

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 4, 2022

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- 1 **Nguyễn Quang**, Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu tác động (giao tiếp) (Bài 3) 1
- 2 **Lê Thị Việt Hà, Nguyễn Thị Lan, Vi Thị Thanh Xuân**, Mối quan hệ giữa suy thoái kinh tế và vấn đề tự tử ở Hàn Quốc giai đoạn 1993-2016 22
- 3 **Phạm Ngọc Hàm**, Ngữ nghĩa của từ chỉ con số trong tiếng Hán và tiếng Việt: Trường hợp số 9 31
- 4 **Lê Xuân Khai**, Giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc cho sinh viên chuyên ngữ ở bậc đại học theo hướng tích hợp 42
- 5 **Bùi Thị Kim Loan**, Ngữ pháp hình ảnh trong diễn ngôn quảng cáo tiếng Việt 51
- 6 **Phạm Thị Tố Loan, Nguyễn Thị Phương Thùy**, Đối chiếu cấu trúc mạch lạc của phần dẫn nhập trong bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt ngành kinh tế 63
- 7 **Nguyễn Thị Thắng, Nguyễn Thị Phương, Phan Kiều Hạnh, Nguyễn Mỹ Lan, Nguyễn Phương Quỳnh, Phùng Thị Mai Phương, Đỗ Thủy Ly, Đậu Thị Hà Ngân**, Chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong giai đoạn giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19 76
- 8 **Huỳnh Nguyễn Phúc Thịnh**, Triết lý về giáo dục và cống hiến cho giáo dục của các doanh nhân Hàn Quốc thế hệ tiên phong 87
- 9 **Hoàng Thị Yến**, Phân biệt nữ giới trong tục ngữ Hàn Quốc (có liên hệ với tục ngữ Việt Nam) 107

TRAO ĐỔI

- 10 **Cao Thị Hải Bắc, Lê Hải Yến**, Khảo sát về tình hình đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam 120
- 11 **Đỗ Thị Thu Giang**, Đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ và áp dụng trong dạy học tiếng Pháp tại Trường Đại học Ngoại thương 133
- 12 **Phạm Ngọc Thạch, Nguyễn Hoàng Dương, Đặng Đình Quân, Hoàng Quý, Nguyễn Xuân Thắng, Trần Minh Thành, Đinh Thị Hải**, Học tiếng Anh di động: Thanh thiếu niên Việt Nam đã tự chủ học chưa? 154
- 13 **Lưu Hón Vũ**, Tình hình sử dụng động từ hình thức trong tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam 174

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

Vol. 38, No. 4, 2022

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Nguyen Quang**, A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Impact (Communication) (Article 3) 1
- 2 **Le Thi Viet Ha, Nguyen Thi Lan, Vi Thi Thanh Xuan**, The Relationship Between Economic Recession and Suicide in South Korea in the Period From 1993 to 2016 22
- 3 **Pham Ngoc Ham**, Number 9: An Example of Words That Describe Numbers in Chinese and Vietnamese 31
- 4 **Le Xuan Khai**, Teaching Chinese Literature at Foreign Language Universities in the Integrated Approach 42
- 5 **Bui Thi Kim Loan**, Visual Grammar of the Vietnamese Advertising Discourse 51
- 6 **Pham Thi To Loan, Nguyen Thi Phuong Thuy**, Rhetorical Structure of Introduction Section in English and Vietnamese Economics Research Articles: A Contrastive Analysis 63
- 7 **Nguyen Thi Thang, Nguyen Thi Phuong, Phan Kieu Hanh, Nguyen My Lan, Nguyen Phuong Quynh, Phung Thi Mai Phuong, Do Thuy Ly, Dau Thi Ha Ngan**, Happiness Indicator of Students of VNU University of Languages and International Studies During Covid-19 Pandemic Lockdown in Hanoi, Vietnam 76
- 8 **Huynh Nguyen Phuc Thinh**, South Korean Pioneer Generation Entrepreneurs' Philosophy of Education and Dedication to Education 87
- 9 **Hoang Thi Yen**, Discrimination Against Women in Korean Proverbs (in Relation to Vietnamese) 107

DISCUSSION

- 10 **Cao Thi Hai Bac, Le Hai Yen**, Survey on the Situation of Korean Language and Korean Studies Education in Vietnam 120
- 11 **Do Thi Thu Giang**, The Action-Oriented Approach of Teaching Foreign Languages and Application in Teaching French in Foreign Trade University 133
- 12 **Pham Ngoc Thach, Nguyen Hoang Duong, Dang Dinh Quan, Hoang Quy, Nguyen Xuan Thang, Tran Minh Thanh, Dinh Thi Hai**, Mobile English Language Learning: Are Vietnamese Teenagers and Youngsters Autonomous yet? 154
- 13 **Luu Hon Vu**, A Study on the Usage of Chinese Dummy Verbs by Vietnamese Students 174

NGHIÊN CỨU

HỆ QUI CHIẾU ĐƯỢC ĐỀ XUẤT CHO NGHIÊN CỨU TƯƠNG ĐỒNG-DỊ BIỆT TRONG GIAO TIẾP GIAO VĂN HOÁ VÀ SỰ CỐ DỤNG HỌC TRONG GIAO TIẾP LIÊN VĂN HOÁ: QUI CHIẾU TÁC ĐỘNG (GIAO TIẾP) (BÀI 3)

Nguyễn Quang*

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

Nhận ngày 5 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 10 tháng 4 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 12 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Tiếp nối bài 1 và 2 tổng quan các cách tiếp cận khác nhau của các học giả khác nhau, đồng thời, đề xuất cách thức xem xét chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’ (văn hoá) trong cách tiếp cận tam diện (3-D approach) của tác giả, bài viết này tập trung vào chiều qui chiếu ‘Tác động’ (giao tiếp): đưa ra các kiểu mô hình giao tiếp chính yếu (mô hình truyền tải, mô hình tương tác, mô hình xuyên tác), tổng quan và phân loại một số kiểu mô hình/hệ hình/mạng giao tiếp liên văn hoá và dân tộc học giao tiếp phổ dụng (giả định hệ hình của Chen & An, mô hình qui trình giao tiếp liên văn hoá của Ting-Toomey & Chung, mô hình tổ chức giao tiếp liên nhân/liên văn hoá của Gudykunst & Kim, mô hình/mạng SPEAKING của Hymes và mô hình/mạng của Saville-Troike), đồng thời, đưa ra những nhận xét chung trước khi đề xuất cách tiếp cận của riêng tác giả trong các bài viết tiếp sau.

Từ khoá: hệ qui chiếu, qui chiếu tác động, mô hình giao tiếp

1. Đặt vấn đề

Trong hai bài trước, chúng tôi đã đề xuất một hệ qui chiếu theo cách tiếp cận tam diện (3-D approach) với ba chiều qui chiếu là qui chiếu ‘Cấp mức’, qui chiếu ‘Biểu hiện’ và qui chiếu ‘Tác động’. Chúng tôi cũng đã trình bày về chiều qui chiếu ‘Cấp mức’, tổng quan các mô hình/hệ hình của qui chiếu ‘Biểu hiện’ do một số học giả đưa ra và sau đó đề xuất một mô hình cho chiều qui chiếu này.

Qui chiếu ‘Biểu hiện’ giúp ta thấy được cái ‘cấu trúc bề mặt’ của các thực thể

‘ngôn ngữ-văn hoá trong tương tác’ vốn được ‘hệ hình hoá’ (*paradigmaticised*) bằng các bình diện phạm trù. Các bình diện phạm trù này được ‘hiện thực hoá’ (*realised*) bằng các biểu hiện siêu dụng học, và các biểu hiện siêu dụng học, đến lượt chúng, lại được ‘tạo sinh khí’ (*vitalised*) thông qua các biểu đạt dụng học (không đơn thuần chỉ là ngữ dụng học mà là dụng học của tất cả các yếu tố nội ngôn/ *intralinguistic*, cận ngôn/ *paralinguistic* và ngoại ngôn/ *extralinguistic*) trong tương tác (Nguyễn Quang, 2008). Qui chiếu ‘Cấp mức’ giúp ta đi sâu vào (*zoom in*) các biểu

* Tác giả liên hệ

Email: ngukwang@yahoo.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4857>

hiện và biểu đạt của các bình diện phạm trù từ việc chúng có xuất hiện trong các thực thể ngôn ngữ-văn hoá được xét hay không (*availability*), tần suất xuất hiện của chúng thể nào (*proportionality*) và cách thức thể hiện của chúng ra sao (*manifestability*). Qui chiếu ‘Tác động’ giúp ta tìm hiểu các nguyên nhân (văn hoá) và yếu tố (giao tiếp) nào đã dẫn đến/ tác động đến việc lựa chọn/ ưa chuộng/ sử dụng các biểu hiện siêu dụng học và biểu đạt dụng học ấy.

Trong bài viết dưới đây, chúng tôi tiếp tục xem xét chiều qui chiếu ‘Tác động’ bằng cách tổng quan các mô hình (*model*)/hệ hình (*paradigms*)/mạng (*grid*) giao tiếp của một số học giả tiêu biểu trước khi đề xuất một mô hình và mạng giao tiếp của chúng tôi ở các bài tiếp sau.

2. Qui chiếu tác động (giao tiếp) với các thành tố giao tiếp

Khái niệm ‘thành tố giao tiếp’ có thể được hiểu theo các cách khác nhau do hướng định theo các khía cạnh (*facets*) khác nhau của khái niệm. Hướng định theo cấu trúc (*structure*), các thành tố giao tiếp được coi là ‘các yếu tố cấu thành’ (*elements*), ví dụ: *người gửi – thông điệp – người nhận*. Hướng định theo hoạt động (*activity*), chúng được cho là ‘các hành động’ (*acts*), ví dụ: *lập mã – giải mã*. Hướng định theo hệ thống của giao tiếp (*communication as a system*), chúng được hiểu là ‘các thành tố và hành động tương tác’ (*elements and their interaction*), ví dụ: *người gửi – lập mã – thông điệp – người nhận – giải mã – phản hồi*. Hướng định theo chức năng giao tiếp (*functions of communication*), chúng được

Hình 1

Mô hình truyền tải ba yếu tố trong quan hệ đơn tuyến



nhìn nhận như ‘tất cả các yếu tố tạo lập, tác động, ảnh hưởng đến giao tiếp’ (*agents/actors*), ví dụ: *người giao tiếp A (thông số nhân thân, giản đồ văn hoá, mục đích, kì vọng, thái độ, tình cảm ...)* – *quan hệ A & B – quyền lực A với B – đề tài – thông điệp (nội dung thông điệp, hình thức thông điệp)* – *phương thức truyền tải – người giao tiếp B (thông số nhân thân, giản đồ văn hoá, mục đích, kì vọng, thái độ, tình cảm...)* – ... – *phản hồi*. Do vậy, các hướng định khác nhau sẽ tạo ra các kiểu mô hình giao tiếp khác nhau với số lượng các thành tố giao tiếp khác nhau.

2.1. Kiểu mô hình giao tiếp

Giao tiếp liên nhân (*interpersonal communication*), kể cả giao tiếp trực diện (*face-to-face communication*) và giao tiếp qua phương tiện (*mediated communication*), thường được nhìn nhận/qui xét theo một trong ba kiểu mô hình sau:

2.1.1. Mô hình truyền tải (*transmission/transmission model*) hay mô hình tuyến tính (*linear model*), mô hình đường ống (*pipeline model*)

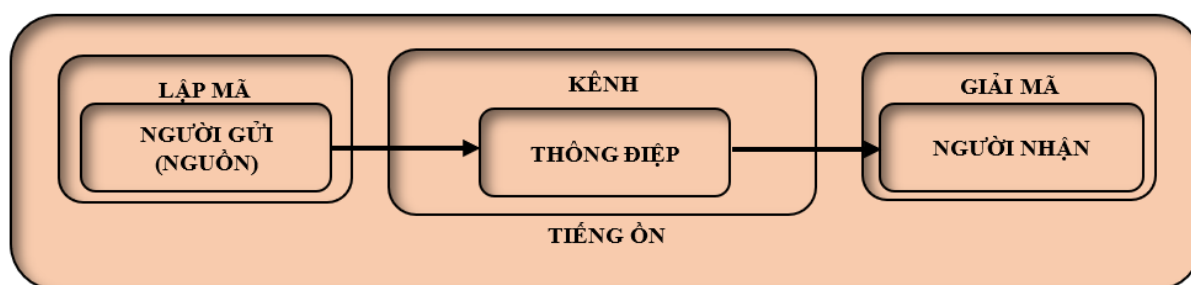
Theo cách nhìn nhận này, giao tiếp được hiểu là một quá trình đơn tuyến (*one-way*), tuyến tính trong đó ‘thông điệp’ (*message*) được truyền tải từ ‘người gửi’ (*sender*) đến ‘người nhận’ (*receiver*). Trong các thành tố trên, thành tố ‘người gửi’ và ‘thông điệp’ được quan tâm hơn vì đó là ‘người sản xuất’ và ‘sản phẩm’ của quá trình và ‘người nhận’ chỉ đóng vai trò thụ động là ‘điểm đích’ (*target*), ‘điểm cuối’ (*end point*) hay ‘người thụ hưởng/đắc lợi thể’ (*beneficiary*).

Cùng cấu trúc đơn tuyến và tuyến tính, Shannon và Weaver (1949) đưa ra mô hình bảy thành tố. Hai thành tố nội tác, lập mã và giải mã, giúp tạo lập tính qui trình cho mô hình, và hai thành tố ngoại tác, kênh/phương tiện (qua truyền dẫn hoặc trực diện) và tiếng ồn (cả vật lí và tâm lí), giúp tạo lập phương tiện và xác định sự cản trở của quá trình. Với mô hình này, xét theo ngữ nghĩa, nghĩa của thông điệp được lưu chứa trong ngôn từ. Xét theo giao tiếp, hành động giao tiếp được hoàn tất khi thông điệp đã được gửi đi và tiếp nhận. Xét theo dụng học

và lực dụng học, mô hình này đặt ưu tiên cho hành động ngôn tạo (*locutionary act*) và hành động/lực ngôn trung (*illocutionary act/force*) hơn là hành động/lực ngôn tác (*perlocutionary act/force*)². Mô hình truyền tải này đã xác định được các thành tố căn cốt tham gia vào quá trình truyền tải thông điệp. Tuy nhiên, nó thể hiện rất rõ cách tiếp cận mang tính công nghệ (*technological approach*) của những người khởi xướng (Shannon & Weaver, 1949). Mô hình này có thể được minh hoạ như sau:

Hình 2

Mô hình truyền tải bảy yếu tố trong qui trình và quan hệ đơn tuyến



2.1.2. Mô hình tương tác (*interactive/ interaction model*)

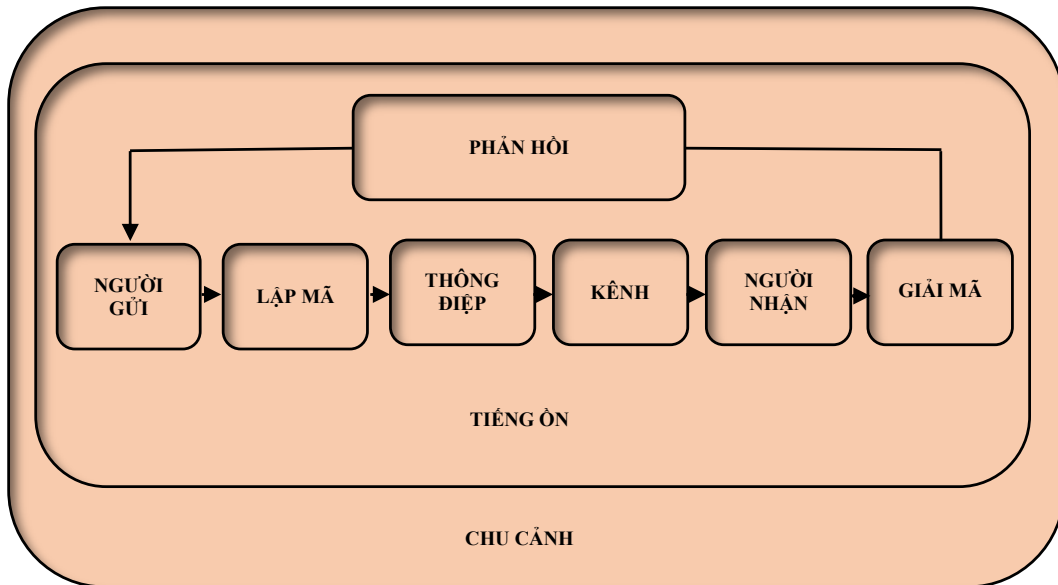
Mô hình này cho phép ta nhìn nhận giao tiếp như một quá trình song tuyến (*two-way*), mang tính tương tác trong đó chủ thể đóng vai trò ‘người lập mã’ (*encoder*) và ‘người gửi’ thông điệp, trong khi đối thể là ‘người tiếp nhận’, ‘người giải mã’ (*decoder*) và gửi phản hồi (*feedback*). Với mô hình này, xét theo ngữ nghĩa, nghĩa của thông điệp vẫn chủ yếu được lưu chứa trong ngôn từ. Xét theo giao tiếp, hoạt động giao tiếp được tiến hành theo chu trình (*cycle*) và trong chu cảnh (*context*), trong đó thông điệp, thông qua kênh truyền tải và chịu tác động của tiếng ồn, được lập mã và gửi đi, sau đó, được giải mã, tiếp nhận và phản hồi. Xét

theo dụng học và lực dụng học, mô hình tương tác vẫn đặt ưu tiên cho hành động/lực ngôn trung (*illocutionary act/force*), tuy đã ít nhiều lưu tâm đến hành động/lực ngôn tác (*perlocutionary act/force*) để ‘cuộc giao tiếp được tiếp diễn’ (*keep a communication encounter going*). Mặc dù đã lưu tâm đến yếu tố chu cảnh vật lí và, đặc biệt, tâm lí (Schramm, 1997) của qui trình giao tiếp, cũng như đến tính tương tác chủ động của các đối tác giao tiếp, nhưng mô hình này mới chỉ cho ta thấy được vai trò linh hoạt của các đối tác trong quá trình tương tác, mà chưa giúp ta thấy được, hoặc gọi ra được, vai trò tác động của các thành tố này, cũng như tính đồng hiện của các vai giao tiếp:

² Một số tác giả khác dịch là *tạo lời*, *ở lời* và *mượn lời*.

Hình 3

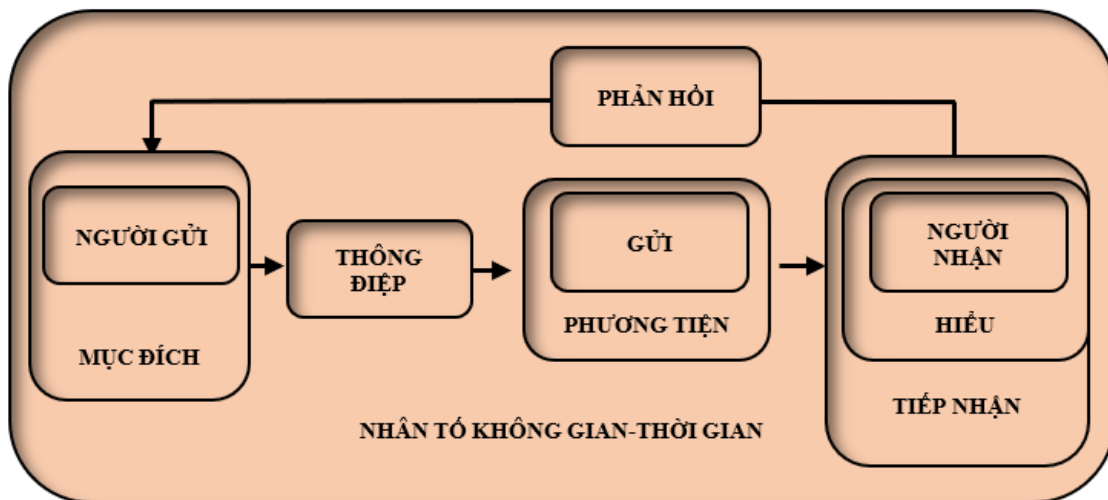
Mô hình tương tác chín thành tố trong qui trình và quan hệ song tuyến



Hoặc:

Hình 4

Mô hình tương tác mười thành tố trong qui trình và quan hệ song tuyến



2.1.3. Mô hình xuyên tác (transactional/ transaction model)

Theo mô hình này, giao tiếp không đơn thuần chỉ là quá trình trao đổi các thông điệp theo kiểu kích thích-phản hồi về những thực tại (*realities*) của người giao tiếp, mà còn là quá trình tạo dựng thực tại của họ. Nói cách khác, nó là quá trình, trong đó người giao tiếp tạo ra các thực tại trong các chu

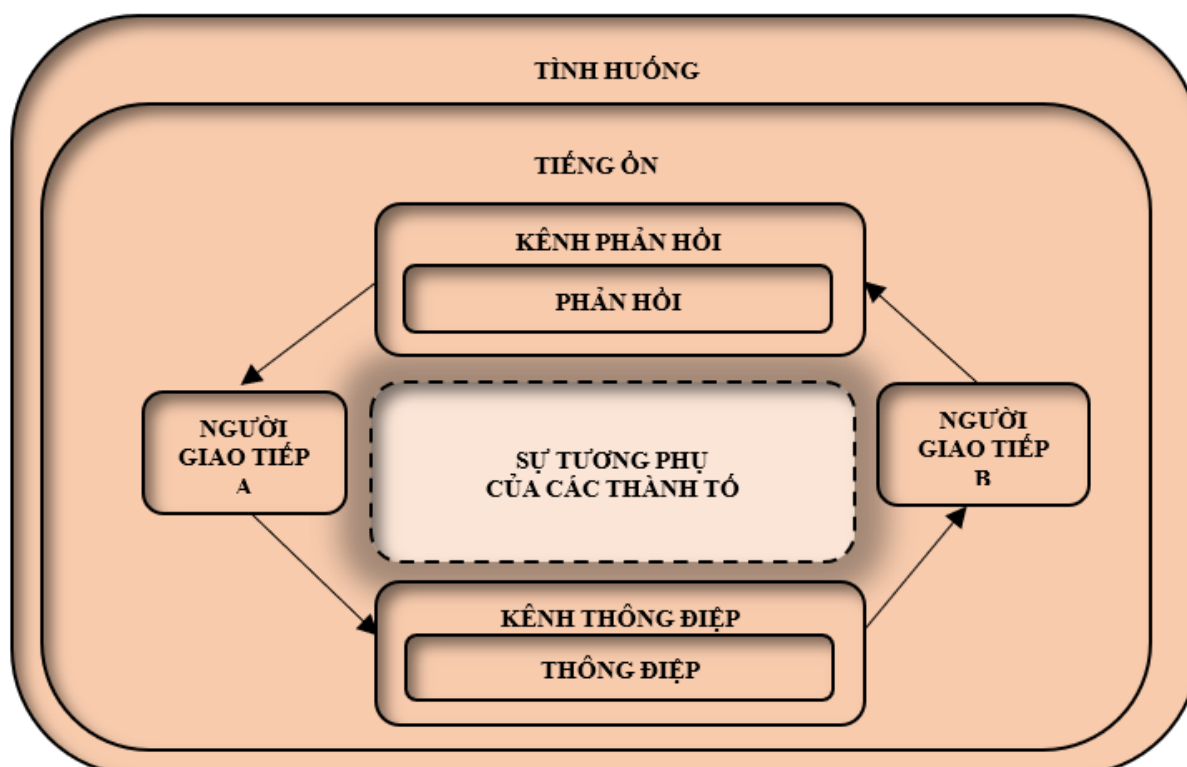
cảnh văn hoá và xã hội: họ hình thành và phát triển tự niệm (*self-concepts*), nhận diện và củng cố tha niệm (*other-concepts*), tạo lập quan hệ, xác lập cộng đồng... Tính tương phụ (*interdependence*) giữa các thành tố và tính sinh thái (*ecosystemicality*) của giao tiếp đã được cảm nhận. Manning (2014, tr. 433) khẳng định rằng ‘Giao tiếp không đơn thuần chỉ là công cụ biểu đạt xã hội, mà còn là phương tiện sáng tạo ra nó’.

Theo mô hình này, các đối tác giao tiếp không đơn thuần là các thành tố thụ động hay bán thụ động, mà là các tác nhân chủ động của quá trình. Họ sở hữu các trường kinh nghiệm (*fields of experience*) gồm giá trị, thái độ, đức tin, ảnh hưởng tâm lí, hình thức diễn giải... Mọi thứ họ nghe và nhìn trong tương tác sẽ được sàng lọc qua trường kinh nghiệm của họ. Điểm nổi bật của mô hình này là vai trò kép của người giao tiếp. Họ không phải cố định là ‘người gửi’ và ‘người nhận’ (Mô hình truyền tải) hay luân lượt hoán đảo vai trò ‘người gửi-người nhận’ (Mô hình tương tác) mà đồng thời vừa là ‘người gửi’ vừa là ‘người nhận’; do vậy, họ là những người tương tác/người giao tiếp (*interactants/communicators*).

Với mô hình này, xét theo ngữ nghĩa, nghĩa của thông điệp không đơn giản chỉ được lưu chứa ‘trong từ ngữ’ (*in words*) mà chủ yếu được lưu chứa ‘trong con người’ (*in people*) theo kiểu ‘nghĩa chia sẻ’ (*shared meaning*). Xét theo giao tiếp, hoạt động giao tiếp được tiến hành theo chu trình và trong chu cảnh tình huống (*context of situation*), trong đó những người giao tiếp, với quan hệ liên nhân và trong mối tương phụ với các thành tố khác, thực hiện các hoạt động tương tác. Xét theo dụng học và lực dụng học, mô hình xuyên tác lưu tâm đến cả hành động/lực ngôn trung (*illocutionary act/force*) và hành động/lực ngôn tác (*perlocutionary act/force*).

Hình 5

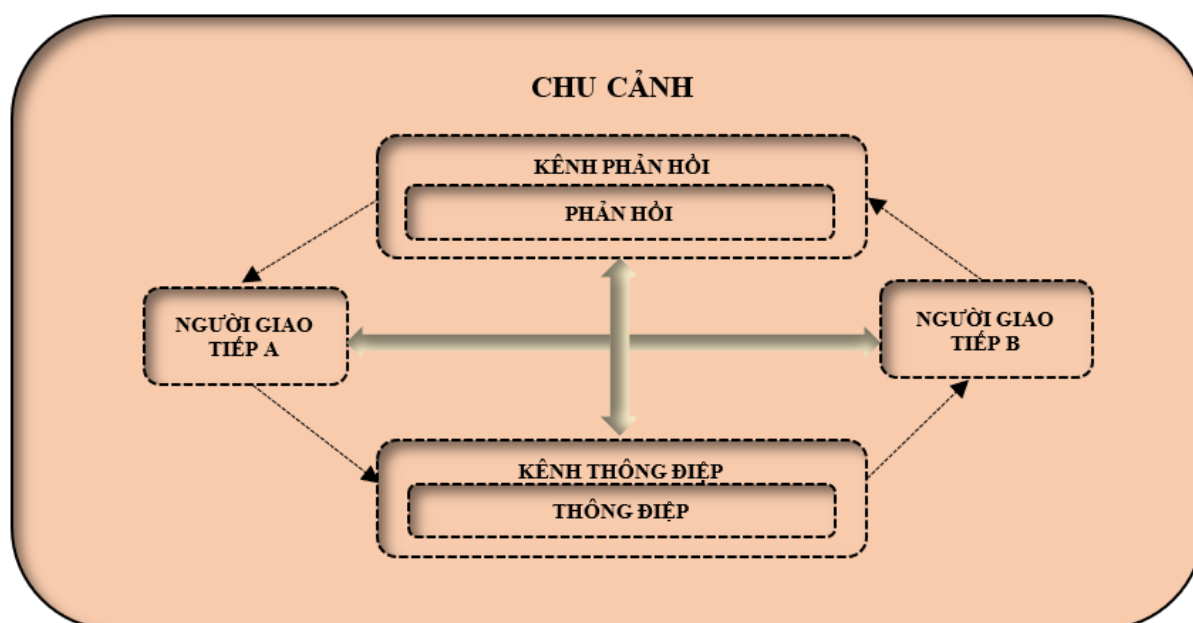
Mô hình xuyên tác chín thành tố trong qui trình và quan hệ song tuyến



Hoặc:

Hình 6

Mô hình xuyên tác bày thành tố trong qui trình và quan hệ song tuyến



Tóm lại, nếu xét theo mức độ ‘nhập cuộc’ (*involvement*) của các đối tác trong tương tác liên nhân thì, theo chúng tôi, mô hình tuyến tính chủ yếu mang tính ‘cộng thân’ đơn tuyến (*A - to - B*) giữa những người tương tác với các vai thoại được xác định rõ ràng. Mô hình tương tác chủ yếu mang tính ‘trương thân’ song tuyến (*A - and - B*) với các vai thoại được xác định và tính/qui trình tương tác được đề cao. Mô hình xuyên tác chủ yếu mang tính ‘hoà thân’ song tuyến (*A/B and B/A*) với các vai thoại luân hoàn đảo, tính/qui trình tương tác luôn được đề cao và sự tương phụ giữa các thành tố luôn được lưu xét. Với tính ‘hoá thân’ ($A=B$), tuy được cho là luôn xuất hiện trong các tương tác nội nhân (*intrapersonal interactions*) với các vai P (*Parent/Cha mẹ*), A (*Adult/Người lớn*), C (*Child/Trẻ thơ*), nhưng cũng có thể xuất hiện trong các tương tác liên nhân (*interpersonal interactions*), đặc biệt là trong các tương tác mang phong cách giao tiếp sôi nổi (*bowling style*) và tính nhập thoại cao (*high involvement*).

2.2. Mô hình/Hệ hình giao tiếp liên văn hoá

2.2.1. Giả định hệ hình của Chen và An

Lí do chúng tôi xem xét các giả định hệ hình (*paradigmatic assumptions*) của Chen và An (2009), Chen (2017) ở chiều qui chiếu ‘Tác động’ (chứ không phải ở chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’) là vì các tác giả này xem chúng như các yếu tố cấu thành ‘Chu cảnh giao tiếp’ và khẳng định ‘giao tiếp phụ thuộc vào chu cảnh’ (*communication is contextually dependent*). Do vậy, có thể dễ dàng nhận thấy rằng một số hệ hình [tương tự] mà chúng tôi nêu ra ở chiều ‘Biểu hiện’ lại được Chen và An (2009), Chen (2017) nhìn nhận như các giả định hệ hình của ‘Chu cảnh’ xét theo bản thể (*ontology*) [Tập thể – Cá nhân], nhận thức (*epistemology*) [Tôn ti – Bình đẳng], tiên đề (*axiology*) [Trực tiếp – Gián tiếp] và phương pháp (*methodology*) [Chủ quan – Khách quan].

Chen (2017) cho rằng, nhằm đạt tới một sự hiểu biết tốt hơn về các thông lệ và

hành vi của một nhóm văn hoá nhất định, ta cần viện đến cách tiếp cận nội xuất (*emic approach*); nói cách khác, ‘*để hiểu các thành viên của một nhóm văn hoá, ta phải xem xét nhóm đó theo cách nhìn nhận của chính nó*’ (tr. 145). Với cách tiếp cận mang tính đặc thù

Bảng 1

Giả định hệ hình của văn hoá Đông - Tây (Chen & An, 2009, tr. 204)

BẢN THỂ					
Đông			Tây		
Diện (<i>Holistic</i>)			Điểm (<i>Atomistic</i>)		
hoà kết (<i>submerged</i>)			riêng rẽ (<i>discrete</i>)		
tập thể (<i>collectivistic</i>)			cá nhân (<i>individualistic</i>)		
TIỀN ĐỀ		NHẬN THỨC		PHƯƠNG PHÁP	
Đông	Tây	Đông	Tây	Đông	Tây
Hoà hợp (<i>Harmonious</i>)	Đối đầu (<i>Confrontational</i>)	Liên kết (<i>Interconnected</i>)	Lược giảm (<i>Reductionistic</i>)	Trực cảm (<i>Intuitive</i>)	Hợp lí (<i>Logical</i>)
gián tiếp (<i>indirect</i>)	trực tiếp (<i>direct</i>)	có đi có lại (<i>reciprocal</i>)	độc lập (<i>independent</i>)	chủ quan (<i>subjective</i>)	khách quan (<i>objective</i>)
tinh tế (<i>subtle</i>)	thích biểu lộ (<i>expressive</i>)	chúng ta (<i>we</i>)	tôi (<i>I</i>)	phi tuyến tính (<i>nonlinear</i>)	tuyến tính (<i>linear</i>)
dễ thích nghi (<i>adaptative</i>)	biện chứng (<i>dialectical</i>)	tôn ti (<i>hierarchical</i>)	bình đẳng (<i>equal</i>)	mơ hồ (<i>ambiguous</i>)	có tính phân tích (<i>analytical</i>)
đồng thuận (<i>consensual</i>)	chia tách (<i>divisive</i>)	gắn kết (<i>associative</i>)	thoáng hoạt (<i>free will</i>)	mang tính lễ nghi (<i>ritual</i>)	có tính biện giải (<i>justificatory</i>)
dễ ưng thuận (<i>agreeable</i>)	chuyện thuyết giảng (<i>sermonic</i>)	được qui gán (<i>ascribed</i>)	do nỗ lực (<i>achieved</i>)	điều chỉnh cho phù hợp (<i>accommodative</i>)	mang tính thao tác (<i>manipulative</i>)

Dù đã có một số kết quả trong các nghiên cứu thực nghiệm của bản thân và của một số học giả khác giúp xác nhận và/hoặc khẳng định các đối lập trên (đặc biệt là các đối lập thuộc nhận thức luận và tiên đề luận), nhưng Chen vẫn chỉ coi chúng là các giả định hệ hình và cảnh báo (2017, tr. 145) rằng:

[...] vai trò có ý nghĩa của văn hoá trong tương tác của con người đã dẫn

văn hoá này, vốn cũng là một điểm mạnh của nghiên cứu dân tộc học giao tiếp mà Saville-Troike (2003) đã nhắc đến, Chen và An (2009) đưa ra các giả định hệ hình về các nền văn hoá Đông phương và Tây phương như sau:

đặt một số học giả đến việc tĩnh hoá bản chất của văn hoá bằng cách bỏ qua thuộc tính động của nó. Có nghĩa là các học giả có xu hướng coi văn hoá như một biến tố độc lập trong quá trình nghiên cứu mà không nhìn thấy hoặc nhận ra sự thay đổi [*dịch* (NQ)] và biến đổi [*biến* (NQ)] liên tục của nó.

Chen cũng ý thức được những hạn chế của cách tiếp cận này như việc thái giản đặc tính của một nền văn hoá (*oversimplifying the trait of a culture*) và lưỡng phân các giá trị văn hoá (*dichotomizing cultural values*). Nhìn nhận văn hoá với tư cách là chu cảnh của giao tiếp con người, tác giả (2017, tr. 147) cho rằng:

Từ góc độ tương tác con người, bản chất động của văn hoá có thể được biểu hiện cụ thể hơn thông qua các biến đổi nội tại (*internal variations*) xét theo nội văn hoá và thông qua bản chất mang tính dải liên tục (*continuum-like nature*) của các giá trị văn hoá.

Với luận điểm ‘các ‘điểm căng’ (*tensions*) của các dải liên tục (*continua*), các lưỡng phân (*dichotomies*) của một hệ hình khởi nguyên (*a genesis paradigm*), và thậm chí, ngay cả chính hệ hình khởi nguyên cũng đều có thể được trải nghiệm trong một nền văn hóa cụ thể’ (Nguyễn Quang, 2021b), chúng tôi cho rằng việc tạo ra các đối lập Đông-Tây ngay từ bản thể và hệ hình khởi nguyên, dù chỉ là các giả định, và không đưa ra khả năng Đông trong Tây, Tây trong Đông... trong quá trình quốc tế hoá và toàn cầu hoá ngày càng vô biên và vô tuyến (*increasingly borderless and wireless*) hiện nay là điều khó đồng thuận. Nó dễ dẫn dụ đến các khuôn mẫu cứng nhắc (*stereotypes*) về các nền văn hoá mà không lưu ý đến thực tế là các thành viên của các nền văn hoá đó, trong quá trình tương tác vô biên và vô tuyến của toàn cầu hoá, ngoài việc được thấm nhuần bởi văn hoá của chính họ (*enculturated*), còn tiếp xúc và thụ đắc

một/các nền văn hoá khác (*acculturated*) để trải nghiệm/hình thành, với các mức độ khác nhau, các quá trình thoái giảm văn hoá (*deculturated*) và tân tạo văn hoá (*neoculturated*). Có thể dễ dàng thấy được thực tế là nhiều người Việt (*enculturation*) tiếp xúc nhiều với văn hoá Mỹ và rất giỏi tiếng Anh Mỹ (*acculturation*) và nhiều người Việt (*enculturation*) tiếp xúc nhiều với văn hoá Trung Hoa và rất giỏi tiếng Trung (*acculturation*) đều ít nhiều có cách thức tương tác khác với người Việt điển hình (*deculturation*) và cách thức tương tác của họ cũng khác nhau xét theo qui chiếu biểu hiện (*neoculturation*).

Với những người mới nghiên cứu liên/giao văn hoá (*novice interculturalists/cross-culturalists*), họ cũng dễ dàng bị dẫn dụ bởi các điểm căng của các giả định hệ hình này và, thay vì kiểm chứng (*testing*) các điểm căng đó, họ lại cố gắng chứng minh (*proving*) hay chấp thuận (*approving*) chúng như những chân lí mặc định.

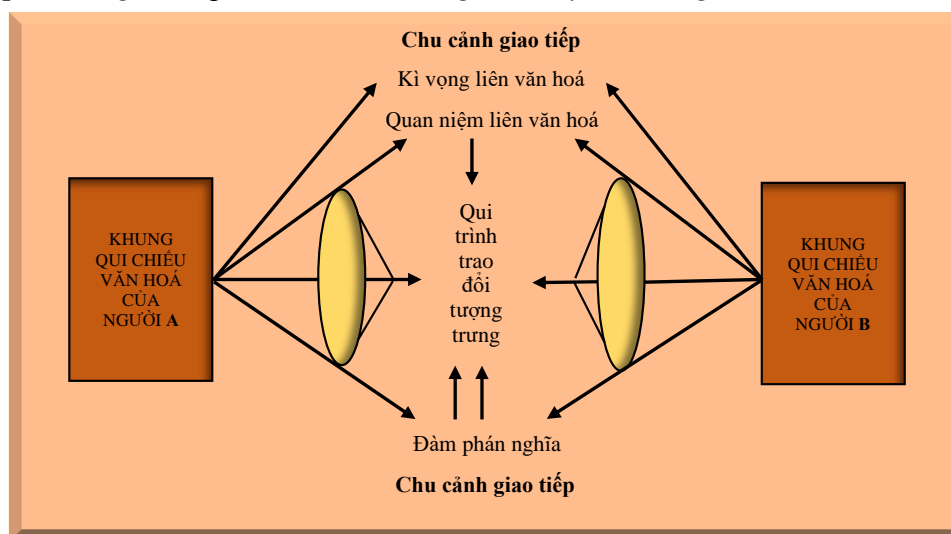
2.2.2. Mô hình qui trình giao tiếp liên văn hoá của Ting-Toomey và Chung

Ting-Toomey và Chung (2012) đề xuất một ‘mô hình qui trình’ (*process model*) cho giao tiếp liên văn hoá với khái niệm này được hiểu là:

[...] qui trình trao đổi tương trưng theo đó các cá nhân thuộc hai (hoặc hơn hai) cộng đồng văn hoá khác nhau nỗ lực đàm phán các ý nghĩa được chia sẻ trong một tình huống tương tác bên trong một hệ thống xã hội được gắn kết. (tr. 24)

Hình 7

Mô hình qui trình giao tiếp liên văn hoá (Ting-Toomey & Chung)



‘Qui trình’ trong mô hình của họ được hiểu là qui trình lập mã và giải mã mang tính xuyên tác (*transactional*) và không đảo ngược (*irreversible*). ‘Qui trình trao đổi tương trung’, theo Ting-Toomey và Chung (2012, tr. 24), là qui trình ‘*sử dụng các tượng trưng ngôn từ và phi ngôn từ giữa ít nhất hai cá nhân để hoàn thành các ý nghĩa được chia sẻ*’. ‘Các ý nghĩa được chia sẻ’ là các ý nghĩa của thông điệp (cả ngôn từ và phi ngôn từ) bao gồm các ý nghĩa về nội dung, quan hệ, nhận diện. ‘Tình huống tương tác’ chính là chu cảnh hẹp của hành vi tương tác cụ thể (tâm lí, vật lí, quan hệ), còn ‘Hệ thống xã hội gắn kết’ chính là chu cảnh văn hoá-xã hội rộng lớn của hành vi tương tác.

Chúng tôi cho rằng, trong giao tiếp nội văn hoá, ngay cả khi các thông số nhân thân của những người giao tiếp là tương đồng và các thành tố giao tiếp khác đều ở mức trung tính và tích cực (ví dụ: quan hệ: *quen biết*; quyền lực: *đồng quyền*; thái độ: *trung tính*; đề tài: *an toàn*; nội dung thông điệp: *cả người nói và người nghe cùng quan tâm*; mục đích: *có lợi cho cả người nói và người nghe*;...) thì bản chất tương phụ (*interdependent nature*) của quá trình trao đổi tương trung là không thể chối bỏ. Trong giao tiếp liên văn hoá, bản chất này càng

được cảm nhận mạnh mẽ; và trong nghiên cứu giao văn hoá, đặc biệt là khi qui chiếu vào tầng mức ‘*Tính biểu hiện*’ (*Manifestability*), nó lại càng được thể hiện rõ ràng. Điều này, theo chúng tôi, cần phải được thể hiện hay, chí ít, gợi mở trong mô hình này.

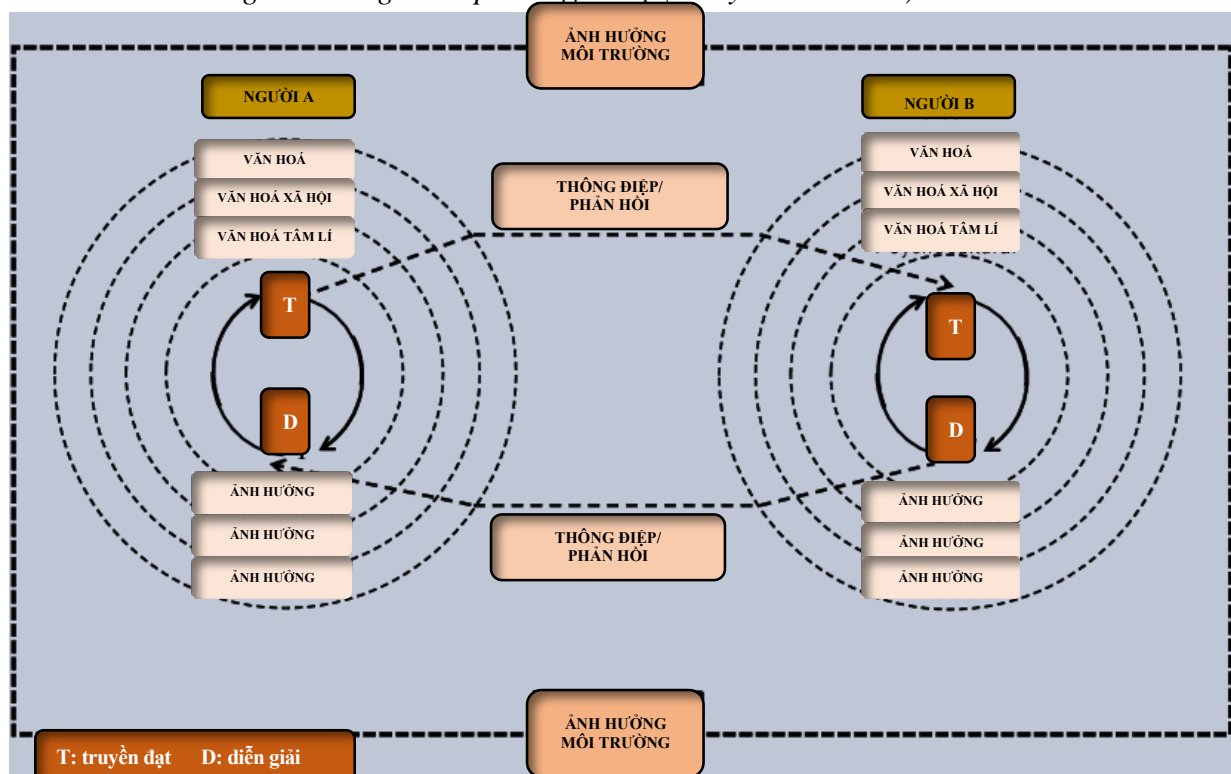
Mô hình của Ting-Toomey và Chung có thể được coi là một mô hình xuyên tác và tập trung vào qui trình (*transactional and process-centred*). Bản chất xuyên tác của nó được thể hiện bằng tính đồng thời (*simultaneousness*) của hành động lập mã (gửi các từ ngữ và/hoặc các hiện tố phi ngôn từ để biểu đạt ý tưởng, ý định) và giải mã (chuyển dịch các từ ngữ và/hoặc các hiện tố phi ngôn từ thành ý nghĩa) các thông điệp trao đổi nhằm đạt tới ‘*các ý nghĩa nội dung được chia sẻ*’ (*shared content meanings*).

2.2.3. Mô hình tổ chức giao tiếp liên nhân/liên văn hoá của Gudykunst và Kim

Gudykunst và Kim (1997) đề xuất ‘Mô hình tổ chức giao tiếp liên nhân/liên văn hoá’ (còn được gọi là ‘Mô hình tổ chức nghiên cứu giao tiếp với người lạ’ - một ý tưởng hay nhằm tránh những bất đồng khi bàn về nội hàm của khái niệm ‘liên văn hoá’) với các biến tố (*variables*) và qui trình (*processes*) sau:

Hình 8

Mô hình tổ chức nghiên cứu giao tiếp với người lạ (Gudykunst & Kim)



Mô hình này, về bản chất, là mô hình ý niệm của các quy trình cơ bản trong giao tiếp liên nhân nói chung và liên văn hoá nói riêng được vận hành trên dải liên tục Lạ-Thân (*Strangeness-Familiarity continuum*). Trong một chu cảnh mang đủ yếu tố ngoại lai/lạ (*sufficiently foreign*), thì bất kì ai cũng có thể là ‘Người lạ’ (*Stranger*) với những hiểu biết hạn hẹp, và thậm chí, sai lệch về các chuẩn tắc và giá trị của môi trường văn hoá mới. Mô hình được Gudykunst và Kim (1997) đề xuất với luận điểm là người ta có thể hiểu được các tương tác liên văn hoá thông qua ‘các biến tố và quy trình cơ bản giống nhau’ (*the same basic variables and processes*) được sử dụng để miêu tả các dạng thức giao tiếp khác nhau. Nói cách khác, họ muốn tìm và đưa ra các mẫu số chung cho các biến tố và quy trình trong giao tiếp liên nhân nói chung và nội/liên/giao văn hoá nói riêng. Trong mô hình, mỗi đối tác giao tiếp đều được diện trình (*represented*) bởi 4 vòng tròn đồng tâm (*concentric circles*) thể hiện

qui trình truyền đạt và diễn giải thông điệp/phản hồi dưới ảnh hưởng của các yếu tố văn hoá (*cultural*), văn hoá-xã hội (*sociocultural*) và văn hoá-tâm lý (*psychocultural*). Các đối tác giao tiếp được kết nối bằng các thông điệp khả hoán (*interchangeable messages*) kiểu kích thích (*stimulus*) \leftrightarrow phản hồi (*response*) và toàn bộ qui trình đều chịu ảnh hưởng của môi trường. Cụ thể:

- + Vòng 1 là vòng vận hành thể hiện qui trình truyền đạt và diễn giải thông điệp/phản hồi;

- + Vòng 2 là vòng tác động trực tiếp thể hiện các ảnh hưởng mang tính văn hoá tâm lý. Nó bao gồm các đặc điểm cá nhân của các đối tác giao tiếp. Loại ảnh hưởng này thường được xem xét trong nghiên cứu giao tiếp nội văn hoá giữa các đối tác có quan hệ bạn bè, nhưng cũng có thể được nghiên cứu trong giao tiếp liên/giao văn hoá;

- + Vòng 3 là vòng tác động trung gian thể hiện các ảnh hưởng mang tính văn hoá

xã hội. Nó cho thấy tư cách thành viên nhóm/group membership của các đối tác giao tiếp hoặc tư cách thành viên của nhóm mà họ mong muốn được nhập. Loại ảnh hưởng này thường được xem xét trong nghiên cứu giao tiếp nội văn hoá, nhưng cũng có thể được nghiên cứu trong giao tiếp liên/giao văn hoá (đặc biệt là giao văn hoá);

+ Vòng 4 là vòng tác động gián tiếp thể hiện các ảnh hưởng mang tính văn hoá. Đó là văn hoá của các đối tác giao tiếp, các giá trị và chuẩn mực nổi trội. Loại ảnh hưởng này thường được xem xét trong nghiên cứu giao tiếp liên/giao văn hoá.

+ Hình chữ nhật bao quanh là diện tích của các ảnh hưởng môi trường trong quá trình tương tác.

Với mô hình này, tính xuyên tác (*transactionality*) được thấy rõ thông qua các đường bao của các thành tố vốn đều là các đường chấm (*dotted line*) để thể hiện tính chông lán và tương phụ giữa các thành tố.

Tuy nhiên, khi áp dụng mô hình này trong nghiên cứu thực nghiệm, chúng tôi cho rằng ta cần nhận thức và lưu ý thực tế sau:

Tính Lạ-Thân được nhận diện thông qua các tương đồng - dị biệt của các yếu tố văn hoá-tâm lí, văn hoá-xã hội và văn hoá cùng ảnh hưởng của chúng đến các đối tác giao tiếp, từ đó tác động đến quá trình tạo lập, truyền đạt và diễn giải các thông điệp/phản hồi của họ. Việc xác lập ba vòng ảnh hưởng từ văn hoá-tâm lí [cá nhân], văn hoá-xã hội [nhóm] đến văn hoá [giá trị và chuẩn mực của một nền văn hoá] là một ý tưởng hay; song, theo chúng tôi, là hơi ‘thuận chiều’ và do vậy, khó thực hiện trong nhiều nghiên cứu thực nghiệm. Nếu một cá nhân có hành vi tương tác tương thuận với những *đặc điểm văn hoá-tâm lí* trong tư cách cá nhân của anh ta và phù hợp với các *yếu tố văn hoá-xã hội* trong tư cách thành viên của nhóm anh ta, đồng thời, thể hiện được các *giá trị* và tuân thủ các *chuẩn mực của nền văn hoá* mà anh ta thuộc về thì việc diễn giải/lí giải hành vi tương tác của anh ta có thể là

dễ dàng. Nhưng khi hành vi tương tác đó tương thuận với những đặc điểm văn hoá-tâm lí của đối tượng được xét (trạng thái, khí chất, thái độ/tình cảm cần thể hiện,...) nhưng lại không phù hợp với các yếu tố văn hoá-xã hội của nhóm anh ta và không thể hiện được các giá trị và chuẩn mực của nền văn hoá mà anh ta thuộc về (đây là điều không hiếm xảy ra trong thực tế) thì việc diễn giải/lí giải sẽ không hề đơn giản. Các hành vi tương tác đó có thể được cho là không điển hình và các cá nhân đó có thể không được coi là mang tính đại diện cho nhóm/nền văn hoá đó, song khi số lượng đạt tới tỉ lệ có ý nghĩa (*significant percentage*) thì đó cũng là điều cần được cân nhắc một cách nghiêm túc.

2.3. Mô hình/Mạng dân tộc học giao tiếp

Người ta thường quan niệm một cách khuôn mẫu rằng dân tộc học giao tiếp và kết quả nghiên cứu của nó là để phục vụ cho giao tiếp nội văn hoá (*intracultural communication*). Nhưng khi khái niệm ‘văn hoá’ được hiểu là ‘phông nền được chia sẻ’ (*shared background*) giữa các thành viên (trong một gia đình, một phường hội, một nhóm xã hội, một vùng miền, một dân tộc,...) và giao tiếp liên văn hoá (*intercultural communication*) được định vị vào các tương tác giữa các thành viên đến từ các nền văn hoá (*cultures*), các tiểu văn hoá (*sub-cultures*), các nhóm xã hội (*social classes*), và thậm chí các ‘tế bào xã hội’ (*social cells*) khác nhau (ví dụ: giữa người Việt và người Mỹ, giữa người Việt miền Bắc và người Việt miền Nam, giữa người Việt trẻ và người Việt già, giữa nông dân và trí thức, và thậm chí, giữa hai gia đình hàng xóm) thì quan niệm khuôn mẫu trên thực sự gặp phải thách thức. Ngoài ra, ta không thể phủ nhận được rằng các kết quả nghiên cứu của dân tộc học giao tiếp giúp ích rất nhiều cho các diễn giải/lí giải về sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá cùng các đối sánh tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá. Ember và Ember (2009, tr. 2) đã có lí khi khẳng định:

Không có dân tộc học, chắc chắn đối sánh giao văn hoá sẽ không thể thực hiện được. Nhưng không có đối sánh giao văn hoá, ta sẽ không thể nói hay viết về việc cái gì là phổ niệm và cái gì là biến thể trong các nền văn hoá, và ta không thể phát hiện ra lí do tại sao lại tồn tại sự biến đổi. Dân tộc học và đối sánh giao văn hoá không mâu thuẫn nhau. Chúng tương sinh, tương hỗ. Dù dân tộc học tập trung vào cái đặc thù, nó vẫn hàm ẩn tính đối sánh hay giao văn hoá.

Do vậy, chúng tôi cho rằng việc tìm hiểu các mô hình/mạng dân tộc học giao tiếp là rất cần thiết khi nghiên cứu giao tiếp liên/giao văn hoá. Với tinh thần liên ngành và khai phóng, chúng tôi thiết nghĩ, một mô hình/mạng được đề xuất cũng cần phải, một mặt, giúp tìm ra được các đặc thù trong giao tiếp nội văn hoá, mặt khác, tạo thuận lợi cho đối sánh giao tiếp liên/giao văn hoá.

2.3.1. Mô hình/Mạng SPEAKING (SPEAKING model/grid/mnemonic) của Hymes

Là thành viên sáng lập của phong trào ngôn ngữ học xã hội và người khởi xướng ngành dân tộc học giao tiếp, Hymes (dẫn theo Johnstone & Marcellino, 2010, tr. 4) cho rằng:

...nghiên cứu ngôn ngữ phải quan tâm đến việc miêu tả và phân tích khả năng của người bản ngữ trong việc sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp trong các tình huống thực tế (năng lực giao tiếp) thì đúng hơn là tự hạn chế mình trong việc miêu tả khả năng tiềm ẩn [*potential ability*] của người nói/người nghe lí tưởng khi đưa ra các câu đúng ngữ pháp (năng lực ngôn ngữ). [...]. Khả năng [của người bản ngữ, NQ.] này bao gồm kiến thức về mã ngôn ngữ cũng như kiến thức về các qui tắc, chuẩn mực và giá trị văn hoá-xã hội để hướng dẫn hành vi và cách thức diễn giải lời

nói cũng như các kênh giao tiếp khác trong một cộng đồng.

Các nhà dân tộc học giao tiếp, khi nghiên cứu về ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác, thường có xu hướng nghiên cứu các hành tác của điềm-trong-diện (*figure-in-ground operations*): hành động lời nói (*speech acts*) được xét trong sự kiện lời nói (*speech events*), và ở diện rộng hơn, trong tình huống lời nói (*speech situations*). ‘Hành động lời nói’, theo cách hiểu của Hymes (1972), là những phát ngôn đơn lẻ tạo thành đơn vị phân tích nhỏ nhất cho dân tộc học giao tiếp. ‘Sự kiện lời nói’ là một khu vực được xác nhận (trong đó có sự hiện diện của [các] hành động lời nói) và nằm trong một khu vực rộng lớn hơn được gọi là ‘Tình huống lời nói’ vốn mang tính chu cảnh xã hội (*socially-contextual*). Ví dụ: ‘Chào hỏi’ (Hành động lời nói) trong phần ‘Giới thiệu bản thân và đồng nghiệp’ (Sự kiện lời nói) tại ‘Cuộc gặp mặt đối tác cuối năm’ (Tình huống lời nói).

Theo Hymes (1972), để miêu tả một cách chính xác và thoả đáng (*accurately and satisfactorily*) bất kì một sự kiện lời nói nào, ta cần phải xem xét 16 thành tố sau:

1. Người nói/Người gửi (*Speaker/Sender*)
2. Người trình bày (*Addressor*)
3. Người nghe/Cử tọa (*Hearer/Audience*)
4. Người tiếp nhận (*Addressee*)
5. Mục đích [Kết quả] (*Purpose [Outcomes]*)
6. Mục đích [Đích] (*Purpose [Goal]*)
7. Giọng điệu (*Key*)
8. Hình thức thông điệp (*Message form*)
9. Nội dung thông điệp (*Message content*)
10. Dạng thức lời nói (*Forms of speech*)
11. Thể loại (*Genres*)
12. Kênh (*Channels*)
13. Chuẩn tắc tương tác (*Norms of interaction*)
14. Chuẩn tắc diễn giải (*Norms of interpretation*)

15. Địa điểm (*Setting*)16. Cảnh huống (*Scene*)

Các thành tố này được tập hợp thành

8 nhóm và tạo ra mô hình S.P.E.A.K.I.N.G.

(chữ đầu của từng nhóm) với tám nhóm câu

hỏi đặt ra cho *miêu tả và phân tích*:

THÀNH TỐ		CÂU HỎI
1	S Địa điểm và cảnh huống (<i>Setting and scene</i>)	Xét theo không gian và thời gian, sự kiện lời nói xảy ra ở đâu và lúc nào?
2	P Người tham gia (<i>Participants</i>)	Ai tham gia vào sự kiện lời nói và vai trò của họ là gì?
3	E Kết cục (<i>Ends</i>)	Mục đích của sự kiện lời nói là gì và kết quả của nó có ý nghĩa gì?
4	A Chuỗi hành động (<i>Act sequences</i>)	Các hành động lời nói nào tạo nên sự kiện lời nói đó và thứ tự diễn trình của chúng là gì?
5	K Giọng điệu (<i>Key</i>)	Tông điệu và phong cách của diễn trình là gì (vui đùa hay nghiêm túc, thành thật hay giễu cợt, thân tình hay trang trọng,...)?
6	I Phương tiện (<i>Instrumentalities</i>)	Kênh/Phương tiện giao tiếp nào được sử dụng và ngôn ngữ/phương ngữ/biến thể nào được người tham gia sử dụng?
7	N Chuẩn tắc (<i>Norms</i>)	Các chuẩn tắc sản sinh và diễn giải các hành động lời nói là gì?
8	G Thể loại (<i>Genres</i>)	Sự kiện lời nói thuộc 'loại' nào (thảo luận, phỏng vấn, nhân đàm,...) và các dạng thức mang tính thông lệ nào khác trước đó được viện đến hay 'trích dẫn' để tạo ra những đóng góp phù hợp cho cuộc thoại (ví dụ: người ta có trích thần thoại, thi ca hay thánh kinh không)?

Các nhóm thành tố này được trình bày theo mạng sau:

THÀNH TỐ	MIÊU TẢ VÀ DIỄN GIẢI
S (Situation) Tình huống	1. Địa điểm (<i>Setting or locale</i>) 2. Cảnh huống hoặc tình huống (<i>Scene or situation</i>) Địa điểm là cụ thể và xác định: thời gian và không gian. Cảnh huống hoặc tình huống là trừu tượng, một nơi thường lui tới, một dịp mang tính xã hội, ví dụ, 'một cuộc họp uỷ ban'.
P (Participants) Người tham gia	3. Người nói (<i>Speaker</i>) 4. Người trình bày (<i>Addressor</i>) 5. Người nghe hoặc cử tọa (<i>Hearer or audience</i>) 6. Người tiếp nhận (<i>Addressee</i>) Hành động được diễn trình cho ai và nó được ai phát ra là những điều cần lưu ý. Trong các tình huống khác nhau, người tham gia được văn hoá định vị vào các vai giao tiếp khác nhau, ví dụ: 'chủ tịch', 'khách hàng', 'người được phỏng vấn'...
E (End) Kết cục	7. Mục đích-Kết quả (<i>Purpose-Outcomes</i>) 8. Mục đích-Đích (<i>Purpose-Goal</i>) Một số sự kiện giao tiếp có kết quả mang tính ước lệ, ví dụ: 'chẩn đoán bệnh', 'bán hàng' hoặc 'tuyên án'. Những kết quả này, cũng như các đích cá nhân, đều có ý nghĩa.

A (Act sequences) Chuỗi hành động	9. Hình thức thông điệp (<i>Message form</i>) 10. Nội dung thông điệp (<i>Message content</i>)	Các đề tài hội thoại và 'cách thức nói năng đặc thù'. Trong một nền văn hoá, những hình thức ngôn ngữ nhất định mang tính ước lệ đối với những loại giao tiếp nhất định. Những cặp cận kề (cặp thoại) nhất định mang tính điển hình đối với các sự kiện lời nói nhất định, ví dụ: 'một cuộc phỏng vấn chính trị'.
K (Key) Giọng điệu	11. Giọng điệu (<i>Key</i>)	Giọng điệu, phong cách hay tinh thần của hành động, mỉa mai hay nghiêm túc.
I (Instrumentalities) Phương tiện	12. Kênh hoặc thức của diễn ngôn (<i>Channel or Mode of discourse</i>) 13. Dạng thức lời nói (<i>Forms of speech</i>)	Khẩu ngữ, bút ngữ, bút ngữ nhưng được đọc to, ngâm vịnh v.v. Phương ngữ, kiểu nói hay các biến thể ngôn ngữ khác trong đó hành động lời nói được phát ra.
N (Norms) Chuẩn tắc	14. Chuẩn tắc diễn giải (<i>Norms of interpretation</i>) 15. Chuẩn tắc tương tác (<i>Norms of interaction</i>)	Kiểu diễn giải thường được mong đợi đối với sự kiện lời nói được xét. Kiểu diễn giải có liên quan đến các thông lệ của chính cuộc hội thoại, nhập thoại v.v.
G (Genres) Thể loại	16. Thể loại (<i>Genres</i>)	Các kiểu loại như thơ, truyện cổ tích, bài thuyết trình, bài xã luận v.v.

Có thể khẳng định rằng mô hình/mạng SPEAKING của Hymes là mô hình/mạng phổ biến nhất và thường được sử dụng với tư cách là một khung miêu tả (*descriptive framework*) đáng tin cậy trong nghiên cứu dân tộc học giao tiếp. Đóng góp của Hymes cho dân tộc học giao tiếp, ngôn ngữ học xã hội, và thậm chí, cả giao tiếp giao văn hoá là vô cùng to lớn. Như Johnstone và Marcellino (2010) đã tổng kết, các đóng góp nổi bật nhất của tác giả là:

- Cung cấp được một cơ sở lý thuyết cho ngôn ngữ trong cách thức nói năng (*ways of speaking*) và điều này giải thích cho sự đa dạng và tính hiệu quả của giao tiếp thực tế.
- Đưa ra được các lý giải cho việc sử dụng các phương pháp dân tộc học khi xem xét khác biệt ngôn ngữ, cận kề đối lập của các cách thức nói năng khác nhau, điều đó cho phép phân loại và phân tích ngôn ngữ một cách hệ thống.

- Đưa ra được một bộ thuật ngữ cụ thể (cộng đồng lời nói/ *speech community*, tình huống lời nói/ *speech situation*, sự kiện lời nói/ *speech event* và hành động lời nói/ *speech act*) và một phương pháp nghiên cứu dân tộc học giao tiếp với một đơn vị phân tích cụ thể trong hành động lời nói.

Tuy nhiên, Cameron (2001) lại lưu ý rằng dân tộc học giao tiếp không nên chỉ dừng lại ở việc xử lý các câu hỏi miêu tả như 'các sự kiện lời nói nào xảy ra trong cộng đồng này, cộng đồng kia?' (*what speech events occur in such-and-such a community?*) hay 'các thành tố của các sự kiện lời nói X, Y và Z là gì?' (*what are the components of speech events X, Y, and Z?*) mà còn phải giải thích được lý do 'tại sao các sự kiện cụ thể lại xảy ra và tại sao chúng lại có những đặc tính cụ thể?' (*why do particular events occur and why do they have particular characteristics?*). Do vậy,

Cameron (2001) cho rằng ta chỉ nên coi mô hình/mạng của Hymes như một chỉ dẫn (*a guide*) chứ không phải một khuôn mẫu (*a template*), vì việc quá phụ thuộc vào nó sẽ tạo ra một cái nhìn hạn hẹp về đối tượng nghiên cứu. Điều này cũng được Hymes (1972) nhận thức rõ khi tác giả khẳng định rằng việc sử dụng phân tích hình thức kiểu SPEAKING cũng chỉ nên coi là việc sử dụng một phương tiện để hiểu về mục đích và nhu cầu của con người cũng như sự thoải mái của họ mà thôi.

2.3.2. Mô hình/Mạng của Saville-Troike

Theo Saville-Troike (2003), có 11 thành tố giao tiếp chính yếu, trong đó 4 thành tố đầu (thể loại, đề tài, mục đích, địa điểm) tạo ra ‘cảnh huống’ (*scene*), cái được tác giả gọi là ‘chu cảnh ngoại nhân’ (*extrapersonal context*) của sự kiện giao tiếp. Tác giả cho rằng, khi miêu tả và phân tích một sự kiện giao tiếp, ta cần trả lời các câu hỏi miêu tả chính yếu và/hoặc hướng vào các tiêu điểm phân tích chủ chốt sau:

CÂU HỎI MIÊU TẢ/TIÊU ĐIỂM PHÂN TÍCH			
THÀNH TỐ		(Các câu hỏi miêu tả và tiêu điểm phân tích có thể được chi tiết hoá trong các sự kiện giao tiếp cụ thể)	
1	Cảnh	Thể loại	Nó là loại sự kiện giao tiếp gì?
2	huống	Đề tài	Nó về cái gì?
3		Mục đích	Tại sao nó lại xảy ra?
4		Địa điểm	Nó xảy ra ở đâu và khi nào? Địa điểm đó trông thế nào?
5	Những người tham gia		Ai đang tham gia vào sự kiện đó? (Các thông số nhân thân của họ là gì? Quan hệ giữa họ là gì? ...) Họ được tổ chức như thế nào?
6	Hình thức thông điệp		Các mã ngôn từ và phi ngôn từ, các kênh ngôn thanh và phi ngôn thanh được sử dụng thế nào trong sự kiện đó?
7	Giọng điệu		Giọng điệu chung của sự kiện giao tiếp này là bông đùa hay nghiêm túc, chân thành hay giễu cợt, thân thiện hay thù địch, cảm thông hay dọa dẫm, chiếu lệ hay chú tâm, ...?
8	Nội dung thông điệp		Các hành động giao tiếp hướng vào cái gì? Ý nghĩa thông điệp được chuyển tải tới cái gì?
9	Chuỗi hành động		Các hành động giao tiếp trong một sự kiện được sắp xếp và xâu chuỗi như thế nào?
10	Các qui tắc tương tác		Các qui tắc tương tác trong sự kiện giao tiếp này là gì? Tại sao lại áp dụng cho sự kiện này?
11	Các chuẩn tắc diễn giải		Lí do gì để một/các hành động giao tiếp trong một sự kiện cụ thể được thể hiện/hiểu theo cách này mà không phải cách kia/khác?

Các thành tố giao tiếp này có thể được miêu tả và diễn giải như sau:

THÀNH TỐ		MIÊU TẢ VÀ DIỄN GIẢI	
1	Cảnh	Thể loại (<i>The genre</i>) hay Loại sự kiện (<i>Type of</i>	Thành tố ‘Thể loại’ là ‘[...] một hợp thành của những đặc điểm và cấu trúc hình thức đồng hiện và có mối

	huống (<i>Scene</i>)	<i>event</i>) hoặc Phạm trù giao tiếp (<i>Category of communication</i>)	quan hệ mang tính hệ thống. Nó đóng vai trò như một khung định hướng được thông lệ hoá cho việc sản sinh và tiếp nhận diễn ngôn [...] một phong cách nói năng được định hướng cho việc sản sinh và tiếp nhận một kiểu văn bản cụ thể.’ (Bauman, 1999, tr. 84). Ví dụ: chuyện đùa, bài giảng, chào hỏi, cuộc thoại,...
2		Đề tài (<i>The topic</i>) hay Tiêu điểm qui chiếu (<i>Referential focus</i>)	Thành tố ‘Đề tài’ là cái mà người ta nói về. Nó cũng đòi hỏi những suy luận mang tính đặc thù văn hoá (<i>culture-specific inferencing</i>) vì đề tài không phải lúc nào cũng được công khai nhận diện.
3		Mục đích (<i>The purpose</i>) hay Chức năng (<i>The function</i>)	Thành tố ‘Mục đích’ hay ‘Chức năng’ là cái mà người ta nhắm đến hay cái mà hành vi tương tác mang lại. Nó bao gồm cả mục đích của sự kiện giao tiếp nói chung và các đích tương tác (<i>interaction goals</i>) của từng cá nhân tham gia nói riêng. Việc xác định ‘Mục đích’ cần tính đến ‘khả năng đa cấp’ (<i>potential for multiple levels</i>). Ví dụ: thể loại chào hỏi có thể đồng thời vừa nhằm củng cố tình thân hữu, vừa nhằm thể hiện (hay chuyển dụng) vị thế quan hệ.
4		Địa điểm (<i>The setting</i>)	Thành tố ‘Địa điểm’ bao gồm nơi xảy ra sự kiện, thời gian trong ngày, mùa trong năm, và các khía cạnh vật lí của tình huống (ví dụ: kích cỡ căn phòng, cách bài trí đồ đạc,...) Nó là thành tố duy nhất của ‘Cảnh huống’ mà ta có thể quan sát trực tiếp. Tuy nhiên, nhiều khi nhà nghiên cứu lại không lưu ý đến một khía cạnh nào đó của địa điểm khi nó không phải là khía cạnh phổ biến trong văn hoá của họ. Tổ chức thời gian và không gian có ý nghĩa quan trọng trong phần lớn các nền văn hoá. Nó là một trong những khu vực thường xuyên xảy ra hiểu lầm hay xung đột giao văn hoá, đa phần là vì người ta ít ý thức về nó. Cần nhớ rằng nhiều khái niệm và thái độ liên quan đến thời gian và không gian (kể cả không gian cá nhân) được chấp nhận trong văn hoá của ta chưa chắc đã được chấp nhận trong các nền văn hoá khác.
5		Giọng điệu (<i>The key</i>) hay Tông điệu tình cảm của sự kiện (<i>The emotional tone of the event</i>)	Thành tố ‘Giọng điệu’ giúp tạo ra sắc thái, phong cách hay tinh thần theo đó hành động được thực hiện. Giọng điệu có thể được biểu đạt thông qua việc lựa chọn ngôn ngữ hay phương tiện khác, việc sử dụng các kí hiệu phi ngôn từ (ví dụ: chớp mắt hay tư thế), việc viện đến các đặc điểm cận ngôn (ví dụ: mức độ nhấn âm), hay việc kết hợp các yếu tố. Tương tự như với các thành tố giao tiếp khác, việc diễn giải giọng điệu cũng mang tính đặc thù văn hoá và phải được xác định theo các quan niệm bản địa.
6		Những người tham gia	Thành tố ‘Những người tham gia’ không chỉ là người

<p>(<i>The participants</i>)</p>	<p>nói (<i>speakers</i>) mà cả người nghe (<i>hearers</i>) và người nghe lén (<i>overhearers</i>) [hay người viết (<i>writers</i>) và người đọc (<i>readers</i>), người dùng kí hiệu (<i>signers</i>) và người dịch kí hiệu (<i>interpreters</i>), v.v. với các phương thức giao tiếp khác].</p> <p>Các thông số nhân thân bao gồm tuổi tác, giới tính, địa vị xã hội, hoặc các thể loại quan yếu khác, cùng mối quan hệ giữa họ với nhau.</p> <p>Khi miêu tả người tham gia, không những chỉ cần xem xét các đặc điểm có thể quan sát được, mà còn phải lưu ý đến các thông tin nền về bố cục và các quan hệ vai trong nội bộ gia đình và các thể chế xã hội khác, các đặc điểm nổi trội trong vòng đời, và sự khác biệt trong nội bộ nhóm xét theo giới tính và địa vị xã hội.</p>
<p>7 Hình thức thông điệp (<i>The message form</i>)</p>	<p>Thành tố ‘Hình thức thông điệp’ bao gồm mã ngôn từ và phi ngôn từ (<i>verbal and nonverbal codes</i>), kênh ngôn thanh và phi ngôn thanh (<i>vocal and nonvocal channels</i>).</p> <p>Cặp mã-kênh <u>ngôn từ-ngôn thanh</u> tạo ra khẩu ngữ (<i>spoken language</i>); cặp <u>ngôn từ-phi ngôn thanh</u>: bút ngữ (<i>written language</i>), ngôn ngữ cử chỉ (<i>sign language</i>), ngôn ngữ trống/huýt sáo (<i>whistle/drum languages</i>), mã Móoc (<i>Morse code</i>); cặp <u>phi ngôn từ-ngôn thanh</u>: các đặc điểm cận ngôn và ngôn điệu (<i>paralinguistic and prosodic features</i>), tiếng cười (<i>laughter</i>); cặp <u>phi ngôn từ-phi ngôn thanh</u>: im lặng (<i>silence</i>), ngôn ngữ cơ thể (<i>kinesics</i>), ngôn ngữ khoảng cách (<i>proxemics</i>), nhãn giao (<i>eye behavior</i>), tranh ảnh và hoạt hình (<i>pictures and cartoons</i>).</p>
<p>8 Nội dung thông điệp (<i>The message content</i>)</p>	<p>Thành tố ‘Nội dung thông điệp’ là các qui chiếu biểu thị trên bề mặt (<i>surface level</i>). Nó cho ta thấy ‘cái mà người ta giao tiếp về’ (<i>what is communicated about</i>). Hình thức và nội dung thông điệp có quan hệ mật thiết và hai thành tố này thường không thể chia tách khi miêu tả và phân tích. Nội dung thông điệp hàm chỉ cái mà các hành động giao tiếp hướng vào, và cái mà ý nghĩa đang được chuyển tới.</p> <p>Trong giao tiếp trực diện, nghĩa được rút ra không chỉ từ thông điệp ngôn từ và phi ngôn từ và nội dung của nó, mà còn từ chu cảnh ngoại ngôn cũng như từ các thông tin và kì vọng mà người tham gia mang đến sự kiện giao tiếp. Vì các yếu tố khác nhau được xử lí đồng thời nên, trong phần lớn các trường hợp, việc tách riêng từng nhóm nhỏ (<i>subset</i>) để phân tích là rất khó khăn.</p>
<p>9 Chuỗi hành động (<i>The act sequence</i>) hay Trật tự của các hành động lời nói/giao tiếp (<i>The ordering of communicative/ speech acts</i>)</p>	<p>Thành tố ‘Chuỗi hành động’ là thông tin về trật tự của các hành động lời nói/hành động giao tiếp trong nội bộ một sự kiện. Nó cũng bao gồm các lượt lời và các hiện tượng chồng lấn khi tương tác.</p>

	<p>Ta cần xâu chuỗi hành động [...] trong đó phiên thoại (the move) của một người tham gia được tiếp nối bởi phiên thoại của một người tham gia khác, phiên thoại đầu tiên tạo dựng môi trường cho phiên thoại thứ hai và phiên thoại thứ hai củng cố ý nghĩa của phiên thoại thứ nhất' (Goffman, 1971, tr. 149).</p> <p>Khi miêu tả một chuỗi hành động, ta có thể xác lập các hành động giao tiếp xét theo chức năng của chúng cùng ví dụ điển hình về hình thức và nội dung thông điệp đi kèm.</p> <p>Trong các sự kiện mang tính lễ nghi như chào hỏi, chia tay, khen ngợi và chia buồn, trật tự của chuỗi thường rất chặt chẽ; còn trong cuộc thoại, trật tự ít chặt chẽ hơn.</p>
<p>10 Các qui tắc tương tác (<i>The rules for interaction</i>)</p>	<p>Thành tố 'Các qui tắc tương tác' bao gồm việc giải thích về các qui tắc sử dụng lời nói có thể áp dụng cho sự kiện giao tiếp. Các qui tắc trong bối cảnh này là các phát ngôn mang tính qui chỉ về hành vi, về cách thức người ta 'nên' hành động, vốn được ràng buộc với các giá trị được chia sẻ của cộng đồng ngôn ngữ đó.</p> <p>Các qui tắc có thể đã được mã hoá dưới dạng thức của các cách ngôn, tục ngữ, và thậm chí cả luật pháp, hoặc chúng có thể được lưu giữ một cách vô thức nên đòi hỏi phải rút ra và nhận diện một cách gián tiếp hơn.</p> <p>Ta thường phát hiện ra các qui tắc tương tác thông qua phản ứng của mọi người trước sự vi phạm của người khác, và thông qua cảm giác rằng hành vi trái ngược là 'bất lịch sự' hoặc 'hơi kì' ở một khía cạnh nào đó.</p>
<p>11 Các chuẩn tắc diễn giải (<i>The norms of interpretation</i>)</p>	<p>Thành tố 'Các chuẩn tắc diễn giải' bao gồm kiến thức chung, các tiền giả định văn hoá quan yếu, hay các hiểu biết được chia sẻ, cho phép đưa ra các suy diễn cụ thể về việc cái gì cần được hiểu chính ngôn, cái gì cần phải giảm bớt ý, v.v.</p> <p>Thành tố này cũng cần cung cấp các thông tin khác về cộng đồng ngôn ngữ được xét cũng như văn hoá của nó để hiểu rõ hơn về sự kiện giao tiếp. Thậm chí, nếu việc miêu tả cấp độ bề mặt có đạt tới mức chi tiết nhất thì nó vẫn là chưa đủ để giúp cho việc diễn giải ý nghĩa được thuyết phục.</p>

Theo Hymes (1986) và Saville-Troike (2003), ta chỉ có thể hiểu rõ được sự kiện, tình huống giao tiếp lời nói khi xem xét không chỉ đơn thuần các khía cạnh nội ngôn, cận ngôn mà còn cả các khía cạnh ngoại ngôn. Và do vậy, cả hai đều nhấn mạnh vào tình huống (*situation*) hay cảnh huống (*scene*) của giao tiếp. Tuy nhiên, theo quan sát của chúng tôi, nếu như 'Tình huống'

(Chu cảnh) được Hymes cho là một thành tố mang tính ngoại nhân (*extrapersonal*) và ngoại ngôn (*extralinguistic*), bao gồm cái cụ thể [Địa điểm: không gian, thời gian] và cái trừu tượng [Cảnh huống: dịp] thì nó lại được Saville-Troike nhìn nhận như là một tổ hợp các thành tố vừa mang tính ngoại nhân [Thể loại: đặc điểm, cấu trúc, Đề tài: cái được nói về, Địa điểm: không gian, thời gian, đặc

điểm vật lí của tình huống] lại vừa mang tính nội nhân (*intrapersonal*) [Mục đích: cái được nhắm đến hay mang lại], vừa mang tính ngoại ngôn [Mục đích, Địa điểm] lại vừa mang tính dự ngôn [Thể loại, Đề tài], và bao gồm cả các yếu tố có thể quan sát trực tiếp [Địa điểm] và không trực tiếp [Thể loại, Đề tài, Mục đích].

Hymes và Saville-Troike cũng đều coi ‘qui tắc/chuẩn tắc tương tác’ và ‘chuẩn tắc diễn giải’ là các thành tố của giao tiếp. Tuy nhiên, các qui tắc/chuẩn tắc tương tác và diễn giải, theo chúng tôi, không nên được xem xét với tư cách là các thành tố giúp miêu tả các hành động/ sự kiện/ tình huống giao tiếp mà nên được nhìn nhận như các phương tiện giúp diễn giải (*interpret*) và lí giải (*explain*) các hành động/ sự kiện/ tình huống đó. Và điều này sẽ được chúng tôi thể hiện trong mô hình nghiên cứu đề xuất ở các bài tiếp sau.

3. Kết luận

Trong ba kiểu mô hình giao tiếp chính yếu được trình bày là ‘truyền tải’, ‘tương tác’ và ‘xuyên tác’, chúng tôi ưu tiên lựa chọn ‘xuyên tác’ để thiết kế mô hình ý niệm cho ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác vì nó đã thể hiện được vai trò hoán đảo của các đối tác giao tiếp, nêu bật được tính động của quá trình giao tiếp, làm rõ được tính tương phụ giữa các thành tố giao tiếp và, do vậy, gọi ra được sinh thái (*ecosystem*) của hành vi tương tác. Trong bài viết này, chúng tôi tổng quan các mô hình/hệ hình giao tiếp liên văn hoá của Chen & An (2009), Ting-Toomey & Chung (2012) và Gudykunst & Kim (1997) cùng các mô hình/mạng dân tộc học giao tiếp của Hymes (1972) và Saville-Troike (2003) với các nhận xét và lưu ý khi áp dụng chúng trong các nghiên cứu cụ thể. Bài viết này gợi mở ý tưởng và khả năng tạo ra một mô hình/mạng kết hợp giữa dân tộc học giao tiếp và đối sánh liên/giao văn hoá nhằm tạo điều kiện cho việc nghiên cứu cả giao tiếp nội văn hoá và liên/giao văn hoá

cũng như cho việc tìm ra cả cái phổ niệm, cái biến thể và cái đặc thù của các ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác. Trong các bài viết tiếp sau, chúng tôi sẽ đề xuất và lí giải mô hình/mạng giao tiếp của chúng tôi theo hướng các chủ đích và kì vọng trên.

Tài liệu tham khảo

- Bauman, R. (1999). Genre. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 84–87.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage Publications.
- Chanlat, J.-F., Davel, E., & Dupuis, J.-P. (2013). *Cross-cultural management: Culture and management across the world*. Taylor & Francis.
- Chen, G.-M. (2017). The yin and yang of conflict management and resolution: A Chinese perspective. In X. D. Dai & G.-M. Chen (Eds), *Conflict management and intercultural communication: The art of intercultural harmony* (pp. 11-19). Routledge.
- Chen, G.-M., & An, R. (2009). A Chinese model of intercultural leadership competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 196-208). SAGE Publications, Inc.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9(2), 119-161. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>
- Dai, X. D., & Chen, G.-M. (2017). *Conflict management and intercultural communication: The art of intercultural harmony*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315266916>
- Ellis, R., & McClintock, A. (1990). *You take my meaning: Theory into practice in human communication*. Edward Arnold.
- Ember, C. R., & Ember, M. (2009). *Cross-cultural research methods*. AltaMira Press.
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. SAGE Publications, Inc.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes

- (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1986). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). Blackwell.
- Johnstone, B., & Marcellino, W. (2010). Dell Hymes and the ethnography of communication. In R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (Eds.), *The Sage handbook of sociolinguistics* (pp. 57-66). SAGE Publications, Inc.
- Manning, J. (2014). A constitutive approach to interpersonal communication studies. *Communication Studies*, 65(4), 432-440.
- Maude, B. (2011). *Managing cross-cultural communication: Principles and practice*. Palgrave Macmillan.
- Nguyễn, Q. (2008). *Giao tiếp phi ngôn từ qua các nền văn hoá*. Nhà xuất bản Khoa học xã hội.
- Nguyễn, Q. (2011). Giả thuyết về quan hệ văn hoá-giao tiếp. *Ngôn ngữ*, 1(260), 19-38.
- Nguyễn, Q. (2020). Ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác: Ngừng trệ giao tiếp và sự cố dụng học. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 36(2), 1-10. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4532>
- Nguyễn, Q. (2021a). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu biểu hiện (văn hoá) – Bài 1. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 37(2), 1-16. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4696>
- Nguyễn, Q. (2021b). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu biểu hiện (văn hoá) – Bài 2. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 37(5), 1-29. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4764>
- Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay (Ed.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 351-382). Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction* (3rd ed.). Backwell Publishing.
- Schramm, W. (1997). *The beginnings of communication study in America*. SAGE Publications, Inc.
- Shannon, C., & Weaver, M. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2012). *Understanding intercultural communication* (2nd ed.). Oxford University Press.

**A PROPOSED FRAME OF REFERENCE
FOR RESEARCH OF SAME-DIFFERENCE
IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION
AND PRAGMATIC FAILURE
IN INTERCULTURAL COMMUNICATION:
REFERENCE OF IMPACT (COMMUNICATION)
(ARTICLE 3)**

Nguyen Quang

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

Abstract: Following articles 1 and 2 that review different approaches by different scholars and present the author's ways for the reference direction of 'Manifestation' (culture) in what he terms 'the 3-D approach', this article focuses on the reference direction of 'Impact' (communication) with types of communication model presented (transmissional model, interactive model, transactional model), intercultural and EC models/paradigms/grids reviewed and classified (paradigmatic assumptions by Chen & An, process model of intercultural communication by Ting-Toomey & Chung, interpersonal/intercultural model by Gudykunst & Kim, SPEAKING model/grid by Hymes and EC model/grid by Saville-Troike). Comments on them are each made before the author's own is to be given in the articles that follow.

Keywords: frame of reference, reference of impact, communication model

MỐI QUAN HỆ GIỮA SUY THOÁI KINH TẾ VÀ VẤN ĐỀ TỰ TỬ Ở HÀN QUỐC GIAI ĐOẠN 1993-2016

Lê Thị Việt Hà^{1,*}, Nguyễn Thị Lan¹, Vi Thị Thanh Xuân²

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 Nhân dân Trung Hoa, Số 59 Zhongguancun, Quận Hải Điền, Bắc Kinh, Trung Quốc

Nhận ngày 21 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 2 tháng 4 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Trong khối các nước OECD, Hàn Quốc là quốc gia có tỷ lệ tự tử cao nhất. Tự tử là một vấn đề xã hội và y tế nghiêm trọng, có căn nguyên phức tạp, đa chiều. Dựa vào phân tích các bảng biểu thống kê về vấn đề tự tử cũng như ảnh hưởng của nó đến các vấn đề kinh tế xã hội, bài viết này làm rõ mối quan hệ giữa suy thoái kinh tế và vấn đề tự tử ở Hàn Quốc trong giai đoạn từ 1993 đến 2016, đặc biệt là ảnh hưởng của yếu tố giới tính, nghề nghiệp.

Từ khóa: suy thoái kinh tế, nợ tín dụng, tự tử, việc làm, nghề nghiệp

1. Tổng quan tình hình nghiên cứu

Tự tử là vấn đề được nghiên cứu từ nhiều góc độ khoa học khác nhau như xã hội học, tâm lý học, y học, kinh tế học... Durkheim (1951) cho rằng tỷ lệ tự tử bị ảnh hưởng bởi môi trường kinh tế xã hội, công việc, trong khi đó Li và cộng sự (2011); Hawton và cộng sự (2001); Oyesanya và cộng sự (2014) lại cho rằng tỷ lệ tự tử bị ảnh hưởng bởi các yếu tố kinh tế,... Các nghiên cứu về sự gia tăng của tỷ lệ tử vong ở Đông Nam Á vào cuối những năm 1990 cũng đã kết luận rằng sự gia tăng này tương ứng với khủng hoảng kinh tế năm 1997-1998 (Chang và cộng sự, 2009). Tự tử đã trở thành một nguyên nhân tử vong phổ biến hơn trong thời kỳ kinh tế suy thoái. Một số nghiên cứu cũng chỉ ra tỷ lệ tự tử gia tăng trong thời kỳ khủng hoảng tài chính toàn cầu (GFC) năm 2008 (Yoon và cộng sự, 2012; Oyesanya và cộng sự, 2015; Madianos và cộng sự, 2014)... Các tài liệu nghiên cứu về tự tử đã nêu bật mối

quan hệ nhất quán giữa các nhóm nghề nghiệp nhất định và tự sát (Roberts và cộng sự, 2013), đặc biệt là nông dân, bác sĩ, y tá, nha sĩ, bác sĩ thú y, dược sĩ, cảnh sát, quân nhân, thuyền viên và nghệ sĩ. Các nhóm nghề nghiệp này thể hiện các yếu tố rủi ro phổ biến liên quan đến tự tử. Chẳng hạn họ có thể dễ dàng tiếp cận với các phương tiện gây chết người, tiếp xúc thường xuyên với các hợp chất hóa học gây độc thần kinh (ví dụ: thuốc trừ sâu), sự cô lập xã hội tại nơi làm việc, căng thẳng tâm lý và thời gian làm việc dài (Milner và cộng sự, 2013; Roberts và cộng sự, 2013; Amagasa và cộng sự, 2005). Những nghiên cứu này cho thấy rõ ràng sự hiện diện của sự khác biệt nghề nghiệp trong việc tự sát liên quan đến vị trí kinh tế xã hội của cá nhân và bối cảnh xã hội. Cũng đã có một số nghiên cứu so sánh việc tự tử tỷ lệ theo nghề nghiệp trên cơ sở quốc gia và chúng đã thay đổi như thế nào theo thời gian. Trên cơ sở điểm qua tình hình nghiên cứu và dựa trên một số dữ liệu thống

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: hale142@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4858>

kê, nghiên cứu này hướng tới đánh giá sự khác biệt về tỷ lệ tự tử do nghề nghiệp ở những người Hàn Quốc trưởng thành trong độ tuổi từ 20 đến 59, đã hoạt động kinh tế ở Hàn Quốc, trong vòng 20 năm (1993 đến 2016). Đây là khoảng thời gian có nhiều cuộc khủng hoảng tài chính nên tỷ lệ tự tử đạt mức cao trong lịch sử. Do vậy, các số liệu thống kê trong giai đoạn này là đầy đủ và đáng tin cậy.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng dữ liệu trong Hồ sơ tử vong quốc gia từ năm 1993 đến năm 2016 do Văn phòng thống kê quốc gia Hàn Quốc cung cấp (KNSO, <https://mdis.kostat.go.kr>).

Phân tích hồi quy tuyến tính được thực hiện cho từng nghề nghiệp và nhóm tuổi. Hệ số beta và giá trị p được ước tính dựa trên mối liên hệ với số vụ tự tử, tỷ lệ thất nghiệp (%), và tốc độ tăng trưởng GDP (%). Tỷ lệ tử vong chuẩn hóa (SMR) và tử vong chuẩn hóa trực tiếp (DSM) số người tự tử trên 100.000 người/năm đã được tính toán. Tỷ lệ tử vong do tự tử tham chiếu theo độ tuổi cụ thể và khoảng tin cậy 95% cũng được tính bằng cách sử dụng tổng dân số lao động từ năm 1993 đến 2016. Tất cả các số liệu thống kê được thực hiện bởi chương trình R ver. 3,4 (R Development Core Team, 2019). SMR của việc tự tử đã được tính toán theo

Bảng 1

Tỷ lệ tự tử và tỉ lệ tử vong trong giai đoạn 1993-2016

Nghề nghiệp	Số lượng cái chết được quan sát	Tiêu chuẩn hóa trực tiếp	Tiêu chuẩn hóa
		Tỷ lệ tử vong (trên 100.000)	Tỷ lệ tử vong
Đàn ông			
Cấp quản lý	8849	13,96 (13,93-13,99)	59,67 (58,43-60,93)
Nhân viên văn phòng	9515	24,73 (24,69-24,77)	108,76 (106,59-110,79)
Dịch vụ thương mại	15,149	35,37 (35,32-35,42)	152,87 (150,45-155,32)
Nông-Lâm-Ngư nghiệp	8949	62,75 (62,69-62,81)	221,55 (216,98-226,19)

các bước sau. Đầu tiên, tỷ lệ tử vong tham chiếu theo tuổi cụ thể được thu thập từ tổng dân số lao động. Thứ hai, tỷ lệ tử vong do tự tử được nhân lên theo từng tầng dân số quy mô theo năm, giới tính và nhóm nghề nghiệp để tính toán số trường hợp tự tử dự kiến. Cuối cùng, SMR của việc tự tử được tính bằng tỷ số của tổng số vụ tự tử được quan sát trên các nhóm tuổi chia cho tổng của tổng số vụ tự tử dự kiến. Do đó, SMR của việc tự tử lớn hơn 100 có nghĩa là tỷ lệ tự sát cao hơn so với tỷ lệ tự sát của hiệu chỉnh tuổi tác. Đối với DSM, bước đầu tiên là tạo ra tỷ lệ tự tử nghề nghiệp theo độ tuổi cụ thể cho từng nghề nghiệp, tập đoàn. Thứ hai, số lượng tự tử dự kiến được tính bằng cách nhân các tỷ lệ đó với quy mô dân số theo tầng tuổi tương ứng của nhóm tham chiếu. Cuối cùng, DSM được định nghĩa là tỷ lệ giữa tổng số người tự tử được mong đợi tính trên tổng quy mô dân số theo năm, giới tính và nghề nghiệp.

