectic approach to social phenomena, paving the way for many theories that revolutionize social sciences and humanities in general, linguistics in particular, including pragmatics and discourse theory. In its turn, the theory of discourse and discourse genres lead to new perceptions of literature. These are the points this paper wants to present so as to affirm Voloshinov's theoretical importance in the afore-mentioned fields.

Keywords: linguistics, Voloshinov, semiotics, pragmatics, discourse

HÀM Ý HỘI THOẠI TRONG PHIM “MỸ NHÂN NGƯ” (2016)

Trần Thị Thùy Linh*

*Khoa Khoa học Cơ bản, Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Lào Cai
Tổ 13, Phường Bình Minh, Tp. Lào Cai, Lào Cai, Việt Nam*

Nhận bài ngày 6 tháng 3 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 7 năm 2020; Chấp nhận ngày 23 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: “Mỹ nhân ngư” (2016) là bộ phim điện ảnh viễn tưởng, hài hước của Trung Quốc. Điều khiến khán giả bật cười chính là những tình tiết hài hước đi kèm với hội thoại giữa các nhân vật trong phim. Trên cơ sở lý thuyết về hàm ý hội thoại của Grice (1975), bài báo này tiến hành phân tích hàm ý hội thoại của các nhân vật trong phim khi cố ý vi phạm các phương châm hội thoại. Tổng cộng có 27 đoạn hội thoại vi phạm các phương châm hội thoại. Cụ thể, có những đoạn hội thoại vi phạm từng phương châm riêng lẻ, cũng có những đoạn hội thoại vi phạm nhiều phương châm. Đoạn hội thoại vi phạm phương châm về “chất” chiếm nhiều nhất, vi phạm phương châm về “lượng” ít nhất. Dựa vào ngữ cảnh, bối cảnh nhân vật và mối quan hệ giữa các nhân vật..., chúng tôi dùng thao tác suy ý để tìm ra hàm ý của người nói.

Từ khóa: hàm ý hội thoại, phương châm hội thoại, “Mỹ nhân ngư”

1. Mở đầu

Giao tiếp là một trong những chức năng quan trọng nhất của ngôn ngữ. Việc sử dụng ngôn ngữ như một công cụ giao tiếp chỉ xuất hiện ở loài người, giúp chuyển tải thông điệp của người nói tới người nghe. Do đó, ngôn ngữ sử dụng trong giao tiếp cần đơn giản, rõ ràng để đảm bảo tính năng chuyển tải thông tin. Nhà triết học ngôn ngữ Grice (1975) cũng đã đưa ra nguyên tắc cộng tác (Cooperative Principle) trong giao tiếp. Theo nguyên tắc này, “*phần đóng góp của bạn (vào cuộc thoại) phải đúng như nó được đòi hỏi vào giai đoạn mà nó xuất hiện, phù hợp với mục đích hay phương hướng mà bạn đã chấp nhận tham gia vào*” (索振羽, 2014, tr. 53). Nguyên tắc cộng tác được chi tiết hóa thành bốn phương châm hội thoại: “*lượng*” (quantity), “*chất*” (quality), “*quan hệ*” (relation) và “*cách thức*” (manner).

Trên thực tế, trong quá trình giao tiếp, ngôn ngữ mà người nói sử dụng không phải lúc nào cũng rõ ràng, mạch lạc, đúng trọng tâm. Trái lại, đôi khi người nói cố ý ẩn nói nửa chừng, ý tứ mập mờ, hỏi một đằng đáp một nẻo... Tuy nhiên, điều thú vị là người nghe đều hiểu được thông tin mà người nói muốn chuyển tải. Theo Grice, “*khi có sự vi phạm một trong những phương châm giao tiếp theo nguyên tắc cộng tác thì sẽ sinh ra hàm ý hội thoại*” (索振羽, 2014, tr. 54). Sở dĩ người nghe luôn hiểu được ý của người nói là do hàm ý mà người nói tạo ra do cố ý vi phạm các phương châm hội thoại vốn chứa các thông tin đó, người nói không diễn đạt trực tiếp mà thôi. Trong nhiều trường hợp, việc tạo ra hàm ý trong giao tiếp mang đến những hiệu quả nhất định như giúp giao tiếp thêm uyển chuyển, nhẹ nhàng, hài hước, tích cực hoặc giàu hình ảnh, thâm thúy...

Trung Quốc đã có nhiều nghiên cứu về hàm ý hội thoại trong phim điện ảnh, kịch, quảng cáo, tác phẩm văn học... Gần đây trong bài báo

* ĐT: 84-86608079

Email: thuylinh.cdsp4390@gmail.com

“Hàm ý trong lời nói của Chân Hoàn trong phim “Hậu cung Chân Hoàn truyện” (2019), tác giả Trương Á Tĩnh (张亚静) đã phân tích hàm ý của Chân Hoàn khi cố ý vi phạm các phương châm hội thoại (bao gồm 4 phương châm chính trong nguyên tắc hợp tác của Grice là: phương châm về lượng, phương châm về chất, phương châm về quan hệ và phương châm về cách thức), đồng thời phân tích việc sử dụng nghệ thuật ngôn từ của nhân vật. Hay trong bài báo “Tìm hiểu hàm ý hội thoại của vở kịch “Lôi vũ” trên cơ sở lý thuyết của nguyên tắc hợp tác” (2019), tác giả Bành Diễm Ngọc (彭衍玉) đã phân tích hàm ý của các nhân vật trong vở kịch (tác giả đã xác định các đoạn hội thoại vi phạm nguyên tắc hợp tác để tạo ra hàm ý dựa vào 4 phương châm chính mà Grice đưa ra. Mục đích là để giải thích tạo hình nhân vật và cách thể hiện tư tưởng tình cảm của nhà viết kịch nổi tiếng Tào Ngụ. Có thể thấy, trong những nghiên cứu trên, ngoài việc phân tích hàm ý hội thoại nhân vật, tác giả còn đi sâu vào nghiên cứu nghệ thuật ngôn từ, cách tạo hình nhân vật hay tư tưởng tình cảm của nhà sáng tác.

Ở Việt Nam, gần đây trong bài báo “Hàm ý hội thoại trong phim kinh điển “Spotlight””, tác giả Nguyễn Quang Ngoạn và Cao Văn Hương (2017) đã đi sâu phân tích hàm ý hội thoại nhân vật. Trong nghiên cứu này, tác giả đã thống kê có hơn 170 đoạn hội thoại có sự vi phạm các phương châm về hội thoại (bao gồm 4 phương châm như Grice đã đưa ra và thêm một phương châm mới là đa phương châm) để tạo ra hàm ý. Trong đó tập trung nghiên cứu 41 đoạn hội thoại có phát ngôn của các thành viên trong đội điều tra. Kết quả chỉ ra các đoạn hội thoại vi phạm phương châm về quan hệ chiếm tỉ lệ cao nhất (31.7%), các đoạn hội thoại vi phạm phương châm về cách thức chiếm tỉ lệ thấp nhất (7.32%). Tuy nhiên, ngữ liệu nghiên cứu là bộ phim *Spotlight* của Mỹ với ngôn ngữ được sử dụng là tiếng Anh. Do

khác biệt về văn hóa và tư duy giữa người phương Đông và phương Tây nên việc sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp của họ sẽ có nhiều khác biệt.

Xuất phát từ thực tế đó, chúng tôi muốn nghiên cứu thêm về hàm ý hội thoại mà ngữ liệu được chọn từ một bộ phim Trung Quốc với ngôn ngữ được sử dụng là tiếng Trung. Cụ thể, chúng tôi chọn các đoạn hội thoại trong phim “Mỹ nhân ngư”. Đây là bộ phim viễn tưởng hài hước do vua hài Châu Tinh Trì biên kịch và đạo diễn. Câu chuyện kể về tộc người cá sinh sống tại vùng vịnh Thanh La, nơi bị ô nhiễm nặng nề do sự hủy hoại của loài người. Sinh mạng bộ tộc bị đe dọa khi một tập đoàn bất động sản muốn cải tạo khu vực này thành khu du lịch. Đứng trước nguy cơ diệt vong, tộc người cá cử nàng tiên cá San San đi ám sát kẻ đứng đầu tập đoàn là ông chủ Lưu Hiên. Nhưng trong quá trình thi hành nhiệm vụ được giao, nàng tiên cá San San đã nảy sinh tình cảm với kẻ thù. Bộ phim với những tình huống hài hước và lời thoại thú vị, hàm ngôn được sử dụng khá nhiều. Bên cạnh đó, các yếu tố ngữ cảnh trong phim rõ ràng giúp cho việc xác định và phân tích hàm ý thuận lợi hơn.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Hàm ý hội thoại

Lý thuyết về hàm ý hội thoại (conversational implicature) được nhà triết học người Mỹ Grice lần đầu đưa ra và những năm 60 của thế kỷ 20 (索振羽, 2014, tr. 61). Theo đó, nguyên tắc cộng tác và các phương châm hội thoại được đưa ra nhằm giải thích cách tạo ra hàm ý hội thoại và lý giải chúng. Theo ông, “*khi người nói cố tình vi phạm phương châm hội thoại nhưng vẫn có tinh thần cộng tác, anh ta đang tạo ra hàm ý. Nghiên cứu hàm ý hội thoại không phải là nghiên cứu ý nghĩa biểu đạt trực tiếp của ngôn ngữ thể hiện qua các yếu tố như ngữ âm,*

ngữ pháp, ngữ nghĩa..., mà là căn cứ vào ngữ cảnh để nghiên cứu hàm ý thực sự của lời nói, giải thích ý nghĩa ngoài mặt chữ của lời nói” (索振羽, 2014, tr. 55).

Dưới đây là đoạn hội thoại của hai nhân vật tham dự buổi tiệc trà tao nhã:

A: Bà X đúng là bà già xấu xí.

B: Thời tiết mùa này thật là dễ chịu phải không?

Nhân vật B trong đoạn hội thoại trên đã vi phạm phương châm về quan hệ. Lời nói đáp lại câu nhận xét của A nếu căn cứ vào nghĩa mặt chữ thì không phải là lời đáp thỏa đáng. Do đó, để hiểu được hàm ý của B, người nghe cần căn cứ vào ngữ cảnh cụ thể. A và B đang tham gia một buổi tiệc trà tao nhã. Lời nói, thái độ, cử chỉ của mọi người đều rất tao nhã, nhưng A lại nói những lời không lịch sự lắm tại buổi tiệc, do đó hàm ý lời đáp của B là: không đồng tình với A và muốn đổi chủ đề.

Grice chia hàm ý hội thoại thành 2 loại (索振羽, 2014, tr. 55): *Hàm ý hội thoại tổng quát* (generalized conversational implicature) và *hàm ý hội thoại đặc thù* (particularized conversational implicature). Hàm ý hội thoại tổng quát không cần dựa vào ngữ cảnh đặc thù cũng có thể suy ra được hàm ý của người nói, bởi nó ít lệ thuộc vào ngữ cảnh. Hàm ý hội thoại đặc thù cần dựa vào ngữ cảnh đặc thù mới có thể suy ra được hàm ý. Trong phạm vi của bài báo này, chúng tôi chỉ nghiên cứu hàm ý hội thoại đặc thù.

2.2. Nguyên tắc hợp tác

Grice đã cụ thể hóa nguyên tắc hợp tác bằng 4 phương châm dưới đây (索振羽, 2014, tr. 53-54):

Phương châm về lượng (*The maxim of quantity*):

Chỉ lượng thông tin cần thiết được cung

cấp. Những điều nói ra nên bao gồm thông tin được yêu cầu cho mục đích của cuộc trò chuyện; không nên bao gồm thông tin nhiều hơn được yêu cầu.

(量的准则 (*The maxim of quantity*): 指所提供的的信息的量。所说的话应包含当前交谈目的所需要的信息; 所说地话不应包含多于需要的信息)。

Phương châm về chất (*The maxim of quality*):

Những điều nói ra phải chân thật, đặc biệt là: đừng nói những điều bản thân tin là sai; đừng nói những điều thiếu bằng chứng.

(质的准则 (*The maxim of quality*): 所说的话力求真实, 尤其是不要说自知是虚假的话; 不要说缺乏足够证据的话。

Phương châm về quan hệ (*The maxim of relevance*):

Trong phạm vi về mối quan hệ, chỉ nói những điều có liên quan.

(相关准则 (*The maxim of relevance*): 在关系范畴下, 指提出一个准则。即所说的话是相关的。

Phương châm về cách thức (*The maxim of manner*):

Biểu đạt rõ ràng những điều cần nói, đặc biệt là tránh nói tối nghĩa, mơ hồ; cần nói ngắn gọn và có trình tự.

(方式准则 (*The maxim of manner*): 清楚明白地表达出要说的话, 尤其是: 避免晦涩; 避免歧义; 简练; 有条理)。

3. Phương pháp nghiên cứu

Để tìm hiểu hàm ý hội thoại dựa trên phương thức cố ý vi phạm nguyên tắc hợp tác, chúng tôi sử dụng phương pháp diễn dịch, đưa ra những ví dụ điển hình sau đó phân tích hàm ý dựa trên khung lý thuyết của Grice (1975). Ngoài ra, phương pháp thống kê cũng được sử dụng.

Trình tự nghiên cứu cơ bản như sau: đầu

tiên chúng tôi đưa ra các loại hàm ý hội thoại của các nhân vật trong phim dựa trên tiêu chí phương châm hội thoại bị vi phạm, đồng thời phân loại các đoạn hội thoại trong phim; Thống kê tần suất của mỗi loại; Phân tích những ví dụ điển hình của mỗi loại.

Bảng 1. Tần suất vi phạm các phương châm hội thoại của Grice

Thứ tự	Phương châm bị vi phạm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Lượng	2	7.5
2	Chất	8	29.6
3	Quan hệ	7	25.9
4	Cách thức	7	25.9
5	Nhiều phương châm	3	11.1
Tổng		27	100

Kết quả cho thấy, tần suất vi phạm phương châm về chất cao nhất, chiếm 29.6 % với 8 lần xuất hiện; tần suất vi phạm phương châm về lượng thấp nhất, chiếm 7.5 % với 2 lần xuất hiện. Dưới đây là kết quả phân tích hàm ý của một số ví dụ điển hình.

Vi phạm phương châm về lượng

(1)

Tổng giám đốc Trịnh: Anh có biết tính toán không thế?

(你会不会算数?)

Lưu Hiên: Tôi không biết. Tứ Gia biết, Nhược Lan biết là được rồi. Cho dù bọn họ ra giá bao nhiêu, tôi đều theo. Hơn nữa luôn luôn chỉ cao hơn một giá. Hơn một giá, đến xây cái nhà vệ sinh cũng không xây được. Tuyệt chiêu của Kiếm thánh Độc Cô Cầu Bại là gì? Không có chiêu gì cả. Vô chiêu thắng hữu chiêu.

(我不会。四爷，若兰会就好了。不管他们出多少钱，我都照跟。而且永远只贵一口价。贵一口价，盖个厕所都盖不出来。剑圣独孤求败的绝招是什么？没有招。无招胜有招)

Lưu Hiên bỏ một số tiền khổng lồ ra mua

4. Kết quả nghiên cứu

Theo thống kê, phim “Mỹ nhân ngư” có 27 đoạn hội thoại có sự cố ý vi phạm các phương châm hội thoại. Kết quả cụ thể như sau:

vịnh Thanh La, vốn là khu bảo tồn, không được phép phát triển khu du lịch ở đó. Người làm ăn sẽ không làm như vậy. Do đó Tổng giám đốc Trịnh cố ý điều cốt Lưu Hiên không biết tính toán. Câu trả lời của Lưu Hiên đã vi phạm phương châm về lượng: **“Những điều nói ra không nên bao gồm thông tin nhiều hơn được yêu cầu”** (Grice, 1975). Anh ấy chỉ cần xác nhận mình biết tính toán hay không là đủ. Tuy nhiên còn giải thích cách mình làm ở buổi đấu giá vịnh Thanh La và nhắc tới nhân vật hư cấu trong tiểu thuyết võ thuật Độc Cô Cầu Bại. Trên thực tế Tứ Gia và Nhược Lan đều là cao thủ trong giới bất động sản nhưng anh ấy lại vượt mặt họ, giành mua được vịnh Thanh La, mà giá trúng thầu cũng chỉ cao hơn mức giá hai người đó sẵn sàng bỏ ra một chút. Điều đó khẳng định anh ấy có năng lực hơn bất cứ ai, giống như Độc Cô Cầu Bại mãi mãi không có đối thủ. Hàm ý của Lưu Hiên chính là anh ấy đương nhiên biết tính toán, hơn nữa còn giỏi hơn người.

(2)

Lưu Hiên: Anh tin lời tôi nói không?

(你相信我吗?)

Trợ lý Liêu: Tôi tin ngài. Ngài đường

đường là ông chủ sở hữu hàng trăm tỷ. Lẽ nào lại bịa ra câu chuyện ngọc ngà đó để lừa tôi. Bị thần kinh mới không tin ngài.

(我相信你。你堂堂几千亿的大老板。难道会编一个这么低能的故事来骗我吗。神经病才不相信你呢)

Khi Lưu Hiên phát hiện San San là người cá, suýt chút nữa bị bộ tộc người cá giết chết, anh ấy chạy đi báo cảnh sát nhưng không ai tin lời anh ấy nói cả. Trở về công ty, Lưu Hiên đem câu chuyện đó kể với trợ lý Liêu, hy vọng trợ lý tin mình. Câu trả lời của trợ lý Liêu đã vi phạm phương châm về lượng: “**Những điều nói ra không nên bao gồm thông tin nhiều hơn được yêu cầu**” (Grice, 1975). Anh ấy chỉ cần trả lời câu hỏi có tin tưởng lời của Lưu Hiên không là đủ nhưng lại nói nhiều hơn vấn đề được hỏi. Có thể thấy trong hoàn cảnh này Lưu Hiên đang vô cùng hoảng loạn, kích động và giận dữ vì bản thân vừa trải qua một việc khủng khiếp nhưng không ai tin mà còn chế giễu mình. Do đó trợ lý Liêu nói nhiều như vậy mục đích là để chứng minh rằng anh ấy tin lời Lưu Hiên, để Lưu Hiên bình tĩnh lại. Hàm ý của trợ lý Liêu là tôi tin anh.

Vi phạm phương châm về chất

(3)

Nhược Lan: Những điều này đã bộc lộ rõ ràng cái gen thấp hèn của anh.

(这些种种充分暴露了你低贱的基因)

Lưu Hiên: Bệnh thấp hèn của tôi di căn xương rồi. Bác sĩ nói là giai đoạn cuối. Không cứu được nữa.

(我贱癌入骨。医生说是晚期。没得救了)

Nhược Lan: Anh nói thế là có ý gì?

(你什么意思)

Khi Nhược Lan mỉa mai Lưu Hiên là kẻ thấp hèn, lời đáp lại của Lưu Hiên đã vi phạm phương châm về chất: “**Đừng nói những điều**

thiếu bằng chứng” (Grice, 1975). “*Bệnh thấp hèn*” vốn dĩ không tồn tại. Nhưng Lưu Hiên lại nhận bản thân mình mắc bệnh đó và nói về nó như chứng bệnh ung thư. Để hiểu được hàm ý của anh ấy, chúng ta cùng xem những đặc tính của bệnh ung thư. Đây là căn bệnh nguy hiểm. Ung thư “*di căn xương*” xảy ra khi các tế bào ung thư lan truyền từ vị trí chúng xuất hiện đầu tiên đến xương. Hầu hết di căn xương không thể chữa được. Ung thư “*giai đoạn cuối*” gây đau đớn vô cùng cho người bệnh và họ chỉ còn cách chờ chết. Vì vậy trong trường hợp này hàm ý của Lưu Hiên là khẳng định mình đúng là kẻ thấp hèn và bản thân anh sẽ không bao giờ thay đổi được điều đó kể cả có chết đi nữa.

(4)

Nhược Lan: Anh bị điên à, người cá đó, sinh vật mới đó. Nếu có thể lấy được mẫu gen của họ, có nghĩa là làm chủ được khoa học sự sống tiên tiến nhất. Vượt trội biết bao, anh hiểu mà.

(你有病啊，人鱼呀，新物种。如果能得到他们的基因，就等于掌握了最高端的生命科技。多大的上级，你懂的)

Lưu Hiên: Nhưng...

(但是)

Nhược Lan: Tiền, kiếm tiền đó, có cần tiền không?

(钱啊，赚钱！钱要不要)

Lưu Hiên: Tiền tôi cần. Nhưng cô cũng phải có giới hạn chứ. Không thể làm trái với lương tâm.

(钱我要。但你得有底线吧。不能背着良心呀)

Nhược Lan: Lương tâm? Bảo vệ trái đất, giữ gìn hòa bình thế giới phải nhờ vào anh rồi, anh “Lương Tâm.”

(良心？保护地球、维护世界和平就靠你了，良心哥)

Đoạn hội thoại này xảy ra khi Nhược Lan phát hiện ra người cá và muốn bắt họ về làm thí nghiệm, nếu thành công sẽ giúp họ kiếm rất nhiều tiền. Lưu Hiên không đồng ý vì đây là việc làm trái lương tâm. Câu trả lời của Nhược Lan đã vi phạm phương châm về chất: **“Đừng nói những điều bản thân tin là sai”** (Grice, 1975). Trong trường hợp này Lưu Hiên nói tới việc “làm trái với lương tâm” vốn để chỉ việc sát hại người cá để kiếm tiền. Nhưng Nhược Lan lại cố tình cường điệu “lương tâm”, coi đó như một thứ vĩ đại mà người thường không thể có được. Những người có lương tâm có nhiệm vụ cao cả là “bảo vệ trái đất”, “duy trì hòa bình thế giới” giống như anh hùng vĩ nhân. Hàm ý của Nhược Lan là tôi vốn không có lương tâm, cơ hội kiếm tiền này tôi nhất định không bỏ qua.

Vi phạm phương châm về quan hệ

(5)

Du khách nam: Con này không phải là con thần lằn à?

(这条不是壁虎吗)

Giám đốc bảo tàng: Làm sao tôi có thể đặt con khủng long bạo chúa nặng 50 tấn ở đây được. Cho nên tôi dùng kỹ thuật cao sấy khô nó thành 3 lạng cho mọi người xem.

(五十吨的暴君恐龙我怎么放在这里？所以我用高科技把它风干成三两给你们看)

Khi du khách đi tham quan bảo tàng Động vật kỳ lạ thế giới, Giám đốc bảo tàng giới thiệu với du khách về khủng long kỷ Phấn Trắng, du khách nam vô cùng tò mò vì kích thước của vật mẫu nên đã hỏi lại giám đốc có phải đó là thần lằn không. Câu trả lời của giám đốc bảo tàng đã vi phạm phương châm về quan hệ khi nói những điều không liên quan thay vì trả lời đó có phải thần lằn không. Khủng long và thần lằn vốn thuộc loài bò sát với hình dạng tương tự nhau chỉ khác về kích thước. Ông

ấy đã giới thiệu với du khách việc sử dụng kỹ thuật cao để sấy khô con khủng long thành kích thước nhỏ như thần lằn vì kích thước ban đầu của khủng long quá lớn không thể đặt vừa trong bảo tàng được. Hàm ý của ông ấy là đây đúng là khủng long kỷ Phấn Trắng

(6)

Bà già người cá: Bát ca, cậu có từng nghĩ nếu chặt thêm 1 cái vòi nữa là cậu có thể mặc được quần rồi ?

(八哥你有没有想过再砍掉一条爪就可以穿裤子了)

Bạch tuộc Bát ca: Chắc bà cảm thấy mình rất hài hước đúng không?

(你是不是觉得自己很幽默)

Bà già người cá: Tôi cảm thấy mình chỉ hơi hài hước thôi, chủ yếu là lãng mạn.

(我这个人，觉得幽默就只一点点，还是很浪漫的)

Trong đoạn hội thoại trên, bạch tuộc Bát ca đã vi phạm phương châm về quan hệ. Xét về nghĩa mặt chữ, câu trả lời của bạch tuộc không có liên quan gì tới câu hỏi của bà già người cá. Để hiểu hàm ý của bạch tuộc, cần dựa vào ngữ cảnh cụ thể của đoạn hội thoại trên. Trong buổi hẹn hò của Lưu Hiên và người cá San San, bạch tuộc đã đi theo cảnh trang làm đầu bếp để ám sát Lưu Hiên. Kế hoạch thất bại, bạch tuộc còn bị cắt mất mấy cái vòi. Việc bị cắt đi mấy cái vòi rất đau đớn, khiến bạch tuộc đau đớn cả thể xác lẫn tâm hồn, chắc chắn không bao giờ muốn trải qua một lần nữa. Thoát thân trở về, bà già người cá không những không an ủi mà còn hỏi rất vô tư như xát thêm muối vào vết thương của bạch tuộc. Anh ấy hỏi ngược lại bà, mục đích không phải là để nghe câu trả lời của bà ấy mà anh ấy đang hàm ý rằng đầu óc bà ấy nhất định có vấn đề mới nghĩ ra được ý tưởng ngu ngốc ấy, tôi sẽ không bao giờ tự ý cắt đi vòi bạch tuộc của mình.

Vi phạm phương châm về cách thức

(7)

Trợ lý Liêu: Ông chủ tôi muốn xác nhận một chút. Bây giờ chúng ta đối đầu với cô Nhược Lan tức là đối đầu với tiền. Việc làm ăn của chúng ta có thù không đội trời chung với tiền. Máy bay, du thuyền, rượu vang Romanee-Conti đều không quan trọng nữa đúng không.

(老板我再确认一下。现在我们跟若兰小姐作对就是跟钱作对。我们做生意的跟钱已经变成血海深仇。那些飞机、游船、罗曼尼康帝都不重要了是吗)

Lưu Hiên: Đúng

(对)

Trong đoạn hội thoại trên, trợ lý Liêu đã vi phạm phương châm về cách thức: “**Cần nói đơn giản; tránh nói mơ hồ**” (Grice, 1975). Anh ấy không trực tiếp hỏi Lưu Hiên mà cứ nói vòng vo, mơ hồ. Đoạn hội thoại này diễn ra khi Lưu Hiên và Nhược Lan tranh cãi về việc đi bắt người cá. Nhược Lan nhất định muốn đi bắt người cá về nhưng Lưu Hiên ngăn cản, do đó hai người trở mặt với nhau. Lưu Hiên yêu cầu trợ lý Liêu báo cảnh sát, hủy việc hợp tác làm ăn với công ty của Nhược Lan. Điều này gây ra tổn thất rất lớn cho công ty Lưu Hiên. Những người làm ăn luôn đặt lợi ích lên hàng đầu sẽ không bao giờ hành động như vậy. Do đó trợ lý Liêu muốn xác nhận lại với Lưu Hiên. Anh ấy không trực tiếp hỏi Lưu Hiên chắc chắn quyết định hủy bỏ hợp tác với Nhược Lan đúng không, mà lại từng chút một nói đến hậu quả của việc đó như “*đối đầu với tiền*”, “*có thù không đội trời chung với tiền*”, không cần “*máy bay, du thuyền, rượu vang Romanee-Conti*”. Hàm ý của anh ấy là chúng ta không hợp tác với Nhược Lan nữa, sẵn sàng bỏ qua mọi cơ hội kiếm bạc tỷ và chịu mọi tổn thất đúng không.

(8)

Lưu Hiên: Cô Nhược Lan, 8 triệu mà cô ném xuống nước như vậy.

(若兰小姐，八百万你就这样仍在水里)

Nhược Lan: Lấy 8 triệu ra để dạy cho tổng giám đốc Lưu một bài học vậy cũng đáng giá. Cũng để cho anh thấy bộ mặt thật của bọn họ.

(拿八百万给刘总上一堂课那也是很值得的。也让你看清她们的真面目)

Lưu Hiên: Tôi rất rõ. Họ đều là những người trẻ tuổi vì kiếm tiền mà phấn đấu. Tôi rất tôn trọng họ. **Không phải chúng ta cũng thế sao?**

(我很清楚。她们都是为了赚钱努力奋斗的年轻人。我特尊敬她们。我们不也一样吗)

Lời đáp lại của Lưu Hiên đã vi phạm phương châm về cách thức: “**Tránh nói mơ hồ**” (Grice, 1975). Để hiểu được hàm ý của Lưu Hiên, chúng ta hãy xem ngữ cảnh cụ thể của đoạn hội thoại này. Khi biết tin Lưu Hiên có trong tay giấy phép xây dựng khu du lịch ở vịnh Thanh La, Nhược Lan liền muốn tiếp cận Lưu Hiên, để anh đồng ý hợp tác với cô để cùng kiếm khoản lợi nhuận khổng lồ. Lúc đến gặp Lưu Hiên, có rất nhiều cô gái trẻ ham mê tiền tài địa vị vây quanh anh ấy. Nhược Lan bèn vớt chiếc đồng hồ 8 triệu xuống bể bơi và tuyên bố ai nhặt được sẽ là của người đó để các cô gái trẻ tản ra, đồng thời cũng chứng minh cho Lưu Hiên thấy các cô gái này tham tiền bạc mới theo anh ấy. Câu anh ta hỏi Nhược Lan “*không phải chúng ta cũng thế sao*” có hàm ý là bọn họ cũng giống các cô gái đó, đều ham mê tiền bạc và có mục đích riêng; Nhược Lan cũng vì muốn hợp tác với anh ấy nên mới tiếp cận anh ấy mà thôi.

Vi phạm nhiều phương châm

(9)

Nhược Lan: Anh Lưu tôi nay còn mời chúng ta uống rượu vang Romanee-Conti đây. Ông còn tiếp tục như vậy, anh ấy không mời nữa đâu.

(刘先生今晚还要请我们喝“罗曼尼康帝”的。弄在这样子，他可就不请了)

Tứ Gia: Nhược Lan, cô như vậy là đổ thêm dầu vào lửa. Hạng mục này của Tiểu Lưu, tôi dự tính lỗ khoảng hơn 20 tỷ. Còn đây giá nhà của chúng ta lên. Khiến chúng ta tự nhiên kiếm được hơn 30 tỷ. Chúng ta còn uống chai rượu vang hơn 1 triệu của cậu ấy. Há chẳng phải cầm thú sao? **Cậu ấy đã đốt cháy bản thân để chiếu sáng chúng ta. Cậu đúng là một vĩ nhân. Xin hãy nhận của tôi 1 lạng. Đại ân đại đức kiếp này không trả được. Kiếp sau cũng khó khăn rồi.**

(若兰，你这样说话是落井下石。小刘这个项目，我估计大概要亏两百多亿。还抬高我们的市价。让我们莫名其妙赚了三百亿。我们还喝他一百多万一瓶的红酒。岂不是禽兽吗？你是燃烧自己，照亮我们。你是个伟人。请受我一拜。大恩大德这辈子都还不了。下辈子也困难了)

Đoạn hội thoại trên diễn ra khi Lưu Hiên tổ chức ăn mừng việc trúng thầu mua vịnh Thanh La. Khi Nhược Lan nhắc nhở tổng giám đốc Trịnh việc mua vịnh Thanh La, Tứ Gia bèn tiếp lời. Lời nói của Tứ Gia đã vi phạm phương châm về chất: **“Đừng nói những lời mình tin là sai”** (Grice, 1975). Trong khi mọi người đều cho rằng việc Lưu Hiên mua vịnh Thanh La là việc làm ngu ngốc, anh có nguy cơ thiệt hại hàng chục tỷ đồng dẫn tới phá sản, còn những nhà bất động sản khác lại vô tình được lợi, kiếm hàng chục tỷ đồng từ việc đó thì Tứ Gia lại nói những lời trái ngược với suy nghĩ của bản thân, ông ca ngợi Lưu Hiên hy sinh bản thân mình như một vĩ nhân để mang

lại lợi ích cho mọi người. Đồng thời ông cũng vi phạm phương châm về cách thức: **“Cần nói đơn giản”** (Grice, 1975) khi nói quá dài dòng và có phần nhảm nhí. Trên thực tế, Tứ Gia đang mỉa mai Lưu Hiên một cách sâu cay với hàm ý “cậu mua vịnh Thanh La là sai lầm lớn, cậu sắp tiêu đời rồi còn chúng tôi nhờ có cậu mà nghiêm nhiên kiếm được khoản tiền khổng lồ, không mất chút công sức nào”.

(10)

Lưu Hiên: Lầy anh nhé. Không phải em nói thích anh sao? Anh liền lầy em.

(嫁给我。你不是说喜欢我吗？我就娶你)

Người cá San San: Anh nhầm à?

(你搞错了吧)

Lưu Hiên: Bình tĩnh đi. Em chẳng qua cũng chỉ ăn mặc quê một chút, khi ăn miệng chóp chép, dáng đi rất kỳ quái, hát thì khó nghe thôi sao. Vậy thì đã sao. Tôi thích thế.

(冷静。你不就穿衣服土一点、吃饭吧唧嘴、走路很奇怪、唱歌巨难听吗。那又怎样。我喜欢)

Đoạn hội thoại này xảy ra khi Lưu Hiên bất ngờ cầu hôn San San, khiến cô vô cùng kinh ngạc và nghĩ rằng anh nhầm lẫn. Câu trả lời của Lưu Hiên đã vi phạm phương châm về quan hệ: **“Nói những điều có liên quan”** và phương châm về lượng: **“Những điều nói ra không nên bao gồm thông tin nhiều hơn được yêu cầu”** (Grice, 1975). Anh ấy không trực tiếp trả lời mình nhầm lẫn hay không, mà chỉ nhắc tới hàng loạt điểm xấu của San San, khẳng định mình không để ý những điểm đó, vẫn cứ thích cô. Hàm ý của anh ấy là anh ấy thích mọi thứ ở cô nên mới kết hôn với cô, đây là quyết định chính xác không hề nhầm lẫn.

Kết quả nghiên cứu này cho thấy, để tạo ra hàm ý, các nhân vật trong phim chủ yếu vi phạm phương châm về “chất” (29.6%),

“quan hệ” (25.9%) và “cách thức” (25.9%). Vi phạm phương châm về “lượng” và “nhiều phương châm” ít hơn, chỉ chiếm 7.5% và 11.1%. So với kết quả nghiên cứu này, kết quả nghiên cứu của tác giả Nguyễn Quang Ngoạn và Cao Văn Hương (2017) cho thấy, các nhân vật trong phim “Spotlight” cũng chủ yếu vi phạm phương châm về “chất” (24.39%) và “quan hệ” (31.7%) để tạo ra hàm ý hội thoại. Điểm khác biệt giữa 2 kết quả nghiên cứu này là, trong khi các nhân vật trong phim “Mỹ nhân ngư” thường xuyên vi phạm phương châm về “cách thức” (25.9%) thì các nhân vật trong phim “Spotlight” lại rất ít vi phạm phương châm về “cách thức” (7.32%). Từ kết quả nghiên cứu này có thể thấy người phương Đông có xu hướng hay nói chuyện mập mờ, ẩn ý hơn, còn người phương Tây ít có xu hướng này.

5. Kết luận

Trên đây là kết quả phân tích hàm ý hội thoại điển hình của các nhân vật trong phim “Mỹ nhân ngư” trên cơ sở lý thuyết về hàm ý hội thoại của Grice. Kết quả cho thấy, nhằm tạo ra hàm ý hội thoại, con người thường cố ý vi phạm các phương châm hội thoại, có thể vi phạm một hay vi phạm nhiều phương châm một lúc. Trong phim, trường hợp vi phạm phương châm về “chất” chiếm tỷ lệ cao nhất. Bên cạnh đó, trường hợp vi phạm phương châm về “quan hệ” và “cách thức” chiếm tỷ lệ cao thứ 2. So sánh với kết quả nghiên

cứ của tác giả Nguyễn Quang Ngoạn và Cao Văn Hương (2017), có thể thấy sự khác biệt trong giao tiếp giữa người phương Đông và người phương Tây. Người phương Đông có xu hướng thích nói bóng gió, ẩn ý, mập mờ hơn, trong khi người phương Tây lại ít có xu hướng này. Muốn hiểu được hàm ý của người nói chúng ta cần dựa vào ngữ cảnh cụ thể, bối cảnh nhân vật và mối quan hệ giữa họ... để có thể suy ra được. Kết quả nghiên cứu một trường hợp cụ thể này cũng góp phần giúp chúng ta nắm được cách tạo ra hàm ý, vận dụng các yếu tố để hiểu được hàm ý, từ đó làm chủ được ngôn ngữ, vận dụng ngôn ngữ vào giao tiếp thực tế, tạo hiệu quả giao tiếp.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Nguyễn Quang Ngoạn, Cao Văn Hương (2017). Hàm ý hội thoại trong phim kinh điển “Spotlight”. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(5), 77-86.

Tiếng Trung

- 彭衍玉 (2019). 合作原则下《雷雨》会话含义探究. 文教资料杂志, 2019年第27期No.837, 1-3.
- 索振羽 (2014). “会话含义”, 语用学教程 (第二版). 北京: 北京大学出版社, 51-83.
- 张亚静 (2019). 《甄嬛传》中甄嬛话语的会话含义. 文学教育 (下), 2019年第11期, 108-109.

Tiếng Anh

Grice, H.P. (1975). *Logic and conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nguồn ngữ liệu

周星驰 (2016). 美人鱼 [Video]. Youku. https://v.youku.com/v_show/id_XMTUzNzM1MjUwMA==.html?

CONVERSATIONAL IMPLICATURES IN THE MOVIE “THE MERMAID” (2016)

Tran Thi Thuy Linh

*Faculty of Basic Science, Thai Nguyen University - Lao Cai Campus
Civil Group 13, Binh Minh Ward, Lao Cai City, Lao Cai Province*

Abstract: “The Mermaid” (2016) is a Chinese fiction-comedy which ignites numerous laughters among the audience thanks to its humorous details and conversations among characters in the movie. On the basis of Gricean conversational implicatures (1975), this paper analyses conversational implicatures when characters intentionally violate conversation maxims. A total of 27 conversations with violations are put into analysis, among which some violate a single maxim whereas others may violate several maxims. Violations of the maxim of quality account for the highest proportion, and violations of the maxim of quantity the lowest. Interlocutors’ implicatures are identified through the use of inference on the basis of, *inter alia*, contexts, settings, and relations among characters.

Keywords: conversational implicature, conversational maxims, “The Mermaid”

NGÔN NGỮ HỌC KHỐI LIỆU – KHÁI NIỆM, CÁCH TIẾP CẬN, PHƯƠNG PHÁP VÀ ỨNG DỤNG TRONG NGHIÊN CỨU, GIẢNG DẠY TIẾNG ĐỨC NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

Lê Tuyết Nga*

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 24 tháng 7 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 27 tháng 8 năm 2020; Chấp nhận ngày 15 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết¹ bàn thảo về khái niệm khối liệu (định nghĩa, các tiêu chí xác định khối liệu, phân loại khối liệu), ngôn ngữ học khối liệu như một ngành khoa học hoặc như một phương pháp luận, các cách tiếp cận (cách tiếp cận dựa vào khối liệu để kiểm chứng lí thuyết và cách tiếp cận được chỉ dẫn bởi khối liệu để xây dựng lí thuyết), các phương pháp nghiên cứu (định lượng, định tính) cũng như các công cụ được sử dụng trong ngôn ngữ học khối liệu nhìn từ góc độ của các nhà khoa học Đức. Một trọng tâm của bài viết là mối liên hệ giữa ngôn ngữ học khối liệu và việc giảng dạy tiếng Đức như một ngoại ngữ, những khả năng ứng dụng của ngôn ngữ học khối liệu vào nghiên cứu và giảng dạy tiếng Đức.

Từ khóa: khối liệu, ngôn ngữ học khối liệu, cách tiếp cận, phương pháp, tiếng Đức như một ngoại ngữ

1. Đặt vấn đề

Trong nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ nói chung và tiếng Đức nói riêng, ta thường gặp phải những tình huống sau đây:

(a) Nên chọn từ nào hoặc cách diễn đạt nào, ví dụ “Wie lösen wir dieses schwere/schwierige Problem?” (Andresen và Zinsmeister, 2019, tr. 1) hoặc “wegen des schlechten Wetters” (cách 2/ sở hữu cách) hay “wegen dem schlechten Wetter” (cách 3/tặng cách)? Một trong nhiều cách để tìm lời giải đáp cho những câu hỏi này là nghiên cứu tần số xuất hiện của các cách sử dụng những từ và diễn đạt này trong thực tế nhờ các khối liệu (corpus) điện tử. Theo

một nghiên cứu về việc sử dụng *wegen* (vi) ở khoảng 200 tờ báo tiếng Đức trong thời gian 5 tuần của Elter (2005) (dẫn theo Scherer, 2014, tr. 3), trung bình mỗi ngày *wegen* xuất hiện 299 lượt ở cách 2 và chỉ có 2,5 lượt ở cách 3. Như vậy với khối liệu này, Elter có thể chứng minh rằng ở văn phong báo chí thì *wegen* hầu như chỉ được sử dụng ở cách 2.

(b) Khi lựa chọn những hiện tượng ngữ pháp cần được đưa vào giáo trình giảng dạy thì một trong những tiêu chí được sử dụng là tần số xuất hiện của chúng trong các văn bản. Ví dụ theo Jones và Tschirner (2006) và Tschirner (2008) thì những giới từ sau xuất hiện trong 20 từ có tần số cao nhất: in (4), zu (6), von (11), mit (13), auf (17), für (18), an (19). Còn theo khối liệu Duden², trong 17,4

* ĐT: 84-904108681

Email: ngatoan@gmail.com

¹ Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.19.05

² Truy cập lúc 11:00 ngày 17/7/2020 tại <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-haufigsten-Worter-deutschsprachigen-Texten>

triệu từ gốc thì các giới từ trên xếp hạng như sau: in (2), zu (6), von (7), mit (10), an (11), für (12), auf (13). Chúng ta có thể dễ dàng tìm thấy tất cả các giới từ này trong bảng tổng hợp ngữ pháp của các giáo trình tiếng Đức trình độ A1.

(c) Để đưa ra các biện pháp cải tiến phương pháp và học liệu giảng dạy, thông thường chúng ta dựa vào kinh nghiệm giảng dạy, quan sát và theo dõi quá trình học tập, sử dụng những hiểu biết về tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ để đưa ra các giả thuyết về những vấn đề của người học cần được khắc phục. Tuy nhiên những giả thuyết này vẫn cần phải được kiểm chứng thông qua những kết quả nghiên cứu thực nghiệm đáng tin cậy về năng lực làm chủ ngôn ngữ thực tế của người học. Những nghiên cứu này chỉ có thể thực hiện được dựa trên phân tích những ngữ liệu xác thực trong một khối liệu người học cụ thể.

Những ví dụ trên cho thấy nhiều câu hỏi nghiên cứu và ứng dụng có thể được giải quyết nhờ các nghiên cứu thực nghiệm một cách hệ thống dựa vào các khối liệu ngôn ngữ (linguistic corpus). So với tra cứu trên internet, google thì ưu điểm nổi trội của các khối liệu này là nội dung của chúng xác thực, có thể được kiểm chứng, không bị tác động bởi những thay đổi thường xuyên đồng thời những thông tin về nguồn gốc, số lượng, thời gian v.v. vào thời điểm truy cập là chính xác (Andresen và Zinsmeister, 2019, tr. 9). Vì vậy có thể nói việc sử dụng khối liệu để tìm các giải pháp cho nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ đang nhận được sự quan tâm của nhiều nhà khoa học.

Mục tiêu của bài viết này là đưa ra cái nhìn khái quát về ngôn ngữ học khối liệu ở

Đức và từ góc độ của các nhà nghiên cứu Đức cùng các cách tiếp cận, phương pháp và công cụ nghiên cứu, ứng dụng trong nghiên cứu và giảng dạy tiếng Đức, từ đó đưa ra một số đề xuất cho việc phát triển ngôn ngữ học khối liệu ở Đức cũng như ở Việt Nam và khu vực.

2. Khối liệu và ngôn ngữ học khối liệu

2.1. Ngôn ngữ học khối liệu

Trong khi ngôn ngữ học khối liệu (corpus linguistics) như một phân ngành ngôn ngữ trong nghiên cứu tiếng Anh đã hình thành và phát triển từ thập kỉ 90 của thế kỉ trước thì ngành ngôn ngữ Đức và chuyên ngành Tiếng Đức như một ngoại ngữ mới bắt đầu sử dụng các phương pháp của ngôn ngữ học khối liệu để giải quyết các câu hỏi nghiên cứu từ đầu thế kỉ 21 (Fandrych và Tschirner, 2007, tr. 195). Những dẫn luận đầu tiên và khái quát về ngôn ngữ học khối liệu xuất hiện vào năm 2006 với các tác giả Lemnitzer và Zinsmeister cũng như Scherer, tiếp theo đó là các nghiên cứu của Lüdeling và Walter (2010a), Keibel và cộng sự (2012), Kupietz và Schmidt (2018), Andresen và Zinsmeister (2019), Hirschmann (2019). Trong những tác giả viết về mối liên hệ giữa ngôn ngữ học khối liệu và nghiên cứu, giảng dạy ngoại ngữ cũng như nghiên cứu quá trình thụ đắc ngoại ngữ thì phải kể đến Fandrych và Tschirner (2007), Lüdeling và cộng sự (2008), Tschirner (2009), Lüdeling và Walter (2010b), Ahrenholz và Wallner (2013), Fandrych và cộng sự (2018).

Trong các nghiên cứu này, các nhà ngôn ngữ học đưa ra hai cách hiểu về ngôn ngữ học khối liệu. Scherer (2014) và Hirschmann (2019) định nghĩa ngôn ngữ học khối liệu từ góc độ phương pháp luận. Theo đó ngôn ngữ

học khối liệu là “một trong những phương pháp nhằm nghiên cứu việc sử dụng ngôn ngữ thông qua các dữ liệu xác thực” (Scherer, 2014, tr. 2) hoặc là “một phương pháp nghiên cứu thực nghiệm với mục tiêu giải quyết các câu hỏi nghiên cứu trong ngôn ngữ học” nhờ các dữ liệu được thu thập đáp ứng mục tiêu nghiên cứu (Hirschmann, 2019, tr. 1). Keibel và cộng sự (2012, tr. 20-21) quan niệm ngôn ngữ học như một phương pháp luận (corpus linguistics as a methodology), không phải là một hộp công cụ (tool box), với trọng tâm không phải là dựa vào khối liệu (corpus-based) để khẳng định hoặc phản bác các giả thuyết hoặc lý thuyết, mà khối liệu được coi là điểm khởi đầu của nghiên cứu. Các nhà nghiên cứu không đưa ra các giả thuyết, thay vì đó họ hoàn toàn định hướng vào việc sử dụng ngôn ngữ trong thực tế, tìm ra các qui luật và xây dựng lý thuyết, giả thuyết từ kết quả nghiên cứu dữ liệu (corpus-driven) (cụ thể xem thêm mục 3.1).

Theo Lemnitzer và Zinsmeister (2015, tr. 14-15) thì ngôn ngữ học khối liệu là ngành khoa học mô tả “các phát ngôn của ngôn ngữ tự nhiên, các thành tố và cấu trúc của chúng” và xây dựng cơ sở lý luận “dựa trên nền tảng phân tích các văn bản xác thực được tập hợp thành một khối liệu”. Là một ngành khoa học nên ngôn ngữ học khối liệu “phải tuân theo các nguyên tắc khoa học và đáp ứng các yêu cầu về khoa học”. Kết quả các nghiên cứu có thể phục vụ cho việc giảng dạy ngoại ngữ, cung cấp các tư liệu về ngôn ngữ, xử lý dữ liệu ngôn ngữ điện tử, từ điển học và ngôn ngữ học máy tính (dẫn theo Lê Tuyết Nga, 2020, tr. 353). Đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học khối liệu theo Lüdeling và Walter (2010a, tr. 315) là quá trình xây dựng khối liệu, cấu

trúc khối liệu, chú giải ngôn ngữ và siêu ngôn ngữ cũng như xử lý dữ liệu và sử dụng khối liệu. Tschirner (2009, tr. 127) và Lemnitzer và Zinsmeister (2015, tr. 11-12, 19-23) nêu bật điểm mạnh của ngôn ngữ học khối liệu (thuộc chủ nghĩa kinh nghiệm/chủ nghĩa duy nghiệm (empirism)) trong so sánh với ngữ pháp sản sinh (thuộc chủ nghĩa duy lý (rationalism)). Mục tiêu của ngữ pháp sản sinh là mô tả và giải thích năng lực ngôn ngữ (competence) trên cơ sở diễn giải duy lý và những đánh giá về năng lực ngữ pháp dựa trên những câu ví dụ do chính nhà nghiên cứu tạo ra và không gắn với một ngữ cảnh nào đó. Trái lại ngôn ngữ học khối liệu quan tâm tới các dữ liệu và ngữ liệu xác thực có thể quan sát được với mục tiêu mô tả và giải thích năng lực sử dụng ngôn ngữ (performance) nhờ vào việc phân tích một lượng văn bản lớn với sự hỗ trợ của công nghệ máy tính. Tuy nhấn mạnh tính xác thực của khối liệu nhưng Lemnitzer và Zinsmeister (2015, tr. 28-29) cũng nhận thấy một số vấn đề của khối liệu như sau: kích cỡ của khối liệu không rõ ràng và có thể không đủ để đại diện cho một ngôn ngữ; trong khối liệu xuất hiện những dữ liệu không quan trọng hoặc không liên quan; có những cấu trúc đúng ngữ pháp nhưng không xuất hiện trong khối liệu; trong khối liệu có những cấu trúc lệch chuẩn, không đúng ngữ pháp và do đó không đáng tin cậy.

Bên cạnh việc bàn thảo về quá trình phát triển của ngôn ngữ học khối liệu từ phương pháp luận thành một phân ngành khoa học trong ngôn ngữ học ứng dụng và giữ một “vị trí lịch sử” trong thời hiện đại, Klein (2013, tr. 336-340) đưa ra khái niệm “ngôn ngữ học ngân hàng dữ liệu” (data bank linguistics) như là sự phát triển tiếp theo của ngôn ngữ học khối liệu. Ngôn ngữ học ngân hàng dữ

liệu là một hình thức đặc biệt của ngôn ngữ học, trong đó việc sử dụng ngân hàng dữ liệu máy tính sẽ đóng vai trò then chốt trong nghiên cứu lý luận, thực tiễn và phương pháp luận. Điểm đặc biệt của việc ứng dụng các ngân hàng dữ liệu nằm ở ba lĩnh vực: nghiên cứu (mở rộng phạm vi cho các câu hỏi nghiên cứu); xử lý dữ liệu để truy cập được nhanh, dễ dàng và hệ thống; các kỹ thuật hỗ trợ mới (ví dụ để tìm ra các thông tin có tính hệ thống về siêu dữ liệu từ các bảng hỏi, phỏng vấn, các thí nghiệm hay văn bản). Klein (2013, tr. 340) cho rằng sử dụng ngân hàng dữ liệu không có nghĩa là ngay lập tức sẽ tạo ra một sự chuyển biến về chất mà thông qua việc mở rộng và hệ thống hóa các dữ liệu nhờ vào các khả năng mới của kỹ thuật máy tính - tức là tăng về lượng - ngôn ngữ học ngân hàng dữ liệu có thể nâng tiềm năng nhận thức lên một tầm cao mới. Tuy nhiên khái niệm này hiện vẫn chưa nhận được sự quan tâm của các nhà khoa học khác.

2.2. Khối liệu

Khái niệm “khối liệu” được dùng để chỉ một tập hợp văn bản hoặc trích đoạn văn bản xác thực trong ngôn ngữ viết và ngôn ngữ nói, được sản sinh trong ngữ cảnh cụ thể, được số hóa và có thể tìm kiếm bằng các công cụ điện tử (Lüdeling và Walter, 2010a, tr. 315; Lemnitzer và Zinsmeister, 2015, tr. 13; Meißner và cộng sự, 2016, tr. 307; Hirschmann, 2019, tr. 2). Khối liệu được xây dựng nhằm mục đích phục vụ cho các nghiên cứu thực nghiệm và đặc biệt hữu ích nếu bao gồm một lượng dữ liệu lớn được xử lý nhờ công nghệ máy tính. Đặc biệt quan trọng đối với lĩnh vực nghiên cứu giảng dạy và thụ đắc ngoại ngữ là khối liệu người học (learner corpus) thường bao gồm ngữ liệu của người học ngoại ngữ (như khối liệu GeWiss),

có thể kèm theo phân loại lỗi và đưa ra giả thuyết chữa lỗi (như khối liệu Falko).

Bên cạnh các tiêu chí bắt buộc (dữ liệu có nguồn gốc và nội dung có thể kiểm chứng, được sản sinh trong bối cảnh ngôn ngữ tự nhiên và xác thực, ở dạng điện tử và có thể xử lý nhờ kỹ thuật máy tính) thì khối liệu còn đáp ứng các tiêu chí hoặc đặc trưng sau đây: (a) tính điển hình/tính đại diện, (b) sự gắn nhãn siêu ngôn ngữ (metadata), (c) tính chú giải ngôn ngữ (annotation) (Keibel và cộng sự, 2012, tr. 57-59; Scherer, 2014, tr. 5-10; Lemnitzer và Zinsmeister, 2015, tr. 39-88; Hirschmann, 2019, tr. 2-4)¹. Như vậy một khối liệu thường bao gồm ba loại dữ liệu: dữ liệu gốc, siêu dữ liệu và chú giải ngôn ngữ. Dữ liệu gốc (primary data) là các văn bản được tập hợp trong khối liệu và thường kèm theo các bản phiên âm đối với khối liệu ngôn ngữ nói. Hirschmann (2019, tr. 5-6) phân biệt ba nhóm dữ liệu gốc: Nhóm 1 (not elicited data) bao gồm các dữ liệu đã tồn tại và được sản sinh trong những ngữ cảnh xác thực như các văn bản trên diễn đàn internet, trên báo, tiểu thuyết, thư từ (ví dụ khối liệu TIGER²). Dữ liệu thuộc nhóm 2 (elicited data) được “thu thập cho một mục tiêu nghiên cứu nhất định” như các cuộc hội thoại trong những ngữ cảnh nhất định (ví dụ khối liệu FOLK³) hoặc bài viết, kết quả của các bảng hỏi. Nhóm 3 (experimental data) gồm những dữ liệu tương tự như nhóm 2 nhưng quá trình sản sinh và thu thập được giám sát một cách chặt chẽ, qua đó có thể “tác động lên những biến số nhất định

1 Xem thêm Lê Tuyết Nga, 2020, tr. 354-355.

2 Truy cập lúc 14:00 ngày 18.7.2020 tại <https://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/korpora/tiger/>

3 Truy cập lúc 14:20 ngày 18.7.2020 tại <https://dig-hum.de/forschung/projekt/forschungs-und-lehrkorpus-gesprochenes-deutsch>

nhằm kiểm chứng một giả thuyết hoặc trả lời cho một câu hỏi nghiên cứu” (ví dụ khối liệu ALC¹). Siêu dữ liệu (metadata) được dùng để chỉ những “dữ liệu về dữ liệu” (Lemnitzer và Zinsmeister, 2015, tr. 44), những thông tin bổ sung liên quan đến dữ liệu gốc như tác giả, năm xuất bản, bối cảnh sản sinh văn bản, bối cảnh xuất bản, người thu thập dữ liệu, người xây dựng khối liệu, dữ liệu về người học (nằm trong khối liệu người học) và đặc biệt là thể loại văn bản. Dữ liệu chú giải ngôn ngữ bao gồm các phân tích dữ liệu gốc theo các phạm trù ngôn ngữ trên các bình diện hình thái, cú pháp, ngữ nghĩa, ngữ dụng và cấu trúc văn bản, ngoài ra còn có chú giải lỗi trong các khối liệu người học.

Ngoài phân loại khối liệu theo các tiêu chí như chức năng và mục đích sử dụng, phương tiện ngôn ngữ, độ lớn, tính chú giải, tính ổn định, lĩnh vực ứng dụng và tính sử dụng (Scherer, 2014; Lemnitzer và Zinsmeister 2015²), Fandrych và Tschirner (2007, tr. 202) còn phân biệt khối liệu bản ngữ (native corpus), khối liệu ngôn ngữ đặc dụng trong lớp học (classroom corpus) và khối liệu người học. Khối liệu bản ngữ với ngữ cảnh giao tiếp tự nhiên của người bản ngữ được xây dựng “nhằm phục vụ cho việc xác định nội dung học cũng như biên soạn học liệu xác thực” cho việc giảng dạy ngoại ngữ và có thể được sử dụng như một “khối liệu so sánh để nghiên cứu quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai” (Paschke, 2018, tr. 22). Khối liệu ngôn ngữ đặc dụng trong lớp học bao gồm các dữ liệu ở dạng video và audio, chủ yếu là các bài giảng và giờ học cũng

như các bản phiên âm, học liệu và bản trình bày PowerPoint kèm theo. Có thể kể đến 3 khối liệu trong Dự án nghiên cứu quốc tế EuroWiss³ gồm khoảng 350 giờ giảng với mục đích nghiên cứu phân tích diễn ngôn và so sánh phương pháp giảng dạy đại học. Một ví dụ khác là khối liệu ngôn ngữ đặc dụng trong lớp học tiếng Anh FLECC (The Flensburg English Classroom Corpus) với dữ liệu audio và phiên âm của 39 giờ học tiếng Anh từ lớp 3 đến lớp 10 tại các trường phổ thông ở bang Schleswig-Holstein (Bắc Đức) (Jäkel, 2010, tr. 9). Khối liệu này có thể được sử dụng như một học liệu đặc biệt hữu ích cho chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh hoặc để nghiên cứu phương pháp giảng dạy, lỗi và sự lệch chuẩn, tác phong và thái độ của giáo viên. Khối liệu người học là cơ sở để nghiên cứu lỗi, sự lệch chuẩn và quá trình thụ đắc ngoại ngữ. Hai khối liệu người học lớn nhất, trực tuyến và truy cập miễn phí là Falko⁴ (gồm nhiều tiểu khối liệu như khối liệu bài viết của người học, khối liệu so sánh, khối liệu cắt dọc⁵ v.v.) và Merlin⁶ (gồm 2.286 văn bản viết của người học tiếng Đức, tiếng Ý và tiếng Tiệp được chú giải ở nhiều bình diện)⁷.

1 Truy cập lúc 15:00 ngày 18.7.2020 tại https://www.phonetik.uni-muenchen.de/forschung/abgeschlossene_projekte/alc.html

2 Xem thêm Lê Tuyết Nga, 2020, tr. 355.

3 Truy cập lúc 15:07 ngày 18.7.2020 tại <https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html>

4 Truy cập lúc 15:58 ngày 18.7.2020 tại <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/design>

5 Khối liệu cắt dọc (longitudinal corpus) bao gồm dữ liệu người học ở những thời điểm khác nhau để đánh giá sự tiến bộ của người học.

6 Truy cập lúc 16:00 ngày 18.7.2020 tại <https://merlin-platform.eu/>

7 Xem thêm Lê Tuyết Nga, 2020, tr. 356.

3. Các cách tiếp cận và các phương pháp nghiên cứu

3.1. Các cách tiếp cận

Có hai cách tiếp cận trong ngôn ngữ học khối liệu là cách tiếp cận dựa vào khối liệu để kiểm chứng lí thuyết (corpus-based) và

cách tiếp cận được chỉ dẫn bởi khối liệu để xây dựng lí thuyết (corpus-driven). Bên cạnh thuật ngữ trong tiếng Anh, các nhà ngôn ngữ học Đức dùng khá nhiều thuật ngữ trong tiếng Đức để chỉ hai hướng tiếp cận này, chúng ta có thể xem bảng sau:

Bảng 1: Thuật ngữ chỉ cách tiếp cận trong ngôn ngữ học khối liệu
(Keibel và cộng sự, 2012, tr. 19-21; Meißner, 2014, tr. 89-91;
Lemnitzer và Zinsmeister, 2015, tr. 33-38; Brommer, 2018, tr. 102-105)

	Bubenhofer (2009)	Keibel và cộng sự (2012)	Bubenhofer (2009) Steyer (2013)	Meißner (2014)	Lemnitzer và Zinsmeister (2015)
corpus- based	korpusgeleitet als Oberbegriff	corpus-based	korpusbasiert	korpusbasiert	korpusgestützt
corpus- driven		corpus-driven, struktur- entdeckende Verfahren	korpusgesteuert	korpusgesteuert, datengeleitet	korpusbasiert
				korpusillustriert, corpus-illustrated	

Điểm chung của tất cả các tác giả là đều xác định corpus-based là cách tiếp cận dựa vào khối liệu, có tính diễn dịch, xuất phát từ các giả thuyết, phân tích khối liệu nhằm mục đích kiểm nghiệm, trong khi đó corpus-driven là cách tiếp cận được chỉ dẫn bởi khối liệu, có tính qui nạp, xuất phát từ dữ liệu và phân tích dữ liệu nhằm mục đích phát hiện, khám phá, từ đó xây dựng luận điểm và lý thuyết. Ngoài ra, Meißner (2014: tr. 89) nhắc tới corpus-illustrated như một cách tiếp cận minh họa bằng khối liệu mà khi đó khối liệu chỉ đóng vai trò là một “tập hợp ví dụ” nhằm xác nhận sự tồn tại của một đơn vị, một từ hoặc một cấu trúc.

Cách tiếp cận dựa vào khối liệu coi các dữ liệu trong một khối liệu là nguồn minh chứng bổ sung cho các lý thuyết ngôn ngữ nhằm kiểm nghiệm, xác nhận hoặc phủ nhận các giả thuyết nhất định. Trọng tâm của nghiên cứu

là “các bằng chứng thực nghiệm và xu hướng định lượng” (Meißner, 2014, tr. 90). Một ví dụ cho cách tiếp cận này là nghiên cứu của Niederhaus (2011). Để kiểm nghiệm xem “mức độ chuyên ngành của các văn bản trong giáo trình dạy nghề có phụ thuộc vào chuyên ngành không” (Niederhaus, 2011, tr. 213), tác giả đã sử dụng hai khối liệu về chăm sóc cơ thể và kĩ thuật điện tử, nghiên cứu tần suất của các cấu trúc chuyên ngành điển hình như từ ghép, câu phức, định ngữ, bị động và so sánh các kết quả thống kê với nhau.

Cách tiếp cận được chỉ dẫn bởi khối liệu trao sự ưu tiên cho khối liệu và đòi hỏi lượng dữ liệu lớn với mục đích “phát hiện ra các hiện tượng và các liên kết mới, trước đó chưa được biết tới” (Köhler, 2005, tr. 4, dẫn theo Keibel và cộng sự, 2012, tr. 20-21), tạo ra các phạm trù phân tích và đơn vị mô tả “từ kết quả xử lý dữ liệu”, qua đó tránh được trường

hợp chỉ nắm bắt các cấu trúc theo các phạm trù phân tích đã xác định trước đó (Meißner, 2014, tr. 90). Trong cách tiếp cận này, Lemnitzer và Zinsmeister (2015, tr. 33-38) phân biệt cách tiếp cận định lượng (corpus-driven quantitative approach) và cách tiếp cận định tính và định lượng (corpus-driven quantitative-qualitative approach). Cách tiếp cận định lượng sử dụng dữ liệu thô chưa được gán nhãn nhằm các mục đích: (a) xác định tần suất xuất hiện tương đối hoặc tuyệt đối của từ, (b) xếp hạng từ dựa vào tần suất xuất hiện, (c) xác định tương đồng về ngữ nghĩa của từ và (d) xác định tần số của chuỗi từ lặp lại (Lemnitzer và Zinsmeister, 2015, tr. 35). Ở cách tiếp cận định tính và định lượng thì “các dữ liệu trích xuất từ khối liệu được phân tích” theo các phạm trù ngữ pháp (không được lấy trực tiếp từ khối liệu) và phân tích dữ liệu là “cơ sở duy nhất cho nghiên cứu” cũng như kết quả phân tích dữ liệu là “nguồn chính dẫn tới các nhận thức về ngôn ngữ” (Lemnitzer và Zinsmeister, 2015, tr. 37).

Tognini-Bonelli (2009) xem hai cách tiếp cận này hoàn toàn đối lập và cách tiếp cận corpus-based đã lỗi thời (dẫn theo Brommer, 2018, tr. 103). Tương tự như vậy là quan điểm của Keibel và cộng sự (2012, tr. 21) khi cho rằng cần phải đi theo “định hướng nghiên cứu việc sử dụng ngôn ngữ thuần túy mà không đưa ra giả thuyết trước”, nếu không thì không thể nói tới cách tiếp cận ngôn ngữ học khối liệu. Tuy nhiên quan điểm này bị phê phán ở một số nghiên cứu trong những năm gần đây. Lemnitzer và Zinsmeister (2015, tr. 38) cho rằng quan điểm này là không công bằng. Meißner (2014, tr. 91) lập luận rằng hai cách tiếp cận này cần “đan xen” và “bổ sung lẫn nhau”, từ những phạm trù thu được theo corpus-driven có thể xây dựng giả thuyết và kiểm nghiệm giả thuyết theo corpus-based. Theo Brommer (2018, tr. 104), cần phối hợp hai cách tiếp cận này một cách hợp lý “bởi

tiềm năng của ngôn ngữ học khối liệu không chỉ đạt được từ những nghiên cứu định lượng, những nghiên cứu này tồn tại một mình thì ít có giá trị khoa học. Thay vào đó dữ liệu thu được từ cách tiếp cận này phải được chọn lựa, phân loại và diễn giải trong các bước phân tích tiếp theo”.

