

# 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.

### **Tổng biên tập/Editor-in-Chief**

Lâm Quang Đông

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

Lâm Quang Đông (*Chủ tịch/Chairman*)

Nguyễn Hoàng Anh

Lê Hoài Ân

Mai Ngọc Chừ

Diana Dudzik

Lê Hoàng Dũng

Nguyễn Văn Hiệp

Nguyễn Hòa

Phan Văn Hòa

Đinh Thị Thu Huyền

Nguyễn Văn Khang

Bảo Khâm

Phạm Quang Minh

Đỗ Hoàng Ngân

Park Ji Hoon

Trần Hữu Phúc

Trần Văn Phước

Nguyễn Quang

Trịnh Sâm

Shine Toshihiko

Ngô Minh Thủy

Nguyễn Lân Trung

Hoàng Văn Vân

Nguyễn Ngọc Vũ

Zhou Xiaobing

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

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

Nguyễn Thị Vân Anh

(*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) 66886972

\* Email: [tapchincnn@gmail.com](mailto:tapchincnn@gmail.com) / [tapchincnn@vnu.edu.vn](mailto:tapchincnn@vnu.edu.vn)

\* Website: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

# TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Tập 39, Số 1, 2023

## MỤC LỤC

### NGHIÊN CỨU

- 1 **Nguyễn Quang**, Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu tác động (giao tiếp) (Bài 4) 1
- 2 **Trần Thị Lan Anh, Cao Thúy Hồng, Nguyễn Mai Hoa**, Phương thức tổ chức thực tập sư phạm trong mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở đào tạo giáo viên và trường phổ thông ở Việt Nam: Nghiên cứu tài liệu 19
- 3 **Tạ Nhật Ánh, Tạ Minh Hà, Nguyễn Thị Thu Uyên, Nguyễn Giang Thủy, Trần Ngọc Diệp**, Trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của sinh viên: Nghiên cứu cắt ngang tại một trường đại học ngoại ngữ 38
- 4 **Cao Thị Hải Bắc**, Tình hình giảng dạy và nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam 49
- 5 **Trần Ngọc Dũng, Nguyễn Duy Thái**, Sự thay đổi chiến lược của Ấn Độ tại Đông Nam Á trong thế cạnh tranh với Trung Quốc sau Chiến tranh lạnh 59
- 6 **Nguyễn Đình Hiền**, Khảo sát lỗi sai ngữ pháp trong bài thi khẩu ngữ tiếng Hán của sinh viên Việt Nam 77
- 7 **Hoàng Thị Băng Tâm**, Từ ngữ văn hóa và việc giảng dạy từ ngữ văn hóa (qua ngữ liệu *Giáo trình Hán ngữ*) 95
- 8 **Lưu Hón Vũ**, Chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh 106

### TRAO ĐỔI

- 9 **Phạm Ngọc Hàm**, Nét độc đáo của các biện pháp tu từ trong ca khúc “Tình cây và đất” của Tô Thanh Tùng 118
- 10 **Cao Hải Linh**, Tìm hiểu ý nghĩa của động từ đa nghĩa 잡다 (cầm, nắm) trong tiếng Hàn Quốc 127
- 11 **Đoàn Thuý Quỳnh**, Dạy viết sáng tạo trong tiếng Anh bằng thơ hình 141

# VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

Vol. 39, No. 1, 2023

## CONTENTS

### RESEARCH

- 1 **Nguyen Quang**, A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Impact (Communication) (Article 4) 1
- 2 **Tran Thi Lan Anh, Cao Thuy Hong, Nguyen Mai Hoa**, The Structure of Practicums and the School-University Partnership in Teacher Education in Vietnam: A Document Analysis Study 19
- 3 **Ta Nhat Anh, Ta Minh Ha, Nguyen Thi Thu Uyen, Nguyen Giang Thuy, Tran Ngoc Diep**, Academic Procrastination in Junior Students: A Cross-Sectional Study in a Language University 38
- 4 **Cao Thi Hai Bac**, The Situation of Teaching and Researching Korean Society in Vietnam 49
- 5 **Tran Ngoc Dung, Nguyen Duy Thai**, Indian Strategic Changes in Southeast Asia in the Competition With China After the Cold War 59
- 6 **Nguyen Dinh Hien**, An Analysis of Grammatical Errors in the Chinese Proficiency Oral Test of Vietnamese Students 77
- 7 **Hoang Thi Bang Tam**, Cultural Words and Teaching Cultural Words (Through the Textbook Series *Chinese Course*) 95
- 8 **Luu Hon Vu**, A Study of Ho Chi Minh City University of Foreign Languages and Information Technology Students' Chinese Speaking Skill Learning Strategies 106

### DISCUSSION

- 9 **Pham Ngoc Ham**, The Uniqueness of Literary Devices in the Song “Tinh cay va dat” by To Thanh Tung 118
- 10 **Cao Hai Linh**, The Meanings of the Polysemous Verb 잡다 (Hold, Grasp) in Korean 127
- 11 **Doan Thuy Quynh**, Teaching Creative Writing in English by Using Picture Poems 141





## NGHIÊN CỨU

**HỆ QUI CHIẾU ĐƯỢC ĐỀ XUẤT CHO NGHIÊN CỨU  
TƯƠNG ĐỒNG-DỊ BIỆT TRONG GIAO TIẾP GIAO VĂN HOÁ  
VÀ SỰ CỐ DUNG HỌC TRONG GIAO TIẾP LIÊN VĂN HOÁ:  
QUI CHIẾU TÁC ĐỘNG (GIAO TIẾP)  
(BÀI 4)**

Nguyễn Quang\*

Trung tâm Nghiên cứu giáo dục ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học,  
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 3 tháng 9 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 5 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 12 năm 2022

**Tóm tắt:** Tiếp nối bài 3 giới thiệu về chiều qui chiếu ‘Tác động’ (giao tiếp), trình bày các kiểu mô hình giao tiếp chính yếu, tổng quan và phân loại một số kiểu mô hình/hệ hình/mạng giao tiếp liên văn hoá (ICC) và dân tộc học giao tiếp (EC) phổ dụng, bài viết này đề xuất một mô hình về ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác (mô hình LCI). Đây là mô hình xuyên tác với 10 nhóm thành tố thuộc 3 loại: thành tố ảnh hưởng, thành tố tác động và thành tố biểu hiện. Mô hình này kết hợp giữa hai chiều qui chiếu ‘Tác động’ và ‘Biểu hiện’, đồng thời gợi mở cho chiều qui chiếu ‘Cấp mức’. Mạng thành tố cụ thể cho chiều qui chiếu ‘Tác động’ sẽ được trình bày trong bài tiếp sau.

**Từ khoá:** hệ qui chiếu, qui chiếu tác động, mô hình LCI, thành tố tác động, thành tố ảnh hưởng, thành tố biểu hiện

**1. Đặt vấn đề**

Cùng với ý tưởng khởi nguồn từ những năm đầu của thế kỉ 21 về việc tạo dựng một ‘khung siêu lí thuyết’ (*metatheoretical framework*) mang tính ‘đĩ Á vi trung’ (*Asiacentric*) trong nghiên cứu giao tiếp liên văn hoá và dựa trên việc tham chiếu các nguyên tắc hệ hình trong siêu lí thuyết ‘đĩ Phi vi trung’ (*Afrocentric metatheory*) của Asante (1987, 2007, 2014) và triết thuyết Kawaida của Karenga (1997, 2000) - một triết thuyết về cộng đồng Phi châu, nhiều nhà nghiên cứu (Nakayama & Martin, 2007; Miike, 2003, 2010, 2013; Smith, 2012; Shi-xu, 2014; Asante, 2015;...) mong muốn tạo ra một cách nhìn

(*perspective*) bình đẳng, không ‘bị toả bóng’ (*overshadowed*) bởi các lí thuyết ‘đĩ Âu vi trung’ (*Eurocentric*) vốn đang rất phổ biến trong nghiên cứu hiện nay. Cách nhìn này ‘cho phép các nền văn hoá của chính chúng ta trở thành trung tâm, chứ không phải là biên ngoại, trong câu chuyện của mình, với quan điểm là định vị chúng ta như là các chủ thể và tác nhân trong các chu cảnh ngôn ngữ, triết học-tôn giáo, lịch sử và thẩm mỹ của chính chúng ta’ (Miike, dẫn theo Dai & Chen, 2017, tr. 43), nhưng ‘không tấn công, công kích hay thay thế bất cứ một hệ hình nào khác bởi vì nó không thể và không nên được đưa ra để chống lại bất cứ nền văn hoá nào’ (Asante, 2015, tr. 11). Miike (2010) cho

\* Tác giả liên hệ

Email: [ngukwang@yahoo.com](mailto:ngukwang@yahoo.com)

rằng, lâu nay, việc xem xét hành vi tương tác của con người nói chung (hành vi liên nhân) có xu hướng ‘dĩ Âu vi trung’ và các lí thuyết theo xu hướng này, dù vô tình hay hữu ý, đã tạo ra cho chúng một ‘ý nghĩa toàn cầu’ (*global significance*), và do vậy, các phiên bản phi Tây phương (*non-Western versions*) thường bị ‘tầm thường hoá’ (*trivialized*). Với cách nhìn ít nhiều tương thuận, Chang và Chen (2015) cũng tin rằng, trong nghiên cứu giao văn hoá về giao tiếp liên nhân, thay vì chuyên chú vào hệ hình nhị nguyên mang tính giản lược, ta nên tập trung vào xem xét ‘sự thống nhất trong đa dạng’ (*unity in diversity*). Shi-xu (2014) khẳng định rằng khuynh hướng phân tích diễn ngôn nói riêng và nghiên cứu giao tiếp nói chung, về cơ bản, mang tính Tây phương (*basically Western*) và ‘Dĩ Tây vi trung’ (*Westcentric*). Tác giả cũng lưu ý về sự xuất hiện của một hệ hình mới trong nghiên cứu diễn ngôn và giao tiếp vào đầu thế kỉ 21: nghiên cứu diễn ngôn văn hoá (*Cultural Discourse Studies - CDS*) với ba biểu hiện chính là (1) sự tham gia với tỉ lệ đáng kể của các nhà nghiên cứu thuộc các nước kém/đang phát triển, (2) ý thức văn hoá ngày càng gia tăng trong ngành học, và (3) việc phát triển các khung nghiên cứu ‘có phong nền bản địa’ (*locally grounded*) nhưng ‘mang ý thức toàn cầu’ (*globally minded*).

Chia sẻ có phê phán các cách nhìn (*perspective*) và nhận thức (*awareness*) trên, chúng tôi xin được đề xuất một mô hình ý niệm về (và cho nghiên cứu về) ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác (xét theo cả giao tiếp nội văn hoá, giao văn hoá và liên văn hoá) với hi vọng chúng có thể, ở một mức độ có ý nghĩa, đáp ứng được các yêu cầu sau:

#### **a. Nó phải là mô hình giao tiếp của con người (*human communication*)**

Trước khi đạt tới một ‘Đại lí thuyết về giao tiếp của con người’ (*Megatheory of human communication*) theo đề xuất của Miike (2003), thien nghĩ, ta nên đưa ra một ‘mô hình về giao tiếp của con người’ với tư

cách là một (trong nhiều) gợi mở cho quá trình phát triển lí thuyết, một (trong nhiều) giả định cho kiểm chứng thực nghiệm và một (trong nhiều) điểm tựa cho hoàn thiện lí thuyết.

Để có được một mô hình về giao tiếp của con người, trước hết, ta cần phải nhận diện được bản thể (*essence*) hay bản chất nội tại (*intrinsic nature*) của con người (*human being*) nói chung. Xét theo bản thể luận, chúng tôi cho rằng con người sinh ra vốn tiên thiên mang bản chất kép (*double nature*) là sinh thể xã hội (*social beings – N1*) và sinh thể ý thức (*conscious beings – N2*). Các thuộc tính tri nhận, cảm xúc và hành vi của N1 và N2 cần được thể hiện hay, chí ít, gợi mở trong mô hình này [Ví dụ: N1: tương tác (trao đổi, truyền đạt, thể hiện,...); N2: tư duy (niệm, thức,...) → N1+N2: phân tích, tổng hợp, khái quát hoá, so sánh, đối chiếu (tự niệm và tha niệm) → N1+N2: tạo dựng hệ hình khởi nguyên (tư cách kép/*double status*: tư cách cá nhân/*individualship* và tư cách thành viên/*membership*) và các hệ hình phái sinh với các biểu hiện siêu dụng học và biểu đạt dụng học (Nguyễn Quang, 2021b).

#### **b. Nó phải là một mô hình không thiên vị (*unbiased*)**

Chúng tôi cho rằng sẽ là cực kì khó khăn, nếu không muốn nói là không thể tạo ra một (đại/siêu) lí thuyết hay, chí ít, một mô hình ý niệm về giao tiếp con người sao cho vừa ‘*cho phép các nền văn hoá của chính chúng ta trở thành trung tâm*’ (dĩ Á vi trung), vừa không làm cho các nền văn hoá khác ‘*trở thành biên ngoại*’ và ‘*bị tầm thường hoá*’: có ‘tâm’ ắt có ‘biên’, có ‘trọng’ ắt có ‘khinh’. Do vậy, để tạo ra một mô hình/lí thuyết phổ quát và không thiên vị, thay vì xây dựng mô hình/lí thuyết mang tính ‘dĩ Á (hay Âu, hay Phi) vi trung’ từ góc nhìn bản thể, cách nhìn tri nhận đến phương pháp tiếp cận, ta nên chuyển hướng sang phát triển mô hình/lí thuyết dựa trên bản chất (bản chất kép) và tư cách (tư cách kép) tiên thiên của con người nói chung, với tiêu điểm là tìm ra các thành

tổ (*components*), các thuộc tính (*attributes*),... mang tính qui gộp (*inclusive*) và đóng vai trò là những mẫu số chung (*common denominators*) của tương tác con người, bất luận họ thuộc về nguồn gốc văn hoá nào. Mô hình/Khung lí thuyết đó, khi được sử dụng cho nghiên cứu đối chiếu (giao văn hoá), tương tác (liên văn hoá) và liên ngôn, phải thể hiện được tính ‘bình đẳng nhưng khác biệt’ (*equal but different*) giữa các ngôn ngữ và văn hoá được xét cũng như không gợi ý cho những phán định giá trị khi nghiên cứu các hành động/sự kiện/tình huống giao tiếp cụ thể.

### c. Nó phải là một mô hình xuyên tác (*transactional*)

Mô hình ý niệm được đề xuất phải thể hiện được vai trò hoán đảo và chủ động của người giao tiếp: họ không chỉ đơn giản là người gửi (*sender*) và người nhận (*receiver*), người lập mã (*encoder*) và người giải mã (*decoder*), người lập/gửi thông điệp (*message encoder/sender*) và người lập/gửi phản hồi (*feedback encoder/sender*) [mô hình tuyến tính và mô hình tương tác] mà còn là ‘[...] các tác nhân chủ động của quá trình. Họ sở hữu các trường kinh nghiệm gồm giá trị, thái độ, đức tin, ảnh hưởng tâm lí, hình thức diễn giải... Mọi thứ họ nghe và nhìn trong tương tác sẽ được sàng lọc qua trường kinh nghiệm của họ. Điểm nổi bật của mô hình này là vai trò kép của người giao tiếp’ (Nguyễn Quang, 2022, tr. 5).

Đồng thời, mô hình cũng không chỉ đơn thuần thể hiện sự/quá trình tương tác giữa chủ thể và đối thể mà còn hiển thị tính tương kết (*interconnectivity*), tương phụ (*interdependence*) và tương tác (*interaction*) giữa các thành tố trong quá trình giao tiếp. Trong mô hình này, các ‘thành tố’ không chỉ đơn giản là các ‘yếu tố’ trong ‘hệ thống yếu tố-quan hệ’/‘*element-relationship system*’ [tĩnh] mà còn là tất cả các thành phần tham dự, tác động, ảnh hưởng, thể hiện của hệ sinh thái tương tác vốn luôn động trong vòng quay sinh-trưởng-dịch-biến [động]. Do đó,

không chỉ các (nhóm) thành tố tác động/*components of impact* (Ví dụ: thông số nhân thân của người giao tiếp, quan hệ liên nhân, thông điệp, chu cảnh không-thời,...), mà cả các (nhóm) thành tố ảnh hưởng/*components of influence* (Ví dụ: gián đồ văn hoá, dự tưởng,...) và các (nhóm) thành tố biểu hiện/*components of manifestation* (Ví dụ: động-tĩnh, trực tiếp-gián tiếp, rườm-kiệm,...) cũng như tính tương phụ, tương tác giữa chúng phải được đưa vào và thể hiện trong mô hình này.

### d. Nó phải là một mô hình đa năng (*multifunctional*)

Tính đa năng của mô hình được đề xuất cần đáp ứng được, ở một mức độ có ý nghĩa, các tiêu chí sau:

- Mô hình không chỉ đóng vai trò là mô hình qui trình (*process model, model of*) thể hiện quá trình vận hành của hành vi tương tác mà còn phải là mô hình nghiên cứu (*research model, model for*) tạo thuận lợi cho việc xem xét các hành động và sự kiện trong các tình huống giao tiếp cụ thể.
- Mô hình thể hiện được sự vận hành (*model of*) hay giúp xem xét sự vận hành (*model for*) không chỉ của các hành vi tương tác ngôn từ mà cả của các hành vi tương tác phi ngôn từ trong giao tiếp liên nhân trực diện.
- Mô hình không chỉ giúp cho quá trình miêu tả, diễn giải, phân tích giao tiếp nội văn hoá mà còn tạo thuận lợi cho diễn giải, lí giải, đối sánh giao văn hoá (tương đồng, dị biệt), liên văn hoá (sự cố ngôn ngữ-dụng học, sự cố dụng học-xã hội) và phân tích liên ngôn (chuẩn, phi chuẩn; tương đồng, dị biệt).

## 2. Mô hình ngôn ngữ & văn hoá trong tương tác

Lí do để chúng tôi thiết kế và đề xuất mô hình xuyên tác dưới đây với kì vọng, ở một mức độ có ý nghĩa, nó có thể kết hợp

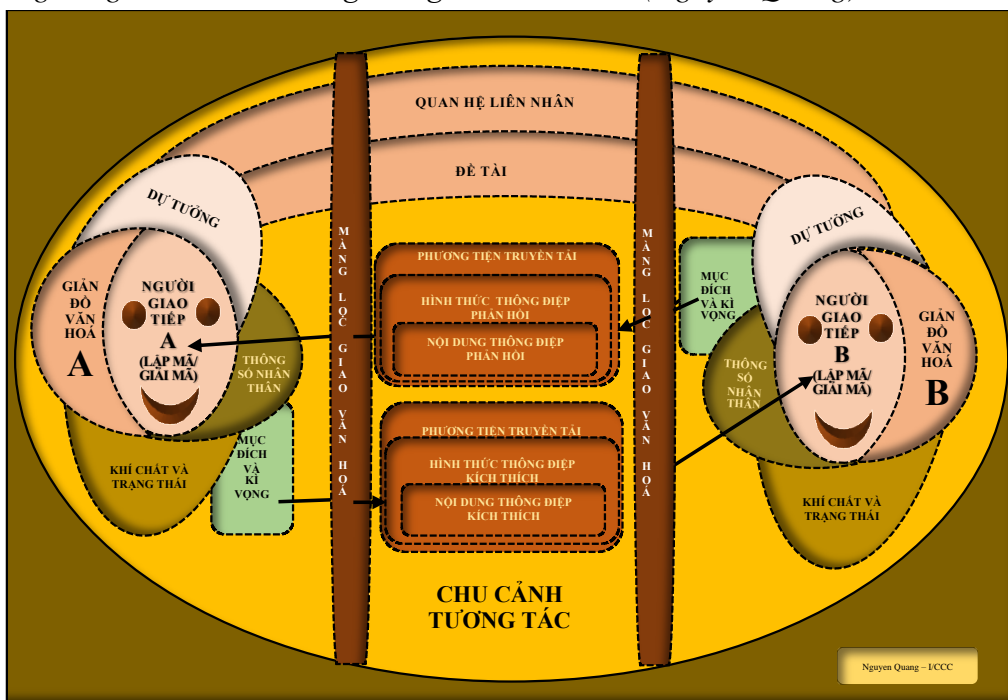
được các lợi thế của dân tộc học giao tiếp và đối sánh giao văn hoá là vì trong khi ‘... dân tộc học nói cho chúng ta về cái duy nhất, cái nổi trội ở một nền văn hoá cụ thể [...] thì đối sánh giao văn hoá lại nói cho chúng ta về cái chung, cái có thật ở một số, hoặc nhiều, hoặc thậm chí tất cả các nền văn hoá của nhân loại’ (Ember & Ember, 2009, tr. 1). Với các nghiên cứu về ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác (*languages and cultures in interaction*), dù theo cách tiếp cận đối chiếu/giao văn hoá (*contrastive/cross-cultural approach*), tương tác/liên văn hoá (*interactive/intercultural approach*) hay liên ngôn (*interlanguage approach*) thì từ ngữ luôn đóng vai trò căn cốt khi thực hiện miêu tả, diễn giải, lí giải và đối sánh ở các tiêu điểm phân tích khác nhau như ‘hành động lời nói’ (*speech act*), hành động giao tiếp (*communicative act*), sự kiện giao tiếp (*communicative event*) và tình huống giao tiếp (*communicative situation*). Đây chính là điểm mạnh của dân tộc học giao tiếp vì nó ‘... sử dụng từ ngữ, mà từ ngữ thì luôn khả ứng với nhiều hơn một trường hợp. Ta không thể miêu tả một văn hoá cụ thể (hay bất cứ

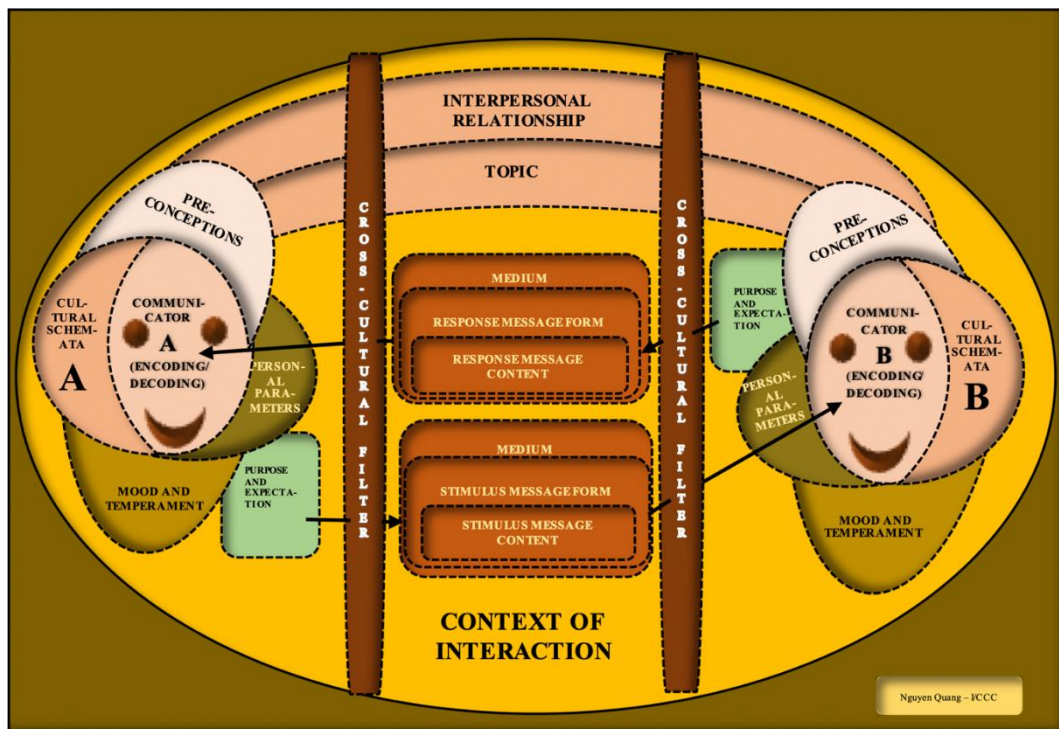
điều gì khác liên quan) mà không sử dụng đến các từ ngữ có ý nghĩa đối với các văn hoá khác’ (Ember & Ember, 2009, tr. 2). Do vậy, việc phát triển mô hình kết hợp sẽ giúp ta vừa xem xét được cái phổ quát vừa tìm ra được cái đặc thù, vừa xem xét được các biểu hiện siêu dụng học vừa tìm ra được các biểu đạt dụng học, vừa tạo thuận lợi cho trình bày miêu tả vừa giúp gợi mở cho diễn giải, lí giải... Mô hình này, kết hợp với mạng thành tố tác động do chúng tôi đề xuất, hi vọng, có thể ít nhiều giúp cho cả nghiên cứu nội văn hoá và liên/giao văn hoá theo hướng nhận diện (qui chiếu biểu hiện), thu thập, phân loại, miêu tả dữ liệu xét theo các tầng mức (qui chiếu cấp mức) của từng nguồn cụ thể [nội văn hoá], rồi tiên hành đối sánh giữa các nguồn, diễn giải và lí giải (qui chiếu tác động) những tương đồng-dị biệt của các biểu hiện/biểu đạt được xét [giao văn hoá] cũng như những sự cố dụng học do sự bất tương xứng (*asymmetry*) hay bất tương hợp (*mismatch*) giữa các biểu hiện/biểu đạt được xét [liên văn hoá].

Mô hình đề xuất được thể hiện như sau:

**Hình 1**

Mô hình ngôn ngữ & văn hoá trong tương tác/LCI model (Nguyễn Quang)





Tính xuyên tác của mô hình và sự kết hợp giữa dân tộc học giao tiếp và đối sánh giao văn hoá được thể hiện như sau:

- Các đường viền chấm (*dotted contour*) bao quanh các (nhóm) thành tố cho thấy tính tương kết (*interconnectivity*), tương phụ (*interdependence*) và tương tác (*interaction*) giữa chúng. Ví dụ: theo trường kinh nghiệm (*field of experience*) của người giao tiếp A, mục đích/kì vọng của người ấy có thể tương phụ/tương tác với nội dung thông điệp thông qua các thông số nhân thân, quan hệ liên nhân (quan hệ và quyền lực), đề tài tương tác,... Nội dung thông điệp có thể tùy thuộc vào trạng thái (nội tại) của người giao tiếp và/hoặc chu cảnh tương tác (ngoại tại)... mà lựa chọn hình thức thông điệp. Hình thức thông điệp lại tùy thuộc vào chu cảnh tương tác (ngoại tại), khí chất (nội tại), thông số nhân thân (nội tại) của người giao tiếp,... mà viện đến phương tiện truyền tải... để, cuối cùng, tạo ra các lực ngôn tác khác nhau lên người tương tác B. Cũng xin được lưu ý rằng các khái niệm ‘nội tại’ và ‘ngoại tại’ cũng chỉ mang tính tương đối xét theo bản chất tương phụ và tương tác của các

(nhóm) thành tố trong mô hình xuyên tác này.

- Các đôi tác đều đóng vai trò kép: vừa là người gửi vừa là người nhận thông điệp [thông điệp xã hội/*social message* bao gồm cả thông điệp ngôn từ/*verbal message* (nội ngôn) và thông điệp phi ngôn từ/*nonverbal message* (cận ngôn và ngoại ngôn: thân thể, vật thể, môi trường)]. Tuy nhiên, để thuận tiện cho qui xét và đối sánh, chúng tôi xin được gọi đôi tác khởi xướng tương tác là ‘Người giao tiếp A’/‘*Communicator A*’ (hay ‘Chủ thể’/‘*Interactant*’) và người cùng tương tác là ‘Người giao tiếp B’/‘*Communicator B*’ (hay ‘Đối thể’/‘*Co-interactant*’).

- Các thành tố thuộc các nhóm thành tố trong mô hình được phân thành ba loại: ‘Thành tố tác động’/‘*Components of impact*’ (Các thành tố tác động trực tiếp đến hành vi giao tiếp), ‘Thành tố ảnh hưởng’/‘*Components of influence*’ (Các thành tố tạo ảnh hưởng đến hành vi giao tiếp) và ‘Thành tố biểu hiện’/‘*Components of manifestation*’ (Các thành tố nhận diện, định dạng, định loại hành vi giao tiếp). Cụ thể:



**Bảng 1***Định vị các loại thành tố*

STT	NHÓM THÀNH TỐ	THÀNH TỐ	LOẠI THÀNH TỐ
1	<b>Giản đồ văn hoá</b>	Giá trị	Thành tố ảnh hưởng
		Đức tin	Thành tố ảnh hưởng
		Quan niệm	Thành tố ảnh hưởng
		Thể chế chính trị-xã hội	Thành tố ảnh hưởng
		Trình độ văn minh	Thành tố ảnh hưởng
		Tập quán văn hoá	Thành tố ảnh hưởng
		...	Thành tố ảnh hưởng
2	<b>Dự tưởng</b>	Khuôn mẫu	Thành tố ảnh hưởng
		Thành kiến	Thành tố ảnh hưởng
		Mặc cảm	Thành tố ảnh hưởng
		...	Thành tố ảnh hưởng
3	<b>Thông số nhân thân của người giao tiếp</b>	Tuổi tác	Thành tố tác động
		Giới tính	Thành tố tác động
		Nghề nghiệp	Thành tố tác động
		Trình độ học vấn	Thành tố tác động
		Trình độ ngoại ngữ/Mức độ tiếp biến văn hoá	Thành tố tác động
		Tình trạng hôn nhân	Thành tố tác động
		Nơi ngụ cư lâu nhất	Thành tố tác động
		...	Thành tố tác động
4	<b>Trạng thái và khí chất của người giao tiếp</b>	Trạng thái	Thành tố tác động
		Khí chất	Thành tố tác động
5	<b>Mục đích và kì vọng của người giao tiếp</b>	Mục đích	Thành tố tác động
		Kì vọng	Thành tố tác động
6	<b>Quan hệ liên nhân</b>	Quan hệ chủ thể-đối thể	Thành tố tác động
		Quyền lực của chủ thể đối với đối thể	Thành tố tác động
		Tình cảm cần biểu hiện của chủ thể và đối thể	Thành tố tác động
		Thái độ cần thể hiện của chủ thể và đối thể	Thành tố tác động
7	<b>Đề tài</b>	Đề tài	Thành tố tác động
8	<b>Thông điệp</b>	Nội dung thông điệp	Thành tố tác động
		Hình thức thông điệp	Thành tố tác động
		Phương tiện truyền tải	Thành tố tác động
9	<b>Chu cảnh tương tác</b>	Chu cảnh không-thời	Thành tố tác động
		Vùng tác động	Thành tố tác động

		Vùng ảnh hưởng	Thành tố ảnh hưởng
10	Màng lọc giao văn hoá	Hướng về cộng đồng >> Hướng về bản thân	Thành tố biểu hiện
		Tôn ti >> Bình đẳng	Thành tố biểu hiện
		Khiêm thân >> Tôn thân	Thành tố biểu hiện
		Duy cảm >> Duy lí	Thành tố biểu hiện
		Chủ quan >> Khách quan	Thành tố biểu hiện
		Hướng nội >> Hướng ngoại	Thành tố biểu hiện
		Lịch sự dương tính >> Lịch sự âm tính	Thành tố biểu hiện
		Ruộm >> Kiem	Thành tố biểu hiện
		Trang trọng >> Phi trang trọng	Thành tố biểu hiện
		Trừu tượng >> Cụ thể	Thành tố biểu hiện
		Chu cảnh cao >> Chu cảnh thấp	Thành tố biểu hiện
		Trực tiếp >> Gián tiếp	Thành tố biểu hiện
		Động >> Tĩnh	Thành tố biểu hiện
		Chính xác >> Phi chính xác	Thành tố biểu hiện

- Trong ‘Chu cảnh tương tác’, mặc dù có sự phân biệt giữa:

a. ‘Chu cảnh không-thời’ ở đó hai thành tố tác động (‘Khung cảnh giao tiếp’ và ‘Thời gian giao tiếp’) cùng các thành tố tác động khác [các ‘hạt’ (*particles*) hay ‘chất’ (*akasha*) tạo ra ‘cái ta thấy’ (*the found*)] được coi trọng

và

b. ‘Vùng tác động’ (hay ‘Chu cảnh tình huống’) thể hiện tính tương phụ, tương tác giữa thành tố tác động cùng ‘Vùng ảnh hưởng’ (hay ‘Chu cảnh văn hoá’) trong đó các thành tố ảnh hưởng [các ‘sóng’ (*waves*) hay ‘khí’ (*prana*) tạo ra ‘cái ta cảm’ (*the felt*)] được đề cao,

nhưng không thể phủ nhận được rằng tất cả các thành tố tác động cũng đều được/bị ‘thâm nhập’ (*infiltrated*), và thậm chí, ‘thẩm đẫm’ (*saturated*) bởi các sóng văn hoá của các thành tố ảnh hưởng. Do vậy, sự tương phụ, tương tác giữa các thành tố tác động (Vùng tác động) cũng chịu sự chi phối, ở các mức độ khác nhau, bởi sự tương phụ, tương tác giữa các thành tố ảnh hưởng (Vùng ảnh hưởng).

- Vì là mô hình của các ngôn ngữ và

văn hoá trong tương tác với ưu tiên dành cho các nghiên cứu đối chiếu, tương tác và liên ngôn (*contrastive, interactive and interlanguage research*), nên chúng tôi kết hợp cả qui chiếu tác động và qui chiếu biểu hiện. Nói cách khác, ngoài các thành tố tác động đến giao tiếp (qui chiếu tác động), chúng tôi cũng đưa vào yếu tố thuộc qui chiếu biểu hiện mà chúng tôi gọi là ‘Màng lọc giao văn hoá’ (*Cross-cultural filter*) được tạo dựng bởi các bình diện phạm trù nhằm giúp nhận diện, định dạng và định loại các biểu hiện siêu dụng học và/hoặc các biểu đạt dụng học cần phân tích/đối sánh.

Cụ thể, mô hình mà chúng tôi đề xuất bao gồm các nhóm thành tố sau:

#### 1) Giản đồ văn hoá (*Cultural schemata*):

Giản đồ văn hoá của người giao tiếp được hình thành bởi các ẩn tàng văn hoá được chia sẻ giữa các thành viên của một cộng đồng ngôn ngữ-văn hoá, bao gồm giá trị (*values*), đức tin (*beliefs*), quan niệm (*perceptions*), chính trị-xã hội (*socio-politics*), trình độ văn minh (*civilisation level*), tập quán văn hoá (*cultural practices*), thói quen bản địa (*local habits*), phong cách giao tiếp (*communication style*),... (Xem

Nguyễn Quang, 2020).

Các ẩn tàng văn hoá góp phần giúp ta đưa ra được các diễn giải/lí giải văn hoá (*cultural interpretations/explanations*) về việc người giao tiếp ưa chuộng biểu hiện siêu dụng học này hơn biểu hiện siêu dụng học kia (*preferences*) và/hoặc lựa chọn biểu đạt dụng học này chứ không phải là biểu đạt dụng học kia (*choices*) khi xem xét các tương đồng-dị biệt trong nghiên cứu giao văn hoá, các chuẩn và lệch chuẩn trong nghiên cứu liên ngôn và các sự cố dụng học trong nghiên cứu liên văn hoá.

## 2) Dự tưởng (Pre-conceptions):

Các ‘dự tưởng’ còn được gọi là các ‘tiền niệm’. Nếu xem xét chúng từ góc độ người giao tiếp, chúng bao gồm khuôn mẫu/*stereotype* (cả khuôn mẫu tích cực/*positive stereotype* và khuôn mẫu tiêu cực/*negative stereotype*), thành kiến/*prejudice* (cả thiên kiến/*favourable prejudice* và định kiến/*unfavourable prejudice*), mặc cảm/*complex* (cả mặc cảm tự tôn/*superiority complex* và mặc cảm tự ti/*inferiority complex*),... (Xem Nguyễn Quang, 2020). Nếu nhìn nhận dự tưởng như các thiên vị (*biases*) và xem xét chúng theo các miền trong tương tác liên nhân thì: (1) định kiến (được hiểu là quan điểm/cách nhìn nhận về người khác mà người tương tác thừa hưởng từ cộng đồng của mình; cả tích cực và tiêu cực), thành kiến (được hiểu là quan điểm/cách nhìn nhận về người khác do người tương tác tự xây dựng; cả tích cực và tiêu cực) và mặc cảm thuộc về miền xúc cảm (*affective domain*) và đó là thiên vị cảm xúc (*emotional bias*); (2) khuôn mẫu thuộc về miền tri nhận (*cognitive domain*) và đó là thiên vị nhận thức (*cognitive bias*); và (3) hành động phân biệt đối xử trong tương tác thuộc về miền hành vi (*behavioral domain*) và đó là thiên vị hành vi (*behavioral bias*).

Trong các tương tác liên văn hoá, ‘[...] ở rất nhiều trường hợp cụ thể, chính gián đồ văn hoá của các đối tác cùng các dự tưởng sai lầm, cũng nhắc về người khác đã

tao ra những diễn giải sai lệch (*misinterpretation*) dẫn đến các hiểu lầm (*misunderstanding*) và gây ra sốc văn hoá (*culture shock*). Do bị sốc văn hoá, người ta sẽ có những hành xử sai lệch (*misbehaviour*), dẫn đến giao tiếp sai lệch (*miscommunication*) và tạo ra xung đột văn hoá (*cultural conflict*). Hậu quả tất yếu sẽ là ngừng trệ giao tiếp’ (Nguyễn Quang, 2020, tr. 4). Do vậy, việc lưu xét ảnh hưởng của các dự tưởng cũng giúp ta có được các diễn giải/lí giải văn hoá (*cultural interpretations/explanations*) về việc viện đến một biểu hiện siêu dụng học và/hoặc một biểu đạt dụng học cụ thể của người giao tiếp khi xem xét các tương đồng-dị biệt trong nghiên cứu giao văn hoá, các chuẩn và lệch chuẩn trong nghiên cứu liên ngôn và các sự cố dụng học trong nghiên cứu liên văn hoá.

## 3) Thông số nhân thân của người giao tiếp (Communicators’ parameters):

Có rất nhiều thông số nhân thân cần được lưu xét. Song, các thông số chính yếu, có tác động trực tiếp và rõ ràng nhất tới hành vi tương tác của cả chủ thể và đối thể là:

- Tuổi tác (thiếu nhi, thiếu niên, thanh niên, trung niên, lão niên; từ ... đến ...);
- Giới tính (nữ, nam, giới tính thứ ba);
- Nghề nghiệp (thuộc khoa học xã hội, khoa học tự nhiên, kỹ thuật, dịch vụ, nghệ thuật giải trí, học sinh-sinh viên,...);
- Trình độ học vấn (tiền học đường, tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông, đại học, sau/trên đại học);
- Trình độ ngoại ngữ/Mức độ tiếp biến văn hoá (không biết ngoại ngữ, biết các ngoại ngữ Âu-Mỹ, biết các ngoại ngữ Đông phương; mức độ: giỏi, khá, trung bình, yếu,...);
- Tình trạng hôn nhân (chưa có gia đình, đã có gia đình, li dị, góa,...);
- Nơi ngụ cư lâu nhất (thành phố lớn, thị xã-thị trấn, nông thôn-đồng bằng, vùng núi-vùng sâu-vùng xa,...



#### 4) Trạng thái và khí chất của người giao tiếp (*Communicators' mood and temperament*):

Nhóm này gồm có:

##### a. Trạng thái:

Trạng thái được hiểu là tình trạng nhất thời của não bộ hay cảm xúc. Nó có thể được chia thành:

- Mê mẩn;
- Sung sướng;
- Vui vẻ;
- Bình thường;
- Buồn chán;
- Cáu giận;
- Cuồng nộ.

##### b. Khí chất:

Khí chất được nhìn nhận như một khía cạnh của nhân cách (*aspect of personality*) hay một bộ phận của tính cách (*part of character*). Nó có ảnh hưởng/tác động đến trạng thái và cách thức hành xử của người giao tiếp. Mối tương liên giữa trạng thái và khí chất có thể được nôm na hiểu như là quan hệ giữa thời tiết và khí hậu.

Khí chất bao gồm năm loại chính:

- Thái hoạt;
- Hoạt;
- Trung tính;
- Trầm;
- Thái trầm.

#### 5) Mục đích và kì vọng của người giao tiếp (*Communicators' purpose and expectation*):

Nhóm này bao gồm:

##### a. Mục đích:

Mục đích là cái mà người giao tiếp hướng tới. Vì đây là mô hình tương tác giữa các sinh thể có ý thức (tương tác của con người/*human interaction*) nên nó được coi là thành tố quan trọng nhất. Mục đích có thể là cụ thể hay trừu tượng, vật chất hay tinh thần, ngắn hạn hay dài hạn,... Theo mô hình này, nó được xem xét dựa trên 'tính có lợi' (*beneficiality*) đối với chủ thể và/hoặc đối thể của hành động/sự kiện giao tiếp được xét và, do vậy, bao gồm:

- Có lợi cho cả chủ thể và đối thể;
- Có lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể;
- Có lợi cho chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể;
- Trung tính với cả chủ thể và đối thể;
- Trung tính với chủ thể và có lợi cho đối thể;
- Trung tính với chủ thể nhưng bất lợi cho đối thể;
- Bất lợi cho cả chủ thể và đối thể;
- Bất lợi cho chủ thể nhưng có lợi cho đối thể;
- Bất lợi cho chủ thể và trung tính với đối thể.

##### b. Kì vọng:

Kì vọng là điều mà người giao tiếp mong muốn đạt được. Trong mỗi quan hệ với mục đích, kì vọng có thể được xét theo mức độ hoàn thành mục đích đề ra:

- Hoàn thành vượt mức (các) mục tiêu đề ra;
- Hoàn thành đầy đủ (các) mục tiêu đề ra;
- Hoàn thành một phần/một số mục tiêu đề ra;
- Không hoàn thành (các) mục tiêu đề ra;
- Không kì vọng.

#### 6) Quan hệ liên nhân (*Interpersonal relationships*):

Quan hệ liên nhân là những kết gắn mang tính tâm lí-xã hội (*socio-psychological*), vật lí-xã hội (*socio-physical*) và/hoặc văn hoá-xã hội (*socio-cultural*) giữa những người giao tiếp. Nhóm này bao gồm các thành tố sau:

##### a. Quan hệ chủ thể-đối thể:

- Ruột thịt (thế hệ: trên, bằng, dưới;...);
- Họ hàng (nội, ngoại, do hôn nhân; thế hệ: trên, bằng, dưới;...);
- Quen biết xã hội (thân thiết, quen thân, quen sơ, không quen biết;...).

##### b. Quyền lực của chủ thể đối với đối thể:

- Quyền lực địa vị (cao hơn, ngang

- bằng, thấp hơn);
- Quyền lực tuổi tác (già hơn, đồng lứa, trẻ hơn);
- Quyền lực giới tính (giới tính của chủ thể và đối thể trong xã hội/chu cảnh trọng nam, trọng nữ hay bình đẳng);
- Quyền lực học vấn (cao hơn, tương đương, thấp hơn);
- Quyền lực kinh tế (cao hơn, ngang bằng, thấp hơn);
- Quyền lực cơ bắp (mạnh hơn, ngang bằng, yếu hơn);
- Quyền lực danh tiếng (cao hơn, ngang bằng, thấp hơn);
- Quyền lực lãnh thổ (thuộc lãnh thổ của chủ thể, thuộc lãnh thổ của đối thể, không thuộc lãnh thổ của ai).

c. Tình cảm cần biểu hiện của chủ thể và đối thể:

- Yêu thương;
- Thân thiết;
- Thân mật;
- Bình thường;
- Ghét bỏ;
- Căm ghét;
- Thù hận.

d. Thái độ cần thể hiện của chủ thể và đối thể:

- Kính trọng;
- Tôn trọng;
- Coi trọng;
- Trung tính;
- Coi thường;
- Coi khinh;
- Khinh bỉ.

7) Đề tài (Topic):

Đề tài được hiểu là vấn đề được đề cập trong giao tiếp. Nó có thể được phân loại dựa trên mức độ an toàn xét theo các tiêu chí/chuẩn mực/thông lệ văn hoá-xã hội và, do vậy, bao gồm:

- Rất an toàn;
- An toàn;
- Tương đối an toàn;
- Không an toàn;

- Rất không an toàn.

Tuy nhiên, tính/mức độ an toàn của đề tài cũng phụ thuộc vào cách nhìn nhận của chính những người tham thoại (thậm chí trong cả các tương tác nội văn hoá).

8) Thông điệp (Message):

Xét theo giao tiếp trực diện song tuyến, với đơn vị nhỏ nhất là hành động giao tiếp, thông điệp bao gồm cả thông điệp kích thích (*message/stimulus*) và thông điệp phản hồi (*feedback/response*), cả thông điệp ngôn từ (*verbal message*) và thông điệp phi ngôn từ (*nonverbal message*).

a. Nội dung thông điệp (*Message content*):

Nội dung thông điệp là cái mà những người tham thoại giao tiếp hay luận bàn. Nó cũng hàm chỉ ‘... cái mà các hành động giao tiếp hướng vào, và cái mà ý nghĩa đang được chuyển tới’ (Saville-Troike, 2003). Khi nghiên cứu về các ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác, thành tố này có thể được phân loại theo nhiều cách. Tuy nhiên, nếu xem xét nó trên cơ sở mức độ quan tâm của người tham thoại, nội dung thông điệp có thể được chia thành:

- Nội dung thuộc thông lệ xã hội;
- Nội dung được cả chủ thể và đối thể cùng quan tâm;
- Nội dung bị cả chủ thể và đối thể cùng không quan tâm;
- Nội dung được chủ thể quan tâm nhưng lại bị đối thể không quan tâm;
- Nội dung bị chủ thể không quan tâm nhưng lại được đối thể quan tâm.

b. Hình thức thông điệp (*Message form*):

Hình thức thông điệp là các mã (*codes*) dung chứa nội dung thông điệp, bao gồm:

- Mã ngôn từ (*verbal*);
- Mã phi ngôn từ (*nonverbal*).

c. Phương tiện truyền tải (*Medium*):

Phương tiện truyền tải là các kênh (*channels*) truyền dẫn thông điệp, bao gồm:

- Kênh ngôn thanh (*vocal*);

- Kênh phi ngôn thanh (*nonvocal*).

Các mã và kênh này khi kết hợp với nhau sẽ tạo ra các kiểu loại ‘ngôn ngữ’ (*languages*), hay phương tiện giao tiếp, khác nhau như ‘Nội ngôn’ (*Intralanguage*), ‘Cận ngôn’ (*Paralanguage*) và ‘Ngoại ngôn’ (*Extralanguage*):

- Ngôn từ + Ngôn thanh → Nội ngôn (Khẩu ngữ):

- Từ vựng (*Lexicon*);
- Qui tắc/Thông lệ ngữ pháp (*Grammar: Rules and norms*);
- Qui tắc/Thông lệ ngữ âm/âm vị (*Phonetics/Phonology: Rules and norms*);
- Qui tắc/Thông lệ dụng học (*Pragmatics: Rules and norms*);
- ...

- Ngôn từ + Phi ngôn thanh → Nội ngôn (Bút ngữ):

- Từ vựng;
- Qui tắc/Thông lệ ngữ pháp;
- Qui tắc/Thông lệ ngữ âm/âm vị;
- Qui tắc/Thông lệ dụng học;
- ...

- Phi ngôn từ + Ngôn thanh → Cận ngôn:

- Các đặc tính ngôn thanh (*Vocal characteristics*): cao độ/ *pitch*, cường độ/ *volume*, tốc độ/ *rate*, phẩm chất ngôn thanh/ *vocal quality*,...
- Các loại thanh lưu (*Types of vocal flow*):
  - + Lượn-Dày/*Wavy-Thick*;
  - + Lượn-Mỏng/*Wavy-Thin*;
  - + Nhỏ-To/*Softer-Louder*;
  - + To-Nhỏ/*Louder-Softer*;
  - + Sắc-Dày/*Sharp-Thick*;
  - + Sắc-Mỏng/*Sharp-Thin*;
  - + Liên thăng/*Continuous rise*;
  - + Liên giáng/*Continuous fall*;
  - + Bẹt-Dày/*Flat-Thick*;
  - + Bẹt-Mỏng/*Flat-Thin*;
- Các yếu tố xen ngôn thanh (*Vocal interferences*);

- Im lặng/Quãng lặng (*Silence/Pauses*);

- ...

- Phi ngôn từ + Phi ngôn thanh → Ngoại ngôn:

- a. Ngôn ngữ thân thể (*Body language*):

- Nhãn giao (*Eye-contact*);
- Diện hiện (*Facial expressions*);
- Đặc tính thể chất (*Physical characteristics*);
- Cử chỉ (*Gestures*);
- Tư thế (*Postures*);
- Chuyển động thân thể (*Body movements*);
- Động chạm (*Touch, haptics, tactile*);
- ...

- b. Ngôn ngữ vật thể (*Object language*):

- Áo quần (*Clothing*);
- Trang sức/Phụ kiện (*Jewellery/Accessories*);
- Trang điểm (*Make-up*);
- Nước hoa/ Hương nhân tạo (*Perfume/Artificial scents*);
- Hoa (*Flowers*);
- Quà tặng (*Gift*);
- ...

- c. Ngôn ngữ môi trường (*Environmental language*):

- Khung cảnh giao tiếp (*Setting*);
- Khoảng cách giao tiếp (*Conversational distance/Proxemics*);
- Thời gian (*Time/Chronemics*);
- Ánh sáng (*Lighting system*);
- Màu sắc (*Colours*);
- Thời khí (*Heat/ Humidity/Ventilation*);
- ...

- 9) Chu cảnh tương tác (*Context of interaction*):

Chu cảnh tương tác trong nghiên cứu liên/giao văn hoá, với các mô hình/hệ hình

của các tác giả khác nhau, có thể được hiểu và thể hiện theo các cách khác nhau:

- Nó có thể là chu cảnh không gian-thời gian trong đó không gian là nơi hành động/sự kiện/tình huống giao tiếp xảy ra và thời gian là lúc hành động/sự kiện/tình huống giao tiếp được tiến hành.
- Nó cũng có thể là qui tụ của chu cảnh nội ngôn (chu cảnh của các yếu tố nội ngôn/*intralinguistic factors* như từ trong cụm từ, cụm từ trong câu/phát ngôn, câu/phát ngôn trong văn bản/diễn ngôn), chu cảnh cận ngôn (chu cảnh của các yếu tố cận ngôn/*paralinguistic factors* bao bọc các yếu tố nội ngôn) và chu cảnh ngoại ngôn (chu cảnh của các yếu tố ngoại ngôn/*extralinguistic factors* bao bọc các yếu tố nội ngôn và cận ngôn, bao gồm toàn bộ chu cảnh được tạo dựng bởi ngôn ngữ thân thể/*body language*, ngôn ngữ vật thể/*object language* và ngôn ngữ môi trường/*environmental language* trong đó có các thành tố không gian và thời gian).
- Nó cũng có thể được xét theo các giả định hệ hình (từ bản thể, nhận thức, tiên đề đến phương pháp) (Xem Nguyễn Quang, 2022) được công khai hoặc hàm ẩn qui gán cho các đối tượng được xét (Ngôn ngữ-văn hoá A vs. Ngôn ngữ-văn hoá B).
- ...

Tuy nhiên, trong mô hình xuyên tác với các thành tố luôn tương phụ và tương tác, theo mừng tượng của chúng tôi, chu cảnh tương tác sẽ bao gồm:

- ‘Chu cảnh không-thời’ (*Spacial-temporal context*) được hình thành bởi ‘không gian’ và ‘thời gian’ với tư cách là hai thành tố tác động,
- ‘Vùng tác động’ (*Area of impact*) được tạo dựng bởi tính tương phụ và tương tác giữa tất cả các thành tố tác

động để tạo ra chu cảnh tình huống,

- ‘Vùng ảnh hưởng’ (*Area of influence*) được tạo dựng bởi tính tương phụ và tương tác giữa tất cả các thành tố ảnh hưởng để tạo ra chu cảnh văn hoá.

Cụ thể, chu cảnh tương tác trong mô hình do chúng tôi đề xuất được cấu thành bởi:

a. Chu cảnh không-thời gồm:

- Khung cảnh giao tiếp (*Setting*): Trong mô hình của chúng tôi, khung cảnh không phải là ‘ngôn ngữ môi trường’ của ngoại ngôn. Nó được xét theo tính trạng trọng của không gian giao tiếp với năm mức:

- + Rất trang trọng;
- + Tương đối trang trọng;
- + Bình thường;
- + Tương đối thoải mái;
- + Rất thoải mái.

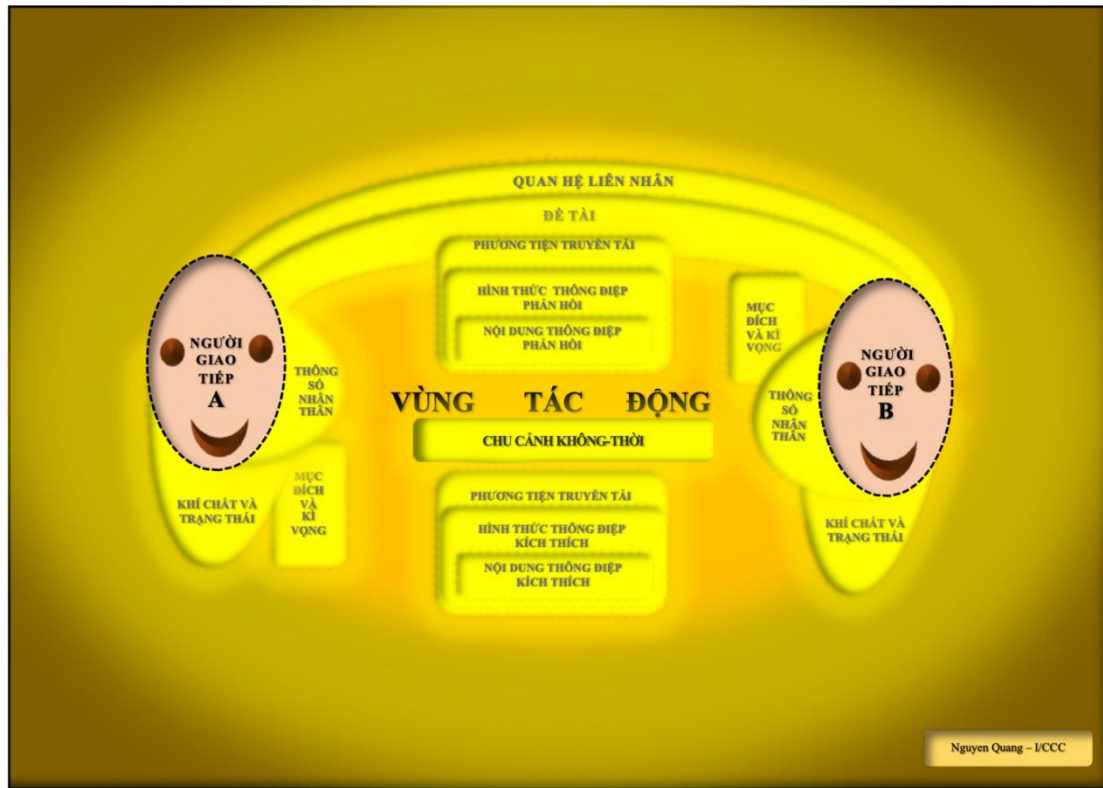
- Thời gian giao tiếp (*Time availability*): Nếu như thời gian, với tư cách là một phần của ngôn ngữ môi trường, được xem xét theo tính đơn thời (*monochronics*) và đa thời (*polychronics*), theo mức độ chính xác trong dụng thời (*punctuality*), theo quan niệm và giá trị về/của thời gian (*perception of time/time value*),... thì, trong chu cảnh không-thời, nó được hiểu là mức hạn định của thời gian dành cho tương tác, bao gồm:

- + Rất thoải mái;
- + Thoải mái;
- + Tương đối hạn hẹp;
- + Eo hẹp;
- + Rất eo hẹp.

b. Vùng tác động: Vùng tác động được hình thành bởi sự tương phụ và tương tác giữa các (nhóm) thành tố tác động như ‘*thông số nhân thân của đối tác giao tiếp*’, ‘*trạng thái và khí chất*’, ‘*mục đích và kì vọng*’, ‘*quan hệ liên nhân*’ của họ, ‘*đề tài tương tác*’, ‘*nội dung-hình thức-phương tiện truyền tải thông điệp*’ cùng ‘*chu cảnh không-thời*’ để tạo ra ‘Chu cảnh tình huống’ (*Context of situation*).

**Hình 2**

Vùng tác động (Nguyễn Quang)

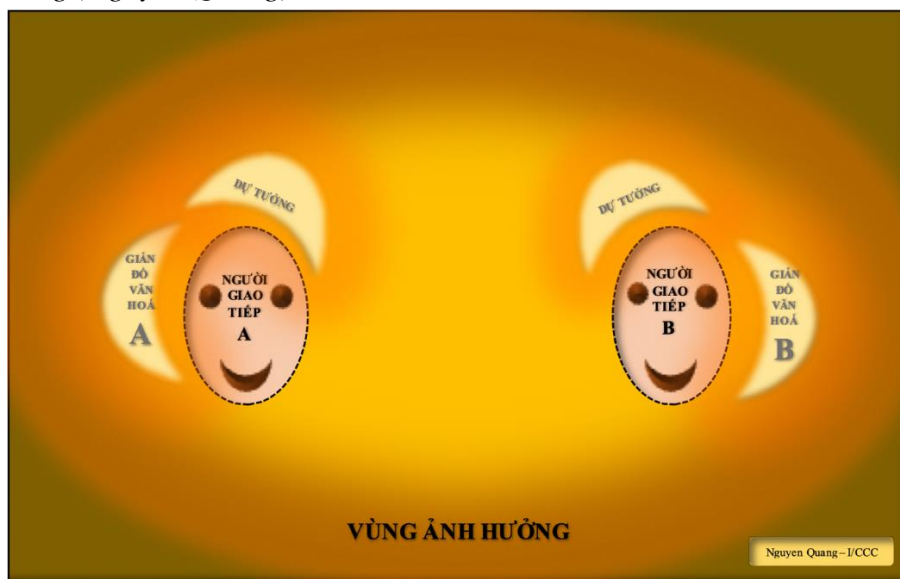


c. Vùng ảnh hưởng: Vùng ảnh hưởng được hình thành bởi sự tương phụ và tương tác giữa các (nhóm) thành tố ảnh hưởng như ‘giản đồ văn hoá’ và các ‘dự tưởng’ của đối tác giao tiếp cùng ‘không gian văn hoá của

chu cảnh tương tác’ (được hiểu là không gian văn hoá-xã hội/*socio-cultural space* ở đó hành động/sự kiện/tình huống giao tiếp được xét xây ra) để tạo ra ‘Chu cảnh văn hoá’ (*Context of culture*).

**Hình 3**

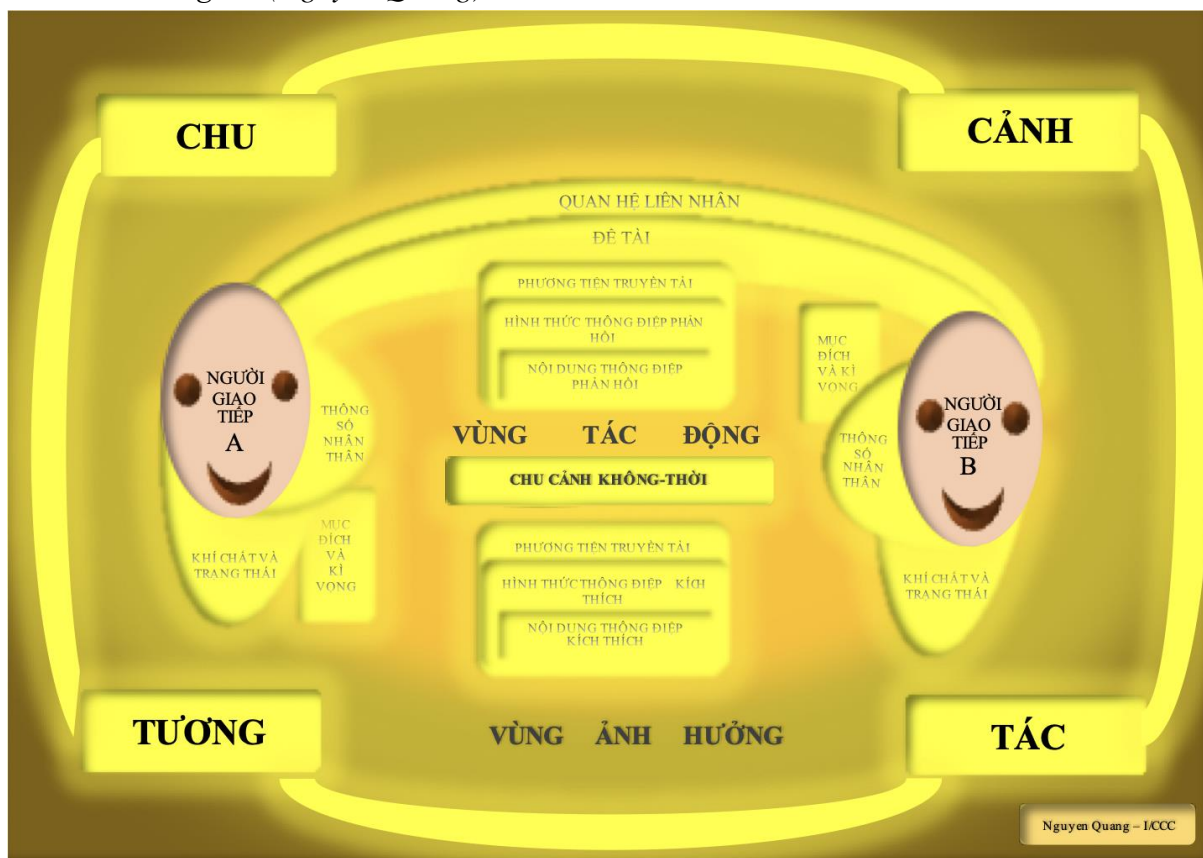
Vùng ảnh hưởng (Nguyễn Quang)



Toàn bộ chu cảnh tương tác (bao gồm chu cảnh không-thời, vùng tác động và vùng ảnh hưởng) được thể hiện như sau:

#### Hình 4

Chu cảnh tương tác (Nguyễn Quang)



Sự tương phụ và tương tác giữa các (nhóm) thành tố để tạo ra các vùng và sự tràn lấn của các vùng trong chu cảnh tương tác, ở các mức độ và với các cường độ khác nhau, thể hiện tính động của chu cảnh tương tác nói riêng và mô hình xuyên tác nói chung. Ta không nên tĩnh hoá chu cảnh/mô hình bằng cách tách bạch, rồi đóng khung vùng tác

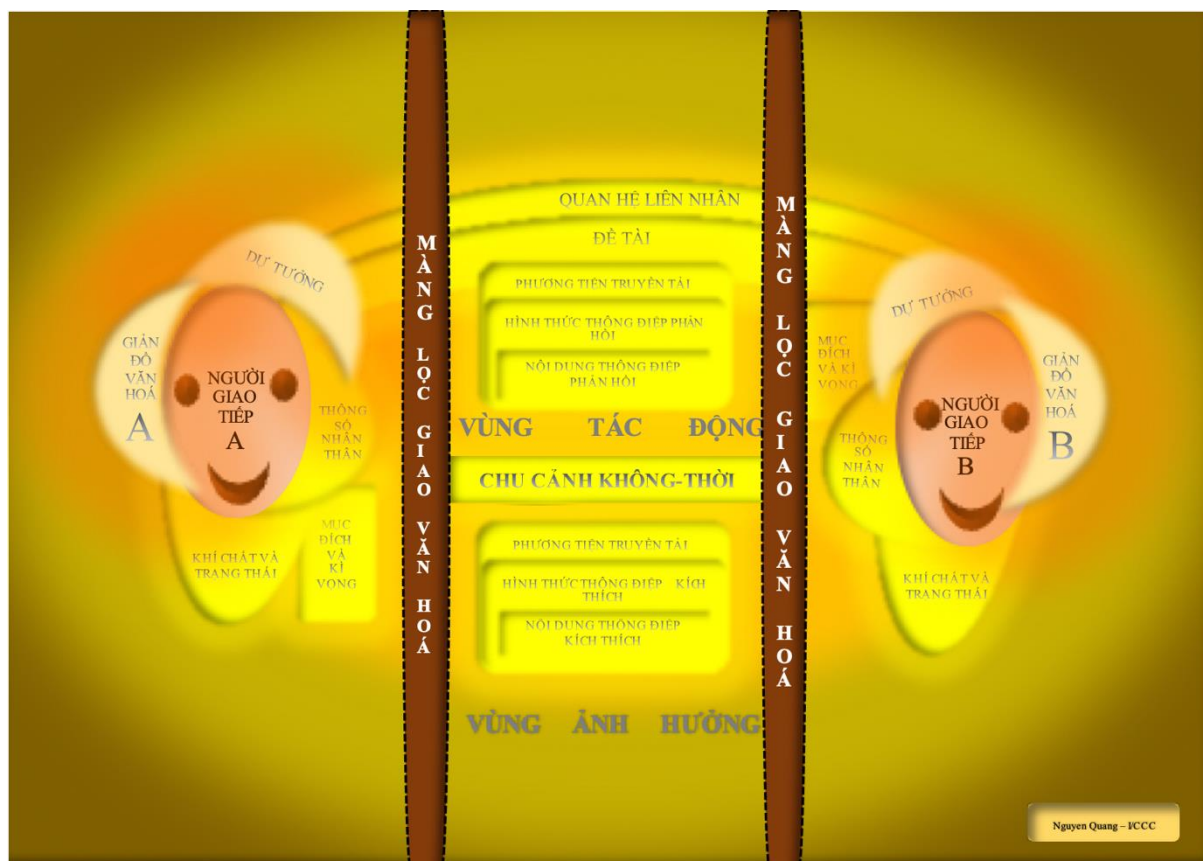
động với vùng ảnh hưởng và cho rằng vùng tác động là phổ quát cho giao tiếp con người còn vùng ảnh hưởng là riêng biệt cho giao tiếp ở các cộng đồng ngôn ngữ-văn hoá khác nhau.

10) Màng lọc giao văn hoá (Cross-cultural filter):



**Hình 5**

Màng lọc giao văn hoá (Nguyễn Quang)



Màng lọc giao văn hoá chính là màng qui chiếu biểu hiện; do vậy, nó được hình thành bởi mạng các bình diện phạm trù thuộc chiều qui chiếu biểu hiện. Cụ thể, màng lọc giao văn hoá bao gồm:

- Hướng về cộng đồng >< Hướng về bản thân (*Community-orientation vs. Self-orientation*);
- Tôn ti >< Bình đẳng (*Hierarchy vs. Equality*);
- Khiêm thân >< Tôn thân (*Self-abasement vs. Self-assertion*);
- Duy cảm >< Duy lý (*Sentimentality vs. Rationality*);
- Chủ quan >< Khách quan (*Subjectivity vs. Objectivity*);
- Hướng nội >< Hướng ngoại (*Introversion vs. Extroversion*);
- Lịch sự dương tính >< Lịch sự âm

tính (*Positive politeness vs. Negative politeness*);

- Rườm >< Kiệm (*Redundancy vs. Frugality*);
- Trang trọng >< Phi trang trọng (*Formality vs. Informality*);
- Trừu tượng >< Cụ thể (*Abstractness vs. Concreteness*);
- Chu cảnh cao >< Chu cảnh thấp (*High context vs. Low context*);
- Trực tiếp >< Gián tiếp (*Directness vs. Indirectness*);
- Động >< Tĩnh (*Dynamicality vs. Staticity*);
- Chính xác >< Phi chính xác (*Accuracy vs. Inaccuracy*).

Do chịu sự chi phối của các thành tố ảnh hưởng và vùng ảnh hưởng cũng như do chịu sự điều chỉnh của các thành tố tác động và vùng tác động của chu cảnh tương tác mà,

thông qua màng lọc giao văn hoá, các thông điệp kích thích và phản hồi (các biểu đạt dụng học) của người giao tiếp được thể hiện. Sự tương đồng-dị biệt giao văn hoá của các biểu đạt, tính bất đối xứng/sự bất tương hợp trong giao tiếp liên văn hoá (dẫn đến các sự cố dụng học) cũng như các biểu hiện chuẩn-phi chuẩn liên ngôn thường xuất hiện ở giữa các màng lọc giao văn hoá. Trong nghiên cứu, màng lọc này giúp ta nhận diện, định dạng và phân loại các biểu đạt dụng học của một/những bình diện phạm trù được xét.

### 3. Kết luận

Mô hình ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác (*LCI model*) được chúng tôi đề xuất dựa trên (1) việc tham khảo một số mô hình/hệ hình giao tiếp liên văn hoá (ICC) và dân tộc học giao tiếp (EC) phổ dụng cũng như (2) kinh nghiệm nghiên cứu cá nhân và trao đổi học thuật cùng các đồng nghiệp Việt Nam và quốc tế. Nó được thiết kế theo hướng kết hợp giữa hai chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’ và ‘Tác động’, đồng thời, gợi mở cho chiều qui chiếu ‘Cấp mức’. Đây là mô hình xuyên tác thể hiện tính hoán đảo và tính chủ động của cả chủ thể và đối thể giao tiếp, cũng như hiện lộ tính tương kết, tương phụ và tương tác giữa các (nhóm) thành tố tác động, ảnh hưởng và biểu hiện.

Mạng các thành tố (*Grid of components*) thuộc chiều qui chiếu tác động cùng các vấn đề quan yếu sẽ được đề xuất và luận bàn chi tiết trong bài viết sau.

### Tài liệu tham khảo

- Asante, M. K. (1987). *The Afrocentric idea*. Temple University Press.
- Asante, M. K. (2007). *An Afrocentric manifesto: Toward an African Renaissance*. Polity Press.
- Asante, M. K. (2014). Afrocentricity: Toward a critical bibliography of a concept. In M. K. Asante & C. Ledbetter Jr. (Eds.), *Contemporary critical thought in Africology and Africana studies* (pp. 31-61). Lexington Books.
- Asante, M. K. (2015). *African pyramids of knowledge*. Universal Write Publications.
- Chang, H.-C., & Chen, L. (2015). Commonalities as an alternative approach to analyzing Asian Pacific communication: Some notes about the special issue. *Journal of Asian Pacific Communication*, 25(1), 1–21.
- Chen, G.-M. (2017). The yin and yang of conflict management and resolution: A Chinese perspective. In X.-D. Dai & G.-M. Chen (Eds.), *Conflict management and intercultural communication: The art of intercultural harmony* (pp. 144-154). Routledge.
- Chen, G.-M., & An, R. (2009). A Chinese model of intercultural leadership competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 196-208). Sage.
- Dai, X.-D., & Chen, G.-M. (Eds.). (2014). *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dai, X.-D., & Chen, G.-M. (Eds.). (2017). *Conflict management and intercultural communication: The art of intercultural harmony*. Routledge.
- Davel, E., Dupuis, J. P., & Chanlat, J. O. (2013). *Cross-cultural management: Culture and management across the world*. Taylor & Francis.
- Ellis, R., & McClintock, A. (1990). *If you take my meaning: Theory into practice in human communication*. Edward Arnold.
- Ember, C. R., & Ember, M. (2009). *Cross-cultural research methods*. AltaMira Press.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (3<sup>rd</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1986). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). Wiley-Blackwell.
- Johnstone, B., & Marcellino, W. (2010). Dell Hymes and the ethnography of communication. In R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (Eds.), *The Sage handbook of sociolinguistics* (pp. 57-66). Sage.



- Karenga, M. (1997). *Kawaida: A communitarian African philosophy*. University of Sankore Press.
- Karenga, M. (2000). Society, culture and the problem of self-consciousness: A Kawaida analysis. In L. Harris (Ed.), *Philosophy born of struggle: Anthology of Afro-American philosophy from 1917* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 236-251). Kendall Hunt.
- Maude, B. (2011). *Managing cross-cultural communication: Principles and practice*. Palgrave Macmillan.
- Miike, Y. (2003). Toward an alternative megatheory of human communication. *Journal of Communication*, 43(4), 105-116.
- Miike, Y. (2010). Culture as text and culture as theory: Asiaticity and its *raison d'être* in intercultural communication research. In T. K. Nakayama & R. T. Halualani (Eds.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 190-215). Wiley-Blackwell.
- Miike, Y. (2013). The Asiatic turn in Asian communication studies: Shifting paradigms and changing perspectives. In M. K. Asante, Y. Miike & J. Yin (Eds.), *The global intercultural communication reader* (pp. 111-133). Routledge.
- Miike, Y. (2017). Between conflict and harmony in the human family. In X.-D. Dai & G.-M. Chen (Eds.), *Conflict management and intercultural communication: The art of intercultural harmony* (pp. 38-65). Routledge.
- Nakayama, T. K., & Martin, J. N. (2007). The “white problem” in intercultural communication research and pedagogy. In L. M. Cooks & J. S. Simpson (Eds.), *Whiteness, pedagogy and performance: Dis/placing race* (pp. 111-137). Lexington Books.
- Nguyễn, Q. (2008). *Giao tiếp phi ngôn từ qua các nền văn hoá*. NXB Khoa học xã hội.
- Nguyễn, Q. (2011). Giả thuyết về quan hệ văn hoá-giao tiếp. *Ngôn ngữ*, (260), 19-38.
- Nguyễn, Q. (2020). Ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác: Ngừng trệ giao tiếp và sự cố dụng học. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 36(2), 1-10. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4532>
- Nguyễn, Q. (2021a). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu biểu hiện (văn hoá) – Bài 1. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 37(2), 1-16. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4696>
- Nguyễn, Q. (2021b). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu biểu hiện (văn hoá) – Bài 2. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 37(5), 1-29. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4764>
- Nguyễn, Q. (2022). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu tác động (văn hoá) – Bài 3. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 38(4), 1-21. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4857>
- Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay (Ed.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 351-80). Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction* (3<sup>rd</sup> ed.). Wiley-Blackwell.
- Shannon, C., & Weaver, M. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Shi-xu (2014). *Chinese discourse studies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137365040>
- Smith, S. W., & Steven, R. W. (2010). *New directions in interpersonal communication research*. Sage.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2012). *Understanding intercultural communication* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford University Press.

**A PROPOSED FRAME OF REFERENCE  
FOR RESEARCH OF SAME-DIFFERENCE  
IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION  
AND PRAGMATIC FAILURE  
IN INTERCULTURAL COMMUNICATION:  
REFERENCE OF IMPACT (COMMUNICATION)  
(ARTICLE 4)**

Nguyen Quang

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

**Abstract:** Following article 3 that introduces the reference direction of ‘Impact’ (communication), presenting key types of communication model, reviewing and classifying different ICC and EC models/paradigms/grids, this article proposes a model of/for languages and cultures in interaction (LCI model). That is a transactional model with 10 groups of components, that fall into 3 categories (components of influence, components of impact and components of manifestation). The model combines the two reference directions of ‘Impact’ and ‘Manifestation’ and suggests ways for the reference direction of ‘Level’. The grid of impact components is to be presented in the next article.

*Keywords:* frame of reference, reference of impact, LCI model, component of impact, component of influence, component of manifestation

# PHƯƠNG THỨC TỔ CHỨC THỰC TẬP SƯ PHẠM TRONG MÔI QUAN HỆ HỢP TÁC GIỮA CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN VÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG Ở VIỆT NAM: NGHIÊN CỨU TÀI LIỆU

Trần Thị Lan Anh<sup>1\*</sup>, Cao Thúy Hồng<sup>1</sup>, Nguyễn Mai Hoa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

<sup>2</sup> Đại học New South Wales, High St Kensington NSW 2052, Sydney, Australia

Nhận ngày 27 tháng 5 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 19 tháng 12 năm 2022

**Tóm tắt:** Thực tập sư phạm (TTSP) là một cấu phần quan trọng trong đào tạo giáo viên (ĐTGV) ở Việt Nam. Tuy nhiên, rất ít nghiên cứu có thể cung cấp cho người đọc một bức tranh tổng quan về các phương thức TTSP. Nghiên cứu của chúng tôi phân tích dữ liệu thu được từ 89 khung chương trình của 22 cơ sở ĐTGV, và các tài liệu chính sách, văn bản hướng dẫn triển khai thực tập và báo cáo của 36 cơ sở ĐTGV ở Việt Nam. Kết quả phân tích tài liệu cho thấy có sự khác nhau rất lớn giữa các trường về số lượng các kỳ thực tập, thời lượng dành cho thực tập, thời gian bắt đầu TTSP và kết thúc TTSP. Ngoài ra, phân tích tài liệu cũng cho thấy 4 mô hình TTSP đang được triển khai tại các cơ sở ĐTGV thể hiện mức độ hợp tác khác nhau giữa trường đại học và trường phổ thông. Đây là những kết quả nghiên cứu hữu ích đối với những người làm chính sách về ĐTGV, người thiết kế chương trình ĐTGV, giảng viên, sinh viên sư phạm, và giáo viên các trường phổ thông.