3. Kết quả nghiên cứu

Tổng số người chết do tự tử được quan sát là 61.937 ở nam và 13.623 ở nữ trong giai đoạn nghiên cứu từ năm 1993 đến năm 2016. Nhân viên lĩnh vực Dịch vụ-Thương mại có số lượng tự tử cao nhất ở cả hai giới tính (15.195 ở nam và 5082 ở nữ), tiếp theo là Lao động phổ thông có tay nghề ở nam (11.438) và nữ (2962) (Bảng 1).

Lao động thủ công tay nghề cao	11,438	14,06 (14,03-14,09)	58,99 (57,91-60,08)
Lao động thủ công tay nghề thấp	7992	38,54 (38,49-38,59)	160,18 (156,69-163,73)
Phụ nữ			
Cấp quản lý	2442	5,83 (5,80-5,85)	74,17 (71,26-77,18)
Nhân viên văn phòng	2692	8,80 (8,77-8,83)	110,37 (106,43-114,42)
Dịch vụ thương mại	5082	9,91 (9,88-9,94)	120,38 (117,09-123,74)
Nông-Lâm-Ngư nghiệp	1805	18,43 (18,39-18,47)	191,86 (183,11-200,92)
Lao động thủ công tay nghề cao	536	3,44 (3,42-3,46)	37,52 (34,41-40,83)
Lao động thủ công tay nghề thấp	769	7,71 (7,68-7,74)	75,38 (70,23-80,80)

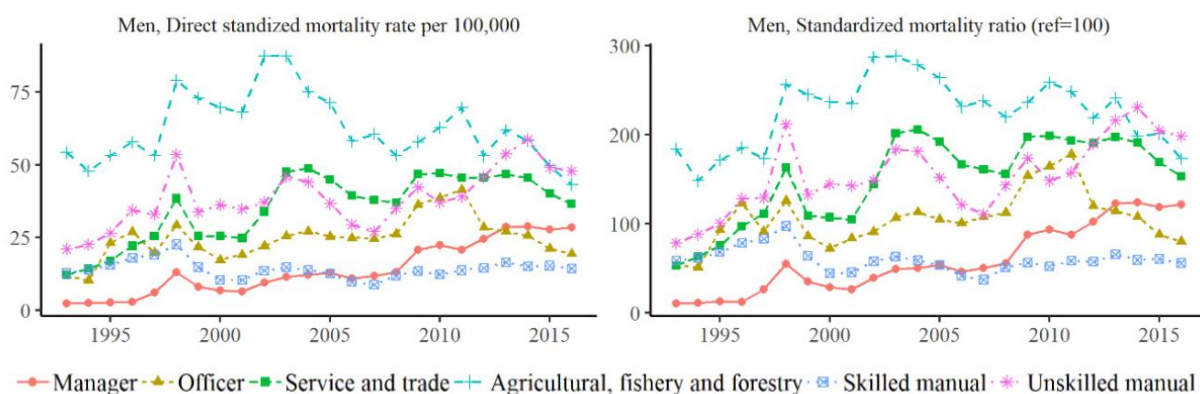
Lưu ý: Dân số tham chiếu là tổng dân số đang làm việc trong giai đoạn 1993-2006

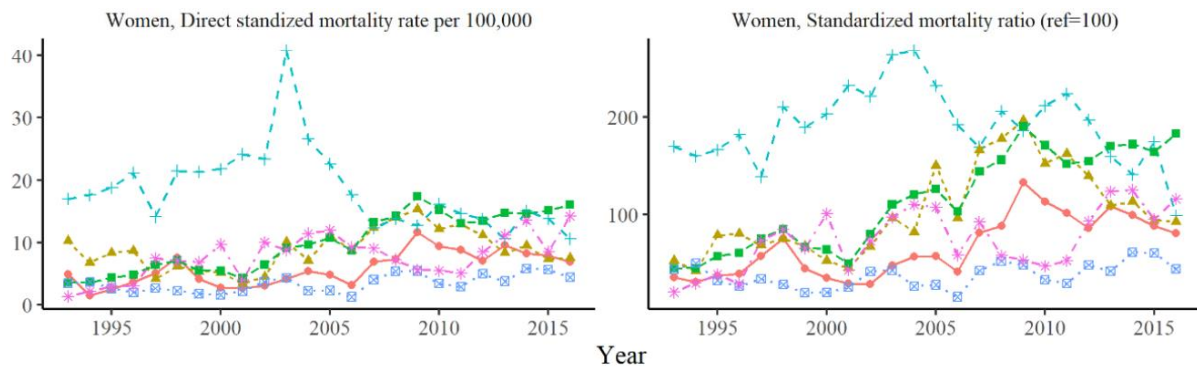
Như được trình bày trong Bảng 1, giá trị DSM trên 100.000 của Quản lý, Cán bộ trong lĩnh vực Dịch vụ-Thương mại, AFF, Lao động chân tay có tay nghề và lao động phổ thông là 13,96, 24,73, 35,37, 62,75, 14,06 và 38,54 ở nam giới và 5,83, 8,80, 9,91, 18,43, 3,44 và 7,71 ở phụ nữ. SMR cao hơn trong AFF, Hướng dẫn sử dụng không có kỹ năng, các lĩnh vực Dịch vụ-Thương mại và Văn phòng ở nam giới, theo thứ tự đó, trong tổng thời gian. Đối với phụ nữ,

SMR cao hơn đối với NLTS, Dịch vụ-Thương mại và Cán bộ, theo thứ tự đó DSM cho AFF là 54,23 khi bắt đầu và 43,26 ở cuối, với giá trị cao nhất là 75,10 vào năm 2004. DSM trên 100.000 đối với lao động tay nghề cao là 12,83 vào năm 1993 và 14,34 vào năm 2016, với mức cao nhất giá trị là 22,65 vào năm 1998. DSM trên 100.000 lao động chân tay không có tay nghề ở đầu, cuối và cao điểm lần lượt là 21,04, 47,89 và 58,82 vào năm 2014 (Hình 1).

Hình 1

Tỷ lệ tử vong chuẩn hóa trực tiếp trên 100.000 và tỷ lệ tử vong chuẩn hóa (ref=100) từ năm 1993 đến năm 2016. Dân số tham chiếu là tổng dân số lao động trong giai đoạn 1993-2016 (Yoon và cộng sự, 2019)





Tỷ lệ tự sát cũng được phân chia thành các nhóm tuổi 20-39, 40-49 và 50-59. Nhóm nam giới, nhóm độ tuổi lớn hơn của các danh mục Quản lý, Cán bộ, Dịch vụ-Thương mại và Thủ công không có kỹ năng, mỗi danh mục đều có tỷ lệ tử vong do tự tử cao hơn. Ngược lại với nam, lao động nữ trẻ hơn trong ngành Dịch vụ-Thương mại, Thủ công có tay nghề và Không có tay nghề có tỷ lệ tử vong cao hơn so với các danh mục cũ hơn. Đặc biệt, lao động Dịch vụ-Thương mại cho thấy sự khác biệt về giới nhiều hơn: lao động nam lớn tuổi và lao động nữ trẻ tuổi có tỷ lệ tự tử cao hơn. Tỷ lệ tự tử phổ biến trong

nhóm có tay nghề cao và các nhóm thủ công không có tay nghề cũng cho thấy sự khác biệt về giới tính, trong đó nam lớn tuổi hơn và nữ trẻ hơn công nhân có tỷ lệ tự tử cao hơn.

Phân tích phân tầng nghề nghiệp và nhóm tuổi cho thấy số vụ tự tử dao động theo tốc độ tăng trưởng GDP và tỷ lệ thất nghiệp. Nhóm 40-49 tuổi của những người lao động có tay nghề cao cho thấy hệ số hồi quy lớn nhất (Beta = 17,800, p-value = 0,001) về tỉ lệ thất nghiệp, độ tuổi 40-49 nhóm lao động Dịch vụ - Thương mại có hệ số hồi quy lớn nhất (Beta = -5,11, p-value = 0,018) về tốc độ tăng trưởng GDP (Bảng 2).

Nhóm tuổi	Quản lý		Nhân viên văn phòng		Dịch vụ văn phòng		Nông lâm thủy sản		Lao động có tay nghề		Lao động không có tay nghề	
	beta	p-value	beta	p-value	beta	p-value	beta	p-value	beta	p-value	beta	p-value
Tỉ lệ thất nghiệp (%)												
20-24	-0.057	0.927	-2.213	0.065	-0.171	0.899	0.899	0.389	1.508	0.439	1.617	0.002
25-29	1.254	0.414	1.669	0.569	2.774	0.197	2.378	0.201	6.153	0.034	3.178	0.003
30-34	3.528	0.163	2.841	0.248	7.010	0.063	6.305	0.018	6.091	0.142	4.256	0.011
35-39	6.108	0.095	6.747	0.121	10.791	0.020	9.576	0.001	12.608	0.008	7.950	0.002
40-44	8.045	0.139	6.077	0.186	13.199	0.041	11.395	0.000	17.800	0.001	9.104	0.012
45-49	5.045	0.412	6.734	0.150	10.635	0.134	11.111	0.001	14.329	0.009	8.042	0.076
50-54	3.151	0.622	3.278	0.418	9.717	0.182	9.593	0.018	6.129	0.231	7.4-8	0.164
55-59	4.110	0.411	1.984	0.406	8.234	0.120	14.256	0.001	6.118	0.135	4.717	0.312
Tỉ lệ tăng trưởng GDP (%)												
20-24	-0.056	0.013	-0.020	0.962	-0.564	0.021	0.456	0.237	0.160	0.182	-0.154	0.396
25-29	-1.758	0.000	-2.141	0.026	-2.049	0.003	2.378	0.201	6.153	0.034	3.178	0.003
30-34	-2.581	0.002	-2.954	0.033	-3.183	0.011	6.305	0.018	6.091	0.142	4.256	0.011
35-39	-2.784	0.022	-2.755	0.058	-3.213	0.042	9.576	0.001	12.608	0.008	7.950	0.002
40-44	-3.900	0.030	-2.401	0.116	-5.111	0.018	11.395	0.000	17.800	0.001	9.104	0.012

45-49	-3.662	0.074	-3.360	0.046	-4.681	0.048	11.111	0.001	14.329	0.009	8.042	0.076
50-54	-3.398	0.103	-1.471	0.285	-4.732	0.051	9.593	0.018	6.129	0.231	7.4-8	0.164
55-59	-2.393	0.159	-0.387	0.622	-3.585	0.043	14.256	0.001	6.118	0.135	4.717	0.312

Lưu ý: giá trị có ý nghĩa thống kê được in đậm

4. Thảo luận

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã phân tích các xu hướng về sự khác biệt nghề nghiệp đối với tỷ lệ tử vong do tự tử ở Hàn Quốc trong hai thập kỷ qua. Nhìn chung, có ba mức cao nhất về tỷ lệ tự tử: (1) khoảng 1998, (2) khoảng 2003, và (3) 2008-2010. Trong thời kỳ đầu tiên và thứ hai, sự gia tăng tỉ lệ tự tử rất cao ở các nhóm nghề nghiệp kinh tế xã hội thấp hơn như Nông-Lâm-Thủy sản, Lao động chân tay, và Dịch vụ-Thương mại. Tuy nhiên, đã có một sự gia tăng ổn định về tỷ lệ tự tử ở các sĩ quan nam lớn tuổi và các nhà quản lý kể từ năm 2008, trong khi tỷ lệ tự tử ở nữ giới tiếp tục giảm sau đỉnh điểm vào năm 2009.

Ngoài ra, các vụ tự sát của cán bộ quản lý, viên chức và công nhân dịch vụ và thương mại biến động theo tốc độ tăng trưởng GDP, tỷ lệ tự tử của người lao động trong các danh mục AFF, Tay nghề cao và Thủ công không có tay nghề dao động với tỷ lệ thất nghiệp. Hầu hết các nhóm dễ bị tổn thương là công nhân dịch vụ và thương mại ở độ tuổi trung niên khi tốc độ tăng trưởng GDP giảm, và lao động tay nghề cao tuổi trung niên khi thất nghiệp tỷ lệ trầm trọng hơn.

Hàn Quốc đã trải qua một cuộc suy thoái kinh tế vào cuối những năm 1990, và tốc độ tăng trưởng kinh tế là -5,7% vào năm 1998. Nhiều nhà nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự gia tăng tỷ lệ tử vong do tự tử tương ứng với cuộc khủng hoảng kinh tế châu Á năm 1997-1998 (Chang và cộng sự, 2009) và những nghề dễ bị tổn thương nhất trong suy thoái kinh tế là những người trong ngành Nông-Lâm-Thủy sản (Yoon và cộng sự, 2011, 2012). Sau cuộc suy thoái kinh tế năm 1998, tăng trưởng kinh tế phục hồi, đạt khoảng 10% vào năm 2000. Chính phủ Hàn Quốc đã thực hiện nhiều chính sách nhằm

phục hồi tăng trưởng kinh tế, bao gồm cả việc khuyến khích sử dụng thẻ tín dụng nói chung như một sự tái cấu trúc của chủ nghĩa tân tự do ở Hàn Quốc (Crotty & Lee, 2002). Chính phủ cho rằng việc sử dụng thẻ tín dụng, khuyến khích tiêu dùng trong nước, dẫn đến tăng việc làm cũng như thu thuế. Nếu khách hàng sử dụng thẻ tín dụng thay vì tiền mặt, thu nhập của người lao động tự do sẽ được tiếp xúc với dịch vụ thuế quốc gia, tăng nguồn thu thuế của chính phủ. Do đó, lượng tỷ lệ sử dụng thẻ tín dụng tăng gấp 7 lần trong vòng 4 năm (47 nghìn tỷ Won Hàn Quốc năm 1998 lên 330 nghìn tỷ Won Hàn Quốc. Chỉ tính riêng thẻ tín dụng ngân hàng đã giành được vào năm 2002), dịch vụ tiền mặt chiếm 60% tổng mức sử dụng thẻ trong 2002, và số lượng người vỡ nợ tăng gần hai lần vào năm 2003 so với năm 1997 (3,7 triệu trong 2003) (KOSIS, 2018). Chúng tôi giả thiết rằng sự gia tăng mạnh số vụ tự tử từ năm 2002 đến năm 2003 là do các vấn đề xã hội liên quan đến vỡ nợ thẻ tín dụng. Tuy nhiên, chúng tôi đã không phân tích mức độ ảnh hưởng đến sự khác biệt về nguy cơ tự tử nghề nghiệp trong nghiên cứu này. Giả thuyết đó sẽ được chứng minh sau khi xây dựng một tập dữ liệu lớn hơn.

Tỷ lệ tử vong do tự tử tăng thứ ba từ năm 2008 đến năm 2010 có thể liên quan đến GFC. Điều này thể hiện rõ ràng nhất ở các nhóm nam quản lý lớn tuổi (Hình 2). Các nhà quản lý dễ bị ảnh hưởng bởi rối loạn tâm thần vì họ thường xuyên trong tình trạng căng thẳng liên quan đến công việc cụ thể, trách nhiệm đối với công ty, thiếu hỗ trợ xã hội, môi trường làm việc cạnh tranh, tự trách bản thân, và ít tuân thủ phác đồ điều trị tâm lý. Trong thời kỳ của GFC, việc tái cấu trúc doanh nghiệp có thể đã dẫn đến một thách thức nghiêm trọng đối với họ (Suzuki và cộng sự, 2013). Hơn nữa, những người trong

một nghề quản lý có thể đã bị tổn thất tài chính từ các khoản đầu tư trước đó. Tương đồng với nhận định trong nghiên cứu này, Han và cộng sự (2016) chứng minh rằng tỷ lệ phổ biến ý tưởng tự sát trong 12 tháng trong số những người trưởng thành có việc làm ở Hoa Kỳ thay đổi theo nghề nghiệp dựa trên dữ liệu đại diện quốc gia trong 2008-2013. Họ đã xác định các nhóm nghề nghiệp cụ thể có nguy cơ cao có ý định tự tử, bao gồm (1) nhân viên truyền thông và dịch vụ (2) luật sư, thẩm phán và nhân viên hỗ trợ pháp lý, và (3) xã hội các nhà khoa học và những người lao động có liên quan. Ngược lại, nhân viên làm việc trong (1) lĩnh vực nông – lâm – ngư nghiệp, (2) kỹ sư, kiến trúc sư và nhà khảo sát, và (3) công nhân trong các nghề chuẩn bị thực phẩm (công nhân máy móc) ít có nguy cơ có ý định tự tử hơn. Tuy nhiên, xu hướng hành vi tự sát ở Úc không phù hợp với các mô hình trên. Trong khoảng thời gian từ 2001 đến 2010, chính các nhóm nghề nghiệp có tỷ lệ tự tử liên quan đến GFC cao nhất ở Úc là người lao động, nông dân, người vận hành máy, công nhân kỹ thuật và thương mại (Milner và cộng sự, 2015). Sự khác biệt về kết quả giữa các nghiên cứu có thể là do sự khác biệt giữa các nền văn hóa, nhưng cũng có thể là do phương pháp tiếp cận vấn đề, chẳng hạn như cỡ mẫu theo nghề nghiệp hoặc chứng nhận tự tử.

Suy thoái kinh tế thường dẫn đến giảm thu nhập cá nhân, giảm cơ hội việc làm, tăng gánh nặng tài chính cá nhân, do đó làm tăng sự căng thẳng trong cuộc sống (Barth và cộng sự, 2011). Ở các quốc gia bị ảnh hưởng nặng nề nhất bởi suy thoái, bắt đầu từ năm 2007, điều kiện sống và làm việc về cơ bản đã giảm sút (Frasquilho và cộng sự, 2016). Điều kiện làm việc ngày càng trở nên khó khăn hơn và tỷ lệ thất nghiệp tăng do suy giảm kinh tế toàn cầu kéo theo sự suy thoái của thị trường lao động. Một nghiên cứu dựa trên 26 quốc gia châu Âu báo cáo rằng cứ tăng 1% tỷ lệ thất nghiệp có liên quan đến 0,79% nguy cơ tự tử dành cho nhóm tuổi <65

tuổi (Stuckler và cộng sự, 2009). Mức độ khó khăn về tài chính và vấn đề loại trừ xã hội cũng trở nên tồi tệ hơn, đặc biệt là đối với những người đã có nguy cơ. Ngoài ra, trong thời kỳ kinh tế suy thoái, nhiều người có thể cảm thấy thất bại, như thể họ đã thất bại trong cuộc sống hoặc trong sự nghiệp. Họ tự cho rằng mình là gánh nặng của gia đình, xã hội. Cảm giác thất bại, lạc lõng và trở thành gánh nặng đều là những đặc điểm quan trọng có thể thúc đẩy một người đến hành vi tự sát (Hegerl và cộng sự, 2013). Đặc biệt, lao động nam lớn tuổi ở Hàn Quốc thường có cảm giác như vậy bởi họ theo tư tưởng Nho giáo phụ hệ của văn hóa Đông Á khi quan trọng hóa vai trò, vị trí của người đàn ông.

Kết quả của nghiên cứu này cho thấy rằng xu hướng tỷ lệ tự tử giữa các ngành nghề khác nhau bởi giới tính, phù hợp với những phát hiện của các nghiên cứu trước đây cho rằng: chính sự khác biệt về kinh tế xã hội dẫn đến tỷ lệ tự tử ở nam giới lớn hơn nhiều so với ở nữ giới. Ở đây có một số khác biệt khác trong xu hướng tự tử giữa nam và nữ. Ví dụ, tỷ lệ tự tử giảm ở những người lớn tuổi nữ trong các công việc chính thức và quản lý, trong khi tỷ lệ tự tử ở nam với ngành nghề tương tự tăng mạnh. Việc phát hiện ra nguy cơ tự tử đối với phụ nữ hầu như nhỏ hơn so với nam giới ở tất cả các nhóm nghề nghiệp, có thể thấy rằng phụ nữ Hàn Quốc trong độ tuổi lao động ít bị tổn thương hơn do sự suy thoái kinh tế so với nam giới. Những kết quả này có thể được giải thích một phần bởi sự khác biệt trong ứng phó với những thách thức kinh tế giữa nam và nữ. So với nữ giới, nam giới phản ứng cực đoan hơn do áp lực về kinh tế (de Beurs và cộng sự, 2016).

Điểm mạnh chính của bài báo này nằm ở việc sử dụng dữ liệu quản trị bao gồm toàn bộ dân số Hàn Quốc trong hơn 20 năm với thông tin về nghề nghiệp. Sự so sánh của chúng tôi giữa toàn bộ các nhóm nghề nghiệp sử dụng các giá trị thực tế rất hữu ích trong việc xác định nghề nghiệp có rủi ro cao

hơn các nhóm phát triển các chương trình can thiệp phòng ngừa. Tuy nhiên, nghiên cứu hiện tại cũng có một số hạn chế về phương pháp luận. Đầu tiên, nghề nghiệp tại thời điểm chết được sử dụng khi chúng tôi tính toán tỷ lệ tử vong, có thể không nhất thiết phản ánh vị trí kinh tế xã hội theo thời gian sống của cá nhân (Landsbergis, 2010). Ngoài ra, những dữ liệu này chỉ dựa trên phân loại nghề nghiệp nhất định và không hiển thị thông tin chi tiết về vị trí trong một nghề nghiệp nhất định. Ví dụ, các nghề thuộc danh mục Dịch vụ - Thương mại bao gồm các công việc khác nhau, chẳng hạn như cảnh sát, lính cứu hỏa hoặc đại lý bán lẻ, có thể khác nhau về mức độ tự tử. Thứ hai, có những bất cập về chất lượng của mã hóa nguyên nhân tử vong và tính hoàn chỉnh về việc xác minh các trường hợp tự tử. Có thể số vụ tự tử được báo cáo thiếu vì thành kiến xã hội chống lại việc tự sát; điều này có thể dẫn đến sự hiện diện của hành vi tự sát bị bỏ sót hoặc báo cáo sai sự thật khi mô tả nguyên nhân tử vong do tự sát là do tai nạn giao thông, chất gây nghiện, hoặc một số nguyên nhân khác (Suh, 2001). Thứ ba, chúng tôi không thể đo lường đầy đủ các yếu tố rủi ro khác liên quan đến tâm sinh lý, bối cảnh xã hội chẳng hạn như tiền sử rối loạn thể chất và tâm thần, lạm dụng rượu và các chất khác, lịch sử gia đình, các yếu tố rủi ro môi trường như tiếp xúc với dung môi hữu cơ hoặc thuốc trừ sâu, văn hóa xã hội, các yếu tố nguy cơ như thiếu hỗ trợ xã hội và cảm giác bị cô lập, một số yếu tố văn hóa và tôn giáo niềm tin và sự tiếp xúc và ảnh hưởng của những người khác đã chết do tự tử,... Cuối cùng, trong nghiên cứu này, nhóm sinh viên, bà nội trợ, quân nhân và các nhóm không có nghề nghiệp chưa được đưa vào mẫu nghiên cứu. Do đó, kết quả của bài nghiên cứu này không thể giải quyết hết được mối quan hệ giữa suy thoái kinh tế và tỉ lệ tử vong do tự tử ở nhóm người không thuộc độ tuổi lao động (ví dụ: học sinh, người về hưu) hoặc những người không thuộc nhóm dân số lao động mặc dù trong độ tuổi lao động (người tàn tật, người

không đủ khả năng làm việc hoặc người không có mong muốn tìm việc) trên thị trường lao động.

5. Kết luận

Bài viết này chứng minh rằng chênh lệch nghề nghiệp trong tỷ lệ tự tử dao động theo thời gian và có thể trở nên trầm trọng hơn do suy thoái kinh tế như cuộc khủng hoảng kinh tế vào cuối những năm 1990, đầu những năm 2000 và GFC 2007-2009. Hơn nữa, tỷ lệ tự tử liên tục gia tăng đối với một số nhóm nghề nghiệp vượt ra khỏi sự chấm dứt của GFC vào năm 2010 đã cho thấy những tác động còn lại của khủng hoảng kinh tế. Từ góc độ sức khỏe cộng đồng, những phát hiện của nghiên cứu này cho thấy rằng bảo trợ xã hội có thể đóng một vai trò quan trọng trong các chiến lược ngăn ngừa tự tử tiềm ẩn. Nghiên cứu hiện tại của chúng tôi cũng cho thấy có nhiều nhóm nghề nghiệp dễ bị tổn thương và có sự không đồng nhất về độ tuổi cụ thể. Nghiên cứu này là bước đầu cho những nghiên cứu tiếp theo về mối liên hệ giữa khủng hoảng tài chính và tự tử trong tương lai, đồng thời cũng mang tính chất hàm ý đề người làm công tác quản lý có thể tham khảo khi triển khai những chính sách liên quan đến việc ngăn ngừa nguy cơ tự tử dựa trên nghề nghiệp và nhóm tuổi cụ thể.

Tài liệu tham khảo

- Amagasa, T., Nakayama, T., & Takahashi, Y. (2005). Karojisatsu in Japan: Characteristics of 22 cases of work-related suicide. *Journal of Occupational Health*, 47(2), 157-164.
- Barth, A., Sögner, L., Gnambs, T., Kundi, M., Reiner, A., & Winker, R. (2011). Socioeconomic factors and suicide: An analysis of 18 industrialized countries for the years 1983 through 2007. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(3), 313-317.
- Chang, Sh.-S., Gunnell, D., Sterne, J. A. C., Lu, T.-H., & Cheng, A. T. A. (2009). Was the economic crisis 1997-1998 responsible for rising suicide rates in East/Southeast Asia? A time-trend analysis for Japan, Hong Kong, South Korea, Taiwan, Singapore and

- Thailand. *Social Science & Medicine*, 68(7), 1322-1331.
- Crotty, J., & Lee, K. K. (2002). Is financial liberalization good for developing nations? The case of South Korea in the 1990s. *Review of Radical Political Economics*, 34(3), 327-334.
- Durkheim, E. (1897). *Suicide: A study in sociology* (J. A. Spaulding & G. Simpson, Trans.). The Free Press.
- Frasquilho, D., Matos, M. G., Salonna, F., Guerreiro, D., Storti, C. C., Gaspar, T., & Caldas-de-Almeida, J. M. (2016). Mental health outcomes in times of economic recession: A systematic literature review. *BMC Public Health*, 16, 115.
- Han, B., Crosby, A. E., Ortega, L. A., Parks, S. E., Compton, W. M., & Gfroerer, J. (2016). Suicidal ideation, suicide attempt, and occupations among employed adults aged 18-64 years in the United States. *Comprehensive Psychiatry*, 66, 176-186.
- Hawton, K., Harriss, L., Hodder, K., Simkin, S., & Gunnell, D. (2001). The influence of the economic and social environment on deliberate self-harm and suicide: An ecological and person-based study. *Psychological Medicine*, 31(5), 827-836.
- Hegerl, U., Rummel-Kluge, C., Värnik, A., Arensman, E., & Koburger, N. (2013). Alliances against depression – A community based approach to target depression and to prevent suicidal behaviour. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10), 2404-2409.
- Korea Statistical Information System (2018). *Statistics DB*. Retrieved March 25, 2019, from <http://kosis.kr/eng>
- Madianos, M. G., Alexiou, T., Patelakis, A., & Economou, M. (2014). Suicide, unemployment and other socioeconomic factors: Evidence from the economic crisis in Greece. *The European Journal of Psychiatry*, 28(1), 39-49.
- Milner, A., Page, A., & LaMontagne, A. D. (2014). Cause and effect in studies on unemployment, mental health and suicide: A meta-analytic and conceptual review. *Psychological Medicine*, 44, 909-917.
- Milner, A., Spittal, M. J., Pirkis, J., & LaMontagne, A. D. (2013). Suicide by occupation: Systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 203, 409-416.
- Milner, A. J., Niven, H., & LaMontagne, A. D. (2015). Occupational class differences in suicide: Evidence of changes over time and during the global financial crisis in Australia. *BMC Psychiatry*, 15, 223.
- Landsbergis, P. A. (2010). Assessing the contribution of working conditions to socioeconomic disparities in health: A commentary. *American Journal of Industrial Medicine*, 53(2), 95-103.
- Li, Zh., Page, A., Martin, G., & Taylor, R. (2011). Attributable risk of psychiatric and socioeconomic factors for suicide from individual-level, population-based studies: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 72(4), 608-616.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Health at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Oyesanya, M., Lopez-Morinigo, J., & Dutta, R. (2015). Systematic review of suicide in economic recession. *World Journal of Psychiatry*, 5(2), 243-254.
- Page, A., Taylor, R., Hall, W., & Carter, G. (2009). Mental disorders and socioeconomic status: Impact on population risk of attempted suicide in Australia. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 39(5), 471-481.
- R Development Core Team. (2019). *R* (Version 3.4). The R Foundation. <http://www.R-project.org/>
- Roberts, S. E., Jaremin, B., & Lloyd, K. (2013). High-risk occupations for suicide. *Psychological Medicine*, 43, 1231-1240.
- Stuckler, D., Basu, S., Suhrcke, M., Coutts, A., & McKee, M. (2009). The public health effect of economic crises and alternative policy responses in Europe: An empirical analysis. *Lancet*, 374, 315-323.
- Suh, T. W. (2001). Current situation and trends of suicidal deaths, ideas and attempts in Korea. *Health and Social Welfare Review*, 21(1), 157-176.
- Suzuki, E., Kashima, S., Kawachi, I., & Subramanian, S. V. (2013). Social and geographical inequalities in suicide in Japan from 1975 through 2005: A census-based longitudinal analysis. *PLoS ONE*, 8, Article e63443.
- Suzuki, E., Kashima, S., Kawachi, I., & Subramanian, S. V. (2014). Prefecture-level economic conditions and risk of suicide in Japan: A repeated cross-sectional analysis 1975-2010. *European Journal of Public Health*, 24(6), 949-954.

Yoon, J. -H., Jung, S. J., Choi, J., & Kang, M. -Y., (2019). Suicide trends over time by occupation in Korea and their relationship to economic downturns. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11).

Yoon, J. H., Junger, W., Kim, B. W., Kim, Y. J., & Koh, S. B. (2012). Investigating the time lag effect between economic recession and suicide rates in agriculture, fisheries, and

forestry workers in Korea. *Safety and Health Work*, 3(4), 294-297.

Yoon, J. H., Lee, K. H., Hahn, K. Y., Chang, S. J., Cha, B. S., Min, S. H., Lee, K. S., Chae, H. S., Eom, A., & Koh, S. B. (2011). Suicide trend of standardized mortality ratio and age standardized proportion mortality ratio according to occupational groups in Korea: 1993-2007. *Korean Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 23(2), 173-182.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ECONOMIC RECESSION AND SUICIDE IN SOUTH KOREA IN THE PERIOD FROM 1993 TO 2016

Le Thi Viet Ha¹, Nguyen Thi Lan¹, Vi Thi Thanh Xuan²

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

² Renmin University of China, 59 Zhonguancun St, Haidian District, Beijing, China

Abstract: South Korea has the highest suicide rate among OECD countries. In fact, suicide is a serious medical and social problem with a complex etiology. Its causes can be personal or social. This article clarified the relationship between economic recession and suicide in South Korea in the period from 1993 to 2016, especially the influence of gender and occupation.

Keywords: economic recession, credit debt, suicide, employment, career

NGŨ NGHĨA CỦA TỪ CHỈ CON SỐ TRONG TIẾNG HÁN VÀ TIẾNG VIỆT: TRƯỜNG HỢP SỐ 9

Phạm Ngọc Hàm*

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

Nhận ngày 12 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 1 tháng 3 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Mỗi ngôn ngữ trên thế giới đều có một lớp từ chỉ con số. Con số không chỉ phục vụ tính toán mà còn gắn liền với đời sống văn hóa của mỗi dân tộc. Ngoài nghĩa gốc ra, con số còn mang một số nghĩa biểu trưng, khiến cho việc bày tỏ tư tưởng tình cảm, truyền đạt thông tin trong giao tiếp đạt hiệu quả cao hơn. Tiếng Hán và tiếng Việt cũng không phải là ngoại lệ. Hai nước Việt Trung cùng nằm trong một không gian văn hóa, dẫn tới tâm lý sùng bái hay kiêng kỵ đối với con số, và ngoài những điểm tương đồng là chính, vẫn có những khác biệt nhất định. Con số 9 là một ví dụ tiêu biểu. Trong khuôn khổ bài viết này, bằng các phương pháp và thủ pháp nghiên cứu như thống kê, phân tích, so sánh đối chiếu, chúng tôi mong muốn góp phần làm sáng tỏ đặc trưng ngữ nghĩa và nội hàm văn hóa của con số 9 cũng như từ ngữ chứa nó trong tiếng Hán và tiếng Việt.

Từ khóa: số 9, tiếng Hán, tiếng Việt, ngữ nghĩa, hàm ý văn hóa

1. Đặt vấn đề

Cùng với quá trình hình thành và phát triển của xã hội loài người, con số xuất hiện, đóng vai trò quan trọng trong đời sống và góp phần thúc đẩy ngôn ngữ phát triển phong phú hơn. Con số không chỉ phục vụ tính toán mà còn mang ý nghĩa tâm linh. Người Việt Nam thường nói *anh ấy số khổ/ số sướng/ tốt số/ xấu số/ ngắn số...* Từ số trong các trường hợp này tương đương với 命 *mệnh* trong tiếng Hán. *Từ điển tiếng Việt* giải thích rằng, số (數) là “những sự may rủi gặp phải trong cuộc đời của mỗi người, đã được định sẵn từ trước một cách thần bí, theo quan niệm duy tâm” (Hoàng, 2020, tr. 1375). Điều đó cho thấy giữa số và mạng/ mệnh có mối liên hệ với nhau. Không phải ngẫu nhiên mà người Việt Nam thường nói *chớ đi ngày bảy, chớ về ngày ba, bảy nôi ba chìm/ ba chìm*

bảy nôi, chín cái lênh đênh. Bài dân ca Bình Trị Thiên *Mười cái trứng* được đưa vào chương trình văn học trường phổ thông cũng dùng hai con số này để diễn tả nỗi long đong lận đận của người dân trong cuộc mưu sinh với vốn liếng vay mượn được vèn vện chỉ một con gà mái. Sau khi đẻ mười cái trứng, mẹ gà ấp ủ chỉ nở được ba con, bảy cái trứng còn lại đều ung, và ba con gà xấu số vừa ra đời cũng bị *diều tha, quạ bắt, mắt cắt lòi*. Số 3 và số 7 trong tâm thức người Việt Nam là biểu trưng của cuộc sống khó khăn, chật vật, xui xẻo. Người Trung Quốc thường kiêng làm nhà 4 tầng, tránh ở tầng số 4, đó là do xét trong quan hệ hài âm, âm đọc của 4 là *sì/ tứ* (四), hài âm với *sĩ/ tử* (死: chết). Người Việt Nam và người Trung Quốc đều ưa chuộng các con số như 6, 8, 9..., vì số 6 âm đọc là *lục* (六), hài âm với *lộc* (禄: tiền của/ bổng lộc), số 8 âm đọc là *bát* (八), hài âm với

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: phamngochamnnvhtq@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4859>

phát (发: phát triển/ đi lên), số 9 âm đọc là *cửu* (九), hài âm với *cửu* (久: lâu bền). Người dân các nước phương Tây thường kiêng kỵ con số 13, họ cho rằng, con số này thường mang lại những điều không may mắn, dần dần hình thành quan niệm không nên xuất hành vào ngày 13. Điều đó chứng tỏ mỗi dân tộc trên thế giới đều có ấn tượng riêng với từng con số, coi nó là biểu trưng cho sự may mắn hoặc rủi ro. Quan niệm về con số phản ánh sinh động trong đời sống ngôn ngữ. Mỗi ngôn ngữ trên thế giới đều có một lượng nhất định chỉ từ con số và ngữ cố định chứa con số, tiêu biểu là thành ngữ, tục ngữ. Ngoài nghĩa gốc ra, chúng còn mang ý nghĩa biểu trưng. Trải qua thực tiễn cuộc sống, mỗi dân tộc hình thành nên tâm lý sùng bái và kiêng kỵ đối với những con số nhất định. Có thể nói, con số trong tâm thức của mỗi dân tộc đều ẩn chứa nội dung văn hóa vô cùng sâu sắc. Đi sâu tìm hiểu ngữ nghĩa của từ chỉ con số, không chỉ thấy được chiều sâu của ngôn ngữ, mà còn nâng cao hiểu biết về văn hóa dân tộc tiềm ẩn trong đó. Số 9 trong tiếng Hán và tiếng Việt là một ví dụ tiêu biểu.

Hai nước Việt Trung núi sông liền một dải, thuộc cùng một không gian văn hóa. Tiếng Hán và tiếng Việt lại có chung đặc điểm là ngôn ngữ âm tiết tính, hơn nữa, trải qua quá trình giao lưu văn hóa, tiếng Việt từ xa xưa đã tiếp thu một lượng khá lớn (khoảng 60%) từ vựng tiếng Hán và trở thành từ Hán Việt. Lớp từ Hán Việt này chiếm vị trí vô cùng quan trọng trong giao tiếp ngôn ngữ, nhất là ngôn ngữ viết. Với tư cách là từ chỉ con số, trong tiếng Việt, *chín* là từ thuần Việt, tồn tại song song với *cửu* (九) là từ Việt gốc Hán nhưng phạm vi sử dụng và sắc thái nghĩa có những điểm khác nhau. Trong khuôn khổ bài viết này, bằng các phương pháp và thủ pháp nghiên cứu như thống kê, phân tích, so sánh đối chiếu, chúng tôi muốn làm sáng tỏ nghĩa biểu trưng và hàm ý văn hóa cũng như giá trị nghệ thuật của con số 9 trong ngôn ngữ và văn học của hai nước Việt Trung.

2. ĐIỂM QUÁ TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ TỪ NGỮ CHỈ CON SỐ Ở VIỆT NAM

Con số có ý nghĩa lớn lao trong đời sống. Đối với các ngôn ngữ trên thế giới nói chung, tiếng Hán và tiếng Việt nói riêng, con số luôn là vấn đề thuộc lĩnh vực ngôn ngữ - văn hóa hết sức thú vị, cần được đi sâu nghiên cứu. Tuy nhiên, ở nước ta, nghiên cứu về từ ngữ chỉ con số chủ yếu tập trung vào tiếng Việt. Thành quả nổi bật nhất là Trần Thị Lam Thủy (2013) với luận án Tiến sĩ nhan đề *Đặc điểm ngữ pháp và ngữ nghĩa của con số trong thành ngữ, tục ngữ, ca dao Việt Nam*. Trên cơ sở khái quát các vấn đề lí luận có liên quan, tác giả đã bàn luận về đặc điểm ngữ pháp, ngữ nghĩa, vai trò và giá trị văn hóa của con số trong thành ngữ, tục ngữ, ca dao của người Việt Nam. Vấn đề ngữ nghĩa chủ yếu tập trung vào nghĩa biểu trưng của số lẻ, số chẵn, số lớn và số thứ tự. Có thể nói, đây là nghiên cứu có tính hệ thống, vĩ mô về con số trong tiếng Việt dưới góc nhìn ngôn ngữ học. Ngoài ra, tác giả còn công bố một số bài viết có liên quan, tiêu biểu là *Con số và các biện pháp tu từ trong thành ngữ, tục ngữ, ca dao Việt Nam* đăng trên Tạp chí Khoa học Đại học Sài Gòn và *Sự hoạt động và biến đổi ngữ nghĩa của con số ba trong mối quan hệ với những con số khác (qua thành ngữ, tục ngữ và ca dao người Việt)* đăng trên Tạp chí Từ điển học Bách khoa thư. Trong những bài viết này, ngữ nghĩa của con số được xem xét dưới góc độ quá trình hành chức dựa trên ngữ cảnh nhất định qua việc khảo sát thành ngữ (456 đơn vị), tục ngữ (2132 đơn vị), ca dao (2951 bài). Như vậy, cơ sở ngữ liệu phục vụ phân tích đầy đủ, đáng tin cậy, kết quả nghiên cứu có sức thuyết phục cao.

Nghiên cứu đối chiếu về con số trong tiếng Hán với tiếng Việt cũng được các tác giả xem xét chủ yếu dựa trên đơn vị thành ngữ, coi thành ngữ làm đối tượng khảo sát. Đáng lưu ý nhất là Giang Thị Tám (2001) với luận văn Thạc sĩ nhan đề *Khảo sát thành*

ngữ tiếng Hán có yếu tố chỉ con số trong sự đối chiếu với thành ngữ tiếng Việt có yếu tố là con số. Trong luận văn này, tác giả đã thống kê và phân tích đối chiếu nhóm thành ngữ có chứa con số trong tiếng Hán và tiếng Việt, chỉ ra những tương đồng và khác biệt về cấu trúc, ngữ nghĩa và hàm ý văn hóa của con số xuất hiện trong thành ngữ, chỉ ra những điểm giống và khác nhau của thành ngữ có chứa con số trong hai ngôn ngữ vốn có nhiều điểm tương đồng này. Mạc Tử Kỳ (2009) với luận văn Thạc sĩ nhan đề *Khảo sát thành ngữ có con số trong tiếng Hán và cách thức chuyển dịch sang tiếng Việt* cũng chọn thành ngữ làm đơn vị nghiên cứu chính để bàn luận về con số. Nội dung nghiên cứu về phương thức chuyển dịch thành ngữ có con số từ tiếng Hán sang tiếng Việt đã góp phần làm rõ những tương đồng và khác biệt trong cách biểu đạt đơn vị ngôn ngữ đặc thù có chứa con số này. Như vậy, con số được các tác giả nghiên cứu dưới góc nhìn gián tiếp và xem xét trong tổng thể của mỗi đơn vị thành ngữ cụ thể. Ngoài ra, còn có luận văn thạc sĩ nhan đề *Khảo sát thành ngữ, tục ngữ có thành tố chỉ con số trong tiếng Lào, có so sánh với tiếng Việt* của lưu học sinh Lào Phoukham (2018). Trong luận văn này, thành ngữ chỉ con số trong tiếng Lào là đối tượng nghiên cứu chính, thành ngữ tiếng Việt chỉ là tham tố so sánh, do đó, đặc điểm thành ngữ chỉ con số tiếng Việt không được tác giả khảo sát và phân tích sâu. Những công trình khoa học trên đây ở chừng mực nhất định đều có giá trị gợi mở cho chúng tôi tiếp tục tìm hiểu về lĩnh vực con số và văn hóa. Nghiên cứu này đã tiếp thu thành quả của các học giả đi trước, đồng thời là sự kế thừa và phát triển nội dung tham luận Hội thảo Quốc gia năm 2021 nhan đề *Số 9 trong ngôn ngữ và văn hóa Trung Việt* của chúng tôi.

3. Nghĩa của số 9 và từ ngữ có chứa số 9 trong tiếng Hán và tiếng Việt

3.1. Nghĩa của số 9 trong tiếng Hán và tiếng Việt

Trước hết, số 9 xuất hiện trong *Chu dịch* (周易) với vai trò là số dương cao nhất. Hào thượng cửu được ví với bậc quân tử ở ngôi vị cao, không mắc lỗi lầm (君子无咎 九居上). Từ cửu ngũ (九五) trong tiếng Hán dùng để chỉ ngôi vị đế vương cũng bắt nguồn từ quan niệm về con số trong cuốn sách triết học này. Ngày mùng 9 tháng 9 âm lịch hằng năm, Trung Quốc đón tết Trùng dương (重阳), còn gọi là Trùng cửu (重九: lặp lại hai lần con số 9). Cứ đến ngày cuối thu đặc biệt này, người Trung Quốc có tập tục leo núi, ngắm cúc, uống rượu hoa cúc, tôn vinh đạo hiếu, thể hiện tâm nguyện của những người con xa xứ luôn ngóng trông về nơi quê cha đất tổ để vui đi nỗi nhớ quê hương.

Trong tiếng Hán, số 9 viết dưới dạng chữ Hán là 九 và dạng phồn thể là 玖. Cuốn *Hán ngữ đại tự điển* đã dẫn ra quan điểm của Hứa Thận trong *Thuyết văn* cho rằng, 九 cửu là biến của dương, tượng hình biến đổi (khuất khúc) đến cùng cực (cửu tận) (九, 陽之變也。象其屈曲究盡之形), đây là cách dùng đồng âm cửu để giải thích cho chữ 九 cửu. *Hán ngữ đại tự điển* còn dẫn ra ý kiến của nhà văn tự học Đinh Sơn trong *Số danh cổ nghị* (數名古誼) để giải thích thêm, chín (9) vốn là chữ 肘 *triu*, nghĩa là khuỷu tay, hình ảnh giống như chỗ gấp khúc của cánh tay. Khuỷu tay có thể co duỗi, nên có nghĩa cuộn tròn lại (九, 本肘字, 象臂節形。…… 臂節可屈可伸, 故有糾屈意) (Xu, 2010, tr. 36, 37). *Hán ngữ đại tự điển* đưa ra 6 nghĩa của từ 九 *jiu* gồm (1) số từ, nghĩa là 8 thêm 1; (2) phiếm chỉ số nhiều; (3) hào dương trong *Chu dịch*; (4) từ chỉ thời gian, cứ 9 ngày sau tiết đông chí được coi là một “cửu”; (5) thông với 久 *cửu* nghĩa là lâu; (6) tên nước thời xưa (Xu, 2010, tr. 36-37). Trong các bộ từ điển tiếng Hán như *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* (现代汉语规范词典) giải nghĩa về 九 *jiu* khá đơn giản, gồm ba nghĩa: (1) chữ số, là con số

có được nhờ phép cộng giữa 8 và 1; (2) danh từ, cứ 9 ngày sau tiết đông chí được coi là một “cửu”, tổng cộng có 9 “cửu”, như trong cách nói *số cửu hàn thiên* (数九寒天) chỉ ngày đông tháng giá; (3) biểu thị nhiều lần hoặc đa số, như *cửu tiêu* (九霄: chín tầng mây) (Li & Tang, 2001, tr. 576). *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển* (新现代汉语词典) giải thích rằng, 九 *jiu* nghĩa gốc là khuỷu tay, cấu tạo theo nguyên tắc tượng hình, khắc họa lại hình ảnh khuỷu tay khi co lại. Bên cạnh đó là nghĩa chỉ con số, phiếm chỉ số nhiều; 九 *jiu* chỉ con số lớn hơn 8 một đơn vị, bình phương của ba, hay ba lần ba; tiếp đó là các nghĩa như *thứ 9, tháng 9* và là *đơn vị thời gian chỉ mỗi 9 ngày kể từ sau ngày đông chí*; 九 *jiu* là nơi sâu nhất của lòng đất (cửu tuyền); chỉ trời trong từ *cửu trùng*; nơi ở của Hoàng đế (Wang, 1993, tr. 853).

Số 9 trong tiếng Việt tồn tại dưới hai dạng *cửu* và *chín*, trong đó, *cửu* là từ gốc Hán. Theo *Từ điển tiếng Việt*, từ *chín* trong tiếng Việt là danh từ, chỉ con số, [ghi bằng 9] liền sau số 8 trong dãy số tự nhiên (Hoàng, 2020, tr. 272). Ngoài ra, trong cuốn từ điển này còn giải thích, *chín* làm động từ chỉ quả hạt hoặc hoa ở vào giai đoạn phát triển đầy đủ nhất, thường có màu đỏ hoặc vàng, có hương thơm vị ngon. Chúng tôi cho rằng, trường hợp *chín* làm động từ được coi là đồng âm với *chín* làm danh từ chỉ con số. Số 9 trong tiếng Việt chỉ đơn thuần là con số, nghĩa biểu trưng của nó chỉ được thể hiện trong quá trình sử dụng và trở thành vấn đề cần bàn luận của ngôn ngữ học.

3.2. Nghĩa của từ ngữ có chứa số 9 trong tiếng Hán và tiếng Việt

Con số 9 có thể làm thành tố cấu tạo từ, ngữ cố định, đặc biệt là thành ngữ. Theo thống kê của chúng tôi, *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển* thu thập được 18 đơn vị từ ngữ, chẳng hạn như *cửu trùng* (九重), *cửu đỉnh* (九鼎), *cửu thiên* (九天), *cửu tuyền* (九泉), *cửu thu* (九秋), *cửu khiếu* (九窍), *cửu cửu quy nhất* (九九归一: rốt cuộc, cuối cùng lại trở về bản nguyên), *cửu tuyền* (九泉), *cửu châu* (九州),

cửu tử nhất sinh (九死一生)... Cuốn *Từ điển quy phạm tiếng Hán hiện đại* thu thập được 13 đơn vị, so với *Tân hiện đại Hán ngữ từ điển* thì có thêm từ *cửu tộc* (九族), nhưng lại ít hơn 5 đơn vị. Tuy nhiên, trên thực tế, số từ ngữ chứa con số 9 cao hơn hai cuốn từ điển này rất nhiều, trong đó, có một số từ ngữ được tiếng Việt tiếp nhận như *cửu tộc* (九族), *cửu đỉnh* (九鼎), *cửu trùng* (九重), *cửu tuyền* (九泉)... Từ *Cửu Châu* (九州) trong tiếng Hán ban đầu dùng để chỉ 9 khu vực của đất nước Trung Quốc thường gặp trong truyền thuyết gồm Ký Châu, Duyện Châu, Thanh Châu, Từ Châu, Dương Châu, Kinh Châu, Lương Châu, Ung Châu và Dự Châu, sau dùng làm tên gọi khác chỉ Trung Quốc cổ đại. *Cửu thu* (九秋) dùng để chỉ 90 ngày của mùa thu. *Cửu thiên* (九天) là tầng trên cùng, cao nhất của tầng không, tương đương với *trời cao*. *Cửu đỉnh* (九鼎) chỉ chín cái vạc tượng trưng cho chín châu, cũng là biểu tượng của quyền lực chính trị cao nhất thời Hạ, Thương, Chu của Trung Quốc cổ đại. *Cửu khiếu* (九窍) chỉ chín cửa thông với bên ngoài trên cơ thể người, hiển thị nhất là đôi mắt, hai lỗ mũi, hai lỗ tai, miệng... *Cửu đầu kê* (九头鸡) vốn là danh từ chỉ loài gà lạ có 9 đầu, sau dùng để ví với những kẻ gian ác xảo quyệt. Trong tiếng Hán còn có *Hồng phạm cửu trù* (洪范九畴: pháp chế lớn chín chương) do Hạ Vũ định ra, được ghi trong thiên *Hồng phạm* sách *Thượng thư* (尚书). Cách đọc của số 9 hài âm với 酒 *jiu* / *tửu* (rượu) và 久 *jiu* / *cửu* (lâu bền) tạo cơ sở cho việc vận dụng thủ pháp tu từ hài âm trong giao tiếp ngôn ngữ Hán và sáng tác văn học nghệ thuật.

Thành ngữ chứa số 9 trong tiếng Hán khá nhiều. Theo thống kê của chúng tôi, *Từ điển Hán ngữ trực tuyến* (在线汉语字典) thu thập được 119 đơn vị thành ngữ chứa 九 *jiu* (số 9), trong đó 50/119 đơn vị có 九 *jiu* đứng trước, chiếm 42,01%, số còn lại đứng giữa hoặc đứng sau. Xét về thành tố cấu tạo, 九 *jiu* kết hợp với các con số khác tạo thành thành ngữ đạt tỷ lệ vượt trội: 78/119 đơn vị, chiếm 65,54%. Con số kết hợp với 9 để tạo thành ngữ chủ yếu là số 10, biểu thị số lượng nhiều

hoặc tỷ lệ lớn gần như tuyệt đối. Chẳng hạn như *thập nhân cứu mộ* (十人九慕) chỉ diện mạo, tài hoa xuất chúng được nhiều người ngưỡng mộ, *thập nho cứu cái* (十儒九丐) chỉ trí thức nghèo khó, đại đa số bị coi thường, *thập chi bát cứu* (十之八九) chỉ đa số: tám chín mươi phần trăm. Những thành ngữ này thường mang nghĩa biểu trưng, như *thập miên cứu tọa* (十眠九坐) dùng để chỉ nguy cơ khó chống đỡ, lo lắng không yên, *thập tử cứu hoạt* (十死九活) chỉ nguy cơ khó có thể tồn tại, *thập sinh cứu tử* (十生九死) chỉ sự ném trải hết mọi gian lao/ ném mật nếm gai, *thập mễ cứu khang* (十米九糠) chỉ sự nghèo khó, ăn tằm ăn cám qua ngày, *thập tuần cứu thực* (十旬九食) dùng để chỉ gia cảnh khó khăn, bần hàn, hiem có dịp được no đủ... Ngoài ra, *九 jiu* còn kết hợp với con số 1, biểu thị sự chênh lệch lớn về lượng, từ đó mang nghĩa liên tưởng chỉ tình huống nguy kịch, ngàn cân treo sợi tóc, chẳng hạn như, *cửu tử nhất sinh* (九死一生), diễn tả một người nào đó vừa trải qua thử thách lớn lao, hiểm họa khôn lường nhưng may mắn được sống sót. Một số thành ngữ dạng này biểu thị sức ảnh hưởng lớn, vượt trội, chẳng hạn như *nhất tử xuất gia, cửu tổ thăng thiên* (一子出家九祖升天), *nhất tử ngộ đạo, cửu tộc sinh thiên* (一子悟道九族生天), tương đương với *một người làm quan, cả họ được nhờ* trong tiếng Việt. Cũng có trường hợp sự chênh lệch ấy lại dùng để chỉ số lượng quá nhỏ trong tương quan với số lượng quá lớn, trở nên không đáng kể, như thành ngữ *cửu ngưu nhất mao* (九牛一毛), tương đương với *không thấm vào đâu, muối bỏ bể* trong tiếng Việt... *九 jiu* kết hợp với con số 3, như *cửu liệt tam trinh* (九烈三贞), miêu tả phẩm giá trung trinh, tiết hạnh của người phụ nữ theo quan niệm lễ giáo phong kiến, đáng được biểu dương; *cửu lưu tam giáo* hay *tam giáo cửu lưu* (九流三教/ 三教九流) trong đó, *tam giáo* dùng để chỉ Nho giáo, Phật giáo, Đạo giáo và *cửu lưu* dùng để chỉ chín trường phái học thuật từ thời Tiên Tần đến đầu thời Hán, gồm Nho gia, Đạo gia, Âm dương gia, Pháp gia, Danh gia, Mặc gia, Tung hoành gia, Tạp gia, Nông gia. Thành ngữ *tam đẳng*

cửu ban/ tam đẳng cửu cách (三等九般/ 三等九格) dùng để chỉ số lượng nhiều, chủng loại đa dạng; *cửu giang bát hà* (九江八河) dùng để phiếm chỉ tất cả mọi sông ngòi. *九 jiu* kết hợp với số 5, như *cửu ngũ chi tôn* (九五之尊) biểu thị sự tôn kính tối cao/ vua chúa, trong đó, từ *cửu ngũ* (九五) vốn chỉ một hào trong *Chu dịch* với lời hào là *phi long tại thiên, lợi kiến đại nhân* (飞龙在天利见大人: rồng bay trên trời, thời cơ dành cho người hiền tài đã đến), về sau *cửu ngũ* dùng để chỉ bậc đế vương tôn quý. *九 jiu* kết hợp với số 7, như *cửu tông thất tổ* (九宗七祖) dùng để chỉ dòng tộc, tổ tiên lâu đời, *九 jiu* kết hợp với số 4 như *cửu châu tứ hải* (九州四海) dùng để chỉ đất nước rộng lớn *九 jiu* kết hợp với số 2, như *cửu ngưu nhị hổ chi lực* (九牛二虎之力), chỉ sức mạnh to lớn. *九 jiu* kết hợp với chính nó, như *cửu thiên cửu địa* (九天九地) vốn chỉ nơi cao nhất của bầu trời và nơi thấp nhất của lòng đất, sau dùng để ví với sự chênh lệch quá lớn, tương đương với *một trời một vực* trong tiếng Việt. *九 jiu* kết hợp với 100, như *bách lục dương cửu* (百六阳九) dùng để chỉ tai họa, rủi ro. *九 jiu* kết hợp với hai con số khác, như *thập chi bát cứu/ thập hữu bát cứu* (十之八九/十有八九) dùng để chỉ đa số, phần lớn; *bát cứu bất li thập* (八九不离十) biểu thị xấp xỉ, gần chính xác... Ngoài ra còn có một số thành ngữ chứa số 90, kết hợp với 100, biểu thị đa số, như *hành bách lý giả bán vu cửu thập/ hành bách lý giả bán cửu thập* (行百里者半于九十/行百里者半九十), chỉ sự việc càng gần đến đích càng khó khăn. Tuy nhiên, trường hợp 9 kết hợp với 2, 4, 7, 8 chiếm tỉ lệ rất thấp, chỉ từ 1 đến 2 đơn vị. Các trường hợp khác trong thành ngữ chỉ xuất hiện duy nhất một con số 9, chẳng hạn như *ngôn trọng cửu đỉnh* (言重九鼎) tương đương với *lời nói đọi máu, lời nói là vàng* (khuyên người ta nói năng phải hết sức thận trọng) trong tiếng Việt, *long sinh cửu tử* (龙生九子) dùng để chỉ những người dù là ruột thịt, đồng bào nhưng mỗi người một vẻ, sở trường khác nhau; *cửu niên chi trữ* (九年之储) chỉ sự tích lũy lâu dài, *cửu lưu nhân vật* (九流人物) chỉ mọi tầng lớp trong xã hội, *hạc minh cửu tuyền* (鹤鸣九泉) chỉ hiền nhân quân

tử tuy mai danh ẩn tích nhưng vẫn nổi tiếng, *cửu thiên tiên nữ* (九天仙女) chỉ người phụ nữ tuyệt mỹ vô song, *cửu tiêu vân ngoại* (九霄云外) chỉ sự xa xăm đến mịt mù.

Từ điển tiếng Việt đã dẫn ra 7 đơn vị từ ngữ có chứa *chín* với nghĩa là con số như *chín bề, chín bỏ làm mười, chín chữ cù lao, chín người mười ý, chín suối, chín tầng mây, chín trùng*. Trường hợp *cửu* là từ Hán Việt chỉ con số liền sau số 8, *Từ điển tiếng Việt* không giải thích thêm mà chỉ dẫn ra 8 đơn vị từ ngữ có chứa nó như *cửu chương, cửu lí hương, cửu ngũ, cửu nguyên cửu phẩm, cửu trùng, cửu tuyền, cửu vạn* (Hoàng, 2020, tr. 273, 394).

Trong tiếng Việt, số 9 mang tính ước lệ chỉ số nhiều, số dương cao nhất, các lối nói *chín sông, chín núi, chín đèo,...* dùng để chỉ sự xa xôi cách trở, gian nan thử thách; *chín suối* dùng để chỉ thế giới của người đã chết, tồn tại song song với *cửu tuyền, hoàng tuyền* là từ Hán Việt, *chín bề* dùng để chỉ nhà vua, *chín tầng mây* tương đương với *cửu tiêu* (九霄) trong tiếng Hán vốn chỉ nơi rất cao trên không trung, dùng để ví với sự xa rời thực tế. *Chín* thường kết hợp với *mười* như *chín người mười làng, chín người mười ý...*, dùng để chỉ sự pha tạp lẫn lộn, không thống nhất. *Chín* kết hợp với *mười* theo trình tự tăng tiến còn biểu thị thời gian dài, lòng kiên nhẫn, son sắt thủy chung. Chẳng hạn như *chín đợi mười chờ*, hay câu Anh về học lấy chữ Nhu, *chín trắng em đợi, mười thu em chờ* (Ca dao Việt Nam). *Chín tháng mười ngày* dùng để chỉ một quá trình thai nghén trọn vẹn, cũng là công ơn mang nặng đẻ đau của người mẹ để có đứa con khỏe mạnh ra đời. *Chín nhớ mười thương/ chín thương mười nhớ* chỉ tình cảm sâu nặng. Số 9 kết hợp với 10 còn tạo nên thành ngữ chỉ số đông, hỗn tạp, nhiều thành phần ô hợp, chẳng hạn như *chín người mười làng*. Số 9 kết hợp với 10 chỉ sự xấp xỉ, chênh lệch không nhiều, có thể xê xoa, châm chước trong câu *một chín một mười* (năng lực của hai người này một chín một mười). Cũng từ độ chênh lệch của hai con số chỉ lượng lớn không xác định này đã hình

thành lối nói *chín bỏ làm mười* dùng để khuyên can con người không nên cố chấp, dĩ hòa vi quý để giữ tình đoàn kết, thân ái. Thậm chí, con số 9000 có khi được kết hợp với số 1, nhấn mạnh sự chênh lệch vượt trội về lượng. Những người ngán ngẩm cho nhân tình thế thái vì thói đời đen bạc, coi trọng vật chất, phù thịnh không phù suy, thường than rằng *Đói rách chẳng có ai nhìn, phát lên một cái chín nghìn anh em*. Phép đối lập giữa 1 và 9000 gây ấn tượng mạnh mẽ và tạo hiệu quả phê phán, châm biếm sâu cay cho câu ngạn ngữ về thói trọng phú khinh bần này. Trong đối nhân xử thế, câu *một sự nhin là chín sự lành* đã trở thành phương châm sống và cách xử lý mâu thuẫn hữu hiệu nhất. Câu ngạn ngữ này khiến ta liên hệ đến những lối nói theo phong cách Hán học như *thoái nhất bộ phong bình lãng tĩnh* (lui một bước sẽ được bình lặng trời yên). Số 9 được mô tả bằng hình ảnh 百尺竿头更进一步 *bách xích can đầu cánh tiến nhất bộ* (đầu cành trúc dài trăm thước còn tiến thêm một bước), có nghĩa là sau số 9 còn có không gian phát triển, không như số 10 là số chẵn, tròn trịa, nhưng sẽ chững lại và trở về xuất phát điểm. Quan điểm triết học Trung Quốc được thể hiện trong *Chu dịch* là *vật cùng tắc phản hạ* (物穷则反下), nghĩa là sự vật phát triển đến đỉnh điểm sau đó sẽ trở về vạch xuất phát. Đó cũng là lý do khiến con số dương cao nhất: số 9 được sùng bái hơn cả số 10.

Tiếng Việt tiếp nhận 九 *cửu* với tư cách là một từ Hán Việt chỉ con số cao nhất trong dãy số tự nhiên, như *cửu trùng* (九重) vốn chỉ chín tầng trời cao, sau dùng để chỉ nhà vua hoặc nơi vua ở với sắc thái tôn kính, *cửu phẩm* (九品) là hạng quan chức thấp nhất (phẩm hạng thứ chín) đối lập với *nhất phẩm* là phẩm hạng đầu tiên, cao nhất thời nhà Nguyễn, *cửu vạn* (九万) vốn là tên một con bài trong tổ tôm, vì hình ảnh biểu trưng của quân bài này là một người đàn ông mang vác nặng nề, sau được dùng để chỉ người lao động thể lực, bốc vác vất vả, khó nhọc, *cửu lí hương* (九里香: hương thơm tỏa chín dặm) là tên một loài thực vật có ở cả Trung Quốc

và Việt Nam, còn gọi là *cửu thu hương, thất lý hương, thiên lý hương...* Ca dao Việt Nam có câu *gió đưa cây cửu lý hương, người trong một nước phải thương nhau cùng/ Gió đưa cây cửu lý hương, hai người hai họ mà thương nhau cùng*. Những lớp học sinh tiểu học xưa tiếp xúc với môn Toán, trước tiên phải học thuộc *cửu chương*. Đó là bảng tính từ phép nhân 2 đến phép nhân 10.

Như trên đã phân tích, nghĩa biểu trưng của số 9 cũng như những từ ngữ chứa *chín* trong tiếng Hán và tiếng Việt, có nhiều điểm tương đồng, song cũng có những điểm khác biệt, trong đó phải kể đến những trường hợp từ ngữ tiếng Hán sau khi gia nhập hệ thống từ vựng tiếng Việt vẫn giữ nguyên nghĩa, như *cửu tuyền, cửu tộc, cửu châu, cửu chương...* Một số trường hợp có sự chênh lệch về con số, như *cửu tử nhất sinh/ 九死一生, cửu thiên cửu địa/ 九天九地* (tiếng Hán) và *thập tử nhất sinh, một trời một vực* (tiếng Việt). Ngoài ra còn có trường hợp từ ngữ tiếng Hán có chứa con số nhưng cách biểu đạt tương đương trong tiếng Việt lại không xuất hiện con số, như *cửu ngư nhất mao/ 九牛一毛* (tiếng Hán) và *muối bỏ bể/ không thấm vào đâu* (tiếng Việt). Câu thành ngữ *làm đi chín phương chẵn để một phương lấy chông* dùng để phê phán những người phụ nữ say mê sắc dục, bỏ qua chuẩn mực đạo đức cũng chứng tỏ ý nghĩa chỉ số lượng nhiều của số 9, cũng không có cách biểu đạt tương ứng bằng từ chỉ con số trong tiếng Hán. Sự kết hợp giữa số 9 và các con số khác để tạo nên ngữ cố định, nhất là thành ngữ trong tiếng Hán và tiếng Việt mà thường là sự kết hợp giữa số 9 và một con số khác, do điểm chung về tính chất âm tiết tính của hai ngôn ngữ đã tạo nên sự cân xứng về cấu trúc, đối lập hoặc ngang bằng về nghĩa, tạo nhịp điệu cho những đơn vị ngôn ngữ đặc thù này.

4. Giá trị văn hóa và vai trò của số 9 trong sáng tác văn học

Con số nói chung và số 9 nói riêng trong tiếng Hán và tiếng Việt đều chứa đựng

hàm ý văn hóa sâu sắc, thể hiện quan niệm về từng con số của mỗi dân tộc. Người Trung Quốc cho rằng, số 9 là số dương cao nhất, con số vương giả, biểu trưng cho sự cao thượng, sinh sôi nảy nở và tiếp tục phát triển. Quẻ số 1 trong 64 quẻ của *Chu dịch* là quẻ thuần càn/ kiền, tượng trưng cho trời. Trong quẻ này có hào cửu ngũ là quẻ tốt nhất với sự kết hợp hai số dương hoàn hảo nhất là 9 và 5, hào từ là 飞龙在天 *phi long tại thiên* (rồng bay trên trời), mang ý nghĩa biểu trưng cho người quân tử gặp thời cơ, thỏa sức vẫy vùng. *Nhân* (仁), *nghĩa* (义), *lễ* (礼), *trí* (智), *tín* (信), *trung* (忠), *thù* (恕), *hiếu* (孝), *đễ* (悌) là 9 tiêu chuẩn đạo đức, cũng là 9 tư tưởng hạt nhân trong Nho học. Số 9 còn mang đậm sắc màu văn hóa tín ngưỡng dân gian. Tập tục thờ cúng tổ tiên, dòng tộc của nhân dân hai nước Việt Trung đều thường nhắc đến *thất tổ cửu huyền* (七祖九玄), khái niệm này dùng để chỉ bảy đời trên TÔI gồm *phụ, tổ, tằng tổ, cao tổ, thái tổ, huyền tổ, hiển tổ* và chín đời sau TÔI gồm *tử, tôn, tằng tôn, huyền tôn, lai tôn, côn tôn, nhưng tôn, vân tôn, nhĩ tôn*. Phật giáo quy định 9 bậc tu học từ thấp đến cao gọi là *Cửu phẩm liên hoa* hay *chín tầng địa ngục* dùng để răn con người nên làm điều thiện, không làm điều ác. Thiên chúa giáo có *Cửu phẩm thiên thần*. Mỗi khi cầu mong trời đất phù hộ độ trì, người ta thường dùng câu *lạy chín phương trời, lạy mười phương Phật* làm lời khẩn vái trước đấng tối linh. Điều đó chứng tỏ ý nghĩa của số 9 trong đời sống văn hóa ngôn ngữ Trung, Việt nói chung và tín ngưỡng, tôn giáo của nhân dân hai nước nói riêng là rất phong phú đa dạng. Số 9 còn làm thành phần cấu tạo tên đất. Chẳng hạn như *Cửu Châu* là đơn vị hành chính trong văn hóa cổ đại Trung Quốc, *Cửu Chân* là tên một quận của Việt Nam thời Bắc thuộc địa phận tỉnh Thanh Hóa và một phần tỉnh Ninh Bình vào đời Vua Hùng. *Cửu long* dùng để chỉ con sông lớn tưới tiêu cho đồng bằng Nam bộ phì nhiêu màu mỡ mang tên *Đồng bằng sông Cửu long* và miền quê này còn mang tên *Đất chín rồng* đều gắn với số 9 mà trở thành đất thiêng. *Cửu ca* là tên tập thơ

cổ gồm 11 thiên, gắn liền với *Sở từ* và tên tuổi của Khuất Nguyên. Trong xã hội phong kiến, tru di cứu tộc (giết sạch 9 họ thuộc dòng tộc của kẻ phạm tội) là hình phạt cao nhất, tàn bạo nhất đối với các tội khi quân phạm thượng, tội phản quốc, tư thông với địch. Ngay cả những doanh nhân có kinh nghiệm cũng tận dụng số 9 để làm “chiêu” thúc đẩy tiêu thụ. Chẳng hạn giá một mặt hàng 8000000 đồng, nhà kinh doanh thường “cố ý” niêm yết thành 7999990 đồng, mặt hàng giá 6000000 đồng được niêm yết thành 5990000 đồng. Cửa hàng chuyên kinh doanh máy massage địa chỉ tại số 555 Thụy Khuê có số điện thoại liên hệ chứa tới 5 số 9 và niêm yết giá “cực sốc” vào thời điểm tháng 1 năm 2022 là 11999000/ một cỗ máy. Điều đó cũng chứng tỏ ý nghĩa của con số 9 được vận dụng trong kinh doanh, cũng như tâm lí sùng bái con số may mắn của nhà kinh doanh. Có thể nói, con số nói chung và số 9 nói riêng đã thể hiện rõ nét triết lý âm dương cũng như sự tri nhận của nhân dân hai nước Việt Nam và Trung Quốc về mối liên hệ giữa con số với tự nhiên và xã hội.

Giá trị văn hóa kết hợp với ý nghĩa biểu trưng và thủ pháp hài âm của con số đã tạo chất liệu cho sáng tác văn học nghệ thuật. Từ ca dao dân ca cho đến những sáng tác hàn lâm, các tác giả thường sử dụng con số với ý nghĩa biểu trưng như một phương tiện nghệ thuật thể hiện. Con số 9 là một ví dụ tiêu biểu, số 9 xuất hiện trong cả văn học Trung Quốc và Việt Nam, góp phần làm nên thành công của tác phẩm. Trước hết phải nhắc tới Mã Trí Viễn (马致远) – nhà tản khúc đời Nguyên với tuyệt tác *Thiên tịnh sa – thu tứ* (天净沙 – 秋思) luôn gắn liền với tên tuổi của ông. Trong tổng số 28 chữ của bài tản khúc này thì có tới 9 danh từ song âm tiết chỉ 9 cảnh vật đơn lẻ nhưng lại gắn kết với nhau trong không gian và thời gian chiều cuối thu. Đó là *khô đằng* (枯藤: cây dây leo đã khô héo), *lão thụ* (老树: cây cổ thụ), *hôn nha* (昏鸦: tiếng quạ kêu chiều), *tiểu kiều* (小桥: nhịp cầu nhỏ), *lưu thủy* (流水: dòng nước chảy hoài), *nhân gia* (人家: ngôi nhà ai đó), *cổ đạo*

(古道: đường xưa), *tây phong* (西风: gió tây hiu hắt), *sấu mã* (瘦马: ngựa gầy), và thời gian là lúc mặt trời đã dần khuất sau rặng núi phía tây (夕阳西下: *tịch dương tây hạ*), tất cả đều chỉ dừng lại ở mức gợi tả, khiến độc giả có thể hình dung, cảm nhận như đắm mình vào khung cảnh chiều cuối thu tàn úa, không gian càng rộng, càng mịt mù, con người càng nhỏ nhoi, cô đơn, tình cảm càng trở nên tự nhiên, sâu nặng hơn. Vì vậy, hình ảnh người con xa xứ đã bước vào tuổi mãn chiều xế bóng vẫn phiêu bạt xứ người để lại trong lòng độc giả cảm xúc sâu lắng hơn bao giờ hết.

Nhiều nhà thơ đời Đường cũng dùng hình ảnh tết Trùng dương (ngày 9 tháng 9) để diễn tả nỗi niềm với quê hương, tiêu biểu là Vương Bột với bài *Cửu nguyệt đẳng cao* 九月九日望乡台, 他席他乡送客杯, 人情已厌南中苦, 鸿雁那从北地来, nghĩa là *Ngày 9 tháng 9 (tết Trùng dương) leo lên cao hướng về quê cũ, xa quê hương nâng cốc tiễn bạn, cảm kích muôn phần, trong lòng đã ngán nỗi buồn nơi đất khách phương nam, lòng mong trở về phương bắc nhưng sao chìm nhận chưa về*. Lí Bạch trong bài *Cửu nhật Long Sơn ẩm* có câu 九日龙山饮, 黄花笑逐臣, 醉看风落帽, 舞爱月留人, nghĩa là *Tết Trùng dương uống rượu ở Long Sơn, hoa cúc nở rộ như nhạo cười kẻ bề tôi bị cách chức, trong cơn say nhìn gió thổi bay mũ, nhảy múa dưới trăng, trăng lưu luyến với người*. Ngoài ra, còn có Lưu Vũ Tích, Sâm Tham, Lô Chiêu Lân... cũng là những nhà thơ thường mượn cảnh tết Trùng dương để bày tỏ tâm tư.

Đặc biệt là trong tiếng Việt có lời nói *cù lao chín chữ, chín chữ cao sâu* dùng để chỉ công lao sinh thành dưỡng dục của cha mẹ mà phận làm con phải ghi nhớ và đền đáp. Trong *Kiều* có câu *Nhớ ơn chín chữ cao sâu, một ngày một ngả bóng dâu tà tà* (Nguyễn Du). Từ nguồn cảm hứng về “cái cầu thang chín bậc” của dân tộc Tày Bắc Thái, nhà thơ Trần Văn An đã sáng tác bài *Chín bậc cầu thang*, sau đổi thành *Chín bậc tình yêu* và được nhạc sĩ An Thuyên phổ nhạc, bài thơ với âm hưởng dân ca ngọt

ngào, đắm thắm được chấp cánh bay đi muôn nơi. Số 9 ở đây mang ý nghĩa sâu sắc, biểu trưng cho tình yêu nhen nhóm rồi đơm hoa kết trái, là quá trình thai nghén chín tháng mười ngày trong lòng người mẹ cho đứa con bé bỏng – kết quả của tình yêu ra đời. Có thể nói, con số 9 chính là tâm điểm cảm hứng để tác giả có được thành quả nghệ thuật này. Đoàn Thị Tảo đặt tên cho tập truyện ngắn của mình ra mắt bạn đọc năm 2012 do Nhà xuất bản Hội nhà văn xuất bản là *Chín người mười làng*. Tiêu đề này vừa khái quát được nội dung tác phẩm, vừa mộc mạc, nôm na, thu hút sự chú ý của độc giả.

Ca dao Việt Nam có câu *Chiều chiều ra đứng ngõ sau, Trông về quê mẹ ruột đau chín chiều*. Đặc điểm nổi bật của câu ca dao này là ở chỗ, tác giả dân gian đã khéo léo tận dụng tính hài âm của hai từ *chiều* (buổi chiều và phương hướng/ chiều hướng). Buổi chiều, khi không gian lắng xuống, lòng người còn lên, nỗi nhớ thương dâng đầy; *Ruột đau chín chiều* mang nghĩa biểu trưng là nỗi niềm đau thương, nhưng nhớ được dâng lên đến tột cùng. Việc vận dụng đặc địa con số 9 – số tối cao kết hợp với *chiều* diễn tả nỗi lòng xúc cảm lên đến đỉnh điểm, chính là bí quyết làm nên sức truyền cảm của câu ca dao, khiến nó dễ dàng đi vào tâm khảm của những con người nặng lòng vì quê hương.

“Ruột đau chín khúc” được lấy làm tiêu đề hai bài thơ, một bài của tác giả Quan Dương và một bài của Thiền sư Nhất Hạnh, đều nói về nỗi niềm của tác giả với người thân, quê hương, giống nòi... Về hình thức, cả hai bài đều được các tác giả chia thành 9 phần, mỗi phần đều đánh số từ 1 đến 9. Con số 9 ở đây mang nghĩa biểu trưng – số nhiều, số cao nhất. Vì vậy, *ruột đau chín khúc* là sự thể hiện nỗi niềm thương đau đến cao độ của những người ưu thời mẫn thế, đa cảm đa sầu.

Số 9 còn được sử dụng với nghĩa chỉ sự vật siêu thực, dị thường, không thể tìm thấy trong đời thường. Tiêu thuyết *Phong thần diễn nghĩa* (封神演义) đời Minh, Trung Quốc đã xây dựng nhân vật phản diện *Cửu*

đầu trĩ kê tinh là yêu quái mang trên mình 9 đầu gà. Truyền thuyết *Sơn tinh Thủy tinh* quen thuộc với mỗi người dân Việt Nam có nói đến hình ảnh *Voi chín ngà, gà chín cựa, ngựa chín hồng mao* là ba loại động vật không có trong thực tế, được tác giả dân gian hình dung ra để tăng thêm tính chất huyền bí và sức hấp dẫn của truyện, đồng thời nhấn mạnh những thách thức mà người ta cần vượt qua để đạt được mục đích của mình. Số 9 ở đây cũng mang ý nghĩa mức độ cao nhất, khó đạt được nhất, nhờ đó mà yếu tố thần linh, thiêng liêng, huyền kỳ trong truyện càng thêm đậm nét, phản ánh một phần văn hóa tín ngưỡng của người xưa. Người Việt Nam cho rằng, đàn ông có 7 vía, đàn bà có 9 vía. Lúc con người gặp nguy kịch hoặc khi hấp hối, hồn vía lên mây. Vì vậy, trong dân gian từ lâu đã có tục hú hồn. Khi anh Dậu trong tác phẩm *Tắt đèn* của Ngô Tất Tố bị bọn lính lệ đánh bất tỉnh vì thiếu tiền nộp sưu, chị Dậu đã hô gọi *Ba hồn bảy vía anh Dậu ở đâu thì về với vợ với con*. Nếu người được hú hồn là nữ giới, người ta sẽ dùng *ba hồn chín vía* để hú kêu, mong người đang gặp nạn hồi tỉnh lại.

Từ những phân tích kể trên, có thể thấy, nghĩa biểu trưng của số 9 được vận dụng để cấu tạo nên một lượng không nhỏ ngữ cố định, nhất là thành ngữ. Thành ngữ có chứa con số nói chung và số 9 nói riêng khá đa dạng. Số 9 còn được sử dụng trong các sáng tác văn học nghệ thuật, có giá trị như một biện pháp tu từ, góp phần nâng cao hiệu quả biểu đạt.

5. Kết luận

Ngữ nghĩa của các con số nói chung, số 9 nói riêng trong tiếng Hán và tiếng Việt có những điểm tương đồng và khác biệt nhất định, thể hiện đặc điểm nhận thức của hai dân tộc về con số. Nhận thức đó đã tạo ra tâm lý sùng bái hoặc kiêng kỵ với mỗi con số cụ thể. Số 9 trong tiếng Hán và tiếng Việt được coi là số dương cao nhất, phiếm chỉ số lượng lớn, sự cao quý, vượt trội..., được người Việt

Nam và Trung Quốc đều ưa thích bởi nó biểu trưng cho sự cao cả, trường cửu và sinh sôi, phản ánh đặc điểm tri nhận của người xưa về mối quan hệ giữa con số với tự nhiên và đời sống xã hội. Số 9 làm thành tố cấu tạo từ ngữ, trong đó 9 kết hợp với các con số khác tạo ngữ cố định, chiếm tỷ lệ khá lớn, tới 65,54% và đều mang ý nghĩa biểu trưng. Sự kết hợp đó tạo nên tính cân xứng về cấu trúc, tương đồng hoặc tương phản về ý nghĩa, tạo nên tính nhạc trong ngôn ngữ. Tiếng Việt ngoài *cửu* là từ Hán Việt tương đương với 九 *jiu* trong tiếng Hán ra, còn có 9 (chín) cũng là từ chỉ con số tương đương với *cửu*. Tuy nhiên, *chín* thường dùng hơn so với *cửu*. 九 *jiu* trong tiếng Hán và *cửu/ chín* trong tiếng Việt cùng với lớp từ ngữ được tạo thành bởi sự kết hợp giữa chúng với các thành tố khác chứa đựng hàm ý văn hóa sâu sắc, mà nổi bật là văn hóa tín ngưỡng. Ngữ nghĩa phong phú đó còn tạo chất liệu trong sáng tác văn học nghệ thuật, làm giàu thêm cho ngôn ngữ và góp phần làm nên thành công của các tác giả từ những sáng tác dân gian, cổ điển đến hiện đại. Có thể nói, con số nói chung đặc biệt là số 9 có vai trò vô cùng quan trọng trong đời sống ngôn ngữ và văn hóa của nhân dân hai nước Việt Trung, thu hút sự chú ý của giới nghiên cứu cũng như dạy học ngôn ngữ và văn hóa.

Tài liệu tham khảo

- Giang, T. H. (2001). *Khảo sát thành ngữ tiếng Hán có yếu tố chỉ con số trong sự đối chiếu với thành ngữ tiếng Việt có yếu tố là con số* [Luận văn Thạc sỹ, Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội].
- Li, B. J., & Tang, Zh. Ch. (2001). 九 Jiu. In *Xiandai Hanyu guifan cidian* (p. 576). Jilin daxue chubanshe.
- Phạm, N. H. (2020). Đặc điểm nghĩa của nhóm chữ Hán có chứa “竹” (Trúc) trong hệ thống văn tự Hán. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 36(2), 145-155. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4544>
- Phạm, N. H. (2020). Một cách định nghĩa từ “đoạn trường/ 断肠” bằng thơ. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 37(2), 33-42. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4698>
- Phạm, N. H. (2021). Số 9 trong ngôn ngữ văn hóa Trung Việt. Trong Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (Chủ biên), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia 2021* (tr. 215-222). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Sheng, L. F. (2000). Youzi si xiang de dianfan zhi qu huanghun bei qiu de juemiao zhi tu – yougan Ma Zhiyuan “Tianjingsha – qiusi”. *Xinjiang Shiyou jiaoyu xueyuan xuebao*, (2), 96.
- Wang, J. (2016). Ma Zhiyuan “Tianjingsha - qiusi” yu Baipu “Tianjingsha – qiu” de duibi yanjiu. *Shidai jiaoyu*, (3), 119-141.
- Wang, T. Y. (1993). 九 Jiu. In *Xin xiandai hanyu cidian* (p. 853). Hainan chubanshe.
- Xu, Zh. (2010). *Hanyu da zidian*. Hubei Changjiang chubanjituan deng chubanshe danwei chuban.

NUMBER 9: AN EXAMPLE OF WORDS THAT DESCRIBE NUMBERS IN CHINESE AND VIETNAMESE

Pham Ngoc Ham

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

Abstract: Each language has a certain amount of vocabulary that identifies numbers. Numbers are not only used to indicate a quantity but also associated with the culture of people in a country. Besides the primary meaning, each number embraces symbolic meanings, which helps people to express feelings and exchange information more effectively. Chinese and Vietnamese are no exceptions. China and Vietnam lie in the same cultural space, so people may prefer or avoid some certain numbers. Number 9 is a typical example. In the article, various research methods and research techniques, such as statistics, analysis, and comparison are used to clarify the meanings and cultural implications of number 9 as well as the words that contain this number in Chinese and Vietnamese.

Keywords: number 9, Chinese, Vietnamese, meaning, cultural implications

GIẢNG DẠY HỌC PHẦN VĂN HỌC TRUNG QUỐC CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ Ở BẬC ĐẠI HỌC THEO HƯỚNG TÍCH HỢP

Lê Xuân Khai*

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

Nhận ngày 15 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 29 tháng 3 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 31 tháng 5 năm 2022

Tóm tắt: Trước đây, chuyên đề Văn học Trung Quốc luôn được coi là một trong những môn học trọng yếu cung cấp kiến thức về lịch sử, văn hóa và văn học của đất nước bản ngữ của ngôn ngữ mà sinh viên đang theo học ở đại học. Cùng với sự biến đổi của thời đại và sự ra đời của những môn học mới đáp ứng nhu cầu lao động của xã hội, các môn học thuộc chuyên đề Văn học Văn hóa bị thu hẹp về cả phạm vi lẫn chiều sâu nội dung. Thời lượng dành cho môn học ít đi, đòi hỏi người giáo viên phải có phương pháp giảng dạy phù hợp, đảm bảo lượng kiến thức, kỹ năng đủ, đồng thời vẫn kích thích được khả năng cảm thụ, sáng tạo của sinh viên, từ đó khơi gợi hứng thú, thúc đẩy nhu cầu quan tâm, tìm hiểu của người học đối với môn học. Một trong những cách tiếp cận phù hợp là đường hướng tích hợp (integrated teaching). Với quan điểm đó, bài viết đưa ra một hướng tiếp cận mới trong giảng dạy các học phần Văn học Trung Quốc bậc đại học và các cách thức tích hợp khác nhau có thể áp dụng.

Từ khóa: văn học, hiện đại, Trung Quốc, giảng dạy, dạy học tích hợp

1. Mở đầu

Với triết lý đặt người học vào vai trò trung tâm, phát triển toàn diện các kỹ năng, tri thức chuyên ngành và liên ngành, phương pháp dạy học tích hợp được đánh giá là phương pháp giáo dục phù hợp giúp người học phát triển những tri thức, kỹ năng nhằm giải quyết các vấn đề trong nội dung học tập cũng như áp dụng trong thực tế công việc.

Việc giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc cho sinh viên chuyên ngữ ở bậc đại học không đơn thuần là rèn luyện khả năng đọc hiểu tác phẩm văn học thông qua ngôn ngữ thứ hai, mà nó vẫn cần gắn với các đặc thù môn học cũng như mục đích giáo dục, nghĩa là thông qua dạy văn để giáo dục nhân

cách, hình thành thế giới quan thẩm mỹ của người học. Do vậy, việc sử dụng phương pháp tích hợp trong giờ học văn học là cần thiết. Đó là một loạt các hoạt động phức hợp đòi hỏi tích hợp các kỹ năng, năng lực liên môn để giải quyết nội dung gắn với thực tiễn, chẳng hạn như tích hợp những hiểu biết về lịch sử, văn hóa, xã hội, đạo đức, lối sống để đánh giá, lý giải một hiện tượng văn học, một chi tiết nghệ thuật hay để đề xuất một thái độ, một quan điểm sống...

Thông qua phân tích những nội dung lý thuyết về dạy học tích hợp, bài viết tiến hành xây dựng các hướng sử dụng lý thuyết về dạy học tích hợp vào giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc cho sinh viên chuyên

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: khailx@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4860>

ngữ ở bậc đại học nhằm cung cấp hướng tiếp cận, giảng dạy mới so với các hướng tiếp cận giảng dạy truyền thống, đồng thời đáp ứng mục tiêu phát triển năng lực và phẩm chất cho sinh viên thời đại mới. Để có thể đưa ra hướng tiếp cận mới và cách thức tích hợp, trước hết chúng tôi khảo sát một số trường đại học có đào tạo sinh viên chuyên ngữ ngành tiếng Trung xem thực tiễn việc dạy-học học phần Văn học Trung Quốc đang được tiến hành như thế nào.

2. Khảo sát việc dạy-học học phần Văn học Trung Quốc tại khoa Trung của một số trường đại học phía Bắc Việt Nam

Chúng tôi đã thống kê số lượng tín

Bảng 1

Số lượng tín chỉ học phần Văn học Trung Quốc hệ CLC bậc đại học

TT	Cơ sở đào tạo	Số tín chỉ học phần VHTQ		Tổng số tiết trên lớp	Tỷ lệ %/ Tổng thời lượng chương trình Cử nhân
		VH cổ điển	VH hiện đại		
1	Trường ĐH Ngoại ngữ, ĐHQGHN	3	3	90	9%
2	Trường ĐH Hà Nội	2	2	60	6%
3	Trường Ngoại ngữ, ĐH Thái Nguyên	2	2	60	6%
4	Trường ĐH Mở Hà Nội	2	2	60	6%
5	Trường ĐH Ngoại thương	0	0	0	0%
6	Trường ĐH Đại Nam	2	2	60	6%

Kết quả khảo sát trên cho thấy, thời lượng học phần Văn học Trung Quốc trong chương trình đào tạo hệ CLC đại học chính quy của trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN chiếm số lượng nhiều nhất; trong khi đó, hệ đào tạo CLC tiếng Trung thương mại của ĐH Ngoại thương không có tín chỉ nào dành cho học phần Văn học Trung Quốc. Điều này xuất phát từ đặc thù của chương trình đào tạo cử nhân kinh tế thương mại của Đại học Ngoại thương. Trong khi đó, số tín chỉ học phần Văn học Trung Quốc các

trường còn lại giống nhau. chỉ học phần văn học Trung Quốc hệ chất lượng cao (CLC) bậc đại học chính quy tại khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc của 6 trường đại học phía Bắc Việt Nam. Sở dĩ chọn chương trình đào tạo hệ CLC bậc đại học chính quy bởi trong những năm gần đây hầu hết các trường đại học đều xây dựng chương trình đào tạo hệ CLC, thậm chí tại một số trường đại học, hệ chuẩn hầu như không còn hoặc chiếm số lượng lớp/sinh viên theo học ít. Vì vậy, việc chọn chương trình hệ CLC để khảo sát sẽ giúp người viết có cái nhìn đối sánh khách quan và toàn diện hơn.

trường còn lại giống nhau.

Nhìn một cách tổng quan, có thể thấy số tín chỉ dành cho học phần Văn học Trung Quốc tại các trường đại học có chuyên ngành ngôn ngữ Trung là tương đối ít. Thực tế trên đòi hỏi người dạy phải lao động miệt mài, vận dụng các phương pháp dạy học hiện đại để khắc phục những khó khăn hạn chế về thời lượng chương trình, biến học phần Văn học Trung Quốc trở thành học phần thu hút được sự quan tâm hứng thú của người học.