3.2. Các phương pháp nghiên cứu

Ngôn ngữ học sử dụng hai phương pháp chính là phương pháp định lượng và phương pháp định tính. Theo Hirschmann (2019, tr. 6-7), các nghiên cứu liên quan đến khối liệu “không bao giờ có tính định lượng thuần túy” và ngược lại, khó có thể tưởng tượng một nghiên cứu “định tính thuần túy”. Quá trình phân tích khối liệu bao gồm nhiều bước: tìm kiếm tự động, phân loại, đếm, xác định tần suất, so sánh và phân tích dữ liệu. Để có thể xác định tần suất thì trước đó dữ liệu phải được xử lý và phân loại; sau khi xác định tần suất thì dữ liệu phải được đánh giá và kết quả đánh giá phải được diễn giải. Trong một nghiên cứu định tính thì thông thường nhà nghiên cứu cũng tìm kiếm thông tin về tần suất của các phạm trù được nghiên cứu. Meißner và cộng sự (2016, tr. 309) gọi đó là sự “tích hợp” của nghiên cứu định tính và định lượng. Phần trình bày về hai phương pháp dưới đây chủ yếu dựa vào bài viết của các tác giả này.

Phương pháp định lượng: Mục tiêu của phương pháp phân tích định lượng là xác định tần suất xuất hiện trên cơ sở “đếm số lượng đơn vị”, ví dụ đếm tất cả các hình thức xuất hiện của từ (token), các từ khác nhau (type) hoặc các kết hợp từ (collocation). Ví dụ nhóm tác giả Zeldes và cộng sự (2008) (dẫn theo Meißner và cộng sự, 2016, tr. 309) nghiên cứu những cấu trúc gây khó khăn cho người học tiếng Đức bằng cách đếm số lần xuất hiện của tất cả các từ và cấu trúc trong hai khối liệu người học và bản ngữ, từ đó diễn giải những đơn vị từ và cấu trúc ít dùng

trong các văn bản của người học là những lĩnh vực khó khăn. Một ví dụ khác là nghiên cứu tần suất của các từ vựng trong giáo trình dạy tiếng Đức dành cho thanh thiếu niên (Lymparakakis và Sapiridou, 2012, dẫn theo Ahrenholz và Wallner, 2013, tr. 262). Phương pháp phân tích định lượng cho phép “có thể so sánh kết quả trực tiếp với nhau”, ví dụ trong nghiên cứu sự phổ biến của từ vay mượn gốc tiếng Anh và tiếng Pháp trong tiếng Đức, O’Halloran (2002) đã xác định tần suất và so sánh chúng: Kết quả cho thấy lượng từ này tăng từ 0,6% (1902) lên 2,0% (1997) trong tổng khối lượng, tương tự thì lượng từ này vào năm 1997 chiếm 4% tổng từ trong ngôn ngữ chuẩn mực, thấp hơn nhiều so với 14% trong ngôn ngữ thời trang (dẫn theo Scherer, 2014, tr. 37).

Các kĩ thuật/công cụ cơ bản trong phương pháp định lượng:

Những ví dụ sau đây được thực hiện dựa trên hai khối lượng bằng phần mềm Antconc: Khối lượng Zeit online¹ gồm 11 bài báo với 5.013 token. Khối lượng truyện cổ tích Grimm gồm 4 truyện với 5.096 token: Aschenputtel (Cô bé lọ lem), Dornröschen (Nàng công chúa ngủ trong rừng), Rotkäppchen (Cô bé quàng khăn đỏ), Rumpelstilzchen (Đồ bả xó).

(a) Danh sách từ (wordlist) bao gồm tất cả các dạng thức từ và tần suất của chúng, xem ví dụ ở bảng 2. Sự xuất hiện nhiều nhất có thể được coi là một tiêu chí để phân loại nhóm từ vựng cơ bản và nhóm từ vựng nâng cao.

Bảng 2: Danh sách từ trong khối lượng truyện cổ tích

Rank	Freq	Word
1	295	und
2	188	die
3	105	der
4	101	es
5	99	das

¹ Xem tên các bài báo tại danh mục Tài liệu tham khảo.

(b) Từ khóa (keyword) là những từ xuất hiện nhiều hơn trong so sánh với một khối lượng tham chiếu. Phân tích từ khóa có thể sử dụng để nhận diện nhóm từ vựng điển hình của một lĩnh vực sử dụng ngôn ngữ. Trong các từ khóa của khối lượng truyện cổ tích so sánh với khối lượng Zeit online, ta sẽ thấy có khá nhiều từ vựng liên quan đến truyện cổ tích như *Mädchen* (cô bé), *Großmutter* (bà), *Rotkäppchen* (cô bé quàng khăn đỏ), *Aschenputtel* (cô bé lọ lem) (xem bảng 3).

(c) Chuỗi từ lặp lại (cluster, n-gram), ví dụ chuỗi 2 từ (bigram), 3 từ (trigram) hay bốn từ (4-gram): Biber và cộng sự (2004) đã dùng kĩ thuật này để so sánh đối chiếu đặc trưng của việc sử dụng ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết trong giảng dạy ở bậc đại học (dẫn theo Meißner và cộng sự, 2016, tr. 309). Trong bảng 4 là một cluster với 4-gram trong khối lượng truyện cổ tích.

Bảng 3: Các từ khóa trong khối lượng truyện cổ tích so sánh với khối lượng Zeit online

Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
9	23	+ 31.56	0.009	mädchen
10	66	+ 30.33	0.0255	sie
11	21	+ 28.81	0.0082	großmutter
12	31	+ 26.46	0.0121	ging
13	19	+ 26.06	0.0074	rotkäppchen
14	18	+ 24.69	0.007	aschenputtel

Bảng 4: Chuỗi từ lặp lại với 4-gram trong khối lượng truyện cổ tích

Rank	Freq	Range	N-gram
1	4	1	dass ich dich besser
2	4	1	der könig und die
3	4	1	großmutter was hast du
4	4	1	könig und die königin
5	4	1	was hast du für

(d) Tỷ lệ type và token (type-token ratio TTR) là một đơn vị đo dùng để mô tả biến thể từ vựng hoặc sự đa dạng từ vựng. Tỷ lệ càng tiệm cận 1 thì mức đa dạng càng lớn.

Công cụ này được dùng để đánh giá độ khó của văn bản hoặc mô tả sự phong phú trong cách dùng từ.

(e) Chi mục (concordance) là một kỹ thuật nhằm nghiên cứu các đơn vị từ vựng cần phân

tích hoặc nghiên cứu từ khóa trong ngữ cảnh. Tất cả các ngữ cảnh xuất hiện của từ, cụm từ cần phân tích được liệt kê, cho phép xác định các mô hình cấu trúc có chứa từ cần phân tích (xem ví dụ ở bảng 5).

Bảng 5: Cụm từ *ich habe* (tôi có/tôi đã) và 4 từ đứng cạnh bên phải (tính từ *ich*)

Hit	KWIC
1	dich hier, du alter Sünder", sagte der Jäger, Ich habe dich lange gesucht, Nun wollte er sein
2	sein Ansehen zu erhöhen, sagte er zu ihm: Ich habe eine Tochter, die kan Stroh zu Gold
3	, wenn ich dir noch diesmal das Stroh spinne?" Ich habe nichts mehr, das ich geben könnte", antwortete

(f) Kết hợp từ (collocation): Với công cụ này, ta có thể tìm những từ cùng xuất hiện trong ngữ cảnh với từ cần phân tích, xem ví dụ ở bảng 6.

Bảng 6: Kết hợp từ của từ *Regierung* trong khối liệu Zeit online

Corpus Files		Concordance	Concordance Plot	File View	Clusters/N-Grams	Collocates	Word List	Keyword List
Zeit-Korpus.txt		Total No. of Collocate Types: 37			Total No. of Collocate Tokens: 48			
Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate			
1	1	0	1	9.29146	unterstützung			
2	1	0	1	9.29146	umgang			
3	1	1	0	9.29146	spanische			
4	1	0	1	9.29146	religion			
5	1	1	0	9.29146	politik			

Phương pháp định tính: Trọng tâm của phân tích định tính là “nghiên cứu sự phức hợp của các hiện tượng ngôn ngữ, nhận biết các qui luật và mô hình mẫu trong sử dụng ngôn ngữ, so sánh chúng với các dữ liệu khác, đồng thời thiết lập các phạm trù xử lý dữ liệu và ứng dụng chúng ở các nghiên cứu tiếp theo” (Meißner và cộng sự, 2016, tr. 312). Mục tiêu của phương pháp phân tích định tính là xác định, phân loại, phân tích và diễn giải những hiện tượng ngôn ngữ hiển thị trong dữ liệu. Ví dụ: Cũng nghiên cứu ảnh hưởng của từ vay mượn gốc tiếng Anh trong tiếng Đức, Schanke (2001) sử dụng phương pháp định tính với mục tiêu xác định sự xuất hiện của các từ gốc tiếng Anh trong khối liệu, tìm ra các từ đó, phân loại theo từ loại và sắp xếp chúng theo các chủ điểm nhất định (trường từ vựng) (dẫn theo Scherer, 2014, tr. 37).

Rost-Roth (2006) sử dụng khối liệu để xác định dạng thức và tần suất xuất hiện, phân tích chức năng và phân loại các câu hỏi (dẫn theo Ahrenholz và Wallner, 2013, tr. 262). Khi nghiên cứu lỗi giao thoa văn hóa, nguyên nhân gây lỗi hoặc những khó khăn tiềm ẩn thì việc so sánh với các cấu trúc ở ngôn ngữ thứ nhất thông qua khối liệu song song hoặc khối liệu so sánh (đa ngữ) là cần thiết (Meißner và cộng sự, 2016, tr. 315).

4. Ứng dụng vào lĩnh vực nghiên cứu và giảng dạy tiếng Đức

Khối liệu được ứng dụng vào nhiều lĩnh vực đa dạng, từ ngôn ngữ học (như ngữ pháp, từ vựng học, phương ngữ địa lý, phương ngữ xã hội), ngôn ngữ học lịch sử, từ điển học đến thụ đắc ngôn ngữ và giảng dạy ngoại ngữ, dịch thuật và ngôn ngữ học máy tính (Ahrenholz

và Wallner, 2013, tr. 263-265; Scherer, 2014, tr. 10-15; Lemnitzer và Zinsmeister, 2015, tr. 157-105; Hirschmann, 2019, tr. 7-15). Bài viết này giới hạn ở ứng dụng trong lĩnh vực Tiếng Đức như một ngoại ngữ.

4.1. Câu hỏi và chủ đề nghiên cứu

Có thể nói những vấn đề và câu hỏi nghiên cứu được bàn thảo kỹ lưỡng nhất trong bài viết của Fandrych và Tschirner (2007), trong đó tập trung vào các bình diện ngôn ngữ và các yếu tố đầu vào của việc học tiếng Đức.

Các bình diện ngôn ngữ: Ở bình diện ngữ âm, ngôn ngữ học khối liệu có thể giúp giải quyết những câu hỏi về chuẩn mực phát âm, các biến thể và phương ngữ của người học và tác động của chúng tới quá trình thụ đắc hệ thống âm trong ngôn ngữ đích là tiếng Đức; các vấn đề về tần suất của âm vị và biến thể âm vị, về nuốt âm khi phát âm nguyên âm và phụ âm, về đồng hóa. Ở bình diện hình thái-cú pháp, có thể kể đến hàng loạt các vấn đề nghiên cứu đa dạng như tần suất của các hiện tượng ngữ pháp, quan hệ giữa từ vựng và ngữ pháp, đối chiếu tiếng mẹ đẻ và tiếng Đức, trong đó luôn chú trọng tính đặc thù trong các thể loại văn bản và sự khác biệt trong quá trình tiếp nhận và sản sinh ngôn ngữ. Câu hỏi nghiên cứu cũng có thể liên quan đến cách thức để giúp người học tiếp cận tốt hơn với ngữ pháp tiếng Đức hoặc những phạm trù gây khó khăn cho người học (Hirschmann, 2019, tr. 12-13). Đối với người Việt thì đó là thời của động từ, vị trí của động từ, biến cách của danh từ và tính từ. Ở bình diện văn bản, chủ đề của các nghiên cứu đối chiếu có thể là những qui ước đối với các thể loại văn bản, những tương đồng và dị biệt về văn hóa, xã hội, thể chế, truyền thống khoa học, phân tích cấu trúc vi mô và vĩ mô của văn bản, các phương tiện liên kết văn bản cũng như nghiên cứu về ngữ dụng và giao văn hóa.

Các yếu tố đầu vào bao gồm tần suất, sự nổi bật (salience), sự phức hợp và ngữ cảnh. Fandrych và Tschirner (2007, tr. 200) một mặt phân biệt tần suất của ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết, mặt khác là tần suất của token, type và hình vị. Những tần suất này có thể tác động vào quá trình học tiếng Đức nhưng đồng thời lại có thể xác định dễ dàng nhờ các phương pháp của ngôn ngữ học khối liệu. Liên quan đến sự nổi bật, có thể nghiên cứu việc nhấn mạnh hoặc cảm nhận âm thanh trong ngôn ngữ tự nhiên vận hành như thế nào, những khái niệm ngôn ngữ được thể hiện bằng những phương tiện nào và những phương tiện này khác nhau như thế nào ở tính nổi bật (Fandrych và Tschirner, 2007, tr. 201). Ngôn ngữ học khối liệu cũng có thể góp phần nghiên cứu tính phức hợp về ngữ âm (tần suất của các tập hợp phụ âm), về ngữ pháp (ví dụ như sự biến hình theo giống, số và cách trong danh ngữ gồm quán từ + tính từ + danh từ), về ngữ nghĩa (ví dụ như các dạng thay thế cho các cấu trúc ngữ nghĩa phức tạp và quan hệ của chúng với nhau hoặc những loại nghĩa nào xuất hiện chủ đạo trong những loại văn bản nào). Về ngữ cảnh, Fandrych và Tschirner (2007, tr. 202) đề cập đến các khối liệu người học. Phân tích siêu dữ liệu và ngữ liệu có thể giúp trả lời các câu hỏi về lỗi, chuyển di tích cực và chuyển di tiêu cực, nguyên nhân gây ra lỗi hoặc sự lệch chuẩn.

Đối với các *khối liệu trong ngôn ngữ nói* và trên ví dụ GeWiss¹ (một khối liệu so sánh dành cho việc nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ nói văn phong khoa học), Fandrych và cộng sự (2018, tr. 6-10) nhấn mạnh các trọng tâm và câu hỏi nghiên cứu sau đây: (a) Bản phiên âm có thể được dùng làm cơ sở nghiên cứu cấu trúc, dàn bài của một bài thuyết trình trong xemina, các qui ước đối với phần mở đầu

¹ Truy cập lúc 10:26 ngày 23.7.2020 tại <https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>.

và kết thúc của bài thuyết trình, các phương tiện ngôn ngữ được sử dụng trong đó, quá trình thảo luận (đặt câu hỏi và phản hồi), những đặc điểm điển hình của ngôn ngữ thuyết trình như *okay, unsre, äh, wern* (ja okay also unsre gruppe beschäftigt sich mit dem thema leipzig eine stadt im wandel (1.2) äh zunächst wollen wir erst mal kurz was zum theoretischen hintergrund sagen (.) dann wern wir auf die eigenen äh einzelnen themenkomplexe für den hochschulsummerkurs eingehen ...) (Fandrych và cộng sự, 2018, tr. 6-7). (b) Nhờ kĩ thuật tìm chỉ mục, ta có thể nghiên cứu “việc sử dụng các dạng thức ngôn ngữ đặc thù” và chức năng của chúng trong các ngữ cảnh nhất định, ví dụ đánh dấu sự do dự (*äh, ähm*), tín hiệu tiếp nhận (*hm*), biến thể trong khẩu ngữ (nuốt phụ âm cuối *is = ist, nich = nicht, jetz = jetzt* hoặc chỉ phát âm âm cuối *n = ein, ne = eine*, ví dụ: ... wenn ma mal drüber nachdenkt wo man ne brücke sehen könnte ...) (Fandrych và cộng sự, 2018, tr. 7). (c) Các chú giải về từ loại có thể giúp xác định và nghiên cứu chức năng của các từ nhất định, ví dụ dựa vào tiểu khối liệu về báo cáo hội thảo, có thể nhận thấy tiểu từ *ja* có các chức năng là tín hiệu diễn ngôn (discourse marker) (... gebrauchsliteratur sozusagen ^oh äh (0.5) und (1.5) ja (.) deren grammatische form und poetische struktur ...), tiểu từ tình thái, tín hiệu phản hồi (ja (.) genau.), tín hiệu hỏi xác nhận (ich darf anfangen ja (.) meine sehr verehrten damen und herren ...) (Fandrych và cộng sự, 2018, tr. 9). (d) Kĩ thuật từ vị hóa (phục hồi thể nguyên dạng của từ) có thể giúp nghiên cứu việc sử dụng động từ tách, tỷ trọng xuất hiện của dạng thức tách và sự phức hợp của khung câu. (e) Các chú giải về ngữ dụng có thể được sử dụng để nghiên cứu sự thể hiện các hành động bằng ngôn từ như thông báo trước (... das wollen wir dann zumindest kurz an (äh) einigen (.) beispiele an einigen literarischen texten zeigen ...), tham chiếu

(... was wir ja vorhin schon an dem zitat gesehen haben ...), trích dẫn (... so hat harald weinrich bereits in in neunznhundredsiebziger jahren hervorgehoben ...), tiểu kết (... was ich f hoffentlich gezeigt habe ...) (Fandrych và cộng sự, 2018, tr. 10). (f) Ngôn ngữ học khối liệu cũng có thể cung cấp câu trả lời cho việc thể hiện phong cách cá nhân trong ngôn ngữ khoa học. Ví dụ trong tiểu khối liệu báo cáo hội thảo có tới trên một nửa số chú giải (322/631) cho *ich* (tôi) (244) và *wir* (chúng tôi) (78) (Fandrych và cộng sự, 2018, tr. 10), kết quả này xác nhận đánh giá của Graefen (1997, tr. 202) cho rằng qui định cấm dùng *ich* thường ít được tuân theo khi tác giả trình bày về kế hoạch và phương pháp nghiên cứu, cách thức tiến hành, các quyết định cá nhân hoặc đưa ra các thông báo.

Đối với *khối liệu người học* thì có 2 cách tiếp cận chính (Hirschmann, 2019, tr. 12): (a) Phân tích mức độ lệch chuẩn trong văn bản của người học so với ngôn ngữ chuẩn mực hoặc các qui phạm và (b) phân tích mức độ lệch chuẩn của một nhóm người học trong đối chiếu với một nhóm khác thông qua một khối liệu so sánh. Lüdeling và cộng sự (2008, tr. 71-72) đưa ra hai ví dụ dựa trên khối liệu Falko: (a) Nghiên cứu định lượng so sánh việc sử dụng liên từ *und* (và) đứng ở đầu câu cho thấy ngôn ngữ người học trong nhiều trường hợp lệch so với ngôn ngữ chuẩn, tuy không sai ngữ pháp nhưng là lỗi phong cách, lỗi diễn đạt, hơn nữa tần suất sử dụng cao gấp 8 lần so với người bản ngữ, đặc biệt là ở những câu hỏi tu từ (Und wo haben diese berühmte Menschen ihre Ideen entwickelt, wenn nicht in der Universität?). Những nghiên cứu tương tự cho thấy có thể sử dụng các khối liệu người học để nhận dạng và nghiên cứu những cấu trúc được người học ưu tiên sử dụng (overuse) hoặc tránh không sử dụng (underuse). (b) Khi nghiên cứu lỗi chính tả, các tác giả phân thành hai loại: Lỗi chính tả không phụ thuộc ngữ cảnh (misspelling) (Und wenn

man einen anderen Beispiel nemmen wurde, konnten Frauen zu dieser Zeit ihre Sexualität nicht kontrollieren.) và lỗi chính tả phụ thuộc vào ngữ cảnh, nghĩa là chỉ xác định được thông qua ngữ cảnh (syntactical orthography error) (... , aber auf dieser mitleidlosen Welt sollen sie ihre Zierlichkeit nicht verlieren, in dem sie alles versuchen zu machen.). Kết quả nghiên cứu khá bất ngờ: Tỷ lệ lỗi của người học là 111/10.000 từ trong khi ở người bản ngữ là 168/10.000 cũng như tỷ lệ lỗi chính tả không phụ thuộc ngữ cảnh chiếm đa số (92/19), ngược với tỷ lệ ở người bản ngữ (67/101). Những kết quả nghiên cứu dựa trên khối liệu người học như vậy có thể được sử dụng để xây dựng từ điển người học chú trọng tới những đặc thù của ngôn ngữ người học hoặc để cải tiến phương pháp và nội dung giảng dạy (ví dụ lỗi chính tả không đơn thuần chỉ là viết sai mà nguyên nhân chính lại là những vấn đề cú pháp).

4.2. Ứng dụng cho các chủ thể tham gia vào quá trình dạy-học

Giáo viên có thể sử dụng khối liệu vào nhiều mục đích khác nhau (Lüdeling và Walter, 2010b, tr. 3-13; Ahrenholz và Wallner, 2013, tr. 263-264):

(a) Biên soạn học liệu: Khối liệu được sử dụng như một nguồn tham chiếu và nguồn ví dụ. *Giáo viên* có thể tích hợp những ngữ liệu xác thực, đáng tin cậy và phù hợp cho những tình huống sử dụng đặc thù như trong ngôn ngữ chuyên ngành, ngôn ngữ khoa học, ngôn ngữ chính trị hoặc sử dụng ngữ liệu như một sự bổ sung cho giáo trình (Ahrenholz và Wallner, 2013, tr. 263). *Giáo viên* cũng có thể dùng ngữ liệu và kết quả nghiên cứu để biên soạn bảng khái quát về các cấu trúc ngữ pháp hoặc phiếu bài tập (Lüdeling và Walter, 2010b, tr. 6-7).

(b) Chữa lỗi: Thường thì *giáo viên*, đặc biệt nếu không phải là người bản ngữ, sẽ gặp khó

khăn khi xác định lỗi ngữ dụng và lỗi phong cách. Trong trường hợp này, *giáo viên* có thể sử dụng khối liệu như một sự trợ giúp thay vì hoàn toàn dựa vào trực giác (Mukherjee 2002, dẫn theo Lüdeling và Walter, 2010b, tr. 6). Lüdeling và Walter (2010b, tr. 6) cho rằng cần cẩn trọng với đề xuất này vì sự xuất hiện của mỗi ví dụ trong khối liệu không chỉ ra được cấu trúc đó đúng ngữ pháp, ngữ dụng hoặc được chấp nhận hay không cũng như khi một cấu trúc không xuất hiện trong khối liệu thì không có nghĩa là nó không được sử dụng. Tuy nhiên trong một chừng mực nhất định, khối liệu cho phép kiểm chứng sự chấp nhận của những cấu trúc nhất định và giúp *giáo viên* đưa ra các phản hồi phù hợp (Ahrenholz và Wallner, 2013, tr. 264).

(c) Danh sách xếp hạng từ và cấu trúc theo tần suất có thể giúp cho *giáo viên* đưa ra quyết định về nội dung giảng dạy bởi thông thường, những cấu trúc và kết hợp từ có tần suất cao sẽ có trọng lượng hơn.

(d) Khối liệu cũng cung cấp cho *giáo viên* những minh họa về các xu hướng phát triển tiếng Đức. Trong ngôn ngữ nói, đó là việc sử dụng từ vay mượn (*adden, liken, downloaden, updaten*) hoặc động từ trong câu có liên từ *weil* (vì), *obwohl* (mặc dù) đứng ở vị trí thứ hai (thay vì đứng ở cuối câu) (... weil uns ist was aufgefallen äh als wir den film gemacht hatten den wir eben gezeigt haben; ... aber ich habe doch, durch diesen auftritt bei der pressekonferenz, obwohl ich m muss ja ehrlich sagen, ...) (Ahrenholz và Wallner, 2013, tr. 264; Schneider và cộng sự, 2018, tr. 144, 150).

Đối với *người học* ở trình độ nâng cao, nếu được rèn luyện sử dụng các công cụ tìm kiếm, đặc biệt là công cụ tìm chỉ mục và kết hợp từ, thì khối liệu cũng rất có ích cho các hoạt động sau (Lüdeling và Walter, 2010b, tr. 3-13; Ahrenholz và Wallner, 2013, tr. 264-265):

(a) Kiểm chứng các thông tin về ý nghĩa và chức năng của các đơn vị ngôn ngữ được trình bày trong sách ngữ pháp, từ điển, giáo trình. Tìm hiểu những hiện tượng đặc biệt trong sử dụng ngôn ngữ như đồng nghĩa, đa nghĩa, ngữ tri, giới từ đa nghĩa đa chức năng.

(b) Nhận dạng các cụm từ cố định, các kết hợp từ, ý nghĩa và cách dùng của chúng, qua đó có thể cải thiện các kỹ năng sản sinh.

(c) Ý thức được mối quan hệ giữa chuẩn và biến thể, coi biến thể không phải là lỗi mà là đặc thù của ngôn ngữ nói, ví dụ động từ đứng ở vị trí đầu câu (thay vì đứng ở vị trí thứ 2) (ja, kann schon sein dass man sich auch aus dieser ja privaten krise so n bisschen in den beruf flüchten kann, Schneider và cộng sự, 2018, tr. 182).

(d) Tự xây dựng danh mục tần suất hoặc khối liệu của riêng mình, đặc biệt ở lĩnh vực ngôn ngữ chuyên ngành và dịch thuật.

5. Kết luận

Bài viết đã cho thấy một cái nhìn khái quát về ngôn ngữ học khối liệu ở Đức cũng như tiềm năng lớn của việc ứng dụng vào nghiên cứu và giảng dạy tiếng Đức. Tuy nhiên vẫn còn một số vấn đề cần trao đổi và nghiên cứu để phân ngành khoa học này có thể đáp ứng kỳ vọng của người sử dụng:

Cần có nhiều nghiên cứu, trao đổi hơn nữa về tiềm năng và giới hạn của việc xây dựng, xử lý, phân tích và ý nghĩa khoa học của khối liệu đối với chuyên ngành Tiếng Đức như một ngoại ngữ, đặc biệt là các nghiên cứu thực nghiệm về các vấn đề liên quan đến quá trình thụ đắc tiếng Đức ở người học với nhiều ngôn ngữ mẹ đẻ khác nhau.

Ngoài những nỗ lực tối ưu hóa nghiên cứu định lượng thì nên tập trung vào những dữ liệu định tính và nghiên cứu định tính. Bên cạnh các nghiên cứu tập trung vào cấu trúc bề mặt

thì cần chú trọng các cấu trúc tầng sâu như các hiện tượng về ngữ nghĩa và đa nghĩa, ngữ dụng, hành động ngôn từ, văn phong.

Ở Việt Nam và khu vực Đông Nam Á chưa xây dựng được một khối liệu người học tiếng Đức. Hiện nay, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN đang xây dựng một khối liệu người học trong lĩnh vực giảng dạy và nghiên cứu ngôn ngữ Đức và đã có một số nghiên cứu ban đầu dựa vào khối liệu này như nghiên cứu lỗi trong sử dụng liên từ, sử dụng câu phức trong bài thi của sinh viên tiếng Đức trình độ B1-B2, nghiên cứu lỗi trong biên dịch trong cặp ngôn ngữ Đức - Việt. Ngoài ra có một số nghiên cứu đang thực hiện về hệ thống kết hợp từ trong văn bản khoa học của học viên cao học, lập luận có tính nhượng bộ trong tiểu luận và luận văn thạc sĩ ngành Ngôn ngữ Đức v.v. Tuy nhiên đây sẽ chỉ là một khối liệu nhỏ. Cần có những dự án lớn để xây dựng khối liệu của người học ở Việt Nam nói chung và có thể mở rộng sang khu vực.

Ngôn ngữ học khối liệu như một phân ngành hoặc phương pháp cũng chưa được đề cập đến trong nội dung các chương trình đào tạo tiếng Đức. Với những tiềm năng đã nêu trong bài, các nhà nghiên cứu tiếng Đức ở Việt Nam cần bắt đầu nghĩ đến việc ứng dụng phân tích khối liệu và sử dụng các kết quả nghiên cứu để cải tiến phương pháp giảng dạy và biên soạn học liệu.

Ở Việt Nam hiện chưa có các khối liệu tiếng Việt điện tử bất chấp việc phát triển có thể nói rất ấn tượng của kỹ thuật máy tính. Đã đến lúc cần có những đầu tư vào các dự án xây dựng khối liệu tiếng Việt lớn, đáp ứng nhu cầu nghiên cứu và giảng dạy tiếng Việt cũng như so sánh đối chiếu với các ngôn ngữ khác. Đồng thời cũng cần xây dựng và phát triển phân ngành ngôn ngữ học khối liệu và đưa vào giảng dạy tại các trường đại học.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Lê Tuyết Nga (2020). Qui trình xây dựng một khối liệu người học tiếng Đức ở Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia *Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam*. Hà Nội, ngày 24 tháng 4 năm 2020, tr. 352-366.

Tiếng Đức

Ahrenholz, B. & Wallner, F. (2013). Korpora für Deutsch als Fremdsprache. In Oomen-Welke, I. & Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Kultur in elf Bänden. 10. Deutsch als Fremdsprache* (S. 261-272). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Andresen, M. & Zinsmeister, H. (2019). *Korpuslinguistik*. Tübingen: Narr.

Brommer, S. (2018). *Sprachliche Muster*. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. Berlin/Boston: de Gruyter.

Duden. (n.d.). Die häufigsten Wörter in deutschsprachigen Texten. In Duden.de dictionary. Available through <<https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-hufigsten-Woerter-deutschsprachigen-Texten>>, Accessed 17/07/2020 11:00

Fandrych, C., Meißner, C. & Wallner, F. (2018). Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik. Das Beispiel GeWiss. *Deutsch als Fremdsprache*, 55(1), 3-13.

Fandrych, C. & Tschirner, E. (2007). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache*, 44(4), 195-204.

Greafen, G. (1997). *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation*. Frankfurt/Main: Lang.

Hirschmann, H. (2019). *Korpuslinguistik. Ein Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Jäkel, O. (2010). The Flensburg English Classroom Corpus (FLECC). Sammlung authentischer Unterrichtsgespräche aus dem aktuellen Englischunterricht auf verschiedenen Stufen an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen Norddeutschlands. Flensburg: Flensburg University Press. Available through <<https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/seminare/anglistik/dokumente/projekte/flecc-online-version.pdf>>, Accessed 18/07/2020 15:20

Jones, R. & Tschirner, E. (2006). *Frequency dictionary of German: Core vocabulary for learners*. London: Routledge.

Keibel, H., Kupietz, H. & Perkhuhn, R. (2012). *Korpuslinguistik*. Paderborn: Fink.

Klein, W. P. (2013). Datenbanklinguistik. Eine

Weiterentwicklung der Korpuslinguistik? In Kratochvilová, I. & Wolf, N. R. (2013) (Hrsg.), *Grundlagen einer sprachwissenschaftlichen Quellenkunde* (S. 333-341). Tübingen: Narr.

Kupietz, M. & Schmidt, T. (2018). *Korpuslinguistik*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Lemnitzer, L. & Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Lüdeling, A. (2007). Das Zusammenspiel von qualitativen und quantitativen Methoden in der Korpuslinguistik. In Kallmeyer, W. & Zifonun, G. (Hrsg.), *Sprachkopora - Datenmengen und Erkenntnisfortschritt* (S. 28-48). Berlin/New York: de Gruyter.

Lüdeling, A., Doolittle, S., Hirschmann, H., Schmidt, K. & Walter, M. (2008). Das Lernerkorpus Falko. *Deutsch als Fremdsprache*, 45(2), 67-73.

Lüdeling, A. & Walter, M. (2010a). Korpuslinguistik. In Krumm, H.-J., Fanrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 35.1* (S. 315-322). Berlin/New York: de Gruyter.

Lüdeling, A. & Walter, M. (2010b). *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung* (erweiterte Fassung vom HSK-Artikel). Available through <<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf>>, Accessed 25/11/2019 10:15

Meißner, C. (2014). Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. *Eine Korpusstudie*. Tübingen: Stauffenburg.

Meißner, C., Lange, D. & Fandrych, C. (2016). Korpusanalyse. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 306-319). Tübingen: Narr.

Niederhaus, C. (2011). Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder - Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In Granato, M., Münk, D. & Weiß, R. (Hrsg.), *Migration als Chance: Ein Beitrag der beruflichen Bildung (Berichte zur beruflichen Bildung)* (S. 209-224). Bonn: wbv Media.

Paschke, P. (2018). Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen. Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In Barbara, V. (Hrsg.), *Gesprochene (Fremd-) Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand* (S. 21-51). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.

Scherer, C. (2014). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Schneider, J. G., Butterworth, J. & Hahn, N. (2018). *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive*.

Theoretische Grundlagen - Empirie - didaktische Konsequenzen. Tübingen: Stauffenburg.

Tschirner, E. (2008). Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 45(4), 195-208.

Tschirner, E. (2009). *Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht.* Germanica Wratislaviensia 129. Acta Universitatis Wratislaviensis, No. 3163 (S. 127-142), Wrocław. Available through <https://www.researchgate.net/publication/308793121_Korpuslinguistik_und_Fremdsprachenunterricht>, Accessed 17/07/2020 14:15.

Các khối liệu được trích dẫn

Leibniz-Institut für deutsche Sprache. (n.d.). *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch.* Available through <<https://dig-hum.de/forschung/projekt/forschungs-und-lehrkorpus-gesprochenes-deutsch>>, Accessed 18/07/2020 14:20

Ludwig-Maximilians-Universität München. (n.d.). *ALC - Alcohol Language Corpus.* Available through <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/forschung/abgeschlossene_projekte/alc.html>, Accessed 18/07/2020 15:00

Merlin Corpus. (n.d.). Available through <<https://merlin-platform.eu>>, Accessed 18/07/2020 16:00

Universität Hamburg. (n.d.). *Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung (EuroWiss).* Available through <<https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html>>, Accessed 18/07/2020 15:07

Universität Humboldt zu Berlin. (n.d.). *Die Falko-Familie: einzelne Korpora.* Available through <<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/design>>, Accessed 18/07/2020 15:58

Universität Leipzig. (n.d.). *GeWiss. Gesprochene Wissenschaftssprache.* Available through <<https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>>, Accessed 23/07/2020 10:26

Universität Stuttgart. (n.d.). *Tiger Korpus.* Available through <<https://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/korpora/tiger>>, Accessed 18/07/2020 14:00

Khối liệu truyện cổ tích Grimm

Aschenputtel. (n.d.). In Goethe.de. Available through <<http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mad/gri/de9114281.htm>>, Accessed 15/12/2019 10:00

Dornröschen. (n.d.). In Goethe.de. Available through <<http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mad/gri/de9114339.htm>>, Accessed 15/12/2019 10:15

Rotkäppchen. (n.d.). In Goethe.de. Available through <<http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mad/gri/>

<de9114344.htm>>, Accessed 15/12/2019 10:32

Rumpelstilzchen. (n.d.). In Goethe.de. Available through <<http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mad/gri/de9114371.htm>>, Accessed 15/12/2019 10:55

Khối liệu Zeit online

Clan-Kriminalität. Bundesweite Razzia gegen mutmaßliche Schleuserbande. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-10/clan-kriminalitaet-razzia-schleuser-bundespolizei>>, Accessed 06/11/2019 10:00

EU-Austritt. Briten sollen bei Brexit-Verschiebung EU-Kommissar stellen. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-10/eu-austritt-brexit-verlaengerung-britischer-eu-kommissar>>, Accessed 06/11/2019 10:33

Francisco Franco. Darum wird Spaniens früherer Diktator exhumiert. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-10/francisco-franco-diktator-umbettung-madrid-spanien-faq>>, Accessed 06/11/2019 10:55

Husmann, W. (2019, Oktober 23). “Star Wars”-Trailer: Auch das heiligste Skript muss einmal ein Ende haben. *Zeit online.* Available through <<https://www.zeit.de/kultur/film/2019-10/star-wars-the-rise-of-skywalker-trailer-release>>, Accessed 07/11/2019 20:00

Ilham Tohti. Sacharow-Preis geht an uigurischen Regierungskritiker. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-10/ilham-tohti-sacharow-preis-eu-parlament>>, Accessed 07/11/2019 21:00

Immobilienmarkt. Mietpreise stagnieren in mehreren Städten. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/wirtschaft/2019-10/immobilienmarkt-miete-wohnen-mietpreise-studie>>, Accessed 07/11/2019 21:15

Nordsyrien. USA lehnen Beteiligung an SyrienSchutztruppe ab. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-10/nordsyrien-usa-nato-treffen-schutzzone-mark-esper>>, Accessed 07/11/2019 21:20

Opioidkrise. Pharmafirma zahlt 700 Millionen Dollar in Opioidprozess. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/wirtschaft/2019-10/opioidkrise-reckitt-benckinser-konsumgueterkonzern-usa>>, Accessed 07/11/2019 21:30

Rauterberg, H. (2019, Oktober 24). Leonardo da Vinci. Wunder des Geistes. *Zeit online.* Available through <<https://www.zeit.de/2019/44/leonardo-da-vinci-ausstellung-louvre-paris/komplettansicht>>, Accessed 07/11/2019 21:38

Rubik's Cube. Zauberwürfel ist doch keine geschützte Marke. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available

through <<https://www.zeit.de/wirtschaft/2019-10/rubik-s-cube-zauberwuerfel-marke-eu-gericht>>, Accessed 07/11/2019 21:55

USA. FBI findet NS-Raubkunst in Museum in New

York. (2019, Oktober 24). Zeit online. Available through <<https://www.zeit.de/kultur/kunst/2019-10/ns-raubkunst-usa-arkell-museum-new-york>>,

Accessed 07/11/2019 22:15

CORPUS LINGUISTICS – CONCEPT, APPROACHES, METHODS AND APPLICATIONS IN RESEARCH AND TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Le Tuyet Nga

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

Abstract: The paper discusses the concept *corpus* (criteria for corpora, classification of the corpora), corpus linguistics as science or as methodology, approaches (corpus-based approach and corpus-driven approach), research methods (quantitative and qualitative) and tools used in corpus linguistics from the perspective of German scientists. One focus of the work lies in the discussion of the relationship between corpus linguistics and German as a foreign language and in the application possibilities of corpus linguistics for research and teaching of the German language.

Keywords: corpus, corpus linguistics, approach, method, German as a foreign language

NGHIÊN CỨU TỪ ĐIỂN SONG NGỮ Ở VIỆT NAM

Hoàng Thị Nhung*

*Viện Từ điển học và Bách khoa thư Việt Nam,
36 Hàng Chuối, Hai Bà Trưng, Hà Nội*

Nhận bài ngày 8 tháng 4 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 6 năm 2020; Chấp nhận ngày 26 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết cung cấp một cái nhìn tổng quan về tình hình nghiên cứu từ điển song ngữ ở Việt Nam theo các cách tiếp cận khác nhau của từ điển học. Các nghiên cứu được chia thành ba giai đoạn. Ở mỗi giai đoạn, chúng lại được sắp xếp theo những quan điểm tiếp cận khác nhau. Nhờ vậy, một bức tranh toàn cảnh về tình hình nghiên cứu được miêu tả một cách rõ ràng, có tính hệ thống. Qua đó, người đọc có thể thấy được những thành tựu cũng như những lĩnh vực chưa thực hiện được của các nhà từ điển học song ngữ.

Từ khóa: từ điển song ngữ, từ điển học song ngữ, quan điểm phê bình, quan điểm cấu trúc, quan điểm loại hình.

1. Khái niệm từ điển song ngữ và từ điển học song ngữ

1.1. Khái niệm từ điển song ngữ

Cuốn *Từ điển về từ điển học* của Hartmann and James (2002) định nghĩa thuật ngữ “từ điển song ngữ” như sau: “Từ điển song ngữ (bilingual dictionary): loại từ điển liên kết vốn từ vựng của hai ngôn ngữ với nhau bằng cách dịch tương đương, đối lập với từ điển đơn ngữ, trong đó việc giải thích được dành cho một ngôn ngữ. Điều này vừa là một điều thuận lợi nhất và cũng đồng thời là điều bất lợi nhất của loại từ điển này. Bằng việc đưa ra những tương đương từ vựng, từ điển song ngữ giúp người học tiếng và người dịch đọc và tạo ra được các văn bản bằng tiếng nước ngoài” (tr. 14). Các tác giả cũng xác định: “từ điển song ngữ” có thể được chia thành từ điển chủ động (*active dictionaries*) và từ điển thụ động (*passive dictionaries*) tùy theo mục đích của chúng là để giúp hoạt động mã hóa (viết) hay giải

mã (đọc). Hai loại từ điển này cũng khác nhau ở độ bao phủ của vốn từ vựng và phạm vi mà chúng hướng đến là các từ phổ thông hay các từ chuyên ngành.

Ở Việt Nam, tác giả Lê Khả Kế (1997) cho rằng: “từ điển song ngữ” là loại từ điển giải thích những đơn vị từ ngữ của một ngôn ngữ không phải bằng lời của chính ngôn ngữ các mục từ, mà bằng cách cho một hoặc một số từ tương đương lấy trong ngôn ngữ thứ hai, nghĩa là bằng cách đối dịch.

Có thể thấy, từ điển song ngữ là loại từ điển mà trong đó, từ vựng của một ngôn ngữ tạo nên cấu trúc vĩ mô, còn cấu trúc vi mô lại được tạo nên bởi những đơn vị từ vựng tương đương trong ngôn ngữ thứ hai, vốn từ vựng của nó có thể là phổ thông hoặc chuyên ngành. Đối với từ điển đa ngữ, hầu hết các nhà ngôn ngữ đều cho rằng, chỉ có thể tồn tại từ điển đa ngữ đối với các loại từ điển đối chiếu thuật ngữ - điều này là nhờ tính đơn nghĩa của các thuật ngữ khoa học. Đối với các loại từ điển đối chiếu ngôn ngữ thì việc tìm tương đương từ vựng giữa hai ngôn ngữ là rất khó khăn, vì vậy, có thể nói, trong thực tế, gần

* ĐT: 84-904 510 975;

Email: hoangthinhungvtd@gmail.com.

như không tồn tại một công trình từ điển đa ngữ được cho là hoàn hảo.

1.2. Khái niệm từ điển học song ngữ

Về khái niệm *từ điển học song ngữ* (bilingual lexicography), hai tác giả Hartmann và James (2002) giải thích như sau: “Từ điển học song ngữ là phức hợp những hoạt động liên quan đến việc thiết kế, biên soạn, sử dụng và định giá các từ điển song ngữ. Mặc dầu có một truyền thống lâu dài trong việc sản xuất các công trình tra cứu như thế này, và trong một số nền văn hóa, chúng được coi như là loại từ điển “điển mẫu” (“prototypical” dictionary), lĩnh vực này vẫn bị lạc hậu so với nền từ điển học đơn ngữ về lí thuyết biên soạn, các chuẩn mực nghề nghiệp, đặc biệt là ở những cặp đôi ngôn ngữ được đề cập đến không bao gồm ít nhất một ngôn ngữ chính của thế giới” (tr. 15).

Việc nghiên cứu từ điển có thể được tiếp cận từ nhiều quan điểm khác nhau. Hartmann (2003) đưa ra chín quan điểm thường thấy là: i) quan điểm người biên soạn (compiler perspective), ii) quan điểm người sử dụng (user perspective), iii) quan điểm phê bình (critical perspective), iv) quan điểm lịch sử (historical), v) quan điểm vùng (regional); vi) quan điểm ngôn ngữ học (linguistic perspective), vii) quan điểm loại hình học (typological perspective), viii) quan điểm cấu trúc (structural perspective), và ix) quan điểm liên ngành (interdisciplinary perspective). Mỗi góc độ tiếp cận sẽ giúp làm rõ những bình diện khác nhau của các công trình từ điển.

Tại Việt Nam, cuốn từ điển song ngữ xuất hiện sớm nhất là *Chi Nam ngọc âm giải nghĩa*, vào thế kỉ XV. Tuy nhiên, theo khảo sát của chúng tôi, việc nghiên cứu từ điển song ngữ mới chỉ bắt đầu vào những năm 30 của thế kỉ XX. Căn cứ vào tình hình thực tế, quá trình hình thành và phát triển của từ điển học song

ngữ có thể chia thành ba giai đoạn: i) giai đoạn 1930-1975, ii) giai đoạn 1975-2008 và iii) giai đoạn từ năm 2008 đến nay.

Bài viết này đặt mục tiêu phác họa một bức tranh bao quát về thực trạng nghiên cứu từ điển song ngữ, làm rõ những cách tiếp cận nào đã được áp dụng, những lĩnh vực nào đã được quan tâm... qua đó, có thể thấy được những vấn đề còn tồn tại, cần các nhà từ điển học quan tâm, góp phần làm sáng tỏ.

2. Nghiên cứu từ điển song ngữ ở Việt Nam giai đoạn 1930-1975

Những nghiên cứu về từ điển song ngữ ở giai đoạn này chủ yếu theo *quan điểm phê bình*, người viết thường tập trung vào việc đánh giá công trình từ điển, chỉ ra những lỗi sai, những điểm cần khắc phục của những người biên soạn. Nghiên cứu đầu tiên về từ điển song ngữ là bài “Mấy lời phê bình cuốn Hán-Việt từ điển của ông Đào Duy Anh” của tác giả Nguyễn Văn Triện in trong Văn học tạp chí, năm 1934. Cùng thời gian đó, trên *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient* đã xuất hiện các bài viết của tác giả Nguyễn Văn Tố về các cuốn từ điển song ngữ mới xuất bản. Những bài viết của ông chủ yếu chỉ ra những thiếu sót mà các cuốn từ điển cần khắc phục, những sai sót về cách đưa từ tương đương, sai sót về chính tả. Chẳng hạn, trong đoạn viết về cuốn *Dictionnaire français-annamite*, ông đã phê tác giả từ điển “với mỗi từ tiếng Pháp không đưa ra một lời giải thích nào mà chỉ dịch thành một hoặc nhiều từ tiếng Việt hoặc từ Hán-Việt. Vì thế mà nảy sinh sự mơ hồ. Ví dụ: “face ... mặt trước nhà, phương diện”. *Mặt trước nhà* là “façade d'une maison”, trong khi *phương diện* chỉ một bình diện (surface plane) và, nghĩa bóng, theo một quan điểm nào đó, một cách tồn tại” (Cornier, 1935, tr. 862). Có thể nói, đây là những bài viết về từ điển song ngữ sớm nhất trong lịch sử nghiên cứu từ điển của nước ta.

Tác giả Nhữ Thành (1969) tiến hành khảo sát và phân tích một số từ điển Pháp-Việt và đưa ra những quan điểm của mình về vấn đề tồn tại và hướng khắc phục. Ông chỉ ra 5 điểm yếu cơ bản của các công trình từ điển Pháp-Việt của các tác giả Trương Vĩnh Ký, G. Cordier, Đào Duy Anh, Đào Văn Tập, Đào Đăng Vĩ... như sau:

1) “Các tác giả không phải là nhà phiên dịch mà là những nhà học giả. Kinh nghiệm dịch của họ không nhiều [...] không tham khảo cách dịch của các nhà phiên dịch. Do đó, chữ họ đưa ra chỉ gần đúng, đại khái không sai, chứ ít khi có chữ đắt chữ hay” (tr. 151). Từ đó, tác giả cung cấp một luận điểm như sau: “Quyển từ điển song ngữ không phải là tác phẩm dịch của một người mà là công trình tổng kết trình độ dịch thuật của cả thời đại. Muốn thế chỉ có thể theo lối quy nạp từ tác phẩm dịch tốt vào từ điển” (tr. 151).

2) “Các từ điển cũ thiên hẳn về mặt thuật ngữ khoa học, cố dịch nhiều thuật ngữ khoa học về đủ mọi ngành nhưng xem nhẹ ngôn ngữ thường dùng, ngôn ngữ văn học”. Theo ông, “người làm từ điển chỉ làm một việc là lựa chọn. Tất cả sự chú ý của anh ta phải hướng về cái phần ngôn ngữ học của từ điển và phải lấy ngôn ngữ thường dùng, khẩu ngữ, nhất là ngôn ngữ văn học làm đối tượng gần như duy nhất” (tr. 151).

3) Ở những cuốn từ điển này, “hầu hết những gì có tính chất văn học đều bị loại trừ”. Cụ thể là, các nhà biên soạn không lấy thí dụ từ nguồn ngữ liệu là các tác phẩm văn học, “cách dịch các thí dụ chỉ là gợi ý không sát, không có tính chất văn học [...] các từ điển thường tránh cái khó dịch” (tr. 152).

4) Các nhà từ điển học - tác giả của những từ điển đang xét - “đã không chú ý đến” một điều quan trọng, đó là: “trước hết không phải là làm việc với các công trình ngôn ngữ học

khảo sát tiếng Pháp và tiếng Việt”, mà “chỉ làm việc với các quyển từ điển” (tr. 152).

5) Những cuốn từ điển đang xét đi theo “lối làm từ điển theo thứ tự a, b, c là một lối làm giả tạo gây nên mọi sự rắc rối khiến cho từ điển mất giá trị ngôn ngữ học”. Cũng từ khiếm khuyết này, tác giả Nhữ Thành đã đề xuất giải pháp khắc phục. Ông cho rằng: “thứ tự a, b, c là thứ tự sắp xếp, còn các từ ở trong ngôn ngữ thì lại liên quan với nhau theo những hệ thống khác”, vì vậy, ông đề nghị “lúc dịch phải dịch một lúc toàn bộ hệ thống thì mới đúng được” (tr. 152). Muốn làm được điều này, theo ông, người biên soạn phải tính đến 3 thể đối lập: đối lập về đồng nghĩa - “một từ phải dịch trong thể đối lập đồng nghĩa”; đối lập về văn hóa lịch sử - “người làm từ điển thường phải sáng tạo dựa trên hai cơ sở là khảo sát các sách nghiên cứu về lịch sử văn hóa của châu Âu và dựa trên kết cấu tiếng Việt”; đối lập về kết cấu ngôn ngữ - “từ điển song ngữ cần dựa trên sự khảo sát so sánh hai ngôn ngữ thì mới có kết quả tốt” (tr. 153).

3. Nghiên cứu từ điển song ngữ ở Việt Nam giai đoạn 1975-2008

Trong giai đoạn hơn 30 năm sau ngày thống nhất đất nước này, ngành từ điển học nói chung và nghiên cứu từ điển song ngữ nói riêng có những bước phát triển vượt bậc. Các nghiên cứu xuất phát từ nhiều quan điểm, đa dạng hơn và có thể được phân loại như sau: i) quan điểm phê bình; ii) quan điểm cấu trúc và iii) quan điểm loại hình học.

3.1. Nghiên cứu tiếp cận theo quan điểm phê bình

Đại diện cho quan điểm phê bình trong giai đoạn này là những nghiên cứu liên quan đến các công trình của học giả Đào Duy Anh. Cuộc đời và sự nghiệp của Đào Duy Anh được giới nghiên cứu đặc biệt quan tâm. Điều đó thể hiện ở một loạt các bài viết về các cuốn từ điển của ông của các tác giả Phan Ngọc

(1988), Nguyễn Huệ Chi (1990), Đào Văn Phái (1995)...

3.1.1. Nghiên cứu của Phan Ngọc (1988)

Bộ Hán-Việt từ điển, bắt đầu biên soạn năm 1930, xuất bản năm 1932, gồm 2 tập, với 40 nghìn từ với 5 ngàn chữ khối vuông. Phan Ngọc cho rằng đó là một công trình đồ sộ, vượt xa những quyển từ điển đã xuất bản trước đó, và còn có giá trị nhiều năm về sau. Ông nhận xét Đào Duy Anh có cách làm việc “không nhìn về quá khứ, không dừng lại ở hiện tại mà nhìn về tương lai”. Chính vì thế mà cuốn từ điển này khác các công trình của các tác giả khác như Ta-be, To-ren, Giê-ni-bren (Taberd, Theurel, Génibrel), Huỳnh Tịnh Của, Trương Vĩnh Ký. Những cuốn từ điển của các tác giả này sớm bị lạc hậu, do “bị tiếng Việt vượt qua”. Phan Ngọc cũng đã chỉ ra điều khiến cho quyển từ điển Hán-Việt của Đào Duy Anh tồn tại lâu dài là vì “nó viết cho tiếng Việt trong tương lai”. Và do đó, nó chính là một “công cụ để xây dựng ngôn ngữ mới, hiện đại”.

So với *Hán-Việt từ điển*, bộ *Pháp-Việt từ điển* của cụ Đào được Phan Ngọc đánh giá là “hùng vĩ hơn”. Ông cho rằng quyển từ điển này “mở ra con đường từ điển học song ngữ cho tiếng Việt”. Ông cho rằng qua cuốn từ điển, cụ Đào Duy Anh đã làm cho tiếng Việt đạt “trình độ ngôn ngữ tầm cỡ thế giới, đuổi kịp các ngôn ngữ tiên tiến”. Để đạt được điều đó, cụ Đào đã thực hiện các việc sau: dịch hết tất cả các từ tiếng Pháp, kể cả từ chuyên môn; không dịch loanh quanh, dịch đối ứng khái niệm thành khái niệm. Ông khẳng định với cách làm như vậy, quyển từ điển này đã mở ra một giai đoạn mới cho tiếng Việt và trở thành một công trình bất tử, cùng với cuốn *Danh từ khoa học* của Hoàng Xuân Hãn.

3.1.2. Nghiên cứu của Nguyễn Huệ Chi (1990)

Tác giả Nguyễn Huệ Chi (1990) đánh giá cao việc áp dụng phương pháp hệ thống hóa tư

liệu bằng phiếu của tác giả hai bộ từ điển này. Điều đó khiến cho chúng trở thành những thành quả học thuật vượt thời gian của ông. Nguyễn Huệ Chi cho rằng hai bộ sách từ điển của Đào Duy Anh có sức sống lâu bền vì lí do thứ nhất là Đào Duy Anh là người có tài; lí do thứ hai là ông đã biên soạn cuốn *Pháp-Việt từ điển* dựa vào các bộ sách từ điển của Trung Hoa và Pháp, như *Từ hải*, *Từ nguyên*, *Larousse classique illustré*, *Larousse du XX^e siècle*,... mới xuất bản năm 1930 hoặc trước đó, để làm cơ sở cho cách phân loại và tập hợp khái niệm. Lí do thứ ba, theo Nguyễn Huệ Chi, chính là vì Đào Duy Anh hạn chế việc sử dụng các từ ngữ Nôm cổ, và đã đưa vào nhiều thuật ngữ tiếng Hán. Điều đó khiến cho ngôn ngữ văn chương, ngôn ngữ học thuật sẽ dần dần trở nên phong phú, tạo nên sức sống lâu bền cho hai cuốn từ điển này. Ông khẳng định rằng đó là công lao chủ yếu của *Hán-Việt từ điển* và *Pháp-Việt từ điển*.

3.1.3. Nghiên cứu của Đào Văn Phái (1995)

Từ bài báo của Đào Văn Phái, chúng ta biết thêm chi tiết một trong những tư liệu của *Hán-Việt từ điển* là những “phích cũ (những tấm phích về những thuật ngữ khoa học, nhất là về khoa học xã hội mà ông ghi chép để ông chuẩn bị cho mục Từ khảo ở cuối mỗi tập sách của Quan Hải từng thư trước đây)”. Tác giả cho chúng ta biết rằng Đào Duy Anh đã bỏ sung khối lượng từ bằng cách nhặt lấy những từ Hán-Việt thường dùng trên sách và tạp chí quốc văn quan trọng, ngoài ra tham khảo thêm các sách vở của Trung Quốc. Sau đó, ông giải thích theo sự hiểu biết của mình, có ảnh hưởng của sách vở về chủ nghĩa Mác. Cuốn *Hán-Việt từ điển* này còn chưa thêm chữ Pháp cho những thuật ngữ chính trị và khoa học và khi giải thích, tác giả đã thông qua đó mà truyền bá những tư tưởng tiến bộ, giới thiệu một số khái niệm chính trị theo hướng chủ nghĩa Mác, điều không thể làm được nếu xuất bản sách công khai.

Về cuốn *Pháp-Việt từ điển*, theo Đào Văn Phái, Đào Duy Anh đã biên soạn bằng cách dựa vào bộ từ điển *Larousse du XX^e siècle* của Pháp mới xuất bản. Đây là một cuốn từ điển tiếng Pháp rất phong phú về từ ngữ, khoa học về cách biên soạn. Tuy nhiên, để lập bảng từ và để biên soạn, ông vẫn phải dựa vào việc tập hợp những phích về từ ngữ tiếng Pháp lập ra hồi còn viết báo, từ những năm 1927, 1928, 1929 và bổ sung các phích mới dựa vào những sách báo tiếng Pháp đương thời và dựa vào các từ điển Việt-Pháp, Pháp-Việt, Pháp-Hoa, Hoa-Pháp... trong và ngoài nước. Về cách đối dịch, tác giả bài báo cho biết cụ Đào cố gắng dịch hết và tìm những từ ngữ, thành ngữ tiếng Việt để dịch cho được gọn gàng, và chú thêm tiếng Hán.

Đánh giá chung về hai bộ từ điển lớn của Đào Duy Anh, Đào Văn Phái cho rằng cả hai công trình đều đã giúp ích rất nhiều cho người đọc. Điều đó có được là nhờ quan điểm tiến bộ, vốn kiến thức phong phú và tinh thần làm việc thận trọng, tận tụy, khẩn trương của cụ Đào Duy Anh.

Qua loạt bài viết về học giả Đào Duy Anh, chúng ta thấy hiện ra một phương pháp làm từ điển rất riêng của học giả Đào Duy Anh. Đó là dựa trên cơ sở các tư liệu thực tế, các “tấm phích” được ghi chép trong một thời gian dài cộng với tinh thần sáng tạo, đổi mới, tiếp thu kịp thời các thành tựu của từ điển học thế giới.

3.2. Nghiên cứu tiếp cận theo quan điểm cấu trúc

3.2.1. Nghiên cứu của Trần Xuân Ngọc Lan (1982)

“Sơ bộ khảo sát quyển từ điển *Chỉ nam ngọc âm giải nghĩa*” của Trần Xuân Ngọc Lan (1982) là luận án đầu tiên về từ điển. Ở chương 1 của luận án, tác giả xem xét “sự phân bố của 3394 mục từ vào các chương như thế nào”, “tiếp theo là xét về kết cấu của mục từ và từ loại của từ trong mục từ đó”. Đặc biệt,

luận án đã cung cấp những cứ liệu cụ thể, chi tiết và giải thích rõ về “cách thu thập và nguồn thu thập của bảng từ” của từ điển này. Tác giả viết “xét trong truyền thống từ điển học Trung Quốc, chúng tôi không thấy có một bảng từ của một quyển từ điển nào giống với tính chất của bảng từ của “*Chỉ nam*”, đó là “một bảng từ không những gồm từ ngữ thông thường mà còn gồm cả những từ ngữ chuyên môn và khá nhiều điển cố”. Và, “...khi xét cụ thể vào bảng từ thì không thấy có bảng từ của một quyển nào có thể xem là bảng từ mà *Chỉ nam* đã lấy đó làm cơ sở rồi bổ sung thêm”. Tác giả kết luận: Tác giả từ điển *Chỉ nam ngọc âm giải nghĩa* đã “xây dựng bảng từ cho loại từ điển giải thích một thứ tiếng. Người ta phải chọn từ ở các tác phẩm tiêu biểu. Tập hợp tất cả vốn từ đó sẽ là bảng từ của loại từ điển này”. Nghiên cứu này cho thấy một cách làm từ điển đầy tính độc lập, tự chủ, và sáng tạo của cha ông chúng ta.

3.2.2. Nghiên cứu của Lê Khả Kế (1997)

Theo hướng tiếp cận nghiên cứu từ điển song ngữ từ góc độ cấu trúc, không thể không kể đến nghiên cứu của Lê Khả Kế (1997). Trên cơ sở kinh nghiệm và tri thức của một nhà ngôn ngữ đã biên soạn 24 cuốn từ điển, tác giả đề cập đến 4 vấn đề chính trong bài viết của mình như sau:

- 1) Thế nào là từ điển song ngữ?
- 2) Cấu trúc vĩ mô của từ điển song ngữ
- 3) Cấu trúc vi mô của từ điển song ngữ
- 4) Vấn đề ví dụ trong từ điển song ngữ

Về vấn đề thứ nhất: sau khi phân biệt hai loại từ điển là từ điển ngữ ngôn và bách khoa thư, tác giả khẳng định “rõ ràng là từ điển song ngữ về thực chất là một kiểu riêng, kiểu đối dịch” (tr. 267), là đối dịch giữa hai ngôn ngữ, ngôn ngữ của cấu trúc vĩ mô của từ điển và ngôn ngữ của cấu trúc vi mô của từ điển.

Ông định nghĩa: “từ điển song ngữ là loại từ điển giải thích những đơn vị từ ngữ của một ngôn ngữ không phải bằng lời của chính ngôn ngữ các mục từ, mà bằng cách cho một hoặc một số từ tương đương lấy trong ngôn ngữ thứ hai, nghĩa là bằng cách đối dịch” (tr. 267). Từ định nghĩa này, ông cho rằng: có từ điển đa ngữ, “nhưng chỉ là từ điển đối chiếu thuật ngữ khoa học mà thôi” (tr. 267). Ông lí giải điều này như sau: “bởi vì nói đến từ điển nhiều thứ tiếng là phải nói đến vấn đề từ tương đương hoàn toàn [...]. Cho nên chỉ trong phạm vi thuật ngữ khoa học mới có thể kiến tạo được những cuốn từ điển đa ngữ” (tr. 267).

Về cấu trúc vĩ mô của từ điển, tức bảng từ, Lê Khả Kế cho biết: “khi muốn xây dựng một cuốn từ điển song ngữ A-B ta phải dựa vào một cuốn từ điển ngữ ngôn về ngôn ngữ A cùng dung lượng và sử dụng cấu trúc vĩ mô của nó. Có thêm chẳng cũng chỉ chút ít mà thôi. Mà thêm chủ yếu là những từ của ngôn ngữ thứ nhất chỉ những sự vật hoặc khái niệm rất quen thuộc đối với cộng đồng nói ngôn ngữ thứ hai là tiếng Việt [...]” (tr. 268). Ngoài từ, những tổ hợp cố định tương đương từ cũng được đưa vào bảng từ, bởi theo ông, “điều này làm tăng tính tiện dùng của từ điển lên rất nhiều” (tr. 268). Đối với thành ngữ, ngạn ngữ, ông cũng cho rằng cần thu thập, nhưng không nên xếp thành mục từ riêng mà nên xếp vào những mục từ có liên quan. Ông cho rằng để tiện dùng, vẫn nên xếp nó theo thứ tự abc của từ đầu trong thành ngữ, ngạn ngữ.

Về cấu trúc vi mô của từ điển, tác giả tập trung nói đến thứ tự các nghĩa trong một mục từ. Thứ tự này trong từ điển ngữ ngôn, theo ông, “thường theo thứ tự logic hay thứ tự lịch sử, có khi kết hợp cả với tần số sử dụng, nghĩa phổ dụng để trước, nghĩa chuyên dụng để sau” (tr. 271-272). Nhưng đối với từ điển song ngữ, ông đề nghị: “các tiểu mục từ tương đương có thể và nên sắp xếp theo

một thứ tự khác đi cho hợp với đặc điểm của ngôn ngữ thứ hai” (tr. 272). Ông thử thay đổi với một số ví dụ lấy từ từ điển tiếng Anh khi chuyển sang song ngữ Anh-Việt. Đối với trường hợp không có từ tương đương khi đối dịch, ông chỉ ra rằng: “phải đặt từ mới trên cơ sở các yếu tố của ngôn ngữ thứ hai hoặc dùng lối phiên âm” (tr. 275).

Với vấn đề ví dụ trong từ điển song ngữ, tác giả cho rằng vai trò của ví dụ là “làm sáng tỏ thêm nghĩa của từ đầu mục, hoặc chỉ ra cách dùng của những từ ấy [...], hay làm rõ thêm cấu trúc vi mô của từ điển [...], và có khi cả hai vai trò đó”. Do vậy, từ điển “nói chung là không thể thiếu ví dụ”. Nhưng vấn đề tác giả muốn đặt ra ở đây là, cần tính đến “tiết kiệm chỗ” trong từ điển cũng như tính đến chuyện “đủ mà ngắn gọn” vì đó là “những vấn đề phải hết sức chú ý khi làm từ điển” (tr. 276).

3.3. Nghiên cứu tiếp cận theo quan điểm loại hình học

Có thể nói, đại diện cho quan điểm tiếp cận nghiên cứu từ điển song ngữ từ góc độ của loại hình học ở Việt Nam giai đoạn này là học giả Đặng Chấn Liêu. Trong công trình của mình, Đặng Chấn Liêu (1977) đã giới thiệu “Vài kinh nghiệm làm từ điển hai thứ tiếng” ông đúc rút được khi làm từ điển Anh-Việt, Việt-Anh. Kinh nghiệm của tác giả tập trung ở hai phạm vi *đối tượng sử dụng và cấu trúc vi mô* của từ điển:

(1) Đối tượng sử dụng từ điển

Theo Đặng Chấn Liêu (1997), cần “xác định đối tượng của từ điển định soạn” để “định trước được loại từ điển, quy mô từ điển (số lượng mục từ, dung lượng ngữ nghĩa, các loại ngôn ngữ và cấp độ ngôn ngữ) và một số vấn đề khác như giải ngữ (metalangue) và thí dụ...” (tr. 53). Về đối tượng của từ điển hai thứ tiếng, ông tán thành quan điểm của nhà từ điển học nổi tiếng Nga-Xô viết L. Sec-ba là: “làm

từ điển hai thứ tiếng nào đó thì phải làm bốn quyển” (tr. 53), hai cuốn Việt-Anh, Anh-Việt cho người Việt và hai cuốn Việt-Anh, Anh-Việt cho người Anh. Về loại từ điển hai thứ tiếng, ông chia thành loại hai thứ tiếng chung (“bao giờ cũng là từ điển ngôn ngữ”) và hai thứ tiếng đặc biệt (“loại từ điển thuật ngữ mà các mục từ được chọn theo từng ngành chuyên môn”). Ở loại thứ nhất, căn cứ vào cấu tạo (mục từ, chú giải, tương đương, thí dụ) và căn cứ vào đối tượng, ông chia ra làm 7 kiểu từ điển hai thứ tiếng. Ông cho rằng “muốn phát huy đến mức tối đa tác dụng của một quyển từ điển hai thứ tiếng” thì phải chú ý đến cách cấu tạo từ điển khác nhau (trong 7 kiểu đó) do đối tượng sử dụng khác nhau và “mỗi mục từ cố gắng có thí dụ”. Theo ông, “thí dụ nên làm sao nói lên được ngữ nghĩa của từ, nêu ra được cách dùng và có những từ thường kết hợp với nó [...], cho thật nhiều quán ngữ, thành ngữ [...] và trong trường hợp không dùng được tương đương đã cho trong từ điển thì cho cách diễn đạt đất nhất của tiếng thứ hai” (tr. 55).

