

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 / tapchincnn@vnu.edu.vn

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

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Tập 38, Số 2, 2022

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- 1 **Nguyễn Ngọc Anh**, Nhật Bản thách thức địa vị bá quyền của Vương triều Trung Hoa: Nhìn từ diễn ngôn quyền lực của chủ nghĩa hiện thực 1
- 2 **Phạm Ngọc Hàm, Phạm Hữu Khương**, Đặc điểm ngữ nghĩa tên nhân vật trong tác phẩm “Gia đình” của Ba Kim 19
- 3 **Nguyễn Thị Thu Hiền**, Đặc điểm cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn 29
- 4 **Trần Thị Thanh Huyền**, Từ chính trị - xã hội trong văn học cận đại Trung Quốc (trên ngữ liệu tác phẩm của Hồ Thích thuộc phong trào Tân văn hóa) 44
- 5 **Trần Thị Thùy Linh, Nguyễn Phương Thanh**, Phân tích diễn ngôn một số quảng cáo Nivea bằng tiếng Hán dựa vào mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough 53
- 6 **Bùi Thị Kim Loan**, Cấu trúc bước thoại của diễn ngôn quảng cáo tiếng Việt 62
- 7 **Nguyễn Ngọc Lưu Ly, Nguyễn Thu Bích Hà**, Dạy tiếng Anh cho trẻ mầm non theo cách tiếp cận học qua chơi: Thử nghiệm, kết quả và thảo luận 76
- 8 **Trần Thị Minh Phương**, Khảo sát việc học từ vựng tiếng Nhật lĩnh vực IT của người Việt Nam ở trình độ trung cấp 94
- 9 **Cầm Tú Tài**, Bàn về hiện tượng đồng hình dị nghĩa trong dạy học tiếng Hán cho sinh viên chuyên ngữ Việt Nam 111
- 10 **Nguyễn Thị Huyền Trang**, Nghiên cứu khảo sát mối quan hệ của học phần *Tư duy sáng tạo & Khởi nghiệp* và hoạt động nghiên cứu khoa học trong sinh viên 123
- 11 **Lưu Hón Vũ**, Nhu cầu trong học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam: Trường hợp sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng Tp. Hồ Chí Minh 140

TRAO ĐỔI

- 12 **Nguyễn Minh Chính**, Một số chức năng cơ bản của dịch thuật 151
- 13 **Nguyễn Thị Quế Hương**, Nhật Bản đối ứng với sự xâm nhập của phương Tây giữa thế kỉ XIX 162
- 14 **Tống Văn Trường**, Phân tích đặc điểm phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc dưới góc độ biến thể ngôn ngữ 170

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Nguyen Ngoc Anh**, Japanese Challenge to the Hegemony of Chinese Dynasties: A View From the Power Discourse of Realism 1
- 2 **Pham Ngoc Ham, Pham Huu Khuong**, Semantic Features of Character Names in the Work “Family” by Ba Jin 19
- 3 **Nguyen Thi Thu Hien**, Characteristics of the Syntactic Structures of Korean Exclamatory Sentences 29
- 4 **Tran Thi Thanh Huyen**, Socio-Political Vocabulary in Chinese Modern Literature (On the Basis of Hu Shi’s Works in the New Culture Movement) 44
- 5 **Tran Thi Thuy Linh, Nguyen Phuong Thanh**, Discourse Analysis of Some Nivea Advertisements in Chinese by Using Fairclough’s Three-Dimensional Model 53
- 6 **Bui Thi Kim Loan**, The Move Structure of Vietnamese Advertising Discourse 62
- 7 **Nguyen Ngoc Luu Ly, Nguyen Thu Bich Ha**, Teaching English to Pre-Schoolers Using ‘Learning By Playing’ Approach: Experiment, Results and Discussion 76
- 8 **Tran Thi Minh Phuong**, Japanese IT Vocabulary Knowledge of Vietnamese Intermediate Learners 94
- 9 **Cam Tu Tai**, Discussion on Homographs in Teaching Chinese to Vietnamese Students of Chinese Major 111
- 10 **Nguyen Thi Huyen Trang**, An Analysis on the Relationship Between the Course *Innovative & Entrepreneurial Mindset* and Students’ Research Activities 123
- 11 **Luu Hon Vu**, Vietnamese Students' Learning Needs of Chinese as a Second Foreign Language: A Case of English Majors of Ho Chi Minh University of Banking 140

DISCUSSION

- 12 **Nguyen Minh Chinh**, Some Basic Functions of Translation 151
- 13 **Nguyen Thi Que Huong**, Japan’s Response to Western Penetration in the Mid-Nineteenth Century 162
- 14 **Tong Van Truong**, Analyzing Stylistic Characteristics of Chinese Military Legislative Language Under the Lenses of Language Variants 170

NHẬT BẢN THÁCH THỨC ĐỊA VỊ BÁ QUYỀN CỦA VƯƠNG TRIỀU TRUNG HOA: NHÌN TỪ ĐIỂN NGÔN QUYỀN LỰC CỦA CHỦ NGHĨA HIỆN THỰC

Nguyễn Ngọc Anh

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

Nhận ngày 6 tháng 10 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 11 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 3 năm 2022

Tóm tắt: Bài viết sử dụng diễn ngôn về quyền lực của Chủ nghĩa Hiện thực để lí giải nguyên nhân và sự thành công khi Nhật Bản thách thức địa vị bá quyền của các Vương triều Trung Hoa. Kết quả cho thấy từ thế kỉ thứ 2 trước CN cho đến cuối thế kỉ 19, Vương triều Trung Hoa là bá quyền khu vực Đông-Bắc Á. Tuy vậy, Vương triều Trung Hoa cũng luôn phải đối mặt với những thách thức từ các nước trong khu vực. Từ thế kỉ thứ 3 sau CN, sự thách thức của Nhật Bản đã bắt đầu, từ gián tiếp đến trực tiếp, và sau đó ngày một gia tăng về cường độ và đa dạng về hình thức. Đến cuối thế kỉ 19, Nhật Bản đã thành công trong việc xóa bỏ địa vị bá quyền (hegemony) của Vương triều Trung Hoa trong khu vực. Nguyên nhân Nhật Bản thách thức các Vương triều Trung Hoa là tìm kiếm quyền lực nhằm gia tăng các lợi ích của các cá nhân, nhóm chính trị và quốc gia. Có rất nhiều yếu tố khác nhau giúp Nhật Bản thành công, bài viết đề xuất 4 yếu tố là *điều kiện địa lí, khoa học kỹ thuật, chiến lược và chiến thuật*, và *sự suy yếu của Vương triều Trung Hoa* như là những yếu tố chính yếu giúp Nhật Bản thách thức thành công.

Từ khóa: quan hệ Nhật Bản-Trung Quốc, Vương triều Trung Hoa, thách thức, bá quyền, diễn ngôn quyền lực

Đặt vấn đề

Bước sang thế kỉ 21, Trung Quốc đã có các động thái mạnh mẽ nhằm gia tăng quyền lực của mình. Sun (2015) cho rằng Trung Quốc muốn có một cái kết cho cuộc chơi bắt đầu với một thỏa thuận an ninh do Trung Quốc thống trị ở châu Á trong ngắn hạn và một cấu trúc quyền lực toàn cầu do Trung Quốc lãnh đạo trong dài hạn. Một số học giả khác cũng có những nhận định giống như của Sun. Cơ sở chung cho các nhận định này là quá khứ nghìn năm bá quyền của các Vương triều Trung Hoa. Ở một khía cạnh

khác, giới nghiên cứu quan hệ quốc tế lại rất quan tâm đến các động thái thách thức của Nhật Bản đối với Trung Quốc như viện trợ khí tài cho đối thủ của Trung Quốc tại Đông Nam Á (Mogato, 2016); đưa ra học thuyết “China Threat” (Defence, 2018; Panda, 2014); thông qua dự luật cho phép Lực lượng Phòng vệ tham chiến ở nước ngoài (Koike, 2015); can dự và ủng hộ các quốc gia có tranh chấp với Trung Quốc ở Biển Đông (Lendon, 2018; Kyodo, 2016); tăng cường năng lực quân sự tại những vùng biển có tầm quan trọng đối với Trung Quốc (Gale, 2017; Hirota, 2018). Những động thái này của

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: ngocanh2us@gmail.com

Nhật Bản làm dấy lên câu hỏi: có phải Nhật Bản đang làm giống như trong quá khứ và liệu Nhật Bản có thành công như trong quá khứ. Tương lai vẫn còn ở phía trước nhưng quá khứ là điều đã biết. Với mong muốn cung cấp thêm một góc nhìn, từ cách tiếp cận hệ thống và quyền lực, bài viết sử dụng diễn ngôn về quyền lực của Chủ nghĩa Hiện thực để xem xét thách thức của Nhật Bản đối với các Vương triều Trung Hoa từ khi bắt đầu (thế kỉ thứ 3 sau CN) đến khi thành công (năm 1895) - hành trình Nhật Bản từ quần đảo bị chia cắt bởi nhiều thế lực chính trị, nghèo nàn và lạc hậu, nhưng lại không ngừng thách thức và cuối cùng đã thành công xóa bỏ địa vị bá quyền khu vực của Vương triều Trung Hoa.

Bài viết đặt ra 3 mục tiêu gồm (1) lí giải tại sao Nhật Bản lại thách thức các Vương triều Trung Hoa; (2) chỉ ra theo trình tự thời gian các hành vi thách thức của Nhật Bản đối với các Vương triều Trung Hoa; và (3) lí giải sự thành công của Nhật Bản. Để hoàn thành 3 mục tiêu này, nội dung của bài viết được thiết kế theo cấu trúc như sau:

Đầu tiên, trên cơ sở tham chiếu diễn ngôn về quyền lực của Chủ nghĩa Hiện thực, bài viết sẽ trình bày nguyên nhân tại sao Nhật Bản lại thách thức Vương triều Trung Hoa.

Tiếp theo bài viết sẽ phân tích trật tự khu vực Đông Bắc Á để làm nổi bật cấu trúc quyền lực khu vực, từ đó giúp lí giải địa vị bá quyền của các Vương triều Trung Hoa, địa vị của Nhật Bản cũng như các điều kiện thúc đẩy sự thách thức của Nhật Bản.

Nội dung tiếp theo của bài viết sẽ trình bày sự thách thức của Nhật Bản qua 3 thời kì gồm Vương quyền Yamato, Vương triều Yamato, và Nhà nước quân phiệt Nhật Bản. Trong đó, hai thời kì đầu, sự thách thức chủ yếu được tạo ra một cách gián tiếp.

Phân lí giải sự thành công của Nhật Bản, bài viết đề xuất và phân tích 4 yếu tố quan trọng là *điều kiện địa lí, khoa học công nghệ, chiến lược và chiến thuật*, và *sự suy yếu của các Vương triều Trung Hoa*.

Phần Kết luận, bài viết sẽ tổng kết lại các luận điểm chính, chỉ ra những hạn chế của bài viết, đồng thời đưa ra một số gợi ý mang tính cá nhân về thực tiễn và lí thuyết khi nghiên cứu về quan hệ giữa Nhật Bản và Trung Quốc.

Cơ sở lí thuyết

Khái niệm quyền lực

Do giới hạn trong diễn ngôn quyền lực của Chủ nghĩa Hiện thực, bài viết sẽ chỉ nói về quyền lực cứng (hard power). Hiện nay có rất nhiều định nghĩa khác nhau về quyền lực (power), trong khuôn khổ nghiên cứu này, tác giả sử dụng định nghĩa của Joseph S. Nye về quyền lực vì “được sử dụng nhiều nhất” (Hoàng Khắc Nam, 2011, tr. 43). Nye (2004) định nghĩa quyền lực là khả năng gây ảnh hưởng lên hành vi của người khác để đạt được kết quả mình mong muốn. Các định nghĩa khác thường thiên về phương thức; vì vậy, nó thường không bao trùm được toàn bộ các nhân tố và quá trình cấu thành quyền lực. Định nghĩa của Nye xuất phát từ cách tiếp cận mục tiêu; vì vậy, nó cho phép tính đến tất cả các nhân tố khác nhau và cả quá trình cấu thành nên quyền lực.

Nguồn lực quyền lực

Quyền lực được hình thành bởi những nguồn lực nào? Có rất nhiều nguồn lực có thể sản sinh ra quyền lực chẳng hạn như kinh tế, quân sự, công nghệ, tài nguyên, dân số, vị trí địa lí, chính sách đối ngoại, các chiến lược và chiến thuật sử dụng nguồn lực, thể chế chính trị, văn hóa, giáo dục... Trên thực tế nguồn lực quân sự, kinh tế, hay công nghệ thường được chú ý hơn, trong đó “sức mạnh quân sự là then chốt của quyền lực quốc gia” (Milner, 2009, tr. 3-27). Điều này phần nào giải thích các quốc gia luôn chú trọng phát triển các nguồn lực quân sự, kinh tế và công nghệ. Tuy nhiên, vai trò của các nguồn lực khác không vì thế mà bị bỏ qua, đặc biệt là trong thời đại toàn cầu hóa khi hành vi sử dụng nguồn lực quân sự để gia

tăng quyền lực của các quốc gia đã bị giới hạn bởi các chuẩn mực quốc tế và sự phụ thuộc lẫn nhau. Quốc đảo nhỏ bé Singapore với nguồn lực quân sự rất hạn chế nhưng năm 2021 lại có thứ hạng cao hơn Indonesia trong bảng xếp hạng quyền lực của Viện Lowy; hay các nguồn lực chủ chốt của Hoa Kỳ vượt rất xa so với Campuchia nhưng Hoa Kỳ lại không thể tùy ý sử dụng các nguồn lực để gia tăng quyền lực trong quan hệ với Campuchia.

Vai trò của quyền lực trong quan hệ quốc tế

Từ bản chất ích kỷ và tình trạng vô chính phủ

Chủ nghĩa Hiện thực cổ điển cho rằng bản chất của con người là ích kỷ và ham muốn quyền lực. Trên cơ sở đó, Morgenthau (1949) kết luận rằng xu hướng theo đuổi quyền lực là nguyên tắc có thể tìm thấy trong mọi kết cấu tổ chức giữa người với người: từ nhà thờ cho tới các hội đoàn. Nơi nào có các nhóm liên kết giữa các cá nhân thì nơi đó xuất hiện các cuộc chiến giành quyền lực. Hệ quả là các quốc gia theo đuổi quyền lực và chiến tranh xảy ra giữa các quốc gia bắt nguồn từ bản chất ích kỷ, ham muốn quyền lực của con người, đặc biệt là cá nhân các nhà lãnh đạo.

Khác với Chủ nghĩa Hiện thực cổ điển, Chủ nghĩa Hiện thực cấu trúc cho rằng sự phân bổ quyền lực trong hệ thống vô chính phủ đã định sẵn các lợi ích cho các quốc gia bất kể cũ hay mới thành lập, đó là tồn tại, an ninh và địa vị. Tình trạng vô chính phủ đã khiến các quốc gia phải tự lo cho bản thân mình, từ đó hình thành nên môi trường tự cứu (selfhelp). Các quốc gia theo đuổi quyền lực chính là để đạt được các lợi ích này.

Chúng ta không khó để nhận ra rằng tồn tại, an ninh và địa vị mà các nhà Hiện thực đưa ra là các lợi ích ngoại sinh (exogenous interests), nghĩa là nó phát sinh từ nhân tố bên ngoài. Nói một cách cụ thể hơn, tồn tại và an ninh của một quốc gia xuất phát từ các mối đe dọa bên ngoài hay địa vị

của một quốc gia xuất phát từ sự công nhận của các quốc gia khác. Vậy làm thế nào để các quốc gia khác không đe dọa và công nhận địa vị như mình muốn? Câu trả lời của các nhà Hiện thực là cần có quyền lực vì quyền lực là “khả năng gây ảnh hưởng lên hành vi của người khác để đạt được kết quả mình mong muốn”.

Đến cuộc đua bất tận tìm kiếm quyền

Càng có nhiều quyền lực thì an ninh và sự tồn tại càng được đảm bảo và địa vị càng được nâng cao. Xuất phát từ quan điểm về bản chất ích kỷ và ham muốn quyền lực của con người, Morgenthau (1949) cho rằng trong hệ thống quốc tế, tất cả các quốc gia tích cực tham gia vào cuộc đấu tranh giành quyền lực thực sự không phải hướng tới sự cân bằng, tức là bình đẳng về quyền lực, mà là về sự vượt trội của quyền lực trong hành vi của chính họ. Tuy nhiên các nhà Hiện thực cấu trúc lại cho rằng trong môi trường vô chính phủ thì sự phân bổ quyền lực hay cán cân quyền lực giữa các quốc gia là nguyên nhân gây ra mối đe dọa hay quyết định địa vị của một quốc gia. Càng có nhiều quyền lực thì càng an toàn và địa vị càng cao. Dù vậy cũng giống như Morgenthau, Mearsheimer (2013) gợi ý rằng “nó là một ý nghĩa chiến lược tốt cho các quốc gia giành được càng nhiều quyền lực càng tốt, và nếu điều kiện cho phép hãy theo đuổi bá quyền” (tr. 78). Qua đó, chúng ta có thể thấy, loài người luôn luôn tham gia vào một cuộc đua tìm kiếm quyền lực bất tận diễn ra ở mọi nơi và mọi cấp độ.

Nguyên nhân thách thức của Nhật Bản

Bài viết cho rằng một nguyên nhân rất quan trọng khiến Nhật Bản không ngừng thách thức địa vị bá quyền của các Vương triều Trung Hoa là gia tăng quyền lực để đạt được các lợi ích của mình. Nhìn từ cấp độ hệ thống, sự thách thức của Nhật Bản là do hành vi tìm kiếm quyền lực của nhà nước Nhật Bản. Tuy nhiên, “nền chính trị một quốc gia diễn ra giữa các nhóm chính trị” (Wohlforth, 2008, tr. 131-149), và nhóm lại do các cá

nhân hợp thành, trong đó một hoặc một số cá nhân lãnh đạo có quyền quyết định. Các nhóm chính trị hay cá nhân lãnh đạo cũng có lợi ích của mình và cũng cần quyền lực để đạt được và gia tăng các lợi ích đó. Hành vi tìm kiếm quyền lực của các nhóm và cá nhân này sẽ tác động đến chính sách đối ngoại quốc gia. Vì vậy, nhìn từ cấp độ quốc gia, sự thách thức của Nhật Bản có nguyên nhân là hành vi theo đuổi quyền lực của nhóm chính trị, và nhìn từ cấp độ cá nhân thì là do hành vi tìm kiếm quyền lực của các cá nhân lãnh đạo.

Để hiểu được sự hình thành lợi ích và phương thức thách thức của Nhật Bản, trước tiên chúng ta phải tìm hiểu trật tự khu vực Đông-Bắc Á thời cổ đại, tức Thiên hạ của các Hoàng đế Trung Hoa.

Thiên hạ của Hoàng đế Trung Hoa

Năm 1046 trước CN, nhà Chu (1046-256 trước CN) được thành lập tại vùng đồng bằng Hoa Bắc Trung Quốc, “một biện pháp quan trọng để củng cố chính quyền nhà Chu thời kì đầu là thực hiện phân phong Chư hầu. Thiên tử nhà Chu phân đất cho anh em con cháu, họ hàng, thân thích khác họ, nguyên lão công thần và các thủ lĩnh thuộc của các bộ tộc khác đã quy hàng... mở ra lịch sử phân phong Chư hầu của Trung Quốc” (Huang, 1998, tr. 37-8). Một trật tự do nhà Chu thống trị được hình thành, gọi là Thiên hạ, và Vương triều nhà Chu nằm ở trung tâm. Trong Thiên hạ, Hoàng đế nhà Chu là người thống trị duy nhất, gọi là Thiên tử, có quyền ra lệnh, phong chức tước, ban thưởng và chế tài các Chư hầu. Người được phân đất phong chức để xây dựng Vương quốc riêng gọi là Chư hầu. Nước của Chư hầu được bố trí xung quanh Vương triều nhà Chu, từ đó hình thành hàng rào bảo vệ an ninh cho nhà Chu. Chư hầu có nghĩa vụ quan trọng nhất là bảo vệ an ninh cho Thiên tử, và sau đó là phục tùng quyền lực của Thiên tử bằng các hình thức như triều kiến và triều cống, chấp hành các mệnh lệnh và tiếp nhận sắc phong từ Thiên tử. Các quy tắc này không ngoài mục

đích ngăn chặn sự hình thành của vô chính phủ, từ đó đảm bảo các lợi ích của Thiên tử nhà Chu. Năm 221 trước CN, nhà Tần thay thế nhà Chu. Nhưng chỉ sau 15 năm, nhà Tần sụp đổ dẫn đến Thiên hạ bị phá vỡ. Năm 206 trước CN, nhà Hán được thành lập và nhanh chóng trở nên hùng mạnh. Năm 108 trước CN, Hán Vũ Đế dùng vũ lực tiêu diệt Gojoseon - Vương quốc có lãnh thổ là vùng Đông-Bắc Trung Quốc và phía Bắc bán đảo Triều Tiên ngày nay. Do “sự trỗi dậy của đế chế Tần-Hán trên lục địa Đông Á đã gây ra một phản ứng dây chuyền đến cả Nhật Bản xa xôi” (Holcombe, 2001, tr. 184) nên “từ khi Vũ Đế tiêu diệt Gojoseon, có khoảng 30 quốc gia người Wa phái sứ thần và phiên dịch đến triều cống nhà Hán” (Xu, 2004b, tr. 1706). Người Wa là tên gọi của cư dân sinh sống trên quần đảo Nhật Bản. Thiên hạ do đó được mở rộng đến quần đảo Nhật Bản và tồn tại cho đến cuối thế kỉ 19 khi địa vị bá quyền của Vương triều Trung Hoa cuối cùng bị xóa bỏ. Để có được sự phục tùng và trung thành từ các Chư hầu, nhà Hán tăng cường giao lưu và đẩy mạnh truyền bá văn hóa. Văn hóa Hán trước tiên du nhập vào bán đảo Triều Tiên, sau đó “Triều Tiên là cây cầu mà nền văn minh đi qua từ Trung Quốc đến quần đảo Nhật Bản” (White, 1895, tr. 332). “Trung Quốc với tư cách là bá chủ - và triết lí chính của nó, Nho giáo - đã có ảnh hưởng mạnh mẽ đến phần còn lại của nền chính trị trong nước và quốc tế Đông Á” (Kang, 2010, tr. 25). Một trong những điểm đáng chú ý của Nho giáo thời Hán Vũ Đế và luôn được áp dụng trong Thiên hạ từ đó về sau là tư tưởng phân bổ quyền lực trong Thiên hạ. Nhìn từ góc độ quan hệ quốc tế hiện đại, Thiên tử Trung Hoa, đại diện cho Vương triều Trung Hoa, được phân bổ quyền lực để trở thành bá quyền. Hệ quả là, vì lợi ích của mình, các Chư hầu thường miễn cưỡng chấp hành, đặc biệt là khi các Vương triều Trung Hoa hùng mạnh. Nhưng khi có điều kiện, đặc biệt là khi Vương triều Trung Hoa suy yếu, tạo nên khoảng trống quyền lực trong khu vực, thì các Chư hầu thường tìm cách thách

thức và li khai. Trong khu vực Đông-Bắc Á, do tiếp giáp trên đất liền nên bán đảo Triều Tiên, đặc biệt là nửa Bắc của bán đảo, luôn được xem là hàng rào bảo vệ an ninh của Thiên tử Trung Hoa. Vì vậy, các Vương triều Trung Hoa luôn tìm mọi cách để chi phối. Trong khi đó, các Vương triều Trung Hoa xem quần đảo Nhật Bản là xa xôi và man rợ, do đó cần duy trì quan hệ hòa bình, thậm chí nhượng bộ để duy trì trật tự khu vực. Hiện tại tác giả chưa tìm thấy tư liệu chứng minh các Vương triều Trung Hoa, ngoại trừ nhà Nguyên, có ý định và hành vi chi phối Nhật Bản. Thậm chí ngay cả nhà Nguyên từng 2 lần dùng vũ lực nhưng cũng không thể chi phối được Nhật Bản. Nhật Bản đã sớm nhận thức được điều này nên thường chủ động gây hấn để đạt được lợi ích của mình. Sau khi gây hấn, Nhật Bản thường sử dụng chiến thuật triều cống để xoa dịu quan hệ với Vương triều Trung Hoa. Vì lí do an ninh, các Vương triều Trung Hoa thường bỏ qua, thậm chí đáp ứng các yêu sách về lợi ích của Nhật Bản, điển hình là nhà Đường và nhà Minh. Đây có thể được xem là một môi trường thuận lợi khiến cho Nhật Bản ngày càng tham vọng và quyết liệt hơn trong việc thách thức các Vương triều Trung Hoa. Trong phần tiếp theo, bài viết sẽ phân tích sự thách thức của Nhật Bản theo 3 thời kì phát triển.

Sự thách thức của Vương quyền Yamato

Do điều kiện địa hình nhiều núi cao và sông hồ ngăn cách nên thời điểm đó quần đảo Nhật Bản “chia thành hơn 100 quốc gia” (Xu, 2004a, tr. 750). “Quốc gia” thực chất là các lãnh địa cát cứ của các gia tộc. Trong môi trường vô chính phủ, chiến tranh chinh phục và thôn tính là giải pháp được các “quốc gia” trên quần đảo Nhật Bản lựa chọn để xây dựng một trật tự theo mô hình Thiên tử-Chư hầu kiểu Trung Hoa, từ đó giúp cho mình an toàn và có địa vị cao hơn. “Từ thời tổ tiên ngày xưa, thân mang chiến giáp, lợi suôi trèo đèo, không phút yên nghỉ, đánh dẹp 55 nước phía Đông, chinh phục 66 nước phía Tây, vượt biển bình định 95 nước ở Biển

Bắc” (Xu, 2004d, tr. 2036). Khoảng đầu thế kỉ thứ 2 sau CN, thế lực Yamato đã xây dựng được một liên minh chính trị theo mô hình Thiên tử-Chư hầu gồm 30 “quốc gia” (Brown, 1993, tr. 108). Yamato giữ vai trò bá quyền và đại diện cho liên minh chính trị để thiết lập quan hệ triều cống chính thức với nhà Hán Trung Quốc. Tuy nhiên, sử dụng vũ lực để tranh giành quyền lực trong liên minh này lại tái diễn (Xu, 2004c, tr. 547-549). Trong cuộc tranh giành quyền lực, “những người sở hữu vũ khí kim loại - công cụ giúp gia tăng năng lực cho các chiến binh - đã nâng cao được địa vị của mình” (Henshall, 2004, tr. 13). Yamato không chỉ cần kim loại mà còn cần cả kỹ thuật để gia tăng quyền lực nhằm chinh phục và trấn áp các thế lực khác. Trong khi Yamato thiếu những thứ này thì trên bán đảo Triều Tiên, “đất nước (Byeohan) sản xuất ra sắt, Han, Yemack, Wa đều có được sắt từ đây” (Xu, 2004c, tr. 544), và Silla là “một vùng đất của kho báu... trong vùng đất đó có vàng bạc và những màu sắc tươi sáng. Nó được gọi là Vùng đất của những tờ giấy màu và dâu tằm” (Aston, 1896, tr. 221). Cơ hội giúp Yamato có được những thứ này đã xuất hiện. Từ đầu thế kỉ thứ 1 trước CN, nhà Hán ngày càng suy yếu và cuối cùng bị phân chia thành 3 nước đối địch nhau, gọi là thời kì Tam quốc (220-280 sau CN). Sự tan rã của nhà Hán khiến cho quyền lực của Vương triều Trung Hoa trên bán đảo Triều Tiên bị suy giảm, từ đó đã tạo ra khoảng trống quyền lực trong khu vực. Cùng thời kì đó, bán đảo Triều Tiên cũng bị chia cắt thành 3 nước (Goguryeo, Silla, Baekje) và đang cạnh tranh lẫn nhau. Với kinh nghiệm chinh phục và thôn tính, bá quyền Yamato tự tin có thể khuất phục được 3 quốc gia trên bán đảo Triều Tiên. Năm 200 sau CN, Hoàng hậu nhiếp chính Jingū (神功皇后) dùng vũ lực chinh phục Silla và đến năm 201 đã thành công (Murray, 1894, tr. 227-232). Sau đó hai quốc gia còn lại là Goguryeo và Baekje cũng bị khuất phục, và từ đó 3 quốc gia này đã trở thành Chư hầu của Yamato (Aston, 1896, tr. 231-232). Từ

đó về sau các Thiên hoàng Yamato như Hanzei, Ingyō và Yūryaku đều trước tiên tự xưng là Đại tướng quân có quyền cai quản cả bán đảo Triều Tiên, sau đó đến xin Hoàng đế Trung Hoa sắc phong (Xu, 2004d). Cho đến nay vẫn chưa có ghi chép nào về phản ứng của Vương triều Trung Hoa thời điểm đó mà chỉ ghi chép việc các Hoàng đế Trung Hoa đồng ý sắc phong. Có thể đây là cách để Yamato “hợp pháp hóa” quyền lực nhưng vẫn thể hiện sự tôn trọng đối với địa vị bá quyền của Vương triều Trung Hoa và tránh làm cho Vương triều Trung Hoa cảm thấy bị đe dọa hoặc cảm thấy trật tự khu vực đã bị phá vỡ. Sau khi khuất phục thành công bán đảo Triều Tiên, “Yamato được hưởng lợi không chỉ từ sự du nhập của văn tự và Phật giáo mà còn từ việc tiếp cận các nguồn quặng sắt có giá trị” (Henshall, 2004, tr. 18). Chính sắt và khoa học kỹ thuật đã giúp Yamato lớn mạnh. Với hành vi bỏ qua qui tắc do Vương triều Trung Hoa đặt ra để tấn công và không chế bán đảo Triều Tiên, Vương quyền Yamato đã tạo ra sự thách thức nhất định đối với Vương triều Trung Hoa.

Sự thách thức của Vương triều Yamato

Năm 578, gia tộc Soga giành quyền kiểm soát Yamato. Thái tử Shotoku thuộc dòng họ Soga là người “kiểm soát trên thực tế chính quyền trung ương” (Aston, 1896, tr. 122). Shotoku tiến hành các cải cách chính trị theo mô hình nhà của nhà Tùy Trung Hoa và kết quả là một chế độ hành chính được thiết lập. Cải cách đã giúp Yamato phát triển mạnh mẽ và hình thành Vương triều đầu tiên trên quần đảo Nhật Bản với hơn 10 Chư hầu, “Silla và Baekje đều cho rằng nước Wa là nước lớn, nhiều báu vật lạ, rất ngưỡng mộ nước Wa nên thường qua lại.” (Xu, 2004e, tr. 1654). Có thể thấy, Vương triều Yamato trên thực tế cũng là Thiên tử trong một Thiên hạ. Tại thời điểm đó, nhà Tùy sau khi thống nhất Trung Quốc đang nỗ lực thiết lập lại trật tự khu vực và khôi phục lại quyền lực của Thiên tử bằng vũ lực, tuy nhiên đã vấp phải sự kháng cự

quyết liệt của Goguryeo, Baekje, và Đột Quyết (dân tộc du mục ở phía Bắc Trung Quốc). Trong bối cảnh đó, sự phát triển lớn mạnh đã thôi thúc Shotoku tìm kiếm quyền lực lớn hơn cho Vương triều Yamato do mình chi phối. Năm 607, Thiên hoàng Nhật Bản sai sứ thần mang thư đến triều kiến Hoàng đế Trung Hoa là Tùy Dạng Đế (604-618). Trong thư, Thiên hoàng Nhật Bản xưng hô ngang hàng với Hoàng đế Trung Hoa, “Thiên tử xứ mặt trời mọc viết thư cho Thiên tử xứ mặt trời lặn, ngài có khỏe không!” (Xu, 2004e, tr. 654). Hành vi phá vỡ qui tắc này của Yamato khiến Hoàng đế nhà Tùy dù rất tức giận nhưng lại không có hành động gì. Đây là lần đầu tiên một Vương triều Trung Hoa hùng mạnh và thống nhất bị Yamato công khai thách thức. Sự bất lực của nhà Tùy đã làm thay đổi nhận thức của Yamato về lợi ích của mình trong khu vực.

Năm 618, nhà Đường sau khi thay thế nhà Tùy đã không ngừng phát triển lớn mạnh. Năm 645, nhà Đường bắt đầu dùng vũ lực để gia tăng quyền lực trên bán đảo Triều Tiên nhằm khôi phục lại trật tự khu vực đã bị phá vỡ cuối nhà Tùy. Cũng năm đó, Yamato bắt đầu tiến hành cải cách chính trị, gọi là Taika (645-655), để tập trung quyền lực vào triều đình trung ương (Henshall, 2004, tr. 19). Kết quả là nhà nước phong kiến trung ương tập quyền đầu tiên trên quần đảo Nhật Bản ra đời (Asakawa, 1963, tr. 257-272). Yamato hiện thực hóa quyền lực của Thiên tử bằng cách đổi tên thành “Nhật Bản” và “đến châu, hầu hết là kiêu căng tự đại” (Xu, 2004f, tr. 4594). Với sức mạnh vượt trội về kinh tế và quân sự, nhà Đường đã điều quân đội đến liên minh với Silla, một trong ba vương quốc trên bán đảo Triều Tiên, và thôn tính hai vương quốc còn lại trên bán đảo này là Baekje vào năm 660 và Goguryeo vào năm 668. Sau đó nhà Đường có ý đồ không chế cả bán đảo Triều Tiên. Động thái của nhà Đường đã làm suy yếu quyền lực của Vương triều Yamato dẫn đến thay đổi cán cân quyền lực trong khu vực. Cơ hội cho Vương triều Yamato khôi phục quyền lực đã đến khi lực

lượng phục quốc Baekje đến cầu viện. Khi đó, Naka no Ōe, Thái tử nhiếp chính của Vương triều Yamato, cũng muốn thể hiện vai trò của “Thiên tử xứ mặt trời mọc” đối với Chư hầu Baekje trước Thiên hạ và gia tăng quyền lực cho mình để chuẩn bị cho việc kế vị ngôi vị Thiên hoàng sắp tới. Năm 663, Naka no Ōe đã cử quân đội đến bán đảo Triều Tiên trực tiếp chiến đấu với quân Đường, tuy nhiên đã bị đánh bại, phải đầu hàng và rút về nước (Weems, 1905, tr. 110). Sau khi đánh bại quân đội Yamato và khống chế toàn bộ bán đảo Triều Tiên, cũng giống như nhà Hán và Tùy, dù bị thách thức nhưng nhà Đường cũng đã không có động thái nào đối với Nhật Bản.

Thách thức của Vương triều Yamato tuy đã có phần trực tiếp hơn Vương quyền Yamato nhưng chưa thực sự rõ nét và do hạn chế về năng lực nên chưa gây ra những tổn thất đáng kể cho quyền lực của Vương triều Trung Hoa.

Sự thách thức của Chính phủ quân phiệt Nhật Bản

Từ thế kỉ thứ 10 đến thế kỉ thứ 12, trật tự khu vực ít có biến động nguyên nhân là do các chủ thể bị chi phối bởi các biến động lớn trong nước. Năm 907, sự sụp đổ của nhà Đường khiến Trung Quốc bị chia cắt Nam-Bắc kéo dài từ năm 907 đến năm 960. Năm 960, nhà Tống thống nhất Trung Quốc, tuy nhiên sau đó do phải đối mặt với nguy cơ đe dọa từ phía Bắc và phía Tây nên quyền lực của nhà Tống bị suy giảm mạnh. Trong khi đó, trên bán đảo Triều Tiên, Silla cũng suy yếu dẫn đến chia cắt. Nhân cơ hội đó, năm 918, Wang Geon thành lập Vương quốc Cao Ly (Goryeo), và đến năm 936 thống nhất bán đảo Triều Tiên. Về phía Nhật Bản, từ thế kỉ thứ 10, tranh giành quyền lực giữa các gia tộc diễn ra quyết liệt. Trong chiến tranh, tầng lớp võ sĩ được trọng dụng và đã phát huy được vai trò của mình. Tầng lớp này ngày càng lớn mạnh và đã thành lập một chính phủ quân phiệt thống trị Nhật Bản, gọi

là Mạc Phủ (Bakufu), vào cuối thế kỉ 12. Từ đó, Nhật Bản “đã bị cai trị bởi một tầng lớp chiến binh dưới sự thống trị của nhà độc tài quân sự hoặc Shogun, một quá trình dường như không đảm bảo hòa bình và yên tĩnh mà là sự tiếp diễn của nội chiến” (Turbull, 2002, tr. 22). Cục diện khu vực Đông-Bắc Á chỉ có sự thay đổi lớn khi Đế quốc Mông Cổ bành trướng lãnh thổ xuống phía Nam. Đầu tiên, Đế quốc Mông Cổ dùng vũ lực buộc Cao Ly phải thần phục vào năm 1217 (Seth, 2011, tr. 111), sau đó chiếm lĩnh miền Bắc của Trung Quốc vào năm 1234, năm 1271 đổi tên thành Nguyên, định đô ở Bắc Kinh, và chiếm cả Trung Quốc vào năm 1279. Năm 1266, Hoàng đế Mông Cổ là Hốt Tất Liệt (1260-1294) viết thư đe dọa và yêu cầu Nhật Bản thần phục.

Nhật Bản tiếp giáp Goguryeo, từ khi thành lập nước đến nay đều phái sứ thần đến Trung Quốc, nhưng kể từ khi Trẫm lên ngôi, (Nhật Bản) chưa cử sứ thần đến để kết thân... Thánh nhân coi bốn biển là nhà, nếu không cử sứ thần đến kết thân, sao có thể gọi là cùng một nhà được! Hay là phải dùng biện pháp quân sự, cái nào thích hơn? (Xu, 2004g, tr. 3747-8)

Tuy lúc đó Đế quốc Mông Cổ đã là bá quyền cả khu vực rộng lớn từ Âu sang Á, nhưng Mạc Phủ lại cho rằng người Mông Cổ thấp kém nên không xứng đáng là bá quyền (Xu, 2004g, tr. 6726). Năm 1268, 1269, Hoàng đế Mông Cổ tiếp tục đe dọa và thúc giục nhưng Nhật Bản đều không tuân theo. Năm 1274, quân Nguyên tấn công Nhật Bản nhưng thất bại. Năm 1275, nhà Nguyên phái sứ đoàn đến úy lạo Nhật Bản nhưng bị Nhật Bản cự tuyệt. Năm 1280, nhà Nguyên tiếp tục phái sứ đoàn đến đe dọa Nhật Bản. Với niềm tin các chiến binh Samurai của mình có đủ sức mạnh để đánh bại bất kì kẻ xâm lược nào, để gia tăng quyền lực nhằm áp chế Hoàng gia và các thế lực địa phương, Mạc Phủ đã quyết định thách chiến với quân đội Mông Cổ, “tất cả thông báo mà Bakufu đưa ra là gửi lệnh khẩn cấp tới Hakata ra lệnh xử

từ ngay lập tức các thành viên của sứ đoàn.” (Murdoch, 1949, tr. 518). Năm 1281 quân Nguyên lần thứ 2 tấn công Nhật Bản nhưng lại bị thất bại. Dù phải chịu tổn thất, nhưng thắng lợi trước quân Nguyên đã giúp cho Mạc Phủ “nắm giữ quyền lực trên toàn quốc và tạo ra tình trạng khẩn cấp quốc gia để đè bẹp mọi bất đồng nội bộ trong khoảng ba mươi năm” (Henshall, 2004, tr. 36). Năm 1368, Chu Nguyên Chương lãnh đạo cuộc khởi nghĩa đánh đuổi thành công người Mông Cổ và lập ra nhà Minh trên đại lục Trung Hoa, từ đó khôi phục lại quyền lực cho người Hán. Thế kỉ 14, cạnh tranh quyền lực trên quần đảo Nhật Bản giữa Mạc Phủ và Hoàng gia lên đến đỉnh điểm khiến quần đảo bị chia cắt Nam-Bắc, gọi là thời kì Nanbokuchō-jidai (1336-1392). Thời kì này trên quần đảo Nhật Bản tồn tại 3 thế lực chính gồm (1) thế lực phía Nam (do Thiên hoàng Go-daigo cai trị); (2) thế lực phía Bắc (do Mạc Phủ Ashikaga nắm quyền); và (3) thế lực Kyūshū (đảo Kyūshū phía Tây Nam Nhật Bản, tiếp giáp với vùng biển của Trung Quốc, do Hoàng tử Kaneyoshi cai trị). Tranh giành quyền lực giữa 3 thế lực đã khiến Nhật Bản bị mất kiểm soát, một số người Nhật đã tiến hành các vụ tấn công cướp bóc cả trên biển và trên đất liền của Trung Quốc (Xu, 2004h, tr. 6725-6). Trước tình trạng này, tháng 3 năm 1369, Hoàng đế nhà Minh Trung Quốc phái sứ thần đến Kyūshū đe dọa và yêu cầu Hoàng tử Kaneyoshi (1329-1383), đang cát cứ tại Kyūshū và được nhà Minh thừa nhận là Quốc vương Nhật Bản, truy bắt cướp biển, nếu không sẽ cho quân đội thảo phạt. Tuy nhiên “Quốc vương Nhật Bản Kaneyoshi không chấp hành” (Xu, 2004h, tr. 6725). Do nạn cướp bóc gia tăng, năm 1381 Hoàng đế nhà Minh tiếp tục đe dọa thảo phạt Kaneyoshi. Kaneyoshi đã viết thư trả lời, trong thư ngoài phủ định địa vị bá quyền của Hoàng đế nhà Minh còn thách chiến.

Cần khôn mênh mang, đâu có lí chỉ một ông vua độc chiếm quyền lực, vũ trụ bao la, phân chia nhiều nước để cùng cai quản. Thiên hạ là thiên hạ

của người thiên hạ chứ đâu phải chỉ của một người... Tôi nghe nói nước ngài có ý định chinh phạt Nhật Bản, nước chúng tôi cũng đã lên kế hoạch chống giặc. (Xu, 2004h, tr. 6727)

Dù bị thách thức nhưng nhà Minh “rút kinh nghiệm từ nhà Nguyên nên đã không xuất quân”, và thậm chí sau đó còn “viết ‘Tô huấn’ liệt kê các nước không được chinh phạt trong đó có Nhật Bản” (Xu, 2004h, tr. 6728). Năm 1392, Mạc Phủ Ashikaga thống nhất Nhật Bản. Tuy nhiên, nửa cuối thế kỉ 15, cạnh tranh quyền lực giữa Mạc Phủ và các thế lực địa phương đã diễn ra, gọi là thời kì Sengoku-jidai. Đến giữa thế kỉ 16, thế lực địa phương do Oda Nobunaga đứng đầu liên tiếp giành thắng lợi trước các thế lực khác và đang thẳng tiến đến địa vị thống trị một Nhật Bản thống nhất. Cùng thời điểm đó, nhà Minh ngày càng suy yếu dẫn đến khoảng trống quyền lực trong khu vực. Vì vậy Nobunaga “đã thể hiện tham vọng chinh phục Trung Hoa” (Turbull, 2002, tr. 30). Đây là sự kiện khởi đầu cho tham vọng bá quyền khu vực của chính phủ quân phiệt Nhật Bản. Tuy nhiên tham vọng chưa thành thì Nobunaga bị giết. Sau khi kế thừa Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi đã thôn tằm mọi quyền hành và tiến hành khuất phục các thế lực còn lại, đưa Nhật Bản đến thống nhất. Năm 1585, Hideyoshi được phong làm Kuambaku, chức vụ cao hơn cả Shōgun (Jansen, 2002), và “đã trải qua một thời kì vươn lên quyền lực không ai sánh bằng trong lịch sử Nhật Bản” (Turbull, 2002, tr. 23). Cạnh tranh quyền lực giữa các thế lực vẫn tiếp diễn và đã gây nên sự hận thù. Những chiến thắng bằng vũ lực trước các thế lực khác, chức vụ Kuambaku chưa từng có trong tiền lệ, và vũ khí hiện đại do tiếp thu kỹ thuật từ người phương Tây, đã khiến Hideyoshi kiêu ngạo và tham lam. Hận thù, kiêu ngạo và lòng tham đã khiến Hideyoshi suy nghĩ cực đoan. Keegan (1993) gọi đó là Chủ nghĩa Sô-vanh (Chauvinism) và cho rằng nó đã thúc đẩy thế lực Mạc Phủ do Hideyoshi đứng đầu phát động tấn công Triều Tiên để

mở đường chinh phục Trung Hoa với tham vọng đưa Nhật Bản trở thành bá quyền khu vực. Thậm chí, Hideyoshi tin rằng chỉ trong hai năm là chinh phục xong Trung Hoa, đưa Nhật Bản trở thành bá quyền khu vực (Brinkley, 1993). Cơ hội trở nên rõ nét hơn khi từ năm 1582, Hoàng đế Thần Tông nhà Minh đã bỏ mặc triều chính, ham mê sắc dục, trọng dụng gian thần, từ đó dẫn đến đấu đá nội bộ, người dân lưu lạc tha phương, chính trị hỗn loạn (An Zhen, 2000), còn Triều Tiên bị chia rẽ bởi các bè phái và do được hưởng hòa bình đã lâu nên quân đội lạc hậu và không sẵn sàng chiến đấu (Turbull, 2002). Cơ hội và sự tự tin vào sức mạnh quân sự đã thôi thúc Hideyoshi chọn tấn công Triều Tiên để mở màn chiến dịch chinh phục Trung Hoa. Năm 1592, quân đội Nhật Bản tấn công Triều Tiên, tháng 7 “tiến vào kinh đô Hangul, đốt phá mồ mã, bắt Vương tử và quan lại, cướp phá kho phủ, bắt đạo gần như diệt vong, chẳng mấy chốc sẽ vượt sông Áp Lục” (Xu, 2004h, tr. 6681). Dưới sự trợ giúp của nhà Minh Trung Quốc và sự chống trả quyết liệt của quân đội Triều Tiên, quân đội Nhật Bản đã phải nghị hòa và rút phần lớn quân về nước. Năm 1597, quân đội Nhật Bản tấn công bán đảo Triều Tiên lần thứ 2, “hàng nghìn chiến thuyền quân Nhật cập bến Busan, giết chết quan trấn thủ quận của Triều Tiên, dần dần áp sát Yangsan và Hanseong” (Xu, 2004h, tr. 6685). Sau đó quân Nhật gặp khó khăn trước sự chống trả của liên quân Minh-Triều Tiên. Năm 1598, Hideyoshi chết khi giấc mộng bá quyền còn đang dang dở, quân Nhật buộc phải rút quân về nước. Cũng như trước đây, nhà Minh không có động thái nào với Nhật Bản. Sau cái chết của Hideyoshi, nội chiến tranh giành quyền lực lại xảy ra. Năm 1600, gia tộc Tokugawa do Ieyasu đứng đầu đã chinh phục thành công các thế lực khác. Ieyasu trở thành Shōgun, thủ lĩnh của Mạc Phủ. Tuy nhiên cạnh tranh

quyền lực vẫn diễn ra âm thầm. Trong đó đáng chú ý là cạnh tranh quyền lực giữa Mạc Phủ và Satsuma, thế lực địa phương giàu có và hùng mạnh nhất trên quần đảo Nhật Bản. Satsuma khi đó đang bị cô lập trên đất liền nên chỉ còn con đường duy nhất là tiến ra phía biển, nơi có quốc đảo hàng xóm Ryukyu - “thành tâm phụng sự Thiên triều, là Chư hầu nổi bật nhất” của nhà Minh (Xu, 2004h, tr. 6751) và đang là “một đầu mối thương mại nổi Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc với Đông Ấn” (Kerr, 1953, tr. 34). Nhận thấy sự suy yếu của nhà Minh sẽ khiến Ryukyu mất đi sự bảo trợ, để gia tăng quyền lực cho mình, Satsuma đã lập tức lên kế hoạch thôn tính Ryukyu với lí do Ryukyu đã chống lại quyền lực của Mạc Phủ như không triều cống Nobunaga và Hideyoshi, và từ chối quy thuận Ieyasu (Kerr, 1953). Trong khi đó, Ieyasu cũng cảm thấy bất an bởi sự hùng mạnh của Satsuma, vì vậy “Ieyasu vui mừng khi thấy đó là cơ hội khiến cho quân đội của Satsuma bị suy yếu mà không tốn công sức của Mạc Phủ” (Kerr, 1953, tr. 72). Năm 1609 (hoặc 1612)¹ Satsuma tấn công quốc đảo Ryukyu, chiếm thủ đô và bắt Quốc vương của Ryukyu đưa về Nhật Bản. Năm 1611, Nhật Bản thả cho Quốc vương Ryukyu về nước với điều kiện chấp nhận sự không chế của Nhật Bản (Kerr, 1953, tr. 73). Từ đó, Ryukyu “trong nước sử dụng tiền Kanei (寛永) của Nhật Bản, trong số các mặt hàng bán, tám chín phần là đưa đến Nhật Bản. Số ít cống nạp cho Trung Hoa, không phải là không cung kính phục tùng Trung Hoa, mà là do tình thế của đất nước như vậy” (Zhao, 1977, tr. 14623). Năm 1633, lo ngại trước sự ảnh hưởng từ bên ngoài, Mạc Phủ đã ban hành lệnh cấm biển (Kakin) dẫn đến hoạt động giao tiếp của người Nhật với người nước ngoài bị hạn chế. Tình hình khu vực có sự biến động lớn khi nhà Thanh thay thế nhà Minh và không ngừng lớn mạnh. Nhà Thanh

¹ Theo Kerr (1953), Murray (1894) và Henshall (2004) thì là năm 1609. Tuy nhiên, theo Xu (2004h) thì là năm 1612.

dùng vũ lực khuất phục Triều Tiên vào năm 1636, sau đó đánh chiếm Đài Loan, Mông Cổ, Tây Tạng và Tân Cương. Phạm vi bá quyền của Vương triều Trung Hoa được nhà Thanh khôi phục và mở rộng. Tuy nhiên cũng giống như trước đây, Nhật Bản đã không bị ảnh hưởng nhiều. Cuối thế 18, nhà Thanh ngày càng suy yếu trong khi chủ nghĩa thực dân phương Tây đã chuyển hướng sang châu Á. Sự hiện diện của các cường quốc phương Tây đã đe dọa trật tự và an ninh của khu vực Đông-Bắc Á. Từ năm 1840 các cường quốc phương Tây đã dùng vũ lực buộc nhà Thanh phải nhượng bộ và kí các hiệp ước bất bình đẳng, biến Trung Quốc “từ một quốc gia phong kiến độc lập trở thành quốc gia nửa thực dân nửa phong kiến” (Wang, 2003, tr. 19). Năm 1853, Mỹ dùng sức mạnh quân sự uy hiếp buộc Nhật Bản phải mở cửa. Sau đó, tương tự như Trung Quốc và Triều Tiên, Nhật Bản cũng bị các cường quốc phương Tây (Mỹ, Anh, Pháp, Nga, Hà Lan) ép buộc phải kí những hiệp ước bất bình đẳng. Đứng trước nguy cơ trở thành thuộc địa của các cường quốc phương Tây, Nhật Bản đã tiến hành một cuộc cải cách chính trị gọi là Duy tân Minh Trị. Sau cải cách, Mạc Phủ bị xóa bỏ để nhường chỗ cho một chính phủ mới với Thiên hoàng là trung tâm. Tuy nhiên Thiên hoàng không có quyền lực trên thực tế vì “nhiều tướng lĩnh của Mạc Phủ Tokugawa đã trở thành những nhân vật chủ chốt trong Chính phủ Minh Trị” (Ravina, 2017, tr. 84). Quyền lực của các cường quốc phương Tây đã khuất phục Trung Hoa, phá vỡ trật tự khu vực và mang lại những lợi ích to lớn cho các cường quốc này, và lại được truyền bá tích cực bởi những nhân vật như Fukuzawa Yukichi (1835-1901) - một nhà tư tưởng xuất thân từ tầng lớp võ sĩ Samurai đã kêu gọi tiến hành một cuộc cách mạng “Bỏ châu Á, theo châu Âu” (“Datsu-a, nyu-ô”) - không những khơi gợi ý thức dân tộc của người Nhật về độc lập, chủ quyền, tự do và thịnh vượng, như cách nói của Cullen (2003, tr. 205) là chủ nghĩa dân tộc Nhật Bản theo nghĩa hiện đại đã thực sự

ra đời trong thời kì này, mà còn đánh thức tham vọng bá quyền đối với những hậu thế của Oda Nobunaga và Hideyoshi hiện đang nắm giữ các vị trí chủ chốt trong chính phủ quân phiệt Nhật Bản.

Yamagata, Kido, Takasugi, Yamao, Inouye Kaoru, cùng với nhiều người khác, những người đã nổi tiếng từ đó, là bạn đồng môn được đào tạo trong hệ thống chính trị và quân sự của các nước phương Tây, đã cố gắng tuyệt vọng để có được thông tin hướng dẫn họ làm thế nào để xây dựng đất nước của họ sánh ngang với các cường quốc hàng đầu trên thế giới. (Morris, 1906, tr. 119)

Nhật Bản quyết định hợp tác và học hỏi các cường quốc phương Tây. Nhờ đó Nhật Bản không những tránh được bị xâm xé như Trung Quốc mà còn trở nên hùng mạnh. Tuy nhiên, sự thay đổi nền chính trị đã khiến quyền lực của Chính phủ Nhật Bản bị đe dọa bởi sự bất mãn của tầng lớp võ sỹ vốn có địa vị cao và hiếu chiến nhưng nay đã thất nghiệp và sự bất mãn của tầng lớp nông dân. Để duy trì quyền lực, chính phủ quân phiệt Nhật Bản đã viện cớ người Đài Loan giết hại người Ryukyu nên xuất quân trừng phạt Đài Loan – thuộc địa của nhà Thanh Trung Quốc từ năm 1683 (Jacobs, 2014, tr. 47-59) vào năm 1874. Nhà Thanh đã gặp đại diện của Nhật Bản để phản đối nhưng đại diện của Nhật Bản là Yanagihara Sakimitsu (1850-1894) đã trả lời rằng “người Paiwan Đài Loan là người hoang dã, nên không cần phải hỏi Trung Quốc” (Zhao, 1977, tr. 4624). Tuy nhiên sau đó Nhật Bản đã đưa ra yêu sách cho việc rút quân. Sau nhiều thương lượng, cuối cùng nhà Thanh chấp nhận “đền bù thiệt hại về người 10 vạn (lạng Bạc), bồi thường thêm 40 vạn (lạng Bạc) phí làm đường xây nhà... cho dựng bia trước mộ những người bị giết hại và cho phép người Nhật sau này được lên bờ tảo mộ” (Zhao, 1977, tr. 4624). “Tất cả các biện pháp này sẽ chẳng khác gì với việc mở rộng sự kiểm soát của Nhật Bản vào một khu vực gắn với Đài Loan và Trung

Quốc đại lục” (Akira Iriye, 1989, tr. 743-4). Trong khi nhà Thanh ngày càng suy yếu và bị xâu xé bởi các cường quốc phương Tây, thì Nhật Bản lại ngày càng lớn mạnh. Cục diện khu vực hỗn loạn mà trong đó kẻ có sức mạnh quân sự có thể tùy tiện ức hiếp người yếu đã mở ra cơ hội gia tăng quyền lực cho chính phủ quân phiệt Nhật Bản. Thắng lợi trong sự kiện Đài Loan và sự vượt trội về sức mạnh quân sự trước nhà Thanh và Triều Tiên đã thôi thúc Nhật Bản cần phải nhanh chóng hành động trước khi cơ hội rơi vào tay người khác để rồi mình bị đẩy vào thế bị đe dọa. Năm 1875, Nhật Bản cho chiến hạm tiến vào bắn phá đảo Ganghwa và đóng quân tại Busan. Sau đó, Nhật Bản cử Kuroda Kiyotaka (1840-1900) và Inoue Kaoru (1836-1915) đến Triều Tiên ép buộc đàm phán thỏa hiệp. Điều ước giữa Nhật Bản và Triều Tiên có tên là Điều ước đảo Ganghwa (Treaty of Ganghwa Island), được kí vào ngày 26 tháng 2 năm 1876 (Rhee, 1922, tr. 13). “Điều ước quy định rằng Vương quốc (Triều Tiên) là ‘một quốc gia độc lập’, do đó chấm dứt mối quan hệ triều cống với Vương triều Trung Hoa” (Akira Iriye, 1989, tr. 746). Do hiệp ước này đe dọa nghiêm trọng đến an ninh và quyền lực của nhà Thanh nên nhà Thanh đã cử quân đội đến để bảo vệ quyền lực và hàng rào an ninh của mình. Ngày 4 tháng 4 năm 1879, Nhật Bản tuyên bố xóa bỏ quốc đảo Ryukyu và sáp nhập vào Nhật Bản thành huyện Okinawa (沖縄県). Vua và Thái tử của Ryukyu bị đưa đến Nhật Bản. “Tổng lí nha môn (nhà Thanh) chất vấn Nhật Bản tại sao lại thôn tính Chư hầu của nhà Thanh, người Nhật không trả lời.” (Zhao, 1977, tr. 14624). Nhà Thanh gia tăng sức ép với Nhật Bản bằng cách quốc tế hóa vấn đề và “đe dọa chiến tranh với Nhật Bản nếu người Nhật không rút khỏi Ryukyu” (Kerr, 1953, tr. 180). Hai bên đã có những thương thảo và đi đến thỏa thuận nhưng nhà Thanh sau đó lại thay đổi. Nhật Bản cho rằng nhà Thanh không có quyền vì vậy “không còn xem Ryukyu là vấn đề thuộc phạm vi ngoại giao nữa” (Kerr, 1953, tr. 183). Hai sự kiện

Đài Loan và Ryukyu đã giúp Nhật Bản nhận ra rằng nhà Thanh đã không còn đủ sức để chống lại Nhật Bản, và các cường quốc phương Tây cũng sẽ không gây khó khăn cho Nhật Bản. Nhật Bản nhanh chóng đi nước cờ quyết định. Năm 1894 Nhật Bản quyết định dùng vũ lực buộc nhà Thanh phải từ bỏ quyền lực đối với Chư hầu cuối cùng là Triều Tiên. Tháng 7 năm 1894 nhà Thanh thuê tàu buôn Kowshing (高陞) của Anh để chở hai tiểu đoàn quân Bắc Đường (北塘), được hộ tống bởi tàu Tsaokiang (操江), chở vũ khí chi viện cho Asan, 3 tàu dàn cánh tiến về phía Đông nhưng,

Bị đánh chặn, 3 tàu tháo chạy ra Uy Hải (威海), Tsaokiang treo cờ trắng và bị bắt đi. Hai tàu của Nhật là Yoshino (吉野) và Naniwa (浪速) dùng ngư lôi đánh chìm tàu Kowshing, hai tiểu đoàn quân thiệt mạng... (Ngày 16 tháng 8 năm 1894) quân Nhật chia thành các mũi tiến đến, dùng đại bác bắn phá, các doanh trại tan vỡ, thành trì dần bị hạ, tướng quân Bảo Quý (宝贵) hy sinh. Tướng quân Chí Viễn (志遠) dẫn quân chạy về phía Bắc... Kể từ đó trên lãnh thổ Triều Tiên không còn một binh sỹ Trung Hoa nào và công việc của Triều Tiên đã không còn có thể tham gia gì được nữa rồi. (Zhao, 1977, tr. 14614-14616)

Thời cơ hoàn thành giấc mộng bá quyền được thực thi từ thời Toyotomi Hideyoshi đã đến, sau khi thành công phá bỏ hàng rào an ninh tồn tại hơn nghìn năm của Vương triều Trung Hoa, Nhật Bản ngay lập tức tấn công vào lãnh thổ Trung Hoa. Tháng 8 năm 1894, quân Nhật sau khi thừa thắng bên bán đảo Triều Tiên đã vượt qua sông Áp Lục tấn công vào lãnh thổ Trung Hoa. Sau một loạt chiến thắng, Nhật Bản đưa ra các yêu sách và yêu cầu nhà Thanh cử đại thần đến Nhật Bản đàm phán. Tháng 3 năm 1895, Hiệp ước giữa Nhật Bản và nhà Thanh, là Hiệp ước Mã Quan hay Hiệp ước Shimonoseki (馬關條約) đã được kí.

Sau cùng đi đến 11 điều: (nhà Thanh) thừa nhận Triều Tiên độc lập, cắt Liêu Nam (遼南) và Đài Loan (臺灣) cho Nhật Bản, bồi thường (cho Nhật Bản) 200 triệu (lạng Bạc), cho phép (Nhật Bản) thông thương trong lãnh thổ (Trung Quốc), tàu thuyền (Nhật Bản) được phép đi vào các sông (của Trung Quốc), (Nhật Bản) được phép sản xuất hàng hóa (trên đất Trung Quốc), tạm thời đình chiến. (Zhao, 1977, tr. 4631)

Địa vị bá quyền khu vực của Vương triều Trung Hoa kéo dài hàng nghìn năm đã chính thức bị xóa bỏ.

Bốn yếu tố giúp Nhật Bản thành công

Trong số rất nhiều yếu tố có thể giúp cho Nhật Bản gia tăng quyền lực và thách thức thành công, bài viết đề xuất 4 yếu tố chính yếu. Trong 4 yếu tố chính yếu này có 3 yếu tố đóng vai trò là 3 nguồn lực sản sinh ra quyền lực của Nhật Bản, đó là điều kiện tự nhiên, khoa học-công nghệ và chiến lược chiến thuật, và một yếu tố đóng vai trò là nhân tố kiến tạo cơ hội giúp cho Nhật Bản sử dụng thành công các nguồn lực để từ đó gia tăng quyền lực.

Điều kiện địa lí

Vị trí biệt lập trên biển, nghèo tài nguyên, địa hình phức tạp cách trở, khí hậu khắc nghiệt tuy gây ra rất nhiều khó khăn cho người Nhật nhưng lại giúp Nhật Bản tránh được hầu hết các cuộc xâm lược từ bên ngoài. Trong lịch sử, các Vương triều Trung Hoa chủ yếu tấn công, thôn tính hoặc áp đặt sự thống trị đối với các quốc gia có chung đường biên giới trên đất liền để làm hàng rào an ninh. Điều kiện địa lí đã giúp cho Nhật Bản tránh được điều này. Các ghi chép trong sử liệu Trung Quốc như *Tam Quốc Chí*, *Tùy Thư* hay *Bắc Sử* dù có ghi chép chi tiết nhưng đến nay các nhà nghiên cứu vẫn chưa thể đi đến thống nhất được về vị trí của triều đình Yamato. Những ghi chép này đã phản ánh địa hình phức tạp của quần đảo Nhật Bản và

cũng chứng minh Vương triều Trung Hoa không thực sự quan tâm và nắm rõ địa hình quần đảo Nhật Bản nên đã không có ý định thôn tính hoặc áp đặt sự thống trị. Điều kiện địa hình còn tạo nên thế trận phòng ngự kiên cố cho Nhật Bản, như Kaneyoshi từng nói trong bức thư thách thức Hoàng đế nhà Minh phát động chiến tranh là “sông, hồ, núi, biển đều là công trình phòng ngự” (Xu, 2004h, tr. 6727). Khí hậu, đặc biệt là bão, cũng là một nhân tố ảnh hưởng rất lớn đến các hoạt động quân sự. Thực tế chứng minh, trong lịch sử, nhà Nguyên là Vương triều Trung Hoa duy nhất tấn công Nhật Bản; khí hậu và địa hình của quần đảo Nhật Bản là nguyên nhân chính khiến quân Nguyên thất bại. Năm 1274, quân Nguyên xâm lược Nhật Bản, lúc đầu họ giành được thắng lợi do được trang bị tốt hơn. Tuy nhiên địa hình hiểm trở đã cản bước tiến của quân Nguyên. Đúng lúc đó, một cơn bão kéo đến tàn phá quân Nguyên, khiến cho “ý tưởng chinh phục Nhật Bản với một lực lượng 40.000 người đã trở thành trò cười” (Murdoch, 1949, tr. 512-3). Năm 1281, quân Nguyên lần thứ 2 chinh phạt Nhật Bản. Thời tiết lại một lần nữa trợ giúp người Nhật, “ngày 1 tháng 8, bão phá hủy tàu thuyền. Ngày 5 tháng 8, các tướng như Lu Wen Long lựa chọn thuyền tốt để tháo chạy, bỏ lại hơn 10 vạn quân dưới chân núi” (Xu, 2004g, tr. 3751). Murdoch (1949, tr. 522) dẫn lời các nhà nghiên cứu của Hàn Quốc cho biết còn có khoảng 3000 quân Nguyên bị chết vì sốt rét. Yếu tố địa lí ít nhất cũng ảnh hưởng đến tận nhà Minh khi Hoàng đế nhà Minh “dù rất tức giận nhưng cuối cùng rút kinh nghiệm bài học từ nhà Nguyên, nên đã không xuất quân” (Xu, 2004h, tr. 6727).

Trong lịch sử, quần đảo Nhật Bản chỉ bị duy nhất quân Nguyên tấn công nhưng không bị thôn tính hay bị áp đặt sự thống trị. Vì vậy, Nhật Bản ít phải chịu tổn thất do chiến tranh và luôn được hưởng độc lập và tự chủ. Điều này giúp cho người Nhật có điều kiện và thời gian để tích lũy và phát triển, đồng thời cũng khiến cho Nhật Bản dám chủ động thách thức Vương triều Trung Hoa.

Khoa học công nghệ

Khoa học công nghệ luôn là yếu tố then chốt của mọi sự phát triển và Nhật Bản cũng không ngoại lệ. Thời kì Yayoi (300 trước CN-250 sau CN) “các công nghệ và kiến thức mới được giới thiệu từ Trung Quốc và Hàn Quốc” (Hiroshi & Makoto, 1976, tr. 15). Sau đó kĩ thuật nông nghiệp từ Triều Tiên du nhập vào quần đảo Nhật Bản đã giúp cho Yamato nhanh chóng giàu mạnh. Brown (1993) dẫn nghiên cứu của Tsude Hiroshi cho rằng sự phát triển trong việc sử dụng sắt để chế tạo các công cụ nông nghiệp, kỹ thuật san lấp mặt bằng và tưới tiêu ruộng cho lúa nước và mở rộng canh tác nương rẫy đã giúp cho Yamato có sự bùng nổ về tăng trưởng nông nghiệp vào nửa cuối thế kỉ thứ 3, từ đó giúp cho Vua Yamato có thể tiến hành các chiến dịch quân sự đầy tham vọng vào các vùng sâu vùng xa của đất nước và mở rộng quyền kiểm soát của họ tới nơi xa xôi như bán đảo Triều Tiên. Sau đó, sự du nhập của chữ viết, tín ngưỡng, và Nho giáo giúp cho Nhật Bản phát triển mạnh mẽ. Các cải cách chính trị theo mô hình Trung Hoa, đặc biệt là cải cách Taika - một bước ngoặt vĩ đại (Asakawa, 1903), đã giúp Yamato phát triển thành một Vương triều trung ương tập quyền hùng mạnh. Điều này đã khiến Vương triều Nhật Bản dám và có khả năng thách thức địa vị bá quyền của Vương triều Trung Hoa. Tuy nhiên, sự thất bại của quân đội Nhật Bản trước quân đội nhà Đường đã cho thấy sự thua kém về khoa học công nghệ của Nhật Bản. Chỉ khi Nhật Bản có được công nghệ phương Tây thì sự thách thức của Nhật Bản mới có sự thay đổi nhảy vọt về chất. Từ giữa thế kỉ 16 sau CN, Nhật Bản bắt đầu tiếp thu thành tựu khoa học công nghệ của phương Tây (Brinkley, 1893). Vì vậy Nobunaga và Hideyoshi không chỉ chiến thắng các thế lực trong nước mà còn lên kế hoạch chinh phục cả Trung Hoa. Dù không thành nhưng nó cũng khiến cho Trung Hoa và Triều Tiên thiệt hại và khiếp sợ. Càng về sau, ảnh hưởng của khoa học công nghệ của phương Tây càng lớn, đặc biệt là từ năm 1853 khi 4 chiến

hạm của hải quân Mỹ do Matthew Calbraith Perry chỉ huy đã tiến vào lãnh thổ Nhật Bản. “Chuyến thăm của ông có ảnh hưởng mạnh mẽ đến các vấn đề đối nội của đất nước” (Brinkley, 1983, tr. 347). Chính phủ quân phiệt buộc phải mở cửa với người phương Tây. Thời kì này Nhật Bản đã nhận thức được tầm quan trọng của khoa học công nghệ phương Tây (Cranston, 1993) vì vậy họ đã thực thi cuộc cách mạng với trọng tâm là khoa học công nghệ của phương Tây, “chương trình nghị sự mang tính cách mạng của Minh Trị trong những năm 1870 đã lấy cảm hứng từ sự tò mò nhiệt thành về công nghệ và ý tưởng Âu-Mỹ” (Gordon, 2003, tr. 73), nhằm tạo nên một sự thay đổi lớn cho Nhật Bản. Khoa học công nghệ phương Tây du nhập và được ứng dụng tại Nhật Bản thông qua hai kênh. Kênh thứ nhất là mời các nhà khoa học và chuyên gia phương Tây đến làm việc. Theo Gordon (2003, tr. 72) “với sự đầu tư kinh phí rất lớn vào những năm 1870, Chính phủ Nhật Bản đã thu hút được nhiều người nước ngoài đến từ hơn 20 quốc gia. Những kỹ thuật viên và chuyên gia này đã đưa ra những lời khuyên quan trọng trong nhiều nỗ lực kinh tế và xã hội. Kênh thứ hai là cử các đoàn cán bộ và du học sinh đến các nước phát triển ở phương Tây để quan sát và học hỏi. Trong đó đáng chú ý là những người được cử đi học hay tham quan khảo sát hoặc là nhân vật quyền lực hoặc là sau khi về nước trở thành nhân vật quyền lực.

Trong những năm 1860, cả Satsuma và Chōshū, cũng như Mạc Phủ đều gửi sinh viên sang du học ở châu Âu... Nhưng chuyến đi quan trọng nhất ra nước ngoài là chuyến đi sứ mệnh Iwakura năm 1871-73. Vài chục người, bao gồm một số nhân vật quyền lực nhất trong chính phủ mới (Iwakura Tomomi, Ōkubo, Kido và Itō) đã dành mười tám tháng để đi du lịch qua Hoa Kỳ và châu Âu. (Gordon, 2003, tr. 72)

Khoa học kỹ thuật phương Tây đã tạo nên sự phát triển đột phá trong các lĩnh

vực then chốt của Nhật Bản như chính trị, kinh tế, văn hóa và giáo dục. Nhật Bản cảm thấy lo sợ khi Anh đánh bại Trung Quốc, tiếp theo là việc gia hạn các hiệp ước bất bình đẳng đối với Nhật Bản sau sự đánh giá của Matthew Perry và Townsend Harris. Người Nhật cảm thấy mình đang phải đối mặt với một mối đe dọa quân sự và kết luận rằng nếu họ muốn bước vào đấu trường được gọi là gia đình của các quốc gia, họ cũng phải trang bị cho mình vũ khí mà các cường quốc phương Tây sở hữu... Mối quan tâm của họ đã chuyển sang vũ khí và quân sự của phương Tây (Hirakawa Sukehiro, 1989, tr. 466-467). Sau khi ứng dụng khoa học công nghệ quân sự phương Tây, quân đội Nhật Bản đã có sức mạnh vượt trội so với quân đội Trung Hoa và Triều Tiên. Kết quả là quân đội Nhật Bản không chỉ tấn công Triều Tiên mà còn cả lãnh thổ Trung Hoa và liên tiếp giành thắng lợi, từ đó xóa bỏ địa vị bá quyền của nhà Thanh.

Chiến lược và chiến thuật

Chiến lược và ứng với nó là các chiến thuật phù hợp là yếu tố rất quan trọng giúp cho Nhật Bản thành công. Chiến lược này có thể chia thành 3 giai đoạn:

Giai đoạn đầu (trước thế kỉ thứ 6 sau CN), Yamato tìm kiếm quyền lực để đảm bảo an ninh, tồn tại và nâng cao địa vị chứ chưa có ý định cạnh tranh bá quyền với Vương triều Trung Hoa. Đây là chiến lược phù hợp vì giai đoạn này người Nhật chưa có một nhà nước trung ương tập quyền như Vương triều Trung Hoa. Yamato không những còn kém xa so với Vương triều Trung Hoa mà còn phải đề phòng các thế lực khác trên quần đảo. Vì vậy, Yamato đã tiến hành khống chế các quốc gia trên bán đảo Triều Tiên nhưng tránh tạo ra mối đe dọa đối với Vương triều Trung Hoa. Sau khi khống chế thành công, Yamato đã tiến hành triều cống và xin sắc phong để được bá quyền Trung Hoa thừa nhận, do đó đã “hợp pháp hóa” thành công quyền lực của mình.

Giai đoạn hai (từ thế kỉ thứ 7 đến khoảng giữa thế kỉ 16), Yamato phát triển

nhANH chóng và trở thành Vương triều trung ương tập quyền hùng mạnh. Từ cuối thế kỉ 12, một chính phủ quân phiệt hiếu chiến Mạc Phủ ra đời khống chế Nhật Bản. Vì vậy chiến lược của Nhật Bản đã được nâng cấp lên thành tìm kiếm quyền lực để nâng cao địa vị cạnh tranh với Vương triều Trung Hoa. Dù vậy, ý thức được sự thua kém so với Trung Hoa nên Nhật Bản chỉ có những thách thức bằng ngôn từ và nỗ lực bảo vệ quyền lực hiện có của mình chứ không có hành vi đi xa hơn. Dù hai bên đã có lúc bất hòa, thậm chí đối đầu quân sự, song để đảm bảo lợi ích, Nhật Bản thường dùng chiến thuật hòa giải thông qua triều cống.

Giai đoạn ba (khoảng từ cuối thế kỉ 16 đến năm 1895), trong khi cả Trung Hoa và Triều Tiên đều suy yếu và xung đột nội bộ, thì Mạc Phủ ngày càng hùng mạnh, nên chiến lược tiếp tục được nâng cấp thành tìm kiếm quyền lực để trở thành bá quyền. Nhân vật mở màn cho chiến lược này là Nobunaga và sau đó là người kế thừa Hideyoshi.

Trên thực tế, tuyên bố đáng tin cậy sớm nhất về ý định như vậy không phải đến từ Hideyoshi mà từ chính Nobunaga, người đang dần chinh phục Nhật Bản và cũng bày tỏ mục đích khuất phục Trung Quốc. Điều này xảy ra không lâu trước khi ông bị sát hại, vào năm 1582. (Turbull, 2002, tr. 30)

Tuy nhiên Mạc Phủ cũng không mạo hiểm tấn công trực tiếp vào lãnh thổ Trung Hoa mà sử dụng chiến thuật trước tiên tấn công hàng rào bảo vệ an ninh của Trung Hoa – đó là bán đảo Triều Tiên. Mạc Phủ tuy thất bại nhưng cũng khiến cho nhà Minh và Triều Tiên chịu tổn thất và khiếp sợ. Sau đó, thế lực địa phương Satsuma đã thừa cơ nhà Minh suy yếu tấn công, khống chế quốc đảo Ryukyu. Dù vậy, Mạc Phủ vẫn để cho Ryukyu triều cống Vương triều Trung Hoa. Chiến lược bá quyền chỉ thực sự có chuyển biến lớn và đi đến thành công kể từ cuối thế kỉ 19. Cuối thế kỉ 19, Nhật Bản trước tiên sử

dụng chiến thuật hợp tác với các cường quốc phương Tây để tránh bị xâm xé và có cơ hội tiếp thu các thành tựu của các cường quốc này, từ đó hiện thực hóa chiến lược “nước giàu, quân mạnh” (Fukoku kyōhei). Điều đáng chú ý là để đạt được mục đích, Nhật Bản chấp nhận trả giá đắt cho việc mời các chuyên gia phương Tây.

Số liệu ngân sách được tiết lộ: tại một số thời điểm, lương của người nước ngoài chiếm 1/3 ngân sách thường xuyên của Bộ Công nghiệp và 1/3 ngân sách phân bổ cho Đại học Hoàng gia Tokyo, trường đại học hiện đại đầu tiên được thành lập ở Nhật Bản. Lương cho người nước ngoài rõ ràng đã đặt ra những áp lực rất lớn đối với ngân sách của tất cả các bộ và cơ quan chính phủ. (Hirakawa Sukehiro, 1989, tr. 469)

Sau khi tiềm lực kinh tế và quân sự gia tăng mạnh mẽ, Nhật Bản mới gia tăng các hành vi tìm kiếm quyền lực để trở thành bá quyền khu vực như thôn tính quốc đảo Ryukyu, khuất phục Triều Tiên, ép buộc Thiên tử Trung Hoa chấp nhận yêu sách.

Nhờ chiến thuật hợp tác với các cường quốc phương Tây và chiến lược “nước giàu, quân mạnh” nên Nhật Bản vừa có đủ sức mạnh vừa tránh được sự ngáng trở lớn đến từ các cường quốc phương Tây khi xóa bỏ địa vị bá quyền của Vương triều Trung Hoa.

Sự suy yếu của các Vương triều Trung Hoa

Các Vương triều Trung Hoa từ Vương triều đầu tiên (triều Hạ) cho đến Vương triều cuối cùng (triều Thanh) đều trải qua 3 giai đoạn chính gồm (1) hình thành và phát triển; (2) phát triển đạt đỉnh và xuất hiện xung đột; và (3) xung đột đạt đỉnh dẫn đến suy tàn và diệt vong. Sự thành công của Nhật Bản đều diễn ra ở giai đoạn 3. Giai đoạn này có đặc điểm chính là sự suy yếu của Vương triều Trung Hoa đã dẫn đến khoảng trống quyền lực. Giai đoạn 220-589 sau CN, Trung

Quốc chủ yếu rơi vào tình trạng xung đột, chia cắt và suy yếu, từ đó tạo ra khoảng trống quyền lực trong khu vực. Đây là cơ hội cho Yamato gia tăng và duy trì quyền lực. Thế kỉ thứ 7, nhà Tùy tuy mạnh nhưng phải đối mặt với thách thức nguy hiểm hơn đến từ Cao Câu Ly và Đột Quyết nên Nhật Bản dám thách thức và đã không bị đáp trả. Cuối thế kỉ 13, quân đội Mông Cổ dù rất mạnh nhưng mâu thuẫn trong nội bộ giữa một bên là người Mông Cổ với một bên là người Hán và người Triều Tiên bị ép buộc tham gia chiến tranh đã khiến sức chiến đấu của quân Mông Cổ bị suy yếu. Sự suy yếu này đã góp phần giúp Nhật Bản dám thách thức và giành thắng lợi trước quân đội Mông Cổ. Thời kì đầu, nhà Minh do vừa thành lập nên chưa mạnh và phải đối mặt với nhiều mâu thuẫn. Đây là một trong những nguyên nhân khiến Kyūshū, lúc đó chỉ là một thế lực trên quần đảo Nhật Bản, dám thách thức nhà Minh mà không bị trừng phạt. “Từ thời kì giữa... các Hoàng đế đa phần ăn chơi hưởng lạc... hoạn quan chuyên quyền... mâu thuẫn xã hội gia tăng, nội bộ các thế lực quan lại đấu đá nhau ngày một quyết liệt, sự cai trị của nhà Minh càng thêm suy yếu” (Liao, 1995, tr. 2-3). Đây là một trong những nguyên nhân quan trọng khiến Nobunaga và Hideyoshi dám chinh phục Trung Hoa. Tuy không thành công nhưng thế lực Satsuma cũng đã không chế được quốc đảo Ryukyu trước sự bất lực của nhà Minh. Tiếp theo nhà Minh là nhà Thanh. Thế kỉ 19, xung đột nội bộ khiến nhà Thanh ngày càng suy yếu, cuối cùng dẫn đến bị các cường quốc phương Tây xâm xé. Sau đó, xung đột nội bộ tiếp tục gia tăng khiến nhà Thanh càng suy yếu hơn. Sự suy yếu này đã biến nhà Thanh trở thành quốc gia to xác và vì thế bị Nhật Bản ức hiếp (Cheng, 2004, tr. 50-53).

Kết luận

Sự thách thức của Nhật Bản đối với Vương triều Trung Hoa bắt đầu từ thế kỉ thứ 3 sau CN cho đến khi xóa bỏ địa vị bá quyền khu vực Đông-Bắc Á của Vương triều Trung

Hoa vào năm 1895. Sự thách thức này có nguyên nhân là hành vi tìm kiếm quyền lực để đạt được và gia tăng lợi ích của các cá nhân lãnh đạo, các nhóm chính trị, và nhà nước Nhật Bản. Sự thách thức của Nhật Bản tại mỗi thời kỳ lại có hình thức và mục tiêu khác nhau. Nhờ vào nhiều yếu tố khác nhau, trong đó nổi bật là điều kiện địa lí, khoa học công nghệ, chiến lược và chiến thuật, và cơ hội có được từ sự suy yếu của các Vương triều Trung Hoa, Nhật Bản đã không ngừng nâng cấp mục tiêu và thay đổi hình thức thách thức, cuối cùng đã đạt được mục tiêu xóa bỏ địa vị bá quyền của Vương triều Trung Hoa.

Bài viết này chỉ được xem là một trong số những sự giải thích cho hành vi thách thức của Nhật Bản đối với Vương triều Trung Hoa. Các giải thích khác từ các góc độ khác nhau, đặc biệt là từ hai góc độ văn hóa và xã hội rất cần được xem xét khi nghiên cứu về quan hệ Nhật Bản-Trung Quốc trong quá khứ. Về mặt lí thuyết, dù hiện tại không có một lí thuyết nào có thể giúp đưa ra một sự giải thích hoàn hảo cho hành vi thách thức của Nhật Bản, việc áp dụng lí thuyết về quyền lực của các nhà Hiện thực tuy có những hợp lí nhưng lại loại bỏ đi nhiều yếu tố khác ngoài quyền lực, đặc biệt là nhận thức, từ đó có thể khiến cho người đọc cảm thấy khiên cưỡng. Vì vậy, bài viết cho rằng, các nhà Hiện thực sẽ phải tiếp tục nghiên cứu và bổ sung để hoàn thiện lí thuyết của mình. Trong đó cần phải xét đến sự tác động của các điều kiện cụ thể của hệ thống quốc tế (hoặc khu vực) và bên trong các chủ thể tại những thời điểm khác nhau đối với nhận thức của các chủ thể như thế nào để từ đó đưa ra lời giải thích có cơ sở hơn đối với sự hình thành lợi ích và sự lựa chọn hành vi của các chủ thể. Về thực tiễn, nghiên cứu sự thách thức của Nhật Bản đối với Trung Quốc nói riêng, quan hệ Nhật Bản-Trung Quốc trong quá khứ nói chung, cần phải gắn chặt với các yếu tố như văn hóa, xã hội, hệ thống chính trị... của hai nước. Việc áp dụng lí thuyết của các nhà Hiện thực đã khiến bài

viết chủ yếu gắn với yếu tố hệ thống chính trị nên có những hạn chế nhất định. Một điểm hạn chế nữa của bài viết cũng cần được chỉ ra là do không biết tiếng Nhật nên tác giả không thể tham khảo sử liệu của Nhật Bản được viết bằng tiếng Nhật mà phải dựa vào bản dịch tiếng Anh, dù bản tiếng Anh do các nhà xuất bản uy tín thế giới xuất bản nhưng cũng khó tránh sự cố chuyển ngữ; điều đó khiến cho bài viết có thể chưa đạt được độ chính xác cao.

Tài liệu tham khảo

- An, Zh. (2000). *Mingchao*. Changchun chubanshe.
- Asakawa, K. (1903). *The early institutional life of Japan: A study in the reform of 645*. Waseda University.
- Asakawa, K. (1963). *The early institutional life of Japan: A study in the reform of 645*. Paragon Press.
- Aston, G. W. (1896). *Nihongi, chronicles of Japan from the earliest time to A.D. 697* (Vol. 1). Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Limited.
- Brinkley, F. (1893). *The history of the empire of Japan*. Dai Nippon Tosho Kabushiki Kwaisha.
- Brown, D. M. (1993). The Yamato kingdom. In D. M. Brown (Ed.), *The Cambridge history of Japan: Ancient Japan* (Vol. 1, pp. 108-162). Cambridge University Press.
- Buruma, I. (2013, December 15). *East Asia's sins of the fathers*. Project Syndicate. <https://www.project-syndicate.org/commentary/ian-buruma-examines-the-family-history-behind-the-regions-territorial-disputes?barrier=accesspaylog>
- Cheng, W. M. (2004). Jia Wu zhanzheng Zhongguo shibai de yuanyin he jiaoxun. *Xiangtan shifan xueyuan xuebao*, 26(6), 50-53.
- Cranston, E. A. (1993). Asuka and Nara culture: Literacy, literature, and music. In D. M. Brown (Ed.), *The Cambridge history of Japan: Ancient Japan* (Vol. 1, pp. 453-503). Cambridge University Press.
- Cullen, L. M. (2003). *A history of Japan, 1582-194: Internal and external worlds*. Oxford University Press.
- Foxnews (2015, December 2015). *Japan defense report stresses China's threat as Tokyo pushes to give its military greater role*. <http://www.foxnews.com/world/2015-07/20/japan-defense-report-stresses-china->

- [threat-as-tokyo-pushes-to-give-its-military.html](#)
- Gale, A. (2017, December 20). *Japan is building missile bases to confront rising threat from China*. The Wall Street Journal. <https://www.wsj.com/articles/japan-is-building-missile-bases-to-confront-rising-threat-from-china-1513765804>
- Gordon, A. (2003). *A modern history of Japan - From Tokugawa times to the present*. Oxford University Press.
- Henshall, K. G. (2004). *History of Japan - From Stone age to Superpower*. Palgrave Macmillan.
- Hiroshi, K., & Makoto, S. (1976). The Yayoi period. *Asian Perspectives*, 19(1), 15-26.
- Hoàng, K. N. (2011). *Quyền lực trong quan hệ quốc tế*. NXB Văn hóa-Thông tin.
- Holcombe, C. (2001). *The genesis of East Asia, 221 B.C.-A.D. 907*. University of Hawaii Press.
- Huang, Ch. Y. (1998). *Zhongguo lichao xingzheng guanli*. Zhongguo Renmin Daxue chubanshe.
- Iriye, A. (1989). Japan's drive to great-power status. In M. B. Jansen (Ed.), *The Cambridge history of Japan: The nineteenth century* (Vol. 5, pp. 721-782). Cambridge University Press.
- Jacobs, J. B. (2014). Taiwan's colonial experiences and the development of ethnic identities: Some hypotheses. *Taiwan in Comparative Perspective*, 5, 47-59.
- Jansen, M. B. (2002). *The making of Modern Japan*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Japan Ministry of Defense. (2018). *Defense of Japan 2018* [White paper]. https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11591426/www.mod.go.jp/e/publ/w_paper/2018.html
- Kang, D. C. (2010). *East Asia before the west: Five centuries of trade and tribute*. Columbia University Press.
- Keegan, J. (1993). *A history of warfare*. Vintage Books.
- Kerr, G. H. (1953). *Ryukyu kingdom and province before 1945*. The Pacific Science Board, National Academy of Sciences, National Research Council.
- Koike, Y. (2015, June 24). *Japan stands up*. Project Syndicate. <https://www.project-syndicate.org/commentary/japan-new-foreign-policy-by-yuriko-koike-2015-06?barrier=accesspaylog>
- Kojo, H. (2018, March 2019). *Japan deploys missile batteries, troops close to Senkaku Islands*. The Asahi Shimbun. <http://www.asahi.com/ajw/articles/AJ201903260044.html>
- Kyodo (2016, July 26). *Japan presses China to accept South China Sea court ruling*. The Japan Times. <https://www.japantimes.co.jp/news/2016/07/26/national/politics-diplomacy/japan-presses-china-accept-south-china-sea-court-ruling/#.W8a843szbIV>
- Lendon, B. (2018, October 16). *Why you're seeing more of Japan's military*. CNN. <https://edition.cnn.com/2018/10/15/asia/japan-military-visibility-intl/index.html>
- Liao, X. Y. (1995). *Zhongguo xiaoshitong: Mingchao*. Zhongguo Qingnian chubanshe.
- Lowy Institute. (2021). *Lowy Institute Asia power index. 2021 edition*. <https://power.lowyinstitute.org/>
- Mearsheimer, J. (2013). *Structural realism in international relations theories discipline and diversity*. Oxford University Press.
- Milner, H. V. (2009). *Power, interdependence, and nonstate actors in world politics: Research frontiers in power, interdependence, and nonstate actors in world politics*. Princeton University Press.
- Mogato, M., & Birsel, R. (2016, August 18). *Philippines gets first coastguard boat from Japan to boost security*. Reuters. <https://www.reuters.com/article/us-southchinasea-philippines-japan/philippines-gets-first-coastguard-boat-from-japan-to-boost-security-idUSKCN10T11V>
- Morgenthau, H. J. (1949). *Politics among nations - The struggle for power and peace*. Alfred A. Knopf.
- Morris, J. (1906). *Makers of Japan*. Methuen & Co.
- Murdoch, J. (1949). *A history of Japan: Volume 1*. Routledge & Kegan Paul. Ltd.
- Murray, D. (1894). *Japan*. G.P. Putnam'sons.
- Nye, J. S. Jr. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. Public Affairs.
- Panda, R. (2014). Japan's Defense White Paper 2014 and coping with the China 'threat'. In P. Gorjão (Ed.), *IPRIS Viewpoints*. Portuguese Institute of International Relations and Security. <http://www.ipris.org/?page=pub&id=C>
- Ravina, M. (2017). *Japan's Meiji restoration in world history*. Oxford University Press.

- Rhee, S. (1922). *Korea's appeal to the conference on limitation of armament*. U.S. Government Printing Office.
- Seth, M. J. (2011). *A history of Korea: From antiquity to the present*. Rowman & Littlefield, Inc.
- Srinivas, M. (2015). *What Japan's defense policy revision means*. DW. <https://www.dw.com/en/what-japans-defense-policy-revision-means/a-18589489>
- Sukehiro, H. (1989). Japan's turn to the west. In M. B. Jansen (Ed.), *The Cambridge history of Japan: The nineteenth century* (Vol. 5, pp. 432-498). Cambridge University Press.
- Sun, Y. (2015, September 21). *China's preferred world order: What does China want?* Pacific Forum CSIS. <https://www.pacforum.org/sites/default/files/tmp/Pac1562.pdf>
- Turbull, S. (2002). *Sumurai invasion Japan's Korean war 1592-98*. Cassell & Co.
- Wang, Sh. H. (2003). *Zhongguo gaikuang*. Beijing Daxue chubanshe.
- Weems, C. N. (1905). *Hulbert history of Korea*. Routledge & Kegan Paul.
- White, T. (1895). *The war in the East: Japan, China, and Corea*. Monarch.
- Wohlforth, W. C. (2008). Realism. In C. Reus-Smit & D. Snidal (Eds.), *The Oxford handbook of international relations* (pp. 131-150). Oxford University Press.
- Xu, J. L. (2004a). *Er shi si shi quan yi: Han Shu*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Xu, J. L. (2004b). *Er shi si shi quan yi: Hou Han Shu*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Xu, J. L. (2004c). *Er shi si shi quan yi: Sanguo Zhi*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Xu, J. L. (2004d). *Er shi si shi quan yi: Song Shu*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Xu, J. L. (2004e). *Er shi si shi quan yi: Sui Shu*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Xu, J. L. (2004f). *Er shi si shi quan yi: Jiu Tang Shu*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Xu, J. L. (2004g). *Er shi si shi quan yi: Yuan Shi*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Xu, J. L. (2004h). *Er shi si shi quan yi: Ming Shi*. Hanyu Dacidian Chubanshe.
- Zhao, E. X. (1977). *Qingshi gao*. Zhonghua Shuju.

JAPANESE CHALLENGE TO THE HEGEMONY OF CHINESE DYNASTIES: A VIEW FROM THE POWER DISCOURSE OF REALISM

Nguyen Ngoc Anh

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

Abstract: The article attempts to use Realism's power discourse to explain the cause and success when Japan challenged the hegemony of Chinese dynasties. The results show that from the 2nd century B.C.E. to the end of the 19th century C.E., successive Chinese dynasties were the hegemon in Northeast Asia. However, Chinese dynasties also always faced challenges from other countries in the region. From the 3rd century C.E., Japanese challenge against Chinese dynasties began, from indirectly to directly, and then increased in intensity and variety in form. By the end of the 19th century, Japan had successfully abolished the hegemony of the Chinese dynasty Qing in the region. The reason Japan challenged Chinese dynasties was to seek power to advance the interests of individuals, political groups, and the nation. There were many different factors that helped Japan succeed. The article proposes geographical conditions, science and technology, strategy and tactics, and the decline of Chinese dynasties as four main factors that helped Japan successfully posed its challenge to Chinese dynasties.

Keywords: Japan-China relations, Chinese dynasty, challenge, hegemony, power discourse

ĐẶC ĐIỂM NGỮ NGHĨA TÊN NHÂN VẬT TRONG TÁC PHẨM “GIA ĐÌNH” CỦA BA KIM

Phạm Ngọc Hàm^{1,*}, Phạm Hữu Khương²

¹ Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

² Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, Dương Quảng Hàm, Quan Hoa, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 28 tháng 7 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 8 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 1 tháng 3 năm 2022

Tóm tắt: Nhân vật là linh hồn của tác phẩm văn học, được thể hiện qua nhiều phương diện như ngoại hình, tính cách, ngôn ngữ, cử chỉ hành động... Mỗi nhân vật trong tác phẩm đều được thụ hưởng một cái tên do chính tác giả sáng tạo ra và thường là thông tin đầu tiên về nhân vật được truyền tới độc giả. Trong quá trình sáng tác, ngay từ việc đặt tên cho nhân vật, các tác giả đã rất dày công và gửi gắm tư tưởng, tình cảm, dụng ý của mình vào đó. Bằng phương pháp thống kê, miêu tả và phân tích, bài viết làm nổi rõ đặc điểm ngữ nghĩa một số tên nhân vật trẻ tuổi trong tác phẩm *Gia đình* của Ba Kim, từ đó chỉ ra vai trò của tên nhân vật đối với việc thể hiện tư tưởng và dụng ý của tác giả trong tác phẩm.

Từ khóa: tên nhân vật, ngữ nghĩa, *Gia đình*, Ba Kim, nội dung tư tưởng

1. Đặt vấn đề

Văn học bắt nguồn từ đời sống và được coi là món ăn tinh thần của con người trong mọi thời đại. Tác phẩm văn học hiện thực chân chính là hình ảnh thu nhỏ của xã hội, trong đó có một loạt các nhân vật đại diện cho những tầng lớp xã hội khác nhau, tạo nên linh hồn của tác phẩm. Mỗi nhân vật mang một cái tên khác nhau do nhà văn sáng tạo ra và không có hiện tượng trùng tên hoàn toàn trong cùng một tác phẩm. Nhà văn thường gửi gắm tư tưởng, tình cảm, thái độ, dụng ý của mình vào mỗi nhân vật và ngay từ cách đặt tên cho nhân vật cũng là một thủ pháp nghệ thuật. “Họ tên với tư cách là tín hiệu ngôn ngữ có chức năng quy chiếu, dùng để khu biệt cá thể này với cá thể khác trong cộng đồng” (Đỗ, 1993, tr. 233). Tên nhân vật trong tác phẩm có thể là mượn từ một cái tên có thật ngoài đời, cũng có thể là cái tên trừu tượng, mang tính khái quát. Không ít tên

nhân vật được tác giả vận dụng các thủ pháp sử dụng ngôn từ để tạo nên, chứa đựng ý nghĩa hàm ẩn sâu sắc. Dù bất cứ phương thức nào thì cái tên đó cũng là ký hiệu để khu biệt với các nhân vật khác trong cùng tác phẩm. Trong chừng mực nhất định, nó có ý nghĩa trong việc góp phần thể hiện tư tưởng, nội dung của tác phẩm, làm cho thế giới nhân vật trở nên phong phú, đa dạng như chính bức tranh cuộc sống ngoài đời thực.

Những năm gần đây, nghiên cứu về tên nhân vật trong tác phẩm văn học ngày càng nhận được sự quan tâm của các học giả Trung Quốc và Việt Nam, tuy nhiên, thành quả nghiên cứu về lĩnh vực này chưa nhiều. Đối với nghiên cứu ở Trung Quốc, phải nhắc đến những bài viết có tính chất chuyên sâu như Lí Tinh Văn (2015) với *Thủ pháp tu từ khi định danh nhân vật trong tiểu thuyết “Gia đình” của Ba Kim*; Vương Hải Phong (2006) với *Nghệ thuật đặt tên nhân vật trong tác phẩm của Lỗ Tấn*; Tiêu Vĩnh Hạ và Tạ Á

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: phamngochamnvhtq@gmail.com

Quân (2007) với *Lí giải hàm ý văn hóa định danh nhân vật trong tác phẩm văn học Trung Quốc*; Hạ Trung Hoa và Nhậm Lệ Phân (2007) với *Nghệ thuật tu từ định danh nhân vật trong “Bàng Hoàng” và “Gào thét”*; Tạ Bồi và Thi Bình (1992) với *Bàn về định danh nhân vật trong tác phẩm văn học Trung Quốc và nước ngoài*; Ngô Phong Văn và các cộng sự (2013) với *So sánh định danh nhân vật trong “Thủy Hử truyện” và “Hồng lâu mộng”*; Lưu Bình Thanh (1995) với *Bàn về vấn đề định danh trong tiểu thuyết Lỗ Tấn...*

Ở Việt Nam, thành quả nghiên cứu về tên nhân vật trong tác phẩm văn học, trước hết phải kể đến luận án tiến sĩ nhan đề *Nghiên cứu đặc điểm tên nhân vật trong các tác phẩm văn học của Lỗ Tấn, Ba Kim, Lão Xá – So sánh với tên nhân vật trong các tác phẩm văn học của Nam Cao, Nguyễn Công Hoan, Ngô Tất Tố* của Phạm Hữu Khương (2018). Tác giả đã khái quát các vấn đề lí luận hữu quan, nhất là lí thuyết định danh, trên cơ sở đó tiến hành khảo sát và phân tích kết quả khảo sát dưới góc độ so sánh, chỉ ra đặc trưng và những điểm tương đồng, khác biệt của tên nhân vật trong các tác phẩm của ba tác giả Trung Quốc và ba tác giả Việt Nam về mặt số lượng âm tiết, cấu trúc ngữ pháp, cơ sở định danh, ngữ nghĩa và hàm ý văn hóa... Tuy nhiên, trong khuôn khổ một luận án, vấn đề lại được nhìn nhận trên phương diện vĩ mô nên một số góc độ nghiên cứu chưa sâu, cần được tiếp tục bàn luận. Ngoài ra, còn phải kể đến một số bài viết như *Nhà văn Nguyễn Minh Châu đặt tên nhân vật của Trần Duy Thanh* (2013); *Định danh nhân vật – một thủ pháp nghệ thuật trong sáng tác văn học (qua ngữ liệu “Báu vật của đời” của Mạc Ngôn)* của Phạm Ngọc Hàm và Phạm Hữu Khương (2018)... Những nghiên cứu này đều có giá trị gợi mở cho chúng tôi trong quá trình hoàn thành bài viết này.

