



TẠP CHÍ

NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

ISSN 2525-2445

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Vol. 40 - No.2

SPECIAL EDITION FOR UNC2024

Vol. 40 - No. 2
2024

Giá: 120.000đ

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

ISSN 2525-2445

Xuất bản 01 kỳ/02 tháng

Ấn phẩm của **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài**, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Bản quyền đã được bảo hộ. Nghiêm cấm mọi hình thức sao chép, lưu trữ, phổ biến thông tin nếu chưa được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép bằng văn bản. Tuy nhiên, việc sao chép độc bản các bài báo nhằm mục đích học tập hoặc nghiên cứu có thể không cần xin phép. Việc sao chép các hình ảnh minh họa và trích đoạn bài báo phải được sự đồng ý của tác giả và phải dẫn nguồn đầy đủ. Việc sao chép số lượng lớn bất kỳ nội dung nào của tạp chí đều phải được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép theo đúng qui định của pháp luật Việt Nam.

Published by the **VNU Journal of Foreign Studies**, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the **VNU Journal of Foreign Studies**. However, single photocopies of single articles may be made for private study or research. Illustrations and short extracts from the text of individual contributions may be copied provided that the source is acknowledged, the permission of the authors is obtained and the **VNU Journal of Foreign Studies** is notified. Multiple copying is permitted by the **VNU Journal of Foreign Studies** in accordance with the Vietnamese Laws.

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

Tổng biên tập/Editor-in-Chief

Lâm Quang Đông

Hội đồng biên tập/Editorial Council

Lâm Quang Đông (*Chủ tịch/Chairman*)

Walter Bisang

Mai Ngọc Chừ

Nguyễn Văn Hiệp

Nguyễn Hòa

Nguyễn Văn Khang

Rosemary Orlando

Jonathan Newton

Ngô Minh Thủy

Nguyễn Lâm Trung

Hoàng Văn Vân

Nguyễn Ngọc Vũ

Cầm Tú Tài

Len Unsworth

Tôn Nữ Mỹ Nhật

Nguyễn Thị Quỳnh Hoa

Sun-Young Shin

Nguyễn Ngọc Anh

Lê Hương Hoa

Raqib Chowdhury

Eunice M Aclan

Ban Trị sự/Administration Board

Ngô Việt Tuấn

(*Thư ký Tòa soạn/Secretary*)

Nguyễn Thị Kim Dung

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/>

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Nguyễn Thị Thu Hằng, Nguyễn Thị Mai Hoa**, Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL) ở Việt Nam: Thách thức và giải pháp 1
- Lại Ngọc Anh**, Các phương thức chuyển dịch kết cấu bị động tiếng Hàn sang tiếng Việt (qua tác phẩm “Bố con cá gai” - Cho Chang-In) 15
- Vũ Đình Quang Anh**, Chiến lược xin lỗi trong mối quan hệ bạn bè thân thiết: Đối chiếu tiếng Việt và tiếng Nhật 29
- Nguyễn Thị Vân Chi**, So sánh hình ảnh biểu trưng của thành ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người trong tiếng Thái Lan và tiếng Việt 46
- Nguyễn Văn Công**, Những điều chỉnh trong chính sách an ninh - quốc phòng của Nhật Bản thời gian gần đây và một số tác động đến cấu trúc an ninh khu vực Châu Á - Thái Bình Dương 56
- Nguyễn Thị Thu Hà**, Nhận thức của sinh viên đối với tương tác trong lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam 67
- Nguyễn Thị Thu Hiền**, Hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam và đề xuất phương án phát triển ngành công nghiệp webtoon ở Việt Nam 86
- Nguyễn Thị Phương**, Mối quan hệ giữa đặc điểm tính cách và các vấn đề sức khỏe tinh thần của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội 104
- Phan Thị Thu Phương**, So sánh nhân vật Juha trong văn học Ả Rập và nhân vật Trạng Quỳnh trong văn học Việt Nam 115
- Nguyễn Thị Thắng**, Các chỉ báo về stress của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội 127
- Lê Thị Bích Thủy**, Lỗi sử dụng tính từ dạng biến cách trong tiếng Đức của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội 139
- Phạm Thị Thanh Tú**, Vai trò của việc phát triển kỹ năng chuyển ngữ chức năng trong giảng dạy ngoại ngữ theo Khung tham chiếu chung Châu Âu về ngôn ngữ và đối chiếu với dịch thuật 155
- Hoàng Thị Yến**, Đặc điểm của chất liệu thẩm mỹ trong thành ngữ tiếng Việt 165

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Nguyen Thi Thu Hang, Nguyen Thi Mai Hoa**, Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Vietnam: Challenges and Solutions 1
- 2 **Lai Ngoc Anh**, Modes of Translating Korean Passive Structure Into Vietnamese (Through “Gasigoki” by Cho Chang-In) 15
- 3 **Vu Dinh Quang Anh**, A Contrastive Analysis of Apology Strategies in Close Friend Relationship in Vietnamese and Japanese 29
- 4 **Nguyen Thi Van Chi**, A Contrastive Analysis of Symbolic Components of Idioms Containing Human Body Parts in Thai and Vietnamese 46
- 5 **Nguyen Van Cong**, Recent Adjustments of Japan's Security and Defense Policies and Several Impacts on the Security Structure of the Asia - Pacific Region 56
- 6 **Nguyen Thi Thu Ha**, Students’ Perceptions of Interaction Practices in English Medium Instruction Classrooms at a Vietnamese Technical University 67
- 7 **Nguyen Thi Thu Hien**, Current Status of Webtoon Use of Vietnamese Adolescents and Proposals for the Development of the Webtoon Industry in Vietnam 86
- 8 **Nguyen Thi Phuong**, Relationship Between Personality Traits and Mental Health Problems of Students at VNU University of Languages and International Studies 104
- 9 **Phan Thi Thu Phuong**, The Character Juha in Arab Literature in Comparison With the Character Trang Quynh in Vietnamese Literature 115
- 10 **Nguyen Thi Thang**, Predictors of Stress in Students at VNU University of Languages and International Studies 127
- 11 **Le Thi Bich Thuy**, Errors in Using Inflected Adjectives in German of Students at VNU University of Languages and International Studies 139
- 12 **Pham Thi Thanh Tu**, The Role of Developing Mediation Skills in Foreign Language Teaching According to the Common European Framework of Reference for Languages and a Contrastive Analysis With Translation 155
- 13 **Hoang Thi Yen**, Characteristics of Aesthetic Materials in Vietnamese Idioms 165

NGHIÊN CỨU

GIẢNG DẠY TÍCH HỢP NỘI DUNG VÀ NGÔN NGỮ (CLIL)
Ở VIỆT NAM: THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁPNguyễn Thị Thu Hằng^{1,*}, Nguyễn Thị Mai Hoa²¹Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam²Khoa Giáo dục, Trường Đại học New South Wales, UNSW Sydney NSW 2052, Úc

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 29 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL) là hướng tiếp cận được ghi nhận rộng rãi kể từ khi xuất hiện nhằm hướng ứng sự phát triển đa ngôn ngữ ở châu Âu trong những năm 1990. Ở Việt Nam, mặc dù Chính phủ đã sớm đưa CLIL vào khuôn khổ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia năm 2008, lĩnh vực này còn tương đối kém phát triển. Nghiên cứu này tìm hiểu quan điểm của giáo viên CLIL về việc đào tạo CLIL ở Việt Nam, đặc biệt tập trung vào những thách thức mà giáo viên CLIL gặp phải và thực trạng học tập chuyên môn của giáo viên CLIL hiện nay. Dựa trên cách tiếp cận hỗn hợp, kết hợp bảng câu hỏi khảo sát (n=201) và phỏng vấn (n=42), nghiên cứu này cho thấy hàng loạt thách thức mà giáo viên CLIL gặp phải trong quá trình giảng dạy của họ, phần lớn trong số đó liên quan đến việc thiếu các chương trình đào tạo và phát triển chuyên môn giáo viên CLIL hiệu quả. Nghiên cứu đề xuất các giải pháp khả thi hỗ trợ giáo viên CLIL trong bối cảnh Việt Nam.

Từ khóa: Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL), phát triển chuyên môn, giáo viên Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL) có thể hiểu là “một phương pháp giáo dục mục tiêu kép”, chú trọng đồng đều đến việc dạy và học cả ngôn ngữ và nội dung (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, tr. 1). Là phương pháp đang ngày càng trở nên phổ biến trên toàn thế giới, các nghiên cứu về việc triển khai CLIL trong các môi trường giáo dục khác nhau đã chỉ ra rằng tích hợp nội dung và ngôn ngữ không chỉ thúc đẩy năng lực ngôn ngữ và học tập mà còn mang lại nhiều lợi ích về nhận thức và động lực (Coyle và cộng sự, 2010). Tuy nhiên, việc triển khai CLIL là một quá trình phức tạp với những thách thức chưa từng có, ngay cả đối với các quốc gia châu Âu được coi là tiên phong về “nguồn nhân lực, pháp chế, tài liệu, tài chính và thực tiễn giảng dạy” (Eurydice Report, 2006, tr. 51). Về sự chuẩn bị của giáo viên - yếu tố vốn được coi là nền tảng cho sự thành công trong giảng dạy CLIL, việc tập trung vào cả nội dung và ngôn ngữ đòi hỏi giáo viên phải phát triển bộ năng lực phù hợp với việc dạy học tích hợp nội dung, nhận thức, giao tiếp và văn hóa trong bối cảnh cụ thể (Coyle và cộng sự, 2010).

Chính phủ Việt Nam đã nhận thấy tầm quan trọng của CLIL trong việc thúc đẩy sự tiếp thu cả ngoại ngữ (đặc biệt là tiếng Anh) và nội dung, và đã đưa CLIL vào Đề án Ngoại ngữ

* Tác giả liên hệ

Email: nguyenthang1084@gmail.com

Quốc gia (NFL2020) ngay từ năm 2008. Tuy nhiên, qua hơn một thập kỷ thực hiện, giáo dục CLIL vẫn còn kém phát triển và tồn tại những vấn đề lớn liên quan đến hoàn cảnh xã hội và tài chính, mức độ sẵn sàng của học sinh và đặc biệt là chất lượng giáo viên. Tại Việt Nam, việc triển khai CLIL gặp rất nhiều khó khăn do tình trạng thiếu giáo viên CLIL đạt chuẩn (Le, 2012; Nguyen & Ngo, 2018; Nhan, 2013; To, 2010), thiếu các chương trình phát triển chuyên môn cho giáo viên CLIL (Nguyen, 2019; Nguyen và cộng sự, 2024) cũng như các rào cản bên ngoài (Thái và cộng sự, 2020). Điều này một lần nữa khẳng định nhu cầu đào tạo, phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực sư phạm của giáo viên CLIL.

Mặc dù Chính phủ đã sớm đưa ra các chính sách và yêu cầu đối với CLIL, nhưng rõ ràng, các chương trình CLIL ở Việt Nam vẫn phải đối mặt với nhiều thách thức. Một trong những vấn đề nổi cộm ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu quả của việc triển khai CLIL là thiếu giáo viên đủ trình độ giảng dạy các môn học bằng tiếng Anh (Nguyen và cộng sự, 2024). Điều này đòi hỏi phải gấp rút phát triển các chương trình nâng cao chuyên môn để đáp ứng nhu cầu của các giáo viên CLIL. Mặc dù CLIL đã thu hút rất nhiều sự quan tâm của công chúng dù mới được triển khai trong hơn một thập kỷ gần đây, nhưng đáng tiếc rằng những nghiên cứu về phát triển chuyên môn giáo viên CLIL thực tế còn khan hiếm (Nguyen, 2019). Ngoài ra, mặc dù một số khóa đào tạo đã được tổ chức nhưng chúng được cho là kém hiệu quả do bỏ ngoài tai những góp ý của giáo viên, học viên và các bên liên quan trực tiếp tham gia mô hình CLIL (Nhan, 2013). Chính vì vậy, bài viết này đã được thực hiện nhằm tìm hiểu về thực trạng giảng dạy và bồi dưỡng chuyên môn dành cho giáo viên CLIL ở Việt Nam, trên cơ sở đó, có thể đưa ra những đề xuất hiệu quả cho việc xây dựng các chương trình bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Giáo dục CLIL: Góc nhìn từ thế giới

Như đã đề cập trước đây, sự xuất hiện của CLIL đã mang lại những bước phát triển đáng kể cho các môi trường giáo dục châu Âu vào giữa những năm 1990 (Coyle, 2008). Khi CLIL mới hình thành, một cuộc tranh luận về ngôn ngữ - nội dung đã nổ ra. Quan điểm đầu tiên nhấn mạnh và bị ảnh hưởng nhiều bởi các lý thuyết tiếp thu ngôn ngữ, trong khi xem nhẹ việc giảng dạy nội dung. Quan điểm thứ hai ưu tiên truyền đạt nội dung, trên cơ sở là nội dung giảng dạy bằng ngoại ngữ không được chậm hơn các môn học được giảng dạy bằng ngôn ngữ mẹ đẻ. Trong các tài liệu gần đây, các nhà nghiên cứu về CLIL, chẳng hạn như Coyle (2008), đã chuyển sang ủng hộ quan điểm rằng CLIL không chỉ đơn giản là bổ sung cho ngôn ngữ hay nội dung, qua đó nhấn mạnh rằng giáo viên cần kết hợp cả ngôn ngữ và nội dung để hình thành một “lý luận dạy học mới”, hay nói cách khác, một “phương pháp sư phạm thay thế” cho việc giảng dạy CLIL. Về vấn đề này, Coyle (2006) đưa ra Khung 4C nhằm đặt nền móng phương pháp luận để thiết kế các bài học CLIL dựa trên bốn nguyên tắc: *Nội dung (Content)*, *Nhận thức (Cognition)*, *Giao tiếp (Communication)* và *Văn hóa (Culture)*. Trong đó, nguyên tắc *Nội dung (Content)* nhấn mạnh ngoài việc tiếp thu kiến thức, người học cần tạo ra kiến thức và kỹ năng của riêng họ. *Nhận thức (Cognition)*, hay quá trình học tập và tư duy, có liên quan chặt chẽ đến *Nội dung (Content)* và yêu cầu nội dung phải được phát triển phù hợp với nhu cầu về kỹ năng ngôn ngữ và tư duy của người học. *Giao tiếp (Communication)* gắn liền với ngôn ngữ được học, nó nhấn mạnh mối quan hệ với bối cảnh học tập, học thông qua ngôn ngữ, tái tạo lại nội dung và các quá trình nhận thức liên quan. *Văn hóa (Culture)* là một nhân tố thiết yếu, bởi mối quan hệ giữa văn hóa và ngôn ngữ là rất phức tạp, mối quan hệ này làm nổi bật vai trò của nhận thức liên văn hóa trong việc triển khai CLIL. Điều này giúp học sinh liên hệ đến công việc thực tế và đưa ra các hành động và quyết định có tác động tích cực đến cộng đồng xung quanh họ.

Tính phức tạp của việc giảng dạy CLIL, như Brüning và Purrmann (2014) đã nhấn mạnh, là giáo viên phải chịu trách nhiệm giảng dạy cả nội dung và ngôn ngữ trong các bài học. Do đó, họ không chỉ phải nắm vững nội dung môn học và ngôn ngữ liên quan mà còn phải làm thế nào để học sinh dễ hiểu (Cammarata & Tedick 2012). Tương tự, Eurydice (2006) nhấn mạnh giáo viên phải nắm vững cả tri thức hiện hữu về “năng lực ngôn ngữ, lý luận và kỹ năng giảng dạy lẫn kiến thức về môn học phi ngôn ngữ được giảng dạy” (tr. 41) và cả tri thức tiềm ẩn cho phép giáo viên cân bằng hoặc tổng hợp hai khía cạnh ngôn ngữ và nội dung trong soạn giáo án và giảng dạy trên lớp. Về khía cạnh này, các nhà nghiên cứu gần đây đã đồng tình rằng để giảng dạy CLIL thành công, giáo viên cần phát triển một bộ kỹ năng và năng lực mới. Ví dụ, bộ năng lực của giáo viên CLIL mô tả bảy lĩnh vực kiến thức khác nhau như sau: (1) Kiến thức về phương pháp tích hợp ngôn ngữ và nội dung; (2) Khả năng tạo ra môi trường ngôn ngữ đích phong phú và thuận lợi; (3) Khả năng giảng bài dễ hiểu; (4) Khả năng giao tiếp bằng lời hiệu quả; (5) Khả năng cải thiện đầu ra của học sinh; (6) Khả năng đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh; (7) Khả năng liên tục cải thiện độ chính xác (Bertaux, Coonan, FrigolsMartín, & Mehisto, 2009). Ở một mức độ nào đó, các mảng kiến thức này tương ứng với tám năng lực chuyên môn mục tiêu mà Khung Châu Âu về đào tạo giáo viên CLIL đề xuất: (1) Tự đánh giá; (2) Các nguyên tắc cơ bản của CLIL; (3) Nhận thức về nội dung và ngôn ngữ; (4) Phương pháp luận và kiểm tra; (5) Nghiên cứu và đánh giá; (6) Tài nguyên và môi trường học tập; (7) Quản lý lớp học và (8) Quản lý CLIL (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols-Martín, 2012). Ngoài ra, Pérez Cañado (2018) nêu lên bảy năng lực cần có của giáo viên CLIL được đề xuất bởi một loạt các nhà nghiên cứu khác (VD: Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols (2010)). Đó là:

- **Năng lực ngôn ngữ**, bao gồm cả các khía cạnh liên văn hóa, tập trung vào cả kỹ năng giao tiếp liên nhân cơ bản (BICS), ngôn ngữ hàng ngày được sử dụng để giao tiếp trong lớp học và năng lực chuyên môn về ngôn ngữ học thuật nhận thức (CALP) - ngôn ngữ chuyên ngành trừu tượng hơn, được sử dụng cho mục đích học thuật;
- **Năng lực sư phạm**, theo đó giáo viên cần được làm quen với các phương pháp lấy học sinh làm trung tâm, với môi trường và tài nguyên học tập đa dạng hơn, và đánh giá minh bạch, toàn diện và bám sát quá trình học hơn;
- **Kiến thức khoa học**, không chỉ thành thạo nội dung giảng dạy, mà còn cả cơ sở lý thuyết của CLIL;
- **Năng lực tổ chức**, đa dạng các nhóm và phương thức học tập, cùng với các chiến lược quản lý và kiểm soát lớp học;
- **Kỹ năng liên nhân và hợp tác**, hay khả năng tạo ra bầu không khí lớp học thích hợp, cũng như năng lực kết nối sâu rộng hơn với đồng nghiệp, thúc đẩy sự hợp tác và làm việc theo nhóm;
- **Năng lực chiêm nghiệm và phát triển**, chỉ ra nhu cầu học tập suốt đời. Giáo viên liên tục cập nhật thông tin và nghiên cứu mới nhất về sự phát triển của CLIL.

(tr. 213-214)

Từ danh sách trên có thể thấy các giáo viên CLIL cần rất nhiều năng lực và phải được chuẩn bị kỹ lưỡng. Về kỹ năng chuyên môn, một giáo viên CLIL thành công cần phải sẵn sàng “thể hiện mình thực sự hiểu về định nghĩa CLIL, áp dụng cách tiếp cận CLIL, điều chỉnh CLIL phù hợp với bối cảnh địa phương, tích hợp CLIL vào chương trình giảng dạy và nêu rõ các biện pháp đảm bảo chất lượng” (Hillyard, 2011, tr. 6). Điều đó cho thấy nhu cầu cần có những mô hình đào tạo giáo viên được nghiên cứu kỹ lưỡng.

2.2. CLIL tại Việt Nam qua lăng kính lịch sử

Ở Việt Nam, việc triển khai CLIL được thí điểm lần đầu tiên thông qua một dự án dạy

toán và khoa học bằng tiếng Anh cho học sinh lớp 1 tại Thành phố Hồ Chí Minh vào năm 1998 (Nguyen, 2017; To, 2010), nhưng CLIL chưa thực sự được công nhận cho đến năm 2008 khi Chính phủ ban hành Quyết định 1400/QĐ-TTg về Đề án Ngoại ngữ Quốc gia: “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân, giai đoạn 2008 - 2020” (Chính phủ Việt Nam, 2008). Đó được coi là một năm bước ngoặt đối với các chương trình CLIL của Việt Nam nói riêng, và giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam nói chung. Với mục tiêu bao trùm là sử dụng năng lực ngoại ngữ như một lợi thế cạnh tranh cho thanh niên Việt Nam trong sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, Quyết định quy định chi tiết một kế hoạch đổi mới ngoại ngữ cụ thể gồm ba giai đoạn (2008-2010; 2011-2015; 2016-2020). Năm 2017, Chính phủ Việt Nam đã ban hành Quyết định 2080/QĐ-TTg gia hạn Đề án này đến năm 2025. Việc đào tạo giáo viên và xây dựng chương trình, tài liệu cho giáo dục song ngữ cũng được quy định rõ (Chính phủ Việt Nam, 2017, tr. 3).

Ở giai đoạn đầu, toán và các môn khoa học được dạy bằng tiếng Anh ở các trường trung học. Đối với giáo dục đại học, một số chương trình đại học nổi bật (năm cuối) được khuyến nghị nên được giảng dạy bằng tiếng Anh. Trong khi tại châu Âu, CLIL được coi như một hình thức giáo dục song ngữ cho tất cả học sinh (García, 2009, tr. 130), ở Việt Nam, CLIL chỉ nhắm vào một số nhóm đối tượng trong các chương trình chuyên biệt và một số trường học hoặc cơ sở có đủ điều kiện để thực hiện chương trình. Cụ thể, trong giai đoạn 2 (2011-2015), Đề án đặt mục tiêu 30% trường trung học phổ thông ở một số thành phố lớn (Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh, Hải Phòng, Huế, Đà Nẵng) sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy môn Toán trong các lớp học. Từ đó, sẽ tăng 15-20% cho mỗi năm tiếp theo và chương trình dự kiến sẽ được mở rộng cho các đối tượng khác. Đối với các trường đại học, 20% sinh viên đại học năm cuối tại các trường đại học quốc gia và khu vực sẽ học các môn chính bằng tiếng Anh. Các chương trình này cũng được khuyến nghị sử dụng trong các cơ sở khác trên toàn quốc (Chính phủ Việt Nam, 2008, tr. 8).

Tuy nhiên, Chính phủ đã sớm nhận ra các khó khăn trong việc triển khai CLIL trên quy mô lớn như vậy, và quyết định thu hẹp phạm vi của các chương trình này đối với các trường trung học phổ thông chuyên (Nguyen, 2019; Nhan, 2013) thông qua Đề án “Phát triển Hệ thống trường trung học phổ thông chuyên, giai đoạn 2010-2020” (Quyết định số 959/QĐ-TTg Chính phủ Việt Nam, 2010). Theo đó, các môn khoa học tự nhiên, tức Toán học, Vật lý, Hóa học, Sinh học và Tin học, được khuyến khích dạy hoàn toàn bằng tiếng Anh tại một số trường chuyên nhất định. Đề án cũng chú trọng việc đào tạo giáo viên CLIL, thiết kế giáo trình và phát triển tài liệu. Cụ thể, giáo viên dạy Toán học, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Tin học sẽ tham gia các khóa đào tạo ngắn hạn/dài hạn trong nước hoặc nước ngoài về giảng dạy các môn học bằng tiếng Anh. Chương trình thí điểm sau đó sẽ từng bước được mở rộng cho các môn học khác. Cùng với việc chuẩn bị về giáo viên, việc phát triển tài liệu CLIL để triển khai dạy học Toán học, Vật lý, Hóa học, Sinh học, và Tin học bằng tiếng Anh cũng đã được đề cập (Chính phủ Việt Nam, 2010, tr. 3-4).

Vào năm 2014, Quyết định 72/2014/QĐ-TTg quy định việc dạy và học bằng tiếng nước ngoài trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác được ban hành (Chính phủ Việt Nam, 2014), nêu rõ các yêu cầu cụ thể đối với người dạy, người học, cơ sở vật chất, việc kiểm tra, đánh giá và đảm bảo chất lượng của CLIL. Quy định này cũng chỉ rõ chương trình giáo dục phổ thông được phép dạy một phần hoặc toàn bộ bằng ngoại ngữ, ưu tiên các môn khoa học như Toán, Khoa học tự nhiên, Công nghệ và Tin học. Tài liệu và sách giáo trình phải được phê duyệt bởi Sở Giáo dục và Đào tạo (Sở GD&ĐT), cùng với đó, giáo viên CLIL ngoài việc đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về kiến thức và kỹ năng sư phạm còn phải đạt được yêu cầu về trình độ ngoại ngữ. Theo đó, Khung năng lực giáo viên tiếng Anh (ETCF) Việt Nam quy định trình độ của giáo

viên CLIL phải hơn ít nhất 2 bậc so với trình độ đầu ra kỳ vọng của học sinh (Chính phủ Việt Nam, 2014, tr. 2). Ví dụ, học sinh trung học phổ thông cần đạt trình độ B1 đầu ra thì giáo viên phải đạt trình độ thông thạo ngôn ngữ bậc C1. Đối với bậc đại học, giáo dục kỹ thuật và nâng cao sử dụng các chương trình đào tạo được nhập khẩu đã được phê duyệt được phép dạy một phần hoặc toàn bộ bằng tiếng nước ngoài. Đối với các chương trình trong nước, việc sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI) được khuyến khích đối với các môn khoa học cơ bản hoặc các ngành nghề đang rất cần cho việc hội nhập quốc tế và toàn cầu hóa. Tài liệu và sách giáo trình phải được kiểm duyệt bởi Hội đồng thẩm định do Hiệu trưởng phê duyệt. Các giáo viên cần có trình độ ngoại ngữ ít nhất là bậc C1 (ETCF), hoặc có bằng Cử nhân, Thạc sĩ và/hoặc Tiến sĩ (hệ chính quy) ở nước ngoài. Các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam có các chính sách và chiến lược cụ thể để thực hiện các chương trình sử dụng tiếng Anh làm phương tiện giảng dạy (EMI) dựa trên mục tiêu giáo dục và đào tạo, nhu cầu của sinh viên, năng lực của giảng viên và các nguồn lực khác. Những chính sách này được coi là khâu chuẩn bị cho việc thực thi các chương trình CLIL ở Việt Nam một cách hiệu quả. Tuy nhiên, việc áp dụng CLIL trong thực tiễn còn bộc lộ nhiều thách thức liên quan đến tình trạng thiếu giáo viên CLIL có trình độ và chương trình giảng dạy chuẩn hóa, thiếu tài liệu và phương tiện giảng dạy, thiếu động lực từ phía học sinh và phụ huynh và còn nhiều nguyên nhân khác (Nguyen, 2019; Nhan, 2013; Thuy, 2016).

2.3. Chất lượng giáo viên: Vấn đề xoay quanh việc triển khai CLIL ở Việt Nam

Một trong những thách thức lớn nhất đối với việc triển khai CLIL tại Việt Nam là việc chất lượng giáo viên CLIL còn thấp, cả về trình độ tiếng Anh và kỹ năng sư phạm CLIL. Để giải quyết vấn đề đầu tiên, Chính phủ Việt Nam quy định giáo viên CLIL cần phải đạt trình độ tiếng Anh bậc C1 nếu họ muốn dạy tích hợp nội dung thông qua ngôn ngữ không phải là ngôn ngữ mẹ đẻ. Tuy nhiên, ở Việt Nam, số lượng giáo viên đạt đến trình độ năng lực ngôn ngữ này khá hạn chế (Nguyen, 2019; Thuy 2016; Nguyen 2017). Năng lực tiếng Anh hạn chế của giáo viên CLIL dường như có liên quan mật thiết đến cách đào tạo giáo viên hiện nay. Tại Việt Nam, hầu hết giáo viên CLIL không được đào tạo bằng tiếng Anh từ đầu; thay vào đó, họ được lựa chọn từ một nhóm giáo viên bộ môn giàu kinh nghiệm và sau đó được trang bị thêm các khóa tiếng Anh (Thai, Phan, Nguyen, & Le, 2020). Ngay cả với những giáo viên CLIL trẻ có xu hướng được đào tạo tiếng Anh bài bản hơn, thứ tiếng Anh họ được học thường là tiếng Anh tổng quát dùng cho mục đích giao tiếp chứ không phải tiếng Anh để giảng dạy CLIL. Do đó, những giáo viên này thường gặp khó khăn trong việc truyền tải các bài học bằng tiếng Anh, điều này không chỉ ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy CLIL mà còn ảnh hưởng đến động lực học của học sinh về lâu dài.

Thêm vào đó, ngay cả những giáo viên đạt trình độ thông thạo tiếng Anh bắt buộc cũng không được trang bị đầy đủ về phương pháp luận CLIL. Tích hợp nội dung và ngôn ngữ không chỉ đơn thuần là chuyển đổi ngôn ngữ giảng dạy; thay vào đó, nó đòi hỏi giáo viên phải đảm nhiệm những vai trò mới trong quá trình giảng dạy (Nguyen, 2019). Đáng tiếc là ở Việt Nam, hầu hết giáo viên CLIL là giáo viên bộ môn và một phần nhỏ là giáo viên tiếng Anh chưa từng được đào tạo về kỹ năng sư phạm CLIL trước đây. Trên thực tế, chỉ có một trường đại học ở Việt Nam cung cấp các khóa đào tạo giáo viên CLIL trước khi đứng lớp bắt đầu từ năm học 2015-16, với chỉ tiêu 50 giáo viên dạy toán CLIL và 25 giáo viên vật lý, hóa học, sinh học và tin học CLIL với kỳ vọng các giáo viên này đạt tiêu chuẩn để bắt đầu giảng dạy từ năm 2019. Để đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên CLIL, Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng các Sở Giáo dục và Đào tạo nhiều tỉnh thành đã tổ chức một số hội thảo, hội nghị và khóa tập huấn cho các giáo viên bộ môn. Tuy nhiên, số lượng giáo viên được đào tạo vẫn còn khiêm tốn

và việc đào tạo thường dưới hình thức các khóa học ngắn hạn, được áp từ trên xuống mà không lắng nghe ý kiến của những người dạy CLIL trong thực tế. Những người đào tạo giáo viên cũng chỉ ra một vấn đề nữa là nhiều khi, bản thân họ chỉ là những giáo viên đã từng học ở nước ngoài hoặc đã có kinh nghiệm giảng dạy CLIL sớm hơn so với các học viên.

Chất lượng giáo viên và năng lực chuyên môn của họ là một vấn đề cấp thiết quyết định sự thành công của việc triển khai CLIL. Sự hạn chế về trình độ tiếng Anh lẫn kỹ năng sư phạm CLIL khiến giáo viên gặp những khó khăn trong việc truyền tải bài học bằng tiếng Anh một cách hiệu quả. Mối quan ngại trên cộng với việc thiếu tài liệu giảng dạy phù hợp và thiếu động lực từ phía học sinh và phụ huynh gây ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của học sinh và hiệu quả của việc triển khai CLIL.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp (mixed-methods) nhằm phát huy hiệu quả các ưu điểm của cả phương pháp định tính và định lượng vào việc thu thập và phân tích dữ liệu trong một nghiên cứu duy nhất (Creswell, 2003). Nghiên cứu có thiết kế theo phương pháp hỗn hợp “cho phép nhà nghiên cứu trả lời đồng thời các câu hỏi mang tính xác thực hay khám phá vấn đề, từ đó xác minh và nêu ra lý thuyết trong cùng một nghiên cứu” (Teddlie & Tashakkori, 2003, tr. 15). Điều này phục vụ mục đích nghiên cứu việc bồi dưỡng chuyên môn của giáo viên CLIL trong bối cảnh Việt Nam. Phương pháp hỗn hợp có khả năng kết hợp những điểm mạnh và giảm bớt những điểm yếu của mỗi cách tiếp cận riêng lẻ (Teddlie & Tashakkori, 2003). Dữ liệu thu thập được từ các phương pháp định tính cung cấp phép đối chiếu và hỗ trợ, giải thích cho các kết quả thu được bằng phương pháp định lượng. Nghiên cứu nhu cầu của giáo viên CLIL từ việc khảo sát định lượng, cũng như phỏng vấn định tính, giúp nghiên cứu có được những góc nhìn, hiểu biết sâu sắc hơn về các vấn đề có thể sẽ bị bỏ sót nếu chỉ sử dụng một phương pháp điều tra duy nhất. Cụ thể, các phương pháp và công cụ sau đây đã được sử dụng:

Khảo sát: Một bảng câu hỏi khảo sát hướng tới nhóm đối tượng là giáo viên CLIL Việt Nam được xây dựng, nhằm mục đích tìm hiểu quan điểm của giáo viên về thực tiễn việc giảng dạy CLIL và nhu cầu phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL ở Việt Nam. Bảng câu hỏi bao gồm hai phần chính: (1) Các thông tin chung liên quan đến đối tượng khảo sát (VD: tuổi tác, giới tính, trình độ tiếng Anh, kinh nghiệm giảng dạy CLIL, bằng cấp); và (2) Thực tiễn giảng dạy và phát triển chuyên môn CLIL, tập trung vào 7 khía cạnh khác nhau (nội dung và ngôn ngữ, nền tảng lý thuyết CLIL, phương pháp giảng dạy,; kiểm tra và đánh giá, học liệu và tài nguyên dạy học, Quản lý lớp học, bồi dưỡng và hợp tác chuyên môn). Bảng khảo sát được xây dựng dựa trên Khung Châu Âu về đào tạo giáo viên CLIL (European Framework for CLIL teacher education) (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frígols-Martín, 2012), tích hợp các câu hỏi liên quan đến thực trạng giảng dạy CLIL. Các câu hỏi trong bảng khảo sát sử dụng Thang đo Likert nhằm đo lường mức độ cảm nhận, ý kiến của đối tượng tham gia khảo sát đối với vấn đề nghiên cứu. Trong phạm vi bài báo này, chỉ các vấn đề liên quan đến khó khăn trong việc giảng dạy và phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL được trình bày.