Về thực trạng sử dụng phương pháp giảng dạy Văn học Trung Quốc hiện nay ở

các trường đại học phía bắc Việt Nam, kết quả khảo sát cho thấy những điểm sau:

Bảng 2

Thực trạng sử dụng phương pháp giảng dạy văn học Trung Quốc tại 6 trường đại học phía Bắc Việt Nam

TT	Cơ sở đào tạo	Phương pháp giảng dạy VHTQ			
		PP thuyết giảng	PP đàm thoại	PP đọc hiểu văn bản	PP tích hợp
1	Trường ĐH Ngoại ngữ, ĐHQGHN				
2	Trường ĐH Hà Nội				
3	Trường Ngoại ngữ, ĐH Thái Nguyên				
4	Trường ĐH Mở Hà Nội				
5	Trường ĐH Ngoại thương				
6	Trường ĐH Đại Nam				

Chú thích:

	Thường xuyên sử dụng
	Thi thoảng sử dụng
	Không sử dụng

Trong tổng số 6 trường đại học chúng tôi tiến hành khảo sát thì chỉ có 03 trường đại học gồm Trường ĐH Ngoại ngữ (ĐHQGHN), Trường ĐH Hà Nội và Trường Ngoại ngữ (ĐH Thái Nguyên) là có lực lượng giảng viên cơ hữu của trường giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc, do vậy những ô có màu sắc gồm đỏ, vàng và xanh biểu thị kết quả khảo sát được thực hiện thành công. Trong khi đó, các trường còn lại do không có đội ngũ giáo viên của trường giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc mà phải mời giảng viên từ các trường ngoài đến dạy học phần này, do vậy chúng tôi để trống không có màu sắc, biểu thị không có kết quả khảo sát.

Nhìn vào bảng kết quả khảo sát trên, có thể thấy cả ba cơ sở đào tạo đều sử dụng các phương pháp dạy học truyền thống như thuyết giảng, đọc hiểu văn bản và đàm thoại.

Duy chỉ có khoa Trung tâm Đại học Hà Nội là có sử dụng phương pháp dạy học tích hợp nhưng chỉ dừng ở mức độ thấp (chỉ thỉnh thoảng sử dụng). Việc chưa sử dụng hoặc sử dụng ở mức độ thấp phương pháp dạy học tích hợp trong giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc được các giảng viên lý giải là do hai nguyên nhân: (i) do thời lượng của học phần này ít, giảng viên không có đủ thời gian để sử dụng các phương pháp; (ii) đa phần các giảng viên quan niệm rằng dạy văn học cho đối tượng sinh viên chuyên ngữ chủ yếu chú trọng vào kỹ năng đọc hiểu văn bản, ít quan tâm đến việc cảm nhận tác phẩm hay vận dụng nó trong thực tế công việc cũng như các lĩnh vực khác.

Kết quả hai bảng thống kê trên cho thấy hiện nay thời lượng dành cho học phần Văn học Trung Quốc tại 6 cơ sở đào tạo ở miền Bắc Việt Nam là tương đối ít, phương

pháp giảng dạy chủ yếu vẫn sử dụng các phương pháp giảng dạy văn học truyền thống. Do vậy, việc đưa ra hướng vận dụng phương pháp giảng dạy tích hợp vào trong giảng dạy học phần văn học Trung Quốc là cần thiết. Việc triển khai vận dụng phương pháp dạy học tích hợp trong giảng dạy văn học trong trường đại học có thể chia thành các hướng sau. Hướng 1: tích hợp trong môn với việc lồng ghép các kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết. Đây cũng là xu hướng của phương thức tích hợp dạy-học cả ngôn ngữ và nội dung chuyên môn. Hướng 2: tích hợp liên môn với các nhóm môn như Ngôn ngữ, Đất nước học, Biên phiên dịch. Hướng 3: tích hợp ngoài môn với các lĩnh vực như điện ảnh, âm nhạc, hội họa, điêu khắc, ẩm thực, v.v. Phần tiếp theo sẽ trình bày chi tiết về các hướng này.

3. Tổng quan về dạy học tích hợp và đường hướng ứng dụng lý thuyết dạy học tích hợp trong giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc

3.1. Khái niệm dạy học tích hợp

Theo *Từ điển Giáo dục học* (Bùi Hiền, 2001, tr. 216), tích hợp là “hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của các lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học”. Dựa theo định nghĩa này, dạy học tích hợp một mặt giúp người học học cách sử dụng phối hợp các kiến thức, kỹ năng từ các môn học hoặc lĩnh vực tri thức khác nhau, tạo thành một nội dung thống nhất dựa trên các mối liên hệ lí luận và thực tiễn được đề cập trong các lĩnh vực đó, nhằm mục đích hình thành, phát triển năng lực. Mặt khác, dạy học tích hợp giúp người dạy trau dồi và liên kết kiến thức ở nhiều lĩnh vực, bộ môn khác nhau để có một nguồn kiến thức sâu rộng, đáp ứng đòi hỏi ngày càng cao của dạy học hiện nay. Hơn nữa, trong “thế giới phẳng” liên kết hiện nay, các kiến thức khoa học đều có sự liên thông, tương tác với nhau. Vì vậy, dạy học theo quan điểm và phương pháp tích hợp là xuất

phát từ nhu cầu và đáp ứng nhu cầu của đời sống. Tuy nhiên, dạy học tích hợp có lúc cũng hướng đến cho người học biết cách tư duy tổng hợp khái quát hoặc phân loại đi sâu vào một vấn đề nội tại của một học phần hay một vấn đề nhỏ của một học phần.

Dạy học tích hợp (integrated teaching) là một quan niệm giáo dục toàn diện con người xuất hiện từ thời kì Khai sáng (thế kỉ XVIII) nhằm chống lại hiện tượng phát triển thiếu hài hòa, cân đối. Dạy học tích hợp là định hướng dạy học trong đó giáo viên tổ chức, hướng dẫn học sinh biết huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập, đời sống; từ đó hình thành những kiến thức, kỹ năng mới, phát triển những năng lực cần thiết, nhất là kỹ năng giải quyết vấn đề trong học tập và cuộc sống.

Dạy học tích hợp cũng có nghĩa là đưa những nội dung giáo dục có liên quan thuộc những môn học, lĩnh vực khác nhau vào quá trình dạy học các môn học như tích hợp văn học với lịch sử, địa lí, văn hóa, xã hội, đạo đức, lối sống; tích hợp giáo dục công dân với giáo dục pháp luật, chủ quyền quốc gia về biên giới, biển, đảo, an toàn giao thông; tích hợp vật lí, hoá học, sinh học với giáo dục sử dụng năng lượng tiết kiệm và hiệu quả, bảo vệ môi trường bền vững, chống biến đổi khí hậu, chăm sóc và bảo vệ sức khỏe, v.v.

3.2. Tổng quan về dạy học theo hướng tích hợp

Trong những năm gần đây, khái niệm dạy học theo hướng tích hợp đã không còn xa lạ với cả người dạy và người học ở Việt Nam. Trên thực tế, phương pháp này cũng đã rất phổ biến ở các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến như Anh, Mĩ, Pháp, Đức,... Ở khu vực Châu Á, các quốc gia như Nhật Bản, Hàn Quốc, Singapore hay Trung Quốc từ những nhiều thập niên cuối thế kỉ XX và đầu thế kỉ XXI, phương pháp giảng dạy tích hợp đã được đưa vào trong các chương trình giáo dục trên tinh thần phù hợp với đặc trưng môn

học, trình độ học sinh ở các vùng và khu vực khác nhau một cách linh hoạt và hiệu quả.

Ở Việt Nam, việc nghiên cứu và vận dụng phương pháp giảng dạy tích hợp được triển khai nhiều ở các bậc học phổ thông. Các công trình nghiên cứu vận dụng quan điểm tích hợp để nâng cao chất lượng giáo dục các môn học có thể kể đến như: dạy học tích hợp môn Ngữ văn đáp ứng mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh phổ thông (Phạm Thanh Hùng, 2018); Dạy học tích hợp trong nội dung giáo dục như bảo vệ môi trường, giáo dục quốc phòng và an ninh, sử dụng năng lượng tiết kiệm, hiệu quả (Nguyễn Kim Hồng & Huỳnh Công Minh Hùng, 2013); Tích hợp giáo dục môi trường trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường THPT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017). Những công trình nghiên cứu này đều đưa ra hướng dạy học các môn học ở bậc phổ thông theo phương pháp tích hợp, việc ứng dụng phương pháp tích hợp trong giảng dạy các môn học trên đã ít nhiều mang đến hiệu quả nhất định, thể hiện ở chỗ: người học đã tiếp cận môn học với thái độ thoải mái tích cực, lượng kiến thức của môn học đã giảm bớt khô cứng, trở nên sinh động hơn, từ đó khiến người học dễ tiếp nhận hơn.

Đối với việc dạy học tích hợp môn Ngữ văn, tác giả Đỗ Ngọc Thống (2017, tr. 2) cho rằng:

Xuất phát từ yêu cầu cần đạt (còn gọi là chuẩn đầu ra) để lựa chọn nội dung dạy học. Cụ thể là, xuất phát từ yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực đã nêu ở mục tiêu mà đề xuất nội dung. Khác với chương trình hiện hành lấy cấu trúc nội dung của khoa học văn học và tiếng Việt ở đại học để “thu nhỏ” lại thành môn Ngữ văn trong nhà trường phổ thông, chương trình Ngữ văn mới chỉ lựa chọn những nội dung phù hợp và có vai trò quan trọng trong việc hình thành, phát triển các năng lực và phẩm chất mà môn học này có lợi thế nhất. Tất

cả những nội dung không giúp cho việc đọc, viết, nghe, nói tốt và có hiệu quả cao sẽ không đưa vào nội dung dạy học. Tất nhiên, các kỹ năng cần được hiểu theo nghĩa rộng. Ví dụ, “đọc” không chỉ là đọc thành tiếng mà còn là đọc hiểu, đọc thâm mĩ, đọc sáng tạo... bao hàm cả yêu cầu cảm nhận, thưởng thức và đánh giá các giá trị văn học.

Ở bậc đại học, do tính chất chuyên sâu của từng ngành học và vấn đề trao quyền tự chủ về phương pháp dạy học của người dạy nên dường như các vấn đề về phương pháp giảng dạy chưa thực sự được quan tâm đúng mức. Vì thế, nguồn tài liệu về các công trình nghiên cứu này hiện nay tương đối hạn chế.

Đối với học phần Văn học Trung Quốc, sở dĩ chúng ta phải đặt vấn đề sử dụng phương pháp tích hợp trong giảng dạy bởi đây là môn học có lượng kiến thức chuyên ngành liên quan đến văn học, văn hóa, lịch sử, triết học lớn. Số lượng tài liệu các tác phẩm văn học cần đọc nhiều, cùng với hệ thống văn ngôn (cổ văn) khác với Hán ngữ hiện đại mà các em học hàng ngày đã trở thành rào cản khiến sinh viên ngại học môn học này. Thêm vào đó, tâm lý học môn Văn học Trung Quốc sau này ít dùng đến hoặc độ “hot” không bằng các môn tiếng Trung thương mại, hay tiếng Trung kinh tế cũng là một trong các lý do khiến cho người học không hứng thú với môn học vốn một thời được coi là niềm say mê, thử thách muốn khám phá của bao thế hệ sinh viên khoa Trung.

Việc vận dụng phương pháp tích hợp linh hoạt sẽ khiến học sinh phá đi rào cản định kiến về việc coi văn học là môn học khó. Hơn thế nữa, phương pháp này giúp người dạy kết nối các kiến thức khỏi ngành khiến chúng trở thành liên kết có tính toàn vẹn, từ đó thúc đẩy năng lực tư duy liên tưởng, giải quyết vấn đề và khả năng vận dụng kiến thức trong thực tế công việc của sinh viên.

3.3. Đường hướng ứng dụng phương pháp dạy học tích hợp trong giảng dạy học phần Văn học Trung Quốc

3.3.1. Tích hợp trong môn

Tích hợp trong môn là phương pháp mà trên thực tế các giáo viên đã và đang sử dụng trên lớp. Tích hợp trong môn là việc người dạy giúp học sinh tìm kiếm sự kết nối kiến thức, kỹ năng giữa các chủ đề hoặc các loại hình trong một môn học. Giảng viên có thể yêu cầu sinh viên phân loại chủ đề, dạng thức hoặc nội dung liên quan để tiến hành tìm hiểu các giá trị, bản chất bên trong. Đó là cách thức chúng ta đi từ ngoài vào trong hoặc từ trong ra ngoài để nắm chắc chiều sâu bản chất của vấn đề. Có thể hình dung phương pháp này theo hình vẽ sau đây:



Trong giảng dạy văn học, tích hợp trong môn được thể hiện ở một trong các phương thức sau:

3.3.1.1. Tích hợp theo chủ đề

Văn học Trung Quốc từ cổ điển đến hiện đại và đương đại đều có nội dung phong phú, đa dạng, gắn với những vấn đề của đời sống, xã hội, con người và vận mệnh dân tộc Trung Hoa. Dù ở giai đoạn nào đều nổi lên các mảng chủ đề phù hợp với bối cảnh lịch sử xã hội của giai đoạn đó. Ví dụ như Văn học hiện đại Trung Quốc nổi bật lên một số chủ đề lớn như chống phong kiến, Cách mạng Tân Hợi, số phận người phụ nữ, bi kịch đời sống tâm hồn của người lao động nghèo khổ trong xã hội Trung Quốc... Khi tích hợp những tác phẩm viết về chủ đề nêu trên thành những nhóm chủ đề nội dung cụ thể, sinh viên sẽ dễ theo dõi, nảy sinh hứng thú muốn tìm hiểu và có nhu cầu đọc các tác phẩm khác nhau để khám phá ra những giá

trị nội dung và tư tưởng mà chủ đề đó mang lại. Việc tiếp cận văn bản, đọc hiểu văn bản lúc này không còn là một áp lực do ép buộc mà biến thành nhu cầu tìm hiểu thực sự.

Để có thể tích hợp theo chủ đề, dạy học theo chủ đề, cần phải có năng lực tổng hợp, phân tích. Năng lực tổng hợp để thấy được những vấn đề chung, xuyên suốt qua các tác phẩm để có thể tạo nên chủ đề. Năng lực phân tích để có thể làm nổi bật những nét đặc sắc, những đóng góp riêng của từng tác phẩm đối với chủ đề chung. Muốn giúp người học có thể xây dựng được kỹ năng này, vai trò của người dạy rất quan trọng. Người dạy cần đóng vai trò hướng dẫn, gợi mở, cùng học sinh khám phá, tích hợp các chi tiết ở các tác phẩm khác nhau để nhìn ra những giá trị nội dung mà nhà văn gửi gắm.

3.3.1.2. Tích hợp theo kiểu văn bản

Tích hợp theo kiểu văn bản không chỉ góp phần giúp học sinh tiếp cận nội dung tác phẩm từ góc độ đặc trưng thể loại, mà còn giúp người học có khả năng xây dựng một văn bản theo những nội dung kiến thức đã được học về thể loại văn học đó. Có thể nói, thể loại văn học giữ vai trò quan trọng trong việc khám phá các giá trị nội dung của tác phẩm. Hiểu được đặc trưng của các thể loại văn học là con đường ngắn nhất để tiếp cận nội dung tác phẩm cũng như hình thành kỹ năng đọc hiểu các tác phẩm tương tự, thậm chí có thể phát triển thành kỹ năng tạo lập văn bản. Chính vì vậy, tích hợp theo kiểu văn bản càng trở thành yêu cầu quan trọng trong giảng dạy môn Văn học ở trường ngoại ngữ.

Chẳng hạn, nội dung giảng dạy về tiểu thuyết chương hồi thời nhà Minh và nhà Thanh nằm trong nội dung giới thiệu và giảng dạy cho sinh viên năm thứ 4 khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc nhưng có thời lượng ít. Vậy trong khoảng thời gian có phần hạn chế đó, giáo viên có thể trích dẫn một vài đoạn tiêu biểu của *Tứ đại kỳ thư* (*Tam Quốc chí, Hồng Lâu Mộng, Thủy Hử, Tây Du Ký*), tiến hành phân tích đặc trưng

thể loại cũng như chỉ ra sự tương đồng và khác biệt của cùng một thể loại nhưng được sáng tác ở các giai đoạn lịch sử và triều đại khác nhau, dẫn đến những đặc trưng về hình thức khác nhau. Người dạy cần dẫn dắt để người học nhận biết được sự khác biệt giữa thể loại, ví dụ như khác biệt giữa tiểu thuyết chương hồi sáng tác thời nhà Minh và nhà Thanh. Trong khi thể loại tiểu thuyết chương hồi sáng tác ở thời nhà Minh phần lớn là sáng tác dân gian được nhà văn uyên bác viết lại có căn cứ theo sử sách, tiểu thuyết chương hồi sáng tác ở thời nhà Thanh phần lớn lại là sáng tác cá nhân, không chịu ràng buộc bởi sử sách, gần với tiểu thuyết hiện đại hơn. Tiểu thuyết chương hồi thời nhà Thanh có bước tiến rõ rệt về nghệ thuật. Tiểu thuyết chương hồi giai đoạn nhà Minh là tiểu thuyết anh hùng, còn tiểu thuyết chương hồi sáng tác ở thời nhà Thanh là tiểu thuyết sinh hoạt (tâm lý xã hội).

Nắm được những đặc trưng thể loại đó, sinh viên dễ dàng tiếp cận nội dung và tìm ra được những giá trị tư tưởng mà các thể loại văn học này thường xây dựng. Tích hợp theo kiểu văn bản nói trên không những giúp người học củng cố, nắm vững tri thức mà điều quan trọng là giúp họ phát triển năng lực tạo lập một văn bản nghị luận với kết cấu và trình tự lập luận chặt chẽ giống như những gì họ đã trải nghiệm và học tập.

3.3.2. Tích hợp liên môn và tích hợp xuyên môn

3.3.2.1. Tích hợp liên môn

Như đã nói, tích hợp liên môn là hình thức phối hợp của nhiều môn học để nghiên cứu và giải quyết một tình huống, tạo ra những kết nối giữa nhiều môn học. Nội dung tích hợp liên môn xoay quanh các chủ đề, các khái niệm và các kỹ năng liên môn được nhấn mạnh. Tích hợp liên môn trong giảng dạy văn học ở bậc đại học là sự kết hợp giữa môn Văn học (được coi là môn nòng cốt) với các môn học có mối liên hệ mật thiết như Đất nước học, Ngôn ngữ, thậm chí cả Biên phiên

dịch. Tuy nhiên, nó cũng có thể hoàn toàn theo chiều ngược lại, tức có sự ảnh hưởng qua lại tương trợ lẫn nhau giữa các môn học. Có thể hình dung sự tích hợp qua lại giữa các môn học qua hình vẽ sau:

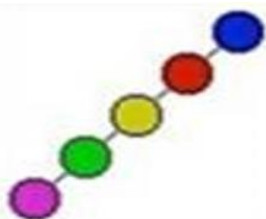


Khi giảng dạy văn học Trung Quốc, đặc biệt là phần văn học cổ, những kiến thức của môn Đất nước học thực sự trở thành những kiến thức liên môn không thể thiếu để giải mã các khái niệm về địa lý như thời Tam quốc, hay giai đoạn giao tranh Ngụy, Thục, Ngô, hay những kiến thức về địa lý, dân số, tập tục văn hóa, cưới hỏi truyền thống của người Trung Quốc cổ đại. Ngược lại, những tác phẩm văn học Trung Quốc dù cổ điển hay hiện đại, qua lăng kính của người học, kết hợp với kiến thức của các môn học liên quan sẽ tăng thêm phần sống động và chân thực hơn.

Khi dạy môn Văn học cổ điển Trung Quốc, người dạy cũng có thể tích hợp liên môn với môn Hán văn cổ hay môn Tiếng Trung Quốc nâng cao, bởi lẽ môn Hán văn cổ và môn Tiếng Trung Quốc nâng cao đều cung cấp những kiến thức về chữ Hán cổ, cách hành văn ở dạng văn ngôn, một dạng thức hoàn toàn khác so với văn bạch thoại (tiếng Hán hiện đại sinh viên đang học). Các tác phẩm văn học cổ điển Trung Quốc đều sử dụng dạng văn biền ngẫu nên việc tích hợp các môn học này với nhau sẽ giúp cho việc đọc hiểu các tác phẩm văn học cổ của sinh viên trở nên dễ dàng hơn. Khi tích hợp liên môn, người dạy luôn có ý thức lấy môn học đang dạy làm trung tâm để chiếu rọi các kiến thức từ môn học khác, tránh trường hợp đưa vấn đề nội dung thảo luận đi quá xa dẫn đến việc không đảm bảo hiệu quả giảng dạy của môn học chủ đạo.

3.3.2.2. Tích hợp xuyên môn

Tích hợp xuyên môn hướng vào phát triển những năng lực của học sinh qua nhiều môn học. Trong cách tiếp cận này, nội dung dạy học được thiết kế nhằm phát triển kỹ năng có tính chuyên sâu, chuyên ngành, kỹ năng môn học trong bối cảnh của thực tế cuộc sống. Một trong các phương thức để tiến hành tích hợp xuyên môn là xây dựng kế hoạch, chương trình, dự án để hiện thực hóa các kiến thức, kỹ năng mà các môn học cung cấp. Theo quan điểm của người viết, mặc dù tích hợp xuyên môn nhằm vào kiến thức kỹ năng của nhiều môn học, song nó vẫn phải phục vụ cho môn học mà giảng viên và sinh viên đang lên lớp. Việc sử dụng, vận dụng những kiến thức kỹ năng của các môn học khác nhằm mục đích duy nhất là nâng cao kỹ năng chuyên môn của môn học từ đó tăng khả năng vận dụng kiến thức đã được học vào thực tế. Có thể hình dung phương pháp này qua hình vẽ sau:



Khi giảng dạy môn Văn học cho sinh viên ngoại ngữ, người dạy có thể tiến hành xây dựng một hoạt động hoặc đề án như chuyển thể các tác phẩm văn học Trung Quốc thành kịch do cá nhân hoặc nhóm thực hiện. Để thực hiện được dự án này, sinh viên không chỉ có kiến thức về các tác phẩm văn học mà cần có khả năng tinh nhạy, nắm bắt được các đoạn, hoặc các tác phẩm thơ văn, truyện có tính kịch, từ đó chuyển thể ngôn ngữ văn chương thành ngôn ngữ kịch, xây dựng các đoạn hội thoại giữa các nhân vật với nhau nhưng vẫn đảm bảo được tính logic về mặt nội dung của văn bản gốc. Sau khi chọn lựa được tác phẩm muốn chuyển thể và xây dựng được các đoạn hội thoại có tính kịch, người học sẽ tiến hành rèn luyện kỹ năng diễn xuất nhằm chuyển tải những nội

dung đã viết một cách tự nhiên, lưu loát bằng ngôn ngữ thứ hai đang học. Hoạt động này thực chất là sự cụ thể hóa các tri thức, kỹ năng ở các học phần đã học như đọc hiểu, khẩu ngữ, viết, biên dịch, phiên dịch và văn học. Sự tích hợp xuyên môn không những giúp người học có cơ hội thể hiện các kiến thức kỹ năng đã học mà còn rèn sự tự tin, khả năng sử dụng lưu loát ngôn ngữ đang theo học.

4. Kết luận

Dạy học văn học Việt Nam bằng tiếng Việt vốn đã là một công việc khó, dạy học văn học Trung Quốc bằng tiếng Trung – ngôn ngữ thứ hai lại càng không phải là công việc dễ dàng, nhất là trong bối cảnh hiện nay, khi sinh viên ngoại ngữ đang có xu thế e ngại các môn học liên quan đến văn học. Đây là một thách thức lớn đòi hỏi người dạy không chỉ cần có sự nhiệt huyết mà phải có những tri thức về phương pháp dạy học mới, từ đó ứng dụng vào trong thực tế giảng dạy nhằm đạt được mục đích giáo dục.

Sử dụng phương pháp tích hợp trong giảng dạy văn học cho sinh viên trường ngoại ngữ cần sự linh hoạt, khéo léo, kết hợp với các phương pháp khác nhằm giúp người học tiếp cận tác phẩm văn học một cách hợp lý, thuận tiện nhất mà vẫn đảm bảo những yêu cầu cốt yếu của một giờ học văn học – đó là việc coi trọng khả năng cảm nhận tác phẩm của người học cũng như chú ý đến các kỹ năng ngoại ngữ cơ bản. Điều đó không những giúp sinh viên nâng cao các kỹ năng đọc viết, mà còn nâng cao khả năng cảm thụ cái chân, thiện, mỹ từ các tác phẩm văn học, từ đó góp phần phát triển toàn diện các tri thức và kỹ năng sống cho sinh viên.

Đề cao sự chủ động, vai trò của người học và vận dụng các phương pháp dạy học hiện đại là cần thiết, song người dạy luôn giữ vai trò then chốt, góp phần vận hành một giờ học diễn ra trơn tru theo đúng chuẩn mực giáo dục và những yêu cầu dạy học ở thời đại mới.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2017). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*.

Bùi, H. (2001). *Từ điển Giáo dục học*. NXB Từ điển Bách khoa.

Đỗ, N. T. (2017). Định hướng đổi mới chương trình môn Ngữ văn. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 143, 23-27.

Nguyễn, K. H., & Huỳnh, C. M. H. (2013). Dạy học tích hợp trong trường phổ thông Australia. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, 42, 7-17.

Phạm, T. H. (2018). Dạy học tích hợp môn Ngữ văn đáp ứng mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 440, 30-34.

Trần, B. H. (2006). *Đổi mới phương pháp dạy học chương trình và sách giáo khoa*. NXB Đại học Sư phạm.

TEACHING CHINESE LITERATURE AT FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITIES IN THE INTEGRATED APPROACH

Le Xuan Khai

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

Abstract: In the past, in the Chinese language and culture departments of foreign language universities in Vietnam, Chinese literature was always considered one of the most important courses as it provides students with knowledge of the history, culture and literature of the country whose native language they are studying. Along with the change of times and the introduction of new courses to meet the labor needs of society, courses on literature and culture are narrowed in both scope and depth of content. The time reserved for these courses is also shortened, which requires teachers to adopt a reasonable teaching method to ensure the sufficient amount of knowledge and skills, while still promoting students' perception and creativity, thereby arousing their interests and promoting their inquiries in the subject. One such appropriate approach is integrated teaching. Therefore, the paper proposes a new way for integrated teaching of Chinese literature to Chinese-majored students at higher educational institutions in the country.

Keywords: literature, modern, Chinese, teaching, integrated approach

NGŨ PHÁP HÌNH ẢNH TRONG DIỄN NGÔN QUẢNG CÁO TIẾNG VIỆT

Bùi Thị Kim Loan*

Trường Đại học Bình Dương,

Số 504 Đại lộ Bình Dương, P. Hiệp Thành, Tp. Thủ Dầu Một, Bình Dương, Việt Nam

Nhận ngày 30 tháng 7 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 10 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Người viết quảng cáo tiếng Việt kết hợp ngôn ngữ và hình ảnh nhằm giúp truyền đạt nội dung quảng cáo đến người đọc. Tuy nhiên, việc sắp xếp hình ảnh cùng với các yếu tố phi ngôn ngữ khác cũng cần phải tuân thủ những qui tắc nhất định do sự khác biệt về văn hóa. Bài báo sử dụng lý thuyết về ngữ pháp hình ảnh của Kress và Leeuwen (1996, 2006) để tìm hiểu cách người viết quảng cáo tiếng Việt trình bày thông tin quảng cáo có sử dụng hình ảnh để thuyết phục người đọc mua sản phẩm hoặc sử dụng dịch vụ. Kết quả phân tích bố cục hình ảnh của 400 diễn ngôn quảng cáo tiếng Việt đã chỉ ra người viết quảng cáo sử dụng ba bình diện của thiết kế bố cục hình ảnh như khung, giá trị thông tin và sự nổi bật để góp phần tạo nghĩa cho diễn ngôn quảng cáo cùng với ngôn ngữ. Kết quả nghiên cứu của bài báo góp phần làm sáng tỏ về tính ứng dụng của lý thuyết ngôn ngữ học chức năng hệ thống, cụ thể là ngữ pháp hình ảnh trong các nghiên cứu liên ngành. Kết quả nghiên cứu sẽ giúp ích cho những ai đang nghiên cứu lý thuyết thiết kế hình ảnh kết hợp với ngôn ngữ để tạo nghĩa cho diễn ngôn quảng cáo.

Từ khóa: hình ảnh quảng cáo, ngữ pháp hình ảnh, ứng dụng, ngôn ngữ học chức năng hệ thống, nghiên cứu liên ngành

1. Đặt vấn đề

Có nhiều cách tiếp cận diễn ngôn quảng cáo (DNQC) và trong đó cách tiếp cận đa phương thức có thể xem là hiệu quả để phân tích DNQC cả về từ ngữ và hình ảnh. Hình ảnh cũng có khả năng chuyển tải nghĩa hay nội dung của quảng cáo (QC), chứ không phải chỉ có ngôn ngữ mới làm được điều này. Tuy nhiên, việc thiết kế hình ảnh trong các DNQC tiếng Việt vẫn chưa được nghiên cứu sâu và triệt để. Đây chính là lý do mà nghiên cứu này được thực hiện.

Bài báo vận dụng lý thuyết về ngữ

pháp hình ảnh của Kress và Leeuwen (1996, 2006) để tìm hiểu cách người tạo nghĩa cho DNQC nhờ vào hình ảnh. Bên cạnh yếu tố ngôn ngữ thì yếu tố phi ngôn ngữ của hình ảnh như màu sắc, cỡ chữ, kích cỡ, phong chữ, đặc biệt việc sắp xếp hình ảnh trong DNQC kết hợp với ngôn ngữ có ý nghĩa cho việc tạo nghĩa cho diễn ngôn (DN). Tuy nhiên vấn đề này vẫn chưa được quan tâm bởi người viết quảng cáo tiếng Việt. Nghiên cứu này có mục tiêu đánh giá các DNQC ở Việt Nam từ góc nhìn của lý thuyết ngữ pháp hình ảnh của hai tác giả Kress và Leeuwen.

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: buthikimloanpt@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4733>

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Ngữ pháp hình ảnh

Dựa vào khung lý thuyết ngữ pháp chức năng hệ thống (NPCNHT), nhiều nhà nghiên cứu đã áp dụng vào phân tích các phương thức của DN. Mô hình ngữ pháp hình ảnh của Kress và Leeuwen (1996, 2006) cũng dựa vào NPCNHT. Mô hình này chỉ rõ hình ảnh, cũng giống như các phương thức kí hiệu khác, có thể hiện thực hóa các siêu chức năng như chức năng ý niệm, chức năng liên nhân và chức năng văn bản. Ba loại nghĩa này được hiện thực hóa bằng cách sử dụng ba bình diện của ngữ pháp hình ảnh, bao gồm nghĩa *Trình bày* (Representation), nghĩa *Tương tác* (Interaction), và nghĩa *Tổ chức* (Composition) (2006, tr. 15). Ngữ pháp thiết kế hình ảnh của Kress và Leeuwen (1996, 2006) tập trung vào ngữ pháp của hình ảnh.

Kress và Leeuwen (1996, 2001) phát triển khung lý thuyết của Halliday (1985) về kí hiệu học xã hội nhờ việc phân tích các yếu tố của hình ảnh. Điều này mang lại hướng tiếp cận đa phương thức đối với kí hiệu học xã hội. Cả hai đưa ra khái niệm “ngữ pháp hình ảnh” (visual grammar) trong việc phân tích mô hình gồm 3 loại nghĩa: nghĩa ý niệm (ideational meaning), nghĩa liên nhân (interpersonal meaning) và nghĩa văn bản (textual meaning). Từ đó, họ chỉ ra “tầm quan trọng của giao tiếp hình ảnh” cũng giống như giao tiếp bằng ngôn ngữ (Jones, 2012, tr. 220). Kress và Leeuwen (1996) làm rõ sự phân tích ngôn ngữ chức năng với nghiên cứu về ngữ pháp thiết kế hình ảnh. Leeuwen (1999) ứng dụng vào phân tích âm nhạc. Martinec (1998) phân tích nguồn lực tạo nghĩa liên nhân trong các hành động, trong khi đó O’Toole (1994) thì phân tích các bức vẽ, điêu khắc và kiến trúc. Tất cả những công trình này sử dụng lý thuyết NPCNHT của Halliday (1985) để PTDN đa phương thức với mục đích chứng minh sự kết hợp của “các kí hiệu như ngôn ngữ, hình ảnh, biểu tượng và các nguồn kí hiệu khác

trong quá trình tạo nghĩa cho DN” (Nugroho, 2009, tr. 72).

Tuy nhiên, DN là “một dạng hoạt động xã hội mà trong đó ngôn ngữ đóng vai trò quan trọng” (Cameron & Panovic, 2014, tr. 5). Do đó, ngôn ngữ cùng với các phương thức kí hiệu khác cùng kết hợp với nhau để tạo nghĩa cho DN. Al-Attar (2017, tr. 21) cho rằng “phương thức kí hiệu dùng để chỉ ngôn ngữ, hình ảnh, cử chỉ hay những thứ khác như là sự lựa chọn để tạo nghĩa”. Do đó, khi PTDN QC cần lưu ý phân tích các phương thức kí hiệu khác nhau cùng góp phần tạo nghĩa cho DN.

Chức năng ý niệm của ngôn ngữ được thực hiện nhờ sự liên kết của các tham thể (participants) (danh từ) cùng với các quá trình (động từ), sau này Gee (2011) gọi là “ai làm cái gì”. Tuy nhiên, đối với hình ảnh, các tham thể nói chung được minh họa như các nhân vật (figures), và các quá trình kết hợp với các tham thể này được minh họa bằng hình ảnh” (Jones, 2012, tr. 90). Kress và Leeuwen (2006) cho rằng hình ảnh có chức năng (1) tường thuật (narrative), cho biết các nhân vật đang thực hiện các hành động; (2) phân loại (classificatory) thể hiện sự giống nhau và khác nhau của các nhân vật; và (3) phân tích (analytical) cho biết nhân vật nhờ các bộ phận có liên quan đến tổng thể. Hai tác giả này dùng thuật ngữ “vectơ” (vector) để chỉ “các quá trình hành động” (action processes) và khẳng định “nhiều hình ảnh thực hiện nhiều quá trình cùng lúc”.

Về chức năng liên nhân, Jones (2012, tr. 92) tổng hợp các nghiên cứu có liên quan đến ngữ pháp hình ảnh và cho rằng “chức năng khác của bất kì phương thức nào cũng chính là tạo ra và duy trì mối quan hệ giữa người tạo thông điệp và người tiếp nhận”. Trong ngôn ngữ mối quan hệ này được thực hiện nhờ vào “hệ thống tình thái” (system of modality) của ngôn ngữ, cũng như việc sử dụng “ngôn ngữ xã hội” (social language) hay “ngữ vực” (register). Trong hình ảnh,

người xem được đặt trong mối quan hệ với các nhân vật trong hình, và rộng hơn là với người tạo ra hình ảnh, nhờ vào sự phối cảnh (perspective) và ánh mắt/cái nhìn (gaze). Ông cũng cho rằng “hình chụp xa (long shots) thường tạo ra mối quan hệ lạnh lùng hơn, trong khi những hình ảnh cận cảnh (close-ups) thường tạo cảm giác sự gần gũi về tâm lý cùng với sự gần gũi về thân thể”. “Tình thái” trong hình ảnh một phần được hiện thực hóa nhờ vào độ “thật” (realistic) của hình ảnh dành cho người xem. “Các hình ảnh trắng đen trong các báo thường được xem là “thật” hơn những hình ảnh có đậm màu sắc trong các mẫu QC trên tạp chí”.

Về chức năng văn bản, “trong khi các văn bản được tổ chức theo kiểu tuyến tính dựa vào trình tự thì hình ảnh lại được tổ chức theo kiểu không gian” (Jones, 2012, tr. 92). Các nhân vật trong hình ảnh có thể được đặt ở giữa hay bên lề của bức ảnh, ở trên hay ở dưới, trái hay phải, và cận cảnh hay hậu cảnh. Kress và Leeuwen (2006) cho rằng nhiều hình ảnh tận dụng sự phân biệt về trung tâm/lề để trình bày nhân vật hay thông tin như là trung tâm hay hạt nhân của hình ảnh và nhân vật bên lề phụ thuộc hay giúp ích cho nhân vật ở trung tâm. Hai sự phân biệt quan trọng khác của bố cục hình ảnh là sự phân biệt giữa phần bên trái và bên phải, phần bên trên và phần bên dưới của hình ảnh. Xuất phát từ ý tưởng của Halliday (1976) về thông tin cũ và thông tin mới, và thông tin cũ thường xuất hiện ở đầu mỗi cú, trong khi đó thông tin mới thường xuất hiện gần cuối mỗi cú. Tương tự, Kress và Leeuwen (2006) cho rằng phía bên trái của hình ảnh chứa thông tin “cũ” và phía bên phải của hình ảnh chứa thông tin “mới”. Có được điều này là nhờ vào nhận định con người thường “đọc” (read) hình ảnh theo cách giống với các “văn bản”, bắt đầu từ trái rồi di chuyển sang phải. “ Dĩ nhiên, điều này khác với những ai đến từ những cộng đồng ngôn ngữ mà quen với cách đọc từ phải sang hay từ trên xuống” (Jones, 2012, tr. 93). Bên cạnh đó, bố cục và sự bố trí thông tin QC bị chi phối bởi cách

đọc của cộng đồng DN. Cách xây dựng bố cục QC và cách hiểu QC (về chữ viết cũng như hình ảnh) trong DNQC tiếng Việt được hiểu rằng thông tin được trình bày ở phía trên và bên trái của QC là thông tin cũ và thông tin được đặt ở bên dưới và phía bên phải của QC là thông tin mới. Trong văn hóa người Việt, cách viết từ trái sang phải cũng có ảnh hưởng đến việc trình bày thông tin cũ và mới.

Kress và Leeuwen (1996, 2006) cho rằng ngữ pháp hình ảnh có ba loại nghĩa, bao gồm trình bày, tương tác và tổ chức. Hai tác giả này đề cập ba loại nghĩa này trong phân tích sự tổ chức của hình ảnh, gồm giá trị thông tin, sự nổi bật và khung hình. Hai ông đã đưa ra lý thuyết về giá trị thông tin (information value theory) để giải thích nghĩa của các yếu tố trong QC. Theo lý thuyết này, việc đặt các yếu tố QC khác nhau sẽ mang lại giá trị thông tin và nghĩa khác nhau cho DNQC.

Vị trí đặt hình ảnh như chiều thẳng đứng hay chiều ngang cũng có ý nghĩa đối với DN. Kress và Leeuwen (1996, 2006) cho rằng có 3 yếu tố, gồm có giá trị thông tin (information value), sự nổi bật (salience) và khung hình (framing), giúp hiện thực hóa ba loại nghĩa của hình ảnh. Các vị trí đặt khác nhau sẽ tạo ra nghĩa khác nhau cho hình ảnh QC. Theo các tác giả, những yếu tố được đặt ở phía trên thể hiện nghĩa “lý tưởng” (ideal) hoặc thông tin chung cho hình ảnh còn những yếu tố được đặt ở bên dưới thể hiện thông tin “thật” (real) hoặc cụ thể về hình ảnh. Bên cạnh đó, khi các yếu tố của hình ảnh được sắp xếp theo chiều ngang thì các yếu tố được đặt bên trái cung cấp thông tin cũ/đã biết (given), còn yếu tố đặt bên phải truyền tải thông tin mới (new). Thông tin cũ thường là thông tin chung về sản phẩm, còn thông tin mới là thông tin cụ thể về sản phẩm. Dẫn theo Jones (2012, tr. 89), Kress và Leeuwen (2006) cho rằng hình ảnh được “chi phối bởi logic không gian” và “hình ảnh cho phép sự giao tiếp của mỗi sự thay đổi về nghĩa rất tinh tế nhờ vào hình dáng và màu

sắc”, bởi vì có những thứ “không thể diễn đạt bằng lời”. Điều này có nghĩa là có những ý nghĩa trong DNQC không thể diễn tả bằng ngôn ngữ mà phải nhờ đến hình ảnh để truyền tải một phần thông điệp của QC.

Sự phân biệt giữa phần trên và phần dưới của hình ảnh liên quan đến nghĩa ẩn dụ (metaphorical connotations) của “trên” (up) và “dưới” (down) trong nhiều nền văn hóa (Lakoff & Johnson, 1980). Theo Kress và Leeuwen (2006), phần trên của hình ảnh thường được dùng cho thông tin “thật”, khái quát hay trừu tượng hơn, còn phần dưới cung cấp thông tin “thật” và cụ thể. Hai tác giả này khảo sát QC và thấy rằng phần trên của DNQC thường thể hiện “sự hứa hẹn của sản phẩm”, tình trạng hấp dẫn của sản phẩm dành cho người sử dụng và phần dưới của DNQC thường cung cấp thông tin cụ thể như nơi mà sản phẩm có thể được mua (Kress & Leeuwen, 2006, tr. 186).

2.2. Các nghiên cứu về ngữ pháp hình ảnh

Từ các siêu chức năng của ngôn ngữ, Kress và Leeuwen (1996, 2006) đã phát triển ngữ pháp thiết kế hình ảnh để phân tích hình ảnh và các loại DN đa phương thức ở các nước phương Tây. Rất nhiều nghiên cứu sử dụng khung lý thuyết này như một công cụ phân tích để khảo sát DN thương mại đa phương thức từ các thể loại truyền thông khác nhau.

Không giống các tác giả trước đó chú trọng vào ngôn ngữ để hiểu thông điệp QC, Myers (1994) và Cook (2001) cho rằng cần nghiên cứu các phương thức kí hiệu học trong việc xây dựng DNQC. Myers (1994) nhận định rằng ngôn ngữ đa nghĩa và sự mơ hồ không loại trừ hình ảnh. Điều này đối lập với quan điểm của Barthes (1977), và Vestergard và Schröder (1985) khi cho rằng ngôn ngữ thì cần thiết để cụ thể hóa nghĩa của hình ảnh (dẫn theo Al-Attar, 2017, tr. 36). Vì vậy, cần sử dụng thêm lý thuyết phân tích ngữ pháp hình ảnh để tìm hiểu cách người viết QC đã tạo nghĩa cho DNQC, để từ đó mới hiểu được sự mạch lạc tổng thể của DN

thể hiện qua ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Vestergaard và Schröder (1985) tập trung vào việc phân tích hình ảnh và cho rằng hình ảnh “như là một phương tiện giao tiếp, hình ảnh mơ hồ hơn ngôn ngữ và do đó hình ảnh thường phải dựa vào ngôn ngữ”.

Áp dụng ngữ pháp thiết kế hình ảnh của Kress và Leeuwen (1996) như mô hình ưu tiên, Oyama (1998) đã phân tích định lượng các hình ảnh khác nhau trong văn hóa Anh và Nhật, chẳng hạn như QC, poster, kí hiệu và hình ảnh từ chương trình truyền hình. Nghiên cứu của bà quan tâm đến khảo sát hình ảnh phản ánh nghĩa văn hóa. Ý kiến của bà về vai trò của các phương thức kí hiệu trong việc truyền tải nghĩa thì giống với ý kiến của Koteyko (2012) và Myers (1994). Nghiên cứu đa phương thức của Oyama (1998) chỉ ra trong văn hóa Anh, sự trực tiếp và vị trí của các yếu tố (từ ngữ và hình ảnh) bị ảnh hưởng bởi ngôn ngữ viết tiếng Anh dựa vào cách viết từ trái sang phải, cách viết thông tri trong văn hóa phương Tây chính thống. Quan điểm của bà giống với của Kress và Leeuwen (1996, 2006). Tuy nhiên, trong xã hội Nhật thì ngược lại, cách viết từ phải sang trái và việc sắp đặt các thực thể hình ảnh và từ ngữ cũng như vậy (Oyama, 1998, tr. 158).

Nghiên cứu của Abdullah (2014) về cấu trúc bước thoại và bố cục hình của những QC xe hơi ở Malaysia đã sử dụng cách tiếp cận đa phương thức để phân tích QC dựa trên lý thuyết ngữ pháp hình ảnh của Kress và Leeuwen (2006). Kết quả nghiên cứu bố cục của các QC xe hơi chỉ ra bố cục kiểu thẳng đứng được sử dụng nhiều hơn so với bố cục kiểu nằm ngang. Machin (2007) có hướng tiếp cận phê phán đối với cách tiếp cận đa phương thức, trong khi đó Forceville và Urios-Aparisi (2009) có cách tiếp cận ngôn ngữ học tri nhận. Sau này, Jewitt (2009) nghiên cứu DN từ nhiều bình diện. Mặc dù vậy, Jones (2012, tr. 145) có phần phê phán nghiên cứu của Kress và Leeuwen (2001) vì hai tác giả này chỉ mới giới thiệu mang tính lý thuyết đối với PTDN đa phương thức, thiếu đi sự phân tích thực nghiệm.

Vẫn chưa có nhiều nghiên cứu về sự kết hợp giữa hình ảnh và ngôn ngữ trong QC tiếng Việt. Ngày càng có nhiều nghiên cứu về việc sử dụng hình ảnh trong các loại DN hơn việc nghiên cứu chỉ phụ thuộc vào ngôn ngữ (Bateman, 2009; Hiippala, 2012; Lirola, 2006). Đáng lưu ý, Kress và Leeuwen (2006, tr. 177) cho rằng khi DNQC sử dụng hai hoặc hơn hai phương thức kí hiệu học để truyền tải thông điệp thì DNQC đó mang tính “phức hợp” (composite) và “đa phương thức” (multimodal) bởi vì ngoài ngôn ngữ thì DNQC còn sử dụng bố cục, màu sắc, phông chữ, v.v. để truyền tải thông điệp QC và thuyết phục khách hàng tiềm năng.

Ở Việt Nam, giới Việt ngữ học cũng có một số công trình nghiên cứu về QC nhưng nhìn chung các nghiên cứu này tập trung khảo sát QC từ góc nhìn văn hóa, tâm lý, dụng học và ngôn ngữ học xã hội với cách tiếp cận hình thức tập trung vào ngôn ngữ mà chưa chú trọng đến việc tạo nghĩa của hình ảnh. Giới Việt ngữ học cũng có một số công trình về QC như “*Về ngôn ngữ trong QC*” (Tran & Nguyen, 1993), “*QC và ngôn ngữ QC*” (Nguyen (chủ biên), 2004), “*QC và ngôn ngữ QC*” (Ly, 2004), “*Ngôn ngữ QC dưới ánh sáng của lý thuyết giao tiếp*” (Mai, 2005), “*Ngôn ngữ truyền thông và tiếp thị*” (Dinh, 2016). Cũng có nhiều luận văn thạc sĩ và luận án tiến sĩ nghiên cứu về DNQC, nhưng nhìn chung các nghiên cứu về QC tập trung khảo sát QC từ góc nhìn văn hóa, tâm lý, dụng học và ngôn ngữ học xã hội với cách tiếp cận hình thức tập trung vào ngôn ngữ mà chưa chú trọng đến việc tạo nghĩa của hình ảnh. Ngoài ra, những nghiên cứu này vẫn chưa sử dụng khung lý thuyết NPCNHT một cách toàn diện và đầy đủ.

Có thể nói, ở Việt Nam hướng tiếp cận chức năng đối với DNQC tiếng Việt vẫn chưa được nghiên cứu toàn diện và đầy đủ, đặc biệt là cách tiếp cận đa phương thức. Các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào cách tiếp cận miêu tả về mặt ngôn ngữ, mà ít chú ý các yếu tố thuộc ngữ cảnh của DN. Các nghiên cứu chưa thật sự quan tâm về mối quan hệ

giữa ngôn ngữ và hình ảnh trong việc tạo nghĩa cho DN. Để tạo ra nội dung QC ấn tượng và đủ sức thuyết phục người đọc, cả ngôn ngữ và hình ảnh đều quan trọng cho việc truyền tải thông điệp QC. Tran (2017) cho rằng lý thuyết ngữ pháp hình ảnh giúp việc nhận diện và hiểu nội dung QC dễ dàng hơn.

Tóm lại, từ những gì trình bày trong phần tổng quan trên đây, chúng tôi thấy rằng PTDN đa phương thức giúp nhận diện việc tạo lập và giải mã DNQC một cách sâu sắc. Tầm quan trọng của cách tiếp cận chức năng vẫn chưa được các nhà nghiên cứu Việt ngữ nhận thấy trong PTDN QC. Chính khoảng trống về nghiên cứu này là cơ hội để tác giả tiếp tục nghiên cứu việc sử dụng lý thuyết ngữ pháp hình ảnh kết hợp với ngôn ngữ để tạo nghĩa cho DNQC tiếng Việt từ cách tiếp cận PTDN đa phương thức và sử dụng khung lý thuyết ngôn ngữ học chức năng hệ thống, với mục đích nhận diện cách người tạo ngôn ngữ sử dụng ngôn ngữ và hình ảnh để thực hiện mục đích giao tiếp, nhằm thuyết phục người thụ ngôn thay đổi thái độ và hành vi mua sắm.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp phân tích diễn ngôn để phân tích cách hình ảnh được bố trí và tạo nghĩa cho DNQC. Bên cạnh đó, phương pháp miêu tả cũng được sử dụng để miêu tả các đặc điểm về ngữ pháp hình ảnh trong DNQC tiếng Việt. Thủ pháp thống kê cũng được dùng để thống kê ngữ liệu, nhằm minh chứng cho những luận điểm trong nghiên cứu này. Các mẫu QC được thu thập từ Internet và website của các công ty có sản phẩm được QC từ năm 2012 đến năm 2018.

Đối tượng nghiên cứu gồm có những hình ảnh trong 400 poster QC tiếng Việt, thuộc bốn nhóm sản phẩm được tiêu thụ rộng rãi ở Việt Nam như sữa, nước giải khát, nước hoa và điện thoại. Mỗi loại sản phẩm gồm có 100 poster QC. Các poster QC tiếng Việt được thu thập và phân loại theo từng chủ đề. Sau đó, tùy theo mục đích của nghiên cứu

mà nguồn ngữ liệu sẽ được xử lý và phân tích theo các tiêu chí cụ thể cho phù hợp với nhiệm vụ nghiên cứu.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

4.1.1. Khung

Phân tích khung của bố cục QC chỉ đến mức độ kết nối (connection) và không kết nối (disconnection) giữa các yếu tố trong DNQC. Bộ khung bao gồm các đường viền hay độ tương phản màu sắc. Mức độ khung của mỗi yếu tố càng mạnh thì yếu tố đó càng được xem như “đơn vị thông tin riêng biệt” (separate unit of information). Chẳng hạn, sự tương phản màu sắc giữa trắng và đen tạo ra sự phân chia mạnh mẽ giữa thông tin lý tưởng và thật trong QC. Khung giúp cho hình ảnh và ngôn ngữ “kết hợp” (joined) và “rời rạc” (disjointed) với nhau. Hai tác giả này cho rằng đường viền khung có thể “dày hoặc mỏng” (thin/thick) phụ thuộc vào ý đồ của người viết QC và bộ khung giúp người thụ ngôn đọc “thông tin có liên quan đến ngôn ngữ nhiều hơn những thông tin không có chứa ngôn ngữ” (Kress & Leeuwen, 1996, tr. 203-205).

Hình 1

Khung

Abbott GROW GOLD
GIÀU DƯỠNG CHẤT THIẾT YẾU CHO NHU CẦU PHÁT TRIỂN NHANH CỦA BÉ, CÙNG MẸ NUÔI DƯỠNG BÉ LỚN KHỎN.
VỊ MẸ LUÔN MONG CON CAO HƠN, THÔNG MINH HƠN

- Được thiết kế dựa trên nền tảng khoa học tiên tiến của Abbott Hoa Kỳ
- Hệ dưỡng chất G-Power+ với các dưỡng chất thiết yếu cho bé ở độ tuổi đến trường

CHIỀU CAO	THÔNG MINH	THỂ LỰC
<ul style="list-style-type: none"> Hàm lượng Canxi và Vitamin D cao Tỷ lệ Canxi/Photpho theo chuẩn FDA Hoa Kỳ Nguồn đạm chất lượng cao 	<ul style="list-style-type: none"> Giàu các dưỡng chất thiết yếu cho não bộ như DNA, Cholin, Sắt, Kẽm, Taurin 	<ul style="list-style-type: none"> Hệ chữ số miễn và FOS 28 Vitamin và khoáng chất Các chất chống oxy hóa như Vitamin C, E, A

Trong QC sửa ở hình 1, người viết QC tạo ra sự tách biệt về thông tin nhờ vào việc sử dụng khung và màu sắc khác nhau như xanh đậm, xanh lá cây và cam để phân biệt ba loại thông tin khác nhau ứng với sự miêu tả chi tiết sản phẩm như chiều cao, thông minh và thể lực. Vì vậy, màu sắc cũng góp phần truyền tải một phần nội dung của DNQC và màu sắc kết hợp với ngôn từ giúp người thụ ngôn hiểu rõ hơn về cả ba loại công dụng của sản phẩm.

4.1.2. Giá trị thông tin

Bố cục của QC được xác định nhờ vào hướng (orientation) hay vị trí đặt (placement) các yếu tố hay thông tin QC. Bố cục QC có hướng trung tâm (center) hoặc lề (margin) được xác định nhờ vào kiểu in/kiểu trình bày (typography) và sự nổi bật. Các thông tin cũng có thể được đặt theo trục thẳng đứng hay trục ngang. Theo chiều thẳng đứng, thông tin được đặt ở phần trên và phần dưới của QC, còn theo chiều ngang thì thông tin được sắp xếp từ trái sang phải hay phải sang trái tùy theo cách viết của mỗi ngôn ngữ.

Phân tích giá trị thông tin của hình ảnh dựa vào việc sắp đặt và vị trí của các yếu tố trong DNQC, Kress và Leeuwen (1996, 2006) cho rằng vị trí của các yếu tố trong QC có liên quan đến giá trị thông tin khác nhau. Chẳng hạn, các yếu tố QC được đặt ở phía trên đầu (top) của QC thì được xem như thông tin lý tưởng và chung chung, còn yếu tố QC được đặt ở phía dưới QC thường là thông tin thực tiễn. Bên cạnh đó, giá trị thông tin còn được thể hiện ở phần bên trái và bên phải của DNQC. Khu vực bên trái được xem là cung cấp thông tin cũ (given) và khu vực bên phải chứa thông tin mới (new).

Hình 2
Giá trị thông tin



QC trong hình 2 sử dụng cách trình bày theo chiều nằm ngang. Bố cục này được phân tích dựa vào giá trị thông tin, sự nổi bật và khung hình. Cả ngôn ngữ và hình ảnh được phân chia trên trục ngang. Màu sắc tương phản giữa hình ảnh và ngôn ngữ làm cho bố cục QC trở nên nổi bật. DNQC cho thấy thông tin cũ là điện thoại Samsung, còn thông tin mới là “*Thiết kế nhôm sang trọng và thời thượng*”. Người viết thông báo và miêu tả chất liệu để sản xuất điện thoại là bằng nhôm và người viết thể hiện sự đánh giá về sản phẩm qua từ ngữ “*sang trọng và thời thượng*”.

Khác với hình 2, QC trong hình 3 có bố cục được thiết kế theo chiều thẳng đứng. Người viết sử dụng độ tương phản về màu sắc giữa hình ảnh và từ ngữ giúp tách biệt giữa phần trên và phần dưới của QC. Phần dưới của QC sử dụng “khung” để miêu tả về các đặc điểm và chức năng của điện thoại và cung cấp thông tin liên lạc.

Hình 3
Bố cục theo chiều thẳng đứng



Dựa theo lý thuyết của Kress và Leeuwen (1996, 2006), thông tin được đặt ở phần trên của QC là “lý tưởng” và là thông tin mang nghĩa “khái quát”, còn thông tin được đặt bên dưới là thông tin “thật” và “cụ thể”. Do đó, thông tin “thật” và “cụ thể” trong QC ở hình 3 gồm có giá cả hay các phương thức liên hệ để mua sản phẩm.

Ví dụ:

- Giá bán lẻ đề nghị 3.290.000Đ
- Thiết kế ánh kim thời thượng
- Selfie đẹp tự nhiên
- Cấu hình tối tân
- www.samsung.com.vn
- Facebook: SamsungMobileVietnam
- Youtube: SamsungVietnam

Kết quả khảo sát cho thấy, DNQC tiếng Việt sắp xếp hình ảnh và thông tin theo chiều thẳng đứng (45.75%) có tỉ lệ thấp hơn không nhiều so với kiểu sắp xếp thông tin theo chiều nằm ngang (54.25%). Kết quả nghiên cứu của bài báo này giống với kết quả nghiên cứu của Abdullah (2014).

Bảng 1

Sự sắp xếp thông tin trong DNQC tiếng Việt

	Số lượng QC	Tỉ lệ %
Chiều thẳng đứng	183	45.75
Chiều nằm ngang	217	54.25
Tổng cộng	400	100%

4.1.3. Sự nổi bật

Sự nổi bật của hình ảnh dựa vào các gợi ý về hình ảnh như kích cỡ, độ sắc nét, tương phản màu sắc. Sự nổi bật tạo ra thứ bậc cho các yếu tố quan trọng trong bố cục của QC, như cũ - mới, lý tưởng - thật, hay trung tâm - lề. Có nhiều cách để làm nổi bật hình ảnh và ngôn ngữ trong QC để thu hút sự chú ý của người đọc, chẳng hạn như “đường viền giữa màu trắng và màu đen được xem là có sự nổi bật cao” (Abdullah, 2014, tr. 75).

Sự nổi bật được sử dụng để thu hút sự chú ý của người đọc. Người viết QC sử dụng sự tương phản màu sắc, kích cỡ và độ sắc nét để làm nổi bật thông tin quan trọng của QC. Hình ảnh chiếm nhiều diện tích hơn so với các thông tin khác trong QC. Khảo sát cho thấy hình ảnh và màu sắc cũng đóng góp một phần quan trọng trong việc chuyển tải ý nghĩa của QC, giúp tạo nghĩa cho DNQC như trong hình 4. Sự tương phản về màu sắc giữa màu đen kết hợp với màu vàng trong hình 4 giúp làm nổi bật thông tin của DNQC.

Hình 4

Sự nổi bật



4.1.4. Các loại nghĩa của ngữ pháp hình ảnh

Kress và Leeuwen (2006) đã lý giải ba nghĩa của ngữ pháp hình ảnh được thực hiện đồng thời trong hình ảnh. Nghĩa trình bày (hình 5), nghĩa tương tác (hình 6, 7, 8, 9, 10, 11) và nghĩa tổ chức (hình 12) được giải thích chi tiết dưới đây.

Hình 5

Nghĩa trình bày



Nhìn vào DNQC trong hình 5, có thể thấy các nhân vật đang tham gia giao tiếp trong DNQC. DNQC này đang kể lại câu chuyện về nữ bác sĩ cùng với mẹ chăm sóc

cho một đứa bé phát triển hệ tiêu hóa bằng cách sử dụng nhãn hiệu sữa Riso. Từ hình 5 có thể thấy được các hành động khác nhau được thực hiện và trình bày trong DNQC để kể lại câu chuyện, chẳng hạn như hành động bác sĩ và mẹ rờ vào em bé, hình ảnh em bé vươn cao tay, và cả ba nhân vật tham gia giao tiếp đều cười một cách hạnh phúc.

Qua khảo sát chúng tôi thấy hình ảnh trong một số QC có ảnh hưởng đến sự mạch lạc của DNQC tiếng Việt. Ánh mắt của nhân vật trong QC chuyển tải các ý nghĩa liên nhân khác nhau cho nội dung QC như trong hình 6 và hình 7. Hình 6 thiết lập mối quan hệ gần gũi giữa nhân vật QC và người xem/đọc QC, còn hình 7 diễn tả sự xa cách giữa các tham thể tham gia trong quá trình giao tiếp, do ánh mắt của nhân vật QC nhìn trực tiếp hay gián tiếp vào người xem/đọc QC và cũng do hình ảnh được chụp ở góc gần hay xa.

Hình 6

Nghĩa liên nhân (ánh mắt nhìn trực tiếp, góc chụp gần)



Hình 7

Nghĩa liên nhân (ánh mắt nhìn gián tiếp, góc chụp xa)



DNQC trong hình 8 dưới đây cho thấy sự tương tác liên nhân giữa người xem và các nhân vật tham gia QC trong hình ảnh. Các nhân vật QC sử dụng ánh mắt nhìn thẳng trực tiếp vào người xem QC. Ánh mắt trong hình ảnh của nhân vật QC giúp mang lại ý nghĩa liên nhân cho DNQC này. Bên cạnh đó, nét mặt và cử chỉ của hai nhân vật QC trong hình 8 cũng góp phần tạo nên mối quan hệ thân mật với người đọc/xem QC.

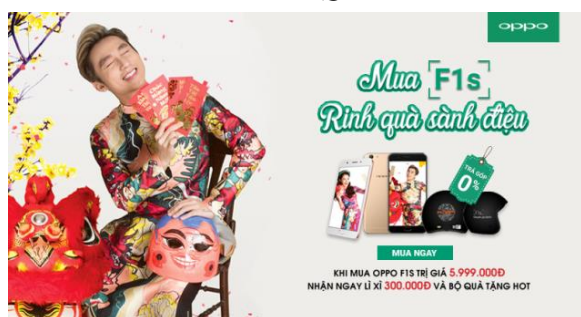
Hình 8

Nghĩa liên nhân (sự kết hợp của các yếu tố phi ngôn ngữ)



Hình 9

Các cử chỉ của nhân vật QC



DNQC trong hình 9, người xem đơn giản chỉ là người quan sát nhân vật QC trong hình ảnh do ánh mắt của nhân vật QC không nhìn trực tiếp vào người xem. Các cử chỉ của nhân vật QC, chẳng hạn như nụ cười, ánh mắt, tư thế ngồi cũng giúp truyền đạt ý nghĩa của DNQC.

Hình ảnh còn truyền tải nghĩa liên nhân nhờ vào việc hình ảnh được chụp ở góc gần hay góc xa. Quan sát DNQC trong hình 10 cho thấy mức độ thân mật tương đối giữa người xem và nhân vật QC, trong khi đó DNQC trong hình 11 biểu thị sự xa cách giữa người xem và nhân vật QC.

Hình 10

Góc chụp gần



Hình 11

Góc chụp xa



Hình ảnh cũng diễn đạt nghĩa tổ chức bằng cách sử dụng các đặc điểm của bộ cục. Bộ cục có chức năng tổ chức và kết hợp nghĩa trình bày và nghĩa liên nhân thành DNQC có sự tổ chức mạch lạc và có nghĩa thống nhất như trong hình 12 dưới đây.

Hình 12

Nghĩa tổ chức



Người viết DNQC trong hình 12 sử dụng khung và đường viền cho hình ảnh để chỉ ra sự nổi bật của những yếu tố khác như

màu sắc và kích cỡ. Người viết cũng tổ chức thông tin QC và hình ảnh về phía bên trái hay bên phải, hoặc ở phía trên hay phía dưới tùy theo ý đồ của người viết để thực hiện mục đích giao tiếp. Người viết QC sử dụng các đường viền giúp tạo nên sự tách biệt về thông tin QC và hình ảnh như trong hình 12.

4.2. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu việc sử dụng lý thuyết ngữ pháp hình ảnh trên ba bình diện (khung, giá trị thông tin, sự nổi bật) khẳng định hình ảnh cũng góp phần quan trọng trong việc tạo nghĩa cho DNQC cùng với ngôn ngữ. Kết quả nghiên cứu của bài báo này giống với kết quả nghiên cứu của Abdullah (2014), đặc biệt là việc sắp xếp thông tin QC bao gồm cả hình ảnh và từ ngữ được người viết QC ưa chuộng chọn kiểu sắp xếp thông tin theo kiểu nằm ngang. Điều này cũng dễ hiểu vì cách viết của người Việt Nam là viết từ trái qua phải, do đó để giúp người đọc hiểu được nội dung QC thì người viết QC cũng sắp xếp thông tin QC từ trái sang phải.

Bên cạnh đó, kết quả của nghiên cứu này cũng giống với kết quả nghiên cứu của Abdullah (2014) bởi vì người viết QC đều sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ, chẳng hạn như màu sắc, hình ảnh, kích cỡ chữ, phông chữ, để giúp tạo nghĩa cho DNQC.

Kết quả khảo sát 400 DNQC tiếng Việt cũng cho thấy hình ảnh trong DNQC cũng truyền tải ba loại nghĩa: nghĩa trình bày, nghĩa tương tác và nghĩa tổ chức. Kress và Leeuwen (2006) đã lý giải ba nguồn lực tạo nghĩa cùng lúc được thực hiện trong hình ảnh. Ngo (2014) cho rằng người thụ ngôn cần khai thác ý nghĩa kết hợp của hình ảnh và ngôn từ và cũng cho rằng có khả năng diễn giải được các loại ý nghĩa được tạo ra từ hình ảnh và sự tương tác giữa hình ảnh và ngôn từ trong các loại DN.

Đối với nghĩa trình bày, Kress và Leeuwen (1996) cho rằng hình ảnh tạo nên sự trình bày về hiện thực, bằng cách “kể

chuyện” (narrative) hoặc “ý niệm” (conceptual). Hình ảnh kể chuyện miêu tả những người tham gia (người hay vật) tham gia vào các sự kiện hành động, phản ứng, nói năng hay tinh thần. Hình ảnh trong DNQC tiếng Việt miêu tả nhiều hành động khác nhau trong cùng một DNQC để làm sáng tỏ ba loại nghĩa của ngữ pháp hình ảnh.

Qua khảo sát chúng tôi thấy hình ảnh trong một số QC có ảnh hưởng đến sự mạch lạc của DNQC tiếng Việt. Tùy vào ánh mắt của nhân vật trong QC sẽ mang lại các ý nghĩa liên nhân khác nhau cho nội dung QC. Hình ảnh còn truyền tải nghĩa liên nhân nhờ vào việc hình ảnh được chụp ở góc gần hay góc xa. Hình ảnh cũng diễn đạt nghĩa tổ chức bằng cách sử dụng các đặc điểm của bố cục. Bố cục có chức năng tổ chức và kết hợp nghĩa trình bày và nghĩa liên nhân để tạo thành DNQC có sự tổ chức mạch lạc và có nghĩa thống nhất.

Người viết DNQC sử dụng khung và đường viền cho hình ảnh để chỉ ra sự nổi bật của những yếu tố khác như màu sắc và kích cỡ. Người viết cũng tổ chức thông tin QC và hình ảnh về phía bên trái hay bên phải, hoặc ở phía trên hay phía dưới tùy theo ý đồ của người viết để thực hiện mục đích giao tiếp. Người viết QC sử dụng các đường viền giúp tạo nên sự tách biệt về thông tin QC và hình ảnh.

5. Kết luận và kiến nghị

Kết quả nghiên cứu sẽ giúp các nhà QC có thêm kiến thức về ngữ pháp hình ảnh để thiết kế những mẫu QC bắt mắt và hiệu quả. Kết quả nghiên cứu cũng giúp cho những ai quan tâm đến QC và giáo viên giảng dạy về lĩnh vực QC hiểu biết thêm về ngữ pháp hình ảnh để giúp họ biết rằng hình ảnh cũng góp phần truyền tải nghĩa cho DNQC.

Tùy theo văn hóa tiếp nhận của mỗi quốc gia mà người viết QC nên chọn lựa cả từ ngữ và hình ảnh phù hợp để trình bày nội dung QC hiệu quả. Người viết nên tránh

những điều cấm kỵ trong việc sử dụng về từ ngữ và hình ảnh ở mỗi nền văn hóa khác nhau nhằm tránh những rủi ro cho tác dụng ngược, gây phản cảm, khó hiểu làm ảnh hưởng đến việc hiểu DNQC của người đọc. Người viết QC tiếng Việt nên tuân thủ các chính sách ngôn ngữ, đặc biệt là luật QC của riêng mỗi nước để có thể tạo ra nhiều DNQC mạch lạc, hiệu quả để tránh những rủi ro bị bài xích của người tiếp nhận bản địa. Người viết QC tiếng Việt nên sử dụng nhân vật kiểm chứng là người Việt sao cho phù hợp với tri thức nền và sự tri nhận hình ảnh của người Việt. Người viết cũng cần chú ý đến cách viết từ ngữ nước ngoài, cách viết tắt, lỗi chính tả,... bởi vì điều này cũng có ảnh hưởng khá lớn đến chất lượng của nội dung QC.

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.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. Fontana.
- Bateman, J. A. (2009). Discourse across semiotic modes. In J. Renkema (Ed.), *Discourse of discourse: An overview of research in discourse studies* (pp. 55-66). John Benjamins.
- Cameron, D., & Panovic, I. (2014). *Working with written discourse*. Sage.
- Cook, G. (2001). *The discourse of advertising* (2nd ed.). Routledge.
- Đinh, K. C. (2016). *Ngôn ngữ truyền thông và tiếp thị*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Forceville, J. C., & Urios-Aparisi, E. (2009). *Applications of cognitive linguistics*. Mouton de Gruyter.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge Falmer.
- Jones, H. R. (2012). *Discourse analysis: A resource book for students*. Routledge.
- Koteyko, I. (2012). *The language of press advertising in the UK: From corpus to model* [Unpublished doctoral dissertation]. University of London.
- Kress, G., & Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G., & Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lirola, M. M. (2006). A systemic functional analysis of two multimodal covers. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 19, 249-260.
- Lý, T. H. (2004). *Quảng cáo và ngôn ngữ quảng cáo*. NXB Khoa học xã hội.
- Machin, D. (2007). *Introduction to multimodal analysis*. Hodder Arnold.
- Mai, X. H. (2005). *Ngôn ngữ quảng cáo dưới ánh sáng của lý thuyết giao tiếp*. NXB Khoa học xã hội.
- Martinec, R. (1998). Interpersonal resources in action. *Semiotica*, 135(1/4), 117-145.
- Myers, G. (1994). *Words in ads*. Edward Arnold.
- Ngô, T. B. T. (2014). Vai trò của hình ảnh trong sách giáo khoa dạy tiếng Anh ở Việt Nam. *Ngôn ngữ và đời sống*, 11(229), 101-104.
- Nguyễn, K. T. (chủ biên) (2004). *Quảng cáo và ngôn ngữ quảng cáo*. NXB Khoa học Xã hội.
- Nugroho, A. D. (2009). The generic structure of print advertisement of Elizabeth Arden's intervene: A multimodal discourse analysis. *Kata*, 1(1), 70-84.
- O'Toole, M. (1994). *The language of displayed art*. Leicester University.
- Oyama, R. (1998). *Visual semiotics: A study of images in Japanese advertisements* [Unpublished doctoral dissertation]. University of London.
- Tran, T. T. H. (2017). Reading images: The grammar of visual design. *VNU Journal of Foreign Studies*, 33(6), 164-168. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4217>
- Trần, Đ. V., & Nguyễn, Đ. T. (1993). Về ngôn ngữ trong quảng cáo. *Ngôn ngữ*, 1, 20-24.
- Vestergaard, T., & Schröder, K. (1985). *The language of advertising*. Blackwell.

VISUAL GRAMMAR OF THE VIETNAMESE ADVERTISING DISCOURSE

Bui Thi Kim Loan

Binh Duong University,

504 Binh Duong Avenue, Hiep Thanh Ward, Thu Dau Mot City, Binh Duong, Vietnam

Abstract: Vietnamese copywriters combine languages and images to convey the contents of advertisements to readers. However, the arrangement of images along with other non-linguistic factors follows certain rules due to cultural differences. The paper uses the theory of Kress and Leeuwen's (1996, 2006) visual grammar so as to find out how Vietnamese copywriters present the contents of advertisements to persuade the readers to buy advertised products or use advertised services. The findings from the layout analysis of 400 Vietnamese advertising posters indicated that the Vietnamese copywriters utilized three aspects of layout design such as framing, information value and salience to contribute to making meaning for the advertising discourse and language. The findings of the paper help clarify the application of theory of systemic functional linguistics, particularly visual grammar in daily communication and interdisciplinary studies. The findings are also beneficial to those who study image design together with language to construe meaning for the advertising discourse.

Key words: advertising images, visual grammar, application, systemic functional linguistics, interdisciplinary studies

ĐỐI CHIẾU CẤU TRÚC MẠCH LẠC CỦA PHẦN DẪN NHẬP TRONG BÀI BÁO KHOA HỌC TIẾNG ANH VÀ TIẾNG VIỆT NGÀNH KINH TẾ

Phạm Thị Tố Loan^{1*}, Nguyễn Thị Phương Thùy²

¹ Khoa tiếng Anh – Trường Đại học Thương Mại, 79 Hồ Tùng Mậu, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

² Khoa Ngôn ngữ học – Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Hà Nội, 336 Đường Nguyễn Trãi, Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 20 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 1 tháng 4 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Phần dẫn nhập của bài báo nghiên cứu đóng vai trò quan trọng trong chỉnh thể bài báo vì nó phản ánh mức độ hiểu biết của tác giả trong lĩnh vực nghiên cứu của mình. Nghiên cứu này nhằm mục đích phát hiện những tương đồng và dị biệt về cấu trúc mạch lạc của phần dẫn nhập trong bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt ngành kinh tế trên các tạp chí quốc tế và tạp chí trong nước. Dựa trên mô hình CARS về cấu trúc phần dẫn nhập của Swales, nghiên cứu thống kê, phân tích và đối chiếu mức độ xuất hiện của các hành động và các bước trong các bài báo ở hai tập khối liệu gồm 30 bài báo khoa học tiếng Anh và 30 bài báo tiếng Việt. Từ kết quả nghiên cứu, các kiến giải được trình bày nhằm làm sáng rõ sự ảnh hưởng của văn hóa đến lối suy nghĩ, tư duy và trình bày ý tưởng trong phần dẫn nhập bài báo của các học giả Việt Nam. Từ đó, nghiên cứu đưa ra các khuyến nghị nhằm giúp các nhà khoa học Việt nâng cao nhận biết về những khác biệt về khoa học trong nước và quốc tế, bắt kịp với những quy tắc, chuẩn mực đã được cộng đồng khoa học quốc tế công nhận để nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học, thúc đẩy sự hiện diện của khoa học Việt Nam trên trường quốc tế.

Từ khóa: cấu trúc mạch lạc, phần dẫn nhập, bài báo khoa học, kinh tế, văn hóa

1. Dẫn nhập

Trong các thể loại học thuật, bài báo khoa học luôn nhận được sự quan tâm từ giới học giả vì đây là phương tiện để công bố kết quả nghiên cứu và truyền bá tri thức của các nhà khoa học (Rahman và cộng sự, 2017; Swales, 2004). Trong giới khoa học, số lượng và chất lượng của bài báo khoa học được sử dụng để đánh giá khả năng chuyên môn và năng suất khoa học của nhà nghiên cứu. Trên bình diện quốc gia, bài báo khoa học là thước đo về trình độ khoa học kỹ thuật và hiệu suất khoa học của một nước (Nguyễn

Văn Tuấn, 2020a). Tuy nhiên, đối với những nhà nghiên cứu mới vào nghề thì việc công bố kết quả của các công trình nghiên cứu luôn gặp nhiều thách thức. Vì vậy, các nghiên cứu về đặc điểm ngôn ngữ và cấu trúc trong diễn ngôn viết học thuật đã được tiến hành nhằm khắc phục những khó khăn cho các nhà nghiên cứu còn non kém về kinh nghiệm xuất bản. Một trong những hướng nghiên cứu nổi bật là các nghiên cứu tập trung phân tích thể loại cấu trúc mạch lạc (rhetorical structure) trong toàn bộ hay chỉ ở một số cấu phần của bài báo nghiên cứu. Trong công trình về Rhetorical structure

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: loanptt@tmu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4783>

theory, cấu trúc mạch lạc của văn bản được Mann và Thompson (1987) định nghĩa là cách tổ chức văn bản (text organization) trong đó các phần (parts) của văn bản có mối quan hệ liên kết với nhau và thể hiện mục đích giao tiếp nhất định. Dựa trên nghiên cứu này, một số học giả đã phát triển khái niệm cấu trúc mạch lạc trong thể loại diễn ngôn bài báo khoa học. Theo đó, cấu trúc mạch lạc là cách sắp xếp các thông tin hay các ý tưởng trong các văn bản có tính hoàn chỉnh (có phần mở đầu, phát triển và kết thúc), bao gồm trật tự kết hợp của một số hành động (moves) và các bước (steps) của các hành động đó để nhằm đạt được một hay một số mục đích giao tiếp cụ thể (Biber và cộng sự, 2007; Kanoksilapatham, 2007; Swales, 1990). Swales (1981) là người đặt nền móng cho cấu trúc thể loại trong bài báo khoa học. Theo Swales (2004), hành động (moves) là đơn vị diễn ngôn thực hiện một chức năng giao tiếp mạch lạc trong một diễn ngôn viết hay nói. Ông đã xây dựng mô hình 4 hành động (four-move structure) trong phần dẫn nhập từ khối liệu 48 bài báo nghiên cứu thực nghiệm trong các lĩnh vực khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, y tế và đời sống. Từ việc phân tích khối liệu, Swales (1990, 2004) kết luận rằng phần lớn các phần dẫn nhập của bài báo đều tuân theo mô hình CARS (creating a research space), gồm 4 hành động (4 moves) như sau: 1) giới thiệu lĩnh vực nghiên cứu (introducing the field), 2) báo cáo các nghiên cứu trước đây (reporting previous research), 3) chuẩn bị cho nghiên cứu hiện tại (preparing for the present research), và 4) giới thiệu nghiên cứu hiện tại (introducing present research). Dựa vào mô hình của Swales, các nghiên cứu về cấu trúc phần dẫn nhập bài báo khoa học đã được tiến hành bởi các học giả nước ngoài như Arvay và Tanko (2004), Hirano (2009), Loi (2010), Pho (2008), Sheldon (2011). Tại Việt Nam, các nghiên cứu ban đầu về cấu trúc mạch lạc cũng được khai thác trên bình diện ngôn ngữ học ứng dụng (Đỗ Xuân Hải, 2019), y học (Nguyễn Thị Tuyết Mai, 2019),

và kinh tế (Nguyễn Thụy Phương Lan, 2012). Tuy nhiên, nghiên cứu đối chiếu cấu trúc mạch lạc trên ngữ liệu bài báo kinh tế tiếng Anh và tiếng Việt nhằm nhận diện những đặc điểm tương đồng và khác biệt của hai ngôn ngữ vẫn là một chủ đề chưa được đào sâu khám phá. Do đó, chúng tôi tiến hành nghiên cứu này với mục đích tìm ra những điểm giống và khác nhau ở hai tập ngữ liệu, từ đó lí giải những vấn đề này dựa trên khía cạnh ngôn ngữ và văn hóa. Kết quả của nghiên cứu sẽ cung cấp cho các học giả Việt Nam những tri thức về diễn ngôn bài báo khoa học đạt chuẩn mực quốc tế, từ đó giúp các nhà khoa học xuất bản bài báo trên các tạp chí uy tín quốc tế.

2. Tổng quan nghiên cứu

Phần dẫn nhập của bài báo nghiên cứu đóng vai trò quan trọng trong chính thể bài báo vì nó phản ánh mức độ hiểu biết của tác giả trong ngành. Phần này làm sáng rõ một số vấn đề trong bài báo như: định nghĩa vấn đề nghiên cứu, khái lược những nghiên cứu đã được tiến hành trước đây, tóm lược kết quả của những nghiên cứu đó, phát hiện lỗ hổng nào cần được khai thác, và trình bày nghiên cứu hiện tại (Nguyễn Văn Tuấn, 2020b).

Dựa trên mô hình CARS của Swales, các học giả trên thế giới cũng đã tiến hành nhiều nghiên cứu về so sánh, đối chiếu cấu trúc mạch lạc của phần dẫn nhập trong bài báo khoa học tiếng mẹ đẻ và tiếng Anh. Đơn cử, trong nghiên cứu của mình, Anett và Tanko (2004) đã so sánh đối chiếu cấu trúc bài báo tiếng Anh và tiếng Hungary. Kết quả cho thấy phần dẫn nhập của tác giả người Hungary có sự khác biệt so với mô hình của Swales trong khi phần dẫn nhập các bài báo tiếng Anh thể hiện nhiều bước (steps) hơn, vì vậy phần dẫn nhập trong bài báo tiếng Anh thường dài hơn tiếng Hungary. Ngoài ra, các bài báo tiếng Anh thường chỉ ra khoảng trống nghiên cứu từ việc tổng quan các nghiên cứu trước, trong khi bài báo tiếng

Hungary thường đưa ra câu hỏi và gợi mở thảo luận về vấn đề nghiên cứu đó. Trong một nghiên cứu khác được tiến hành bởi Hirano (2009), tác giả này so sánh cấu trúc mạch lạc của phần dẫn nhập trong bài báo tiếng Brazil và tiếng Anh. Kết quả chỉ ra rằng, các tác giả người Brazil thường bỏ qua bước “chỉ ra khoảng trống nghiên cứu”, trong khi các bài báo tiếng Anh tuân thủ đầy đủ các hành động của mô hình CARS. Điều này được nghiên cứu lý giải rằng nghiên cứu khoa học ở Brazil chưa thực sự phát triển và định hình như các nước có nền khoa học tiên tiến khác nên các nhà nghiên cứu Brazil không phải chịu áp lực xuất bản, do vậy chưa tuân thủ các chuẩn tắc trong xuất bản. Một nghiên cứu ở Thái Lan của Im-O-Cha và cộng sự (2004) cho thấy hành động mạch lạc trong các bài báo về ngành ngôn ngữ học tiếng Thái và tiếng Anh đều đảm bảo sự hiện diện của hành động trong mô hình của Swales nhưng trật tự của các hành động ở hai thứ tiếng là khác nhau. Ví dụ, các bài báo tiếng Thái thường bắt đầu từ việc khẳng định khoảng trống nghiên cứu trước và họ có xu hướng mô tả nghiên cứu hơn là nhấn mạnh tầm quan trọng và mức độ đáng nghiên cứu của đề tài. Loi (2010) đã phát hiện ra sự tương đồng và khác biệt trong 20 bài báo tiếng Trung được viết bởi các nhà khoa học Trung Quốc và 20 bài báo tiếng Anh được viết bởi các học giả ở các nước nói tiếng Anh. Ngoài việc bài báo ở hai thứ tiếng đều tuân thủ cấu trúc và các hành động trong bài báo thì các bước trong các hành động đó ở báo tiếng Trung có vài đặc điểm không giống với tiếng Anh. Cụ thể là ở hành động “thiết lập khoảng trống nghiên cứu”, tác giả người Trung Quốc thường bỏ qua bước “phản biện các nghiên cứu trước” tức là bỏ qua bước phản biện, nhận xét các điểm yếu, hạn chế của nghiên cứu trước đây. Điều này được Loi (2010) luận giải rằng người Trung Quốc có văn hóa ngại va chạm và tránh xung đột ý kiến để giữ gìn thể diện cho đối phương nên họ thường bỏ qua bước “phản biện các nghiên cứu trước”. Những sự khác biệt trong

cách thể hiện cấu trúc mạch lạc được lý giải từ góc độ văn hóa, bắt nguồn từ nghiên cứu của Kaplan (1966). Trong nghiên cứu đối chiếu của Kaplan (1966) về “Cultural thought patterns in intercultural education” (Mô hình tư duy văn hóa trong giáo dục liên văn hóa), ông cho rằng văn hóa của một dân tộc có ảnh hưởng đến tư duy, lối suy nghĩ của dân tộc đó. Lối suy nghĩ giữa các dân tộc khác nhau dẫn đến cách sắp xếp ý tưởng, còn gọi là cấu trúc mạch lạc trong văn bản viết, là không giống nhau. Qua việc so sánh cấu trúc của 600 bài luận tiếng Anh được viết bởi các nhóm sinh viên phi bản ngữ, ông kết luận rằng người Anh bản ngữ tổ chức thông tin trong đoạn văn theo hướng trực tiếp. Cụ thể, đoạn văn mở đầu bằng một câu chủ đề (topic sentence) nêu khái quát nội dung đoạn văn, và được nối tiếp bởi các câu bổ trợ (supporting sentences) có vai trò hỗ trợ cho câu chủ đề. Các ý tưởng trong đoạn văn liên kết tuyến tính với nhau từ câu mở đầu đến câu kết luận của đoạn văn. Tuy nhiên, các đoạn văn được viết bởi các sinh viên phi bản ngữ có những nét đặc trưng riêng như: sinh viên Hàn Quốc thích lối viết vòng vo trước khi đi vào vấn đề chính; sinh viên Pháp hoặc Tây Ban Nha có thói quen trình bày thông tin lan man, dài dòng nhưng không tập trung cho ý chủ đề của đoạn văn; sinh viên Nga bắt đầu đoạn văn với những câu ngắn và sau đó là các câu rất dài do sử dụng câu ghép và câu phức. Vào thời ấy, nghiên cứu của Kaplan (1966) có đóng góp quan trọng trong việc mở rộng phạm vi nghiên cứu ngôn ngữ từ cấp độ câu lên cấp độ diễn ngôn và nghiên cứu diễn ngôn viết trong ngôn ngữ thứ hai. Đây cũng là công trình đầu tiên kết hợp nghiên cứu giữa lĩnh vực ngôn ngữ học và tu từ học, và mở ra hướng nghiên cứu mới là đối chiếu các ngôn ngữ khác nhau trên bình diện diễn ngôn (Atkinson, 2004).

Để tiến hành các nghiên cứu tu từ học đối chiếu, việc thiết lập cơ sở tương đương trong phương pháp nghiên cứu cần được làm rõ. Cụ thể, Connor và Moreno (2005) đã đưa ra ba cấp độ tương đương mà các nhà nghiên

cứ cần lưu ý khi đối chiếu từ, đó là:

- Tương đương văn bản được thu thập trong khối liệu để phân tích và đối chiếu;

- Tương đương khái niệm khi phân tích khối liệu;

- Tương đương ngôn ngữ khi nhận diện các yếu tố từ vựng và ngữ pháp được dùng để thể hiện các khái niệm.

Các nhà nghiên cứu này cũng cho rằng khi đối chiếu đặc điểm ngôn ngữ trong văn bản theo hướng nghiên cứu từ học đối chiếu, cần xây dựng khối liệu bao gồm một tập hợp các văn bản trong cùng một ngôn ngữ và một tập hợp các văn bản tương đương trong một ngôn ngữ khác. Khi thiết lập khối liệu, cấp độ tương đương của văn bản cũng cần được đảm bảo ở các yếu tố thể loại, chuyên ngành nghiên cứu, chủ đề nghiên cứu và thời gian xuất bản.

Như vậy, việc đối chiếu cấu trúc mạch lạc trong phần dẫn nhập bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt là một địa hạt nghiên cứu khá thú vị và mới mẻ. Vì thế, chúng tôi lựa chọn chủ đề này để tiến hành nghiên cứu nhằm rút ra những nét tương đồng và khác biệt về cấu trúc mạch lạc ở hai tập ngữ liệu, từ đó cung cấp những gợi ý để các học giả Việt Nam tiếp cận với cấu trúc chuẩn mực của bài báo quốc tế.

3. Phương pháp nghiên cứu và khối liệu nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Với đề tài này, nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, cụ thể là:

Phương pháp phân tích diễn ngôn

Trong bài viết này, phương pháp phân tích diễn ngôn bao gồm việc xem xét, khảo sát kỹ lưỡng các phần dẫn nhập của từng bài báo, từ đó khái quát thành những quy luật tạo nên diễn ngôn ở ngữ liệu bài báo tiếng Anh và bài báo tiếng Việt ngành kinh tế nhằm rút ra những nét đặc trưng của hai tập ngữ liệu, từ đó đối chiếu sự tương đồng

và khác biệt ở hai tập ngữ liệu đó.

Phương pháp đối chiếu

Phương pháp đối chiếu dùng để đối chiếu các hiện tượng, phạm trù của các ngôn ngữ khác nhau để tìm ra những đặc điểm giống và khác nhau của các ngôn ngữ đó (Lê Quang Thiêm, 2008). Trong đề tài này, nghiên cứu đối chiếu được áp dụng để đối chiếu đặc điểm cấu trúc bài báo tiếng Anh và tiếng Việt ngành kinh tế nhìn từ góc độ văn hóa. Theo Bùi Mạnh Hùng (2008), quá trình nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ cần tuân thủ một số nguyên tắc cơ bản là:

- Nguyên tắc 1: đảm bảo các phương tiện trong hai ngôn ngữ phải được miêu tả một cách đầy đủ, chính xác trước khi tiến hành đối chiếu để rút ra những điểm tương đồng và khác biệt giữa chúng.

- Nguyên tắc 2: việc nghiên cứu đối chiếu không chỉ tập trung vào các phương tiện ngôn ngữ tách biệt mà phải đặt chúng trong hệ thống.

- Nguyên tắc 3: phải xem xét các phương tiện đối chiếu không chỉ trong hệ thống ngôn ngữ mà còn trong hoạt động giao tiếp.

- Nguyên tắc 4: phải đảm bảo tính nhất quán trong việc áp dụng các khái niệm và khung lí thuyết để miêu tả các ngôn ngữ được đối chiếu.

- Nguyên tắc 5: phải tính đến mức độ gần gũi về loại hình giữa các ngôn ngữ cần đối chiếu. Người đối chiếu cần nắm rõ các đặc điểm văn hóa, bối cảnh lịch sử, xã hội của cộng đồng người nói những ngôn ngữ cần đối chiếu nhằm tạo cơ sở cho việc dự báo hoặc lí giải chính xác những tương đồng và khác biệt giữa các ngôn ngữ được đối chiếu.

Phương pháp miêu tả

Phương pháp này được sử dụng để miêu tả đặc điểm cấu trúc, các hành động (moves), các bước (steps), các mẫu cấu trúc (patterns) trong các bài báo tiếng Anh và tiếng Việt trong phần dẫn nhập.

Thủ pháp thống kê, phân loại

Thủ pháp thống kê, phân loại được sử dụng để tìm hiểu số lượng, tần suất xuất hiện, tỉ lệ phần trăm của các hành động (moves), bước (steps) và mẫu cấu trúc (patterns) trong phần dẫn nhập của khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt. Kết quả số liệu thống kê được sử dụng làm cơ sở cho việc nghiên cứu, đối chiếu cấu trúc bài báo ở hai ngôn ngữ.

3.2. Khối liệu nghiên cứu

3.2.1. Xây dựng khối liệu

Ngôn ngữ học là một khoa học thực nghiệm, mọi kết luận đều phải xuất phát từ việc khảo sát và phân tích ngữ liệu thực tế và được kiểm chứng bằng ngữ liệu thực tế (Bùi Mạnh Hùng, 2008; Trần Hữu Phúc, 2019). Trước đây, khi máy tính chưa phát triển, khối ngữ liệu được xây dựng theo phương pháp thủ công như ghi chép ngữ liệu từ các văn bản viết, từ điển, nghe rồi ghi chép lại ngôn ngữ, v.v. Sau này, với sự tiến bộ của công nghệ thông tin, khối ngữ liệu lớn được vi tính hóa, tức là có thể nhập liệu và đọc được bằng máy tính cùng với các phần mềm cho phép nhà nghiên cứu nhận diện hiện dạng của một đơn vị ngôn ngữ nào đó trong văn bản của một ngôn ngữ. Theo Granger (2003), ngôn ngữ học đối chiếu phân loại hai khối liệu chính được áp dụng trong nghiên cứu xuyên ngôn ngữ, đó là:

1) Khối ngữ liệu gồm các văn bản gốc trong một ngôn ngữ và những bản dịch của nó trong một hay nhiều ngôn ngữ khác, được gọi là *khối ngữ liệu dịch*.