Cũng như Lỗ Tấn và nhiều nhà văn cùng thời, Ba Kim trong tác phẩm gắn với tên tuổi của mình – *Gia đình* đã xây dựng thành công hơn 70 nhân vật với những tên gọi khác nhau, vừa thể hiện đặc trưng văn

hóa họ tên của người Trung Quốc, vừa mang ý nghĩa hàm ẩn sâu sắc, phát huy tác dụng trong việc thể hiện nội dung tư tưởng của tác phẩm.

Trên cơ sở tiếp thu thành quả nghiên cứu của các học giả đi trước, trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi đi sâu phân tích đặc điểm ngữ nghĩa tên gọi các nhân vật trẻ tuổi trong tác phẩm *Gia đình* của Ba Kim, nhằm làm nổi rõ vai trò của tên nhân vật đối với việc thể hiện tư tưởng nội dung tác phẩm.

2. Khái quát về nhân vật văn học và tác phẩm *Gia đình* của Ba Kim

2.1. Đôi nét về nhân vật văn học

Bàn về một tác phẩm văn học, không thể không đề cập đến nhân vật. Điều cốt yếu quyết định thành công của tác phẩm văn học là xây dựng được các tuyến nhân vật, trong đó có những nhân vật điển hình. Nhân vật văn học được xây dựng trên cơ sở nhân vật ngoài đời, đồng thời là sự tổng hòa, đại diện cho một nhóm, một tầng lớp người trong xã hội. Mỗi tác phẩm đều có một hoặc một số nhân vật chính, tồn tại trong mối quan hệ với các nhân vật phụ mà tiếng Trung Quốc gọi là *nhân vật phối hợp* (配角). Trong đó, nhân vật chính thường là hình ảnh xuyên suốt, gắn liền với nội dung tư tưởng của tác phẩm. Nhân vật văn học là “hình tượng nghệ thuật về con người, một trong những dấu hiệu về sự tồn tại toàn vẹn của con người trong nghệ thuật ngôn từ..., nó mang tính ước lệ, không thể bị đồng nhất với con người có thật, ngay cả khi tác giả xây dựng nhân vật với những nét rất gần với nguyên mẫu có thật” (Đỗ và cộng sự, 2004, tr. 1254). Nhân vật văn học chính là đứa con tinh thần của tác giả, là kết quả của quá trình thâm nhập thực tế, hiểu biết thấu đáo về con người trong một xã hội nhất định và thông qua lăng kính chủ quan của nhà văn tái tạo mà thành. Nhân vật trong tác phẩm được xây dựng trên các nhân tố như ngoại hình, ngôn ngữ, cử chỉ, hành động, tính cách... Các nhân tố ấy được thể hiện trong môi trường xã hội cụ thể và có mối quan hệ với nhau, cũng như các nhân vật

trong tác phẩm đều có những mối quan hệ ràng buộc lẫn nhau, tạo nên một xã hội thu nhỏ. Tất cả nhằm phản ánh diện mạo xã hội trong một giai đoạn lịch sử cụ thể. Nói đến tác phẩm văn học, không thể không nhắc đến nhân vật, bởi nhân vật là phương tiện kết nối để nhà văn khái quát những quy luật của cuộc sống và thể hiện một cách sâu sắc tư tưởng nghệ thuật của nhà văn. “Nhân vật văn học là khái niệm dùng để chỉ hình tượng các cá thể con người trong tác phẩm văn học – cái đã được nhà văn nhận thức, tái tạo thể hiện bằng các phương tiện riêng của nghệ thuật ngôn từ” (Trần và cộng sự, 2012, tr. 114).

Mỗi nhân vật trong tác phẩm văn học đều có một cái tên, dùng để giao tiếp trong môi trường xã hội của tác phẩm và khu biệt với các nhân vật khác. Do đó, tên nhân vật trong tác phẩm cũng có những điểm giống và khác nhau so với tên người trong đời sống thực tế. Tên người trong thực tế cuộc sống thông thường là do cha mẹ hoặc người thân đặt cho, thậm chí khi lớn lên, mỗi người có quyền tự lựa chọn, thay đổi một cái tên khác cho chính mình. Tuy nhiên, tên nhân vật trong tác phẩm lại do nhà văn tạo ra, trong chừng mực nhất định đều thể hiện dụng ý của tác giả và được coi là một trong những thủ pháp phản ánh nội dung tư tưởng của tác phẩm. Tên nhân vật trong tác phẩm *Gia đình* của Ba Kim là những ví dụ tiêu biểu.

2.2. Đôi nét về tác phẩm “*Gia đình*”

Gia đình thuộc thể loại truyện dài, là tác phẩm tiêu biểu gắn liền với tên tuổi của nhà văn nổi tiếng trong văn học hiện đương đại Trung Quốc: Ba Kim, viết vào năm 1931, giữa lúc xã hội phong kiến Trung Quốc đang trên bước đường cáo chung, các nhân tố mới với hứa hẹn một xã hội mới đang hình thành. Ba Kim sáng tác tác phẩm này dựa trên bối cảnh một gia đình quan lại phong kiến ở Thành Đô, tỉnh Tứ Xuyên đầu những năm 30 của thế kỉ XX. Nhiều công trình nghiên cứu (Li, 2014; Liu, 2012) đã cho rằng, gia đình ấy mang bóng dáng gia đình mà Ba Kim đã sinh ra và lớn lên. Đó là một thực tế khách

quan được tác giả tận mắt chứng kiến và trải nghiệm, tạo nên tính chân thực của tác phẩm. Bằng đôi mắt tinh tường, sắc sảo, Ba Kim đã đi trước thời đại, nhìn thấy xu thế phát triển tất yếu của xã hội với những biến cố to lớn và ra sức ủng hộ cái mới bằng việc xây dựng nên những nhân vật trẻ tuổi đầy nhiệt huyết, dám nghĩ dám làm, kiên quyết chống lại thế lực phong kiến, tích cực tham gia vào phong trào sinh viên như Giác Tuệ và những thân phận cùng khổ, mặc dù bị ràng buộc bởi hoàn cảnh nhưng vẫn thầm hy vọng được tháo cũi xổ lồng, vươn tới tự do như Minh Phụng.

Tác phẩm gồm một loạt những nhân vật trẻ tuổi như anh em Giác Tân, Giác Dân, Giác Tuệ, Giác Anh, Giác Quân, Giác Thế, Cao Khắc Minh, Cao Khắc An, Cao Khắc Định và Tiền Mai Phần, Lý Thụy Giác, Cầm, Minh Phụng..., cùng với các nhân vật đại diện cho tầng lớp thống trị phong kiến, mỗi người một vẻ và một số phận khác nhau, đã làm nên một xã hội thu nhỏ đầy mâu thuẫn trong gia đình họ Cao.

3. Về đặc điểm ngữ nghĩa của tên nhân vật trong *Gia đình* của Ba Kim

3.1. Những nội dung phản ánh trong tên nhân vật văn học

Trong cuốn *Định danh học - Nghệ thuật định danh* (命名学 - 命名艺术), Mã Minh Xuân đã tổng kết lại những đặc điểm của nhân vật văn học được thể hiện trong tên gọi trên ba phương diện. Thứ nhất là tên gọi phản ánh đặc điểm tự thân của nhân vật, thứ hai là thể hiện dấu ấn trải nghiệm cuộc đời của nhân vật, thứ ba là sự ảnh hưởng của các nhân tố xung quanh. Trong đó, tên gọi phản ánh đặc điểm tự thân của nhân vật được chia thành đặc trưng ngoại tại, đặc trưng nội tại, năng lực nghề nghiệp, địa vị xã hội của nhân vật. Đặc trưng ngoại tại được thể hiện ở ngoại hình, ngôn ngữ, hành động và giới tính. Đặc trưng nội tại chia thành đặc trưng tính cách, phẩm hạnh, khí chất, sự theo đuổi lý tưởng... Về sự thể hiện dấu ấn trải nghiệm cuộc đời, Mã Minh Xuân chia thành hoàn

cảnh ra đời và con đường mưu sinh của nhân vật. Trong đó, hoàn cảnh ra đời bao gồm các khía cạnh nhỏ hơn như thời gian, địa điểm ra đời và nơi nhân vật sinh sống, trưởng thành, gia cảnh, thứ tự sinh ra so với anh chị em ruột trong gia đình, thể chất lúc sơ sinh... Về trải nghiệm cuộc đời, tên nhân vật phản ánh thời gian thành danh, những thuận lợi và khó khăn trên đường đời và sự ảnh hưởng của những sự kiện lớn đến cuộc đời nhân vật. Về sự ảnh hưởng của các nhân tố xung quanh, tên nhân vật thể hiện sự gửi gắm tư tưởng, niềm tin của người khác dành cho nhân vật, hoặc là dấu ấn ghi nhận sự kiện khách quan, chẳng hạn như những sự kiện trọng đại diễn ra trong xã hội hay công trạng của tổ tiên. Với mỗi trường hợp, tác giả đều dẫn ra một số ví dụ tên nhân vật trong *Thủy Hử*, *Tây du ký* và một vài tác phẩm của Lỗ Tấn hoặc tên nhân vật trong kịch bản phim để minh họa.

Cũng trong cuốn *Định danh học - Nghệ thuật định danh*, Mã Minh Xuân còn dành một mục (từ trang 308 đến trang 315) nói về sự kết hợp giữa tên người và các phương thức định danh khác tạo nên kết cấu của tiểu thuyết và truyện, đồng thời đưa ra một số dẫn chứng minh họa cho từng trường hợp, cụ thể gồm (1) tên người và tên gọi thực vật chuyển hóa cho nhau, trong đó có khi con người biến thành thực vật, có khi thực vật hóa thành con người; (2) tên người và tên thực vật phối hợp với nhau; (3) tên người và tên động vật chuyển hóa cho nhau; (4) tên người và tên cảnh vật thiên nhiên chuyển hóa cho nhau; (5) tên người, tên thực vật và tên phân bón phối hợp với nhau. Những cách kết hợp đó đã khiến cho tên nhân vật trong tiểu thuyết cũng như trong các thể loại truyện càng trở nên phong phú, giàu tính hình tượng.

Tên nhân vật trong các tác phẩm của Ba Kim phần lớn phản ánh đặc trưng nội tại của nhân vật và sự gửi gắm tư tưởng, niềm tin của tác giả vào nhân vật, đồng thời có cả sự chuyển hóa giữa tên gọi động, thực vật thành tên người. Đó là một trong những thủ pháp nghệ thuật thể hiện tư tưởng nội dung, góp phần làm nên thành công của tác phẩm.

3.2. Đặc điểm ngữ nghĩa tên gọi các nhân vật trong “*Gia đình*”

Để tìm hiểu ngữ nghĩa tên gọi các nhân vật trong *Gia đình* của Ba Kim, trước hết, chúng ta cần điểm lại đôi nét về nghĩa của từ. Có thể nói, nghĩa của từ là hàm ý bên trong của từ, bao gồm nghĩa gốc, nghĩa phái sinh và nghĩa ví von so sánh. Chỉ tính riêng các nhà ngôn ngữ học Việt nam đã có Đỗ Hữu Châu (1981, 1993), Nguyễn Thiện Giáp (1998), Lê Quang Thiêm (2015), Nguyễn Đức Tồn (2002, 2013), Nguyễn Văn Tu (1976)... đưa ra định nghĩa của mình về nghĩa của từ. Trong đó, đáng chú ý nhất là Nguyễn Đức Tồn trên cơ sở tổng kết lại quan điểm của các học giả trong và ngoài nước về nghĩa của từ đã đưa ra quan niệm của mình, ông cho rằng: “Nghĩa của từ là một hiện tượng tâm lí, tinh thần, là cái xuất hiện (hay được gọi lên) trong trí óc mọi người khi nghe thấy (hoặc đọc) từ ấy” (Nguyễn, 2002, tr. 55-56); và là “sự hiểu biết cùng với xúc cảm kèm theo xuất hiện (hay được gọi lên) trong trí óc người bản ngữ về sự vật, hiện tượng, hành động, tính chất, quan hệ... mà từ biểu thị khi nghe thấy (hoặc đọc) từ ấy... nghĩa của từ không thể nhìn thấy, nghe thấy hay động chạm đến được... bằng năm giác quan. Để hiểu và nhận biết được nghĩa của từ, mỗi người chỉ có thể tự cảm nhận trong trí não” (Nguyễn, 2013, tr. 150-151).

Trong bài viết này, chúng tôi còn muốn đề cập đến một khái niệm nữa là hàm nghĩa. Theo *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại*, hàm nghĩa (含义) là “ý nghĩa được bao hàm trong câu từ” (Li & Tang, 2001, tr. 429). Như vậy, hàm nghĩa là ý nghĩa tiềm ẩn bên trong của câu từ. Do tính chất biểu ý của chữ Hán mà việc chọn chữ đặt tên tiếng Hán đòi hỏi phải có vốn hiểu biết đủ sâu về ngôn ngữ, văn tự Hán và luôn nhận được sự quan tâm của người đặt tên cũng như giới nghiên cứu ngôn ngữ - văn hóa. Để nắm bắt được hàm nghĩa của từ ngữ, trong đó có tên gọi, người ta cần phải suy ngẫm và *tự cảm nhận trong trí não*. Nhiều tên nhân vật trong

Gia đình của Ba Kim như Giác Tuệ, Minh Phụng, Giác Tân, Giác Dân... tồn tại dưới dạng từ, mang hàm nghĩa sâu sắc mà chỉ có thông qua suy ngẫm, người đọc mới có thể lĩnh hội được.

Có thể khẳng định, tên nhân vật, đặc biệt là nhân vật chính được Ba Kim đặt trong tác phẩm *Gia đình* không phải là ngẫu nhiên mà có dụng ý sâu xa, mang ý nghĩa tượng trưng, nghĩa hàm ẩn rõ nét, vừa chịu ảnh hưởng của yếu tố chủ quan, vừa chịu tác động của yếu tố khách quan. “Yếu tố chủ quan chính là năng lực sáng tạo và phong cách của nhà văn, yếu tố khách quan là môi trường xã hội, thời đại, đặc trưng văn hóa dân tộc,... thuộc về nhân vật trong tác phẩm mà nhà văn cần xây dựng” (Phạm & Phạm, 2018, tr. 35). Điều đó thể hiện trước hết qua tên gọi của sáu nhân vật nam thanh niên trẻ tuổi, là sáu anh em nhà họ Cao, gồm Giác Tân (觉新), hiệu là Minh Hiên (明轩), con trai cả của bà cả còn gọi là 大少爷 *Đại thiếu da* (cậu cả); thứ hai là Giác Dân (觉民), con trai thứ hai của bà cả, còn gọi là 二少爷 *Nhị thiếu da* (cậu hai); thứ ba là Giác Tuệ (觉慧), con trai thứ ba của bà cả, còn gọi là 三少爷 *Tam thiếu da* (cậu ba); thứ tư là Giác Anh (觉英), con trai cả của bà ba, còn gọi là 四少爷 *Tứ thiếu da* (cậu tư); thứ năm là Giác Quần (觉群), con trai cả của bà tư, còn gọi là 五少爷 *Ngũ thiếu da* (cậu năm) và thứ sáu là Giác Thế (觉世), con trai thứ hai của bà tư, còn gọi là 六少爷 *Lục thiếu da* (cậu sáu), trong số đó có người cùng cha, cùng mẹ, có người cùng cha khác mẹ chung sống với nhau trong gia đình quý tộc họ Cao năm thế bảy kiếp, là kết quả của tập tục hôn nhân phong kiến. Điểm chung trong tên gọi của họ là đều có cùng tên đệm “覺 Giác”.

Về mặt văn tự, chữ *giác* (覺) là một chữ kết cấu trên dưới, trong phần lớn các bộ từ điển (*Thuyết văn giải tự, Tân hiện đại Hán ngữ từ điển, Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại...*) đều giải thích rằng, đây là chữ hình thanh, phần trên là hình ảnh thu gọn của chữ *học* (學) đóng vai trò là tự tố biểu thị âm thanh, phần dưới là *kiến* (見: nhìn thấy) là tự

tố biểu nghĩa. Tuy nhiên, Tiêu Khởi Hồng (2004) cho rằng, chữ *học* là chữ hội ý, gồm 4 tự tố tạo thành, trong đó, 白 *cữu* (cái cối; vật giống hình cái cối: hàm răng) biểu thị cho việc giáo dục trẻ em phải bắt đầu từ khi trẻ vừa mọc răng và bi bô học nói; 攴 *hào* nghĩa là vãn tự cổ đại, vai trò biểu ý của tự tố này là giáo dục trẻ em phải tiến hành từ việc cho trẻ nhận mặt chữ; 冫 *mật* (mái che) và 子 *tử* (con) với ý nghĩa việc học tập là quá trình tất yếu giúp trẻ mở mang trí tuệ (Xiao, 2004, tr. 80). Trên cơ sở tiếp nhận quan điểm này của Tiêu Khởi Hồng, chúng tôi vận dụng vào việc lí giải chữ *giác* và cho rằng, đây là chữ hội ý, tính chất hội ý của *giác* (覺) cũng gần như chữ “học” (學), phần trên là hình ảnh biểu trưng thể hiện sự hướng đạo trực quan giúp ích cho nhận thức của con người, gồm biến thể của 手 *thủ* (tay) kết hợp với 攴 *hào* (quẻ trong *Chu dịch*, được thể hiện bằng những nét dài ngắn khác nhau), 手 *thủ* và 攴 *hào* hợp lại biểu thị động tác bằng tay gọi mở cho con người thông qua trực quan để nhận thức sự vật khách quan; phần dưới là 見 *kiến* (nhìn thấy, nhận biết bằng mắt), cả hai tự tố hợp thành đều biểu thị ý nghĩa giác ngộ, nhận thức. *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* đưa ra 4 nghĩa của 覺 *giác* như sau: (1) là danh từ, chỉ sự cảm nhận và phân biệt sự vật qua giác quan của người hoặc động vật, như *thị giác, thính giác, khứu giác, vị giác*; (2) là động từ, nghĩa là thức tỉnh sau khi ngủ; (3) là động từ, nghĩa là giác ngộ; (4) là động từ, nghĩa là cảm thấy (Li & Tang, 2001, tr. 589). “Tự giác” và “giác tha” là những thuật ngữ trong Phật học, nghĩa là tự mình giác ngộ và sau đó giúp người khác cùng được giác ngộ như mình.

Với những nghĩa như trên, 覺 *giác* được Ba Kim chọn làm tên đệm cho một loạt nhân vật nam trẻ tuổi cùng huyết thống của gia đình họ Cao. Trong cái tên 觉新 *Giác Tân*, Tân (新) nghĩa là mới (“giác tân” nghĩa là giác ngộ cái mới). Trong 觉民 *Giác Dân*, Dân (民) chỉ chung cho số đông người bình thường trong xã hội. Lễ giáo phong kiến phân định giữa *nhân* (人) và *dân* (民), *nhân*

dùng để chỉ tầng lớp thượng lưu, còn *dân* chỉ tầng lớp dưới, như *bách tính, trăm họ, muôn dân* (“giác dân” nghĩa là khiến người dân được giác ngộ, đồng thời cũng có thể hiểu là thấu hiểu nỗi niềm của người dân). Trong 觉慧 *Giác Tuệ*, Tuệ (慧) nghĩa là thông minh, tài trí (“giác tuệ” nghĩa là có trí tuệ mới có thể giác ngộ). Chính cái tên “Giác Tuệ” đã thể hiện đầy đủ tính chất của nhân vật đại diện cho tầng lớp trí thức trẻ, tư tưởng tiên bộ. Khi đọc tác phẩm, độc giả sẽ cảm nhận được nhân vật này chính là hiện thân của tác giả. Trong 觉英 *Giác Anh*, Anh (英) là một loài hoa, phát triển thành nghĩa chỉ sự tinh túy (“giác anh” nghĩa là cảm nhận được tinh hoa). Trong 觉群 *Giác Quần*, Quần (群) có nghĩa là đoàn tụ (“giác quần” nghĩa là biết đoàn tụ, yêu ghét rõ ràng). Trong 觉世 *Giác Thế*, Thế (世) có nghĩa là cuộc đời, thời thế (“giác thế” nghĩa là nắm bắt được thế cục, cũng có thể hiểu là do sự thay thời đổi thế mà trở nên có giác ngộ). Ba Kim đã gửi vào nhân vật niềm tin ở thế hệ trẻ Trung Quốc những năm 30 của thế kỷ trước, đồng thời cũng phản ánh xu thế tất yếu của thời đại, của lịch sử. Những tên gọi ấy có khi mang hàm ý nhận thức của thế hệ trẻ về cái mới đang nảy sinh trong lòng thời đại: 觉新 *Giác Tân*, có khi mang hàm ý nhận thức về phẩm chất tốt đẹp của những người dân lao động bình thường: 觉民 *Giác Dân* và đặc biệt là vì có trí tuệ, có cái nhìn sắc sảo mới nhận biết được vẻ đẹp tâm hồn của những người lao động sống dưới đáy cùng xã hội phong kiến và xu thế tất yếu của thời đại: 觉慧 *Giác Tuệ*. Ba con người đó được coi là ba trong số các nhân vật chính của tác phẩm được tác giả khắc họa đậm nét hơn so với các nhân vật Giác Anh, Giác Quần và Giác Thế.

Sáu nhân vật trên là sáu anh em cùng một hoàn cảnh sống, đã, đang và sẽ bước ra khỏi “cao đường minh kính” của nhà họ Cao để hòa nhập vào xu thế mới của thời đại. Tuy nhiên, trình độ nhận thức, mức độ tiến bộ của mỗi người đều có sự khác biệt nhất định.

Ngoài sáu nhân vật nam thuộc thế hệ trẻ tuổi kể trên, còn phải nhắc đến một số tên

nhân vật nam trẻ tuổi khác như Cao Khắc Minh (高克明) còn gọi là Câu Ba, Cao Khắc An (高克安) còn gọi là Câu Tư, Cao Khắc Định (高克定) còn gọi là Câu Năm đều là con cháu nhà họ Cao và hai nhân vật người hầu nam trong gia đình họ Cao là Viên Thành (袁成) và Tô Phúc (苏福).

Trước hết, không khó phát hiện ba nhân vật nam trẻ tuổi nhà họ Cao này đều có chung tên đệm là *Khắc* (克), Theo *Thuyết văn*, 克 *khắc* là chữ tượng hình, quan sát hình thù chữ 克 *khắc* dạng giáp cốt, giống như hình ảnh võ sĩ đầu đội mũ, tay mang vũ khí, tư thế của người thắng trận (克 是象形字。甲骨文像戴盔执戈的武士之形，表示攻打战胜之意) (Xu, 2012). Tuy nhiên, phần lớn các bộ từ điển hiện đại như *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển*, *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại...* đều giải thích rằng, 克 *khắc* là chữ hội ý, với hai nghĩa cơ bản có liên quan đến nhau: một là chiến thắng; hai là có thể/ có năng lực thực hiện một điều nào đó. Thiên *Nhan Uyên* trong *Luận ngữ* có câu *khắc kỉ phục lễ vi nhân* (克己复礼为仁), nghĩa là có khả năng không chế bản thân, kiềm chế ham muốn, chiến thắng chính mình để khôi phục lễ nghi, tập tục truyền thống, đó chính là sự thể hiện của lòng nhân. Trong *Khúc lễ - Lễ ký* lại có đoạn viết: *Vô bất kính, nghiêm nhược tư, an định từ* (毋不敬，俨若思，安定辞), nghĩa là không gì là không cung kính, nghiêm trang như đang suy ngẫm, lời nói phải bình thản, rõ ràng và chính xác. Đó là tư thế, tác phong của người quân tử. Trong thiên *Nghiêu điển*, *Ngu thư* sách *Thượng thư* viết: *Khâm minh văn tư an an* (钦明文思安安), nghĩa là cung kính, sáng suốt, phân định đúng sai, giỏi trị vì thiên hạ và luôn khoan dung, ôn hòa. Như vậy, những cái tên như 明 *Minh* trong *Cao Khắc Minh*, 安 *An* trong *Cao Khắc An*, 定 *Định* trong *Cao Khắc Định* đều có mối liên hệ với tư tưởng Nho gia thể hiện trong *Tứ thư*, *Ngũ kinh*. Lý tưởng của nhà Nho là *có thể sáng suốt* (Khắc Minh: 克明), *có thể an định* (Khắc An: 克安, Khắc Định: 克定) để xử lý tình huống trong mọi hoàn cảnh.

Các nhân vật nữ như Tiên Mai Phần

(錢梅芬), còn gọi là *Mai tiểu thư*: con gái nhà họ Tiền), Lý Thụy Giác (李瑞珺): vợ của Giác Tân, mang đầy đủ họ tên. Họ Tiền và họ Lý đều là những họ phổ biến mang đặc trưng Trung Quốc. Những nhân vật không mang họ như Cầm (琴): cháu ngoại của cụ cố họ Cao, Minh Phượng (鳴鳳): người hầu gái của bà cả, Thục Trinh (淑贞): con gái của bà năm, đều là những cái tên rất đẹp, trong đó có trường hợp tên động thực vật, tên các loại ngọc quý được chuyên hóa thành tên người, thể hiện tâm tư nguyện vọng, phẩm chất đạo đức hoặc những thú vui tao nhã của mỗi người. Cả thế giới nhân vật trẻ tuổi ấy, ngay từ nhân vật đại diện cho tầng lớp đáy cùng của xã hội, sống kiếp kẻ hầu người hạ cũng không còn mang những cái tên quê mùa, xấu xí nữa. Đó là điểm khác biệt giữa tên nhân vật trong các tác phẩm của Ba Kim so với các nhà văn cùng thời khác, như Lỗ Tấn, Lão Xá, Triệu Thụ Lý...

Ngoài ra, còn có *Uyển Nhi* (婉儿): người hầu gái của bà tư, chị *Tư Lư* (刘四姐), còn gọi là *Hỷ nương* (喜娘): người hầu của Thụy Giác..., cũng được thụ hưởng những cái tên rất đẹp mà tác giả dành cho. Có thể nói, đó là sự thể hiện tư tưởng nhân đạo, cái nhìn mới mẻ của Ba Kim so với các tác giả cùng thời khác.

Trong các tên nhân vật của tác phẩm *Gia đình*, đáng chú ý nhất là Minh Phượng (鳴鳳), trong đó, *Minh* (鳴) là kêu, hót; *Phượng* (鳳) là loài chim quý trong tứ linh *long, ly, quy, phượng* mà tên gọi mỗi loài đều thường được sử dụng làm tên người. Người Trung Quốc có câu *mong con trai thành rồng, mong con gái thành phượng* (望子成龙, 望女成凤), đó là niềm mong mỏi của các bậc làm cha làm mẹ. Những cái tên đó không chỉ xuất hiện trong xã hội Trung Quốc mà cũng xuất hiện trong xã hội Việt Nam. “Cái tên của người Hán và người Việt là sự phản ánh sinh động quan điểm thẩm mỹ, đạo lý làm người, ý thức vươn lên trong cuộc sống và mang đậm bản sắc dân tộc” (Phạm, 2008, tr. 192).

Nếu một người nào khác đặt tên là

Minh Phượng, khi chọn chữ cho tên, chưa chắc người đó đã chọn chữ 鳴 *minh* là kêu/hót. Tiếng Hán có những chữ *minh* khác nhau như 鳴 (kêu/hót), 明 (sáng), 铭 (khắc), 溟 (biển), 暝 (tối), trong đó, 明 (sáng) thường là lựa chọn hàng đầu để làm tên gọi. Giáo sư Tiến sĩ ngành Sinh học, Đại học Thượng Hải Trung Quốc có tên Minh Phượng, được thể hiện bằng hai chữ 明凤, chứ không phải là 鳴凤. Tiếng Hán và tiếng Việt đều là những ngôn ngữ âm tiết tính, đặc biệt chữ Hán là văn tự biểu ý, lại có nhiều chữ cùng một âm đọc nhưng khác nhau về nghĩa và hình dạng, cho nên, người Trung Quốc và những người Việt Nam thông hiểu chữ Hán thường rất chú trọng việc chọn chữ đặt tên, sao cho có ý nghĩa nhất và phù hợp với tâm nguyện của người đặt tên. Mặt khác, khi đặt tên, người Trung Quốc cũng như người Việt Nam không chỉ chú ý đến ý nghĩa của cái tên riêng biệt mà còn chú ý đến sự kết hợp nghĩa của từ chỉ tên chính, từ chỉ tên đệm và đôi khi cả với từ chỉ họ để tạo thành một tổ hợp từ có ý nghĩa, biểu đạt được ý tưởng của người đặt tên. *Minh Phượng* với sự kết hợp ý nghĩa của hai thành tố, tạo nên tiếng *chim phượng hót*. Trong tác phẩm, tác giả đã ủng hộ và ngợi ca vẻ trong sáng, thanh tao của mối tình giữa chàng thanh niên trí thức xuất thân quý tộc nhưng sớm giác ngộ mang tên *Giác Tuệ* và người hầu, xuất thân hèn kém mang tên *Minh Phượng*. Tác giả đã để cho đôi trai gái gặp nhau trong rừng mai thanh tao, hành mai mà Giác Tuệ ngắt giùm Minh Phượng luôn được Minh Phượng nâng niu trên tay và tạo nên khoảng cách cần thiết trong tình yêu của hai người, kể cả khi Giác Tuệ và Minh Phượng ngồi tâm sự trên cùng một ghế đá. Sau bao lần từ chối tình yêu của Giác Tuệ, Minh Phượng ít nhất đã một lần thổ lộ với Giác Tuệ nỗi kinh hoàng và niềm tin tưởng của mình khi phải sống trong nhà họ Cao. Đọc xong tác phẩm, độc giả không thể quên được chi tiết Minh Phượng kể cho Giác Tuệ nghe về giấc mơ nhìn thấy đàn sói đuổi theo nàng, nhưng được một chàng trai khôi ngô giúp nàng đánh đuổi đàn sói. Người đó chính

là Giác Tuệ. Giác mơ đồng thời cũng là lời tâm sự, niềm hy vọng muốn tháo cũi xổ lồng, đồng thời là lời gửi gắm, niềm tin yêu vào chính người thanh niên trí thức có nghị lực mang tên Giác Tuệ đang theo đuổi Minh Phượng và Minh Phượng cũng đang thầm yêu trộm nhớ chàng. Tiếng Phượng hót trong rừng mai thanh tao đó là cả một tâm sự, là tiếng lòng tha thiết của Minh Phượng, cũng là tiếng lòng của biết bao cô gái thông minh, tâm hồn trong sáng, luôn khát khao vượt khỏi tù ngục của lễ giáo, vươn tới tự do mà chỉ có những con người thông tuệ mới cảm nhận được. Chỉ bằng cái tên, độc giả cũng có thể thấy được sợi dây liên hệ tình cảm, sự hô ứng, thấu hiểu giữa đôi trai gái Giác Tuệ – Minh Phượng, mặc dù bối cảnh xuất thân khác nhau nhưng luôn hướng về nhau. Điều đó chứng tỏ “các nhà văn Trung Quốc có lợi thế lớn trong việc tận dụng tên, họ, cách gọi nhân vật để truyền tải dụng ý của mình bằng việc khai thác tính chất biểu ý của chữ Hán, khiến cho tên nhân vật càng thêm ý vị sâu xa, có khi đạt tới mức ý tại ngôn ngoại” (Phạm & Phạm, 2018, tr. 44). Tác giả đã khắc họa đậm nét câu chuyện tình yêu và mô tả rất tinh tế cuộc gặp gỡ của đôi trai gái này trong một không gian vô cùng lãng mạn. Hai người từ trong nhà họ Cao bước ra, con đường càng đi càng rộng mở và rừng mai thanh tao, yên tĩnh là nơi họ tự tình. Hình ảnh đó phần nào mang tính ước lệ nhưng đã thể hiện cái nhìn tiến bộ, muốn xóa bỏ tất cả khoảng cách đẳng cấp xã hội, một lòng ủng hộ tình yêu chân chính giữa Giác Tuệ với Minh Phượng của tác giả.

Ngoài Minh Phượng ra, các nhân vật nữ như Mai Phần, Thụy Giác, Cầm, Thục Trinh,... cũng là những cái tên rất đẹp mang tính ước lệ của người xưa. Trong đó, *Mai* là biểu trưng của sự thanh cao, trong sáng, mảnh dẻ, như Nguyễn Du từng dùng *Mai cốt cách, tuyết tinh thần* để khắc họa hình tượng chị em Thúy Kiều, *Mai Phần* (梅芬) là hương thơm thanh khiết của hoa mai. *Thụy* (瑞) và *Giác* (珏) đều là tên các loại ngọc quý làm đẹp cho đời, trong đó, *Giác* (珏) là một chữ

hội ý, gồm hai bộ ngọc (玉) đứng cạnh nhau với ý nghĩa là *hai miếng ngọc ghép lại*, nghĩa biểu trưng có thể hiểu rằng “Giác là sự hội tụ của cái đẹp”. *Cầm* (琴) là đàn, cũng là một trong những thú vui tao nhã của người xưa *cầm kỳ thi họa* (chơi đàn, đánh cờ, làm thơ, vẽ tranh), hay *cầm kỳ thi tửu* (chơi đàn, đánh cờ, làm thơ, uống rượu). Và những mối tình giữa Giác Tuệ với Minh Phượng, Giác Dân với Cầm cũng đã thể hiện xu thế đã phá cái gọi là môn đăng hộ đối của quan niệm hôn nhân phong kiến, vươn tới tự do yêu đương trong một xã hội không còn ràng buộc về đẳng cấp, mà hơn ai hết, chính tác giả đã nhìn thấy xu thế tất yếu đó.

4. Vai trò của tên nhân vật trong việc thể hiện tư tưởng nội dung tác phẩm

Ba Kim sinh trưởng trong một gia đình quan lại phong kiến ở Thành Đô, tỉnh Tứ Xuyên, là người chịu ảnh hưởng sâu sắc của trào lưu mới từ sau khi phong trào Ngũ tứ 1919 bùng nổ. Ông xuất thân trong gia đình quan lại, nhưng không theo nghiệp khoa cử thành danh như ý nguyện của cha mà tự chọn cho mình lý tưởng sống. Trong con người ông sớm hình thành tư tưởng phản phong và tinh thần ấy ngày càng mãnh liệt. Có thể nói, chính gia đình đã trở thành hiện thực hết sức sinh động và chân thực giúp ông làm nên một tác phẩm *Gia đình* gắn liền với tên tuổi của mình, trường tồn cùng thời gian. Đó là hình ảnh thu nhỏ của xã hội phong kiến trên đà suy tàn và cái mới, tiến bộ đang hình thành ngay trong lòng cái cũ, cái lạc hậu. Đi đôi với phản đối tư tưởng phong kiến bảo thủ, tàn độc, ông đã ủng hộ nhiệt tình cho thế hệ trẻ, ca ngợi những nhân tố mới đang hình thành và phát triển, nhất là những mối tình trong sáng của những lứa đôi không cùng giai cấp mà tiêu biểu là câu chuyện tình yêu giữa Giác Tuệ với Minh Phượng. Tác giả đã cảm nhận được vẻ đẹp tâm hồn trong sáng và phẩm chất tốt đẹp của người lao động. Thông qua việc tái hiện những mối tình đó, tác giả tỏ rõ thái độ ủng hộ cái mới và luôn hướng về một xã hội tự do bình đẳng.

Tư tưởng tiến bộ của tác giả một phần được thể hiện trong việc đặt tên cho các nhân vật của mình. Tên nhân vật dù chỉ là một từ đơn hay gồm hai từ đơn trở lên thì sự kết hợp các yếu tố tạo tên nhân vật ấy cũng thể hiện thái độ của tác giả với những nhân vật mà bản thân tác giả muốn gửi gắm vào đó niềm tin yêu và hy vọng. Những cái tên *Giác Tuệ, Giác Tâm, Giác Dân, Giác Thế, Giác Quân, Giác Anh* hay *Minh Phương...* đều giúp cho độc giả thông qua tư duy liên tưởng, một mặt hiểu được xu thế của lịch sử xã hội, mặt khác cảm nhận được thế giới tâm hồn, nghị lực vươn lên theo dòng thời đại của nhân vật. Khi bắt gặp những cái tên *Cầm, Thụy Giác, Mai Phần...*, độc giả sẽ liên tưởng đến vẻ đẹp thanh cao, trong sáng trong tâm hồn và tài hoa của nhân vật. Cái tên *Hỷ Nương* như luôn mang lại niềm vui, sự may mắn cho mọi người; *Thực Trinh* gợi lên hình ảnh người phụ nữ hiền hậu, thủy chung; *Uyển Nhi* khiến độc giả hình dung ra người con gái duyên dáng, uyển chuyển, đầy nữ tính..., từ đó có thể lĩnh hội được tình yêu mà tác giả dành cho nhân vật cũng như tính nhân đạo của tác phẩm. Tên nhân vật là thông tin đầu tiên về nhân vật được truyền tới độc giả, đồng thời cũng là một nhân tố không thể thiếu khi xây dựng hình tượng nhân vật, nhất là nhân vật chính, nhân vật điển hình. Việc dùng 觉 *Giác*, 克 *Khắc*... làm tên đệm cho nhân vật vừa phù hợp với cách đặt tên thường gặp ngoài đời thực, thể hiện quan hệ dòng tộc của những người được đặt tên, vừa thể hiện được dụng ý của tác giả gửi vào nhân vật trong tác phẩm. Những cái tên ấy cũng là hồi chuông báo hiệu cái mới đang nảy nở từng ngày, ước hẹn một tương lai tự do bình đẳng từ sau thắng lợi của phong trào Ngũ tứ, từng bước thay thế những quan niệm lạc hậu, hủ tục lỗi thời của xã hội cũ. Từ ý nghĩa từ vựng của tên nhân vật – một trong những nhân tố luôn được quan tâm khi xây dựng nhân vật và phân tích nhân vật trong *Gia đình*, ở một mức độ nhất định, chúng ta có thể hiểu được thái độ, tư tưởng, tình cảm và đường hướng sáng tác nghệ thuật của Ba

Kim. Điều đó chứng tỏ, nhân vật nói chung và tên nhân vật nói riêng “là một trong những khái niệm trung tâm để xem xét sáng tác của một nhà văn, một khuynh hướng, trường phái hoặc dòng phong cách.” (Đỗ và cộng sự, 2004, tr. 1255). Xét về mặt dạy học ngôn ngữ, văn hóa và văn học, quan hệ giữa chữ và nghĩa trong tên gọi nhân vật chính là một mảng tri thức hết sức thú vị. Tên gọi đó cần được đặt trong bối cảnh cụ thể của tác phẩm, nhằm tạo điều kiện cho người đọc tìm hiểu về đặc điểm nhân vật, nội dung tư tưởng, thủ pháp nghệ thuật của tác phẩm, mặt khác còn giúp cho những người giảng dạy và học tập ngôn ngữ – văn học và văn hóa Hán có cơ hội trải nghiệm, nâng cao năng lực lí giải ngôn từ, từ đó lĩnh hội được cái hay, cái đẹp và ý nghĩa sâu xa của tác phẩm.

5. Lời kết

Đi sâu phân tích ngữ nghĩa tên gọi các nhân vật trong tác phẩm văn học Trung Quốc nói chung và trong *Gia đình* của Ba Kim nói riêng, chúng ta có thể thấy được đặc trưng ngôn ngữ – văn hóa họ tên của người Trung Quốc, đồng thời hiểu sâu hơn về vai trò của tên nhân vật trong việc thể hiện tư tưởng, nội dung tác phẩm. Những tên gọi ấy là sản phẩm tinh thần của tác giả, góp phần đắc lực vào việc xây dựng hình tượng nhân vật và làm nên thành công của tác phẩm. Qua đó, độc giả “hiểu nỗi lòng người sinh thành ra nó, hiểu nội dung chủ yếu của tác phẩm và hiểu khát vọng sáng tạo của tác giả” (Nguyễn, 2006, tr. 261). Có thể nói, nếu không có trải nghiệm thực tiễn thiết thực và cái nhìn sắc sảo về xu thế tất yếu của thời đại cũng như niềm tin vào thế hệ trẻ, Ba Kim sẽ không có được một *Gia đình* với hàng loạt những cái tên nhân vật, nhất là nhân vật nam nữ thanh niên vừa đẹp vừa mang ý nghĩa sâu sắc, cuốn hút độc giả và tác phẩm được dịch ra nhiều thứ tiếng như vậy. Đọc tác phẩm, chúng ta càng dành thời gian suy ngẫm về ý nghĩa của tên nhân vật, càng có thể hiểu được một cách thấu đáo tư tưởng nội dung tác phẩm, dụng ý của tác giả cũng như chiều

sâu ngữ nghĩa của họ tên người Trung Quốc nói chung và tên gọi nhân vật trong tác phẩm văn học nói riêng. Có thể nói, tên nhân vật, nhất là tên nhân vật trẻ tuổi trong *Gia đình* là kết quả của việc vận dụng hết sức tinh tế các nhân tố ngôn ngữ, văn tự và văn hóa Trung Quốc, thể hiện rõ nét tầm nhìn cuộc sống, con người, phong cách sáng tác và tài hoa của Ba Kim.

Tài liệu tham khảo

- Đỗ, Đ. H., Nguyễn, H. C., Phùng, V. T., & Trần, H. T. (2004). *Từ điển văn học*. Nxb Thế giới Hà Nội.
- Đỗ, H. C. (1993). *Đại cương ngôn ngữ học tập II*. Nxb Giáo dục Hà Nội.
- Li, B. J., & Tang, Zh. Ch. (2001). *Xiandai Hanyu cidian*. Jilin daxue Chubanshe.
- Ma, M. Ch. (1999). *Mingming xue mingming yishu*. Shijie Chubanshe.
- Nguyễn, Đ. N. (2006). *Con đường giải mã văn học trung đại Việt Nam*. Nxb Giáo dục.
- Nguyễn, Đ. T. (2002). *Những vấn đề dạy và học tiếng Việt trong nhà trường*. Nxb ĐHQGHN.
- 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.
- Phạm, H. K. (2018). *Nghiên cứu đặc điểm tên nhân vật trong các tác phẩm văn học của Lỗ Tấn, Ba Kim, Lão Xá – So sánh với tên nhân vật trong các tác phẩm văn học của Nam Cao, Nguyễn Công Hoan, Ngô Tất Tố* [Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội]. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/65217
- Phạm, N. H. (2008). *Từ ngữ xưng hô trong tiếng Hán – So sánh với tiếng Việt*. Nxb ĐHQGHN.
- Phạm, N. H., & Phạm, H. K. (2018). Định danh nhân vật – một thủ pháp nghệ thuật trong sáng tác văn học (qua ngữ liệu “Báu vật của đời” của Mạc Ngôn). *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 34(3), 34-45. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4264>
- Trần, Đ. S., La, K. H., Phùng, N. K., & Nguyễn, X. N. (2012). *Lý luận văn học* (tập 2). Nxb Đại học Sư phạm.
- Wang, H. F. (2006). *Luxun zuopin zhong renwu de quming yishu*. Shanxi da xue Chubanshe.
- Wang, J. Y. (2005). *Zhongguo qimingxue*. Zhongguo Huaqiao Chubanshe.
- Wang, T. Y. (1993). *Xin xiandai Hanyu cidian*. Nanhai Chubanshe.
- Xiao, Q. H. (2004). *Cong ren zi shuo qi*. Xin shijie Chubanshe.
- Xie, H. D. (2006). *Haoxing haoming rensheng – shier shuxiang qiming baodian*. Xinshijie Chubanshe.
- Xu, Sh. (2012). *Shuowen jiezi*. Zhongguo shudian.

SEMANTIC FEATURES OF CHARACTER NAMES IN THE WORK “FAMILY” BY BA JIN

Pham Ngoc Ham¹, Pham Huu Khuong²

¹ VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

² Hanoi Metropolitan University, Duong Quang Ham, Quan Ho, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

Abstract: Characters are considered the soul of a literary work, which are represented in many ways such as appearance, personality, conversation, gesture and action. Each character is given a specific name that helps the readers gain the very first information about that character. Giving names to characters is a crucial step in the process of composing a literary work, and thus authors often devote a great deal of effort to this step. The article employs such research methods and techniques as statistics, description, and analysis to highlight the semantic features of character names in the work *Family* by Ba Jin, whereby emphasizing the important role of character names in expressing author’s ideas and intention in the work.

Keywords: character names, meaning, “Family”, Ba Jin, ideas and content

ĐẶC ĐIỂM CẤU TRÚC CÚ PHÁP CỦA CÂU CẢM THÁN TIẾNG HÀN

Nguyễn Thị Thu Hiền*

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

Nhận ngày 3 tháng 10 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 16 tháng 12 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 3 năm 2022

Tóm tắt: Với chức năng biểu đạt đa dạng nhiều cung bậc tình cảm, cảm xúc, câu cảm thán được người Hàn sử dụng tương đối nhiều trong đời sống hàng ngày. Một trong những yếu tố làm nên chức năng biểu đạt đa dạng này chính là đặc điểm cú pháp đặc biệt của tiếng Hàn. Nghiên cứu về đặc điểm cú pháp trong tiếng Hàn, mỗi học giả có một cách tiếp cận khác nhau như phân tích đặc điểm từ cảm thán, đuôi kết thúc câu cảm thán, v.v... Tuy nhiên, bài viết này lựa chọn cách tiếp cận mới, chưa được đề cập bài bản trong các nghiên cứu đi trước về câu cảm thán tiếng Hàn. Đó là tìm hiểu đặc điểm cú pháp của câu cảm thán thông qua việc cấu trúc hóa câu cảm thán tiếng Hàn dựa vào nòng cốt câu. Theo đó, bài viết phân loại câu cảm thán tiếng Hàn thành hai loại là câu cảm thán có nòng cốt câu và câu cảm thán không có nòng cốt câu. Ở loại hình thứ nhất, khi dựa vào khả năng kết hợp và vị trí của các từ cảm thán, yếu tố cảm thán với nòng cốt câu lại có thể phân loại cụ thể hơn thành nhiều cấu trúc câu cảm thán. Từ cảm thán và các yếu tố cảm thán trong tiếng Hàn khá phong phú, bao gồm phó từ, trợ từ, tục từ, vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán, v.v... Do vậy, việc kết hợp các từ và yếu tố cảm thán phong phú này với nòng cốt câu để cấu trúc hóa, công thức hóa thành các cách biểu đạt cảm thán sẽ giúp người học và học giả có cái nhìn mới rõ ràng hơn, hệ thống hơn về đặc điểm cú pháp, còn gọi là đặc điểm phương thức tạo câu cảm thán trong tiếng Hàn.

Từ khóa: câu cảm thán tiếng Hàn, đặc điểm cấu trúc, nòng cốt câu, từ cảm thán, yếu tố cảm thán

1. Đặt vấn đề

Trải qua 30 năm thiết lập quan hệ ngoại giao (1992-2021), Việt Nam và Hàn Quốc đã đạt được nhiều thành tựu to lớn trên nhiều lĩnh vực, trong đó không thể không nhắc đến lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ. Ngôn ngữ là một công cụ quan trọng để hai nước trao nhận thông tin, giao lưu, hợp tác và phát triển. Ở Việt Nam, ngày càng có nhiều các cơ sở nhà nước và tư nhân đào tạo tiếng Hàn. Theo tổng hợp của Lê Thị Thu Giang (2021), hiện nay có 43 cơ sở đào tạo tiếng Hàn bậc cao đẳng và đại học trên toàn quốc¹. Bên cạnh đó, 22 học viện King Sejong cũng đang

hoạt động với vai trò đào tạo và phổ cập tiếng Hàn và văn hóa Hàn Quốc cho những người yêu mến Hàn Quốc (Lê Thị Thu Giang, 2021, tr. 5). Đó là những con số ấn tượng cho thấy việc đào tạo tiếng Hàn tại Việt Nam đang phát triển nở rộ. Tuy nhiên, các kiến thức trong nhà trường thường ít đề cập sâu đến phạm trù câu cảm thán. Hơn nữa, cơ hội tiếp xúc với người bản ngữ của người học không nhiều nên không tránh khỏi tình trạng sử dụng câu cảm thán sai ngữ cảnh hoặc chưa thành thạo. Với chức năng biểu đạt hiệu quả nhiều cung bậc cảm xúc, tình cảm, câu cảm thán được sử dụng rộng rãi trong cuộc sống hàng ngày ở nhiều quốc gia.

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: hienk2tpt@gmail.com

¹ Tới thời điểm bài báo này được công bố đã có 49 cơ sở trên toàn quốc (Ban biên tập).

Đặc biệt, với người Hàn Quốc, thói quen biểu lộ tình cảm, cảm xúc thông qua lời nói chứa các sắc thái cảm thán được thể hiện khá rõ trên phim ảnh cũng như thực tế giao tiếp thường nhật. Trước thực trạng đó, việc nghiên cứu một cách hệ thống, đầy đủ hơn về câu cảm thán tiếng Hàn sẽ mang ý nghĩa thực tiễn và lý luận cao. Ý nghĩa thực tiễn là giúp người dạy và người học sử dụng thành thạo câu cảm thán trong việc dạy và học tiếng Hàn cũng như trong giao tiếp thực tế với người Hàn. Ý nghĩa lý luận là góp phần bổ sung cách tiếp cận mới trong nghiên cứu về đặc điểm cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn.

Khảo sát lịch sử nghiên cứu về câu cảm thán tiếng Hàn có thể tìm thấy hai nhóm chính. Nhóm thứ nhất là các nghiên cứu về câu cảm thán do người Hàn Quốc thực hiện với các nghiên cứu tiêu biểu như Noh Dae-kyu (1997), Cho Yong-joon (2017), Hong Chong-son (2017), Oh Hyeon-ah và Kang Hyo Kyung (2017), v.v... Nhóm thứ hai là các nghiên cứu về câu cảm thán do người nước ngoài (không phải người Hàn Quốc) thực hiện với các nghiên cứu tiêu biểu như Tang Qi (2020), Sun Xuefeng và Kim Jungnam (2018), Sun Chong (2019), Đỗ Mai Trường Ca (2019), v.v...

Ở nhóm thứ nhất, nghiên cứu của Noh Dae-kyu (1997) được coi là nghiên cứu tổng thể ban đầu về câu cảm thán. Ông đã phân tích một cách hệ thống về đặc điểm của câu cảm thán tiếng Hàn từ nhiều góc độ như âm vị, hình thái, cú pháp, ngữ nghĩa - ngữ dụng. Đặc biệt, với đặc điểm cú pháp, Noh Dae-kyu chủ yếu đi sâu vào phân tích các vĩ tố kết thúc câu chứa sắc thái cảm thán, chưa phân tích mối quan hệ giữa nòng cốt câu và các yếu tố liên quan. Tiếp cận ở phạm vi nhỏ hẹp hơn, nghiên cứu của Cho Yong-joon (2017) chỉ tập trung phân tích đặc điểm của vĩ tố cảm thán “-어라” cũng như chỉ ra cách kết hợp của vĩ tố này với các động từ và tính từ để bày tỏ tình cảm, cảm xúc của người nói. Ngoài ra, nghiên cứu của Cho Yong-joon cũng đã đưa ra các kiểu câu có thể sử dụng với vĩ tố “-어라”. Tức là, nghiên cứu của Cho

Yong-joon cũng đã cố gắng công thức hóa, cấu trúc hóa các kiểu câu cảm thán nhưng mới chỉ dừng lại ở phạm vi khá hẹp là tìm hiểu cách tạo câu cảm thán từ một vĩ tố “-어라”. Khác với cách tiếp cận từ góc độ lý thuyết của No Dae-kyu và Cho Yong-joon, Hong Chong-son (2017) đã tìm hiểu về câu cảm thán từ góc độ thực tế là trong khẩu ngữ tiếng Hàn. Tác giả Hong Chong-son đã tiến hành khảo sát câu cảm thán xuất hiện trong 5 bộ phim truyền hình dài tập được chiếu trên tivi gần đây. Sau đó đã tiến hành phân tích tần suất xuất hiện của các vĩ tố mang sắc thái cảm thán và cho ra được kết quả là một số vĩ tố như “-고요, -네, -지” được đưa vào giảng dạy trong chương trình học nhưng thực tế lại ít được sử dụng trong đời sống hàng ngày. Như vậy, phần lớn các nghiên cứu của tác giả người Hàn Quốc về câu cảm thán tiếng Hàn nói chung và đặc điểm cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn nói riêng đều tập trung phân tích các vĩ tố kết thúc câu chứa sắc thái cảm thán. Những nghiên cứu tiếp cận từ góc độ phân tích mối quan hệ giữa nòng cốt câu với các yếu tố liên quan còn hạn chế.

Đối với nhóm nghiên cứu thứ hai, các tác giả nước ngoài nghiên cứu về câu cảm thán tiếng Hàn ở những khía cạnh nhỏ hẹp hơn. Đặc biệt, các nghiên cứu về câu cảm thán tiếng Hàn của các học giả Trung Quốc khá nhiều. Tang Qui (2020) đã đưa ra nghiên cứu về đối chiếu các dạng thức thực tế của câu cảm thán tiếng Hàn và tiếng Trung. Trong nghiên cứu của mình, tác giả đã tập trung vào phân tích các hội thoại để chỉ ra các dạng thức thực tế của câu cảm thán tiếng Hàn: hệ thống vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán (-구나, -구먼, -군요, -네요, -는데), thành phần hỗ trợ mang nghĩa cảm thán (-얼마나...지, -어쩌나...지), dạng thức câu trần thuật, câu nghi vấn, câu mệnh lệnh nhưng mang nghĩa cảm thán. Tiếp cận ở khía cạnh ngữ pháp, Sun Xuefeng và Kim Jungnam (2018) đã nghiên cứu đối chiếu về các loại hình kết thúc câu trong tiếng Hàn và tiếng Trung. Trong đó, nghiên cứu có đề cập và đối chiếu cách sử dụng cũng như ý nghĩa của

các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán trong tiếng Hàn và tiếng Trung thông qua các ví dụ. Một nghiên cứu khác của tác giả người Trung Quốc - nghiên cứu phương pháp giảng dạy vĩ tố kết thúc câu tiếng Hàn dành cho sinh viên Trung Quốc của Sun Chong (2019) đã phân tích cách hình thành câu cảm thán bằng việc thêm vĩ tố kết thúc câu trong tiếng Hàn và liên hệ với tiếng Trung, từ đó chỉ ra điểm tương đồng và khác biệt giữa chúng. Về nghiên cứu câu cảm thán tiếng Hàn, cũng đã xuất hiện nghiên cứu của các tác giả người Việt Nam nhưng số lượng bài nghiên cứu còn hạn chế. Đỗ Mai Trường Ca (2019) đã đưa ra nghiên cứu về đối chiếu cấu trúc câu trong tiếng Hàn và tiếng Việt, trong đó tác giả có đề cập đến việc hình thành câu cảm thán tiếng Hàn không chỉ là dựa vào các vĩ tố kết thúc câu cảm thán như “-(는)군요, -네요, -구나, -(는)군, -네, -아/어라” mà còn dựa vào hệ thống phó từ hay từ cảm thán. Nói cách khác, nghiên cứu của Đỗ Mai Trường Ca chưa nghiên cứu đặc điểm cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn thông qua việc cấu trúc hóa, công thức hóa nòng cốt câu và các yếu tố liên quan. Đến đây có thể thấy, các nghiên cứu của tác giả là người nước ngoài (không phải người Hàn Quốc) về câu cảm thán tiếng Hàn còn hạn chế về số lượng, phần lớn vẫn là các nghiên cứu đối chiếu hoặc nghiên cứu về câu cảm thán tiếng Hàn ở khía cạnh phân tích vĩ tố kết thúc câu, chưa phân tích cú pháp câu cảm thán tiếng Hàn dựa trên việc phân tích nòng cốt câu và các yếu tố khác.

Chính vì thế, bài viết này tập trung vào tìm hiểu đặc điểm cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn thông qua việc phân tích mối quan hệ giữa nòng cốt câu và các thành phần liên quan, từ đó cấu trúc hóa, công thức hóa thành các kiểu câu cảm thán tiếng Hàn. Nhiệm vụ nghiên cứu được đặt ra như sau: thứ nhất, xác lập cơ sở lý thuyết và phân loại câu cảm thán tiếng Hàn dựa vào mối quan hệ giữa nòng cốt câu và các thành phần liên quan; thứ hai, phân tích những đặc điểm cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn thông qua việc cấu trúc hóa - công thức

hóa mối quan hệ giữa nòng cốt câu và các thành phần liên quan.

Về giá trị khoa học và giá trị thực tiễn, bài viết góp phần bổ sung, hoàn thiện khung kiến thức về câu cảm thán tiếng Hàn dưới góc độ cấu trúc cú pháp. Bên cạnh đó, góp phần cung cấp nguồn tài liệu tham khảo cho các học giả khi nghiên cứu về câu cảm thán tiếng Hàn. Bài viết cũng mở ra triển vọng ứng dụng kết quả nghiên cứu trong quá trình dạy và học câu cảm thán tiếng Hàn.

2. Phương pháp nghiên cứu

Về phương pháp nghiên cứu tư liệu, bài viết đã tham khảo các nguồn nghiên cứu về câu cảm thán nói chung và câu cảm thán tiếng Hàn nói riêng tại Hàn Quốc, Việt Nam và một số công trình nghiên cứu quốc tế khác. Trên cơ sở kế thừa và phát huy thành quả của các nghiên cứu đi trước, người viết đã tham khảo và đưa ra khung lý thuyết phục vụ cho việc phân tích đề tài.

Về phương pháp phân tích cấu trúc, bài viết đã phân tích đặc điểm cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn thông qua thao tác cấu trúc hóa, sơ đồ hóa mối quan hệ giữa thành phần nòng cốt câu và các thành phần khác. Qua đó rút ra được vị trí và khả năng kết hợp của các từ cảm thán, yếu tố cảm thán so với thành phần nòng cốt câu.

Về nguồn dữ liệu câu cảm thán tiếng Hàn, bài viết đã tổng hợp tư liệu từ nhiều nguồn khác nhau: (1) nguồn dữ liệu từ các công trình nghiên cứu đi trước; (2) nguồn dữ liệu từ các tác phẩm văn học; (3) nguồn dữ liệu từ các giáo trình tiếng Hàn; (4) nguồn dữ liệu từ đời sống.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý thuyết về câu cảm thán tiếng Hàn

Lịch sử nghiên cứu vấn đề cho thấy, các nghiên cứu liên quan đến câu cảm thán, nhất là liên quan đến cấu trúc cú pháp câu cảm thán thường đề cập nhiều về từ cảm thán và các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán. Bởi

lẽ, thành phần chủ yếu cấu tạo nên câu cảm thán tiếng Hàn chính là từ cảm thán và hệ thống các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán như “-네요, -(는)군요, -구나,...” Tuy nhiên, ngoài từ cảm thán ra, các yếu tố tạo nên câu cảm thán không chỉ đơn thuần là các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán mà còn là các trợ từ (조사), phó từ (부사), túc từ (속어),... Các nghiên cứu về câu cảm thán ở tiếng Anh, tiếng Việt hoặc các thứ tiếng khác đã từng đề cập đến cấu trúc cú pháp dựa trên việc phân tích nòng cốt câu và các yếu tố liên quan. Nhưng trong nghiên cứu về tiếng Hàn cho đến nay, vấn đề này vẫn chưa được làm sáng tỏ. Chính bởi vậy, liên quan đến chủ đề nghiên cứu này cần làm rõ khái niệm về câu cảm thán, từ cảm thán, yếu tố cảm thán, thành phần nòng cốt câu.

3.1.1. Khái niệm câu cảm thán

Đã có nhiều định nghĩa về câu cảm thán trong tiếng Hàn, tuy nhiên, bài viết này chủ yếu đưa ra cách phân loại và phân tích dựa trên hai nhóm quan điểm.

Nhóm quan điểm thứ nhất định nghĩa câu cảm thán tiếng Hàn là câu bày tỏ cảm xúc của người nói khi người nói không nhận thức được sự tồn tại của người nghe. Nam Ki-sim và Koh Young-gun (1985) đã đưa ra định nghĩa câu cảm thán là câu biểu hiện cảm xúc của người nói trong bối cảnh người nói tự độc thoại hoặc người nói không nhận thức được sự tồn tại của người nghe (tr. 347). Tương tự như vậy, Na Chan-jeon (2007) đã chỉ ra định nghĩa câu cảm thán tiếng Hàn là câu dùng để tự nói ra suy nghĩ của bản thân hoặc biểu hiện cảm xúc của bản thân khi không nhận thức được sự tồn tại của người nghe (tr. 127). Đại từ điển quốc ngữ tiêu chuẩn tiếng Hàn cũng định nghĩa về câu cảm thán là câu có tác dụng biểu hiện cảm xúc của người nói khi người nói tự độc thoại hoặc không biết đến sự hiện diện của người nghe. Từ đó có thể thấy điểm chung của nhóm quan điểm thứ nhất là nhấn mạnh câu cảm thán là câu dùng để bộc lộ cảm xúc của người nói khi bản thân người nói tự bộc bạch

hoặc không nhận thức được sự hiện diện, tồn tại của người nghe.

Theo nhóm quan điểm thứ hai, câu cảm thán được định nghĩa là câu được hình thành bằng việc thêm vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán để bộc lộ cảm xúc của người nói. Theo đó, câu cảm thán được định nghĩa là câu được hình thành bằng việc gắn các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán “-네요, -(는)군요, -(는)구나, -는군, -네, -아라/어라,...” vào sau vị từ kết thúc câu, để biểu thị cái mà người nói mới phát hiện ra hoặc cảm nhận của người nói (Viện ngôn ngữ học, 2005, tr. 104). Hoặc có thể nhắc đến định nghĩa của Noh Dae-kyu (1997) khi nói về câu cảm thán là một loại câu được sử dụng để thể hiện cảm nhận, thái độ, tâm lí của người nói về nội dung mệnh đề, thông qua việc thêm các vĩ tố cảm thán vào sau thân các vị từ (tr. 11).

Như vậy, mặc dù tiếp cận câu cảm thán từ nhiều góc độ khác nhau nhưng điểm chung của phần lớn các nhà ngôn ngữ học là khẳng định chức năng biểu đạt đa dạng nhiều tầng bậc cảm xúc, tình cảm của câu cảm thán.

3.1.2. Khái niệm từ cảm thán

Khái niệm từ cảm thán trong tiếng Hàn cũng được định nghĩa theo những cách khác nhau tùy theo mỗi nhà ngôn ngữ, học giả. Tuy nhiên tựu chung lại thì từ cảm thán trong tiếng Hàn là từ loại có tác dụng dùng để bày tỏ cảm xúc của người phát ngôn.

Theo Đại từ điển quốc ngữ tiêu chuẩn tiếng Hàn, từ cảm thán trong tiếng Hàn được định nghĩa là một từ loại dùng để bày tỏ, bộc lộ sự ngạc nhiên, cảm nhận hay lời gọi đáp,... có tính bản năng của người nói. Theo cách định nghĩa này, về cơ bản, từ cảm thán là từ có chức năng gọi đáp hoặc bày tỏ cảm xúc của người nói. Cũng cùng quan điểm trên, Park Jeong-ah (2018) cũng đã đưa ra định nghĩa tương tự về từ cảm thán là một từ loại nằm trong hệ thống 9 từ loại tiếng Hàn, thể hiện sự cảm thán, sự ngạc nhiên, hay cảm xúc, gọi đáp,... (tr. 26). Tuy nhiên, nghiên cứu của Joo Mok-sang (2007) về từ

cảm thán tiếng Hàn lại chỉ ra định nghĩa từ cảm thán là từ được biểu hiện bằng một tiếng được thốt ra giống như tiếng cảm thán có tính chất bộc phát chứ không được biểu hiện bằng một lời có tính chất khái niệm thể hiện cảm xúc, ý chí chủ quan của người nói (tr. 104). Mặc dù Joo Mok-sang đã đưa ra định nghĩa về từ cảm thán tiếng Hàn theo một cách khác, nhưng vẫn nhấn mạnh về tính chất bộc lộ cảm xúc của người nói.

Như vậy, dù các nhà nghiên cứu, các nhà ngôn ngữ có những cách diễn đạt khác nhau hoặc nhận định khác nhau về định nghĩa từ cảm thán trong tiếng Hàn nhưng tựu chung lại, từ cảm thán trong tiếng Hàn được hiểu là một từ loại dùng để bày tỏ, bộc lộ cảm xúc hay lời gọi đáp,... có tính chất bộc phát của người nói.

3.1.3. Khái niệm yếu tố cảm thán

Yếu tố cảm thán là những yếu tố ngôn ngữ dùng trong câu cảm thán để biểu thị ý cảm thán ngoài từ cảm thán. Yếu tố cảm thán trong câu cảm thán tiếng Hàn có thể là các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán, các phó từ, trợ từ cảm thán, các vĩ tố kết thúc câu mang nét nghĩa cảm thán, dấu chấm than,...

Ví dụ:

얼굴이 정말 예쁘다! (Khuôn mặt đẹp thật!)



phó từ

비가 많이 오네! (Mưa to nhỉ!)



vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán

민수는 바나나를 일곱 개나 먹었다! (Minsu ăn

↓những bảy quả chuối!)

trợ từ

Trong các ví dụ trên, câu cảm thán được cấu tạo bởi các yếu tố cảm thán. Sự có mặt của phó từ (ví dụ a), vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán (ví dụ b), trợ từ cảm thán (ví dụ c) đã cấu tạo nên câu cảm thán để bày tỏ, bộc lộ cảm xúc ngạc nhiên của người nói. Những yếu tố này không có chức năng trực

tiếp bộc lộ tình cảm, cảm xúc như từ cảm thán nhưng đặt trong câu văn và những bối cảnh nhất định, chúng lại có chức năng gián tiếp biểu thị ý cảm thán.

3.1.4. Thành phần nòng cốt câu trong tiếng Hàn

Trước khi đi đến quan điểm về thành phần nòng cốt câu trong tiếng Hàn, cần hiểu bản chất của từ “nòng cốt”. Nòng cốt có thể được hiểu là bộ phận chủ yếu, làm chỗ dựa vững chắc cho các bộ phận xung quanh. Như vậy, nòng cốt câu là bộ phận chính yếu cấu tạo nên câu, một câu được cấu tạo bởi tối thiểu một chủ ngữ và một vị ngữ, khi đó trật tự câu đảm bảo quy tắc chủ ngữ phải đứng trước vị ngữ (Viện Ngôn ngữ học, 2005, tr. 47). Theo quan điểm này, câu chỉ được tạo thành khi có hai thành phần chính yếu là chủ ngữ và vị ngữ. Theo đó, chủ ngữ và vị ngữ chính là thành phần nòng cốt câu trong tiếng Hàn. Cùng quan điểm trên, Prajuab Yinsen (2000) đã nêu lên quan điểm của mình trong nghiên cứu đối chiếu cấu trúc câu tiếng Hàn và tiếng Thái: “giống như các ngôn ngữ khác, trong tiếng Hàn, câu được cấu tạo bởi hai thành phần chủ yếu là chủ ngữ và vị ngữ. Mặc dù có những câu được cấu tạo bởi 3 thành phần: chủ ngữ (S), tân ngữ (O), vị ngữ (V) theo trật tự SOV nhưng về cơ bản câu được cấu tạo bởi hai thành phần chính là chủ ngữ và vị ngữ, nếu không có hai thành phần này, câu không thể tồn tại” (tr. 18). Ở đây, Prajuab Yinsen không phủ định sự có mặt của thành phần tân ngữ nhưng đã nhấn mạnh tầm quan trọng của thành phần chủ ngữ và vị ngữ trong việc cấu tạo câu. Ở một quan điểm khác, Song Chang-seon (2018) đã đề cập đến tầm quan trọng và tính cần thiết của việc tìm ra thành phần nòng cốt câu (bao gồm chủ ngữ, vị ngữ, tân ngữ) để có thể hiểu được ý nghĩa được truyền tải trong câu văn đó. Ở nghiên cứu của mình, Song Chang-seon đã chỉ ra các thành phần chính, hay gọi cách khác là thành phần nòng cốt trong câu văn tiếng Hàn bao gồm chủ ngữ, vị ngữ và tân ngữ. Đồng quan điểm với Song Chang-seon, Choi Yun-gon

(2021) không chỉ đưa ra thành phần chính của câu bao gồm chủ ngữ, vị ngữ, tân ngữ, mà còn chỉ ra bổ ngữ cũng nằm trong nhóm này.

Đến đây có thể thấy, quan điểm về thành phần nòng cốt câu trong tiếng Hàn có chút khác biệt giữa các nhà ngôn ngữ, nhưng điểm chung là các nhà ngôn ngữ đều thống nhất rằng, chủ ngữ và vị ngữ chính là thành phần chính cấu tạo nên câu trong tiếng Hàn. Trên cơ sở đó, bài viết này cũng lựa chọn quan điểm nòng cốt câu gồm có chủ ngữ và vị ngữ là hai thành phần chính của câu. Chủ ngữ nêu tên sự vật, hiện tượng có hành động, đặc điểm, trạng thái,... được miêu tả ở vị ngữ. Chủ ngữ thường trả lời cho các câu hỏi ai/ con gì/ cái gì? Vị ngữ miêu tả hành động, đặc điểm, trạng thái của chủ thể; trả lời cho các câu hỏi làm gì/ như thế nào/ là gì? Đây là hai thành phần không thể thiếu trong câu để câu có cấu tạo hoàn chỉnh và diễn đạt được một ý trọn vẹn. Tuy nhiên trong tiếng Hàn, ở nhiều trường hợp, câu có thể bị khuyết chủ ngữ hoặc vị ngữ - một trong hai thành phần chính của câu nhưng vẫn diễn đạt đủ ý nghĩa trọn vẹn.

3.1.5. Phân loại câu cảm thán tiếng Hàn

Phân loại câu cảm thán tiếng Hàn đã sớm được các nhà nghiên cứu quan tâm và đề cập đến. Như đã nhắc đến ở trên, cuốn sách *Câu cảm thán trong tiếng Hàn* của Noh Dae-kyu (1997) là công trình tiêu biểu nghiên cứu về câu cảm thán tiếng Hàn nói chung và phân loại câu cảm thán tiếng Hàn nói riêng. Noh Dae-kyu đã dành một chương sách viết về phân loại các loại hình câu cảm thán tiếng Hàn. Tuy nhiên, tiêu chí phân loại của Noh Dae-kyu khá phức tạp và không thống nhất. Tức là, tùy vào vĩ tố kết thúc câu, các yếu tố cảm thán và đối tượng tiếp nhận cảm thán có thể phân loại thành các loại hình câu cảm thán khác nhau như câu cảm thán thuần túy, câu cảm thán ý sự (câu cảm thán tu từ), câu cảm thán độc lập, câu cảm thán chứa thành phần bổ trợ mang nghĩa cảm thán, câu cảm thán độc thoại, câu cảm thán

truyền tải. Nghiên cứu của Lee Mi-chi (2014) cũng đã phân loại câu cảm thán tiếng Hàn dựa vào đặc điểm hình thái, tuy nhiên cũng chủ yếu dựa trên các dạng vĩ tố kết thúc câu. Bài viết này lựa chọn tiêu chí phân loại là dựa vào đặc điểm cấu trúc cú pháp, cụ thể là xác định mối quan hệ giữa nòng cốt câu với từ cảm thán và các yếu tố cảm thán để phân loại câu cảm thán tiếng Hàn. Xác định quan điểm phổ biến nhất: nòng cốt câu là một kết cấu chủ ngữ và vị ngữ.

Trên cơ sở nghiên cứu và phân tích cứ liệu là các câu cảm thán trong các giáo trình dạy tiếng Hàn cũng như các tài liệu luận văn, tác phẩm văn học Hàn Quốc, căn cứ vào sự có mặt hay không có mặt của nòng cốt câu, bài viết này chia câu cảm thán tiếng Hàn thành hai loại chính:

- Loại thứ nhất là câu cảm thán không có nòng cốt câu.

- Loại thứ hai là câu cảm thán có nòng cốt câu.

Câu cảm thán không có nòng cốt câu, tức là không có kết cấu cụm chủ - vị, thường sẽ được cấu tạo bởi đơn vị từ. Ví dụ: *아유!* (au!), *으악!* (Ăc!), *에헤* (ê hê, ô hô),...

Câu cảm thán có nòng cốt câu, tức là câu có kết cấu cụm chủ - vị. Trong tiếng Hàn, đôi khi câu khuyết chủ ngữ hoặc vị ngữ nhưng vẫn được coi là câu có nòng cốt câu.

Ví dụ:

a) *어머, 민수 왔어!* (Ôi, Minsu đến rồi!)

TCT, CN - VN

b) *오머, 왔어!* (Ôi, đến rồi!)

TCT, VN

c) *오머, 민수!* (Ôi, Minsu!)

TCT, CN

(TCT – từ cảm thán, CN – chủ ngữ, VN – vị ngữ)

Ba ví dụ trên đều là các câu cảm thán có nòng cốt câu. Trong đó ví dụ (a) là câu cảm thán có nòng cốt câu dạng đầy đủ (có kết cấu chủ ngữ - vị ngữ), ví dụ (b) là câu cảm thán khuyết thành phần chủ ngữ, ví dụ

(c) là câu cảm thán khuyết thành phần vị ngữ.

Dựa vào tiêu chí về việc xác định mối quan hệ giữa nòng cốt câu với từ cảm thán và các yếu tố cảm thán, xem xét vị trí và khả năng kết hợp của chúng, loại câu cảm thán có nòng cốt câu lại có thể được chia nhỏ thành 7 loại hình:

- +) Câu cảm thán dùng từ cảm thán với cấu trúc “*từ cảm thán + nòng cốt câu*”
- +) Câu cảm thán dùng từ cảm thán với cấu trúc “*nòng cốt câu + từ cảm thán*”
- +) Câu cảm thán có từ cảm thán xen giữa nòng cốt câu

+) Câu cảm thán có cấu trúc “*yếu tố cảm thán + nòng cốt câu*”

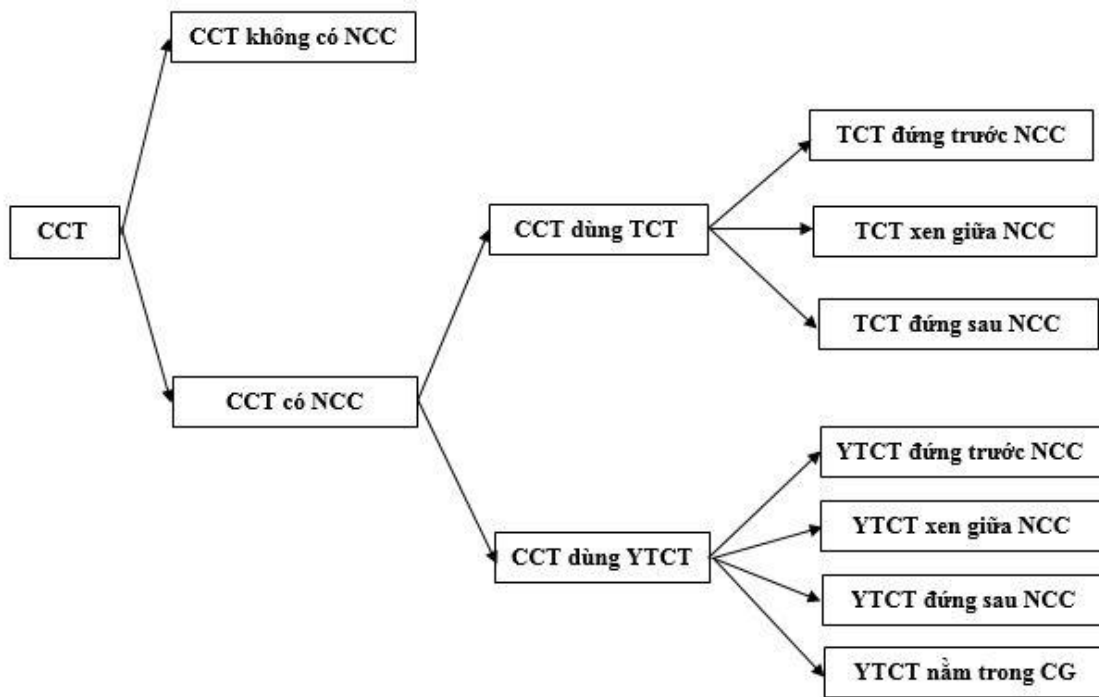
+) Câu cảm thán có cấu trúc “*nòng cốt câu + yếu tố cảm thán*”

+) Câu cảm thán có yếu tố cảm thán xen vào giữa nòng cốt câu

+) Câu cảm thán có yếu tố cảm thán nằm trong thành phần câu ghép

Từ các loại hình câu cảm thán như trên, có thể khái quát hóa thành sơ đồ phân loại câu cảm thán tiếng Hàn như sau:

Sơ đồ phân loại câu cảm thán tiếng Hàn



(CCT – câu cảm thán, NCC – nòng cốt câu, TCT – từ cảm thán, YTCT – yếu tố cảm thán, CG – câu ghép)

Nhìn vào sơ đồ trên có thể thấy, căn cứ vào vị trí của các từ cảm thán, yếu tố cảm thán so với nòng cốt câu (đứng trước, xen giữa hay đứng sau nòng cốt câu), câu cảm thán tiếng Hàn được phân loại thành các loại hình đa dạng, tạo nên sự phong phú trong cách biểu đạt cảm thán của người Hàn Quốc.

3.2. Đặc điểm cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn

Như đã đề cập ở trên, bài viết này tập

trung xác định nòng cốt câu (gồm chủ ngữ và vị ngữ) và các thành phần khác của câu cũng như phân tích mối quan hệ giữa nòng cốt câu với các thành phần này để chỉ ra các đặc điểm cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn. Theo đó, loại câu cảm thán có nòng cốt câu và loại câu cảm thán không có nòng cốt câu sẽ có những đặc điểm cấu trúc riêng. Đặc biệt, với loại câu cảm thán có nòng cốt câu, mỗi đặc điểm sẽ được công thức hóa thành một cấu trúc câu cảm thán.

3.2.1. Câu cảm thán không có nòng cốt câu

Trong tiếng Hàn, câu cảm thán không có nòng cốt câu là kiểu câu cảm thán rất đặc biệt vì chỉ có một từ cảm thán hoặc một từ tục đứng độc lập tạo thành câu cảm thán. Chính vì loại câu cảm thán này được cấu tạo bởi một từ vựng nên câu không có bộ phận nòng cốt câu, tức câu không có chủ ngữ và vị ngữ.

Ví dụ:

- (1) a. 어머! (Ôi trời!)
 b. 아빨짜! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 11) (Thôi chết!)
 c. 아이고! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 11) (Ôi giờ ôi!)
 d. 쟈장! (Mẹ kiếp!)
 e. 우라질! (Bố khi!)
 f. 빌어먹을! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 16) (Chết tiệt!)

Các ví dụ (1)a-f là các câu cảm thán không có nòng cốt câu, được cấu tạo bởi từ cảm thán (ví dụ 1a, 1b, 1c) hoặc được cấu tạo bởi từ tục (ví dụ 1d, 1e, 1f). Kiểu câu cảm thán này không có bộ phận nòng cốt câu nhưng vẫn biểu đạt được một thái độ, một cảm xúc trọn vẹn và có một ngữ điệu kết thúc câu có tác dụng biểu cảm. Những từ cảm thán hay từ tục đứng độc lập tạo thành câu và tất nhiên không thể xen thêm từ nào khác vào kết cấu của những câu cảm thán như vậy.

3.2.2. Câu cảm thán có nòng cốt câu

Câu cảm thán có nòng cốt câu được hiểu là câu cảm thán có kết cấu chủ ngữ - vị ngữ trong câu. Tuy nhiên, trong tiếng Hàn, có những câu cảm thán có nòng cốt câu dạng đầy đủ gồm cả chủ ngữ và vị ngữ nhưng cũng có những câu cảm thán có nòng cốt câu dạng không đầy đủ, tức là khuyết chủ ngữ hoặc khuyết vị ngữ.

Ví dụ:

- (2) a. 영화가 참 재미있구나! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 53) (Bộ phim hay thật!)

b. 향수 냄새가 아주 좋군요! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 54) (Mùi nước hoa thơm quá!)

c. 아직 안 먹었네! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 65) (Vẫn chưa ăn này!)

d. 아이구, 추워라! (Cho Yong-joon, 2017, tr. 119) (Trời ơi, lạnh quá!)

e. 어머! 비! (비가 오는 것을 알았을 때 놀라운 감정을 표현하는 상황) (Ôi! Mưa! – Biểu hiện cảm xúc bất ngờ khi phát hiện trời mưa)

Các ví dụ (2)a-e là các câu cảm thán có nòng cốt câu. Trong đó, ví dụ 2a, 2b là các câu cảm thán có nòng cốt câu dạng đầy đủ gồm cả chủ ngữ và vị ngữ; ví dụ 2c, 2d là các câu cảm thán khuyết thành phần chủ ngữ; ví dụ 2e là câu cảm thán khuyết thành phần vị ngữ.

Trong tiếng Hàn, phần lớn các câu cảm thán có nòng cốt câu dạng đầy đủ hoặc khuyết thành phần chủ ngữ. Trường hợp câu cảm thán khuyết thành phần vị ngữ là hi hữu và thường đặt trong những văn cảnh đặc biệt để bày tỏ sự bất ngờ, ngạc nhiên,... của người nói.

Dựa vào khả năng kết hợp cũng như vị trí của các từ cảm thán, yếu tố cảm thán so với nòng cốt câu, loại câu cảm thán có nòng cốt câu lại được chia nhỏ thành các loại sau:

3.2.2.1. Câu cảm thán dùng từ cảm thán với cấu trúc “từ cảm thán + nòng cốt câu”

Trong tiếng Hàn, từ cảm thán có vị trí khá tự do, lưu động trong câu. Từ cảm thán có thể đứng đầu câu, giữa câu hoặc cuối câu. Tuy nhiên, so với vị trí đứng giữa câu hoặc cuối câu của từ cảm thán thì loại câu cảm thán có từ cảm thán đứng trước nòng cốt câu (tức đứng ở đầu câu) là phổ biến hơn cả.

Ví dụ:

(3) a. 어, 열쇠 여기 있네! (Ồ, chìa khóa ở đây này!)

b. 세상에, 별일 다 보겠군! (Trời đất ơi, có cả chuyện thế này nữa sao?)

c. 아이고, 답답하군요! (Pong-si, 2014, tr. 21) (Trời ơi, khó chịu quá!)

d. 어머, 완전 신기하다! (Hong Jong-sun, 2017, tr. 47) (Ôi, thật kì diệu!)

e. 앓, 뜨거워라! (Á, nóng quá!)

f. 아, 엄마! (A, mẹ!)

Có thể thấy, các ví dụ (3)a-f trên đều là các câu cảm thán có từ cảm thán đứng ở đầu câu và đứng trước nòng cốt câu. Trong đó, nòng cốt câu có thể ở dạng đầy đủ gồm cả chủ ngữ và vị ngữ (ví dụ 3a, 3b) hoặc nòng cốt câu ở dạng không đầy đủ: khuyết chủ ngữ (ví dụ 3c, 3d, 3e) hoặc khuyết vị ngữ (ví dụ 3f). Đối tượng cảm thán là chủ thể (được biểu hiện bằng chủ ngữ) hoặc trạng thái, hành động của chủ thể (được biểu hiện bằng vị ngữ). Trong các câu cảm thán này, từ cảm thán đứng trước nòng cốt câu, đóng vai trò quan trọng trong việc thể hiện, bộc lộ cảm xúc, cảm tính hoặc lí tính của người nói. Những từ cảm thán này là thành phần độc lập trong câu, không có quan hệ cú pháp với thành phần còn lại trong câu. Chính vì thế chúng có thể tách biệt với nòng cốt câu, đứng độc lập thành câu cảm thán riêng như sau:

(4) a. 어! 열쇠 여기 있네! (Ố! Chìa khóa ở đây này!)

b. 세상에! 별일 다 보겠군! (Trời đất ơi! Có cả chuyện thế này nữa sao?)

c. 아이고! 답답하군요! (Trời ơi! Khó chịu quá!)

d. 어머! 완전 신기하다! (Ôi! Thật kì diệu!)

e. 앓! 뜨거워라! (Á! Nóng quá!)

f. 아! 엄마! (A! Mẹ!)

Nhìn vào các ví dụ (4)a-f, có thể thấy các từ cảm thán đứng độc lập, đi cùng dấu cảm thán kết thúc câu để tạo thành các câu cảm thán riêng: “어!” (Ố!), “세상에!” (Trời đất ơi!), “아이고!” (Trời ơi!), “어머!” (Ôi!), “앓!” (Á!), “어머!” (A!). Các từ cảm thán này tách biệt thành câu cảm thán độc lập và không có quan hệ cú pháp với các câu cảm thán ở phía sau.

3.2.2.2. Câu cảm thán dùng từ cảm thán với cấu trúc “nòng cốt câu + từ cảm thán”

Như đã đề cập đến ở trên, trong tiếng Hàn, từ cảm thán không chỉ có vị trí đứng đầu câu, trước thành phần nòng cốt câu mà từ cảm thán còn có vị trí đứng ở cuối câu, sau thành phần nòng cốt câu.

Ví dụ:

(5) a. 힘든 날도 이제는 다 지나갔어, 휴! (Những ngày vất vả cuối cùng cũng qua rồi, phù!)

b. 100 점, 아싸! (100 điểm, ồ yeah!)

c. 우리 결혼한 지 10 년이 되었구나, 헐! (Chúng ta kết hôn đã được 10 năm rồi, eo ơi!)

Các câu cảm thán ở các ví dụ (5)a-c có cấu trúc từ cảm thán đứng sau thành phần nòng cốt câu. Các từ cảm thán 휴 (phù) ở ví dụ 6a, 아싸 (ồ yeah) ở ví dụ 6b, 헐 (eo ơi) ở ví dụ 6c có vị trí đứng ở cuối câu, sau thành phần nòng cốt câu để biểu thị ý cảm thán cho câu. Thành phần nòng cốt câu cũng có thể ở dạng đầy đủ cả chủ ngữ và vị ngữ (ví dụ 5a, 5c) hoặc ở dạng không đầy đủ (ví dụ 5b).

3.2.2.3. Câu cảm thán có từ cảm thán xen giữa nòng cốt câu

Trong câu cảm thán, từ cảm thán có thể xen vào giữa nòng cốt câu, đứng sau chủ ngữ, trước vị ngữ để tăng thêm nét nghĩa cảm thán cho cả câu.

Ví dụ:

(6) a. 달이 참 밝구먼요! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 33) (Trăng quả là sáng!)

b. 여기 정말 눈이 많이 오는구나! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 31) (Ở đây đúng là mưa nhiều thật!)

Qua hai ví dụ 6a và 6b cho thấy từ cảm thán có thể đứng xen giữa thành phần nòng cốt câu, sau chủ ngữ và trước vị ngữ. Cụ thể, ví dụ 6a có từ cảm thán “참” (quả là), ví dụ 6b có từ cảm thán “정말” (thật) xen kẽ đứng giữa vào chủ ngữ và vị ngữ trong câu.

3.2.2.4. Câu cảm thán có cấu trúc “yếu tố cảm thán + nòng cốt câu”

Mặc dù không có thán từ trong câu nhưng với sự xuất hiện của các yếu tố cảm thán ngoài từ cảm thán bằng các từ loại biểu thị ý cảm thán như từ tục, phó từ đứng trước thành phần nòng cốt câu cũng truyền tải được những cảm xúc, tình cảm nào đó của người nói. Đối với kiểu câu cảm thán này, nòng cốt câu có thể ở dạng đầy đủ cả chủ ngữ, vị ngữ hoặc ở dạng không đầy đủ.

Ví dụ:

- (7) a. 진짜 아름답다! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 31) (Thật sự đẹp!)
- b. 그렇게 값이 싸냐! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 27) (Giá rẻ như thế á!)
- c. 얼마나 기쁘세요! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 27) (Vui biết bao!)
- d. 정말 믿을 수가 없습니다! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 16) (Thật sự không thể tin nổi!)
- e. 췌장, 못하겠네! (Chết tiệt, không làm được rồi!)

Các ví dụ (7)a-e là các câu cảm thán có yếu tố cảm thán đứng trước thành phần nòng cốt câu. Các yếu tố cảm thán có thể đứng trước nòng cốt câu trong tiếng Hàn là các phó từ và từ tục. Cụ thể: ví dụ (7)a-d, yếu tố cảm thán là các phó từ “진짜” (thật sự), “그렇게” (như thế), “얼마나” (biết bao), “정말” (thật sự), ví dụ 7e có yếu tố cảm thán là từ tục “췌장” (chết tiệt).

3.2.2.5. Câu cảm thán có cấu trúc “nòng cốt câu + yếu tố cảm thán”

Có thể nói, dạng câu cảm thán có cấu trúc “nòng cốt câu + yếu tố cảm thán” là phổ biến và đa dạng nhất trong tiếng Hàn. Tiếng Hàn là ngôn ngữ chấp dính và có một hệ thống các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán nên chỉ nói riêng đến yếu tố cảm thán là các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán thôi đã có thể thấy dạng câu cảm thán có cấu trúc này rất phong phú về số lượng. Ngoài ra, yếu tố cảm thán có vị trí đứng sau nòng cốt câu còn có thể là các phó từ, trợ từ,... Chính vì thế,

để phân tích triệt để cấu trúc cú pháp câu cảm thán dạng này, chúng tôi chia nhỏ thành hai trường hợp sau:

① Câu cảm thán có vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán đứng sau nòng cốt câu

Theo Noh Dae-kyu (1997, tr. 83) có 9 vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán cấu tạo nên câu cảm thán trong tiếng Hàn là: ① “군요”, ② “구려”, ③ “구먼”, ④ “구나”, ⑤ “군”, ⑥ “아/어라”, ⑦ “누나”, ⑧ “도다”, ⑨ “구먼요”. Tuy nhiên, hầu hết tất cả các cuốn sách viết về ngữ pháp tiếng Hàn hay giáo trình tiếng Hàn sơ cấp dùng trong giảng dạy đều chỉ ra vĩ tố kết thúc câu “네요” và “네” là các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán. Đến đây có thể thấy, chỉ kể đến vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán để cấu tạo nên câu cảm thán trong tiếng Hàn là có đến 11 vĩ tố. Những vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán này đứng sau thành phần nòng cốt câu và cấu thành nên câu cảm thán trong tiếng Hàn. Đây là nét đặc trưng cho ngôn ngữ Hàn Quốc – ngôn ngữ chấp dính khi mà chủ yếu dùng vĩ tố kết thúc câu để tạo nên nét nghĩa cho câu.

Ví dụ:

- (8) a. 여기가 선생님 택이군요! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 26) (Thì ra đây là nhà thầy giáo!)
- b. 저녁밥을 짓는구려! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 82) (Nấu cơm tối kìa!)
- c. 밥을 먹는구먼! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 72) (Thì ra là đang ăn cơm!)
- d. 날씨가 참 좋구나! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 26) (Thời tiết đẹp thật!)
- e. 그 옷이 너한테 참 잘 어울리는군! (Cái áo đó hợp với cậu quá!)
- f. 눈이 예뻐라! (Cho Yong-joon, 2017, tr. 120) (Mắt đẹp quá!)
- g. 저녁 놀 빈 하늘만 눈에 차누나! (박화문, ‘보리밭’) (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 82)
- (Chỉ còn bầu trời nơi ánh tà dương cô tịch ngập tràn trước mắt!)
- “Cánh đồng lúa mạch” - Park Hwa Moon
- h. 나그네의 근심은 끝이 없어서
빨래하는 처녀를 울리었도다! (홍사용,

‘흐르는 물을 붙들고서’) (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 82)

(Nỗi bất an khôn nguôi của kẻ lang thang
Làm lay động đến người thiếu nữ
đang giặt đồ)

“*Niu chặt dòng nước chảy*” – Hong Sa-Yong

i. “한국 음식을 잘 드시네요!” (Korean Language Center, 2009, tr. 31) (Bạn ăn đồ Hàn Quốc giỏi nhỉ!)

k. 밤사이엔 흰 눈이 내렸네! (Tuyết đã rơi vào ban đêm này!)

Các ví dụ (8)a-k trên đều là các câu cảm thán có vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán đứng sau nòng cốt câu. Các vĩ tố này được gắn vào sau các thân từ để tạo nên nét nghĩa cảm thán cho câu.

Trong tiếng Hàn, từ cảm thán hay yếu tố cảm thán như phó từ, trợ từ, tục từ, ... khá đa dạng nhưng sự tồn tại của chúng trong câu là không bắt buộc, chúng có thể xuất hiện hoặc không xuất hiện trong câu. Tuy nhiên, hầu như phần lớn các câu cảm thán trong tiếng Hàn đều có các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán. Qua đó có thể thấy được vị trí cũng như vai trò to lớn của các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán trong việc hình thành nên câu cảm thán tiếng Hàn.

② *Câu cảm thán có các yếu tố cảm thán khác vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán đứng sau nòng cốt câu*

Bên cạnh yếu tố cảm thán là các vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán, các yếu tố cảm thán khác như vĩ tố kết thúc câu biểu thị ý cảm thán (“-는걸”, “-거든”, “-는데”, ...), các phó từ, từ tục, các trợ từ cảm thán có vị trí đứng sau bộ phận nòng cốt câu để cấu thành nên câu cảm thán trong tiếng Hàn.

Ví dụ:

(9) a. 철수는 집에 이미 갔는걸. (Choi-su chắc đã về nhà rồi.)

b. 나도 바쁘거든. (Tôi cũng bận đấy chứ.)

c. 우산도 안 가져왔는데 (Korean Language Center, 2010, tr. 130) (Ô tó cũng không mang theo.)

d. 오늘 날씨가 좋다, 정말! (Hôm nay thời tiết đẹp thật!)

e. 또 떨어졌어, 우라질! (Lại trượt rồi, bố khi!)

f. 친구가 돌아옵니다그려! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 61) (Bạn trở về rồi!)

g. 오늘 바닷물은 정말 차갑군그래! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 61) (Nước biển hôm nay lạnh thật đấy!)

Nam Ki-sim và Ko Young-Kun (2005) đã đề cập đến một số vĩ tố như “-는걸”, “-거든”, “-는데” mặc dù không phải là vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán trực tiếp thể hiện nét nghĩa cảm thán nhưng chúng có thể biểu hiện một cách gián tiếp nét nghĩa cảm thán (tr. 186). Trong đó, vĩ tố “-는걸” được Lee Hye-ja và Lee Jong-hye (2006) định nghĩa là một vĩ tố biểu thị cảm xúc của người nói khi phát hiện ra một điều gì đó mới mẻ; vĩ tố “-는데” được nhận định là vĩ tố biểu hiện cảm xúc của người nói trước một sự thật bất ngờ, ngoài dự đoán hoặc ngoài sức tưởng tượng (tr. 236). Vĩ tố “-거든” được dùng khi người nói muốn diễn đạt một sự thật mà người nghe không biết đến. Tuy nhiên bản thân vĩ tố này cũng hàm chứa một mức độ nào đó cảm xúc muốn nhấn mạnh, khẳng định, giải thích của người nói.

Như vậy có thể thấy, ví dụ (9)a-c có các vĩ tố “-는걸”, “-거든”, “-는데” là các vĩ tố kết thúc câu biểu thị một cách gián tiếp nét nghĩa cảm thán bên cạnh lớp nghĩa sử dụng chính của chúng. Ví dụ 9a có vĩ tố “-는걸” vốn dĩ là vĩ tố dùng để thể hiện sự phỏng đoán. Tuy nhiên, bên cạnh nét nghĩa phỏng đoán đó, vĩ tố này còn biểu thị nét nghĩa cảm thán nhờ ngữ điệu cuối câu khi người nói phát ngôn. Ví dụ 9b có vĩ tố “-거든” dùng để giải thích cho người nghe về một sự thật mà người nghe không biết và kèm theo đó là cảm xúc của người nói khi muốn nhấn mạnh vào việc bản thân mình cũng bận. Ví dụ 9c có vĩ tố “-는데” mặc dù không phải là vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán nhưng cũng diễn tả cảm xúc ngạc nhiên của người nói khi phát hiện ra bên ngoài trời đang mưa.

Bên cạnh những vĩ tố kết thúc câu biểu thị ý cảm thán, trong tiếng Hàn còn có phó từ, từ tục có thể đứng sau bộ phận nòng cốt câu để cấu thành nên câu cảm thán trong tiếng Hàn. Ví dụ 9d có yếu tố cảm thán là phó từ “정말” (thật sự); ví dụ 9e có yếu tố cảm thán là từ tục “우라질” (bồ khi) đứng sau thành phần nòng cốt câu.

Một số trợ từ cảm thán trong tiếng Hàn cũng có vị trí đứng sau nòng cốt câu để thể hiện ý cảm thán cho câu. Nghiên cứu của Jung Sun-ju về “Các hình thức biểu hiện cảm thán trong tiếng Hàn” (2005) đã chỉ ra hai trợ từ cảm thán đứng sau nòng cốt câu trong tiếng Hàn: trợ từ cảm thán “-그러” đứng sau vị từ, được gắn vào sau một số vĩ tố kết thúc câu ở thể văn trang trọng, thuộc phép kính ngữ; trợ từ “-그래” đứng cuối câu để bộc lộ cảm xúc của người nói muốn nhấn mạnh nội dung được đề cập đến ở phía trước. Ví dụ 9f ở trên có trợ từ cảm thán “-그러”, ví dụ 9g có trợ từ cảm thán “-그래” đều đứng sau các vĩ tố kết thúc câu để nhấn mạnh nội dung được đề cập đến ở phía trước.