(2) Cấu trúc vi mô

Từ việc phân loại từ điển song ngữ, tác giả bàn đến vấn đề cấu trúc vi mô, đây là “vấn đề phức tạp về ngữ nghĩa trong việc tìm tương đương giữa hai thứ tiếng”. Ở đây, ông nêu ra những kinh nghiệm của mình khi xử lí 5 vấn đề sau đây:

1) Vấn đề diện ngữ nghĩa: “Một khái niệm nào đấy trong một ngôn ngữ có thể có một diện ngữ nghĩa rộng hoặc hẹp hơn khái niệm tương đương ở một tiếng khác do nhiều lí do”;

2) Vấn đề trường ngữ nghĩa: “Một từ của một thứ tiếng nào đó có thể có nhiều nghĩa và ít khi có trường hợp từ tương đương của nó ở tiếng thứ hai cùng một trường ngữ nghĩa như vậy”;

3) Vấn đề cấp độ ngôn ngữ: “Vấn đề cấp độ ngôn ngữ, tức là từ ngữ, ngữ pháp... dùng trong những tình huống hay văn cảnh đặc biệt”;

4) Vấn đề các giá trị tu từ: “Vấn đề các giá trị tu từ cũng đòi hỏi [...] phải chú ý tìm tương đương về mặt tu từ”;

5) Vấn đề thành ngữ, quán ngữ, tục ngữ, phương ngôn...

Tác giả bài báo phân tích hàng loạt ví dụ cụ thể nhằm gợi ý kinh nghiệm về các vấn đề như: “tương đương về ngữ nghĩa”, “tương đương về cấp độ ngôn ngữ”, “tương đương về giá trị tu từ” và về “một số phạm trù ngữ nghĩa”. Ngoài ra, ông cũng đề cập đến kinh nghiệm tham khảo từ điển khi biên soạn từ điển hai thứ tiếng. Ông cho rằng “việc tham khảo những từ điển hai thứ tiếng khác trong đó có một trong hai thứ tiếng của từ điển đang làm là cần thiết nhưng vì vấn đề trường ngữ nghĩa trở nên phức tạp hơn nên người soạn phải rất giỏi hai thứ tiếng đó và phải rất thận trọng”, bởi vì, như tác giả đã chỉ ra, người sau khi tham khảo có nhiều khả năng sẽ lặp lại cái sai của người trước. Ông cũng lưu ý trường hợp: “người soạn dễ có xu hướng dịch định nghĩa mà không chịu tìm tương đương”.

Cuối cùng, ông rút ra hai kinh nghiệm sau:

1) Nên làm song song hai cuốn từ điển, một cuốn Từ điển Anh-Việt và một cuốn Từ điển Việt-Anh song song.

2) Làm từ điển hai thứ tiếng gồm hai loại tương đương: một cuốn Anh-Việt, mục từ Anh, định nghĩa Việt và tương đương Việt; một cuốn Việt-Anh, mục từ Việt, định nghĩa Anh và tương đương Anh. Lí tưởng nhất là làm 4 loại tương đương, tức là đối chiếu hai từ điển một thứ tiếng (từ điển Anh-Anh và từ điển Việt-Việt).

Có thể nói nghiên cứu của tác giả Đặng Chân Liêu là nghiên cứu đầu tiên có tính hệ thống và sâu sắc về cách thức, phương pháp biên soạn từ điển song ngữ. Bằng kinh nghiệm thực tế và kết quả nghiên cứu của mình, tác giả đã nêu rõ được những vấn đề cơ bản cần

lưu ý trong việc biên soạn. Nghiên cứu của ông đã giúp cho thể hệ sau hình dung khái quát về công việc này.

4. Nghiên cứu từ điển song ngữ ở Việt Nam giai đoạn 2008-nay

Năm 2008, Viện Từ điển học và Bách khoa thư Việt Nam, thuộc Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam được thành lập. Sự kiện đó mang một ý nghĩa quan trọng đối với ngành Từ điển học. Những nghiên cứu thuộc giai đoạn này đã có ý thức hướng đến việc xây dựng nền tảng lý thuyết cho một ngành khoa học độc lập. Mảng từ điển học song ngữ cũng không nằm ngoài dòng chảy ấy. Các nghiên cứu tiêu biểu ở giai đoạn này chủ yếu tiếp cận theo (1) quan điểm loại hình học, (2) quan điểm cấu trúc và (3) quan điểm chức năng.

4.1. Nghiên cứu tiếp cận theo quan điểm loại hình học

Nghiên cứu của tác giả Bùi Hiền (2009) được coi là công trình tiêu biểu cho cách tiếp cận này. Ông đã chia toàn bộ các từ điển song ngữ thành 5 tiêu loại sau:

- 1) Từ điển đối dịch đơn thuần
- 2) Từ điển đối dịch có thí dụ minh họa
- 3) Từ điển đối dịch có giải thích và minh họa
- 4) Từ điển đối dịch giáo khoa
- 5) Từ điển đối dịch tổng hợp (giáo khoa và tra cứu)

Trong đó, loại từ điển đối dịch đơn thuần được xác định có khối lượng mục từ có thể nhiều, có thể ít, nhưng tương ứng với mỗi đầu mục, phần cấu trúc vi mô chỉ liệt kê một số đơn vị tương đương tùy theo đơn vị đầu mục đơn hay đa nghĩa, ít có thêm các chỉ dẫn về ngữ âm, ngữ pháp. Loại từ điển này được tác giả đánh giá là “khó dùng chính xác mỗi nghĩa trong từng tình huống giao tiếp, thậm chí có

thể sai” (tr. 54). Loại từ điển thứ hai giống loại thứ nhất nhưng có thêm ví dụ minh họa nên khắc phục được những nhược điểm của loại thứ nhất. Loại thứ ba có thêm phần lời giải thích, tác giả cho rằng “chỉ có tác dụng đối với người đã biết khá tốt ngoại ngữ đó hoặc với người bản ngữ” (tr. 55), với người mới học, “kiểu giải thích này chỉ gây phức tạp và thêm mất thì giờ” (tr. 55).

Tác giả dành nhiều tâm huyết cho kiểu từ điển đối dịch giáo khoa. Từ điển này có “mục đích đáp ứng đúng nhu cầu và khả năng dạy học ngoại ngữ ở ngoài môi trường ngôn ngữ tự nhiên”. Theo ông, nguyên tắc của loại từ điển này là: i) “tối thiểu hóa từ vựng và ngữ nghĩa”, ii) “tích cực hóa các ý nghĩa cơ bản của mục từ”, iii) “chi tiết hóa, đa dạng hóa mục từ và các nghĩa”. Tuy nhiên, tác giả cho rằng, giải pháp tối ưu nhất là loại từ điển thứ năm, từ điển đối dịch tổng hợp (giáo khoa và tra cứu). Loại từ điển này với số lượng mục từ nhiều hơn, không phải “tối thiểu” nữa nhưng vẫn tuân theo ba nguyên tắc trên, sẽ đáp ứng được nhu cầu đa dạng của người dùng.

4.2. Nghiên cứu tiếp cận theo quan điểm cấu trúc

Kết quả khảo sát của chúng tôi cho thấy, ở giai đoạn này, có khá nhiều học giả nghiên cứu từ điển song ngữ từ cách tiếp cận theo quan điểm cấu trúc, ví dụ như: Lê Minh Hằng (2011), Nguyễn Hữu Hoàn (2011), Vũ Lộc (2010), Nguyễn Tuyết Minh (2015, 2018)...

4.2.1. Nghiên cứu của Vũ Lộc (2010a,b)

Từ góc độ cấu trúc, Vũ Lộc (2010a,b) xem xét các vấn đề liên quan đến bảng từ. Theo ông, về cơ bản, bảng từ của từ điển song ngữ nên được cấu trúc trên cơ sở bảng từ của từ điển tương giải đơn ngữ, nhưng cần lưu ý một số điểm sau:

Thứ nhất là cần cân nhắc đặc thù về hình thái học (các dạng biến đổi đặc biệt theo cách

của từ tiếng Nga chẳng hạn) của từng ngôn ngữ để xem xét khả năng đưa các đơn vị ngôn ngữ thích hợp vào bảng từ.

Thứ hai là cần cân nhắc việc đưa những hiện tượng và sự vật đặc thù chỉ có ở một ngôn ngữ vào bảng từ, ví dụ có thể đưa “bánh chưng”, nhưng không nên đưa “bánh giò”...

Thứ ba, từ điển song ngữ phải mang tính chất của ngôn ngữ hiện đại. Theo tác giả, có hai cách hiểu về ngôn ngữ hiện đại. Từ điển đơn ngữ sử dụng cách hiểu rộng hơn, dựa vào tính chất chuẩn mực của ngôn từ trong các tác phẩm kinh điển, do đó ngôn ngữ hiện đại có thể được tính từ thời Pu-skin đối với tiếng Nga, và từ thời Nguyễn Du đối với tiếng Việt. Theo ông, từ điển song ngữ áp dụng cách hiểu hẹp hơn về ngôn ngữ hiện đại, đó là ngôn ngữ đang được sử dụng hiện nay ở cuối thế kỉ XX, đầu thế kỉ XXI. Đây cũng là một quan điểm mà các nhà từ điển học cần quan tâm, lưu ý.

4.2.2. Nghiên cứu của Lã Minh Hằng (2011)

Căn cứ vào mục đích sử dụng, tác giả Lã Minh Hằng (2011) xác định vị trí của quyển *Đại Nam quốc ngữ* trong hệ thống từ điển. Kho sách Hán Nôm được tác giả chia thành hai loại lớn:

1) Loại từ điển về âm vận dùng để tra cứu vận bộ khi làm thơ.

2) Loại dùng để học chữ Hán và từ ngữ Hán.

Loại thứ hai được chia thành các tiểu loại sau: i) loại dùng để dạy viết chuẩn chính tả chữ Hán, ii) loại dùng để học từ ngữ Hán, iii) loại được biên soạn trên cơ sở rút gọn bộ *Khang Hi tự điển* và iv) loại từ điển được xếp theo môn loại. *Đại Nam quốc ngữ* thuộc tiểu loại thứ tư này.

Có thể thấy, việc phân chia này không dựa trên tiêu chí nhất quán, có sự lẫn lộn giữa mục đích sử dụng và cách biên soạn, cách sắp xếp. Qua việc phân tích từ điển từ góc độ cấu trúc,

tác giả đã cho thấy cách làm từ điển độc đáo của cuốn *Đại Nam quốc ngữ*. Đầu mục từ của cuốn từ điển này là chữ Hán, phần giải thích là chữ Nôm. Đó là những đơn vị từ ngữ không chỉ “thuộc lĩnh vực khoa học xã hội (các từ chỉ quan hệ thân tộc, các câu thành ngữ tục ngữ, các từ chỉ mối quan hệ giữa con người với con người, các từ chỉ quan hệ hôn nhân...) mà còn cung cấp rất nhiều tri thức về thiên văn, địa lí để chúng ta có thêm hiểu biết về thế giới xung quanh. Tác giả đánh giá: *Đại Nam quốc ngữ* “mang tính chất của một bộ bách khoa thư nhỏ”.

4.2.3. Nghiên cứu của Nguyễn Hữu Hoành (2011)

Nguyễn Hữu Hoành (2011) đề cập đến đối tượng sử dụng của từ điển song ngữ đặc biệt - từ điển Việt - Dân tộc. Theo tác giả, mục đích chính của các từ điển Việt-Dân tộc là giúp đồng bào dân tộc đọc và hiểu tiếng Việt. Trên cơ sở đó, các cuốn từ điển nên có dung lượng khoảng 10.000 mục từ, không nên thu thập và đưa vào từ điển các từ ngữ cổ, các đơn vị dưới từ, danh từ riêng, tiếng lóng... Về cấu trúc vi mô, ngoài vấn đề tìm các đơn vị tương đương, khác các loại từ điển khác, những vấn đề cần quan tâm của các từ điển song ngữ Việt-dân tộc là: i) việc lựa chọn chữ viết đối với các ngôn ngữ dân tộc có nhiều hệ chữ viết và ii) việc lựa chọn phương ngữ để biên soạn từ điển. Tác giả cho biết, Việt Nam có 53 dân tộc thiểu số, nhưng tính đến thời điểm bài viết ra đời (2011), mới chỉ có 11 ngôn ngữ được biên soạn từ điển đối dịch với tiếng Việt. Nghiên cứu này cho thấy các nhà từ điển học còn rất nhiều việc cần phải làm đối với lĩnh vực từ điển song ngữ Việt-Dân tộc và Dân tộc-Việt.

4.2.4. Nghiên cứu của Nguyễn Tuyết Minh (2015, 2018)

Nguyễn Tuyết Minh (2015, 2018) thể hiện một quan điểm riêng về từ điển song ngữ. Tác giả quan niệm từ điển song ngữ là một công

trình đối chiếu ngữ nghĩa học, không phải là công trình đối dịch như các học giả khác.

Trên cơ sở những kinh nghiệm của mình và các công sự trong quá trình biên soạn Đại từ điển Việt-Nga mới, tác giả đã trình bày một số vấn đề cơ bản về nguyên tắc cũng như phương pháp biên soạn từ điển song ngữ. Theo đó, Đại từ điển Việt-Nga mới được xác định là một công trình từ điển song ngữ hiện đại, đồng thời đảm nhiệm hai chức năng cơ bản, đó là: chức năng tra cứu như một cẩm nang tra cứu và chức năng dạy học như một sách giáo khoa. Để đáp ứng được các chức năng đó, các soạn giả đã ứng dụng các thành tựu về thiết kế bảng từ, biên soạn các mục từ của các loại từ điển: Từ điển bách khoa, Từ điển tường giải tiếng Việt, Từ điển ngôn ngữ - đất nước học, Từ điển thành ngữ, Từ điển từ nguyên học, Từ điển phương ngữ, Từ điển thuật ngữ... .

Tác giả xem từ điển song ngữ là một trường từ vựng-ngữ nghĩa và coi từ điển song ngữ là một công trình đối chiếu từ vựng - ngữ nghĩa. Do đó, quá trình biên soạn đã ứng dụng những thành quả nghiên cứu về lí thuyết trong lĩnh vực loại hình học và ngôn ngữ học đối chiếu. Các tác giả tìm cách “giải mã nội dung ngữ nghĩa của các đơn vị từ điển ngôn ngữ gốc và chuyển tải nghĩa tương ứng bằng mọi phương tiện có thể của ngôn ngữ đích khi biên soạn mục từ” (Nguyễn Tuyết Minh, 2018, tr. 5). Trong suốt quá trình biên soạn, để đảm bảo tính ứng dụng của từ điển, nhóm tác giả cũng tuân thủ chặt chẽ một số nguyên tắc mang tính phương pháp luận sau: i) nguyên tắc tiện dụng; ii) nguyên tắc tính đến khó khăn của đối tượng sử dụng từ điển; iii) nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa hệ thống - cấu trúc và chức năng của các đơn vị từ điển.

4.3. Nghiên cứu tiếp cận theo quan điểm người dùng

Lê Thị Lệ Thanh (2010) tiếp cận Từ điển đối chiếu chuyên ngành theo quan điểm người

dùng. Theo tác giả, từ điển song ngữ có 4 chức năng sau đây:

1) Từ điển dành cho việc tiếp nhận một văn bản tiếng nước ngoài, người sử dụng có tiếng mẹ đẻ là ngôn ngữ đích của từ điển;

2) Từ điển dành cho việc dịch thuật, người sử dụng có tiếng mẹ đẻ là ngôn ngữ đích của từ điển;

3) Từ điển dành cho việc dịch thuật, người sử dụng có tiếng mẹ đẻ là ngôn ngữ nguồn của từ điển;

4) Từ điển dành cho việc tạo lập một văn bản bằng tiếng nước ngoài, người sử dụng có tiếng mẹ đẻ là ngôn ngữ nguồn của từ điển;

Theo tác giả, với mỗi loại từ điển, việc cung cấp các đơn vị tương đương sẽ có các đặc điểm riêng tùy theo người sử dụng từ điển nhằm mục đích gì và đặc điểm ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ của họ.

Ở giai đoạn này, phần lớn các nhà nghiên cứu cũng chính là những tác giả biên soạn từ điển. Vì thế, quan điểm trong các nghiên cứu của họ cũng chính là những quan điểm và phương pháp được lựa chọn và áp dụng khi biên soạn công trình từ điển của họ.

5. Kết luận

Qua những vấn đề đã trình bày ở ba giai đoạn trên, chúng ta có thể thấy:

- Nền từ điển học song ngữ ở Việt Nam đã từng bước hình thành và phát triển một cách vững chắc. Một số quan điểm biên soạn độc đáo và hiện đại đã được các tác giả đề xuất và áp dụng vào công trình của mình, đặc biệt thể hiện ở các công trình là từ điển Việt-Nga, Nga-Việt.

- Mảng từ điển song ngữ Việt-Dân tộc, Dân tộc-Việt đã đạt được một số thành tựu nhưng khoảng trống còn tồn tại là rất lớn, cần sự quan tâm của các nhà từ điển học và sự đầu

tư, chỉ đạo của nhà nước. Với 53 dân tộc thiểu số, số lượng các từ điển song ngữ cần biên soạn đòi hỏi công sức của rất nhiều người mới có thể giúp đồng bào thuận lợi hơn trong việc tiếp cận với tiếng Việt, giúp các dân tộc thiểu số “không bị bỏ lại phía sau”, góp phần bảo tồn và phát triển các ngôn ngữ dân tộc thiểu số đang đứng trước nguy cơ tiêu vong.

Theo dòng chảy thời gian, cách tiếp cận nghiên cứu từ điển học song ngữ càng ngày càng phong phú hơn. Ở thời kì đầu, các nghiên cứu chỉ mang tính chất phê bình một cuốn từ điển nào đó, các giai đoạn sau đã xuất hiện các cách tiếp cận đa dạng, theo các quan điểm cấu trúc, loại hình học... Đó là những bước tiến lớn, góp phần nghiên cứu các vấn đề của từ điển học song ngữ một cách toàn diện, sâu sắc, xác đáng hơn, nhằm hướng đến những công trình có chất lượng hơn cho người sử dụng. Tuy nhiên, có thể thấy, một số cách tiếp cận, biên soạn từ điển quan trọng, hiện đại chưa được áp dụng rộng rãi trong các nghiên cứu như: i) quan điểm người sử dụng, ii) quan điểm người biên soạn, iii) quan điểm liên ngành... Chúng ta cần nhiều hơn nữa các nghiên cứu từ nhiều góc độ để làm cơ sở cho việc biên soạn những công trình từ điển mang tính ứng dụng cao cho các đối tượng người dùng khác nhau.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Nguyễn Huệ Chi (1990). Đào Duy Anh, tấm gương miệt mài sáng tạo. *Các nhà khoa học Việt Nam hiện đại*. Nxb. Khoa học kĩ thuật, Tập I, 79-99.

Hoàng Dũng, Nguyễn Đức Dương (2016). Từ điển Việt-Nga, một thành tựu mới trong việc biên soạn từ điển đối chiếu. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 5(43), 44-46.

Lã Minh Hằng (2011). Đôi nét về từ điển song ngữ Hán Việt qua khảo cứu Đại Nam quốc ngữ của Nguyễn Văn San. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 1(9), 55-65.

Bùi Hiền (2009). Từ điển song ngữ, đa ngữ: nhìn từ góc độ giáo học pháp ngoại ngữ. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 1, 53-58.

Trần Thị Hiền (2002). Một số vấn đề của từ điển song

ngữ (qua tư liệu từ điển song ngữ Anh-Việt). Kí yếu *Những vấn đề ngôn ngữ học*, Viện Ngôn ngữ học.

Nguyễn Xuân Hòa (2009). Ngữ nghĩa học từ vựng và từ điển song ngữ. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 1, 59-62.

Nguyễn Hữu Hoàn (2011). Một số nhận xét bước đầu về từ điển Việt - Dân tộc, *Từ điển học & Bách khoa thư*, 3(11), 78-88.

Lê Khả Kế (1997). Một vài suy nghĩ về từ điển song ngữ. Trong *Một số vấn đề từ điển học*, nhiều tác giả. Nxb. Khoa học xã hội, 266-278.

Trần Xuân Ngọc Lan (1982). *Sơ bộ khảo sát quyền từ điển Chi Nam ngọc âm giải nghĩa (phiên Nôm và khảo luận)*. Luận án Tiến sĩ, Viện Ngôn ngữ học.

Đặng Chấn Liêu (1977). Vài kinh nghiệm làm từ điển hai thứ tiếng. *Ngôn ngữ*, 3, 53-60.

Vũ Lộc (2010a). Một số vấn đề Từ điển Nga-Việt, Việt-Nga. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 1(3), 18-24.

Vũ Lộc (2010b). Những vấn đề của từ điển hai thứ tiếng Nga - Việt. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 5(7), 51-57.

Nguyễn Tuyết Minh (2010). *Một số vấn đề lí luận chung về từ điển học và từ điển song ngữ*. Trong “*Một số vấn đề cơ bản về lí luận và phương pháp luận của thế giới và Việt Nam về biên soạn các loại từ điển*” (đề tài cấp Bộ Viện Hàn lâm KHXH Việt Nam năm 2009).

Nguyễn Tuyết Minh (2011). Tinh đối chiếu của từ điển song ngữ. Kí yếu Hội thảo *Ngữ học toàn quốc 2011*. Hội NNH VN- Trường ĐHNN. ĐH Đà Nẵng.

Nguyễn Tuyết Minh (2015). Từ điển song ngữ như một công trình đối chiếu ngữ nghĩa học. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 5(37).

Nguyễn Tuyết Minh. V.A. An-đrê-ê-va (2017). Quan điểm từ điển học-cơ sở ngôn ngữ học và phương pháp luận của Đại từ điển Việt-Nga mới. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 2(52), 3-7.

Nguyễn Tuyết Minh. V.A. An-đrê-ê-va (2018). Quan điểm từ điển học-cơ sở ngôn ngữ học và phương pháp luận của Đại từ điển Việt-Nga mới. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 3(53), 3-9.

Phan Ngọc (1988). Cuộc đời nghiên cứu của học giả Đào Duy Anh. *Văn nghệ*, 8(1268).

Đào Văn Phái (1995). Học giả Đào Duy Anh với hai bộ từ điển lớn. *Văn nghệ*, 27

Lê Thị Lệ Thanh (2010). Vấn đề xác định từ tương đương trong từ điển đối chiếu chuyên ngành xét theo chức năng của từ điển chuyên ngành ở CHLB Đức. *Từ điển học & Bách khoa thư*, 6(8), 32-39.

Nhữ Thành (1969). Một vài vấn đề ngôn ngữ học trong công tác biên soạn từ điển song ngữ từ tiếng châu Âu sang tiếng Việt. Trong “*Thông báo khoa học văn học-ngôn ngữ*”. Trường ĐHTH Hà Nội.

Tạ Văn Thông (2018). Biên soạn Từ điển đối dịch trước nguy cơ mai một các ngôn ngữ ở Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào*, 10, 46-54.

Tiếng Pháp, tiếng Anh

G. Cornier (1935). *Dictionnaire français-annamite*. 2e vol., p. 861-1630, F-O. H. Imprimerie tonkinoise, petit in-4^o. 770 p.

R.R.K. Hartmann and Gregory James (2002). *Dictionary of lexicography*. Routledge. London and New York,

R. R. K. Hartmann (ed.) (2003) *Lexicography: Critical Concepts*. London: Routledge. Vol. I: xxvii þ 412 pages. ISBN 0-415-25366-7. Vol. II: xi þ 383 pages. ISBN 0-415-25367-5. Vol. III: xi þ 483 pages. ISBN 0-415-25368-3.

Nguyễn Văn Tô (1934). *G. Cordier: Dictionnaire français-annamite*. 1er vol. A-E. Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient, 34(1), 642.

Nguyễn Văn Tô (1935). *G. Cornier: Dictionnaire français-annamite*. 2e vol. Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient, 35(1), 376..

Nguyễn Văn Tô (1936). *G. Cordier: Dictionnaire français-annamite*. 3'vol. P-Z. Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient, 36(1), 502-503.

Nguyễn Văn Tô (1937). *Đào-duy-Anh: Dictionnaire français-annamite, fasc. I-IV, A-G*, Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient, 37(1), 505-506.

Nguyễn Văn Tô (1938). *Đào-duy-Anh: Dictionnaire français annamite, fasc. V, H-Malmener*. Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient, 38(1), 328.

RESEARCH INTO BILINGUAL DICTIONARIES IN VIETNAM

Hoang Thi Nhung

*Vietnam Institute of Lexicography and Encyclopedia,
36 Hang Chuoi, Hai Ba Trung, Hanoi, Vietnam*

Abstract: This article provides an overview of the situation of bilingual dictionary research in Vietnam according to the different approaches of lexicography. The studies are divided into three phases. At each phase, they are arranged according to approaches. Therefore, a panorama of the research situation is clearly and systematically described. Thereby, the reader can see the achievements as well as the unrealized fields of bilingual lexicographers.

Keywords: bilingual dictionary, bilingual lexicography, critical perspective, structural perspective, typological perspective.

ÁP DỤNG CÁC BIỆN PHÁP DỊCH THUẬT CỦA PETER NEWMARK VÀO VIỆC ĐỐI CHIẾU TIÊU ĐỀ CÁC CA KHÚC NHẠC NHẹ TIẾNG ANH VỚI TIÊU ĐỀ CỦA CHÚNG TRONG BẢN DỊCH TIẾNG VIỆT

Đoàn Thuý Quỳnh*

Khoa tiếng Anh, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

Nhận bài ngày 17 tháng 4 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 6 tháng 8 năm 2020; Chấp nhận ngày 27 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết của chúng tôi áp dụng các phương pháp dịch thuật của Newmark (1988) để phân tích đối chiếu các tiêu đề của các ca khúc nhạc nhẹ tiếng Anh với tiêu đề của chúng trong bản dịch tiếng Việt. Trên cơ sở lý thuyết phương pháp dịch thuật của Newmark (1988), chúng tôi chọn 65 tiêu đề của các ca khúc tiếng Anh để đối chiếu với 65 tiêu đề bản dịch tiếng Việt của chúng để tìm ra số lượng tiêu đề giữ lại thông tin so với bản gốc, số lượng tiêu đề không giữ lại thông tin, và các tiêu đề được giữ lại thông tin thì giữ lại bằng các phương pháp dịch thuật nào, đem lại hiệu quả dịch thuật như thế nào. Việc phân tích đối chiếu 65 tiêu đề bản gốc với 65 tiêu đề bản dịch cho thấy trong 65 tiêu đề bản dịch được đối chiếu có 51 tiêu đề giữ lại thông tin so với bản gốc, 10 tiêu đề không giữ lại thông tin so với bản gốc, 4 tiêu đề không dịch. Những tiêu đề giữ lại thông tin chiếm số lượng rất lớn (78,46%) chứng tỏ dịch giả ca khúc có chú ý tới việc dịch tiêu đề. Trong 54 tiêu đề giữ lại thông tin có 4 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch nguyên văn, 14 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch ngữ nghĩa, 11 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch thông báo, 19 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch tự do và 3 tiêu đề được dịch bằng phương pháp phỏng dịch. Có thể kết luận rằng, dịch giả chủ yếu sử dụng phương pháp tự do để dịch các tiêu đề của ca khúc nhạc nhẹ tiếng Anh giai đoạn 1980-2000.

Từ khoá: tiêu đề, ca khúc, dịch tiêu đề, biện pháp dịch, mô hình phương pháp dịch Newmark

1. Dẫn nhập

Trong các tác phẩm nghệ thuật như ca khúc thì tiêu đề là một yếu tố quan trọng vì tiêu đề truyền tải thông tin đầu tiên mà người nghe nhạc tiếp nhận. Những ca khúc nhạc nhẹ tiếng Anh giai đoạn 1980-2000 và các bản dịch tiếng Việt được đông đảo người nghe nhạc biết đến một phần bởi tiêu đề hấp dẫn. Nghiên cứu của chúng tôi chọn các tiêu đề trong các ca khúc nhạc nhẹ tiếng Anh giai đoạn 1980-2000 và tiêu đề của các ca khúc bản dịch tiếng Việt tương ứng để làm đối tượng nghiên cứu với mục đích tìm hiểu cách dịch tiêu đề,

tìm hiểu xem tiêu đề được dịch bằng những phương pháp nào, đem lại hiệu quả dịch thuật như thế nào. Những tiêu đề được chúng tôi lựa chọn nghiên cứu là tiêu đề của những ca khúc tiếng Anh phổ biến ở giai đoạn 1980-2000 về chủ đề tình yêu của những ban nhạc như The Beatles, Elvis Presley, The Brothers Four... và tiêu đề của những bản dịch tiếng Việt tương ứng được các nhạc sĩ người Việt như Phạm Duy, Lê Hựu Hà, Duy Quang, Đỗ Bảo, Anh Bằng, Nguyễn Hoàng Đô... dịch. Giai đoạn 1980-2000 là giai đoạn mà các bài hát tiếng Anh và bản dịch tiếng Việt được phổ biến, chào đón tại Việt Nam. Đây là giai đoạn đánh dấu sự đổi mới của đất nước ở mọi khía cạnh xã hội và cũng là giai đoạn đánh dấu sự

* ĐT: 84-912548706

Email: quynh.vnu297@gmail.com

trở lại của làn sóng nhạc trữ tình (Bolero) và nhạc hải ngoại. Nghiên cứu mang lại những đóng góp về mặt lý luận (củng cố lý thuyết dịch thuật, đặc biệt là dịch các văn bản nghệ thuật) và thực tiễn (trợ giúp các dịch giả văn bản nghệ thuật như dịch ca khúc đưa ra những tiêu đề hấp dẫn người tiếp nhận bản dịch).

2. Cơ sở lý thuyết

Nghiên cứu dịch thuật trên thế giới, đặc biệt là ở Châu Âu có lịch sử lâu dài. Từ thời cổ đại người ta đã nghiên cứu dịch thuật để truyền bá trí tuệ và nghệ thuật. Ở Châu Á vào giữa thế kỷ XIX, dịch thuật Trung Quốc phát triển và có ảnh hưởng không ít đến quan niệm dịch thuật của các học giả Việt Nam. Bước sang thế kỷ XX, khi ngành ngôn ngữ học phát triển mạnh thì dịch thuật cũng phát triển để đáp ứng nhu cầu hợp tác và trao đổi thông tin. Điều này đã thúc đẩy các nhà nghiên cứu trên thế giới quan tâm tới việc xây dựng cơ sở lý luận để phục vụ cho hoạt động dịch thuật được phù hợp và chính xác. Lúc này, dịch thuật được nghiên cứu ở nhiều bình diện khác nhau trong đó có ngôn ngữ học. Các học giả tiêu biểu có ảnh hưởng đến ngành dịch thuật giai đoạn này gồm Firth, Jakobson, Catford, Nida, Wilss, Crystal, Catford, Larson, Newmark, Venuti và một số nhà khoa học khác.

Có nhiều quan điểm khác nhau về dịch thuật: có quan niệm coi dịch thuật là một hoạt động nghệ thuật, có quan niệm coi dịch thuật là một hoạt động ngôn ngữ, cũng có quan niệm coi dịch thuật là một hoạt động giao tiếp liên ngữ và liên văn hoá. Những ý kiến coi dịch thuật là một hoạt động nghệ thuật thuộc quan điểm của một số dịch giả văn học hoặc nhà nghiên cứu dịch văn học, nhấn mạnh đến tính sáng tạo, đến yếu tố thẩm mỹ trong dịch thuật. Những quan niệm coi dịch thuật như một hoạt động ngôn ngữ, xem xét dịch thuật ở khía cạnh ngôn ngữ gồm các tác giả Jakobson, Firth, Catford... Các tác giả đã đề cập tới việc

xác lập các yếu tố tương đương dịch thuật dựa trên các thao tác đối chiếu, phân tích ngôn ngữ. Nhóm tác giả đề cập tới hoạt động dịch thuật là một hoạt động giao tiếp liên ngữ và liên văn hoá gồm Larson, David Crystal, Peter Newmark... Họ cho rằng dịch thuật phải được xem xét không chỉ ở khía cạnh ngôn ngữ mà cả các nhân tố khác như văn hoá - xã hội. Vai trò của các nhân tố văn hoá - xã hội thể hiện khác nhau trong tất cả các hình thức và thể loại khác nhau của dịch thuật.

Chúng tôi đồng tình với quan điểm của các tác giả Larson, Crystal, Newmark... khi coi dịch thuật là hoạt động giao tiếp liên ngữ và liên văn hoá. Có thể nói, các yếu tố ngôn ngữ, văn hoá được thể hiện rõ nhất ở việc dịch các tác phẩm nghệ thuật như dịch bài hát và chúng tôi chọn mô hình dịch thuật của Newmark (1988) để lý giải việc dịch tiêu đề trong bài nghiên cứu này.

Newmark quan niệm rằng dịch thuật là *“thay thế một văn bản viết hay diễn ngôn bằng một văn bản viết hay diễn ngôn có cùng nội dung trong ngôn ngữ khác”* (Newmark, 1988, tr. 119). Theo ông, mọi văn bản đều có thể dịch sang một ngôn ngữ khác có cùng nội dung.

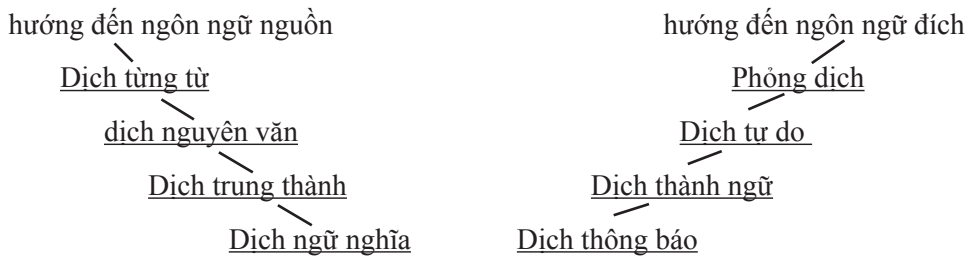
Newmark (1988) nhấn mạnh đến tri thức nền của dịch giả và vai trò của bối cảnh văn hoá xã hội trong quá trình dịch thuật, đã đưa ra mô hình dịch thuật với 8 phương pháp dịch thuật gồm dịch từng từ (word-for-word translation), dịch nguyên văn (literal translation), dịch trung thành (faithful translation), dịch ngữ nghĩa (semantic translation), dịch thông báo (communicative translation), dịch thành ngữ (idiomatic translation), dịch tự do (free translation) và phỏng dịch (adaptation) được trình bày theo sơ đồ dưới dạng hình chữ V, hướng về hai chiến lược dịch ngữ nghĩa (semantic translation) và dịch thông báo (communicative translation). Theo tác giả,

nếu coi văn bản là yếu tố trung tâm của hoạt động dịch thuật, thì trong quá trình chuyển dịch từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích có hàng loạt các nhân tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ liên quan đến văn bản.

Hai đường hướng dịch ngữ nghĩa và dịch thông báo cũng khác nhau. Dịch ngữ nghĩa nhằm chuyển đổi phạm vi ngữ pháp ngữ nghĩa từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích càng sát bản gốc càng tốt. Dịch thông báo là cách dịch nhằm tạo cho người đọc bản dịch dễ tiếp nhận nhất, tương tự như người đọc ngôn ngữ gốc. Đối tượng hướng tới của hai đường hướng dịch này cũng khác nhau. Dịch ngữ nghĩa hướng tới việc tạo ra bản dịch sát với bản gốc về nội dung ngữ pháp, ngữ nghĩa, kể cả những nét nghĩa của nền văn hoá vốn có trong bản gốc. Dịch thông báo hướng tới sự

truyền thông điệp, hướng tới tác động của nó đối với người tiếp nhận bản dịch, những nét nghĩa văn hoá trong bản dịch thông báo phải được dịch ở ngôn ngữ đích. Nếu như phương pháp dịch từng từ (word-for-word translation) hướng đến sự trung thành với ngôn ngữ nguồn (bản gốc) thì ngược lại phương pháp phỏng dịch (adaption) lại hướng đến tính tự nhiên của ngôn ngữ đích (bản dịch).

Sơ đồ về 8 phương pháp dịch dưới dạng hình chữ V và việc phân biệt các phương pháp dịch thuật và hai chiến lược chính trong dịch thuật cũng được Lê Hùng Tiến (2007) đề cập trong “*Vấn đề phương pháp trong dịch thuật Anh – Việt*” (Lê Hùng Tiến, 2007, tr.1-14). Các phương pháp dịch thuật và sơ đồ hình chữ V được trình bày cụ thể như hình sau:



Sơ đồ hình chữ V đáy phẳng (Newmark, 1988, tr. 45)

Dịch từng từ (word-for-word translation) là phương pháp dịch trực tiếp các đơn vị từ vựng từ ngôn ngữ gốc sang ngôn ngữ đích. Trật tự từ của ngôn ngữ gốc được giữ nguyên khi dịch, từ được dịch theo nghĩa trong từ điển, tách rời văn cảnh. Bản dịch mang nhiều đặc điểm của ngôn ngữ gốc và sát với ngôn ngữ gốc nhất trong số 8 phương pháp dịch.

Dịch nguyên văn (literal translation) là phương pháp dịch mà cấu trúc ngữ pháp của ngôn ngữ gốc được chuyển sang cấu trúc của ngôn ngữ đích ở dạng gần nhất. Từ vựng vẫn dịch một cách đơn lẻ, tách khỏi văn cảnh.

Dịch trung thành (faithful translation) là phương pháp dịch mà người dịch cố gắng

chuyển dịch ý nghĩa văn cảnh của bản gốc sang bản dịch một cách chính xác trong khi vẫn bị hạn chế bởi các cấu trúc ngữ pháp của ngôn ngữ đích. Về mặt hình thức, bản dịch vẫn chứa đựng những cấu trúc ngữ pháp của bản gốc. Các từ văn hoá được giữ nguyên từ bản gốc sang bản dịch.

Dịch ngữ nghĩa (semantic translation) là phương pháp dịch mà người dịch diễn đạt lại các nghĩa và nét nghĩa của bản gốc, cả nét nghĩa tạo nên giá trị thẩm mỹ (aesthetic value) của bản gốc. Bản dịch được viết hướng tới người đọc ở ngôn ngữ đích do vậy bản dịch mượt mà hơn, ít cứng nhắc vì lệ thuộc vào các quy tắc ngữ pháp của bản gốc hơn so với

phương pháp *dịch trung thành* và bản dịch chấp nhận những sáng tạo của người dịch. Bản dịch lúc này đã gần gũi với người tiếp nhận ở ngôn ngữ dịch.

Dịch thông báo (communicative translation) là phương pháp dịch ở đó người dịch chuyển dịch chính xác ý nghĩa văn cảnh của bản gốc, tạo ra bản dịch có nội dung và hình thức dễ chấp nhận và dễ hiểu cho người đọc ở ngôn ngữ dịch. Khác với phương pháp dịch ngữ nghĩa hướng đến mục tiêu chuyển dịch trung thành nghĩa biểu hiện của câu, dịch thông báo chủ yếu hướng đến mục tiêu tương đương hướng tới giá trị thông báo của câu. Các yếu tố văn hoá trong ngôn ngữ gốc được thay bằng các yếu tố văn hoá tương đương trong ngôn ngữ dịch. Dịch thông báo chủ yếu hướng đến mục tiêu về giá trị thông báo của câu để đảm bảo việc “giao tiếp” của quá trình dịch thuật. Đây là phương pháp dịch thường dùng để dịch các văn bản thuộc thể loại thông tin.

Dịch thành ngữ (idiomatic translation) là phương pháp dịch mà người dịch diễn đạt những thông tin bình thường trong ngôn ngữ gốc thành thông tin mang tính thành ngữ ở ngôn ngữ dịch. Bản dịch có chứa nhiều cách nói khẩu ngữ, có chứa thành ngữ mà bản gốc không có. Bản dịch lúc này sinh động, mượt mà, tự nhiên và gần gũi với người đọc ở ngôn ngữ dịch.

Dịch tự do (free translation) là phương pháp dịch mà dịch giả chỉ đặt mục đích chuyển tải nội dung chính của văn bản nguồn sang văn bản đích mà không quan tâm đến các chi tiết ràng buộc về hình thức và ngôn ngữ trong nội dung của nguyên bản. Đúng như tên gọi của nó (free translation - dịch tự do), người dịch không phụ thuộc vào các yếu tố hình thức của ngôn ngữ gốc mà diễn đạt thông tin một cách thoải mái. Đây là cách dịch nhằm tái tạo lại thông điệp của bản gốc với nhiều sáng tạo của ngôn ngữ dịch. Nghĩa từ vựng chỉ là các

căn cứ để phân tích ngữ nghĩa và tìm thông điệp để chuyển dịch. Ở phương pháp dịch này nội dung ngữ nghĩa không quan trọng bằng thông điệp cần chuyển tải. Sự chuyển dịch đôi khi không ở cấp độ liên ngữ mà ở cấp độ liên văn hoá. Newmark cho rằng đây là phương pháp dịch thường dùng để dịch các văn bản thuộc thể loại thông tin. Đồng quan điểm với Newmark, Lê Hùng Tiến (2007) cũng cho rằng đây là phương pháp dịch thường dùng để dịch các văn bản thuộc thể loại thông tin như hội thoại, quảng cáo...

Phỏng dịch (adaption) là phương pháp dịch tự do nhất trong các phương pháp dịch, trong đó dịch giả chỉ giữ lại chủ đề, bối cảnh và nhân vật ở văn bản gốc để tạo ra bản dịch theo cách riêng của mình. Văn hoá của ngôn ngữ gốc cũng được chuyển sang văn hoá của ngôn ngữ dịch. Nói cách khác, đây là cách viết lại bản gốc ở ngôn ngữ dịch. Theo Newmark (1988), phương pháp này chủ yếu được dùng cho việc dịch thơ, phim, bài hát và kịch. Như vậy, tên của các bài hát, phim hoặc kịch được dịch dựa trên nội dung bản dịch của bài hát, phim hay kịch chứ không phải dựa vào bản thân tiêu đề.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện nghiên cứu này, chúng tôi chủ yếu sử dụng phương pháp so sánh đối chiếu và mô hình dịch thuật của Newmark để làm sáng tỏ đặc điểm ngữ nghĩa của tiêu đề bản gốc và bản dịch. Cụ thể là chúng tôi sẽ phân tích, đối chiếu và làm rõ các điểm giống nhau (những tiêu đề dịch giữ lại thông tin) và khác nhau (những tiêu đề dịch không giữ lại thông tin) của các tiêu đề, để xem những tiêu đề có điểm giống nhau đã được dịch bằng những phương pháp nào, đem lại hiệu quả dịch thuật như thế nào. Bên cạnh đó phương pháp miêu tả, thủ pháp phân tích từ vựng ngữ nghĩa và một số thao tác phân tích định lượng cũng sẽ được áp dụng trong trường hợp và

mức độ thích hợp. Nghiên cứu được tiến hành theo cách tiếp cận định lượng và định tính. Kết quả phân tích định lượng được dùng làm căn cứ cho việc phân tích, nhận xét, đánh giá mang tính định tính.

Nguồn tư liệu bản gốc được lấy từ ấn bản “*Tuyển tập những ca khúc tiếng Anh bất hủ*” của Nhà xuất bản Mũi Cà Mau xuất bản năm 2004 và “*Luyện nghe tiếng Anh qua 100 ca khúc được yêu thích nhất*”, tập 1, 2, do Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội xuất bản

Bảng 1: Kết quả đối chiếu tiêu đề của ca khúc bản gốc với bản dịch

Tiêu đề	Số lượng	Tỉ lệ
Bản gốc	65	
Bản dịch	65	
Giữ lại thông tin của tiêu đề gốc	51	78,46%
Không giữ lại thông tin của tiêu đề gốc	10	15,39%
Không dịch	4	6,15%

Bảng 1 cho thấy trong 65 tiêu đề được đối chiếu có 54 tiêu đề được dịch giữ lại thông tin của bản gốc, 10 tiêu đề không giữ lại thông tin của bản gốc và 4 tiêu đề không dịch. Những tiêu đề dịch giữ lại thông tin của bản gốc chiếm số lượng rất lớn 78,46% (điều này chứng tỏ dịch giả có chú ý tới việc dịch tiêu đề khi dịch ca khúc), tiêu đề không giữ lại thông

năm 2015. Nguồn tư liệu bản dịch tiếng Việt được lấy từ trang web có uy tín “Nhạc ngoại lời Việt” và hopamviet.com.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

Chúng tôi áp dụng các biện pháp dịch thuật của Newmark để đối chiếu 65 tiêu đề của ca khúc bản gốc với 65 tiêu đề của ca khúc bản dịch về nội dung ngữ nghĩa. Kết quả như sau:

tin của bản gốc chiếm tỉ lệ thấp 15,39%, tiêu đề không dịch chiếm tỉ lệ rất thấp 6,15%.

4.1.1. Những tiêu đề giữ lại thông tin của tiêu đề gốc

Các tiêu đề giữ lại thông tin bằng các biện pháp dịch thuật được thống kê cụ thể ở bảng sau:

Bảng 2: Bảng thống kê cách dịch tiêu đề

Tiêu đề và số lượng		Các biện pháp dịch				
Tiêu đề	Số lượng	Dịch nguyên văn	Dịch ngữ nghĩa	Dịch thông báo	Dịch tự do	Phỏng dịch
Giữ lại thông tin	51	4	14	11	19	3
Tỉ lệ so với tiêu đề giữ lại thông tin	100%	7,84%	27,45%	21,57%	37,25%	5,88%
Tỉ lệ so với tiêu đề được khảo sát	78,46%	6,15%	21,54%	16,92%	29,23%	4,62%

Bảng 2 cho thấy trong 51 tiêu đề giữ lại thông tin có 4 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch nguyên văn, 14 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch ngữ nghĩa, 11 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch thông báo, 19 tiêu đề được dịch bằng phương pháp

dịch tự do và 4 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch phỏng. Có thể kết luận rằng, dịch giả chủ yếu sử dụng phương pháp tự do để dịch các tiêu đề. Điều này cho thấy dịch giả đã cố gắng tái tạo thông điệp của tiêu đề gốc tới người nghe nhạc.

+ Các tiêu đề giữ lại thông tin bằng phương pháp dịch nguyên văn

Các tiêu đề được bảo lưu bằng phương pháp dịch nguyên văn có 4 tiêu đề, chiếm 7,84% số lượng tiêu đề giữ lại thông tin và 6,15% số lượng tiêu đề khảo sát, gồm: *Love story – chuyện tình*, *Yesterday – Ngày hôm qua*, *You're my everything – Em là tất cả*, *Green field – Đồng xanh*. Các tiêu đề này được các dịch giả dịch trực tiếp sang tiêu đề của bản dịch gần như theo sự tương đương với nghĩa của chúng trong từ điển, dịch theo nghĩa chung nhất, phi ngữ cảnh (các loại nghĩa bóng, nghĩa sắc thái, hàm nghĩa văn hoá, nghĩa ngữ cảnh của từ không được tính đến). Trật tự của từ trong tiêu đề cũng được giữ nguyên. Chúng tôi sẽ phân tích kỹ biện pháp dịch tiêu đề này ở các ví dụ cụ thể sau đây:

Ví dụ 1: Green field – Đồng xanh

Green field (Đồng xanh) là tên của ca khúc của nhóm nhạc The Brothers Four, được dịch giả Lê Hựu Hà dịch thành Đồng xanh. Dịch giả đã chuyển dịch trực tiếp nghĩa của tiêu đề Green field thành Đồng xanh. Về hình thức, dịch giả đã thay đổi trật tự của từ ngữ cho phù hợp với ngữ pháp của tiếng Việt (danh từ đứng trước, tính từ đứng sau). Về ý nghĩa, dịch giả đảm bảo đúng nghĩa của từ green (xanh), field (đồng) như trong từ điển.

Ví dụ 2: You're my everything - Em là tất cả

Tiêu đề *You're my everything* được dịch thành *Em là tất cả* là phương pháp dịch nguyên văn. Về hình thức, các từ được dịch gần như theo trật tự hình tuyến trong tiêu đề gốc: *you / em; 're/ là; my everything/tất cả*. Về ý nghĩa, dịch giả bảo đảm nguyên văn nghĩa của các từ trong tiêu đề gốc *Em/ là/ tất cả*.

+ Các tiêu đề giữ lại thông tin bằng phương pháp dịch ngữ nghĩa

Các tiêu đề giữ lại thông tin bằng phương pháp dịch ngữ nghĩa gồm 14 tiêu đề, chiếm 27,45% số lượng tiêu đề giữ lại thông tin và 21,54% số lượng tiêu đề khảo sát. Ví dụ: *Beautiful Sunday - Chủ nhật tươi hồng*, *Don't cry Joni - Khóc chi Jonni ơi*, *If you go away - Người yêu nếu ra đi*, *Love me with all of your heart - Yêu em bằng cả trái tim*, *One Summer night - Chuyện một đêm hè* - *Right here waiting - Nơi đây em vẫn chờ*, *Sad movies - Chuyện phim buồn ...* Các tiêu đề này chứa đựng đầy đủ các ý nghĩa và nét nghĩa ngữ cảnh của bản gốc. Tiêu đề được dịch hướng tới người đọc ở ngôn ngữ dịch vì tiêu đề được dịch ít lệ thuộc vào các quy tắc ngữ pháp của bản gốc và tiêu đề được dịch chứa đựng những sáng tạo của người dịch. Chúng tôi sẽ phân tích cụ thể cách dịch này ở các ví dụ sau đây:

Ví dụ 3: Sad movies - Chuyện phim buồn

Sad movies (phim buồn) dịch thành *Chuyện phim buồn* là ví dụ của phương pháp dịch ngữ nghĩa vì cụm từ *Chuyện phim buồn* đã chứa đủ các nét nghĩa của cụm từ trong tiêu đề gốc "*Sad movie*" (phim buồn). Tuy nhiên, người dịch đã giúp tiêu đề được dịch trở nên mượt mà hơn bằng cách thêm từ "*chuyện*" để cho cụm từ trở nên tự nhiên hơn và gắn với ngữ cảnh cụ thể trong ca khúc.

Ví dụ 4: Beautiful Sunday - Chủ nhật tươi hồng

Một phân tích cụ thể khác của việc dịch tiêu đề ca khúc bằng phương pháp dịch ngữ nghĩa là việc dịch tiêu đề *Beautiful Sunday* thành *Chủ nhật tươi hồng*. Trong tiêu đề bản dịch (*Chủ nhật tươi hồng*), về mặt ngữ nghĩa, dịch giả giữ lại nghĩa gốc của tiêu đề bản gốc *Sunday* (Chủ nhật), *Beautiful* (đẹp trời). Về nét nghĩa tạo nên giá trị thẩm mỹ của tiêu đề gốc cũng được dịch giả chuyển tải ở tiêu đề dịch. Dịch giả đã lựa chọn cụm từ *tươi hồng* để thay cho *đẹp trời* vì *tươi hồng* là từ gọi màu

sắc tươi đẹp tạo hình ảnh, sinh động hơn lời nhận định *đẹp trời*.

+ Các tiêu đề giữ lại thông tin bằng phương pháp dịch thông báo

Các tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch thông báo là 11 tiêu đề, gồm: *And I love her* - Và tôi mãi yêu em, *Are you lonesome tonight* - Đêm buồn, *Can't take my eyes off you* - Không thể rời xa nhau, *Come back to Sorrento* - Trở về mái nhà xưa, *I started a joke* - Mỗi lần tôi giễu cợt... Dịch giả chuyển dịch chính xác ý nghĩa văn cảnh của tiêu đề trong bản gốc và hướng đến mục tiêu thông báo của tiêu đề trong bản dịch. Chính vì thế, tiêu đề ở bản dịch có nội dung và hình thức dễ chấp nhận và dễ hiểu cho người tiếp nhận ca khúc ở ngôn ngữ đích. Chúng tôi sẽ phân tích cụ thể cách dịch này ở ví dụ sau đây:

Ví dụ 5: *Are you lonesome tonight* - Đêm buồn

Are you lonesome tonight (đêm nay em có cô đơn không) được dịch thành *Đêm buồn* là một ví dụ của phương pháp dịch thông báo. Về mặt ý nghĩa, dịch giả đã chuyển dịch chính xác ý nghĩa văn cảnh của tiêu đề trong bản gốc. Về mặt hình thức, cách dịch *Đêm buồn* đề cao tính tự nhiên, vẻ đẹp của ngôn ngữ đích (tiếng Việt) hơn là sự trung thành với ngữ pháp của tiêu đề trong bản gốc. Cấu trúc ngữ pháp là câu trong tiêu đề bản gốc được chuyển dịch thành một danh ngữ trong tiêu đề của bản dịch, do đó tiêu đề dễ chấp nhận và dễ hiểu cho người tiếp nhận ca khúc ở ngôn ngữ đích.

+ Các tiêu đề giữ lại thông tin bằng phương pháp dịch tự do

Trong 65 bản dịch được khảo sát có 19 tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch tự do, chiếm số lượng nhiều nhất (37,25% số tiêu đề giữ lại thông tin và 29,23% số tiêu đề được khảo sát). Chúng gồm: *And I love you so* - Bài hát tình yêu, *Black is black* - Khi

màn đêm xuống, *Endless love* - Mãi mãi bên nhau, *From Sara with love* - Anh vẫn yêu em, *Hotel California* - Có phải chốn thiên đường, *Jamaica farewell* - Lời yêu thương, *Those were the days* - Nhớ lúc yêu nhau... Với cách dịch này, dịch giả chỉ đặt mục đích chuyển tải nội dung chính của tiêu đề trong ca khúc bản gốc sang tiêu đề trong ca khúc bản dịch mà không quan tâm đến các chi tiết (ngữ pháp, từ vựng) trong nội dung của tiêu đề bản gốc. Chúng tôi sẽ phân tích cụ thể cách dịch này ở các ví dụ sau đây:

Ví dụ 6: *Killing me softly with his song* - Nỗi đau dịu dàng

Tiêu đề ca khúc *Killing me softly with his song* (giết chết tôi một cách mềm mại bằng bài hát của anh ấy) được dịch thành *Nỗi đau dịu dàng* là minh chứng cho phương pháp dịch tự do vì dịch giả đã chuyển tải ý chính của tiêu đề trong văn bản gốc sang tiếng Việt mà không quan tâm đến các chi tiết về ngữ nghĩa từ vựng trong tiêu đề của nguyên bản: *Killing* (giết) *me* (tôi) *softly* (mềm mại) *with his song* (bằng bài hát của anh ấy). Nghĩa của các từ này chỉ là các căn cứ để phân tích ngữ nghĩa và tìm thông điệp để chuyển dịch thành *Nỗi đau dịu dàng*.

Ví dụ 7: *Black is black* - Khi màn đêm xuống

Biện pháp dịch tự do được thể hiện rõ qua tiêu đề ca khúc *Black is black* mà dịch giả dịch thành *Khi màn đêm xuống*. Dịch giả không căn cứ nghĩa từ vựng của câu *Black is black* mà quan tâm đến thông điệp của câu. Ở đây, dịch giả đã truyền thông điệp chính của câu *Black is black* (màu đen là màu đen) thành *Khi màn đêm xuống* (màn đêm). Trong nhiều nền văn hoá trong đó có văn hoá Anh và văn hoá các nước Phương đông như Việt Nam và Trung Quốc, màu đen và màn đêm tượng trưng cho những điều không tích cực.

Theo Chevalier (2016) và YU Weihua (2017), màu đen đề cập tới một tương lai không có hy vọng (black future), màu đen có liên quan đến bóng tối (darkness) và màn đêm (night). *Black is black* mang thông điệp không tích cực được dịch thành *màn đêm* – một hình ảnh không có ánh sáng là cách dịch mà dịch giả truyền tải thông điệp của tiêu đề bản gốc.

+ Các tiêu đề giữ lại thông tin bằng phương pháp dịch phỏng

Các tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch phỏng chiếm 5,88% số lượng các tiêu đề giữ lại thông tin và 4,62% số lượng các tiêu đề khảo sát, gồm 3 tiêu đề sau: *Speak softly love - Thú yêu thương*, *Unchained melody - Đợi anh về*, *Sealed with a kiss - Tình yêu trong đời*. Đây là những tiêu đề dịch giả dịch dựa trên bối cảnh và nhân vật của ca khúc ở văn bản gốc để đưa ra nội dung mới cho toàn bộ bản dịch, sau đó đặt tiêu đề theo bản dịch. Như vậy, tên của các ca khúc được dịch theo cách này là dựa trên nội dung của ca khúc được dịch chứ không phải dựa vào bản thân tiêu đề trong bản gốc.

Ví dụ 8: *Sealed with a kiss - Tình yêu trong đời*

Sealed with a kiss (hàn gắn bằng một nụ hôn) được dịch thành *Tình yêu trong đời* có thể coi là phương pháp dịch sao phỏng. Tiêu đề được dịch phỏng theo bối cảnh và nhân vật của ca khúc bản gốc. Trong ca khúc bản gốc, chúng ta thấy xuất hiện hai nhân vật trữ tình đang yêu được thể hiện bằng hai đại từ nhân xưng (I/you): *I* (nhân vật nam), *you* (nhân vật nữ), bối cảnh là ngày hè nắng đẹp *in the sunlight* (dưới ánh nắng mặt trời). Ở bản dịch, dịch giả đã viết lời mới dựa trên bối cảnh ngày hè nắng đẹp và hai nhân vật trữ tình (được thể hiện bằng từ xưng hô ngôi gộp *mình*). Sau đó, dịch giả tạo ra tiêu đề *Tình yêu trong đời* cho bản dịch theo cách riêng của

mình. Như vậy, Chúng ta thấy bản dịch *Tình yêu trong đời* hoàn toàn được viết lại ở ngôn ngữ dịch (tiếng Việt) dựa trên khung cảnh (ngày hè), nhân vật (cặp đôi yêu nhau), sau đó dịch giả đặt tiêu đề (tình yêu trong đời). Nói cách khác, toàn bộ bản dịch đã giữ lại thông tin tiêu đề, bối cảnh và nhân vật của bản gốc. Cách dịch này được Newmark cho là một hình thức viết lại hoặc sáng tác lại trong dịch thuật và được dùng để dịch các loại văn bản như ca khúc. Như vậy, tiêu đề *Tình yêu trong đời* dịch theo cách này là dựa trên nội dung của ca khúc được dịch chứ không phải dựa vào bản thân tiêu đề trong ca khúc bản gốc.

4.1.2. Những tiêu đề không giữ lại thông tin của tiêu đề gốc

Kết quả đối chiếu cho thấy có 10 tiêu đề không giữ lại thông tin, gồm những loại sau:

+ Tiêu đề dịch nửa tiếng Anh nửa tiếng Việt và không liên quan đến tiêu đề gốc về mặt ngữ nghĩa: Ví dụ, *A time for us* dịch thành *Tình sử Romeo & Juliet*, *Somewhere my love* dịch thành *Hồi người tình Lara*. Trong 65 tiêu đề bản gốc và 65 tiêu đề bản dịch được khảo sát có 2 tiêu đề dịch nửa Anh nửa Việt.

+ Tiêu đề dịch không đúng so với tiêu đề gốc là những tiêu đề mà dịch giả dịch sang tiếng Việt không mang bất kì một nét ngữ nghĩa gì so với tiêu đề gốc hoặc dịch sai thông tin của tiêu đề gốc. Ví dụ: *Casablanca* dịch thành *Sao không đến bên em*, *The end of the world* dịch thành *Thương nhớ trong mưa*, *Sway* dịch thành *Ai sẽ là em*, *Hold me for a while* dịch thành *Bình minh sẽ mang em đi*, *Love is blue* dịch thành *Tình xanh*, *How can I tell her* dịch thành *Nói sao em hiểu*, *Unbreak my heart* dịch thành *Đừng làm tan vỡ trái tim em*. Trong các tiêu đề được khảo sát có 8 tiêu đề không tương đương ngữ nghĩa/sai ngữ nghĩa so với bản gốc.

4.1.3. Những tiêu đề không dịch

Trong 65 tiêu đề của ca khúc bản gốc và 65 tiêu đề của ca khúc bản dịch được khảo sát có 4 tiêu đề không dịch. Những tiêu đề không dịch là những tiêu đề dịch giả giữ nguyên tên tiếng Anh để đặt tên cho bản dịch. Ví dụ, ca khúc mang tựa đề *Papa*, bản dịch cũng được đặt tên là *Papa*; ca khúc mang tựa đề *Goodbye*, bản dịch cũng được đặt tên là *Goodbye*; ca khúc mang tựa đề *Donna*, bản dịch cũng được đặt tên là *Donna*. Theo sự hiểu biết của chúng tôi, đây là những tiêu đề có chứa những từ ngữ quen thuộc với cộng đồng người sử dụng ngoại ngữ hoặc là những tên riêng của người hay địa danh.

4.2. Thảo luận về kết quả nghiên cứu

Newmark (1988) đưa ra mô hình dịch thuật gồm 8 phương pháp dịch được sắp xếp theo nguyên tắc từ nhấn mạnh ngôn ngữ nguồn tới nhấn mạnh ngôn ngữ đích, nhưng trong thực tế khảo sát việc dịch thuật các tiêu đề ca khúc, chỉ có 5 phương pháp được sử dụng đó là: Dịch nguyên văn (literal translation), dịch ngữ nghĩa (semantic translation), dịch thông báo (communicative translation), dịch tự do (free translation) và phỏng dịch (adaption). Như vậy, có những phương pháp không phù hợp với dịch các văn bản nghệ thuật nói chung (dịch từng từ), có những phương pháp khó phân biệt ranh giới (dịch nguyên văn và dịch trung thành, dịch thành ngữ và dịch tự do).

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng những tiêu đề giữ lại thông tin của tiêu đề gốc chiếm số lượng rất lớn 78,46%, tiêu đề không giữ lại thông tin chiếm tỉ lệ nhỏ 15,39%, tiêu đề không dịch chiếm tỉ lệ rất nhỏ 6,15%. Kết quả 78,46% tiêu đề giữ lại thông tin cho thấy dịch giả có chú ý tới việc dịch tiêu đề khi dịch ca khúc, có chú ý tới việc chuyển tải nội dung ngữ nghĩa/thông điệp của tiêu đề gốc chứ không hoàn toàn viết lại bản dịch rồi đặt tiêu đề theo cách riêng của mình. Như vậy, phần nhiều các

tiêu đề của ca khúc được dịch bằng phương pháp dịch tự do chứ không phải phương pháp dịch sao phỏng.

Kết quả phần lớn các tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch tự do đã khẳng định dịch giả đã cố gắng tái tạo thông điệp của tiêu đề gốc tới người nghe nhạc. Tiêu đề được dịch bằng biện pháp dịch tự do rất hợp lý vì đối với dịch tiêu đề ca khúc, tiêu đề có mục đích truyền thông điệp của toàn bộ ca khúc, truyền tải thông tin đầu tiên mà người nghe nhạc tiếp nhận, có tác dụng gợi mở, hướng người nghe nhạc đến nội dung chính của ca khúc.

5. Kết luận

Tóm lại, bài viết của chúng tôi đã trình bày mô hình dịch thuật của Newmark (1988) – mô hình sơ đồ hình chữ V dẹt phẳng (flatted V diagram) với 8 phương pháp dịch được chia thành hai đường hướng dịch ngữ nghĩa và dịch thông báo. Chúng tôi vận dụng mô hình dịch thuật này cùng phương pháp phân tích đối chiếu và các thủ pháp đi kèm để làm sáng tỏ đặc điểm ngữ nghĩa giữa tiêu đề bản gốc của các ca khúc nhạc nhẹ tiếng Anh (giai đoạn 1980-2000) và tiêu đề của các ca khúc bản dịch tiếng Việt tương ứng. Kết quả phân tích đối chiếu cho thấy có 78,46% tiêu đề được giữ lại thông tin bằng các phương pháp dịch nguyên văn, dịch ngữ nghĩa, dịch thông báo, dịch tự do và phỏng dịch. Kết quả này đã khẳng định dịch giả ca khúc có chú ý tới việc dịch tiêu đề khi dịch ca khúc, có chú ý tới việc chuyển tải nội dung thông điệp của tiêu đề gốc. Trong số những tiêu đề giữ lại thông tin của tiêu đề gốc, tiêu đề được dịch bằng phương pháp dịch tự do chiếm số lượng nhiều nhất, điều này phản ánh tiêu đề có mục đích truyền thông điệp cho toàn bộ ca khúc. Qua đây, chúng tôi xin đề xuất dịch giả nên áp dụng phương pháp dịch tự do để dịch tiêu đề các văn bản nghệ thuật.