2) Khối ngữ liệu gồm các văn bản gốc trong hai hoặc nhiều ngôn ngữ theo cùng tiêu chí như thời gian biên soạn, kiểu loại văn bản, độc giả mà văn bản định hướng tới, được gọi là *khối ngữ liệu có thể so sánh*.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi thu thập khối liệu *ngữ liệu có thể so sánh*, bao gồm 60 phần dẫn nhập được trích từ 60 bài báo thực nghiệm, trong đó có 30 bài báo tiếng Anh và 30 bài báo tiếng Việt trên các

tạp chí ngành kinh tế. Các tạp chí được lựa chọn đều có uy tín học thuật cao ở Việt Nam và trên thế giới. Cụ thể, các bài báo tiếng Anh được lựa chọn từ ba tạp chí thuộc ngành kinh tế và đều được chỉ mục trong hệ thống xếp hạng của Scopus và WoS (Webs of Science, tức ISI cũ) gồm 1) *Journal of Economics and Business*, 2) *Journal of Business Economics and Management*, 3) *Business Perspectives and Research*. Chất lượng các bài báo này đều thỏa mãn yêu cầu nghiêm ngặt về văn phong và nội dung trong quy trình bình duyệt; vì vậy việc phân biệt bài báo viết bởi tác giả người Anh bản ngữ hay phi bản ngữ là điều không cần thiết. Các bài báo tiếng Việt thuộc danh mục các tạp chí hàng đầu của Việt Nam, được Hội đồng giáo sư nhà nước quy định tính điểm công trình từ 0-0.75 và 0-1 về lĩnh vực kinh tế gồm 1) *Tạp chí Kinh tế và Kinh doanh*, 2) *Tạp chí Kinh tế và Phát triển*, và 3) *Tạp chí Khoa học Thương mại* (Hội đồng giáo sư nhà nước, 2021). Các tạp chí tiếng Anh và tiếng Việt đều đáp ứng các yêu cầu của việc xây dựng khối liệu, đó là *uy tín học thuật, tính đại diện, và khả năng tiếp cận* (Nwogu, 1997).

Việc đối chiếu khối liệu ở cả hai ngôn ngữ đều đảm bảo năm nguyên tắc trong quá trình đối chiếu ngôn ngữ (Bùi Mạnh Hùng, 2008) gồm:

- Nguyên tắc 1: cấu trúc mạch lạc ở khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt được miêu tả đầy đủ và chính xác trước khi tiến hành đối chiếu để rút ra những điểm tương đồng và khác biệt giữa chúng.

- Nguyên tắc 2: việc đối chiếu không chỉ tập trung vào cấu trúc mạch lạc của bài báo mà được đặt vào trong hệ thống thể loại diễn ngôn bài báo khoa học.

- Nguyên tắc 3: cấu trúc mạch lạc được đối chiếu không chỉ trong hệ thống ngôn ngữ mà còn trong hoạt động giao tiếp của cộng đồng học thuật.

- Nguyên tắc 4: đảm bảo tính nhất quán trong việc áp dụng các khái niệm và khung lí thuyết để miêu tả cấu trúc mạch lạc

trong khối liệu hai ngôn ngữ.

- Nguyên tắc 5: người đối chiếu có năng lực song ngữ nên phân nào nắm rõ các đặc điểm văn hóa, bối cảnh lịch sử, xã hội của cộng đồng người nói tiếng Anh và tiếng Việt.

Khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt được lựa chọn trong các số tạp chí xuất bản từ năm 2017 đến năm 2019. Các bài báo tiếng Anh được đánh mã số theo quy tắc từ 1 đến 30, tức là bài 1 sẽ được gán mã là BTA1 (Bài báo tiếng Anh 1) cho đến bài báo thứ 30 có mã là BTA30 (Bài báo tiếng Anh 30). Tương tự, các bài báo tiếng Việt được đánh mã từ BTV1 (Bài báo tiếng Việt 1) cho đến bài báo thứ 30 có mã là BTV30 (Bài báo tiếng Việt 30).

3.2.2. Khung phân tích khối liệu

Một trong những mô hình phổ quát nhất về thể loại diễn ngôn bài báo khoa học là “Tạo không gian nghiên cứu” CARS (Create a Research Space) của Swales (1981, 1990, 2004). Swales kết luận rằng phần lớn các phần dẫn nhập của bài báo có cấu trúc gồm 4 hành động (4 moves) như sau: 1) giới thiệu lĩnh vực (introducing the field), 2) báo cáo các nghiên cứu trước đây (reporting previous research), 3) chuẩn bị cho nghiên cứu hiện tại (preparing for the present research), và 4) giới thiệu nghiên cứu hiện tại (introducing present research). Về sau, ông đã sửa đổi lại mô hình CARS thành ba hành động gồm: thiết lập lĩnh vực nghiên cứu, xác lập khoảng trống nghiên cứu, và trình bày nghiên cứu hiện tại.

Mô hình này miêu tả cấu trúc diễn ngôn của phần dẫn nhập bài báo khoa học trong đó nêu ra ba hành động (moves) kèm các bước (steps) như sau:

Hành động 1: thiết lập lĩnh vực nghiên cứu (establishing a territory)

Bước 1: nêu tầm quan trọng của chủ đề nghiên cứu

Bước 2: trình bày một số hiểu biết đương thời của chủ đề

Bước 3: lược khảo một số tài liệu nghiên cứu trước đây

Hành động 2: xác lập khoảng trống nghiên cứu (establishing a niche)

Bước 1A: chỉ ra khoảng trống nghiên cứu

Bước 1B: mở rộng việc tìm kiếm

Bước 2: đưa ra lý lẽ tích cực để tiến hành nghiên cứu hiện tại (sau khi chỉ ra khoảng trống nghiên cứu)

Hành động 3: trình bày nghiên cứu hiện tại

Bước 1: nêu mục tiêu nghiên cứu

Bước 2: trình bày câu hỏi nghiên cứu hoặc các giả thuyết

Bước 3: làm rõ các định nghĩa

Bước 4: tóm tắt phương pháp nghiên cứu

Bước 5: đưa ra một số kết quả chính

Bước 6: nhấn mạnh đóng góp của nghiên cứu hiện tại

Bước 7: trình bày cấu trúc của bài báo

Nghiên cứu sẽ áp dụng khung phân tích này để thống kê và phân tích tần suất xuất hiện của các hành động và các bước trong hai tập khối liệu, từ đó đưa ra những luận giải liên quan.

3.2.3. Quy trình phân tích khối liệu

Quy trình phân tích khối liệu gồm các bước như sau:

- Bước 1: mã hóa 30 bài báo tiếng Anh từ BTA1 đến BTA30, và 30 bài báo tiếng Việt từ BTV1 đến BTV30.

- Bước 2: xác định các hành động (moves), bước (steps) và mẫu cấu trúc (patterns) trong từng bài báo trong khối liệu bài báo tiếng Anh và tiếng Việt dựa trên nội dung và các biểu hiện về mặt ngôn ngữ trong bài báo. Đơn vị phân tích cơ bản được lựa chọn là câu.

- Bước 3: tác giả mời một nghiên cứu sinh (NCS) có kinh nghiệm mã hóa trong

chuyên ngành ngôn ngữ học đối chiếu để tiến hành nhận diện và phân tích cấu trúc của khối liệu phân dẫn nhập bài báo tiếng Anh và tiếng Việt nhằm tăng độ tin cậy trong quá trình phân tích dữ liệu. Kết quả phân tích giữa tác giả và NCS được mời đạt 96% đồng thuận. Sau đó, tác giả và NCS cùng thống nhất lần cuối về một số kết quả khác biệt.

Bảng 1

Tần suất xuất hiện của các hành động và mẫu cấu trúc trong khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt

Hành động (H)	Số lần xuất hiện trong khối liệu tiếng Anh	Tỷ lệ % trong khối liệu tiếng Anh	Số lần xuất hiện trong khối liệu tiếng Việt	Tỷ lệ % trong khối liệu tiếng Việt
Hành động 1	30/30	100%	30/30	100%
Hành động 2	30/30	100%	25/30	83%
Hành động 3	30/30	100%	27/30	90%

Kanoksilapatham (2007) đã phân loại mức độ xuất hiện của các hành động và các bước của bài báo khoa học thành ba cấp độ: i) bắt buộc, ii) điển hình và iii) tùy chọn tương ứng với các tỷ lệ 100%, từ 60% đến 99% và dưới 60%. Kết quả cho thấy ở khối liệu tiếng Anh, cả ba hành động đạt mức bắt buộc (100%) trong khi đó ở khối liệu tiếng Việt hành động 1 đạt mức bắt buộc, hành động 2 (83%) và hành động 3 (90%) đạt mức điển hình. Như vậy, các bài báo tiếng Anh tuân thủ chặt chẽ các hành động trong mô hình CARS khi mẫu cấu trúc bắt buộc trong bài báo là H1-H2-H3, tức là các nghiên cứu đều thiết lập lĩnh vực nghiên cứu, chỉ ra khoảng trống nghiên cứu và trình bày nghiên cứu hiện tại. Tuy ba cấu trúc đều xuất hiện ở tần suất cao ở khối liệu tiếng Việt, nhưng sự khác biệt so với khối liệu tiếng Anh nằm ở hành động 2 và 3. Cụ thể, vẫn tồn tại một số bài báo không đề cập đến hành động 2 và 3. Điều này có nghĩa rằng khối liệu tiếng Việt chưa hoàn toàn tuân thủ nghiêm ngặt quy ước về hành động mạch lạc trong bài báo khoa học.

Cấu trúc ba hành động được thể hiện trong đoạn trích sau đây ở khối liệu tiếng Anh:

4. Kết quả

4.1. Tần suất xuất hiện của các hành động và mẫu cấu trúc trong phân dẫn nhập tiếng Anh và tiếng Việt

Về tần suất xuất hiện của các hành động và các mẫu cấu trúc trong khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt, các hành động 1, 2, và 3 được thể hiện trong bảng sau:

Hành động 1:

Bước 1: There is a growing demand in the recent management field for firms to be responsive to the demands of stakeholders. A large deal of interest is for managers to achieve sustainable competitive advantage.

Bước 2: As manager's roles and the values created affect business operations and human development, the empirical understanding of these roles and values is important for the effective design of organizational systems (Pearson & Chatterjee, 2001). In this regard, managerial skills, capabilities and competencies have been of most importance for firms to successfully extend their global reach. As global success and surmounting contextual challenges for international organizations is based on the sensitivity of its managers, in recognizing, monitoring, understanding and exploiting different political, economic, socio-cultural, and technological disparity between firms, region as well as countries (Ananthram et al., 2010).

Bước 3: Certainly, management studies from Western context has increasingly replicate the idea that managerial role and cultural values affect organizational functioning, decision making, motivation, performance, and satisfaction (Pearson & Chatterjee, 2001). For example, researches on these have been conducted in Western environments with Western instruments (England & Lee, 1974), cross-cultural contexts have been measured with Western instruments (Chew & Putti, 1995; Elenkov, 1997), or with a combination of Eastern with Western scales (Ralston et al., 1993). In Asia, Gopalan and Rivera (1997) conducted a managerial studies in India by employing different Western measures, or other researchers in India have chosen to make use of national dimensions of socio-cultural realities (Kumar, 1996; Sinha, 1991). This group of researchers underlines the significant of managerial role and values in relation to cultural environment. These universal assumptions were extended by the wide-ranging study by Hofstede (1980) that set the frameworks to connect personal values and defining cultural profile of a country. This demand requires managers worldwide to be socially and environmentally accountable in the realization of economic objectives.

Hành động 2

Bước 1A: Nevertheless, the paucity of methodical and regular measures has limited the knowledge about the extent of socialization of domestic leading value orientations of small firm's senior managers (Pearson & Chatterjee, 2001). Yet, managerial role and its functionality of organizations and operating system or values remain an under-

researched concept in African countries such as Nigeria, and its functionality of organizations are yet to be given empirical consideration (Baba Abugre, 2014).

Bước 2: The emergence of Nigeria into the global business arena provides enormous challenges to small firms managers. The work environment will reflect in time the values of quality, customer expectations, ethical integrity as well as social responsibility which remain the basic rules at the universal level. Giving the competitive market environment in Nigeria, small firm's needs managers to play a critical role in dealing with the market forces this is particularly important considering Nigeria unique culture. These characteristics require new capability in innovation, risk-taking with more challenging management. A dynamic, open, competitive environment such as in the Nigeria market unavoidably redesigns expectations and priorities of managers, particularly the value held by them. In the light of the above, researchers suggested for empirical study that will examine managerial role, cultural value and high performance within this context (Bhatnagar, 2007; Kuada, 2010; Li & Zhang, 2007).

Hành động 3

Bước 6: ...This study aim to fill part of this gap by making contribution to the body of knowledge on managerial role, culture, and high performance achievement, which is more or less non-existent in developing economies such as Nigeria (Jamali, 2007).

(BTA8)

Đoạn trích sau đây trong khối liệu tiếng Việt có cấu trúc H1-H3, thiếu sự hiện diện của H2:

Hành động 1

Bước 1: Mọi quan hệ của người tiêu dùng với thương hiệu rất quan trọng để xây dựng mối quan hệ lâu dài với người tiêu dùng thông qua sự trung thành của họ đối với sản phẩm mang thương hiệu của nhà sản xuất.

Bước 2: Ngoài ra, sức mua của người tiêu dùng tại Việt Nam sẽ tăng nhanh, đặc biệt trong lĩnh vực thực phẩm và đồ uống. Đối với ngành thực phẩm và đồ uống, năm 2020, doanh thu từ mảng bánh kẹo, trong đó có bánh kẹo truyền thống sẽ tăng lên tới 1.355 triệu USD, và mức tiêu thụ bình quân đầu người dự kiến sẽ ở mức 2,3 kg vào năm 2020 (Statista, 2019).

Hành động 2 Không tồn tại

Hành động 3

Bước 1: Mục đích của nghiên cứu này là nghiên cứu xác định mối quan hệ tương hỗ, đo lường mức độ tác động của 4 yếu tố hình ảnh thương hiệu, tác động thương hiệu, sự hài lòng thương hiệu và sự trung thành thương hiệu. Trọng tâm của nghiên cứu này liên quan đến nhận thức của người tiêu dùng về sản phẩm bánh kẹo truyền thống và các yếu tố làm hài lòng

người tiêu dùng.

Bước 2: Vì vậy vấn đề đặt ra, trong bối cảnh hiện tại, các cơ sở là phải làm gì để duy trì khách hàng với thương hiệu của mình?

Bước 7: Theo bố cục của nghiên cứu, tác giả sẽ trình bày cơ sở lý thuyết của các yếu tố được quan sát từ thương hiệu, các giả thuyết nghiên cứu và mô hình nghiên cứu được đề xuất thông qua việc xem xét nghiên cứu trước đó. Tiếp theo, tác giả sẽ sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính và phương pháp nghiên cứu định lượng sơ bộ, nghiên cứu định lượng chính thức để xử lý số liệu và đưa ra kết quả. Cuối cùng, từ kết quả của nghiên cứu, kết luận và hàm ý quản trị sẽ được đề xuất nhằm giúp nhà sản xuất vận dụng góp phần phát triển thương hiệu các sản phẩm bánh kẹo truyền thống trong thời gian tới.

(BTV 15)

4.2. Tần suất xuất hiện của các bước trong phần dẫn nhập tiếng Anh và tiếng Việt

Tần suất xuất hiện của các bước trong hai tập dữ liệu được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 2

Tần suất xuất hiện các bước trong khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt

Hành động/bước	Khối liệu tiếng Anh	Khối liệu tiếng Việt
Hành động 1		
Bước 1	100%	100%
Bước 2	87%	67%
Bước 3	90%	17%
Hành động 2		
Bước 1A	100%	83%
Bước 1B	0%	0%
Bước 2	60%	40%
Hành động 3		
Bước 1	100%	90%

Bước 2	40%	33%
Bước 3	45%	0%
Bước 4	80%	20%
Bước 5	77%	15%
Bước 6	77%	23%
Bước 7	67%	17%

Các bước trong hành động 1

Trong hành động 1, bước 1 “nêu tầm quan trọng của chủ đề nghiên cứu” chiếm tỷ lệ tuyệt đối trong hai tập dữ liệu. Tất cả các tác giả bài báo ở tiếng Anh và tiếng Việt đều thiết lập tầm quan trọng của chủ đề nghiên cứu để từ đó đưa ra cơ sở vững chắc nhằm thuyết phục độc giả về sự cần thiết của việc tiến hành nghiên cứu hiện tại. Trong bước thứ 2 “trình bày một số hiểu biết đương thời”, tỷ lệ xuất hiện ở khối liệu tiếng Anh và tiếng Việt lần lượt là 87% và 67%. Điều này có nghĩa là việc giới thiệu những tri thức hiện hành ở trong nước và nước ngoài cùng với miêu tả vấn đề nghiên cứu đều là bước điển hình trong hai khối liệu. Sự khác biệt lớn nhất được thể hiện rõ ở bước 3 khi 90% bài báo tiếng Anh khái lược các nghiên cứu trước đây có liên quan đến đề tài trong khi tỷ lệ ở bài báo tiếng Việt chỉ ở mức tùy ý 17%.

Các bước trong hành động 2

Ở hành động 2, bước 1A “chỉ ra khoảng trống nghiên cứu” đạt mức bắt buộc trong khối liệu tiếng Anh. Tuy nhiên, bước này trong khối liệu tiếng Việt chỉ chiếm 83%. Bước 1B “mở rộng việc tìm kiếm” dựa trên những nghiên cứu trước không hiện diện ở hai tập dữ liệu bởi các bài báo đã xác lập khoảng trống và các hạn chế của các nghiên cứu trước ở bước 1A nhằm đưa ra lý do cho việc tiến hành nghiên cứu. Bước 2 đưa ra các lý lẽ tích cực để thuyết phục độc giả rằng việc tiến hành nghiên cứu mang tính cấp thiết. Bước này hiện hữu trong 60% bài báo tiếng Anh và 40% bài báo tiếng Việt.

Các bước trong hành động 3

Bước 1 trong hành động 3 chiếm tỷ

lệ cao nhất trong khối liệu tiếng Anh với tỷ lệ 100%, trong khi đó khối liệu tiếng Việt chiếm 90%. Bước 2 “trình bày câu hỏi nghiên cứu” và bước 3 “làm rõ các định nghĩa” dường như không được chú trọng trong hai tập khối liệu bởi bước này đạt mức tùy ý ở tiếng Anh và tiếng Việt. Bước 4, 5, 6, 7 tóm tắt phương pháp nghiên cứu, đưa ra một số kết quả chính, nhấn mạnh đóng góp của nghiên cứu hiện tại, trình bày cấu trúc bài báo đều có tần suất cao trong tiếng Anh nhưng khá thấp trong tiếng Việt.

5. Thảo luận

Dữ liệu nghiên cứu chỉ ra một số khác biệt về cấu trúc mạch lạc giữa phần dẫn nhập của bài báo tiếng Anh và tiếng Việt ngành kinh tế. Cụ thể, khối liệu tiếng Anh tuân thủ khá chặt chẽ mô hình CARS do Swales đề xuất khi cấu trúc phổ biến trong các bài báo là H1-H2-H3. Tuy khối liệu tiếng Việt cũng sử dụng cấu trúc này nhưng vẫn còn một số nghiên cứu bỏ qua H2 và H3. Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của Jogthong (2001) bởi tác giả này phát hiện 45% phần dẫn nhập của bài báo Thái Lan thiếu hành động 2 (xác lập khoảng trống nghiên cứu). Tương tự, nghiên cứu của Ahmad (1997) cũng chỉ ra rằng 35% phần dẫn nhập bài báo Malaysia lược bỏ hành động 2. Ngoài ra, sự khác biệt về việc sử dụng bước 2 trong hành động 1 (lược khảo các nghiên cứu trước) trong hai tập khối liệu cho thấy tác giả nước ngoài chú trọng xem xét, đánh giá các nghiên cứu có liên quan đến đề tài hiện hành, trong khi đó các tác giả Việt Nam thường bỏ qua bước này. Mục đích của việc phân biệt các nghiên cứu trước đây là

để rút ra những những khiếm khuyết, hạn chế, lỗ hổng chưa được khai phá nhằm nêu bật chủ đề nghiên cứu hiện tại. Tuy nhiên, về khía cạnh văn hóa, dân tộc ta không có truyền thống về khảo cứu khoa học để đúc kết những tri thức khoa học từ những nghiên cứu khác. Đồng thời, một bộ phận không nhỏ người Việt vẫn có thói quen phát biểu theo kinh nghiệm cá nhân hoặc theo cảm tính, ít dựa trên các căn cứ khoa học (Nguyễn Văn Tuấn, 2019). Điều này có nghĩa là văn hóa thụ động, học thiên lệch về lý thuyết, chưa coi trọng thực hành và thực nghiệm đã ảnh hưởng không nhỏ tới cách trình bày ý tưởng mạch lạc cho bài báo khoa học nói chung và phần dẫn nhập nói riêng trong khối liệu tiếng Việt. Trong khi đó, các nước phương Tây luôn khuyến khích người học tìm hiểu thế giới xung quanh, đặt câu hỏi và tranh luận trước lớp. Do vậy, tư duy biện luận cũng được thể hiện rõ nét trong các bài báo khoa học khi mà các luận điểm của họ luôn có sự đào sâu và sắc bén.

Ngoài ra, vấn đề này cũng có thể được lí giải thông qua nền tảng văn hóa tồn tại lâu đời giữa Á Đông và Tây phương. Theo đó, Việt Nam có những nét tương đồng về văn hóa với các quốc gia như Trung Quốc, Thái Lan và Malaysia do ảnh hưởng của văn hóa Nho giáo. Các tác giả có xu hướng tránh đưa ra những ý kiến phản biện trái chiều để giữ thể diện cho đối phương. Đồng thời, theo Hofstede (2001), chỉ số chủ nghĩa cá nhân (individualism) của Việt Nam chỉ đạt ở mức thấp (20) trong lý thuyết chiều văn hóa (cultural dimensions). Có nghĩa rằng người Việt từ bao đời nay gắn liền với văn hóa tập thể (collectivism), luôn có mong muốn duy trì mối quan hệ hòa hợp (harmonious relationship) thay vì chỉ trích các cá nhân hay công trình của các tác giả khác (Borton, 2000; Nguyen và cộng sự, 2005). Điều này hoàn toàn trái ngược với văn hóa cá thể (individualism) ở phương Tây khi mà các cá nhân trong nền văn hóa này sẵn sàng đón nhận những phản hồi để nâng cao chất lượng công việc (Hofstede, 1998).

Từ kết quả này, nghiên cứu đưa ra một số hàm ý nhằm cải thiện chất lượng phần dẫn nhập nói riêng và bài báo theo hướng tiếp cận chuẩn quốc tế nói chung. Các học giả Việt Nam cần nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc tìm hiểu, đánh giá, phản biện các nghiên cứu trước trong phần dẫn nhập để nêu bật được khoảng trống nghiên cứu và chứng minh rằng đề tài nghiên cứu xứng đáng được thực hiện. Muốn vậy, các tác giả Việt Nam cần thoát khỏi văn hóa ngại va chạm, tránh phản biện để giữ hòa khí. Thay vào đó, các nhà nghiên cứu nên hướng đến tư duy cởi mở với những đánh giá, nhận xét của những đồng nghiệp trong giới học thuật bởi khoa học luôn phải tôn trọng thực tế khách quan. Điều này sẽ giúp các tác giả gia tăng chất lượng bài báo nhằm nâng cao khả năng xuất bản ở những tạp chí quốc tế uy tín được xếp hạng trong hệ thống WoS và Scopus.

Kết luận

Nghiên cứu nhằm mục đích phát hiện những tương đồng và dị biệt về cấu trúc mạch lạc của phần dẫn nhập trong bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt ngành kinh tế trên các tạp chí quốc tế và tạp chí trong nước và từ đó đưa ra một số luận giải về những nét khác biệt ở hai tập khối liệu. Dựa trên mô hình CARS về cấu trúc phần dẫn nhập của Swales, nghiên cứu thống kê, phân tích và đối chiếu mức độ xuất hiện của các hành động và các bước trong các bài báo tiếng Anh và tiếng Việt. Các kiến giải dưới góc độ văn hóa được trình bày nhằm làm sáng rõ sự ảnh hưởng của văn hóa đến lối suy nghĩ, tư duy và trình bày ý tưởng trong bài báo của người Việt Nam. Từ đó, nghiên cứu đưa ra các khuyến nghị nhằm giúp các nhà khoa học Việt Nam nâng cao nhận biết về những khác biệt về khoa học trong nước và quốc tế, bắt kịp với những quy tắc, chuẩn mực đã được cộng đồng khoa học quốc tế công nhận để nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học, thúc đẩy sự hiện diện của khoa học Việt Nam trên trường quốc tế.

Hạn chế của nghiên cứu là số lượng ngữ liệu chưa đủ lớn, vì vậy trong tương lai cần tiến hành những nghiên cứu khác để xác nhận kết quả của nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- Arvay, A., & Tanko, G. (2004). Contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 71-100.
- Atkinson, D. (2004). Contrasting rhetorics/contrasting cultures: Why contrastive rhetoric needs a better conceptualization of culture. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), 277-289.
- Biber, D., Connor, U., & Upton, T. (2007). *Discourse on the move*. John Benjamins.
- Borton, L. (2000). Working in a Vietnamese voice. *Academy of management executive*, 14(4), 20-29.
- Bùi, M. H. (2008). *Ngôn ngữ học đối chiếu*. NXB Giáo dục.
- Connor, U., & Moreno, A. I. (2005). Tertium comparationis: A vital component in contrastive rhetoric research. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. Eggington, W. Grabe & V. Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 153-164). Multilingual Matters.
- Đỗ, X. H. (2014). Đối chiếu trên cơ sở thể loại cấu trúc tu từ phân dẫn nhập bài báo nghiên cứu tiếng Anh và tiếng Việt chuyên ngành ngôn ngữ học ứng dụng. *Tạp chí khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 33, 1-14.
- Granger, S. (2003). *Corpus-based approaches to contrastive linguistics and translation studies*. Rodopi.
- Hirano, E. (2009). Research article introduction in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes*, 28, 240-50.
- Hofstede, G. (1998). Think locally, act globally: Cultural constraints in personnel management. *Management International Review*, 38(2), 7-26.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences* (2nd ed.). Sage Publication Inc.
- Hội đồng giáo sư nhà nước. (2021). *Quyết định phê duyệt Danh mục tạp chí khoa học được tính điểm năm 2021*. [http://hdgsnn.gov.vn/files/anhbaiviet/files/2021/13DMTC%20HD%20Kinh%20te%20nam%202021_0001%20\(1\)%20\(2\).pdf](http://hdgsnn.gov.vn/files/anhbaiviet/files/2021/13DMTC%20HD%20Kinh%20te%20nam%202021_0001%20(1)%20(2).pdf)
- Im-O-Cha, P., Kittidhaworn, P., Broughton, M. M., & Panproegsa, S. (2004). A comparative study of the structures of language and linguistics journal research articles introductions written in Thai and in English. *Journal of Language and Linguistics*, 22(2), 46-57.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24, 269-292.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Lê, Q. T. (2008). *Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Loi, C. K. (2010). Research article introductions in Chinese and English: A comparative genre-based study. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(4), 267-279. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.09.004>
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1987). Rhetorical structure theory: A framework for the analysis of texts. *IPRA Papers in Pragmatics*, 1, 1-22.
- Nguyen, P. M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2005). Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism: Confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. *Asia Europe Journal*, 3, 403-419.
- Nguyễn, T. G. (2016). *Từ điển khái niệm ngôn ngữ học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn, T. P. L. (2012). Bước đầu tìm hiểu cấu trúc thể loại và đặc điểm ngôn ngữ của các bài tạp chí chuyên ngành kinh tế tiếng Anh. *Ngôn ngữ*, 6, 67-80.
- Nguyễn, T. T. M. (2019). *Medical case reports in English and Vietnamese: A genre-based analysis* [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội]. https://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/69807
- Nguyễn, V. T. (2019). *Đi vào nghiên cứu khoa học*. NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- Nguyễn, V. T. (2020a). *Cẩm nang nghiên cứu khoa học: Từ ý tưởng đến công bố*. NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.

- Nguyễn, V. T. (2020b). *Từ nghiên cứu đến công bố: Kỹ năng mềm cho nhà khoa học*. NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- Nwogu, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)85388-4](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)85388-4)
- Pho, P. D. (2008). How can learning about the structure of research articles help international students? In T. McGrath (Ed.), *Conference proceedings of the 19th ISANA International Education Conference* (pp. 1-11). ISANA International Education Association Inc.
- Rahman, M., Darus, S., & Amir, Z. (2017). Rhetorical structure of introduction in applied linguistics research articles. *International Journal for Educational Studies*, 9(2), 69-84.
- Sheldon, E. (2011). Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 238-51. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.08.004>
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Language Studies Unit, University of Aston in Birmingham.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres*. Cambridge University Press.
- Trần, H. P. (2019). *Corpus linguistics and corpus-based methodology*. Danang Publishing House.

RHETORICAL STRUCTURE OF INTRODUCTION SECTION IN ENGLISH AND VIETNAMESE ECONOMICS RESEARCH ARTICLES: A CONTRASTIVE ANALYSIS

Pham Thi To Loan¹, Nguyen Thi Phuong Thuy²

¹ Faculty of English - Thuongmai University, 79 Ho Tung Mau, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

² Faculty of Linguistics - VNU University of Social Sciences and Humanities,
336 Nguyen Trai, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam

Abstract: Introduction plays a vital role in research articles as it demonstrates the author's knowledge in their research area. This study aims at identifying similarities and differences in rhetorical structure of introduction section in English and Vietnamese economics research articles from international and national journals. Drawing on the CARS model proposed by Swales, the paper synthesized, analyzed and contrasted the frequency of moves and steps of introduction in 30 English and 30 Vietnamese scholarly articles. The findings were interpreted explicitly in light of linguistics and cultural factors to elaborate the influence of culture on Vietnamese authors' mindset and presentation of ideas in introduction. Finally, the study puts forth recommendations for Vietnamese scholars to raise awareness of discrepancies in national and international scientific discourse in an attempt to meet the standard of international publication, enhance research quality and boost the representation of Vietnamese science in the world.

Keywords: rhetorical structure, introduction, research article, economics, culture

CHỈ SỐ HẠNH PHÚC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI TRONG GIAI ĐOẠN GIẢN CÁCH XÃ HỘI DO ĐẠI DỊCH COVID-19

Nguyễn Thị Thắng^{1*}, Nguyễn Thị Phương¹, Phan Kiều Hạnh², Nguyễn Mỹ Lan¹,
Nguyễn Phương Quỳnh¹, Phùng Thị Mai Phương¹, Đỗ Thủy Ly¹, Đậu Thị Hà Ngân¹

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

² Trường Đại học Luật Hà Nội, 87 Nguyễn Chí Thanh, Thành Công, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 9 tháng 1 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 10 tháng 3 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Nghiên cứu sử dụng thang đo PERMA profiler để đánh giá chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN) trong giai đoạn giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19. Về thực tiễn, chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN nói chung và chỉ số hạnh phúc của sinh viên mỗi khóa nói riêng đều ở mức bình thường. Đồng thời, nghiên cứu cũng đánh giá sự tương quan giữa các nhân tố hạnh phúc: “cảm xúc tích cực”, “sự gắn kết”, “mối quan hệ tích cực”, “ý nghĩa cuộc sống” và “những thành tựu của cá nhân” của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN ở mức khá chặt.

Từ khóa: chỉ số hạnh phúc, thang đo PERMA profiler, sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ

1. Đặt vấn đề

Vào đầu tháng 12 năm 2019, đại dịch Coronavirus 2019 (Covid-19) do hội chứng hô hấp cấp tính 2 (SARS-Cov-2) gây ra đã xuất hiện lần đầu ở Trung Quốc và sau đó lây lan nhanh tới nhiều nước trên toàn thế giới. Với mức độ lây lan nhanh chóng và mức độ nguy hiểm đã ảnh hưởng nghiêm trọng đến nhiều khía cạnh khác nhau của đời sống xã hội trên phạm vi toàn cầu. Những biện pháp kiểm soát để phòng chống dịch bệnh chặt chẽ của chính phủ các nước đã gây ra những vấn đề sức khỏe tâm thần cho con người, như căng thẳng sau sang chấn, lo lắng, thất vọng, buồn chán... (Wathelet và cộng sự, 2020; Brooks và cộng sự, 2020).

Trong dân số nói chung, sinh viên đại học dễ gặp các vấn đề sức khỏe tâm thần trong bối cảnh đại dịch Covid-19 (Wathelet và cộng sự, 2020; Kohls và cộng sự, 2021).

Tại Việt Nam, khi dịch Covid xuất hiện, đặc biệt là trong đợt bùng phát lần thứ tư (bắt đầu từ đầu tháng 5/2021), Chính phủ đã thực hiện nhiều biện pháp quyết liệt để phòng chống dịch bệnh như phong tỏa, cách ly tập trung... chuyển hoạt động học tập của hệ thống trường học sang hình thức trực tuyến. Để thích ứng, đảm bảo việc học của sinh viên không bị gián đoạn, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN) tổ chức dạy học trực tuyến từ 3/5/2021. Trong khoảng thời gian này, các sinh viên năm thứ nhất tiếp tục

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: ntthang1010@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4861>

chương trình học kỳ II theo hình thức học trực tuyến, các sinh viên năm thứ hai, thứ ba nghỉ hè, còn sinh viên năm thứ tư đã hoàn thành chương trình học và chuẩn bị các thủ tục để tốt nghiệp.

Một số nghiên cứu tại Việt Nam cũng có những kết quả tương đối giống với các nghiên cứu trên thế giới: cùng với việc phong tỏa, học tập trực tuyến có thể gây ra các vấn đề về sức khỏe tâm thần của sinh viên (Thai và cộng sự, 2020); tác động tâm lý của chúng lo âu về Covid-19 đến tình trạng kiệt sức học tập của sinh viên (Vu, 2021). Và theo hiểu biết của chúng tôi, những nghiên cứu về sức khỏe tâm thần của sinh viên trong bối cảnh đại dịch Covid-19 chủ yếu tập trung vào các vấn đề tâm lý tiêu cực: lo âu, trầm cảm, stress... Có rất ít nghiên cứu đã điều tra về sức khỏe tâm lý tích cực của sinh viên: sự hài lòng với cuộc sống, chỉ số hạnh phúc, khả năng phục hồi... Trong đó, đặc biệt, chỉ số hạnh phúc với những yếu tố tâm lý tích cực đó sẽ góp phần quan trọng giúp con người ứng phó, vượt qua những tình huống khó khăn như đại dịch Covid-19.

Xuất phát từ những lý do đó, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu “Chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19” để đánh giá về tình trạng sức khỏe tâm lý tích cực của sinh viên trước những tác động của đại dịch Covid-19. Trên cơ sở đó, chúng tôi đề xuất một số khuyến nghị nhằm nâng cao đời sống tinh thần cho sinh viên nói chung, trong thời gian giãn cách xã hội nói riêng.

2. Câu hỏi và phương pháp nghiên cứu

2.1. Câu hỏi nghiên cứu

Chỉ số hạnh phúc được nghiên cứu trên nhiều đối tượng khác nhau, ở những thời điểm khác nhau. Nghiên cứu chỉ số hạnh phúc của sinh viên trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội do tác

động của đại dịch Covid-19 tập trung trả lời các vấn đề thực tiễn sau:

- Mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian học trực tuyến do tác động của đại dịch Covid-19?
- Sự khác biệt về mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên các khóa học trong thời gian học trực tuyến do tác động của đại dịch Covid-19?
- Các nhân tố hạnh phúc của sinh viên trường ĐHNN-ĐHQGHN có mối tương quan như thế nào trong thời gian học trực tuyến do tác động của đại dịch Covid-19?

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu tìm hiểu thực tế chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội và sự khác biệt về mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên các khoa, nghiên cứu đã sử dụng kết hợp nhiều phương pháp nghiên cứu khác nhau.

2.2.1. Các phương pháp nghiên cứu lý luận

Các phương pháp phân tích, so sánh, tổng hợp, hệ thống hoá các tài liệu có liên quan được sử dụng nhằm nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn cho mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên.

2.2.2. Phương pháp điều tra bằng test (thang đo) PERMA

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng thang đo hạnh phúc PERMA profiler của Julie Butler và Margaret L. Kern (2016) được xây dựng để đo lường chỉ số hạnh phúc theo mô hình PERMA của Tiến sỹ Martin Seligman. Thang đo gồm 23 mệnh đề với 15 mệnh đề gốc và 8 mệnh đề mở rộng bao gồm: P - Positive Emotions - Cảm xúc tích cực; E - Engagement - Sự gắn kết; R - Relationships - Các mối quan hệ; M - Meaning - Ý nghĩa; A - Accomplishment - Thành tựu; N - Negative Emotions - Cảm

xúc tiêu cực; H - Physical health - sức khỏe thể chất; L - Loneliness - Sự cô đơn và sự hạnh phúc tổng thể. Mỗi mệnh đề có điểm đánh giá từ 0 đến 10. Và điểm mỗi nhân tố được tính bằng giá trị trung bình của các hạng mục của các mệnh đề:

- Cảm xúc tích cực: P = trung bình (P1, P2, P3);
- Tham gia: E = trung bình (E1, E2, E3);
- Mối quan hệ: R = trung bình (R1, R2, R3);
- Ý nghĩa: M = trung bình (M1, M2, M3);
- Thành tựu: A = trung bình (A1, A2, A3);
- Tổng thể Hạnh Phúc theo mô hình PERMA = trung bình của (P1, P2, P3, E1, E2, E3, R1, R2, R3, M1, M2, M3, A1, A2, A3, hap);
- Cảm xúc tiêu cực: N = trung bình (N1, N2, N3);
- Sức khỏe: H = trung bình (H1, H2, H3);
- Sự cô đơn: có hạng mục riêng.

Cách phân loại mức độ hạnh phúc theo thang đo như sau:

- Rất hạnh phúc: 9 - 10 (0 - 1 đối với cảm xúc tiêu cực).
- Hạnh phúc: 8 - 8.9 (1.1 đến 3 đối với cảm xúc tiêu cực).
- Bình thường: 6.5 - 7.9 (3 đến 5 đối với cảm xúc tiêu cực).
- Không hạnh phúc: 5 đến 6.5 (5.1 đến 6.5 đối với cảm xúc tiêu cực).
- Rất không hạnh phúc: dưới 5 (trên 6.5 đối với cảm xúc tiêu cực).

2.2.3. Phương pháp phỏng vấn

Phỏng vấn sinh viên về cảm nhận hạnh phúc của họ trong thời gian học trực tuyến do tác động của đại dịch Covid-19 để có thêm thông tin khách quan hỗ trợ cho kết quả nghiên cứu qua điều tra và có thể đánh giá khách quan nhất về chỉ số hạnh phúc của sinh viên trong thời gian này.

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

Đây là một nghiên cứu cắt ngang được tiến hành trên 515 sinh viên. Kết quả nghiên cứu định lượng được thống kê, phân tích ở nhiều khía cạnh khác nhau với phần mềm xử lý số liệu SPSS phiên bản 20.0. Các thông số và phép toán thống kê được sử dụng trong nghiên cứu này là hệ số Cronbach's Alpha (0.92); giá trị trung bình, độ lệch chuẩn, tương quan nhị biến... Phương pháp nghiên cứu này hỗ trợ cho các phương pháp trên để đưa ra những kết luận khoa học và thực tiễn của vấn đề nghiên cứu.

3. Lý thuyết các nhân tố hạnh phúc theo lý thuyết PERMA

Lý thuyết 5 nhân tố hạnh phúc PERMA được TS. Martin Seligman - Giảng viên ngành Tâm lý học tại Đại học Pennsylvania và là một trong những người cha đẻ của lĩnh vực Tâm lý học tích cực (Positive psychology) dành nhiều năm để xây dựng và phát triển. Ông đã đưa ra một mô hình năm mặt của hạnh phúc được gọi là mô hình P.E.R.M.A. Cụ thể:

P – Positive Emotions – Những cảm xúc tích cực

Cảm xúc tích cực bao gồm những cảm giác hường lạc như khoan khoái, phấn khích, thoải mái, sự bùng nổ... đóng vai trò rất lớn, quyết định sự hạnh phúc của con người. Đối với những cảm xúc tích cực, thang đo PERMA xác định những khuynh hướng chung về cảm giác hài lòng, sự hạnh phúc.

E – Engagement – Sự gắn kết

Sự gắn kết nói đến sự gắn kết tâm lý sâu sắc, là mức độ quan tâm, say mê và tham gia vào một hoạt động nào đó hoặc vào cuộc sống của con người. Mức độ toàn diện của sự gắn kết được định nghĩa là trạng thái “dòng chảy” (flow). Khi đó, con người trải qua sự đắm chìm, tập trung cao độ vào một hoạt động, mất đi nhận thức về thời gian.

R – Relationships – Các mối quan hệ

Các mối quan hệ bao gồm cảm giác được quan tâm, yêu thương, ủng hộ bởi những người xung quanh và cảm thấy có giá trị đối với cộng đồng. Những mối quan hệ xã hội tích cực đóng vai trò rất quan trọng để con người cảm thấy được niềm vui và sự suôn sẻ của cuộc sống.

M – Meaning – Ý nghĩa

Cảm thấy có ý nghĩa tức là có định hướng trong cuộc sống, kết nối với bên ngoài bản thân mỗi người, cảm thấy cuộc sống của mình có giá trị, đáng giá và có mục đích.

A – Accomplishment – Thành tựu

Cảm giác thành tựu phụ thuộc vào từng đối tượng. Nó có thể đến từ những danh hiệu, giải thưởng nhưng đồng thời, nhận thức về sự thành thạo và thành tích cũng rất quan trọng. Thang PERMA đo cảm giác chủ quan của từng cá nhân về thành tích bao gồm đạt được mục tiêu và cảm giác có thể hoàn thành những công việc hàng ngày.

H – Health – Sức khỏe

Mặc dù không thuộc vào mô hình PERMA, sức khỏe thể chất và sinh khí cũng đóng vai trò quan trọng giúp con người trở nên hạnh phúc. Thang PERMA hoạt động dựa trên cảm giác chủ quan về sức khỏe bao gồm cảm thấy tốt và khỏe mạnh.

Dựa vào lý thuyết trên, Julie Butler và Margaret L. Kern (2016) đã xây dựng và phát triển thang đo hạnh phúc PERMA profiler để đo lường hạnh phúc của con người với cuộc sống nói chung.

Từ khi ra đời cho đến nay, thang đo PERMA profiler đã chứng minh là thành công, duy trì được độ tin cậy và độ ổn định khi được sử dụng để đo lường hạnh phúc ở nhiều nền văn hóa, với nhiều đối tượng khác nhau trên khắp thế giới. Thang đo đã được dịch sang tiếng Tây Ban Nha, Hàn Quốc, Nhật, Trung Quốc, Séc, Đan Mạch, Ba Lan và Thổ Nhĩ Kỳ (Khaw & Kern, 2015).

Tại Việt Nam, thang PERMA profiler đã được tác giả Trần Thị Thu Hương và cộng sự (2017) sử dụng để đo lường hạnh phúc tổng thể với cuộc sống với mẫu khách thể là 529 sinh viên thuộc các trường đại học Việt Nam, ở cả ba miền Bắc, Trung, Nam có kết quả độ tin cậy các nhân tố từ 0.50 đến 0.81 (Trần & Trần, 2017, dẫn theo Phạm & Lư, 2019). Bên cạnh đó, tác giả Phạm Thị Thu Hoa và Lư Thị Lịch (2019) đã sử dụng thang đo PERMA profiler để đo lường hạnh phúc hôn nhân của các cặp vợ chồng ở Việt Nam đang ở giai đoạn 5 năm đầu của cuộc sống hôn nhân; kết quả cho thấy thang PERMA hoàn toàn có hiệu lực và có thể sử dụng để đo lường hạnh phúc trong hôn nhân với kết quả hệ số Cronbach alpha ở trong khoảng từ 0,756 đến 0,902.

Như vậy, có thể thấy thang đo PERMA profiler có thể áp dụng rộng rãi để đo lường hạnh phúc tổng thể với cuộc sống nói chung, với các nhóm khách thể khác nhau và các nền văn hóa khác nhau nói riêng.

4. Tổ chức và kết quả nghiên cứu thực tiễn**4.1. Tổ chức nghiên cứu**

Để đánh giá chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19, chúng tôi đã sử dụng thang đo PERMA profiler trong nghiên cứu cắt ngang từ 8/2021 - 1/2022 - là thời điểm toàn bộ sinh viên của trường thực hiện giãn cách xã hội, học trực tuyến để đảm bảo phòng chống dịch Covid-19. Khảo sát được thực hiện online trên đối tượng 515 sinh viên, trong đó có 252 sinh viên năm thứ nhất, 100 sinh viên năm thứ 2, 131 sinh viên năm thứ 3 và 32 sinh viên năm thứ 4.

4.2. Kết quả nghiên cứu**4.2.1. Chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19**

Bảng 1

Chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

Sinh viên	Các giá trị			Điểm TB	Độ lệch chuẩn
	Số lượng	Giá trị lớn nhất	Giá trị nhỏ nhất		
Năm thứ nhất	252	3.06	10.00	7.29	1.21
Năm thứ hai	100	2.94	9.63	7.28	1.189
Năm thứ ba	131	3.25	9.88	7.09	1.28
Năm thứ tư	32	3.94	9.38	7.32	1.41
Các khóa	515	2.94	10.00	7.24	1.24

Kết quả thống kê ở bảng 1 cho thấy chỉ số hạnh phúc trung bình của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 là 7.24. Đối chiếu với tiêu chí đánh giá mức độ hạnh phúc theo thang PERMA profiler thì chỉ số hạnh phúc của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN ở mức độ bình thường (trung bình). Kết quả này tương đồng với rất nhiều nghiên cứu cũng sử dụng thang đo này trên các đối tượng ở các nền văn hóa khác nhau như: nghiên cứu tại Mỹ trên 12.296 người chỉ ra chỉ số hạnh phúc trung bình là 7.21; trên nhóm mẫu 8.876 người từ độ tuổi 18 đến 24 tuổi là 7.12 hay chỉ số hạnh phúc trung bình của 23.692 người tham gia trên toàn thế giới là 7.14 (Butler & Kern, 2016).

Khi phân tích chỉ số hạnh phúc chung của sinh viên từng năm học, chúng tôi nhận thấy không có sự khác biệt về chỉ số hạnh phúc của các sinh viên tham gia nghiên cứu

Bảng 2

Chỉ số các nhân tố hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

Nhân tố hạnh phúc	Các giá trị		Điểm TB	Độ lệch chuẩn
	Giá trị lớn nhất	Giá trị nhỏ nhất		
Cảm xúc tích cực (P - Positive Emotions)	.00	10.00	7.06	1.70
Sự gắn kết (E - Engagement)	.00	10.00	7.40	1.30
Những mối quan hệ tích cực (R - Positive Relationships)	2.00	10.00	7.46	1.55

ở các năm học khác nhau và đều ở mức độ bình thường theo thang đánh giá PERMA profiler. Lý giải cho kết quả nghiên cứu này, chúng tôi đã phỏng vấn trực tiếp một số sinh viên ở các khóa khác nhau (QH2018, QH2019, QH 2020), những sinh viên tham gia phỏng vấn cho biết do phải giãn cách xã hội, hoạt động giao tiếp với thầy cô, bạn bè bị hạn chế rất nhiều; hoạt động học tập, vận động diễn ra trong không gian bó hẹp; trong khi đó vẫn cần đảm bảo những yêu cầu học tập và bài tập khắt khe nên đôi khi họ cảm thấy bị cô đơn, lo âu, căng thẳng.

4.2.2. Những nhân tố hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

4.2.2.1. Chỉ số các nhân tố hạnh phúc của sinh viên trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

Ý nghĩa cuộc sống (M - Meaning)	.00	10.00	7.14	1.65
Những thành tựu của cá nhân (A - Accomplishments/ Achievement)	2.67	10.00	7.09	1.36
Cảm xúc tiêu cực (N - Negative Emotions)	.00	10.00	4.89	1.92
Sức khỏe thể chất (H - Physical health)	.33	10.00	6.73	1.77
Sự cô đơn (L - Loneliness)	.00	10.00	4.75	2.64

Kết quả thống kê ở bảng 2 cho thấy điểm trung bình các nhân tố cấu thành hạnh phúc của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của dịch Covid-19 đều nằm ở mức độ bình thường theo thang đánh giá PERMA profiler, trong đó, nhân tố “Những mối quan hệ tích cực – Positive Relationships (R)” có chỉ số trung bình cao nhất - 7.46. Kết quả thống kê thể hiện những mối quan hệ tích cực của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN là khá tốt, nhiều sinh viên cho biết, họ cảm thấy được quan tâm, yêu thương, ủng hộ bởi những người xung quanh và cảm thấy mình có giá trị đối với gia đình, cộng đồng... Điều này góp phần giúp sinh viên vui vẻ, hạnh phúc hơn trong cuộc sống, trong học tập. Bên cạnh đó, chỉ số trung bình của nhân tố “Những thành tựu của cá nhân - Accomplishments/ Achievement (A)” thấp hơn cả - 7.04 và chỉ số này tương đồng với các kết quả đã thu được từ các nghiên cứu trước đó. Cụ thể, khảo sát thực hiện trên 918 người Đông Nam Á đã cho kết quả chỉ số trung bình của nhân tố “A” là 7.09 (Butler & Kern, 2016).

Đồng thời, khi phân tích các nhân tố hạnh phúc này, chúng tôi nhận thấy nhân tố “Sự cô đơn - Loneliness (L)” của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN dao động khá lớn, từ 2.11 đến 7.3. Điều đó cho thấy các sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN có cảm

nhận về sự cô đơn ở các mức độ khác nhau, tuy nhiên chỉ số trung bình chung vẫn nằm ở mức độ bình thường (4.75) theo thang đo PERMA profiler. Tương tự kết quả về “Sự cô đơn”, chỉ số trung bình của nhân tố “Cảm xúc tiêu cực - Negative Emotions (N)” của nhóm nghiên cứu cũng nằm ở mức độ bình thường (4.89). Khi chúng tôi phỏng vấn một số sinh viên năm thứ ba (QH2018) là những sinh viên đã có một thời gian học trực tiếp cùng với bạn bè, thầy cô trước khi chuyển sang học trực tuyến, thì họ cho rằng mặc dù bị giới hạn hơn về giao tiếp với bạn bè, thầy cô, xã hội do giãn cách xã hội nhưng việc vẫn duy trì hoạt động học tập và vẫn cần phải phối hợp với các bạn trong lớp, trong trường để hoàn thành nhiệm vụ học tập dưới sự hướng dẫn của các thầy cô khiến họ cảm thấy mình vẫn duy trì sự kết nối với mọi người và giúp cảm xúc ổn định khi có những cảm xúc tiêu cực.

4.2.2.2. So sánh các nhân tố hạnh phúc của sinh viên các khóa, Trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

Để so sánh chỉ số nhân tố hạnh phúc của sinh viên các khóa ở Trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19, sau khi phân tích kết quả nghiên cứu chúng tôi đã tiến hành kiểm định Pair Simple T-Test. Kết quả so sánh được thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 3

So sánh chỉ số các nhân tố hạnh phúc của sinh viên các khóa, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

Khác biệt về giá trị TB Nhân tố hạnh phúc	SV	SV	SV	SV	SV	SV
	năm thứ 1 - 2	năm thứ 1 - 3	năm thứ 1 - 4	năm thứ 2 - 3	năm thứ 2 - 4	năm thứ 3 - 4
Cảm xúc tích cực (P - Positive Emotions)	.033	.074	-.250	.123	.021	-.104
Sự gắn kết (E - Engagement)	-.097	.071	-.333	.170	-.010	-.156
Những mối quan hệ tích cực (R - Positive Relationships)	.020	.356	.198	.323	.708	.292
Ý nghĩa cuộc sống (M - Meaning)	.223	.331	.229	.170	.313	.115
Những thành tựu của cá nhân (A - Accomplishments/ Achievement)	-.037	.015	-.104	.167	.042	.115
Cảm xúc tiêu cực (N - Negative Emotions)	.217	.359	-.198	.190	-.292	.156
Sức khỏe thể chất (H - Physical health)	.107	.099	-.260	.150	.177	.000
Sự cô đơn (L - Loneliness)	.070	.237	-.906	.320	-1.125	-.250

(Các giá trị khác biệt đều có ý nghĩa thống kê $p > 0.05$)

So sánh điểm trung bình của các nhân tố hạnh phúc giữa sinh viên các khóa, kết quả thống kê ở bảng 3 cho thấy không có sự khác biệt ý nghĩa về chỉ số trung bình của các nhân tố hạnh phúc của sinh viên các khóa Trường ĐHNN-ĐHQGHN (giá trị p đều > 0.05). Điều đó minh chứng cho thực tế: chỉ số các nhân tố hạnh phúc của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 phân theo năm học không có sự khác biệt có ý nghĩa. Như vậy, trong thời gian này, sinh viên ở tất cả các khóa học đều trải nghiệm những cảm xúc tích cực, sự gắn kết, mối quan hệ tích cực, ý nghĩa cuộc sống, những thành tựu cá nhân, cảm xúc tiêu cực, sức khỏe thể chất, sự cô đơn như nhau và

nằm trong mức độ trung bình chung so với các nghiên cứu đã được thực hiện trước đó.

4.2.3. Mối quan hệ giữa các nhân tố hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

Để tìm hiểu liệu có mối quan hệ giữa các nhân tố hạnh phúc của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN hay không, chúng tôi đã sử dụng phép tính hệ số tương quan Pearson và mức ý nghĩa giữa các thang tỉ lệ để phân tích mối tương quan giữa chỉ số hạnh phúc với các nhân tố hạnh phúc và mối tương quan giữa các nhân tố hạnh phúc với nhau. Kết quả được thể hiện trong bảng 4.

Bảng 4

Mối quan hệ giữa các nhân tố hạnh phúc của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong thời gian giãn cách xã hội do đại dịch Covid-19

Nhân tố	PERMA	P	E	R	M	A	N	H
P	.882**							
E	.756**	.593**						
R	.828**	.708**	.494**					
M	.882**	.706**	.600**	.666**				
A	.743**	.539**	.501**	.469**	.642**			
N	-.378**	-.470**	-.234**	-.317**	-.296**	-.175**		
H	.560**	.562**	.353**	.432**	.510**	.405**	-.260**	
L	-.375**	-.422**	-.200**	-.408**	-.302**	-.158**	.665**	-.171**

** Tương quan có ý nghĩa ở mức $p < 0.01$.

PERMA - PERMA profiler

P - Cảm xúc tích cực (Positive Emotions)

E - Sự gắn kết (Engagement)

R - Những mối quan hệ tích cực (Positive Relationships)

M - Ý nghĩa cuộc sống (Meaning)

A - Những thành tựu của cá nhân (Accomplishments/Achievement)

N - Cảm xúc tiêu cực (Negative Emotions)

H - Sức khỏe thể chất (Physical health)

L - Sự cô đơn (Loneliness)

Kết quả bảng trên cho thấy tất cả năm nhân tố hạnh phúc chính (P, E, R, M, A) và nhân tố mở rộng (H) của sinh viên Trường ĐHN có mối tương quan thuận chặt chẽ đối với chỉ số hạnh phúc chung theo thang đánh giá PERMA. Trong đó với $r = .882^{**}$ cho thấy nhân tố “Cảm xúc tích cực (P – Positive Emotions)” và “Ý nghĩa cuộc sống (M – Meaning)” có mối quan hệ chặt chẽ nhất với chỉ số hạnh phúc chung. Bên cạnh đó có hai nhân tố mở rộng là nhân tố “Cảm xúc tiêu cực (N – Negative Emotions)” và “Sự cô đơn (L – Loneliness)” có mối tương quan nghịch với chỉ số hạnh phúc chung với r lần lượt là $-.378^{**}$ và $-.375^{**}$. Điều này có nghĩa trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 nếu như các bạn sinh viên Trường ĐHN càng có nhiều

những cảm xúc tích cực như hài lòng, hạnh phúc... và càng cảm thấy có ý nghĩa, có định hướng và mục đích sống, cảm thấy cuộc sống có giá trị... thì chỉ số hạnh phúc chung càng tăng lên. Ngược lại, nếu sinh viên càng có nhiều cảm xúc tiêu cực như buồn bã, chán nản và càng cảm thấy cô đơn trong cuộc sống thì chỉ số hạnh phúc chung sẽ giảm xuống.

Khi tìm hiểu mối quan hệ giữa các nhân tố hạnh phúc, chúng tôi nhận thấy nhân tố “Những mối quan hệ tích cực (R – Positive Relationships)” và “Ý nghĩa cuộc sống (M – Meaning)” có mối quan hệ chặt chẽ nhất với nhân tố “Cảm xúc tích cực (P – Positive Emotions)” với r lần lượt là $.708^{**}$ và $.706^{**}$. Mặc khác, khi phân tích mối quan hệ giữa các nhân tố chính của chỉ số hạnh phúc với các nhân tố mở rộng chúng tôi nhận thấy rằng nhân tố “Cảm xúc tích cực (P – Positive Emotions)” và “Những mối quan hệ tích cực (R – Positive Relationships)” có mối tương quan nghịch với nhân tố “Sự cô đơn (L – Loneliness)” với r lần lượt là $-.422^{**}$ và $-.408^{**}$. Kết quả này cho thấy nếu sinh viên Trường ĐHN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 càng có nhiều mối quan hệ tích cực, cảm thấy cuộc sống có giá trị, có ý nghĩa, có định hướng và

duy trì được mục đích, ý nghĩa thì càng gia tăng những cảm xúc tích cực và ngược lại nếu thiếu vắng đi những cảm xúc và những mối quan hệ tích cực sẽ làm tăng cảm nhận về sự cô đơn ở trong cuộc sống.

Cùng với những phân tích về các mối quan hệ ở trên, chúng tôi đã đi tìm hiểu mối quan hệ của các nhân tố hạnh phúc khác theo thang đánh giá về chỉ số hạnh phúc PERMA. Kết quả cho thấy với $r = -.260^{**}$ nhân tố “Cảm xúc tiêu cực (N – Negative Emotions)” và nhân tố “Sức khỏe thể chất (H – Physical health)” có mối tương quan nghịch với nhau. Và với $r = .562^{**}$ nhân tố “Cảm xúc tích cực (P – Positive Emotions)” và nhân tố “Sức khỏe thể chất (H – Physical health)” có mối tương quan thuận chặt chẽ với nhau. Điều này cho thấy những vấn đề về đời sống tinh thần có mối quan hệ chặt chẽ với sức khỏe thể chất, nếu như trong giai đoạn giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 nếu như sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN càng có nhiều cảm xúc tiêu cực thì sức khỏe thể chất sẽ giảm xuống và ngược lại nếu như càng có nhiều cảm xúc tích cực thì sức khỏe thể chất cũng sẽ được cải thiện.

Như vậy, có thể thấy rằng muốn gia tăng mức độ hạnh phúc nói chung, trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 nói riêng, sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN cần tăng cường cảm xúc tích cực, giảm thiểu cảm xúc tiêu cực thông qua các hoạt động thư giãn như thực hành lòng biết ơn, đọc sách, nghe nhạc, chăm sóc cây xanh...; thường xuyên duy trì và phát triển những mối quan hệ tích cực: gọi điện nói chuyện với bạn bè, người thân, tích cực tham gia các hoạt động làm việc nhóm cùng với bạn bè...; tự xây dựng được mục tiêu sống của bản thân, mục tiêu phát triển kỹ năng của bản thân; học thêm khóa học mới, tham gia các dự án cộng đồng, tăng kết quả học tập...; tăng cường các hoạt động thể chất hàng ngày: Yoga, tập thể dục vận động trong nhà... Và trong quá trình đó tận hưởng những thành tựu cá nhân mà mình đạt được

trong cuộc sống để gia tăng cảm nhận hạnh phúc của cá nhân.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy chỉ số hạnh phúc chung của sinh viên Trường ĐHNN-ĐHQGHN trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 ở mức độ bình thường và không có sự khác biệt có ý nghĩa về chỉ số hạnh phúc chung và chỉ số các nhân tố hạnh phúc riêng ở sinh viên ở các năm học khác nhau.

Những cảm xúc và những mối quan hệ tích cực, tham gia nhiều hoạt động, có mục đích sống, đạt được các thành tựu sẽ giúp sinh viên gia tăng mức độ hạnh phúc và sức khỏe thể chất, ngược lại những cảm xúc tiêu cực, cảm nhận về sự cô đơn sẽ làm giảm chỉ số, mức độ hạnh phúc và sức khỏe thể chất. Điều đó đặt ra vấn đề đối với bản thân mỗi sinh viên muốn gia tăng cảm giác hạnh phúc cần tăng cường cảm xúc tích cực, giảm thiểu cảm xúc tiêu cực; duy trì và phát triển những mối quan hệ tích cực; tự xây dựng được mục tiêu sống của bản thân; tận hưởng những thành tựu cá nhân mà mình đạt được trong cuộc sống; đồng thời, tăng cường các hoạt động thể chất hàng ngày trong thời gian giãn cách xã hội do tác động của đại dịch Covid-19 nói riêng, cuộc sống hàng ngày nói chung.

Kết quả nghiên cứu này có tính ý nghĩa thực tiễn cao. Sinh viên có chỉ số hạnh phúc ở mức độ bình thường trong giai đoạn đầu mới giãn cách xã hội là cơ sở, nền tảng để các em có thể thích ứng được với sự giãn cách xã hội do đại dịch. Tuy nhiên, đại dịch Covid-19 có thể kéo dài và việc cách ly có thể có những tác động nghiêm trọng đến sức khỏe tâm thần của trẻ em và thanh thiếu niên (Crawford, 2021). Vì vậy kết quả phân tích chi tiết các nhân tố hạnh phúc theo thang PERMA là cơ sở quan trọng để xây dựng những chương trình hỗ trợ tinh thần tích cực nhằm duy trì đời sống khỏe mạnh cho sinh viên.

Từ kết quả nghiên cứu trên, nhóm nghiên cứu đã đề xuất tổ chức các chương trình hỗ trợ nâng cao cảm xúc tích cực, chỉ số hạnh phúc cho sinh viên thông qua các chương trình: tọa đàm, talkshow, các hoạt động trải nghiệm... Và trên thực tế, sau nghiên cứu này, nhóm nghiên cứu cùng Trung tâm Tư vấn và phát triển cá nhân - Trường Đại học Ngoại ngữ đã tổ chức rất nhiều chương trình hỗ trợ về sức khỏe tinh thần dành cho sinh viên như chuỗi tọa đàm “Đánh thức sức mạnh tinh thần”; “Thử thách Uliser tử tế”; tọa đàm “Yêu đi đừng sợ”... Mỗi chương trình đã thu hút hơn 1000 sinh viên tham gia và được đánh giá cao.

Tài liệu tham khảo

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Crawford, P. (2021). Editorial perspective: Cabin fever – the impact of lockdown on children and young people. *Child and Adolescent Mental Health*, 26(2), 167-168. <https://doi.org/10.1111/camh.12458>
- Khaw, D., & Kern, M. L. (2015). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 8, 10-23.
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Kemm, S. -L., & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental health, social and emotional well-being, and perceived burdens of university students during COVID-19 pandemic lockdown in Germany. *Front Psychiatry*, 12, Article 643957. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643957>
- Martin, E. P. S. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Phạm, T. T. H., & Luru, T. L. (2019). Thích ứng thang đo hạnh phúc PERMA Profiler để đo lường hạnh phúc hôn nhân của các cặp vợ chồng. Trong Trường Đại học Giáo dục & Khoa Y Dược, Đại học Quốc gia Hà Nội (Biên tập), *Kỷ yếu hội thảo quốc tế về sức khỏe tâm thần trẻ em Việt Nam lần thứ V: Hiểu biết về sức khỏe tâm thần ở trường học và cộng đồng* (tr. 236-245). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Thai, T. T., Vu, N. L. L. T., & Bui, H. H. T. (2020). Mental health literacy and help-seeking preferences in high school students in Ho Chi Minh City, Vietnam. *School Mental Health*, 12(2), 378-387. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09358-6>
- Vu, B.T., & Bosmans, G. (2021). Psychological impact of COVID-19 anxiety on learning burnout in Vietnamese students. *School Psychology International*, 42(5), 486-496. <https://doi.org/10.1177/01430343211013875>
- Wathelet, M., Duhme, S., Vaiva, G., Baubet, T., Habran, E., Veerapa, E., Debien, C., Molenda, S., Horn, M., Grandgenèvre, P., Notredame, C. -E., & D’Hondt, F. (2020). Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(10), Article e2025591. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.25591>

HAPPINESS INDICATOR OF STUDENTS OF VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES DURING COVID-19 PANDEMIC LOCKDOWN IN HANOI, VIETNAM

Nguyen Thi Thang^{1*}, Nguyen Thi Phuong¹, Phan Kieu Hanh², Nguyen My Lan¹,
Nguyen Phuong Quynh¹, Phung Thi Mai Phuong¹, Do Thuy Ly¹, Dau Thi Ha Ngan¹

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

² *Hanoi Law University, 87 Nguyen Chi Thanh, Thanh Cong, Dong Da, Ha Noi*

Abstract: The PERMA profiler scale was used in this study to measure the well-being of students at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi during the time of social distancing due to Covid-19. In practice, the focus is on evaluating the overall well-being score of students in general as well as that of students in different academic years. The correlation between well-being and five main pillars: “positive emotions”, “engagement”, “relationships”, “meaning”, and “accomplishment” as well as that among these five elements have also been assessed.

Keywords: happy indicator, PERMA profiler scale, students of VNU University of Languages and International studies

TRIẾT LÝ VỀ GIÁO DỤC VÀ CÔNG HIẾN CHO GIÁO DỤC CỦA CÁC DOANH NHÂN HÀN QUỐC THẾ HỆ TIÊN PHONG

Huỳnh Nguyễn Phúc Thịnh*

*Học viên cao học, Khoa Văn hóa học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn,
Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Đinh Tiên Hoàng, Quận 1, TP. HCM, Việt Nam*

Nhận ngày 10 tháng 8 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 12 tháng 10 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 6 năm 2022

Tóm tắt: Không phải là những nhà giáo dục, song các doanh nhân thế hệ tiên phong của Hàn Quốc hiện đại cũng có những triết lý về giáo dục đáng tìm hiểu. Bài viết này tập trung phân tích ba trường hợp tiêu biểu là Chung Ju Yung, Park Tae Joon và Kim Woo Choong - người sáng lập, chủ tịch danh dự / cựu chủ tịch các tập đoàn Hyundai, POSCO và Daewoo. Có doanh nhân trong số họ đã góp phần thúc đẩy quan hệ hữu nghị Việt Nam - Hàn Quốc. Bài viết chỉ ra coi trọng giáo dục là một trong những giá trị quan trọng nhất của tâm thức văn hóa Hàn, tích hợp thực tiễn kinh tế Hàn Quốc thời kỳ đầu như bối cảnh, từ đó doanh nhân đúc kết các triết lý như “giáo dục báo quốc”, “tài nguyên là hữu hạn, sáng tạo là vô hạn”, “lịch sử thuộc về những người dám ước mơ”, “khát khao học tập, học để thành công”... Họ còn cống hiến to lớn cho giáo dục bằng việc lập trường đại học danh tiếng, lập quỹ hỗ trợ nghiên cứu học thuật, nuôi dưỡng nhân tài, trở thành người truyền cảm hứng...

Từ khóa: doanh nhân Hàn Quốc, giá trị văn hóa Hàn Quốc, triết lý giáo dục

1. Dẫn nhập

Không phải là những nhà giáo dục, song thứ vị là các doanh nhân xuất chúng thuộc thế hệ doanh nhân tiên phong của Hàn Quốc hiện đại - ngoài những quan niệm, tư tưởng về kinh doanh - cũng có những triết lý về giáo dục đáng tìm hiểu.

Coi trọng giáo dục vốn được xem là một trong những giá trị nổi bật nhất của hệ giá trị Hàn Quốc từ truyền thống đến hiện đại. Những doanh nhân Hàn Quốc trưởng thành từ nền văn hóa mà họ sở thuộc hẳn cũng ít nhiều thấm thấu tâm thức văn hóa đó. Mặt khác, trong thực tiễn hoạt động, gắn với bối cảnh phát triển kinh tế - xã hội đặc thù của đất nước, chính họ cũng quan tâm đến giáo dục và đúc kết những triết lý về giáo dục

hết sức ý nghĩa, đồng thời, như muôn phần trọn vẹn với lý tưởng đó, các doanh nhân đã cống hiến hết mình cho sự nghiệp giáo dục của Hàn Quốc và toàn cầu.

Đặt vào bối cảnh như thế, bài viết này tìm hiểu triết lý về giáo dục và cống hiến cho giáo dục của một số doanh nhân Hàn Quốc thế hệ tiên phong, cụ thể là Chung Ju Yung (Hyundai), Park Tae Joon (POSCO) và Kim Woo Choong (Daewoo). Thuộc thế hệ doanh nhân đầu tiên của Hàn Quốc hiện đại, họ đã sáng lập, lãnh đạo, dẫn dắt một loạt *chaebol* - tập đoàn lớn với tư cách xương sống của nền kinh tế quốc gia làm nên “kỳ tích Hán giang”, đưa Hàn Quốc từ đồng tro tàn của thuộc địa, chia cắt, chiến tranh vươn lên mạnh mẽ trong nửa sau thế kỷ XX, tiến vào thế kỷ XXI với vị thế một quốc gia, đồng

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: phucthinh.0109@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4742>

thời đạt được hiện đại hóa về kinh tế, dân chủ hóa về chính trị và toàn cầu hóa về văn hóa. Một số doanh nhân còn có mối thâm tình với Việt Nam.

Tại Hàn Quốc cũng như trên thế giới, các doanh nhân xuất chúng và doanh nghiệp của họ lôi cuốn sự quan tâm của giới học thuật, thường được nghiên cứu chủ yếu từ góc độ kinh tế, quản trị kinh doanh, tiêu sử/lịch sử... Xu hướng chung là tổng kết về triết lý kinh doanh, triết lý quản lý của các doanh nhân hơn là nghiên cứu về triết lý giáo dục của họ, đồng thời hướng tiếp cận nổi trội thường là tập trung vào từng cá nhân doanh nhân. Chẳng hạn, Tập đoàn Hyundai (2010) đã đúc rút nên “Triết lý Asan”, gọi là *Asanism* (Asan là cách gọi khác dành cho Chung Ju Yung), bao gồm: Tinh thần Hyundai (*Tư duy sáng tạo, Tâm thức chủ động, Nghị lực bền bỉ*), Triết lý quản lý (*Kiến tạo tương lai thịnh vượng thông qua những thách thức liên tục*), Phương châm của chúng tôi (*Cần cù, Tiết kiệm, Chu đáo*). Triết lý của người sáng lập là Chung Ju Yung đã góp phần quan trọng hình thành bản sắc văn hóa doanh nghiệp Hyundai.

Ở Việt Nam, nghiên cứu doanh nhân Hàn Quốc có ý nghĩa cả về học thuật lẫn thực tiễn, nhất là trong bối cảnh quan hệ Việt Nam - Hàn Quốc phát triển nhanh chóng với những bước tiến dài rộng, song tình hình nghiên cứu nhìn chung còn khá khiêm tốn (như nghiên cứu hệ giá trị của doanh nhân Lee Myung Bak và văn hóa doanh nghiệp Hàn Quốc qua hồi ký *Không có thần thoại* của Phan Thị Thu Hiền (2018); nghiên cứu văn hóa doanh nhân Hàn Quốc tiếp cận theo mô hình nhân cách doanh nhân và kinh nghiệm cho Việt Nam của Lê Thị Việt Hà (2018);...). Hầu như chưa có nghiên cứu đi sâu tìm hiểu triết lý về giáo dục và cống hiến cho giáo dục của doanh nhân Hàn Quốc thế hệ tiên phong qua các trường hợp tiêu biểu. Bài viết này của chúng tôi thực hiện công việc đó.

2. Cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn

2.1. Một số vấn đề về khái niệm Triết lý giáo dục

Thuật ngữ *triết lý giáo dục* được sử dụng phổ biến ở Việt Nam trong thời gian gần đây, cả trong giới học thuật lẫn đời sống xã hội. Song, đối sánh với thế giới thì, trong các ngôn ngữ phương Tây, người ta thường dùng khái niệm *philosophy of education* và *educational philosophy* (về cơ bản có thể xem là hai cụm từ đồng nghĩa, thay thế nhau, nhưng cụm từ trước có nghĩa rộng hơn) - mà nếu dịch sang tiếng Việt như thường thấy thì đó là *triết học giáo dục*, chứ không có cụm từ riêng để chỉ triết lý giáo dục; còn trong tiếng Trung và tiếng Nhật, hầu như chỉ dùng khái niệm 教育理念 / lý niệm giáo dục với nghĩa khá gần với cách hiểu triết lý giáo dục ở Việt Nam; tiếng Hàn thì phổ biến thuật ngữ 교육 철학 / *gyoyuk cheolhak*, thường được hiểu theo nghĩa triết học giáo dục, cũng có thể hiểu là triết lý giáo dục.

Vấn đề phức tạp nói trên đã được nghiên cứu khá sâu sắc, toàn diện bởi tác giả Trần Ngọc Thêm, chủ nhiệm đề tài “Triết lý giáo dục Việt Nam - từ truyền thống đến hiện tại” (mã số KHGD/16-20.ĐT.011) (phần trong tiếng Hàn do chúng tôi bổ sung thêm). Trên cơ sở phân tích các khái niệm, tác giả (2020c) đã đi đến tổng kết khái quát rằng “triết học giáo dục” là một ngành khoa học giáp ranh từ góc độ học thuật, còn “triết lý giáo dục” là một khái niệm thiên về cảm tính, là chiêm nghiệm đúc kết từ kinh nghiệm thực tiễn hoặc rút ra từ triết học giáo dục; đồng thời, phân biệt ba cách hiểu khác nhau về “triết lý giáo dục” theo nghĩa Hẹp, nghĩa Rộng và nghĩa Trung gian. Tựu trung lại, theo Trần Ngọc Thêm, có thể định nghĩa:

Triết lý giáo dục là tư tưởng chủ đạo tổng thể hoặc về một (số) khía cạnh của hoạt động giáo dục, được đúc kết từ kinh nghiệm thực tiễn hoặc rút trích từ kết quả nghiên cứu, chịu sự chi phối của chính trị, kinh tế và văn

hóa, tương tác với khoa học và văn minh, thể hiện dưới dạng tường minh ngắn gọn hay hàm ẩn dưới dạng ngôn từ hoặc vô ngôn, là cơ sở xác lập và chỉ đạo lý luận và thực hành. (2020a, tr. 4)

Trên cơ sở định nghĩa chung đó, bài viết này kế thừa, tiếp cận triết lý (về) giáo dục của các doanh nhân Hàn Quốc từ nghĩa Hẹp của khái niệm trên, mà theo Trần Ngọc Thêm, triết lý giáo dục theo nghĩa Hẹp có các đặc điểm như: là tinh thần chủ đạo, là “kim chỉ nam” của giáo dục; tồn tại tường minh, rõ ràng, công khai; được đúc kết thành các từ khóa; nội dung hẹp, thường là một tư tưởng... (2020a, 2020b, 2020c).

Trần Ngọc Thêm (2020a) cũng xác định được một cấu trúc bên trong khá chặt chẽ của triết lý giáo dục (theo nghĩa Trung gian, cách hiểu sử dụng phổ biến hơn cả; đồng thời cũng đặc trưng chung cho cả theo nghĩa Rộng). Theo đó, *Sứ mệnh (Mục đích) giáo dục* và *Mục tiêu giáo dục* là 2 thành tố tạo nên Cấu trúc tối thiểu của triết lý giáo dục. Đến lượt mình, *Mục tiêu giáo dục* quy định *Nguyên lý giáo dục* và *Văn hóa giáo dục* - cả 4 thành tố tạo nên Cấu trúc cơ bản của triết lý giáo dục. Mở rộng ra nữa, *Mục tiêu giáo dục* còn quy định tiếp *Nội dung giáo dục* và *Phương pháp giáo dục* - cả 6 thành tố tạo nên Cấu trúc mở rộng của triết lý giáo dục. Tổng quát, 6 thành tố này là *cần* và *đủ* để tạo nên hệ thống 3 tầng (Cấu trúc tối thiểu, Cấu trúc cơ bản và Cấu trúc mở rộng) của triết lý giáo dục.

Tuy nhiên, đối với triết lý giáo dục theo nghĩa Hẹp - chính là cách hiểu của chúng tôi trong bài viết này - theo Trần Ngọc Thêm (2020a), đó là một trường hợp đặc biệt: nó luôn chỉ thể hiện được một khía cạnh nào đó trong cấu trúc 3 tầng, 6 thành tố nói trên. Chính vì lý do đó, khi tìm hiểu triết lý về giáo dục của các doanh nhân Hàn Quốc, chúng ta sẽ thấy mỗi doanh nhân có thể sẽ nhấn mạnh vào khía cạnh này hay khía cạnh khác - bởi họ không đưa ra cả một hệ thống

tư tưởng giáo dục hoàn chỉnh với tư cách nhà giáo dục hay người xây dựng văn bản pháp quy về giáo dục của quốc gia..., và như vậy, trông có vẻ tản mạn, bất toàn, nhưng kỳ thực, các nội dung phân tích vẫn có thể sắp xếp theo hệ thống cấu trúc triết lý giáo dục với các thành tố nói trên. Bài viết này căn cứ thực tế phản ánh của nguồn tư liệu khảo sát, tập trung chỉ ra các thành tố là Sứ mệnh, Mục tiêu, Nguyên lý và Phương pháp trong triết lý giáo dục - dù không bao phủ hết các thành tố nhưng vẫn đủ 3 tầng và đảm bảo được tầng quan trọng nhất là Cấu trúc tối thiểu.

Ngoài ra, trong mỗi quan tâm nghiên cứu của chúng tôi, triết lý về giáo dục của các doanh nhân Hàn Quốc - về bản chất là tư tưởng, chiêm nghiệm về giáo dục - còn được xem như một khía cạnh của văn hóa nhận thức, là một thành tố trong văn hóa doanh nhân Hàn Quốc, theo quan điểm của Trần Ngọc Thêm. Tác giả cho rằng văn hóa doanh nhân là hệ thống giá trị của mẫu người kinh doanh được sáng tạo và tích lũy qua quá trình kinh doanh và tổ chức hoạt động kinh doanh trong mối quan hệ với môi trường xã hội và tự nhiên nhằm mang lại lợi nhuận cho người kinh doanh (doanh nhân và doanh nghiệp) thông qua việc đem lại lợi ích cho xã hội; và văn hóa doanh nhân gồm 3 thành tố văn hóa nhận thức - văn hóa tổ chức - văn hóa ứng xử (2014, tr. 549-550). Còn về những công hiến cụ thể của các doanh nhân cho giáo dục, có thể thấy đó là sự góp phần hiện thực hóa triết lý về giáo dục của họ, đồng thời chính là kết quả thực hiện trách nhiệm xã hội của doanh nhân, doanh nghiệp (corporate social responsibility - CSR).

2.2. Phương pháp nghiên cứu và nguồn tư liệu

Là nghiên cứu định tính, bài viết này chủ yếu sử dụng phương pháp phân tích - tổng hợp tài liệu và phương pháp so sánh, theo hướng tiếp cận liên ngành, đặt trọng tâm vào góc độ văn hóa học, vì như đã nói, chúng tôi muốn tìm hiểu, phân tích vấn đề nghiên cứu như một khía cạnh của văn hóa doanh nhân Hàn Quốc.

Trong phạm vi nghiên cứu, chúng tôi tập trung vào ba doanh nhân Chung Ju Yung (Hyundai), Park Tae Joon (POSCO) và Kim Woo Choong (Daewoo) như những trường hợp đại diện, điển hình của thể hệ doanh nhân tiên phong ở Hàn Quốc, mà trong phần sau chúng ta sẽ thấy, trong khi chia sẻ đặc điểm chung của thể hệ thì họ cũng đồng thời có những đặc điểm riêng biệt độc đáo, khó trộn lẫn.

Ngoài các tài liệu tham khảo cần thiết liên quan đến đề tài, nguồn tư liệu khảo sát chính của nghiên cứu là các tác phẩm truyện ký doanh nhân Hàn Quốc đã được dịch, xuất bản, tái bản phổ biến ở Việt Nam. Phan Thị Thu Hiền khi tìm hiểu chuyên sâu và có hệ thống về “Truyện ký doanh nhân Hàn Quốc và ảnh hưởng ở Việt Nam” đã nhận định xác đáng rằng

truyện ký doanh nhân đóng góp những hình tượng doanh nhân tương đối chân thật, kết tinh hệ giá trị văn hóa doanh nhân, văn hóa doanh nghiệp, văn hóa kinh doanh Hàn Quốc, phần nào phản ánh một “Hàn Quốc năng động” hiện đại hóa và đi tới toàn cầu. (2019/2020, tr. 132)

Các tác phẩm này có mặt ở Việt Nam, theo Phan Thị Thu Hiền (2019), là nỗ lực của cả hai phía: Việt Nam chủ động lựa chọn để “nhập khẩu”, và Hàn Quốc lựa chọn, tài trợ để “xuất khẩu”. Dựa trên cuộc đời thật của nguyên mẫu nhân vật, nổi bật chất *non-fiction / phi hư cấu*, truyện ký doanh nhân Hàn Quốc - bao gồm các hồi ký, tự truyện, truyện ký, tiểu thuyết, ngữ lục, bình truyện... về các doanh nhân Hàn Quốc, nằm ở khu vực giao thoa giữa sách văn học và sách kinh tế, kinh doanh, sách phát triển năng lực lãnh đạo, phát triển bản thân - có những đặc điểm riêng, mang sức mạnh “hội tụ” (xem chi tiết tại bài nghiên cứu của tác giả Phan Thị Thu Hiền, 2019), xứng đáng là nguồn tư liệu độc đáo, tin cậy để nghiên cứu doanh nhân Hàn Quốc.

Với ba gương mặt doanh nhân trong

giới hạn nghiên cứu, các tác phẩm truyện ký doanh nhân Hàn Quốc được chọn khảo sát là *Không bao giờ là thất bại! Tất cả là thử thách* (tự truyện của Chung Ju Yung), *Park Tae Joon - Người đàn ông của thép* (truyện ký về cuộc đời Park Tae Joon của Lee Dae Hwan), và *Thế giới quá là rộng lớn và có rất nhiều việc phải làm* (tự truyện, cũng có thể xem là tập các tiểu luận ngắn của Kim Woo Choong). Thông tin cụ thể về bản in có ở Tài liệu tham khảo. Trong bài viết này, riêng tất cả trích dẫn từ ba truyện ký trên xin phép được trình bày theo quy cách sau: (tên tác phẩm rút gọn [*Không bao giờ... / Người đàn ông... / Thế giới...*], số trang). Mọi trích dẫn từ các tài liệu khác tuân theo quy định chung.

2.3. Coi trọng giáo dục trong hệ giá trị văn hóa Hàn Quốc

Coi trọng giáo dục được xem là một trong những giá trị nổi bật nhất của người Hàn. Khi nghiên cứu sự biến đổi hệ giá trị Hàn Quốc, Kim Choong Soon trong công trình *Kimchi và IT*, với tư cách một nhà nhân học Mỹ gốc Hàn - có điều kiện kết hợp cái nhìn của người bên ngoài (outsider) lẫn người trong cuộc (insider), đã cho rằng *coi trọng giáo dục* vẫn sẽ là khuôn mẫu giá trị duy trì bền bỉ, được theo đuổi một cách trung thành, bất chấp nhiều giá trị khác hoặc đã phai nhạt hoặc mới nổi lên (Kim, 2011, tr. 400).

Khá nhiều học giả nhất trí rằng người Hàn có truyền thống coi trọng giáo dục là do ảnh hưởng Nho giáo, khi giáo dục được xem là phương tiện để hoàn thiện con người, vun bồi phẩm hạnh, cũng như để thăng tiến địa vị xã hội - vấn đề có ý nghĩa hệ trọng trong một xã hội tôn ti trật tự bậc nhất thế giới (Eun và cộng sự, 2008; Seth, 2010;...). Trong xã hội Korea truyền thống (trước khi chia cắt thành hai quốc gia Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Triều Tiên và Đại Hàn Dân Quốc ở hai miền như ngày nay, từng tồn tại một nhà nước thống nhất và một nền văn hóa truyền thống của chung toàn bán đảo), cơ hội tiếp cận giáo dục nhìn chung hạn chế ở tầng lớp quý tộc thượng lưu. Mãi đến khi có bước

chuyên mình cuối thế kỷ XIX, dưới ảnh hưởng phương Tây, nền giáo dục hiện đại được giới thiệu và thiết lập ở đất nước này (Jeong & Lee, 2018). Ở buổi đầu, tầm quan trọng của giáo dục được người Hàn tự nhận thấy như “*một phương tiện cho công cuộc hiện đại hóa cho nền độc lập*”, “*nơi gieo mầm phong trào dân tộc*” (Kim, 2011, tr. 331). Sau năm 1945, hệ thống giáo dục mở cho phép người dân tối đa hóa khả năng tiếp cận các cấp học cao hơn, như giải tỏa được “*một nhu cầu bị dồn nén về giáo dục*” (Seth, 2010, tr. 174). Như thế, thông qua giáo dục, người ta hoàn toàn có thể vượt qua những hạn chế của giai tầng xã hội, rút ngắn nấc thang khoảng cách quyền lực.

Trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, nhất là ba thập niên tăng trưởng thần kỳ (1960s-1980s), khá nhiều học giả nhất trí rằng giáo dục đã đóng góp cho Hàn Quốc nguồn nhân lực có trình độ học vấn cao, ứng phó với sự khan hiếm nguồn vốn và tài nguyên, góp phần làm nên kỳ tích phát triển (Jeong & Lee, 2018; Park, 2018; Seth, 2010;...). Hàn Quốc được các chuyên gia đánh giá có sự tuân tự trong phát triển giáo dục, thúc đẩy dần từ phổ cập giáo dục tiểu học đến cuối cùng là phổ cập giáo dục đại học, nhờ đó, có thể đáp ứng tốt nhu cầu phát triển qua từng giai đoạn. Để thấy được mức độ nhiệt tình của người Hàn với giáo dục bậc cao, có thể dẫn ra so sánh về tỉ lệ người đạt được giáo dục bậc cao trên 1.000 người, trong khi Nhật Bản là 27 người, Đài Loan là 43 người, thậm chí Mỹ - quốc gia có nền giáo dục đại học được phổ cập hóa cao nhất cũng chỉ là 54 người, thì Hàn Quốc là 67 người (!) (Eun và cộng sự, 2008, tr. 126).

Trên các phương diện xã hội khác, vấn đề giáo dục cũng có ý nghĩa riêng với người Hàn. Chẳng hạn, các nhà nghiên cứu đã nói đến hệ thống FAR (viết tắt của *Family - Gia đình, Alumni - Bạn đồng môn, Regionalism - Chủ nghĩa địa phương*) để có thể hiểu được ưu tiên trong các quan hệ xã hội của người Hàn. Trên thang đo độ tin cậy (trust-base scale) của người Hàn, biến thiên

trong khoảng 0-100 điểm tương ứng từ hoàn toàn không tin cậy đến tin cậy tuyệt đối, người Hàn dành sự tin cậy đáng kể cho những đối tượng thuộc hệ thống FAR, trong đó, với bạn học thời trung học, đại học, điểm 85-97/100, và đối tượng cựu học sinh trung học, đại học cũng rất được tin cậy, điểm 80/100 (Chang & Chang, 1994, tr. 51; Hiền, 2018, tr. 113). Theo đó, với người Hàn, các mối quan hệ được thiết lập trong thời trung học, đại học gần như kéo dài suốt cuộc đời, hình thành mạng lưới quan hệ mà các cá nhân sẽ cần đến và dựa vào trong hầu hết việc tư lẫn việc công, và như trong kinh doanh, nó cũng quan trọng như thế (De Mente, 2014).

Sự thúc đẩy của giáo dục trong việc phát triển ý thức chính trị - xã hội của người dân cũng được cho là đóng góp nền tảng vào quá trình đạt được dân chủ hóa ở Hàn Quốc (Seth, 2010; Jeong & Lee, 2018). Nhờ coi trọng giáo dục, đầu tư vào vốn con người, theo Jeong và Lee (2018), Hàn Quốc cũng thuận lợi hơn trong quá trình chuyển đổi từ xã hội công nghiệp sang xã hội dựa trên tri thức, bắt kịp thời đại thông tin.

Trong xã hội Hàn Quốc ngày nay, “*giáo dục đã gần như trở thành sự ám ảnh trong tâm trí người Hàn*” (Kim, 2011, tr. 328), thậm chí, đến mức thái quá. Cạnh tranh về giáo dục là gay gắt, mà các kỳ thi tuyển sinh đầu vào đại học là ví dụ thấy rõ. Các bậc cha mẹ Hàn Quốc sẵn sàng hy sinh để con cái được thụ hưởng nền giáo dục tốt nhất, kể cả phải du học nước ngoài, như Hoa Kỳ là một lựa chọn (De Mente, 2014). Từ những năm 1990, nhà xã hội học Hàn Quốc, Kim Jae Un đã gọi nổi ám ảnh về giáo dục của người Hàn như một phương tiện nâng cao vị thế xã hội là “*căn bệnh bằng cấp*” (De Mente, 2014), buộc người ta phải suy nghĩ sâu sắc về *căn bệnh* này. Nhiều vấn đề giáo dục cũng được đặt ra trong bối cảnh hiện nay, như làm sao để thúc đẩy sự đổi mới, sáng tạo của người học thay vì đi vào “*lối mòn*”, “*khuôn mẫu*” như trước.

Trong tâm thức văn hóa và thực tại văn hóa như thế, hơn ai hết, những nhà sáng lập doanh nghiệp, những doanh nhân hàng đầu đất nước của Hàn Quốc hẳn thấm thía sâu sắc giá trị của giáo dục và nỗ lực cống hiến cho sự phát triển giáo dục, vì sự phát triển con người.

2.4. Các doanh nhân Hàn Quốc thuộc phạm vi nghiên cứu

Korea (trước khi chia thành hai quốc gia), suốt một thời gian dài đến tận cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX, về cơ bản vẫn là một nền kinh tế nông nghiệp truyền thống (Seth, 2010). Sang thời thuộc Nhật (1910-1945), kinh tế Korea có tiến triển, nhưng, như tựa một nghiên cứu nổi tiếng, “*phát triển mà không phát triển*”, vì khá nhiều học giả nhất trí rằng những gì Nhật Bản làm suy cho cùng cũng do lợi ích của chính họ. Thời kỳ này vẫn có thương gia, địa chủ Korea tham gia vào nền công nghiệp, lập cơ sở kinh doanh, song nhìn chung không đáng kể mấy trong thế giới kinh doanh vốn độc chiếm bởi Nhật Bản “chính quốc”.

Nền kinh tế hiện đại của Hàn Quốc bắt đầu vào năm 1945, khi thời kỳ thuộc địa kết thúc (Park, 2018). Chưa kịp ổn định, Chiến tranh Triều Tiên (1950-1953) thực sự là dòng nước xoáy cuốn trôi tất cả. Tiếp đó, sự chia cắt bán đảo thành hai quốc gia Triều Tiên và Hàn Quốc chính thức làm “mất đi hệ thống kinh tế hỗ trợ được gọi là “*miền Bắc công nghiệp, miền Nam nông nghiệp*” mà Nhật Bản đã tạo ra” (Park, 2018, tr. 22). Hàn Quốc chập chững tái thiết đất nước giữa muôn vàn khó khăn, rồi theo con đường công nghiệp hóa định hướng xuất khẩu, trường kỳ thực hiện các kế hoạch phát triển kinh tế 5 năm dưới sự chỉ đạo của chính phủ. Trong trục hợp tác chính phủ - *chaebol* đặc trưng của nền kinh tế Hàn Quốc, đã có một thế hệ doanh nhân tiên phong, hay thế hệ doanh nhân thứ nhất đóng vai trò cực kỳ quan trọng để đất nước cất cánh. Quyền lực lãnh đạo doanh nghiệp hiện đã chuyển giao qua thế hệ doanh nhân thứ hai, thứ ba, song với công

cuộc phát triển nén ép chỉ trong vòng chưa đầy một thế hệ, ý nghĩa và ảnh hưởng của thế hệ doanh nhân đầu tiên là không gì sánh nổi. Sau đây là ba chân dung doanh nhân tiêu biểu của thế hệ ấy.