3.2.2.6. Câu cảm thán có yếu tố cảm thán xen vào giữa nòng cốt câu

Như phân tích ở trên, yếu tố cảm thán có thể đứng ở trước bộ phận nòng cốt câu, sau bộ phận nòng cốt câu và chúng cũng có thể xen vào giữa nòng cốt câu để biểu thị ý cảm thán. Các yếu tố cảm thán có thể xen vào giữa nòng cốt câu chỉ có thể là các trợ từ cảm thán hoặc phó từ. Nghiên cứu của Bùi Thị Nguyệt về “So sánh câu cảm thán tiếng Hàn và câu cảm thán tiếng Việt” (2012) đã chỉ ra hai trợ từ cảm thán có thể xen vào giữa nòng cốt câu, đó là trợ từ “-도” và trợ từ “-(이)나”. Trợ từ “-도” là trợ từ bổ trợ gắn vào sau các danh từ, đứng giữa nòng cốt câu để bộc lộ cảm xúc ngạc nhiên, thất vọng,... của người nói. Trợ từ “-(이)나” là trợ từ bổ trợ đứng sau các danh từ. Bên cạnh việc nhấn mạnh vào trọng lượng, mức độ thì trợ từ này còn thể hiện cảm xúc bất ngờ, ngạc nhiên của người nói.

Ví dụ:

- (10) a. 사람이 하나도 없군! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 37) (Một người cũng không có!)
 b. 선생님은 시를 백 수나 외우신다더라! (Thầy giáo học thuộc tới hàng trăm bài thơ)
 c. 손님이 굉장히 많구려! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 26) (Khách đông vô cùng!)
 d. 발이 얼마나 아플까! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 27) (Chân đau biết bao!)
 e. 그렇게 값이 싸냐! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 27) (Giá rẻ như thế sao!)

Các ví dụ (10)a-e là các câu cảm thán có yếu tố cảm thán xen vào giữa nòng cốt câu. Trong đó, ví dụ 10a dùng trợ từ cảm thán “-도” (cũng) diễn tả cảm xúc thất vọng của người nói khi đến cái tối thiểu là nước cũng không có; ví dụ 10b dùng trợ từ cảm thán “-나” (tận, những) diễn tả cảm xúc ngạc nhiên của người nói khi biết Minsu ăn tận ba bát cơm. Trợ từ “-도” và trợ từ “-(이)나” là hai trợ từ cảm thán chỉ có thể xen vào giữa nòng cốt câu chứ không thể đứng trước hoặc sau nòng cốt câu. Ví dụ 10c có phó từ “굉장히” (vô cùng); ví dụ 10d có phó từ “얼마나” (biết bao); ví dụ 10e có phó từ “그렇게” (như thế) là các yếu tố cảm thán đứng sau chủ ngữ và trước vị ngữ, nói cách khác là chúng xen vào giữa nòng cốt câu để tăng thêm tính cảm thán cho câu.

3.2.2.7. Câu cảm thán có yếu tố cảm thán nằm trong thành phần câu ghép

Khác với các trường hợp đã phân tích ở trên, trường hợp này yếu tố cảm thán có thể nằm trong thành phần câu ghép để tạo nên câu cảm thán. Trong tiếng Hàn, câu ghép được định nghĩa là câu có cấu tạo từ hai cụm chủ vị trở lên. Câu ghép là câu do nhiều vế để câu ghép lại, thường chúng ta ghép hai vế để tạo ra câu ghép. Mỗi vế câu có cấu tạo giống một câu đơn. Trong tiếng Hàn, các yếu tố cảm thán có thể nằm trong các vế câu của một câu ghép để biểu thị ý cảm thán cho câu.

Ví dụ:

- (11) a. 네가 이렇게 크다니 정말 세월 빠르구나!

(Trông bé lớn thế này thì mới thấy đúng là thời gian trôi nhanh thật!)

b. 전화를 여러 번 걸었는데 안 받으셨네요!
(Đã gọi điện thoại nhiều lần rồi mà không bắt máy!)

c. 요즘 비행기 값이 얼마나 비싼지 정말 놀랐어! (Jung Sun-ju, 2005, tr. 56) (Đạo này giá vé máy bay đắt biết bao, tôi rất ngạc nhiên!)

d. 어떻게나 시내가 공부를 잘 하는지, 나는 기쁘다! (Noh Dae-kyu, 1997, tr. 28) (Si-ne học giỏi như thế, tôi vui!)

e. 요즘 물가가 어찌나 비싼지, 나는 놀랐다!
(Noh Dae-kyu, 1997, tr. 29) (Đạo này sao mà vật giá đắt đỏ thế, tôi rất ngạc nhiên!)

Các ví dụ (11)a-e là các câu ghép trong tiếng Hàn, trong đó yếu tố cảm thán đan xen, nằm trong thành phần câu ghép. Cụ thể như sau:

Ví dụ 11a có yếu tố cảm thán là phó từ “정말” (thật sự) đứng ở giữa 2 vế của một câu ghép và có vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán là “구나” đứng ở cuối câu. Ví dụ 11b có yếu tố cảm thán là vĩ tố kết thúc câu dạng cảm thán “네요” đứng ở cuối câu. Các yếu tố cảm thán này mặc dù chỉ nằm trong một vế câu, một thành phần của câu ghép nhưng nét nghĩa cảm thán vẫn bao trùm cho cả câu nên câu ghép đó vẫn được coi là câu cảm thán.

Ví dụ 11c-e xét về mặt hình thái thì đây là các câu cảm thán có chứa thành phần bổ trợ mang nghĩa cảm thán. Về mặt cấu trúc cú pháp, các yếu tố cảm thán ở kiểu câu ghép này nằm ở cả hai vế câu. Vế 1 có các phó từ “얼마나” (biết bao), “어떻게나” (như thế, thế nào mà), “어찌나” (sao mà) và có yếu tố bổ trợ mang nghĩa cảm thán “-지”; vế 2 của câu ghép sẽ có vị từ là các tính từ chỉ cảm xúc như “기쁘다” (vui) ở ví dụ 11c, 11d hoặc “놀랐다” (ngạc nhiên) như ở ví dụ 11e. Như vậy, kiểu câu ghép này có yếu tố cảm thán nằm ở vị trí ở cả hai vế câu, hai thành phần của câu ghép, vì thế đương nhiên chúng được coi là câu cảm thán.

4. Kết luận

Bài viết này đã tiến hành phân loại câu cảm thán tiếng Hàn dựa vào nòng cốt câu để làm rõ được các loại hình của câu cảm thán tiếng Hàn cũng như thấy được vị trí của các từ cảm thán và yếu tố cảm thán so với thành phần nòng cốt câu. Bên cạnh đó, bài viết cũng đã chỉ ra các đặc điểm cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn thông qua việc cấu trúc hóa - công thức hóa mối quan hệ giữa nòng cốt câu với các thành phần liên quan.

1) Câu cảm thán dùng từ cảm thán với cấu trúc “*từ cảm thán + nòng cốt câu*”

2) Câu cảm thán dùng từ cảm thán với cấu trúc “*nòng cốt câu + từ cảm thán*”

3) Câu cảm thán có từ cảm thán xen giữa nòng cốt câu

4) Câu cảm thán có cấu trúc “*yếu tố cảm thán + nòng cốt câu*”

5) Câu cảm thán có cấu trúc “*nòng cốt câu + yếu tố cảm thán*”

6) Câu cảm thán có yếu tố cảm thán xen vào giữa nòng cốt câu

7) Câu cảm thán có yếu tố cảm thán nằm trong thành phần câu ghép

Qua việc phân tích đặc điểm cấu trúc cú pháp câu cảm thán tiếng Hàn theo các loại hình trên, bài viết đã làm sáng tỏ vị trí và khả năng kết hợp của các từ cảm thán, yếu tố cảm thán như trợ từ, phó từ, tục từ,... so với thành phần nòng cốt câu; làm rõ được đặc điểm phương thức tạo câu cảm thán trong tiếng Hàn. Việc phân tích cấu trúc cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn góp phần đưa ra cái nhìn khái quát về đặc điểm cú pháp của câu cảm thán tiếng Hàn, đặt nền tảng cho những nghiên cứu sâu rộng hơn trong tương lai. Tuy nhiên đây mới chỉ là nghiên cứu bước đầu; do vậy cần có những nghiên cứu chuyên sâu hơn nữa về các vấn đề liên quan đến cú pháp câu cảm thán tiếng Hàn dựa trên những cách tiếp cận khác như ngôn ngữ học tri nhận, ngôn ngữ học ứng dụng, giáo dục tiếng Hàn,...

Tài liệu tham khảo

- Bùi, T. T. M. (2006). *Exclamations in English and Vietnamese – A contrastive analysis* [Master's thesis, VNU University of Languages and International Studies].
- Đỗ, M. T. C. (2019). *Hangugeowa betunameseoui munjang kusong daejo yeongu* [Master's thesis, Chonnam National University]. <https://lib.skku.edu/#/eds/detail?an=edsker.000004729655&dbId=edsker>
- Gu, B. K., Park, J. Y., Lee, S. U., & Hwang, S. Y. (2015). *Hangugeo munbeop Chongnon 1*. Jipmoondang.
- Hong, J. S. (2017). Hangugeo kueoui kamtanmun pyohyeon. *The Korean Language and Literature*, 101, 41-48. <http://dx.doi.org/10.21793/koreall.2017.101.37>
- Hồ, T. T. L. (2007). *Câu cảm thán trong tiếng Anh so sánh với tiếng Việt* [Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh].
- Jo, M. H. (2019). Hangugeo kamtanmun siljongui bipanjeok gochal. *The Korean Language and Literature*, 101, 67. <http://www.riss.kr/link?id=A106102304>
- Joo, M. S. (2007). *Hangugeoul munpopgujo*. Hankookmunhwasa
- Kim, J. S., Kim, I. G., Park, D. H., Lee, B. G., Lee, H. Y., Jong, H. J., Choi, J. S., & Ho, Y. (2005). *Woekukineul wihan Hangugeo munbeop 1*. Communication Books.
- Korean Language Center. (2009). *Fun fun Korean 2*. Korea University.
- Korean Language Center. (2010). *Fun fun Korean 3*. Korea University.
- Lê, T. T. G. (2021, November 6). *Đào tạo tiếng Hàn ở Việt Nam – thực trạng và những thách thức trong bối cảnh mới* [Conference presentation]. Giáo dục ngoại ngữ online trong thời đại mới: Tìm kiếm giải pháp cho giáo dục tiếng Hàn, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn, T. H. N. (2004). *Câu cảm thán trong tiếng Việt* [Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội]. Repository. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/34873
- Noh, D. K. (1997). *Hangugeoui kamtanmun*. Kookhakjaryowon.
- Park, J. A. (2018). *Hangugeo gyoyukeul wihan kamtansa yeongu* [Master's thesis, Kyung Hee University]. <http://www.riss.kr/link?id=T14887566>
- Phạm, T. V. (2010). *Hành động cảm thán trong tiếng Việt* [Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Tp. HCM]. <http://dlib.hcmue.edu.vn/handle/SPHCM/17422>
- Prajuab, Y. (2000). *Hangugeowa tekukoul munjanggujo daejo punsok yeongu* [Doctoral dissertation, Jeonju University]. <http://www.riss.kr/link?id=T9849304>
- Song, C. S. (2018). Gukokyoyukeseo munhyong kyoyukul pilyosong. *The Society of Korean Language and Literature Education*, 67, 19-22. <http://www.riss.kr/link?id=A105435270>
- Sun, C. (2019). *Jungkukin haksupjarul wihan hangugeo jongkyolomiul kyoyuk yeongu* [Master's thesis, Pusan National University]. <https://lib.skku.edu/#/eds/detail?an=edsker.000004649559&dbId=edsker>
- Sun, X., & Kim, J. (2018). Han-Jung munjang jongkyol yuhyong deajo bunsok yeongu. *The Society Of Korean Semantics*, 59, 124-126. <http://dx.doi.org/10.19033/sks.2018.03.59.109>
- Tang, Q. (2020). Han-Jung kamthanmun silhyon yangsangul daejo yeongu. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16, 168-174. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.16.165>

CHARACTERISTICS OF THE SYNTACTIC STRUCTURES OF KOREAN EXCLAMATORY SENTENCES

Nguyen Thi Thu Hien

*Faculty of Korean Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam*

Abstract: With the function of expressing various emotions and feelings, exclamatory sentences are used relatively frequently by Koreans in daily life. One of the factors that create this diverse expressive function is the special syntactic features of the Korean language. Researching syntactic characteristics in Korean, each scholar has a different approach, such as analyzing the characteristics of exclamation words, exclamation endings, etc. However, this article chooses a new, yet to be systematically mentioned in previous studies on Korean exclamatory sentences. That is to learn the syntactic features of exclamatory sentences through structurizing Korean exclamation sentences based on the sentence core. Accordingly, the article categorizes Korean exclamatory sentences into two types: exclamatory sentences with a sentence core and exclamation sentences without a sentence core. In the first type, based on combining and positioning the exclamatory words, the exclamation element with the sentence core can be classified more specifically into many exclamatory sentence structures. Exclamatory words and elements in Korean are also vibrant, including adverbs, auxiliary verbs, proverbs, exclamatory sentence-finalsuffixes, etc. Therefore, the combination of words and emotional elements with a sentence core to structurize and formulate into exclamatory expressions will help learners and scholars have a clearer, newer and more systematic view of the syntactic features, also known as characteristics of Korean exclamatory sentence creating methods.

Keywords: Korean exclamatory sentences, syntactic structural features, sentence core, exclamatory words, exclamatory elements

TỪ CHÍNH TRỊ - XÃ HỘI TRONG VĂN HỌC CẬN ĐẠI TRUNG QUỐC (TRÊN NGŨ LIỆU TÁC PHẨM CỦA HỒ THÍCH THUỘC PHONG TRÀO TÂN VĂN HÓA)

Trần Thị Thanh Huyền*

*Bộ môn Ngôn ngữ và Văn hóa Đông Nam Á, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 24 tháng 8 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 12 tháng 10 năm 2021 ; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 3 năm 2022

Tóm tắt: Thời cận đại Trung Quốc đã xuất hiện nhiều văn bản, tác phẩm diễn tả những tư tưởng mới, lớp từ mới. Trong đó phải kể đến từ chính trị - xã hội, những từ chuyên môn thường được dùng trong các ngành khoa học chính trị, xã hội mà nội dung của chúng là biểu thị những sự vật, hiện tượng, khái niệm, tri thức thuộc lĩnh vực chính trị, khoa học xã hội nhân văn... Để làm rõ những từ chính trị, xã hội trong phong trào Tân văn hóa, bài viết khảo sát từ chính trị, xã hội trên hai văn bản của tác giả Hồ Thích là *Cảm xúc hồi hương* (4.328 chữ) và *Bàn về cải lương văn học* (6.237 chữ). Việc nghiên cứu, khảo sát từ chính trị, xã hội trong văn học cận đại Trung Quốc đã góp phần làm rõ hơn những đặc điểm ngôn ngữ thời kỳ này như xuất hiện nhiều từ mới, khái niệm mới, nhiều từ được mở rộng nghĩa... Bên cạnh đó, việc khảo sát các từ chính trị, xã hội thời cận đại Trung Quốc còn có giá trị trong việc nghiên cứu, giảng dạy ngôn ngữ nói chung và tiếng Hán nói riêng.

Từ khóa: từ, chính trị, xã hội, Trung Quốc, phong trào Tân Văn hóa

1. Đặt vấn đề

Thời cận đại Trung Quốc với những biến chuyển lịch sử đã có sự xuất hiện của những nhà yêu nước, những trí thức với những tư tưởng mới, quan niệm mới nhằm thay đổi thời cuộc. Sự tiếp xúc với văn hóa, văn minh phương Tây, những tư tưởng mới, khoa học tiên tiến mang đến cho Trung Quốc một làn gió mới, một luồng sinh khí mới, một vận hội lịch sử mới để cải cách và duy tân. Trách nhiệm hiện đại hóa văn học Trung Quốc lúc bấy giờ đã được lịch sử giao phó cho lớp trí thức sau cách mạng Tân Hợi: Trần Độc Tú, Lý Đại Chiêu, Hồ Thích... Công cuộc dịch và phổ biến rộng rãi văn học nước ngoài của các trí thức đương thời đã góp phần quan trọng trong việc hiện đại hóa

văn học Trung Quốc. Những sự biến đổi ấy được phản ánh trong nhiều tác phẩm, nhiều văn bản được diễn tả bằng lớp từ mới, cách diễn đạt mới, thể hiện những tư tưởng mới về chính trị, xã hội. Trong đó phải kể đến lớp từ chính trị, xã hội - một lĩnh vực đặc biệt, luôn phản ánh sâu sắc diện mạo chính trị của một quốc gia, đời sống vật chất tinh thần của nhân dân.

Việc nghiên cứu, khảo sát những từ chính trị, xã hội trên một số văn bản của thời cận đại Trung Quốc không chỉ giúp chúng ta hiểu được ý nghĩa lịch sử, những chuyển biến trong nhận thức, hành động, xu hướng của thời đại mà còn góp phần làm rõ hơn những đặc điểm ngôn ngữ thời kỳ này của Trung Quốc.

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: huyenapa2010@gmail.com

Trong phạm vi bài nghiên cứu, chúng tôi lựa chọn phong trào Tân văn hóa bởi đây là một phong trào giải phóng tư tưởng chống lại chế độ phong kiến do một số trí thức tiên tiến ở Trung Quốc khởi xướng vào đầu thế kỷ XX. Phong trào này đã tấn công mạnh mẽ và làm lung lay nền thống trị lâu đời của chế độ phong kiến, đánh thức thế hệ thanh niên Trung Quốc, đặc biệt là giới trí thức trẻ, chịu ảnh hưởng các tư tưởng dân chủ và khoa học phương Tây. Phong trào Tân văn hóa với tư tưởng dân chủ mới của giới trí thức, học sinh, sinh viên và hành động yêu nước của họ có thể được xem như là kết quả của quá trình tiếp nhận những tư tưởng từ Tân thư (chỉ sách báo với những kiến thức, tư tưởng mới...) thông qua những con đường khác nhau. Với Tân thư, các nhà cải cách và duy tân Trung Quốc cận đại không chỉ tìm thấy phương cách và con đường để đưa Trung Quốc thoát khỏi chế độ phong kiến cổ hủ, mà còn tìm thấy phương cách và con đường để giải phóng những năng lực trí tuệ - tinh thần tiềm ẩn trong con người Trung Quốc. Đó cũng là một trong những tư tưởng thời đại để chấn hưng đất nước Trung Hoa, đưa đất nước hòa nhập với tiến trình phát triển chung của khu vực và thế giới. Trong bài nghiên cứu, tác giả lựa chọn hai tác phẩm của tác giả 胡适 (Hồ Thích) để khảo sát là: 归国杂感 (Tạm dịch: *Cảm xúc hồi hương*) (1918 年) 4.328 chữ và 文学改良刍议 (Tạm dịch: *Bàn về cải lương văn học*) (1917 年) 6.237 chữ.

Sở dĩ tác giả lựa chọn tác phẩm của Hồ Thích bởi Hồ Thích là nhân vật tiên phong với những tư tưởng chủ đạo trong phong trào Tân văn hóa, cũng là người có những đóng góp không nhỏ cho cải cách ngôn ngữ ở Trung Quốc. Bên cạnh đó, ông còn là nhà tư tưởng, nhà văn và nhà triết học Trung Quốc hiện đại. Ông viết nhiều tác phẩm, nhiều bài phát biểu tuyên truyền tự do dân chủ, khoa học, đặc biệt hô hào đổi mới văn học, dùng Bạch thoại để sáng tác gây ảnh hưởng to lớn đến văn học Trung Quốc và xã hội đương thời.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Bài viết khảo sát từ ngữ trên một số văn bản phong trào Tân văn hóa để hiểu rõ hơn về một hiện tượng ngôn ngữ là từ chính trị, xã hội trong tiếng Hán. Bên cạnh đó cũng thấy được những chuyển biến trong nhận thức, xu hướng của văn học Trung Quốc cận đại và rút ra một số nhận xét về ngôn ngữ giai đoạn này.

3. Cơ sở lý thuyết

Từ vựng là một bộ phận của ngôn ngữ. Từ chính trị, xã hội là một bộ phận từ ngữ đặc biệt quan trọng trong mỗi một ngôn ngữ vì lớp từ ngữ này phản ánh trình độ nhận thức, quan điểm, lập trường,... của cá nhân, cộng đồng sử dụng nó. Để truyền tải nội dung chính xác mang quan điểm, lập trường rõ rệt đòi hỏi lớp từ chính trị, xã hội phải được phân biệt rõ ràng với lớp từ thông thường về mặt ý nghĩa.

Thời cận đại Trung Quốc, hệ thống từ chính trị, xã hội không chỉ là hệ thống thuật ngữ thông thường mà chúng là những từ biểu thị các khái niệm có giá trị văn hoá mới nhưng lại được diễn đạt bằng vỏ ngôn ngữ có vẻ quen thuộc. Cho đến nay, có khá nhiều quan điểm được đưa ra về thuật ngữ chính trị, thuật ngữ khoa học xã hội hay thuật ngữ chính trị, xã hội như:

Về thuật ngữ chính trị, Lý Vĩ (李伟) cho rằng: thuật ngữ chính trị có hàm nghĩa riêng biệt, được hình thành trong quá trình đảng và chính phủ xử lý các hoạt động sự việc cụ thể của quốc gia trên nhiều phương diện như: quốc phòng, khoa học, kỹ thuật, giáo dục, dân sinh,... (中国政治术语是之党和政府在处理内政外交及国防、科技、教育、民生等多方面的国家事务的一系列活动中形成的那些具有特别含义的政治词汇) (Li, 2014, tr. 133-135)

Về thuật ngữ khoa học xã hội, trong *Chỉ nam quy phạm học thuật khoa học xã hội nhân văn các trường Cao đẳng, Đại học* (高校人文社会科学学术规范指南) có viết: thuật ngữ khoa học xã hội như kinh tế học, xã hội

học, chính trị học, pháp học... ngành này có những đặc điểm riêng, khác với khoa học tự nhiên (社会科学例如经、社会学、政治学、法学等, 有其不同于自然科学的特点) (Jiàoyù bù shèhuì kēxué wěiyuánhuì xuéfēng jiànshè wěiyuánhuì, 2009, tr. 2)

Tùng Đức Xương (丛德昌) khi nghiên cứu về thuật ngữ chính trị, xã hội, cho rằng: trong bối cảnh giao lưu quốc tế hiện nay, sự đan xen của từ ngữ chính trị, xã hội ngày càng nhiều. Sử dụng thuật ngữ mô phỏng để mở rộng phạm vi của thuật ngữ chính trị, xã hội, nguồn gốc chủ yếu là từ: 1. phương diện quốc tế; 2. phương diện quân sự; 3. phương diện kinh tế chính trị; 4. phương diện tác phẩm chính luận; 5. phương diện tác phẩm văn học... (仿造术语来扩大社会政治术语的适用范围, 其主要来源是: 1) 国际关系方面; 2) 军事方面; 3) 政治经济方面; 4) 政论作品方面; 5) 文学作品方面) (Cong, 1989, tr. 12)

Từ chính trị, xã hội là những từ, cụm từ để gọi tên những hiện tượng, những khái niệm chính trị, xã hội, kinh tế, triết học, quan điểm,... Nếu xét về nội dung mà lớp từ ngữ này truyền tải tính chính xác của chúng, chúng ta có thể gọi chúng là những thuật ngữ khoa học (Nguyễn, 1981, tr. 72).

Từ chính trị, xã hội hay bất cứ các thuật ngữ của một ngành khoa học nào cũng đều được quy định bởi hệ thống các lớp từ ngữ, từ đó chúng ta có thể nhận diện một cách cụ thể các ngành khoa học khác nhau. Nếu như thuật ngữ trong các ngành khoa học tự nhiên mang tính chính xác, cụ thể, ít có thay đổi về mặt ngữ nghĩa, thì các thuật ngữ chính trị, xã hội thường đi đôi với những sự

Bảng 1

Bảng thống kê từ đơn tiết – từ đa tiết trong hai tác phẩm 归国杂感 (Cảm xúc hồi hương) và 文学改良刍议 (Bàn về cải lương văn học)

STT	Tên tác phẩm	Nội dung khảo sát	Độ dài/ chữ	Từ đơn tiết	Từ đa tiết
1	归国杂感 (Cảm xúc hồi hương)	Số lượng	4.328	2.097	2.215
		Tỷ lệ	100%	48,45%	51,17%

kiện lịch sử, biến động của xã hội và linh hoạt hơn so với những thuật ngữ của các ngành khoa học khác. Từ chính trị, xã hội bao giờ cũng thể hiện một cách kịp thời và chính xác, theo một quan điểm và lập trường rõ ràng, nội dung biểu hiện của nó luôn luôn mang tính giai cấp, là vũ khí sắc bén để đấu tranh, gắn liền với sự phát triển của xã hội loài người.

Vì vậy, có thể hiểu từ chính trị - xã hội là những từ chuyên môn thường được dùng trong các ngành khoa học chính trị xã hội mà nội dung của chúng là biểu thị những sự vật, hiện tượng, khái niệm, những tri thức... thuộc lĩnh vực chính trị, khoa học xã hội nhân văn,...

4. Phương pháp nghiên cứu

Để làm rõ từ chính trị, xã hội trong phong trào Tân văn hóa, bài viết sử dụng phương pháp thống kê, định lượng từ ngữ trong các tác phẩm của Hồ Thích. Thông qua kết quả nghiên cứu định lượng, đặc biệt là các từ có tần suất xuất hiện nhiều trong các tác phẩm, chúng tôi dùng phương pháp quy nạp, miêu tả, phân tích để làm sáng rõ hơn những vấn đề ngôn ngữ Trung Quốc, giai đoạn cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX.

5. Kết quả khảo sát

5.1. Từ đơn tiết – đa âm tiết

Qua khảo sát các tác phẩm *Cảm xúc hồi hương* và *Bàn về cải lương văn học*, bài viết có bảng thống kê về số lượng từ đơn tiết và đa tiết như sau:

2	文学改良刍议	Số lượng	6.237	3.093	3.064
	(Bàn về cải lương văn học)	Tỷ lệ	100%	49,59%	49,12%

Kết quả khảo sát cho thấy, từ đơn tiết giai đoạn này vẫn chiếm ưu thế trong văn bản. Trong *Cảm xúc hồi hương*, từ đơn tiết chiếm 51,17% và trong *Bàn về cải lương văn học* từ đơn tiết chiếm 49,12% trên tổng số từ. Từ đơn tiết thời cận đại tuy vẫn có tỷ lệ phần trăm lớn trong văn bản nhưng không chiếm tỷ lệ gần như tuyệt đối như trong Hán ngữ cổ đại. Từ đa tiết trong *Cảm xúc hồi hương* chiếm 48,45%; từ đa tiết trong *Bàn về cải lương văn học* chiếm 49,59%. Từ kết quả khảo sát, chúng ta có thể thấy, từ đơn âm tiết có xu hướng giảm đi đáng kể so với các văn bản cổ, từ đa âm tiết chiếm tỷ lệ không nhỏ trong hệ thống từ vựng, hình thành một xu thế phát triển của ngôn ngữ - từ đa tiết chiếm ưu thế. Đây cũng là xu thế phát triển chung từ văn ngôn sang bạch thoại về mặt từ vựng.

Có thể nói, sự phát triển của ngôn

Bảng 2

Bảng thống kê từ chính trị - xã hội trong hai tác phẩm 归国杂感 (Cảm xúc hồi hương) và 文学改良刍议 (Bàn về cải lương văn học)

STT	Tên tác phẩm	Nội dung khảo sát	Độ dài/ chữ	Từ chính trị - xã hội
1	归国杂感 (Cảm xúc hồi hương)	Số lượng	4.328	307
		Tỷ lệ	100%	7,24%
2	文学改良刍议 (Bàn về cải lương văn học)	Số lượng	6.237	244
		Tỷ lệ	100%	3,91%

Từ chính trị - xã hội trong phong trào Tân văn hóa giai đoạn cận đại Trung Quốc được sử dụng trong văn bản khá nhiều và xuất hiện nhiều từ mang khái niệm mới. Với mục đích đưa những tư tưởng mới đến quần chúng nhân dân một cách hiệu quả nhất, những nhà yêu nước thời cận đại đã sử dụng phong cách nghị luận và lớp từ chính trị - xã hội trong các văn bản tuyên truyền, vận động. Tần suất xuất hiện của các từ chính trị, xã hội trong văn bản khá đa dạng, thấp nhất là 01 và cao nhất là 54. Các từ có tần suất xuất hiện

ngữ đi liền với sự phát triển của xã hội. Sự phát triển của Hán ngữ cũng không nằm ngoài quy luật này. Khi xã hội Trung Quốc có những biến động, sự tiếp xúc văn hóa giữa người Trung Hoa và các nước trên thế giới ngày càng mạnh mẽ thì ngày càng có nhiều các sự vật hiện tượng mới xuất hiện. Do đó, tiếng Hán cũng có những sự thay đổi đáng kể, nhiều từ ngữ mới xuất hiện, trong đó có các từ song tiết, đa tiết và được đề cập rộng rãi. Những năm cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX từ đa tiết được sản sinh tương đối nhiều.

5.2. Từ chính trị - xã hội là từ đa tiết

Để có cơ sở thực tế về từ chính trị, xã hội phục vụ cho phân tích, chúng tôi đã tiến hành khảo sát từ chính trị, xã hội là từ đa tiết trên văn bản cho kết quả khảo sát thể hiện trong bảng sau:

càng thấp thì số lượng càng nhiều; các từ có tần suất xuất hiện càng cao thì số lượng càng ít.

Kết quả cho thấy từ chính trị - xã hội được lặp lại nhiều lần hay một vài lần như sau: *Cảm xúc hồi hương* từ chính trị - xã hội chiếm 7,24%; *Bàn về cải lương văn học* chiếm tỷ lệ 3,91% toàn văn bản. Trên thực tế những từ chính trị - xã hội xuất hiện trong các tác phẩm nếu không tính các từ trùng lặp là: *Bàn về cải lương văn học*: 96 từ; *Cảm xúc hồi hương*: 138 từ.

Thông qua kết quả khảo sát, chúng tôi nhóm các từ cố định mang khái niệm chính trị, xã hội và lựa chọn một số từ có tần suất xuất hiện cao trong hai tác phẩm *Cảm xúc hồi hương*, *Bàn về cải lương văn học* và giải thích từ, cụ thể như sau:

Tác phẩm *Bàn về cải lương văn học*:

Quốc gia, lãnh thổ, dân tộc: 中国 *Trung Quốc*; 美国 *Mĩ quốc*; 欧洲 *Âu châu*; 中国北部 *Trung Quốc Bắc bộ*;...

Kinh tế, chính trị: 价值 *giá trị*; 公里 *công lý*; 国会 *quốc hội*; 服劳报国 *phục lao báo quốc*; 志气 *chí khí*; 主张 *chủ trương*; 攻击 *công kích*; 参军 *tham quân*; 指挥 *chỉ huy*; 政府 *chính phủ*; 异国 *dị quốc*; 同志 *đồng chí*;...

Khoa học, giáo dục, xã hội: 文学 *văn học*; 文法 *văn pháp*; 小说 *tiểu thuyết*; 文明 *văn minh*; 文论 *văn luận*; 社会 *xã hội*; 少年 *thiếu niên*; 作者 *tác giả*; 读者 *độc giả*; 白话小说 *bach thoại tiểu thuyết*; 白话文学 *bach thoại văn học*; 新教 *tân giáo*; 旧约 *cựu ước*; 新约 *tân ước*; 英文 *Anh văn*; 国语 *quốc ngữ*;...

Tác phẩm *Cảm xúc hồi hương*:

Quốc gia, lãnh thổ, dân tộc: 美国 *Mĩ quốc*; 中国 *Trung Quốc*; 横滨 *Hoành Tân* (Yokohama Nhật Bản); 上海 *Thượng Hải*; 北京 *Bắc Kinh*; 徽州 *Huy Châu*; 欧美 *Âu Mỹ*; 英国 *Anh quốc*; 西洋 *Tây dương*; 日本 *Nhật Bản*; 东京 *Đông Kinh*; 日本人 *Nhật Bản nhân*; 岛国 *đảo quốc*;...

Kinh tế, chính trị: 革命 *cách mạng*; 朝代 *triều đại*; 帝国 *đế quốc*; 复辟 *phục tịch*; 公堂 *công đường*; 墨家 *Mặc gia*; 财政 *tài chính*; 经费 *kinh phí*; 商业 *thương nghiệp*; 法政 *pháp chính*; 账房 *trường phòng*;...

Khoa học, giáo dục, xã hội: 留学生 *lưu học sinh*; 扑克 *phốc khắc* (poker); 哲学 *triết học*; 轮船 *luân thuyền*; 火车 *hỏa xa*; 书籍 *thư tịch*; 通行 *thông hành*; 欧文 *Âu văn*; 英文 *Anh văn*; 现代 *hiện đại*; 学术 *học thuật*; 教授 *giáo thụ*; 女工 *nữ công*; 工厂 *công xưởng*; 工人 *công nhân*; 风琴 *phong cầm*; 知识 *tri thức*; 社会 *xã hội*; 警察 *cảnh sát*;...

Sau khi nhận diện những từ ngữ chính trị, xã hội, chúng tôi đã thống kê được

số lượng từ ngữ chính trị - xã hội trong các tác phẩm và nhận thấy từ ngữ chính trị - xã hội xuất hiện trong các văn bản khá đa dạng. Số lượng từ xuất hiện một vài lần chiếm tỷ lệ cao và những từ xuất hiện với tần suất cao là rất ít. Do các từ chính trị - xã hội xuất hiện tương đối nhiều, tần suất xuất hiện của các từ đa dạng, nên trong phạm vi nghiên cứu của bài viết, chúng tôi chỉ nêu ra một số từ có tần suất xuất hiện cao nhất và một số từ mang khái niệm mới như:

Một số từ xuất hiện với tần suất cao trong tác phẩm *Bàn về cải lương văn học* như: 白话: lặp lại 9 lần; 文学: lặp lại 54 lần.

白话 (*bach thoại*): chỉ dạng ngôn ngữ viết của tiếng Hán hiện đại gần với ngôn ngữ nói, hình thành từ triều đại nhà Đường, Tống. Bạch thoại được xây dựng dựa trên cơ sở ngôn ngữ nói, ban đầu chỉ dùng trong các tác phẩm văn học thông thường, về sau được dùng phổ biến trong xã hội; dùng phân biệt với văn ngôn; 文学 (*văn học*) là nghệ thuật sử dụng ngôn ngữ, xây dựng hình tượng để phản ánh hiện thực khách quan, bao gồm kịch, thi ca, tiểu thuyết, tản văn,...) Trong tác phẩm, tác giả còn đề cập đến một số từ liên quan như 中国文学 *Trung Quốc văn học*; 白话文学 *bach thoại văn học*; 白话小说 *bach thoại tiểu thuyết*; 小说 *tiểu thuyết*; 诗文 *thi văn*;...

Một số từ xuất hiện với tần suất cao trong tác phẩm *Cảm xúc hồi hương* như: 教育 (*giáo dục*): lặp lại 09 lần; 学堂 (*học đường*): lặp lại 15 lần; 英文 (*anh văn*): lặp lại 16 lần;

教育 (*giáo dục*): dạy bảo; quá trình hoạt động có ý thức, có mục đích, có kế hoạch nhằm bồi dưỡng cho người ta những phẩm chất đạo đức, những tri thức cần thiết về tự nhiên và xã hội, cũng như những kỹ năng, kỹ xảo cần thiết trong đời sống; 英文 (*anh văn*): chỉ ngôn ngữ phương Tây; tiếng Anh; 学堂 (*học đường*): chỉ trường học.

Ngoài những từ được lặp lại nhiều lần, trong hai tác phẩm *Bàn về cải lương văn học* và *Cảm xúc hồi hương* còn thấy xuất hiện nhiều từ mang khái niệm mới như:

国会 (*quốc hội*): quốc dân đại hội. Cơ

quan lập pháp tối cao của một nước, do nhân dân bầu ra.

教授 (*giáo thụ*): cán bộ giảng dạy cao cấp ở trường đại học

女工 (*nữ công*): chỉ người làm công là phụ nữ

工厂 (*công xưởng*): hình thức tổ chức sản xuất cơ bản trong thời đại công nghiệp, hoạt động dựa vào một hệ thống máy móc nhất định.

新教 (*Tân giáo*): cách gọi tôn giáo mới được ra đời từ phong trào cải cách tôn giáo ở Tây Âu thế kỷ 16, tách khỏi Thiên chúa giáo, phát triển thành một tôn giáo mới.

旧约 (*Cựu ước*): bộ sách thứ nhất trong kinh thánh Kitô giáo, kế thừa kinh thánh Do Thái giáo.

新约 (*Tân ước*): bộ sách thứ hai sau Cựu ước, trong kinh thánh Kitô giáo, do các tông đồ ghi lại tất cả những lời nói, việc làm của chúa Jesus

扑克 (*phốc khắc*): bài Poker

6. Nhận xét

Sau khi khảo sát các tác phẩm cận đại Trung Quốc, chúng tôi có những nhận xét như sau:

Thứ nhất, các tác phẩm thời kỳ này đã dần đổi mới về nội dung và hình thức, làm cho ngôn ngữ trở nên dễ hiểu hơn. Trước đây, cách nhận diện rõ rệt để phân biệt Hán văn cổ đại là việc sử dụng một hệ thống hư từ rất phong phú, có quy định nghiêm ngặt về cách sử dụng, nói tới 之 *chi*, 乎 *hồ*, 者 *giả*, 也 *dã*, 矣 *hĩ* trong cú pháp, là nói đến văn ngôn. Việc xuất hiện các hư từ này là một trong những tiêu chí quan trọng để nhận diện Hán văn cổ. Sang đến phong trào Tân văn hóa, các tác phẩm *Bàn về cải lương văn học* và *Cảm xúc hồi hương* của Hồ Thích, văn bản thời cận đại đã có sự thay đổi rõ rệt với sự đổi mới nội dung và hình thức ngôn ngữ văn học, làm cho ngôn ngữ trở nên gần gũi, dễ hiểu với nhân dân.

Thứ hai, sự xuất hiện của các trí thức

– đa phần đều du học nước ngoài hoặc tốt nghiệp từ các trường đại học nổi tiếng trong nước cũng phản ánh những ý thức tư tưởng hiện đại của phương Tây vào các tác phẩm Trung Quốc. Tuy các tác phẩm của các nhà văn lớn thời kỳ này mang đậm hơi hướng phương Tây, nhưng ở tầng sâu hơn, vẫn có thể thấy được huyết mạch của văn học truyền thống.

Thứ ba, ngôn ngữ Tân văn hóa cận đại được xem là Bạch thoại Âu hóa, trong đó nhờ cách viết này mà ngôn ngữ viết mới có khả năng diễn đạt tư duy logic, có thể biểu thị được các khái niệm khoa học, có nhiều thuật ngữ chính trị - xã hội hiện đại được tiếp nhận, được dịch trực tiếp từ ngôn ngữ phương Tây hoặc được vay mượn một cách sáng tạo. Việc học hỏi vay mượn ấy cũng không thể hình dung như một quá trình thay thế một cách đơn thuần từ ngôn ngữ phương Tây sang phương Đông mà nó là quá trình lựa chọn và thử nghiệm, hấp thu và dung nạp từ. Trong các tác phẩm văn học cận đại Trung Quốc, xuất hiện nhiều từ chính trị, xã hội và chủ yếu là những từ đa tiết, trong đó từ song âm tiết chiếm đa số trong văn bản.

Đoạn 1: 归国杂感 (*Cảm xúc hồi hương*)

所以学校只管多, 教育只管兴, 社会上的工人、伙计、账房、警察、兵士、农夫…… 还只是用没有受过教育的人。社会所需要的是做事的人才, 学堂所造成的是不会做事又不肯做事的人才, 这种教育不是亡国的教育吗? (Hu, 2013)

(*Sở dĩ học hiệu chỉ quản đa, giáo dục chỉ quản hưng, xã hội thượng đích công nhân, hỏa kế, trưởng phòng, cảnh sát, binh sĩ, nông phu... hoàn chỉ thị dụng một hữu thụ qua giáo dục đích nhân. Xã hội sở nhu yếu đích thị tổ sự đích nhân tài, học đường sở tạo thành đích thị bất hội tổ sự hựu bất khăng tổ sự đích nhân tài, giá chủng giáo dục bất thị vong quốc đích giáo dục ma?*)

Đoạn 2: 文学改良刍议 (*Bàn về cải lương văn học*)

今之谈文学改良者众矣, 记者末学不文, 何足以言此? 然年来颇于此事再四研思, 辅以友朋辩论, 其结果所得, 颇不无讨论之价值。因综括所怀见解, 列为八事, 分别言之, 以与当世之留意文学改良者一研究之 (Hu, 2013)

(Kim chi đàm văn học cải lương giả chúng hữ, kí giả mạt học bất văn, hà túc dĩ ngôn thử? Nhiên niên lai pha vu thử sự tái tư nghiên tư, phụ dĩ hữu bằng biện luận, kì kết quả sở đắc, pha bất vô thảo luận chi giá trị. Nhân tổng quát sở hoài kiến giải, liệt vi bát sự, phân biệt ngôn chi, dĩ dữ đương thế chi lưu ý văn học cải lương giả nhất nghiên cứu chi)

Những từ in đậm trong hai đoạn văn bản trên của Hồ Thích là những từ chính trị - xã hội. Đoạn 1 có 83 từ, trong đó có 17 từ chính trị - xã hội và đều là từ song tiết, chiếm 20,48%. Đoạn 2 có 10 đơn vị từ là từ chính trị, xã hội, chiếm 12,19%. Trong đó có 08 từ là từ song âm tiết và 02 từ là từ ba âm tiết.

Thứ tư, có thể nói, số lượng từ chính trị, xã hội xuất hiện trong văn bản trong phong trào Tân văn hóa là nhiều và sự xuất hiện đa dạng. Nhiều từ chính trị, xã hội mang những khái niệm mới như: 记者 *kí giả*; 国会 *quốc hội*; 女工 *nữ công*; 研究 *nghiên cứu*; 新教 *tân giáo*; 账房 *trưởng phòng*; ...

Giai đoạn này, ngôn ngữ Trung Quốc tuy vay mượn từ ngữ ngoại lai nhưng đã có sự sáng tạo của mình, như không mượn toàn bộ cả vỏ ngữ âm, chữ viết và nghĩa mà có thay đổi trong cách phiên âm, dùng dạng chữ hình khối vuông để thể hiện, về nghĩa thì có thể thu hẹp, mở rộng hoặc thay đổi hoàn toàn: tương tự như tình hình vay mượn từ vựng tiếng Hán trong tiếng Việt. Chính sự tương tác giữa cách sử dụng ngôn ngữ truyền thống và nhu cầu tiếp thu từ ngữ của nước ngoài giai đoạn này, Trung Quốc đã giải phóng ngôn ngữ khỏi quy cách ước lệ, để tìm cách tự biến đổi mình, đã làm nên ngôn ngữ cận đại. Vì vậy, bên cạnh những từ mới, chúng ta còn bắt gặp những từ cũ nhưng mang nghĩa mở rộng hơn hoặc có nghĩa thay đổi như:

革命 (*Cách mạng*): nguồn gốc từ câu “Thang Vũ cách mạng” (Kinh Dịch) chỉ sự thay đổi mệnh trời, đến thời cận đại dùng với nghĩa chỉ cuộc biến đổi xã hội - chính trị lớn và căn bản, thực hiện bằng việc lật đổ một chế độ xã hội lỗi thời, lập nên một chế độ xã

hội mới, tiến bộ; quá trình thay đổi lớn và căn bản theo hướng tiến bộ trong một lĩnh vực nào đó.

七年之中, 中国已经革了三次命, 朝代也换了几个了。(Hu, 2013)

(Thất niên chi trung, Trung Quốc dĩ kinh cách liễu tam thứ đích mạng, triều đại đã hoá liễu kì cá liễu)

文学 (*văn học*): nghĩa cũ chỉ học vấn có nguồn gốc từ câu “Văn học Tử Du, Tử Hạ” (Luận ngữ) nhưng văn học hiện đại chỉ văn chương nghệ thuật

文学书内, 只有一部王国维的《宋元戏/曲史》是很好的。(Hu, 2013)

(*Văn học* thư nội, chỉ hữu nhất bộ vương quốc duy đích “Tống Nguyên hí/khúc sử” thị ngân hảo đích)

Thứ năm, so với thời đại trước, các nhà cải cách thời kỳ này đã có cái nhìn mang tính quốc tế đối với việc đổi mới ngôn ngữ, đổi mới văn học. Họ không quá kỳ vọng vào sự vận động tự thân để đổi mới của văn học truyền thống, mà quyết định tận dụng sự ảnh hưởng của văn học nước ngoài để đẩy mạnh sự đổi mới của văn học cũng như ngôn ngữ Trung Quốc. Quy mô và sự ảnh hưởng của phong trào dịch thuật trong đợt vận động này lớn hơn bất cứ thời kỳ nào trước đó, giúp văn học Trung Quốc có thêm sức mạnh thoát khỏi sự trói buộc của văn học truyền thống, hướng tới cải cách và phát triển. Ngoài việc giới thiệu văn học thế giới đến với đông đảo bạn đọc trong nước, thời kỳ này không thể không kể đến những từ ngoại lai trong các tác phẩm của Hồ Thích như 风琴 *organ*; 扑克 *Poker*; 麦克 *Mark*; 费舒特 *Fichte*; 作玛志尼 *Mazzini*; 日耳曼 *Germani*; 突厥 *Turkey*; 但丁 *Dante*; 路得 *Luther*; 迭更司 *Charles John Huffam Dickens*; 司各脱 *John Duns Scotus*...

Tóm lại, Trung Quốc cuối thế kỷ XIX – đầu thế kỷ XX thực sự là giai đoạn mở cửa văn hóa và tự do tư tưởng chưa từng có trong lịch sử. Tân học cận đại đã có sự phát triển mạnh mẽ thay thế lịch sử văn hóa học thuật cũ và mới, nó không chỉ là nhu cầu tất yếu của lịch sử mà còn là động lực lý luận

cho sự biến đổi của văn minh xã hội (近代新学在新旧学术文化的历史替勃然而兴, 它既是社会文明转型历史需求, 也是社会文明转型的学理动力) (Wang, 2001, tr. 66-71). Đa phần tầng lớp trí thức đã tiếp thu luồng gió tư tưởng mới bằng thái độ cởi mở và vận dụng những điều học hỏi được vào thực tiễn sáng tác một cách tích cực. Tuy nhiên, một quốc gia có lịch sử văn hóa lâu đời như Trung Quốc thì việc thay đổi về tư tưởng, ngôn ngữ không phải là điều dễ dàng. Vì vậy, đòi hỏi các trí thức thời kỳ này phải có trình độ, có những sự sáng tạo mang tính đột phá, những sáng tác mang tính thực tiễn. Đồng thời, những con người ấy cũng phải mạnh dạn tiếp thu những thành quả văn học nước ngoài, mới có thể làm nên những điều kì diệu trong lịch sử.

7. Kết luận

Thời cận đại, ở Trung Quốc, văn hóa nước ngoài có những ảnh hưởng rõ nét đối với ngôn ngữ, văn học Trung Quốc. Những từ chính trị, xã hội đã biểu đạt những khái niệm mới, những hiện tượng cổ điển và hiện đại, gắn gũi với đời sống, nhằm mở đường cho công cuộc giải phóng dân tộc trước kìm kẹp của xã hội phong kiến, sự áp bức của thực dân phương Tây. Trong đó, từ đa tiết chiếm một tỷ lệ khá cao và chủ yếu là những từ song âm tiết. Đặc biệt hơn ở giai đoạn này, do ảnh hưởng ngôn ngữ nước ngoài, với những trí thức được đào tạo và ảnh hưởng bởi văn học, tư tưởng phương Tây nên xuất hiện nhiều từ mới, nhiều từ được mở rộng nghĩa, nhiều từ ngoại lai... Có thể thấy, sự hiện đại hóa trong văn học Trung Quốc đã được tiến hành theo một quy luật tất yếu của lịch sử phát triển, cái mới mạnh mẽ hơn

lòng cái cũ, lớn mạnh và thay thế cho cái cũ. Quá trình hiện đại hóa đã bắt đầu từ hiện đại hóa ngôn ngữ, sau đó được tiến hành một cách đồng bộ từ cải cách hình thức biểu đạt đến đổi mới nội dung trình bày.

Tài liệu tham khảo

- Baidu (n.d.-a). *Hushi*. Retrieved August 20, 2021, from <https://baike.baidu.com/item/%E8%83%A1%E9%80%82/119246?fr=aladdin>
- Baidu (n.d.-b). *Xinwenhua yundong*. Retrieved August 20, 2021, from <https://baike.baidu.com/item/%E6%96%B0%E6%96%87%E5%8C%96%E8%BF%90%E5%8A%A8/527309?fr=aladdin>
- Cong, C. (1989). Shèhuì zhèngzhì shùnyǔ zhòng yuán yǔ yīngyǔ de fāngzào shùnyǔ. *Wàiyǔ yánjiū*, (2), 7-12.
- Hu, S. (2013). *Húshì wén cún*. Shòudū jīngjì màoyì dàxué chūbǎnshè.
- Jiàoyù bù shèhuì kēxué wěiyuánhui xuéfēng jiànshè wěiyuánhui. (2009). *Gāoxiào rénwén shèhuì kēxué xuéshù guīfàn zhǐnán*. Gāoděng jiàoyù chūbǎnshè.
- Li, W. (2014). Zhōngguó zhèngzhì shùnyǔ yīng yì yánjiū. *Biānjiāng jīngjì yǔ wénhuà*, (11), 133-135.
- Nguyễn, V. T. (1981). *Một số vấn đề về ngôn ngữ Chủ tịch Hồ Chí Minh*. NXB Đại học Tổng hợp Hà Nội.
- Trương, V. G., & Lê, K. K. L. (2001). *Từ điển Hán Việt hiện đại*. NXB Khoa học xã hội.
- Wang, M. (2001). Jìndài xīn xué yǔ shèhuì wénmíng zhuǎnxíng de jǐ diǎn sīkǎo. *Tiānjīn shèhuì kēxué*, (2), 66-71.
- Zhōngguó shèhuì kēxuéyuán yǔyán yánjiū suǒ cídiǎn biānjí shì. (2012). *Xiàndài hànyǔ cídiǎn*. Shāngwù yìn shūguǎn.

SOCIO-POLITICAL VOCABULARY IN CHINESE MODERN LITERATURE (ON THE BASIS OF HU SHI'S WORKS IN THE NEW CULTURE MOVEMENT)

Tran Thi Thanh Huyen

*Department of Linguistics and Cultures of ASEAN, VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam*

Abstract: In the modern Chinese era, numerous texts and literary works expressed new ideas as well as new classes of words, among which are socio-political words and terminologies often used in political and social sciences whose content represents things, phenomena, concepts, and knowledge in the field of politics, social sciences, and humanities. To clarify the socio-political words in the New Culture movement, the article examines the socio-political words in two texts of Hu Shi named *Guī guó zǎgǎn* (lit. *Feelings upon return to hometown* - 4.328 words) and *Wénxué gǎiliáng chúyì* (lit. *On Literary Reform* - 6.237 words). The research of socio-political words in modern Chinese literature contributes to clarifying the linguistic features of this period in China such as the appearance of a large number of new words, new concepts, and lexical semantic expansion. Moreover, the survey of socio-political words in modern China is valuable in the study and teaching of languages in general and Chinese in particular.

Keywords: words, politics, society, China, the New Culture Movement

PHÂN TÍCH DIỄN NGÔN MỘT SỐ QUẢNG CÁO NIVEA BẰNG TIẾNG HÁN DỰA VÀO MÔ HÌNH PHÂN TÍCH DIỄN NGÔN 3 CHIỀU CỦA FAIRCLOUGH

Trần Thị Thùy Linh*, Nguyễn Phương Thanh

*Khoa Các khoa học liên ngành, Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Lào Cai,
Tổ 13, Phường Bình Minh, Tp. Lào Cai, Lào Cai, Việt Nam*

Nhận ngày 23 tháng 7 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 4 tháng 9 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 1 tháng 11 năm 2021

Tóm tắt: Nivea là một thương hiệu toàn cầu của Đức, được thành lập vào năm 1882, chuyên về các dòng sản phẩm chăm sóc da và dưỡng thể. Do đó, quảng cáo sản phẩm của hãng phổ biến khắp thị trường các quốc gia trên thế giới. Trên cơ sở lý thuyết về mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough, chúng tôi tiến hành phân tích 10 quảng cáo Nivea tiếng Hán tại thị trường Trung Quốc được lấy từ trang web <http://www.youtube.com> gồm văn bản, thực hành diễn ngôn và thực tiễn xã hội. Kết quả nghiên cứu cho thấy đặc điểm ngôn ngữ mà Nivea đã dùng trong quảng cáo có tác dụng lớn trong việc thu hút sự quan tâm của khán giả; các chiến lược diễn ngôn như tự đại diện, phóng đại, cung cấp bằng chứng khoa học, thiết lập mối quan hệ thân thiết với khách hàng... có vai trò quan trọng trong việc xây dựng niềm tin với khách hàng; cuộc sống hiện đại với tiết tấu nhanh, đặc trưng về giới, quan niệm về đẹp phương Đông cũng ảnh hưởng trực tiếp tới việc xây dựng quảng cáo.

Từ khóa: phân tích diễn ngôn, Fairclough, Nivea, quảng cáo, tiếng Hán

1. Mở đầu

Diễn ngôn là một chuỗi nhiều câu liên tục, được sử dụng trong hoạt động giao tiếp của con người. Trong thực tế, việc cấu trúc, sắp xếp, thực hành diễn ngôn theo cách khác nhau luôn tạo nên những hiệu quả giao tiếp khác nhau. Bởi lẽ, diễn ngôn vốn được xem là nguồn lực tạo ra nghĩa, công cụ thể hiện tư tưởng, tri thức, niềm tin, thái độ và thực thi quyền lực trong giao tiếp dựa trên các cơ sở đặc trưng về chính trị, văn hóa, xã hội của đối tượng tham gia giao tiếp. Do đó, diễn ngôn chính là một hiện tượng xã hội, là tập quán xã hội và chịu sự tác động của các điều kiện chính trị, văn hóa, xã hội. Phân tích diễn ngôn phê phán (Critical Discourse Analysis – CDA) là một bộ phận của khoa

học phê phán. Phạm vi, đối tượng nghiên cứu của CDA là các mối quan hệ xã hội không bình đẳng như phân biệt chủng tộc, giới tính, quan hệ giữa các tầng lớp xã hội được thể hiện trong diễn ngôn. Phân tích diễn ngôn không thể không kể đến diễn ngôn quảng cáo. Bởi quảng cáo là một loại hình diễn ngôn truyền thông, là công cụ tiếp thị quan trọng, giúp doanh nghiệp đạt được mục đích giới thiệu, tuyên truyền, thúc đẩy khán giả mua sắm sản phẩm của mình. Quảng cáo góp phần không nhỏ cho sự phát triển chung của xã hội, thay đổi thói quen, hành vi mua hàng của khách hàng. Khi xây dựng quảng cáo, nhà sản xuất luôn phải nghiên cứu kỹ đặc điểm thị trường, các yếu tố chính trị - văn hóa – xã hội của thị trường đó để xây dựng một quảng cáo phù hợp, được tiếp nhận và

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: linhttt@tnu.edu.vn

có sức tác động mạnh mẽ tới khán giả.

Fairclough là học giả có đóng góp to lớn cho trường phái phân tích diễn ngôn phê phán với mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều. Đã có nhiều tác giả ứng dụng mô hình này để phân tích diễn ngôn. Ở Trung Quốc, trong bài báo “Phân tích diễn ngôn của khách mời chuyên mục “Đối thoại xuyên đại dương”” (2020), Đoàn Thần Hi (段晨曦) đã lấy hội thoại của khách mời chuyên mục “Đối thoại xuyên đại dương” làm ngữ liệu nghiên cứu, lần lượt phân tích diễn ngôn theo 3 chiều gồm văn bản, thực hành diễn ngôn và thực tiễn xã hội, diễn giải mục đích giao tiếp đằng sau diễn ngôn. Thông qua việc phân tích đặc điểm ngôn ngữ, sắc thái biểu cảm, nguồn gốc của tin tức... nghiên cứu đã chứng minh đặc điểm của ngôn ngữ có thể ngầm tác động tới người nghe. Trong bài báo “Phân tích diễn ngôn phê phán các bài báo đưa tin về hình ảnh phụ nữ Trung Quốc của Báo Washington” (2019), Lý Lập Tân (李立新) đã vận dụng mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough để phân tích diễn ngôn phê phán các bài báo đưa tin về phụ nữ Trung Quốc theo 3 chiều, gồm văn bản, thực hành ngôn ngữ và thực tiễn xã hội. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng, chiến lược diễn ngôn được sử dụng khi đưa tin tức hoặc sự thật về phụ nữ Trung Quốc mang tính chủ quan, gây ra tư tưởng lỗi thời và định kiến về giới ở Trung Quốc. “Các bài báo luôn lấy Đảng và chính phủ Trung Quốc làm đối tượng công kích, thể hiện tư tưởng của Mỹ qua các bài báo viết về phụ nữ Trung Quốc. Đồng thời, tờ báo này còn miêu tả phụ nữ Trung Quốc là đối tượng bị ngược đãi, là nạn nhân của sự mất tự do trong nền văn hóa nam quyền, phơi bày những định kiến rõ ràng về giới” (报道中总是把党和政府作为攻击对象, 呈现出该报中国女性报道中无处不在的美国意识形态。同时, 该报把中国女性描述为私人领域的主角、定型的社会性别角色, 男权文化的受虐者以及失去自由的受害者, 暴露出明显的性别意识陈规) (Li, 2019, tr. 109).

Ở Việt Nam, nhóm tác giả Nguyễn Trọng Du, Nguyễn Thị Phương, Dương

Hồng Yến trong bài báo “Phân tích diễn ngôn một số quảng cáo của Nivea” (2019), đã dựa trên mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough để phân tích 18 quảng cáo Nivea bản tiếng Anh tại thị trường phương Tây. Bài báo trình bày 2/3 kết quả nghiên cứu, gồm (1) các đặc điểm ngôn ngữ của quảng cáo Nivea được thiết kế để thu hút khách hàng như sử dụng từ vựng tích cực và tiêu cực, thuật ngữ khoa học; biện pháp tu từ như phép lặp và so sánh; (2) các chiến lược diễn ngôn sử dụng để xây dựng khái niệm về vẻ đẹp lý tưởng gồm chiến lược tự đại diện tích cực và tiêu cực, thổi phồng, cung cấp bằng chứng khoa học, nhấn mạnh vẻ đẹp khỏe mạnh và thiết lập mối quan hệ gần gũi với khách hàng.

Nivea là một thương hiệu toàn cầu có nguồn gốc lâu đời từ Đức, chuyên về các dòng sản phẩm chăm sóc da và dưỡng thể. Vì vậy quảng cáo sản phẩm Nivea có mặt tại hầu hết các quốc gia trên thế giới, khi đến thị trường bản địa sẽ thay đổi ngôn ngữ, kịch bản, phát ngôn... sao cho phù hợp với văn hóa của từng thị trường. Trung Quốc là một quốc gia phương Đông, tư tưởng, văn hóa có khác biệt nhất định so với phương Tây. Với những lí do trên, chúng tôi tiến hành phân tích quảng cáo Nivea bản tiếng Hán tại thị trường Trung Quốc. Trên cơ sở lí thuyết về mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough, chúng tôi tiến hành qua khảo sát, phân tích 10 quảng cáo Nivea tiếng Hán, nhằm phân tích các đặc điểm ngôn ngữ quảng cáo được thiết kế để thu hút khách hàng; chỉ ra các chiến lược diễn ngôn được sử dụng để xây dựng khái niệm về đẹp lý tưởng và nhận được niềm tin của khách hàng; tìm hiểu những tác động xã hội của quảng cáo sản phẩm làm đẹp Nivea. Nghiên cứu có ý nghĩa nhất định đối với người học tiếng Hán trong việc tìm hiểu các đặc điểm ngôn ngữ và chiến lược diễn ngôn trong giao tiếp, từ đó nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ và các chiến lược diễn ngôn nhằm đạt được mục đích trong giao tiếp của người học.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Phân tích diễn ngôn phê phán (*Critical Discourse Analysis – CDA*)

Theo Fairclough (2001), “Phân tích diễn ngôn phê phán (CDA) là phân tích diễn ngôn nhằm mục đích khám phá có hệ thống các mối quan hệ không rõ ràng của tính nguyên nhân và quy định giữa thực tế suy diễn, sự kiện và văn bản với các cấu trúc xã hội và văn hóa, các mối liên hệ và quá trình rộng hơn; nhằm xem xét các thực tiễn, sự kiện và văn bản như thế được phát sinh hay định hình bởi các mối quan hệ về quyền lực và đấu tranh để đạt được quyền lực như thế nào; và nhằm khám phá bằng cách nào mà tính không rõ ràng của các mối quan hệ giữa diễn ngôn và xã hội lại là một yếu tố đảm bảo cho việc tranh giành quyền lực và quyền bá chủ” (tr. 132).

Nguyễn Hòa (2005) cũng đưa ra định nghĩa tương đồng với Fairclough về phân tích diễn ngôn phê phán như sau: “phân tích diễn ngôn phê phán là một đường hướng phân tích diễn ngôn có “thái độ”... quan tâm đến các vấn đề xã hội như quyền – thế, hệ tư tưởng, giai cấp, giới tính, phân biệt chủng tộc... CDA thường tập chung vào kiểu loại diễn ngôn như báo chí, các cuộc phỏng vấn chính trị thể hiện sự không cân bằng trong quan hệ” (tr. 14).

Nhiều học giả đã định nghĩa hoặc lý giải ý nghĩa cơ bản của CDA, nhưng tựu chung lại giá trị chính của đường hướng phân tích diễn ngôn này là nghiên cứu có phê phán, phân tích diễn ngôn có thái độ, xem xét vai trò của diễn ngôn trong việc tạo ra và tái tạo quyền lực” (Đỗ, 2015, tr. 16).

Các nhà ngôn ngữ học chính có công trong việc đặt nền tảng cho đường hướng này và tạo ra mạng lưới các nhà nghiên cứu diễn ngôn phê phán là Kress, Hodge, van Dijk, Fairclough và Wodak. Trong đó, Fairclough là người có nhiều bài nghiên cứu, đã định nghĩa, định danh cho hướng tiếp cận diễn ngôn phê phán. Đặc biệt, mô hình phân tích

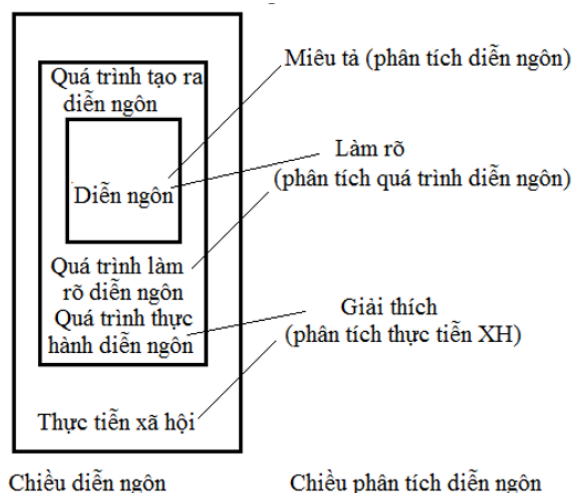
diễn ngôn 3 chiều của ông được nhiều nhà nghiên cứu vận dụng vào trong phân tích diễn ngôn phê phán.

2.2. Mô hình phân tích diễn ngôn ba chiều của Fairclough

Trong cuốn *Ngôn ngữ và quyền lực*, Fairclough đề xuất mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều kích lồng ghép từ nhỏ đến lớn. Các chiều kích của diễn ngôn và phương pháp phân tích tương ứng có thể được hình dung qua sơ đồ vẽ lại dưới đây (Fairclough, 2001, tr. 176).

Hình 1

Mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough



Chiều thứ nhất - Phân tích văn bản hay miêu tả diễn ngôn: phân tích diễn ngôn với tư cách là văn bản, tiến hành phân tích đặc điểm từ vựng, ngữ pháp, tu từ... để làm sáng tỏ cách thức diễn ngôn tạo ra những tri thức và niềm tin về thế giới, tạo những quan hệ liên cá nhân và tạo ra lập trường cho người tiếp nhận.

Chiều thứ hai - Phân tích thực hành diễn ngôn hay tìm hiểu quá trình diễn ngôn: phân tích thực hành diễn ngôn tập trung vào hoạt động của diễn ngôn bao gồm hành động ngôn ngữ, cách thức sử dụng của những chiến lược giao tiếp, liên kết nội dung và hình thức toàn diễn ngôn... Ở chiều này, việc phân tích tập trung vào những đặc điểm ngữ

cảnh cụ thể, những tương tác về quan hệ trong giao tiếp, chủ thể tạo lập (nói, viết) và tiếp nhận (đọc, nghe) diễn ngôn.

Chiều thứ ba - Phân tích thực tiễn xã hội hay giải thích diễn ngôn: phân tích thực tiễn xã hội làm sáng tỏ hệ tư tưởng và mối quan hệ của các chủ thể tham gia diễn ngôn. Chiều này giải thích những điều kiện lịch sử - xã hội đã đưa đến việc tạo lập và tiếp nhận diễn ngôn ở trên.

Bài viết này ứng dụng mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều vào phân tích 10 quảng cáo được chọn lựa của Nivea, bao gồm văn bản, thực hành diễn ngôn và thực tiễn xã hội. Qua đó làm nổi bật đặc điểm ngôn ngữ, cách thức thực hành diễn ngôn, nguyên nhân lựa chọn đặc điểm ngôn ngữ dựa trên các điều kiện về chính trị - văn hóa - xã hội trong việc tạo lập và tiếp nhận diễn ngôn.

3. Tư liệu nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Tư liệu nghiên cứu

Tư liệu nghiên cứu gồm 10 quảng cáo sản phẩm của Nivea phát hành từ năm 2010 đến năm 2020, được lấy từ trang web <http://www.youtube.com>. Thông qua phương pháp ghi chép lại nội dung văn bản của quảng cáo, phân tích nội dung, chọn ra các quảng cáo phù hợp với tiêu chí lựa chọn tư liệu nghiên cứu đặt ra ban đầu: sản phẩm được quảng cáo trong tư liệu nghiên cứu đa dạng về chủng loại (sữa dưỡng thể, kem chống nắng, nước tẩy trang, lăn nách, sữa tắm...) và đối tượng khách hàng (nữ giới, nam giới), chúng tôi chọn ra 10 quảng cáo phù hợp, có tính tiêu biểu cho nghiên cứu.

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Để phân tích diễn ngôn một số quảng cáo Nivea bằng tiếng Hán, bên cạnh phương pháp thu thập tư liệu, phân tích tư liệu, chúng tôi chủ yếu sử dụng phương pháp miêu tả ngôn ngữ (từ ngữ, cấu trúc ngữ pháp, cấu trúc diễn ngôn), vận dụng lý thuyết mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough

và phương pháp diễn dịch, đưa ra các đặc điểm ngôn ngữ, chiến lược diễn ngôn, thực tiễn xã hội, sau đó lấy ví dụ minh họa làm rõ luận điểm.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Chiều thứ nhất - Phân tích văn bản

Phân tích văn bản là bước đầu tiên trong phân tích diễn ngôn phê phán. Chiều này sử dụng các công cụ phân tích của ngữ pháp chức năng để phân tích đặc điểm hình thức văn bản... nhằm làm nổi bật cấu trúc tổ chức của diễn ngôn. Ở chiều này, đặc điểm từ ngữ và đặc điểm ngữ pháp là hai bình diện chính, làm sáng tỏ nội dung tư tưởng, giá trị biểu cảm, quan hệ giữa các tham thể và quy ước xã hội... của diễn ngôn.

4.1.1. Đặc điểm từ ngữ

Ở bình diện này, chúng tôi tập trung phân tích các đặc điểm như lớp từ vựng, ý nghĩa, sắc thái biểu cảm... của từ ngữ được sử dụng trong diễn ngôn.

+) Quảng cáo sử dụng cả từ ngữ tích cực và tiêu cực, cụ thể:

70% quảng cáo sử dụng các từ ngữ tiêu cực để miêu tả về da mặt, da các vùng khác hay các vấn đề xảy ra khi sử dụng sản phẩm kém chất lượng nào đó như 涩涩 (*sần sùi*), 干燥 (*khô*), 紧绷 (*căng rát*), 黏腻 (*dính nhờn*), 侵害 (*tổn hại*), 晒黑 (*bắt nắng*), 暗沉 (*xỉn màu*), 细纹 (*nếp nhăn*), 麻烦 (*phiền phức*), 花时间 (*tốn thời gian*). Việc sử dụng từ ngữ tiêu cực có tác dụng cụ thể hóa tình trạng tồi tệ của khách hàng khi sử dụng sản phẩm kém chất lượng, khiến họ vô thức tự đánh giá bản thân có đang gặp các vấn đề đó không.

10% quảng cáo sử dụng từ ngữ tích cực để miêu tả ưu điểm của sản phẩm, tác dụng khi sử dụng sản phẩm Nivea như 时尚 (*thời thượng*), 突出 (*đột phá*), 完美时尚 (*hoàn hảo thời thượng*), 健身 (*giữ dáng*), 清爽 (*sạch sẽ*), 美容 (*làm đẹp*), 净、润、弹 (*sạch - căng - bóng*), 美白 (*dưỡng trắng*), 透亮 (*sáng*)

bóng), 嫩白柔滑 (*trắng nõn mềm mượt*), 保湿 (*dưỡng ẩm*). Tác dụng của việc sử dụng các từ ngữ tích cực là cụ thể hóa các ưu điểm, tác dụng của sản phẩm Nivea, khiến khán giả suy nghĩ tới việc sử dụng sản phẩm.

+) 50% quảng cáo sử dụng các thuật ngữ khoa học như 0 皂基 (*Không chứa natri hidroxit (xút)*), 氨基酸配方 (*công thức amino acid*), 氧净层科技 (*kỹ thuật làm sạch sâu oxygen*), 微分子 (*vi phân tử*), 倍维他命C (*vitamin C*), 含量 (*hàm lượng*)... Việc sử dụng thuật ngữ khoa học trong quảng cáo khiến quảng cáo trở nên hiện đại, đáng tin cậy, tinh tế và hấp dẫn hơn.

+) 20% quảng cáo sử dụng một số từ tiếng Anh, ví dụ: 独特美白极致精华肤 *plus*, 慕斯 (*mousse*)... Tiếng Anh là ngôn ngữ phổ biến nhất thế giới với trên ¼ dân số thế giới sử dụng. Nó cũng được xem là ngôn ngữ kinh doanh quốc tế bởi các trụ sở kinh doanh chính ở các trung tâm tài chính thế giới như Anh và Mỹ đều sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ thương mại mặc định. Do đó, việc xen lẫn một số từ tiếng Anh vào khiến cho quảng cáo nghe cao cấp, uy tín hơn và tăng sức tưởng tượng của khán giả.

+) 10% quảng cáo sử dụng đại từ nhân xưng ngôi thứ hai. Việc này có tác động mạnh mẽ đến khán giả, khiến họ cảm thấy quảng cáo như đang nói với chính mình và sản phẩm này dành cho mình. Điều này khiến họ cảm thấy bản thân mình được chú ý và trở nên đặc biệt hơn, từ đó gây sự chú ý và thiện cảm đối với sản phẩm. Ví dụ: 告诉你我新发现, 让我测试你的能耐 (*Nói cho bạn biết phát hiện mới của mình này, để mình thử mức độ nhẫn nại của bạn*).

+) 30% quảng cáo sử dụng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất. Điều này khiến khán giả có cảm giác đang được nhân vật trong quảng cáo chia sẻ kinh nghiệm, trải nghiệm thật của bản thân họ, khiến khán giả tin tưởng hơn về chất lượng sản phẩm và độ chân thật của quảng cáo. Ví dụ: 只有这瓶卸妆水跟得上我的快节奏 (*Chỉ có chai nước tẩy trang này mới theo kịp tốc độ của tôi*); 让我

心服口服 (*khiến tôi tâm phục khẩu phục*); 造就实力发光的我 (*tạo nên tôi - người có thực lực tỏa sáng*); 我新发现 (*phát hiện mới của tôi*).

+) 50% quảng cáo sử dụng các số liệu như tỷ lệ phần trăm, thời gian sử dụng sản phẩm, hiệu quả bao lâu... Ví dụ: 50倍维他命C含量 (*gấp 50 lần hàm lượng vitamin C*), 5天速效祛黑 (*loại bỏ sắc tố đen hiệu quả sau 5 ngày*), 7天白皙透亮 (*7 ngày trắng ngần sáng bóng*), 4种保湿精华 (*4 loại tinh chất dưỡng ẩm*), 三重美白功效 (*hiệu quả làm trắng gấp 3 lần*). Ngoài ra, quảng cáo còn sử dụng các chỉ số chống nắng, chống tia cực tím, số liệu da bị tổn hại khi không sử dụng sản phẩm, ví dụ: 防晒指数 30 (*SPF 30*), 防晒指数 35 (*SPF 35*), 紫外线 (*UVB, UVA*)... Việc này nhằm cung cấp cho khán giả các thông tin có tính chất định lượng cụ thể, chính xác về sản phẩm, khiến khán giả có cơ sở tin tưởng, đánh giá cao về sản phẩm.

4.1.2. Đặc điểm ngữ pháp

Ở bình diện này chúng tôi tập trung phân tích cấu trúc ngữ pháp, tình thái biểu cảm, phương tiện liên kết, hình thức tu từ... của tiêu đề và nội dung chính bài báo.

+) Tiêu đề bài báo: sử dụng các từ ngữ ngắn gọn, đơn giản, dễ hiểu để thu hút sự chú ý của khách hàng và gợi mở đến phần giới thiệu chi tiết sản phẩm.

Tiêu đề quảng cáo do một cụm từ, nhiều cụm từ hợp lại, bao gồm các **cụm từ đẳng lập**, ví dụ: *thời thượng, giữ dáng, nhịp sống nhanh gọn* (thời thượng,健身,快速切快生活节奏); **cụm từ chính phụ**, ví dụ: *tẩy trang mới Nivea nhẹ nhàng như nước* (妮维雅水感新卸妆); *một loại sữa dưỡng thể dưỡng ẩm trắng da* (一块也能滋润肌肤的美白润肤乳).

Tiêu đề quảng cáo dưới dạng câu trần thuật, câu hỏi, cách nói khoa trương, câu lặp cấu trúc, ví dụ: **câu trần thuật**: *Nói cho bạn nghe phát hiện mới của mình* (告诉你我新发现); **câu hỏi**: *Rửa mặt xong da rít rít có thật sự tốt không?* (洗脸后涩涩的真的好吗?), *Vẫn đang che giấu da đen vì phơi nắng à?* (还在

遮掩肌肤晒黑吗?); **câu nói khoa trương:** *Không ngại phóng viên tìm kiếm, tạo nên tôi tỏa sáng từ thực lực* (不怕作者认真探索, 造就实力发光的我), *Dù có nhiều việc ngoài ý muốn hơn nữa thì đàn ông mặt vẫn không biến sắc, dù có ngủ ít hơn thì cũng không để lại khuôn mặt mệt mỏi vì thức đêm* (再多意外男人面不改色, 再少睡眠也不能留下熬夜脸); **câu lặp cấu trúc:** *Đàn ông thích sự đơn giản, đàn ông theo đuổi sức mạnh, đàn ông mong muốn sự đột phá* (男人喜欢简单, 男人追求力量, 男人想要突出); **câu cảm thán:** *Dưỡng ẩm sau tắm thật phiền phức! Tốn thời gian! Dính nhờn! Lại còn rất lạnh nữa!* (洗澡后润肤好麻烦! 花时间! 粘腻的! 还很冷!).

+) Phần nội dung chính của quảng cáo:

Các quảng cáo chủ yếu sử dụng thì hiện tại đơn. Cụ thể:

妮维雅全新云柔洁面慕斯: 洗脸后涩涩的真的好吗? 听听肌肤的声音。好干燥! 好紧爆! 皂基成分可能导致肌肤水分流失 (*Bọt rửa mặt mới Nivea mềm mịn như mây: Rửa mặt xong da rít rít có thật sự tốt không? Hãy lắng nghe âm thanh của làn da. Khô quá đi! Thật căng rất. Thành phần xút có khả năng dẫn đến làn da mất đi phân tử nước*)

妮维雅层极净卸妆水: 时尚、健身、快速切快生活节奏。我对卸妆根本没耐心, 只有这瓶卸妆水跟得上我的快节奏 (*Nước tẩy trang Nivea sạch sâu: thời thượng, giữ dáng, nhịp sống nhanh gọn. Tôi vốn không có nhẫn nại trong việc tẩy trang, chỉ có lọ tẩy trang này theo kịp tiết tấu nhanh của tôi*)

Quảng cáo sử dụng câu chủ động có tác dụng nhấn mạnh nguyên nhân và chủ thể. Mục đích khi sử dụng câu chủ động trong quảng cáo nhằm nhấn mạnh nhóm khách hàng và nêu bật đặc điểm của đối tượng khách hàng mà sản phẩm hướng tới.

妮维雅男士 (*Nivea Man*): 男人喜欢简单, 男人追求力量, 男人想要突出 (**Đàn ông thích sự đơn giản, đàn ông theo đuổi sức mạnh, đàn ông mong muốn sự đột phá**)

Quảng cáo sử dụng phép lặp từ mục đích để người xem ghi nhớ tên sản phẩm,

công dụng, đặc điểm và sự đảm bảo chất lượng sản phẩm.

妮维雅全新云柔洁面慕斯 (*Bọt rửa mặt Nivea mềm mịn như mây*): 皂基 (không chứa xút) lặp lại 2 lần, 云柔 (mềm mịn như mây) lặp lại 2 lần, 洁面 (rửa sạch mặt) lặp lại 2 lần.

三重美白功效的妮维雅润肤乳 (*Sữa dưỡng thể dưỡng ẩm Nivea hiệu quả làm trắng gấp 3 lần*): 肌肤 (làn da) lặp lại 4 lần, 美白 (làm trắng) lặp lại 3 lần, 滋润 (dưỡng ẩm) lặp lại 2 lần.

Quảng cáo còn sử dụng phép so sánh, mục đích nhằm đảm bảo với khách hàng về chất lượng sản phẩm và khẳng định đẳng cấp sản phẩm.

妮维雅止汗爽身乳液 (*Lăn nách Nivea ngăn ngừa mồ hôi cảm giác tươi mát*): 添加 10倍维他命C美容蜜精华 (**tăng gấp 10 lần vitamin C từ tinh chất mật ong**)

妮维雅嫩白润肤乳液 (*Sữa dưỡng thể Nivea dưỡng ẩm trắng ngà*): 涵50倍维他命C的卡姆 (**chứa gấp 50 lần vitamin C từ trái cam**)

妮维雅卸妆水 (*Nước tẩy trang Nivea*): 最强洁净卸妆水 (**Nước tẩy trang làm sạch tốt nhất**)

4.2. Chiều thứ hai - Phân tích thực hành diễn ngôn

Phân tích thực hành diễn ngôn là bước thứ hai trong phân tích diễn ngôn phê phán. Giai đoạn này tập trung vào hoạt động của diễn ngôn, bao gồm hoạt động của những hành động ngôn ngữ, cách thức sử dụng của những chiến lược lịch sự, liên kết nội dung và hình thức toàn diễn ngôn, liên văn bản...

Nội dung chính của quảng cáo sử dụng các chiến lược diễn ngôn như chiến lược khen ngợi và ý thức tích cực về bản thân; chiến lược cung cấp thông tin và bằng chứng khoa học; chiến lược khoa trương và nói quá; chiến lược nhấn mạnh công dụng của sản phẩm; chiến lược thiết lập mối quan hệ thân thiết với khách hàng.

4.2.1. Chiến lược khen ngợi và ý thức tích cực về bản thân

Việc sử dụng các từ ngữ tích cực và tiêu cực, tạo ra các tiêu đề thu hút sự chú ý đã khiến cho khán giả sinh ra tâm lý tự ám thị. Các diễn viên đóng quảng cáo đều là các ngôi sao nổi tiếng, quen thuộc và được khán giả yêu thích. Những yếu tố này khiến cho khán giả có niềm tin rằng nếu như bản thân họ sử dụng những sản phẩm này sẽ có làn da, vóc dáng đẹp như diễn viên đóng quảng cáo đó.

Ví dụ: *妮维雅男士 (Nivea Man): do nam diễn viên Trung Quốc Bạch Vũ đóng: 再多意外男人面不改色。再少睡眠也不能留下熬夜脸。妮维雅男士活力劲肤啫喱。有效淡化暗沉, 细纹等五大皮之痕迹 (Dù có nhiều việc ngoài ý muốn hơn nữa thì đàn ông mặt vẫn không biến sắc, dù có ngủ ít hơn thì cũng không để lại khuôn mặt mệt mỏi vì thức đêm. Kem dưỡng da Nivea Man sáng bừng sức sống. Có tác dụng làm mờ năm vấn đề lớn của da như quầng thâm, nếp nhăn...).*

妮维雅润肤乳 (Sữa dưỡng thể dưỡng ẩm Nivea): do nữ diễn viên Trung Quốc Thiệu Vũ Vi đóng: 其50倍维他命能修复暗淡肌肤, 保护肌肤免受阳光侵害。而深层滋润功效给您更白皙、润泽及水嫩肌肤 (tăng 50 lần vitamin C giúp phục hồi làn da xỉn màu, bảo vệ da khỏi tác hại của ánh nắng. Đặc biệt hiệu quả dưỡng ẩm sâu cho bạn làn da trắng ngân, mềm mượt, mọng nước).

4.2.2. Chiến lược cung cấp thông tin và bằng chứng khoa học

Khi muốn tìm hiểu một sản phẩm, đánh giá độ tin cậy và chất lượng của sản phẩm đó, người tiêu dùng sẽ tìm hiểu các thông tin như thành phần, công dụng, số liệu nghiên cứu, chỉ số khoa học... Việc cung cấp thông tin cụ thể về sản phẩm và bằng chứng khoa học liên quan có tác dụng lớn trong việc xóa tan hoài nghi, lo ngại về sản phẩm của khán giả.

Ví dụ: 防晒指数 (chỉ số chống nắng); 防UVB射线指数 (chỉ số chống tia cực tím);

Thành phần dưỡng chất của sản

phẩm: 10倍维他命C蜜精华 (vitamin C từ tinh chất mật ong tăng gấp 10 lần);

Con số về thời gian, hiệu quả sử dụng sản phẩm: 7天白皙透亮 (trắng ngời sáng bóng sau 7 ngày), 三重美白功效 (hiệu quả làm trắng gấp 3 lần).

4.2.3. Chiến lược khoa trương và nói quá

Khi nghe thấy các từ ngữ khoa trương, nói quá con người sẽ có phản ứng tập trung lắng nghe, phân tích, hình dung về các từ ngữ đó. Chiến lược này có vai trò giúp quảng cáo giàu sức tưởng tượng hơn, hấp dẫn và thu hút sự chú ý của khán giả. Ví dụ: 一抹呈现净、润、弹 (khẽ chạm liền cảm nhận được độ sạch, mượt, căng), 前所未见卸妆界万能小黑瓶 (chưa từng có từ trước tới nay, chai đen, nhỏ vạn năng trong giới tẩy trang), 5天速效祛黑 (loại bỏ sắc tố đen nhanh chóng sau 5 ngày sử dụng)...

4.2.4. Chiến lược nhấn mạnh công dụng của sản phẩm

Quảng cáo đã nhấn mạnh công dụng của sản phẩm bằng cách lặp lại nhiều lần hiệu quả sau khi sử dụng sản phẩm. Việc này gây hiệu ứng “mưa dầm thấm lâu”, khiến khán giả từ từ ghi nhớ kỹ công dụng của sản phẩm và có xu hướng tiếp nhận sản phẩm một cách tự nhiên. Ví dụ: 保湿 (dưỡng ẩm), 美容 (làm đẹp), 美白 (làm trắng), 嫩白 (trắng nõn nà), 柔滑 (mềm mượt), 展现完美时尚 (thể hiện sự hoàn hảo thời thượng)...

4.2.5. Chiến lược thiết lập mối quan hệ thân thiết với khách hàng

Việc sử dụng đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất và thứ hai, sử dụng tiêu đề quảng cáo với dạng câu trần thuật hoặc câu hỏi khiến cho khán giả dễ dàng tiếp nhận nội dung quảng cáo, cảm thấy nhân vật trong quảng cáo thân thiết, gần gũi như bạn bè người thân, và họ đang giới thiệu với mình một sản phẩm đáng dùng. Cụ thể: 告诉你我新发现 (Nói cho bạn biết phát hiện mới của mình này), 还在遮掩肌肤晒黑吗? (Vẫn đang

cô che làn da đen do bắt nắng à?)

4.3. Chiều thứ ba – Phân tích thực tiễn xã hội

Thực tiễn xã hội luôn ảnh hưởng tới việc xây dựng và tiếp nhận diễn ngôn trong quảng cáo. Dưới đây là những đặc điểm thực tiễn xã hội được thể hiện trong quảng cáo.

+) Cuộc sống hiện đại với tiết tấu nhanh khiến con người trong thời đại này yêu cầu càng cao. Họ thích những sản phẩm vừa đẹp mắt lại đơn giản tiện lợi. Do đó Nivea chú trọng thiết kế sản phẩm hiện đại đồng thời sử dụng hiệu quả, tiết kiệm thời gian, phù hợp với nhịp sống hiện đại. Điều này được thể hiện trong nội dung quảng cáo sản phẩm. Ví dụ:

妮维雅双层极净卸妆水 (*Nước tẩy trang Nivea làm sạch sâu*): 时尚、健身、快速切快生活节奏。我对卸妆根本没耐心，只有这瓶卸妆水跟得上我的快节奏。时尚有效率让我心服口服... (*thời thượng, giữ dáng, nhịp sống nhanh gọn. Tôi vốn không có nhẫn nại trong việc tẩy trang, chỉ có lọ tẩy trang này theo kịp tiết tấu nhanh của tôi. Thời thượng, hiệu quả khiến tôi tâm phục khẩu phục...*)

+) Đặc trưng về giới tính cũng được Nivea khai thác, chuyển tải trong nội dung quảng cáo. Đàn ông luôn thích sự đơn giản, hiệu quả. Họ thích thể hiện vẻ đẹp, sức mạnh nam tính, bản lĩnh và sự quyết đoán, nói được làm được của mình. Do đó nội dung quảng cáo sử dụng câu lập cấu trúc, từ ngữ ngắn gọn tạo ra giọng điệu đanh thép, kiên định trong quảng cáo sản phẩm Nivea dành cho nam giới. Ví dụ:

妮维雅男士 (*Nivea Man*): 男人喜欢简单，男人追求力量，男人想要突出。妮维雅男士男罐。深润保湿。不粘腻。男人就有男人的面霜。水活保湿明星妮维雅男士 (*Đàn ông thích sự đơn giản, đàn ông theo đuổi sức mạnh, đàn ông mong muốn sự đột phá. Nivea Man, dưỡng ẩm sâu, không dính nhờn. Đàn ông cũng có mặt nạ dành riêng cho mình. Nivea Man dưỡng ẩm sâu*).

+) Quan niệm về vẻ đẹp lý tưởng của

người phương Đông cũng được thể hiện trong quảng cáo. Khi một sản phẩm thâm nhập thị trường nước ngoài, các phát ngôn quảng cáo của sản phẩm đó tại thị trường nước ngoài được xem như một dạng giao tiếp liên văn hóa. Các giá trị văn hóa của quốc gia mà sản phẩm hướng tới sẽ tác động đến giao tiếp ngôn ngữ một cách chọn lọc, từ đó tác động tới việc tổ chức diễn ngôn và sự lựa chọn chiến lược giao tiếp trong quảng cáo. Nivea là dòng sản phẩm làm đẹp của Đức, theo quan niệm của người phương Tây, tiêu chuẩn của một người phụ nữ đẹp là vóc dáng săn chắc, gợi cảm và làn da khỏe mạnh. Ngược lại, theo quan niệm của người phương Đông, tiêu chuẩn của một người phụ nữ đẹp là vóc dáng thon gọn, mảnh mai với nước da trắng ngần không tì vết, mịn màng, sáng bóng. Do đó, khi đến thị trường Trung Quốc, Nivea cũng đưa quan niệm về vẻ đẹp phương Đông vào trong quảng cáo sản phẩm của mình. Để thu hút sự quan tâm, thúc đẩy khách hàng lựa chọn sản phẩm của mình, trong quảng cáo, những hiệu quả sau sử dụng sản phẩm mà Nivea đưa ra đều hướng tới vẻ đẹp đúng chuẩn phương Đông. Cụ thể: 白皙透亮 (*trắng ngần sáng bóng*); 嫩白柔滑 (*trắng nõn mềm mịn*); 效祛黑 (*giảm sắc tố đen*); 美白功效 (*làm trắng da*).

Có thể thấy, thực tiễn xã hội có quan hệ chặt chẽ với diễn ngôn trong quảng cáo, có vai trò lớn trong việc nhắm tới thị hiếu khách hàng, khiến khán giả tiếp nhận nội dung quảng cáo một cách tự nhiên, cảm nhận sản phẩm này phù hợp và đáp ứng được mong muốn của bản thân mình, từ đó tăng tỉ lệ tiêu thụ sản phẩm.

5. Kết luận

Trên đây là kết quả phân tích 10 quảng cáo Nivea tiếng Hán tại thị trường Trung Quốc được đăng trên website <http://www.youtube.com>, dựa trên mô hình phân tích diễn ngôn 3 chiều của Fairclough. Kết quả cho thấy, nhằm thu hút khán giả, tạo ấn tượng về sản phẩm, xây dựng lòng tin,

thiết lập mối quan hệ thân thiết với khách hàng, đưa ra quan niệm cái đẹp, thuyết phục và thúc đẩy họ mua sản phẩm của mình, quảng cáo Nivea đã có sự lựa chọn từ ngữ, cấu trúc ngữ pháp, biện pháp tu từ, chiến lược giao tiếp, phương tiện liên kết nội dung... trong quảng cáo. Bên cạnh đó, đặc điểm về văn hóa – xã hội – chính trị của Trung Quốc như cuộc sống hiện đại với tiết tấu nhanh, đặc trưng giới tính, quan niệm thẩm mỹ phương Đông... cũng tác động trực tiếp tới việc tạo lập và tiếp nhận diễn ngôn quảng cáo. Đồng thời diễn ngôn quảng cáo cũng thể hiện thực tiễn xã hội, nền văn hóa gắn với xã hội đó. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng quan niệm thẩm mỹ của người phương Đông khác với người phương Tây (hầu hết phụ nữ phương Đông thích làn da trắng ngần không tì vết, mịn màng, sáng bóng). Điều này tác động tới việc tổ chức diễn ngôn và lựa chọn chiến lược giao tiếp trong quảng cáo của hãng khi thâm nhập vào thị trường Trung Quốc. Đây cũng là điều mà

lưu ý khi muốn thâm nhập thị trường các nước phương Đông. Việc nghiên cứu thực tiễn xã hội có vai trò quan trọng trong việc đánh trúng thị hiếu khách hàng, tránh những điều tối kỵ, từ đó đạt được mục đích quảng cáo.

Tài liệu tham khảo

- Duan, C. X. (2020). San wei kuangjia xia xinwen meitiren “Kuahai duihua” de huayu fenxi. *Kejiao wenhui (shangxun kan)*, (08), 176-177.
- Đỗ, T. X. D. (2015). *Đối chiếu đặc điểm diễn ngôn của khẩu hiệu tiếng Anh và tiếng Việt* [Luận án Tiến sĩ chưa xuất bản]. Trường Đại học Khoa học – Đại học Huế.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Li, L. X. (2019). Huashengdun youbao Zhongguo nuxing xingxiang baodao de piping huayu fenxi. *Yuwen xuekan*, (06), 109-116.
- Nguyen, T. D., Nguyen, T. P., & Duong, H. Y. (2019). Discourse analysis of some Nivea advertisements. *TNU Journal of Science: Foreign Studies*, 199(06), 65-72.
- Nguyễn, H. (2005). Phân tích diễn ngôn phê phán là gì. *Ngôn ngữ*, (2), 13-26.

DISCOURSE ANALYSIS OF SOME NIVEA ADVERTISEMENTS IN CHINESE BY USING FAIRCLOUGH’S THREE-DIMENSIONAL MODEL

Tran Thi Thuy Linh*, Nguyen Phuong Thanh

*Faculty of Interdisciplinary Studies, Thai Nguyen University, Lao Cai Campus,
Civil Group 13, Binh Minh Ward, Lao Cai, Viet Nam*

Abstract: Nivea is a global German brand, founded in 1882, specializing in skin care and body products. Therefore, Nivea advertisements are popular all over the world. Based on Fairclough's three-dimensional model, we analyzed 10 Chinese Nivea advertisements in the Chinese market, taken from the website <http://www.youtube.com>, including texts, discourse practices, and social practices. This research results showed that linguistic features that Nivea used in advertising had great effect in attracting the attention of the viewers; discourse strategies such as self-representation, exaggeration, providing scientific proof, establishing close relationships with customers... played an important role in building faith with customers; modern life with fast pace, gender features, oriental beauty concepts also directly affected the construction of advertising.

Keywords: discourse analysis, Fairclough, Nivea, advertising, Chinese

CẤU TRÚC BƯỚC THOẠI CỦA DIỄN NGÔN QUẢNG CÁO TIẾNG VIỆT

Bùi Thị Kim Loan*

Khoa Ngoại ngữ, Đại học Văn Lang (VLU)

69/68 Đặng Thùy Trâm, Phường 13, Quận Bình Thạnh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nhận ngày 30 tháng 7 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 10 tháng 10 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 11 năm 2021

Tóm tắt: Lý thuyết về thể loại được sử dụng trong bài báo để tìm hiểu cấu trúc bước thoại của diễn ngôn quảng cáo tiếng Việt. Bài báo khảo sát 400 diễn ngôn quảng cáo tiếng Việt để tìm ra cách người viết quảng cáo đã sử dụng các bước thoại nào để thực hiện mục đích giao tiếp của quảng cáo. Kết quả nghiên cứu chỉ ra người viết diễn ngôn quảng cáo tiếng Việt sử dụng cấu trúc 10 bước thoại để tạo nên cấu trúc diễn ngôn cho quảng cáo. Nghiên cứu cũng cho thấy tùy theo tình huống giao tiếp cụ thể mà người viết sẽ ưu tiên lựa chọn những bước thoại đắt giá để trình bày nội dung quảng cáo, từ đó thuyết phục khách hàng mua sản phẩm hay sử dụng dịch vụ được quảng cáo. Kết quả nghiên cứu sẽ giúp ích cho các giáo viên dạy ngoại ngữ, người viết quảng cáo và những ai nghiên cứu về quảng cáo sẽ có thêm kiến thức về cấu trúc bước thoại của diễn ngôn quảng cáo tiếng Việt.

Từ khóa: thể loại, cấu trúc bước thoại, diễn ngôn quảng cáo, bước thoại, nội dung quảng cáo

1. Đặt vấn đề

Các loại diễn ngôn (DN) khác nhau thuộc các thể loại khác nhau. Việc tìm hiểu cấu trúc thể loại của mỗi loại DN cụ thể sẽ giúp xác định các đặc điểm khác nhau của từng thể loại cụ thể. Người viết quảng cáo (QC) sử dụng các bước thoại khác nhau để hiện thực hóa cấu trúc diễn ngôn (CTDN) QC. Các nghiên cứu về cấu trúc bước thoại của diễn ngôn quảng cáo (DNQC) tiếng Việt vẫn chưa được quan tâm nhiều và đây là khoảng trống nghiên cứu cho tác giả thực hiện nghiên cứu này. Bài báo cố gắng tìm ra cấu trúc bước thoại của DNQC tiếng Việt và chỉ ra những bước thoại mà người viết DNQC tiếng Việt thường sử dụng để thiết kế những mẫu QC hiệu quả, thực hiện được mục đích giao tiếp xã hội của DNQC. Việc xác định cấu trúc bước thoại của DNQC tiếng Việt giúp chỉ ra các đặc trưng ngôn ngữ

và phi ngôn ngữ được sử dụng để miêu tả nội dung và mục đích của các bước thoại khác nhau trong DNQC.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Cấu trúc diễn ngôn và cấu trúc thể loại

CTDN chỉ ra cấu trúc tổng thể của DN. Nó miêu tả các yếu tố góp phần tạo nên DN. Halliday và Hasan (1985) gọi các yếu tố này là “cấu trúc thể loại tiềm năng” (generic structure potential), viết tắt là GSP. Martin (1992, tr. 505) cho rằng CTDN được xem như “cấu trúc lược đồ” của thể loại. Thể loại được định nghĩa như quá trình xã hội có định hướng về mục đích và giai đoạn thông qua ngữ vực. Do đó, CTDN có liên quan đến ngữ cảnh tình huống. Nguyen (2021) cho rằng khái niệm thể loại có thể được xem xét ở hai bình diện: ngôn ngữ học và và mục đích giao

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: loan.btk@vlu.edu.vn

tiếp. Mục đích giao tiếp của DN có ảnh hưởng đến việc hiện thực hóa cấu trúc thể loại.

Để tìm hiểu cấu trúc thể loại của DNQC, nghiên cứu này sử dụng lí thuyết thể loại để phân tích các bước thoại trong DNQC. Phân tích các bước thoại được giới thiệu bởi Swales (1990) khi ông nghiên cứu về mô hình 4 bước thoại trong phần mở đầu của bài báo. Sau đó, mô hình này được Kathpalia (1992) và Bhatia (1993) ứng dụng và phát triển thêm. Mặc dù Bhatia (2005) phân tích các bước thoại trong QC báo in, nhưng mô hình của ông vẫn được các nhà nghiên cứu khác sử dụng để phân tích “QC online” (Barron, 2006) và “website” (Koteyko, 2009). Điều này cho thấy mô hình phân tích này phù hợp cho việc phân tích cấu trúc thể loại trong nghiên cứu này. Kathpalia (1992) tìm thấy mô hình phân tích gồm 9 bước, còn Bhatia (2005, tr. 214) tìm thấy 10 bước thoại trong QC báo in nhưng ông không đi sâu vào phân tích mô hình 10 bước này. Trong nghiên cứu của Kathpalia (1992) có bước đánh giá sản phẩm, nhưng còn trong mô hình của Bhatia bước đánh giá sản phẩm nằm trong bước thoại miêu tả chi tiết sản phẩm. Nghiên cứu này chọn mô hình phân tích 10 bước thoại của Bhatia (2005) để tìm hiểu về CTDN QC tiếng Việt.