*Từ khóa:* thực tập sư phạm, hợp tác, đào tạo giáo viên, cấu trúc thực tập, mô hình thực tập

## 1. Đặt vấn đề

Rất nhiều các nghiên cứu gần đây về các chương trình đào tạo giáo viên (ĐTGV) trên thế giới nhắc đến sự mất kết nối giữa trường đại học và trường phổ thông (Bloomfield & Nguyen, 2015; Green & cộng sự, 2020; Nguyen, 2020; Sewell & cộng sự, 2018). Nhu cầu tăng cường hợp tác giữa trường đại học và trường phổ thông để nâng cao chất lượng ĐTGV nhận được sự chú ý đáng kể trong hai thập kỷ gần đây (Bloomfield, 2009; Darling-Hammond, 2006; Lê, 2014; Le Cornu & Ewing, 2008; Tsui & Law, 2007). Nhiều nước, trong đó có thể kể đến New Zealand, Úc, và Singapore, đã ban hành các chính sách khác nhau để

nâng cao chất lượng của chương trình thực tập sư phạm (TTSP) như một cách tăng cường hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông (Jackson & Burch, 2019; Loh & Hu, 2019). Ví dụ, ở Úc, để được công nhận là cơ sở đào tạo giáo viên, Bộ Giáo dục và Đào tạo Úc quy định các chương trình ĐTGV đều phải chứng minh mối liên kết với trường phổ thông thông qua việc tổ chức và triển khai TTSP (Jackson & Burch, 2019). Trong báo cáo gần đây nhất của Singapore về chương trình ĐTGV, Bộ Giáo dục và Đào tạo Singapore nhấn mạnh sự cần thiết phải tăng cường sự hợp tác và kết nối nhiều hơn giữa cơ sở ĐTGV và trường học trong các chương trình TTSP (Loh & Hu, 2019). Trên

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [anhtml@vnu.edu.vn](mailto:anhtml@vnu.edu.vn)

thực tế, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng hợp tác giữa các cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong chương trình TTSP giúp thắt chặt mối quan hệ giữa lý thuyết và thực hành và mang lại lợi ích cho tất cả những người liên quan. Một số lợi ích có thể kể tới là tăng hiểu biết về bối cảnh giảng dạy và rèn luyện kỹ năng sư phạm cho sinh viên, nâng cao hiểu biết về chương trình phổ thông cho giảng viên, và giúp giáo viên phổ thông quan sát và tự vấn về những thay đổi trong phương pháp giảng dạy của mình và đồng nghiệp (Allen & cộng sự, 2013; Green & cộng sự, 2020).

Tuy mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông có thể mang lại nhiều lợi ích cho các bên liên quan như đã liệt kê ở trên, trên thực tế có rất nhiều yếu tố liên quan đến con người và bối cảnh có thể ảnh hưởng tới sự thành công của quan hệ hợp tác. Các nghiên cứu chỉ ra rằng quan hệ hợp tác thành công giữa trường đại học và trường phổ thông cần tập trung vào các khía cạnh phức tạp hơn như phát triển con người, đào tạo giáo viên, hay phát triển năng lực lãnh đạo (Bloomfield & Nguyen, 2015; Sewell & cộng sự, 2018). Điều này đòi hỏi sự hợp tác sâu rộng, khả năng tự vấn và chiêm nghiệm, và khả năng liên tục thay đổi của các bên liên quan. Nếu hợp tác không được thực hiện một cách bài bản, thì dù mục đích ban đầu của hợp tác có thể rất có ý nghĩa, nhưng quá trình hợp tác vẫn có thể gặp những vấn đề như không có mục đích chung, không hiểu rõ về trách nhiệm và nhiệm vụ của hai bên, thiếu giao tiếp hai chiều giữa các bên liên quan, v.v... (Green & cộng sự, 2020).

Ở bối cảnh Việt Nam, hiện nay còn thiếu các nghiên cứu có quy mô và hệ thống về tình hình triển khai hợp tác giữa trường phổ thông và trường đại học. Đặc biệt, nghiên cứu về phương thức tổ chức TTSP và chất lượng của TTSP trong mối quan hệ đồng hành giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông còn rất ít. Nghiên cứu của Hà (2019) và Trần & Phạm (2017) mô tả khá giản lược về phương thức tổ chức TTSP ở phần bối cảnh nghiên cứu và đưa ra các thảo luận

không dựa trên dữ liệu, dù là dữ liệu thứ cấp. Ví dụ, nghiên cứu của Trần và Phạm (2017) liệt kê các mô hình TTSP ở Việt Nam nhưng không dựa trên dữ liệu cụ thể nào. Nổi bật trong số rất ít các nghiên cứu có thu thập dữ liệu thứ cấp về phương thức tổ chức TTSP tại Việt Nam là nghiên cứu của Hà (2019). Tuy nhiên, nghiên cứu này có hạn chế về quy mô và phương pháp khi chỉ tìm hiểu sự khác biệt trong cách cấu trúc và phương thức tổ chức TTSP ở 9 trường đại học (ĐH) có chuyên ngành Sư phạm tiếng Anh. Ở một số nghiên cứu có thu thập dữ liệu chính về chủ đề này ở bối cảnh Việt Nam (ví dụ, Lê, 2014; Vo & cộng sự, 2018; Nguyen, 2020), các hoạt động hợp tác giữa nhà trường và cơ sở ĐTGV trong quá trình triển khai TTSP được kết luận là còn nhiều hạn chế. Một số vấn đề chính được đề cập đến trong các báo cáo này bao gồm: giáo viên hướng dẫn ở phổ thông không được đào tạo để hướng dẫn sinh viên sư phạm; giáo viên hướng dẫn thiếu thời gian để phản hồi; khối lượng công việc quá tải cho cả giáo viên và sinh viên sư phạm; hay thiếu sự hiểu biết chung giữa giảng viên phương pháp ở trường đại học và giáo viên hướng dẫn ở trường phổ thông về phương pháp giảng dạy. Tóm lại, hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong ĐTGV vẫn là chủ đề chưa được nghiên cứu nhiều ở bối cảnh Việt Nam, chưa kể đến các nghiên cứu gặp hạn chế về dữ liệu như đã đề cập ở trên. Do đó, cơ sở dữ liệu thế giới vẫn cần thêm các nghiên cứu ở bối cảnh này để đối chứng với các bối cảnh khác; đặc biệt cần thêm các nghiên cứu có phân tích chính sách, tài liệu và khung chương trình để làm rõ hơn mức độ hợp tác và chất lượng hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong triển khai TTSP. Các nghiên cứu như vậy sẽ giúp các nhà hoạch định chính sách, phát triển chương trình và các nhà giáo dục nói chung nhìn nhận và tìm ra vấn đề từ gốc rễ, từ đó có thể đưa ra những biện pháp nâng cao chất lượng TTSP nói riêng và chất lượng hợp tác trong ĐTGV nói chung.

Với mục đích tìm hiểu về các phương thức tổ chức TTSP trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam và qua đó tìm hiểu mức độ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông trong quá trình triển khai TTSP, chúng tôi thực hiện nghiên cứu tài liệu trong bài viết này. Nghiên cứu này trả lời hai câu hỏi sau: (1) TTSP đang được tổ chức thực hiện như thế nào trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam? (2) Phương thức tổ chức thực hiện các chương trình TTSP thể hiện mức độ hợp tác như thế nào giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông? Nghiên cứu này là một phần của một đề tài nghiên cứu lớn hơn về mối quan hệ đồng hành giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông ở Việt Nam. Để trả lời hai câu hỏi nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp phân tích cơ sở dữ liệu về TTSP ở Việt Nam.

## 2. Cơ sở lý luận

### 2.1. Quan hệ hợp tác và mô hình TTSP

Thuật ngữ ‘hợp tác’ (partnership) biểu thị mối quan hệ bền vững, có trao đổi qua lại, bình đẳng, và tương hỗ. Mối quan hệ này thường đạt được thông qua quá trình đàm phán về mục đích chung, hình thức tham gia và hoạt động chung của các bên liên quan. Theo Hartley và Huddleston (2010, tr. 22-23), quan hệ hợp tác giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV có thể được phân thành năm mức độ như sau: (1) trao đổi – thể hiện ở việc hai bên chia sẻ thông tin và tài liệu cho nhau; (2) đối thoại – thể hiện ở việc tìm hiểu mối quan tâm và nhu cầu của đối tác; (3) mở rộng mạng lưới – thể hiện ở việc thành lập các nhóm để chia sẻ mối quan tâm chung; (4) hợp tác – thể hiện ở việc làm việc hướng tới một mục tiêu chung; (5) đối tác – thể hiện ở việc cùng nhau giải quyết các vấn đề xã hội.

Việc lựa chọn mô hình TTSP trong chương trình ĐTGV có thể phản ánh mức độ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV với trường phổ thông. Trên thế giới, TTSP trong chương trình ĐTGV được thực hiện với nhiều mô

hình khác nhau, trong đó có thể kể tên một số mô hình nổi bật như sau.

Mô hình thứ nhất là mô hình học tập hợp tác (Partnership or Collaborative Learning Model) trong đó sinh viên sư phạm được tạo cơ hội cùng tham gia vào hoạt động giảng dạy và học tập với giảng viên trường đại học và giáo viên phổ thông (Ure & cộng sự, 2009). Mô hình này dựa trên nền tảng lý thuyết văn hóa-xã hội (sociocultural theory) của Vygotsky (1978) và lý thuyết tác động của môi trường xã hội lên việc học của giáo viên (situated learning theory) của Lave và Wenger (1991). Theo đó, sinh viên sư phạm học nghề trong thời gian TTSP thông qua tương tác với các cá nhân khác nhau (ví dụ, giảng viên đại học, giáo viên tại trường phổ thông, học sinh, phụ huynh v.v...). Những người tham gia vào hợp tác có thể tạo thành một cộng đồng thực hành; mỗi cá nhân đều có thể chia sẻ cho người khác kiến thức và kỹ năng của mình (Jones & cộng sự, 2016). Ví dụ, giáo viên phổ thông có thể chia sẻ về kỹ năng quản lý lớp học và kinh nghiệm sư phạm đúc kết được qua trải nghiệm giảng dạy ở phổ thông, trong khi đó sinh viên sư phạm có thể chia sẻ về kiến thức và lý thuyết được cập nhật ở trường đại học. Hai bên hợp tác nhằm đạt được mục tiêu chung là nâng cao chất lượng giảng dạy cho học sinh. Điểm mạnh của mô hình này là hợp tác không chỉ dừng lại ở mức trao đổi, mà có thể ở mức đối thoại, mở rộng mạng lưới hay hợp tác. Do có sự tương tác nhiều chiều, mô hình này làm giảm bớt áp lực cho sinh viên sư phạm khi phải làm hài lòng giáo viên hướng dẫn (Jones & cộng sự, 2016). Tuy nhiên, có thể thấy mô hình TTSP này đòi hỏi các bên phải chia sẻ rõ ràng về mục đích và giá trị hợp tác ngay từ đầu và duy trì giao tiếp cởi mở trong suốt quá trình thực hiện mô hình (Jones & cộng sự, 2016).

Mô hình thứ hai là mô hình phản tư (Reflective Model), trong đó sinh viên thực tập được tạo cơ hội để tự vấn và chiêm nghiệm, giúp họ nhìn ra được sự (không) gắn kết giữa kiến thức và kỹ năng đã học ở

trường đại học với trải nghiệm ở trường phổ thông và tự đúc rút ra kinh nghiệm cho mình (Ryan & cộng sự, 1996). Mô hình này dựa vào lý thuyết học tập trải nghiệm (Kolb & Fry, 1975; Schon, 1983), trong đó nhấn mạnh việc tham gia vào các hoạt động học tập của sinh viên sư phạm ở trường phổ thông là tiền đề cho quá trình quan sát và chiêm nghiệm về một bối cảnh cụ thể, tiến tới quá trình xây dựng khái niệm và hình thành kiến thức trừu tượng, sau đó đúc rút ra các bài học và cuối cùng là thử nghiệm các kiến thức thu được trong bối cảnh mới. Mô hình này đòi hỏi thời gian và cần có sự đồng hành, hướng dẫn cụ thể từ phía giảng viên hoặc giáo viên phổ thông về các khía cạnh cần chiêm nghiệm và các bước thực hiện. Sinh viên cũng cần kết nối với kiến thức học trước đó và tiếp tục học hỏi sau giai đoạn chiêm nghiệm, nên đòi hỏi sinh viên cần có kỹ năng chiêm nghiệm, cùng với sự phối hợp chặt chẽ của các bên liên quan ở các giai đoạn khác nhau trong chương trình ĐTGV (Ottesen, 2007). Điều này đòi hỏi hai bên có thể cần phải nâng mối quan hệ hợp tác lên mức 3 và 4 trong thang 5 mức đã đề cập ở trên.

Mô hình thứ ba là mô hình học việc (Academically Taught, Clinical Model), trong đó sinh viên sư phạm được gửi xuống trường phổ thông trong khoảng thời gian dài, được thực hành giảng dạy dưới sự dẫn dắt của giáo viên phổ thông, được tạo cơ hội tham gia vào quá trình phân tích, đánh giá sự tiến bộ của học sinh, biết cách đưa ra quyết định trong giảng dạy và đánh giá dựa vào nhiều nguồn thông tin khác nhau. Với sự tham gia sâu vào công việc tại trường phổ thông, sinh viên sư phạm được xem như một giáo viên học việc. Kỳ thực tập theo mô hình này có thể rèn cho sinh viên khả năng phát hiện vấn đề, trình bày vấn đề, phân tích dựa trên bằng chứng, đưa giả thuyết, giải quyết vấn đề, và phản hồi cho người học dựa trên bằng chứng (Ure, 2009). Tuy nhiên, mô hình thực tập này có thể có một số hạn chế nhất định. Ví dụ, nếu môi trường thực hành là một

trường phổ thông có khối lượng công việc lớn, sinh viên sư phạm có thể không có cơ hội tương tác chặt chẽ với giáo viên phổ thông và có thể không có nhiều thời gian để chiêm nghiệm về các kỹ năng học được (Ure, 2009).

Mô hình thứ tư là mô hình kiến thức nghiệp vụ sư phạm (Pedagogical Content Knowledge Model), được phát triển dựa trên khung lý thuyết về kiến thức dành cho giảng dạy của Shulman (1986; 1987). Mô hình này chú trọng đến các khối kiến thức và kỹ năng sinh viên sư phạm cần đạt như kiến thức về nội dung môn học đang dạy, kiến thức về phương pháp sư phạm, chương trình, người học, bối cảnh, v.v... (Aydin & cộng sự, 2015). Trong kỳ thực tập, sinh viên sẽ mở rộng và phát triển các mảng kiến thức khác nhau thông qua trải nghiệm thực tế. Tuy nhiên, các kiến thức và kỹ năng cần đạt theo mô hình này có thể chưa phản ánh đầy đủ đòi hỏi thực tế của công việc giảng dạy. Do đó, mô hình này cần cụ thể hóa các khối kiến thức và kỹ năng, đồng thời bổ sung các kiến thức, kỹ năng theo thực tế để tăng kết nối giữa lý thuyết và thực hành (Aydin & cộng sự, 2015).

## ***2.2. Phương thức tổ chức TTSP trong chương trình ĐTGV trên thế giới***

Phương thức tổ chức các chương trình TTSP trong các chương trình ĐTGV thể hiện mức độ ưu tiên khác nhau với vấn đề gắn kết lý thuyết với thực hành. Đây là một trong những yếu tố ảnh hưởng tới mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở ĐTGV và trường phổ thông. Ryan và cộng sự (1996, tr. 365) đã chỉ ra ba phương thức tổ chức TTSP áp dụng tại các chương trình ĐTGV trên thế giới như sau:

- Thực tập một lần duy nhất và trong thời gian dài, thường ở cuối chương trình ĐTGV;
- Thực tập nhiều lần, mỗi lần có khoảng thời gian ngắn hơn, và thường được lồng ghép xuyên suốt chương trình ĐTGV;

• Thực tập bán thời gian, mỗi tuần 1-3 ngày, kéo dài từ một kỳ đến một năm, trong các mô hình thực tập song song với chương trình ĐTGV.

Có thể thấy ba phương thức tổ chức trên khác nhau về thời lượng thực tập, thời điểm thực tập và cách thức triển khai. Mỗi cách triển khai TTSP đều gắn với mô hình ĐTGV riêng biệt. Ví dụ, phương thức thứ nhất và thứ hai có thể được áp dụng ở mô hình ĐTGV ‘tiếp nối’ trong đó sinh viên học xong các môn học thuộc khối kiến thức chung, rồi mới chuyển sang giai đoạn đào tạo nghề sư phạm. Trong khi đó hai phương

thức sau gắn với mô hình ĐTGV ‘song song’, nghĩa là sinh viên sư phạm được đào tạo sư phạm và các môn thuộc khối kiến thức chung cùng lúc.

Trên thực tế, các chương trình ĐTGV trên thế giới có nhiều khác biệt về số lượng và thời lượng thực tập. Bảng 1 dưới đây cho chúng ta thấy thông tin về số lượng kỳ thực tập và số ngày thực tập trong các chương trình ĐTGV ở một số nước trên thế giới. Cần lưu ý đây là các ví dụ khác nhau được mô tả trong các nghiên cứu chứ không phải là số lượng và thời lượng bắt buộc của chương trình ĐTGV của nước đó.

### Bảng 1

*Số lượng và thời lượng các kỳ TTSP ở các chương trình ĐTGV trên thế giới*

STT	Nguồn	Quốc gia	Thời gian ĐTGV	Số lượng kì thực tập/ số ngày thực tập
1	Benson & Gao (2012)	Hồng Kông	4 năm	14 tuần (kỳ 1: 6 tuần; kỳ 2: 8 tuần)
2	Cantalini-Williams & cộng sự (2014)	Canada	5 năm	18 tuần + 4 tuần phục vụ tại trường học / thực tập quốc tế
3	Grudnoff (2011)	New Zealand	3 năm	5 kỳ thực tập, 21 tuần, chiếm 20% thời gian tổng số trong chương trình
4	Major & Santoro (2016)	Đảo Solomon	Không có thông tin	4 tuần
5	Mena & cộng sự (2017)	Hà Lan	Không có thông tin	10 tuần
6	Yuan & Lee (2014)	Trung Quốc	4 năm	10 tuần
7	Walton & Rusznyak (2013)	Nam Phi	4 năm	20 tuần 6 tuần (2 tiết/ tuần)
8	Chua & cộng sự (2018)	Singapore	4 năm	22 tuần, 4 kỳ thực tập

Xét về số lượng các kỳ thực tập, Bảng 1 chỉ ra rằng con số này dao động từ 2 đến 5 kỳ thực tập trong một chương trình. Ví dụ, chương trình TTSP ở New Zealand được mô tả trong nghiên cứu của Grudnoff (2011) có 5 kỳ thực tập với thời lượng dành cho TTSP chiếm 20% tổng thời lượng của toàn bộ chương trình ĐTGV. Xét về thời lượng thực tập, một số ít các nước có thời gian thực tập ngắn (ví dụ: 4 tuần ở đảo Solomon;

6 tuần ở Nam Phi), nhưng có nhiều quốc gia có thời gian thực tập từ 10 tuần trở lên (ví dụ: thực tập kéo dài 10 tuần ở Trung Quốc và Hà Lan (Yuan & Lee, 2014; Mena & cộng sự, 2017), 20 tuần ở Nam Phi (Walton & Rusznyak, 2013) hay 22 tuần ở Singapore (Chua & cộng sự, 2018). Ở một số nước (ví dụ: Canada và New Zealand), sinh viên sư phạm sẽ thực tập cả kỳ ở trường phổ thông thay vì học trên trường đại học. Ngoài ra, có

thể thấy hầu hết các chương trình cho sinh viên đi thực tập từ rất sớm trong chương trình đào tạo. Ví dụ, từ nghiên cứu của Grudnoff (2011), có thể thấy chương trình ĐTGV ở New Zealand yêu cầu sinh viên thực hành TTSP từ năm thứ nhất.

Một điểm cần lưu tâm là, mỗi chương trình TTSP được tóm tắt từ các nước kể trên đều chịu chi phối bởi mô hình đào tạo giáo viên và quy trình kiểm định chất lượng đào tạo mà nước đó lựa chọn. Ví dụ, Singapore có thời lượng TTSP rất dài bởi nước này đặc biệt chú trọng rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên. Ở nước này, chương trình ĐTGV tích hợp giữa kiến thức chuyên môn với năng lực sư phạm trong tất cả các môn học; chương trình ĐTGV của nước này được định hướng theo các bộ chuẩn và theo cách tiếp cận năng lực; trong đó hệ thống kiểm định chất lượng của các cơ sở ĐTGV được chú trọng và phát triển thông qua các bộ công cụ và kiểm định bởi các tổ chức độc lập (Chua & cộng sự, 2018). Do đó, khi cân nhắc thời lượng thực tập trong một chương trình ĐTGV ở một quốc gia, cần phải quan tâm đến yếu tố bối cảnh, trong đó cần phải phân tích các giá trị và tầm nhìn thể hiện ở các tài liệu chính sách, mô hình ĐTGV, và các quy trình kiểm định chất lượng đào tạo mà nước đó chịu sự chi phối.

### **2.3. Vai trò và quy định về thực hành, TTSP trong ĐTGV ở Việt Nam**

Ở Việt Nam, TTSP được biết tới với nhiều tên gọi khác nhau trong chương trình đào tạo, ví dụ: kiến tập, thực địa, thực hành sư phạm, hay thực tập giảng dạy. Đây là khoảng thời gian sinh viên sư phạm tiếp xúc lâu nhất và sâu nhất với môi trường giảng dạy thực tế. Hình thức tổ chức có thể khác nhau ở các cơ sở đào tạo, tuy nhiên, ở hầu hết các bối cảnh sinh viên sư phạm hoạt động dưới sự hướng dẫn của giáo viên phổ thông – với vai trò hướng dẫn chuyên môn và hướng dẫn chủ nhiệm. Có thể có hoặc không sự giám sát của giảng viên đại học/cao đẳng (Nguyễn, 2020).

Những yêu cầu chung về học phần thực hành, TTSP trong các chương trình ĐTGV ở bậc đại học, cao đẳng ở Việt Nam được quy định trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo [BGD-ĐT], 2003), trong đó có nhấn mạnh một số mục đích của thực hành, TTSP như sau:

1. Tạo điều kiện cho sinh viên sư phạm sớm tiếp xúc với thực tế giáo dục, có cách nhìn tổng quát về hoạt động của nhà trường, về các mối quan hệ giữa gia đình, nhà trường và xã hội, về nhiệm vụ của giáo viên và những yêu cầu cần phải phấn đấu để trở thành giáo viên có năng lực và phẩm chất tốt.
2. Tạo điều kiện cho sinh viên sư phạm sớm được luyện tập các kỹ năng sư phạm, làm quen với nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, giáo dục trong và ngoài lớp, một số kỹ thuật dạy học đặc trưng của mỗi môn học, bậc học, ngành học.
3. Giúp sinh viên sư phạm chuẩn bị tốt kiến thức và kỹ năng cho các đợt thực tập năm thứ 2 và năm thứ 3.

(BGD-ĐT, 2003)

Ngoài chỉ rõ mục đích của thực hành, TTSP, văn bản này còn quy định nội dung và cách đánh giá hoạt động TTSP ở hai giai đoạn (năm thứ hai và năm thứ ba), phương thức tổ chức TTSP với những quy định cụ thể về vai trò, nhiệm vụ dành cho mỗi đơn vị và cá nhân tham gia vào hợp tác trong kỳ thực tập. Ngoài ra, quyết định này cũng nêu rõ điều kiện đảm bảo hoạt động thực hành, TTSP ở các cơ sở ĐTGV.

Như vậy, theo văn bản này, Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định hai đợt thực tập khác nhau trong chương trình ĐTGV (năm thứ hai và năm thứ ba) nhưng không quy định số tín chỉ hay thời lượng cho từng kỳ thực tập tại các cơ sở ĐTGV, cũng như không chỉ rõ sự khác biệt về việc tổ chức



TTSP giữa cơ sở ĐTGV bậc đại học và bậc cao đẳng. Theo văn bản này, kỳ thực tập năm thứ hai giúp sinh viên sư phạm bước đầu làm quen với môi trường phổ thông và công tác chủ nhiệm, và kỳ TTSP năm thứ ba giúp sinh viên vận dụng kiến thức đã học và rèn luyện các kỹ năng giáo dục và dạy học trong thực tế. Văn bản này chỉ rõ quy định về số tiết sinh viên sư phạm cần quan sát lớp học và giảng dạy ở mỗi kỳ thực tập.

Về phương thức tổ chức TTSP, văn bản này quy định việc tổ chức thực tập sư phạm theo đoàn với hai hình thức sau:

1. Hình thức thứ nhất: Các đoàn sinh viên sư phạm được gửi đến cơ sở thực tập để tiến hành thực tập, hiệu trưởng các cơ sở thực tập trực tiếp chỉ đạo. Cơ sở đào tạo giáo viên không cử giảng viên đi hướng dẫn, trường đoàn thực tập là sinh viên do các cơ sở đào tạo giáo viên cử ra để quản lý đoàn và liên hệ công tác chung.
2. Hình thức thứ hai: Cơ sở đào tạo giáo viên cử một giảng viên sư phạm làm trưởng đoàn đến các cơ sở thực tập để cùng với giảng viên ở cơ sở thực tập hướng dẫn sinh viên thực tập.

(BGD-ĐT, 2003)

Từ hai hình thức này, có thể thấy mối liên hệ với trường phổ thông ở hình thức thứ hai được thực hiện thông qua giảng viên sư phạm dẫn đoàn, trong khi ở hình thức thứ nhất là thông qua sinh viên.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp phân tích tài liệu/văn bản (document analysis) để xem xét và đánh giá các khung chương trình, văn bản hướng dẫn, chính sách và bài báo liên quan đến TTSP trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam. Phương pháp phân tích tài liệu/văn bản ở đây bao gồm việc thu thập, lựa chọn, xem xét, đánh giá và tổng hợp các dữ liệu được lưu trữ dưới dạng tài liệu/văn bản (Bowen, 2009). Đây là

một trong những phương pháp nghiên cứu được sử dụng rộng rãi cho nhiều mục đích khác nhau. Theo đó, trong nghiên cứu này chúng tôi áp dụng phương pháp phân tích tài liệu/văn bản để trước hết tìm hiểu về bối cảnh của thực hành, TTSP. Thứ hai, chúng tôi có kế hoạch sử dụng kết quả phân tích từ nguồn dữ liệu văn bản để xác minh kết quả nghiên cứu từ các nguồn dữ liệu khác như khảo sát và phỏng vấn, sẽ được trình bày trong các nghiên cứu tiếp theo.

Cụ thể, chúng tôi thực hiện việc tìm kiếm tài liệu về khung chương trình đào tạo và tài liệu hướng dẫn thực hành, TTSP từ website các trường đại học và thông qua công cụ tìm kiếm Google trong vòng 7 năm trở lại đây (2015-2022). Lí do lựa chọn khoảng thời gian 7 năm này trở lại đây là do chúng tôi hiểu rằng các trường đại học có thể xây dựng lại hoặc chỉnh sửa lại khung chương trình sau khi đánh giá tổng thể chương trình đào tạo tối đa sau 5 năm đào tạo (BGD-ĐT, 2021). Để thu hẹp phạm vi tìm kiếm và đảm bảo tìm kiếm tài liệu phù hợp với mục đích nghiên cứu, chúng tôi sử dụng các từ khóa tìm kiếm như ‘thực hành sư phạm’, ‘thực tập sư phạm’, ‘đào tạo giáo viên’, và ‘liên kết với trường phổ thông’. Từ kết quả tìm kiếm được, chúng tôi kiểm tra nhanh phần nội dung để đảm bảo tính phù hợp.

Kết quả cuối cùng chúng tôi thu thập được 100 khung chương trình ĐTGV tại Việt Nam. Sau khi rà soát lại bước đầu, nhóm tác giả loại ra 11 khung chương trình không phù hợp do các chương trình này đã được xây dựng trước năm 2015 – là khoảng thời gian nằm ngoài phạm vi nghiên cứu trình bày ở trên. Trong số 11 khung chương trình bị loại, có 7 chương trình được xây dựng năm 2012, và 4 chương trình được xây dựng năm 2013. Số khung chương trình được lựa chọn phân tích là 89 chương trình sư phạm của 22 cơ sở ĐTGV (trong đó có 12 trường đại học và 10 trường cao đẳng). Các khung chương trình thu thập được thuộc các ngành học như sau:

**Bảng 2***Số lượng khung chương trình được phân tích*

Chương trình	Số lượng khung chương trình	Chương trình	Số lượng khung chương trình
Sư phạm Văn	12	Sư phạm tiếng Anh	12
Sư phạm Toán	9	Sư phạm tiếng Pháp	2
Sư phạm Vật lý	8	Sư phạm tiếng Nga	1
Sư phạm Hóa	9	Sư phạm Toán (bằng tiếng Anh)	1
Sư phạm Sinh	6	Sư phạm Tin	5
Sư phạm Sư	8	Sư phạm Công nghệ	1
Sư phạm Lịch sử- Địa lý	1	Sư phạm Mầm non	6
Sư phạm Mỹ thuật	5	Sư phạm Tiểu học	2
Sư phạm Âm nhạc	6	Sư phạm Khoa học tự nhiên	1
Giáo dục Thể chất	1	Sư phạm Giáo dục chính trị	1
		Sư phạm Địa lý	3

Từ Bảng 2, có thể thấy đại diện của hầu hết các ngành đào tạo sư phạm trong dữ liệu thu được. Số lượng khung chương trình thu được nhiều nhất ở hai ngành Sư phạm Văn và Sư phạm tiếng Anh với 12 khung chương trình mỗi ngành. Ngoài ra, nhóm nghiên cứu còn thu thập các tài liệu chính sách, văn bản hướng dẫn, chỉ đạo TTSP từ các trường đại học và cao đẳng. Kết quả, nhóm nghiên cứu thu được 3 tài liệu chính sách liên quan đến quy chế về thực hành, TTSP của Việt Nam từ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2003, 2021, 2022) và văn bản và tài liệu hướng dẫn TTSP từ 36 trường đại học và cao đẳng (trong đó có 15 trường từ miền Bắc, 5 trường thuộc miền Trung và 16 trường thuộc miền Nam). Trong số các tài liệu thu thập từ các cơ sở ĐTGV, có 29 trường có các tài liệu hướng dẫn TTSP dưới dạng văn bản chỉ đạo, và 7 trường có báo cáo mô tả quy trình thực hiện TTSP. Tất cả tài liệu này đều được đăng tải trên website của trường. Từ các văn bản và tài liệu này, chúng tôi thống kê các cách thức triển khai TTSP đang được áp dụng tại các cơ sở ĐTGV. Trong khuôn khổ của nghiên cứu sơ bộ này, chúng tôi chỉ trả lời

các câu hỏi nghiên cứu đặt ra. Do vậy, khi phân tích dữ liệu, nghiên cứu chỉ tập trung tìm kiếm các con số, cụm từ hoặc các câu trong khung chương trình và văn bản hướng dẫn thể hiện nội dung phù hợp với nội dung tìm kiếm của câu hỏi nghiên cứu. Các nội dung khác sẽ được sử dụng cho những nghiên cứu khác trong tương lai.

#### 4. Kết quả nghiên cứu

Phần này trình bày các kết quả nổi bật từ quá trình phân tích tài liệu để trả lời cho hai câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra. Kết quả được trình bày đồng thời trả lời hai câu hỏi nghiên cứu.

##### 4.1. Cấu trúc của thực hành, TTSP trong chương trình ĐTGV

###### 4.1.1. Số tín chỉ của các học phần liên quan đến thực hành, thực tập của các cơ sở ĐTGV tương đối khác nhau giữa các chương trình

Phân tích các khung chương trình ĐTGV ở Việt Nam cho thấy các chương trình đều có sự khác nhau nhất định về thời lượng và số lượng học phần dành cho TTSP.

Một số chương trình ĐTGV ở bậc cao đẳng có tổng số tín chỉ cho cả chương trình dao động từ 92 đến 118 tín chỉ. Trong đó số tín chỉ dành cho TTSP dao động từ 6 đến 12 tín chỉ. Số tín chỉ dành cho TTSP cao nhất là 12 tín chỉ ở một trường cao đẳng miền núi phía Bắc (Cao đẳng sư phạm Cao Bằng) chiếm 12.77% tổng tín chỉ của cả chương trình. Các chương trình ĐTGV ở bậc đại học có số tín chỉ dao động từ 130 đến 141 tín chỉ. Số tín chỉ dành cho TTSP thấp nhất là 2 trên tổng số 138 tín chỉ (chiếm 1.45%) trong chương

trình đào tạo sư phạm tiếng Pháp ở một trường đại học ở miền trung. Số tín chỉ dành cho TTSP cao nhất được tìm thấy ở Trường Đại học Sài Gòn trong chương trình sư phạm Địa lý (14/132, chiếm 10.61% tổng số tín chỉ của khung chương trình. Như vậy, có thể thấy số tín chỉ hay thời lượng dành cho TTSP trong các chương trình ĐTGV ở Việt Nam đang có sự dao động lớn. Bảng 3 dưới đây là một lát cắt trong dữ liệu thu được về TTSP từ khung chương trình.

### Bảng 3

*Ví dụ về thời lượng của TTSP trong một số chương trình đào tạo trong cơ sở dữ liệu*

Trường	Ngành	Thời gian xây dựng khung chương trình	Số tín chỉ thực hành, thực tập	Tổng số tín chỉ của toàn bộ chương trình	% số tín chỉ thực tập
Trường ĐH Sài Gòn	Sư phạm Lịch sử	2020	13	132	9.85%
Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQGHN	Sư phạm tiếng Anh	2022	3	132	2.27%
Trường ĐH Thủ đô Hà Nội	Sư phạm Ngữ văn	2019	9	130	6.92%
Trường ĐH Sư phạm - ĐH Thái Nguyên	Sư phạm Hóa học	2020	5	133	3.76%
Trường ĐH Sư phạm - ĐH Đà Nẵng	Sư phạm Sinh	2017	6	135	4.44%
Trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng	Mầm non	2021	12	94	12.77%
Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên	Mầm non	2021	5	102	4.90%

Đáng chú ý, có sự khác nhau về số tín chỉ và thời lượng dành cho TTSP ở các chuyên ngành khác nhau trong cùng một cơ sở ĐTGV. Ví dụ, ở Trường Đại học Sài Gòn, chương trình Sư phạm Âm nhạc dành 11 tín chỉ cho TTSP, trong khi chương trình Sư phạm Mỹ thuật chỉ dành 9 tín chỉ cho TTSP. Với số tín chỉ khác nhau, số tuần thực tập tại trường phổ thông của sinh viên sư phạm cũng khác nhau ở các chương trình đào tạo và các chuyên ngành đào tạo. Ví dụ, Trường

Đại học Hồng Đức có thời lượng thực tập khác nhau với các đối tượng sinh viên khác nhau: 08 tuần (với các ngành ĐTGV trình độ đại học và chương trình cao đẳng Sư phạm Mầm non) và 06 tuần (với các ngành ĐTGV trình độ cao đẳng khác).

#### 4.1.2. Số lượng kỳ thực tập và thời điểm thực tập

Từ việc phân tích các khung chương trình, có thể thấy nội dung thực hành, TTSP

được tổ chức thành các học phần riêng biệt. Số lượng học phần dành cho TTSP ở các cơ sở ĐTGV dao động từ 1 cho đến 4 học phần. Các học phần này có tên gọi khác nhau như Thực tập sư phạm 1, Thực tập sư phạm 2, Kiến tập sư phạm, Thực tế chuyên môn, Thực hành sư phạm 1 – 2, Thực tế ngoài trường, hay Thực tập tốt nghiệp. Tuy tên gọi khác nhau nhưng các kỳ TTSP ở các trường đều được thực hiện để đáp ứng mục đích như quy định tại Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003).

Thời điểm thực tập sớm nhất rơi vào học kỳ 1 và thời điểm thực tập muộn nhất là học kỳ 8. Ví dụ, tại Trường Đại học Đồng Nai, trong chương trình Sư phạm Sử, học phần thực tập thứ nhất rơi vào học kỳ 5 với 2 tín chỉ, và được đặt tên là Thực tập sư phạm 1. Học phần thực tập thứ hai được thực hiện ở học kỳ 8 với 4 tín chỉ. Ngoài ra, trường còn có một học phần thực hành bổ sung có tên gọi là Thực tế lịch sử Việt Nam với 2 tín chỉ được thực hiện ở học kỳ 6. Một ví dụ khác là Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên, một trường ở khu vực miền núi phía Bắc với rất nhiều sinh viên dân tộc thiểu số sinh sống ở các vùng sâu và vùng xa. Chương trình Sư phạm tiếng Anh có 9 tín chỉ dành cho TTSP, được chia làm hai học phần: học phần 1 có tên gọi Thực tập sư phạm 1 rơi vào học kỳ 3 với 3 tín chỉ. Học phần 2 được thực hiện vào học kỳ 6 với 6 tín chỉ. Thời lượng dành cho TTSP ở chương trình đào tạo 3 năm của Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên là 8.18%. Tất cả sinh viên sư phạm tiến hành hoạt động TTSP đồng loạt ở cùng một thời điểm và mỗi đoàn TTSP được tổ chức từ khoảng 20 đến 25 sinh viên.

#### Bảng 4

*Ví dụ về phương thức TTSP ở một số trường trong cơ sở dữ liệu*

Trường	Phương thức 1	Phương thức 2	Phương thức 3	Phương thức 4
Trường CĐSP Thái Nguyên	v			

#### 4.2. Phương thức tổ chức TTSP ở Việt Nam và mức độ hợp tác giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV

Phân tích tài liệu hướng dẫn và báo cáo về TTSP thu thập được từ 36 trường đại học và cao đẳng tại Việt Nam ở ba miền Bắc, Trung, Nam cho thấy các phương thức thực tập sau đang được áp dụng tại các cơ sở ĐTGV:

Phương thức 1: Các cơ sở ĐTGV ký kết hợp đồng hàng năm với các trường THCS/ THPT để làm cơ sở thực tập cho sinh viên sư phạm. Giảng viên hoặc chuyên viên làm trưởng đoàn hướng dẫn.

Phương thức 2: Các cơ sở ĐTGV gửi thẳng sinh viên về trường phổ thông theo đoàn, với đại diện sinh viên làm trưởng đoàn.

Phương thức 3: Tổ chức hoạt động TTSP thường xuyên tại các trường thực hành sư phạm.

Phương thức 4: Sinh viên tự liên hệ thực tập tại các trường phổ thông.

Trong đó, theo dữ liệu thu được từ 36 cơ sở đào tạo, phương thức thứ nhất là mô hình phổ biến nhất (chiếm 63.8%, 23/36 tài liệu đề cập), tiếp đến là mô hình số 2 (30.5%, 11/36 tài liệu đề cập), mô hình số 3 (27.78%, 10/36 tài liệu đề cập) và mô hình số 4 (11%, 4/36 tài liệu đề cập). Hai phương thức đầu tiên được quy định tại Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT, phương thức thứ ba được các trường đại học có trường thực hành sư phạm thực hiện, trong khi phương thức thứ tư không được quy định trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003).

Bảng 4 trình bày một ví dụ về các phương thức triển khai thực tập ở một số cơ sở ĐTGV từ dữ liệu thu được:

Trường ĐH Hồng Đức	v			
Trường ĐH Tây Bắc	v			
Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQGHN	v			v
Trường ĐH Giáo dục - ĐHQGHN	v		v	
Trường ĐH Sư phạm Hà Nội 2	v			
Trường ĐH Đồng Tháp	v			
Trường ĐH Sư phạm TPHCM	v	v	v	v
Trường Sư phạm, Trường ĐH Vinh		v	v	
Trường ĐH Sư phạm Hà Nội	v		v	
Trường ĐH Thủ đô Hà Nội	v			
Học viện Quản lý giáo dục	v			
Trường ĐH Cần Thơ		v	v	
Trường CĐ Sư phạm Điện Biên			v	

Từ bảng này có thể thấy, có một số cơ sở ĐTGV triển khai nhiều hơn một phương thức tổ chức TTSP, thể hiện mức độ ưu tiên khác nhau của cơ sở đào tạo giáo viên trong việc kết nối với trường phổ thông trong quá trình triển khai thực tập sư phạm.

Ở phương thức số 1, các cơ sở ĐTGV sẽ cử giảng viên hoặc chuyên viên dẫn các đoàn thực tập sinh viên về các trường phổ thông. Các đoàn TTSP được chỉ đạo bởi ban chỉ đạo thực tập bao gồm lãnh đạo các trường đại học hoặc cao đẳng và các chuyên viên phòng đào tạo. Ngoài chuyên viên phụ trách đào tạo hoặc phụ trách các vấn đề học sinh-sinh viên dẫn đoàn thực tập, có rất nhiều cơ sở ĐTGV cử giảng viên làm trưởng đoàn thực tập dẫn đầu các đoàn sinh viên xuống thực tập ở các trường phổ thông. Theo Trần và Phạm (2017), nhiều cơ sở ĐTGV theo phương thức số 1 này yêu cầu trưởng đoàn thực tập phải là giảng viên của một khoa, tuy nhiên đôi khi những người này không nhất thiết là chuyên gia về nghiệp vụ sư phạm. Một số nhiệm vụ của giảng viên trưởng đoàn thực tập bao gồm:

- Chịu trách nhiệm toàn diện về kế hoạch, nội dung công tác thực tập

theo chỉ đạo chung của Ban chỉ đạo thực tập các cấp;

- Phối hợp với trường phổ thông: xây dựng Quyết định thành lập Ban chỉ đạo thực tập cấp trường, lập kế hoạch thực tập;

- Phối hợp chặt chẽ với Ban chỉ đạo thực tập và cán bộ, giáo viên trường phổ thông để quản lý, hướng dẫn sinh viên trong thời gian thực tập;

- Kiểm tra ý thức thực hiện nhiệm vụ của sinh viên tại trường thực tập;

- Đi liên hệ và làm việc trực tiếp với trường phổ thông. Trục tại đoàn: 2 buổi/tuần;

- Nhập điểm thực tập trên cổng thông tin cho sinh viên theo quy định.

(Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, 2020, tr. 5)

Từ ví dụ ở trên, có thể thấy trưởng đoàn thực tập ở Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội được yêu cầu nhiều ở các công việc liên quan đến sắp xếp và tổ chức TTSP hơn là công việc chuyên môn trong quá trình kết nối với trường phổ thông. Trưởng đoàn thực tập có thể dự giờ sinh viên để nắm được tình hình thực tập nhưng không tham gia vào quá trình đánh giá sinh viên và can thiệp vào công việc

của giáo viên hướng dẫn ở trường phổ thông (Trần & Phạm, 2017). Nhiều trường đoàn không có mặt thường xuyên ở trường phổ thông nên sự phối hợp với nhà trường còn hạn chế (Bùi, 2017).

Kiến thức và kỹ năng sư phạm của sinh viên trong thời kỳ thực tập được phát triển dựa vào tương tác với giáo viên phổ thông. Cụ thể, giáo viên phổ thông được quy định có các vai trò như:

- Trao đổi tình hình giảng dạy, kinh nghiệm giảng dạy, bồi dưỡng về mặt phương pháp cho sinh viên;
- Chỉ đạo, theo dõi, giúp đỡ sinh viên thực tập giảng dạy theo đúng kế hoạch, quy định về thực tập sư phạm;
- Hướng dẫn sinh viên soạn bài giảng, thông qua giáo án, dự giờ dạy thực tập của sinh viên và tổ chức rút kinh nghiệm, đánh giá tiết dạy;
- Cùng với tổ trưởng hoặc nhóm trưởng bộ môn đề xuất xếp loại kết quả giảng dạy của từng sinh viên để Ban chỉ đạo TTSP trường THPT xét duyệt.

(Trường ĐH Vinh, 2019, tr. 3)

Như vậy, có thể thấy giáo viên phổ thông làm việc chính với sinh viên sư phạm và bộ môn cũng như ban chỉ đạo TTSP tại trường. Rất ít trường có quy định về việc cần có sự tương tác giữa giáo viên phổ thông với giảng viên trường đại học về chuyên môn sư phạm. Phương thức tổ chức TTSP với các quy định như trên cho thấy quan hệ hợp tác thiên về hành chính giữa trường phổ thông và trường đại học; trong đó giáo viên phổ thông được coi là nguồn học chính của sinh viên.

Trong khi đó, ở phương thức số hai, sinh viên được gửi thẳng tới các trường phổ thông mà không có giảng viên dẫn đoàn. Ví dụ, Trường ĐH Quy Nhơn gửi thẳng đoàn sinh viên về các trường trong 8 tuần, bao gồm 2 tuần ổn định tổ chức và làm quen môi trường, 5 tuần thực hành và 1 tuần dành cho

tổng kết, khen thưởng. Ở mỗi tỉnh có sinh viên gửi về, Ban chỉ đạo cấp tỉnh gồm có lãnh đạo Sở GD&ĐT, Trưởng phòng Giáo dục chuyên nghiệp – thường xuyên, Trưởng phòng GD&ĐT, và các hiệu trưởng của các trường THPT. Ban chỉ đạo cấp trường gồm có lãnh đạo trường, thư kí hội đồng giáo dục, bí thư đoàn thanh niên, các tổ trưởng chuyên môn có sinh viên đến thực tập. Sinh viên được coi như “thành viên của trường phổ thông, chịu sự lãnh đạo của Ban chỉ đạo cấp trường suốt quá trình thực tập và được dự các sinh hoạt chung với nhà trường, sinh hoạt chuyên môn, chi đoàn, chi bộ...” (Trường ĐH Quy Nhơn, 2022, tr. 3). Dù lựa chọn hình thức gửi thẳng sinh viên, Trường ĐH Quy Nhơn cũng yêu cầu giảng viên bộ môn Phương pháp đi dự giờ ở các trường phổ thông với mục đích “nắm tình hình thực tế, rút kinh nghiệm cho công tác đào tạo của khoa, không tham gia vào việc đánh giá kết quả điểm thực tập của sinh viên”, đồng thời tham dự lễ tổng kết TTSP ở các trường để “nghe phản ánh, rút kinh nghiệm cho công tác đào tạo của khoa” (Trường ĐH Quy Nhơn, 2022, tr. 7). Trường ban tổ chức TTSP tại cơ sở ĐTGV có thể tổ chức kiểm tra, đánh giá các hoạt động TTSP tại trường phổ thông một lần trong suốt kỳ thực tập.

Như vậy, có thể thấy cơ sở ĐTGV chỉ hợp tác với trường phổ thông ở việc tổ chức, sắp xếp thực tập cho sinh viên, thành lập Ban chỉ đạo, gửi giảng viên về dự giờ sinh viên vào những thời gian cố định trong kỳ thực tập nhưng dừng ở mức nắm bắt tình hình thực tập và rút kinh nghiệm về tổ chức cũng như kinh nghiệm cho nội dung giảng dạy tại trường đại học. Nhân sự của cơ sở ĐTGV không tham gia sâu vào công việc ở trường phổ thông. Như vậy, phương thức tổ chức này cùng với phương thức số 1 đều dựa chủ yếu vào cách tổ chức, sắp xếp TTSP của trường phổ thông.

Ngoài ra, các hướng dẫn TTSP từ các cơ sở ĐTGV cũng cho thấy các nội dung TTSP tập trung vào các hoạt động tìm hiểu trường phổ thông, dự giờ, soạn giáo án,

giảng dạy, và thực tập chủ nhiệm. Tiêu chí đánh giá sinh viên tập trung vào kiến thức, kỹ năng, thái độ và hiệu quả sư phạm. Có một số cơ sở ĐTGV quy định việc sinh viên sư phạm cần phải thực hiện các hoạt động chiêm nghiệm sau dự giờ, giảng dạy và viết bài thu hoạch, tuy nhiên, chỉ có một số nhỏ các trường có hướng dẫn cụ thể (có biểu mẫu cụ thể) về các nội dung này. Trong một số nhỏ các văn bản này, có thể kể đến dữ liệu thu được từ văn bản hướng dẫn của Trường ĐH Sư phạm, ĐH Huế. Văn bản này hướng dẫn nội dung một buổi trao đổi rút kinh nghiệm dự giờ, trong đó yêu cầu người dạy “trình bày lại mục đích, yêu cầu, công tác chuẩn bị, thuận lợi và khó khăn của bản thân khi soạn và khi dạy, tự nhận xét ưu, khuyết điểm bài dạy, nguyên nhân thành công hay thất bại và những phương hướng cải tiến để dạy tốt trong các giờ tiếp theo; sơ bộ tự đánh giá kết quả” và gợi ý cho sinh viên “dựa vào tư liệu đã ghi chép được trong quá trình dự giờ phát biểu ý kiến từng phần, nhận xét ưu, khuyết điểm về nội dung và phương pháp giảng dạy, góp ý kiến đề khắc phục và cải tiến. Cuối cùng, giáo viên phổ thông hoặc nhóm trưởng “tổng kết các ý kiến góp ý, nêu những kết luận, khái quát ưu nhược điểm của giờ giảng, rút bài học kinh nghiệm” (Trường ĐH Sư phạm, ĐH Huế, 2020, tr. 2). Như vậy, ít nhất là năng lực chiêm nghiệm cũng đã được nhấn mạnh và trở thành một trong những nội dung được hướng dẫn trong tài liệu thực tập. Tuy nhiên, các hoạt động này không nằm trong các hoạt động được đánh giá của kỳ thực tập.

Ở phương thức số 3, các trường đại học và cao đẳng chủ động gửi sinh viên về thực tập tại các trường thực hành sư phạm. Các trường thực hành sư phạm là các trường mầm non hoặc trường phổ thông trực thuộc quản lý của các cơ sở ĐTGV hoặc trực thuộc cơ quan quản lý giáo dục của địa phương (BGD-ĐT, 2014). Ví dụ, Trường Đại học Đồng Nai có Trường Phổ thông Thực hành sư phạm, Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh có Trường Trung học

Thực hành; Trường Đại học Sư phạm Hà Nội có Trường TH, THCS, và THPT Nguyễn Tất Thành; Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội có Trường THPT Chuyên ngoại ngữ và Trường THCS Ngoại ngữ. Một trong những nhiệm vụ của các trường thực hành sư phạm là phối hợp với cơ sở ĐTGV tổ chức hướng dẫn thực hành sư phạm, TTSP và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên của sinh viên sư phạm. Do đó, việc các cơ sở ĐTGV duy trì việc tổ chức TTSP cho sinh viên sư phạm tại các trường thực hành là một trong những cách duy trì mối liên kết bền chặt giữa lý thuyết và thực hành. Điểm lợi là sinh viên có cơ sở tiếp nhận TTSP thường xuyên, thực hành tại chỗ do trường thực hành sư phạm có thể nằm trong khuôn viên của cơ sở ĐTGV, nên sẽ có khả năng sinh viên giảm bớt được một số áp lực về thời gian và trở ngại về việc làm quen với văn hóa tổ chức trong quá trình thực tập.

Phương thức tổ chức số 4 được các cơ sở ĐTGV áp dụng để khuyến khích sự chủ động của sinh viên trong việc tìm kiếm cơ sở TTSP. Một ví dụ của phương thức này là mô hình hồ sơ thực tập tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội được áp dụng tại trường từ năm 2019. Sinh viên được khuyến khích tự liên hệ hoặc tìm kiếm cơ sở thực tập từ năm thứ nhất tại trường đại học. Các cơ sở giáo dục mà sinh viên có thể thực tập bao gồm các trường phổ thông, các trung tâm ngoại ngữ hoặc các cơ sở giáo dục khác. Mặc dù mô hình này có khả năng có nhiều ưu việt như tăng tính tự chủ của sinh viên trong việc tìm kiếm cơ sở thực tập, rèn luyện cho sinh viên nhiều kỹ năng mềm trong quá trình chuẩn bị hồ sơ thực tập v.v... (Trường ĐH Ngoại ngữ, 2019), tuy nhiên khi xét tới mối liên kết với trường phổ thông, rõ ràng không thấy mối liên kết nào ngoại trừ việc trường đại học tiếp nhận kết quả thực tập của sinh viên từ trường phổ thông. Như vậy, ở phương thức triển khai TTSP số 4 hợp tác không đạt mức số 1, trong khi hợp tác ở phương thức số 1 và 2 ở mức trao đổi, với

một số trường hợp mức độ hợp tác lên mức đối thoại và mở rộng mạng lưới.

## 5. Thảo luận và kết luận

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã phân tích khung chương trình đào tạo của các ngành sư phạm, tài liệu hướng dẫn và báo cáo về TTSP để tìm ra cấu trúc, phương thức tổ chức và mức độ hợp tác trong các mô hình TTSP tại các trường đại học và cao đẳng tại Việt Nam.

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng các cơ sở ĐTGV có sự khác nhau tương đối nhiều trong cách cấu trúc các kỳ TTSP về thời lượng, số kỳ thực tập và thời điểm thực tập. Điều này tương đồng với kết quả nghiên cứu của Hà (2019). Việc phân tích 89 khung chương trình ở các ngành khác nhau giúp người đọc có cái nhìn tổng quan hơn về cách cấu trúc của kỳ TTSP ở các chương trình đào tạo sư phạm ở Việt Nam. Sự khác biệt lớn về thời lượng dành cho TTSP giữa các trường, đặc biệt giữa trường có thời lượng ít nhất (1.45%) và trường có thời lượng nhiều nhất (10.61% tổng số tín chỉ của chương trình) cho thấy tầm quan trọng của kỳ thực tập được quan niệm rất khác nhau giữa các cơ sở ĐTGV. Mặc dù chúng tôi đồng ý với Gore (2001) và Zeichner (2010) rằng thời lượng không quan trọng bằng chất lượng, chúng tôi cho rằng các chương trình đào tạo đạt tiêu chuẩn cần đáp ứng quy định tối thiểu về thời lượng TTSP để đảm bảo rằng sinh viên có đủ không gian và thời gian thực hành các kiến thức và kỹ năng học được trong chương trình đào tạo. Sau đó các cơ sở ĐTGV có thể căn cứ vào mô hình ĐTGV và các quy định về kiểm định chất lượng đào tạo để có thể có những quyết định về thời lượng của TTSP trong chương trình ĐTGV của mình. Việc có trường chỉ dành từ 2 đến 3 tín chỉ của chương trình đào tạo cho TTSP cho thấy rằng TTSP chưa được chú trọng nhiều ở một số cơ sở ĐTGV. Kết quả này phản ánh đúng mối lo ngại rằng các chương trình ĐTGV đang ưu tiên lý thuyết hơn là thực hành (Cochran-

Smith, 2013). Mặc dù thời lượng của kỳ thực tập sư phạm không phản ánh chất lượng của kỳ TTSP, chúng tôi tin rằng khi thời lượng dành cho TTSP quá ít, rõ ràng sinh viên không có cơ hội được thực hành nhiều ở môi trường thực tế ở trường phổ thông. Điều này có thể ảnh hưởng đến niềm tin, kiên thức và năng lực thực hành trong bối cảnh của sinh viên, và có thể gây cản trở cho quá trình thực hành sư phạm sau khi sinh viên ra trường (Darling-Hammond & Bransford, 2007). Do việc tiếp xúc quá ít với thực tế giảng dạy ở phổ thông, sinh viên có thể chưa có đủ kinh nghiệm quản lý lớp học, giảng dạy một lớp có sĩ số lớn, sử dụng phương pháp phù hợp với lớp học có nhiều trình độ, v.v... (Nguyen, 2020; Vo & cộng sự, 2018), trong khi những điều này đều là những kỹ năng người giáo viên có thể sử dụng rất nhiều trong tương lai.

Kết quả này hữu ích với các nhà làm chính sách và những người tham gia xây dựng khung chương trình đào tạo ở các cơ sở ĐTGV. Vì Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003) chỉ mới đề cập đến thời điểm diễn ra thực tập (năm thứ hai và năm thứ ba) mà chưa có những quy định về số tín chỉ tối thiểu nên những nhà làm chính sách ở Bộ Giáo dục và Đào tạo có thể đưa ra những quy định về thời lượng tối thiểu dành cho TTSP ở các chương trình ĐTGV để mức độ chênh lệch về thời lượng thực tập giữa các chương trình không quá nhiều. Các chính sách cũng cần làm rõ yêu cầu khác biệt về thời điểm TTSP trong trường đại học và trường cao đẳng, do chương trình đào tạo của trường cao đẳng là 3 năm nhưng chương trình đào tạo đại học kéo dài 4 năm hoặc hơn. Việc quy định TTSP vào năm 2 và năm 3 như trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003) có thể chưa phản ánh đúng thời điểm thực tập được thực hiện ở một số cơ sở ĐTGV trên thực tế.

Khi phân tích tài liệu hướng dẫn TTSP ở Việt Nam, nghiên cứu này cũng chỉ ra 4 phương thức tổ chức TTSP đang tồn tại ở Việt Nam – điều này tương đồng với kết



quả nghiên cứu của Trần và Phạm (2017). Mặc dù số lượng tài liệu hướng dẫn thu được trong nghiên cứu này không đại diện cho tất cả các cơ sở ĐTGV, kết quả này có thể cung cấp cho người đọc một bức tranh tương đối tổng quan về các phương thức triển khai TTSP đang được áp dụng ở Việt Nam. Nghiên cứu của chúng tôi cũng cho thấy rằng phương thức phổ biến nhất là phương thức số 1 - sinh viên sư phạm được đưa về các trường phổ thông với sự giám sát của giảng viên sư phạm hoặc các chuyên viên. Nếu xét về mức độ liên kết với trường phổ thông, phương thức này dường như cho thấy sự liên kết nhiều hơn so với các cách tổ chức còn lại. Tuy nhiên, liệu phương thức số 1 này có thực sự cho thấy tính kết nối giữa hai bên cao hơn hay không, còn cần thêm nhiều bằng chứng thực tế mới có thể khẳng định được.

Nếu kỳ thực tập được coi là cơ hội học tập của sinh viên sư phạm trong quá trình ĐTGV, là khoảng thời gian sinh viên có thể thực hành các kiến thức và kỹ năng học được ở cơ sở ĐTGV vào thực tế, thì dữ liệu từ nghiên cứu này cho thấy các cơ sở ĐTGV còn chưa tập trung vào nâng cao chất lượng học tập cho sinh viên sư phạm. Trong các quy định về nội dung thực tập và tiêu chí đánh giá của TTSP, nhiều trường chưa có hướng dẫn về các hoạt động cụ thể của quá trình học tập của sinh viên sư phạm. Từ góc nhìn của lý thuyết văn hóa-xã hội (sociocultural theory) của Vygotsky (1978) và lý thuyết tác động của môi trường xã hội lên việc học của giáo viên (situated learning theory) của Lave và Wenger (1991), sinh viên cần được tạo cơ hội tương tác với những người xung quanh, ví dụ lãnh đạo trường phổ thông, giáo viên phổ thông, và giảng viên phương pháp từ cơ sở ĐTGV, v.v... để được hướng dẫn trong quá trình thực tập. Tuy vai trò và trách nhiệm của giáo viên phổ thông và giảng viên được quy định trong các văn bản hướng dẫn, song chưa có hướng dẫn cụ thể cho các bên khi thực hiện các vai trò này. Điều đó có thể làm nảy sinh một số vấn đề trong quá trình giao tiếp giữa các bên, dẫn

đến giao tiếp chưa hiệu quả. Điều này cũng đã được tìm thấy ở các nghiên cứu trước đây. Ví dụ để thực hiện việc đưa nhận xét cho sinh viên sư phạm, vì không có hướng dẫn cụ thể và thiếu cơ chế hỗ trợ về thời gian và kỹ năng hướng dẫn, giáo viên phổ thông có thể chỉ đưa phản hồi rất ngắn gọn mà không có những buổi thảo luận chuyên sâu và hai chiều (Lê, 2014). Ngoài ra, theo lý thuyết học tập trải nghiệm (Kolb & Fry, 1975; Schon, 1983), sinh viên cũng cần có những cơ hội được chiêm nghiệm về những gì đã quan sát và trải nghiệm, dẫn đến quá trình xây dựng khái niệm và hình thành kiến thức trừu tượng, sau đó đúc rút ra các bài học và áp dụng kiến thức thu được trong bối cảnh mới. Tuy nhiên, chưa có nhiều trường hướng dẫn sinh viên thực hiện chiêm nghiệm như một hoạt động bắt buộc trong TTSP hoặc đưa hoạt động chiêm nghiệm này vào tiêu chí đánh giá của kỳ thực tập. Điều này cũng là một gợi ý cho các cơ sở ĐTGV khi soạn thảo các văn bản hướng dẫn nội dung thực tập, trong thiết kế các tiêu chí đánh giá cho sinh viên, hoặc trong các hoạt động tập huấn về kỹ năng hướng dẫn cho giáo viên và giảng viên. Như Lê (2014) đã gợi ý, các chương trình ĐTGV cần tập trung nhiều hơn vào việc nâng cao hiệu quả học tập cho sinh viên khi TTSP tại trường phổ thông. Không chỉ quy định nhiệm vụ và vai trò của các bên liên quan như trong Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT (BGD-ĐT, 2003), cơ sở ĐTGV còn cần phải tập huấn với những hướng dẫn cụ thể hơn về cách thức và các bước tương tác giữa các bên nhằm nâng cao chất lượng học tập cho sinh viên sư phạm. Với giảng viên và giáo viên phổ thông, kết quả của nghiên cứu cho thấy họ cũng có thể chủ động tạo ra các cơ hội nâng cao chất lượng học tập cho sinh viên thông qua các hoạt động tương tác và chiêm nghiệm.

Nghiên cứu này cung cấp thêm bằng chứng cho các nhà nghiên cứu về cách cấu trúc các kỳ thực tập ở Việt Nam từ góc nhìn tài liệu. Mặc dù nghiên cứu không phân tích các dữ liệu từ các hình thức thu thập số liệu

khác như phỏng vấn hay quan sát để đối chứng kết quả phân tích từ tài liệu, kết quả nghiên cứu này cũng góp thêm một tiếng nói về chất lượng học tập và mức độ hợp tác trong các kỳ thực tập sư phạm ở Việt Nam. Nghiên cứu chưa đưa ra các thảo luận liên quan đến các điều kiện để đạt được mức độ hợp tác hiệu quả giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV tại Việt Nam, và điều này có thể gợi mở cho các nghiên cứu khác đi sâu hơn về chủ đề này. Các nghiên cứu tiếp theo có thể tìm hiểu mức độ hợp tác giữa trường phổ thông và cơ sở ĐTGV thông qua quan sát và phỏng vấn các bên liên quan trong quá trình triển khai TTSP.

### Tài trợ

Bài báo được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED).

### Tài liệu tham khảo

- Allen, J., Singh, P., & Rowan, L. (2019). Professional experience in initial teacher education: Keeping abreast of change in the 21st century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 323-326.
- Allen, J. M., Howells, K., & Radford, R. (2013). A 'partnership in teaching excellence': Ways in which one school-university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 99-110.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Akin, F. N., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Tarkin, A. (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and Teacher Education*, 46, 37-50.
- Benson, P., & Gao, X. (2012). 'Unruly pupils' in pre-service English language teachers' teaching practicum experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 127-140.
- Bloomfield, D. (2009). Working within and against neoliberal accreditation agendas: Opportunities for professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 27-44.
- Bloomfield, D., & Nguyen, H. T. M. (2015). Creating and sustaining professional learning partnerships: Activity theory as an analytic tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 23-44.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2003). *Quyết định 36/2003/QĐ-BGDĐT về việc ban hành quy chế thực hành, thực tập sư phạm áp dụng cho các trường đại học, cao đẳng đào tạo giáo viên phổ thông, mầm non trình độ cao đẳng hệ chính quy.* <https://thukyluat.vn/vb/quyet-dinh-36-2003-qd-bgdtt-quy-che-thuc-hanh-thuc-tap-su-pham-truong-dai-hoc-cao-dang-c9b9.html>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). *Thông tư số 16/2014/TT-BGDĐT về quy chế hoạt động của trường thực hành sư phạm.*
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.* <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-17-2021-TT-BGDĐT-chuan-chuong-trinh-dao-tao-cac-trinh-do-giao-duc-dai-hoc-450547.aspx>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư 12/2021/TT-BGDĐT ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên THCS, THPT.* <https://luatvietnam.vn/giao-duc/thong-tu-12-2021-tt-bgdtt-chuong-trinh-boi-duong-nghiep-vu-su-pham-200906-d1.html>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Thông tư 11/2021/TT-BGDĐT ban hành chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học.* <https://tuyensinhtoanquoc.net/thong-tu-11-2021-tt-bgdtt/>
- Bùi, H. T. (2017). Một số vấn đề về hoạt động thực tập sư phạm ở Trường Đại học Cần Thơ theo hệ thống tín chỉ. *Tạp chí Giáo dục*, (Số đặc biệt tháng 3), 197-219.
- Cantalini-Williams, M., Cooper, L., Grierson, A., Maynes, N., Rich, S., Tessaro, M. L., Brewer, C. A., Tedesco, S., & Wideman-Johnston, T. (2014). *Innovative practicum models in teacher education: The benefits, challenges and implementation implications of peer mentorship, service learning and*

- international practicum experiences*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Chua, B. L., Lee, Y. J., & Liu, W. C. (2018). The teaching practicum in Singapore: Developing teacher identity and professional practices. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia* (pp. 912-921). Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2013). Introduction: The politics of policy in teacher education: International perspectives. *The Educational Forum*, 77(1), 3-4.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Springer.
- Gore, J. M. (2001). Beyond our differences: A reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 124-135.
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2020). School-university partnerships in Australia: A systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 403-435.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
- Grudnoff, L., & Williams, R. (2010). Pushing boundaries: Reworking university-school practicum relationships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 33-45.
- Ha, L. K. A. (2019). Improving teaching practicum: Suggestions from the analysis of foreign language teacher education curricula. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(2), 116-126. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4354>
- Hartley, M., & Huddleston, T. (2010). *School-community-university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Council of Europe Publishing. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/386](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/386)
- Jackson, A., & Burch, J. (2019). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education*, 45(1), 138-150.
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120.
- Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 34-56). John Wiley & Sons.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812.
- Lê, V. C. (2014). Great expectations: The TESOL practicum as a professional learning experience. *TESOL Journal*, 5(2), 199-224.
- Loh, J., & Hu, G. (2019). Teacher education in Singapore. In G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-22). Oxford University Press.
- Major, J., & Santoro, N. (2016). Supervising an international teaching practicum: Building partnerships in postcolonial contexts. *Oxford Review of Education*, 42(4), 460-474.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Mills, C. (2013). A Bourdieuan analysis of teachers' changing dispositions towards social justice: The limitations of practicum placements in pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 41-54.
- Nguyen, H. T. T. (2020). Learning to teach across the boundary: A cultural historical activity

- theory perspective on a university-school partnership in Vietnam. *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103183>
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31(3), 355-377.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sewell, A., Cody, T. L., Weir, K., & Hansen, S. (2018). Innovations at the boundary: An exploratory case study of a New Zealand school-university partnership in initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 321-339.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Trần, A. T., & Phạm, T. T. (2017). Các loại hình tổ chức thực tập sư phạm ở Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, (Số đặc biệt tháng 3), 92-103. <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/magazine/so-dac-biet-thang-3-267/27-cac-loai-hinh-to-chuc-thuc-tap-su-pham-o-viet-nam-4005.html>
- Trường Đại học Ngoại ngữ. (2019). *Quyết định 1955/QĐ-ĐHNN ban hành quy chế về thực hành, thực tập và phát triển kỹ năng hỗ trợ của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ – ĐHQGHN*. <https://hssv.ulis.vnu.edu.vn/quy-che-ve-thuc-tap-thuc-hanh-va-phat-trien-ky-nang-bo-tro/>
- Trường Đại học Quy Nhơn. (2022). *Hướng dẫn thực tập sư phạm năm học 2022-2023*. <https://pdtdh.qnu.edu.vn/vi/ttsp1/he-thong-van-ban-ttsp1-nam-hoc-2022-2023-5958>
- Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế. (2020). *Quy định về kiến tập, thực tập sư phạm*. [http://www.dhsphue.edu.vn/media/db\\_html\\_cmp\\_010901/20171023085730\\_quy\\_dinh\\_ve\\_thuc\\_tap\\_su\\_pham\\_2017.docx](http://www.dhsphue.edu.vn/media/db_html_cmp_010901/20171023085730_quy_dinh_ve_thuc_tap_su_pham_2017.docx)
- Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. (2020). *Hướng dẫn thực tập sư phạm năm học 2020-2021*. <https://hnmu.edu.vn/thuc-tap-su-pham/he-thong-van-ban-bieu-mau-va-huong-dan-thuc-tap-nam-hoc-2020-2021.html>
- Trường Đại học Vinh. (2019). *Quy định về hướng dẫn thực tập sư phạm cho sinh viên thực tập tại các trường THPT năm học 2019–2020*. <https://phongdaotao.vinhuni.edu.vn/hoat-dong-chuyen-mon/seo/quy-dinh-ve-huong-dan-thuc-tap-su-pham-cho-sinh-vien-thuc-tap-tai-cac-truong-thpt-nam-hoc-2019-2020-95833>
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. -K. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289-1301.
- Ure, C., Gough, A., & Newton, R. (2009). *Practicum partnerships: Exploring models of practicum organisation in teacher education for a standards-based profession*. Australian Learning and Teaching Council. <https://core.ac.uk/download/pdf/30683516.pdf>
- Vo, K. A. T., Pang, V., & Lee, K. W. (2018). Teaching practicum of an English teacher education program in Vietnam: From expectations to reality. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 3(2), 32-40.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2013). Pre-service teachers' pedagogical learning during practicum placements in special schools. *Teaching and Teacher Education*, 36, 112-120.
- Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1-12.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

## THE STRUCTURE OF PRACTICUMS AND THE SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIP IN TEACHER EDUCATION IN VIETNAM: A DOCUMENT ANALYSIS STUDY

Tran Thi Lan Anh<sup>1\*</sup>, Cao Thuy Hong<sup>1</sup>, Nguyen Mai Hoa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> VNU University of Languages and International Studies, 2 Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

<sup>2</sup> University of New South Wales, High St Kensington NSW 2052, Sydney, Australia

**Abstract:** Practicum is an important component of teacher education programs in Vietnam. However, there is little research that can provide readers with an overview of the organisation of practicums and the level of school-university partnership in this context. The present study analyzes data obtained from 89 curricula from 22 teacher training institutions, and policy documents, implementation manuals and reports from 36 institutions in Vietnam. The results of document analysis show that there is a great difference between institutions in terms of the number of practicums, the duration of the practicums, its beginning and ending points. In addition, document analysis also shows that 4 models of practicums are being implemented at teacher training institutions showing different levels of partnership between universities and schools. Findings of this study are useful to policymakers on practicum policies, curriculum designers, lecturers, pedagogical students, and school teachers.

*Keywords:* practicum, university-school partnership, teacher education, practicum structure, practicum models



# TRÌ HOÃN TRONG CÁC NHIỆM VỤ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU CẮT NGANG TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

Tạ Nhật Ánh<sup>1\*</sup>, Tạ Minh Hà<sup>2</sup>, Nguyễn Thị Thu Uyên<sup>2</sup>,

Nguyễn Giang Thủy<sup>2</sup>, Trần Ngọc Diệp<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bộ môn Tâm lý - Giáo dục học, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,

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

<sup>2</sup>Sinh viên Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,

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

Nhận ngày 30 tháng 8 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 11 tháng 12 năm 2022

**Tóm tắt:** Nghiên cứu tìm hiểu thực trạng trì hoãn và các lý do dẫn đến trì hoãn của sinh viên năm thứ ba Khoa Sư phạm tiếng Anh (SPTA), Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN). Số liệu được thu thập qua bảng khảo sát PASS (Procrastination Assessment Scale for Student) qua hình thức trực tuyến với 157 phiếu trả lời hợp lệ. Kết quả cho thấy sinh viên có trì hoãn với mức độ khác nhau ở các nhiệm vụ học tập khác nhau. Trong đó, sinh viên trì hoãn nhiều nhất ở nhiệm vụ đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên và trì hoãn ít nhất ở nhiệm vụ làm việc nhóm. Các lý do dẫn đến trì hoãn của sinh viên tập trung nhiều ở các lý do chủ quan, bao gồm nỗi sợ bị đánh giá, gặp khó khăn khi đưa ra quyết định, chán ghét nhiệm vụ và thiếu kỹ năng quản lý thời gian. Từ các phát hiện về trì hoãn trong học tập của sinh viên, nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị dành cho nhà trường, giảng viên và người học để hạn chế sự trì hoãn và tăng hiệu quả học tập.

*Từ khóa:* trì hoãn, trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập, sinh viên

## 1. Bối cảnh

Trì hoãn là một vấn đề nhiều sinh viên mắc phải, 30% đến 60% sinh viên Mỹ trì hoãn trong học tập (Rabin và cộng sự, 2011). Kết quả nghiên cứu của Klassen và cộng sự (2008) báo cáo có tới 89% sinh viên trì hoãn hơn một tiếng 1 ngày và 25% sinh viên có kết quả học tập kém do việc trì hoãn. Bên cạnh đó, Steel (2016) đã chỉ ra rằng trì hoãn thường gây ra những tác động tiêu cực lên kết quả công việc và chất lượng sống của sinh viên.

Tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, nhà trường khuyến khích sinh viên tham gia thực tập ngay từ những năm

đầu của giai đoạn học tập, vì vậy nhiều bạn sinh viên phải học cách đảm bảo việc học trên trường và dành thời gian cho công việc ngoài giờ để chuẩn bị cho quá trình thực hành và thích ứng với thị trường lao động sau khi ra trường. Điều này khiến cho các bạn sinh viên nói chung và các bạn sinh viên Khoa Sư phạm tiếng Anh nói riêng có khá nhiều áp lực với việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập, nhiệm vụ thực hành, thực tập và các nhiệm vụ khác. Vào năm thứ ba, sinh viên phải gia tăng thời gian cho việc tích lũy các kiến thức chuyên ngành và việc thực hành, thực tập vào thời điểm này cũng đòi hỏi tính chất chuyên nghiệp hơn, có sự cam

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [tanhatanh1978@gmail.com](mailto:tanhatanh1978@gmail.com)

kết về mặt thời gian dài hơn, tại các cộng đồng nghề nghiệp mà sinh viên tham gia thực tập. Trong chính giai đoạn này, trì hoãn trong hoàn thành các nhiệm vụ học tập của sinh viên có xu hướng xuất hiện nhiều hơn, gây nhiều trở ngại cho việc hoàn thành các nhiệm vụ một cách đúng thời hạn và đúng các yêu cầu về chất lượng. Thêm vào đó, trong bối cảnh dịch Covid và giãn cách xã hội, sinh viên càng gặp nhiều khó khăn hơn trong việc thích nghi với cách thức học tập mới (trực tuyến kết hợp trực tiếp).

Vì vậy, nghiên cứu này tìm hiểu về thực trạng trì hoãn với các nhiệm vụ học tập trên sinh viên năm thứ 3, trong bối cảnh sinh viên học tập online do đại dịch Covid 19, từ đó có thể đề ra biện pháp giúp sinh viên năm thứ ba Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội hạn chế trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập.

## 2. Một số khái niệm liên quan

### 2.1. Trì hoãn

Có nhiều cách tiếp cận khác nhau về trì hoãn, trong nghiên cứu này chúng tôi kết hợp 2 định nghĩa của Seldon (1995) và Steel (2007) và quan niệm về trì hoãn như sau: “*sự trì hoãn là việc một người chủ đích đẩy thời gian thực hiện sau khoảng thời gian tối ưu bắt đầu nhiệm vụ dù nhận thức được những hệ lụy tiêu cực đi kèm.*” Chúng tôi cho rằng cách hiểu này về trì hoãn đã bao hàm được những đặc điểm cơ bản của trì hoãn gồm các mốc thời gian để xác định sự trì hoãn và tính phi logic của chủ thể trong mục đích cá nhân.

### 2.2. Trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập

Sự trì hoãn trong bối cảnh học đường và các nhiệm vụ học tập trong nhà trường được coi là sự trì hoãn học tập. Steel và Klingsieck (2016) định nghĩa thuật ngữ này là “*hành động tự nguyện trì hoãn hoạt động học tập dù dự đoán trước kết quả không mong muốn.*”

Nghiên cứu của Tuckman (2005) cho thấy những người trì hoãn thường gặp khó

khăn trong việc thúc đẩy bản thân, và lý do đó khiến họ có xu hướng sử dụng nhiều cách hợp lý để trì hoãn các nhiệm vụ học tập hơn là tự điều chỉnh việc học của mình một cách hiệu quả hơn.

Theo kết quả nghiên cứu của Ahmad, Malik và Jumani (2018), 67% sinh viên tham gia khảo sát có trì hoãn ở mức độ trung bình, trì hoãn của sinh viên trong học tập thể hiện ở các nhiệm vụ học tập khác nhau. Cụ thể, 62.82% sinh viên tại đại học trì hoãn những nhiệm vụ nghiên cứu (research oriented tasks), 82.05% trì hoãn việc chuẩn bị cho bài kiểm tra (preparation for exams), 74.36% sinh viên không nộp bài đúng hạn, 65.38% không hứng thú với việc hoàn thành các nhiệm vụ hành chính học thuật theo đúng thời gian quy định.

Theo Ackerman và Gross (2005) trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập có liên quan đến ý thức của người học đến các hoạt động học tập, “*nhưng vì các lý do khác nhau, đã không thúc đẩy bản thân hoàn thành công việc trong khung thời gian dự kiến.*”

Trong nghiên cứu này, chúng tôi lựa chọn khái niệm trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của (Ackerman & Gross, 2005) làm cơ sở cho việc triển khai nghiên cứu của mình vì chúng tôi cho rằng trì hoãn có liên quan nhiều đến thái độ của một cá nhân đối với các tình huống và vấn đề. Cụ thể, trì hoãn với các nhiệm vụ học tập chính là thái độ “*không thúc đẩy bản thân để hoàn thành các nhiệm vụ học tập của bản thân theo thời gian dự kiến.*”

### 2.3. Một số nguyên nhân dẫn đến trì hoãn trong học tập

Steel (2007) phân loại nguyên nhân của sự trì hoãn theo 4 nhóm chính: đặc điểm nhiệm vụ, sự khác biệt cá nhân, hiệu suất công việc và nhân khẩu học. Theo đó, đặc điểm nhiệm vụ là tính chất của công việc, hoạt động cần hoàn thành. Sự khác biệt cá nhân bao gồm yếu tố như tính trạng, năng khiếu, độ tận tâm. Hiệu suất công việc được

xem xét dựa trên tâm trạng và hiệu suất, từ đó đánh giá trì hoãn có ảnh hưởng đến tâm trạng và hiệu quả học tập của họ hay không. Các yếu tố nhân khẩu học liên quan đến sự trì hoãn là giới tính, tuổi tác và năm/ thời gian hoàn thành nhiệm vụ. Càng lớn tuổi, mọi người càng ít trì hoãn, nam giới có xu hướng trì hoãn nhiều hơn nữ giới.