Doanh nhân Chung Ju Yung - 정주영 (1915-2001): Ông là người sáng lập, chủ tịch danh dự Tập đoàn Hyundai. Chung sinh ngày 25-11-1915 tại làng Asan, nay thuộc Triều Tiên (Asan về sau thành biệt hiệu của ông), là con trai cả trong gia đình nông dân nghèo, chỉ học hết tiểu học, rồi sớm lao động từ năm 10 tuổi. Thời niên thiếu, ông từng bốn lần bỏ nhà ra đi, lên các đô thị tìm việc làm vì muốn thoát cảnh làm nông vô cùng vất vả. Với tất cả quyết tâm, cùng chút may mắn, “từ một kẻ chẳng có một đồng vốn”, Chung mở được cửa hàng gạo Kinh Nhật thương hội vào năm 1938. Hai năm sau, ông mở xưởng sửa chữa ô tô. Năm 1946, Chung lập Công ty Dịch vụ Ô tô Hyundai - đó “là lần đầu tiên tôi [Chung] sử dụng thương hiệu Hyundai”, nghĩa là (thời) hiện đại (*Không bao giờ...*, tr. 60). Năm 1947, ông lập Công ty Xây dựng Dân dụng Hyundai. Năm 1950, Chung hợp nhất hai công ty, lập Công ty Xây dựng Hyundai (nay thường gọi là Hyundai E&C), nền móng của Tập đoàn Hyundai về sau.

Hyundai chỉ thực sự cất cánh trong 30 năm tăng trưởng thần kỳ của Hàn Quốc, nhất là dưới thời Park Chung Hee, từ một công ty xây dựng nhỏ không mấy tên tuổi đến tập đoàn hàng đầu đất nước vào giữa những năm 1980, như chính Chung Ju Yung tự khái quát về mình:

Trong sự phát triển nhảy vọt đó, tôi tự hào vì Hyundai của chúng tôi đã đóng vai trò dẫn đầu trong nền kinh tế Hàn Quốc. [...] Chúng tôi đã từng bước khai thác nhiều lĩnh vực mới trong xã hội công nghiệp Hàn Quốc mà khi đó vẫn còn như một mảnh đất hoang sơ. Hyundai đã khai phá ngành xây dựng tại Hàn Quốc, tạo ra ngành đóng tàu và cũng mở đường

cho ngành sản xuất ô tô Hàn Quốc phát triển. (Không bao giờ..., tr. 7)

Chung Ju Yung và Hyundai tiêu biểu cho đặc trưng liên tục mở rộng kinh doanh theo chiều ngang, thậm chí đến mức táo bạo và liều lĩnh của các *chaebol* Hàn Quốc. Với sự thể hiện xuất sắc của doanh nghiệp, ông đảm nhiệm chức Chủ tịch Liên đoàn Công nghiệp Hàn Quốc (FKI) - vị trí đứng đầu giới kinh doanh - trong suốt một thập niên (1977-1987). Vượt khỏi phạm vi kinh tế, Chung Ju Yung còn để lại nhiều dấu ấn về chính trị - ngoại giao: vận động đảng cai và tổ chức thành công Olympic Seoul 1988, nỗ lực xúc tiến quan hệ với Liên Xô, Trung Quốc, nhất là đóng góp không mệt mỏi để hàn gắn hai miền Nam - Bắc, là doanh nhân Hàn Quốc đầu tiên bước qua Bàn Môn Điếm, vào Triều Tiên. Ông cũng từng tranh cử tổng thống vào năm 1992.

Chung Ju Yung mất ngày 21-3-2001. Di sản mà ông để lại đối với Hyundai nói riêng và Hàn Quốc nói chung thật sự lớn lao.

Doanh nhân Park Tae Joon - 박태준 (1927-2011): Ông là người sáng lập, chủ tịch danh dự Tập đoàn POSCO. Park sinh ngày 29-9-1927 (ngày âm lịch, các tư liệu tiểu sử đều giữ nguyên ngày này) tại một làng chài khốn khó, nay thuộc Busan. 6 tuổi, Park vượt biển đến Nhật sống cùng cha, neo thoi thơ ấu và niên thiếu ở đó. Đang học tại Đại học Waseda (Tokyo) thì việc học bị gián đoạn do giải phóng, Park hồi hương. Sau đó, ông trở thành một sĩ quan, từng tham gia Chiến tranh Triều Tiên. Khi Park Chung Hee lên nắm quyền Tổng thống, Park Tae Joon được cất nhắc phụ trách công thương. Ông có đóng góp không nhỏ trong việc bình thường hóa quan hệ ngoại giao Hàn - Nhật (1965), vốn là “gánh nặng chính trị” lúc bấy giờ.

Park Tae Joon ghi tên mình vào lịch sử khi được Park Chung Hee giao phó nhiệm vụ xây dựng nhà máy thép liên hợp tầm cỡ, với ý nghĩa ‘*sắt thép là “gạo của nền công nghiệp”, là công nghiệp xương sống của quốc gia*’ (Người đàn ông..., tr. 156).

POSCO đã ra đời như thế, vào tháng 4-1968. Không như những lãnh đạo *chaebol* khác của Hàn Quốc - không ngừng mở rộng kinh doanh, điển hình là Chung Ju Yung, Park Tae Joon và POSCO chỉ tập trung chế tạo sắt thép. Điểm độc đáo khác khiến ông trở nên vĩ đại còn bởi ông chưa bao giờ nhận một cổ phiếu nào từ POSCO, hoàn toàn không tư lợi mà chỉ hết lòng vì đất nước, nhân dân. Năm 1987, Park Tae Joon nhận Huy chương vàng Bessemer, được ví như giải Nobel của ngành sắt thép. Ông cũng tham gia khắc phục hậu quả cuộc khủng hoảng tài chính 1997, là Thủ tướng Hàn Quốc đầu tiên của thiên niên kỷ mới (2000). Tổng thống Pháp Mitterrand khi trao Huân chương Bắc Đẩu bội tinh cho Park Tae Joon đã có lời tôn vinh sâu sắc, đủ sức khái quát về ông:

Khi Hàn Quốc cần quân nhân, Quý Ngài đã hiến thân mình thành sĩ quan. Khi Hàn Quốc tìm doanh nhân phục vụ cho nền kinh tế hiện đại, Quý Ngài đã trở thành nhà doanh nhân. Khi Hàn Quốc cần một tầm nhìn cho tương lai, Quý Ngài đã trở thành chính trị gia. Phụng sự và lại phụng sự cho Hàn Quốc, đó luôn là mệnh lệnh tối thượng chưa bao giờ ngừng nghỉ trong suốt cuộc đời Quý Ngài. (Người đàn ông..., tr. 15)

Park Tae Joon lần đầu đến Hà Nội vào tháng 11-1992, cũng là năm chính thức thiết lập quan hệ ngoại giao Việt - Hàn, có mối thâm tình với Việt Nam. Park Tae Joon qua đời ngày 13-12-2011. POSCO mà ông sáng lập hiện tiếp tục trên con đường đi tới toàn cầu, nỗ lực tạo ra những giá trị mới.

Doanh nhân Kim Woo Choong - 김우중 (1936-2019): Ông là người sáng lập, cựu chủ tịch Tập đoàn Daewoo. Kim sinh ngày 19-12-1936 tại Daegu. Câu chuyện một cậu bé 14 tuổi nghĩ ra cách “bán báo trước, thu tiền sau” trong Chiến tranh Triều Tiên thường được kể lại như dấu hiệu sớm cho thấy tài kinh doanh của ông. Trong thế hệ những nhà sáng lập doanh nghiệp của Hàn

Quốc, Kim Woo Choong gần như trẻ nhất, tốt nghiệp kinh tế tại Đại học Yonsei vào năm 1960, đến năm 1967 mới thành lập Daewoo “với số vốn chỉ vón vện 5 triệu won và 5 nhân viên” (*Thế giới...*, tr. 33).

Từng được xem là *chaebol* “thế hệ mới” lúc bấy giờ, Daewoo dưới sự lãnh đạo của Kim Woo Choong đã vươn lên như vũ bão, từ một công ty xuất khẩu hàng dệt may nhỏ vụt lớn thành *chaebol* tốp đầu trong vòng chưa đầy ba thập kỷ. Daewoo có tốc độ tăng trưởng cao liên tục, mở rộng kinh doanh đa lĩnh vực: dệt may, xây dựng, đóng tàu, sản xuất ô tô, thiết bị nặng, đồ gia dụng, viễn thông, khách sạn, dịch vụ tài chính,..., sớm trở thành doanh nghiệp toàn cầu với hàng trăm công ty con ở nước ngoài, trong bối cảnh Hàn Quốc bước vào thời đại toàn cầu hóa / *segyehwa* mạnh mẽ. Kim Woo Choong còn nổi tiếng trong việc tiếp quản các công ty bên bờ vực phá sản, biến chúng thành những cỗ máy sinh tiền hiệu quả, và điều này trái ngược hẳn với Chung Ju Yung, vốn chỉ hứng thú với việc tạo lập công ty mới. Năm 1984, với thành tích ấn tượng, Kim Woo Choong nhận Giải thưởng Kinh doanh Quốc tế của Phòng Thương mại Quốc tế (ICC), được ví như giải Nobel dành cho doanh nhân toàn cầu.

“Huyền thoại” Daewoo từng là niềm tự hào của người dân Hàn Quốc trước khi chính thức sụp đổ vào năm 1999, sau cuộc khủng hoảng tài chính khu vực, ngay trước thềm thiên niên kỷ mới. Sống lưu vong suốt sáu năm, Kim Woo Choong sau đó trở về nước, chịu kết án vào năm 2006, rồi được ân xá. Rõ ràng, ông phải là người chịu trách nhiệm chính, nhưng những phân tích sâu sắc về sau của các học giả đã nhìn nhận thất bại của Daewoo đa chiều hơn, lý giải nguyên nhân khách quan lẫn chủ quan từ nhiều phía.

Kim Woo Choong bắt đầu mối nhân duyên với Việt Nam từ năm 1990, ở thời điểm đất nước đầy mạnh “mở cửa”, phát triển kinh tế, nên có nhiều gắn bó với Việt Nam. Qua đời ngày 9-12-2019, ông đã sống

một cuộc đời, có thể nói, tột đỉnh vinh quang nhưng cũng tột cùng tủi hổ, để lại nhiều cảm xúc lẫn lộn. Dù thế nào, đây vẫn là tên tuổi doanh nhân không thể không nhắc đến trong giai đoạn mở đường cho sự thành công của Hàn Quốc hiện đại, cùng những bài học đáng phải ghi nhớ.

Tóm lại, trên đây là những trường hợp đại diện, điển hình cho thế hệ doanh nhân tiên phong của Hàn Quốc hiện đại: Chung Ju Yung (Hyundai) sớm khởi nghiệp, gây dựng tất cả từ gian khó, dẫn dắt sự lớn mạnh của một tập đoàn hàng đầu đất nước, không ngừng mở rộng kinh doanh, khai phá nhiều ngành công nghiệp mới; Park Tae Joon (POSCO) từ một quân nhân trở thành doanh nhân, gần như chuyên tâm chỉ một ngành công nghiệp, hoàn toàn không tư lợi riêng; Kim Woo Choong (Daewoo) khởi nghiệp muộn hơn nhưng tăng trưởng rất nhanh chóng, hoạt động đa ngành, để lại bài học sâu sắc về sự sụp đổ doanh nghiệp trong lịch sử kinh tế.

3. Triết lý về giáo dục của doanh nhân Hàn Quốc

3.1. Về sứ mệnh giáo dục

Ở tầm vĩ mô, các doanh nhân xuất chúng của Hàn Quốc nhận thức được sứ mệnh lớn lao của giáo dục. Park Tae Joon là điển hình tiêu biểu. “*Giáo dục báo quốc*” là di sản tư tưởng quan trọng nhất của ông, cùng với “*Chế tạo thép báo quốc*”. Đến đây, cần dừng lại một chút. Với các doanh nhân Hàn Quốc thế hệ tiên phong, khá nhiều học giả nhất trí rằng điểm chung của họ là tinh thần “*Kinh doanh báo quốc*” - như tuyên ngôn khái quát của Lee Byung Chul - người sáng lập, chủ tịch Tập đoàn Samsung, chủ tịch đầu tiên của Hiệp hội Doanh nhân Hàn Quốc (nay là FKI). Theo ông, đó là triết lý “*thông qua kinh doanh để cống hiến và phụng sự cho quốc gia và xã hội, xa hơn nữa là cho toàn nhân loại*” (Jung, 2018, tr. 115). Những nhà sáng lập, lãnh đạo doanh nghiệp tiêu biểu như Chung Ju Yung, Park Tae

Joon, Kim Woo Choong... đều nổi tiếng là những doanh nhân hết mình phụng sự cho tập đoàn, tận hiến cho dân tộc.

Park Tae Joon cụ thể hóa tinh thần chung của thế hệ thành lý tưởng “Chế tạo thép báo quốc” trong trường hợp của ông. Đứng giữa cánh đồng cát hoang vắng của vịnh Yeong Il, người sĩ quan từng sống “hiền dânng cuộc đời ngăn ngùi cho Tổ quốc bất diệt” là Park Tae Joon đã tuyên thệ hiến dâng phần đời còn lại của mình cho sự nghiệp “Chế tạo thép để báo quốc” (Người đàn ông..., tr. 15). Số tiền xây dựng nhà máy thép lấy từ “những đồng tiền bồi thường thuộc địa nhuộm máu” của Nhật Bản, vốn ban đầu để dành cho phát triển nông-lâm-thủy sản. Ông neo vào tâm trí tập thể POSCO: ‘Một khi bị thất bại, chúng ta phải “Bên phải, quay!” mà trảm mình xuống biển vịnh Yeong Il. Bằng mọi cách phải thực hiện thành công nhà máy chế tạo thép để báo đáp hồng ân của đất nước và các bậc tổ tiên’ (Người đàn ông..., tr. 245). Họ đã làm được. Trong 1/4 thế kỷ, Park Tae Joon đã thiết lập nên hệ thống “một công ty, hai nhà máy thép” của POSCO từ xuất phát điểm gần như là số 0, trở thành huyền thoại trong lịch sử công nghiệp thế giới.

Song hành cùng “Chế tạo thép báo quốc” nói trên, tư tưởng “Giáo dục báo quốc” của Park Tae Joon được hiểu là “ý thức mong muốn được góp phần vào sự nghiệp phục hưng dân tộc và xây dựng quốc gia phồn thịnh thông qua sự nghiệp giáo dục” (Người đàn ông..., tr. 396-397). Ông tâm niệm “tương lai của Tổ quốc phụ thuộc vào trình độ giáo dục nuôi dưỡng nhân tài” (Người đàn ông..., tr. 397).

Nhìn vào thực tiễn Hàn Quốc, trong chiều sâu, các doanh nhân tiêu biểu luôn ý thức được tình trạng khó khăn nhiều bề của đất nước. Đầu tư cho vốn con người thông qua giáo dục được xem là chìa khóa quyết định tháo gỡ nút thắt đó. Park Tae Joon cho rằng: “Là điều kiện tiên quyết của nước Đại Hàn Dân Quốc nghèo nàn về tài nguyên,

việc phát triển sức sáng tạo vô hạn cũng là sứ mệnh lịch sử mà sự nghiệp giáo dục cần phải gánh vác” (Người đàn ông..., tr. 397). Kim Woo Choong hẳn cũng chia sẻ quan điểm đó. Ông nói:

Nhưng chúng ta có một nguồn tài nguyên phong phú, đó là nguồn nhân lực chất lượng cao. Tôi tin rằng chính tinh thần vượt qua thử thách, nỗ lực quên mình, tư duy phát triển vượt trội nhờ lòng nhiệt thành đối với giáo dục mãnh liệt đến mức khó tìm thấy một quốc gia nào tương tự trên thế giới là phương tiện duy nhất để chúng ta có thể thu hẹp khoảng cách với các nước phát triển. (Thế giới..., tr. 154)

Cũng trong ý hướng như vậy, Chung Ju Yung không giấu được niềm tự hào về người Hàn Quốc / là người Hàn Quốc, mỗi khi có chuyên gia kinh tế hay doanh nhân nước ngoài hỏi ông, rằng “làm sao Hàn Quốc không có tài nguyên, chẳng có vốn mà lại phát triển được”? Ông cho biết: “Tôi trả lời họ một cách đơn giản và rõ ràng rằng bí quyết của việc phát triển kinh tế thành công chính là nhờ sự cần cù và ưu tú có một không hai của nhân dân Hàn Quốc, đó là yếu tố con người” (Không bao giờ..., tr. 163). Có thể là trùng hợp, mà lại không hề ngẫu nhiên, khi Chung Ju Yung cùng đúc kết một triết lý như Park Tae Joon và Kim Woo Choong: “Tài nguyên tự nhiên của đất nước thì có hạn, nhưng sức sáng tạo và nỗ lực của con người là vô hạn” (Không bao giờ..., tr. 164). Phát triển dựa vào tài nguyên đến một lúc nào đó sẽ dừng lại, còn dựa vào con người “thì sẽ vững vàng mãi mãi”. Hiểu điều đó, mới thấy hết ý nghĩa của kỳ tích phát triển mang tên Hàn Quốc trong nửa sau thế kỷ XX.

Từ góc độ một doanh nhân, “không phải là một chuyên gia về giáo dục”, nhưng với tư cách người tuyển chọn sinh viên tốt nghiệp ra trường vào làm trong các doanh nghiệp, Kim Woo Choong có cái nhìn rất trực tiếp về vai trò của giáo dục: cung cấp

nguồn nhân lực chất lượng cao. Ông phân tích: *‘Nếu xét theo nguyên lý của thị trường lao động thì gia đình hay trường học là nơi “cung cấp” nguồn nhân lực còn doanh nghiệp là nơi “tiêu thụ” nguồn nhân lực ấy’* (Thế giới..., tr. 43). Đáng trân trọng ở chỗ cũng chính các doanh nhân Hàn Quốc đã sáng lập nên các trường đại học chất lượng cao, *cái nôi* đảm bảo vai trò cung cấp nguồn nhân lực cho sự phát triển đất nước; điều này sẽ còn được nhắc đến trong phần sau.

Như đã nói, khá nhiều học giả đã chọn nguyên nhân giáo dục để lý giải, dù chưa thật đầy đủ, thành công của Hàn Quốc. Có kết luận rằng, ở Hàn Quốc, *“sự phát triển giáo dục không chỉ theo kịp với sự phát triển kinh tế, nó đi trước và vượt xa nó”* (Seth, 2010, tr. 176). Để cuối cùng, thành quả đạt được của Hàn Quốc thực sự lôi cuốn sự chú ý của thế giới: *“Phải mất 100 năm nước Mỹ mới chuyển từ một nước nông nghiệp sang một nền kinh tế công nghiệp hóa, và phải mất 70 năm Nhật Bản mới làm được một điều tương tự, nhưng với Hàn Quốc quá trình này chỉ mất chưa đến 30 năm”* (dẫn theo Kim, 2011, tr. 417).

Để giáo dục có thể đi trước như thế, thì quả thực, phải nói như Park Tae Joon: *“Giáo dục là sự nghiệp công ích lớn nhất trong thiên hạ và chỉ đạt thành với sự tận tâm của muôn vạn người”* (Người đàn ông..., tr. 395). Trong số “muôn vạn người” đó, không thể không nhắc đến “sự tận tâm” cống hiến cho giáo dục của chính các doanh nhân xuất chúng Hàn Quốc.

3.2. Về mục tiêu giáo dục

Nếu sứ mệnh giáo dục nhắm đến cái đích xa hơn, chung hơn của giáo dục là phục vụ xã hội, thì mục tiêu giáo dục thường hướng đến cái đích cụ thể hơn là phục vụ việc đào tạo con người, chỉ ra hình ảnh con người cần xây dựng (Thêm, 2020b). Với các doanh nhân Hàn Quốc, để hoàn thành sứ mệnh “báo quốc”, cần có những con người “dám ước mơ”, biết “thiết kế” nên “bản vẽ” ước mơ của cuộc đời và hiện thực hóa ước

mơ ấy. Bởi thế, họ ra sức kêu gọi thế hệ trẻ hãy học tập hết mình vì mục tiêu đó.

Sẽ rất thú vị khi biết rằng Chung Ju Yung từng “áp ủ giấc mơ được học tiếp để trở thành thầy giáo” (*Không bao giờ...*, tr. 23), thế nhưng cuộc sống khó khăn đã hạn chế ước mơ đó. Thời niên thiếu, khi bỏ nhà lên Seoul tìm việc, ông từng xin vào “làm khuôn vác đá và gỗ” cho công trường xây dựng một trường đại học. Nhớ lại ngày tháng đó, ông tiếc nuối than thở rằng mình không thể hoàn thành việc học. *“Từ thời điểm đó, niềm khao khát học tập đã thúc đẩy tôi thành lập một trường đại học, mang đến cho những sinh viên tương lai cơ hội lớn lao hơn, giúp họ đạt được ước mơ của mình”* (University of Ulsan, 2021). Đại học Ulsan đã ra đời như thế.

Còn trong một lần đến dự lễ khánh thành trường trung học phổ thông của POSCO vào tháng 3-1981, Park Tae Joon đã khích lệ các học sinh mới:

Người nào còn mơ hồ về hình ảnh của mình mười năm sau này, người đó phải suy nghĩ nghiêm túc trong nhiều đêm để phác họa nên bản vẽ xanh cho mười năm sau. Cuộc đời cũng giống như một công trình, phải xác định cho được bản vẽ thiết kế, đến lúc đó mới có thể đặt xuống viên đá nền móng đầu tiên. (Người đàn ông..., tr. 364)

Kim Woo Choong thì kêu gọi thanh niên: ‘Các bạn hãy mơ ước. Các bạn hãy mơ những giấc mơ thuần khiết, tươi sáng và lớn lao’ (*Thế giới...*, tr. 287), bởi vì theo ông: *“Lịch sử thuộc về những người dám ước mơ. [...] Trong số các nhân vật làm xoay chuyển cả thế giới liệu có ai không có một thời tuổi trẻ tràn đầy ước mơ?”* (*Thế giới...*, tr. 30-31). Kim lấy ví dụ về chính ước mơ Daewoo của ông. Ông còn “hướng dẫn” cách để mỗi người suy nghĩ về ước mơ của chính mình: *“Các bạn có mơ ước không? Nếu có thì mơ ước của các bạn là gì? Liệu các bạn có khắc ghi sâu đậm mơ ước ấy trong tâm trí hay đặt nó trước bàn học của mình?”* (*Thế giới...*,

tr. 30-32). Kim Woo Choong nhấn nhủ:

Tôi mong rằng các bạn luôn nuôi dưỡng và làm phong phú thêm những ước mơ của mình. Bởi ước mơ giống như bánh lái và cuộc đời bạn sẽ tiến về phía trước theo phương hướng ước mơ hướng tới như bánh lái điều khiển con tàu. (Thế giới..., tr. 32-33)

Rốt cuộc, mục tiêu học tập của mỗi cá nhân không tách rời sứ mệnh vĩ mô vì sự tiến lên của đất nước, của nhân loại. “Tương lai của đất nước này có tươi sáng hay không là phụ thuộc vào sự lựa chọn của thế hệ trẻ. [...] Thế nên các bạn phải trở thành những viên gạch móng vững chắc cho sự phát triển của đất nước mình” (Thế giới..., tr. 284-285).

3.3. Về nguyên lý giáo dục

Doanh nhân Hàn Quốc nổi bật tinh thần không ngừng học hỏi, xem môi trường học tập không chỉ chật hẹp trong trường lớp mà còn mở rộng trong kinh doanh, trong cuộc sống. Từ góc độ lý luận giáo dục hiện đại, có thể gọi đó là nguyên lý học tập suốt đời. “Người Hàn luôn khát khao học tập và có thể coi là dân tộc hiếu học nhất trên thế giới” (Song, 2002, tr. 39). Điều này hoàn toàn đúng nếu nhìn vào các doanh nhân xuất chúng Hàn Quốc - những người luôn khát khao học hỏi bằng tất cả sự cầu thị, khiêm tốn. Thực tiễn phát triển kinh tế Hàn Quốc, cũng là quá trình trưởng thành của tầng lớp doanh nhân, trong chiều sâu chính là quá trình “vừa học vừa làm / học bằng cách làm” (learning by doing). Khá nhiều học giả nhất trí về điều này, bởi lẽ xuất phát điểm ban đầu của Hàn Quốc khá thấp, như thiếu kinh nghiệm và tích lũy công nghệ. Song, đã có sự đảo chiều ngoạn mục, khi Hàn Quốc “từ người học thành người dạy” (from learner to teacher), chuyển giao công nghệ cho các nước khác.

Để làm được điều đó, các doanh nhân Hàn Quốc mang tinh thần học hỏi tích cực. Điển hình là Chung Ju Yung, một người trong “trường lớp” chỉ học hết tiểu học. Thế

nhưng ở “trường đời”, thay cho quan điểm về tinh thần học của mình, ông dẫn câu “bất si hạ vấn” từ kinh điển Nho giáo *Luận ngữ*, rằng “việc học hỏi những người trẻ hơn, có địa vị thấp hơn mình những điều mình không biết không có gì là xấu hổ” (*Không bao giờ...*, tr. 79). Chung Ju Yung lấy các dự án xây dựng của Hyundai những năm 50-60 làm ví dụ, xem đó là “trường học” lớn đối với tôi, với toàn thể nhân viên của Hyundai”, qua đó khẳng định “chúng tôi đã học được rất nhiều từ những chuyên gia kỹ thuật người Mỹ, từ việc thiết kế đến cách quản lý chất lượng công trình” (*Không bao giờ...*, tr. 79). Ông đúc kết: Một trong những yếu tố “làm nên một con người mạnh mẽ” chính là phải “luôn mang tinh thần cầu học mọi thứ”. Con người ấy sẽ là chỗ dựa vững chắc cho doanh nghiệp, và có như thế doanh nghiệp mới có thể phát triển được (*Không bao giờ...*, tr. 235).

Park Tae Joon cũng là một tấm gương về tinh thần học hỏi. Ông vốn không biết gì về sắt thép, về kinh doanh, nhưng ngã rẽ cuộc đời chuyển hướng ông thành doanh nhân. Cuộc “gặp gỡ” đầu tiên của Park với hai chữ “kinh tế” là khi người vợ mới cưới đưa cho ông quyển *Nguyên lý kinh tế học*, vì “lo lắng cho sự mù tịt về kinh tế của đảng lang quân vốn không biết gì ngoài quân đội và chiến tranh” (*Người đàn ông...*, tr. 114-115). Thế nhưng, vượt trên tất cả, ông đã nỗ lực học hỏi từ người Nhật, người Mỹ... để hoàn thiện mình và làm nên POSCO. Một chính khách Nhật từng tranh luận vấn đề kinh tế và phát triển với Park Tae Joon đã phải thốt lên ngạc nhiên rằng: “Anh đúng là đã cất công học hỏi đây nhì!” (*Người đàn ông...*, tr. 232-233).

Chia sẻ rất nhiều chiêm nghiệm, suy tư của bản thân cho thế hệ trẻ, rốt cuộc, những lời khuyên cuối cùng của Kim Woo Choong trong cuốn sách *Thế giới...* là “thanh niên cần phải khiêm tốn” để học hỏi. Ông viết:

Trưởng thành và phát triển đều được thực hiện bởi việc học tập liên tục không ngừng nghỉ. Khi các bạn một

mình tự mãn với vị ngọt ngào có được từ thành công nào đó thì cũng chính là lúc các bạn ngừng trưởng thành và cũng không còn chỗ cho sự phát triển nữa. [...] Chúng ta phải mở lòng mình ra để lắng nghe những âm thanh từ xung quanh vọng tới và cố gắng hạ thấp mình xuống để học hỏi. (Thế giới..., tr. 291)

Quyết tâm học tập vượt ra ngoài phạm vi trường học của người Hàn, ở đây là các doanh nhân xuất chúng đã theo đuổi việc học không ngừng trong suốt cuộc đời làm việc của họ, là vì, theo De Mente (2014), họ có ý thức cạnh tranh - cạnh tranh với nhau và cạnh tranh với phần còn lại của châu Á và thế giới nói chung.

3.4. Về phương pháp giáo dục

Các doanh nhân Hàn Quốc đúc kết nhiều về phương pháp học hơn là phương pháp dạy, có khuynh hướng đề cao cách học bằng thực tiễn, sáng tạo, thoát khỏi máy móc giáo điều. Trong đời kinh doanh, lãnh đạo doanh nghiệp, khá nhiều trường hợp Chung Ju Yung cho mọi người thấy tư duy đó. Bất chấp tính bất khả về mặt lý luận, ông đã giải quyết sáng tạo, chinh phục đủ thử thách khó khăn. Dự án khai hoang Seosan (1982-1984) là một ví dụ. Quyết định thành bại ở đây là công trình xây đê chắn triều, “làm thế nào hạn chế tối thiểu khả năng bị cuốn trôi khi triều lên xuống”, vì mọi trang thiết bị hiện đại dường như vô ích, khi tốc độ nước lên đến 8 mét/giây vô cùng nguy hiểm, “tảng đá to bằng cái xe hơi vừa được ném vào ngay tức khắc bị cuốn đi chẳng để lại dấu vết gì” (*Không bao giờ..., tr. 146-147*). Chung Ju Yung tỏ ý phản nản (như nhiều lần vẫn thế!): “Ở trường đại học, người ta thường học lý luận, vào thực tế thì chỉ biết dựa vào lý luận chứ không biết làm thế nào khác, hoàn toàn không có tự tin” (*Không bao giờ..., tr. 148*).

Không biến mình “trở thành nô lệ của lời suy nghĩ cũ”, Chung Ju Yung đưa ra sáng kiến, gọi là “phương pháp tận dụng tàu chở dầu”: cho kéo một con tàu cũ nặng gần

230.000 tấn và dùng nó để chặn thủy triều, con đê còn lại hai bên dùng đá tảng đổ xuống. Phương pháp thành công, giúp tiết kiệm 29 tỉ won. Công trình lịch sử này “đã thay đổi được bản đồ đất nước, Hàn Quốc có thêm hơn 100 triệu mét vuông đất”, để thực hiện nông nghiệp cơ khí hóa, tăng nguồn lương thực, giải quyết công ăn việc làm... (*Không bao giờ..., tr. 149-152*). Điển mẫu này về sau gọi là “phương pháp Chung Ju Yung”, chưa từng có trong lịch sử khai hoang thế giới. Đây cũng là một đóng góp mới về mặt kỹ thuật - công nghệ của người sáng lập Hyundai.

Còn với Kim Woo Choong, ông tâm đắc một điều rằng: “*Kinh nghiệm là một cuốn sách giáo khoa tuyệt vời. Con người có thể học được chân lý cuộc đời và cách để trưởng thành thông qua kinh nghiệm*”. Dẫn một câu của Lord Philip Chesterfield, chính trị gia người Anh sống ở thế kỷ XVIII: “Xã hội như một cuốn sách”, Kim cho rằng “chúng ta cần phải đọc kỹ cuốn sách xã hội” (*Thế giới..., tr. 187*). Bằng những nhà học thuyết kinh nghiệm của phương Tây, từ Francis Bacon (1561-1626) tới John Locke (1632-1704) và David Hume (1711-1776), hay Đức Khổng Tử (551-479 TCN) của phương Đông với lời dạy “nếu ba người cùng đi trên một con đường thì chắc chắn có một người là thầy ta”, Kim Woo Choong khẳng định triết lý rằng sự học “chỉ có được từ kinh nghiệm”. Do đó, trừ những chuyện không thể chấp nhận được, ông khuyên rằng muốn biết, muốn học, “dù là gì thì thử làm một lần vẫn tốt hơn là không làm thử lần nào” (*Thế giới..., tr. 189*).

Tuy nhấn mạnh vai trò của phương pháp học qua kinh nghiệm, song Kim Woo Choong vẫn đề cao và kêu gọi giới trẻ “*hãy thường xuyên đọc sách*”, vì “đọc sách là một hình thức trải nghiệm gián tiếp. Chúng ta không thể trải nghiệm tất cả mọi thứ trên đời này. Bởi chúng ta bị hạn chế về mặt thời gian và không gian”. Kim cũng lưu ý, nếu chỉ nôn nóng đọc cho thật nhiều mà không nghiền ngẫm, “thì cho dù có đọc một trăm cuốn sách

cũng vô dụng” (*Thế giới...*, tr. 192-193). Trên thực tế, các doanh nhân Hàn Quốc cũng là những người thích đọc sách. Như Chung Ju Yung chẳng hạn. Thời niên thiếu tìm cách lên Seoul học kế toán, ông cho biết mình thích đọc sách về danh nhân như Napoleon, Abraham Lincoln, *Tam quốc chí...* Qua sách, ông khâm phục những tấm gương vĩ đại, cũng như “được tiếp thêm sức mạnh và niềm tin mãnh liệt”. Chung Ju Yung thấy thú vị khi biết rằng Lincoln, người về sau thành Tổng thống Mỹ, “cũng luôn *đọc sách* chẳng khác gì tôi”. Ông nhớ lại khi lên Seoul, “mua được một hai quyển sách mình thích là tôi vui không tả xiết”. Ông chia sẻ cách đọc và cách học: “Khi đọc những quyển sách này, tôi thường viết lại đoạn văn nào mình tâm đắc và đọc đi đọc lại nhiều lần. Ngoài việc học kế toán, *đọc sách cũng như là một việc học của tôi vậy*” (*Không bao giờ...*, tr. 44-45).

Các doanh nhân Hàn Quốc, như vậy, đã rút ra những triết lý hữu ích về phương pháp học dành cho mỗi cá nhân đáng để chúng ta suy ngẫm.

4. Công hiến cho giáo dục của doanh nhân Hàn Quốc

4.1. Thành lập hệ thống trường học, nhất là trường đại học

Nhắc đến doanh nhân Chung Ju Yung, trong nhiều di sản lớn lao mà ông để lại, phải nói đến Đại học Ulsan, nằm tại Ulsan - thành phố công nghiệp nổi tiếng của Hàn Quốc, cũng là cơ sở của ngành công nghiệp nặng Hyundai. Trường thành lập vào năm 1970 bởi Chung Ju Yung, với triết lý sáng lập của ông là: “*Khát khao học tập, học để thành công*” (Thirst for Learning, Learning for Success). Như đã nói, đó là trải nghiệm cuộc đời, là động lực để Chung Ju Yung thành lập Đại học Ulsan nhằm mang đến cơ hội cho nhiều sinh viên khác. Ông nhấn nhủ: “Thật tuyệt vời làm sao khi vẫn còn trẻ! Hãy làm việc chăm chỉ và thăng tiến trong học tập, xây dựng ước mơ của bạn trên nền tảng Đại học Ulsan này” (University of

Ulsan, 2021).

Từ mục đích ban đầu là đào tạo kỹ sư chuyên nghiệp cho ngành công nghiệp đang phát triển của Hàn Quốc, Đại học Ulsan nay là một trong những đại học tư thục hàng đầu đất nước, thụ hưởng nhiều sự hỗ trợ từ Hyundai, đào tạo kỹ sư, bác sĩ, nhà khoa học, nhà lãnh đạo doanh nghiệp... Ngoài Đại học Ulsan, Chung Ju Yung còn thành lập 5 trường trung học, ủng hộ tiền để xây dựng tòa nhà năm tầng Khoa Kỹ thuật tại Đại học Nữ Ewha, với ý hướng “gây dựng một thế hệ các nữ kỹ sư” cho nước nhà (Steers, 1999/2017, tr. 351). Điều này cho thấy tư tưởng tiến bộ của ông trong bối cảnh bất bình đẳng nam-nữ vốn khá đậm nét trong văn hóa Hàn, mà ở đó, có thực trạng kìm hãm sức cống hiến lao động và khả năng phát triển của nữ giới.

Còn với Park Tae Joon, đến đầu thế kỷ XXI, “thành quả của đức tin và ý chí hướng đến sự nghiệp giáo dục” của ông là 14 trường học, đủ các cấp học từ nhà trẻ đến trung học phổ thông, với khoảng 80% học sinh là con em công nhân viên của POSCO (*Người đàn ông...*, tr. 396). Quan trọng nhất trong những công hiến của Park Tae Joon cho giáo dục là việc thành lập Đại học Khoa học và Công nghệ Pohang (POSTECH) nổi tiếng vào năm 1986, với sứ mệnh trọng đại “*nuôi dưỡng nguồn chất xám cao cấp để có thể đi đầu trong sự nghiệp phát triển của nền công nghiệp đất nước, đồng thời bồi dưỡng các thế hệ lãnh đạo cho tương lai*” (*Người đàn ông...*, tr. 414).

POSTECH tọa lạc tại thành phố Pohang, “quê hương” của POSCO. Trước khi thành lập, Park Tae Joon đã tham quan khắp lượt các trường đại học bách khoa danh tiếng trên thế giới, cuối cùng chọn CALTECH (Viện Công nghệ California) như một hình mẫu cho POSTECH. Với quan niệm “*người hiệu trưởng đầu tiên cũng giống như người sáng lập công ty*”, và “*trường đại học phải để cho người am hiểu đại học điều hành*”, Park Tae Joon quyết tâm

bằng mọi cách mời được nhà vật lý Kim Ho Gil, “một tên tuổi lừng danh trong giới khoa học Hàn Quốc”, làm hiệu trưởng POSTECH (*Người đàn ông...*, tr. 401). Thêm nữa, Park Tae Joon còn lập Viện Nghiên cứu Khoa học và Công nghệ Công nghiệp Pohang (RIST) vào năm 1987, đảm bảo cơ chế hợp tác hữu cơ doanh nghiệp (POSCO) - học viện (POSTECH) - nghiên cứu (RIST). POSTECH chính là trường đại học định hướng nghiên cứu (research-oriented university) đầu tiên của Hàn Quốc, ngày nay vẫn tiếp tục khẳng định vị thế của mình ở khu vực và quốc tế.

Kim Woo Choong cũng nỗ lực xây dựng cơ sở giáo dục từ mầm non đến trung học phổ thông cho “gia đình Daewoo” ở Okpo. Năm 1977, Kim Woo Choong thành lập Viện Daewoo. Thực hiện trách nhiệm xã hội của doanh nghiệp, đồng thời thúc đẩy sự phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao mà Hàn Quốc đang cần, Viện Daewoo đã tiếp quản Đại học Ajou - tiền thân là Trường Trung cấp Kỹ thuật Ajou (1973), sau đổi thành Trường Cao đẳng Kỹ thuật Ajou, nâng lên thành Đại học Ajou vào năm 1981. Ngay từ đầu, Kim Woo Choong đã thực hiện nguyên tắc không can thiệp, nhằm đảm bảo quyền tự chủ của Đại học Ajou (Ajou University, 2021). Hiện nay, đây là một trong những đại học hàng đầu của Hàn Quốc có tuổi đời chưa đầy 50.

Nếu quả thực người Hàn Quốc tin rằng (và thực tế họ vẫn làm như vậy), “*giáo dục là một khoản đầu tư cho tương lai*” (Park, 2018, tr. 259), thì qua những đóng góp trên, các doanh nhân Hàn Quốc cho thấy khoản đầu tư của họ đã “sinh lời” như thế nào. Một khoản lợi nhuận vô giá!

4.2. Cung cấp học bổng, hỗ trợ nghiên cứu phát triển

Đóng góp cho giáo dục, các doanh nhân Hàn Quốc còn lập quỹ phi lợi nhuận, qua đó cung cấp học bổng cho sinh viên, học sinh, hỗ trợ các hoạt động nghiên cứu phát

triển, cùng nhiều lĩnh vực khác.

Năm 1977, Chung Ju Yung đóng góp 50 tỉ won để thành lập Quỹ Asan, một số tiền vượt xa ngân sách phúc lợi xã hội quốc gia 19,5 tỉ won lúc bấy giờ (!) (Asan-chungjuyung.com, 2021). Tinh thần sáng lập của Quỹ là niềm tin “xây dựng một thế giới không còn đói nghèo và bệnh tật”. Thực hiện trách nhiệm xã hội của doanh nhân - doanh nghiệp, “tài sản cá nhân của Ju Yung có thể sẽ ít đi, nhưng sự hào phóng của ông thì không hề” (Steers, 1999/2017, tr. 349). Quỹ Asan tập trung hỗ trợ y tế, an sinh xã hội, nghiên cứu học thuật và học bổng. Thành tựu đáng kể nhất của Quỹ là Asan Medical Center, bệnh viện danh tiếng đẳng cấp thế giới.

Còn với giáo dục, Quỹ Asan trong thập niên đầu đã tập trung hỗ trợ khoa học tự nhiên, song từ cuối những năm 1980 đã mở rộng phạm vi sang khoa học xã hội và nhân văn. Hiện nay, Quỹ hỗ trợ cả các học giả hàng đầu lẫn các học giả mới, đóng góp cho các nghiên cứu liên ngành sáng tạo và các lĩnh vực học thuật chưa được khám phá, chú trọng đưa ra các giải pháp thực tế. Thống kê cho thấy Quỹ Asan đã đầu tư 21,7 tỉ won (1977-2020) cho nghiên cứu học thuật, hỗ trợ gần 34.700 người với mức học bổng khoảng 73,9 tỉ won (1977-2020) (Asan Foundation, 2021). Quỹ Asan còn có Giải thưởng Asan trong Y học nhằm ghi nhận, tôn vinh những thành tựu của các nhà khoa học y học trong việc nâng cao chuyên môn, vì lợi ích xã hội.

Còn với Park Tae Joon, đó là một câu chuyện khác. Năm 1970, tình cờ Park nhận được số tiền 60 triệu won, là phần chiết khấu từ các hợp đồng bảo hiểm cho những trang thiết bị đắt tiền. Không tư lợi, ông mang số tiền đó đến gặp Tổng thống Park Chung Hee nhằm phục vụ những mục đích hợp lý khác. Người đứng đầu Nhà Xanh đã từ chối và trả lại tiền cho Park Tae Joon để sử dụng tùy ý. Cuối cùng, Park Tae Joon đã dùng số tiền đó

thành lập Quỹ học bổng POSCO, từ “hạt mầm của 60 triệu won” đó về sau đã “tỏa bóng thành cây đại thụ đóng góp một khoản chi phí dịch vụ công ích hơn 10 tỉ won mỗi năm” (*Người đàn ông...*, tr. 261).

Cụ thể, Quỹ học bổng POSCO / Quỹ học bổng Thép được thành lập năm 1971 (trước cả khi hoàn thành nhà máy thép đầu tiên, bắt đầu đi vào sản xuất thương mại!), ban đầu chủ yếu cấp học bổng cho con em công nhân viên công ty. Năm 2005, Quỹ học bổng POSCO được tổ chức lại thành Quỹ POSCO TJ Park để nhớ đến Park Tae Joon (ông cũng là Chủ tịch Quỹ từ năm 2008), thực hiện các chương trình học bổng, hỗ trợ học thuật, hỗ trợ văn hóa. Quỹ POSCO TJ Park hiện có các dự án cốt lõi như POSCO Asia Fellowship (học bổng cho sinh viên, học viên, nghiên cứu sinh nhằm tăng cường hiểu biết lẫn nhau giữa các quốc gia châu Á), POSCO Science Fellowship (hỗ trợ các nhà khoa học trẻ, tài năng), POSCO TJ Park Prize (trao cho những cá nhân, tổ chức xuất sắc về khoa học, giáo dục, công nghệ và nhân đạo), POSCO Youth Fellowship (giải quyết vấn đề xã hội về mất cân bằng cơ hội giáo dục) (POSCO TJ Park Foundation, 2021).

Theo thống kê của chúng tôi, trong khuôn khổ POSCO Asia Fellowship, riêng Việt Nam đã có 60 sinh viên được cấp học bổng học tập tại Hàn Quốc (2005-2020). Thuộc chương trình này còn có học bổng cho sinh viên tại các trường đại học danh tiếng ở châu Á, trong đó riêng Việt Nam có Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Quốc gia TP. HCM và Đại học Bách khoa Hà Nội trong mạng lưới quan hệ của POSCO. Jimmy Phạm - có cha người Hàn, mẹ người Việt - từng nhận giải thưởng POSCO TJ Park Prize vào năm 2017 cho dự án KOTO (Know One Teach One), doanh nghiệp xã hội đầu tiên tại Việt Nam giúp đỡ thanh niên khó khăn suốt

gần hai thập niên qua.

Kim Woo Choong cống hiến cho xã hội nói chung và giáo dục nói riêng thông qua Quỹ Daewoo, thành lập năm 1978 từ 5 tỉ won tài sản riêng (góp thêm 20 tỉ won vào năm 1980). Ông còn lập Quỹ Báo chí Seoul (1978), hỗ trợ đào tạo tại nước ngoài cho các nhà báo. Quỹ Daewoo hoạt động đến nay, tập trung hỗ trợ y tế, lập bệnh viện tại vùng sâu, vùng xa, hỗ trợ an sinh xã hội, hỗ trợ văn hóa nghệ thuật... Riêng hỗ trợ nghiên cứu học thuật, đến nay, Quỹ đã xuất bản khoảng 800 đầu sách nghiên cứu (Daewoo Foundation, 2021). Điều này đúng theo đường hướng ban đầu mà Kim Woo Choong đã vạch ra. Ông nhận thức rằng “ngành khoa học cơ bản của Hàn Quốc còn nhiều khiếm khuyết”, nên cần thiết phải “tài trợ cho việc nghiên cứu và xuất bản những đề tài khoa học, trong đó chú trọng tới khoa học cơ bản”, vì đó là “cội rễ của tất cả các ngành khoa học khác” (*Thế giới...*, tr. 202).

Bước qua thập niên đầu của thế kỷ XXI, chương trình *Nhà quản lý doanh nghiệp trẻ Toàn cầu* (Global Young Business Manager - GYBM) được Kim Woo Choong dành trọn tâm huyết cuối cùng của cuộc đời, nhằm đào tạo, ươm mầm một thế hệ doanh nhân trẻ tiếp nối, nhất là tại khu vực Đông Nam Á, được Quỹ Daewoo hỗ trợ. Khởi đầu với Việt Nam, tiếp sau lần lượt là Myanmar, Indonesia và Thái Lan, đã có 1.137 ứng viên tài năng được đào tạo trong chương trình GYBM, trong đó Việt Nam có 757 ứng viên (2011-2019) (Daewoo Foundation, 2021).

Thật khó có thể kể hết bao nhiêu ước mơ học tập, nghiên cứu đã được tiếp sức thông qua những hỗ trợ như thế.

4.3. Tiến sĩ danh dự, người truyền cảm hứng

Với những cống hiến cho các trường đại học nói riêng và sự nghiệp giáo dục nói

chung, cùng những đóng góp lớn lao cho sự phát triển kinh tế - xã hội, thúc đẩy quan hệ chính trị - ngoại giao, các doanh nhân xuất chúng của Hàn Quốc không ít lần được phong tặng tiến sĩ danh dự. Bảng 1 thống kê danh hiệu tiến sĩ danh dự, giáo sư danh dự (TSDD, GSDD) của các trường đại học (ĐH) ở Hàn Quốc (HQ) và trên thế giới đã phong tặng cho doanh nhân Chung Ju Yung, Park Tae Joon và Kim Woo Choong.

Bản thân việc phong tặng tiến sĩ danh dự đã là sự tôn vinh vô cùng cao quý. Đối với một số doanh nhân, nó còn có ý nghĩa đặc biệt. Chẳng hạn, với Chung Ju Yung, nếu xét về trình độ học vấn thuần túy, ông chỉ mới học hết tiểu học, chưa từng tốt nghiệp trường đại học nào. Có câu chuyện thú vị thế này: khi tìm nguồn vốn vay để lập xưởng đóng tàu Hyundai, điều mà về sau trở thành kỳ tích trong lịch sử công nghiệp Hàn Quốc, Chung Ju Yung đã gặp gỡ Ngân hàng Barclays (Anh), đơn vị đồng ý thẩm định với quy trình kiểm tra chặt chẽ mới cho vay vốn. Trong chuyên công tác, vị Phó Thống đốc ngân hàng, phụ trách đối ngoại, có hỏi Chung Ju Yung:

“Chuyên môn của anh là gì? Bây giờ anh muốn vay tiền ngân hàng đóng tàu và sẽ trả nợ sau khi bán được tàu, vậy chuyên môn của anh là kinh doanh hay khoa học kỹ thuật?”

Nếu mà trả lời là tôi chỉ học hết tiểu học nhưng trong thời gian qua đã tích lũy được nhiều kinh nghiệm và tri thức thông qua công việc thì thật là ngớ ngẩn. Tôi hỏi lại ông ta:

“Thưa ông, ông đã nhìn bản kế hoạch công việc của tôi chưa?”

“Đương nhiên là tôi kiểm tra rất kỹ. Rất hoàn thiện và tuyệt vời.”

“Bản kế hoạch đó chính là chuyên môn của tôi. Thực ra ngày hôm qua

tôi đã đến trường đại học Oxford và mang theo bản kế hoạch này vì muốn được phong học vị. Họ chỉ cần nhìn qua và không cần nói thêm lời nào đã phong luôn cho tôi danh hiệu tiến sĩ kinh tế học. Cái bản kế hoạch công việc đó chính là luận văn học vị của tôi đây.”

Tất cả mọi người đều cười ồ lên. Trong chốc lát, bầu không khí trở nên thoải mái và vui vẻ.

“Người có học vị kinh tế học cũng không thể làm được bản kế hoạch như vậy.” (Không bao giờ..., tr. 105)

Như vậy, dù trình độ học vấn thể hiện qua bằng cấp cũng quan trọng, nhưng với tấm gương Chung Ju Yung, chúng ta thấy rằng quan trọng hơn đối với mỗi người vẫn là giá trị thực sự của bản thân, được người khác nhìn nhận, đánh giá qua năng lực hành động, thành quả đạt được.

Hoặc với Park Tae Joon, nhận học vị tiến sĩ danh dự của Đại học Carnegie Mellon (Mỹ) là một trải nghiệm đặc biệt. Đây chính là ngôi trường danh tiếng do Andrew Carnegie (1835-1919) sáng lập. Doanh nhân Mỹ này được mệnh danh *vua thép thế kỷ XIX*, trong khi Park Tae Joon với kỳ tích POSCO được ca ngợi là *vua thép thế kỷ XX*, báo chí vẫn gọi là “Carnegie của Hàn Quốc”. Một cơ hội “sánh vai” đây vinh dự cho riêng Park Tae Joon, mà hơn thế, cho cả Hàn Quốc và châu Á. Dù vậy, người sáng lập POSCO vẫn hết sức khiêm nhường: “nếu gọi là vua thép thì về mặt cá nhân tôi có thể đó là lòng tự hào đầy vinh quang, nhưng đối với những đồng nghiệp đã từng cùng tôi chung vai sát cánh đồ ra không biết bao nhiêu mồ hôi và nước mắt thì đó dường như không phải là điều phải phép cho lắm!” (Người đàn ông..., tr. 429-430).

Bảng 1*Danh hiệu tiến sĩ danh dự của các doanh nhân xuất chúng Hàn Quốc*

Doanh nhân Chung Ju Yung	Doanh nhân Kim Woo Choong
1975 - TSDD Kỹ thuật (ĐH Kyung Hee, HQ)	1985 - TSDD Kinh tế học (ĐH Yonsei, HQ)
1976 - TSDD Kinh tế học (ĐH Chungnam, HQ)	1986 - TSDD Quản trị kinh doanh (ĐH Korea, HQ)
1982 - TSDD Quản trị kinh doanh (ĐH George Washington, Mỹ)	1988 - TSDD Dịch vụ công (ĐH George Washington, Mỹ)
1985 - TSDD Kinh tế học (ĐH Yonsei, HQ)	1992 - TSDD Kinh tế học (Học viện Kinh tế Nga, Nga)
1986 - TSDD Văn học (ĐH Nữ Ewha, HQ)	1994 - TSDD Khoa học nhân văn (ĐH South Carolina, Mỹ)
1990 - TSDD Khoa học chính trị (ĐH Sogang, HQ)	1995 - TSDD Quản trị kinh doanh (ĐH Santiago de Cali, Colombia)
1995 - TSDD Khoa học nhân văn (ĐH Johns Hopkins, Mỹ)	
1995 - TSDD Triết học (ĐH Korea, HQ)	
Doanh nhân Park Tae Joon	1996 - GSDD (ĐH Kinh tế và Ngoại giao Thế giới, Uzbekistan)
1988 - TSDD Công nghệ (ĐH Carnegie Mellon, Mỹ)	1996 - TSDD (ĐH Craiova, Romania)
1988 - TSDD Kim loại học (ĐH Sheffield, Anh)	1997 - TSDD Triết học (ĐH Quốc gia Chonnam, HQ)
1989 - TSDD Công nghệ (ĐH Birmingham, Anh)	1997 - TSDD Luật (ĐH Boston, Mỹ)
1991 - TSDD Công nghệ (ĐH Waterloo, Canada)	1997 - TSDD Kinh tế học (ĐH Quốc gia Hà Nội, Việt Nam)
1992 - TSDD Kinh tế học (ĐH Moscow, Nga)	2014 - TSDD Quản trị kinh doanh (ĐH Wonkwang, HQ)

Nguồn: Huỳnh Nguyễn Phúc Thịnh tổng hợp từ các nguồn tư liệu tiểu sử doanh nhân.

Trong suốt cuộc đời, các doanh nhân xuất chúng Hàn Quốc đã có nhiều bài giảng không chỉ với nội bộ doanh nghiệp, hoặc trong nước, mà còn ở nhiều nơi trên thế giới. Cũng có doanh nhân, như Kim Woo Choong, là thành viên hội đồng quản trị của nhiều cơ sở giáo dục như Trường Kinh doanh Harvard (Đại học Harvard), Trường Kinh doanh Wharton (Đại học Pennsylvania)... Không ít tác phẩm truyện ký do chính họ viết hoặc viết về cuộc đời họ trở thành *hiện tượng best-seller* cả trong và ngoài nước, được dịch ra nhiều thứ tiếng, đưa vào giảng dạy, thuộc hệ thống nhận diện, quảng bá thương hiệu của tập đoàn... Tiêu biểu như cuốn sách *Thế giới quá là rộng lớn và có rất nhiều việc phải làm* mà Kim Woo Choong viết “dành cho thế hệ trẻ”, xuất bản năm 1989, được ghi vào Kỷ lục Guinness ấn bản Hàn Quốc với số lượng bán 1 triệu bản

trong thời gian kỷ lục, dịch ra 21 thứ tiếng, truyền cảm hứng mạnh mẽ đến độc giả khắp nơi.

Park Tae Joon từng có buổi giao lưu với hơn 400 giảng viên, sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội vào ngày 29-01-2010. Bài thuyết giảng của ông hôm ấy có chủ đề “Tọa độ thời đại của thế hệ trẻ và con đường hướng tới tầng lớp tinh hoa”. Park Tae Joon nhớ mãi “hàng trăm ánh mắt thông minh của các bạn trẻ sinh viên Việt Nam như đang sáng ngời lên những vẻ lạc quan, ước vọng tràn đầy” (N.Q., 2010). Nhân dịp này, ông cũng giới thiệu truyện ký *Park Tae Joon - Người đàn ông của thép* bản tiếng Việt đến độc giả Việt Nam. Kim Woo Choong cũng có dịp đến thăm và giao lưu với giảng viên, sinh viên Đại học Kinh tế Quốc dân vào ngày 20-3-2015, nhân dịp ra mắt cuốn *Thế giới*

quả là rộng lớn và có rất nhiều việc phải làm với bản dịch tiếng Việt mới từ nguyên bản tiếng Hàn. Kết thúc buổi gặp gỡ, Kim Woo Choong tin rằng: “là một đất nước ngày càng phát triển, Việt Nam đang cần thế hệ trẻ giàu ước mơ, hoài bão và dám thách thức. Một thế giới có ước mơ và một thời đại có cơ hội để thử thách đang mở ra trước mắt các bạn. Chỉ thế thôi cũng đã đủ hạnh phúc đến nhường nào” (Bản tin NEU, 2015).

Như “mặt trời trên những đỉnh non cao tỏa ánh sáng ngập tràn thung lũng”, theo cách nói của Phan Thị Thu Hiền (2018, tr. 120), chân dung các doanh nhân xuất chúng Hàn Quốc đã trở thành những biểu tượng “có thể truyền cảm hứng, lôi cuốn tâm thức cả một dân tộc”, để mọi người, nhất là giới trẻ ngưỡng mộ, học hỏi và phấn đấu noi theo những điều tốt đẹp nhất.

5. Kết luận

Trên thế giới không thiếu những tấm gương doanh nhân nỗ lực đóng góp cho giáo dục, song có cả một thế hệ doanh nhân tiên phong quan tâm đến giáo dục, trăn trở về giáo dục và nỗ lực tận hiến cho giáo dục như Hàn Quốc, thì cũng là hiếm thấy.

Như thẩm nhân giá trị coi trọng giáo dục trong tâm thức văn hóa dân tộc, cùng với thực tiễn sáng lập doanh nghiệp, tham gia hoạt động kinh doanh, phát triển kinh tế - xã hội đất nước, các doanh nhân xuất chúng của Hàn Quốc như Chung Ju Yung (Hyundai), Park Tae Joon (POSCO), hay Kim Woo Choong (Daewoo) đã đúc kết những triết lý sâu sắc về giáo dục, đó là: sứ mệnh “báo quốc” vĩ mô của giáo dục, phải đầu tư cho vốn con người vì “tài nguyên là hữu hạn, sáng tạo là vô hạn”; đặt mục tiêu đào tạo nên những con người “dám ước mơ” vì “lịch sử thuộc về những người dám ước mơ”; mỗi cá nhân phải “khát khao học tập, học để thành công”, “học tập liên tục không ngừng nghỉ” để phát triển bản thân; mỗi người cần học “từ kinh nghiệm”, đồng thời “hãy thường xuyên đọc sách”... Cùng với đó, các doanh nhân

xuất chúng của Hàn Quốc cũng đã cống hiến hết mình cho giáo dục bằng cách thành lập nên các trường đại học chất lượng cao, thành lập quỹ phi lợi nhuận hỗ trợ nghiên cứu học thuật, nuôi dưỡng nhân tài. Và chính họ cũng là những nhân vật truyền cảm hứng lớn lao.

Nghiên cứu này của chúng tôi tập trung phân tích triết lý về giáo dục và cống hiến cho giáo dục của các doanh nhân Hàn Quốc thế hệ tiên phong từ góc độ giáo dục với xã hội và giáo dục với cá nhân, hy vọng là sẽ hữu ích cho những ai quan tâm đến doanh nhân và văn hóa doanh nhân Hàn Quốc, cũng như muốn tìm hiểu một số triết lý giáo dục từ thực tiễn Hàn Quốc để tham khảo bài học kinh nghiệm cần thiết. Ngoài ra, triết lý về giáo dục của các doanh nhân xuất chúng Hàn Quốc kỳ thực còn được thể hiện và có đóng góp cực kỳ quan trọng đối với việc kiến tạo bản sắc văn hóa doanh nghiệp nói chung và giáo dục - đào tạo nhân viên, phát triển nguồn nhân lực nói riêng trong các tập đoàn. Đó là chủ đề thú vị, cần thiết phải được nghiên cứu chuyên sâu, có hệ thống hơn trong những công trình tiếp nối. Bản thân chúng tôi cũng đã quan tâm tìm hiểu vấn đề này và mong rằng sẽ có thể công bố nội dung nghiên cứu ở những dịp khác.

Tài liệu tham khảo

- Ajou University. (2021). *About Ajou*. Retrieved Aug 5, 2021, from <https://www.ajou.ac.kr/en/index.do>
- Asan-chungjuyung.com. (2021). *A cyber museum chronicling the life of Chung Ju Yung*. Retrieved Jul 7, 2021, from <http://www.asan-chungjuyung.com>
- Asan Foundation. (2021). *About us*. Retrieved Aug 5, 2021, from <http://www.asanfoundation.or.kr>
- Bản tin NEU. (2015). *Gặp gỡ và giao lưu với ông Kim Woo Choong*. Truy cập ngày 8-8-2021, tại <https://www.neu.edu.vn/vi/ban-tin-neu/gap-go-va-giao-luu-voi-ong-kim-woo-choong-tac-gia-sach-the-gioi-qua-la-rong-lon-va-co-rat-nhieu-viec-phai-lam>
- Chang, C. S., & Chang, N. J. (1994). *The Korean management system. Cultural, political, economic foundations*. Quorum Books.

- Chung, J. Y. (2004). *Không bao giờ là thất bại! Tất cả là thử thách* (Lê Huy Khoa dịch). NXB Trẻ.
- Daewoo Foundation. (2021). *Welcome to Daewoo Foundation*. Retrieved Aug 5, 2021, from <https://daewoofound.com>
- De Mente, B. L. (2014). *The Korean way in business: Understanding and dealing with the South Koreans in business*. Tuttle Publishing.
- Eun, K. S., Park, M. K., Jung, K. S., Lee, J. Y., Park, K. S., & Jang, D. J. (2008). *Xã hội Hàn Quốc hiện đại* (Hà Minh Thành, Lê Thị Thu Giang dịch). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Hà, L. T. V. (2018). *Văn hóa doanh nhân Hàn Quốc và kinh nghiệm đối với Việt Nam* [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội]. Repository. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/62820
- Hiền, P. T. T. (2018). Tác phẩm hồi ký Không có thần thoại của Lee Myung Bak và những chiêu kích Hofstede trong văn hóa doanh nghiệp Hàn Quốc. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 34(1), 106-121. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnuufs.4231>
- Hiền, P. T. T. (2019). *Truyện ký doanh nhân Hàn Quốc và ảnh hưởng ở Việt Nam*. Trong Trường Đại học Bà Rịa – Vũng Tàu (Biên tập), *Tài liệu Hội thảo khoa học quốc tế “Giảng dạy ngôn ngữ và văn hóa Hàn Quốc ở Việt Nam”* (tr. 10-21). In lại trong P. T. T. Hiền (Chủ biên), *Văn hóa doanh nghiệp và Văn hóa doanh nghiệp Hàn Quốc* (tr. 132-147). NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- Hyundai. (2010, October 28). *Asan's philosophy and Hyundai's DNA* [Powerpoint slides]. Global HR Forum.
- Jeong, M. R., & Lee, W. (2018). *Understanding Korea No. 9. Korean education: Educational thought, systems and content*. The Academy of Korean Studies Press.
- Jung, H. J. (2018). *Bộ ba xuất chúng Hàn Quốc* (Phạm Quỳnh Giang dịch, sách tái bản). NXB Thế giới.
- Kim, C. S. (2011). *Kimchi và IT* (Nghiêm Thị Bích Diệp, Vũ Ngọc Anh dịch, Nguyễn Hòa, Trần Thị Hương hiệu đính). NXB Hội Nhà văn.
- Kim, W. C. (2018). *Thế giới quả là rộng lớn và có rất nhiều việc phải làm* (Trần Thị Bích Phương dịch, tái bản lần thứ 3). NXB Lao động.
- Lee, D. H. (2009). *Park Tae Joon - Người đàn ông của thép* (Ku Su Jeong, Nguyễn Ngọc Tuyền dịch). NXB Trẻ.
- N. Q. (2010, 31-1). *Để tránh ngoại xâm, đất nước phải hùng cường*. Tuổi Trẻ Online. Truy cập ngày 8-8-2021, tại <https://tuoitre.vn/de-tranh-ngoai-xam-dat-nuoc-phai-hung-cuong-361594.htm>
- Park, Y. J. (2018). *Understanding Korea No. 8. Modern Korean economy: 1948-2008*. The Academy of Korean Studies Press.
- POSCO TJ Park Foundation. (2021). *About us*. Retrieved Aug 5, 2021, from <https://www.postf.org/en/main.do>
- Seth, M. J. (2010). *A concise history of modern Korea: From the late nineteenth century to the present*. Rowman & Littlefield.
- Song, B. -N. (2002). *Kinh tế Hàn Quốc đang trỗi dậy* (Phạm Quý Long dịch). NXB Thống kê.
- Steers, R. M. (1999/2017). *Made in Korea - Câu chuyện cuộc đời Chung Ju Yung và công cuộc gây dựng đế chế Hyundai từ gian khó* (Hoàng Việt dịch). NXB Thế giới.
- Thêm, T. N. (2014). *Những vấn đề văn hóa học lý luận và ứng dụng* (Tái bản có sửa chữa). NXB Văn hóa - Văn nghệ.
- Thêm, T. N. (2020a). Bàn về mô hình vận động của triết lý giáo dục. *Thông tin Khoa học Xã hội*, (12), 3-10.
- Thêm, T. N. (2020b). Tính hệ thống của triết lý giáo dục qua các mối quan hệ bên trong của nó. *Tạp chí Giáo dục*, 479, 1-7.
- Thêm, T. N. (2020c). Tính hệ thống của triết lý giáo dục: Các mối quan hệ bên ngoài và các loại triết lý giáo dục. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, (31), 1-5.
- University of Ulsan. (2021). *About us*. Retrieved Jun 25, 2021, from <https://global.ulsan.ac.kr/en/Main.do>

SOUTH KOREAN PIONEER GENERATION ENTREPRENEURS' PHILOSOPHY OF EDUCATION AND DEDICATION TO EDUCATION

Huynh Nguyen Phuc Think

*Faculty of Cultural Studies, University of Social Sciences and Humanities, VNU-HCM,
Dinh Tien Hoang, District 1, Ho Chi Minh City, Vietnam*

Abstract: Although not being educators, South Korean pioneer generation entrepreneurs have contributed to philosophies of education that are worth studying. This paper focuses on analyzing three representative cases: Chung Ju Yung, Park Tae Joon and Kim Woo Choong - the honorary chairman / former chairman and founder of Hyundai, POSCO and Daewoo. Some of them have made contributions to Vietnam - RoK relationship. Our research points out that emphasis on education is one of the most important values in the Korean cultural mind, integrated with Korean economic practices in its early stage as the background, from which Korean entrepreneurs summed up significant philosophies of education: “serving the nation through education”, “limited resources, limitless creativity”, “history belongs to those who dare to dream”, “thirst for learning, learning for success”... They have also dedicated to education by establishing renowned universities, launching non-profit organizations to support academic research and nurture talents, providing enormous inspirations to younger generations.

Keywords: Korean entrepreneurs, Korean cultural values, philosophy of education

PHÂN BIỆT NỮ GIỚI TRONG TỤC NGỮ HÀN QUỐC (CÓ LIÊN HỆ VỚI TỤC NGỮ VIỆT NAM)*

Hoàng Thị Yên**

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa, Đại học CMC
Số 84 Nguyễn Thanh Bình, Hà Đông, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 28 tháng 12 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 4 tháng 4 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Bài viết tiếp cận vấn đề nghiên cứu từ góc nhìn đồng đại động, phân tích hình ảnh người phụ nữ dựa trên ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn. Các thao tác khảo sát tư liệu, phân loại các đơn vị tục ngữ theo các phạm trù ngữ nghĩa, phân tích và liên hệ với tiếng Việt được sử dụng kết hợp một cách linh hoạt nhằm giải quyết hiệu quả các vấn đề nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu cho thấy hình ảnh mang sắc thái tiêu cực của người phụ nữ được phản ánh khá đa dạng trong tục ngữ. Có thể thấy rõ sự thiếu công bằng, thái độ thiếu thiện ý mang đậm sự phân biệt trong đối xử, thậm chí là có phần tàn nhẫn đối với thói hư tật xấu của người phụ nữ. Cuộc đời của người phụ nữ được phác họa trong tục ngữ với thân phận của kẻ yếu thế, luôn phải cam chịu, phụ thuộc vào người khác. Vòng luẩn quẩn của mối quan hệ mẹ chồng nàng dâu cho thấy cuộc đời bế tắc của người phụ nữ, ý thức về sự bình đẳng, sự tôn trọng đối với phụ nữ bị “phong ấn” một phần bởi đạo đức Nho giáo. Đây cũng chính là giá trị lên án những bất công trong xã hội phong kiến với tiêu chuẩn tứ đức, qui tắc tam tòng của đạo đức Nho giáo của tục ngữ.

Từ khóa: phân biệt đối xử, vị thế thấp kém của phụ nữ, sắc thái tiêu cực, đạo đức Nho giáo, tục ngữ tiếng Hàn và tiếng Việt

1. Đặt vấn đề

Tục ngữ chứa đựng trí tuệ, những đặc trưng về văn hóa, phong tục, thể hiện phương thức tư duy... của một dân tộc, có giá trị giáo huấn, phê phán và phản ánh thời đại. Tác giả Choi Chang Ryeol (1999, tr. 13-14) cho rằng: tục ngữ là ngôn ngữ được dân gian sáng tạo và truyền miệng từ đời này sang đời khác, có mục đích giáo huấn, răn bảo, tỉ dụ, hài hước... Đặc trưng của tục ngữ tiếng Hàn bao gồm tính hàm súc, tính tỉ dụ, tính cụ thể, tính phóng đại, tính nghịch lí, tính đối cú, tính lặp, tính hai mặt (Choi Mee Young,

2006). Tục ngữ mang tính giáo huấn, truyền kinh nghiệm và phê phán, châm biếm. Ví dụ: 돌다리도 두드려 보고 건너라 *cầu đá cũng phải gõ thử rồi mới qua*, 하룻강아지 범 무서운 줄 모른다 *chó con lọt lòng không biết sợ hổ*... Theo Hoàng Văn Hành (2003), tục ngữ là những câu-ngôn bản nghệ thuật. Ông cho rằng: tục ngữ và thành ngữ có nhiều nét tương đồng (như tính bền vững về cấu tạo, tính bóng bẩy về nghĩa...) nhưng khác với thành ngữ là những tổ hợp từ “đặc biệt”, tục ngữ là những câu-ngôn bản đặc biệt, biểu thị những phán đoán một cách nghệ thuật.

* Bài viết được chỉnh sửa, hoàn thiện trên cơ sở tham luận Vị thế thấp kém của nữ giới (qua tư liệu tục ngữ tiếng Hàn, tiếng Việt), HTQG: *Việt Nam học: những phương diện văn hóa truyền thống*. Viện Từ điển và Bách khoa thư và Đại học quốc tế Hồng Bàng phối hợp tổ chức tháng 8/2015, tại Hà Nội, tr. 1284-1296.

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: htyen@cmc-u.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4862>

Cùng với thành ngữ, tục ngữ luôn nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà ngôn ngữ. Trong đối chiếu tục ngữ Hàn-Việt có thể kể đến các công trình sau: trong tiếng Việt có Trần Văn Tiêng (2006) tiến hành so sánh một số đặc điểm cú pháp và ngữ nghĩa của tục ngữ tiếng Việt và tiếng Hàn; Nguyễn Thị Hồng Hạnh (2013) quan tâm đến văn hóa ứng xử của người Hàn qua thành ngữ, tục ngữ (so sánh với Việt Nam); Lê Thị Hương (2015) nghiên cứu thành ngữ, tục ngữ Hàn Quốc nói về động vật và thực vật (một vài so sánh với Việt Nam)... Trong tiếng Hàn có Bùi Thị Mỹ Linh (2019) tập trung nghiên cứu từ vựng cơ thể, bộ phận đầu trong tục ngữ và quán dụng ngữ của Hàn Quốc và Việt Nam; Phạm Thị Thanh Hằng (2021) nghiên cứu so sánh ý thức của nữ giới qua tục ngữ nữ giới Hàn Quốc và Việt Nam. Tuy nhiên, đối chiếu tục ngữ liên quan đến nữ giới trong tiếng Hàn và các ngôn ngữ khác chủ yếu xuất hiện các công trình giữa tiếng Hàn và tiếng Trung, tiêu biểu có: Kim Hwa Jeong (2007) so sánh về nữ giới quan; Jo Gyong (2018) so sánh biểu hiện phân biệt nữ giới; Ryu San San (2020) so sánh tục ngữ liên quan đến nữ giới, trọng tâm là biểu hiện phân biệt nữ giới... Trong tiếng Việt, ngoài Mai Thị Mỹ Trinh (2018) viết về hình ảnh của người phụ nữ Hàn Quốc trong tục ngữ, nghiên cứu đối chiếu tục ngữ nữ giới trong tiếng Hàn và tiếng Việt vẫn còn nhiều khoảng trống. Đáp ứng nhu cầu ngày càng cao và cấp thiết của xã hội về giảng dạy và nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa Hàn Quốc, bài viết này tập trung vào phân tích hình ảnh mang sắc thái tiêu cực của người phụ nữ hay sự phân biệt đối xử với nữ giới qua ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn (có liên hệ với tục ngữ tiếng Việt) nhằm cung cấp thêm một tài liệu tham khảo hữu ích trong lĩnh vực này.

Hình ảnh người phụ nữ được phản ánh trong tục ngữ có thể mang sắc thái tích cực (như 현모양처 *hiện mẫu lương thê* trong tiếng Hàn), được xã hội đề cao do vai trò to lớn của họ trong gia đình, đặc biệt trong nuôi dạy con cái (như *Cha sinh không bằng mẹ*

dưỡng trong tiếng Việt). Tuy nhiên, cũng xuất hiện nhiều đơn vị đề cập tới thân phận cực khổ, vị thế thấp kém của người phụ nữ trong gia đình và xã hội, một phần dưới ảnh hưởng của đạo đức Nho giáo với thiết chế *tam tông* và *tứ đức*. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi phân tích ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn nhằm làm rõ hình ảnh mang sắc thái tiêu cực của người phụ nữ (liên hệ với tiếng Việt). Cụ thể là thực hiện các vấn đề nghiên cứu sau đây: i) vị thế thấp kém của người phụ nữ nhìn từ khuôn mẫu *tứ đức* và ii) cuộc đời nhiều đau khổ, gian truân của người phụ nữ nhìn từ phép tắc *tam tông*; iii) bước đầu lí giải về sự phân biệt đối xử *trọng nam khinh nữ*, về lí do mẹ chồng lại đối xử bất công đối với nàng dâu...

Do tính chất của tục ngữ là một thể loại văn học dân gian được đúc kết, lưu truyền và tiếp tục tồn tại, phát triển trong đời sống ngôn ngữ của một dân tộc, bài viết tiếp cận vấn đề từ góc nhìn đồng đại động, sử dụng phương pháp liên ngành (phân tích các giá trị và đặc điểm ngôn ngữ và văn hóa, xã hội). Chúng tôi sử dụng các thao tác khảo sát, phân loại để nhóm các đơn vị tục ngữ vào các phạm trù ngữ nghĩa, sử dụng phương pháp chuyển dịch sang tiếng Việt, phương pháp miêu tả và phân tích định tính. Đặc biệt phương pháp so sánh, liên hệ với tục ngữ tiếng Việt được vận dụng nhằm làm tăng giá trị khoa học và thực tiễn của kết quả nghiên cứu.

Ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn được tổng hợp từ các công trình của tác giả Lee Gi Moon (1980), tác giả Song Jae Seon (1998), trang web (<http://stdweb2.korean.go.kr/>) của Viện Ngôn ngữ quốc gia Hàn Quốc (NKL)... Ngữ liệu tiếng Việt được thu thập từ công trình của tác giả Nguyễn Xuân Kính và cộng sự (2002), tác giả Vũ Ngọc Phan (2008), tác giả Nguyễn Văn Nở (2008)... Tục ngữ trong tiếng Việt tương ứng với thuật ngữ *tục đàm* 속담 俗談 trong tiếng Hàn và *proverbs* trong tiếng Anh. Tuy nhiên, trong nguồn ngữ liệu, chúng tôi phát hiện một số đơn vị tục ngữ tiếng Hàn có hình thức là một câu (có thể

thiếu chủ ngữ) nhưng mang ý nghĩa tương đương với thành ngữ trong tiếng Việt như 개와 고양이다 *như chó với mèo...* Bên cạnh đó, một số đơn vị tục ngữ tiếng Hàn cũng có cấu trúc - hình thái là một đơn vị dưới câu (đanh ngữ), ví dụ: 딸 둔 죄인 *tội nhân sinh con gái...* Vì thế, khi liên hệ với tiếng Việt, nhằm giúp làm rõ hơn phương thức tư duy và tam quan của người Việt, ở đôi chỗ, chúng tôi cũng viện dẫn thêm những ví dụ là thành ngữ trong tiếng Việt.

2. Vị thế thấp kém của người phụ nữ nhìn từ khuôn mẫu tứ đức

Chịu ảnh hưởng của Nho giáo, *công dung ngôn hạnh* là Tứ đức được xã hội phong kiến xưa coi là chuẩn mực đối với người phụ nữ. Ở khía cạnh tiêu cực - trường hợp không đạt chuẩn mực đạo đức của Nho giáo, có thể thấy rõ địa vị thấp kém, thái độ kì thị của xã hội và những đặc điểm về hình thức xấu, thói tật xấu của người phụ nữ được phản ánh trong tục ngữ tiếng Hàn và tiếng Việt.

2.1. Địa vị thấp kém của người phụ nữ

Người Hàn Quốc xưa quan niệm: người vợ hiền ở nhà cũng như hậu phương vững chắc của người chồng: 어진 아내를 가진 남자는 근심할 일이 안 생긴다 *người đàn ông có vợ hiền thì không có việc bận tâm*. 어진 아내는 남편을 귀하게 만들고, 악한 아내는 남편을 천하게 만든다 *vợ hiền khiến chồng quý vọng, vợ ác khiến chồng hèn tiệt*: ý nói trong nhà có người vợ hiền đảm thì chồng sẽ tránh được việc xấu, thuận lợi trong con đường công danh. Người Việt có câu: *Giàu vì bạn, sang vì vợ*. Vị trí của người phụ nữ xưa trong gia đình là nội trợ, lo việc bếp núc, phạm vi hoạt động bị giới hạn trong phạm vi gia đình, khác với vị thế và phạm vi hoạt động rộng mở của nam giới. Có thể thấy sự khác biệt này qua hai cặp đối lập: 부엌 *bếp* - 글방 *thư phòng*, 집안 *trong nhà* - 외부 *ngoài xã hội* trong các đơn vị tục ngữ sau: 아내는 부엌에서 얻고 남편은 글방에서 얻으랬다 *chọn vợ trong bếp, chọn chồng thư phòng*: ý nói nên chọn

vợ giỏi việc nhà, chọn chồng học rộng biết nhiều. Vai trò và trách nhiệm của hai giới cũng được xác định rõ ràng trong tục ngữ: 집안의 화목은 여자가 하고, 외부의 화목은 남자가 한다 *nữ giới lo hoà thuận trong nhà, nam giới lo yên xã hội...*

Vị trí và vai trò của người phụ nữ chịu ảnh hưởng sâu sắc của lễ giáo phong kiến - cụ thể là tư tưởng *trọng nam khinh nữ*. Tục ngữ tiếng Hàn có các câu tục ngữ nói về năng lực hạn chế của người phụ nữ với thái độ miệt thị như sau: 여자 날뛰고 안 망하는 집안 없다 *đàn bà con gái nhảy nhót không có gia đình nào không tan*: ý nói đàn bà con gái xông xáo, đứng ra giải quyết mọi chuyện đều thất bại, không có việc gì thành tựu; 치맛짜리가 똑똑하면 승전막이 갈까 *mặc váy thông minh thì có thể thắng trận chung kết sao*: ý nói phụ nữ dù có thông minh đến đâu thì cũng có những việc không thể làm được; 여자가 바깥일에 나서면 될 일도 안 된다 *đàn bà ra ngoài thì không có việc gì thành...* Vì vậy, người xưa tỏ rõ thái độ qua việc phân rõ phạm vi quan tâm, tham dự của nam và nữ: 여자는 바깥 일에 말하지 말고, 남자는 안 일에 말하지 말랬다 *đàn bà con gái chớ nói việc ngoài, đàn ông con trai không bàn việc nhà*: nam giới chỉ lo việc xã hội, phụ nữ chịu trách nhiệm trong nhà. Vì vậy, ở một góc nhìn khác, người Hàn xưa khuyên con gái không cần biết nhiều, không cần quan tâm nhiều: 여자가 너무 알면 팔자가 세다 *con gái biết nhiều số khổ*: ý nói con gái học nhiều cuộc đời vất vả. 여자는 제 고을 장날을 몰라야 팔자가 좋다 *con gái (phải) không biết ngày phiên chợ quê mình mới sướng*: ý nói con gái không cần biết đến việc thế gian, thậm chí còn không ra khỏi nhà, không cần đi chợ, cuộc đời chỉ cần lo việc trong nhà là hạnh phúc nhất. Người Hàn cho rằng phụ nữ không giỏi kiếm tiền: 여편네 벌이는 쥐벌이 *tiền vợ kiếm như chuột kiếm*: ý nói tiền vợ kiếm ít đến nỗi chưa tiêu đã hết. Vì thế, trách nhiệm lo kinh tế gia đình do người chồng gánh vác, vợ chỉ cần quản lí là được: 남편은 두레박, 아내는 항아리 *chồng là cái gàu, vợ là cái chum*: chồng kiếm tiền như cái gàu múc nước, vợ như cái chum chứa đựng

nước. Với ý nghĩa tương tự, người Việt dùng hình ảnh gần gũi với làng quê Việt: *chồng như cái giỏ, vợ như cái hom*: ý nói, chồng kiếm tiền đầy giỏ, vợ như cái hom đầy kín, điều tiết chi tiêu. Tuy biểu hiện bằng phương tiện ngôn ngữ và hình ảnh không đồng nhất do đặc trưng của phương thức sản xuất và sinh hoạt, nhưng có thể thấy, hai dân tộc đều chung cách nghĩ: đàn ông con trai phải có năng lực kiếm tiền, đàn bà con gái phải biết quản lí, chi tiêu hợp lí.

2.2. Hình thức xấu, thói tật xấu của nữ giới

2.2.1. Hình thức xấu

Trong quan niệm “*trọng nam khinh nữ*” của xã hội, những phẩm chất tốt đẹp hay vẻ đẹp ngoại hình của người phụ nữ sẽ ít được chú ý, trong khi những thói hư, tật xấu, hạn chế về hiểu biết, phẩm chất, tính cách xấu của phụ nữ sẽ bị soi xét, phê phán... Trong tục ngữ tiếng Hàn, xuất hiện không ít câu thể hiện thái độ cay nghiệt. Con gái có thì, cũng như bông hoa, đến thời thì hoa nở, hết thời hoa tàn. Trong câu *개꽃에는 나비도 아니 온다* *hoa chó thì bướm cũng không đến*, người phụ nữ bị miệt thị là *hoa chó*... Tục ngữ tiếng Hàn còn có câu: *여자 나이 삼십이면 눈먼 새도 돌아보지 않고, 여자 나이 사십이면 장승도 돌아보지 않는다* *đàn bà con gái 30 tuổi thì chim mù cũng không nhìn, 40 tuổi thì jangseung (thần hộ vệ làng) cũng không nhìn*: ý nói đàn bà con gái càng nhiều tuổi sẽ càng xấu xí, con gái lỡ thì quá lứa không ai để ý, không ai lấy. Tuy vậy, dù coi thường hay hạ thấp thì cũng không thể hoàn toàn phủ nhận giá trị và vai trò của người phụ nữ, tục ngữ Hàn có câu: *못난 계집도 없는 것보다는 낫다* *vợ xấu còn hơn không có*. Người Việt tỏ rõ quan điểm coi trọng phẩm chất bên trong hơn vẻ đẹp bên ngoài: *Tốt gỗ hơn tốt nước sơn, Cái nét đánh chết cái đẹp*...

2.2.2. Lời nói cay nghiệt và thói lắm điều

Tục ngữ tiếng Hàn với lời nói phóng đại châm biếm khá chua cay đối với “thói lắm điều” của nữ giới, ví dụ hình ảnh: *lưỡi*

có 12 chân, đĩa bát vỡ... như trong các câu sau: *여자는 혀가 열 두발이란다* *lưỡi đàn bà có 12 cái chân*, *치 촛대*: *여자 셋이 모이면 접시가 업치락뒤치락 한다* *ba đàn bà ngồi với nhau thì đĩa bát cũng loảng xoảng*... Người Việt có câu: *Ba mẹ đàn bà thêm một con vịt thì thành cái chợ*. Người Hàn cho rằng lời nói của phụ nữ nhiều khi để lại hậu quả rất đáng sợ: *여자의 악담은 무쇠도 녹인다* *đàn bà nói xấu thì đến sắt cũng nóng chảy*. Trong gia đình, lắm điều có thể là nguyên nhân dẫn đến bất hạnh. Ý nghĩa này có thể được biểu đạt một cách hình tượng như: *암탉이 울면 집안이 망한다* *gà mái gáy thì tan nhà*; hay thể hiện một cách trực tiếp như: *여자가 잔소리 많으면 집안이 망한다* *đàn bà hay cần nhằn thì nhà tan*... Bên cạnh đó, đối với những người phụ nữ chua ngoa, người Hàn cảnh báo về khẩu nghiệp qua các câu: *여자가 말이 많으면 과부 된다* *đàn bà nói nhiều sẽ thành góa phụ*, *수다스러운 아내는 버려도 된다* *người vợ lắm điều thì nên bỏ*... Người Việt cũng nhắc nhở con cháu: *Uốn lưỡi bảy lần trước khi nói, Lời nói chẳng mất tiền mua, lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau*, bởi lời nói cay nghiệt có sức mạnh sát thương rất lớn: *Lời nói đọit máu*...

2.2.3. Hiểu biết nông cạn, tầm nhìn ngắn, hẹp hòi, ác độc

Xã hội xưa coi thường và đánh giá thấp hiểu biết của người phụ nữ: *여자는 아기보 때문에 소견이 좁다* *đàn bà như trẻ con nên nghĩ ngắn*. Người Hàn cũng có chung cách nhìn nhận như vậy: *여자는 서 발 앞도 못 본다* *đàn bà không nhìn thấy cách 3 bước chân*. Thậm chí là: *여자는 세 치 앞도 못 본다* *đàn bà không thể nhìn quá 3 chi (1 chi = 3 cm)*. Tương tự như vậy, câu tục ngữ *Đàn bà đá không qua ngọn cỏ* cho thấy người Việt đánh giá thấp hiểu biết, năng lực của người phụ nữ. Vì tầm nhìn hạn hẹp nên nữ giới thường không xác định được hướng đi, không tìm được cách giải quyết công việc một cách hiệu quả: *가재와 여자는 가는 방향을 모른다* *tôm càng và đàn bà con gái không biết hướng đi*... Vì hạn chế về hiểu biết và tầm nhìn như vậy, người xưa cho rằng: *여자와 북어는 사흘에 한번 패야한다* *đàn bà*

con gái và cá polac khô 3 ngày phải đập một lần: ý nói đàn bà con gái thỉnh thoảng phải đánh thì mới nghe lời; 소더러 한 말은 안 나도 처더러 한 말은 난다 không cần nói với trâu/bò nhưng phải nói với vợ: ý nói đàn bà con gái ngốc nên phải chỉ dạy cẩn thận, coi nữ giới không bằng loài vật, tương tự người Việt có câu Ngu như bò... Có thể thấy, xã hội được phản ánh trong tục ngữ tiếng Hàn và tiếng Việt là xã hội mang nặng tư tưởng Trọng nam khinh nữ, ở đó, người phụ nữ bị khinh miệt, coi thường thậm chí không bằng loài vật...!

Qua tục ngữ, người Hàn xưa chỉ trích thói háo danh của phụ nữ: 여자는 예쁘다고 하면 간도 내준다 *đàn bà được khen đẹp thì moi cả gan ra cho*. Thực tế là, có thể lí giải hành động tượng trưng trong đơn vị tục ngữ này như sau: vốn bị coi thường, có vị thế thấp nên khi được khen tặng, người phụ nữ cảm thấy mình được tôn trọng. Vì người đó, họ có thể không tiếc gì, thậm chí là hi sinh bản thân mình. Ngoài ra, tục ngữ tiếng Hàn có một số câu phản ánh chế độ đa thê. Việc nữ giới ganh ghét, đố kị với vợ bé của chồng cũng là *nữ nhi thường tình*, có thể hiểu và thông cảm, nhưng họ cũng trở thành đối tượng phê phán của xã hội: 시앗은 질투 먹고 산다 *đàn bà sống chỉ đố kị với vợ bé của chồng*; thậm chí là: 여자는 질투를 빼면 두 근도 안된다 *đàn bà con gái nếu trừ bỏ ganh tỵ đi thì không được 2 geun* (geun là đơn vị đo trọng lượng, 1 geun thịt hoặc Hàn được tương đương với 600 gram). Người Việt có câu: *Ốt nào là ớt chẳng cay, gái nào là gái chẳng hay ghen chồng...*

Về tính cách hay cảm xúc thất thường của người phụ nữ, tục ngữ Hàn có câu: 가을 날씨와 여자 마음은 믿을 수 없다 *thời tiết mùa thu và lòng dạ đàn bà không thể tin được*: tâm trạng vui buồn, tính cách thay đổi thất thường của người phụ nữ giống như trong một ngày mùa thu nhưng thời tiết thay đổi, mang đặc trưng của cả 4 mùa: xuân hạ thu đông. Câu 여자는 밥상 들고 문지방 넘어오면서 열두 번 변한다 *đàn bà con gái bê mâm cơm đi*

*qua bậu cửa thay đổi 12 lần cũng cho thấy rõ hơn tốc độ rất nhanh của sự thay đổi đó. Người Việt dùng câu: Lúc mưa lúc nắng, Sáng nắng chiều mưa... Về sự trong ngoài bất nhất, người xưa cho rằng: 길 다르고 속 다른 게 계집이다 *ngoài khác, trong khác là đàn bà*. Thậm chí, tục ngữ Hàn cảnh báo về lòng dạ đàn bà: 천길 물 속은 알아도 한 길 여자 속은 모른다 *dò được nước sâu ngàn thước nhưng không đo được dạ đàn bà một thước*; 뱀 굴과 여자의 속은 모른다 *hang rắn và lòng dạ đàn bà không thể biết được*; 여자의 속은 뱀 창자다 *lòng dạ đàn bà như ruột rắn* (ác độc). Ngoài ra, câu 여자 속은 뱀덩이 속이다 *lòng dạ đàn bà con gái là lòng cá trích* chê phụ nữ là người hẹp hòi, nhỏ mọn (nhỏ như ruột cá trích); câu 여자가 한을 품으면 오뉴월에 서리가 내린다 *đàn bà con gái ôm hận thì tháng 5 tháng 6 cũng có sương rơi*: thể hiện mức độ thù dai, nhớ lâu của người phụ nữ...*

2.2.4. Thói lười biếng

Châm biếm thói lười biếng lại giả tạo hay trốn việc của phụ nữ, tục ngữ Hàn có các câu như: 게으른 년이 설달그믐에 부지런 편다 *vợ lười và chăm ngày 30 Tết*, 게으른 여편네 아이 핑계 한다 *vợ lười lấy cớ trông con nhỏ...* 게으른 여편네 콧등에 앉은 파리도 햇바닥으로 쫓는다 *người đàn bà lười, ruồi đậu trên mũi cũng chỉ đuổi bằng lưỡi*. Tuy có vị thế không cao nhưng trong gia đình, người phụ nữ vẫn là người giữ lửa, làm công việc nội trợ chăm sóc cho người già, dạy dỗ con nhỏ... Cũng chính vì vậy, một nàng dâu hư sẽ gây họa nhiều hơn nam giới: 아들 못난 건 제집만 망하지 딸 못난 건 양사돈이 망한다 *con trai ngu muội làm phá sản nhà mình nhưng con gái ngu muội làm phá sản cả hai nhà thông gia...*

2.3. Thái độ kì thị của xã hội đối với nữ giới

Do xã hội xưa đánh giá thấp năng lực và phủ nhận sự cần thiết của việc học tập, hiểu biết của người phụ nữ, người phụ nữ luôn chịu thiệt thòi, không có quyền được học tập, bị hạn chế các mối quan hệ xã hội... Sự bất bình đẳng này cũng thể hiện trong cách giải đoán số tử vi, cả hai dân tộc Hàn -

Việt đều cho rằng: 여자 범띠는 팔자가 세다 *con gái tuổi Dần cao số*. Cùng một đặc điểm hình dáng hay thói quen nhưng ở con trai thì được coi là quý tướng, nhưng với con gái lại bị coi là không tốt, sẽ đem lại bất hạnh cho họ: 어께 넓은 여자는 팔자가 세다 *con gái vai rộng cao số*: ý nói đàn ông con trai vai rộng chứng tỏ là người khỏe mạnh, sức vóc nhưng với con gái lại không phải là phúc tướng. Trong tiếng Việt có câu với ý nghĩa tương tự nhưng chú ý đến bộ phận khác của con người: *Con trai miệng rộng thì sang, con gái miệng rộng tan hoang cửa nhà*. Quan niệm về người phụ nữ đẹp của người Hàn cũng thể hiện một phần qua các đơn vị tục ngữ: 여자는 얼굴이 밀친이다 *con gái thì khuôn mặt là cơ bản*; 살결이 희면 열 허물이 묻힌다 *nếu da trắng thì có thể bù cho 10 khuyết điểm*. Người Việt cũng coi trọng ngoại hình nhưng đề cao dáng người và làn da hơn: *Nhất dáng, nhì da, thứ ba là nét*. Trong thực tế, phụ nữ có nhan sắc cũng không được coi là điều tốt, bởi vì người xưa cho rằng *giai nhân bạc mệnh*: 미인 여자는 팔자가 박복하다 *con gái đẹp bạc phúc*, 고운 꽃이 먼저 꺾인다 *hoa đẹp thì hái trước*, 여자 고운 것과 바닷물 고운 것은 바람 탄다 *cái đẹp của con gái và cái đẹp của biển thường sóng gió*: ý nói người đẹp nhiều thị phi và hoa đẹp nhiều ong bướm...