2.2. Các nghiên cứu trước đây

Có một vài công trình nghiên cứu về CTDN QC theo hướng tiếp cận thể loại. Swales (1990, tr. 58) cho rằng “mục đích giao tiếp” (communicative purpose) có tầm quan trọng trong việc tạo nên CTDN và nhờ mục đích giao tiếp mà làm cho DN “được nhận diện” như một thể loại, nghĩa là mục đích giao tiếp có ảnh hưởng đến “cấu trúc diễn ngôn, nội dung và phong cách” của DN. Khác với Swales (1990) về tiếp cận thể loại học thuật, Bhatia (1993) sử dụng cách tiếp cận thể loại đối với DN kinh doanh và nghề nghiệp. Bhatia (1993) đồng quan điểm với Swales (1990) khi cho rằng mục đích giao tiếp giúp nhận diện và phân biệt thể loại. “Cấu trúc tri nhận” (cognitive structure) và

“cấu trúc lược đồ” (schematic structure) đều chứa đựng các “bước thoại chức năng” (functional moves) giúp hiện thực hóa các mục đích giao tiếp của thể loại (Bhatia, 1993, tr. 30).

Các nghiên cứu trước đây chỉ ra mục đích giao tiếp được hiện thực hóa thông qua các “giai đoạn” (stages) hay bước thoại (moves) và được tổ chức theo trình tự tự do sao cho DNQC đạt được mục đích giao tiếp hiệu quả nhằm thuyết phục khách hàng mua sản phẩm hay sử dụng dịch vụ được QC. Nói cách khác, DNQC được tổ chức một cách hệ thống nhờ vào các “bước thoại” và “tiểu bước thoại” (steps) (theo cách dịch của Trịnh Sâm, 2014).

Dựa vào lý thuyết phân tích thể loại của Swales (1990), các nhà nghiên cứu tiến hành khảo sát để tìm ra CTDN QC. Dựa vào khung lý thuyết về “cấu trúc 9 bước thoại” trong QC của Kathpalia (1992), các tác giả như Howe (1995), Zanariah (2003) đã tìm thấy những bước thoại giống và khác so với của Kathpalia (1992). Howe (1995) tìm thấy có vài khác biệt trong từng loại QC sản phẩm khác nhau ở Singapore. Không giống với các nghiên cứu trên, Zanariah (2003) đã khảo sát QC du lịch và nhà hàng và tìm thấy 5 bước thoại trong số 9 bước thoại của Kathpalia (1992) được áp dụng. Bên cạnh đó, Zanariah (2003) còn bổ sung thêm một bước thoại mới có tên là Thông tin bổ sung (Additional information).

Abdullah (2014) kết hợp lý thuyết cấu trúc 9 bước thoại (9-move structure) của Kathpalia (1992) và lý thuyết về “ngữ pháp hình ảnh” của Kress và van Leeuwen (2001) để nhận diện CTDN QC xe, đặc biệt là sự kết hợp của bố cục và các bước thoại khác nhau giúp mang lại ý nghĩa khác nhau cho DN. Nhìn chung, các nghiên cứu dựa trên lý thuyết phân tích thể loại đưa ra các kết quả nghiên cứu khác nhau về CTDN QC ở các quốc gia khác nhau. Vì thế, chúng tôi cho rằng cần có thêm các nghiên cứu về CTDN QC dựa vào lý thuyết phân tích thể loại để

giúp tìm ra những điểm tương đồng và khác biệt về cách mà người viết QC sử dụng các bước thoại khác nhau trong việc tạo lập CTDN nhằm thực hiện mục đích QC là thuyết phục khách hàng mua sản phẩm và dịch vụ trong các nền văn hóa khác nhau. Các đặc điểm về “ngôn ngữ và hình ảnh” của mỗi phương thức kí hiệu cần được khảo sát khi nghiên cứu về CTDN QC (Al-Attar, 2017, tr. 30). Nghiên cứu này phân tích cấu trúc bước thoại của DNQC tiếng Việt từ cách

Bảng 1

Cấu trúc bước thoại của DNQC (Bhatia, 2005)

STT	Các bước thoại trong cấu trúc DNQC
1	Hướng đến thị trường mục tiêu (Targeting the market)
2	Giải thích sản phẩm (Justifying the product)
3	Miêu tả chi tiết sản phẩm hoặc dịch vụ (Detailing the product or service)
4	Tạo sự uy tín (Establishing credentials)
5	Sự kiểm chứng (Endorsement or Testimonials)
6	Cung cấp các ưu đãi (Offering incentives)
7	Sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực (Using pressure tactics)
8	Thu hút sự hồi âm (Soliciting response)
9	Tiêu đề (Headlines)
10	Khẩu hiệu và logo (Slogan and logo)

Bước thoại **Hướng đến thị trường mục tiêu** có chức năng xác định được đối tượng QC của sản phẩm, hơn là “chọn thị trường mơ hồ” (Abdullah, 2014, tr. 63).

Bước thoại **Giải thích sản phẩm** có chức năng giải quyết “nhu cầu hay vấn đề của khách hàng tiềm năng” đang gặp phải (Abdullah, 2014, tr. 64)

Bước thoại **Miêu tả chi tiết sản phẩm hay dịch vụ** được dùng để giới thiệu chi tiết sản phẩm. Bước thoại này được hiện thực hóa bằng ngôn ngữ nhờ vào sự nhận diện, miêu tả, đánh giá và chỉ cách sử dụng sản phẩm (Bhatia, 2004). Miêu tả sản phẩm cũng có thể được hiện thực hóa “trực quan

tiếp cận đa phương thức và sử dụng khung lí thuyết phân tích thể loại.

Ở Việt Nam, chúng tôi vẫn chưa tìm thấy công trình nghiên cứu cấu trúc thể loại của DNQC. Trong bài báo này, chúng tôi sử dụng cấu trúc 10 bước thoại của Bhatia (2005) để tìm hiểu về cấu trúc bước thoại của DNQC tiếng Việt. Đây chính là khung lí thuyết sẽ được sử dụng để tìm hiểu cấu trúc bước thoại của DNQC tiếng Việt.

bằng hình ảnh thể hiện các chi tiết của sản phẩm” (Al-Attar, 2017, tr. 85). Việc miêu tả và đánh giá sản phẩm giúp làm nổi bật những đặc điểm tích cực của sản phẩm và dịch vụ nhờ vào màu sắc, kích cỡ, hình dáng và ngôn ngữ sống động. Do vậy, ngôn ngữ đánh giá của bước thoại này được hiện thực hóa nhờ vào cả ngôn ngữ và hình ảnh. Cụ thể, hệ thống thang độ của khung ngôn ngữ đánh giá của Martin và White (2005) được sử dụng để miêu tả và đánh giá sản phẩm QC.

Bước thoại **Tạo sự uy tín** có nhiệm vụ cung cấp bằng chứng về hình ảnh tích cực hay danh tiếng của công ty để tăng lòng tin của khách hàng tiềm năng. Bước thoại này

đề cập sự thành công hay giải thưởng đạt được của sản phẩm và công ty. Sự nhận diện về nhãn hiệu, hình ảnh công ty, việc bảo hành, chứng chỉ uy tín được cấp bởi các tổ chức khoa học uy tín giúp làm tăng lên mức độ tin cậy cho sản phẩm và dịch vụ. Bước thoái Tạo sự uy tín còn được biết đến như bước thoái có chức năng “khoe bằng cấp” hay cho thấy hình ảnh công ty làm việc “vì lợi ích khách hàng nhờ vào việc cung cấp các sản phẩm cải tiến và chứng minh lâm sàng” (Al-Attar, 2017, tr. 86).

Bước thoái **Sự kiểm chứng** sử dụng người nổi tiếng, nhân vật của công chúng, khách hàng hài lòng để minh chứng về sản phẩm và dịch vụ. Còn có nhiều tiêu bước thoái khác để tạo chứng thực như trích dẫn trực tiếp, sử dụng các báo cáo hoặc doanh số bán hàng, sự ủng hộ hay giới thiệu từ tổ chức, kết quả của các cuộc khảo sát người tiêu dùng.

Bước thoái **Cung cấp các ưu đãi** có chức năng khuyến khích và thuyết phục khách hàng mua sản phẩm hay sử dụng dịch vụ. Bước thoái này sử dụng các tiêu bước thoái như quà miễn phí, giảm giá, các điều khoản đặc biệt, hoặc những lời mời chào quyến rũ và khó lòng cưỡng lại nhằm tạo động cơ mua sắm cho khách hàng tiềm năng.

Bước thoái **Sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực** có chức năng đưa ra các mốc

Phân tích cấu trúc bước thoái



thời gian cố định để khách hàng tranh thủ các đợt khuyến mãi để mua sản phẩm. Các tiêu bước thoái được sử dụng bao gồm khoảng thời gian giới hạn, quà tặng miễn phí giới hạn, số lượng khách hàng giới hạn. Vì vậy, bước thoái này giúp hồi thúc khách hàng đưa ra quyết định mua sắm nhanh chóng.

Bước thoái **Thu hút sự hồi âm** có chức năng kết nối người tiếp nhận QC với nhà cung cấp sản phẩm và dịch vụ nhờ vào việc cung cấp thông tin liên hệ như số điện thoại, địa chỉ, địa chỉ website, tài khoản mạng xã hội hoặc URL (Uniform Resource Locator, nghĩa là Định vị tài nguyên thống nhất).

Bước thoái **Tiêu đề** có chức năng thu hút sự chú ý của người đọc. Tiêu đề được thiết kế với kích cỡ chữ lớn hơn so với các bước thoái khác, có màu sắc khác biệt nhằm gây chú ý cho người đọc. Tiêu đề có thể sử dụng câu hỏi tu từ, đưa ra các ý kiến và nhận xét để gây sự tò mò cho người đọc.

Bước thoái **Khẩu hiệu và logo** có chức năng giúp người thụ ngôn nhớ đến QC nhờ vào các câu khẩu hiệu ngắn gọn, dễ nhớ và tác động tâm lý của khách hàng. Logo giúp nhận diện nhãn hiệu và thương hiệu của sản phẩm.

Nhìn vào DNQC nước giải khát dưới đây, có thể thấy các bước thoái được sử dụng như khẩu hiệu/logo, tạo sự uy tín, tiêu đề, miêu tả sản phẩm và thu hút sự hồi âm.

Tuy nhiên, trong thực tiễn thương mại người viết QC không nhất thiết phải sử dụng tất cả các bước thoại trong cùng một DNQC, mà người viết sẽ lựa chọn bước thoại phù hợp để thực hiện được mục đích giao tiếp của QC.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp phân tích diễn ngôn, phân tích thể loại, phương pháp miêu tả và thủ pháp thống kê để tìm hiểu về cấu trúc bước thoại của DNQC tiếng Việt. Bài báo khảo sát 400 poster QC tiêu dùng tiếng Việt thuộc bốn nhóm sản phẩm như sữa, nước giải khát, nước hoa và điện thoại được thu thập từ Internet và các website của công ty có sản phẩm được QC. Bốn nhóm sản phẩm QC này rất phổ biến và được nhiều người tiêu dùng Việt Nam lựa chọn sử dụng. Mỗi nhóm sản phẩm gồm có 100 poster, tổng cộng bốn nhóm sản phẩm là 400 poster QC tiếng Việt. Việc tìm hiểu cấu trúc bước thoại được thực hiện bằng cách phân tích cả hình ảnh và từ ngữ để chỉ ra những bước thoại cụ thể được sử dụng trong từng DNQC. Bốn loại sản phẩm được mã hóa như sau: sữa (S), nước giải khát (NGK), nước hoa (NH) và điện thoại (ĐT). Để đảm bảo tính khách quan, chúng tôi đã thu thập các poster QC có chứa cả hình ảnh và từ ngữ, và trong một số QC có chứa cả hiện tượng trộn mã (code-mixing) giữa tiếng Việt và tiếng Anh do sự ảnh hưởng của sự hội nhập kinh tế và giao thoa về ngôn ngữ.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Bước thoại Hướng đến thị trường mục tiêu

Trong bước thoại này, người viết QC cần “xác định phân khúc thị trường mà sản phẩm hay dịch vụ phù hợp” với đối tượng khách hàng nào (Abdullah, 2014, tr. 84) bởi vì Kathpalia (1992) cho rằng không phải ai cũng thích hợp với sản phẩm hay dịch vụ và đưa ra những yếu tố thuộc ngôn ngữ giúp phân loại nhóm khách hàng cụ thể. Ví dụ:

- Sữa ngon cho **bé** - Quà xinh tặng mẹ! [S4]
- Dinh dưỡng cho **người lớn tuổi**. [S20]
- **Mẹ bầu** nhân tên! [S87]
- Năng lượng sữa cho **cả nhà** năng động. [S59]
- Sự lựa chọn cho **người dị ứng lactose**. [S98]
- Grow plus cho **trẻ suy dinh dưỡng thấp còi** bắt kịp đà tăng trưởng. [S12]

Tùy vào mục đích của QC mà khách hàng mục tiêu được đề cập trực tiếp hoặc gián tiếp. DNQC trong hình 2 dưới đây nhắc đến khách hàng một cách gián tiếp nhờ vào việc sử dụng từ ngữ như “CÚ LÀ MÌNH”, “XÌ-TAI” cùng với hình ảnh minh họa.

Hình 2

Bước thoại Hướng đến thị trường mục tiêu



Khảo sát cho thấy bước thoại Thị trường mục tiêu là một bước thoại quan trọng trong QC nhằm xác định khách hàng mục tiêu phù hợp với sản phẩm, đặc biệt trong QC sữa, nước hoa và điện thoại. Bước thoại Thị trường mục tiêu được sử dụng nhiều nhất trong QC nước hoa (38.32%), sau đó đến QC sữa (34.09%), QC điện thoại (16.48%) và QC nước giải khát (11.11%).

Bảng 2

Bước thoại Thị trường mục tiêu của DNQC tiếng Việt

Sản phẩm	Số lượng QC	Tỉ lệ %
Sữa	89	34.09
Nước giải khát	29	11.11
Nước hoa	100	38.32
Điện thoại	43	16.48
Tổng cộng	261	100%

4.2. Bước thoại Giải thích sản phẩm

Đây là một trong những bước thoại quan trọng của QC bởi vì người viết QC sử dụng từ ngữ tích cực để thuyết phục khách hàng về sản phẩm hữu ích để giải quyết vấn đề của họ. Abdullah (2017, tr. 90) tìm thấy có ba tiểu bước thoại trong bước thoại này: sự ra mắt đặc điểm mới (a new concept launch), đặc điểm được cải tiến (improved features), và lợi ích bổ sung (added benefits).

Hình 3

Bước thoại Giải thích sản phẩm



Trong hình 3, người viết QC kết hợp việc sử dụng ngôn từ và hình ảnh để thông báo sự tồn tại của sản phẩm mới. Người viết sử dụng cụm từ “Nay đã có HỘ PHA SẴN tiện lợi” và “MỚI” cùng với hình ảnh minh họa để thông báo sản phẩm mới. Trong QC này, người viết sử dụng tiểu bước thoại thứ nhất: cung cấp đặc điểm mới của sản phẩm.

Dưới đây là bảng tổng hợp tỉ lệ sử dụng bước thoại Giải thích sản phẩm trong ngữ liệu QC tiếng Việt. Bảng 3 cho thấy bước thoại Giải thích sản phẩm sử dụng nhiều nhất trong QC nước hoa (32.55%), kế tiếp là QC sữa (31.37%) và QC điện thoại (28.23%), còn QC nước giải khát ít sử dụng bước thoại này nhất, chiếm 7.85%. Tỉ lệ này cho thấy các nhà sản xuất các loại sản phẩm QC luôn cố gắng hoàn thiện sản phẩm và tạo sự cải tiến cho sản phẩm để tạo nên sự cạnh tranh giữa các nhãn hiệu và từ đó khuyến khích việc mua sắm của khách hàng mục tiêu.

Bảng 3

Bước thoại Giải thích sản phẩm của DNQC tiếng Việt

Sản phẩm	Số lượng QC	Tỉ lệ %
Sữa	80	31.37
Nước giải khát	20	7.85
Nước hoa	83	32.55
Điện thoại	72	28.23
Tổng cộng	255	100%

4.3. Bước thoại Miêu tả chi tiết sản phẩm

Bhatia (2004, 2005) nêu ra 3 tiểu bước thoại trong bước thoại Miêu tả chi tiết sản phẩm: nhận diện sản phẩm, miêu tả chi tiết sản phẩm và đánh giá sản phẩm.

Việc nhận diện sản phẩm nhờ vào việc nhắc lại tên sản phẩm (Al-Attar, 2017, tr. 138), còn miêu tả chi tiết sản phẩm cung cấp thông tin về sản phẩm đó có gì, trong khi đánh giá sản phẩm sử dụng “các tính từ và trạng từ để làm cho sản phẩm trở nên hữu hình với người mua” (Abdullah, 2014, tr. 94). Bước thoại Miêu tả chi tiết sản phẩm là một bước thoại quan trọng để thuyết phục khách hàng mua sản phẩm. Bhatia (2004, tr. 65) cho rằng việc nêu chi tiết sản phẩm có thể được thực hiện bằng hình ảnh giúp khách hàng thấy được sản phẩm trông ra sao. Bước thoại này có chức năng giúp khách hàng tưởng tượng sản phẩm nhờ vào cả yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ để giúp khách hàng “nhìn thấy và cảm nhận sản phẩm” (Al-Attar, 2017, tr. 138). Theo cách này thì hình ảnh có chức năng vừa thu hút sự chú ý của khách hàng và vừa có chức năng miêu tả chi tiết sản phẩm cùng với ngôn ngữ.

Lý thuyết ngôn ngữ đánh giá của Martin và White (2005) được sử dụng để kiểm tra sự đánh giá của người viết đối với sản phẩm hay dịch vụ được QC. Các tiểu bước thoại được sử dụng trong bước thoại này tập trung vào việc đánh giá các đặc điểm của sản phẩm. Sự đánh giá sản phẩm được hiện thực hóa bằng việc sử dụng các kết hợp

từ vựng-ngữ pháp. Trong nghiên cứu này, chúng tôi chủ yếu sử dụng hệ thống thái độ

và thang độ để khảo sát sự đánh giá sản phẩm của người tạo ngôn.

Bảng 4

Bước thoại Miêu tả chi tiết sản phẩm của DNQC tiếng Việt

Các phương tiện biểu hiện tiểu bước thoại đánh giá sản phẩm	Ví dụ
Tính từ	Sữa ngon cho một ngày năng động! [S10]
Biểu thức “cực/thật/quá xá/tuyệt/cứ ... + Tính từ”	Milo lon cực ngon Hè biến hóa, quá xá cool. [S99]
	Hương sôcôla - Tuyệt ngon. [S77]
	Bé cao thật cao cho mẹ tự hào. [S11]
Sử dụng các từ so sánh hơn, so sánh nhất	Trẻ khỏe mạnh hơn , học hỏi tốt hơn. [S26]
	Galaxy G7 Prime – Smartphone bán chạy nhất Việt Nam. [ĐT10]
Sử dụng các danh ngữ	Sự lựa chọn cho người dị ứng lactose. [S98]
	Sự an toàn của khách hàng và chất lượng sản phẩm là ưu tiên hàng đầu của Abbott. [S30]
Sử dụng các phương thức chuyển nghĩa (ẩn dụ, nhân hóa)	Vinamilk cùng con yêu khám phá thế giới sữa. [S45]
	Tăng sức khỏe vàng , thay ngàn lời chúc. [S100]
Từ gia tăng nghĩa (Intensification) cho quá trình hoặc đặc tính/phẩm chất	Nâng đỡ tiêu hóa, vui khỏe lớn mau. [S22]
	Giúp bé tăng trưởng rõ rệt chỉ sau 9 tuần. [S75]
Lượng từ	Xanh ánh bạc thời thượng - Lôi cuốn mỗi phút giây. [ĐT7]
	Nhiều màu sắc lựa chọn. [ĐT54]

4.4. Bước thoại Tạo sự uy tín

Bước thoại Tạo sự uy tín được thực hiện bằng cách sử dụng các tiểu bước thoại như đề cập tên nhãn hàng của công ty, danh tiếng, giải thưởng nhận được hoặc lịch sử công ty. Mục đích của bước thoại này là giúp làm tăng doanh số bán hàng và đẩy mạnh sự trung thành với nhãn hiệu của khách hàng. Bước thoại này có thể được hiện thực hóa bằng cả từ ngữ và hình ảnh.

Ví dụ:

- Chúng nhận **lâm sàng.** [S15]
- **THEO KHUYẾN NGHỊ** CỦA FDA HOA KỲ. [S3]
- Được thiết kế dựa trên nền tảng **khoa**

học tiên tiến của Abbott Hoa Kỳ. [S35]

- **CÔNG NGHỆ MEN HÀNG ĐẦU CHÂU ÂU.** [S33]
- Dielac Grow Plus mới, được bổ sung dưỡng chất **theo khuyến nghị quốc tế** dành cho trẻ suy dinh dưỡng thấp còi... [S12]

Kết quả phân tích cho thấy, QC sữa và nước giải khát sử dụng từ ngữ và hình ảnh minh họa rõ ràng hơn QC nước hoa và điện thoại, để tạo sự tin tưởng của khách hàng. Đặc biệt, thông tin về xuất xứ và nguồn gốc như Hoa Kỳ, Nhật Bản, châu Âu được nhắc nhiều trong hai loại QC này. Điều này có thể

được giải thích bởi tâm lý chuộng “mác nước ngoài” của người tiêu dùng Việt Nam, đặc biệt các quốc gia phát triển như Mỹ, New Zealand, Nhật và Hàn Quốc. Các thuật ngữ mang tính khoa học được sử dụng nhiều hơn trong QC sữa và nước giải khát so với QC nước hoa và điện thoại.

Bảng 5

Bước thoại Tạo sự uy tín của DNQC tiếng Việt

Sản phẩm	Số lượng QC	Tỉ lệ %
Sữa	38	60.32
Nước giải khát	14	22.22
Nước hoa	5	7.94
Điện thoại	6	9.52
Tổng cộng	63	100%

Từ bảng 5 có thể thấy bước thoại tạo sự uy tín không được sử dụng nhiều trong QC nước hoa (7.94%), điện thoại (9.52%) và nước giải khát (22.22%), nhưng lại được sử dụng nhiều nhất trong QC sữa (60.32%). Điều này có thể giải thích là do tâm lý và sự tri nhận của khách hàng mục tiêu mà người tạo ngôn ít sử dụng bước thoại Tạo sự uy tín trong QC điện thoại, nước hoa và nước giải khát. Tuy nhiên, bước thoại này được sử dụng nhiều trong QC sữa là do đối tượng tiếp nhận sản phẩm sữa khác với các sản phẩm khác, đặc biệt là các QC sữa cho trẻ em. Bước thoại Tạo sự uy tín nhiều nhất trong QC sữa do người viết QC mong muốn tác động đến tâm lý của người tiếp nhận QC (đặc biệt là những người mẹ).

4.5. Bước thoại Kiểm chứng

Bước thoại này có chức năng nêu lên những lợi ích của sản phẩm nhờ vào những lời nhận xét tích cực từ phía khách hàng sử dụng sản phẩm trước đó hoặc nhận xét từ những nhân vật nổi tiếng như diễn viên, MC, ca sĩ, vận động viên, v.v. Bước thoại này cũng giống với bước thoại Tạo sự uy tín, giúp làm tăng thêm lòng tin của khách hàng, tuy nhiên bước thoại này thường sử dụng các

nhân vật nổi tiếng để thuyết phục khách hàng về sự an toàn và độ tin cậy của sản phẩm.

Hình 4

Bước thoại Kiểm chứng



Trong hình 4, hình ảnh cầu thủ bóng đá Lương Xuân Trường xuất hiện trong QC để kiểm chứng sản phẩm, tạo sự tin tưởng ở khách hàng mục tiêu. Tuy nhiên, qua khảo sát ngữ liệu cho thấy đa số DNQC tiếng Việt về sữa, nước giải khát và điện thoại sử dụng những người kiểm chứng là người Việt, còn QC nước hoa lại sử dụng các nhân vật kiểm chứng nước ngoài. Điều này làm ảnh hưởng đến sự mạch lạc của DN bởi vì hình ảnh cũng góp phần truyền tải thông tin QC, đặc biệt là sự khác biệt về văn hóa được thể hiện trong hình ảnh giữa Việt Nam và các nước phương Tây là khác nhau và tri thức nền của người tiếp nhận là không giống nhau.

Bảng 6

Bước thoại Kiểm chứng của DNQC tiếng Việt

Sản phẩm	Số lượng QC	Tỉ lệ %
Sữa	59	35.33
Nước giải khát	37	22.16
Nước hoa	39	23.35
Điện thoại	32	19.16
Tổng cộng	167	100%

Bảng 6 thể hiện tỉ lệ sử dụng bước thoại Kiểm chứng, trong đó QC sữa chiếm tỉ lệ cao nhất (35.33%). Để kiểm chứng sản phẩm, người viết QC sử dụng cả những nhân vật nổi tiếng và cả những nhân vật không được biết đến, tuy nhiên sự xuất hiện của

những nhân vật kiểm chứng góp phần thuyết phục người tiếp nhận QC mua sản phẩm. Đáng lưu ý, khảo sát cho thấy, QC sữa thường sử dụng hình ảnh bác sĩ, QC nước giải khát sử dụng các vận động viên như Công Phượng, Xuân Trường; QC nước hoa sử dụng các nhân vật nổi tiếng nước ngoài hoặc ca sĩ nổi tiếng trong nước như Mỹ Tâm; trong khi đó QC điện thoại sử dụng các ca sĩ nổi tiếng làm nhân vật QC độc quyền cho thương hiệu như Sơn Tùng, Tóc Tiên v.v. Tuy nhiên, việc sử dụng các nhân vật xa lạ, đặc biệt người nước ngoài sẽ ảnh hưởng đến sự mạch lạc DN bởi vì tri thức nền giữa người tạo ngôn và thụ ngôn khác nhau ở một mức độ nào đó. Việc sử dụng người kiểm chứng có ảnh hưởng đến việc hiểu thông điệp của DNQC và ảnh hưởng đến việc thuyết phục khách hàng mục tiêu mua sản phẩm.

4.6. Bước thoại Cung cấp các ưu đãi

Bước thoại Cung cấp các ưu đãi có chức năng cung cấp thông tin về sự ưu đãi cho khách hàng để mua sản phẩm. Nghiên cứu đã tìm thấy các tiêu bước thoại được dùng trong bước thoại này bao gồm chương trình khuyến mãi, giảm giá, chiết khấu, quà miễn phí, bảo hành miễn phí, dùng thử sản phẩm hay lãi suất thấp. Kathpalia (1992) cho rằng các nhà sản xuất không sử dụng bước thoại cung cấp các ưu đãi nhiều trong suốt cả năm vì sợ thua lỗ nặng và chỉ sử dụng bước này vào những mùa lễ hội và kỳ nghỉ lễ lớn của năm. Kết quả phân tích 400 DNQC tiếng Việt thì chỉ có 84 QC sử dụng bước thoại tạo động cơ.

Ví dụ:

- Đổi ngay nhãn, nắp Ngập tràn quà tặng. [S94]
- Tặng 1 khi mua 03. [S78]
- Dinh dưỡng cho người lớn tuổi - Ưu đãi 12%. [S20]

Dưới đây là bảng thống kê về bước thoại Tạo động cơ được sử dụng trong DNQC tiếng Việt.

Bảng 7

Bước thoại Tạo động cơ trong DNQC tiếng Việt

Sản phẩm	Số lượng QC	Tỉ lệ %
Sữa	19	22.62
Nước giải khát	7	8.33
Nước hoa	12	14.29
Điện thoại	46	54.76
Tổng cộng	84	100%

Tùy vào mục đích của nhà QC mà người viết QC lựa chọn có hay không việc sử dụng bước thoại Tạo động cơ. Tuy nhiên, bảng 7 chỉ rõ QC điện thoại sử dụng bước thoại này nhiều nhất chiếm 54.76%, sau đó là QC sữa (22.62%), QC nước hoa (14.29%) và ít nhất là QC nước giải khát (8.33%). Chúng tôi thấy rằng điện thoại thường được sử dụng để phục vụ nhu cầu sử dụng cá nhân cao hơn so với các sản phẩm còn lại và giúp mang lại lợi nhuận cao hơn, do đó người viết QC sử dụng nhiều tiêu bước thoại như giá cả, chương trình khuyến mãi, quà tặng và lãi suất thấp nhằm tăng động cơ mua hàng của khách hàng mục tiêu khi thiết kế QC điện thoại.

4.7. Bước thoại Sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực

Kết quả khảo sát chỉ ra các tiêu bước thoại như giới hạn thời gian khuyến mãi của sản phẩm hay tình trạng còn hàng của sản phẩm khuyến mãi được tìm thấy trong bước thoại Sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực để gây áp lực và hối thúc khách hàng đưa ra quyết định nhanh chóng để mua hàng bằng việc sử dụng. Trong khi bước thoại Cung cấp các ưu đãi đưa ra lí do và động cơ để giành lấy sự quan tâm của khách hàng, thì bước thoại Sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực được sử dụng để “tạo sự khẩn cấp để nhắc nhở khách hàng mua sản phẩm trước ngày hết hạn (deadline)” của đợt khuyến mãi (Abdullah, 2014, tr. 108) nhằm nhắc nhở khách hàng hành động nhanh chóng, tránh mua hàng chậm trễ. Khảo sát cho thấy chỉ có

69 QC trong số 400 QC sử dụng bước thoại. Sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực để hiện thực hóa cấu trúc bước thoại.

Ví dụ:

- Chương trình áp dụng **từ ngày 20/07/2015 đến hết ngày 31/08/2015...** hoặc **đến khi hết hàng hóa để khuyến mãi.** [S68]
- Thời gian: 18/12 **đến khi hết quà.** [S70]
- **SUU TẬP TRỌN BỘ 3 MIỀN + SỐ LƯỢNG CÓ HẠN.** [S66]

4.8. Bước thoại Thu hút sự hồi âm

Bước thoại Thu hút sự hồi âm được dùng để hồi thúc khách hàng tiềm năng có sự hồi âm về sản phẩm được QC. Bước thoại này được dùng để “kết thúc việc trao đổi liên quan đến sản phẩm” (Abdullah, 2014, tr. 113). Kết quả khảo sát 400 QC tiếng Việt chỉ ra các tiêu bước thoại được tìm thấy trong bước thoại này gồm có cung cấp số điện thoại, website công ty, địa chỉ email, điền mẫu đơn, mã QR, đường link liên kết, tài khoản mạng xã hội như Facebook, Zalo, và Youtube. Kết quả nghiên cứu cho thấy có 115 trong số 400 QC sử dụng bước thoại Thu hút sự hồi âm.

Bước thoại này giúp khách hàng có được thông tin của sản phẩm bằng cách sử dụng một trong những cách liên hệ trên đây để liên hệ với nhà cung cấp sản phẩm. Việc sử dụng các tiêu bước thoại trong bước thoại Thu hút sự hồi âm cũng giúp việc bán sản phẩm. Khảo sát cho thấy kiểu câu hỏi khiến thường được sử dụng nhiều trong bước thoại Thu hút sự hồi âm nhằm khuyến khích khách hàng tìm hiểu sản phẩm và đưa ra những quyết định mua hàng nhanh chóng.

Ví dụ:

- VPĐD Abbott: Số 2 Ngô Đức Kế, Quận 1, TP. HCM
ĐT: 1900 1519
- Website: abbottnutrition.com.vn [S74]
- **Khám phá ngay.** [VS84]
- **CLICK** để tìm hiểu thêm về sản phẩm. [S46]

4.9. Bước thoại Tiêu đề

Bước thoại Tiêu đề là một trong những bước thoại quan trọng nhất của QC. Tiêu đề thường ngắn gọn, dễ nhớ và thường được đặt ở những vị trí quan trọng của QC như phía trên đầu, giữa và dưới cùng của QC cùng với cỡ chữ lớn và thường được in đậm. Vị trí đặt tiêu đề cũng phụ thuộc vào mục đích của QC và tiêu đề cũng có mối quan hệ với hình ảnh bởi vì hình ảnh được sử dụng trong bước thoại Tiêu đề giúp làm cho thông điệp trở nên rõ ràng và dễ hiểu hơn.

Khảo sát cho thấy tùy theo loại sản phẩm được QC mà bước thoại Tiêu đề cũng được ưu tiên sử dụng khác nhau. Bước thoại Tiêu đề xuất hiện hầu hết trong cả bốn nhóm QC với tỉ lệ phần trăm không chênh lệch nhiều, trong đó QC sữa sử dụng bước thoại tiêu đề chiếm 26.63%, QC nước giải khát chiếm 26.09%, QC nước hoa chiếm 25% và QC điện thoại chiếm 22.28%.

Bảng 8

Bước thoại Tiêu đề trong DNQC tiếng Việt

Sản phẩm	Số lượng QC	Tỉ lệ %
Sữa	98	26.63
Nước giải khát	96	26.09
Nước hoa	92	25.00
Điện thoại	82	22.28
Tổng cộng	368	100%

Kathpalia (1992) cho rằng có nhiều cách để viết tiêu đề cho QC bằng cách sử dụng các bước thoại của QC như hướng đến thị trường mục tiêu, giải thích sản phẩm, miêu tả sản phẩm, tạo sự uy tín, kiểm chứng, cung cấp các ưu đãi, sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực, thu hút sự hồi âm. Tiêu đề có tám chức năng và người viết QC có thể sử dụng một trong tám chức năng này tùy theo mục đích giao tiếp của QC.

Khảo sát cho thấy hầu hết các tiêu đề QC được đặt ở phần trên của QC và được thiết kế với cỡ chữ to hơn so với phần nội dung. Tiêu đề thường là những cụm từ ngắn

gọn và dễ nhớ. Kết quả khảo sát ngữ liệu chỉ ra các tiêu bước thoại như giải thích sản phẩm, miêu tả sản phẩm, sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực và thu hút sự hồi âm là những tiêu bước thoại quan trọng được sử dụng nhiều trong bước thoại tiêu đề. Tiêu bước thoại đánh giá sản phẩm là tiêu bước thoại quan trọng nhất trong bước thoại Tiêu đề. Vì vậy, bước thoại Tiêu đề được sử dụng nhiều hơn so với các bước thoại khác để thu hút sự chú ý của người đọc nhờ vào việc sử dụng các tiêu bước thoại khác nhau.

4.10. Bước thoại Khẩu hiệu/Logo

Bước thoại Khẩu hiệu/Logo được sử dụng để giúp người thụ ngôn nhận biết sản phẩm và nhớ đến thông điệp của QC. Việc sử dụng logo rất quan trọng, nhất là khi QC không có nhiều từ ngữ và người viết QC tận dụng sự tri nhận của khách hàng về nhãn hàng và thương hiệu của công ty.

Hình 5

Bước thoại Khẩu hiệu/Logo



DNQC trong hình 5 sử dụng logo màu đỏ kết hợp với trắng trong thiết kế “cái đĩa màu đỏ” thể hiện màu sắc, thiết kế và logo đã được đăng ký của nhãn hiệu Coca-Cola. Bên dưới nhãn hiệu Coca-Cola là khẩu hiệu “Uống cùng cảm xúc” chứa đựng thông điệp QC của nhà sản xuất. Đó chính là sự cam kết của công ty với khách hàng khi khách hàng lựa chọn các sản phẩm của Coca-Cola phù hợp với lối sống, khẩu vị và chế độ dinh dưỡng của mỗi khách hàng. Khẩu hiệu “Uống cùng cảm xúc” được dịch từ khẩu hiệu tiếng Anh “Taste the feeling” và đây là khẩu hiệu mang tính chiến lược QC toàn cầu của thương hiệu Coca-Cola. Cũng cần lưu ý

rằng một số bước thoại khác trong DNQC tiếng Việt cũng có sử dụng tiếng Anh để tạo phá cách về mặt ngôn từ nhằm thu hút sự chú ý của người đọc. Dưới đây là một số khẩu hiệu được sử dụng trong DNQC tiếng Việt.

Bảng 9

Khẩu hiệu trong DNQC tiếng Việt

Khẩu hiệu trong DNQC tiếng Việt	
Sữa Vinamilk	Vươn cao Việt Nam
Sữa VPMILK	Sữa ngon của người Việt
Sữa Vinamilk	40 năm vươn cao Việt Nam
Sữa Abbott Grow	Nâng sức vóc đầu đời trong tâm tay của mẹ
Sữa Riso	Premium quality (Chất lượng cao)
Sữa Abbott	A Promise for Life (Cam kết vì cuộc sống)
Nước giải khát Aquafina	Pure Fashion (Thời trang thuần khiết)
Nước giải khát Bidrico	An toàn và Sảng khoái
Nước giải khát Dr Thanh	Trà thanh nhiệt
Nước giải khát Vfresh	Tốt tự nhiên
Nước hoa La Reine	Vũ điệu của tạo hóa
Nước hoa Charme	Thương hiệu đạt giải thưởng “sản phẩm chất lượng khu vực Asean”
Nước hoa Queen	Sang trọng - Quyền uy - Thanh lịch

Khảo sát ngữ liệu cho thấy đối với DNQC có chiến lược QC toàn cầu thì mặc dù sản phẩm được QC ở Việt Nam nhưng người viết QC vẫn giữ nguyên câu khẩu hiệu tiếng Anh trong một số tình huống giao tiếp, đặc biệt là QC nước giải khát của những thương hiệu nổi tiếng như Pepsi hay Coca-Cola. Điều này có thể do chiến lược quảng bá

thương hiệu an toàn của nhà sản xuất. Cũng đã có những lỗi sai về dịch thuật khẩu hiệu QC ở một số nước, kết quả là làm ảnh hưởng đến sự mạch lạc của QC của người tiếp nhận, đặc biệt ở khía cạnh văn hóa và ít nhiều tác động đến doanh thu sản phẩm. Người viết QC tiếng Việt cần dịch phiên bản tiếng Anh sang tiếng Việt một cách sáng tạo nhưng bản dịch phải phù hợp với văn hóa địa phương mà không làm mất đi nghĩa gốc của văn bản nguồn.

Dưới đây là kết quả nghiên cứu về cấu trúc bước thoại của 400 DNQC tiếng Việt sử dụng khung lý thuyết phân tích thể

Bảng 10

Các bước thoại được sử dụng trong DNQC tiếng Việt

Các bước thoại	Sản phẩm				Số lượt QC
	Sữa	Nước giải khát	Nước hoa	Điện thoại	
1. Hướng đến thị trường mục tiêu	89 (34.09%)	29 (11.11%)	100 (38.32%)	43 (16.48%)	261 (12.63%)
2. Giải thích sản phẩm	80 (31.37%)	20 (7.85%)	83 (32.55%)	72 (28.23%)	255 (12.34%)
3. Miêu tả sản phẩm	84 (25.93%)	72 (22.22%)	82 (25.31%)	86 (26.54%)	324 (15.67%)
4. Tạo sự uy tín	38 (60.32%)	14 (22.22%)	5 (7.94%)	6 (9.52%)	63 (3.05%)
5. Kiểm chứng	59 (35.33%)	37 (22.16%)	39 (23.35%)	32 (19.16%)	167 (8.08%)
6. Tạo động cơ	19 (22.62%)	7 (8.33%)	12 (14.29%)	46 (54.76%)	84 (4.06%)
7. Sử dụng các chiến lược tạo sự áp lực	18 (40.91%)	10 (22.73%)	6 (13.63%)	10 (22.73%)	44 (2.13%)
8. Thu hút sự hồi âm	45 (39.13%)	24 (20.87%)	7 (6.09%)	39 (33.91%)	115 (5.56%)
9. Tiêu đề	98 (26.63%)	96 (26.09%)	92 (25.00%)	82 (22.28%)	368 (17.80%)
10. Khẩu hiệu/Logo	106 (27.46%)	102 (26.42%)	83 (21.50%)	95 (24.62%)	386 (18.68%)
Tổng cộng					2067 (100%)

loại và cách tiếp cận đa phương thức. Kết quả khảo sát ngữ liệu DNQC tiếng Việt cho thấy tất cả các bước thoại đều được tìm thấy trong bốn loại sản phẩm của DNQC tiếng Việt. Tuy nhiên, các bước thoại không nhất thiết phải xuất hiện trong DNQC và không có vị trí cố định, các bước thoại có thể được đặt khác nhau trong QC tùy theo ý đồ của người viết và mục đích của QC. Các bước thoại thường được sử dụng trong DNQC tiếng Việt là Khẩu hiệu/logo (18.67%), Tiêu đề (17.80%), Miêu tả chi tiết sản phẩm (15.67%); Hướng đến thị trường mục tiêu (12.63%) và Giải thích sản phẩm (12.34%).

5. Kết luận

Kết quả khảo sát ngữ liệu DNQC tiếng Việt cho thấy tất cả các bước thoại đều được tìm thấy trong bốn loại sản phẩm (sữa, nước giải khát, nước hoa và điện thoại) của DNQC tiếng Việt. Tuy nhiên, các bước thoại không nhất thiết phải xuất hiện trong DNQC và không có vị trí cố định, các bước thoại có thể được đặt khác nhau trong QC tùy theo ý đồ của người viết và mục đích của QC. Các bước thoại quan trọng nhất trong DNQC tiếng Việt là khẩu hiệu/logo, tiêu đề, miêu tả chi tiết sản phẩm; hướng đến thị trường mục tiêu và giải thích sản phẩm.

Kết quả nghiên cứu về cấu trúc bước thoại của DNQC tiếng Việt sẽ giúp ích cho các giáo viên dạy ngoại ngữ, người viết QC và những ai nghiên cứu về QC sẽ có thêm kiến thức về cấu trúc bước thoại của DNQC. Do đó, họ có thể vận dụng lí thuyết về thể loại và cấu trúc bước thoại để giảng dạy ngoại ngữ hoặc nghiên cứu về DNQC.

Tài liệu tham khảo

- Abdullah, N. (2014). *A genre-based study of moves analysis and layout in car print advertisements* [Unpublished master's thesis]. University of Malaysia.
- Al-Altar, M. H. H. (2017). *A multimodal analysis of print and online promotional discourse in the UK* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Leicester.
- Barron, A. (2006). Understanding spam: A macro-textual analysis. *Journal of Pragmatics*, 38, 880-904.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written: A genre-based view*. New York & Continuum.
- Bhatia, V. K. (2005). Generic patterns in promotional discourse. In H. Halmari & T. Virtanen (Eds.), *Persuasion across genres: A linguistic approach* (pp. 213-225). John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspect of language and social semiotic perspective*. Hodder Arnold.
- Howe, Y. S. (1995). *A genre-based analysis of car advertisements in a local newspaper* [Unpublished master's thesis]. National University of Singapore.
- Kathpalia, S. S. (1992). *A genre analysis of promotional texts* [Unpublished doctoral dissertation]. National University of Singapore.
- Koteyko, N. (2009). 'I am a very happy, lucky lady, and I am full of vitality!' Analysis of promotional strategies on the websites of probiotic yogurt producers. *Critical Discourse Studies*, 6(2), 111-125.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Edward Arnold.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Nguyen, T. T. M. (2021). Generic structure potential of course description. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(1), 83-98. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4659>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Trịnh, S. (2014). Lý thuyết ngữ vực và việc nhận diện các đặc điểm của diễn ngôn. *Tạp chí Khoa học*, 30(1S), 1-6.
- Zanariah, A. S. (2003). *A genre-based analysis of print advertisement for hospitality and tourism* [Unpublished master's thesis]. University of Malaysia.

THE MOVE STRUCTURE OF VIETNAMESE ADVERTISING DISCOURSE

Bui Thi Kim Loan

*Faculty of Foreign Languages, Van Lang University (VLU),
69/68 Dang Thuy Tram street, Ward 13, Binh Thanh District, Ho Chi Minh City, Viet Nam*

Abstract: The theory of genre was used in the paper to find out the move structure of Vietnamese advertising discourse. The paper investigated 400 Vietnamese advertising discourses to find out how Vietnamese copywriters used the moves in order to serve communicative purposes of advertisement. The findings show that the Vietnamese copywriters used the 10-move structure so as to discourse structure of advertisements. The findings indicate that according to particular communicative situations the copywriters prioritized the choice of valuable moves to present the content of advertisements, which therefore persuaded customers to buy advertised products or use advertised services. The findings will help foreign language teachers, copywriters and anyone who studies advertisements to have more knowledge of the move structure of the Vietnamese advertising discourse.

Keywords: genre, move structure, advertising discourse, move, content of advertisement

DẠY TIẾNG ANH CHO TRẺ MẦM NON THEO CÁCH TIẾP CẬN HỌC QUA CHƠI: THỬ NGHIỆM, KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Nguyễn Ngọc Lưu Ly¹*, Nguyễn Thu Bích Hà²

¹ Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

² Trường Phổ thông liên cấp Olympia, Khu đô thị mới Trung Văn, Nam Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 23 tháng 3 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 13 tháng 10 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 1 năm 2022

Tóm tắt: Trong bối cảnh nhu cầu phát triển về mặt lý luận và kinh nghiệm để nâng cao năng lực tiếng Anh cho mọi bậc học ở Việt Nam trở nên vô cùng cần thiết, chúng tôi đã tiến hành thử nghiệm hoạt động dạy tiếng Anh theo cách tiếp cận học qua chơi tại một cơ sở giáo dục mầm non. Các dữ liệu thu được trong một năm học cho thấy việc áp dụng cách tiếp cận này giúp trẻ cải thiện và duy trì động lực học tập, mức độ ghi nhớ từ vựng được duy trì ổn định và năng lực giao tiếp có chuyển biến tích cực; bên cạnh đó, dữ liệu cũng cho thấy trẻ hoàn toàn có khả năng tham gia hiệu quả vào quá trình tự học có hướng dẫn. Những kết quả ban đầu khả quan này tạo niềm tin về một hướng tiếp cận dạy học phù hợp với tâm sinh lý trẻ nhỏ, cũng như tạo đà tốt để các cơ sở giáo dục mầm non có thể áp dụng triển khai hoạt động dạy học theo gợi ý, tiếp tục sáng tạo và thử nghiệm hoạt động dạy học theo các nguyên tắc được đề xuất, phù hợp với điều kiện cụ thể của từng cơ sở.

Từ khóa: học qua chơi, Tiếng Anh mầm non, đặc điểm tâm sinh lý, trẻ mầm non, giáo dục mầm non

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hóa ngày nay, việc sử dụng và làm chủ ngoại ngữ sẽ giúp người Việt Nam có thêm nhiều cơ hội để phát triển bản thân và giao lưu hợp tác. Tuy nhiên, trên thực tế, nguồn nhân lực có khả năng sử dụng tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay còn hạn chế, cản trở việc tận dụng và phát triển các cơ hội này. Tổng kết hội thảo triển khai đề án ngoại ngữ ở các trường đại học ngày 23/12/2011, Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Nguyễn Vinh Hiển đã nhấn mạnh: “Nếu ở môn học khác, bên cạnh những mặt còn hạn chế thì vẫn có thành công. Nhưng với môn ngoại ngữ, dạy mãi mà học sinh, sinh viên vẫn không sử dụng được, thì đó thật sự là một thất bại” (Vĩnh,

2011). Ở bậc mầm non, tình hình còn khó khăn hơn khi hơn 90% các cơ sở đào tạo đại học và cao đẳng trong cả nước không có chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh mầm non chuyên biệt (theo số liệu khảo sát của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 về việc rà soát và xây dựng chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh cho các bậc, cấp học). Trong khi đó, nhiều bằng chứng khoa học cho thấy tiềm năng ngôn ngữ của trẻ mầm non rất lớn, vì thế, trẻ có thể học ngôn ngữ và ngoại ngữ khá dễ dàng trong giai đoạn này.

Trong bối cảnh này, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã thể hiện quyết tâm nâng cao chất lượng dạy học ngoại ngữ, thông qua Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, qua các Hội thảo quốc gia, báo chí và diễn đàn. Ngày 18/3/2014, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: nguyen.ngoclully@yahoo.fr

hành công văn số 1303/BGDĐT-GDMN về việc tổ chức cho trẻ làm quen với ngoại ngữ tại các cơ sở giáo dục mầm non ở những nơi đủ điều kiện. Ngày 20/5/2016, tại buổi làm việc với các Giám đốc Sở Giáo dục & Đào tạo cả nước, Bộ trưởng Phùng Xuân Nhạ đã nhấn mạnh “cần tăng cường giảng dạy tiếng Anh ở tất cả cấp học, bậc học”. Do đó, nhu cầu phát triển cả về lý luận và kinh nghiệm để có thể nâng cao năng lực tiếng Anh ở Việt Nam nói chung và ở bậc mầm non nói riêng là vô cùng cần thiết.

Với mong muốn cải thiện chất lượng dạy và học tiếng Anh cho trẻ mầm non Việt Nam, chúng tôi đã tiến hành thử nghiệm dạy học theo cách tiếp cận học qua chơi ở một cơ sở giáo dục mầm non. Thử nghiệm đặt ra các câu hỏi nghiên cứu sau:

1. Việc áp dụng cách tiếp cận học qua chơi có tác động như thế nào đến động lực tham gia, mức độ ghi nhớ từ vựng và năng lực giao tiếp tiếng Anh của trẻ?

2. Trẻ có khả năng tự học tiếng Anh hay không? Nếu có, giáo viên có thể thiết kế hoạt động tự học theo cách tiếp cận học qua chơi như thế nào để hỗ trợ trẻ tự phát triển năng lực tiếng Anh?

2. Khung lý luận

2.1. Cơ chế lĩnh hội ngoại ngữ ở trẻ

Theo nhiều nhà nghiên cứu, trẻ mầm non ở trong độ tuổi thuận lợi cho việc lĩnh hội ngoại ngữ, nhờ đó, có tiềm năng hình thành khả năng ngoại ngữ lưu loát như người bản ngữ. Theo Krashen (1981), lĩnh hội là hoạt động vô thức diễn ra khi trẻ tiếp xúc trực tiếp với ngoại ngữ nhằm mục đích truyền thông, tương tự như quá trình trẻ học tiếng mẹ đẻ. Điều này đòi hỏi sự tương tác có chủ đích, sự giao tiếp tự nhiên, trong đó, người nói không quan tâm đến hình thức của lời nói, mà chỉ quan tâm đến thông điệp cần chuyển tải và cần hiểu. Cơ chế lĩnh hội ngoại ngữ này của trẻ khác với việc học tập ngoại ngữ (như thường thấy ở người trưởng thành),

vốn là hoạt động có ý thức diễn ra khi người học học thuộc các kiến thức về ngoại ngữ như danh sách từ vựng, quy tắc văn phạm,... Việc học tập ngoại ngữ dẫn tới kết quả là người học thường chuyển đổi giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ, do vậy, không sử dụng ngoại ngữ được ở mức bản ngữ.

Theo Trần Hữu Luyện (2008), sự khác nhau căn bản giữa quá trình lĩnh hội ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ là ý thức. Với tiếng mẹ đẻ, trẻ lĩnh hội ngôn ngữ một cách vô thức, nghĩa là trẻ hoàn toàn không bận tâm tới việc lĩnh hội cái gì và lĩnh hội như thế nào. Tuy nhiên, quá trình lĩnh hội ngoại ngữ thường được diễn ra trong môi trường học tập ở nhà trường, là một hoạt động có ý thức, có tổ chức. Sự tham gia của ý thức sẽ giảm dần mức độ lĩnh hội của người học. Bởi vậy, việc thiết kế môi trường học tập kích thích sự hứng thú tham gia tự nhiên của trẻ, như qua các trò chơi sẽ giúp trẻ giảm căng thẳng bởi ý thức “đang học”, nhờ đó, tăng cường mức độ lĩnh hội ngoại ngữ của trẻ. Đồng tình với quan điểm này, Nguyễn Huy Cận (2021, tr. 201) đề xuất đặt mục tiêu của việc dạy học ngoại ngữ cho trẻ mầm non là cho trẻ “chơi với ngoại ngữ”.

Khác với người trưởng thành, trẻ cần có một thời gian dài nghe và hiểu lượng từ ngữ trước khi có thể sử dụng nó dưới hình thức phát ngôn hay diễn đạt viết (McKay, 2006). Meier (2004) cho rằng để chuyển sang sử dụng ngoại ngữ thoải mái và hiệu quả, trẻ trải qua các giai đoạn sau:

Giai đoạn 1 - Bắt đầu yên lặng: nếu được đưa vào môi trường sử dụng ngoại ngữ, trẻ bắt đầu yên lặng quan sát môi trường xung quanh và ghi nhớ các hoạt động lặp lại hàng ngày; lắng nghe các âm thanh, nhịp điệu, từ và cụm từ của ngôn ngữ mới; dần kết nối chúng với những cử chỉ, hành động để hiểu ngôn ngữ mới. Khi cảm thấy an toàn với môi trường mới, trẻ bắt đầu tham gia các hoạt động chung và nói những từ ngoại ngữ đầu tiên.

Giai đoạn 2 - Sử dụng hạn chế ngoại ngữ: để có thể kết bạn, vui chơi và tham gia các hoạt động cùng trẻ đồng lứa và thầy cô ở trường, trẻ tiếp tục điều chỉnh ngữ âm và hoàn thiện từ vựng, nhanh chóng kết hợp những kiến thức này với những gì trẻ biết về ngôn ngữ một cách có ý thức hoặc vô thức dựa vào kinh nghiệm sử dụng tiếng mẹ đẻ.

Giai đoạn 3 - Sử dụng có lựa chọn ngoại ngữ: càng tham gia nhiều hoạt động, trẻ càng tự tin, hứng thú và liên tục điều chỉnh ngữ âm và từ vựng, bổ sung những từ và cụm từ mới trong giao tiếp, trao đổi, nói những câu dài hơn, diễn đạt những nhu cầu của mình với bạn và giáo viên, thu nạp thêm nhiều yếu tố giao tiếp ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Cũng như quá trình lĩnh hội tiếng mẹ đẻ, trẻ có nhu cầu sao chép ngôn ngữ của người khác, lặp lại những gì đã trải nghiệm thông qua việc tự phát chơi trò đóng vai. Đây là yếu tố quan trọng giúp trẻ nhanh chóng có những tiến bộ trong việc sử dụng ngoại ngữ.

Stern (1970) đã tóm tắt những đề xuất về phương pháp giảng dạy ngoại ngữ cho trẻ dựa trên việc lĩnh hội tiếng mẹ đẻ, bao gồm: i) cho trẻ thực hành nhiều lần; ii) việc học ngôn ngữ chủ yếu là bắt chước. Do vậy, khi dạy ngoại ngữ, giáo viên cần làm mẫu, lặp lại nhiều lần cho học sinh bắt chước, hoặc tạo bài tập có yếu tố lặp lại; iii) trong quá trình lĩnh hội tiếng mẹ đẻ, trẻ thực hành âm, sau đó là từ, rồi đến câu. Đây là trình tự tự nhiên và vì thế cũng đúng đối với việc học ngoại ngữ; iv) trong quá trình phát triển lời nói, đầu tiên là trẻ học nghe, sau đó là học nói. Đọc và viết là những giai đoạn phát triển cao của sự phát triển ngôn ngữ. Trình tự này cũng cần được tuân thủ khi dạy ngoại ngữ; v) trẻ đơn giản là cần sử dụng ngôn ngữ, chứ không học ngữ pháp. Do vậy, giáo viên không cần sử dụng những khái niệm ngữ pháp trong giảng dạy ngoại ngữ cho trẻ.

Như vậy, mấu chốt quan trọng để trẻ sử dụng được ngoại ngữ là liên tục tạo cơ hội cho trẻ chơi cùng ngoại ngữ. Do đó, giáo

viên cần hiểu trẻ và có kỹ năng thao tác kỹ thuật dạy học phù hợp với cách học hỏi của trẻ, để có thể tổ chức được các hoạt động dạy học và đánh giá vừa thu hút trẻ, lại vừa ẩn chứa ý đồ cụ thể và có giá trị.

2.2. Học qua chơi

Trên thế giới, chơi là một chủ đề được đông đảo giới khoa học các nước quan tâm, nghiên cứu và áp dụng trong giáo dục sớm. Nhiều tác giả đã sử dụng trò chơi là phương thức giáo dục trẻ (Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006; Lillemyr, 2009). Ở một số nước, hoạt động chơi được chính thức đưa vào luật giáo dục quốc gia, như Điều luật giáo dục mầm non ở Na Uy từ năm 2005, Điều luật giáo dục mầm non ở Nhật Bản, New Zealand,...

Học qua chơi là quá trình hoạt động áp dụng các yếu tố điển hình của trò chơi (luật chơi, ghi điểm, tính cạnh tranh...) vào các lĩnh vực hoạt động khác, đặc biệt nhằm thu hút người sử dụng trong việc giải quyết vấn đề. Levy (1978) đã chỉ ra động lực nội tại là một đặc điểm của chơi, các hoạt động chơi kích thích sự tò mò và mong muốn học hỏi ở trẻ. Trong khi chơi, những lo sợ về nguy cơ thất bại giảm đi, động lực để ra ngoài và tham gia các thử thách mới tăng lên. Nhờ đó trẻ đạt được các tiến bộ mới và dần khám phá các tiềm năng của mình (Lillemyr, 2009, tr. 167-168). Thông qua chơi, tính kiên trì ở trẻ cũng được thúc đẩy một cách tự nhiên (Andrews, 2012, tr. 87). Chơi cũng tạo ra những cơ hội to lớn để phân biệt hoặc cá nhân hóa, khi đó trẻ có cơ hội hoạt động liên quan đến nhu cầu của mình (Lillemyr, 2009, tr. 167-168). Quá trình chơi giúp trẻ khám phá bản thân và thế giới bên ngoài, phát triển ngôn ngữ và khái niệm, hình thành những kinh nghiệm. Chơi kích thích mọi khía cạnh phát triển của trẻ.

Nhiều nhà nghiên cứu (Huizinga, 1955; Garvey, 1977; Lillemyr, 2009; Rasmussen, 1978;...) đã nỗ lực xác định các đặc tính của chơi nhằm hỗ trợ giáo dục trẻ nhỏ. Trên cơ sở những trình bày đó, chúng

tôi xin tổng hợp lại ngắn gọn các đặc tính của học qua chơi như sau: i) thu hút trẻ, mang lại cho trẻ hạnh phúc và niềm vui; ii) có giá trị riêng đối với trẻ và là một mục tiêu trong chính nó; iii) đáp ứng các nhu cầu quan trọng với trẻ, như nhu cầu hoạt động, an toàn, hứng thú, tò mò,...; iv) kích thích một vài khía cạnh phát triển hoặc năng lực ở trẻ; v) được tiến hành ở một nơi chốn xác định, vào một thời gian xác định; vi) có chức năng như một công cụ để tìm cách giải quyết vấn đề; vii) là hoạt động tùy chọn, trong đó, trẻ được chọn tham gia; viii) là hoạt động bất chước thể giới thực bên ngoài; ix) là một sân chơi xã hội hoá, nơi mà trẻ nhận được các yêu cầu, quy tắc và giá trị của xã hội, trẻ trải nghiệm và phát triển sự độc lập, trách nhiệm, nhân cách, quan niệm.

McTavish (2014, tr. 6) đưa ra quy trình các bước học hiệu quả thông qua “chơi và khám phá” đối với trẻ nhỏ như sau:

Trẻ được kích thích/mời mọc
 → Trẻ tìm hiểu và khám phá
 → Trẻ chơi với những điều đã biết
 → Trẻ tự nguyện tham gia

Sơ đồ theo quan điểm của McTavish có thể hỗ trợ việc quan sát và lý giải cách trẻ nhỏ tiếp cận việc học. Tác giả nhấn mạnh việc tiếp cận cách trẻ chơi “như thế nào”, chứ không phải chỉ tập trung vào học cái gì. Với sự hỗ trợ của quan điểm này, giáo viên sẽ tập trung vào việc quan sát trẻ để xem trẻ đang làm “như thế nào”. Khi nắm rõ quá trình thế nào là hiệu quả đối với trẻ, giáo viên sẽ dễ dàng xác định được điểm chính, phụ, thứ tự ưu tiên trong mỗi hành động, cho mỗi hoạt động; khi nào nên hỗ trợ, khi nào nên dành cho trẻ không gian riêng tư, không rơi vào trạng thái sốt ruột, nóng vội mà luôn bình tĩnh trao cho trẻ các cơ hội để lựa chọn, và suy nghĩ về cách vượt qua khó khăn (đó chính là sáng tạo và tư duy phản biện). Điều đó cũng giúp trẻ học tính kiên trì và lặp lại quá trình nếu trẻ chưa làm được điều mình mong muốn.

Lillemyr (2009, tr. 167) đề xuất học

qua chơi nên được xây dựng dựa trên bốn điều kiện: i) hiểu trẻ và sự phát triển của trẻ; ii) hiểu quá trình phát triển hoạt động chơi và các đặc tính của nó; iii) có khả năng quan sát và đánh giá hoạt động chơi của trẻ; iv) hiểu rõ mục tiêu giáo dục cần đạt. Như vậy, các nhà giáo dục có thể tận dụng chơi như một quá trình giúp trẻ phát triển năng lực. Cần lưu ý rằng, đối với trẻ mầm non, việc phát triển mọi năng lực đều là hành trình dài. Do đó, việc xây dựng nền tảng hứng thú để từng bước hướng tới người học tự chủ nên được coi trọng hơn là kết quả tức thì.

2.3. Tác động của môi trường và học liệu đến hoạt động dạy ngoại ngữ cho trẻ mầm non

Hoạt động chơi gắn liền với các vật dụng chiếm rất nhiều thời gian của trẻ. Nghiên cứu của Giddings và Halverson (1981) chỉ ra rằng trung bình trẻ dành bốn giờ mỗi ngày để chơi cùng đồ chơi, đồ dùng gia đình, vật liệu tự nhiên. Các tác giả Tizard, Phelps and Plewis (1976) trong nghiên cứu về trẻ mầm non ở Anh đã chỉ ra 97% các hoạt động chơi tự do của trẻ nhỏ đều gắn với một vài loại học liệu. Hiểu được tầm ảnh hưởng của môi trường và các học liệu đối với việc học hỏi ở trẻ, giáo viên cần chủ động sáng tạo trong việc cải tạo môi trường; điều chỉnh, bổ sung học liệu, liên tục tạo nhiều tình huống, hoạt động chơi tự nhiên và vừa sức nhằm tối ưu hoá hiệu quả dạy học ngoại ngữ cho trẻ.

Trẻ em hiện nay là thế hệ rành công nghệ (digital native), nghĩa là trẻ được làm quen và có thể sử dụng thành thạo công nghệ từ lứa tuổi rất nhỏ. Việc đưa công nghệ thông tin vào hỗ trợ trẻ nhỏ làm quen với ngoại ngữ được nhiều tác giả hưởng ứng (McKeown & McGlashon, 2012; Whyte & Schmid, 2015). Chapelle (2013) đề xuất cách thức ứng dụng công nghệ vào việc dạy ngoại ngữ như sau: i) làm nổi bật các tính năng ngôn ngữ, ii) cung cấp đầu vào và hỗ trợ tương tác bao gồm cả việc điều chỉnh cho phù hợp điều kiện cụ thể, iii) cho phép người học tham gia tích cực vào các nhiệm vụ, iv) tạo điều kiện

cho việc nhận ra lỗi và kết hợp phản hồi.

Do đó, khi người giáo viên có năng lực tìm kiếm các nguồn học liệu trực tuyến phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi mầm non và mang giá trị giáo dục; cũng như biết cách khai thác có hiệu quả các nguồn học liệu này, việc dạy ngoại ngữ cho trẻ sẽ được tối ưu hoá cả ở trong và ngoài lớp học.

3. Cách thức dạy tiếng Anh cho trẻ mầm non trong thử nghiệm

Trên cơ sở các nghiên cứu kể trên, chúng tôi đã thiết kế các hoạt động dạy tiếng Anh cho trẻ mầm non thỏa mãn bốn nguyên tắc chủ đạo sau:

i) *Đem lại niềm vui và/ hoặc khiến trẻ tò mò*: việc trẻ có hứng thú hoặc tò mò kích thích sự tham gia tự nhiên của trẻ vào hoạt động học tập có chủ đích mà giáo viên tổ chức. Chẳng hạn, trong hoạt động học từ vựng, giáo viên cho trẻ xem hình ảnh của một vài từ vựng, yêu cầu trẻ đoán là từ vựng gì, sau đó, xếp hình ảnh của những từ vựng đã số trẻ không biết hoặc đưa ra nhiều đáp án khác nhau ở một vị trí riêng biệt và yêu cầu trẻ tự tìm ra đáp án bằng cách nghe, quan sát và đọc theo một tài liệu, video ngắn chứa các từ vựng đó. Hoạt động này kích thích trẻ tò mò, quan sát, suy nghĩ, tự chủ trong giải quyết vấn đề, từ đó, có động lực tự thân trong việc học tập một cách chủ động.

ii) *Học liệu trực quan, an toàn, đa dạng về chất liệu và hình thức thể hiện*: Với đặc trưng của lứa tuổi mầm non là việc học tập cần được thực hiện thông qua trải nghiệm, hình ảnh trực quan, học liệu là một nhân tố vô cùng quan trọng để hỗ trợ quá trình chơi mà học một cách hiệu quả của trẻ. Các học liệu cần đảm bảo tính trực quan, nghĩa là trẻ có thể tiếp xúc trực tiếp thông qua các giác quan, như hình ảnh (tiếp xúc qua thị giác), đồ chơi (tiếp xúc qua thị giác và xúc giác), vật thật như đồ ăn, quần áo (tiếp xúc qua thị giác, khứu giác, xúc giác), video bài hát (tiếp xúc qua thị giác, thính giác),... Các học liệu cũng cần đảm bảo tính an toàn

về thể chất (như không sắc, nhọn, có thể làm trẻ bị thương) và tinh thần cho trẻ (như các nội dung video, hình ảnh có nội dung lành mạnh). Việc sử dụng học liệu đa dạng về hình thức, chất liệu, từ học liệu trình chiếu trên máy tính (như powerpoint, trò chơi, video,...) tới các học liệu thật với nhiều chất liệu như giấy, đất nặn, gỗ, nhựa, thực phẩm thật,... cũng được khuyến khích sử dụng.

iii) *Kích thích trẻ giải quyết vấn đề*: Các hoạt động học tập cần kích thích trẻ tham gia vào quá trình giải quyết vấn đề, nghĩa là, trẻ cần vận dụng tổng hợp những hiểu biết, năng lực của mình không chỉ bó hẹp trong lĩnh vực tiếng Anh để giải quyết vấn đề mà tình huống học tập đặt ra. Điều này kích thích trẻ suy nghĩ và có nhu cầu học tập, giao tiếp tự nhiên với giáo viên.

iv) *Kết thúc trước khi trẻ không còn sự hứng thú*: Nhằm duy trì sự hứng thú tham gia của trẻ, giáo viên cần nhạy cảm trong việc lựa chọn khoảng thời gian phù hợp cho từng hoạt động, từng nhóm trẻ và chủ động đẩy nhanh hoặc kéo dài các hoạt động sao cho trẻ luôn duy trì được sự hứng thú khi tham gia hoạt động.

Dựa vào các nguyên tắc này, các hoạt động dạy tiếng Anh được thiết kế một cách đa dạng và linh hoạt, phù hợp với từng nội dung bài học, tối ưu hóa khả năng học tập của từng trẻ, nhóm trẻ. Một số hoạt động điển hình trong thử nghiệm bao gồm:

i) *Dạy học thông qua trò chơi*: cấu trúc của một buổi học tiếng Anh gồm 2 phần: phần 1 của buổi học, giáo viên dạy học thông qua các hoạt động, trò chơi nhằm cung cấp, củng cố cho trẻ các từ vựng, cấu trúc tiếng Anh phù hợp với chủ đề.

ii) *Dạy học theo tình huống*: vào phần 2 của buổi học, giáo viên tổ chức dạy học theo tình huống, trong đó, trẻ ứng dụng những từ vựng, cấu trúc được học để giải quyết vấn đề mà tình huống đặt ra.

iii) *Dạy học thông qua bài hát*: bài hát là một phương tiện hữu hiệu giúp trẻ lĩnh hội tiếng Anh do tính nhịp điệu và hình ảnh,

hành động phù hợp với ngữ cảnh. Mỗi tuần, trẻ học một bài hát liên quan đến chủ đề của tuần học. Mỗi ngày, giáo viên hướng dẫn trẻ học sâu một phần của bài hát, ôn luyện những từ vựng, cấu trúc liên quan, với mục tiêu trẻ có thể hát toàn bộ hoặc một phần của bài hát khi kết thúc tuần học. Trong mỗi giờ học, hoạt động này thường được thực hiện trong khoảng thời gian ngắn (5-10 phút đầu giờ), để tạo tâm thế vui tươi cho trẻ bước vào giờ học. Các học liệu trực quan cũng thường được sử dụng để kích thích sự quan sát và tham gia của trẻ.

iv) *Tổ chức hoạt động tự học*: trong bối cảnh các học liệu ứng dụng công nghệ để hỗ trợ trẻ học tiếng Anh phát triển đa dạng và phong phú, chúng tôi tổ chức cho trẻ làm quen với phần mềm Raz-Kids, thư viện sách nói tương tác trực tuyến của Mỹ, được trường học tại nhiều nước trên thế giới lựa chọn sử dụng để nâng cao kỹ năng đọc cho người học. Thư viện bao gồm hơn 2,557 đầu sách được phân loại theo 29 cấp độ (aa - Z2) từ dễ đến khó với hệ thống chủ đề đa dạng. Sử dụng phần mềm này, trẻ có thể tự bổ sung vốn từ vựng, cấu trúc tiếng Anh thông qua hoạt động lắng nghe và đọc lại các từ vựng, cấu trúc tương ứng hình ảnh minh họa, với sự hỗ trợ phát âm chuẩn của người bản ngữ. Bên cạnh đó, phần mềm Raz-Kids cũng được thiết kế như một trò chơi thú vị. Sau khi hoàn thành mỗi hoạt động học tập, trẻ được tặng thưởng một số sao nhất định. Trẻ có thể sử dụng số sao này để mua quần áo, đồ dùng, vật dụng trang trí cho hình ảnh biểu tượng (avatar) hoặc phi thuyền không gian của mình.

Sau khi trẻ được luyện tập thao tác sử dụng phần mềm thành thạo với giáo viên tại trường, phần mềm được gửi tới phụ huynh để hỗ trợ trẻ tiếp tục học tập tại nhà. Mỗi ngày, trẻ được yêu cầu đọc 1-2 cuốn sách trên phần mềm (có thể hoàn thành trong 10-20 phút), với 3 bước: 1) nghe và nhắc lại các từ vựng, cấu trúc trong bài; 2) quan sát hình ảnh và nói từ hoặc câu tương ứng (hoạt động này được ghi âm và gửi tới giáo viên thông qua

phần mềm); 3) trả lời các câu hỏi cuối bài (chỉ áp dụng với những trẻ có khả năng nghe hiểu tốt). Mỗi trẻ được cài đặt học ở cấp độ khác nhau, phù hợp với trình độ của từng trẻ.

4. Phương pháp nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của chúng tôi là 28 trẻ mầm non, trong khoảng 4 đến 6 tuổi, được chia vào 2 nhóm lớp theo trình độ tiếng Anh. Trong năm học 2019-2020, chúng tôi đưa các hoạt động dạy học kể trên vào triển khai. Trẻ có 1 giờ học tiếng Anh mỗi ngày, 5 giờ học/tuần (khoảng 180 giờ/năm học), mỗi giờ học kéo dài 60 phút. Mỗi tuần, trẻ học về một chủ đề. Các từ vựng, cấu trúc chính của tuần được lặp lại qua nhiều hoạt động, trò chơi, tình huống khác nhau. Việc lựa chọn chủ đề, từ vựng, cấu trúc được thực hiện dựa trên tham khảo giáo trình *Big Fun* của Pearson.

Việc triển khai hoạt động dạy học đồng thời luôn đi cùng với những quan sát, ghi chép dữ liệu đánh giá, chiêm nghiệm, đúc rút và điều chỉnh để có thể liên tục hoàn thiện, không chỉ phù hợp với khung lý luận đã phân tích, mà quan trọng hơn là phù hợp và hiệu quả với bối cảnh và con người ở cơ sở mầm non. Chúng tôi sử dụng ba phương pháp nghiên cứu chủ đạo:

i) *Quan sát trực tiếp*: chúng tôi quan sát trực tiếp các giờ học và ghi nhận mức độ tham gia của trẻ theo hai tiêu chí là tần suất (ít/ thỉnh thoảng/ thường xuyên tham gia) và chất lượng tham gia (chủ yếu quan sát/ lúc quan sát, lúc thực hiện hoạt động học tập/ tích cực thực hiện hoạt động học tập). Việc quan sát và đánh giá này được tiến hành 3 đợt/năm học (đầu, giữa và cuối năm học) bởi giáo viên trực tiếp dạy trẻ. Vào thời điểm đánh giá, giáo viên được yêu cầu hỏi tường về quá trình tham gia học tập của trẻ và ghi nhận mức độ tham gia của trẻ theo tiêu chí đã đề ra. Điều này giúp chúng tôi có cái nhìn tổng quan trên cả quá trình tham gia hoạt động của trẻ, hơn là chỉ tại một thời điểm. Trên cơ sở đó, chúng tôi có thể điều chỉnh

nội dung, phương pháp dạy học, cách thức tổ chức các hoạt động, trò chơi để phù hợp với khả năng và khuynh hướng học của trẻ; tìm hiểu những vấn đề, khó khăn của trẻ để có phương pháp hỗ trợ, động viên kịp thời với từng trẻ; có lộ trình hỗ trợ trẻ đạt tiến bộ ở cấp độ tiếp theo. Dữ liệu đánh giá mức độ tham gia vào thời điểm đầu và cuối năm học được trình bày trong Phụ lục 1, trong đó, chúng tôi chỉ sử dụng những dữ liệu có đủ cả hai đợt đánh giá.

ii) *Phân tích dữ liệu đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng và năng lực giao tiếp, bao gồm:*

Đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng: đánh giá này được thực hiện 2 đợt/năm học, vào đầu năm và cuối năm. Vào mỗi đợt, chúng tôi thực hiện 2 lần đánh giá, trước và sau một chủ đề học tập (mỗi chủ đề được triển khai trong một tuần, với khoảng 20 từ vựng). Đánh giá này nhằm ghi nhận số lượng từ vựng mới trẻ có thể nhận diện sau một tuần học; từ đó, giáo viên có cơ sở đánh giá hiệu quả của hoạt động học tập và có những điều chỉnh phù hợp với nhóm trẻ. Về hình thức thực hiện, hoạt động đánh giá thường được thiết kế như một trò chơi thú vị, tạo sự bất ngờ, tò mò cho trẻ. Chẳng hạn, với nhóm từ vựng về Giáng sinh, giáo viên “giấu” các hình ảnh, đồ vật trong chiếc túi đựng quà của ông già Noel. Bằng cách đó, trẻ có sự háo hức trong việc khám phá túi đồ chơi của ông già Noel và thực hiện yêu cầu đánh giá - tìm và lấy các hình ảnh, đồ vật theo yêu cầu của giáo viên – như trong một trò chơi. Thông qua hoạt động này, giáo viên ghi nhận số lượng từ vựng trẻ có thể nhận diện trước và sau tuần học vào phiếu đánh giá. Dữ liệu đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng vào thời điểm đầu và cuối năm học được trình bày trong Phụ lục 2, trong đó, chúng tôi chỉ sử dụng những dữ liệu có đủ cả hai đợt đánh giá này.

Đánh giá năng lực giao tiếp: đánh giá này được thực hiện 2 đợt/năm học, vào đầu năm và cuối năm, nhằm ghi nhận năng lực giao tiếp, cụ thể là khả năng nghe-hiểu

và nói tiếng Anh của trẻ. Để thực hiện đánh giá này, giáo viên giao tiếp với từng trẻ thông qua tình huống giả lập. Chẳng hạn, giáo viên tạo ra bối cảnh là “căn bếp” với các dụng cụ nấu ăn và thực phẩm là đồ chơi hay vật thật. Khi bước vào không gian “căn bếp” đó, trẻ cùng chơi với giáo viên để nấu một món ăn và được yêu cầu miêu tả các thao tác trẻ làm khi nấu món ăn đó (VD: bỏ đồ ăn vào nồi, đổ nước, bật bếp, khuấy,...). Giáo viên có thể mở rộng nội dung cuộc hội thoại sử dụng những tình huống phát sinh trong quá trình đánh giá, như yêu cầu trẻ tìm và lấy một loại đồ ăn, đồ dùng giáo viên yêu cầu, hỏi trẻ về cách giải quyết tình huống khi trẻ nhớ làm đổ “nước súp” ra bàn, hay hỏi trẻ về món ăn trẻ ưa thích,... Với cách thiết kế tình huống này, trẻ có nhu cầu giao tiếp một cách hết sức tự nhiên. Dữ liệu đánh giá năng lực giao tiếp vào thời điểm đầu và cuối năm học được trình bày trong Phụ lục 3, trong đó, chúng tôi chỉ sử dụng những dữ liệu có đủ cả hai đợt đánh giá này.

iii) *Phân tích dữ liệu về cấp độ học tập của trẻ trên phần mềm tự học:* dữ liệu này ghi nhận độ khó của sách trẻ đọc trên phần mềm Raz-Kids, bao gồm 5 cấp độ: cấp độ aa tập trung vào từ đơn; cấp độ A tập trung vào câu đơn; cấp độ B-D có số lượng từ, câu tăng dần với nhiều cấu trúc phức tạp và đa dạng hơn. Dữ liệu này được ghi nhận 2 đợt/ năm học. Vào thời điểm trẻ bắt đầu tự học, giáo viên cài đặt và ghi nhận cấp độ phù hợp với từng trẻ bằng cách cho trẻ đọc sách ở nhiều cấp độ và chọn một cấp độ vừa sức với khả năng của trẻ. Vào cuối năm học, giáo viên ghi nhận dữ liệu về cấp độ của sách trẻ đang học trên phần mềm. Dữ liệu chi tiết của đánh giá này được trình bày trong Phụ lục 4.

5. Kết quả và thảo luận

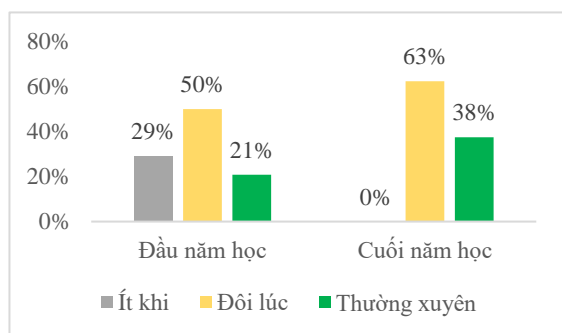
5.1. Động lực học tập

Chúng tôi ghi nhận những chuyển biến tích cực trong việc phát triển hứng thú học tập tiếng Anh của trẻ. Vào đầu năm học, có 29% trẻ hầu như không hề tham gia vào

giờ học. Vào cuối năm học, 100% trẻ đã tham gia vào các hoạt động học tập (Biểu đồ 1). Chất lượng tham gia của trẻ (Biểu đồ 2) cũng được cải thiện đáng kể. Số trẻ chỉ quan sát, không tương tác trong giờ học giảm từ 38% vào đầu năm học xuống 4% vào cuối năm học. Số trẻ tham gia tích cực tăng từ 4% vào thời điểm đầu năm học lên 17% vào thời điểm cuối năm. Trẻ thể hiện sự tích cực tham gia học tập, ở các mức độ khác nhau. Điều này cho thấy các hoạt động học tập thiết kế theo cách tiếp cận dạy học qua chơi đã chứng minh được hiệu quả trong việc thúc đẩy sự hứng thú tham gia học tập của trẻ.

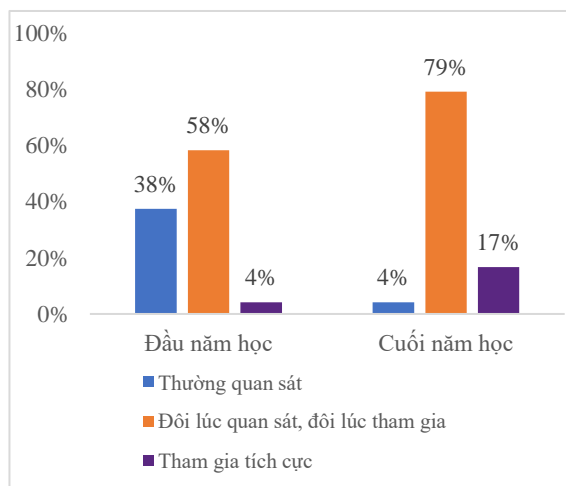
Biểu đồ 1

Tần suất tham gia



Biểu đồ 2

Chất lượng tham gia



Số liệu trên được lý giải bằng việc:

Thứ nhất, chúng tôi luôn bám sát các nguyên tắc triển khai hoạt động dạy học, cụ thể là nỗ lực tạo ra các tình huống giả lập để trẻ chơi cùng tiếng Anh. Chẳng hạn, khi học

về chủ đề quần áo, giáo viên tạo ra tình huống mua sắm quần áo cho búp bê bằng giấy, trong đó, giáo viên đóng vai người bán hàng. Để mua được quần áo cho búp bê, trẻ cần vận dụng tất cả vốn ngôn ngữ tiếng Anh mình có để miêu tả loại quần áo mình muốn, đồng thời, học các cấu trúc tiếng Anh để giao tiếp phù hợp với ngữ cảnh như hỏi mua, hỏi giá, trao đổi về việc sẽ sử dụng quần áo đó vào việc gì,... Học liệu sinh động và phù hợp đã khiến trẻ có thể vượt qua rào cản tâm lý e dè để toàn tâm toàn ý tham gia vào hoạt động.

Thứ hai, chúng tôi cũng luôn tìm kiếm những cơ hội giúp trẻ kết hợp ôn bài cũ và thực hành bài mới. Ví dụ, khi bắt đầu mỗi giờ học, giáo viên thực hiện hoạt động chào hỏi, trong đó, trẻ gửi lời chào tới giáo viên một cách ngộ nghĩnh như “Hello, teacher Ha, the tiger” (Xin chào cô Hà “hổ”); hay biến đổi một bài hát để trêu đùa giáo viên như “I have a pet. She is Ha. And she says “Meow, Meow, Meow” (Con có một bạn vật nuôi. Bạn ấy là cô Hà. Và cô Hà nói “Meo, meo, meo”). Đáp lại lời chào đó của trẻ, giáo viên làm các hành động, động tác thể hiện từ vựng trẻ nói hay thái độ ngạc nhiên, vui thích hoặc trêu đùa lại trẻ bằng các từ vựng, cấu trúc khác trẻ đã biết, ưu tiên các từ vựng, cấu trúc cùng chủ đề trẻ đang học, như “Hello Nhat Minh, the shirt” (Chào Nhật Minh, cái áo) và khuyến khích trẻ cùng hát bài hát của tuần “Put on your shirt” (Mặc áo vào nào). Điều này khiến trẻ thích thú khi nhận được phản hồi từ phía giáo viên, suy nghĩ, tìm kiếm những vốn từ vựng, cấu trúc mình biết để có được niềm vui tương tác.

Thứ ba, việc thường xuyên thay đổi học liệu và tình huống cũng rất quan trọng, góp phần tác động tích cực đến động lực học tập của trẻ. Cùng trong chủ đề quần áo, nếu như ngày hôm trước trẻ đã được mua bán quần áo giấy cho búp bê, thì ngày hôm sau, với bài hát “Put on your shoes” (Đi giày vào nào), giáo viên mang tới lớp rất nhiều quần áo, đồ dùng thực tương ứng với các từ vựng trong bài hát như giày, áo khoác, khăn,

mũ,... Trong khi cùng trẻ hát, giáo viên úm mặt các loại quần, áo, đồ dùng lên người, đôi lúc, cố tình thực hiện một cách vụng về (như quần khăn trùm kín lên cả mặt) khiến trẻ vui thích tham gia hát cùng với giáo viên. Đồng thời, việc thiết kế hoạt động trong thời gian ngắn, lặp đi lặp lại hàng ngày cũng giúp trẻ dễ dàng ghi nhớ lời và nhịp điệu của bài hát mà không gây nhàm chán. Bên cạnh đó, ngoài giờ học, giáo viên có thể sử dụng bài hát trong những tình huống trẻ cần đi giày, mặc áo để ra sân chơi, hay thay thế các từ vựng trong bài hát như “Put on your mask” (Đeo khẩu trang vào nào) trong giai đoạn cần áp dụng các biện pháp phòng chống dịch COVID-19. Điều này khiến trẻ thích thú và cùng giáo viên hát bài hát phù hợp với hành động mình đang thực hiện hay nghĩ ra thêm các từ vựng khác để hát với giáo viên.

Theo dữ liệu thu nhận được trong năm học 2019-2020, số trẻ “đôi lúc” tham gia học tập chiếm 50% vào thời điểm đầu năm học và 63% vào thời điểm cuối năm học. Điều này phản ánh rất rõ đặc điểm của trẻ nhỏ: khả năng tập trung còn hạn chế. Vì vậy, mỗi hoạt động cần có sự tính toán kỹ càng, vừa linh hoạt để kết thúc trước khi trẻ không còn hứng thú, vừa đủ sức hút để dần rèn luyện sự tập trung cho trẻ. Qua các thử nghiệm và điều chỉnh, chúng tôi nhận thấy số liệu này tuy đã tích cực hơn, nhưng vẫn còn hạn chế, nghĩa là các hoạt động giáo viên tổ chức không phải lúc nào cũng thu hút được trẻ. Chúng tôi lý giải điều đó như sau:

Thứ nhất, một hoạt động đã thu hút trẻ có thể sẽ dần bớt thu hút. Ví dụ, trong trò chơi “Hide-and-Seek” (Trôn tìm), giáo viên giấu các thẻ hình ảnh tương ứng với từ vựng, cấu trúc của bài xung quanh lớp học. Trước mỗi lượt chơi, giáo viên cho trẻ xem và đọc đồng thanh 3-4 từ vựng cần củng cố, rồi đưa ra hiệu lệnh để trẻ đi tìm thẻ hình ảnh theo yêu cầu của giáo viên và nói lại từ vựng, cấu trúc khi đưa lại hình ảnh cho giáo viên. Với việc thiết kế trò chơi như vậy, trẻ có nhu cầu quan sát và tham gia vào hoạt động đọc, ghi nhớ từ vựng, cấu trúc để có thể tham gia trò

chơi. Giáo viên tổ chức một vài lượt chơi, thường kéo dài trong khoảng 10 phút nhằm duy trì sự hào hứng của trẻ đối với trò chơi. Tuy nhiên, chúng tôi nhận thấy có một số nhóm trẻ dù rất hào hứng tham gia trò chơi trong thời gian đầu nhưng mất dần sự hứng thú sau một thời gian.

Thứ hai, với mỗi hoạt động, trẻ cần thời gian để làm quen và thao tác. Ví dụ, học qua tình huống là một hoạt động phức hợp. Trẻ cần thời gian để làm quen, để hiểu và thao tác. Trong chủ đề “The movie” (phim truyện), tình huống được xây dựng là trẻ đóng vai người đi xem phim và giáo viên là người bán vé, soát vé tại rạp chiếu phim. Để có không gian và thời gian chất lượng với từng trẻ, nhóm trẻ, giáo viên tổ chức hoạt động thành 3 trạm: Trạm 1, giáo viên giao một nhiệm vụ cho tất cả trẻ, như trong trường hợp này là trang trí chiếc cốc đựng bỏng ngô; Trạm 2, khi tất cả trẻ đang làm mê với nhiệm vụ tại Trạm 1, giáo viên gọi từng trẻ, nhóm trẻ lên mua vé xem phim và bỏng ngô. Việc giữ cho cả lớp bận rộn giúp giáo viên có thời gian tương tác chất lượng với từng trẻ, nhóm trẻ. Tùy vào khả năng của mỗi trẻ, giáo viên có thể tăng, giảm thời gian và nội dung giao tiếp, chẳng hạn, mở rộng hệ câu hỏi như yêu cầu trẻ miêu tả nhiều hơn về bộ phim trẻ muốn xem, dự đoán nội dung bộ phim,...; Trạm 3, sau khi tất cả trẻ đã hoàn tất việc mua vé và bỏng ngô, giáo viên yêu cầu lớp xếp hàng để soát vé, đưa ra các hiệu lệnh như “Make a line” (Xếp hàng), đặt câu hỏi để trẻ nói về quy định trong rạp chiếu phim như “Be quite” (Giữ trật tự) (đã được giới thiệu trong phần trước của bài học) và cho trẻ xem phim ngắn và thưởng thức bỏng ngô như trong rạp chiếu phim thực thụ. Các hoạt động được thực hiện trong khoảng thời gian phù hợp với độ tuổi để trẻ duy trì sự hứng thú (10-15 phút làm cốc đựng bỏng ngô, 1-2 phút giao tiếp với giáo viên, xếp hàng soát vé và xem phim trong khoảng 3-5 phút). Với hoạt động phức hợp như vậy, vào những lần đầu tham gia học tập, trẻ còn nhiều lúng túng về thao tác quy trình; và chỉ

có thể toàn tâm toàn ý tham gia sau một thời gian làm quen.

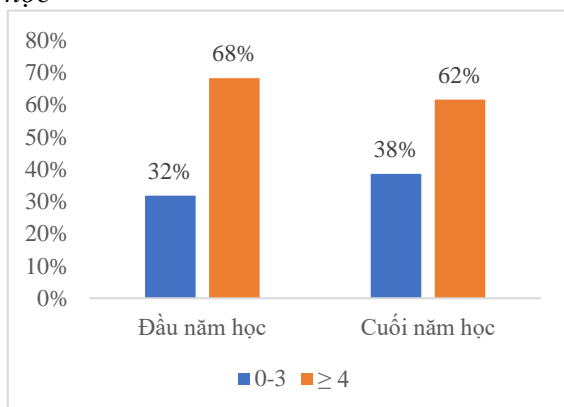
Thứ ba, việc phát triển và duy trì động lực học tập cho người học nói chung và cho trẻ mầm non nói riêng luôn là phần thử thách nhất khi triển khai dạy học. Khi động lực được duy trì tốt thì quá trình dạy học sẽ thuận lợi và hiệu quả, và kết quả tích cực sẽ từ từ tới. Để có thể dạy trẻ hiệu quả, người giáo viên cần thường xuyên đánh giá lại các hoạt động học tập, tìm hiểu sở thích của trẻ, liên tục sáng tạo để có thể thay thế các hoạt động đã nhàm chán bằng các hoạt động mới mẻ, phong phú hơn.

5.2. Mức độ ghi nhớ từ vựng và năng lực giao tiếp

Biểu đồ 3 cho thấy mức độ ghi nhớ từ vựng của trẻ tương đối ổn định trong suốt năm học với trên 60% trẻ có thể ghi nhớ tối thiểu 4 từ vựng mới/tuần. Như vậy, trong một năm học (36 tuần), trẻ có thể ghi nhớ ít nhất 144 từ vựng mới. Số lượng từ vựng mới này tương đương với các giáo trình tiếng Anh mầm non quốc tế (khoảng 150 từ với giáo trình *Big Fun* của Pearson) hay gấp 2-4 lần số lượng từ vựng mục tiêu (35-70 từ) đối với học sinh lớp 1 và lớp 2 theo chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo¹.

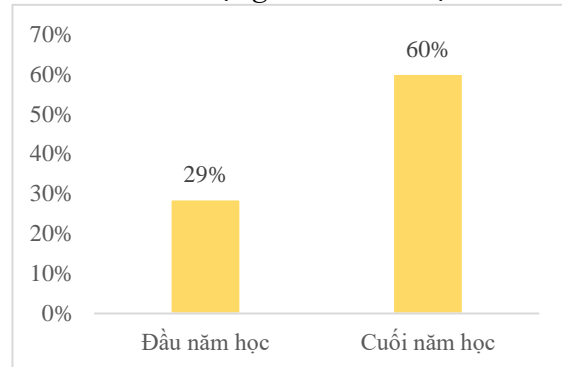
Biểu đồ 3

Số lượng từ vựng mới trẻ ghi nhớ sau 1 tuần học



Biểu đồ 4

[Nhóm học 0-3 từ mới/ tuần] Số trẻ đã biết trên 70% số từ vựng trước tuần học



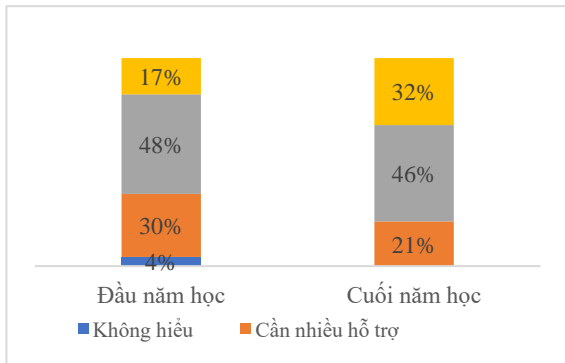
Việc trẻ học thêm được ít từ vựng mới sau một tuần học (0-3 từ) có thể là do: 1) trẻ gặp khó khăn trong việc ghi nhớ từ vựng, hoặc 2) trẻ đã biết phần lớn số từ vựng được học trong tuần. Biểu đồ 4 cho thấy vào cuối năm học, trong nhóm trẻ học thêm được ít từ vựng mới, 60% đã biết phần lớn số lượng từ vựng được dùng để đánh giá trước khi bước vào tuần học. Số liệu này chỉ là 29% vào đầu năm học. Điều này cho thấy nhiều trẻ có thể tự học thêm từ vựng mới ngoài lớp học. Như vậy, việc triển khai chương trình tự học với nhóm trẻ này là hữu ích bởi trẻ có khả năng ghi nhớ từ vựng tốt mà không cần nhiều sự hỗ trợ của giáo viên. Đồng thời, các phân tích trên cũng chỉ ra nhóm trẻ gặp khó khăn trong ghi nhớ từ vựng là nhóm trẻ cần được lưu ý để hỗ trợ nhất.

Biểu đồ 5 và 6 cho thấy những biến chuyển tích cực trong năng lực giao tiếp của trẻ với 100% trẻ có thể nghe-hiểu và giao tiếp ở các cấp độ khác nhau vào cuối năm học. Vào cuối năm học, số trẻ có thể nghe-hiểu và tự thể hiện điều mình muốn mà không cần sự hỗ trợ của giáo viên tăng so với đầu năm học, lần lượt chiếm 32% và 36% tổng số trẻ. Điều này cho thấy hiệu quả của cách tiếp cận dạy học qua chơi, đặt trẻ vào các tình huống thực tế để trẻ vận dụng vốn ngôn ngữ của mình trong giao tiếp.

¹ Theo Chương trình giáo dục phổ thông Làm quen tiếng Anh lớp 1 và lớp 2, ban hành kèm theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

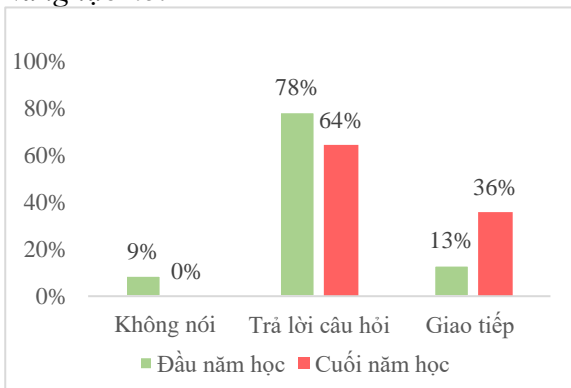
Biểu đồ 5

Năng lực nghe - hiểu



Biểu đồ 6

Năng lực nói



Dù vậy, nhìn chung các số liệu về năng lực nghe-hiểu và nói của trẻ không có biến động lớn. Điều này cũng chiều với nghiên cứu về các giai đoạn sử dụng ngoại ngữ của Meier (2004), rằng trẻ cần nhiều thời gian để nghe, quan sát, thẩm thấu ngôn ngữ trước khi có thể hiểu và sử dụng ngôn ngữ đó một cách linh hoạt. Số liệu này thu được trong bối cảnh thời gian trẻ có thể tương tác, giao tiếp bằng tiếng Anh ngoài giờ học tương đối hạn chế. Như vậy, kết quả này gợi ý về cách thức phát triển năng lực giao tiếp cho trẻ là tăng tần suất giao tiếp tiếng Anh ngoài giờ học, bên cạnh đó, duy trì các hoạt động học tập hiện có được thiết kế theo cách tiếp cận học qua chơi.

5.3. Tự học

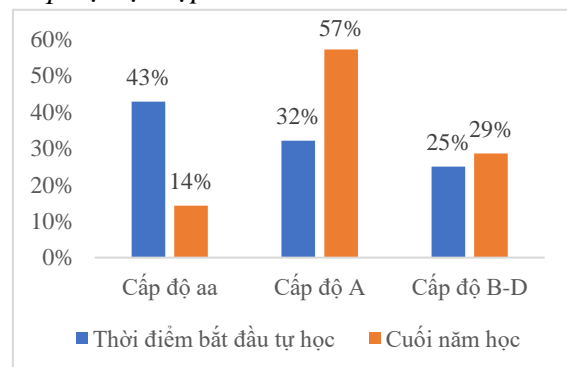
Biểu đồ 7 so sánh cấp độ học tập giữa thời điểm trẻ bắt đầu tự học và cuối năm học. Biểu đồ cho thấy vào cuối năm học, số lượng trẻ học ở cấp độ thấp (aa) giảm mạnh và

chuyển dịch sang các cấp độ cao hơn. Điều này cho thấy trẻ mầm non đã có tiềm năng tự học rất tốt, với điều kiện: phần mềm được chọn phải đủ vui tươi và vừa sức; và việc ghi nhận, khuyến khích cần được triển khai thường xuyên. Bên cạnh việc sử dụng tính năng sao thường sẵn có trong phần mềm, định kỳ mỗi tuần, giáo viên tổ chức cho trẻ xem các hình ảnh biểu tượng của nhau, tặng thưởng hình dán (sticker) cho những trẻ tích cực tham gia tự học nhằm kích thích trẻ tham gia học tập. Với cách thiết kế như vậy, việc học trở thành một trò chơi thú vị với trẻ, trong đó, trẻ đóng vai trò trung tâm trong việc nâng cấp độ chơi của mình.