Phỏng vấn chuyên sâu: Phỏng vấn là phương pháp thu thập dữ liệu chính trong nghiên cứu này, và là một “sự trao đổi quan điểm giữa hai hoặc nhiều người về một chủ đề mà hai bên cùng quan tâm” theo như quan điểm của Kvale (1996, tr. 14). Phương pháp phỏng vấn giúp tìm hiểu sâu hơn về vấn đề đang được nghiên cứu mà khảo sát có thể bỏ sót thông tin. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện dưới hình thức bán cấu trúc, cho phép người nghiên cứu “thay đổi phong cách, tốc độ và thứ tự các câu hỏi để giúp người được phỏng vấn đưa ra câu trả lời đầy

đủ nhất” (Qu & Dumay, 2011, tr. 246). Các cuộc phỏng vấn chuyên sâu kéo dài trong khoảng thời gian từ 45-90 phút/cuộc, tập trung vào trải nghiệm dạy và học CLIL cũng như thực trạng đào tạo/phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL. Tương tự như hình thức khảo sát, bài báo này sẽ chỉ tập trung vào các khó khăn và giải pháp liên quan đến việc giảng dạy CLIL.

Phương pháp lấy mẫu: Đối với phiếu điều tra, phương pháp lấy mẫu thuận tiện (convenience sampling) (Farrokhi & Mahmoudi-Hamidabad, 2012) được sử dụng. Để tối đa hóa số lượng người tham gia cũng như tính đại diện của kết quả nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đã tiếp cận hầu hết các trường đã và đang áp dụng mô hình CLIL thông qua mạng lưới kết nối rộng. Kết quả thu về 300 phiếu, và 201 phiếu đạt chuẩn. Đối với hình thức phỏng vấn chuyên sâu, phương pháp mẫu tuyết lăn (snowball sampling) được lựa chọn, theo đó, người nghiên cứu xác định và lựa chọn những người tham gia có sẵn đáp ứng các tiêu chí để đưa vào nghiên cứu và mở rộng đối tượng dựa trên mạng lưới và sự giới thiệu (Obilor, 2023). Phương pháp này phù hợp để xác định đối tượng nghiên cứu phù hợp khi tổng thể có số lượng ít (do mô hình CLIL mới được áp dụng ở các trường phổ thông có đủ điều kiện như các trường chuyên, trường song ngữ và chủ yếu tập trung vào môn Toán và Khoa học). Tổng cộng nghiên cứu đã phỏng vấn 42 giáo viên dạy CLIL từ các trường tiểu học, THCS và THPT trên cả nước.

Phương pháp phân tích dữ liệu: Dữ liệu định lượng và định tính được phân tích song song (concurrent mixed analysis) (Onwuegbuzie & Combs, 2011). Phần dữ liệu định lượng sử dụng phương pháp phân tích mô tả (descriptive analysis) với sự hỗ trợ của SPSS 20, và phần dữ liệu định tính sử dụng phương pháp phân tích theo chủ đề (Thematic analysis) (Braun & Clarke, 2006). Hoạt động mã hóa (coding) kết hợp cả phương pháp mã hóa diễn dịch (deductive coding) và mã hóa quy nạp (inductive coding). Trong khi mã hóa diễn dịch được định hướng bởi các khái niệm chính được xây dựng từ khung lý thuyết của bài viết, mã hóa quy nạp sử dụng các mã (code) mới xuất hiện trong dữ liệu, cho phép người nghiên cứu “mở ra các mã mới để phản ánh quan điểm của người tham gia” (Creswell, 2013, tr. 185). Sau khi đã hoàn thành phân tích riêng biệt, dữ liệu định tính và định lượng được tổng hợp và so sánh đối chiếu, tạo cơ sở cho việc đặc tam giác (triangulate) dữ liệu.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Thách thức và khó khăn trong việc giảng dạy CLIL

Kết quả nghiên cứu cho thấy lãnh đạo và giáo viên các trường đánh giá cao và thể hiện sự quan tâm đến CLIL nhưng việc giảng dạy CLIL ở Việt Nam vẫn tồn tại nhiều khó khăn và thách thức. Cụ thể, các khó khăn đã được đề cập với 133 lượt trong phần câu hỏi mở (**Bảng 1**), tập trung vào các khía cạnh như năng lực tiếng Anh của giáo viên không đủ, tình trạng thiếu động lực học CLIL từ học sinh và phụ huynh, thiếu nguồn lực và tài liệu giảng dạy, v.v. Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn giáo viên và lãnh đạo tương đối đồng nhất với dữ liệu thu được từ phiếu điều tra.

Bảng 1

Các khó khăn đặt ra cho giáo viên CLIL ở Việt Nam

Khó khăn/Thách thức	Số lượt đề cập
Những thách thức và khó khăn về ngôn ngữ	25
Những khó khăn liên quan đến động lực của học sinh và phụ huynh	22
Khó khăn liên quan đến tài liệu và nguồn lực dạy học	17

Áp lực công việc và thời gian	13
Quy mô và quản lý lớp học	10
Những khó khăn liên quan đến chương trình học	8
Những khó khăn liên quan đến quy định, yêu cầu	8
Những khó khăn liên quan đến trình độ của học sinh	8
Những khó khăn liên quan đến đồ dùng dạy học, cơ sở vật chất và hỗ trợ	8
Thiếu kinh nghiệm hoặc kiến thức môn học	4
Thiếu đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn	4
Những khó khăn liên quan đến kiểm tra, đánh giá	3
Những khó khăn liên quan đến phương pháp giảng dạy	1
Khó khăn liên quan đến môi trường làm việc	1
Quan điểm và hiểu biết của người khác về CLIL	1
Tổng số lượt đề cập	133

Như trình bày trong Bảng 1, các giáo viên đã nêu ra nhiều khó khăn, thách thức trong quá trình giảng dạy CLIL của mình. Những thách thức và khó khăn thường gặp nhất được đề cập bao gồm: khó khăn và thách thức về rào cản ngôn ngữ (25 lượt đề cập), những khó khăn liên quan đến động lực của học sinh và phụ huynh (22 lượt đề cập), tài liệu và nguồn lực giảng dạy (17 lượt đề cập), áp lực công việc và thời gian (13 lượt đề cập), quy mô lớp học và cách quản lý (10 lượt đề cập). Các kết quả nghiên cứu này cũng trùng khớp với dữ liệu thu được từ các cuộc phỏng vấn chuyên sâu. Giáo viên CLIL, nhìn chung, cảm thấy rằng kiến thức nội dung của họ là đủ. Tuy nhiên, rào cản lớn đối với giáo viên là năng lực ngôn ngữ, và điều này ảnh hưởng đến sự tự tin về năng lực giảng dạy Khoa học và Toán học bằng tiếng Anh. Ví dụ:

Thứ nhất là ngoại ngữ của em không đủ, về kiến thức chuyên môn về nội dung thì ổn rồi. Nhưng mà ngôn ngữ là một cái cản trở đầu tiên, em đâu có được học thêm tiếng Anh hay được tập huấn [training] các kiểu đâu. (Nguyệt)

Em nhận thấy rằng trong tất cả 4 kỹ năng thì kỹ năng nói của mình là thấp nhất. Đầu tiên là về mặt nói tiếng Anh, em nghĩ là mình chưa tự tin với cái khả năng nói của mình. Và em cũng đã từng nói tiếng Anh trong khoảng độ 2 tiết giảng của mình, thì cái vấn đề mà em nhìn thấy rõ nhất là học sinh sẽ khó hiểu hết được những cái gì mà em nói. (Dũng)

Dữ liệu này cũng trùng khớp với kết quả của một nghiên cứu trước đây ở Việt Nam, trong đó, giáo viên coi khả năng ngôn ngữ là một trở ngại trong quá trình giảng dạy của họ. Lý do đáng sau điều này là khó khăn trong việc đưa ra hướng dẫn, giải thích và trả lời các câu hỏi bằng tiếng Anh (Vu & Burns, 2014).

Một thách thức khác mà giáo viên CLIL phải đối mặt là áp lực công việc và thời gian. Một số giáo viên CLIL phản ánh rằng họ cảm thấy áp lực khi phải đạt được mục tiêu giảng dạy cả tiếng Anh và Toán học/Khoa học. Ví dụ:

Học sinh đối với các hệ chuyên sâu ở trường em khá là kì vọng về các môn Toán tiếng Anh, môn Khoa học tiếng Anh. Tức là họ kì vọng con họ phải hiểu và nắm được. Nhưng mà thời lượng chỉ có một buổi trong một tuần thì quá ít, 2 tiết là quá ít. (Nga)

Họ cảm thấy thời gian giảng dạy không đủ đã hạn chế cơ hội đạt được mục tiêu giảng dạy đề ra, điều này gây ra cảm giác tiêu cực đối với công việc và quản lý thời gian của giáo

viên. Hơn nữa, vấn đề quản lý thời gian trở nên gay gắt hơn khi giáo viên phải điều chỉnh tài liệu và hoạt động giảng dạy để đáp ứng tính đa dạng của người học do thiếu nguồn lực (Vu & Burns, 2014).

Áp lực đối với giáo viên CLIL cũng có thể đến từ phía phụ huynh. Ngay cả khi giáo viên CLIL có ý định tốt nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, nỗ lực của họ có thể không được đánh giá cao:

Vâng chán lắm rồi, vì 2 năm học như lớp 1, lớp 2 rất là hào hứng, vì mọi thứ còn mới mẻ, các bạn lên làm việc với bảng tương tác ấy, các bạn ấy rất là thích, nhưng đến lớp 3, lớp 4, thì các bạn nói thật là chán lắm rồi thì về kêu với bố mẹ, còn bố mẹ không thể đến lớp dự giờ các cô được, thì cũng chỉ về mở sách mở vở ra, cũng chỉ hỏi con, con đọc đây là cái gì, con không biết. Bố mẹ 1 tháng bỏ mấy trăm nghìn ra, về hỏi con không biết, thì ai chả tức đúng không ạ? (Nga)

Những kết quả của nghiên cứu này phản ánh rằng phản ứng tiêu cực của phụ huynh đối với việc con cái họ không đạt được kết quả học tập là một yếu tố gây căng thẳng khác đối với giáo viên CLIL. Các giáo viên CLIL trong nghiên cứu này phản ánh rằng một trong những thách thức mà họ gặp phải trong lớp là tạo động lực cho học sinh ở cấp tiểu học vì các em không hiểu ngôn ngữ và cảm thấy giờ học nhàm chán. Sự tiêu cực này có thể cản trở tiến độ học tập của các em, khiến phụ huynh không hài lòng với cách giảng dạy và khiến giáo viên CLIL căng thẳng hơn. Sự không phù hợp giữa mục tiêu của Bộ Giáo dục và Đào tạo và nhận thức của công chúng về chính sách thể hiện sự thiếu ghi nhận tiếng nói của các bên liên quan, ảnh hưởng tới lợi ích của họ. Hiệu trưởng, giáo viên, học sinh và phụ huynh không được tham gia vào quá trình xây dựng và phát triển các chính sách CLIL, và vai trò của họ bị giới hạn ở cấp độ thực hiện (Nhân, 2013).

Việc thiếu tài liệu giảng dạy là một vấn đề quan trọng trong bối cảnh Việt Nam. Giáo viên CLIL cho biết họ luôn gặp khó khăn trong việc tìm tài liệu phù hợp hoặc tuân thủ nghiêm ngặt các sách giáo khoa đã được dịch sang tiếng Anh. Sơn, một giáo viên toán cấp 2 giải thích thêm: “SGK dạy toán chỉ là bản dịch của sách giáo khoa tiếng Việt. Thực lòng, tôi không biết dạy thế nào ngoài việc dịch thuật ngữ này sang tiếng Anh và giải thích bằng tiếng Việt cho học sinh của mình. Tôi thực sự cần thêm tài liệu giảng dạy. Tôi không có nhiều thời gian để tìm kiếm các nguồn khác”. Kết quả này phù hợp với kết quả của tác giả Nhân (2013), người cho rằng tình trạng thiếu tài liệu giảng dạy là mối quan tâm lớn trong việc thúc đẩy chương trình CLIL ở các trường trung học chuyên ở Việt Nam. Điều này phản ánh nhu cầu hỗ trợ thêm cho giáo viên CLIL trong việc đánh giá và điều chỉnh sách giáo khoa.

4.2. Tình trạng thiếu hụt các chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên

Dữ liệu phỏng vấn cho thấy cơ hội giáo viên CLIL được đào tạo và phát triển chuyên môn chính quy/phi chính quy rất hạn chế, và điều này ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp đến việc giảng dạy CLIL của họ. Các cuộc phỏng vấn cho thấy hình thức phát triển chuyên môn phổ biến nhất được những người tham gia thảo luận là “đào tạo chính quy”. Tuy nhiên, các chương trình đào tạo còn chưa gắn với đường hướng giảng dạy CLIL. Thậm chí, ngay cả các chương trình đào tạo giáo viên CLIL cũng cung cấp rất ít kiến thức về phương pháp sư phạm CLIL. Việc dịch nội dung giảng dạy sang tiếng Anh đơn thuần phản ánh cách tiếp cận “sản phẩm cũ trong bao bì mới”, cho thấy sự thiếu tập trung vào các phương pháp CLIL trong các chương trình này:

Việc đào tạo của em, nói một cách thẳng thắn thì hầu hết em được dạy các môn y như các môn Toán bằng tiếng Việt, chẳng qua là được chuyển qua Tiếng Anh thôi. (Mai Anh)

Đối với các giáo viên CLIL khác, lộ trình thường là: ban đầu, họ học chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh hoặc một môn chuyên môn (ví dụ: Toán, Vật lý, Hóa học, v.v.) và sau đó

chuyển sang dạy CLIL sau khi tham gia một số khóa đào tạo ngắn hạn. Một đặc điểm chung được các giáo viên này chia sẻ là nhu cầu cấp thiết phải bổ sung kiến thức và năng lực phù hợp cho việc giảng dạy CLIL. Cụ thể, hầu hết giáo viên dạy các môn mà chưa đạt được trình độ tiếng Anh theo yêu cầu đều phải tham gia các khóa đào tạo CLIL ngắn hạn và tăng cường ngoại ngữ do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức và được coi là yêu cầu bắt buộc đối với quá trình chuyển đổi của họ. Các hoạt động này do Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với các đơn vị được ủy quyền bởi các tổ chức nơi họ làm việc và do đó có tính chất đa dạng. Khóa đào tạo do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức có thể bao gồm các khóa học kéo dài ba ngày đến hai tháng. Đối với giáo viên CLIL làm việc cho các tổ chức lâu đời, các chương trình đào tạo/phát triển chuyên môn dường như bền vững hơn trong suốt thời gian giảng dạy của họ dưới hình thức quan sát bài học.

Với lộ trình trở thành giáo viên CLIL ở Việt Nam, giáo viên có mục tiêu học tập tương đối khác nhau, tập trung chủ yếu vào nội dung môn học hoặc năng lực ngôn ngữ, tùy thuộc vào chương trình đào tạo giáo viên mà họ đã tham gia. Tuy nhiên, tất cả người tham gia đều nhấn mạnh sự cần thiết phải đào tạo về phương pháp sư phạm CLIL. Ở Việt Nam, việc tham gia các chương trình tập huấn, đào tạo là bắt buộc với giáo viên dạy CLIL.

Dữ liệu thống kê cho thấy các hoạt động chủ yếu của việc phát triển chuyên môn trên thang Likert (1-Không bao giờ; 2-Hiếm khi; 3-Thỉnh thoảng; 4-Luôn luôn) là: Tự học (Mean = 3,52), Tự chiêm nghiệm (Mean = 3,38) và Đọc tài liệu chuyên môn (Mean = 3,27). Trong khi đó, các hoạt động ít có nhất là: Coaching (Mean = 2,09) hay Hướng dẫn chuyên môn cho giáo viên ít kinh nghiệm (Mean = 2,37).

Bảng 2

Mức độ tham gia phát triển chuyên môn hiện tại

Khía cạnh	Mức độ hiện tại	
	Bình quân (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
1. Nghiên cứu độc lập	2,96	0,850
2. Nghiên cứu hợp tác	2,63	0,879
3. Đọc tài liệu chuyên môn	3,27	0,698
4. Tham dự và thuyết trình tại các hội thảo/buổi nói chuyện chuyên đề về dạy tiếng Anh tích hợp	2,39	0,889
5. Tham gia các khóa học/hội thảo ngắn hạn về dạy tiếng Anh tích hợp	2,47	0,904
6. Hướng dẫn chuyên môn (Mentoring) cho các giáo viên ít kinh nghiệm	2,37	0,951
7. Đào tạo (Coaching) cho các giáo viên khác	2,09	0,982
8. Tham gia dự giờ tại trường thầy/cô	2,88	0,806
9. Tham gia dự giờ ở các trường khác	2,24	0,937
10. Tham gia các mạng lưới phát triển chuyên môn (VD: nhóm học tập)	2,59	0,970
11. Trao đổi chuyên môn không chính thức với giáo viên khác (Informal professional exchange)	2,92	0,873

12. Tự học	3,52	0,608
13. Tự chiêm nghiệm (Self-reflection)	3,38	0,679
14. Đánh giá giáo viên (Teacher evaluation)	2,93	0,889
15. Xây dựng và triển khai bài giảng theo nhóm (Lesson study)	2,82	0,919

Về dữ liệu định lượng, có thể thấy hoạt động chuyên môn được cho là còn nhiều bất cập. Về mặt thời gian, có sự đồng thuận giữa các giáo viên CLIL rằng ba ngày là quá ngắn để họ tiếp thu được những kiến thức quan trọng cho việc giảng dạy của mình. Chẳng hạn, Hồng nhận xét:

Tập huấn có ba ngày như thế thì sao mà đủ được. Đầu tiên là bọn em có nội dung được in phát trong sách thì cũng có nêu các bước cần phải chuẩn bị, tóm lại là những yêu cầu, những tiêu chí hoặc những thứ cần phải chuẩn bị cho một tiết dạy tích hợp. Nhưng mà sau đấy thì các bạn thực hành luôn. Tức là được giảng lý thuyết xong, các bạn thực hành luôn, chuẩn bị nội dung ngắn nào đấy trong khoảng mười lăm phút của một nhóm, nhóm chuẩn bị với nhau, xong rồi lên giảng. Nhưng mà em thấy “cười ngựa xem hoa” lắm, em không tự tin để lên lớp để dạy tích hợp. (Hồng)

Về mặt nội dung và chất lượng, Trang nêu lên mối lo ngại về khả năng áp dụng các bài học thu được thông qua hoạt động quan sát các bài học demo của giảng viên vào việc giảng dạy, vì “những gì họ dạy không thể áp dụng cho học sinh của tôi [...]. Học trò của họ là những người họ đã dạy lâu năm, sống ở thành phố nên có năng lực hơn tôi”. Theo hướng này, sự khác biệt so với bối cảnh giảng dạy thực tế của giáo viên CLIL dường như đã hạn chế tính hiệu quả của việc quan sát bài học như một công cụ trong phát triển chuyên môn của giáo viên CLIL.

Do tình trạng thiếu các chương trình phát triển chuyên môn bài bản, người tham gia cho biết, nhìn chung, họ đã cố gắng phát triển kỹ năng giảng dạy CLIL của mình thông qua nhiều hình thức học tập khác nhau. Các hình thức phát triển chuyên môn phổ biến nhất bao gồm tự học và học hỏi từ bạn bè đồng trang lứa. Về việc tự học, hầu hết giáo viên cho rằng CLIL còn khá mới mẻ đối với họ nên họ phải dành nhiều thời gian để học từ nhiều nguồn và đầu tư thời gian, công sức để phát triển kiến thức và kỹ năng giảng dạy CLIL. Do đó, họ đã áp dụng các chiến lược khác nhau để cải thiện kỹ năng dạy học CLIL của mình:

Thật ra bây giờ em học theo kiểu là em cũng nghiền ngẫm. Tức là em tự suy nghĩ nhiều, còn học theo kiểu truyền tải 1-1 là không, từ lâu là không rồi. Bây giờ, mình có thể học mọi lúc mọi nơi, cứ nhìn thấy cái gì hay là mình học được ngay chứ không cần nhất thiết phải đến một đâu để học cả. Kể cả đi quan sát mọi người giảng dạy mình cũng có thể học được (Hương).

Em có tự học bằng cách tìm hiểu các tài liệu cũng như là chương trình học và những app học bằng tiếng Anh và cũng khá là rời rạc thôi ạ. Nó chưa thực sự hiệu quả với em lắm. (Mai Anh).

Kết quả nghiên cứu cho thấy hiện trạng bồi dưỡng chuyên môn dành cho giáo viên CLIL còn nhiều bất cập, và điều này có liên quan đến những khó khăn về mặt chuyên môn của giáo viên trong quá trình giảng dạy ở trường của họ.

5. Kết luận và đề xuất

Nghiên cứu đã xác định một số vấn đề chính mà việc triển khai CLIL và việc học tập chuyên môn của giáo viên CLIL phải đối mặt. Nghiên cứu chỉ ra rằng việc thiếu một lộ trình rõ ràng để thực hiện chương trình CLIL đã đặt ra những thách thức đối với các trường học, giáo viên và học sinh. Những trở ngại này bao gồm thiếu giáo viên CLIL có trình độ và chương trình giảng dạy chuẩn hóa, thiếu tài liệu và cơ sở vật chất giảng dạy, bên cạnh động lực học tập thấp của học sinh và phụ huynh. Tất cả những điều này lần lượt tác động đến việc thúc đẩy việc thực

hiện chương trình.

Năng lực ngoại ngữ hạn chế của giáo viên CLIL có thể liên quan chặt chẽ đến chương trình đào tạo họ tham gia. Ở Việt Nam, hầu hết giáo viên dạy toán và các môn khoa học tự nhiên khác đều không được đào tạo bằng tiếng Anh. Vì vậy, giáo viên không tự tin khi giảng dạy bằng tiếng Anh, đặc biệt là khả năng nói và phát âm. Tình trạng kéo dài này đã ảnh hưởng đến động lực học tập của học sinh. Ở một số quốc gia, một trong những tiêu chí lựa chọn là giáo viên tương lai phải là người bản ngữ của ngôn ngữ mục tiêu (Dalton-Puffer, 2011). Tuy nhiên, trong bối cảnh Việt Nam, điều này có thể làm tăng gánh nặng kinh tế không cần thiết cho hệ thống. Với việc ưu tiên quảng bá các chương trình CLIL bằng tiếng Anh trong quá trình cải cách giáo dục ngôn ngữ, giáo viên CLIL cần đạt được trình độ tiếng Anh nhất định nếu muốn tích hợp nội dung thông qua ngôn ngữ không phải tiếng mẹ đẻ. Về khả năng ngôn ngữ của giáo viên, giáo viên CLIL phải thành thạo, tốt nhất là đạt C2 trong Khung tham chiếu ngôn ngữ chung châu Âu (2001) (Hillyard, 2011). Quan trọng hơn, giáo viên CLIL cần phải truyền tải bài học CLIL bằng tiếng Anh một cách hiệu quả. Vì vậy, cung cấp cho các giáo viên CLIL hiện tại các khóa học phát triển chuyên môn phù hợp để nâng cao năng lực ngôn ngữ và các khóa đào tạo về cách giảng dạy nội dung và xây dựng tài liệu phù hợp sẽ là phương án phù hợp nhất.

Chất lượng giáo viên và năng lực chuyên môn của họ là vấn đề cấp bách liên quan đến việc triển khai CLIL thành công. Với kiến thức nội dung và ngôn ngữ tiếng Anh không đầy đủ, giáo viên gặp khó khăn trong việc giảng dạy các bài học bằng tiếng Anh một cách hiệu quả. Những lo ngại như vậy, cộng với việc thiếu tài liệu giảng dạy phù hợp và động lực học tập kém của học sinh và phụ huynh, đã ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của học sinh và hiệu quả thực hiện CLIL. Để việc dạy CLIL đạt hiệu quả, bài viết này đề xuất:

- Các bên liên quan (giáo viên, lãnh đạo nhà trường, nhà hoạch định chính sách và lãnh đạo giáo dục) cần phải hợp tác cùng nhau để cung cấp đủ nguồn lực (ví dụ: sách giáo khoa và tài liệu, cũng như các hướng dẫn cụ thể) nhằm hỗ trợ việc giảng dạy CLIL và tạo ra một cộng đồng thực hành nơi giáo viên CLIL có thể học hỏi lẫn nhau và cộng tác với nhau để tăng cường cơ hội thực hành giảng dạy trong bối cảnh riêng của họ (Pham & Unaldi, 2022). Bên cạnh đó, việc xây dựng và làm rõ định hướng với phụ huynh và học sinh cũng góp phần xây dựng một cộng đồng hỗ trợ hiệu quả hơn cho việc giảng dạy CLIL.
- Cần phát triển khung năng lực giáo viên CLIL như một công cụ để cung cấp thông tin và hướng dẫn giáo viên thực hành giảng dạy CLIL hiệu quả. Khung này sẽ giúp điều chỉnh cấu trúc và kết quả của chương trình đào tạo và các chương trình phát triển giáo viên CLIL. Ngoài ra, sự hợp tác trong việc phát triển khung năng lực giáo viên CLIL sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc trao đổi thông tin, từ đó giúp xóa bỏ những hiểu lầm về bản chất của CLIL phổ biến trong bối cảnh Việt Nam và các bối cảnh tương tự.

Tài liệu tham khảo

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brüning, C. I., & Purrmann, M. S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. In J. d. D. M. Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 313-338). Netherlands: Brill.
- Cammarata, L. & Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers, *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.

- Chính phủ Việt Nam (2008). *Quyết định số 1400/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Về việc phê duyệt Đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020"*. Truy cập từ trang: <https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=7843>
- Chính phủ Việt Nam (2010). *Quyết định 959/QĐ-TTg phê duyệt Đề án phát triển hệ thống trường trung học phổ thông chuyên giai đoạn 2010-2020*. Truy cập từ trang: <https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=95359>
- Chính phủ Việt Nam (2014). *Quyết định 2/2014/QĐ-TTg: Quy định dạy và học bằng tiếng nước ngoài trong nhà trường và các cơ sở giáo dục khác*. Truy cập từ trang: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyết-dinh-72-2014-QĐ-TTg-day-hoc-bang-tieng-nuoc-ngoai-trong-nha-truong-co-so-giao-duc-khac-260652.aspx>.
- Chính phủ Việt Nam (2017). *Quyết định số 2080/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 - 2025*. Truy cập từ trang: <https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=192343>
- Coyle D. 2006. Developing CLIL: towards a theory of practice. In: Proceedings of CLIL in Catalonia: From Theory to Practice, *APAC Monograph*, (6), 5-29.
- Coyle, D. (2008). CLIL-A pedagogical approach from the European perspective. In H. H. Nancy (Ed.), *Encyclopedia of language and education (Vol. 4, pp. 97-111)*. Berlin: Springer-verlag Berlin.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Dan Tri. (2011). *Day mon tu nhien bang Tieng Anh: Chua thay huong ra* [Teaching natural science subjects in English: Lacking orientation]. Legal News. Truy cập từ trang: <https://dantri.com.vn/giao-duc-huong-nghiep/day-mon-tu-nhien-bang-tieng-anh-chua-thay-huong-ra-1301539969.htm>
- Eurydice Report. (2006). *Content and language learning (CLILL) at schools in Europe*. Retrieved from European Commission: https://www.indire.it/lucas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- Farrokhi, F., & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory & practice in language studies*, 2(4).
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Chicester, United Kingdom: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.
- Hoa, T. M. N., Hang, T. T. N., Xuesong, G., Trang, H. H., & Sue, S. (2024). Developing professional capacity for Content Language Integrated Learning (CLIL) teaching in Vietnam: tensions and responses. *Language and Education*, 38(1), 118–138. DOI: 10.1080/09500782.2023.2260374
- Kvale, S. (1996) *Interviews*. London: Sage.
- Le, D. M. (2012). English as a Medium of Instruction at Tertiary Education System in Vietnam. *The journal of Asia TEFL*, 9(2), 97-122.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frígols-Martín, M. J. (2012). European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers. *Encuentro*, 21, 39. doi:10.1017/S0261444811000243
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frígols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Nhan, T. (2013). Promoting content and language integrated learning in gifted high schools in Vietnam: Challenges and impacts. *Internet Journal of Language, Culture and Society*, 38, 146-153.
- Nguyen, L. V., & Ngo, Q. M. H. (2018). English as a medium of instruction: A case study at a gifted high school in Vietnam. *Journal of Asia TEFL*, 15(4), 1083.
- Nguyen, T. B. N. (2019). *Content and language integrated learning in Vietnam: evolution of students' and teachers' perceptions in an innovative foreign language learning system*. (Doctor of philosophy). Université de Toulouse, Université Toulouse III-Paul Sabatier,

- Nguyen, T. B. N. (2019). *Content and Language Intergrated Learning in Vietnam: Evolution of Students' and teachers' perceptions in an innovative foreign language learning system.* (PhD). Toulouse III - Paul Sabatier University, France.
- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1-7.
- Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. P. (2011). Data analysis in mixed research: A primer. *International Journal of Education*, 3(1), 1-25. doi:10.5296/ije.v3i1.618
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 212-221.
- Qu, S.Q. and Dumay J., (2011). The Qualitative Research Interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264.
- Pham, P. A., & Unaldi, A. (2022). Cross-curricular collaboration in a CLIL bilingual context: the perceptions and practices of language teachers and content subject teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2918–2932. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995320>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. T. Tashakkori, C. (Ed.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 13-50). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Thai, T. & Phan, T. & Nguyen, N. & Le, B. (2020). Content and Language Integrated Learning (CLIL) Mathematics at the Vietnamese High School. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 8282-8293. 10.13189/ujer.2020.082633.
- Thuy, L. (2016). Reconsidering the first steps of CLIL implementation in Vietnam. *European Journal of Language Policy*, 8, 29-56.
- To, T. T. H. (2010). Insights from Vietnam. In R. Johnstone (Ed.), *Learning through English: Policies, challenges and prospects. Insights from East Asia* (pp. 96-114). Malaysia: British Council.
- Vu, N. T. T., & Burns, A. (2014). English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers. *Journal of Asia TEFL*, 11(3), 1-31.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN VIETNAM: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Nguyen Thi Thu Hang¹, Nguyen Thi Mai Hoa²

¹*Faculty of English Language Teacher Education, VNU University of Languages and International Studies, No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

²*School of Education, University of New South Wales, UNSW Sydney NSW 2052, Australia*

Abstract: Content and Language Integrated Learning (CLIL) has received widespread recognition since it emerged as a response to the call for plurilingualism in Europe during the 1990s. In Vietnam, despite the government's early introduction of CLIL as part of the National Foreign Language project in 2008, this remains a largely under-developed area. This study explores the perspective of CLIL teachers as regards CLIL education in Vietnam, focusing particularly on the challenges that CLIL teachers face and the current situation of CLIL teachers' professional learning. Based on a mixed-methods approach that combines survey questionnaires (n=201) and interviews (n=42), the study reveals a wide range of challenges encountering CLIL teachers in their teaching process, much of which is related to a lack of qualified CLIL teacher preparation and professional development. The study proposes viable solutions to support CLIL teachers in the context of Vietnam.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), professional development, Vietnamese teachers

CÁC PHƯƠNG THỨC CHUYỂN DỊCH KẾT CẤU BỊ ĐỘNG TIẾNG HÀN SANG TIẾNG VIỆT (QUA TÁC PHẨM “BỔ CON CÁ GAI” - CHO CHANG-IN)

Lại Ngọc Anh*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Tiếng Hàn và tiếng Việt khác nhau về loại hình ngôn ngữ nên câu bị động tiếng Hàn được chuyển dịch sang tiếng Việt bằng những hình thức khác nhau. Vì lý do đó, bài viết đối chiếu cấu trúc bị động trong tác phẩm “Bổ con cá gai” (Cho Chang-In, 2000) và bản dịch tiếng Việt của dịch giả Nguyễn Thị Thu Vân (2017, 2019) để làm rõ sự giống và khác nhau trong việc sử dụng câu bị động giữa tiếng Việt và tiếng Hàn. Kết quả khảo sát cho thấy cấu trúc bị động tiếng Hàn có thể dịch sang tiếng Việt theo ba hình thức sau: (1) cấu trúc bị động, (2) cấu trúc chủ động, và (3) cấu trúc trung gian (sử dụng ngoại động từ). Bài viết đi từ lý thuyết gắn với phân tích các ví dụ cụ thể nhằm chia sẻ các kinh nghiệm cho những người nghiên cứu về dịch thuật, dịch văn học từ tiếng nước ngoài và là nguồn tham khảo hữu ích cho việc dạy, học môn dịch thuật tiếng Hàn, tập trung vào việc chuyển dịch cấu trúc bị động.