Định kiến của xã hội đối với người phụ nữ thể hiện rõ ở quan niệm cho rằng nữ giới thường đem lại sự đen đui. Có nhiều câu tục ngữ tiếng Hàn thể hiện thái độ miệt thị nữ giới, coi họ là vật cản trở nam giới: 여자가 남자 신을 밟으면 재수가 없다 *đàn bà giẫm vào giày đàn ông là không may*. Tiếng khóc của họ bị coi là điềm gở, có ảnh hưởng xấu và lâu dài: 여자가 울면 삼년 재수가 없다 *đàn bà khóc thì 3 năm vận hạn*. Sự bất công này hiện diện trong cách nghĩ khá quen thuộc ở cả hai dân tộc trong xã hội hiện đại, ví dụ: 아침에 여자와 말 다툼을 하면 재수가 없다 *sáng sớm cãi nhau với đàn bà thì không may mắn*, 여자가 아침에 오면 재수가 없다 *con gái đến lúc sáng sớm thì (cả ngày) không may*. Thái độ kì thị đối với nữ giới cũng thể hiện rõ trong các đơn vị tục ngữ liên quan đến các con giáp

là vật nuôi. Người Hàn cho rằng sự xuất hiện của nữ giới khi vật nuôi sinh đẻ sẽ có ảnh hưởng không tốt tới chúng: 소가 새끼 낳 때 여자가 보면 나쁘다 *nếu con gái xem bò đẻ thì không tốt*, thậm chí có thể gây hậu quả nghiêm trọng: 돼지새끼를 낳 때 여자가 보면 어미 돼지가 새끼를 잡아먹는다 *nếu con gái xem lợn đẻ, lợn mẹ sẽ cắn chết con*. Sự xuất hiện của nữ giới trong những thời điểm quan trọng cũng là điều kiêng kị, bởi người Hàn tin rằng: 소 팔러 가는 집에 여자가 들어오면 나쁘다 *gái đến nhà bán bò thì đen*: ý nói người đi bán bò gặp gái thì đen, có thể bán không chạy và không được giá tốt; 이월 초 하룻날 여자 손님이 오면 닭 생육이 나쁘다 *ngày mùng 1 tháng 2, khách nữ đến nhà gà sẽ chậm lớn*. Người Việt thường kiêng *ra cổng gặp gái*, đặc biệt những ngày có việc quan trọng; ngày mùng 1 Tết, đàn bà con gái thường hạn chế ra ngoài, chỉ có đàn ông con trai đi xông đất, chúc Tết họ hàng và hàng xóm.

Hình ảnh con gà mái trong tục ngữ cũng được biểu trưng hóa, đại diện cho hình ảnh người phụ nữ. Gà mái gáy cũng giống như người phụ nữ xông xáo ra ngoài lo việc xã hội, là hành động người xưa cho là không đúng bản phận, là hiện tượng bất thường trong tự nhiên và xã hội. Trong tục ngữ, các thời điểm gà mái gáy có thể là sáng sớm, sâm tối hay rằm tháng giêng..., ví dụ như: 새벽부터 암탉이 운다 *gà mái gáy từ sáng sớm*: làm việc không may mắn từ sáng sớm; 암탉이 울면 집안이 망한다 *trời sâm tối, gà mái gáy thì nhà tan*; 동네가 망하려면 첫정월에 암탉이 운다 *rằm tháng giêng gà mái gáy thì cả làng tan*. Trong gia đình, người phụ nữ không có quyền quyết định, không có tiếng nói: 암탉 울면 집안이 망한다 *gà mái kêu, việc nhà hỏng*: ý nói người vợ lên tiếng bày tỏ quan điểm trong nhà sẽ làm gia đình không hòa thuận, dễ tan vỡ. Tiếng Việt có câu tục ngữ: *Gà mái gáy gở, Gà mái gáy sáng lụn bại cửa nhà* cho thấy người Việt cũng có cách nghĩ tương tự.

Có thể thấy, vai trò và vị trí trong gia đình và xã hội của người phụ nữ xưa là rất thấp, yếu thế hơn so với nam giới. Người phụ

nữ không được tôn trọng, không được đối xử bình đẳng với nam giới, thậm chí, họ chỉ như một đồ vật nhỏ bé, phụ thuộc vào nam giới. Hình ảnh *quả bí rụng cuống, cơm nát* trong những câu tục ngữ tiếng Hàn sau đây đều là những đồ ăn không còn tươi ngon hoặc kém chất lượng, ví như các câu tục ngữ *여편네 팔자는 뒤옹박 팔자다* *số người vợ như quả bí rụng cuống*, *여자는 남자 손에 붙은 밥풀이다* *phụ nữ như cơm nát dính trên tay đàn ông*. Trong quá khứ, người phụ nữ không được làm chủ cuộc đời, phó mặc cho may rủi của số phận, theo sự sắp đặt của cha mẹ. Trong tục ngữ Việt, họ được dân gian ví như *tám lựa đào - phát phơ giữa chợ biết vào tay ai*, hay như *hạt mưa sa - hạt vào đài các hạt ra cánh đồng...*

Với thước đo đạo đức *công dung ngôn hạnh* của Nho giáo làm chuẩn, qua tục ngữ, hai dân tộc Hàn-Việt khắc họa khá rõ nét hình ảnh người phụ nữ ở mặt trái, mang sắc thái tiêu cực. Có thể thấy rõ sự thiếu công bằng, thái độ thiếu thiện ý, mang đậm sự phân biệt trong đối xử, thậm chí là có phần tàn nhẫn đối với thói tật xấu "rất con người" ở người phụ nữ. Tuy nhiên, ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn cho thấy khi lấy chồng, người phụ nữ mới bước vào "*cuộc bể dâu chìm nổi*" thực sự.

3. Cuộc đời nhiều đau khổ, gian truân của người phụ nữ nhìn từ phép tắc tam tòng

Đạo đức Nho giáo yêu cầu người phụ nữ phải tuân theo *tam tòng* hay *tam cương*: ở nhà theo cha (*tại gia tòng phụ*), lấy chồng theo chồng (*xuất giá tòng phu*), chồng chết thì theo con (*phu tử tòng tử*). Từ ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn, có thể thấy theo các giai đoạn của cuộc đời với "phận gái", "phận đàn bà", người phụ nữ không được tôn trọng, yêu thương như họ xứng đáng được như vậy, họ luôn phải chịu đối xử bất công, cả đời chịu đè nén, áp bức.

3.1. Khi sinh ra là phận gái

Tục ngữ Việt có câu: *Sinh được một con, một hòn máu mắt*. Đứa con là một phần máu thịt của người mẹ, thế nhưng, trong tục ngữ tiếng Hàn, sự bất bình đẳng giới bắt đầu từ khi đứa trẻ còn trong bụng mẹ. Sự ám ảnh của người phụ nữ thật tội: *딸을 낳으면 걱정거리가 따른다* *sinh con gái thì lo lắng theo*, vì áp lực của xã hội khiến họ tin rằng: *딸 가진 죄인이다* *sinh con gái là có tội*. Tùy theo việc sản phụ sinh con trai hay con gái mà sự đối xử của gia đình và xã hội sẽ khác nhau. Xã hội xưa cho rằng: *딸은 하나도 많고 아들은 셋도 모자란다* *con gái thì một cũng là nhiều, con trai thì ba vẫn còn thiếu*. Thậm chí họ coi *계집아이는 옥 밀천이다* *con gái là nổi nhục*. Cha mẹ của các bé gái cũng vì thế mà bị phân biệt đối xử: *딸 가진 사람은 아랫길로 간다* *người có con gái thì đi đường dưới*. Trong sinh hoạt cộng đồng làng xã người Việt, người sinh con một bề là gái cũng phải ngồi mâm dưới. Không thể lí giải vì sao có sự bất công, phân biệt đối xử như vậy, người ta quay sang oán trách số phận, cho rằng sinh ra là phận gái là do quả báo: *여자는 전생에 죄가 많아 여자로 태어났다* *kiếp trước nhiều tội nên sinh ra là đàn bà*. Xã hội coi đàn bà không bằng thân trâu ngựa, từ thế hệ này qua thế hệ khác, chịu đối xử như vậy nên bản thân những người phụ nữ cũng ghét bỏ chính bản thân mình: *여자로 날 바에야 소로 낳지* *nếu sinh ra làm con gái thì sinh ra làm kiếp bò còn hơn...*

3.2. Khi lấy chồng, làm dâu

Khi trưởng thành, những tổn thương về thể chất và tâm hồn càng sâu sắc và dai dẳng hơn vì người phụ nữ có đủ nhận thức về nhân phẩm và những bất công trong xã hội. Qua ngữ liệu tục ngữ, có thể thấy rõ hình ảnh người phụ nữ mang sắc thái tiêu cực, thể hiện qua các đơn vị đề cập đến cuộc đời làm dâu, quan hệ với bố mẹ chồng, quan hệ với chồng và các thành viên trong gia đình nhà chồng, cuộc sống khi về già của những người phụ nữ...

3.2.1. Cuộc đời làm dâu

Dưới chế độ xưa, không được tự do yêu đương nên sau khi xuất giá, cuộc đời làm vợ, làm dâu của nhiều phụ nữ không hạnh phúc. Có rất ít câu tục ngữ mang sắc thái tích cực như: *Dâu hiền hơn con gái, rể hiền hơn con trai* trong tiếng Việt nói đến sự gắn bó, tình cảm giữa cha mẹ vợ/chồng với dâu/rể. Trong tiếng Hàn, xuất hiện khá nhiều đơn vị đề cập mặt trái của cuộc đời làm dâu: *귀머거리 삼년 병어리 삼년 ba năm điếc, ba năm câm*: người phụ nữ bị đè nén nên trở thành người câm chịu, như cái bóng trong nhà chồng; *ba năm đầu giả điếc không nghe thấy, ba năm sau giả câm không nói...* Cuộc đời người phụ nữ từ khi sinh ra đến khi già từ cõi trần đều không thể độc lập, tự chủ: *세 남자가 모든 여자의 운명을 결정한다 ba người đàn ông quyết định vận mệnh người phụ nữ*: ba người đàn ông chính là cha, chồng và con trai – chính là đạo tam tông của Nho giáo. Tục ngữ tiếng Hàn thể hiện quan niệm cho rằng chỉ có con trai mới có thể *nói dối tông đường*, lo hương hỏa tổ tiên: *아들 없이 죽으면 제삿날 물 한모금도 못 얻어먹는다 nếu không có con trai thì ngày giỗ cũng không được ngậm nước*: ý nói dù chết làm ma cũng không có người hương khói... Tục ngữ tiếng Việt có câu: *Dâu dữ mất họ hàng, chó dữ mất láng giềng...* cảnh báo về hậu quả của sai lầm khi chọn vợ. Vế đối “dâu” với “chó” thể hiện sự thiếu tôn trọng đối với người phụ nữ...

3.2.2. Quan hệ với chồng

Trong thực tế, người phụ nữ có vai trò quan trọng trong đời sống kinh tế và tinh thần của gia đình, ví như tục ngữ Việt có các câu: *Đàn ông như cái giỏ, đàn bà như cái hom, Giàu vì bạn, sang vì vợ...* Dù vậy, người phụ nữ vẫn luôn lệ thuộc vào chồng. Tục ngữ tiếng Hàn cho thấy, người xưa đề cao nam giới đến tột cùng và hạ thấp phụ nữ đến tận đáy với hình ảnh đối lập: trời - đất: *남자는 하늘 여자는 땅이다 đàn ông như/là trời, đàn bà như/là đất*. Phụ nữ lấy phải người chồng bạo lực thì vừa đói khổ, vừa chịu đòn

roi: *여자는 남자 잘못 만나면 하루 죽 세끼에 매 세대다 đàn bà gặp phải người chồng vũ phu, ngày 3 bữa cháo thêm 3 trận đòn*. Bạo lực gia đình xuất phát từ cùng một quan niệm “*Dạy con từ thuở còn thơ, dạy vợ từ lúc bơ vơ mới về*” của người Việt. Tục ngữ Hàn có câu tục ngữ thể hiện thái độ lạnh lùng, vô tình hơn: *복어와 여자는 두드려야 부드러워진다 cá polac biển khô và đàn bà phải đập mới mềm*. Vì thế, người phụ nữ yếu thế, không thể tự bảo vệ mình, hoàn toàn phụ thuộc vào chồng: *여자 팔자는 남자 손끝에 달려 있다 số phận đàn bà tùy theo ngón tay đàn ông*: ý nói số phận người con gái quý hay tiện, sướng hay khổ tùy thuộc vào việc lấy được chồng tốt, biết thương vợ hay không. Tục ngữ Hàn cũng cho thấy một qui luật bất thành văn: *여자는 죽어도 시집 울타리 안에서 죽어야 한다 đàn bà có chết cũng phải chết trong hàng rào nhà chồng*. Người Việt cũng quan niệm: *Con gái là con người ta, con dâu mới thật mẹ cha mua về*. Đàn bà con gái lấy chồng là phải lo gánh vác giang sơn nhà chồng, vì thế cuộc đời của phụ nữ là *Sống quê cha, chết làm ma quê chồng*. Trong thực tế, đàn ông mang những đặc trưng giới tính nên có nhiều lợi thế, được xã hội ưu ái nên có nhiều đặc quyền và lợi thế hơn phụ nữ: *Đàn ông vượt bể có chúng bạn, đàn bà vượt cạn có một mình, Trai làm nên năm thế, bầy thiếp...*

3.2.3. Quan hệ với bố mẹ chồng

Quan hệ giữa bố chồng và nàng dâu qua tục ngữ tiếng Hàn có thể nói là khá tốt đẹp: *며느리사랑은시아버지, 사위사랑은장모 thương dâu là bố chồng, yêu rể là mẹ vợ*. Có khá nhiều câu tục ngữ Việt thể hiện tình cảm tốt đẹp của bố mẹ chồng với nàng dâu, chàng rể: *Dâu là con, rể là khách...* Tuy nhiên, trong thực tế, mối quan hệ mẹ chồng - nàng dâu lại rất phức tạp và thường là mẹ chồng (bề trên) đối xử không tốt, thậm chí là đè nén nàng dâu (phận con cháu): *열사위는 안 미워도 한 며느리는 밟다 không ghét mười rể nhưng một dâu cũng ghét*. Mẹ chồng ghét cả tiếng cười của con dâu, thậm chí ghét lây sang cháu trai - là người sẽ nói dối tông đường của

gia đình, dòng họ nhà mình: 머느리 미우면 손자까지 밍다 *nếu ghét con dâu thì ghét cả cháu trai...* Ác cảm của mẹ chồng thể hiện rõ ở thái độ phân biệt đối xử giữa con gái và con dâu: 죽먹은 설거지는 딸 시키고 비빔밥 먹은 설거지는 머느리 시킨다 *bảo con gái rửa bát ăn cháo, bảo con dâu rửa bát bibimbap* (cơm trộn dìm nôi, khó rửa)... Bị phân biệt đối xử nên người phụ nữ oán mẹ chồng: 때리는 서방보다 말리는 시 어머니가 더 밍다 *oán mẹ chồng cắn hơn oán chồng đánh*. Mất lòng tin, không còn hi vọng về mối quan hệ tốt đẹp hơn, họ cho rằng: 시집 열 두번 가봐야 시어머니 다른 데 없다 *có đi lấy chồng 12 lần thì mẹ chồng vẫn thế/không có gì khác*: ý nói mẹ chồng nào cũng vậy, thường đối xử ác, không có ai tốt với con dâu... Tục ngữ Việt cũng có câu: *Chê mẹ chồng trước đánh đau, gặp mẹ chồng sau mau đánh*. Tục ngữ Hàn đưa ra một kết luận cho thấy sự tuyệt vọng, không lối thoát của phận dâu con: 시어머니 심술은 하늘에서 타고난다 *ác tâm của mẹ chồng là thiên tính*. Quan hệ mẹ chồng - nàng dâu căng thẳng và thường trở thành câu chuyện muôn thuở của làng xóm, xã hội: 시어머니가 모이면 머느리 흥보고, 머느리가 모이면 시어머니를 험담한다 *mẹ chồng tụ họp thì nói xấu nàng dâu, nàng dâu ngồi với nhau là nói xấu mẹ chồng...* Tuy nhiên, câu tục ngữ: 고부간 갈등이 생기면 집안이 망한다 *nảy sinh mâu thuẫn mẹ chồng nàng dâu thế nào nhà cũng tan* phần nào cũng cảnh báo về sức ảnh hưởng to lớn và vị thế quan trọng của người phụ nữ trong gia đình. Tùy theo mối quan hệ của hai người phụ nữ mà gia đình đó hòa thuận hạnh phúc hay lục đục, mâu thuẫn...

3.2.4. Quan hệ với người nhà chồng

Người phụ nữ thường chịu áp lực do sự thiếu thiện ý của cả gia đình nhà chồng. 동서 시집살이는 독사시집살이, 시어머니 시집살이는 구렁이 시집살이다 *làm dâu nhà có em dâu là làm dâu nhà có rắn độc, làm dâu nhà có mẹ chồng là làm dâu nhà có trăn tinh*. Với họ, 시누이 하나가 바늘이 네쌍이라 *một chị chồng bằng bốn gói kim* (mỗi gói 24 cái kim): ý nói chị chồng hay chọc ngoáy, ác ý, thường có

hành động hại người. Người Hàn cảnh báo: 시누 뒤에는 앙큼한 시고모가 있다 *sau chị chồng còn có bà cô chồng xảo quyệt*. Tục ngữ Việt cũng có câu: *Giặc bên Ngô không bằng bà cô bên chồng*. Tuy nhiên, đáng sợ hơn cả vẫn là vợ lẽ của chồng: 돌부처도 시앗을 보면 꿈틀한다 *Phật đá thấy thiếp của chồng cũng co dúm người...* Trong tục ngữ Hàn, người vợ bé lẩn lớt vợ cả khác với thân phận và sự yếu thế của vợ bé trong tục ngữ Việt: *Gái phải làm lẽ thì chết trẻ còn hơn...* Về chế độ đa thê, nữ sĩ Hồ Xuân Hương đã phải thốt lên ai oán: *Chém cha cái kiếp lấy chồng chung, Kể đắp chăn bông, kể lạnh lùng...*

3.2.5. Cuộc đời làm dâu và vòng luẩn quẩn

Cuộc đời làm dâu của người phụ nữ phản ánh qua tục ngữ phải nhiều cay đắng, tủi nhục: 시집밥은 피밥이고 친정밥은 쌀밥이다 *cơm nhà chồng là cơm máu, cơm nhà mẹ đẻ là cơm gạo*. Nỗi khổ đó kéo dài cả đời người, nó biến một thiếu nữ đầy sức sống thành một cái bóng vật vờ, tàn tạ: 어리 삼년 장님 삼년, 귀머거리 삼년, 석 삼년 시집살이 살고나니 머리에 미나리 꽃이 만발한다 *ba năm ngậm miệng, ba năm mù dờ, ba năm tai điếc, ba năm trơ như đá, sống hết đời làm dâu thì tóc trắng như hoa minari*: con số ba ở đây mang tính ước lệ, chỉ số nhiều được lặp đi lặp lại trong câu tục ngữ cho thấy nỗi cực khổ kéo dài cả cuộc đời người phụ nữ... Thế rồi, con trai trưởng thành lấy vợ, người phụ nữ trở thành mẹ chồng lại lâm vào vòng luẩn quẩn: 머느리 자라 시어미되니 시어미 티더한다 *con dâu thành mẹ chồng thì còn ghê gớm hơn...* Theo khảo sát của chúng tôi, hình ảnh nàng dâu bất hiếu với mẹ chồng chỉ xuất hiện ở tục ngữ Việt và cũng chỉ có vài đơn vị: *Dâu vô nhà, mẹ già ra ngõ*: hai người phụ nữ ghét nhau, không muốn chạm mặt nhau, như mặt trăng và mặt trời không bao giờ xuất hiện cùng lúc, cùng chỗ; hay câu: *Thật thà như thể lái trâu, thương nhau như thể nàng dâu mẹ chồng*: người buôn thường hay gian dối, nàng dâu mẹ chồng hiếm khi yêu quý nhau. Tuy nhiên, đôi khi cũng khó có thể xác định được tình

cảm của con dâu với mẹ chồng là thật hay giả với các đơn vị như câu tục ngữ: *Rau muống tháng chín, dâu nhin cho mẹ chồng ăn...*

Cuộc đời người phụ nữ được phác họa trong tục ngữ tiếng Hàn cho thấy những nét chấm phá từ khi sinh ra cho đến khi trưởng thành, đến khi già và nhắm mắt xuôi tay. Thân phận của những con người yếu thế, bị đè nén, phải chịu uất ức, sống trong đau khổ thể hiện qua tục ngữ tiếng Hàn và tiếng Việt cho thấy giá trị phản ánh thời đại của tục ngữ.

4. Ảnh hưởng của tư tưởng và xã hội Nho giáo

Trong xã hội xưa, tuy có nhiều phụ nữ được ca ngợi là “hiền thê”, “liệt nữ” nhưng phần lớn công lao của phụ nữ không được nhìn nhận một cách công bằng và xứng đáng như những gì họ hi sinh, cống hiến cho gia đình, xã hội. Vì sao vị thế người phụ nữ trở nên thấp kém như vậy trong gia đình và xã hội? Điều này, theo chúng tôi, một phần có nguyên nhân sâu xa từ tư tưởng Nho giáo được giai cấp thống trị sử dụng để tạo nên một trật tự xã hội có lợi cho kẻ mạnh. Sự phân biệt đối xử có lẽ là do hai nguyên nhân cơ bản sau: một là vì tư tưởng *trọng nam, khinh nữ* ăn sâu trong tiềm thức các dân tộc chịu ảnh hưởng của văn hóa Hán. Hai là, mẹ chồng thường ghét nàng dâu vì nhiều lí do khác nhau...

4.1. Ý thức trọng nam khinh nữ

Có thể nói rằng, mọi nỗi khổ cực của người phụ nữ trong xã hội xưa (và cả ngày nay) có nguyên nhân sâu xa từ tư tưởng *trọng nam khinh nữ*. Vị thế của nam giới trong xã hội được đề cao chịu ảnh hưởng sâu sắc của tư tưởng Nho giáo và phương thức sản xuất nông nghiệp lúa nước. Yêu cầu của việc nhà nông (trồng lúa nước) cần có nhân lực khỏe mạnh và do phong tục thờ cúng tổ tiên, cần người thừa kế, nối dõi tông đường v.v...

Tư tưởng *trọng nam khinh nữ* khiến cho người phụ nữ chịu nhiều cay đắng: *아들을 못 낳은 여자는 팔자가 세다 đàn bà không sinh được con trai thì số khổ*, 계집 아이 낳으면 두 번 운다 *sinh con gái thì khóc hai lần*. Vì thế, 여자는 첫 아들을 낳아야 마음이 놓인다 *đàn bà phải sinh con trai đầu lòng mới yên tâm*. Xã hội xưa coi 다남(多男)은 천복(天福)이다 *đa nam là thiên phúc*: ý nói sinh nhiều con trai là phúc lộc trời ban. Người Việt cũng có câu: *Con cái là lộc trời cho* nhưng trong đó không thể hiện thái độ phân biệt nam nữ. Do đặc trưng thể chất giới tính, con trai thường lanh lợi, có sức khỏe: 사내는 작아도 콩짜라기다 *con trai nhỏ nhưng là com đậu dẻo ngon*: ý nói con trai thì dù bé cũng khỏe mạnh, lanh lợi; 남자치고 벼 한 섬 못지는 사람이 없다 *là con trai thì không có ai là không chất được đồng rom*: ý nói con trai khỏe mạnh, làm được nhiều việc lớn. Vì thế, người Hàn cho rằng: 딸은 하나도 많고 아들은 셋도 모자란다 *một con gái cũng là nhiều, ba con trai vẫn chưa đủ*: ý nói con trai thì càng nhiều càng tốt. Trong gia đình và xã hội, vị thế và tiếng nói của người đàn ông luôn được đề cao, tôn trọng, ví dụ như: 벼은 가죽을 아끼고 군자는 입을 아낀다 *hổ giữ da, quân tử giữ lời*: đàn ông con trai cần thận trọng lời nói; 남아 일언 중천금 (nam nhi nhất ngôn trọng thiên kim) *lời con trai nhất ngôn nặng ngàn vàng*; hình ảnh biểu trưng 수탉이 울어야 날이 샌다 *gà trống gáy trời mới sáng*: nhấn mạnh vai trò làm chủ, có tính chất quyết định của người đàn ông trong gia đình. Đặc biệt, nếu họ hợp lại sẽ tạo thành sức mạnh to lớn: 남자 셋이 모이면 없는 게 없다 *ba người đàn ông hợp lại thì không việc gì không làm được...*

Người Hàn cho rằng: 사내는 바가지로 물을 마시면 수영이 안난다 *đàn ông uống nước bằng quả bầu thì râu không mọc*: ý nói đàn ông con trai vào bếp thì không phải đàn ông đích thực. Việc sinh được con trai đồng nghĩa với việc gia đình, dòng họ có thêm “quí tử”, việc này quan trọng và đáng tự hào, hãnh diện đến mức 첫아들 낳으면 지나가던 원님도 인사한다 *nếu sinh con trai đầu lòng thì nhà sư đi qua cũng phải cúi chào...* Người

Hàn tin rằng: *첫아들을 낳아야 활개를 친다 phải sinh con trai đầu mới có thể sống đàng hoàng được*. Có con trai đồng nghĩa với việc sẽ có người nối dõi tông đường. Đây là một trong những lí do khiến vị thế của nam giới được đề cao, điều này xuất phát từ những qui định nghiêm ngặt của nghi lễ thờ cúng tổ tiên: chỉ đàn ông con trai mới có thể thực hiện những nghi thức thờ cúng, thậm chí có nơi, đàn bà con gái không được nấu đồ thờ cúng. Cũng như người Việt, người Hàn quan niệm: *아들은 내 조상 묘를 지키지만 딸은 남의 묘를 돌본다 con trai thì giữ mồ mả tổ tiên nhà mình nhưng con gái thì giữ mồ mả tổ tiên nhà người khác...*

Theo lễ giáo phong kiến, sinh ra làm thân con gái thì phải giữ “*tam tông, tứ đức*”. Nếu được như vậy, tất cả phụ nữ trong xã hội đều mang những phẩm chất tốt đẹp. Tuy nhiên, *nhân vô thập toàn*, hơn nữa, do định kiến nên trong con mắt người đời, người phụ nữ là thấp kém, tệ hại, xấu xa, không may mắn... Vì không được đi học, sở kiến của họ trở nên hạn hẹp, vì thế, xã hội mặc định cho rằng: *여자의 식견은 남자의 의견만 못하다 ý của đàn bà không thể sánh với ý kiến đàn ông*. Vì không phải là trụ cột kinh tế nên phụ nữ không có tiếng nói trong gia đình. Tục ngữ Việt có câu: *Đàn ông nông nổi giéng khơi, đàn bà sâu sắc như cơi đựng trầu*. Con cháu hư thường được cho là lỗi của các thế hệ phụ nữ: *Con hư tại mẹ, cháu hư tại bà...* Tư tưởng “trọng nam khinh nữ” ăn sâu trong tiềm thức của các dân tộc thuộc vùng văn hóa chữ Hán, nó cũng là nguyên nhân của vấn đề mất cân bằng giới tính hiện nay ở nhiều quốc gia Đông Á (điển hình là Việt Nam và Hàn Quốc, Trung Quốc, Nhật Bản).

4.2. Quan hệ mâu thuẫn giữa mẹ chồng và nàng dâu

Tục ngữ về quan hệ mẹ chồng nàng dâu khá đa dạng nhưng qua kết quả khảo cứu, chúng tôi chưa tìm thấy tư liệu nào có giải thích rõ ràng và thuyết phục về lí do mẹ chồng ghét nàng dâu. Để phân nào lí giải vấn đề này, bài viết tạm đưa ra hai phán đoán

mang tính chủ quan sau đây: Thứ nhất, khi con trai lấy vợ, sự quan tâm và tình cảm dành cho mẹ sẽ khác trước vì phải chia sẻ với vợ và con cái. Người mẹ hi sinh cả đời vì con cảm thấy bị hẫng hụt vì vị thế của họ không còn như xưa, thậm chí họ cảm thấy mình như người thừa, bị bỏ rơi... Đây có thể là lí do khiến họ trở nên ghen tị và dẫn đến có thái độ khe khắt và đối xử bất công với nàng dâu. Thứ hai, mẹ chồng là những người phụ nữ đã từng làm dâu và phần lớn trong số họ đều phải trải qua cuộc đời khổ cực hơn con gái thời sau rất nhiều. Đây là nguyên nhân khiến họ trở nên khó tính, thậm chí đối xử có phần ác nghiệt với con dâu - một phần do tâm lí ức hiếp kẻ yếu của con người. Việc con dâu lại trở thành mẹ chồng khắc nghiệt giống như một cái vòng luẩn quẩn không lối thoát và ít nhiều vẫn còn hiện hữu cả trong xã hội hiện đại.

Tuy nhiên, không phải ở triều đại phong kiến nào cũng giữ nguyên thái độ bất công với phụ nữ. Tác giả Trần Ngọc Thêm (2011, tr. 113) nhấn mạnh truyền thống *trọng phụ nữ* của văn hóa Việt Nam: “Luật Hồng Đức đảm bảo cho con gái được hưởng quyền thừa kế tài sản bình đẳng như con trai. Con gái, cháu gái có quyền hương khói cho cha mẹ trong trường hợp nhà không có con cháu trai; nếu con trai trưởng còn quá nhỏ thì bà quả phụ có quyền thay con mà tế tự tổ tiên...”. Theo ông, Luật Gia Long sao phỏng 7 có - *thất xuất* - để đàn ông có thể bỏ vợ. *Thất xuất* gồm có: *không con, dâm dật, cãi cha mẹ chồng, trộm cắp, lảm điều, ghen tuông và có ác tật*. Thế nhưng Luật cũng đặt ra *Tam bất khả xuất* để hạn chế thiệt thòi cho người phụ nữ. *Tam bất khả xuất* gồm 3 trường hợp sau: đã để tang cha mẹ chồng, đã làm cho nhà chồng trở nên giàu có, ngoài nhà chồng ra không còn nơi nương tựa. Cũng chính nhờ vậy, vị thế trong gia đình và xã hội của người phụ nữ Việt Nam từ đó cũng ít nhiều được cải thiện và đảm bảo hơn. Các câu: *Ruộng sâu trâu nái không bằng con gái đầu lòng, Nhất vợ nhì giới, Lệnh ông không bằng công bà...* đề cao vai trò của người con

gái, người phụ nữ trong gia đình Việt. Gần đây, việc hương khói bàn thờ tổ tiên trong nhiều gia đình phần lớn do phụ nữ đảm nhận. Điều này cho thấy, xã hội đã dần thay đổi cách nghĩ và nhìn nhận về vai trò và vị thế của người phụ nữ.

5. Kết luận

Bài viết đã phác họa hình ảnh người phụ nữ ở khía cạnh mang sắc thái tiêu cực thể hiện ở vị thế và thân phận thấp kém, cuộc đời nhiều đau khổ. Cụ thể là phân tích những biểu hiện đa dạng trong cuộc sống hàng ngày và đời sống tinh thần, tâm linh; từ phạm vi trong gia đình đến ngoài xã hội, đặc biệt là tác động tiêu cực của quan niệm *tam tông, tứ đức* trong đạo đức Nho giáo. Hình ảnh mang sắc thái tiêu cực của người phụ nữ phản ánh thái độ thiếu công bằng, sự phân biệt đối xử, thậm chí là có phần tàn nhẫn đối với những thói tật xấu ở người phụ nữ. Đặc biệt, cuộc sống của người phụ nữ trưởng thành chìm trong khổ nhục, uất ức... thể hiện qua ngữ liệu tục ngữ tiếng Hàn chính là tiếng nói phê phán mặt trái của xã hội xưa. Thái độ cam chịu và thụ động của người phụ nữ có nguồn gốc từ bối cảnh xã hội. Có thể thấy ý thức về sự bình đẳng, sự tôn trọng đối với phụ nữ bị “phong ấn” một phần quan trọng là bởi ảnh hưởng của đạo đức Nho giáo. Những điểm tương đồng và khác biệt cho thấy mối quan hệ gần gũi cũng như những đặc trưng mang tính lịch sử xã hội hai dân tộc Hàn - Việt.

Tài liệu tham khảo

- Bùi, T. M. L. (2019). Hangukeowa Vietnameo sokdam. Gwanyonggue nathanan meoribubun shincheehuy. *Hangukeo gyoyuk yeongu*, 14(1), 5-40.
- Choi, C. R. (1999). *Uri sokdam yeongu*. Iljisa.
- Choi, M. Y. (2006). *Han.Il yanggukke dongmul sokdam bigyo bunseok: 12 ji dongmuleul jungsimuro* [Luận văn thạc sĩ, Đại học KyungHee].
- Jo, G. (2018). *Han.Jung yeoseong chabyeol phyohyeon bigyo yeongu* [Luận văn thạc sĩ, Đại học Gangwon].
- Kim, H. J. (2007). *Han.Jung sokdame nathanan yeoseongwan* [Luận văn thạc sĩ, Đại học Chungnam].
- Lee, G. M. (1962). *Sokdamsajeon*. Minjungseogwan.
- Lê, T. H. (2015). *Thành ngữ, tục ngữ Hàn Quốc nói về động vật và thực vật (một vài so sánh với Việt Nam)* [Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội]. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/10909
- Mai, T. M. T. (2018). *Hình ảnh của người phụ nữ Hàn Quốc qua tục ngữ* [Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh].
- Nguyễn, T. H. H. (2013). *Văn hóa ứng xử của người Hàn qua thành ngữ, tục ngữ (so sánh với Việt Nam)* [Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh].
- Nguyễn, V. N. (2008). *Biểu trưng trong tục ngữ người Việt*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn, X. K., Nguyễn, T. L., Phan, L. H., & Nguyễn, L. (2002). *Kho tàng tục ngữ người Việt* (Tập 1-2). Nhà xuất bản Văn hóa Thông tin.
- Phạm, T. T. H. (2021). *Hangukgwa Vietnam yeoseong sokdame nathanan yeoseong euysik bigyo yeongu* [Luận văn thạc sĩ, Đại học Ngoại ngữ - Đại học Busan].
- Ryu, S. S. (2020). *Han.Jung yeoseong gwanryeon sokdam bigyo yeongu: yeoseong chabyeoljeok pyohyeoneul jungsimuro* [Luận văn thạc sĩ, Đại học ChungBuk].
- Song, J. S. (1998). *Yeoseong sokdam sajeon*. Dongmunseun.
- Trần, N. T. (2011). *Cơ sở văn hóa Việt Nam*. Nxb Giáo dục.
- Trần, V. T. (2006). *So sánh một số đặc điểm cú pháp-ngữ nghĩa của tục ngữ tiếng Việt và tiếng Hàn* [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh].
- Vũ, N. P. (2008). *Tục ngữ, ca dao, dân ca Việt Nam*. Nhà xuất bản Văn học.

DISCRIMINATION AGAINST WOMEN IN KOREAN PROVERBS (IN RELATION TO VIETNAMESE)

Hoang Thi Yen

*Faculty of Languages and Culture, CMC University
84 Nguyen Thanh Binh, Ha Dong, Hanoi, Vietnam*

Abstract: The article approaches the research problem from dynamic synchronic approaches, analyzing the image of women based on Korean proverbs. The manipulations of surveying documents, classifying proverbial units according to semantic categories, and analyzing and relating to Vietnamese are used flexibly in combination to effectively solve the research problems. Research results show that women's negative image is reflected in various proverbs. It can be seen that the unfair, bad-willed attitude is strongly discriminatory, even somewhat cruel towards the bad habits of women. A woman's life is depicted in proverbs as the life of those with inferior status, being always submissive and dependent on others. The vicious circle of the mother-in-law and daughter-in-law relationship shows that a woman's deadlocked life; the sense of equality, and respect for women are partially "sealed" by Confucian ethics. This is also the value of condemning injustices in the feudal society with the four virtues, the three rules of obedience of Confucian ethics reflected in proverbs.

Keywords: discrimination, low status of women, negative nuances, Confucian ethics, Korean and Vietnamese proverbs

TRAO ĐỔI

KHẢO SÁT VỀ TÌNH HÌNH ĐÀO TẠO TIẾNG HÀN VÀ HÀN QUỐC HỌC TẠI VIỆT NAM

Cao Thị Hải Bắc*, Lê Hải Yến

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

Nhận ngày 24 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 29 tháng 4 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Sử dụng phương pháp điều tra xã hội học bằng bảng hỏi, nhóm nghiên cứu đã khảo sát tình hình đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam về 3 nội dung chính: đội ngũ giảng viên, thực trạng người học và mục đích đào tạo của các trường đại học, cao đẳng có giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học trên khắp cả nước Việt Nam. Kết quả nghiên cứu đã phần nào phản ánh rõ bức tranh chung cũng như bức tranh riêng của mỗi miền Bắc, Trung, Nam về công tác đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam.

Từ khóa: đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học, đội ngũ giảng viên, thực trạng người học, định hướng đào tạo

Tiếng Hàn và Hàn Quốc học đã được đào tạo tại Việt Nam gần 30 năm. Gắn liền với lịch sử hình thành và phát triển quan hệ song phương tốt đẹp giữa Việt Nam và Hàn Quốc, việc đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học cũng luôn được coi trọng bởi cả chính phủ Hàn Quốc và Việt Nam. Do vậy, đây luôn được đặt ra như một yêu cầu thiết yếu.

Khảo sát tình hình nghiên cứu về tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam có thể chia thành hai nhóm. Nhóm thứ nhất tìm hiểu hoạt động nghiên cứu ngôn ngữ tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam. Nhóm thứ hai là các nghiên cứu về thực trạng, phương án thúc đẩy hoạt động giáo dục tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại các trường đại học của Việt Nam. Các nghiên cứu tiêu biểu cho nhóm thứ nhất có thể kể đến như T. Y.

Hoàng (2015), T. T. Nguyễn (2017), T. T. L. Trần (2017), T. M. L. Bùi (2020), v.v... Các nghiên cứu tiêu biểu cho nhóm thứ hai có thể kể đến như T. L. A. Trần (2014), H. A. Nguyễn (2015), T. T. H. Nghiêm (2017), N. N. H. Trần (2017), T. H. Trần (2019, 2020), v.v... Theo đó, nhóm thứ nhất nghiêng về các hoạt động nghiên cứu học thuật mà không bàn đến hoạt động đào tạo. Do vậy, bài viết này tập trung khảo sát nhóm nghiên cứu thứ hai. Phần lớn nghiên cứu thuộc nhóm thứ hai thường thống kê số lượng các cơ quan đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam, chỉ ra thành tựu và hạn chế về đội ngũ giảng dạy, giáo trình, số lượng sinh viên v.v..., từ đó đề ra các giải pháp khắc phục. Tuy nhiên, trong khoảng 10 năm gần đây, do nhu cầu học tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam không ngừng gia tăng nên

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: haibac86@gmail.com<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4683>

tình hình đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam cũng không ngừng biến động. Do vậy, việc cập nhật thường xuyên tình hình đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam thông qua các số liệu thống kê và phân tích học thuật là vô cùng cần thiết nhằm gợi mở nhiều phương án chính sách.

Nắm được tính cần thiết của vấn đề nêu trên, bài viết này đặt ra 4 câu hỏi nghiên cứu chính như sau: (1) bức tranh chung về đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam có thể phác họa bằng những đặc điểm chính nào? (2) hiện trạng đội ngũ giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại các trường đại học của Việt Nam ra sao? (3) hiện trạng sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại các trường đại học của Việt Nam như thế nào? (4) mục đích đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại các trường đại học của Việt Nam đang nghiên cứu theo các chuyên ngành nào?

Bài viết này sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi nhằm thu thập thông tin đào tạo từ các trường đại học đang giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam. Nhóm nghiên cứu đã gửi các bảng hỏi khảo sát tới 49 trường đại học, cao đẳng từ đầu tháng 10 năm 2021 sau khi các trường đã hoàn thành công tác tuyển sinh năm 2021 và thu về được 36 phiếu trả lời hợp lệ¹.

1. Khái quát chung về tình hình giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam

Bài viết này đã thống kê tổng số trường đại học có giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học theo 3 tiêu chí gồm: khu vực, loại hình đào tạo, chuyên ngành đào tạo.

Về khu vực phân bố, tính đến tháng 12 năm 2021 đã có tổng số 49 trường đại học, cao đẳng đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học trên khắp lãnh thổ Việt Nam. Trong đó, 57,1% số trường (28 trường) là tỉ lệ cao nhất đang vận hành ở khu vực miền

Nam. Con số này gấp khoảng gần 2 lần so với 34,7% số trường ở miền Bắc (17 trường) và gấp hơn 7 lần so với 8,2% số trường ở miền Trung (4 trường).

Tiếng Hàn bắt đầu được đào tạo chính thức tại Việt Nam từ năm 1993 ở Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN – ĐHQGHN). Như vậy tính đến nay Việt Nam đã có lịch sử gần 30 năm đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học. Đặc biệt, từ năm 2019 đến nay, bất chấp ảnh hưởng của đại dịch Covid 19, số trường đại học, cao đẳng đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học vẫn không ngừng được mở mới lên đến 20 trường. Nếu chỉ tính riêng năm 2021 thì con số này đã lên tới 11 trường. Tốc độ phát triển nhanh chóng của các cơ sở đào tạo chính quy này đã phần nào phản ánh triển vọng phát triển của công tác đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam trong tương lai.

Về loại hình đào tạo, trong tổng số 49 trường đại học, cao đẳng, số trường tư lập đang chiếm tỉ lệ áp đảo với 27 trường. Đáng chú ý là hầu hết các trường tư lập này đều được mở mới trong khoảng 5 năm trở lại đây. Điều này có nghĩa là càng ngày tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam càng được đào tạo theo cơ chế mở, thoải mái hơn. Bên cạnh đó, nếu xét theo niên chế thì số lượng trường đại học đào tạo hệ 4 năm vẫn chiếm đa số so với số trường cao đẳng đào tạo hệ 2-3 năm. Thực tế đào tạo cũng cho thấy chất lượng đầu ra về năng lực tiếng Hàn của đại đa số sinh viên hệ 4 năm vẫn tốt hơn hệ 2~3 năm. Tuy nhiên, khi xét ở bậc đào tạo cao hơn đại học thì so với các quốc gia khác trong khu vực như Trung Quốc, Nhật Bản, Thái Lan thì tính đến nay tại Việt Nam mới chỉ có 3 trường đại học bao gồm Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQGHN, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân

¹ Một số đơn vị mới thành lập nhưng chưa chính thức tuyển sinh nên chưa có thông tin để cung cấp. Một số đơn vị không hợp tác tham gia khảo sát.

văn – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (ĐHKHXH&NV – ĐHQG TP. HCM) có đào tạo chương trình thạc sĩ ngôn ngữ Hàn Quốc hay Hàn Quốc học và chưa có cơ quan nào đào tạo chương trình tiến sĩ liên quan đến 2 chuyên ngành này. Đáng chú ý là trong số 3 trường đại học nêu trên, hiện chỉ có Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN là đơn vị đầu tiên trên cả nước chính thức tuyển sinh chương trình thạc sĩ chuyên ngành Ngôn ngữ học Hàn Quốc từ năm 2017 và tính đến nay đã tuyển sinh được 3 khóa. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQGHN đã đào tạo thạc sĩ chuyên ngành Đông Phương học từ năm 2000 và từ năm 2003 thì đổi tên thành thạc sĩ chuyên ngành Châu Á học. Trong đó, các luận văn nghiên cứu về Hàn Quốc học chiếm một tỉ lệ nhất định. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG TP. HCM cũng đào tạo thạc sĩ chuyên ngành Châu Á học từ năm 2014 và vừa được phê duyệt chương trình đào tạo thạc sĩ Hàn Quốc học, dự kiến tuyển sinh khóa học viên đầu tiên vào tháng 9 năm 2022. Với nhu cầu học tiếng Hàn và Hàn Quốc học ngày càng tăng cao như hiện nay thì việc mở các chương trình đào tạo thạc sĩ chuyên ngành ngôn ngữ Hàn Quốc và Hàn Quốc học đang là bài toán lớn với nhiều trường đại học ở Việt Nam.

Về chuyên ngành đào tạo, hơn một nửa (51%) trường đại học, cao đẳng tại Việt Nam có thiên hướng đào tạo trọng tâm vào tiếng Hàn Quốc. Tức là, so với chuyên ngành Hàn Quốc học (26,5%), chuyên ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc vẫn đang chiếm tỉ lệ áp đảo. Điều này cũng phù hợp với nhu cầu của xã hội khi số lượng các công ty Hàn Quốc tại Việt Nam ngày một tăng lên kéo theo nhu cầu tuyển dụng các sinh viên chuyên ngành tiếng Hàn cũng ngày một nhiều lên. Đáng chú ý là xu hướng đào tạo song song cả 2 chuyên ngành ngôn ngữ Hàn Quốc và Hàn Quốc học chỉ đang chiếm tỉ lệ tương đối thấp với 22,4%. Tuy nhiên, với xu thế mở rộng quan hệ hợp tác trên nhiều lĩnh vực giữa Việt Nam và Hàn Quốc, trong tương lai không xa,

xu hướng đào tạo cân bằng giữa ngôn ngữ Hàn Quốc và Hàn Quốc học sẽ là hướng đi cần được đẩy mạnh để cung cấp những kiến thức sâu rộng hơn về đất nước, con người Hàn Quốc giúp người học có thể làm việc trong các môi trường đa dạng hơn.

2. Hiện trạng về đội ngũ giảng viên

Đội ngũ giảng viên giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học gồm có giảng viên người Việt Nam và giảng viên người Hàn Quốc, trong đó giảng viên người Việt Nam vẫn đóng vai trò chủ đạo. Đội ngũ giảng viên Hàn Quốc phần lớn là các giảng viên được phái cử sang từ các tổ chức có uy tín của Hàn Quốc như Quỹ Giao lưu Quốc tế Hàn Quốc (KF), Quỹ Hợp tác Quốc tế Hàn Quốc (KOICA), Viện Giáo dục Quốc tế Trung ương (NIIED), Quỹ Sejong (KSIF), v.v...

Về đội ngũ giảng viên ở khu vực miền Bắc, tính đến tháng 12 năm 2021 tổng số giảng viên đang giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại các trường đại học, cao đẳng thuộc khu vực miền Bắc là 229 người. Trong đó, trường đại học có số giảng viên nhiều nhất là Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội với 57 người. Tiếp đến là Trường Đại học Bách khoa và Trường Đại học Hà Nội chiếm vị trí thứ 2 và thứ 3 với số giảng viên lần lượt là 45 và 32 người. Đáng chú ý là nhóm các trường đại học có đội ngũ giảng viên đông đảo nhất đều là những trường công lập. Tuy nhiên, trong số các trường công lập thì Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội là một ngoại lệ. Do qui mô tuyển sinh mỗi năm không mở rộng mà bị giới hạn bởi chủ trương tuyển sinh của Đại học Quốc gia Hà Nội nên đội ngũ giảng viên giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học của trường không vượt quá 11 người. Bên cạnh đó, trường hợp của hầu hết các trường đại học tư lập như Trường Đại học Đại Nam, Trường Đại học Ngoại ngữ Thái Nguyên đều đang duy trì số lượng giảng viên tương đối ít trong khoảng từ 5 đến 8 người.

Về hình thức giảng dạy, trong tổng số 229 giảng viên, số giảng viên cơ hữu đang chiếm tỉ lệ nhiều nhất là 47% (108 người). Số giảng viên hợp đồng và số giảng viên thỉnh giảng không có sự khác biệt đáng kể khi lần lượt chiếm 28% (63 người) và 25% (58 người).

Về trình độ học vị, trong tổng số 229 giảng viên, số giảng viên có học vị tiến sĩ, thạc sĩ và cử nhân lần lượt là 33, 105 và 81 người. Dễ dàng thấy rằng số giảng viên có trình độ tiến sĩ vẫn đang ở tình trạng thiếu hụt.

Theo thống kê, 3 trường đại học hiện có số tiến sĩ nhiều nhất lần lượt là Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN (11 người chiếm 35%), Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật Thái Nguyên (8 người chiếm 25%) và Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQGHN (5 người chiếm 16%). Nếu xét số lượng giảng viên có học vị thạc sĩ thì Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN và Trường Đại học Hà Nội đang chiếm con số áp đảo lần lượt với 30 và 19 người. Đáng chú ý là Trường Đại học Bách khoa Hà Nội hiện còn nhiều giảng viên đang ở trình độ cử nhân nhất trong tổng số các trường thuộc khu vực miền Bắc.

Tiếp đến là hiện trạng đội ngũ giảng viên khu vực miền Trung. So với miền Bắc, do số lượng trường ít hơn nên tổng số giảng viên tiếng Hàn và Hàn Quốc học ở khu vực miền Trung cũng khá khiêm tốn với 32 người. Ngay cả Trường Đại học Ngoại ngữ Đà Nẵng vốn là đơn vị có lịch sử đào tạo lâu đời nhất thì số lượng giảng viên tiếng Hàn cũng chỉ có 12 người. Đứng ở vị trí thứ 2 là Đại học Huế với 11 giảng viên. Số lượng giảng viên của Đại học Đông Á mới thành lập năm 2020 là 9 người.

Nếu xét theo học vị, trong tổng số 32 giảng viên tiếng Hàn khu vực miền Trung, chỉ có 2 giảng viên đạt học vị tiến sĩ hiện đang công tác tại Đại học Huế và Đại học Ngoại ngữ Đà Nẵng. Còn lại là 27 giảng viên có trình độ thạc sĩ và 3 giảng viên trình độ

cử nhân đang giảng dạy tại Đại học Huế (2 người) và Đại học Đông Á (1 người).

Khu vực miền Nam lại cho thấy một kết quả khảo sát khác biệt. Tổng số giảng viên của 15 trường tham gia khảo sát là khoảng 200 người nhưng nếu tính cả số lượng giảng viên của các trường không tham gia khảo sát, con số này có thể lên đến 300 người. Trong đó, số giảng viên cơ hữu không vượt quá 112 người, tức khoảng gần 50% tổng số giảng viên tiếng Hàn của cả khu vực miền Nam. Trước bối cảnh không ngừng gia tăng số người học tiếng Hàn tại Việt Nam, tình trạng thiếu đội ngũ giảng viên cơ hữu có tính chất gắn kết ổn định đang là bài toán cần được ưu tiên giải quyết sớm. Bên cạnh đó, nếu so sánh qui mô giảng viên theo 3 mức dưới 10 người, từ 10 đến 20 người và trên 20 người thì có thể thấy 46,7% số trường là tỉ lệ cao nhất có qui mô giảng viên từ 10 đến 20 người, trong khi đó số trường có qui mô giảng viên nhỏ dưới 10 người cũng chiếm tỉ lệ gần bằng với 40%. Trái lại, tỉ lệ trường có số giảng viên trên 10 người chỉ dừng ở mức tương đối thấp với 13,3%. Trong top 5 trường đại học có số giảng viên tiếng Hàn và Hàn Quốc học đông nhất thì đa phần là loại hình trường có lịch sử đào tạo lâu đời. Tuy nhiên, Trường Đại học Văn Lang là một trường hợp đặc biệt khi mặc dù mới mở chuyên ngành Hàn Quốc học thuộc mã ngành Đông phương học năm 2017 và mã ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc năm 2021 nhưng số lượng giảng viên tương đối hùng hậu không kém nhiều trường lâu đời khác. Ngoài khối trường đại học, top 3 trường cao đẳng có số lượng giảng viên tiếng Hàn nhiều nhất có thể kể đến là Trường Đại học FPT Cần Thơ, Đại học Thái Bình Dương và Trường Đại học Nguyễn Tất Thành. Nếu nhìn vào số lượng giảng viên thỉnh giảng thì có thể thấy một số trường như Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG TP. HCM, Trường Đại học Công nghệ TP. Hồ Chí Minh, Đại học Lạc Hồng, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh là nhóm

trường đang phụ thuộc nhiều vào đội ngũ mời giảng bên ngoài. Điều này phản ánh 2 thực trạng. Thứ nhất là cơ chế tuyển dụng giảng viên cơ hữu của các trường thuộc khu vực miền Nam vẫn còn nhiều hạn chế. Thứ hai là xu thế giao lưu khá sôi nổi về đào tạo và học thuật giữa các trường đại học, cao đẳng có giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam. Với tình trạng thiếu giáo viên như hiện nay thì xu thế mời giảng này sẽ vừa là giải pháp hiệu quả vừa được dự đoán là hướng đi phổ biến trong tương lai.

Xét về học vị, số giảng viên khu vực miền Nam có học vị tiến sĩ không vượt quá 19%, tương đương với 38 người. Phần lớn giảng viên vẫn chỉ nâng cao trình độ đến bậc thạc sĩ (64,5% tương đương 129 người). Và cũng giống thực trạng tại miền Bắc và miền Trung, ở khu vực miền Nam vẫn tồn tại nhiều trường hợp giảng viên dạy đại học mới chỉ đạt trình độ cử nhân.

Phần lớn các giảng viên có học vị tiến sĩ đều có trình độ chuyên môn cao về Hàn Quốc học nên có thể coi đây chính là lực lượng đóng vai trò chủ chốt trong việc thúc đẩy sự phát triển đào tạo Hàn Quốc học tại Việt Nam. Tuy nhiên theo thống kê, không chỉ riêng miền Nam mà trên toàn quốc, số giảng viên đạt trình độ tiến sĩ vẫn đang dừng lại ở con số khá khiêm tốn. Đặc biệt, vấn đề thiếu giảng viên giảng dạy tiếng Hàn/Hàn Quốc học đã dẫn tới thực trạng các trường đại học vẫn đang phải tuyển dụng cả những giảng viên ở trình độ cử nhân.

Trong số các trường đại học tại miền Nam, chỉ có một trường có số giảng viên đạt học vị tiến sĩ trên 10 người, đó là Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh với 14 tiến sĩ. Trường Đại học Văn Lang có 5 tiến sĩ, còn lại các trường đại học khác đều có dưới 5 tiến sĩ. Từ đó cho thấy cần phải có đường hướng kịp thời để nâng cao trình độ giảng viên tại các trường đại học ở miền Nam Việt Nam.

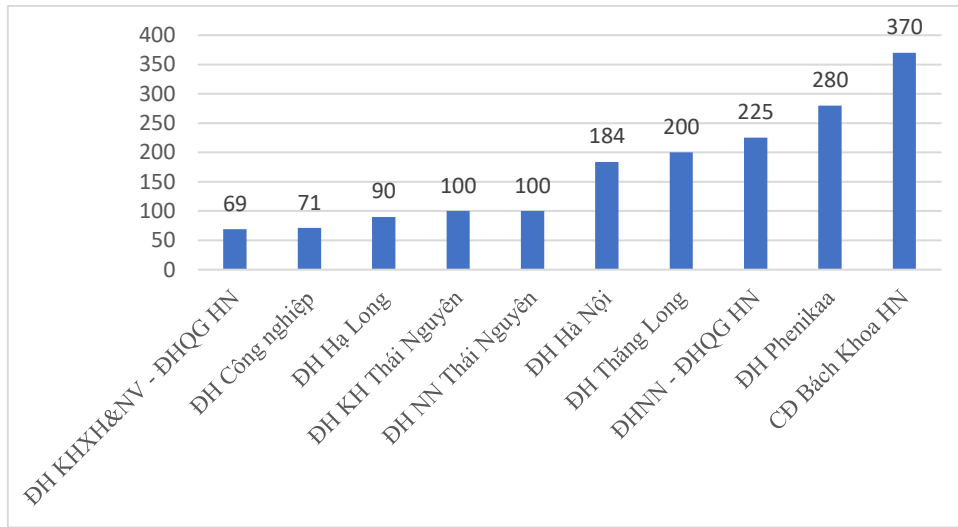
3. Hiện trạng người học

Trước tiên là thực trạng về qui mô tuyển sinh. Qui mô tuyển sinh được tính dựa trên số sinh viên mới nhập học năm 2021 và được chia thành hai đối tượng là sinh viên chính qui và sinh viên ngoại ngữ 2. Trong đó, số sinh viên chính qui được tính là số sinh viên từ năm thứ nhất đến sinh viên năm thứ 3 (năm thứ 4). Số sinh viên ngoại ngữ 2 là các sinh viên đang theo học một ngoại ngữ chính khác và học tiếng Hàn làm ngoại ngữ 2.

Theo kết quả thống kê ở khu vực miền Bắc, qui mô tuyển sinh giữa các trường có sự chênh lệch lớn. Cụ thể, trường Cao đẳng Bách khoa Hà Nội là trường có qui mô tuyển sinh cao nhất năm 2021 với 370 sinh viên. Đứng thứ 2 là Trường Đại học Phenikaa mới mở năm nay với số sinh viên chính qui năm 1 là 280 sinh viên. Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường Đại học Thăng Long với qui mô tuyển sinh lần lượt là 225 và 200 sinh viên đứng vị trí thứ 3 và thứ 4. Dựa vào kết quả này, có thể thấy rằng Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội và trường Cao đẳng Bách khoa Hà Nội là hai trường có số giảng viên đông nhất miền Bắc thì cũng có qui mô tuyển sinh lớn tương ứng. Mặt khác, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội là trường đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học đầu tiên trên cả nước lại là trường có qui mô tuyển sinh thấp nhất với 69 sinh viên. Kế đến là Trường Đại học Công nghiệp và Trường Đại học Hạ Long với số sinh viên năm thứ nhất lần lượt là 71 và 90 sinh viên. Trường hợp của Trường Đại học Hạ Long, tuy là trường có số giảng viên ít nhất nhưng qui mô tuyển sinh vẫn nhiều hơn Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn khoảng 20 sinh viên.

Hình 1

Qui mô tuyển sinh các trường ĐH/CD đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại miền Bắc năm 2021

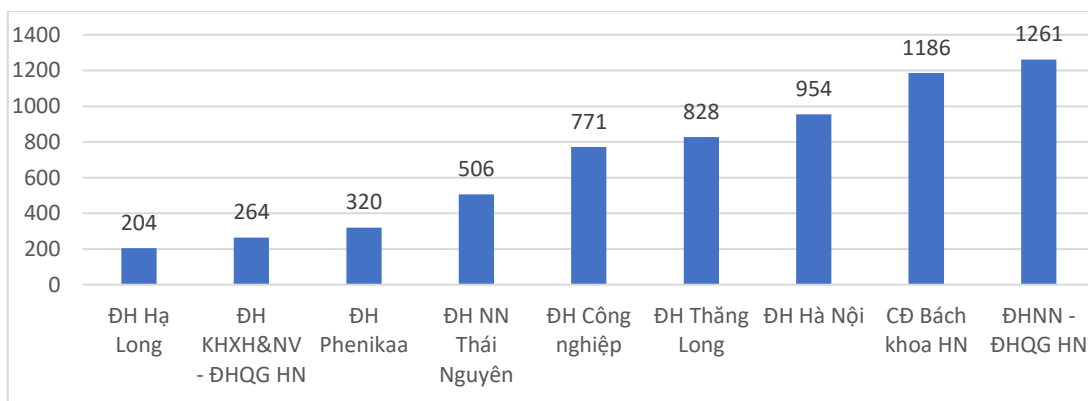


Ngoài ra, theo kết quả thống kê, có những trường không chỉ có chương trình đào tạo sinh viên hệ chính qui, mà còn song song đào tạo sinh viên theo học bằng kép hoặc ngoại ngữ 2, v.v... như Trường Đại học Công nghiệp, Trường Đại học Hà Nội, Trường Đại học Phenikaa. Tính tổng số sinh viên chính

qui và phi chính qui, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội có số sinh viên đang theo học đông nhất là 1261 sinh viên. Tiếp đến là trường Cao đẳng Bách khoa có 1186 sinh viên đang theo học và đứng thứ 3 là Trường Đại học Hà Nội với 954 sinh viên đang theo học.

Hình 2

Số sinh viên đang theo học tại các trường ĐH/CD đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học khu vực miền Bắc năm 2021



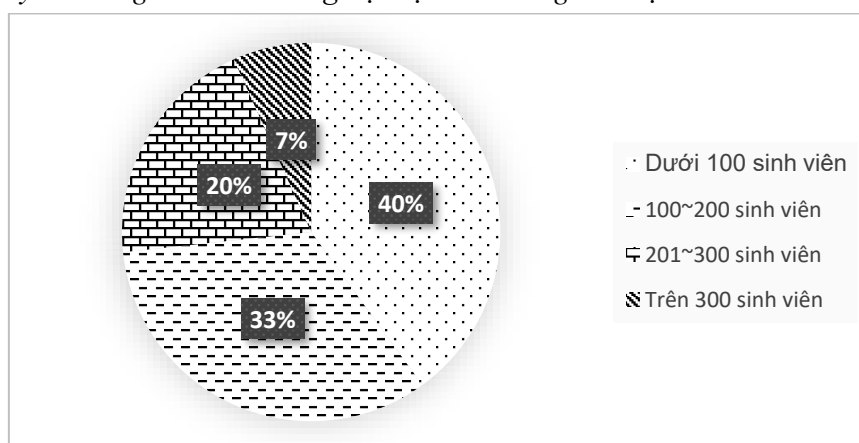
Tại khu vực miền Trung, trường Đại học Ngoại ngữ Đà Nẵng có qui mô tuyển sinh là 75 sinh viên và trường Đại học Ngoại ngữ Huế có qui mô từ 60 đến 90 sinh viên, từ đó có thể thấy hai trường không có sự khác biệt lớn về qui mô tuyển sinh. Trường có qui mô tuyển sinh lớn nhất lại là Đại học Đông Á mới bắt đầu đào tạo được 1 năm với

120 sinh viên. Nhìn một cách tổng thể, Khoa Ngôn ngữ và văn hoá Hàn Quốc thuộc Đại học Đông Á vừa có giảng viên trình độ tiến sĩ, vừa có qui mô tuyển sinh lớn nhất miền Trung, cho thấy năng lực cạnh tranh cao so với các trường đại học khác cùng khu vực và qui mô này có thể sẽ tiếp tục tăng lên trong tương lai.

Bảng 1*Qui mô tuyển sinh của các trường đại học miền Trung*

Thành phố	Trường	Khoa	Qui mô tuyển sinh (người)
Đà Nẵng	Trường ĐH Ngoại ngữ Đà Nẵng	Bộ môn ngôn ngữ Hàn Quốc – Khoa Nhật – Hàn – Thái	75
Huế	Trường ĐH Ngoại ngữ Huế	Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Hàn Quốc	60~90
Đà Nẵng	ĐH Đông Á	Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Hàn Quốc	120

Tại khu vực miền Nam, Đại học Văn Lang với 1100 tân sinh viên năm 2021 là trường có qui mô tuyển sinh lớn nhất. Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM đứng ở vị trí thứ 2 với 506 sinh viên năm thứ nhất. Con số này đã phản ánh đây là những trường top đầu được yêu thích tại khu vực miền Nam. Kế tiếp là Trường Đại học Đà Lạt và Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn TP. HCM. Ngược lại, Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng, Trường Đại học Bà Rịa - Vũng Tàu, Trường Đại học FPT (Cần Thơ) mỗi năm tuyển sinh từ 20~80 sinh viên, thuộc vào nhóm các trường có qui mô tuyển sinh thấp nhất khu vực miền Nam.

Hình 3*So sánh qui mô tuyển sinh giữa các trường đại học/cao đẳng khu vực miền Nam*

Tại khu vực miền Nam, số các trường có qui mô tuyển sinh dưới 100 sinh viên chiếm tỉ lệ cao nhất với 40%. Tiếp đến, các trường có qui mô tuyển sinh 100~200 sinh viên chiếm 33%. Trường có qui mô từ

Trong các trường cao đẳng hệ 3 năm, Trường Cao đẳng Thủ Đức đang dẫn đầu về qui mô tuyển sinh. Trường Cao đẳng Công nghệ Thủ Đức đã bắt đầu đào tạo tiếng Hàn từ năm 2013 và thời gian đào tạo vào thời điểm đó là 2 năm. Chương trình đào tạo 3 năm đã được chính thức triển khai từ năm 2017. Mặc dù thời gian đào tạo theo hệ 3 năm chưa lâu nhưng qui mô tuyển sinh của ngôi trường này khá ổn định giữa các năm. Vì vậy có thể dự đoán được trong tương lai không xa, Trường Cao đẳng Thủ Đức sẽ phát triển thành mô hình trường đại học hệ đào tạo 4 năm.

201~300 chiếm 20% và trường có qui mô trên 300 sinh viên chiếm 7%.

Tiếp theo là kết quả thống kê qui mô đào tạo của các trường theo loại hình đào tạo.

Bảng 2*Qui mô đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học theo loại hình đào tạo tại khu vực miền Nam*

	Tên trường	Loại hình đào tạo			Tổng
		Chính qui	Bằng kép	Ngoại ngữ 2	
1	Trường ĐH KHXH&NV – ĐHQG TP. HCM http://en.hcmussh.edu.vn/	697	0	123	820
2	Trường ĐH Ngoại ngữ - Tin học (HUFLIT) https://huflit.edu.vn/	1275	0	1060	2335
3	Trường ĐH Quốc tế Hồng Bàng (HIU) https://hiu.vn/	138		144	282
4	Trường ĐH Lạc Hồng https://lhu.edu.vn/	410	0	0	410
5	Trường ĐH Đà Lạt http://english.dlu.edu.vn/	1023	0	0	1023
6	Trường ĐH Văn hiến https://www.vhu.edu.vn/	1154			1154
7	Trường ĐH Nguyễn Tất Thành https://ntt.edu.vn/	220		430	650
8	Trường ĐH Bà Rịa - Vũng Tàu https://bvu.edu.vn/	144	0	0	144
9	Trường ĐH Công nghệ TP. HCM (HUTECH) https://www.hutech.edu.vn/	728	0	0	728
10	Trường ĐH Sư phạm TP. HCM (HCM - UE) https://hcmue.edu.vn/vi/	480	0	0	480
11	Trường ĐH Văn Lang https://www.vanlanguni.edu.vn/	1400	0	0	1400
12	Trường ĐH FPT (Cần Thơ) https://cantho.fpt.edu.vn/	112	0	0	112
13	Trường ĐH Yersin https://yersin.edu.vn/				
14	Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP. HCM (UEF) https://www.uef.edu.vn/	324	0	135	459
15	Trường CĐ Công nghệ Thủ Đức http://tdc.edu.vn/	489	0	0	489
16	Trường CĐ Công nghệ TP. HCM (VINATEX)				

	http://vetc.edu.vn/				
17	Trường CĐ VH Nghệ thuật & Du lịch Sài Gòn https://daihocdulich.edu.vn/				
18	Trường ĐH Bình Dương https://www.bdu.edu.vn/				
19	Trường ĐH Tiền Giang http://www.tgu.edu.vn/				
20	Trường ĐH Duy Tân				
21	Trường ĐH Trà Vinh				
22	Trường ĐH Thái Bình Dương	324	0	0	324
23	Trường ĐH Thủ Dầu Một				
24	Trường Đại học Mở Hồ Chí Minh				
25	Trường ĐH Cửu Long (Mê Kông)				
Tổng					10.810

Như đã đề cập ở trên, có thể chia đối tượng học tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại khu vực miền Nam thành 2 nhóm, nhóm sinh viên chính qui học tiếng Hàn là ngoại ngữ 1 và nhóm phi chính qui học tiếng Hàn làm ngoại ngữ 2. Dựa vào kết quả thống kê trên, có thể thấy các trường đang đào tạo tiếng Hàn đồng thời làm ngoại ngữ 1 và ngoại ngữ 2 bao gồm Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn TP. HCM, Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM, Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, các trường còn lại không mở hệ đào tạo tiếng Hàn với tư cách là ngoại ngữ 2. Như vậy, số các trường đào tạo tiếng Hàn song song làm ngoại ngữ 1 và ngoại ngữ 2 là 4 trường, chiếm 26,6%. Tuy số các trường như vậy không nhiều nhưng dựa vào nhu cầu học tiếng Hàn/Hàn Quốc học ngày càng tăng tại Việt Nam thì có thể dự đoán được việc đào tạo tiếng Hàn theo nhiều loại hình khác nhau như trên sẽ là xu thế phổ biến trong tương lai.

Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM đang là trường có số học sinh học tiếng Hàn làm ngoại ngữ 2 đông nhất với 1060 sinh viên. Tổng số sinh viên hệ chính

qui và sinh viên học ngoại ngữ 2 tiếng Hàn tại ngôi trường này là 2335 sinh viên, đông nhất tại khu vực miền Nam. Kế tiếp là Trường Đại học Văn Lang với tổng số sinh viên đang theo học là 1400 sinh viên, Trường Đại học Văn hiến với 1154 sinh viên. Điểm đáng chú ý là các trường đại học có số sinh viên học tiếng Hàn/Hàn Quốc học đông nhất tại miền Nam lại không phải là các trường công lập mà là trường dân lập. Trường đại học công lập có sinh viên theo học đông nhất là Trường Đại học Đà Lạt với 1023 sinh viên, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn 820 sinh viên. Dựa vào kết quả này có thể thấy rằng, các trường đại học dân lập đang ngày càng được yêu thích và chất lượng đào tạo tại các ngôi trường này cũng đang ngày càng được nâng cao hơn. Nói cách khác, sự cạnh tranh giữa trường công và trường tư tại khu vực miền Nam sẽ ngày càng khốc liệt hơn.

Đồng thời dựa vào bảng thống kê giảng viên và bảng thống kê số sinh viên có thể thấy tình trạng thiếu hụt đội ngũ giảng viên nghiêm trọng tại khu vực miền Nam. Tổng số giảng viên chuyên ngành tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại miền Nam là 200

giảng viên, trong khi đó số sinh viên đang theo học là 10.810 sinh viên. Theo đó, bình quân mỗi giảng viên phải phụ trách trên 50 sinh viên. Ví dụ tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM là trường có số sinh viên theo học đông nhất (2335 sinh viên, 13 giảng viên), bình quân mỗi giảng viên phải phụ trách khoảng 179 sinh viên. Nói tóm lại, không chỉ riêng Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM mà cả các trường khác tại miền Nam đều đang có tỉ lệ sinh viên bình quân trên một giảng viên vượt quá tiêu chuẩn.

4. Định hướng đào tạo

Như đã đề cập trong phần tình hình chung, các trường đại học tại Việt Nam không chỉ đào tạo tiếng Hàn mà còn đào tạo Hàn Quốc học. Tuy nhiên định hướng đào tạo giữa các trường không giống nhau hoàn toàn. Có trường theo định hướng nghiêng về đào tạo tiếng Hàn, cũng có những trường chú trọng đào tạo Hàn Quốc học song song với ngôn ngữ.

Trong số đó, phần lớn các trường đại học tại khu vực miền Bắc theo định hướng đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học, ví dụ Trường Đại học Hạ Long, Trường Đại học

Ngoại ngữ Thái Nguyên, Trường Đại học Thăng Long, Trường Cao đẳng Bách khoa, Trường Đại học Công nghiệp và Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. Gần đây, trước thực tế các trung tâm đào tạo tiếng Hàn đang tăng lên chóng mặt, việc đào tạo Hàn Quốc học song song với tiếng Hàn là một trong các yếu tố tạo nên sự khác biệt giữa trường đại học và trung tâm. Bên cạnh đó, tại miền Bắc có 3 trường tập trung đào tạo định hướng tiếng Hàn là Trường Đại học Đại Nam, Trường Đại học Phenikaa và Trường Đại học Hà Nội. Cuối cùng, Trường Đại học Khoa học Thái Nguyên và Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn là những trường chỉ theo định hướng Hàn Quốc học. Trường Đại học Phenikaa và Đại học Đại Nam là các trường mới bắt đầu đào tạo tiếng Hàn và theo định hướng tiếng Hàn, nhưng các trường như Trường Đại học Công nghiệp và Trường Đại học Hạ Long cũng bắt đầu đào tạo tiếng Hàn chưa lâu nhưng cũng theo định hướng kép, điều này cho thấy việc trường chọn theo định hướng đào tạo nào không phải dựa trên thời gian bắt đầu mở ngành đào tạo, mà dựa trên nhân lực, chuyên ngành của giảng viên và nhu cầu của thị trường, v.v...

Bảng 3

Định hướng đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại miền Bắc

Tên trường	Định hướng		
	Tiếng Hàn	Hàn Quốc học	Tiếng Hàn và Hàn Quốc học
Trường ĐH Đại Nam	O		
Trường ĐH Phenikaa	O		
Trường ĐH Hạ Long			O
Trường ĐH Ngoại ngữ Thái Nguyên			O
Trường ĐH Khoa học Thái Nguyên		O	
Trường ĐH Thăng Long			O
Trường CĐ Bách khoa			O
Trường ĐH Công nghiệp			O
Trường ĐH Hà Nội	O		

Trường ĐH KHXH&NV - ĐHQGHN	O	
Trường ĐH Ngoại ngữ - ĐHQGHN		O
Trường Cao đẳng Công nghệ Việt - Nhật	O	
Trường Cao đẳng Ngoại ngữ và Công nghệ Việt Nam	O	
Trường ĐH Việt Bắc	O	
Trường ĐH Đông Đô	O	
Trường Cao đẳng Bắc Hà	O	
Trường CĐ Kinh tế Kỹ thuật Thái Nguyên	O	

Bảng 4

Định hướng đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại miền Nam

Tiếng Hàn	Hàn Quốc học	Tiếng Hàn và Hàn Quốc học (Văn hoá Hàn Quốc)
- Trường ĐH Nguyễn Tất Thành	- Trường ĐH Ngoại ngữ - Tin học TP. HCM	- Trường ĐH KHXH&NV TP. HCM
- Trường ĐH Sư phạm TP. HCM	- Trường ĐH Quốc tế Hồng Bàng	- Trường ĐH Văn hiến
- Trường ĐH FPT (Cần Thơ)	- Trường ĐH Lạc Hồng	- Trường ĐH Công nghệ TP. HCM
- Trường ĐH Yersin	- Trường ĐH Đà Lạt	- Trường ĐH Văn Lang
- Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP. HCM	- Trường ĐH Bà Rịa - Vũng Tàu	
- Trường CĐ Công nghệ Thủ Đức	- Trường ĐH Bình Dương	
- Trường CĐ Công nghệ TP. HCM	- Trường ĐH Trà Vinh	
- Trường CĐ Văn hoá Nghệ thuật & Du lịch Sài Gòn	- Trường ĐH Thái Bình Dương	
- Trường CĐ Văn Lang Sài Gòn	- Trường ĐH Cửu Long (Mê Kông)	
- Trường CĐ Kinh tế - Công nghệ TP. HCM	- Trường ĐH Gia Định	
- Trường ĐH Tiền Giang		
- Trường ĐH Duy Tân		
- Trường ĐH Thủ Dầu Một		
- Trường ĐH Mở		
14	10	4

Đa số các trường đại học tại miền Nam đều theo một định hướng, trong khi số các trường theo định hướng kép tiếng Hàn và Hàn Quốc học chỉ gồm 4 trường, chiếm 14,3%. Trong tổng 28 trường tại miền Nam, số các trường theo định hướng chú trọng đào tạo tiếng Hàn chiếm tỉ lệ cao nhất 50% với 14 trường. Tiếp đến, số các trường theo định hướng Hàn Quốc học là 10 trường, chiếm 35,7%.

So với khu vực miền Bắc, số lượng các công ty Hàn Quốc tại miền Nam đông hơn nên xu thế đào tạo chú trọng tiếng Hàn là điều có thể dự đoán. Mặt khác, nếu như Hà Nội được biết đến là trung tâm văn hoá thì thành phố Hồ Chí Minh lại nổi tiếng là trung tâm phát triển kinh tế nên định hướng đào tạo thiên về tiếng Hàn hơn là Hàn Quốc học tại miền Nam có thể coi là một định

hướng phù hợp với thực tế xã hội.

Như vậy, dựa vào kết quả thống kê, báo cáo đã trình bày, phân tích một số nhận định về tình hình đội ngũ giảng viên, qui mô tuyển sinh, qui mô sinh viên, định hướng đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại Việt Nam. Có thể tóm tắt lại một số đặc điểm chính về tình hình đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại Việt Nam như sau.

Thứ nhất, tốc độ mở mới ngành đào tạo tiếng Hàn/Hàn Quốc học tại các trường ở khu vực miền Nam nhanh hơn nhiều lần so với miền Bắc. Thứ hai, nếu như ở miền Bắc các trường công lập đang chiếm ưu thế, miền Nam lại tập trung nhiều trường đại học tư và sự cạnh tranh giữa các trường công và các trường tư tại miền Nam đang ngày càng trở nên khốc liệt hơn. Thứ ba, tình hình thiếu hụt đội ngũ giảng viên là tình trạng chung ở cả ba miền, đặc biệt là đội ngũ giảng viên trình độ tiến sĩ. Thứ tư, đa số các trường ở khu vực miền Nam đang gặp phải khó khăn về thiếu tài liệu tiếng Hàn và giáo trình về tiếng Hàn/Hàn Quốc học. Đặc biệt, khác với miền Bắc đang diễn ra sôi nổi hoạt động biên soạn giáo trình, ở miền Nam, các trường vẫn chủ yếu sử dụng giáo trình tham khảo từ các tác giả người Hàn. Cuối cùng, phần lớn các trường ở khu vực miền Bắc thiên về định hướng đào tạo kép tiếng Hàn và Hàn Quốc học, còn các trường khu vực miền Nam thì lại nghiêng về định hướng đào tạo tiếng Hàn hơn.

6. Kết luận

Bài viết đã trả lời đầy đủ các câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra. Thứ nhất, bức tranh chung về đào tạo tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam có thể phác họa thông qua các đặc điểm chính về đội ngũ giảng viên, hiện trạng người học và mục đích đào tạo. Thứ hai, tình trạng thiếu giáo viên hay nói cách khác là tình trạng vượt chuẩn về tỉ lệ sinh viên/giáo viên (số lượng sinh viên trên một giáo viên), đặc biệt là tình trạng thiếu đội ngũ giảng dạy đạt trình độ tiến sĩ vẫn đang là bài

toán chưa được giải quyết triệt để tại nhiều trường đại học Việt Nam. Thứ ba, qui mô tuyển sinh của các trường tư lập đang dần áp đảo các trường công lập cho thấy rõ một xu thế cạnh tranh gay gắt giữa hai khối trường này. Cuối cùng, đáng chú ý là mặc dù xu thế đào tạo cân bằng cả tiếng Hàn và Hàn Quốc học được dự là cần thiết và sẽ trở nên thịnh hành trong tương lai không xa nhưng ở thời điểm hiện tại, mục đích đào tạo chính của phần lớn các trường trên cả nước vẫn đang tập trung vào khía cạnh ngôn ngữ tiếng Hàn.

Tài liệu tham khảo

- Nghiêm, T. T. H. (2017). Dạy dịch - Một số vấn đề cần xem xét từ thực trạng. *Tạp chí Hàn Quốc*, 4(22), 59-69.
- Nguyễn, H. A. (2015). Vài ý kiến về việc đào tạo tiếng Hàn ở Việt Nam hiện nay. *Tạp chí Hàn Quốc*, 11(1), 50-56.
- Nguyễn, T. T. (2017). Nghiên cứu Hàn Quốc tại Việt Nam: Hiện trạng và những thách thức. *Tạp chí Hàn Quốc*, 4(22), 17-24.
- Tran, T. H. (2019, November 27). *Betheunam nae hangukhak kyoyuk mit yeongu hyeonhwangkwa jeonmang* [Conference presentation]. 2019 Betheunameseoe hangukhak kyoyuk mit yeongu hyeonhwangkwa Banghyang, hanoi kungnip oegukotaehakkyo.
- Tran, T. H. (2020). Betheunameseoe hangukhak kyoyuk mit yeongu hyeonhwangkwa Banghyang. *Hanguko kyoyuk haksulji*, kukjehangukokyoyukhakhoe, 2(31), 257-274.
- Trần, N. N. H., & Võ, N. C. (2017). Giáo dục văn hóa Hàn Quốc cho người học chuyên ngành tiếng Hàn Quốc. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh*, 14(4), 141-150.
- Trần, T. L. A. (2014). Thực trạng đào tạo tiếng Hàn tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng - Đề xuất một vài giải pháp tăng cường và phương hướng phát triển. *Tạp chí Hàn Quốc*, 3(9), 37-43.
- Trần, T. T. L. (2017). Nghiên cứu văn hóa Hàn Quốc cản trở thành nhu cầu bên trong của Việt Nam - Lý do và các giải pháp thúc đẩy. *Tạp chí Hàn Quốc*, 4(22), 8-16.

SURVEY ON THE SITUATION OF KOREAN LANGUAGE AND KOREAN STUDIES EDUCATION IN VIETNAM

Cao Thi Hai Bac, Le Hai Yen

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

Abstract: Using the method of sociological research by questionnaire, this study made a survey on the situation of the education of Korean language and Korean studies conducted in various universities and colleges throughout Vietnam. Three main survey contents are about teaching staff, learners' situation and education purpose. The research results partly reflect the general picture as well as the specificity of Korean language education and Korean studies of the Northern, Central, and Southern regions in Vietnam.

Keywords: Korean language education, Korean studies, teaching staff, learners' situation, education purpose

ĐƯỜNG HƯỚNG HÀNH ĐỘNG TRONG DẠY HỌC NGOẠI NGỮ VÀ ÁP DỤNG TRONG DẠY HỌC TIẾNG PHÁP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG*

Đỗ Thị Thu Giang**

Trường Đại học Ngoại thương, Chùa Láng, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 23 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 5 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ ra đời từ những năm 90 của thế kỷ trước và được đề cập lần đầu tiên trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ. Ngày nay, đường hướng này mang tính định hướng cho hoạt động dạy và học ngoại ngữ của nhiều cơ sở đào tạo. Trong bối cảnh đó, bài báo mong muốn trình bày một số nguyên tắc sư phạm của đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ mà tác giả tổng hợp từ một số tài liệu tiếng Pháp, đồng thời điếm qua thực tế áp dụng đường hướng này trong dạy học tiếng Pháp ở một số trường đại học tại Việt Nam, trong đó có trình bày sâu một thử nghiệm áp dụng đường hướng hành động tại trường Đại học Ngoại thương nơi tác giả giảng dạy. Điều này nhằm góp thêm một chia sẻ về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ, đồng thời cho thấy tính hiệu quả của đường hướng này, từ đó nêu bật tính cần thiết của việc áp dụng đường hướng hành động trong đào tạo ngoại ngữ tại Việt Nam để bắt kịp với xu thế mới của dạy học ngoại ngữ trên thế giới.

Từ khóa: đường hướng hành động, dạy học ngoại ngữ, dạy học tiếng Pháp

1. Đặt vấn đề

Đường hướng hành động ra đời cách đây chưa đầy hai thập kỷ nhưng đã có những ảnh hưởng to lớn đến dạy và học ngoại ngữ không chỉ ở châu Âu mà trên toàn thế giới (Nguyễn Quang Thuấn, 2018). Trong bối cảnh đó, việc áp dụng đường hướng hành động vào hoạt động dạy và học ngoại ngữ ở mỗi cơ sở đào tạo của Việt Nam là điều cấp thiết để giáo dục Việt Nam nói chung và giảng dạy ngoại ngữ của Việt Nam nói riêng bắt kịp với xu thế của giáo dục pháp hiện đại. Muốn vậy, mỗi giáo viên hay người làm chương trình đào tạo cần nắm vững phương pháp luận của đường hướng giảng dạy mới, từ đó tìm thấy kim chỉ nam cho hoạt động thực tiễn của mình. Về phần mình, các giảng

viên tiếng Pháp như chúng tôi cũng rất quan tâm đến khả năng áp dụng đường hướng hành động trong dạy học. Từ thực tế trên, và từ áp dụng thử nghiệm đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp tại cơ sở đào tạo của mình, chúng tôi đặt ra một số câu hỏi sau:

- Đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ là gì? Đây là những nguyên tắc sư phạm của đường hướng hành động?

- Tình hình áp dụng đường hướng hành động trong dạy và học tiếng Pháp ở bậc đại học tại Việt Nam như thế nào?

- Kết quả thử nghiệm đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp tại trường Đại học Ngoại thương (ĐHNT) có chứng minh tính hiệu quả của phương pháp giảng dạy mới hay không?

* Nghiên cứu là sản phẩm của Đề tài khoa học và công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Ngoại thương, mã số NTCS2021-14.

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: thugiang.fr@ftu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4864>

Để trả lời những câu hỏi này, dựa trên tổng kết lý thuyết từ một số tư liệu bằng tiếng Pháp, chúng tôi muốn trình bày tổng quan về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ bằng việc đi qua các lý thuyết nền tảng và định nghĩa đường hướng hành động cũng như khái quát các hướng triển khai hoạt động dạy học theo đường hướng này; về thực tiễn, chúng tôi xin tóm lược việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp ở một số cơ sở đào tạo đại học tại Việt Nam, đồng thời trình bày cụ thể một thực nghiệm triển khai đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp tại trường ĐHNT – nơi chúng tôi đang trực tiếp giảng dạy để đánh giá tính hiệu quả của phương pháp giảng dạy mới.

2. Các lý thuyết nền tảng của đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ

Sau đường hướng giao tiếp của những năm 80, đường hướng hành động xuất hiện từ giữa những năm 90 của thế kỉ XX và được coi là một phương pháp giảng dạy ngoại ngữ mới. Đường hướng này lần đầu được đề cập đến trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (2001) và dựa trên nhiều lý thuyết nền tảng như thuyết kiến tạo xã hội, tâm lý sư phạm, lý thuyết giao tiếp, giảng dạy theo nhiệm vụ, sư phạm dự án... (Riquois, 2019). Dưới đây chúng tôi xin trình bày ba lý thuyết chính được coi là cơ sở của đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ; đó là lý luận về nhận thức, thuyết kiến tạo xã hội và sư phạm dự án trong logic hành động.

2.1. Phương pháp nhận thức luận (*perspective cognitiviste*)

Với các nhà khoa học của nhận thức luận nói chung (Johnson-Laird, 1988; Lazarus, 1990; Mandler, 1984; Piaget, 1967, Simon, 1981 (dẫn theo Proulx, 2004, tr. 18)), con người luôn thích ứng với môi trường sống của họ sao cho giữ được sự cân bằng giữa những áp lực của môi trường và nhu cầu riêng của mình, dù đó là nhu cầu sinh lý hay

tâm lý. Chính vì thế, con người không bao giờ thụ động trong việc tiếp nhận thông tin mà luôn chủ động trong quá trình này và xử lý thông tin theo những phương thức đôi khi mang tính trực giác, ngẫu hứng hoặc theo cách đã được học. Nhất là trong tâm lý học, các nhà khoa học của nhận thức luận cho rằng mỗi cá nhân không chỉ tự thích nghi với môi trường mà còn biến môi trường đó phải thích nghi với cá nhân mình, thay đổi môi trường theo những mục tiêu mình theo đuổi.

Trong lĩnh vực dạy và học, quan niệm trên về nhận thức đã dẫn đến thay đổi lớn: người ta chuyển từ vấn đề người dạy sang vấn đề người học. Thay vì tự đặt câu hỏi dạy gì và dạy như thế nào, người ta quan tâm đến cách con người học và do đó, thay đổi cách dạy. Bằng những hiểu biết về cơ chế và quá trình nhận thức của con người như cơ chế nhận biết, ghi nhớ, nhận thức, phán xét, động lực, chuyên giao kiến thức, siêu nhận thức..., phương pháp nhận thức luận cung cấp cho chúng ta những yếu tố cơ bản áp dụng trong dạy và học:

- *Xử lý thông tin*: việc học chủ yếu là quá trình xử lý thông tin, quá trình này trước tiên dựa trên những kiến thức có sẵn của chủ thể. Do đó, một trong những vai trò chủ đạo của giáo viên là cung cấp cho người học những dữ liệu thông tin vừa có thể tiếp cận được, vừa đủ độ phức tạp để thông tin được người học xử lý bằng tư duy nhận thức của mình.

- *Kiến tạo kiến thức*: Trong khi xử lý thông tin, người học sẽ xây dựng kiến thức cho chính mình, gần giống với cách thức phát triển của mạng lưới các nơ ron thần kinh ở con người, con người càng có nhiều trải nghiệm thì mạng lưới nơ ron càng phát triển. Người học do đó sẽ chủ động trong quá trình học tập của mình và trở thành chủ thể chính của quá trình đó. Người học sẽ ghép nối những kiến thức mới mà họ nhận thức được với những kiến thức trước đó của mình. Quá trình này tạo ra một nền tảng kiến thức mới làm thay đổi và làm giàu thêm vốn kiến thức đã có.

- *Học một cách chiến lược*: trong phương pháp này, học là quá trình hướng về một mục tiêu – thường là một vấn đề cần giải quyết hoặc một câu hỏi cần trả lời – và điều này yêu cầu người học phải sử dụng nhiều chiến lược khác nhau (lập luận, tìm hiểu, thử nghiệm, kết hợp, so sánh, ghi nhớ, tính toán...). Việc đánh giá các khả năng và thử nghiệm từng lựa chọn chính là những hoạt động chính của quá trình học.