Biểu đồ 7 cũng cho thấy mức độ thay đổi ở các cấp độ học cao hơn (B-D) không có biến động lớn. Điều này là dễ hiểu bởi tốc độ thay đổi thường nhanh hơn ở cấp độ học tập thấp hơn. Kết quả này cũng gợi ý về việc giáo viên cần tập trung hỗ trợ, sát sao rèn luyện việc tự học với nhóm trẻ có trình độ thấp hơn để có thể nhanh chóng giúp trẻ nắm được những từ vựng, cấu trúc tiếng Anh cơ bản, tiệm cận dần với năng lực trung bình của cả lớp. Đối với nhóm trẻ có năng lực tốt hơn, giáo viên có thể theo dõi dữ liệu để hiểu và đưa ra những gợi ý tự học riêng cho mỗi trẻ.

Biểu đồ 7

Cấp độ học tập



6. Kết luận

Như đã phân tích, nguyên tắc mẫu chốt để trẻ sử dụng được ngoại ngữ là liên tục tạo cơ hội cho trẻ chơi cùng ngoại ngữ.

Krashen (2009, tr. 187) nhận định: “Lĩnh hội để sử dụng khác với học: lĩnh hội chậm và khó thấy, còn học thì nhanh và dễ thấy. Lĩnh hội cần thời gian.” Vậy nên, trong giáo dục ngoại ngữ, nếu người học chỉ phụ thuộc vào vài giờ lên lớp mà không tìm thêm những cách luyện tập phù hợp với bản thân ngoài lớp học thì sẽ khó lòng sử dụng được ngoại ngữ một cách thành thục và tự nhiên. Do đó, các nhà giáo dục nên chú trọng xây dựng nền tảng hứng thú để từng bước hướng tới người học tự chủ hơn là coi trọng kết quả tức thì.

Nguồn học liệu tiếng Anh ngày nay rất phong phú. Đó chính là một điểm nhân hấp dẫn giúp trẻ dù sống ở Việt Nam vẫn có thể tiếp cận được tiếng Anh bản ngữ phù hợp với lứa tuổi, và sử dụng được tiếng Anh một cách tự nhiên, như thực tiễn nhiều gia đình ở Việt Nam đã làm được. Tuy nhiên, để làm được điều này, thầy cô và cha mẹ cần có hiểu biết đúng đắn về cách sử dụng hiệu quả các học liệu này để hỗ trợ quá trình học tập và sử dụng ngoại ngữ của trẻ.

Thầy cô và cơ sở giáo dục giữ một vai trò đặc biệt quan trọng trong cách tiếp cận tiếng Anh này, bởi lẽ ngoài nhiệm vụ dạy học trực tiếp trên lớp, thầy cô cũng chính là những người khai thác và hệ thống hoá các nguồn học liệu ngoại ngữ phù hợp với cách tiếp cận học qua chơi và tâm sinh lý của trẻ; phối hợp cùng cơ sở giáo dục để thiết lập cơ sở vật chất phù hợp, thí điểm áp dụng trên quy mô từ nhỏ tới lớn; tuyên truyền và hướng dẫn phụ huynh hỗ trợ con em mình ngoài lớp học, cũng như giúp phụ huynh phối hợp hiệu quả và cùng nhịp với cơ sở giáo dục, tạo cơ hội để trẻ sử dụng ngoại ngữ khi chơi tương tác với nhau,...

Cuối cùng, cách tiếp cận ngoại ngữ thông qua các hoạt động chơi phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi mầm non này mang lại nhiều kết quả tích cực, ngoài khuôn khổ của việc học ngoại ngữ, bởi lẽ điều đáng quý còn là chơi kích thích mọi khía cạnh phát triển của trẻ (Bruce, 1996, tr. 34), xây dựng nền tảng đầu tiên để hướng tới một cá nhân độc

lập, sáng tạo, biết chung sống, làm việc và hoà nhập với thế giới.

Tài liệu tham khảo

- Andrews, M. (2012). *Exploring play for early childhood studies*. Sage publications.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.
- Bruce, T. (1996). *Helping young children to play*. Hodder Education.
- Bruce, T. (2001). *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*. Hodder Education.
- Chapelle, C. (2013). *The encyclopedia of applied linguistics*. John Wiley and Sons, Inc.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57-73). Oxford University Press.
- Cronin, S., & Sosa-Masso, C. (2003). *Soy bilingue: Language, culture and young Latino children*. Center for Linguistic and Cultural Democracy.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Fontana, Open Books.
- Giddings, M., & Halverson, C. (1981). *Young children's use of toys in home environments, family relations*. National Council on Family Relations.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Beacon Press.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). *Play, exploration and learning*. Routledge Education Books.
- Huỳnh, T. B. V. (2015). Vận dụng lý thuyết thụ đắc tiếng mẹ đẻ vào giảng dạy tiếng Anh cho trẻ em. *Ngôn ngữ & Đời sống*, (2), 60-66.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Pearson Education.
- Jones, E., & Cooper, R. M. (2006). *Playing to get smart*. Teachers College Press, Columbia University.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Internet Edition.
- Levy, J. (1978). *Play behavior*. John Wiley and Sons, Inc.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and play in early childhood education – an exciting challenge*. Information Age Publishing.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.
- McKeown, S., & McGlashon, A. (2012). *Brilliant ideas for using ICT in the inclusive classroom*. Routledge.
- McTavish, A. (2014). *Playing and exploring in the early years: A practical guide to how babies and young children learn*. Essential Resources Educational Publishers.
- Meier, D. R. (2004). *The young child's memory for words: Developing first and second language and literacy*. Teachers College Press, Columbia University.
- Michelsen, V. (1982). *Educational approaches in day care centres*. Host & Sons Forlag, Kobenhavn.
- Moyles, J. (2010). *Thinking about play: Developing a reflective approach*. Open University Press.
- Nguyễn, H. C. (2021). *Sự hình thành và phát triển ngôn ngữ ở trẻ em*. Nxb Tri thức.
- Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its role in education and development*. Erlbaum, Mahwah.
- Rasmussen, T. H. (1978). *The significance of play*. Liber Laromedel Lund.
- Rogers, S., & Evans, J. (2008). *Inside role-play in early childhood education: Researching young children's perspectives*. Routledge.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years*. Routledge.
- Stern, H. H. (1970). *Perspectives on second language teaching*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Tizard, B., Phelps, J., & Plewis, L. (1976). Play in preschool centres: Play measures and their relation to age, sex and IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 251-264.
- Tizard, B., Phelps, J., & Plewis, L. (1976). Play in preschool centres: Effects on play of the child's social class and of the educational orientation of the centre. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 265-274.
- Trần, H. L. (2008). *Cơ sở tâm lý học dạy học ngoại ngữ*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Trentacosta, C., & Izard, C. E. (2007). Feeling, thinking and playing: Social and emotional learning in early childhood. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (pp. 59-77). Information Age Publishing.
- Vĩnh, H. (2011, 24-12). *Ngoại ngữ: Dạy mãi sinh viên vẫn kém!* Tuổi trẻ online. <http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20111224/ngoai-ngu-day-mai-sinh-vien-van-kem/470754.html>
- Whyte, S., & Schmid, E. C. (2015). *Teaching young learners with technology*. Bloomsbury Publishing.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). Paul Chapman.

Phụ lục 1
Số liệu về Đánh giá mức độ sẵn sàng tham gia*

Học sinh	Đầu năm học		Cuối năm học		Tiêu chí
	Tần suất tham gia	Chất lượng tham gia	Tần suất tham gia	Chất lượng tham gia	
1	3	B	3	B	Tần suất tham gia 1. Trẻ ít khi tham gia 2. Trẻ thỉnh thoảng tham gia 3. Trẻ thường xuyên tham gia
2	3	B	2	B	
3	3	B	3	B	
4	3	B	3	B	
5	3	C	3	C	
6	2	A	2	B	Chất lượng tham gia A. Trẻ quan sát nhiều hơn là thực hiện các hoạt động học tập B. Trẻ lúc quan sát, lúc thực hiện các hoạt động học tập C. Trẻ tích cực thực hiện các hoạt động học tập
7	2	B	2	B	
8	2	B	3	B	
9	2	B	2	B	
10	2	B	2	B	
11	2	B	2	B	
12	2	B	3	C	
13	2	B	3	C	
14	2	B	2	B	
15	2	A	2	B	
16	2	B	3	B	
17	2	B	3	C	
18	1	A	2	B	
19	1	A	2	B	
20	1	A	2	B	
21	1	A	2	A	
22	1	A	2	B	
23	1	A	2	B	
24	1	A	2	B	
25	-	-	1	A	
26	-	-	2	B	
27	-	-	2	B	
28	-	-	2	B	

Phụ lục 2**Số liệu về Đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng***

Đơn vị: số từ

Học sinh	Đầu năm học			Cuối năm học		
	Trước khi học	Sau khi học	Khác biệt	Trước khi học	Sau khi học	Khác biệt
1	18	20	2	18	20	2
2	15	20	5	16	20	4
3	14	18	4	15	20	5
4	14	19	5	16	20	4
5	14	19	5	20	20	0
6	14	19	5	12	20	8
7	14	17	3	15	18	3
8	13	17	4	12	16	4
9	13	19	6	12	-	-
10	11	16	5	17	18	1
11	10	16	6	12	18	6
12	10	16	6	20	20	0
13	9	11	2	6	11	5
14	9	11	2	5	13	8
15	9	10	1	6	10	4
16	9	10	1	8	9	1
17	8	16	8	12	20	8
18	8	14	6	11	17	6
19	6	8	2	3	10	7
20	6	12	6	13	-	-
21	0	8	8	5	5	0
22	-	-	0	17	20	3
23	-	8	-	5	7	2
24	-	-	0	4	7	3
25	-	-	0	10	14	4
26	-	-	0	10	19	9
27	-	-	0	16	20	4
28	-	-	0	4	13	9

Phụ lục 3
Số liệu về Đánh giá năng lực giao tiếp*

Học sinh	Đầu năm học		Cuối năm học		Tiêu chí
	Nghe - Hiểu	Nói	Nghe - Hiểu	Nói	
1	3	2	3	3	Nghe – Hiểu 0. Không hiểu 1. Cần rất nhiều hỗ trợ rất mới có thể hiểu 2. Cần đôi chút hỗ trợ để hiểu 3. Hiểu ngay những gì giáo viên nói và có thể phản xạ ngay lập tức Nói 0. Không nói 1. Trả lời câu hỏi của giáo viên 2. Giao tiếp ngắn (2-4 câu) 3. Giao tiếp linh hoạt với vốn từ vựng và cấu trúc phong phú
2	3	2	3	3	
3	3	1	2	2	
4	3	2	3	1	
5	3	1	2	1	
6	2	1	3	2	
7	2	1	3	2	
8	2	1	3	2	
9	2	1	3	2	
10	2	1	2	2	
11	2	1	2	1	
12	2	1	2	1	
13	2	1	2	1	
14	2	1	2	1	
15	2	1	1	1	
16	1	1	2	1	
17	1	1	2	1	
18	1	1	1	1	
19	1	1	1	1	
20	1	1	2	1	
21	1	1	1	1	
22	1	0	1	1	
23	0	0	2	1	
24	-	-	3	2	
25	-	-	3	2	
26	-	-	2	1	
27	-	-	1	1	
28	-	-	2	1	

(*) **Lưu ý về việc sử dụng số liệu trong Phụ lục 1, 2 và 3: chỉ những số liệu đầy đủ trong tất cả các lần đánh giá mới được tính để biểu thị trên Biểu đồ 1-6.**

Phụ lục 4
Đánh giá cấp độ học tập

Học sinh	Cấp độ học tập	
	Thời điểm bắt đầu học	Cuối năm học
1	B	C
2	A	B
3	C	D
4	aa	A
5	aa	A
6	aa	aa
7	B	B
8	aa	aa
9	aa	A
10	A	A
11	aa	A
12	aa	A
13	aa	aa
14	B	C

Học sinh	Cấp độ học tập	
	Thời điểm bắt đầu học	Cuối năm học
15	aa	A
16	aa	A
17	B	B
18	A	A
19	A	A
20	aa	aa
21	C	D
22	A	A
23	B	B
24	A	A
25	A	A
26	aa	A
27	A	A
28	A	A

TEACHING ENGLISH TO PRE-SCHOOLERS USING ‘LEARNING BY PLAYING’ APPROACH: EXPERIMENT, RESULTS AND DISCUSSION

Nguyen Ngoc Luu Ly, Nguyen Thu Bich Ha

¹ VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

² The Olympia Schools, Trung Van new urban area, Nam Tu Liem, Hanoi

Abstract: While it was becoming more and more imperative to develop applicable theories and gather experience in improving learners’ English proficiency at all levels of education, we piloted the ‘learning by playing’ approach in teaching English to pre-schoolers at a kindergarten. Evaluation results over the course of a school year show that this approach helps pre-schoolers improve and maintain their learning motivation, keep their words-memorizing-ability at a sustainable level and improve their communication ability. Besides, the results point out that pre-schoolers are able to participate effectively in guided self-study. These positive initial results promote the belief in a teaching approach that suits children’s psycho-biological characteristics, as well as encourage early childhood educational institutions to apply suggested teaching activities, create and experiment new activities following suggested principles that are suitable to their given conditions.

Keywords: learning by playing, English for pre-schoolers, psycho-biological characteristics, pre-schoolers, early childhood education

KHẢO SÁT VIỆC HỌC TỪ VỰNG TIẾNG NHẬT LĨNH VỰC IT CỦA NGƯỜI VIỆT NAM Ở TRÌNH ĐỘ TRUNG CẤP

Trần Thị Minh Phương*

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

Nhận ngày 20 tháng 7 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 23 tháng 9 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 3 năm 2022

Tóm tắt: Ngày nay, cùng với xu thế phát triển của công nghệ thông tin (IT), nhiều từ chuyên ngành IT được sử dụng phổ biến. Việc cập nhật nội dung mới vào môn học tiếng Nhật chuyên ngành IT hết sức cần thiết. Hiện nay ở một số trường đại học, môn học này đã được đưa vào giảng dạy. Việc xây dựng nội dung học phần sao cho có tính thiết thực cao, đáp ứng được chuẩn đầu ra cũng như nhu cầu phát triển chung của xã hội là rất quan trọng. Do vậy, cần phải khảo sát xem trên thực tế người học đã nắm và hiểu được những từ vựng IT nào. Nghiên cứu này đã tiến hành khảo sát để làm rõ thực trạng việc học từ vựng tiếng Nhật chuyên ngành IT đối với đối tượng là người Việt Nam học tiếng Nhật ở trình độ trung cấp. Kết quả khảo sát thu được như sau: 1. người học gần như nắm được những từ IT phổ biến và thông dụng như internet, mail... 2. đối với những từ mang tính chuyên ngành nhưng ở mức độ cơ bản thì hầu như tỷ lệ nắm bắt còn chưa cao; 3. có sự chênh lệch và khác nhau về tỷ lệ nắm bắt, hiểu ý nghĩa đối với các cặp từ có dạng viết tắt; 4. có một số từ vựng IT người học hiểu đúng ý nghĩa của từ nhưng dùng từ không được thuần Việt theo như cách dùng trong lĩnh vực IT; 5. nguyên nhân lỗi sai trong sử dụng từ vựng IT là do người học thường hay dựa vào ý nghĩa của từ gốc để suy đoán. Kết quả khảo sát này đóng góp cơ sở để tham khảo khi xây dựng đề cương và nội dung giảng dạy đối với môn tiếng Nhật IT tại một số trường đại học.

Từ khóa: từ vựng chuyên ngành IT, người học tiếng Nhật, độ hiểu về từ, thực trạng học tập

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, ngành IT đã có những thành tựu phát triển vượt bậc. Cùng với điều đó, kiến thức và các từ vựng chuyên ngành liên quan đến lĩnh vực IT cũng ngày càng được cập nhật nhiều và trở nên đa dạng phong phú. Trên thực tế, nhu cầu về nguồn nhân lực biết công nghệ thông tin và biết tiếng Nhật ngày càng cao. Theo thống kê năm 2020 của Bộ Kinh tế Thương mại và Công nghiệp Nhật Bản (METI), hiện nay số lượng kỹ sư IT của Nhật Bản khoảng 920.000 người, thiếu 171.000 người so với

nhu cầu và bắt đầu xu hướng giảm xuống. Dự báo đến năm 2022, Nhật Bản sẽ thiếu 369.000 kỹ sư IT. Con số này có thể tăng lên mức 789.000 vào năm 2030. Do vậy, có thể nói rằng việc học và nắm bắt được từ vựng tiếng Nhật IT sẽ giúp cho người học có nhiều cơ hội để có việc làm tốt sau khi ra trường. Ở một số trường đại học, môn “Tiếng Nhật công nghệ thông tin (Tiếng Nhật IT)” đã được đưa vào giảng dạy và thường được đưa vào học kỳ 6 trong chương trình đào tạo. Để xây dựng được nội dung đề cương giảng dạy có tính thiết thực cao sao cho đáp ứng với nhu cầu thực tế của xã hội thì việc khảo sát

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: yuritran2008@gmail.com

xem trên thực tế người học tiếng Nhật hiểu về ý nghĩa và cách dùng của những từ vựng thuộc chuyên ngành IT ở mức độ như thế nào là rất cần thiết. Đồng thời cũng cần khảo sát xem đối với những từ vựng chuyên ngành IT nằm trong danh sách những từ vựng cần thiết nên đưa vào chương trình giảng dạy mà các nhà nghiên cứu đi trước đã điều tra khảo sát thì người học nắm được bao nhiêu phần trăm. Dựa trên kết quả khảo sát thu được, có thể đưa ra những đề xuất cho việc xây dựng đề cương học phần môn tiếng Nhật IT tại một số trường đại học.

Cho đến nay, các công trình nghiên cứu về quá trình thụ đắc tiếng Nhật IT của người học chưa có nhiều. Hiện chỉ có nghiên cứu của Fukuzawa (2011) lấy đối tượng điều tra là người Trung Quốc học tiếng Nhật. Kết quả khảo sát như sau: 1) đối với từ vựng thuộc lĩnh vực liên quan đến soạn thảo văn bản và chính sách bảo mật thì hầu như người học không nắm được. 2) Người học có thể đoán nghĩa của từ đối với những từ có gốc từ từ chữ Hán nên đối với từ vựng công nghệ thông tin là chữ Hán thì người học có tỷ lệ nắm bắt cao. 3) Có nhiều từ vựng công nghệ thông tin người học không nắm được và hiểu sai hẳn ý nghĩa của từ. Nghiên cứu của Fukuzawa đã chỉ ra rõ một số vấn đề liên quan đến việc học từ vựng IT của người Trung Quốc học tiếng Nhật nhưng do thời điểm tiến hành nghiên cứu vào năm 2011 nên trong bảng danh sách từ vựng mà Fukuzawa đưa ra khảo sát điều tra vẫn chưa cập nhật những từ vựng mới theo sự phát triển của ngành IT như hiện nay. Với cuộc cách mạng công nghệ thông tin 4.0 phát triển như vũ bão hiện nay thì việc cập nhật những từ vựng IT mới là hết sức cần thiết. Hơn nữa, đối tượng điều tra mà ông đưa ra có trình độ tiếng Nhật không đồng đều nên sẽ khó phản ánh được kết quả chính xác và khách quan. Do đó, để khắc phục những vấn đề còn tồn tại trong nghiên cứu của Fukuzawa, ở nghiên cứu này tác giả đã sử dụng bảng từ vựng IT được các nhà nghiên cứu đi trước cập nhật (thêm 30% lượng từ so với bảng điều tra của

Fukuzawa) để làm câu hỏi khảo sát và đối tượng điều tra là 250 sinh viên người Việt Nam có trình độ tiếng Nhật trung cấp đang theo học năm thứ 3, 4 tại các trường đại học có giảng dạy môn tiếng Nhật IT. Liên quan đến bảng từ vựng IT, tác giả đã tham khảo kết quả nghiên cứu của Hamada (2018) và Fuji (2019). Đây là các công trình đã nghiên cứu về danh sách những từ vựng IT cần thiết được đưa vào chương trình giảng dạy tiếng Nhật tại các trường đại học. Qua nghiên cứu này tác giả muốn làm rõ thực trạng mức độ nắm bắt về ý nghĩa và cách dùng đối với từ vựng tiếng Nhật trong lĩnh vực IT của người học. Đồng thời, nghiên cứu cũng khảo sát xem đối với những từ vựng nào người học gặp khó khăn trong quá trình học và tỷ lệ nắm bắt các từ vựng thuộc danh sách những từ vựng cần được đưa vào chương trình giảng dạy mà các nhà nghiên cứu đi trước đã đưa ra là bao nhiêu %. Trên cơ sở đó có thể đưa ra đề xuất trong việc xây dựng đề cương học phần môn tiếng Nhật IT tại các trường đại học.

2. Câu hỏi nghiên cứu

Trong nghiên cứu này tác giả đưa ra các câu hỏi nghiên cứu như sau:

- Người Việt Nam học tiếng Nhật ở trình độ trung cấp hiểu và nắm bắt về ý nghĩa của những từ vựng chuyên ngành IT ở mức độ như thế nào?
- Khi học những từ vựng IT này, người học thường hay gặp những lỗi như thế nào?
- Đối với danh sách từ vựng chuyên ngành IT cần thiết đưa vào chương trình giảng dạy mà các nhà nghiên cứu về từ vựng chuyên ngành IT trong giảng dạy tiếng Nhật đã đưa ra thì người học nắm được bao nhiêu %?

3. Cơ sở lý thuyết

Trong nghiên cứu này tác giả dựa vào lý thuyết về thụ đắc ngôn ngữ của Krashen (1988) để phân tích và khảo sát. Cụ

thể theo lý thuyết này, Krashen kết luận rằng con người có khả năng học ngôn ngữ bẩm sinh và không có khác biệt đáng kể nào giữa cách học tiếng mẹ đẻ và cách học ngoại ngữ. Cách học ngoại ngữ hiệu quả theo Krashen có thể được tóm tắt như sau: chúng ta phát triển năng lực ngôn ngữ (mẹ đẻ hay ngoại ngữ) thông qua quá trình thụ đắc trực tiếp. Hiệu quả thụ đắc trực tiếp chỉ diễn ra khi ta có thể hiểu được nội dung mà ta tiếp nhận. Để kết quả thụ đắc trực tiếp biến thành năng lực ngôn ngữ thì quá trình tích lũy phải dài và nội dung tiếp nhận phải đa dạng và đủ nhiều. Do đó, giả thiết đầu vào (input hypothesis) vô cùng quan trọng. Krashen cho rằng người học sẽ tích lũy ngôn ngữ thành công khi hiểu được nội dung có trình độ khó hơn một chút (trình độ $i+1$) so với trình độ hiện tại của chúng ta (trình độ i). Việc hiểu này sẽ được hỗ trợ bởi các yếu tố bên ngoài như hình ảnh, âm thanh, ngôn ngữ cơ thể, giải thích của giáo viên v.v. Để đạt được $i+1$, cách tốt nhất là xem/nghe/đọc thật nhiều thông tin từ người bản ngữ và tập trung vào việc hiểu nghĩa của chúng. Có như vậy mới có thể tích lũy được ngôn ngữ ở trình độ $i+1$. Hệ quả của giả thiết này là nếu chúng ta có thể tối ưu hóa nội dung đầu vào thì chúng ta sẽ đạt được khả năng ngoại ngữ một cách nhanh nhất. Krashen cho rằng nội dung đầu vào tối ưu khi có các đặc tính sau:

* Có thể hiểu được: đây là đặc điểm cơ bản và cần thiết nhất vì nếu chúng ta không hiểu được nội dung thì đối với chúng ta lời nói chỉ là tiếng ồn và chữ viết chỉ là ký tự vô nghĩa. Chúng ta sẽ không thụ đắc được gì hết cho dù có nghe/đọc bao nhiêu đi nữa.

* Gây hứng thú: nội dung tốt là nội dung làm cho chúng ta tập trung vào ý nghĩa mà nó chuyển tải thay vì đặc điểm hình thức của nó. Nội dung lý tưởng là nội dung khiến chúng ta hoàn toàn tập trung vào việc hiểu nghĩa đến mức “quên” rằng mình đang nghe/đọc tiếng nước ngoài.

* Không có trình tự văn phạm cụ thể: nội dung được thiết kế theo một trình tự nhất

định là không cần thiết, đặc biệt trong điều kiện tập thể.

* Lượng đủ lớn: đây là đặc điểm rất quan trọng vì quá trình tích lũy tự nhiên phải diễn ra đủ lâu thì mới phát huy hiệu quả. Để $i+1$ xuất hiện, nội dung đầu vào phải nhiều và đa dạng.

Áp dụng lý thuyết trên, trong nghiên cứu này thông qua việc khảo sát về thực trạng học tiếng Nhật IT của người học, tác giả muốn làm rõ xem người Việt Nam học tiếng Nhật nắm bắt và hiểu ý nghĩa của từ vựng tiếng Nhật IT (nội dung đầu vào) ở mức độ như thế nào? Có những vấn đề như thế nào xảy ra đối với nội dung đầu vào của người học? Trên cơ sở đó, có những đề xuất cho việc xây dựng đề cương học phần môn tiếng Nhật IT sao cho tối ưu hóa giúp người học có thể đạt trình độ $i+1$ như trong lý thuyết của Krashen.

4. Phương pháp, đối tượng và công cụ nghiên cứu

4.1. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này tác giả sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau:

- Phương pháp mô tả, phân tích: mô tả và phân tích thực trạng học từ vựng tiếng Nhật IT của người Việt Nam học tiếng Nhật ở trình độ trung cấp. Trong đó bao gồm các vấn đề như thực trạng những từ vựng IT mà người học nắm bắt được và chưa nắm bắt được; phân tích khuynh hướng về những lỗi mà người học hay mắc phải, những yếu tố ảnh hưởng gây ra lỗi đó ở người học...
- Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi: tiến hành điều tra bằng bảng hỏi với những câu hỏi có chứa từ vựng IT nằm trong danh sách những từ vựng IT cần thiết đưa vào chương trình giảng dạy tiếng Nhật mà các công trình nghiên cứu đi trước đã đề ra.
- Phương pháp thống kê: sau khi thu

được kết quả phiếu điều tra, tiến hành thống kê theo tỷ lệ % từng nội dung và tiêu chí cụ thể.

- Thủ pháp so sánh: dựa theo kết quả điều tra, tiến hành so sánh tỷ lệ hiệu đúng, hiệu sai đối với từ vựng IT là từ vựng chữ Hán, từ vựng ngoại lai, từ vựng Hán Nhật, từ phức kết hợp giữa chữ Hán và từ ngoại lai.

4.2. Đối tượng nghiên cứu

4.2.1. Danh sách các từ vựng IT trong bảng điều tra khảo sát

Nội dung trong khảo sát điều tra này tác giả đã lựa chọn 111 từ tiếng Nhật trong lĩnh vực IT. Tiêu chí để lựa chọn những từ vựng này tác giả đã tham khảo kết quả nghiên cứu của Hamada (2018) và Fuji (2019). Mục đích nghiên cứu của Hamada (2018) cũng như Fuji (2019) là muốn đề xuất ra một bảng từ vựng về IT để đưa vào chương trình giảng dạy tiếng Nhật tại các trường đại học nhằm nâng cao hiệu quả của

Bảng 1

Bảng từ vựng IT sử dụng trong khảo sát điều tra

Loại từ	Số lượng	Chi tiết cụ thể
Từ chữ Hán	26 (23,4%)	動画、再起動、感染、画像、配信、通信回線、暗号化、入出力、回線速度、更新、端末、登録、個人情報、検索、高度分解度、掲示板、画面、解除、接続、仮想環境、参照、書き込み、互換性、転送、攻撃、秘密鍵
Từ ngoại lai	65 (58,5%)	パソコン、ダウンロード、ハードディスク、ログイン、シャットダウン、ワン、コンテンツ、クリック、インストール、アップデート、データベース、サーバー、ファイル、スキャナー、アクセス、デジカメ、スマートフォン、パスワード、フォント、ローカルアカウント、チェック、メアド、ログアウト、デジカメカメラ、ツイッター、ネット、キーボード、オンライン、ウェブサイト、システム、フェイスブック、グーグル、ハイビジョン、インシデント、エンドユーザ、コンフィグレーション、インテグレーション、プラットフォーム、ソースコード、クラウドコンピューティング、インターフェース、ルーター、マルウェア、アルゴリズム、オープンソース、メモリーク、ロードテスト、ロードバランサー、アプリケーション、ウイルス、セキュリティソフト、ドメイン、ブラウザ、プロパティ、オペレータ、モニター、カスタマイズ、セキュリティホール、スマホ、バックアップ、アップロード、ネームサーバー、ファイアウォール、アプリ、メールアドレス

môn học cũng như giúp người học có thể học được những nội dung có tính trọng tâm và thiết thực đáp ứng nhu cầu xã hội. Cụ thể bằng phương pháp mô tả, phân tích, thống kê là chủ yếu, Hamada và Fuji đã tiến hành khảo sát về loại từ, tần suất xuất hiện của từ vựng liên quan đến lĩnh vực IT trên nhiều nguồn ngữ liệu mới đa dạng phong phú như báo chí, tạp chí, ấn phẩm xuất bản, chương trình TV, trang internet, website... Dựa trên kết quả phân tích, thống kê, Hamada và Fuji đã đề xuất ra danh sách những từ vựng tiếng Nhật IT cần được đưa vào nội dung giảng dạy của môn tiếng Nhật IT tại các trường đại học. Trong bảng kết quả khảo sát mà Hamada và Fuji đưa ra có những loại từ vựng liên quan đến lĩnh vực IT, cụ thể như từ vựng chữ Hán, từ vựng ngoại lai, từ vựng Hán nhật, từ phức kết hợp giữa chữ Hán và từ ngoại lai. Dựa vào bảng đó tác giả đã lựa chọn 111 từ có tần suất sử dụng cao nhất để làm đối tượng điều tra. Cụ thể được thể hiện ở bảng sau.

Từ gốc Nhật	6 (5,4%)	割り込み、組込み、取り込む、やりとり、書き込み、読み取り
Từ phức hợp	14 (12,6%)	ユーザー名、リアルタイム処理、再インストール、運用テスト、性能テスト、サーバー、統合、空ディスク、不正アクセス、メンテナンス更新、アクセス権、外部キー、新着メッセージ、アカウント変更、圧縮ファイル
Tổng cộng	(100%)	

4.2.2. Đối tượng trả lời bảng hỏi điều tra

Đối tượng trả lời bảng hỏi điều tra trong nghiên cứu này là 250 em sinh viên năm thứ 3 và năm thứ 4 (người học) có trình độ tiếng Nhật trung cấp đã từng học môn tiếng Nhật IT, đang theo học tại khoa tiếng Nhật thuộc các trường đại học có giảng dạy môn tiếng Nhật IT tại Việt Nam. Cụ thể là sinh viên thuộc các trường đại học: Trường Đại học dân lập Thăng Long; Trường Đại học Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh; Trường Đại học Ngoại thương, Đại học Huế. Tiêu chí để xác định trình độ tiếng Nhật của đối tượng trả lời bảng

Bảng 2

Thông tin về đối tượng trả lời bảng hỏi khảo sát điều tra

Trình độ, giới tính

Nội dung	Chi tiết	
	Nam	Nữ
Giới tính	35 người (14%)	215 người (86%)
Năm	Năm thứ 3 130 người (52%)	Năm thứ 4 120 người (48%)
Trình độ tiếng Nhật	Trung cấp	

Thời gian học tiếng Anh

Thời gian	Số lượng người	%
Trên 5 năm đến dưới 10 năm	45	18
Từ 10 năm đến dưới 12 năm	160	64
Từ 12 năm đến dưới 15 năm	45	18
Tổng cộng	250	100

hỏi là dựa vào chứng chỉ JLPT N2 (Chứng chỉ quốc tế đánh giá năng lực tiếng Nhật của người học). Khi đưa ra bảng hỏi tác giả yêu cầu người học cung cấp những thông tin như giới tính, trình độ tiếng Nhật, số năm kinh nghiệm sử dụng máy tính, số năm học tiếng Anh. Lý do tác giả yêu cầu cung cấp thông tin về thời gian học tiếng Anh là do từ vựng chuyên ngành công nghệ thông tin trong tiếng Nhật có nhiều từ ngoại lai, bắt nguồn từ tiếng Anh nên việc biết tiếng Anh cũng sẽ hỗ trợ rất nhiều cho việc hiểu từ vựng chuyên ngành IT trong tiếng Nhật. Thông tin cụ thể về đối tượng điều tra được tóm tắt ở bảng dưới đây.

Năng lực sử dụng máy tính

Năng lực sử dụng máy tính	Số lượng người	%
Sử dụng thành thạo	95	38
Sử dụng thành thạo nhưng ở mức độ cơ bản (Word, Excel...)	130	52
Sử dụng được nhưng không thành thạo lắm	23	9,2
Sử dụng không thành thạo	2	0,8
Tổng cộng	250	100

4.3. Công cụ nghiên cứu

Trong nghiên cứu này tác giả tiến hành khảo sát bằng hình thức bảng hỏi. Bảng hỏi được thiết kế là 111 câu ví dụ có sử dụng 111 từ vựng IT ở bảng 1 trên đây. Trong câu ví dụ đó, từ vựng cần hỏi sẽ được gạch chân và yêu cầu đối tượng điều tra (gọi tắt là người học) ghi ý nghĩa của từ vựng đó bằng tiếng Việt hoặc bằng tiếng Anh nêu hiểu ý nghĩa, trường hợp không hiểu ý nghĩa của từ thì yêu cầu đánh dấu bằng ký hiệu Δ , trường hợp lần đầu tiên gặp thì yêu cầu đánh dấu “x”. Các câu đưa ra trong bảng khảo sát và tiêu chí đánh giá câu trả lời đúng hay sai tác giả đã tham khảo ở các công trình nghiên cứu đi trước, từ điển và sách giáo trình tiếng Nhật IT. Ví dụ như đối với từ パスワード thì đưa ra câu ví dụ như sau:

(1) 新しいパスワードを 変更しました。

Điều tra được tiến hành bằng hình thức online, yêu cầu đối tượng điều tra điền

Bảng 3

Số lượng từ vựng tiếng Nhật IT người học hiểu được ý nghĩa

Số lượng từ	Tổng thể		Sinh viên năm thứ 3		Sinh viên năm thứ 4	
	Số người	%	Số người	%	Số người	%
Đến 20 từ	3	1,2	2	1,5	1	0,8
Trên 20~30 từ	35	14	21	16,2	14	11,7
Trên 30~40 từ	114	45,6	65	50,0	49	40,8
Trên 40~50 từ	59	23,6	27	20,8	32	26,6
Trên 50~60 từ	15	6,0	7	5,4	8	6,7
Trên 60~70 từ	13	5,2	5	3,8	8	6,7

Bảng hỏi qua đường link Google form. Sau khi gửi đường link cho đối tượng là sinh viên năm thứ 3 và năm thứ 4 khoa tiếng Nhật của các trường đại học có giảng dạy môn tiếng Nhật IT tại Việt Nam, tác giả đã nhận được đủ 250 phiếu trả lời.

5. Kết quả khảo sát điều tra**5.1. Số lượng từ tiếng Nhật IT mà người học hiểu nắm bắt được về ý nghĩa**

Sau khi thu được Phiếu trả lời của kết quả điều tra tác giả đã thống kê và trích xuất kết quả của từng sinh viên xem trong tổng số 111 từ vựng người học nắm bắt và hiểu được ý nghĩa bao nhiêu từ vựng tiếng Nhật IT. Dựa vào tổng số lượng từ người học nắm được, khi tiến hành thống kê và khảo sát phân tích tác giả phân chia số lượng từ thành các mức tăng dần. Kết quả tổng hợp được thể hiện ở bảng sau.

Trên 70~80 từ	5	2,0	2	1,5	3	2,5
Trên 80~90 từ	3	1,2	1	0,8	2	1,7
Trên 90~100 từ	2	0,8	0	0,0	2	1,7
Trên 100~111 từ	1	0,4	0	0,0	1	0,8
Tổng cộng	250	100	130	100	120	100

Theo kết quả thống kê, tổng số lượng từ mà sinh viên các năm nắm bắt được ý nghĩa là 10,831 lượt từ. Bình quân số từ mỗi sinh viên nắm được ý nghĩa là 43,3 từ. Tổng số từ mà sinh viên năm thứ 3 nắm được là 5,240 từ. Bình quân số từ mỗi sinh viên nắm được là 39,9 từ. Tổng số từ mà sinh viên năm thứ 4 nắm được là 6,141 từ. Bình quân số từ mỗi sinh viên nắm được là 51,1 từ. Trong đó, số lượng từ mà người học nắm được nhiều nhất là 70 từ. Số lượng từ mà người học nắm được ít nhất là 45 từ. Số lượng từ người học nắm được dưới 20 từ có 3 người trong đó sinh viên năm thứ 3 có 2 người và sinh viên năm thứ 4 có 1 người. Số lượng người học nắm được ở mức độ từ 30 đến 40 từ chiếm tỷ lệ cao. Cụ thể, có 114 người chiếm 45,6% trong tổng số các mức độ về số lượng từ mà người học nắm được. Trong đó, sinh viên năm thứ 3 có 65 người chiếm 50%, sinh viên năm thứ 4 có 49 người, chiếm 40,8% trong tổng số những người học nắm được từ 30 đến 40 từ. Tiếp đến trên 40 đến 50 từ thì có 59 em, chiếm 23,6%. Trong đó sinh viên năm thứ 3 có 27 em chiếm 20,8%, sinh viên năm thứ 4 có 32 em, chiếm 26,6%. Số lượng từ 60 đến 70 từ có 13 người chiếm 5,2% nhưng chủ yếu nằm ở sinh viên năm thứ 4 với số lượng 8 em chiếm 6,7%. Số lượng từ 80 đến 111 từ thì số lượng sinh viên nắm được rất ít. Năm thứ 3 hầu như không có, chủ yếu là sinh viên năm thứ 4 nhưng số lượng không nhiều. Cụ thể, từ 90 đến 100 từ chỉ có 2 em, chiếm 1,7% và từ 100 đến 111 từ có 1 em, chiếm 0,8%. Như vậy, nhìn bảng tổng hợp trên đây, chúng ta có thể thấy rằng sinh viên càng năm cao thì số lượng từ nắm được nhiều hơn theo tỷ lệ thuận với khối kiến thức đã học. Về tỷ lệ số từ mà người học đã nắm

bắt được thì sinh viên năm thứ 4 cao hơn, nhưng cũng chỉ đạt trên 50%. Như vậy có thể thấy, tỷ lệ nắm bắt về từ vựng IT của người học chưa phải là cao, người học nên trang bị thêm kiến thức về từ vựng IT để giúp ích cho công việc sau này.

5.2. Tỷ lệ hiểu nắm bắt đối với từng từ IT tiếng Nhật

Để nắm bắt được tỷ lệ hiểu của người học đối với từng từ vựng đưa ra trong bảng khảo sát thì tác giả đã dựa vào câu trả lời đúng của người học để thống kê thành kết quả của bảng 4 dưới đây.

Bảng 4

Tỷ lệ hiểu đúng đối với từng từ IT tiếng Nhật

Thứ tự	Từ vựng IT	Tỷ lệ hiểu đúng
Thứ 1	パソコン	99,2
Thứ 2	インターネット	99,2
Thứ 3	ネット	98,0
Thứ 4	ファイル	98,4
Thứ 5	クリック	97,2
Thứ 6	ログイン	96,0
Thứ 7	オンライン	95,2
Thứ 8	チェック	93,6
Thứ 9	再起動	92,4
Thứ 10	グーグル	90,0
Thứ 11	フェイスブック	89,4
Thứ 12	画像	87,6
Thứ 13	検索	86,4

Thứ 14	スマートフォン	86,0	Thứ 34	パスワード	72,8
Thứ 15	登録	84,0	Thứ 35	更新	72,4
Thứ 16	ツイッター	83,2	Thứ 36	デジカメ	71,6
Thứ 17	ログアウト	83,0	Thứ 37	アクセス	70,8
Thứ 18	デジカメカメラ	82,0	Thứ 38	スキャナー	70,4
Thứ 19	ウェブサイト	81,6	Thứ 39	アップロード	69,2
Thứ 20	シャットダウン	80,8	Thứ 40	やりとり	68,4
Thứ 21	ダウンロード	80,4	Thứ 41	ユーザー名	65,2
Thứ 22	ハードディスク	79,6	Thứ 42	アプリ	65,2
Thứ 23	コンテンツ	78,4	Thứ 43	性能テスト	64,8
Thứ 24	インストール	77,6	Thứ 44	転送	64,8
Thứ 25	サーバー	77,2	Thứ 45	個人情報	64,4
Thứ 26	データベース	76,4	Thứ 46	モニター	64,4
Thứ 27	アップデート	76,0	Thứ 47	オペレータ	64,0
Thứ 28	キーボード	76,0	Thứ 48	メールアドレス	62,0
Thứ 29	動画	75,6	Thứ 49	入出力	61,6
Thứ 30	画面	75,2	Thứ 50	ネームサーバー	60,0
Thứ 31	接続	74,8	Thứ 51	ウイルス	59,6
Thứ 32	配信	74,4	Thứ 52	セキュリティソフト	58,0
Thứ 33	アプリケーション	73,2	Thứ 53	攻撃	57,2

Thứ 54	メモリーリーク	56,8	Thứ 74	リアルタイム処理	49,0
Thứ 55	回線速度	56,4	Thứ 75	メンテナンス更新	45,6
Thứ 56	通信回線	56,0	Thứ 76	不正アクセス	44,4
Thứ 57	読み取り	55,6	Thứ 77	圧縮ファイル	44,0
Thứ 58	感染	55,2	Thứ 78	サーバー統合	40,4
Thứ 59	暗号化	54,0	Thứ 79	取り込む	40,0
Thứ 60	アカウント変更	53,6	Thứ 80	ドメイン	39,6
Thứ 61	掲示板	53,2	Thứ 81	スマホ	38,0
Thứ 62	参照	53,0	Thứ 82	ロードテスト	36,8
Thứ 63	書き込み	53,0	Thứ 83	インターフェース	35,6
Thứ 64	プラットフォーム	52,4	Thứ 84	インテグレーション	34,8
Thứ 65	バックアップ	52,0	Thứ 85	ソースコード	34,4
Thứ 66	エンドユーザ	50,4	Thứ 86	クラウドコンピューティング	34,0
Thứ 67	空ディスク	50,4	Thứ 87	オープンソース	29,6
Thứ 68	アカウント変更	50,4	Thứ 88	セキュリティー ホール	28,4
Thứ 69	再インストール	50,0	Thứ 89	プロパティ	28,4
Thứ 70	アクセス権	50,0	Thứ 90	ブラウザ	27,6
Thứ 71	性能テスト	49,6	Thứ 91	外部キー	27,2
Thứ 72	運用テスト	49,6	Thứ 92	カスタマイズ	25,6
Thứ 73	新着メッセージ	49,2	Thứ 93	ファイルウォール	25,2

Thứ 94	ロードバランス	24,4
Thứ 95	マルウェア	23,2
Thứ 96	アルゴリズム	23,2
Thứ 97	ルーター	22,8
Thứ 98	秘密鍵	22,4
Thứ 99	高度分解度	22,0
Thứ 100	メアド	21,2
Thứ 101	割り込む	19,6
Thứ 102	ハイビジョン	18,4
Thứ 103	コンフィグレーション	17,6
Thứ 104	解除	17,6
Thứ 105	仮想環境	16,0
Thứ 106	ローカルアカウント	16,0
Thứ 107	ワン	15,6
Thứ 108	インシデント	12,0
Thứ 109	組み込み	10,4
Thứ 110	端末	8,4
Thứ 111	互換性	0,8

Nhìn bảng trên đây có thể thấy rằng, các từ vựng mà tỷ lệ người học nắm bắt được cao nhất trên 80% là: パソコン、ネット、インターネット、ファイル、クリック、ログイン、オンライン、チェック、検索、グーグル、フェ

イスブック、画像、再起動、スマートフォン、登録、ツイッター、ログアウト、デジカメカメラ、ウェブサイト、シャットダウン、ダウンロード... Trong đó những từ vựng IT cơ bản như パソコン、ネット、インターネット、ファイル、クリック、ログイン、オンライン、チェック、検索 có tỷ lệ nắm bắt ý nghĩa trên 90%. Với những từ ở mức độ cơ bản hầu như với người học trình độ trung cấp đều nắm bắt được ý nghĩa của từ nhưng trong khảo sát này vẫn có một tỷ lệ nhỏ người học hiểu không đúng là do đã viết sai tiếng Anh hoặc tiếng Việt và cũng có trường hợp không ghi nội dung gì. Do đó, khi đánh giá câu trả lời tác giả vẫn cho vào nhóm hiểu sai. Những từ vựng có tỷ lệ nắm bắt từ 50% đến 70% bao gồm スキャナー、アップロード、やりとり、ユーザー名、アプリ、性能テスト、転送、個人情報、モニター、オペレータ、メールアドレス、入出力、ネームサーバー、ウイルス、セキュリティソフト、攻撃、メモリーリーク、回線速度、通信回線、読み取り、感染、暗号化、アカウント変更、掲示板、参照、書き込み、プラットフォーム、バックアップ、エンドユーザ、空ディスク、キースマホ、再インストール、アクセス権... Những từ vựng này là những từ khá phổ biến, thường xuyên sử dụng cho lĩnh vực máy tính và mạng nên người học nắm bắt được ý nghĩa. Trong khi đó, đối với những từ vựng IT như 割り込む、ハイビジョン、コンフィグレーション、解除、メアド、ローカルアカウント、ワン、インシデント、組み込み、端末、互換性... lại có tỷ lệ hiểu và nắm bắt ý nghĩa rất thấp, chỉ chiếm dưới 20%. Đối với những từ vựng này hầu như người học đều trả lời là “chưa gặp bao giờ” và “không hiểu ý nghĩa”. Những từ này là những từ chuyên môn chuyên ngành sâu nên người học không nắm được. Những từ vựng có tỷ lệ hiểu nắm bắt được ý nghĩa dưới 40% là サーバー統合、取り込む、ドメイン、スマホ、ロードテスト、インターフェース、インテグレーション、ソースコード、クラウドコンピューティング、オープンソース、ブラウザ、セキュリティーホール、プロパティ、外部キー、カスタマイズ、ファイルウォール、ロードバランス、マルウェア、アルゴリズム、ルーター、秘密鍵、高度分解度、メアド. Những từ vựng này được Hamada và

Fuji liệt kê là những từ rất quan trọng trong lĩnh vực IT. Như vậy ta có thể thấy rằng nhìn chung người học đã nắm bắt được những từ vựng IT ở mức độ cơ bản và sử dụng phổ biến. Tuy nhiên đối với những từ thuộc nhóm chuyên môn sâu, những từ quan trọng trong lĩnh vực IT thì hầu như tỷ lệ nắm bắt còn chưa cao. Điều này cho thấy để giúp người học có được nhiều cơ hội tốt hơn sau khi ra trường thì việc trang bị thêm một lượng kiến thức về từ vựng IT đáp ứng nhu cầu xã hội là điều không thể thiếu.

5.3. Từ vựng tiếng Nhật IT ngoại lai, từ chữ Hán, từ gốc Nhật

Như trong bảng 1 (Bảng từ vựng IT sử dụng trong khảo sát điều tra) trên đây, từ vựng IT đưa ra trong khảo sát điều tra có 26 từ chữ Hán, 65 từ ngoại lai, 6 từ gốc tiếng Nhật và 14 từ phức hợp gồm từ ngoại lai và chữ Hán. Từ ngoại lai chiếm tỷ lệ cao nhất (58.5%). Điều này là do từ vựng IT có nhiều từ vay mượn từ tiếng Anh. Nhìn kết quả tại bảng 4 có thể thấy những từ vựng IT cơ bản là từ ngoại lai như パソコン、ネット、インターネット、ファイル、クリック、ログイン、オンライン、チェック... có tỷ lệ hiểu nắm bắt được ý nghĩa cao nhất, chiếm trên 90%. Ngoài ra những từ có tỷ lệ nắm bắt trong khoảng từ 50% đến 80% thì chủ yếu là từ ngoại lai. Đồng thời, kết quả cũng cho thấy rằng đối với người học càng có thời gian học tiếng Anh nhiều thì tỷ lệ nắm bắt từ vựng IT ở mức độ cơ bản càng cao. Điều này có thể nói rằng việc học tiếng Anh tốt sẽ hỗ trợ rất nhiều cho việc nắm bắt từ vựng chuyên ngành lĩnh vực IT. Cụ thể như sau:

Bảng 5

Bảng đối chiếu tương ứng từ tiếng Anh sang tiếng Nhật đối với từ IT cơ bản

STT	Tiếng Anh	Tiếng Nhật
1	Personal computer	パソコン
2	Net	ネット
3	Internet	インターネット
4	File	ファイル

5	Click	クリック
6	Login	ログイン
7	Online	オンライン
8	Check	チェック
9	Google	グーグル
10	Facebook	フェイスブック
11	Logout	ログアウト
12	Digital Camera	デジカメカメラ
13	Website	ウェブサイト
14	Shutdown	シャットダウン
15	Download	ダウンロード
16	Twitter	ツイッター
17	Smartphone	スマートフォン

Trong điều tra có 26 từ chữ Hán, chiếm 23,4% thì những từ như 再起動、画像、検索、動画、画面、接続、配信、更新 có tỷ lệ hiểu ý nghĩa trên 70%. Trong đó từ 再起動 có tỷ lệ cao nhất, chiếm 92,4%. Điều này có thể là do chữ Hán này gần nghĩa với từ Hán-Việt “tái khởi động” nên hầu hết người học đều có thể đoán được nghĩa của từ này. Ngược lại, những từ có tỷ lệ hiểu thấp là 秘密鍵、解除、仮想環境、組み込み、端末、互換性... đạt chưa đến 20%. Những từ này là những từ ở mức độ khó nên người học hầu như chưa gặp hoặc khó đoán được nghĩa của từ, do vậy tỷ lệ nắm bắt ý nghĩa còn thấp.

Đối với từ gốc tiếng Nhật, trong điều tra này tác giả đưa ra chỉ có 6 từ và kết quả cho thấy từ có tỷ lệ người học hiểu cao nhất là 読み取り (55,6%), tiếp đến là 書き込み (53%), còn từ có tỷ lệ người học hiểu thấp nhất là 割り込む (19,6%) và 組み込み (10,4%). Đối với từ 組み込み nếu tra từ điển thông thường sẽ có nét nghĩa khác như “lắp ráp”, “cài đặt sẵn”, “đưa vào”, “chèn”... nhưng trong lĩnh vực IT nó sẽ được dùng với nghĩa là “nhúng” như “phần mềm nhúng”... Do vậy người học nếu chưa từng gặp từ này sẽ không nắm bắt được nghĩa của từ.

5.4. Từ có dạng viết tắt

Trong điều tra lần này tác giả cũng đưa vào một số từ có cặp từ viết tắt như インターネット và ネット... để xem có sự khác

n nhau về tỷ lệ nắm bắt của người học đối với ý nghĩa giữa chúng hay không và kết quả như sau:

Bảng 6

So sánh về tỷ lệ nắm bắt về ý nghĩa đối với những từ có cặp từ viết tắt

Cặp từ có từ viết tắt	Hiểu ý nghĩa của từ gốc		Hiểu ý nghĩa của từ viết tắt	
	Số lượng người	%	Số lượng người	%
インターネット、ネット	248	99,2	245	98
デジタルカメラ、デジカメ	205	82	179	71,6
メールアドレス、メアド	155	62	53	21,2
アプリケーション、アプリ	180	73,2	163	65,2
スマートフォン、スマホ	215	86	95	38

Kết quả bảng 6 trên đây cho thấy có sự khác nhau về tỷ lệ nắm bắt ý nghĩa đối với những cặp từ có từ viết tắt. Cụ thể, những cặp từ có sự chênh lệch không đáng kể là cặp từ インターネット và ネット, デジタルカメラ, デジカメ, アプリケーション, アプリ. Đối với cặp từ インターネット và ネット thì tỷ lệ hiểu đối với từ インターネット là 99,2% và tỷ lệ hiểu đối với từ viết tắt ネット là 98%. Nhìn chung với hai từ này khá phổ biến nên mặc dù có sự chênh lệch chưa tới 1% nhưng hầu hết người học đều nắm được ý nghĩa của hai từ này. Tỷ lệ nhỏ dùng sai ở đây là do khi viết câu trả lời người học viết sai từ tiếng Anh hoặc tiếng Việt và có trường hợp không viết nội dung gì. Cặp từ アプリケーション, アプリ có sự chênh lệch hơn so với hai cặp từ trên là 8%. Đối với từ gốc アプリケーション có tỷ lệ hiểu là 73,2% và từ viết tắt アプリ có tỷ lệ hiểu là 65,2%. Trong khi đó, đối với cặp từ デジタルカメラ và デジカメ, tỷ lệ hiểu đối với từ デジタルカメラ là 82% và từ デジカメ là 71,7%. Có sự chênh lệch 10,3%. Đối với cặp từ này có thể do người học có cơ hội tiếp xúc nhiều hơn với từ デジタルカメラ nên từ gốc có tỷ lệ hiểu cao hơn so với từ viết tắt.

Mặt khác, trên bảng 6 có thể thấy những cặp từ có từ viết tắt có sự chênh lệch về độ hiểu khá cao; đó là cặp từ メールアドレス, メアド và スマートフォン, スマホ. Cặp từ

đồng nghĩa メールアドレス, メアド có sự chênh lệch lên tới 41%, trong khi đó cặp từ đồng nghĩa スマートフォン, スマホ có sự chênh lệch là 48%. Ý nghĩa của những cặp từ này không khó, đều là những từ IT cơ bản không phải là những từ chuyên sâu về chuyên ngành.

Như vậy cùng một cặp từ có ý nghĩa như nhau nhưng khi từ vựng đó được viết đầy đủ thì người học hầu như đều nắm được nhưng cũng vẫn từ có ý nghĩa như vậy được viết bằng từ viết tắt thì người học lại không nắm được. Điều này cho thấy việc đưa những từ viết tắt vào nội dung giảng dạy cũng hết sức quan trọng vì những từ viết tắt này chỉ thường xuyên xuất hiện trên phương tiện thông tin đại chúng, báo chí, tivi... còn trên sách giáo trình cũng rất ít khi đề cập đến nên nhiều khi người học không thể cập nhật kịp thời và sẽ gây trở ngại cho người học khi nắm bắt từ vựng IT.

5.5. Một số vấn đề liên quan đến việc hiểu ý nghĩa đối với từ vựng IT tiếng Nhật của người học

Dựa theo kết quả khảo sát điều tra, người học gặp phải hai vấn đề trong việc hiểu và nắm bắt ý nghĩa của từ vựng trong lĩnh vực IT như sau.

- Hiểu đúng ý nghĩa của từ vựng nhưng dùng từ không thuần Việt

theo đúng cách dùng trong chuyên ngành IT.

- Không hiểu hoặc hiểu hoàn toàn sai về ý nghĩa của từ.

5.5.1. Hiểu đúng ý nghĩa của từ nhưng dùng từ không thuần Việt theo đúng chuyên ngành IT

Về nội dung này có một số từ người

Bảng 7

Danh sách từ vựng IT người học hiểu đúng nhưng dùng từ không thuần Việt theo đúng cách dùng trong chuyên ngành IT

STT	Từ vựng IT	Nghĩa đúng của từ dùng theo chuyên ngành IT	Nghĩa của người học dùng
1	エンドユーザ	Người dùng cuối	Người dùng cuối cùng
2	不正アクセス	Truy cập trái phép	Truy cập phạm pháp
3	暗号化	Mã hóa	Mật mã hóa
4	カスタマイズ	Tùy chỉnh	Điều chỉnh

Như bảng 7 trên đây ta có thể thấy, khi viết ý nghĩa của từ vựng ra thì người học đều viết nghĩa đúng với từ vựng gốc nhưng dùng từ không được thuần Việt và đúng theo cách dùng của từ vựng chuyên ngành IT. Cụ thể với từ エンドユーザ nếu đúng với từ chuyên ngành là “người dùng cuối” nhưng trong số những người học trả lời và hiểu đúng thì có tới 68% người học viết ý nghĩa là “người dùng cuối cùng”. Về mặt ý nghĩa không có gì khác nhau nhưng trong lĩnh vực IT không dùng “người dùng cuối cùng” mà dùng từ “người dùng cuối”. Hay đối với từ 不正アクセス thì đúng theo từ chuyên ngành là “truy cập trái phép” thường dùng trong ngữ cảnh muốn nói rằng hành vi truy cập vào mạng máy tính, mạng viễn thông hoặc phương tiện điện tử mà không được sự đồng ý của người chủ sở hữu hoặc người quản lý điều hành mạng máy tính, mạng viễn thông hoặc phương tiện điện tử đó. 54% người học đưa ra nghĩa là “truy cập phạm pháp”. Với nghĩa này thì cũng có nét nghĩa nói về hành

học hiểu đúng nghĩa của từ nhưng dùng từ không “thuần Việt” theo đúng chuyên ngành IT. Dùng từ không “thuần Việt” ở đây có nghĩa là người học dùng từ không theo như nghĩa mà chuyên ngành IT hay sử dụng và thường có khuynh hướng trực dịch từ gốc. Cụ thể, bao gồm những từ sau đây:

vi truy cập không được sự đồng ý của chủ sở hữu cũng là hành vi vi phạm pháp luật nên “truy cập phạm pháp” vẫn có nét nghĩa gần với “truy cập trái phép”. Ngoài ra, đối với từ 暗号化 thì trong chuyên ngành IT, từ này được dùng theo nghĩa “mã hóa” nhưng người học đưa ra ý nghĩa là “mật mã hóa”. Thực ra “mã hóa” chính là cách gọi tắt của từ “mật mã hóa”. Do đó hai từ này gần như giống nhau hoàn toàn về nghĩa. Tuy nhiên trong lĩnh vực IT sẽ dùng từ ngắn gọn hơn. Đối với từ カスタマイズ thì thông thường được dùng với nghĩa “tùy chỉnh” nhưng 36% người học đưa ra ý nghĩa là “điều chỉnh”, hai nghĩa này gần giống nhau nhưng trong lĩnh vực IT thường dùng với cách nói “tùy chỉnh” để dùng cho tình huống cụ thể như “tùy chỉnh bảng biểu, biểu mẫu...”

5.5.2. Vấn đề không hiểu và hiểu sai hoàn toàn về nghĩa của từ

Những từ người học không hiểu và hiểu sai hoàn toàn về nghĩa bao gồm những từ sau đây:

Bảng 8

Danh sách từ vựng IT người học không hiểu và hiểu sai về nghĩa

Thứ tự	Từ vựng IT	Tỷ lệ sai (%)
1	互換性	99,2
2	端末	91,6
3	組み込み	89,6
4	インシデント	88
5	ローカルアカウント	84
6	割り込み	80,4
7	メアド	78,8
8	秘密鍵	77,6
9	ルーター	77,2
10	アルゴリズム	76,8
11	マルウェア	76,8
12	ファイアウォール	74,8
13	ブラウザ	72,4
14	セキュリティホール	71,6
15	プロパティ	71,6
16	クラウドコンピューティング	66
17	インテグレーション	65,4
18	スマホ	62
19	取り込む	60
20	プラットフォーム	47,6
21	掲示板	46,8

Dựa vào câu trả lời của người học trong bảng hỏi điều tra, tác giả đã liệt kê thành danh sách ở bảng 8 trên đây những từ vựng IT người học không nắm được ý nghĩa và hiểu sai ý nghĩa của từ. Đối với những từ người học không hiểu và không nắm được ý nghĩa của từ thì trong bảng điều tra người học có đánh dấu “x” như theo yêu cầu trong bảng hỏi điều tra, tuy nhiên cũng có một số từ người học có viết ý nghĩa của từ ra nhưng lại viết sai ý nghĩa của từ. Trong tổng tỷ lệ

không hiểu từ vựng IT của sinh viên thì sinh viên năm thứ 3 chiếm 66%, còn sinh viên năm thứ 4 chiếm 34%. Còn đối với tổng tỷ lệ hiểu sai hoàn toàn ý nghĩa của từ vựng IT thì sinh viên năm thứ 3 chiếm 40% và sinh viên năm thứ 4 chiếm 60%.

Nhìn vào kết quả của bảng 8 trên đây, có thể thấy từ 互換性 là từ có tỷ lệ người học không nắm được cao nhất, lên đến 99,2% chủ yếu là sinh viên năm thứ 3. Từ này trong lĩnh vực IT có ý nghĩa là “tính tương thích” được dùng trong ngữ cảnh khi muốn đề cập đến khả năng của các thực thể (đối tượng), của sản phẩm, quá trình hoặc dịch vụ có thể được dùng cùng với nhau trong những điều kiện cụ thể để đáp ứng các yêu cầu tương ứng mà không gây ra những tác động tương hỗ không thể chấp nhận được. Từ này là từ khá phổ biến và là từ được sử dụng nhiều nhưng tỷ lệ người học nắm được trong điều tra này còn rất hạn chế, chỉ chiếm 0,8%. Tiếp đến là các từ như 端末 (91,6%), 組み込み (89,6%), インシデント (88%), ローカルアカウント (84%), 割り込み (80,4%), メアド (78,8%)... Từ 端末 có ý nghĩa là “thiết bị đầu cuối máy tính (là một thiết bị phần cứng điện tử hoặc điện cơ được sử dụng để nhập dữ liệu vào, và hiển thị hoặc in dữ liệu ra từ một máy tính hoặc một hệ thống điện toán)” nhưng người học lại hiểu sai thành “thiết bị đầu nối”, “thiết bị dây dẫn”, “thiết bị kết nối”... Từ 組み込み là từ dễ bị hiểu sai nếu không nắm bắt được ý nghĩa của nó khi dùng trong lĩnh vực IT. Từ 組み込み có khá nhiều nghĩa. Theo Từ điển quốc ngữ tiếng Nhật mới tái bản lần thứ 7 của nhà xuất bản Sanshodo (2003) thì từ này bao gồm các nét nghĩa như “cài đặt sẵn”, “lắp ráp”, “đưa vào”, “chèn”, “nhúng”. Phần lớn người học viết ý nghĩa của từ là “lắp ráp”, “lắp ghép”, “ghép vào” theo đúng nghĩa cơ bản của từ. Nhưng với câu ví dụ đưa ra trong bảng hỏi như dưới đây thì không thể dùng với ý nghĩa “lắp ráp” ở đây vì có liên quan đến phần mềm.

(2) SDK は、組み込みシステムの上で動作させるソフトウェアを扱う。

Tiếp đến là từ インシデント có tỷ lệ người học nắm bắt được ý nghĩa chỉ 12%. Từ này là từ ngoại lai vay mượn từ tiếng Anh nên người học có thể đoán được ngay nghĩa là “tai nạn” nhưng trong lĩnh vực IT nó được dùng với ý nghĩa là “sự cố”. Có thể nói là do ảnh hưởng của từ gốc tiếng Anh mà người học đã học. Tương tự như vậy, với từ ローカルアカウント cũng chỉ có tỷ lệ hiểu, nắm bắt được ý nghĩa chưa đến 16%. Từ này được vay mượn từ tiếng Anh “local account” nên người học dễ bị nhầm với ý nghĩa trực dịch là “tài khoản địa phương”, trong khi đó trong lĩnh vực IT thì từ này thường dùng với ý nghĩa là “tài khoản nội bộ”. Từ có tỷ lệ hiểu và nắm bắt thấp tiếp theo là từ 割り込み. Từ này trong lĩnh vực IT có ý nghĩa là “ngắt (một tín hiệu đến bộ vi xử lý để báo rằng có một sự kiện đã xảy ra yêu cầu sự chú ý của bộ xử lý. Sự xử lý bị ngưng tạm thời để cho các thao tác vào/ra hoặc các thao tác khác có thể thực hiện. Khi thao tác này kết thúc, quá trình xử lý lại tiếp tục).” Nhưng người học lại hiểu thành ý nghĩa “sự chen ngang” do xuất phát từ động từ 割り込む đã học trong tiếng Nhật.

Trong danh sách các từ trên đây, tác giả thấy kết quả đối với từ メアド có ý nghĩa là “địa chỉ email” nằm ngoài dự đoán. Từ này có tỷ lệ nắm bắt chỉ 21,2%. Đây là từ viết tắt được ghép lại từ từ メール và từ アドレス. Nếu tách riêng thì chắc chắn 100% người học đều nắm được ý nghĩa của từ này nhưng do hai từ ghép lại với nhau nên 78,8% người học cho rằng đây là một từ mới nên đều đánh dấu “x” là không hiểu ý nghĩa của từ. Ngoài ra, còn một số từ khác mà người học có viết ý nghĩa nhưng bị sai như từ 秘密鍵, インテグレーション và 取り込む. Đối với từ 秘密鍵 thì hầu như rất ít người học viết được ý nghĩa đúng là “khóa bảo mật” mà chủ yếu viết thành ý nghĩa là “khóa bí mật” đúng theo nghĩa của từ chữ Hán. Còn từ インテグレーション được dùng với ý nghĩa là “sự tích hợp” thường dùng trong trường hợp “tích hợp hệ thống”... nhưng người học đều viết thành ý nghĩa “tổ hợp”. Từ 取り込む có ý nghĩa là

“khôi phục” dùng trong trường hợp như “データを 取り込む/ khôi phục dữ liệu” nhưng hầu như người học không nắm được ý nghĩa của từ này mà viết thành ý nghĩa “lấy dữ liệu”, “thu thập dữ liệu” do ảnh hưởng bởi ý nghĩa của chữ Hán trong từ đó.

Như vậy qua kết quả phân tích trên đây, có thể thấy rằng đối với những từ người học chưa được học hoặc chưa từng gặp bao giờ thì là những từ đều khá phổ biến và được sử dụng rộng rãi trong lĩnh vực IT, còn đối với một số từ người học viết sai ý nghĩa thì người học thường dựa trên ý nghĩa của từ gốc và suy đoán ra nhưng vẫn bị sai do ý nghĩa của những từ đó dùng trong lĩnh vực IT khác với nghĩa dùng trong lĩnh vực khác. Cụ thể như đối với từ ngoại lai thì người học thường dựa vào từ gốc tiếng Anh để đoán nghĩa và đối với từ chữ Hán hoặc từ gốc Nhật thì cũng dựa vào ý nghĩa của từ gốc Hán để đoán nghĩa của từ do đó bị sai.

6. Kết luận và đề xuất

Từ kết quả khảo sát trên đây có thể rút ra được những kết luận như sau:

1. Người học đã nắm được những từ vựng IT ở mức độ cơ bản tối thiểu cần có khi học môn tiếng Nhật IT như インターネット (Internet), メール (mail)...
2. Đối với những từ mang tính chuyên ngành nhưng ở mức độ cơ bản thì tỷ lệ nắm bắt và hiểu còn thấp.
3. Có sự chênh lệch và khác nhau về tỷ lệ nắm bắt, hiểu ý nghĩa của người học đối với các cặp từ có từ viết tắt.
4. Có một số từ vựng IT người học hiểu đúng ý nghĩa của từ nhưng dùng từ không được thuần Việt và chưa phù hợp với cách dùng trong lĩnh vực IT.
5. Đối với từ vựng IT người học hiểu sai về ý nghĩa là do người học thường hay dựa vào ý nghĩa của từ gốc để suy đoán ra nghĩa nhưng không đúng vì trong lĩnh vực IT được dùng với ý nghĩa khác. Trường hợp là từ vay mượn người học dựa vào ý nghĩa của

từ tiếng Anh gốc, còn trường hợp là từ chữ Hán và gốc Nhật thì người học thường dựa vào chữ Hán gốc của từ để đoán nghĩa của từ.

6. Người học chưa nắm được nhiều (trên 60%) các từ vựng IT trong danh sách từ vựng cần thiết được đưa vào nội dung môn học tiếng Nhật IT tại các trường đại học mà các nhà nghiên cứu đi trước đã khảo sát điều tra. Có nhiều từ người học hiểu sai ý nghĩa và có những từ người học chưa gặp bao giờ.

Với kết quả trên đây, ta có thể thấy rõ thực trạng học tiếng Nhật IT của người học. Mặc dù những từ vựng IT cơ bản tối thiểu có tỷ lệ nắm bắt cao nhưng những từ vựng IT thuộc chuyên môn ở mức độ cơ bản vẫn còn thấp. Do vậy, để đảm bảo được sự tối ưu hóa $i+1$ trong nội dung tiếp nhận như lý thuyết của Krashen, đồng thời để có thể đáp ứng được yêu cầu của công việc hay môi trường làm việc trong các công ty Nhật Bản sau này thì việc trang bị cho người học những từ vựng IT mang tính chuyên ngành ở mức độ cơ bản là điều hết sức cần thiết. Vì những từ IT đó tuy là từ chuyên ngành nhưng chúng được sử dụng khá phổ biến và rộng rãi, do đó nếu không nắm được sẽ gây cản trở cho công việc trong tương lai của mình đối với những người phải tiếp xúc với môi trường hoàn toàn sử dụng máy tính công nghệ bằng tiếng Nhật. Kết quả khảo sát trên đây có ý nghĩa tham khảo cho việc xây dựng đề cương học phần môn tiếng Nhật IT nhằm đáp ứng được mục tiêu về kiến thức và chuẩn đầu ra của môn học cũng như đáp ứng được yêu cầu của xã hội trong thời đại hiện nay tại các trường đại học.

Tài liệu tham khảo

- Fuji Kan, J. (2019). Konpyutaa yougo no tokucho Nihongogakushuusha no tameno konpyutaa yougoshu no sakusei o mezashite. *Nihongokyouiku to Konpyutaa kokusai kaigi yokoushuu*, 12, 51-54.
- Fukuzawa, M. (2011). ITYougo no shiyou jittai Chuugokugo o bogo to suru nihongo gakushuu no bai. *Nihongo kyouiku kenkyu*, 7, 12-21.
- Hamada, M. (2011). Konpyutaa yougo no database sakusei to tokuchou no bunseki. *Toyama daigaku ryugakusei senta kiyou*, 24, 3-14.
- Hamada, M. (2018). Nihongokyoiku no kanten kara mita nihongo no IT yougo no tokuchou. *Toyama daigaku ryugakusei senta kiyou*, 10, 1-9.
- Kantani, M. (2002). Konpyutaa Yougo no database sakusei to tokuchou no bunseki – Ryugaku no jouhou katsuyou noryoku no yousei o mezashite. *Toyama daigaku ryugakusei senta kiyou*, 18, 83-96.
- Kantani, M. (2020). IT Yougo no nichijou e no shintou to shuutoku. *Dai yonkai nihongokyouiku to Konpyutaa*, 15, 197-200.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International.
- Sakamoto, M. (2003). Ryugakusei no tame no konpyutaa yougoshuu. *Senmon nihongokyouiku kenkyu*, 5, 45-50.
- Sanshoudo (2003). *Shinmeikai kokugojiten*. Kenshuusha.
- You, M. (2018). *Ryugakusei no tame no Konpyutaa Yougoshuu*. Toyama daigaku ryugakusei senta kaiatsu kyouzai.

JAPANESE IT VOCABULARY KNOWLEDGE OF VIETNAMESE INTERMEDIATE LEARNERS

Tran Thi Minh Phuong

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

Abstract: In tandem with its increasing development, information technology (IT) vocabulary has become more and more popular, which requires to be updated in Japanese courses on IT being offered at various colleges in the country. It is important that these courses are designed with practical content to deliver their intended outcomes and meet social demands. This necessitates a study to see how good the learners' knowledge of IT specific vocabulary is and which IT terms they have properly acquired. To that end, this study was conducted with Vietnamese learners of Japanese at intermediate level. It was found that (i) the respondents have secured a basic understanding of popular IT terms, e.g. internet, mail; (ii) regarding basic discipline-specific terms, a generally low level of knowledge is apparent; (iii) substantial discrepancy exists in their understanding of word pairs containing abbreviations; (iv) a number of IT terms are adequately understood but their Vietnamese equivalents are explanations rather than proper Vietnamese IT terms; (v) one reason for the errors in IT vocabulary is learners tend to make inferences from the primary sense of the terms. The study can be a good reference when designing syllabi for Japanese IT courses at college.

Keywords: Japanese IT terminology, Japanese learners, lexical knowledge, vocabulary learning

BÀN VỀ HIỆN TƯỢNG ĐỒNG HÌNH DỊ NGHĨA TRONG DẠY HỌC TIẾNG HÁN CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ VIỆT NAM

Cầm Tú Tài*

*Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Đại học Công nghiệp Hà Nội
Số 298, đường Cầu Diễn, quận Bắc Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 01 tháng 10 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 10 tháng 12 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 03 năm 2022

Tóm tắt: Đồng hình dị nghĩa trong tiếng Hán là hiện tượng cùng một chữ Hán nhưng lại có các âm đọc khác nhau và mang nghĩa khác nhau. Những chữ Hán như vậy thường gây ra lỗi phát âm và hiểu sai nghĩa trong giao tiếp. Nghiên cứu của chúng tôi đã sử dụng phương pháp thống kê, miêu tả phân tích và so sánh đối chiếu để tập trung khảo sát về hiện tượng đồng hình dị nghĩa xuất hiện trong một số giáo trình tiếng Hán đang sử dụng tại Việt Nam, đồng thời cũng tiến hành điều tra trường hợp việc dạy học hiện tượng ngôn ngữ này trong thực tiễn, qua đó bàn luận tới những vấn đề liên quan cần lưu ý trong dạy học. Hy vọng có thể góp thêm tài liệu tham khảo dạy học chuyên ngữ tiếng Hán cho sinh Việt Nam.

Từ khóa: chữ Hán, đồng hình dị nghĩa/đồng tự dị nghĩa, đa nghĩa, dạy học

1. Mở đầu

Từ vựng luôn được xem là một trong những trọng tâm trong dạy học tiếng Hán. Trong từ vựng tiếng Hán thường xuyên xuất hiện những chữ hoặc từ có từ hai âm đọc khác nhau trở lên, hình thành nên từ đa âm. Ngữ âm tiếng Hán lại có mối quan hệ mật thiết với ngữ nghĩa. Âm đọc khác nhau, đa số từ sẽ mang nghĩa khác nhau. Từ đó xuất hiện hiện tượng đồng hình dị nghĩa (hình thức giống nhau nhưng nghĩa sẽ khác nhau). Nhiều tác giả đã nghiên cứu và nêu ra những nhận xét, cách thức phân loại về đặc điểm ngôn ngữ của nhóm từ vựng này từ góc tiếp cận bản thể tiếng Hán, như Chu Hữu Quang (1979), Hồ Dục Thụ (1995), Hoàng Bá Vinh và Liêu Tự Đông (2007), Lư Ác (2009), Trương Bản (2014)... Tuy nhiên, xem xét từ

góc độ ngôn ngữ thứ hai, đây vẫn là một vấn đề chưa có nhiều nghiên cứu được công bố. Đối với người học và sử dụng tiếng Hán như một ngôn ngữ thứ hai, những từ như vậy thường gây ra lỗi phát âm, thậm chí dẫn đến cách hiểu sai nghĩa trong giao tiếp. Do đó, trong bài báo này, qua phương pháp thống kê, miêu tả và phân tích, chúng tôi tập trung bàn luận về hiện tượng đồng hình dị nghĩa thuộc phạm vi từ vựng trong một số giáo trình tiếng Hán đang sử dụng để dạy học tại Việt Nam. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng tiến hành điều tra trường hợp việc dạy học hiện tượng ngôn ngữ này trong thực tiễn. Từ đó đề xuất một số vấn đề liên quan cần lưu ý trong dạy học. Hy vọng có thể góp thêm tài liệu tham khảo trong nghiên cứu và dạy học từ vựng tiếng Hán cho sinh viên chuyên ngữ Việt Nam.

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: camtutai@gmail.com

2. Cơ sở lý luận

2.1. Nhận diện về từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán

Trong nghiên cứu về từ vựng nói chung và từ đa âm tiếng Hán nói riêng, các học giả đã nêu ra một số nhận định vừa có nội dung giống nhau, lại vừa có nội dung khác biệt. Chẳng hạn, Hoàng Bá Vinh và Liêu Tự Đông (2002, tr. 215) đã phân chia từ đa âm tiếng Hán thành hai loại, gồm “*đa âm đa nghĩa và đa âm đồng nghĩa*” và cho rằng: “*Âm đọc của một chữ không giống nhau, nghĩa của chữ cũng khác nhau, thì gọi là chữ đa âm đa nghĩa*” (“多音多义和多音同义”, “一个字的读音不同, 字义也不同, 这叫做多音多义字”). Nguyễn Thiện Giáp (2016, tr. 556) đã gọi đó là những từ đồng tự: “*từ đồng tự là những từ khác nhau về nghĩa, phát âm khác nhau, nhưng chữ viết giống nhau*”. Trong “*Từ điển Hán ngữ hiện đại/ 现代汉语词典*” (Phiên bản 5 năm 2005) đã nêu ra ba cách giải thích về chữ Hán đa âm như sau:

(1) Từ đa âm có ý nghĩa hoàn toàn tương đồng là những từ mặc dù có nhiều âm đọc, nhưng đều có cùng một ý nghĩa biểu đạt. Những từ như vậy còn gọi là từ đồng nghĩa. Ví dụ, “剥” có hai âm đọc là “bāo” và “bō”. Ứng với âm đọc “bāo” nghĩa là “loại bỏ vỏ hoặc bì bên ngoài”; âm đọc “bō” cùng nghĩa với “bāo”. / (“剥” 读音 bāo 的意思为: 去掉外面的皮或壳; 读音 bō 的释义为: 义同“剥” bāo) (tr. 45, 102).

(2) Từ đa âm có một bộ phận nghĩa tương đồng: là những từ có từ hai âm đọc trở lên, trong đó có một âm đọc nào đó mang nghĩa giống với nghĩa của một âm đọc khác. Ví dụ, “嚼” khi đọc âm “jué” biểu thị hàm răng trên và hàm răng dưới nhai và nghiền nát thức ăn; khi đọc âm “jiào” đồng nghĩa với “jué”, nhưng khi đọc âm “jiào” thì lại có nghĩa là “nghĩ lại, xem xét lại”. (嚼, 念“jué”时表示上下牙齿磨碎食物, 咀嚼。发“jiào”时义同嚼“jué”, 这两个音项的意义相同, 但当它念“jiào”时则表示反刍) (tr. 684, 691, 748).

(3) Từ đa âm có những nghĩa hoàn

toàn khác biệt: số lượng từ đa âm khác nghĩa xuất hiện trong tiếng Hán tương đối nhiều, tạo nên sự đa dạng trong cấu tạo từ tiếng Hán. Ví dụ, “万 wàn” + “俟 sì” tạo thành “万俟 Mòqí” = Mặc Kỳ (là họ kép của người). Cũng có những từ được tạo ra do sự kết hợp ngẫu nhiên của một số hình vị, như “什 shén” – “什么 shénme”, “什 shí” – “什物 shíwù”; “参 cān” – “参加 cānjiā”, “参 shēn” – “人参 rénshēn”, “参 cēn” – “参差 cēncī” (tr. 138, 1211, 1405)...

Trong ba tiểu loại từ đa âm nêu trên, chỉ có loại thứ (3) là đối tượng chúng tôi bàn luận tới trong nội dung bài viết này – “hiện tượng đồng hình dị nghĩa” thuộc phạm vi từ vựng tiếng Hán, để phân biệt với hiện tượng đồng hình dị nghĩa thuộc phạm vi cấu trúc ngữ pháp.

2.2. Đặc điểm của từ vựng đồng hình dị nghĩa tiếng Hán

2.2.1. Nguyên nhân xuất hiện

(1) Âm đọc cổ và âm đọc hiện đại song hành tồn tại

Theo dòng chảy lịch sử, hệ thống ngữ âm của một ngôn ngữ ít nhiều cũng có sự thay đổi, tạo ra một số khác biệt giữa ngữ âm cổ và ngữ âm hiện đại. Thông thường, một khi ngữ âm thay đổi thì văn tự cũng đồng thời sẽ thay đổi theo. Có thể thấy “*văn tự Hán, đồng thời cũng là phương tiện giao tiếp quan trọng kết nối giữa quá khứ với hiện tại và là phương tiện truyền tải các giá trị văn hóa, xã hội. Thông qua chữ Hán, chúng ta có thể nhận diện được một phần lịch sử phát triển và đặc trưng văn hóa của xã hội Trung Hoa*” (Cầm Tú Tài & Lê Quang Sáng, 2017, tr. 104). Tuy vậy, trong thực tiễn lịch đại, vì nhiều lý do khác nhau, một số chữ và từ tiếng Hán đã không có sự thay đổi đồng bộ tương thích, mà vẫn bảo lưu cách phát âm cổ, tạo thành hiện tượng đa âm trong ngôn ngữ thời hiện đại. Ví dụ một số từ dùng để biểu thị về họ của người Trung Quốc như 仇 chóu – Qiú; 召 zhào – Shào; 洗 xǐ – Xiǎn; 区 qū – ōu; 华 huá – Huà, v.v... Ngoài ra, trong một số tên

người vẫn song song tồn tại âm đọc cổ và âm đọc hiện đại. Ví dụ: 颞 Xié – jié (仓颞 Cāng Jié = Thương Hiệt); 陶 táo – Yáo (皋陶 Gāo Yáo = Cao Đào); 悝 huí – Kuī (李悝 Lǐ Kuī = Lí Khôi); 桧 Guì – huì (秦桧 Qín Guì = Tần Cối), v.v... Một số địa danh cũng có cả âm đọc cổ và âm đọc hiện đại, như 峙 zhì – shì (繁峙 Fánzhì = Phồn Tự); 茌 yíng – xíng (茌阳 Xíng Yáng = Huỳnh Dương); 六 liù – lù (六安 Lù ān = Lục ān); 丽 lì – lí (丽水 Lí Shuǐ = Li Thủy), v.v...

(2) Kết quả tự diễn biến của từ vựng tiếng Hán

Trong quá trình phát triển, một số từ/ chữ dị hình (có hình dạng khác nhau) được lựa chọn gộp lại và trở thành từ/ chữ đa âm. Ví dụ trường hợp của “采” và “菜”, “采 cải” có nghĩa là “ngắt; hái lượm” (采菜 cải cài = hái rau); “菜 cải” là từ cổ chỉ “vùng đất phong cho quan lại thời xưa”. Ngày nay, “菜 cải” được coi là dị thể của “采 cải” đã bị loại bỏ, chỉ còn dùng “采 cải” và kiêm luôn cả âm đọc là “cài”.

Một số chữ hoặc hình vị mặc dù có hình dạng giống nhau, nhưng trong các tình huống cấu tạo từ khác nhau thì cần có những âm đọc khác nhau, dẫn đến ý nghĩa từ vựng cũng khác nhau. Ví dụ, “铈” thời cổ vốn là biểu thị một loại khoáng sản và có âm đọc là “shē”, nhưng khi làm thành tố cấu tạo nên từ “秤铈 (砵)” thì đọc là “tuó”; khi biểu thị nguyên tố kim loại thallium (Tl) thì lại đọc là “tā”. Trường hợp của “参 cān” trong từ “参加 cānjiā = tham gia” cũng vậy, có những âm đọc khác nhau trong các từ: “人参 rénshēn = nhân sâm”, “参差 cēncī = không đều”, v.v...

(3) Mở rộng âm đọc hoặc vay mượn âm đọc để miêu tả từ vựng khác

Trong tiếng Hán có một số từ/ chữ được biểu thị bằng cách mượn những từ/ chữ có âm đọc giống hoặc gần giống, nhưng khác

nghĩa để giải thích, gọi là hiện tượng vay mượn âm đọc. Với chữ Hán còn gọi là phương pháp chiết tự “giả tá”. Ví dụ, “夫” khi được đọc âm “fū” là chỉ nam giới ở độ tuổi thành niên. Nhưng khi được vay mượn để giải thích thì lại có âm đọc là “fú”, trở thành từ đa âm. Trong quá trình sử dụng lâu dài, từ có thể sẽ xuất hiện thêm các nghĩa mới, nghĩa phái sinh, nếu không tạo ra các từ mới khác, thì vẫn vay mượn những từ sẵn có để biểu đạt. Âm đọc mới, nghĩa mới cứ dần dần được bổ sung. Bên cạnh đó, còn khá nhiều từ ngoại lai sử dụng cách dịch âm bổ sung vào từ vựng tiếng Hán, từ đó cũng làm tăng thêm từ đa âm trong tiếng Hán. Ví dụ, “南 nán” vốn được vay mượn từ tiếng Phạn “南无” mang âm đọc là “nā”; “娜 nuò” khi dùng làm tên người được đọc âm là “nà”; “秘 mì” khi dùng trong từ “秘鲁 Bìlǔ = Pê ru” (tên một quốc gia ở Nam Mỹ) được đọc âm “bì”; “柏, bái” khi dùng trong từ “柏林 = Beclín” (chỉ địa danh, thủ đô của nước Đức) đọc âm “Bólín”; “百 bǎi” và “色, sè” khi dùng trong từ “百色 = Bách Sắc” (chỉ địa danh, tên một thành phố ở Quảng Tây, Trung Quốc) được đọc âm là “Bóshǎi”, v.v...

Trong tư duy liên tưởng, mọi người thường căn cứ vào một hình ảnh mang ý nghĩa đặc thù nào đó để liên hệ tới một hình ảnh, sự vật khác, hình thành nên ý nghĩa mở rộng (còn gọi là ý nghĩa phái sinh). Từ đó cũng hình thành nên từ đa âm đa nghĩa. Cách suy luận này đã được Mã Kiến Trung bàn luận tới khi miêu tả về hiện tượng biến âm của các thực từ và động từ đồng tự trong sách “Văn phạm Mã Kiến Trung/ 马氏文通” của ông. Theo đó, cơ sở ngữ âm ban đầu là nền tảng tạo nên hiện tượng đồng hình dị nghĩa, chẳng hạn như “好 hảo = tốt” phái sinh ra âm đọc của động từ “hào = thích”; “空 kōng = rỗng” phái sinh ra âm đọc của động từ “kòng = để trống ra”; “扫 sǎo = chổi” phái sinh ra âm đọc của động từ “sǎo = quét”...

2.2.2. Đặc điểm ngữ âm, ngữ nghĩa và từ vựng của từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán

(1) Đặc điểm ngữ âm

Từ đặc điểm ngữ âm, hiện tượng đồng hình dị nghĩa ở cấp độ từ vựng trong tiếng Hán có thể phân ra các tiểu loại sau:

- Thanh điệu khác biệt. Ví dụ: 啊 ā - á - ă - à; o - ò

- Thanh mẫu (phụ âm) và vận mẫu (nguyên âm) giống nhau, thanh điệu khác biệt. Ví dụ: 好 hảo - hào; 地道 didào - didao; 大意 dàyì - dàyì...

- Vận mẫu và thanh điệu giống nhau, thanh mẫu khác biệt. Ví dụ: 辟 bì - pì; 秘 mì - bì; 似 sì - shì; 便宜 piányi - 便利 biànlì...

- Thanh mẫu và thanh điệu giống nhau, vận mẫu khác biệt. Ví dụ: 拓 tuò - tà; 娜 nuò - nà; 落 luò - là ...

- Vận mẫu giống nhau, thanh mẫu và thanh điệu khác biệt. Ví dụ: 藏 cáng - zàng; 长 cháng - zhǎng; 重 zhòng - chóng; 弹 dàn - tán...

- Thanh mẫu giống nhau, vận mẫu và thanh điệu khác biệt. Ví dụ: 没 méi - mò; 嚼 jué - jiǎo; 角 jiǎo - jué...

- Thanh điệu giống nhau, thanh mẫu và vận mẫu khác biệt. Ví dụ: 乐 lè - yuè; 给 gěi - jǐ; 省 xǐng - shěng; 率 lǜ - shuài...

- Cả thanh điệu, thanh mẫu và vận mẫu đều khác biệt. Ví dụ: 壳 ké - qiào; 色 sè - shǎi; 攒 zǎn - cuán...

- Lớp từ này đại đa số có 2 âm đọc, một số ít có nhiều hơn 2 âm đọc, tối đa là 5 âm đọc. Ví dụ: 薄 báo - bò - bù - bó; 乐 lè - yuè - yào - lào; 行 háng - hàng - héng - xíng; 和 hé - hè - huó - huò - hú; 差 chā - chà - chāi - chài - cī...

Như vậy, ở cấp độ ngữ âm, việc thay đổi các thành phần cấu tạo nên âm tiết tiếng Hán có mối liên quan chặt chẽ với hiện tượng đồng hình dị nghĩa từ vựng. Các hình thức thay đổi khá đa dạng, linh hoạt và không có quy luật cụ thể.

(2) Đặc điểm ngữ nghĩa

Từ đặc điểm ngữ nghĩa cho thấy, chính âm đọc khác nhau dẫn đến nghĩa của từ không giống nhau. Ví dụ: “奇” đọc âm “qí” mang nghĩa “hiếm có, ít thấy”; đọc âm là “jī” có nghĩa là “đơn lẻ, số lẻ”. “降” đọc âm “jiàng” có nghĩa là “roi xuống”; đọc âm “xiáng” trong từ “投降” mang nghĩa là “đầu hàng”. Còn rất nhiều từ đồng hình đa âm đa nghĩa khác chúng tôi đã thông kê trong dữ liệu nghiên cứu ở phần trên.

(3) Đặc điểm về cấu tạo từ

Từ góc độ cấu tạo từ, chúng tôi quan sát được khả năng hoạt động của các thành tố như sau:

- Là hình vị độc lập cấu tạo từ. Ví dụ: “空 kōng” - “hòm rỗng/ 空箱子”, từ loại là tính từ (tiếng Hán gọi là hình dung từ); “空 kòng” - “để trống hai chỗ dành cho họ/ 空出两个座位给他们”, từ loại là động từ “空 kòng” - “dành ra thời gian rảnh rỗi/ 抽空”, từ loại là danh từ...

- Là hình vị bán độc lập cấu tạo từ, tức là có lúc tự thân hình vị này đạt tới tư cách của từ, nhưng có lúc chỉ là một hình vị cấu tạo từ. Ví dụ: “和 hé = và”, là liên từ; 和 huò “暖和 nuǎnhuo = ấm áp”, là hình vị. “仔 zǎi = cậu bé, anh chàng”, là danh từ (phương ngữ Quảng Đông); “牛仔 niúzǎi = vải bò”, là hình vị; 仔 zǐ - “仔细 zǐxì = chi tiết, tỉ mỉ”, là hình vị. “卜 bǔ = quẻ bói”, là danh từ; “卜卦 bǔguà = gieo quẻ”, là động từ; 卜 bo - “萝卜 luóbo = củ cải”, là hình vị...

- Là một hình vị phụ thuộc, kết hợp với các hình vị khác để tạo từ, như 咖 kā - kết hợp với hình vị khác để tạo nên từ “咖啡 kāfēi = cà phê”; 咖 gā - kết hợp tạo ra từ “咖喱 gālì = Galy”...

3. Phương pháp nghiên cứu

(1) Phương pháp thống kê

Chúng tôi đã tiến hành tra cứu trong các giáo trình, từ điển, sách chuyên khảo, bài viết để thu thập ngữ liệu, thống kê và phân

loại các từ tiếng Hán có âm đọc khác nhau và nghĩa khác nhau.

(2) Phương pháp miêu tả phân tích

Sau khi xử lý xong ngữ liệu, chúng tôi tiến hành phân loại, miêu tả và phân tích làm rõ về đặc điểm của những từ này.

(3) Phương pháp đối chiếu

Trong quá trình miêu tả và phân tích, chúng tôi cũng tiến hành đối chiếu, so sánh trong nội bộ để nhận diện rõ nét hơn về sự giống nhau và khác nhau giữa các tiểu loại của nhóm từ vựng này.

(4) Phương pháp điều tra bằng bảng câu hỏi

Chúng tôi sử dụng bảng hỏi để điều tra chuyên sâu về tình hình học tập, nắm bắt từ đa âm đa nghĩa tiếng Hán của sinh viên chuyên ngữ Việt Nam thuộc các trình độ khác nhau tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Trên cơ sở này tiến hành phân tích và đề xuất ra một số vấn đề liên quan trong dạy học cho sinh viên.

4. Khảo sát về tình hình dạy học từ đồng hình dị nghĩa cho sinh viên Việt Nam

Để nắm bắt rõ hơn tình hình dạy học và sử dụng các từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán của sinh viên chuyên ngữ Việt Nam, chúng tôi đã tiến hành khảo sát một số giáo trình đang sử dụng trong dạy học hiện nay. Đồng thời đã thiết kế ra một số bảng hỏi và

Bảng 1

Thống kê số lượng và tỉ lệ từ đồng hình dị nghĩa trong các giáo trình tiếng Hán đang sử dụng trong dạy học

TT	Giáo trình	Quyển	Số lượng và tỉ lệ (chữ/ từ đa âm khác nghĩa)
1	Giáo trình Hán ngữ 汉语教程·第一册上	I – Thượng	38 (1.32%)
2	Giáo trình tiếng Hán 汉语教程·第一册下	I – Hạ	49 (1.69%)
3	Giáo trình tiếng Hán 汉语教程·第二册上	II – Thượng	51 (1.76%)

phiếu điều tra về một số từ/ chữ liên quan, sau đó tiến hành khảo sát đối tượng sinh viên ở giai đoạn đầu năm học thứ hai đến đầu năm học thứ tư (giai đoạn trung cấp và cao cấp) thuộc Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Mặc dù đã có kế hoạch gặp gỡ phỏng vấn trực tiếp sinh viên, nhưng do phải thực hiện dẫn cách xã hội để phòng chống đại dịch Covid-19, nên chúng tôi buộc phải tiến hành phỏng vấn qua điện thoại và Zalo. Tuy vậy, số mẫu điều tra phỏng vấn thu được không đầy đủ và đảm bảo cho việc phân tích, đánh giá. Chúng tôi đành phải tập trung sử dụng dữ liệu thu thập được qua bảng hỏi và phiếu điều tra để phân tích. Dữ liệu này đã phản ánh được thực tế tình hình học tập và nắm bắt kiến thức của sinh viên. Bên cạnh đó chúng tôi cũng đã kết hợp phỏng vấn qua hình thức trao đổi với một số giáo viên dạy học tiếng Hán và khảo sát những giáo trình đang sử dụng để đánh giá thêm về những vấn đề liên quan. Kết quả khảo sát cụ thể như sau:

4.1. Kết quả khảo sát từ một số giáo trình đang sử dụng trong dạy học

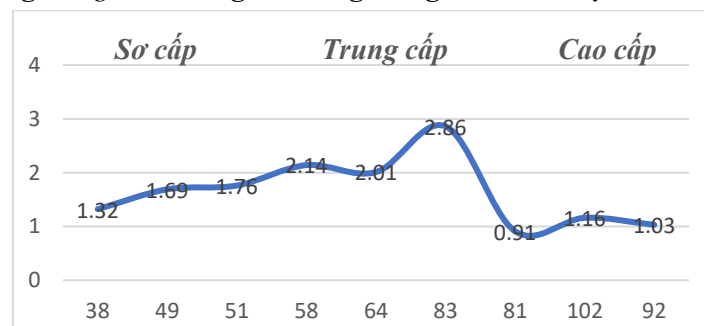
Qua khảo sát một số giáo trình đang sử dụng trong dạy học tiếng Hán cho sinh viên chuyên ngữ từ giai đoạn sơ cấp đến cao cấp như “Giáo trình Hán ngữ” (汉语教程 – I, II & III) và “Hán ngữ Bác Nhã” (博雅汉语·高级飞翔篇 – I, II & III), chúng tôi thống kê được số liệu như sau:

4	Giáo trình tiếng Hán 汉语教程·第二册下	II – Hạ	58 (2.14%)
5	Giáo trình tiếng Hán 汉语教程·第三册上	III – Thượng	64 (2.01%)
6	Giáo trình tiếng Hán 汉语教程·第三册下	III – Hạ	83 (2.86%)
7	Hán ngữ Bác Nhã 博雅汉语·高级飞翔篇I	Cao cấp I	81 (0.91%)
8	Hán ngữ Bác Nhã 博雅汉语·高级飞翔篇II	Cao cấp II	102 (1.16%)
9	Hán ngữ Bác Nhã 博雅汉语·高级飞翔篇III	Cao cấp III	92 (1.03%)
Tổng cộng			618 (1.4%)

Quan sát số lượng 618 từ đồng hình dị nghĩa xuất hiện trong 9 cuốn giáo trình cho thấy tỉ lệ từ vựng này không phải là chiếm quá nhiều tổng số lượng từ vựng nói

Biểu đồ 1

Tỉ lệ phân bố từ vựng đồng hình dị nghĩa trong các giáo trình dạy học tiếng Hán



Giai đoạn sơ cấp là giai đoạn tiếp thu ban đầu, số lượng từ đồng hình dị nghĩa xuất hiện ở mức vừa phải, tỉ lệ chiếm khoảng từ 1.32% đến 1.76% tổng số lượng từ vựng. Ở giai đoạn trung cấp tiếp theo là giai đoạn xuất hiện một lượng lớn từ vựng đồng hình dị nghĩa, chiếm tỉ lệ trong khoảng 2.14% đến 2.86% tổng số lượng từ vựng. Số lượng từ đồng hình dị nghĩa xuất hiện ở giai đoạn cao cấp ở mức thấp, dao động trên dưới 1% tổng số lượng từ vựng. Theo chúng tôi đánh giá, số lượng và tỉ lệ phân bố như vậy cơ bản là phù hợp với đặc điểm học tập và thụ đắc tiếng Hán của sinh viên Việt Nam, bắt đầu từ

chung, đồng thời có sự phân bố theo hình chữ “V” lật ngược, tương ứng theo ba giai đoạn học tập của sinh viên. Biểu đồ như sau:

việc thu nạp kiến thức đầu vào, nắm bắt, tích lũy, phát triển lượng từ vựng ở giai đoạn tiếp theo và bổ sung, củng cố, vận dụng trong giai đoạn sản sinh ngôn ngữ. Nội dung này cũng giống nhận định của Chu Tiểu Bình và Lí Hải Âu (2004) đã nêu ra trong nghiên cứu về dạy học tiếng Hán cho sinh viên nước ngoài: “Giai đoạn trung cấp với vai trò kế thừa và thúc đẩy là khâu kết nối quan trọng giữa giai đoạn sơ cấp và giai đoạn cao cấp. Do đó, việc dạy học từ vựng ở giai đoạn này rất quan trọng... Lúc này sinh viên đã có được nền tảng nhất định về tiếng Hán, đã có khả năng tiếp nhận một lượng lớn từ vựng. Vì

vậy, việc mở rộng lượng từ vựng ở giai đoạn trung cấp là trọng điểm trong dạy học, số lượng dạy học từ vựng cần tăng lên” (“中级阶段是连接初级和高级的一个重要环节,起着承上启下的作用。因此,中级阶段词汇教学是十分重要的。……此时学生已有一定的汉语基础,有接受大量词汇的能力。因此,中级阶段词汇的扩展是教学的重点,在词汇教学的数量上要加大”) (Chu Tiểu Bình và Lí Hải Âu, 2004, tr. 172-173). Nắm bắt được đặc điểm này cũng giúp cho giáo viên biết được thời gian cần tăng cường dạy học về từ vựng đồng hình dị nghĩa tiếng Hán cho sinh viên trong quá trình dạy học.