Từ khóa: kết cấu bị động, Bổ con cá gai, dịch thuật, tiếng Hàn, tiếng Việt

1. Đặt vấn đề

Theo Nguyễn Hồng Côn (2001), dịch thuật là một hoạt động, trong đó, có sự kết hợp giữa kiến thức khoa học, tri thức văn hóa và mẫn cảm nghệ thuật. Sự thành công của bản dịch phụ thuộc vào trình độ, khả năng của người dịch và được đánh giá bằng sự cảm nhận của người đọc, người nghe. Có thể thấy dịch thuật đóng vai trò quan trọng trong đời sống xã hội và giao lưu văn hóa của con người, là cầu nối giúp con người vượt qua những khác biệt về ngôn ngữ và văn hóa. Mặt khác, xét từ góc độ ngôn ngữ học, dịch thuật trước hết là một hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ - giao tiếp liên ngữ. Vì vậy, dịch thuật được coi là đối tượng quan tâm của ngôn ngữ học. Thực tế nghiên cứu cho thấy chất lượng của bản dịch phụ thuộc vào tương đương dịch thuật được lựa chọn, phương pháp dịch thuật được sử dụng, và các nhân tố văn hóa - xã hội liên quan đến quá trình dịch một tác phẩm.

Đặc biệt, hiện nay, mối quan hệ giao lưu giữa Việt Nam và Hàn Quốc ngày một bền chặt. Trong đó, các đề tài nghiên cứu về câu bị động tiếng Hàn và so sánh, đối chiếu với tiếng Việt đã được nhiều nhà nghiên cứu thực hiện bằng nhiều ngôn ngữ khác nhau. Đặc biệt trong lịch sử nghiên cứu tiếng Việt, vấn đề câu bị động đã được bàn luận khá nhiều. Tiêu biểu có thể kể đến các công trình nổi bật của Nguyễn Hồng Côn và Bùi Thị Diên (2004), Diệp Quang Ban và Nguyễn Thị Thuận (2000), Lê Xuân Thái (1994), Nguyễn Kim Thản (1964) và Nguyễn Minh Thuyết (1986). Về nghiên cứu bị động, cũng có nhiều công trình nghiên cứu về câu bị động

* Tác giả liên hệ

Email: nauliskorean@gmail.com

trong tiếng Hàn, so sánh đối chiếu với tiếng Việt. Có thể kể đến bài đăng tạp chí “Đối chiếu câu bị động trong tiếng Hàn và tiếng Việt” của Đinh Thị Kim Lan (2020), luận văn thạc sĩ “Nghiên cứu so sánh luật bị động Hàn Việt” của Nghiên Thị Thu Hương (2008), hay luận án tiến sĩ “Nghiên cứu tính ngữ pháp của câu bị động tiếng Hàn” của Nam Su-Kyong (2007).

Người Việt Nam học tiếng Hàn khó có thể hiểu hoàn toàn về câu bị động tiếng Hàn do quá phức tạp và đa dạng về hình thái, cú pháp và ngữ nghĩa dẫn đến việc phạm phải rất nhiều lỗi sai khi viết hay nói câu bị động tiếng Hàn. Trong trường hợp này nên sử dụng cách nói chủ động hay bị động, tại sao trong trường hợp này lại sử dụng nội động từ/ngoại động từ để diễn tả câu văn,... là các thắc mắc thường thấy ở cả người Việt học tiếng Hàn cũng như người Hàn học tiếng Việt. Vì vậy, ở nghiên cứu này, người viết lựa chọn đối chiếu cách sử dụng bị động trong tác phẩm văn học bản gốc tiếng Hàn và bản dịch tiếng Việt tác phẩm “Bố con cá gai” của Cho Chang-In nhằm tìm ra điểm tương đồng và khác biệt trong cách dùng câu bị động, từ đó, chỉ ra các phương thức có thể áp dụng khi dịch một câu bị động từ tiếng Hàn sang tiếng Việt sao phù hợp với tư duy của người Việt.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Cấu trúc bị động trong tiếng Việt

2.1.1. Điều kiện thành lập câu bị động tiếng Việt

Câu bị động trong tiếng Việt từ trước đến nay luôn là một trong những vấn đề gây nhiều tranh cãi - về việc có công nhận hay phủ nhận sự có mặt của câu bị động trong tiếng Việt. Nhiều nhà nghiên cứu như Nguyễn Kim Thản (1994), Nguyễn Minh Thuyết (1986) cho rằng tiếng Việt là một ngôn ngữ thuộc loại hình đơn lập nên không có dạng bị động với tư cách là một phạm trù hình thái học như các ngôn ngữ biến hình (tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Nhật, tiếng Hàn,...). Để chuyển được một câu từ dạng chủ động sang dạng bị động, các ngôn ngữ biến hình phải dùng đến sự biến đổi hình thái của động từ.

Mặt khác, cũng có nhiều nhà nghiên cứu như Lê Xuân Thái (1994), Diệp Quang Ban và Nguyễn Thị Thuận (2000) thừa nhận “bị động” là phạm trù ngữ pháp tách biệt trong tiếng Việt. Bị động trong tiếng Việt không phải là dạng của động từ mà là dạng của cấu trúc riêng với những đặc trưng ngữ pháp và ngữ nghĩa xác định. Cụ thể, phương thức ngữ pháp thích hợp với việc diễn đạt ý nghĩa bị động trong tiếng Việt là hư từ và trật tự từ.

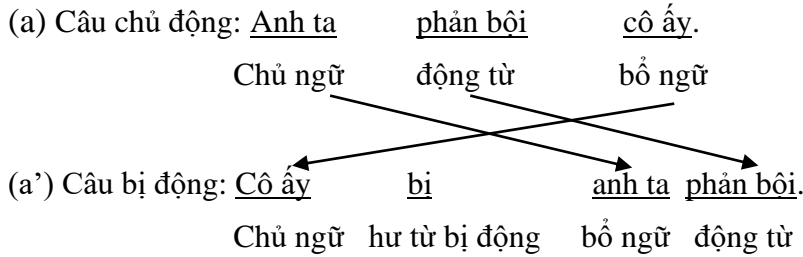
Thông qua hai quan điểm khác nhau về vấn đề bị động và cấu trúc bị động trong tiếng Việt, có thể thấy tiếng Việt không tồn tại dạng bị động với tư cách là phạm trù hình thái học nhưng lại có ý nghĩa bị động được biểu hiện bằng các phương tiện ngữ pháp nhất định là hư từ và trật tự từ. Ý nghĩa bị động trong câu bị động tiếng Việt được coi là quan hệ cải biến của câu chủ động mặc dù không phải bất cứ câu chủ động nào cũng có thể chuyển được thành câu bị động. Do đó, tiếng Việt vẫn có cấu trúc bị động và câu bị động. Xét về hình thức và dựa trên các tiêu chí sau, có thể phân biệt và nhận diện câu bị động và câu chủ động (Cồn & Diên, 2004).

Chủ ngữ (N_1) của câu bị động là bổ ngữ của câu chủ động tương ứng. Tùy từng trường hợp có thể là bổ ngữ chỉ bị thể, nhận thể, đích đến hoặc vị trí.

Vị ngữ trong câu bị động tiếng Việt được cấu tạo trực tiếp từ vị ngữ của câu chủ động tương ứng bằng cách thêm trợ động từ ‘bị/được’ trước động từ.

Bổ ngữ (N_2) của câu bị động là chủ ngữ của câu chủ động tương ứng. Bổ ngữ này thường bị tỉnh lược (trong câu bị động không có biểu ngữ tác thể). Nếu không tỉnh lược được thì có thể chuyển vị trí đến trước động từ hoặc ở phía sau động từ với điều kiện phải có thêm giới từ ‘bởi’ (trong câu bị động có bổ ngữ tác thể giới từ). Có thể nhìn thấy được mối quan hệ giữa câu chủ

động và câu bị động qua ví dụ sau đây:



Qua ví dụ (a) và (a'), ta có thể thấy quan hệ giữa câu chủ động sang dạng câu bị động. Trong đó, chủ ngữ câu chủ động sẽ thành bổ ngữ trong câu bị động và tân ngữ trong câu bị động sẽ thành chủ ngữ trong câu bị động. Động từ trong câu chủ động không thay đổi hình thức và đứng phía sau hư từ trong câu. Hư từ trong câu đứng phía sau chủ ngữ câu bị động và hư từ bị động 'bị' mang ý nghĩa tiêu cực còn hư từ bị động 'được' mang ý nghĩa tích cực.

2.1.2. 'Bị' 'được' trong câu bị động tiếng Việt

Về mặt cấu trúc, 'bị' và 'được' thường đứng trước danh từ hay động từ hoặc mệnh đề để hình thành cấu trúc cú pháp biểu đạt ý bị động trong tiếng Việt (Nghệ, 2002).

'Bị/được' + danh từ

- (b) Em bé được kẹo.
 (c) Cô ấy được phần thưởng.

'Bị/được' + động từ

- (d) Em ấy được tặng hoa hồng.
 (e) Cả lớp được khen.

'Bị/được' + mệnh đề

- (f) Cô gái ấy được anh ấy mời đi uống café.
 (g) Cô Lan được họ mời đi họp.

Về mặt ngữ nghĩa, từ 'bị' biểu thị chủ ngữ đã chịu việc không tốt hoặc biểu thị chủ ngữ là kẻ chịu hành động bất lợi. Ngược lại, từ 'được' biểu thị chủ ngữ tiếp nhận hành động có lợi ích hoặc phù hợp với mong muốn theo như đánh giá của người nói. Như vậy, trong tiếng Việt hiện nay hình thành nên một thể đối lập giữa 'bị' và 'được'.

- (h) Máy chụp hình này bị anh ấy làm hỏng rồi.
 (i) Cô ấy được chọn làm lớp trưởng.

Có thể thấy rõ ràng về mặt ngữ nghĩa đối lập của 'bị' và 'được' qua ví dụ (h), không thể thay từ 'bị' thành từ 'được' trong ví dụ (h) cũng như không thể thay từ 'được' thành từ 'bị' trong ví dụ (i).

2.2. Cấu trúc bị động trong tiếng Hàn

2.2.1. Điều kiện thành lập câu bị động tiếng Hàn

Son Ja-Yeon (2016) đã tổng hợp và tóm tắt về điều kiện thành lập câu bị động từ các học giả đi trước như Choi Hyong-Kang (2006), Viện quốc lập quốc ngữ (2005) và Nam Su-Kyong (2007). Có thể tóm tắt điều kiện thành lập câu bị động như sau:

Điều kiện cú pháp (통사론적 조건): khi chuyển câu chủ động thành câu bị động, chủ ngữ của câu chủ động sẽ là bổ ngữ, bổ ngữ của câu chủ động sẽ thành chủ ngữ của câu bị động.

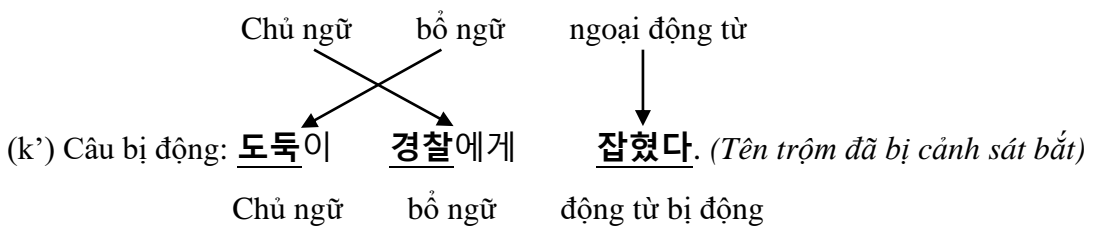
Điều kiện ngữ nghĩa (의미론적 조건): phải mang ý nghĩa bị động và phải có ý nghĩa đồng nhất cơ bản với câu chủ động.

Điều kiện hình thái học (형태론적 조건): hậu tố bị động được kết hợp với ngoại động từ và mang hình thái bị động.

Điều kiện cấu trúc (구문론적 조건): có thể đưa ra câu chủ động tương phản.

Với điều kiện chuyển câu chủ động sang bị động như trên, xét ví dụ sau:

(k) Câu chủ động: 경찰이 도둑을 잡았다. (*Cảnh sát đã bắt tên trộm*)



Trong câu (k), động từ ở dạng chủ động ‘잡다’ (bắt), chủ ngữ của câu là tác thể hành động ‘경찰’ (cảnh sát). Trong câu (k’), động từ bị động ‘잡히다’ (bị bắt), chủ ngữ là đối tượng chịu tác động của hành động hay còn gọi là đối thể ‘도둑’ (tên trộm). Tuy hai câu (k) và (k’) khác nhau về dạng nhưng đều có cùng một nội dung, hay còn gọi là đồng nghĩa biểu hiện nhưng khác nhau về cấu trúc ngữ pháp. Như vậy, ví dụ trên đã thỏa mãn các điều kiện thành lập câu bị động.

2.2.2. Động từ bị động tiếng Hàn

Đối với tiếng Hàn, câu bị động được hình thành nhờ sự biến đổi hình thái của động từ. Khi chuyển đổi từ câu chủ động tiếng Hàn sang câu bị động, ngoại động từ có thể chia ra thành ba dạng bị động của động từ như bảng dưới đây¹:

Bảng 1

Dạng bị động của động từ trong tiếng Hàn

Dạng bị động của động từ trong tiếng Hàn	
Dạng bị động của động từ	Ví dụ
Hậu tố bị động (접미사 피동) ‘-이,-히,-리,-기	영이가 철수에게 손을 잡혔다. Yongi được Chol Su nắm tay.

¹ Viện quốc lập quốc ngữ (2005) trong *Ngữ pháp tiếng Hàn dành cho người nước ngoài* đã phân loại dạng bị động của động từ gồm hậu tố bị động (접미사 피동), cú pháp bị động (통사적 피동) ‘- 어지다’ và những ngoại động từ được kết hợp từ danh từ và ‘하다’ khi thành động từ bị động thì ‘-되다’ ‘-받다’ ‘-당하다’ sẽ thay thế cho ‘-하다’ và được gọi là từ vựng bị động (어휘적 피동).

Cú pháp bị động (통사적피동) ‘-어지다’	빵이 만들어졌다. Bánh mì được làm.
Từ vựng bị động (어휘적피동) ‘-당하다, -받다, -되다’	소설이 출판됐다. Tiểu thuyết được xuất bản, 남자가 여자에게 편지를 받았다. Người con trai nhận thư từ cô gái. 거지가 아이들에게 모욕당했다. Người ăn xin bị lăng mạ bởi những đứa trẻ.

2.3. Khả năng chuyển dịch tương đương câu bị động tiếng Hàn sang tiếng Việt

“Tương đương dịch thuật là sự trùng hợp hay tương ứng trên một hoặc nhiều bình diện (ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa, ngữ dụng) giữa các đơn vị dịch thuật của văn bản nguồn và văn bản đích với tư cách vừa là sản phẩm vừa là phương tiện của dịch thuật như một quá trình giao tiếp” (Cồn, 2001). Định nghĩa trên đây ngụ ý rằng, tương đương dịch thuật là một thuộc tính khách quan, một mối quan hệ có thực tồn tại giữa văn bản nguồn và văn bản đích và các đơn vị của chúng. Tương đương dịch thuật là một đại lượng động, biến thiên theo số lượng và tính chất của các bình diện tương đương được dịch, đồng thời, chịu sự chi phối của nhiều nhân tố trong việc ưu tiên lựa chọn một bình diện, một khía cạnh tương đương này hay khác.

Tùy theo sự có mặt/vắng mặt của các bình diện tương đương, Nguyễn Hồng Cồn (2001) đã phân chia các tương đương dịch thuật thành hai nhóm lớn như sau:

- *Tương đương hoàn toàn* là các tương đương dịch thuật giống nhau trên cả ba bình diện *ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng*.

Trong đó, *tương đương ngữ pháp* là khả năng tương ứng giữa các đơn vị dịch thuật về các phương diện phạm trù từ loại của các từ, trật tự từ, cấu trúc ngữ pháp và kiểu câu.

Tương đương ngữ nghĩa là khả năng tương đương giữa các đơn vị dịch của văn bản nguồn và văn bản đích về: (a) nghĩa sở biểu và nghĩa sở thị ở cấp độ từ, (b) nghĩa mô tả ở cấp độ câu.

Tương đương ngữ dụng là sự tương ứng giữa các đơn vị dịch thuật của văn bản nguồn và văn bản đích về các thông tin ngữ dụng (hay còn gọi là thông tin phi miêu tả), liên quan đến các nhân tố của tình huống giao tiếp như mục đích giao tiếp, ý định thông báo, thái độ của người nói với người tiếp nhận văn bản, cảnh huống giao tiếp, bối cảnh văn hóa xã hội làm nảy sinh văn bản nguồn và văn bản đích,...

- *Tương đương bộ phận* là các tương đương dịch thuật chỉ tương ứng với nhau trên một hoặc hai bình diện tương đương nêu trên.

Tiếng Hàn là ngôn ngữ chấp dính nên có đầy đủ các phạm trù ngữ pháp, dùng các phương tiện biến đổi hình thái của động từ để biểu hiện quan hệ bị động. Tiếng Việt là ngôn ngữ đơn lập nên chỉ dùng các phương tiện thuần túy cú pháp là hư từ và trật tự từ để biểu hiện quan hệ bị động. Vì không có sự tương đồng hoàn toàn về hình thức biểu hiện ý nghĩa bị động trong hai ngôn ngữ nên khi chuyển dịch một câu bị động từ tiếng Hàn sang tiếng Việt có thể có nhiều cách thức chuyển dịch tương đương khác nhau. Cụ thể, thông qua đối chiếu câu bị động trong bản gốc và bản dịch tác phẩm “Bồ con cá gai”, câu bị động được chuyển dịch tương đương hoàn toàn bằng phương pháp dịch nguyên văn, hay còn hiểu là dịch từ câu bị động tiếng

Hàn sang câu bị động tiếng Việt tương ứng. Ví dụ:

- (1) **난 백혈병에 걸렸습니다.** (tr. 1) (*Tôi bị bệnh máu trắng.*) (tr. 1)
- (2) **백혈병에 걸렸다고** 모두 죽는 건 아닙니다. (tr. 1) (*Không phải cứ bị bệnh máu trắng là chết.*) (tr. 1)
- (3) **시간의 흐름마저** 똑 끊어진 느낌이였다. (tr. 16) (*Có cảm giác ngay cả dòng chảy của thời gian cũng đột nhiên bị cắt đứt.*) (tr. 14)

Ngoài ra, các câu bị động tiếng Hàn được đánh giá là chuyển dịch tương đương bộ phận nếu chỉ tương đương với nhau trên một hoặc hai bình diện. Đồng thời, mức độ tương đương về hình thức hay chức năng sẽ giảm dần khi chuyển dịch từ câu bị động tiếng Hàn sang câu chủ động hoặc câu trung gian tiếng Việt.

- (4) **아침 저녁으로** 서늘한 바람이 불어오고, 박지산 꼭대기에는 울긋불긋한 나무들이 보입니다. (tr. 157) (*Từ sớm đến tối, những ngọn gió se se lạnh thổi vi vút, và đã thấy cây lá trên đỉnh Pakji rực rỡ sắc màu.*) (tr. 149) [*Tương đương ngữ pháp - ngữ nghĩa*]

- (5) **하나님께서** 모든 문을 닫아두시지 않아요. **반드시 어딘가에는 출구가 열려 있죠.** (tr. 27) (*Chúa không bao giờ đóng lại mọi cánh cửa. Nếu cánh cửa này khép lại, nhất định ở đâu đó sẽ có một cánh cửa khác được mở ra.*) (tr. 24) [*Tương đương ngữ pháp - ngữ dụng*]

Ở ví dụ trên, dịch giả đã áp dụng chiến lược dịch tương đương từ câu bị động sang câu bị động. Tuy nhiên, ở bản dịch, tác giả đã bổ sung thêm mệnh đề “*Nếu cánh cửa này khép lại*”, nhằm nhấn mạnh đến hoàn cảnh mờ mịt mà nhân vật trong tác phẩm gặp phải cũng như niềm hi vọng về một tương lai tươi sáng hơn nhưng không làm ảnh hưởng đến mục đích truyền đạt của tác giả trong bản gốc cũng như chất lượng của bản dịch.

3. Phương pháp nghiên cứu

Đề nghiên cứu đề tài, người viết đã sử dụng các phương pháp so sánh cùng một số thủ pháp nghiên cứu khác như: phân loại, thống kê và phân tích ngữ cảnh, đồng thời, đối chiếu cấu trúc bị động được sử dụng trong bản gốc tác phẩm văn học tiếng Hàn và bản dịch tiếng Việt tương ứng nhằm làm rõ sự giống nhau và khác nhau khi sử dụng câu bị động; từ đó, đúc kết được các phương thức chuyển dịch câu bị động giữa hai ngôn ngữ sao cho tự nhiên và phù hợp.

Bài viết sử dụng ngữ liệu nghiên cứu là tác phẩm ‘*가시고기*’ (Gasigoki) của tác giả Cho Chang-in, xuất bản lần đầu vào tháng 01 năm 2000, Nhà xuất bản ‘*밝은세상*’ (Balgeunsesang) và bản dịch “*Bố con cá gai*” của dịch giả Nguyễn Thị Thu Vân, xuất bản lần đầu vào tháng 03 năm 2017, Nhà xuất bản Hội Nhà văn, tái bản năm 2019.

130 đơn vị bị động tiếng Hàn đã được người viết tổng hợp và thống kê trong toàn bộ tác phẩm. Số liệu bị động dùng để đối chiếu được người viết nhận diện thủ công dựa theo đặc trưng ý nghĩa, đặc trưng hình thái và điều kiện hình thành câu bị động tiếng Hàn.

Đối với tiếng Hàn, câu chứa động từ có hậu tố bị động (접미사 피동) ‘-이,-히,-리,-기’

cú pháp bị động (통사적피동) ‘-어지다’, từ vựng bị động (어휘적피동) ‘-당하다, -받다, -되다’ biểu đạt nghĩa bị động.

Đối với tiếng Việt, câu có sử dụng cấu trúc (1) $N_1 + \text{'bị/được'} + N$, (2) $N_1 + \text{'bị/được'} + V$, (3) $N_1 + \text{'bị/được'} + N_2 + V$, (4) $N_1 + \text{'bị/được'} + V + \text{'bởi/do/bằng'} + N_2$ biểu đạt nghĩa bị động, câu chủ động và câu trung gian tương ứng với bản gốc tiếng Hàn được xét là đối tượng nghiên cứu của đề tài này.

Bảng 2

Kết cấu bị động thường gặp trong tiếng Việt và tiếng Hàn

Tiếng Việt	Tiếng Hàn
(1) $N_1 + \text{'bị/được'} + N$ Cô ấy được phần thưởng là một quyển sách. Tôi bị bệnh suy nhược cả tháng nay.	(1) N_1 이/가 + V (2) N_1 이/가 + N_2 에 + V
(2) $N_1 + \text{'bị/được'} + V$ Đề xuất của tôi được thông qua. Anh ấy bị lừa tiền.	온 마을이 폭풍에 휩쓸렸다. Cả làng bị cơn bão cuốn sạch.
(3) $N_1 + \text{'bị/được'} + N_2 + V$ Cả lớp được cô giáo khen. Đất nước bị giặc đô hộ.	(3) N_1 이/가 + N_2 (으)로 + V 산이 눈으로 덮였다. Núi được tuyết bao phủ.
(4) $N_1 + \text{'bị/được'} + V + \text{'bởi/do/bằng'} + N_2$ Bạn đó bị bắt nạt do ngoại hình không ưa nhìn.	(4) N_1 이/가 + N_2 에게 + V 아이가 엄마에게 업혔다. Đứa bé được mẹ công.
	(5) N_1 이/가 + N_2 에 의해(서) + V 박정원 씨가 사장님에 의해 인사팀 과장으로 뽑혔다. Park Jung-Won được giám đốc chọn làm trưởng phòng nhân sự.

Trong đó, N_1 là đối thể/bị thể; N_2 là tác thể và V là động từ chính.

4. Kết quả nghiên cứu

Qua thống kê 130 đơn vị bị động xuất hiện trong bảng gốc và bản dịch, có thể thấy câu bị động tiếng Hàn có thể chuyển dịch sang tiếng Việt bằng ba kiểu câu: a) câu bị động, b) câu chủ động, c) câu trung gian.

Bảng 3

Thống kê câu bị động tiếng Hàn chuyển dịch sang tiếng Việt

Câu bị động tiếng Hàn chuyển dịch sang tiếng Việt thành	Tổng số câu	Tỉ lệ %
Câu bị động	35	26,9
Câu chủ động	62	47,7

Câu trung gian	33	25,4
Tổng cộng	130	100

4.1. Câu bị động tiếng Hàn chuyển dịch thành câu bị động tiếng Việt

Khi gặp một câu bị động tiếng Hàn, có rất nhiều phương thức chuyển dịch sang tiếng Việt, người học tiếng Hàn có thể dùng một câu bị động mà theo họ là tương đương với câu bị động tiếng Hàn trong bản dịch. Có 26,9% bị động (35/130) trong bản gốc được chuyển sang bị động tương ứng trong bản dịch. Đây là phương thức chuyển dịch tương đương hoàn toàn tương đối vì không phải thay đổi gì về cấu trúc câu, hay cách nói khác là dịch “word by word” từ tiếng Hàn sang tiếng Việt. Nếu xử lý tốt, câu vẫn vẫn trong sáng dễ hiểu, mang phong cách và tư duy của người Việt. Phương thức này thường được áp dụng trong trường hợp tác nhân gây ra hành động không được nêu ra. Ví dụ:

(6) 다시 무균실에 **감혔습니다**. (tr. 335)

(Tôi lại **bị nhốt** trong phòng vô trùng) (tr. 315)

(7) 아버지는 육개월치의 월급을 받고 광업소에서 **쫓겨났다**. (tr. 21)

(Bố anh được nhận số tiền tương ứng với tiền lương trong sáu tháng rồi **bị sa thải** khỏi việc hầm mỏ.) (tr. 19)

(8) 삼십분쯤 지나 아버지가 돌아왔고, 다시 삼십 분쯤 흘러 자장면 두 그릇이 방으로 **들이밀어졌다**. (tr. 22)

(Khoảng ba mươi phút sau, bố quay trở lại, rồi lại khoảng ba mươi phút sau nữa, có hai bát mì đen **được đưa** tới phòng.) (tr. 21)

(9) 세월이 흘러 산부인과 대기실에서 그의 **이름이 불리워질** 때까지 흥미해 있었다. (tr. 25)

(Ngày tháng trôi đi, anh vẫn ngượng nghịu và bối rối cho đến tận khi **tên anh được gọi lên** phòng chờ của khoa sản.) (tr. 21)

Từ quan sát ngữ liệu của văn bản nguồn và văn bản đích, chúng ta thấy những câu dịch như vậy thường là tương đương về mặt cấu trúc, ngữ nghĩa và ngữ dụng.

Về mặt cấu trúc: đều thăng cấp vai phi tác thể lên vị trí chủ ngữ, giáng cấp tác thể xuống vị trí bổ ngữ, và mã hóa động từ.

(10) 그렇게 쉬다간 다음이를 **엄마한테 빼앗기고 말 거예요**. 아빠! (tr. 258)

(Nếu **bố** mà nghỉ như thế thì **sẽ bị mẹ cướp mất Daum** đấy, bố ơi!) (tr. 247)

Về mặt ngữ nghĩa: cả hai văn bản nguồn và văn bản đích đều tương đương về thông tin miêu tả hay nghĩa mệnh đề do chúng biểu thị hiện ngôn hay hàm ẩn. Ngoài ra, chúng còn tương đương về các vai nghĩa, về thời, thể, đối lập có/không...

(11) 이식 프로그램에 따라 치료팀이 구성될 것이고, **다음이는 체계적인 치료를 받게 됩니다**. (tr. 189)

(Chúng tôi sẽ lập nhóm điều trị theo chương trình ghép tủy, và **Daum sẽ được điều trị một cách bài bản.**) (tr.181)

Về mặt ngữ dụng: văn bản nguồn và văn bản đích đều tương đương về mục đích thông báo, giá trị thông báo, nghĩa tình thái và tương đương về giá trị biểu cảm và phong cách.

(12) 날은 저물고 돌아갈 길은 끊겼으며, 육신은 곤고했다. (tr. 220)

(Ngày dần tàn và khi **đường trở về bị chặn đứng**, cả thân xác mệt mỏi đến khốn khổ.) (tr. 209)

Trong tiếng Việt, cấu trúc bị động thường mang cả ý nghĩa tích cực ‘được’ và tiêu cực ‘bị’. Vì vậy, với cách chuyển đổi “word by word” này, cần thiết phải xác định ý nghĩa, rồi chuyển cấu trúc sao cho phù hợp. Ví dụ:

(13) 그러나 천재성도 **개발시켜 주지 않으면** 그 상태에서 정지하고, **끝내는 묻혀버리게 마련이죠.** (tr. 241)

(Nhưng ngay cả thiên tài mà **không được nuôi dưỡng phát triển** thì cũng sẽ chỉ dừng ở đó, và **cuối cùng là bị chôn vùi mà thôi.**) (tr. 230)

(14) 의사가 자신의 자리로 돌아갔고, 그는 **못박힌 듯 서서** 필름을 노려보았다. (tr. 265)

(Vị bác sĩ quay trở về chỗ ngồi, còn anh thì **đứng nhìn chăm chăm vào tấm phim như bị đóng đinh xuống mặt đất.**) (tr. 254)

4.2. Câu bị động tiếng Hàn chuyển dịch thành câu chủ động tiếng Việt

Đây là trường hợp bản gốc sử dụng bị động nhưng bản dịch lại sử dụng ngoại động từ dưới hình thức câu chủ động. Trong tiếng Việt, thay vì dùng câu bị động (cái gì đó ‘bị/được’), chúng ta có xu hướng thiên về việc sử dụng câu chủ động, trong đó, chủ ngữ có thể là ngôi thứ nhất hoặc ngôi thứ ba số nhiều. Theo số liệu tổng hợp, có 62/130 (47,7%) bị động được chuyển sang dạng chủ động. Quan sát những ví dụ đối chiếu ở văn bản nguồn và văn bản đích ở trên, chúng ta nhận thấy khi chuyển dịch câu bị động tiếng Hàn thành câu chủ động tiếng Việt, chúng chỉ tương đương về mặt ngữ nghĩa, còn về mặt cấu trúc và ngữ dụng lại không tương đương.

Về mặt cấu trúc, câu bị động tiếng Hàn chủ yếu có mô hình: (1) N_1 이/가 + V, (2) N_1 이/가 + N_2 에 + V, còn câu chủ động tiếng Việt lại có mô hình N_2 + V + N_1 . Ví dụ:

(15) 깜박 잠이 들었나봅니다. 아빠의 손이 내 어깨에 얹혀 있었습니다. 아빠가 나를 번쩍 안아들고는 화장실로 들어갔어요. (tr. 58) (N_1 이 + V)

(Tôi đã ngủ quên mất. Bố đang đặt tay lên vai tôi. Đột nhiên bố bé bỏng tôi lên rồi đi vào nhà vệ sinh. (tr. 55) (N_2 + V + N_1))

(16) 아이는 설렘과 감격으로 그의 품에 안겼다. (tr. 25) (N_1 는 + N_2 에 + V)

(Bồi hồi và cảm kích anh ôm đưa trẻ vào lòng.) (tr. 21) (N_2 + V + N_1)

Về mặt ngữ dụng, sự chuyển đổi cấu trúc này đã làm thay đổi giá trị thông báo, giá trị

biểu cảm và phong cách theo hướng phù hợp với ngữ cảnh xuất hiện của câu dịch trong văn đích. Xu hướng này có thể làm giảm tỉ lệ cấu trúc câu bị động trong tiếng Việt so với nguyên bản và đảm bảo sự chặt chẽ về logic, dễ hiểu và rất đúng với tư duy người Việt. Xét ví dụ sau:

(17) 입원하던 날은 부슬부슬 비가 내렸습니다. 얼어붙은 땅과, 땅속 깊이 잠들어 있는 작은 꽃씨들을 깨우는 봄비였어요. 하지만 내게는 얼음처럼 차가운 빗줄기였죠. **아빠 등에 업혀** 병원으로 오는 동안 나는 계속해서 몸을 떨었어요. (tr. 124)

*(Ngày tôi nhập viện trời mưa lâm thâm. Là cơn mưa mùa xuân đánh thức những hạt giống hoa nhỏ xíu vẫn đang say sưa ngủ sâu trong lòng đất, đánh thức cả mặt đất giá lạnh. Nhưng đối với tôi thì đó là những giọt mưa lạnh lẽo như băng. Trong khi **bố công tôi trên lưng** đưa đến bệnh viện, người tôi cứ run lên bần bật vì lạnh.) (tr. 118)*

Thay vì sử dụng câu bị động ‘Trong khi tôi được bố công trên lưng đưa đến bệnh viện’, ở đây, dịch giả đã sử dụng câu chủ động ‘Trong khi bố công tôi trên lưng đưa đến bệnh viện’ nhằm nổi bật lên tinh thần cao cả, sẵn sàng hi sinh bản thân vì con của người bố.