Tài liệu tham khảo**Tiếng Việt**

- Jean Chevalier, Alain Gheerbrant (bản dịch tiếng Việt), (2016). *Từ điển biểu tượng văn hoá thế giới*. NXB Đà Nẵng
- Nguyễn Thu Huyền chủ biên (2015). *Luyện nghe tiếng Anh qua 100 ca khúc được yêu thích nhất*, tập 1, 2. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Thu Hương, Trang Uyên (2004). *Tuyển tập những ca khúc tiếng Anh bất hủ*. Cà Mau: Nxb. Mũi Cà Mau.
- Lê Hùng Tiến (2007). Vấn đề phương pháp trong dịch thuật Anh – Việt. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Ngoại ngữ*, 13(1), 1-14.

Tiếng Anh

- Catford J.C. (1965). *A linguistic theory of translation*. London University Press.
- Crystal, D. (1965). *Linguistics, Language and Religion*. New York: Hawthorn Books.
- Firth, J. R. (1957). Modes of Meanings. In *Papers in Linguistics*. 1934-51. London: Oxford University Press.

- Jacobson, R. (1959). *On Translation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Larson, L.M. (1984). *Meaning-Based: A guide to Cross Language Equivalence*. University Press of America.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall.
- Venuti, L. (2001). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge.
- Wilss, W. (1982). *The Science of Translation, Problems and Methods*. Tübingen, Narr.
- YU Weihua (2017). A Discussion of Color Metaphors from the Perspective of Cognition and Culture. *Studies in Literature and Language*, 15(1), 19-23.

Nguồn ngữ liệu

- Dương Bích (2012). *Nhạc ngoại lời Việt*. Truy cập ngày 14/6/2018 tại lyric.karaoke.com/Album/nhacngoai_loi_viet
- Hợp Âm Việt (2014). *Hợp âm Việt*. Truy cập ngày 17/6/2018 tại hopamviet.com

COMPARATIVE STUDY OF TITLES IN ENGLISH POP SONGS AND THOSE IN THEIR TRANSLATED VERSIONS BASED ON NEWMARK'S MODEL

Doan Thuy Quynh

*University of Languages and International Studies
Vietnam National University, Hanoi*

Abstract: In this study, we compare and contrast the titles of English pop songs with those of Vietnamese translated versions based on Newmark's model. 65 titles in the original and 65 titles in the target language were chosen to compare and contrast with the purpose of seeing how many titles are retained and how many titles are novel in terms of content. To reach its aim, the study used two main methods including comparison and description, which were based on Newmark's model. In addition, statistical and analysis methods were also applied to examining the titles. The research findings showed that in general 51 titles are retained in the target language through 5 translation methods: literal translation, semantic translation, communicative translation, free translation and adaption. 10 titles do not carry any characteristics in comparison with the original. The study also revealed that translators used mainly free translation to convert the titles from English into Vietnamese.

Keywords: title, song, title translation, translation strategy, Newmark's model

KHẢO SÁT THỰC TRẠNG LỖI VỀ NỘI, NGOẠI ĐỘNG TỪ TRONG TIẾNG NHẬT CỦA NGƯỜI VIỆT NAM Ở TRÌNH ĐỘ TRUNG CẤP - ĐỀ XUẤT MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY HIỆU QUẢ

Trần Thị Minh Phương*

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

Nhận bài ngày 1 tháng 3 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 7 năm 2020; Chấp nhận ngày 21 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết này nghiên cứu về thực trạng sử dụng nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật của người Việt Nam thông qua nguồn ngữ liệu KY Corpus¹. Kết quả khảo sát đã đưa ra được những đặc điểm chính về lỗi sai của người Việt Nam trong việc dùng nội động từ, ngoại động từ như sau: 1. Lỗi sai liên quan đến việc nhầm dạng biến đổi từ gốc của nội, ngoại động từ chiếm tỷ lệ cao; 2. Lỗi sai do người học chưa biết cách xác định được quan điểm về cách nhìn nhận sự vật hiện tượng dựa vào chủ quan của chủ thể hay dựa vào chính sự vật hiện tượng nên việc sử dụng nội, ngoại động từ bị sai; 3. Lỗi sai do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ nên trong một số mẫu câu như câu bị động, sai khiến thường có khuynh hướng sử dụng nguyên ý của câu bị động, sai khiến trong tiếng Việt và trực dịch sang tiếng Nhật; 4. Lỗi sai liên quan đến việc dùng trợ từ nhiều trong câu có nội, ngoại động từ.

Từ khóa: nội động từ, ngoại động từ, thực trạng sử dụng, lỗi sai

1. Đặt vấn đề

Nội động từ, ngoại động từ (sau đây gọi tắt là nội, ngoại động từ) là một phạm trù ngữ pháp khó trong tiếng Nhật đối với người học không chỉ người Việt Nam mà còn cả các nước khác. Người học hay bị nhầm lẫn và dùng sai do không hiểu đúng được ý nghĩa cũng như cách dùng nhất là đối với những

nội, ngoại động từ có cặp đối xứng nhau. Người học thường hay dùng sai trợ từ đi kèm, hay nhầm lẫn giữa nội, ngoại động từ hoặc hay sai trong cách biến đổi... Trong nghiên cứu này tác giả đã tiến hành khảo sát về thực trạng sử dụng nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật của người Việt Nam học tiếng Nhật thông qua nguồn ngữ liệu KY Corpus. Qua đó, tác giả phân tích xem người học thường có những khuynh hướng mắc lỗi sai về nội, ngoại động từ như thế nào và nguyên nhân sản sinh ra lỗi đó là gì? Trên cơ sở đó bước đầu có những đề xuất trong giảng dạy nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật giúp người Việt Nam học tiếng Nhật có hiệu quả hơn.

2. Tổng quan kết quả của các công trình nghiên cứu đi trước

Các công trình nghiên cứu đi trước về thụ đắc nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật lấy đối tượng là người nước ngoài học tiếng Nhật bao gồm những công trình tiêu biểu như bảng tóm tắt dưới đây:

* ĐT: 84-47549557

Email: yuritrn2008@gmail.com

¹ KY CORPUS là dữ liệu mở được số hóa dưới dạng Corpus Data Base bao gồm dữ liệu về các bài luận và bài dịch tương ứng bằng tiếng mẹ đẻ của người nước ngoài học tiếng Nhật được thu thập từ năm 2001 (version 2) của Viện nghiên cứu quốc ngữ Nhật bản. Đây là kho ngữ liệu tổng hợp các bài viết luận của người nước ngoài học tiếng Nhật tại 10 quốc gia như Trung Quốc, Hàn Quốc, Malaysia, Việt Nam, Thái Lan, Singapore.... Trong database này gồm có các data sau: 1. Bài luận của người học; 2. Bài dịch sang tiếng mẹ đẻ của người học; 3. Bản sửa tiếng Nhật của giáo viên người bản ngữ; 4. Thông tin về thời gian học tiếng Nhật của người viết bài luận.

Bảng 1. Tóm tắt kết quả các công trình nghiên cứu đi trước về thụ đắc nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật của người nước ngoài học tiếng Nhật

STT	Tác giả/ Năm	Nội dung		
		Đối tượng nghiên cứu	Phương pháp và ngữ liệu nghiên cứu, điều tra	Kết quả nghiên cứu
1	Moriya/2004	60 học viên người Trung Quốc, 49 học viên người Hàn Quốc có trình độ từ Trung cấp trở lên.	Bài kiểm tra ngữ pháp cho người học lựa chọn nội hay ngoại động từ	Sự lựa chọn nội, ngoại động từ có sự khác nhau và có độ chênh lệch nhất định giữa các đối tượng điều tra.
2	Asayama/2005	53 học viên người Trung Quốc có trình độ từ trung cấp trở lên.	Bài kiểm tra ngữ pháp	Nguyên nhân lỗi sai về cách sử dụng nội, ngoại động từ được cho là do sự chuyển di của ngôn ngữ trung gian (interlanguage).
3	Kobayashi/2008	25 học viên người Trung quốc, 5 học viên người Tây Ban Nha, 3 học viên người Bồ Đào Nha.	3 bài kiểm tra. Cụ thể như sau: Bài kiểm tra 1: 10 câu hỏi về nội, ngoại động từ ở dạng câu đơn. Bài kiểm tra 2: 10 câu hỏi về nội, ngoại động từ ở dạng câu phức. Bài kiểm tra 3: 4 câu hỏi về cặp nội, ngoại động từ 開く /aku, 開ける /akeru (mở).	Đối với những câu nói về trạng thái kết quả của hành động thì phần lớn người học không lựa chọn nội động từ mà chủ yếu lựa chọn ngoại động từ. Người học có khuynh hướng sử dụng ngoại động từ ở dạng đơn thuần và ngoại động từ ở dạng bị động.
4	Masuoka (2014)	4 nhóm học viên người Trung Quốc có thời gian học tiếng Nhật khác nhau.	Bài kiểm tra dịch câu có sử dụng nội, ngoại động từ sang tiếng Nhật.	Sự nhầm lẫn giữa nội, ngoại động từ là do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ đặc biệt là đối với loại nội động từ có cặp đối xứng nhau.

5	Nakaishi (2016)	30 học viên người Anh Quốc, 30 người Trung Quốc, 30 người Hàn Quốc.	Trích dẫn những câu sử dụng nội, ngoại động từ trong nguồn ngữ liệu KY Corpus của người Trung Quốc.	<p>Người học chủ yếu sử dụng nội, ngoại động từ theo khuynh hướng như sau:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Thường dùng theo cặp đối xứng nhau. (Ví dụ 入れる/ireru-入る/hairu (vào/ cho vào). 2. Một số nội, ngoại động từ có cặp đối xứng nhưng người học chỉ sử dụng một phía (Ví dụ たてる/tateru (xây dựng); 見つめる/mitsukeru (tìm thấy))... 3. Có sự khác nhau đối với mỗi cá nhân người học trong cách dùng nội, ngoại động từ.
6	Nishisumi (2018)	12 học viên học tiếng Nhật (Hàn Quốc 3, Trung Quốc 6, Malaysia 3)	Bảng câu hỏi điều tra với 12 câu hỏi yêu cầu học viên đánh giá xem câu đó đúng hay sai.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mọi liên hệ giữa độ tự tin, chắc chắn khi đánh giá của người học có liên quan đến tỷ lệ đúng sai. 2. Với những câu sử dụng đúng nội động từ trong Bảng hỏi thì độ tự tin của học viên lại ở mức độ thấp. Ngược lại với những câu sử dụng ngoại động từ đúng thì độ tự tin lại cao hơn.

Qua bảng (1) trên đây có thể thấy nghiên cứu về thụ đắc nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật của người nước ngoài học tiếng Nhật chủ yếu lấy đối tượng là người Trung Quốc và Hàn Quốc. Chưa có nghiên cứu nào lấy đối tượng là người Việt Nam học tiếng Nhật. Hơn nữa về phương pháp nghiên cứu và nguồn ngữ liệu thì chủ yếu các công trình nghiên cứu đi trước sử dụng là bài kiểm tra về ngữ pháp. Bài kiểm tra được thực hiện ở nhiều hình thức khác nhau như dịch sang tiếng Nhật, chọn câu đúng sai, đánh giá mức độ đúng sai của các

câu. Với phương pháp này vẫn còn tồn tại những hạn chế là liệu nội dung các câu hỏi cũng như đáp án đưa ra có thỏa mãn tính phù hợp hay chưa và có khả năng có những đáp án khác ngoài đáp án đưa ra trong bảng câu hỏi. Hơn nữa với những bài kiểm tra về chọn đáp án như vậy sẽ không thể nắm rõ được thực trạng sử dụng nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật của người học vì có thể người học sẽ có những cách dùng khác với những đáp án có trong bài kiểm tra. Do đó sẽ không phản ánh một cách chính xác và khách quan thực trạng

thụ đặc một hiện tượng ngôn ngữ của người học. Chính vì vậy, nghiên cứu này tác giả sử dụng nguồn ngữ liệu trong KY CORPUS. Cụ thể là 72 bài viết luận của người Việt Nam có trình độ tiếng Nhật trung cấp trở lên được số hóa trong Corpus Data Base của Viện nghiên cứu quốc ngữ Nhật bản. Sau khi khảo sát thực trạng sử dụng cũng như khuynh hướng và đặc điểm về lỗi sai, tác giả sẽ đưa ra những đề xuất trong giảng dạy tiếng Nhật để giúp người học có thể sử dụng đúng và hiệu quả hơn đối với nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật.

3. Khái niệm nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật, tiếng Việt

3.1. Khái niệm nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật

Trong từ điển giáo dục tiếng Nhật (1993), nội/ngoại động từ được định nghĩa như sau:

*Nội động từ:

“自動詞とはその表す動作・作用が他に及ばず、主語自身の動きを表す動詞。”
(Từ điển giáo dục tiếng Nhật, 1993: 123-124)

“Nội động từ là những động từ thể hiện hành động, hoạt động của chính chủ thể chủ ngữ trong câu và hành động, hoạt động đó không ảnh hưởng tác động đến các đối tượng khác trong câu.”

* Ngoại động từ:

“他動詞 (たどうし、英語: transitive verb) とは、典型的には、その節の中で目的語をとり、主語から目的語に向かう (あるいは及ぶ) 動作を表す動詞。”
(Từ điển giáo dục tiếng Nhật, 1993, tr.123-124)

“Tha động từ là những động từ biểu thị sự tác động của một chủ thể và một đối tượng khác. Nó thường đi kèm với tân ngữ trong câu.”

Trong cẩm nang ngữ pháp tiếng Nhật, học giả Masuoka (2014) đã bàn về sự khác nhau giữa nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật như sau: đối với nội động từ thì sự việc, hiện tượng xảy ra do sự ảnh hưởng của tự nhiên, không có sự can thiệp về ý chí của con người. Còn đối với ngoại động từ thì sự việc, hiện tượng xảy ra là do có sự can thiệp của ý chí, ý đồ của con người. Ngoài ra, sự khác nhau giữa chúng còn được thể hiện về mặt cấu tạo. Cụ thể nếu động từ đó có đuôi kết thúc là ~ある/aru thì sẽ là nội động từ và khi đuôi ~ある/aru biến đổi thành ~える/eru thì nội động từ đó trở thành ngoại động từ. Những động từ kết thúc bằng ~られる/rareru thì đều là nội động từ, những động từ có đuôi kết thúc là す/su thì đều là ngoại động từ. (Masuoka, 2014, tr. 96)

“Ngoại động từ là động từ có tân ngữ và thể hiện hành động, hoạt động hoặc động tác của chủ thể hướng đến hoặc tác động đến tân ngữ ở mệnh đề trong câu.

Ngoài ra, ở một số sách ngữ pháp tiếng Nhật có nêu rõ để phân biệt nội, ngoại động từ người ta thường dựa vào trợ từ. Cụ thể với nội động từ thường hay dùng với trợ từ が/ga; còn ngoại động từ thường hay dùng với trợ từ を/o. Tuy nhiên, có một số trường hợp tuy là nội động từ nhưng vẫn đi với trợ từ を/o và ngược lại. Đây chính là nguyên nhân gây cho người học hay bị nhầm lẫn khi sử dụng.

Trong các sách giáo trình tiếng Nhật, nội và ngoại động từ được đưa vào từ rất sớm nhưng rất ít giáo trình bàn sâu và cụ thể về cách sử dụng cũng như sự phân biệt. Chỉ mang tính giới thiệu và chủ yếu đưa ra các nội động từ có cặp đối xứng với nhau để người học dễ nhận biết. Teramura (2012) chỉ ra rằng một trong những nguyên nhân dẫn đến việc học nội, ngoại động từ của người nước ngoài học tiếng Nhật gặp khó khăn là do trong tiếng Nhật nội, ngoại động từ có cặp đối xứng có số

lượng quá nhiều và những động từ sử dụng có đặc điểm tính chất bao gồm cả nội và ngoại động từ thì lại quá ít. Do có sự khác nhau về nội, ngoại động từ trong tiếng mẹ đẻ của người học nên người học sẽ gặp khó khăn khi sử dụng. Ngoài ra, trong tiếng Nhật việc sử dụng đúng được hay không nội, ngoại động từ còn tùy thuộc vào việc người học có biết cách sử dụng đúng trợ từ hay không. Nếu ngôn ngữ mẹ đẻ của người học không có trợ từ hay có hình thái ngôn ngữ khác với tiếng Nhật thì cũng là một trở ngại lớn cho người học. Do đó đối với nội, ngoại động từ, người nước ngoài học tiếng Nhật dễ bị nhầm lẫn và sử dụng sai.

3.2. Khái niệm nội, ngoại động từ trong tiếng Việt

Trong các sách về ngữ pháp tiếng Việt, nội/ngoại động từ được các học giả định nghĩa và đề cập đến như sau:

+ Nội động từ biểu thị hành động, hoạt động hoặc trạng thái không thể tác động trực

tiếp tới một đối tượng khác, ví dụ: *ngủ, nằm, đi, đứng, suy nghĩ*. (Diệp Quang Ban, 2004).

+ Ngoại động từ biểu thị hành động, hoạt động hoặc trạng thái có thể tác động trực tiếp lên một đối tượng khác hoặc tạo ra một đối tượng khác, ví dụ: *đào, tìm, bắt, xây, viết, mua, sản xuất*. Khi tạo ra lỗi nói bị động, chỉ có thể sử dụng ngoại động từ. Ví dụ: *Họ đang đào đường* → *Đường đang bị họ đào*. (Diệp Quang Ban, 2004).

Tuy nhiên, trong tiếng Việt, một số động từ có thể vừa mang tính chất nội động vừa mang tính chất ngoại động. Ví dụ: Động từ *đi, chạy* về nguyên tắc không phải là ngoại động từ nhưng người Việt vẫn sử dụng như là một ngoại động từ (ví dụ: “*Nó đi quân mã để ra xe cho nhanh.*”, hoặc: “*Hai vợ chồng đang bận chạy trường tốt cho con.*” (Bùi Minh Toán, 2007).

Theo Đinh Văn Đức (2008) nội động từ được chia thành các nhóm như bảng dưới đây:

Bảng 2. Các nhóm nội động từ trong tiếng Việt

STT	Tên nhóm	Đặc điểm hoặc ví dụ
1	Nhóm chỉ tư thế	đứng, nằm, ngồi, quỳ,...
2	Nhóm chỉ sự tự di chuyển	bò, bay, nhảy, bơi, lăn, lê, trườn.... Trong nhóm này có các động từ chỉ sự tự di chuyển có hướng: ra, vào, lên, xuống, sang, qua, về, lại, đến, tới, lui, tiến...
3	Nhóm động từ chỉ quá trình	chạy, rơi, cháy, rụng, úa, héo, chết, sống...
4	Nhóm chỉ trạng thái tâm lí, sinh lí	băn khoăn, hồi hộp, lo sợ, đau đớn, mỗi mết, ray rứt, thao thức...
5	Nhóm chỉ trạng thái tồn tại	có, còn, mất, hết, mọc, lặn, tàn, tan, tan tác...

Bảng 3. Các nhóm ngoại động từ trong tiếng Việt

STT	Tên nhóm	Đặc điểm hoặc ví dụ
1	Các động từ tác động	chỉ hành động tác động vào đối tượng hoặc làm hình thành đối tượng, hoặc huỷ diệt đối tượng hay làm biến đổi đối tượng: đánh người, đóng một cái tủ, xé rách quyển sách... Sau các động từ này luôn có thành tố phụ chỉ đối tượng.
2	Các động từ chỉ sự di chuyển đối tượng trong không gian	kéo thuyền (vào bờ); ném đá (vào cửa sổ)...

3	Các động từ chỉ hoạt động phát nhận	cho, tặng, trả, vay, lấy cướp, hiến dâng, biếu, thu, nộp, lấy trộm, lấy cắp...
4	Các động từ chỉ hoạt động nối kết các đối tượng (ít nhất là hai)	nối, hoà, trộn, pha, liên kết, kết hợp, hợp nhất, thống nhất, sáp nhập... Chúng đòi hỏi hai thành tố phụ chỉ các đối tượng được nối kết với nhau.
5	Các động từ chỉ hoạt động cầu khiến, sai khiến	bắt, sai, khiến, mời, đề nghị, yêu cầu, khuyên bảo, rù, lệnh, cử, cắt, bảo...
6	Các động từ chỉ hoạt động đánh giá đối tượng. Các động từ này cũng đòi hỏi hai thành tố phụ đi sau:	- Thành tố phụ chỉ đối tượng chịu sự đánh giá, thường được biểu hiện bằng danh từ (cụm danh từ) hoặc đại từ. - Thành tố phụ chỉ nội dung đánh giá, thường được biểu hiện bằng các kết cấu: là (làm) + danh từ (cụm danh từ), hoặc tính từ (cụm tính từ).
7	Các động từ chỉ các hoạt động cảm giác, tri giác, nhận thức, suy nghĩ, nói năng	biết, nghĩ, nói, nhận thấy, thấy, phát biểu

4. Đối tượng, mục đích và phương pháp nghiên cứu

4.1. Đối tượng và mục đích nghiên cứu

4.1.1. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng nguồn ngữ liệu mở là 72 bài viết luận của học viên người Việt Nam có trình độ trung cấp được số hóa trong KY Corpus Database của Viện nghiên cứu quốc ngữ Nhật Bản. Bài luận có độ dài khoảng 800 chữ với nhiều chủ đề khác nhau như sau: “Giới thiệu về lễ hội, phong tục tập quán của đất nước mình”, “Nêu ý kiến của bản thân về việc hút thuốc lá” “Nêu ý kiến về viện trợ của nước ngoài đối với nước mình” “Kỷ niệm thời học sinh của mình”... Dữ liệu tác giả sử dụng nghiên cứu bao gồm:

1. Bài luận nguyên bản bằng tiếng Nhật của người học
2. Bài viết được sửa bởi giáo viên người bản ngữ
3. Bản dịch tiếng Việt tương ứng (Bản dịch do người học dịch từ bản tiếng Nhật mình viết)

4.1.2. Mục đích nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả tiến hành khảo sát về thực trạng sử dụng nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật của người Việt Nam học tiếng Nhật trình độ trung cấp thông qua nguồn ngữ liệu số hóa trong KY Corpus. Qua đó, tác giả phân tích xem người học thường có những khuynh hướng mắc lỗi sai về nội, ngoại động từ như thế nào và nguyên nhân sản sinh ra lỗi đó là gì? Trên cơ sở đó có những đề xuất trong giảng dạy tiếng Nhật giúp ích cho người Việt Nam có thể học tiếng Nhật hiệu quả hơn.

4.2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này tác giả sử dụng chủ yếu các phương pháp nghiên cứu sau:

+ Phương pháp miêu tả: Miêu tả về hiện tượng sử dụng ngôn ngữ có liên quan đến nội, ngoại động từ của người Việt Nam qua các bài luận với các chủ đề khác nhau trong nguồn dữ liệu số hóa KY CORPUS của Viện nghiên cứu ngôn ngữ Nhật Bản.

+ Phương pháp phân tích: Trên cơ sở thống kê những câu có lỗi sai trong cách dùng

về nội, ngoại động từ của người học, tác giả tiến hành phân tích các đặc điểm về lỗi sai, khảo sát nguyên nhân dẫn đến lỗi sai đó. Để từ đó đưa ra được đặc điểm và các khuynh hướng lỗi sai của người học. Qua đó, đề xuất phương pháp giảng dạy hiệu quả đối với nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật.

5. Kết quả khảo sát

5.1. Thống kê lỗi sai liên quan đến nội, ngoại động từ

Bảng 4. Thống kê lỗi sai liên quan đến nội, ngoại động từ

Phạm vi dùng sai ở	Số câu		Chiếm tỷ lệ phần trăm (%)
Câu khả năng	10		11,9
Câu bị động	7		8,3
Câu sai khiến	8		9,5
Nội, ngoại động từ	34		40,4
	Cách biến đổi	Lỗi diễn đạt	
	16	12	6
Trợ từ	25		29,7
Tổng cộng	84		

Qua bảng 4 trên đây, chúng ta có thể thấy tỷ lệ lỗi sai chiếm nhiều nhất là những lỗi sai liên quan đến dùng nội, ngoại động từ trực tiếp (40,4%). Tiếp đến là những lỗi sai liên quan đến cách sử dụng trợ từ trong câu có dùng nội, ngoại động từ (29,7%). Còn lại là những lỗi sai sử dụng liên quan đến một số cấu trúc câu khác như câu khả năng (11,9%), câu bị động (8,3%), câu sai khiến (9,5%). Sau khi thống kê và tổng kết lại, tác giả chia thành những khuynh hướng về lỗi sai như sau:

* *Khuynh hướng 1*: Người học hay nhầm lẫn trong việc biến đổi các cặp nội, ngoại động từ và dùng sai nội, ngoại động từ ở các dạng câu khả năng, bị động, sai khiến... Chỗ cần

Trong 72 bài viết luận của người Việt Nam học tiếng Nhật, tác giả đã thống kê được 138 câu có sử dụng nội, ngoại động từ nhưng trong đó có 84 câu dùng sai bao gồm cả những lỗi sai liên quan đến các dạng câu khác như câu khả năng, bị động, sai khiến... Và đặc biệt, người học sai nhiều trong cách dùng trợ từ. Tiêu chí để nhận định câu sử dụng sai là dựa trên kết quả sửa bài luận của giáo viên người bản ngữ trong Cơ sở dữ liệu đó.

dùng nội động từ thì lại dùng ngoại động từ và ngược lại.

* *Khuynh hướng 2*: Lỗi sai về cách diễn đạt. Về mặt ngữ pháp dùng đúng nội, ngoại động từ trong câu nhưng câu văn người học sử dụng không được tự nhiên, không đúng với văn phong trong tiếng Nhật.

* *Khuynh hướng 3*: Do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ nên người học sử dụng phương pháp trực dịch là phổ biến. Cụ thể là chỗ không cần dùng ngoại động từ trong tiếng Nhật thì lại dùng.

* *Khuynh hướng 4*: Người học dùng sai trợ từ nhiều. Dùng đúng động từ trong câu nhưng lại sai trợ từ đi kèm với động từ đó.

5.2. Kết quả khảo sát

Trong phần kết quả khảo sát này tác giả sẽ đưa ra một số câu có lỗi sai điển hình cho mỗi một khuynh hướng cũng như mỗi dạng lỗi sai. Thứ tự được đưa ra như sau:

□ Câu tiếng Nhật nguyên bản trong bài luận của người học. Ký hiệu Vn00~ là ký hiệu biểu thị số thứ tự bài luận của người Việt Nam trong kho ngữ liệu số hóa KY CORPUS. Ví dụ Vn009 có nghĩa là bài luận có thứ tự số 09 của người Việt Nam.

□ Câu tiếng Nhật được người bản ngữ sửa đúng dựa trên câu tiếng Nhật của người Việt Nam.

□ Câu tiếng Việt trong bản dịch của người Việt Nam. Phần câu dịch tiếng Việt này do chính người viết bài luận đó dịch ra nên nhiều chỗ cũng chưa được tự nhiên theo cách nói phù hợp với văn phong tiếng Việt. Nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào việc khảo sát lỗi sai của người học nên phần tiếng Việt trong bản dịch này, tác giả để nguyên không sửa lại và đưa ra chỉ nhằm mục đích tham khảo.

5.2.1 Lỗi sai trong câu khả năng

(1) この病気はすっかり治られますが、一定の時間が必要です。(Vn009)

(Câu sửa đúng: →この病気はすっかり治ることは治りますが、ある程度の時間がかかります。)

(Câu trong bản dịch: Bệnh này có thể chữa khỏi hẳn nhưng sẽ mất một khoảng thời gian nhất định.)

(2) 多くの患者が治られました。(Vn021)

(Câu sửa đúng: →(多くの患者が治りました。)

(Câu trong bản dịch: Nhiều bệnh nhân được chữa khỏi.)

(3) 平和こそために、子供たちは健やかで楽しく育られてきます。(Vn041)

(Câu sửa đúng: 平和があるからこそ、子供たちは健やかで楽しく育っていきます。)

(Câu trong bản dịch: Do được sống trong thời bình nên trẻ em được nuôi dưỡng khỏe mạnh và vui vẻ.)

Trong ví dụ (1), (2) trên đây, trong câu tiếng Nhật lẽ ra nên dùng nội động từ ở dạng đơn thuần nhưng người học lại dùng nội động từ chia ở dạng khả năng. Nguyên nhân dẫn đến lỗi sai này có thể là do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ của người học. Ở ví dụ (1) (2) chúng ta thấy trong tiếng Nhật, động từ “治る/Naoru” là nội động từ mang ý nghĩa “chữa trị khỏi bệnh/khỏi/cơ thể con người từ trạng thái ốm đau chuyển sang trạng thái khỏe mạnh bình thường”. Nên khi nói “bệnh khỏi, chữa được khỏi” chỉ cần dùng “治る/Naoru” là đủ. Nhưng ở đây, do ảnh hưởng trong câu tiếng Việt có chữ “được” nên người học đã sử dụng động từ chia ở dạng khả năng “治られる/Naorareru”. Do đó dẫn đến việc dùng sai. Hay ở câu ví dụ (3), trong câu tiếng Nhật chỉ cần dùng động từ “育つ/sodatsu/nuôi dưỡng” là đủ nhưng do trong câu tiếng Việt của người học có dùng “được nuôi dưỡng” nên người học đã dùng nhầm lẫn sang dạng khả năng của nội động từ này là “育られる/sodarareru”. Trong tiếng Việt khi nói về “khả năng” người ta hay dùng cấu trúc “...có thể + ngoại động từ + được” nhưng đôi khi lược bỏ “có thể” mà chỉ cần dùng “...ngoại động từ + được”. Tuy nhiên “được” trong câu ví dụ (3) này không phải biểu thị ý nghĩa về “khả năng” mà biểu thị ý nghĩa “một sự việc được tiến hành bởi một đối tượng nào đó”. Vì vậy, có thể thấy nguyên nhân gây ra lỗi ở đây được xem là do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ của người học. Về kiểu lỗi này trong nghiên cứu của Ichikawa (1997) cũng đã đưa ra lỗi tương tự của người Việt Nam như sau:

(4) このコップは落としても、割られない。

(Câu sửa đúng: このコップは落としても、割れない)

(Cái cốc này dù có rơi cũng không bị vỡ.)

Ở ví dụ (4) trên đây, người học đã không dùng nội động từ 割れる/wareru (vỡ) mà lại dùng dạng khả năng của ngoại động từ “割られる/warareru (làm vỡ)”. Ichikawa (1997) cũng cho rằng nguyên nhân là do sự chuyển di của tiếng mẹ đẻ của người học.

5.2.2. Lỗi sai trong câu bị động

Khuynh hướng lỗi sai này thường là người học dùng dạng bị động của nội động từ trong khi câu tiếng Nhật thông thường chỉ dùng dạng bình thường của động từ.

(5) みなさんのことに感動されました。(Vn 0062)

(Câu sửa đúng: みなさんのことに感動しました。)

(Câu trong bản dịch: Tôi cảm động trước việc làm của mọi người.)

Ở ví dụ (5) trên đây, người học lại dùng động từ “感動します/kandoushimasu (cảm động)” ở dạng bị động. Thông thường tiếng Nhật chỉ dùng dạng động từ ở dạng đơn thuần nếu mang nghĩa “cảm động trước ~”.

5.2.3. Lỗi sai trong câu sai khiến

* Dùng sai ngoại động từ thành động từ chia ở dạng sai khiến:

(6) 私は父と母に負担を減らさせたいです。(Vn071)

(Câu sửa đúng→父と母の負担を減らしたいと思います。)

(Câu trong bản dịch: Tôi muốn làm giảm gánh nặng cho bố mẹ)

(7) 私の性格は快活なので、普通の

ことが私に悩ませにくい。(Vn026)

(Câu sửa đúng: 私の性格は快活なので、普通のことで悩まされない)

(Câu trong bản dịch: Tính cách của tôi rất thoải mái nên những chuyện bình thường không làm cho tôi lo lắng, trăn trở.)

(8) いずれにせよう、複雑な人間関係は私に悩ませます。(Vn016)

(Câu sửa đúng: いずれにせよ、私は複雑な人間関係で悩まされています。)

(Dù thế nào đi chăng nữa, mối quan hệ con người phức tạp không làm cho tôi lo lắng)

Trong câu ví dụ (6), người viết đã dùng sai động từ. Cụ thể là đã dùng động từ ở dạng sai khiến, sử dụng. Thông thường chỉ cần dùng động từ ở dạng đơn thuần. Để tìm hiểu nguyên nhân của lỗi sai này, tác giả đã đối chiếu câu này ra bản dịch tiếng Việt và nhận thấy người viết đã dùng động từ “làm giảm...cho...”. Do đó, có thể suy ra nguyên nhân của lỗi sai này là do người viết bị ảnh hưởng bởi cụm từ “cho + động từ” trong tiếng mẹ đẻ (cụm từ thường dùng thể hiện ý nghĩa sai khiến).

Còn đối với ví dụ (7) và (8) thì trong tiếng Việt, vật thể vô tri vô giác, không có cảm xúc tình cảm có thể làm chủ ngữ trong câu sai khiến nhưng trong tiếng Nhật thì chủ ngữ trong câu sai khiến phải là vật thể có ý chí, cảm xúc, tình cảm. Và sự việc tạo ra, gây ra cảm xúc tình cảm cho chủ thể hành động đó thường được dùng bằng trợ từ で/de (bằng, do, bởi).

5.2.4. Lỗi sai trong việc sử dụng nội, ngoại động từ

(9) この時期には、色々な面白いことが起こりました。(Vn031)

(Câu sửa đúng: この時期には、色々な面白いことが起こりました。)

(Câu trong bản dịch: Thời gian này có

nhiều điều thú vị xảy ra.)

(10) 早く治すのを願っています。
(Vn042)

(Câu sửa đúng: 早く治るのを願っています。)

(Câu trong bản dịch: Tôi cầu mong cho bệnh mau khỏi.)

(11)大学の入学試験では、私のテストで一パーを間違ったので、普通の大学に入りました。(Vn065)

(Câu sửa đúng: 大学の入学試験では、私は問題用紙を間違えたので、普通の大学に入りました。)

(Câu trong bản dịch: Trong kỳ thi vào trường đại học, tôi đã làm nhầm bài thi nên chỉ được vào trường bình thường.)

(12)ベトナムの政府によりますと、日本政府が二か月がかかって、この橋を建てたそうです。(Vn068)

(Câu sửa đúng: ベトナムの政府によりますと、日本政府が二か月をかけて、この橋を建てたそうです。)

(Câu trong bản dịch: Theo chính phủ Việt Nam, chính phủ Nhật Bản đã mất 2 tháng để xây dựng cây cầu này.)

(13)一年の生活を通じて、私の高校の大学生活に対する考えを変わらなければならぬ。(Vn018)

(Câu sửa đúng: 一年の生活を通じて、私は高校時代持っていた大学生活に対する考えを変えなければならぬ。)

(Câu trong bản dịch: Sau một năm, tôi phải thay đổi lại cách suy nghĩ về cuộc sống ở trường đại học mà tôi đã từng nghĩ đến khi còn là học sinh cấp 3.)

(14) ある時、皆お金を集まって、いろいろおいしい物を食べ物を買ってきた。(Vn043)

(Câu sửa đúng: ある時には、みんなお金を集めて、色々な食べ物を買ってきた。)

(Câu trong bản dịch: Khi đó, mọi người

quyên góp tiền để mua rất nhiều đồ ăn.)

(15) 視野を広げるために、周囲についての理解を深めるのが大事です。
(Vn001)

(Câu sửa đúng: 視野を広げるために、周囲についての理解を深めるのが大事です。)

(Câu trong bản dịch: Để mở rộng tầm hiểu biết của mình thì việc thấu hiểu các vấn đề xung quanh vô cùng quan trọng.)

(16) ある有名な方はこんな言葉を言いました。「知識は人の運命を変えられます。」(Vn047)

(Câu sửa đúng: ある有名な方はこんな言葉を言いました。「知識は人の運命を変えられます。」)

(Câu trong bản dịch: Người nổi tiếng nọ có câu nói như sau: “Kiến thức có thể thay đổi được vận mệnh con người”.)

Ở các câu ví dụ trên đây, từ câu (9) đến câu (10) là lỗi sai về dùng nhầm nội động từ thành ngoại động từ. Còn các câu từ (11) đến (16) là các câu có lỗi sai về dùng nhầm ngoại động từ thành nội động từ. Nguyên nhân lỗi sai được xem là do trong tiếng Nhật có quá nhiều động từ có cặp nội, ngoại động từ đối xứng nhau nên người học hay bị nhầm lẫn và dẫn đến việc dùng sai. (Ichikawa, 1997, tr. 78)

(17) 私はたくさん涙が流れました。(Vn019)

(Câu sửa đúng: 私はたくさん涙を流しました。)

(Câu trong bản dịch: Tôi đã rơi nhiều nước mắt.)

(18) 時間が無意識のうちに、流しました。(Vn023)

(Câu sửa đúng: 時間が無意識のうちに、流れていきます。)

(Câu trong bản dịch: Thời gian trôi đi

trong vô thức)

(19) 今年の八月日本に移しました。(Vn049)

(Câu sửa đúng: 今年の八月日本に移ってきました。)

(Câu trong bản dịch: Tháng 8 năm nay tôi chuyển đến Nhật.)

(20) 子供の時の考えとは違って、ベトナムへ移して、勉強を続けるつもりです。(Vn056)

(Câu sửa đúng: 子供の時の考えとは違って、ベトナムへ移ってきて、勉強を続けるつもりです。)

(Câu trong bản dịch: Khác với suy nghĩ thời thơ ấu, tôi dự định sẽ chuyển về Việt Nam và tiếp tục học tập.)

(21) 夜になって、その思い出が浮かべてきます。(Vn069)

(Câu sửa đúng: 夜になって、その思い出が浮かんできます。)

(Câu trong bản dịch: Mỗi khi trời tối, kỷ niệm đó lại hiện lên trong tôi.)

Các lỗi sai trên đây là những lỗi sai liên quan đến việc dùng nhầm lẫn dạng đúng của nội, ngoại động từ. Khi miêu tả sự việc hiện tượng, người học có lẽ không phân biệt được việc dùng nội, ngoại động từ. Ichikawa (1997) cũng chỉ ra rằng sự khác nhau giữa nội, ngoại động từ còn ở điểm người nói đặt việc nhìn nhận sự vật, hiện tượng dựa trên quan điểm của người tạo ra hành động hoặc đặt quan điểm dựa vào sự vật, hiện tượng. Tùy thuộc vào cách nhìn nhận vấn đề theo góc độ quan điểm nào để quyết định việc sử dụng nội, ngoại động từ.

Như câu (18) trên đây, nếu chú ý đến sự biến đổi của sự vật, hiện tượng, cụ thể ở đây là “thời gian” thì sẽ phải dùng nội động từ “流れる/nagareru/ Trôi đi”. Nhưng với câu

(17) thì có lẽ do người học cho rằng việc “roi nước mắt” là một hiện tượng xảy ra một cách tự nhiên nên đã dùng nội động từ “流れる/nagareru/chảy”. Tuy nhiên, trong tiếng Nhật, thì việc “roi nước mắt” lại đặt tâm điểm chính ở người hay chủ thể gây ra hành động đó. Chủ thể trong câu này chính là “私/watashi/tôi”, hành động “涙を流す/Namida o nagasu/roi nước mắt” này được thực hiện bởi chủ thể đó. Do vậy, câu này phải dùng ngoại động từ “Nagasu”. Qua đây, có thể thấy rằng nguyên nhân gây ra lỗi sai là do việc người học sẽ nhìn nhận từ quan điểm góc độ nào khi miêu tả sự vật, hiện tượng.

5.2.5. Lỗi sai về cách trợ từ trong câu có dùng nội, ngoại động từ

* Nhầm trợ từ を/o thành が/ga

(22) もう一つの喜びは彼から電話をかけることです。(Vn035)

(Câu sửa đúng: もう一つの喜びは彼から電話がかけることです。)

(Câu trong bản dịch: Một niềm vui nữa là việc tôi nhận được điện thoại từ anh ấy.)

(23) 若人として、いつまでもストレスをたまりません。(Vn055)

(Câu sửa đúng: 若い人として、いつまでもストレスがたまりません。)

(Câu trong bản dịch: Với người trẻ thì không phải lúc nào cũng bị stress)

* Nhầm trợ từ を/o thành に/Ni

(24) もし病気をかかったら、まず家族は私のことを心配します。(Vn061)

(Câu sửa đúng: もし病気にかかったら、まず家族は私のことを心配します。)

Câu trong bản dịch: Nếu tôi bị ốm thì trước tiên gia đình sẽ rất lo lắng.)

Ở các ví dụ trên đây, người học không chỉ dùng sai dạng biến đổi của nội, ngoại động từ

mà còn dùng sai cả trợ từ đi kèm. Cụ thể ở ví dụ (22), (23) người học đã dùng nhầm trợ từ “が/ga” thành trợ từ “を/o”. Còn ở ví dụ (24) thì người học dùng nhầm trợ từ “に/ni” thành trợ từ “を/o”. Trong tiếng Nhật không chỉ phải nắm được cách dùng đúng của nội, ngoại động từ mà việc sử dụng đúng trợ từ đi kèm trong câu cũng là một yếu tố rất quan trọng.

5.2.6. Dùng nhiều trợ từ “を/o” trong câu.

(25) 彼女は積極的に大学の活動を参加しています。(Vn013)

(Câu sửa đúng: 彼女は積極的に大学の活動に参加しています。)

(Câu trong bản dịch: Chị ấy tham gia các hoạt động ở trường đại học rất tích cực.)

(26) 私は子供時代に、あることが自分の気持ちを影響します。(Vn053)

Câu sửa đúng: 私は子供時代に、あることが自分に影響を与えました。)

(Câu trong bản dịch: Khi còn nhỏ, việc đó đã ảnh hưởng đến tôi.)

(27) 二週間を過ぎました。(Vn074)

(Câu sửa đúng: 二週間過ぎました。)

(Câu trong bản dịch: Hai tuần đã trôi đi.)

(28) 天気の変化を注意して、着物を着ます。(Vn021)

(Câu sửa đúng: 天気の変化に注意して、着物を着ます。)

(Câu trong bản dịch: Chú ý đến sự thay đổi của thời tiết để mặc đồ.)

(29) 大学生活が一年半を経ました。(Vn 007)

Câu sửa đúng: 大学生活が一年半経ちました。)

(Câu trong bản dịch: Cuộc sống sinh viên đã 1 năm rưỡi trôi qua.)

(30) しかし、大学に入るのは友人を別れるという意味です。(Vn038)

Câu sửa đúng: しかし、大学に入るのは友人を別れるという意味です。)

(Câu trong bản dịch: Tuy nhiên, việc vào Trường đại học lại có nghĩa là chia tay bạn bè thân của mình.)

Ở tất cả các câu ví dụ trên đây, người học đều dùng sai trợ từ. Cụ thể là tất cả đều dùng trợ từ “を/o”. Có thể do người học cho rằng tất cả những động từ này đều đi kèm tân ngữ nên có thói quen sử dụng trợ từ “を/o”.

5.3. Tóm tắt kết quả khảo sát

Qua kết quả khảo sát trên đây, đặc điểm chính về lỗi sai của người Việt Nam học tiếng Nhật trong việc dùng nội, ngoại động từ như sau:

* Lỗi sai phổ biến nhất là liên quan đến việc nhầm dạng biến đổi từ gốc của nội, ngoại động từ.

* Người học chưa xác định được quan điểm và cách nhìn nhận sự vật, hiện tượng dựa vào chủ quan của chủ thể hay dựa vào chính sự vật, hiện tượng nên việc sử dụng nội, ngoại động từ bị sai.

* Do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ nên trong câu bị động, sai khiến dùng sai nhiều. Khuynh hướng dùng sai là người học hay sử dụng nguyên ý của câu bị động, sai khiến trong tiếng Việt và dịch sang tiếng Nhật. Do đó một số câu còn mang tính trực dịch.

* Lỗi sai trong cách dùng trợ từ khá nhiều. Cụ thể, đối với những động từ có đi kèm tân ngữ thì người học thường có khuynh hướng cho đây là dấu hiệu nhận biết ngoại động từ nên chủ yếu dùng trợ từ を/o.

6. Đề xuất một số phương pháp giảng dạy nội, ngoại động từ hiệu quả cho người Việt Nam học tiếng Nhật

Với kết quả khảo sát trên đây, chúng ta cũng đã có thể nắm được khuynh hướng về lỗi sai của người Việt Nam học tiếng Nhật trong việc sử dụng nội, ngoại động từ. Qua đó, tác giả muốn đưa ra đề xuất một số phương pháp giảng dạy nội, ngoại động từ hiệu quả để cải thiện tình trạng sử dụng sai của người học như sau:

* Hiện nay trong các sách giáo trình tiếng Nhật chỉ đưa ra ý nghĩa về mặt từ vựng của nội, ngoại động từ và một số lưu ý về quy tắc biến đổi giữa chúng đối với những nội, ngoại động từ có cặp đối xứng nhau. Ngoài ra, cách biến đổi cũng không hẳn theo một quy tắc nhất định và do số lượng có rất nhiều nên người học khó nắm bắt hết được. Hơn nữa, hiện nay khi dạy về nội, ngoại động từ, phần lớn giáo viên thường hay dạy theo phương pháp tập trung về mặt từ vựng đưa ra cách phân biệt trợ từ đi cùng là chủ yếu. Nhưng trên thực tế kết quả khảo sát trong nghiên cứu này, người học vẫn không phân biệt được nội, ngoại động từ và vẫn sai về các trợ từ đi kèm. Như vậy, với phương pháp giảng dạy như hiện nay có thể nói rằng vẫn còn nhiều hạn chế và hiệu quả chưa cao. Do đó, để người học có thể nắm được và dùng đúng được nội, ngoại động từ trong tiếng Nhật

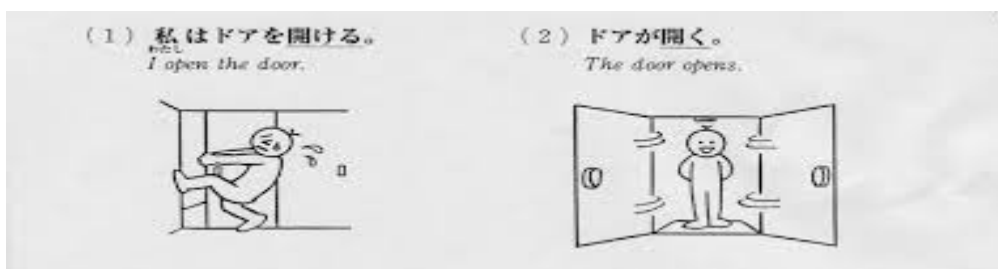
thì trước hết phải cho người học nắm được khái niệm cũng như định nghĩa về nội, ngoại động từ ngay từ khi còn ở trình độ sơ cấp. Và sau khi người học hiểu được khái niệm về nội, ngoại động từ rồi thì có thể dễ dàng đi vào phần luyện tập. Khi đó, giáo viên cần phải cung cấp các bài tập luyện về nội, ngoại động từ ở các dạng bài khác nhau để người học có thể nhớ và dùng đúng được. Liên quan đến một số dạng bài tập luyện giáo viên có thể tham khảo một số trang web sử dụng miễn phí như dưới đây:

① <http://yuko-nakaishi.net/mail/index.html>

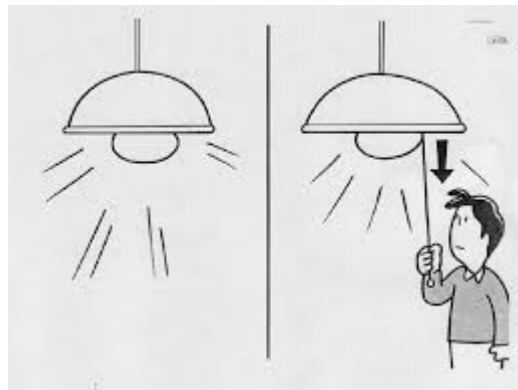
② <http://yuko-nakaishi.net/quiz/quiz2.html>

③ <http://yuko-nakaishi.net/quiz/quiz3.html>

* Để cho người học có thể phân biệt được và nhớ nhanh nội, ngoại động từ thì khi giảng dạy nên đưa động từ theo các cặp với nhau, đồng thời khi đưa ra các câu ví dụ, nên đưa ra các câu nằm trong những tình huống ngữ pháp cụ thể. Có thể sử dụng tranh ảnh hay hiện vật để miêu tả. Tuy nhiên, khi sử dụng những tranh ảnh này cũng cần lưu ý là đôi khi sẽ gây cho người học sự hiểu nhầm là để phân biệt cách dùng của nội, ngoại động từ thì chỉ cần qua việc xác định xem hành động đó có thuộc ý chí của người nói hay không như một số tranh minh họa được dùng phổ biến khi giảng dạy nội, ngoại động từ như dưới đây.



(Tranh minh họa sử dụng để dạy về cặp nội, ngoại động từ “akemasu/akimasu/mở” trong giáo trình Minano nihongo)



(Tranh minh họa sử dụng để dạy về nội, ngoại động từ “tsukemasu/tsukimasu/bật” trong giáo trình Minano nihongo)

Nếu chỉ nhìn tranh minh họa trên đây, người học sẽ hiểu là hành động có ý chí là ngoại động từ và hành động không có ý chí là tự động từ. Nhưng như vậy thì chưa đủ. Do vậy, khi giảng dạy về cách dùng của nội, ngoại động từ cần đưa thêm một số tranh khác thể hiện rõ việc người nói tập trung điểm nhìn vào chủ thể hành động hay đối tượng tiếp nhận hành động, hay kết quả trạng thái của hành động. Có như vậy người học mới nắm được cách dùng nội, ngoại động từ ở nhiều góc độ khác nhau. Ngoài ra, giáo viên cũng có thể sử dụng tài liệu minh họa bằng video thì người học cũng sẽ dễ hình dung hơn. Hoặc có thể yêu cầu người học tự thể hiện nội, ngoại động từ đó bằng hành động, cử chỉ chân tay. Có như vậy người học mới nhớ lâu và sử dụng đúng, chính xác.

* Để sử dụng đúng nội, ngoại động từ thì ngoài việc phân biệt được cách dùng của động từ ra, việc sử dụng đúng trợ từ cũng là một yếu tố quan trọng nên trong quá trình giảng dạy cần đưa vào những bài tập lựa chọn trợ từ để người học có thể làm quen dần và biết cách sử dụng đúng. Dạng bài tập đưa ra có thể là dạng chọn đáp án đúng, điền vào chỗ trống, đặt câu...

7. Kết luận

Như vậy, qua nguồn ngữ liệu là các bài viết luận với nhiều chủ đề khác nhau, kết quả

khảo sát về thực trạng sử dụng nội, ngoại động từ của người Việt Nam học tiếng Nhật đã cho thấy những đặc điểm và khuynh hướng về những lỗi sai mà người học đã mắc phải. Trong giảng dạy tiếng Nhật, việc nắm bắt những lỗi sai của người học rất quan trọng. Nó sẽ giúp cho giáo viên trong việc thiết kế nội dung bài giảng phù hợp để giúp người học có thể tránh được những lỗi sai. Hy vọng kết quả nghiên cứu này sẽ là tài liệu tham khảo cho giáo viên khi giảng dạy về nội, ngoại động từ, giúp cho người dạy có những thông tin cần thiết để đưa ra phương pháp giảng dạy hiệu quả, thiết thực.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Diệp Quang Ban (2004). *Ngữ pháp tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
 Đinh Văn Đức (2008). *Ngữ pháp tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
 Bùi Minh Toán (2007). *Ngữ pháp tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.

Tiếng Nhật

- 浅山涯郎 (2005). 自動詞使役と他動詞に関する中間言語について. 神奈川大学言語研究神奈川大学言語研究センター, 18, 83-96.
 市川保子 (1997). 日本語誤用例文小事典. 凡人社.
 庵功雄 (2001). 新しい日本語学入門. スリーエーネットワーク.
 小林典子 (2008). 相対自動詞による結果-状態の表

現-日本語学習者の習得状況. 文芸言語研究言語編筑波大学文芸・言語系, 29, 41-56.

白川博之監修 (2001). 中上級を教える人の日本語文法ハンドブック. スリーエーネットワーク.

中石ゆうこ (2016). 日本語学習者の相対他動詞の使用状況. 第13回第二言語習得研究会全国大会予稿集. 83-88.

西隅啓倍 (2018). 日本語の自動詞・他動詞の文法性判断に関する考察. 平成15年度日本語教育学会第一回研究集会, 1-4.

寺村秀夫 (2012). 日本語学習者の誤用研究. 日本語

教育第92号, 25-36.

日本語教育学会 (1993). 日本語教育事典. 大修館書店.

益岡智子 (2014). 中国語話者の日本学習時における自動詞・他動詞の使用に関する考察. 九州大学留学生センター紀要, 9, 19-38.

守屋三千代 (2004). 日本語の自動詞・他動詞の選択条件. 講座日本語教育 早稲田大学日本語教育センター, 29, 151-165.

A SURVEY OF ERRORS INVOLVING JAPANESE TRANSITIVE AND INTRANSITIVE VERBS AMONG INTERMEDIATE VIETNAMESE LEARNERS - IMPLICATIONS FOR EFFECTIVE TEACHING METHODS

Tran Thi Minh Phuong

*University of Languages and International Studies
Vietnam National University, Hanoi*

Abstract: This study investigates the use of Japanese intransitive and transitive verbs among the Vietnamese using KY Corpus. It identifies major features of errors committed by the Vietnamese in their use of Japanese intransitive and transitive verbs, namely (1) errors due to confusion of verb transformation, which account for a high proportion; (2) errors because of the Vietnamese learners' failure in recognizing perspectives that result in construal of the real world, which may rely on the speakers' own perspective or on that of the perceived entities; (3) errors resulting from negative transfer or word-for-word translation from L1 to L2 involving the passive voice, causative constructions; and (4) errors related to the use of auxiliaries in sentences with intransitive and transitive verbs.

Keywords: intransitive verb, transitive verb, actual use, error

KHẢO SÁT ĐỘNG LỰC HỌC TIẾNG ĐỨC CỦA SINH VIÊN KHOA NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA ĐỨC

Trần Thị Thu Trang*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức
Trường Đại học Ngoại ngữ – ĐHQG Hà Nội*

Nhận bài ngày 5 tháng 6 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 8 năm 2020; Chấp nhận ngày 26 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Động lực học ngoại ngữ là một yếu tố cần thiết cho việc học ngoại ngữ thành công. Bài viết sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, khảo sát động lực học tiếng Đức của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức - Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội để tìm hiểu động lực học tiếng Đức và các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tiếng Đức của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên có động lực học tập (nội động lực và ngoại động lực) tương đối tích cực. Trong đó, ngoại động lực có vai trò quan trọng hơn nội động lực. Việc xác định vai trò quan trọng của ngoại động lực giúp giáo viên và những người nghiên cứu giảng dạy tiếng Đức có giải pháp nâng cao kết quả học tiếng Đức của sinh viên.

Từ khóa: động lực học, nội động lực, ngoại động lực, vai trò của động lực học với việc học tiếng Đức

1. Đặt vấn đề

Tầm quan trọng của động lực để học thành công một ngoại ngữ đã được nhấn mạnh trong nhiều nghiên cứu về giảng dạy ngoại ngữ hay ngôn ngữ thứ hai (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985, 1989; Spolsky, 1989 và nhiều tác giả khác). Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ đều khẳng định động lực học là một trong những nhân tố quan trọng nhất góp phần quyết định vào thành công của việc học tập (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Dörnyei, 2001; Masgoret & Gardner, 2003; Lê Văn Canh, 2014; Riemer, 2015). Edmondson (1997) cho rằng, một người có động lực học tập sẽ đầu tư công sức, sử dụng mọi nguồn lực và nỗ lực cố gắng trong một thời gian dài để đạt được mục đích học tập đã đề ra.

Cho đến nay, động lực học trở thành vấn đề được quan tâm lớn của các nhà ngôn ngữ học (Dörnyei & Csizer, 2002). Hiện nay, trên

thế giới, đã có không ít công trình nghiên cứu về động lực học tiếng Đức là ngoại ngữ và là ngôn ngữ thứ hai như các nghiên cứu của Riemer (2005, 2006, 2011), Schlak và cộng sự (2002), Christian Lay (2008), Maleki (2016), Schmidt (2016), v.v. Tại Việt Nam đã có nhiều nghiên cứu về động lực học ngoại ngữ. Tuy nhiên, số lượng nghiên cứu động lực học tiếng Đức còn rất hạn chế. Những nghiên cứu về động lực học ngoại ngữ tiếng Đức chủ yếu tập trung tìm hiểu vai trò của động lực học tập và các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học ngoại ngữ. Xuất phát từ tình hình thực tế trên, chúng tôi nhận thấy tính cấp thiết của việc tìm hiểu động lực học tập tiếng Đức của sinh viên tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức và các giải pháp để giúp sinh viên nâng cao động lực học tập của mình. Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi mong muốn tìm câu trả lời cho những vấn đề sau: Thứ nhất, lý do nào mà sinh viên chọn học tiếng Đức? Thứ hai, yếu tố nào ảnh hưởng tích cực đến việc học tiếng Đức của sinh viên? Thứ ba, lý do nào làm giảm động lực học tập của sinh viên? Thứ tư, liệu

* ĐT: 0084-83 6728551

Email: thutrang31@yahoo.com

sinh viên có biết làm thế nào để nâng cao kết quả học tiếng Đức của họ? Cuối cùng, giáo viên và nhà trường nên làm gì để thúc đẩy động lực học tập của sinh viên?

2. Cơ sở lý luận

Động lực học ngôn ngữ được hiểu là thái độ, khao khát và nỗ lực của người học khi học một ngoại ngữ hay một ngôn ngữ thứ hai (Gardner, 1985, tr. 10). Theo Gardner, động lực học tập bao gồm bốn yếu tố chính; đó là, mục đích, nỗ lực của cá nhân, mong muốn đạt được mục đích và thái độ của cá nhân đối với hoạt động học tập (Gardner, 1985, tr. 89).

Nghiên cứu của chúng tôi dựa trên lý thuyết về sự tự quyết¹ (*Self-determination theory*) của Ryan và Deci (2000). Lý thuyết về tự quyết là lý thuyết về động lực của con người được hai nhà tâm lý học người Mỹ E. Deci và R. Ryan phát triển vào giữa những năm 80 của thế kỷ trước. Trong lý thuyết này, động lực được chia thành hai loại: nội động lực (internal) và ngoại động lực (external).

Nội động lực được hiểu là mong muốn xuất phát từ bản thân người học. Nội động lực liên quan đến cảm xúc của người học như mong muốn hay quan tâm đến việc học một ngôn ngữ bởi vì họ thấy ngôn ngữ đó thú vị, bổ ích (Deci & Ryan, 1993, tr. 225). Deci và Ryan (1985) cho rằng nội động lực sẽ giúp người học có kết quả tốt bởi những mong muốn về học tập giúp họ luôn nỗ lực ý chí, khắc phục trở ngại từ bên ngoài. Trong khi đó, ngoại động lực chỉ ra những yếu tố bên ngoài chi phối người học chẳng hạn như danh tiếng, đạt điểm cao trong kì thi, có mức lương tốt hoặc tiến xa hơn trong công việc, đáp ứng mong đợi của thầy cô và cha mẹ v.v. (Deci & Ryan, 1993). Xét theo mức độ tự chủ

(Autonomie), ngoại động lực được chia nhỏ ra thành bốn nhóm:

- Ngoại động lực bị chi phối bởi tác động bên ngoài (Externale Regulation): Ở đây, các hành vi của con người được thực hiện bởi những yêu cầu bên ngoài như để đạt một phần thưởng, hay tránh bị phạt. Như vậy hành vi của con người bị ảnh hưởng chủ yếu từ môi trường bên ngoài (Deci & Ryan, 1993).
- Mức độ tự chủ tiếp theo là điều chỉnh hành vi do sức ép từ bên trong cá nhân (Introjizierte Regulation): Trong trường hợp này, các cá nhân thực hiện hành vi bởi sức ép từ bên trong mỗi cá nhân (ví dụ cá nhân sẽ cảm thấy xấu hổ nếu không làm bài tập đầy đủ trước khi đến lớp). Mức độ tự chủ của hoạt động ở đây tương đối thấp (Ryan & Deci, 2000).
- Mức độ tự chủ cao hơn là điều chỉnh do sự nhận thức của cá nhân về vai trò của hành vi (Identizierte Regulation): Cá nhân đánh giá cao hành vi mà mình đang thực hiện vì thấy nó quan trọng và thực hiện hoạt động đó một cách tự nguyện (ví dụ học sinh làm bài tập vì thấy nó giúp họ hiểu rõ hơn bài học trên lớp).
- Ngoại động lực có mức độ tự chủ cao nhất là điều chỉnh cho phù hợp với mục đích và giá trị của hành vi của cá nhân (Integrative Regulation): Ở ngoại động lực này, hành vi được thực hiện vì nó hoàn toàn phù hợp với mục đích của cá nhân (ví dụ một sinh viên muốn trở thành giáo viên sau này vì đó chính là nghề phù hợp với mong muốn và sở thích của sinh viên đó). Ở ngoại động lực này không có sự xuất hiện của tác động của ngoại cảnh bên ngoài.

Ban đầu Deci và Ryan (1985) cho rằng, tác động của những yếu tố bên ngoài như phần thưởng hoặc tránh bị phạt có thể gây ảnh hưởng tiêu cực tới hoạt động học tập của người học. Dựa trên các kết quả nghiên cứu sau này của mình, hai tác giả khẳng định những yếu tố bên ngoài đó cũng góp phần vào việc kích thích, tạo hứng thú và nhu cầu học tập của người học. Như

¹ Khái niệm lý thuyết về sự tự quyết (Self-Determination-Theory) được chúng tôi sử dụng từ bài nghiên cứu “Động cơ học tập theo lý thuyết về sự tự quyết” của TS. Bùi Thủy Hằng (2014).

vậy, cả nội động lực và ngoại động lực đều đóng vai trò quan trọng trong quá trình học tập; chúng bổ sung, hỗ trợ nhau để thúc đẩy hoạt động học ở người học (Deci & Ryan, 1993, tr. 225).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu của bài viết này gồm 45 sinh viên ngành Ngôn ngữ Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Trong đó 24 sinh viên đang học năm thứ hai (chiếm tỷ lệ 53%) và 21 sinh viên đang học năm thứ ba tiếng Đức (chiếm tỷ lệ 47%).

3.2. Công cụ thu thập và phân tích dữ liệu

Phương pháp nghiên cứu mà chúng tôi sử dụng là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Đây cũng là phương pháp thu thập dữ liệu thường dùng nhất trong nghiên cứu về giảng dạy ngoại ngữ. Câu hỏi nghiên cứu được xây dựng dựa trên bảng câu hỏi nghiên cứu về động lực học tiếng Đức của 66 sinh viên và học viên tại các cơ sở dạy tiếng Đức ở Bielefeld của Torsten Schlak và cộng sự (Schlak và cộng sự, 2002). Bảng câu hỏi được gửi bằng thư điện tử đến sinh viên năm thứ hai và thứ ba của Khoa.

Dữ liệu được thu thập từ tháng 10 đến tháng 11 năm 2018. Các số liệu thu thập dựa trên google sheet thống kê để minh chứng cụ thể cho vai trò của nội động lực và ngoại động lực trong việc học tiếng Đức của sinh viên.

4. Kết quả nghiên cứu

Câu hỏi 1: Lý do học tiếng Đức của bạn là gì?

33,3% sinh viên chọn tiếng Đức do kết quả thi tuyển vào Đại học của họ chỉ đủ để học ở Khoa tiếng Đức. 26,7% sinh viên chọn học tiếng Đức là vì thích học ngoại ngữ. 11,1% sinh viên muốn nhận được học bổng trong các chương trình trao đổi của Trường và Khoa tiếng Đức với các trường đại học ở Đức. 8,9% sinh viên muốn học tiếng Đức vì muốn làm quen với văn hóa và con người Đức. 4,4% sinh viên muốn học nâng cao tiếng Đức sau khi học xong đại học. 2% sinh viên nói rằng họ học tiếng Đức là do mong muốn của bố mẹ. Có 2% sinh viên ban đầu không thích tiếng Đức nhưng trong quá trình học, họ nhận ra sự thú vị và hấp dẫn của tiếng Đức và muốn tìm hiểu nhiều hơn về ngôn ngữ, văn hóa và con người Đức. 11,6% sinh viên muốn làm việc trong các văn phòng hoặc cơ quan của Đức sau khi tốt nghiệp đại học.

Bảng 1: Lý do học tiếng Đức của sinh viên

Lý do	Tỷ lệ
1. Điểm thi đầu vào đại học chỉ đủ để học ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức	33,3 %
2. Tôi thích học nhiều ngoại ngữ	26,7%
3. Tôi muốn làm việc trong công ty của Đức hay trong một tổ chức phi chính phủ của Đức	11.6%
4. Tôi muốn được nhận học bổng ¹ trong chương trình trao đổi sinh viên với các trường đại học ở Đức	11,1%
5. Vì tôi muốn làm quen với văn hóa và con người Đức	8,9%
6. Tôi muốn học nâng cao sau đại học	4,4%
7. Do bố mẹ mong muốn tôi học tiếng Đức	2%

Từ kết quả trên, có thể thấy động lực học

tập của sinh viên gồm cả nội động lực và ngoại động lực. Tuy nhiên, xét theo tỷ lệ thì nội động lực có tỉ lệ thấp hơn ngoại động lực. Tỷ lệ nội động lực là 35,6% trong đó 8,9% do quan tâm và yêu thích tiếng Đức và văn hóa Đức, 26,7%

¹ Hiện nay Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức có các chương trình học bổng ngắn hạn cho sinh viên trong khuôn khổ hợp tác của Khoa với các trường đại học của Đức như: Đại học Leipzig, Đại học Greifswald, Đại học ứng dụng Konstanz, v.v.

thích học nhiều ngoại ngữ. Tỷ lệ của ngoại động lực là 64,4%, trong đó số sinh viên chọn học tiếng Đức do kết quả thi tuyển đại học là 33,3%, muốn nhận học bổng đi học ở Đức là 11,1%, muốn học nâng cao tiếng Đức sau này 4,4%, bố mẹ muốn con học tiếng Đức là 2%, sinh viên muốn làm việc tại các văn phòng của Đức là 11,6%. Mặc dù 2% sinh viên ban đầu không thích học tiếng Đức, nhưng trong quá trình học họ thấy yêu thích ngôn ngữ và văn hóa Đức. Như vậy, ngoại động lực đã trở thành

nội động lực ở những sinh viên này. Xét về ngoại động lực, sinh viên học tập do các yếu tố bên ngoài tác động như học để nhận học bổng, học để làm vui lòng bố mẹ, học để sau này xin được công việc phù hợp.