Quan sát tần suất xuất hiện của các từ đồng hình dị nghĩa cho thấy đa số thường dao động từ 1 đến 3 lần trong bài học của các giáo trình. Rất ít các từ xuất hiện từ 4 lần trở lên, chẳng hạn trong giáo trình của giai đoạn sơ cấp chỉ thấy 好 hảo có tần suất xuất hiện nhiều nhất là 9 lần; 打 dǎ xuất hiện 8 lần; 发 fā xuất hiện 6 lần; 便 biàn xuất hiện 4 lần. Trong giáo trình của giai đoạn trung cấp 地 dì và 发 fā có tần suất xuất hiện nhiều nhất là 7 lần; 教 jiào và 色 sè xuất hiện 6 lần; tiếp đó là 看 kàn, 分 fēn và 曲 qǔ xuất hiện 4 lần. Trong giáo trình của giai đoạn cao cấp 相 xiāng có tần suất xuất hiện nhiều nhất là 10 lần; tiếp theo 大 dà và 为 wéi xuất hiện 7 lần; 行 xíng và 作 zuò xuất hiện 6 lần; 当 dāng, 得 dé và 难 nán xuất hiện 5 lần; 重 zhòng xuất hiện đến 4 lần... Sự tái hiện ít như vậy ảnh hưởng rất nhiều đến việc tạo ra dấu ấn ghi nhớ dài hạn đối với sinh viên, mà trong qui luật học tập, thụ đắc ngôn ngữ thứ hai thì rất cần thiết. “Tăng cường tái hiện và ôn tập từ vựng để giảm thiểu sự quên lãng. Ngữ âm, ngữ pháp cũng đều cần tái hiện để không gián đoạn việc củng cố. Do số lượng từ vựng quá nhiều, càng cần tăng cường tái hiện. Thường thì từ mới cần xuất hiện từ 6-8 lần thì mới có thể sơ bộ nắm bắt được” (加强词汇的重现与复习, 减少遗忘。语音、语法都需要重现才能不断巩固。词汇由于数量太大,更需要加强重现。一般说来,新词至少需要6-8次重现,才能初步掌握。)(Luu Tuần, 2009, tr. 263)

4.2. Kết quả khảo sát về tình hình học tập từ đồng hình dị nghĩa của sinh viên Việt Nam

4.2.1. Đối tượng và nội dung khảo sát

(1) Đối tượng khảo sát: chúng tôi đã lựa chọn sinh viên ở giai đoạn đầu năm học thứ hai, đầu năm học thứ ba và đầu năm học thứ tư (giai đoạn trung cấp và cao cấp) thuộc Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội để làm đối tượng khảo sát. Sở dĩ lựa chọn sinh viên thuộc các giai đoạn này là vì sinh viên đã có thời gian được học tiếng Hán, tích lũy được một khối lượng kiến thức về từ vựng tiếng Hán nhất định được tiếp xúc và đã sử dụng tới các từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán. Cơ bản đảm bảo độ tin cậy cho công việc điều tra. Số lượng 76 sinh viên được khảo sát gồm 03 lớp: 01 lớp ở giai đoạn đầu năm học thứ hai (25 sinh viên) đã có khả năng sử dụng tiếng Hán giao tiếp ở mức độ cơ bản, tương đương chuẩn trình độ tiếng Hán HSK tiệm cận bậc 4; 01 lớp ở giai đoạn đầu năm học thứ ba (28 sinh viên) tương đương chuẩn trình độ tiếng Hán HSK trên bậc 4; 01 lớp sinh viên ở giai đoạn đầu năm học thứ tư (23 sinh viên) đã có khả năng sử dụng tiếng Hán giao tiếp tương đối thành thạo, gần đạt chuẩn tương đương trình độ tiếng Hán HSK bậc 5. Chúng tôi cũng tiến hành phỏng vấn 11 giáo viên để tìm hiểu thêm về tình hình dạy học, nội dung thiết kế trong giáo trình của các từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán.

(2) Thiết kế nội dung khảo sát: chúng tôi đã thiết kế ra một số bảng hỏi và phiếu khảo sát từ liên quan, sau đó tiến hành điều tra với các đối tượng được lựa chọn. Nội dung khảo sát được thiết kế trong:

Bảng hỏi 1: gồm 10 câu hỏi dành cho giáo viên,

Bảng hỏi 2: gồm 10 câu hỏi dành cho sinh viên,

Phiếu điều tra 3.1: sinh viên ghi phiên âm cho 20 chữ Hán mặc định trong câu,

Phiếu điều tra 3.2: sinh viên tìm ra 20 từ đa âm trong câu và ghi chú phiên âm.

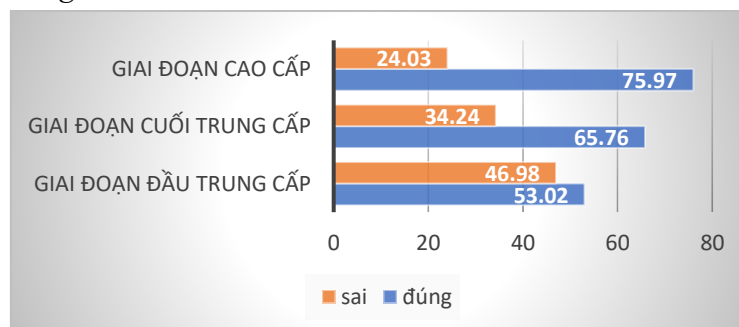
4.2.2. Kết quả khảo sát

Số phiếu thiết kế câu hỏi và phiếu điều tra phát ra tới sinh viên là **152** phiếu; số lượng phiếu thu về là **141** phiếu; số phiếu hợp lệ để lấy dữ liệu khảo sát là **128** phiếu. Trong đó số phiếu thiết kế câu hỏi phát tới giáo viên là **11**; số thu về đều hợp lệ là **11** phiếu. Số phiếu thiết kế câu hỏi phát tới sinh viên thu về hợp lệ là **57** phiếu; số phiếu điều tra sinh viên thu về hợp lệ là **60** phiếu.

- Ý kiến phản hồi của giáo viên: 100% đồng ý cần chú ý tăng cường dạy học từ đồng hình dị nghĩa cho sinh viên các cấp; 96% giáo viên đồng ý cần cải tiến phương pháp dạy học hiện nay; 98% giáo viên đồng ý rà soát, sắp xếp lại và bổ sung các dạng bài tập cho sinh viên. Cho thấy ý kiến của giáo viên đạt sự thống nhất tương đối cao.

- Ý kiến lựa chọn của sinh viên: 55.52% sinh viên ở giai đoạn đầu trung cấp, 30.17% sinh viên ở giai đoạn cuối trung cấp, 15.29% sinh viên giai đoạn cao cấp trả lời có khó khăn khi gặp những từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán; 67.37% sinh viên ở giai đoạn đầu trung cấp, 43.75% sinh viên ở giai đoạn cuối trung cấp, 35.56% sinh viên giai

Biểu đồ 2
Tỉ lệ lựa chọn đáp án đúng – sai của sinh viên



So sánh kết quả lựa chọn đáp án đúng – sai của sinh viên qua ba giai đoạn học tập cho thấy, kết quả có những tiến bộ rất rõ nét. Nếu như ở giai đoạn đầu trung cấp, do sinh viên còn chưa được học nhiều kiến thức, chưa có nhiều cơ hội tiếp xúc và sử dụng từ đồng hình dị nghĩa, khả năng nắm bắt chính xác sẽ chưa cao, chỉ đạt 53.02%. Qua quá trình học tập, đến cuối giai đoạn trung cấp tỉ

đoạn cao cấp trả lời không biết được nguyên nhân xuất hiện những từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán; 86.21% sinh viên ở giai đoạn đầu trung cấp, 80.65% sinh viên ở giai đoạn cuối trung cấp, 85,38% sinh viên giai đoạn cao cấp trả lời mong muốn được hướng dẫn phương pháp ghi nhớ và phân biệt âm đọc của từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán. Như vậy, sinh viên đều mong muốn củng cố, nắm bắt được những kiến thức liên quan đến hiện tượng ngôn ngữ này.

- Số đáp án lựa chọn từ/ chữ đúng âm đọc và chọn đúng thanh điệu của sinh viên ở đầu giai đoạn trung cấp: 403, chiếm 53.02%; sinh viên ở cuối giai đoạn trung cấp: 605, chiếm 67.76%; sinh viên ở giai đoạn cao cấp: 547, chiếm 75.97%.

- Số đáp án lựa chọn sai từ/ chữ có âm đọc đúng và chọn sai thanh điệu của sinh viên ở đầu giai đoạn trung cấp: 357, chiếm 46.98%; sinh viên ở cuối giai đoạn trung cấp: 315, chiếm 34.24%; sinh viên ở giai đoạn cao cấp: 173, chiếm 24.03%.

Tỉ lệ lựa chọn đáp án đúng – sai của sinh viên thể hiện trong biểu đồ dưới đây:

lệ chính xác đã được cải thiện, nâng lên 67.76%. Đến giai đoạn cao cấp sinh viên đã bước đầu tiệm cận tới chuẩn thụ đắc, đạt tới 75.97%. Tuy nhiên, kết quả cũng cho thấy đây là những từ vựng phức tạp, không dễ dàng nắm bắt ngay, sinh viên vẫn cần tiếp tục học tập, rèn luyện nâng cao để đạt chuẩn thụ đắc.

4.3. Phân tích một số nguyên nhân phát sinh lỗi ở sinh viên

Dựa trên kết quả khảo sát, chúng tôi quan sát thấy nguyên nhân dẫn đến những lỗi trong sử dụng từ đồng hình dị nghĩa của sinh viên chuyên ngữ Việt Nam ở đầu giai đoạn trung cấp đến giai đoạn cao cấp xuất phát từ tính chất phức tạp của bản thân từ vựng, có nguyên nhân từ phía sinh viên, nội dung giáo trình và phương pháp dạy học của giáo viên. Cụ thể như sau:

Với số lượng lớn từ đồng hình dị nghĩa xuất hiện trong từ vựng tiếng Hán và tính chất phức tạp về đặc điểm ngữ âm, phương thức cấu tạo, ngữ nghĩa của bản thân từ này (như trên đã miêu tả) là nguyên nhân khách quan khiến cho sinh viên thường hay nhầm lẫn trong phát âm, gây ra lỗi về ngữ âm. Trương Bản (2014) đã nhận xét: *“Việc tồn tại một số lượng lớn các từ đa âm đa nghĩa đã gây ra những khó khăn nhất định trong dạy học chữ Hán, tần suất sử dụng và xử lý thông tin chữ Hán. Chữ đa âm đa nghĩa luôn là một trong những trọng điểm và cũng là điểm khó đối với tần suất sử dụng và dạy học chữ Hán”* (多音多义字的大量存在给汉字教学、使用频率和汉字信息处理带来一定的困难, 多音多义字一直是汉字教学和使用频率的难点和重点之一。)(Trương Bản/ 张斌, 2014, tr. 205).

Từ góc độ tâm lý học ngoại ngữ cho thấy, khi sử dụng tiếng Hán, sinh viên thường có tâm lý tìm kiếm, chọn lựa phương thức đơn giản để tạo sự thoải mái, thích ứng nhanh trong phát âm và nắm bắt các kiến thức liên quan. Từ đó sinh viên thường xuyên vận dụng những kiến thức và kỹ năng quen thuộc, sẵn có, trong đó có những kiến thức về ngữ âm, cấu tạo từ và chữ Hán, ngữ nghĩa để tìm hiểu, suy luận và nắm bắt kiến thức mới. Chẳng hạn, sinh viên hay chủ động dựa theo kiểu chiết tự tượng hình, hình thanh, thiên bàng, bộ thủ để suy luận ra nghĩa và âm đọc của từ/ chữ. Từ lý do này, có những lúc sẽ xảy ra những kiểu lỗi vượt tuyền. Ví dụ “倔 jué 强” thường bị phát âm nhầm thành “*倔 juè”; “尽 jǐn 管” thường

đọc nhầm sang “*尽 jìn 管”; “上声 shàngshēng” thường đọc nhầm thành “*shàngshēng”... Bên cạnh đó, sự ảnh hưởng âm đọc của những từ/ chữ có tần suất xuất hiện cao cũng gây ra lỗi ngữ âm và lỗi ngữ nghĩa khi sinh viên sử dụng tiếng Hán, như phát âm không chính xác thanh điệu của một số từ/ chữ “东西 dōngxī” và “dōngxī”; “地道 didào” và “didào”; “大意 dàyi” và “dàyi”; “动静 dòngjìng” và “dòngjìng”, v.v...

Trong quá trình dạy học tiếng Hán, do số lượng các đồng hình dị âm dị nghĩa nhiều và phức tạp nên bản thân một số giáo viên cũng chưa có khả năng nắm bắt hết các từ vựng này. Khi giảng giải chưa phân tích thấu đáo và có tính hệ thống, thường ít so sánh chỉ ra những chuyển di tiêu cực từ ngữ âm tiếng mẹ đẻ đối với tiếng Hán. Một số từ ít xuất hiện, ngay cả bản thân giáo viên cũng chưa quen sử dụng, dẫn đến khả năng giáo viên cũng đọc sai âm, như “角色 juésè” đọc thành “*jiǎosè”; “对称 duìchèn” đọc thành “*duìchēng”; “给予 jǐyǔ” đọc thành “*gěiyǔ”; “华老师 Huà lǎoshī” đọc thành “*Huá lǎoshī”... Điều này cũng ảnh hưởng đến việc truyền đạt chính xác âm đọc cho sinh viên. Một khi nền tảng ngữ âm không chính xác thì khó có thể dễ dàng thay đổi được, thậm chí là còn ảnh hưởng tới việc phát âm trong các giai đoạn về sau của sinh viên.

Giáo trình dạy học là phương tiện thực hiện tương tác giữa giáo viên và sinh viên. Nội dung và cách sắp xếp của giáo trình có sự ảnh hưởng khá lớn đến kiến thức tiếp thu của sinh viên. Khảo sát từ vựng đồng hình dị nghĩa trong các giáo trình dạy học tiếng Hán cho sinh viên đang sử dụng, chúng tôi nhận thấy sự sắp xếp, giải thích về từ vựng đồng hình dị âm, biên âm, dị nghĩa chưa hợp lý và mang tính hệ thống. Ở giai đoạn đầu giáo trình cũng có giải thích đến một số âm đọc của “好 (hǎo) – “hào”; “还 (hái) – (huán); “重 (zhòng) – (chóng); “干 (gān) – (gàn); “长 (cháng) – (zhǎng);

“弄” (nòng) – “弄堂” (lòngtáng); “得” (de) – (dé) – (děi)... nhưng những từ xuất hiện trong giai đoạn về sau thì hầu như không còn được giải thích tới, như “看” (kān) – “kàn”; “似” (sì) – (shì); “数量” (shù liàng) – “测量” (cèliáng); “学校” (xuéxiào) – “校对” (jiàoduì); “当然” (dāngrán) – “当做” (dàngzuò); “角色” (juésè) – “角度” (jiǎodù); “睡觉” (shuì jiào) – “觉得” (juéde); “大意” (dàyi) – (dàyi), v.v... Bên cạnh đó, trong các bài tập cũng hầu như rất ít xuất hiện dạng phân biệt âm đọc cho các từ/ chữ Hán đa âm. Chỉ xuất hiện một vài bài tập ghi phiên âm âm đọc cho từ trong câu như “看中” (kànzhòng), “踏实” (tāshi), “的确” (díquè); hoặc viết ra từ ngữ theo phiên âm cho sẵn như: “倒 倒” _____, “倒 dào” _____; “重 chóng” _____, “重 zhòng” _____; “要 yào” _____, “要 yāo” _____.

Khi sinh viên ít được luyện tập, việc tự nhận biết và nắm bắt âm đọc sẽ diễn ra rất chậm, hơn nữa do không có sự tái hiện và điểm nhấn nên rất dễ bị quên âm đọc trước đó.

5. Thảo luận và khuyến nghị

5.1. Thảo luận

Sau khi phân tích kết quả khảo sát và tìm hiểu được một số nguyên nhân gây ra lỗi phát âm về từ đồng hình dị nghĩa tiếng Hán của sinh viên ở giai đoạn trung cấp và cao cấp, chúng tôi thấy rõ mối liên hệ mật thiết giữa âm và nghĩa trong hiện tượng ngôn ngữ này. Ở hai giai đoạn học tập này, sinh viên có sự kế thừa, phát triển và củng cố kiến thức nền tảng từ giai đoạn trước. Do vậy, việc thiết kế, sắp xếp nội dung dạy học, luyện tập và phương pháp dạy - học được vận dụng sẽ có những ảnh hưởng rõ rệt đến kết quả học tập và nắm bắt kiến thức của sinh viên.

5.2. Khuyến nghị

Để hỗ trợ nâng cao hiệu quả dạy học từ vựng đồng hình dị nghĩa tiếng Hán, chúng tôi có một số khuyến nghị như sau:

5.2.1. Nhận diện âm đọc qua đặc điểm ngôn ngữ

Từ đặc điểm ngôn ngữ có thể tiến hành phân biệt âm đọc của một số từ đồng hình dị nghĩa từ từ loại. Ví dụ, “好” đọc âm “hǎo” là tính từ; đọc âm “hào” là động từ. “泊” đọc âm “bō” là động từ, xuất hiện những từ ngữ như “泊车 bōchē”, “泊位 bōwèi”; đọc âm “bó” là tính từ, mang nghĩa “恬静 điềm tĩnh”; đọc âm “pō” là danh từ, xuất hiện trong các từ “湖泊 húpō”, “血泊 xuèpō”...

5.2.2. Phân biệt âm đọc qua nghĩa của từ

Dùng những âm đọc biểu thị nghĩa cụ thể, rõ ràng, dễ nhớ nào đó để làm tiêu chí gợi nhớ tới âm đọc khác khó ghi nhớ hơn. Ví dụ, âm đọc “xiān” của “鲜” thường xuất hiện trong những từ ngữ biểu đạt ý nghĩa “thức ăn ngon”, “thực phẩm tươi”, “điều mới lạ”, nhưng âm này không dễ ghi nhớ. Trong khi đó, âm đọc “xiǎn” xuất hiện trong từ “朝鲜 Cháoxiǎn = Triều Tiên” lại rất dễ tạo dấu ấn ghi nhớ. Chúng ta có thể mượn nghĩa của từ này để liên hệ, gợi nhớ tới biến âm “xiān”. Tương tự cách suy luận qua nghĩa của “臭 chòu = thối” để liên hệ tới biến âm khác đọc là “xiù” --- “臭 xiù = ngửi” dùng khứu giác ngửi để phát hiện mùi vị.

5.2.3. Phân chia các giai đoạn và nội dung dạy học hợp lý

Ở giai đoạn sơ cấp cần tập trung vào dạy học kiến thức cơ bản và rèn luyện tốt về mặt ngữ âm để tạo nền tảng vững chắc cho việc đọc, phát âm chính xác các từ ngữ. Đây là giai đoạn sinh viên tiếp xúc nhiều với các từ ngữ cơ bản và thông dụng. Việc thiết kế nội dung dạy học, bài tập không nên quá khó, phức tạp, xuất hiện quá nhiều từ đồng hình dị nghĩa để không gây ra tâm lý hoang mang cho sinh viên. Ngoài ra, nội dung dạy học cũng không nên thiết kế quá dễ, cần có độ khó phù hợp và tiệm tiến để không tạo ra cảm giác nhàm chán đối với sinh viên.

Giai đoạn trung cấp cần đặc biệt tăng cường dạy học về hiện tượng ngôn ngữ này. Đây là giai đoạn quan trọng để sinh viên lĩnh hội và tích lũy từ vựng. Đồng thời số lượng từ đồng hình dị nghĩa trong nội dung dạy học ở giai đoạn này cũng tăng lên khá nhiều. Việc thiết kế những nội dung giải thích, tạo dựng ngữ cảnh và đưa ra những ví dụ minh họa phù hợp là rất cần thiết. Cần có những bài tập rèn luyện, so sánh, tái hiện để tạo dấu ấn ghi nhớ, tích lũy kiến thức về hiện tượng ngôn ngữ này cho sinh viên.

Giai đoạn cao cấp tiếp tục bổ sung kiến thức, củng cố lượng từ vựng đồng hình dị nghĩa cho sinh viên, loại hình bài tập cần đa dạng và phong phú hơn. Sinh viên cần được rèn luyện nâng cao các kỹ năng liên hệ phán đoán về mặt ngữ âm – cấu tạo – ngữ nghĩa, đặc biệt là khả năng phân tích, liên hệ, tổng hợp, nhận xét, suy luận và tự rút ra được những quy luật liên quan của hiện tượng ngôn ngữ này (như mục 5.2.1 và 5.2.2 đã nêu).

5.2.4. Giáo viên kết hợp nhiều phương pháp dạy học khác nhau

Hiện tượng đồng hình dị nghĩa của từ tiếng Hán liên quan đến những kiến thức về chữ Hán, ngữ âm, cấu tạo từ và ngữ nghĩa. Do đó, giáo viên bên cạnh tăng cường nắm bắt những kiến thức liên quan cần thiết cũng cần có những phương pháp dạy học thích hợp để truyền thụ đầy đủ tới cho sinh viên. Như kết hợp chiết tự chữ Hán, chỉ ra mối liên hệ hình – âm – nghĩa; kết hợp cấu tạo từ với phân tích hình vị, âm tiết, từ loại và ngữ nghĩa; kết hợp tăng cường truyền cảm hứng tạo dấu ấn để ghi nhớ âm và nghĩa từ vựng. Giáo viên có thể thiết kế ra những câu có sử dụng đến kiểu loại từ vựng này để sinh viên luyện tập, ghi nhớ như liệt kê để đối chiếu nhận diện và tự phân biệt âm, viết từ/ chữ theo phiên âm, đặt câu, đọc từ ngữ. Ví dụ: “我觉得睡觉也是一种享受。”; “我和弟弟都出生在越南的首都——河内。”; “坐地铁去学校又便宜又方便。”; “他背 (bèi) 上背 (bēi) 着背 (bèi) 包去上课。”; “我今天差 (chà) 点儿没出差

(chāi)。”; “我仿佛 () 看到了一尊佛 () 像。”; “校正_____”; “担 (dān): _____”...

5.2.5. Sinh viên chú ý tăng cường những phương pháp ghi nhớ trong học tập

Sinh viên cần có thái độ tích cực, chủ động và sáng tạo trong học tập, có kế hoạch, phương pháp học tập kiến thức tiếng Hán và rèn luyện các kỹ năng ngôn ngữ. Việc ghi nhớ được âm đọc và ngữ nghĩa của một lượng lớn từ đồng hình dị nghĩa trong tiếng Hán là rất khó, đòi hỏi phải có phương pháp học tập phù hợp với mỗi cá nhân. Sinh viên ngoài ghi chép vào sổ từ, đọc, viết, nói, tra cứu nội dung giải thích, đặt câu cụ thể... còn cần tự giác ôn luyện, tra cứu sách công cụ, tiếp thu kiến thức từ thầy cô và bạn bè để củng cố và ghi nhớ, qua đó tích lũy được những kiến thức liên quan tới từ vựng đồng hình dị nghĩa tiếng Hán.

6. Kết luận

Nội dung bài báo của chúng tôi xuất phát từ cơ sở hiện tượng đồng hình dị nghĩa thuộc phạm vi từ vựng tiếng Hán đã tiến hành điều tra trường hợp để tìm hiểu về tình hình học tập và sử dụng hiện tượng ngôn ngữ này ở một số đối tượng sinh viên chuyên ngữ Việt Nam. Chúng tôi đã tìm hiểu được những nội dung liên quan trong một số giáo trình đang sử dụng và một số lỗi mà sinh viên gặp phải để từ đó đưa ra một số khuyến nghị và giải pháp trong dạy học, đó là: (1) nhận diện ra âm đọc qua đặc điểm ngôn ngữ; (2) phân biệt âm đọc qua nghĩa của từ; (3) phân chia các giai đoạn và nội dung dạy học hợp lý; (4) giáo viên kết hợp nhiều phương pháp dạy học khác nhau; (5) sinh viên chú ý tăng cường những phương pháp ghi nhớ trong học tập. Trong thực tế chắc chắn sẽ còn rất nhiều nội dung liên quan cần tiếp tục nghiên cứu chi tiết và bàn luận chuyên sâu, trong phạm vi bài viết này chúng tôi chưa đủ thời gian và điều kiện đề cập tới. Hy vọng kết quả nghiên cứu này ở một mức độ nhất định có thể góp phần làm rõ thêm về đặc điểm ngôn ngữ của từ đồng hình dị nghĩa trong tiếng

Hán, đồng thời đóng góp tài liệu tham khảo trong dạy học, nghiên cứu đối chiếu từ vựng tiếng Hán như một ngoại ngữ ở Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Cầm, T. T., & Lê, Q. S. (2017). Văn tự Hán và vai trò của giới trong hôn nhân. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 33(5), 104-112. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4192>
- Huang, B. R., & Liao, X. D. (2002). *Xiandai Hanyu* (zengding wu ben). Gaodeng Jiaoyu chubanshe.
- Liu, X. (2009). *Duiwai Hanyu Jiaoyuxue Yinlun*. Beijing Daxue chubanshe.
- Nguyễn, T. G. (2016). *Từ điển khái niệm Ngôn ngữ học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Zhang, B. (2008). *Xin bian Xiandai Hanyu* (di er ban). Fudan Daxue chubanshe.
- Zhongguo Shehui Kexueyuan. (2005). *Xiandai Hanyu Cidian* (di wu ban). Shangwu yinshuguan.
- Zhou, X. B., & Li, H. O. (2004). *Duiwai Hanyu Jiaoxue Rumen*. Zhongshan Daxue chubanshe.

DISCUSSION ON HOMOGRAPHS IN TEACHING CHINESE TO VIETNAMESE STUDENTS OF CHINESE MAJOR

Cam Tu Tai

*School of Languages and Tourism, Hanoi University of Industry,
No. 298, Cau Dien Street, Bac Tu Liem District, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Homographs in Chinese are words represented by the same character but pronounced differently and naturally they have different meanings. They are often the culprit of pronunciation errors and misunderstandings in communication. In this research, we used statistical, descriptive, analytical and contrastive methods to investigate homographs contained in some Chinese textbooks used for teaching in Vietnam. We also explored how these homographs were actually taught at a Vietnamese higher education institution to Chinese-majored students, thereby discussing relevant issues that need attention in learning and teaching Chinese. We hope that the research findings can provide useful references to the teaching of Chinese language to Vietnamese students majoring in Chinese.

Key words: Chinese character, homography, polysemy, learning, teaching

NGHIÊN CỨU KHẢO SÁT MỐI QUAN HỆ CỦA HỌC PHẦN TU DUY SÁNG TẠO & KHỞI NGHIỆP VÀ HOẠT ĐỘNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC TRONG SINH VIÊN*

Nguyễn Thị Huyền Trang**

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

Nhận ngày 14 tháng 10 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 5 tháng 12 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 8 tháng 3 năm 2022

Tóm tắt: Hoạt động nghiên cứu khoa học (NCKH) đã và đang thu hút nhiều sự quan tâm của người học. Tuy nhiên người học vẫn gặp nhiều khó khăn trong quá trình tiến hành NCKH. Hai bảng khảo sát đã được tiến hành trực tuyến trên hai nhóm đối tượng gồm 206 sinh viên (SV) năm thứ nhất, năm thứ hai Khoa Sư phạm tiếng Anh chưa tham gia học phần Tư duy Sáng tạo và Khởi nghiệp (TDSTKN) và 113 SV năm thứ nhất, năm thứ hai hệ Chất lượng cao theo Thông tư 23 đã hoàn thành học phần TDSTKN để làm rõ mối quan hệ và tác động của các nội dung trong môn học TDSTKN tới hoạt động NCKH trong SV. Kết quả nghiên cứu cho thấy học phần Tư duy Sáng tạo và Khởi nghiệp với phương pháp Tư duy thiết kế đã góp phần lớn cung cấp các kỹ năng cần thiết hỗ trợ người học giải quyết những khó khăn trong tư duy đồng thời tạo cơ hội thực hành trải nghiệm cho người học để từ đó khắc phục những khó khăn người học đang gặp phải trong quá trình thực hiện NCKH.

Từ khóa: nghiên cứu khoa học SV, Tư duy thiết kế, Tư duy sáng tạo và khởi nghiệp, học tập trải nghiệm

1. Mở đầu

Trong suốt những thập kỷ qua, hầu hết các trường đại học trên thế giới đều đánh giá cao tầm quan trọng của việc gắn kết sinh viên (SV) vào các hoạt động nghiên cứu khoa học (NCKH) và đặc biệt chú trọng phát triển nội dung các chương trình dạy học nghiên cứu cho SV của mình (Boyer Commission, 1998; HuS và cộng sự, 2008; Simons, 2006). Bởi lẽ các chuyên gia giáo dục đều khẳng định rằng nhiệm vụ và mục đích của SV đại học không chỉ dừng lại ở việc nắm vững kiến thức mà còn là tự nghiên cứu và tạo ra các tri thức mới. Đây là một hoạt động vô cùng quan trọng và cực kỳ có ý nghĩa để thúc đẩy sự phát triển của nền

giáo dục, khoa học của một đất nước (Healey, M., 2005; Healey, M. và cộng sự, 2008; Hua & Shore, 2014; Jenkins, A. & Healey, M., 2007). Các nhà khoa học đã nghiên cứu và chỉ ra rằng, sự kiến tạo tri thức mới này được tối ưu hóa mạnh mẽ nhất thông qua các hoạt động học tập nghiên cứu khoa học (NCKH) trong SV. Lý do là vì trong quá trình NCKH, SV phải đi qua các bước: đọc hiểu tài liệu, thu thập thông tin, xử lý kiến thức các nguồn liên quan, đề xuất các câu hỏi nghiên cứu, tìm hiểu các phương pháp nghiên cứu phù hợp, kết nối các kiến thức cũ với kiến thức mới, vận dụng các lý thuyết, khái niệm, kiến thức đã biết để giải quyết các vấn đề mới và kiến tạo ra các kiến thức mới (Gilardi & Lozza, 2009; Gulikers,

* 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 N20.04.

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: nhtrang87@yahoo.com

2008; MacFarlane và cộng sự, 2006). Dân thông qua các hoạt động đó, SV sẽ phát huy được năng lực tư duy phản biện, phân tích và thúc đẩy việc nảy sinh các ý tưởng một cách sáng tạo để tạo ra các ý nghĩa mới cũng như năng lực giải quyết các tình huống, khó khăn (DeBurman, 2002; DiCarlo, 2006; Durning & Jenkins, 2005; Jarman & McClune, 2002).

Đặc biệt, trong nghiên cứu của mình, Scardamalia và Bereiter (2003) cũng khẳng định việc gắn kết chặt chẽ SV với công tác NCKH chính là cách thức giúp SV “học và hiểu” môn phương pháp NCKH. “...Việc đặt SV trong các hoạt động NCKH sẽ thúc đẩy giúp SV lĩnh hội và phát huy được các kiến thức, kỹ năng cần thiết đó” (tr. 56).

Chính vì thế có thể khẳng định, việc gắn kết SV vào các hoạt động NCKH thực tế sẽ giúp các em (1) phát triển các kỹ năng nghiên cứu khoa học, (2) thúc đẩy niềm đam mê và sự quan tâm vào các vấn đề khoa học, (3) giúp SV trở nên quen thuộc với môi trường và văn hóa khoa học.

Như vậy, hoạt động NCKH trong giáo dục đại học có vai trò tích cực nhằm nâng cao trình độ chuyên môn và phát triển toàn diện các kỹ năng cần thiết trong cuộc sống cho SV để từ đó góp phần quan trọng cho sự tiến bộ xã hội. Tuy nhiên, theo số liệu thống kê tại Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN), trong năm học 2017-2018 chỉ có 7 nhóm SV (25 em) trên tổng số 550 SV (tương đương khoảng 5%) đăng ký tham gia thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường; con số đó của năm 2018-2019 là 10 nhóm SV (41 em) trên tổng số 514 SV (xấp xỉ 8%). Có thể nói đây là một con số thực sự khiêm tốn. Đặc biệt trong năm học 2018-2019 có 47 em trên tổng số 514 SV của Khoa Sư phạm tiếng Anh (chiếm xấp xỉ 9%) và 2019-2020 có 63 em trên tổng số 827 SV Khoa Sư phạm tiếng Anh (xấp xỉ 7,6%) đăng ký làm khóa luận.

Khái niệm “*tư duy thiết kế*” (design thinking) là một khái niệm mới mẻ và là xu

hướng đang được một số các trường đại học hàng đầu trên thế giới như Stanford, Harvard, Học viện sáng tạo Dublin... lựa chọn giảng dạy cho SV nhằm thúc đẩy phá vỡ lối mòn tư duy, tăng tính sáng tạo để vượt qua những khó khăn. Hiện nay một số trường đại học hàng đầu ở Việt Nam như Đại học Ngoại thương Hà Nội, Đại học Kinh tế quốc dân đã đưa nội dung phương pháp *Tư duy thiết kế* vào giảng dạy trong chương trình Giáo dục khởi nghiệp và Công dân tích cực nhằm mang lại cho SV một sự chuẩn bị tốt hơn cho tương lai. Đồng thời, ngay trong phạm vi các đơn vị đào tạo cho khối ngành kinh tế tài chính của Đại học quốc gia Hà Nội, SV đã khá quen thuộc với cụm từ “khởi nghiệp”. Tuy nhiên, cụm từ đó vẫn còn khá xa lạ với SV Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN. Có thể nhận định sự lúng túng này xuất phát từ việc SV đang thiếu định hướng và chưa được đào tạo bài bản trong phạm vi nội dung chương trình học.

Nghiên cứu này được thực hiện với mong muốn tìm hiểu nhu cầu thực hiện NCKH của SV Khoa Sư phạm tiếng Anh cũng như đánh giá những khó khăn, thách thức trong quá trình SV thực hiện hoạt động NCKH. Bên cạnh đó, nghiên cứu này cũng nhằm đánh giá tính hiệu quả của môn học Tư duy Sáng tạo và Khởi nghiệp (TDSTKN) – một môn học còn khá mới mẻ của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN với hoạt động NCKH trong SV. Hi vọng kết quả công trình nghiên cứu sẽ cung cấp thêm một cái nhìn cho SV, giáo viên và lãnh đạo nhà trường về nhu cầu thực hiện NCKH trong SV; những khó khăn các em gặp phải cũng như những nguyện vọng cần được hỗ trợ và mối quan hệ giữa học phần TDSTKN với hoạt động NCKH đối với SV.

Do đó, nghiên cứu được thực hiện nhằm trả lời các câu hỏi nghiên cứu như sau:

1. Sinh viên có những khó khăn gì khi thực hiện nghiên cứu khoa học?
2. Sinh viên đánh giá như thế nào về những kỹ năng cần thiết để thực hiện NCKH?

3. Học phần Tư duy sáng tạo và khởi nghiệp có vai trò gì đối với hoạt động NCKH trong sinh viên?

2. Tổng quan vấn đề nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu khoa học

Nghiên cứu khoa học là hoạt động con người tìm hiểu các hiện tượng khoa học một cách có hệ thống và quá trình áp dụng các ý tưởng, nguyên lý để tìm ra các kiến thức mới nhằm giải thích các sự vật hiện tượng (Babbie, 2011). Dựa vào việc ứng dụng các phương pháp khoa học, NCKH đã phát hiện ra những cái mới về bản chất sự vật, về thế giới tự nhiên và xã hội và sáng tạo những phương pháp và phương tiện kỹ thuật mới cao hơn, giá trị hơn. Có nhiều cách thức phân loại nghiên cứu tùy theo các tiêu chí khác nhau. Trong đó, nếu chỉ xét đến mục đích sử dụng kết quả nghiên cứu thì có thể chia NCKH thành hai dạng cơ bản: nghiên cứu hàn lâm và nghiên cứu ứng dụng (Nguyễn, 2011). NCKH trong trường đại học, về thực tế, thường hướng đến cả hai dạng cơ bản trên.

Hoạt động NCKH trong SV hiểu một cách đơn giản là một dự án nhóm nhằm giúp SV vận dụng và thực hành lý thuyết đã và đang được học để giải quyết các vấn đề trong thực tế dưới sự hướng dẫn của các giảng viên. Do đó, việc thực hiện các đề tài NCKH được xem là một trong những phương thức học tập hiệu quả nhất hiện nay. Thông qua quá trình thực hiện đề tài, SV có thể tiếp cận kiến thức lý luận và kiến thức thực tiễn thông qua nhiều hình thức khác nhau: qua nội dung bài giảng trên lớp, qua việc tự nghiên cứu tài liệu, hoặc qua việc quan sát, nghiên cứu các hình ảnh, sản phẩm trong thực tiễn. Như vậy có thể nói, hoạt động này sẽ giúp SV thu

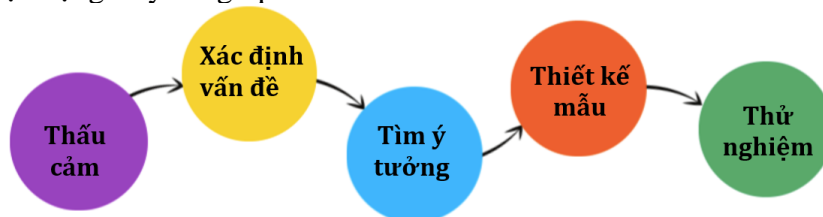
nhận nhiều kiến thức, kinh nghiệm và lợi ích cho bản thân.

Các bước cơ bản thực hiện đề tài NCKH:

1. Lựa chọn vấn đề nghiên cứu
2. Tổng quan vấn đề nghiên cứu
3. Thu thập tài liệu nghiên cứu
4. Lập đề cương nghiên cứu
5. Phương pháp nghiên cứu
6. Triển khai đề tài nghiên cứu
7. Tiếp cận đối tượng nghiên cứu
8. Phân tích dữ liệu
9. Đề xuất giải pháp
10. Kiểm chứng kết quả nghiên cứu
11. Viết báo cáo tổng hợp đề tài

2.2. Tư duy thiết kế

Khái niệm *Tư duy thiết kế* (Design thinking) lần đầu tiên được giới thiệu ở Viện Thiết kế Hasso-Plattner thuộc Đại học Stanford từ năm 2017. Theo đó, “tư duy thiết kế” là quá trình dẫn dắt tư duy đi từ cấp độ thấp đến cao, từ nông đến sâu, có tính định hướng và công nã, giúp con người hiểu rõ và sâu hơn quá trình tư duy và phát triển tư duy để từ đó tìm ra các hướng giải quyết một cách hiệu quả, sáng tạo cho các vấn đề khó khăn con người gặp phải. Phương pháp tư duy thiết kế bao gồm 5 giai đoạn; đi từ *Thấu cảm* (Empathize), *Xác định vấn đề* (Define), *Tìm ý tưởng* (Ideate), *Thiết kế mẫu* (Prototype) và *Thử nghiệm* (Test). Có thể nói, đây là một phương pháp mang lại nhiều hiệu quả trong việc hỗ trợ người học tìm các hướng giải quyết vấn đề một cách mới mẻ, đầy sáng tạo. Chính vì thế, phương pháp này đặc biệt phù hợp cho hoạt động hỗ trợ tư duy và khởi nghiệp.



Thấu cảm (Empathize) của quá trình tư duy thiết kế cho phép người sử dụng có được sự thấu hiểu và cảm nhận về vấn đề đang gặp khó khăn. Bước này khuyến khích nhà nghiên cứu bỏ qua những giả định của họ về các vấn đề để tập trung lắng nghe, quan sát đối tượng nghiên cứu từ các góc độ khác nhau. Qua đó nhằm thu thập được thông tin về đối tượng một cách đầy đủ và bao quát nhất. Những thông tin thu thập được ở giai đoạn này có ý nghĩa rất lớn trong việc tiến hành các bước tiếp theo từ đó đề xuất được các giải pháp độc đáo và có ý nghĩa. Đây là một bước khởi đầu vô cùng quan trọng, lấy con người làm trung tâm để hiểu rõ về chính con người.

Bước thứ hai, *Xác định vấn đề* (Define), trong bước này, những thông tin được thu thập trong giai đoạn đầu tiên được đưa ra phân tích và tổng hợp nhằm tìm ra vấn đề cốt lõi.

Bước thứ ba, *Lên ý tưởng* (Ideate), đây là một bước vô cùng quan trọng; chính ở bước này những giải pháp cho vấn đề đang gặp phải sẽ được đề xuất và đưa ra phân tích. Trong tư duy thiết kế, người học được khuyến khích bước ra ngoài vùng an toàn để đưa ra những giải pháp đột phá cho khó khăn đang gặp phải.

Giai đoạn thứ tư, *Thiết kế mẫu* (Prototype) là giai đoạn xây dựng mẫu thử nghiệm với mục đích xác định giải pháp tốt nhất có thể cho từng vấn đề đã được xác định trong ba giai đoạn đầu tiên.

Bước cuối cùng, *Thử nghiệm* (Test) là giai đoạn kiểm tra với mục đích xác định giải pháp tốt nhất cho vấn đề đang gặp phải.

2.3. Môn học Tư duy sáng tạo và khởi nghiệp

Môn học Tư duy sáng tạo và Khởi nghiệp (TDSTKN) được thiết kế cho SV năm thứ hai các chương trình đào tạo Chất lượng cao của Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. Học phần này nhằm thúc đẩy và tăng cường các kỹ năng trong thế kỷ 21 cho người học; đặc biệt là

năng lực tư duy đổi mới sáng tạo và tinh thần khởi nghiệp (tư duy hướng đến hiệu quả).

Môn học lấy người học làm trung tâm và học qua thực hành. Người học tiếp cận làm quen với mô hình Tư duy thiết kế (Design thinking) thông qua việc giải quyết các dự án để từ đó đưa ra giải pháp cho các vấn đề trong các lĩnh vực học tập và cuộc sống. Trong khóa học, SV có cơ hội

- Rèn luyện cách đưa ra được những mô hình/giải pháp sáng tạo, khả thi và bước đầu hình thành được tư duy khởi nghiệp
- Rèn luyện và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề qua quá trình thực hành các khâu của Tư duy thiết kế
- Rèn luyện và phát triển kỹ năng thuyết trình và kỹ năng làm việc hợp tác
- Rèn luyện và phát triển khả năng lãnh đạo trong nhóm làm việc
- Rèn luyện và phát triển khả năng tự phục hồi thông qua xung đột và thất bại
- Rèn luyện cách đưa ra những phản hồi tích cực, có tính xây dựng với các cá nhân và nhóm khác.

Như vậy có thể nói, nội dung của phương pháp Tư duy thiết kế và môn học TDSTKN hoàn toàn phù hợp với mục đích hỗ trợ SV trong quá trình thực hiện NCKH; nhằm giúp SV hiểu rõ bản thân cũng như môi trường, hoàn cảnh xung quanh để tìm ra các ý tưởng và tháo gỡ những khó khăn gặp phải trong quá trình thực hiện NCKH.

2.4. Khung phân tích nhu cầu của nghiên cứu

Liên quan đến các nội hàm chi tiết của nhu cầu, Hutchinson và Waters (1987) cung cấp một khung nghiên cứu chi tiết, gồm nhu cầu mục tiêu (những gì người học cần làm trong tình huống mục tiêu) và nhu cầu học tập (những gì người học cần làm để học) trong lĩnh vực ESP. Tuy nhiên, khung nghiên cứu này có thể được điều chỉnh một cách phù hợp để ứng dụng trong nghiên cứu

phân tích nhu cầu nói chung. Cụ thể, trong nghiên cứu này, nhu cầu thực hiện NCKH và cần được hỗ trợ trong quá trình thực hiện NCKH của SV sẽ được điều tra để từ đó đưa ra các đề xuất và giải pháp nhằm hỗ trợ SV giúp nâng cao tính hiệu quả trong công tác NCKH.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng và công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện trên hai nhóm đối tượng.

Đối tượng nghiên cứu thứ nhất, nhóm SV thứ nhất (SV1) là 206 SV năm thứ nhất và năm thứ hai Khoa Sư phạm tiếng Anh – những SV này chưa tham gia học phần Tư duy sáng tạo khởi nghiệp (TDSTKN).

Đối tượng nghiên cứu thứ hai, nhóm SV thứ hai (SV2) là 113 SV năm thứ hai chuyên ngành ngôn ngữ thuộc hệ CLC TT23 - những SV đã hoàn thành học phần TDSTKN.

Về công cụ nghiên cứu, hai bảng hỏi khảo sát được thiết kế và khảo sát riêng trên từng nhóm đối tượng nhằm tìm hiểu nhu cầu, khó khăn cũng như khảo sát mối liên hệ và mức độ hiệu quả của môn học TDSTKN với hoạt động NCKH của SV. Bảng khảo sát được thiết kế với 10 câu hỏi chính nhằm thu thập dữ liệu về thông tin cá nhân, những khó khăn SV gặp phải trong quá trình thực hiện NCKH, đánh giá của SV về các kỹ năng được học và rèn luyện trong học phần TDSTKN cũng như mối quan hệ của các kỹ năng đó với hoạt động NCKH.

Sau khi được thiết kế, hai bảng khảo sát SV đã được thử nghiệm với một nhóm 5 SV ngôn ngữ để xem liệu các câu hỏi có dễ hiểu và rõ ràng hay không. Sau đó, bảng câu hỏi điều chỉnh được thiết kế trên Google Forms và gửi trực tuyến đến 5 SV khác để kiểm tra bất kỳ lỗi khảo sát trực tuyến nào, trước khi hoàn thành bản cuối cùng để gửi đi (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe6EGECs2JJDydlvLXbja5gtDB27DkCIkH->

[TDjt-YTLA_Vn0A/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe6EGECs2JJDydlvLXbja5gtDB27DkCIkH-TDjt-YTLA_Vn0A/viewform?usp=sf_link) và https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepW1rSFJCHCLsNvfCrjNHZbnHgvMxkwGlbTTbGWsFKr15_0g/viewform?usp=sf_link)

3.2. Quá trình thu thập dữ liệu

Với nhóm đối tượng thứ nhất, bảng câu hỏi khảo sát ở dạng trực tuyến trên Google Forms được gửi đến nhóm SV1 vào tháng 10 năm 2020-2021. Sau thời gian gửi đi bản khảo sát và một lần gọi nhắc 1 tuần sau đó, 206 phiếu đã thu được.

Với nhóm đối tượng thứ hai, ngay sau khi kết thúc học phần TDSTKN ở kì 1 của năm học 2020-2021 (tháng 11 năm 2020), bảng câu hỏi khảo sát ở dạng trực tuyến trên Google Forms cũng được gửi đến nhóm SV2 là SV của các lớp học phần TDSTKN. Sau thời gian gửi đi bản khảo sát và một lần gọi nhắc 1 tuần sau đó, 113 phiếu đã thu được.

3.3. Quá trình phân tích dữ liệu

Thông kê mô tả theo tần suất đã được sử dụng để phân tích dữ liệu thu được từ các câu hỏi đóng của bảng câu hỏi khảo sát. Toàn bộ phiếu thu được từ hai bản khảo sát gồm 206 phiếu của Bảng khảo sát 1 và 113 phiếu của Bảng khảo sát 2 đều đảm bảo yêu cầu để phân tích, do tác giả đã đặt chế độ bắt buộc với các câu hỏi quan trọng thì phiếu trả lời mới được hoàn thành để gửi đi.

Phương pháp phân tích so sánh (comparative analysis) theo Huberman và Miles (1994) được dùng để tìm ra các chủ đề chính từ kết quả của câu hỏi mở từ bảng khảo sát.

4. Kết quả nghiên cứu

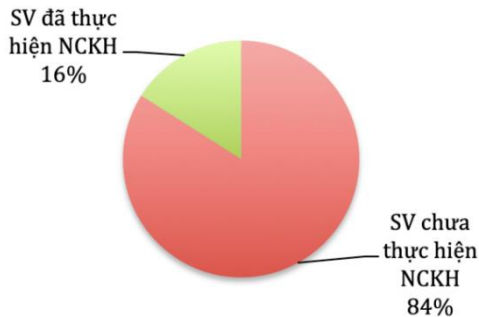
4.1. Khảo sát tỷ lệ sinh viên thực hiện NCKH

Trong khảo sát số 1 với 206 SV, thông tin người học bao gồm giới tính và niên khóa của SV Khoa Sư phạm tiếng Anh – Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

91,7% số SV tham gia khảo sát (N=189) là nữ và 7,6% (N=17) là nam. Về niên khóa,

Bảng 1

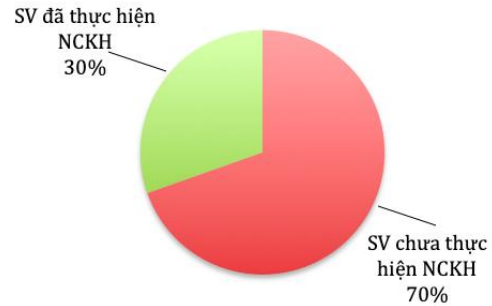
Bảng khảo sát tình hình thực hiện NCKH SV chưa học môn TDSTKN



SV tham gia vào khảo sát đa dạng với 68,3% là SV năm thứ nhất, 31,7% SV năm thứ hai.

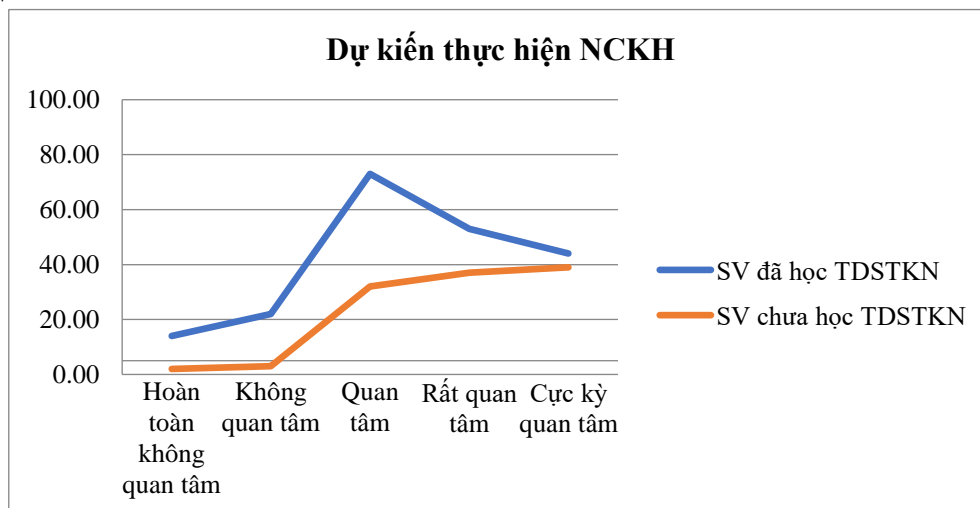
Bảng 2

Bảng khảo sát tình hình thực hiện NCKH SV đã học môn TDSTKN



Bảng 3

Bảng dự kiến thực hiện NCKH của sinh viên chưa học môn TDSTKN và sinh viên đã học môn TDSTKN



Theo kết quả nhận được từ bản khảo sát trên đối tượng là SV chưa học môn TDSTKN, có 83,98% SV chưa thực hiện NCKH và 16,02% SV đã thực hiện NCKH. Trong số đó có 83,2% thể hiện thái độ từ quan tâm, rất quan tâm và cực kỳ quan tâm đến hoạt động này. Có thể nói, điều này thể hiện sự quan tâm rất lớn từ phía SV với hoạt động vô cùng quan trọng và đặc biệt gắn kết với việc phát triển năng lực chuyên môn của SV. Tuy nhiên sự chênh lệch giữa sự quan tâm của các em với số lượng các em đã thực hiện được NCKH cũng thể hiện nhiều khó khăn và trở ngại đang thách thức với nguyện vọng thực hiện NCKH trong đối tượng này.

Trong bản khảo sát số 2 trên 113 SV đã học học phần TDSTKN, thông tin người học bao gồm giới tính và niên khóa của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, 97 SV là nữ (chiếm 85,84%) và 16 SV nam (chiếm 14,15%). Trong đó có 30,08% SV đã thực hiện NCKH sau khóa học; tăng lên 14.06% so với số SV đã làm NCKH khi chưa học học phần TDSTKN – có thể đánh giá đây là một con số tăng lên tương đối đáng kể. Có đến 95,70% SV thể hiện sự quan tâm, rất quan tâm và cực kỳ quan tâm đến hoạt động NCKH sau khóa học. Như vậy khóa học TDSTKN đã thúc đẩy sự hứng thú và tự tin đối với hoạt động NCKH trong SV đồng

thời tạo được động lực cho SV thực hiện hoạt động này. Đây là một kết quả có ý nghĩa khích lệ rất lớn với học phần TDSTKN.

4.2. Những khó khăn SV gặp phải trong quá trình thực hiện NCKH

Trong khảo sát số 1 với 206 SV,

Bảng 4

Những khó khăn sinh viên chưa học TDSTKN gặp phải trong quá trình thực hiện NCKH

	N = 206	Rất khó khăn (%)	Khó khăn (%)	Trung lập (%)	Thuận lợi (%)	Rất thuận lợi (%)	Mean (M)
1	Lựa chọn vấn đề nghiên cứu	10,19	32,52	28,16	19,90	9,22	2,85
2	Tổng quan vấn đề nghiên cứu	6,80	24,76	50,97	13,59	3,88	2,83
3	Thu thập tài liệu nghiên cứu	8,25	28,64	39,32	15,05	8,74	2,87
4	Lập đề cương nghiên cứu	11,65	37,38	33,01	13,11	4,85	2,10
5	Phân tích dữ liệu	15,53	27,67	30,10	19,90	6,80	2,75
6	Tiếp cận đối tượng nghiên cứu	20,87	26,21	32,52	15,05	5,34	2,58
7	Triển khai đề tài nghiên cứu	18,93	34,47	33,50	11,17	1,94	2,43
8	Đề xuất giải pháp	14,08	27,67	30,58	20,39	7,28	2,79
9	Phương pháp nghiên cứu	8,74	27,18	39,81	16,99	3,40	2,71
10	Kiểm chứng kết quả nghiên cứu	10,68	33,01	34,47	15,05	6,80	2,34
11	Viết báo cáo tổng hợp đề tài	8,74	33,98	41,26	11,65	4,37	2,22

Bảng 4 đã đưa ra số liệu thống kê nhằm đánh giá mức độ khó khăn và thuận lợi khi thực hiện 11 nội dung liên quan đến các bước tiến hành NCKH cụ thể bao gồm Lựa chọn vấn đề nghiên cứu, Tổng quan vấn đề nghiên cứu, Thu thập tài liệu nghiên cứu, Lập đề cương nghiên cứu, Phân tích dữ liệu, Tiếp cận đối tượng nghiên cứu, Triển khai đề tài nghiên cứu, Đề xuất giải pháp, Phương pháp nghiên cứu, Kiểm chứng kết quả nghiên cứu, Viết báo cáo tổng hợp đề tài thì các hoạt động đều có mức đánh giá là khó khăn và rất khó khăn từ 31,56% đến 53,40% (M1 dao động từ 2,14-2,85).

Từ dữ liệu bảng 4 có thể thấy, Triển khai đề tài nghiên cứu là hoạt động được đánh giá là khó khăn nhất đối với SV (với 53,4% lựa chọn phương án khó khăn hoặc

thông tin người học bao gồm giới tính và niên khóa của SV Khoa Sư phạm tiếng Anh – Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN. 91,7% số SV tham gia khảo sát (N=189) là nữ và 7,6% (N=17) là nam. Về niên khóa, SV tham gia vào khảo sát đa dạng với 68,3% là SV năm thứ nhất, 31,7% SV năm thứ hai.

rất khó khăn với giá trị trung bình (Mean) (được viết tắt là M1= 2,43). Tiếp sau đó, các hoạt động cũng được đánh giá là rất thử thách với SV là hoạt động Lập đề cương nghiên cứu (49,03% đánh giá khó khăn và rất khó khăn). Hoạt động nhiều thử thách tiếp theo là Viết báo cáo tổng hợp đề tài (M1=22%); Kiểm chứng kết quả nghiên cứu (M1=2,34).

Tiếp cận đối tượng nghiên cứu (với 47,08% SV đánh giá đây là hoạt động khó khăn hoặc rất khó khăn; M1=2,58); Phương pháp nghiên cứu (với 50,48% khó khăn và rất khó khăn; M1=2,71). Các hoạt động khác cũng được đánh giá là những trở ngại, thử thách lớn với SV khi làm NCKH như Phân tích dữ liệu (M=2,75); Đề xuất giải pháp (M=2,79); Tổng quan vấn đề nghiên cứu

(M=2,83); Lựa chọn vấn đề nghiên cứu (M=2,85); Thu thập dữ liệu (M=2,87).

Với đối tượng nghiên cứu là 113 SV chương trình CLC hệ TT23 đã hoàn thành

học phần TDSTKN của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, cùng các câu hỏi thì kết quả có sự khác biệt.

Bảng 5

Những khó khăn sinh viên đã học TDSTKN gặp phải trong quá trình thực hiện NCKH

N = 113		Rất khó khăn (%)	Khó khăn (%)	Trung lập (%)	Thuận lợi (%)	Rất thuận lợi (%)	Mean (M)
1	Lựa chọn vấn đề nghiên cứu	6,19	31,86	36,28	17,70	7,96	2,89
2	Tổng quan vấn đề nghiên cứu	2,65	23,89	37,17	27,43	8,85	3,16
3	Thu thập dữ liệu	4,42	21,24	45,13	19,47	9,73	3,09
4	Lập đề cương nghiên cứu	7,08	36,28	38,05	6,96	13,27	3,31
5	Phân tích dữ liệu	4,42	27,43	38,05	19,47	10,62	3,04
6	Tiếp cận đối tượng nghiên cứu	3,54	21,24	34,51	30,97	9,73	3,22
7	Hướng triển khai nghiên cứu	6,19	21,24	45,13	20,35	7,08	3,01
8	Đề xuất giải pháp	4,42	16,81	47,79	22,12	8,85	3,14
9	Phương pháp nghiên cứu	4,42	28,32	45,13	13,27	8,85	2,94
10	Kiểm chứng kết quả nghiên cứu	5,31	27,43	40,71	19,47	7,08	2,18
11	Viết báo cáo tổng hợp đề tài	5,31	23,01	43,36	20,35	7,96	2,21

Từ dữ liệu từ bảng 5 về khảo sát đánh giá của SV đã tham gia học phần TDSTKN về 11 yếu tố để thực hiện NCKH, thì tất cả các hoạt động liên quan và hỗ trợ việc nghiên cứu khoa học đều được cải thiện và thuận lợi hơn với SV. Nếu M1 của khảo sát về mức độ khó khăn, thuận lợi trên đối tượng SV chưa tham gia khóa học TDSTKN dao động từ 2,43 đến 2,87 thì M2 của khảo sát trên đối tượng SV đã tham gia khóa học TDSTKN mức độ thuận lợi đã tăng lên đáng kể; M2 dao động từ 2,81 đến 3,22.

Trong đó đặc biệt nổi bật với hoạt động Tiếp cận đối tượng (M1=2,58). Đây được xem là một trong những khó khăn lớn nhất của SV khi làm nghiên cứu khoa học. Tuy nhiên sau khóa học TDSTKN, hoạt động này không còn là thách thức với SV; với 40,70% SV đánh giá cảm thấy thuận lợi và rất thuận lợi (M2=3,22).

Tiếp theo phải kể đến hoạt động Tìm hướng triển khai nghiên cứu. Nếu với đối tượng SV chưa học TDSTKN thì 53,40% SV cảm thấy khó khăn và rất khó khăn với hoạt động này. Tuy nhiên với đối tượng SV đã học TDSTKN, con số đó đã giảm xuống còn 27,43%.

Ngoài ra, giá trị trung bình của Phân tích dữ liệu tăng lên từ M1=2,75; M2=3,01; Hoạt động Đề xuất giải pháp M1=2,79 tăng lên M2=3,14; Hoạt động Tổng quan vấn đề nghiên cứu tăng từ M1=2,83 lên 3,16; Hoạt động thu thập dữ liệu M1=2,87; M2=3,09. Tuy nhiên, việc lựa chọn vấn đề nghiên cứu vẫn luôn là một hoạt động thử thách với SV sau khóa học khi M1=2,85 và M2=2,89.

Tuy nhiên kết quả khảo sát trên đối tượng có tham gia học phần TDSTKN và đối tượng không tham gia học phần TDSTKN về hoạt động Kiểm chứng kết quả nghiên cứu

(M1=2,18; M2=2,14) và Viết báo cáo tổng hợp (M1=2,21; M2=2,22) không có nhiều sự thay đổi. Điều này có thể dễ dàng được lý giải vì hai hoạt động này đòi hỏi kiến thức chuyên môn lĩnh vực nghiên cứu cũng như năng lực viết và trình bày của người thực hiện nghiên cứu.

Như vậy qua bảng 4 thông kê trên đối tượng SV chưa học khóa TDSTKN và bảng 5 trên đối tượng là nhóm SV đã học khóa TDSTKN, có thể thấy được sự tiến bộ trong tư duy của các em khi làm NCKH. Sở dĩ có sự thay đổi này là vì nội dung các hoạt động trong học phần TDSTKN đều được thiết kế nhằm tập trung hỗ trợ giúp SV giải quyết các bước khó khăn trong tư duy: từ thấu cảm đối

tượng nghiên cứu, đến tìm ra vấn đề, đưa ra giải pháp. Sau học phần TDSTKN, SV thể hiện sự tự tin, làm chủ hơn với các hoạt động để tiến hành NCKH.

4.3. Đánh giá những kỹ năng quan trọng để thực hiện NCKH

Trước khi tiến hành cho 2 nhóm đối tượng nghiên cứu đánh giá năng lực sử dụng các kỹ năng quan trọng để thực hiện NCKH; chúng tôi đã tiến hành khảo sát về đánh giá của nhóm đối tượng SV chưa học TDSTKN về tầm quan trọng của những kỹ năng này đối với hoạt động NCKH. Trên thực tế, các nhóm kỹ năng này là các mục tiêu và chuẩn đầu ra của học phần TDSTKN.

Bảng 6

Đánh giá các kỹ năng quan trọng để thực hiện NCKH của sinh viên chưa học TDSTKN

N=206	Hoàn toàn không quan trọng	Không quan trọng	Quan trọng	Rất quan trọng	Cực kỳ quan trọng	Mean (M)
Hiểu rõ và vận dụng được các khái niệm và quy trình về tư duy sáng tạo, tư duy thiết kế để nhận diện và giải quyết các vấn đề liên quan tới cuộc sống, học tập và định hướng nghề nghiệp trong tương lai	1,94	4,37	29,13	47,09	17,48	3,74
Năng lực tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách linh hoạt, sáng tạo	1,94	4,37	28,06	43,08	23,06	3,82
Xây dựng được các dự án, kế hoạch hành động để giải quyết các vấn đề xung quanh cuộc sống, học tập	1,46	6,80	30,04	42,17	19,57	3,72
Kỹ năng trình bày các báo cáo chuẩn bị trước nội dung cũng như ý tưởng tức thời một cách mạch lạc, rõ ràng	1,94	5,34	29,58	41,41	22,30	3,79
Khả năng làm việc nhóm, phối hợp với các bạn trong nhóm một cách hiệu quả, sẵn sàng chia sẻ khó khăn	1,94	5,34	30,64	42,32	20,02	3,74
Biết lập kế hoạch, quản lý thời gian và sắp xếp công việc một cách hợp lý, có khả năng tự giám sát và theo đuổi kế hoạch đề ra	1,46	6,80	31,25	43,08	17,45	3,68
Năng lực giao tiếp, ứng xử phù hợp trong những bối cảnh khác nhau trong cuộc sống	1,46	5,34	31,25	42,78	18,96	3,72
Khả năng xử lý tình huống một cách linh	1,46	4,37	33,53	42,48	17,90	3,70

hoạt, sáng tạo						
Tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của lớp học. Hợp tác trong các hoạt động nhóm	1,46	5,34	29,73	44,75	19,11	3,76
Luôn lắng nghe và thấu hiểu, sẵn sàng chia sẻ ý kiến với mọi người	1,46	3,88	28,67	44,14	21,84	3,81
Tôn trọng quan điểm, sự khác biệt trong tư duy	1,46	6,31	30,79	42,63	18,96	3,72

Qua bảng 6, Bảng đánh giá các kỹ năng quan trọng với hoạt động NCKH của SV chưa học TDSTKN, SV đều đánh giá rất cao sự cần thiết của tất cả các kỹ năng được xếp loại trong chuẩn đầu ra của môn TDSTKN với mức đánh giá từ quan trọng, rất quan trọng đến cực kỳ quan trọng dao động từ 91,78% đến 94,38%; giá trị trung bình M dao động từ 3,68 đến 3,82. Trong đó, Năng lực tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách linh hoạt, sáng tạo được SV đánh giá có tầm quan trọng cao nhất với 66,14% lựa chọn rất quan trọng và cực kỳ quan trọng; M=3,82. Tiếp theo sau đó lần lượt là Luôn lắng nghe và thấu hiểu, sẵn sàng chia sẻ ý kiến với mọi người (M=3,81), Kỹ năng trình bày các báo cáo chuẩn bị trước nội dung cũng như ý tưởng tức thời một cách mạch lạc, rõ ràng (M=3,79); Tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của lớp học, Hợp tác trong các hoạt động nhóm (M=3,76) và Hiểu rõ và vận dụng được các khái niệm và quy trình về tư duy sáng tạo, tư duy thiết kế để nhận diện và giải quyết các vấn đề liên quan tới cuộc sống, học tập và định hướng nghề

Bảng 7

Đánh giá năng lực sử dụng các kỹ năng quan trọng để thực hiện NCKH của sinh viên chưa học TDSTKN

N=206	Kém	Bình thường	Tốt	Rất tốt	Xuất sắc	Mean (M1)
Hiểu rõ và vận dụng được các khái niệm và quy trình về tư duy sáng tạo, tư duy thiết kế để nhận diện và giải quyết các vấn đề liên quan tới cuộc sống, học tập và định hướng nghề nghiệp trong tương lai	15,02	28,04	36,57	16,17	4,20	2,36

ng nghiệp trong tương lai (M=3.74) cũng là các hoạt động luôn được đánh giá cao trong tất cả mọi lĩnh vực. Ngoài ra, Khả năng làm việc nhóm, phối hợp với các bạn trong nhóm một cách hiệu quả, sẵn sàng chia sẻ khó khăn (M=3,74); Xây dựng được các dự án, kế hoạch hành động để giải quyết các vấn đề xung quanh cuộc sống, học tập (M=3,72); Năng lực giao tiếp, ứng xử phù hợp trong những bối cảnh khác nhau trong cuộc sống (M=3,72); Tôn trọng quan điểm, sự khác biệt trong tư duy (M=3,72); Khả năng xử lý tình huống một cách linh hoạt, sáng tạo (M=3,70); Biết lập kế hoạch, quản lý thời gian và sắp xếp công việc một cách hợp lý, có khả năng tự giám sát và theo đuổi kế hoạch đề ra (M= 3,68) đều là các kỹ năng được SV đánh giá có mối quan hệ chặt chẽ mật thiết, gắn với hoạt động NCKH; nhằm hỗ trợ tối đa việc thực hiện các NCKH một cách thuận lợi.

4.3.1. Đánh giá năng lực sử dụng các kỹ năng quan trọng để thực hiện NCKH của sinh viên chưa học TDSTKN

Năng lực tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách linh hoạt, sáng tạo	8,37	31,56	42,08	14,46	3,53	2,42
Xây dựng được các dự án, kế hoạch hành động để giải quyết các vấn đề xung quanh cuộc sống, học tập	9,08	32,17	37,45	14,90	6,40	2,45
Kỹ năng trình bày các báo cáo chuẩn bị trước nội dung cũng như ý tưởng tức thời một cách mạch lạc, rõ ràng	7,26	35,58	34,64	18,30	4,22	2,45
Khả năng làm việc nhóm, phối hợp với các bạn trong nhóm một cách hiệu quả, sẵn sàng chia sẻ khó khăn	6,45	27,73	38,14	21,35	6,33	2,60
Biết lập kế hoạch, quản lý thời gian và sắp xếp công việc một cách hợp lý, có khả năng tự giám sát và theo đuổi kế hoạch đề ra	7,42	34,25	37,48	16,46	4,39	2,44
Năng lực giao tiếp, ứng xử phù hợp trong những bối cảnh khác nhau trong cuộc sống	4,20	36,31	37,46	18,37	3,66	2,49
Khả năng xử lý tình huống một cách linh hoạt, sáng tạo	7,96	40,88	37,11	12,10	1,95	2,29
Tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của lớp học. Hợp tác trong các hoạt động nhóm	6,45	30,64	35,96	23,18	3,77	2,54
Luôn lắng nghe và thấu hiểu, sẵn sàng chia sẻ ý kiến với mọi người	11,50	31,25	36,79	17,00	3,46	2,39
Tôn trọng quan điểm, sự khác biệt trong tư duy	8,81	28,67	41,63	16,53	4,36	2,47

Từ dữ liệu bảng 7 có thể thấy dù hiểu được tầm quan trọng của các kỹ năng này với hoạt động NCKH nhưng các kỹ năng mềm ấy vẫn đang là những thách thức và trở ngại lớn với SV. Có 34,18% đến 48,84% SV cảm thấy rất kém và kém với kỹ năng này. Trong đó Khả năng xử lý tình huống một cách linh hoạt, sáng tạo được đánh giá là hoạt động khó khăn nhất với $M=2,29$ và gần một nửa SV, lên đến 48,84% cảm thấy kém và rất kém. Tiếp đến là Hiểu rõ và vận dụng được các khái niệm và quy trình về tư duy sáng tạo, tư duy thiết kế để nhận diện và giải quyết các vấn đề liên quan tới cuộc sống, học tập và định hướng nghề nghiệp trong tương lai ($M=2,36$); Luôn lắng nghe và thấu hiểu, sẵn sàng chia sẻ ý kiến với mọi người ($M=2,39$); Năng lực tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách linh hoạt, sáng tạo ($M=2,42$); Biết lập kế hoạch, quản lý thời gian và sắp xếp công

việc một cách hợp lý, có khả năng tự giám sát và theo đuổi kế hoạch đề ra ($M=2,44$). Ngoài ra, SV cũng gặp nhiều khó khăn trong quá trình từ bắt đầu xây dựng kế hoạch đến việc lập dự án và trình bày kết quả như Kỹ năng trình bày các báo cáo chuẩn bị trước nội dung cũng như ý tưởng tức thời một cách mạch lạc, rõ ràng ($M=2,45$) với 42,84% cảm thấy kém và rất kém; Xây dựng được các dự án, kế hoạch hành động để giải quyết các vấn đề xung quanh cuộc sống, học tập ($M=2,45$) với 41,25% kém và rất kém; hay Tôn trọng quan điểm, sự khác biệt trong tư duy cũng không phải là điểm mạnh của SV khi các em thừa nhận gặp không ít khó khăn trong việc này ($M=2,47$). Bên cạnh đó, 40,51% sinh cảm thấy kém và rất kém với Năng lực giao tiếp, ứng xử phù hợp trong những bối cảnh khác nhau trong cuộc sống ($M=2,49$); Tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của

lớp học, Hợp tác trong các hoạt động nhóm (M=2,54) và Khả năng làm việc nhóm, phối hợp với các bạn trong nhóm một cách hiệu quả, sẵn sàng chia sẻ khó khăn (M=2,60) đều được SV thừa nhận là những kỹ năng các em đang cảm thấy không tự tin.

Như vậy có thể nói, bên cạnh các yếu tố khó khăn đến từ phía khách quan như cơ sở vật chất chưa đầy đủ, yếu tố giảng viên hướng dẫn NCKH thiếu thốn, các hình thức tổ chức hoạt động hỗ trợ NCKH còn chưa hiệu quả v.v... thì những lý do trên cũng ảnh hưởng một phần lớn đến việc tiến hành thực

Bảng 8

Đánh giá năng lực sử dụng các kỹ năng quan trọng để thực hiện NCKH của sinh viên đã học TDSTKN

N=113	Kém	Bình thường	Tốt	Rất tốt	Xuất sắc	Mean (M2)
Hiểu rõ và vận dụng được các khái niệm và quy trình về tư duy sáng tạo, tư duy thiết kế để nhận diện và giải quyết các vấn đề liên quan tới cuộc sống, học tập và định hướng nghề nghiệp trong tương lai	1,77	16,81	46,90	22,12	12,39	3,27
Năng lực tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách linh hoạt, sáng tạo	0,00	29,20	34,51	23,01	13,27	3,20
Xây dựng được các dự án, kế hoạch hành động để giải quyết các vấn đề xung quanh cuộc sống, học tập	0,00	29,20	37,17	20,35	13,27	3,18
Kỹ năng trình bày các báo cáo chuẩn bị trước nội dung cũng như ý tưởng tức thời một cách mạch lạc, rõ ràng	0,00	18,58	36,28	33,63	11,50	3,38
Khả năng làm việc nhóm, phối hợp với các bạn trong nhóm một cách hiệu quả, sẵn sàng chia sẻ khó khăn	1,77	7,96	43,36	25,66	21,24	3,57
Biết lập kế hoạch, quản lý thời gian và sắp xếp công việc một cách hợp lý, có khả năng tự giám sát và theo đuổi kế hoạch đề ra	1,77	23,01	31,86	29,20	14,16	3,31
Năng lực giao tiếp, ứng xử phù hợp trong những bối cảnh khác nhau trong cuộc sống	0,00	31,86	30,09	25,66	12,39	3,19
Khả năng xử lý tình huống một cách linh hoạt, sáng tạo	1,77	7,96	36,28	29,20	24,78	3,67
Tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của lớp học. Hợp tác trong các hoạt động nhóm	0,00	10,62	31,86	27,43	30,09	3,77

hiện NCKH của SV Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN.

Cũng những câu hỏi đó trên đối tượng SV đã hoàn thành xong khóa học TDSTKN, chúng tôi đã thu được một kết quả khả quan.

Sau khi học xong khóa TDSTKN, SV tự nhận thấy năng lực xử lý các vấn đề của mình có nhiều sự khác biệt.

4.3.2 Đánh giá năng lực sử dụng các kỹ năng quan trọng để thực hiện NCKH của sinh viên đã học TDSTKN

Luôn lắng nghe và thấu hiểu, sẵn sàng chia sẻ ý kiến với mọi người	0,00	4,42	31,86	30,09	33,63	3,93
Tôn trọng quan điểm, sự khác biệt trong tư duy	0,00	7,96	36,28	27,43	28,32	3,76

Qua dữ liệu Bảng 8, sau khóa học TDSTKN, tất cả các kỹ năng liên quan và hỗ trợ việc NCKH đều được cải thiện và thuận lợi hơn với SV. Nếu M1 của khảo sát trên đối tượng SV chưa tham gia khóa học TDSTKN dao động từ 2,29 đến 2,60 và 34,18% đến 48,84% cảm thấy kém đến rất kém thì khảo sát trên đối tượng SV đã tham gia khóa học TDSTKN, mức độ cải thiện đã tăng lên đáng kể: 81,42% - 92,04% cảm thấy tốt, rất tốt đến xuất sắc với các kỹ năng hỗ trợ hoạt động nghiên cứu đó; M2 dao động từ 3,187 đến 3,93 – đây được xem là một kết quả khả quan thể hiện tính hiệu quả của khóa học với hoạt động NCKH của SV.

Trong đó đặc biệt nổi bật với hoạt động Luôn lắng nghe và thấu hiểu, sẵn sàng chia sẻ ý kiến với mọi người. Đây được xem là một trong những kỹ năng khó khăn lớn nhất của SV khi làm NCKH với 42,75% cảm thấy kém và rất kém, (M1=2,39). Tuy nhiên sau khóa học TDSTKN, kỹ năng này không còn là thách thức với SV; với 81,42% SV đánh giá cảm thấy tốt, rất tốt và xuất sắc (M2=3,93).

Tiếp theo phải kể đến hoạt động Tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của lớp học, hợp tác trong các hoạt động nhóm. Nếu trước khóa học TDSTKN 37,09% SV cảm thấy kém và rất kém với kỹ năng này (M1=2,54) thì sau khóa học, con số đó đã giảm xuống còn 10,62% và 95,58% SV cảm thấy tốt, rất tốt và xuất sắc với kỹ năng này (M2=3,77).

Đánh giá về Kỹ năng Tôn trọng quan điểm, sự khác biệt trong tư duy cũng tăng từ M1=2,47 lên M2=3,76 với 89,38% cảm thấy từ tốt đến xuất sắc thay vì 37,48% trước khóa học cảm thấy kém đến rất kém. Tương tự với hoạt động Tôn trọng quan điểm, sự khác biệt trong tư duy thì sau khóa học 89,38% SV

cảm thấy tốt, rất tốt và xuất sắc; M1=2,47 tăng lên M2=3,76;

Nếu như với SV chưa học chưa học môn TDSTKN thì có đến 48% cảm thấy kém và rất kém với kỹ năng Khả năng xử lý tình huống một cách linh hoạt, sáng tạo (M1=2,29); trong khi đó, 92,04% SV được học môn này thấy tốt đến xuất sắc (M2=3,67). Tương tự với Khả năng làm việc nhóm, phối hợp với các bạn trong nhóm một cách hiệu quả, sẵn sàng chia sẻ khó khăn. Với SV không học TDSTKN, có 34,18% cảm thấy kém và rất kém với hoạt động này (M1=2,60). Tuy nhiên với đối tượng SV đã được học TDSTKN, con số đó đã giảm xuống còn 9,73% và có 90,27% SV cảm thấy tốt, rất tốt và xuất sắc với kỹ năng này (M2=3,57).

Ngoài ra, nhiều kỹ năng cũng được SV đánh giá là có cải thiện rõ rệt như Hiểu rõ và vận dụng được các khái niệm và quy trình về tư duy sáng tạo, tư duy thiết kế để nhận diện và giải quyết các vấn đề liên quan tới cuộc sống, học tập và định hướng nghề nghiệp trong tương lai (M1=2,36; M2=3,27); Biết lập kế hoạch, quản lý thời gian và sắp xếp công việc một cách hợp lý, có khả năng tự giám sát và theo đuổi kế hoạch đề ra (M1=2,44; M2=3,31); Kỹ năng trình bày các báo cáo chuẩn bị trước nội dung cũng như ý tưởng tức thời một cách mạch lạc, rõ ràng (M1=2,45; M2=3,38); Năng lực tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách linh hoạt, sáng tạo (M1=2,42; M2=3,20); Năng lực giao tiếp, ứng xử phù hợp trong những bối cảnh khác nhau trong cuộc sống (M1=2,49; M2=3,19) và kỹ năng Xây dựng được các dự án, kế hoạch hành động để giải quyết các vấn đề xung quanh cuộc sống, học tập (M1=2,42; M2=3,18).

Như vậy qua 2 bảng khảo sát 7 và 8 Đánh giá năng lực sử dụng các kỹ năng quan

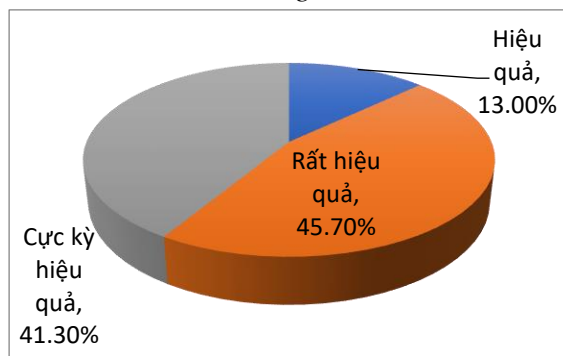
trọng để thực hiện NCKH trên đối tượng SV chưa học khóa TDSTKN và với nhóm SV đã học khóa TDSTKN, có thể thấy được sự tiến bộ trong tư duy và kỹ năng của các em khi làm NCKH. Sau học phần TDSTKN, SV thể hiện sự tự tin, làm chủ với các hoạt động và các kỹ năng để tiến hành hoạt động NCKH.

4.4. Đánh giá mức độ hiệu quả của môn TDSTKN với hoạt động NCKH

Trên tổng số 113 SV đã học TDSTKN tham gia nghiên cứu, có 34 em đã tiến hành NCKH (chiếm 30,8%).

Bảng 9

Đánh giá mức độ hiệu quả của môn TDSTKN với hoạt động NCKH



Kết quả khảo sát Bảng 9 về mức độ hiệu quả của môn TDSTKN với hoạt động NCKH cho thấy, 100% SV đã học môn học TDSTKN đều đánh giá nội dung môn học này có tính ứng dụng cao và rất hiệu quả trong việc hỗ trợ các em khi làm NCKH với 87.01% đánh giá là rất hiệu quả và cực kỳ hiệu quả.

5. Thảo luận

Dữ liệu từ Bảng khảo sát ý kiến SV về hoạt động NCKH và Bảng khảo sát đánh giá mối quan hệ của học phần TDSTKN và hoạt động NCKH cho thấy được mức độ khó khăn/ thuận lợi của SV khi thực hiện NCKH cũng như tính hiệu quả của môn học TDSTKN mang lại nhằm giải quyết các khó khăn trong quá trình thực hiện NCKH của SV. Do đó, phần này sẽ tập trung thảo luận hai điểm chính trên.

Những khó khăn khi thực hiện NCKH của SV

Theo kết quả khảo sát, mặc dù có đến 83.20% SV bày tỏ nguyện vọng thực hiện NCKH thể hiện sự quan tâm, hứng thú cũng như hiểu được tầm quan trọng của hoạt động NCKH với sự phát triển chuyên môn nhưng số lượng SV cảm thấy khó khăn và bỡ ngỡ với các nội dung trong hoạt động NCKH vẫn còn cao.

Bên cạnh các yếu tố khó khăn đến từ phía khách quan như cơ sở vật chất chưa đầy đủ, yếu tố thiếu giảng viên hướng dẫn NCKH, các hình thức tổ chức hoạt động tại trường đại học chưa hiệu quả v.v... còn có những khó khăn xuất phát từ yếu tố chủ quan. Cụ thể là một số SV đã cho rằng việc giảng dạy môn NCKH trong nhà trường còn mang nặng tính lý thuyết, trừu tượng, SV chưa có nhiều cơ hội thực hành.

Ngoài ra, kết quả khảo sát đã cho thấy, dù một số lượng lớn SV tham gia khảo sát thể hiện sự quan tâm đến hoạt động NCKH nhưng số lượng đề tài nghiên cứu đến thời điểm này vẫn còn hạn chế. Điều này có thể lý giải do NCKH là một hoạt động đòi hỏi chiều sâu tư duy, sự tổng hợp kiến thức, khoa học bậc cao. SV cần được rèn luyện và tạo điều kiện, môi trường rèn luyện về tư duy và các kỹ năng mềm bổ trợ hơn. Có đến 93.70% SV cảm thấy hoạt động NCKH này cần thiết, rất cần thiết và cực kỳ cần thiết, đồng thời mong muốn nhận được hỗ trợ trong quá trình thực hiện NCKH. Điều này thể hiện nhu cầu nhận được hỗ trợ của SV với những khó khăn khi tiến hành thực hiện các hoạt động NCKH.

Mối quan hệ của nội dung học phần TDSTKN với hoạt động NCKH của SV

Trong câu hỏi mở khi được khảo sát về giải pháp nhằm hỗ trợ SV khi thực hiện, bên cạnh 84.8% ý kiến nhất trí cao về việc tham vấn ý kiến giáo viên hướng dẫn khi thực hiện NCKH; 69.6% ủng hộ việc học môn Phương pháp NCKH. Đặc biệt có 60.9% SV cảm thấy việc tham gia học phần

TDSTKN rất quan trọng trong việc hỗ trợ SV thực hiện NCKH. Theo các em, việc học môn TDSTKN sẽ giúp các em được tham gia các hoạt động trải nghiệm, được hướng dẫn từng bước để tập làm các dự án, qua đó giúp hiểu sâu hơn về tư duy chính mình cũng như giúp phát triển tư duy theo hướng tích cực, sáng tạo. Điều này sẽ góp phần tích cực hỗ trợ cho việc phát hiện và triển khai ý tưởng cho NCKH. Đồng thời thông qua các hoạt động trong nội dung chương trình học, SV cũng dần được tiếp cận và định hướng về các bước triển khai, xây dựng một đề tài nghiên cứu khoa học theo hướng cách gần gũi và trực quan.

Đây là một tín hiệu phản hồi rất tích cực từ phía người học sau khi tham gia khóa học. Chính vì thế kết quả nghiên cứu này ủng hộ cho đề xuất môn học Tư duy sáng tạo và khởi nghiệp được tiếp tục xây dựng và phát triển tiến tới được phổ biến rộng rãi tới SV toàn trường nhằm mục đích tích hợp những kỹ năng mềm cần thiết để hỗ trợ các bạn SV về tư duy đổi mới, sáng tạo cũng như khả năng thích nghi với mọi điều kiện, yêu cầu khắt khe của xã hội công nghệ 4.0 hiện đại ngày nay như xử lý thông tin, giao tiếp hiệu quả, sáng tạo, linh hoạt và thích ứng, hợp tác, tư duy đa chiều và giải quyết vấn đề.

Ngoài ra, SV cũng đề xuất được hỗ trợ kinh phí thực hiện NCKH; được tham gia vào Câu lạc bộ Nghiên cứu khoa học; được giới thiệu và tiếp cận với các NCKH chất lượng; được tham gia những buổi seminar về các bước tiến hành NCKH một cách gần gũi và cụ thể để hiểu rõ hơn cũng như được tư vấn kỹ hơn trong quá trình tiến hành NCKH.

6. Kết luận

Hiện nay, hoạt động NCKH đang ngày càng thu hút được nhiều sự quan tâm của SV trong Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN nhờ những lợi ích vượt trội mà hoạt động này mang lại cho người học. Tuy nhiên trong quá trình thực hiện nghiên cứu người học còn gặp nhiều trở ngại và khó

khăn. Có những khó khăn đến từ phía khách quan như chương trình đào tạo đang mới chú trọng việc cung cấp kiến thức cho SV mà chưa mang đến cho người học cơ hội trải nghiệm, thực hành và hướng đến các hoạt động sáng tạo, khởi nghiệp; hay đến từ phía chủ quan người học như thiếu định hướng, thiếu kỹ năng...

Sau quá trình tiến hành nghiên cứu, thực nghiệm giảng dạy và thu thập ý kiến, chúng tôi nhận thấy phương pháp *Tư duy thiết kế* là một phương pháp có tính ứng dụng thực tiễn cao, phù hợp với nội dung giảng dạy môn Phương pháp NCKH để mang lại những hiệu quả và hứng thú cho SV. 5 bước của tư duy thiết kế gồm *thấu cảm, xác định vấn đề, lên ý tưởng, xây dựng mẫu và thử nghiệm* – dẫn dắt tư duy đi từ cấp độ thấp đến cao, từ nông đến sâu; có tính định hướng và công nã, giúp con người hiểu rõ và sâu hơn quá trình tư duy và phát triển tư duy để từ đó tìm ra các hướng giải quyết một cách mới mẻ, hiệu quả và đầy sáng tạo cho các vấn đề khó khăn con người gặp phải. Chính vì thế, phương pháp này đặc biệt phù hợp cho hoạt động hỗ trợ tiến hành NCKH trong SV.

Thông qua việc khai thác tính hiệu quả các ứng dụng của phương pháp Tư duy thiết kế này, chúng tôi đề xuất nghiên cứu thêm về việc lồng ghép một số hoạt động trong môn học TDSTKN vào nội dung chương trình môn học Phương pháp nghiên cứu khoa học ở bậc đại học để nâng cao tính hiệu quả của môn học; đồng thời nhằm phát triển môn học vốn nặng về lý thuyết và kiến thức học thuật này theo hướng trải nghiệm thực tế và sinh động hơn. Theo đó, người học có cơ hội được tham gia các hoạt động trải nghiệm được tổ chức chặt chẽ theo phương pháp tư duy thiết kế nhằm hiểu sâu hơn về tư duy chính mình cũng như phát triển tư duy theo hướng tích cực, sáng tạo và khởi nghiệp qua đó hỗ trợ tích cực cho việc phát hiện và triển khai ý tưởng cho môn học. Từ đó, SV có cơ hội được tiếp cận và định hướng về các bước triển khai, xây dựng một đề tài nghiên cứu khoa học theo hướng gần gũi và trực quan.

Đề xuất này hy vọng sẽ góp phần tăng hứng thú cho người học nhằm giúp cho hoạt động dạy học trở nên chủ động, tích cực và hiệu quả hơn, đồng thời lan tỏa và thu hút sự hứng thú của SV với hoạt động NCKH trong nhà trường.

Ngoài ra, chúng tôi cũng xin mạnh dạn đề xuất việc lồng ghép các nội dung của phương pháp Tư duy thiết kế vào nội dung sinh hoạt của Câu lạc bộ SV nghiên cứu khoa học trong Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN. Việc sinh hoạt của câu lạc bộ này cũng được mong muốn sẽ được tổ chức định kỳ và thường xuyên hơn để lan tỏa sự quan tâm, hứng thú với hoạt động NCKH đến các em SV. Hy vọng các buổi sinh hoạt theo hướng trải nghiệm sáng tạo này sẽ là địa chỉ thu hút được sự quan tâm, hỗ trợ của các chuyên gia, các thầy cô và các SV có kinh nghiệm đi trước đến chia sẻ, trao đổi và bồi dưỡng cho các thế hệ SV khóa sau.

Với những kết quả của bước đầu nghiên cứu, chúng tôi mong muốn góp thêm một cái nhìn về mối quan hệ và tính hiệu quả của nội dung phương pháp Tư duy thiết kế và học phần Tư duy sáng tạo và Khởi nghiệp với hoạt động NCKH của SV; từ đó mong muốn đưa môn học đến gần hơn với SV nhằm giúp trang bị cho người học các kỹ năng cần thiết và truyền tải thông điệp về những giá trị cốt lõi của tinh thần khởi nghiệp: Đổi mới, Sáng tạo, Khả năng thích ứng hoàn cảnh, Sự bền bỉ và khả năng phục hồi trong cuộc sống; qua đó giúp người học khơi dậy năng lực hành động và tinh thần sáng tạo, khởi nghiệp, nhằm đáp ứng được nhu cầu bức thiết của những thay đổi trong cuộc sống hiện tại và tương lai.

Về mặt hạn chế, nghiên cứu này mới dừng ở một nghiên cứu khảo sát, do đó gợi mở ra các đường hướng nghiên cứu trong tương lai như dùng công cụ quan sát dự giờ, phỏng vấn sâu. Công cụ này sẽ giúp cung cấp dữ liệu đa chiều về những đánh giá và hiểu rõ hơn nhu cầu của người học; không chỉ từ những báo cáo từ các đối tượng tham gia mà

cả từ những bằng chứng có thể quan sát thấy được. Hi vọng trong tương lai, các nghiên cứu nối tiếp sẽ được thực hiện để thấu cảm sâu hơn các vấn đề đặt ra trong nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- Babbie, E. R. (2011). *The basics of social research* (5th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Boyer Commission. (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. State University of New York.
- Dam, R. F., & Siang, T. Y. (2018). What is design thinking and why is it so popular? *Interaction Design Foundation*. <https://www.interaction-design.org/literature/article/what-is-design-thinking-and-why-is-it-so-popular>
- DeBurman, S. K. (2002). Learning how scientists work: Experimental research projects to promote cell biology learning and scientific process skills. *Cell Biology Education*, 1(4), 154-172.
- DiCarlo, S. E. (2006). Cell biology should be taught as science is practiced. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 7, 290-296. <https://doi.org/10.1038/nrm1856>
- Durning, B., & Jenkins, A. (2005). Teaching/research relations in departments: The perspectives of built environment academics. *Studies in Higher Education*, 30(4), 407-426. <https://doi.org/10.1080/03075070500160046>
- Gilardi, S., & Lozza, E. (2009). Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: Assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education*, 34, 245-256.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2008). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approach and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381-400.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in*

- Education and Teaching Internationals*, 47(2), 235-246.
- Hu, S., Scheuch, K., Schwartz, R., Gayles, J., & Li, S. (2008). *Reinventing undergraduate education: Engaging college students in research and creative activities*. ASHE Higher Education Report (Vol. 33, Issue 4). Jossey Bass Publishers.
- Jarman, R., & McClune, B. (2002). A survey of the use of newspapers in science instruction by secondary teachers in Northern Ireland. *International Journal of Science Education*, 24(10), 997-1020.
- Jenkins, A., & Healey, M. (2007). *Institutional strategies to link teaching and research*. The Higher Education Academy.
- Jenkins, A., Healey, M., & Zetter, R. (2007). *Linking research and teaching in disciplines and departments*. Higher Education Academy.
- Kernbach, S., & Nabergoj, A. S. (2018). Visual design thinking: Understanding the role of knowledge visualization in the design thinking process. In E. Banissi, R. Francese, M. W. M. Bannatyne, T. g. Wyeld, M. Sarfraz, J. M. Pires, A. Ursyn, F. Bouali, N. Datia, G. Venturini, G. Polese, V. Deufemia, T. D. Mascio, M. Temperini, F. Sciarrone, D. Malandrino, R. Zaccagnino, P. Díaz, F. Papadopoulo,... V. Rossano (Eds.), *2018 22nd International Conference Information Visualisation (IV)* (pp. 362-367). IEEE.
- MacFarlane, G. R., Markwell, K. W., & Date-Huxtable E. M. (2006). Modelling the research process as a deep learning strategy. *Journal of Biological Education*, 41(1), 13-20.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). *Knowledge building*. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1370-1373). MacMillan Reference.
- Simons, M. (2006). 'Education through research' at European universities: Notes on the orientation of academic research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(1), 31-50.

AN ANALYSIS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COURSE *INNOVATIVE & ENTREPRENEURIAL MINDSET* AND STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES

Nguyen Thi Huyen Trang

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

Abstract: Recently, scientific research has attracted a lot of attention from university students. However, they still have a lot of difficulties in conducting research projects. In the present study, two sets of survey questionnaire were conducted online with 206 students who have not yet participated in the *Innovative and Entrepreneurial Mindset* course in Faculty of English language teacher education and with 113 language students who have completed the *Innovative and Entrepreneurial Mindset* course with the purpose of comparing and contrasting the level of difficulty the two target groups of student encountered when conducting research. Besides, the study aims at clarifying the effectiveness of the *Innovative and Entrepreneurial Mindset* course on the research activity to students. The results show that the *Innovative and Entrepreneurial Mindset* course with Design Thinking method has significantly contributed to solving the difficulties students meet when doing scientific research.

Keywords: scientific research, students, Design thinking, Innovative and Entrepreneurial Mindset, learning by doing

NHU CẦU TRONG HỌC TẬP NGOẠI NGỮ THỨ HAI – TIẾNG TRUNG QUỐC CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM: TRƯỜNG HỢP SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ ANH, TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGÂN HÀNG TP. HỒ CHÍ MINH

Lưu Hón Vũ*

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

Nhận ngày 3 tháng 8 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 16 tháng 9 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 1 tháng 10 năm 2021

Tóm tắt: Nhu cầu trong học tập là những yêu cầu, mong muốn mang tính chủ quan của sinh viên trong quá trình học tập. Nghiên cứu này khảo sát nhu cầu trong học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc của 238 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh. Kết quả cho thấy: (1) về nội dung học tập, sinh viên có nhu cầu học thêm các nội dung có liên quan ngoài giáo trình, được mở rộng vốn từ vựng và rèn luyện kỹ năng nghe – nói; (2) về hoạt động giảng dạy, sinh viên có nhu cầu nghe giảng bằng cả tiếng Trung Quốc lẫn tiếng Việt, mong muốn được luyện tập thông qua trò chơi, được gọi ngẫu nhiên trả lời câu hỏi mang tính mở, được sửa lỗi sau khi phát biểu xong; (3) về giáo trình, sinh viên mong muốn được học các chủ đề về cuộc sống hàng ngày, văn hoá, phong tục, tập quán của Trung Quốc; (4) về giảng viên, sinh viên mong muốn giảng viên vừa là người truyền thụ kiến thức vừa là người truyền cảm hứng học tập, giảng viên không chỉ giỏi về chuyên môn mà còn thân thiện, không quá nghiêm khắc với sinh viên. Nghiên cứu còn cho thấy, sinh viên thuộc các nền văn hoá khác nhau, học tập trong những môi trường ngôn ngữ khác nhau, sẽ có nhu cầu trong học tập tiếng Trung Quốc khác nhau.

Từ khoá: nhu cầu trong học tập, ngoại ngữ thứ hai, tiếng Trung Quốc, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh

1. Mở đầu

Nhu cầu (needs) là một khái niệm có nội hàm tương đối rộng, bao gồm những yêu cầu, kì vọng, động cơ, mong muốn của người học (Brindley, 1989). Phân tích nhu cầu (needs analysis) là quá trình xác định nhu cầu ngôn ngữ của người học và sắp xếp các nhu cầu này theo mức độ ưu tiên (Richards và cộng sự, 2002). Phân tích nhu cầu được ví như việc chẩn đoán của bác sĩ trước khi kê đơn thuốc cho bệnh nhân (Long, 2005). Kết quả có được từ việc phân tích nhu cầu của

người học sẽ là cơ sở để nhà trường và giảng viên thiết kế chương trình đào tạo, tổ chức các hoạt động giảng dạy, lựa chọn giáo trình, phương pháp giảng dạy và phương pháp đánh giá (Li, 2017).