Trong câu bị động của văn bản nguồn, nếu tác thể được nêu ra thì có thể chuyển thành kết cấu chủ động trong văn bản đích. Trường hợp tác thể không được nêu ra trong câu đó mà cũng không được nêu ra ở câu trước đó, thì có thể khuyết chủ ngữ trong kết cấu chủ động khi đã chuyển đổi. Ví dụ:

(18) **나한테 들키고 싶지 않은** 무엇이 있기 때문이겠죠. (tr. 104)

(Chắc là vì không muốn để lộ điều gì đó với tôi.) (tr. 98)

(19) 옛날 언제처럼 **나한테 들킬까봐** 수돗물을 콧물 툇어놓고 말예요. (tr. 274)

*(Ngày xưa, **sợ tôi biết** nên bố từng mở vòi nước máy ào ào mà khóc.) (tr. 266)*

Tóm lại, cách xử lý này tương đối phù hợp với văn phong tiếng Việt, tuy nhiên, người dịch phải xác định được tác nhân gây ra hành động, nhất là khi tác nhân đó là con người, là các tổ chức, để chuyển sang câu chủ động. Trong trường hợp tác nhân được nêu ra trong câu trước hoặc không có, người dịch có thể tìm cách tạo ra chúng bằng cách lặp lại trong câu trước hoặc tạo ra cấu trúc khác.

(20) **아이의 반코트가 손에 잡혔다.** (tr. 107)

(Anh cầm trên tay chiếc áo khoác của đứa trẻ.) (tr. 101)

(21) **아이에게 차마 눈물을 들키고 싶지 않았기** 때문이었다. (tr. 179)

(Vì anh không muốn đứa trẻ biết rằng anh đang khóc.) (tr. 171)

4.3. Câu bị động tiếng Hàn chuyển dịch thành câu trung gian tiếng Việt

Ngoài cách chuyển dịch sang câu bị động và câu chủ động ở trên, câu bị động tiếng Hàn có thể chuyển thành câu có kết cấu trung gian trong tiếng Việt hay còn gọi là câu trung gian (middle voice). Có 33/130 bị động (25,4%) được chuyển dịch sang kết cấu trung gian. Kết cấu trung gian ($N_1 + V$) là kết cấu trung gian nằm giữa các kết cấu chủ động - ngoại động ($N_2 + V + N_1$) và bị động điển hình ($N_1 + \text{‘được/bị’} + V$). Ví dụ:

(22) **수술실 문이 열리고** 간호사가 나왔다. (tr. 297)

(*Cửa phòng phẫu thuật bật mở và y tá bước ra.*) (tr. 288)

(23) 아이의 방 **문이 열렸다**. (tr. 113)

(*Cửa phòng đứa trẻ mở ra.*) (tr. 107)

(24) **낮은 냉장고의 모터 소리는** 크라이슬러의 '왕벌의 비행'처럼 요란하게 들려왔고, 가스 레인지 위에 올려놓은 찌개는 가장자리를 타고 흘러넘쳤다. (tr. 113)

(*Chiếc tủ lạnh cũ kỹ nghe ong ong như bản Chuyển bay của chú ong vàng của Rimski-Korsakov, nồi canh đặt trên bếp ga trượt rồi đổ xuống đất.*) (tr. 107)

(25) **산판길이** 계곡을 따라 **이어져 있고**, 향리에 도달하면 그마저 끊어져 산사람들이 만들어놓은 오솔길이 고작이라고 했다. (tr. 145)

(*Con đường núi kéo dài xuôi theo khe suối, gần đến làng thì bị cắt đứt, thay vào đó là một con đường mòn mà những người sống ở trên núi đã làm nên.*) (tr. 137)

(26) 우수수, 가을 채비를 서두르는 나무들이 잎사귀 털어내는 **소리가** 아우성으로 **들려왔다**. (tr. 167)

(*Xào xạc, xào xạc, âm thanh của những cái cây vội càn rũ lá để chuẩn bị đón mùa thu đồng thanh dồn tới.*) (tr. 159)

Trong trường hợp nếu không thể chuyển dịch sang câu chủ động hoặc không xác định được ý nghĩa tích cực/tiêu cực trong câu bị động, người dịch có thể áp dụng kết cấu trung gian này nhằm đem lại hiệu quả rõ rệt hơn.

(27) 충격장치가 놓여졌던 가슴팍에는 불을 덴 듯 벌겍게 **낙인이 찍혔다**. (tr. 169)

(*Trên ngực đứa trẻ, dấu vết của máy sốc tim để lại hằn vết đỏ như lửa đốt.*) (tr. 161)

(28) 그러나 **살점이 뜯기고 무릎이 깨지고, 손톱이 뽑혀** 피투성이 만신창이가 될지라도 기필코 기어올라야 할 절벽이었다. (tr. 220)

(*Nhưng đó là vách đá mà dù cho có trầy da tróc vẩy, rách đầu gối, bật móng tay, dù có thương tích đầy mình thì bằng mọi giá anh cũng phải bò lên cho kỳ được.*) (tr. 209)

(29) 그러나 법으로 해결하겠다는 **아내의 말은** 비수가 되어 **그의 가슴에 깊이** **꽃혀 있었다**. (tr. 237)

(*Vậy mà bây giờ người vợ nói rằng sẽ giải quyết bằng luật pháp, câu nói ấy chẳng khác nào con dao găm sâu vào trái tim anh.*) (tr. 226)

(30) 밖에서 **앰블런스의 사이렌 소리가** 들리더니 **똑 끊어진** 뒤입니다. (tr. 280)

(*Ở bên ngoài, tiếng còi xe cứu thương vắng lại rồi im bật.*) (tr. 269)

Nếu so sánh các câu (N₁ + V) với các câu bị động điển hình (N₁ + 'được/bị' + V), ta

thấy sự khác biệt giữa hai kiểu câu này chỉ thể hiện rõ ràng ở cách thức thể hiện mức độ trạng thái hóa vị từ ngoại động: vị từ trong kiểu câu ($N_1 + V$) không được trạng thái hóa bằng các phó từ ‘bị/được’ có ý nghĩa bị động như ở kiểu câu ($N_1 + \text{được/bị} + V$) mà bằng các phụ từ, phụ ngữ chỉ tình thái, cách thức, thời gian, kết quả,... Tuy nhiên, trong thực tế, nhiều câu ($N_1 + V$) cũng tiềm tàng khả năng thêm ‘bị/được’ để trở thành câu bị động.

(31) 두 잔의 커피가 테이블에 올려졌다. (tr. 282)

(Hai tách cà phê được đặt trên bàn.) (tr. 271)

(32) 나같이 골수 이식을 받는 환자를 위해서 특별하게 만들어진 방이죠. (tr. 292)

(Căn phòng đặc biệt được tạo ra dành cho bệnh nhân ghép tủy như tôi.) (tr. 281)

5. Thảo luận

Dựa vào các kết quả nghiên cứu của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ trước đó, người viết đã vận dụng và xác lập cơ sở lí thuyết để nhận diện cấu trúc bị động trong tiếng Hàn và tiếng Việt cho việc nghiên cứu các phương thức chuyển dịch cấu trúc bị động từ tiếng Hàn sang tiếng Việt. Phân tích ngữ liệu có thể đưa ra một số đánh giá như sau:

Những tình huống có hiển thị rõ tiếp thể, đích thể, động từ cấu thành ý nghĩa bị động rõ ràng thường có xu hướng được diễn đạt bằng cấu trúc bị động trong cả tiếng Hàn và tiếng Việt. Đồng thời, vấn đề điểm nhìn cũng có sự ràng buộc nhất định tới việc quyết định sự việc, tình trạng đó có được diễn đạt bằng cấu trúc bị động hay không.

Đặc biệt là trong văn bản nguồn, tác giả sử dụng ngôi kể là ngôi thứ nhất nên không dùng bị động đặt điểm nhìn vào nhân vật khác khi nhân vật đó có sự tương tác với nhân vật “tôi”.

백혈병은요, 까딱 잘못하면 나를 죽일 수 있는 병이에요. 그 동안 실제로 죽는 아이들을 봤답니다. 자다가 죽은 아이도 있었구요, 고래고래 고함을 지르다가 갑자기 목숨이 멈춰버린 아이도 있었죠. 내가 만일 죽게 된다면 자다가 죽은 아이를 닮았으면 좋겠어요. (tr. 17)

Bệnh máu trắng ấy mà, là bệnh mà chỉ cần sơ sẩy một chút thôi cũng có thể giết chết tôi ngay. Thời gian qua tôi đã tận mắt chứng kiến những đứa trẻ bị chết. Có những đứa bé chết khi đang ngủ, cũng có cả những đứa bé đang la hét âm ỉ thì đột nhiên tắt thở. Nếu như phải chết, giá như tôi được chết khi đang ngủ thì thật tốt biết mấy. (tr. 13)

Việc chứng kiến “những đứa trẻ bị chết” trong bản dịch cho biểu thị ý nghĩa nhân vật “tôi” hiểu ra rằng “căn bệnh máu trắng” đã lấy đi mạng sống của biết bao đứa trẻ ngoài kia và cũng suýt lấy đi mạng sống của chính mình. Từ ví dụ này, có thể nhận thấy, ý niệm về điểm nhìn, cách đặt điểm nhìn khi kể chuyện chi phối đến sự khác biệt trong cách sử dụng bị động của tiếng Việt và tiếng Hàn. Ở câu ví dụ của bản dịch, chủ ngữ - nơi người kể chuyện đặt điểm nhìn vào, thay đổi từ nhân vật “tôi” sang “những đứa trẻ”, cho thấy kể cả khi thay đổi điểm nhìn, tiếng Việt vẫn có sự linh hoạt hơn trong việc sử dụng câu bị động hoặc câu chủ động.

Tuy nhiên, tiếng Hàn với đặc điểm là ngôn ngữ có tính cố định điểm nhìn cao, nên tác giả đã thống nhất điểm nhìn của cả hai mệnh đề của câu vào “죽는 아이들” (những đứa trẻ đang chết dần chết mòn) và “죽은 아이” (đứa trẻ đã chết) nên không sử dụng bị động trong

trường hợp này.

Là một ngôn ngữ đơn lập nên cấu trúc bị động trong tiếng Việt chủ yếu được hình thành bằng cách kết hợp “bị/được” với động từ. Điều này hoàn toàn khác so với tiếng Hàn, câu chứa động từ có hậu tố bị động (접미사 피동) ‘-이,-히,-리,-기’, cú pháp bị động (통사적피동) ‘-어지다’, từ vựng bị động (어휘적피동) ‘-당하다, -받다, -되다’ đều biểu đạt nghĩa bị động. Điều này cho thấy sự phong phú về các biểu hiện bị động trong tiếng Hàn hơn so với tiếng Việt.

6. Kết luận

Trên đây, bài nghiên cứu đã khảo sát khả năng chuyển dịch tương đương câu bị động tiếng Hàn sang tiếng Việt qua việc xem xét câu bị động tiếng Hàn (văn bản nguồn) và câu dịch bằng tiếng Việt (văn bản dịch). Kết quả cho thấy, câu bị động tiếng Hàn có thể dịch thành ba kiểu câu trong tiếng Việt, đó là: (1) câu bị động, (2) câu chủ động, (3) câu trung gian. Bài viết đã có những đánh giá bước đầu về đặc điểm sử dụng bị động khi đối chiếu bản gốc tiếng Hàn và bản dịch tiếng Việt. Tuy nhiên, để làm rõ hơn xu hướng sử dụng bị động cần tìm hiểu và nghiên cứu thêm về sự chi phối của điểm nhìn trong việc nhìn nhận - đánh giá sự việc, trạng thái. Cần gia tăng số lượng ngữ liệu và mở rộng khảo sát thêm tác phẩm văn học bản gốc tiếng Hàn được dịch sang tiếng Việt. Đối chiếu bản dịch văn học cũng có nhiều mặt hạn chế do chịu sự chi phối của cá tính ngôn ngữ của người dịch, sự khác biệt trong sắc thái biểu hiện của từng ngôn ngữ nên việc lựa chọn bản dịch phù hợp có ảnh hưởng lớn đến chất lượng của nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- Ban, D. Q. (2001). Có phải trong ngôn ngữ học chỉ có cộng và trừ và bàn thêm về câu bị động trong tiếng Việt. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 13.
- Ban, D. Q., & Thuận, N. T. (2000). Lại bàn về vấn đề câu bị động trong tiếng Việt. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 7, 14-21.
- Cồn, N. H. (2001). Về vấn đề tương đương trong dịch thuật. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 11.
- Cồn, N. H., & Diên, B. T. (2004). Dạng bị động và vấn đề bị động trong tiếng Việt. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 7.
- Choi, H. K. (2006). Xem xét lại cấu trúc câu với các động từ ‘받다, 당하다, 되다’ và điều kiện câu bị động. *Tạp chí Văn học Hàn Quốc*, 92, 159-190.
- Chi, Đ. T. Q. (2022). Đối chiếu bị động và vấn đề điểm nhìn của tiếng Việt và tiếng Nhật thông qua bản gốc và bản dịch tác phẩm văn học. *Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa*, 6.
- Diên, B. T. (2003). *Câu bị động tiếng Anh và các kết cấu tương đương trong tiếng Việt*, Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Hương, N. T. T. (2008). *Nghiên cứu so sánh luật bị động Hàn Việt*, Luận văn thạc sĩ, trường Đại học Kyung Hee, Khoa quốc văn quốc ngữ.
- Lan, Đ. T. K. (2020). Đối chiếu câu bị động trong tiếng Hàn và tiếng Việt. *Tạp chí Khoa học Lạc Hồng*, 11.
- Nam, S. K. (2007). *Nghiên cứu tính ngữ pháp của câu bị động tiếng Hàn*, Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Seoul.
- Nghiệu, V. Đ. (2002). So sánh ngữ nghĩa, ngữ pháp của “được” “bị” “phải” trong tiếng Việt với “ban” “t’rân” trong tiếng Khmer. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 3, 13-14.
- Son, C. Y. (2016). *Nghiên cứu phương án giáo dục câu bị động tiếng Hàn thông qua trình bày quốc ngữ*. Viện cao học, Trường Đại học Hallym.
- Thán, N. K. (1964). *Ngữ pháp tiếng Việt (tập II)*. NXB Khoa học Xã hội.
- Thái, L. X. (1994). *Câu chủ - vị tiếng Việt*. NXB Khoa học Xã hội.
- Thuyết, N. M. (1986). *Vai trò của “được” và “bị” trong câu bị động tiếng Việt, Những vấn đề các ngôn ngữ phương Đông*. Viện Ngôn ngữ học.
- Viện quốc lập quốc ngữ. (2005). *Ngữ pháp tiếng Hàn dành cho người nước ngoài*. NXB Seoul Communication Books.

PHỤ LỤC

Bảng thống kê các bị động được sử dụng trong bản gốc

Các bị động được sử dụng trong bản gốc được thống kê trong đường link dưới đây:

https://docs.google.com/document/d/1NzA_jorE_O76oPyhFh-87aPDho9TCCQLQ/edit?usp=sharing&oid=105920917819420684879&rtpof=true&sd=true

MODES OF TRANSLATING KOREAN PASSIVE STRUCTURE INTO VIETNAMESE (THROUGH “GASIGOKI” BY CHO CHANG-IN)

Lai Ngoc Anh

*Faculty of Korean Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Korean and Vietnamese are typologically different, so Korean passive sentences are rendered with different structures in Vietnamese translation. Therefore, the author compares the use of passive voice in the work “Gasigoki” written by Cho Chang-in and the Vietnamese translation by Nguyen Thi Thu Van to clarify the similarities and differences in the use of passive structures between the original and the translation. The results show that a Korean passive structure can be translated into Vietnamese as follows: (1) a passive structure, (2) an active structure, and (3) an intermediary structure or middle voice (using a transitive/ergative verb). The article goes from theory to analysis of specific examples to share experiences for those who study translation and translation of literature from foreign languages. It is also a useful reference source for teaching and learning Korean translation, focusing on passive structure.

Keywords: passive, Gasigoki, translation, Korean, Vietnamese

CHIẾN LƯỢC XIN LỖI TRONG MỐI QUAN HỆ BẠN BÈ THÂN THIẾT: ĐỐI CHIẾU TIẾNG VIỆT VÀ TIẾNG NHẬT

Vũ Đình Quang Anh*

Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Hành vi xin lỗi là một trong những hành vi phổ biến nhất của con người trong đời sống thường nhật và biểu hiện ngôn ngữ của nó có thể được quan sát bằng nhiều ngôn ngữ khác nhau như: tiếng Việt, tiếng Nhật, tiếng Anh, tiếng Trung,... Tuy nhiên, trên thực tế, cách biểu đạt lời xin lỗi được sử dụng khác nhau giữa các ngôn ngữ do có sự khác biệt về văn hóa, phong tục tập quán cũng như mức độ quan hệ. Nghiên cứu này đã tiến hành đối chiếu chiến lược xin lỗi trong tiếng Nhật và tiếng Việt, tập trung chủ yếu vào mối quan hệ bạn bè thân thiết thông qua điều tra khảo sát bằng bảng câu hỏi trực tuyến, nhằm chỉ ra được điểm tương đồng, điểm khác biệt trong tình trạng, tần suất sử dụng chiến lược xin lỗi. Kết quả thu được cho thấy, về tình trạng, tần suất sử dụng, người Nhật hầu như diễn đạt lời xin lỗi trong tất cả các bối cảnh, trong khi người Việt thường chỉ sử dụng lời xin lỗi ở những bối cảnh gây ra mức độ ảnh hưởng lớn đến đối phương; về chiến lược xin lỗi, người Nhật thường xuyên sử dụng chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” và “thừa nhận trách nhiệm”, mặt khác, chiến lược “giải thích/biện minh” và “đề nghị bồi thường” được người Việt sử dụng nhiều hơn.

Từ khóa: xin lỗi, chiến lược xin lỗi, cách diễn đạt, tiếng Việt, tiếng Nhật

1. Dẫn nhập

Giao tiếp là hoạt động truyền đạt, trao đổi thông tin, tình cảm, tư tưởng giữa các cá nhân hoặc các nhóm trong một hệ thống xã hội. Không chỉ vậy, giao tiếp còn là công cụ để tạo dựng, duy trì mối quan hệ giữa con người và con người. Có hai hình thức giao tiếp tiêu biểu trong đời sống, đó là giao tiếp ngôn từ và giao tiếp phi ngôn từ (chẳng hạn như giao tiếp bằng ánh mắt, nét mặt, nụ cười, tư thế, động tác,...). Tuy giao tiếp phi ngôn từ là hình thức được xuất hiện nhiều hơn giao tiếp ngôn từ (Nguyễn Quang, 2007), nhưng hình thức giao tiếp ngôn từ vẫn đóng một vai trò quan trọng trong giao tiếp. Bằng ngôn ngữ, con người có thể truyền đạt những ý định, cảm xúc, hay bất cứ một loại thông tin nào, một trong số đó là dùng ngôn ngữ để bày tỏ “lời xin lỗi”.

Trong giao tiếp hàng ngày, người Việt thường có xu hướng không thường xuyên thể hiện lời xin lỗi với những người có mối quan hệ thân thiết như người trong gia đình, bạn thân,... Ngược lại, người Nhật lại thường xuyên nói lời xin lỗi với tất cả các mối quan hệ, kể cả thân thiết hay không thân thiết (Abe Jiro, 2021). Chẳng hạn, khi mình bị quên mất việc mà bạn thân đã nhờ, người Nhật sẽ thường xin lỗi là: “Ôi, tớ xin lỗi cậu nhiều, tớ quên mất rồi...” (ああ、ごめんなさい、忘れちゃった...), còn người Việt sẽ thường chỉ nói là: “Ôi xong, tớ quên mất rồi”. Trái lại, với bạn bình thường (không thân thiết), người Việt sẽ nói: “Ôi tớ xin lỗi bạn

* Tác giả liên hệ

Email: anhvdq@vnu.edu.vn

nhé, tớ quên mất rồi”. Điều này còn liên quan đến việc sử dụng biểu thức ngữ vi, động từ ngữ vi của người Việt và người Nhật.

Bên cạnh đó, trong tiếng Việt, cách thể hiện lời xin lỗi cũng không nhiều. So với tiếng Nhật có rất nhiều cách nói xin lỗi như: 「すみません、 「ごめんなさい、 「申し訳ありません、 「お詫び申し上げます,... tiếng Việt chỉ có duy nhất cách nói: “Xin lỗi”.

Hơn nữa, dưới góc độ ngôn ngữ học xã hội, hành vi xin lỗi được nghiên cứu theo quan hệ tương tác giao tiếp có sự phân tầng về xã hội. Theo định hướng này, có thể thấy, cách thể hiện lời xin lỗi cũng sẽ thay đổi dựa trên các yếu tố xã hội như: tuổi tác, học vấn, giới tính, nghề nghiệp, địa vị xã hội,... của người xin lỗi và người được xin lỗi (Nguyễn Thị Thùy Linh, 2015). Chẳng hạn, giá trị quan của những sinh viên đại học sẽ khác những người đi làm. Vì thế, cũng sẽ có những khác biệt trong cách thể hiện lời xin lỗi.

Từ những điểm trên, tác giả đã tiến hành thực hiện nghiên cứu đối chiếu để có thể giải đáp được một số câu hỏi về sự giống nhau, khác nhau trong tần suất sử dụng lời xin lỗi, chiến lược khi thể hiện lời xin lỗi bằng ngôn từ trong tiếng Nhật và tiếng Việt ở mối quan hệ bạn bè thân thiết.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Định nghĩa “xin lỗi”

Theo lý thuyết chung về hành vi ngôn ngữ, “xin lỗi” thuộc vào nhóm hành vi ở lời, nghĩa là khi phát ngôn kết thúc cũng là lúc người nói thực hiện xong hành vi xin lỗi của mình.

Trong từ điển tiếng Việt của Hoàng Phê (2021), “xin lỗi” được hiểu là:

- (1) Xin được tha thứ vì đã biết lỗi.
- (2) Dùng để mở đầu lời nói một cách lịch sự khi có việc phải làm phiền người khác.

Hay theo như Nguyễn Thị Thùy Linh (2015), định nghĩa “xin lỗi” là “hành vi ngôn ngữ được thực hiện nhằm sửa chữa những sai lầm để duy trì và củng cố mối quan hệ tốt đẹp giữa người với người”.

Còn trong các nghiên cứu đi trước của người Nhật, Takuro Moriyama (1992) định nghĩa “xin lỗi” là “việc sửa chữa lỗi lầm do đã gây ra những thiệt hại cho đối phương và hàn gắn các mối quan hệ giữa các cá nhân”. Hơn nữa, Tomiko Kondo (2002) định nghĩa “xin lỗi” là “hành vi sửa sai để nhận trách nhiệm của bản thân, duy trì, hàn gắn lại mối quan hệ khi mà chúng ta đã thực hiện một hành động khiến đối phương cảm thấy khó chịu”. Điểm chung của họ là để hàn gắn mối quan hệ sau khi đã gây ra lỗi lầm với người khác. Tomiko Kondo (2002) cũng tập trung vào quan điểm thừa nhận trách nhiệm đối với một hành vi, và điều này có liên quan chặt chẽ đến việc sử dụng cách thể hiện lời xin lỗi.

Sau khi tổng hợp và căn cứ vào những định nghĩa trên, nghiên cứu này định nghĩa “xin lỗi” là “một hành vi được thực hiện nhằm nhận trách nhiệm khi đã gây ra một lỗi lầm, thiệt hại nào đó và để hàn gắn mối quan hệ với đối phương”.

2.2. Chức năng của diễn đạt lời “xin lỗi”

Nghiên cứu này đề cập đến những cách diễn đạt được sử dụng trong lời xin lỗi, nhưng những cách diễn đạt lời xin lỗi không chỉ dừng lại ở chức năng là để “xin lỗi”. Nghiên cứu của Kashiwagi (2015) và Abe Jinro (2021) đã phân loại chức năng của cách diễn đạt lời xin lỗi thành 7 loại: “xin lỗi”, “cảm tạ”, “đồng cảm/hối tiếc”, “hỏi lại”, “gây sự chú ý”, “thể hiện lịch sự tối thiểu”, “mào đầu”. Dựa vào đó, nghiên cứu này cũng phân chia chức năng của việc diễn

đạt lời xin lỗi thành 7 loại như trên.

Trong các chức năng của việc diễn đạt lời xin lỗi, trong tiếng Nhật có một số chức năng mà tiếng Việt không có. Ví dụ, trong tiếng Nhật, khi bạn nói “xin lỗi” (すみません) khi ai đó đã làm gì đó cho bạn, đó không phải là “xin lỗi” mà là “cảm ơn”. Mặt khác, trong cách diễn đạt xin lỗi của người Việt không có chức năng “cảm ơn”. Khi muốn cảm ơn ai đó, người Việt thường dùng những cách thể hiện lòng biết ơn chẳng hạn như “Cảm ơn”.

Hơn nữa, chức năng “đồng cảm/hối tiếc” không tồn tại trong các cách diễn đạt lời xin lỗi bằng tiếng Nhật hoặc tiếng Việt. Trong tiếng Anh, cụm từ “Sorry” được dùng như một cách diễn đạt lời xin lỗi để bày tỏ sự cắn rứt trong tinh thần của một người vì hành động của chính mình đã gây tổn hại cho người khác, thể hiện sự hối hận với hành động trong quá khứ của mình, nhưng đồng thời, nó còn được dùng để thể hiện sự đồng cảm với tình trạng của đối phương. Chẳng hạn như, khi nghe tin con thú cưng của một người bạn bị qua đời, người Anh cũng thường nói rằng: “I’m so sorry to hear that” (Tôi rất tiếc khi nghe tin này). Ngược lại, việc diễn đạt lời xin lỗi trong tiếng Nhật và tiếng Việt là cách để mong cầu sự tha thứ với các lỗi lầm mình đã gây ra, chứ không được dùng để bày tỏ sự đồng cảm hay hối tiếc.

Bên cạnh đó, lời xin lỗi của người Nhật còn có chức năng “gây sự chú ý”. Ví dụ, khi mình muốn gọi nhân viên trong cửa hàng để gọi thêm món thì người Nhật thường nói: 「すみません」. Nhưng lời xin lỗi của người Việt lại không có chức năng này. Khi người Việt muốn thu hút sự chú ý của ai đó, họ thường sử dụng cách chào hỏi như “Em ơi!” thay vì cách nói xin lỗi.

Chức năng “thể hiện lịch sự tối thiểu” có thể thấy trong cách diễn đạt xin lỗi bằng cả tiếng Nhật và tiếng Việt. Người Nhật thường sử dụng những cách diễn đạt lời xin lỗi như 「ごめんなさい」、「すみません」 khi họ không may và nhẹ vào ai đó. Người Việt cũng thường dùng “Xin lỗi” để xin lỗi.

Các chức năng khác cũng được tìm thấy trong cách diễn đạt lời xin lỗi của người Việt, nhưng chúng ít được sử dụng hơn và thường chỉ nói với cấp trên hoặc những người có quan hệ bình thường. Ví dụ, khi muốn “hỏi lại”, người Việt thường sử dụng cách diễn đạt xin lỗi như “Xin lỗi ạ, tôi không nghe rõ lắm” với cấp trên, nhưng lại sử dụng cách diễn đạt đơn giản như “Cái gì cơ?” với những người thân thiết, chẳng hạn như thành viên gia đình hoặc bạn thân. Ngoài ra, người Việt hiếm khi sử dụng lời xin lỗi để “mào đầu” khi nói với những người thân thiết. Khi nhờ một người bạn thân hoặc thành viên gia đình điều gì đó, họ thường chỉ nói thẳng: “Tôi có thể mượn cuốn sách này được không?” mà không sử dụng lời xin lỗi làm lời dẫn mào đầu; chỉ dùng “Xin lỗi, nhưng tôi có thể mượn cuốn sách này được không ạ?” với những người cấp trên hoặc những người có quan hệ không thân thiết.

Như đã đề cập ở trên, chức năng của cách diễn đạt lời xin lỗi và các tình huống chúng được sử dụng sẽ khác nhau tùy theo ngôn ngữ. Ví dụ, chức năng “đồng cảm/hối tiếc” có trong các cách diễn đạt lời xin lỗi bằng tiếng Anh, nhưng không có trong tiếng Nhật và tiếng Việt. Hơn nữa, trong khi cách diễn đạt xin lỗi của người Nhật có chức năng “cảm ơn” và “gây sự chú ý”, cách diễn đạt xin lỗi của người Việt lại không có chức năng này.

Có thể thấy, so với tiếng Nhật, tiếng Việt có ít chức năng thể hiện lời xin lỗi hơn. Ngoài ra, trong tiếng Việt, một số chức năng diễn đạt lời xin lỗi đôi khi chỉ được sử dụng cho những đối tượng nhất định.

2.3. Chiến lược xin lỗi

2.3.1. Khung lý thuyết về “chiến lược xin lỗi”

Theo Nguyễn Thị Thùy Linh (2015), từ góc độ ngữ dụng học, “xin lỗi” là một hành động ngôn ngữ hướng tới nhu cầu xoa dịu thể diện của người tiếp nhận và có ý muốn sửa lại cho đúng một hành vi vi phạm mà người xin lỗi biểu lộ trách nhiệm, giúp tái thiết sự cân bằng giữa người xin lỗi và người tiếp nhận. Chúng ta sử dụng lời xin lỗi để cố gắng hàn gắn mối quan hệ khi chúng ta làm cho người khác cảm thấy không thoải mái. Ngoài việc sử dụng chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” như đã thấy trước đó, còn có nhiều chiến lược khác nhau có thể được sử dụng tùy theo tình huống, chẳng hạn như “thừa nhận trách nhiệm” và “đề nghị bồi thường”. Trong nghiên cứu này, tác giả đã phân loại các chiến lược xin lỗi như sau, dựa trên các chiến lược xin lỗi của các nghiên cứu đi trước như Ikeda (1993) và Hanari (2016):

[Bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng]: Thể hiện lời xin lỗi bằng những câu rập khuôn.

[Thừa nhận trách nhiệm]: Thừa nhận trách nhiệm về hành động của mình và nêu rõ nội dung hoặc sự việc cần đưa ra lời xin lỗi.

[Giải thích/biện minh]: Trình bày xem tình huống mà bạn đang xin lỗi xảy ra như thế nào và liệu bạn có cố ý gây ra tình huống đó hay không? Hay trình bày về phần lỗi sai của đối phương để cố gắng thay đổi tình thế.

[Đề nghị bồi thường]: Đưa ra lời đề nghị bù đắp tổn thất và thể hiện thiện chí xin lỗi.

[Tuyên bố sẽ không xảy ra lần nữa]: Đưa ra lời hứa hẹn sẽ không tái phạm.

Mặc dù các chiến lược xin lỗi ở trên có thể thấy được trong cả tiếng Nhật và tiếng Việt, nhưng các tình huống và tần suất sử dụng mỗi chiến lược không nhất thiết phải giống nhau. Dù cho ngôn ngữ đó có cách diễn đạt tương tự như ngôn ngữ mẹ đẻ nhưng không có nghĩa là các chiến lược tương tự sẽ có hiệu quả trong các tình huống như trong ngôn ngữ mẹ đẻ.

2.3.2. Khung lý thuyết về “Động từ ngữ vi, biểu thức ngữ vi”

2.3.2.1. Động từ ngữ vi

Theo GS.TS. Đỗ Hữu Châu (2001): “Động từ ngữ vi là những động từ mà khi phát âm chúng ra cùng với biểu thức ngữ vi (có khi không cần có biểu thức ngữ vi đi kèm) là người nói thực hiện luôn cái hành vi ở lời do chúng biểu thị”. Ví dụ như: *mời* (招待する), *yêu cầu* (要求する), *ra lệnh* (命令を出す), *cấm* (禁止する), *khuyến* (勧める), *khẳng định* (肯定する), *xin lỗi* (謝る/お詫びをする...) ,...

Tuy nhiên, các động từ ngữ vi nói trên chỉ hiệu lực khi chúng được sử dụng đúng với các điều kiện mà John Langshaw Austin (1955) đã đưa ra như sau:

- Chủ ngữ của câu chứa động từ ngữ vi phải ở ngôi thứ nhất.
- Động từ đó được dùng ở thể chủ động và ở thời hiện tại.
- Thức của động từ là thức thực thi.
- Một động từ nói năng được dùng ở chức năng ngữ vi thì nhất thiết phải có mặt của người nghe trực tiếp và không đi kèm bất kì một yếu tố tình thái nào.