Câu hỏi 2: *Yếu tố nào ảnh hưởng tích cực đến việc học tiếng Đức của bạn?*

Ở câu hỏi này, sinh viên nhận thức các yếu tố có ảnh hưởng tích cực đến học tập của bản thân.

Bảng 2: Yếu tố ảnh hưởng tích cực đến việc học tiếng Đức

Yếu tố	Tỷ lệ %
1. Cơ hội việc làm sau khi ra trường	76%
2. Mục tiêu học tập tốt của bản thân	73,3%
3. Cơ hội được nhận học bổng ngắn hạn ở Đức	66,7%
4. Sự động viên, giúp đỡ của thầy cô trong quá trình học tập	60%
5. Kinh nghiệm học ngoại ngữ	57,7%
6. Hỗ trợ từ phía bạn bè cùng lớp	53,3%
7. Tiếp xúc và học tập với giáo viên người Đức	53,3%
8. Tham gia vào hoạt động của câu lạc bộ tiếng Đức	51%
9. Điều kiện học tập tại trường	47%
10. Tình yêu với ngôn ngữ và văn hóa Đức	44,4%

Từ bảng số liệu trên cho thấy các yếu tố bên trong (intern) và các yếu tố bên ngoài (extern) đều có ảnh hưởng tích cực đến động lực học của sinh viên. Tuy nhiên, yếu tố bên ngoài chiếm ưu thế hơn so với các yếu tố bên trong. 76% sinh viên bày tỏ sự lạc quan đối với cơ hội việc làm khi tốt nghiệp. Khi học tập tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, sinh viên có cơ hội sở hữu hai bằng đại học chính quy: bằng ngoại ngữ do ULIS cấp và một bằng khác do trường thành viên của Đại học Quốc gia Hà Nội cấp. Chương trình đào tạo bằng kép này giúp sinh viên chuyên ngành tiếng Đức có ưu thế trên thị trường lao động.

Bên cạnh đó, việc xác định rõ mục tiêu của bản thân trong học tập cũng góp phần

thúc đẩy việc học tập của sinh viên. 66,7% sinh viên muốn nhận được học bổng đi du học hoặc tham gia chương trình trao đổi với các trường đại học ở Đức. Sự động viên hỗ trợ từ thầy cô giáo người Việt và được tiếp xúc với thầy cô giáo là người bản ngữ cũng tác động tích cực đến việc học tiếng Đức của sinh viên. 44,4% sinh viên cho rằng niềm yêu thích ngôn ngữ Đức giúp họ học tập tốt hơn. Ngoài ra còn các lý do khác thúc đẩy sinh viên cố gắng học tập đó là muốn có điểm học tập tốt và muốn nói tiếng Đức tốt như thầy cô giáo.

Câu hỏi 3: *Điều gì ảnh hưởng tiêu cực đến việc học tiếng Đức của bạn?*

Bảng 3: Yếu tố ảnh hưởng tiêu cực

Yếu tố	Tỷ lệ %
1. Thiếu nỗ lực phấn đấu học tập	80%
2. Cơ hội làm việc bằng tiếng Đức còn ít	64%
3. Áp lực kiểm tra, thi cử	62%
4. Không có năng khiếu học ngoại ngữ	51%
5. Điều kiện học tập chưa tốt	30%
6. Kỳ vọng của bố mẹ vào bản thân	28%
7. Thiếu quan tâm của thầy cô	10%

Phân tích dữ liệu cho thấy, lí do tác động tiêu cực lớn nhất đến việc học tiếng Đức của sinh viên là do họ chưa thực sự nỗ lực phấn đấu trong học tập và chưa có mục tiêu học tập rõ ràng. Việc chọn học tiếng Đức của nhiều sinh viên là hoàn toàn bị động, do kết quả kì thi tuyển đại học không cho phép họ học ngôn ngữ mà họ lựa chọn ban đầu. Vì thế, sinh viên không có kế hoạch cho việc học của bản thân mình, dẫn đến việc không có sự nỗ lực trong học tập. Cơ hội làm việc bằng tiếng Đức còn ít¹ và áp lực kiểm tra thi học kỳ hay thi chuẩn đầu ra cũng ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học của sinh viên. 51% sinh viên cho rằng họ không có năng khiếu học ngoại ngữ và đặc biệt là tiếng Đức. Có thể do tiếng Đức là ngôn ngữ có cấu trúc ngữ pháp và phát âm phức tạp. Đáng chú ý là 28% sinh viên cho rằng họ cảm giác bị áp lực bởi kỳ vọng của bố mẹ vào kết quả học tập của con cái. 10% sinh viên đánh giá việc quan tâm của giáo viên đến sinh viên chưa đủ nên cũng ảnh hưởng tiêu cực đến việc học tập của sinh viên.

Câu hỏi 4: *Bạn có biết làm thế nào để nâng cao kết quả học tiếng Đức của mình?*

¹ Theo một cuộc khảo sát về việc làm đối với 177 sinh viên khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức đã ra trường năm 2007 cho thấy chỉ có năm sinh viên làm việc đúng chuyên ngành tiếng Đức, số sinh viên còn lại làm việc trong các lĩnh vực khác không dùng tiếng Đức như giáo dục, du lịch, cơ quan nhà nước, v.v... (Lê Tuyết Nga, 2013, tr. 6).

Câu hỏi này liên quan đến nhận thức của sinh viên về giải pháp của bản thân để nâng cao kết quả học tập. 50% sinh viên tham gia khảo sát cho rằng kết quả học tập của họ sẽ tốt hơn nếu họ có mục tiêu và kế hoạch cụ thể cho việc học. Họ tin rằng, với một kế hoạch cụ thể cộng với sự nỗ lực và chăm chỉ, họ sẽ có kết quả tốt trong học tập để có công việc phù hợp với chuyên ngành học sau khi tốt nghiệp. Sinh viên cần chia mục tiêu thành những mục tiêu nhỏ để có thể đạt được yêu cầu đặt ra. 27 trong tổng số 45 sinh viên đánh giá cao sự chăm chỉ trong học tập sẽ giúp họ tiến bộ, qua được kỳ thi chuẩn đầu ra². Chẳng hạn, trong lớp học, họ cần tích cực tham gia trao đổi thảo luận các vấn đề do giáo viên đặt ra, dành thời gian tự học ở nhà, học tiếng Đức thông qua âm nhạc, phim ảnh và cố gắng tiếp xúc và học hỏi từ giáo viên bản ngữ, v.v. Sinh viên nên tham khảo tài liệu trước khi đến lớp để hiểu bài giảng của giáo viên tốt hơn.

Câu hỏi 5: *Giáo viên và Nhà trường cần làm gì để thúc đẩy động lực học tập ở sinh viên?*

Đa số sinh viên được hỏi cho rằng, giáo viên và Nhà trường có vai trò quan trọng đối với sinh viên. Sinh viên trông chờ ở giáo viên không chỉ là người giảng dạy mà còn là người

² Kỳ thi chuẩn đầu ra thường được tổ chức bắt đầu từ học kỳ thứ 4 trở đi. Đây là kỳ thi rất quan trọng đối với sinh viên chuyên ngành ngoại ngữ nhằm sát hạch năng lực tiếng của sinh viên. Kết quả của kỳ thi chuẩn đầu ra là một điều kiện cần và đủ quyết định cho việc tốt nghiệp của sinh viên.

cố vấn, hướng dẫn, động viên, giúp đỡ sinh viên trong học tập, thi cử và cuộc sống. Do đó, sinh viên muốn có những buổi nói chuyện với giáo viên, để được giáo viên tư vấn các cơ hội nghề nghiệp, được giới thiệu các cơ hội học bổng để có hướng phấn đấu, truyền đạt lại kinh nghiệm học của giáo viên đến sinh viên.

Sinh viên cho rằng các hoạt động ngoại khóa do Nhà trường hoặc Khoa tổ chức, chẳng hạn như các buổi tư vấn nghề nghiệp, các sự kiện văn hóa liên quan đến nước Đức và các nước nói tiếng Đức – là những kênh bổ ích giúp sinh viên học hỏi và nâng cao trình độ tiếng Đức của mình. Ngoài ra, Nhà trường nên tổ chức cho sinh viên giao lưu với sinh viên các trường đại học trong và ngoài nước. Thư viện của trường cần bổ sung thêm nhiều sách văn học tiếng Đức bên cạnh các tài liệu giáo trình để sinh viên có cơ hội đọc và tìm hiểu thêm về văn hóa, văn học của Đức.

5. Thảo luận

Mục tiêu của nghiên cứu này là khảo sát động lực học tiếng Đức của sinh viên, những yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tiếng Đức của họ và từ đó xác định loại động lực - nội động lực hay ngoại động lực – đóng vai trò quan trọng trong việc học tiếng Đức.

Nghiên cứu của Naiman và đồng nghiệp (1978) cho rằng người thành công trong việc học một ngôn ngữ thể hiện thái độ học tích cực, có nhu cầu cái tôi cá nhân (được khen ngợi, đánh giá cao), nhu cầu có thành tích trong cuộc sống, v.v. Tương tự như nghiên cứu của Naiman và đồng nghiệp, kết quả nghiên cứu của Pintrich và Schunk (1996) cho thấy, ngoại động lực, ví dụ yếu tố phần thưởng đóng vai trò quan trọng trong hoạt động học tập.

Kết quả thu được từ khảo sát động lực học tiếng Đức của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức cũng chung kết luận với nghiên cứu của Naiman và cộng sự (1978) và Pintrich và Schunk (1996): ngoại động lực đóng vai

trò quan trọng hơn nội động lực học tiếng Đức của sinh viên ở Khoa. Dưới đây là phân tích của chúng tôi:

Từ phân tích trả lời câu hỏi 1, chúng tôi đi đến kết luận rằng, sinh viên chịu ảnh hưởng của ngoại động lực hơn là nội động lực. Tỷ lệ ngoại động lực và nội động lực xác định ở câu hỏi 1 là 64,4% và 35,6%.

Câu hỏi 2 và câu hỏi 3 giúp đánh giá chi tiết vai trò của nội động lực và ngoại động lực với kết quả học tập của sinh viên. Phân tích trả lời cho câu hỏi 2, yếu tố nào ảnh hưởng đến việc học tiếng Đức, cũng cho thấy nhiều yếu tố ngoại động lực tác động tích cực đến việc học tiếng Đức của sinh viên ví dụ như công việc, học bổng, muốn đạt điểm tốt, sự động viên, khuyến khích của thầy cô, v.v. Trả lời cho câu hỏi 3 cho thấy nhiều yếu tố ngoại động lực có tác động tiêu cực đến việc học tập của sinh viên, ví dụ, cơ hội làm việc bằng tiếng Đức còn ít, bị động trong việc chọn ngoại ngữ và áp lực thi cử, kỳ vọng của bố mẹ vào bản thân, v.v. Hai yếu tố nội động lực ảnh hưởng tiêu cực đến việc học đó là thiếu nỗ lực phấn đấu học tập và năng khiếu học ngoại ngữ. Như vậy, ngoại động lực có tác động cả tiêu cực lẫn tích cực đến kết quả học tập của sinh viên. Việc sinh viên tự nhận thức được yếu tố ảnh hưởng tích cực và tiêu cực đến kết quả học tập đóng vai trò quan trọng giúp họ cố gắng hơn trong quá trình học để đạt được mục tiêu đề ra (Dörnyei & Ushioda, 2011, tr. 15).

Ở câu hỏi 4: bạn có biết làm thế nào để nâng cao kết quả học tiếng Đức của mình, phân tích tài liệu cho thấy nhiều sinh viên cho rằng yếu tố bên ngoài (ngoại động lực) giúp họ nâng cao kết quả học tiếng Đức của mình. Chẳng hạn như cơ hội có việc làm tốt, nhận học bổng, sự giúp đỡ và hướng dẫn của giáo viên, việc tham gia các hoạt động ngoại khóa liên quan đến nước Đức và các nước nói tiếng Đức là những yếu tố thúc đẩy việc học tiếng Đức của sinh viên.

Trả lời cho câu hỏi 5, sinh viên đưa các đề xuất với Nhà trường nhằm hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập như tổ chức các hoạt động ngoại khóa trao đổi cho sinh viên, tư vấn nghề nghiệp, cung cấp thêm sách vở, giáo trình, tác phẩm văn học cho thư viện, v.v. Như vậy, Nhà trường với vai trò ngoại động lực cũng ảnh hưởng không nhỏ tới động lực học tiếng Đức của sinh viên.

6. Kết luận và đề xuất

Bài viết này chỉ ra rằng cả nội động lực và ngoại động lực đều đóng vai trò quan trọng trong việc học tập tiếng Đức của sinh viên ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tuy nhiên, ngoại động lực đóng vai trò quan trọng hơn trong việc thúc đẩy sinh viên học ngôn ngữ này. Nội động lực học tiếng Đức của sinh viên được hình thành từ việc quan tâm và yêu thích ngôn ngữ và văn hóa Đức. Ngoại động lực học tiếng Đức của sinh viên được cấu thành nên từ những yếu tố bên ngoài như cơ hội có học bổng ở các trường đại học Đức, cơ hội làm việc với các doanh nghiệp Đức và nói tiếng Đức, cơ hội học sau đại học liên quan đến ngôn ngữ và văn hóa Đức, việc tham gia các câu lạc bộ nói tiếng Đức, các sự kiện văn hóa về con người và văn hóa Đức, và do bố mẹ sinh viên khuyến khích, v.v. Như vậy, ngoại động lực có tác dụng thúc đẩy sinh viên học tiếng Đức để có thành quả tốt hơn và tiến xa hơn trong học tập.

Việc xác định vai trò của nội động lực và ngoại động lực trong việc học tiếng Đức giúp sinh viên và giáo viên xác định được phương hướng nâng cao chất lượng học và dạy ngôn ngữ này. Từ việc tìm ra được vai trò quan trọng của ngoại động lực trong việc học tiếng Đức của sinh viên, chúng tôi có những đề xuất sau đây để tăng cường kết quả học của sinh viên.

6.1. Đề xuất đối với giáo viên

Giáo viên nên truyền kinh nghiệm và cảm hứng học tiếng Đức của mình để cho sinh viên

thấy ý nghĩa của việc học tiếng Đức, xây dựng được sự hứng thú tìm hiểu và học hỏi cho sinh viên. Cụ thể, giáo viên có thể tổ chức những buổi nói chuyện về kinh nghiệm học tiếng Đức cho sinh viên. Từ những kinh nghiệm của người đi trước đã thành công trong việc học tiếng Đức sinh viên sẽ biết cách xây dựng những chiến lược học tập phù hợp cho bản thân. Từ đó, sự hứng thú và yêu thích học tiếng Đức - nội động lực - của sinh viên được hình thành và phát triển từ ngoại động lực.

Giáo viên với kinh nghiệm và mối quan hệ xã hội của mình, có cơ hội tiếp xúc với những thông tin về học bổng, việc làm, v.v. nên hướng dẫn cho sinh viên những kỹ năng để tìm kiếm học bổng hoặc việc làm liên quan đến chuyên ngành học. Đây là điều mà 100% sinh viên trong khảo sát này hướng tới.

Trong khảo sát, sinh viên cũng đề cập đến áp lực thi cử là một trong những yếu tố làm giảm động lực học của sinh viên. Chúng tôi cho rằng, giáo viên có thể sử dụng các hình thức kiểm tra đánh giá đa dạng trong giờ học. Tùy tính chất môn học, thay vì tổ chức thi học kỳ, sinh viên có thể làm bài luận, làm thuyết trình trên lớp hoặc làm bài tập dự án. Những hình thức này có thể làm giảm áp lực thi cử ở sinh viên.

Kết quả khảo sát của chúng tôi cho thấy, sinh viên mong muốn giáo viên hãy là cố vấn, là bạn đồng hành của sinh viên trong hành trình học ngoại ngữ của họ!

6.2. Đề xuất đối với Khoa và Nhà trường

Về phía Khoa và Nhà trường, nên tìm cách kết nối lớp học của mình với các lớp học tiếng Đức ở các nước khác, chẳng hạn, có rất nhiều trường đại học ở Anh, Mỹ, Trung Quốc, v.v. đều có chương trình học tiếng Đức. Như thế, tất cả sinh viên ở Việt Nam, Mỹ, Anh hay Trung Quốc học tiếng Đức với tư cách là một ngoại ngữ có thể trao đổi thư từ, tranh ảnh, sách và chia sẻ những vấn đề và kinh nghiệm học tiếng Đức với nhau. Đây cũng là một kênh

bổ ích trong việc nâng cao động lực học tiếng Đức cho sinh viên.

Khảo sát cho thấy sinh viên tích cực học tiếng Đức khi họ tham gia các sự kiện văn hóa nói tiếng Đức, tiếp xúc với các doanh nghiệp dùng tiếng Đức, với đại diện các trường đại học Đức để tìm kiếm học bổng du học ở bậc đại học hoặc sau đại học. Do vậy, Khoa (hay Nhà trường) có thể tổ chức các sự kiện văn hóa nói tiếng Đức, mời các đại diện của các trường đại học ở Đức, hay doanh nghiệp, v.v. đến nói chuyện về cơ hội làm việc cho sinh viên sau khi tốt nghiệp, cơ hội và cách tìm học bổng cho sinh viên, v.v. sẽ là những hoạt động thiết thực nhằm nâng cao động lực học cho sinh viên.

Tổ chức cho sinh viên xem phim ảnh về nước Đức và con người Đức cũng là một kênh quan trọng giúp sinh viên học ngôn ngữ hiệu quả. Xem phim về nước Đức giúp sinh viên làm quen và tìm hiểu những đặc điểm văn hóa của nước Đức. Ngoài ra, thể thao, đặc biệt là bóng đá của Đức rất nổi tiếng và được hâm mộ không chỉ ở Việt Nam mà còn trên toàn thế giới. Đối với sinh viên thì thể thao là một kênh hữu ích giúp cho việc học tập.

6.3. Đề xuất hướng nghiên cứu trong tương lai

Bài viết này hy vọng có thể giúp ích phần nào cho giáo viên và những người nghiên cứu giảng dạy tiếng Đức trong việc nâng cao kết quả học tiếng Đức của sinh viên ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. Vì lý do khách quan, chúng tôi mới chỉ tiến hành nghiên cứu động cơ học tiếng Đức ở 45 sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức. Kết quả nghiên cứu này mới chỉ có thể áp dụng trong việc dạy và học tiếng Đức cho sinh viên ngành ngôn ngữ Đức, chưa thể áp dụng rộng rãi trong việc dạy và học tiếng Đức trên cả nước hiện nay.

Trong tương lai, chúng tôi sẽ mở rộng đối tượng và phạm vi nghiên cứu tại các trường đại học và các cơ sở dạy tiếng Đức

tại Hà Nội và các tỉnh phía Bắc với mục đích tìm ra những điểm tương đồng và khác biệt trong động lực học tập tiếng Đức là ngoại ngữ của người học. Từ đó, chúng tôi sẽ có giải pháp hữu hiệu nhằm tăng cường động lực học tiếng Đức cho sinh viên và học viên tại Việt Nam và nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy và học môn ngoại ngữ này. Thêm vào đó, nghiên cứu này mới chỉ sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Đối với những hoạt động nghiên cứu sắp tới, chúng tôi dự định sẽ kết hợp các phương pháp nghiên cứu khác như phỏng vấn giáo viên và người học, viết nhật ký cá nhân, quan sát hoạt động học, v.v. để có những kết quả thuyết phục hơn nữa phục vụ cho việc nâng cao chất lượng dạy và học ngôn ngữ Đức ở các bậc học tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Bùi Thị Thúy Hằng (2014). Động cơ học tập theo lý thuyết về sự tự quyết. Truy cập lúc 12:05 ngày 22/09/2020 tại <https://123doc.net/document/1511345-ng-co-hoc-tap-theo-ly-thuyet-ve-su-tu-quyet-docx.htm>.

Tiếng Anh

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivations: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation. Second Edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Gardner, R. C., & Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., Tremblay, F. P., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344–362.

- Lê Văn Canh (2014). Motivation as a language learning condition re-examined: Stories of successful Vietnamese EFL students (book chapter). In K. Sung & B. Spolsky (Eds.), *Conditions for English language teaching and learning in Asia* (pp. 17-35). Newcastle upon the Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 167-21.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Pintrich, R. P., & Schunk, H. D. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self - Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Spolsky, B. (1989). *Condition for the second language learning. Introduction to a general theory*. Oxford University Press.
- ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Edmondson, W.J. (1997). Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 88-110.
- Lê Tuyết Nga (2013). Germanistik in Vietnam. In Pratomo Widodo (Hrsg.): *Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik*. Indonesischer Germanistenverband (IGV), 1-9.
- Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In Börner, W., & Vogel, K. (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 35–65.
- Riemer, C. (2015). Das war doch mal was - Lernerorientierung! Wissen wir bereits über die Lernenden und Lehrenden? In Sabine H., & Antje S. (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Schlak, T./ Banze, K. u.a (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7(2), 2-23.

Tiếng Đức

- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und

AN INVESTIGATION INTO STUDENT'S MOTIVATION TO LEARN GERMAN AT THE DEPARTMENT OF GERMAN LANGUAGE AND CULTURE, ULIS, VNU

Tran Thi Thu Trang

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

Abstract: Motivation is a key factor for the success of learners of a foreign language. Through a questionnaire survey, this paper investigates the motivation of Vietnamese students at the Department of German Language and Culture, University of Languages and International Studies (ULIS), VNU in their German learning and the influences that impact on their motivation. This study shows that students are highly motivated to learn German. It is also shown that, extrinsic motivation is stronger and more important than intrinsic motivation to the students. Identifying the important role of extrinsic motivation to the students would facilitate teachers and researchers who do research on teaching German to figure out ways to improve the students' learning outcomes.

Keywords: motivation, intrinsic and extrinsic motivation, the role of motivation

QUAN NIỆM HỌC TẬP NGOẠI NGỮ THỨ HAI – TIẾNG TRUNG QUỐC CỦA SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ ANH, TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGÂN HÀNG TP. HỒ CHÍ MINH

Lưu Hón Vũ*

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

Nhận bài ngày 2 tháng 2 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 12 tháng 5 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết khảo sát quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh. Trên cơ sở lý thuyết về quan niệm học tập của Horwitz (1985), chúng tôi tiến hành khảo sát bằng bảng hỏi với 177 sinh viên. Kết quả cho thấy quan niệm học tập của sinh viên như sau: thứ nhất, tiếng Trung Quốc tương đối dễ học; thứ hai, trẻ em có năng lực học tập ngoại ngữ tốt hơn người lớn; thứ ba, chú trọng ngữ âm, từ vựng và văn hoá, không chú trọng ngữ pháp; thứ tư, học tiếng Trung Quốc có ích cho bản thân. Sinh viên nữ chú trọng về ngữ âm hơn sinh viên nam. Sinh viên năm thứ hai chú trọng về ngữ âm hơn sinh viên năm thứ ba, song lại không chú trọng về ngữ pháp như sinh viên năm thứ ba. Khác với sinh viên miền trung, sinh viên miền bắc và miền nam cho rằng nên đến Trung Quốc học tiếng Trung Quốc. Quan niệm “tiếng Trung Quốc dễ học”, thái độ tự tin và chủ động sử dụng tiếng Trung Quốc có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập của sinh viên.

Từ khoá: quan niệm học tập; tiếng Trung Quốc; ngoại ngữ thứ hai

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, sự khác biệt cá thể của người học đã trở thành vấn đề rất được quan tâm trong lĩnh vực thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Trong đó, quan niệm học tập (learning beliefs) là một nhân tố khác biệt cá thể quan trọng. Quan niệm học tập là giả thiết thông thường của người học về bản thân, về nhân tố ảnh hưởng học tập và về bản chất của việc dạy và học (Victori & Lockheart, 1995), là những thông tin về bản chất học tập, quá trình học tập và tình hình bản thân người học mà người học có được thông qua việc người học tự trải nghiệm hoặc do ảnh hưởng của người khác, và là hệ thống quan điểm làm thế nào để nắm

vững kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng ngôn ngữ và năng lực giao tiếp (Wenden, 1991). Việc hình thành quan niệm học tập chịu ảnh hưởng của nhiều nhân tố như nhân tố xã hội, nhân tố văn hoá, nhân tố tri nhận, nhân tố tình cảm, nhân tố cá thể (Bernat, 2006). Quan niệm học tập sẽ thay đổi cùng với sự thay đổi của môi trường học tập (Amuzie & Winke, 2009).

Hiện nay, đã có một số công trình nghiên cứu về quan niệm học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên quốc tế tại Trung Quốc như các nghiên cứu của Ding An-qi (丁安琪) (2010), Lin Lun-lun (林伦伦) và Ren Meng-ya (任梦雅) (2010), Ding An-qi (丁安琪) và Wu Si-na (吴思娜) (2011)... Song, trong các tài liệu mà chúng tôi thu thập được, thành quả nghiên cứu về quan niệm học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam nói chung, sinh viên

* ĐT: 84-825159698

Email: luuhonvu@gmail.com

học ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc¹ nói riêng, vẫn còn rất hạn chế.

Trong phạm vi bài nghiên cứu này, chúng tôi mong muốn tìm câu trả lời cho ba vấn đề sau: Thứ nhất, quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh như thế nào? Thứ hai, các nhân tố cá thể (giới tính, thời gian học, vùng miền) có ảnh hưởng đến quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh không? Thứ ba, mối quan hệ giữa kết quả học tập với quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên như thế nào?

2. Lịch sử nghiên cứu vấn đề

Từ những năm 70 của thế kỉ XX, quan niệm học tập ngôn ngữ đã trở thành vấn đề được các nhà ngôn ngữ học, giáo dục học quan tâm nghiên cứu. Các nhà nghiên cứu khác nhau đã có những cách phân loại quan niệm học tập ngôn ngữ khác nhau. Horwitz (1985) trong Bảng điều tra quan niệm học tập ngôn ngữ (Belief About Language Learning Inventory, BALLI) đã chia quan niệm học tập ngôn ngữ thành năm phương diện: năng lực học tập ngoại ngữ, độ khó của việc học ngoại ngữ, tính chất của việc học ngoại ngữ, chiến lược học tập – giao tiếp và động cơ học tập. Wenden (1987) cho rằng, quan niệm học tập ngôn ngữ có thể phân thành năm lĩnh vực: ngôn ngữ, trình độ người học, kết quả nỗ lực học tập của người học, tác dụng của người học trong quá trình học tập ngôn ngữ, con

đường tốt nhất để hoàn thành nhiệm vụ học tập ngôn ngữ. Richard và Lockhart (1994) lại chia quan niệm học tập ngôn ngữ thành tám loại: quan niệm về tính chất ngôn ngữ, quan niệm về người bản ngữ, quan niệm về bốn loại kĩ năng, quan niệm về giảng dạy, quan niệm về học tập, quan niệm về tính thích hợp của hành vi trên lớp, quan niệm về tính tự thân và quan niệm về mục tiêu học tập. Trong đó, cách phân loại của Horwitz và Bảng điều tra BALLI của ông được đánh giá rất cao, có tầm ảnh hưởng khá lớn, được sử dụng rộng rãi trong nhiều nghiên cứu khác nhau (Peacock, 2001; Jee, 2014).

Không chỉ làm rõ các đặc điểm về quan niệm học tập ngôn ngữ của người học, các nhà nghiên cứu còn tìm hiểu mối quan hệ giữa các nhân tố khác với quan niệm học tập ngôn ngữ của người học. Bacon và Finneemann (1990), Bernat và Lloyd (2007) đã tiến hành nghiên cứu ảnh hưởng của nhân tố giới tính, thời gian học đối với quan niệm học tập ngôn ngữ của người học. Mori (1999) đã nghiên cứu mối tương quan giữa quan niệm học tập và kết quả học tập của người học. Tanaka và Ellis (2003) đã nghiên cứu ảnh hưởng của môi trường ngôn ngữ đối với quan niệm học tập ngôn ngữ của người học.

Nghiên cứu về quan niệm học tập tiếng Trung Quốc chỉ mới bắt đầu từ những năm đầu của thế kỉ XXI, số lượng công trình nghiên cứu vẫn còn rất hạn chế. Cao Xian-wen (曹贤文) và Wu Huai-nan (吴淮南) (2002) nghiên cứu về quan niệm học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên quốc tế tại Trung Quốc. Sau công trình này, các nghiên cứu về quan niệm học tập tiếng Trung Quốc đều hướng đến đối tượng người học cụ thể, như sinh viên Hàn Quốc (Wu Yan (吴艳) và Sun Li-ming (孙莉明), 2010; Ding An-qi (丁安琪), 2010), sinh viên Nhật Bản (Mii Akiko (三井明子) và Shao Ming-ming (邵明明), 2019), sinh viên

¹ Ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc là ngoại ngữ tự chọn dành cho sinh viên thuộc nhóm ngành Ngôn ngữ, văn học và văn hoá nước ngoài (Mã nhóm 72202), nhưng không học ngành Ngôn ngữ Trung Quốc (Mã ngành 7220204).

Malaysia (Ding An-qi (丁安琪) và Wu Si-na (吴思娜), 2011), sinh viên châu Phi (Lin Lun-lun (林伦伦) và Ren Meng-ya (任梦雅), 2010), sinh viên khu vực Trung Á (Zhang Hui (张慧), 2011)... Kết quả của các nghiên cứu này cho thấy, sinh viên đến từ các quốc gia khác nhau có những quan niệm học tập tiếng Trung Quốc khác nhau.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Tham gia điều tra là 177 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh của Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh đang học ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc. Trong đó, có 21 sinh viên nam (chiếm tỉ lệ 11.9%) và 156 sinh viên nữ (chiếm tỉ lệ 88.1%); có 86 sinh viên năm thứ hai (chiếm tỉ lệ 48.6%) và 91 sinh viên năm thứ ba (chiếm tỉ lệ 51.4%); có 14 sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền bắc (chiếm tỉ lệ 7.9%), 105 sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền trung (chiếm tỉ lệ 59.3%) và 58 sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền nam (chiếm tỉ lệ 32.8%). Sinh viên có độ tuổi thấp nhất là 19 tuổi, độ tuổi cao nhất là 23 tuổi, độ tuổi trung bình là 19.68 tuổi.

3.2. Công cụ thu thập dữ liệu

Chúng tôi sử dụng công cụ Bảng điều tra BALLI của Horwitz (1985) để khảo sát quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh. Phiếu điều tra có tổng cộng 34 câu hỏi, sử dụng thang đo năm bậc của Likert từ “hoàn toàn không đồng ý” đến “hoàn toàn đồng ý”. Các câu hỏi xoay quanh năm phương diện: năng lực học tập ngoại ngữ (bao gồm các câu Q1, Q2, Q10, Q15, Q22, Q29, Q32, Q33 và Q34), độ khó của việc học ngoại ngữ (bao gồm các câu Q3, Q4, Q6, Q24 và Q28), tính chất của việc học ngoại ngữ (bao gồm các câu

Q5, Q8, Q11, Q16, Q20, Q25 và Q26), chiến lược học tập – giao tiếp (bao gồm các câu Q7, Q9, Q12, Q13, Q17, Q18, Q19 và Q21), động cơ học tập (bao gồm các câu Q23, Q27, Q30 và Q31).

3.3. Quá trình điều tra

Chúng tôi tiến hành điều tra bằng bản giấy vào tháng 12 năm 2019 tại Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh. Trước khi phát phiếu điều tra, chúng tôi thông báo với sinh viên kết quả điều tra này không ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên, hi vọng sinh viên căn cứ vào tình hình thực tế của bản thân trả lời đầy đủ tất cả các câu hỏi có trong phiếu.

Chúng tôi phát ra 177 phiếu, thu vào 177 phiếu, tỉ lệ thu vào 100%. Tất cả các phiếu thu vào đều là phiếu hợp lệ, sinh viên trả lời đầy đủ tất cả các câu hỏi có trong phiếu, đạt tỉ lệ 100%.

3.4. Công cụ phân tích số liệu

Chúng tôi sử dụng phần mềm SPSS (phiên bản 25.0) để thống kê, phân tích số liệu mà chúng tôi thu thập được. Trong bài viết này, chúng tôi sử dụng SPSS trong các thống kê mô tả, kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test), phân tích phương sai một yếu tố (oneway ANOVA) và phân tích tương quan Pearson.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Đặc điểm chung về quan niệm học tập

4.1.1. Năng lực học tập ngoại ngữ

Trong BALLI có 9 câu hỏi về phương diện năng lực học tập ngoại ngữ. Tỉ lệ phần trăm của các lựa chọn, Mean và SD của 9 câu hỏi về phương diện này như sau (xem bảng 1):

Bảng 1. Kết quả điều tra về năng lực học tập ngoại ngữ

Mã câu hỏi	Tỉ lệ phần trăm					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
Q1	0	3.4	2.8	25.4	68.4	4.59	0.711
Q2	1.7	1.1	7.9	44.1	45.2	4.30	0.802
Q10	7.9	17.5	29.4	31.1	14.1	3.26	1.143
Q15	15.8	21.5	46.9	14.7	1.1	2.64	0.956
Q22	40.7	12.4	39.5	5.1	2.3	2.16	1.091
Q29	40.1	28.2	20.3	9.0	2.3	2.05	1.083
Q32	3.4	9.6	26.6	41.2	19.2	3.63	1.009
Q33	3.4	13.0	63.8	16.4	3.4	3.03	0.753
Q34	1.1	7.9	9.0	33.3	48.6	4.20	0.979

Bảng 1 cho thấy sinh viên tán thành các quan niệm “Trẻ em học ngoại ngữ dễ hơn người lớn” (Q1, Mean = 4.59), “Có một số người có khả năng bẩm sinh đặc biệt trong việc học ngoại ngữ” (Q2, Mean = 4.30), “Ai cũng có thể học tốt một ngoại ngữ” (Q34, Mean = 4.2), không tán thành các quan niệm “Tôi có khả năng đặc biệt trong việc học ngoại ngữ” (Q15, Mean = 2.64), “Nữ giới học ngoại ngữ giỏi hơn nam giới” (Q22, Mean = 2.16), “Người giỏi về toán và khoa học tự nhiên, không giỏi trong việc học ngoại ngữ” (Q29, Mean = 2.05). Qua đó có thể thấy đại đa số sinh viên cho rằng tồn tại cái gọi là năng lực học tập ngoại ngữ, song đại đa số sinh viên đều cho rằng bản thân mình không có khả năng đặc biệt trong việc học ngoại ngữ. Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Ding An-qi (丁安琪) (2010) về trường hợp sinh viên Hàn Quốc học tiếng Trung Quốc, song không giống với kết quả của Ding An-qi (丁安琪) và Wu Si-na (吴思娜) (2011) về trường hợp sinh viên Malaysia học tiếng Trung Quốc.

Đại đa số sinh viên hoàn toàn đồng ý hoặc đồng ý quan niệm “Trẻ em học ngoại ngữ dễ hơn người lớn” (Q1, chiếm tỉ lệ 93.8%). Qua đó cho thấy sinh viên cho rằng tuổi tác có ảnh hưởng đến việc học ngoại ngữ. Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Ding An-qi (丁安琪) (2010), Ding An-qi (丁安琪) và Wu

Si-na (吴思娜) (2011) về trường hợp sinh viên Hàn Quốc, Malaysia học tiếng Trung Quốc. Song, quan niệm này không hữu ích cho việc học ngoại ngữ của sinh viên. Sinh viên có thể sẽ cho rằng việc gặp khó khăn trong học tập ngoại ngữ và việc có kết quả học tập ngoại ngữ không tốt là do bản thân đã qua độ tuổi tốt nhất để học ngoại ngữ (Ding An-qi (丁安琪), 2010).

Tuy đại đa số sinh viên hoàn toàn đồng ý hoặc đồng ý quan niệm “Có một số người có khả năng bẩm sinh đặc biệt trong việc học ngoại ngữ” (Q2, chiếm tỉ lệ 89.3%), song họ cũng hoàn toàn đồng ý hoặc đồng ý quan niệm “Ai cũng có thể học tốt một ngoại ngữ” (Q34, chiếm tỉ lệ 81.9%). Điều này có thể là do quan niệm “cần cù bù thông minh” của người Việt Nam, thông qua sự chăm chỉ, nỗ lực sẽ giúp bù trừ những thiếu sót về mặt năng lực, từ đó hoàn toàn có thể đạt được những mục tiêu mong muốn.

Đại đa số sinh viên hoàn toàn không đồng ý hoặc không đồng ý quan niệm “Nữ giới học ngoại ngữ giỏi hơn nam giới” (Q22, chiếm tỉ lệ 53.1%) và “Người giỏi về toán và khoa học tự nhiên, không giỏi trong việc học ngoại ngữ” (Q29, chiếm tỉ lệ 68.3%). Điều này cho thấy họ không cho rằng giới tính có ảnh hưởng đến việc học ngoại ngữ, cũng như không cho rằng thiên phú về khoa học tự nhiên có ảnh hưởng đến việc học ngoại ngữ.

4.1.2. Độ khó của việc học ngoại ngữ

Trong BALLI có 6 câu hỏi về phương

diện độ khó của việc học ngoại ngữ. Tỷ lệ phần trăm của các lựa chọn, Mean và SD của 6 câu hỏi này như sau (xem bảng 2):

Bảng 2. Kết quả điều tra về độ khó của việc ngoại ngữ

Mã câu hỏi	Tỷ lệ phần trăm					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
Q3	0.6	6.2	2.8	33.3	57.1	4.40	0.861
Q4	4.0	22.0	18.6	46.9	8.5	3.34	1.038
Q6	1.1	5.6	18.6	48.6	26.0	3.93	0.879
Q14 ¹	9.6	41.2	29.9	9.0	10.2	/	/
Q24	5.1	17.5	27.7	29.4	20.3	3.42	1.146
Q28	28.8	39.0	12.4	14.7	5.1	2.28	1.177

Bảng 2 cho thấy đại đa số sinh viên cho rằng có ngoại ngữ dễ học, có ngoại ngữ khó học (Q3, Mean = 4.40) và tiếng Trung Quốc là ngoại ngữ tương đối dễ học (Q4, Mean = 3.34), tin rằng mình có thể học tốt tiếng Trung Quốc (Q6, Mean = 3.93). Muốn sử dụng thành thạo tiếng Trung Quốc, nếu mỗi ngày chỉ học một giờ tiếng Trung Quốc, có 41.2% sinh viên cho rằng phải học 1-2 năm, 29.9% sinh viên cho rằng phải học 3-5 năm, 9.6% sinh viên cho rằng không cần đến 1 năm, 9% sinh viên cho rằng cần 5-10 năm, 10.2% sinh viên cho rằng đó là điều không thể (Q14). Kết quả này không giống với kết quả nghiên cứu của Ding An-qi (丁安琪) (2010), Ding An-qi (丁安琪) và Wu Si-na (吴思娜) (2011) về trường hợp sinh viên Hàn Quốc, sinh viên Malaysia học tiếng Trung Quốc. Sinh viên Hàn Quốc và sinh viên Malaysia đều cho rằng tiếng Trung Quốc là ngôn ngữ tương đối khó học, đại đa số đều cho rằng cần 3-5 năm mới có thể sử dụng thành thạo tiếng Trung Quốc. Sự khác biệt này có thể là vì loại hình ngôn ngữ của tiếng Việt và tiếng Trung Quốc giống nhau, đều là loại hình đơn lập, trong khi đó loại hình ngôn ngữ của tiếng Hàn Quốc và tiếng Malaysia đều là loại hình chấp dính, khác với loại hình ngôn ngữ của

tiếng Trung Quốc. “Học một ngoại ngữ có đặc điểm loại hình gần với tiếng mẹ đẻ sẽ dễ hơn là học một ngoại ngữ khác xa về loại hình” (Bùi Mạnh Hùng, 2008).

Đại số sinh viên đều cho rằng nói một ngoại ngữ dễ hơn nghe, đọc, viết ngoại ngữ đó (Q24, Mean = 3.42). Trong bốn kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết, khá ít sinh viên cho rằng đọc và viết tiếng Trung Quốc dễ hơn nghe và nói tiếng Trung Quốc (Q28, Mean = 2.28). Kết quả này giống với kết quả khảo sát của Gao Yan-de (高彦德), Li Guo-qiang (李国强) và Guo Xu (郭旭) (1993) về trường hợp sinh viên quốc tế tại Trung Quốc. Ngoài ra, kết quả khảo sát của Gao Yan-de (高彦德), Li Guo-qiang (李国强) và Guo Xu (郭旭) (1993) còn cho thấy, chữ Hán – loại hình văn tự biểu ý “khó nhớ và khó viết” là một trong những yếu tố gây trở ngại trong việc thực hiện kỹ năng đọc, viết tiếng Trung Quốc của sinh viên. Đây cũng có thể là nguyên nhân làm cho sinh viên ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc cảm thấy đọc, viết tiếng Trung Quốc khó hơn nghe, nói tiếng Trung Quốc.

4.1.3. Tính chất của việc học ngoại ngữ

Trong BALLI có 7 câu hỏi về phương diện tính chất của việc học ngoại ngữ. Tỷ lệ phần trăm của các lựa chọn, Mean và SD của 7 câu hỏi này như sau (xem bảng 3):

¹ Đây là câu hỏi lựa chọn 5 phương án cho sẵn, không phải câu hỏi lựa chọn mức độ đồng ý, vì vậy chúng tôi chỉ tính tỷ lệ phần trăm của các lựa chọn, không tính Mean và SD.

Bảng 3. Kết quả điều tra về tính chất của việc ngoại ngữ

Mã câu hỏi	Tỉ lệ phần trăm					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
Q5	6.2	53.1	8.5	23.7	8.5	2.75	1.141
Q8	0.6	3.4	9.0	43.5	43.5	4.26	0.805
Q11	14.7	31.1	9.6	29.4	15.2	2.99	1.346
Q16	0.6	3.4	1.1	28.8	66.1	4.56	0.737
Q20	15.3	30.5	28.2	19.8	6.2	2.71	1.134
Q25	3.4	9.0	35.6	32.2	19.8	3.56	1.016
Q26	13.6	41.8	25.4	16.4	2.8	2.53	1.012

Bảng 3 cho thấy đại đa số sinh viên không cho rằng tiếng Việt và tiếng Trung Quốc không giống nhau (Q5, Mean = 2.75), có thái độ trung dung trước quan niệm học tiếng Trung Quốc nhất định phải học tại Trung Quốc (Q11, Mean = 2.99). Đại đa số sinh viên cho rằng học tiếng Trung Quốc phải tìm hiểu văn hoá Trung Quốc (Q8, Mean = 4.26). Điều này cho thấy sinh viên đã nhận thức được mối quan hệ mật thiết giữa ngôn ngữ và văn hoá. Vì vậy, giảng viên cần giới thiệu văn hoá Trung Quốc, gắn các yếu tố văn hoá vào quá trình giảng dạy tiếng Trung Quốc, giải thích mối liên hệ giữa chữ và nghĩa của một số chữ Hán tiêu biểu trong thời lượng cho phép để giảm thiểu áp lực chữ Hán khó học, tăng cường và duy trì hứng thú học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên.

Về trọng tâm trong học tập tiếng Trung Quốc, sinh viên rất xem trọng việc học từ vựng (Q16, Mean = 4.56), không xem trọng việc học ngữ pháp (Q20, Mean = 2.71) hay dịch Việt – Trung

(Q26, Mean = 2.53). Điều này có thể dễ hiểu vì như trên đã nói tiếng Việt và tiếng Trung Quốc đều là ngôn ngữ thuộc loại hình đơn lập, đặc điểm ngữ pháp của hai ngôn ngữ này có khá nhiều điểm tương đồng, sinh viên không phải mất quá nhiều thời gian để ghi nhớ các quy tắc ngữ pháp. Ngoài ra, tiếng Trung Quốc chỉ là ngoại ngữ thứ hai của sinh viên, chuẩn đầu ra chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Anh của Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh không yêu cầu sinh viên phải có kỹ năng dịch Việt – Trung. Ngược lại, từ vựng là vật liệu xây dựng nên ngôn ngữ và lời nói, sinh viên cần tích lũy một lượng lớn từ vựng tiếng Trung Quốc mới có thể nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc của mình.

4.1.4. Chiến lược học tập – giao tiếp

Trong BALLI có 8 câu hỏi về phương diện chiến lược học tập – giao tiếp. Tỉ lệ phần trăm của các lựa chọn, Mean và SD của 8 câu hỏi này như sau (xem bảng 4):

Bảng 4. Kết quả điều tra về chiến lược học tập – giao tiếp

Mã câu hỏi	Tỉ lệ phần trăm					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
Q7	0	0.6	3.4	23.7	72.3	4.68	0.567
Q9	9.0	13.0	36.7	20.3	21.0	3.31	1.201
Q12	1.1	7.9	32.8	47.5	10.7	3.59	0.829
Q13	1.1	9.6	13.6	53.7	22.0	3.86	0.909
Q17	1.1	0	0	7.3	91.5	4.88	0.491
Q18	11.9	28.2	22.6	31.1	6.2	2.92	1.147
Q19	18.1	18.6	16.4	19.2	27.7	3.20	1.477
Q21	1.7	6.2	40.7	29.4	22.0	3.64	0.950

Bảng 4 cho thấy sinh viên đánh giá rất cao tầm quan trọng của ngữ âm (Q7, Mean = 4.68). Ngữ âm có vai trò vô cùng quan trọng trong học tập ngôn ngữ, phát âm không chuẩn rất có thể sẽ ảnh hưởng đến sự biểu đạt của lời nói, đồng thời cũng ảnh hưởng đến việc nghe hiểu, ngược lại nếu phát âm chính xác sẽ rất dễ lưu lại ấn tượng tốt cho người nghe. Việc chú trọng tính chính xác trong phát âm sẽ rất hữu ích cho việc học tiếng Trung Quốc của sinh viên, song nếu quá chú trọng tính chính xác trong phát âm sẽ ảnh hưởng đến tính lưu loát trong giao tiếp bằng tiếng Trung Quốc của sinh viên (Gu Ju-hua (顾菊华), 2007; Ding An-qi (丁安琪) và Wu Si-na (吴思娜), 2011). Bảng 4 còn cho thấy, sinh viên cũng rất chú trọng việc lặp lại và luyện tập nhiều lần (Q17, Mean = 4.88). Đa số sinh viên khi nghe người khác nói tiếng Trung Quốc, sẽ nói cùng với họ (Q12, Mean = 3.59) và thích sử dụng chiến lược đoán từ khi gặp từ mới (Q13, Mean = 3.86). Một bộ phận sinh viên không đồng ý quan niệm “Tôi rất ngại dùng tiếng Trung Quốc để nói chuyện với người khác” (Q18, Mean = 2.92). Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Ding An-qi (丁安琪) (2010), Lin Lun-lun (林伦伦) và Ren Meng-ya (任梦雅) (2010), Ding An-qi (丁安琪) và Wu Si-na (吴思娜) (2011).

Đa số sinh viên cho rằng không nên sử dụng tiếng Trung Quốc nếu không thể biểu đạt chính xác bằng tiếng Trung Quốc (Q9, Mean = 3.31), vì chuyên ngành của sinh viên là Ngôn ngữ Anh, đây là ngôn ngữ phổ biến nhất thế giới. Đa số sinh viên tán thành quan niệm “Nếu cho phép người mới học mắc lỗi, thì sau này họ khó có thể nói chính xác” (Q19, Mean = 3.20). Kết quả này không giống kết quả nghiên cứu của Ding An-qi (丁安琪) (2010), Ding An-qi (丁安琪) và Wu Si-na (吴思娜) (2011). Qua đó cho thấy không giống với sinh viên Hàn Quốc và sinh viên Malaysia, sinh viên Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh yêu cầu đối với bản thân tương đối cao, không cho phép mắc sai lầm trong sử dụng tiếng Trung Quốc. Điều này không có lợi cho việc bồi dưỡng năng lực giao tiếp ngôn ngữ, nhưng lại hữu ích cho việc nâng cao tính chính xác trong biểu đạt ngôn ngữ, từ đó nâng cao trình độ tiếng Trung Quốc của sinh viên.

4.1.5. Động cơ học tập

Trong BALLI có 4 câu hỏi về phương diện động cơ học tập. Tỷ lệ phần trăm của các lựa chọn, Mean và SD của 4 câu hỏi này như sau (xem bảng 5):

Bảng 5. Kết quả điều tra về động cơ học tập

Mã câu hỏi	Tỷ lệ phần trăm					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
Q23	0	1.7	4.0	24.2	70.1	4.63	0.646
Q27	0	0.6	3.4	30.5	65.5	4.61	0.584
Q30	5.6	19.8	46.9	24.3	3.4	3.00	0.898
Q31	1.1	6.2	10.7	46.9	35.0	4.08	0.897

Bảng 5 cho thấy đại đa số sinh viên cho rằng nếu học tốt tiếng Trung Quốc, sẽ có nhiều cơ hội sử dụng tiếng Trung Quốc (Q23, Mean = 4.63), có thể tìm được công việc tốt hơn (Q27, Mean = 4.61), và có thể hiểu hơn về người Trung Quốc (Q31, Mean = 4.08). Qua đó cho

thấy sinh viên có động cơ học tập tiếng Trung Quốc rất cao. Điều này rất có ích cho việc học tiếng Trung Quốc.

Song, sinh viên có đánh giá ở mức độ trung bình (Mean = 3.00) trước câu hỏi “Người Việt Nam cho rằng, biết nói tiếng Trung Quốc rất

quan trọng” (Q30). Đây có thể là vì khách thể tham gia điều tra là sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, họ cho rằng tiếng Anh là quan trọng nhất, tầm quan trọng của tiếng Trung Quốc không bằng tiếng Anh.

4.2. Ảnh hưởng của các nhân tố cá thể đối với quan niệm học tập

Bảng 6. Những nội dung khác biệt có ý nghĩa về giới tính

Mã câu hỏi	Giới tính	Mean	t	p
Q7	Nam	4.24	-2.523	0.020
	Nữ	4.74		
Q23	Nam	4.33	-2.246	0.026
	Nữ	4.67		

Bảng 6 cho thấy sinh viên nam và sinh viên nữ đều rất chú trọng vào tính chính xác trong phát âm (Q7) và rất có niềm tin vào cơ hội sử dụng tiếng Trung Quốc (Q23), song mức độ đồng ý của sinh viên nữ ở hai nội dung này đều nổi trội hơn sinh viên nam.

4.2.2. Ảnh hưởng của thời gian học đối với quan niệm học tập

Bảng 7. Những nội dung khác biệt có ý nghĩa về thời gian học

Mã câu hỏi	Thời gian học	Mean	t	p
Q7	Năm thứ hai	4.84	3.764	0.000
	Năm thứ ba	4.53		
Q11	Năm thứ hai	2.78	-2.089	0.038
	Năm thứ ba	3.20		
Q12	Năm thứ hai	3.77	2.864	0.005
	Năm thứ ba	3.42		
Q13	Năm thứ hai	4.01	2.205	0.029
	Năm thứ ba	3.71		
Q20	Năm thứ hai	2.26	-5.656	0.000
	Năm thứ ba	3.14		
Q22	Năm thứ hai	1.83	-4.140	0.000
	Năm thứ ba	2.47		
Q24	Năm thứ hai	3.15	-3.150	0.002
	Năm thứ ba	3.68		
Q29	Năm thứ hai	1.84	-2.601	0.010
	Năm thứ ba	2.25		
Q32	Năm thứ hai	3.41	-2.950	0.004
	Năm thứ ba	3.85		
Q34	Năm thứ hai	4.36	2.110	0.036
	Năm thứ ba	4.05		

4.2.1. Ảnh hưởng của giới tính đối với quan niệm học tập

Sau khi tiến hành kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test), chúng tôi phát hiện giữa sinh viên nam và sinh viên nữ có sự khác biệt có ý nghĩa ($p < 0.05$) ở các nội dung sau (xem bảng 6):

Sau khi tiến hành kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test), chúng tôi phát hiện giữa sinh viên năm thứ hai và sinh viên năm thứ ba có sự khác biệt có ý nghĩa ($p < 0.05$) ở các nội dung sau (xem bảng 7):

Bảng 7 cho thấy sinh viên năm thứ hai có điểm trung bình ở các nội dung “Khi học tiếng Trung Quốc, ngữ âm chính xác rất quan trọng” (Q7), “Nếu tôi nghe thấy có người nói tiếng Trung Quốc, tôi sẽ nói cùng với họ” (Q12), “Nếu có một từ tiếng Trung Quốc tôi không biết, tôi sẽ đoán nghĩa của nó dựa vào quan hệ giữa chữ và nghĩa của từ đó” (Q13), “Ai cũng có thể học tốt một ngoại ngữ” (Q34), nổi trội hơn sinh viên năm thứ ba, ngược lại sinh viên năm thứ ba có điểm trung bình ở các nội dung “Tốt nhất là học tiếng Trung Quốc tại Trung Quốc” (Q11), “Học tiếng Trung Quốc là học rất nhiều ngữ pháp” (Q20), “Nữ giới học ngoại ngữ giỏi hơn nam giới” (Q22), “Nói một ngoại ngữ dễ hơn nghe, đọc, viết ngoại ngữ đó” (Q24), “Người có sở trường về toán và khoa học tự nhiên, không có sở trường trong việc học ngoại ngữ” (Q29), “Người biết nói hơn một ngoại ngữ rất thông minh” (Q32) nổi trội hơn sinh viên năm thứ hai.

Kết quả trên cho thấy sinh viên năm thứ hai và sinh viên năm thứ ba đều cho rằng ai cũng có thể học tốt ngoại ngữ, nhưng so với

sinh viên năm thứ hai, sinh viên năm thứ ba tin rằng có một bộ phận người có năng lực học tập ngoại ngữ tốt hơn. Sinh viên năm thứ hai chú trọng về tính chính xác của ngữ âm cao hơn sinh viên năm thứ ba, còn sinh viên năm thứ ba chú trọng về việc học ngữ pháp hơn sinh viên năm thứ hai. Sinh viên năm thứ ba đánh giá cao môi trường ngôn ngữ đích hơn sinh viên năm thứ hai. Sinh viên năm thứ hai thích sử dụng chiến lược đoán nghĩa của từ và thích giao tiếp với người nói tiếng Trung Quốc hơn sinh viên năm thứ ba. Có thể thấy thời gian học tiếng Trung Quốc đã có tác động nhất định đến quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên.

4.2.3. Ảnh hưởng của vùng miền đối với quan niệm học tập

Sau khi tiến hành phân tích phương sai một yếu tố (oneway ANOVA), chúng tôi phát hiện giữa sinh viên các vùng miền có sự khác biệt có ý nghĩa ($p < 0.05$) ở các nội dung sau (xem bảng 8):

Bảng 8. Những nội dung khác biệt có ý nghĩa về vùng miền

Mã câu hỏi	Vùng miền	Mean	F	p
Q11	Miền bắc	3.12	3.672	0.027
	Miền trung	2.82		
	Miền nam	3.79		
Q15	Miền bắc	2.88	4.339	0.014
	Miền trung	2.47		
	Miền nam	2.93		
Q22	Miền bắc	2.52	5.063	0.007
	Miền trung	1.96		
	Miền nam	2.14		

Bảng 8 cho thấy ở nội dung “Tốt nhất là học tiếng Trung Quốc tại Trung Quốc” (Q11), sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền bắc và miền nam đều tán thành quan niệm này, nhưng sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền trung thì ngược lại, họ không cho rằng nhất định phải đến Trung Quốc học tiếng Trung Quốc.

Bảng 8 còn cho thấy sinh viên cả ba miền đều không đồng ý quan niệm “Tôi có khả năng đặc biệt trong việc học ngoại ngữ” (Q15) và “Nữ giới học ngoại ngữ giỏi hơn nam giới” (Q22). Trong đó, sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền trung có mức độ đồng ý thấp nhất. Họ không cho rằng mình có năng lực học tập

ngoại ngữ đặc biệt, cũng không cho rằng nữ giới học ngoại ngữ giỏi hơn nam giới.

4.3. *Mối quan hệ giữa kết quả học tập với quan niệm học tập*

Chúng tôi tiến hành phân tích tương quan Pearson giữa kết quả học tập và quan niệm học tập của sinh viên. Kết quả cho thấy tồn tại mối tương quan giữa kết quả học tập và các nội dung sau (xem bảng 9):

Bảng 9. Phân tích mối tương quan giữa kết quả học tập và quan niệm học tập

	Q4	Q6	Q18
Pearson Correlation	0.201	0.355	-0.222
Sig. (2-tailed)	0.007	0.000	0.003

Bảng 9 cho thấy tồn tại mối tương quan thuận giữa kết quả học tập và các nội dung “Tiếng Trung Quốc là ngoại ngữ dễ học” (Q4), “Tôi tin tôi có thể học tốt tiếng Trung Quốc” (Q6), và tồn tại mối tương quan nghịch giữa kết quả học tập và quan niệm “Tôi rất ngại dùng tiếng Trung Quốc để nói chuyện với người khác” (Q18). Qua đó cho thấy nếu sinh viên cho rằng tiếng Trung Quốc là ngoại ngữ dễ học, có niềm tin bản thân trong quá trình học tập và chủ động sử dụng tiếng Trung Quốc trong giao tiếp, thì sẽ có kết quả học tập tốt hơn. Ngược lại, nếu sinh viên tự ki ám thị tiếng Trung Quốc rất khó và không dám sử dụng tiếng Trung Quốc trong giao tiếp sẽ không có được kết quả học tập tốt.

5. Kết luận

Từ những phân tích trên, chúng ta có thể thấy quan niệm học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh như sau: thứ nhất, có ngoại ngữ dễ học, có ngoại ngữ khó học, tiếng Trung Quốc là ngoại ngữ tương đối dễ học đối với người Việt Nam; thứ hai, mỗi người có năng lực học tập ngoại ngữ khác nhau, trẻ em có năng lực học tập ngoại ngữ tốt hơn người lớn, tuy không cho rằng bản thân có năng lực đặc biệt trong học tập ngoại ngữ, nhưng tin rằng mình có thể học tốt tiếng Trung Quốc; thứ ba, chú trọng tính chính xác của ngữ âm, chú trọng việc học từ vựng

và văn hoá Trung Quốc, không chú trọng ngữ pháp tiếng Trung Quốc; thứ tư, động cơ học tập rất cao, cho rằng học tiếng Trung Quốc có ích cho bản thân. Về phương diện giới tính, sinh viên nữ chú trọng đến tính chính xác về mặt ngữ âm và có niềm tin vào cơ hội sử dụng tiếng Trung Quốc hơn sinh viên nam. Về phương diện thời gian học, sinh viên năm thứ hai chú trọng về tính chính xác của ngữ âm, thích sử dụng chiến lược đoán nghĩa của từ và thích giao tiếp với người nói tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên năm thứ ba; ngược lại sinh viên năm thứ ba chú trọng về việc học ngữ pháp hơn sinh viên năm thứ hai. Về phương diện vùng miền, sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền bắc và miền nam cho rằng nên đến Trung Quốc học tiếng Trung Quốc, sinh viên đến từ các tỉnh, thành miền trung thì có quan niệm ngược lại. Các quan niệm tiếng Trung Quốc dễ học, tin mình có thể học tốt tiếng Trung Quốc và chủ động sử dụng tiếng Trung Quốc trong giao tiếp có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập của sinh viên.

6. Kiến nghị

Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu trên đây, chúng tôi xin đưa ra một số kiến nghị sau:

Thứ nhất, giảng viên cần cho sinh viên biết quan niệm “Trẻ em học ngoại ngữ dễ hơn người lớn” vẫn còn là một vấn đề gây tranh cãi. Marinova - Todd, Marshall và Snow

(2000) sau khi phân tích các kết quả nghiên cứu về ảnh hưởng của tuổi tác đối với việc học ngoại ngữ đã chỉ ra rằng, sự khác biệt về tuổi tác phản ánh sự khác biệt trong tình hình học tập hơn là năng lực học tập, thực tế cho thấy trẻ em học ngôn ngữ mới với tốc độ chậm và ít nỗ lực hơn người lớn, người lớn thất bại trong việc học ngôn ngữ mới là vì họ không có động cơ học tập cao, không dành nhiều thời gian và sức lực cho việc học.

Thứ hai, bên cạnh việc chú trọng tính chính xác về mặt phát âm, giảng viên cũng cần chú trọng hơn về giảng dạy ngữ pháp. Ngữ pháp tiếng Việt và tiếng Trung Quốc tuy có nhiều điểm tương đồng, song cũng có những điểm dị biệt. Nếu sinh viên nắm vững các quy tắc ngữ pháp tiếng Trung Quốc, hiểu được những khác biệt của hai ngôn ngữ Việt – Trung sẽ rất hữu ích cho việc nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc của sinh viên.

Thứ ba, giảng viên cần xây dựng cho sinh viên niềm tin “tôi có thể học tốt tiếng Trung Quốc” và không ngừng kích thích tính chủ động sử dụng tiếng Trung Quốc trong giao tiếp của sinh viên. Kết quả phân tích mối tương quan giữa kết quả học tập và quan niệm học tập (xem mục 4.3) cho thấy, những sinh viên có kết quả học tập tốt là những sinh viên có quan niệm “Tiếng Trung Quốc dễ học”, đồng thời tự tin và chủ động sử dụng tiếng Trung Quốc.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Bùi Mạnh Hùng (2008). *Ngôn ngữ học đối chiếu*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.

Tiếng Anh

Amuzie, G. L. & P. Winke (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379.

Bacon, S. M. & Finnemann, M. D. (1990). A study

of attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74(4), 459-473.

Bernat, E. (2006). Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *Asian EFL Journal*, 8(2), 202-227.

Bernat, E. & Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 79-91.

Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.

Jee, M. J. (2014). Affective factors in Korean as a foreign language: Anxiety and beliefs. *Language, Culture and Curriculum*, 27(2), 182-195.

Marinova - Todd, S. H., Marshall, D. B. & Snow, C. E. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.

Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.

Tanaka, K. & Ellis, R. (2003). Study-abroad language proficiency and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.

Victori, M. & Lockheart W. (1995). Enhancing metacognition in self – Directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.

Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner Insights and Prescriptions from L2 learners. In Wenden, A. & Rubin, J. (Ed.), *Learning Strategies in Language Learning* (pp. 103-117). New Jersey: Prentice Hall.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New Jersey: Prentice Hall.

Tiếng Trung Quốc

曹贤文 & 吴淮南 (2002). 留学生的几项个体差异变量与学习成就的相关分析. 暨南大学华文学院学报, (3), 11-16.

丁安琪 & 吴思娜 (2011). 汉语作为第二语言学习者实证研究. 北京: 世界图书出版公司.

丁安琪. (2010). 汉语作为第二语言学习者研究. 北京:

世界图书出版公司.

高彦德, 李国强 & 郭旭 (1993). 外国人学习与使用汉语情况调查研究报告. 北京: 北京语言学院出版社.

顾菊华. (2007). 英语学习行为研究. 昆明: 云南大学出版社.

林伦伦 & 任梦雅 (2010). 非洲留学生汉语学习观念的社会语言学调查. 韩山师范学院学报, 31(5),

的调查和分析. 读与写杂志, 8(10), 39-40.

32-37.

三井明子 & 邵明明 (2019). 日本华裔和非华裔的汉语学习观念对比研究. 国际汉语教育(中英文), 4(03), 51-61.

吴艳 & 孙莉明 (2010). 韩国留学生汉语学习观念的调查分析. 沈阳农业大学学报 (社会科学版), 12(2), 196-198.

张慧 (2011). 目的语环境下中亚留学生汉语学习观念

A STUDY ON THE LEARNING BELIEFS OF CHINESE AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE FOR ENGLISH MAJORED STUDENTS OF BANKING UNIVERSITY HO CHI MINH CITY

Luu Hon Vu

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

Abstract: The research surveyed the learning beliefs of Chinese as a second foreign language for English majored students of Banking University Ho Chi Minh city. Based on the theory of beliefs in foreign language learning by Horwitz (1985), we conducted a questionnaire survey with 177 students. The questionnaire results indicate that: firstly, Chinese is relatively easy to learn; secondly, children have better language learning capacity than adults; thirdly, focus on phonetics, vocabulary and culture, not grammar; fourthly, learning Chinese is useful for themselves. Female students focus on phonetics more than male students. Second-year students focus on phonetics more than third-year students, but not more grammar like third-year students. Unlike students from the central region, students from the northern and southern regions said that they must come to China to learn Chinese. The belief that “Chinese language is easy to learn”, the confident and proactive attitude of using Chinese language has a positive impact on students’ learning results.