- *Dạy học bằng sự điều phối*: với các yếu tố đã nêu của phương pháp nhận thức luận, chúng ta thấy rằng nếu chỉ tìm cách truyền đạt kiến thức cho người học thì giáo viên đã bỏ qua cái cốt yếu của quá trình học. Thực tế, nếu muốn mình cũng ở thế chủ động trong quá trình học của học sinh, giáo viên trước tiên cần phải tập trung vào vai trò điều phối của mình, điều phối giữa người học (với những kiến thức có sẵn của họ) và những đối tượng kiến thức mới mà chính người học đó cần lĩnh hội. Giáo viên cần cung cấp cho người học những thông tin kiến thức phù hợp và đáp ứng đúng nhu cầu của họ; giáo viên chỉ cho người học thấy những phương án khác nhau và để họ tự khám phá ra những phương án khác nữa; giáo viên phải động viên và khích lệ người học khi họ thành công và cả khi họ thất bại; cuối cùng, khi đánh giá người học, giáo viên cần đánh giá cả quá trình dẫn đến kiến thức thu được của người học thay vì chỉ đánh giá bản thân kiến thức đó.

Trong chừng mực nào đó, trường phái nhận thức luận rất có thể là hòn đá tảng của một học thuyết khác rất phổ biến hiện nay trong khoa học giáo dục mà người ta gọi là “kiến tạo xã hội”. Tiếp thu những luận điểm chính của nhận thức luận, các nhà khoa học theo trường phái kiến tạo xã hội sẽ nhấn mạnh hơn đến vai trò của cơ chế tương tác (cá nhân – môi trường) trong quá trình học.

2.2. Thuyết kiến tạo xã hội (*approche socio-constructiviste*)

Jean Proulx (2004, tr. 20) cho rằng đường hướng này làm sáng tỏ hai phương

diện phân tích: phương diện kiến tạo và phương diện xã hội.

Trước hết, các tác giả của thuyết kiến tạo xã hội như Lazarus (1990) hay Mandler (1984) (dẫn theo Proulx, 2004) cho rằng con người học thông qua các hoạt động thích ứng. Theo đó, tương tác giữa cá nhân và môi trường trong việc học chỉ mang lại hiệu quả khi tương tác đó tuân theo và phù hợp với những kỹ năng sẵn có của người học. Người học ngày càng làm chủ các kỹ năng trong quá trình phát triển của cá nhân và theo các giai đoạn được định sẵn cả về thể chất, trí tuệ và tình cảm. Các tác giả của đường hướng kiến tạo xã hội cũng cho rằng môi trường xã hội ảnh hưởng đến hoạt động của cá nhân. Bị chi phối cùng lúc bởi các yếu tố mang tính phổ quát, văn hóa và thậm chí là những “tác dụng phụ” không mong muốn của việc học, mỗi cá nhân chỉ thích ứng với một mức độ hay nhịp độ học tập nào đó tùy theo độ tuổi của mình. Tuy nhiên, Piaget cho rằng chỉ có trong hoạt động và bằng hoạt động, thông qua các thao tác, thì cá nhân mới học tập hiệu quả nhất. Do đó, về mặt sư phạm, giáo viên cần để người học tham gia vào các hoạt động sản sinh ngôn ngữ đòi hỏi những thao tác trí tuệ vừa đủ độ khó để người học tiến bộ trong quá trình lĩnh hội kiến thức, cũng vừa đủ độ dễ để phù hợp với trình độ kiến thức có hạn của họ. Tuy nhiên, để người học có thể kiên trì tiếp tục học tập, giáo viên cần yêu cầu người học thực hiện những sản phẩm phù hợp với mối quan tâm của họ, tạo hứng thú để họ tham gia thực hiện nhiệm vụ theo yêu cầu của môn học hay quá trình học.

Ngoài ra, phân tích phương diện xã hội cũng khẳng định lại tầm quan trọng của các cơ chế tương tác trong học tập nhưng nhấn mạnh vào vai trò của môi trường xã hội. Các tác giả phân tích theo phương diện xã hội cho rằng học tập chỉ có thể diễn ra thông qua con đường xã hội hóa, khi chúng ta học từ người khác và học với người khác. Jonnaert và Vander Borgh (1999) (dẫn theo Proulx, 2004) bổ sung thêm rằng đặc điểm của môi trường học cũng thể hiện sự tham

gia vào hoạt động xã hội của người học. Học để cho vui, học vì sợ hãi, học trong hợp tác, học trong sự cạnh tranh,... sẽ không thể giống nhau về tính hiệu quả cũng như về những nội dung thu nhận được. Nếu điều này đúng, giáo viên và cơ sở đào tạo cần cung cấp cho người học những điều kiện học tập nhằm phát huy tốt những khả năng của người học, nhất là khả năng trí tuệ. Chỉ khi giữ vai trò người điều phối, giáo viên mới khiến quá trình học mang tính xã hội một cách rõ nhất.

2.3. Sự phạm dự án trong logic hành động

Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (gọi tắt là Khung tham chiếu) định nghĩa *nhiệm vụ* là mọi hành động mà chủ thể cho rằng phải thực hiện để đạt đến một kết quả nào đó, tùy theo vấn đề cần giải quyết, nghĩa vụ phải thực hiện hay mục tiêu đã đề ra. Như vậy, *nhiệm vụ* trong đường hướng hành động cũng gần với khái niệm *dự án* của AFNOR (Association française de normalisation – Hiệp hội tiêu chuẩn hóa của Pháp): “Dự án được định nghĩa là một phương pháp đặc biệt, cho phép tổ chức một cách có phương pháp và theo tiến độ một thực tế sẽ xảy ra trong tương lai. Một dự án được xác định và triển khai để đáp ứng nhu cầu của người dùng [...] và nó bao hàm một mục tiêu, những hoạt động cần thực hiện bằng những nguồn lực đã có.” Như vậy có thể nói sự phạm dự án hay dạy học thông qua dự án chính là dạy học thông qua thực hiện nhiệm vụ - bản chất của đường hướng hành động.

Phương pháp dự án gắn liền với việc ra quyết định. Quá trình ra quyết định được thực hiện qua nhiều bước (Demailly, 2004, tr. 102):

- Bước thu thập thông tin: tìm hiểu về các yếu tố khác nhau của tình huống thực tế.
- Bước thiết kế: nắm bắt đánh giá vấn đề và từ đó đề xuất những hoạt động khác nhau có thể triển khai.
- Bước lựa chọn: trong số các hoạt động đã nêu, lựa chọn cái nào đáp ứng tốt nhất yêu cầu.

- Bước thực thi và kiểm soát: kiểm tra xem lựa chọn trên có khả thi không và các kết quả có đáp ứng được các yêu cầu không.

Khi đặt người học vào việc thực hiện một dự án, chúng ta đặt họ vào một tình huống mà ở đó “hoạt động giao tiếp và học tập diễn ra thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ không đơn thuần chỉ là nhiệm vụ ngôn ngữ (dù có bao gồm các hoạt động ngôn ngữ) và đòi hỏi sử dụng năng lực giao tiếp của chủ thể” (CECR, 2001, tr. 19). Khi đó, bài texte (tập hợp từ và câu tạo nên một văn bản/điển ngôn hoàn chỉnh, có thể là văn bản viết hoặc văn bản nói) là để phục vụ nhiệm vụ. Hoạt động học không diễn ra xung quanh bài texte mà hướng đến việc sử dụng bài texte để thực hiện mục tiêu đã định. Điều này đòi hỏi phải chọn lọc, cân nhắc khi tiếp nhận thông tin (qua đọc và nghe) để thể hiện quan điểm thông qua sản sinh lời nói (qua nói và viết) nhằm hoàn thành nhiệm vụ đã cho.

Một khi nhiệm vụ (dự án) và mục tiêu được xác định, chúng ta cần triển khai các “tiêu nhiệm vụ” – những hoạt động có mối liên hệ qua lại, bổ sung cho nhau và đòi hỏi việc thực hiện các hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ, vốn cũng có mối liên hệ với nhau. Trong dự án, việc giao tiếp là để phục vụ hoạt động chính và các hành vi ngôn ngữ có liên quan đến nhau cũng có vai trò phục vụ việc thực hiện nhiệm vụ.

Khi ý thức được nhiệm vụ cần hoàn thành, người học hiểu rằng mình phải lĩnh hội thông tin từ các bài textes (thông qua nghe hay đọc), từ đó mới có thể thực hành nói hay viết các bài textes khác. Điều này khiến người học sẽ ý thức được nhu cầu của mình cũng như biết rõ những gì mình đã biết và những gì mình cần phải học thêm để có đủ thông tin hoàn thành nhiệm vụ.

Phương pháp này làm cho người học có trách nhiệm với việc học của mình và khiến họ tham gia tích cực vào việc học. Phương pháp xây dựng hoạt động học theo kiểu mới nói trên phù hợp với những ưu tiên của Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ

mà theo đó, chúng ta có thể tạo điều kiện để người học hoàn thành nhiệm vụ bằng việc kích hoạt trước những năng lực của người học. Chẳng hạn như, khi đưa ra yêu cầu hoặc xác định các mục tiêu cần đạt được, giáo viên có thể cung cấp những kiến thức ngôn ngữ cần thiết hoặc yêu cầu người học lưu ý những kiến thức đó, khai thác sâu những kiến thức có sẵn hay kinh nghiệm của người học để kích hoạt những quá trình nhận thức phù hợp, động viên người học lên kế hoạch và chuẩn bị tốt cho việc thực hiện nhiệm vụ (CECR, 2001, tr. 122).

3. Định nghĩa đường hướng hành động

Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ CECR (2001, tr. 15) định nghĩa đường hướng hành động như sau; “đường hướng ưu tiên và phổ quát ở đây là theo kiểu hành động khi coi người sử dụng và người học một ngôn ngữ là các *tác nhân xã hội* phải hoàn thành các nhiệm vụ (không chỉ là ngôn ngữ) trong những tình huống và môi trường cụ thể, trong một lĩnh vực cụ thể (...). *Nhiệm vụ* xuất hiện khi một hay nhiều chủ thể, để thực hiện hoạt động, tiến hành huy động một cách chiến lược những kỹ năng mà mình có để đạt được kết quả đã định.”

Vẫn theo Khung tham chiếu (2001, tr. 19), đường hướng hành động là “mô hình tổng thể [...] mang tính hành động hoàn toàn. Nó tập trung vào mối quan hệ giữa một bên là bản thân những chiến lược của chủ thể gắn liền với các năng lực của mình và những nhận định của chủ thể về tình huống hành động của họ, và một bên là (những) nhiệm vụ cần thực hiện trong một môi trường hay điều kiện cụ thể.”

Đối với Peter Griggs (2009, tr. 80), “đường hướng hành động hoàn toàn tương thích với cách tiếp cận của chủ nghĩa nhận thức xã hội học khi đường hướng này chủ trương việc học một ngôn ngữ như quá trình xây dựng kiến thức và kỹ năng bằng việc giải quyết các vấn đề thông qua thực hiện các hành động hướng đến mục tiêu đã định”. Do

đó, việc dạy học được coi như việc hỗ trợ từ phía cơ sở đào tạo đối với người học, hoạt động dạy đòi hỏi phải khuyến khích hoạt động nhận thức ở người học, khiến người học ý thức được tầm quan trọng của việc thay đổi hành vi của mình.

Về phần mình, Puren (2006) cho rằng đường hướng hành động là cuộc cách mạng trong dạy và học ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng khi nó coi trọng giao tiếp (communication), tương tác (interaction), hành động (action) và hợp tác hành động (co-action) hơn là học ngôn ngữ mang tính truyền đạt trên lớp. Từ khóa chủ đạo của đường hướng này là “dự án chung” và thông qua dự án, người học sẽ thực hiện hoạt động cùng nhau, tất nhiên không phải chỉ có hoạt động ngôn ngữ và càng không phải chỉ là các tình huống giả định như trong đường hướng giao tiếp.

Bourguignon (2009, tr. 54, 57) cũng coi đường hướng hành động là “một phương pháp học theo hướng học-sử dụng một ngôn ngữ [...] dựa trên những khuyến nghị của Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ”, trong đó “người học-người sử dụng ngôn ngữ được coi như một kỹ sư phải đối mặt với một tình huống cụ thể và người kỹ sư đó phải xác định những kiến thức (tất nhiên với sự hỗ trợ của giáo viên) mà mình cần có để giải quyết vấn đề đã cho”.

Tóm lại, thông qua các nhận định, phân tích của các tác giả trên đây, chúng ta có thể rút ra những nguyên tắc cơ bản của đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ đó là: phát triển kỹ năng làm việc (hành động) bằng ngoại ngữ chứ không phải chỉ kỹ năng ngôn ngữ; thực hiện nhiệm vụ học tập gắn với nhiệm vụ xã hội thực tiễn bằng cách ưu tiên đưa vào lớp học những hoạt động xã hội để chuẩn bị cho người học sau này có thể tham gia vào những hoạt động đó; mô hình dạy và học phổ biến của đường hướng hành động là sự phạm dự án đang thịnh hành hiện nay ở các nước châu Âu và trên thế giới.

Riquois (2019) đã tổng hợp về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ: đường hướng hành động lần đầu tiên được đề cập trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ; đường hướng này dựa trên nhiều lý thuyết nền tảng khác nhau; nguyên tắc s

phạm của đường hướng hành động là mang lại ý nghĩa cho việc học, để người học chủ động và trở thành chủ thể của việc học; các hoạt động dạy học chủ yếu là dự án, dạy học thông qua nhiệm vụ, thông qua giải quyết tình huống-vấn đề (Hình 1).

Hình 1

Tóm tắt đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ (Riquois, 2019)



Cần lưu ý rằng đường hướng hành động là một đường hướng lý thuyết mới trong giảng dạy ngoại ngữ chứ không phải đường hướng giao tiếp phát triển nâng cao. Sự khác nhau giữa đường hướng giao tiếp và đường hướng hành động có thể được thể hiện qua việc đối sánh các cặp khái niệm cơ bản liên quan đến hai đường hướng như *giao tiếp/ hành động* (communication/ action), *người học/ người sử dụng* (apprenant/ usager), *chủ thể học/ chủ thể xã hội* (acteur-apprenant/ acteur social), *nhiệm vụ giao tiếp/ nhiệm vụ xã hội* (tâche communicative/ tâche sociale), *kiến thức/ năng lực* (connaissance/ compétence) và các *hành vi lời nói* (actes de parole) (Nguyễn Quang Thuấn, 2018).

4. Triển khai hoạt động dạy học theo đường hướng hành động

4.1. Khái quát các hướng triển khai dạy học theo đường hướng hành động

Các tác giả khi đề cập đến đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ đều nhấn mạnh và đề cao cách triển khai giảng dạy thông qua nhiệm vụ, hành động, dự án dưới nhiều tên gọi như sư phạm dự án, dạy học thông qua nhiệm vụ...

Các tác giả của Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (2001, tr. 15-16) chủ trương coi người sử dụng và người học ngôn ngữ như các tác nhân xã hội phải hoàn thành nhiệm vụ (không chỉ là nhiệm vụ ngôn ngữ) trong những bối cảnh nhất định, ở một lĩnh vực hoạt động cụ thể. Như vậy, Khung tham chiếu xây dựng đường hướng hành động dựa trên mối liên hệ chặt chẽ giữa người sử dụng

và người học ngôn ngữ. Hoạt động xã hội là nguồn gốc của quá trình học, nó đóng vai trò bối cảnh và động cơ của việc học; việc học nhằm mục tiêu tạo ra những chủ thể có khả năng sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống xã hội khác nhau ngoài lớp học. Và trong đường hướng hành động, khái niệm hành động xã hội được cụ thể hóa trong việc dùng nhiệm vụ như công cụ sư phạm trung tâm, làm nòng cốt để xây dựng và sử dụng các thành tố khác của tình huống dạy và học. Theo các tác giả của Khung tham chiếu, “nhiệm vụ” xuất hiện khi hoạt động được thực hiện bởi một hay nhiều chủ thể và những chủ thể này, để thực hiện hoạt động đó, cần huy động một cách chiến lược những kỹ năng mình có để đạt được kết quả đã định.

Catherine Caws (2021) cho rằng đặc điểm nổi bật của đường hướng hành động là dựa trên *nhiệm vụ* với 5 yếu tố để triển khai đường hướng giảng dạy mà Gonzalet-Lloret và Ortega (2014, tr. 5-6) đã chỉ ra; (1) nhiệm vụ phải rõ ràng để người học tập trung vào hành động chứ không phải ngôn ngữ (ngôn ngữ được học một cách gián tiếp thông qua nhiệm vụ); (2) nhiệm vụ phải có mục tiêu rất rõ ràng (nhất là mục tiêu giao tiếp thông qua một hoạt động hay tương tác cụ thể); (3) nhiệm vụ phải tập trung vào người học và do đó phải xuất phát từ nhu cầu của họ; (4) nhiệm vụ cần nằm trong một bối cảnh chung trong đó có những yếu tố khác nhau để tạo nên tính chân thực của nhiệm vụ; (5) nhiệm vụ phải có tác động trở lại việc học.

Đường hướng hành động không chỉ tập trung vào các nhiệm vụ mà theo Beacco (2008, tr. 65), đường hướng này còn “đặt người học vào việc thực hiện những dự án cụ thể, thường được tiến hành trong nhóm và chủ yếu hướng đến việc tạo ra sản phẩm cụ thể”. Dự án theo nhóm hay sự kiện mục tiêu đóng vai trò trung tâm khi cho phép người học phát huy khả năng hợp tác và tạo ra các hoạt động hợp tác giữa người học với nhau. Đối với giảng dạy ngôn ngữ chuyên ngành, việc tạo ra các diễn ngôn nói và/hoặc viết phù hợp với các diễn ngôn chuyên ngành

trong thực tế sẽ là kỹ năng được ưu tiên phát triển. Tuy nhiên để thực hiện các nhiệm vụ, người học phải tra cứu tham khảo rất nhiều tài liệu nguyên bản bằng ngôn ngữ mục tiêu, các nguồn tài liệu trên mạng internet... Nhiều tài liệu nguồn (bài đọc và bài nghe) được cung cấp trong giờ học ngôn ngữ chuyên ngành sẽ nâng cao kỹ năng tiếp nhận thông tin của người học qua nghe hiểu và đọc hiểu.

Peter Griggs (2009, tr. 80), tác giả theo quan điểm nhận thức xã hội học, cho rằng học thông qua nhiệm vụ là một phương tiện để đặt người học vào trung tâm của quá trình học bằng cách tạo ra một bối cảnh tương tác dẫn dắt người học đến việc giải quyết cùng nhau các vấn đề ngôn ngữ để đáp ứng các nhu cầu giao tiếp. Với cách tiếp cận này, nhiệm vụ trở thành yếu tố thay thế người dạy ở nhiều thời điểm cụ thể, nhiệm vụ trợ giúp chính cho việc học bằng cách đặt ra cho họ những mục tiêu giao tiếp và những điều kiện ràng buộc trong quá trình thực hiện. Tuy nhiên, nhiệm vụ có thể làm ảnh hưởng lớn đến việc học khi nó dẫn người học đến việc quá tập trung vào mục tiêu giao tiếp đề ra mà coi nhẹ hoặc bỏ qua những phương tiện ngôn ngữ cần sử dụng để đạt được mục tiêu đó. Cho nên, để khắc phục điều đó, việc triển khai dạy học phải đảm bảo rằng hoạt động nhận thức của người học trong quá trình thực hiện nhiệm vụ cần được định hướng theo mục tiêu người học tự kiến tạo cho mình kỹ năng ngôn ngữ.

Tác giả cũng phân biệt nhiệm vụ học và nhiệm vụ thực tế trong sử dụng ngôn ngữ. Nhiệm vụ thực hiện trong lớp học tiếng được lựa chọn dựa trên mục tiêu dạy học của giáo viên và do đó được đánh giá cả về nội dung và hình thức. Mục tiêu nêu ra trong yêu cầu đề bài (trao đổi thông tin, giải quyết một vấn đề, thực hiện một dự án...) chính là thể hiện mục tiêu học tập: người học được dẫn dắt để cân đối giữa một bên là các yêu cầu giao tiếp tức thời của nhiệm vụ đặt ra và một bên là các yêu cầu sư phạm của giáo viên ở cơ sở đào tạo. Ngoài ra, việc người học gặp khó khăn khi hoàn thành nhiệm vụ bằng một

ngôn ngữ mà họ chưa thành thạo khiến cho người học sẽ tập trung chú ý vào các phương tiện ngôn ngữ (chú ý vào hình thức) hơn so với khi sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ trong bối cảnh tự nhiên. Vai trò của các nhiệm vụ giao tiếp là cung cấp bối cảnh tương tác cho phép người học xây dựng các kỹ năng ngôn ngữ phù hợp với các điều kiện giao tiếp thực tế. Do đó, nhiệm vụ nằm trên một trục ở giữa hai cực: một cực thực tế và một cực sự phạm. Nhiệm vụ có thể nghiêng về thực hành ngôn ngữ gắn với thế giới bên ngoài lớp học (đóng vai, dự án ngoài môi trường học đường) hoặc nhiệm vụ có thể chỉ đơn giản nhằm giúp người học phát triển những kỹ năng cần thiết để có thể hoạt động trong những tình huống giao tiếp của thế giới bên ngoài (trò chơi giao tiếp dựa trên nguyên tắc thiếu thông tin, trò chơi đóng vai tập trung vào hình thức sử dụng ngôn ngữ xã hội học).

Vẫn theo Peter Griggs (2009, tr. 83), vì hành động học và hành động sử dụng có mối liên hệ với nhau nên để triển khai đường hướng hành động trong giảng dạy, cần phải coi giao tiếp là mục tiêu của việc học với tư cách là công cụ hoạt động của con người, ngoài ra còn phải coi bản thân giao tiếp chính là hoạt động khi xét đến tính chất nhận thức của nó. Nếu chỉ xác định các kết quả mục tiêu của việc học như các kỹ năng và chiến lược cần lĩnh hội thì chưa đủ để nắm bắt cơ chế thực hiện. Đường hướng hành động còn phải dựa trên lý thuyết nhận thức cho phép xác định các cơ chế ngôn ngữ tâm lý học của hoạt động hiểu, hoạt động sản sinh ngôn ngữ và của việc học những quy trình này. Cụ thể, quan điểm nhận thức xã hội học về việc học cũng như đường hướng hành động đi theo nguyên tắc *học thông qua làm* (*learning by doing*) mà theo đó việc thực hiện các hoạt động dẫn đến việc tiếp thu dần dần các kỹ năng liên quan, điều này cho phép người học sau này có thể hoàn thành các hoạt động cùng loại một cách hiệu quả hơn.

Dựa trên những lý thuyết nền tảng của nhận thức luận và của đường hướng kiến tạo xã hội áp dụng trong giảng dạy hiện đại,

Jean Proulx (2004, tr. 22) đã đưa ra những nhận định về hoạt động học theo dự án. Thứ nhất, khi thực hiện dự án, người học phải khai thác nhiều thông tin cùng lúc hoặc theo thứ tự lần lượt: chủ đề, tính khả thi, cách thực hiện, phương tiện cần thiết, lịch trình, phân chia nhiệm vụ, thu thập dữ liệu... Thứ hai, dự án thể hiện rất rõ nguyên tắc cho rằng mọi kiến thức đều chủ yếu do người học tự kiến tạo cho mình. Bởi vì khi xây dựng và thực hiện dự án, người học dựa vào nhận định của bản thân về “sản phẩm” của dự án và sẽ triển khai dần các hoạt động để đạt được mục tiêu. Trong quá trình thực hiện, người học có thể có những lựa chọn hoạt động mới, loại bỏ những lựa chọn trước đó, có những ràng buộc về thời gian, chi phí... Tuy nhiên, tổng kết lại, kiến thức nền của họ ít nhiều đã được mở rộng, nghĩa là họ đã học được những kiến thức mới nhất định. Thứ ba, dự án đặt người học vào hoạt động, theo kiểu *học thông qua làm*. Tuy vậy cần lưu ý rằng cái thể hiện hiệu quả của việc học không phải là sản phẩm của dự án mà là quá trình thực hiện dự án với một loạt các hoạt động được tổ chức mà người học đã thực hiện để đi đến mục tiêu. Thứ tư, việc thực hiện dự án với nhiều chủ đề phong phú sẽ khiến người học cảm thấy việc học phù hợp với nguyện vọng, sở thích của họ, do đó việc học trở nên cần thiết với họ. Cuối cùng, học thông qua dự án với những ưu tiên như đặt người học vào vị thế chủ động và tự chịu trách nhiệm về việc học của mình, quan tâm đến quá trình và cách thực hiện dự án thay vì sản phẩm của dự án... đã làm thay đổi cục diện của việc dạy học. Việc dạy học được coi là công cụ hỗ trợ người học lĩnh hội kiến thức chứ không còn là hoạt động truyền thụ kiến thức nữa. Giáo viên từ nay sẽ đóng vai trò là người điều phối hơn là người thuyết trình, là cộng tác viên hơn là người chỉ đạo.

Bourguignon (2009, tr. 71) không dùng từ *dự án* mà dùng thuật ngữ *kịch bản học-hành động* trong giảng dạy bởi theo tác giả, hoạt động học và hoạt động đánh giá cần phải nhất quán trong giảng dạy ngoại ngữ. Khi hình thức đánh giá phổ biến nhất trong

đường hướng hành động là sử dụng một kịch bản hoạt động có giao tiếp để đánh giá việc sử dụng ngôn ngữ thì việc triển khai “kịch bản” và dùng từ “kịch bản học-hành động” sẽ phù hợp hơn là “dự án” trong giảng dạy ngoại ngữ để thống nhất các hoạt động dạy, học và đánh giá. Tuy nhiên, nếu dùng mỗi từ “kịch bản” theo nghĩa tuyệt đối cũng không phù hợp. Vì “kịch bản” chỉ dùng cho bối cảnh học. Trong khi đó, cách tiếp cận theo đường hướng hành động hướng đến việc người học tham gia vào cả những hoạt động thực tế, có thể ứng dụng những kiến thức được học để hoàn thành nhiệm vụ có thực để đạt mục tiêu đặt ra trong môn học hay quá trình học. Vì thế, tác giả đưa ra mô hình “học-hành động”, “kịch bản học-hành động” với ý nghĩa lấy từ nghiên cứu hành động, đó là: thu nhận được (tự xây dựng) kiến thức thông qua qua giải quyết những vấn đề cụ thể. Nếu đường hướng giao tiếp, vốn triển khai theo hướng dạy và học dựa trên những nhiệm vụ học tập nhằm phát triển các hoạt động giao tiếp giả định vì các hoạt động đó chỉ đáp ứng nhu cầu duy nhất là học, thì kịch bản học-hành động yêu cầu người học tham gia vào việc nghiên cứu, phân tích một vấn đề và phát hiện ra mình cần có những kiến thức kỹ năng gì để có thể giải quyết vấn đề đó. Bằng việc dẫn dắt người học đi đến việc hiểu rằng tại sao họ cần ngôn ngữ, chúng ta đã biến việc học của họ trở thành có ý nghĩa.

Việc học hướng đến hành động và do hành động định hướng có ba mục tiêu sau:

- Kích hoạt lại những kiến thức đã học,
- Xác định những kiến thức cần thiết phải học để hoàn thành nhiệm vụ,
- Xây dựng kiến thức mới trong quá trình hoạt động (thực hiện nhiệm vụ) bằng việc phát hiện những lỗ hổng kiến thức cần bù đắp.

Với mục tiêu xây dựng kiến thức trong và bằng hoạt động, kịch bản học-hành động nhằm phát triển các kỹ năng, nghĩa là khả năng huy động kiến thức hiệu quả và phù hợp để giải quyết vấn đề đã cho – một thao tác cần đến sự cân nhắc và lựa chọn.

Theo Marianne Jacquin (2012), muốn cụ thể hóa đường hướng hành động trong giảng dạy, giáo viên cần thiết kế một nhiệm vụ “thật” nhất có thể, yêu cầu người học thực hiện mô phỏng một hoạt động giống như cách mà hoạt động đó diễn ra trong thực tế cuộc sống, khi đó sẽ biến lớp học thành một loại phòng thí nghiệm mà trong đó người học thực hành làm bài tập, loại bài tập nhằm chuẩn bị cho người học sau này trở thành *chủ thể xã hội*. Nhiệm vụ phải hướng tới một kết quả cụ thể và được thiết kế sao cho người học có thể sử dụng một nhóm các kỹ năng, nhất là kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ.

Tóm lại, điểm chung của các đường hướng triển khai giảng dạy ở trên đều là tổ chức việc học ngoại ngữ thông qua thực hiện nhiệm vụ cụ thể. Nhiệm vụ đó có thể là nhiệm vụ thật trong thực tiễn hoặc nhiệm vụ được xây dựng mô phỏng theo những tình huống giao tiếp có thật trong thực tiễn mà khi thực hiện nó, người học sẽ tự kiến tạo cho mình các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ theo mục tiêu đã định.

4.2. Thực tế áp dụng đường hướng hành động trong giảng dạy tiếng Pháp

Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ (2001) ra đời với những định hướng đầu tiên về giảng dạy ngoại ngữ theo đường hướng hành động và điều này có những tác động lớn tới phương pháp giảng dạy tiếng Pháp nói riêng. Với mục tiêu đào tạo những tác nhân xã hội có thể sử dụng tiếng Pháp để tham gia hoạt động xã hội, việc coi trọng hoạt động xã hội được thể hiện rõ không chỉ trong xã hội mà còn trong cả các lớp học tiếng. Điều này thúc đẩy việc ra đời những giáo trình tiếng Pháp được thiết kế xung quanh các hoạt động, dự án như *Rond-Point* do Diffusion (Tây Ban Nha) xuất bản năm 2004, *Echo* do CLE International xuất bản lần 2 năm 2013, *Totem* do Hachette xuất bản năm 2014, *Tendances* do CLE International xuất bản năm 2017, *Défi* do Diffusion (Tây Ban Nha) xuất bản năm 2021.

Zsuzsanna Darabos (2009, tr. 157) đã tổng kết về việc sử dụng giáo trình tiếng Pháp theo đường hướng hành động trong một trường cấp 3 ở Hung-ga-ri. Sau khi thử nghiệm giáo trình Rond-point 1 dạy cho học sinh lớp 9, tác giả này cho rằng những kết quả đạt được là rất tích cực:

- Các dạng bài tập phong phú (bài tập cá nhân, bài tập theo cặp hoặc bài tập nhóm) cho phép giáo viên quan sát người học, hỗ trợ những học sinh kém, quản lý việc học sinh nghỉ học bằng cách cho bài tập riêng hoặc bài tập nhóm để người học hỗ trợ lẫn nhau;
- Các bài luyện tập đa dạng đối với nhiều kỹ năng cho phép người học có thể phát hiện thế mạnh cũng như điểm yếu của mình. Có sự cân bằng giữa bài tập nói và bài tập viết, mọi học sinh đều tiến bộ rõ rệt về kỹ năng nghe hiểu.
- Việc sử dụng nhiều không gian khác nhau khi học khiến người học đỡ cảm thấy nhàm chán.
- Sử dụng nhiều kiểu đánh giá có tác dụng khích lệ, động viên người học.
- Theo nguyên tắc chung, cần sử dụng tiếng Pháp trong lớp học, nhưng tiếng mẹ đẻ (trong trường hợp này là tiếng Hung-ga-ri) cũng không bị loại bỏ. Thậm chí có những thời điểm tiếng mẹ đẻ được sử dụng nhiều, ví dụ như khi trao đổi bàn bạc những nội dung quan trọng hoặc khi giải thích ngữ pháp. Tuy vậy, chỉ sử dụng tiếng mẹ đẻ vào những khoảng thời gian nào đó (ví dụ cuối buổi học) và trong không gian phù hợp (giảng đường).
- Phương pháp làm việc tạo ra bầu không khí thoải mái trong nhóm và tạo điều kiện để nhóm hoạt động hiệu quả: học sinh tự do lựa chọn chỗ ngồi của mình và thay đổi đối tác làm việc tùy ý. Người học đã thực sự tham gia vào việc thực hiện nhiệm vụ.
- Đối với người dạy, điểm tích cực nhất là có thể đảm bảo sự minh bạch, điều chỉnh phương pháp phù hợp với triết lý của mình và của cơ sở đào tạo.
- Người học thể hiện sự hài lòng và hoạt động học đã tập trung được vào những gì người học quan tâm: điều đó cho phép giáo viên xác định chính xác hơn nữa các nhu cầu của học sinh.
- Người dạy cho rằng mình đạt được các mục tiêu và vượt qua thử thách.

Sau khi thử nghiệm, tác giả khẳng định rằng lớp học của mình đã biến thành một không gian chia sẻ, trao đổi, nơi người học trở nên năng động và người dạy thực sự đóng vai trò là “người dẫn dắt cuộc chơi”.

Tại Việt Nam, việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp đã và đang được quan tâm. Đặc biệt ở bậc đào tạo đại học, ngày càng có nhiều nghiên cứu, thử nghiệm áp dụng đường hướng hành động vào dạy học. Một vài ví dụ dưới đây sẽ chứng minh tính hiệu quả của đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp ở các trường đại học tại Việt Nam.

Ở trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Bùi Thị Thu Hương (2021) đã triển khai dạy tiếng Pháp du lịch cho sinh viên Khoa Ngôn ngữ và văn hóa Pháp theo đường hướng hành động. Cụ thể, giảng viên đồng thời là nhà nghiên cứu đã thử nghiệm áp dụng dạy học theo dự án bằng việc yêu cầu các nhóm sinh viên thực hiện nhiệm vụ cụ thể là thiết kế các tờ rơi giới thiệu một địa điểm du lịch nổi tiếng của Việt Nam bằng tiếng Pháp mà họ lựa chọn. Để thực hiện được nhiệm vụ học tập, đồng thời là một hoạt động nghề nghiệp thực tế, sinh viên đã được hướng dẫn và tự mình có những trải nghiệm nghề nghiệp với các hướng dẫn viên du lịch, quan sát và phân tích các tờ rơi có thật giới thiệu danh thắng, từ đó tích lũy kiến thức cả về ngôn ngữ, cả về kỹ năng nghề nghiệp để có thể thực hiện nhiệm vụ học tập, đồng thời là nhiệm vụ xã hội thực tế mà sau

này khi ra trường họ phải thực hiện. Kết quả của thử nghiệm đã chỉ ra rằng dạy học thông qua dự án có những tác động tích cực đối với hoạt động học tiếng Pháp du lịch của sinh viên, lớp học thử nghiệm đạt kết quả cao hơn lớp học thông thường xét trên các mặt kiến thức, kỹ năng hành động và nghiệp vụ du lịch cũng như khả năng viết các bài textes mô tả hay giới thiệu thông tin trong lĩnh vực du lịch. Dạy học theo dự án cũng giúp sinh viên phát triển các kỹ năng mềm và thái độ làm việc như tinh thần trách nhiệm, tính sáng tạo, tự chủ và khả năng hợp tác.

Tại trường Đại học Hà Nội, Đỗ Quỳnh Hương (2019) cũng áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp du lịch khi sử dụng phương pháp tình huống - vấn đề trong đào tạo hướng nghiệp hướng dẫn viên du lịch tiếng Pháp. Cụ thể, giảng viên đã thiết kế và thử nghiệm mô-đun dạy thuyết trình dưới dạng một buổi tham quan thực tế trong đó sinh viên đóng vai hướng dẫn viên. Khóa học được xây dựng xuất phát từ nhu cầu của cơ sở đào tạo và đòi hỏi thực tế của thị trường lao động nên mang tính thực tiễn cao. Việc lựa chọn các diễn ngôn nghề nghiệp thực tế, phân tích các diễn ngôn này cũng như những hoạt động nghề nghiệp trên thực địa để xây dựng nội dung giảng dạy cho sinh viên, cùng với việc đặt sinh viên vào tình huống-vấn đề để thực hiện nhiệm vụ thực tiễn đã thể hiện rất rõ việc áp dụng đường hướng hành động vào dạy học tiếng Pháp. Theo đánh giá của tác giả, phản hồi của người học và người dạy về khóa học thử nghiệm là rất tích cực trên mọi bình diện: phương pháp sư phạm, học liệu và công cụ được sử dụng trong khóa học.

Nguyễn Thị Mị Dung (2020) đã thực hiện một thử nghiệm để đánh giá việc áp dụng phương pháp dự án vào giảng dạy tiếng Pháp marketing tại trường Đại học Thương mại. Ý tưởng dự án dựa trên chương trình dạy học tiếng Pháp marketing của trường, và dựa theo chương trình “Xe buýt khởi nghiệp” trên kênh VTV3. Các nhóm sinh

viên tiến hành nghiên cứu thị trường cho một sản phẩm mục tiêu, xây dựng kế hoạch marketing 4P cho sản phẩm mục tiêu và trình bày dự án khởi nghiệp của mình bằng một báo cáo tổng kết 10 trang, đồng thời thuyết trình về dự án trước giám khảo là các chuyên gia marketing, giảng viên và các sinh viên cùng lớp. Kết quả thử nghiệm đã chứng minh những tác động tích cực của phương pháp sư phạm dự án đối với hiệu quả dạy học; cải thiện kiến thức ngôn ngữ và kỹ năng giao tiếp tiếng Pháp, cải thiện kỹ năng mềm và động cơ học tập của sinh viên.

Tại Học viện Cảnh sát nhân dân, Nguyễn Thu Thủy (2022) cũng đã tiến hành thiết kế chương trình tiếng Pháp tích hợp (tiếng Pháp giao tiếp chung và tiếng Pháp chuyên ngành) theo đường hướng hành động và triển khai thử nghiệm giảng dạy tiếng Pháp cảnh sát với hai chủ đề sau khi đã thống nhất lựa chọn cùng người học: Phòng chống tội phạm và Phòng chống ma túy. Mỗi chủ đề được thiết kế dưới dạng các nhiệm vụ và tiểu nhiệm vụ mà người học cần thực hiện bằng tiếng Pháp. Việc lựa chọn các nhiệm vụ nhằm phát triển kiến thức nghiệp vụ và kiến thức ngôn ngữ trong những tình huống giao tiếp gần với thực tiễn nghề nghiệp của người học, phát triển kỹ năng và thái độ của người học, coi ngôn ngữ là công cụ để thực hiện nhiệm vụ đã cho thấy giảng viên hiểu rõ và áp dụng đúng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp chuyên ngành cho sinh viên cảnh sát. Theo đánh giá của tác giả, cách tiếp cận mới theo đường hướng hành động thực sự đáp ứng được nhu cầu của sinh viên, phù hợp với lĩnh vực sinh viên quan tâm và có ảnh hưởng tích cực đến việc phát triển kỹ năng giao tiếp và các năng lực chung của sinh viên, nâng cao động cơ học tập của họ khi họ được tham gia vào các giờ học tiếng Pháp có nội dung gắn với chuyên ngành cảnh sát, được lựa chọn chủ đề theo mối quan tâm của mình khi thực hiện các nhiệm vụ học tập.

5. Ứng dụng thử nghiệm đường hướng hành động trong giảng dạy tiếng Pháp tại trường ĐHNT

Tại trường ĐHNT, trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu khoa học và công nghệ cấp cơ sở của mình về đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ, chúng tôi đã tiến hành một đề tài nhánh về việc áp dụng thử nghiệm đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp. Chúng tôi xin trình bày những thông tin chính về đề tài để minh chứng cụ thể tính khả thi và tính hiệu quả của việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp.

5.1. Mục tiêu nghiên cứu

Đề tài nhằm mục tiêu đánh giá hiệu quả việc áp dụng sơ phạm dự án vào môn Diễn đạt viết 2 trong chương trình đào tạo của chuyên ngành Tiếng Pháp thương mại (TPTM), từ đó chứng minh tính khả thi và ưu điểm của phương pháp này trong việc giảng dạy tiếng Pháp.

5.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của đề tài là việc áp dụng phương pháp dạy học thông qua dự án vào học phần Diễn đạt viết 2 của chuyên ngành TPTM tại ĐHNT.

Phạm vi nghiên cứu: phương pháp sơ phạm dự án được triển khai trong học phần Diễn đạt viết 2 đối với sinh viên K58, năm thứ 3 chuyên ngành TPTM tại ĐHNT cơ sở Hà Nội, học kỳ I, giai đoạn 2 (tháng 10 đến tháng 12 năm 2021) của năm học 2021-2022. Môn học được triển khai trong 9 tuần với 18 buổi, mỗi buổi 3 tiết học (45 phút/tiết).

5.3. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm đề tài đã triển khai thử nghiệm việc dạy và học theo dự án thông qua các bước chuẩn bị dự án, lên kế hoạch thực hiện, triển khai thông qua các hoạt động học tập, hoàn thành sản phẩm đã định và đánh giá sản phẩm dự án. Các bước tiến hành đều được ghi chép và quan sát cụ thể. Nhóm nghiên

cứ tạo lập hai nhóm người học dựa trên phân công lớp tín chỉ của Nhà trường trong Thời khóa biểu năm học 2020-2021: nhóm thử nghiệm là lớp tín chỉ 1 gồm 16 sinh viên; nhóm đối chứng là lớp tín chỉ 2 gồm 26 sinh viên. Nhóm đối chứng học theo cách dạy học thông thường đang áp dụng phổ biến đối với các học phần khác nhau, đó là bám sát đề cương chi tiết môn học đã định, chủ yếu là giảng viên thuyết giảng, sinh viên làm bài tập luyện tập tương ứng trong giáo trình môn học (*Le Dalf 100% réussite C1/C2*, Didier 2017). Đối với nhóm thử nghiệm, giảng viên trao đổi với sinh viên và thống nhất về phương pháp học theo dự án, lên kế hoạch từ đầu cho việc triển khai nội dung và nhiệm vụ cụ thể của từng buổi học trong lịch trình 18 buổi, phân nhóm sinh viên (5 nhóm, mỗi nhóm gồm 3-4 sinh viên) và giao nhiệm vụ cho từng nhóm cũng như thống nhất về sản phẩm cần đạt được của dự án sau khi kết thúc học phần.

Để đánh giá hiệu quả của phương pháp dự án so với phương pháp dạy học thông thường, ngoài việc đánh giá các sản phẩm của dự án (bài viết theo tình huống thực tế), chúng tôi chủ yếu sử dụng các công cụ nghiên cứu như kết quả bài kiểm tra trình độ ban đầu, kết quả bài kiểm tra đánh giá hết học phần sau khi kết thúc môn học. Các đề kiểm tra đầu kỳ và cuối kỳ là tương đồng nhau về yêu cầu diễn đạt viết (bài luận phát biểu quan điểm) và giống nhau ở cả hai nhóm. Việc giảng dạy và kiểm tra đánh giá của hai nhóm sinh viên đều do một giảng viên phụ trách. Điều này cho phép đo lường sự khác nhau về kết quả học tập và mức độ tiến bộ của mỗi nhóm khi học theo hai phương pháp học tập khác nhau. Các bài kiểm tra được giảng viên – tác giả nghiên cứu – chấm và thống kê điểm trên phần mềm Excel rồi được nhóm nghiên cứu tổng hợp, đối sánh giữa hai nhóm sinh viên để đánh giá hiệu quả học tập.

Ngoài ra, nhóm đề tài cũng sử dụng các công cụ nghiên cứu khác như khảo sát ý kiến và phỏng vấn để làm rõ thêm những suy nghĩ, nhận xét, đánh giá và nguyện vọng của

sinh viên đối với việc áp dụng sự phạm dự án trong học tập. Phiếu khảo sát được thiết kế trên google.forms và link khảo sát được gửi cho sinh viên của hai nhóm. Toàn bộ sinh viên đã tham gia trả lời khảo sát (16 sinh viên nhóm thử nghiệm và 26 sinh viên nhóm đối chứng). Những thông tin thu được từ các phiếu trả lời khảo sát cũng như từ kết quả phỏng vấn một số sinh viên sau khi khóa học kết thúc đã được tổng hợp, phân tích và biểu thị thông qua bảng, biểu đồ.

5.4. Kết quả nghiên cứu

Với mục tiêu môn học là khả năng diễn đạt viết bằng tiếng Pháp ở trình độ C1 theo Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ, tương đương bậc 5 trong Khung năng lực 6 bậc về ngoại ngữ dành cho Việt Nam, giảng viên đã triển khai dạy người học hai kỹ năng chính, đó là: 1) tổng hợp và tóm tắt thông tin từ các văn bản khác nhau về cùng chủ đề; 2) trình bày quan điểm về một vấn đề xã hội. Để dạy và học hai kỹ năng đó, giảng viên và sinh viên xác định nhiệm vụ cần hoàn thành của mỗi nhóm sinh viên trong lớp học thử nghiệm là: 1) tự tìm hai hay nhiều bài báo tiếng Pháp có cùng chủ đề kinh tế thương mại mà sinh viên quan tâm rồi tổng hợp thông tin, viết bài tóm tắt 250 từ; 2) trình bày quan điểm về một vấn đề xã hội dưới một trong các hình thức như tham gia diễn đàn trên mạng, viết cho mục Hộp thư bạn đọc của một tờ báo, viết bài báo hoặc viết thư hành chính cho nhà chức trách. Như vậy, chúng tôi bám sát nguyên tắc của đường hướng hành động đó là: người học thông qua thực hiện nhiệm vụ để chủ động tích lũy và xây dựng kiến thức cho mình, người học được chủ động trong quá trình học, lựa chọn những vấn đề họ quan tâm hay yêu thích, những nhiệm vụ cần thực hiện trong học tập cũng là những nhiệm vụ xã hội có thật trong thực tế, ngữ liệu học tập là diễn ngôn văn bản gốc từ thực địa.

Tổng kết học phần, chúng tôi nhận thấy sinh viên nhóm thử nghiệm đã đi đến đích của dự án khi hoàn thành các sản phẩm

theo yêu cầu một cách vô cùng sáng tạo và mang tính thời sự cao:

Với nhiệm vụ tóm tắt văn bản, sinh viên thành công trong việc viết tổng hợp thông tin từ các bài báo tiếng Pháp về cùng chủ đề kinh tế thương mại mà họ quan tâm. 5 bài tổng hợp văn bản của 5 nhóm sinh viên trong lớp thử nghiệm đề cập đến những vấn đề thời sự như (1) chuỗi cung ứng toàn cầu trong bối cảnh covid, (2) thương mại điện tử, (3) dark store (kho thực hiện đơn hàng) ở Pháp, (4) trợ cấp do lạm phát ở Pháp, (5) tình trạng thất nghiệp của thanh niên Pháp.

Với yêu cầu trình bày quan điểm cá nhân, mỗi nhóm sinh viên lựa chọn một chủ đề mình quan tâm và lựa chọn hình thức viết luận theo yêu cầu môn học. 5 sản phẩm thành phẩm đều có tính sáng tạo và cập nhật: (1) bài báo với nội dung và hình thức lên trang chuyên nghiệp về chủ đề lãng phí quần áo trong ngành thời trang, (2) phản hồi ý kiến trên facebook về việc ủng hộ hay không ủng hộ tiêm vắc xin phòng covid, (3) viết thư cho Chủ tịch UBND Thành phố Hà Nội phản đối về một vấn đề gây bức xúc trong nhân dân, (4) bài báo gửi Hộp thư bạn đọc của một tờ báo để nêu quan điểm về luật cho phép sử dụng thuốc chữa bệnh đồng tính, (5) bài báo nêu quan điểm về xu hướng tiêu dùng sản phẩm hữu cơ.

Ngoài các sản phẩm của dự án được đánh giá cao, để đo lường hiệu quả của phương pháp dạy học theo dự án một cách chính xác nhất có thể, nhóm nghiên cứu chủ yếu sử dụng kết quả các bài kiểm tra đánh giá đầu kỳ và cuối kỳ của hai nhóm sinh viên, so sánh đối chiếu và rút ra kết luận. Yêu cầu chung của bài kiểm tra đầu kỳ và cuối kỳ đều là viết một bài luận có độ dài ít nhất 250 từ trong thời gian 60 phút để trình bày quan điểm cá nhân về một vấn đề được nêu.

Theo kết quả kiểm tra đánh giá đầu kỳ và cuối kỳ, về cơ bản, sinh viên nhóm thử nghiệm có kết quả và mức độ tiến bộ cao hơn so với sinh viên nhóm đối chứng (Bảng 1, Bảng 2).

Bảng 1*Chi tiết điểm đầu kỳ của lớp thử nghiệm*

Sinh viên	Tuân thủ đề bài /1	Lý lẽ, lập luận /3	Ý mạch lạc /3	Từ vựng /2.5	Ngữ pháp /2.5	Tổng điểm /12
SV1.1	0.75	2	2	1.75	1.5	8
SV1.2	0.75	2.5	2.5	2.25	2.25	10.25
SV1.3	0.75	1.5	1.5	1.75	1.75	7.25
SV1.4	0.75	2.5	2.5	2.25	2.25	10.25
SV1.5	0.5	2	2	2	2	8.5
SV1.6	0.5	2	2	2	2	8.5
SV1.7	0.75	2	2	1.75	1.5	8
SV1.8	0.5	2	2	2	1.5	8
SV1.9	0.75	2	2	2	2	8.75
SV1.10	0.75	2	1.75	1.75	1.25	7.5
SV1.11	0.75	2	2	1.75	1.5	8
SV1.12	0.75	2.5	2.5	2	2	9.75
SV1.13	0.75	1.75	1.75	1.75	2	8
SV1.14	0.75	2	2	2	1.75	8.5
SV1.15	0.75	1.75	1.75	2	1.5	7.75
SV1.16	0.5	1.75	1.75	2	2	8
Trung bình	0.7	2.0	2.0	1.9	1.8	8.4

Bảng 2*Chi tiết điểm cuối kỳ của lớp thử nghiệm*

Sinh viên	Tuân thủ đề bài /1	Lý lẽ, lập luận /3	Ý mạch lạc /3	Từ vựng /2.5	Ngữ pháp /2.5	Tổng điểm /12
SV1.1	1	2.5	2.5	2	2	10
SV1.2	1	2.5	2.75	2	2	10.25
SV1.3	1	2	1.5	1.5	1	7
SV1.4	1	2.75	2.7	2	2	10.45
SV1.5	0	3	2.5	2	2	9.5
SV1.6	1	2.5	2	2	1.75	9.25
SV1.7	1	2.75	2	2	1.25	9
SV1.8	0.75	2.5	2.5	2	2	9.75
SV1.9	1	2.5	2.5	2	1.75	9.75
SV1.10	1	2.75	2.5	2	1.75	10
SV1.11	1	2.75	2.7	2	2	10.45
SV1.12	1	2.5	2.75	2	1.75	10

SV1.13	1	2.5	2.5	2	2	10
SV1.14	1	2.5	2.5	2	1.75	10
SV1.15	1	2.5	2.5	2	2	10
SV1.16	1	2.5	2.5	2	2	10
Trung bình	0.9	2.6	2.4	2.0	1.8	9.7

Nhìn vào Bảng 1 và Bảng 2, chúng ta thấy điểm trung bình kiểm tra đầu kỳ của lớp thử nghiệm là 8.4/12, kiểm tra cuối kỳ là 9.7/12, chênh lệch 1.3/12 điểm (tương đương 10.8%). Phần lớn sinh viên đều đạt từ 3/4 điểm tối đa của các tiêu chí về lập luận, lý lẽ (arguments), diễn đạt mạch lạc, logic (coherence) và từ vựng (vocabulaire). Đây cũng là ba kỹ năng có điểm được cải thiện rõ

Bảng 31

So sánh độ chênh điểm trung bình đầu kỳ và cuối kỳ của hai nhóm

	Nhóm thử nghiệm	Nhóm đối chứng
Kiểm tra đầu vào (thang điểm 12)	8.4	7.8
Kiểm tra cuối kỳ (thang điểm 12)	9.7	8.6
Chênh lệch (thang điểm 12)	1.3	0.8

Điểm kiểm tra cuối kỳ của nhóm thử nghiệm cao hơn so với nhóm đối chứng (hơn 1.1 điểm). Ngoài ra, sinh viên nhóm thử nghiệm cũng có mức điểm chênh lệch giữa kết quả đầu kỳ và cuối kỳ cao hơn (1.3 so với 0.8).

Bảng 4

Điểm trung bình từng tiêu chí ở đầu và cuối kỳ của nhóm thử nghiệm

	Tuân thủ đề bài /1	Lý lẽ /3	Logic, mạch lạc /3	Từ vựng /2.5	Ngữ pháp /2.5
Đầu kỳ	0.7	2	2	1.9	1.8
Cuối kỳ	0.9	2.6	2.4	2	1.8
Chênh lệch	<u>0.2</u>	<u>0.6</u>	<u>0.4</u>	<u>0.1</u>	<u>0</u>

Cách đọc: Đối với bài kiểm tra đầu kỳ, điểm trung bình cho tiêu chí tuân thủ yêu cầu đề bài (consigne) là 0.7/1 điểm, cho tiêu chí lập luận là 2/3 điểm, cho tiêu chí diễn đạt mạch lạc, logic là 2/3 điểm, cho tiêu chí từ vựng là 1.9/2.5 điểm và cho tiêu chí ngữ pháp là 1.8/2.5 điểm.

ràng nhất (tăng 0.25-1 điểm).

Khi so sánh kết quả kiểm tra cuối kỳ giữa nhóm thử nghiệm và nhóm đối chứng cũng như so sánh độ chênh giữa điểm trung bình đầu kỳ và cuối kỳ, chúng ta nhận thấy sự khác biệt về kết quả học tập giữa hai nhóm (Bảng 3).

Xét về điểm trung bình từng tiêu chí, độ chênh giữa đầu kỳ và cuối kỳ của nhóm thử nghiệm đều cao hơn thông số này ở nhóm đối chứng trên đa số tiêu chí như khả năng lập luận, tính logic và mạch lạc của bài luận, vốn từ vựng và khả năng sử dụng từ (Bảng 4, Bảng 5).

Bảng 5*Điểm trung bình từng tiêu chí ở đầu và cuối kỳ của nhóm đối chứng*

	Tuân thủ đề bài/1	Lý lẽ/3	Logic, mạch lạc/3	Từ vựng/2.5	Ngữ pháp/2.5
Đầu kỳ	0.7	1.8	1.8	1.8	1.7
Cuối kỳ	0.9	2.1	2	1.8	1.7
Chênh lệch	<u>0.2</u>	<u>0.3</u>	<u>0.2</u>	<u>0</u>	<u>0</u>

Mức chênh lệch giữa điểm đầu kỳ và điểm cuối kỳ của nhóm thử nghiệm cao hơn, đặc biệt ở khả năng lập luận và diễn đạt logic, mạch lạc, điều này cho thấy mức độ tiến bộ của nhóm thử nghiệm khi học theo phương pháp dự án là lớn hơn so với nhóm đối chứng khi học theo phương pháp truyền thống.

Ngoài việc đối sánh điểm đầu kỳ và cuối kỳ giữa hai nhóm sinh viên – công cụ quan trọng nhất cho phép đo lường hiệu quả của sự phạm dự án, nhóm đề tài cũng dựa trên kết quả khảo sát sinh viên qua bảng hỏi và phỏng vấn.

Bảng 6*Tự đánh giá của sinh viên về khả năng đạt được các tiêu chí của bài viết sau khi kết thúc môn học*

Nhiệm vụ/ tiêu chí chung	Tiêu chí bộ phận	Nhóm thử nghiệm	Nhóm đối chứng
Tổng hợp văn bản (synthèse)	Bài tổng hợp văn bản trung thành với các văn bản gốc và yêu cầu đề bài	56%	38%
	Xử lý nội dung văn bản gốc: xác định vấn đề chung được nêu trong các văn bản, tìm ý chính của các văn bản	50%	15%
Bài luận (essai argumenté)	Tuân thủ yêu cầu đề bài	75%	58%
	Khả năng thuyết phục, lập luận	56%	20%
Các tiêu chí chung của bài viết	Mạch lạc, logic	44%	27%
	Vốn từ rộng và sử dụng từ chính xác	44%	12%
	Viết đúng ngữ pháp và chính tả	63%	15%
	Khả năng sử dụng từ nối và cấu trúc câu phức tạp	44%	12%
Tự thấy bản thân chủ động trong học tập và được tìm hiểu vấn đề mình quan tâm		70%	30%

Cách đọc: 56% sinh viên nhóm thử nghiệm tự đánh giá bài tổng hợp văn bản của mình đạt tiêu chí trung thành với các văn bản gốc và phù hợp với yêu cầu của đề bài, trong khi tỷ lệ này ở các sinh viên nhóm đối chứng là 38%.

Quan sát Bảng 6, chúng ta thấy có sự chênh lệch lớn giữa đánh giá của sinh viên hai nhóm về kỹ năng viết bài sau môn học, đặc biệt ở các tiêu chí trung thành với văn

bản gốc, khả năng xử lý nội dung văn bản, khả năng lập luận và từ vựng, ngữ pháp. Hơn nữa, so với sinh viên nhóm đối chứng, sinh viên nhóm thử nghiệm tự đánh giá mình chủ

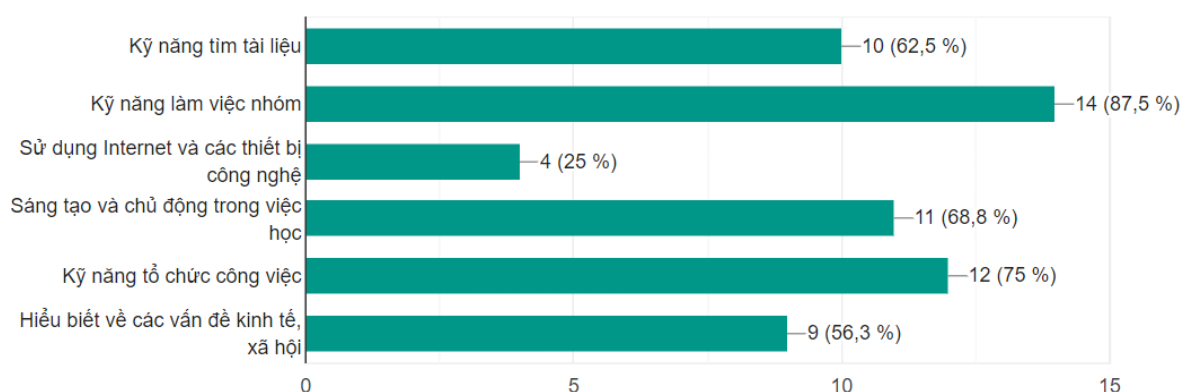
động hơn trong học tập và được tìm hiểu vấn đề mình quan tâm (70% so với 30%). Như vậy có thể thấy sinh viên nhóm thử nghiệm tự tin hơn về khả năng viết tổng hợp văn bản và bài luận của mình.

Ngoài ra, sinh viên đã cải thiện một số kỹ năng ngoài ngôn ngữ, trong đó tiêu

biểu nhất là kỹ năng làm việc nhóm (88%), kỹ năng tổ chức công việc (75%) và khả năng sáng tạo, chủ động trong việc học (69%), kỹ năng tìm tài liệu (63%), hiểu biết các vấn đề kinh tế xã hội (56%) (Biểu đồ 1). Đây là những kỹ năng vô cùng cần thiết và hữu ích đối với sinh viên khi ra trường và tham gia thị trường lao động.

Biểu đồ 1

Sinh viên tự đánh giá về việc cải thiện kỹ năng ngoài ngôn ngữ sau dự án



Ngoài ra, theo kết quả phỏng vấn, sinh viên do phải đọc nhiều về chủ đề sản phẩm của mình và được nghe trình bày nhiều chủ đề khác từ sản phẩm của các nhóm còn lại nên đã cải thiện nhiều kỹ năng đọc hiểu và viết. Tuy vậy, một bộ phận vẫn cho rằng bản thân vẫn yếu trên phương diện từ vựng và ngữ pháp. Khó khăn lớn nhất của những sinh viên này nằm ở bước lập dàn ý do chưa tìm được ý trong văn bản gốc hoặc trong thực tế.

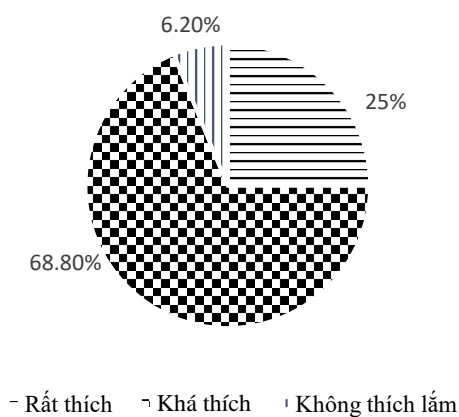
Nhìn chung, kết quả thử nghiệm cho thấy những tác động tích cực của phương pháp giảng dạy mới: lớp học thử nghiệm có kết quả bài viết tiếng Pháp cao hơn lớp học thông thường trên nhiều tiêu chí về kiến thức, kỹ năng thực hành diễn đạt viết tiếng Pháp và cả các kỹ năng ngoài ngôn ngữ.

Với những tác động tích cực và khả năng cải thiện hiệu quả học tập, phương pháp

sự phạm dự án được sinh viên đánh giá cao với hơn 90% số người được hỏi cho rằng họ rất thích hoặc khá thích phương pháp dạy học theo dự án cũng như nên áp dụng sự phạm dự án trong dạy học tiếng Pháp (Biểu đồ 2, Biểu đồ 3).

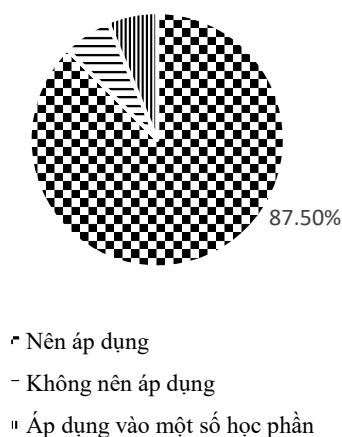
Biểu đồ 2

Đánh giá chung của sinh viên về dạy học thông qua dự án



Biểu đồ 3

Đánh giá của sinh viên về khả năng áp dụng sự phạm dự án vào dạy học tiếng Pháp



Bên cạnh những tác động tích cực của sự phạm dự án, nhóm nghiên cứu cũng nhận thấy một số hạn chế trong triển khai dự án sự phạm như: sự e dè trước cách tiếp cận mới của một vài sinh viên vào thời điểm trước khi tiến hành dự án; quá trình dạy và học đôi khi thiếu thời gian vì giảng viên phải chữa bài và góp ý cụ thể cho từng nhóm ở từng khâu thực hiện; bất cập khi đánh giá đóng góp thực sự của từng cá nhân trong nhóm; đôi khi giảng viên dễ rơi vào tình trạng thuyết giảng nhiều của phương pháp truyền thống vì lo lắng sinh viên chưa hiểu bài; khối lượng công việc của giáo viên tăng lên đáng kể khi phải hỗ trợ đến từng nhóm, từng cá nhân, phải sát sao từng đầu việc ở từng buổi học để đảm bảo sinh viên hoàn thành theo tiến độ, phải đánh giá nhiều nội dung khác nhau cho cùng một nhiệm vụ (vì mỗi nhóm sinh viên chọn một chủ đề khác nhau theo sở thích và mối quan tâm của họ), vv.

Tóm lại, đường hướng hành động được áp dụng ở nhiều cơ sở đào tạo khác nhau và những thử nghiệm, trải nghiệm đều chỉ ra hiệu quả tích cực của phương pháp giảng dạy lấy người học làm chủ thể của hoạt động dạy và học. Thông qua thực hiện các nhiệm vụ, hoạt động để hoàn thành nhiệm vụ mục tiêu, người học tự xây dựng kiến thức cho mình, do đó họ có động cơ học tập rõ

ràng, tích lũy kiến thức hiệu quả và cải thiện các kỹ năng mềm cũng như thái độ làm việc.

Thảo luận

Theo chúng tôi, đường hướng hành động đã thay đổi sâu sắc mối quan hệ giữa người dạy và người học: trao cho người học quyền tự chủ cao trong việc quyết định nội dung, phương pháp học tập, tự chủ trong việc tìm hiểu và khai thác thông tin, tích lũy kiến thức cho mình để hoàn thành những nhiệm vụ học tập vốn cũng là những nhiệm vụ xã hội thực tiễn hoặc gắn với hoạt động thực tiễn. Các mô hình hay hoạt động sự phạm điển hình của đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ chính là dạy học theo dự án, dạy học theo tình huống vấn đề, dạy học theo kịch bản học-hành động dựa trên những tình huống có thật hoặc sát thực tế của lĩnh vực nghề nghiệp mục tiêu mà người học theo đuổi. Trong bối cảnh đó, người dạy không còn là người truyền kiến thức mà là người điều phối, định hướng và hỗ trợ người học trong quá trình tự học, tự xây dựng và tích lũy kiến thức của họ. Người dạy cần tâm niệm rằng hoạt động dạy học (từ xây dựng chương trình, thiết kế nội dung dạy học đến hoạt động sự phạm triển khai trên lớp) phải dựa trên nhu cầu, mong muốn và sở thích của người học thì mới có thể tạo động cơ cho người học.

Những thử nghiệm và ứng dụng đường hướng hành động trong dạy học bộ môn tiếng Pháp ở một số trường đại học tại Việt Nam đều chỉ ra tính hiệu quả của phương pháp dạy học mới so với phương pháp thông thường: nâng cao kiến thức tiếng, kiến thức nghiệp vụ cũng như kỹ năng nghề nghiệp cho người học, phát triển kỹ năng mềm và cải thiện thái độ người học như kỹ năng tin học và sử dụng công nghệ thông tin, kỹ năng giao tiếp, khả năng tự chủ, tinh thần trách nhiệm, sức sáng tạo, tinh thần hợp tác, khả năng làm việc nhóm, vv. Thử nghiệm áp dụng sự phạm dự án của chúng tôi trong dạy học môn Việt 2 tại trường

ĐHNT cũng cho những kết quả tích cực tương tự. Để có thể thành công, theo chúng tôi, các thử nghiệm đều đã bám sát nguyên tắc của đường hướng hành động: dạy học theo nhu cầu người học, luôn xuất phát từ đòi hỏi thực tiễn và mong muốn của người học, sử dụng diễn ngôn thực địa, tôn trọng sự lựa chọn của người học khi thiết kế và triển khai thực hiện nhiệm vụ học tập.

Tuy nhiên, cần thừa nhận rằng những trường hợp áp dụng đường hướng hành động trong dạy học tiếng Pháp ở Việt Nam đều là những thử nghiệm ban đầu chứ chưa trở thành hệ thống và chưa được áp dụng rộng rãi cho nhiều môn học, nhiều chương trình đào tạo.

Bên cạnh đó, qua kinh nghiệm triển khai phương pháp dạy học theo dự án đã thực hiện, chúng tôi có những băn khoăn khi áp dụng đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ: bản thân giáo viên phải bỏ nhiều thời gian công sức hơn để chuẩn bị bài và hướng dẫn từng nhóm sinh viên thực hiện từng bước của dự án nhằm đạt được sản phẩm đã định; một số sinh viên tỏ ra lo lắng và ngại thử nghiệm phương pháp học tập mới; trong quá trình học, một số sinh viên kém tích cực khiến công việc của nhóm gặp khó khăn... Từ những trải nghiệm trên, cộng thêm ý kiến của một số giáo viên và các nhà sư phạm, chúng tôi nhận thấy việc triển khai đường hướng hành động trong giảng dạy ngoại ngữ nói chung và trong giảng dạy tiếng Pháp nói riêng phải đối mặt với một số thách thức như sau: *thứ nhất*, đó là tính sẵn sàng của giáo viên và sinh viên khi tham gia dạy và học theo phương pháp mới. Thực tế cho thấy người dạy cần có thêm các kỹ năng khác ngoài kiến thức sư phạm như kỹ năng quản lý dự án, kỹ năng dẫn dắt điều chỉnh hoạt động theo thực tế, kỹ năng hỗ trợ và tư vấn người học đối với những vấn đề ngoài chuyên môn. Hơn nữa, việc triển khai hoạt động dạy học theo đường hướng hành động thường tốn thời gian và công sức của người dạy và người học. Người dạy cần có công tác chuẩn bị tốt để thiết kế nội dung, nhiệm vụ

dạy học, cần có những khoảng thời gian ngoài giờ học để tư vấn riêng cho các nhóm người học hoặc cá nhân người học tùy theo nhu cầu và tình huống học tập riêng của họ. Về phần mình, khá nhiều người học ở Việt Nam, vốn quen kiểu học thụ động, sẽ không sẵn sàng hợp tác và tham gia hoạt động học theo phương pháp mới khi phương pháp này đòi hỏi ở họ tính tự chủ cao, cường độ làm việc lớn. *Thứ hai*, giáo viên đôi khi vẫn rơi vào cách dạy cũ, lo lắng sinh viên không hiểu bài nên sẽ trở lại xu hướng giảng giải nhiều, không mạnh dạn trao quyền tự chủ cho người học, không tin vào khả năng tự xây dựng kiến thức của người học. *Thứ ba*, việc áp dụng đường hướng hành động trong dạy học ngoại ngữ đòi hỏi nhiều nguồn lực đối với cơ sở đào tạo và người dạy (thay đổi chương trình, nội dung đào tạo, thay đổi phương pháp dạy học, thù lao cho khoảng thời gian công sức tăng thêm của người dạy) cũng như đối với người học (tự chủ, tự chịu trách nhiệm với việc học, cường độ làm việc lớn), liệu các giảng viên, các cơ sở đào tạo có sẵn sàng áp dụng đường hướng hành động trên quy mô rộng với tất cả các môn học, các chương trình đào tạo hay không?

Theo quan điểm chủ quan của chúng tôi, đường hướng hành động rõ ràng là một cách tiếp cận mới trong giảng dạy ngoại ngữ, cách tiếp cận vì người học, coi nhu cầu và lợi ích của người học là trên hết. Tính hiệu quả của phương pháp mới đã được chứng minh qua nhiều nghiên cứu, thử nghiệm. Tuy nhiên, để phát triển và ứng dụng phương pháp dạy học theo đường hướng hành động trên quy mô lớn, yếu tố then chốt nằm ở quyết tâm của người dạy và của cơ sở đào tạo, quyết tâm đổi mới sáng tạo, quyết tâm thay đổi chương trình, nội dung và phương pháp dạy học, chấp nhận khó khăn, chấp nhận hi sinh thời gian, công sức để có thể triển khai tốt hoạt động học tập. Một khi đã thiết kế chương trình, nội dung, hoạt động học tập gắn liền với nhu cầu người học, gắn liền với thực tiễn xã hội, chắc chắn giáo viên và cơ sở đào tạo sẽ tổ chức thành công hoạt

động dạy học, thu hút được người học tham gia vào hoạt động học tập và do đó nâng cao chất lượng đào tạo.

6. Kết luận

Ra đời từ những năm 90 của thế kỷ trước và lần đầu được đề cập trong Khung tham chiếu châu Âu về ngôn ngữ, đường hướng hành động đưa ra định hướng mới trong phương pháp dạy và học ngoại ngữ. Coi người học là chủ thể xã hội luôn có những nhiệm vụ thực tiễn cần hoàn thành, phương pháp dạy học theo đường hướng hành động trao cho người học những cơ hội, phương tiện và cách thức để họ chủ động trong quá trình học, tự xây dựng kiến thức cho mình dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Các hoạt động phổ biến trong dạy học theo đường hướng hành động đó là sự phạm dự án, kịch bản học-hành động và tình huống-vấn đề. Đối với lĩnh vực dạy học tiếng Pháp ở bậc đại học Việt Nam nói riêng, đường hướng hành động đã được áp dụng thử nghiệm ở khá nhiều cơ sở đào tạo đối với những môn học khác nhau, thuộc các chuyên ngành đào tạo khác nhau, đối tượng sinh viên khác nhau nhưng đều cho thấy những kết quả tích cực khi nâng cao hiệu quả lĩnh hội kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học. Tại ĐHQGHN, việc thử nghiệm đường hướng hành động vào giảng dạy học phần Diễn đạt viết 2 cho sinh viên cũng chứng minh tính hiệu quả của phương pháp tiếp cận mới khi nhóm thử nghiệm có kết quả bài viết cuối kỳ cao hơn nhóm đối chứng và mức độ tiến bộ của nhóm thử nghiệm cũng lớn hơn. Bản thân sinh viên tham gia phương pháp dạy học mới cũng tự đánh giá khá tích cực về khả năng viết bài cũng như những kỹ năng mềm mà họ thu nhận được sau dự án. Tuy có những khó khăn khi triển khai nhưng phương pháp giảng dạy theo đường hướng hành động cần được coi là xu hướng mới và cần được áp dụng rộng rãi trong các cơ sở đào tạo có giảng dạy ngoại ngữ nói chung và giảng dạy tiếng Pháp nói riêng, trong đó có trường ĐHQGHN.

Tài liệu tham khảo

- Beacco, J. C. (2008). Tâches ou compétences? *Le Français dans le Monde*, 357, 33-35.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In M. L. Lions-Olivieri, P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49-77). Diffusion FLE et Editions Maison des langues.
- Bùi, T. T. H. (2022). *Elaboration d'une approche pédagogique basée sur la perspective actionnelle pour l'enseignement du français du tourisme aux étudiants de français du Département de Français de l'Université de langues et d'études internationales – Université Nationale du Vietnam à Hanoi* (Xây dựng phương pháp sư phạm theo đường hướng hành động để giảng dạy tiếng Pháp du lịch cho sinh viên tiếng Pháp của Khoa Ngôn ngữ và văn hóa Pháp – Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội) [Luận án tiến sĩ chưa công bố]. Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Caws, C. (2021, April 9). *Regard sur l'approche actionnelle en apprentissage-enseignement du français; Tâches, communications, (inter)actions*. emdl.us. Retrieved May 25, 2022, from <https://emdl.us/regard-sur-lapproche-actionnelle-en-apprentissage-enseignement-du-francais-taches-communications-interactions/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Didier.
- Darabos, Z. (2009). Mise en place d'une méthode de FLE basée sur l'approche actionnelle dans un lycée hongrois. In M. L. Lions-Olivieri, P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 157-180). Diffusion FLE et Editions Maison des langues.
- Demailly, A. (2004). *Herbert Simon et les sciences de conception*. Editions l'Harmattan.
- Đỗ, Q. H. (2019). *Enseignement de l'exposé oral du guide touristique vietnamien francophone comme genre discursif et par les situations-problèmes* (Dạy thuyết trình cho hướng dẫn viên du lịch tiếng Pháp theo phương pháp tiếp cận bằng loại hình diễn ngôn và thông qua các tình huống-vấn đề) [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Hà Nội & Trường Đại học công giáo Louvain]. DIAL.pr. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:218637>

- González-Lloret, M., & Ortega, L. (Eds.) (2004). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. John Benjamins Publishing Company
- Griggs, P. (2009). A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive. In M. L. Lions-Olivieri, P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 79-100). Diffusion FLE et Editions Maison des langues.
- Jacquin, M. (2012, January 5). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Le réseau EdCan. Retrieved June 7, 2021, from <https://www.edcan.ca/articles/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-etranangeres/?lang=fr>
- Nguyễn, Q. T. (2018). Đường hướng hành động: Một đường hướng lý thuyết mới hay đường hướng giao tiếp phát triển nâng cao? *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 34(1), 202-212. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnuufs.4238>
- Nguyễn, T. M. D. (2020). *La pédagogie du projet appliquée à l'enseignement du français du marketing à l'Université Thuong mai* (Áp dụng phương pháp dự án vào việc giảng dạy tiếng Pháp marketing tại trường Đại học Thương mại) [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội]. Repository. http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/100822
- Nguyễn, T. T. (2022). *Elaboration d'un programme de français selon la perspective actionnelle destiné aux étudiants de l'Académie de la Police populaire* (Xây dựng chương trình tiếng Pháp theo đường hướng hành động dành cho sinh viên Học viện Cảnh sát nhân dân) [Luận án tiến sĩ chưa công bố]. Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Riquois, E. (2019). *L'approche actionnelle*. gfen (Groupe français d'éducation nouvelle – Secteur Langues). Retrieved November 11, 2021, from https://www.gfen-langues.fr/activites/RDV/approcheactionnel le_Riquois.pdf

THE ACTION-ORIENTED APPROACH OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND APPLICATION IN TEACHING FRENCH IN FOREIGN TRADE UNIVERSITY*

Do Thi Thu Giang

Foreign Trade University, 91 Chua Lang, Dong Da, Hanoi, Vietnam

Abstract: The action-oriented approach to teaching foreign languages emerged in the 90s of the last century and was for the first time mentioned in the Common European Framework of Reference for Languages. Today, this approach guides the teaching and learning of foreign languages of several training establishments. In this context, our article aims to take stock of some pedagogical principles of the action-oriented approach in teaching languages that the author has synthesized from certain French documents, and at the same time, to go through the practical application of this approach in teaching French at a number of universities in Vietnam, especially the author presents in depth an experiment on applying the action-oriented approach in teaching French at Foreign Trade University where the author teaches. This aims to contribute a communication on the action-oriented approach and to justify its effectiveness, thus highlighting the need for its implementation in teaching foreign languages in Vietnam to align with the new trend in the world.

Keywords: action-oriented approach, teaching foreign languages, teaching French

* Research within the framework of Science and technology project of Foreign Trade University 2021.

HỌC TIẾNG ANH DI ĐỘNG: THANH THIẾU NIÊN VIỆT NAM ĐÃ TỰ CHỦ HỌC CHƯA?

Phạm Ngọc Thạch*, Nguyễn Hoàng Dương, Đặng Đình Quân, Hoàng Quý,
Nguyễn Xuân Thắng, Trần Minh Thành, Đinh Thị Hải

Trường Đại học Hà Nội, km 9 đường Nguyễn Trãi, quận Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 21 tháng 10 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 28 tháng 11 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 7 tháng 12 năm 2022

Tóm tắt: Bài viết trình bày kết quả thử nghiệm một ứng dụng học tiếng Anh di động có tên M-learning với hơn 300 người học là học sinh phổ thông và sinh viên đại học. Sử dụng phương pháp thống kê mô tả và suy diễn để phân tích dữ liệu thu được từ hai đợt thử nghiệm ứng dụng, nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt rất lớn về mức độ tham gia và hoàn thành các bài luyện có trong ứng dụng và tính tự chủ của đối tượng tham gia thử nghiệm còn hạn chế. Tuy nhiên, kết quả phân tích dữ liệu cho thấy có mối tương quan giữa số lần đăng nhập vào ứng dụng, hoàn thành bài luyện, hoàn thành câu hỏi, thời gian học và kết quả làm bài luyện. Nghiên cứu có ý nghĩa thực tế trong việc xây dựng và thử nghiệm ứng dụng di động học tiếng Anh cho thanh thiếu niên Việt Nam, đặc biệt là tầm quan trọng của việc hình thành, nuôi dưỡng và duy trì tính tự chủ của nhóm người học này.

Từ khóa: ứng dụng di động, thử nghiệm, tính tự chủ, tiếng Anh, thanh thiếu niên Việt Nam

Giới thiệu

Trong xu thế phát triển mạnh mẽ của công nghệ nói chung và công nghệ di động nói riêng, dạy và học ngoại ngữ là một lĩnh vực đã phát huy được những thành tựu mà công nghệ mang lại, giúp nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy và học ngoại ngữ. Nhiều nhà nghiên cứu đã chỉ ra lợi ích của học ngoại ngữ thông qua thiết bị di động như có thể học mọi lúc, mọi nơi, người học có thể tương tác thuận tiện với nội dung, bạn học và người dạy (Hoi & Mu, 2021). Với điều kiện thuận lợi về việc kết nối mạng Internet, sở hữu thiết bị di động, đặc biệt là điện thoại di động, thanh thiếu niên Việt Nam được kỳ vọng là sẽ sử dụng có hiệu quả các ứng dụng di động cho việc học tập nói chung và học ngoại ngữ nói riêng.

Tổng quan các nghiên cứu về học qua thiết bị di động của Ngo (2018) cho thấy việc ứng dụng học ngoại ngữ di động (MALL) mang lại lợi ích cho người học. Các nghiên cứu về MALL thường áp dụng các lý thuyết về trò chơi (game), học theo nhiệm vụ (task) và học qua ngữ liệu nguyên gốc, theo lộ trình phù hợp với cá nhân (seamless). Tuy nhiên, một câu hỏi đặt ra là làm thế nào để người học có thể chủ động khai thác hiệu quả thiết bị cũng như các ứng dụng di động có sẵn (có trả phí hoặc miễn phí) để học ngoại ngữ. Ở Việt Nam, chưa có nhiều nghiên cứu cụ thể về hiệu quả thực sự cũng như những lợi ích mà học di động ngoại ngữ mang lại cho người học nói chung và thanh thiếu niên nói riêng.

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: thachpn@hanu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4865>

Trong bối cảnh đó, nghiên cứu này là một trong các nỗ lực nhằm tìm hiểu hiện trạng khai thác một ứng dụng di động học tiếng Anh (sau đây gọi tắt là M-learning). Bài viết này trình bày kết quả thử nghiệm M-learning đối với thanh thiếu niên Việt Nam trong khoảng thời gian từ tháng 7 đến tháng 10/2022, chia thành 02 đợt. Ngoài ra, bài viết cũng đưa ra một số nhận định về mức độ tự chủ, tính tự giác của thanh thiếu niên Việt Nam trong việc khai thác thiết bị di động cho mục đích học tiếng Anh.

Nghiên cứu nhằm trả lời hai câu hỏi sau:

1. Thanh thiếu niên Việt Nam tham gia thử nghiệm M-learning để học tiếng Anh như thế nào?
2. Có mối tương quan giữa số lần đăng nhập, số bài luyện, câu hỏi hoàn thành, tổng thời gian học và kết quả làm bài luyện khi thử nghiệm M-learning hay không?

Nhóm nghiên cứu cũng tìm hiểu xem có sự khác nhau giữa nam và nữ, giữa học sinh và sinh viên về mức độ tham gia sử dụng M-learning hay không.

Tổng quan

Học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng qua các thiết bị và ứng dụng di động đã được nhiều học giả trên thế giới và Việt Nam nghiên cứu (Hoi & Mu, 2021; Loc & cộng sự, 2021). Kết quả các nghiên cứu này cho thấy người học có thể sử dụng thiết bị di động để rèn luyện cả bốn kỹ năng thực hành tiếng, và nâng cao kiến thức tiếng về ba bình diện của tiếng Anh như từ vựng, ngữ pháp và ngữ âm. Ví dụ, nghiên cứu của Ahn và Lee (2016) cho thấy rằng công nghệ nhận dạng giọng nói giúp người học có hứng thú khi luyện nói nhờ việc người học được cho biết kết quả nhắc lại từ, cụm từ hoặc câu cho sẵn. Tương tự như vậy, nghiên cứu của Sutami (2021) về sử dụng ứng dụng *ORAI* theo 4 bước: ghi âm, đánh giá, chỉnh sửa và ghi âm lại cho thấy người học cảm thấy hài lòng với ứng dụng vì họ được luyện tập

hiều lần cho đến khi ứng dụng cho kết quả đánh giá tốt, và qua đó giúp họ tự tin hơn khi nói tiếng Anh. Nghiên cứu của Samad và Aminullah (2019) về quan điểm của người học đối với ứng dụng *Elsa Speak* cho thấy ứng dụng này có tác dụng tương tự nhờ thiết kế hợp lý về nội dung, cách đánh giá lời nói của người học thông qua công nghệ nhận dạng giọng nói. Trong quá trình luyện, người học cũng được chỉ ra các lỗi phát âm để tự chỉnh sửa, đồng thời học được từ mới khi nhắc lại từ và câu tiếng Anh.

Một số nghiên cứu cho thấy thiết bị di động cũng có thể được sử dụng hiệu quả cho việc học kỹ năng nghe (ví dụ, Kim, 2017). Nghiên cứu của Kim (2017), sử dụng bài kiểm tra trước và sau thử nghiệm ứng dụng làm bài thi tiếng Anh, cho thấy người học có sự tiến bộ về khả năng nghe hiểu trước và sau khi thử nghiệm. Tương tự như vậy, trong nghiên cứu của Keerthiwansha (2018), trí tuệ nhân tạo được sử dụng để đánh giá trình độ của người học (cả 4 kỹ năng) thông qua một bài kiểm tra trực tuyến. Sau đó, các bài học có trong miền kiến thức (knowledge domain) của ứng dụng sẽ gợi ý bài luyện cho từng cá nhân người học. Tuy nhiên, người dạy vẫn có vai trò rất quan trọng trong việc hướng dẫn người học thực hiện luyện theo gợi ý của ứng dụng.

Đối với kỹ năng đọc, Keezhatta và Omar (2019) đã tiến hành thử nghiệm một ứng dụng học tiếng Anh di động (phát triển trên nền tảng .NET) để hỗ trợ luyện đọc hiểu. Kết quả nghiên cứu cho thấy sau khi thử nghiệm, nhóm thử nghiệm có kết quả kiểm tra bài đọc cao hơn so với nhóm đối chứng. Nghiên cứu tổng hợp của Li (2022) đã cho thấy các ứng dụng di động mang lại hiệu quả lớn (large effect) cho người học trong việc cải thiện kỹ năng đọc hiểu. Tuy nhiên, người học cũng có ý kiến về một số hạn chế của luyện đọc qua thiết bị di động như màn hình nhỏ làm hại mắt, có quá nhiều trang web và ứng dụng nên khó lựa chọn. Ngoài ra, sự giúp đỡ của người dạy vẫn cần thiết để hướng dẫn và đốc thúc người học trong việc

lựa chọn ứng dụng phù hợp và sử dụng kỹ thuật luyện đọc hiệu quả (Li, 2022).

Một số ứng dụng di động cũng đã được sử dụng để tăng cường kỹ năng viết tiếng Anh. Các ứng dụng này có thể trực tiếp tăng cường kỹ năng viết như dựng câu, viết luận, hoặc gián tiếp như sử dụng từ vựng, ngữ pháp (Elaish & cộng sự, 2019). Kết quả nghiên cứu của Rad (2021) cho thấy nhờ sử dụng ứng dụng di động Admono để nhận hướng dẫn cách viết bài luận từ giáo viên, người học có tiến bộ rõ rệt (kết quả kiểm tra cao hơn so với nhóm đối chứng). Tuy nhiên, để có được tiến bộ này, người dạy phải thường xuyên chữa bài cho người học; đồng thời, người học phải thường xuyên trao đổi bài viết với nhau qua ứng dụng Edmono. Nghiên cứu của Alouch và cộng sự (2021) về việc sử dụng *WhatsApp* cũng cho thấy người học đánh giá cao vai trò của ứng dụng này trong việc giúp họ cải thiện kỹ thuật viết (sử dụng dấu chấm câu, từ chính xác, v.v.).

Ở Việt Nam, kết quả một số nghiên cứu cho thấy một mặt sinh viên Việt Nam có thái độ tích cực đối với việc sử dụng thiết bị và ứng dụng di động cho việc học ngoại ngữ, mặt khác họ cho rằng sự hỗ trợ của giảng viên có vai trò rất lớn cả ở trong và ngoài lớp học (Hoi & Mu, 2021; Loc & cộng sự, 2021). Người học vẫn cho rằng việc tiếp xúc trực tiếp với giảng viên trong quá trình học ngoại ngữ là một yếu tố rất quan trọng (Tran, 2020). Các ứng dụng di động chỉ nên là hỗ trợ cho phương thức giảng dạy truyền thống chứ không thể thay thế các buổi dạy trực tiếp trên lớp của giảng viên (Ebrahimi, 2022).

Một vấn đề quan trọng nữa là tính tự chủ của người học (learner autonomy). Tự chủ trong học tập được định nghĩa chung là “khả năng chịu trách nhiệm đối với việc học của mình” (Holec, 1981, tr. 3). Để thực sự tự chủ khi học trên môi trường trực tuyến nói chung và qua thiết bị di động nói riêng, người học cần có khả năng xác định mục tiêu, tìm kiếm sự giúp đỡ, tìm môi trường

học phù hợp, tự đánh giá, v.v. (Jansen & cộng sự, 2017). Đối với người học ngoại ngữ Việt Nam, nghiên cứu của Loi (2016) cho thấy tự chủ trong học ngoại ngữ là điều người dạy mong muốn (desirable), nhưng tính khả thi (feasibility) còn hạn chế, một trong số đó là người học Việt Nam thường thích làm bài luyện có tính chất thi cử (exam-oriented learning) hơn là luyện tập để nâng cao năng lực sử dụng ngoại ngữ.

Đối với lĩnh vực học di động, mặc dù kết quả các nghiên cứu trước đây cho rằng thiết bị và ứng dụng di động tạo được hứng thú, nâng cao tính tự chủ của người học, nhưng các nghiên cứu đó chủ yếu dựa vào dữ liệu khảo sát thông qua bảng hỏi (survey questionnaire) hoặc phỏng vấn, chứ ít khi phân tích hành vi của người dùng đối với một ứng dụng cụ thể (Jaelani & Adung, 2022). Nghiên cứu của Daly (2022) cho thấy để người học tự chủ trong việc khai thác Quizlet học tiếng Anh, người dạy đã phải sử dụng một số biện pháp khuyến khích giới thiệu về ứng dụng ngay trên lớp học trực tiếp, dành thời gian cho người học tải và đăng ký sử dụng Quizlet, đưa nội dung học (từ vựng) vào bài học trên lớp, và thậm chí là cho điểm thưởng nếu người học hoàn thành tất cả các bài luyện trong ứng dụng. Nghiên cứu của Trần (2020) đối với các nhóm người học ở Việt Nam cũng cho thấy người học mong muốn thường xuyên nhận được nhận xét của người dạy, tương tác với bạn học và được gửi hướng dẫn, nhắc nhở hàng ngày.

Tóm lại, tổng quan nghiên cứu ở trên cho thấy thiết bị, ứng dụng di động có khả năng giúp người học tăng cường năng lực sử dụng tiếng Anh. Tuy nhiên, để có được tiến bộ, không thể thiếu vai trò của người dạy trong việc hướng dẫn, nhắc nhở và khích lệ người học. Ngoài ra, hầu hết các nghiên cứu trước đây dựa vào nguồn dữ liệu là phiếu khảo sát hoặc phỏng vấn với người học; còn ít nghiên cứu thực nghiệm được tiến hành với một ứng dụng di động cụ thể, đặc biệt ở Việt Nam. Dưới đây là phần trình bày

phương pháp nghiên cứu, bao gồm miêu tả ứng dụng M-learning, thiết kế nghiên cứu, đối tượng tham gia thử nghiệm và quá trình thu thập dữ liệu.