Ví dụ:

(1). *Tớ xin lỗi cậu chuyện ngày hôm qua nhé!* (昨日のことについて謝ります/お詫びをします)

(2). *Tôi xin mời anh đến dự bữa tiệc kỉ niệm 10 năm thành lập công ty.*

(当社の創業10周年記念パーティーにご招待します)

Khi đưa ra các phát ngôn trên, người nói đã thực hiện các hành vi “xin lỗi”, “đề nghị”, chủ ngữ của câu ở ngôi thứ nhất, thể chủ động và thời hiện tại.

2.3.2.2. Biểu thức ngữ vi

Theo Nguyễn Thị Thùy Linh (2015), biểu thức ngữ vi là một kiểu cấu trúc biểu thị một hành vi ở lời, là một dấu hiệu ngữ pháp - ngữ nghĩa. Thông qua các biểu thức ngữ vi, chúng ta có thể nhận biết được các hành vi ở lời. Dựa vào sự có mặt hay vắng mặt của động từ ngữ vi để chia biểu thức ngữ vi thành 02 loại:

(1) Biểu thức ngữ vi tường minh: là những biểu thức có chứa động từ ngữ vi có chức năng ngữ vi.

Ví dụ: (3). *Tớ xin lỗi cậu vì đã đến trễ.* (biểu thức nghĩa vi tường minh có chứa động từ ngữ vi “xin lỗi”).

(2) Biểu thức ngữ vi nguyên cấp: là những biểu thức ngữ vi không chứa động từ ngữ vi có chức năng ngữ vi.

Ví dụ: (4). *Bạn có thể đến đúng giờ được không?* (biểu thức nghĩa vi nguyên cấp được phát ra nhằm đạt được mục đích của hành vi đề nghị, cho dù nó không chứa động từ ngữ vi như “yêu cầu”, “đề nghị”).

Theo Hà Thị Tuyết (2010), bên cạnh cảm ơn, cam đoan, đánh cược, tuyên án,... hành vi xin lỗi là hành vi ở lời bắt buộc phải thực hiện bằng biểu thức ngữ vi tường minh.

3. Tổng quan tình hình nghiên cứu

Trong những nghiên cứu về hành vi xin lỗi liên quan đến tiếng Nhật, có khá nhiều nghiên cứu trước đó đã tiến hành đối chiếu hành vi ngôn ngữ của người nói tiếng Nhật là tiếng mẹ đẻ với hành vi ngôn ngữ của người bản xứ nói các ngôn ngữ khác. Trong số này, có một số nghiên cứu tiêu biểu như:

- Đối chiếu Trung - Nhật: Zheng Jiazhen (2006), Zhao Fan (2015), Li Zhunan (2018)
- Đối chiếu Hàn - Nhật: Jeong Hyunji (2011)
- Đối chiếu Anh - Nhật: Asami Otani (2008)
- Đối chiếu Việt - Nhật: Abe Jinro & Lê Thị Hồng Vân (2021).

Trong số các nghiên cứu đi trước đã tiến hành đối chiếu giữa tiếng Trung và tiếng Nhật, có một điểm chung nổi bật là tần suất sử dụng các cách diễn đạt xin lỗi của người Nhật cao hơn người Trung. Trong số đó, Zhao Fan (2015) và Li Zhunan (2018) đã phân tích về các tình huống trong gia đình, còn Zheng Jiazhen (2006) tập trung phân tích các tình huống về tiếp đãi khách hàng và tình huống tại nơi làm việc.

Dựa vào kết quả của các nghiên cứu trên, có thể nhận thấy một số điểm đáng chú ý như sau:

Zhao Fan (2015) tập trung nghiên cứu mối quan hệ thân thiết, chẳng hạn như trong gia đình (cụ thể là với mẹ), hay giữa bạn bè thân thiết; nói cách khác, phạm vi nghiên cứu giới hạn ở các mối quan hệ “bên trong” (ウチ). Ngoài việc chỉ ra sự khác biệt về đặc điểm ngôn ngữ, nghiên cứu cũng đã xem xét, đối chiếu các yếu tố đằng sau sự khác biệt trong hành vi xin lỗi từ mối liên hệ với sự khác biệt giữa phương ngữ địa phương và ngôn ngữ phổ thông tại các khu vực là Tokyo - Osaka; Đại Liên và Hàng Châu. Đây là một điểm hay vì cho đến nay, vẫn còn thiếu những nghiên cứu về sự khác biệt giữa các vùng nhưng tác giả vẫn chưa đề cập đến lý do

tại sao lại chọn vùng Tokyo và Osaka (Nhật Bản) và Đại Liên và Hàng Châu (Trung Quốc). Vì mỗi vùng sẽ có những đặc điểm ngôn ngữ khác nhau nên sẽ khách quan hơn khi giải thích lý do tại sao vùng này được chọn thay vì vùng khác.

Li Zhunan (2018) cũng tập trung vào nghiên cứu về các tình huống ở mỗi quan hệ bên trong (ウチ). Việc lấy những đoạn hội thoại trong các bộ phim truyền hình thay vì sử dụng phương pháp đặt câu hỏi làm dữ liệu có điểm hạn chế là số lượng các đoạn hội thoại có sử dụng lời xin lỗi đã thu thập trên những bộ phim bị giới hạn, dẫn đến việc không thể đánh giá liệu kết quả thu được có thể được bao quát, đầy đủ hay không.

Không giống như hai nghiên cứu được đề cập ở trên, Zheng Jiazhen (2006) chỉ tập trung vào mối quan hệ bên ngoài (ソト), trong đó tập trung vào các ví dụ về mối quan hệ giữa nhân viên và khách hàng, giữa công ty và người lao động. Tuy nhiên, số lượng người được khảo sát còn ít và kết quả thu được rất khó khái quát hóa.

Tương tự như nghiên cứu đối chiếu hành vi xin lỗi giữa tiếng Trung - tiếng Nhật, các nghiên cứu đối chiếu Anh - Nhật (Asami Otani, 2008), nghiên cứu đối chiếu Hàn - Nhật (Jeong Hyunji, 2011), và nghiên cứu đối chiếu Việt - Nhật (Abe Jiro, Lê Thị Hồng Vân, 2021) có một điểm chung là tần suất họ sử dụng cách diễn đạt lời xin lỗi (đặc biệt là những cách diễn đạt cố định) thường xuyên hơn, bất kể người tiếp nhận lời xin lỗi là ai.

Dựa vào kết quả của những nghiên cứu trên, có thể nhận thấy một số điểm đáng chú ý:

Nghiên cứu đối chiếu giữa tiếng Anh - tiếng Nhật của Asami Otani (2008) đã không phân tích các mối quan hệ cụ thể như bên trong (ウチ) và bên ngoài (ソト), mà tiến hành phân loại ra thành các nghiên cứu định hướng phổ quát và định hướng cá nhân, rồi chỉ nhìn bao quát từng nghiên cứu đó, chẳng hạn như liên quan đến chiến lược, hay liên quan đến nhận thức sử dụng của người nói.

Ngược lại, nghiên cứu đối chiếu giữa tiếng Hàn - tiếng Nhật của Jeong Hyunji (2011) lại tập trung vào mối quan hệ giữa những người bạn đại học. Trong nghiên cứu này, tác giả đã thu thập dữ liệu bằng câu hỏi thông qua hoạt động nhập vai (role play), nhưng do chỉ có nhập vai trong một tình huống duy nhất nên bối cảnh không đa dạng, phạm vi phân tích hẹp và khó có thể đánh giá kết quả một cách tổng thể.

Cuối cùng, nghiên cứu đối chiếu giữa tiếng Việt - tiếng Nhật của Abe Jiro và Lê Thị Hồng Vân (2021) tập trung vào các đối tượng như “cha mẹ”, “bạn thân” và “thầy giáo”. Nói cách khác, nghiên cứu này đã phân tích cả mối quan hệ bên ngoài và mối quan hệ bên trong. Khác với các nghiên cứu khác, nghiên cứu này không sử dụng phương pháp công thức ngữ nghĩa (phân thành cách biểu hiện xin lỗi chính quy và không chính quy) mà phân tích kết quả dựa trên các chiến lược xin lỗi.

Vì vậy, cho đến nay, có rất ít nghiên cứu so sánh đối chiếu cách thể hiện lời xin lỗi của người Nhật và người Việt mà chỉ tập trung vào mối quan hệ tình bạn. Chính vì thế, tác giả đã quyết định thực hiện nghiên cứu đối chiếu chiến lược xin lỗi bằng tiếng Nhật và tiếng Việt, tập trung vào mối quan hệ bạn bè thân thiết.

4. Câu hỏi nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả sẽ xử lý hai câu hỏi nghiên cứu sau đây:

1. Với mỗi quan hệ bạn bè thân thiết, tần suất sử dụng, tình huống sử dụng từ “xin lỗi” trong tiếng Việt và tiếng Nhật như thế nào?
2. Với mỗi quan hệ bạn bè thân thiết, người Việt và người Nhật sử dụng chiến lược xin

lỗi như thế nào?

5. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp khảo sát qua bảng hỏi dạng trực tuyến. Tác giả đã tiến hành khảo sát “Biểu hiện xin lỗi trong tiếng Việt (tiếng Nhật) - tập trung vào mối quan hệ bạn bè thân thiết” bằng hình thức Google Form từ ngày 15/12/2023 đến ngày 5/1/2024 với đối tượng là người Việt Nam nói tiếng mẹ đẻ là tiếng Việt, và người Nhật Bản nói tiếng mẹ đẻ là tiếng Nhật. Người Việt Nam sẽ điền khảo sát bằng tiếng Việt, còn người Nhật sẽ điền khảo sát bằng tiếng Nhật. Đối tượng khảo sát với 43% là nam giới và 57% là nữ giới. Cụ thể, khảo sát đã thu được 70 câu trả lời: 35 câu trả lời từ người Việt (50%), nằm ở độ tuổi từ 18 đến 30 tuổi, chủ yếu là từ 20 đến 25 tuổi (chiếm 90% câu trả lời của người Việt) và 35 câu trả lời từ người Nhật (50%), nằm ở độ tuổi từ 20 đến 45 tuổi, chủ yếu là từ 20 đến 30 tuổi (chiếm 92% câu trả lời của người Nhật). Như vậy có thể thấy, những người tham gia trả lời khảo sát chủ yếu tập trung ở độ tuổi từ 20 đến 30 tuổi.

Để có số liệu tổng quan từ nhiều đối tượng (sinh viên, người đi làm,...), với đối tượng khảo sát là người Việt, tác giả đã gửi bảng khảo sát cho các bạn sinh viên thuộc Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, các cựu sinh viên Trường Đại học Ngoại thương Hà Nội, các học viên của tác giả đang theo học tiếng Nhật. Với đối tượng khảo sát là người Nhật, tác giả thu thập dữ liệu từ các bạn sinh viên thuộc Trường Nhật ngữ Meric, từ đồng nghiệp, bạn bè của các sinh viên, học viên người Việt. Đa phần, người Việt trả lời câu hỏi đều đang sinh sống, học tập, làm việc tại Việt Nam, còn người Nhật thì đang sinh sống, học tập, làm việc tại Nhật Bản.

Nghiên cứu này tham khảo những nghiên cứu đi trước, đó là phần “tình huống xin lỗi” của tác giả Tetsuo Kumatoriya (1992, tr. 30-31) và phần “đối tượng xin lỗi” của tác giả Tomoko Nakata (1989, tr. 192-193) và đã lựa chọn ra những tình huống xin lỗi điển hình, thường gặp dưới đây mà có thể thấy được sự khác nhau giữa cách biểu hiện lời xin lỗi giữa tiếng Nhật và tiếng Việt:

(*Tình huống 1*) Thất hứa: Quên mất đôi giày đã nhờ mang.

(*Tình huống 2*) Vi phạm phép tắc: Trễ hẹn 30 phút.

(*Tình huống 3*) Làm ảnh hưởng đến đồ sở hữu của đối phương: Làm vỡ chiếc cốc yêu thích.

(*Tình huống 4*) Làm ảnh hưởng đến thân thể của đối phương: Làm đổ chiếc ghế vào chân dẫn đến bị thương tích.

Khảo sát được chia làm 2 bản: 01 bản tiếng Việt và 01 bản tiếng Nhật. Lấy tình huống 1 làm ví dụ:

Tiếng Việt:

Hôm qua bạn đã được một người bạn thân nhờ là hãy mang đôi giày đến, nhưng hôm nay bạn lại để quên ở nhà. Trong trường hợp này, bạn sẽ xin lỗi người bạn đó như thế nào?

Tiếng Nhật:

親友から靴を持ってくるように頼まれたが、今日はおうちに忘れてしまった。この場合では、その友人にどのように謝るのか。

Tác giả thu thập dữ liệu bằng cách tạo bảng tổng hợp câu trả lời từ Google Docs sang file Google Excel, tiến hành sử dụng thang đo danh nghĩa (nominal scale) để hệ thống hóa và

phân loại hóa bằng cách đánh thủ công mã định danh dưới dạng Vx và Jx (trong đó V: dành cho câu trả lời tiếng Việt; J dành cho câu trả lời tiếng Nhật; x là số theo thứ tự thời gian nhận được câu trả lời), sau đó, sử dụng hàm trong bảng tổng hợp (dựa vào số lượng các câu trả lời đã được mã hóa) để tính tỉ lệ phần trăm về tần suất, tình trạng sử dụng các cách diễn đạt ở từng chiến lược.

6. Kết quả

Ở phần này, tác giả sẽ nêu khái quát những chiến lược xin lỗi xuất hiện trong câu trả lời của người Việt và người Nhật, sau đó sẽ tiến hành so sánh về tần suất sử dụng.

6.1. Những chiến lược xin lỗi trong những câu trả lời của người Nhật

Bảng 1

Chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” trong tiếng Nhật

ごめん系	ごめんなさい、ごめん、ごめんね、本当にごめん、めっちゃごめん、ごめん
すみません系	すみません、すいません、すみませんね、本当にすみません、すみませんでした
申し訳ない系	申し訳ありません、申し訳ないです、申し訳ございません、大変申し訳ありませんでした
許して系	許してくれて、許してね
その他	謝りますね

Có rất nhiều cách diễn đạt lời xin lỗi trong tiếng Nhật và có thể thấy rằng cách diễn đạt được sử dụng sẽ thay đổi tùy thuộc vào đối phương là ai. Khi chúng ta thêm vĩ tố 「ね」 ở cuối câu, hay thêm những phó từ chỉ mức độ như 「大変」、「本当に」、「めっちゃ」... sắc thái biểu đạt của lời xin lỗi cũng sẽ thay đổi.

Ngoài chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng”, các chiến lược xin lỗi khác cũng thường được sử dụng. Các con số trong ngoặc đơn chỉ số thứ tự của người trả lời trong bảng câu hỏi.

- [Giải thích/biện minh]:

(5) ごめんなさい。寝坊しちゃって遅れてしまいました。(J1)

(Tôi xin lỗi. Tôi xin lỗi vì đã trót ngủ quên)

(6) ごめん。手が滑ってしまってね。本当に申し訳ない。(J8)

(Xin lỗi bạn. Tôi bị trượt tay. Thật sự xin lỗi bạn)

(7) 遅れてごめんね。道が渋滞していて遅れてしまったんだ。(J20)

(Xin lỗi vì tôi đã đến muộn. Vì đường tắc quá nên tôi bị muộn)

(8) 絶対痛いんですね、不注意で椅子を倒してしまいました、すみません (J29)

(Chắc chắn là bạn đau lắm, tôi xin lỗi do tôi bất cẩn nên tôi đã lỡ làm đổ cái ghế).

(9) アラームが聞こえなかった、申し訳ない (J31)

(Tôi xin lỗi bạn vì tôi không nghe thấy tiếng báo thức).

- [Thừa nhận trách nhiệm]:

(10) あっごめんなさい。靴を持ってくるのを忘れちゃった。本当にごめんなさい。(J9)

(Ôi tôi xin lỗi, tôi trót quên không mang giày rồi. Thật sự xin lỗi bạn).

(11) ごめん、ごめん。私が遅れて30分も待たせて、ほんま、ごめんなさい。

(J16)

(Xin lỗi, xin lỗi bạn. Thật sự xin lỗi bạn vì tôi đến muộn để bạn phải đợi tận 30 phút).

(12) ごめんなさい。不注意で割ってしまった。(J35)

(Xin lỗi bạn. Do bất cẩn nên tôi đã làm vỡ mắt tiêu).

(13) 申し訳ない。私の不注意であなたの足に傷を負わせてしまった。(J17)

(Xin lỗi bạn. Do sự bất cẩn của tôi mà tôi đã làm chân bạn bị thương).

- [Đề nghị bồi thường]

(14) ごめんなさい。不注意で割ってしまったが、同じ物はないけど弁償させて欲しい。(J33)

(Xin lỗi bạn. Do bất cẩn mà tôi đã làm vỡ, chắc không có cái cốc tương tự nhưng tôi vẫn muốn được đền cho bạn)

(15) ごめん。ほんとうにごめん。新しいのかってくるよ。(J24)

(Xin lỗi, thật sự xin lỗi bạn. Tôi sẽ mua cái mới cho bạn).

(16) ごめん、ご飯奢るよ。(J2)

(Xin lỗi, tôi khao bạn bữa cơm nhé).

(17) ごめん、病院いく？(J35)

(Xin lỗi, bạn đi bệnh viện không?)

(18) 本当にごめんなさい。治療費を全額負担させてもらおうよ。(J21)

(Thật sự xin lỗi bạn. Tôi xin được chịu toàn bộ chi phí điều trị cho bạn)

- [Tuyên bố sẽ không xảy ra lần nữa]

(19) ごめんなさい、遅れてしまった。今後から二度と遅れないよ。許してね。

(J19)

(Xin lỗi bạn, tôi đã đến muộn. Từ nay tôi sẽ không đến muộn lần 2 nữa đâu).

(20) あ、割ってしまった。次から気をつける。(J3)

(Ôi, tôi đã làm vỡ mắt tiêu. Lần sau tôi sẽ chú ý hơn).

- [Chiến lược khác]

+ Quan tâm đến đối phương:

(21) 絶対痛いんですね、不注意で椅子を倒してしまいました、すみません (J29)

(Chắc chắn là bạn đau lắm, tôi xin lỗi do tôi bất cẩn nên tôi đã lỡ làm đổ cái ghế).

(22) ごめんなさい。足は大丈夫？(J24)

(Xin lỗi bạn, chân bạn có sao không?)

(23) あっ、ごめん。大丈夫？痛い？どうしよう。病院行く？本当にごめんな。(J3)

(Ôi chết, tôi xin lỗi. Bạn ổn chứ? Có đau không? Làm như thế nào bây giờ. Đi bệnh viện nhé? Thật sự xin lỗi bạn)

+ Sử dụng từ cảm thán:

(24) あっ、ごめん。大丈夫？痛い？どうしよう。病院行く？本当にごめんな。(J3)

(Ôi chết, tôi xin lỗi. Bạn ổn chứ? Có đau không? Làm như thế nào bây giờ. Đi bệnh viện nhé? Thật sự xin lỗi bạn)

(25) いやーごめん。ごめん。寝坊しちゃった。(J12)

(Ôi xong, tôi xin lỗi, xin lỗi bạn. Tôi đã ngủ quên mất).

6.2. Những chiến lược xin lỗi trong những câu trả lời của người Việt

Bảng 2

Chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” trong tiếng Việt

Nhóm “Xin lỗi”	Xin lỗi, tao xin lỗi, tớ xin lỗi nhé, tớ thật sự xin lỗi cậu, xin cậu tha lỗi, xin lỗi cậu nhiều lắm, xin lỗi nhiều
Nhóm “Thông cảm”	Thông cảm cho tớ nhé, thông cảm nhé
Nhóm “Bỏ qua”	Bỏ qua cho tớ nhé, bỏ qua nha, xí xóa nhé, bỏ qua nhé mà
Nhóm “Áy náy”	Tớ áy náy quá, tao áy náy ghê
Nhóm “Sorry”	Sorry, sorry cậu nhiều, sorry nhé

Mặc dù tiếng Việt không có nhiều câu “xin lỗi rõ ràng” như tiếng Nhật nhưng có thể nói “xin lỗi” không phải là cách bày tỏ lời xin lỗi duy nhất trong tiếng Việt. Ngay cả trong cách diễn đạt “xin lỗi”, mức độ lịch sự cũng khác nhau tùy thuộc vào việc có sử dụng chủ ngữ và tân ngữ hay không. Nếu chỉ nói “xin lỗi” với bạn bè hoặc cấp dưới thì không sao, nhưng chỉ dùng “xin lỗi” với cấp trên hoặc người không thân thiết được coi là bất lịch sự. Các biểu thức ngữ vi “Xin lỗi + tân ngữ”, “Chủ ngữ + xin lỗi” và “Chủ ngữ + xin lỗi + tân ngữ” được sử dụng phổ biến. Ngoài ra, cũng giống như tiếng Nhật, các phó từ chỉ mức độ như “rất”, “thực sự”, “thành thật”,... thường được dùng để tăng mức độ cảm xúc khi xin lỗi.

Ngoài “xin lỗi”, cách diễn đạt xin lỗi “thông cảm” cũng thường được sử dụng. Khác với người Nhật, người Việt, đặc biệt là giới trẻ, thường có xu hướng sử dụng từ “Sorry” trong tiếng Anh. Khi dùng “Sorry”, chúng ta có thể bày tỏ lời xin lỗi một cách nhẹ nhàng với những người trong gia đình hay bạn bè thân thiết.

Ngoài chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng”, các chiến lược xin lỗi sau đây cũng được sử dụng:

- [Đề nghị bồi thường]

(26) Tớ xin lỗi đề **mai tớ mua cái khác cho nhé** (V3)

(27) Cho tớ xin lỗi, tớ đã bất cẩn để cậu bị thương, **để tớ mua thuốc giảm đau cho cậu nhé** (V4)

(28) Mà oi, nay tao lỡ để quên giày của mày ở nhà mất rồi. Huhu, tao xin lỗi. **Mày có gấp thì mượn tạm giày t được không**, trợ t gần đây. (V8)

(29) Xin lỗi ông, tôi không cẩn thận, để tôi đưa ông ra phòng y tế xem sao nhé (V11)

(30) Xin lỗi bạn tớ quên mang giày cho bạn rồi, có gì ngày mai tớ đem lên được không (V18)

- [Thừa nhận trách nhiệm]

(31) OMG, Tao quên mang rồi. Xin lỗi mày nhiều (V20)

(32) Tớ bắt cậu phải đợi rồi, xin lỗi cậu, tớ đang quá (V23)

(33) Rất rất xin lỗi, tui nhớ quên mất, có cần gấp không để tui tìm cách mang đến cho (V27)

(34) Sorry cậu tớ bắt cần nên làm đồ ghê, cậu có sao không? (V31)

- [Giải thích/biện minh]

(35) Tao xin lỗi vì bất cẩn làm vỡ cốc, để tao mua đèn mày cái khác (V4)

(36) Hęc xin lỗi cậu, do có vài việc đột xuất nên tớ đến muộn. Lần sau đi chơi tớ khao nhé (V29)

(37) Thành thật xin lỗi ông nhiều do tôi mệt quá ngủ quên (V20)

Xin lỗi bạn tớ vô ý quá, cậu có bị làm sao không (V9)

- [*Tuyên bố không xảy ra lần nữa*]

(38) Ôi chết, tôi quên mang cho bà rồi, lần sau tôi sẽ để ý hơn huhu (V35)

(39) Tớ xin lỗi cậu, tớ làm vỡ cái cốc cậu yêu thích nhất, tớ sẽ chú ý hơn, tớ đền cậu nhé. (V21)

- [Chiến lược khác]

+ Quan tâm đến đối phương:

(40) Cậu có đau lắm không? tớ lấy băng gạc cho cậu nhé. (V33)

(41) Mày chờ lâu lắm rồi ha. Tao xin lỗi nha. (V6)

(42) Chắc bạn gắn bó với cái cốc này lắm nhỉ, tớ không biết đèn cậu như thế nào đây (V1)

+ Sử dụng từ cảm thán:

(43) Thôi xong! Tao xin lỗi mày nhé (V15)

Chết, tao để mày phải đợi lâu quá, tao xin lỗi. (V28)

(44) Toang, tôi quên mất tiêu rồi, tôi không mang cho ông (V20)

(45) Ôi chết, tôi quên mang cho bà rồi, lần sau tôi sẽ để ý hơn huhu (V35)

+ Đùa giỡn

(46) Hahaha, cho chết, hôm trước mày cũng bắt tao đợi mà. (V15)

(47) Thôi cũng là cơ hội cho mày mua cái cốc mới mà. (V6)

(48) May đấy nhé, tí thì bật móng chân (V23)

Trong câu trả lời của người Nhật, chiến lược “quan tâm đến đối phương” và “sử dụng từ cảm thán” có xuất hiện nhưng chiến lược “hài hước” lại không xuất hiện. Nhìn vào dữ liệu câu trả lời từ người Việt Nam, chiến lược “hài hước” thường được sử dụng. “Thôi cũng là cơ hội cho mày mua cái cốc mới mà” là một ví dụ. Người Nhật chắc hẳn rất khó hiểu việc có người làm vỡ chiếc cốc mà chủ nhân rất trân trọng, thay vì nói lời xin lỗi, họ lại nói với người bị hại như vậy. Ngoài ra, nói ‘May đấy’ ngay cả khi người kia bị thương cũng có thể được coi là một

chiến lược “hài hước”. Như đã đề cập ở phần trước, Kumagai (1993) cho rằng lời xin lỗi được đặc trưng bởi mối quan hệ chặt chẽ với các chuẩn mực và đạo đức xã hội. Nhiều người Việt Nam tin vào lời dạy của Phật giáo rằng “có nhân ắt sẽ có quả” tùy theo việc làm tốt hay xấu. Việc sử dụng chiến lược “hài hước” cũng có thể phản ánh các chuẩn mực và quan điểm nhìn nhận xã hội của Việt Nam.

Dưới đây là bản tóm tắt tỷ lệ xuất hiện của từng cách bày tỏ và chiến lược xin lỗi được đề cập ở trên.

Bảng 3

Tần suất sử dụng cách diễn đạt, chiến lược xin lỗi thu được trong kết quả khảo sát của người Việt

	Bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng	Giải thích / biện minh	Thừa nhận trách nhiệm	Yêu cầu bồi thường	Tuyên bố không xảy ra lần nữa
Tình huống 1	24%	10%	92%	33%	2%
Tình huống 2	51%	67%	21%	13%	0%
Tình huống 3	78%	28%	52%	82%	0%
Tình huống 4	63%	20%	0%	44%	0%

Bảng 4

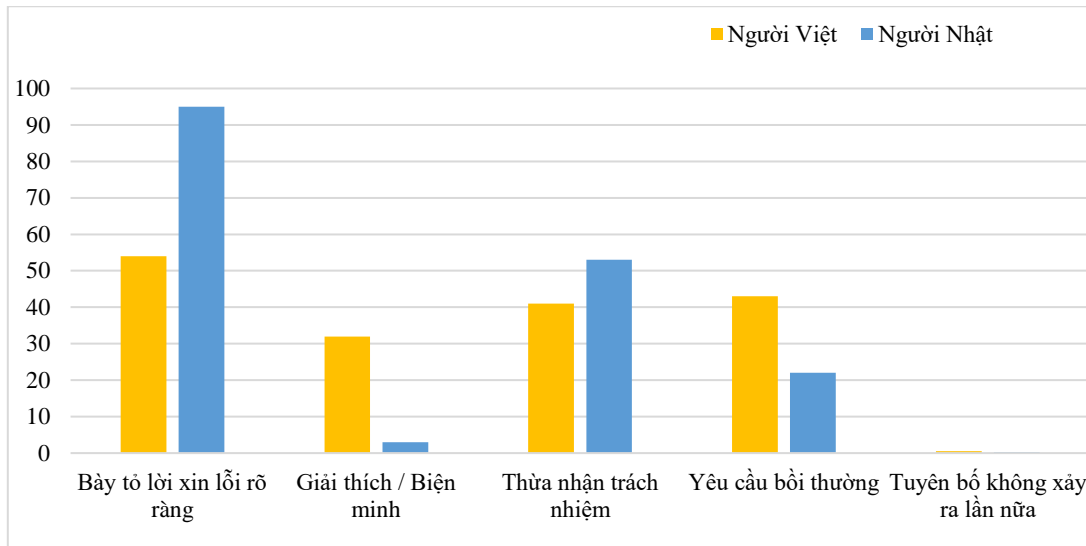
Tần suất sử dụng cách diễn đạt, chiến lược xin lỗi thu được trong kết quả khảo sát của người Nhật

	Bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng	Giải thích / biện minh	Thừa nhận trách nhiệm	Yêu cầu bồi thường	Tuyên bố không xảy ra lần nữa
Tình huống 1	84%	0%	90%	12%	1%
Tình huống 2	96%	8%	57%	5%	0%
Tình huống 3	99%	3%	66%	49%	0%
Tình huống 4	99%	2%	0%	20%	0%

Có thể đối chiếu rõ ràng hơn thông qua biểu đồ dưới đây:

Biểu đồ 1

Trung bình tần suất sử dụng chiến lược xin lỗi của người Việt và người Nhật (đơn vị: %)



Dựa trên biểu đồ 1, có thể thấy sự khác biệt về tỷ lệ sử dụng chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” và chiến lược “giải thích/biện minh” là rõ rệt nhất.

Về chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng”, nhìn vào bảng 4 ta có thể thấy, tỉ lệ sử dụng thấp nhất của người Nhật là 84% ở tình huống 1, và tỉ lệ sử dụng cao nhất là 99% ở tình huống 3, 4, không có sự chênh lệch nhiều. Ngược lại, ở bảng 3, ta thấy rõ sự chênh lệch lớn giữa tần suất sử dụng giữa tình huống 1 (24%) và tình huống 3 (78%), 4 (63%) của người Việt Nam.

Như đã trình bày ở phần 2.3, hành vi xin lỗi là hành vi ở lời bắt buộc phải thực hiện bằng biểu thức ngữ vi tường minh với động từ ngữ vi là “xin lỗi”. Thông qua số liệu trên về chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng”, ta có thể thấy rõ ràng người Nhật có xu hướng sử dụng hình thức xin lỗi bằng việc sử dụng biểu thức ngữ vi tường minh nhiều hơn hẳn so với người Việt Nam. Điều này cũng cho thấy, người Nhật rất thường xuyên sử dụng chiến lược xin lỗi này dù cho là ở tình huống mức độ như thế nào, hay đối tượng xin lỗi của họ là bạn thân thiết. Mặt khác, có thể thấy trong tiếng Việt, tỷ lệ sử dụng câu “xin lỗi rõ ràng” thấp trong tình huống mức độ nhẹ (quên không mang đồ) và cao trong tình huống nghiêm trọng (làm vỡ đồ của bạn, hay làm bạn bị thương). Người Việt thường có suy nghĩ vì là bạn bè thân thiết nên những chuyện vụn vặt như quên mang đồ sẽ có thể bỏ qua dễ dàng, còn khi những chuyện lớn hơn như làm bạn bị thương mới đáng để xin lỗi, nếu chuyện gì cũng xin lỗi thì sẽ mang lại cảm giác xa cách, không thân thiết. Còn với người Nhật, dù có là lỗi của ai, hay ở trong hoàn cảnh nào, câu “xin lỗi” dường như là câu cửa miệng của họ. Từ đây, chúng ta đã có thể thu được kết quả ủng hộ quan điểm ở phần đầu nghiên cứu này: “Người Việt thường ít xin lỗi đặc biệt với những người có mối quan hệ thân thiết, trong khi người Nhật thì luôn xin lỗi với bất kể đối phương là ai”.

Kế tiếp, khi nhìn vào tỷ lệ sử dụng chiến lược “giải thích/biện minh”, giữa người Nhật và người Việt, chúng ta có thể thấy rằng người Việt có xu hướng sử dụng chiến lược này thường xuyên hơn người Nhật. Đặc biệt, chưa đến 10% người Nhật sử dụng chiến lược này trong tình huống trễ 30 phút, mà người Việt dùng tận 67%. Theo một nghiên cứu khoa học của trường Stanford, hành vi đổ lỗi có tính chất lây lan. Trong nghiên cứu này, người chứng kiến việc một ai khác đổ lỗi sai sót thì cũng có xu hướng đổ lỗi thất bại của mình cho những người hoặc sự

việc không liên quan. Nói cách khác, bất kỳ ai cũng có thể là nạn nhân và sau đó là tác nhân của “trò chơi đổ lỗi” này. Người Việt là một trong số đó, dường như hành vi đổ lỗi đang ‘lây lan’ rộng khắp trong suy nghĩ của người Việt. Người ta thường nói “người Việt Nam không xin lỗi mà thường hay kiếm cớ”, điều này không hẳn là sai (Abe Jiro, 2021). Mặc dù họ thường xuyên sử dụng chiến lược “giải thích/biện minh” nhưng điều này không có nghĩa là họ không sử dụng chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng”. Họ có xu hướng sử dụng kết hợp các chiến lược xin lỗi. Ví dụ, một người Việt có thể nói: “Cậu ơi, cho tớ xin lỗi. Không may tớ vô ý làm vỡ mất chiếc cốc của cậu”, có sự kết hợp giữa “lời xin lỗi rõ ràng”, “thừa nhận trách nhiệm” và “đề nghị bồi thường”: “Cậu mua nó ở đâu? Tớ sẽ mua đền cậu cái khác nhé”.