Keywords: learning beliefs; Chinese; second foreign language; Vietnamese students

PHỤ LỤC

**BẢNG ĐIỀU TRA QUAN NIỆM HỌC TẬP NGOẠI NGỮ
THỨ HAI – TIẾNG TRUNG QUỐC**

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

1 === === 2 === === 3 === === 4 === === 5
 Hoàn toàn không Không đồng ý Bình thường Đồng ý Hoàn toàn đồng ý
 đồng ý

Q1	Trẻ em học ngoại ngữ dễ hơn người lớn.	1	2	3	4	5
Q2	Có một số người có khả năng bẩm sinh đặc biệt trong học ngoại ngữ.	1	2	3	4	5
Q3	Có một số ngoại ngữ dễ học, có một số ngoại ngữ khó học.	1	2	3	4	5
Q4	Tiếng Trung Quốc là ngoại ngữ dễ học.	1	2	3	4	5
Q5	Tiếng Trung Quốc và tiếng Việt không giống nhau.	1	2	3	4	5
Q6	Tôi tin tôi có thể học tốt tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q7	Khi học tiếng Trung Quốc, ngữ âm chính xác rất quan trọng.	1	2	3	4	5
Q8	Học tiếng Trung Quốc phải tìm hiểu văn hoá Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q9	Những điều không thể biểu đạt chính xác bằng tiếng Trung Quốc thì đừng nói bằng tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q10	Người biết một ngoại ngữ sẽ dễ học một ngoại ngữ khác hơn.	1	2	3	4	5
Q11	Tốt nhất là học tiếng Trung Quốc tại Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q12	Nếu tôi nghe thấy có người nói tiếng Trung Quốc, tôi sẽ nói cùng với họ.	1	2	3	4	5
Q13	Nếu có một từ tiếng Trung Quốc tôi không biết, tôi sẽ đoán nghĩa của nó dựa vào quan hệ giữa chữ và nghĩa của từ đó.	1	2	3	4	5
Q14	Nếu một người dùng một tiếng mỗi ngày để học tiếng Trung Quốc, theo bạn bao lâu người đó sẽ sử dụng thành thạo tiếng Trung Quốc? (1) < 1 năm; (2) 1-2 năm; (3) 3-5 năm; (4) 5-10 năm; (5) Không thể.	1	2	3	4	5
Q15	Tôi có khả năng đặc biệt trong việc học ngoại ngữ.	1	2	3	4	5
Q16	Điều quan trọng nhất trong học tiếng Trung Quốc là học từ vựng.	1	2	3	4	5
Q17	Lặp lại và luyện tập nhiều lần rất quan trọng.	1	2	3	4	5
Q18	Tôi rất ngại dùng tiếng Trung Quốc để nói chuyện với người khác.	1	2	3	4	5
Q19	Nếu cho phép người mới học mắc lỗi, thì sau này họ khó có thể nói chính xác.	1	2	3	4	5
Q20	Học tiếng Trung Quốc là học rất nhiều ngữ pháp.	1	2	3	4	5
Q21	Luyện tập tiếng Trung Quốc trong phòng thực nghiệm ngữ âm rất quan trọng.	1	2	3	4	5
Q22	Nữ giới học ngoại ngữ giỏi hơn nam giới.	1	2	3	4	5
Q23	Nếu nói tốt tiếng Trung Quốc, tôi sẽ có nhiều cơ hội sử dụng tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q24	Nói một ngoại ngữ dễ hơn nghe, đọc, viết ngoại ngữ đó.	1	2	3	4	5

Q25	Học tiếng Trung Quốc không giống học các ngoại ngữ khác.	1	2	3	4	5
Q26	Điều quan trọng nhất trong học tiếng Trung Quốc là học cách làm thế nào để dịch tiếng Việt sang tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q27	Nếu nói tốt tiếng Trung Quốc, tôi có thể tìm được công việc tốt hơn.	1	2	3	4	5
Q28	Đọc và viết tiếng Trung Quốc dễ hơn nghe và nói tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q29	Người có sở trường về toán và khoa học tự nhiên, không có sở trường trong việc học ngoại ngữ.	1	2	3	4	5
Q30	Người Việt Nam cho rằng, biết nói tiếng Trung Quốc rất quan trọng.	1	2	3	4	5
Q31	Học tiếng Trung Quốc có thể hiểu hơn về người Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q32	Người biết nói hơn một ngoại ngữ rất thông minh.	1	2	3	4	5
Q33	Người Việt Nam có sở trường học ngoại ngữ.	1	2	3	4	5
Q34	Ai cũng có thể học tốt một ngoại ngữ.	1	2	3	4	5

SẮC THÁI TIÊU CỰC CỦA TỤC NGŨ SO SÁNH TIẾNG HÀN CÓ YẾU TỐ CHỈ CON GIÁP¹

Hoàng Thị Yến*

*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 11 tháng 3 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 22 tháng 5 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 18 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Bài viết tiếp cận vấn đề từ góc độ của ngôn ngữ học tri nhận, sử dụng phương pháp miêu tả, phân tích thành tố nghĩa. Ở sắc thái tiêu cực của tục ngữ có ý nghĩa so sánh trong tiếng Hàn, ý nghĩa về hoàn cảnh khó khăn của môi trường sống, sự xấu xí và thiếu hài hòa của hình thức, sự hạn chế của năng lực... được biểu đạt một cách đa dạng và rõ nét. Môi trường sống không thuận lợi trong tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp thể hiện chủ yếu qua nhóm các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp là vật nuôi. Giá trị cảnh báo nguy hiểm được khái quát từ mối quan hệ mâu thuẫn giữa các con giáp, giá trị phê phán bất công trong xã hội chủ yếu được biểu đạt qua tục ngữ có yếu tố chỉ con chó. Bên cạnh đó, giá trị châm biếm đối với hình thức xấu và năng lực hạn chế của con người cũng được thể hiện sinh động qua hình ảnh các con giáp trong sự mất cân đối hoặc thiếu hài hòa của bản thân sự vật hiện tượng, qua hành động thiếu sáng suốt, thiếu hiểu biết của con người. Những nét tương đồng về tri giác và sự tương quan về trải nghiệm được phản ánh qua ý nghĩa mang sắc thái tiêu cực trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn (trong liên hệ với tiếng Việt) cho thấy sự gần gũi trong cách nghĩ, cách cảm của hai dân tộc.

Từ khóa: tục ngữ so sánh tiếng Hàn, động vật con giáp, sắc thái tiêu cực, môi trường sống, hình thức, năng lực

1. Đặt vấn đề

Ngôn ngữ nói chung và tục ngữ, thành ngữ nói riêng thường được coi là kết tinh của kinh nghiệm của một dân tộc, là di sản văn hóa của dân tộc đó. Theo cách hiểu thông thường, tục ngữ là biểu thức cố định có kết cấu câu ngắn gọn, có vần điệu và cấu trúc ổn định chuyển tải thông điệp nghệ thuật. Các nhà nghiên cứu đều cho rằng, tục ngữ lưu giữ một kho tàng tri thức của một dân tộc, có chức năng giáo huấn, truyền kinh nghiệm và phê phán, châm biếm sâu sắc. Tục ngữ cũng có chức năng phản ánh cuộc sống vật chất và tinh thần, tín ngưỡng tôn giáo và phong tục tập quán của dân tộc đó. Đặc

biệt, tục ngữ biểu hiện một cách phong phú và sinh động tam quan (thế giới quan, nhân sinh quan và giá trị quan) của một dân tộc ở cả hai mặt tích cực và tiêu cực. Bài viết này phân tích ý nghĩa mang sắc thái tiêu cực của tục ngữ tiếng Hàn có ý nghĩa so sánh (giới hạn ở nguồn ngữ liệu các đơn vị có yếu tố chỉ con giáp), vì thế, chúng tôi đặt cơ sở lí luận dựa trên văn hóa thập nhị chi, các thuật ngữ liên quan và lịch sử nghiên cứu vấn đề. Đây cũng là cơ sở để chúng tôi lựa chọn và áp dụng phương pháp nghiên cứu cụ thể, thích hợp nhằm giải quyết tốt các nhiệm vụ và mục tiêu nghiên cứu đề ra.

2. Cơ sở lí luận

2.1. Văn hóa thập nhị chi

Theo tác giả An Chi (2018), Nguyễn Thanh Tịnh (2013)..., hệ đếm các đơn vị thời

¹ Nghiên cứu này được Đại học Quốc gia Hà Nội tài trợ trong đề tài mã số QG.18.21

* ĐT.: 84-972157070

Email: hoangyen70@gmail.com

gian của người xưa được gọi là “can chi” (gồm thập (thiên) can và thập nhị (địa) chi) xuất hiện vào khoảng đầu công nguyên. Mười can - thập can gồm có: Giáp, Ất, Bính, Đinh, Mậu, Kỷ, Canh, Tân, Nhâm, Quý. Mười hai chi - thập nhị chi có: Tý, Sửu, Dần, Mão, Thìn, Tỵ, Ngọ, Mùi, Thân, Dậu, Tuất, Hợi. Tên mỗi chi ứng với một con vật, đều là những con vật gần gũi hoặc được người dân sùng bái, tôn thờ, lần lượt là: chuột, trâu/bò, hổ, mèo/thỏ, rồng, rắn, ngựa, dê/cừu, khỉ, gà, chó, lợn. Thập nhị địa chi được dùng để phối với 10 can hay thập thiên can tạo thành hệ thống đánh số chu kỳ thời gian được dùng phổ biến ở các nước Đông Bắc Á, Việt Nam và một số quốc gia khác trên thế giới. Nhìn chung, Thập nhị chi của Hàn Quốc khá đồng nhất với Thập nhị chi của Trung Quốc. Ở Việt Nam, do đặc trưng vật nuôi, Trâu được thay cho Bò, Mèo thay cho Thỏ, Dê thay cho Cừu... Trong đời sống hàng ngày, 12 con giáp khá quen thuộc với người dân, nó cũng xuất hiện nhiều trong thành ngữ, tục ngữ các dân tộc chịu ảnh hưởng của văn hóa thập nhị chi.

2.2. Về một số thuật ngữ liên quan

Đối tượng nghiên cứu của bài viết là tục ngữ có ý nghĩa so sánh trong tiếng Hàn. Về thuật ngữ “**tục ngữ**” sử dụng trong bài viết, chúng tôi tạm xác định nội hàm khái niệm và cũng là các đặc trưng cơ bản của nó như sau:

“Tục ngữ là biểu thức cố định có kết cấu câu ngắn gọn, có vần điệu và cấu trúc ổn định chuyển tải thông điệp nghệ thuật. Tục ngữ lưu giữ một kho tàng tri thức và kinh nghiệm của một dân tộc, có giá trị giáo huấn, truyền kinh nghiệm và giá trị phê phán, châm biếm sâu sắc. Tục ngữ phản ánh cuộc sống vật chất và tinh thần, phong tục, tập quán của dân tộc đó.”

Về thuật ngữ **속담** 俗談 *tục đàm* trong tiếng Hàn, trong Từ điển ngôn ngữ học ứng dụng của Park Gyeong Ja chủ biên (2001, tr. 348)

được chiếu với thuật ngữ proverb của tiếng Anh được giải thích ngắn gọn như sau: “지혜와 충고를 주고 있는 비유적인 언어”, tạm hiểu là *yếu tố ngôn ngữ mang tính tỉ dụ, chứa đựng trí tuệ và lời khuyên răn*. Theo *Đại từ điển quốc ngữ chuẩn*, thuật ngữ này được định nghĩa là: “예로부터 민간에 전하여 오는 쉬운 격언이나 잠언”, tạm dịch là: *cách ngôn hay châm ngôn dễ hiểu được dân gian truyền lại từ đời xưa...*

Chúng tôi tạm xác định các thuật ngữ liên quan trong tiếng Việt và các thuật ngữ tương đương trong tiếng Hàn và tiếng Anh như sau:

1) **thành ngữ** (tiếng Việt) tương ứng với **성어** 成語 (tiếng Hàn) và idioms, phrase (tiếng Anh). Chúng tôi theo quan điểm của các nhà Hàn ngữ coi thành ngữ là thuật ngữ bao gồm cả thành ngữ bốn chữ 사자성어/ cố sự thành ngữ 고사성어 của tiếng Hàn và các đơn vị có cấu trúc là cụm từ cố định được gọi là thành ngữ thuần Hàn.

2) **tục ngữ** (tiếng Việt) tương ứng với **속담** 俗談 *tục đàm* (tiếng Hàn) và proverbs (tiếng Anh).

3) **biểu thức cố định/cụm từ cố định/ngữ cố định** (tiếng Việt) tương ứng với **관용표현**, **관용구**, **속어** (tiếng Hàn) và idiomatic expressions, fixed expression (tiếng Anh).

Tuy nhiên, trong thực tế, thuật ngữ **속담** 俗談 *tục đàm* (sokdam) trong tiếng Hàn lại có thể bao gồm cả tục ngữ - với nội hàm khái niệm như trên và các đơn vị có hình thức là một câu nhưng biểu đạt ý nghĩa tương đương với một số thành ngữ trong tiếng Việt, ví dụ như: 개와 고양이다 là *chó và mèo (như chó với mèo)*. Chúng tôi cũng phát hiện trong nguồn ngữ liệu có một vài đơn vị không có kết cấu câu, ví dụ như: **곤 달걀이 <꼬끼오> 울거든** nếu *trúng ung kêu cục tác...* Vì vậy, khi liên hệ với tiếng Việt, chúng tôi sử dụng nguồn ngữ liệu gồm cả tục ngữ và thành ngữ, thậm chí, một

đôi chỗ, chúng tôi viện dẫn cả ca dao để phân tích với mong muốn có thể làm rõ hơn những tương đồng hoặc khác biệt về cách nghĩ, cách cảm của hai dân tộc. Ở đây, bản chất của thao tác này chính là việc thực hiện đối chiếu với những biểu hiện tương đương trong tiếng Việt.

2.3. Lịch sử nghiên cứu vấn đề

Trong tiếng Hàn, tục ngữ nói chung và tục ngữ có yếu tố chỉ động vật nói riêng được các nhà Hàn ngữ quan tâm nghiên cứu và đạt được nhiều thành tựu đáng ghi nhận. Ngoài các công trình đặt trọng tâm vào nghiên cứu ứng dụng giảng dạy tục ngữ vào thực tiễn, có thể chia các công trình nghiên cứu về tục ngữ động vật tiếng Hàn thành 2 nhóm sau: i) các nghiên cứu thuần túy về tục ngữ động vật trong tiếng Hàn; ii) các nghiên cứu đối chiếu tục ngữ tiếng Hàn với các ngôn ngữ của các quốc gia khác; có thể giới thiệu khái quát như sau:

1) Các nghiên cứu tiêu biểu về tục ngữ động vật tiếng Hàn, tiêu biểu có công trình của các tác giả Yun Eun Won (1999), Yu Yong Hyen (2000), Choi Yong Soo (2002)... Tác giả Yun Eun Won (1999) khai thác các yếu tố thần bí và linh thiêng của hình tượng động vật thể hiện trong kho tàng tục ngữ Hàn và tìm hiểu hình tượng động vật ở khía cạnh là những tồn tại bị ngược đãi, khinh rẻ; làm rõ những đặc trưng mang tính tí dụ hàm chứa trong tục ngữ và ý thức con người. Kết quả nghiên cứu của Yu Yong Hyen (2000) cho thấy: tục ngữ ngắn gọn dễ nhớ, hàm súc, cô đọng; sử dụng nhiều các tính từ hơn là động từ, các từ phản ánh cuộc sống sinh hoạt hàng ngày của dân chúng xuất hiện với số lượng lớn; sử dụng nhiều phép tính lược; ý nghĩa giáo huấn là nội dung chủ đạo... Choi Yong Soo (2002) đề cập tới mối quan hệ của thành ngữ và tục ngữ, tục ngữ có tính châm biếm và hài hước...

2) Số lượng những nghiên cứu so sánh đối chiếu tục ngữ động vật tiếng Hàn với tục ngữ trong các ngôn ngữ khác khá lớn. Có thể kể đến: i) đối chiếu tục ngữ Hàn - Nhật có Jung Yu Ji (2004), Choi Mee Young (2006); ii) Hàn - Anh/ Mỹ có Lee Jeong Im (2004), John Mark D. Minguillan (2006); đối chiếu Hàn - Trung có Wi Yeon (2016), Wang Yuk Bi (2017), Nok Jun Won (2017)... Tác giả Jung Yu Ji (2004) nghiên cứu tục ngữ có yếu tố chỉ chó và mèo, làm rõ những đặc trưng văn hóa hai dân tộc Hàn - Nhật thông qua những tương đồng và dị biệt của các đơn vị tục ngữ. Tác giả Lee Jeong Im (2004) phân loại các tục ngữ động vật theo chủ đề và phân tích ngữ nghĩa. Nghiên cứu của John Mark D. Minguillan (2006) cho thấy về mặt địa lý, phong thổ, tôn giáo, ý thức, giá trị quan và ý thức bản ngã thì văn hóa Hàn và văn hóa Anh Mỹ có nhiều điểm khác biệt nhưng có nhiều điểm tương đồng trong phương thức sinh hoạt. Choi Mee Young (2006) tập trung vào các đơn vị tục ngữ có thành tố chỉ 12 con giáp trong văn hóa Hàn - Nhật. Kim Myeong Hwa (2011) nghiên cứu tục ngữ 12 con giáp trong tiếng Hàn và tiếng Trung. Hai tác giả đều cố gắng xác định điểm giống và khác trong văn hóa của hai dân tộc qua tục ngữ.

Nhìn chung, các nhà nghiên cứu đã quan tâm nhiều hơn đến việc tìm hiểu đặc điểm cấu trúc ngữ pháp, biện pháp tu từ, ý nghĩa biểu trưng... của tục ngữ có yếu tố chỉ động vật nói chung và tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp nói riêng nhưng còn tồn tại khá nhiều khoảng trống. Bên cạnh đó, nhóm các đơn vị tục ngữ có ý nghĩa so sánh chưa được quan tâm, các nghiên cứu đối chiếu tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp trong tiếng Hàn và tiếng Việt còn thiếu vắng. Gần đây, trong nghiên cứu đối chiếu tục ngữ con giáp trong tiếng Hàn và tiếng Việt có Hoàng Thị Yến, Hoàng Thị Hải Anh (2019) đề cập đến đặc điểm của tín hiệu thẩm mỹ, Hoàng Thị Yến, Kim Eun Kyung (2019) phân tích

đặc điểm ngôn ngữ của tục ngữ so sánh, giá trị phản ánh đời sống của người dân của tục ngữ so sánh, Hoàng Thị Yến, Lâm Thị Hòa Bình, Bae Yang Soo (2020) nghiên cứu thành tố văn hóa trong tục ngữ có yếu tố chỉ con chó... Bài viết này của chúng tôi phân tích ngữ liệu tục ngữ so sánh nhằm hướng tới mục đích góp phần thu hẹp lại khoảng trống về đặc điểm ý nghĩa cả tục ngữ so sánh trong tiếng Hàn với các biểu hiện tương đương trong tiếng Việt.

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong thực tế, các học giả đều cho rằng, việc nghiên cứu tục ngữ nói riêng và ngôn ngữ nói chung cần được tiến hành một cách toàn diện và hệ thống, tiếp cận vấn đề từ nhiều góc độ, sử dụng kết hợp nhiều phương pháp và thủ pháp. Bài viết này hướng tới mục đích làm rõ ý nghĩa mang sắc thái tiêu cực được thể hiện qua các đơn vị tục ngữ có ý nghĩa so sánh (gọi tắt là tục ngữ so sánh) trong tiếng Hàn. Vì thế, chúng tôi tiếp cận vấn đề từ góc độ của ngôn ngữ học tri nhận, tiến hành phân tích thành tố nghĩa và miêu tả chi tiết hình ảnh mang sắc thái tiêu cực được khái quát, biểu trưng từ các thành tố trong các đơn vị tục ngữ. Chúng tôi cũng thực hiện thao tác liên hệ với tiếng Việt dựa trên nguồn tư liệu thành ngữ, tục ngữ, ca dao từ các công trình Mã Giang Lân (1999), Hoàng Văn Hành (2003), Vũ Ngọc Phan (2008), Nguyễn Lân (2016)...

Trong từ điển của Song Jae Seun (1997), các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ 12 con giáp (gọi tắt là tục ngữ con giáp) gồm 3498 đơn vị. Căn cứ vào các dấu hiệu dưới đây, chúng tôi đã nhận diện và tách ra 772 đơn vị tục ngữ có ý nghĩa so sánh ngang bằng, với nghĩa: *như, giống như, coi như* (gọi tắt là tục ngữ so sánh). Tỷ lệ này chiếm 22% tổng số các đơn vị tục ngữ con giáp, phân bố theo các nhóm cấu trúc được nhận diện như sau:

1) Cấu trúc V은/는 격이다 (cách V) với 81/772 đơn vị (chiếm 10,5%);

Ví dụ: 호랑이에게 가족을 달라는 격이다 *như nài hổ cho da...*

2) Nhóm tục ngữ có 같다 (giống, giống như) gồm 122/772 đơn vị (15,8%);

Ví dụ: 비탈길에 돼지 발자국 같다 *như dấu chân lợn trên dốc..*

3) Nhóm tục ngữ có 듯 (như) gồm 320/772 đơn vị (41,5%);

Ví dụ: 개가 활은 듯이 가난하다 *ngheo như chó liếm;*

어미 떨어진 송아지 젖 찾듯 한다 *như bê con xa mẹ tìm sữa...*

4) Nhóm các cấu trúc còn lại có 41/772 đơn vị (5,3%), gồm có N 만하다 (bằng N), tục ngữ có 셈 (coi như), N 처럼 (như N), N 만큼 (bằng N).

Ví dụ: 범의 아가리에 날고기를 넣어준 셈이다 *coi như đút thịt chim vào miệng hổ*

큰 소만큼 벌면, 큰 소만큼 쓴다 *nếu kiếm như bò lớn thì tiêu như bò lớn...*

5) Cấu trúc N을/를비유하는말 (lời so sánh với N) thường xuất hiện trong lời giải thích về ý nghĩa của đơn vị tục ngữ, gồm 208/772 đơn vị (chiếm 26,9%).

Ví dụ: Đơn vị tục ngữ: 갑산 개 값이다 (*giá chó Gapsan*) có lời giải thích ý nghĩa như sau: 함경도 갑산 개 값처럼 값이 매우 싼 것을 비유하는 말 (Song Jae Seun, 1997, tr.2) (**Lời so sánh** với giá rất rẻ như giá bán loài chó Gapsan ở Hamgyeongdo).

Các đơn vị tục ngữ thuộc nhóm 5 không xuất hiện các dấu hiệu/cấu trúc so sánh tường minh như 4 tiểu nhóm ở trên. Vì thế, khi chuyển đạt các đơn vị so sánh ẩn (ẩn dụ) này sang tiếng Việt, khác với 4 nhóm so sánh tường minh (tí dụ) ở trên, chúng tôi không dịch nghĩa so sánh một cách tường minh, tức không dùng các từ: *như/giống như/coi như*, ví dụ: 소 타고 소 찾는다 *cuỡi bò lại tìm bò...*

Ngoài ra, theo kết quả khảo sát, nhóm các đơn vị tục ngữ so sánh không xuất hiện kết cấu cảm thán, chỉ có 2 đơn vị mang kết cấu hỏi, 6 đơn vị có kết cấu cầu khiến. Kết cấu trần thuật chiếm tỉ lệ gần như tuyệt đối trong

các đơn vị tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp, tức chiếm 764/772 đơn vị (99%). Tỉ lệ giữa các đơn vị tục ngữ so sánh (TNSS) và tổng số các đơn vị tục ngữ con giáp (TNCG) được thống kê như bảng dưới đây.

Bảng 1. Tỉ lệ tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp

	chuột	trâu	hổ	mèo/thỏ	rồng	rắn
TNSS/ TNCG	61/189	92/573	69/443	87/246	22/97	11/51
Tỉ lệ	32,3%	16,1%	15,6%	35,4%	22,7%	21,6%
	ngựa	dê/cừu	khỉ	gà	chó	lợn
TNSS/ TNCG	47/361	9/44	16/25	67/263	262/986	29/220
Tỉ lệ	13%	20,5%	64%	25,5%	26,6%	13,2%

Có thể thấy, xét về tỉ lệ các đơn vị tục ngữ so sánh trên tổng số các đơn vị có yếu tố chỉ con giáp, ta thấy: i) chiếm tỉ lệ cao nhất trong 12 nhóm tục ngữ là nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con khỉ với 16 đơn vị, chiếm 64%; ii) tiếp đó là nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con mèo/thỏ với 87 đơn vị, chiếm 35,4%, tục ngữ có yếu tố chỉ con chuột với 61 đơn vị, chiếm 32,3%; iii) tục ngữ có yếu tố chỉ con ngựa và tục ngữ có yếu tố chỉ con lợn có tỉ lệ các đơn vị so sánh thấp nhất, lần lượt là 13% và 13,2%. Tuy nhiên, xét về số lượng, ta lại có một trật tự khác: i) các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ chó có số lượng lớn nhất, lên tới 262 đơn vị, có khoảng cách biệt lớn đối với tục ngữ trâu đứng thứ 2 với 92 đơn vị; ii) nhóm tục ngữ có số lượng thấp nhất là tục ngữ có yếu tố chỉ con dê/cừu (9 đơn vị) và nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con rắn (11 đơn vị). Như vậy, khi xét về mức độ gần gũi hay xa cách của các con giáp đối với người dân thể hiện ở sự liên tưởng, so sánh và đúc rút thành các bài học giáo huấn truyền kinh nghiệm hay nhằm mục đích phê phán, châm biếm, tiêu chí về số lượng các đơn vị tục ngữ sẽ cho chúng ta căn cứ tin cậy và thuyết phục hơn so với tiêu chí về tỉ lệ. Điều này một phần tùy thuộc

vào số lượng các đơn vị tục ngữ của mỗi tiêu nhóm được phân theo sự xuất hiện của các yếu tố chỉ con giáp.

Ở đây, chúng tôi dựa vào ý nghĩa của tục ngữ, phân tách các đơn vị tục ngữ có ý nghĩa so sánh theo mức độ khẳng định hay phủ định, sắc thái tích cực hay tiêu cực với nét nghĩa cơ bản như trong *Từ điển tiếng Việt* (2006) giải thích ở dưới đây:

tích cực t. Có ý nghĩa, có tác dụng khẳng định, thúc đẩy sự phát triển (tr. 981)

tiêu cực t. Có tác dụng phủ định, làm trở ngại sự phát triển (tr. 990).

Theo đó, hai tiểu nhóm tục ngữ thể hiện cách nhìn nhận, thái độ tích cực và tục ngữ thể hiện cách nhìn nhận, thái độ tiêu cực tương ứng với hai cực đối lập của các phạm trù sau: *suống - khổ, vận tốt - vận xui, khỏe mạnh - yếu, yêu - ghét, no - đói, có năng lực - vô năng, tốt - xấu* (phẩm chất hoặc hành động, sự việc)... Mức độ trung gian mang sắc thái bình thường, có thể đưa vào nhóm này các phạm trù về số lượng *nhiều - ít, kích thước to - nhỏ, tốc độ nhanh - chậm, màu sắc đen - trắng...*

Dựa vào tiêu chí trên, chúng tôi thu được kết quả nhận diện, phân loại và thống kê trên ngữ liệu 772 đơn vị tục ngữ so sánh tiếng Hàn như sau:

1) nhóm tục ngữ so sánh biểu đạt ý nghĩa tích cực có 83 đơn vị, chiếm 10,8 %;

2) nhóm tục ngữ so sánh biểu đạt ý nghĩa trung lập gồm 174 đơn vị, chiếm 22,5%;

3) nhóm tục ngữ so sánh biểu đạt ý nghĩa tiêu cực có 515 đơn vị, chiếm 66,7%.

Có thể thấy, số lượng các đơn vị biểu đạt

ý nghĩa tiêu cực chiếm tỉ lệ cao, thấp nhất là nhóm biểu đạt ý nghĩa tích cực. Kết quả thống kê này phản ánh đúng với chức năng của tục ngữ, hướng tới việc giáo huấn, truyền bá kinh nghiệm, cảnh báo nguy hiểm và phê phán, châm biếm những tật xấu của con người hoặc tiêu cực trong xã hội. Trong tương quan với tổng số các đơn vị tục ngữ so sánh của mỗi nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp tương ứng, các đơn vị có ý nghĩa mang sắc thái tiêu cực (TNTC) được phân bố như sau:

Bảng 2. Tục ngữ so sánh con giáp có ý nghĩa mang sắc thái tiêu cực

	chuột	trâu/bò	hổ	mèo/thỏ	rồng	rắn
TNTC/TNSS	45/61	57/92	52/69	57/87	8/22	6/11
Tỉ lệ	73,8%	62,0%	75,4%	65,5%	36,4%	54,5%
	ngựa	dê/cừu	khỉ	gà	chó	lợn
TNTC/TNSS	23/47	5/9	9/16	48/67	186/262	20/29
Tỉ lệ	48,9%	55,6%	56,3%	71,6%	71,0%	69,0%

Theo số lượng, ta có thứ tự lần lượt từ cao xuống thấp là: i) nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con chó (186 đơn vị), ii) nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con trâu/bò và tục ngữ có yếu tố chỉ con mèo/thỏ với 57 đơn vị, tục ngữ có yếu tố chỉ con hổ với 52 đơn vị, tục ngữ có yếu tố chỉ con gà với 48 đơn vị...; iii) nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con dê/cừu với 5 đơn vị, tục ngữ có yếu tố chỉ con rắn có 6 đơn vị có số lượng thấp nhất.

Tuy nhiên, khi xét về tỉ lệ phần trăm trên tổng số các đơn vị tục ngữ so sánh của tiểu nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp tương ứng, ta có một trật tự khác: i) nhóm có tỉ lệ cao gồm có tục ngữ có yếu tố chỉ con hổ 75,4%, tục ngữ có yếu tố chỉ con chuột 73,8%, tục ngữ có yếu tố chỉ con gà 71,6% và tục ngữ có yếu tố chỉ con chó 71,0%...; ii) nhóm có tỉ lệ thấp gồm tục ngữ có yếu tố chỉ con rồng 36,4%, tục ngữ có yếu tố chỉ con ngựa 48,9%... Như vậy, tương tự như ở Bảng 1, tiêu chí về số lượng của các đơn vị tục ngữ là căn cứ xác đáng hơn so với tiêu chí về tỉ lệ để chúng ta có thể thấy rõ mức độ ảnh hưởng của các con giáp đối với

tâm thức của người Hàn.

Dựa trên kết quả khảo sát ý nghĩa so sánh của các đơn vị tục ngữ tiếng Hàn trong nguồn ngữ liệu, để thuận tiện cho việc phân tích sâu và miêu tả kỹ đặc điểm nội dung ý nghĩa của các đơn vị tục ngữ, chúng tôi tách thành các tiểu nhóm sau:

1) sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về môi trường sống;

2) sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về miêu tả hình thức;

3) sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về năng lực;

4) sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về phẩm chất và tính cách xấu;

5) sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về thái độ và hành động;

6) sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về tâm trạng và cảm giác xấu.

Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi trình

bày những kết quả nghiên cứu của mình về ba nhóm phạm trù có ý nghĩa liên quan đến môi trường sống, hình thức và năng lực ở khía cạnh tiêu cực. Tiếng Hàn được chọn là ngôn ngữ cơ sở và chúng tôi lựa chọn phương thức đối chiếu một chiều. Vì thế, bài viết tập trung vào phân tích nội dung ý nghĩa mang sắc thái tiêu cực trong ngữ liệu tiếng Hàn, ngữ liệu tiếng Việt chỉ được liên hệ và phân tích ở những điểm tương đồng hoặc khác biệt tương ứng.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về môi trường sống

Môi trường sống không thuận lợi trong tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp thể hiện ở các yếu tố sau: i) hoàn cảnh sống khó khăn, ii) tình huống nguy hiểm hay mất tự do, bị áp bức; iii) ở vào thế thất bại, chịu thiệt hại; iv) sự hoang đường, không thực tế.

4.1.1. Ý nghĩa chỉ hoàn cảnh sống khó khăn

Hoàn cảnh sống khó khăn của người dân Hàn trong tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp thể hiện ở sự thiếu thốn, đói khổ; ốm đau bệnh tật và tình huống phức tạp, không thuận lợi.

4.1.1.1. Ý nghĩa chỉ sự thiếu thốn, đói khổ

Ý nghĩa *nghèo khó, hết lương thực, không còn gì để ăn* trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn được thể hiện bằng hình ảnh cái máng lợn và bát cơm chó đã ăn sạch sẽ, không còn gì: i) *개가 죽사발 활을 것 같다 như chó liếm bát cháo*; *개가 활은 듯이 가난하다* *nghèo như chó liếm*; ii) *활아먹은 돼지 죽통 같다* *như máng cám lợn liếm sạch...* Vì nghèo khổ nên con người bị đói khát, khổ sở - ý nghĩa này thể hiện trong ngữ liệu với hình ảnh liên quan đến con chó như sau:

1) Về mức độ đói, nếu xếp từ mức độ nghiêm trọng từ cao xuống thấp, ta có các tiểu nhóm sau: i) đói là người: *젓 떨어진 강아지 떨듯 한다* *run*

như chó con cai sữa; ii) đói quá nên ăn tạp: *개가 마른 뼈를 활듯 한다* *như chó liếm xương khô*; iii) đói nên đi tìm cái ăn: *굶은 개 부엌 들여다보듯 한다* *như chó đói ngó vào bếp*;

2) Về nguyên nhân và tình cảnh bị đói: i) bị bỏ đói, có hai trường hợp: Một là, chủ nhà có việc nên không để ý, quan tâm: *개 보름 쇠듯 한다* *như chó đói ngày rằm*; *초상집 개 굶듯 한다* *như chó nhà có tang bị đói*. Hai là, có nhiều người hoặc nơi bảo hộ, nhưng không nơi nào có trách nhiệm: *두 절에서 기르는 개 굶듯 한다* *như chó nuôi ở hai chùa bị đói*. Trong tiếng Việt có câu với ý nghĩa tương đương nhưng thường được dùng để nói về người *bất cả hai tay*: *lắm mối tối nằm không*; ii) tình cảnh bị đói: *주린 개 장바닥 싸대듯 한다* *như chó đói lang thang ở chợ...*

Bên cạnh đó, tục ngữ so sánh cũng xuất hiện các hình ảnh khác với ngựa, hổ và bò biểu đạt ý nghĩa *đói khát* với hai nhóm *đói* và *khát*:

1) Ý nghĩa *đói* thể hiện qua các hình ảnh liên quan đến ngựa, hổ và bê (bò) như sau: i) phân ngựa: *말 똥이 밤알같이 보인다* *phân ngựa trông như hạt dẻ* (*đói hoa mắt*); ii) hổ lướt qua: *굶주린 범 지나가듯 한다* *như hổ đói đi qua* (*chỉ nghĩ đến mồi nên lướt qua rất nhanh*); iii) hổ ăn tạp: *범이 바지락조개 먹은 셈이다* *coi như hổ ăn sò huyết* (*vì đói nên cái gì cũng ăn*); iv) bê khát sữa: *어미 떨어진 송아지 젓 찾듯 한다* *như bê con xa mẹ tìm sữa*;

2) Ý nghĩa *khát* thể hiện qua các hình ảnh *bò ăn muối* trong tục ngữ: *소금 먹은 소 굴 우물 들여다보듯 한다* *như bò ăn muối nhìn giếng sâu*; *소금 먹은 소 물 켜듯 한다* *như bò ăn muối uống nước* (*uống nhiều*). Nghĩa đen là *ăn mặn sẽ khát nước*, nghĩa bóng tương ứng với câu nói của người Việt: *đời cha ăn mặn, đời con khát nước* thể hiện ảnh hưởng của luật nhân quả trong Phật giáo: *đời trước tạo*

nghiệp, đời sau sẽ chịu quả báo.

Ý nghĩa về sự thiếu thốn, đói khổ của người dân được biểu đạt qua các đơn vị tục ngữ tiếng Hàn có yếu tố chỉ các con giáp là vật nuôi như: chó, lợn, ngựa, trâu/bò; con giáp không phải vật nuôi chỉ xuất hiện hồ. Mức độ đói, nguyên nhân đói, trạng thái đói... của con người được thể hiện khá sinh động qua hình ảnh của các con giáp trong tục ngữ.

4.1.1.2. Ý nghĩa chỉ sự ốm đau, tật nguyên

Triệu chứng ốm đau xuất hiện trong tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp khá đa dạng:

1) bị đau ở bộ phận nào đó: 관가 돼지 배 앓는 격이다 *như lợn nhà quan đau bụng* (không có ai chăm sóc); 고양이 불알 앓는 소리를 한다 *mèo kêu đau dái* (rất đau vì ở bộ phận nhạy cảm);

2) có vấn đề về tiêu hóa: 밀구멍 멘 개 같다 *như chó bị tắc đít*; 치질 앓는 고양이 상이다 *mặt mèo bị táo bón*; 댕진 먹은 뱀이다 *rắn ăn nicotin* (ngộ độc);

3) gây yếu, kiệt sức: 여윈 소에 파리 피듯 한다 *như ruồi bu bò gây yếu*; 언 수탉 같다 *như gà trống bị công*; 상가집 개처럼 어터어터하기만 하다 *liều xiêu như chó nhà có tang*; 늙은 소는 바소 견디듯 한다 *như bò già chịu gùi hàng...*;

4) bị cảm mạo 콧병 든 병아리다 *gà con bị viêm mũi* (ho gà);

5) bị sảy thai: 낙태한 고양이 상이다 *mặt mèo bị sảy thai* (bạc mệt).

6) bị thương nặng: 댕진 물은 뱀대加里요, 불붙은 개 대加里요 *đầu rắn vùi trong nicotin, đầu chó vùi trong lửa...*

Bên cạnh đó, việc mang thương tật cũng là thiệt thòi to lớn mà con người phải chịu đựng, ví dụ:

1) gây cánh: 죽지 부러진 닭이다 *gà bị gãy cánh* (bị tật tay chân);

2) mù lòa: 눈먼 장닭 같다 *như gà trống mù*; 눈 먼 토끼 뛰듯 한다 *như thỏ mù nhảy*; 눈 먼 고양이 달걀 어르듯 한다 *như mèo mù vờn trứng...*

Ngoài ra, bệnh vật như bị ghẻ lở thường thấy ở động vật cũng xuất hiện trong tục ngữ: 비루 먹은 망아지 같다 *như ngựa con bị ghẻ*. Vì gây yếu, ghẻ lở nên sức đề kháng không cao, chịu rét kém: 비루먹은 겨울 강아지 떨듯 한다 *run như chó con ngày đông bị ghẻ lở...*

Thuộc nhóm ý nghĩa về ốm đau, tật nguyên, chủ yếu có các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ vật nuôi như: chó, mèo/thỏ, gà, lợn, ngựa, trâu/bò (chỉ thiếu dê/cừu). Các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp không phải vật nuôi hầu như không xuất hiện, trừ tục ngữ có yếu tố chỉ con rắn. Điều này cho thấy sự quan tâm của con người đối với sức khỏe, tình trạng của vật nuôi. Đây cũng chính là một trong những điểm xuất phát cho sự liên tưởng của con người, là căn cứ của quá trình khái quát hóa những hình ảnh thực, gắn gũi trong thực tế, nó tạo nên tính biểu trưng cho tục ngữ.

4.1.1.3. Ý nghĩa chỉ tình huống không thuận lợi

Ý nghĩa chỉ tình huống phức tạp, không thuận lợi được biểu đạt khá phong phú trong tục ngữ tiếng Hàn. Theo các nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp, chúng tôi phân thành 6 nhóm sau đây:

1) Nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con chó có hình ảnh cái gì đó dính vào bộ phận sinh dục của chó, biểu đạt tình trạng phức tạp, rối rắm, ví dụ như: 개삽에 덧게비 끼듯 한다 *như que chập hai dính vào âm hộ chó*; 개 좃에 보리알 끼듯 한다 *như hạt kiều mạch dính vào dương vật chó*;

2) Nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con hổ có xuất hiện tình huống mất đi thế mạnh, rơi vào hoàn cảnh bất lợi, ví như: 사나운 범이 숲 밖으로 나온 격이다 *như hổ dữ ra khỏi rừng*;

갯벌에 빠진 호랑이 으르렁대듯 한다 *nhur hỏ sa vũng lầy gào thét*;

3) Ở nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con rồng là tình huống *mất đi yếu tố quyết định tạo nên sức mạnh*, giống như: 용이 여의주를 잃은 격이다 *nhur rồng mất ngọc*;

4) Ở nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con mèo là hoàn cảnh *khó khăn, không tìm được đường ra*, ví như: 눈 먼 고양이 갈밭 헤메듯 한다 *nhur mèo mù lạc trong bãi sậy*;

5) Nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con gà xuất hiện *việc khó thực hiện hoặc làm mãi không được* như: 병아리 세기다 *nhur đếm gà con...*

6) Nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con trâu/bò có ý nghĩa *công việc kéo dài, tồn đọng, không giải quyết được* biểu đạt qua các đơn vị như: i) 소 옹두리 우리듯 한다 *nhur hằm xương bò* (cần thời gian dài, lâu); 2) 오뉴월 쇠불알 늘어지듯 한다 *nhur dài bò dài ra vào tháng 5, tháng 6* (sự kéo dài, buông thõng).

Ý nghĩa chỉ *hoàn cảnh sống khó khăn* trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp thể hiện ở sự thiếu thốn cùng cực về vật chất, dẫn đến ảnh hưởng đến sức khỏe của con người. Đó là tình trạng ốm đau, tật nguyền hay hoàn cảnh phức tạp, tình huống bất lợi mà con người phải đối diện; là khi công việc gặp trở ngại, không suôn sẻ, phải trì hoãn, kéo dài. Chỉ có 1/2 tổng số các con giáp, tức 6 con giáp xuất hiện trong các đơn vị tục ngữ so sánh thuộc nhóm này.

4.1.2. Ý nghĩa chỉ *tình huống nguy hiểm, mất tự do và bị áp bức*

4.1.2.1. Ý nghĩa chỉ *tình huống nguy hiểm*

Ý nghĩa chỉ *tình huống nguy hiểm* xuất hiện ở nhóm tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ rồng và hổ (hai con giáp có sức mạnh), mèo và chuột (hai con giáp có quan hệ kẻ săn mồi và kẻ bị săn, bị ăn thịt). Ngoài ra, chúng tôi cũng nhận diện được vài đơn vị có yếu tố chỉ

ngựa và gà.

Nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ rồng và hổ được chia thành 3 nhóm nhỏ:

1) Nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ rồng có ý nghĩa chỉ *hành động liều lĩnh*, ví dụ: 검은 용턱에서 여의주 찾듯 한다 *nhur tìm ngọc ở cằm rồng đen* và ý nghĩa chỉ *tình huống nguy hiểm*, ví dụ như: 용이 물을 잃을 격이다 *nhur rồng mất nước*.

2) Ở nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ hổ/cọp, ý nghĩa *hành động nguy hiểm* được liên tưởng tới các hình ảnh sau: i) 범을 탄 격이다 *nhur cuời hổ*: tiếng Việt có câu *thế cuời trên lưng hổ* - ở tình thế *tiến thoái lưỡng nan* - không xuống được mà tiếp tục cuời cũng không dễ. ii) 범 아가리에 손 집어넣은 격이다 *nhur cho tay vào miệng cọp*; 범의 아가리에 떨어진 격이다 *nhur rơi vào miệng cọp*: chỉ tình thế nguy hiểm đến tính mạng; iii) 범의 꼬리를 잡은 격이다 *nhur nắm đuôi cọp*; iv) 범의 굴을 찾아가는 격이다 *nhur tìm vào hang cọp*. Người Việt cũng thường dùng hình ảnh *vào hang cọp* để chỉ việc mạo hiểm, vào tận sào huyệt của kẻ địch.

3) Liên quan đến cả hổ và rồng, trong tục ngữ so sánh xuất hiện *tình huống nguy hiểm*, đó là i) khi hai kẻ mạnh liên kết với nhau, mối đe dọa sẽ tăng gấp bội: 용꼬리에 범 얹은 것 같다 *nhur hổ ngồi đuôi rồng* và ii) khi xung đột với thế lực mạnh, kẻ yếu sẽ chịu tổn thất: 용의 수염을 만지고 범의 꼬리를 밟는다 *sờ râu rồng, dẫm đuôi hổ...*

Nhóm thứ hai là các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ chuột và mèo. Mèo và chuột vốn có quan hệ đối nghịch, mèo thường ở vị thế của kẻ mạnh -săn mồi và ăn thịt, chuột luôn ở vị thế của kẻ yếu - bị săn đuổi và bị ăn thịt. Trong tục ngữ so sánh, hình ảnh chuột gặp/đối đầu với mèo biểu đạt ba ý nghĩa:

1) gặp người không nên gặp: 쥐가 고양이 만난 격이다 *nhur cách chuột gặp mèo*;

2) chỉ có đường chết: 고양이 간 데 쥐 죽은 듯한다 *như nơi mèo đi là chuột chết*;

3) hành động tự sát: 쥐가 고양이에게 덤비는 격이다 *như cách chuột tấn công mèo*.

Bên cạnh đó, tục ngữ có yếu tố chỉ con ngựa có hình ảnh: 눈 먼 말 타고 벼랑을 간다 *cuối ngựa mù đi đường ven vách đá*: Đường ven vách đá rất nguy hiểm, đối với người mù không thấy gì thì nguy hiểm gấp bội; tục ngữ có yếu tố chỉ con gà có hình ảnh: 달걀 무지처럼 위태롭다 *nguy hiểm như chất đóng trứng*: ý nói hành động ngốc có thể gây nguy hiểm giống như trứng gà dễ vỡ nhưng lại đem xếp thành đồng....

Khác với tình huống/hoàn cảnh khó khăn, phức tạp ở trên, tình huống nguy hiểm thường liên quan đến sinh mạng, là ranh giới giữa sự sống và cái chết. Người Hàn sử dụng một cách nhuần nhuyễn và tự nhiên các hình ảnh cụ thể gần gũi, thể hiện các mối quan hệ mâu thuẫn, những xung đột đối đầu, những cuộc đấu tranh một sống một còn giữa các con giáp để chuyên đạt ý nghĩa đó. Trong tục ngữ, các đơn vị mang ý nghĩa này thường chuyển tải thông điệp *cảnh báo nguy hiểm*, giúp con người đề phòng, tránh né hoặc khi đối diện có sự chuẩn bị, bình tĩnh để tìm cách vượt qua.

4.1.2.2. Ý nghĩa chỉ sự mất tự do, bị áp bức

Ý nghĩa chỉ sự *mất tự do* thể hiện ở việc con người bị trói buộc, giam cầm về thể chất và tư tưởng. Ở tình huống này, hiện thực con người *bị xích và khát khao tự do* được liên tưởng tới hình ảnh con chó: i) mất tự do: 목 맨 개 겨 탐내듯 한다 *như chó bị xích cổ tham cảm/trấu* (bắt lực, không thể làm điều mình muốn); ii) khao khát tự do: 매인 개가 도망치려고 하듯 한다 *như chó bị xích định chạy trốn*. Vì vậy, hình ảnh *개망 나니다* *người đeo xích chó* được người Hàn dùng để chỉ kẻ xấu xa, kẻ thống trị, áp bức người khác. Tình huống *bị nhốt* trong tục ngữ được chiếu với hình ảnh con khi, ví

dụ: 우리에게 갇힌 원숭이다 *khi bị nhốt trong cũi*; 포대에 든 원숭이다 *khi trong bao*.

Ý nghĩa *bị áp bức* thể hiện rõ hơn ở việc kẻ yếu bị giết, bị đánh đập, ức hiếp qua các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con chó như sau: i) 매 맞은 암개다 *chó cái bị đòn* (im lặng cam chịu); ii) 복날 개 맞듯 한다 *như đánh đập chó ngày nóng nực*; iii) 코 맞은 개 싸대듯 한다 *như chó bị đánh vào mũi nhảy lung tung*; iv) 턱 떨어진 개 지리산 쳐다보듯 한다 *như chó bị rơi cầm nhìn núi Chiri*; v) 파리한 개에 물 것 따르듯 한다 *chó ốm lại còn bị cắn*: người khổ lại chịu thêm việc không may tương ứng với hình ảnh *chó cắn áo rách* trong tiếng Việt.

Bên cạnh đó, hình ảnh *병든 유세하고 개 잡아먹는다* *mắc bệnh ra oai, bắt chó ăn thịt* lên án những kẻ bất lương thường dùng sức mạnh để cướp tài vật của người khác; hình ảnh *여원 말에 파리 덩비듯 한다* *như ruồi nhặng tấn công ngựa gây ốm* và *쪼인 병아리 같다* *như gà con bị mổ* ý nói người yếu thế, thân phận thấp kém nhỏ bé luôn bị áp bức, bắt nạt.

Ý nghĩa *bị giết* thể hiện ở các câu tục ngữ chó, ví dụ như: 삼복에 개 패듯 한다 *bắt chó vào Sambok* (thời gian nóng nhất); 오뉴월 개 잡듯 한다 *như bắt chó ngày tháng năm tháng sáu*: Hai câu này miêu tả hiện thực cuộc sống của người Hàn: ngày hè giá chó lên cao vì người Hàn hay bắt giết chó ăn thịt. Tập quán này xuất phát từ quan niệm *đĩ nhiệt trị nhiệt* (ăn đồ ăn mang tính ôn để trị cái nóng) của dân tộc Hàn. Người Việt lại tránh ăn thịt chó vào thời tiết nóng nực, vào mùa hè nếu có ăn thịt chó cũng chọn những ngày mưa mát mẻ và cuối tháng - với niềm tin của người Việt là ăn thịt chó sẽ giải hết vận đen của tháng cũ, năm cũ...

Ý nghĩa diễn tả *cuộc sống mất tự do, bị áp bức* của người dân trong xã hội xưa được biểu đạt chủ yếu bởi các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con chó. Ý nghĩa tình huống nguy hiểm, thậm chí là khi đối đầu với kẻ thù, tình huống nguy

cấp có thể đe dọa đến tính mạng được chiếu với hình ảnh đa dạng hơn của các con giáp như rồng, hổ, mèo, chuột, gà và ngựa. Qua ngữ liệu tục ngữ so sánh cũng có thể thấy nét khác biệt trong văn hóa ẩm thực truyền thống của hai dân tộc, cụ thể là văn hóa ăn thịt chó.

4.1.3. Ý nghĩa chỉ sự thất bại, chịu thiệt hại

4.1.3.1. Ý nghĩa chỉ sự thất bại

Sự *thất bại* có thể là tình hình công việc không suôn sẻ, trở nên xấu đi, không đạt được hiệu quả như mong muốn. Trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn, ý nghĩa này thể hiện ở các hình ảnh liên quan đến con lợn, con chó, con trâu/bò như sau:

1) Tục ngữ có yếu tố chỉ con lợn có hình ảnh *bước chân xiêu vẹo*: 비탈길에 돼지 발자국 같다 *như dấu chân lợn trên dốc*; 돼지 비탈길을 돌아가듯 한다 *như lợn quay lại đường dốc*.

2) Tục ngữ có yếu tố chỉ con chó liên tưởng đến các hình ảnh sau: i) chân chó: 미친개 다리 틀리듯 한다 *như chân chó điên xiêu vẹo*; 국상에 개다리 틀리듯 한다 *như chân chó xoắn lệch trong quốc tang*; 삶은 개다리 뒤틀리듯 한다 *cong như chân chó luộc*; ii) da chó: 개 가죽 불에 오그라지듯 한다 *như da chó cong queo trên lửa*.

3) Tục ngữ bò cũng có hình ảnh tương tự: 불 탄 소가죽 오그라지듯 한다 *như da bò bị lửa cháy co lại*: ý nói việc gì đó không thể phát triển, thậm chí co hẹp lại.

Trong tục ngữ so sánh, người Hàn liên tưởng về ừ rừ, thất thân của người bị thất bại với các hình ảnh sau: 닭 쫓던 개 먼산 바라보듯 한다 *như chó đuổi gà nhìn núi xa xăm*; 닭 쫓던 개 지붕 쳐다보듯 한다 *như chó đuổi gà nhìn mái nhà*. Sự thất thế, không còn sức mạnh khiến cho con người từ vị trí cao bị giáng xuống vị trí thấp trong xã hội, lâm vào tình trạng thê thảm: 나줄없는 장수요. 꼬리 빠진 장답이다 *như tướng không quân, như gà trống không đuôi*;

호랑이도 위협을 잃으면 쥐같이 된다 *hổ không còn nguy hiểm thì cũng giống như chuột*. Hai câu tục ngữ trên đều biểu đạt ý nghĩa: người không còn quyền thế thì cũng chỉ là thường dân, không có quyền lực, không có sức mạnh.

Trong cuộc sống, người xưa thường có những lời giáo huấn đầy lạc quan cho những vấp ngã trên đường đời của con người. Người Việt thường nói: *thất bại là mẹ thành công, mỗi lần ngã là một lần bớt dại*... Tuy nhiên, chúng ta vẫn không thể phủ nhận được một thực tế là: thất bại có ảnh hưởng vô cùng to lớn, nó thường khiến cho con người chịu đả kích, trở nên suy sụp. Thất bại cũng khiến vị thế xã hội bị giảm sút, con người mất đi sức mạnh vốn có...

4.1.3.2. Ý nghĩa chỉ sự thiệt hại, chịu tổn thất

Sự *tổn thất* có thể là sự hao hụt, mất mát về tiền của, cũng có thể là hậu quả xấu hay sự trả giá, chịu báo ứng do hành động trước đó. Trong ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn đang xét, sự *tổn thất* về vật chất thể hiện qua các hình ảnh: 조막손이 달걀 떨어뜨리듯 한다 *như gã khoằm làm rơi trứng*; 쥐 잡으려다가 쌀독 깨는 격이다 *như cách định bắt chuột rồi làm vỡ bình gạo*. Người Việt cũng dùng hình ảnh tương tự: *đánh chuột vỡ bình*... Ngữ liệu tục ngữ so sánh cho thấy, hậu quả xấu có thể là:

1) kết quả không như ý: 태산이 떠나갈 듯하더니 쥐 한 마리다 *như là đời núi Thái sơn, hóa ra chỉ là một con chuột*. Người Việt có biểu hiện tương đương: *thùng rỗng kêu to, đầu voi đuôi chuột*... ;

2) chịu trừng phạt: 도둑고양이 매 맞듯 한다 *như mèo ăn vụng bị roi*. Người Việt có câu: *có gan ăn cắp có gan chịu đòn hay có gan làm có gan chịu*...

3) gây phiền toái: 눈먼 장답이 마루에 똥싼다 *gà trống mù ía trên hiên nhà*...

4.1.3.3. Ý nghĩa chỉ vận xấu, xui xẻo

Ý nghĩa *ngẫu nhiên gặp nạn* được chiếu với hình ảnh *선불 맞은 범이다 hổ trúng đạn lạc*; *선불 맞은 토끼다 như thỏ trúng đạn lạc* trong tục ngữ tiếng Hàn. Người Việt khái quát nội dung này thành câu: *tai bay vạ gió...* Chịu thiệt hại nhưng đôi khi, con người cũng đành chấp nhận thực tế, coi như bị xui xẻo. Ý nghĩa này được chiếu với ba đơn vị tục ngữ chó: *개도 안 짓고 도둑을 맞은 셈이다 xem như bị trộm mà chó không sủa*; *도둑이 개에게 물린 셈 친다 coi như trộm bị chó cắn*; *미친개에게 물린 셈 친다 coi như bị chó điên cắn*.

4.1.3.4. Ý nghĩa chỉ sự hoang đường, thiếu thực tế

Ở nhóm tục ngữ chó, ý nghĩa *hoang đường* chiếu với hình ảnh như: i) *개가 똥을 참겠다 chắc chó sẽ nhịn cứt*; ii) *올가미에 삶은 개가 멍멍 짖겠다 chắc chó luộc trong nồi sẽ sủa gâu gâu mát*; iii) *개가 나무에 오르겠다 chắc chó sẽ leo cây*. Ba đơn vị này đều đề cập tới đặc trưng của chó: chó không chê cứt, chó chết không sủa được, chó không thể leo cây. Ngoài ra, các hình ảnh *개 꼬리 물어놓고 황모 되기 바라는 격이다 như chôn đuôi chó mong thành màu lông vàng*; *개가 그림 떡 바라보듯 한다 như chó nhìn bánh trong tranh*; *개꿈이다 giấc mơ chó...* cũng thể hiện suy nghĩ thiếu thực tế, hão huyền.

Liên quan đến các con giáp khác, ngữ liệu tục ngữ so sánh có các đơn vị sau:

1) *쥐가 고양이를 무는 격이다 như chuột cắn mèo*: chuột là đối tượng bị mèo săn đuổi và ăn thịt nên không có chuyện chuột có thể áp đảo, tấn công mèo.

2) *호랑이에게 가죽을 달라는 격이다 như nai hổ cho da*: Người Việt có câu: *Hổ chết để da, người chết để tiếng*. Da của hổ cũng như danh dự của con người, chính là sinh mạng của nó, vì thế chuyện xin hổ cho da là không tưởng.

3) *곤 달걀이 <꼬끼오> 울거든 nếu trứng ung kêu cục tác*: trứng ung là trứng thối, không thể nở thành gà, không thể kêu được.

Tất cả những sự việc trên đều là chuyện hoang đường, không thể xảy ra trong thực tế cuộc sống. Với ý nghĩa chỉ sự *hoang đường*, người Việt còn có cách biểu đạt khá phong phú qua các câu ca dao như: *Bao giờ cho chuối có cành, cho sung có nụ, cho hành có hoa/ Bao giờ trạch để ngọn đa, sáo để dưới nước thì ta lấy mình/ Bao giờ cây cải làm đình, gỗ lim làm ghém thì mình lấy ta* (Mã Giang Lân, 1999).

Như đã phân tích, biểu hiện của sự *thất bại, không thành công* trong công việc và cuộc sống là rất đa dạng, ảnh hưởng lớn đến thể chất và tinh thần của con người. Những thiệt hại về vật chất, những tổn thất và hậu quả sau đó là vô cùng nặng nề. Một trong những nguyên nhân dẫn đến tình trạng tồi tệ nêu trên chính là vận xấu, là sự xui xẻo, kém may mắn. Điều này có thể giúp họ chấp nhận và vượt qua thất bại một cách nhanh chóng và dễ dàng hơn. Ý tưởng *hoang đường* cũng là cách con người thể hiện ý muốn, khát vọng vươn lên, thoát khỏi hiện thực vốn có nhiều khó khăn, khi đối mặt với nhiều sức mạnh vượt quá tầm kiểm soát, chế ngự của con người. Trong tục ngữ, ý nghĩ *hoang tưởng* cũng thể hiện sự châm biếm đối với suy nghĩ hoặc hành động ngây ngốc, không thực tế của con người.

4.2. Sắc thái tiêu cực của ý nghĩa miêu tả hình thức

4.2.1. Ý nghĩa chỉ sự xấu, bản

Thuộc nhóm ý nghĩa tiêu cực này có 5 nhóm các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con chuột, mèo, trâu/bò, chó và gà - đều là các con vật gần gũi với con người.

1) Liên quan đến chuột có các hình ảnh như: i) *mắt lồi: 창애에 치인 쥐눈깔 같다 như nhãn cầu chuột bị sa bẫy*; ii) *bị ướt: 구정물에 빠진 쥐다 chuột rơi vào vũng nước thối*; *소나기 맞은 쥐다 chuột gặp mưa rào*. Hành động viết chữ xấu được liên tưởng với câu: *쥐 발을 그리듯 한다 như vẽ chân chuột*. Hình ảnh *xấu, bản* còn

được biểu đạt bằng câu tục ngữ có cả hai yếu tố mèo và chuột: 쥐 잡아먹은 고양이가 상이다 (bản như) *mặt mèo bắt chuột ăn*.

2) Ở nhóm tục ngữ trâu/bò, ý nghĩa *xấu, bản* được chiếu với hình ảnh 낮짜이 얼룩소 오줌 같다 *mặt mũi lem nhem như bò khoang*, bộ dạng *đáng thương* được chiếu với hình ảnh 뿔 빠진 암소 같다 *như bò cái mất sừng*.

3) Tục ngữ lợn xuất hiện ba hình ảnh: i) 업혀가는 돼지 눈이다 (lờ đờ, buồn ngủ) *như mắt lợn bị khiêng đi*; ii) 돼지 오줌통 같다 (mặt) *như thùng nước đá lợn*; iii) 돼지 죽 같다 *như cháo lợn*. Người Việt nói: *như cám lợn*: chỉ món ăn hủ lớn và nhừ toét, hình thức không hấp dẫn, phản cảm.

4) Thuộc nhóm tục ngữ chó, nếu phân tích các đơn vị tục ngữ theo các ý nghĩa nhỏ hơn ta có: i) ý nghĩa *xấu xí* được chiếu với hình ảnh *chó bị mưa ướt* như: 똑비 맞은 강아지 같다 *như chó con bị mưa rào*; 비 맞은 수캐 같다 *như chó đực bị mưa*; ii) ý nghĩa *bản thủ* được liên tưởng với hành động: 개 제 밀 활듯 한다 *như chó liếm hạ bộ mình*; 개 아가리보다도 더 더럽다 *bản hơn mồm chó*; iii) ý nghĩa *tiều tụy* được chiếu với các hình ảnh: 얼어온 강아지 떨듯 한다 *như chó con nhột về run rẩy*; 상가집 개처럼 어릿어릿하기만 하다 *uể oải như chó nhà có tang*; 개 좃 같은 의관이다 *y quan như dương vật chó*...

5) Liên quan đến tục ngữ gà có ba hình ảnh: i) 닭발 그리듯 한다 *như vẽ chân gà* (chữ viết xấu). Người Việt cũng thường chê: *chữ như gà bới*; ii) 콩지 빠진 장닭 같다 *như gà trống cụt đuôi* (dáng vẻ xấu xí); 소나기 맞은 장닭 같다 *như gà trống bị mưa rào*: trông thê thảm, tiều tụy... Người Việt hay nói: *ướt như chuột lột, như gà rù*...

Hình thức xấu xí, bề ngoài nhem nhuốc, bản thủ, dáng vẻ tiều tụy là những ý nghĩa tiêu cực chủ yếu nhất được thể hiện trong tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp. Nội dung này chỉ được xuất hiện ở 5 nhóm tục ngữ

tiếng Hàn - tương ứng với sự xuất hiện của 5 con giáp chuột, mèo, trâu/bò, chó và gà. Bên cạnh những hình ảnh đã liên hệ ở trên, trong tiếng Việt, nói đến *bản* thì đầu tiên phải nhắc đến lợn với câu thành ngữ *bản như lợn*. Nói đến xấu sẽ là *xấu như ma (lem)* - một sự liên tưởng ảo, mang tính chất phóng đại. Hai dân tộc Hàn, Việt có sự liên tưởng tương đồng về chữ viết xấu - đặc điểm của chân gà có các ngón xò rộng.

4.2.2. Ý nghĩa chỉ sự không phù hợp

Ý nghĩa *không phù hợp* được biểu đạt khá phong phú trong các đơn vị có yếu tố chỉ con chó, ngựa, chuột, bò, mèo... Cụ thể như sau:

1) Liên quan đến tục ngữ có yếu tố chỉ con chó có các hành động như: i) 꼬리한 강아지 쫓지 치레하듯 했다 *như chó gầy yếu hành lễ bằng đuôi*; ii) 개가 용상에 앉은 격이다 *như chó ngồi long sàng*: người Việt dùng hình ảnh: *ăn mày đòi xôi gạo, cóc ghê đòi ăn thịt thiên nga*; iii) 개발에 돛대같이다 *đỉnh đồng trên chân chó*. iv) 개 꼬리에 담지 꼬리를 이은 격이다 *như nối đuôi chồn mactet (zibelin) vào đuôi chó* và ngược lại: 담비 꼬리에 개 꼬리를 이은 격이다 *như nối đuôi chó vào đuôi chồn*: thể hiện sự không phù hợp, kịch cỡm. Bên cạnh đó còn có các đơn vị như: i) 개장국에 초친 맛이다 *vị xào chó nêm dấm* (không hợp vị); ii) 노루잠에 개꿈이다 *mơ chó trong giấc ngủ hươu*. Người Việt có cách nói hình tượng: *chó mặc váy lĩnh, râu ông nọ cắm cằm bà kia*... để biểu đạt ý nghĩa không phù hợp.

2) Tục ngữ có yếu tố chỉ con ngựa có hai hình ảnh chỉ sự kết hợp không đúng: i) 피하말 궁둥이 둘러대듯 한다 *như trang trí mông ngựa cái*; ii) 장님 눈 먼 말 탄 격이다 *như người mù cưỡi ngựa*.

3) Tục ngữ có yếu tố chỉ con chuột cũng có hai hình ảnh: i) 쥐가 굴레 쓴 것 같다 *giống như việc chuột đeo dây cương*; ii) 쥐구멍을 대들보로 막는 격이다 *như cách chặn hang*

chượt bằng đòn ngang (dùng cái lớn để giải quyết việc nhỏ). Người Việt dùng hình ảnh: *giết gà dùng dao mổ trâu...*

Bên cạnh đó, nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ các con giáp khác như mèo, bò và tục ngữ có yếu tố chỉ trứng xuất hiện các hình ảnh và hành động sau: i) 고양이 수파 쓴 것 같다 *như mèo đội đồ trang sức trên đầu*; ii) 달걀을 부수었다 맞추었다 한다 *đập vỡ trứng rồi lại hàn ghép trứng...* Hình ảnh *bát nước hắt đi không đầy lại được* của người Việt ý nói tình cảm đã mất đi sẽ không bao giờ còn nguyên vẹn như cũ; iii) 소 과줄 먹는 격이다 *như bò ăn bánh bột rán*: ý nói hành động quá phận không hợp vì bò là động vật ăn cỏ, bánh là đồ ăn của người. Câu *ăn mày đòi xôi gấc, con nhà lính tính nhà quan, được voi đòi tiên...* trong tiếng Việt phê phán thái độ và hành động quá phận, không thỏa đáng.