Trong lĩnh vực giáo dục tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ hoặc ngôn ngữ thứ hai, nghiên cứu về nhu cầu trong học tập của người học mãi đến những năm đầu thế kỉ XXI mới thật sự được quan tâm, chú ý. Ni (2007) đã sử dụng phiếu điều tra khảo sát nhu cầu trong học tập của lưu học sinh nước

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: luuhonvu@gmail.com

ngoài tại Trung Quốc trên ba phương diện: nhập học, học tập trên lớp và kiểm tra đánh giá. Sau công trình nghiên cứu của Ni (2007), hàng năm đều có các công trình nghiên cứu về vấn đề này như các nghiên cứu của Wu và Liu (2009), Liang (2010), Zhang (2014), Zhao (2016)...

Hiện nay, nghiên cứu về nhu cầu trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam vẫn còn rất hạn chế. Chúng tôi chỉ tìm thấy luận văn thạc sĩ của Nguyễn (2018), phân tích hiện trạng nhu cầu học tập tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ thứ hai (NN2TQ) của sinh viên Trường Đại học Trà Vinh (TVU) trên ba phương diện: nhận thức, nhu cầu mục tiêu và nhu cầu trong học tập. Có thể thấy rằng, luận văn của Nguyễn (2018) đã đề cập khá nhiều nội dung về nhu cầu NN2TQ nói chung của sinh viên TVU. Song, cũng chính vì thế mà khảo sát của Nguyễn (2018) chưa chú trọng lắm đến nhu cầu trong học tập của sinh viên, có rất nhiều nội dung ở phương diện này chưa được Nguyễn (2018) đề cập đến (như phạm vi nội dung học tập, ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy...) hoặc chưa được cụ thể hoá (như cách thức sửa lỗi, cách thức sửa bài tập về nhà...). Chính vì vậy, trong khuôn khổ bài nghiên cứu này, chúng tôi muốn tập trung phân tích rõ hơn nhu cầu trong học tập NN2TQ của sinh viên Việt Nam, cụ thể là trường hợp sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh của Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh (HUB).

2. Cơ sở lý luận

Các nhà nghiên cứu khác nhau có những quan điểm và cách phân loại khác nhau về nhu cầu của người học ngoại ngữ. Hutchinson và Waters (1987) cho rằng, nhu cầu gồm hai loại là nhu cầu mục tiêu (target needs) và nhu cầu trong học tập (learning needs), trong đó nhu cầu mục tiêu là những kiến thức mà người học cần có được để sử dụng trong môi trường mục tiêu tương lai, còn nhu cầu trong học tập là những mong

muốn, kì vọng của người học trong quá trình học tập. Theo Brindley (1989), nhu cầu có thể được chia làm hai loại là nhu cầu khách quan (objective needs) và nhu cầu chủ quan (subjective needs), trong đó nhu cầu khách quan là tình hình khách quan (như trình độ ngoại ngữ, khó khăn trong học tập...) của người học, còn nhu cầu chủ quan là nhận thức và cảm xúc của người học. Waters và Vilches (2001) cho rằng, nhu cầu có thể được chia làm hai giai đoạn là giai đoạn xây dựng nền móng (foundation-building) và giai đoạn nhận thức tiềm năng (potential-realizing), trong đó giai đoạn xây dựng nền móng bao gồm các nhu cầu về tiếp nhận (familiarization) và xã hội hoá (socialization), còn giai đoạn nhận thức tiềm năng bao gồm các nhu cầu về ứng dụng (application) và hội nhập (integration).

Chúng tôi thực hiện nghiên cứu này trên cơ sở quan điểm về nhu cầu trong học tập của Hutchinson và Waters (1987) và Brindley (1989). Theo đó, nhu cầu trong học tập của người học được định nghĩa là những yêu cầu, mong muốn, kì vọng mang tính chủ quan của người học trong quá trình học tập. Nhu cầu trong học tập đề cập đến rất nhiều phương diện, song trong nghiên cứu này chúng tôi chủ yếu tập trung ở bốn phương diện sau: (1) nội dung học tập, (2) hoạt động giảng dạy, (3) giáo trình và (4) giảng viên.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Tham gia khảo sát là 238 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh của HUB, đang chọn học NN2TQ. Trong đó, có 43 sinh viên nam (18.1%) và 195 sinh viên nữ (81.9%), có 225 sinh viên dân tộc Kinh (94.5%) và 13 sinh viên các dân tộc khác (5.5%), có 100 sinh viên năm thứ hai (42.0%) và 138 sinh viên năm thứ ba (58.0%). Các sinh viên này đều đến từ các tỉnh, thành khu vực phía nam, có độ tuổi trung bình là 19.34 tuổi.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi chỉ đề cập đến sinh viên năm thứ hai và năm thứ ba vì trong chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Anh của HUB các học phần NN2TQ chỉ được phân bổ vào hai cấp lớp này. Tỷ lệ sinh viên nam và sinh viên nữ không đồng đều là do đặc điểm tình hình chung tại Việt Nam, tương đối ít sinh viên nam theo học các ngành ngoại ngữ nói chung, ngành Ngôn ngữ Anh nói riêng.

Bảng 1

Kết cấu bảng khảo sát về Nhu cầu trong học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc

Phần	Mã nhóm câu hỏi	Nội dung khảo sát
Nội dung học tập	Q1	Phạm vi nội dung học tập
	Q2	Các hoạt động hỗ trợ trên lớp
	Q3	Kiến thức ngôn ngữ - văn hoá
	Q4	Kĩ năng ngôn ngữ
Hoạt động giảng dạy	Q5	Ngôn ngữ sử dụng để giảng dạy
	Q6	Phương thức trình bày bài giảng
	Q7	Công cụ hỗ trợ giảng dạy
	Q8	Phương thức luyện tập tại lớp
	Q9	Cách thức chia nhóm
	Q10	Cách thức đặt câu hỏi
	Q11	Cách thức sửa lỗi
	Q12	Hình thức kiểm tra bài cũ
Giáo trình	Q13	Hình thức bài tập về nhà
	Q14	Cách thức sửa bài tập về nhà
Giảng viên	Q15	Đặc điểm của giáo trình
	Q16	Chủ đề bài khoá trong giáo trình
Giảng viên	Q17	Vai trò của giảng viên
	Q18	Tổ chất của giảng viên

3.3. Quá trình thu thập dữ liệu

Chúng tôi tiến hành thu thập dữ liệu bằng hình thức khảo sát trực tuyến trên nền tảng Google Forms, kết quả thu được 238 phiếu hợp lệ. Chúng tôi sử dụng phần mềm SPSS (phiên bản 25.0) để thống kê và xử lý tất cả dữ liệu thu thập được.

3.2. Công cụ thu thập dữ liệu

Chúng tôi sử dụng bảng khảo sát làm công cụ thu thập dữ liệu. Bảng khảo sát được kế thừa và thiết kế trên cơ sở các bảng khảo sát của Wu và Liu (2009), Ni (2007) và Zhang (2014). Bảng khảo sát có kết cấu bốn phần, với 18 nhóm câu hỏi (xem bảng 1), sử dụng thang đo 5 bậc của Likert từ “1 - rất không mong muốn” đến “5 - rất mong muốn”.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Nội dung học tập

Nhu cầu về nội dung học tập đề cập đến bốn phương diện: (1) phạm vi nội dung học tập, (2) các hoạt động hỗ trợ trên lớp,

(3) kiến thức ngôn ngữ – văn hoá và (4) kỹ năng ngôn ngữ.

4.1.1. Phạm vi nội dung học tập

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn nhất là học “nội dung trong giáo trình và các tài liệu khác có liên quan” (Mean = 4.16), kế đến là chỉ học “nội dung trong giáo trình” (Mean=3.92), không mong muốn nhất là học “nội dung không liên quan đến giáo trình, do giảng viên tự chọn” (Mean = 3.55). Thứ tự này hoàn toàn giống với kết quả nghiên cứu của Zhang (2014) về trường hợp lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc.

Có thể thấy rằng, “nội dung trong giáo trình” không thể thoả mãn hết nhu cầu học tiếng Trung Quốc của sinh viên, cho dù đây chỉ là ngoại ngữ thứ hai. Sinh viên mong muốn được tiếp nhận thêm kiến thức từ những tài liệu khác có liên quan đến bài học. Vì vậy, trên cơ sở nội dung giáo trình, giảng viên cần phong phú thêm bài giảng bằng các tài liệu có liên quan khác, bổ sung thêm các bài tập thực hành, qua đó nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc của sinh viên. Điều này không chỉ hữu ích cho việc thực hiện mục tiêu giảng dạy, mà còn khơi gợi niềm đam mê học tập của sinh viên.

4.1.2. Các hoạt động hỗ trợ trên lớp

Việc tổ chức các hoạt động hỗ trợ trên lớp sẽ có tác dụng nhất định trong việc nâng cao hiệu quả giảng dạy. Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB thích nhất là “xem video clip tiếng Trung Quốc” (Mean = 4.11), kế đến là “nghe nhạc tiếng Trung Quốc” (Mean = 3.85), “đọc truyện tiếng Trung Quốc” (Mean = 3.65), không thích nhất là “thủ công truyền thống Trung Quốc” (Mean = 3.25). Kết quả này có phần giống với kết quả nghiên cứu của Zhang (2014) về trường hợp lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc. Qua đó cho thấy, sinh viên khá yêu thích các hoạt động hỗ trợ mang tính giải trí cao (xem video clip, nghe nhạc), không mong muốn tham gia các hoạt

động hỗ trợ đòi hỏi về khả năng nhận biết chữ Hán (đọc truyện) hoặc đòi hỏi phải có sự khéo léo của đôi tay (thủ công).

4.1.3. Kiến thức ngôn ngữ – văn hoá

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn được cung cấp toàn diện các kiến thức về ngôn ngữ – văn hoá Trung Quốc. Trong đó, kiến thức về từ vựng là nội dung sinh viên mong muốn được học nhiều nhất (Mean = 4.34), kế đến là kiến thức về ngữ âm (Mean = 4.07) và ngữ pháp (Mean = 4.07), sau cùng là kiến thức về chữ Hán (Mean = 4.03) và văn hoá (Mean=4.03). Điều này cũng không khó hiểu, vì từ vựng là vật liệu xây dựng của ngôn ngữ, không có từ vựng người với người không thể giao tiếp được với nhau.

4.1.4. Kỹ năng ngôn ngữ

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn được nâng cao tất cả các kỹ năng nghe – nói – đọc – viết – dịch. Thứ tự mức độ mong muốn từ cao xuống thấp lần lượt là: nói (Mean = 4.44) > nghe (Mean = 4.34) > đọc (Mean = 4.25) > dịch (Mean = 4.24) > viết (Mean = 4.10).

Kết quả này tương tự với kết quả khảo sát của Nguyễn (2018) về trường hợp sinh viên học NN2TQ tại TVU. Kết quả này cũng giống với kết quả điều tra của Jiang (2019) về trường hợp sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Peru. Qua đó cho thấy, sinh viên học tiếng Trung Quốc trong môi trường phi ngôn ngữ đích nói chung, sinh viên NN2TQ tại HUB nói riêng, chú trọng kỹ năng nói và kỹ năng nghe hơn các kỹ năng còn lại. Điều này cũng dễ hiểu, vì tiếng Trung Quốc chỉ là ngoại ngữ thứ hai của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, công việc tương lai của sinh viên sử dụng tiếng Anh là chính, còn tiếng Trung Quốc chỉ là ngôn ngữ phụ trợ trong các hoạt động giao tiếp với đối tác, khách hàng.

Kết quả này không giống với kết quả nghiên cứu của Meng (2018). Lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc mong muốn

được nâng cao kỹ năng đọc và kỹ năng viết hơn kỹ năng nghe và kỹ năng nói. Đây có thể là vì lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc có cơ hội giao tiếp thường xuyên với người bản ngữ Trung Quốc, qua đó giúp họ rèn luyện và nâng cao kỹ năng nghe, kỹ năng nói của bản thân. Chính vì vậy, họ mong muốn được nâng cao kỹ năng đọc và kỹ năng viết trong học tập tiếng Trung Quốc tại trường.

4.2. Hoạt động giảng dạy

Nhu cầu về hoạt động giảng dạy đề cập đến mười phương diện: (1) ngôn ngữ sử dụng để giảng dạy, (2) phương thức trình bày bài giảng, (3) công cụ hỗ trợ giảng dạy, (4) phương thức luyện tập tại lớp, (5) cách thức chia nhóm, (6) cách thức đặt câu hỏi, (7) cách thức sửa lỗi, (8) hình thức kiểm tra bài cũ, (9) hình thức bài tập về nhà và (10) cách thức sửa bài tập về nhà.

4.2.1. Ngôn ngữ sử dụng để giảng dạy

Trong giảng dạy ngoại ngữ nói chung, giảng dạy NN2TQ nói riêng, giảng viên và nhà trường rất quan tâm đến vấn đề nên sử dụng tiếng mẹ đẻ (tiếng Việt) hay sử dụng ngoại ngữ (tiếng Trung Quốc) làm ngôn ngữ thuyết giảng. Kết quả khảo sát cho thấy, điều mà sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn nhất là giảng viên “kết hợp tiếng Trung Quốc và tiếng Việt” trong giảng dạy (Mean = 4.32), kế đến là giảng dạy “hoàn toàn bằng tiếng Việt” (Mean = 3.31), không thích nhất là giảng dạy “hoàn toàn bằng tiếng Trung Quốc” (Mean = 2.66).

Kết quả này có điểm tương đồng và khác biệt với kết quả nghiên cứu của Wu (2013) và Zhang (2014), lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc mong muốn giảng viên “chỉ sử dụng tiếng Trung Quốc” hoặc “chủ yếu sử dụng tiếng Trung Quốc” trên lớp, không thích giảng viên giảng dạy “hoàn toàn bằng tiếng mẹ đẻ của người học”. Kết quả này khác với kết quả khảo sát của Yang (2017), đại đa số lưu học sinh Indonesia tại Trung Quốc mong muốn giảng viên “chỉ sử dụng tiếng Trung Quốc” trong giảng dạy.

Song, kết quả này lại giống với kết quả điều tra của Meng (2013) về sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Nga, mong muốn giảng viên sử dụng cả tiếng Trung Quốc và tiếng Nga trong giảng dạy.

Qua đó có thể thấy, môi trường ngôn ngữ khác nhau, mục đích học tập khác nhau, sinh viên sẽ có nhu cầu khác nhau về ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy. Tiếng Trung Quốc chỉ là ngoại ngữ thứ hai của sinh viên HUB, thời lượng học tập không nhiều, nếu giảng viên chỉ sử dụng tiếng Trung Quốc trong giảng dạy sẽ ảnh hưởng rất lớn đến việc hiểu bài của sinh viên. Nếu ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy kết hợp cả tiếng Trung Quốc lẫn tiếng Việt, sẽ có ích trong việc nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc của sinh viên, đồng thời có thể giúp sinh viên nhanh chóng hiểu được những nội dung kiến thức khó hiểu, phức tạp.

4.2.2. Phương thức trình bày bài giảng

Tại HUB hiện nay, tùy thuộc vào tính chất môn học, mỗi giảng viên sẽ có những phương thức trình bày bài giảng khác nhau, có giảng viên chỉ sử dụng powerpoint, có giảng viên chỉ sử dụng bảng đen, cũng có giảng viên kết hợp cả hai phương thức này. Hai phương thức trình bày bài giảng này có những ưu điểm khác nhau. Powerpoint có thể mang đến cho sinh viên cảm nhận trực quan, sinh động. Bảng đen có thể giúp giảng viên kịp thời bổ sung cho sinh viên những nội dung phát sinh trong quá trình giảng dạy. Hai phương thức trình bày bài giảng này có tác dụng bổ sung cho nhau, việc kết hợp hai phương thức này sẽ mang đến hiệu quả tích cực trong giảng dạy và học tập. Đó cũng là lí do vì sao sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn nhất là giảng viên sử dụng “kết hợp bảng đen và powerpoint” (Mean = 4.01), kế đến là “chỉ sử dụng powerpoint” (Mean = 3.51), không thích nhất là “chỉ sử dụng bảng đen” (Mean = 3.33). Kết quả này giống với kết quả điều tra của Jiang (2019), sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Peru cũng mong muốn

giảng viên kết hợp bảng đen và powerpoint khi trình bày bài giảng.

4.2.3. Công cụ hỗ trợ giảng dạy

Trong hoạt động giảng dạy, giảng viên không thể không sử dụng đến các công cụ hỗ trợ giảng dạy. Việc sử dụng hợp lý các công cụ này sẽ góp phần nâng cao hiệu suất học tập trên lớp của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB rất mong muốn giảng viên sử dụng các công cụ hỗ trợ giảng dạy, thứ tự công cụ hỗ trợ giảng dạy mà sinh viên mong muốn từ cao xuống thấp lần lượt là: “hình ảnh” (Mean = 4.14) > “video clip” (Mean = 4.10) > “ứng dụng trên điện thoại di động” (Mean = 3.95) > “mp3” (Mean = 3.92) > “thẻ từ vựng” (Mean = 3.91) > “hiện vật” (Mean = 3.65).

Kết quả này hoàn toàn giống với kết quả nghiên cứu của Zhang (2014) về trường hợp lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc. Kết quả này cũng tương tự với kết quả điều tra của Yang (2017) về trường hợp lưu học sinh Indonesia tại Trung Quốc. Kết quả khảo sát của Chen (2015) cũng cho thấy, “hình ảnh” và “video clip” là hai trong ba công cụ hỗ trợ giảng dạy mà sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Thái Lan thích nhất.

Có thể thấy, “hình ảnh” và “video clip” là những công cụ hỗ trợ có tính trực quan, sinh động, có ích cho việc khơi gợi hứng thú học tập của sinh viên, góp phần nâng cao hiệu quả giảng dạy của giảng viên.

4.2.4. Phương thức luyện tập tại lớp

Luyện tập tại lớp là một trong những nội dung quan trọng của hoạt động giảng dạy ngoại ngữ nói chung, hoạt động giảng dạy NN2TQ nói riêng. Về phương thức luyện tập tại lớp, kết quả khảo sát cho thấy sinh viên NN2TQ tại HUB thích nhất là luyện tập thông qua “trò chơi” (Mean = 4.01), kế đến là luyện tập theo các phương thức “đối thoại theo cặp” (Mean = 3.88), “thảo luận nhóm” (Mean = 3.70), “đóng vai” (Mean = 3.67), không thích nhất là luyện tập theo phương thức “tranh luận” (Mean = 3.33).

Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Wu và Liu (2009), Zhang (2014) về trường hợp lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc. Nghiên cứu của Zhang (2013) cũng cho thấy, “đối thoại theo cặp” và “trò chơi” là hai hoạt động trên lớp mà lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc mong muốn nhất.

Qua đó cho thấy, những phương thức luyện tập có tính tương tác cao đều được sinh viên yêu thích, mong muốn giảng viên sử dụng trên lớp.

4.2.5. Cách thức chia nhóm

Hoạt động theo nhóm là hoạt động thường thấy trong các lớp học ngoại ngữ. Trong giảng dạy NN2TQ, việc chia nhóm cho các hoạt động cũng rất cần thiết. Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB thích nhất là “hai người một nhóm” (Mean = 3.66), “ba người trở lên một nhóm” (Mean = 3.63), kế đến là “cả lớp là một nhóm” (Mean = 3.11), không thích nhất là “một người một nhóm” (Mean = 2.55). Kết quả trên cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB thích được chia nhóm từ hai người trở lên. Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Ni (2007) và Zhang (2014), lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc cũng mong muốn được chia nhóm từ hai người trở lên. Điều này có thể dễ hiểu, vì nhóm nhiều người có thể giảm bớt lo lắng trong học tập, gia tăng cơ hội học tập ngôn ngữ của sinh viên, giúp sinh viên có thêm niềm tin trong học tập.

4.2.6. Cách thức đặt câu hỏi

Đặt câu hỏi cho sinh viên là một hoạt động thường có của giảng viên. Song, cách thức đặt câu hỏi như thế nào để không tạo áp lực cho sinh viên là một vấn đề giảng viên rất quan tâm. Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn giảng viên “đặt câu hỏi chung cho cả lớp” (Mean = 3.98), hơn là “đặt câu hỏi với từng cá nhân cụ thể” (Mean = 3.17); sinh viên thích giảng viên “đặt câu hỏi theo thứ tự ngẫu nhiên” (Mean = 3.25), hơn là “đặt câu hỏi theo thứ

tự cố định” (Mean = 2.99); sinh viên mong muốn giảng viên “đặt câu hỏi mang tính mở” (Mean = 3.39) hơn là “đặt câu hỏi mang tính đóng” (Mean = 3.10). Có thể thấy rằng, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn giảng viên đặt những câu hỏi mang tính mở, hỏi chung cả lớp và gọi ngẫu nhiên sinh viên trả lời. Điều này cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB thường có tâm lí lo lắng khi giảng viên đặt câu hỏi. Vì vậy, những câu hỏi mang tính mở, không hướng đến một cá nhân cụ thể, sẽ làm giảm sự căng thẳng, tạo bầu không khí thoải mái trong học tập của sinh viên.

Kết quả này hoàn toàn giống với kết quả nghiên cứu của Wu (2013) về trường hợp lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc. Song, kết quả này có phần khác với kết quả điều tra của Yang (2013), sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Cộng hoà Czech mong muốn giảng viên đặt câu hỏi với từng cá nhân cụ thể, theo thứ tự ngẫu nhiên. Kết quả này cũng có phần khác với kết quả khảo sát của Jiang (2019), sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Peru mong muốn giảng viên đặt những câu hỏi đóng cho cả lớp, gọi sinh viên trả lời theo thứ tự ngẫu nhiên. Qua đó cho thấy, người học đến từ những đất nước khác nhau, học tập trong những môi trường ngôn ngữ khác nhau, sẽ có những mong muốn khác nhau về cách thức đặt câu hỏi của giảng viên.

4.2.7. Cách thức sửa lỗi

Trong quá trình thực hành ngôn ngữ tại lớp, việc sinh viên xảy ra lỗi ngôn ngữ là hiện tượng rất phổ biến. Khi đó, giảng viên nếu có cách thức sửa lỗi phù hợp, sẽ không chỉ giúp sinh viên sử dụng ngôn ngữ chính xác hơn, không gây tổn thương đến lòng tự trọng của sinh viên, mà còn có ích cho việc khơi gợi tính tích cực trong học tập của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn nhất là giảng viên “chờ sinh viên phát biểu xong mới sửa lỗi” (Mean = 4.05), kế đến là các cách thức “hướng dẫn sinh viên tự sửa lỗi” (Mean = 3.83), “sinh viên sửa lỗi cho nhau” (Mean = 3.42), “sửa lỗi riêng cho sinh viên sau giờ học”

(Mean = 3.35), sinh viên không thích giảng viên “ngắt lời sinh viên và sửa lỗi” (Mean = 2.58), cũng không tán đồng “lỗi nhỏ thì không cần sửa” (Mean = 2.28) và “không cần sửa lỗi” (Mean = 2.16). Kết quả này khá giống với kết quả điều tra của Wu (2013) về trường hợp lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc. Qua đó có thể thấy, trong học tập, sinh viên NN2TQ tại HUB rất mong muốn được giảng viên sửa lỗi, dù là lỗi nhỏ, như thế sinh viên mới có thể biết được những khiếm khuyết của bản thân, từ đó cải thiện và nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc của mình. Tuy nhiên, sinh viên không thích giảng viên ngắt lời để sửa lỗi, mà chỉ nên sửa lỗi khi sinh viên phát biểu xong, vì điều này có thể làm ảnh hưởng đến hứng thú học tập của sinh viên.

4.2.8. Hình thức kiểm tra bài cũ

Sinh viên NN2TQ tại HUB có mức độ mong muốn kiểm tra bài cũ không cao (Mean = 3.42). Về hình thức kiểm tra bài cũ, sinh viên thích nhất là hình thức “bài tập về nhà” (Mean = 3.67), kế đến là “nghe – viết” (Mean = 3.39), “hỏi – đáp” (Mean = 3.35), không thích nhất là “tự thuật lại” (Mean = 3.08). Qua tìm hiểu, chúng tôi được biết sinh viên NN2TQ tại HUB thích nhất hình thức “bài tập về nhà” là bởi vì hình thức này có giới hạn phạm vi ôn tập rõ ràng, cụ thể, sinh viên có sự chuẩn bị từ trước, sẽ cảm thấy tự tin hơn.

Kết quả này không giống với kết quả nghiên cứu của Zhang (2014). Lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc thích nhất là hình thức “hỏi – đáp”, không thích nhất là hình thức “bài tập về nhà”. Họ cho rằng, hình thức “hỏi – đáp” khá tiện lợi, không tốn nhiều thời gian, có thể kiểm tra được rất nhiều người.

4.2.9. Hình thức bài tập về nhà

Kết quả khảo sát cho thấy, hình thức bài tập về nhà mà sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn nhất là “học từ vựng” (Mean = 3.88) và hoàn thành “bài tập trong giáo trình” (Mean = 3.76), kế đến là thực hiện “bài tập

nhóm” (Mean = 3.22), không mong muốn nhất là “bài tập ngoài giáo trình” (Mean = 3.13). Có thể thấy, ngoài từ vựng và bài tập trong giáo trình, sinh viên không muốn đầu tư nhiều thời gian vào các bài tập nhóm và các bài tập ngoài giáo trình của giảng viên. Qua tìm hiểu, chúng tôi được biết lượng bài tập nhóm của các môn chuyên ngành Ngôn ngữ Anh tương đối nhiều, thời gian sau giờ học tại trường của sinh viên cũng rất hạn chế. Nếu không may mắn gặp phải những thành viên có tính ỷ lại trong nhóm, sẽ dẫn đến trường hợp một cá nhân phải thực hiện bài tập cho cả nhóm. Vì vậy, sinh viên không thích có quá nhiều bài tập về nhà, đặc biệt là các bài tập nhóm và các bài tập ngoài giáo trình.

Nghiên cứu của Yang (2013) cũng cho thấy, “học từ vựng” và hoàn thành “bài tập trong giáo trình” là hai hình thức bài tập về nhà được sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Cộng hoà Czech mong muốn nhất. Song, điều tra của Jiang (2019) lại cho thấy, sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Peru mong muốn nhất là thực hành “bài tập nhóm” và hoàn thành “bài tập trong giáo trình”. Điều này cho thấy, sinh viên đến từ những nền văn hoá khác nhau có những nhu cầu khác nhau về hình thức bài tập về nhà.

4.2.10. Cách thức sửa bài tập về nhà

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn “sửa ngay tại lớp” (Mean = 3.93), kế đến là “sửa sau giờ học” (Mean = 3.15), không mong muốn “sinh viên tự sửa cho nhau” (Mean = 2.75) hoặc “không cần sửa” (Mean = 2.11). Kết quả này giống với kết quả nghiên cứu của Zhang (2014) và Nguyễn (2018). Qua đó cho thấy, mong muốn chung của người học tiếng Trung Quốc là được sửa bài tập về nhà và sửa ngay tại lớp.

4.3. Giáo trình

Giáo trình là căn cứ quan trọng trong giảng dạy tiếng Trung Quốc. Nhu cầu về giáo trình đề cập đến hai phương diện:

(1) đặc điểm của giáo trình và (2) chủ đề bài khoá trong giáo trình.

4.3.1. Đặc điểm của giáo trình

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn giáo trình có tính cập nhật với thời đại (Mean = 4.37), có tính thú vị (Mean = 4.20), có tính thực dụng (Mean = 4.10) và bài tập có tính tương tác (Mean = 4.08). Qua đó cho thấy, sinh viên có yêu cầu tương đối cao về giáo trình tiếng Trung Quốc. Điều này có thể dễ hiểu, vì các giáo trình tiếng Anh mà sinh viên hiện đang sử dụng đều thể hiện rất rõ các đặc điểm này.

4.3.2. Chủ đề bài khoá trong giáo trình

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB yêu thích nhất là các chủ đề về “cuộc sống thường ngày” (Mean = 4.29), “văn hoá, phong tục, tập quán” (Mean = 4.14), kế đến là các chủ đề về “kinh tế, thương mại” (Mean = 3.80), “địa lý, lịch sử” (Mean = 3.52), không thích nhất là các chủ đề về “chính trị, xã hội” (Mean = 3.35). Kết quả này khá giống với kết quả khảo sát của Nguyễn (2018) về sinh viên học NN2TQ của TVU. Điều này có thể dễ hiểu, vì các chủ đề về “cuộc sống thường ngày” và “văn hoá, phong tục, tập quán” là những chủ đề cơ bản, thường dùng trong cuộc sống, đồng thời có tính ứng dụng cao.

4.4. Giảng viên

Nhu cầu về giảng viên đề cập đến hai phương diện: (1) vai trò của giảng viên và (2) tố chất của giảng viên.

4.4.1. Vai trò của giảng viên

Giảng viên giữ vai trò rất quan trọng trong quá trình học tập của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy, thứ tự các vai trò của giảng viên mà sinh viên NN2TQ tại HUB mong muốn từ cao xuống thấp lần lượt là: “người truyền thụ kiến thức” (Mean = 4.39) > “người truyền cảm hứng” (Mean = 4.32) > “người hướng dẫn, giúp đỡ” (Mean = 4.14) >

“người giám sát lỗi” (Mean = 3.84). Có thể thấy rằng, sinh viên NN2TQ tại HUB rất xem trọng vai trò của giảng viên là người truyền thụ kiến thức đồng thời là người truyền cảm hứng, hi vọng giảng viên không chỉ cung cấp kiến thức về tiếng Trung Quốc mà còn truyền cảm hứng trong học tập tiếng Trung Quốc.

Kết quả này có điểm tương đồng và khác biệt với kết quả khảo sát của Wu (2013) và Jiang (2019). Lưu học sinh nước ngoài tại Trung Quốc và sinh viên học tiếng Trung Quốc tại Peru cũng mong muốn giảng viên là “người truyền thụ kiến thức”, song vai trò của giảng viên mà họ mong muốn nhất lại là “người hướng dẫn, giúp đỡ”. Qua đó cho thấy, đối tượng sinh viên khác nhau sẽ có những mong muốn khác nhau về vai trò của giảng viên.

4.4.2. Tổ chất của giảng viên

Kết quả khảo sát cho thấy, thứ tự các tổ chất giảng viên tiếng Trung Quốc cần có từ cao xuống thấp lần lượt là: “hoà nhã, dễ gần” (Mean = 4.46) > “yêu nghề và có trách nhiệm” (Mean = 4.45) > “kiến thức sâu rộng” (Mean = 4.42) > “hài hước” (Mean = 4.42) > “quan tâm và yêu thương sinh viên” (Mean = 4.39) = “có phương pháp giảng dạy linh hoạt, mới mẻ” (Mean = 4.39) = “có thể làm sôi động không khí lớp học” (Mean = 4.39) > “nghiêm khắc” (Mean = 3.08). Kết quả này tương tự với kết quả điều tra của Nguyễn (2018), sinh viên NN2TQ của TVU cũng mong muốn giảng viên là người hoà nhã, dễ gần. Song, khác với sinh viên NN2TQ tại TVU, sinh viên NN2TQ tại HUB có mức độ mong muốn về sự nghiêm khắc của giảng viên cao hơn. Điều này cho thấy, sinh viên NN2TQ tại HUB có yêu cầu rất cao đối với giảng viên tiếng Trung Quốc. Nói cách khác, muốn trở thành giảng viên xuất sắc trong mắt sinh viên HUB, giảng viên phải có đầy đủ các tổ chất tốt đẹp của người thầy, không chỉ giỏi về chuyên môn mà còn phải thân thiện, hài hước, biết quan tâm và yêu thương sinh viên, song cũng đừng quá nghiêm khắc với sinh viên.

5. Kết luận

Nhu cầu trong học tập là những yêu cầu, mong muốn, kì vọng mang tính chủ quan của sinh viên trong quá trình học tập. Nghiên cứu này tập trung phân tích nhu cầu trong học tập trên các phương diện: nội dung học tập, hoạt động giảng dạy, giáo trình và giảng viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy:

Về nội dung học tập, sinh viên mong muốn được học theo giáo trình quy định của nhà trường, đồng thời cũng mong muốn giảng viên cung cấp thêm các tài liệu khác có liên quan và các video clip tiếng Trung Quốc hỗ trợ cho việc học tại lớp. Sinh viên mong muốn được cung cấp tất cả các phương diện kiến thức ngôn ngữ – văn hoá, đặc biệt là về từ vựng. Sinh viên cũng mong muốn được nâng cao trình độ ở tất cả các kĩ năng ngôn ngữ, đặc biệt là kĩ năng nghe và kĩ năng nói.

Về hoạt động giảng dạy, sinh viên mong muốn giảng viên sử dụng kết hợp cả tiếng Trung Quốc và tiếng Việt làm ngôn ngữ giảng dạy, trình bày bài giảng bằng powerpoint và bảng đen, sử dụng hình ảnh và video clip làm công cụ hỗ trợ giảng dạy. Sinh viên thích được luyện tập tiếng Trung Quốc thông qua trò chơi, các hoạt động nhóm từ hai người trở lên. Sinh viên hi vọng giảng viên đặt những câu hỏi mang tính mở cho cả lớp và gọi sinh viên trả lời theo thứ tự ngẫu nhiên, mong muốn được giảng viên sửa lỗi sau khi phát biểu xong. Sinh viên thích được kiểm tra bài cũ thông qua các bài tập về nhà (như học từ vựng, làm bài tập trong giáo trình) và mong muốn được sửa các bài tập này ngay tại lớp.

Về giáo trình, sinh viên có yêu cầu rất cao đối với giáo trình tiếng Trung Quốc, mong muốn được học các chủ đề liên quan đến cuộc sống hàng ngày và văn hoá, phong tục, tập quán Trung Quốc.

Về giảng viên, sinh viên mong muốn giảng viên không chỉ là người truyền thụ kiến thức mà còn là người truyền cảm hứng

trong việc học tiếng Trung Quốc. Sinh viên cũng mong muốn giảng viên không chỉ giỏi về chuyên môn, nghiệp vụ mà còn thân thiện, hài hước, không quá nghiêm khắc với sinh viên.

Ngoài ra, kết quả nghiên cứu này còn cho thấy, sinh viên đến từ những nền văn hoá khác nhau, học tập trong những môi trường ngôn ngữ khác nhau (ngôn ngữ đích hoặc phi ngôn ngữ đích), sẽ có những điểm tương đồng và khác biệt về nhu cầu trong học tập tiếng Trung Quốc. Vì vậy, khi thiết kế chương trình đào tạo, tổ chức các hoạt động dạy và học, lựa chọn hay biên soạn giáo trình tiếng Trung Quốc, nhà trường và giảng viên cần tham khảo kết quả khảo sát nhu cầu trong học tập của sinh viên để từ đó có những định hướng và điều chỉnh phù hợp.

Tài liệu tham khảo

- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 63-78). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.007>
- Chen, Y. (2015). *Taiguo Songka Wangzi Daxue Pujing Kongzi Xuexuan xuexizhe de Hanyu xuqiu fenxi* [Master's thesis, Yunnan Normal University]. CNKI.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Jiang, C. C. (2019). *Jichuban Hanyu xuexizhe ketang jiaoxue xuqiu fenxi - Yi Bilu Tianzhujiao Daxue Kongzi Xuexuan weili* [Master's thesis, Shanghai International Studies University]. CNKI.
- Li, Y. (2017). Hanyu zuowei di'er yuyan xuexi xuqiu yanjiu shuping. *Overseas Chinese Education*, (6), 857-864.
- Liang, Y. (2010). Xinjiang gaoxiao Zhongya liuxuesheng Hanyu xuexi xuqiu diaocha yanjiu – Yi Xinjiang Daxue weili. *Journal of Xinjiang University (Philosophy, Humanities & Social Sciences)*, 38(1), 138-142.
- Long, M. H. (2005). A rationale for needs analysis and needs analysis research. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299>
- Meng, K. L. (2018). *Lai Hua changqi jinxiusheng Hanyu xuexi xuqiu fenxi – Yi Dalian Waiguoyu Daxue weili* [Master's thesis, Dalian University of Foreign Languages]. CNKI.
- Meng, X. (2013). *Kashan Lianbang Daxue Hanyu xuexizhe xuqiu fenxi* [Master's thesis, Shanghai Normal University]. CNKI.
- Nguyễn, T. K. N. (2018). *Yuenan Charong Daxue xuesheng Hanyu xuexi xuqiu xianzhuang diaocha* [Master's thesis, Yunnan Normal University]. CNKI.
- Ni, C. B. (2007). Waiguo liuxuesheng Hanyu de xuexi xuqiu fenxi. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (1), 68-76.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Waters, A., & Vilches, M. L. C. (2001). Implementing ELT innovations: A needs analysis framework. *ELT Journal*, 55(2), 133-141. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.133>
- Wu, S. N., & Liu, F. F. (2009). Bu tong renzhi fengge liuxuesheng de Hanyu ketang xuexi xuqiu fenxi. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (4), 77-84.
- Wu, Z. Z. (2013). *Jiyu liuxuesheng xuexi fengge de Hanyu ketang xuexi xuqiu fenxi* [Master's thesis, Fudan University]. CNKI.
- Yang, Z. H. (2017). *Lai Hui Yinni huayi liuxuesheng Hanyu xuexi xuqiu diaocha yanjiu* [Master's thesis, Guangdong University of Foreign Studies]. CNKI.
- Yang, Z. Y. (2013). *Jieke Hanyu xuexizhe ketang xuexi xuqiu fenxi – Yi Jieke Palaciji Daxue weili* [Master's thesis, Beijing Foreign Studies University]. CNKI.
- Zhang, J. (2013). *Liuxuesheng Hanyu xuqiu fenxi ji yingxiang yanjiu* [Doctoral dissertation, Nanjing Daxue]. CNKI.
- Zhang, J. L. (2014). Hanyu di'er yuyan xuexizhe ketang xuqiu fenxi. *Duiwai Hanyu Yanjiu*, (1), 167-175.
- Zhao, Q. (2016). Taiguo Yuenan bentu xuesheng Hanyu xuexi de keguan xuqiu duibi yanjiu. *Journal of Dali University*, 1(9), 98-104.

VIETNAMESE STUDENTS' LEARNING NEEDS OF CHINESE AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: A CASE OF ENGLISH MAJORS OF HO CHI MINH UNIVERSITY OF BANKING

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: Learning needs are the subjective requirements and desires of students in the learning process. This research examines the learning needs of 238 English majors in Ho Chi Minh University of Banking in Chinese as a second foreign language. The results show that: (1) in terms of learning content, students need to learn more related content outside of the textbook, improve vocabulary and listening and speaking skills; (2) in terms of teaching activities, students need teachers to teach in Chinese and Vietnamese, need to practice through games, expect teachers to ask open questions and do not ask them to answer in order, need to wait for them to post them before correcting errors; (3) in terms of teaching materials, students need to learn topics related to daily life, Chinese culture, customs and habits; (4) in terms of teachers, students expect teachers to be both knowledge imparter and motivational motivator, possess profound knowledge and be amiable and not too strict to students. The research results also show that students with different cultural backgrounds or learning in different language environments will have different Chinese learning needs.

Keywords: learning needs, second foreign language, Chinese, Ho Chi Minh University of Banking

TRAO ĐỔI

MỘT SỐ CHỨC NĂNG CƠ BẢN CỦA DỊCH THUẬT

Nguyễn Minh Chính*

*Khoa Việt Nam học và Tiếng Việt, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN
B7Bis Bách Khoa, Trần Đại Nghĩa, Bách Khoa, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 23 tháng 7 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 11 tháng 10 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 1 năm 2022

Tóm tắt: Dịch là chuyển tải một thông điệp từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác. Vì vậy, dịch luôn bao hàm các chức năng của ngôn ngữ. Ngoài các chức năng của ngôn ngữ như giao tiếp, chuyển tải thông điệp, v.v., dịch còn có các chức năng mang tính giáo dục, xã hội. Bài viết này sẽ giới thiệu và phân tích các chức năng mà chúng tôi cho rằng đó là đặc trưng nổi bật nhất của dịch thuật. Việc phân tích các chức năng cơ bản của dịch thuật cho thấy dịch thuật không chỉ là chuyển một thông điệp từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác mà nó còn có vai trò quan trọng trong dạy / học ngoại ngữ cũng như phát triển ngôn ngữ, văn hóa, xã hội, lịch sử, khoa học, v.v.

Từ khóa: dịch thuật, chức năng của dịch thuật

1. Đặt vấn đề

Mô hình chức năng cơ bản của ngôn ngữ do Bühler (1934) và Jakobson (1960) đề xuất bao gồm quy chiếu, biểu cảm, cầu khiến, kết nối (phatic), ngoại ngôn và thơ ca tương ứng với sáu chức năng giao tiếp. Định nghĩa của các chức năng này cho biết ai nói với ai, biểu thức nào được sử dụng và cho mục đích gì.

Các ngôn ngữ khác nhau về cách chúng được người bản ngữ sử dụng. Tất cả các chức năng của ngôn ngữ luôn được tìm thấy trong ngữ pháp của mọi ngôn ngữ theo cách này hay cách khác. Các ngôn ngữ khác nhau sẽ hình thức hóa, cấu trúc chúng theo những cách khác nhau trong ngữ pháp của ngôn ngữ đó. Dịch có liên quan đến ít nhất hai ngôn ngữ, dịch là chuyển tải một thông điệp từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác. Vì vậy, dịch luôn bao hàm các chức năng của

ngôn ngữ, tuy nhiên, các chức năng này vận hành như thế nào trong dịch thuật, có gì giống và khác nhau giữa các chức năng của dịch thuật và chức năng của ngôn ngữ?

Lê Hùng Tiến (2017, tr. 115) cho rằng “đào tạo biên phiên dịch chuyên nghiệp ở Việt Nam đang trải qua những bước đi của thế giới cách đây vài thập kỷ. Chúng ta đang ở giai đoạn với những cách làm thử và sai đầy cảm tính, thiếu vắng lý luận cơ bản của thế giới trước đây.” Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi sẽ giới thiệu và phân tích một số chức năng nổi bật nhất của dịch thuật, góp phần làm sáng rõ một phần lý luận rất cơ bản của dịch thuật.

2. Một số quan điểm về dịch thuật

Hầu hết các định nghĩa về dịch thuật đều chú trọng đến việc chuyển tải tương đương giữa ngôn bản ngữ nguồn và ngôn bản

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: nguyenminhchinh_vn@yahoo.com

ngữ đích. Tuy nhiên, như Koller (1992, tr. 94) đã nói, nhiều định nghĩa có xu hướng mang tính quy chuẩn hơn là mô tả, vì chúng thường đề cập không chỉ bản dịch là gì, mà còn nêu rõ nó phải như thế nào.

Phần lớn các định nghĩa đều đề cập đến khía cạnh chuyển tải thông điệp và giao tiếp của ngôn bản. Theo Jakobson (2004), quá trình dịch không chỉ tập trung vào ký hiệu mà còn đặc biệt chú ý đến thông điệp tổng thể cần được chuyển tải. Cùng quan điểm với Jakobson, Lawendowski (1978, tr. 267) định nghĩa dịch là sự chuyển nghĩa từ một tập hợp các ký hiệu ngôn ngữ này sang một tập hợp các ký hiệu ngôn ngữ khác. Tương tự như vậy, Catford (1965, tr. 20) cho rằng dịch là bắt đầu từ tương đương hình thức trong quá trình dịch chuyển đi từ ngữ nguồn sang ngữ đích. Bell (1991) cũng xem dịch thuật là sự thay thế một ngôn bản ở ngôn ngữ này bằng một ngôn bản tương đương ở ngôn ngữ khác. Newmark (1988a, tr. 7) cũng chỉ ra rằng dịch là việc cố gắng thay thế một thông điệp và / hoặc tuyên bố ở ngôn ngữ này bằng cùng một thông điệp và / hoặc tuyên bố ở ngôn ngữ khác.

Theo thuyết mục đích (skopos theory), dựa trên khái niệm chức năng và tương đương do Vermeer đề xuất (1978) và Reiss và Vermeer phát triển (1984), bản dịch do chức năng hoặc mục đích mà nó dự định đáp ứng trong ngữ cảnh ngữ đích xác định. Reiss và Vermeer (2014, tr. 107) xây dựng các quy tắc sau:

- bản dịch do mục đích của nó xác định,
- bản dịch cung cấp thông tin trong văn hóa và ngôn ngữ đích về thông tin được cung cấp trong văn hóa và ngôn ngữ nguồn,
- bản dịch là duy nhất và không thể thay thế, phản ánh nguồn văn hóa cung cấp thông tin,
- bản thân bản dịch phải mạch lạc,
- bản dịch phải nhất quán với bản gốc,
- các quy tắc này phụ thuộc lẫn nhau và liên kết với nhau theo trật tự này.

Khi tạo ra ngôn bản ngữ đích, mục đích biện minh cho phương tiện (sdd.). Mục đích có thể thay đổi tùy theo người nhận, từ đó, người dịch quyết định sử dụng các chiến lược dịch phù hợp nhất để đạt được mục đích mà bản dịch dự định đạt được. Theo tiếp cận dựa trên mục đích, ngôn bản ngữ nguồn cung cấp thông tin, người dịch phải diễn giải bằng cách lựa chọn những chức năng tương ứng nhất với yêu cầu của tình huống của ngôn bản ngữ đích, bản dịch được coi là truyền đạt một cái gì đó mới và nguyên bản, chứ không chỉ cung cấp cho người nhận ở ngữ đích cùng một thông tin dưới dạng đã được chuyển ngữ.

Do ảnh hưởng của xu hướng tương tác, giao tiếp, một số tác giả như Mounin (1963), Levý (1967), Hatim và Mason (1990, 1997), Reiss (2000), v.v. cho rằng dịch liên ngôn có thể được định nghĩa là một quá trình giao tiếp song ngữ qua trung gian, nhằm mục đích tạo ra một ngôn bản ngữ đích có chức năng tương đương với ngôn bản ngữ nguồn. Dịch là cần thiết cho tương tác và giao tiếp liên ngôn ngữ và liên văn hóa của con người. Tương tự như vậy, Snell-Hornby (1988, tr. 81) cho rằng dịch là một hành động giao tiếp phức tạp trong đó tác giả của ngôn bản ngữ nguồn, người dịch và người nhận của ngôn bản ngữ đích tương tác với nhau. Carbonell (2006, tr. 48) cũng định nghĩa dịch là một hình thức giao tiếp và là một phương tiện để hoàn thành công việc.

Sager (1994, tr. 293) thêm vào các định nghĩa về dịch thuật hoạt động công nghiệp được thúc đẩy từ bên ngoài, được công nghệ thông tin hỗ trợ, được đa dạng hóa để đáp ứng các nhu cầu đặc biệt của hình thức truyền thông.

Cùng quan điểm với Vermeer, Nord cho rằng trong dịch thuật cách vận hành ngôn bản ngữ đích trong một bối cảnh văn hóa cụ thể là điều quan trọng: dịch là việc tạo ra một ngôn bản ngữ đích có tổ chức để duy trì mối quan hệ với một ngôn bản ngữ nguồn do chức năng của ngôn bản ngữ đích đòi hỏi hoặc hướng tới (1991, tr. 28).

Dựa trên mô hình chức năng ngôn ngữ của Jakobson, Nord (1991, tr. 48-50) đề xuất một mô hình bốn chức năng cơ bản của dịch thuật: quy chiếu (khách quan): quy chiếu đến các sự vật, hiện tượng của thế giới (thông tin, siêu ngôn ngữ, siêu ngôn bản, cầu khiến, phương pháp dạy học, v.v.); biểu cảm: thể hiện thái độ, tình cảm (chủ quan) của người gửi thông điệp (người nói, người viết) đối với các sự vật, hiện tượng của thế giới (đánh giá, cảm xúc, châm biếm, v.v.); kêu gọi: hướng vào tính nhạy cảm của người nhận, kinh nghiệm trước đây hoặc khả năng hành động (minh họa, thuyết phục, mệnh lệnh, sự phạm, quảng cáo, v.v.); kết nối (phatic): thiết lập / duy trì / kết thúc liên hệ (xã hội) giữa người gửi và người nhận (nói chuyện, dừng lại, giới thiệu, v.v.). Nord cho rằng các chức năng này là phổ quát, nó tồn tại trong hầu hết các ngôn ngữ / nền văn hóa và có thể áp dụng cho dịch thuật. Tuy nhiên, Nord đã không phân tích chi tiết tất cả các chức năng này. Khi các hành động ngôn từ hoặc phi ngôn từ được sử dụng thì chúng do các chuẩn mực văn hóa, truyền thống, v.v. quy định. Bản dịch sẽ phải chứa đựng các dấu hiệu được sử dụng trong văn hóa đích để có nghĩa đối với người nhận ở ngữ đích, trừ khi người nhận biết thực tế rằng họ đang đọc bản dịch thì sẽ phải tự diễn giải lại các dấu hiệu này.

3. Chức năng của dịch thuật

Trong phần này, chúng tôi sẽ phân tích các chức năng của dịch thuật và chứng minh các chức năng này giữ vai trò quan trọng như thế nào trong dịch thuật và các lĩnh vực liên quan.

3.1. Giao tiếp

Ngôn ngữ là công cụ của giao tiếp và tư duy. Giao tiếp là hoạt động trao đổi tư tưởng, tình cảm, trí tuệ, sự hiểu biết, v.v. với người khác và có sự tương tác lẫn nhau. Giao tiếp là một hoạt động tương tác luôn luôn thay đổi / chuyển đổi có chủ định từ người này sang người khác vì vậy phải có ít nhất

hai người tham gia vào cùng một hoạt động. Giao tiếp là một tương tác được thực hiện do một tác nhân (người gửi / người nói / người viết) tạo ra một cách có chủ định hướng đến một địa chỉ là người nhận (người nghe / người đọc) nhằm thay đổi trạng thái tâm lý của người nhận hoặc của người gửi hoặc của cả hai. Các tương tác giao tiếp diễn ra trong các tình huống bị hạn chế về thời gian và không gian, nghĩa là mọi tình huống giao tiếp đều có các khía cạnh lịch sử và văn hóa tạo điều kiện phát sinh hành động bằng lời và không bằng lời của các tác nhân, kiến thức và kỳ vọng của họ về nhau, đánh giá của họ về tình huống và quan điểm của họ về thực tại. Chính hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ đảm bảo sự tồn tại, duy trì và phát triển của xã hội loài người.

Con người luôn có nhu cầu trao đổi, truyền đạt kiến thức và kinh nghiệm. Dịch thuật là một giải pháp để khắc phục sự khác biệt về ngôn ngữ và văn hóa giữa các cộng đồng. Newmark (1988a) cho rằng người dịch phải hướng đến việc tạo ra được ở người nhận ngôn bản ngữ đích hiệu ứng tương tự như ở người nhận ngôn bản ngữ nguồn. Điều quan trọng nhất là chuyển được lực (hiệu ứng, tác động) / giá trị của thông điệp vì thế người dịch cần phải có sự sắp xếp nhất định, thêm / bớt khi cần thiết để có một ngôn bản dịch đơn giản, rõ ràng, trực tiếp và dễ hiểu đối với người nhận. Cho nên, dịch không chỉ đơn giản là thay thế ngôn bản từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác hay một cách diễn đạt khác. Đây là quá trình truyền tải một thông điệp từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác mà vẫn tôn trọng các đặc điểm ngôn ngữ của ngôn bản ở các cấp độ khác nhau: hình thái, từ vựng, ngữ pháp, v.v.

Người dịch cho phép giao tiếp diễn ra giữa các thành viên của các cộng đồng ngôn ngữ và văn hóa khác nhau. Khi sự khác nhau liên quan đến ngôn ngữ và văn hóa đến mức không cho phép người gửi và người nhận có thể tự giao tiếp hiệu quả thì người dịch sẽ giữ vai trò trung gian, làm cầu nối giữa người gửi và người nhận, thu hẹp

khoảng cách giữa các tình huống có sự khác biệt trong hành vi bằng lời và không bằng lời, kỳ vọng, kiến thức và quan điểm, v.v.

Để nhận diện được sự khác nhau giữa ngôn bản ngữ nguồn và ngôn bản ngữ đích, Nord (1991, tr. 47-48) cho rằng người dịch phải so sánh hai ngôn bản khi xác định các bước dịch, bản dịch phải chứa các thông tin (hiển ngôn hoặc hàm ngôn) về: người nhận ngôn bản ngữ đích, thời gian và địa điểm nhận ngôn bản, phương tiện truyền tải, và động cơ sáng tạo hoặc tiếp nhận ngôn bản. Các thông tin này sẽ cho phép dự đoán được chức năng giao tiếp mà ngôn bản dự định chuyển tới người nhận. Chức năng giao tiếp dự kiến của ngôn bản ngữ đích là tiêu chí quan trọng cho các quyết định của người dịch trong quá trình dịch.

Vai trò trung gian giao tiếp của người dịch không phải lúc nào cũng liên quan đến việc dịch (theo cả nghĩa đen lẫn nghĩa bóng). Trên thực tế, người dịch thường làm nhiều hơn là dịch ngôn bản. Ngôn bản có thể bao gồm các ký hiệu ngôn ngữ và phi ngôn ngữ (ngữ điệu, cao độ, cử chỉ, thái độ, hình minh họa, bảng biểu, văn bản, v.v.). Việc sử dụng các ký hiệu ngôn ngữ và phi ngôn ngữ trong ngôn bản do các quy tắc và quy ước văn hóa của ngữ nguồn và ngữ đích điều chỉnh. Người dịch có thể phải chuyển từ mã ngôn ngữ sang mã phi ngôn ngữ, hoặc ngược lại. Do đó, dịch là một tương tác giao tiếp có chủ đích, liên văn hóa, bằng lời hoặc không bằng lời liên quan đến ngôn bản ngữ nguồn và ngôn bản ngữ đích.

Trong dịch thuật, tính chủ định liên quan đến người dịch nhiều hơn là tác giả của bản gốc khi bắt đầu tạo ra ngôn bản ngữ nguồn, xuất phát điểm của tương tác giao tiếp liên ngôn ngữ, liên văn hóa và quá trình dịch. Chủ định của người dịch khi chuyển ngữ có thể giống hoặc không giống với định hướng ban đầu của người gửi. Bản thân dịch là một tương tác giao tiếp có chủ đích. Vì chủ định không phải lúc nào cũng đảm bảo thành công, người gửi và người nhận sẽ gán cho

ngôn bản những chủ định khác nhau tùy theo quan điểm riêng của họ, đặc biệt trong giao tiếp giữa các nền văn hóa, nó có thể hoàn toàn khác với quan điểm của người gửi ban đầu. Người tạo ra ngôn bản ngữ đích (người dịch) phải làm cho ngôn bản ngữ đích phù hợp nhất có thể với điều kiện tình huống của người nhận ngôn bản ngữ đích. Họ thường đưa vào ngôn bản các dấu hiệu nhận biết chức năng, và trong giao tiếp bình thường, người nhận thường sẽ hợp tác và sử dụng ngôn bản cho mục đích đã định nếu họ nhận ra các dấu hiệu này. Để có thể làm được điều đó, người dịch cần có hiểu biết nhiều nhất có thể về mục đích giao tiếp mà ngôn bản ngữ đích phải đạt được ở người nhận trong tình huống giao tiếp của ngôn bản. Các chi tiết này phải được xác định một cách hiển ngôn hoặc hàm ngôn trong ngôn bản ngữ đích.

Tình huống giao tiếp (bao gồm cả người giao tiếp và chủ định giao tiếp của họ) xác định các đặc điểm ngôn ngữ và phi ngôn ngữ của ngôn bản. Việc mô tả các yếu tố tình huống xác định mức độ phải phù hợp của ngôn bản, áp dụng cho cả ngôn bản ngữ nguồn và ngôn bản ngữ đích. Tuy nhiên, tình huống mà ngôn bản ngữ nguồn thể hiện có thể khác với tình huống của ngôn bản ngữ đích. Trong tất cả các loại hình dịch, chỉ có dịch nói trực tiếp được coi là không có sự khác biệt về địa điểm, thời gian, động cơ và mục đích của giao tiếp, nhưng vẫn có một sự khác biệt nhất định đối với kiến thức, kinh nghiệm hoặc tính nhạy cảm của người tiếp nhận bản dịch (người nghe).

3.2. *Kết nối*

Các chức năng giao tiếp, chuyển tải thông tin, phương pháp dạy học, cũng là các chức năng cơ bản của ngôn ngữ theo Jakobson (2004), được Nord (1991) xếp vào trong một phạm trù lớn hơn: quy chiếu. Chức năng kết nối (phatic) được cả Jakobson và Nord xếp vào một phạm trù riêng biệt, điều này cho thấy chức năng này đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong ngôn ngữ và dịch thuật.

Theo Jakobson (1960), chức năng

kết nối nhằm thiết lập / mở / bắt đầu, duy trì / phát triển và đóng / kết thúc giao tiếp giữa người gửi và người nhận. Chức năng kết nối được sử dụng để thu hút sự chú ý của người khác như lời chào, ngắt lời, xung hô, v.v., Newmark (1988b, tr. 57) gọi là những đường dẫn thông thường của ngôn ngữ (the usual tramlines of language).

Kết nối là một chức năng vô cùng quan trọng của ngôn ngữ trong giao tiếp. Chức năng kết nối giúp cho tương tác được bắt đầu, duy trì và phát triển. Nó đảm bảo rằng người tham gia tương tác không chỉ được nghe mà còn được hiểu, nó cũng cho biết thời điểm và cách thức tương tác bắt đầu và kết thúc. Kết nối là một phần của giao tiếp, nó giữ cho các kênh thông tin luôn sẵn sàng và hoạt động một cách có hiệu quả. Bất cứ một cuộc trao đổi tương tác nào đều phải có tính kết nối. Cần thiết lập một kênh giao tiếp bằng cách thiết lập một môi trường thuận lợi cho việc trao đổi giữa những người tham gia. Kết nối có tầm quan trọng không kém nội dung thông tin của giao tiếp. Một giao tiếp không có tính kết nối có thể bị gián đoạn, phá vỡ hoặc dẫn đến những hậu quả nghiêm trọng hơn như là xung đột chẳng hạn. Chức năng kết nối nhằm mục đích giám sát các phản ứng và hoạt động giao tiếp liên nhân, được quan sát trực tiếp và dự đoán hoặc giả định. Để giao tiếp thành công, các hoạt động và phản ứng này phải phù hợp với mục tiêu chung của giao tiếp.

Trên thực tế, chức năng kết nối chủ yếu dựa vào các quy ước văn hóa. Điều này có nghĩa là dịch chỉ có thể hoạt động bình thường nếu người nhận nhận ra các yếu tố kết nối như vậy và dịch chỉ có thể thành công khi người nhận nhận ra các yếu tố này trong ngôn bản. Do đó, việc ngôn bản ngữ đích phù hợp với các quy ước văn hóa đích là cách tốt nhất để đảm bảo rằng chức năng kết nối vận hành một cách tương đương giữa hai ngôn bản. Nord (2007, tr. 171) cho rằng phù hợp với các quy ước văn hóa đích có thể là cách tốt nhất để đảm bảo chức năng kết nối của bản dịch. Chức năng kết nối được thể

hiện trong tất cả các ngôn ngữ, một số biểu thức có tính phổ quát, một số khác lại mang đậm tính văn hóa nên chúng phải được thể hiện bằng các tương đương trong văn hóa đích chứ không thể dịch theo nghĩa đen. Vấn đề đặt ra trong dịch thuật là nên bỏ qua hay chuyển đổi các biểu thức này.

3.3. Chuyển tải thông tin

Venuti (2004, tr. 341) cho rằng các vấn đề cơ bản trong lý thuyết dịch vẫn là tương đương và chuyển đổi, độc giả và chức năng, bản sắc và tư tưởng. Nida (2004, tr. 127) liệt kê ba yếu tố cơ bản quyết định bản chất của dịch thuật: bản chất của thông điệp được dịch, mục đích của người dịch, và các kiểu người nhận. Một khi đã được quyết định, một trong những lựa chọn đầu tiên người dịch phải thực hiện là họ có muốn dịch nguyên văn hay không. Nếu mục đích của bản dịch là chuyển tải thông điệp thì rất có thể người dịch sẽ sử dụng phương pháp của riêng mình để chuyển dịch thông điệp một cách chính xác; dịch nguyên văn không phải lúc nào cũng được thực hiện trong bối cảnh như vậy, trường hợp dịch văn học là một ví dụ điển hình. Có những tình huống có thể cho phép xác định phương thức dịch phù hợp.

Trong một số trường hợp, nội dung sẽ được ưu tiên hơn hình thức. Ví dụ, thông báo ở sân bay hoặc nhà ga là song ngữ, hoặc đa ngôn ngữ. Các thông báo quan trọng cung cấp thông tin phải được chuyển tải bằng các ngôn ngữ khác nhau ở các sân bay quốc tế, nơi có du khách từ khắp nơi trên thế giới. Ở đây, dịch chắc chắn phải cung cấp thông tin giống nhau mà không có bất cứ một biến thể nào, hay trong trường hợp sách hướng dẫn sử dụng đi kèm với thiết bị. Trong những trường hợp như vậy, người dịch có thể không cần phải dịch nguyên văn vì các ngôn ngữ khác nhau về mặt cấu trúc cũng như ngữ nghĩa. Nhưng vấn đề là người nhận và mục đích là để làm cho người nhận không biết các ngôn ngữ khác cũng có thể hiểu điều gì đang được nói đến. Chính ở những bản dịch định hướng người nhận như vậy mà người dịch

phải hoàn toàn trung thành với thông điệp mà nó chuyển tải. Người dịch có thể nói rằng không có gì bị mất trong bản dịch hay đúng hơn là không thể cho phép điều đó xảy ra.

Trong một số trường hợp, các ký hiệu sẽ được sử dụng để tránh nhầm lẫn. Điều này là khá phổ biến với các tín hiệu giao thông, một loại ngôn ngữ ký hiệu phổ biến. Biển báo giao thông thường đi kèm với hình ảnh hoặc dấu hiệu được hiểu một cách rõ ràng, không nhầm lẫn. Đây là một hệ thống tín hiệu hay ngôn ngữ ký hiệu được sử dụng để vượt qua những mối nguy hiểm tiềm tàng của việc không hiểu một tín hiệu đường bộ trong một ngôn ngữ khác. Nói cách khác đây là một ngữ cảnh mà người dịch không được tự cho phép mình phá vỡ việc chuyển tải hoặc làm mất mát thông tin trong bản dịch.

Để làm cho các thông điệp rõ ràng, người dịch có thể phải thực hiện những thay đổi phù hợp về trật tự từ hoặc chọn một từ có thể không phải là tương đương hoàn toàn với bản gốc. Điều quan trọng ở đây là mục đích của người dịch không chỉ là để chuyển thông tin mà còn để đảm bảo rằng người nhận hiểu được thông điệp. Người nhận là trọng tâm trong các hình thức dịch này cũng như toàn bộ quá trình dịch là hướng tới người nhận.

3.4. Dạy và học ngoại ngữ

Mục đích của dịch thuật trong các lớp học ngoại ngữ là để giúp người học phát triển kiến thức của họ về ngôn ngữ đang được giảng dạy. Mối quan hệ giữa dịch và học ngoại ngữ liên quan đến nhiều lĩnh vực học thuật và có thể được tiếp cận từ nhiều góc độ rất khác nhau. Từ thế kỷ 19 và suốt thế kỷ 20, với sự tác động mạnh mẽ của khuynh hướng tương tác giao tiếp, đã có những quan điểm chống lại việc sử dụng dịch trong các lớp học ngoại ngữ, đặc biệt là trong các nghiên cứu về giảng dạy và học tiếng Anh với tư cách là ngôn ngữ thứ hai. Viëtor (1882) cho rằng cần phải từ bỏ cách dạy ngữ pháp truyền thống, không quan tâm đến phát âm trong các lớp học ngoại ngữ ở Đức (dẫn theo Howatt, 1984, tr. 340), ngôn

ngữ nói cần được chú trọng nhiều hơn trong việc giảng dạy ngoại ngữ là một trong những yếu tố chống lại việc sử dụng dịch thuật trong giảng dạy ngoại ngữ vào cuối thế kỷ 19.

Phương pháp ngữ pháp – phiên dịch thường tập trung vào từ ngữ hơn là các quan hệ cú pháp và khuyến khích dịch và hiểu từ ngữ trước khi tìm hiểu các quan hệ cú pháp. Người học thường được giáo viên yêu cầu ghi nhớ danh sách các từ và quy tắc ngữ pháp, sử dụng các mẫu câu ngoại ngữ cùng với bản dịch của chúng để thực hành. Phương pháp ngữ pháp – phiên dịch nhấn mạnh vai trò của dịch trong việc hiểu và sử dụng ngữ pháp tốt hơn bằng cách tạo ra nghĩa. Trọng tâm chính của phương pháp này là học cả ngữ pháp và từ vựng theo cách suy luận, không bao gồm các hoạt động nghe và nói. Phương pháp này thường dẫn đến kết luận rằng việc dịch từng từ / cụm từ là phù hợp giữa các ngôn ngữ. Tính hiệu quả về giao tiếp của phương pháp này đã đặt ra vấn đề cần có các phương pháp tiếp cận mới để giải quyết tình trạng người học có thể viết nhưng lại gặp những khó khăn to lớn khi nói chuyện, giao tiếp trực tiếp bằng lời, bằng ngoại ngữ. Việc dịch các mẫu câu tách biệt, không được đặt trong ngữ cảnh / tình huống sử dụng của nó chính là một trong những nguyên nhân quan trọng dẫn đến tình trạng này.

Cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm đòi hỏi phải có một phương pháp phù hợp với đối tượng người học và một giáo trình được xây dựng cẩn thận hơn. Nghiên cứu ngữ pháp và sử dụng từ điển để học có thể phù hợp với một số đối tượng người học nào đó (người học trưởng thành chẳng hạn). Đối với những đối tượng người học trẻ em, các mẫu câu và tương đương của nó phải được xây dựng để minh họa cho các hiện tượng ngữ pháp cụ thể trong ngữ cảnh cụ thể. Sweet (1899, dẫn theo Gatenby, 1967, tr. 66) cho rằng việc dịch một từ ngữ sang ngữ đích để học có nghĩa là người học sẽ liên tưởng từ ngữ này với trường ngữ nghĩa của nó trong ngữ đích, nó không giống với trường ngữ

nghĩa mà người bản ngữ sẽ liên tưởng trong ngữ nguồn và chúng hoàn toàn không giống nhau giữa hai ngôn ngữ.

Những người theo phương pháp học ngoại ngữ *tự nhiên* hoặc *trực tiếp* chủ trương rằng trong lớp học ngoại ngữ chỉ sử dụng ngoại ngữ mà thôi, không sử dụng bất cứ một từ ngữ nào của tiếng mẹ đẻ của người học. Chỉ có như vậy mới giúp người học nhanh chóng đạt được mục đích có thể giao tiếp bằng ngoại ngữ như người bản ngữ. Phương pháp này mô phỏng các cuộc thoại tự nhiên càng gần bản ngữ càng tốt và phải có sự kết nối giữa các cặp thoại, việc học ngữ pháp và ngữ dụng sẽ được tiến hành dần dần. Tương tự như vậy, phương pháp giao tiếp yêu cầu tránh sử dụng tiếng mẹ đẻ. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là dịch không còn ý nghĩa gì nữa trong việc học ngoại ngữ nói chung và học các chuyên ngành khác nói riêng. Các phương pháp tự nhiên hay trực tiếp đòi hỏi người học phải đạt đến một trình độ nhất định về ngoại ngữ mới có thể phát huy hiệu quả của phương pháp này.

Từ những năm 1980 của thế kỷ trước, các cuộc tranh luận về vai trò của dịch thuật trong dạy và học ngoại ngữ đã gia tăng một cách đáng kể trên toàn thế giới. Các vấn đề tranh luận chủ yếu xoay quanh các chủ đề như ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, người học sẽ mong muốn và hưởng ứng thực hành dịch ở mức độ nào, dịch tác động thế nào đến việc phát triển các kỹ năng? người học sử dụng tiếng mẹ đẻ ở mức độ nào khi học ngoại ngữ vì ngay cả khi tiếng mẹ đẻ không được phép hiện diện trong các lớp học thì nó vẫn hiện diện trong tâm thức, tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ có thể song hành tồn tại? có thể sống chung ở mức độ nào? dịch giúp nâng cao các kỹ năng như thế nào?

House (2009) cho rằng dịch cần được coi là một công cụ hữu hiệu trong giảng dạy ngoại ngữ, không nên chỉ tập trung vào ngoại ngữ mà bỏ qua ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ trong dạy – học ngoại ngữ (điều vẫn được coi là cản trở việc tư duy trực tiếp bằng ngoại

ngữ, tác động tiêu cực đến quá trình học). Dịch phải có một vị trí quan trọng trong chương trình đào tạo bốn kỹ năng cơ bản (nghe, nói, đọc, viết) và trong việc sử dụng ngôn ngữ giao tiếp thực tế. Dịch có thể cải thiện khả năng giao tiếp bằng ngoại ngữ và nâng cao nhận thức về sự tương đồng và khác biệt về mặt ngôn ngữ và văn hóa giữa các ngôn ngữ, khuyến khích hiểu biết liên văn hóa trong các xã hội đang ngày càng đa văn hóa. Dịch cũng khuyến khích người học sử dụng hiểu biết của mình trong tiếng mẹ đẻ để tiếp nhận kiến thức mới. Qua dịch, tiếng mẹ đẻ của người học trở thành trung gian của quá trình xã hội hóa và phát triển của người học. Nó không làm mất đi bản sắc ngôn ngữ – văn hóa mà làm cho người học tự tin tiếp tục quá trình học tập và tồn tại song song với tiếng mẹ đẻ trong bản thân người học.

Báo cáo của European Commission (2011, tr. 79, 83) đã cho thấy việc loại trừ tiếng mẹ đẻ ra khỏi các lớp học ngoại ngữ đã cải thiện một cách tích cực các kỹ năng đọc – hiểu và nghe – hiểu, nhưng kết quả không như vậy với kỹ năng viết. Các dữ liệu của cuộc điều tra cho thấy cả hai ngôn ngữ đều hiện diện một cách tích cực trong các lớp học ngoại ngữ dù phương pháp nào được áp dụng, dù dịch không trực tiếp được sử dụng ở đó.

Takimoto và Hashimoto (2010) đã thực hiện một cuộc khảo sát về các lớp dịch thuật Nhật – Anh với mười học viên và kết luận rằng các hoạt động liên quan đến dịch khuyến khích người học khám phá liên văn hóa và học ngôn ngữ liên văn hóa. Hai tác giả này (2011) cũng cho rằng các hoạt động dịch góp phần trực tiếp vào việc thúc đẩy việc học tập của học viên bao gồm cả các tương tác thực và thường xuyên. Köse (2011) cũng kết luận tương tự như vậy về tác động của dịch trong các lớp học ngoại ngữ khi nhóm có sử dụng dịch được đánh giá là có kết quả tốt hơn nhóm đối chứng.

Prince (1996, tr. 478) nhận thấy rằng trong việc tiếp thu từ mới thì dịch thuật tỏ ra

vượt trội so với học theo ngữ cảnh vì người học không thể chuyển kiến thức của họ sang ngữ cảnh của ngoại ngữ. Khi bắt đầu học một ngoại ngữ, dịch từ sang từ là chiến lược có xu hướng được hầu hết người học sử dụng. Dịch theo nghĩa đen là một chiến lược không thể thiếu đối với người mới bắt đầu học ngoại ngữ. Nó tạo cơ sở vững chắc cho việc chuyển sang tư duy bằng ngoại ngữ khi đã thông thạo hơn. Dịch sẽ phát huy tác dụng, nếu không nói là biện pháp tối ưu để dạy các cấu trúc khó. Như vậy, việc người học hoàn thành các nhiệm vụ học tập trên cơ sở dịch thuật hay các phương pháp khác tùy thuộc vào nhiều yếu tố: mức độ tham gia của người học vào bài giảng do giáo viên hướng dẫn, mức độ tập trung ngoại ngữ, độ khó của hình thái – cú pháp, và giáo viên.

Việc sử dụng hai ngôn ngữ cạnh nhau trên thực tế sẽ khuyến khích người học quan sát kỹ hơn ngôn ngữ mới vì nó cho thấy sự khác biệt của nó với tiếng mẹ đẻ. Các nghiên cứu kể trên đều cho thấy có vẻ như việc sử dụng dịch thuật đẩy phát triển một cơ sở hiểu biết lớn hơn là chỉ có ngoại ngữ (Cook (2007) gọi là đa năng lực (multi-competence)). Như vậy, dịch thuật chắc chắn là một hoạt động giao tiếp quan trọng có thể nâng cao việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai, người học không chỉ có thể xác minh một số khác biệt về văn hóa và khá nhiều thuật ngữ mà còn vượt qua những khó khăn của chính họ trong việc tạo ra một ngôn bản mà trước đây họ chưa từng thực hiện.

Dịch là một công cụ hữu ích hỗ trợ việc dạy và học ngoại ngữ. Dịch cung cấp thông tin về mức độ thông thạo ngôn ngữ của người học ngoại ngữ. Dịch trong dạy và học ngoại ngữ còn liên quan đến các yếu tố ngoài ngôn ngữ như văn hóa, xã hội, v.v. Leonardi (2010, tr. 81-82) cho rằng các bài tập dịch có thể phục vụ nhiều mục đích khác nhau, từ các vấn đề thuần túy ngôn ngữ đến các vấn đề có tính văn hóa, ngữ nghĩa và ngữ dụng. Hơn nữa, dịch thuật còn có thể giúp người học nâng cao kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề vốn rất cần thiết trong cuộc sống hàng

ngày cũng như trong hầu hết các lĩnh vực nghề nghiệp.

Hiện nay, phương pháp dạy ngữ pháp – dịch thuật kết hợp với nhiệm vụ giao tiếp được nhiều người áp dụng. Bằng cách thực hành ngữ pháp qua các trường hợp dịch, chúng ta có thể hiểu khi nào sử dụng các cấu trúc như vậy, nắm được các bối cảnh diễn ngôn, vì việc đạt được các cấu trúc ngữ pháp sẽ không đầy đủ nếu không hiểu được chức năng của chúng. Hơn nữa, dịch không chỉ là việc chỉ sử dụng các cấu trúc đã học tại một thời điểm, vì việc tiếp thu ngôn ngữ là vấn đề tích lũy liên tục và lâu dài.

3.5. Phát triển ngôn ngữ, văn hóa, khoa học, v.v.

Humboldt (1963, tr. 81, dẫn theo Pym, 2016, tr. 419) cho rằng mỗi ngôn ngữ thể hiện một thế giới quan và nhiệm vụ của người dịch là cho phép ngôn ngữ này giúp ngôn ngữ kia phát triển, mở rộng nghĩa và nâng cao năng lực biểu đạt ngôn ngữ của chính mình.

Ngôn ngữ chứa đựng tất cả các đặc trưng văn hóa, chính trị, xã hội, v.v. của cộng đồng sử dụng nó. Một ngôn ngữ càng cụ thể đối với các sự vật, hiện tượng của thực tại thì ngôn ngữ đó càng tạo ra vấn đề đối với dịch thuật vì chúng liên quan đến các hiện tượng đặc thù. Hầu hết các từ đặc ngữ đều dễ dàng bị phát hiện vì chúng được liên tưởng đến một hiện tượng cụ thể và không thể dịch theo nghĩa đen. Bản dịch theo nghĩa đen có thể sẽ làm sai lệch nghĩa của bản gốc. Các hiện tượng này có thể được dịch bằng các tương đương có tính phổ quát hơn trong ngữ đích cộng với các thuộc tính bổ sung thể hiện các đặc trưng riêng (chức năng hoặc mô tả tùy theo ngữ cảnh). Chẳng hạn như dịch cụm từ *snow white*, trong tiếng Việt các cụm từ *trắng như trứng gà bóc*, *trắng như ngó sen*, *trắng như bông*, v.v., gần gũi hơn nhưng không thể hiện hết đặc trưng của cụm từ này: tuyết là một hiện tượng thời tiết hiếm thấy ở Việt Nam, nhất là ở các vùng đồng bằng, đây không phải là một hiện tượng phổ biến, quen

thuộc; *trắng* + *như tuyết* được lựa chọn vì nó đã thể hiện một cách tốt nhất nghĩa của cụm từ này cũng như hàm ý văn hóa của nó trong tiếng Anh. Lựa chọn này cũng đã tạo thành một cụm từ cố định (thành ngữ) mới trong tiếng Việt và nó cũng đã được sử dụng khá phổ biến như một số thành ngữ khác đồng nghĩa. Điều quan trọng là phải nhận ra các dấu hiệu văn hóa trong ngôn bản ngữ nguồn và tôn trọng văn hóa của ngữ đích.

Các thuật ngữ địa lý thường có thể được phân biệt với các thuật ngữ văn hóa khác ở chỗ sự lan tỏa của chúng phụ thuộc vào tầm quan trọng của quốc gia xuất xứ cũng như mức độ cụ thể của chúng. Chẳng hạn như từ *cao nguyên* hoặc *đồng bằng* không được coi là một từ văn hóa và nó được sử dụng phổ biến trong rất nhiều ngôn ngữ. Tuy nhiên, tiếng Việt không sử dụng từ *thảo nguyên* để chỉ khái niệm đồng bằng ở Việt Nam nhưng lại dùng để chỉ khái niệm đồng bằng ở Mông Cổ. Sự quen thuộc thể hiện tầm quan trọng và sự gần gũi về địa lý hoặc chính trị của quốc gia đó. Tất cả những từ này thường sẽ được chuyển dịch, với việc bổ sung thuật ngữ ngắn gọn phi văn hóa nếu cần thiết trong ngôn bản.

Ngày nay, hầu hết các tài liệu khoa học và kỹ thuật đều được viết bằng tiếng Anh. Dịch các tài liệu này không chỉ đòi hỏi người dịch phải thông thạo hai ngôn ngữ, hai nền văn hóa mà người dịch còn phải có hiểu biết nhất định về lĩnh vực mà tài liệu đề cập đến. Tìm được các tương đương về mặt thuật ngữ khoa học – kỹ thuật khó hơn bởi vì có một số thuật ngữ không tồn tại trong một ngôn ngữ cụ thể nào đó. Chẳng hạn như những thuật ngữ đơn giản như *internet*, *office* không có tương đương trong tiếng Việt đơn giản chỉ vì đó là sản phẩm của khoa học phương Tây, hoặc vì trường liên tưởng ngữ nghĩa của chúng không tương đương giữa hai ngôn ngữ. Trong những trường hợp như vậy, các thuật ngữ phải được lựa chọn một cách cẩn thận.

Sự chuyển dịch phải mang màu sắc, không khí cũng như môi trường bản địa của

người nhận ngôn bản ngữ đích nhưng vẫn phải cho phép người nhận có thể xác định tham chiếu, đặc biệt là đối với các ngôn bản khoa học hay chính trị – xã hội, mà không gặp khó khăn nào. Các phân tích ngôn bản ngữ nguồn và ngôn bản ngữ đích cho phép tìm thấy một thành phần chung và người dịch chỉ cần thêm vào đó các thành phần riêng biệt tùy theo ngữ cảnh. Các phân tích này ít bị ràng buộc về ngữ cảnh nhưng luôn có sự hiện diện của các yếu tố ngoài ngôn ngữ như văn hoá, chính trị, xã hội, khoa học, v.v. và trình độ của người nhận. Các bản dịch như vậy sẽ cung cấp, phổ biến các ý tưởng chính trị, kiến thức xã hội cũng như khoa học khác nhau.

4. Kết luận

Mục đích của dịch là truyền đạt ý nghĩa mà tác giả ngôn bản ngữ nguồn thể hiện trong ngôn bản bằng một ngôn ngữ khác và cho người nhận ở một ngôn ngữ khác. Tuy nhiên, dịch không chỉ là sự thay thế ngôn bản ngữ nguồn bằng ngôn bản ngữ đích mà nó là một hành động giao tiếp được sử dụng theo thời gian, không gian và ngôn ngữ khác. Do đó, nó liên quan đến những vấn đề và thông số đặc trưng cho hành động giao tiếp giữa hai cá nhân bất kỳ, giữa người gửi (người viết hoặc người nói) và người nhận (người nghe hoặc người đọc).

Chức năng giao tiếp của dịch thuật cho phép truyền tải thông điệp vượt qua các rào cản ngôn ngữ và văn hóa. Trên thực tế, dịch cố gắng diễn đạt nghĩa ngữ cảnh chính xác của ngôn bản ngữ nguồn theo cách mà cả nội dung và ngôn ngữ đều có thể dễ dàng chấp nhận và dễ hiểu đối với người nhận.

Dịch thuật là chuyển thông điệp từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác nên ngôn bản ngữ đích cũng phải thể hiện tính kết nối của ngôn từ được sử dụng trong ngôn bản. Về mặt nào đó chức năng kết nối của dịch thuật còn là nỗ lực để đưa hai nền văn hóa xích lại gần nhau. Các ngôn ngữ khác nhau không chỉ ở cấu trúc ngữ pháp mà còn ở cách

thức mà người sử dụng quan niệm về các vấn đề của thực tại. Việc làm thế nào để thu hẹp khoảng cách giữa ngữ nguồn và ngữ đích là do mục đích của ngôn bản ngữ đích, của người dịch và người nhận mà nó hướng tới quyết định.

Người dạy được coi là người chịu trách nhiệm duy nhất trong việc lựa chọn phương pháp tốt nhất và dịch được coi là công cụ sư phạm hợp lý trong giảng dạy ngoại ngữ (Bowen & Mark, 1994, tr. 93). Tóm lại, dịch giúp người học phát triển ba phẩm chất cần thiết cho việc học mọi ngôn ngữ: linh hoạt, chính xác và rõ ràng. Dịch làm cho người học phải tìm kiếm (linh hoạt) những từ ngữ thích hợp nhất (chính xác) để truyền đạt nghĩa (rõ ràng) (Duff, 1989, tr. 7). Từ thực tế dạy / học ngoại ngữ, chúng ta thấy rằng dịch đã trở thành một phương tiện giảng dạy có khả năng vừa giúp đạt được mục đích dạy học (thụ đắc ngôn ngữ) vừa mang lại trải nghiệm giao tiếp hiệu quả sâu sắc.

Không chỉ là một hành động ngôn ngữ, dịch thuật còn là một hành động giao tiếp giữa các nền văn hóa. Ngôn ngữ và văn hóa không bao giờ có thể tách rời nhau và sự hòa nhập giữa văn hóa và ngôn ngữ được hỗ trợ tốt nhất bằng dịch thuật. Khi dịch, nghĩa từ ngữ phải được xem xét và hiểu cùng với thực tế văn hóa. Bất kỳ một ngôn bản nào cũng mang những đặc trưng văn hóa của nó; do đó, chuyển dịch ngôn bản giữa các ngôn ngữ là một hành động giao tiếp giữa các nền văn hóa, kéo theo kiến thức ngôn ngữ, văn hóa, khoa học, v.v. của cả hai ngôn ngữ. Tóm lại, về mặt ngôn ngữ học, dịch thúc đẩy sự phát triển phong phú của từ vựng và các phương tiện diễn đạt bằng ngôn ngữ đích; về mặt văn hóa, xã hội, khoa học, chính trị, v.v. dịch cũng là một phương tiện hoàn hảo để chia sẻ thành tựu và làm phong phú thêm nền văn hóa, xã hội, khoa học, chính trị của cộng đồng ngữ đích.

Tài liệu tham khảo

- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating*. Longman.
- Bowen, T., & Marks, J. (1994). *Inside teaching - English language teaching*. Heinemann.
- Carbonell, C. O. (2006). Misquoted others: Locating newness and authority in cultural translation. In T. Hermans (Ed.), *Translating others* (Vol. I, pp. 43-63). St Jerome.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Cook, V. (2007). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users? In J. Cummins & C. Davidson (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 237-248). Springer.
- Duff, A. (1981). *The third language: Recurrent problems of translating into English*. Pergamon.
- European Commission. (2011). *First European survey on language competences: Final report*. http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf
- Gatenby, E. V. (1967). Translation in the classroom. In W. R. Lee (Ed.), *ELT selections 2: Articles from the journal English language teaching* (pp. 65-70). Oxford University Press.
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- House, J. (2009). *Translation*. Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. Closing statement. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). The Technology Press of MIT.
- Jakobson, R. (2004). On the linguistic aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 113-118). Routledge.
- Koller, W. (1992). *Introduction to translation science* (Einführung in die bersetzungswissenschaft). Quelle and Meyer.
- Köse, S. (2011). The effect of form and meaning focused translation to [sic] the language skill levels of EST students. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 475-488. http://www.kefdergi.com/pdf/19_2/19_2_11.pdf
- Lawendowski, B. P. (1978). On semiotic aspects of translation. In T. A. Sebeok (Ed.), *Sight*,

- sound and sense* (pp. 264-282). Indian University Press.
- Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Peter Lang.
- Levý, J. (1967). Translation as a decision process. In *To honor Roman Jakobson: Essays on the occasion of his seventieth birthday* (Vol. 2, pp 1171-1182). Mouton.
- Lê, H. T. (2017). Về cơ sở lý luận đào tạo biên phiên dịch ở Việt Nam. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 33(2), 105-117. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4145>
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Gallimard.
- Newmark, P. (1988a). *Approaches to translation*. Prentice Hall International.
- Newmark, P. (1988b). *A textbook on translation*. Prentice Hall International.
- Nida, E. (2004). Principle of correspondence. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 126-140). Routledge.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation*. Rodopi. (Original work published 1988)
- Nord, C. (2007). The phatic function in translation: Metacommunication as a case in point. *Belgian Journal of Linguistics*, 21(1), 71-184.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Pym, A. (2016). Translating between languages. In K. Allan (Ed.), *The Routledge handbook of linguistics* (pp. 417-430). Routledge.
- Reiss, K. (2000). *Translation criticism: The potentials and limitations. Categories and criteria for translation quality assessment* (E. F. Rhodes, Trans.). Routledge. (Original work published 1971)
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (2014). *Towards a general theory of translational action* (C. Nord, Trans.). Routledge. (Original work published 1984)
- Sager, J. C. (1994). *Language engineering and translation: Consequences of automation*. Benjamins.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation studies: An integrated approach*. Benjamins.
- Takimoto, M., & Hashimoto, H. (2010). An 'eye-opening' learning experience: Language learning through interpreting and translation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 86-95. <http://eflt.nus.edu.sg/v7n12010/takimoto.pdf>
- Takimoto, M., & Hashimoto, H. (2011). Intercultural language learning through translation and interpreting: A study of advanced-level Japanese learners. *Babel*, 45(2/3), 1-11.
- Venuti, L. (2004). *The translation studies reader*. Routledge.
- Vermeer, H. J. (2004). Skopos and commission in translational action (A. Chesterman, Trans.). In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 227-238). Routledge. (Original work published 1978)

SOME BASIC FUNCTIONS OF TRANSLATION

Nguyen Minh Chinh

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

Abstract: Translation is to transfer a message from one language to another. Therefore, translation always implies the functions of the language. In addition to the functions of language such as communication, conveying messages, and so on, translation also has educational and social functions. This article will introduce and analyze the functions that we think are the most prominent features of translation. The analysis of the basic functions of translation shows that translation is not only to transfer a message from one language to another, but it also plays an important role in foreign language teaching/learning as well as in the development of language, culture, society, history, science, and so on.

Keywords: translation, functions of translation

NHẬT BẢN ĐỐI ỨNG VỚI SỰ XÂM NHẬP CỦA PHƯƠNG TÂY GIỮA THẾ KỈ XIX

Nguyễn Thị Quế Hương*

*Đại học FPT, Khu Giáo dục và Đào tạo, Khu Công nghệ cao Hòa Lạc,
Km29 Đại lộ Thăng Long, Thạch Thất, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 27 tháng 10 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 2 tháng 12 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 30 tháng 3 năm 2022

Tóm tắt: Nói đến Nhật Bản giai đoạn giữa thế kỉ thứ XIX thì có lẽ việc Nhật Bản “mở cửa” với phương Tây là sự kiện được chú ý hơn cả. Nó không chỉ bởi tính chất “bước ngoặt” của sự kiện lịch sử này đối với các giai đoạn phát triển của Nhật Bản về sau, mà bản thân sự “mở cửa” ấy còn mang ý nghĩa thời đại sâu sắc, khi nó đã phản ánh được một phần *khuyñh hướng phát triển* của các quốc gia phương Đông lúc bấy giờ trước sức ép mạnh mẽ từ phương Tây đương thời.

Từ việc đi sâu phân tích bối cảnh lịch sử dẫn đến quá trình “mở cửa” của Nhật Bản với phương Tây vào giữa thế kỉ XIX, nghiên cứu khẳng định thêm *cơ sở thực tiễn* và *tính tất yếu* của công cuộc mở cửa này. Thực tế cho thấy rằng, công cuộc “mở cửa” đã là “cú hích” đưa Nhật Bản phát triển vượt châu lục, trở thành nước tư bản đầu tiên ở Châu Á. Vậy các quốc gia châu Á đương thời khác đã đối ứng ra sao trước sự xâm nhập của phương Tây, có biến “thời cơ” thành “cú hích” phát triển như Nhật Bản hay không? Trả lời câu hỏi đó, dưới góc nhìn so sánh, bài viết đưa ra cách đối ứng với phương Tây của các quốc gia phương Đông khác, cụ thể đi sâu phân tích trường hợp của Việt Nam để đưa ra đánh giá cụ thể hơn cách đối ứng của hai nước. Việc so sánh này giúp đưa ra đánh giá đa chiều, khách quan và bài học kinh nghiệm đối với mỗi quốc gia trong quá trình tiếp thu văn hoá, văn minh từ bên ngoài từ những bài học cụ thể trong lịch sử.

Từ khóa: chính sách mở cửa, Minh Trị duy tân, Việt Nam và Nhật Bản đối ứng với phương Tây, tiếp thu văn minh phương Tây, nguyên nhân “mở cửa”

1. Mở đầu

Vào giữa thế kỉ thứ XIX, cũng như bao quốc gia châu Á khác, Nhật Bản đứng trước nguy cơ xâm lược từ các nước phương Tây. Tuy nhiên, là một quốc đảo với vị trí địa lý đặc thù cùng với cơ cấu tổ chức bộ máy chính quyền khác biệt, Nhật Bản đã lựa chọn “mở cửa” để “chào đón” phương Tây, canh tân đất nước. Đây là hướng đi mang tính chất “bước ngoặt” đưa Nhật Bản trở thành cường quốc số 1 ở châu Á sau này. Hơn nữa, sự lựa chọn mở cửa của Nhật Bản còn mang ý nghĩa thời đại sâu sắc, bởi nó đã

phản ánh được một phần *khuyñh hướng phát triển* của các quốc gia phương Đông lúc bấy giờ trước sức ép mạnh mẽ từ phương Tây.

Bàn đến sự đối ứng của Nhật Bản đối với các quốc gia phương Tây trong giai đoạn này, đã có rất nhiều bài viết về quá trình “mở cửa” của Nhật Bản với phương Tây, về các “Hiệp ước bất bình đẳng” của chính quyền Edo kí với phương Tây, về công cuộc cải cách Minh Trị sau mở cửa... Tiêu biểu như bài viết của Nguyễn Văn Kim “Nhật Bản: Ba lần mở cửa - ba sự lựa chọn” (2017). Bài viết đã đi sâu phân tích về ba lần Nhật Bản chủ

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: ms.quehuong@gmail.com

động đón tiếp các nền văn hóa, văn minh từ phương Đông (lần một, cụ thể là văn minh Trung Hoa khoảng thế kỉ V-VII), và phương Tây (lần hai với Hà Lan vào thế kỉ XVI, lần ba vào thế kỉ XIX). Có thể nói bài viết đã đưa ra cái nhìn toàn diện về những thách thức đối với Nhật Bản qua từng giai đoạn lịch sử, đưa ra lý giải về sự “mở cửa” của Nhật Bản để tiếp thu những yếu tố “ngoại lai”. Hay trong bài nghiên cứu “Nhật Bản mở cửa – Phân tích nội dung các bản “Hiệp ước bất bình đẳng” do Mạc Phủ Edo kí với phương Tây”, Nguyễn Văn Kim (2017a) cũng đưa ra quan điểm đánh giá về lựa chọn “mở cửa” của Nhật Bản.

Đó là một quyết định cho thấy rõ khả năng phân tích, tầm nhận thức và sự lựa chọn một con đường phát triển phù hợp cho dân tộc. Thực tế cho thấy, trước thử thách khắc nghiệt của lịch sử, quyết định đó của chính quyền Minh Trị hoàn toàn có cơ sở thực tiễn (tr. 119)

Trong bài viết “Đông Á trước những biến chuyển của thế giới và nguy cơ xâm thực của chủ nghĩa tư bản phương Tây” của Phạm Hồng Tung (2017), sau khi phân tích về sự hình thành của chủ nghĩa tư bản ở phương Tây và sự ra đời của chủ nghĩa thực dân hiện đại, nhà nghiên cứu cho rằng

Chính ở vào giai đoạn khởi phát và xung mãn nhất đó, chủ nghĩa tư bản phương Tây đã nhanh chóng kéo cả thế giới vào cơn lốc của chính nó thông qua hoạt động giao thương, truyền giáo và cuối cùng là thực dân hóa. (tr. 92)

Nhằm nối tiếp và bổ sung thêm những dẫn chứng, kiến giải cho ý kiến của các bài viết nêu trên, bài viết này sẽ đi sâu phân tích bối cảnh lịch sử dẫn đến quá trình “mở cửa” của Nhật Bản với phương Tây vào giữa thế kỉ XIX, từ đó khẳng định thêm “*cơ sở thực tiễn*” và “*tính tất yếu*” của công cuộc mở cửa này. Hơn nữa, bài viết cung cấp thêm điểm nhìn về cách đối ứng với phương Tây

của các quốc gia phương Đông khác, cụ thể là Việt Nam để đưa ra đánh giá cụ thể hơn cách đối ứng của hai nước thông qua mối tương quan so sánh.

2. Tại sao Nhật Bản “mở cửa”

Trước hết ta cần hiểu khái niệm “mở cửa” ở đây chỉ mang tính chất tương đối. Xét trong mối tương quan với chính sách chính quyền Tokugawa (1600-1686) ban hành trước đó với tên gọi “sakoku” (Tỏa quốc 1639-1853), thì khái niệm “mở cửa” nên hiểu là sự đồng ý của chính quyền Minh Trị giai đoạn sau trong việc dần xóa bỏ các hạn chế, trước hết trong hoạt động buôn bán với phương Tây, sau nữa là sự chủ động tiếp nhận các luồng văn hóa văn minh phương Tây vào đất nước mình. Nói vậy, không có nghĩa giai đoạn trước Nhật Bản “đóng cửa”. Như đã nói ở trên, trước đó Nhật Bản cũng đã ít nhất hai lần chào đón nền văn minh phương Đông và phương Tây đến với mình, tuy nhiên cả hai lần trước đó đều cho thấy sự “dè chừng” nhất định của chính quyền, hay cụ thể hơn là việc “mở cửa” chỉ mang tính địa phương (mở một số cảng biển nhất định ở thế kỉ XVI), hay chỉ trên một lĩnh vực nhất định (tiếp thu Phật Giáo và cơ cấu tổ chức bộ máy nhà nước thời nhà Đường – Trung Quốc thế kỉ V-VII). Chỉ cho đến khoảng giữa thế kỉ XIX, trước sức ép lớn của phương Tây, Nhật Bản mới thực sự “mở cửa” đất nước, đón nhận nền văn minh phương Tây một cách mạnh mẽ nhất và tiến hành học tập phương Tây trên mọi mặt, toàn diện để đi tới việc canh tân đất nước.

Nhân đây, chúng tôi xin làm rõ thêm về khái niệm “mở cửa” mang ý nghĩa rất riêng biệt khi nói về Nhật Bản. Nếu như ngày nay, khái niệm này được dùng phổ biến ở các quốc gia chỉ sự chủ động tiếp nhận văn hóa, văn minh từ bên ngoài, chỉ sự hội nhập thì ở Nhật Bản “mở cửa” còn chứa đựng ý nghĩa mang tính chất địa lý đặc thù. Nhật Bản là một quốc đảo ở vùng Đông Á, nằm tương đối tách biệt trên vùng biển Thái Bình

Dương. Thêm vào đó, Nhật Bản cũng nằm trong khu vực thường xuyên xảy ra thiên tai như động đất, núi lửa, sóng thần... lại nghèo tài nguyên... nên có thể nói, mọi yếu tố về vị trí địa lý, tài nguyên thiên nhiên của Nhật Bản đều trở thành yếu tố khiến Nhật Bản trở thành một quốc gia tương đối biệt lập trong môi trường chính trị, văn hóa khu vực và thế giới. Nhật Bản cũng không phải là “miếng bánh” béo bở về tài nguyên như các nước Đông Nam Á (Việt Nam, Philippin, Indonesia...) để được chú ý đến như một quốc gia nổi bật ở châu Á. Bởi lẽ đó, có những giai đoạn lịch sử nhất định, Nhật Bản phát triển tương đối độc lập, không mấy bị tác động bởi bên ngoài, tạo nên nhiều “tiền đề” vô cùng quan trọng cho sự “mở cửa” sau này. Điểm này xin được nói cụ thể ở phần sau khi so sánh Nhật Bản với các quốc gia khác trong khu vực.

Trở lại với câu hỏi “tại sao Nhật Bản mở cửa”, xin xem xét bối cảnh thế giới, khu vực và Nhật Bản trong giai đoạn giữa thế kỷ thứ XIX để tìm câu trả lời cho câu hỏi này.

Về bối cảnh thế giới và khu vực, nổi bật nhất vào giai đoạn cuối thế kỷ XVIII đầu thế kỷ XIX là sự hoàn thành các cuộc cách mạng tư sản ở phương Tây và chấm dứt nội chiến ở Mỹ (1865). Đây được coi là sự thắng lợi của chủ nghĩa tư bản, làm “rung chuyển” chế độ phong kiến ở châu Âu, và hơn hết, tạo tiền đề quan trọng cho sự phát triển kinh tế tư bản. Sau cách mạng là sự vươn lên mạnh mẽ của các nước “tư bản trẻ” như Anh, Pháp, Nga, Mỹ. Đây đều là các nước thành công trong cuộc cách mạng công nghiệp, trở thành những cường quốc về công nghiệp trên thế giới. Nếu như giai đoạn trước, các nước có ngành công nghiệp đóng tàu phát triển như Hà Lan, Bồ Đào Nha, Tây Ban Nha sẽ chiếm ưu thế trong việc buôn bán vượt đại dương, thì đến nay, khi khoa học kỹ thuật của sản xuất công nghiệp phát triển thì các nước Anh, Pháp, Nga, Mỹ nhanh chóng vươn lên khẳng định sức mạnh của mình. Bởi thế, việc các nước này tìm đến phương Đông là điều tất yếu nhằm hai mục đích chính: (1) khẳng

định, chứng tỏ sức mạnh kinh tế, tiềm lực quân sự của mình; (2) tìm kiếm nguồn nguyên liệu, thị trường đáp ứng cho sự phát triển nhanh chóng của sản xuất trong nước. Mục đích “truyền đạo” hầu như không được chú trọng trong giai đoạn này, và mục đích “truyền bá văn minh” cũng chỉ là hệ quả của quá trình bành trướng mà thôi.