Đối với các chiến lược xin lỗi khác, sự khác biệt trong xu hướng sử dụng giữa tiếng Nhật và tiếng Việt không đáng chú ý như đối với các chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” và “giải thích/biện minh”. Tỷ lệ sử dụng chiến lược “thừa nhận trách nhiệm” ở cả người Nhật và người Việt đều cao, lần lượt là 53% và 41%. Trong cả tiếng Nhật và tiếng Việt, chiến lược này hiếm khi được sử dụng riêng lẻ. Mọi người thường kết hợp bày tỏ lời xin lỗi bằng nhiều chiến lược khác nhau như “Tôi xin lỗi, tôi quên mất”.

Ở chiến lược “đề nghị bồi thường”, tuy chúng ta không thấy sự chênh lệch quá lớn về tỉ lệ trung bình tần suất sử dụng (người Việt là 43%, người Nhật là 22%), nhưng nhìn vào từng tỉ lệ % của từng tình huống, ta sẽ thấy người Việt có xu hướng muốn được bồi thường cho đối phương cao hơn nhiều. Đặc biệt là ở tình huống 3, tỉ lệ sử dụng lên đến 82%, trong khi người Nhật chỉ 49%, chứng tỏ người Việt chọn “làm nhiều hơn nói”, lấy hành động để cố gắng hàn gắn mối quan hệ hơn là chỉ dùng lời nói không.

Còn ở chiến lược “tuyên bố không xảy ra lần nữa”, cả người Việt lẫn người Nhật đều rất ít sử dụng, khi trung bình chưa tới 1%. Xu hướng này chứng tỏ người Việt và người Nhật rất ít khi hứa hẹn khi trót gây ra lỗi cho đối phương, vì mọi thứ xảy ra không có ai đoán được trước.

Tóm lại, đối chiếu xu hướng sử dụng chiến lược xin lỗi của người Nhật và Việt Nam, ta có thể thấy người Nhật thường xuyên sử dụng chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” và “thừa nhận trách nhiệm” và hai chiến lược này trở thành cách xin lỗi chính của người Nhật. Mặt khác, người Việt ít sử dụng “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” hơn người Nhật, và ngoài “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng”, họ còn thường xuyên sử dụng các chiến lược khác như “đề nghị bồi thường” và “giải thích/biện minh”. Nhìn vào kết quả khảo sát, không có sự khác biệt về xu hướng sử dụng chiến lược xin lỗi giữa các yếu tố giới tính, khu vực sinh sống của người trả lời, người học tiếng Nhật hay người học không phải tiếng Nhật.

7. Thảo luận và kết luận

Trong nghiên cứu này, tác giả đã tiến hành so sánh đối chiếu cách thể hiện lời “xin lỗi”, chiến lược lời xin lỗi trong tiếng Nhật và tiếng Việt tập trung phân tích vào mối quan hệ bạn bè thân thiết thông qua khảo sát.

Đầu tiên, về câu hỏi nghiên cứu: “Làm rõ tần suất sử dụng, tình huống sử dụng từ “xin lỗi” trong tiếng Nhật và tiếng Việt”, có thể thấy người Nhật sử dụng cách diễn đạt xin lỗi thường xuyên trong tất cả các tình huống dù là với bạn bè thân thiết, trong khi người Việt Nam lại sử dụng cách diễn đạt xin lỗi trong những tình huống có mức độ gây ảnh hưởng lớn tới đối phương, còn trong các tình huống nhỏ nhặt lại thường không dùng nhiều. Theo Ikeda (1993), người Nhật rất chú trọng việc tôn trọng thể diện của đối phương (đặc biệt là với người bề trên), bằng cách thừa nhận trách nhiệm của mình cùng với lời xin lỗi rõ ràng, có hiệu quả, thay vì đưa ra quá nhiều lời giải thích hay bào chữa.

Người Việt khác với người Nhật, và chiến lược lịch sự của họ được cho là thay đổi tùy thuộc vào người mà họ tiếp xúc. Nếu đối phương là cấp trên hay người lạ, họ sẽ chú trọng vào việc phải tôn trọng mặt tiêu cực của đối phương. Mặt khác, khi người kia là thành viên trong gia đình hoặc những người bạn thân thiết, họ lại coi trọng mặt tích cực của chính mình hơn là tôn trọng mặt tiêu cực của người kia. Đó cũng là lý do mà chúng ta thấy người Việt thường không sử dụng lời xin lỗi với những người thân thiết.

Bên cạnh đó, dựa vào khung lý thuyết về “biểu thức ngữ vi” và “động từ ngữ vi”, có thể rút ra kết luận về mặt ngữ dụng học, đó là người Nhật có xu hướng sử dụng biểu thức ngữ vi tường minh nhiều hơn hẳn người Việt.

Ngoài ra, bằng cách thực hiện một cuộc khảo sát bằng bảng câu hỏi qua Google form, tác giả đã giải quyết được câu hỏi nghiên cứu thứ hai: “làm rõ chiến lược xin lỗi mà người Nhật và người Việt sử dụng”. Kết quả là, khác với nhận thức chung về kiểu xin lỗi của người Việt, ngoài từ “xin lỗi” đơn thuần, còn có nhiều cách diễn đạt khác như “thông cảm”, “bỏ qua”, “áy náy”, hay thường sử dụng thêm cả từ “sorry” trong tiếng Anh, thậm chí từ này còn được nhiều người, đặc biệt là giới trẻ, sử dụng rất nhiều. Mặc dù các cách xin lỗi của người Việt không phong phú bằng người Nhật, nhưng rõ ràng là trong tiếng Việt có nhiều cách để bày tỏ lời xin lỗi hơn chúng ta thường nghĩ là chỉ có mỗi từ “xin lỗi”. Về chiến lược xin lỗi, người Nhật có xu hướng sử dụng chiến lược “bày tỏ lời xin lỗi rõ ràng” và “thừa nhận trách nhiệm” hơn người Việt. Mặt khác, chiến lược “giải thích/biện minh” và “đề nghị bồi thường” có xu hướng được người Việt sử dụng thường xuyên hơn người Nhật.

Tuy nhiên nghiên cứu này đã chỉ ra được sự khác biệt trong xu hướng sử dụng chiến lược xin lỗi của người Việt và người Nhật, nhưng vẫn còn một số hạn chế. Thứ nhất, số lượng người tham gia khảo sát không nhiều, chỉ 70 người (trong đó chỉ có 35 người Việt và 35 người Nhật) với khoảng tuổi phân bố rộng (từ 18 - 45 tuổi), tập trung chủ yếu vào lứa tuổi từ 18-30 thì chưa phải là con số lí tưởng để có thể đưa ra kết luận về xu hướng sử dụng ngôn ngữ của một quốc gia. Thứ hai, nghiên cứu này sử dụng phương pháp đặt câu hỏi thông qua khảo sát. Như đã đề cập trước đó, Tanaka (2004) nhận định đây là phương pháp có thể thu thập đầy đủ một lượng dữ liệu một cách đồng bộ nhưng lấy kết quả khảo sát bằng việc người tham gia trả lời vào đường link cho sẵn sẽ làm kết quả thu được giảm đi độ tin cậy, do có thể xuất hiện sự khác biệt trong suy nghĩ khi người tham gia trả lời tình huống bằng hình thức viết và nói. Thứ ba, bối cảnh tình huống khảo sát còn hạn chế, chưa bao quát đầy đủ để cho ra kết quả khách quan nhất về tần suất, tình trạng sử dụng. Thứ tư, nghiên cứu này chỉ dừng lại ở việc phân tích cách diễn đạt lời xin lỗi của “người xin lỗi” mà chưa đề cập đến “người tiếp nhận lời xin lỗi”.

Ở các nghiên cứu tiếp theo, tác giả sẽ nghiên cứu đối chiếu hành vi xin lỗi của cả “người xin lỗi” và “người tiếp nhận lời xin lỗi”, chỉ ra sự khác nhau trong cách thể hiện lời xin lỗi ở từng độ tuổi, giới tính chi tiết.

Tài liệu tham khảo

- Abe, J. & Lê, T. H. V. (2021). Đối chiếu cách thể hiện lời xin lỗi trong hai ngôn ngữ Việt – Nhật và ứng dụng trong giảng dạy tiếng Nhật của người Việt Nam. *Tạp chí Khoa học xã hội và Nhân văn - Trường Đại học Giáo dục Hokkaido*, 2(71), 1-16.
- Asami, O. (2008). Tổng quan và các nhiệm vụ nghiên cứu sau này trong nghiên cứu hành vi xin lỗi - Khảo sát tập trung vào nghiên cứu đối chiếu giữa tiếng Nhật và tiếng Anh. *Tạp chí Văn hóa ngôn ngữ và Giáo dục tiếng Nhật*, 35, 24-43.
- Đỗ, H. C. (2001). *Đại cương ngôn ngữ học*. NXB Giáo dục.
- Hoàng, P. (2021). *Từ điển tiếng Việt*. NXB Hồng Đức.

- Ikedo, R. (1993). Nghiên cứu đối chiếu xin lỗi: Đối chiếu Nhật - Anh - Khảo sát từ quan điểm “face”. *Ngôn ngữ học tiếng Nhật*, 12, 13-21.
- Jeong, H. (2011). *Nghiên cứu đối chiếu hành vi xin lỗi và phản ứng giữa tiếng Nhật và tiếng Hàn – Xét trên quan điểm lịch sử của Brown & Levinson*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ Tokyo.
- Lê, T. H. V. (2021). Các cách thức xin lỗi trong tiếng Việt và tiếng Nhật - đối chiếu dựa trên lý thuyết lịch sử của Brown và Levinson. *Kỷ yếu điện tử Hội thảo Quốc gia Nghiên cứu liên ngành về Ngôn ngữ và Giảng dạy ngôn ngữ lần thứ VI* (tr. 533-543).
- Li, Z. (2018). *Hành vi xin lỗi ở mối quan hệ gia đình trong tiếng Nhật và tiếng Trung - Phân tích từ các bộ phim gia đình*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Kagoshima.
- Ngô, T. H. T. & Lưu, Q. P. (2006). Hành động xin lỗi trực tiếp và hồi đáp trong hội thoại tiếng Việt. *Tạp chí Ngôn ngữ và đời sống*, 6b(327), 25-33.
- Nguyễn, T. D. (2006). *Hành động xin lỗi: Một phân tích dụng học - văn hóa trong tiếng Việt*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- Nguyễn, T. T. L. (2015). *Xin lỗi và tiếp nhận lời xin lỗi của người Việt nhìn từ góc độ giới*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Takuro, M. (1992). *Giao tiếp để hàn gắn mối quan hệ: Phối hợp bày tỏ lòng biết ơn và xin lỗi trong tiếng Nhật hiện đại*. NXB Seibundo Tokyo.
- Tetsuo, K. (1992). Cách tiếp cận tổng hợp trong nghiên cứu đối chiếu hành vi ngôn ngữ: Lấy từ “xin lỗi” trong tiếng Nhật và tiếng Anh làm ví dụ. *Ngôn ngữ học tiếng Nhật*, 79, 26-39.
- Tomiko, K. (2002). Nghiên cứu so sánh lời xin lỗi của người Nhật và người Mỹ: Hình thức xin lỗi và mục đích. *Tạp chí Xã hội hiện đại*, 3, 49-63.
- Tomoko, N. (1989). Xin lỗi và cảm ơn dưới hình thức hành vi giao tiếp - Đối chiếu Nhật - Anh. *Tạp chí Giáo dục tiếng Nhật*, 68, 191-203.
- Zhao, F. (2011). *Nghiên cứu đối chiếu hành vi xin lỗi giữa tiếng Nhật và tiếng Trung - Xét trên quan điểm về gia đình của người Trung Quốc không xin lỗi người thân*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Touyou.
- Zhao, F. (2012). Nghiên cứu đối chiếu cách thể hiện lời xin lỗi giữa tiếng Nhật và tiếng Trung - Tập trung vào sự khác biệt giữa quan hệ gia đình và quan hệ bạn bè thân thiết. *Kỷ yếu toàn văn - Trường Đại học Toyo*, 49, 98-124.
- Zhao, F. (2015). *Nghiên cứu ngôn ngữ học xã hội về hành vi xin lỗi trong tiếng Nhật và tiếng Trung - Tập trung vào sự khác biệt giữa mối quan hệ con người và yếu tố vùng miền*. Luận văn Tiến sĩ, Trường Đại học Toyo.
- Zheng, J. (2006). *Sự khác biệt trong hành vi xin lỗi - Lấy ví dụ từ người Nhật Bản và người Trung Quốc*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Hiroshima.

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF APOLOGY STRATEGIES IN CLOSE FRIEND RELATIONSHIP IN VIETNAMESE AND JAPANESE

Vu Dinh Quang Anh

*Faculty of Japanese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: The act of apologizing can be said to be one of the most common human behaviors in daily life and its linguistic expression can be observed in many different languages such as: Vietnamese, Japanese, English, Chinese, etc. However, in reality, the ways to express apology differ among languages due to differences in culture, customs as well as the level of relationship. This study compared different ways to apologize in Japanese and Vietnamese, focusing mainly on close friend relationship through an online questionnaire survey, in order to point out similarities and differences in status, frequency of using apology strategies. The results show that, in terms of status and frequency of use, Japanese people almost express apologies in all situations, while Vietnamese people often only use apologies in circumstances which cause serious problems and exert great influence on interlocutors. Regarding apology strategies, Japanese people frequently use the strategies such as “expressing apology clearly” and “admitting responsibility”; on the other hand, the strategies such as “explaining/justifying” and “offering compensation” are used more by Vietnamese people.

Keywords: apologize, apology strategy, expressions, Vietnamese, Japanese

SO SÁNH HÌNH ẢNH BIỂU TRUNG CỦA THÀNH NGỮ CÓ YẾU TỐ CHỈ BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI TRONG TIẾNG THÁI LAN VÀ TIẾNG VIỆT

Nguyễn Thị Vân Chi*

Bộ môn Ngôn ngữ và Văn hóa Đông Nam Á, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Trong kho tàng tục ngữ, thành ngữ Thái Lan thì các thành ngữ có từ ngữ chỉ bộ phận cơ thể người chiếm một số lượng đáng kể. Việc phân tích hình ảnh và ý nghĩa biểu trưng trong thành ngữ cũng như dấu ấn văn hóa Thái Lan thông qua thành ngữ và đối chiếu với thành ngữ tiếng Việt cho thấy sự tương đồng và khác biệt giữa hai ngôn ngữ về mặt ngữ nghĩa và tính biểu trưng. Ngoài ra, việc phân tích các giá trị giáo huấn và giá trị phê phán của thành ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể cũng sẽ giúp cho người học tiếng Thái Lan nói riêng và người đọc nói chung hiểu rõ hơn về đặc điểm ngôn ngữ, cuộc sống, đất nước và con người Thái Lan. Hiểu biết đó sẽ giúp cho chúng ta có ứng xử phù hợp khi giao tiếp hay làm việc với người Thái. Điều này thực sự cần thiết trong bối cảnh mối quan hệ giữa hai quốc gia ngày càng được mở rộng, sự giao lưu hợp tác diễn ra ngày càng nhiều trên mọi lĩnh vực.

Từ khóa: thành ngữ, tiếng Thái Lan, tiếng Việt, bộ phận cơ thể người, biểu trưng.

1. Đặt vấn đề

Tục ngữ, thành ngữ là truyền thống dân tộc đã hình thành từ hàng nghìn năm. Đó là di sản của dân tộc, là một kho tàng văn học quý báu có giá trị về mặt ngôn ngữ, sự sáng tạo và những bài học sâu sắc về lối sống, cách ứng xử trong xã hội cũng như phản ánh quan niệm và lối sống của người dân ở mỗi quốc gia. Thành ngữ, tục ngữ xuất hiện từ lâu là những câu nói sắc sảo, súc tích, dễ nghe cũng như có ý nghĩa hay và sâu sắc. Theo định nghĩa của tác giả Hoàng Văn Hành (2003), “Thành ngữ là một tổ hợp cố định, bền vững về hình thái-cấu trúc, hoàn chỉnh, bóng bẩy về ý nghĩa, được sử dụng rộng rãi trong giao tiếp hằng ngày, đặc biệt trong khẩu ngữ”. Về nghĩa biểu trưng trong thành ngữ, các nhà ngôn ngữ học quan niệm rằng thành ngữ là một loại đơn vị mà trong ngôn ngữ học thừa nhận là tương đương với từ trong chức năng biểu đạt và hoạt động ngôn từ. Theo Bùi Khắc Việt (1978), các thành ngữ đều có nghĩa hàm ẩn (nghĩa bóng) chứ không đơn thuần chỉ có nghĩa tường minh, nghĩa định danh. Hay nói cách khác, qua cách cấu tạo, cách dùng, người ta đã thổi vào đó những giá trị biểu trưng, những ý nghĩa trừu tượng dưới hình thức những sự vật cụ thể. Mỗi một thành ngữ đều ẩn trong đó một đánh giá, một nhận định của con người, thể hiện nhân sinh quan và văn hóa dân tộc. Có thể thấy rằng việc tìm hiểu thành ngữ, tục ngữ có rất nhiều giá trị về mặt nghệ thuật của ngôn ngữ cũng như hiểu rõ được lối sống, tính cách của người dân ở mỗi dân tộc khác nhau về văn hóa, môi trường sống. Việc nghiên cứu về tục ngữ, thành ngữ vì vậy mà trở thành một cách học ngôn ngữ hiệu quả.

* Tác giả liên hệ

Email: vanchihatay@yahoo.com

Kết quả khảo sát cho thấy ở Thái Lan có một số nghiên cứu về thành ngữ, tục ngữ với các yếu tố khác nhau, trong đó có các nghiên cứu về yếu tố chỉ con vật như: tác giả Sutthipot Piranawong (2019) so sánh đối chiếu sự giống nhau và khác nhau giữa các thành ngữ, tục ngữ về động vật có ý nghĩa biểu trưng liên quan đến con người của tiếng Thái Lan với tục ngữ, thành ngữ của tiếng Anh. Ngoài ra, tác giả Napat Angkulsinthana (2009) nghiên cứu so sánh thành ngữ, tục ngữ tiếng Thái Lan với tiếng Anh về mặt ngữ nghĩa. Trong tiếng Việt, gần đây có các nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Thùy Châu như: nghiên cứu về hình ảnh nước trong thành ngữ tiếng Thái Lan (2010); nghiên cứu tìm hiểu về tính cách con người Thái thông qua thành ngữ, tục ngữ (2015); và nghiên cứu về thành ngữ, tục ngữ có yếu tố con vật trong thành ngữ Thái Lan thông qua đối chiếu với thành ngữ, tục ngữ Việt Nam (2020). Tuy nhiên, các nghiên cứu về thành ngữ tiếng Thái Lan có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người và đối chiếu với thành ngữ tiếng Việt hiện vẫn chưa được thực hiện.

Trong bài báo này, chúng tôi sử dụng kết hợp phương pháp miêu tả với so sánh - đối chiếu và liên hệ với tiếng Việt để làm rõ đặc điểm ngữ nghĩa của các đơn vị thành ngữ tiếng Thái Lan có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người trong tổng số 50 thành ngữ được thu thập từ tài liệu của tác giả Sophana Srichampa (2000) phân tích ngữ nghĩa kết hợp phân tích thành tố văn hóa nhằm: i) So sánh thành ngữ Thái Lan - Việt Nam về hình ảnh biểu trưng; ii) Phân tích biểu trưng văn hóa trong thành ngữ Thái Lan.

2. Kết quả nghiên cứu và diễn giải

2.1. So sánh thành ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người trong tiếng Thái Lan và tiếng Việt về mặt ngữ nghĩa

2.1.1. Thành ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt cùng hình ảnh và ý nghĩa biểu trưng

Theo như khảo sát trong số các thành ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người trong tiếng Thái Lan, có những thành ngữ cùng hình ảnh và nghĩa biểu trưng với thành ngữ tiếng Việt sau đây:

Thành ngữ tiếng Thái Lan	Thành ngữ tiếng Việt	Ý nghĩa
1. หลั่งสุ้า หน้าสูติน “lưng chống trời, mặt chống đất”	Bán mặt cho đất, bán lưng cho trời	lao động vất vả
2. มือขวา “tay phải”	Cánh tay phải	trợ thủ đắc lực
3. หนังหุ้มกระดูก “da bọc xương”	Da bọc xương	quá gầy
4. สันหลังยาว “sống lưng dài”	Dài lưng tốn vải	lười biếng
5. เคียงบาเคียงไหล่ “vai kề vai”	Kề vai sát cánh	luôn tương trợ, giúp đỡ nhau
6. ปากไม่สิ้นกลิ่นน้าม “miệng chưa hết mùi sữa”	Miệng còn hơi sữa	non nớt
7. ปากบอ “bàn nói”	Ngứa mồm ngứa miệng	nói năng, bàn tán những chuyện không nên nói

“ngứa mồm”		
8. เลือดข้นกว่าน้ำ “máu đặc hơn nước”	Một giọt máu đào hơn ao nước lã	tình máu mủ, huyết thống
9. คบคนให้ดูหน้า ซื่อผ้าให้ดูเนื้อ “chơi với người thì phải nhìn mặt, mua vải thì phải xem chất”	Trông mặt mà bắt hình dong	đánh giá người khác qua vẻ bề ngoài
10. สิบปากว่าไม่เท่าตาเห็น “mười miệng nói không bằng mắt thấy”	Trăm nghe không bằng một thấy	chứng kiến tận mắt hơn là nghe qua người khác
11. ลิ้นไม่มีกระดูก “lưỡi không xương”	Lưỡi không xương nhiều đường lắt léo	người tráo trở, lật lọng
12. มืออ่อนตีนอ่อน “tay mềm chân mềm”	Rụng rời chân tay	giật mình, bất ngờ về việc xảy ra bất thành linh
13. ปากว่ามือถึง “miệng nói tay với”	Miệng nói tay làm	nhanh nhẹn, tháo vát
14. คอเป็นเอ็น “cổ lên gân”	Gân cổ	tỏ ra bướng bỉnh
15. มีตาหามีแววไม่ “có mắt như không”	Có mắt như mù/ có mắt không trông	không biết người hoặc đồ vật có giá trị
16. หนึ่งใจเดียว “một lòng một dạ”	Một lòng một dạ	đoàn kết, đồng lòng

Từ phân tích và đối chiếu các thành ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt ở trên, có thể thấy rằng các thành ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người trong hai ngôn ngữ đều có sự tương đồng về hình ảnh và ý nghĩa biểu trưng. Đó là các bộ phận cơ thể như “mặt”, “lưng” trong thành ngữ หลังกู้ฟ้า หน้าสู้ดิน “lưng chống trời, mặt chống đất” (bán mặt cho đất, bán lưng cho trời) để chỉ sự lao động vất vả của người làm nông nghiệp. Hay thành ngữ มือขวา “tay phải” chỉ những người là trợ thủ đắc lực giống như biểu trưng trong tiếng Việt. Hay hình ảnh “tay” và “chân” biểu trưng cho trạng thái hoảng hốt, bất ngờ như มืออ่อนตีนอ่อน “rụng rời chân tay”. Hai ngôn ngữ đều có thành ngữ dùng hình ảnh “kề vai sát cánh” để chỉ sự tương trợ, hỗ trợ lẫn nhau. Khi nói đến người có thân hình gầy guộc, không có da có thịt, trong tiếng Thái có thành ngữ หนึ่งหุ้มกระดูก “da bọc xương” tương đồng như thành ngữ tiếng Việt khi dùng hình ảnh “da” và “xương” để chỉ người quá gầy. Thành ngữ สันหลังยาว “sống lưng dài” chỉ người lưng dài chân ngắn, ám chỉ người lưỡi biếng, không chịu làm lụng giống như ý nghĩa biểu trưng trong thành ngữ tiếng Việt. Ngoài ra, các bộ phận cơ thể khác như “miệng”, “lưỡi” biểu trưng cho sự nói năng trong cả hai ngôn ngữ như ปากว่ามือถึง “miệng nói tay làm”, ปากบอ “ngứa mồm” hay ลิ้นไม่มีกระดูก “lưỡi không xương nhiều đường lắt léo”. Còn hình ảnh “mắt” xuất hiện trong thành ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt đều mang nghĩa biểu trưng cho sự nhìn, đánh giá người khác như มีตาหามีแววไม่ “có mắt như mù” hay สิบปากว่าไม่เท่าตาเห็น “mười miệng nói không bằng mắt thấy”. Hay yếu tố “máu” trong thành ngữ เลือดข้นกว่าน้ำ “máu đặc hơn nước” biểu trưng cho tình thân ruột thịt cũng giống như

thành ngữ tiếng Việt “một giọt máu đào hơn ao nước lã”. Có sự tương đồng này là do người dân Việt Nam và người Thái cùng sinh sống ở khu vực Đông Nam Á nên đặc điểm về tư duy, lối sống, suy nghĩ và cách thể hiện hành vi của người dân hai nước có nhiều nét tương đồng.

2.1.2. Thành ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt cùng ý nghĩa biểu trưng, hình ảnh gần giống nhau

Sự gần gũi về điều kiện tự nhiên giữa hai đất nước cũng như sự tương đồng về cách liên tưởng, tri nhận của người dân Thái Lan và Việt Nam tạo nên những thành ngữ giống nhau về nghĩa biểu trưng và sử dụng hình ảnh khá tương đồng. Tuy nhiên, do những khác biệt về điều kiện tự nhiên, môi trường sống, phương thức sản xuất và cách tư duy dẫn đến sự khác biệt nhỏ về hình ảnh xuất hiện trong các thành ngữ có ý nghĩa biểu trưng giống nhau.

Thành ngữ tiếng Thái Lan	Thành ngữ tiếng Việt	Ý nghĩa	Điểm khác
1. พลิกหน้ามือเป็นหลังมือ “lật bàn tay”	Trở mặt như trở bàn tay	lật lọng	bàn tay (tiếng Thái) # mặt, bàn tay, (tiếng Việt)
2. เหยหน้าอ้าปาก “ngảng mặt mở miệng”	Mở mào mở mặt	hãnh diện với mọi người xung quanh	mặt, miệng (Thái) # mặt, mào (Việt)
3. อิจฉาริษยา “ghen tị mắt nóng”	Ghen ăn tức ở	ghen tức khi người khác hơn mình	mắt (Thái) # ăn, ở (Việt)
4. มือถือสากปากถือศีล “tay cầm chày, miệng niệm kinh”	Miệng nam mô bụng một bó dao găm	kẻ giả dối	tay (Thái) # bụng (Việt) chày (Thái) # dao găm (Việt)
5. สาวไส้ให้กากิน “kéo ruột cho quạ ăn”	Vạch áo cho người xem lưng	tự bộc lộ cho người khác biết nhược điểm, điểm yếu của mình	kéo (Thái) # vạch (Việt) ruột (Thái) # áo (Việt) quạ (Thái) # người (Việt)
6. อ้าปากก็เห็นลิ้นไก่ “há miệng thì thấy lưỡi gà”	Đi guốc trong bụng	hiếu ý đồ của người khác	miệng, lưỡi gà (Thái) # bụng, guốc (Việt)
7. ปากกัดตีนถีบ “miệng cắn chân đạp”	Tay làm hàm nhai	vật lộn để kiếm sống	miệng (Thái) # hàm (Việt) chân (Thái) # tay (Việt) đạp (Thái) # nhai (Việt)
8. ตบหัวลูบหลัง “Đánh đầu xoa lưng”	Vừa đám vừa xoa	vừa dọa dẫm vừa dụ dỗ	đánh, xoa (Thái) # đám, xoa (Việt)
9. เข้าเมืองตาหลิ่ว ต้องหลิ่วตาตาม “vào nước mắt lé phải lé mắt theo”	Nhập gia tùy tục	đến nơi nào thì phải làm theo phong tục ở đó	vào, nước, lé mắt (Thái) # nhập, gia, tùy tục (Việt)

10. หน้าซีดเหมือนไก่ต้ม “mặt tái như gà luộc”	Mặt cắt không ra giọt máu	sợ hãi	gà luộc (Thái) # cắt không ra giọt máu (Việt)
11. คนละไม้คนละมือ “mỗi người một tay”	Mỗi người một chân một tay	cùng giúp nhau làm	tay (Thái) # chân, tay (Việt)
12. ตามอดคslaช้าง “mắt mù sờ voi”	Thầy bói xem voi	Phê phán người có cái nhìn phiến diện	mắt mù (Thái) # thầy bói (Việt)
13. ผนังมีหู ประตูมีช่อง “tường có tai, cửa có khe”	Tai vách mạch dừng	nói năng phải cẩn thận kéo những điều cần giấu kín sẽ bị lộ	tường, cửa (Thái) # vách, dừng (Việt)
14. เล่นกับหมา หมาเลียปาก “đùa với chó, chó liếm miệng”	Đùa với chó, chó liếm mặt	dễ dãi với người khác lại bị nhìn mặt	miệng (Thái) # mặt (Việt)
15. จับเสือมือเปล่า “bắt hổ tay không”	Tay không bắt giặc	tìm kiếm lợi nhuận, lợi ích không cần đầu tư	hổ (Thái) # giặc (Việt)

Thành ngữ tiếng Thái Lan เหยหน้า้าปาก “ngẩng mặt mở miệng” và “mở mào mở mặt” trong tiếng Việt cùng chỉ sự hãnh diện với mọi người xung quanh nhưng có sự khác biệt nhỏ khi tiếng Thái sử dụng bộ phận “miệng” còn tiếng Việt dùng bộ phận “mào”. Khi biểu đạt tai họa từ miệng mà ra, tiếng Thái có thành ngữ ปลาหมอตายเพราะปาก “cá rô chết tại miệng” còn tiếng Việt có “Ếch chết tại miệng”. Có thể thấy sự khác biệt nhỏ ở việc sử dụng hình ảnh “cá rô” và “ếch” để biểu đạt ý nghĩa biểu trưng giống nhau. Khi miêu tả những kẻ giả dối, miệng nói từ bi nhân nghĩa nhưng trong lòng thực chất lại nham hiểm, độc địa, tiếng Thái có มือถือสาปากถือศีล “tay cầm chày, miệng niệm kinh” khá tương đồng với tiếng Việt về ý nghĩa biểu trưng khi nói “miệng nam mô bụng một bồ dao găm” nhưng lại có sự khác nhau về hình ảnh “tay cầm chày” và “bụng một bồ dao găm” giữa hai ngôn ngữ. Khi biểu thị sự chung tay, đoàn kết, giúp đỡ lẫn nhau, tiếng Thái có “คนละไม้คนละมือ “mỗi người một tay” còn tiếng Việt sử dụng cả hai bộ phận là “chân” và “tay” trong thành ngữ “mỗi người một chân một tay”. Để biểu thị sự dễ dãi với người khác lại bị nhìn mặt, tiếng Thái dùng hình ảnh “miệng” trong เล่นกับหมา หมาเลียปาก “đùa với chó, chó liếm miệng” trong khi tiếng Việt sử dụng “mặt” trong “đùa với chó, chó liếm mặt”. Khi nói đến những người tìm kiếm lợi nhuận, lợi ích không cần đầu tư hay làm việc gì quá sức mình, tiếng Thái sử dụng hình ảnh “hổ” trong thành ngữ จับเสือมือเปล่า “bắt hổ tay không” còn tiếng Việt lại có sự khác biệt nhỏ khi sử dụng hình ảnh “giặc” trong “tay không bắt giặc”.

Theo như phân tích ở trên có thể thấy rằng các thành ngữ đều có ý nghĩa biểu trưng tương đồng với tiếng Việt nhưng hình ảnh không hoàn toàn giống nhau mà có sự khác biệt nhỏ.

2.1.3. Thành ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt cùng ý nghĩa biểu trưng nhưng khác hình ảnh

Trong số các thành ngữ tiếng Thái Lan có thành tố chỉ bộ phận cơ thể người như mặt, mũi, mắt, tay chân, bụng, tai, v.v. thì trong tiếng Việt cũng có các thành ngữ có ý nghĩa biểu trưng tương ứng nhưng lại sử dụng các hình ảnh là tự nhiên, là hành vi, trạng thái, hành động để so sánh.