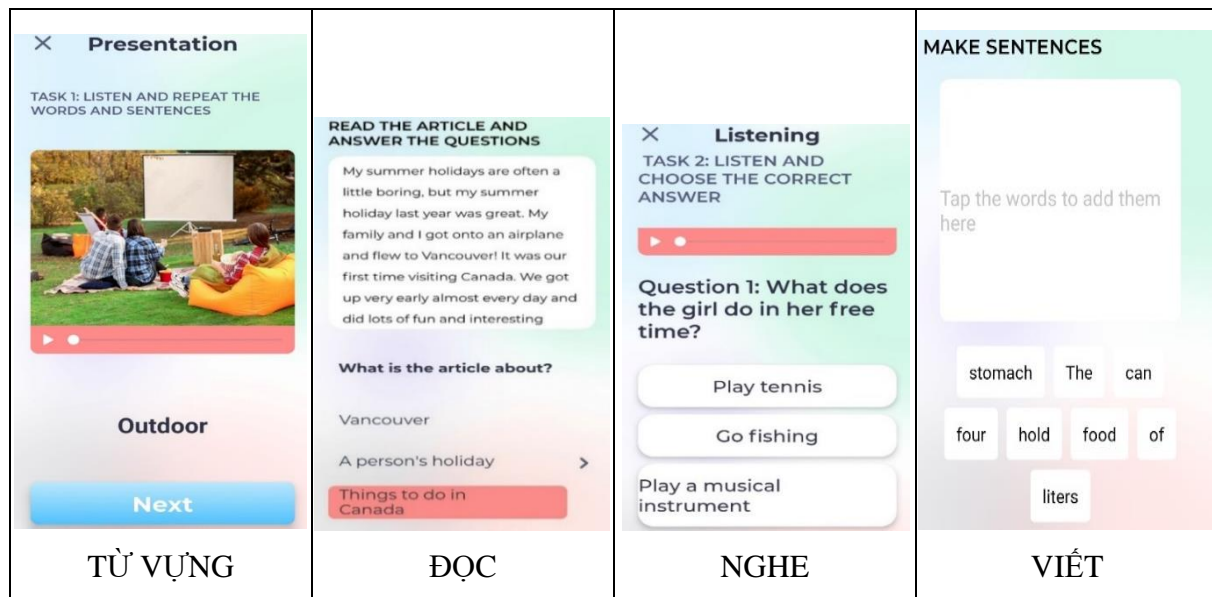
Phương pháp nghiên cứu

Miêu tả ứng dụng M-learning

Ứng dụng M-learning được thiết kế theo nguyên tắc dựa trên chủ đề (topic-based) nhằm hỗ trợ người học là thanh thiếu niên Việt Nam tăng cường năng lực sử dụng tiếng Anh trong cả bốn kỹ năng thực hành tiếng là nghe, nói, đọc, viết ở hai trình độ A2 và B1 theo Khung tham chiếu chung châu Âu về ngôn ngữ. Tuy nhiên, ứng dụng chú trọng nhiều hơn vào tăng cường kỹ năng nghe, đọc và nói. Đây cũng là kết quả của một khảo sát đã thực hiện trước khi phát triển M-learning, theo đó, người học (là thanh thiếu niên) mong muốn có một ứng dụng tăng cường các kỹ năng nghe, sau đó là đọc và nói (Thạch & cộng sự, 2021). Nội dung các chủ đề (bài) và số lượng bài luyện, câu hỏi từng bài nằm trong phần Phụ lục I của bài viết.

Hình 1

Minh họa bài luyện trong M-learning



Các bài luyện từ vựng, nghe, đọc và viết sử dụng các phương thức đánh giá trắc

Mỗi trình độ trong M-learning bao gồm 10 bài, trong đó có 02 bài kiểm tra tiến độ. Nhóm nghiên cứu ý thức được rằng số lượng bài luyện chưa đủ để người học có thể đạt được trình độ A2 hoặc B1, nhưng đây là phiên bản dùng thử (beta version) và kết quả thử nghiệm sẽ là cơ sở để nhóm nghiên cứu bổ sung, hoàn thiện số lượng và nội dung các bài học. Đối với mỗi trình độ, sau khi mở ứng dụng, người học có thể lựa chọn bài học tùy thích và bắt đầu luyện với bất kỳ kỹ năng nào, phù hợp với thời gian và địa điểm sử dụng thiết bị. Tuy nhiên, người học được khuyến khích hoàn thành hết các phần luyện của một bài trước khi chuyển sang bài khác. Mỗi bài học bắt đầu bằng phần luyện từ vựng (Presentation), sau đó là các bài luyện tăng cường kỹ năng đọc → nghe và nói. Kỹ năng viết được lồng ghép vào các bài luyện khác như sắp xếp từ để hoàn thiện câu, sắp xếp câu thành một đoạn văn hoàn chỉnh. Dưới đây là một số minh họa bài luyện từ vựng, đọc, nghe và viết.

nghiệm để cung cấp kết quả làm bài ngay lập tức. Người học có thể luyện nhiều lần nếu

thấy không hài lòng với kết quả làm bài. Đối với phần luyện kỹ năng nói, mỗi bài học bắt đầu bằng phần video hướng dẫn phát âm, sau đó là các bài luyện như nhắc lại từ, cụm từ và câu. Ứng dụng so sánh câu nhắc lại của người học với câu mẫu có sẵn và đánh giá

kết quả. Cuối mỗi bài luyện nói, người học trả lời một số câu hỏi mở và ứng dụng đánh giá mức độ chính xác về mặt phát âm của câu trả lời (chưa đánh giá về nội dung câu trả lời). Dưới đây là một số minh họa bài luyện nói.

Hình 2

Minh họa bài luyện nói trong M-learning



Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này là một phần của đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ (Giáo dục và Đào tạo) với mục tiêu là phát triển phần mềm học tiếng Anh di động cho thanh thiếu niên Việt Nam. Sau khi đã được xây dựng và thử nghiệm trong nội bộ nhóm nghiên cứu, ứng dụng được đưa lên chợ ứng dụng (cho cả hệ điều hành IOS và Android), và thử nghiệm diện rộng với chính các đối tượng là học sinh, sinh viên một số trường trung học phổ thông và đại học ở Việt Nam. Trong quá trình thử nghiệm, M-learning thu thập dữ liệu về thời gian học, kết quả luyện tập. Các dữ liệu này được tải về, phân tích nhằm mục đích cải tiến ứng dụng sau khi thử nghiệm. Thời gian thử nghiệm ứng dụng bắt đầu từ cuối tháng 8 và kết thúc vào đầu tháng 10/2022.

Đối tượng tham gia thử nghiệm

Đối tượng tham gia thử nghiệm ứng

dụng này là thanh thiếu niên Việt Nam. Cụ thể đã có khoảng 330 học sinh phổ thông và sinh viên một số trường đại học được mời tham gia thử nghiệm. Nhóm nghiên cứu tiếp cận với đối tượng tham gia qua lãnh đạo của trường phổ thông và đại học. Sau khi được phép của lãnh đạo các trường, Nhóm nghiên cứu gửi thư mời tham gia thử nghiệm và hướng dẫn sử dụng ứng dụng cho từng người.

Mặc dù nghiên cứu không tiến hành kiểm tra trình độ tiếng Anh của người dùng (do thử nghiệm trên diện rộng và ở nhiều trường khác nhau), nhưng trong M-learning đã thiết kế một bài kiểm tra đầu vào. Kết quả những người đã làm bài kiểm tra cho thấy hầu hết đều đạt trình độ A2 khi bắt đầu thử nghiệm. Ngoài ra, căn cứ vào sách giáo khoa và giáo trình đang sử dụng tại các cơ sở giáo dục, những người thử nghiệm ứng dụng này dường như có trình độ tiếng Anh phù hợp khi tham gia thử nghiệm. Trong thiết kế của M-

learning, sau khi kết thúc 09 bài học của mỗi trình độ (A2 và B1) người học có thể làm bài kiểm tra tiến độ. Tuy nhiên, dữ liệu từ quá trình thử nghiệm cho thấy không nhiều người làm bài kiểm tra tiến độ.

Quá trình thu thập dữ liệu

Nhóm nghiên cứu thu thập dữ liệu về hành vi khai thác M-learning như đăng nhập, làm các bài luyện, và trả lời câu hỏi. Sau khi được phép tiến hành thử nghiệm và được cung cấp địa chỉ thư điện tử cũng như số điện thoại của người học, nhóm nghiên cứu gửi thư mời tham gia thử nghiệm cùng với tài liệu hướng dẫn sử dụng; tuy nhiên, việc tham gia mang tính tự nguyện. Số thư mời đã gửi đi khoảng 500 thư và tổng số người tham gia thử nghiệm là khoảng 330 người, chiếm khoảng 67%. Trong quá trình thử nghiệm, nhóm nghiên cứu sử dụng các công cụ nhắc người học luyện bài qua thư điện tử, tin nhắn và nhắc nhở trực tiếp trên lớp. Dưới đây là một ví dụ thư nhắc nhở bằng tiếng Việt và tin nhắn điện thoại bằng tiếng Anh.

Thân gửi em + tên người sử dụng

Cảm ơn em đã đăng nhập vào ứng dụng M-learning. Dữ liệu trong hệ thống cho thấy em chưa khai thác nhiều các bài tập trong ứng dụng này. Để học tiếng Anh hiệu quả, em hãy kiên trì luyện hàng ngày theo phương châm “practice makes progress”.

Em có thể vào đường dẫn sau để đọc hướng dẫn chi tiết

<https://dk4gmas1cpqul.cloudfront.net/mlearning/huong-dan-mlearning-beta.pdf>

Subject: From HANU's M-learning.

Thank you very much for your time spent to learn English with the M-learning application. Please keep going and complete all the units in the App. Happy learning!

Quá trình thử nghiệm được chia thành hai đợt. Đợt một từ đầu tháng 7 đến đầu tháng 8/2022, đợt hai từ cuối tháng 8 đến

đầu tháng 10/2022. Một trong những lý do nhóm nghiên cứu tiến hành thử nghiệm thành hai đợt là nhằm đánh giá tính tự chủ của người tham gia. Trong đợt thứ nhất, sau khi gửi thư mời thử nghiệm, nhóm nghiên cứu chỉ gửi nhắc nhở qua thư điện tử. Trong đợt thử nghiệm thứ hai, ngoài việc nhắc qua thư, nhóm nghiên cứu gửi tin nhắn điện thoại và nhờ giáo viên nhắc trực tiếp khi học sinh, sinh viên đi học trên lớp. Kết quả thu được từ hệ thống đăng ký cho thấy số người đã tải và đăng nhập (login) vào M-learning của đợt 1 là hơn 210 người, đợt 2 là gần 120 người.

Kết quả thử nghiệm được tải về và phân tích theo hai câu hỏi nghiên cứu đã trình bày ở trên và dựa vào các khung lý thuyết về thiết kế bài học cho ứng dụng di động, tính chủ động trong học ngoại ngữ nói chung và học ngoại ngữ trực tuyến, học với thiết bị di động nói riêng (Jansen, 2017; Loi, 2016; Ngo, 2018). Nhóm tác giả sử dụng một số phương pháp xử lý dữ liệu định lượng thông dụng như tính toán tần suất thời gian tham gia làm bài và thống kê mô tả khác nhằm phân tích hành vi của người tham gia thử nghiệm ứng dụng. Ngoài ra, nhóm nghiên cứu cũng thực hiện một số phân tích suy diễn nhằm xác định mối tương quan giữa số lần đăng nhập, số lượng hoàn thành bài luyện, hoạt động, tổng thời gian luyện tập và kết quả làm bài. Sau đây là phần trình bày kết quả nghiên cứu.

Kết quả và thảo luận

Kết quả

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu số 1: “Thanh thiếu niên Việt Nam tham gia sử dụng ứng dụng M-learning để học tiếng Anh như thế nào?”, nhóm nghiên cứu đã tải dữ liệu về người sử dụng và tiến hành phân tích thống kê mô tả như số lượng người tham gia, thời gian tham gia, số lần làm bài luyện (task), số câu hỏi đã hoàn thành, v.v. Hình 3 miêu tả một ví dụ hoạt động của người sử dụng.

Hình 3

Minh họa hoạt động của người sử dụng M-learning

User 147	A2U1 Reading Task 2	2022-07-09 8:13:46	FinishTask	TA_005	0
User 147	A2U1 Reading Task 3	2022-07-09 8:13:46	DoTask	TA_006	0
User 147		2022-07-09 8:13:46	DoQuestion	QS_032	0
User 147		2022-07-09 8:14:07	FinishQuestion	QS_032	0
User 147		2022-07-09 8:14:08	DoQuestion	QS_033	0
User 147		2022-07-09 8:14:13	FinishQuestion	QS_033	2
User 147		2022-07-09 8:14:13	DoQuestion	QS_034	0
User 147		2022-07-09 8:14:23	FinishQuestion	QS_034	2
User 147		2022-07-09 8:14:24	DoQuestion	QS_035	0
User 147		2022-07-09 8:14:31	FinishQuestion	QS_035	2
User 147		2022-07-09 8:14:31	DoQuestion	QS_036	0
User 147		2022-07-09 8:14:36	FinishQuestion	QS_036	2
User 147		2022-07-09 8:14:36	DoQuestion	QS_037	0
User 147		2022-07-09 8:14:43	FinishQuestion	QS_037	2
User 147		2022-07-09 8:14:43	DoQuestion	QS_A2U1_SCORE	0
User 147		2022-07-09 8:14:45	FinishQuestion	QS_A2U1_SCORE	0
User 147	A2U1 Reading Task 3	2022-07-09 8:14:45	FinishTask	TA_006	0
User 147	A2U1 Reading Task 4	2022-07-09 8:14:45	DoTask	TA_007	0

Dữ liệu trong Hình 3 cho thấy người dùng (mã 147) đã làm các bài luyện đọc (reading task) số 2, 3, 4 của bài học số 1, trình độ A2. Chi tiết hơn, với bài luyện số 3, người dùng đã bắt đầu lúc 8:13:46 và kết thúc lúc 8:14:46 (khoảng 01 phút) và đạt được 10 điểm (cột cuối) cho 05 câu hỏi (QS 033-037). Người dùng đạt điểm tối đa cho bài luyện này. Dữ liệu trong Hình 3 cũng cho thấy điểm cho câu hỏi (score) được tính sau khi người sử dụng hoàn thành câu trả lời (FinishQuestion). Tuy nhiên, cũng có một số bài luyện không tính điểm (chủ yếu trong bài luyện số 1 và số 2 của phần học từ vựng (Presentation). Cấu trúc của các bài học được thiết kế theo khuyến cáo của một số học giả như đã tổng quan trong nghiên cứu của Ngo (2018), đó là dựa vào trò chơi (game-based), học theo nhiệm vụ (task-based), theo ngữ liệu thực, mang tính cá nhân hóa (seamless) và các bài luyện chỉ nên ngắn gọn, dễ thực hiện (Tran, 2020).

Sau đợt thử nghiệm thứ nhất, mặc dù số lượng người đã tham gia tải và đăng ký vào thử nghiệm ứng dụng là 214 người, số người thực sự làm bài luyện rất ít. Bảng 1 trình bày kết quả tổng hợp số hoạt động của

những người tham gia thử nghiệm.

Bảng 1

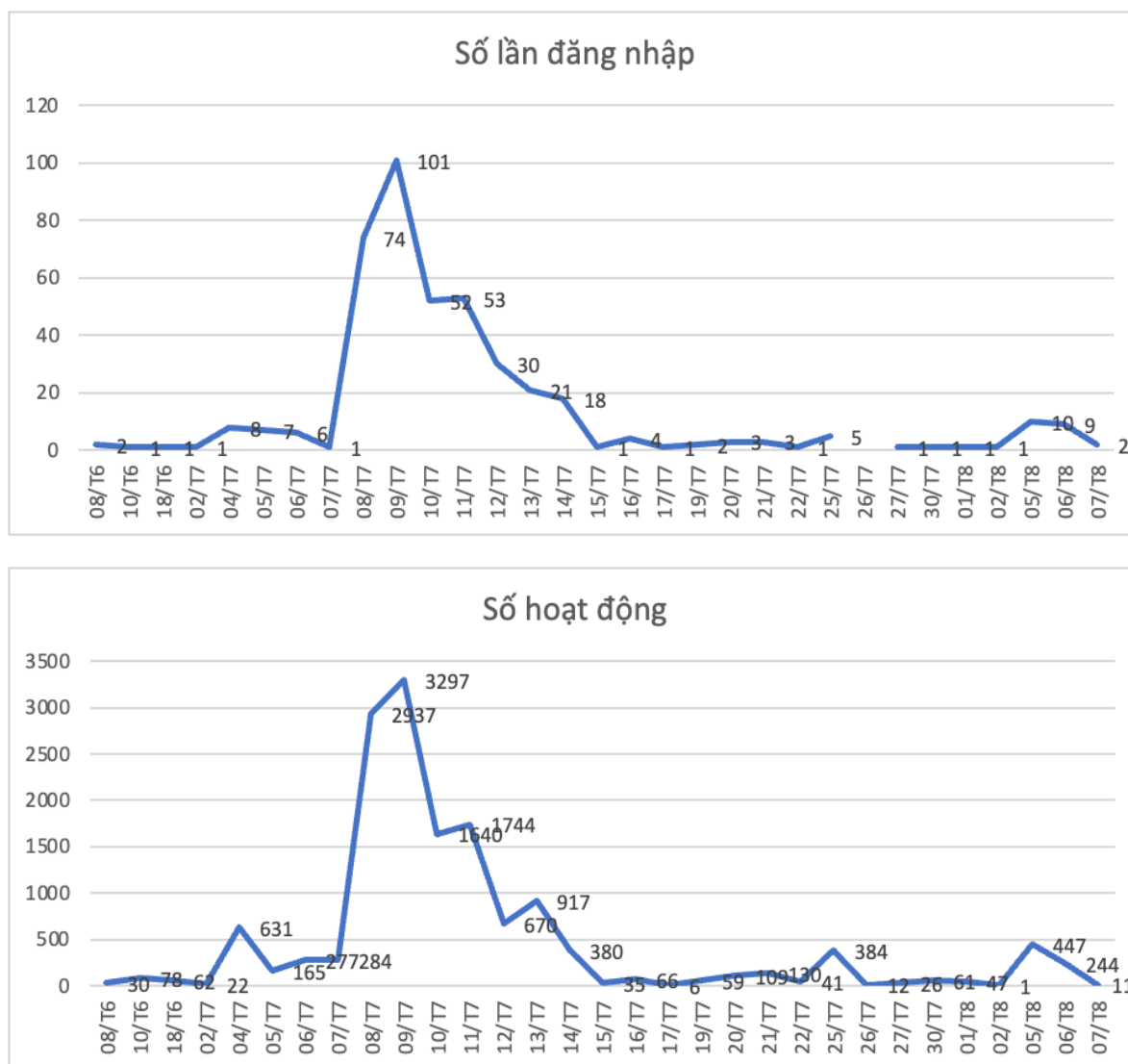
Số hoạt động của đợt thử nghiệm thứ nhất

Tổng số người sử dụng	214
Số hoạt động trung bình	69.22
Số hoạt động có tần suất nhiều nhất	38.00
Độ lệch chuẩn	86.92
Số hoạt động nhỏ nhất	1
Số hoạt động lớn nhất	631
Tổng số hoạt động	14813

Dữ liệu trong Bảng 1 cho thấy sau hơn một tháng thử nghiệm đã có 214 người tham gia với tổng số 14.813 hoạt động. Tuy nhiên, độ lệch chuẩn rất lớn (86,92) thể hiện sự khác biệt rất lớn giữa người làm rất nhiều hoạt động, lớn nhất là 631, và người làm rất ít, chỉ 01 hoạt động. Số hoạt động trung bình là 69,22. Nhóm nghiên cứu tiếp tục tìm hiểu số lần đăng nhập (login) và số lượng hoạt động trong ứng dụng theo chuỗi thời gian. Kết quả phân tích được trình bày trong Biểu 2.

Biểu 1

Số lần đăng nhập và hoạt động theo chuỗi thời gian.



Dữ liệu trong Biểu 1 cho thấy người sử dụng chỉ đăng nhập và có hoạt động nhiều trong khoảng thời gian từ ngày 08/7 đến 14/7. Số lần đăng nhập và hoạt động lớn nhất là ngày 08 và 09/7, với số lần đăng nhập và hoạt động tương ứng là 74, 101, 2937 và 3297. Số lần đăng nhập và hoạt động của các ngày khác rất ít. Căn cứ vào kết quả thử nghiệm lần thứ nhất, nhóm nghiên cứu quyết định tiến hành thử nghiệm lần thứ 2, cũng với đối tượng là học sinh phổ thông và sinh viên đại học. Sự khác biệt trong lần thử nghiệm thứ hai là ngoài những biện pháp gửi

thư, tin nhắn nhắc làm bài luyện, nhóm nhờ các giáo viên dạy trực tiếp trên lớp nhắc nhở người tham gia. Ngoài ra, để tăng tỷ lệ sử dụng, nhóm nghiên cứu đã có biện pháp thưởng (thẻ nạp điện thoại) cho một nhóm người sử dụng nhất định. Dưới đây là phần trình bày kết quả thử nghiệm.

Thông tin về người tham gia

Theo dữ liệu tải về, từ ngày 26/8 đến 07/10/2022, đã có khoảng 120 học sinh, sinh viên đăng ký sử dụng ứng dụng M-learning đợt hai. Tuy nhiên, sau đợt thử nghiệm, dựa

vào mức độ hoạt động của người dùng, nhóm nghiên cứu đã làm sạch dữ liệu (loại bỏ những người chỉ đăng ký, đăng nhập một lần

rồi thôi, và giữ lại 91 người đưa vào báo cáo trong nghiên cứu này. Bảng 2 trình bày thông tin về người tham gia thử nghiệm.

Bảng 2

Thông tin về người tham gia thử nghiệm

	Phân loại	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Độ lệch chuẩn
Giới tính	Nữ	60	65.9	0.48
	Nam	31	34.1	
Đối tượng	Sinh viên	73	80.2	0.40
	Học sinh	18	19.8	
	Cao nhất (27)	2	1.1	
Tuổi	Thấp nhất (14)	1	2.2	2.40
	Trung bình	19.45	19.5	

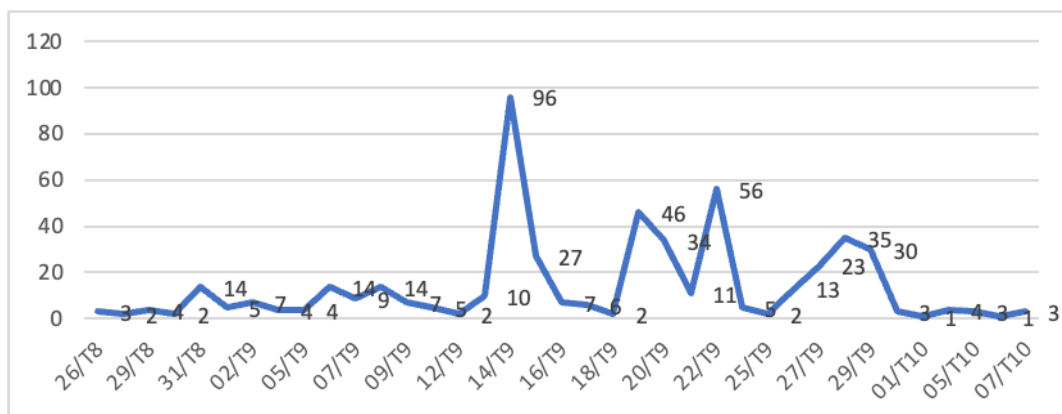
Dữ liệu trong Bảng 2 cho thấy tỷ lệ tham gia thử nghiệm là nữ chiếm gần gấp đôi tỷ lệ là nam (65,9% so với 34,1%). Số sinh viên cũng chiếm đa số (80,2%) và độ tuổi trung bình của người tham gia thử nghiệm là 19,45. Người nhỏ tuổi nhất là 14 tuổi và lớn

tuổi nhất là 27 tuổi, đúng với đối tượng của đề tài nghiên cứu. Tần suất đăng nhập vào M-learning của các đối tượng này được thể hiện trong Biểu 2.

Số lần đăng nhập theo thời gian

Biểu 2

Số lần đăng nhập theo thời gian (đợt 2)



Dữ liệu trong Biểu 2 cho thấy trong thời gian đầu, số lần đăng nhập vào ứng dụng rất ít. Nhận thấy hiện tượng này (qua phân tích sơ bộ dữ liệu tải về), nhóm nghiên cứu đã nhờ các giáo viên dạy trực tiếp nhắc nhở học sinh, sinh viên tại lớp học, thậm chí dành một số thời gian trên lớp để thử nghiệm tải và đăng nhập M-learning. Nhờ đó, số lượng đăng nhập sử dụng tăng mạnh. Đặc biệt ngày 14/9, số lần đăng nhập tăng vọt (96 lần). Tuy

nhiên, sau đó số lần đăng nhập lại có xu hướng giảm dần. Vì vậy, nhóm nghiên cứu lại tiếp tục nhờ giáo viên dạy trực tiếp nhắc học sinh, sinh viên đăng nhập, sử dụng và số lượng lại tăng lên. Dữ liệu trong Biểu 2 cũng cho thấy những ngày cuối tuần (16, 17, 18, 23, 24, 25/9), số lượng người đăng nhập rất thấp (chỉ 5, 6, 7 lần, thậm chí thấp hơn). Khi được nhắc nhở vào ngày đi học, số lần đăng nhập lại cao.

Số hoạt động theo trình độ, bài kiểm tra tiến độ và bài học

Phân tiếp theo trình bày số hoạt động của người tham gia phân chia theo trình độ

Bảng 3

Hoạt động của đối tượng tham gia phân chia theo trình độ và bài học

Trình độ	Số lượng người dùng	Bài học	Số lượt người dùng
Đầu vào	361	A2-Bài 1	235
A2	288	A2-Bài 2	110
B1	30	A2-Bài 3	87
Tiến độ A2	24	A2-Bài 4	53
Tiến độ B1	9	A2-Bài 5	39
		A2-Bài 6	24
		A2-Bài 7	20
		A2-Bài 8	24
		A2-Bài 9	11
		B1-Bài 1	15
		B1-Bài 2	9
		B1-Bài 3	5
		B1-Bài 4	10
		B1-Bài 5	3
		B1-Bài 6	2
		B1-Bài 7	3
		B1-Bài 8	2
		B1-Bài 9	3

Dữ liệu trong Bảng 3 cho thấy đa số các hoạt động của đối tượng tham gia tập trung vào bài kiểm tra đầu vào (361 lượt) và trình độ A2 (288 lượt). Trong số các bài của trình độ A2, Bài 1 (Shopping) có số lượt người tham gia cao nhất (235 lượt) và thấp nhất là Bài 9 (Technology) với 11 lượt người tham gia. Số lượt người làm bài luyện và bài kiểm tra tiến độ của trình độ B1 rất thấp với con số tương ứng là 30 và 09. Trong số các bài học trình độ B1, Bài 1 (Travel) có số lượt người làm lớn nhất (15), tiếp theo là bài 4 (Sports). Các bài từ số 5 đến số 9 chỉ có 2 đến 3 lượt người tham gia.

(A2, B1), bài kiểm tra (đầu vào, tiến độ A2, B1) và các bài học (09 bài trình độ A2 và 09 bài trình độ B1).

Số hoạt động theo kỹ năng

Như đã trình bày ở trên, các bài học và bài kiểm tra tiến độ của M-learning được thiết kế giúp người học tăng cường các kỹ năng thực hành tiếng nghe, nói, đọc, viết và năng lực sử dụng từ vựng. Dưới đây là thống kê số lượt tham gia chia theo kỹ năng thực hành tiếng và từ vựng. Đối với các bài học, kỹ năng viết không được bố trí thành một bài luyện riêng biệt mà được lồng ghép vào bài đọc, hoặc nói. Các bài kiểm tra tiến độ (Bài 10) chia thành 04 kỹ năng thực hành tiếng nhưng không có phần kiểm tra từ vựng riêng biệt, mặc dù các câu hỏi trong kiểm tra đều có phần về kiến thức từ vựng đã học.

Bảng 4

*Hoạt động của người học phân chia theo kỹ năng thực hành tiếng và từ vựng
Theo kỹ năng trình độ A2 và B1*

STT	Trình độ	Kỹ năng/kiến thức	Số lượt người dùng
1	A2	Từ vựng	427
2	A2	Đọc	462
3	A2	Nghe	412
4	A2	Nói	304
5	B1	Từ vựng	20
6	B1	Đọc	12
7	B1	Nghe	16
8	B1	Nói	03

Theo kỹ năng các bài kiểm tra (đầu vào và tiến độ)

STT	Bài kiểm tra tiến độ	Kỹ năng	Số lượt người dùng	
1	Đầu vào	Đọc	384	
2	Đầu vào	Nghe	303	
3	Đầu vào	Viết	251	
4	Đầu vào	Nói	201	
5		A2	Đọc	43
6		A2	Nghe	10
7		A2	Viết	10
8		A2	Nói	02
9		B1	Đọc	11
10		B1	Nghe	02
11		B1	Viết	0
12		B1	Nói	0

Dữ liệu trong Bảng 4 cho thấy số lượt người tham gia làm bài luyện và kiểm tra của trình độ A2 lớn hơn nhiều so với trình độ B1. Kết quả này tương đồng với dữ liệu trong Bảng 3 ở trên. Đối với các bài học của trình độ A2, số lượt người làm bài luyện từ vựng, đọc và nghe tương đối giống nhau (tương ứng là 427, 462, 412 lượt). Với các bài này, chủ yếu người học theo dõi và làm các bài luyện dưới dạng trắc nghiệm (chọn A, B, C, đúng-sai, sắp xếp từ để tạo câu đúng, v.v). Số lượt người luyện bài nghe của trình độ

này thấp hơn (304 lượt). Đối với các bài luyện nói, ngoài việc thực hiện các bài luyện trắc nghiệm như ở trên, người học phải nhắc lại từ, câu và trả lời câu hỏi mở để M-learning chấm điểm. Dữ liệu trong Bảng 4 cũng cho thấy số lượt người tham gia luyện các kỹ năng ở trình độ B1 thấp hơn nhiều so với trình độ A2.

Xu hướng thích làm các bài luyện theo hình thức trắc nghiệm cũng đúng khi đối tượng tham gia làm các bài kiểm tra đầu vào, kiểm tra tiến độ A2 và B1. Dữ liệu trong

phần 4.2 cho thấy số lượt người làm bài kiểm tra đọc và nghe (hình thức trắc nghiệm) lớn hơn nhiều (384 và 303 lượt) so với các bài luyện viết hoặc nói (251 và 201 lượt). Dữ liệu trích xuất từ M-learning cũng cho thấy xu hướng tương tự với hai bài kiểm tra tiến độ của trình độ A2 và B1. Tuy nhiên, số lượt người làm bài thấp hơn rất nhiều. Thậm chí không có ai làm bài luyện viết và nói của trình độ B1.

Trong phần tiếp theo, nhóm nghiên cứu trình bày mối tương quan giữa các biến quan trọng của đợt thử nghiệm thứ hai: số lần đăng nhập (login), số bài luyện đã hoàn thành (finished task), số câu hỏi đã hoàn

Bảng 5

Độ tin cậy thang đo

	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Độ tin cậy
Số lần đăng nhập	5,088	4,057	0,826
Bài luyện hoàn thành	26,637	31,161	0,768
Câu hỏi hoàn thành	211,286	231,719	0,708
Tổng thời gian	84,415	85,946	0,706
Tổng điểm	133,804	137,972	0,591
Độ tin cậy chung (0,78)			

Dữ liệu trong Bảng 5 cho thấy có sự khác nhau rất lớn về giá trị của các biến. Ví dụ điểm trung bình của số lần đăng nhập là 5,08, nhưng của câu hỏi hoàn thành là 211,29 và của tổng điểm là 133,80. Độ lệch chuẩn của hầu hết các biến cũng rất lớn. Nguyên nhân là có sự khác biệt rất lớn giữa những người sử dụng: có người đăng nhập nhiều lần nhưng không làm các bài luyện, nhưng cũng có người vào ít lần hơn, nhưng liên tục làm các bài luyện, trả lời câu hỏi và

Bảng 6

Mối tương quan giữa các biến

Biến	1	2	3	4	5
1. Số lần đăng nhập	1	0,617**	0,643**	0,787**	0,727**
2. Bài luyện hoàn thành		1	0,990**	0,715**	0,901**
3. Câu hỏi hoàn thành			1	0,737**	0,920**
4. Tổng thời gian				1	0,757**
5. Tổng điểm					1

Ghi chú: ** giá trị $p < 0,01$; mức độ tương tác: nhỏ $r = 0,10-0,29$; trung bình $r = 0,30-0,49$; lớn $r = 0,50-1,0$ (Hair, 2010)

thành (finished questions), tổng thời gian làm bài (time on task) và tổng điểm thu được (total score). Ngoài ra, nhóm cũng tìm hiểu xem có sự khác nhau về thời gian tham gia giữa nam và nữ, giữa học sinh và sinh viên hay không.

Câu hỏi nghiên cứu số 2: *Có mối tương quan giữa số lần đăng nhập, số bài luyện, câu hỏi hoàn thành, tổng thời gian học và kết quả làm bài luyện khi sử dụng M-learning hay không?*

Trước khi tìm hiểu mối tương quan giữa các biến trên, nhóm nghiên cứu tiến hành kiểm tra độ tin cậy của các thang đo. Bảng 5 trình bày kết quả kiểm tra.

qua đó được điểm nhiều hơn. Theo Hair (2010), độ tin cậy của các biến đạt yêu cầu (trên 7,0), trừ biến về tổng điểm (0,59). Tuy nhiên, với số lượng biến thấp (05 biến), tương quan trung bình giữa các biến bằng 0,779, và có ít sự khác nhau giữa giá trị thấp nhất và cao nhất của tổng các biến (thấp nhất = 0,617, cao nhất = 0,990), mức độ tin cậy của biến tổng điểm vẫn chấp nhận được (Pallant, 2014). Bảng 6 trình bày mối tương quan giữa các biến.

Dữ liệu trong Bảng 6 cho thấy có mối tương quan giữa tất cả các biến quan sát ($p < 0,01$). Mối tương quan lớn nhất là giữa bài luyện và câu hỏi đã hoàn thành ($r = 0,99$), tiếp theo là giữa câu hỏi hoàn thành và tổng điểm ($r = 0,92$) và thấp nhất là mối tương quan giữa số lần đăng nhập và số bài luyện đã hoàn thành ($r = 0,62$). Giữa thời gian làm bài và tổng điểm cũng có mối tương quan rất lớn ($r = 0,757$). Nhóm nghiên cứu đã thử chạy phép tính hồi quy đa biến nhằm tìm hiểu tác động của các biến độc lập (số lần đăng nhập, bài luyện, câu hỏi hoàn thành, tổng thời gian làm bài) tới biến phụ thuộc (tổng số điểm).

Bảng 7

Kiểm định sự khác nhau về tổng thời gian làm bài theo giới tính và đối tượng

		Tổng thời gian làm bài						
		Kiểm định Levene	Số lượng (N)	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	t	Mức ý nghĩa (2 đuôi)	Kết luận
Giới tính	Nữ	0,933	60	94,763	84,8436	1,612	0,111	Không
	Nam		31	64,387	85,8747			
Đối tượng	Sinh viên	0,211	73	86,600	85,1043	0,486	0,628	Không
	Học sinh		18	75,556	91,2537			

Kết quả phân tích dữ liệu từ Bảng 7 cho thấy không có sự khác nhau giữa nam và nữ, giữa học sinh và sinh viên về tổng thời gian làm các bài luyện trong ứng dụng. Tuy nhiên, với số lượng nghiệm thể còn tương đối thấp (91) và có sự chênh lệch giữa số lượng sinh viên (73) và học sinh (18) tham gia thử nghiệm, cần tiến hành kiểm định với số lượng người tham gia lớn hơn nữa.

Thảo luận

Mục đích chính của nghiên cứu này là tìm hiểu hoạt động của một nhóm người tham gia thử nghiệm một ứng dụng học tiếng Anh di động (M-learning), đồng thời xác định mối tương quan giữa số lần đăng nhập, số bài luyện câu hỏi hoàn thiện, thời gian và kết quả luyện tập. Trong phần tiếp theo, nhóm nghiên cứu so sánh kết quả đã trình bày ở trên với một số nghiên cứu đã có.

Tuy nhiên, do có sự khác biệt rất lớn về thời gian làm bài (thấp nhất là 1,7 phút, cao nhất là 363,3 phút và kết quả làm bài (thấp nhất là 0 điểm và cao nhất là 623,09), nên dữ liệu chạy hồi quy đa biến bị vi phạm (nhiều giá trị cực đại/cực tiểu - outlier). Ngoài ra, có hiện tượng đa cộng tuyến giữa hai biến 'bài luyện hoàn thành' và 'câu hỏi hoàn thành'.

Nhằm kiểm định xem có sự khác nhau giữa nam và nữ, giữa học sinh và sinh viên về thời gian làm bài luyện hay không, nhóm nghiên cứu đã chạy phép so sánh độc lập t-test. Bảng 7 trình bày kết quả phân tích.

Thứ nhất, về hoạt động của người thử nghiệm M-learning, kết quả cho thấy việc khai thác ứng dụng còn tương đối thấp và có sự khác nhau rất lớn về số lần đăng nhập, và đặc biệt là số lượt các hoạt động sau khi đăng nhập. Có người học rất tích cực, đăng nhập nhiều lần và làm rất nhiều bài luyện; tuy nhiên, cũng nhiều người đăng nhập ít, cá biệt có người chỉ đăng nhập một lần, thời gian học chỉ tính bằng giây và điểm số học tập bằng không. Kết quả này giống với nghiên cứu của Hanson và Brown (2020) khi thử nghiệm một ứng dụng học tiếng Tây Ban Nha qua thẻ học từ (flashcard) và của Rad (2021) khi thử nghiệm một phần mềm (DIALANG) đánh giá kỹ năng đọc, nghe và viết của người học Iran, theo đó có sự khác nhau rất lớn giữa người học khi sử dụng phần mềm, ứng dụng bằng thiết bị di động.

Thứ hai, kết quả của hai đợt thử nghiệm với phương thức triển khai khác nhau cũng cho thấy nếu chỉ giới thiệu ứng dụng và để cho người học tự ‘bơi’, tỷ lệ đăng nhập và hoàn thành bài luyện rất thấp. Chỉ khi nào giáo viên nhắc nhở, thậm chí dành thời gian khi gặp trực tiếp để nhắc nhở, yêu cầu người học đăng nhập vào ứng dụng, làm bài tập, người học mới thực hiện. Phát hiện này giống với các kết quả nghiên cứu của Trần (2020), theo đó người học muốn được hàng ngày nhận được hướng dẫn từ giáo viên, hoặc nghiên cứu của Hoi và Mu (2021) cho thấy có mối tương quan trực tiếp giữa hỗ trợ định hướng của giáo viên với ý định sử dụng thiết bị di động của người học. Nhận định này cũng được chứng minh qua việc khi có sự nhắc nhở thường xuyên của nhóm nghiên cứu bằng thư điện tử, tin nhắn, và hướng dẫn trực tiếp của giáo viên, lượt người đăng nhập và làm bài luyện tăng hơn nhiều so với đợt thử nghiệm trước đó.

Thứ ba, kết quả thống kê suy luận cho thấy có mối tương quan giữa các nhân tố chính của việc sử dụng thiết bị di động để học tiếng Anh và số lần đăng nhập, số bài luyện, câu hỏi hoàn thành, thời gian học và kết quả học. Mặc dù dữ liệu trong nghiên cứu này chưa đủ lớn để có thể khẳng định mối quan hệ xuôi chiều giữa các nhân tố trên, nhưng kết quả này giống với phát hiện của Kholis (2021) về mối tương quan giữa hành vi sử dụng Elsa Speak (một ứng dụng luyện nói) và kết quả (score) thu được sau một thời gian nhất định, và nghiên cứu của Sutami (2021) về hiệu quả của việc khai thác ứng dụng ORAI để luyện nói tiếng Anh. Kết quả này cũng tương đồng với phát hiện trong nghiên cứu của Daly (2022) cho thấy tổng thời gian học (total time using app) có mối tương quan dương với điểm làm bài kiểm tra (test score).

Thứ tư, kết quả nghiên cứu này cho thấy không có sự khác nhau giữa nam và nữ, giữa học sinh và sinh viên về thời gian khai thác ứng dụng M-learning để học tiếng Anh. Kết quả này khác với phát hiện trong nghiên

cứu của Daly (2022), theo đó nam giới dường như thích khai thác ứng dụng di động nhiều hơn nữ. Tuy nhiên, sự khác biệt là không lớn và không có sự khác nhau giữa hai giới về kết quả kiểm tra sau khi sử dụng thiết bị di động hỗ trợ làm bài thi TOEIC. Tuy nhiên, kết quả này giống với nghiên cứu của Hilao và Wichadee (2017) cho thấy không có sự khác nhau giữa nam và nữ sinh ở Thái Lan về việc sử dụng điện thoại di động cho việc học ngoại ngữ. Cần có thêm nhiều nghiên cứu về vấn đề này với số lượng nghiệm thử lớn hơn để có thể đưa ra so sánh nam và nữ giới trong việc sử dụng thiết bị di động để học ngoại ngữ.

Thứ năm, kết quả nghiên cứu này cho thấy động cơ học tiếng Anh bằng thiết bị di động là một vấn đề cần được nghiên cứu thực nghiệm nhiều hơn nữa. Mặc dù qua khảo sát với người học, kết quả các nghiên cứu (ví dụ của Ebrahimi, 2022; Hoi & Mu, 2021) cho thấy thiết bị di động làm tăng động cơ học ngoại ngữ, mang lại nhiều lợi ích cho người học và người học có thái độ tích cực về việc này, nhưng thực tế thử nghiệm cho thấy không phải người học nào cũng sẵn sàng sử dụng thiết bị di động để học tiếng Anh. Kết quả này cũng tương đồng với nhận định của Radin (2017) cho rằng cần lồng ghép việc sử dụng thiết bị di động một cách đầy đủ và phù hợp vào chương trình học mới nâng cao được động cơ và tính hữu ích cho người học. Kết quả nghiên cứu cũng thống nhất với nhận định của Loi (2016) cho rằng người học ngoại ngữ Việt Nam có xu hướng thích làm bài kiểm tra hơn là học để tăng cường kỹ năng thực hành tiếng. Số lượt người làm bài kiểm tra đầu vào trong M-learning chiếm một tỷ lệ rất lớn.

Có một số nguyên nhân của hiện tượng này. Có thể là do ứng dụng chưa đủ sức lôi cuốn, hoặc chi phí kết nối mạng, trực tuyến đường truyền internet khi học. Tuy nhiên, với việc nhiều người học trong nghiên cứu này chỉ đăng nhập một lần rồi không học cho thấy nếu không có sự thúc giục trực tiếp, và kiểm tra của giáo viên, người học chưa có

động cơ để sử dụng thiết bị cho mục đích học tập và chưa chủ động, chịu trách nhiệm với việc học của mình. Đây cũng là kết quả nghiên cứu của Thạch và cộng sự (2021) cho thấy thanh thiếu niên sử dụng thiết bị di động để học tập thấp hơn nhiều so với các mục đích khác.

Kết luận

Bài viết này trình bày kết quả nghiên cứu thực nghiệm của một ứng dụng học tiếng Anh trực tuyến (M-learning) đối với hơn 300 người là thanh thiếu niên Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy có mối tương quan giữa các biến như số lần đăng nhập, số bài luyện, câu hỏi hoàn thành, thời gian học và kết quả học. Tuy nhiên, quá trình thử nghiệm ứng dụng cũng cho thấy người học chưa hoàn toàn chủ động trong việc sử dụng thiết bị di động để học tiếng Anh. Thực tế này trái với kết quả của nhiều nghiên cứu trước đây (dựa vào khảo sát với người học) cho rằng khi học qua thiết bị di động, người học tự chủ hơn, có thể học mọi lúc, mọi nơi theo tiến độ và sở thích cá nhân. Dường như vẫn có một khoảng cách lớn giữa nhận thức và hành vi của người học về vấn đề này. Ngoài ra, người dạy vẫn đóng vai trò rất lớn trong việc nhắc nhở, khuyến khích và hướng dẫn người học bằng cả hình thức gián tiếp và trực tiếp.

Mặc dù thử nghiệm ứng dụng M-learning đã đạt được một số kết quả như nêu ở trên, nghiên cứu này có một số hạn chế nhất định. Thứ nhất, với số lượng người tham gia chưa nhiều, dữ liệu dùng để phân tích chưa đủ độ lớn để đánh giá chính xác hiệu quả của ứng dụng nói chung và từng bài học nói riêng. Thứ hai, trong quá trình thử nghiệm, nghiên cứu chưa có được phương thức hữu hiệu để nắm bắt tức thời hành vi của người học nhằm giúp họ duy trì tính tự chủ khi sử dụng thiết bị di động để học tiếng Anh. Khuyến nghị, trong các lần thử nghiệm tiếp theo, có thể xem xét sử dụng các biện pháp liên lạc tức thời khác như thiết lập nhóm người dùng, thông qua các ứng dụng

xã hội như Zalo, Facebook để kịp thời nhắc nhở, giải đáp thắc mắc, hướng dẫn người dùng. Thứ ba, nghiên cứu thử nghiệm chưa có nhóm đối chứng để đánh giá chính xác hiệu quả của ứng dụng đối với người học. Cuối cùng, nghiên cứu chưa phỏng vấn người tham gia nhằm tìm hiểu quan điểm của họ về nội dung bài học và yếu tố kỹ thuật của ứng dụng di động.

Mặc dù còn một số hạn chế nêu trên, kết quả thử nghiệm M-learning cho thấy đề thay đổi hành vi của thanh thiếu niên Việt Nam trong việc khai thác, sử dụng thiết bị di động cho mục đích học nói chung và học tiếng Anh nói riêng là một thách thức không nhỏ. Trong khi các nhà giáo dục, chuyên gia kỹ thuật cần tìm hiểu kỹ nhu cầu, sở thích của người học để phát triển phần mềm, ứng dụng phù hợp, người dạy có vai trò rất quan trọng trong việc giới thiệu, khuyến khích và thậm chí là lồng ghép các ứng dụng di động tiếng Anh vào trong chương trình học, kế hoạch phát triển cá nhân cho thanh thiếu niên Việt Nam. Trong bối cảnh thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay, cần nhiều nỗ lực hơn nữa từ các bên liên quan để chúng ta có thể có được phần mềm, ứng dụng học tiếng Anh ‘Make in Viet Nam’ phù hợp với người học nói chung và thanh thiếu niên Việt Nam nói riêng. Tuy nhiên, tính tự chủ trong học tập là vấn đề cần được xây dựng, nuôi dưỡng và phát triển cho thế hệ tương lai của đất nước.

Tài liệu tham khảo

- Ahn, T. Y., & Lee, S. M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778–786. <https://doi.org/10.1111/bjet.12354>
- Alouch, M., Ganapathy, M., & Lin, D. T. A. (2021). Using WhatsApp to promote ESL students' writing. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 9(2), 54–65. <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol9.2.5.2021>
- Daly, N. P. (2022). Investigating learner autonomy and vocabulary learning efficiency with

- MALL. *Language Learning and Technology*, 26(1), 1–30. <https://doi.org/10.1257/73469>
- Ebrahimi, M. (2022). Ubiquitous learning: The effect of LingAR application on EFL learners' language achievement and the realization of their motivation towards mobile learning. *Interactive Learning Environments*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2041044>
- Elaish, M. M., Shuib, L., Ghani, N. A., & Yadegaridehkordi, E. (2019). Mobile English language learning (MELL): A literature review. *Educational Review*, 71(2), 257–276. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1382445>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.
- Hanson, A. E. S., & Brown, C. M. (2020). Enhancing L2 learning through a mobile assisted spaced-repetition tool: An effective but bitter pill? *Computer Assisted Language Learning*, 33(1–2), 133–155. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552975>
- Hilao, M. P., & Wichadee, S. (2017). Gender differences in mobile phone usage for language learning, attitude, and performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 68–79.
- Hoi, V. N., & Mu, G. M. (2021). Perceived teacher support and students' acceptance of mobile-assisted language learning: Evidence from Vietnamese higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 879–898. <https://doi.org/10.1111/bjet.13044>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jaelani, A., & Adung, N. (2022). The use of mobile-assisted language learning to promote learner autonomy in the EFL speaking context. *Journal of English Education*, 8(1), 17. <https://doi.org/10.30606/jee.v8i1.1284>
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Kalz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 6–27. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9125-x>
- Keerthiwansha, N. W. B. S. (2018). Artificial intelligence education (AIEd) in English as a second language (ESL) classroom in Sri Lanka. *International Journal of Conceptions on Computing and Information Technology*, 6(1), 31–36.
- Keezhatta, M. S., & Omar, A. (2019). Enhancing reading skills for Saudi secondary school students through mobile assisted language learning (MALL): An experimental study. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 437–447. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p437>
- Kholis, A. (2021). Elsa Speak app: Automatic speech recognition (ASR) for supplementing English pronunciation skills. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 9(1), 01–14. <https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723>
- Kim, Y. J. (2017). The effects of mobile-assisted language learning (MALL) on Korean college students' English-listening performance and English-listening anxiety. In *Proceedings of the 8th International Conference on Languages, Social Sciences, Education and Interdisciplinary Studies* (pp. 277–298). Higher Education and Innovation Group. http://heaig.org/images/proceedings_pdf/H12174241.pdf
- Li, R. (2022). Effects of mobile-assisted language learning on EFL/ESL reading comprehension. *Educational Technology & Society*, 25(3), 15–29. <https://www.jstor.org/stable/48673721>
- Loc, V. V., Vu, N. N., & Linh, V. T. (2022). EFL students' attitudes towards the ease-of-use mobile technology to learn English at a university in Vietnam. *Advances in social science, education and humanities research*, 261, 291–298. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211224.028>
- Loi, N. V. (2016). Learner autonomy in Vietnam: Insights from English language teachers' beliefs and practices. In R. Barnard & J. Li (Eds.), *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts* (pp. 1–22). IDP Education Phnom Penh.
- Ngo, C. L. (2018). A review of research in mobile assisted collaborative language learning. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(4), 71–82. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4282>
- Pallant, J. (2014). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Allen & Unwin.

- Phan, N. H. (2020). *Nghiên cứu ứng dụng công nghệ nhận diện giọng nói vào việc xây dựng phần mềm hỗ trợ luyện tập phát âm tiếng Anh trên thiết bị di động* (Mã số 10201) [Đề tài khoa học cấp Bộ]. Trường Đại học Bà Rịa - Vũng Tàu.
<http://thuvienso.bvu.edu.vn/handle/TVDHB/RVT/19869>
- Rad, H. S. (2021). Exploring use of mobile-mediated hybrid dynamic assessment in improving EFL learners' descriptive writing skills. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1), 111–132.
- Radin, J. (2017). Mobile assisted language learning: Advantages and use among different age groups. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages*, 16(1), 79–92.
- Samad, I. S., & Aminullah, A. (2019). Applying ELSA Speak software in the pronunciation class: Students' perception. *Edumaspul Jurnal Pendidikan*, 3(1), 56–63.
<https://doi.org/10.33487/edumaspul.v3i1.85>
- Sutami, N. K. (2021). The use of ORAI mobile application to teach speaking in EFL classes. *Journal of English Language Learning*, 5(2), 68–84.
<https://doi.org/10.31949/jell.v5i2.3362>
- Thạch, P. N., Quân, Đ. Đ., Thắng, N. X., Quý, H., Hải, Đ. T., & Thành, T. M. (2021). Học tiếng Anh trên thiết bị di động của học sinh và sinh viên Việt Nam: Một nghiên cứu so sánh. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*, (67), 66–83.
<https://doi.org/10.56844/tckhnn.vi67.91>
- Tran, T. L. N. (2020). Perspectives and attitudes towards self-directed mall and strategies to facilitate learning for different learner groups. *CALL-EJ*, 21(3), 41–59.
<http://callej.org/journal/21-3/Tran2020.pdf>
- Vu, L., Thibeault, T., & Vu, P. (2021). Adopting speech recognition in EFL/ESL contexts: Are we there yet? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 6(1), 64–75.

Phụ lục 1

TÊN BÀI, CẤU TRÚC, SỐ BÀI LUYỆN, SỐ CÂU HỎI VÀ TỔNG ĐIỂM

TRÌNH ĐỘ A2

Tên bài	Cấu trúc	Số bài luyện	Số câu hỏi	Tổng điểm
Kiểm tra đầu vào	Đọc	3	25	30
	Viết	2	20	30
	Nghe	3	15	20
	Nói	2	15	Máy chấm
Bài 1: Shopping	Từ vựng	3	24	5
	Đọc	4	26	35
	Nghe	4	23	28
	Nói	5	37	Máy chấm
Bài 2: Health	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	3	25	30
	Nghe	4	21	26
	Nói	5	32	Máy chấm
Bài 3: Free time	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	4	30	40
	Nghe	3	15	20
	Nói	5	31	Máy chấm
Bài 4: Work	Từ vựng	3	29	5

	Đọc	3	15	20
	Nghe	3	11	15
	Nói	4	30	Máy chấm
Bài 5: Feelings	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	4	30	40
	Nghe	3	15	20
	Nói	5	25	Máy chấm
Bài 6: Family and friends	Từ vựng	3	32	5
	Đọc	4	25	35
	Nghe	3	20	25
	Nói	5	42	Máy chấm
Bài 7: Food and drink	Từ vựng	3	32	5
	Đọc	4	25	35
	Nghe	4	20	25
	Nói	5	46	Máy chấm
Bài 8: Art and media	Từ vựng	3	32	5
	Đọc	4	25	35
	Nghe	4	20	25
	Nói	5	46	Máy chấm
Bài 9: Communication & technology	Từ vựng	3	25	5
	Đọc	4	25	35
	Nghe	4	25	30
	Nói	5	52	Máy chấm
Bài 10: Progress test	Đọc	3	25	25
	Nghe	3	15	25
	Viết	3	15	25
	Nói	2	15	Máy chấm
Tổng cộng		158	1143	719

TRÌNH ĐỘ B1

Tên bài	Cấu trúc	Số bài luyện	Số câu hỏi	Tổng điểm
Bài 1: Travel	Từ vựng	3	32	5
	Đọc	2	15	20
	Nghe	3	15	20
	Nói	3	29	Máy chấm
Bài 2: Feelings and emotion	Từ vựng	3	35	5
	Đọc	2	15	25
	Nghe	2	15	20
	Nói	4	27	Máy chấm
Bài 3: Weather and climate	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	2	15	15

	Nghe	3	15	20
	Nói	3	21	Máy chấm
Bài 4: Sports	Từ vựng	3	32	5
	Đọc	2	10	15
	Nghe	4	25	30
	Nói	4	27	Máy chấm
Bài 5: Entertainment	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	3	16	25
	Nghe	3	15	30
	Nói	4	23	Máy chấm
Bài 6: Around the town	Từ vựng	3	35	5
	Đọc	3	16	25
	Nghe	3	15	25
	Nói	3	25	Máy chấm
Bài 7: Arts	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	3	24	29
	Nghe	3	20	35
	Nói	3	25	Máy chấm
Bài 8: Food and diet	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	2	18	20
	Nghe	3	15	25
	Nói	3	23	Máy chấm
Bài 9: Leisure activities	Từ vựng	3	29	5
	Đọc	2	19	20
	Nghe	3	15	25
	Nói	3	25	Máy chấm
Bài 10: Progress test	Đọc	3	20	25
	Nghe	3	15	25
	Viết	3	15	25
	Nói	2	15	Máy chấm
Tổng cộng		116	867	983

MOBILE ENGLISH LANGUAGE LEARNING: ARE VIETNAMESE TEENAGERS AND YOUNGSTERS AUTONOMOUS YET?

Pham Ngoc Thach, Nguyen Hoang Duong, Dang Dinh Quan, Hoang Quy,
Nguyen Xuan Thang, Tran Minh Thanh, Dinh Thi Hai

Hanoi University, km 9 Nguyen Trai road, Thanh Xuan district, Ha Noi, Vietnam

Abstract: This paper presents the results of testing a mobile English language learning application called M-learning on over 300 secondary school and university students. Using descriptive and inferential statistical techniques to analyze the data collected from two periods of testing the application, the study results indicated that there were large discrepancies among the users in their usage and completion of the learning tasks. Their learning autonomy was generally limited. However, there were large associations among the users' login, completed tasks, questions, time on task and scores. The study offers some practical implications in the development and test of English language learning mobile applications for Vietnamese teenagers and youngsters, especially the importance of establishing, nurturing and maintaining their learning autonomy.

Keywords: mobile application, test, autonomy, English, Vietnamese teenagers and youth

TÌNH HÌNH SỬ DỤNG ĐỘNG TỪ HÌNH THỨC TRONG TIẾNG TRUNG QUỐC CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

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 9 tháng 2 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 12 tháng 4 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 27 tháng 7 năm 2022

Tóm tắt: Động từ hình thức là một tiểu loại đặc biệt của động từ trong tiếng Trung Quốc, gồm năm động từ 加以, 给以, 予以, 给予, 进行. Kết quả phân tích Kho ngữ liệu ngôn ngữ trung gian tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam bằng phương pháp phân tích lỗi cho thấy sinh viên sử dụng động từ 进行 ngay từ giai đoạn sơ cấp, chủ yếu sử dụng các động từ 给予, 予以, 加以 ở giai đoạn cao cấp, song vẫn chưa biết sử dụng động từ 给以. Lỗi chỉ xuất hiện khi sử dụng động từ 进行. Nguyên nhân xảy ra lỗi là do chuyển di ngôn ngữ tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ, với hai loại lỗi là nhầm lẫn động từ 进行 với động từ khác và dùng thừa động từ 进行. Sinh viên không có sự tiến bộ trong việc sử dụng động từ này dù đã có sự nâng cao trình độ tiếng Trung Quốc. Kết quả so sánh với người bản ngữ Trung Quốc bằng phương pháp phân tích đối chiếu ngôn ngữ trung gian cho thấy việc sử dụng động từ hình thức của sinh viên Việt Nam có hiện tượng sử dụng dưới mức. Điều đó cho thấy động từ hình thức là điểm ngôn ngữ tương đối khó thụ đắc của sinh viên Việt Nam.

Từ khoá: động từ hình thức, tiếng Trung Quốc, sử dụng, thụ đắc, sinh viên Việt Nam

1. Mở đầu

Động từ hình thức (dummy verb) là một tiểu loại đặc biệt của động từ trong tiếng Trung Quốc. Đây là những động từ đã mất đi ý nghĩa từ vựng (Li, 1989), có chức năng ngữ pháp giống các động từ thông thường, nhưng không mang nội dung ngữ nghĩa cụ thể, chỉ có tác dụng của động từ về mặt hình thức trong cấu trúc cú pháp (Li, 2015). Khi các động từ này bị loại bỏ khỏi câu, ý nghĩa của câu cũng không bị ảnh hưởng (Shen & Zhang, 2013). Động từ hình thức tuy có số lượng không nhiều, song lại có tần suất sử dụng rất cao (Li & Fang, 2016) và thường được sử dụng trong ngôn ngữ viết, có tính chính thức, trang trọng (Zhang & Zhou, 2012).

Ví dụ:

- (1) 他们花了整整一年时间【进行】调查。(Shen & Zhang, 2013)
- (2) 对新闻单位和记者的一切合法权益, 人民法院依法【给予】保护。(Li, 2015)
- (3) 首恶分子必须【予以】惩办。(Shen & Zhang, 2013)
- (4) 关于矛盾的特殊性问题应当着重地【加以】研究。(Shen & Zhang, 2013)
- (5) 对于这种损坏公物的行为应当【给以】批评。(Shen & Zhang, 2013)

Trong các ví dụ (1) đến (5), ngữ nghĩa của các động từ hình thức 进行, 给予, 予以, 加以, 给以 đã bị nhược hoá, khi loại bỏ chúng cũng không làm ảnh hưởng đến ý nghĩa của câu. Các ví dụ trên cũng cho thấy,

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: luuhonvu@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4791>

các động từ hình thức thường được sử dụng trong ngôn ngữ viết.

Hiện nay, đã có nhiều nghiên cứu về động từ hình thức. Các nghiên cứu này đã thảo luận về đặc điểm (Jiang & Ding, 2011; Li, 2015), chức năng (Diao, 2004; Shen & Zhang, 2013), kiểu câu (Chen, 2006; Li, 2012) của loại động từ này. Ngoài ra, còn có những nghiên cứu về các động từ thuộc tiêu loại này (Liu, 2011; Pang, 2012; Peng, 1987; Xu, 2002; Zhou, 1987).

Nghiên cứu về thụ đắc động từ hình thức của người học tiếng Trung Quốc cũng đã đạt được một số thành quả nhất định. Trên cơ sở Kho ngữ liệu ngôn ngữ trung gian tiếng Trung Quốc HSK do Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh (Trung Quốc) xây dựng, Lin (2013) đã phân tích lỗi sử dụng động từ 进行, 加以 của người học tiếng Trung Quốc, Ren (2017) cho rằng người học tiếng Trung Quốc thường mắc các lỗi nhầm lẫn, thiếu, thừa khi sử dụng động từ 进行, Li (2019) đã phân tích lỗi sử dụng động từ 进行 của sinh viên Nhật Bản và sinh viên Hàn Quốc, Jiang và Cheng (2021) tiến hành phân tích lỗi trong quá trình sử dụng động từ hình thức của người học tiếng Trung Quốc. Trên cơ sở Kho ngữ liệu ngôn ngữ trung gian tiếng Trung Quốc của sinh viên Hàn Quốc do Đại học Sư phạm Nam Kinh (Trung Quốc) xây dựng, Huang (2019) đã nghiên cứu tình hình thụ đắc động từ hình thức của sinh viên Hàn Quốc. Thông qua phiếu điều tra thu thập ngữ liệu, Zhou (2012), Zhang (2015), Wu (2021) đã phân tích lỗi sử dụng động từ hình thức của sinh viên quốc tế, Ying và Luo (2019) đã phân tích đặc điểm thụ đắc động từ 进行 của người học tiếng Trung Quốc giai đoạn sơ cấp và trung cấp. Trên cơ sở kho ngữ liệu ngôn ngữ trung gian và điều tra khảo sát, Zhou (2021) đã phân tích lỗi sử dụng động từ 进行 của người học tiếng Trung Quốc. Có thể nhận thấy, các nghiên cứu về thụ đắc động từ hình

thức hiện nay đa phần không phân biệt tiếng mẹ đẻ của người học, chủ yếu tập trung vào phân tích lỗi sử dụng động từ 进行.

Tình hình sử dụng động từ hình thức của sinh viên Việt Nam như thế nào? Thường xuất hiện những lỗi sử dụng nào? So với người bản ngữ Trung Quốc, sinh viên Việt Nam có tồn tại hiện tượng sử dụng vượt mức (over-use), sử dụng dưới mức (under-use)¹ không? Đây là những vấn đề mà các nghiên cứu hiện nay chưa đề cập đến. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi muốn tìm kiếm câu trả lời cho các vấn đề trên.

2. Thiết kế nghiên cứu

2.1. Phạm vi nghiên cứu

Các học giả khác nhau có những hạn định khác nhau về số lượng động từ hình thức trong tiếng Trung Quốc. Zhou (1987) cho rằng, tiêu loại này có sáu động từ là 加以, 给以, 予以, 给予, 进行, 作. Theo Li (1989), có ba động từ hình thức là 进行, 加以, 作. Li (2012) lại cho rằng, tiêu loại này chỉ có năm động từ là 加以, 给以, 予以, 给予, 进行. Song, chúng tôi cho rằng động từ 作 chưa thực sự mất đi ý nghĩa từ vựng, số lượng âm tiết của động từ này cũng ít hơn các trường hợp còn lại trong tiêu loại, vì vậy chúng tôi giới hạn phạm vi nghiên cứu của bài viết này là năm động từ 加以, 给以, 予以, 给予, 进行.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này chúng tôi sử dụng hai phương pháp chính là phương pháp Phân tích lỗi (Error Analysis, EA) của Corder (1981) và phương pháp Phân tích so sánh ngôn ngữ trung gian (Contrastive Interlanguage Analysis, CIA) của Granger (1996, 2002).

2.2.1. Phương pháp Phân tích lỗi (EA)

Theo Corder (1981), EA được tiến hành qua năm bước: bước 1, thu thập ngữ

¹ Sử dụng vượt mức nghĩa là người học sử dụng quá nhiều so với việc sử dụng của người bản ngữ. Sử dụng dưới mức nghĩa là người học sử dụng quá ít so với việc sử dụng của người bản ngữ.

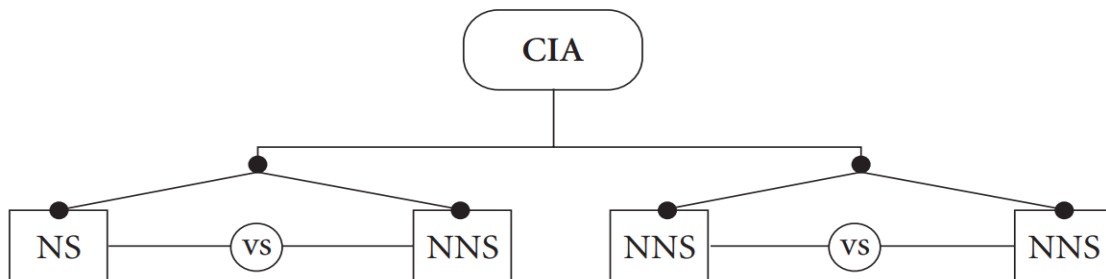
liệu của người học; bước 2, giám định lỗi; bước 3, miêu tả lỗi; bước 4, giải thích lỗi; bước 5, đánh giá lỗi.

Dulay, Burt và Krashen (1982) quy lỗi của người học về bốn loại: một là dùng thừa (addition); hai là dùng thiếu (omission); ba là nhầm lẫn (misinformation); và bốn là sai trật tự từ (misordering). James (1998) bổ sung thêm loại lỗi thứ năm là pha trộn (blends).

2.2.2. Phương pháp Phân tích so sánh ngôn ngữ trung gian (CIA)

Theo Granger (2002), CIA chủ yếu

Hình 1
Phân tích so sánh ngôn ngữ trung gian (Granger, 2002)



Trong nghiên cứu này, CIA được sử dụng trên hai phương diện: một là so sánh tình hình sử dụng động từ hình thức của sinh viên Việt Nam giữa các giai đoạn ngôn ngữ (sơ cấp – trung cấp – cao cấp), hai là so sánh tình hình sử dụng động từ hình thức của sinh viên Việt Nam và người bản ngữ Trung Quốc.

2.3. Nguồn ngữ liệu

Nghiên cứu này được thực hiện trên cơ sở Kho ngữ liệu ngôn ngữ trung gian tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam do chúng tôi tự xây dựng. Đây là kho ngữ liệu có quy mô 925.702 chữ Hán, được xây dựng trên cơ sở các bài thi cuối kì học phần kĩ năng viết của sinh viên Việt Nam. Kho ngữ liệu được chia làm ba phân kho theo các giai đoạn ngôn ngữ của người học, trong đó phân kho sơ cấp có quy mô 286.392 chữ Hán, phân kho trung cấp có quy mô 340.401 chữ Hán, phân kho cao cấp có quy mô 298.909

đề cập đến hai phương diện: một là so sánh ngữ liệu của người bản ngữ (NS) và ngữ liệu của người học (NNS); hai là so sánh ngữ liệu của những người học có trình độ ngôn ngữ, tuổi tác hoặc tiếng mẹ đẻ khác nhau (xem hình 1). Trong đó, tiến hành so sánh việc sử dụng ngôn ngữ của người học với người bản ngữ là hết sức cần thiết. Thông qua việc so sánh này, có thể phát hiện được những đặc điểm hệ thống ngôn ngữ trung gian của người học. Ngoài ra, còn có thể phát hiện hiện tượng sử dụng vượt mức hoặc sử dụng dưới mức của người học so với người bản ngữ.

chữ Hán. Tất cả các ngữ liệu trong kho ngữ liệu này đều là ngữ liệu thô, chưa được tiến hành phân tích từ tính, đồng thời cũng chưa tiến hành giám định sự chính xác về ngôn ngữ mà người học đã sử dụng.

Các thông số về tình hình sử dụng của người bản ngữ Trung Quốc được thống kê trên cơ sở Hệ thống kho ngữ liệu tiếng Trung Quốc. Đây là kho ngữ liệu do Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh (Trung Quốc) xây dựng, có quy mô 2.000.000 chữ Hán. Tất cả các ngữ liệu trong kho đều đã được tiến hành phân tích từ tính (Sun, Huang, Sun, Li, và Xing, 1996).

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Tình hình sử dụng động từ hình thức của sinh viên Việt Nam

Trong Kho ngữ liệu ngôn ngữ trung gian tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt

Nam, chúng tôi tìm được 84 trường hợp sử dụng động từ hình thức. Sau khi phân tích sự chính xác từ ba bình diện cú pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng, chúng tôi xác định được 68

Bảng 1

Tình hình sử dụng động từ hình thức theo trường hợp đúng/sai

Trường hợp	进行	给予	予以	加以	给以	Tổng cộng
Câu đúng	37	17	10	4	/	68
Câu sai	16	/	/	/	/	16
Tổng cộng	53	17	10	4	/	84

Bảng 1 cho thấy, có 53 trường hợp sử dụng động từ 进行, 17 trường hợp sử dụng động từ 给予, 10 trường hợp sử dụng động từ 予以, 4 trường hợp sử dụng động từ 加以 và không có trường hợp sử dụng động từ 给以. Động từ 进行 có tần số sử dụng cao nhất,

Bảng 2

Tình hình sử dụng động từ hình thức theo giai đoạn ngôn ngữ

Giai đoạn	进行	给予	予以	加以	给以	Tổng cộng
Sơ cấp	6	/	/	/	/	6
Trung cấp	13	3	/	/	/	16
Cao cấp	34	14	10	4	/	62
Tổng cộng	53	17	10	4	/	84

Bảng 2 cho thấy, về động từ hình thức có 6 trường hợp sử dụng ở giai đoạn sơ cấp, 16 trường hợp sử dụng ở giai đoạn trung cấp, 62 trường hợp sử dụng ở giai đoạn cao cấp. Trong giai đoạn sơ cấp, sinh viên chỉ sử dụng động từ 进行. Sang giai đoạn trung cấp, sinh viên chỉ sử dụng hai động từ 进行 và 给予. Đến giai đoạn cao cấp, sinh viên sử dụng các động từ 进行, 给予, 予以, 加以, nhưng vẫn chưa sử dụng động từ 给以.

Từ những phân tích trên đây, chúng tôi nhận thấy:

Thứ nhất, động từ 进行 là động từ hình thức duy nhất được sử dụng ngay từ giai đoạn sơ cấp. Điều này cũng không khó hiểu, vì sinh viên đã được tiếp cận động từ này ngay từ giai đoạn sơ cấp. Động từ này có tần

trường hợp sử dụng đúng và 16 trường hợp sử dụng sai. Tình hình cụ thể như sau (xem bảng 1 và bảng 2):

song lại là động từ duy nhất xuất hiện trường hợp sử dụng sai, với tỉ lệ xuất hiện lỗi chiếm 30,2%. Các động từ 给予, 予以, 加以 có tần số sử dụng thấp hơn, đồng thời không xuất hiện lỗi khi sử dụng.

số sử dụng cao nhất, song lại là động từ có tỉ lệ chính xác thấp nhất. Qua đó cho thấy, sinh viên chưa thật sự nắm vững cách sử dụng động từ này.

Thứ hai, các động từ 给予, 予以, 加以 chủ yếu được sử dụng ở giai đoạn cao cấp. Đây có thể là vì các động từ này thường được xuất hiện trong giai đoạn cao cấp. Tuy chúng có tỉ lệ chính xác tuyệt đối, nhưng lại có tần số sử dụng không cao. Qua đó cho thấy, có thể có hiện tượng lẩn tránh sử dụng các động từ này, sinh viên chỉ dám sử dụng khi đã chắc chắn tính chính xác.

Thứ ba, động từ 给以 không được sử dụng ở tất cả các giai đoạn ngôn ngữ. Điều này có liên quan đến danh mục từ vựng của

các chương trình giáo dục tiếng Trung Quốc quốc tế² do Trung Quốc công bố, làm cơ sở để biên soạn giáo trình tiếng Trung Quốc cho sinh viên quốc tế. Các chương trình này đều không đề cập đến động từ 给以. Sinh viên không được học, không biết sử dụng.

Bảng 3

Tình hình sử dụng động từ 进行

Giai đoạn	Tổng cộng	Câu đúng	Câu sai	Tỉ lệ chính xác
Sơ cấp	6	4	2	66,7%
Trung cấp	13	9	4	69,2%
Cao cấp	34	24	10	70,6%

Bảng 3 cho thấy tỉ lệ chính xác tăng dần theo thời gian. Tuy nhiên, kết quả kiểm định sự khác biệt về tỉ lệ sử dụng chính xác động từ 进行 của các giai đoạn ngôn ngữ lại cho thấy không tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê học giữa giai đoạn sơ cấp và giai đoạn trung cấp ($Z = -0,109$, $p < 0,05$), giữa giai đoạn trung cấp và giai đoạn cao cấp ($Z = -0,089$, $p < 0,05$), giữa giai

Bảng 4

Các loại lỗi sử dụng động từ 进行

Loại lỗi	Số lượng	Tỉ lệ
Nhầm lẫn động từ 进行 với động từ khác	9	56,25%
Dùng thừa động từ 进行	7	43,75%
Tổng cộng	16	100%

Lỗi nhầm lẫn động từ 进行 với động từ khác xuất hiện khi cần dùng động từ khác, nhưng sinh viên lại sử dụng động từ 进行. Ví dụ:

- (6) *你们是为了发明新产品而【进行】宴会。
 (7) *我公司的推销部在美国【进行】推销会议。
 (8) *因为堵车而来不及【进行】婚礼。
 (9) *有一个想赶到教堂【进行】婚礼。

3.2. Lỗi sử dụng động từ hình thức của sinh viên Việt Nam

Như mục trên đã trình bày, lỗi sử dụng động từ hình thức của sinh viên Việt Nam chỉ xảy ra đối với động từ 进行. Tình hình sử dụng động từ này qua các giai đoạn ngôn ngữ như sau (xem bảng 3):

đoạn cao cấp và giai đoạn sơ cấp ($Z = 0,186$, $p < 0,05$). Nói cách khác, tuy có sự nâng cao về trình độ ngôn ngữ, song sinh viên không có sự tiến bộ rõ rệt trong việc sử dụng động từ 进行.

Trong quá trình thụ đắc động từ 进行, sinh viên Việt Nam thường xảy ra hai loại lỗi sau (xem bảng 4):

- (10) *全国正在【进行】现代化城市。
 (11) *按普通的健康知识来【进行】他们的生活方式。
 (12) *目前人们开始认识到这个问题, 开始不允许烟民随时随地吸烟了, 甚至还【进行】很多有用的方法来减少吸烟的人。
 (13) *有的是为了研究中国历史文化, 有的是为了来中国旅游, 有的是为了同中国【进行】

² Các chương trình giáo dục tiếng Trung Quốc quốc tế được khảo sát bao gồm 高等学校外国留学生汉语教学大纲 – 长期进修 (2002), 高等学校外国留学生汉语专业教学大纲 (2002), 汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分 (2010).

贸易, 有的是兼而有之。

- (14) *等到你老了, 你一定一直想回家乡【进行】你的半辈子。

Các ví dụ từ (6) đến (14), động từ 进行 có tân ngữ lần lượt là 宴会, 推销会议, 婚礼, 现代化城市, 他们的生活方式, 很多有用的方法, 贸易, 你的半辈子. Tuy nhiên, động từ này không thể mang tân ngữ là danh từ (Lu, 1999). Sinh viên đã nhầm lẫn động từ 进行 với các động từ khác. Vì vậy, cần thay động từ 进行 trong các câu từ (6) đến (9) bằng động từ 举行, thay động từ 进行 trong các câu (10) và (11) bằng động từ 实行, thay động từ 进行 trong câu (12) bằng động từ 采取, thay động từ 进行 trong câu (13) bằng động từ 推行, thay động từ 进行 trong câu (14) bằng động từ 度过.

Lỗi dùng thừa động từ 进行 xuất hiện khi không cần dùng động từ 进行, nhưng sinh viên lại sử dụng. Ví dụ:

- (15) *地方政权在这里【进行】发展旅游。
 (16) *你在双方互相了解的基础上结婚还是在没有爱情的基础上【进行】结婚。
 (17) *以后我回家去, 【进行】考大学, 终于我考上了大学。
 (18) *人用现代技术不合的办法来【进行】开发自然。
 (19) *丈夫是在死者的要求下【进行】帮助妻子自杀的。
 (20) *我们又【进行】调查一次留学生喝酒的情况。
 (21) *我突然要到外地出差, 去太原省的代理【进行】调查销售情况。

Trong các ví dụ từ (15) đến (21), động từ 进行 có tân ngữ lần lượt là các động từ 发展, 结婚, 考, 开发, 帮助, 调查, song các động từ này lại mang thêm những tân ngữ khác. Tuy nhiên, động từ làm tân ngữ của động từ 进行 không được mang tân ngữ (Lu, 1999). Vì vậy, động từ 进行 cần được bỏ đi, ngữ nghĩa của câu không bị ảnh hưởng.

Nguyên nhân xuất hiện các loại lỗi trên đây là do sinh viên chịu ảnh hưởng

chuyển di ngôn ngữ tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ. Trong tiếng Việt, tân ngữ của động từ “tiến hành” có thể là danh từ (ví dụ (22), (23)), cũng có thể là động từ (ví dụ (24), (25)). Khi động từ làm tân ngữ của động từ “tiến hành”, phía sau động từ vẫn có thể mang tân ngữ (ví dụ (26), (27)). Sinh viên vì không hiểu rõ sự khác biệt về mặt cú pháp giữa động từ 进行 trong tiếng Trung Quốc và động từ “tiến hành” trong tiếng Việt đã dẫn đến lỗi sử dụng động từ 进行.

- (22) Hằng năm, tiến hành giải vô địch quốc gia. (Kho ngữ liệu Vietlex)
 (23) Trong trường hợp trên, vẫn tiến hành lễ cưới bình thường nhưng không nên đốt pháo, mở băng nhạc và ca hát âm ỉ, tránh tình trạng kẻ khóc người cười. (Kho ngữ liệu Vietlex)
 (24) Chi cục Thú y Phú Yên đã tiến hành kiểm tra. (Kho ngữ liệu Vietlex)
 (25) Đối với những vấn đề quan trọng của dự án, dự thảo và những vấn đề lớn còn có ý kiến khác nhau thì Quốc hội tiến hành biểu quyết theo đề nghị của Ủy ban thường vụ Quốc hội. (Kho ngữ liệu Vietlex)
 (26) Những khuất tất nào dẫn đến việc phải tiến hành thanh tra dự án? (Kho ngữ liệu Vietlex)
 (27) Đến nay tỉnh Long An đã tiến hành tiêu hủy 1,1 triệu con gia cầm, nâng tổng số lên đến 2,7 triệu con. (Kho ngữ liệu Vietlex)

3.3. So sánh với tình hình sử dụng của người bản ngữ Trung Quốc

Trong Hệ thống kho ngữ liệu tiếng Trung Quốc, chúng tôi tìm được 902 trường hợp sử dụng động từ 进行, 138 trường hợp sử dụng động từ 给予, 59 trường hợp sử dụng động từ 予以, 79 trường hợp sử dụng động từ 加以 và 6 trường hợp sử dụng động từ 给以.

Kết quả kiểm định Likelihood-ratio³ về tần số sử dụng động từ hình thức giữa sinh

viên Việt Nam và người bản ngữ Trung Quốc như sau (xem bảng 5):

Bảng 5

Kết quả kiểm định Likelihood-ratio

Động từ hình thức	Sinh viên Việt Nam		Người bản ngữ Trung Quốc		LL	P
	Tần số sử dụng	Tần số chuẩn hoá	Tần số sử dụng	Tần số chuẩn hoá		
进行	53	5,9%	902	45,1%	-388,1	0,000
给予	17	1,9%	138	6,9%	-35,5	0,000
予以	10	1,1%	59	3,0%	-10,3	0,000
加以	4	0,4%	79	4,0%	-36,3	0,000
给以	/	/	6	0,3%	/	/

Bảng 5 cho thấy sinh viên Việt Nam có tần số sử dụng động từ hình thức thấp hơn rất nhiều so với người bản ngữ Trung Quốc. Có thể nhận thấy, sinh viên Việt Nam có hiện tượng sử dụng dưới mức. Điều này có thể là vì động từ hình thức chủ yếu được sử dụng trong ngôn ngữ viết, có tính chính thức và trang trọng. Sinh viên Việt Nam nói riêng, người học tiếng Trung Quốc nói chung, thường chỉ được tiếp cận loại văn bản này ở giai đoạn cao cấp, song việc sử dụng còn rất hạn chế. Mặt khác, đại đa số văn bản mà người học tiếng Trung Quốc tạo lập đều là từ vựng phong cách nói tồn tại ở hình thức viết. Chính vì vậy, có hiện tượng sử dụng dưới mức khi so sánh với người bản ngữ Trung Quốc.

4. Kết luận

Trên cơ sở Kho ngữ liệu ngôn ngữ trung gian tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam, bài viết phân tích tình hình sử dụng động từ hình thức trong tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam. Chúng tôi phát hiện tình hình sử dụng tiểu loại động từ này của sinh viên Việt Nam như sau:

Thứ nhất, động từ 进行 được sử dụng ngay từ giai đoạn sơ cấp, các động từ 给予, 予以, 加以 chủ yếu được sử dụng ở giai đoạn cao cấp, còn động từ 给以 không được sử dụng ở tất cả các giai đoạn ngôn ngữ.

Thứ hai, lỗi chỉ xuất hiện khi sinh viên sử dụng động từ 进行, với hai loại lỗi chính là nhầm lẫn động từ 进行 với động từ khác và dùng thừa động từ 进行. Nguyên nhân dẫn đến lỗi là do chuyển di ngôn ngữ tiêu cực từ tiếng mẹ đẻ. Ngoài ra, sinh viên không có sự tiến bộ trong việc sử dụng động từ này, dù có sự nâng cao về trình độ tiếng Trung Quốc.

Thứ ba, tồn tại hiện tượng sử dụng các động từ hình thức dưới mức khi so sánh với người bản ngữ Trung Quốc.

5. Khuyến nghị

Từ những phát hiện trên đây có thể nhận thấy động từ hình thức trong tiếng Trung Quốc là điểm ngôn ngữ tương đối khó thụ đắc với sinh viên Việt Nam. Tuy đã bước sang giai đoạn cao cấp, nhưng sinh viên vẫn chưa nắm vững được cách dùng của những động từ này. Vì vậy, khi giảng dạy các động

³ Đây là kiểm định do Neyman và Pearson đưa ra vào năm 1928, được Rayson và Garside (2000) ứng dụng vào nghiên cứu kho ngữ liệu. Theo phân tích của Luu (2020), kiểm định này thích hợp sử dụng trong nghiên cứu ngôn ngữ đơn lập như tiếng Trung Quốc.

từ hình thức trong tiếng Trung Quốc, giảng viên cần giải thích cách dùng của chúng, nhấn mạnh tính trang trọng, chính thức và phong cách viết của các động từ này. Đặc biệt, khi giảng dạy động từ 进行 ở giai đoạn sơ cấp, giảng viên cần nêu rõ sự khác biệt trên bình diện cú pháp giữa động từ này với động từ “tiến hành” của tiếng Việt, qua đó giúp sinh viên hạn chế xảy ra lỗi khi sử dụng động từ này. Bên cạnh đó, giảng viên nên bổ sung thêm bài tập về động từ hình thức nhằm gia tăng ngữ cảm của sinh viên, như các bài tập “đọc các cụm từ”, “chọn tân ngữ phù hợp của động từ”... Giảng viên cũng cần lưu ý rằng, các kết hợp “động + tân” trong các bài tập này phải là những kết hợp thường dùng của người bản ngữ Trung Quốc.

Tài liệu tham khảo

- Chen, Y. L. (2006). Xingshi dongci goucheng de jushi ji qi yu “V+O” jushi de bianhuan – Jianlun bianhuan qianhou de yuyong chayi [The formation of the dummy verb and transformation of V+O - On language use difference before and after its transformation]. *Studies in Language and Linguistics*, 26(3), 10-15.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Diao, Y. B. (2004). Shi lun Xiandai Hanyu xingshi dongci de gongneng [On the functions of Modern Chinese dummy verbs]. *Journal of Ningxia University (Humanities and Social Sciences)*, 26(3), 33-38.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In K. Aijmer, B. Altenberg & M. Johansson (Eds.), *Languages in contrast* (pp. 37-51). Lund University Press.
- Granger, S. (2002). A bird's-eye view of computer learner corpus research. In S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson & J. Hulstijn (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 3-33). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.6>
- Huang, Z. R. (2019). Jiyu fenji zhongjieyu yuliaoku de Hanguo xuesheng xingshi dongci xide yanjiu [Research of Korean students' dummy verbs acquisition based on graded interlanguage corpus]. *Journal of Guangxi Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 55(2), 133-140.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.
- Jiang, L. L., & Cheng, Q. (2021). Liuxuesheng xingshi dongci xide de pianwu fenxi [Analysis of international students' error in acquiring dummy verb]. *Modern Chinese*, (5), 85-90.
- Jiang, Z. X., & Ding, C. M. (2011). Xu yi dongci de wan ju gongneng ji tedian – yi “jinxing” wei li [On the sentence - completing function of delexical verb: A case analysis of “jinxing”]. *Chinese Language Learning*, (2), 83-88.
- Li, G. M. (2012). Xingshi dongci jushi de biaoda gongxiao [Expressive functions of sentences with dummy verbs]. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (4), 82-88.
- Li, G. M. (2015). Xingshi dongci de gongxing tezheng yu geti chayi [Common features and individual differences of dummy verbs]. *Journal of Zhengzhou University (Philosophy and Social Sciences)*, 48(6), 126-130.
- Li, H. M., & Fang, H. H. (2016). Xingshi dongci jieyou zhong de binyu xingzhi ji qi diezhi xianxiang – Yi “jiayi” lei xingshi dongci yanjiu wei li [On the object overlapping phenomena in the functional verb structure - Verb structure with “jiayi” as a case study]. *Journal of International Chinese Studies*, 7(1), 111-118.
- Li, L. D. (1989). *Xiandai Hanyu dongci [Modern Chinese verbs]*. China Social Sciences Press.
- Li, W. Y. (2019). *Xingshi dongci “jinxing” de pianwu fenxi yu duiwai Hanyu jiaoxue sheji [Analysis of the errors of dummy verbs “jinxing” and the design of teaching Chinese as a foreign language]* [Master's thesis, Henan University]. CNKI.
- Lin, J. (2013). *Xingshi dongci yanjiu ji pianwu fenxi – Yi “jiayi” he “jinxing” wei li [An analytical study on dummy verb and its biased error - Take example of “jiayi” and “jinxing”]* [Master's thesis, Fujian Normal University]. CNKI.
- Liu, H. N. (2011). “Jiayi” de duoyuan cihui hua yu yufa hua [The polylexicalization and

- polygrammaticalization of “jiayi”]. *Linguistic Sciences*, 10(6), 629-639.
- Lu, S. X. (1999). *Xiandai Hanyu babai ci* [Eight hundred words in Modern Chinese]. The Commercial Press.
- Luu, H. V. (2020). *Han Yue quxiang buyu duibi xide yanjiu* [A comparative study of Chinese and Vietnamese directional complements and Vietnamese students' acquisition]. Social Sciences Academic Press.
- Pang, R. G. (2012). Xuhua dongci “jinxing” de renzhi yufa yanjiu [A cognitive grammar approach to dummy verb “jinxing”]. *Chinese Language Learning*, (4), 59-66.
- Peng, D. S. (1987). Shi lun dongci “jinxing” “geiyi” yi lei dongci de binyu de xingzhi [On the properties of the objects of verbs such as “jinxing” and “geiyi”]. *Jinan Journal (Philosophy & Social Sciences)*, (3), 70-74.
- Rayson, P., & Garside, R. (2000). Comparing corpora using frequency profiling. In A. Kilgarriff & T. B. Sardinha (Eds.), *Proceedings of The Workshop on Comparing Corpora* (pp. 1–6). The Association for Computational Linguistics.
- Ren, Y. Q. (2017). *Xu yi dongci “jinxing” pianwu fenxi* [The error analysis of delectal verb “jinxing”] [Master's thesis, Jilin University]. CNKI.
- Shen, J. X., & Zhang, J. Z. (2013). Ye tan xingshi dongci de gongneng [On the grammatical function of dummy verbs in Chinese]. *TCSOL Studies*, (2), 8-17+23.
- Sun, H. L., Huang, J. P., Sun, D. J., Li, D. J., & Xing, H. B. (1996). “Xiandai Hanyu yanjiu yuliaoku xitong” gaishu [Overview of “Corpus System for Modern Chinese Studies”]. In The International Society for Chinese Language Teaching, *Di wu jie guoji Hanyu jiaoxue taolun hui lunwen xuan* [Selected Proceedings of the 5th International Symposium on Chinese Teaching] (pp. 468-475). Peking University Press.
- Wu, X. Y. (2021). *Liuxuesheng xingshi dongci “jinxing” “jiayi” xide pianwu yanjiu* [A study on acquisition errors of the Chinese dummy verbs “jinxing” and “jiayi” by international students] [Master's thesis, Northwest University]. CNKI.
- Xu, F. (2002). “Jiyu” dongci de yuyi he yuyong yanjiu [A semantic and pragmatic study of “jiyu” verbs]. *Journal of East China Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 34(2), 78-87.
- Ying, W., & Luo, J. F. (2019). Chuzhong ji liuxuesheng xingshi dongci “jinxing” de xide yanjiu [A study on acquisition of dummy verb “jinxing” in primary and secondary foreign students]. *TCSOL Studies*, (4), 87-95.
- Zhang, X. M. (2015). *Liuxuesheng xingshi dongci xide yanjiu – Yi “jinxing” “jiayi” “jiyu” wei li* [Research of foreign students dummy verb acquisition - Taking “jinxing”, “jiayi” and “jiyu” for examples] [Master's thesis, Anhui University]. CNKI.
- Zhang, X., & Zhou, L. (2012). Xiandai Hanyu xingshi dongci de yufa tezheng [Grammatical features of Modern Chinese dummy verbs]. *Journal of Language and Literature Studies*, (20), 24-26.
- Zhou, G. (1987). Xingshi dongci de ci fenlei [Subcategories of dummy verbs]. *Chinese Language Learning*, (1), 11-14.
- Zhou, R. (2021). *Guanyu xingshi dongci “jinxing” de pianwu fenxi he jiaoxue yanjiu* [An analysis of errors of dummy verb “jinxing” and teaching research] [Master's thesis, Lanzhou University]. CNKI.
- Zhou, X. B. (1987). “Jinxing” “jiayi” juxing bijiao [“Jinxing” “jiayi” sentence pattern comparison]. *Chinese Language Learning*, (6), 1-5.
- Zhou, Y. Y. (2012). *Mianxiang duiwai Hanyu jiaoxue de Xiandai Hanyu xingshi dongci yanjiu* [Study on Modern Chinese dummy verbs of teaching Chinese as a foreign language] [Master's thesis, Shenyang Normal University]. CNKI.

A STUDY ON THE USAGE OF CHINESE DUMMY VERBS BY VIETNAMESE STUDENTS

Luu Hon Vu

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

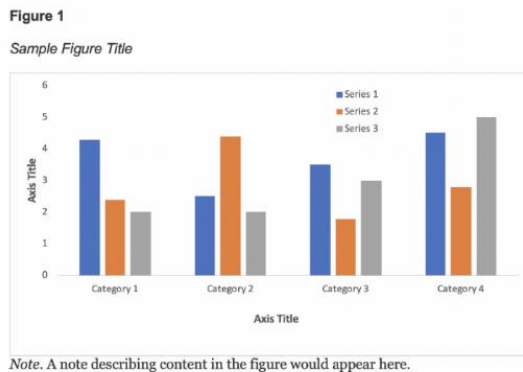
Abstract: Dummy verbs are a special subclass of modern Chinese verbs with five members, namely 加以, 给以, 予以, 给予, 进行. The results of the analysis of Vietnamese students' Chinese interlanguage corpus by the method of Error Analysis show that Vietnamese students have started to use the verb 进行 from the primary stage, then mainly the verbs 给予, 予以, 加以 in the advanced stage, but not yet the verb 给以. Errors only appear when using the verb 进行. The main reason for the errors is the negative transfer from the native language. There are two types of errors: the verb 进行 is confused with other verbs and the verb 进行 is redundantly used. Students have no improvement in using this verb despite their improved Chinese language proficiency. Comparison with native Chinese speakers by the method of Contrastive Interlanguage Analysis shows that Vietnamese students use fewer dummy verbs than the native. It can be seen that dummy verbs are difficult language points for Vietnamese students to acquire.

Keywords: dummy verbs, Chinese, usage, acquisition, Vietnamese students

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)