Trong bối cảnh các nước tư bản trẻ đều mang trong mình tư tưởng bành trướng, thì việc Nhật Bản trước đó khước từ mọi yêu cầu thông thương, đóng cảng, chỉ chấp nhận một số thuyền buôn Hà Lan vào buôn bán làm cho Anh, Pháp, Nga, Mỹ có phần “gai mắt”. Hà Lan nay đã trở nên yếu thế, nên việc Hà Lan “độc quyền” giao lưu với Nhật Bản (dù không nhiều) chắc chắn phần nào cũng khiến các quốc gia khác “không vừa lòng” và họ sẽ tìm mọi cách “ép buộc” Nhật Bản để có được vị trí hơn Hà Lan, thậm chí “đánh bật” Hà Lan trong quan hệ giao thương. Hơn nữa, tuy Nhật Bản không phải một quốc gia giàu tài nguyên, càng không phải đất nước rộng lớn để các nước phương Tây mở rộng thị trường, nhưng Nhật Bản lại có vị trí chiến lược với diện tích trải dài từ bắc xuống nam ở bờ biển Đông Á, chính là cửa ngõ quan trọng để các nước phương Tây xâm nhập vào Trung Quốc và khu vực Bắc Thái Bình Dương.

Trước những nhu cầu, mong muốn “chinh phục” phương Đông như trên, với sự tiến bộ của khoa học kỹ thuật trong nước, đặc biệt phải kể đến sự phát triển của kỹ thuật quân sự (chiến thuyền, tàu chiến, đại bác...), tạo điều kiện cho sự “khai phá” phương Đông trở nên thuận lợi hơn. Và thực tế cho thấy, các nước phương Tây không mất quá nhiều thời gian để đặt chân tới phương Đông, biến các nước phương Đông trở thành thuộc địa của mình. Ấn Độ - một trong những nền văn minh vĩ đại của phương Đông sau thời kỳ phát triển hùng mạnh của đế quốc Mô-gôn (cuối thế kỷ XVI) về sau cũng bị các nước châu Âu xâm xé và cuối cùng đã bị tư bản Anh thống trị vào giữa thế kỷ XIX. Anh cũng biến Miến Điện (nay là Myanmar) thành

thuộc địa của mình (thế kỉ XIX). Indonesia sau sự thất bại trước Hà Lan cũng đã trở thành thuộc địa vào thế kỉ XVII. Đặc biệt, Trung Quốc – quốc gia luôn coi mình là “trung tâm của thế giới” cũng thất bại trong cuộc chiến tranh Nha phiến trước đế quốc Anh, chấp nhận thân phận trở thành một nước thuộc địa nửa phong kiến. Có thể nói, sự thất bại của nhà Thanh trước đế quốc Anh là một “tiếng chuông cảnh báo” mạnh mẽ nhất đối với Nhật Bản lúc bấy giờ. Trước đó Nhật Bản vẫn luôn coi Trung Quốc là một nền văn minh lớn, có sức mạnh khiến Nhật Bản phải học hỏi. Vậy nên, một nước lớn như vậy lại thất bại trước phương Tây trong một thời gian ngắn khiến Nhật Bản vô cùng lo lắng trước số phận của mình khi có thể sẽ trở thành “điểm đến tiếp theo” của các nước đế quốc.

Liên quan trực tiếp đến vùng lãnh thổ của mình, Nhật Bản vào cuối thế kỉ XVIII bắt đầu phải đối diện với nguy cơ “ghé thăm” của các tàu phương Tây. Đó là việc Nga tuyên bố chủ quyền ở Kamtchatka, cử các đoàn thám hiểm đến quần đảo Kurile thuộc vùng Hokkaido để thăm dò thông tin. Từ phía bắc, Nga cũng tiến dần xuống vùng Honshu rồi đảo Kyushu. Ngoài ra, tàu chiến Anh cũng tiến vào cảng Nagasaki tìm kiếm tàu Hà Lan đối địch vào những năm 1800 và nhiều tàu săn cá voi cảng được trông thấy nhiều hơn ở lãnh hải Nhật Bản. Tàu săn cá voi và tàu buôn Hoa Kỳ cũng có cập bến Nhật Bản trong giai đoạn này. Tất cả đều gây sức ép không nhỏ đối với chính quyền lúc bấy giờ, cho dù một mặt chính quyền Edo ra sức duy trì chính sách “Tỏa quốc” nhưng mặt khác trong nội bộ cũng có xu hướng hướng tới việc mở cửa đất nước. Vấn đề mở cửa chỉ còn là vấn đề thời gian mà thôi.

Xét thêm về bối cảnh trong nước, ta sẽ càng thấy rõ được sức ép cả trong lẫn ngoài mà chính quyền Edo phải chịu trước khi mở cửa. Mặc dù thông qua chính sách “bế quan tỏa cảng”, Nhật Bản giới hạn nghiêm ngặt việc giao thương với người

nước ngoài, tuy nhiên, điều này không có nghĩa là ngoại thương hoàn toàn chấm dứt. Người Nhật vẫn buôn bán với Triều Tiên thông qua đảo Đối Mã, nhà Thanh qua Nam Tây Chư Đảo và Hà Lan qua thương điểm Dejima (Xích Đảo - một hòn đảo nhân tạo nằm ngoài khơi cảng Nagasaki). Nhờ sự tiếp xúc với người Hà Lan, các nghiên cứu khoa học của phương Tây vẫn tiếp tục được tiếp thu trong thời kỳ này với cái tên "Lan học" (rangaku), cho phép người Nhật học hỏi và làm theo một số thành tựu của cách mạng khoa học và cách mạng công nghiệp. Do nhu cầu tìm hiểu khoa học và kĩ thuật trong nước, chính quyền Edo vào thế kỉ XVII đã có sự nói lỏng một phần chính sách đóng cửa. Điều này nhận thấy thông qua một số lệnh của tướng quân Tokugawa Yoshimune (1677-1751) về việc bãi bỏ lệnh cấm tìm hiểu và dịch thuật các tài liệu khoa học kĩ thuật, sách báo phương Tây. Chính nhờ đó mà một số địa phương đã có sự tiếp thu ở một mức độ nhất định với nền văn minh phương Tây, và đương nhiên họ nhận thấy sự lạc hậu, trì trệ của khoa học kĩ thuật trong nước. Họ nhận thấy rằng, chính việc chính quyền Tokugawa hạn chế ngoại thương cũng như giao lưu với phương Tây khiến cho đất nước trở nên bị cô lập trong thế giới của mình. Dẫu cho thời kì Edo là sự phát triển đỉnh cao của xã hội phong kiến Nhật Bản đi chăng nữa (thực tế thời kỳ này Nhật Bản đã xây dựng được cơ sở hạ tầng kinh tế, xã hội khá toàn diện) thì sự lạc hậu là không thể tránh khỏi. 200 năm là thời gian quá dài cho một sự “tự cô lập” của Nhật Bản với thế giới bên ngoài, và trong bối cảnh chế độ phong kiến đã qua giai đoạn phát triển đỉnh cao, nó sẽ trở thành một “trở ngại” cho sự phát triển của đất nước, thì việc tiếp thu một nền văn hóa, văn minh mới, tân tiến để thay đổi đất nước là tất yếu. Vậy nên trước những biến động không ngừng của thế giới, cộng với sức ép trong nước như đã trình bày ở trên đã lý giải được lý do “vì sao Nhật Bản mở cửa” chào đón phương Tây vào giữa thế kỉ XIX.

3. Một “Đế quốc Nhật Bản” duy nhất được hình thành giữa một châu Á đã trở thành thuộc địa

Với “đòn quyết định” là việc 4 tàu chiến Mỹ tiến vào vịnh Uruga - cửa ngõ thành Edo (sự kiện con tàu đen 15-7-1853), và hạm đội Mỹ gồm 9 tàu chiến tiến vào vịnh Uruga ngày 13-1-1854, chính quyền Tokugawa đã nhận thấy nguy cơ xâm lược của phương Tây, cũng như lo sợ không đủ khả năng chiến đấu của mình nên đã kí “*Hiệp ước hòa bình và hữu nghị*” (31-3-1854) với Mỹ. Bản hiệp ước được coi là mốc chấm dứt thời kì thực thi chính sách tỏa quốc, mở ra một chương mới với lịch sử Nhật Bản. Về sau, Nhật Bản liên tiếp kí các thỏa thuận, hiệp ước ngoại giao, thương mại với phương Tây, chính thức “mở cửa” “*hết sức táo bạo và điển hình*” (Nguyễn Văn Kim, 2017b, tr. 157).

Trong giới hạn bài viết này, xin phép không đi sâu vào quá trình mở cửa, những việc làm của chính quyền Edo, Minh Trị sau khi phương Tây xâm nhập vào Nhật Bản, mà sẽ chỉ điếm qua kết quả cuối cùng mà Nhật Bản có được. Có thể nói rằng, sau khi “miễn cưỡng” mở cửa đất nước, “miễn cưỡng” kí kết hàng loạt các hiệp ước bất bình đẳng, Nhật Bản lại trở nên chủ động hơn bao giờ hết trong việc tiếp thu mạnh mẽ văn hóa văn minh phương Tây. Đó hoàn toàn không phải là sự tiếp thu bị động, mà là sự chủ động và tích cực đến tận cùng. Người Nhật đã học tập hầu hết những khoa học kĩ thuật tiên tiến, du nhập những luồng tư tưởng tiên bộ từ phương Tây để canh tân đất nước một cách toàn diện. Cải cách Minh Trị chính là cải cách cho thấy rõ nhất sự cách tân toàn diện của Nhật Bản diễn ra mạnh mẽ đến thế nào (tìm hiểu cụ thể hơn trong bài viết “Minh Trị Duy Tân và sự hình thành quốc gia cận đại” của Đặng Xuân Kháng trong cuốn *Lịch sử Nhật Bản*, 2007). Và kết quả rõ ràng nhất mà cả thế giới phải nhìn nhận, đó là việc Nhật Bản từ một quốc gia phong kiến “cô lập”, sau cải cách Minh Trị đã nhanh chóng vươn lên trở thành một cường quốc ở châu Á, đuổi kịp

các quốc gia phương Tây. Nó là tiền đề quan trọng để sau này Nhật Bản trở thành một đế quốc duy nhất ở châu Á tham gia vào cuộc chiến tranh thế giới thứ nhất (1914-1918), thắng trận và nắm giữ thuộc địa như các quốc gia phương Tây khác.

Quay trở lại lịch sử Nhật Bản vào thế kỉ XVI-XVII, khi Nhật Bản cũng có cơ hội lớn đón nhận các nền văn minh phương Tây thông qua các nước tư bản hùng mạnh lúc bấy giờ như Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha, Hà Lan, Anh. Thế nhưng, như đã nói ở trên, Nhật Bản đã “khước từ” những đề nghị giao thương, buôn bán, lựa chọn con đường “bé quan tỏa cảng” như một cách cô lập chính mình. Thực ra chính quyền Tokugawa hoàn toàn có lý do hợp lý lý giải cho điều này. Trong giai đoạn này, hoạt động thương mại của thực dân phương Tây gắn chặt với hoạt động truyền giáo của giáo hội Kitô. Trong bài nghiên cứu “Đông Á trước những biến chuyển của thế giới là nguy cơ xâm thực của chủ nghĩa tư bản phương Tây” (trong cuốn *Lịch sử và văn hóa tiếp cận đa chiều, liên ngành*, 2017), Phạm Hồng Tung cho rằng việc truyền giáo của giáo hội Kitô lúc bấy giờ chính là nhằm mục đích “*truyền bá phúc âm ra toàn thế giới*”. Trái với một số nơi như một số vùng của Việt Nam, Thái Lan, Trung Quốc... đức tin này được quần chúng đón nhận nhanh chóng, thì ở Nhật Bản chính bởi lý do này mà chính quyền Tokugawa đã khước từ phương Tây. Khi đó, Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha mang vào Nhật Bản là tôn giáo dòng Kitô thuần chủng, trong khi ở Hà Lan, trước đó đã diễn ra một cuộc cách mạng tôn giáo nên tôn giáo người Hà Lan mang tới Nhật Bản đã có sự chuyển hóa sang đạo Tin lành. Đây là tôn giáo gắn liền với sự thiện lành, ít gây ảnh hưởng tới chính trị và trật tự xã hội nên dễ dàng được chính phủ chấp nhận. Trước một chính quyền phong kiến đang xây dựng bộ máy cũng như muốn dùng tôn giáo quốc gia làm công cụ để lãnh đạo, việc du nhập từ phương Tây các tôn giáo gây ảnh hưởng tới sự cai trị là điều chính quyền không mong muốn. Mặc khác, trước đó khi

có sự trao đổi buôn bán dù là nhỏ với phương Tây, Nhật Bản nhận thấy sự thất thoát tài nguyên trong nước, cũng như nguy cơ xâm lược thuộc địa có thể xảy ra, nên việc tiến hành đóng cửa đất nước là phương án an toàn lúc bấy giờ. Quả nhiên thực tế đã chứng minh, nếu đánh giá ở một phương diện tích cực, việc Nhật Bản đóng cửa giao lưu với nước ngoài trong suốt hai thế kỉ phần nào đã giúp Nhật Bản tập trung được sức mạnh để xây dựng bộ máy chính quyền trong nước, xây dựng nền văn hóa, giáo dục, xã hội phát triển đỉnh cao của thời kì phong kiến. “Sức mạnh bên trong” của quốc gia được phát huy hết mức, không chịu ảnh hưởng, tác động của nước ngoài. Điều này khác hoàn toàn so với các quốc gia khác trong khu vực châu Á, khi các nước đều luôn có sự can thiệp từ bên ngoài vào tình hình kinh tế, chính trị, xã hội trong nước, đặc biệt là Việt Nam. Vậy nên, sự “chủ động cô lập mình” của Nhật Bản đã giúp Nhật Bản xây dựng được nền tảng kinh tế, chính trị, giáo dục... vô cùng quan trọng cho giai đoạn Nhật Bản mở cửa với phương Tây. Nói cách khác, những chính sách chính phủ Tokugawa áp dụng và hiệu quả của nó đã biến hai thế kỉ cô lập này thành tiền đề để Nhật Bản gỡ gạc với văn minh phương Tây, tận dụng tối đa nền tảng trong nước, đưa Nhật Bản trở thành nước đế quốc duy nhất ở châu Á.

Vậy, tại sao Nhật Bản lại có thể biến sức ép trở thành cơ hội, biến sự xâm nhập không mong muốn từ phương Tây ban đầu trở thành động lực, tiền đề mạnh mẽ để phát triển đất nước? Trong khi đó, các nước châu Á khác hoàn toàn không làm được điều này. Để trả lời được câu hỏi này nếu nhìn nhận toàn châu Á có lẽ giới hạn trong bài viết này là không đủ, nên xin được đi sâu so sánh trường hợp của Nhật Bản so với Việt Nam.

Được đánh giá là một vùng đất “béo bở” hạng nhất ở khu vực Đông Nam Á, là cửa ngõ để tiến vào Trung Quốc và Đông Dương, Việt Nam nhanh chóng nằm trong sự thôn tính của chủ nghĩa thực dân. Năm 1858, thực dân Pháp chính thức đổ bộ vào bán đảo

Son Trà, Đà Nẵng. Trước thái độ hung hãn của thực dân Pháp, triều đình Huế đã tổ chức phản công ngay sau đó. Thế nhưng sau đó triều đình nhà Nguyễn lại đi sâu vào con đường thỏa hiệp, dần biến Việt Nam nằm trong quyền bảo hộ của thực dân Pháp. Việc Tự Đức băng hà năm 1883 khiến tình hình đất nước thêm rối loạn, các Hiệp ước Harmand (1883) và Patenôtre (1884) đã chấm dứt tư cách một quốc gia độc lập của Việt Nam, thay vào đó là chế độ thuộc địa nửa phong kiến kéo dài đến cách mạng tháng Tám năm 1945. Trong nội bộ chính quyền nhà Nguyễn cũng chia làm hai phái là chủ chiến và chủ hòa. Vẫn có những người đứng đầu yêu nước như Hàm Nghi, Thành Thái, Duy Tân. Chúng ta vẫn có những phong trào yêu nước như phong trào Cần Vương, khởi nghĩa nông dân Yên Thế... Tuy nhiên, chính sự không nhất quán trong cách đối phó với Pháp ngay trong bản thân nội bộ chính quyền trở thành một nguyên nhân khiến Việt Nam không thể đưa ra được những chính sách phù hợp. Mặt khác, triều đình nhà Nguyễn vốn không phải là một triều đình được lòng dân, triều Nguyễn càng không phải triều đình chú trọng vào việc phát triển văn hóa, giáo dục, kinh tế trong nước. Nhà Nguyễn không được lòng dân, bởi thế, hàng trăm cuộc nổi dậy từ Bắc chí Nam, từ miền xuôi đến miền ngược đã bùng lên suốt hơn nửa thế kỉ thống trị của nhà Nguyễn. Nổi bật hơn cả là các cuộc khởi nghĩa của Phan Bá Vành, Nông Văn Vân, Lê Văn Khôi, Cao Bá Quát... Nội bộ đất nước bất ổn, cộng với trình độ phát triển trong nước nhiều hạn chế, khiến Việt Nam vừa không đủ sức mạnh kinh tế, quân sự để chiến đấu lại với quân Pháp, vừa không đủ trình độ về dân trí để tiếp thu những tiến bộ của văn minh phương Tây. Muốn học hỏi được phương Tây, ít nhất người Việt cũng cần có nền tảng về kiến thức khoa học kĩ thuật nhất định, hơn nữa chính quyền cũng cần có chính sách định hướng đất nước. Điều này Việt Nam không thể có ở thời nhà Nguyễn. Tóm lại, dù cả Nhật Bản và Việt Nam đều là sự nhượng bộ với phương Tây thông qua các

bản hiệp ước bất bình đẳng, nhưng sau đó, trái với Nhật Bản dần “tận dụng” yếu tố bất lợi đó để học tập cách tân đất nước, thì Việt Nam lại ngày càng lún sâu vào con đường “khuất phục”, về sau hoàn toàn mất chủ quyền vào tay chủ nghĩa thực dân.

4. Kết luận

Như vậy có thể thấy rằng, cùng một sự kiện lịch sử là sự xâm nhập của chủ nghĩa thực dân phương Tây tới châu Á, với sự khôn khéo, mẫn cảm về chính trị, cũng như nền tảng xã hội, kinh tế đã được xây dựng trước đó, Nhật Bản đã đưa chính mình đi trên một con đường riêng, con đường theo đuổi văn minh phương Tây một cách chủ động và hiệu quả. Điều này thêm một lần nữa chứng minh cho sự “thức thời” và tính cách “ứng biến” nhanh nhạy của người Nhật. Bởi trong suốt chiều dài lịch sử từ thời cổ đại và ngay cả cho đến ngày nay, chúng ta vẫn thấy ở người Nhật có “năng khiếu” tuyệt vời trong việc tiếp thu những yếu tố mới từ bên ngoài (yếu tố ngoại sinh), cải biên và biến nó trở thành

của dân tộc mình (yếu tố nội sinh). Sự đối ứng với phương Tây ở giai đoạn giữa thế kỉ XIX chắc chắn là một minh chứng rõ ràng cho sự ứng biến ấy.

Tài liệu tham khảo

- Đặng, X. K. (2012). Minh Trị duy tân và sự hình thành quốc gia cận đại. Trong Q. H. Nguyễn (Chủ biên), *Lịch sử Nhật Bản* (tr. 239-290). NXB Thế giới.
- Nguyễn, V. K. (2017a). Nhật Bản mở cửa – Phân tích nội dung các bản “Hiệp ước bất bình đẳng” do Mạc Phủ Edo kí với phương Tây. Trong V. K. Nguyễn & H. T. Phạm (Biên tập), *Lịch sử và văn hóa tiếp cận đa chiều, liên ngành* (tr. 118-145). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn, V. K. (2017b). Nhật Bản: Ba lần mở cửa - ba sự lựa chọn. Trong V. K. Nguyễn & H. T. Phạm (Biên tập), *Lịch sử và văn hóa tiếp cận đa chiều, liên ngành* (tr. 146-164). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Phạm, H. T. (2017). Đông Á trước những biến chuyển của thế giới và nguy cơ xâm thực của chủ nghĩa tư bản phương Tây. Trong V. K. Nguyễn & H. T. Phạm (Biên tập), *Lịch sử và văn hóa tiếp cận đa chiều, liên ngành* (tr. 83-117). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

JAPAN'S RESPONSE TO WESTERN PENETRATION IN THE MID-NINETEENTH CENTURY

Nguyen Thi Que Huong

FPT University, Hoa Lac High Tech Park, Hanoi, Vietnam

Abstract: When it comes to Japan in the mid-nineteenth century, perhaps the fact that Japan “opened its door” to the West is the most noticeable event. The reason is not only because it was a turning point which affected other development stages afterwards but also because “opening door” itself had a profound historical influence in that it partly reflected the development trend of Eastern countries at that time in the face of intense pressure from the penetration of Western countries.

From the in-depth analysis of the historical context attributing to the process of the open door policy of Japan to the West in the mid-nineteenth century, this paper provides the "practical basis" and "inevitability" of this policy which later led to the Meiji restoration in Japan. In fact, this policy then was “a driving force” which resulted in the impressive development of Japan beyond its continent, making Japan the first capitalist country in Asia.

This prompts the question: how did other Asian countries react to the Western penetration and did they manage to turn the "external opportunity" into “a driving force” like Japan? This paper aims to seek the answer to that question from a comparative perspective by clarifying the response of other Asian countries to the west. At the same time, this paper takes Vietnam as an example to compare with Japan. This comparison helps to give a multi-dimensional, objective evaluation as well as valuable lessons learned from the past for countries in the process of absorbing external culture and civilization.

Keywords: open door policy, Meiji restoration, Viet Nam and Japan's response to the West, absorb Western civilization, causes of “open door”

PHÂN TÍCH ĐẶC ĐIỂM PHONG CÁCH NGÔN NGỮ LẬP PHÁP QUÂN SỰ TIẾNG TRUNG QUỐC DƯỚI GÓC ĐỘ BIẾN THỂ NGÔN NGỮ

Tống Văn Trường*

Học viện Khoa học Quân sự, Kim Chung, Hoài Đức, Hà Nội

Nhận ngày 14 tháng 6 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 13 tháng 9 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 10 năm 2021

Tóm tắt: Với tư cách là một biến thể quân sự của ngôn ngữ pháp luật, ngôn ngữ pháp luật quân sự vừa mang thuộc tính của ngôn ngữ pháp luật, vừa mang thuộc tính của ngôn ngữ quân sự. Trong tiếng Trung Quốc, ngôn ngữ pháp luật có thể chia thành ngôn ngữ lập pháp và ngôn ngữ tư pháp, ngôn ngữ pháp luật quân sự cũng có thể chia thành ngôn ngữ lập pháp quân sự và ngôn ngữ tư pháp quân sự. Bài viết đề cập đến ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc với tư cách là một biến thể của ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc, trên cơ sở khái quát đặc điểm của phong cách ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc nói chung, đi sâu phân tích đặc điểm riêng của phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc, chỉ ra các nguyên nhân có liên quan, từ đó làm nổi bật hình thức biểu hiện của biến thể ngôn ngữ này.

Từ khóa: ngôn ngữ lập pháp quân sự, đặc điểm, phong cách, biến thể ngôn ngữ, tiếng Trung Quốc

1. Mở đầu

Pháp luật về quân sự, quốc phòng Trung Quốc là một bộ phận của hệ thống pháp luật Trung Quốc nói chung, bao gồm các quy phạm, văn bản pháp luật dùng để điều chỉnh các hoạt động trong lĩnh vực hoặc có liên quan đến lĩnh vực quân sự, quốc phòng, chủ yếu bao gồm các văn bản luật và văn bản dưới luật có liên quan đến xây dựng quân đội, xây dựng quốc phòng, chuẩn bị và tiến hành chiến tranh... do cơ quan lập pháp quốc gia và các cơ quan được ủy quyền xây dựng, ban bố cũng như các điều ước quốc tế có liên quan mà nhà nước ký kết tham gia. Do văn bản pháp luật là công cụ vô cùng quan trọng trong hoạt động quản lý nhà nước và có tác động to lớn đến đời sống xã hội nên các văn bản pháp luật trong đó có pháp luật quân sự được xây dựng với những yêu cầu

chặt chẽ về cả nội dung lẫn hình thức. Trong số các yêu cầu đó, yêu cầu về ngôn ngữ là yêu cầu cơ bản và có ý nghĩa thực tiễn to lớn.

Ngôn ngữ pháp luật quân sự vừa mang thuộc tính của ngôn ngữ quân sự, vừa mang thuộc tính của ngôn ngữ pháp luật. Nói cách khác, ngôn ngữ pháp luật quân sự là ngôn ngữ chung được ứng dụng cụ thể vào hoạt động pháp luật trong lĩnh vực quân sự. Do lĩnh vực quân sự là lĩnh vực đặc thù nên ngôn ngữ pháp luật quân sự có nhiều điểm khác với ngôn ngữ pháp luật thông thường. Ngôn ngữ pháp luật quân sự có thể được coi là một biến thể pháp luật của ngôn ngữ quân sự, cũng có thể được coi là một biến thể quân sự của ngôn ngữ pháp luật.

Sun (1997) trong cuốn *Falu yuyanxue* cho rằng, ngôn ngữ pháp luật bao gồm ngôn ngữ lập pháp và ngôn ngữ tư pháp, trong đó ngôn ngữ lập pháp được hiểu là hệ thống

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: tongtruong@hotmail.com

ngôn ngữ chuyên môn dùng để xây dựng và sửa đổi luật. Về phía ngôn ngữ pháp luật quân sự, Li (2006) trong cuốn *Junshi yuyan yanjiu* chỉ ra, ngôn ngữ pháp luật quân sự có thể được chia thành hai hệ thống nhỏ, bao gồm ngôn ngữ lập pháp quân sự, tức ngôn ngữ được sử dụng trong các văn bản luật, các văn bản quy phạm pháp luật trong lĩnh vực quân sự; và ngôn ngữ tư pháp quân sự, tức ngôn ngữ công vụ luật được người làm công tác luật quân sự dùng trong quá trình thực thi quân pháp trong đó có sự tuân thủ các yêu cầu về quy phạm pháp luật. Bài viết đề cập đến ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc với tư cách là một biến thể của ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc, trên cơ sở khái quát đặc điểm của phong cách ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc nói chung, đi sâu phân tích đặc điểm riêng biệt của phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự Trung Quốc, chỉ ra các nguyên nhân có liên quan, qua đó làm nổi bật hình thức biểu hiện của biến thể ngôn ngữ này. Ngữ liệu mà bài viết sử dụng làm tư liệu khảo sát chính gồm các bộ Điều lệnh: “Điều lệnh đội ngũ Quân Giải phóng nhân dân Trung Quốc” bản sửa đổi năm 2018 (gọi tắt là điều lệnh Đội ngũ), “Điều lệnh Nội vụ Quân Giải phóng nhân dân Trung Quốc” bản sửa đổi năm 2018 (gọi tắt là điều lệnh Nội vụ), “Điều lệnh Kỷ luật Quân Giải phóng nhân dân Trung Quốc” bản sửa đổi năm 2018 (gọi tắt là điều lệnh Kỷ luật). Ngoài ra, để so sánh đặc trưng ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc với đặc trưng ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc nói chung, bài viết còn tiến hành khảo sát một số bộ luật khác như “Hiến pháp nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa” bản sửa đổi năm 2018 (gọi tắt là Hiến pháp), “Luật Hình sự nước Cộng hòa nhân dân Trung Hoa” bản sửa đổi năm 2020 (gọi tắt là Luật Hình sự), “Luật Tố tụng hình sự nước Cộng hòa nhân dân Trung Hoa” bản sửa đổi năm 2018 (gọi tắt là Luật Tố tụng Hình sự), “Luật Hợp đồng nước Cộng hòa nhân dân Trung Hoa” bản năm 1999 (gọi tắt là Luật Hợp đồng)... Phương pháp nghiên cứu mà bài viết sử dụng bao

gồm phương pháp quy nạp, tổng hợp; phương pháp quan sát, miêu tả ngữ liệu kết hợp với phương pháp thống kê, so sánh.

2. Đặc điểm phong cách ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc

Theo Zhao (2016), phong cách ngôn ngữ là thuật ngữ được du nhập vào Trung Quốc từ những năm 50 của thế kỷ trước, sau đó được thay thế bởi thuật ngữ “ngữ thể” (语体 - phong cách ngôn ngữ) và có nhiều cách định nghĩa khác nhau, trong đó quan điểm phong cách ngôn ngữ là những khuôn mẫu lời nói có chức năng cụ thể được định hình về mặt thời gian và về mặt xã hội có ảnh hưởng khá lớn trong giới nghiên cứu. Tiêu biểu cho quan điểm này, Li (1990) cho rằng, phong cách ngôn ngữ là những khuôn mẫu trong hoạt động lời nói được hình thành khi sử dụng ngôn ngữ chung vào những mục tiêu giao tiếp, nội dung giao tiếp, đối tượng giao tiếp, hoàn cảnh giao tiếp và phương thức giao tiếp cụ thể. Theo đó, nói tới phong cách ngôn ngữ là nói tới một phong cách chức năng cụ thể, tức hệ thống các đặc điểm lời nói được biểu hiện ra trong ngữ cảnh nhất định, việc đáp ứng yêu cầu biểu đạt trong ngữ cảnh cụ thể đã hình thành nên chức năng biểu đạt tương ứng. Wang (2000) dưới góc độ chức năng đã chia phong cách ngôn ngữ thành 6 loại lớn là: phong cách ngôn ngữ sinh hoạt, nghệ thuật, chính luận, khoa học, hành chính, báo chí, trong đó đã xếp ngôn ngữ luật pháp vào phong cách ngôn ngữ hành chính. Cùng quan điểm này, Huang và Liao (2002) khi phân tích phong cách ngôn ngữ hành chính cũng đã dẫn ra các ví dụ thuộc ngôn ngữ luật pháp. Như vậy có thể thấy rằng, ngôn ngữ luật pháp nói chung, ngôn ngữ lập pháp (bao gồm ngôn ngữ lập pháp quân sự) nói riêng mang phong cách ngôn ngữ hành chính.

Trong tiếng Trung Quốc, đặc điểm của phong cách ngôn ngữ lập pháp đã được nhiều nhà nghiên cứu đề cập đến, như Wu và cộng sự (1992) khái quát thành tính rõ ràng-

đễ hiểu, tính đơn giản-khái quát, tính trang trọng-nhất quán; Pan (1991) khái quát thành tính chuẩn xác, tính đơn giản, tính nghiêm túc, tính trang trọng và tính gần gũi; Liu (2013) khái quát thành tính chuẩn xác-khẳng định, tính nghiêm túc-chặt chẽ, tính đơn giản-đễ hiểu, tính trang trọng; Chu (2009) cho rằng đặc trưng của ngôn ngữ lập pháp thể hiện ở sự thống nhất của hai cặp quan hệ mâu thuẫn là tính chuyên môn và tính đại chúng, tính chuẩn xác và tính mơ hồ... Tổng hợp các quan điểm trên kết hợp với khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thấy rằng các đặc điểm này bao gồm: tính chính xác, khẳng định; tính đơn giản, cô đọng; tính trang trọng, nghiêm túc; tính quy phạm, chặt chẽ và tính khái quát, mơ hồ.

2.1. Tính chính xác, khẳng định

Tính chính xác và khẳng định của ngôn ngữ lập pháp xuất phát từ yêu cầu cần phản ánh chính xác sự vật khách quan, đoán định chuẩn xác, suy luận logic, có tác dụng hướng dẫn hành vi, đồng thời cũng là căn cứ cho việc thực thi pháp luật của lực lượng tư pháp. Các nội dung như hành vi nào công dân được phép thực hiện, hành vi nào bắt buộc phải thực hiện, hành vi nào bị nghiêm cấm... buộc các nhà lập pháp phải diễn đạt chúng bằng ngôn ngữ chuẩn xác, khẳng định, không hàm ẩn, đa nghĩa, không sử dụng lối nói ví von, hình tượng. Các khái niệm được giải thích bằng các từ ngữ đơn nghĩa, các kết cấu định ngữ, trạng ngữ được sử dụng đều mang tính chất hạn định phạm vi của đối tượng mà trung tâm ngữ dẫn ra. Ngoài ra, ngôn ngữ lập pháp không dùng các hình thức biểu đạt mang tính hoài nghi, thăm dò, thương lượng, thảo luận, kiến nghị... mang tính bất định để thể hiện nội dung lập pháp.

Ví dụ trong Khoản 1 điều 13 của Hiến pháp “...公民的合法的私有财产不受侵犯...” (tài sản hợp pháp thuộc sở hữu riêng của công dân không bị xâm hại), các nhà lập pháp đã sử dụng hai lần trợ từ kết cấu 的 (của) và tính từ có vai trò hạn định 合法 (hợp

pháp) làm cho tính xác định của sự việc (tài sản hợp pháp thuộc sở hữu riêng của công dân) cũng như ý nghĩa phân loại (hợp pháp và không hợp pháp) trở nên rõ ràng và mạnh mẽ hơn.

2.2. Tính đơn giản, cô đọng

Do phải dùng một lượng ngôn ngữ hữu hạn để đề cập tới hàng loạt hành vi xã hội đa dạng, vì vậy ngôn ngữ lập pháp phải có tính đơn giản, cô đọng. Ở phạm vi từ, ngôn ngữ lập pháp thường tránh sử dụng các từ đa nghĩa, các từ ngữ trau chuốt, bóng bẩy, hình tượng, đặc biệt tránh các từ ngữ khó hiểu, uyên thâm. Ở cấp độ câu, ngôn ngữ lập pháp ưu tiên sử dụng câu ngắn có cấu trúc chặt chẽ, logic với hình thức trần thuật trực tiếp làm cho văn bản luật trở nên cô đọng, sáng sủa, các thông tin được diễn đạt chính xác, dễ hiểu. Câu dài liền mạch được sử dụng hạn chế, cách diễn đạt mang tính liệt kê dài dòng, khẩu ngữ, khiến cho câu văn cồng kềnh, rườm rà, thừa từ mà vẫn thiếu ý, mức độ khái quát vấn đề không cao... không xuất hiện trong các văn bản luật. Ở phạm vi liên câu, nhất là các câu cùng diễn đạt quy định tại một khoản hoặc một điểm, ngôn ngữ lập pháp sử dụng cách trình bày xâu chuỗi, kết hợp với sử dụng cấu trúc tình lược để tinh giản phần trùng lặp, không chỉ giúp giảm bớt độ dài câu mà nội dung diễn đạt cũng trở nên gọn gàng, mạch lạc.

Ví dụ: điều 44 Luật sĩ quan tại ngũ nước Cộng hòa nhân dân Trung Hoa “专业技术军官平时服现役的最低年限分别为：（一）担任初级专业技术职务的，十二年；（二）担任中级专业技术职务的，十六年；（三）担任高级专业技术职务的，二十年。” (Thời hạn phục vụ quân đội tối thiểu của sĩ quan kỹ thuật trong thời bình là: 1. đối với sĩ quan đảm nhiệm chức vụ chuyên môn kỹ thuật sơ cấp là 12 năm; 2. đối với sĩ quan đảm nhiệm chức vụ chuyên môn kỹ thuật trung cấp là 16 năm; 3. đối với sĩ quan đảm nhiệm chức vụ chuyên môn kỹ thuật cao cấp là 20 năm) đã áp dụng cách trình bày tách vế rõ ràng kết hợp với kết cấu tình lược làm cho cụm từ

军官平时服现役的最低年限为 không bị lặp lại nhiều lần, tạo tính đơn giản, cô đọng mà vẫn đạt được hiệu quả rành mạch, rõ ràng, dễ nắm bắt.

2.3. Tính trang trọng, nghiêm túc

Luật là nơi thể hiện ý đồ của giai cấp nắm quyền, được xây dựng và công nhận bởi quốc gia có chủ quyền, đồng thời do Nhà nước cưỡng chế thực thi, có tính uy quyền tuyệt đối cũng như khả năng ràng buộc phổ biến. Chính vì vậy mà ngôn ngữ được sử dụng trong các văn bản luật đều có tính trang trọng, nghiêm túc. Ở góc độ từ ngữ, các từ ngữ được sử dụng đều mang sắc thái biểu cảm tích cực/tiêu cực (褒贬词语) rõ ràng, không dùng các tính từ miêu tả màu sắc cũng như hình thức lặp lại của tính từ hoặc của động từ, không sử dụng trợ từ ngữ khí, từ tượng thanh...; sử dụng một số từ cổ như 予, 之, 其, 系, 加以, 免于 (cho, của, đó, là, thêm, miễn)... Dưới góc độ cú pháp, ngôn ngữ lập pháp sử dụng nhiều các định ngữ hoặc trạng ngữ mang tính chất hạn định, sử dụng nhiều câu mang tính chất tuyên bố như câu hàm chứa từ 是 (là)... Ở góc độ tu từ, các thủ pháp mô tả của văn học đều không được xuất hiện, các biện pháp tu từ như so sánh, ẩn dụ, hoán dụ... được hạn chế sử dụng ở mức tối đa.

Ví dụ: Điều 55 Hiến pháp: “保卫祖国、抵制侵略是中华人民共和国每一个公民的神圣职责” (bảo vệ Tổ quốc, chống ngoại xâm là trách nhiệm thiêng liêng của mỗi công dân nước Cộng hòa nhân dân Trung Hoa) được thể hiện dưới dạng câu phán đoán dùng động từ 是 (là), chủ ngữ là hai cụm 4 âm tiết dùng liền có cấu trúc ngữ pháp tương đồng, kết hợp với trung tâm của tân ngữ cũng là cụm 4 âm tiết 神圣职责 (trách nhiệm thiêng liêng) tạo thành câu có kết cấu chặt chẽ, không thể tùy tiện thêm hoặc bớt bất cứ từ nào, lại mang đậm phong cách bút ngữ của tiếng Trung Quốc. Điều khoản này không thể diễn đạt bằng cách thêm các tính từ mô tả như: “保卫亲爱的祖国母亲、抵抗罪恶的外来侵略是我国每一个公民的神圣职责” (bảo vệ người mẹ Tổ quốc thân yêu, chống lại bè lũ ngoại xâm

tàn ác là trách nhiệm thiêng liêng của mỗi công dân nước ta) mặc dù các tính từ này mang sắc thái biểu cảm tích cực/tiêu cực rõ ràng nhưng lại làm cho lời văn trở nên dài dòng, nặng nề, từ đó làm giảm đi tính trang trọng nghiêm túc.

2.4. Tính quy phạm, chặt chẽ

Tính quy phạm của ngôn ngữ lập pháp yêu cầu sử dụng từ ngữ, ngữ pháp quy phạm của tiếng Trung Quốc hiện đại, trong đó phải thể hiện được đặc trưng của văn viết, sử dụng ngôn ngữ, chữ viết thông dụng, dễ hiểu, có tính phổ quát cao trong cộng đồng, hạn chế tối đa cách biểu đạt mang tính khẩu ngữ hoặc sử dụng thành ngữ, tục ngữ, tiếng địa phương... Tính chặt chẽ trong ngôn ngữ lập pháp đòi hỏi ngôn từ phải được lựa chọn cẩn trọng, hướng tới sự kín kẽ trong lập luận, đồng thời có sự thống nhất cao trong việc sử dụng các thuật ngữ, khái niệm; các yếu tố ngôn ngữ biểu thị quá khứ, hiện tại, tương lai rõ ràng, đúng với nội dung mà văn bản muốn đề cập.

Ví dụ: Bản sửa đổi Hiến pháp năm 2004 đã sửa mục 16 điều 89 về quyền hạn của Quốc vụ viện từ “决定省、自治区、直辖市的范围内部分地区的戒严” (quyết định tình trạng giới nghiêm tại một số khu vực trong phạm vi tỉnh, khu tự trị, thành phố trực thuộc) thành “决定省、自治区、直辖市的范围内部分地区进入紧急状态” (quyết định trạng thái khẩn cấp tại một số khu vực trong phạm vi tỉnh, khu tự trị, thành phố trực thuộc), trong đó thay từ 戒严 (giới nghiêm) bằng cụm từ 紧急状态 (trạng thái khẩn cấp) đã thể hiện rất rõ tính chặt chẽ của ngôn từ. Đây là kết quả của việc tổng kết bài học kinh nghiệm quá trình đối phó dịch Sars năm 2003 cũng như áp dụng thông lệ quốc tế để hoàn thiện chế độ pháp lý trong việc ứng phó với thiên tai, hiểm họa bất thường... Cụm từ 紧急状态 không chỉ đã bao gồm ý nghĩa giới nghiêm mà còn đưa ra một phạm vi rộng hơn, do đó cách biểu đạt này có tính quy phạm chặt chẽ hơn.

2.5. Tính khái quát, mơ hồ

Văn bản pháp luật thường ra đời trong một thời điểm cụ thể nhất định, nhưng lại được áp dụng trong một thời hạn tương đối dài, thậm chí không thay đổi. Tuy nhiên, những hành vi xã hội lại luôn thay đổi không ngừng, nhanh chóng, thậm chí thay đổi rất khó lường và phức tạp. Những hành vi pháp luật này đôi khi lại không giống với những hành vi pháp luật được quy định trong văn bản pháp luật thời điểm trước đó. Cho nên, văn bản pháp luật phải mang tính khái quát, co giãn để có thể bao trùm được hết các hành vi xã hội. Văn bản pháp luật một mặt phải rất chính xác, nhưng một mặt phải mang tính khái quát để có thể lường hết được những tình huống phức tạp hoặc những tình huống có thể diễn ra trong tương lai. Do đó với những tình huống đặc thù người lập pháp sẽ sử dụng ngôn từ có tính khái quát hóa cao, thậm chí sử dụng các ngôn từ có ý nghĩa không xác định (mơ hồ) nhằm bảo vệ tính ổn định và phổ quát của pháp luật.

Trong các văn bản luật của Trung Quốc, các từ ngữ mang tính khái quát, mơ hồ này được sử dụng rộng rãi, bao phủ lên hầu hết các từ loại của tiếng Trung Quốc, trong đó tính từ và cụm tính từ kết hợp với các từ ngữ khác thành các cụm từ như 人数较少, 规模较小, 适当比例, 数额较大, 情节严重 (số người tương đối ít, quy mô khá nhỏ, tỷ lệ phù hợp, số lượng tương đối lớn, tình tiết nghiêm trọng)... chiếm ưu thế. Ngoài ra, việc sử dụng các từ ngữ biểu hiện khái niệm không rõ ràng như các cụm danh từ 商业机密, 近亲属 (bí mật thương mại, họ hàng gần)..., các động từ như 同居, 投资 (sống chung, đầu tư)..., các từ ngữ khác như 其他, 等, 以上, 以下 (khác, vân vân, trở lên, trở xuống)... cũng là một đặc điểm nổi bật thể hiện tính khái quát, mơ hồ của ngôn ngữ lập pháp.

Ví dụ: Điều 246 Luật Hình sự “以暴力或者其他方法公然侮辱他人或者捏造事实诽谤他人, 情节严重的, 处三年以下...” (dùng bạo lực hay các hình thức khác ngang nhiên làm nhục người khác hoặc bịa đặt bôi nhọ người

khác, với tình tiết nghiêm trọng, phạt tù ba năm trở xuống...). Điều khoản này sử dụng từ 其他 (khác) để chỉ các phương thức khác ngoài bạo lực, 严重 (nghiêm trọng) chỉ mức độ rõ ràng tương đối, 以下 (trở xuống) chỉ phạm vi xác định tương đối, đã tạo hiệu lực bao trùm cao nhất, tránh sót lọt, phiến diện trong quá trình thực thi.

3. Đặc điểm phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc

Theo Nguyễn (2012), biến thể là “thể đã biến đổi ít nhiều so với thể gốc”, biến thể ngôn ngữ có thể được hiểu là các hình thức tồn tại và biến đổi của ngôn ngữ. Nói cách khác, đó là hình thức biểu hiện của ngôn ngữ được sử dụng phổ biến trong hoàn cảnh xã hội giống nhau với các đặc trưng xã hội giống nhau. Trước đó, Chen (1985) cũng đã chỉ ra, biến thể ngôn ngữ là một trong những phạm vi nghiên cứu của ngôn ngữ học xã hội, được hiểu là ngôn ngữ của một nhóm xã hội cụ thể, trong đó nhóm xã hội được hiểu là nhóm người nhất định trong xã hội có chung quan hệ giao tiếp và bối cảnh giao tiếp. Zhu (1992) cho rằng, hình thức biểu hiện của biến thể ngôn ngữ có thể là ngôn ngữ, có thể là phương ngữ hay phong cách ngôn ngữ, có thể bao gồm hệ thống ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp và cũng có thể chỉ là một số đặc thù về ngữ âm, từ ngữ, thành phần ngữ pháp hay kết cấu ngữ pháp, đồng thời khẳng định trong một biến thể ngôn ngữ còn có thể bao hàm những biến thể khác. Cũng theo Zhu, có 3 biến thể ngôn ngữ được quan tâm nhất là biến thể địa lý, biến thể xã hội và biến thể chức năng, trong đó biến thể chức năng được tạo ra bởi sự khác nhau về chức năng xã hội và môi trường sử dụng của ngôn ngữ, phong cách được coi là một biến thể chức năng của ngôn ngữ.

Từ những lý luận trên, có thể thấy ngôn ngữ luật pháp tiếng Trung Quốc là biến thể của ngôn ngữ tiếng Trung Quốc, trong đó ngôn ngữ tiếng Trung Quốc được thể hiện với vai trò là thể gốc. Trong biến thể này,

liên hệ với môi trường quân đội, đặc điểm về nhóm người sử dụng (quân nhân), ngữ cảnh chung (môi trường quân đội), quan hệ giao tiếp (chế định – thực thi) lại là điều kiện để ngôn ngữ luật pháp quân sự (bao gồm ngôn ngữ lập pháp quân sự) tiếng Trung Quốc trở thành biến thể của ngôn ngữ luật pháp tiếng Trung Quốc. Li (2017) khi nghiên cứu về biến thể này cho rằng, dưới góc độ biến thể lĩnh vực, ngôn ngữ luật pháp quân sự là biến thể lĩnh vực quân sự của ngôn ngữ luật pháp, còn dưới góc độ biến thể chức năng thì ngôn ngữ luật pháp quân sự lại là biến thể chức năng luật pháp của ngôn ngữ quân sự, đồng thời nhận định, ngôn ngữ lập pháp quân sự cũng chính là một biến thể lĩnh vực của ngôn ngữ lập pháp nói chung.

Do ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc không có chất liệu ngôn ngữ đặc thù hay hệ thống ngữ pháp riêng biệt, hình thức biểu hiện của biến thể ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc chủ yếu ở phong cách ngôn ngữ. Ngôn ngữ lập pháp quân sự mang thuộc tính của ngôn ngữ lập pháp nói chung nên đương nhiên nó phải mang phong cách chung của ngôn ngữ lập pháp. Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi nhận thấy, ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc cơ bản đều thể hiện các đặc trưng của ngôn ngữ lập pháp nói chung như tính chính xác, khẳng định; tính đơn giản, cô đọng; tính trang trọng, nghiêm túc; tính quy phạm, chặt chẽ... Tuy nhiên, kết quả khảo sát cũng cho thấy, ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc còn mang những đặc điểm riêng, thậm chí trái ngược với phong cách chung của ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc.

Theo các phân tích về đặc điểm phong cách của ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc ở trên, chúng tôi chú ý đến một số yếu tố như: thứ nhất, về sử dụng từ ngữ, ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc sử dụng từ ngữ có tính khái quát hóa cao, sử dụng nhiều các từ ngữ có ý nghĩa không xác định, hạn chế tối đa việc sử dụng thành ngữ, không sử dụng tục ngữ, từ địa phương, tránh

sử dụng các từ ngữ trau chuốt, bóng bẩy, hình tượng...; thứ hai, về cách tạo lập câu, các kết cấu định ngữ, trạng ngữ được sử dụng trong câu đều mang tính chất hạn định phạm vi của đối tượng mà trung tâm ngữ dẫn ra; thứ ba, về mặt tu từ, ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc không sử dụng lối nói ví von cũng như các thủ pháp mô tả của văn học, hạn chế tối đa sử dụng các biện pháp tu từ... Các yếu tố này được thể hiện rất rõ nét trong ngôn ngữ lập pháp nói chung nhưng lại không được thể hiện hoặc thể hiện không rõ nét trong ngôn ngữ lập pháp quân sự. Cụ thể, ngôn ngữ lập pháp quân sự sử dụng một lượng lớn các từ ngữ miêu tả hành động hoặc động tác cũng như cách biểu đạt cụ thể, rành mạch làm cho tính cụ thể được nổi bật lên và chiếm ưu thế hơn so với tính khái quát, mơ hồ của ngôn ngữ lập pháp nói chung; ngôn ngữ lập pháp quân sự sử dụng các động từ tình thái (động từ năng nguyện) thể hiện tình thái bắt buộc và tình thái cảm đoán với tần suất nhiều hơn và mức độ mạnh hơn, câu cầu khiến (câu mệnh lệnh) cũng được sử dụng với tần suất vượt trội làm cho tính trang trọng, nghiêm túc của ngôn ngữ lập pháp nói chung được nhấn mạnh ở mức độ cao hơn, hình thành nên tính mệnh lệnh đặc thù của ngôn ngữ lập pháp quân sự. Ngoài ra, ngôn ngữ lập pháp quân sự thường xuyên sử dụng các từ ngữ mang tính hình tượng, các tính từ chỉ tính chất, miêu tả, sử dụng thành ngữ cũng như các biện pháp tu từ ẩn dụ, so sánh, song đôi... làm cho ngôn ngữ lập pháp quân sự vừa mang hơi hướng của phong cách ngôn ngữ chính luận, vừa gần gũi với phong cách ngôn ngữ khẩu hiệu. Chúng tôi tổng hợp các hiện tượng ngôn ngữ trên thành các đặc điểm riêng của phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự, trên cơ sở so sánh với đặc điểm ngôn ngữ lập pháp nói chung, coi đó là hình thức biểu hiện của biến thể ngôn ngữ lập pháp quân sự, đồng thời tiến hành phân tích thông qua các ví dụ và số liệu khảo sát như sau:

3.1. Hạn chế tính khái quát, mơ hồ, đề cao tính cụ thể

Thông nhất tạo nên sức mạnh của quân đội, sự thống nhất cao độ của quân đội không chỉ thể hiện trên ý chí mà còn thể hiện trên toàn bộ các hành vi quân sự. Các hành vi quân sự này được quy chuẩn bằng các bộ luật cũng như các điều lệnh, điều lệ. Yêu cầu chính xác, tỉ mỉ, chi tiết trong quy chuẩn hành vi buộc ngôn ngữ lập pháp quân sự phải sử dụng một lượng lớn các từ miêu tả hành động, động tác cũng như cách biểu đạt cụ thể, rành mạch. Đây cũng là điểm riêng của ngôn ngữ lập pháp quân sự, trong khi ngôn ngữ lập pháp nói chung có thiên hướng sử dụng từ ngữ mang tính chất khái quát, biểu thị ngoại diên rộng... thì ngôn ngữ lập pháp quân sự có thiên hướng sử dụng nhiều từ ngữ mang tính chất miêu tả, cụ thể hóa đối tượng, phạm vi...

Ví dụ: Điều 14, Điều lệnh Đội ngũ mô tả yếu lĩnh động tác của khẩu lệnh 立正 (ng nghiêm) như sau: “两脚跟靠拢并齐, 两脚尖向外分开约60度; 两腿挺直; 小腹微收, 自然挺胸; 上体正直, 微向前倾; 两肩要平, 稍向后张; 两臂下垂自然伸直, 手指并拢自然微曲, 拇指尖贴于食指第二节, 中指贴于裤缝; 头要正, 颈要直, 口要闭, 下颌微收, 两眼向前平视。参加阅兵时, 下颌上仰约15度” (hai gót chân đặt sát nhau trên một đường ngang thẳng, hai bàn chân mở rộng ra phía ngoài khoảng 60⁰; hai đùi thẳng; bụng hơi thót lại, ngực nở tự nhiên; phần cơ thể phía trên thẳng, hơi nghiêng về trước; hai vai thẳng bằng, hơi mở về sau; hai tay buông thẳng tự nhiên, ngón tay khép lại cong tự nhiên, đầu ngón tay cái đặt vào đốt thứ hai ngón tay trở, đầu ngón tay giữa đặt theo đường chỉ quần; đầu ngay, cổ thẳng, miệng ngậm, cằm thu, mắt nhìn thẳng. Khi tham gia duyệt binh cầm ngang lên khoảng 15⁰). Trong phần mô tả động tác đứng nghiêm này, Điều lệnh Đội ngũ đã sử dụng hàng loạt các danh từ chỉ bộ phận cơ thể như 脚, 腿, 腹, 胸, 肩, 眼, 颈, 手指 (chân, đùi, bụng, ngực, vai, mắt, cổ, ngón tay)...; sử dụng nhiều các động từ như 靠拢, 分开, 收,

挺, 张, 并拢, 贴, 闭 (dựa sát, mở ra, thót, nở, mở, khép, đặt sát, ngậm)...; nêu chính xác mức độ của từng cử chỉ bằng hàng loạt các tính từ (hình dung từ) như 直, 倾, 平, 曲, 正 (thẳng, nghiêng, bằng, cong, ngay ngắn)... Có thể thấy đây là sự mô tả hết sức cụ thể tỉ mỉ, làm cho thông tin mà từ 立正 mang theo trở nên nhiều hơn so với cách hiểu thông thường như *Từ điển tiếng Hán hiện đại* giải thích: “军事或体操口令, 命令队伍 (也可以是一个人) 在原地站好” (Khẩu lệnh quân sự hoặc khẩu lệnh thể thao, mệnh lệnh cho đội ngũ hoặc cá nhân đứng nghiêm túc tại chỗ).

Theo thống kê của chúng tôi, trong Điều lệnh Đội ngũ có 118 khẩu lệnh quân sự, đa số các khẩu lệnh đều mô tả cụ thể, tỉ mỉ từng yếu lĩnh động tác bằng các câu dài thậm chí rất dài có nhiều vế, như câu mô tả yếu lĩnh khẩu lệnh 齐步——走 (đi đều, bước) có độ dài 271 âm tiết với 25 vế câu, trong đó thành phần câu được mở rộng chủ yếu là thành phần vị ngữ, đáp ứng yêu cầu nội dung phản ánh phong phú, sinh động và cụ thể. Ngoài ra, đa phần các câu còn áp dụng hình thức chú thích, nội dung chú thích được đặt trong dấu ngoặc đơn, làm cho tính cụ thể trong ngôn ngữ lập pháp quân sự càng trở nên nổi trội.

Tính cụ thể của ngôn ngữ lập pháp quân sự được nhấn mạnh và chiếm ưu thế đã làm cho tính mơ hồ trong phong cách ngôn ngữ lập pháp nói chung bị hạn chế. Trong khi tính mơ hồ là sự mở rộng phạm vi, khái quát cao độ và không có ngoại diên rõ ràng để tránh sự phiến diện khi thực thi pháp luật, thì tính cụ thể trong ngôn ngữ lập pháp quân sự lại đưa phạm vi này trở nên sâu sắc, chi tiết hơn. Ví dụ, khi biểu đạt phạm vi có dẫn kèm con số, ngôn ngữ lập pháp thông thường sử dụng nhiều các từ ngữ biểu thị ý nghĩa bất định như 以上, 以下... Trong Luật Hình sự, tần số xuất hiện của hai từ này lần lượt là 576 và 787 lần với cách biểu đạt thông dụng như 三年以上 (3 năm trở lên), 六个月以下 (6 tháng trở xuống)... trong đó phạm vi dẫn ra đều không xác định, thậm chí khá mơ hồ. Trong

Điều lệnh Kỷ luật, cách biểu đạt này xuất hiện lần lượt là 52 và 27 lần, tuy nhiên 以上 hoặc 以下 được dùng để biểu thị ý nghĩa tóm lược như 营级以下单位 (đơn vị cấp tiểu đoàn trở xuống), 专业技术十二级以下军官 (sĩ quan kỹ thuật từ cấp 12 trở xuống), khi đó cách biểu đạt này vẫn thể hiện ý nghĩa rõ ràng xác định, như 营级以下单位 là chỉ các đơn vị dưới cấp tiểu đoàn, bao gồm đại đội, trung đội và tiểu đội. Cách biểu đạt này không xuất hiện trong Điều lệnh Đội ngũ, khi biểu đạt phạm vi có dẫn kèm con số, bộ điều lệnh này thường dùng từ 约 (khoảng), so với cách dùng 以上 hoặc 以下 thì 约 dẫn ra phạm vi rõ ràng hơn, tức chỉ xoay quanh con số đứng sau từ 约, ngoại diên không quá rộng. Như vậy có thể thấy, cùng cách biểu đạt phạm vi có dẫn kèm con số nhưng trong ngôn ngữ lập pháp nói chung thì thể hiện ngoại diên rộng, thậm chí mơ hồ, còn trong ngôn ngữ lập pháp quân sự thì vẫn thể hiện tính xác định, cụ thể.

3.2. Nhấn mạnh tính trang trọng, nghiêm túc, hình thành tính mệnh lệnh

Tuyệt đối phục tùng mệnh lệnh của

Bảng 1

So sánh việc sử dụng một số động từ tình thái trong các văn bản lập pháp tiếng Trung Quốc

Loại văn bản	Tên bộ luật/ điều lệnh	Độ dài văn bản (số chữ)	Tần suất xuất hiện (lần)					
			严禁	禁止	不得	不能	必须	应当
Văn bản lập pháp nói chung	Luật Tổ tụng hình sự	39579	1	3	50	28	29	398
	Luật Dân sự	12.941	0	8	11	12	1	72
	Luật Hợp đồng	33.102	0	3	48	48	1	320
Văn bản lập pháp quân sự	Điều lệnh Nội vụ	46.630	44	8	171	5	92	354
	Điều lệnh Kỷ luật	31.361	1	2	22	0	12	107

Có thể thấy cụm “严禁, 禁止” (nghiêm cấm, cấm), “不得, 不能” (không được, không thể) và cụm “必须, 应当” (phải, cần) đều bao gồm các từ cận nghĩa biểu thị ý nghĩa cấm đoán/bắt buộc, trong đó mức độ cấm đoán/bắt buộc mà các từ biểu đạt có thể

người chỉ huy trong mọi trường hợp là một trong những nguyên tắc sống còn của quân đội và cần được thể hiện rõ trong các quy phạm pháp luật quân sự có liên quan. Nghĩa vụ pháp luật mà mỗi quân nhân cần thực hiện luôn nhiều hơn, nghiêm khắc hơn so với nghĩa vụ pháp luật thông thường của công dân. Các văn bản lập pháp quân sự là nơi quy định nghĩa vụ pháp luật của quân nhân, do đó phải đề cao mức độ nghiêm túc, tạo nên tính mệnh lệnh trong ngôn ngữ biểu đạt.

Trong các văn bản luật, câu cầu khiến được sử dụng với tần suất lớn. Câu cầu khiến trong ngôn ngữ lập pháp không dùng để biểu đạt các ý nghĩa thương lượng, thỉnh cầu mà dùng để biểu thị ý nghĩa mệnh lệnh, trong đó chủ yếu sử dụng từ tình thái chỉ sự cấm đoán và bắt buộc. Câu cầu khiến biểu thị tình thái cấm đoán thường dùng các từ ngữ như 严禁, 禁止, 不得, 不能 (nghiêm cấm, cấm, không được, không thể), còn trong câu biểu thị tình thái bắt buộc thì các động từ tình thái được sử dụng nhiều là 必须, 应当 (phải, cần)... Chúng tôi đã tiến hành khảo sát và so sánh việc sử dụng các động từ tình thái trên trong các văn bản lập pháp, kết quả như sau:

được biểu thị bằng 严禁>禁止, 不得>不能, 必须>应当. Đối với cặp “严禁, 禁止”, ngôn ngữ lập pháp quân sự sử dụng từ 严禁 (biểu thị mức độ cấm đoán cao nhất) với tần suất cao gấp nhiều lần so với ngôn ngữ lập pháp nói chung trong khi vẫn duy trì sử dụng từ 禁止

ở tỷ lệ tương đương. Ở cụm “不得, 不能”, ngôn ngữ lập pháp quân sự có thiên hướng sử dụng từ 不得 nhiều hơn, từ 不能 được sử dụng ít hơn. Đối với cụm “必须, 应当” cả ở ngôn ngữ lập pháp nói chung và ngôn ngữ lập pháp quân sự đều sử dụng nhiều từ 应当, tuy nhiên sự xuất hiện của từ 必须 trong ngôn ngữ lập pháp quân sự lại chiếm tỷ lệ nhiều hơn. Việc sử dụng nhiều các từ biểu thị độ mạnh cao về ý nghĩa cấm đoán/bắt buộc như 严禁, 不得, 必须 và sử dụng ở mức độ tương đương hoặc gần tương đương với mức độ sử dụng trong ngôn ngữ lập pháp nói chung các từ 禁止, 不能, 应当 làm cho tính mệnh lệnh của ngôn ngữ lập pháp quân sự trở nên nổi trội.

Ví dụ: Điều 284, Điều lệnh Nội vụ “军队单位和人员使用国际互联网, 应当严格遵守下列规定:

- (一) 严禁涉密计算机联接国际互联网;
- (二) 严禁涉密计算机安装、使用无线上网卡;
- (三) 严禁涉密计算机开通红外、蓝牙等无线联接、传递功能;
- (四) 严禁将使用无线上网卡的私人计算机和具有无线联网功能的可穿戴设备带入涉密场所;
- (五) 严禁在联接国际互联网的计算机上使用涉密或者曾经涉密的移动存储载体;
- (六) 严禁在联接国际互联网的计算机上存储、处理或者传递涉密信息;
- (七) 严禁在联接国际互联网的计算机上存储显示军人身份的信息;
- (八) 严禁在国际互联网上谈论、发布、传播、泄露涉密和敏感信息; ...”

(Đơn vị quân đội và cá nhân quân nhân khi sử dụng mạng Internet, cần tuân thủ nghiêm túc quy định sau đây: 1. nghiêm cấm sử dụng máy tính có yếu tố bảo mật kết nối Internet; 2. nghiêm cấm lắp đặt, sử dụng card mạng không dây cho máy tính có yếu tố bảo mật; 3. nghiêm cấm máy tính có yếu tố bảo mật mở chức năng kết nối, truyền dữ liệu như công hồng ngoại, bluetooth; 4. nghiêm cấm mang máy tính cá nhân có sử dụng card mạng không dây và các thiết bị mang đeo có

kết nối không dây vào vùng có yếu tố bảo mật; 5. nghiêm cấm sử dụng các thiết bị lưu trữ di động có yếu tố bảo mật hoặc đã từng được bảo mật trên máy tính có kết nối Internet; 6. nghiêm cấm lưu trữ, xử lý hoặc truyền tải thông tin có yếu tố bảo mật trên máy tính có kết nối Internet; 7. nghiêm cấm lưu trữ thông tin thể hiện lai lịch quân nhân trên máy tính có kết nối Internet; 8. nghiêm cấm bàn luận, công bố, lan truyền, tiết lộ thông tin có yếu tố bảo mật và thông tin nhạy cảm trên Internet;...) đã sử dụng liên tục 8 lần từ 严禁 thể hiện tình thái cấm đoán.

3.3. Áp dụng phong cách ngôn ngữ chính luận

Theo Huang và Liao (2002), phong cách ngôn ngữ chính luận là phong cách ngôn ngữ được ứng dụng cho các thể loại văn bản như xã luận, bình luận, tuyên ngôn, tuyên bố, báo chí, phê bình nghệ thuật..., trong đó nổi lên hai đặc trưng cơ bản là tính tuyên truyền, cổ động và tính logic chặt chẽ. Về mặt vận dụng ngôn ngữ, ở cấp độ từ ngữ, văn bản chính luận sử dụng đa dạng các loại từ ngữ, trong đó từ ngữ chính trị và từ ngữ mang sắc thái biểu cảm tích cực/tiêu cực được sử dụng nhiều, cùng với đó là việc sử dụng từ ngữ cổ, thành ngữ, tục ngữ, các từ ngữ mới... Ở cấp độ câu, văn bản chính luận sử dụng nhiều câu trần thuật, câu cầu khiến, sử dụng nhiều hình thức câu ghép trong đó câu ghép nhiều thành phần chiếm ưu thế. Ở góc độ tu từ, các biện pháp tu từ được sử dụng có chọn lọc, thường là so sánh, ẩn dụ, hoán dụ, đối ngẫu... Cách vận dụng ngôn ngữ của văn bản chính luận tương đối đa dạng, tạo nên phong cách ngôn ngữ trang trọng, chặt chẽ.

Theo khảo sát của chúng tôi, các bộ Điều lệnh Quân Giải phóng nhân dân Trung Quốc có nhiều đặc điểm ngôn ngữ tương đồng với phong cách ngôn ngữ văn bản chính luận, cụ thể như sau:

Về mặt từ ngữ, ngôn ngữ lập pháp quân sự sử dụng rộng rãi lớp từ ngữ mang sắc thái biểu cảm tích cực như các danh từ:

贡献, 功绩, 美德, 良俗, 公德, 使命, 品德, 本领, 表率, 本色 (công hiến, công tích, đạo đức cao đẹp, phong tục lành mạnh, đạo đức xã hội, sứ mệnh, phẩm chất đạo đức, bản lĩnh, tấm gương, bản sắc)...; các động từ: 维护, 加强, 遵守, 确保, 战胜, 锤炼, 奖励, 表彰, 提高, 牺牲, 支援, 团结, 发扬, 推进 (duy trì, tăng cường, tuân thủ, bảo đảm, chiến thắng, tôi luyện, khen thưởng, biểu dương, nâng cao, hy sinh, chi viện, đoàn kết, phát huy, thúc đẩy)...; các tính từ: 优良, 严明, 科学, 正规, 纯正, 英雄, 神圣, 光荣, 规范, 高雅, 纯洁, 严肃, 俭朴, 整齐, 坚决, 刻苦, 熟练, 可靠, 骨干, 过硬 (tốt đẹp, nghiêm minh, khoa học, chính quy, trong sáng, anh hùng, thiêng liêng, quang vinh, quy phạm, cao thượng lịch sự, thuần khiết, nghiêm túc, giản dị, chính tề, kiên quyết, miệt mài, thành thực, đáng tin, cốt cán, vững vàng)... Điều đáng nhấn mạnh ở đây là, trong khi ngôn ngữ lập pháp nói chung hạn chế sử dụng tính từ, đặc biệt “không sử dụng tính từ mang tính miêu tả” (Chen, 2005, tr. 9), thì tính từ lại được sử dụng phổ biến, đa dạng trong ngôn ngữ lập pháp quân sự, trong đó nổi lên là lớp tính từ miêu tả mang sắc thái biểu cảm tích cực, biểu thị ý chí mạnh mẽ, kiên cường, thái độ kiên quyết, quả đoán, bản lĩnh chính trị vững vàng hoặc phẩm chất đạo đức trong sáng, lành mạnh, tư thế tác phong chuẩn mực, cao đẹp... của quân nhân. Việc sử dụng lớp tính từ này giúp biểu đạt trở nên giàu hình ảnh, truyền cảm, từ đó nhấn mạnh ý chí và hành động đặc thù của quân nhân trong môi trường quân đội, mang đến cho người đọc cảm giác trang nghiêm, cảm phục và tự hào. Đây cũng là một trong những điểm làm cho ngôn ngữ lập pháp quân sự trở nên gần gũi với ngôn ngữ chính luận.

Bên cạnh đó, thành ngữ cũng được sử dụng nhiều trong ngôn ngữ lập pháp quân sự, như các thành ngữ: 以身作则, 全心全意, 坚定不移, 严于律己, 赏罚严明, 身先士卒, 一视同仁, 弄虚作假, 阿谀奉承, 拉帮结派 (bản thân gương mẫu, toàn tâm toàn ý, kiên định vững vàng, nghiêm khắc với bản thân, thường phạt nghiêm minh, tiên phong đi đầu, đối xử bình

đẳng, gian dối giả tạo, nịnh hót bợ đỡ, kéo bè kéo cánh)... tạo sự sinh động, hàm súc cũng như tính hình tượng, tính biểu cảm cho văn phong lập pháp quân sự. Trong khi đó, theo quan sát của chúng tôi, ngôn ngữ lập pháp thông thường rất ít có sự xuất hiện của thành ngữ, do đó đây cũng là một đặc điểm mang tính chất biến thể đậm nét của ngôn ngữ lập pháp quân sự.

Về mặt tu từ, giống như ngôn ngữ chính luận, ngôn ngữ lập pháp quân sự khi sử dụng biện pháp tu từ cũng có sự hạn chế nhất định về chủng loại, các biện pháp tu từ được dùng nhiều là phép lặp (反复), sóng đôi (排比), so sánh (明喻), ẩn dụ (隐喻), hoán dụ (借代)...

Ví dụ: Điều 6 Điều lệnh Kỷ luật: “维护和巩固纪律, 主要依靠经常性的理想信念、道德和纪律教育, 依靠经常性的严格管理, 依靠各级首长的模范作用, 依靠组织监督和群众监督, 使官兵养成高度的组织性、纪律性” (duy trì và củng cố kỷ luật chủ yếu dựa vào giáo dục mang tính thường xuyên về lý tưởng, niềm tin, đạo đức và kỷ luật, dựa vào quản lý nghiêm túc mang tính thường xuyên, dựa vào vai trò gương mẫu của người đứng đầu các cấp, dựa vào giám sát của tổ chức và của nhân dân, hình thành ở quân nhân tính tổ chức và tính kỷ luật) đã sử dụng phép lặp, động từ 依靠 (dựa vào) được lặp lại liên tiếp 4 lần tạo sự ngừng ngắt rõ ràng, nhất quán, hình thành nhịp điệu mạnh mẽ, ý nghĩa biểu đạt được nhấn mạnh, khẳng định. Đây cũng là biện pháp tu từ được sử dụng nhiều trong các bộ Điều lệnh, trong đó bộ phận lặp lại thường là các từ hoặc cụm từ như 绝对, 执行, 依靠, 统一 (tuyệt đối, chấp hành, dựa vào, thống nhất)... , lặp kết cấu như 更加注重..., 有... 必..., 铁的... (chú trọng hơn vào..., có... phải..., ... sắt)...

Điều 6 Điều lệnh Nội vụ: “发挥政治工作生命线作用, 培养有灵魂、有本事、有血性、有品德的新时代革命军人, 锻造铁一般信仰、铁一般信念、铁一般纪律、铁一般担当的过硬部队” (phát huy vai trò sống còn của công tác chính trị, bồi dưỡng quân nhân cách mạng thời đại

mới có tâm hồn, có bản lĩnh, có tinh thần chiến đấu, không sợ gian khổ, hy sinh; rèn luyện đội ngũ bộ đội có niềm tin như thép, ý chí như thép, kỷ luật như thép và trách nhiệm như thép) đã so sánh niềm tin, ý chí, kỷ luật, trách nhiệm với hình ảnh “thép”, từ đó tăng tính gợi hình và nhấn mạnh các ý nghĩa niềm tin vững vàng (niềm tin sắt đá), ý chí bền bỉ (ý chí thép), kỷ luật nghiêm khắc (kỷ luật sắt) và trách nhiệm nặng nề mà quân nhân phải gánh vác.

Điều 4 Điều lệnh Nội vụ: “...发挥党委的领导核心作用、党支部的战斗堡垒作用和党员的先锋模范作用” (phát huy vai trò hạt nhân lãnh đạo của đảng ủy, vai trò pháo đài đấu tranh của chi bộ đảng và vai trò tiên phong gương mẫu của đảng viên) đã sử dụng biện pháp tu từ ẩn dụ, trong đó miền nguồn là “pháo đài” ánh xạ lên miền đích là “tính chất của hoạt động”, tức dùng tính kiên cố, vững chắc của pháo đài để biểu trưng cho tính chất kiên cường, vững vàng trong hoạt động đấu tranh của chi bộ đảng.

Phụ lục điều lệnh Kỷ luật: “三大纪律:

(一) 一切行动听指挥; (二) 不拿群众一针一线; (三) 一切缴获要归公” (ba điều kỷ luật lớn: 1, mọi hành động đều tuân theo lệnh của người chỉ huy; 2, không lấy cái kim, sợi chỉ của dân; 3, mọi thứ thu nhận được đều sung vào của công) đã sử dụng biện pháp tu từ hoán dụ, lấy hình ảnh 一针一线 (cái kim, sợi chỉ) để chỉ tài sản của người dân, đồng thời nhấn mạnh ý nghĩa dù tài sản đó là nhỏ nhất.

Ngoài ra, ngôn ngữ lập pháp quân sự còn sử dụng hình thức biểu đạt của văn nói như 吹吹拍拍, 团团伙伙, 吃请请吃, 借东西要还, 不打人骂人, 坚持仗怎么打兵就怎么练... (ninh hót, bè phái, mời mọc ăn uống, mượn đồ phải trả, không đánh nhau chửi nhau, kiên trì đánh thế nào thì rèn thế đó...), cách biểu đạt của cổ văn như 召之即来, 来之能战, 战之必胜, 一不怕苦, 二不怕死... (được gọi là lập tức đến, đã đến là có thể đánh, đã đánh là nhất định thắng; một không sợ khổ, hai không sợ chết...) làm cho ngôn ngữ lập pháp quân sự lại mang đặc điểm khác biệt với ngôn ngữ

lập pháp nói chung và tiệm cận hơn với phong cách ngôn ngữ chính luận.

3.4. Kết hợp văn phong ngôn ngữ khẩu hiệu quân sự

Khẩu hiệu là các câu ngắn gọn, rõ ràng được các chính đảng hoặc đoàn thể sử dụng nhằm cổ động quần chúng thực hiện một mục đích nào đó. Trong quân đội, khẩu hiệu được coi là một trong những phương thức chủ yếu để tuyên truyền, cổ động, khích lệ tinh thần, tạo sự thống nhất ý chí và hành động nhằm thực hiện các nhiệm vụ quân sự, duy trì các chế độ, nề nếp của quân đội. Theo Li (2008) và Xu (2014) ngôn ngữ khẩu hiệu quân sự tiếng Trung Quốc có các đặc điểm như: về ngữ âm, sử dụng âm vận hài hòa, thanh điệu nhịp nhàng; về từ ngữ, sử dụng hàng loạt từ ngữ mang ý nghĩa cương nghị, chính trực; về câu, khẩu hiệu quân sự thường được cấu tạo từ hai vế câu có độ dài bằng nhau, hoặc từ một câu đơn ngắn, cũng có thể do các cụm từ 4 chữ phối hợp theo vần điệu, tiết tấu nhất định tạo thành, câu khuyết chủ ngữ và câu câu khiến chiếm đại đa số; về tu từ: sử dụng nhiều thủ pháp tu từ như đối ngẫu, so sánh, ẩn dụ, phép lặp... Đối chiếu với đặc điểm của ngôn ngữ lập pháp quân sự, chúng tôi nhận thấy giữa hai phong cách ngôn ngữ này có nhiều điểm gần gũi, thể hiện ở một số điểm như sau:

Thứ nhất, theo khảo sát của chúng tôi, trong 50 khẩu hiệu quân sự tiếng Trung Quốc chúng tôi thu thập được từ nguồn Internet, có 2 khẩu hiệu quân sự trùng hoàn toàn với cách biểu đạt của ngôn ngữ lập pháp quân sự, như khẩu hiệu: 仗怎么打, 兵就怎么练! (đánh như thế nào thì rèn như thế đó!) trùng với một vế của điều 15 Điều lệnh kỷ luật: 按实战标准, 坚持仗怎么打兵就怎么练 (Căn cứ theo tiêu chuẩn trong chiến đấu thực, kiên trì đánh trận thế nào rèn binh thế đó); khẩu hiệu 召之即来, 来之能战, 战之必胜 trùng với biểu đạt trong điều 10 Điều lệnh Nội vụ... 锻造召之即来、来之能战、战之必胜的精兵劲旅... (rèn luyện đội ngũ chiến sỹ có sức chiến đấu cao, được gọi là lập tức đến, đã đến là có thể

đánh, đã đánh là nhất định thắng). Sự trùng hợp này xuất phát từ chức năng cơ bản của khẩu hiệu là tuyên truyền, cổ động, trong khi đó các văn bản lập pháp quân sự, một mặt cụ thể hóa chủ trương, đường lối, chính sách của chính đảng, nhà nước, một mặt đưa ra các tuyên bố về tính chất của tổ chức, tư tưởng chỉ đạo cũng như nhiệm vụ của hoạt động quân sự nhằm mục đích thông báo rộng rãi. Do sự gần gũi của chức năng thông báo với chức năng tuyên truyền, nhiều vế câu trong Điều lệnh quân sự hoàn toàn có thể tách ra trở thành các khẩu hiệu quân sự trang nghiêm, như điều 4 Điều lệnh Kỷ luật quy định về phương châm xây dựng quân đội: 贯彻新形势下军事战略方针, 围绕实现党在新时代的强军目标、全面建成世界一流军队, 坚持政治建军、改革强军、科技兴军、依法治军 (Quán triệt phương châm chiến lược quân sự trong tình hình mới, tập trung thực hiện mục tiêu cường quân của Đảng trong thời đại mới, xây dựng quân đội hàng đầu thế giới, kiên trì xây dựng quân đội bằng chính trị, hùng cường quân đội bằng cải cách, chấn hưng quân đội bằng khoa học kỹ thuật, quản lý quân đội bằng pháp luật), có thể tách ra, làm thành hai khẩu hiệu là 贯彻新形势下军事战略方针, 围绕实现党在新时代的强军目标, 全面建成世界一流军队 và 坚持政治建军, 改革强军, 科技兴军, 依法治军.

Thứ hai, hình thức câu được tạo ra từ các cụm từ 4 chữ cũng là hình thức tạo vế câu phổ biến trong ngôn ngữ lập pháp quân sự. Theo Chen (2001), cụm từ 4 chữ được ngôn ngữ pháp luật sử dụng được chia thành 3 loại, gồm thành ngữ, cụm từ thông thường và thuật ngữ pháp luật. Đối với ngôn ngữ lập pháp quân sự, ngoài việc sử dụng 3 loại hình trên, còn sử dụng số lượng lớn các cụm từ 4 chữ được hình thành trong thực tiễn hoạt động của quân đội. Trong các bộ Điều lệnh, cụm từ 4 chữ thường được sử dụng kết hợp với nhau thành chuỗi dài với quan hệ logic chặt chẽ, làm cho lời văn trở nên giàu tiết tấu, nhạc điệu, có tác dụng nhấn mạnh nội dung biểu đạt. Về phía khẩu hiệu quân sự, theo khảo sát của chúng tôi, trong 50 khẩu

hiệu quân sự được liệt kê thì có đến 29 câu sử dụng từ 2 cụm từ 4 chữ trở lên và được sắp xếp theo lớp lang. Việc sử dụng cụm từ 4 chữ làm cho khẩu hiệu dễ đọc dễ nhớ, tiết tấu nhịp nhàng, tạo hiệu ứng mạnh trong cổ vũ tinh thần, xây dựng không khí; hoặc tăng cường tính nghiêm túc, tạo sức mạnh trong biểu đạt. Ví dụ khẩu hiệu: 政治合格, 军事过硬, 作风优良, 纪律严明, 保障有力 (chính trị vững vàng, quân sự hoàn bị, tác phong chuẩn mực, kỷ luật nghiêm minh, bảo đảm vững chắc) được cấu thành từ 5 cụm từ 4 chữ có kết cấu cân đối, thanh điệu nhịp nhàng, ngừng ngắt dứt khoát đã tạo ra một âm hưởng vững chãi, nhấn mạnh các phẩm chất cần có của người quân nhân. Khẩu hiệu này có cách biểu đạt rất gần gũi với cách biểu đạt ở điều 61 Điều lệnh kỷ luật: ...作风优良, 纪律严明, 管理科学, 秩序正规, 风气纯正, 士气高昂, 正规化建设成效明显, 成绩突出的, 可以记三等功... (quân nhân có tác phong chuẩn mực, kỷ luật nghiêm minh, quản lý khoa học, nền nếp chính quy, thói quen lành mạnh, ý chí bền bỉ, hiệu quả công tác xây dựng chính quy rõ rệt, thành tích nổi bật, có thể được tặng thưởng huân chương chiến công hạng ba).

Thứ ba, trong khi ngôn ngữ khẩu hiệu quân sự sử dụng thường xuyên các biện pháp tu từ như phép đối, sóng đôi... thì ngôn ngữ lập pháp quân sự cũng có sự sắp xếp từ ngữ, thành phần câu, vế câu theo hình thức song song, cân đối, một số bộ phận được lặp lại, làm cho cấu trúc lời văn cân đối gọn gàng, rõ rệt, nhất quán, tạo thành nhịp điệu mạnh mẽ. Ví dụ điều 5 Điều lệnh Kỷ luật: 用铁的纪律凝聚铁的意志、锤炼铁的作风、锻造铁的队伍, 任何时候任何情况下都一切行动听指挥... (dùng kỷ luật thép để tôi luyện ý chí thép, tác phong thép, đội ngũ thép; mọi lúc, mọi nơi, mọi hành động đều tuân theo chỉ huy...) có các cụm từ 凝聚铁的意志, 锤炼铁的作风, 锻造铁的队伍 có chung kết cấu động từ-tân ngữ, ngữ khí giống nhau, ý nghĩa biểu đạt có sự liên quan mật thiết, được dùng liền nhau tạo nhạc điệu, âm hưởng là điển hình cho việc sử dụng biện pháp tu từ sóng đôi. Ngoài ra việc lặp lại 3 lần cụm từ 铁的 là biểu hiện của phép

lập, có tác dụng nhấn mạnh, tăng cường tính liên kết cho lời văn. Cách biểu đạt có vần điệu nhịp nhàng này cũng chính là cách biểu đạt thường gặp của khẩu hiệu quân sự.

4. Nguyên nhân hình thành phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc

4.1. Xuất phát từ mục đích thống nhất cao độ hành vi quân sự

Do đa số các văn bản lập pháp quân sự là các văn bản có tính pháp quy được Bộ Quốc phòng Trung Quốc ban hành, quy định những điều cụ thể có tính bắt buộc thi hành đối với mọi quân nhân trong Quân Giải phóng nhân dân Trung Quốc, đảm bảo mọi hoạt động của quân đội thực hiện theo nền nếp chính quy. Đây là quy định những vấn đề cơ bản trong quan hệ nội bộ quân đội, chức trách quân nhân, quan hệ giữa các quân nhân, nền nếp sinh hoạt và quản lý bộ đội, khen thưởng, xử phạt; quy định về các nghi thức quân sự, việc tổ chức, thực hành đóng quân, trú quân, hành quân; quy định cơ sở pháp lý cho việc rèn luyện, điều chỉnh các hoạt động của quân nhân trong chiến đấu, công tác, học tập, canh gác, trong quan hệ tiếp xúc với đồng nghiệp, với nhân dân... Những quy định này hết sức cụ thể được gắn chặt với từng hành vi, cử chỉ của quân nhân cũng như sinh hoạt hàng ngày của quân nhân, do đó nó phải được thể hiện bằng ngôn ngữ miêu tả cũng hết sức cụ thể, rõ ràng và chuẩn xác.

Việc quy định cụ thể, chi tiết từng hành vi, từng động tác cũng là xuất phát từ yêu cầu thống nhất các hoạt động tập thể trong quân đội. Từ trước đến nay, các lễ tiết, nghi lễ trong quân đội như tuyên thệ, hát quốc ca, treo quốc kì, duyệt đội ngũ... không chỉ thể hiện sự trang nghiêm, tính chính quy của quân đội mà còn có tác dụng thể hiện sự thống nhất cao độ, sự đoàn kết đồng lòng của tập thể quân nhân. Để tạo được sự chỉnh tề, đồng đều, quy định về yếu lĩnh động tác phải thật cụ thể, đây cũng là một trong những

nguyên nhân làm cho tính chính xác, cụ thể của ngôn ngữ lập pháp quân sự trở nên nổi trội.

4.2. Xuất phát từ mục đích ca ngợi quân đội

Chiến tranh là hoạt động bạo lực gắn liền với sự tàn khốc và hy sinh. Khi chiến tranh xảy ra, lực lượng quân sự có vai trò trực tiếp quyết định đối với những trận chiến đấu trên chiến trường, trong đôi đầu với lực lượng tấn công trực tiếp của đối phương nên khả năng hi sinh, thương vong là rất lớn. Ngay trong thời bình, hoạt động của quân nhân cũng là hoạt động đặc biệt có cường độ cao, căng thẳng với những đòi hỏi khắt khe. Ca ngợi sự thiêng liêng của nghề bộ đội trở thành một mục đích nhằm đưa quân đội đến gần hơn với xã hội, làm cho xã hội thấy được tính chất cao cả trong trách nhiệm, nghĩa vụ của người quân nhân, từ đó ủng hộ quân đội, sẵn sàng đóng góp cho quân đội cũng như thực hiện nghĩa vụ quân sự. Ca ngợi sự thiêng liêng của những hành vi quân sự cũng giúp khơi dậy lòng tự hào của mỗi quân nhân đối với công việc mà mình đang thực hiện. Đây chính là nguyên nhân làm cho ngôn ngữ lập pháp quân sự mang hơi hướng phong cách ngôn ngữ chính luận cũng như phong cách ngôn ngữ khẩu hiệu.

Xuất phát từ mục đích ca ngợi nên ngôn ngữ phải giàu hình ảnh, nhịp điệu, trong đó có sử dụng các biện pháp tu từ là điều bắt buộc. Tuy nhiên trong khuôn khổ của văn bản lập pháp, phong cách ngôn ngữ này không thể giống với ngôn ngữ văn chương, ngôn ngữ lập pháp quân sự vẫn phải thể hiện được tính chính xác, trang trọng, nghiêm túc, việc sử dụng các biện pháp tu từ luôn được khống chế ở độ hợp lý vừa phải. Đương nhiên, nếu thiếu đi đặc tính này thì ngôn ngữ lập pháp quân sự sẽ trở nên khô khan, máy móc, các văn bản luật quân sự nói chung và lập pháp quân sự nói riêng vì thế mà sẽ giảm đi sức cảm hóa, tính hiệu triệu và khả năng thuyết phục.

4.3. Do yêu cầu tuyên truyền luật pháp quân sự

Quân sự là sự tiếp nối của chính trị, cũng là biểu hiện vũ lực của chính trị. Do đó, luật quân sự với mục đích điều chỉnh quan hệ quân sự xã hội mang tính chính trị cao là nơi thể hiện rõ ràng nhất ý đồ quân sự của Nhà nước; phản ánh quyền và lợi ích quân sự của công dân; phản ánh ý chí và lợi ích căn bản của chính đảng, giai cấp đang nắm quyền. Các quy định về tính chất, nhiệm vụ, phương châm xây dựng, tư tưởng chỉ đạo lực lượng vũ trang là nơi thể hiện rõ nhất thuộc tính chính trị của ngôn ngữ lập pháp quân sự. Do lực lượng vũ trang Trung Quốc đặt dưới sự lãnh đạo tuyệt đối của Đảng cộng sản Trung Quốc nên thuộc tính chính trị của luật quân sự càng trở nên rõ nét. Các nội dung mang tính chính trị của Đảng Cộng sản như phương châm, đường lối, chính sách... là nội hàm chính trị được thể hiện trực tiếp trong các văn bản luật quân sự. Nội hàm chính trị này thường mang tính khái quát cao, là cơ sở cho việc khẩu hiệu hóa trong công tác tuyên truyền.

Việc tuyên truyền luật pháp quân sự cho bộ đội là việc làm thường xuyên, mọi nơi, mọi lúc, với mục đích làm cho bộ đội nắm vững và thực hiện đúng các quy định pháp luật. Lời thề, khẩu hiệu, các bài hát quy định trong quân đội là một trong những công cụ tuyên truyền hữu hiệu đã được quân đội Trung Quốc sử dụng từ rất sớm, đồng thời cũng là manh nha của ngôn ngữ lập pháp quân sự khi mà xã hội chưa xuất hiện các văn bản lập pháp quân sự chính thức. Đây cũng là một yếu tố ảnh hưởng đến phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự, làm ngôn ngữ lập pháp quân sự mang hơi hướng phong cách ngôn ngữ khẩu hiệu dễ nhớ, dễ hiểu, dễ đọc, giàu âm hưởng.

5. Kết luận

Ngôn ngữ lập pháp quân sự tiếng Trung Quốc - biến thể được sử dụng trong môi trường Quân Giải phóng nhân dân

Trung Quốc, có thể được coi là biến thể lĩnh vực quân sự của ngôn ngữ lập pháp tiếng Trung Quốc. Biến thể quân sự này không có chất liệu ngôn ngữ đặc thù hoặc hệ thống ngữ pháp riêng biệt, mà chủ yếu thể hiện ở phong cách ngôn ngữ với hai mặt chính là: thứ nhất, hình thành đặc điểm riêng về phong cách trong đó có những đặc điểm thậm chí trái ngược với phong cách chung của ngôn ngữ lập pháp; thứ hai, nhấn mạnh hơn một số đặc điểm của ngôn ngữ lập pháp để tạo thành các đặc điểm mới.

Tuy nhiên, về lâu dài phong cách ngôn ngữ lập pháp quân sự sẽ càng ngày càng tiệm cận với ngôn ngữ lập pháp nói chung. Điều này là do bản thân luật quân sự là văn bản thể hiện ý chí của nhà nước và có tính bắt buộc cao nhằm điều tiết quan hệ xã hội quân sự, quy định hành vi quân sự nên phải được quy phạm ở mức cao nhất. Hơn nữa, cùng với sự phát triển của xã hội, trình độ văn hóa của quân nhân không ngừng được nâng cao, khả năng nắm bắt, lý giải luật quân sự được nâng lên, hình thức tuyên truyền vì thế sẽ có biến đổi. Ngôn ngữ lập pháp quân sự không thể phát triển theo hướng tăng cường các đặc điểm riêng biệt bởi như thế nó sẽ thiên về phong cách tuyên truyền của văn chính luận hoặc phong cách nghệ thuật của tác phẩm văn học. Ngược lại, ngôn ngữ biểu đạt của các văn bản lập pháp quân sự sẽ tuân thủ khắt khe hơn với yêu cầu về ngôn ngữ thể hiện bản chất, phong cách của ngôn ngữ lập pháp nói chung, tức thể hiện nhiều hơn các đặc điểm phong cách chung.

Tài liệu tham khảo

- Chen, J. (2005). Lun lifa yuyan de fengge tezheng. *Bijie xueyuan xuebao*, (23), 8-11.
- Chen, M. F. (2001). Falu yuyan zhong de "Sizi yuxing" tanxi. *Zhongshan daxue xuebao luncong*, (02), 99-102.
- Chen, S. C. (1985). *Shehui yuyanxue daolun*. Beijing daxue chubanshe.
- Chu, Ch. G. (2009). Lun lifa yuyan de yuyan tedian. *Yunnan daxue xuebao faxue ban*, (02), 18-24.

- Huang, B. R., & Liao, X. D. (2002). *Xiandai Hanyu* (3rd ed.). Gaodeng jiaoyu chubanshe.
- Li, J. X. (2008). Junshi biaoyu de yuyan tedian. *Shehui kexue luntan*, (02), 144-145.
- Li, X. M. (2006). *Junshi yuyan yanjiu*. Renmin wujing chubanshe.
- Li, X. M. (2017). *Junshi yuyanxue gailun*. Junshi kexue chubanshe.
- Li, Y. H. (1990). *Hanyu fengge tansuo*. Shangwu yinshuguan.
- Liu, W., & Li, Sh. H. (2013). Lifa yuyan fengge guifan yaoqiu. *Xiandai jiaoji*, (354), 26-28.
- Nguyễn, V. K. (2012). *Ngôn ngữ học xã hội*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Pan, Q. Y. (1991). *Falu yuti tansuo*. Yunnan renmin chubanshe.
- Sun, Y. H. (1997). *Falu yuyanxue*. Zhongguo zhengfa daxue chubanshe.
- Wang, D. C. (2000). *Yutixue*. Guangxi jiaoyu chubanshe.
- Wu, D. Y., Ren, Y. Zh., & Li, L. (1992). *Bijiao lifa zhidu*. Qunzhong chubanshe.
- Xu, Y. L., & Xu, S. H. (2014). Budui biaoyu zhong de duochong xiuci shouduan jixi. *Yuwen xuekan*, (03), 46-49.
- Zhao, J. Ch. (2016). “Yuti” yu wenti zhong de “yuti” bianyi. *Nei Menggu shehui kexue*, (01), 158-162.
- Zhonghua Renmin Gongheguo Renmin Daibiao Dahui. (2005, July 11). *Zhonghua Renmin Gongheguo Hetongfa*. Zhonghua Renmin Gongheguo Zhongyang Renmin Zhengfu. http://www.gov.cn/banshi/2005-07/11/content_13695.htm
- Zhonghua Renmin Gongheguo Renmin Daibiao Dahui. (2018, March 22). *Zhonghua Renmin Gongheguo Xianfa*. Zhonghua Renmin Gongheguo Zhongyang Renmin Zhengfu. http://www.gov.cn/xinwen/2018-03/22/content_5276319.htm
- Zhonghua Renmin Gongheguo Renmin Daibiao Dahui. (2018, October 27). *Zhonghua Renmin Gongheguo Susongfa*. Zhonghua Renmin Gongheguo Zhongyang Renmin Zhengfu. http://www.gov.cn/xinwen/2018-10/27/content_5334920.htm#allContent
- Zhonghua Renmin Gongheguo Renmin Daibiao Dahui. (2021, February 01). *Zhonghua Renmin Gongheguo Xingfa*. Yueyang shi Renmin Zhengfu. http://www.yueyang.gov.cn/web/2570/2611/3940/content_1789434.html
- Zhonghua Renmin Gongheguo Zhongyang Junshi Weiyuanhui. (2018, April 17). *Zhongguo Renmin Jiefangjun neiwu tiaoling*. Zhonghua Renmin Gongheguo Guofangbu. http://www.mod.gov.cn/shouye/2018-04/17/content_4809676.htm
- Zhonghua Renmin Gongheguo Zhongyang Junshi Weiyuanhui. (2018, April 18). *Zhongguo Renmin Jiefangjun jilu tiaoling*. Zhonghua Renmin Gongheguo Guofangbu. http://www.mod.gov.cn/sdtl/2018-04/18/content_4809755.htm
- Zhonghua Renmin Gongheguo Zhongyang Junshi Weiyuanhui. (2018, April 19). *Zhongguo Renmin Jiefangjun duilie tiaoling*. Zhonghua Renmin Gongheguo Guofangbu. http://www.mod.gov.cn/sdtl/2018-04/19/content_4809989.htm
- Zhu, W. J. (1992). *Shehui yuyanxue gailun*. Hunan jiaoyu chubanshe.

ANALYZING STYLISTIC CHARACTERISTICS OF CHINESE MILITARY LEGISLATIVE LANGUAGE UNDER THE LENSES OF LANGUAGE VARIANTS

Tong Van Truong

Military Science Academy (MSA), Kim Chung, Hoai Duc, Ha Noi, Vietnam

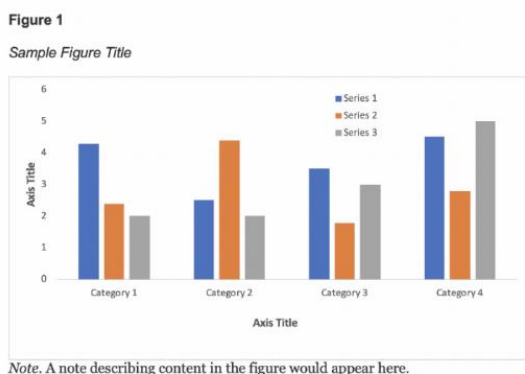
Abstract: As a military variant of legal language, military legal language contains features from both general legal language and military language. Chinese legal language can be divided into legislative language and justice language. Similarly, military legal language can be categorized into military legislative language and military justice language. This article analyses Chinese military legislative language as a variant of Chinese legislative language. Based on the overview of stylistic characteristics of Chinese legislative language, giving insight into specific features of Chinese military legislative language, and identifying relevant factors, the article highlights the key features of this language variant.

Keywords: military legislative language, stylistics, characteristics, language variants, Chinese

THỂ LỆ GỬI BÀI

1. **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** là ấn phẩm khoa học chính thức của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, kế thừa và phát triển *Chuyên san Nghiên cứu Nước ngoài* của Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí xuất bản định kỳ 06 số/năm (02 số tiếng Việt/năm và 04 số tiếng Anh/năm từ năm 2019 trở đi), công bố các công trình nghiên cứu có nội dung khoa học mới, chưa đăng và chưa được gửi đăng ở bất kỳ tạp chí nào, thuộc các lĩnh vực: *ngôn ngữ học, giáo dục ngoại ngữ/ngôn ngữ, quốc tế học hoặc các ngành khoa học xã hội và nhân văn có liên quan.*
2. Bài gửi đăng cần trích dẫn ÍT NHẤT 01 bài đã đăng trên Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài.
3. Bài báo sẽ được gửi tới phản biện kín, vì vậy tác giả cần tránh tiết lộ danh tính trong nội dung bài một cách không cần thiết.
4. Bài báo có thể viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh (*tối thiểu 10 trang/khoảng 4.000 từ đối với bài nghiên cứu và 5 trang/khoảng 2.000 từ đối với bài thông tin-trao đổi*) được soạn trên máy vi tính, khổ giấy A4, cách lề trái 2,5cm, lề phải 2,5cm, trên 3,5cm, dưới 3cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 12, cách dòng Single.
5. 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:



6. 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	η
	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)