Việc *không phù hợp* cũng có nghĩa là nó không cần thiết, không cần tốn công sức để thực hiện vì nó không mang lại hiệu quả như mong muốn hoặc không cần phải thực hiện vì không liên quan. Biểu đạt ý nghĩa này chủ yếu là các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con ngựa:

1) Hành động coi giữ ngựa chết: 양주 현감 죽은 말 지키듯 한다 *như quan huyện Dương Châu giữ ngựa chết*: Tương truyền, con ngựa yêu của vua Hiếu Tông trên đường qua Dương Châu thì bị chết. Quan huyện Dương Châu báo cáo lên nhà vua vì đợi lệnh vua mà coi giữ thì thể ngựa chết 3 ngày: chỉ việc trung thành quá mức không cần thiết;

2) Hình ảnh ngựa con đi theo ngựa già: 거동에 망아지 따라다니듯 한다 *như ngựa con đi theo chuyén vì hành của vua*: chằm biêm người làm việc không liên quan đến bản thân.

Ngoài ra, người Hàn có câu 원숭이에게 나무 오르는 재주 가르치는 격이다 *như dạy kĩ thuật trèo cây cho khỉ*: chỉ việc làm không cần thiết. Người Việt cũng dùng hình ảnh: *dạy dĩ vên vảy, dạy khỉ leo cây, mùa rìu qua mắt*

thợ... cho ý nghĩa việc không cần thiết hoặc không có ý nghĩa...

Như vậy, hình thức bản thủ, xấu xí và tiêu tụy của con người được chiếu với các loài vật là con giáp trong những tình huống khó khăn hoặc sự thiếu hụt, khiếm khuyết của các bộ phận cơ thể; sự mất cân đối hoặc thiếu hài hòa của bản thân sự vật hiện tượng; tình trạng sức khỏe không tốt hay hành động không mang lại hiệu quả cao... Các hình ảnh hoặc hành động không phù hợp, không cần thiết hay quá phận đều dẫn tới tác động tiêu cực, mang lại hiệu quả không cao hoặc vô ích.

4.3. Sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về năng lực

Sắc thái tiêu cực của ý nghĩa về năng lực thể hiện trong tục ngữ so sánh tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp là sự ngu ngốc, năng lực hạn chế, giá trị thấp.

4.3.1. Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc

Ý nghĩa tiêu cực chỉ sự ngu ngốc xuất hiện ở nhiều nhóm tục ngữ, đó là các đơn vị có yếu tố chỉ chó, ngựa, mèo, trâu bò, hổ, gà.

4.3.1.1. Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ có yếu tố chỉ con chó

Thuộc nhóm các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con chó xuất hiện hai cấu trúc tiêu biểu sau:

1) Cấu trúc [giao X cho chó] với X là: i) men đậu: 개에게 메주 명석을 맡긴 격이다 *như giao tặng men đậu cho chó*; ii) món bulgogi: 개에게 불고기를 맡긴 격이다 *như giao món bulgogi cho chó*; iii) mâm bánh: 두둑개에게 떡 목판 맡기는 격이다 *như giao cho chó trộm mâm gỗ đựng bánh*; iv) thịt: 개에게 고기를 맡긴 격이다 *như giao thịt cho chó*;

2) Cấu trúc [bảo chó coi giữ X], với X là men tương *개에게 된장 덩어리 지키라는 격이다 như sai chó giữ tặng men tương...* Cả hai cấu trúc đều biểu đạt ý nghĩa: nếu giao X cho chó hoặc bảo chó giữ X đều có khả năng

dẫn đến kết quả không tốt, thậm chí phải chịu thiệt hại, tổn thất.

Bên cạnh đó, tục ngữ chó còn hai nhóm nội dung sau: i) hành động không đúng phận *달 보고 짓는 개다 như chó nhìn trăng sủa*; ii) hành động không phù hợp: *해산한 데 개잡기다 sinh con lại đi bắt chó*: ý nói nhà đang có việc tốt nhưng lại làm điều không nên làm, có hi sự thêm người lại sát sinh...

4.3.1.2. Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ có yếu tố chỉ con ngựa

Trong nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con ngựa, ý nghĩa không sáng suốt bộc lộ ở các hình ảnh và hành động sau:

1) Hình ảnh ngựa con ngốc ngếch: *하룻밤까지 서울 다녀온 것 같다 như ngựa con mới sinh đi Seoul về* (không biết gì). Trong tiếng Việt có hình ảnh: *vắt mũi chưa sạch, chưa ráo máu đầu...* để chỉ những đứa trẻ còn non dại, với ý chê bai, vẻ kể cả của người trên khá rõ.

2) Hành động mua ngựa đầu cơ: *제주에 말 사놓은 격이다 như mua ngựa sẵn ở đảo Cheju* (ngốc vì ở đảo Cheju sẵn ngựa). Người Việt cười hành động thiếu sáng suốt này bằng câu: *chở củi về rừng...*

3) Hành động chất hàng: *말 등에 실었던 짐을 벼룩 등에 싣는다 hàng chất lưng ngựa đem chất lưng bọ ngựa* (hành động thiếu suy nghĩ);

4) Hành động tự hại: *말 제 고삐 뜯어먹는 격이다 như ngựa tự cắn dây cương*; *안장 물어뜯는 말이다 ngựa cắn yên...* Ở ý nghĩa khái quát hơn, người Việt có câu: *cồng rắn cắn gà nhà*: lên án hành động bán nước ngu xuẩn.

4.3.1.3. Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ có yếu tố chỉ con mèo

Liên quan đến mèo, ý nghĩa ngu ngốc thể hiện qua hai cấu trúc sau:

1) Cấu trúc [giao mèo vật X] với X là: i)

cá: *고양이에게 생선 맡긴 격이다 như giao cá cho mèo*; ii) đầu bò: *고양이에게 쇠대가리 맡긴 격이다 như giao đầu bò cho mèo*; iii) đồ ăn/vật thức ăn: *고양이에게 반찬 맡긴 격이다 như giao đồ ăn cho mèo*; iv) cửa hàng cá: *생선가게를 고양이에게 맡긴 셈이다 như giao cửa hàng cá cho mèo...*

2) Cấu trúc [sai khiến mèo (vụng) thực hiện hành động Y] với Y là: i) việc giữ đồ ăn/cửa hàng đồ ăn: *고양이 보고 반찬가게 지키라는 격이다 nhìn mèo và bảo coi giữ cửa hàng đồ ăn*; *도둑고양이 보고 반찬 지켜달라는 격이다 như nhìn mèo ăn vụng nhờ giữ đồ ăn*; ii) việc giữ kho thớt: *고양이를 육고직이 시킨 격이다 như sai mèo giữ kho thớt*; iii) việc giữ đồ cúng tế: *고양이에게 제물 지키라는 격이다 như sai mèo coi giữ đồ tế*. Vật X và hành động Y trong hai cấu trúc trên đều là đồ ăn hoặc nơi chứa đồ ăn của mèo. Nếu giao cho mèo, chắc chắn sẽ bị tổn thất, vì đó là hành động *để mờ miệng mèo*. Ngoài ra, ngữ liệu tục ngữ còn có hình ảnh *얻어온 고양이 같다 như mèo nhặt về*: chỉ người khờ ngốc, ngây ngô bởi lo sợ, không quen với môi trường lạ...

4.3.1.4. Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ có yếu tố chỉ con trâu/bò

Liên quan đến trâu bò, ta có thể dẫn vài hành động ngu ngốc sau: i) cho bò ăn không đúng cách: *소 뒤에 풀 주기다 cho cỏ khô ở sau bò*; ii) dồn bò đi vào chỗ hẹp: *자라 콧 구멍에 소 몰고 간다 lừa bò vào lỗ mũi ba ba*; iii) hình ảnh bò khát: *목 마른 소 우물 들여다보듯 한다 như trâu bò khát ngó xuống giếng*: ý nói mong chờ một việc không tưởng; iv) hình ảnh ma bò: *소 죽은 귀신이다/소 귀신이다 ma bò chết*: chỉ người không nói, làm việc ngốc. Ngoài ra, sự dằn dặt hoặc vô cảm: *소 굶소리 들듯 한다 như bò nghe tiếng khản lẽ* (không hiểu gì); tính hay quên: *소 타고 소 찾는다 cưỡi bò lại tìm bò...* cũng được người Hàn liên tưởng đến trâu/bò.

4.3.1.5. Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ có yếu tố chỉ con hổ

Liên quan đến hổ, nguồn ngữ liệu tục ngữ xuất hiện 4 cấu trúc sau:

1) Cấu trúc [giao cho hổ vật X], với X là:
i) thịt: 굶주린 범에게 고기를 맡긴 격이다 *nthur giao thịt cho hổ đói*; ii) chim: 범에게 날고기를 맡긴 셈이다 *nthur giao thịt chim cho hổ*; iii) con: 범에게 아이 맡긴 셈이다 *nthur gửi con cho hổ*...

2) Cấu trúc [nhờ/bảo hổ (đôi) trông giữ vật X] với X là: i) chim: 호랑이 보고 날고기 지키라는 격이다 *nthur nhìn hổ nhờ giữ chim*; ii) trẻ: 호랑이 보고 아이를 봐달라는 격이다 *nthur nhìn hổ nhờ trông trẻ*; iii) chuồng lợn: 굶주린 범에게 돼지우리 지키라는 격이다 *nthur bảo hổ đói trông chuồng lợn*...

3) Cấu trúc [đưa X vào Y] với Y là miệng hổ, X là: i) chó: 범 아가리에 개 준 격이다 *nthur đưa chó vào miệng cọp*; ii) chim: 범의 아가리에 날고기를 넣어준 셈이다 *coi như đút thịt chim vào miệng hổ*.

4) Cấu trúc [xin A cho vật X] với A là hổ, X là thịt trong câu: 범에게 고기를 구걸하는 격이다 *nthur xin hổ thịt*.

Ngoài ra, ngữ liệu còn có các đơn vị tục ngữ có giá trị cảnh báo đối với những hành động thiếu sáng suốt như sau: i) nuôi hổ: 범새끼를 기른 셈이다 *nthur nuôi hổ con*. Người Việt dùng các hình ảnh: *dưỡng hổ di họa, nuôi ong tay áo, nuôi cáo trong nhà*...; ii) thả hổ: 범을 산에 놓아 준 셈이다 *nthur thả hổ về rừng*: hổ là chúa sơn lâm nên có thể phát huy tối đa sức mạnh khi ở trong rừng, vì thế, để cho kẻ thù có được các lợi thế sẽ trở thành mối nguy lớn, hại cho bản thân. *Thả hổ về rừng* cũng là câu tục ngữ người Việt quen dùng.

4.3.1.6. Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ có yếu tố chỉ con gà

Trong tục ngữ so sánh thuộc phạm trù ý nghĩa ngu ngốc, liên quan đến con gà chỉ có

một hình ảnh: 곤 달걀 놓고 병아리 기다리듯 한다 *nthur để trứng gà ung chờ nở gà con*: chỉ hành động mù quáng trông chờ một việc nào đó không có khả năng thành tựu.

Có thể thấy, ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ so sánh được biểu hiện vô cùng phong phú qua 5 nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp là vật nuôi, gồm chó, ngựa, mèo, trâu/ bò, gà. Điều đáng ngạc nhiên là nhóm tục ngữ có con giáp không phải vật nuôi chỉ có một loài vật và đó lại là *chúa sơn lâm* - hổ - xuất hiện trong nhóm này. Tuy nhiên, các hành động ngu ngốc liên quan đến con giáp này lại chủ yếu là những hành động đại dốt của con người đối với *ông ba mươi* đầy nguy hiểm.

4.3.2. Ý nghĩa chỉ năng lực hạn chế

Ý nghĩa chỉ *năng lực hạn chế* có các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ lợn, chó, mèo/thỏ, bò, chuột... Theo từng nhóm tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp, sắc thái tiêu cực của ý nghĩa này thể hiện như sau:

4.3.2.1. Ý nghĩa chỉ sự hạn chế về năng lực trong tục ngữ có yếu tố chỉ con lợn

Liên quan đến lợn, tục ngữ tiếng Hàn có hình ảnh: 돼지 용쓰듯 한다 *nthur lợn găng sức*: ý nói dù có cố gắng đến đâu cũng chả là gì, dù có nỗ lực đến đâu thì người nào đó cũng chỉ là một tồn tại nhỏ bé, xấu xí. Người Việt có câu *lực bất tòng tâm* để chỉ sự bất lực của con người khi năng lực hạn chế, không thể thực hiện được điều mình muốn.

4.3.2.2. Ý nghĩa chỉ sự hạn chế về năng lực trong tục ngữ có yếu tố chỉ con chó

Tục ngữ có yếu tố chỉ con chó có cấu trúc [Ax thực hiện hành động Y] chiếu với các hình ảnh sau:

1) với Ax là *chó rưng rưng*, Y là *chiếm đầu ngựa*: 이 빠진 개가 말 대가리 차지한 격이다 *nthur chó rưng rưng chiếm đầu ngựa* hay Y là *gặp gian sau (nhà vệ sinh)*: 이 빠진 개 뒷간

만난 격이다 *như chó rưng rưng gặp gian sau*. Cả hai câu đều có nghĩa dù có thức ăn nhưng con người cũng đành bất lực, không làm gì được, đành chịu đối;

2) với Ax là *chó con (mù)*, Y là *ngậm xương chạy*: 강아지 쇠뼈다귀 물고 다니듯 한다 *như chó con ngậm xương bỏ chạy*: chỉ người dễ hài lòng; hay Y là *tham sữa* 눈 먼 강아지 젖 탐내듯 한다 *như chó con mù tham sữa*: chỉ người thiếu năng lực nên phải cố gắng nhiều;

3) với Ax là *chó con tắc mũi*, Y là *hang chuột*, ta có câu: 코 멘 강아지 쥐구멍 파듯 한다 *như chó con tắc mũi đào hang chuột*: chế giễu người làm việc tùy tiện, không có định hướng, kế hoạch.

Bên cạnh đó, ý nghĩa vô dụng thể hiện trong câu: 도둑 못 지키는 개다 *chó không thể coi trọng*; ý nghĩa không chú tâm vào công việc được ví với hình ảnh: 검은 개 굶 구경하기다 *chó đen ngắm gut*: phê phán người lơ đãng, không chăm chú khi tham gia việc gì đó...

4.3.2.3. Ý nghĩa chỉ sự hạn chế về năng lực trong tục ngữ có yếu tố chỉ con mèo/thỏ

Liên quan đến mèo có hai hình ảnh thể hiện sự *bất lực*: 고양이 고막 보고 하품하듯 한다 *như mèo nhìn sò thờ dài*, 고양이가 달걀 굴리듯 한다 *như mèo vờn trứng*. Ngữ liệu xuất hiện một đơn vị tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ thỏ thuộc nhóm ý nghĩa này: 세전 토끼다 *như thỏ trước tuyết rơi*. Trước khi tuyết rơi, thỏ chỉ đi một đường duy nhất. Câu tục ngữ chỉ người không linh hoạt, không ứng biến, khó thích nghi với hoàn cảnh thay đổi.

4.3.2.4. Ý nghĩa chỉ sự hạn chế về năng lực trong tục ngữ có yếu tố chỉ con trâu/bò

Tục ngữ có yếu tố chỉ trâu bò xuất hiện hai hành động thể hiện sự *thiếu năng lực*: 1) nói suông: 불쌍한 소를 잡지 말라는 격이다 *như bảo đừng giết bò ở lò mổ*; ii) làm việc

không hợp lí: 오쟁이 안에서 소 잡는 격이다 *như bắt bò trong lều rom*: ý nói làm việc gì ở nơi chật hẹp, rất khó chịu, hiệu quả công việc sẽ bị hạn chế.

4.3.2.5. Ý nghĩa chỉ sự hạn chế về năng lực trong tục ngữ có yếu tố chỉ con chuột

Nhóm tục ngữ chuột có các hình ảnh và hành động sau thể hiện sự *thiếu năng lực* như sau:

1) 쥐 못 잡는 고양이다 *mèo không thể bắt chuột*: chỉ người không thực hiện nghĩa vụ của mình;

2) 쥐 포수다 *người bắt chuột*: người làm việc để nhận kết quả tầm thường, ít ỏi;

3) 쥐 뜯어먹은 것 같다 *giống như việc cắn xé chuột*: việc không đúng, chán không muốn nhìn.

Với ý nghĩa *hay quên, dăng trí*, tục ngữ Hàn có hai hình ảnh: 쥐고기를 먹었나? *ăn thịt chuột à?*; 쥐 정신이다 *đầu óc chuột*. Người Việt liên tưởng tới: *đầu óc bã đậu, não cá vàng, đầu đất...* hay hình ảnh: *nước đổ đầu vịt, nước đổ lá khoai...*; mắng người khác là: *ngu si, tứ chi phát triển...*

Ý nghĩa *tầm nhìn hạn hẹp* trong tục ngữ chuột được chiếu với hình ảnh: 쥐는 세 치 앞도 못 본다 *chuột không thể nhìn xa 3 chi* (1 chi = 3,03cm). Người Việt cũng có cách tư duy tương tự, thường chê người có tầm nhìn hạn hẹp là *ngữ ngắn*. Đặc biệt, người xưa phân biệt giới tính, coi thường phụ nữ: *đàn bà dài không qua ngọn cỏ*, hay: *đàn ông nông nổi giếng khơi, đàn bà sâu sắc như coi đưng trâu...*

4.3.2.6. Ý nghĩa chỉ sự hạn chế về năng lực trong tục ngữ có yếu tố chỉ các con giáp khác

Với các con giáp khác, ý nghĩa *năng lực hạn chế* còn thể hiện qua các đơn vị tục ngữ sau: i) 원숭이 관 씌운 것 같다 *như khi đội mũ*; ii) 앓은 병이 닭 쫓듯 한다 *như gà què đuổi gà*; iii) 땅위에 나타난 용이다 *rồng xuất hiện trên đất*; iv) 방안 호랑이만 잡는다 *chỉ biết bắt hổ trong nhà*. Người Việt dùng các hình ảnh:

thùng rỗng kêu to; ăn như rỗng cuốn, nói như rỗng leo, làm như mèo mửa...

4.3.3. Ý nghĩa chỉ giá trị thấp

Ý nghĩa *giá trị thấp*, không có giá trị hoặc có giá trị nhưng không được công nhận... được chiếu với hình ảnh liên quan đến chó và chuột trong tục ngữ.

1) Các đồ vật không có giá trị sử dụng chiếu với các hình ảnh: 쥐똥 같다 *như phân chuột*; 개털이다 *như lông chó*; 개뼈다귀다 *xương chó*...

2) Lời nói vô giá trị được chiếu với *lời của chó* và *cút chuột* trong câu: 개소리만 한다 *chỉ nói lời chó*/개 수작을 한다 *nói lời nhảm chó* và 쥐똥 같은 소리만 한다 *nói lời như cút chuột*. Cả hai câu đều chỉ người nói những lời linh tinh, vô lí, không có giá trị, khó chấp nhận.

3) Con người bị coi là thấp kém được chiếu với hình ảnh 개하고 사귀 셈이다 *coi như bạn với chó*: ý nói bạn với người không ra gì nên không còn thể diện.

4) Ý nghĩa vật có giá trị nhưng không được nhìn nhận, công nhận được chiếu với hình ảnh: 개밥통에 토란 굴러다니듯 한다 *như củ khoai sọ lăn lóc trong bát cơm chó*: ý nói đồ quý nhưng gặp người không biết giá trị thì cũng vô dụng.

Trong tiếng Việt, có thể tìm thấy ý nghĩa ít giá trị qua các đơn vị thành ngữ, tục ngữ sau: *rẻ như bèo, rẻ như củi lứt, của rẻ là của ôi...*; các tổ hợp từ như: *đồ bỏ đi, coi như rom như rác...*

Như vậy, ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc trong tục ngữ thể hiện qua các hành động thiếu sáng suốt, gây tổn thất có nguyên do từ việc thiếu suy nghĩ, hiểu biết và tuổi còn non dại. Ý nghĩa chỉ năng lực hạn chế là do thiếu khuyết bộ phận cơ thể, do hoàn cảnh khó khăn không phát huy được sở trường hay do hành động không đúng cách. Đây chính là nguyên nhân trực tiếp dẫn đến việc con người không thể

hoàn thành công việc, không đạt được mục đích, ý nguyện ban đầu đã đề ra. Tùy theo giá trị quan của mỗi dân tộc mà thang giá trị của sự vật hiện tượng được nhận thức hay không được nhận thức; tùy theo việc nó được nhận thức ở mức cao hay thấp mà nó có giá trị sử dụng hay trở thành thứ vô dụng.

5. Kết luận

Tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp phản ánh khá rõ nét khía cạnh tiêu cực trong đời sống vật chất và tinh thần của dân tộc Hàn. Môi trường sống không thuận lợi trong tục ngữ so sánh có yếu tố chỉ con giáp thể hiện khá đa dạng qua hoàn cảnh sống khó khăn của con người chủ yếu được biểu hiện qua nhóm các đơn vị tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp là vật nuôi. Ý nghĩa tinh huông nguy hiểm mang giá trị cảnh báo được khái quát từ mối quan hệ mâu thuẫn, xung đột giữa các con giáp. Ý nghĩa phản ánh cuộc sống mất tự do bị áp bức của người dân có giá trị phê phán cao và chủ yếu được biểu đạt qua tục ngữ có yếu tố chỉ con chó. Hình thức xấu của con người được thể hiện qua hình ảnh các con giáp trong những tinh huông khó khăn, sự khiếm khuyết của các bộ phận cơ thể, sự mất cân đối hoặc thiếu hài hòa của bản thân sự vật hiện tượng... Ý nghĩa chỉ sự ngu ngốc, năng lực hạn chế trong tục ngữ thể hiện qua các hành động thiếu sáng suốt, gây tổn thất do thiếu suy nghĩ, thiếu hiểu biết; do không phát huy được sở trường hay do hành động không đúng cách... Hình ảnh 12 con giáp được tri nhận và diễn giải ở khía cạnh tiêu cực chịu ảnh hưởng của sự tương đồng tri giác và sự tương quan về trải nghiệm. Sự tương đồng về tri giác giúp con người nhận biết và đánh giá về hình thức bên ngoài của sự vật hiện tượng, cảm nhận về âm thanh, bầu không khí... mang lại hoặc làm thay đổi những cung bậc tình cảm, tâm trạng của con người. Đặc biệt, sự tương quan về trải nghiệm giúp con người rút ra những kinh nghiệm sống thể

hiện trong ứng xử, lao động và đánh giá, phân tích các sự vật hiện tượng của tự nhiên và xã hội... Thao tác liên hệ với tiếng Việt cũng cho thấy những nét tương đồng gần gũi và những nét riêng độc đáo về phương thức tư duy, cách biểu đạt ngôn ngữ cũng như văn hóa của hai dân tộc Hàn - Việt.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- An Chi (2018). *Từ thập nhị chi đến 12 con giáp*. Tp Hồ Chí Minh: Nxb Tổng hợp Tp. Hồ Chí Minh.
- Hoàng Văn Hành (2003). *Thành ngữ học tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội.
- Nguyễn Lân (2016). *Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam*. Đà Nẵng: Nxb Đà Nẵng.
- Mã Giang Lân (1999). *Tục ngữ và ca dao Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Giáo dục.
- Vũ Ngọc Phan (2008). *Tục ngữ, ca dao, dân ca Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Văn học.
- Phạm Thanh Tịnh (2013). *12 con giáp trong văn hóa của người Việt*. Hà Nội: Nxb Văn hóa-Thông tin.
- Viện Ngôn ngữ học (2006). *Từ điển tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Đà Nẵng và Trung tâm Từ điển học.
- Hoàng Thị Yên, Hoàng Thị Hải Anh (2019). Đặc điểm tín hiệu thẩm mỹ của tục ngữ tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp. *Nghiên cứu Nước ngoài*. 35(2), 103-115.
- Hoàng Thị Yên, Kim Eun Kyung (2019). Tục ngữ so sánh tiếng Hàn có yếu tố chỉ con giáp: Đặc điểm ngôn ngữ và cuộc sống người dân. *Ngôn ngữ và Đời sống*, 284(4), 18-27
- Hoàng Thị Yên, Lâm Thị Hòa Bình, Bae Yang Soo (2020). Cultural components in Korean sokdam (속담 俗談) using the lexical element of “dog”

in comparison with Vietnamese and English equivalents, 베트남연구. Tạp chí *Nghiên cứu Việt Nam*, 한국 베트남 학회, 1(18), 55-108

Tiếng Hàn

- Choi Mee Young 최미영(2006). 한·일 양국의 동물 속담 비교 분석- 12지 동물을 중심으로-, 경희대. 교육 대학원. 석사논문
- Choi Yong Soo 최용수(2002). 동물속담과 관용어의 의미 학습. 연세대학교. 교육대학원, 석사논문
- John Mark D. Minguillan (2006). 한국과 영미 문화권 동물 속담의 문화 언어학적 비교. 전 남대학교 대학원. 국어 국문학과. 석사논문.
- Jung Yu Ji 정유지(2004). 한·일 동물 관련 속담의 비교 연구- 개와 고양이를 중심으로-, 한양대학교, 교육대학원. 석사논문.
- Lee Jung Im 이정임(2004). 한국과 영미 문화권의 동물 속담 비교 연구. 성신여자 대학교. 교육 대학원. 석사논문.
- Nok Jun Won 녹준원(2017). 한·중 속담의 형식 및 수사법 비교 연구: '고양이'와 '귀'에 관한 속담을 중심으로. 상명대학교 일반대학원, 석사 논문
- Park Gyeong Ja chủ biên 박경자 외 (2001). *응용언어학사전*. 경진문화사
- Song Jae Seun 송재선(1997). *동물 속담 사전*. 東文選.
- Wang Yuk Bi 왕육비 (2017). 한·중 동물 속담의 비교 연구: '개'에 관한 속담 중심으로. 한양대학교
- Wi Yeon 위연 (2016). 한·중 12지신 동물 속담의 상징의미 대조 연구. 영남 대학교 대학원
- Yu Yong Heon 유용현(2000). 한국 동물 속담 연구 (언어학적). 충북대학교, 교육대학원. 석사논문.
- Yun Eun Won 윤은원(1999). 동물을 소재로 한 한국 속담에 관한 연구. 전북대학교 교육대학원. 석사논문.
- Viện quốc ngữ quốc gia Hàn Quốc. Trong Đại từ điển quốc ngữ chuẩn. Truy cập ngày 26/7/2020 tại <https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do>.

NEGATIVE NUANCES OF KOREAN COMPARATIVE PROVERBS WITH ZODIAC SIGNS

Hoang Thi Yen

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

Abstract: Language is often considered to be the summary of all the experiences of a nation and its cultural heritage. Every nation has its own language and such language reflects the values and characteristics that exist in such society and in such culture. In the negative meanings of Korean comparative proverbs, the environment, the form and the capacity of the animals are related to the bad, difficult, and unfavorable situations; the ugliness and no harmony, inadequacy; the foolishness, limited capacity and little value, etc. The comparative proverbs with zodiac signs clearly reflect the negative aspects in the material and spiritual life, worldview, outlook on life, and the values of the Korean people. The connection with Vietnamese language also shows the close similarities and the unique features of the way of thinking, the language expression as well as the culture of the two nations of Korea and Vietnam.

Keywords: Korean proverbs, zodiac animals, negative nuances, habitat, form, capacity

TRAO ĐỔI

**THIẾT KẾ CÁC DỰ ÁN HỌC TẬP LIÊN QUAN ĐẾN
8 CHỈ SỐ THÔNG MINH VÀ 21 KỸ NĂNG THỰC TẾ
NHẪM TĂNG ĐỘNG LỰC HỌC
MÔN THUYẾT TRÌNH TIẾNG ANH**

Nguyễn Thị Hằng Nga*

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

Nhận bài ngày 11 tháng 7 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 3 tháng 4 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Đổi mới dạy và học luôn là một trong những khát vọng chính trị của các nhà lãnh đạo quốc gia và lãnh đạo giáo dục. “Thực học, thực nghiệp” là những mục tiêu nổi bật trong chính sách giáo dục quốc gia. Vấn đề nghiên cứu trong bài báo này là thiết kế các dự án học tập liên quan đến 21 kỹ năng thực tế và 8 chỉ số thông minh nhằm gia tăng động lực học tập trong môn học thuyết trình. Nghiên cứu này chịu ảnh hưởng từ các quan điểm trong chính sách đổi mới giáo dục quốc gia, xu hướng đổi mới giáo dục toàn cầu và dự báo nhu cầu của xã hội về lực lượng lao động. Chúng tôi thực hiện trong 3 năm, với sự tham gia của 05 lớp sinh viên không chuyên thuộc hệ Tiên tiến của Đại học Quốc gia Hà Nội. Số liệu được thu thập thông qua phỏng vấn sâu các sinh viên có kết quả chưa cao nhưng tiến bộ nhiều, phỏng vấn sâu các sinh viên có kết quả xuất sắc, bảng hỏi trực tiếp cho tất cả các sinh viên, bảng hỏi trực tuyến và nhật ký lớp học của giảng viên. Kết quả cho thấy sự cải thiện đáng kể ở mọi chỉ số, đặc biệt là kỹ năng sáng tạo, kỹ năng lắng nghe, kỹ năng sử dụng ngôn ngữ, từ đó gia tăng cảm hứng học tập. Giảng viên cũng năng động hơn và nhìn ra nhiều cơ hội đổi mới hơn. Bài viết của chúng tôi có thể là gợi ý cho các giảng viên vẫn đang lúng túng khi triển khai những lý luận đổi mới giáo dục, góp phần vào đổi mới giáo dục bậc đại học, khẳng định thành tựu của các khóa học giàu tính thực tế và chú trọng thực hành.

Từ khóa: kỹ năng thuyết trình, học bằng dự án, chỉ số thông minh, kỹ năng công việc thiết yếu

1. Mở đầu

Sự thay đổi về giáo dục 4.0 là một đột phá khác với những thay đổi từ giáo dục 1.0, 2.0 đến 3.0. Nó thực chất là một cuộc cách mạng về con người, đặt ra yêu cầu học tập không ngừng nghỉ, thực học và thực dùng nội dung đã học. Theo UNESCO (1996, 2010), giáo dục thế kỷ 21 nhằm 4 mục tiêu: học để biết, học để làm, học để sống cùng nhau và sống với nhau, học để khám phá bản thân/để trưởng

thành (learn to be). Giáo dục ngoại ngữ cũng chuyển đổi mạnh mẽ theo xu hướng này, do đó dạy ngoại ngữ không chỉ nhằm cung cấp kiến thức về ngôn ngữ, phát triển các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết (to know), mà còn giúp người học trở thành những người có năng lực sử dụng ngoại ngữ như một phương tiện để giải quyết các vấn đề của thực tại cá nhân (to do), phát triển bản thân (to be), giao tiếp và tương tác với các cá nhân khác trong lớp học, trong cộng đồng và trong xã hội (to live together, to live with others). Các nội dung về *To Know*, *To Do* và *To Be* cũng

* ĐT.:84-987888976

Email: hangngakhtn@yaho.com

là những biến lượng thay đổi không ngừng. Chúng tôi cũng bám sát và tham khảo Nghị quyết trung ương 29 của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục; Quyết định số 2080/QĐ-TTg điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 – 2025; thay đổi trong nền giáo dục 4.0; những dự báo về các kỹ năng nghề nghiệp nổi bật (emerging skills) trong tương lai của Diễn đàn Kinh tế Thế giới ở Việt Nam và các quốc gia, khu vực khác như Vương quốc Anh, Bắc Mỹ để tạo ra các dự án học tập¹ sao cho phù hợp, vừa đạt được mục tiêu môn học, vừa cải thiện 21 kỹ năng thực tế và 8 chỉ số thông minh. Chúng tôi thực hiện nghiên cứu này theo phương pháp mô tả, trình bày kinh nghiệm thực tiễn trong quá trình nghiên cứu giảng dạy.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các quan điểm vĩ mô ảnh hưởng đến việc xây dựng các dự án học tập mới trong môn học *Thuyết trình tiếng Anh*.

2.1.1. *Nghị quyết Trung ương số 29 của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*

Ban chấp hành Trung ương (2013) đưa ra quan điểm chỉ đạo gồm có “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn, phát triển giáo dục và đào tạo phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội”. Mục tiêu gồm có “Xây dựng nền giáo dục mở, thực học, thực nghiệp”. Đối với giáo dục đại học, mục tiêu gồm có “tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài,

phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học”.

2.1.2. *Thay đổi trong nền giáo dục 4.0*

Hussin (2018) cho rằng nền giáo dục 4.0 đã, đang và sẽ chuyển đổi theo những nội dung dưới đây. Giảng viên nắm bắt đúng những thay đổi và theo đó điều chỉnh nội dung thì hiệu quả dạy học sẽ cải thiện rõ rệt. Ví dụ, ở thời kỳ giáo dục trước chúng ta thiên về dạy kiến thức nhưng nay, những giá trị như SỰ TỰ TIN của người học đã được đề cập như một điểm nhấn.

- Học mọi nơi mọi lúc, lớp học đảo ngược đóng vai trò quan trọng;

- Tăng cường sự tự tin của người học về các khả năng học thuật;

- Người học chủ động lựa chọn những thứ họ muốn học;

- Người học tiếp xúc nhiều với các dự án học tập để thực hành các kỹ năng quan trọng cho nghề nghiệp và tương lai của họ như kỹ năng tổ chức, quản lý thời gian, hợp tác...;

- Người học có cơ hội thực hành trong chuyên môn của mình;

- Người học có nhiều cơ hội lí giải số liệu (data interpretation);

- Người học được đánh giá theo nhiều cách mới và trong suốt quá trình;

- Người học đóng góp ý kiến để thay đổi chương trình đào tạo;

- Người học độc lập hơn nên giáo viên chuyển sang vai trò người hướng dẫn, tạo điều kiện (facilitator), cơ hội và môi trường học tập hứng thú.

2.1.3. *Những dự báo về các kỹ năng nghề nghiệp nổi bật trong tương lai*

Mục tiêu của đào tạo đại học bao gồm đáp ứng nhu cầu xã hội về nhân lực lao động, và

¹ Dự án học tập là những nhiệm vụ do giáo viên sáng tạo ra, mô phỏng những hoạt động thực tế của đời sống xã hội nhằm đạt được mục tiêu của môn học. Phương pháp dạy học này được gọi là học tập qua dự án (Project-based Learning).

rộng hơn là phát triển con người toàn diện. Do vậy, việc tham khảo các dự đoán nhu cầu về nguồn nhân lực cho các công việc trong tương lai sẽ có đóng góp thiết thực để những ý tưởng

đổi mới trong nhà trường tạo ra sự chuẩn bị nghiệp vụ vững chắc cho tương lai. Nghiên cứu này tham khảo dự báo của Diễn đàn kinh tế thế giới năm 2018.

Bảng 1. Kỹ năng nghề nghiệp nổi bật (emerging skills) trong tương lai

Kỹ năng nghề nghiệp nổi bật trong tương lai (Diễn đàn Kinh tế Thế giới, 2018)			
Xu hướng chung	Đối với Việt Nam	Vương quốc Anh	Bắc Mỹ
Tư duy phân tích và đổi mới	Tư duy phân tích và đổi mới	Tư duy phân tích và đổi mới	Tư duy phân tích và đổi mới
Chiến lược học tập và học tập chủ động	Sáng tạo	Sáng tạo	Sáng tạo
Sáng tạo	Chiến lược học tập và học tập chủ động	Chiến lược học tập và học tập chủ động	Chiến lược học tập và học tập chủ động
Thiết kế và lập trình công nghệ	Phân tích và tư duy phản biện	Thiết kế và lập trình công nghệ	Thiết kế và lập trình công nghệ
Phân tích và tư duy phản biện	Lãnh đạo và ảnh hưởng xã hội	Giải quyết vấn đề phức hợp	Phân tích và tư duy phản biện
Giải quyết vấn đề phức hợp	Giải quyết vấn đề phức hợp	Phân tích và tư duy phản biện	Giải quyết vấn đề phức hợp
Lãnh đạo và ảnh hưởng xã hội	Thiết kế và lập trình công nghệ	Lãnh đạo và ảnh hưởng xã hội	Lãnh đạo và ảnh hưởng xã hội
Trí tuệ cảm xúc	Trí tuệ cảm xúc	Phân tích và đánh giá hệ thống	Lý luận, giải quyết vấn đề và hình thành tư tưởng
Lý luận, giải quyết vấn đề và hình thành tư tưởng	Lý luận, giải quyết vấn đề và hình thành tư tưởng	Lý luận, giải quyết vấn đề và hình thành tư tưởng	Trí tuệ cảm xúc
Phân tích và đánh giá hệ thống	Phân tích và đánh giá hệ thống	Trí tuệ cảm xúc	Phân tích và đánh giá hệ thống

Trong 10 kỹ năng, 3 kỹ năng chiếm các vị trí hàng đầu là Tư duy phân tích và đổi mới, Sáng tạo¹, Chiến lược học tập và học tập chủ động.

Căn cứ những lý luận trên và mục tiêu chính của môn học thuyết trình, là truyền đạt ý tưởng theo cách hứng thú, khoa học và hiệu quả đến người nghe, chúng tôi xây dựng 8 dự án trong và ngoài lớp học. Yêu cầu sản phẩm

đầu ra là video trình diễn thơ, video diễn kịch, video sự kiện Lễ hội Tình yêu, video ứng phó câu hỏi thuyết trình, video hát đơn ca, poster ôn tập lý thuyết môn học khổ lớn, bài thuyết trình khoa học trước công chúng. Thông qua các dự án nói trên, người học có cơ hội phát triển kỹ năng lãnh đạo bản thân, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng sáng tạo, kỹ năng lập kế hoạch và tổ chức công việc, kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông, kỹ năng học và tự học, kỹ năng lắng nghe, kỹ năng sử

¹ Sáng tạo liên quan đến tưởng tượng (imagination), đổi mới liên quan đến hành động thực hiện (implementation).

dụng ngôn ngữ, kỹ năng đặt mục tiêu, kỹ năng tự tạo động lực làm việc, kỹ năng phát triển cá nhân và sự nghiệp, kỹ năng giao tiếp ứng xử và tạo lập quan hệ, kỹ năng ca hát trước đông người, kỹ năng tự tin trước đông người, kỹ năng kiểm soát cảm xúc, kỹ năng quan sát, kỹ năng tư duy tích cực, kỹ năng tư duy phân biện, kỹ năng sử dụng giọng nói, kỹ năng tổng hợp thông tin, và kỹ năng liên hệ thực tế. Nhờ rèn luyện 21 kỹ năng này, người học mới có thể trở thành một người thuyết trình xuất sắc.

2.2. Thực tiễn triển khai các dự án học tập của môn học

2.2.1. Cách thực hiện

Bảng 2. Các dự án chính trong khóa học

Dự án	Cá nhân	Cặp	Nhóm	Cả lớp	Nội dung dự án	Sản phẩm
Dự án 1			x		diễn kịch	video
Dự án 2	x	x			trình diễn thơ	video
Dự án 3			x		ôn tập lý thuyết môn học	Poster
Dự án 4		x		x	Kịch	video
Dự án 5			x		sự kiện Lễ hội Tình yêu	video
Dự án 6	x				ứng phó câu hỏi thuyết trình	video
Dự án 7	x				hát đơn ca	video
Dự án 8	x				bài thuyết trình khoa học trước công chúng	Bài thuyết trình độc lập

2.2.2. Các bước triển khai

Đầu khóa học, ngoài những mục tiêu định lượng thông thường như điểm tiến bộ, điểm giữa kì, điểm cuối kì, giảng viên cung cấp cho sinh viên bảng *Mục tiêu gia tăng* của khóa học gồm việc cải thiện 21 kỹ năng và 8 chỉ số đa trí tuệ. Giảng viên cũng dành thời gian trao đổi, làm rõ ứng dụng thực tế trong từng khâu để hình thành nên một bài thuyết trình chuyên nghiệp và quá trình rèn luyện các kỹ năng đó; cách thức nâng cao chỉ số đa trí tuệ như thế nào trong bối cảnh lớp học (xem phụ lục). Đây vừa là sự định hướng, là “tuyên ngôn” về đầu ra của khóa học, và quan trọng hơn cả vừa là

Giảng viên xây dựng dự án cho các lớp học theo phương pháp dựa vào kỹ năng (skill-based), được hỗ trợ bởi phương pháp học thông qua dự án (project-based). Những nội dung lý thuyết của môn học được thực hiện trên lớp theo cách học truyền thống kết hợp với cách học đảo ngược¹ (flipped learning).

Sinh viên thực hiện dự án: được hướng dẫn, lập kế hoạch trên lớp và hoàn thiện ngoài lớp học.

Sản phẩm được giao nộp và trưng bày trong nhóm Facebook (FB) riêng của lớp, được tập thể và giảng viên nhận xét, đánh giá. Riêng dự án 3 và 8 nghiệm thu trên lớp.

chiến lược tăng động lực học tập cho sinh viên (Nguyễn Thị Hằng Nga, 2017).

Trong suốt khóa học, các em thực hiện dự án theo nhóm, cặp, cá nhân ngoài lớp học và chia sẻ sản phẩm vào nhóm FB chung. Các thành viên cùng xem, đánh giá và học hỏi lẫn nhau.

Cuối khóa, sinh viên tự đánh giá mức cải thiện về 21 kỹ năng và 8 chỉ số đã nêu trong

¹ Sinh viên đọc tài liệu, xem video, hoặc đọc các nghiên cứu đã xuất bản của giảng viên để tìm kiếm và khai thác thông tin trước buổi học; sau đó trao đổi tại lớp và thực hành các kỹ năng, ưu tiên tương tác xã hội, tạo môi trường phát triển các đôi bạn học tập (Nguyễn Thị Hằng Nga, 2017).

bảng *Mục tiêu gia tăng*. Giảng viên tổng hợp số liệu, biểu thị bằng biểu đồ và chia sẻ kết quả với lớp.

2.2.3. Kết quả khảo sát

Chúng tôi thu thập kết quả khảo sát từ 03 khóa học gồm 5 lớp, tổng cộng 63 sinh viên bằng 3 hình thức sau: bảng hỏi về tự đánh giá trực tuyến và trực tiếp của sinh viên, phỏng vấn sâu với sinh viên tiến bộ mạnh mẽ, phỏng vấn sâu với tác giả của các bài thuyết trình xuất sắc và nhật kí giảng dạy của giảng viên. Chúng tôi trình bày kết quả khảo sát theo khóa như dưới đây.

Khóa 60 (30 sinh viên) Phỏng vấn sâu với sinh viên có tiến bộ mạnh mẽ

“Khóa học không cần sách vở hay giáo trình dày cộp, chép bài rồi học thuộc mà cần ở sự luyện tập thực hành và va chạm với các tình huống trong thực tế, không phải chỉ có thầy giảng trò nghe, học sinh học kiến thức từ thầy cô mà nó còn rộng hơn thế; cô cũng học từ trò, trò học từ trò, trò học từ những người khác trên khắp thế giới, không chỉ học từ những cái tốt mà khóa học còn dạy cho bọn em học cả từ những lỗi lầm và thất bại. Thực sự khóa học đã giúp tất cả các sinh viên mở mang được rất nhiều kiến thức trong học tập cũng như trong cuộc sống. Khóa học đã làm thay đổi hoàn toàn con người bọn em vì bọn em không còn sợ khi đứng trước đám đông, biết cách gây ấn tượng và dấu ấn riêng cho bài thuyết trình, tự tin hơn rất nhiều khác hẳn với khi bọn em khi chưa được học...”

“Cô luôn lấy các ví dụ thực tế như bài phát biểu nổi tiếng rồi phân tích rất kỹ cho bọn em hiểu chỗ này phải đọc như thế nào, lúc nào cần lên giọng lúc nào xuống giọng, lúc nào đọc chậm hay đọc nhanh... Những cái này chưa bao giờ có ai chỉ bảo cho bọn em... Em ấn tượng với rất nhiều bài học của cô như “give me your money”, rồi mỗi lần bắt chước

bà Hillary Clinton hay như ở khoá học trước cô cho cả lớp hát rồi lên biểu diễn trước lớp nữa... rất nhẹ nhàng nhưng lại mang được rất nhiều điều bổ ích: bọn em hiểu điều mà cô muốn gửi gắm qua chúng và bọn em lại còn được thêm một tràng cười... cảm giác rất rất thích ạ. Em nghĩ nó đã xoá bỏ khoảng cách giữa cô trò cũng như giữa các bạn trong lớp. Điều này em thấy rất quan trọng trong việc xoá bỏ nỗi sợ và tự tin biểu diễn trước khán giả.”

“Việc cô thường xuyên cho bọn em lên bảng biểu diễn làm cho bọn em thấy quen với việc đứng trước đám đông và em nghĩ bất kì ai theo phương pháp này cũng sẽ xoá bỏ nỗi sợ và tạo được sự tự tin khi đứng trước đám đông. Vì vậy em đã lên ý tưởng từ rất sớm cũng đọc nhiều tài liệu trên mạng để chọn cái hay đưa vào bài thuyết trình... trong tuần trước khi thi, cứ mỗi ngày em dành 30 phút buổi sáng và 30 phút tối trước khi đi ngủ để luyện tập rồi áp dụng những kiến thức cô đã dạy vào bài thuyết trình.”

“Em đã có được rất nhiều kinh nghiệm và bài học giúp em tự tin hơn, can đảm, tâm huyết hơn với môn này, em nhận ra nó thực sự không dừng lại ở điểm số, cái quan trọng là học được kỹ năng về thuyết trình, bên cạnh đó còn giúp em có thể vận dụng sáng tạo hơn trong học tập cũng như cuộc sống...”, “em cũng rất mong muốn là sau khi nghe bài thuyết trình của em, mọi người có thêm kiến thức mới...”

Phỏng vấn sâu với tác giả của các bài thuyết trình xuất sắc

Thu Hương cho rằng “Em nghĩ đến những mong đợi của khán giả với bài thuyết trình và đặt mình vào vị trí của họ để suy nghĩ thật chu đáo”.

Khánh Linh cho rằng “Cần làm rõ mục đích của bài thuyết trình, điều gì làm cho bài nói có ý nghĩa đối với cuộc sống thực tế của chúng ta, với mong muốn của mọi người. Hãy

thông cảm với những cộng đồng nghèo, yếu, hãy kiên nhẫn và hy vọng”.

Fernando (sinh viên chương trình trao đổi ĐHQGHN-Indonesia) “Tôi ngưỡng mộ mỗi khi ai đó nói tốt trước công chúng và tôi muốn được như họ. Tôi không biết rằng có cách để học nó. Bây giờ, tôi đã biết những bí mật đó”.

Bích Ngọc “Để có một slide dễ hiểu mà vẫn bao hàm nhiều thông tin hay, trước hết người thuyết trình cần hiểu mục đích chính của người thuyết trình là làm cho người nghe hiểu được thông điệp của mình chứ không phải chứng tỏ rằng mình uyên bác, mình biết nhiều như thế nào. Từ đó ta sẽ tìm cách chắt lọc thông tin, chế biến cho người đọc dễ tiêu hóa chúng nhất. Nghĩ về các chiến lược mình sẽ làm và nghiên cứu gu thẩm mỹ của người nghe trước rồi tìm các nguồn tài liệu cộng với vốn sống thực tế của mình, kết hợp chúng một cách logic nhất.

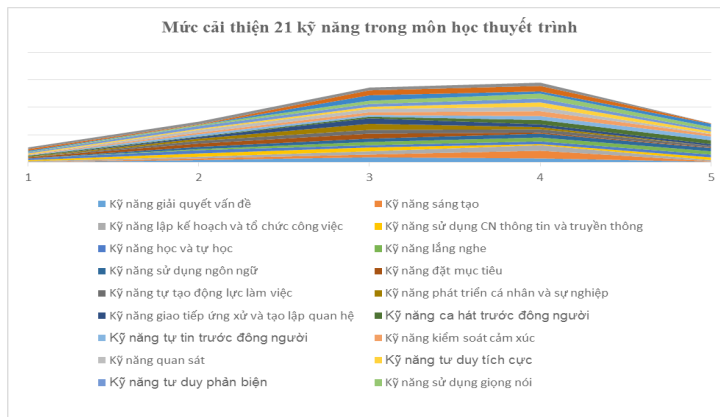
Gia Hân “Làm sao để khiến những thông tin của 1 chủ đề cũ trở nên thú vị và bất ngờ? Điều cần thiết đầu tiên trước khi bắt đầu làm một bài thuyết trình về 1 chủ đề đã có từ rất lâu là cần phải tìm hiểu xem mọi người hiểu

về nó như thế nào? Theo 1 cách phiên diện hay toàn diện? Việc chọn 1 chủ đề mà hầu hết mọi người đều biết nhưng không hiểu hết về nó sẽ dễ dàng gây được ấn tượng hơn. Tiếp đó là việc chọn lọc thông tin để đưa vào bài thuyết trình. Nên chọn những thông tin gần với cuộc sống hằng ngày nhất nhưng không nhiều người để ý nhất. Không nêu những thứ mà tất cả mọi người đều biết rồi và đưa vào những thông tin “phản đối lại cách hiểu phiên diện” của mọi người.”

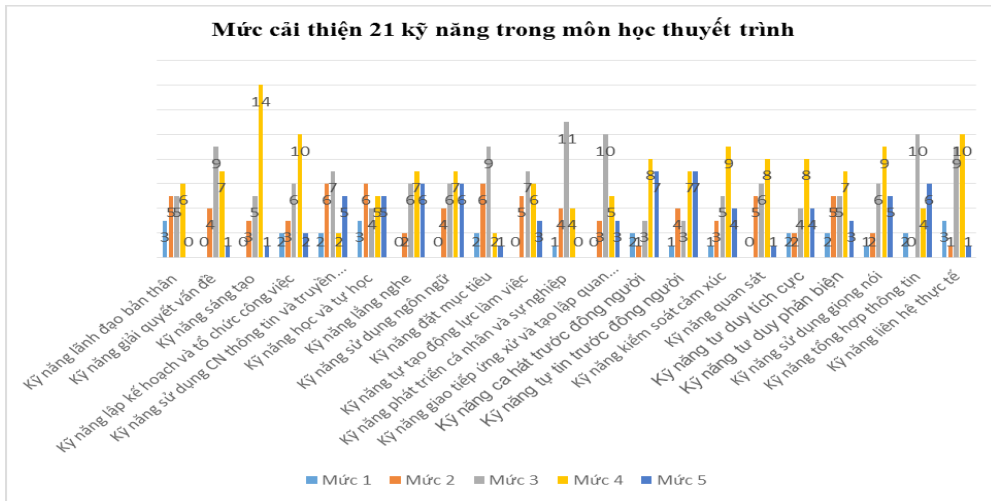
Khóa 61(24 sinh viên)

Phát bảng hỏi trực tiếp

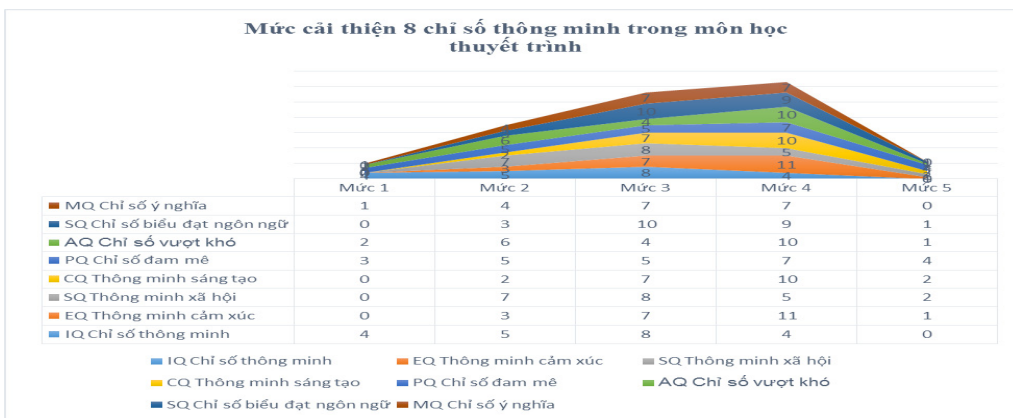
Kết quả tự đánh giá của sinh viên là các biểu đồ 1a, 1b biểu thị mức tiến bộ về 21 kỹ năng; biểu đồ 2a, 2b biểu thị mức tiến bộ về thông minh đa trí tuệ. Chúng tôi sử dụng thêm các chỉ số thông minh để kiểm tra độ tin cậy về kết quả đánh giá mức tiến bộ kỹ năng của sinh viên. Ví dụ, chỉ số SQ gần với kỹ năng sử dụng ngôn ngữ; chỉ số CQ gần với tư duy sáng tạo, chỉ số EQ gần với kỹ năng kiểm soát cảm xúc...



Hình 1a. Mức cải thiện 21 kỹ năng trong môn học thuyết trình



Hình 1b. Mức cải thiện 21 kỹ năng trong môn học thuyết trình



Hình 2a. Mức cải thiện 8 chỉ số thông minh trong môn học thuyết trình

Hình 1a cho thấy sự thay đổi rất đáng khích lệ khi đa số sinh viên ghi nhận ở mức cao 3, 4, 5. Hình 1b chỉ ra 11 kỹ năng nhiều người (18-21 người) ghi nhận tiến bộ ở các mức từ 3-5; 02 kỹ năng quan trọng nhất trong diễn thuyết là *Lắng nghe* và *Sử dụng ngôn ngữ* ghi nhận nhiều người tiến bộ nhất (21 người); Nổi bật nhất là 14/24 sinh viên bày tỏ tiến bộ mức 4 về *kỹ năng sáng tạo*.

Vẫn là các nhóm kỹ năng trên nhưng khi qui về 8 chỉ số đa trí tuệ. Trong hình 2a, ưu thế về số liệu thuộc về mức 2, 3, 4 và nổi trội hơn ở mức 3, 4. Hình 2b cho thấy mức chỉ số *Cảm xúc*,

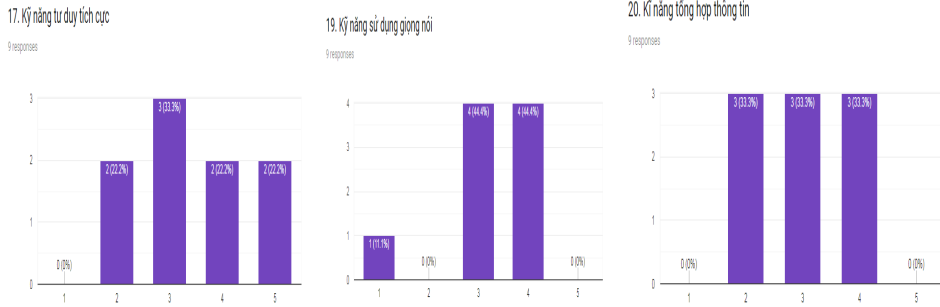
Sáng tạo và *Biểu đạt ngôn ngữ* vẫn chiếm ưu thế nhất khi có 18-20 người lựa chọn mức 3, 4, 5. Sự khác biệt nhỏ thể hiện ở chi tiết sau: trong 21 kỹ năng thì kỹ năng *giải quyết vấn đề* gần gũi nhất với chỉ số *Vượt khó AQ*. Theo hệ quy chiếu kỹ năng thì có 17 người cải thiện ở mức 3, 4, 5 so với 15 người cải thiện ở cùng các mức đối với hệ quy chiếu chỉ số thông minh. Và dù có sự khác biệt chút ít ở mức 2 và 5 nhưng cả bảng a và b đều thống nhất khi ghi nhận mức cải thiện phổ biến của người học là mức 3 và 4.

Khóa 62 (9 sinh viên)

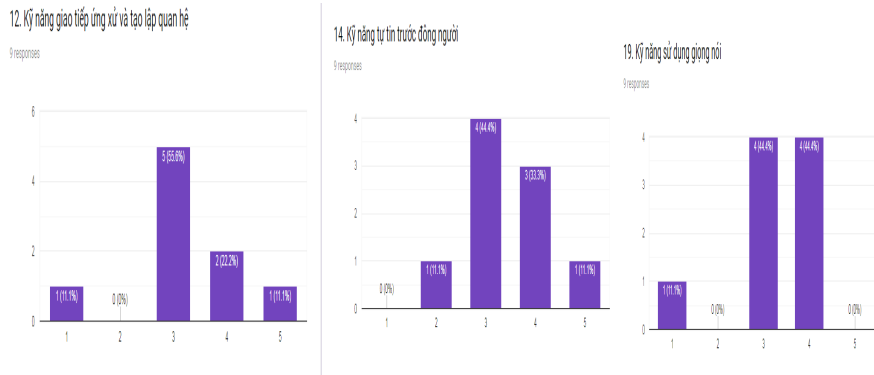
Phát bảng hỏi trực tuyến

Các sinh viên tham gia để tự đánh giá tiến bộ về 21 kỹ năng và 8 chỉ số. Chúng tôi chọn một vài số liệu tiêu biểu để minh họa. Kết quả tự đánh giá của sinh viên về các kỹ năng biểu thị bằng biểu đồ cột (Hình 3) và về các chỉ số

thông minh bằng biểu đồ hình tròn (Hình 4). Thay vì 5 lựa chọn tương ứng 5 mức 1, 2, 3, 4, 5 chúng tôi sử dụng các diễn đạt khác 1 = thay đổi ít, 2 = thay đổi trung bình, 3 = thay đổi rõ rệt, 4 = thay đổi nhiều, 5 = thay đổi rất nhiều. Phản hồi của sinh viên thường là mức 3 và 4.



Hình 3. Kết quả tự đánh giá của sinh viên về các kỹ năng



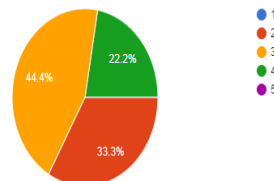
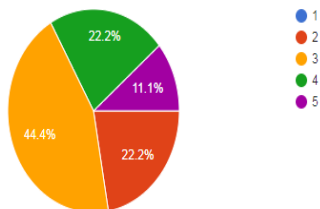
Hình 4. Kết quả tự đánh giá của sinh viên về các chỉ số thông minh

1. EQ/EMOTIONAL QUOTIENT TRÍ THÔNG MINH CẢM XÚC

8. MQ/MEANING QUOTIENT CHỈ SỐ Ý NGHĨA

9 responses

9 responses



Những đánh giá trực tuyến bằng lời cũng rất đáng khích lệ, như:

“Em thật sự thích sự đổi mới trong phương

pháp giảng dạy, tính năng động và sáng tạo của những buổi học, giúp em từ một người sợ đứng trước đám đông cũng đã cải thiện

phần nào, khiến em có cảm giác mình thật amazing:3”

“Những dự án của cô dù thực sự ban đầu nó khá phiền nhưng khi bắt tay vào làm và tạo ra một sản phẩm lại tạo ra niềm vui và đam mê”.

“Em thấy cô nên giữ việc đưa các dự án vào khóa học vì nó rất hữu ích và thực tế, các bạn sẽ có cơ hội tiếp cận với những yêu cầu của xã hội, cho các bạn làm bài tập, thu, đăng video lên nhiều hơn nữa”.

“Ở trong khoá học, điều em không thích đó là phải quay video @@, nhiều lúc em thấy rất nản, nhưng em nghĩ nó rất tốt, tạo nhiều thói quen tốt và ôn lại bài:)). Do vậy, em hi vọng khoá sau phải quay video nhiều hơn”.

“Em nghĩ chắc mình hơi dần trải nhiều kỹ năng nên kỹ năng quan trọng trong môn này chưa được rèn luyện tới nơi tới chốn, có chỗ quên rồi. Em hy vọng những khóa sau cô tập trung nhiều hơn cho các bạn rèn luyện các kỹ năng giọng nói thật nhiều và luyện tập thành thực các kỹ thuật cực kỳ quan trọng trong diễn thuyết, bao gồm cả tư duy phản biện nữa, rồi mình mới lan rộng ra các kỹ thuật khác”

Phỏng vấn sâu

Sinh viên đạt điểm số cao nhất khóa “Đây không phải là một khóa học về mưu mẹo, các “tips and tricks” về diễn thuyết, càng không phải là “nghệ thuật” diễn thuyết mà là “khoa học” về diễn thuyết. Có lẽ đây là thứ để lại nhiều ấn tượng trong tôi nhất kể cả đến bây giờ nên mong giảng viên tiếp tục truyền lại ý tưởng này cho những khóa sau. [...] Tôi đã ra khỏi “vùng an toàn” của chính mình” - Trần Việt Tùng.

Sinh viên tiến bộ nhiều nhất khóa “Thay vì kiểu học gao áp lực sang học tư duy sáng tạo không gây áp lực cho người học, vẫn tạo được động lực và cảm hứng mạnh trong việc

học. Khóa học đã thay đổi cách suy nghĩ về ngoại ngữ rằng: nó không phải là môn học, mà nó chính là phương tiện của tiếp thu tri thức, sáng tạo và phát triển bản thân” - Ninh Linh.

Tổng hợp các nội dung nhận xét và đánh giá của sinh viên cho thấy kết quả như sau:

- sự thay đổi về kỹ năng và chỉ số là **rõ rệt** và **nhieu**. Chỉ số *Cảm xúc*, *Sáng tạo* và *Biểu đạt ngôn ngữ* vẫn chiếm ưu thế nhất tương đồng với 3 kỹ năng người học ghi nhận sự tiến bộ cao nhất là *kỹ năng sáng tạo*, *kỹ năng lắng nghe* và *kỹ năng sử dụng ngôn ngữ*.

- **sự hứng thú** thậm chí **đam mê** với môn học tăng dần do được học tập với các nội dung thực tế và chú trọng thực hành mặc dù có sinh viên thú nhận sự phiền hà lúc đầu vì chưa quen

- **thay đổi tư duy** học tập, coi tiếng Anh là công cụ, học để phát triển bản thân

- sinh viên làm chủ các kiến thức môn học, tự giác vận dụng sáng tạo và nhuần nhuyễn các kỹ năng tổng hợp cho bài thuyết trình độc lập cuối khóa. Bài cuối khóa mang lại nhiều hứng khởi vì nó không còn là sự bắt buộc mà là sản phẩm mang đậm **bản sắc và năng lực cá nhân**.

Nhật kí của giảng viên

Giảng viên với vai trò là người hướng dẫn theo dõi, phản hồi kịp thời các sản phẩm giao nộp, tham gia phân công nhiệm vụ, điều hòa các tương tác và đánh giá giữa sinh viên với nhau. Giảng viên học hỏi nhiều từ người học và có động lực cải thiện bản thân, nghiệp vụ; nhìn ra những khó khăn của toàn bộ quá trình và được gợi ý các ý tưởng sáng tạo để giải quyết vấn đề nảy sinh cho các lớp tiếp theo. Điều đáng khích lệ nhất là được chứng kiến sinh viên tự tìm thấy đam mê học tập và thay đổi rõ rệt, sẵn sàng đón nhận những việc chưa từng làm với tâm trạng hào hứng và sẵn sàng.

Các thông tin phản hồi từ sinh viên cho thấy họ xác định rõ các mục tiêu về kỹ năng, phân tích chân thực và nhận ra tác động tích cực từ khóa học tích hợp các dự án chủ trọng thực hành. Điều thú vị nhất là sau các khóa học này các em trở nên tự tin hơn, hạnh phúc hơn, sáng tạo hơn, dám sẵn sàng thử sức với những ý tưởng mới và thiết tha mong muốn các bạn khác cũng được tiếp cận với mô hình học tập này.

3. Kết luận

Nhóm nghiên cứu chúng tôi đã ghi nhận các tác động khá mạnh mẽ và tích cực đối với người học, người dạy và không khí học tập. Sự đổi mới nằm ở chỗ, thay vì bằng mọi cách đạt mục tiêu khóa học một cách máy móc, người dạy tạo ra các nhiệm vụ thực tế, ý nghĩa mà khi hoàn thành nhiệm vụ đó, người học vừa đạt mục tiêu vừa có cơ hội phát triển các năng lực thiết thực trong môi trường học thuật và trong đời sống.

Để người học nắm bắt mục tiêu phức hợp của môn học, người dạy cần truyền đạt các mục tiêu này một cách hệ thống, liên tục và lặp lại (lặp về nội dung nhưng đa dạng về hình thức) từ đầu đến cuối khóa học. Như vậy, sinh viên nhận ra họ sẽ đạt được nhiều mục tiêu khả thi sau khóa học và tăng động lực phấn đấu. Ngoài ra, các dự án học tập trong khóa học này đã cân nhắc đến những đặc điểm về não bộ, tâm lý, xã hội của người học để hạn chế tối đa sự chán nản, tăng cường đối đa tương tác xã hội để cải thiện hứng thú. Ví dụ tăng cường sử dụng màu sắc, âm nhạc, hình ảnh, mô hình trong lớp học, tạo đủ cơ hội làm việc nhóm để tăng cường tương tác giữa người học tạo cảm xúc tích cực, giúp quản lý ổn thỏa các nhiệm vụ tư duy.

Tuy nhiên, khó khăn ở chỗ do khóa học có nhiều nội dung mới mẻ nên ban đầu sinh viên còn nghi ngờ và ngại thực hiện. Lúc này

giảng viên cần chuyển bớt vai trò từ người giảng kiến thức sang vai trò lãnh đạo học tập (learning leader) và cùng học với sinh viên (co-learner) để hỗ trợ và cổ vũ các em thực hiện được nhiệm vụ. Thêm nữa, đây là khóa học mà các kết quả đánh giá dự án ngoại khóa được tính vào 40% điểm bao gồm chuyên cần, tiến bộ, giữa kì, ngoại khóa¹. Theo nhận định của chúng tôi, tỉ lệ này chưa có tính khích lệ cao nhưng cũng đủ tạo động lực để sinh viên tham gia. (Trong một số lớp học tiếng Anh cơ sở khác, chúng tôi cũng áp dụng hình thức học ngoại khóa, nhưng số lượng và tính phức hợp của các dự án thấp hơn rất nhiều và mức độ tham gia của sinh viên giảm mạnh; chủ yếu các em có sẵn ý thức học tập mới tham gia hào hứng. Một trong các nguyên nhân có thể là do kết quả đánh giá từ các hoạt động ngoại khóa chưa được tính vào điểm số của môn học).