Thành ngữ tiếng Thái Lan	Thành ngữ tiếng Việt	Ý nghĩa	Điểm khác
1. ลูบหน้าปะจมูก “Vuốt mặt chạm mũi”	Rút dây động rừng	làm một việc nhỏ có thể ảnh hưởng đến nhiều việc, nhiều người có liên quan.	mặt, mũi (tiếng Thái) # dây, rừng (hình ảnh là tự nhiên) (Việt) vuốt, chạm (Thái) # rút, động (Việt)

Thành ngữ Thái Lan sử dụng yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người là “mặt” và “mũi” trong khi tiếng Việt sử dụng hình ảnh vật dụng và tự nhiên là “dây” và “rừng” để so sánh, biểu đạt ý nghĩa biểu trưng giống nhau, đó là chỉ cần làm một việc nhỏ có thể ảnh hưởng đến nhiều cái khác và nhiều người khác. Ngoài ra, có khá nhiều thành ngữ tiếng Thái Lan chứa các từ ngữ chỉ bộ phận cơ thể người là tay, chân, mắt, miệng, bụng, tai, ngực, v.v. trong khi thành ngữ tiếng Việt lại sử dụng các hoạt động, hành vi của con người để so sánh nhưng đều có nghĩa biểu trưng tương đồng với tiếng Thái Lan như các thành ngữ sau đây.

Thành ngữ tiếng Thái Lan	Thành ngữ tiếng Việt	Ý nghĩa	Điểm khác
1. งอมืองอตีน “cong tay cong chân”	Ăn không ngồi rồi	lười biếng, không làm gì	tay, chân (Thái) # ăn, ngồi (hành động) (Việt)
2. เกียดเข้ากระดูก “ghét đến tận xương”	Ghét cay ghét đắng	rất ghét	xương (Thái) # cay, đắng (tính chất) (Việt)
3. ตามอดสอดตาเห็น “mắt mù cãi mắt tỏ”	Thằng chết cãi thằng khiêng	không biết gì nhưng lại tỏ vẻ biết	mắt (Thái) # cãi (hành động) (Việt)
4. รู้หลบเป็นปีก รู้หลีกเป็นหาง “biết tránh là cánh, biết né là đuôi”	Khéo ăn thì no khéo co thì ấm	khéo léo, thích nghi với hoàn cảnh	tránh, né (Thái) # ăn, co (Việt) cánh, đuôi (Thái) # no, ấm (Việt)
5. ง่ายเหมือนปอกกล้วยเข้าปาก “dễ như bóc chuối vào miệng”	Dễ như trở bàn tay	đơn giản, dễ dàng	miệng (Thái) # bàn tay (Việt)
7. แกว่งเท้าหาเสี้ยน “Đá chân vào gai”	Chuốc vạ vào thân	tự mang tai họa vào bản thân mình	đá chân (Thái) # chuốc vạ (Việt) gai (Thái) # thân (Việt)
8. กินปูนร้อนท้อง “Ăn vôi nóng bụng”	Có tật giạt mình	có lỗi thì dễ chột dạ	nóng bụng (Thái) # giạt mình (Việt)
9. เข้าหูซ้ายทะลุหูขวา “vào tai trái ra tai phải”	Nói như nước đổ đầu vịt	vô tác dụng, vô ích	tai (Thái) # đầu (Việt)
10. เปิดหูเปิดตา “mở tai mở mắt”	Mở mang đầu óc	đi đây đi đó để biết thêm những điều mới lạ	tai, mắt (Thái) # đầu, óc (Việt)

11. ยกภูเขาออกจากอก “nhấc núi ra khỏi ngực”	Trút được gánh nặng	loại bỏ những lo lắng, căng thẳng	tai, mắt (Thái) # đầu, óc (Việt)
12. ชักหน้าไม่ถึงหลัง “Kéo mặt không tới được lưng”	Giật gấu vá vai	thu nhập không đủ chi phí	mặt, lưng (Thái) # gấu, vai (Việt)

2.2. Giá trị giáo huấn và giá trị phê phán của thành ngữ Thái Lan có thành tố chỉ bộ phận cơ thể người

2.2.1. Giá trị giáo huấn

Thành ngữ và tục ngữ là một bộ phận của di sản văn hóa dân gian, mang ý nghĩa khuyên răn, truyền đạt kinh nghiệm thực tiễn về đời sống vật chất và tinh thần của các thế hệ trước đối với thế hệ sau, nhằm giúp các thế hệ sau biết cách cư xử đúng đắn, tạo lập một cuộc sống tốt đẹp, một xã hội hài hòa, bình yên và hạnh phúc.

Từ các phân tích thành ngữ tiếng Thái Lan có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể ở trên, có thể thấy được vai trò của con người được khắc họa trong thành ngữ. Nhắc đến con người ở đây chính là hình ảnh các bộ phận cơ thể với vai trò và chức năng khác nhau. Cả người Thái và người Việt đã quan sát các chuyển động của cơ thể và các chức năng của các bộ phận đó để so sánh, ví von để miêu tả tính cách con người nhằm mục đích khuyên răn, dạy dỗ thế hệ sau để ứng xử sao cho phù hợp, khôn ngoan và tinh tế. Thành ngữ ฐมหน้าปะจมูก (vuốt mặt chạm mũi) “rút dây động rừng” khuyên răn con người trong cuộc sống chỉ một hành động vô ý, không cẩn trọng cũng có thể kinh động đến những sự vật, sự việc xung quanh, gây ảnh hưởng đến nhiều người. Bởi vậy, con người cần phải biết cẩn trọng, suy nghĩ kỹ càng trước khi hành động, đừng vì lợi ích trước mắt mà làm ảnh hưởng tới tương lai. Thành ngữ รู้หลบเป็นปีก รู้หลีกเป็นหาง (biết tránh là cánh, biết né là đuôi) “khéo ăn thì no, khéo co thì ấm” khuyên dạy con người ứng xử khéo léo, thích nghi với hoàn cảnh thì sẽ luôn no ấm, đủ đầy. Trong cuộc sống, có nhiều tình huống cần phải cẩn trọng, nói năng phải cẩn thận kéo những điều cần giấu kín sẽ bị lộ và phát tán bởi ผนังมีหู ประตูมีช่อง (tường có tai, cửa có khe) “tai vách mạch rừng”. Khi đến đâu thì phải làm theo phong tục ở đó như thành ngữ เข้าเมืองตาหลิ่ว ต้องหลิ่วตาตาม (vào nước mắt lé phải lé mắt theo) “nhập gia tùy tục” thì được xem là người biết thích nghi với hoàn cảnh mới. Người Thái cũng có cách nhìn tương đồng với người Việt Nam khi cho rằng ลิ้มปากว่าไม่เท่าตาเห็น (mười miệng nói không bằng mắt thấy) “trăm hay không bằng mắt thấy” với ý nghĩa chứng kiến tận mắt thì sẽ chính xác hơn là nghe qua người khác. Hơn nữa, thành ngữ tiếng Thái và tiếng Việt đều khuyên răn con người đừng “vạch áo cho người xem lưng”, đừng bộc lộ cho người khác biết nhược điểm, điểm yếu của mình.

2.2.2. Giá trị phê phán

Nhiều thành ngữ và tục ngữ Thái Lan lên án, phê phán những kẻ xấu, đạo đức giả, tham lam, ích kỷ nhằm để răn dạy mọi người sống sao cho đúng, cho phải đạo để tạo ra một xã hội hài hòa, đoàn kết. งามมืองามตีน “cong tay cong chân” có nghĩa giống với “ăn không ngồi rồi” để chê trách, phê phán người lười biếng, không chịu lao động, làm việc. Hay ตามอดสอดตาเห็น “mắt mù cãi mắt tỏ” phê phán những người không biết gì nhưng lại tỏ ra mình biết hay những người có cái nhìn phiến diện, không có cái nhìn bao quát như ตามอดดลคำข้าง “mắt mù sờ voi”. Người Thái chê trách những người không biết giữ mồm giữ miệng, chỉ vì lời nói mà chuốc vạ vào thân như ปลาหมอตายเพราะปาก “cá rô chết tại miệng” hay chê trách những người nói năng những điều không

nên nói thì bị phê phán là ปากบอน “ngựa mồm”. Ngoài ra, những người มือถือสาปากถือศีล “tay cầm chày, miệng niệm kinh” là những kẻ giả dối, đạo đức giả, đáng bị lên án. Có thể thấy rằng cả thành ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể đều có ý nghĩa biểu trưng giống nhau và mang đậm giá trị phê phán.

2.3. Cuộc sống của người Thái thông qua thành ngữ, tục ngữ

2.3.1. Đời sống

Văn hóa của một cộng đồng dân tộc chính là cách ứng xử của các cư dân trong cộng đồng đó với môi trường tự nhiên và xã hội. Thành ngữ, tục ngữ là một bộ phận của văn hóa nên đặc điểm này được thể hiện rất rõ nét. Môi trường cư trú hay cảnh quan văn hóa của cộng đồng người Thái chính là khu vực Đông Nam Á, nơi điều kiện khí hậu nóng ẩm, nắng lắm, mưa nhiều, có nhiều sông ngòi, kênh rạch. Về đời sống, người dân chủ yếu làm nông nghiệp như làm ruộng, làm rẫy, làm vườn, chăn nuôi, v.v. Các phân tích về hình ảnh đời sống phản ánh qua các thành ngữ Thái Lan và Việt Nam cho thấy phần lớn người dân của cả hai nước đều làm nông nghiệp nên phải phụ thuộc nhiều vào thiên nhiên trong quá trình làm ăn sinh sống. หลังสู้ฟ้า หน้าสู้ดิน “lung chống trời, mặt chống đất” phản ánh hình ảnh người nông dân làm lụng vất vả, không quản nắng mưa hay một cuộc sống khó khăn, bươn chải mà không đủ sống được thể hiện qua hình ảnh ชักหน้าไม่ถึงหลัง “kéo mặt không tới được lưng”.

2.3.2. Thế giới quan

Từ các thành ngữ, tục ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người trong tiếng Thái Lan, phần nào có thể thấy được quan điểm sống cũng như các quy định chuẩn mực xã hội trong xã hội trước đây. Người dân Thái Lan cũng như người Việt đều ca ngợi người tốt, có đạo đức, tư cách tốt, những người chăm chỉ, biết tiết kiệm. Ngoài những phẩm chất kể trên còn có nhiều phẩm chất tốt khác cũng được ca ngợi như: thông minh, nhanh nhẹn, thật thà, liêm khiết, biết tôn trọng người khác, khiêm tốn và ứng xử phù hợp với phong tục tập quán, biết giữ gìn các mối quan hệ xã hội sao cho có các mối quan hệ hài hòa, đoàn kết, biết giúp đỡ yêu thương nhau. Ngược lại, những người sống ích kỉ, tham lam, không biết chia sẻ, giúp đỡ người khác sẽ bị lên án, chỉ trích. Từ đó, có thể thấy người dân Thái Lan là những người hiền hòa, chân chất, thật thà, cư xử linh hoạt và coi trọng tình cảm. Thành ngữ thể hiện sự ca ngợi tinh thần đoàn kết, tương trợ lẫn nhau như คนละไม้คนละมือ “mỗi người một chân một tay” hay น้ำหนึ่งใจเดียว “đồng lòng” với ý nghĩa khi có việc nếu mọi người cùng chung tay thực hiện thì sẽ hoàn thành nhanh chóng và thuận lợi. Hình ảnh เคียงบ่าเคียงไหล่ “kề vai sát cánh” đề cao sự đoàn kết, cùng đồng hành trong mọi hoàn cảnh. Ngoài ra, các thành ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể tiếng Thái và tiếng Việt còn coi trọng và đề cao tình máu mủ anh em, người thân ruột thịt như เลือดข้นกว่าน้ำ (máu đặc hơn nước) “một giọt máu đào hơn ao nước lã”.

Từ các hình ảnh được phản ánh trong các thành ngữ của hai nước, có thể thấy rằng người Việt Nam và người Thái Lan đều rất coi trọng sự giáo dục thông qua các kinh nghiệm dân gian cũng như kho tàng kiến thức được truyền từ đời này qua đời khác hoặc học hỏi, tìm tòi kiến thức nhằm phát triển bản thân và đạt được thành công, hạnh phúc trong cuộc sống.

3. Kết luận

Từ những phân tích ở trên, có thể thấy rằng bộ phận cơ thể trong thành ngữ, tục ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt biểu trưng cho con người, tính cách, cảm xúc và tình cảm con người cũng như cách ứng xử của con người với nhau trong xã hội. Các thành ngữ tiếng Thái

Lan và tiếng Việt có yếu tố bộ phận cơ thể cùng ý nghĩa biểu trưng phân loại thành 3 trường hợp, đó là: thành ngữ tiếng Thái Lan và tiếng Việt cùng ý nghĩa biểu trưng và cùng hình ảnh, các thành ngữ cùng ý nghĩa biểu trưng và hình ảnh gần giống nhau, và các thành ngữ cùng ý nghĩa biểu trưng nhưng khác hình ảnh.

Từ những so sánh về hình ảnh xuất hiện trong các thành ngữ, tục ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể trong tiếng Thái Lan và tiếng Việt có ý nghĩa biểu trưng giống nhau ở trên, có thể thấy rằng mặc dù phần lớn thành ngữ, tục ngữ Việt Nam và Thái Lan có phương pháp so sánh hay chất liệu khác nhau nhưng tất cả đều biểu thị ý nghĩa giống nhau, phản ánh cách nghĩ, hành vi giống nhau và đều là cách nghĩ chung của nhân loại. Sự gần gũi về điều kiện tự nhiên giữa hai đất nước cùng thuộc khu vực Đông Nam Á cũng như sự tương đồng về cách liên tưởng, tri nhận của người dân Thái Lan và Việt Nam tạo nên những thành ngữ giống nhau về nghĩa biểu trưng và sử dụng hình ảnh khá tương đồng. Tuy nhiên, do những khác biệt về môi trường sống, phương thức sản xuất và cách tư duy dẫn đến có sự khác biệt về hình ảnh xuất hiện trong các thành ngữ có ý nghĩa biểu trưng giống nhau.

Thành ngữ và tục ngữ đều được coi là một bộ phận không thể tách rời của ngôn ngữ, là di sản văn hóa dân gian, được đúc kết từ cuộc sống thực tiễn của các thế hệ đi trước nhằm truyền lại những kinh nghiệm trong việc ứng xử với môi trường tự nhiên và xã hội cho các thế hệ đi sau để tạo nên một cuộc sống tốt đẹp. Từ những phân tích trên, chúng ta có thể hiểu được phần nào về tính cách, lối sống hay nói rộng hơn chính là cách ứng xử của người Thái với môi trường xã hội và với tự nhiên cũng như mối quan hệ giữa con người với con người. Có thể thấy rằng đời sống và quan điểm sống của người Thái được phản ánh trong các thành ngữ, tục ngữ có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể cũng khá tương đồng với người Việt. Việc hiểu được các đặc điểm về ngôn ngữ, văn hóa, đất nước, con người của Thái Lan sẽ giúp chúng ta có những cách thức tiếp cận, giao lưu với đối tác một cách thuận lợi. Điều này sẽ góp phần thúc đẩy các hoạt động hợp tác về mọi lĩnh vực giữa Việt Nam và Thái Lan ngày một sâu rộng hơn nữa.

Tài liệu tham khảo

- Bùi, K. V. (1978). Về tính biểu trưng của thành ngữ trong tiếng Việt. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 1, 1-6.
- Hoàng, V. H. (2003). *Thành ngữ học tiếng Việt*. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- Napat, A. (2009). Thai and English Animal Expressions: A Semantic Compare Analysis. *RMUTO Journal*, 2(1), 48-57. (นภัทร อังกูรสินธนา. (2009). ส่วนงานที่เกี่ยวกับสัตว์ในภาษาไทยและ ภาษาอังกฤษ: กรณีศึกษาเปรียบเทียบทางอรรถศาสตร์. วารสารวิจัยมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลตะวันออก 2, 1 (มกราคม-มิถุนายน): 48-57).
- Nguyễn, T. C. (2010). *Yếu tố nước trong thành ngữ, tục ngữ Thái Lan*. Đề tài cấp trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN.
- Sutthipot, P. (2019). A Comparative Study of Animal Metaphors that Reflect the Concept of People in Thai and English Idioms. *Humanities and Social Sciences Review*, 7(1), 85-105. (สุทธิพจน์ พิธนางษ์. (2562). การศึกษาเปรียบเทียบการใช้อุปมาอุปไมยสัตว์ที่แสดงมโนทัศน์ เกี่ยวกับคนในสำนวนไทย และสำนวนอังกฤษ. วารสารมนุษยศาสตร์สังคมศาสตร์ปริทัศน์ 7,1 (มกราคม-มิถุนายน): 85-105).
- Sophana, S. (2000). *Tục ngữ, thành ngữ, cách ngôn Thái Lan*. NXB Ruankaew, Thái Lan.

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF SYMBOLIC COMPONENTS OF IDIOMS CONTAINING HUMAN BODY PARTS IN THAI AND VIETNAMESE

Nguyen Thi Van Chi

Department of Southeast Asian Linguistics and Cultures,

VNU University of Languages and International Studies, No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: In the treasure trove of Thai proverbs and idioms, idioms with words referring to human body parts account for a significant number. Analyzing images and symbolic meanings in idioms as well as Thai cultural imprints through idioms and comparing them with Vietnamese idioms shows the similarities and differences between the two languages in terms of semantics and symbolism. In addition, analyzing the didactic and critical values of idioms with elements referring to body parts will also help Thai learners in particular and readers in general better understand language characteristics, life, country and people of Thailand. That understanding will help us behave appropriately when communicating or working with Thai people. This is really necessary in the context that the relationship between the two countries is increasingly expanding, and exchanges and cooperation are taking place more and more in all fields.

Keywords: idioms, Thai, Vietnamese, human body parts, symbols

NHỮNG ĐIỀU CHỈNH TRONG CHÍNH SÁCH AN NINH - QUỐC PHÒNG CỦA NHẬT BẢN THỜI GIAN GẦN ĐÂY VÀ MỘT SỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN CẤU TRÚC AN NINH KHU VỰC CHÂU Á - THÁI BÌNH DƯƠNG

Nguyễn Văn Công*

Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 13 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 29 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Với mong muốn sớm trở thành cường quốc “toàn diện” trong bối cảnh cạnh tranh chiến lược tại khu vực châu Á - Thái Bình Dương ngày càng trở nên gay gắt kể từ thập niên đầu của thế kỷ XXI, Nhật Bản đã diễn giải lại Hiến pháp nhằm dần hợp pháp hóa quân đội. Trước sự trỗi dậy mạnh mẽ về quân sự của Trung Quốc cũng như sức mạnh toàn cầu của Mỹ suy giảm, Nội các Nhật Bản thông qua bốn văn bản quan trọng nhất về An ninh quốc phòng, gồm Chiến lược An ninh quốc gia, Đại cương Kế hoạch Phòng vệ, Chương trình Phòng vệ trung hạn (tháng 12/2022), Sách trắng quốc phòng 2023 (tháng 7/2023), qua đó tăng gấp đôi ngân sách quốc phòng lên 2% GDP, tuyên bố sở hữu khả năng tấn công ra bên ngoài. Cả bốn văn kiện này đều mở đường cho việc hiện đại hóa và tăng cường rõ rệt tiềm lực quân sự và quốc phòng của Nhật Bản để đảm bảo an ninh quốc gia và nâng cao vai trò, ảnh hưởng về chính trị - an ninh tại khu vực và trên thế giới. Động thái này có thể tạo ra tiền đề thúc đẩy Nhật Bản trở lại gần hơn với sức mạnh quân sự trước Chiến tranh thế giới (CTTG) thứ hai, kích hoạt chạy đua vũ trang, tác động đa chiều đến cấu trúc an ninh khu vực châu Á - Thái Bình Dương. Nghiên cứu này nhằm làm rõ nguyên nhân và nội dung của những điều chỉnh trong chính sách an ninh - quốc phòng của Nhật Bản thời gian gần đây, các tác động của sự điều chỉnh này đối với cấu trúc an ninh khu vực châu Á - Thái Bình Dương. Qua đó, tác giả đưa ra một số khuyến nghị chính sách phù hợp đối với Việt Nam trong thực hiện đường lối đối ngoại, an ninh - quốc phòng, cũng như nhiệm vụ bảo vệ độc lập, chủ quyền, thống nhất và toàn vẹn lãnh thổ.

Từ khóa: Châu Á - Thái Bình Dương, an ninh quốc gia, cạnh tranh chiến lược, chạy đua vũ trang, cấu trúc an ninh

1. Những điều chỉnh trong chính sách an ninh - quốc phòng của Nhật Bản thời gian gần đây

1.1. Khái quát về chính sách an ninh - quốc phòng của Nhật Bản từ sau Chiến tranh thế giới thứ hai

Thất bại nặng nề trong Chiến tranh thế giới (CTTG) thứ hai, Nhật Bản không được xây dựng quân đội, lực lượng an ninh - quốc phòng (ANQP) chỉ tồn tại với mục đích tự vệ, đảm bảo sự tồn vong của chế độ nhà nước quân chủ lập hiến, chính sách ANQP của Nhật Bản đi theo định hướng của bản Hiến pháp ban hành năm 1946. Cụ thể, Điều 9 Hiến pháp Nhật Bản nêu rõ: “Nhân dân Nhật Bản hy cầu một nền hòa bình thế giới lấy chính nghĩa và trật tự làm

* Tác giả liên hệ

Email: nguyenvancong@gmail.com

nền tảng tư tưởng cơ bản, vĩnh viễn từ bỏ quyền lực nhà nước về việc phát động chiến tranh, từ bỏ việc đe dọa sử dụng vũ lực và sử dụng vũ lực để giải quyết các tranh chấp quốc tế. Để đạt được mục tiêu nêu trên, Nhật Bản sẽ không có Lục quân, Hải quân, Không quân cùng các sức mạnh chiến tranh khác. Nhật Bản không công nhận quyền giao chiến của nước mình” (Quốc hội Nhật Bản, 1947). Trong nhiều thập niên, Nhật Bản chỉ tổ chức quân đội dưới tên gọi “*lực lượng phòng vệ*” - SDF, với mức đầu tư khiêm tốn so với năng lực kinh tế của nước này. Dù là một cường quốc về kinh tế, Nhật Bản chỉ được đánh giá là một quốc gia tầm trung về an ninh, quân sự, được ví với hình ảnh “*người khổng lồ một chân*” (Đỗ Thế Thắng, 2023).

Khoảng từ năm 2010, trước tình hình thế giới, khu vực có nhiều diễn biến mới; trong khi đó, với sự đảm bảo được quyền lãnh đạo liên tục, tuyệt đối từ Đảng cầm quyền, Chính phủ Nhật Bản dần điều chỉnh chính sách ANQP theo hướng hiện đại hóa quân đội và tăng cường sức mạnh phòng thủ, và mở rộng khả năng tấn công, tham chiến ở nước ngoài. Đứng trước những thay đổi căn bản của cục diện thế giới, sự cạnh tranh sức mạnh của các cường quốc tại châu Á - Thái Bình Dương (CA - TBD), Chính phủ Nhật Bản đã đánh giá lại đường lối ANQP hiện tại và đưa ra những thay đổi có tính chất bước ngoặt trong chính sách của mình, trong đó, tập trung thúc đẩy việc “*diễn giải lại*” “*Hiến pháp hòa bình*”, liên tục điều chỉnh “*Đại cương kế hoạch phòng vệ*” và thúc đẩy thành lập các cơ quan chính quy quản lý nhà nước về ANQP (Hội đồng An ninh quốc gia (ANQG) - NSC, Lực lượng Phòng vệ mặt đất - GSDF, Lực lượng Phòng vệ trên không - ASDF, Lực lượng Phòng vệ trên biển - MSDF,...).

Các văn bản trọng yếu định hướng, hoạch định chính sách quốc phòng, an ninh của Nhật Bản gồm: (i) *Hiến pháp Nhật Bản năm 1946*. Hiến pháp Nhật Bản được chỉ đạo soạn thảo bởi Tướng MacArthur - Tư lệnh Tối cao Tổng lực lượng Đồng minh tại Nhật Bản, có hiệu lực từ tháng 5/1947, thay thế Hiến pháp Minh Trị 1889. (ii) *Chiến lược ANQG Nhật Bản*. Chiến lược ANQG thể hiện phương châm cơ bản về ngoại giao - quốc phòng của Nhật Bản, được chính quyền của cố Thủ tướng Abe Shinzo công bố lần đầu tiên vào ngày 17/12/2013 (ngay sau khi Nhật Bản chính thức thành lập Hội đồng ANQG (NSC) theo mô hình của Mỹ ngày 4/12). (iii) *Đại cương Kế hoạch phòng vệ và Kế hoạch phòng vệ trung hạn*. Đại cương Kế hoạch phòng vệ - NDPG, là cương lĩnh quốc phòng cao nhất của Nhật Bản trong thời gian 10 năm, chỉ ra phương pháp, phương tiện để đạt mục tiêu phòng thủ. Trong khi đó, Kế hoạch phòng vệ trung hạn (còn gọi là Chương trình Quốc phòng trung hạn) thể hiện phương tiện, thiết bị quân sự được ưu tiên đầu tư, nâng cấp và tổng ngân sách quốc phòng của Nhật Bản, được sửa đổi lần gần nhất vào năm 2018. (iv) *Sách Trắng quốc phòng*. Sách Trắng quốc phòng là văn bản định hướng, phản ánh việc triển khai chính sách ANQP của Nhật Bản thường niên.

1.2. Những điều chỉnh trong chính sách an ninh - quốc phòng của Nhật Bản gần đây

Một là, về nhận thức, Nhật Bản đã đưa ra quan điểm và những đánh giá mới nhất về tình hình thế giới, khu vực, môi trường an ninh xung quanh và một số quốc gia có ảnh hưởng trực tiếp đến lợi ích của nước này. Trước hết, về tình hình thế giới, khu vực và môi trường an ninh xung quanh: So với cách đây 10 năm, tình hình thế giới và cục diện quan hệ quốc tế nói chung, môi trường an ninh chính trị, đối ngoại và kinh tế đối ngoại của Nhật Bản nói riêng đã thay đổi rất cơ bản và sâu sắc, hàm chứa không ít bất lợi đối với Nhật Bản, với thực tế nhiều thách thức, đe dọa trực tiếp lợi ích ANQG của Nhật Bản đã xuất hiện và kéo dài. Nhật Bản đang đối mặt trực diện với môi trường an ninh nghiêm trọng và phức tạp nhất kể từ sau CTTG thứ hai, bao gồm việc Nga tiến hành “*chiến dịch quân sự đặc biệt*” tại Ukraine, việc tăng cường sức mạnh quân sự bao gồm tên lửa, hạt nhân xung quanh Nhật Bản đang diễn ra nhanh chóng... Mặt khác, về các quốc gia xung quanh Nhật Bản: (i) *Đối với Trung Quốc*, những động thái quân sự và xu hướng đối ngoại của Trung Quốc thuộc danh mục những vấn đề quan ngại của Nhật

Bản và cộng đồng quốc tế. Trung Quốc là “*thách thức chiến lược lớn nhất chưa từng có*” của Nhật Bản từ trước tới nay, trong khi đó, Chiến lược ANQG năm 2013 coi đây là “*một vấn đề gây quan ngại đối với cộng đồng quốc tế, bao gồm cả Nhật Bản*”. (ii) *Đối với Nga*, xung đột quân sự Nga - Ukraine làm lung lay trật tự thế giới, đe dọa trực tiếp và lớn nhất đối với châu Âu; cùng với động thái tăng cường liên kết với Trung Quốc đã trở thành mối đe dọa lớn đối với an ninh của Nhật Bản và thế giới. (iii) *Đối với Triều Tiên*, các động thái quân sự của Triều Tiên đặt ra “*mối đe dọa nghiêm trọng và cấp bách chưa từng có*” đối với ANQG của Nhật Bản. Như vậy, trong Chiến lược ANQG mới có sự xác định rất cụ thể những thách thức và đe dọa đối với Nhật Bản trong hiện tại và tương lai mà Nhật Bản cần phải nhận thức và thể hiện rõ trong các văn bản trọng yếu về ANQP; đồng thời, trong đó, Nhật Bản cũng lần đầu tiên xác định Nga là thách thức và mối đe dọa an ninh đối với châu Âu và khu vực. Điều này có bước thay đổi rõ rệt về nhận thức so với Chiến lược ANQG năm 2013 và các quan điểm chỉ đạo về đường lối ANQP trước đây, khi Nhật Bản vẫn xác định sẽ chủ trương thúc đẩy hợp tác với Nga để tăng cường phát triển kinh tế, đảm bảo an ninh năng lượng và giải quyết tranh chấp ở Vùng lãnh thổ phương Bắc/Nam Kurils.

Hai là, *Nhật Bản xác định các lợi ích, nguyên tắc và mục tiêu ANQG hiện tại đang được mở rộng và nâng cao khả năng tự chủ*. Theo đó, Nhật Bản khẳng định: (i) Lợi ích quốc gia là việc duy trì độc lập, chủ quyền, toàn vẹn lãnh thổ; bảo đảm tính mạng, sức khỏe, tài sản của người dân; hiện thực hóa sự thịnh vượng thông qua tăng trưởng kinh tế và hiện thực hóa môi trường quốc tế để cùng tồn tại, bảo vệ trật tự quốc tế “*tự do*” và “*rộng mở*”. (ii) Các nguyên tắc cơ bản liên quan tới ANQG là duy trì, thúc đẩy “*Chủ nghĩa hòa bình tích cực*” với nhiệm vụ hàng đầu là bảo vệ đất nước, nâng cao sức mạnh và vị thế an ninh; trong đó, các phương châm cơ bản liên quan tới an ninh của Nhật Bản sẽ không thay đổi. Đồng minh Nhật - Mỹ tiếp tục là “*hòn đá tảng*” trong chính sách ANQP và quan hệ đối ngoại của Nhật Bản, trong bối cảnh Nhật Bản sẽ thúc đẩy, coi trọng hợp tác đa quốc gia, liên kết với các quốc gia “*cùng chí hướng*” để cùng tồn tại, cùng thịnh vượng.

Ba là, *Chiến lược mới lần đầu tiên đề cập đến việc Nhật Bản sẽ xây dựng và tăng cường tiềm lực quân sự nhằm “sở hữu khả năng phản công” và chủ trương gia tăng gấp đôi ngân sách quốc phòng thường niên, từ mức độ 1% GDP hiện tại lên mức 2% GDP*. Đây là những bước ngoặt đặc biệt lớn trong chính sách ANQP của Nhật Bản từ thời hậu CTTG thứ hai. Nhật Bản khẳng định xây dựng quân đội không những chỉ để phòng thủ trong trường hợp bị tấn công, mà còn phát triển toàn diện cả năng lực quân sự trên thực tế, “*đáp trả*” tận điểm xuất phát các cuộc tấn công vào Nhật Bản, có nghĩa là quốc gia này được phép sử dụng biện pháp quân sự nhằm vào mục tiêu ở bên ngoài phạm vi lãnh thổ. Việc phản công đáp trả này vốn không được quy định trong Hiến pháp hiện hành. Trước đó, Chính phủ Nhật Bản qua các thời kỳ, đặc biệt là trong các giai đoạn Đảng Dân chủ Tự do cầm quyền giành ưu thế tại cả Thượng viện, đã khởi động và thúc đẩy tiến trình và nỗ lực sửa đổi hoặc “*diễn giải*” Hiến pháp theo hướng gỡ bỏ những hạn chế và kiểm tỏa về xây dựng lực lượng quân đội. Để có thể tiến hành những hành động quân sự phản công đáp trả như đặt ra trong chiến lược ANQG mới, Nhật Bản sẽ phải sửa đổi Hiến pháp hiện hành. Vì thế, Chiến lược mới này sẽ gia tăng áp lực thúc đẩy việc sửa đổi Hiến pháp hiện hành theo hướng tăng cường tiềm lực quân sự mạnh mẽ (Ngọc Ngự, 2022). Thêm vào đó, từ nhiều năm nay, Nhật Bản tăng liên tục ngân sách quốc phòng thường niên, nhưng chưa khi nào tăng mạnh tới mức độ như vậy. Với việc tăng chi cho quốc phòng đạt 2% GDP vào năm 2027, Nhật Bản sẽ đạt mức quy định tương đương các nước thành viên NATO đã cam kết ở hiện tại và phù hợp với xu hướng gia tăng ngân sách cho quốc phòng ở nhiều quốc gia, đặc biệt là các đồng minh của Mỹ ở châu Âu. Nhờ các thay đổi mang tính rõ rệt này, Nhật Bản sẽ có cơ sở để triển khai các ưu tiên chiến lược dựa trên cơ sở sức mạnh quốc gia (ngoại

giao, quốc phòng, kinh tế, công nghệ và thông tin) và các biện pháp đảm bảo ANQG, trong đó nhấn mạnh lấy ngoại giao làm trọng tâm để tăng cường trật tự quốc tế tự do và rộng mở, thông qua tăng cường quan hệ đồng minh với Mỹ, giải quyết các vấn đề an ninh truyền thống và phi truyền thống, chú ý đặc biệt nhận thức mới về an ninh kinh tế.