Trong thang PASS của Solomon và Rothblum (1984) đã chia các nguyên nhân của trì hoãn trong học tập thành 3 nhóm: nhóm đầu tiên là nỗi sợ thất bại gồm sự lo lắng về việc bị đánh giá, chủ nghĩa hoàn hảo và sự thiếu tự tin. Nhóm thứ 2 là sự phản đối đối với nhiệm vụ, gồm sự lười biếng, sự phản đối nhiệm vụ, nỗi sợ thành công, khả năng chịu đựng sự thất vọng kém, ảnh hưởng từ bạn bè và quản lý thời gian. Nhóm thứ ba là nhóm những yếu tố khác như sự phụ thuộc, sự chấp nhận rủi ro, thiếu quyết đoán, nổi loạn chống lại sự kiểm soát và sự khó khăn trong việc đưa ra quyết định.

### 2.3.1. Nỗi sợ thất bại

Mohsenzadeh và cộng sự (2016) cho thấy đặc điểm tính cách và nỗi sợ thất bại của học sinh trung học phổ thông có mối tương quan đáng kể với sự trì hoãn trong học tập, và 37% sự trì hoãn trong học tập được giải thích là do sợ thất bại và quá cầu toàn

Một số nghiên cứu coi nỗi sợ thất bại là lý do của sự trì hoãn. Theo Balkis và Duru (2012), các tác giả cho rằng những người trì hoãn áp dụng nỗi sợ thất bại như một cách để bảo vệ giá trị của họ khỏi bị tổn hại. Cũng theo hai tác giả, nỗi sợ thất bại và sự trì hoãn liên quan đến sự tự tôn (self-esteem). Những người có lòng tự tôn thấp, khi thất bại, họ coi như mình bị đánh bại toàn bộ, vì vậy họ không muốn làm gì cả vì sợ thất bại.

Nghiên cứu của Haghbin và cộng sự (2012) đã chỉ ra rằng nỗi sợ thất bại được cho là một cấu trúc có thứ bậc và đa chiều để đo lường nỗi sợ hãi về những hậu quả bất lợi của việc không đạt được mục tiêu của một người, bao gồm nỗi sợ tự đánh giá thấp bản

thân, nỗi sợ xã hội đánh giá thấp và sự trừng phạt phi bản ngã (ví dụ, mất phần thưởng).

### 2.3.2. Phản đối nhiệm vụ

Milgram (1995) cho rằng sự trì hoãn có thể tăng lên khi học sinh cảm thấy nhiệm vụ họ đang làm nhàm chán.

Solomon và Rothblum (1984) kết luận rằng sự trì hoãn trong học tập có thể phụ thuộc vào nhiệm vụ. Theo khảo sát của họ với các sinh viên đại học đang theo học khóa tâm lý học nhập môn, nỗi chán ghét bài tập chính là một trong hai nguyên nhân chính dẫn đến trì hoãn học tập. Hơn thế nữa, yếu tố chán ghét nhiệm vụ bao gồm sự không thích tham gia vào các hoạt động học tập và thiếu năng lượng tham gia.

Milgram (1995) cho rằng sự trì hoãn có thể tăng lên khi học sinh cảm thấy nhiệm vụ họ đang làm nhàm chán. Cách giải thích này được củng cố bởi nghiên cứu của Hermon, Grossman-Baklash và Sela (1991) (dẫn theo Milgram, 1995), họ đã chứng minh rằng trong số các nhiệm vụ có tính chất thú vị, dễ dàng, khó khăn và nhàm chán, nhiệm vụ nhàm chán có liên quan cao nhất đến mức độ trì hoãn.

### 2.3.3. Sự tin tưởng và tự điều chỉnh bản thân

Các nghiên cứu của Chu và Choi (2005); Haycock, McCarthy và Skay (1998); Howell và cộng sự (2006); Wolters (2003) và Ferrari (2001) tập trung vào những yếu tố như sự tự điều chỉnh bản thân (self-regulatory), sự tin tưởng vào năng lực bản thân (self-efficacy). Những yếu tố này đều được tin là những yếu tố quan trọng trong việc tìm hiểu về trì hoãn trong học tập.

Nguyên nhân này được nghiên cứu bởi Klassen, Krawchuk và Rajani (2008). Trong nghiên cứu trên 261 sinh viên, các tác giả cho rằng sự tự điều chỉnh bản thân (self-regulation) có liên quan mật thiết tới sự trì hoãn và sự tin tưởng vào bản thân để tự điều chỉnh hành vi (self-efficacy for self-regulation) là một yếu tố quan trọng quyết



định việc gia tăng hoặc giảm bớt các hành vi trì hoãn trong học tập.

Theo Klassen, Krawchuk và Rajani (2008) sự tự điều chỉnh bản thân và sự tin tưởng vào bản thân (self-efficacy) để lên kế hoạch và sắp xếp các nhiệm vụ, kiên trì đối mặt với sự phân tâm thì sinh viên mới có thể hoàn thành các nhiệm vụ đúng hạn và đạt được kết quả học tập mong muốn. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, chỉ số tin tưởng vào bản thân để điều chỉnh hành vi càng cao thì sinh viên càng ít bị xao nhãng trong việc hoàn thành nhiệm vụ.

Như vậy, các nghiên cứu được nhắc tới trong nghiên cứu này về trì hoãn trong học tập chỉ ra rằng có rất nhiều yếu tố liên quan đến trì hoãn trong học tập từ các yếu tố về nhân cách của người học (tính cách, thái độ, kỹ năng, sự tự tin vào bản thân, sự điều chỉnh bản thân...) đến những yếu tố về tính chất của nhiệm vụ học tập và thái độ của mỗi cá nhân với các nhiệm vụ học tập đó. Từ những yếu tố này, nhóm nghiên cứu đã có những câu hỏi cho vấn đề nghiên cứu và thiết kế của mình như sau.

### 3. Câu hỏi và phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi tiếp cận theo hướng hỗn hợp. Trong đó phương pháp nghiên cứu chính là bảng hỏi để thu thập thông tin định lượng; kết hợp với các thông tin định tính được bổ sung từ phỏng vấn sâu.

#### 3.1. Câu hỏi nghiên cứu

- Mức độ trì hoãn của sinh viên như thế nào với các nhiệm vụ học tập khác nhau trong bối cảnh học tập online?

- Các lý do chính khiến sinh viên trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập trong bối cảnh học tập online là gì?

#### 3.2. Phương pháp nghiên cứu

##### 3.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Chúng tôi tập hợp, khái quát, phân

tích các quan điểm, các khái niệm, các nghiên cứu của nhiều tác giả, nhiều nghiên cứu về vấn đề trì hoãn trong học tập của sinh viên và nguyên nhân của sự trì hoãn để xây dựng và lựa chọn các căn cứ lý thuyết cho nghiên cứu của mình.

##### 3.2.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Nghiên cứu sử dụng thang Procrastination Assessment Scale for Student (PASS) phát triển năm 1984. Đây là một thang đo gồm 44 câu hỏi được chia thành 3 phần.

Phần 1 nhằm tìm hiểu thực trạng trì hoãn của sinh viên năm trong 6 lĩnh vực học tập bao gồm (1) làm bài tập về nhà, (2) ôn tập cho các bài kiểm tra, (3) đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên, (4) các công việc hành chính, (5) làm việc nhóm (làm bài tập lớn theo nhóm, thảo luận trong nhóm và (6) những hoạt động ở trường nói chung với 5 mức độ thể hiện sự trì hoãn (từ không bao giờ = 1 điểm đến luôn luôn = 5 điểm).

Phần 2 nhằm tìm hiểu lý do sinh viên trì hoãn trong học tập, gồm 26 câu hỏi với 5 đáp án thể hiện mức độ đồng tình từ hoàn toàn không đồng ý, không đồng ý, trung lập, đồng ý đến hoàn toàn đồng ý. Các lý do trì hoãn được phân loại thành 3 nhóm: nhóm 1 - nỗi sợ thất bại (bao gồm nỗi lo bị đánh giá, sự thiếu tự tin, tính cầu toàn), nhóm 2 - sự phản đối nhiệm vụ (bao gồm sự lười biếng, sự chán ghét nhiệm vụ, quản lý thời gian, ảnh hưởng từ bạn bè), và nhóm 3 - những yếu tố khác (bao gồm sự phụ thuộc, chấp nhận rủi ro, nỗi sợ thành công, nỗi lo sợ chống lại sự kiểm soát, khó khăn khi đưa ra quyết định).

Phần 3 thể hiện sự tự đánh giá về mức độ nghiêm trọng với các đáp án (từ không nghiêm trọng = 1 điểm đến đặc biệt nghiêm trọng = 5 điểm) trong việc trì hoãn các nhiệm vụ học tập của sinh viên.

Thang PASS của Solomon và Rothblum (1984) được nhóm tác giả Việt

hoá, bảng hỏi được thiết kế trên nền tảng của Google Form đã được đăng lên nhóm chung trên Facebook của sinh viên khoá học. Kết quả thu được 168 phiếu trả lời, trong đó có 11 phiếu trả lời không hợp lệ và bị loại bỏ.

Lý do loại bỏ: 6 phiếu của sinh viên năm thứ nhất và 5 phiếu của sinh viên khoa khác. Thang PASS sau khi Việt hoá, được tính toán hệ số tin cậy cho cả 2 phần nội dung của thang. Cụ thể như sau:

### Bảng 1

*Hệ số Cronbach's Alpha Thực trạng trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập*

Biến quan sát	Hệ số tương quan biến-tổng nhỏ nhất	Cronbach's Alpha nếu như biến quan sát bị loại bỏ
Làm bài tập về nhà	0.408	0.598
Ôn tập bài kiểm tra	0.527	0.551
Đọc tài liệu, giáo trình	0.483	0.574
<b>Hoạt động chung ở trường</b>	<b>0.293</b>	<b>0.633</b>
Công việc hành chính	0.433	0.579
<b>Làm việc nhóm</b>	<b>0.234</b>	<b>0.680</b>

### Bảng 2

*Hệ số Cronbach's Alpha Lý do sinh viên trì hoãn trong học tập*

Số lượng biến	Cronbach's Alpha
26	0.895

Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha cho các nội dung của thang PASS sau Việt hoá cho thấy độ đáp ứng ở mức được chấp nhận, trong đó thấp nhất là (0.551) và cao nhất là (0.680) với phần Thực trạng trì hoãn đạt hệ số tin cậy tốt với hệ số Cronbach's Alpha đạt (0.895). Qua số liệu có thể thấy, khi hai biến "Hoạt động chung ở trường" và "Làm việc nhóm" bị loại bỏ, hệ số Cronbach's Alpha đạt trên 0.6. Vì vậy, 2 biến này sẽ bị loại bỏ trong nghiên cứu.

### 3.2.3. Phương pháp phỏng vấn sâu

Qua kết quả thu được từ phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, nhóm nghiên cứu chọn ra và phỏng vấn 10 người có các câu trả lời như 'không bao giờ trì hoãn/hầu như luôn trì hoãn/luôn luôn trì hoãn' hoặc 'đồng ý/hoàn toàn (không) đồng ý' ở các công việc và lý do khác nhau. Dựa vào bảng khảo sát, một danh sách gồm 13 câu hỏi đã được thiết kế nhằm tìm hiểu sâu hơn về 10 trường hợp đã được chọn. Phỏng vấn bán cấu

trúc diễn ra theo hình thức 1-1 qua phần mềm Zoom Meeting.

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

Dữ liệu thu thập từ khảo sát bằng bảng hỏi được nhập vào phần mềm SPSS version 20.0, mã hóa và làm sạch dữ liệu. Sau đó, nhóm tiến hành phân tích dữ liệu với các nội dung như sau:

- Thống kê mô tả: mẫu thu thập được sẽ được tiến hành thống kê phân loại theo các biến phân loại được mã hóa từ phiếu điều tra khảo sát. Đồng thời, tính điểm trung bình và độ lệch chuẩn của các câu trả lời trong bảng hỏi thu thập được.

- Kiểm định độ tin cậy qua hệ số Cronbach's Alpha: để đánh giá độ tin cậy của bảng hỏi dành cho sinh viên, nhóm sử dụng hệ số Cronbach's Alpha - phép kiểm định thống kê về mức độ chặt chẽ mà các mục hỏi (biến quan sát) trong thang đo tương

quan với nhau. Đây là phương pháp cho phép người phân tích loại bỏ các biến không phù hợp, hạn chế các biến rác trong quá trình nghiên cứu và đánh giá độ tin cậy của thang đo với các tiêu chí đánh giá.

### 3.3. Cách thu thập số liệu

Khảo sát được thực hiện tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN trong tháng 12/2021, trong bối cảnh sinh viên học tập online do giãn cách xã hội vì dịch Covid 19. Do vậy, thang đo PASS (1984) được chuyển đổi thành dạng bảng khảo sát trực tuyến. Các sinh viên tham gia nghiên cứu một cách tự nguyện, việc tiếp cận mẫu nghiên cứu theo hình thức thuận tiện, trong đó bảng khảo sát được đăng lên group Facebook của sinh viên khóa học.

### 3.4. Đặc điểm của mẫu nghiên cứu

Kết quả thu được 157 phiếu khảo sát hợp lệ cho thấy nhóm sinh viên năm thứ ba chiếm tỷ lệ cao nhất (64,1%) so với các nhóm đối tượng khác như nhóm sinh viên năm thứ hai (25%) và sinh viên năm thứ tư (18%). Số người tham gia khảo sát cũng cho thấy số sinh viên nữ chiếm đa số với tỷ trọng là 93,2%, còn lại là sinh viên nam chiếm 6,8%. Sự chênh lệch này có tính chất khách quan vì số lượng sinh viên nữ trong một trường đại học nghiên cứu về ngoại ngữ, ngôn ngữ thường nhiều hơn các sinh viên nam.

## 4. Kết quả nghiên cứu

### 4.1. Thực trạng trì hoãn của sinh viên với các nhiệm vụ học tập

**Bảng 3**

*Trì hoãn của sinh viên với các nhiệm vụ học tập*

Các nhiệm vụ học tập	Điểm trung bình /ĐTB	Độ lệch chuẩn /ĐLC
<i>Làm bài tập về nhà</i>	3.11	0.798

<i>Ôn tập cho các bài kiểm tra</i>	3.13	0.931
<i>Đọc tài liệu, giáo trình</i>	3.54	0.827
<i>Công việc hành chính</i>	2.61	1.139

Số liệu thu được từ phiếu khảo sát cho thấy sinh viên năm thứ 3 Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN có trì hoãn trong học tập và tần suất trì hoãn là khác nhau ở những nhiệm vụ học tập khác nhau.

Kết quả cho thấy sinh viên có trì hoãn các công việc được nêu ở mức trung bình. Trong đó sinh viên trì hoãn nhiều nhất ở việc đọc tài liệu giáo trình theo yêu cầu của giảng viên (ĐTB:3.54; ĐLC: 0.827) và công việc sinh viên ít trì hoãn nhất chính là các công việc hành chính, với (ĐTB: 2.61; ĐLC: 1.139).

### 4.2. Tự đánh giá mức độ nghiêm trọng của trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của sinh viên

Số liệu cho thấy sinh viên trì hoãn nhiều nhất với nhiệm vụ đọc giáo trình theo yêu cầu của giảng viên và trì hoãn ít nhất khi tham gia các hoạt động hành chính của nhà trường. Vậy với từng nhiệm vụ học tập, sinh viên đánh giá mức độ trì hoãn của mình nghiêm trọng đến mức nào. Kết quả cụ thể trong bảng 4.

**Bảng 4**

*Tự đánh giá mức độ nghiêm trọng của trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của sinh viên*

Các nhiệm vụ học tập	Điểm trung bình /ĐTB	Độ lệch chuẩn /ĐLC
<i>Làm bài tập về nhà</i>	2.78	0.905

<i>Ôn tập cho các bài kiểm tra</i>	3.32	1.053
<i>Đọc tài liệu, giáo trình</i>	2.78	0.864
<i>Công việc hành chính</i>	2.60	1.117

Sinh viên tự báo cáo mức độ nghiêm trọng của ôn tập cho các bài kiểm tra ở mức cao nhất (ĐTB: 3.32; DLC: 1.053) và việc trì hoãn trong đọc tài liệu giáo trình được sinh

viên tự đánh giá ở mức thấp (ĐTB: 2.78; DLC: 0.864). Điều này thể hiện sự mâu thuẫn giữa hành động thực tế và tự cảm nhận của sinh viên về trì hoãn. Trong đó thực tế sinh viên trì hoãn cao hơn so với cảm nhận của bản thân.

#### **4.3. Nguyên nhân trì hoãn các nhiệm vụ học tập của sinh viên**

Qua khảo sát, kết quả về mức độ đồng tình của sinh viên với những lý do trì hoãn đưa ra trong thang PASS được thể hiện trong Bảng 5.

### **Bảng 5**

*Các lý do trì hoãn với các nhiệm vụ học tập của sinh viên*

<b>Lý do (LD)</b>	<b>Tỷ lệ đồng ý (%)</b>	<b>Lý do (LD)</b>	<b>Tỷ lệ đồng ý (%)</b>
LD1	64.1	LD14	12.82
LD2	64.1	D15	24.36
LD3	57.05	LD16	41.02
LD4	71.16	LD17	42.95
LD5	55.76	LD18	19.23
LD6	28.56	LD19	37.83
LD7	32.69	LD20	10.89
LD8	17.95	LD21	49.36
LD9	33.34	LD22	16.67
LD10	32.05	LD23	21.15
LD11	28.85	LD24	43.59
LD12	36.53	LD25	46.79
LD13	41.03	LD26	18.23

## Chú thích:

LD1: Nỗi lo bị điểm kém;	LD12: Thích làm bài vào phút chót;	LD21: Lo không đạt kết quả như mong đợi;
LD2: Choáng ngợp với bài tập;	LD13: Không thể lựa chọn đề tài;	LD22: Điểm cao thì lo mọi người kỳ vọng;
LD3: Quá nhiều công việc cần làm;	LD14: Lo bị phán xét nếu làm tốt;	LD23: Đợi giảng viên cung cấp thêm thông tin;
LD4: Khó khăn đưa thông tin vào bài;	LD15: Không tin mình có thể làm tốt;	LD24: Lo không đạt tiêu chuẩn cao mình đặt ra;
LD5: Giáo viên không hài lòng;	LD16: Không có năng lượng làm bài;	LD25: Lười làm bài tập lớn;
LD6: Đợi bạn để tham khảo bài;	LD17: Thấy bài tập lớn tốn thời gian;	LD26: Bạn bè lôi kéo làm việc khác.
LD7: Không dám hỏi giảng viên;	LD18: Chinh phục thử thách chờ đến hạn chót;	
LD8: Bực bội khi bị giao việc;	LD19: Biết bạn ở lớp cũng chưa làm;	
LD9: Nghĩ rằng không đủ kiến thức;	LD20: Không thích ai giao hạn nộp bài;	
LD10: Ghét làm bài tập lớn;		
LD11: Khó khăn khi hỏi thông tin;		

Kết quả cho thấy, nhóm sinh viên tham gia khảo sát lựa chọn các nguyên nhân khiến mình trì hoãn nhiều nhất là LD4 "khó khăn khi đưa thông tin vào bài" với 71.16%. Theo sau đó là LD1 "Nỗi lo bị điểm kém" và LD2 "Choáng ngợp với bài tập" đều ghi nhận tỷ trọng 64.1%. Bên cạnh đó, LD3 "Quá nhiều công việc cần làm" và LD5 "Giáo viên không hài lòng" cũng được sinh viên lựa chọn với mức khá cao, 57.05% và 55.76%.

## 5. Bàn luận

Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi cũng có những phát hiện tương đồng với nghiên cứu của Mohsenzadeh và cộng sự (2016) và Milgram (1995) trong đó các số liệu cho thấy các lý do khiến sinh viên gia tăng trì hoãn với các nhiệm vụ học tập có liên quan tới các lý do chủ quan như: sợ bị đánh giá (nỗi sợ thất bại), khó khăn khi đưa ra quyết định, chán nản với nhiệm vụ và gặp những vấn đề về việc quản lý thời gian. Sinh viên lo sợ bị người khác đánh giá và càng sợ hãi như thế thì dẫn tới việc họ né tránh các tác nhân gây ra nỗi sợ. Họ trì hoãn công việc gây cho họ cảm giác sợ hãi và lo lắng, ở đây chính là việc ôn tập cho các bài kiểm tra.

Thông qua phỏng vấn sâu, nhóm tác giả thu được một số thông tin lý giải cho sự trì hoãn như:

Mình biết nếu mình không làm thì điểm sẽ rất là tệ. Mình biết nó là sai

nhưng mà mình không thể cải thiện được nó. Càng trì hoãn thì mình càng stress vì mình không làm được nó nhưng vòng tuần hoàn nó cứ tiếp diễn. Mình không thể bắt đầu được vì bắt đầu thì mình sẽ thấy chán và lại muốn dừng. Lúc cuối thì mình bị áp lực vì nếu không ôn thì sẽ không kịp nữa và lúc đấy dù có ghét vẫn phải làm thôi. (trích phỏng vấn sâu sinh viên, nam, khóa QH2019)

Mình đã từng ngủ trong lo sợ. Mình biết rằng mình có bài kiểm tra, mình vẫn lo nhưng mà mình chọn cách ngủ cho đỡ sợ. Có những lần mình làm nhóm xong bạn mình nhắc tên mình trong nhóm để làm nhưng mà mình còn vào xem sau đó thoát ra và đánh dấu chưa đọc. Cuối cùng thì 12 giờ là hạn nộp thì 10 giờ mình mới làm. (trích phỏng vấn sâu sinh viên, nữ, khóa QH2019)

Ví dụ như bài tập thuyết trình, dạng bài tập này yêu cầu mình phải đọc rất nhiều tài liệu và vì quá nhiều thông tin nên cái gì mình cũng muốn đưa vào. Mình đọc và mình ghi chú những ý quan trọng rồi nhưng cứ phân vân mãi không biết nên đưa cái gì vào trong bài vì thời gian thuyết trình và lượng từ có hạn. (trích phỏng vấn sâu sinh viên, nữ, QH2019)

Sinh viên cứ lo sợ, sau đó lại buông xuôi, mặc kệ công việc, để gần đến hạn (khi không thể trì hoãn được nữa) mới bắt đầu làm. Có lẽ họ cần nhiều động lực tích cực hơn tác động vào cũng như những biện pháp để củng cố lại tinh thần thay vì làm bài vì sự thúc ép của hạn nộp.

Nỗi sợ bị điểm kém còn có thể bắt nguồn từ nỗi sợ chính nhiệm vụ học tập mà sinh viên phải làm, con người có khuynh hướng làm những công việc khác để quên đi hoặc là xoa dịu đi cảm giác sợ hãi, lo lắng. Trong việc học tập, điều này cũng không ngoại lệ khi sinh viên lựa chọn làm những việc khác như đi chơi với bạn bè hay ngủ để phân tán tư tưởng.

Bên cạnh đó, khó khăn khi đưa ra quyết định ở đây còn là những khó khăn trong việc tìm nguồn theo như yêu cầu của thầy cô hoặc của bài tập. Không phải thông tin nào sinh viên tìm được cũng thuộc nguồn tin chính thống và thường thì những nghiên cứu hay bài báo chất lượng đều đòi hỏi trả phí hoặc giới hạn về số lượng truy cập, khiến việc tiếp cận thông tin của sinh viên lại càng khó khăn hơn và sinh ra việc kéo dài thời gian làm bài. Sinh viên cảm thấy choáng ngợp với các bài tập cho thấy sự chán chường và có phần mệt mỏi của sinh viên khi đối diện với những nhiệm vụ học tập được giao, hay nói cách khác, là “sự chán ghét/ choáng ngợp” với các nhiệm vụ học tập.

## 6. Kết luận và khuyến nghị

### 6.1. Kết luận

Xét về thực trạng trì hoãn trong học tập, sinh viên năm thứ ba Khoa Sư phạm tiếng Anh trì hoãn khi thực hiện cả 6 lĩnh vực học tập được đề cập trong khảo sát bao gồm: (1) làm bài tập về nhà, (2) ôn tập cho các bài kiểm tra, (3) đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên, (4) các công việc hành chính, (5) làm việc nhóm (làm bài tập lớn theo nhóm, thảo luận trong nhóm,...), và (6) những hoạt động ở trường nói chung. Sinh viên trì hoãn nhiều nhất với nhiệm vụ

đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên và ôn tập cho các bài kiểm tra. Sinh viên ít trì hoãn nhất khi thực hiện các công việc hành chính.

Sinh viên trì hoãn chủ yếu do những lý do chủ quan, có mối tương quan mật thiết đến nỗi sợ thất bại, khó khăn khi đưa ra các quyết định, chán ghét và phản đối với các nhiệm vụ học tập. Kết quả nghiên cứu là cơ sở để nhà trường, giảng viên có những giải pháp tối ưu để thay đổi, làm mới chương trình, giáo trình và bản thân sinh viên cũng nhận thức ra vấn đề, từ đó giảm mức độ trì hoãn và tăng hiệu quả tối ưu trong việc học.

### 6.2. Hạn chế

- Cỡ mẫu điều tra tương đối nhỏ ( $\approx 150$  sinh viên), thu hẹp ở phạm vi Khoa Sư phạm tiếng Anh và số lượng sinh viên nữ tham gia khảo sát chiếm đa số. Thêm vào đó, chỉ số lượng ít sinh viên được phỏng vấn chuyên sâu. Vì vậy, kết quả khảo sát có thể không mang tính đại diện cao cho tổng thể.

- Nghiên cứu chưa đo lường được tính tương quan giữa các lý do trì hoãn với sự trì hoãn.

### 6.3. Khuyến nghị

*Về phía nhà trường:*

- Tài liệu đọc cần mang tính trực quan, sinh động hơn để gây hứng thú đọc và nghiên cứu tài liệu cho sinh viên.

- Thời gian nộp bài tập lớn: hạn nộp các bài tập lớn hạn chế bị trùng nhau để sinh viên không “cảm thấy bị choáng ngợp” như lý do đã nêu trước đó.

*Về phía giảng viên:*

- Giảng viên cần kiểm tra kỹ phần đọc tài liệu về nhà của sinh viên và tránh tóm tắt sẵn phần tài liệu đã giao về nhà để sinh viên gia tăng tính tự chủ trong hoàn thành các nhiệm vụ học tập của mình.

- Giảng viên cần sát sao trong việc kiểm tra bài làm về nhà của sinh viên, cung cấp những hướng dẫn và ví dụ rõ ràng cho bài làm (cách lựa chọn tài liệu, những mục cần

có trong bài làm, bài làm tham khảo) để sinh viên có thêm những chỉ dẫn cho việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập.

- Giảng viên nên thường xuyên động viên sinh viên để giảm bớt nỗi sợ thất bại của sinh viên khi hoàn thành các nhiệm vụ học tập.

#### Về phía sinh viên:

- Sinh viên cần áp dụng ma trận Eisenhower để sắp xếp nhiệm vụ học tập theo 4 cấp độ, lần lượt là “khẩn cấp và quan trọng”, “quan trọng nhưng không khẩn cấp”, “khẩn cấp nhưng không quan trọng” và “không khẩn cấp cũng không quan trọng”.

- Sinh viên cần dành thời gian nghỉ ngơi có thời hạn giữa các nhiệm vụ học tập để tránh cảm giác chán ghét nhiệm vụ, ví dụ như sử dụng phương pháp Pomodoro – 1 phương pháp phân chia thời gian giữa nghỉ và học để tăng tính hiệu quả khi học hoặc làm việc.

- Sinh viên Khoa Sư phạm tiếng Anh cần thực hành giảng dạy (demo-teaching) càng nhiều càng tốt để tăng sự tự tin và thu thêm kinh nghiệm đứng lớp cũng như áp dụng kiến thức khô khan vào thực tế.

### Tài liệu tham khảo

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Ahmad, S. I., Malik, S., & Jumani, N. B. (2018). Academic procrastination: An exploration for the cause at university level. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 4(1), Article 309. <https://doi.org/10.35993/ijitl.v4i1.309>
- Balkis, M., & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self worth. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1075-1093.
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>
- Mohsenzadeh, F., Jahanbakhshi, Z., Keshavarzafshar, H., Eftari, Sh., & Goudarzi, R. (2016). The role of fear of failure and personality characteristics in anticipating academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 5(2), 183-192.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-109.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>

- Roberts, M. S. (1995). *Living without procrastination: How to stop postponing your life*. New Harbinger.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531-543. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.531>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3\_suppl), 1015-1021. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.3c.1015-1021>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

## ACADEMIC PROCRASTINATION IN JUNIOR STUDENTS: A CROSS-SECTIONAL STUDY IN A LANGUAGE UNIVERSITY

Ta Nhat Anh<sup>1</sup>, Ta Minh Ha<sup>2</sup>, Nguyen Thi Thu Uyen<sup>2</sup>,  
Nguyen Giang Thuy<sup>2</sup>, Tran Ngoc Diep<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Educational Psychology, VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

<sup>2</sup> Students of Faculty of English Language Teacher Education,  
VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

**Abstract:** This article contains research findings on the current situation, the level of procrastination, and some of the primary reasons why juniors at the Faculty of English Language Teacher Education, VNU University of Languages & International Studies procrastinate academic activities. To collect these data, a Google Form with 44 questions adapted from the Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) (Solomon & Rothblum, 1984) was administered to 157 respondents from the Faculty of English Language Teacher Education. The results of descriptive statistics and in-depth interviews indicated that students procrastinate to varying degrees with respect to various academic assignments. Surveyed students procrastinated the most on the task of “keeping up with reading assignments” and delayed the least on the task of “group work”. Students' reasons for procrastination are mostly subjective, including evaluation anxiety, difficulty in making decisions, task aversiveness, and lack of time management skills. Based on its findings regarding student procrastination, this study also presents recommendations for schools, teachers, and students to reduce procrastination and improve learning efficiency.

**Keywords:** procrastinate, academic procrastination, students



# TÌNH HÌNH GIẢNG DẠY VÀ NGHIÊN CỨU VỀ XÃ HỘI HÀN QUỐC TẠI VIỆT NAM

Cao Thị Hải Bắc\*

*Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội*

Nhận ngày 22 tháng 8 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 3 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 5 tháng 12 năm 2022

**Tóm tắt:** Sử dụng phương pháp thống kê, phân tích từ các nguồn tài liệu có trước cũng như nguồn tài liệu tự tập hợp, bài viết này đã làm rõ hai vấn đề: (1) tình hình giảng dạy các học phần về xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam và (2) tình hình nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam. Về tình hình giảng dạy, phần lớn các trường đại học đều nhận thức rõ tầm quan trọng và tính cần thiết của học phần liên quan đến xã hội Hàn Quốc và đưa học phần này vào chương trình đào tạo như một môn chuyên ngành. Về tình hình nghiên cứu, nhìn chung mảng đề tài xã hội Hàn Quốc vẫn chưa được khai thác nhiều bằng các chủ đề khác như kinh tế, văn hóa, chính trị - ngoại giao. Hạn chế lớn nhất cần được khắc phục trong thời gian tới là sự thiếu hụt đội ngũ giảng dạy và nghiên cứu có chuyên ngành hẹp về xã hội học hay xã hội Hàn Quốc.

*Từ khóa:* giảng dạy, nghiên cứu, xã hội Hàn Quốc, Hàn Quốc học

## 1. Đặt vấn đề

Trải qua 30 năm hợp tác và phát triển, Việt Nam và Hàn Quốc đã đạt được nhiều thành tựu trên mọi lĩnh vực, trong đó có lĩnh vực giáo dục và nghiên cứu học thuật. Nhiều môn học và chủ đề nghiên cứu liên quan đến Hàn Quốc đã được triển khai ở Việt Nam, trong đó không thể không nhắc đến các môn học và chủ đề nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc. Tìm hiểu về xã hội Hàn Quốc luôn cung cấp một bức tranh toàn cảnh về đặc trưng, sự biến chuyển và phát triển của mọi mặt đời sống đang chịu tác động bởi xã hội cũng như gây ảnh hưởng tới xã hội. Do vậy, việc giảng dạy và nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc luôn là vấn đề cần được đẩy mạnh không ngừng.

Mặc dù vậy, các bài viết thống kê hiện trạng đào tạo và nghiên cứu về chủ đề xã hội Hàn Quốc ở Việt Nam chưa nhiều. Một số ít nghiên cứu đã làm công việc này có thể kể đến như Nguyễn Thị Thắm (2015),

Trần Thị Nhung (2015), Cao Thị Hải Bắc (2021) v.v... Tác giả Trần Thị Nhung (2015) đã thống kê được giai đoạn từ cuối những năm 1990 đến năm 2014, có 8 cuốn sách và 38 bài tạp chí của các tác giả người Việt viết về các chủ đề liên quan đến xã hội Hàn Quốc. Tuy nhiên, thống kê này mới chỉ dừng lại ở thể loại sách và bài tạp chí. Trong cuốn *Tổng thư mục nghiên cứu Hàn Quốc tại Việt Nam* của Nguyễn Thị Thắm (2015, tr. 10), tính đến thời điểm năm 2014, có tất cả 1.851 công trình nghiên cứu Hàn Quốc tại Việt Nam được thư mục hóa. Trong đó, lĩnh vực kinh tế Hàn Quốc chiếm số lượng bài nhiều nhất với khoảng hơn 300 công trình. Nếu so sánh các con số này với kết quả thống kê của Trần Thị Nhung (2015) có thể thấy số lượng các công trình nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc chỉ chiếm tỷ lệ khoảng 1/2 số lượng các nghiên cứu ở lĩnh vực khác. Cuốn *Tổng thư mục nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam giai đoạn 2015 - 2020* của Cao Thị Hải Bắc (2021) tiếp tục thống kê và cập nhật tổng số

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [haibac86@gmail.com](mailto:haibac86@gmail.com)

nghiên cứu về Hàn Quốc tại Việt Nam trong giai đoạn này là 1.061 công trình, trong đó, số lượng công trình nghiên cứu về chủ đề xã hội Hàn Quốc là 107, chỉ đứng thứ 6 trong 7 chủ đề nghiên cứu được khảo sát.

Bên cạnh đó, khảo sát lịch sử nghiên cứu về tình hình giảng dạy các môn học liên quan đến Hàn Quốc học ở Việt Nam có thể kể đến khá nhiều như Ly Kinh Hien (2007), Tran Thi Huong (2020), Nguyen Thi Nguyet Minh (2021), v.v... Tuy nhiên, đáng chú ý là số lượng các nghiên cứu thống kê tình hình giảng dạy các môn học về xã hội Hàn Quốc chỉ chiếm số lượng khiêm tốn. Theo khảo sát của tác giả, tính đến nay thì cuốn sách *Xã hội Hàn Quốc: Truyền thống và biến đổi* của tác giả Nguyễn Thị Thắm (2015) là công trình duy nhất có phần Dẫn luận sơ lược về tình hình giảng dạy môn xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam. Tuy nhiên, số liệu được đề cập trong công trình của Nguyễn Thị Thắm (2015) chỉ được cập nhật đến năm 2014.

Trước thực trạng thiếu nghiên cứu cập nhật và hệ thống về tình hình đào tạo cũng như nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam, bài viết này quyết định đặt mục đích nghiên cứu thứ nhất vào việc hệ thống hóa lại tình hình nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc dựa trên các thống kê của các nghiên cứu đi trước. Tiếp đó, mục đích nghiên cứu thứ hai sẽ là cập nhật tình hình đào tạo về môn học xã hội Hàn Quốc tại các trường cao đẳng, đại học có giảng dạy Hàn Quốc học tại Việt Nam.

Để đạt được mục đích nghiên cứu thứ nhất, bài viết sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp lại các thống kê từ các nghiên cứu hiện có, trong đó tập trung vào so sánh kết quả thống kê của 2 cuốn tổng mục của Nguyễn Thị Thắm (2015) và Cao Thị Hải Bắc (2021). Để đạt được mục đích nghiên cứu thứ hai, tác giả tham khảo tích cực nguồn tài liệu khảo sát về hiện trạng đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học của Quỹ Giao lưu Quốc tế Hàn Quốc (KF) được thực hiện năm 2021, trong đó tác giả tham gia như một

thành viên của dự án khảo sát này. Bên cạnh đó, tác giả cũng tiến hành tự điều tra, khảo sát các khung chương trình đào tạo (CTĐT) trên các trang web của các trường đại học tại Việt Nam cũng như tiến hành phỏng vấn sâu 5 người đại diện đang công tác tại khoa tiếng Hàn và Hàn Quốc học của các trường đại học như Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN), Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQGHN, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG TP. HCM, Trường Đại học Công nghệ TP. HCM, Trường Đại học Sư phạm TP. HCM để được cung cấp thêm các thông tin đầy đủ, rõ ràng hơn về môn học.

## 2. Hiện trạng giảng dạy môn Xã hội Hàn Quốc tại các trường cao đẳng, đại học của Việt Nam

Theo khảo sát của KF, tính đến năm 2021 tại Việt Nam có 49 trường cao đẳng và đại học đang giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học. Trong đó, khu vực miền Bắc, miền Trung và miền Nam có lần lượt là 17, 4 và 28 trường. Nếu phân theo loại hình trường học thì khối trường tư thục chiếm tỷ lệ nhiều hơn với 27 trường và số trường thuộc khối công lập là 22. Nếu xét theo niên chế thì trong số 49 trường, có đến 40 trường đại học đào tạo hệ 4 năm, số trường cao đẳng đào tạo hệ 3 năm chỉ dừng lại ở con số 9.

Về chuyên ngành đào tạo, hiện nay ở Việt Nam có 3 xu hướng đào tạo chính bao gồm: chuyên ngành tiếng Hàn Quốc (loại hình 1), chuyên ngành Hàn Quốc học (loại hình 2) và chuyên ngành tổng hợp tiếng Hàn và văn hóa Hàn Quốc (Hàn Quốc học) (loại hình 3). Theo đó, số trường thuộc loại hình 1 đang chiếm tỷ lệ áp đảo với 51%, nhiều hơn cả số trường thuộc loại hình 2 (27%) và loại hình 3 (22%) cộng lại (KF, 2022).

Đáng chú ý là các môn học về xã hội Hàn Quốc thường chỉ được đưa vào giảng dạy trong CTĐT của các trường thuộc loại 2 và loại 3. Điều này có nghĩa là ở Việt Nam,

ngoài năng lực tiếng Hàn thì tỷ lệ trường đại học, cao đẳng có cung cấp các kiến thức chuyên ngành Hàn Quốc học (trong đó có lĩnh vực xã hội Hàn Quốc) chỉ chiếm khoảng 50%. Theo đó, bài viết này sẽ chỉ khảo sát trọng tâm CTĐT của các trường đại học thuộc loại 2 và loại 3 này.

### Bảng 1

*Hiện trạng giảng dạy về xã hội Hàn Quốc theo loại hình môn học<sup>1</sup>*

STT	Tên trường	Môn chuyên ngành	Môn đại cương	Tích hợp trong môn cơ sở ngành hoặc môn chuyên ngành khác
1	Trường ĐH KHXH & NV - ĐHQGHN (VNU-USSH)	O	O	O
2	Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQGHN (VNU-ULIS)	O	O	O
3	Trường ĐH Đại Nam			O
4	Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐH Đà Nẵng			O
5	Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐH Huế			O
6	Trường ĐH KHXH&NV - ĐHQG TP. HCM	O	O	O
7	Trường ĐH Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM (HUFLIT)		O	
8	Trường ĐH Hồng Bàng (HIU)	O		
9	Trường ĐH Lạc Hồng			O
10	Trường ĐH Nguyễn Tất Thành			O
11	Trường ĐH Bà Rịa - Vũng Tàu			O
12	Trường ĐH Công nghệ TP. HCM (HUTECH)			O
13	Trường ĐH Văn Lang			O

Theo bảng 1, hiện ở Việt Nam có khoảng 13 trường đại học đang giảng dạy học phần liên quan đến xã hội Hàn Quốc. Tuy nhiên, tên gọi và nội dung môn học liên

Thông qua việc phân loại từ danh sách 49 trường cao đẳng, đại học do KF tiến hành khảo sát cũng như tự tổng hợp từ các CTĐT, tác giả đã lên được danh sách 20 trường đại học thuộc loại 2 và loại 3, trong đó có 15 trường đang giảng dạy các môn học về xã hội Hàn Quốc như bảng 1 dưới đây.

quan đến xã hội Hàn Quốc được triển khai ở các trường không hoàn toàn giống nhau. Có thể thấy rõ 3 định hướng chính bao gồm (1) giảng dạy về xã hội Hàn Quốc như một

<sup>1</sup> Bài viết này đề cập đến 3 loại hình chính. Môn đại cương được hiểu là khối kiến thức chung và khối kiến thức chung theo lĩnh vực. Môn cơ sở ngành được hiểu là khối kiến thức chung cho nhóm ngành. Môn chuyên ngành là khối kiến thức chuyên sâu về chuyên ngành Hàn Quốc học.

học phần đại cương; (2) giảng dạy về xã hội Hàn Quốc như một học phần chuyên ngành riêng; (3) giảng dạy về xã hội Hàn Quốc như một nội dung được tích hợp trong một môn chuyên ngành khác.

Kết quả khảo sát ở bảng 1 cho thấy số trường đang giảng dạy về xã hội Hàn Quốc theo định hướng (3) đang chiếm đa số với 84,6%. Trong khi đó, số trường giảng dạy về xã hội Hàn Quốc theo định hướng (1) và (2) đều chỉ chiếm 30,7%. Tức là, phần lớn các trường đều đang giảng dạy nội dung liên quan đến xã hội Hàn Quốc trong sự tích hợp với các môn chuyên ngành khác như Đất nước học Hàn Quốc, Nhập môn Hàn Quốc học, Văn hóa và văn minh phương Đông, Đồi sống văn hóa xã hội Hàn Quốc, Nhân học - Văn hóa - Xã hội Hàn Quốc v.v...

Đáng chú ý là số trường đang giảng dạy các học phần về xã hội Hàn Quốc ở phạm vi bao phủ cả nhóm môn đại cương, nhóm môn chuyên ngành và nhóm nội dung tích hợp trong môn chuyên ngành khác chỉ chiếm số ít. Đó là 3 trường: Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQGHN, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG TP. HCM. Đây cũng là 3 trường đại học duy nhất hiện nay đang đào tạo chương trình thạc sĩ ngôn ngữ Hàn Quốc và Hàn Quốc học tại Việt Nam. Vì vậy, định hướng đào tạo của 3 trường đại học này được xem là tập trung nhiều hơn vào các học phần chuyên ngành Hàn Quốc học so với các trường đại học khác. Tên các học phần cụ thể liên quan đến xã hội Hàn Quốc được thể hiện trong bảng 2 dưới đây.

## Bảng 2

*Danh mục các học phần về xã hội Hàn Quốc của các trường đại học ở Việt Nam<sup>2</sup>*

STT	Tên trường	Môn chuyên ngành	Môn đại cương	Tích hợp trong môn cơ sở ngành hoặc môn chuyên ngành khác	Bắt buộc/ tự chọn	Tín chỉ
1	Trường ĐH KHXH & NV - ĐHQGHN (VNU-USSH)	Xã hội Hàn Quốc			Bắt buộc	3
				- Xã hội học đại cương	Bắt buộc	3
				- Khu vực học đại cương	Bắt buộc	3
				- Văn hóa và văn minh phương Đông	Tự chọn	3
			Nhập môn nghiên cứu Hàn Quốc	Bắt buộc	3	
2	Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQGHN (VNU-ULIS)	Xã hội Hàn Quốc hiện đại			Bắt buộc	3
				- Tìm hiểu cộng đồng châu Á	Bắt buộc	3
				- Văn hóa các nước Asean	Tự chọn	3
				- Lịch sử văn minh thế giới	Tự chọn	3
			Đất nước học Hàn Quốc	Bắt buộc	3	

<sup>2</sup> Bài viết này đề cập đến 3 loại hình chính. Môn đại cương được hiểu là khối kiến thức chung và khối kiến thức chung theo lĩnh vực. Môn cơ sở ngành được hiểu là khối kiến thức chung cho nhóm ngành. Môn chuyên ngành là khối kiến thức chuyên sâu về chuyên ngành Hàn Quốc học.

STT	Tên trường	Môn chuyên ngành	Môn đại cương	Tích hợp trong môn cơ sở ngành hoặc môn chuyên ngành khác	Bắt buộc/ tự chọn	Tín chỉ
3	Trường ĐH Đại Nam			Đất nước học Hàn Quốc	Tự chọn	3
4	Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐH Đà Nẵng			Văn hóa văn minh Hàn Quốc	Bắt buộc	2
5	Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐH Huế			- Văn hóa văn minh Hàn Quốc - Đời sống văn hóa xã hội Hàn Quốc	Bắt buộc Bắt buộc	2 2
6	Trường ĐH KHXH&NV - ĐHQG TP. HCM	- Lịch sử đời sống xã hội Hàn Quốc - Xã hội đa văn hóa Hàn Quốc			Bắt buộc Tự chọn	2 2
			- Lịch sử văn minh thế giới		Bắt buộc	3
			- Xã hội học đại cương		Bắt buộc	2
				Xã hội Hàn Quốc	Bắt buộc	2
7	Trường ĐH Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM (HUFLIT)			- Lịch sử văn minh phương Đông - Xã hội các nước Đông Á	Bắt buộc Tự chọn	2 2
8	Trường ĐH Hồng Bàng (HIU)	Xã hội Hàn Quốc			Bắt buộc	3
9	Trường ĐH Lạc Hồng	Nhân học - văn hóa – xã hội Hàn Quốc			Tự chọn	2
				Đất nước học Hàn Quốc	Bắt buộc	2
10	Trường ĐH Nguyễn Tất Thành	Nhân học - văn hóa – xã hội Hàn Quốc			Bắt buộc	2
				Văn hóa Đông Á	Tự chọn	2
11	Trường ĐH Bà Rịa - Vũng Tàu	Văn hóa xã hội Hàn Quốc			Bắt buộc	2
12	Trường ĐH Công nghệ TP. HCM (HUTECH)	Văn hóa xã hội Hàn Quốc			Bắt buộc	3
			- Xã hội học		Bắt buộc	3
			- Lịch sử văn minh thế giới		Bắt buộc	3
13	Trường ĐH Văn Lang			Văn hóa xã hội Hàn Quốc	Bắt buộc	2

Từ những tổng hợp trong bảng 2 có thể rút ra một số kết luận về hiện trạng giảng

dạy các môn học liên quan đến xã hội Hàn Quốc như sau:

Thứ nhất, phần lớn các môn học đều là môn bắt buộc với số lượng tín chỉ dao động từ 2 ~ 3 tín chỉ. Điều này cho thấy hầu hết các trường đại học ở Việt Nam đều ý thức được tầm quan trọng của việc cung cấp các kiến thức về xã hội Hàn Quốc cho người học thông qua các học phần bắt buộc.

Thứ hai, phần lớn các môn đại cương có nội dung bao quát về xã hội của các quốc gia phương Đông hay khu vực châu Á và quốc tế nói chung như Tìm hiểu cộng đồng châu Á, Văn hóa các nước Asean, Lịch sử văn minh thế giới, Văn hóa văn minh phương Đông, Xã hội học đại cương, Khu vực học đại cương v.v... Các kiến thức về xã hội Hàn Quốc thường được dạy như một phần nội dung của các môn học thuộc khối kiến thức cơ sở ngành hay còn gọi là khối kiến thức chung theo nhóm ngành như Đất nước học Hàn Quốc, Văn hóa xã hội Hàn Quốc, Văn hóa Đông Á, Văn hóa văn minh Hàn Quốc, Đời sống văn hóa xã hội Hàn Quốc v.v... Đặc biệt, các kiến thức chuyên sâu hơn về xã hội Hàn Quốc sẽ được cung cấp trong các học phần chuyên ngành như Xã hội Hàn Quốc, Xã hội Hàn Quốc hiện đại, Nhân học - văn hóa - xã hội Hàn Quốc v.v... Một điều dễ nhận thấy rằng tên các học phần cơ sở ngành hay các học phần chuyên ngành được giảng dạy tại các trường đại học của Việt Nam tương đối đồng nhất. Điều này phần nào phản ánh tính nhất quán trong chương trình đào tạo định hướng Hàn Quốc học tại Việt Nam cũng như sự kế thừa, giao lưu học hỏi giữa các khối trường.

Thứ ba, trong khi phần lớn các trường chỉ dạy một môn chuyên ngành thì Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG TP. HCM đang giảng dạy 2 môn liên quan đến xã hội Hàn Quốc. Điều này phản ánh rõ sự hạn chế về số lượng các

môn chuyên ngành về xã hội Hàn Quốc tại phần lớn các trường đại học tại Việt Nam.

Điều đáng chú ý là hiện nay tại Việt Nam, một số trường đại học đang triển khai dự án học trực tuyến e-school với các đối tác Hàn Quốc như trường Đại học Chung Ang, trường Đại học Ehwa v.v... Với các trường hợp này, các môn học về xã hội Hàn Quốc sẽ được các giáo sư người Hàn đảm nhận giảng dạy định kỳ theo các kì học. Ví dụ như từ năm 2011, Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN đã và đang triển khai tích cực dự án e-school với trường Đại học Chung Ang. Theo đó, các giáo sư trường Chung Ang thường giảng dạy cho các sinh viên của Khoa học phần “Nhập môn xã hội Hàn Quốc” vào các học kì mùa thu.

### 3. Hiện trạng nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam

Như đã đề cập trong phần đặt vấn đề, bài viết này sẽ tổng hợp, hệ thống lại số lượng các nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc từ năm 1992 đến năm 2020 trên cơ sở so sánh giữa các giai đoạn, các thể loại công trình. Nguồn tài liệu tham khảo chính là cuốn *Tổng thư mục nghiên cứu Hàn Quốc tại Việt Nam* của Nguyễn Thị Thắm (2015) thống kê các công trình nghiên cứu trong giai đoạn 1992-2014 và cuốn *Tổng mục nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam giai đoạn 2015-2020* của Cao Thị Hải Bắc (2021). Đặc biệt, cuốn Tổng mục do Cao Thị Hải Bắc làm chủ biên không chỉ dừng lại ở việc tổng hợp thống kê số lượng, danh mục các công trình nghiên cứu mà còn đánh giá các điểm mạnh và điểm hạn chế của các nghiên cứu về chủ đề xã hội Hàn Quốc trong giai đoạn 2015-2020. Kết quả tổng hợp, hệ thống từ các nghiên cứu đi trước được thể hiện trong bảng 3 dưới đây.

**Bảng 3***Số lượng các nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc theo giai đoạn (Cao Thị Hải Bắc, 2021)*

	Thể loại	Sách	Tạp chí	Đề tài các cấp	Luận văn	Luận án
Giai đoạn 1991-1996	Số lượng	6	3	1	0	1
	Mean	1,0	0,5	0,2	-	0,2
Giai đoạn 1997-2002	Số lượng	11	18	3	1	1
	Mean	1,8	3,0	0,5	0,2	0,2
Giai đoạn 2003-2008	Số lượng	6	21	3	0	1
	Mean	1,0	3,5	0,5	-	0,2
Giai đoạn 2009-2014	Số lượng	5	42	5	7	0
	Mean	0,8	7,0	0,8	1,2	-
Giai đoạn 2015-2020	Số lượng	5	66	8	6	3
	Mean	0,8	11,0	1,3	1,0	0,5

Nhìn một cách tổng thể, số lượng công trình của các giai đoạn sau đều tăng so với giai đoạn 1991-1996. Thực tế cho thấy, trong giai đoạn đầu mới thiết lập lại quan hệ ngoại giao, Việt Nam và Hàn Quốc chủ yếu hợp tác về kinh tế thay vì đẩy mạnh nghiên cứu học thuật. Sang giai đoạn 1997-2002 là thời kì làn sóng Hàn Quốc được du nhập và nhanh chóng nở rộ tại Việt Nam, kéo theo mối quan tâm học thuật về xã hội Hàn Quốc. Mối quan tâm này ngày càng lớn dần sau hai dấu mốc quan trọng 2002 khi Việt Nam-Hàn Quốc trở thành “Đôi tác toàn diện trong thế kỉ 21” và 2009 khi hai nước nâng tầm quan hệ thành “Đôi tác hợp tác chiến lược”. Nhìn một cách cụ thể có thể thấy ở giai đoạn 1997-2002, thể loại sách về xã hội Hàn Quốc tăng gần gấp đôi so với giai đoạn 6 năm trước đó. Tức là, số lượng sách xuất bản trung bình một năm ở giai đoạn 1997-2002 tăng từ 1 cuốn lên gần 2 cuốn (1,0 lên 1,8). Tuy nhiên, kể từ sau giai đoạn 1997-2002 đến nay, số lượng sách xuất bản đang có xu hướng giảm dần và duy trì ở mức trung bình mỗi năm xuất bản khoảng 1 cuốn sách. Với thể loại bài báo tạp chí chuyên ngành, số lượng bài viết về chủ đề xã hội Hàn Quốc cho thấy rõ

xu hướng tăng đều qua mỗi giai đoạn 6 năm. Đáng chú ý là biên độ tăng giữa giai đoạn sau so với giai đoạn trước ở mức tương đối cao, thấp nhất là 0,5 và cao nhất là 4,0. Đặc biệt, trong 3 giai đoạn 6 năm gần đây tương ứng với 18 năm trở lại đây, biên độ tăng luôn đạt mức hơn gấp đôi giữa giai đoạn sau so với giai đoạn trước. Đáng chú ý ở giai đoạn 2015-2020, trung bình một năm có 11 bài báo tạp chí chuyên ngành về xã hội được công bố. Xu hướng tăng nhanh và mạnh ở thể loại bài báo tạp chí chuyên ngành đã phần nào phản ánh mức độ quan tâm chuyên sâu của các học giả với lĩnh vực xã hội Hàn Quốc. Một điểm đáng chú ý nữa là ba thể loại còn lại bao gồm đề tài nghiên cứu khoa học (NCKH) các cấp, luận văn, luận án đang chiếm số lượng hạn chế hơn hẳn so với các thể loại khác ở hầu hết các giai đoạn. Ngoại trừ giai đoạn 2009-2014 với thể loại luận văn có hệ số xuất bản công trình trung bình một năm đều đạt 1,2 thì hệ số này của các thể loại công trình còn lại ở hầu hết các giai đoạn trước giai đoạn khảo sát 2015-2020 đều thấp hơn 1. Tức là nếu chia trung bình cho mỗi giai đoạn thì nhìn chung một năm chỉ có xấp xỉ khoảng 1 công trình ở các thể loại như đề

tài NCKH các cấp hay luận văn, luận án được công bố. Điều này có nghĩa là tương tự với thể loại sách xuất bản, số lượng luận án tiến sĩ về chủ đề xã hội Hàn Quốc vẫn đang là khoảng trống tương đối lớn.

Nhìn một cách tổng thể, nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc đã đạt được một số thành tích nổi bật như sau. Thứ nhất, các nghiên cứu đã khai thác được các mảng đề tài đa dạng, phản ánh rõ các vấn đề xã hội nổi bật như biến đổi xã hội, dân số, mạng lưới xã hội và vốn xã hội, gia đình và giới, gia đình đa văn hóa, phúc lợi xã hội, chính sách phát triển nguồn nhân lực và xã hội v.v... Thứ hai, các nghiên cứu ngày càng theo xu hướng tiếp cận mới tăng tính thực tiễn và ứng dụng. Nếu như ở giai đoạn 1994-2014 phần lớn các nghiên cứu tiếp cận vấn đề theo hướng tập trung phân tích các vấn đề nội tại của xã hội Hàn Quốc thì sang giai đoạn 2015-2020 xuất hiện nhiều công trình tiếp cận theo hướng liên hệ so sánh Hàn – Việt hay áp dụng các vấn đề xã hội của Hàn Quốc vào giải quyết các vấn đề xã hội của Việt Nam.

#### **4. Nguyên nhân và phương án khắc phục những điểm hạn chế trong giảng dạy và nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam**

##### **4.1. Nguyên nhân**

Về lĩnh vực giảng dạy, như đã đề cập ở trên, điểm hạn chế lớn nhất là số lượng các môn chuyên ngành về xã hội Hàn Quốc còn chưa nhiều. Ngoài trừ Trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn Tp. HCM, phần lớn các trường đại học khác đều chỉ duy trì 01 môn chuyên ngành liên quan đến chủ đề này. Kết quả phỏng vấn sâu đại diện giảng viên của một số trường đại học cho thấy “xã hội Hàn Quốc” là một chủ đề thú vị nhưng cũng đòi hỏi cần có kiến thức và một số cách tiếp cận đặc thù của chuyên ngành xã hội học. Trong khi đó, hiện tại ở Việt Nam, đội ngũ giảng viên tốt nghiệp thạc sĩ, tiến sĩ chuyên ngành Xã hội học hay chuyên ngành Hàn

Quốc học nhưng chuyên sâu về mảng xã hội Hàn Quốc còn tương đối hạn chế. Điều này được xem là nguyên nhân lớn nhất khiến cho các trường đại học ở Việt Nam chưa thể triển khai nhiều môn học chuyên ngành về xã hội Hàn Quốc.

Về lĩnh vực nghiên cứu, bên cạnh những thành tựu nhất định đã đạt được, bức tranh nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc còn tồn tại một số điểm hạn chế như sau. Thứ nhất, nói chung tổng số lượng công trình nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc ở các giai đoạn vẫn chiếm tỷ lệ khá khiêm tốn so với các lĩnh vực khác như kinh tế, chính trị - quan hệ quốc tế, văn hóa. Thứ hai, các công trình nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc đang có sự mất cân bằng khá lớn giữa các thể loại nghiên cứu. Cụ thể, phần lớn các công bố là bài báo tạp chí chuyên ngành, trong khi các nghiên cứu mang qui mô lớn hơn và phạm vi nghiên cứu sâu, rộng hơn như luận văn, luận án, sách, đề tài NCKH các cấp còn tương đối hạn chế. Thứ ba là sự mất cân bằng giữa các mảng đề tài. Ở giai đoạn 2015-2020, các công trình chủ yếu xoay quanh các mảng đề tài như mâu thuẫn giữa chủ người Hàn và công nhân người Việt trong các công ty Hàn Quốc tại Việt Nam, biến đổi xã hội, gia đình đa văn hóa, vị trí của phụ nữ trong xã hội v.v... Một số vấn đề xã hội nổi bật và một số vấn đề xã hội mới nổi khác như vốn xã hội, mạng lưới quan hệ xã hội, phúc lợi xã hội, phát triển đô thị v.v... cũng cần được quan tâm, đẩy mạnh nghiên cứu hơn nữa trong giai đoạn tới. Điểm hạn chế thứ tư phải kể đến là sự trùng lặp nội dung tương đối nhiều của các nghiên cứu đi sau so với các nghiên cứu đi trước. Thứ năm, liên quan đến chủ đề xã hội Hàn Quốc, phần lớn các nghiên cứu ở qui mô đề tài NCKH các cấp chưa được đẩy mạnh triển khai ở khối nhà trường mà mới tập trung ở các viện nghiên cứu. Điểm hạn chế cuối cùng phải kể đến là sự thiếu hụt đội ngũ nghiên cứu chuyên sâu chuyên ngành xã hội học về Hàn Quốc. Nhận định này có thể rút ra trên cơ sở căn cứ vào số lượng khiêm tốn của thể loại luận văn, luận án được tiến hành



mỗi năm. Bên cạnh đó, số lượng nghiên cứu có tham khảo tài liệu nguyên cấp bằng tiếng Hàn và số lượng nghiên cứu có khảo sát thực địa tại Hàn Quốc còn hạn chế cũng là một căn cứ giúp nhận định rằng đội ngũ nghiên cứu chuyên sâu về xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam còn chưa mạnh.

#### 4.2. Phương án khắc phục

Kết quả khảo sát nêu trên cho thấy, hầu hết các trường đều đang đưa ít nhất 01 học phần chuyên ngành liên quan đến xã hội Hàn Quốc vào chương trình đào tạo. Tuy nhiên, việc thiếu hụt đội ngũ giảng dạy cũng như đội ngũ học giả có chuyên ngành hẹp về xã hội học hay xã hội Hàn Quốc đang được xem là trở ngại lớn nhất cho việc mở mới nhiều hơn nữa các học phần về xã hội Hàn Quốc cũng như hình thành các nhóm nghiên cứu mạnh về mảng đề tài này. Để khắc phục một số điểm tồn tại nêu trên bài viết này mạnh dạn đưa ra một số phương án khắc phục như sau:

**Thứ nhất**, để cải thiện vấn đề thiếu đội ngũ giảng dạy cần có nhiều chương trình học bổng thạc sĩ, tiến sĩ trong và ngoài nước hơn nữa về chuyên ngành xã hội học, xã hội học Hàn Quốc. **Thứ hai**, để khắc phục trạng thái trầm lắng trong nghiên cứu về mảng đề tài xã hội Hàn Quốc thì phía Hàn Quốc cần tài trợ nhiều dự án nghiên cứu hơn nữa về mảng đề tài này với qui mô tập hợp học giả trên cả nước Việt Nam. **Thứ ba**, các cơ quan hữu quan phía Hàn Quốc như KF, Trung tâm Văn hóa Hàn Quốc, Bộ Giáo dục Hàn Quốc v.v... cần đặc biệt chú trọng nhiều hơn đến việc tài trợ các dự án nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc trong khối trường đại học nhằm hình thành các nhóm nghiên cứu mạnh trong môi trường học thuật này. **Thứ tư**, việc tài trợ các gói dịch vụ nhằm số hóa các nguồn tài liệu tham khảo là vô cùng cần thiết và cấp bách. Hiện nay tại Việt Nam, việc tìm kiếm các nguồn tài liệu tham khảo tương đối khó khăn do không được số hóa một cách đầy đủ, hệ thống và đồng bộ. Mặt khác, các phần mềm, công cụ số hóa thiếu hiện đại và khoa

học cản trở công việc số hóa. Khắc phục được hạn chế này sẽ giải quyết được đáng kể tình trạng trùng lặp chủ đề, nội dung nghiên cứu cũng như giúp các học giả có cơ sở để xác định rõ hơn các hướng nghiên cứu mới cần được khai thác. **Cuối cùng**, cần có sự hỗ trợ tích cực và rộng rãi hơn nữa của các dự án e-school cho nhiều trường đại học trên khắp đất nước Việt Nam thay vì chỉ tập trung vào một số trường đại học trọng điểm.

#### 5. Kết luận

Bài viết đã làm rõ hai vấn đề nghiên cứu đặt ra. Thứ nhất, hệ thống hóa lại tình hình nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc. Thứ hai là cập nhật tình hình giảng dạy về học phần xã hội Hàn Quốc tại các trường cao đẳng, đại học có giảng dạy Hàn Quốc học tại Việt Nam. Kết quả tổng hợp và thống kê cho thấy lĩnh vực xã hội Hàn Quốc đang nhận được sự quan tâm nhất định trong cả hoạt động đào tạo và hoạt động nghiên cứu, trong đó, hoạt động đào tạo có phần được triển khai sôi nổi hơn. Bên cạnh việc nêu rõ hiện trạng giảng dạy và nghiên cứu về xã hội Hàn Quốc, bài viết cũng chỉ rõ một số nguyên nhân của những hạn chế và đề xuất phương án khắc phục. Tuy nhiên, trong khuôn khổ của bài viết, tác giả chưa thể điều tra, khảo sát một số thông tin cụ thể hơn về học vị, chuyên ngành của đội ngũ giảng viên đảm nhận các học phần Xã hội Hàn Quốc, tên các giáo trình cũng như các hoạt động giảng dạy được áp dụng cho học phần này ở các trường v.v... Do vậy, những vấn đề này sẽ là hướng gợi mở hữu ích cho những nghiên cứu tiếp theo.

#### Tài liệu tham khảo

- Cao, T. H. B. (chủ biên). (2021). *Tổng mục nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam giai đoạn 2015-2020*. Nxb Khoa học xã hội.
- Korea Foundation. & Korean Research Association of Vietnam. (2021). "2020-21 *betheunam hangukhak hyeonhwang jipjungjosa*" bogoseo.

- Ly, K. H. (2007). *betheunameseoe inmun hangukhak, hangukhak yeongu. inhataehakgyo hangukhak yeonguso*, 17, 41-61.
- Nguyen, T. N. M. (2021, 5-11). *betheunam ne oegukgoroseoe hangukgogyowonyangseongjeongchaek geseon bangan* [Conference presentation]. KF Friends Networking gukkehaksulhoeui jaryojip: seroun baegyeong sok: betheunam taehake hangukgo gyoyuk gwaje, Hanoi, Vietnam.
- Nguyễn, T. T. (2015). *Tổng thư mục nghiên cứu Hàn Quốc tại Việt Nam*. NXB Giáo dục.
- Nguyễn, T. T. (chủ biên). (2015). *Nghiên cứu Hàn Quốc tại Việt Nam: Thành quả và phương hướng*. Nxb Khoa học xã hội.
- Tran, T. H. (2020). *betheunameseoe hangukhak gyoyuk mit yeongu hyeonghwangwa banghyang. hangukgo gyoyuk, gukje hangukgo gyoyukhakhoe*, 31(2), 257-274. <http://doi.org/10.18209/iakle.2020.31.2.257>
- Trần, T. N. (2015). Tình hình nghiên cứu xã hội Hàn Quốc tại Việt Nam. Trong T. T. Nguyễn (Chủ biên), *Nghiên cứu Hàn Quốc tại Việt Nam: Thành quả và phương hướng* (tr. 105-122). NXB Khoa học xã hội.

## THE SITUATION OF TEACHING AND RESEARCHING KOREAN SOCIETY IN VIETNAM

Cao Thi Hai Bac

*VNU University of Languages and International Studies, 2 Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi*

**Abstract:** Using statistical and analysis methods from previous sources as well as self-assembled sources, this article has clarified two issues: (1) the situation of teaching Korean society in Vietnam and (2) the situation of researching Korean society in Vietnam. In terms of teaching, most universities are well aware of the importance and necessity of the subjects related to Korean society and include these subjects in the curriculum as a specialized subject. Regarding research, in general, the field of Korean social topics has not been exploited as much as other topics such as economy, culture, politics - diplomacy. The biggest limitation that needs to be overcome in the near future is the lack of teaching and researching staff with in-depth specializations in sociology or Korean society.

*Keywords:* teaching, researching, Korean society, Korean studies

# SỰ THAY ĐỔI CHIẾN LƯỢC CỦA ẤN ĐỘ TẠI ĐÔNG NAM Á TRONG THẾ CẠNH TRANH VỚI TRUNG QUỐC SAU CHIẾN TRANH LẠNH

Trần Ngọc Dũng\*, Nguyễn Duy Thái

*Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh, 135 Nguyễn Phong Sắc, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 9 tháng 8 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 31 tháng 8 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 1 năm 2023

**Tóm tắt:** Sự phát triển mạnh mẽ, vượt bậc của Trung Quốc từ sau cải cách 1978 cùng với sự thay đổi chính sách của quốc gia này tại Đông Nam Á đã làm thay đổi cán cân lực lượng trong khu vực, đe dọa vị thế và ảnh hưởng của Ấn Độ tại đây. Từ 1991 đến nay, Ấn Độ đã chuyển mình từ “chính sách hướng đông” (LEP) sang chính sách “hành động phía đông” (AEP) để chủ động trong việc duy trì vị thế, tạo lập ảnh hưởng đối với các quốc gia Đông Nam Á. Bài viết hướng đến việc phân tích tác động, vai trò của Trung Quốc, cụ thể là việc cạnh tranh Trung-Ấn đến sự thay đổi chính sách của Ấn Độ tại Đông Nam Á; cũng như sự khác biệt giữa hai chính sách để thấy sự thay đổi trong thái độ, cách tiếp cận của Ấn Độ. Tuy nhiên, dù có thay đổi như nào, bài viết cho rằng chính sách của Ấn Độ tại Đông Nam Á luôn theo sau và mang tính “phản ứng” trong thế đối phó với Trung Quốc hơn là việc chủ động giành lấy lợi thế trong cuộc chơi của các nước lớn.

**Từ khóa:** cạnh tranh Trung - Ấn, chiến lược của Ấn Độ tại Đông Nam Á, chính sách hướng đông, hành động phía đông

## 1. Mở đầu

Trung Quốc và Ấn Độ nắm những vai trò khác nhau trong trật tự châu Á hậu Chiến tranh lạnh. Trong khi Trung Quốc theo đuổi chủ nghĩa xét lại để đòi quyền lực bằng quan điểm tự tôn dân tộc thì Ấn Độ là hình mẫu của một cường quốc thích ứng (Sridharan, 2017, tr. 56; Bitounis & Price, 2020, tr. 65). Năm 2005, Thủ tướng Manmohan Singh tuyên bố rằng thế kỷ XXI sẽ là thế kỷ của Ấn Độ trong cả kinh tế và chính trị (Singh, 2005). Tuy nhiên, tham vọng của Ấn Độ về tạo lập vị thế, vai trò trong khu vực và quốc tế bị hạn chế bởi chính cách thức hành động của quốc gia này và Ấn Độ luôn khiến người khác phải thực sự đau đầu cân nhắc về chiến lược của họ. Ấn Độ đã đề xuất nhiều dự án hợp tác với các nước Đông Nam Á, nhưng hầu hết trong

số đó xuất hiện sau những gì Trung Quốc đã làm. Ví dụ, khi Trung Quốc đề xuất Hành lang kinh tế Bangladesh, Trung Quốc, Ấn Độ và Myanmar (BCIM) thì Ấn Độ cũng tìm cách kết nối với Myanmar và Thái Lan. Khi Trung Quốc đưa ra “con đường tơ lụa” thì Ấn Độ đưa ra khái niệm về “con đường hương liệu” hay “con đường vải vóc” và nâng cấp thành “dự án gió mùa”. Trung Quốc dường như có những bước đi rõ nét hơn, sớm hơn còn Ấn Độ đi sau, phải mất khá nhiều thời gian để định hình chính sách và biến điều đó thành thực tiễn. Do đó, thông qua việc tìm hiểu những bước phát triển khác nhau, sự thay đổi trong chính sách của Ấn Độ ở Đông Nam Á, bài viết nhấn mạnh tính ứng phó của chính quyền New Delhi trước áp lực cạnh tranh của Trung Quốc trong khu vực. Từ một chiến lược yếu và thiếu nhiều

<sup>1</sup> Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [tranngocdung.hcma@gmail.com](mailto:tranngocdung.hcma@gmail.com)

lĩnh vực cạnh tranh, Ấn Độ đã chủ động, tích cực và mạnh mẽ hơn trong việc can dự vào các vấn đề ở Đông Nam Á để cạnh tranh quyền lực và ảnh hưởng với Trung Quốc trong khu vực.

Để thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu, tác giả chủ yếu dựa vào lý thuyết của chủ nghĩa hiện thực, “nguồn lý luận quan trọng giải thích các hiện tượng xung đột, quyền lực và an ninh” trước những vận động và đua tranh quyền lực của các cường quốc hiện nay (Hoàng, 2017, tr. 27). Các học giả của chủ nghĩa hiện thực chỉ ra rằng con người (với đại diện là quốc gia) có tính ích kỷ, tư lợi và xu hướng ham muốn quyền lực; và quyền lực là một sự tồn tại tất yếu bởi nhu cầu của con người và lợi ích quốc gia (Paul & Mark, 2001, tr. 65). Cũng theo chủ nghĩa hiện thực, do môi trường quốc tế là vô chính phủ nên các quốc gia phải cạnh tranh với nhau, và tình trạng xung đột là thường xuyên. Các quốc gia phải tìm cách nâng cao an ninh quốc gia để đảm bảo lợi ích và sự tồn vong của mình. Như vậy, lợi ích quốc gia là từ khóa trong mối quan hệ giữa các cường quốc, là nguyên nhân dẫn đến sự cạnh tranh, tìm kiếm quyền lực giữa các nước. Trong môi trường đầy cạnh tranh, xung đột đó thì mỗi quốc gia đều cần quyền lực như là phương tiện đảm bảo an ninh, chủ quyền, và mở rộng lợi ích quốc gia. Đấu tranh giành quyền lực thực chất là trò chơi có tổng bằng 0, quyền lực nếu gia tăng ở nước này thì nước kia sẽ bị yếu đi. Việc cân bằng quyền lực có thể hạn chế xung đột và chiến tranh, đem lại sự ổn định trật tự trong quan hệ quốc tế (Hoàng, 2017, tr. 33-44). Khi soi chiếu lý thuyết của chủ nghĩa hiện thực vào cạnh tranh Ấn – Trung ở Đông Nam Á, chúng ta có thể thấy rằng, cả hai cường quốc đều khát khao khẳng định quyền lực của mình bằng cách mở rộng ảnh hưởng ở Đông Nam Á. Trong thế phát triển mạnh mẽ, quyền lực của Trung Quốc đang lớn dần và đe dọa nghiêm trọng vai trò, ảnh hưởng của Ấn Độ trong khu vực. Do đó, chính quyền New Delhi phải tìm mọi cách, mọi chiến lược để cân bằng

quyền lực, tức là gia tăng ảnh hưởng tại Đông Nam Á, nhằm tạo ra thế cân bằng quyền lực, duy trì tính ổn định lâu dài trong khu vực.

Bên cạnh lý thuyết về quyền lực, cân bằng quyền lực của chủ nghĩa hiện thực, bài viết cũng nhìn nhận chính sách của Ấn Độ ở Đông Nam Á dưới góc độ cạnh tranh chiến lược. Ở đó, cạnh tranh chiến lược chủ yếu là xung đột (Michael và cộng sự, 2008, tr. 23). Các học giả cũng chỉ ra rằng cạnh tranh chiến lược giữa các chủ thể quốc gia xảy ra ở mọi lĩnh vực như chính trị - ngoại giao, kinh tế, quân sự, văn hóa, công nghệ, quyền lực mềm,... Nhìn vào mối quan hệ Trung Quốc - Đông Nam Á - Ấn Độ, có thể thấy rằng khi chính quyền Bắc Kinh có những động thái gia tăng ảnh hưởng trên các lĩnh vực đối với Đông Nam Á thì New Delhi nhận thức rõ có sự thay đổi quyền lực và buộc phải tiến hành các hoạt động cạnh tranh chiến lược, nhằm hạn chế tối đa các mục tiêu mà đối thủ đề ra trong khu vực. Sự thay đổi của Ấn Độ từ “chính sách hướng đông” sang “hành động phía đông” chính là biểu hiện quan trọng của việc tìm cách cân bằng quyền lực và cạnh tranh chiến lược tại Đông Nam Á trong bối cảnh Trung Quốc gia tăng sức mạnh và ảnh hưởng.

## **2. Vị trí của Đông Nam Á trong chiến lược của Trung Quốc và Ấn Độ**

Một trong những chính sách của Trung Quốc để khẳng định vai trò, tầm quan trọng của Đông Nam Á là chính sách ngoại giao lảng giềng hay ngoại giao xung quanh (Li & Yang, 2019, tr. 33). Điều đó càng được đặc biệt thể hiện khi Tổng Bí thư, Chủ tịch nước Tập Cận Bình khẳng định rằng các nước, khu vực xung quanh Trung Quốc có ý nghĩa chiến lược cực kỳ quan trọng đối với chính quyền Bắc Kinh về cả góc độ địa lý, môi trường tự nhiên và quan hệ song phương (Xi, 2013). Ngược lại, Ấn Độ cũng khẳng định rõ tầm quan trọng của Đông Nam Á, cụ thể là ASEAN trong chính sách hướng đông

từ đầu thế kỷ XXI: “giai đoạn đầu tiên của chính sách hướng đông (LEP) tập trung vào ASEAN và hướng chủ yếu vào các môi liên kết thương mại và đầu tư. Giai đoạn mới của chính sách này được đặc trưng bởi khái niệm mở rộng về hướng đông, từ Australia đến Đông Á, với ASEAN là trọng tâm của chính sách” (Shina, 2003). Như vậy, dù là trong thập niên 1990 hay sang thế kỷ XXI, Đông Nam Á vẫn là trọng tâm trong chính sách mở rộng ảnh hưởng của Ấn Độ. Đến khi chính sách đó được nâng lên thành “hành động hướng đông” (AEP) thì ASEAN vẫn tiếp tục được coi là trung tâm của chính sách và của việc giúp Ấn Độ can dự vào công việc ở khu vực Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương (Modi, 2019). Nhìn một cách chung nhất, cả Ấn Độ và Trung Quốc rất coi trọng Đông Nam Á trong việc mở rộng ảnh hưởng trong khu vực. Chính điều đó đã tác động mạnh đến cạnh tranh chiến lược giữa hai nước ở khu vực này.