Tóm lại, thay đổi về cách dạy-học trong nghiên cứu này vẫn còn khiêm tốn và chưa đáng kể, nhưng chắc chắn giúp cho không khí của lớp học thêm sinh động, mới mẻ, giúp các sinh viên nhận biết và xây dựng thêm những chiến lược học tập chủ trọng thực hành, gần gũi thực tế và giàu cảm hứng; giúp cho người dạy từng bước xóa mờ lối tư duy cũ về dạy học thiên về kiến thức kinh viện và thiếu thực hành.

Chúng tôi hi vọng những nỗ lực mới từ các bên liên quan để có những chính sách tích cực về kiểm tra đánh giá, hình thức học tập,.. đồng thời vẫn không ngừng tìm kiếm giải pháp khả thi trong phạm vi lớp học.

¹ Do các dự án bổ trợ các kỹ năng cần thiết cho bài thi giữa kì hoặc cuối kì, nên khi sinh viên tham gia các dự án thì điểm thi cũng tự nhiên được cải thiện.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết Trung ương 8 khóa 11 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*.

Nguyễn Thị Hằng Nga (2017). Giảng viên tự đổi mới và phát triển: bằng cách nào? (Chuẩn bị đội ngũ giảng viên đáp ứng tích cực đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo). *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Giảng dạy ngoại ngữ ở các nước ASEAN*. Hà Nội, ngày 22 tháng 9 năm 2017.

Nguyễn Thị Hằng Nga và cộng sự (2017). Quản trị bằng mục tiêu để khơi nguồn Dopamine nội sinh, gia tăng hứng thú học tập. *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ & quốc tế học tại Việt Nam*. Hà Nội.

Tiếng Anh

Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. UNESCO. Truy cập ngày 30/6/2019 tại <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.

Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 Made Simple: Ideas For Teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 92-98. Truy cập ngày 30/6/2019 tại <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190812.pdf>

World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. Truy cập ngày 30/6/2019 tại http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

Phụ lục: Bảng Mục tiêu gia tăng

STT	Các kỹ năng liên quan trong khóa học	Sinh viên phát triển kỹ năng trong các nội dung nào của khóa học?
1	Kỹ năng lãnh đạo bản thân	Hoàn thành các nhiệm vụ, các dự án, qui định môn học
2	Kỹ năng giải quyết vấn đề	Tìm cách thực hiện các nhiệm vụ được giao
3	Kỹ năng sáng tạo	Tổng hợp tài liệu, viết kịch bản, làm slides,...
4	Kỹ năng lập kế hoạch và tổ chức công việc	Lập kế hoạch thực hiện các nhiệm vụ và đặc biệt bài thuyết trình cuối khóa
6	Kỹ năng sử dụng CN thông tin và truyền thông	Quay video, làm video, slides, poster, ...
7	Kỹ năng học và tự học	Làm video cá nhân, viết kịch bản, luyện giọng và cử chỉ, nét mặt
8	Kỹ năng lắng nghe	Tương tác với khán giả khi luyện và diễn
9	Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ	Đọc tài liệu, viết kịch bản, diễn thuyết
10	Kỹ năng đặt mục tiêu	Xác định mục tiêu của khóa học, của buổi học, của mỗi dự án học tập
11	Kỹ năng tự tạo động lực làm việc	Khi luyện hát, diễn tập kịch bản
12	Kỹ năng phát triển cá nhân và sự nghiệp	Ý thức về khóa học không chỉ mang lại điểm số mà mang đến cơ hội phát triển phẩm chất của cá nhân cũng như các nhóm năng lực phục vụ cho nghề nghiệp
13	Kỹ năng giao tiếp ứng xử và tạo lập quan hệ	Ứng phó câu hỏi, mở đầu diễn thuyết
14	Kỹ năng ca hát trước đông người	Diễn tập và hát trước lớp
15	Kỹ năng tự tin trước đông người	Hát, thuyết trình, chia sẻ video cá nhân trong nhóm học tập

16	Kỹ năng kiểm soát cảm xúc	Kiểm soát nỗi sợ khán giả, bực bội hoặc chán nản với khán giả để duy trì thái độ tích cực
17	Kỹ năng quan sát	Quan sát và phân tích các diễn giả mẫu và các bạn trong lớp khi luyện tập
18	Kỹ năng tư duy tích cực	Giữ thái độ tích cực khi diễn thuyết, dùng ngôn ngữ tích cực, khắc phục khó khăn khi thực hiện nhiệm vụ, ...
19	Kỹ năng tư duy phản biện	Thu thập và tổng hợp tư liệu về nội dung trình bày, khi lắng nghe các diễn giả khác, đặt câu hỏi.
20	Kỹ năng sử dụng giọng nói	Luyện kỹ thuật giọng nói
21	Kỹ năng tổng hợp thông tin	Viết kịch bản, nghe các diễn giả khác, làm poster ôn tập lý thuyết
22	Kỹ năng liên hệ thực tế	Viết kịch bản, quan sát các diễn giả mẫu

Các chỉ số đa trí tuệ	Sinh viên gia tăng chỉ số trong các nội dung nào của khóa học?
IQ/INTELLIGENCE QUOTIENT CHỈ SỐ THÔNG MINH	Đọc, nghe, tìm hiểu và viết về các chủ đề
EQ/EMOTIONAL QUOTIENT TRÍ THÔNG MINH CẢM XÚC	Nghiên cứu bản thân và khán giả, kiểm soát cảm xúc và tương tác khán giả
SQ/SOCIAL QUOTIENT THÔNG MINH XÃ HỘI	Nghiên cứu bản thân và khán giả, kiểm soát cảm xúc và tương tác khán giả
CQ/CREATIVE INTELLIGENCE TRÍ THÔNG MINH SÁNG TẠO	Tổng hợp thông tin, xây dựng kịch bản, làm slides, trang trí poster, video, thể hiện bản sắc của cá nhân
PQ/PASSION QUOTIENT CHỈ SỐ ĐAM MÊ	Tìm đọc tài liệu, thực hiện các dự án tổng hợp
AQ/ADVERSITY QUOTIENT CHỈ SỐ VƯỢT KHÓ	Thực hiện các dự án tổng hợp, luyện hát, diễn kịch
SQ/SPEECH QUOTIENT TRÌNH ĐỘ BIỂU ĐẠT NGÔN NGỮ	Diễn kịch, diễn thuyết, viết, đọc các văn bản
MQ/MEANING QUOTIENT CHỈ SỐ Ý NGHĨA	Mang lại nội dung bổ ích cho khán giả, thiết thực với bản thân

INTRODUCTION OF HANDS-ON PROJECTS INVOLVING 8 INTELLIGENCES AND 21 WORK-READINESS SKILLS TO BOOST MOTIVATION IN ENGLISH PRESENTATION COURSES

Nguyen Thi Hang Nga

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

Abstract: Teaching-learning innovation has always been one of the national and educational leaders' political goals. "True learning, true career" has been known as a tough goal in Vietnam's latest national policy in education. Our research means to incorporate highly practical and hands-on projects involving 21 work-readiness skills and 8 intelligences to boost motivation in English presentation courses. Core concepts from Vietnamese Party's latest education reform policies, global education trends and WEF workforce forecast in 2018 have shed light on this 3-year study which then engaged 05 classes of English non-majored Advanced Program students in Vietnam National University. The data were exploited through online questionnaires, print questionnaires, indepth interviews and teaching logs. The results show an encouraging progress in all target skills among which *creative skills, listening skills, language skills* dominated, thereby increasing learners inspiration. The teachers also get more proactive and sense more opportunities for innovation. Hopefully, the article may be a friendly and easy implication for practitioners still confused when applying new concepts, contribute to innovative tertiary education and proudly and delightedly share the achievements of our hands-on courses.

Keywords: presentation skills, project-based learning, intelligences, work-readiness skills, motivation

BIỂU TƯỢNG MÀU SẮC TRONG PHIM TRƯƠNG NGHỆ MURU

Bùi Thị Thúy Phương*

*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 25 tháng 5 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 5 tháng 7 năm 2020; Chấp nhận ngày 20 tháng 9 năm 2020

Tóm tắt: Trương Nghệ Mưu là một trong những đạo diễn tiêu biểu nhất cho thế hệ thứ 5 của nền điện ảnh Trung Hoa. Các tác phẩm điện ảnh của ông nhận được sự đánh giá cao của giới phê bình điện ảnh và trong số đó nhiều tác phẩm đã giành giải thưởng có uy tín ở Trung Quốc cũng như các liên hoan phim Quốc tế. Một trong những thành công của các tác phẩm điện ảnh này là nghệ thuật sử dụng màu sắc độc đáo và hiệu quả. Các bộ phim giàu tính nghệ thuật như *Cao lương đỏ*, *Cúc Đậu*, *Đèn lồng đỏ treo cao* là những tác phẩm thể hiện đậm nét thành công của ông trong khía cạnh này. Bài viết bằng phương pháp phân tích, tổng hợp làm sáng tỏ đặc điểm sử dụng các biểu tượng màu sắc và ý nghĩa của chúng trong các bộ phim nói trên, đồng thời bước đầu tìm ra vai trò của biểu tượng màu sắc với các bộ phim nghệ thuật nói chung và việc tạo dựng dấu ấn phong cách nghệ thuật của Trương Nghệ Mưu nói riêng.

Từ khóa: phim Trương Nghệ Mưu; biểu tượng màu sắc; nghệ thuật màu sắc

1. Đặt vấn đề

Màu sắc là một ngôn ngữ hình ảnh quan trọng trong nghệ thuật điện ảnh. Màu sắc có thể tạo ra không khí trực quan và mang lại cho khán giả những trải nghiệm thị giác hết sức mạnh mẽ. Vận dụng màu sắc khéo léo trong phim sẽ góp phần làm nổi bật chủ đề tư tưởng, khắc họa tâm lý nhân vật, tăng sức hấp dẫn cho một bộ phim. Trương Nghệ Mưu, người đã góp phần đưa điện ảnh Trung Quốc nặng về công thức và nghèo tính nghệ thuật, hướng đến một ngôn ngữ điện ảnh đích thực, đã tạo nên những bước đột phá trong việc làm mới điện ảnh Trung Hoa. Một trong những thành công của ông không thể không kể đến việc vận dụng màu sắc khéo léo làm nổi bật chủ đề phim, khắc họa rõ nét số phận, tính cách của các nhân vật, góp phần tạo nên phong cách

nghệ thuật độc đáo, rất riêng, rất cá tính, rất Trương Nghệ Mưu.

Cho đến nay, ở Việt Nam, nghiên cứu về nghệ thuật phim Trương Nghệ Mưu nói chung và về nghệ thuật vận dụng màu sắc nói riêng trong phim của ông còn rất ít. Trên các trang mạng xuất hiện rải rác một số bài viết mang tính chất giới thiệu sơ lược về dấu ấn nghệ thuật và sắc màu điện ảnh trong phim Trương Nghệ Mưu. Bằng phương pháp phân tích, tổng hợp, bài viết đi sâu phân tích đặc điểm và ý nghĩa của việc vận dụng màu sắc trong một số bộ phim nghệ thuật của Trương Nghệ Mưu, từ đó làm sáng tỏ phong cách nghệ thuật độc đáo của ông.

Bài viết chủ yếu dựa trên lý thuyết về Thi pháp học văn hóa (Cultural poetics). Khái niệm Thi pháp học này bắt đầu từ những năm 50-60 thế kỷ XX với khuynh hướng nghiên cứu văn hóa đại chúng ở các nước Anh, Mỹ. Stephen Jay Greenblatt, người khởi xướng

*ĐT: 0386399669

Email: buithuythuyphuong@gmail.com.

hướng nghiên cứu “Thi pháp học văn hóa” đã mượn thuật ngữ này của nhà văn hóa học Clifford Greetz. Hai chữ “thi pháp” nhấn mạnh đến giá trị thẩm mỹ, nghệ thuật và hình thức thể hiện “văn bản” của các sáng tác văn hóa đại chúng bao gồm báo, tạp chí, điện ảnh, truyền hình, ca khúc thịnh hành, nhiếp ảnh v.v..., theo nghĩa rộng. Đây là một khuynh hướng diễn giải các văn bản văn hóa, khám phá ý nghĩa tiềm tại của chúng trong hoạt động giao dịch, hướng tới một sự diễn giải xóa bỏ giới hạn của các chuyên ngành khoa học.” (Trần Đình Sử, 2012)

2. Những vấn đề khái quát về màu sắc và biểu tượng màu sắc trong điện ảnh

2.1. Khái niệm về màu sắc

Trong thế giới tự nhiên, màu sắc tồn tại ở khắp chung quanh chúng ta. Qua quá trình tri nhận của hệ thống thần kinh thị giác và bộ não của con người mà màu sắc được lưu lại và được gọi tên.

Ngày nay, với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học sắc học (Colour Science) thì hệ ý nghĩa biểu tượng màu sắc càng được nâng cao giá trị.

“Màu sắc là một thuộc tính của vật thể, tồn tại một cách khách quan trong thế giới vật chất mà thị giác con người có thể nhận biết được” (Đào Thản, 1993, tr. 11-15). Sự vật có màu sắc khác nhau là do chúng có tần số ánh sáng khác nhau, còn sắc tức là trạng thái màu của sự vật, mỗi màu có sắc thái riêng.

Trang web Wikipedia định nghĩa: “Màu sắc là đặc trưng của nhận thức thị giác được mô tả thông qua các loại màu... Màu sắc có được do ánh sáng quang phổ tác động vào mắt bằng các trục giác quang phổ của cơ quan hấp thụ ánh sáng.” (“Màu sắc,” n.d.).

Nhờ có màu sắc, chúng ta mới có một thế giới mãn nhãn. Màu sắc chúng ta nhìn thấy

thực ra là một cảm giác có được nhờ ánh sáng, ánh sáng kích thích thị giác, khơi dậy trí tưởng tượng và cảm xúc con người. Do đó màu sắc luôn gắn liền với cảm giác (sự kích thích bên ngoài) và trí giác (ghi nhớ, liên tưởng, so sánh) của con người. Cảm giác về màu sắc luôn luôn tồn tại trong trí giác màu sắc, hiếm khi cảm giác màu sắc tồn tại độc lập.

Màu sắc không chỉ mang lại cảm xúc tâm lý cho con người mà còn kích thích con người sản sinh ra những cảm xúc và trí tưởng tượng khác nhau. Họa sĩ biểu cảm đồng thời là nhà nghiên cứu về lý thuyết màu sắc người Thụy Sĩ Johannes Itten trong cuốn “*Nghệ thuật màu sắc*” đã cho rằng: “Hiệu ứng màu sắc không chỉ được lý giải về mặt thị giác mà cần cả về mặt tâm lý. Nó có thể đưa giác mộng của kẻ sùng bái vào một thế giới tinh thần khác” (约翰内斯伊顿, 1996). Ở một mức độ nhất định, màu sắc ảnh hưởng đến cảm xúc của tất cả mọi người, ngay cả khi chúng ta không nhận thức đầy đủ đi chăng nữa thì màu sắc xung quanh vẫn ảnh hưởng đến cảm xúc, thậm chí cả công việc của chúng ta. Chẳng hạn màu đỏ mang lại sự nhiệt tình, phóng khoáng, tượng trưng cho niềm vui và hạnh phúc; màu vàng tượng trưng cho ánh sáng và sự cao quý; xanh da trời tượng trưng cho hòa bình, sự yên ổn, lý trí v.v... Màu sắc có ảnh hưởng cơ bản đến tâm lý con người, nói chung khi có khuynh hướng tốt như vui vẻ hạnh phúc thì hiệu ứng màu sắc thường sáng, rực rỡ; khi buồn bã hay lo lắng thì hiệu ứng màu sắc thường là tối tăm, âm đạm.

2.2. Biểu tượng màu sắc trong điện ảnh

Trong bài mở đầu cuốn *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*, tác giả viết rằng: “Thời đại không có biểu tượng là thời đại chết, xã hội thiếu biểu tượng là xã hội chết. Một nền văn minh không còn có biểu tượng thì sẽ chết, nó chỉ còn thuộc về lịch sử” (Chevalier và

Gheerbrant, 1997, tr. 33). Vậy biểu tượng là gì? Biểu tượng “chính là hình thức dùng hình ảnh này để tỏ nghĩa nọ hay nói khác đi là mượn một cái gì đó để tượng trưng cho một cái gì khác... Trong lĩnh vực văn học-nghệ thuật, biểu tượng được coi là một thủ pháp sáng tạo nhằm phản ánh và nhận thức thế giới. Nhờ có các biểu tượng như vậy, các vấn đề lý luận trừu tượng biến thành những hình tượng cụ thể và sinh động tác động vào chiều sâu vô thức của tâm hồn, giúp cho việc cảm nhận các vấn đề trừu tượng được dễ dàng.” (Mai Văn Hai, 2002, tr. 11).

Biểu tượng khi đi vào nghệ thuật được chuyển tải thông qua hệ thống chất liệu đặc thù của từng ngành nghệ thuật. Cũng như văn học, điện ảnh thường sáng tạo và sử dụng biểu tượng nhằm khơi mở những thông điệp của người đạo diễn. Với tư cách là một loại hình nghệ thuật tổng hợp, điện ảnh xây dựng biểu tượng qua hệ thống ngôn ngữ mang tính tổng hợp bao gồm cả lời thoại, hình ảnh, màu sắc, bố cục khuôn hình, độ sáng tối, góc máy, tiếng động,... Trong đó biểu tượng màu sắc là một trong những biểu tượng dễ nhìn thấy nhất trong điện ảnh.

Màu sắc là một trong những yếu tố tạo nên đột phá trong ngành điện ảnh. Trong lịch sử điện ảnh, việc đưa màu sắc vào phim ảnh là một hành trình khá dài. Lịch sử điện ảnh được bắt đầu từ năm 1895 với sự ra đời phim đầu tiên của anh em người Pháp Auguste và Louis Lumière. Thời kì sơ khai của điện ảnh là thời kì của phim đen trắng, song trong suốt quá trình phát triển điện ảnh, các nhà làm phim không ngừng theo đuổi kỹ năng thể hiện màu sắc. Ngay từ đầu thế kỷ 20, để tăng cường tính biểu cảm và sức hấp dẫn của bộ phim, người ta đã sử dụng phương pháp tô màu thủ công để tô màu cho một số cảnh phim, như màn đêm được tô màu xanh đậm, cuộc cách mạng tô màu đỏ v.v... Đến những năm 30, kỹ thuật

sử dụng màu sắc trong điện ảnh được hoàn thiện thêm một bước, màu sắc phản ánh hiện thực linh hoạt hơn. Thời kỳ này, các nhà quay phim chủ trương tô vẽ thêm vào hiện thực, nhấn mạnh tính tượng trưng và ngụ ý của các hình ảnh, khiến cho các cảnh quay trong phim mang tính hội họa hơn. Trong những năm 50 - 60, quan điểm về vận dụng màu sắc trong điện ảnh có sự thay đổi lớn. Các nhà làm phim chủ trương theo đuổi tính chân thực của các cảnh quay. Nghệ thuật điện ảnh phát triển theo hướng “tái hiện hiện thực, tiếp cận cuộc sống”. Từ những năm 80, kỹ xảo điện ảnh ngày càng trở nên hoàn hảo. Đồng thời, người ta càng nhận ra tầm quan trọng của màu sắc, và màu sắc đã trở thành một ngôn ngữ nghệ thuật quan trọng trong phim. Trong phim, màu sắc không chỉ thực sự tái tạo diện mạo ban đầu của sự vật, mà còn tăng cường tính biểu cảm và sự hấp dẫn của nó, mang đến cho người xem những trải nghiệm tâm lý tinh cảm khác nhau.

2.3. Màu sắc trong phim của Trương Nghệ Mưu

Từ lâu, màu sắc đã trở thành nhân tố quan trọng trong quá trình sáng tác hội họa nói riêng và nghệ thuật tạo hình nói chung. Đồng thời, với các nhà điện ảnh, màu sắc cũng là một thủ pháp giàu sức biểu cảm, kết hợp bố cục, ánh sáng, cách xử lý ống kính v.v... để tạo nên đặc trưng của ngôn ngữ hình ảnh.

Vốn xuất thân từ một nhà quay phim, Trương Nghệ Mưu càng có sự nhạy cảm đặc biệt với màu sắc. Ông cho rằng trong các yếu tố thị giác của điện ảnh thì màu sắc là thứ dễ làm lay động tình cảm con người nhất. Việc vận dụng màu sắc là một trong những điều làm nên sức hấp dẫn rất riêng cho nhiều tác phẩm của ông.

Một đặc điểm đầu tiên dễ nhận thấy trong các phim của đạo diễn họ Trương này là ông rất ưa thích màu đỏ. Màu đỏ có một vị trí quan trọng nổi bật trong nhiều bộ phim của ông.

Chắc hẳn chúng ta vẫn ấn tượng với hình ảnh đám cưới rực sắc đỏ hay những vò rượu cao lương đỏ chảy tràn trên *Cao lương đỏ*, những tấm vải và bề nhuộm đỏ trong *Cúc Đậu*, những chiếc đèn lồng đỏ trong *Đèn lồng đỏ treo cao* v.v.... Màu đỏ xuất hiện ngay khi những bộ phim này bắt đầu với dòng chữ tiêu đề màu đỏ gây ấn tượng mạnh mẽ với người xem. Lý giải về sự ưu ái đặc biệt với gam màu này, Trương Nghệ Mưu trong một lần trả lời phỏng vấn đã nói: “Tôi là người Thiểm Tây, đất vùng Thiểm Tây màu đỏ, người dân Thiểm Tây cũng ưa thích màu đỏ. Người dân Thiểm Tây và Sơn Tây sử dụng rất nhiều sắc đỏ trong nhiều hoạt động. Phong tục đó ảnh hưởng đến tôi, khiến cho tôi đặc biệt yêu thích màu đỏ.” (王建青, 2011, tr. 53).

Màu sắc trong phim Trương Nghệ Mưu không chỉ tái hiện cuộc sống, mà còn được ông khai thác tới đa giá trị biểu cảm vốn có của nó mà hơn thế, ông còn bổ sung thêm những nét nghĩa mới, thể hiện sự sáng tạo nghệ thuật của mình. Chẳng hạn như, với người dân Trung Quốc, màu đỏ là màu truyền thống, là màu của mặt trời và lửa, tượng trưng cho tình cảm ấm áp, nhiệt tình, xúc động, mãnh liệt, nó đại diện cho niềm vui, may mắn và hoan hỷ. Ý nghĩa này của màu đỏ được khai thác tới đa trong *Cao lương đỏ*. Màu đỏ trong *Cao lương đỏ* là màu của sức sống mạnh mẽ, tất cả sức sống, linh hồn, tình yêu nam nữ giữa hai nhân vật chính, đều ẩn dụ trong cánh đồng cao lương đỏ rực. Cũng là sắc đỏ, nhưng trong *Đèn lồng đỏ treo cao*, màu đỏ được ông tô đậm, khiến nó không còn sắc tươi nữa mà đỏ quạch, nó mang ý nghĩa của bi kịch, tang thương. Màu đỏ ở đây được ông bổ sung thêm nghĩa mới, khác biệt thậm chí là đối lập hẳn với ý nghĩa vốn có ban đầu của nó.

Một đặc điểm nổi bật khác là Trương Nghệ Mưu sử dụng thủ pháp nghệ thuật khoa trương khi đưa màu sắc vào các tác phẩm.

Ông sử dụng màu sắc một cách táo bạo, cường điệu mạnh mẽ. Đây cũng là một trong những đặc điểm chung của các đạo diễn thế hệ 5 cùng thời. Điều này có thể được lý giải bởi các đạo diễn thế hệ này đều trải qua thời kỳ Cách mạng văn hóa với không ít thăng trầm nên họ muốn bộc lộ một thứ tình cảm mãnh liệt thông qua màu sắc trong điện ảnh. Và đặc biệt, Trương Nghệ Mưu rất chú ý khai thác hiệu quả của sự đối lập giữa gam màu nóng và lạnh, như sự đối lập giữa sắc đỏ của kiệu hoa cô dâu với màu tím tối bên trong kiệu trong *Cao lương đỏ*, màu đỏ của đèn lồng và màu xám của những bức tường xung quanh trong *Đèn lồng đỏ treo cao* hay như sự đối lập giữa màu sắc đỏ, vàng rực rỡ của những tấm vải nhuộm với những mái nhà xám xanh lạnh lẽo trong *Cúc Đậu* v.v.... Sự đối lập mạnh mẽ giữa những gam màu nóng và lạnh đã làm nổi bật ý nghĩa của phim.

3. Ý nghĩa của màu sắc trong phim Trương Nghệ Mưu

Nhà quay phim Vittorio Storaro đã từng nói: “Màu sắc là một phần của ngôn ngữ điện ảnh, chúng ta thể hiện những tình cảm khác nhau bằng màu sắc giống như chúng ta dùng ánh sáng và hình ảnh tượng trưng cho sự xung đột giữa sự sống và cái chết.” (鲁道夫·阿恩海姆, 2008, tr. 19-20). Trong một thời gian dài, màu sắc chỉ phát huy vai trò tái hiện sự vật khách quan và tả thực, mãi sau này trải qua thực tiễn các đạo diễn mới ý thức đến khả năng tạo hình và biểu ý của màu sắc. Sự xuất hiện của màu sắc trong phim mang đến cho chúng ta những cảm xúc khác nhau. Màu sắc trong phim làm cho thị giác, tình cảm và trí tưởng tượng hài hòa làm một, chủ đề tư tưởng được thể hiện sinh động, làm tăng sức hấp dẫn và khả năng biểu đạt của phim. Trong tay các đạo diễn tài ba, màu sắc trở thành một yếu tố biểu tượng và biểu ý, làm nổi bật chủ đề, hoàn cảnh và hình tượng nhân vật.

Được đào tạo về quay phim và làm một nhà quay phim trước khi trở thành đạo diễn điện ảnh, Trương Nghệ Mưu có một sự nhạy cảm đặc biệt đối với màu sắc. Nhờ sự nhạy cảm đặc biệt này, ông đã khai thác nó tối đa trong các tác phẩm điện ảnh của mình. Màu sắc trong phim của ông không phải chỉ đơn thuần là tái hiện lại tự nhiên mà trở thành một nghệ thuật độc đáo. Màu sắc còn tham gia vào xây dựng hình tượng nhân vật, biểu đạt tình cảm, trở thành yếu tố quan trọng trong kể chuyện và làm nổi bật chủ đề của bộ phim.

3.1. Vận dụng màu sắc làm nổi bật chủ đề, làm sâu sắc thêm ý nghĩa của bộ phim

Mỗi bộ phim sẽ có một chủ đề, và ngôn ngữ màu sắc chắc chắn sẽ tương ứng với chủ đề đó. Tạo hình của màu sắc có thể là ở trang phục của nhân vật, một tia nắng hay một cảnh sắc, nhưng chúng đều kết hợp chặt chẽ với câu chuyện của bộ phim. Vận dụng màu sắc khéo léo có thể vừa tham gia vào quá trình tự sự vừa làm nổi bật chủ đề phim. Màu sắc là một trong những phương thức quan trọng để làm nổi bật chủ đề phim. Trương Nghệ Mưu khai thác tối đa hiệu quả của màu sắc để thể hiện chủ đề trong tác phẩm của mình.

Được chuyển thể từ tiểu thuyết cùng tên của nhà văn Mạc Ngôn, *Cao lương đỏ* kể về cuộc đời của đôi nam nữ Từ Chiếm Ngao và Cừ Nhi trên vùng đất Cao Mật trong thời kỳ chiến tranh chống Nhật. Sắc đỏ rực xuất hiện trong nhiều cảnh phim. Theo *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*, màu đỏ được coi một cách phổ biến như là biểu tượng cơ bản của bản nguyên sống, với sức mạnh, quyền năng và ánh chói của nó, màu đỏ, màu của lửa và của máu, tuy nhiên ý nghĩa biểu trưng của màu đỏ mang tính hai chiều, phụ thuộc vào sắc độ sáng hay sẫm của nó. Màu đỏ tươi rực rỡ được coi là màu của ánh dương tỏa ánh sáng rực rỡ trên khắp mọi vật, là hình

ảnh của sự nhiệt tình và hăng say, của tuổi trẻ, sức khỏe, tự do và chiến thắng. Màu đỏ sẫm, ngược lại, là màu của đêm, của âm tính, là sự bí ẩn của cuộc sống, cũng là biểu tượng của quyền lực tối cao, ví như ở La Mã, đồ tía là màu của các tướng lĩnh và quý tộc, của Hoàng đế (Chevalier và Gheerbrant, 1997, tr. 303-304). Trong *Cao lương đỏ*, màu đỏ luôn mang sắc độ sáng chứ không phải đỏ sẫm. Màu đỏ ở đây tượng trưng cho sức sống mãnh liệt và những khao khát cháy bỏng về cuộc sống và tình yêu của Từ Chiếm Ngao và Cừ Nhi, cũng là khao khát của những con người trên mảnh đất Cao Mật.

Cảnh Cừ Nhi và Từ Chiếm Ngao lần đầu đến với nhau trên cánh đồng cao lương, màu xanh bạt ngàn của cánh đồng cao lương mọc hoang cao quá đầu người thể hiện khao khát tình yêu tự do. Sau đó, cánh đồng cao lương chuyển sang màu đỏ khi được nhuộm bởi ánh dương rực rỡ thể hiện niềm đam mê cháy bỏng, sức mạnh của tuổi trẻ, của những xung năng mãnh liệt trong tâm hồn của họ....

Đoạn cuối của phim, sau khi Cừ Nhi chết, màu sắc được sử dụng trong trường đoạn này làm sâu sắc thêm tầng sâu ý nghĩa của bộ phim, đồng thời thể hiện sự sáng tạo đặc sắc của Trương Nghệ Mưu. Cừ Nhi – “bà nội tôi” bị trúng đạn, máu đỏ tươi trào ra, “ông nội tôi” đứng đó như tượng gỗ. Tiếp sau dòng rượu cao lương đỏ rực chảy tràn mặt đất là hình ảnh cánh đồng cao lương được nhuộm đỏ. Cả không gian tắm trong màu đỏ của máu đào đỏ xuống, cũng là màu đỏ của nỗi đau thương và lòng căm thù. Cừ Nhi trúng đạn giặc trên đường mang cơm cho đội quân chống giặc. Sau cái chết của Cừ Nhi, cả đội quân hô vang đồng lòng dốc sức xông lên. Màu đỏ lúc này khơi gợi ý thức sinh mệnh, sự phản kháng và tinh thần dân tộc mãnh liệt. Khi cậu bé Đậu Quan - nhân vật “bố tôi”, con trai của Cừ Nhi và Từ Chiếm Ngao cất tiếng hát, cả không

gian đất trời, nhật thực đều đỏ rực, một sự trầm lắng, u tịch tưởng như ngưng đọng đến vĩnh hằng, tạo nên một cảnh tượng vô cùng bi tráng. Màu đỏ của sự sống như được thăng hoa từ đám lửa. Màu đỏ ở đây có linh hồn, có sức sống và thêm vào đó, bài hát của Đậu Quan cầu cho sự siêu thoát và cả sự tái sinh. Vì thế, phim kết thúc bằng cái chết của nhân vật chính mà không rơi vào bi lụy vì một chu trình sống mới sẽ lại bắt đầu.

Đối với *Cúc Đậu*, bộ phim về bi kịch của một gia đình nông thôn Trung Quốc những năm 20 của thế kỷ trước, đạo diễn chủ yếu sử dụng màu đen và xám trong các cảnh quay ở xưởng nhuộm vải của ông chủ họ Dương và ngôi làng với những mái ngói xám bao trùm trong lớp mây mờ ảo. Gam màu nóng thi thoảng xuất hiện trên những tấm vải được nhuộm xanh, đỏ, vàng phoi trên dàn phơi mang lại sắc màu tươi sáng duy nhất trong cảnh âm u bí bách đó. Màu sắc rực rỡ mang lại chút sinh khí cho không gian giống như chút hy vọng le lói của Cúc Đậu, cô gái được ông chủ cưới về thay cho hai người vợ trước đã bị ông hành hạ cho đến chết vì không đẻ được cho nhà họ Dương một mụn con nối dõi. Bi kịch ở chỗ lỗi chính là tại ông chủ bất năng và vô sinh nhưng ông lại thường xuyên mù quáng trút giận dữ bằng những trận đòn lên Cúc Đậu. Một chút hi vọng và hạnh phúc khi Cúc Đậu đến với Thiên Thanh, một người gọi ông chủ Dương là chú, được ông đón về nuôi khi còn nhỏ. Nửa sau của phim, kể từ khi Dương Kim San chết, nảy sinh mối nghi ngờ, hận thù và cuối cùng là tàn sát lẫn nhau giữa Cúc Đậu, Thiên Thanh và Thiên Bạch - kết quả của mối quan hệ vốn bị dân làng cho là loạn luân giữa Cúc Đậu và Thiên Thanh, đạo diễn sử dụng gam màu lạnh lẽo và u ám hơn, thể hiện hàm ý tư tưởng phong kiến với những định kiến, hủ tục ràng buộc khiến cho tâm lý nhân vật bị dồn nén lên cao trào, dẫn đến bi kịch. Một chút le lói hi vọng của sắc màu

nóng đem lại cuối cùng cũng bị tan biến bởi lẽ giáo phong kiến với những hủ tục trói buộc và nhân tính bị bức tử. Và cảnh cuối cùng của phim, khi Cúc Đậu bất lực và đau đớn trước cái chết của Thiên Thanh, đã phóng hỏa đốt cả xưởng nhuộm. Ngọn lửa đỏ tía bùng lên dữ dội dập tắt mọi khát khao hi vọng.

Trong *Đèn lồng đỏ treo cao*, bộ phim xoay quanh cuộc đấu tranh giành quyền sung ái của các bà vợ trong phủ Trần, Trương Nghệ Mưu chủ yếu sử dụng gam màu xám và đỏ. Mọi thứ quanh phủ Trần bao trùm bởi một màu xám xịt, bầu trời, mặt đất và cả những bức tường nhà xám xanh lạnh lẽo không chút sinh khí. Màu xám cũng được Trương Nghệ Mưu khai thác và sử dụng với đúng ý nghĩa vốn có của nó, là “màu của tro và của sương mù. Người Do Thái cổ phủ tro lên người để biểu lộ một niềm đau đớn dữ dội. Ở châu Âu, màu xám tro là màu nửa sau kỳ tang chế. Màu xám gây cảm giác buồn, sầu man mác, phiền muộn.” (Chevalier và Gheerbrant, 1997, tr. 1014). Trong khung cảnh toàn màu xám đó, chỉ có duy nhất ánh sáng tỏa ra từ những chiếc đèn lồng đỏ, và theo thông lệ của phủ Trần, đèn lồng đỏ chỉ được thắp lên ở phủ bà vợ nào mà tối đó ông chủ bằng lòng đến “ban ơn mưa móc”. Chính bởi vậy, tất cả những người phụ nữ trong phủ đều mơ ước phòng mình được thắp đèn lồng, vì ai được thắp đèn lồng, người đó sẽ được lão gia trao ân sủng và được chọn món ăn mình thích, được massage chân. Để được thắp đèn, họ bày kế hãm hại nhau. Đến cả Tụng Liên, vốn từ một cô sinh viên xinh đẹp và có học thức bị gả làm thiếp thứ 4 cho ông chủ nhiều tuổi và giàu có này, cũng phải dùng đến mưu mô để được treo “đèn trường mình”, để rồi khi bị bà hai phát hiện, ông chủ ra lệnh phong đăng, nghĩa là dùng vải thụng đen để bịt tất cả đèn trong phủ của cô, đã uất ức hóa điên khi ông chủ lấy vợ mới, bà thứ năm. Phủ Trần bao phủ bởi màu xám, nó giống như xã hội phong kiến thu nhỏ, bức bối,

ngọt ngọt và không chút sinh khí. Từ bầu trời, mặt đất, tường nhà, mái ngói đều xám ngắt và lạnh lẽo, nó tạo ra cảm giác ngọt ngọt bức bối cho người xem. Nó kiên cố như lễ giáo phong kiến và những ràng buộc hôn nhân không thể phá vỡ nổi, chà đạp lên nhân tính con người. Trong khung cảnh bốn bề u ám xám xịt đó, đèn lồng đỏ là màu sắc duy nhất, biểu tượng cho quyền lực, tất cả mọi việc từ hạ đèn, thấp đèn, tắt đèn, bọc đèn đều như một nghi thức trang trọng, mang lại cảm giác uy nghiêm vô cùng. Đèn lồng đỏ trong quan niệm truyền thống của người Trung Quốc vốn là tượng trưng cho lễ tiết sum vầy và hạnh phúc. Nhưng đèn lồng đỏ trong phủ Trần đã trở thành vật để giành giết tranh đấu lẫn nhau giữa những người phụ nữ. Khi đèn lồng đỏ xuất hiện ở phủ nào, bà chủ phủ đó sẽ được quyền chọn món ăn mình thích, và thực đơn này áp đặt cho cả nhà. Ai không được treo đèn lồng, người đó không có quyền đòi hỏi, đồng thời cũng bị chính bọn kẻ hầu người hạ coi thường. Vô hình chung, chiếc đèn lồng đỏ trở thành công cụ biểu trưng cho quyền lực. Tất cả vinh nhục, ân sủng, ghê lạnh của họ đều chỉ xoay quanh việc treo đèn, thấp đèn, tắt đèn, phong đèn. Ai có quyền được thấp đèn người đó có quyền lực tối cao chỉ sau ông chủ. Đèn lồng đỏ trở thành động lực để họ theo đuổi quyền lực và địa vị. Màu đỏ trở thành biểu tượng cho dục vọng. Dục vọng đốt cháy tâm can họ cũng phản ánh hy vọng nhỏ nhoi, nhưng cho dù một chút hy vọng nhỏ nhoi cũng khiến người xem không khỏi xót xa, thương cảm. Ngay cả thân phận nhỏ bé như con hầu Nhạn Nhi cũng âm thầm treo đèn trong căn phòng nhỏ bé tối tăm của mình để mong một phần ngàn tia hi vọng biết đâu có thể thành hiện thực được thay đổi thân phận của mình. Tụng Liên khi phát hiện ra chính Nhạn Nhi đã cấu kết với bà hai để hại cô, đã ném và đốt hết những chiếc đèn lồng đỏ của nó. Trong phim, Nhạn Nhi được miêu tả là chết vì cảm lạnh khi Tụng Liên bắt nó quỳ

cả đêm giữa sân đầy tuyết, nhưng đúng hơn, nó chết vì chính những chiếc đèn lồng, khát vọng hạnh phúc và thay đổi thân phận của nó bị vùi dập, nhạo báng và chê cười. Vì vậy, trong không gian lạnh lẽo xám xịt và bí bách không lối thoát của phủ Trần, sự xuất hiện của chút sắc đỏ có thể mang lại cho người ta chút an ủi, chút hi vọng, nhưng sự thực là nó không thể mang lại chút hi vọng nào, nó chỉ là thứ quyền lực đáng thương. Khai thác triệt để hàm nghĩa của hai gam màu chủ đạo là xám và đỏ, Trương Nghệ Mưu đã làm nổi bật chủ đề phê phán lễ giáo phong kiến và hôn nhân đã chà đạp và giết chết nhân tính con người.

Sự đối lập giữa các màu sắc trong phim càng làm tăng thêm tính bi kịch. Khi màn đêm vắng vẻ buông xuống, cả phủ Trần càng lạnh lẽo cô tịch, gió mùa đông rít lên từng hồi, tuyết rơi dày. Mỗi khi người quản gia hô to “thấp đèn” ở phủ nào, thì màu tối u ám ở phủ đó dần được sáng lên, chuyển dần sang đỏ. Màu đỏ bao trùm lấy phủ, màu đỏ càng bí ẩn và có phần ma quái khi không gian xung quanh là màu xám lạnh lẽo của những bức tường trong phủ. Khi màu xám và đỏ đối lập nhau, khi những chiếc đèn được thấp lên trong phủ u ám, ta thấy được quyền lực, dục vọng bao trùm, thấy được cả khao khát mãnh liệt của con người trong hoàn cảnh tăm tối đó, thấy được cả sự quyết liệt của các cuộc chiến triền miên, trong đó có cả những cuộc chiến công khai ra mặt giữa bà ba Mai San với Tụng Liên, cuộc chiến ngầm của bà hai Trác Vân nhằm hạ gục từng đối thủ, cuộc chiến giữa Tụng Liên và con hầu Nhạn Nhi với sự hậu thuẫn ngầm ngầm phía sau của bà hai. Những cuộc chiến này sẽ không bao giờ có hồi kết trong xã hội phong kiến đó.

3.2. Vận dụng màu sắc khắc họa tâm lý, tính cách nhân vật, tăng thêm hiệu quả kể chuyện

Màu sắc là một phần quan trọng tạo nên bối cảnh phim. Màu sắc có thể định hình hình

ảnh nhân vật, thể hiện cảm xúc của nhân vật và cũng là phương tiện để thể hiện thế giới nội tâm của nhân vật.

Trong phim của Trương Nghệ Mưu, mỗi nhân vật đều có biểu tượng màu sắc rõ ràng. Màu sắc góp phần xây dựng hình tượng nhân vật điển hình. Màu sắc làm đa dạng hóa phương thức tự sự và phương thức biểu hiện nhân vật điển hình. Vận dụng màu sắc một cách hiệu quả và sáng tạo khiến cho câu chuyện tăng tính hấp dẫn và khắc họa đậm nét hình tượng điển hình.

Cảnh rước kiệu hoa trong đám cưới của Cửu Nhi mở đầu cho phim *Cao lương đỏ* với sắc màu đỏ rực. Tất cả vật dụng trong đám cưới của Cửu Nhi đều màu đỏ. Với người dân Trung Quốc, màu đỏ là màu của tình yêu, sự sống, điềm lành, sự bắt đầu và hòa hợp. Vì vậy, trong các dịp khánh tiết hoặc cưới hỏi, họ đều dùng màu đỏ. Màu đỏ ở đây được Trương Nghệ Mưu sử dụng đúng với hàm nghĩa vốn có của nó. Nhưng sáng tạo của ông ở chỗ tạo ra sự đối lập giữa hai gam khác nhau của cùng một màu đỏ. Nếu như bên ngoài kiệu hoa là màu đỏ rực rỡ của rèm che, của ánh mặt trời thì bên trong kiệu lại là cảnh tối tăm âm ảm với gam màu đỏ sẫm. Sự tương phản này phản ánh nội tâm và đặc trưng tính cách nhân vật. Đó là tâm trạng tuyệt vọng của cô gái khi biết mình không thể thoát được sự sắp đặt của số phận về một cuộc hôn nhân bất hạnh. Ngoài kiệu là màu đỏ rực rỡ vui tươi náo nhiệt như mọi đám cưới, trong kiệu lại là Cửu Nhi với màu đỏ sẫm, ôm chặt chiếc kéo, khóc nức nở. Ngoài kiệu là tiếng hát, điệu nhảy vang trời vọng đất của đám phu kiệu, đối lập bên trong là tiếng khóc than cho bi kịch của số phận. Sắc màu rực rỡ cộng thêm những tiếng reo hò và tiếng đất rung chuyển bên ngoài càng làm nổi bật tâm trạng tuyệt vọng và số phận buồn của cô gái trong xe hoa, bản chất bên ngoài vui vẻ đã phần nào che đậy đi nỗi buồn bên trong

của hôn nhân truyền thống Trung Quốc. Sự tương phản về màu sắc còn gợi lên sức sống mạnh mẽ, khát khao mãnh liệt của cô gái trẻ, tuy khóc cho cuộc hôn nhân của mình, song cô vẫn bộc lộ khát khao và ý thức phản kháng mạnh mẽ. Chi tiết đáng nhớ trong trường đoạn rước dâu là hành động của Cửu Nhi khi vừa bước lên kiệu, cô không e lệ cúi đầu như bao cô dâu khác mà tự vén tấm màn che để nhìn ra thế giới bên ngoài, và cô đã nhìn thấy ngay tấm lưng trần của Từ Chiêm Ngao, một trong số phu khiêng kiệu. Bỏ ngoài tai lời dặn dò trước khi lên xe rằng: “Nên nhớ: cô dâu không được khóc trên kiệu hoa, khóc trên kiệu hoa sẽ chẳng có kết cục tốt lành. Không được vén khăn che mặt, nếu không sẽ gặp chuyện không hay.” Hành động của Cửu Nhi vừa thể hiện sự tò mò giới tính của cô gái trẻ, vừa bộc lộ sự phản kháng và khát khao cuộc sống hết sức mãnh liệt của cô.

Khi xây dựng lễ rước dâu toàn cảnh nhìn từ xa, Trương Nghệ Mưu sử dụng gam màu chủ đạo là màu vàng. Trên vùng đất mênh mông một màu vàng của những cánh đồng hoang, màu vàng của đất nổi lên chiếc kiệu hoa màu đỏ. Chiếc kiệu hoa như càng nổi bật trên nền vàng, nhưng nó không đủ lớn, nên lại càng nhỏ bé, cô đơn và lạc lõng như chính sự nhỏ bé, đáng thương và sự phản kháng bất lực của Cửu Nhi.

Ngoài màu đỏ là màu chủ đạo trong *Cao lương đỏ*, trong phim có một cảnh quay đạo diễn sử dụng gam màu xanh khắc họa hoàn cảnh và tâm lý nhân vật. Đó là cảnh Cửu Nhi từ nhà cha mẹ trở lại xưởng nấu rượu thì nghe tin Biên bị giết. Cô không dám vào nhà vì sợ bị lây bệnh phong, một mình ngồi co ro trên mảnh sân tối, trên đầu Cửu Nhi là ánh trăng tròn vành vạnh. Màu xanh lạnh lẽo làm nổi bật sự cô đơn và thê lương. Bao trùm không gian là một thứ ánh sáng màu xanh tỏa ra từ ánh trăng. Ở đây, Trương Nghệ Mưu đã sử

dụng màu xanh với đúng hàm nghĩa của nó - “là màu lạnh nhất trong các màu” (Chevalier và Gheerbrant, 1997, tr. 1015), diễn tả nỗi cô độc, tuyệt vọng, thê lương không nơi nương tựa của nhân vật.

Ở phim *Cúc Đậu*, mỗi khi nhân vật chính là Cúc Đậu xuất hiện thì thường có màu vàng chanh rực rỡ, màu vàng thể hiện cá tính mạnh mẽ quyết liệt chủ động của nàng. Theo *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*, màu vàng “mãnh liệt, dữ dội, the thé đến chói tai..., vàng là màu nóng nhất, chói mắt nhất và nồng nhiệt nhất trong các màu, khó dập tắt và luôn luôn tràn ra ngoài các khuôn khổ ta muốn gò chặt nó lại.” (Chevalier và Gheerbrant, 1997, tr. 979). Chính Cúc Đậu là người dám bước qua sự ràng buộc của lễ giáo, chủ động đến với Thiên Thanh.

Trong xưởng nhuộm tối tăm và u ám, màu sắc duy nhất là những tấm vải nhuộm đỏ, xanh, vàng phơi trong cái giếng trời chật hẹp dưới ánh nắng mặt trời. Cảnh quay các căn phòng về đêm, màu đen âm u tưởng chừng như ngọt ngào không thể thờ, chỉ có căn phòng của Cúc Đậu le lói chút ấm áp. Ở đây, sự đối lập về màu sắc thể hiện khát vọng nội tâm nhân vật trong sự ngọt ngào của hoàn cảnh, Cúc Đậu luôn muốn thoát khỏi sự ràng buộc, không chỉ từ sự áp bức của Dương Kim San, mà còn từ những luân lý phong kiến. Một hình ảnh ẩn dụ rất ấn tượng trong cảnh quay lần đầu ân ái giữa Cúc Đậu và Thiên Thanh, đó là hình ảnh những tấm vải nhuộm màu đỏ cuộn cuộn chảy trào xuống, nó thể hiện khao khát tình cảm của nhân vật bị bủa vây, phong tỏa, đè nén bởi lễ giáo phong kiến, khi hai cơ thể hòa trộn vào nhau và giờ đây họ đã hoàn toàn vứt bỏ mọi lễ giáo, rào cản để đến với tự do hôn nhân. Màu đỏ thể hiện đúng hàm nghĩa của nó: khao khát, cuồng nhiệt và giải phóng.

Trong *Đèn lồng đỏ treo cao*, màu sắc trang phục của nhân vật cũng góp phần khắc họa

tính cách của họ. Bà cả thường mặc trang phục nâu sẫm, màu “vốn mang đậm tính biểu trưng hung dữ và quân sự” (Chevalier và Gheerbrant, 1997, tr. 624). Bà là chính thất, là biểu tượng của quyền uy, địa vị trong nhà không ai bằng. Quần áo bà hai Trác Vân thường là màu vàng, bà vốn là con dao hai lưỡi, không từ bất cứ thủ đoạn nào để duy trì địa vị. Theo *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*, “màu vàng ở Trung quốc là màu của Hoàng đế, màu của quyền lực nhưng đồng thời nó cũng bị gắn với nghĩa giả dối, phản bội. Việc gán giá trị tiêu cực cho màu vàng cũng được xác nhận trong truyền thống sân khấu Bắc Kinh, ở đó các diễn viên hóa trang màu vàng để biểu thị tính tàn bạo, giả dối, vô liêm sỉ...” (Chevalier và Gheerbrant, 1997, tr. 980-981). Ở đây Trương Nghệ Mưu đã sử dụng màu vàng với hàm nghĩa tiêu cực của nó. Cả bà ba và Tụng Liên đều yêu thích màu đỏ. Màu đỏ ở đây cũng gợi khát khao về bản năng, về quyền được sống hạnh phúc của những phụ nữ trong phim. Bà ba đặc biệt yêu thích bộ đồ diễn kinh kịch đỏ rực rỡ. Cảnh người phụ nữ bất hạnh này mặc bộ quần áo gấm đỏ rực múa hát giữa sân phủ đầy tuyết trắng là một cảnh hết sức ấn tượng, màu đỏ với đúng ý nghĩa của nó thể hiện ngọn lửa khát khao hạnh phúc cháy bỏng của người đàn bà đáng thương. Khi mỗi tình vụng trộm của bà với ông bác sĩ bị phát hiện, bà bị xử theo luật lệ hà khắc của gia tộc dành cho những kẻ ngoại tình, bà bị lôi vào căn nhà chết chóc, màu sắc lập tức chuyển sang màu xám. Bên ngoài là tuyết trắng xóa và bầu trời xám xịt. Bà bị hành quyết tàn nhẫn trong khung cảnh và bầu không khí như vậy. Ở đây, màu sắc như đang kể lại bi kịch bằng ngôn ngữ riêng của nó và càng làm cho câu chuyện thêm bi kịch. Sự phản kháng của những phụ nữ trong phủ cuối cùng cũng chỉ là hư vô, tuyệt vọng, màu đỏ yếu ớt cuối cùng cũng bị bóng tối nuốt chửng. Một trận tuyết trắng làm cho tất cả trở thành hư vô, nhưng tuyết tan, tất cả lại trở về trạng thái ban đầu, người phụ nữ thân phận

thấp kém không thể chống lại sự tàn ác của lễ giáo phong kiến. Trương Nghệ Mưu đã khai thác triệt để hàm nghĩa của màu sắc và màu sắc đã góp phần đắc lực làm nên phong cách “rất Mưu” và “rất Nghệ” của ông.

Sự thay đổi màu sắc trang phục của Tụng Liên cũng thể hiện sự thay đổi số phận và nội tâm của cô. Khi mới bước chân vào phủ Trần cô mặc màu trắng, màu đỏ vàng chuyển sang hoa, đen khi được sủng ái đến khi thất sủng, sau cùng là màu trắng.

Một hình ảnh đáng nhớ trong đêm tân hôn của Tụng Liên, chưa kịp động phòng thì lão gia bị bà ba cho gọi đi, còn lại một mình Tụng Liên trong phòng. Cô cầm chiếc đèn đứng lại trước gương, hình ảnh nàng phản chiếu qua gương với chiếc đèn lồng đỏ, cả tóc, khuôn mặt nàng đỏ rực trong ánh đèn. Nhưng màu đỏ rực không mang lại cảm giác ấm áp mà như xoáy sâu vào tâm trạng cô đơn và nghịch cảnh đáng thương của cô. Màu đỏ được Trương Nghệ Mưu sử dụng một cách sáng tạo, nó đi ngược lại với ý nghĩa gốc, nó không còn biểu hiện tâm trạng vui tươi nữa mà biểu thị tâm trạng cô đơn của nhân vật.

Màu sắc với vai trò là một phương tiện khắc họa hình tượng nhân vật, đã góp phần làm nên thành công trong việc miêu tả thế giới cảm xúc của nhân vật và xây dựng hình tượng nhân vật. Cá tính, thế giới nội tâm và trạng thái tình cảm phong phú của nhân vật cũng được thể hiện cụ thể, rõ nét hơn nhờ màu sắc. Màu sắc cũng tham gia vào quá trình tự sự làm cho câu chuyện trở nên sắc nét, hấp dẫn hơn.

4. Kết luận

Đặc trưng của phim ảnh là kích thích đồng

thời vào hai cơ quan cảm giác nghe và nhìn của khán giả, trong đó, màu sắc là nhân tố có khả năng phát huy hiệu quả tốt nhất lên thị giác, biểu tượng màu sắc hàm chứa ý nghĩa sâu sắc, góp phần làm cho ngôn ngữ điện ảnh trở nên sắc bén hơn. Trong quá trình sáng tạo nghệ thuật, Trương Nghệ Mưu đã nắm bắt được đặc trưng này và rất thành công khi vận dụng và khai thác ý nghĩa của màu sắc. Màu sắc làm cho chủ đề phim được thăng hoa, hình tượng nhân vật điển hình được khắc họa đậm nét, câu chuyện kể hấp dẫn hơn và khiến độc giả cảm nhận ý nghĩa của bộ phim sâu sắc hơn. Các tác phẩm của ông có thể nói trở thành những bộ phim tiêu biểu thể hiện nghệ thuật màu sắc của nền điện ảnh Trung Quốc. Tài năng đó được đáp lại bằng những giải thưởng cao quý và khiến cho tên tuổi của người nghệ sỹ đầy tài hoa Trương Nghệ Mưu đã vang bóng không chỉ một thời.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Buckland, W. (2011). *Nghiên cứu phim*. Nxb Tri thức.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1997). *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*. NXB. Đà Nẵng.
- Corrigan, T. (2011). *Hướng dẫn viết về phim*. Nxb Tri thức.
- Mai Văn Hai (2002). Biểu tượng và văn hóa biểu tượng trong tư duy xã hội học. *Xã hội học*, (2), 11.
- Trần Đình Sử (2012). *Toàn cảnh Thi pháp học*. Phê bình văn học online. Truy cập tại <https://phebinhvanhoc.com.vn/toan-canhh-thi-phap-hoc/>.
- Đào Thân (1993). Hệ thống từ ngữ chỉ màu sắc của tiếng Việt trong sự liên hệ với mấy điều phổ quát. *Tạp chí Ngôn ngữ*, (2), 11-15.

Tiếng Trung

- 伊顿 约翰内斯 (1996). 色彩艺术. 上海人民美术出版社
- 刘恩御著 (1997). 影视色彩学. 北京广播学院出版社

COLOUR SYMBOL IN ZHANG YIMOU'S MOVIES

Bui Thi Thuy Phuong

*University of Languages and International Studies
Vietnam National University, Hanoi*

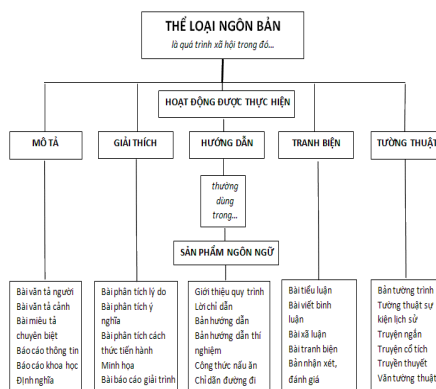
Abstract: Zhang Yimou is one of the most representative directors for the fifth generation of Chinese cinema. His films have earned critical acclaim from film critics and among them many have won prestigious awards in China as well as international film festivals. One of the things that appealed to his film was his unique and effective use of colors. His artistic films such as *Red Sorghum*, *Ju Dou*, and *Raise the Red Lantern* are the works that show his success in this respect. The paper mainly analyzes the characteristics and meaning of applying colors in the aforementioned films, and initially finds out the role of color symbol with particular art films and impression building as well as his artistic style in general.

Keywords: Zhang Yimou film; color symbol; color art

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 sẽ được gửi tới phản biện kín, vì vậy tác giả cần tránh tiết lộ danh tính trong nội dung bài một cách không cần thiết.
4. 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 2,5cm, dưới 2cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 11, cách dòng Single.
5. Tất cả các bài báo phải có tên bài, 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.
6. 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). Đối với bài báo có nhiều hơn 2 tác giả, 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.
7. Các mục và tiểu mục trong bài báo phải được đánh số thứ tự lần lượt. Các mục chính đánh theo số thứ tự 1, 2, 3, v.v., sau đó các tiểu mục là 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, v.v., tiếp đến là 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, v.v. Tóm tắt của bài báo không nằm trong phần đánh số thứ tự.
8. Hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài báo phải đảm bảo rõ nét và được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài báo. Nguồn của các hình ảnh, sơ đồ trong bài báo cũng phải được chỉ rõ. Tên ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài báo phải được cung cấp dưới ảnh, sơ đồ, biểu đồ.

Ví dụ:



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

9. Bảng biểu trong bài báo được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài báo. Tên bảng trong bài báo phải được cung cấp trên bảng. Yêu cầu bảng không có đường kẻ sọc.

Ví dụ:

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

STT	Giá trị đạt được	\bar{X}	SD
1	Giá trị thực tiễn của những giờ học môn Giáo dục học qua các hình thức học tập khám phá	1,8070	,65008
2	Đáp ứng yêu cầu thực tiễn phát triển kỹ năng nghề	1,8947	,68315
3	Góp phần hình thành năng lực hành động cho sinh viên	1,7807	,64847
4	Nâng cao hứng thú học môn Giáo dục học cho sinh viên	1,9386	,81235

10. Quy cách trích dẫn

10.1. Đối với tài liệu trích dẫn trong nội dung bài:

- Nếu tác giả là người Việt Nam:

+ Ghi đầy đủ họ tên của tác giả theo đúng trật tự của tiếng Việt nếu tài liệu được trích dẫn là tiếng Việt.

Ví dụ: Ở Việt Nam những năm gần đây, nghiên cứu về chữ Hán phải nhắc đến *Chữ Hán: chữ và nghĩa* (Phạm Ngọc Hàm, 2012)

+ Chỉ ghi họ của tác giả nếu tài liệu được trích dẫn là tiếng Anh.

Ví dụ: Several reasons are believed to hold accountable for this trend, namely the low salary, the poor career prospect as well as the pressure from huge workload and students' parents (Nguyen, 2019).

- Nếu tác giả là người nước ngoài, BÀI BÁO viết bằng tiếng Anh: chỉ ghi họ của tác giả.

- Khi trích dẫn trực tiếp, cần có thông tin về số trang của tài liệu được trích dẫn (Kí hiệu “p./pp.” trong bài báo tiếng Anh và “tr.” trong bài báo tiếng Việt)

Ví dụ:

According to Jones (1998), “students often had difficulty using APA style, especially when it was their first time” (p. 199).

She stated, “Students often had difficulty using APA style” (Jones, 1998, p. 199), but she did not offer an explanation as to why.

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).

- Nếu tác phẩm có 2 tác giả, ghi họ tên của hai tác giả, nối với nhau bằng chữ **và** (trong bài báo tiếng Việt); ghi họ của hai tác giả, nối với nhau bằng chữ **and** (trong bài báo tiếng Anh)

- Nếu tác phẩm có nhiều hơn 2 tác giả: Chỉ ghi họ tên tác giả đầu tiên cùng cụm từ **và cộng sự** (trong bài báo tiếng Việt); ghi họ của tác giả đầu tiên cùng cụm từ **et al.** (trong bài báo tiếng Anh).

10.2. Đối với danh mục tài liệu tham khảo:

- Tài liệu tham khảo phải bao gồm tất cả các tác giả với công trình có liên quan đã **được trích dẫn trong bài viết**. Các trích dẫn phải được ghi đầy đủ, rõ ràng và chính xác. 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, và theo thứ tự bảng chữ cái của tên tác giả Việt Nam hoặc của họ tác giả nước ngoài.

- Tất cả các tài liệu tiếng nước ngoài phải được viết nguyên văn, không viết theo kiểu phiên âm.

Ví dụ:

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.

- Tài liệu của tác giả nước ngoài đã được chuyển ngữ sang tiếng Việt thì sắp vào danh mục tài liệu tiếng Việt.

- Tác giả là người Việt Nam, nhưng tài liệu được viết bằng tiếng nước ngoài thì liệt kê tài liệu trong danh mục tiếng nước ngoài (mặc dù đăng bài hoặc xuất bản tại Việt Nam).

Ví dụ:

Tran, T. C., & Do, T. T. H. (2015). Patterns of Code-Mixing of English in Hoa Hoc Tro Magazine in Vietnam. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 31(4), 11-24.

- Đối với tài liệu bằng tiếng Việt và tác giả người Việt, viết đầy đủ cả họ và tên tác giả và trình bày như sau:

Ví dụ:

Nguyễn Thiện Giáp (2008). *Giáo trình Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

Lâm Quang Đông (2015). Quá trình tư duy ở người lớn học ngoại ngữ: một trường hợp điển cứu. Kỷ yếu Hội thảo quốc tế *Đổi mới việc dạy-học & nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam*. Hà Nội, ngày 10 tháng 4 năm 2015, tr. 172-191.

- Đối với các tài liệu bằng tiếng Anh, trích dẫn đúng theo hệ thống trích dẫn APA.

- **Một số quy tắc trích dẫn theo APA như sau:**

+ *Đối với các tài liệu là sách:*

Saussure, F. D. (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.

Nguyễn Thiện Giáp (2008). *Giáo trình Ngôn ngữ học*. Hà Nội: Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội

+ *Đối với các tài liệu là chương sách:*

Levi-Strauss, C. (1971). Totem and caste. In F. E. Katz (Ed.), *Contemporary sociological theory* (pp. 82- 89). Random House.

Phan Huy Đường (2007). “Chương 3 – Phát triển kinh tế đối ngoại Việt Nam qua các giai đoạn lịch sử hiện đại”. *Kinh tế đối ngoại Việt Nam*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 98-178.

+ *Đối với các tài liệu là bài báo đăng trên tạp chí khoa học, báo cáo hội nghị hội thảo:*

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.

Kirkwood, M., & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 429-448.

Nguyễn Hữu Minh (2015). Gia đình Việt Nam sau 30 năm đổi mới. *Khoa học xã hội Việt Nam*, 11(96), 51-59.

Lâm Quang Đông (2015). Quá trình tư duy ở người lớn học ngoại ngữ: một trường hợp điển cứu. Kỷ yếu Hội thảo quốc tế *Đổi mới việc dạy-học & nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam*. Hà Nội, ngày 10 tháng 4 năm 2015, tr. 172-191

+ Đối với các tài liệu truy cập trên mạng:

Baker, M. C. (1989). Object Sharing and Projection in Serial Verb Constructions. *Linguistic Inquiry*, 20(4) (Autumn, 1989), 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>.

+ Đối với các tài liệu là video:

Staveley-Taylor, H. (Director). (2006). *Introduction to designing experiments* [Film; DVD]. Uniview Worldwide; Cambridge Educational.

Hà Văn Tân (2018, 8 tháng 9). *Nghiên cứu khoa học là gì?* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nLkj95pgl28>

+ Đối với luận văn, luận án:

Gerena, C. (2015). *Positive Thinking in Dance: The Benefits of Positive Self-Talk Practice in Conjunction with Somatic Exercises for Collegiate Dancers*. Master's thesis, University of California Irvine.

Nguyễn Hoàng Thanh (2011). *Nghiên cứu mức sẵn sàng chi trả cho cải thiện điều kiện vệ sinh môi trường tại huyện Kim Bảng, Hà Nam năm 2010*. Luận văn Thạc sĩ y tế công cộng, Trường Đại học Y Hà Nội.

11. 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/>

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

ĐT.: (84-24) 62532956

Mẫu trình bày bố cục của một bài báo

TIÊU ĐỀ BÀI BÁO

(bằng tiếng Anh và tiếng Việt, in hoa, phông chữ: Constantia, cỡ chữ: 16,
giãn dòng: single, căn lề: giữa)

Tên tác giả (Times New Roman, cỡ 13.5)*

Tên cơ quan / trường đại học (Times New Roman, cỡ 10,5, in nghiêng)

Địa chỉ cơ quan / trường đại học (Times New Roman, cỡ 10,5, in nghiêng)

Tóm tắt: Tóm tắt bằng tiếng Anh và tiếng Việt, không quá 200 từ, phông chữ: Times New Roman, cỡ chữ: 10

Từ khóa: Không quá 5 từ, phông chữ: Times New Roman, cỡ chữ: 10

Phần nội dung chính của bài báo thường bao gồm các phần sau: (Times New Roman, cỡ 11, giãn dòng: single)

1. Đặt vấn đề

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. ...

2.2.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. ...

3.2. ...

4. Kết quả nghiên cứu

4.1.

4.2.

5. Thảo luận

5.1. ...

5.2. ...

6. Kết luận

Tài liệu tham khảo

Phụ lục

* ĐT.: (Số của tác giả liên hệ)

Email: (Email của tác giả liên hệ)