Về phía Trung Quốc, Đông Nam Á trước hết đóng vai trò quan trọng hàng đầu trong việc bảo vệ an ninh quốc gia, triển khai chính sách ngoại giao láng giềng, là cơ sở của sự phát triển phồn vinh và mở rộng ảnh hưởng ra khu vực rộng lớn hơn là Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương (Võ, 2021, tr. 49-50). Hiện tại, chỉ có Biển Đông ở phía nam Trung Quốc với các quốc gia vừa và nhỏ là cửa ngõ duy nhất khả dĩ có thể giúp Trung Quốc khẳng định sức mạnh và vai trò của một cường quốc biển, và nơi đây được coi là “lợi ích cốt lõi” của Trung Quốc trong quá trình mở rộng ảnh hưởng. Đông Nam Á là cầu nối giữa Ấn Độ Dương và Thái Bình Dương, là nơi cạnh tranh chiến lược của các nước lớn và là khu vực Trung Quốc đặc biệt coi trọng khi phía bắc và phía đông đã bị án ngữ bởi Nga, Nhật Bản, Hàn Quốc. Do đó, Bắc Kinh một mặt mong muốn lôi kéo Đông Nam Á, một mặt lo sợ các quốc gia này bị các cường quốc khác khống chế để kiềm chế sự mở rộng của Trung Quốc. Không quá khó thấy rằng Trung Quốc luôn tìm cách xây dựng “cộng đồng chung vận mệnh” hay các

sáng kiến Vành đai và Con đường (BRI) với khu vực Đông Nam Á trước tiên. Cũng vì thế, Bộ trưởng Ngoại giao Trung Quốc Vương Nghị đã thăm 4 quốc gia Đông Nam Á trong chuyến công du nước ngoài đầu tiên sau lễ nhậm chức của ông năm 2013 để thắt chặt hơn nữa quan hệ với các quốc gia xung quanh. Đặc biệt, khi mà Mỹ và các đồng minh thực hiện chiến lược “Tái cân bằng” rồi “Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương tự do và rộng mở” thì việc giữ được ảnh hưởng tại Đông Nam Á là vô cùng quan trọng đối với Bắc Kinh. Về kinh tế, Đông Nam Á luôn là đối tác, thị trường quan trọng của Trung Quốc, nhất là trong bối cảnh Bắc Kinh đang triển khai BRI và một loạt các sáng kiến khác để thúc đẩy các nước tiến vào quỹ đạo ảnh hưởng kinh tế của Trung Quốc. Biển Đông có trữ lượng dầu mỏ khoảng 213 tỉ thùng, khí đốt là 2.000 m<sup>3</sup> trong khi năm 2014 Trung Quốc phải nhập 5,69 triệu thùng dầu/ngày, và dự kiến năm 2035 sẽ nhập 11,6 triệu thùng/ngày, tức là rất cần Đông Nam Á trong việc cung cấp nguồn năng lượng dự trữ (Vũ & Ninh, 2021, tr. 65). Từ 2009, Trung Quốc đã là thị trường thương mại lớn nhất của ASEAN. Trong giai đoạn 2010-2020, kim ngạch thương mại song phương tăng gấp đôi, từ 235,5 tỉ USD lên 516,9 tỉ USD. Đầu tư FDI từ Trung Quốc vào ASEAN cũng tăng hơn 2 lần trong giai đoạn trên, từ 3,6 tỉ USD lên 7,6 tỉ USD, chiếm 5,5% tổng FDI của khu vực và giúp Trung Quốc là nhà đầu tư lớn số 4 của ASEAN (The ASEAN Secretariat, 2021). Bên cạnh đó, Đông Nam Á cũng là khu vực có số lượng Hoa kiều vô cùng lớn, và năm 2020 đã vượt EU để trở thành đối tác hàng đầu của Bắc Kinh với tiềm năng kinh tế lên đến 3.000 tỉ USD (Nguyễn, 2020). Hoa kiều một mặt là đội ngũ quan trọng giúp Trung Quốc kết nối kinh tế với Đông Nam Á, mặt khác là cơ sở để Bắc Kinh thực hiện ngoại giao văn hóa và quyền lực mềm (Hò, 2022). Do đó, việc duy trì và mở rộng ảnh hưởng ở Đông Nam Á là vô cùng quan trọng đối với sự phát triển của Trung Quốc. Tuy nhiên, lý thuyết và thực tế

về quan hệ Trung Quốc – Đông Nam Á không hoàn toàn đồng nhất khi một mặt các quốc gia trong khu vực cần Trung Quốc và coi Trung Quốc là đối tác chiến lược quan trọng, nhưng mặt khác quan hệ song phương lại thiếu “lòng tin” bởi các quốc gia lo sợ tham vọng ngày càng lớn của Bắc Kinh (Vũ & Bùi, 2021, tr. 78, 81). Do vậy, mặc dù Trung Quốc đạt được những thành tựu nhất định trong việc gia tăng ảnh hưởng trong khu vực, đặc biệt là trong kinh tế và văn hóa, nhưng không khó nhận ra sự vướng mắc trong quan hệ với nhiều quốc gia về an ninh, chủ quyền lãnh thổ, đặc biệt là vấn đề Biển Đông.

Về phía Ấn Độ, sự quan trọng của Đông Nam Á được thể hiện trên tất cả các khía cạnh chính trị-ngoại giao, quốc phòng, kinh tế, văn hóa. Về chính trị-an ninh, Đông Nam Á là khu vực án ngữ lối vào Thái Bình Dương của chính quyền New Delhi. Việc thông qua khu vực này, cụ thể là eo Malacca để kết nối Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương dễ dàng hơn rất nhiều so với con đường bộ thông qua Myanmar và Trung Quốc nên từ lịch sử đến hiện tại, các chính phủ Ấn Độ luôn coi trọng vị trí chiến lược của Đông Nam Á (Võ, 2021, tr. 39-44). Đồng thời, đây cũng là khu vực mà Ấn Độ có truyền thống lịch sử quan hệ lâu đời, đặc biệt là vùng Đông Nam Á hải đảo được coi là khu vực Ấn hóa, có sự giao lưu kinh tế, văn hóa sâu sắc với Ấn Độ (Coedes, 1967; Trivedi, 2010). Một điều đáng chú ý nữa là thương mại Ấn Độ - Đông Nam Á ngày càng gia tăng, cho thấy tầm quan trọng ngày càng lớn về kinh tế của khu vực này đối với chính quyền New Delhi. Kim ngạch thương mại Ấn Độ - ASEAN đã tăng từ hơn 7 tỉ USD năm 2000 lên hơn 65 tỉ USD năm 2015 và 96,79 tỉ USD năm 2019, tức là tăng gấp hơn 13 lần trong vòng 20 năm (M. Đ. Ngô & M. T. Ngô, 2017, tr. 2; Võ, 2021, tr. 46). Năm 2022 là kỷ niệm 30 năm quan hệ Ấn Độ - ASEAN và tính trong giai đoạn 4/2021 – 2/2022, kim ngạch thương mại song phương đã đạt 98,39 tỉ USD. Từ 2000 đến 2021, đầu tư FDI từ

ASEAN vào Ấn Độ đã đạt tổng 117,88 tỉ USD (Ministry of External Affairs, 2022). Ngược lại, đầu tư FDI từ Ấn Độ và ASEAN đã tăng từ 850 triệu USD (2015) lên 2,12 tỉ USD (2020) (Singh, 2022). Các yếu tố địa lý, chính trị, an ninh, cho đến kinh tế thương mại đều cho thấy tầm quan trọng của khu vực Đông Nam Á đối với sự phát triển và mở rộng ảnh hưởng của Ấn Độ. Do đó, việc Ấn Độ tăng cường can dự, tìm cách thay đổi chiến lược trong thế đối phó với sự trỗi dậy ảnh hưởng của Trung Quốc trong khu vực là điều hiển nhiên. Không giống như Trung Quốc mặc dù có sức mạnh khổng lồ to lớn, nhưng vẫn gặp phải nhiều nghi ngại trong quan hệ với Đông Nam Á, quan hệ Ấn Độ - Đông Nam Á ít chịu tác động từ những tranh chấp trực tiếp nên hài hòa, thân thiện hơn. Tuy nhiên, các quốc gia ASEAN lại đặt câu hỏi về những lợi ích kinh tế mà Ấn Độ có thể đem lại cho khu vực, cũng như khả năng thúc đẩy phát triển cơ sở hạ tầng kết nối Ấn Độ - Đông Nam Á như cách mà Trung Quốc đã thực hiện (Chí Thành, 2021). Bên cạnh đó, Ấn Độ vẫn đang thể hiện vai trò của một quốc gia tầm trung, vẫn chưa có nhiều động thái rõ ràng khẳng định thế cạnh tranh chiến lược quyết liệt với Trung Quốc trong khu vực, nên cũng khó tạo ra sự tin cậy cho các cường quốc đồng minh và các quốc gia ở Đông Nam Á (Crossette, 2009).

Trung Quốc và Ấn Độ nắm những vai trò khác nhau trong trật tự ở châu Á hậu Chiến tranh lạnh. Trong khi Trung Quốc theo đuổi chủ nghĩa xét lại để đòi quyền lực bằng quan điểm tự tôn dân tộc thì Ấn Độ là hình mẫu của một cường quốc thích ứng (Sridharan, 2017, tr. 56; Bitounis & Price, 2020, tr. 65). Về mặt chiến lược, hai quốc gia có những bước đi hoàn toàn khác nhau. Ấn Độ tin rằng Trung Quốc là đối thủ cạnh tranh chiến lược ở châu Á về các vấn đề quốc tế, sự tôn trọng, đầu tư nước ngoài, ảnh hưởng khu vực và tiềm lực quốc tế. Ấn Độ đã đề xuất nhiều dự án hợp tác khu vực, nhưng hầu hết trong số đó chạy theo những gì Trung Quốc đã làm. Ngược lại, Trung Quốc chỉ

nhìn Ấn Độ như cường quốc ở Nam Á chứ không phải đối thủ trong cạnh tranh chiến lược ở Đông Nam Á hay ở các cấp độ lớn hơn (Jiadong & Qian, 2019, tr. 11). Sự khác biệt thứ hai là về mặt nền tảng chiến lược. Ấn Độ đã quá quen thuộc với vai trò cân bằng giữa các cường quốc như giữa Mỹ và Liên Xô, Trung Quốc và Nhật Bản hay Mỹ-Nga với Trung Quốc. Do đó, Ấn Độ đã tìm cách hướng tới Mỹ, Nhật Bản nhiều hơn từ những năm 2010 về cả chiến lược và quân sự để tạo ra cân bằng ảnh hưởng với Trung Quốc trong khu vực. Ngược lại, Trung Quốc luôn dựa vào sức mạnh nội lực để mở rộng ảnh hưởng và không coi chính sách cân bằng là mục tiêu ngoại giao hàng đầu. Khác biệt thứ ba là thói quen chiến lược. Trong khi Trung Quốc hướng đến việc xây dựng lòng tin trước rồi mới giải quyết thông qua tranh luận thì Ấn Độ làm ngược lại. Do đó, chính phủ Bắc Kinh bàn bạc các vấn đề chiến lược ở cấp cao trước trong khi Ấn Độ xây dựng từng bước từ các vấn đề chuyên sâu rồi mới hướng đến các cuộc gặp cấp cao, và thường bị chậm chân hơn trong việc giành ảnh hưởng tại Đông Nam Á (Jiadong & Qian, 2019, tr. 11-12). Chính vì những khác biệt trên, mối quan hệ giữa Trung Quốc và Ấn Độ ở Đông Nam Á khó có thể định nghĩa hoặc chỉ ra một cách rạch ròi về sự cạnh tranh chiến lược. Chính sách của cả hai quốc gia là đều tìm cách mở rộng ảnh hưởng trong khu vực ở những khía cạnh khác nhau, trong đó Trung Quốc là quốc gia có những bước đi rõ nét hơn, sớm hơn, còn Ấn Độ đi sau, phải mất khá nhiều thời gian để định hình chính sách và biến điều đó thành thực tiễn. Do đó, trong bài viết này, chúng tôi đi theo hướng trình bày những chính sách của Trung Quốc đối với Đông Nam Á và áp lực nó tạo ra buộc Ấn Độ phải có những đối sách, thay đổi trong khu vực. Cụ thể, từ sau Chiến tranh lạnh đến khi ông Tập Cận Bình lên nắm quyền, chính sách chung của Bắc Kinh là “giấu mình chờ thời” và chưa có những động thái mở rộng ảnh hưởng một cách quyết liệt thì Ấn Độ thực hiện “chính sách hướng

đông”. Nhưng khi ngoại giao láng giềng của Bắc Kinh có nhiều biểu hiện hiếu chiến, đe dọa lợi ích của Ấn Độ trong khu vực thì New Delhi đã chuyển sang “hành động phía đông” năm 2014. Áp lực của Trung Quốc ở mỗi giai đoạn khác nhau sẽ tạo ra những phản ứng với nhiều mức độ khác nhau của Ấn Độ tại Đông Nam Á.

### **3. Chính sách hướng đông của Ấn Độ trước sự mở rộng ảnh hưởng của Trung Quốc ở Đông Nam Á**

Ngay sau khi Chiến tranh lạnh kết thúc, Trung Quốc chuyển từ chính sách mở cửa sang chính sách láng giềng hữu nghị đối với Đông Nam Á (Muni, 2002). Chính sách đó được thể hiện trên ba chiến lược chính là thiết lập khu vực tự do mậu dịch Trung Quốc - ASEAN, mở rộng thương mại biên giới, phát triển hệ thống thương nhân Trung Quốc và trao đổi văn hóa (Wan-ping & Soong, 2014, tr. 24). Ngày 19/7/1991, Bộ trưởng Ngoại giao Trung Quốc Tiền Kỳ Tham tham dự phiên họp mở của các bộ trưởng ASEAN lần thứ 24 tại Kuala Lumpur để bàn về việc hợp tác, đầu tư. Năm 1996, Trung Quốc chính thức trở thành đối tác đối thoại với ASEAN thay vì đối tác tư vấn như năm 1993. Hai bên đã thành lập Hội đồng hợp tác chung năm 1997 và Quỹ hỗ trợ cho các hoạt động hợp tác phát triển song phương. Tháng 12/1997, lãnh đạo của ASEAN và Trung Quốc đã có cuộc gặp thượng đỉnh không chính thức đầu tiên (ASEAN+1) và đưa ra thông báo về việc thiết lập đối tác dựa trên cơ sở láng giềng tốt và niềm tin lẫn nhau để hướng đến thế kỷ XXI và xây dựng cơ sở cho mối quan hệ chung. Trong khoảng 3 năm 1998-2000, Trung Quốc lần lượt xây dựng quan hệ hợp tác song phương với các nước thành viên ASEAN. “Mọi quốc gia trong khu vực [Đông Nam Á] đang nhìn Trung Quốc như một láng giềng tốt, một đối tác có tính xây dựng, một người lắng nghe cẩn trọng, và là một cường quốc không có tính đe dọa khu vực” (Shambaugh, 2005, tr. 64). Vào đầu thế kỷ XXI, quan hệ chính trị - an



ninh Trung Quốc – ASEAN có một bước tiến quan trọng khi hai bên thiết lập quan hệ Đối tác chiến lược năm 2003, và Trung Quốc trở thành đối tác đối thoại đầu tiên của ASEAN trong “Hiệp ước thân thiện và hợp tác ở Đông Nam Á”. Điều này mở ra một giai đoạn phát triển toàn diện quan hệ chính trị, an ninh, kinh tế, văn hóa giữa Trung Quốc và ASEAN. Mặc dù vậy, quan hệ song phương cũng gặp một số trở ngại liên quan đến tranh chấp ở Biển Đông dù hai bên đã ký Tuyên bố về hành vi ứng xử của các bên ở Biển Đông để giải quyết mọi vấn đề liên quan bằng biện pháp hòa bình.

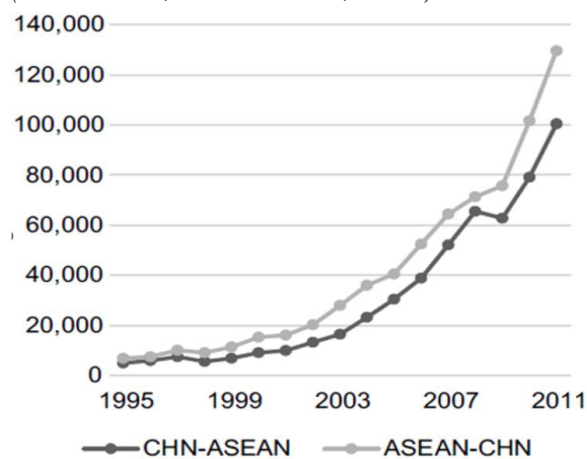
Trung Quốc và ASEAN đã xác định 5 trụ cột hợp tác kinh tế là nông nghiệp, công nghiệp thông tin, phát triển nguồn nhân lực, đầu tư chung và phát triển hạ lưu sông Mekong. Năm 2002, hai bên ký thỏa thuận về hợp tác kinh tế chiến lược, mở đường cho sự hình thành khu vực thương mại tự do đến năm 2010 giữa các nước Brunei, Trung Quốc, Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore và Thái Lan; và đến năm 2015 là Campuchia, Lào, Myanmar và Việt Nam. CAFTA được thực hiện theo ba bước lần lượt là: FTA về sản phẩm cơ bản năm 2005, FTA về lĩnh vực dịch vụ năm 2007 và Hiệp định đầu tư năm 2009. Tại Hội nghị thượng đỉnh ASEAN - Trung Quốc lần thứ 8 (2004), hai bên đã ký những hiệp ước về thương mại hàng hóa và xây dựng cơ sở hạ tầng; và nghị định chung về việc hợp tác giao thông vận tải. Trung Quốc đã thông qua các dự án chung hoặc đầu tư vào ASEAN để tạo lập ảnh hưởng trên toàn khu vực. Năm 2005, Trung Quốc đóng góp 30 triệu USD vào Ngân hàng Phát triển châu Á (ADB) và đầu tư 20 triệu USD cho Quỹ hợp tác và giảm trừ đói nghèo khu vực PRC (Brautigam, 2010, tr. 40). Thông qua ADB, Trung Quốc còn tạo ảnh hưởng đến Chương trình Tiểu vùng sông Mekong mở rộng (GMS) để kết nối kinh tế và hợp tác khu vực của các quốc gia lưu vực Mekong. Tiếp đó, Trung Quốc thực hiện chính sách ngoại giao đường sắt cao tốc với các dự án nối Côn Minh-Singapore hoặc nối

Trung Quốc với các quốc gia khác để thúc đẩy ảnh hưởng trong khu vực.

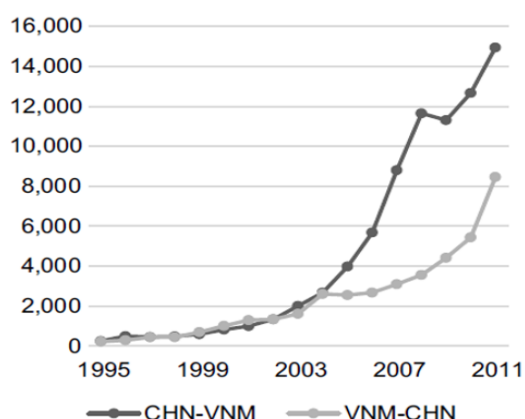
Quan hệ kinh tế Trung Quốc – ASEAN cuối thế kỷ XX có những bước phát triển mạnh mẽ. Đầu tư của ASEAN ở Trung Quốc tăng 28%, từ 90 triệu USD (1991) lên đến 26,2 tỉ USD (2001), chiếm 6,6% đầu tư FDI của Trung Quốc. Con số này tăng lên 38,22 tỉ USD năm 2004 (Saw, 2007, tr. 304). Trao đổi thương mại song phương tăng 20,8% trong giai đoạn 1990-2003, từ 200 triệu USD lên đến 100 tỉ USD (Wan-Ping & Soong, 2014, tr. 26). Myanmar là ví dụ tiêu biểu nhất cho việc tạo lập ảnh hưởng của Trung Quốc tại Đông Nam Á giai đoạn này. Từ năm 1988, khi mà các quốc gia phương Tây cắt bỏ mọi trao đổi kinh tế hay hỗ trợ cho Myanmar thì Trung Quốc trở thành nhà đầu tư hàng đầu và đối tác thương mại quan trọng nhất của Myanmar. Xuất khẩu của Myanmar đến Trung Quốc tăng 2,2 lần, từ 126 triệu USD (1989) lên 274 triệu (2005), còn nhập khẩu tăng 5 lần trong cùng thời gian (từ 188 triệu lên 935 triệu) (Maung, 2007, tr. 66). Từ năm 2009, Trung Quốc trở thành đối tác thương mại lớn nhất của ASEAN, còn ASEAN trở thành đối tác thương mại lớn thứ ba của Trung Quốc từ năm 2011.

### Hình 1

*Tăng trưởng xuất khẩu hai chiều Trung Quốc - ASEAN và Việt Nam (triệu USD) (Davedason, & Chandran, 2019).*







Đầu tư FDI của Trung Quốc vào Đông Nam Á tăng trưởng 61%, từ 157 triệu USD (2005) lên 7,27 tỉ USD (2013). Trong đó, Singapore và Indonesia là những đối tác đầu tư hàng đầu của Trung Quốc với 49% tổng vốn đầu tư. Tính đến 2015, đầu tư dự án cơ sở hạ tầng chiếm tỉ trọng cao nhất, với 95% tổng đầu tư FDI của Trung Quốc (51,64 tỉ USD) và 83 dự án khác nhau ở Đông Nam Á (Zhang & Li, 2017, tr. 185). Đầu tư kinh tế của Trung Quốc tăng từ 948 triệu USD (2008) lên 8,9 tỉ USD (2014) (Zhang & Li, 2017, tr. 187).

Những ảnh hưởng của Trung Quốc đối với Đông Nam Á đã tác động mạnh đến chính sách của Ấn Độ trong khu vực sau Chiến tranh lạnh. Năm 1991, “chính sách hướng đông” được triển khai nhằm thúc đẩy hợp tác về kinh tế, chính trị và an ninh với các quốc gia Đông Nam Á. Chính sách này đã tạo ra những lựa chọn khác nhau để đánh vào vùng ảnh hưởng của Trung Quốc. Lo lắng Trung Quốc cung cấp vũ khí cho Myanmar, Ấn Độ đã tìm cách tăng cường ảnh hưởng đến quốc gia này. Năm 1993, Bộ trưởng Ngoại giao Ấn Độ J. N. Dixit khi đến thăm Myanmar để tìm cách tạo ảnh hưởng lên quốc gia này. Năm 1995, Ấn Độ trở thành đối tác chính thức của ASEAN và tiếp tục xúc tiến tự do thương mại trong cả lĩnh vực phục vụ và đầu tư. “Sự tăng cường hiện diện của Trung Quốc ở Đông Nam Á, gồm cả mở rộng quan hệ kinh tế, đã thúc đẩy các nước ASEAN thích ứng và tạo điều kiện cho

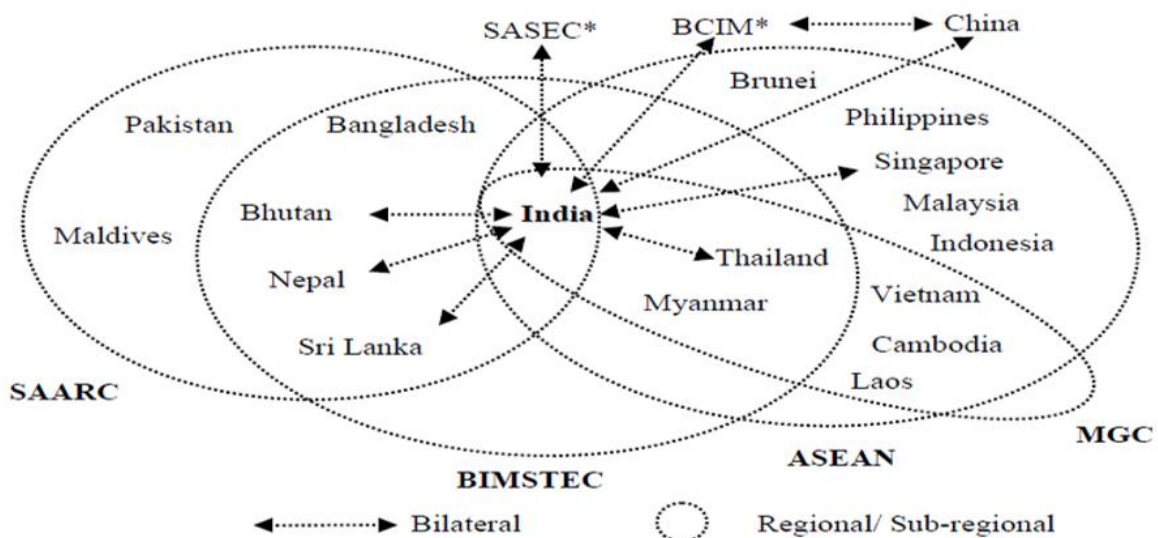
Ấn Độ có những chính sách cần thiết để đảm bảo rằng Ấn Độ cũng đóng vai trò nhất định trong khu vực chiến lược quan trọng này” (Ram, 2012, tr. 33). Tuy nhiên, những chính sách hướng nội và việc quá tập trung vào vấn đề Kashmir và Pakistan đã ảnh hưởng mạnh mẽ đến vai trò của Ấn Độ ở Đông Nam Á cuối thế kỷ XX (Ganguly, Scobell, & Chinyong, 2013, tr. 237). Do đó, dù Ấn Độ nhận được sự chào đón của các quốc gia Đông Nam Á, thực tế quan hệ lại không đạt được những kỳ vọng vốn có. Ấn Độ không thể hiện một chiến lược cụ thể trong việc tạo ra ảnh hưởng cạnh tranh ở Đông Nam Á ngoài việc nêu lên những mong muốn về một kết quả tốt đẹp. Tính đến cuối thế kỷ XX, sự can dự của Ấn Độ vào Đông Nam Á nhìn chung là yếu khi mới bước đầu có những trao đổi thương mại hay hợp tác về chính trị, còn vấn đề an ninh, quốc phòng chưa được nhắc đến một cách rõ nét.

Sang đầu thế kỷ XXI, LEP có sự chuyển mình khi Thủ tướng Vajpayee coi chính sách này là sự nhấn mạnh cho câu hỏi về quyền lực ở châu Á. Trước việc Trung Quốc – ASEAN trở thành đối tác chiến lược, Ấn Độ buộc phải thúc đẩy mạnh mẽ hơn nữa sự can dự vào Đông Nam Á. Bộ trưởng Ngoại giao Ấn Độ Jaswant Singh đã phát biểu rằng Ấn Độ muốn thay đổi sự thiếu cân bằng chiến lược ở Đông Nam Á vốn đang nghiêng quá sâu về Trung Quốc (Singh, 1998). Về chính trị, Ấn Độ tìm cách liên hệ với các cường quốc khác để chống lại sự mở rộng ảnh hưởng của Trung Quốc trong khu vực. Năm 2002, hội nghị thượng đỉnh ASEAN-Ấn Độ diễn ra, có nghĩa là Ấn Độ được đặt ngang hàng với Nhật Bản, Trung Quốc và Hàn Quốc trong mối quan hệ với Đông Nam Á. Tuy nhiên, sự hợp tác chưa thực sự rõ nét mà chỉ dừng lại ở việc các quốc gia ASEAN nhìn nhận Ấn Độ như một đối tác riêng lẻ. Bộ trưởng Ngoại giao Yashwant Sinha năm 2003 phát biểu rằng “giai đoạn đầu của chính sách hướng đông là tập trung vào ASEAN và mục tiêu chính là kết nối thương mại và đầu tư. Giai đoạn hiện

nay được đặc trưng bởi sự mở rộng từ Australia đến Đông Á với ASEAN là trung tâm. Giai đoạn này cũng có những chuyển đổi từ thương mại sang các vấn đề rộng hơn về kinh tế và an ninh, bao gồm cả những nỗ lực bảo vệ an ninh hàng hải và hợp tác trong các vấn đề lãnh thổ chủ quyền” (Sinha, 2003). Ấn Độ cùng Nhật Bản phản đối mạnh mẽ những đề xuất của Trung Quốc về việc hạn chế thành viên của Hội nghị thượng đỉnh Đông Á EAS hay việc chia các thành viên

## Hình 2

Mối quan tâm và các đối tác của Ấn Độ tại châu Á<sup>1</sup> (Tyagi, Bansal, Kaul, & De, 2017)



Về mặt an ninh, quốc phòng, Ấn Độ cũng tìm cách can dự nhiều hơn vào Đông Nam Á trước những hành động đòi hỏi chủ quyền biển của Trung Quốc trong khu vực. Sau quyết định thử vũ khí hạt nhân năm 1998, Ấn Độ đã nâng tầm ảnh hưởng và vai trò trong khu vực; mạnh dạn hơn trong việc mở rộng ảnh hưởng đến các khu vực láng giềng từ eo Hormuz cho đến eo Malacca, cụ thể là sự xuất hiện của hải quân Ấn Độ ở vùng biển Đông Nam Á. Trong những năm cuối thế kỷ XX, hải quân Ấn Độ đóng vai trò

bên ngoài thành 2 mức độ khác nhau để khẳng định ảnh hưởng của Bắc Kinh. Kết quả là, EAS không chỉ có ASEAN với Trung Quốc mà còn có Ấn Độ, Nhật Bản, Australia và New Zealand để hạn chế tầm ảnh hưởng của Trung Quốc (Mohan, 2006). Với sự cạnh tranh đó, ảnh hưởng chính trị của Ấn Độ sẽ được lan tỏa ở Đông Nam Á, góp phần tạo ra sự cân bằng trong khu vực (Elliott, Abdoolcarim, & Elegant, 2005).

là những đối tác thân thiện với hải quân Singapore, Indonesia, Thái Lan hay Malaysia trong các cuộc tập trận chung. Năm 2003, Ấn Độ tham gia “Hiệp ước thân thiện và hợp tác Đông Nam Á” TAC, ký “Tuyên bố chung về hợp tác chống khủng bố quốc tế”, và năm 2004 là “Hiệp định quan hệ đối tác hòa bình, tiến bộ và phồn vinh”. Ấn Độ đã tiếp cận các quốc gia Đông Nam Á và từng bước thiết lập hợp tác về an ninh với Singapore, Malaysia, Việt Nam và Lào (Devare, 2006, tr. 45-87). Năm 2001, Ấn Độ

<sup>1</sup> Bilateral (quan hệ song phương giữa Ấn Độ với các nước); Regional/Sub-regional (Khu vực mở rộng quan hệ của Ấn Độ), SASEC (South Asia Subregional Economic Cooperation – Hợp tác kinh tế khu vực Nam Á), BCIM (The Bangladesh-China-India-Myanmar Forum for Regional Cooperation – Hành lang kinh tế BCIM), SAARC (South Asia Association for Regional Cooperation – Hiệp hội Nam Á vì sự hợp tác khu vực), BIMSTEC (The Bay of Bengal Initiative for Multi-Sectoral Technical and Economic Cooperation – Sáng kiến vùng vịnh Bengal về hợp tác kinh tế và kỹ thuật đa khu vực), MGC (The Mekong – Ganga Cooperation – Hợp tác Mekong - sông Hằng).

ký hiệp ước phòng thủ với Indonesia và năm 2005, hai nước ký hiệp ước đối tác chiến lược. Năm 2003, Ấn Độ và Singapore ký hiệp ước phòng thủ chung để mở rộng hợp tác quân sự, tập huấn vũ trang và cùng đảm bảo an ninh trên biển. Bên cạnh đó, Ấn Độ còn tiếp tục duy trì trao đổi việc phòng thủ quốc gia với Malaysia, Thái Lan, Philippines và bước đầu có những cam kết, thỏa thuận hợp tác quân sự với Myanmar. Năm 2007, hải quân Ấn Độ đưa ra viễn cảnh địa chính trị của chiến lược quân sự trên biển, trong đó nhấn mạnh khu vực Ấn Độ Dương – eo Malacca được coi là khu vực trọng tâm, còn vùng Biển Đông và Đông Thái Bình Dương là khu vực quan trọng thứ hai (Ministry of Defense, 2007, tr. 59-60). Đến năm 2009, Ấn Độ đưa ra học thuyết hải quân mới, tiếp tục nhấn mạnh vai trò, tầm quan trọng của Đông Nam Á. Trước những đòi hỏi chủ quyền của Trung Quốc tại Biển Đông năm 2009, Ấn Độ đã thoát ra khỏi tư thế dè dặt và thụ động quan sát để thể hiện quan điểm an ninh hàng hải rõ ràng hơn. Tại ADMM+ tháng 10/2010, Ấn Độ đã nhấn mạnh sự quan tâm an ninh biển trong khu vực và sự sẵn sàng hợp tác với các nước Đông Nam Á. Tại Diễn đàn khu vực ASEAN ARF 2012, Thủ tướng Manmohan Singh đã nhấn mạnh việc ủng hộ tự do hàng hải, giải quyết tranh chấp bằng luật pháp quốc tế. Tại Hội nghị thượng đỉnh Đông Á năm 2013, Ấn Độ yêu cầu các nước tuân thủ DOC 2002 và nỗ lực thông qua COC (Huỳnh, 2016, tr. 13-14). Dẫu vậy, Ấn Độ dường như khá chậm trong việc thúc đẩy hơn nữa quan hệ an ninh với các quốc gia lớn ở Đông Nam Á như Indonesia, Malaysia, hay Thái Lan (Brewster, 2013, tr. 142).

Năm 2003, Ấn Độ - ASEAN chính thức đàm phán tự do thương mại trên các lĩnh vực hàng hóa, dịch vụ và đầu tư. Mặc dù những cam kết kinh tế của Đông Nam Á với Ấn Độ không toàn diện như với Trung Quốc nhưng cũng đã mở ra những hợp tác mới trong quan hệ Ấn Độ và các thành viên của ASEAN, đặc biệt là với Singapore,

Malaysia, Indonesia, Thái Lan và Việt Nam. Ví dụ, Indonesia là đối tác thương mại lớn thứ hai của Ấn Độ. Năm 2009, Ấn Độ là đối tác nhập khẩu lớn thứ 12 và thị trường xuất khẩu thứ 11 của Malaysia. Nhờ hiệp định tự do mậu dịch giữa ASEAN và Ấn Độ (FTA) được ký năm 2009 tại Bangkok, mối quan hệ giữa các quốc gia ngày càng thêm gắn bó và có sự phát triển mạnh mẽ. Thương mại song phương tăng từ 8 tỉ USD năm 2002 lên 80 tỉ năm 2012. Năm 2012, các nước ASEAN chiếm tới 10% đóng góp thương mại toàn cầu của Ấn Độ, trong đó Singapore đóng vai trò đầu tàu. Singapore chiếm khoảng 5% giá trị xuất khẩu của Ấn Độ năm 2012 và trở thành nước đầu tư lớn thứ hai ở Ấn Độ giai đoạn 2000-2013 (Department for Promotion of Industry and Internal Trade, 2013).

Như vậy, có thể thấy LEP của Ấn Độ được ra đời với mục tiêu quan trọng là mở rộng ảnh hưởng về phía đông, đồng thời kiềm chế sự trỗi dậy mạnh mẽ của Trung Quốc tại Đông Nam Á. Dẫu vậy, với những đặc điểm truyền thống của một cường quốc tâm trung chưa chủ động can dự vào các vấn đề của Đông Nam Á, những chiến lược, chính sách mà Ấn Độ đề ra trong giai đoạn này chưa thực sự mạnh mẽ, chỉ tập trung vào ngoại giao, kinh tế mà chưa có những hợp tác an ninh, quốc phòng rõ nét, nhất là trong vấn đề Biển Đông. Điều đó khiến cho LEP vẫn chưa hiệu quả, hay quan hệ Ấn Độ - ASEAN trong giai đoạn này còn khá khiêm tốn trên nhiều mặt.

### **3. Chính sách “hành động phía đông” trước thái độ mang tính hiếu chiến của Trung Quốc**

Sau năm 2009, chính sách ngoại giao láng giềng đối với Đông Nam Á của Trung Quốc đã thay đổi với những mục tiêu và cách thức tiến hành mới. Trung Quốc chú ý nhiều hơn đến vấn đề lãnh thổ, quyền lực trên biển. Từ phương châm hợp tác vì mục đích chung của mối quan hệ, Trung Quốc đã chuyển sang đấu tranh vì chủ quyền. Do đó, chính

sách của Trung Quốc đối với Đông Nam Á cũng mang tính cưỡng ép và khiến các nước phải e sợ nhiều hơn (Feng, 2016, tr. 151-179). Năm 2010, Trung Quốc tuyên bố chủ quyền trên biển ở khu vực Đông Nam Á. Nhưng hầu như chỉ có Việt Nam và Philippines lên tiếng phản đối những tuyên bố và hành động của Trung Quốc. Trung Quốc vẫn duy trì ảnh hưởng và trao đổi kinh tế với các nước Đông Nam Á khi cả hai bên đều có chung lợi ích thương mại và đều là những thị trường tiềm năng. Năm 2015,

GDP của Trung Quốc là 10.866,4 tỉ USD, gấp 4 lần GDP của ASEAN, bằng 60% GDP của Mỹ. Trung Quốc đang đạt được những ảnh hưởng lớn hơn rất nhiều so với ảnh hưởng của Ấn Độ trong khu vực. Việc nâng cấp hiệp định tự do thương mại Trung Quốc - ASEAN năm 2015 cùng việc thực hiện BRI đã dẫn đến mối quan hệ gắn bó chặt chẽ về kinh tế giữa hai bên. Thông qua sự phụ thuộc, ảnh hưởng về kinh tế, Trung Quốc đang tìm cách thắt chặt quan hệ an ninh với Đông Nam Á.

### Bảng 1

*Đầu tư FDI của Trung Quốc vào ASEAN (2005-2013) (triệu USD) (Zhang & Li, 2017)*

Nước/ Khu vực	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Tăng trưởng trung bình năm (%)
Brunei	0.02	-	1.18	1.82	5.81	16.53	20.11	0.99	8.52	113.15
Campuchia	5.15	9.81	64.45	204.64	215.83	466.51	566.02	559.66	499.33	77.14
Indonesia	11.84	56.94	99.09	173.98	226.09	201.31	592.19	1,361.29	1,563.38	84.11
Lào	20.58	48.04	154.35	87	203.24	313.55	458.52	808.82	781.48	57.56
Malaysia	56.72	7.51	-32.82	34.43	53.78	163.54	95.13	199.04	616.38	34.75
Myanmar	11.54	12.64	92.31	232.53	376.7	875.61	217.82	748.96	475.33	59.17
Philippines	4.51	9.3	4.5	33.69	40.24	244.09	267.19	74.9	54.4	36.51
Singapore	20.33	132.15	397.73	1,550.95	1,414.25	1,118.5	3,268.96	1,518.75	2,326.67	77.82
Thái Lan	4.77	15.84	76.41	45.47	49.77	699.87	230.11	478.6	755.19	88.34
Việt Nam	20.77	43.52	110.88	119.84	112.39	305.13	189.19	349.43	480.5	48.09
ASEAN	157.71	335.75	968.08	2,484.35	2,698.1	4,404.64	5,905.24	6,100.44	7,267.18	61.41

Trung Quốc đã không cần ASEAN như trước mà ngược lại ASEAN cần Trung Quốc nhiều hơn. Một số học giả đánh giá rằng Trung Quốc đã nắm chắc ASEAN cả về mặt chiến lược và chiến thuật (Feng, 2018, tr. 199). Có thể nói, liên quan đến vấn đề chủ quyền ở Biển Đông, ASEAN không còn được đóng vai trò trung tâm như tại Diễn đàn khu vực (ARF) hay Hội nghị thượng đỉnh Đông Á (EAS). Năm 2016, một quan chức Trung Quốc thẳng thừng tuyên bố rằng ASEAN không hề có vị thế trung tâm trong vấn đề Biển Đông. Thậm chí, Trung Quốc

cũng tìm cách hạ thấp vai trò của ASEAN trong các vấn đề kinh tế, văn hóa, hay hợp tác trong ASEAN+3. Sự thay đổi chính sách của Trung Quốc do đó buộc cả ASEAN và Ấn Độ phải có những điều chỉnh phù hợp để duy trì an ninh, ổn định, chủ quyền và sự cân bằng quyền lực tại Đông Nam Á.

Hội nghị cấp cao ASEAN - Ấn Độ năm 2010 được coi là một trong những cố gắng quan trọng của Ấn Độ để xây đắp mối quan hệ vững bền với các nước Đông Nam Á và cạnh tranh ảnh hưởng với Trung Quốc trong khu vực. Tháng 12/2012, hai bên kí

niệm 20 năm mối quan hệ hợp tác và nâng cấp quan hệ lên đối tác chiến lược. Đây có thể coi là phản ứng của Ấn Độ trước những trở ngại mạnh mẽ của Trung Quốc trong khu vực cả về ảnh hưởng kinh tế lẫn tham vọng chính trị. Mối quan hệ này được đánh giá là “nâng tầm mục tiêu mở rộng khu vực và khuyến khích, thúc đẩy viễn cảnh hòa bình, ổn định và thịnh vượng cho toàn châu Á” (ASEAN, 2012, tr. 46). Nói cách khác, sự thay đổi của Ấn Độ đã góp phần định hình trật tự khu vực mới. “Sau gần một thập kỷ của giai đoạn thứ hai, giai đoạn thứ ba của chính sách hướng đông dường như đang hiện ra, trong đó sự kết nối kinh tế và chiến lược của Ấn Độ tại Đông Nam Á sẽ được mở rộng và tập trung sâu, và Ấn Độ sẽ sẵn sàng, chủ động để đóng vai trò chiến lược lớn hơn” (Muni, 2011). Tuy nhiên, có thể nhận thấy rằng Ấn Độ khá chậm trong việc phát triển quan hệ với Đông Nam Á khi phải sau 10 năm Trung Quốc – ASEAN thiết lập quan hệ đối tác chiến lược thì Ấn Độ mới làm điều tương tự. Điều đó chỉ ra thực tế là quan hệ Ấn Độ - ASEAN trước năm 2012 tuy có phát triển nhưng không tạo ra được sức mạnh và hiệu quả đủ lớn và phải đến khi Trung Quốc nâng cao hơn nữa tham vọng trong khu vực thì New Delhi mới có hành động cụ thể, kiên quyết hơn.

Thủ tướng Ấn Độ Modi đưa ra tuyên bố chuyển từ LEP sang AEP vào ngày 12/11/2014 tại Hội nghị thượng đỉnh Ấn Độ - ASEAN ở Myanmar. Ông nói rằng “một thời đại của phát triển kinh tế công nghiệp hóa và thương mại đang bắt đầu ở Ấn Độ. Chính sách hướng đông của Ấn Độ nay sẽ là chính sách hành động phía đông” (Muni & Mishra, 2019, tr. 197). Thực chất, trong hội nghị ở Hà Nội vào tháng 8/2014, Bộ trưởng các vấn đề đối ngoại Ấn Độ, Sushma Swaraj nói rằng “bây giờ là thời điểm để hành động chứ không chỉ nhìn về phía đông. Dưới chính quyền Modi, chúng tôi sẽ thực hiện chính sách mới” (Press Trust of India, 2014). Tại EAS tháng 11/2014, Thủ tướng Modi khẳng định muốn nâng tầm vai trò và hoạt động của

Ấn Độ trên nhiều phương diện khác nhau khi giai đoạn 1 và 2 của LEP không đạt được hết tiềm năng mong muốn mặc dù đã có những thành công nhất định (Mishra, 2014). Mục tiêu của Ấn Độ trong AEP là trở thành cường quốc dẫn đầu thay vì là một cường quốc cân bằng trong các vấn đề quốc tế (Ministry of External Affairs, 2015). Với chính sách mới, Ấn Độ hướng đến việc nâng cấp quan hệ song phương với Indonesia, Việt Nam, Malaysia, Singapore và một số quốc gia quan trọng khác trong khu vực châu Á-Thái Bình Dương thành đối tác chiến lược. Chủ đề của AEP là thúc đẩy hợp tác kinh tế, giao lưu văn hóa và phát triển quan hệ chiến lược với các quốc gia trong khu vực thông qua việc tiếp tục các mối quan hệ song phương và đa phương. Kế hoạch hành động ASEAN-Ấn Độ trong giai đoạn 2016-2020 được đưa ra để xây dựng vững chắc mối quan hệ hợp tác dựa trên ba trụ cột chính là an ninh-chính trị, kinh tế và văn hóa-xã hội (Ministry of External Affairs, 2015). Như vậy, dù là trong LEP hay AEP, Đông Nam Á vẫn là trung tâm của chiến lược và của cấu trúc an ninh khu vực (Tôn, 2018, tr. 125). Có thể nói AEP là sự nâng cấp của LEP khi Ấn Độ một mặt nâng cao hơn nữa mối quan hệ với Đông Nam Á, mặt khác mở rộng ảnh hưởng đến các quốc gia ngoài ASEAN để khẳng định vị thế của mình trên nhiều lĩnh vực khác nhau, trong đó đặc biệt chú ý đến thương mại, kết nối khu vực, giao lưu nhân dân.

Với AEP, Ấn Độ công khai đề cập trực tiếp đến vấn đề bảo vệ an ninh và tự do hàng hải ở Biển Đông, nhằm chống lại sự mở rộng đầy hiệu quả chiến của Trung Quốc và gia tăng vai trò an ninh địa chính trị của New Delhi tại đây để cân bằng ảnh hưởng với Bắc Kinh. Đông Nam Á trở nên vô cùng quan trọng với Ấn Độ trong chiến lược Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương bởi vai trò kết nối của eo Malacca giữa hai đại dương này. Chia khóa quan trọng cho mối quan hệ Ấn Độ – Đông Nam Á là yếu tố biển; và hai bên có nhiều lựa chọn và cách thức cho sự hợp tác này (Rana, 2015). Ấn Độ cũng thể hiện lập

trường rõ ràng hơn trong thế cạnh tranh với Trung Quốc về vấn đề Biển Đông và có ý tưởng bảo vệ các quốc gia Đông Nam Á hơn. Năm 2014, Modi nêu lên rằng “vì hòa bình và ổn định ở Biển Đông, mọi người phải tuân theo các quy tắc và luật quốc tế. Nó bao gồm hiệp định của Liên Hợp Quốc về Luật biển. Chúng tôi hi vọng rằng nó sẽ trở thành quy tắc cho tuyên bố chung về ứng xử của các bên ở Biển Đông năm 2002 và điều đó sẽ đạt được sự đồng thuận cơ bản trong thời gian tới” (Modi, 2014). Thủ tướng Modi cũng khẳng định và nhấn mạnh vai trò của Ấn Độ trong cấu trúc an ninh khu vực thông qua các diễn đàn đối thoại như ARF, PMC 10+1, Shangri-La, EAS. Tại ADMM+ năm 2017, Bộ trưởng Quốc phòng Ấn Độ đã phát biểu ủng hộ tự do hàng hải, hàng không và thương mại trong khu vực, kêu gọi giải quyết các vấn đề dựa trên luật lệ quốc tế (Defence Minister of India, 2017). Năm 2018, New Delhi đưa ra Tầm nhìn Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương và nhấn mạnh nguyên tắc tự do, rộng mở và bao trùm, giải quyết tranh chấp bằng luật pháp quốc tế, tôn trọng chủ quyền, toàn vẹn lãnh thổ của các bên liên quan. Trong đó, Ấn Độ chủ trương dựa trên những cơ chế có sẵn để đảm bảo an ninh và tự do hàng hải trong khu vực (Tôn, 2018, tr. 125). Mới đây, Hội nghị cấp cao ASEAN-Ấn Độ lần thứ 17 năm 2020 đã nhấn mạnh tầm quan trọng của luật lệ quốc tế, duy trì an ninh, ổn định, tự do hàng hải tại Biển Đông, thúc đẩy hiệu quả DOC, khuyến khích đàm phán COC. Cũng trong hội nghị, Ấn Độ công khai bày tỏ quan ngại về những diễn biến căng thẳng tại Biển Đông, kêu gọi sự kiềm chế để tránh leo thang tranh chấp, và thậm chí kêu gọi phi quân sự hóa Biển Đông (Võ, 2021, tr. 139). Bên cạnh những tuyên bố công khai, mạnh mẽ về an ninh, tự do hàng hải ở Biển Đông thông qua các cơ chế, diễn đàn đa phương, Ấn Độ còn hiện thực hóa sự can dự quân sự ở Đông Nam Á bằng việc tham gia tập trận chung với các quốc gia trong khu vực. Cụ thể, năm 2016, Ấn Độ và các quốc gia Đông Nam Á đã diễn tập hải quân đa phương

(Vũ & Ninh, 2021, tr. 225). Năm 2018, Ấn Độ, Brunei, Singapore cùng tập trận an ninh biển và chống khủng bố. Năm 2019, tàu hải quân Ấn Độ ghé qua Biển Đông trên đường tham dự tập trận chung về an ninh biển trong khuôn khổ ADMM+. Ấn Độ cũng là nước đầu tiên tham gia tập trận trên bộ với Đông Nam Á trong khuôn khổ ADMM+ (Võ, 2021, tr. 146-147). Việc tăng cường cạnh tranh của Ấn Độ còn được cụ thể hóa thông qua mối quan hệ với các quốc gia trong khu vực. Ví dụ, trong khi Myanmar bị nhiều nước lên án về vấn đề cộng đồng người thiểu số Rohingya thì chuyến thăm của Thủ tướng Modi năm 2017 không hề nhắc gì đến vấn đề này. Ấn Độ cũng là đối tác chủ chốt trong việc hiện đại hóa quân đội Myanmar. Năm 2019, Myanmar là nước nhập khẩu vũ khí lớn nhất của Ấn Độ, chiếm tới 46% tổng giá trị xuất khẩu (Pubby, 2020). Hay đối với Việt Nam, Ấn Độ nhìn nhận đây là đối tác xây dựng năng lực quốc phòng chung nên đã có sự gia tăng hợp tác an ninh quốc phòng. Tính đến năm 2021, Việt Nam - Ấn Độ đã tổ chức Đối thoại chính sách quốc phòng lần thứ 13. Bên cạnh đó là Đối thoại an ninh cấp Thứ trưởng lần đầu năm 2018, Đối thoại an ninh biển năm 2019. Đặc biệt, Ấn Độ - Việt Nam còn tiến hành tập trận chung năm 2013, 2015 và 2021 và trở thành quốc gia đầu tiên và duy nhất trước 2016 tập trận chung song phương với Việt Nam tại Biển Đông (Võ, 2021, tr. 218-221). Có thể thấy, những hành động trên của Ấn Độ đã thể hiện thái độ, hành động cứng rắn hơn rất nhiều so với LEP. Chính những động thái đó đã giúp New Delhi can dự sâu hơn vào vấn đề an ninh quốc phòng ở Đông Nam Á, kiềm chế và cạnh tranh ảnh hưởng trực tiếp với Trung Quốc trong khu vực.

Để thực hiện AEP, một trong những biện pháp của thủ tướng Modi là thực hiện các chuyến thăm ngoại giao. Trong thời gian cầm quyền, ông đã đến thăm 8/10 nước ASEAN với 25 chuyến thăm khác nhau (ngoại trừ Brunei và Campuchia được thăm bởi phó thủ tướng hoặc Bộ trưởng ngoại



giao) (Muni & Mishra, 2019, tr. 209). Ngược lại, các lãnh đạo ASEAN được mời sang Ấn Độ như khách mời danh dự trong kỉ niệm ngày Cộng hòa 26/1/2018. Đông Nam Á luôn được coi là trung tâm, trái tim, trụ cột chính trong chính sách của Ấn Độ đối với khu vực Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương (Sundararaman, 2018, tr. 62-81; Mukherjee, 2019, tr. 47). Năm 2018, tại Hội nghị cấp cao ASEAN - Ấn Độ lần thứ 16, Thủ tướng Modi nhấn mạnh rằng quan hệ ASEAN - Ấn Độ đóng vai trò quyết định đối với tương lai, vận mệnh của Đông Á và khu vực Ấn Độ Dương – Thái Bình Dương (Vũ & Ninh, 2021, tr. 189). Có thể thấy, Ấn Độ ngày càng nhấn mạnh vai trò, tầm quan trọng của Đông Nam Á, cụ thể là ASEAN trong chiến lược AEP, coi đây là trọng tâm kết nối và vị trí địa chiến lược để kiềm chế và cạnh tranh với Trung Quốc. Nhân dịp kỷ niệm 30 năm quan hệ song phương ASEAN - Ấn Độ, các bên đã thống nhất đàm phán nâng tầm quan hệ lên Đối tác chiến lược toàn diện (Ngọc Thúy, 2022). Có thể thấy, đây là hành động quan trọng về mặt chính trị ngoại giao để khẳng định mối quan hệ Ấn Độ - ASEAN, cũng như việc hiện thực hóa chính sách AEP của New Delhi và tăng cường can dự vào khu vực.

Sau khi hiệp định tự do thương mại Ấn Độ - ASEAN được kí kết năm 2010, trao đổi thương mại song phương đã tăng gấp đôi (2009-2017) và ASEAN chiếm tới 11% tổng giá trị thương mại của Ấn Độ (World Bank, 2020). Năm 2015-2016, thương mại với Đông Nam Á trị giá 65 tỉ USD và chiếm tới 10% tổng giá trị buôn bán của Ấn Độ (Palit, 2017, tr. 299). Tuy nhiên, thực tế là Ấn Độ ngày càng nhập siêu trong quan hệ thương mại với ASEAN; thâm hụt thương mại ngày càng tăng: giai đoạn 2001-2005 là 0,85 tỉ USD, giai đoạn 2006-2010 là 6,11 tỉ và 2011-2016 là 9,63 tỉ (Chaisse, Hao & Chang-fa, 2017, tr. 501). Năm 2011, Ấn Độ tham gia đàm phán RCEP và coi đây là công cụ quan trọng để Ấn Độ tham gia vào nền kinh tế châu Á – Thái Bình Dương, nhưng

ngày 4/11/2019 Ấn Độ rút khỏi RCEP, dẫn đến nhiều hệ lụy tiêu cực về tầm ảnh hưởng của Ấn Độ ở Đông Nam Á. Giá trị thương mại Ấn Độ - ASEAN cũng có sự tăng trưởng mạnh mẽ từ hơn 56 tỉ USD năm 2010 lên hơn 96 tỉ USD năm 2018 và trong giai đoạn 4/2021-2/2022 đã đạt 98,39 tỉ USD (Ministry of External Affairs, 2022). Đầu tư từ ASEAN đến Ấn Độ giai đoạn 2000-2017 là 70 tỉ USD, chiếm 17% tổng FDI vào Ấn Độ. Ngược lại, tổng đầu tư của Ấn Độ đầu tư vào ASEAN là 40 tỉ USD (Chakravarty, 2018, tr. 59). Có thể thấy, đầu tư FDI của Ấn Độ vào Đông Nam Á vẫn còn khá khiêm tốn so với Trung Quốc, nhưng đã có sự tăng trưởng đáng kể, từ 681 triệu USD năm 2007 lên đến hơn 55,5 tỉ USD trong giai đoạn 2019-3/2022 (Ministry of External Affairs, 2022). Đặc biệt, với những ưu thế về công nghệ và kinh nghiệm, Ấn Độ có thể chia sẻ và hỗ trợ mạnh mẽ hoạt động thương mại điện tử, thanh toán online ở Đông Nam Á. Một báo cáo chỉ ra rằng do tác động của đại dịch Covid-19, có ít nhất khoảng 40 doanh nghiệp công nghệ mới xây dựng ở Ấn Độ muốn mở rộng tại ASEAN, cụ thể là thị trường Singapore, Indonesia, Malaysia và Philippines (Nachiappan, 2021, tr. 6). Điều đó cho thấy Ấn Độ đã rất khôn khéo trong việc lựa chọn hướng đầu tư để tạo ảnh hưởng trong khu vực trong thế cạnh tranh với Trung Quốc khi mà vốn và kinh nghiệm đầu tư còn khá khiêm tốn.

Văn hóa giáo dục cũng được Ấn Độ sử dụng như một công cụ, quyền lực mềm trong cạnh tranh ảnh hưởng với Trung Quốc tại Đông Nam Á. Năm 2015, New Delhi cung cấp hơn 1000 học bổng cho sinh viên các nước ASEAN. Năm 2018, riêng hơn 1000 học bổng tiến sĩ được Học viện công nghệ Ấn Độ cấp cho sinh viên Đông Nam Á (Vũ & Ninh, 2021, tr. 268-269). Sự ra đời của Trung tâm ASEAN - Ấn Độ năm 2013 cũng là một công cụ quan trọng để thúc đẩy hợp tác và gia tăng ảnh hưởng văn hóa của Ấn Độ trong khu vực. Hoạt động du lịch cũng được chú ý và năm 2019 được hai bên

đồng ý là năm hợp tác du lịch ASEAN - Ấn Độ với nhiều hoạt động khác nhau như liên hoan phim, hội chợ quảng bá, chương trình giới thiệu du lịch.

Trước ảnh hưởng ngày càng lớn của Trung Quốc, ASEAN mong muốn Ấn Độ thể hiện thái độ ủng hộ, hoặc ít nhất là không thay đổi chiến lược để hỗ trợ các quốc gia trong khu vực. Tuy nhiên, Ấn Độ dường như chưa xác định được kiểu quyền lực họ muốn thể hiện ở Đông Nam Á. Không có nơi nào Ấn Độ thể hiện bộ mặt trái ngược và mâu thuẫn như ở Đông Nam Á. Một mặt, hải quân Ấn Độ ngày càng tăng cường ảnh hưởng trong khu vực bằng cách cử hạm đội đến Singapore hay Malaysia, Việt Nam và Philippines. Mặt khác, những chính sách của Ấn Độ không thể hiện rõ tham vọng và tính hiệu quả trong việc cạnh tranh chiến lược ở Đông Nam Á. Do đó, chính sách hành động phía đông vẫn đang cần có sự kiểm chứng rõ ràng trước khi có những đánh giá cụ thể về tính hiệu quả của nó.

#### 4. Kết luận

Như vậy, từ sau Chiến tranh lạnh, chính sách của Ấn Độ ở Đông Nam Á đã có sự thay đổi đáng kể từ “chính sách hướng đông” đến “hành động phía đông”. Sự thay đổi trong nội hàm của chính sách đã phản ánh những bước đi mới trong cách tiếp cận khu vực của chính quyền New Delhi. Sự thay đổi đó phản ánh mong muốn xích lại gần hơn, có ảnh hưởng lớn hơn tại Đông Nam Á – một trong những khu vực đầy tiềm năng kinh tế và cũng là vùng chiến lược quan trọng trên bàn địa chính trị thế giới. Dường như Ấn Độ đang thể hiện một bộ mặt hoàn toàn khác về vai trò, sức mạnh và những đóng góp của họ trên trường quốc tế. Nếu như LEP còn mang tính văn bản với thực tế hoạt động khá yếu và thiếu ở nhiều lĩnh vực khác nhau thì AEP không chỉ đơn thuần là

chiến lược trên bàn ngoại giao mà bao gồm cả kinh tế, chính trị, quân sự kết hợp với quyền lực mềm của văn hóa, trao đổi giáo dục. Tuy nhiên, thực tế là những chính sách đó vẫn chưa tác động đủ mạnh, chưa tạo ra những đột biến trong cán cân quyền lực tại Đông Nam Á. Thậm chí, trong nhiều trường hợp, vị thế của Ấn Độ bị đánh giá là suy yếu khi quốc gia này không tận dụng được tiềm năng trong quan hệ với các quốc gia Đông Nam Á. Việc nhìn nhận về AEP do đó cần có thời gian xem xét kỹ lưỡng hơn, đặc biệt trong bối cảnh dịch bệnh Covid-19 cũng như những xung đột biên giới đang nóng bỏng hơn bao giờ hết.

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến sự thay đổi trong chính sách của Ấn Độ ở Đông Nam Á như sự thúc giục của các cường quốc khác, sự thay đổi bộ máy cầm quyền Ấn Độ, hay nhu cầu từ phía Đông Nam Á; nhưng một nhân tố quan trọng là tác động từ sự trỗi dậy và chính sách có thiên hướng hiếu chiến của Trung Quốc. Dù quan tâm nhiều hơn đến Nam Á và Ấn Độ Dương, nhưng sự bành trướng ảnh hưởng của Trung Quốc tại Đông Nam Á đã tác động mạnh mẽ đến chính sách của giới cầm quyền New Delhi. Nếu như những năm cuối thế kỷ XX, đầu thế kỷ XXI phản ánh rõ nét hình ảnh mang tính chất hòa bình thì giai đoạn cầm quyền của Tập Cận Bình đã cho thấy sự thay đổi ở cả hai quốc gia lớn. Nhưng dù có thay đổi như nào, Ấn Độ dường như vẫn luôn đi sau một bước và luôn ở thế đối phó với Trung Quốc thay vì chủ động tích cực hành động và đưa ra chiến lược phù hợp. Điều đó phản ánh rõ tư duy, vị thế của Ấn Độ trên trường quốc tế - một cường quốc chưa hoàn toàn trưởng thành để đảm đương những nhiệm vụ quốc tế. Nó cũng phản ánh sự yếu thế của Ấn Độ so với Trung Quốc trên tất cả các mặt cạnh tranh tại Đông Nam Á. Do đó, Ấn Độ cần hành động cụ thể hơn, rõ ràng hơn để khẳng định vị thế của mình tại đây.



**Tài liệu tham khảo**

- Asian Development Bank. (2006). *Mekong leaders: Building capacity in GMS countries*.
- Association of South East Asian Nations. (2012). *ASEAN-India eminent persons' report to the leaders*. <https://asean.org/wp-content/uploads/2021/09/ASEAN-India-EPG-Oct.pdf>
- Bitounis, L., & Price, J. (2020). *The struggle for power: U.S – China relations in the 21st century*. The Aspen Institute.
- Brautigam, D. (2010). *China, Africa and the international aid architecture* (Working paper No. 107). African Development Bank Group. <https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/WORKING%20107%20PDF%20E33.pdf>
- Brewster, D. (2013). India's defence strategy and the India-ASEAN relationship. In A. K. Das (Ed.), *India-ASEAN defence relations* (pp. 125-146). S. Rajaratnam School of International Studies. <https://doi.org/10.1080/14736489.2013.820987>
- Chaisse, J., Gao, H., & Lo, Ch.-F (Eds.). (2017). *Paradigm shift in international economic law rule-making: TPP as a new model for trade agreements?* Springer.
- Chakravarty, P. R. (2018). India's changing global priorities and the role of the Act East Policy. *Indian Foreign Affairs Journal*, 13(1), 51-61.
- Chí, T. (2021, May 24). Đông Nam Á trong chiến lược của Ấn Độ. *Tạp chí Cộng sản*. [https://www.tapchicongsan.org.vn/web/guest/tin-binh-luan/-/asset\\_publisher/DLIYi5AJyFzY/content/dong-nam-a-trong-chien-luoc-cua-an-do](https://www.tapchicongsan.org.vn/web/guest/tin-binh-luan/-/asset_publisher/DLIYi5AJyFzY/content/dong-nam-a-trong-chien-luoc-cua-an-do)
- Coedes, G. (1967). *The Indianized states of Southeast Asia*. University of Hawaii Press.
- Crossette, B. (2009, December 19). The elephant in the room: The biggest pain in Asia isn't the country you'd think. *FP*. <https://foreignpolicy.com/2009/12/19/the-elephant-in-the-room/>
- Davedason, E. S., & Chandran, V. G. R. (2019). Unlocking the trade potential in China-ASEAN relations: The China-Vietnam context. *Journal of Southeast Asian Economies*, 36, 380-399.
- Defence Minister of India (2017, October 24). *RM's Statement at 4th ASEAN Defence Ministers' Meeting Plus (ADMM Plus)*. Minister of Defence, Government of India. <https://www.mod.gov.in/sites/default/files/RMADMM.pdf>
- Department for Promotion of Industry and Internal Trade. (2013). Statement on country-wise FDI inflows from January 2000 to January 2013. *SIA Newsletter*, 21(10).
- Devare, S. (2006). *India & Southeast Asia: Towards security convergence*. ISEAS Publisher.
- Elliott, M., Abdoolcarim, Z., & Elegant, S. (2005, December 12). Lee Kuan Yew reflects. *TIME Asia*, 166(24), 38-47. <https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,1137705,00.html>
- Feng, L. (2016). China's security strategy towards East Asia. *Chinese Journal of International Politics*, 9, 151-179.
- Feng, Z. (2018). Is Southeast Asia really balancing against China? *The Washington Quarterly*, 41(3), 191-204. <https://doi.org/10.1080/0163660X.2018.1520573>
- Ganguly, S., Scobell, A., & Chinyong L. J. (Eds.). (2013). *Handbook of Asian security studies*. Routledge.
- Hoàng, K. N. (chủ biên). (2017). *Lý thuyết quan hệ quốc tế*. NXB Thế giới.
- Hồ, Q. P. (2022). Ngoại giao văn hóa của Trung Quốc đối với Đông Nam Á hiện nay. *Nghiên cứu Đông Nam Á*, 2, 44-50.
- Huỳnh, T. S. (2016). Biển Đông trong quan hệ Ấn Độ - ASEAN từ năm 2009 đến nay. *Nghiên cứu Ấn Độ và Châu Á*, 6, 9-17.
- Jiadong, Z., & Qian, S. (2019). China-India relations: A premature strategic competition between the dragon and the elephant. *Issues & Studies: A Social Science Quarterly on China, Taiwan and East Asian Affairs*, 55(3), 1-20.
- Li, Ch. Y., & Yang, X. Zh. (2019). China's cooperation with neighboring developing countries: Achievements and challenges ahead. *China Quarterly of International Strategic Studies*, 5(1), 33-48.
- Maung, A. M. (2007). *Sino-Myanmar economic relations since 1988* (Asia Research Institute Working paper No. 86). National University of Singapore.
- Michael, P. C., Rasler, K., & Thompson, W. R. (2008). *Strategic rivalries in world politics: Position, space and conflict escalation*. Cambridge University Press.

- Ministry of Defense. (2007). *Freedom to use the seas, India's maritime military strategy*. Integrated Headquarters.
- Ministry of External Affairs. (2015, July 20). *IISS Fullerton lecture by Dr. S. Jaishankar, foreign secretary in Singapore*. Government of India. <https://www.mea.gov.in/Speeches-Statements.htm?dtl/25493/iiss+fullerton+lecture+by+dr+s+jaishankar+foreign+secretary+in+singapore#contentStart>
- Ministry of External Affairs. (2015, December 23). *Act East Policy*. Government of India. <https://pib.gov.in/newsite/printrelease.aspx?relid=133837#:~:text=The%20Objective%20of%20Act,States%20of%20North%20Eastern%20Region>
- Ministry of External Affairs. (2022, May 9). *Overview of India-ASEAN-relations*. Government of India. [https://mea.gov.in/Portal/ForeignRelation/ASEAN India Brief May 2022.pdf](https://mea.gov.in/Portal/ForeignRelation/ASEAN%20India%20Brief%20May%202022.pdf)
- Mishra, R. (2014, December 1). *From Look East to Act East: Transitions in India's Eastward Engagement*. The ASAN Forum. <http://www.theasanforum.org/from-look-east-to-act-east-transitions-in-indias-eastward-engagement/>
- Modi, N. (2014, November 12). *Remarks by the Prime Minister at 12th India-ASEAN Summit, Nay Pyi Taw, Myanmar*. Government of India. [http://www.mea.gov.in/Speeches-Statements.htm?dtl/24236/Remarks by the Prime Minister at 12th IndiaASEAN Summit Nay Pyi Taw Myanmar](http://www.mea.gov.in/Speeches-Statements.htm?dtl/24236/Remarks%20by%20the%20Prime%20Minister%20at%2012th%20India%20ASEAN%20Summit%20Nay%20Pyi%20Taw%20Myanmar)
- Modi, N. (2019, November 3). *ASEAN is and always will be the heart of our Act East Policy*. Narendra Modi. <https://www.narendramodi.in/text-of-pm-s-opening-statement-at-16th-asean-india-summit-in-bangkok-547190>
- Mohan, M. (2006, January 03). *EAC: More an East Asian cacophony*. Straits Times.
- Mukherjee, R. (2019). Looking West, acting East: India's Indo-Pacific strategy. *Southeast Asian Affairs*, 43-52.
- Muni, S. D. (2002). *China's strategic engagement with the new ASEAN*. Nanyang Technological University.
- Muni, S. D. (2011). *India's 'Look East' Policy: The strategic dimension* (ISAS Working Paper No. 121). Institute of South Asian Studies, National University of Singapore. [https://www.files.ethz.ch/isn/126612/ISAS Working Paper 121- Email-India%27s %27look-east%27 policy the strategic dimension 01022011145800.pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/126612/ISAS_Working_Paper_121-Email-India%27s%27look-east%27_policy_the_strategic_dimension_01022011145800.pdf)
- Muni, S. D., & Mishra, R. (Eds.). (2019). *India's eastward engagement: From antiquity to Act East Policy*. SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Nachiappan, K. (2021). India-ASEAN relations: Riding and transcending the Indo-Pacific wave. *The Journal of Indian and Asian Studies*, 2(2), 2140004.
- Ngọc, T. (2022, June 16). *Nâng tầm quan hệ ASEAN-Ấn Độ lên đối tác chiến lược toàn diện*. VietnamPlus. <https://www.vietnamplus.vn/nang-tam-quan-he-aseanan-do-len-doi-tac-chien-luoc-toan-dien/799142.vnp>
- Ngô, M. Đ., & Ngô, M. T. (2017). Quan hệ thương mại hàng hóa Ấn Độ - ASEAN: Thực trạng và giải pháp. *Nghiên cứu Ấn Độ và châu Á*, 1, 1-12.
- Nguyễn, H. (2020, August 26). *Nền kinh tế 3.000 tỷ USD của người Hoa ở Đông Nam Á*. Công an nhân dân online. <https://cand.com.vn/Kinh-te-Van-hoa-The-Thao/Nen-kinh-te-3-000-ty-USD-cua-nguoi-Hoa-o-Dong-Nam-A-i578478/>
- Palit, A. (2017). India's economic and strategic perceptions of China's maritime silk road initiative. *Geopolitics*, 22, 292-309.
- Paul, R. V., & Mark, V. K. (2001). *Lý luận quan hệ quốc tế*. Học viện Quan hệ quốc tế.
- Press Trust of India. (2014, August 24). Time for 'Act East Policy' and not just 'Look East': Swaraj. *Business Standard*. [http://www.business-standard.com/article/pri-stories/time-for-act-east-policy-and-not-just-look-east-swaraj-114082400624\\_1.html](http://www.business-standard.com/article/pri-stories/time-for-act-east-policy-and-not-just-look-east-swaraj-114082400624_1.html)
- Pubby, M. (2020, March 10). *In a first, India figures on arms exporters list*. The Economic Times. <https://economictimes.indiatimes.com/news/defence/in-a-first-india-figures-on-arms-exporters-list/articleshow/74557571.cms>
- Ram, A. N. (Ed.) (2012). *Two decades of India's Look East Policy: Partnership for peace, progress and prosperity*. Manohar Publishers & Distributors.
- Rana, K. S. (2015). Modi Acts East: The emerging contours of India's foreign policy. *ISIS Focus*, 1-7.

- [http://www.isis.org.my/files/IF\\_2015/IF4/1/SIS\\_Focus\\_4\\_2015\\_1.pdf](http://www.isis.org.my/files/IF_2015/IF4/1/SIS_Focus_4_2015_1.pdf)
- Saw, S.-H. (Ed.). (2007). *ASEAN-China economic relations*. ISEAS-Yusof Ishak Institute.
- Shambaugh, D. (2005). China engages Asia: Reshaping the regional order. *International Security*, 29(3), 64-99.
- Singh, H. (2022, July 01). *ASEAN-India relations: Potential for further growth*. Institute of South Asian Studies, National University of Singapore.  
<https://www.isas.nus.edu.sg/papers/asean-india-relations-potential-for-further-growth/>
- Singh, J. (1998). Against a nuclear apartheid. *Foreign Affairs*, 77(5), 41-52.
- Singh, M. (2005, January 7). *PM's inaugural speech at Pravasi Bharatiya Divas*. Former Prime Minister of India – Dr. Manmohan Singh.  
<http://archivepmo.nic.in/drmanmohansingh/speech-details.php?nodeid=60>
- Sinha, S. Y. (2003, September 29). *Speech by External Affairs Minister Shri Yashwant Sinha at Harvard University*. Ministry of External Affairs, Government of India.  
[http://www.mea.gov.in/Speeches-Statements.htm?dtl/4744/Speech\\_by\\_External\\_Affairs\\_Minister\\_Shri\\_Yashwant\\_Sinha\\_at\\_Harvard\\_University](http://www.mea.gov.in/Speeches-Statements.htm?dtl/4744/Speech_by_External_Affairs_Minister_Shri_Yashwant_Sinha_at_Harvard_University)
- Sridharan, E. (2017). Possible future directions in Indian Foreign Policy. *International Affairs*, 93(1), 51-68.
- Sundararaman, S. (2018). India-ASEAN relations: Acting East in the Indo-Pacific. *International Studies*, 54(1-4), 62-81.
- The ASEAN Secretariat. (2021, November 24). *Overview of ASEAN-China dialogue relations*. Association of Southeast Asian Nations.  
<https://asean.org/wp-content/uploads/2021/11/Overview-of-ASEAN-China-Relations-24-Nov-2021.pdf>
- Tôn, S. T. (2018). Những điều chỉnh trong chính sách đối ngoại của Ấn Độ dưới chính quyền Modi. *Nghiên cứu quốc tế*, 12, 119-138.
- Trivedi, S. (2010). Early Indian influence in Southeast Asia: Revitalizing partnership between India and Indonesia. *India Quarterly*, 66, 51-67.
- Tyagi, R., Bansal, A., Kaul, V., & De, D. (2017). India-ASEAN FTA: Analysis of cooperation in transportation sector. *Information Technology and Quantitative Management*, 122, 759-766.
- Võ, X. V. (chủ biên) (2021). *Cạnh tranh chiến lược Ấn Độ - Trung Quốc ở Đông Nam Á*. NXB Thế giới.
- Vũ, Đ. L., & Ninh, X. T. (chủ biên) (2021). *Cạnh tranh Trung - Ấn tại Đông Nam Á*. NXB Chính trị quốc gia sự thật.
- Vũ, T. V. D., & Bùi, T. T. H. (2021). Vấn đề biển Đông và chính sách ngoại giao xung quanh của Trung Quốc sau Đại hội XVIII. *Nghiên cứu Trung Quốc*, 8, 74-86.
- Wan-Ping, T., & Soong, J. J. (2014). Trade relations between China and Southeast Asia: Strategy and challenge. *The Chinese Economy*, 47, 23-39.
- World Bank. (2020). *WITS - World Integrated Trade Solutions*. <http://wits.worldbank.org>
- Xi, J. P. (2013, October 25). *XiJinPing zai zhoubian waijiao gongzuo zuotan hui shang fabiao zhongyao jianghua*. Renminwang.  
<http://politics.people.com.cn/n/2013/1025/c1024-23332318.html>
- Zhang, M., & Li, R. (2017). The impact of China's economic restructuring on Southeast Asia: An investment perspective. *International Journal of China Studies*, 8, 183-197.

## **INDIAN STRATEGIC CHANGES IN SOUTHEAST ASIA IN THE COMPETITION WITH CHINA AFTER THE COLD WAR**

Tran Ngoc Dung, Nguyen Duy Thai

*Ho Chi Minh National Academy of Politics,  
135 Nguyen Phong Sac Street, Cau Giay District, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Chinese noticeable development after the Reform 1978 and its recent changes in policies to Southeast Asia affect the power balance in the region and threaten the Indian influence there. Since 1991, India has changed from the “Look East Policy” to the “Act East Policy” to maintain its position and influence over Southeast Asian countries. This paper wants to analyze the role and impact of China, especially the Chinese – Indian competition towards Indian strategical changes in Southeast Asia after the Cold War; and the differences between the LEP and the AEP to show Indian changes in policies and perspective in Southeast Asia. The article argues that India policies in this region are reactions and responses towards Chinese expansion rather than proposing a new strategy to constructively cooperate in Southeast Asia.

*Keywords:* Chinese – India competition, India strategy in Southeast Asia, Look East Policy, Act East Policy

# KHẢO SÁT LỖI SAI NGỮ PHÁP TRONG BÀI THI KHẨU NGỮ TIẾNG HÁN CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM\*

Nguyễn Đình Hiền\*\*

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

Nhận ngày 30 tháng 9 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 01 năm 2023

**Tóm tắt:** Do tác động của nhiều nhân tố như tiếng Việt (ngôn ngữ nguồn), tiếng Hán (ngôn ngữ đích), quá trình giảng dạy,... sinh viên Việt Nam mắc rất nhiều lỗi sai ngữ pháp trong giao tiếp khẩu ngữ tiếng Hán. Bài viết tiến hành khảo sát 208 bài thi khẩu ngữ của sinh viên chuyên ngành tiếng Hán, trên cơ sở đó thống kê số lượng và tỉ lệ các loại lỗi sai ngữ pháp tiếng Hán của sinh viên. Dựa trên kết quả khảo sát, bài viết phân tích, chỉ ra nguyên nhân chủ quan và khách quan gây ra lỗi sai. Nguyên nhân chủ quan đến từ người dạy, người học, nội dung giảng dạy,... trong khi đó nguyên nhân khách quan do tiếng Hán, tiếng Việt, thời gian học quyết định. Cuối cùng, bài viết đưa ra một số kiến nghị cho việc dạy và học ngữ pháp tiếng Hán cho sinh viên Việt Nam.

*Từ khóa:* ngữ pháp, tiếng Hán, tiếng Việt, lỗi sai, khẩu ngữ

## 1. Dẫn nhập

Ngữ pháp là hệ thống những phương thức và quy tắc cấu tạo từ, cấu tạo câu trong một ngôn ngữ (Hoàng, 1998). Để giao tiếp thành công và đạt hiệu quả cao, người học ngoại ngữ cần nắm chắc và vận dụng được các quy tắc ngữ pháp này trong cả ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết. So với ngôn ngữ viết, các lỗi sai trong ngôn ngữ nói bộc lộ ra đầy đủ hơn. Sở dĩ như vậy là vì ngôn ngữ nói cần phản xạ nhanh trong khoảng thời gian ngắn, việc tư duy và biểu đạt ra thành lời gần như đồng thời, vì vậy không có nhiều thời gian suy nghĩ, cân nhắc câu từ cũng như tổ chức ngôn ngữ và sắp xếp ý như ngôn ngữ viết.

Giới học thuật sớm đã chú ý đến các lỗi sai trong việc học ngoại ngữ và có nhiều thành tựu về lĩnh vực này. Corder (1967) phân biệt hai khái niệm “lỗi sai (error)” và “lỗi nhầm (mistake)”, “lỗi nhầm” là nhất thời

không có quy luật, người học có thể tự nhận ra và chỉnh sửa được; “lỗi sai” có tính quy luật, nó phản ánh năng lực và trình độ ngoại ngữ của người học, do người học không nắm vững ngôn ngữ đích (target language) gây ra. Lu (1984, 1987, 1993, 1994) đã có các bài viết lần lượt bàn về các lỗi sai ngữ âm, từ vựng, ngữ dụng, ngữ pháp của người nước ngoài học tiếng Hán. Đặc biệt trong bài viết năm 1994, tác giả phân chia các lỗi sai thành 4 loại: bỏ sót (遗漏), thêm sai (误加), thay sai (误代) và sắp xếp sai (错序), đồng thời chỉ ra nguyên nhân gây ra chúng. Li (1996) phân tích một số lỗi sai ngữ pháp của học sinh nước ngoài học tiếng Hán. Zhou và cộng sự (2007) đã nghiên cứu khá toàn diện về các lỗi sai ngữ pháp tiếng Hán của học sinh có tiếng mẹ đẻ là tiếng Anh, tiếng Hàn, tiếng Thái, tiếng Nhật, tiếng Việt, tiếng Tây Ban Nha và tiếng Pháp. Xiao và cộng sự (2015) đã phân tích các lỗi sai chữ Hán, từ vựng,

\* 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.22.02.

\*\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [hienac@yahoo.com](mailto:hienac@yahoo.com)

ngữ pháp cụ thể của học sinh nước ngoài học tiếng Hán.

Về các lỗi sai trong khẩu ngữ, Zhong (2010), Liu (2012), Zhang (2017), Wang (2018), Wang (2020), Lei (2020), Xu (2021), Zhang (2021), Hong (2021) đã sử dụng ngữ liệu là bài thi nói của thí sinh các nước tham gia cuộc thi Cầu Hán ngữ và một số chương trình truyền hình để nghiên cứu các lỗi sai khẩu ngữ. Ngoài ra, còn các thành tựu nghiên cứu về lỗi sai khẩu ngữ của học sinh Thái Lan, Nhật Bản, Hàn Quốc,...

Trong quá trình giảng dạy tiếng Hán, chúng tôi nhận thấy do nhiều nguyên nhân như ảnh hưởng của tiếng Việt, tiếng Hán, cách dạy, cách học, giáo trình, kiểm tra đánh giá,... sinh viên Việt Nam mắc khá nhiều các lỗi sai ngữ pháp khi học tiếng Hán. Điều này ảnh hưởng lớn đến thông tin cần truyền tải và vì vậy gây cản trở cho quá trình giao tiếp.

Mấy năm gần đây việc nghiên cứu lỗi sai ngữ pháp của người học tiếng Hán được các tác giả quan tâm và có nhiều kết quả nghiên cứu quan trọng, góp phần bổ sung vào hệ thống lý luận, chúng tôi tìm thấy một số kết quả nghiên cứu như: 1) Guo (2003) viết luận văn thạc sỹ của mình về lỗi sai ngữ pháp của lưu học sinh Việt Nam; 2) Zhou và cộng sự (2007, tr. 186-198) nghiên cứu về một số lỗi sai từ vựng và ngữ pháp phổ biến của học sinh Việt Nam; 3) Gao (2009) phân tích một số lỗi sai ngữ pháp của 2 học sinh Việt Nam; 4) Liu (2018) dựa trên dữ liệu 100 bài viết để nghiên cứu loại hình và nguyên nhân lỗi sai ngữ pháp của học sinh Việt

Nam; 5) Zhou (2020) nghiên cứu các lỗi sai liên quan đến vị trí định ngữ; 6) Chen (2015, tr. 384-385) bàn về nguyên nhân gây ra lỗi sai 这个句话, 这个门课; 7) Du (2018, tr. 174-180) phân tích lỗi sai số từ của sinh viên năm thứ nhất.

Có thể thấy hiện có khá ít những thành tựu nghiên cứu về lỗi sai ngữ pháp tiếng Hán của sinh viên Việt Nam, đặc biệt là các lỗi sai trong khẩu ngữ. Chúng ta chưa biết thực trạng các lỗi sai, lỗi sai nào mắc nhiều và mang tính quy luật, nguyên nhân các lỗi sai. Chúng ta cũng chưa có một hệ thống các giải pháp để khắc phục các lỗi sai. Bài viết thông qua khảo sát, phân tích các bài thi khẩu ngữ tiếng Hán của sinh viên Việt Nam để tìm ra câu trả lời cho các vấn đề này. Mục tiêu của bài viết là nâng cao chất lượng giảng dạy ngữ pháp tiếng Hán cho sinh viên Việt Nam.

## 2. Phương pháp và các bước nghiên cứu

Bài viết nghiên cứu các lỗi sai ngữ pháp trong bài thi khẩu ngữ của 208 sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Thời gian học tiếng Hán của những sinh viên này là từ 1 đến 3 năm. Chúng tôi sử dụng 20 đề thi bậc 3 đến bậc 5 theo định dạng đề thi do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức biên soạn. Nội dung đề thi gồm 3 phần, thí sinh hoàn thành trong vòng 12 phút (2 phút chuẩn bị và 10 phút trả lời). Các phần thi và thời gian cụ thể của đề thi như sau:

### Bảng 1

*Định dạng đề thi khẩu ngữ tiếng Hán*

Phần	1. Giao tiếp xã hội	2. Trình bày quan điểm	3. Phát triển chủ đề	Tổng thời gian
Thời gian thi (phút)	3	3	4	10
Thời gian chuẩn bị (phút)	0	1	1	2
Tổng thời gian (phút)	3	4	5	12



Đề thi gồm ba phần, các phần được thiết kế với các câu hỏi có độ khó khác nhau, cụ thể: 1) Phần 1 “Giao tiếp xã hội”, thí sinh hỏi đáp lời chào hỏi xã giao thông thường, trả lời 4 đến 6 câu hỏi của giám khảo về 2 chủ đề quen thuộc khác nhau; 2) Phần 2 “Trình bày quan điểm”, thí sinh được cung cấp một câu hỏi với 2 phương án lựa chọn khác nhau. Thí sinh đưa ra quan điểm của mình và phân tích lập luận tại sao lại lựa chọn như vậy, ví dụ “你认为在农村生活好, 还是在城市生活好? 为什么?” Sau khi thí sinh trình bày được 2 phút, giám khảo hỏi thí

sinh 2 hoặc 3 câu hỏi theo hướng ngược lại với quan điểm của thí sinh, thí sinh phải đưa ra lập luận để bảo vệ quan điểm của mình; 3) Phần 3 “Phát triển chủ đề”, thí sinh trình bày phát triển ý về một chủ đề. Thí sinh có thể sử dụng dàn ý cho trước hoặc/ và có thể sử dụng dàn ý riêng của mình. Dàn ý cho trước thông thường liệt kê ra ba ý để thí sinh tham khảo, mỗi ý được trình bày dưới dạng một từ hoặc cụm từ. Thí sinh trình bày xong, giám khảo hỏi 1 đến 3 câu hỏi liên quan tới nội dung chủ đề, dưới đây là ví dụ về Phần 3 của đề thi.

## Bảng 2

Ví dụ về Phần 3 trong đề thi

Chủ đề	Dàn ý	Câu hỏi
网络改变了我们的生活。	联系别人 查找资料 网购	1. 你认为孩子多大可以上网? 为什么? 2. 网络有哪些不好的方面? 3. 我们应该怎样利用网络资源?

Bài viết sử dụng file ghi âm của 208 thí sinh với tổng thời gian là 2496 phút (12 phút/ thí sinh). Do là bài thi nên thí sinh cố gắng hết sức để đạt kết quả cao, hơn nữa có tất cả 20 đề thi (4 bộ đề thi) được sử dụng nên tính khách quan và tính toàn diện của kết quả nghiên cứu có độ tin cậy cao.

Bài viết được tiến hành nghiên cứu với các bước cụ thể như: 1) nghe các file ghi âm và tìm ra tất cả các lỗi sai ngữ pháp; 2) nhập các lỗi sai vào file excel trong máy tính để xây dựng kho ngữ liệu; 3) sắp xếp, thống kê và phân tích các lỗi sai; 4) tìm ra quy luật và nguyên nhân của các lỗi sai; 5) đưa ra kiến nghị về giảng dạy, học tập, thiết kế chương trình, biên soạn giáo trình, kiểm tra đánh giá kiến thức ngữ pháp tiếng Hán cho sinh viên Việt Nam.

### 3. Kết quả khảo sát

Qua khảo sát, bài viết tìm ra 1104 lỗi

sai ngữ pháp trong các bài thi khẩu ngữ tiếng Hán của sinh viên, trong đó chủ yếu là các lỗi sai trong câu đơn, 1033 lỗi sai, chiếm 93.57%; lỗi sai liên quan đến câu phức chỉ có 71 lỗi, chiếm 6.43%. Các lỗi sai trong câu đơn được chia thành 4 loại, gồm: 1) lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng ngữ và trung tâm ngữ (viết tắt là trạng trung); 2) lỗi sai liên quan đến quan hệ định ngữ và trung tâm ngữ (viết tắt là định trung); 3) lỗi sai liên quan đến quan hệ động từ và tân ngữ (viết tắt là động tân); 4) lỗi sai liên quan đến quan hệ động từ và bổ ngữ (viết tắt là động bổ). Để tránh trùng lặp trong việc phân loại, các kết cấu liên động, đồng vị, chủ vị, liên hợp... không nằm trong phạm vi khảo sát của bài viết.

Bảng dưới đây là số lượng và tỉ lệ cụ thể của mỗi loại.

**Bảng 3***Kết quả khảo sát các loại lỗi sai*

	Câu đơn (1033, 93.57%)				Câu phức	Tổng số
	Trạng trung	Định trung	Động tân	Động bổ		
Số lượng	372	272	250	139	71	1104
Tỉ lệ	33.70%	24.64%	22.64%	12.59%	6.43%	100.00%

Các lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng ngữ và trung tâm ngữ có số lượng nhiều nhất, 372 lỗi sai, chiếm 33.70%; tiếp đến là các lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung, 272 lỗi sai, chiếm 24.64%; đứng thứ 3 là các lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân, 250 lỗi sai, chiếm 22.64%; các lỗi sai liên quan đến quan hệ động bổ có số lượng ít nhất, chỉ có 139 lỗi sai, chiếm 12.59%.

Kết quả khảo sát chỉ ra số lượng và tỉ lệ của các loại lỗi sai, từ đó biết được sinh viên Việt Nam hay mắc các lỗi sai loại nào. Song kết quả này chưa phản ánh đầy đủ mức độ nắm vững kiến thức ngữ pháp tiếng Hán của sinh viên. Chúng ta không loại trừ khả năng do quan hệ động bổ là hiện tượng ngữ pháp khó, sinh viên chưa nắm chắc nên có

xu hướng tránh và ít sử dụng, dẫn đến các lỗi sai cũng có số lượng ít. Dưới đây chúng tôi đi sâu vào thống kê, phân tích cụ thể từng loại lỗi sai với mục đích vẽ ra bức tranh toàn cảnh về lỗi sai ngữ pháp tiếng Hán của sinh viên Việt Nam, trên cơ sở đó tìm ra nguyên nhân của các loại lỗi sai.

### 3.1. Lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng trung

Kết quả thống kê cho thấy, các lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng trung có số lượng nhiều nhất, 372 lỗi sai, chiếm 33.70% tổng số lỗi sai. Các lỗi sai này có thể chia nhỏ thành lỗi sai giới từ, lỗi sai phó từ, lỗi sai trật tự và lỗi sai phương vị từ. Số lượng và tỉ lệ của mỗi loại như bảng dưới đây.

**Bảng 4***Các lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng trung*

	Giới từ (144, 38.71%)				Phó từ	Trật tự	Phương vị từ	Tổng
	比	把	被	khác				
Số lượng	28	20	18	78	94	80	54	372
Tỉ lệ	7.53%	5.38%	4.84%	20.97%	25.27%	21.51%	14.52%	100.00%

Bảng trên cho thấy số lượng nhiều nhất là lỗi sai liên quan đến giới từ, 144 lỗi sai, chiếm 38.71%; tiếp đến là lỗi sai liên quan đến phó từ, 94 lỗi sai, chiếm 25.27%; đứng thứ 3 là lỗi sai về trật tự giữa trạng ngữ và trung tâm ngữ, 80 lỗi sai, chiếm 21.51%; ít nhất là lỗi sai liên quan đến phương vị từ, 54 lỗi sai, chiếm 14.52%. Lỗi sai về trật tự giữa trạng ngữ và trung tâm ngữ hoàn toàn có thể xếp trong các lỗi sai liên quan đến giới từ, sở dĩ tách riêng ra vì chúng có số lượng

khá lớn và đều có đặc điểm chung là do ảnh hưởng của tiếng Việt gây ra.

**Lỗi sai giới từ:** có 28 lỗi sai liên quan đến 比, 20 lỗi sai liên quan đến 把, 18 lỗi sai liên quan đến 被, 78 lỗi sai liên quan đến các giới từ khác. Các lỗi sai liên quan đến giới từ 比 là do không nắm chắc mẫu câu so sánh gây ra, có hai loại chính: 1) Loại 1 liên quan đến biểu đạt ý nghĩa phủ định trong câu so sánh; 2) Loại 2 trong câu so sánh khẳng định vẫn sử dụng các phó từ chỉ mức độ.



**Bảng 5**

*Các lỗi sai liên quan đến giới từ 比*

	他们学习的结果 <b>比</b> 别人 <b>不好</b> （没有别人好）。
Câu phủ định	容貌 <b>没有比</b> 别人好看（没有别人那么好看）。 越南的教育 <b>没那么比</b> 其它国家好（没有其它国家那么好）。
	在外面吃饭 <b>比</b> 在家吃饭贵 <b>很多</b> （得多）。
Câu khẳng định	他们的想法 <b>比</b> 我们 <b>很复杂</b> （复杂得多，复杂多了）。 教师质量 <b>比</b> 地区 <b>有点差</b> （差一点）。

Lỗi sai liên quan đến giới từ 被 thường có hai loại: 1) thêm sai, câu không có giới từ 被 nhưng do ảnh hưởng của tiếng Việt, người học vẫn thêm vào; 2) thay sai, một số câu phải dùng các động từ khác để biểu thị nghĩa bị động nhưng người học vẫn sử dụng giới từ 被. Lỗi sai liên quan đến giới

từ 把 có 3 loại chính là: 1) bỏ sót, lẽ ra phải dùng giới từ 把 nhưng không dùng; 2) thay sai, dùng 把 thay cho giới từ hay động từ khác; 3) sai động từ, người học sử dụng sai động từ trong câu chữ 把. Bảng dưới đây là một số ví dụ.

**Bảng 6**

*Các lỗi sai liên quan đến giới từ 被 và 把*

Giới từ	Loại lỗi sai	Ví dụ
被	Thêm sai	我家 <b>被</b> 停水了。/堵车不仅消耗别人的时间，还使空气 <b>被</b> 污染。 当时我 <b>还</b> （才）10岁，我 <b>被</b> 迷路，他们去 <b>查</b> （找）我。 如果 <b>他们</b> （孩子） <b>被</b> 摔倒，他们就骂别的東西而不骂那个孩子。
	Thay sai	城市的春节 <b>被</b> （受到）外国影响。/公司利益会 <b>被</b> （受到）影响。 春节孩子 <b>被</b> （收到）老人送（的）红包。
把	Bỏ sót	<b>送红包给</b> （把红包送给）小孩、老人，希望他们健康、有好的运气。 好老师可以 <b>教育学生成人</b> （把学生培养成有用的人才）。 我 <b>当他成为我亲的哥哥</b> （把他当做我的亲哥哥）。
	Thay sai	越南的教育系统应该 <b>把</b> （以）学生为主。 我们应该锻炼身体， <b>把</b> （让）我们的身体越来越好。
	Sai động từ	应该追求事业，但不应该把这个 <b>成为</b> （当做）最重要的。

Đối với các giới từ khác, các lỗi sai có thể chia thành thêm sai, thay sai, bỏ sót và tổng hợp, ví dụ:

**Bảng 7**

*Lỗi sai liên quan đến giới từ*

Loại lỗi sai	Ví dụ
Thêm sai	我常在晚上才出门。/ <b>在</b> 将来有很多事需要我们花钱。 在春节有很多习俗。/他父母 <b>在</b> 中午很少回家。

Thay sai	你要有知识, 才能跟 (给) 学生传授。 有什么问题, 他们会直接对 (向) 老师请教。 <b>根据</b> (随着) 经济发展, 生活水平 <b>越来越慢慢提高</b> (越来越高)。
Bỏ sót	我 (对) 现在的生活也比较满意。 他们整天都要 (在) 学校学习, 就不应该让他 (们) 上辅导班。
Tổng hợp	我们应该看 <b>生活美好的眼光</b> (用美好的眼光看生活)。 女人应该 <b>尽力自己的幸福</b> (为自己的幸福尽力)。

Lỗi sai tổng hợp là lỗi sai chứa hai hay nhiều lỗi sai khác, ví dụ câu “我们应该看生活美好的眼光。” vừa sai ở vị trí của trạng ngữ 美好的眼光, vừa sai do thiếu giới từ 用.

**Lỗi sai phó từ:** phó từ là từ loại quan trọng trong tiếng Hán, một mặt do sự phức

tạp của chúng, mặt khác do ảnh hưởng của tiếng Việt, người học rất dễ mắc các lỗi sai. Số liệu khảo sát cho thấy có 94 lỗi sai phó từ, chiếm 25.27% các lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng trung. Các lỗi sai này được chia thành 4 loại là thêm sai, thay sai, bỏ sót và sắp xếp sai. Bảng dưới đây là một số ví dụ.

## Bảng 8

### Các lỗi sai liên quan đến phó từ

Loại lỗi sai	Ví dụ
Thêm sai	我不喜欢 <b>常常</b> 网上买东西。/我 <b>正在</b> 是学生, 我要好好做准备。 坐出租车 <b>比较很</b> 危险。/在家吃饭也 <b>比较更</b> 快乐。
Thay sai	我从来 <b>没</b> (不) 喜欢看书。/我觉得坐出租车 <b>没有</b> (不) 安全。 如果 <b>不</b> (没) 有能力, 不可能做得好。 心灵美 <b>还</b> (才) 是真正的美。/我看韩国电影, <b>又</b> (也) 看中国电影。
Bỏ sót	对一个女人事业还是 (更) 重要。/每星期我 (都) 有考试。 越南的春节有 (很) 多习俗。/没有 (很) 多时间在家陪父母吃饭。
Sắp xếp sai	中午吃饭, <b>又</b> 下午 (又) 上课了。/我家 <b>有一共</b> (一共有) 四口人。 我觉得我的中文 <b>还</b> 比英文 (还) 好。/这种天气 <b>很</b> 让人 (很) 舒服。

**Lỗi sai trật tự giữa trạng ngữ và trung tâm ngữ:** trong tiếng Hán trạng ngữ thông thường đứng trước trung tâm ngữ, điều này hoàn toàn ngược lại so với tiếng Việt. Người học một mặt do không nắm chắc quy tắc ngữ pháp, mặt khác do ảnh hưởng của tiếng Việt nên thường mắc lỗi sai đặt trạng ngữ của tiếng Hán ở sau trung tâm ngữ, dưới đây là một số ví dụ:

我可以**帮助他在他最困难的时候** (在他最困难的时候帮助他)。

一个孩子应该**长大在父母的爱** (在父母的爱中长大)。

读书会**带来给我们** (给我们带来) 很多知识。

别**浪费时间为了小事** (为了小事浪费时间)。

Các lỗi sai không chỉ ở trật tự của các trạng ngữ do cụm giới từ đảm nhiệm, chúng tôi tìm thấy một số lỗi sai của các trạng ngữ do tính từ đảm nhiệm. Các lỗi sai này do người học nhầm lẫn giữa quan hệ trạng trung

và động bổ gây ra và thường liên quan đến các tính từ như 多, 少, 早,... Ví dụ:

学汉语要写多、听多、说多、读很多书 (多写、多听、多说、多读)。

好朋友应该为你考虑多一点 (多为你考虑)。

我们应该吃多蔬菜和水果 (多吃蔬菜和水果)。

早上我们应该起床起得早 (早起)。/ 我建议大家用少 (少用) 摩托车。

Ngoài ra, chúng tôi cũng tìm thấy một số lỗi sai của các trạng ngữ do danh từ, phó từ hay đại từ đảm nhiệm, ví dụ:

每天早上我起5点 (5点起床)。/ 我爸妈每天19点晚上 (晚上19点) 都看新闻。

我常常周末 (周末常常) 在家跟父母做饭。/ 我跟妈妈经常 (经常跟妈妈) 做饭。

为什么我不应该做这样 (这样做)? / 听医生的意见才能做这样 (这样做)。

**Lỗi sai phương vị từ:** phương vị từ là các từ biểu thị phương hướng hay quan hệ vị trí, gồm hai loại là loại đơn và loại ghép. Chúng có thể sử dụng độc lập hoặc đứng sau các danh từ. Để biểu thị phương hướng hay vị trí, các danh từ thông thường cần có phương vị từ đứng sau, ví dụ 桌子上, 屋里, 会议上, 生活中; các danh từ là tên nước, tên

## Bảng 9

Các lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung

	Trật tự	Định ngữ	Thiếu 的	Thừa 的	Trung tâm ngữ	Tổng
Số lượng	117	68	31	30	26	272
Tỉ lệ	43.01%	25.00%	11.40%	11.03%	9.56%	100.00%

**Lỗi sai trật tự:** “trật tự” ở đây là trật tự giữa định ngữ và trung tâm ngữ. Trong tiếng Hán, định ngữ là thành phần phụ đứng trước trung tâm ngữ, bổ nghĩa và hạn chế trung tâm ngữ. Hiện tượng ngữ pháp này hoàn toàn ngược lại so với tiếng Việt. Sinh viên Việt Nam do bị ảnh hưởng của tiếng Việt nên vẫn đặt định ngữ của tiếng Hán sau trung tâm ngữ. Theo kết quả khảo sát, lỗi sai trật tự có số lượng lớn nhất trong các lỗi sai

địa danh thì không được thêm phương vị từ, ví dụ 越南, 中国, 河内; một số danh từ biểu thị nơi chốn có thể thêm hoặc không thêm phương vị từ, ví dụ 家/家里, 教室/教室里. Chính sự phức tạp này làm cho sinh viên Việt Nam dễ mắc các lỗi sai liên quan đến phương vị từ, dưới đây là một số ví dụ:

我**看**在电视 (在电视上看到) 有很多演员整容。/ 你可以在**网**络 (网上) 买东西。

大学生没有经验, 知识只是在**书** (上) 看到。/ 坐在**火**车 (上) 可以跟朋友打牌。

在**这**个情况 (下), 我选择才能。/ 大家都**在**桌子 (旁) 吃饭。

越南**在**国际比赛 (中) (的) 成绩没有其他国家好。

书**在**我们的生活 (中) 有重大的地位。

Chúng tôi tìm thấy 54 lỗi sai, trong đó chủ yếu là các trường hợp thiếu phương vị từ, chỉ có 1 trường hợp thừa phương vị từ trong câu “现代的生活中已经有了很大的变化。”.

### 3.2. Lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung

Có tất cả 272 lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung. Các lỗi sai này có thể chia thành 4 loại, số lượng và tỉ lệ cụ thể của mỗi loại như bảng dưới đây.

liên quan đến quan hệ định trung, tổng cộng 117 lỗi, chiếm 43.01%. Dưới đây là một số ví dụ:

现在我没有**习**惯看书 (看书的习惯)。/ 我们要保持**情**绪一直快乐 (一直快乐的情绪)。

对我来说, 幸福就是有一个**身**体健康 (健康的身体)。

我们没有**条**件经济 (经济条件)。/

老师应该有知识丰富（丰富的知识）。

**Lỗi sai định ngữ:** tiếng Hán có những quy định cụ thể đối với định ngữ về mặt từ loại, ý nghĩa, trật tự,... Do sinh viên không nắm chắc kiến thức dẫn đến các lỗi sai thiếu định ngữ, sai trật tự định ngữ, sử dụng sai định ngữ,... Chúng tôi tìm thấy 68 lỗi sai định ngữ, chiếm 25% số lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung, dưới đây là một số ví dụ:

如果我们没有（健康的）身体，我们不能做什么事。（有）才能的人可以自己做。

我常去附近学校（学校附近）的商店买衣服。

传统这个习俗（这个传统习俗）有什么意思？

全（所有）的东西都是新鲜的。/有汽车你可以去什么（任何）地方。

Trong số các lỗi sai định ngữ, có đến hơn 2/3 (46 lỗi sai) là các lỗi sai số từ và lượng từ. Các lỗi sai lượng từ có thể chia nhỏ thành thiếu lượng từ, sai lượng từ, thừa lượng từ. Lỗi sai số từ là do dùng 二 trước lượng từ, dưới đây là một số ví dụ:

一（个）月可以吃一两次。/我经常有四到五（节）课。

我家有四个（口）人。/年青人应该买一个（套）房子。

孩子喜欢某种门（哪门）课，我就让他学那个门（哪门）课。

我能说二（两）种外语。/我学汉语（学了）大概不到三年吧，就二（两）年多。

**Lỗi sai trợ từ:** 的 là trợ từ kết cấu, dùng để nối giữa định ngữ và trung tâm ngữ, song có trường hợp không dùng 的, có trường hợp bắt buộc dùng 的, có trường hợp có thể có hoặc không có 的. Mặt khác, với những định ngữ đa tầng, vị trí của 的 cũng có yêu cầu nhất định. Sinh viên do không nắm chắc quy tắc ngữ pháp nên mắc các lỗi sai thừa 的, thiếu 的, sai vị trí của 的. Trong kết quả khảo sát của mình, chúng tôi không thấy lỗi sai liên quan đến vị trí của 的, có thể do trong khẩu ngữ sinh viên ít dùng những

định ngữ đa tầng phức tạp. Có 61 lỗi sai liên quan đến trợ từ 的, chiếm 22.43% số lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung, trong đó có 31 lỗi sai thiếu 的 và 30 lỗi sai thừa 的, dưới đây là một số ví dụ:

Thiếu 的:

我没有看书（的）习惯。/打孩子不是很好（的）方法。

我赚很多钱，我病（的）时候可以花钱治病。/我是一个性格不太好（的）孩子。

上课的时候没精神，没听到老师讲（的）课。

Thừa 的:

我喜欢看很多的种书。/河内是越南的首都，也是越南的最大的城市。

我们国家还在发展的之路。/现在我还是学生，压力大不是一个的问题。

**Lỗi sai trung tâm ngữ:** có 26 lỗi sai trung tâm ngữ, chiếm 9.56% số lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung, dưới đây là một số ví dụ:

学生上课的时（时候）学到很多知识。/有时候她整容成不满意（的样子）。

有一个科学饮食（科学的饮食习惯）对身体非常重要。

Như vậy, trong các lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung cần chú ý đến các lỗi sai trật tự giữa định ngữ và trung tâm ngữ, lỗi sai định ngữ, lỗi sai trợ từ 的, lỗi sai trung tâm ngữ. Lỗi sai trật tự có số lượng lớn nhất, lỗi sai định ngữ chủ yếu liên quan đến số lượng từ, lỗi sai trợ từ 的 là do thiếu hoặc thừa 的 gây ra. Lỗi sai trung tâm ngữ có số lượng ít hơn các loại lỗi sai khác.

### 3.3. Lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân

Có 250 lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân, chiếm 22.64% tổng số lỗi sai. Các lỗi sai này có thể chia nhỏ thành lỗi sai động từ, lỗi sai tân ngữ, lỗi sai kết hợp (lỗi sai do sự kết hợp không hợp lý giữa động từ và tân ngữ gây ra), lỗi sai của câu chữ 是, lỗi sai của câu chữ 有. Số lượng và tỉ lệ cụ thể của mỗi loại như bảng dưới đây.

**Bảng 10***Các lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân*

	Động từ	Tân ngữ	Câu chữ 是	Câu chữ 有	Tổng số
Số lượng	162	26	36	26	250
Tỉ lệ	64.80%	10.40%	14.40%	10.40%	100.00%

**Lỗi sai động từ:** lỗi sai động từ có số lượng lớn nhất trong các lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân, 162 lỗi, chiếm 64.80%. Các lỗi sai này có thể chia nhỏ thành: 1) thêm sai, 15 lỗi; 2) bỏ sót, 43 lỗi; 3) thay sai, 104 lỗi. Có thể thấy loại lỗi thay sai chiếm đa số, điều này thể hiện người học chưa nắm chắc

**Bảng 11***Các lỗi sai liên quan đến động từ*

Loại lỗi sai	Ví dụ
Thêm sai	我只花 15 分钟就去到学校了。/人们应该出去健身房。
Bỏ sót	现在我们的环境正在（面临）很多问题。 我不会做饭，我只会（做）一些简单的菜。/跟他（玩），我觉得很开心。
Thay sai	工资合理（符合）我的能力。/现在我答案（回答）第二部分。 每天都去（坐）公共汽车去学校。/压力大让我完美（完善）自己。 我见到（遇到）困难的时候，他一定帮我。

Trong số các lỗi sai liên quan đến động từ có tới 88 lỗi sai trợ động từ. Trong đó chủ yếu là sử dụng sai trợ động từ 可以

**Bảng 12***Các lỗi sai trợ động từ*

Dùng 可以 thay cho 可能	Thêm sai 会
在城市找工作工资可以（可能）高一点。 人们可以（可能）得了很多种病。 整容很危险，可以（可能）影响到我们的身体。	平时我们会很忙，没有时间跟父母住在一起。 12点放学，然后我会回家吃午饭。 我会给老师介绍我的一天。

**Lỗi sai tân ngữ:** tân ngữ trong tiếng Hán thường do đại từ, danh từ, cụm danh từ đảm nhiệm, mặt khác tân ngữ phải phù hợp với yêu cầu cụ thể của động từ trong câu. Số liệu thống kê cho thấy có 26 lỗi sai tân ngữ, chiếm 10.40% lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân, dưới đây là một số ví dụ:

sự kết hợp giữa động từ và tân ngữ. Chúng tôi không tìm thấy lỗi sắp xếp sai giữa động từ và tân ngữ, có thể do trật tự giữa động từ và tân ngữ trong tiếng Hán và tiếng Việt giống nhau, thường đều là SVO. Bảng dưới đây là một số ví dụ:

thay cho trợ động từ 可能 và tình trạng lạm dụng dẫn đến thêm sai trợ động từ 会, dưới đây là một số ví dụ:

年轻人和老年人有很多不同（的地方）。/我都失败，所以产生一种害怕（的心理）。

他们一起去奶奶（家）拜年。/年轻人要花钱买很多东西，买衣服、买化妆品（品）。

我们要养成经常在家吃饭、不出去吃

饭 (的习惯)。

**Lỗi câu chữ 是 và câu chữ 有:** câu chữ 是 và câu chữ 有 là hai loại câu quan trọng, có tần suất sử dụng cao trong tiếng

**Bảng 13**  
*Các lỗi sai câu chữ 是 và câu chữ 有*

Lỗi sai câu chữ 是	Lỗi sai câu chữ 有
我 <b>是</b> 跟父母和奶奶一起生活。	我对这份工作 <b>有</b> 感兴趣。
吃外面的饭 <b>是</b> 对我们的身体不太好。	我跟我的邻居之间 <b>有</b> 发生过一些矛盾。
我们现在 <b>是</b> 年轻, 那应该多努力赚钱。	后来我 <b>有</b> 提前提醒他们。/以前我也 <b>有</b> 想过。

Nhìn chung, các lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân có đặc điểm: 1) Chủ yếu là lỗi sai liên quan đến động từ, trong đó lỗi thay sai chiếm đa số; 2) Một số tân ngữ sai do không đáp ứng được yêu cầu của tân ngữ phải là danh từ, cụm danh từ hoặc không phù hợp với yêu cầu của các động từ; 3) Các lỗi sai câu chữ 是 và câu chữ 有 là do thừa 是 và

**Bảng 14**

*Các lỗi sai liên quan đến quan hệ động bổ*

Bổ ngữ	Kết quả	Trình độ	Thời lượng	Khả năng	Động lượng	Xu hướng	Tổng
Số lượng	36	33	25	20	18	7	139
Tỉ lệ	25.90%	23.74%	17.99%	14.39%	12.95%	5.04%	100.00%

Bổ ngữ kết quả và bổ ngữ trình độ đều có số lượng lỗi sai trên 30, tiếp theo là bổ ngữ thời lượng và bổ ngữ khả năng có số lượng lần lượt là 25 và 20, bổ ngữ động lượng có 18 lỗi sai, ít nhất là bổ ngữ xu hướng chỉ có 7 lỗi sai.

**Bảng 15**

*Các lỗi sai bổ ngữ kết quả*

Loại lỗi sai	Ví dụ
Thay sai	我喜欢卖衣服, 因为我可以 <b>见过</b> (到) 很多人。 他们不应该 <b>扔去</b> (掉) 他们 (的) 梦想。/人们很容易 <b>得到</b> (上) 肺癌。
Thêm sai	我以后喜欢 <b>当成</b> 一个老师。/游客来到河内都会 <b>尝到</b> 这个菜。 我 <b>等到</b> 两个小时了。
Bỏ sót	孩子心灵受 (到) 很大的伤害。/我现在已经 <b>找 (到)</b> 工作了。 算 (上) 越南语, 我能说三种外语。

Hán. Số liệu thống kê cho thấy có 36 lỗi sai câu chữ 是 và 26 lỗi sai câu chữ 有. Các lỗi sai thường đều là thêm sai, bảng dưới đây là một số ví dụ:

有 gây ra.

**3.4. Lỗi sai liên quan đến quan hệ động bổ**

Có 139 lỗi sai liên quan đến quan hệ động bổ, chiếm 12.59% tổng số lỗi sai. Căn cứ vào các loại bổ ngữ, các lỗi sai này được chia nhỏ thành các loại khác nhau, số lượng và tỉ lệ của chúng như sau:

**Lỗi sai bổ ngữ kết quả:** các lỗi sai bổ ngữ kết quả có thể chia thành thay sai, thêm sai, bỏ sót và sắp xếp sai, bảng dưới đây là một số ví dụ:

Sắp xếp sai

吃早饭完 (吃完早饭) 就开始去学校。  
 我洗澡完 (洗完澡) 就帮妈妈做饭。  
 我想办法用我的时间好一点 (用好我的时间)。  
 我们不怕别人偷我们的钱走 (偷走我们的钱)。

**Lỗi sai bỏ ngữ trình độ:** các lỗi sai bỏ ngữ trình độ là do người học không nắm chắc quy tắc ngữ pháp gây ra, gồm các lỗi

quên trợ từ 得, không lặp lại động từ hoặc nhầm lẫn bỏ ngữ trình độ với bỏ ngữ kết quả, dưới đây là một số ví dụ:

**Bảng 16**

*Các lỗi sai bỏ ngữ trình độ*

Loại lỗi sai	Ví dụ
Quên 得	老师说 (得) 很有道理。/ 我们变 (得) 更美、更好看。 手机、网络发展 (得) 很快。/ 你爱的事, 你可以做 (得) 最好。
Không lặp lại động từ	我睡觉很晚 (睡觉睡得很晚)。 我学汉语不好 (学汉语学得不好)。/ 我做饭很好 (做饭做得很好)。
Nhầm với bỏ ngữ kết quả	谁不想变成越来越漂亮 (变得漂亮)。整容后变成漂亮 (变得很漂亮)。 我想 (让) 我的生活变成好点 (变得好点)。

**Lỗi sai bỏ ngữ thời lượng:** có 25 lỗi, các lỗi sai này thường đều do không lặp lại động từ hoặc không đặt bỏ ngữ thời lượng ở giữa động từ và tân ngữ gây ra, dưới đây là một số ví dụ:

我已经学汉语 (学了) 一年多了。/ 晚上我做练习 (做了) 三个小时。

吃完饭以后, 我喜欢睡午觉一会儿 (睡一会儿午觉)。

课结束以后, 我跟朋友们聊天一会儿 (聊一会儿)。

**Lỗi sai bỏ ngữ khả năng:** có 20 lỗi sai liên quan đến bỏ ngữ khả năng, các lỗi sai này đều do người học không nắm chắc dạng phủ định của bỏ ngữ khả năng nên chỉ dùng không hoặc 不 đặt trước động từ, ví dụ:

没有钱, 我们不能解决 (解决不了) 问题。/ 不去辅导班, 他不能做 (做不了) 练习。

我认为钱不能买到 (买不到) 幸福。/ 化妆品很贵, 大学生不能买 (买不了)。

到 50 岁也不攒够 (攒不够) 买房的钱。/ 毕业以后不找到 (找不到) 工作。

**Lỗi sai bỏ ngữ động lượng:** bỏ ngữ động lượng dùng để biểu thị số lần xảy ra của động tác. Chúng tôi thống kê được 18 lỗi sai liên quan, các lỗi sai thường đều do người học nhầm lẫn giữa 一点 và 一下 gây ra, dưới đây là một số ví dụ:

只有到周末的时候, 我才能放松一点 (一下)。/ 我们要好好思考一点 (一下)。

每天跑步, 练习一点 (锻炼一下) 对身体很好。

他来 (上) 辅导班, 老师注意他一点 (一下), 关心他一点 (一下)。

**Lỗi sai bỏ ngữ xu hướng:** số liệu khảo sát cho thấy trong số các loại bỏ ngữ thì bỏ ngữ xu hướng có số lượng lỗi sai ít nhất, chỉ có 7 lỗi sai, dưới đây là một số ví dụ:

在学校学习一天, 回来家 (回家来) 还有爸妈在等我, 跟我一起吃饭。

乐观的人, 他们看得年轻 (看起来很年轻)。/ 读书让我们静心下来 (静下心来)。

我跟他们说话时, 常常让他们笑笑 (笑起来)。

### 3.5. Lỗi sai liên quan đến câu phức

Câu phức do hai hay nhiều phân câu kết hợp thành, các phân câu được nối với nhau bằng liên từ hoặc cặp liên từ. Sử dụng liên từ hay cặp liên từ nào là do ý nghĩa của các phân câu quyết định. Trong các cặp liên từ, các liên từ cũng kết hợp với nhau theo

#### Bảng 17

##### Lỗi sai liên quan đến câu phức

Liên từ	我觉得不太累, <b>还有</b> (反而) 很高兴。
	我常常在网上看电影, <b>还是</b> (或者) 玩玩。
	我的高中朋友也这样, <b>因为</b> (所以) 我非常喜欢她。
Cặp liên từ	我们要花很多钱, <b>和</b> (另外) 我们要找一家医院很好 (的医院)。
	<b>不管</b> (虽然) 天气不好, 我们只要打一个电话 <b>就打的了</b> (车就来了)。
	如果孩子上辅导班, 老师 <b>可以多多</b> (就很) 关心他。
	有时候在公园跑步, <b>然后</b> (有时候) 也参加一些 <b>情愿</b> (志愿) 活动。

quy tắc nhất định, không phải liên từ nào cũng có thể kết hợp với nhau. Khảo sát cho thấy có 71 lỗi sai liên quan đến câu phức, chiếm 6.43% tổng số lỗi sai. Các lỗi sai này chủ yếu do việc sử dụng liên từ, cặp liên từ không phù hợp gây ra, bảng dưới đây là một số ví dụ:

## 4. Nguyên nhân và kiến nghị

Các lỗi sai là do người học không biết hoặc không nắm chắc các kiến thức ngữ pháp của tiếng Hán gây ra. Đặc biệt trong giao tiếp khẩu ngữ, người học do không có nhiều thời gian để suy nghĩ, lựa chọn câu từ, kết cấu ngữ pháp,... vì vậy càng dễ mắc các lỗi sai. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng không biết hoặc không nắm chắc kiến thức ngữ pháp tiếng Hán của người học, song có thể quy thành 2 nhóm nguyên nhân chính là nguyên nhân chủ quan và nguyên nhân khách quan. Nguyên nhân chủ quan nằm ở người học, người dạy, nội dung giảng dạy, giáo trình tài liệu, kiểm tra đánh giá,... Nguyên nhân khách quan nằm ở ngôn ngữ nguồn (tiếng Việt), ngôn ngữ đích (tiếng Hán), thời gian học tập của người học. Dưới đây chúng tôi đi sâu vào phân tích một số nguyên nhân và đưa ra kiến nghị để hạn chế ảnh hưởng của các nguyên nhân này.

### 4.1. Nguyên nhân khách quan và kiến nghị

**Thời gian học:** Thời gian học là một trong các nguyên nhân khách quan gây ra một số lỗi sai ngữ pháp trong khẩu ngữ tiếng

Hán của người Việt. Do thời gian học ngắn, người học chưa tiếp xúc hoặc ít tiếp xúc với một số hiện tượng ngữ pháp của tiếng Hán đặc biệt là các hiện tượng ngữ pháp khó được xếp học ở giai đoạn cao cấp, dẫn đến việc thiếu hiểu biết hoặc không nắm chắc kiến thức, từ đó gây ra một số lỗi sai. Kết quả khảo sát cho thấy để biểu thị ý nghĩa “không có năng lực làm một việc nào đó”, người học thường sử dụng cách biểu đạt đơn giản 不能做什么, mà ít sử dụng bỏ ngữ khả năng ở dạng phủ định. Hoặc như trong câu “我觉得不太累, **还有** (反而) 很高兴.”, 反而 là một liên từ xuất hiện muộn trong giáo trình, có thể người học chưa từng học đến nên đã không sử dụng được.

Khi thời gian học tiếng Hán của người học tăng lên, những lỗi sai dạng này sẽ dần giảm đi. Xuất hiện lỗi sai loại này, người dạy cần căn cứ vào người học, đặc điểm cụ thể của từng hiện tượng ngữ pháp để xử lý một cách linh hoạt: 1) có thể chỉnh sửa lỗi sai và hướng dẫn người học cách biểu đạt đúng; 2) có thể chỉ ra lỗi sai và hướng dẫn cách biểu đạt đơn giản để thay thế; 3) có thể chỉ ra lỗi sai, song nói với người học tạm thời



chấp nhận do chưa học đến; 4) có thể tạm không đề cập đến lỗi sai đó để tránh mất thời gian và ảnh hưởng đến tâm lý sợ nói của người học.

**Tiếng Hán:** Hiện nhiên người học chịu ảnh hưởng của ngôn ngữ đích trong quá trình học tập của mình. Sự đa dạng và phức tạp trong các quy tắc ngữ pháp của tiếng Hán gây ra khó khăn nhất định cho người học tiếng Hán nói chung và người Việt Nam nói riêng. Qua khảo sát chúng tôi thấy một số hiện tượng ngữ pháp gây khó khăn cho người học và dễ dẫn đến các lỗi sai như: lượng từ, phó từ phủ định 不 và 没 / 没有, giới từ, trật tự định ngữ đa tầng, trạng ngữ đa tầng, câu so sánh (đặc biệt là dạng phủ định), câu chữ 把, câu chữ 被, phương vị từ, trật tự giữa tân ngữ và bổ ngữ, trợ động từ,...

Để khắc phục và hạn chế những ảnh hưởng do tiếng Hán gây ra, giới học thuật cần tiến hành nghiên cứu sâu về tiếng Hán và việc dạy học ngôn ngữ văn tự Hán, tìm ra các điểm khó, điểm quan trọng, đặc biệt là các quy luật ngữ pháp của tiếng Hán, từ đó cung cấp cơ sở, tạo điều kiện thuận lợi cho người dạy và người học tiếng Hán nói chung và người Việt Nam nói riêng. Các thành tựu nghiên cứu cần nhanh chóng đưa vào áp dụng trong quá trình giảng dạy, thiết kế chương trình, biên soạn giáo trình tài liệu tham khảo, kiểm tra đánh giá,...

**Tiếng Việt:** Người học bao giờ cũng sử dụng ngôn ngữ thứ nhất của mình làm nền tảng công cụ và tư duy để học ngôn ngữ thứ hai. Mặc dù tiếng Việt và tiếng Hán có nhiều điểm tương đồng về mặt ngữ pháp như đều là ngôn ngữ không biến hình, chủ yếu sử dụng trật tự và hư từ để biểu thị ý nghĩa ngữ pháp, song vẫn tồn tại nhiều điểm khác biệt giữa ngữ pháp tiếng Hán và tiếng Việt. Người Việt học tiếng Hán do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ và do chưa thích ứng được với các thói quen và tư duy ngôn ngữ của tiếng Hán nên dễ mắc các lỗi sai, đặc biệt trong khẩu ngữ. Qua khảo sát, chúng tôi phát hiện ra một số lỗi sai loại này như lỗi sai trật tự

định trung, trạng trung, lỗi sai câu chữ 是, câu chữ 有, lỗi sai trợ động từ 可能, 可以, 会, lỗi sai bổ ngữ thời lượng,...

Ảnh hưởng của tiếng Việt đối với quá trình học tiếng Hán của người Việt là điều không tránh khỏi. Song có ảnh hưởng tốt (chuyên di tích cực) và ảnh hưởng xấu (chuyên di tiêu cực), làm thế nào để phát huy ảnh hưởng tốt và hạn chế ảnh hưởng xấu là vấn đề cần được quan tâm. Chúng tôi cho rằng cần tăng cường so sánh, đối chiếu ngữ pháp tiếng Việt và tiếng Hán, để từ đó tìm ra những điểm tương đồng và khác biệt, khám phá các quy luật ngữ pháp tương ứng giữa tiếng Hán và tiếng Việt. Những thành tựu này sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc giảng dạy và học tập ngữ pháp tiếng Hán. Mặt khác, chúng ta cũng cần tiến hành nghiên cứu sâu về các lỗi sai ngữ pháp tiếng Hán của người Việt, tìm ra nguyên nhân của các lỗi sai, các quy luật gây nhiễu trong quá trình học tiếng Hán. Trên cơ sở các thành tựu nghiên cứu này, chúng ta có thể đưa ra dự đoán các lỗi sai mà người Việt có thể mắc phải trong quá trình học tiếng Hán, từ đó đưa ra các phương pháp và chiến lược dạy, học ngữ pháp tiếng Hán phù hợp. Cần chú ý đến ảnh hưởng của tiếng Việt đối với người học trong việc xây dựng chương trình, biên soạn giáo trình, tài liệu tham khảo, giảng dạy, kiểm tra đánh giá,...

#### 4.2. Nguyên nhân chủ quan và kiến nghị

**Người dạy:** Người dạy ở đây là giáo viên, giảng viên. Người dạy đóng vai trò quan trọng trong việc lĩnh hội kiến thức của người học. Việc dễ xảy ra các lỗi sai của người học, hiện nhiên cũng có nguyên nhân từ người dạy.

Để nâng cao hiệu quả giảng dạy, giúp người học nắm vững kiến thức và tránh mắc các lỗi sai, trước tiên người dạy phải có nền tảng kiến thức ngôn ngữ văn tự Hán vững chắc và sâu rộng. Người dạy cũng cần có phương pháp giảng dạy hợp lý, dễ hiểu để truyền đạt các kiến thức một cách hiệu quả. Trong quá trình giảng dạy, người dạy một

mặt phải tăng cường kiến thức chuyên môn, tích lũy kinh nghiệm giảng dạy, mặt khác cần lấy người học làm trung tâm, tạo động lực, kích thích hứng thú, tạo môi trường tự do, thoải mái để người học có thể phát huy hết khả năng của mình. Việc giảng dạy ngữ pháp cần đi đúng trọng tâm và theo đường hướng giao tiếp, tạo điều kiện để người học có nhiều cơ hội thực hành. Người dạy chú ý tiếp thu và ứng dụng các thành quả nghiên cứu mới vào trong công việc, dự đoán trước được các lỗi sai, từ đó đưa ra những lưu ý để người học tránh mắc lỗi. Với những lỗi sai người học mắc phải, cần có phương pháp sửa lỗi phù hợp và linh hoạt đối với từng cá nhân người học để không ảnh hưởng đến tâm lý của họ.

**Người học:** Người học là sản phẩm và là trung tâm của quá trình dạy học, người học đóng vai trò quyết định đối với kết quả của quá trình dạy học. Nhận thức được tầm quan trọng của mình, người học cần chú ý tự tạo động lực và hứng thú, tích cực chủ động trong học tập. Ngoài việc học tập trên lớp, cần chủ động ôn bài cũ, chuẩn bị bài mới ở nhà, hoàn thành yêu cầu của môn học. Người học không chỉ học tập và làm bài tập ngữ pháp trong giáo trình mà phải tham khảo các tài liệu, giáo trình khác. Giai đoạn mới học có thể tham khảo các sách ngữ pháp tiếng Hán viết bằng tiếng Việt, ở giai đoạn trung cao cấp, khi trình độ tiếng Hán đã tốt có thể đọc các sách ngữ pháp tiếng Hán viết bằng tiếng Hán. Hiện có rất nhiều tài liệu HSK, HSKK, tài liệu tham khảo trên các mạng xã hội, người học cần chủ động học tập tham khảo để nâng cao trình độ. Trong quá trình làm bài tập, cần chú ý những câu sai, tìm ra nguyên nhân để rút kinh nghiệm. Người học cũng có thể đọc các ví dụ lỗi sai ngữ pháp trong sách đã xuất bản như 汉语病句分析九百例 để rút kinh nghiệm tránh mắc lỗi sai tương tự. Nói cách khác, trong quá trình học tập, người học cần chủ động tìm ra phương pháp học tập thích hợp và hiệu quả để tích lũy kiến thức ngữ pháp, nâng cao trình độ của bản thân. Người học cũng cần tận dụng

cơ hội, thông qua các phương tiện hiện đại giao tiếp với người bản ngữ để luyện nói tiếng Hán với mục đích tăng ngữ cảm của mình.

**Nội dung giảng dạy:** Nội dung giảng dạy liên quan đến việc xây dựng chương trình đào tạo, sử dụng giáo trình tài liệu, kiểm tra đánh giá,... Các nội dung này ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ nắm vững kiến thức của người học, nếu không thực hiện tốt sẽ là một trong những nguyên nhân dẫn đến các lỗi sai.

Chương trình đào tạo cần chia thành 2 giai đoạn, giai đoạn thực hành tiếng và giai đoạn lý thuyết tiếng. Ở giai đoạn thực hành tiếng, cần đảm bảo giảng dạy đầy đủ các hiện tượng ngữ pháp tiếng Hán cho người học, yêu cầu người học không chỉ nắm vững kiến thức mà quan trọng phải vận dụng được những kiến thức ngữ pháp đã học vào trong giao tiếp nói và viết. Ở giai đoạn lý thuyết tiếng, chương trình đào tạo cần có những môn học cung cấp một cách đầy đủ và hệ thống kiến thức ngữ pháp tiếng Hán cho người học, người học không những vận dụng được những kiến thức này tìm ra nguyên nhân để sửa sai cho mình mà còn có thể sửa sai cho người khác. Hiện nay các chương trình đào tạo tiếng Hán do chú trọng nhiều đến việc giảng dạy các kiến thức chuyên ngành như dịch, kinh tế, thương mại, văn hóa, du lịch,... nên đã cắt bớt thời lượng học tập các môn học cung cấp kiến thức ngôn ngữ như ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp. Đây là một trong những nguyên nhân dẫn đến tình trạng người học không nắm chắc kiến thức và mắc nhiều lỗi sai ngữ pháp.

Đại đa số các trường ở Việt Nam hiện nay đều đang sử dụng giáo trình tiếng Hán do Trung Quốc biên soạn, đặc biệt là bộ *Giáo trình Hán ngữ* (汉语教程) do Dương Ký Châu (杨继洲) chủ biên. Đây là bộ giáo trình tổng hợp, chú trọng đến các mảng kiến thức ngôn ngữ và phát triển toàn diện các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết của người học. Song bộ giáo trình này cũng có những nhược điểm

nhất định. Thứ nhất, việc sắp xếp và giải thích các điểm ngữ pháp có chỗ chưa hợp lý, ví dụ ngữ pháp của bài 1 quyển 3 chiếm tới 5 trang giấy, nói về câu so sánh (bao gồm so sánh hơn, so sánh kém), bổ ngữ số lượng, câu cảm thán; trong khi ngữ pháp bài 2 ngay sau đó dài chưa tới 3 trang và chỉ nói về hiện tượng ngữ pháp đơn giản là câu so sánh bằng và mẫu câu phức “不但……而且……”. Trong phần ngữ pháp của bài 1 quyển 3 ở trang 7, khi viết về câu chữ 比 có mẫu câu liên quan đến bổ ngữ trình độ “他考得比我好。/他比我考得好。”, song không có câu ví dụ động từ mang tân ngữ, trong khi đó phần bài tập trang 13 có ví dụ về mẫu câu dạng này “她唱歌唱得比我好。”. Ngữ pháp bài 30 quyển 2 viết về bổ ngữ thời lượng song không phân biệt với các trường hợp như 他毕业三年了, 他结婚十年了, 他来河内三天了, rất có thể người học sẽ mắc các lỗi sai như 他毕业毕三年了, 他结婚结了十年了, 他来三天河内了. Thứ hai, đây là giáo trình tiếng Hán viết cho đối tượng người học biết tiếng Anh, vì vậy việc lựa chọn và giải thích các hiện tượng ngữ pháp hay việc thiết kế các dạng bài tập đều có xuất phát điểm là tiếng Anh. Giáo trình không tính đến đặc điểm tương đồng và khác biệt giữa ngữ pháp tiếng Hán và tiếng Việt. Điều này gây ra những khó khăn và hạn chế nhất định cho người Việt học tiếng Hán, ví dụ giáo trình không có các dạng bài tập dịch từ tiếng Hán sang tiếng Việt, tiếng Việt sang tiếng Hán để người học nhìn ra sự khác biệt của hai ngôn ngữ. Thứ ba, bộ giáo trình này được biên soạn cho học sinh nước ngoài đang học tập tại Trung Quốc, trong giáo trình có những chỗ không hợp lý khi giảng dạy cho học sinh không phải đang ở Trung Quốc, ví dụ các câu thoại ở trang 71, bài khoá bài 5 quyển 3 “听说你曾经来过中国, 是吗? / 来过一次。你呢? / 我没有来过, 这是第一次。” chỉ phù hợp với người học đang ở Trung Quốc, các động từ 来 trong các ví dụ này cần chuyển thành 去 mới phù hợp với người học không ở Trung Quốc.

Chúng tôi cho rằng Bộ Giáo dục và Đào tạo và các trường phải sớm cùng nhau tổ chức biên soạn bộ giáo trình tiếng Hán phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ, văn hoá riêng của học sinh Việt Nam. Nội dung giáo trình mới mẻ thú vị, chủ đề phong phú hữu ích. Việc sắp xếp nội dung trong giáo trình cần rõ ràng, hợp lý theo trình tự từ dễ đến khó, ngoài việc tập trung giải quyết những khó khăn ngôn ngữ trong tiếng Hán, phải tính đến đặc điểm riêng của tiếng Việt, ứng dụng được các thành tựu nghiên cứu về đối chiếu ngôn ngữ Hán Việt và phân tích lỗi sai ngôn ngữ Hán của người Việt.

Công tác kiểm tra đánh giá kiến thức ngữ pháp tiếng Hán của người học cũng cần được quan tâm chú trọng. Người học thường có xu hướng thi thế nào sẽ học thế đó, vì vậy trong kiểm tra khẩu ngữ tiếng Hán, ngoài các tiêu chí về độ lưu loát, tính logic, mạch lạc của nội dung, cần có các tiêu chí đánh giá về mặt ngôn ngữ như ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp. Các tiêu chí đánh giá ngữ pháp phải xét đến đặc điểm dễ gây nhầm lẫn giữa tiếng Hán và tiếng Việt. Giáo viên thông báo rõ tiêu chuẩn này cho học sinh để họ có thể chú ý luyện tập trong quá trình học tập.

## 5. Kết luận

Bài viết tiến hành khảo sát các lỗi sai ngữ pháp trong bài thi khẩu ngữ của 208 sinh viên chuyên ngành tiếng Hán. Chúng tôi tìm ra 1104 lỗi sai, trong đó các lỗi sai trong câu đơn là 1033, chiếm 93.57%; lỗi sai trong câu phức là 71, chiếm 6.43%. Các lỗi sai trong câu phức chủ yếu do việc sử dụng liên từ, cặp liên từ không phù hợp gây ra. Trong các lỗi sai của câu đơn, lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng ngữ và trung tâm ngữ có số lượng nhiều nhất, 372 lỗi, chiếm 33.70%; tiếp đến là các lỗi sai liên quan đến quan hệ định trung, 272 lỗi, chiếm 24.64%; đứng thứ 3 là các lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân, 250 lỗi, chiếm 22.64%; các lỗi sai liên quan đến quan hệ động từ và bổ ngữ có số lượng ít nhất, 139 lỗi, chiếm 12.59%.

Tiếp đến, bài viết đi sâu thống kê, phân tích cụ thể từng loại lỗi sai để tìm ra những lỗi sai ngữ pháp tiếng Hán thường gặp của sinh viên Việt Nam. Trong các lỗi sai liên quan đến quan hệ trạng ngữ và trung tâm ngữ, cần chú ý các lỗi sai về giới từ, phó từ, lỗi sai trật tự giữa trạng ngữ và trung tâm ngữ và lỗi sai thiếu phương vị từ. Đối với các lỗi sai liên quan đến quan hệ định ngữ, lỗi sai trật tự giữa định ngữ và trung tâm ngữ có số lượng lớn nhất, lỗi sai định ngữ chủ yếu liên quan đến số lượng từ, lỗi sai trợ từ chủ yếu do thiếu hoặc thừa 的 gây ra, lỗi sai trung tâm ngữ có số lượng ít hơn các loại lỗi sai khác. Lỗi sai động từ chiếm số lượng lớn nhất trong số các lỗi sai liên quan đến quan hệ động tân, trong đó chủ yếu do thay sai động từ đặc biệt là trợ động từ gây ra. Ngoài ra, một số tân ngữ sai do không đáp ứng được yêu cầu của tân ngữ hoặc không phù hợp với yêu cầu của động từ. Các lỗi sai câu chữ 是 và câu chữ 有 chủ yếu là thừa 是 và 有 gây ra. Trong số các lỗi sai về bổ ngữ, lỗi sai bổ ngữ kết quả và bổ ngữ trình độ có số lượng lớn nhất (trên 30 lỗi), tiếp theo là bổ ngữ thời lượng, bổ ngữ khả năng và bổ ngữ động lượng (lần lượt là 25, 20 và 18 lỗi), bổ ngữ xu hướng chỉ có 7 lỗi sai.

Bài viết chỉ ra 2 nhóm nguyên nhân gây ra các lỗi sai là nguyên nhân chủ quan và nguyên nhân khách quan. Nguyên nhân khách quan do đặc điểm ngôn ngữ nguồn (tiếng Việt), ngôn ngữ đích (tiếng Hán) và thời gian học tập của người học quyết định. Trong khi đó nguyên nhân chủ quan nằm ở người học, người dạy, nội dung giảng dạy, giáo trình tài liệu, kiểm tra đánh giá,...

Trên cơ sở kết quả khảo sát và việc phân tích nguyên nhân của các lỗi sai, bài viết đưa ra một số kiến nghị về việc dạy và học ngữ pháp tiếng Hán cho sinh viên Việt Nam. Các kiến nghị bao gồm: 1) cần tiến hành nghiên cứu sâu về tiếng Hán và việc dạy học tiếng Hán, tìm ra trọng tâm, các quy luật ngữ pháp của tiếng Hán; 2) cần tăng cường so sánh, đối chiếu ngữ pháp tiếng Việt

và tiếng Hán, tìm ra các điểm tương đồng và khác biệt, khám phá các quy luật ngữ pháp tương ứng giữa tiếng Hán và tiếng Việt; 3) tiến hành nghiên cứu sâu về các lỗi sai ngữ pháp tiếng Hán của người Việt, tìm ra nguyên nhân, dự đoán các lỗi sai mà người Việt có thể mắc phải, từ đó đưa ra phương pháp và chiến lược dạy học phù hợp; 4) cần chú ý đến ảnh hưởng của tiếng Việt đối với người học khi xây dựng chương trình, biên soạn giáo trình, tài liệu tham khảo, giảng dạy và kiểm tra đánh giá,...; 5) người dạy phải có nền tảng kiến thức ngữ pháp tiếng Hán chắc chắn và sâu rộng, có phương pháp giảng dạy hợp lý, dễ hiểu, tích cực chủ động nâng cao trình độ chuyên môn và kinh nghiệm giảng dạy, mặt khác cần lấy người học làm trung tâm, tạo động lực, kích thích hứng thú, tạo môi trường thoải mái để người học phát huy hết khả năng của mình; 6) người học cần chú ý tự tạo động lực và hứng thú, tích cực trong học tập, chủ động tìm ra phương pháp học tập hiệu quả; 7) cần tổ chức biên soạn bộ giáo trình tiếng Hán phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ, văn hoá của học sinh Việt Nam; 8) công tác kiểm tra đánh giá ngữ pháp tiếng Hán của người học cần được quan tâm chú trọng.

### Tài liệu tham khảo

- Chen, D. S. (2015). Shi tan Yuennan xuesheng “zhege juhua”/ “zhege menke” de pianwu chengyin. In Henei Guojia Daxue xiashu Waiguoyu Daxue (Eds.), *Yuennan Hanyu Jiaoxue yu Yanjiu: Xianzhuang yu Qianjing*, *Guojia Yantao Hui Huiyi Lunwen Huibian* (pp. 384-385). Henei Guojia Daxue Chubanshe.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.  
<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Du, Q. (2018). Yi nianji xuesheng xide Hanyu zhengshu ci de pianwu fenxi - Yi Yuennan Henei waiguoyu Daxue yi nianji xuesheng weili. In Henei Guojia Daxue xiashu Waiguoyu Daxue (Eds.), *Hanzi Wenhua Quan Hanyu Jiaoxue yu Yanjiu* (pp. 174-180). Henei Guojia Daxue Chubanshe.

- Dương, K. C. (2014). *Giáo trình Hán ngữ*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Gao, J. (2009). Chuji shuiping Yuennan liuxuesheng Hanyu xide yufa pianwu de anli fenxi. *Xiandai Yuwen (Yuyan Yanjiu)*, (12), 119-121.
- Guo, L. (2003). *Yuennan liuxuesheng Hanyu xuexi yufa pianwu fenxi* [Master's thesis, Guangxi Shifan Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD9904&filename=2004020730.nh>
- Hoàng, P. (1998). *Từ điển tiếng Việt*. Nxb Đà Nẵng & Trung tâm Từ điển học.
- Hong, X. X. (2021). Di shi jiu jie “Hanyuqiao” shijie daxuesheng Zhongwen bisai xuanshou de kouyu yufa pianwu fenxi. *Hanzi Wenhua* (S1), 5-7+35. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2021.s1.003>
- Lei, M. (2020). *Ji yu saichang hudong yuliao de Hanyu xuexizhe kouyu pianwu fenxi* [Master's thesis, Hunan Shifan Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202101&filename=1020321204.nh>
- Li, D. Z. (1996). *Waiguoren xuexi Hanyu yufa pianwu fenxi*. Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe.
- Liu, T. (2012). *Di jiu jie, di shi jie “Hanyuqiao” shijie daxuesheng Zhongwen bisai zhong xuanshou biaoqian chu de Hanyu kouyu pianwu fenxi* [Master's thesis, Jilin Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD2012&filename=1012360631.nh>
- Liu, Y. L. (2018). *Yuennan xuesheng Hanyu yufa pianwu leixing ji qi chengyin de kaocha* [Master's thesis, Tianjin Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201902&filename=1019900810.nh>
- Lu, J. J. (1984). Zhongjieyu lilun yu waiguoren xuexi Hanyu de yuyin pianwu fenxi. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu*, (03), 44-56.
- Lu, J. J. (1987). Waiguoren xuexi Hanyu de ciyu pianwu fenxi. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu*, (04), 122-132.
- Lu, J. J. (1994). Waiguoren xue Hanyu de yufa pianwu fenxi. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu*, (01), 49-64.
- Lv, W. H., & Lu, J. J. (1993). Waiguoren xue Hanyu de yuyong shiwu. *Hanyu Xuexi*, (01), 41-44.
- Wang, D. F. (2018). *Jiyu “Shijie Qingnian Shuo” di yi ji yuliao de Hanyu xuezhe kouyu cihui pianwu fenxi* [Master's thesis, Qingdao Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201802&filename=1018881234.nh>
- Wang, D. M. (2020). *Di shiqi jie “Hanyuqiao” bisai zhong de kouyu cihui pianwu fenxi* [Master's thesis, Xi'an Jiaozhu Keji Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202101&filename=1020379231.nh>
- Wu, S. C. (2016). Lun Yuennan bentu tongbian Hanyu jiaocai de yufa pianwu wenti yu duice. *Yunnan Shifan Daxue Xuebao (Duiwai Hanyu Jiaoxue yu Yanjiu Ban)*, (06), 28-36. <https://doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2016.06.007>
- Xiao, X. Q., Yan, M., Qiao, T., & Zhou, W. H. (2015). *Waiguoren liuxuesheng Hanyu pianwu anli fenxi*. Shijie Tushu Chubanshe Beijing Gongshe.
- Xu, T. J. (2021). *Zongyi Jiemu “Fei Zhengshi Huitan” (Di wu, liu ji) zhong Hanyu xueli zhe kouyu cihui pianwu yanjiu* [Master's thesis, Yantai Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202102&filename=1021623092.nh>
- Zhang, X. Z. (2017). *Di shiwu jie “Hanyuqiao” caijing xuanshou kouyu pianwu yanjiu* [Master's thesis, Huazhong Shifan Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201801&filename=1017274294.nh>
- Zhang, Y. L. (2021). *“Hanyuqiao” bisai zhuti yanyan huilu kouyu pianwu fenxi* [Master's thesis, Shandong Shifan Daxue]. Zhongguo Zhiwang. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202201&filename=1021107431.nh>
- Zhong, Y. H. (2010). Liuxuesheng Hanyu kouyu pianwu ge'an fenxi - Yi 2009 nian zaihua liuxuesheng Hanyu dasai guanjun huodezhe Ke Xiu de kouyu pianwu wei li. *Anhui Wenhua (Xia Banyue)*, (10), 234-236.

Zhou, X. B., Zhu, Q. B., & Deng, X. N. (2007).  
*Waiguoren xuexi Hanyu yufa pianwu yanjiu*.  
Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

Zhou, Y. Y. (2020). *Yuennan xuesheng Hanyu  
miaoxie xing dingyu yuxu de pianwu yanjiu*

[Master's thesis, Shanghai Waiguoyu  
Daxue]. Zhongguo Zhiwang.  
<https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202101&filename=1020079394.nh>

## AN ANALYSIS OF GRAMMATICAL ERRORS IN THE CHINESE PROFICIENCY ORAL TEST OF VIETNAMESE STUDENTS

Nguyen Dinh Hien

*VNU University of Languages and International Studies,*

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

**Abstract:** Due to various factors such as the influence of Vietnamese (source language), Chinese (target language), and the teaching process, Vietnamese students often make numerous grammatical errors in their Chinese oral communication. This article conducts a survey of 208 oral proficiency tests of Chinese majored students, based on which the frequency and proportion of different types of grammatical errors in Chinese made by the students are analyzed. Based on the survey results, the article identifies subjective and objective factors contributing to these errors. Subjective factors stem from teachers, learners, and teaching content while objective factors are attributed to the Chinese and Vietnamese languages and the duration of study. Finally, the article provides several recommendations for teaching and learning Chinese grammar for Vietnamese students.

*Keywords:* grammar, Chinese language, Vietnamese language, errors, oral communication



# TỪ NGỮ VĂN HÓA VÀ VIỆC GIẢNG DẠY TỪ NGỮ VĂN HÓA (QUA NGỮ LIỆU *GIÁO TRÌNH HÁN NGỮ*)

Hoàng Thị Băng Tâm\*

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

Nhận ngày 6 tháng 7 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 24 tháng 9 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 01 năm 2023

**Tóm tắt:** Trong giảng dạy ngoại ngữ, yếu tố văn hóa cần được giảng dạy song hành với yếu tố ngôn ngữ. Thực tế cho thấy, nếu chỉ dựa vào yếu tố ngôn ngữ, học viên sẽ khó đạt được hiệu quả cao trong giao tiếp. *Giáo trình Hán ngữ* của Dương Ký Châu lồng ghép đan xen nhiều từ ngữ văn hóa hàm chứa các yếu tố văn hóa, đòi hỏi giáo viên cần sử dụng những biện pháp phù hợp giúp học viên nắm rõ và sử dụng được các từ ngữ văn hóa trong mỗi bài. Bài viết vận dụng các phương pháp và thủ pháp nghiên cứu như khảo sát thực trạng, thống kê, phân tích, chỉ ra đặc điểm các từ ngữ văn hóa trong giáo trình, trên cơ sở đó đưa ra các giải pháp để khai thác hiệu quả các từ ngữ văn hóa. Hy vọng bài viết góp phần nâng cao hiệu quả giảng dạy từ ngữ văn hóa trong tiếng Hán nói riêng và giảng dạy ngoại ngữ nói chung.

**Từ khóa:** từ ngữ văn hóa, loại hình, đặc điểm, *Giáo trình Hán ngữ*, dạy học

## 1. Đặt vấn đề

*Giáo trình Hán ngữ* của Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh (Dương Ký Châu chủ biên) là bộ giáo trình được sử dụng khá rộng rãi. Giáo trình có tính hệ thống chặt chẽ về từ vựng, ngữ pháp, nội dung phong phú, hệ thống bài tập phù hợp, nhờ vậy giáo trình được nhiều trường đại học và trung tâm ngoại ngữ của Việt Nam sử dụng.

Tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, giáo trình đang được sử dụng cho sinh viên năm thứ nhất Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc. Giáo trình cũng được sử dụng cho chương trình giảng dạy tiếng Trung hệ không chuyên trong khối trường đại học thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội. Giáo trình tổng cộng có sáu quyển, trình độ phù hợp cho người từ

giai đoạn bắt đầu học tiếng Hán cho đến trình độ trung cấp. Ngoài kiến thức về ngôn ngữ, giáo trình cũng lồng ghép rất nhiều kiến thức về văn hóa. Các kiến thức văn hóa được thể hiện qua các từ ngữ văn hóa ngay từ bài đầu tiên đến bài cuối cùng trong toàn bộ giáo trình. Tuy nhiên, việc dạy và học từ ngữ văn hóa luôn tồn tại những điểm khó, đặc biệt đối với những giáo trình có nhiều yếu tố văn hóa phức tạp đan xen như *Giáo trình Hán ngữ*. Trong bài viết này chúng tôi hệ thống lại các từ ngữ văn hóa trong giáo trình, phân tích và chỉ ra đặc điểm từ ngữ văn hóa, đưa ra giải pháp khai thác hiệu quả các từ ngữ văn hóa trong bộ *Giáo trình Hán ngữ*. Cụ thể chúng tôi tập trung giải quyết những vấn đề sau:

- 1) Khảo sát thực trạng các từ ngữ văn hóa, thống kê và phân loại các từ ngữ văn hóa trong sáu quyển của bộ *Giáo*

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [hoangbangtam@yahoo.com](mailto:hoangbangtam@yahoo.com)

*trình Hán ngữ.*

- 2) Chỉ ra những đặc điểm của từ ngữ văn hóa trong giáo trình.
- 3) Trên cơ sở nghiên cứu, kết hợp với thực tiễn giảng dạy, đề xuất các biện pháp để khai thác hiệu quả từ ngữ văn hóa trong quá trình dạy và học.

## 2. Phạm vi nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

### 2.1. Phạm vi nghiên cứu

Phạm vi nghiên cứu của bài viết là các từ và ngữ văn hóa trong *Giáo trình Hán ngữ* (phiên bản mới) của Dương Ký Châu và phương pháp giảng dạy từ ngữ văn hóa.

*Giáo trình Hán ngữ* do Dương Ký Châu chủ biên, Nhà xuất bản Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh xuất bản, tên giáo trình bằng tiếng Hán là 汉语教程. Hiện nay, giáo trình được MCbook mua bản quyền và do Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội xuất bản, phần chú thích tiếng Anh được dịch sang tiếng Việt. Bộ giáo trình có 6 quyển: quyển 1 (tập 1 quyển thượng), quyển 2 (tập 1 quyển hạ), quyển 3 (tập 2 quyển thượng), quyển 4 (tập 2 quyển hạ), quyển 5 (tập 3 quyển thượng), quyển 6 (tập 3 quyển hạ).

### 2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết chủ yếu sử dụng phương pháp khảo sát thực trạng, tổng hợp, phân tích, thống kê. Chúng tôi thống kê toàn bộ các từ mới trong giáo trình, đánh giá tổng quan các từ ngữ văn hóa, trên cơ sở đặc điểm các từ ngữ văn hóa tiến hành phân chia thành các loại hình khác nhau. Sau đó chúng tôi phân loại các từ ngữ văn hóa thành các loại hình khác nhau, quá trình thống kê khảo sát được thực hiện riêng theo từng quyển (từ quyển 1 đến quyển 6), sau khi thống kê, tổng kết lại toàn bộ 6 quyển. Trên cơ sở phân tích đặc điểm các từ ngữ văn hóa đã được thống kê, kết hợp giữa lý luận và thực tiễn giảng dạy, chúng tôi đưa ra những biện pháp khai thác hiệu quả các từ ngữ văn hóa trong giáo trình.

## 3. Cơ sở lý luận về từ ngữ văn hóa

- Xác định từ ngữ văn hóa trên cơ sở nhấn mạnh vào đặc trưng văn hóa dân tộc và nguồn gốc văn hóa

Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng, từ ngữ văn hóa là tên gọi những đơn vị ngôn ngữ có nguồn gốc và truyền tải thông tin văn hóa của dân tộc (Larry và cộng sự, 2008). Nhà nghiên cứu WangGuo'an (1996) của Trung Quốc cho rằng từ ngữ văn hóa là từ phản ánh trực tiếp văn hóa đặc trưng của Trung Quốc, bao gồm cả văn hóa vật chất và văn hóa tinh thần. MengZimin (1993) cho rằng từ ngữ văn hóa là những từ vựng thuộc phạm trù văn hóa đặc biệt, phản ánh gián tiếp hoặc trực tiếp văn hóa dân tộc trong hệ thống từ vựng.

Với tiêu chí nhấn mạnh vào đặc trưng văn hóa dân tộc, từ ngữ văn hóa được nhận định như trên sẽ dễ được phân định trong mối tương quan với văn hóa phương Tây. Nhưng trong mối tương quan với các quốc gia cùng thuộc không gian văn hóa Hán tự như Nhật Bản, Hàn Quốc, Việt Nam, rất nhiều từ ngữ văn hóa được coi là đặc trưng của văn hóa Hán cũng đã gia nhập hệ thống từ vựng lâu đời và trở thành một bộ phận hợp thành quan trọng trong hệ thống từ vựng, ngôn ngữ của những quốc gia này. Trong trường hợp những từ có nét tương đồng về văn hóa giữa các quốc gia, chúng tôi sẽ xem xét nguồn gốc văn hóa của những từ ngữ đó.

*Giáo trình Hán ngữ* của Dương Ký Châu là giáo trình biên soạn chung cho giảng dạy tiếng Hán quốc tế, giáo trình sử dụng tiếng Anh để giải thích, đối tượng là người học biết tiếng Anh. Khái niệm từ ngữ văn hóa chúng tôi thu thập trong giáo trình được xem xét trong sự so sánh văn hóa Hán với các quốc gia phương Tây. Đối với những từ ngữ văn hóa khó nhận biết nét đặc trưng dân tộc do có sự tương đồng về văn hóa Hán với



văn hóa Việt, chúng tôi sẽ xem xét yếu tố từ ngữ đó có nguồn gốc văn hóa Hán đã gia nhập hệ thống từ vựng tiếng Việt và văn hóa Việt hay không.

- Xác định từ ngữ văn hóa trên cơ sở thất thoát nghĩa khi dịch trực tiếp sang ngôn ngữ khác

Theo quan điểm này, các nhà nghiên cứu cho rằng từ ngữ văn hóa là những từ ngữ đặc thù trong ngôn ngữ của một dân tộc mà khi dịch trực tiếp sang ngôn ngữ khác sẽ tạo ra sự thất thoát về nghĩa (Newmark, 2001). Nhà nghiên cứu Trung Quốc MeiLichong (1993) cho rằng từ ngữ văn hóa là từ thể hiện văn hóa đặc trưng dân tộc, là sản phẩm đặc thù có được sau khi so sánh với từ ngữ của các ngôn ngữ khác và rất khó tìm được các từ thực sự tương đương trong ngôn ngữ khác.

Quan điểm dịch trực tiếp ở đây là khi dịch từ từ sang từ, cần có thêm sự giải thích thì mới hiểu được đúng nghĩa của từ, ví dụ từ 岁寒三友 khi dịch trực tiếp thành “ba người bạn trong giá lạnh” thì cần có thêm sự giải thích cho cụm từ này.

Trong hệ thống từ vựng tiếng Việt, có khá nhiều từ ngữ văn hóa được dịch trực tiếp sang tiếng Việt thông qua âm Hán Việt như “nhân”, “nghĩa”, “lễ”, “trí”, “tín”. Chúng tôi xếp những từ ngữ này vào từ ngữ văn hóa, bởi vì những từ ngữ này tuy không thất thoát nghĩa khi dịch trực tiếp, nhưng đã thỏa mãn tiêu chí là từ ngữ mang đặc trưng văn hóa Hán và có nguồn gốc văn hóa Hán như chúng tôi đã nêu trên.

Tóm lại, trong bài viết này chúng tôi nhận định từ ngữ văn hóa trên hai tiêu chí: một là đặc trưng văn hóa dân tộc và nguồn gốc văn hóa, hai là sự thất thoát nghĩa khi dịch trực tiếp. Khi thỏa mãn một trong hai tiêu chí này, chúng tôi đều coi đây là từ ngữ văn hóa. Lý do chúng tôi dùng cả hai tiêu chí

là để đảm bảo không bỏ sót các từ ngữ văn hóa khi thống kê vào nghiên cứu. Trong giáo trình có một số từ ngữ văn hóa, nếu dùng tiêu chí “đặc trưng văn hóa” thì không dễ nhận biết, nếu sử dụng tiêu chí “dịch trực tiếp” thì xác định dễ hơn. Ví dụ, 瑞雪兆丰年 dịch trực tiếp sẽ là “tuyết to báo hiệu năm bội thu”, nếu không giải thích thêm thì câu này được hiểu là hiện tượng thời tiết và mùa màng, nhưng trên thực tế câu này liên quan đến đặc điểm khí hậu khô hạn của miền Bắc Trung Quốc.

#### 4. Các loại hình từ ngữ văn hóa

Có nhiều cách phân chia khác nhau về từ ngữ văn hóa. Newmark (2001) chia thành năm loại: sinh thái, văn hóa vật chất, văn hóa xã hội, phong tục, hoạt động, quan niệm, và thói quen. MengZimin (1993) chia từ ngữ văn hóa làm ba loại: căn cứ vào sắc thái biểu cảm có từ nghĩa tốt và nghĩa xấu, căn cứ vào văn phong có từ dùng trong khẩu ngữ và từ dùng trong văn viết, căn cứ vào từ ngữ văn hóa phát sinh nghĩa văn hóa sau khi thay đổi ngữ nghĩa chia thành 24 loại khác nhau như động vật, thực vật, con người... WangGuo'an (1996) chia từ ngữ văn hóa thành năm loại: từ ngữ biểu thị đời sống vật chất, từ ngữ biểu thị đời sống tinh thần, từ ngữ biểu thị hình thái kinh tế xã hội đặc thù, từ ngữ địa lý tự nhiên, từ ngữ phản ánh phong tục tập quán đặc thù.

Nội dung bài học trong *Giáo trình Hán ngữ* viết cho học viên quốc tế học tiếng Hán. Do vậy, từ ngữ văn hóa trong giáo trình thuộc về những lĩnh vực cụ thể liên quan chủ yếu đến chủ đề học tiếng Hán của học viên quốc tế và trải nghiệm văn hóa, thích ứng văn hóa của học viên quốc tế tại Trung Quốc.

Để phân loại các từ ngữ văn hóa trong giáo trình, chúng tôi khảo sát bảng từ vựng được thống kê sau sách, sau đó khảo sát từ vựng trong phần từ mới của mỗi bài,

kết hợp khảo sát phần từ vựng được sử dụng cụ thể trong bài khóa và trong bài tập. Sau khi thống kê các từ ngữ văn hóa, chúng tôi nhận thấy các từ ngữ văn hóa trong giáo trình có thể phân chia thành những loại sau:

#### **4.1. Từ ngữ văn hóa biểu thị đời sống vật chất**

Từ ngữ văn hóa biểu thị đời sống vật chất là những từ thuộc lĩnh vực ăn uống, may mặc, nhà cửa, xe cộ như 北京烤鸭 (vịt quay Bắc Kinh), 糖葫芦 (keo hồ lô), 糖醋鱼 (cá chua ngọt), 四合院 (tứ hợp viện).

#### **4.2. Từ ngữ văn hóa biểu thị đời sống tinh thần, phong tục tập quán, tín ngưỡng**

Loại từ ngữ văn hóa này là những từ ngữ thuộc lĩnh vực văn học, nghệ thuật, triết học, thơ ca, lễ hội, phong tục tập quán, thói quen, niềm tin, tín ngưỡng, ví dụ 药 (“Thuốc”, tác phẩm của Lão Tử), 孔子的故乡 (quê hương của Khổng Tử), 黄河协奏曲 (hợp ca Hoàng Hà), 梁祝 (Lương Chúc), 对联 (câu đối), 春节 (Tết), 脸谱 (mặt nạ), 喜酒 (rượu mừng), 双喜 (song hỷ), 福字 (chữ Phúc).

#### **4.3. Từ ngữ văn hóa biểu thị thói quen ứng xử**

Từ ngữ văn hóa biểu thị thói quen ứng xử là những từ ngữ biểu thị thói quen ứng xử của người Trung Quốc trong giao tiếp xã hội, ví dụ các từ 不客气 (dùng để trả lời người khác khi nhận được lời cảm ơn), 拜托 (dùng để nhờ ai đó giúp đỡ), 多亏 (dùng để biểu thị sự cảm ơn), 不好意思 (dùng để biểu thị sự xin lỗi hoặc nhờ ai đó làm gì).

#### **4.4. Từ ngữ văn hóa biểu thị chế độ chính trị, kinh tế, xã hội**

Từ ngữ văn hóa biểu thị chế độ chính trị xã hội là những từ ngữ về chế độ chính trị, kinh tế, xã hội, ví dụ 绿色祖国 (xanh hóa tổ quốc), 双职工 (mô hình gia đình hai vợ chồng đều là công nhân viên chức, một mô hình khá phổ biến từ khi Trung Quốc xây

dựng chế độ chủ nghĩa xã hội), 战国时代 (thời kỳ Chiến quốc).

#### **4.5. Từ ngữ về địa danh, địa lý tự nhiên, tên của các quốc gia**

Bộ Giáo trình Hán ngữ giới thiệu đến học viên rất nhiều địa danh của Trung Quốc và rất nhiều từ ngữ chỉ đặc điểm của địa danh. Ví dụ, 天安门 (Thiên An Môn), 颐和园 (Di Hòa Viên), 长城 (Trường Thành), 故宫 (Cố Cung), 长江三峡 (Tam Hiệp Trường Giang), 上有天堂下有苏杭 (trên có thiên đường, dưới có Tô Hàng), 哈尔滨 (Cáp Nhĩ Tân).

Ngoài các địa danh của Trung Quốc, bộ giáo trình còn đề cập đến tên quốc gia và địa danh của một số quốc gia khác, ví dụ 美国 (Mỹ), 日本 (Nhật Bản), 韩国 (Hàn Quốc), 牛津大学 (Đại học Oxford).

#### **4.6. Từ xưng hô**

Giáo trình Hán ngữ có một lượng không nhỏ các từ ngữ xưng hô. Ngoài các đại từ nhân xưng 你, 我, 他 (她), từ xưng hô trong giáo trình đa phần là những từ thuộc các loại: xưng hô bằng họ tên, xưng hô bằng nghề nghiệp, chức danh như 老师 (thầy, cô), 教授 (giáo sư), và một số từ xưng hô xã hội thông dụng như 先生 (ngài), 师傅 (sư phụ), 同学 (bạn).

#### **4.7. Thành ngữ, quán ngữ**

Thành ngữ, quán ngữ được đưa vào trong giáo trình ngay từ quyển 1 và nằm rải rác trong toàn bộ sáu quyển của giáo trình. Rất nhiều thành ngữ, quán ngữ trong giáo trình phản ánh về quan niệm, tình cảm, thói quen, niềm tin, phong tục. Ví dụ, 感情有, 茶当酒, 岁寒三友, 哭笑不得, 一笑了之. Do tính phức tạp và đa dạng về nghĩa biểu đạt nên chúng tôi xếp thành ngữ, quán ngữ thành một loại riêng.

Kết quả khảo sát từ quyển 1 đến quyển 6 được biểu thị trong bảng sau:

**Bảng 1***Bảng khảo sát từ ngữ văn hóa trong Giáo trình Hán ngữ*

	Đời sống vật chất	Đời sống tinh thần, phong tục, tập quán, tín ngưỡng	Thói quen ứng xử	Chế độ chính trị, kinh tế, xã hội	Địa lý tự nhiên, địa danh, tên quốc gia	Từ vựng hô	Thành ngữ, quán ngữ	Tổng số từ mỗi quyển
Quyển 1	5	3	6	0	11	26	1	52
Quyển 2	0	18	3	0	2	7	3	33
Quyển 3	14	11	5	1	14	4	4	53
Quyển 4	10	17	11	1	12	5	13	69
Quyển 5	2	7	6	4	10	5	25	59
Quyển 6	4	26	12	9	4	8	33	96
Tổng số từ mỗi loại	35	82	43	15	53	55	79	362

Quan sát bảng biểu trên, chúng ta thấy mỗi quyển giáo trình, số lượng các loại hình từ ngữ văn hóa phân bố khác nhau. Tổng số có 362 từ ngữ văn hóa. Quyển 1 là quyển đầu tiên giới thiệu về tiếng Hán. Ngoài phần ngữ âm, nội dung giao tiếp chủ yếu nói về chào hỏi, giới thiệu họ tên, quốc tịch, hỏi về ăn uống, đôi tiên. Các từ ngữ văn hóa trong quyển 1 có 26 từ vựng hô, 11 từ địa danh và tên quốc gia, các từ ngữ này đa phần nằm trong phần giới thiệu họ tên, chào hỏi.

Nội dung chủ yếu của quyển 2 liên quan đến giao tiếp hàng ngày trong trường học như bạn đến Trung Quốc bao lâu, đã quen với Trung Quốc chưa, cách nói về vị trí, địa điểm, phương hướng, chúc mừng sinh nhật. Các từ ngữ văn hóa trong quyển 2 chủ yếu là từ thuộc đời sống tinh thần (18 từ) như 太极拳 (Thái cực quyền), 书法 (thư pháp), 气功 (khí công), 十二生肖 (mười hai con giáp).

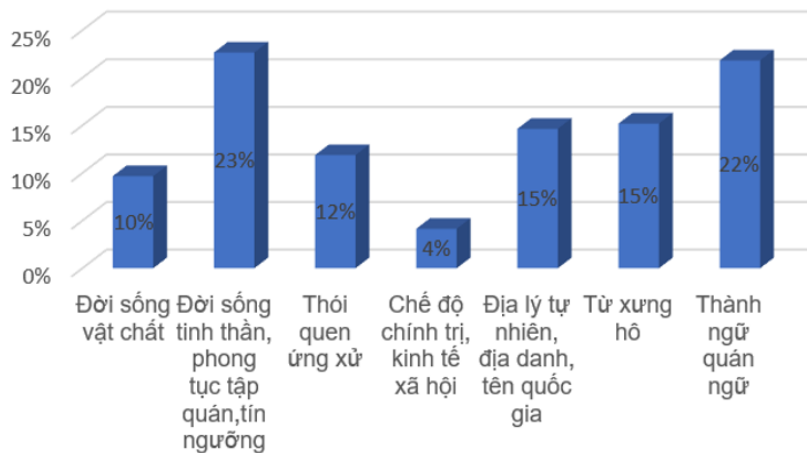
Quyển 3, quyển 4 và quyển 5 có sự đa dạng rõ rệt về loại hình từ ngữ văn hóa,

sự phân bố từ ngữ văn hóa giữa các loại hình cũng đồng đều hơn. Nội dung quyển 3, quyển 4 và quyển 5 tập trung vào các chủ đề về sở thích, so sánh các vùng khí hậu, nhà ở, lễ tết, âm nhạc, du lịch, hoạt động ngoại khóa và một số loại hình văn hóa truyền thống của Trung Quốc. Do phạm vi đề cập phong phú và dàn trải nên các từ ngữ văn hóa phân bố trong ba quyển này khá đồng đều. Quyển 5 và quyển 6 có sự gia tăng rõ rệt về loại hình thành ngữ, quán ngữ, nội dung cũng nghiêng về các vấn đề xã hội như “Câu chuyện ăn nho” (吃葡萄), “Cảm giác về hạnh phúc” (幸福的感觉), “Ai làm chủ gia đình” (谁当家), “Tâm lòng người mẹ” (母亲的心), “Chỉ số cảm xúc” (情商)... Trong quyển 5 và quyển 6, nội dung kiến thức khó dần, các thành ngữ, quán ngữ và những từ ngữ văn hóa về văn học, phong tục, niềm tin cũng được đưa vào nhiều hơn.

Kết quả khảo sát tỷ lệ phân bố mỗi loại hình từ ngữ văn hóa trong bộ giáo trình, được thể hiện trong biểu đồ sau:

**Hình 1**

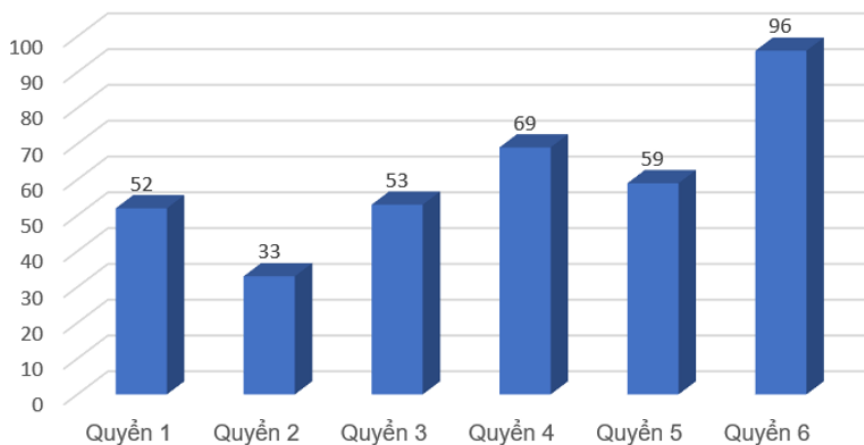
*Loại hình từ ngữ văn hóa*



Quan sát biểu đồ trên, chúng ta nhận thấy từ ngữ văn hóa biểu thị đời sống tinh thần, phong tục tập quán, tín ngưỡng chiếm tỷ lệ cao nhất (23%), tiếp đến là thành ngữ, quán ngữ chiếm tỷ lệ 22%, những từ ngữ văn hóa về chế độ chính trị, kinh tế xã hội chiếm tỷ lệ không nhiều (4%). Như vậy, có thể thấy đa phần những từ ngữ văn hóa trong *Giáo trình Hán ngữ* là những từ ngữ văn hóa mang nội hàm văn hóa sâu, thuộc lĩnh vực đời sống tinh thần, niềm tin, quan niệm, thói quen, phong tục. Bên cạnh việc chú trọng về các yếu tố ngôn ngữ, tập trung vào kiến thức về ngữ pháp, từ vựng, các yếu tố văn hóa chiếm một phần quan trọng trong toàn bộ giáo trình.

**Hình 2**

*Từ ngữ văn hóa trong mỗi quyển*



Quyển 1 có 52 từ ngữ văn hóa được giới thiệu, sau đó từ ngữ văn hóa gia tăng

**5. Thực trạng phân bố các từ ngữ văn hóa trong *Giáo trình Hán ngữ***

Quan sát đặc điểm các từ ngữ văn hóa được phân bố trong giáo trình, chúng tôi nhận thấy từ ngữ văn hóa có các đặc điểm sau:

**5.1. Tỷ lệ phân bố các từ ngữ văn hóa gia tăng theo thời gian và thời lượng học**

Các từ ngữ văn hóa được giới thiệu ngay từ quyển 1 và có sự gia tăng về từ ngữ văn hóa theo thời gian và thời lượng học. Sự gia tăng từ ngữ văn hóa theo thời gian và thời lượng học được thể hiện trong hình sau.

dần. Quyển 6 kiến thức khó nhất, từ ngữ văn hóa cũng nhiều nhất. Mặc dù có sự gia tăng

không đồng đều, nhưng xu hướng tăng rất rõ rệt.

### **5.2. Phân bố độ khó giữa các từ ngữ văn hóa trong mỗi quyển chưa hợp lý**

Sự phân bố độ khó dễ của các từ ngữ văn hóa trong mỗi quyển của giáo trình chưa hợp lý. Ngay từ quyển 1 đã xuất hiện 52 từ ngữ văn hóa. Thậm chí bài đầu tiên của quyển 1 đã xuất hiện những từ ngữ văn hóa khá khó sử dụng như 不客气 (đừng khách sáo, đừng khách khí), 没关系 (không sao), 马马虎虎 (tàm tạm). Các từ 没关系, 不客气 đều là những từ giao tiếp thông thường, nhưng thực tế sử dụng thì học viên hay bị nhầm lẫn hai từ này. 没关系, 不客气 lại được giới thiệu ở hai bài liền nhau (bài 4 và bài 5) làm cho học viên chưa kịp dùng thông thạo từ 没关系 đã dùng sang từ 不客气. Bài 11 lại xuất hiện từ 没什么 sử dụng tương tự như từ 没关系 làm cho học viên càng khó phân biệt.

Trong 15 bài của quyển 1, năm bài đầu nội dung chủ yếu là học phiên âm. Đây là giai đoạn đầu làm quen với tiếng Trung, làm quen với chữ Hán, học viên cần nắm được hệ thống phiên âm, nắm được cách viết chữ Hán, bước đầu ghi nhớ và viết chữ Hán. Chữ Hán không dễ nhớ đối với người mới học đặc biệt là những quốc gia sử dụng chữ Latin, chưa quen với chữ tượng hình như Việt Nam. Bản thân chữ Hán cũng hàm chứa nhiều yếu tố văn hóa cần được giải thích. Nếu ngay từ quyển 1 đã học những từ ngữ văn hóa khó sẽ làm tăng gánh nặng kiến thức cho học viên.

Ở quyển 2 và quyển 3, các từ ngữ văn hóa phân bố tương đối phù hợp. Quyển 2 chỉ có 2 từ ngữ văn hóa tương đối khó là 一路平安 (nhất lộ bình an), 三天打鱼, 两天晒网 (bữa đực bữa cái).

Ở quyển 4, quyển 5 và quyển 6, các từ ngữ văn hóa khó hơn rõ rệt, các yếu tố văn hóa cũng đa dạng và phức tạp hơn. Ngoài sự gia tăng các từ ngữ văn hóa phản ánh đời sống vật chất và đời sống tinh thần của người Trung Quốc như 四合院 (tứ hợp viện), 敬酒

(chúc rượu), 喜糖 (keo mừng), 龙舟 (thuyền rồng), 华侨 (kiêu hoa), 脸谱 (mặt nạ), còn có sự gia tăng về số lượng các từ ngữ văn hóa thể hiện văn hóa ứng xử, tình cảm, niềm tin, phong tục của người Trung Quốc như 情感有, 茶当酒 (tình cảm dồi dào nhưng lấy trà thay rượu), 岁寒三友 (ba người bạn trong giá lạnh), 在家靠父母, 出门靠朋友 (ở nhà dựa vào cha mẹ, ra ngoài dựa vào bạn bè), 算命 (bói toán). Đặc biệt, trong quyển 5 xuất hiện rất nhiều thành ngữ và những câu chuyện thành ngữ khá khó. Quyển 6 xuất hiện những yếu tố văn hóa thiên về văn học mang nội dung văn hóa sâu như 梁山伯 祝英台 (Lương Sơn Bá, Chúc Anh Đài), 屈原 (Khuất Nguyên), 离骚 (Ly Tao), 天问 (Thiên Vấn).

### **5.3. Nghiêng về văn hóa miền Bắc Trung Quốc**

Các từ ngữ văn hóa được đề cập và phân bố từ quyển 1 đến quyển 6, trong đó yếu tố văn hóa miền Bắc Trung Quốc rất rõ nét, tập trung nhiều vào văn hóa Bắc Kinh. Trong 53 từ địa lý địa danh, có 38 từ địa danh của Trung Quốc. Trong số các địa danh của Trung Quốc được đề cập có 11 từ địa danh miền Nam, còn lại 27 từ đều là địa danh miền Bắc Trung Quốc. Các từ ngữ văn hóa phản ánh đời sống vật chất cũng đa phần là các từ thể hiện văn hóa phương Bắc như 京剧 (kịch kịch), 脸谱 (mặt nạ), 北京烤鸭 (vịt quay Bắc Kinh), 糖葫芦 (keo hồ lô). Các từ biểu thị văn hóa ứng xử, niềm tin, phong tục tập quán cũng mang đậm yếu tố văn hóa miền Bắc như 瑞雪兆丰年 (tuyết lớn báo hiệu năm được mùa), 不到长城非好汉 (chưa đến Trường Thành chưa phải hảo hán). Nghiêng nhiều về yếu tố văn hóa miền Bắc Trung Quốc trong một bộ giáo trình dạy tiếng Hán phổ thông cũng là một nhược điểm của giáo trình này.

### **5.4. Các từ ngữ thuộc phần chìm trong tảng băng văn hóa tương đối nhiều**

Nếu coi văn hóa như một tảng băng thì phần nổi là phần phản ánh đời sống vật

chất, đời sống tinh thần, phần chìm là phần phản ánh phong cách giao tiếp, thái độ, đức tin. Phần nổi không phải lúc nào cũng tạo ra khó khăn trong giao tiếp, nhưng phần ẩn tàng tạo ra những ảnh hưởng có ý nghĩa trong giao tiếp (Q. Nguyễn, 2008, tr. 74). Trong 362 từ ngữ văn hóa được khảo sát, có 43 từ (12%) thuộc thói quen giao tiếp, 79 từ là thành ngữ, quán ngữ (22%), mà các thành ngữ, quán ngữ đa phần là những từ thuộc phần chìm trong tầng băng văn hóa, rất khó sử dụng như 恍然大悟, 马马虎虎, 不由自主, 将错就错. Như vậy, có thể coi các từ ngữ văn hóa trong giáo trình là khó, đặc điểm này cần được lưu ý trong quá trình dạy và học.

## 6. Các biện pháp khai thác hiệu quả từ ngữ văn hóa trong giáo trình

### 6.1. Biện pháp tiếp cận các yếu tố văn hóa thông qua từ ngữ văn hóa

Các từ ngữ văn hóa trong *Giáo trình Hán ngữ* phần lớn xuất phát từ chủ đề giao tiếp, sinh hoạt trong môi trường học tập, các yếu tố văn hóa được đề cập dưới góc nhìn của học viên nước ngoài khi đến Trung Quốc học tập. Mặc dù các yếu tố văn hóa khá đa dạng và phong phú, nhưng trong giáo trình hầu như không có sự giải thích về các yếu tố văn hóa hoặc chỉ giải thích rất ít. Do vậy, giáo viên có thể dùng biện pháp dẫn nhập các yếu tố văn hóa khi dạy đến từ ngữ văn hóa. Ví dụ trong bài 15, 京剧我看得懂, 但是听不懂 (Kinh kịch tôi xem thì hiểu nhưng nghe không hiểu) có từ 京剧 (kinh kịch), giáo viên có thể dẫn nhập từ 京剧 (kinh kịch) để giới thiệu thêm về loại hình nghệ thuật nổi tiếng “kinh kịch” của Trung Quốc. Tương tự như bài 我听过钢琴协奏曲《黄河》 (Tôi đã từng nghe bản hợp xướng “Hoàng Hà”) có từ 黄河 (Hoàng Hà), khi dạy đến 黄河 (Hoàng Hà), giáo viên dẫn nhập<sup>1</sup> các yếu tố văn hóa liên quan đến con sông Hoàng Hà, cái nôi của nền văn minh Trung Hoa còn được mệnh

danh là “sông mẹ”. Giáo viên có thể cho nghe một đoạn của bản giao hưởng Hoàng Hà, hoặc cho nghe bài hát “Hợp ca Hoàng Hà” (黄河大合唱). Dẫn nhập các yếu tố văn hóa qua từ văn hóa giúp học viên hấp thu một cách tự nhiên những kiến thức văn hóa, làm bài học phong phú về nội dung, tạo sức hấp dẫn cho bài giảng.

### 6.2. Biện pháp lấy “ngữ dụng văn hóa” làm trọng tâm, lấy “ngữ nghĩa văn hóa” làm hỗ trợ

Từ ngữ văn hóa trong *Giáo trình Hán ngữ* thường được hiểu thông qua ngữ cảnh trong bài khóa, do vậy giáo viên nên giúp học viên nắm được các yếu tố văn hóa trên nguyên tắc lấy “ngữ dụng văn hóa” làm trọng tâm, lấy “ngữ nghĩa văn hóa” làm hỗ trợ. Để đảm bảo được nguyên tắc này, giáo viên kết hợp giảng giải các nghĩa văn hóa với thiết lập các ngữ cảnh văn hóa, sau đó tiến hành giao nhiệm vụ để học viên thực hành. Ví dụ, học đến bài 7 quyển 5 成语故事 (câu chuyện thành ngữ) có thành ngữ 自相矛盾 (tự mâu thuẫn), giáo viên có thể cho học viên đóng vai một người bán “mâu” (矛), một người bán “thuần” (盾) để diễn đạt lại nguồn gốc của từ 矛盾 (mâu thuẫn). Giáo viên cũng có thể củng cố thêm bằng các tình huống giả định để sử dụng từ 自相矛盾 (tự mâu thuẫn) như đưa ra cảnh huống giao tiếp, ví dụ “một cô bạn hay nói là cô ấy không thích ăn đồ ngọt, nhưng bạn lại thấy cô ấy rất hay mua kem ăn, bạn sẽ nói thế nào?”. Giáo viên cũng có thể đưa ra một câu cụ thể chứa từ ngữ văn hóa để học viên tự đặt câu nói đó vào tình huống giao tiếp, ví dụ “trong trường hợp nào sẽ nói câu “Bạn nói vậy không phải là tự mâu thuẫn à” (可能在什么情况说: “你这么说不自相矛盾吗?”). Giáo viên cũng có thể phân nhóm, sử dụng biện pháp giao nhiệm vụ tạo cảnh huống cho các nhóm học viên cùng thảo luận, giáo viên quan sát hỗ trợ kịp thời, có thể gợi ý học viên tận dụng bài tập cảnh

<sup>1</sup> “Dẫn nhập các yếu tố văn hóa” là giới thiệu trước các yếu tố văn hóa, thông qua từ văn hóa để giới thiệu

các kiến thức văn hóa, sau đó mới giới thiệu nghĩa và cách sử dụng của từ.

huống giao tiếp trong sách.

Triển khai tương tự như vậy đối với các từ ngữ văn hóa xuất hiện trong giáo trình sẽ tạo ra được những cảnh huống giao tiếp rất phong phú, sát với thực tế giao tiếp, giúp cho học viên có thể sử dụng hiệu quả các từ ngữ văn hóa trong môi trường ngoài ngôn ngữ. Theo kinh nghiệm giảng dạy thực tế của chúng tôi, các bài luyện tập cảnh huống luôn được học viên đón nhận rất hào hứng.

### **6.3. So sánh và bổ sung thêm các yếu tố văn hóa, chú ý đến nét văn hóa tương đồng và khác biệt với văn hóa Việt**

Như kết quả khảo sát trên, chúng ta nhận thấy các yếu tố văn hóa miền Nam Trung Quốc rất ít được đề cập trong giáo trình, do vậy có thể bổ sung thêm các yếu tố văn hóa đặc trưng của các vùng miền khác để tăng sự hiểu biết văn hóa Trung Quốc. Ví dụ, khi học đến từ “kinh kịch” có thể giới thiệu thêm loại hình văn hóa đặc trưng của miền Nam Trung Quốc “Việt kịch” (越剧). Học đến bài có từ 四合院 (tứ hợp viện), vì “tứ hợp viện” trong bài nằm trong bối cảnh tứ hợp viện Bắc Kinh nên học viên có thể hiểu nhầm chỉ có Bắc Kinh mới có tứ hợp viện, giáo viên có thể giải thích thêm “tứ hợp viện” là kiến trúc nhà ở truyền thống của Trung Quốc, cả miền Bắc và miền Nam Trung Quốc đều có tứ hợp viện, mô hình kiến trúc giữa hai miền hơi khác nhau một chút (có thể cho xem hình ảnh). Học đến bài có tên các trường đại học nổi tiếng ở Bắc Kinh như 清华大学 (Đại học Thanh Hoa), 北京大学 (Đại học Bắc Kinh), giáo viên có thể giới thiệu thêm cho học viên một số trường đại học nổi tiếng của các vùng khác như 中山大学 (Đại học Trung Sơn), 复旦大学 (Đại học Phúc Đán).

Ngoài ra, cũng có thể so sánh yếu tố văn hóa Hán với văn hóa Việt để tăng thêm sự hiểu biết giữa hai nền văn hóa. Ví dụ, học đến từ 喜糖 (keo mừng), 喜酒 (rượu mừng), giáo viên có thể so sánh người Việt cũng nói “uống rượu mừng” để chỉ việc ăn mừng hôn

lễ. Học đến quyển 6 có từ 粽子 (bánh chưng), có thể giải thích thêm người Trung Quốc ăn bánh chưng vào Tết Đoan Ngọ (端午节), người Việt Nam ăn bánh chưng dịp Tết. Tết Đoan Ngọ, người Việt không có tục lệ ăn bánh chưng mà hay ăn hoa quả hoặc rượu nếp.

Do đặc trưng văn hóa hai nước Việt, Trung có nhiều nét tương đồng, người Việt Nam khi học đến các từ như 春节 (Tết), 中秋节 (Tết Trung Thu), 喜酒 (rượu mừng) có thể hiểu ngay. Nhưng nội hàm văn hóa của những từ này có sự khác biệt. Ví dụ, Tết và Tết Trung thu của người Trung Quốc và người Việt Nam cũng có những nét khác nhau, đám cưới của người Trung Quốc cũng có những điểm khác với đám cưới của người Việt. Giáo viên có thể căn cứ vào tình hình cụ thể để so sánh, giải thích và bổ sung.

### **6.4. Biện pháp đảm bảo về “lượng” trong dạy từ ngữ văn hóa**

Khi giải thích từ ngữ văn hóa, tạo cảnh huống giao tiếp, bổ sung so sánh các yếu tố văn hóa, để đảm bảo khai thác có hiệu quả các từ ngữ văn hóa, giáo viên cần đảm bảo “lượng” kiến thức văn hóa và cảnh huống giao tiếp văn hóa đưa ra trong mỗi bài phải phù hợp với trình độ của học viên. Giáo viên chú ý chia giai đoạn học để cung cấp lượng kiến thức văn hóa cho học viên. Ở giai đoạn đầu, khi học viên mới làm quen với tiếng Trung, giáo viên có thể giải thích đơn giản, sử dụng nhiều hình ảnh trực quan. Ví dụ, bài đầu tiên có từ “Thiên An Môn”, giáo viên chỉ cần giải thích đó là tên một quảng trường nổi tiếng ở Bắc Kinh, và cho xem hình ảnh, không cần giải thích quá sâu về “Thiên An Môn”. Ở giai đoạn tiếp theo, nhất là giai đoạn học cuối của giáo trình, có thể cung cấp thêm các kiến thức liên quan. Ví dụ, quyển 5 có từ “Thập Tam Lăng”, giáo viên có thể cung cấp thêm các kiến thức liên quan như vì sao gọi là “Thập Tam Lăng”, vị trí nằm ở đâu, được xây từ thời nào, xây để làm gì, ngoài cung cấp hình ảnh của “Thập Tam Lăng” có thể cho xem clip ngắn giới

thiệu về “Thập Tam Lăng”. Tóm lại, ở giai đoạn đầu, giáo viên chú ý giảng cô đọng nghĩa của các từ ngữ văn hóa, sử dụng hình ảnh trực quan và thiết lập các tình huống giao tiếp thật đơn giản, giai đoạn sau cần mở rộng và giải thích sâu hơn. Quá trình sử dụng tiếng Trung để giải thích cũng tăng lên theo giai đoạn học, giai đoạn đầu khi học viên vừa làm quen với tiếng Trung có thể giải thích các từ ngữ văn hóa bằng tiếng Việt, sau đó tăng dần lượng giải thích bằng tiếng Trung. Các cảnh huống giao tiếp văn hóa mà giáo viên đưa ra cũng chuyển từ tạo cảnh huống bằng tiếng Việt sang sử dụng hoàn toàn tiếng Trung.

## 7. Kết luận

Nhìn chung các yếu tố văn hóa trong *Giáo trình Hán ngữ* rất đa dạng, được trình bày thông qua các từ ngữ văn hóa nằm đan xen, rải rác trong toàn bộ giáo trình. Thời lượng học càng nhiều, các từ ngữ văn hóa xuất hiện càng nhiều, các từ ngữ văn hóa phức tạp tập trung nhiều vào quyển 5 và quyển 6. Mặc dù các từ ngữ văn hóa nhiều và đa dạng nhưng giáo trình hầu như không có sự giải thích về các yếu tố văn hóa. Do vậy, trong quá trình giảng dạy, giáo viên cần tăng cường giải thích thêm các nghĩa văn hóa hàm chứa trong mỗi từ ngữ văn hóa. Để tăng cường khả năng hiểu và vận dụng, giáo viên tích cực tạo các cảnh huống giao tiếp văn hóa cho học viên, hoặc giao nhiệm vụ tìm hiểu các yếu tố văn hóa cho các nhóm học viên. Khi giải thích các yếu tố văn hóa và giao nhiệm vụ, giáo viên cần nắm rõ tình hình học viên, chia giai đoạn để cung cấp kiến thức văn hóa hoặc giao nhiệm vụ một cách phù hợp, đảm bảo về “lượng”, tránh trình trạng không giải thích, giải thích quá ít hoặc giải thích quá sâu, quá kỹ vào kiến thức văn hóa. Đối với việc luyện tập cảnh huống giao tiếp của các từ ngữ văn hóa, giáo viên căn cứ vào từ cụ thể trong mỗi bài, chia giai đoạn để tăng dần độ khó, linh hoạt sử dụng nhiều biện pháp để khai thác tối ưu các từ ngữ văn hóa.

## Tài liệu tham khảo

- Dương, K. C. (2014). *Giáo trình Hán ngữ* (Nguyễn T. T. L. dịch). Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Đào, T. H. (2015, 23-4). *Khai thác các yếu tố văn hóa trong giảng dạy bộ Giáo trình Hán ngữ* [Báo cáo tại hội thảo]. Hội thảo quốc gia 2015: Giảng dạy và nghiên cứu tiếng Trung Quốc tại Việt Nam: Thực trạng và hướng phát triển, Hà Nội.
- Fu, Ch. Zh. (2011). *Wenhua cihui yanjiu zongguan. Hebei ligong daxue xueban (shehui banben)*, 11(3), 109-112.
- Hoàng, T. B. T. (2021). Thiết kế bài ôn tập giai đoạn đầu học tiếng Hán dựa trên ngữ liệu “Giáo trình Hán ngữ”. Trong Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. (Chủ biên), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia 2021: Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ, quốc tế học tại Việt Nam* (Quyển 1, tr. 582-591). Nxb Đại học Quốc Gia Hà Nội.
- Larry, A. S, Richard, E. P, & Lisa, A. S. (2008). *Communication between cultures*. Beijing Foreign Language Teaching Research Press.
- Mei, L. Ch. (1993). *Hanyu guosu ciyu chuyi. Shijie Hanyu jiaoxue*, 3(1), 12-20.
- Meng, Z. M. (1993). *Duiwai Hanyu zhong de wenhua ciyu. Yuyan yu wenhua duoxueke yanjiu*. Beijing yuyan xueyuan chubanshe.
- Newmark, P. A. (2001). *Textbook of translation*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nguyễn, Đ. C. V. (2017). Giảng dạy môn giao tiếp liên văn hóa bằng phương pháp dạy học qua dự án: Trường hợp giao tiếp liên văn hóa Việt-Trung. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 33(5), 164-172. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4198>
- Nguyễn, H. A. (2015). *Kuawenhua jiaoji kecheng yu Yuenan Hanyujiaoxue zhong kuawenhua jiaoji nengli peiyang*. Trong M. T. Phạm, Đ. H. Nguyễn, T. T. H. Đỗ, T. H. A. Trần, H. A. Nguyễn, V. H. Đinh, T. L. Đỗ, T. K. L. Trần, M. N. Ngô, T. L. Q. Nguyễn & Đ. T. Phạm (Biên tập), *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia 2015: Giảng dạy và nghiên cứu tiếng Trung Quốc tại Việt Nam: Thực trạng và hướng phát triển* (tr. 29-34). Nxb Đại học Quốc Gia Hà Nội.
- Nguyễn, Q. (2008). Văn hóa, giao thoa văn hóa và giảng dạy ngoại ngữ. *Tạp chí Khoa học*



*DHUGHN: Ngoại ngữ*, 24(2), 69-85.  
<https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/3179>

Wang, Q. A. (1996). Lun Hanyu wenhuaci he wenhua yiyi. In *Zhongguo duiwai Hanyu jiaoxue xuehui diwuci xueshu taolunhui lunwenxuan* (p. 402). Beijing yuyan xueyuan chubanshe.

## CULTURAL WORDS AND TEACHING CULTURAL WORDS (THROUGH THE TEXTBOOK SERIES *CHINESE COURSE*)

Hoang Thi Bang Tam

*VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Viet Nam*

**Abstract:** In teaching foreign languages, cultural factors need to be taught in parallel with language factors. In fact, if only the language factor is present, learners will have difficulty achieving effective communication. Yang Jizhou's *Chinese Course* integrates many cultural words containing cultural elements, requiring teachers to use appropriate measures to help learners understand and use cultural words in each lesson. The article applies research methods such as surveying the current situation, statistics, analysis, pointing out the characteristics of cultural words in the textbook, and on that basis, offers solutions to exploit cultural words effectively. Hopefully, this article contributes to improving the effectiveness of teaching cultural words in Chinese in particular and teaching foreign languages in general.

*Keyword:* cultural words, types, characteristics, *Chinese Course*, teaching

# CHIẾN LƯỢC HỌC TẬP KỸ NĂNG NÓI TIẾNG TRUNG QUỐC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - TIN HỌC THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Lưu Hớn 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 ngày 17 tháng 9 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 28 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 01 năm 2023

**Tóm tắt:** Bài viết khảo sát chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam, trường hợp sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh (HUFLIT). Kết quả khảo sát bằng bảng hỏi với 233 sinh viên cho thấy, sinh viên có tần suất sử dụng ở mức độ cao cả về mặt tổng thể, lẫn trên từng nhóm chiến lược học tập siêu nhận thức, nhận thức và xã hội - tình cảm. Về phương diện giới tính, giữa sinh viên nam và sinh viên nữ không tồn tại sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược học tập. Về phương diện vùng miền, giữa sinh viên miền Trung và sinh viên miền Nam cũng không tồn tại sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược học tập. Kết quả học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc có mối tương quan thuận với tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng này.

*Từ khoá:* chiến lược học tập, kỹ năng nói, tiếng Trung Quốc, sinh viên, Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh (HUFLIT)

## 1. Mở đầu

Nói là một trong bốn kỹ năng ngôn ngữ, có vai trò quan trọng trong giao tiếp giữa người với người. Chiến lược học tập kỹ năng nói là những biện pháp, cách thức mà người học sử dụng, nhằm làm cho việc học tập kỹ năng nói có tính hiệu quả hơn. Việc nghiên cứu chiến lược học tập kỹ năng nói sẽ hữu ích cho việc cải tiến phương pháp giảng dạy của giảng viên và nâng cao chất lượng học tập của sinh viên.

Nghiên cứu về chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc hiện nay đã đạt được nhiều thành quả đáng kể. Các nghiên cứu này không chỉ đề cập đến đối tượng là lưu học sinh tại Trung Quốc (Y. Y. Wu, 2008; Na, 2009; Q. Wu, 2018), mà còn đề

cập đến các đối tượng là người học tiếng Trung Quốc trong môi trường tiếng mẹ đẻ như sinh viên Thái Lan (Lu, 2012), sinh viên Chile (Wang, 2012), sinh viên Myanmar (Zuo, 2015), sinh viên Hàn Quốc (Hu, 2015), sinh viên Indonesia (Yoanna, 2018), sinh viên Ba Lan (Chen, 2019), sinh viên Tây Ban Nha (Zeng, 2019)... Đại đa số các nghiên cứu đều sử dụng phương pháp định lượng với công cụ điều tra bằng bảng hỏi để khảo sát tình hình sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc của người học. Đồng thời, còn tiến hành phân tích sự khác biệt trên các phương diện như giới tính, tuổi tác, thời gian học tiếng Trung Quốc, ngành học trong việc sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc.

Tại Việt Nam hiện nay, nghiên cứu

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [luuhonvu@gmail.com](mailto:luuhonvu@gmail.com)

về chiến lược học tập ngoại ngữ đã đạt được một số thành quả. Nguyen và các cộng sự (2012a; 2012b; 2012c) đã tiến hành khảo sát chiến lược học tiếng Anh của sinh viên không chuyên tại Trường Đại học Cần Thơ, tìm hiểu mối quan hệ giữa vùng miền với chiến lược học tập tiếng Anh, mối quan hệ giữa kết quả học tập với chiến lược học tập tiếng Anh. Luu, Le, Tran và Nguyen (2022) đã nghiên cứu chiến lược học tập tiếng Anh của sinh viên khối ngành kinh tế tại Trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh (HUB), phát hiện sinh viên có tần suất sử dụng chiến lược học tập tiếng Anh ở mức độ tương đối cao, không có sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược học tập trên các phương diện giới tính, khối lớp, ngành học. Luu (2019c) đã phân tích chiến lược học tập tiếng Nhật như một ngoại ngữ thứ hai của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh tại HUB, đồng thời phân tích sự khác biệt về giới tính và cấp lớp trong việc sử dụng chiến lược học tập.

Nghiên cứu về chiến lược học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam hiện nay vẫn còn hạn chế về số lượng. Lin và Lu (2005; 2007) nghiên cứu về chiến lược học tập của lưu học sinh Việt Nam tại Trung Quốc, phân tích mối quan hệ giữa kết quả kì thi HSK và chiến lược học tập, phát hiện các chiến lược học tập tiêu cực có ảnh hưởng đến kết quả kì thi HSK của người học. Luu (2019a) phát hiện tần suất sử dụng chiến lược học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh tương đối cao, trong đó tần suất sử dụng nhóm chiến lược nhận thức có ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên, giữa sinh viên nam và sinh viên nữ không tồn tại sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược học tập. Nghiên cứu của Luu (2020) cũng cho thấy sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có tần suất sử dụng chiến lược học tập tương đối cao; nhân tố giới tính cũng không dẫn đến sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược học tập, song kết quả học tập không chỉ chịu tác động bởi tần suất sử dụng nhóm chiến lược nhận thức, mà còn

ảnh hưởng bởi nhóm chiến lược siêu nhận thức và nhóm chiến lược xã hội.

Nghiên cứu về chiến lược học tập của người học Việt Nam trên một bình diện ngôn ngữ hay một kĩ năng ngôn ngữ hiện nay chưa nhiều. Chúng tôi chỉ tìm thấy nghiên cứu của Dinh (2013) và Luu (2019b). Luận án tiến sĩ của Dinh (2013) đã phân tích tình hình sử dụng chiến lược học tập từ vựng tiếng Trung Quốc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội ở các cấp lớp. Luu (2019b) nghiên cứu về chiến lược học tập kĩ năng nghe tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam, phát hiện sinh viên có tần suất sử dụng chiến lược ở mức độ trung bình, đồng thời có tác động đến kết quả học tập kĩ năng nghe, song không tồn tại sự khác biệt giữa sinh viên nam và sinh viên nữ trong việc sử dụng chiến lược học tập kĩ năng nghe tiếng Trung Quốc.

Có thể thấy rằng nghiên cứu về chiến lược học tập kĩ năng nói tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam vẫn chưa được quan tâm, đề cập đến. Trong nghiên cứu này, chúng tôi muốn giải quyết bốn vấn đề sau: Thứ nhất, tình hình sử dụng chiến lược học tập kĩ năng nói tiếng Trung Quốc của sinh viên như thế nào? Thứ hai, giữa sinh viên nam và sinh viên nữ có sự khác biệt thế nào về việc sử dụng chiến lược học tập kĩ năng nói tiếng Trung Quốc? Thứ ba, giữa sinh viên các vùng miền có sự khác biệt thế nào về việc sử dụng chiến lược học tập kĩ năng nói tiếng Trung Quốc? Thứ tư, chiến lược học tập kĩ năng nói và kết quả học tập kĩ năng nói tồn tại mối quan hệ tương quan như thế nào?

## 2. Cơ sở lí luận

Cơ sở lí luận của chúng tôi trong nghiên cứu này là quan niệm của O'Malley và Chamot (1990) về chiến lược học tập. O'Malley và Chamot (1990) dựa vào mô hình xử lí thông tin đã chia chiến lược học tập ra làm ba nhóm chiến lược: nhóm chiến lược siêu nhận thức (metacognitive

strategies), nhóm chiến lược nhận thức (cognitive strategies) và nhóm chiến lược xã hội - tình cảm (socio-affective strategies).

Nhóm chiến lược siêu nhận thức là các chiến lược kiểm soát, điều tiết và chỉ đạo quá trình học tập ngôn ngữ, đồng thời có liên quan đến những suy nghĩ về quá trình học tập. Các chiến lược này sử dụng các kiến thức có được trong quá trình tri nhận, điều tiết việc học ngôn ngữ trên cơ sở xác định mục tiêu học tập, giám sát quá trình học tập và đánh giá kết quả học tập. Nhóm chiến lược này bao gồm các chiến lược như lên kế hoạch, tập trung sự chú ý vào một nhiệm vụ nào đó, chuẩn bị nhiệm vụ, tập trung sự chú ý vào một kỹ năng nào đó, tự quản lý bản thân, tự kiểm soát bản thân, tự đánh giá bản thân...

Nhóm chiến lược nhận thức là các chiến lược xử lý tài liệu học tập, tiến hành phân tích, chuyển đổi, tổng hợp các tài liệu học tập, có liên quan trực tiếp đến nhiệm vụ học tập cụ thể. Nhóm chiến lược này bao gồm các chiến lược như sử dụng tài liệu tham khảo, lặp lại, chia nhóm, suy đoán, sử dụng hình ảnh, sử dụng từ khoá, liên tưởng, ghi chú, tóm tắt, phiên dịch...

Nhóm chiến lược xã hội - tình cảm là các chiến lược mà người học sử dụng để giao tiếp với các bạn học khác hoặc người bản ngữ. Nhóm chiến lược này bao gồm các chiến lược về hợp tác, đặt câu hỏi...

### 3. Thiết kế nghiên cứu

#### 3.1. Đối tượng khảo sát

Nghiên cứu này được thực hiện tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh (HUFLIT). Tham gia khảo sát là 233 sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc, hiện đang theo học năm thứ hai của chương trình đào tạo. Về phương diện dân tộc, có 211 sinh viên dân tộc Kinh (chiếm tỉ lệ 90,6%) và 22 sinh viên dân tộc khác (chiếm tỉ lệ 9,4%). Về phương diện giới tính, có 24 sinh viên nam (chiếm tỉ lệ 10,3%) và 209 sinh viên nữ (chiếm tỉ lệ 89,7%). Về

phương diện vùng miền, có 42 sinh viên miền Trung (chiếm tỉ lệ 18,0%) và 191 sinh viên miền Nam (chiếm tỉ lệ 82,0%). Về phương diện tuổi tác, sinh viên có độ tuổi cao nhất là 26 tuổi, độ tuổi thấp nhất là 19 tuổi, độ tuổi trung bình là 19,99 tuổi. Chi tiết về đối tượng khảo sát xem bảng 1.

#### Bảng 1

*Cơ cấu đối tượng khảo sát*

Chỉ tiêu	Số lượng	Tỉ lệ %	
Dân tộc	Kinh	211	90,6
	Khác	22	9,4
Giới tính	Nam	24	10,3
	Nữ	209	89,7
Vùng miền	Miền Trung	42	18,0
	Miền Nam	191	82,0
Độ tuổi trung bình		19,99	

#### 3.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện bằng phương pháp định lượng, với công cụ nghiên cứu là điều tra bằng bảng hỏi. Bảng hỏi gồm 40 câu hỏi, trong đó các câu hỏi từ Q1 đến Q12 là các câu hỏi thuộc nhóm chiến lược siêu nhận thức, các câu hỏi từ Q13 đến Q28 là các câu hỏi thuộc nhóm chiến lược nhận thức, các câu hỏi từ Q29 đến Q40 là các câu hỏi thuộc nhóm chiến lược xã hội - tình cảm. Tất cả các câu hỏi này đều được sử dụng thang đo năm bậc của Likert, với bậc 1 là hoàn toàn không đồng ý, bậc 2 là không đồng ý, bậc 3 là bình thường, bậc 4 là đồng ý, bậc 5 là hoàn toàn đồng ý.

#### 3.3. Công cụ phân tích dữ liệu

Các dữ liệu thu thập từ điều tra được xử lý bằng phần mềm SPSS. Trong nghiên cứu này, SPSS được thực hiện trong thống kê mô tả về đối tượng khảo sát, tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói, kiểm định sự khác biệt trên hai phương diện giới tính, vùng miền và kiểm định mối tương

quan giữa kết quả học tập và tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói.

#### 4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

##### 4.1. Tình hình chung

Sinh viên HUFLIT có tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc như sau (xem bảng 2):

**Bảng 2**

*Tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói*

Nhóm chiến lược	Mean	SD
Nhóm chiến lược siêu nhận thức	3,77	0,75
Nhóm chiến lược nhận thức	3,79	0,72
Nhóm chiến lược xã hội - tình cảm	3,85	0,75
<b>Tổng thể</b>	<b>3,80</b>	<b>0,69</b>

Bảng 2 cho thấy, sinh viên HUFLIT có tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc ở mức độ cao, không chỉ về mặt tổng thể, mà còn về từng nhóm chiến lược học tập. Tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc của sinh viên HUFLIT cao hơn sinh viên các nước Thái Lan (Lu, 2012), Chile (Wang, 2012), Myanmar (Zuo, 2015), Hàn Quốc (Hu, 2015), Ba Lan (Chen, 2017), Indonesia (Yoanna, 2018), Tây Ban Nha (Zeng, 2019)...

Theo Luu (2019b), tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nghe tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam về mặt tổng thể (Mean = 3,18) và từng nhóm chiến lược siêu nhận thức (Mean = 3,32), nhận thức (Mean = 3,18), xã hội - tình cảm (Mean = 2,95) đều ở mức độ trung bình. Có thể thấy rằng, khi học tiếng Trung Quốc, sinh viên Việt Nam có tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói cao hơn chiến lược học tập kỹ năng nghe. Điều này có thể có liên quan đến độ khó của kỹ năng ngôn ngữ. Sinh viên càng giỏi, thì tần suất sử dụng chiến lược học tập

càng cao và càng điều luyện (Cohen & Apeh, 1981). Kỹ năng nghe luôn được đánh giá là kỹ năng có độ khó cao hơn kỹ năng nói, sinh viên tiên bộ về kỹ năng nghe chậm hơn kỹ năng nói, do đó có sự khác biệt trong việc sử dụng tần suất sử dụng chiến lược học tập hai kỹ năng này.

Kết quả so sánh đa tầng cho thấy tần suất sử dụng giữa nhóm chiến lược siêu nhận thức và nhóm chiến lược nhận thức không tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa ( $t = -0,55$ ,  $p > 0,05$ ), song có sự khác biệt có ý nghĩa giữa nhóm chiến lược nhận thức và nhóm chiến lược xã hội - tình cảm ( $t = -2,35$ ,  $p < 0,05$ ), giữa nhóm chiến lược siêu nhận thức và nhóm chiến lược xã hội - tình cảm ( $t = -2,18$ ,  $p < 0,05$ ). Qua đó có thể thấy, sinh viên HUFLIT thường xuyên sử dụng nhất là nhóm chiến lược xã hội - tình cảm, ít sử dụng hai nhóm chiến lược còn lại hơn.

Kết quả thống kê tần suất từng chiến lược cho thấy tất cả các chiến lược đều có tần suất sử dụng từ mức trung bình trở lên. Trong đó, tần suất sử dụng chiến lược Q7 “tìm cách cải thiện khả năng nói” (Mean = 4,23, SD = 0,89) cao nhất, tần suất sử dụng chiến lược Q24 “tiếp tục nói khi nói sai điều gì đó” (Mean = 3,09, SD = 1,24) thấp nhất.

Trong nhóm chiến lược siêu nhận thức, sinh viên thường sử dụng nhất là các chiến lược Q7 “tìm cách cải thiện khả năng nói” (Mean = 4,23, SD = 0,89), Q1 “đặt mục tiêu rõ ràng để cải thiện khả năng nói” (Mean = 4,19, SD = 0,96), Q8 “quan sát và tìm hiểu nguyên nhân lỗi” (Mean = 4,03, SD = 0,97) và Q5 “tập trung lắng nghe người khác nói” (Mean = 4,01, SD = 0,91). Qua đó cho thấy, sinh viên HUFLIT luôn có mục tiêu rõ ràng, luôn mong muốn và không ngừng tìm cách để phát triển, cải thiện kỹ năng nói của bản thân. Họ cũng thường tập trung lắng nghe người khác nói, quan sát và tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến lỗi.

Trong nhóm chiến lược nhận thức, sinh viên thường sử dụng nhất là các chiến lược Q25 “xem chương trình hoặc phim”

(Mean = 4,21, SD = 1,02), Q19 “tự nói với chính mình” (Mean = 4,02, SD = 0,99) và Q28 “sử dụng các manh mối để đoán nghĩa của từ” (Mean = 4,01, SD = 0,96). Có thể thấy rằng, sinh viên HUFLIT khi học kỹ năng nói tiếng Trung Quốc thường xem các chương trình truyền hình hoặc phim bằng tiếng Trung Quốc để học các cấu trúc, cách nói thường dùng, cũng như cách ứng xử của người Trung Quốc, thường tự luyện tập nói bằng cách tự nói với bản thân mình, thường dựa vào ngữ cảnh để đoán nghĩa của từ mới.

Trong nhóm chiến lược xã hội - tình cảm, sinh viên thường sử dụng nhất là hai chiến lược Q30 “khuyến khích bản thân nói nhiều hơn” (Mean = 4,09, SD = 0,94) và Q33 “yêu cầu nói chậm lại, lặp lại hoặc giải thích” (Mean = 4,06, SD = 0,97). Có thể thấy, dù lo lắng sẽ mắc lỗi trong quá trình nói, nhưng sinh viên HUFLIT vẫn luôn khuyến khích

### Bảng 3

Tình hình sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói theo giới tính

Nhóm chiến lược	Giới tính	Mean	SD	t	p
Nhóm chiến lược siêu nhận thức	Nam	3,68	0,90	-0,65	0,52
	Nữ	3,79	0,73		
Nhóm chiến lược nhận thức	Nam	3,68	0,88	-0,80	0,43
	Nữ	3,80	0,70		
Nhóm chiến lược xã hội - tình cảm	Nam	3,64	0,89	-1,45	0,15
	Nữ	3,87	0,72		
<b>Tổng thể</b>	Nam	3,67	0,87	-1,03	0,31
	Nữ	3,82	0,67		

Bảng 3 cho thấy, về tổng thể, sinh viên nữ có tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên nam. Trên phương diện từng nhóm chiến lược, sinh viên nữ cũng có tần suất sử dụng cao hơn sinh viên nam. Có thể thấy, sinh viên nữ sử dụng nhiều chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc hơn sinh viên nam. Nói cách khác, sinh viên nữ có sự nhiệt tình và đầu tư sức lực vào việc học tập kỹ năng nói hơn sinh viên nam. Song, giữa

bản thân phải thực hành kỹ năng nói tiếng Trung Quốc nhiều hơn, như thế mới hi vọng đạt được những tiến bộ nhất định. Mặt khác, khi nghe không hiểu người khác nói tiếng Trung Quốc, sinh viên thường sẽ đề nghị họ nói chậm lại, lặp lại lời vừa nói hoặc giải thích những chỗ bản thân chưa rõ.

### 4.2. Sự khác biệt trên phương diện giới tính

Trong số 233 sinh viên tham gia khảo sát, có 24 sinh viên nam (chiếm tỉ lệ 10,3%) và 209 sinh viên nữ (chiếm tỉ lệ 89,7%). Sở dĩ nghiên cứu này có số lượng sinh viên nữ chiếm tỉ lệ cao hơn sinh viên nam là vì sinh viên theo học ngành Ngôn ngữ Trung Quốc nói riêng, các ngành ngoại ngữ nói chung, chủ yếu là sinh viên nữ, rất ít sinh viên nam. Tình hình sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói của sinh viên nam và sinh viên nữ như sau (xem bảng 3):

sinh viên nữ và sinh viên nam không tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa về mặt tổng thể ( $t = -1,03$ ,  $p > 0,05$ ), cũng như trên từng nhóm chiến lược siêu nhận thức ( $t = -0,65$ ,  $p > 0,05$ ), nhận thức ( $t = -0,80$ ,  $p > 0,05$ ) và xã hội - tình cảm ( $t = -1,45$ ,  $p > 0,05$ ). Điều này cho thấy không có sự khác biệt về việc sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc trên phương diện giới tính.

Kết quả này giống với kết quả của các nghiên cứu trước đây về chiến lược học

tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc của lưu học sinh tại Trung Quốc (Ma & Zhang, 2011), sinh viên Thái Lan (Lu, 2012), sinh viên Chile (Wang, 2012), sinh viên Hàn Quốc (Hu, 2015), sinh viên Tây Ban Nha (Zeng, 2019). Kết quả này cũng giống với kết quả của các nghiên cứu trước đây về chiến lược học tập tiếng Anh không chuyên (Luu, Le, Tran, & Nguyen, 2022), tiếng Nhật không chuyên (Luu, 2019c), tiếng Trung Quốc không chuyên (Luu, 2019a) của sinh viên Việt Nam. Kết quả này cũng giống với kết quả nghiên cứu về chiến lược học tập kỹ năng nghe tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam (Luu, 2019b). Điều đáng lưu ý là tuy trong các nghiên cứu tại Việt Nam đều có sự chênh lệch khá lớn về tỉ lệ sinh viên nam và sinh viên nữ, nhưng đều cho kết quả không có sự khác biệt về giới tính. Qua đó cho thấy, giới tính không phải là yếu tố tạo nên sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược học tập ngoại ngữ của sinh viên Việt Nam nói chung, chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc nói riêng.

#### Bảng 4

*Tình hình sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói theo vùng miền*

Nhóm chiến lược	Vùng miền	Mean	SD	t	p
Nhóm chiến lược siêu nhận thức	Miền Trung	3,85	0,81	0,68	0,50
	Miền Nam	3,76	0,74		
Nhóm chiến lược nhận thức	Miền Trung	3,82	0,74	0,27	0,79
	Miền Nam	3,78	0,72		
Nhóm chiến lược xã hội - tình cảm	Miền Trung	3,87	0,76	0,23	0,82
	Miền Nam	3,84	0,74		
<b>Tổng thể</b>	Miền Trung	3,84	0,74	0,42	0,68
	Miền Nam	3,79	0,69		

Bảng 4 cho thấy có sự chênh lệch về tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc giữa sinh viên miền Nam và sinh viên miền Trung về mặt tổng thể cũng như trên từng nhóm chiến lược, song độ chênh lệch không cao. Tuy nhiên,

Sau khi so sánh tần suất sử dụng từng chiến lược cụ thể, chúng tôi phát hiện giữa sinh viên nam và sinh viên nữ tồn tại sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược Q25 “xem chương trình hoặc phim” ( $t = -2,60, p < 0,05$ ) trong nhóm chiến lược nhận thức và chiến lược Q29 “thư giãn khi cảm thấy lo lắng” ( $t = -3,61, p < 0,05$ ) trong nhóm chiến lược xã hội - tình cảm. So với sinh viên nam, sinh viên nữ thường thông qua các chương trình giải trí và phim tiếng Trung Quốc để tiếp nhận các kiến thức có liên quan đến kỹ năng nói tiếng Trung Quốc hơn. Khi có những lo lắng trong học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc, sinh viên nữ biết cách thư giãn hơn sinh viên nam.

#### 4.3. Sự khác biệt trên phương diện vùng miền

Trong số 233 sinh viên tham gia khảo sát, có 42 sinh viên miền Trung (chiếm tỉ lệ 18,0%) và 191 sinh viên miền Nam (chiếm tỉ lệ 82,0%). Tình hình sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói của sinh viên miền Trung và sinh viên miền Nam như sau (xem bảng 4):

kết quả kiểm định cho thấy không tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa giữa sinh viên miền Trung và sinh viên miền Nam trong việc sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc về mặt tổng thể ( $t = 0,42, p > 0,05$ ) và các nhóm chiến lược siêu nhận thức

( $t = 0,68$ ,  $p > 0,05$ ), nhận thức ( $t = 0,27$ ,  $p > 0,05$ ), xã hội - tình cảm ( $t = 0,23$ ,  $p > 0,05$ ). Trong từng chiến lược học tập cụ thể, giữa sinh viên miền Trung và sinh viên miền Nam cũng không có sự khác biệt có ý nghĩa về tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc. Điều này chứng tỏ không có sự khác biệt về phương diện vùng miền trong việc sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc.

Kết quả nghiên cứu này giống với kết quả nghiên cứu của Nguyen, Trinh và Huynh (2012b) về trường hợp sinh viên học tiếng Anh không chuyên tại Trường Đại học Cần Thơ. Tuy số lượng sinh viên giữa các vùng miền trong nghiên cứu của Nguyen, Trinh và Huynh (2012b), cũng như trong nghiên cứu

này của chúng tôi, có sự chênh lệch khá lớn, song kết quả cả hai nghiên cứu đều cho thấy không có sự khác biệt trên phương diện vùng miền trong việc sử dụng chiến lược học tập. Qua đó có thể thấy rằng, vùng miền không phải là yếu tố dẫn đến sự khác biệt của sinh viên Việt Nam trong việc sử dụng chiến lược học tập nói chung, chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc nói riêng.

#### 4.4. *Mối quan hệ với kết quả học tập*

Nghiên cứu sử dụng điểm tổng kết học phần Nói tiếng Trung Quốc của sinh viên trong học kỳ gần nhất để làm cơ sở phân tích tương quan giữa kết quả học tập và việc sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói. Kết quả phân tích tương quan Pearson như sau (xem bảng 5):

**Bảng 5**

*Kết quả phân tích tương quan Pearson*

		Nhóm chiến lược siêu nhận thức	Nhóm chiến lược nhận thức	Nhóm chiến lược xã hội - tình cảm	Tổng thể
Kết quả học tập	Pearson Correlation	0,20	0,20	0,14	0,19
	Sig (2-tailed)	0,00	0,00	0,03	0,00

Bảng 5 cho thấy, kết quả học tập kỹ năng nói và tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói về mặt tổng thể có mối tương quan thuận với nhau ( $r = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ), đồng thời cũng có mối tương quan thuận với từng nhóm chiến lược học tập siêu nhận thức ( $r = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ), nhận thức ( $r = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ) và xã hội - tình cảm ( $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ).

Khi xem xét mối tương quan giữa kết quả học tập và từng chiến lược học tập cụ thể, chúng tôi phát hiện tồn tại mối tương quan thuận giữa kết quả học tập và một số chiến lược học tập. Cụ thể như sau:

Trong nhóm chiến lược siêu nhận thức, tồn tại mối tương quan thuận giữa kết quả học tập với các chiến lược Q4 “lên kế hoạch về những đặc điểm ngôn ngữ cần chú ý” ( $r = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ), Q5 “tập trung lắng

nghe người khác nói” ( $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ), Q6 “tổng kết, đánh giá tiến bộ” ( $r = 0,15$ ,  $p < 0,05$ ), Q7 “tìm cách cải thiện khả năng nói” ( $r = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ), Q8 “quan sát và tìm hiểu nguyên nhân lỗi” ( $r = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ), Q9 “tự học từ trong lỗi sử dụng của bản thân” ( $r = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ), Q10 “tìm cơ hội nói tiếng Trung Quốc” ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ), Q11 “chuẩn bị cho bài tập nói” ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ) và Q12 “thử đặt mình vào môi trường Trung Quốc” ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ). Có thể thấy rằng, khi học kỹ năng nói tiếng Trung Quốc, kết quả học tập của sinh viên có liên quan mật thiết với kế hoạch học tập, tìm kiếm và tự tạo cơ hội thực hành kỹ năng nói, quan sát và học tập từ người khác và bản thân, tổng kết đánh giá tiến bộ, tìm cách cải thiện bản thân. Lỗ Tấn đã từng nói: “Trên con đường thành công không có dấu chân của kẻ lười biếng”. Những sinh viên có kế



hoạch và sự chuẩn bị trước sẽ chủ động hơn trong học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc, thông qua việc học hỏi từ người khác và từ những lỗi sử dụng của bản thân sẽ giúp sinh viên không ngừng cải thiện kỹ năng nói của chính mình, từ đó có được kết quả cao trong học tập.

Trong nhóm chiến lược nhận thức, tồn tại mối tương quan thuận giữa kết quả học tập với các chiến lược Q15 “so sánh tiếng Trung Quốc với tiếng mẹ đẻ” ( $r = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ), Q16 “tóm tắt các mẫu câu trong văn nói” ( $r = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ), Q17 “luyện phát âm và ngữ điệu nhiều lần” ( $r = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ), Q18 “lặp đi lặp lại cách diễn đạt và mẫu câu mới” ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ), Q19 “tự nói với chính mình” ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ), Q20 “trò chuyện với người khác bằng tiếng Trung Quốc” ( $r = 0,26$ ,  $p < 0,05$ ), Q21 “chú ý và sử dụng cách người Trung Quốc nói tiếng Trung Quốc” ( $r = 0,17$ ,  $p < 0,05$ ), Q23 “sửa lỗi ngay khi phát hiện lỗi” ( $r = 0,24$ ,  $p < 0,05$ ), Q26 “nắm bắt ý chính khi nghe người Trung Quốc nói chuyện” ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ), Q27 “suy nghĩ bằng tiếng Trung Quốc khi nói tiếng Trung Quốc” ( $r = 0,15$ ,  $p < 0,05$ ) và Q28 “sử dụng các manh mối để đoán nghĩa của từ” ( $r = 0,21$ ,  $p < 0,05$ ). Có thể thấy rằng, khi học kỹ năng nói tiếng Trung Quốc, kết quả học tập của sinh viên có liên quan đến cách thức thực hành những kiến thức được học. Việc tổng kết các kiến thức đã học, đồng thời so sánh với tiếng mẹ đẻ sẽ giúp sinh viên hiểu sâu hơn các cách biểu đạt của người Trung Quốc. Bên cạnh đó, việc không ngừng tạo cơ hội cho bản thân nói tiếng Trung Quốc, luyện tập và bắt chước ngữ điệu, phát âm, cách diễn đạt của người Trung Quốc sẽ giúp kỹ năng nói của sinh viên ngày càng tiệm cận với người bản ngữ Trung Quốc. Ngoài ra, việc tư duy bằng tiếng Trung Quốc khi nói tiếng Trung Quốc sẽ giúp sinh viên nâng cao khả năng phản xạ.

Trong nhóm chiến lược xã hội - tình cảm, tồn tại mối tương quan thuận giữa kết quả học tập với các chiến lược Q30 “khuyến khích bản thân nói nhiều hơn” ( $r = 0,22$ ,

$p < 0,05$ ), Q31 “luyện nói và chia sẻ thông tin với bạn học” ( $r = 0,21$ ,  $p < 0,05$ ), Q32 “nhờ thầy cô hoặc bạn học sửa lỗi” ( $r = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ), Q33 “yêu cầu nói chậm lại, lặp lại hoặc giải thích” ( $r = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ) và Q35 “sử dụng từ hoặc cụm từ có nghĩa gần với từ hoặc cụm từ muốn biểu đạt” ( $r = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ). Có thể thấy rằng, việc thường xuyên luyện nói và không “sĩ diện” khi nói sai hoặc nghe không hiểu sẽ giúp sinh viên có kết quả học tập cao hơn. Không ngại nói sai, không ngại bị người khác phát hiện năng lực yếu kém của bản thân, đồng thời không ngừng luyện tập sẽ giúp sinh viên phát triển và hoàn thiện kỹ năng nói tiếng Trung Quốc của bản thân.

## 5. Kết luận và kiến nghị

### 5.1. Kết luận

Chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc là những biện pháp, cách thức mà sinh viên sử dụng, nhằm mang lại tính hiệu quả cho việc học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc. Trên cơ sở quan niệm của O'Malley và Chamot (1990) về chiến lược học tập, bài viết tiến hành khảo sát bằng bảng hỏi với 233 sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, sinh viên có tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc ở mức độ cao về mặt tổng thể và về từng nhóm chiến lược siêu nhận thức, nhận thức và xã hội - tình cảm. Về mặt giới tính, không tồn tại sự khác biệt giữa sinh viên nam và sinh viên nữ trong việc sử dụng chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc. Về mặt vùng miền, không tồn tại sự khác biệt giữa sinh viên miền Nam và sinh viên miền Trung. Giữa kết quả học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc và tần suất sử dụng chiến lược học tập kỹ năng này tồn tại mối tương quan thuận.

### 5.2. Kiến nghị

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, nhằm

nâng cao năng lực nói tiếng Trung Quốc của sinh viên, bài viết đưa ra một số kiến nghị sau:

Thứ nhất, giảng viên cần hướng dẫn sinh viên thiết lập và thực hiện kế hoạch học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc. Vào đầu học kì, giảng viên cần giới thiệu với sinh viên trọng điểm ngôn ngữ của mỗi bài, yêu cầu sinh viên có sự chuẩn bị trước cho mỗi bài tập nói. Trong các bài tập nói, giảng viên cần chỉ rõ các lỗi sử dụng ngôn ngữ của sinh viên, đồng thời trao đổi với sinh viên để tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến các lỗi này. Giảng viên cũng cần dành thời gian tổng kết, đánh giá những tiến bộ trong học tập kỹ năng nói của sinh viên vào giữa học kì và cuối học kì, từ đó đưa ra các kiến nghị cần thiết để giúp sinh viên cải thiện kỹ năng nói tiếng Trung Quốc.

Thứ hai, giảng viên cần so sánh cách dùng từ, cách diễn đạt giữa tiếng Trung Quốc và tiếng Việt, tóm tắt các mẫu câu thường dùng trong giao tiếp của người Trung Quốc, hướng dẫn sinh viên nắm bắt các ý chính trong câu nói của người Trung Quốc, cũng như đoán nghĩa các từ mới thông qua ngữ cảnh mà nó xuất hiện. Giảng viên cũng cần yêu cầu sinh viên chú ý và sử dụng các cách người Trung Quốc nói tiếng Trung Quốc, đồng thời không ngừng luyện tập phát âm, ngữ điệu, từ vựng, mẫu câu.

Thứ ba, sinh viên cần tập suy nghĩ bằng tiếng Trung Quốc, thường xuyên tự tạo dựng môi trường nói tiếng Trung Quốc cho bản thân như tự nói tiếng Trung Quốc với chính mình, hoặc chủ động giao tiếp bằng tiếng Trung Quốc với bạn bè, thầy cô. Sinh viên cũng cần có ý thức sửa lỗi khi bản thân tự phát hiện lỗi hoặc thầy cô, bạn bè chỉ ra lỗi của bản thân. Đồng thời, khi nghe không hiểu hoặc nghe không kịp, sinh viên cũng không nên quá vì thể diện bản thân mà không dám đề nghị bạn bè, thầy cô nói chậm lại, lặp lại hoặc giải thích điều mình chưa hiểu.

### Tài liệu tham khảo

- Chen, C. (2019). *Bolan xueseheng Hanyu kouyu xuexi celue – Yi Fuluociwafu Daxue Hanxue xi wei li* [A study on oral Chinese learning strategies of Polish students - Based on Sinology of University of Wroclaw] [Master's Thesis, Xiamen University]. CNKI.
- Cohen, A. D., & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221–236. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004198>
- Dinh, T. H. T. (2013). *Yuenan xuesheng Hanyu cihui xuexi yanjiu - Yi Yuenan Henei Guojia Daxue xiashu Waiguoyu Daxue Zhongguo Yuyan Wenhua Xi Hanyuyan zhuanye benkesheng weili* [Chinese vocabulary learning of Vietnamese students - Research on students of Faculty of Chinese Language and Culture, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi] [Doctoral Dissertation, Central China Normal University]. CNKI.
- Hu, C. (2015). *Hanguo bentu Hanyu xuexizhe kouyu xuexi celue diaocha fenxi* [A questionnaire study on the spoken language strategies by Chinese learners of South Korea - With Confucius Institute of Chungnam University for example] [Master's Thesis, Shandong University]. CNKI.
- Lin, K., & Lu, X. (2005). Yuenan liuxuesheng Hanyu xuexi celue fenxi [An analysis of Chinese language learning strategies by Vietnamese students]. *Journal of College of Chinese Language and Culture, Jinan University*, (4), 19-24.
- Lu, X., & Lin, K. (2007). Yuenan liuxuesheng Hanyu xuexi celue yu HSK chengji de guanxi [The relation between Chinese language learning strategy of Vietnamese students and result of HSK]. *Higher Education Forum*, (3), 155-159.
- Lu, Y. N. (2012). *Taiguo xuesheng Hanyu kouyu xuexi celue de yanjiu* [Research on spoken Chinese learning strategies of Thai students] [Master's Thesis, Shandong University]. CNKI.
- Luu, H. V. (2019a). A study on learning strategies of Chinese as a second foreign language for English majors. In V. T. Pham, V. T. Pham, V. H. Pham, T. T. H. Truong, H. Pham, X. H. Nguyen, H. H. Ngo, T. H. Pham, V. H. Dao, X. Q. Duong, V. T. Ta, T. T. Bui & V. T. Le (Eds.), *Proceedings of the 2019*

- national linguistics conference "Vietnamese language in the context of exchange, integration and development"* (Vol. 1, pp. 1017-1024). Dan Tri Publisher.
- Luu, H. V. (2019b). A research on Chinese listening learning strategies of Vietnamese students. *Ho Chi Minh City Journal of Social Sciences*, (8), 59-68.
- Luu, H. V. (2019c). An analysis of English major students' language learning strategies of Japanese as a second foreign language at Banking University Ho Chi Minh City. *Journal of Science Hanoi Open University*, (55), 48-55.
- Luu, H. V. (2020). A study of Chinese language learning strategies of Chinese language students in Vietnam. In VNU University of Languages and International Studies (Eds.), *Proceedings of ULIS national conference 2020 "Research and teaching of foreign languages, linguistics and international studies in Vietnam"* (pp. 687-695). Vietnam National University Press, Hanoi.
- Luu, H. V., Le, Q. T., Tran, T. N. A., & Nguyen, T. P. T. (2022). English learning strategies of economics-majored students at Banking University of Ho Chi Minh City. *VNU Journal of Science: Education Research*, 38(1), 92-102. <http://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4582>
- Ma, W. J., & Zhang, R. M. (2011). Dali Xueyuan liuxuesheng Hanyu kouyu xuexi celue yanjiu [On the spoken Chinese learning strategies of L2 Chinese learners of Dali University]. *Journal of Dali University*, 10(11), 94-96.
- Na, J. (2009). Hanguo, Oumei xuesheng Hanyu kouyu xuexi celue duibi yanjiu [A contrastive study of the CSLS used by Korean students and Euramerican students]. *Journal of Southwest University of Science and Technology*, 26(4), 60-63.
- Nguyen, T. D., Trinh, H. T., & Huynh, M. T. (2012a). Language learning strategies used by non-English major freshman at Can Tho University. *Can Tho University Journal of Science*, (23b), 42-49.
- Nguyen, T. D., Trinh, H. T., & Huynh, M. T. (2012b). Regional differences in language learning strategy use of non-English major students at Can Tho University. *Can Tho University Journal of Science*, (24b), 77-83.
- Nguyen, T. D., Huynh, M. T., & Trinh, H. T. (2012c). The correlation between language learning strategy use of English non-major freshman and their achievements in the course General English 1, at Can Tho University. *Can Tho University Journal of Science*, (24b), 100-107.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Wang, F. (2012). *Zhili chujie shuiping Hanyu xuexizhe kouyu xuexi celue yanjiu* [Research on oral Chinese learning strategies of Chilean at primary level] [Master's Thesis, Nanjing University]. CNKI.
- Wu, Q. (2018). *Jiyu Feizhou lai Hua liuxuesheng Hanyu xuexi celue de kouyu jiaoxue yanjiu* [Oral English teaching research based on Chinese language learning strategies of African students studying in China]. *Bulletin of Chinese Language Teaching*, (6), 65-67.
- Wu, Y. Y. (2008). *Yidali xuesheng Hanyu kouyu xuexi celue shiyong de ge'an yanjiu* [A case study on oral Chinese learning strategies used by Italian learners in different social environments]. *Chinese Teaching in the World*, (4), 88-100.
- Yoanna, A. M. (2018). *Fei Hanyu huanjing xia Yinni xuesheng Hanyu kouyu xuexi celue yanjiu* [The study on spoken Chinese learning strategies of Indonesian students in non-Chinese language environment] [Master's Thesis, Shanghai International Studies University]. CNKI.
- Zeng, A. D. (2019). *Xibanya zhonggaoji Hanyu xuexizhe kouyu xuexi celue ji jiaoxue duice yanjiu - Yi Basailuona Kongzi xueyuan weilu* [A study of oral Chinese learning strategies and teaching strategies for Spanish intermediate and advanced Chinese learners: A case study of Confucius Institute of Barcelona] [Master's Thesis, Beijing Foreign Studies University]. CNKI.
- Zuo, S. Y. (2015). *Miandian xuesheng Hanyu kouyu xuexi celue de yanjiu* [A study on the learning strategies of Burmese students' spoken Chinese]. *Chizi*, (9), 279-281.

**Phụ lục****Bảng khảo sát chiến lược học tập kỹ năng nói tiếng Trung Quốc**

<b>Mã câu hỏi</b>	<b>Nội dung câu hỏi</b>
Q1	Tôi đặt mục tiêu rõ ràng để cải thiện khả năng nói tiếng Trung Quốc của mình.
Q2	Tôi đã luyện nói tiếng Trung Quốc theo kế hoạch.
Q3	Tôi xem trước nội dung của bài học tiếng Trung Quốc trước khi đến lớp.
Q4	Tôi đã lên kế hoạch trước nên đặc biệt chú ý những đặc điểm ngôn ngữ cụ thể nào, chẳng hạn như cách người Trung Quốc phát âm một số âm.
Q5	Khi người khác nói tiếng Trung Quốc, tôi cố gắng tập trung nghe và không nghĩ đến những vấn đề không liên quan.
Q6	Tôi chú ý đến việc tổng kết những tiến bộ trong kỹ năng nói tiếng Trung Quốc và đánh giá nó.
Q7	Tôi cố gắng tìm cách cải thiện khả năng nói tiếng Trung Quốc của mình.
Q8	Tôi cố gắng quan sát những lỗi khi nói tiếng Trung Quốc của mình và tìm hiểu nguyên nhân.
Q9	Tôi học từ trong những lỗi khi sử dụng tiếng Trung Quốc của mình.
Q10	Tôi cố gắng tìm cơ hội để nói tiếng Trung Quốc, chẳng hạn như sống với người Trung Quốc hoặc đi du lịch với người Trung Quốc.
Q11	Tôi chuẩn bị cho bài tập nói tiếng Trung Quốc sắp tới.
Q12	Tôi thử đặt mình vào môi trường Trung Quốc.
Q13	Tôi sử dụng sổ tay ngôn ngữ để ghi lại những thông tin quan trọng được nói bằng tiếng Trung Quốc.
Q14	Để thuận tiện cho cuộc trò chuyện, tôi phải ghi nhớ một số đoạn hội thoại và mẫu câu.
Q15	Tôi tìm những điểm giống và khác nhau giữa tiếng Trung Quốc và tiếng mẹ đẻ của mình.
Q16	Tôi tóm tắt các mẫu câu trong văn nói tiếng Trung Quốc.
Q17	Tôi luyện phát âm và ngữ điệu tiếng Trung Quốc nhiều lần.
Q18	Để luyện nói, tôi đã lặp đi lặp lại một số cách diễn đạt và mẫu câu mới.
Q19	Tôi thường tự nói tiếng Trung Quốc với chính mình.
Q20	Tôi bắt đầu trò chuyện với những người khác bằng tiếng Trung Quốc.
Q21	Tôi chú ý đến cách người Trung Quốc nói tiếng Trung Quốc (chẳng hạn như thành ngữ và cách diễn đạt thông dụng) và sử dụng chúng trong thực tế của tôi.
Q22	Khi không tìm được cách diễn đạt phù hợp, tôi thường chuyển sang tiếng Việt ngay lập tức.
Q23	Tôi sửa lỗi ngay khi nhận ra lỗi ngôn ngữ trong lời nói của mình.
Q24	Khi tôi nói sai điều gì đó, tôi thường nói tiếp thay vì dừng lại và sửa lại.
Q25	Tôi xem một số chương trình hoặc phim có tiếng Trung Quốc.
Q26	Khi tôi nghe một người Trung Quốc nói chuyện, tôi thường nắm bắt ý chính của họ.
Q27	Tôi cố gắng suy nghĩ bằng tiếng Trung Quốc khi nói tiếng Trung Quốc.
Q28	Khi không hiểu tất cả các từ mà tôi nghe được, tôi sử dụng tất cả các manh mối để đoán nghĩa.
Q29	Lúc tôi cảm thấy lo lắng khi nói tiếng Trung Quốc, tôi sẽ cố gắng thư giãn.

Q30	Mặc dù lo lắng về việc mắc lỗi nhưng tôi vẫn khuyến khích bản thân nói tiếng Trung Quốc nhiều hơn.
Q31	Tôi luyện nói và chia sẻ thông tin với các bạn học khác.
Q32	Khi tôi nói tiếng Trung Quốc, tôi sẽ nhờ thầy cô hoặc bạn học sửa lỗi cho mình.
Q33	Nếu tôi không hiểu, tôi yêu cầu người nói nói chậm lại, lặp lại hoặc giải thích những gì họ nói.
Q34	Khi người khác nói sai, tôi thường âm thầm sửa lỗi của họ trong lòng.
Q35	Nếu tôi không thể nghĩ ra từ chính xác để diễn đạt, tôi sẽ sử dụng từ hoặc cụm từ có nghĩa gần nhất với từ đó.
Q36	Khi tôi không thể nghĩ ra cách diễn đạt thích hợp, tôi sử dụng cử chỉ hoặc tạm thời sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ của mình.
Q37	Tôi cố gắng tìm hiểu văn hóa Trung Quốc.
Q38	Tôi hướng cuộc trò chuyện về những chủ đề mà tôi quen thuộc.
Q39	Trong một cuộc trò chuyện, tôi dự đoán những gì người kia sẽ nói dựa trên những nội dung trò chuyện trước đó.
Q40	Tôi chú ý đến các dấu hiệu căng thẳng về thể chất có thể ảnh hưởng đến việc học tiếng Trung Quốc của tôi, chẳng hạn như đau đầu và mất ngủ.

## A STUDY OF HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES AND INFORMATION TECHNOLOGY STUDENTS' CHINESE SPEAKING SKILL LEARNING STRATEGIES

Luu Hon Vu

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

**Abstract:** This article examined Vietnamese students' Chinese speaking skills learning strategies, with the case of Chinese Language majors of Ho Chi Minh City University of Foreign Languages and Information Technology. The results of the survey of 233 students showed that the frequency of use of Vietnamese students' speaking skill learning strategies is at a high level, not only in general, but also in terms of metacognitive strategies, cognitive strategies, and socio-affective strategies. In terms of gender, there is no difference between male and female students in using strategies to learn Chinese speaking skill. In terms of regions, there is no difference between students in the Central region and students in the South region in using strategies to learn Chinese speaking skill. There is a positive correlation between the achievement of Chinese speaking skill and the frequency of using learning strategies.

**Keywords:** learning strategies, speaking skill, Chinese, students, HUFLIT

## TRAO ĐỔI

NÉT ĐỘC ĐÁO CỦA CÁC BIỆN PHÁP TU TỪ  
TRONG CA KHÚC “TÌNH CÂY VÀ ĐẤT”  
CỦA TÔ THANH TÙNG

Phạm Ngọc Hàm\*

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

Nhận ngày 19 tháng 9 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 8 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 1 năm 2023

**Tóm tắt:** Ca khúc, nhất là tình ca có sức quyến rũ và thấm sâu vào lòng người trước hết là do sự bông trâm của thanh âm, nhưng vẻ đẹp của lời ca lại là điều kiện tiên quyết tạo nên sức sống mãnh liệt của ca khúc, khiến nó trường tồn với thời gian. Một trong những nhân tố quan trọng làm nên thành công của ca từ là việc vận dụng các biện pháp tu từ. Nét độc đáo của các biện pháp tu từ, nhất là ẩn dụ trong ca khúc “Tình cây và đất” của Tô Thanh Tùng ở chỗ lựa chọn hình ảnh ví von tưởng như phi lí mà thành có lí, để lại ấn tượng khó phai trong lòng người cảm nhận. Bài viết bằng phương pháp và thủ pháp phân tích, đối chiếu so sánh, làm nổi rõ giá trị của các biện pháp tu từ trong lời ca “Tình cây và đất”, khẳng định thêm một lần tài hoa nghệ thuật của Tô Thanh Tùng.

*Từ khóa:* tu từ, cây, đất, ca khúc, độc đáo

## 1. Đặt vấn đề

Thiên “Thuần điển” trong sách *Thượng thư có câu thi ngôn chí, ca vịnh ngôn* (诗言, 歌咏言), nghĩa là thơ dùng để bày tỏ chí khí của con người, ca giúp cho âm thanh của lời thơ được kéo dài, chậm chậm, bay bổng, làm nổi rõ ý nghĩa của lời thơ. Điều đó chứng tỏ điều kiện tiên quyết của một ca khúc hay là chất lượng ca từ. Ca khúc, nhất là tình ca có sức quyến rũ và thấm sâu vào lòng người trước hết là do sự bông trâm của thanh âm, nhưng vẻ đẹp của ca từ là nhân tố chủ yếu làm nên sức sống mãnh liệt của ca khúc, khiến nó trường tồn với thời gian. Một trong những nhân tố quan trọng làm nên thành công của ca từ là việc vận dụng các biện pháp tu từ, trong đó nổi bật nhất là ẩn dụ.

Nghiên cứu về ca từ ở Việt Nam khá

đa dạng, ngoài những bài viết của các nghệ sĩ nhìn nhận ca từ dưới góc độ nghệ thuật âm nhạc ra, nghiên cứu dưới góc độ ngôn ngữ học trước hết phải kể đến Dương Việt Á (2000) với cuốn *Ca từ trong âm nhạc Việt Nam*. Trong khuôn khổ 328 trang, tác giả đi sâu phân tích mối quan hệ giữa ca từ và âm nhạc, đồng thời làm rõ đặc điểm từ ngữ, trong đó có từ tượng thanh, từ đệm, từ láy, từ địa phương, nhất là từ ngữ mang sắc thái tu từ qua hàng loạt ví dụ tiêu biểu trong các ca khúc Việt Nam, mà phần lớn là các sáng tác trong thời kỳ kháng chiến chống Mỹ cứu nước. Tiếp đó là chuyên khảo của Nguyễn Thị Bích Hạnh (2015), nhan đề *Ẩn dụ tri nhận trong ca từ Trịnh Công Sơn*. Trên cơ sở phát triển nội dung luận án tiến sĩ cùng tên, trong khuôn khổ 320 trang sách, tác giả chọn góc ẩn dụ để khảo sát ngữ liệu qua trường hợp ca khúc của Trịnh Công Sơn. Từ đó, tác giả tiến hành

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [phamngochamnnvhtq@gmail.com](mailto:phamngochamnnvhtq@gmail.com)

giải mã các mô hình ẩn dụ tri nhận được Trịnh Công Sơn vận dụng một cách hết sức sáng tạo và linh hoạt, đồng thời phân tích vai trò và giá trị của biện pháp ẩn dụ, góp phần làm nên vẻ đẹp trong ca từ cũng như triết lý nhân sinh của người nghệ sĩ tài hoa này. Gần đây, nghiên cứu ca từ một cách khá toàn diện dưới góc nhìn ngữ nghĩa học từ vựng phải kể đến Nguyễn Thị Thúy Hà (2021) với luận án tiến sĩ nhan đề *Đặc điểm từ vựng – ngữ nghĩa của ca từ trong ca khúc cách mạng Việt Nam giai đoạn 1945 – 1975*. Tác giả đã thống kê được 826 từ ngữ có sự chuyển trường từ vựng – ngữ nghĩa với tần số xuất hiện lên đến 2650 lần. Trong nghiên cứu này, tác giả dành nhiều tâm huyết cho nội dung nghiên cứu về ẩn dụ, hoán dụ và khẳng định, đây là hai phương thức chuyển nghĩa tiêu biểu dẫn đến sự chuyển trường từ vựng – ngữ nghĩa của từ. Tuy nhiên, cho đến nay, chưa có nghiên cứu nào về ca từ trong ca khúc của Tô Thanh Tùng.

Nhạc sĩ Tô Thanh Tùng (1944-2017) sinh ra và lớn lên trên quê hương Đồng Tháp. Mảnh đất giàu ý thơ nơi ông sinh ra đã chấp cánh cho ông bay bổng trong cuộc đời sáng tạo nghệ thuật với hơn 200 ca khúc chủ yếu về tình yêu, mỗi bài là kết quả một sự trải nghiệm tình yêu của người nghệ sĩ tài hoa và cũng rất đào hoa. “Tình cây và đất” ra đời năm 1988, cùng với “Sao anh nữ đành quên”, “Hồng Ngự mang tên em”, “Giã từ”, “Giăng câu”, “Cô hàng xóm”,... đã đi sâu vào tâm khảm của khán thính giả trong nước và hải ngoại. Trong hàng trăm ca khúc để đời của ông, chúng tôi cho rằng “Tình cây và đất” là nổi trội nhất ở phép ẩn dụ, thể hiện tình yêu lứa đôi gắn liền với tình yêu thiên nhiên, đặc biệt là nhận thức đúng đắn về quan hệ giữa môi trường sinh thái với cuộc sống của con người. Trong bối cảnh ô nhiễm môi trường ngày càng nghiêm trọng như ngày nay, không ít vùng đất vốn trù phú nay đã tạm “ngừng hơi thở” thì giá trị của ca khúc càng trở nên sâu sắc và mang tính thời sự rõ nét.

“Tình cây và đất” – đưa con tinh thần

của Tô Thanh Tùng tới nay trải qua hơn ba mươi năm, nhưng mỗi lần âm vang qua giọng hát mượt mà của các ca sĩ đều rung động hàng triệu triệu con tim biết yêu và trân trọng giá trị vĩnh hằng của cuộc sống. Có thể nói “Tình cây và đất” là tác phẩm tiêu biểu nhất, được truyền đi trong không gian nhiều nhất và rộng nhất trong các sáng tác của ông. Bí quyết của sự thành công ấy là do tác giả đã thả hồn vào cả vũ trụ, lắng nghe tâm sự của đất và cây mà ngỡ đó là đôi tình nhân tâm đầu ý hợp tuy hai mà một, tuy một mà hai. Phép ẩn dụ mà miền nguồn là cây và đất, ánh xạ lên miền đích là tình yêu lứa đôi em và anh đã làm nên vẻ đẹp ngôn từ và giá trị nhân văn cao cả của ca khúc đi cùng năm tháng. Đó chính là đỉnh cao trong những cống hiến của Tô Thanh Tùng cho đời sau về mặt nghệ thuật, khiến thân xác ông đã rời xa nhân thế mà linh hồn ông còn âm vang mãi mỗi khi ca khúc được cất lên. Và lối ví *anh là đất, em là cây* tưởng chừng như phi lí mà trở thành chân lí, luôn khơi gợi tâm tư của bao người đã yêu, biết yêu và sẽ yêu. Tình yêu đó vượt lên giới hạn giữa những gái sắc trai tài, từ tình yêu lứa đôi vươn tới tình yêu thiên nhiên và môi trường sống. Không gian bao la chứa đựng tình yêu cũng bao la giữa em và anh, như cây và đất. Bài viết bằng phương pháp và thủ pháp phân tích, đối chiếu so sánh, làm nổi rõ nét độc đáo cũng như giá trị nhân văn của biện pháp ẩn dụ trong ca từ của tuyệt phẩm “Tình cây và đất”, khẳng định thêm một lần tài hoa sáng tạo nghệ thuật của Tô Thanh Tùng.

## 2. Khái quát về tu từ

### 2.1. Định nghĩa về tu từ

Về khái niệm tu từ, *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* giải thích rằng, tu từ là “điều chỉnh, gọt giũa câu từ, vận dụng các phương thức thể hiện, khiến cho ngôn ngữ biểu đạt chính xác, mới mẻ, sinh động” (Li & Tang, tr. 1267). Cuốn *Tu từ ngữ pháp tiếng Hán* giải thích “tu từ là sự gia công tổng hợp về mặt nghệ thuật đối với ngôn



ngữ..., khiến cho giao tiếp ngôn ngữ đạt được hiệu quả cao nhất” (Li & Wu, 2003, tr. 199). Nhờ có các biện pháp tu từ, việc biểu đạt ngôn ngữ trở nên trong sáng, giàu tính hình tượng.

Đánh giá về vai trò của tu từ, Bàn Tăng An (1998) cho rằng “tu từ với tư cách là nghệ thuật khuyên nhủ, cũng là một nghệ thuật sử dụng ngôn từ trong thực tế, cho ta biết điều chỉnh lời nói thế nào để đạt được mục đích giao tiếp. Tu từ còn dựa vào các nghệ thuật khác, đặc biệt là logic,... Tu từ còn được coi là logic cộng với phong cách và nghệ thuật biểu đạt” (Peng, 1998, tr. 166). Các nhà ngôn ngữ học như Lý Hùng Vĩ, Vũ Hiểu Bình (2003) đã tổng kết được khoảng 20 biện pháp tu từ khác nhau, trong đó, thường được vận dụng trong ca từ gồm ẩn dụ, hoán dụ, nhân hóa, khoa trương, đối ngẫu, lặp từ... Trong đó, ẩn dụ đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc tạo ra tính hình tượng của ca từ. Từ những quan điểm của các học giả kể trên, có thể thấy, tu từ là nghệ thuật gọt giũa, nâng cao vẻ đẹp của ngôn từ, tạo ra phương cách biểu đạt tốt nhất, nhằm đạt được hiệu quả giao tiếp cao nhất. Tu từ gồm ba loại, tu từ ngữ âm, tu từ từ vựng và tu từ ngữ pháp, thể hiện sự phong phú của từng bình diện ngôn ngữ trong quá trình sử dụng nhờ vào sự sáng tạo của người tham gia giao tiếp.

## 2.2. Khái quát về ẩn dụ

Ẩn dụ là một trong những biện pháp tu từ được sử dụng phổ biến trong sáng tác văn học nghệ thuật. Có thể nói, hầu hết các bài thơ hay, ca từ hay, truyền thống, có sức sống mãnh liệt, đi cùng năm tháng đều sử dụng một cách đặc địa và thành công biện pháp ẩn dụ. Chẳng hạn như “Tự nguyện” của Trương Quốc Khánh với lời ví *Nếu là chim, tôi sẽ là loài bồ câu trắng, nếu là hoa, tôi sẽ là một đóa hướng dương...*, hay như “Mùa xuân nho nhỏ” lời thơ Thanh Hải với tâm nguyện *Ta làm con chim hót, ta làm một nhành hoa...*, đã khiến cho thiên nhiên và con người hòa quyện bên nhau, và hình

tượng nghệ thuật trong ca từ trở nên lung linh. Hoa và chim xưa nay luôn được coi là hình ảnh biểu trưng cho mùa xuân âm dương hài hòa, có thanh có sắc, nhựa sống tràn trề. Về khái niệm ẩn dụ, *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* giải thích rằng ẩn dụ “là một phép ví von so sánh. Phép ví von này thường dùng các từ như ‘là’, ‘chính là’, ‘trở thành’, ‘biến thành’..., thay thế cho từ biểu thị so sánh. Về hình thức, đó là dạng câu phán đoán, nhưng trên thực tế lại là phép ví von” (Li & Tang, 2001, tr. 1363). Thúc Định Phương cho rằng ẩn dụ là “sự thay thế giữa từ và từ. Bởi vì là một dạng thay thế giữa từ và từ, cho nên ẩn dụ là một công cụ có sử dụng hay không đều được. Nó chỉ là một phương tiện tăng cường hiệu quả biểu đạt của ngôn ngữ” (Shu, 2002, tr. 29).

Đỗ Hữu Châu cho rằng “ẩn dụ là cách gọi tên một sự vật này bằng tên một sự vật khác, giữa chúng có mối quan hệ tương đồng” (Đỗ, 1962, tr. 54). Quan điểm này thống nhất với quan điểm của Nguyễn Thiện Giáp, “ẩn dụ là sự chuyển đổi tên gọi dựa vào sự giống nhau giữa các sự vật hoặc hiện tượng được so sánh với nhau” (Nguyễn, 1998, tr. 162). Nguyễn Đức Tồn khẳng định “bản chất của ẩn dụ trước hết là *sự thay thế* tên gọi dựa trên sự *đồng nhất hóa* các sự vật, hiện tượng, tính chất... khi tư duy, con người phát hiện ra ở chúng ít nhất *cùng có một nét hay một đặc điểm nào đó*” (Nguyễn, 2013, tr. 207). Ngoài ra, còn có nhiều học giả bàn về ẩn dụ, như Nguyễn Văn Tu (1960), Nguyễn Lâm (1966), Đào Thản (1988), Phan Thế Hưng (2007)...

Từ những quan điểm của các học giả trên đây, chúng tôi cho rằng, ẩn dụ về bản chất là sự chuyển đổi tên gọi, về hình thức là dạng câu phán đoán, không có sự xuất hiện các yếu tố biểu thị so sánh, về nội hàm là sự thể hiện ý nghĩa so sánh, về nguồn gốc là kết quả của phép tư duy, liên tưởng giữa hai sự vật, hiện tượng có điểm tương đồng. Nói cách khác, đó là sự so sánh ngầm, là phương thức chuyển nghĩa của từ, làm cho ý nghĩa



của từ trở nên phong phú, đa dạng, giúp cho việc biểu đạt trở nên uyển chuyển, giàu tính hình tượng. Với tác giả của các tác phẩm văn học, đặc biệt là thơ ca, việc sử dụng đặc địa phép ẩn dụ là kết quả của năng lực tư duy liên tưởng phong phú giữa sự vật khách quan với con người. Với khán thính giả, đây là cơ hội giúp họ trau dồi và phát huy khả năng liên tưởng, năng lực thẩm mỹ để tận hưởng cái hay, cái đẹp của văn thơ, điệu nhạc. Giá trị thẩm mỹ và hiệu quả biểu đạt của biện pháp ẩn dụ là ở đó. Ba nhân tố tạo thành cơ chế của ẩn dụ gồm miền nguồn, miền đích và sự ánh xạ. Trong đó, miền nguồn đảm nhận chức năng cung cấp thông tin, hình ảnh cụ thể được hình thành từ quá trình tri nhận về sự vật, hiện tượng khách quan. Miền nguồn được chuyển qua cho miền đích. Miền đích tiếp nhận thông tin của miền nguồn để hình dung đặc trưng của sự vật, hiện tượng bằng những ý niệm trừu tượng. Quá trình chuyển hóa từ miền nguồn sang miền đích được gọi là sự ánh xạ. Chẳng hạn, từ miền nguồn “chén rượu”, qua tư duy liên tưởng, người Trung Quốc đã gắn kết nó với “cuộc sống” – một khái niệm hết sức trừu tượng nhằm tạo nên phép ví von *CUỘC ĐỜI LÀ MỘT CHÉN RƯỢU*, chứa đầy ngọt bùi, cay đắng của cuộc đời (生活是一杯酒, 饱含着人生的酸甜苦辣). Về hình thức, “cuộc đời là một chén rượu” thuộc câu phán đoán theo dạng thức **A là B**. Phép ẩn dụ này là kết quả của mối liên hệ giữa cuộc đời và chén rượu. Trong đó, rượu là miền nguồn với đặc tính trong vị đắng có vị ngọt của chất liệu làm ra nó. Rượu lại là phương thức để người ta chia sẻ nỗi niềm buồn vui, đồng thời là tinh hoa của thành phẩm nông nghiệp dâng lên tổ tiên, trời đất, thể hiện nét văn hóa tín ngưỡng và đạo lí uống nước nhớ nguồn. Tất cả làm nên phép ẩn dụ hết sức tinh tế, lí thú và gần gũi, dễ hiểu đối với nhân dân hai nước Việt – Trung thuộc cùng một không gian văn hóa mà sản xuất nông nghiệp là chủ đạo. Tuy nhiên, ý nghĩa ẩn dụ của *anh là đất, em là cây* lại có nét độc đáo làm nên phong cách ca từ của Tô Thanh Tùng.

### 3. Đặc điểm của phép ẩn dụ trong ca khúc “Tình cây và đất”

Lắng nghe ca khúc “Tình cây và đất” chúng ta bắt gặp hình ảnh *anh là đất, em là cây*, đó là lời ước nguyện trong tương lai gần tình yêu thực sự đến với đôi lứa để rồi đơm hoa kết trái. Trong cơ chế tạo nên phép ẩn dụ này, “đất” và “cây” là miền nguồn, qua tư duy liên tưởng độc đáo, tác giả đã để “cây” và “đất” – những sự vật cụ thể, gần gũi xung quanh ta ánh xạ lên miền đích là tình yêu đôi lứa – một khái niệm trừu tượng, cũng như cuộc sống nói chung, người ta chỉ có thể vẽ nên nó bằng một hoặc một số biểu hiện cụ thể như một cái ôm, một nụ hôn, một trái tim hay ánh mắt nhìn đắm đuối. “Cây” được định nghĩa là “thực vật có rễ, thân, lá rõ rệt hoặc vật có hình thù giống những thực vật có thân, lá” (Hoàng, 2020, tr. 217). Căn cứ vào cách định nghĩa này, chúng tôi chọn nghĩa thứ nhất “thực vật có rễ, thân, lá rõ rệt” làm cơ sở bàn về quan hệ giữa cây và đất, em và anh. Về khái niệm “đất”, *Từ điển tiếng Việt* đưa ra 8 nghĩa, trong đó, chúng tôi cho rằng có 3 nghĩa đầu liên quan hơn đến phép ẩn dụ được đề cập trong bài viết này. Đó là: (1) chất rắn ở trên đó người ta và các loài động vật, thực vật sinh sống; đối lập với *trời*, hoặc với *biển, nước*; (2) chất rắn làm thành lớp trên cùng của bề mặt trái đất, gồm những hạt vụn khoáng vật không gắn chặt với nhau và nhiều chất hữu cơ gọi là *mùn*, trên đó có thể trồng trọt được; (3) khoảng mặt đất trên đó có thể trồng trọt được (Hoàng, 2020, tr. 492).

Từ những cách định nghĩa trên có thể thấy, không phải bất kỳ đất nào cũng mang lại sức sống cho cây, nói cách khác là đất để trồng trọt. Cây với nghĩa gốc là loài thực vật thực thụ có rễ bám vào lòng đất để hấp thụ nhựa sống từ đất, nuôi thân và lá. Như vậy, cây và đất có quan hệ mật thiết với nhau, đất trồng phải là đất có khoáng chất, làm nguồn dinh dưỡng nuôi cây sinh trưởng và phát triển. Đất cằn, sỏi đá, ô nhiễm nếu không được cải tạo sẽ không có loài thực vật nào tồn tại. Ngược lại, cây xanh tươi sẽ là lớp

bình phong chở che cho đất, khiến cho đất không bị rửa trôi, lại luôn mát lạnh và giữ được độ ẩm. Đất tốt cây xanh, đất cằn cây lụi, điều đó phản ánh quan hệ tương tác giữa đất và cây. Em và anh trong tiếng Việt là lối xưng hô thân thiết, dùng trong quan hệ gia đình và phát triển ra quan hệ xã hội giữa những người trẻ tuổi, được xác định dựa trên quan hệ thứ bậc trong gia đình và những người độ tuổi chênh lệch nhau không nhiều ngoài xã hội. Ngày nay, cùng với sự phát triển của xã hội, nhiều người tuổi cao, đã bước sang lục thất tuần vẫn xưng gọi nhau bằng cặp từ xưng hô: anh – em, vừa thể hiện quan hệ gần gũi, vừa thỏa mãn tâm lý “tôi và anh còn trẻ” để rời mặc dù tuổi đã cao nhưng vẫn lạc quan yêu đời. Tuy nhiên, anh và em dùng để xưng hô giữa các cặp gái trai là tín hiệu tình yêu lứa đôi đã chớm nở và phát triển theo chiều hướng tốt lành. Mặc dù cách xưng hô giữa đôi lứa của lớp trẻ ngày nay đã có nhiều thay đổi nhưng cặp từ anh – em vẫn là cách xưng hô chính thức, phổ biến, tích cực và chuyên tải tình cảm sâu đậm của đôi lứa yêu nhau.

Theo quan niệm âm dương ngũ hành, đất tượng âm, ở dưới, tương ứng với trời tượng dương, ở trên. Trong tiếng Hán, từ ghép đẳng lập “天地: *thiên địa*” gồm từ tố 天 *thiên* (trời) đứng trước, từ tố 地 *địa* (đất) đứng sau, trật tự đó không thể thay đổi. Tuy nhiên, trong tiếng Việt, trật tự này linh hoạt hơn, ngoài “thiên địa” là từ gốc Hán ra, tiếng Việt còn có cặp từ “trời đất” và “đất trời” cùng tồn tại với sự hài hòa giữa thanh bằng và thanh trắc cũng như vận mẫu khác nhau, tạo điều kiện thuận lợi cho việc vận dụng vào sáng tác thơ ca. Câu *Đất trời một thoáng thu màn ướt; Sông núi muôn trùng trái gấm phơi* trong lời dịch thơ của Nam Trân qua bài thơ nguồn chữ Hán “晴天: Tình thiên” (trời hửng) của Hồ Chủ tịch là một ví dụ tiêu biểu. Tương ứng với trời đất/ thiên địa trong vũ trụ quan là trai gái/ nam nữ trong nhân sinh quan. Trong tác phẩm của mình, Tô Thanh Tùng đã tạo cho mình một hướng đi riêng. Ông căn cứ vào tính chất của mối quan hệ

giữa cây, tiêu biểu cho thế giới thực vật và đất tiêu biểu cho nền tảng tồn tại và phát triển của cây; từ mối liên hệ giữa cây và đất, gắn nó với mối liên hệ giữa em và anh trong tình yêu lứa đôi. Trên cơ sở các mối liên hệ này, Tô Thanh Tùng đã tạo lập nên phép ẩn dụ mà miền nguồn là đất và cây, ánh xạ lên miền đích là anh và em. Bằng cách nhìn tinh tế đó, ông đã lập nên biểu thức phán đoán *anh là đất* và *em là cây*, mà ẩn chứa trong đó là phép so sánh “anh như mảnh đất phì nhiêu”, “em như cây xanh bám rễ vào lòng đất”, làm nên xuân đời, xuân tình như mùa xuân thiên nhiên vậy. Mùa xuân về, ánh dương huy hoàng, ấm áp mang lại sức sống cho muôn loài trong đó có thế giới thực vật, giúp chúng nảy mầm, đơm chồi kết hoa chờ ngày trĩu quả. Cây tươi xanh hấp thụ khí các-bô-níc, nhả ra khí ô-xi cho không khí trong lành, tạo nên môi trường sinh thái lí tưởng cho cuộc sống con người. Và cụm từ “hoi thở của đất” được hình thành, diễn tả sự sống lành mạnh do môi trường mang lại làm tiền đề cho sự sáng tạo mới “đất ngừng hoi thở” khi “đất vắng cây”. Rõ ràng rằng, sự sáng tạo của Tô Thanh Tùng mang tính kế thừa. Từ bề mặt của từng con chữ “anh là đất” trong chừng mực nào đó có thể gây “hoài nghi” lâm thời cho người cảm nhận. Lối ví von này có phần trái ngược với quan niệm âm dương truyền thống. Tiếng Việt có từ “đất mẹ” cũng như tiếng Anh có từ “Mother Earth”.

Tiếng Hán tuy không có cách biểu đạt tương tự, nhưng truyền thuyết “Nữ Oa tạo người” kể rằng, Nữ Oa dùng đất sét nặn ra người, khi chưa có tác động của ánh mặt trời thì những người được bà nào nặn đều không cử động. Những căn cứ này giúp ta thêm một lần có thể khẳng định, đất tượng âm biểu trưng cho người mẹ, người phụ nữ, là quan niệm phổ biến của nhiều dân tộc. Mặc dù vậy, nhìn lại lịch sử, Việt Nam có lối nói *thuyền theo lái, gái theo chồng*, tương ứng với 嫁鸡随鸡, 嫁狗随狗 *giá kê tùy kê, giá cầu tùy cầu* (gả cho gà thì theo gà, gả cho chó thì theo chó) trong tiếng Hán, phản ánh thân phận lệ thuộc vào đàn ông của người

phụ nữ và trách nhiệm trụ cột gia đình của người đàn ông mà lịch sử đã từng chứng kiến. Vai trò nuôi dạy vợ con của người đàn ông theo quan niệm truyền thống đã được Nguyễn Bình Khiêm thể hiện qua bài “Tăng thú” (憎鼠: ghét chuột) bằng câu *Phụ mẫu ngưỡng tri sự, thê tử phủ tri dục* (父母仰知事, 妻子俯知育: trông lên biết cách phụng dưỡng cha mẹ, cúi xuống biết đường nuôi dạy vợ con). Và trong ca khúc “Tình cây và đất”, người đàn ông được ví như mảnh đất dày phì nhiêu, vững chắc, làm nền tảng, chỗ dựa cho người phụ nữ; người phụ nữ được ví như cây xanh luôn bám rễ vào lòng đất, làm cho nền đất vững hơn, tỏa bóng mát che cho mặt đất. Tập tục trồng cây ngăn lũ, chống xói mòn cũng có cơ sở khoa học về quan hệ giữa đất, nước và cây. Trong ca khúc còn xuất hiện cụm từ “chuyện trăm năm ân tình cây và đất”. Quan niệm truyền thống đều cho rằng giới hạn của đời cây là mười năm trong tương quan với đời người là trăm năm. “Mười năm trồng cây, trăm năm trồng người” là câu cách ngôn quen thuộc với cả người Việt Nam và người Trung Quốc. Chủ tịch Hồ Chí Minh lúc sinh thời đã từng dạy *Vì lợi ích mười năm thì phải trồng cây, vì lợi ích trăm năm thì phải trồng người*, cho đến nay mỗi người dân Việt Nam vẫn luôn khắc ghi và thực hiện.

Ngày nay, môi trường ô nhiễm – mặt trái của thời kỳ công nghiệp hóa và hậu quả của biến đổi khí hậu khiến cho đất khô cằn, đất ô nhiễm và sa mạc hóa ngày càng lan rộng tới cả những miền quê vốn dĩ ruộng đồng phì nhiêu, rợp trời bóng mát, và trong đời sống của con người thời hiện đại ngày càng nhiều cuộc tình dang dở, những lứa đôi dễ dàng lia bỏ nhau, thậm chí là những cặp vợ chồng trẻ đang ấm êm hạnh phúc cũng xem nhẹ việc hàn gắn khi mâu thuẫn xảy ra, rạn nứt tình cảm. Trong bối cảnh đó, mỗi lần nghe ca khúc, cảm nhận về ước nguyện *anh là đất, em là cây*, chúng ta càng thấy thấm thía ý nghĩa của ca từ và chân giá trị của biện pháp ẩn dụ mà miền nguồn là cây và đất, được ánh xạ lên miền đích là em và anh. Có

thể nói, phép ẩn dụ này đã đạt được mục tiêu “một mũi tên trúng hai đích”, vừa khuyên con người nhận thức đúng đắn và biết trân trọng giá trị của môi trường, vừa nhắc nhở lớp trẻ biết nâng niu, gìn giữ, chăm lo cho hạnh phúc lứa đôi, để cho tiếng cười luôn ngập tràn trong mỗi gia đình và mùa xuân thiên nhiên cũng như mùa xuân tình yêu của tuổi trẻ mãi mãi vững bền. Câu kết của ca khúc là lời khuyên nhủ, cũng là lời cảnh báo: chỉ có những người nhận thức đúng đắn về mối liên hệ giữa cây và đất, giữa tình cảm nam và nữ trong tình yêu lứa đôi mới được vinh dự tận hưởng hạnh phúc và cuộc tình trăm năm của mỗi người đều ngập tràn sắc xuân. “Mùa xuân vĩnh hằng” với ý nghĩa ẩn dụ chỉ sự bất diệt, trường tồn của thiên nhiên, cũng là cuộc sống hạnh phúc vững bền, muôn thuở của con người, là lời kết hết sức có hậu dành cho những ai biết trân trọng chân giá trị của cuộc sống.

Bên cạnh hình ảnh ẩn dụ *cây và đất*, trong ca khúc còn xuất hiện hình ảnh *ngày xanh* trong câu *Cho lứa đôi kết thành mộng ước của ngày xanh*. Theo nghiên cứu của Nguyễn Thị Liên (2021), từ miền nguồn, từ chỉ màu sắc “xanh” trong tiếng Việt ánh xạ lên các miền đích như: (1) cung bậc tích cực của cảm xúc; (2) cung bậc tiêu cực của cảm xúc; (3) đặc trưng, tính cách của đối tượng; (4) vai trò, giá trị của đối tượng; (5) sự biến động, vận động của đối tượng. Đặc biệt là tác động của màu xanh đến tâm lý con người ánh xạ lên miền đích là đặc tính của thời gian được con người cảm nhận như *đêm xanh, buổi trưa xanh ngời*, hay *ngày xanh biếc đất, nắng đầy hồn ta* (Chế Lan Viên – *Trưa dưới vòm cây*) (Nguyễn, 2021, tr. 19). Tô Thanh Tùng lại chọn hình ảnh *ngày xanh* cũng theo mạch tư duy liên tưởng giữa màu xanh và sự cảm nhận về thời gian của con người. Màu xanh trước hết được cảm nhận từ tác động của cỏ cây, hoa lá đang vươn lên đón nhận ánh dương huy hoàng ấm áp của mùa xuân, qua hạ, sang thu mới ngả sắc vàng. Từ *ngày xanh* trong những câu thơ của các bậc tiền bối như *ngày xanh mơn mõi má hồng phôi*

*pha* (Nguyễn Du – *Truyện Kiều*) và *Ngày xanh như ngọc, đầu xanh bạc* (Tản Đà – *Tiến ông Công lên châu giời*) cũng đồng nhất về nghĩa với *ngày xanh* của Tô Thanh Tùng, đó là tuổi trẻ, tuổi thanh xuân – những năm tháng tràn đầy sức sống, nhiệt huyết và hy vọng. Có thể nói “xanh” được sử dụng rộng rãi trong rất nhiều sáng tác nghệ thuật, từ sắc màu của cỏ cây, của vũ trụ, “xanh” ánh xạ lên miền đích, chỉ sức trẻ của cuộc đời. Những hình ảnh như *Xanh núi, xanh sông, xanh đồng, xanh biển; Xanh trời, xanh cả những ước mơ... Tôi bay giữa màu xanh giải phóng* (Tố Hữu – *Vui thế hôm nay: Máu và hoa*) hay *Trời xanh đây là của chúng ta* (Nguyễn Đình Thi – *Đất nước*) đều là những ví dụ điển hình cho ý nghĩa ẩn dụ tích cực của “xanh”. Có thể thấy, sự chuyển nghĩa của từ chỉ màu sắc “xanh” trong tiếng Việt phản ánh đặc điểm tri nhận của người Việt Nam về một trong những sắc màu của tự nhiên, từ đó liên tưởng sang cuộc sống thực tế qua cảm quan của thị giác về thuộc tính của sự vật, mà thuộc tính “là sự thể hiện tâm lí của đặc tính sự vật, là kết quả của sự tương tác giữa tri nhận của con người với sự vật hiện thực” (Nguyễn, 2014, tr. 68), được phạm trù hóa và ý niệm hóa. Hình ảnh *ngày xanh* trong ca khúc *Tình cây và đất* chính là sự thể hiện sinh động một sự chuyển nghĩa theo quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận. Phép ẩn dụ trong ca khúc “*Tình cây và đất*” đã thể hiện rõ nét quan điểm “ẩn dụ ý niệm tạo nên không gian tư duy rộng lớn, nối kết tư tưởng, tình cảm giữa người phát ngôn với người tiếp nhận thông tin, đồng thời tạo ra mối liên hệ giữa các sự vật, hiện tượng với nhau cũng như mối liên hệ giữa hiện thực khách quan với bản thân con người” (Phạm, 2018, tr. 17).

#### 4. Các biện pháp tu từ khác trong “*Tình cây và đất*”

Ngoài ẩn dụ, ca khúc “*Tình cây và đất*” còn vận dụng một số biện pháp tu từ khác như nhân hóa, phép lặp, phép đối... Ngay từ câu đầu được tạo hình nghệ thuật

bằng thủ pháp nhân hóa kết hợp với phép lặp và đối xứng *Đất vắng cây, đất ngừng/ Ngừng hơi thở; cây thiếu đất, cây sống/ Sống với ai*. Các động từ *vắng, thiếu, ngừng, sống* đều liên quan đến hành vi, tính chất của con người và đời sống con người. Trong đó, “vắng” có nghĩa là “không có mặt, không xuất hiện ở một nơi nào đó như bình thường...; không hoặc ít có người qua lại, lui tới hoạt động...; yên ắng, không hoặc rất ít có biểu hiện của hoạt động con người” (Hoàng, 2020, tr. 1745). Hai động từ *ngừng* và *sống* được lặp lại, kết hợp với hai về nói về đất và cây đối xứng nhau, thể hiện sự gắn bó keo sơn giữa hai thực thể cây và đất cũng như ý nghĩa nhân văn của sự sống, khiến người ta liên hệ đến tình yêu giữa hai bên nam và nữ. Cụm từ *ngừng hơi thở* diễn tả một cách dè dặt, uyển chuyển về cái chết, *ngừng* có thể sẽ tiếp tục, nhưng cũng có thể là vĩnh viễn. Đất ngừng thở khi phải vắng cây, như em hao gầy khi phải xa anh. Theo đó, đại từ phiếm chỉ *ai* đặt trong câu hỏi tu từ (*sống với ai*), diễn tả nỗi cô đơn, trống trải khi anh xa em như cây thiếu đất. Hai động từ “bám” và “ôm” nổi trội trong hai câu *cây bám rễ sâu* và *đất ôm chặt đáy lòng* thêm một lần mô tả tình cảm gắn bó thiết tha, khăng khít, hô ứng, đồng điệu đến đỉnh điểm giữa đôi bên. *Từ điển tiếng Việt* giải thích, “bám” nghĩa là: (1) tự giữ chặt vào hoặc dính chặt vào cho không rời ra khỏi; (2) không lìa, không rời một chút nào cả; (3) dựa vào để tồn tại, để bầu víu (Hoàng, 2020, tr. 47). Còn như từ “ôm” nghĩa là: (1) vòng hai tay qua để giữ sát vào lòng, vào người; (2) giữ mãi, nuôi mãi trong lòng (Hoàng, 2020, tr. 1209). Trong đó, nghĩa thứ hai, thứ ba của từ “bám” và nghĩa thứ hai của từ “ôm” đều được phái sinh từ nghĩa thứ nhất. Đối chiếu với ca khúc, có thể thấy, “bám” và “ôm” được dùng như một thủ pháp nhân hóa để cây và đất trở thành hai con người có tình cảm thực thụ, không thể sống thiếu nhau, xa nhau. Tất cả những từ vốn diễn tả hoạt động của con người đã được Tô Thanh Tùng dùng cho cây và đất trong mối tương quan giữa hai thực

thể này là sự thể hiện của phép nhân hóa được vận dụng một cách hết sức tinh tế, khiến người nghe cảm nhận và thấu hiểu đất và cây cũng có linh hồn như con người. Nhờ đó mà mối liên hệ giữa cây và đất với em và anh càng trở nên gần gũi, dễ hiểu, dễ hình dung. Việc vận dụng phép nhân hóa đó làm nền cho sự hình thành cơ chế ẩn dụ *anh là đất, em là cây* ở cuối ca khúc, thể hiện ước nguyện thiết tha được gắn bó keo sơn bên nhau trọn đời giữa đôi lứa yêu nhau. Hình ảnh “trời se duyên” cũng mang sắc thái nhân hóa. Trời được coi như đáng tối cao vô hình, cũng là lẽ tự nhiên, khách quan với con người. Trời trong lời ca trở thành ông tơ bà nguyệt, tác thành cho đôi lứa anh và em.

Cặp câu sóng đôi *Đất vắng cây và cây thiếu đất* xuất hiện ngay từ đầu ca khúc không chỉ cân xứng về số chữ mà còn có sự hoán đổi vị trí của *đất* và *cây* ở hai vị trí chủ ngữ (chủ thể) và tân ngữ (khách thể) trong cùng một dạng câu với hai động từ vị ngữ *vắng* và *thiếu*, khiến người nghe cảm nhận được *đất* và *cây* tuy hai mà một, chúng làm nên một cặp song hành, như hai trái tim chung một nhịp đập, chung một tâm tình đang hướng về nhau, thổ lộ cùng nhau, khát khao luôn bên nhau. Và câu hỏi tu từ “sống với ai” như một giả thiết tình yêu mà mỗi con người biết sống có ý nghĩa đều có thể tìm ra lời đáp.

Ngoài ra, ca khúc còn xuất hiện cặp câu sóng đôi *những con đường trái dài bóng mát và những mảnh vườn trái ngọt cây xanh*. Từ *những* được lặp lại như hồi ức, hoài niệm, trải ra trước mắt tác giả cũng như ca sĩ và thính giả màu xanh man mác và hương vị ngọt lành do bàn tay lao động của con người đem lại, tạo nên cảm giác nhiều, nhiều lắm những món quà mà thiên nhiên ban tặng cũng như thành quả kết tinh từ lao động dâng hiến cho đời.

## 5. Lời kết

“Tình cây và đất” là bản tình ca đi cùng năm tháng, gắn liền với tên tuổi của

nhạc sĩ Tô Thanh Tùng. Lời ca mượt mà đậm thắm, trong đó có sử dụng nhiều biện pháp tu từ như ẩn dụ, nhân hóa, điệp từ, đối ngẫu... Tuy nhiên, nổi bật nhất vẫn là biện pháp ẩn dụ được tác giả xây dựng trên cơ sở mối liên hệ giữa đất và cây, giữa hai bên nam nữ trong tình yêu lứa đôi. Sự vật cụ thể “đất” và “cây” được chọn làm miền nguồn ánh xạ lên miền đích: tình yêu, trong đó, nam được ví với đất, nữ được ví với cây, thể hiện bằng lối xưng hô phổ biến “anh” và “em”. Phép ví von ấy nhìn từ góc độ học thuyết âm dương dường như có phần trái quy luật, nhưng ở góc độ mối liên hệ qua lại giữa đất và cây, nam và nữ thì hoàn toàn không có gì mâu thuẫn. Có thể coi toàn bộ lời ca là niềm tâm sự, cũng là câu chuyện trăm năm mà “cây” và “đất” thì thắm với nhân gian. Đó chính là sự phát hiện hết sức tinh tế của Tô Thanh Tùng. Nét độc đáo của phép ẩn dụ đã làm nên giá trị nhân văn sâu sắc và sức sống mãnh liệt của ca khúc mãi mãi trường tồn với thời gian. Bên cạnh đó là phép nhân hóa khiến cho “đất” và “cây” trở thành “người tình trăm năm” cùng chung mộng ước, gắn bó bên nhau dựng xây mùa xuân vĩnh cửu. Chuyện trăm năm của cây và đất là lời răn dạy ý vị dành cho thế hệ trẻ, giúp họ biết trân trọng đất trời, sông núi, cỏ cây và không ngừng vun đắp, gìn giữ cho tình yêu lứa đôi mãi mãi như mùa xuân khoe sắc, tỏa hương.

## Tài liệu tham khảo

- Dương, V. Á. (2000). *Ca từ trong âm nhạc Việt Nam*. NXB Viện âm nhạc.
- Đào, T. (1988). *Từ ngôn ngữ chung đến ngôn ngữ nghệ thuật*. NXB Khoa học xã hội.
- Đỗ, H. C. (1962). *Giáo trình Việt ngữ* (tập 2). NXB Giáo dục.
- Hoàng, P. (2020). *Từ điển tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng.
- Li, B. J., & Tang, Zh. Ch. (2001). *Xiandai Hanyu guifan cidian*. Jilin daxue chubanshe.
- Li, H. W., & Wu, X. P. (2003). *Hanyu yufa xiuci*. Jilin renmin chubanshe.
- Nguyễn, Đ. T. (2013). *Những vấn đề của ngôn ngữ học cấu trúc dưới ánh sáng lí thuyết ngôn ngữ học hiện đại*. NXB Khoa học xã hội.

- Nguyễn, T. B. H. (2015). *Ân dụ tri nhận trong ca từ Trịnh Công Sơn* [Luận án Tiến sĩ, Học viện Khoa học xã hội]. [http://tailieudientu.lrc.tnu.edu.vn/Upload/Collection/brief/brief\\_43846\\_47790\\_151020\\_14144322nguyenthibichhanh.pdf](http://tailieudientu.lrc.tnu.edu.vn/Upload/Collection/brief/brief_43846_47790_151020_14144322nguyenthibichhanh.pdf)
- Nguyễn, T. G. (1998). *Từ vựng học tiếng Việt*. NXB Giáo dục.
- Nguyễn, T. G. (2014). *Nghĩa học Việt ngữ*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn, T. L. (2021). Ân dụ ý niệm “xanh” trong tiếng Việt. *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Phú Yên*, 26, 17-23.
- Nguyễn, T. T. H. (2021). *Đặc điểm từ vựng – ngữ nghĩa của ca từ trong ca khúc cách mạng Việt Nam giai đoạn 1945 – 1975* [Luận án Tiến sĩ Ngữ văn, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội]. [https://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU\\_123/138198](https://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/138198)
- Peng, Z. A. (1998). *Yuyong xiuci wenhua*. Xuelin chubanshe.
- Phạm, N. H., & Lê, T. K. D. (2018). Ý nghĩa ẩn dụ của *tùng, trúc, mai* trong tiếng Hán và tiếng Việt. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 34(6), 15-24. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4319>
- Shu, D. F. (2002). *Xiucixue yanjiu*. Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe.
- Trần, N. T. (2013). Nguồn gốc Đông Nam Á của triết lý âm dương. *Triết học*, 1(260), 32-40.

## THE UNIQUENESS OF LITERARY DEVICES IN THE SONG “TINH CAY VA DAT” BY TO THANH TUNG

Pham Ngoc Ham

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

**Abstract:** Songs, especially love songs, are beautiful and touching because of the melody. However, it is the lyrics that make an everlasting song. A key factor that contributes to the beauty of lyric is the use of literary devices. In the song “Tinh cay va dat” (lit. Love between tree and earth) by To Thanh Tung, the uniqueness of literary devices, especially metaphor, exerts a strong impression on listeners. The article employs some research methods and techniques such as analysis, comparison-contrast, to highlight the use of literary devices in the song “Tinh cay va dat”, which shows the talent of To Thanh Tung.

*Keywords:* literary devices, flora, earth, song, uniqueness

# TÌM HIỂU Ý NGHĨA CỦA ĐỘNG TỪ ĐA NGHĨA 잡다 (CẦM, NẮM) TRONG TIẾNG HÀN QUỐC

Cao Hải Linh\*

*Trường Cao đẳng Công nghệ bách khoa Hà Nội,  
Số 18-20, đường Nhân Mỹ, quận Nam Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 22 tháng 9 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 19 tháng 12 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 3 năm 2023

**Tóm tắt:** Một đặc điểm trong văn hóa giao tiếp của người Hàn là lối nói ẩn ý bằng cách sử dụng từ đa nghĩa. Vì thế, nghiên cứu về từ đa nghĩa trong tiếng Hàn đã có từ rất sớm và mỗi học giả lại có một cách tiếp cận khác nhau như nghiên cứu phân loại từ đa nghĩa, phân biệt sự khác nhau giữa từ đồng âm và từ đa nghĩa... Một trong các từ đa nghĩa có tần suất xuất hiện nhiều và dễ gây nhầm lẫn cho người nước ngoài học tiếng Hàn là động từ đa nghĩa “잡다 (jab-da) - cầm, nắm”. Dựa trên quan điểm lý thuyết về “phân loại nghĩa trong từ nhiều nghĩa” của các nhà nghiên cứu Việt ngữ, tiêu biểu là Mai Ngọc Chừ (2015), Nguyễn Thiện Giáp (2014), Phan Thị Nguyệt Hoa (2009), bài viết xem xét ý nghĩa của “잡다 (jab-da) - cầm, nắm” trong tiếng Hàn với tư cách là động từ. Đây là từ đa nghĩa gồm 10 nghĩa, gồm một nghĩa gốc và chín nghĩa phái sinh. Dựa vào mức độ tương đồng, gần gũi của các nét nghĩa, người viết tổng hợp chín nghĩa phái sinh thành năm nhóm lớn. Chúng tôi tập trung vào việc phân tích từng ví dụ minh họa nhằm giúp người học có được cái nhìn tổng quát về ý nghĩa của từ để có thể tiếp nhận và sử dụng một cách thuần thục, chính xác trong giao tiếp.

*Từ khóa:* từ đa nghĩa, nghĩa gốc, nghĩa phái sinh, 잡다 (jab-da), cầm, nắm tiếng Hàn Quốc

## 1. Đặt vấn đề

Một đặc điểm nổi bật trong văn hóa giao tiếp của người Hàn là sử dụng nhiều từ đa nghĩa cùng lối nói ẩn ý tạo nên cách nói uyển chuyển, lịch sự, mang cảm giác nhẹ nhàng, mềm mại đến người nghe. Tuy nhiên, chính đặc điểm này lại gây nên những lỗi dùng từ đối với người nước ngoài học tiếng Hàn nói chung và người Việt Nam học tiếng Hàn nói riêng. Việc sử dụng sai ý nghĩa, không phân biệt được các nghĩa của từ đa nghĩa nói chung và động từ đa nghĩa nói riêng giữa những người sử dụng tiếng Hàn với tư cách là ngoại ngữ có thể dẫn đến những hiểu lầm không đáng có trong công việc và cuộc sống. Vì vậy, cần có những nghiên cứu chuyên sâu về từ đa nghĩa nói chung và động từ đa nghĩa nói riêng trong

tiếng Hàn để giúp cho người học phân biệt được các nghĩa của từ đa nghĩa, từ đó có thể sử dụng tiếng Hàn một cách thuần thục. Đây cũng chính là lí do người viết lựa chọn phân tích tìm hiểu ý nghĩa của động từ 잡다 (cầm, nắm) - một trong những động từ đa nghĩa có tần suất xuất hiện nhiều và dễ nhầm lẫn trong đời sống.

Khảo sát lịch sử nghiên cứu về từ đa nghĩa trong tiếng Hàn Quốc, theo tính chất từ loại, ta có thể qui các nghiên cứu tiêu biểu về hai nhóm chính sau đây. Nhóm thứ nhất là các nghiên cứu về danh từ đa nghĩa, trong đó phải kể đến các nghiên cứu tiêu biểu của Cho (2004), Seo (2010), Yun (2011), Bao (2021)... Nhóm thứ hai là các nghiên cứu về động từ đa nghĩa của các tác giả tiêu biểu như Gwak (2012), Hoàng (2012), Yun

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [caohailinh0209@gmail.com](mailto:caohailinh0209@gmail.com)



(2013), N. T. Nguyễn và H. P. Nguyễn (2021)...

Ở nhóm thứ nhất, các tác giả chủ yếu tập trung nghiên cứu về danh từ liên quan đến các bộ phận cơ thể người. Cho (2004) đã thu thập ngữ liệu từ nhiều từ điển khác nhau để so sánh và liệt kê các ý nghĩa của những từ đa nghĩa liên quan đến các bộ phận cơ thể người. Tác giả chỉ ra được các ý nghĩa của mười danh từ đa nghĩa, đó là *ngực, mắt, chân, đầu, bàn chân, bụng, bàn tay, vai, miệng, mũi* và sắp chúng theo tần suất sử dụng trong đời sống. Seo (2010) so sánh sự giống và khác nhau về mặt ý nghĩa của các danh từ *bàn tay, bàn chân, ống chân* trong tiếng Hàn và tiếng Trung Quốc dựa theo năm tiêu chí: từ có cùng cách diễn đạt và ý nghĩa, từ có cách diễn đạt khác nhau nhưng ý nghĩa giống nhau, từ có ngữ nghĩa khác nhau nhưng phương thức biểu đạt giống nhau, biểu hiện chỉ có ở tiếng Hàn, biểu hiện chỉ có ở tiếng Trung. Yun (2011) đã chỉ ra nghĩa gốc của từ “mắt” và dựa vào giáo trình Yonsei phân tích nghĩa phái sinh, từ đó đề xuất phương pháp giảng dạy từ đa nghĩa theo từng trình độ sơ, trung, cao cấp. Khác với Yun (2011), nghiên cứu của Bao (2021) đã phân tích, đối chiếu nghĩa gốc và nghĩa phái sinh của danh từ “miệng” trong tiếng Hàn và tiếng Trung. Như vậy, danh từ đa nghĩa liên quan đến cơ thể con người được các nhà Hàn ngữ tiếp cận theo nhiều hướng đa dạng như nghiên cứu tiếng Hàn đơn thuần, nghiên cứu so sánh với ngôn ngữ khác.

Đối với nhóm nghiên cứu thứ hai, các tác giả đều lựa chọn những động từ đa nghĩa với tần suất sử dụng cao trong đời sống hàng ngày như đi lại, ăn uống, xem nhìn... Gwak (2012) đã lựa chọn “보다 (bo-da) - xem, nhìn” là một trong các động từ chỉ cảm giác được xuất hiện nhiều trong cuộc sống để phân tích. Theo như nghiên cứu trên, “보다 (bo-da) - xem, nhìn” nghĩa gốc là hành động sử dụng mắt để nhận biết những thứ xung quanh và có thể kết hợp đa dạng với những từ khác biểu hiện nghĩa phái sinh như

nghe, ngửi, ném... Nghiên cứu của Hoàng (2013) về động từ đa nghĩa “먹다 (meok-da) - ăn” đã chỉ ra *ăn* không đơn thuần chỉ hoạt động ăn uống, dung nạp thức ăn để sinh tồn mà còn phản ánh tư duy, cách cảm, cách nghĩ, cách đánh giá, nhìn nhận con người trong xã hội. Yun (2013) lựa chọn phân tích ngữ nghĩa của hai động từ đa nghĩa “가다 (ka-da) - đi”, “오다 (o-da) - đến” trong giáo trình tiếng Hàn, từ đó đề xuất phương pháp xây dựng, phát triển nội dung “từ đa nghĩa” trong giáo trình tiếng Hàn. Trần (2014) cũng đã nghiên cứu về động từ “가다 (ka-da) - đi”, “오다 (o-da) - đến” trong tiếng Hàn và có liên hệ với tiếng Việt. Cũng với động từ 가다 (ka-da) nhưng N. T. Nguyễn và H. P. Nguyễn (2021) lại có cách tiếp cận khác, hai tác giả so sánh ngữ nghĩa từ “đi” trong tiếng Việt với từ 가다 (ka-da) trong tiếng Hàn. Nghiên cứu chỉ ra rằng trong cả hai ngôn ngữ, hai từ đều thể hiện chung phạm trù ngữ nghĩa hành động là sự di chuyển của người hoặc động vật. Từ nghĩa gốc ban đầu chỉ sự di chuyển của người hay vật, cả từ “đi” và 가다 (ka-da) đều có những nghĩa biến đổi khác hẳn không còn chỉ hoạt động di chuyển.

Ở nhóm nghiên về động từ đa nghĩa, các tác giả Yoo (2017), Min (2015), Ahn (2012) đã có nhiều hướng nghiên cứu khác nhau về động từ 잡다 (jab-da). Yoo (2017) so sánh những biểu hiện tương đương của động từ 잡다 (jab-da) trong tiếng Hàn và tiếng Trung Quốc. Tác giả dựa vào tiểu thuyết Hàn Quốc để thu thập ngữ liệu và phân tích những biểu hiện tương đương với tiếng Trung. Min (2015) dựa vào phương pháp thu thập tài liệu trong từ điển và văn học Hàn Quốc để tổng hợp, phân tích những điểm giống và khác nhau của hai động từ 잡다 (jab-da) và 쥐다 (juy-da). Tác giả chỉ ra được sáu điểm giống và ba điểm khác trong cách sử dụng hai động từ này. Ahn (2012) nghiên cứu về phương pháp giảng dạy từ đa nghĩa tiếng Hàn lấy đối tượng là người Nhật Bản – trọng tâm là động từ 잡다 (jab-da). Nghiên cứu đưa ra các dữ liệu tương ứng để phân

tích nghĩa gốc và nghĩa phái sinh của động từ 잡다 (jab-da) trong tiếng Hàn và取る (toru) trong tiếng Nhật. Bài viết tổng hợp các ý nghĩa tương đương của 잡다 (jab-da) và取る (toru) để người học thấy được cách dùng của động từ đa nghĩa 잡다 (jab-da). Từ đó, tác giả đưa ra được những hạn chế về việc sử dụng từ đa nghĩa trong tiếng Hàn và đề xuất phương pháp giảng dạy phù hợp dành cho người Nhật học tiếng Hàn.

Bài viết này triển khai theo hướng của nhóm nghiên cứu thứ hai, tức nghiên cứu động từ đa nghĩa trong tiếng Hàn. Theo kết quả của nhiều nghiên cứu đi trước, động từ đa nghĩa “잡다 (jab-da) – cầm, nắm” có tần suất xuất hiện khá cao trong đời sống, sách, từ điển. Ví dụ như nghiên cứu của Seo Sang Kyu (2014) về tần suất xuất hiện của từ vựng cơ bản trong tiếng Hàn cho thấy tần suất xuất hiện của động từ 잡다 trong từ điển là 601 lần. Như đã phân tích ở trên, đã có tương đối nhiều nghiên cứu về động từ đa nghĩa trong tiếng Hàn nhưng nghiên cứu về 잡다 (jab-da) còn hạn chế và đáng chú ý là cho đến nay vẫn chưa có nghiên cứu nào về động từ 잡다 bằng tiếng Việt. Vì thế bài viết này đặt mục đích nghiên cứu chính vào việc tập trung phân tích nghĩa gốc và nghĩa phái sinh của động từ đa nghĩa 잡다 (jab-da). Bài viết là tài liệu tham khảo giúp đối tượng người Việt Nam học tiếng Hàn có cái nhìn hệ thống và đầy đủ cũng như tránh nhầm lẫn trong việc sử dụng động từ đa nghĩa 잡다 (jab-da). Đồng thời, kết quả nghiên cứu này cũng là tiền đề cho việc triển khai hướng nghiên cứu so sánh đối chiếu động từ đa nghĩa 잡다 (jab-da) trong tiếng Hàn với từ động cầm, nắm trong tiếng Việt.

Từ mục đích trên, bài viết đặt ra hai câu hỏi nghiên cứu: (1) động từ 잡다 (jab-da) trong tiếng Hàn có nghĩa gốc là gì? (2) Động từ 잡다 (jab-da) trong tiếng Hàn có những nghĩa phái sinh nào và được sử dụng trong hoàn cảnh nào?

## 2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

### 2.1. Cơ sở lý luận

Theo cách hiểu đơn giản và thông thường thì từ đa nghĩa là từ có nhiều hơn một nghĩa. Tuy nhiên, trong nghiên cứu ngôn ngữ, vấn đề lại không đơn giản như vậy. Vì vậy, cho đến nay đã có nhiều nhà ngôn ngữ quan tâm đến từ đa nghĩa, đã có nhiều nghiên cứu đi sâu tìm hiểu đặc điểm cấu trúc – hình thái, ngữ nghĩa và ngữ dụng của từ đa nghĩa. Gần đây, từ góc nhìn của khoa học tri nhận, chỉ riêng khái niệm từ đa nghĩa cũng có nhiều cách hiểu khác nhau.

Theo quan niệm từ đa nghĩa trong ngôn ngữ học phương Tây, từ điển của David Crystal cho rằng “từ đa nghĩa, cũng còn gọi là hiện tượng đa nghĩa là sự liên hội trong một đơn vị từ vựng, một hệ thống các nghĩa khác nhau như biến thể nghĩa. Một tỷ lệ không nhỏ từ vựng của các ngôn ngữ là từ đa nghĩa”. Reephomatski (1969) cho rằng từ đa nghĩa là sự thể hiện chức năng định danh của từ, “vấn đề đa nghĩa trước hết là vấn đề định danh, tức là có các nội dung biểu vật khác nhau trong cái đồng nhất của từ” (dẫn theo Lê, 1979, tr. 44, 305). Ví dụ, từ *find* trong tiếng Anh có nghĩa là “tìm ra, tìm thấy” sự việc, sự vật nào đó. *Find* cũng có nghĩa là “nhận thấy, nhận ra” tình trạng, sự tồn tại của một sự vật, sự việc nào đó diễn ra. *Find* được hiểu là “cảm thấy”, được sử dụng để nêu lên quan điểm, nhận xét.

Theo quan niệm về từ đa nghĩa trong Việt ngữ học, trong các giáo trình của Lê Quang Thiêm, Nguyễn Thiện Giáp và các bài nghiên cứu của Phan Thị Nguyệt Hoa, Vũ Đức Nghiệu... cũng có đề cập và phân tích các trường hợp từ đa nghĩa. Lê Quang Thiêm cho rằng “từ đa nghĩa là từ mà nội dung bao gồm một số nghĩa khác nhau, các nghĩa lập thành hệ thống nằm trong các mối quan hệ liên kết, bao gồm một vài nét nghĩa chung và nhiều nét nghĩa loại biệt thường biểu thị các đối tượng khác nhau nhưng lại được đặt cơ sở trên một sự giống nhau về

hình thức, chức năng hay thuộc tính nào đó của đối tượng (Lê, 1979, tr. 45, 305). Vũ Đức Nghiệu cho rằng “từ đa nghĩa là từ mà một số nét nghĩa biểu thị những thuộc tính, đặc điểm khác nhau của cùng một đối tượng, hoặc biểu thị các đối tượng khác nhau của thực tại”. (Mai và cộng sự, 2001, tr. 12, 172). Phan Thị Nguyệt Hoa cho rằng “từ đa nghĩa là từ có hai ý nghĩa trở lên, giữa các nghĩa này có quan hệ phái sinh ngữ nghĩa, nghĩa là giữa chúng có thể nhận ra mối quan hệ chuyển nghĩa theo quy luật nào đó như ẩn dụ, hoán dụ, mở rộng hoặc thu hẹp ý nghĩa”. (Phan, 2009, tr. 49). Mai Ngọc Chừ định nghĩa “hiện tượng nhiều nghĩa là hiện tượng một từ có nhiều nghĩa. Hiện tượng nhiều nghĩa của từ là kết quả của sự chuyển biến ý nghĩa của từ”. Như vậy, từ đa nghĩa theo định nghĩa trên có thể hiểu là từ có nhiều nghĩa. (Mai và cộng sự, 2015, tr. 217, 218). Ví dụ, từ *tiết* trong tiếng Việt có nghĩa gốc là “cái đốt tre”, nghĩa này hiện nay không được dùng nữa. Vì đốt tre phân thân cây tre thành từng đốt, nên *tiết* cũng biểu thị sự phân chia thành đốt: *tiết mục*, *tiết túc*. Đốt tre là bộ phận cứng nhất của cây tre nên *tiết* còn chỉ bản lĩnh cứng cỏi của con người. Do đó thời trước, người đàn bà trinh với chồng gọi là *thú tiết*; thực chất của sự cứng rắn ở đây là tự kiểm chế mình, làm chủ mình, cho nên *tiết* lại có nghĩa tự kiểm chế: *tiết kiệm*, *tiết dục*, *điều tiết*, *tiết chế*.

Theo quan niệm về từ đa nghĩa trong tiếng Hàn Quốc, Park (1996, tr. 74) cho rằng từ đa nghĩa là từ có nhiều hơn một nghĩa, tức là từ mang hình thái giống nhau nhưng ý nghĩa khác nhau. Theo quan điểm của Cheon và Kim (1971, tr. 162), từ đơn có hai hoặc nhiều hơn hai nghĩa và các nghĩa có liên quan đến từ nguyên (etymon) gọi là từ đa nghĩa. Bae (2001, tr. 11) lại cho rằng đa nghĩa chỉ được hình thành khi có mối quan hệ giữa các nghĩa. Từ đa nghĩa là từ có nhiều nghĩa và được phân biệt với từ đồng âm bởi các nghĩa có liên quan đến nhau. Ngoài ra, nghĩa của từ đa nghĩa cũng được chia ra làm nghĩa trung tâm và nghĩa ngoại vi. Ý nghĩa

trung tâm là ý nghĩa điển mẫu (prototype) về mặt nhận thức, là thực thể nguyên của sở chỉ (referent) về mặt logic và không bị giới hạn về mặt ngữ cảnh. Mặt khác, ý nghĩa ngoại vi là ý nghĩa phi điển mẫu, tương trưng logic và không bị giới hạn về mặt ngữ cảnh. Lim (1992, tr. 211) nhận định từ đa nghĩa là từ với một ý nghĩa vốn có duy nhất có thể sử dụng trong nhiều ngữ cảnh hoặc tình huống khác nhau. Khi nghĩa vốn có không thể bao quát được tất cả các ý nghĩa trong những ngữ cảnh khác nhau thì xuất hiện ý nghĩa phái sinh. Ví dụ, động từ “가다 (ka-da) – đi” trong tiếng Hàn được hiểu là hành động “di chuyển từ nơi này đến nơi khác”. Nói về sự dịch chuyển, “가다 (ka-da) – đi” cũng thể hiện ý nghĩa “rời bỏ cuộc đời, chết” (젊은 나이에 간 친구를 추모하다 - Tưởng nhớ một người bạn đã mất ở độ tuổi còn trẻ), “di chuyển sang bộ phận khác hoặc chức vụ khác” (그는 인사과로 가게 되었다 - Anh ấy chuyển sang bộ phận nhân sự), “đồ vật hoặc quyền lợi được sang nhượng cho ai” (모든 재산은 큰 아들에게로 갔다 - Toàn bộ tài sản là dành cho con trai trưởng).

Căn cứ vào những quan điểm về từ đa nghĩa của ngôn ngữ học phương Tây, Việt ngữ học và Hàn ngữ học, để phù hợp với nghiên cứu, chúng tôi sắp xếp và đưa ra quan điểm về từ đa nghĩa như sau: “*Từ đa nghĩa là từ có hai ý nghĩa trở lên, trong đó gồm ít nhất một nghĩa gốc và một (hay nhiều) nghĩa phái sinh. Trong từ đa nghĩa, các ý nghĩa có quan hệ với nhau, được sử dụng trong nhiều ngữ cảnh khác nhau*”.

Trong ngữ pháp học, từ loại được hiểu là một lớp ngôn ngữ học được xác định bằng các hiện tượng cú pháp hoặc các hiện tượng hình thái học của mục từ vựng trong câu nói. Thông thường, từ vựng trong các ngôn ngữ được phân thành danh từ, động từ và các từ loại khác. Động từ là từ biểu thị ý nghĩa hoạt động, quá trình, trạng thái của đối tượng. Từ khái niệm về từ đa nghĩa và động từ, bài viết đưa ra khái niệm về động từ đa nghĩa như sau: “*Động từ đa nghĩa là những*

từ chỉ các hoạt động, trạng thái của con người, sự vật, hiện tượng... có từ hai ý nghĩa trở lên, trong đó gồm ít nhất một nghĩa gốc và một (hay nhiều) nghĩa phái sinh”.

Theo các nhà nghiên cứu Việt ngữ, tiêu biểu là Mai (2015), Nguyễn (2014), Phan (2009)... quá trình chuyển biến nghĩa của từ diễn ra theo nhiều hướng khác nhau. Có khi sau quá trình chuyển nghĩa, nghĩa ban đầu của từ không còn nữa hoặc trái ngược hẳn với ý nghĩa trước. Cũng có thể hình thành nên nghĩa mới được mở rộng hoặc thu hẹp hơn so với nghĩa ban đầu. Căn cứ vào quá trình biến chuyển nghĩa, tác giả phân loại nghĩa trong từ đa nghĩa ra nghĩa gốc và nghĩa chuyên hay còn gọi là nghĩa phái sinh. Như vậy, “nghĩa gốc là nghĩa cơ sở để xuất hiện nghĩa mới, nghĩa phái sinh là nghĩa xuất hiện trên cơ sở một nghĩa đã có”.

Khái niệm về “đa nghĩa” và “đồng âm” luôn là khái niệm dễ nhầm lẫn đối với người học. Theo Mai và cộng sự (2015), hiện tượng đồng âm là hiện tượng các đơn vị ngôn ngữ khác nhau có vỏ âm thanh trùng nhau một cách ngẫu nhiên. Ví dụ: đại diện – đại dương (đại: thay thế; đại: to lớn), yếu nhân – yếu (yếu: quan trọng; yếu: dưới mức trung bình). Ở các ngôn ngữ có chữ viết có hiện tượng đồng âm dị tự; đó là hiện tượng mà các từ có cách phát âm giống nhau nhưng khác nhau về mặt chữ viết. Ví dụ: meat (thịt) và meet (gặp). Cần phân biệt từ đồng âm với từ đa nghĩa bởi đồng âm có thể là kết quả của đa nghĩa. Khi các nghĩa của từ đa nghĩa phát triển đến mức giữa chúng không còn mối quan hệ nào nữa, hoặc trong quá trình sử dụng một nghĩa nào đó bị mất đi làm cho mối quan hệ giữa các nghĩa còn lại cũng bị mất đi thì các nghĩa đó sẽ trở thành nghĩa của các từ khác nhau và chúng trở thành các từ đồng âm. Ví dụ, từ *màn* trong tiếng Việt có bốn nghĩa: (1) vải mỏng dùng để che chắn, (2) đồ dùng để chống muỗi, (3) phần vở kịch, (4) cảnh ngoài đời (nói hài hước). Giả sử trong quá trình sử dụng nghĩa 3 bị mất đi thì mối quan hệ giữa nghĩa 1, 2, 4 không còn nữa và ta sẽ có hai từ đồng âm.

Như vậy, từ các quan điểm đi trước về đa nghĩa, bài viết đã khái quát lại định nghĩa về từ đa nghĩa và động từ đa nghĩa, phân biệt từ đồng âm và từ đa nghĩa. Ngoài ra, nghiên cứu cũng đi theo quan điểm về nghĩa gốc và nghĩa phái sinh của các nhà nghiên cứu đi trước như Mai (2015), Nguyễn (2014) để phân loại và phân tích ý nghĩa của động từ đa nghĩa 잡다 (jab-da) trong tiếng Hàn Quốc.

## 2.2. Phương pháp và phạm vi nghiên cứu

Về phương pháp nghiên cứu: bài viết sử dụng phương pháp thu thập tài liệu, tác giả đã tham khảo từ nhiều nguồn tài liệu đa dạng như sách, báo, tạp chí, luận văn, luận án, giáo trình tiếng Hàn, từ điển Hàn-Việt, Internet v.v... bằng cả tiếng Hàn và tiếng Việt.

Ngoài ra, phương pháp xử lý dữ liệu cũng được đưa vào trong bài, tác giả đã phân tích, so sánh các quan điểm đi trước để rút ra các luận điểm chính, thống kê các nghĩa của động từ “잡다 (jab-da) – cầm, nắm” một cách hệ thống, sơ đồ hóa các nhóm nghĩa dưới dạng hình bảng, biểu đồ, phân tích ý nghĩa thông qua các ví dụ và hoàn cảnh sử dụng cụ thể.

Về phạm vi nghiên cứu: cụ thể, bài viết thu thập ý nghĩa của động từ 잡다 (jab-da) trong *Từ điển Yonsei* (1998) – 연세한국어사전, sau đó, đối chiếu với ý nghĩa 잡다 (jab-da) trong *Đại từ điển* (1999) – 표준국어대사전) và *Từ điển Đại học Korea* (2009) – 고려대한국어대사전). Theo *Từ điển Yonsei*, 잡다 gồm 10 nghĩa, nhưng theo *Đại từ điển* và *Từ điển Đại học Korea* 잡다 có đến 28 nghĩa. Bài viết căn cứ vào *Từ điển Yonsei* để đối chiếu với hai từ điển còn lại do một vài lí do như sau: thứ nhất, *Từ điển Yonsei* là từ điển có sớm nhất nên có thể coi là nguồn tài liệu cho các từ điển sau tham khảo. Thứ hai, *Từ điển Yonsei* chia ý nghĩa của từ dựa vào mức độ gần gũi giữa các nghĩa. Vì vậy, có nhiều trường hợp 잡다 ở hai từ điển còn lại có nhiều nghĩa hơn là do sự phân chia 10

nghĩa dựa trên *Từ điển Yonsei* thành các nghĩa nhỏ hơn. Ví dụ, nghĩa thứ 3 của động từ 잡다 (jab-da) trong *Từ điển Yonsei* là “nắm giữ *thế lực* hay *quyền lực*,” “nắm giữ *cơ hội*, *vận may*”, “nắm giữ *mảnh đất*, *vị trí*”. Ngược lại, trong *Đại từ điển*, ý nghĩa thứ 4 “nắm giữ *quyền lực*”, nghĩa thứ 5 “nắm giữ *tài sản* hay *tiền*”, nghĩa thứ 9 “nắm giữ *việc làm*, *cơ hội*”. Hay trong *Từ điển Đại học Korea*, nghĩa thứ 6 “ai đó nắm giữ *quyền lực* hay *thế lực*”, nghĩa thứ 10 “ai đó nắm giữ *tiền* hay *tài sản*,” nghĩa thứ 13 “ai đó nắm giữ *cơ hội*, *vận may*”.

Từ 177 ví dụ trong ba từ điển trên, người viết đã chọn lọc 34 ví dụ trong từ điển và 3 ví dụ từ nguồn tài liệu tham khảo. Các ví dụ được đưa vào bài viết chỉ sử dụng ngữ pháp và từ vựng ở trình độ sơ cấp, đầu trung cấp nên người học tiếng Hàn dễ dàng tiếp cận và dễ hình dung ra được ngữ cảnh sử dụng của động từ 잡다.

**Bảng 1**

*Thống kê số lượng ví dụ phân tích*

	<i>Từ điển Yonsei</i> (1998)	<i>Đại từ điển</i> (1999)	<i>Từ điển Đại học Korea</i> (2009)	Khác
Ví dụ	52	66	59	3
Ví dụ phân tích	16	13	5	3

**3. Ý nghĩa của động từ đa nghĩa 잡다 (cầm, nắm)**

Dựa vào tiêu chí nguồn gốc của nghĩa, nghĩa của từ đa nghĩa gồm hai loại: nghĩa gốc và nghĩa phái sinh. Nghĩa gốc là nghĩa đầu tiên, vốn có đối với một từ nào đó. Vì thế, nghĩa gốc thường là nghĩa không giải thích được lí do và có thể nhận ra một cách độc lập không cần thông qua nghĩa khác. Nghĩa phái sinh là nghĩa có sau, được tạo nên trên cơ sở nghĩa gốc, cho nên chúng thường có lí do và được nhận ra qua nghĩa gốc của từ. Ví dụ, trong *Từ điển tiếng Việt* của Hoàng

Phê có định nghĩa từ *chân* như sau: (1) bộ phận dưới cùng của cơ thể người và động vật, dùng để đi, đứng, thường được coi là biểu tượng của hoạt động đi lại của con người (ví dụ: *què chân*; *vui chân đi quá xa*; *nước đến chân mới nhảy*); (2) chân của con người, coi là biểu tượng của cương vị, phận sự của một người với tư cách là thành viên của một tổ chức (ví dụ: *có chân trong hội đồng*; *thiếu một chân tổ tôm*; *chân sào*). Như vậy, trong hai nghĩa trên của từ *chân* thì nghĩa (1) là nghĩa gốc, nghĩa (2) là nghĩa phái sinh.

**3.1. Nghĩa gốc**

Nghĩa gốc và đầu tiên xuất hiện ở cả 3 từ điển đều giải thích nghĩa của động từ 잡다 như sau. Theo *Từ điển Yonsei* (1998), định nghĩa 잡다 là “giữ bằng tay” (손으로 쥐다). Theo *Đại từ điển* (1999), động từ 잡다 là hành động “quắp chặt bằng tay và không buông” (손으로 움키고 놓지 않다). Còn theo *Từ điển Đại học Korea* (2009), 잡다 là “(ai) đó quắp chặt hoặc túm lấy (cái gì đó) bằng tay” (사람이 무엇을 손으로 움켜쥐거나 거머쥐다).

- (1) a. 밧줄을 잡고 올라가다 (Nắm chắc dây thừng và leo lên)
- b. 떡살을 잡고 싸우다 (Nắm lấy cổ áo và đánh nhau)
- (Đại từ điển, 1999, tr. 5194)
- c. 공을 잡는다. (Tôi bắt quả bóng.)
- d. 그녀는 옷자락을 잡고 놓지 않았다. (Cô gái nắm lấy vạt áo và không buông.)
- (Từ điển Đại học Korea, 2009, tr. 5237)
- e. 어머니는 내 손을 꼭 잡으셨다. (Mẹ nắm lấy tay tôi.)
- (Đại từ điển, 1999, tr. 5194)
- f. 할아버지께서는 어린 우리들 손을 잡고 논둑을 걸으시면서 시를 읊어 주셨습니다. (Ông dắt chúng tôi đi dọc theo cánh đồng lúa làm thơ.)
- (Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

Như đã giải thích phía trên, cả ba từ điển đều giải thích 잡다 là hành động giữ và

không buông (cái gì đó) của một ai đó hay nói cách khác đó là hành động đôi bàn tay tiếp xúc với một vật nào đó mà không buông. Câu (1)a-d, đó là sự tiếp xúc của đôi bàn tay với sự vật nhưng ví dụ (1)e, f thể hiện sự tiếp xúc của đôi bàn tay với một bộ phận trên cơ thể người mà cụ thể trong ví dụ đó là bàn tay của người khác.

Theo Chang (2019), 잡다 có tần suất xuất hiện trong từ điển *Ý nghĩa từ vựng tiếng Hàn cơ bản* là 601 lần, trong đó 잡다 được sử dụng với ý nghĩa 손목을/손을 잡다 (nắm cổ tay, nắm tay...) 209 lần, chiếm tần suất cao nhất (36.3%). Như vậy, có thể thấy nghĩa “quắp chặt bằng tay và không buông” của 잡다 chính là ý nghĩa cơ bản của động từ đa nghĩa này.

### 3.2. Nghĩa phái sinh

Như đã đề cập ở trên, 잡다 (jab-da) mang nghĩa gốc là hành động “quắp chặt bằng tay và không buông”. Tác giả tham khảo ý nghĩa từ 3 từ điển, *Từ điển Yonsei* (1998), *Đại từ điển* (1999), và *Từ điển Đại học Korea* (2009) để phân loại một cách hệ thống các nghĩa phái sinh của động từ 잡다 dựa vào nghĩa gốc.

Người viết phân chia các nghĩa phái sinh của động từ 잡다 dựa vào mức độ gần gũi hay xa cách với nghĩa gốc, tức là dựa vào hành động do tay thực hiện hoặc phạm vi ảnh hưởng của chuyển động tay; hiện tượng, hoàn cảnh xảy ra khiến liên tưởng đến hành động quắp chặt, không buông. Động từ 잡다 dựa vào hành động do tay thực hiện và phạm vi ảnh hưởng của hành động tay hình thành nghĩa phái sinh (1) “giam giữ”. Nghĩa phái sinh (2) “sở hữu” được phân chia dựa vào hiện tượng, hoàn cảnh xảy ra khiến liên tưởng đến hành động quắp chặt, không buông. Nghĩa (3) “nắm bắt”, nghĩa (4) “hình thành” là nghĩa phái sinh từ nghĩa gốc (2) “sở hữu”. Và nghĩa phái sinh (5) “phán đoán”

được tạo ra từ nghĩa (3) “nắm bắt”. Như vậy, động từ 잡다 trong nghiên cứu này được phân chia thành năm nhóm nghĩa phái sinh: (1) “giam giữ”, (2) “sở hữu”, (3) “nắm bắt”, (4) “hình thành”, (5) “phán đoán”.

#### 3.2.1. Nghĩa “giam giữ”

Động từ đa nghĩa 잡다 ở nghĩa phái sinh đầu tiên được sử dụng với ý nghĩa “giam, giữ” khi muốn cản trở hay hạn chế sự tự do trong hành động, suy nghĩ của người hoặc vật. Với ý nghĩa này, 잡다 được sử dụng giống như động từ 포획하다 (bắt được) hay 차단하다 (ngăn chặn) trong tiếng Hàn.

잡다 = 포획하다 (bắt được)

Khi 잡다 được sử dụng như động từ 포획하다 (bắt được) sẽ thể hiện ý nghĩa “bắt được con vật nào đó” hoặc nếu sử dụng với người, lúc này 포획하다 (bắt được) giống như 체포하다 (bắt giam) mang ý nghĩa “lấy đi quyền tự do hành động bằng cách áp dụng các biện pháp hạn chế trực tiếp và thực tế lên cơ thể một người”.

Ví dụ:

(2) a. 고기를 잡는 어부는 물에 그물을 던졌다. (Ngư dân đánh bắt cá quăng lưới xuống nước.)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

b. 그는 과수원으로 가서 매미를 잡으며 놀고 있었다. (Anh ấy đi vào vườn cây ăn quả, bắt và chơi cùng lũ ve sầu.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

c. 경찰은 도둑을 잡았다. (Cảnh sát bắt kẻ trộm.)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

d. 경찰은 달아난 범인을 잡았다. (Cảnh sát bắt được tên tội phạm bỏ trốn.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

Ví dụ (2)a, b, động từ 잡다 được sử dụng để diễn tả ý nghĩa “bắt được một con vật nào đó”, cụ thể ở đây là bắt cá và bắt ve. Hai câu (2)c, d, 잡다 thể hiện ý nghĩa bắt tội phạm, trong trường hợp này 잡다 được sử

dụng như động từ 체포하다 (bắt giam).

잡다 = 차단하다 (ngăn chặn)

Động từ “잡다” được sử dụng như “차단하다” (ngăn chặn) dùng trường hợp ngăn chặn vật nào đó hoặc ai đó không thể làm hành động mà họ muốn làm.

Ví dụ:

(3) a. 불을 잡지 못해 숲에 옮겨 붙으면 어떡하나. (Điều gì sẽ xảy ra nếu lửa không được dập và lan vào khu rừng.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

b. 택시를 잡다 (Bắt xe taxi)

c. 떠나려는 손님을 잡아 하루 더 묵어 가게 하였다. (Họ giữ được một khách muốn rời đi và khiến họ ở thêm 1 ngày.)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

d. 이번 축구경기를 이기기 위해서 11 번 선수만 잡으면 된다. (Để giành chiến thắng trong trận đấu bóng đá này chỉ cần chặn được cầu thủ mang áo số 011.)

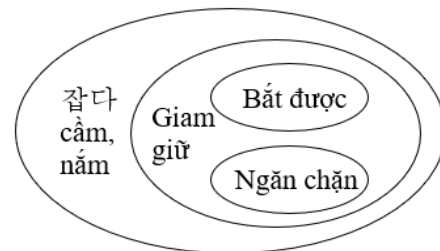
(Yu Chon, 2017, tr. 37)

Ví dụ (3)a, “dập lửa” chính là “ngăn ngọn lửa không cho cháy”. Ví dụ (3)b, “bắt xe” không phải là cầm, nắm vào xe mà được hiểu với nghĩa “khiến cho xe đang đi dừng lại”. Như vậy, ví dụ (3)a, b, thể hiện sự ngăn chặn vật nào đó. Tương tự ở câu (3)c, d, “giữ được khách” được hiểu là “ngăn, không để người khách rời đi”, “chặn được cầu thủ mang áo số 11” chính là “ngăn cản hành động, lối chơi của cầu thủ số 11”. Vì vậy, ví dụ (3)a, b thể hiện ý nghĩa “ngăn chặn vật nào đó”, ví dụ (3)c, d mang ý nghĩa “ngăn chặn ai đó không thể làm hành động mà họ muốn làm”.

Như vậy, dù các ví dụ (2), (3) có ngữ cảnh khác nhau nhưng 잡다 đều thể hiện ý nghĩa “giam, giữ” (theo cả nghĩa đen và nghĩa bóng) là “cản trở hay hạn chế sự tự do trong hành động, suy nghĩ của người hoặc vật”. Ta có thể sơ đồ hóa nghĩa “giam giữ” như hình dưới đây.

### Hình 1

Nghĩa giam giữ



### 3.2.2. Nghĩa “sở hữu”

Động từ đa nghĩa 잡다 được sử dụng với ý nghĩa phái sinh “tìm kiếm hoặc chiếm giữ một vị trí, cơ hội, tiền bạc, điểm số, quyền lực, công việc... những thứ không dễ dàng có được”. Và với ý nghĩa như trên, có thể chia 잡다 thành hai nghĩa nhỏ hơn là 구하다 (tìm kiếm) và 차지하다 (chiếm, giữ) trong tiếng Hàn Quốc.

잡다 = 구하다 (tìm kiếm)

Khi 잡다 tương đương với động từ 구하다 (tìm kiếm) trong tiếng Hàn sẽ thể hiện ý nghĩa “tìm hoặc có được một thứ mà một người cần”.

Ví dụ:

(4) a. 금광으로 천금을 잡아 보겠다는 사람들이 이 도시로 몰려들곤 했다. (Mọi người thường đổ xô đến thành phố này để tìm vàng trên các mỏ vàng.)

b. 변변한 직장조차 잡지 못한 사람이 무슨 할 말이 있겠나. (Người thậm chí không thể kiếm được công việc tử tế có thể nói gì được chứ.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

c. 기회를 잡다 (Tìm cơ hội)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

Câu (4)a, b, c, 잡다 mang ý nghĩa tìm kiếm, cụ thể. Ở ví dụ (4)a là tìm vàng, (4)b là tìm công việc và (4)c 잡다 được sử dụng để diễn đạt tìm cơ hội nào đó. Do vậy, những trường hợp như ví dụ (4), 잡다 sẽ mang ý nghĩa “tìm kiếm một cơ hội, tiền bạc, công việc...”. Với ý nghĩa này, 잡다 được sử dụng như 구하다 hay 찾다 tùy hoàn cảnh.



잡다 = 차지하다 (chiếm, giữ)

Xét ví dụ (5) dưới đây, 잡다 thể hiện ý nghĩa tương đương với động từ 차지하다 (chiếm, giữ) trong tiếng Hàn.

Ví dụ:

(5) a. 그는 바로 고향으로 진출되는 행운을 잡게 되었다. (Anh ấy có được may mắn chuyển về quê.)

b. 어머니가 주춤하는 사이에 아버지가 주도권을 잡고 중개인과 이야기를 하기 시작했다. (Trong khi mẹ do dự, bố đã giành thế chủ động nói chuyện với người môi giới.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

c. 부당한 방법으로 권력을 잡은 사람은 언젠가는 역사의 심판을 받게 된다. (Những kẻ nắm quyền phi lý một ngày nào đó sẽ phải chịu sự phán xét của lịch sử.)

(Từ điển Đại học Korea, 2009, tr. 5237)

d. 세력을 잡다 (Nắm thế lực)

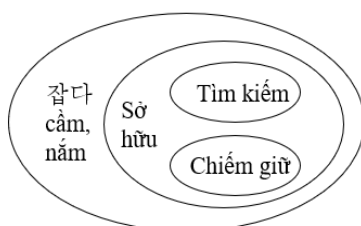
(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

Ví dụ (5)a-d, động từ 잡다 được sử dụng như 차지하다 (chiếm, giữ) với ý nghĩa “nỗ lực đạt được, nắm giữ một thành tựu nào đó”. Thành tựu đó có thể là quyền lực, là vị trí quan trọng trong công việc, xã hội,... Ví dụ (5)a, sau những nỗ lực anh ấy đã có được may mắn. Ví dụ (5)b, bố cũng giành chủ động trong câu chuyện. Câu (5)c, d, 잡다 là nắm quyền lực, thế lực.

Như vậy, bằng cách sử dụng phép ẩn dụ, 잡다 được sử dụng với ý nghĩa “tìm kiếm hoặc chiếm giữ một vị trí, cơ hội, tiền bạc, điểm số, quyền lực, công việc... những thứ không dễ dàng có được”. Cụ thể, nghĩa “sở hữu” có thể sơ đồ hóa như sau:

**Hình 2**

*Nghĩa sở hữu*



**3.2.3. Nghĩa “hình thành”**

잡다 mang ý nghĩa “hình thành” khi tạo thành một hình dạng hay hình thái nào đó có thể nhìn thấy bằng mắt hoặc không. Trong hoàn cảnh này, 잡다 có thể sử dụng và mang ý nghĩa của động từ 만들다 (làm ra, tạo nên) hoặc 이루다 (đạt tới)

잡다 = 만들다 (tạo nên)

잡다 khi sử dụng với ý nghĩa 만들다 (làm ra, tạo nên) thể hiện ý nghĩa “ai đó bỏ tay nghề, công sức, kỹ thuật vào vật liệu, chất liệu để làm nên một sản phẩm vô hình hay hữu hình”.

Ví dụ:

(6) a. 나는 다시 유쾌한 표정으로 분위기를 잡아 말을 잇는다. (Tôi lấy lại bầu không khí với vẻ mặt sáng khoái và tiếp tục cuộc trò chuyện.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

b. 바지에 주름을 잡다 (Tạo ly quần)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5195)

c. 나는 하루 앞의 방송 스케줄을 잡기 어려울 정도로 바빴다. (Cả ngày tôi bận đến mức khó có thể lên lịch phát sóng trước.)

d. 연필로 윤곽을 잡은 후에 색칠을 하였다. (Sau khi phác thảo bằng bút chì tôi đã tô màu lên.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

Câu (6)a lấy lại bầu không khí chính là tạo nên bầu không khí bằng chất liệu “vẻ mặt sáng khoái”. Ở ví dụ (6)b, nếu nói đầy đủ phải là tạo ly quần bằng tay nhưng tay ở đây đã được giấu đi mà câu vẫn có ý nghĩa đầy đủ là bỏ tay nghề, kỹ thuật để tạo nên trạng thái khác chiếc quần ban đầu. Tương tự ở ví dụ (6)c, lên lịch phát sóng chính là tạo ra một lịch trình phát sóng. Ở câu (6)d, bản phác thảo được hình thành bằng kỹ thuật của tôi với công cụ bút chì. Như vậy, 잡다 trong hoàn cảnh này không được sử dụng với ý nghĩa gốc mà được dùng để thể hiện một sản phẩm nào đó được “làm ra, tạo nên”.

잡다 = 이루다 (đạt tới)

Ngoài ý nghĩa “làm ra, tạo nên”, 잡다 cũng mang ý nghĩa như động từ 이루다 (đạt tới), được hiểu là “một đối tượng nào đó tạo ra hay gây ra một trạng thái, kết quả nhất định”.

Ví dụ:

(7) a. 그가 무슨 생각으로 그러는지 갈피를 잡을 수가 없다. (Tôi không thể hiểu anh ấy đang nghĩ gì.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

b. 국에는 국물을 넉넉히 잡아야 시원하다. (Canh thì phải bỏ đủ nước canh ăn mới thích.)

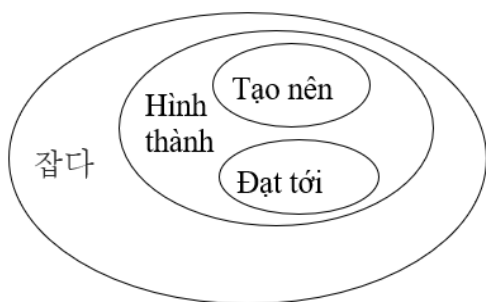
(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

Câu (7)a “không hiểu anh ta đang nghĩ gì” có nghĩa là “không tạo nên được một kết quả mong muốn” và câu (7)b “cần tạo ra trạng thái nhiều nước” để người ăn món canh có được cảm giác thoải mái, sáng khoái vì lượng. Vì thế, hai ví dụ trên đã thể hiện ý nghĩa 잡다 là “một đối tượng nào đó tạo ra hay gây ra một trạng thái, kết quả nhất định”.

Qua các ví dụ (6), (7) có thể thấy 잡다 được sử dụng mang ý nghĩa “hình thành” khi “tạo thành một hình dạng hay hình thái nào đó”. Và ta có thể sơ đồ hóa ý nghĩa hình thành” như sau:

**Hình 3**

*Nghĩa hình thành*



**3.2.4. Nghĩa “nắm bắt”**

Ngoài những ý nghĩa mở rộng trên, 잡다 còn được sử dụng khi hiểu và tìm ra nội dung hoặc bản chất của một đối tượng. Với hoàn cảnh trên, 잡다 thể hiện nghĩa “nắm

bắt” và mang ý nghĩa tương đương động từ 찾아내다 (tìm ra, tìm thấy) trong tiếng Hàn Quốc.

잡다 = 찾아내다 ( tìm thấy)

찾아내다 được hiểu là “sau khoảng thời gian suy nghĩ, tìm tòi đã phát hiện ra điều bị giấu kín”. Do đó, 잡다 trong một số hoàn cảnh cũng được sử dụng với ý nghĩa như vậy.

Ví dụ:

(8) a. 사건의 단서를 잡다 (Tìm ra manh mối vụ án)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

b. 그 곳에 가면 문제에 대한 해답의 실마리라도 잡을 수 있을 것 같았다. (Nếu đến đó, có thể tìm được đầu mối giải đáp cho vấn đề này.)

(Từ điển Yonsei, 1998, tr. 1548)

c. 증거를 잡다 (Tìm ra chứng cứ)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

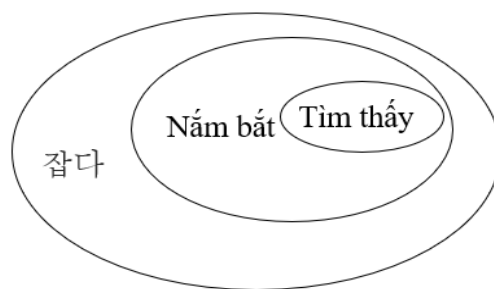
d. 약점을 잡다 (Tìm ra điểm yếu)

(Từ điển Đại học Korea, 2009, tr. 5237)

Trong câu (8) a, b, 잡다 được sử dụng với ý nghĩa “tìm ra” mà cụ thể ở đây là tìm ra manh mối sau khoảng thời gian suy ngẫm. Câu (8)c, d là tìm ra chứng cứ và điểm yếu. Như vậy, ngoài những ý nghĩa mở rộng như những phần trên, 잡다 trong một số hoàn cảnh còn thể hiện ý nghĩa “hiểu và tìm ra nội dung hoặc bản chất của một đối tượng”. Sơ đồ hóa ý nghĩa “nắm bắt” như hình 4 sau đây:

**Hình 4**

*Nghĩa nắm bắt*



**3.2.5. Nghĩa “phán đoán”**

Động từ đa nghĩa 잡다 được sử dụng khi “nảy ra những suy nghĩ của riêng mình dựa vào tổng quan, nhìn nhận hoàn cảnh, tình huống trước hay sau đó”. Và với nghĩa này, 잡다 mang ý nghĩa là “phán đoán” và có thể sử dụng giống như động từ 정하다 (quyết định) và 계산하다 (tính toán).

잡다 = 정하다 (quyết định)

Khi muốn thể hiện việc ai đó đã xác định được phương hướng hay thái độ làm gì, có thể sử dụng động từ 잡다, bởi 잡다 lúc này mang ý nghĩa như 정하다 (quyết định).

Ví dụ:

(9) a. 교수님하고 잘 상의하여 논문 주제를 잡아야 한다. (Sau khi thảo luận kỹ với giáo sư mới quyết định chủ đề luận văn.)

b. 주제를 잡고 자료를 수집하기 시작했다. (Tôi xác định chủ đề và bắt đầu thu thập tài liệu.)

(Chan Kwang Huy, 2018, tr. 37)

c. 가족 여행의 일정을 10 월로 잡았다. (Chuyến du lịch của gia đình đã được lên kế hoạch vào tháng 10.)

d. 그녀는 여행 방향을 남쪽으로 잡았다. (Cô ấy quyết định đi du lịch về phía Nam.)

(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

Ví dụ (9) a-d, động từ 잡다 đều thể hiện ý nghĩa “xác định, quyết định” việc gì đó. Câu (9)a, b là quyết định chủ đề, (9)c lên kế hoạch vào tháng 10 chính là định ngày sẵn vào tháng 10, (9)d là xác định hướng đi. Với ý nghĩa này, động từ 잡다 dùng để “xác định được phương hướng hay thái độ làm gì đó”.

잡다 = 계산하다 (tính toán)

Ngoài ra, 잡다 trong nghĩa “phán đoán” cũng thể phân chia nhỏ hơn và được sử dụng như động từ 계산하다 (tính toán) tức là “nắm bắt được hoàn cảnh, suy nghĩ để ước chừng, ước lượng”.

Ví dụ:

(10) a. 우리 이번 결혼식에 올 손님을 100 명

정도로 잡고 있습니다. (Chúng tôi dự kiến khoảng 100 khách đến đám cưới này.)

(Từ điển Korea, 2009, tr. 5237)

b. 이 책들을 권당 5,000 원으로 잡아도 100 권이면 50 만 원이다. (Một cuốn sách ước chừng 5.000 won, vậy 100 cuốn sách là 500.000 won.)

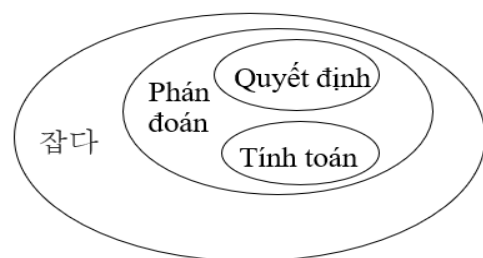
(Đại từ điển, 1999, tr. 5194)

Ở ví dụ (10)a, b, 잡다 có ý nghĩa dựa vào những chỉ số, thông tin, căn cứ để ước chừng tính toán. (10)a ước lượng được số lượng khách tham dự là 100 và (10)b là ước chừng được khoảng giá tiền của sách. Vì thế, trong hoàn cảnh này, 잡다 được sử dụng để ước chừng, ước lượng.

Qua các ví dụ (9), (10) có thể khẳng định 잡다 có ý nghĩa mở rộng “phán đoán” chính là nêu lên những “suy nghĩ của riêng mình dựa vào tổng hợp hoàn cảnh, tình huống trước hay sau đó”. Trong nhiều trường hợp, có thể coi động từ 잡다 như 정하다 (quyết định) hay 계산하다 (tính toán). Ta có sơ đồ hóa ý nghĩa “phán đoán” như hình 5 dưới đây.

**Hình 5**

*Nghĩa phán đoán*



**3.3. Thảo luận**

Phần trên đã chỉ ra các nghĩa của động từ 잡다 dựa trên ba từ điển: *Từ điển Yonsei* (1998), *Đại từ điển* (1999), *Từ điển Đại học Korea* (2009), 잡다 gồm một nghĩa gốc và năm nhóm nghĩa phái sinh. Các nhóm nghĩa phái sinh dựa trên mức độ xa gần với nghĩa gốc là: (1) “giam giữ”, (2) “sở hữu”, (3) “nắm bắt”, (4) “hình thành”, (5) “phán đoán”. Cụ thể, các nghĩa phái sinh được xuất hiện như bảng 2 dưới đây:

**Bảng 2**

*Tổng hợp nghĩa của động từ 잡다*

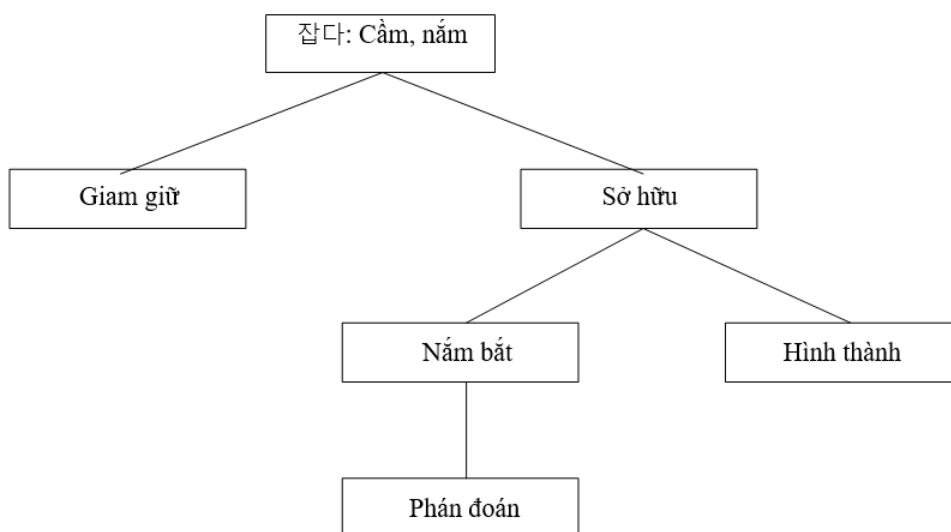
잡다 (jab-ta)	Nghĩa gốc	Giữ và không buông (cái gì đó) của một ai đó; nói cách khác, đó là hành động đôi bàn tay tiếp xúc với một vật nào đó mà không buông	
		Lấy đi quyền tự do hành động bằng cách áp dụng các biện pháp hạn chế trực tiếp và thực tế lên cơ thể một người	Giám giữ: cản trở hay hạn chế sự tự do trong hành động, suy nghĩ của người hoặc vật
		Ngăn chặn vật, ai đó không thể làm hành động mà họ muốn làm	
		Tìm hoặc có được một thứ mà một người cần	Sở hữu: tìm kiếm hoặc chiếm giữ một vị trí, cơ hội, tiền bạc, điểm số, quyền lực, công việc... những thứ không dễ dàng có được
		Nỗ lực đạt được một thành tựu nào đó	
		Bỏ tay nghề, công sức, kĩ thuật vào vật liệu, chất liệu để làm nên một sản phẩm vô hình hay hữu hình	Hình thành: tạo thành một hình dạng hay hình thái nào đó
		Tạo ra, gây ra một trạng thái, kết quả nhất định	
		Sau khoảng thời gian suy nghĩ, tìm tòi đã phát hiện ra điều bị giấu kín	Nắm bắt: hiểu và tìm ra nội dung hoặc bản chất của một đối tượng
		Xác định được phương hướng hay thái độ làm gì	Phán đoán: thể hiện suy nghĩ của riêng mình dựa vào tổng hợp hoàn cảnh, tình huống trước hay sau đó
		Nắm bắt được hoàn cảnh và suy nghĩ để ước chừng, ước lượng	

Dựa vào bảng trên, nếu tiếp tục sơ

đồ hóa các nghĩa phái sinh của động từ 잡다 ta được sơ đồ sau:

**Hình 6**

*Quá trình chuyển nghĩa của động từ đa nghĩa 잡다*



Theo sơ đồ trên, cả năm nghĩa trên đều được coi là các nghĩa phái sinh từ nghĩa gốc “giữ và không buông vật gì của ai đó”. Tuy nhiên, nếu xét riêng từng trường hợp phái sinh nghĩa, ta thấy “giám giữ”, “sở hữu” là nghĩa phái sinh từ nghĩa gốc nhưng cũng đồng thời là nghĩa gốc để xuất hiện nghĩa “nắm bắt”, “hình thành”. Nghĩa “nắm bắt” là nghĩa phái sinh từ nghĩa gốc “sở hữu” nhưng đồng thời là nghĩa gốc để xuất hiện nghĩa “phán đoán”. Như vậy, có thể thấy các nghĩa phái sinh của động từ 잡다 đều có quan hệ gần gũi và liên quan đến nhau.

#### 4. Kết luận

Bài viết này đã trả lời đầy đủ hai câu hỏi nghiên cứu đặt ra. Thứ nhất, dựa theo ba từ điển gồm *Đại từ điển*, *Từ điển Đại học Korea*, *Từ điển Yonsei* dù động từ 잡다 được diễn đạt khác nhau nhưng đều mang ý nghĩa cơ bản là hành động “giữ và không buông (cái gì đó) của một ai đó hay nói cách khác đó là hành động đôi bàn tay tiếp xúc với một vật nào đó mà không buông”. Thứ hai, động từ 잡다 gồm chín nghĩa phái sinh được chia thành năm nhóm nghĩa là: (1) “giám giữ”, (2) “sở hữu”, (3) “nắm bắt”, (4) “hình thành”, (5) “phán đoán”. Nếu xét riêng từng trường hợp phái sinh nghĩa, ta thấy “giám giữ”, “sở hữu” là nghĩa phái sinh từ nghĩa gốc nhưng cũng đồng thời là nghĩa gốc để xuất hiện nghĩa “nắm bắt”, “hình thành”. Nghĩa “nắm bắt” là nghĩa phái sinh từ nghĩa gốc “sở hữu” nhưng đồng thời là nghĩa gốc để xuất hiện nghĩa “phán đoán”.

Ngoài chín nghĩa phái sinh đề cập đến trong bài được chia thành 5 nhóm nghĩa, ta có thể tiếp tục xét các nghĩa phái sinh khác và xếp chúng vào năm nhóm nghĩa như trên hoặc phân chia thành nhóm nghĩa mới. Trong khuôn khổ bài viết này, người viết chỉ dừng lại ở việc phân tích nghĩa và sơ đồ hóa giải thích quá trình chuyển nghĩa của động từ 잡다. Tuy nhiên, bài viết không chỉ là tài liệu cần thiết đối với người Việt Nam học tiếng Hàn mà còn gợi mở cho các nghiên cứu

đi sau theo hướng so sánh, đối chiếu ý nghĩa động từ đa nghĩa 잡다 trong tiếng Hàn và “cầm, nắm” trong tiếng Việt.

#### Tài liệu tham khảo

- An, M. Y. (2012). *Ilboneogwo hangugeo hagseubjareum wihan daueio kyoyug bangan, hangugeo dongsa 'japda'reon jeungsimeuro* [Master's thesis, Busan University].
- Bae, D. Y. (2001). *Urimal sincheeoui uimihwakjangyeongu* [Master's thesis, Busan University].
- Choi, S. W., & Kim, J. T. (1971). *Gugeoumiron*. Heonseol chulpansa.
- Gungribugeo yeonguwon (1999). 잡다. In *Pyojungugeo daesajeon* (pp. 5194-5195). Deungsandongga.
- Ha, H. J. (2001). *Hangugeo daueio gyoyogyongu* [Master's thesis, Kyung Hee University].
- Hoàng, P., Vũ, X. L., Hoàng, T. T. L., Phạm, T. T., Đào, T. M. T., & Đặng, T. H. (2009). Chân. Trong *Từ điển tiếng Việt* (tr. 192-193). Nhà xuất bản Đà Nẵng, Trung tâm Từ điển học.
- Hoàng, V. H. (1996). Từ nhiều nghĩa trong Truyện Kiều, một số biểu hiện phong phú về vốn từ của Nguyễn Du. *Tạp chí Văn học*, (1), 76-78.
- Hwang, P. T. N. (2013). *Hangugeo mokdawa beteunameo anui uimiwa nonhang silhyeon yangsan* [Master's thesis, Inha University].
- Jang, K. H. (2019). *Hangugeo 'japda'ui junggugeo daeeungpyohyeon daejoyeongu* [Master's thesis, Kangwon University].
- Jeong, H. J. (2020). *Hangugeo 'japda'wa 'jwida'ui junggugeo daeeung yangsanyeongu* [Master's thesis, Dongguk University].
- Kim, J. H. (2007). *Dongsa japtai daueio gujo yeongu* [Master's thesis, Kyungpook National University].
- Korea daehanminjog munhwa yeonguwon (2009). 잡다. In *Korea University Dictionary* (pp. 5237-5238). Gugeosajeon yeonchansil.
- Kwak, S. G. (2012). *Junggugeo hagseupjareun wihan hangugeo daueio kyoyug bangan yeogu bodaui uimibindoreun jungsimuiro* [Master's thesis, Kyung Hee University].
- Lê, Q. T. (1979). *Một số vấn đề phân tích đối chiếu từ đa nghĩa trong tiếng Bungary và tiếng Việt* [Luận án Tiến sĩ, Đại học Sofia, Bungary].
- Lim, J. R. (1992). *Gugeoumiron*. Tapchulpansa.

- Mai, N. C. (chủ biên), Nguyễn, T. N. H., Đỗ, V. H., & Bùi, M. T. (2015). *Nhập môn ngôn ngữ học*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Mai, N. C., Vũ, Đ. N., & Hoàng, T. P. (2001). *Cơ sở ngôn ngữ học tiếng Việt*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Min, J. S. (2015). *Hangugeo yuuieodongsa 'japda' wa 'jwida'ui uimi yongbebyeongu* [Master's thesis, Dongnam University].
- Netima, B. (2015). *Teagugin hangugeo hageubjareun wihan dauieo 'japda' kyoyug bangan* [Master's thesis, Sookmyung Women's University].
- Nguyễn, N. T., & Nguyễn, H. P. (2021). Một vài so sánh về ngữ nghĩa từ đi trong tiếng Việt và từ '가다' trong tiếng Hàn. *Tạp chí Khoa học - Trường ĐH Sư phạm TP Hồ Chí Minh*, 18(4), 624-632.
- Nguyễn, T. G. (2014). *Nghĩa học Việt ngữ*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Park, Y. R. (1994). *Hangugeo uimiron*. Gyoreo daehaggyo chulpalbu.
- Phan, T. N. H. (2009). Một số tiền đề cần thiết để phân tích định lượng từ đa nghĩa từ vựng trong tiếng Việt. *Ngôn ngữ*, 1, 46-53.
- Phan, V. H., & Hoàng, T. N. (2021). Đối chiếu từ đa nghĩa 'ăn' trong tiếng Việt và '먹다' trong tiếng Hàn dưới góc nhìn ngôn ngữ học tri nhận. *Tạp chí Ngôn ngữ và văn hóa*, 5(1), 39-47.
- Seon, D. D. (2010). *Han.jung sinche gwanreon gwanryonggue natanan dauieo bigyo yeongu* [Master's thesis, Baejae University].
- Trần, T. H. (2014). Về động từ Gada và Oda trong tiếng Hàn (liên hệ với tiếng Việt). *Ngôn ngữ*, 4, 72-80.
- Yeonsei daehaggyo eoneojeongbogaebal eonguwan (1998). 잡다. In *Yeonsei University Dictionary* (pp. 1548-1549). Deungsandongga.
- Yu, C. (2017). *Daeuieo 'japda'ui junggugeo daeeung peonheonyeongu* [Master's thesis, Dongguk University].

## THE MEANINGS OF THE POLYSEMOUS VERB 잡다 (HOLD, GRASP) IN KOREAN

Cao Hai Linh

*Hanoi Polytechnic College*

*No 18-20, Nhan My street, Nam Tu Liem district, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** A feature in the communicative culture of the Korean is the generation of numerous implications or implicit meanings through the use of polysemous words. Therefore, research on polysemous words in Korean has been around very early and each study has a different approach such as studying the classification of polysemous words, and distinguishing the differences between homonyms and polysemous words. One of such polysemous words with a high frequency of occurrence that easily leads to confusion among foreigners learning Korean is the polysemous verb “잡다 (jab-da) – to hold, to grasp”. Based on the theoretical point of view of "classification of meanings in words with multiple meanings" of Vietnamese researchers, typically Mai Ngoc Chu (2015), Nguyen Thien Giap (2014), Phan Thi Nguyet Hoa (2009), the article considers the meaning of “잡다 (jab-da) – to hold, to grasp” in Korean as a verb. This is a polysemous word with 10 meanings, including one original meaning and nine derivative meanings. Basing on the similarity and proximity of the meanings, the writer synthesizes derivatives into five large groups with analyses of each illustrative example. The purpose is to help learners get an overview of the meanings of the word so that they can perceive and use it fluently and accurately in communication.

**Keywords:** polysemous word, original meaning, derivative meaning, 잡다 (jab-da), hold, grasp in Korean

# DẠY VIẾT SÁNG TẠO TRONG TIẾNG ANH BẰNG THƠ HÌNH

Đoàn Thuý Quỳnh\*

*Khoa tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,*

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

Nhận ngày 2 tháng 4 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 8 tháng 7 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 1 tháng 11 năm 2022

**Tóm tắt:** Bài viết tập trung trình bày việc sử dụng thơ hình để dạy viết sáng tạo trong tiếng Anh. Để thực hiện nghiên cứu, chúng tôi áp dụng nghiên cứu hành động; cụ thể là dùng nghiên cứu hành động trong việc thiết kế và thu thập xử lý dữ liệu. Đối tượng được áp dụng để dạy viết thơ hình là 93 người học ở các khoá học khác nhau (trình độ A2, B1, B2). Kết quả cho thấy khoảng 61% người học có trình độ A2, 65% người học có trình độ B1, 69% người học có trình độ B2 đưa ra bài viết sáng tạo là thơ hình ở các kiểu loại như hình chữ, hình cây, hình người, hình con vật, v.v... Số liệu này chứng tỏ việc sử dụng thơ hình vào dạy viết sáng tạo bước đầu đã có kết quả. Chúng tôi hy vọng hoạt động này được áp dụng trong những giờ học tương tự để khuyến khích sự sáng tạo của người học.

*Từ khoá:* viết sáng tạo, thơ hình, hình ảnh, tư duy sâu, dạy viết tiếng Anh

## 1. Dẫn nhập

Theo Brindley (1980), thơ là một loại hình văn bản được viết bằng thứ ngôn ngữ tinh vi, có hình ảnh ẩn dụ, biểu trưng, mang dấu ấn văn hoá khiến người học, thậm chí người bản ngữ cũng thấy khó tiếp cận. Tuy nhiên, nếu chúng ta hiểu rộng một chút về khái niệm này, liên hệ tới các bài đồng dao, thơ tự do, thơ hình, lời bài hát thì thơ không đến nỗi quá khó. Finch (1998) cho rằng các văn bản kể trên có thể được xem như thơ vì từ ngữ được sắp xếp cẩn thận thành những câu ngắn, có thể hoặc không cần có vần điệu, không đề cập đến những vấn đề khó hiểu như ẩn dụ, văn hoá. Đây là loại hình văn bản được khá nhiều người thưởng thức, đón nhận và tiếp cận để học tập, chia sẻ. Như vậy, mỗi cá nhân đều có thể sử dụng thơ để phục vụ mục đích của mình hoặc thể hiện bản thân. Trong giờ học ngoại ngữ, giáo viên có thể sử dụng những đặc điểm tích cực của thơ và đơn giản hoá thơ ở một số khía cạnh để xem

khả năng sáng tạo của người học và thu hút họ vào giờ học bằng những cách khác nhau.

Trong bối cảnh dạy và học ngoại ngữ thời hiện đại, yêu cầu của người học đối với môn học ngày càng cao, người học luôn muốn có sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy cũng như ngữ liệu học tập. Việc giảng dạy và học tập theo phương pháp truyền thống sẽ dẫn đến sự nhàm chán; ngữ liệu trong học tập nếu không được cập nhật và đổi mới sẽ không tạo sự hứng thú và sáng tạo cho người học. Trong giảng dạy, ngoài việc tìm ra các kỹ thuật, các hoạt động để làm cho những tiết học trở nên tích cực và có ý nghĩa, chúng tôi cũng muốn thử nghiệm nghiên cứu khả năng sáng tạo của người học có liên hệ với khả năng tư duy về hình ảnh hay không. Việc làm này nhằm mục đích chuyển từ phương pháp học tập truyền thống sang phương pháp học tập sâu. Gardner (1993) trong “thuyết đa trí tuệ” cho rằng con người sở hữu nhiều tài năng và năng lực khác

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [quynh.vnu297@gmail.com](mailto:quynh.vnu297@gmail.com)

nhau như tài năng và năng lực về âm nhạc, ngoại ngữ, ngôn ngữ, văn học, toán học, không gian... Chính vì vậy, bài viết của chúng tôi đề cập tới hoạt động sử dụng thơ hình để dạy viết sáng tạo ở môn tiếng Anh với mục đích tìm hiểu (1) người học sử dụng kỹ thuật nào để viết thơ hình, (2) ý kiến của người học đối với hoạt động viết thơ hình; trên cơ sở đó chúng tôi đưa ra những khuyến nghị và đề xuất nhằm có những giờ học cho kết quả bổ ích.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Cơ sở lý thuyết

#### 2.1.1. Viết sáng tạo

Khi đề cập đến viết sáng tạo là đề cập tới kỹ năng viết ở bậc cao. Viết sáng tạo không giống như các kiểu viết thông thường (viết thông thường là viết theo dạng thức, khuôn mẫu có sẵn với mục đích cung cấp thông tin). Trong viết sáng tạo, người viết có ý định trình bày mục đích riêng của họ. Marshall (1974, tr. 10) cho rằng “*viết sáng tạo là việc sử dụng ngôn ngữ viết để hình thành khái niệm, khám phá và ghi lại những trải nghiệm theo cách riêng của mình nhằm tạo ra một biểu tượng độc đáo về trải nghiệm đó*”. Theo Bennett và cộng sự (2008), viết sáng tạo là việc viết nên nội dung tác phẩm bằng những thông tin giàu trí tưởng tượng để thu hút sự quan tâm của độc giả. Kiểu viết này bao gồm viết thơ, tiểu thuyết, kịch bản, truyện, truyện viễn tưởng, viết lời thoại cho phim và thậm chí viết về các cuộc ghi âm phỏng vấn (dẫn theo Pawliczak, 2015, tr. 347). Pawliczak (2015) cũng có cùng quan điểm và cho rằng bài viết sáng tạo có đặc điểm là nhấn mạnh vào việc người viết phải tưởng tượng ra thông tin, sử dụng các biện pháp nghệ thuật và đổi mới trong phong cách viết.

Người viết phải có những ý tưởng, trải qua một quá trình tư duy và làm việc nghiêm túc, thận trọng, quan sát tinh tế mới tạo nên một tác phẩm viết sáng tạo, sau đó trình bày tác phẩm của mình dưới dạng một văn bản cụ thể và mang chia sẻ cho người khác. Kroll (2003) nhận xét trong viết sáng tạo, người học phải được hướng dẫn một cách cụ thể; người dạy phải là người nắm vững lý thuyết của bài viết sáng tạo, đưa ra các bước để hỗ trợ, hướng dẫn người học thực hiện quy trình viết sáng tạo (dẫn theo Pawliczak, 2015, tr. 347). Tiếp thu quan điểm của các tác giả trên, chúng tôi cho rằng làm thơ là viết sáng tạo, làm thơ hình cũng là một kiểu viết sáng tạo. Người làm thơ hình phải tư duy sâu, chọn lựa từ ngữ, sắp xếp từ ngữ một cách cẩn thận để tạo nên một văn bản bằng hình ảnh cụ thể theo cách riêng của mình.

#### 2.1.2. Thơ hình

##### 2.1.2.1. Quan niệm về thơ

###### a) Định nghĩa thơ

Theo từ điển Collins Cobuild, thơ được định nghĩa là “*một tác phẩm ngắn mà ở đó các từ được chọn lọc vì nét đẹp và âm thanh, được sắp xếp cẩn thận, thường là những dòng ngắn, có vần*”<sup>1</sup> (Collins Cobuild, n.d.).

Theo định nghĩa trên, thơ là một văn bản ngắn, các dòng thơ nằm trong văn bản thơ cũng ngắn, từ ngữ trong thơ được chọn lọc, có nét đẹp và có vần. Chúng ta có thể thấy định nghĩa này không đề cập tới các đặc điểm ẩn dụ, văn hoá hay cấu trúc ngữ pháp trong thơ.

###### b) Đặc điểm thẩm mỹ về từ ngữ của thơ tiếng Anh

Theo Thompson (2006), thơ là một dạng ngôn ngữ nghệ thuật nên từ ngữ được

<sup>1</sup> A poem is a piece of writing in which the words are chosen for their beauty and sound and are carefully arranged, often in short lines which rhyme (Collins Cobuild, n.d.).





Đây là những bài thơ mà đặc điểm nội dung chính là hình ảnh được mô tả, có câu và từ được sắp xếp cẩn thận để tạo thành hình ảnh. Nhìn vào hình ảnh, người ta đã thấy ngay nội dung chính của bài thơ. Nhìn vào ví dụ 1, ta thấy hình ảnh ngôi nhà, tức là bài thơ viết về ngôi nhà. Ví dụ 2 cho ta thấy hình ảnh trái tim, đồng nghĩa với việc bài thơ viết về trái tim và các thông điệp về trái tim và ví dụ 3 là bài thơ hình viết về làn khói.

Ở ví dụ 1 và ví dụ 2, với hình ảnh ngôi nhà và trái tim, tác giả sử dụng các câu có cấu trúc ngữ pháp hoàn chỉnh để mô tả đối tượng ngôi nhà, trái tim. Các câu trong hai ví dụ này đơn giản, chủ yếu là câu đơn. Về đặc điểm thẩm mỹ của từ ngữ, bài thơ ngôi nhà có từ ngữ nhẹ nhàng, hài nhịp, còn bài thơ hình trái tim có sự hài âm, hai từ giống nhau về mặt âm thanh được đặt cạnh nhau (*thump/hump*). Sang ví dụ 3, tác giả chỉ sử dụng hai từ *smoke*, *fire* (khói, lửa), trong đó từ *smoke* (khói) được lặp lại nhiều lần và được sắp xếp cẩn thận để tạo thành hình ảnh làn khói. Bài thơ ở ví dụ 3 là minh chứng cho sự tự do về câu, chữ trong việc tạo lập thơ hình và thơ hình không nhất thiết phải có vần.

b) Loại 2: các từ được sắp xếp để tạo thành một khung hình.

Ví dụ 4: (Finch, 1998, tr. 29-45)



Ví dụ 5: (Finch, 1998, tr. 29-45)



Ví dụ 4 và ví dụ 5 cho thấy thơ hình dạng này được tạo bởi các từ nằm trên khung hình. Các từ được dùng để phác thảo nên hình ảnh nói về chính đối tượng đó. Giống với các ví dụ ở phần trên, từ ngữ tạo thành thơ dạng này cũng khá đơn giản, có thể là câu đơn hoặc tập hợp các từ, không cần tuân thủ các quy tắc ngữ pháp và vần điệu.

c) Loại 3: các chữ cái được sắp xếp thành từ để gợi ý một hành động hoặc thông điệp

Ví dụ 6: (Finch, 1998, tr. 29-45)



Ví dụ 7: (Finch, 1998, tr. 29-45)



Ví dụ 6 và ví dụ 7 cho thấy thơ hình dạng này được tạo bởi các chữ cái. Đây là loại thơ hình mô tả một hành động. Ví dụ 6 cho thấy từ FOOTPRINT có hình ảnh đôi bàn chân, nhưng là hai chữ OO được vẽ cách điệu thành hình đôi bàn chân. Ví dụ 7 cho thấy chữ WAY OUT có chữ T được viết cách điệu bằng một mũi tên chỉ hướng ra. Theo chúng tôi, đây chỉ là các từ được trình bày theo một cách khác biệt với chữ viết thông thường, không vận dụng câu và từ ngữ để tạo thành hình ảnh như ở các ví dụ thơ hình loại 1 và loại 2.

Từ quan điểm của Finch, chúng tôi có thể rút ra một số kết luận như sau về thơ hình:

- *Thơ hình* là một bài viết có các từ, câu được sắp xếp cẩn thận để tạo nên hình ảnh; hình ảnh chính là chủ đề (tên) và cũng là nội dung chính của bài viết.
- *Từ ngữ* và *câu* trong thơ hình rất đơn giản; câu, từ (có thể) được lặp lại nhiều lần. Câu trong thơ hình cũng không nhất thiết phải tuân theo cấu trúc ngữ pháp.
- *Vần* không nhất thiết phải xuất hiện trong thơ hình. Nếu bài thơ hình có vần thì vần trong thơ hình khá đơn giản, chỉ là các từ có âm giống nhau đặt cạnh nhau, hoặc dùng điệp âm đầu, điệp nguyên âm và điệp âm cuối.

Trong bài nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng thơ hình loại 1 và loại 2 để dạy kỹ năng viết sáng tạo, chúng tôi không sử dụng thơ hình loại 3 vì các hình ảnh được gọi là thơ hình loại 3 chỉ là chữ cái được viết cách điệu chứ không phải là bài viết có sử dụng câu, từ để tạo hình ảnh.

## **2.2. Phương pháp nghiên cứu, công cụ nghiên cứu, đối tượng nghiên cứu và cách thức thực hiện nghiên cứu**

+ *Phương pháp nghiên cứu*: Chúng tôi lựa chọn thực hiện bài viết theo hướng nghiên cứu hành động. Theo Clark và cộng sự (2020), một chu trình của nghiên cứu hành động có bốn bước: PLAN (chuẩn bị) - ACT (hành động) - OBSERVE (quan sát) - REFLECT (phản hồi). Tác giả bài viết tập trung vào bước phản hồi, còn gọi là bước chiêm nghiệm trong nghiên cứu hành động với mục đích tường thuật lại tiến trình dạy viết tiếng Anh bằng thơ hình qua việc miêu tả, phân tích, đánh giá những ưu, nhược điểm; từ đó rút ra những kết luận khoa học, giúp nâng cao hiệu quả trong dạy học môn viết. Chiêm nghiệm là một bước không thể thiếu trong một chu trình của nghiên cứu hành động và là một phần trong tiến trình

dạy học. Reid (1993) cho rằng chiêm nghiệm là một tiến trình mà ở đó người dạy xem xét lại trải nghiệm thực tế của mình qua việc miêu tả, phân tích, đánh giá và rút ra bài học từ công việc đó. Theo Moran và Dallat (1995), chiêm nghiệm chính là nhìn lại hoạt động giảng dạy của bản thân một cách có hệ thống. Chiêm nghiệm trong dạy học giúp ích cho việc phát triển cá nhân và phát triển chuyên môn của cá nhân. Như vậy, có thể nói rằng chiêm nghiệm trong dạy học giúp người dạy nghiên cứu thực tiễn giảng dạy của chính mình, học được những điều từ chính thực tiễn giảng dạy để nâng cao chất lượng giảng dạy, học cách dạy học, nhận ra những ưu, nhược điểm của quá trình dạy học, từ đó phát triển cá nhân và chuyên môn cá nhân.

Để thực hiện được việc chiêm nghiệm trong nghiên cứu hành động, tác giả sử dụng phương pháp khảo sát và phương pháp phân tích dữ liệu. Phương pháp phân tích dữ liệu được sử dụng với mục đích phân tích kết quả khảo sát, phân tích các đặc điểm từ ngữ, cấu trúc, hình ảnh và việc phân bố hình ảnh trong các bài viết của người học. Phương pháp khảo sát được sử dụng với mục đích khảo sát quan điểm/thái độ của người học đối với hoạt động này. Câu hỏi chúng tôi xây dựng trong bảng khảo sát gồm ba câu hỏi, trong đó có hai câu hỏi trắc nghiệm và một câu hỏi tự luận (xem phụ lục 2).

+ *Công cụ nghiên cứu*: Công cụ nghiên cứu được sử dụng trong bài viết là văn bản và bảng khảo sát.

+ *Đối tượng nghiên cứu*: Đối tượng được áp dụng trong bài nghiên cứu là 93 người học ở các khoá học khác nhau và thời gian học khác nhau. Cụ thể, có 02 lớp tiếng Anh có người học đạt trình độ A2 (51 người), 01 lớp tiếng Anh có người học đạt trình độ B1 (26 người) và 01 lớp tiếng Anh có người học đạt trình độ B2 (16 người). Người học có trình độ tiếng Anh B1 và B2 thực hiện hoạt động này ở học kỳ 1 của năm học 2020-2021, người học có trình độ tiếng

Anh A2 thực hiện hoạt động này ở học kỳ 2 của năm học 2020-2021 (các nhóm học này đều học online và chia sẻ kết quả qua phần mềm Zoom).

+ *Cách thức thực hiện*: Hoạt động dạy viết thơ hình kéo dài 9 tiết học; trong đó 3 tiết giảng lý thuyết, 3 tiết thực hành, 3 tiết chia sẻ kết quả. Nội dung giảng dạy và sự hướng dẫn của giáo viên ở các lớp học là như nhau. Để thực hiện hoạt động, chúng tôi áp dụng phương pháp học tập chủ động vì trong quá trình thực hiện cách học này, người dạy tạo ra các hoạt động học tập để người học chủ động tham gia học tập chứ không nghe giảng lý thuyết và ghi chép thụ động. Bên cạnh đó, chúng tôi áp dụng mô hình lớp học đảo ngược để giao những hoạt động học tập cho người học chuẩn bị trước khi đến lớp (chuẩn bị trước những câu hay, từ đẹp, có hài âm, điệp âm). Sau khi luận giải về thơ hình và dựa trên các chủ đề đã được học trên lớp, chúng tôi giao cho người học làm việc cá nhân. Mỗi cá nhân viết về một chủ đề mà mình quan tâm (chủ đề tự chọn, không giới hạn độ dài bài viết). Hoạt động sáng tác thơ hình được thực hiện theo các bước sau:

1) Chọn chủ đề: đây là bước quan trọng đối với việc viết thơ hình vì ý tưởng được chọn sẽ truyền cảm hứng cho cả hình ảnh và nội dung tạo nên hình ảnh.

2) Chọn hình ảnh: đây là bước quyết định hình dạng bài thơ mà mình sẽ viết. Bộ cục của bài thơ hình chính là hình thức trực quan nên những hình ảnh được sử dụng để viết thơ hình là những hình ảnh truyền cảm hứng, gần gũi, đơn giản. Người học tự lựa chọn, sáng tạo chủ đề, hình ảnh mình định thiết kế. Ví dụ, khi viết về tình yêu, người học dùng hình trái tim, hình chữ *yêu* hoặc bất kỳ hình ảnh nào liên quan đến tình yêu mà mình thấy độc đáo, hấp dẫn.

3) Động não: đây là bước chuẩn bị ý tưởng mình muốn viết và ghi ra bất kỳ từ hoặc cụm từ nào xuất hiện trong đầu mình thấy hay và dễ chịu.

4) Viết phác thảo (viết nháp): đây là

bước phác thảo hình thức mà mình đã chọn lên giấy nháp; viết phần ý tưởng (nội dung bài thơ) theo khung hình sao cho khớp với hình; chỉnh sửa nội dung, độ dài ngắn của từ ngữ theo hình đến khi nào mình hài lòng.

5) Viết chính thức: đây là bước viết lại bản thảo đã chỉnh sửa vào bản chính thức.

### 2.3. Kết quả và thảo luận

#### 2.3.1. Kết quả

Thực hiện hoạt động dạy viết thơ hình với 93 người học, kết quả nhận được là 59 bài viết được dựng thành thơ hình (xem ví dụ phân tích phía dưới) trên tổng số 93 người học (chiếm khoảng 63%). Kết quả cụ thể như sau:

+ Nhóm đối tượng có trình độ ngoại ngữ A2

Khảo sát 51 người học có trình độ tiếng Anh tương đương A2 cho thấy có 31/51 người học hoàn thành bài viết là thơ hình (chiếm 61%), trong đó có 9 bài có hài âm, điệp âm, 22 bài không có hài âm, điệp âm, chỉ có từ ngữ được sắp xếp dưới dạng hình ảnh. Kết quả được tóm tắt ở bảng sau:

**Bảng 1**

*Kết quả viết sáng tạo của nhóm đối tượng có trình độ ngoại ngữ A2*

Đối tượng	Số lượng có sản phẩm	Số lượng không có sản phẩm
51	31 60,78%	20 39,22%

**Bảng 2**

*Đặc điểm thẩm mỹ của từ ngữ trong các bài viết*

Số bài	Bài có hài âm, điệp âm	Bài không có hài âm, điệp âm
31	9	22
100%	29,03%	70,97%

+ Nhóm đối tượng có trình độ ngoại ngữ B1

Khảo sát 26 người học có trình độ

tiếng Anh tương đương B1, kết quả cho thấy có 17/26 người học hoàn thành bài viết là thơ hình (chiếm 65%), trong đó có 6 bài có hài âm, điệp âm, 12 bài không có hài âm, điệp âm. Kết quả được tóm tắt ở bảng sau:

**Bảng 3**

*Kết quả viết sáng tạo của nhóm đối tượng có trình độ ngoại ngữ B1*

Đối tượng	Số lượng nộp bài	Số lượng không nộp bài
26	17 65,38%	9 34,62%

**Bảng 4**

*Đặc điểm thẩm mỹ của từ ngữ trong các bài viết*

Số bài	Có hài âm, điệp âm	Không có hài âm, điệp âm
17	5 29,41%	12 70,59%

+ Nhóm đối tượng có trình độ ngoại ngữ B2

Khảo sát 16 người học có trình độ tiếng Anh tương đương B2, kết quả cho thấy có 11/16 người học hoàn thành bài viết là thơ

**Hình 8**

My dad in me is a hero, my  
 My only hero --He will  
 be fears here to - my erase away  
 the his arm, he will never shed  
 tears says: He "your" hold hero  
 me here is"

Về hình ảnh: tác giả đã sắp xếp từ ngữ để tạo thành hình chữ DAD (bố), đảm bảo đúng yêu cầu của đề bài đưa ra là viết về người thân, có nội dung nói về người thân (bố).

Về từ ngữ, câu: tác giả sử dụng câu có cấu trúc đơn giản (câu đơn) để viết nội dung bài thơ: (1) My dad in me is a hero, my

hình (chiếm 69%), trong đó 5 bài có hài âm, điệp âm, 6 bài không có hài âm, điệp âm. Kết quả được tóm tắt ở bảng sau:

**Bảng 5**

*Kết quả viết sáng tạo của nhóm đối tượng có trình độ ngoại ngữ B2*

Đối tượng	Số lượng có sản phẩm	Số lượng không có sản phẩm
16	11 68,75%	5 31,25%

**Bảng 6**

*Đặc điểm thẩm mỹ của từ ngữ trong các bài viết*

Số bài	Bài có hài âm, điệp âm	Bài không có hài âm, điệp âm
11	5 45,46%	6 54,54%

+ Một số ví dụ cụ thể

Ví dụ 1: Bài viết hình chữ DAD (chủ đề: viết về người thân trong gia đình) sau đây của một người học có trình độ tiếng Anh B2 là một bài thơ hình và bài thơ này mang các đặc điểm thẩm mỹ của thơ hình mà Finch (1998) đã đề cập.

(Tác giả: học sinh lớp 9; trình độ tiếng Anh: B2)  
 only hero; (2) He will be here to erase away my fears; (3) He will never shed the tears; (4) He hold me in his arms and says: "your hero is here". Đối với câu thơ thứ nhất, bên cạnh việc dùng câu đơn, tác giả còn sử dụng phép lặp (lặp từ hero). Phép lặp trong câu thơ này có tác dụng nhấn mạnh từ hero.

Về đặc điểm thẩm mỹ: bài thơ trên có

giá trị thẩm mỹ ở việc tác giả sử dụng vần - một đặc điểm nghệ thuật của thơ. Theo quan niệm về vần của Thompson (2006) mà chúng tôi đã đề cập ở mục 2.1.2.1, bài thơ hình nêu trên có 4 cặp vần, trong đó có 2 cặp vần hoàn hảo và 2 cặp vần không hoàn hảo. Câu thứ nhất *My dad in me is a hero, my only hero* có cặp vần hoàn hảo (*me/hero*). Câu thứ 2 *He will be here to erase away my fears* có cặp vần không hoàn hảo (*here/fears*). Câu thứ 2 và câu thứ 3 *He will be here to erase away my fears/ He will never shed the tears* có cặp vần hoàn hảo (*fears/tears*) ở cuối mỗi câu thơ. Câu thứ 3 và câu thứ 4 *He will never shed the tears/ He hold me in his arms and*

*says: "your hero is here"* có cặp vần không hoàn hảo *tears/here*. Như vậy, việc sử dụng các cặp vần ở mỗi câu thơ có tác dụng liên kết các câu lại với nhau, tạo nên tính nhạc, làm tăng độ hấp dẫn của bài thơ, khiến người đọc thu hút vào bài thơ.

Ví dụ 2: Bài viết hình *con mèo* (chủ đề: viết về con vật) sau đây của một người học có trình độ tiếng Anh B1 là một bài viết sáng tạo có các từ, câu được sắp xếp cẩn thận để tạo nên hình ảnh. Đây là bài thơ đạt tiêu chuẩn của thơ hình hoạ mà Finch (1998) đã đề cập.

I	<u>My</u>
have a	mother
cute new cat.	bought it last
Saturday. It felt strange on the first day, and	
it looked afraid of me. To make friends with <u>my</u>	
new pet, instead of locking it up, I set it free.	
I feed it every day and it get used to being	
In my house. My cat is so likable	
It is a kitten with 3 colors:	
yellow, black and white. It has	
big blue eyes. They are bright in the dark.	
It has a tiny nose with a pair of triangle ears.	
My mother names it Beauty because it's pretty.	
I disagree with my mom. I like to name my cat	
Monkey as it's naughty. It's very fast and strong	
although it's small as a baby. Monkey likes Monkey is a cute kitten. It will be my best pet!	
playing with me and wants me to hug it. I will take good care of it! I love my cat very much!	
I usually play with my kitten after	
studying. It has begun to practice	
jumping and running.	

Về hình ảnh: tác giả đã sắp xếp từ ngữ để tạo thành hình con vật (con mèo), đảm bảo đúng yêu cầu của đề bài đưa ra là viết về con vật, có nội dung nói về con vật (con mèo).

(Tác giả: học sinh lớp 7; trình độ tiếng Anh: B1)

Về từ ngữ, câu: các câu trong bài viết trên cũng khá đơn giản với đa phần các câu đều là câu đơn, được cấu tạo bằng một cụm chủ-vị. Từ, ngữ trong bài viết trên tuy không mang đặc điểm thẩm mỹ nhưng chúng được

sắp xếp kỹ lưỡng để tạo thành một hình ảnh thoả mãn yêu cầu của thơ hình hoạ.

+ Nhận xét chung:

Qua khảo sát sơ bộ, việc áp dụng thơ hình để dạy viết cho kết quả khả quan, cụ thể khoảng 61% học sinh có trình độ tiếng Anh A2, 65% người học có trình độ tiếng Anh B1 và 69% người học có trình độ tiếng Anh B2 hoàn thành bài viết là thơ hình. Như vậy, chúng tôi có thể kết luận rằng thơ hình có thể được áp dụng cho nhiều đối tượng người học (người học ở cả trình độ thấp hơn và cao hơn) và người học có khả năng sáng tạo, khả

### Bảng 7

*Kết quả phân bố các hình ảnh trong các bài viết sáng tạo*

Hình	Ngôi nhà	Người	Cây	Con vật	Chữ	Máy tính	Ngôi sao	Trái tim	Quả bóng
Số lượng	6	3	11	18	9	2	1	5	4
Tổng	59								

Xem phụ lục 1: Giới thiệu thêm một số bài thơ hình hoạ của người học

+ Khảo sát ý kiến người học

Sau khi kết thúc hoạt động viết sáng tạo bằng thơ hình, chúng tôi tiến hành khảo sát ý kiến người học đối với hoạt động này. 93 đối tượng được khảo sát (cả đối tượng viết được thơ hình và đối tượng không viết được thơ hình) đều tham gia trả lời câu hỏi. Kết quả khảo sát được tóm tắt như sau: Câu hỏi số 1 (*Em có thích hoạt động viết tiếng Anh bằng thơ hình không?*) có 72/93 người học đánh dấu (x) vào mục có thích (khoảng 77%). Trong số những người trả lời thích hoạt động viết sáng tạo bằng thơ hình, có cả người không viết được thơ hình. Chúng tôi tìm hiểu thêm và được biết những người không viết được thơ hình nhưng vẫn thích hoạt động này vì họ được đọc tác phẩm của những người trong lớp. Câu hỏi số 2 (*Em thấy độ khó của hoạt động viết tiếng Anh bằng thơ hình như thế nào?*) có 85/93 người học trả lời *rất khó* (trên 91%), 8/93 người trả lời là *khó* (dưới 9%), không có đối tượng nào trả lời mức *bình thường* và *dễ*. Như vậy, từ quan điểm của người học, hoạt động viết thơ hình là một hoạt động rất khó. Câu hỏi thứ 3

năng vận dụng ngôn ngữ trong mối liên hệ với hình ảnh. Việc làm thơ hình có hài âm, điệp âm chiếm tỉ lệ thấp cũng không ảnh hưởng đến kết quả làm thơ hình. Kết quả khảo sát còn cho thấy đối tượng có trình độ ngoại ngữ cao hơn hoàn thành bài viết có hài âm, điệp âm với tỉ lệ cao hơn.

Năm mươi chín bài thơ hình được trình bày ở các hình đa dạng như hình ngôi nhà, hình người, hình con vật, hình máy tính, hình chữ, hình ngôi sao, hình cây, hình trái tim và hình quả bóng. Số liệu cụ thể được trình bày ở bảng dưới đây:

(*Em nhận thấy hoạt động viết tiếng Anh bằng thơ hình có tác dụng như thế nào trong việc học tiếng Anh của em?*), đa số những người tham gia đều đưa ra câu trả lời tích cực. Chúng tôi xin trích một số ý kiến của người học về câu hỏi này: "*Viết thơ hình giúp em nhớ từ vựng tiếng Anh lâu hơn*", "*Em có thêm cơ hội nói tiếng Anh với các bạn khi trao đổi về tác phẩm*", "*Viết thơ hình giúp em nhận biết thêm một số cụm từ mang hài âm trong tiếng Anh*", "*Em có cơ hội tìm được một số từ ngữ hay.*"

### 2.3.2. Thảo luận về hoạt động dạy viết thơ hình

Dựa trên kết quả thực hành và kết quả khảo sát ý kiến người học, chúng tôi có thể tạm đưa ra kết luận: sử dụng thơ hình vào dạy viết sáng tạo là có khả thi. Tuy nhiên, hoạt động này cũng còn nhiều vấn đề cần bàn. Thứ nhất, đây là một hoạt động phụ trong dạy viết nhưng mất nhiều thời gian. Hoạt động kéo dài trong nhiều giờ học, thậm chí nhiều buổi học; điều này ảnh hưởng đến các hoạt động khác trong lớp học. Thứ hai,

đây là một hoạt động khó, ta không nên áp dụng thường xuyên vì khả năng cao là người học sẽ không có nhiều ý tưởng (một chủ đề viết thông thường, người học có thể có nhiều cách viết; nhưng với viết thơ hình, người dạy phải đưa ra nhiều chủ đề để người học có thể chọn một chủ đề mà họ thấy dễ viết). Ngoài ra, khi thực hiện quá trình làm thơ hình, chúng ta không yêu cầu người học phải có tác phẩm ngay khi hết thời gian viết bài vì đây là một hoạt động sáng tạo, đòi hỏi người học phải có sáng tạo và trải qua quá trình tư duy sâu. Cuối cùng, có lẽ người dạy cũng nên chuẩn bị sẵn những bài thơ hình (sưu tầm hoặc tự viết và đây là điều không hề đơn giản) để gợi ý người học thực hiện phòng khi người học có thể không đưa ra được bài viết.

Từ những kết quả nghiên cứu thu được, chúng tôi thấy kết quả đáng ghi nhận nhất là: thay vì viết nội dung thông thường được giao dưới dạng văn bản, người học viết những nội dung này thành hình ảnh, tạo sự độc đáo, giúp nhớ lâu những nội dung đã viết và thêm yêu nội dung mình vừa viết. Một ghi nhận khác cũng rất đáng chú ý là người học tương tác với nhau trong những tiết học thảo luận và chia sẻ kết quả thơ hình. Thơ hình được tạo thành bởi ngôn ngữ kết hợp với hình ảnh sẽ khuyến khích người học có sự tương tác với nhau. Qua quá trình sáng tác thơ hình, người học đã động não, đọc hiệu đính, chỉnh sửa bản nháp và sản phẩm cuối cùng được chia sẻ với cả lớp, thậm chí có thể được đưa lên trang báo của trường. Không những thế, trong quá trình chia sẻ kết quả việc viết thơ hình, người học còn giao tiếp với nhau bằng tiếng Anh, điều này khiến người học được hưởng lợi nhiều hơn. Một kết quả đáng ghi nhận nữa ở hoạt động này là việc đọc thơ hình của các nhóm: một bài viết có thể có một vài câu hoặc từ không được trình bày theo trật tự tuyến tính, người đọc đã luận ra thứ tự của chúng. Ví dụ, trong bài thơ hình chữ *DAD* của người học mà chúng tôi nêu trên, cách đọc các câu thơ ghép thành chữ *D* không tuân theo trật tự tuyến tính thông thường mà đọc theo cách viết các

nét để tạo thành chữ *D*. Trước hết, ta đọc câu thơ tạo nên nét thẳng *My dad in me is a hero*, sau đó ta đọc câu thơ tạo thành nét cong *My only hero*). Cách đọc các câu thơ để ghép thành chữ *A* cũng không tuân theo trật tự tuyến tính thông thường mà trước hết ta đọc các từ để tạo thành nét xiên trái *be here to erase away*, sau đó đọc từ *my* để tạo thành nét ngang và cuối cùng đọc các từ tạo thành nét xiên phải *fears he will never shed*. Như vậy, việc đọc thơ hình khiến cho người đọc như được sáng tác cùng nhà thơ. Chúng tôi có thể kết luận rằng việc áp dụng thơ hình vào dạy viết đã khuyến khích khả năng sáng tạo, tưởng tượng, nhu cầu thể hiện bản thân của người học, làm cho hoạt động dạy viết thơ hình khác hẳn với hoạt động dạy viết thông thường.

#### 2.4. Những hạn chế của nghiên cứu

Nghiên cứu có điểm hạn chế là số lượng người học tham gia vào hoạt động này không nhiều và hoạt động mới chỉ áp dụng trong những lớp học của chính tác giả với mục đích thử nghiệm khả năng sáng tạo của người học khi học một số giờ viết sáng tạo (thay vì viết luận thông thường). Tuy nhiên, chúng tôi vẫn tiếp tục thực hiện hoạt động này ở các khoá học tiếp theo và hy vọng các giáo viên khác cũng sẽ áp dụng để có cái nhìn khách quan hơn về hoạt động này.

### 3. Kết luận

Tóm lại, bài viết của chúng tôi đã trình bày một số vấn đề về dạy viết sáng tạo bằng thơ hình và nêu kết quả bước đầu áp dụng thơ hình vào việc dạy kỹ năng viết sáng tạo trong tiếng Anh. Bước đầu áp dụng hoạt động này cũng đã cho ra một số kết quả tích cực: người học đã tạo ra được các hình ảnh khác nhau trong bài viết và có hứng thú với hoạt động này. Chúng tôi hy vọng bài viết này sẽ cung cấp một hoạt động khá thú vị để áp dụng trong giờ học dạy viết hoặc ở những giờ học tương tự (mức độ áp dụng là thỉnh thoảng) để khuyến khích sự viết sáng tạo của người học.



**Tài liệu tham khảo**

- Brindley, D. J. (1980, August 17-22). *Breaking the poetry barrier: Towards understanding and enjoying poetry* [Conference presentation abstract]. Annual meeting of the international conference on the teaching of English, Sydney, Australia.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.
- Collins Cobuild. (n.d.). Poem. In *Collins Cobuild advanced learner's dictionary*. Retrieved January 24, 2022, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/poem>
- Finch, A. E. (1998). Using poems to teach English. *English Language Teaching*, 15(2), 29-45.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.
- Marshall, S. (1974). *Creative writing*. Macmillan.
- Moran, A., & Dallat, J. (1995). Promoting reflective practice in initial teacher training. *International Journal of Educational Management*, 9(5), 20-26.
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino-US English Teaching*, 12(5), 347-352.
- Reid, B. (1993). 'But we're doing it already!' Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*, 13(4), 305-309.
- Thompson, M. C. (2006). *Some elements of poetry*. Royal Firework Press.

**Phụ lục 1*****Giới thiệu thêm một số bài thơ hình của người học***

## 1. Bài thơ hình chữ

I have a sister	And	She's studying
who	she	for
likes	loves	her
to be a teacher.	me-	future. I -- love
She.	to --	her
now	play	so
doctor a kind is	soccer.	sister my, much

## 2. Bài thơ hình người

Mom  
is the best  
mother  
so kind and love me  
is she is a good a  
She cooks. She never lot  
makes me cry. She  
will appease me when  
I cry. She will hug me and  
she says  
"baby baby  
I love you!"

3. Bài thơ hình cái máy tính

My computer is black. I usually use it to do my homework  
 and surf the internet. It is nice and good. My elder brother  
 sometimes uses it, too. My father bought it for me last year  
 It costs about 5,000,000 VND. I always clean it every week  
 I learn many things from my computer such as science and  
 biology. I will keep my computer very carefully because I  
 love my  
 computer  
 so much



**Phụ lục 2**

**PHIẾU KHẢO SÁT Ý KIẾN NGƯỜI HỌC**

**VỀ HOẠT ĐỘNG VIẾT SÁNG TẠO TRONG TIẾNG ANH BẰNG THƠ HÌNH**

Họ và tên:

Năm sinh:

Trình độ tiếng Anh: A2 • B1 • B2 •

Câu hỏi khảo sát:

Câu 1: Em có thích hoạt động viết tiếng Anh bằng thơ hình không?

(đánh dấu x vào một trong hai phương án)

có • không •

Câu 2: Em thấy độ khó của hoạt động viết tiếng Anh bằng thơ hình như thế nào?

(đánh dấu x vào một trong bốn phương án)

rất khó • khó • bình thường • dễ •

Câu 3: Em nhận thấy hoạt động viết tiếng Anh bằng thơ hình có tác dụng như thế nào trong việc học tiếng Anh của em?

(viết câu trả lời ra phiếu)

.....  
 .....

## TEACHING CREATIVE WRITING IN ENGLISH BY USING PICTURE POEMS

Doan Thuy Quynh

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

**Abstract:** Our research aims at presenting the use of picture poems to teach creative writing in English. To achieve the research aim, action research was employed to design and collect data. The subjects applied to teach picture poem writing were 93 students, studying in different courses (level A2, B1, B2). The results showed that approximately 61% of students with A2 level, 65% of students with B1 level and 69% of students with B2 level produced their creative writings in various types including pictures of houses, people, trees, and so on. This result proves that it is possible to use picture poems to teach creative writing for students of different levels. We hope that this activity will be applied in other similar contexts to encourage students' creativity in writing.

*Keywords:* creative writing, picture poems, visual, deep thinking, teaching writing

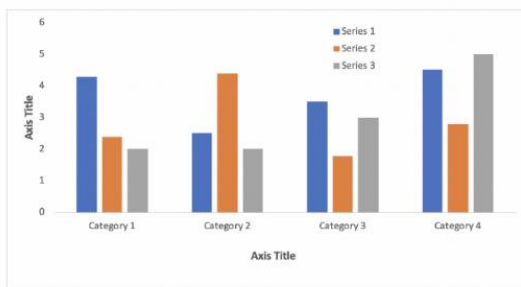
## THẺ LỆ GỬI BÀI

- 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*.
- Bài gửi đăng cần trích dẫn ÍT NHẤT 01 bài đã đăng trên Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài.
- 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.
- Bài báo có thể viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh (*tối thiểu 10 trang/khoảng 4.000 từ đối với bài nghiên cứu và 5 trang/khoảng 2.000 từ đối với bài thông tin-trao đổi*) được soạn trên máy vi tính, khổ giấy A4, cách lề trái 2,5cm, lề phải 2,5cm, trên 3,5cm, dưới 3cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 12, cách dòng Single.
- Hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải đảm bảo rõ nét và được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Nguồn của các hình ảnh, sơ đồ trong bài viết cũng phải được chỉ rõ. Tên ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải được cung cấp trên ảnh, sơ đồ, biểu đồ.

Ví dụ:

Figure 1

Sample Figure Title



Note. A note describing content in the figure would appear here.

- Bảng biểu trong bài viết được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Tên bảng trong bài phải được cung cấp trên bảng. Yêu cầu bảng không có đường kẻ sọc.

Ví dụ:

Table 3

Sample Table Showing Decked Heads and P Value Note

Variable	Visual		Infrared		F	$\eta$
	M	SD	M	SD		
Row 1	3.6	.49	9.2	1.02	69.9***	.12
Row 2	2.4	.67	10.1	.08	42.7***	.23
Row 3	1.2	.78	3.6	.46	53.9***	.34
Row 4	0.8	.93	4.7	.71	21.1***	.45

\*\*\* $p < .01$ .

**7. Quy cách trích dẫn:** Các tài liệu, nội dung được trích dẫn trong bài báo và phần tài liệu tham khảo cần phải được trình bày theo APA7 (vui lòng tham khảo trang web: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines> hoặc hướng dẫn của Tạp chí trên trang web <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/about/submissions> )

8. Bản thảo xin gửi đến website của Tạp chí tại <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>. 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.

## MẪU TRÌNH BÀY BỐ CỤC CỦA MỘT BÀI VIẾT TIÊU ĐỀ BÀI BÁO

(bằng tiếng Anh và tiếng Việt, in hoa, cỡ chữ: 16,  
giãn dòng: single, căn lề: giữa)

Tên tác giả (cỡ 13)\*

*Tên cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)*  
*Địa chỉ cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)*

**Tóm tắt:** Tóm tắt bằng tiếng Anh và tiếng Việt, không quá 250 từ, cỡ chữ: 11

*Từ khóa:* Không quá 5 từ, cỡ chữ: 11

Phần nội dung chính của bài báo thường bao gồm các phần sau:

**1. Đặt vấn đề**

**2. Mục tiêu**

**3. Cơ sở lý thuyết**

3.1. ...

3.2. ....

**4. Phương pháp nghiên cứu**

4.1. ...

4.2. ...

**5. Kết quả nghiên cứu**

**6. Thảo luận**

**7. Kết luận và khuyến nghị**

**Lời cảm ơn (nếu có)**

**Tài liệu tham khảo**

**Phụ lục (nếu có)**

---

\* ĐT.: (Số của tác giả liên hệ)

Email: (Email của tác giả liên hệ)