Bốn là, Đại cương Kế hoạch Phòng vệ và Kế hoạch Phòng vệ trung hạn định hướng cụ thể hơn nỗ lực tăng cường quốc phòng của Nhật Bản. Đại cương Kế hoạch Phòng vệ và Kế hoạch Phòng vệ trung hạn định hướng cụ thể hơn nỗ lực tăng cường quốc phòng của Nhật Bản với 7 năng lực, với lộ trình và ngân sách để hiện thực hóa những mục tiêu đề ra, bao gồm: năng lực phòng vệ từ xa, năng lực phòng vệ tên lửa phòng không tổng hợp, năng lực phòng vệ thiết bị không người lái, năng lực tác chiến đa vùng, năng lực thông tin chỉ huy, kiểm soát, năng lực bảo hộ công dân và triển khai cơ động, tính bền vững và năng lực phục hồi. Trong đó, Nhật Bản đặc biệt nhấn mạnh năng lực phòng vệ từ xa. Kế hoạch Phòng vệ trung hạn đưa ra dự toán lớn chưa từng có lên tới 43.000 tỷ Yên cho lộ trình củng cố năng lực phòng vệ trong vòng 05 năm, đồng thời phân bổ nguồn ngân sách này tập trung củng cố năng lực trong Đại cương Kế hoạch Phòng vệ, gồm: 5.000 tỷ Yên để tăng cường năng lực phòng vệ từ xa; 9.000 tỷ Yên duy trì phương tiện, thiết bị quốc phòng; 6.000 tỷ Yên bổ sung phương tiện, thiết bị mới; 4.000 tỷ Yên cho doanh trại và hạ tầng quốc phòng; 2.000 tỷ Yên cho đạn dược, y tế; 1.000 tỷ Yên cho lĩnh vực không gian vũ trụ, thiết bị không người lái,... (Ngọc Đức, 2023).

Năm là, Sách trắng Quốc phòng 2023 nhận định Nhật Bản “đang đối mặt với môi trường an ninh nghiêm trọng và phức tạp nhất kể từ khi kết thúc Thế chiến II”. Được công bố vào ngày 28/7/2023, đây là Sách trắng đầu tiên sau khi Nhật Bản tiến hành sửa đổi ba văn kiện quốc phòng chiến lược vào cuối năm 2022. Với độ dài 510 trang, Sách trắng năm 2023 tập trung nhấn mạnh rằng các hoạt động quân sự của Nga, Trung Quốc và Triều Tiên khiến “môi trường an ninh trở nên phức tạp và khắc nghiệt nhất kể từ khi kết thúc Thế chiến thứ hai”. Sách trắng cho hay, Nhật Bản sẽ tăng cường mạnh mẽ khả năng phòng thủ của đất nước, trong đó nâng cao khả năng phản kích vào các căn cứ phóng tên lửa sẽ là chìa khóa để ngăn chặn nguy cơ đất nước bị xâm phạm cũng như các hình thức chiến tranh mới. Ngoài ra, Sách trắng dành hẳn một chương mới để mô tả về ba tài liệu quốc phòng vừa được sửa đổi, tái khẳng định việc trang bị “khả năng phản công” là “bước ngoặt lớn” trong chính sách ANQP của Nhật Bản thời hậu chiến và giải thích kế hoạch tăng gấp đôi chi tiêu quốc phòng lên 2% GDP từ năm tài khoá 2027.

1.3. Dư luận liên quan và nhận xét, đánh giá

Dư luận Nhật Bản bên cạnh sự ủng hộ chủ yếu từ Liên minh LDP - Công minh cầm quyền, cũng bày tỏ sự hoài nghi và phản đối nội dung của Chiến lược ANQG mới, nhất là “quyền phản công đáp trả” và việc tăng cường ngân sách quốc phòng lên 2% GDP. Dư luận quốc tế quan tâm cao tới chiến lược ANQP mới của Nhật Bản, Mỹ và một số nước đã ủng hộ những thay đổi trong Chiến lược mới, trong khi Trung Quốc mạnh mẽ phản đối.

Ngày 16/12/2022, Tổng thống Joe Biden hoan nghênh Chiến lược an ninh mới của Thủ tướng Nhật Bản Kishida là một bước đi “táo bạo và mang tính lịch sử” nhằm giúp duy trì hòa bình ở Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương, khẳng định Mỹ sẽ sát cánh cùng Nhật Bản, Nhật - Mỹ là nòng cốt của Sáng kiến “Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương tự do và rộng mở” (FOIP). Các đồng minh thân cận của Nhật hoặc Mỹ đều bày tỏ sự hoan nghênh, ủng hộ đối với Chiến lược mới của Nhật Bản, trong đó phải kể đến các thành viên của nhóm QUAD (Úc, Ấn Độ) và các nước Anh, Pháp, một số nước thuộc EU, với mong muốn, hy vọng các nước này sẽ có cơ sở để tham gia, can dự sâu hơn vào lĩnh vực an ninh với Tokyo. Đặc biệt, Đài Loan bày tỏ lập trường ủng hộ Chiến lược ANQG mới của Nhật Bản và ba văn kiện liên quan. Ngày 16/12/2022,

Đài Loan hoan nghênh các văn bản an ninh mới của Nhật Bản đã “*thể hiện sự quan tâm cao của Nhật Bản đối với Đài Loan và tình hình eo biển Đài Loan cũng như hòa bình, ổn định quốc tế*”. Trong một diễn biến liên quan, chính giới Hàn Quốc có phản ứng thận trọng, trong khi một số cơ quan truyền thông có phản ứng cứng rắn đối với Chiến lược ANQG mới của Nhật Bản.

Trước việc bị Nhật Bản đề cập là “*thách thức chiến lược lớn nhất*”, Trung Quốc phản đối mạnh mẽ những nội dung về Trung Quốc trong Chiến lược ANQG và hai văn bản liên quan. Ngày 16/12/2022, Bộ Ngoại giao Trung Quốc cho rằng Nhật Bản đã “*coi thường sự thật*”, “*bôi nhọ*” Trung Quốc bất chấp những nhận thức chung giữa hai quốc gia. Trung Quốc mạnh mẽ phản đối nội dung về Trung Quốc trong Chiến lược ANQG của Nhật Bản, đề nghị Nhật Bản tuân thủ bốn văn kiện chính trị được ký giữa hai nước, không coi nhau là các mối đe dọa và phóng đại mối quan ngại về Trung Quốc để lấy cớ củng cố sức mạnh quân sự. Đối với Sách trắng Quốc phòng 2023, Trung Quốc đã có những động thái đáp trả gay gắt từ Bộ Ngoại giao, Bộ Quốc phòng và Đại sứ quán Trung Quốc tại Nhật Bản.

Chiến lược ANQG mới của Nhật Bản thể hiện những thay đổi lớn chưa từng có tiền lệ, là bước đột phá trong chính sách ANQP của Nhật Bản đưa lực lượng quốc phòng của Nhật Bản từ trạng thái “*phòng vệ tuyệt đối*” dần chuyển sang trạng thái sẵn sàng tấn công chủ động thông qua việc cho phép SDF sở hữu quyền phản công đáp trả, năng lực phòng thủ từ xa và tăng mạnh ngân sách quốc phòng trong vòng 5 năm lên 2% GDP, tức gấp hai lần ngân sách hiện tại (tương đương 100 tỷ USD). Chính sách ANQP mới đã lần đầu tiên xác định rõ ba đối tượng quan tâm an ninh chính ở cấp độ quốc gia của Nhật Bản trong 10 năm tới là Trung Quốc, Nga và Triều Tiên. Đáng chú ý, Nhật Bản cũng chỉ rõ Trung Quốc là “*thách thức chiến lược lớn nhất chưa từng có từ trước đến nay*”. Việc thể hiện lập trường rõ ràng, cứng rắn với Trung Quốc như trên cho thấy thời gian tới, Nhật Bản sẽ thông qua những chính sách an ninh cứng rắn hơn để đối phó Trung Quốc khiến quan hệ Nhật - Trung ngày càng căng thẳng, có thể cản trở quan hệ kinh tế song phương, hoặc hai bên có thể cô lập lẫn nhau trong các cơ chế đa phương, gây ra tác động đáng kể đối với an ninh, kinh tế khu vực và thế giới.

Với việc nhấn mạnh vai trò của Nhật Bản trong lãnh đạo cộng đồng quốc tế xây dựng môi trường “*cùng thịnh vượng, cùng tồn tại*”, bên cạnh việc tạo dấu ấn trong giai đoạn đầu nắm quyền của Thủ tướng Kishida, Chiến lược ANQP mới của Nhật Bản thể hiện “*khát khao*” đưa Nhật Bản trở thành quốc gia: (i) Hùng cường có tầm ảnh hưởng lớn trong giải quyết vấn đề khu vực, quốc tế, đặc biệt từ thất bại nặng nề trong CTTG thứ hai; (ii) Độc lập, tự chủ, thoát khỏi góc nhìn là một quốc gia phụ thuộc vào “*ô hạt nhân*” của Mỹ. Tuy nhiên, để hiện thực hóa các mục tiêu trong Chiến lược ANQG, Chiến lược phòng vệ quốc gia và Kế hoạch xây dựng năng lực phòng vệ cũng như Sách trắng Quốc phòng, liên minh Đảng Dân chủ Tự do - Công minh cầm quyền và chính quyền của Thủ tướng Kishida sẽ phải đối mặt với nhiều thách thức trong và ngoài nước, trước mắt và dài hạn.

2. Những tác động từ chính sách an ninh - quốc phòng mới của Nhật Bản đối với cấu trúc an ninh khu vực Châu Á - Thái Bình Dương

2.1. Nhận thức chung về cấu trúc an ninh khu vực Châu Á - Thái Bình Dương

Cấu trúc an ninh (CTAN) khu vực là trụ cột của hệ thống quan hệ quốc tế, tác động trực tiếp đến lợi ích và chính sách đối ngoại của mỗi quốc gia. CTAN khu vực là hình thái quan hệ giữa các quốc gia, vùng lãnh thổ trong cùng một khu vực địa lý nhằm đối phó và giải quyết những vấn đề an ninh chung. Trên cơ sở cách tiếp cận toàn diện về an ninh và cấu trúc khu vực, các nhà nghiên cứu đã đưa ra những định nghĩa về “*CTAN khu vực*”. Đáng chú ý là Barry Buzan với học thuyết Tổ hợp an ninh khu vực, khẳng định: Trong một hệ thống quốc tế vô chính phủ,

mỗi khu vực luôn tồn tại “*một nhóm quốc gia có những quan niệm và lo ngại về an ninh gắn kết chặt chẽ với nhau đến mức việc phân tích các vấn đề an ninh quốc gia của từng nước không thể tách rời nhau được*” (Barry, 1991). Trên cơ sở đó hình thành nên các “*tổ hợp an ninh*” với những đặc điểm và sự tương tác mang tính đặc thù.

Một số học giả khác như Robert Steward - Ingersoll và Derrick Frazier cho rằng CTAN khu vực là sự sắp xếp giữa các chủ thể trong hệ thống khu vực, gồm cả các luật lệ, nguyên tắc và thể chế được xây dựng nhằm quy định sự tương tác giữa các chủ thể cũng như bảo vệ những mục tiêu và giá trị cốt lõi chung (Robert Steward, Ingersoll, Derrick Frazier, 2012). Theo tác giả Trần Minh Sơn (2015), CTAN là một hình thái quan hệ giữa các nước bao gồm các nhân tố: quân sự, chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội, khoa học - công nghệ, ... có sự hợp tác và đấu tranh với nhau. Xét theo tầng của mỗi quan hệ, CTAN gồm có: những bộ phận đã hình thành CTAN, những vấn đề tiềm tàng và triển vọng về một cơ chế an ninh mới, những vấn đề đang có nguy cơ đe dọa hòa bình và ổn định. Xét theo loại hình của mỗi quan hệ, CTAN gồm có: an ninh song phương - đa phương, an ninh truyền thống - phi truyền thống, an ninh chính thức và không chính thức.

Trên cơ sở kế thừa các quan niệm phổ biến về “*CTAN khu vực*” đang được thừa nhận và sử dụng rộng rãi, nghiên cứu này đưa ra khái niệm: *CTAN khu vực là hình thái quan hệ giữa các chủ thể trong một phạm vi địa lý nhất định, thể hiện qua hệ thống các thể chế, cơ chế và thỏa thuận trên lĩnh vực chính trị - an ninh nhằm đối phó và giải quyết các thách thức an ninh chung*. Như vậy, CTAN khu vực CA - TBD: *là hình thái quan hệ giữa các chủ thể trong khu vực CA - TBD, thể hiện qua hệ thống các thể chế, cơ chế và thỏa thuận trên lĩnh vực chính trị - an ninh nhằm đối phó và giải quyết các thách thức an ninh chung của khu vực*.

Từ khái niệm trên có thể thấy CTAN khu vực CA - TBD được cấu thành bởi ba yếu tố chủ yếu là: (i) Dạng thức quan hệ thể hiện tương quan quyền lực giữa các chủ thể trong cấu trúc; (ii) Các cơ chế, khuôn khổ thể hiện cách thức vận động của quyền lực; và (iii) Các vấn đề an ninh chung và các chuẩn mực đặc trưng của khu vực CA - TBD. Trong ba yếu tố trên, dạng thức quan hệ thể hiện tương quan quyền lực giữa các chủ thể giữ vai trò chủ chốt và chi phối hai nhân tố còn lại. Bản chất quan hệ có thể là hợp tác, cạnh tranh hoặc vừa hợp tác vừa cạnh tranh và có ảnh hưởng quyết định đến hình thái cấu trúc quan hệ quốc tế của khu vực. Về lý thuyết, chủ thể của các hình thái quan hệ này có thể là các quốc gia, vùng lãnh thổ hoặc các chủ thể phi quốc gia. Tuy nhiên, trên thực tế, chủ thể chính của quan hệ chính trị quốc tế thường là các quốc gia, và quốc gia càng lớn càng có vai trò quan trọng trong việc quyết định, tác động dạng thức quan hệ ở khu vực.

Yếu tố khuôn khổ, thể chế, liên kết thể hiện cách thức vận động của quyền lực và đặc tính của CTAN khu vực CA - TBD, gồm các liên minh song phương, cơ chế tạm thời, quan hệ đối tác chiến lược, thượng đỉnh đa phương và diễn đàn an ninh... CTAN khu vực CA - TBD là hệ thống gắn kết ở một mức độ nhất định của các thể chế, thỏa thuận, diễn đàn đa phương và các cơ chế khác nhằm cung cấp chức năng cần thiết để duy trì trật tự và ổn định chung. Các thể chế, thỏa thuận, diễn đàn và cơ chế này cùng song trùng tồn tại, phát triển, vừa bổ sung thúc đẩy vừa cạnh tranh lẫn nhau để định hình nên CTAN khu vực.

2.2. Những tác động từ chính sách an ninh - quốc phòng mới của Nhật Bản đối với cấu trúc an ninh khu vực Châu Á - Thái Bình Dương

Một là, vai trò, ảnh hưởng của Nhật Bản ngày càng được nâng cao một cách toàn diện hơn đối với khu vực CA - TBD nói riêng, trên phạm vi toàn cầu nói chung. Dù là một cường quốc về kinh tế, Nhật Bản chỉ được đánh giá là một quốc gia tầm trung về quân sự. Do đó,

cường quốc này luôn có tham vọng gia tăng ảnh hưởng ANQP của mình trên bản đồ khu vực và thế giới, đưa Nhật Bản trở thành cường quốc toàn diện, cả về chính trị, kinh tế, ANQP. Trong diễn văn tại Trung tâm Nghiên cứu Chiến lược Quốc tế - CSIS (Washington, 22/2/2013), Cố Thủ tướng Nhật Bản Abe Shinzo từng phát biểu: “*Nhật Bản đang và sẽ không bao giờ là một quốc gia hạng hai*” (Bộ Ngoại giao Nhật Bản, 2013). Việc nâng cao năng lực quốc phòng giúp Nhật Bản chủ động ứng phó với các mối đe dọa đang hiện hữu và tham gia sâu, có vị thế trong thiết lập, duy trì “*luật chơi*” tại khu vực châu Á - TBD. Bằng việc công khai đường lối, chính sách quốc phòng mới, đặc biệt trong Chiến lược ANQG, Nhật Bản muốn thể hiện sự sẵn sàng ứng phó với các thách thức từ các vấn đề vốn đã tồn tại lâu đời hoặc mới phát sinh trong khu vực, chủ động nâng tầm quốc gia để tạo vị thế mới trong đối mặt với các mâu thuẫn, xung đột lợi ích song phương, đa phương các quốc gia, vùng lãnh thổ trong khu vực. Bên cạnh đó, Nhật Bản ngày càng có điều kiện thực tế khẳng định vai trò, trách nhiệm lớn hơn trong mối quan hệ với Mỹ - đồng minh số một của mình cũng như các đồng minh tại khu vực và trên thế giới. Những điều chỉnh mới cũng cho thấy Nhật Bản đã có sự chủ động hơn trong chiến lược ANQP. Việc phá vỡ tiền lệ vốn đã kéo dài về việc hạn chế chi tiêu cho quân sự thể hiện bước tiến của Nhật Bản, hướng tới việc xây dựng một quân đội vững mạnh và giảm sự phụ thuộc vào Mỹ.

Hai là, khiến cho cạnh tranh chiến lược của các nước lớn tại khu vực, đặc biệt là cạnh tranh chiến lược Mỹ - Trung ngày càng gay gắt, mở rộng và phức tạp. Việc Nhật Bản tăng cường sức mạnh quân sự một cách nhanh chóng và công khai, kèm theo những tuyên bố mạnh mẽ từ lãnh đạo nước này về chính sách quốc phòng, đối ngoại sẽ đưa đến những tác động tiêu cực đến CTAN khu vực châu Á - TBD: (i) *Thúc đẩy cạnh tranh chiến lược của các nước lớn tại khu vực, đặc biệt là cạnh tranh chiến lược của Mỹ và Trung Quốc ngày càng gay gắt.* Chiến lược ANQG khẳng định chính sách ANQP của Nhật Bản dựa trên 3 trụ cột, trong đó “*cốt lõi*” là tăng cường liên minh với Mỹ, “*đồng minh duy nhất cam kết giúp bảo vệ Nhật Bản*”. Việc Nhật Bản gia tăng tiềm lực quốc phòng sẽ giúp nước này xây dựng một quân đội vững mạnh và chủ động hơn trong quan hệ với Mỹ. Từ sau CTTG thứ hai, Nhật Bản không được tổ chức quân đội và mọi sức mạnh phòng thủ dựa trên sự bảo trợ của Mỹ, trong đó trực tiếp là lực lượng quân đội Mỹ đồn trú tại nước này. Với việc “*cởi trói*” cho SDF, Nhật Bản sẽ tự chủ hơn trong phòng thủ và tạo lập cơ sở để tham gia sâu hơn vào các liên minh, liên kết quân sự với Mỹ và đồng minh. Đồng thời, động thái của Nhật Bản cùng với những tuyên bố thẳng thừng nhằm vào Trung Quốc sẽ làm cho quan hệ Trung - Nhật bị phân hóa sâu hơn, cạnh tranh Mỹ - Trung ngày càng gay gắt với sự tham gia tích cực hơn từ phía Nhật Bản trong liên minh Nhật - Mỹ tại khu vực. (ii) *Làm cho môi trường an ninh CA - TBD ngày càng tiềm ẩn nhiều rủi ro, yếu tố gây mất ổn định khu vực.* Bên cạnh các tuyên bố mạnh mẽ trong các văn kiện chính thức về ANQP đối với “*thách thức chiến lược lớn nhất*” Trung Quốc, Nhật Bản cũng đưa ra những mối quan ngại đối với các quốc gia, vùng lãnh thổ khác trong khu vực, đem lại sự phản ứng nhất định và tiềm tàng từ các chủ thể này, đặc biệt là “*mối đe dọa trực tiếp đối với an ninh khu vực châu Âu*” Nga và “*mối đe dọa nghiêm trọng*” Triều Tiên. Điều này, sẽ lôi kéo nhiều chủ thể hơn trong tranh giành ảnh hưởng và gia tăng sự hiện diện, làm cho khu vực CA - TBD ngày càng sôi động, phức tạp và tiềm ẩn nguy cơ mất ổn định. Hơn nữa, với việc tăng ngân sách quốc phòng cán mức kỷ lục 2% GDP trong giai đoạn 2023 - 2027, Nhật Bản sẽ phải có những bước đi cụ thể về nâng cấp năng lực quốc phòng, điều này có thể kích hoạt một cuộc chạy đua vũ trang tại khu vực và thậm chí ở mức độ rộng hơn. Để sở hữu “*khả năng phản công*”, Nhật Bản đang và sẽ dựa vào việc tăng cường lực lượng quân sự, hiện đại hóa, phát triển vũ khí, đặc biệt tên lửa tầm xa. Điều này sẽ khiến giảm sức ép trong việc nước này phải phòng vệ các nguy cơ tấn công tiến hành từ cường quốc quân sự như Trung Quốc, Nga, và đặc biệt là Triều Tiên. Tuy nhiên, sẽ thúc đẩy các quốc gia khác, trong đó có các đối phương của Nhật tăng cường nghiên cứu để

đưa ra các chủ trương, đường lối hiện đại hóa lực lượng quốc phòng, thậm chí gây ra cuộc chạy đua vũ trang nhằm đầu tư nâng cao sức mạnh phòng thủ và tấn công chiến lược, đặc biệt là tại khu vực vùng biển, trên không và trong không gian vũ trụ. Thực tế, động thái mới của Nhật Bản cũng nằm trong bối cảnh nhiều quốc gia đang tìm cách gia tăng tiềm lực quân sự. Điển hình, cùng thời điểm này, Hạ viện Mỹ thông qua gói ngân sách quốc phòng có giá trị lớn nhất lịch sử Mỹ với 886 tỷ USD cho tài khóa 2024 (tăng khoảng 70 tỷ USD so với năm 2023, bao gồm hơn 2,3 tỷ USD dành cho Bộ Ngoại giao và Cơ quan Phát triển Quốc tế Mỹ (USAID) để thúc đẩy một “*Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương cởi mở, an toàn và kết nối*”), đồng thời củng cố các liên minh của Mỹ tại khu vực. Trung Quốc (05/3/2023) công bố ngân sách quốc phòng năm 2023 là hơn 1,5 nghìn tỷ Nhân dân tệ (tương đương 224 tỷ USD). Con số này cao gấp đôi so với 10 năm trước, tăng 7,2% so với cùng kỳ năm 2022. Pháp (20/1/2023) công bố ngân sách quốc phòng cho giai đoạn 2024 - 2030 sẽ đạt mức 413 tỷ Euro (447 tỷ USD), tăng từ 295 tỷ Euro (320 tỷ USD) trong giai đoạn 2019 - 2025. Theo đó, đến năm 2030, ngân sách quân sự của Pháp sẽ tăng gấp đôi kể từ khi ông Macron lên nắm quyền Tổng thống vào năm 2017. Ba Lan (31/01/2023) tuyên bố với việc tăng lên 4% GDP, đây sẽ là mức ngân sách quốc phòng cao nhất trong số các nước thành viên NATO nhằm đẩy mạnh các chương trình mua sắm vũ khí từ Mỹ và Hàn Quốc. Trước đó, năm 2022, Chính phủ Ba Lan chi khoản ngân sách quốc phòng tương đương 2,4% GDP, mức cao thứ ba trong số các nước thành viên NATO. Anh (1/2023) cam kết tăng chi tiêu quốc phòng lên 2,5% GDP vào năm 2026 và 3% vào năm 2030.

Ba là, khiến môi trường an ninh khu vực châu CA - TBD ngày càng được thúc đẩy theo hướng “tự do”, “rộng mở”. Các động thái mới của Nhật Bản sẽ góp phần làm cho môi trường an ninh khu vực CA - TBD ngày càng được thúc đẩy theo hướng “tự do”, “rộng mở”, tạo điều kiện cho các nước bảo vệ độc lập, chủ quyền, toàn vẹn lãnh thổ, đặc biệt góp phần quốc tế hóa vấn đề tranh chấp chủ quyền lãnh thổ.

Việc Nhật Bản gần đây công bố các văn bản chính thức về ANQP sẽ thúc đẩy các quốc gia nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc củng cố năng lực phòng thủ trong giai đoạn hiện nay và xu hướng nhanh chóng tranh giành ảnh hưởng, chiếm giữ các lợi ích tại châu Á - TBD. Điều này dẫn đến sự quan tâm, can dự của các nước lớn và nhiều quốc gia, tổ chức khác ngày càng lớn đối với khu vực. Trước những tranh chấp chủ quyền kéo dài và nhiều giai đoạn căng thẳng, phức tạp ở khu vực, đặc biệt là việc Trung Quốc âm mưu độc chiếm Biển Đông, quân sự hóa các đảo, đá, thực thể trên các khu vực tranh chấp, theo đuổi mạnh mẽ chủ nghĩa bá quyền tại khu vực, các quốc gia khác có lợi ích trực tiếp và nhiều quốc gia bên ngoài khu vực (đặc biệt là từ khối EU, NATO,...) ngày càng thể hiện quan điểm rõ ràng và có bước đi cụ thể hơn để bảo vệ lợi ích và thượng tôn luật quốc tế. Hơn nữa, các điều chỉnh trong chính sách quốc phòng mới của Nhật Bản góp phần tạo điều kiện cho các nước trong khu vực gia tăng “*thế*” và “*lực*” trong bảo vệ độc lập, chủ quyền, toàn vẹn lãnh thổ, trong đó có lãnh thổ biên, đặc biệt góp phần quốc tế hóa vấn đề Biển Đông.

Bốn là, chính sách quốc phòng mới của Nhật Bản sẽ tác động đa chiều đến các nước tầm trung và nhỏ tại khu vực, trong đó có Việt Nam. Nhật Bản đã phát triển mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau và mối quan hệ chính trị cũng như thắt chặt nền kinh tế với nhiều quốc gia, vùng lãnh thổ trong khu vực CA - TBD, trong đó có ASEAN, điều này được nhấn mạnh trong Học thuyết Fukuda năm 1977 và sau đó là các phát biểu của Thủ tướng Takeshita năm 1987, cũng như các thủ tướng Nhật sau này. Nhật Bản, đặc biệt dưới thời Thủ tướng Abe và Kishida không ngừng đẩy mạnh hợp tác với các đối tác hướng tới việc giữ vững và tăng cường FOIP, với liên minh Nhật - Mỹ là nền tảng và tích cực hợp tác với nhiều nước chia sẻ tầm nhìn, kết nối với khu vực Ấn Độ Dương, bao gồm Úc, Ấn Độ, các quốc gia châu Âu, như Anh, Pháp, Đức và các nước Canada, New Zealand.

Với việc công bố chính sách quốc phòng mới nhằm tăng cường sức mạnh quân sự và dưới tác động của các yếu tố quốc tế và trong nước, quan hệ Nhật Bản với các quốc gia tầm trung và nhỏ, trong đó có ASEAN, sẽ tiếp tục được củng cố và phát triển ở tầm cao mới. Tuy nhiên, sự cạnh tranh của các nước lớn trong khu vực sẽ kéo theo xu hướng phân hóa nội bộ các cơ chế hợp tác, hoặc đẩy các nước nhỏ trước nguy cơ phải “chọn bên”, bị “kẹt” trong quan hệ song phương, đa phương. Điển hình, việc xây dựng lòng tin vì lợi ích của toàn khối ASEAN và góp phần tạo lập một cấu trúc mới đồng thuận hơn, thống nhất hơn, vì hòa bình, ổn định và hợp tác phát triển của khu vực là đặc biệt quan trọng trong việc tăng cường sức mạnh nội khối, vai trò trung tâm của ASEAN. Tuy nhiên, vấn đề này đã và đang tồn tại những thách thức, xuất phát từ mâu thuẫn lợi ích chiến lược giữa các quốc gia và sự chi phối, lôi kéo, thậm chí là gây sức ép từ các nước lớn.

Nhật Bản là nước nằm trong khu vực Đông Bắc Á, có vị trí địa lý khá gần gũi với Việt Nam. Quan hệ giữa Nhật Bản và Việt Nam đã có từ rất sớm, phát triển mạnh trên tất cả các lĩnh vực từ kinh tế, chính trị, văn hóa, giáo dục đến ANQP. Với việc hai nước nâng cấp quan hệ ngoại giao lên mức cao nhất trong 50 năm thành “*Đối tác chiến lược toàn diện vì hòa bình và thịnh vượng tại châu Á và trên thế giới*” (27/11/2023), những điều chỉnh trong chính sách ANQP của Nhật Bản có những tác động đa chiều tới Việt Nam. Cụ thể: (i) Về ngoại giao, kinh tế, sự mạnh lên về quân sự của Nhật Bản sẽ là động lực để quốc gia này ngày càng tiến đến gần mục tiêu trở thành cường quốc “toàn diện” để mở rộng quan hệ ngoại giao, quan hệ kinh tế, tăng cường sự hiện diện trong khu vực và trên thế giới. Sự can dự ngày càng sâu, rộng của Nhật Bản và các nước đồng minh, đặc biệt là Mỹ, vào các quan hệ quốc tế sẽ chi phối nhất định đến đường lối đối ngoại, hợp tác kinh tế của các nước nhỏ hơn, đặc biệt trong các vấn đề có sự liên quan tới lợi ích của Trung Quốc, Nga, Triều Tiên. (ii) Về ANQP, việc Nhật Bản tăng cường sức mạnh quân sự, quốc phòng, qua đó thúc đẩy tập hợp lực lượng, đẩy mạnh hợp tác chuyển giao thiết bị quốc phòng, an ninh biển, hỗ trợ an ninh chính thức (OSA) đối với các quốc gia “*cùng chí hướng*”, trong đó có Việt Nam, tạo cơ hội để Việt Nam củng cố năng lực quốc phòng, góp phần bảo vệ chủ quyền, lợi ích quốc gia của Việt Nam trên Biển Đông trên cơ sở luật pháp quốc tế, đặc biệt là Công ước liên Hợp Quốc về Luật Biển (UNCLOS 1982). Đây cũng là cơ sở để hai bên tăng cường hợp tác thực chất, hiệu quả trên cơ sở Tuyên bố Tầm nhìn chung về hợp tác quốc phòng Việt Nam - Nhật Bản hướng tới thập kỷ tiếp theo ký tháng 4/2018, Biên bản ghi nhớ về hợp tác và trao đổi quốc phòng song phương ký tháng 10/2011, cũng nhiều thỏa thuận, cơ chế đối thoại, trao đổi đoàn, chia sẻ thông tin, đánh giá, dự báo về các vấn đề an ninh truyền thống và phi truyền thống (an ninh mạng, an ninh kinh tế, khủng bố, tội phạm có tổ chức xuyên quốc gia, tội phạm mua bán người,...).

3. Kết luận

Động thái phá vỡ tiền lệ lâu đời của Nhật Bản về ANQP đã và sẽ tác động ngày càng mạnh mẽ đến CTAN khu vực CA - TBD, khiến cạnh tranh chiến lược của các nước lớn tại khu vực, đặc biệt là cạnh tranh chiến lược của Mỹ và Trung Quốc ngày càng gay gắt, mở rộng và phức tạp, có thể kích hoạt một cuộc chạy đua vũ trang mới, tiềm ẩn nhiều rủi ro gây mất ổn định khu vực; trái lại, cũng thúc đẩy môi trường an ninh khu vực CA - TBD theo hướng “*tự do*”, “*rộng mở*”, tạo điều kiện cho các nước bảo vệ độc lập, chủ quyền, toàn vẹn lãnh thổ, đặc biệt góp phần quốc tế hóa vấn đề tranh chấp chủ quyền.

Việc làm rõ các điều chỉnh chính sách của Nhật Bản và tác động đến CTAN khu vực CA - TBD sẽ có ý nghĩa lớn trong vấn đề nghiên cứu, đề xuất chính sách góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động đảm bảo ANQP và đối ngoại của Việt Nam trong thời gian tới. Trong đó,

các cơ quan chức năng của Việt Nam cần tăng cường làm tốt công tác nắm tình hình, tham mưu cho Đảng, Nhà nước đề ra các chủ trương, giải pháp phù hợp, kịp thời, không để bất ngờ, bị động trong đảm bảo ANQP, đối ngoại. Trong quan hệ đối ngoại, cần giữ vững phương châm, kiên trì nguyên tắc, chủ động khai thác các thời cơ để thúc đẩy hợp tác với Nhật Bản trên các lĩnh vực; chủ động thúc đẩy, làm sâu sắc thêm mối quan hệ với các đối tác, phát huy thế mạnh để tham gia chiến lược của các nước lớn ở mức độ phù hợp, tránh để bị mắc vào thế “*kẹt*” hoặc “*buộc phải chọn bên*”; tích cực đóng góp, khởi xướng và tham gia định hình các cơ chế hợp tác an ninh, trật tự khu vực; đồng thời, cần không ngừng củng cố năng lực ANQP, tranh thủ ngoại lực để nâng cao sức mạnh tổng hợp của quốc gia, tăng cường tự chủ, chiến lược trong bảo vệ ANQG và đối ngoại; qua đó, góp phần bảo vệ vững chắc chủ quyền, thống nhất và toàn vẹn lãnh thổ Tổ quốc, từng bước nâng cao vị thế, uy tín của Việt Nam trên trường quốc tế.

Tài liệu tham khảo

- Barry, B. (1991). *People, State, and Fear: An Agenda for Security Studies in the Post-Cold War Era (2nd Edition)*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Bộ Ngoại giao Nhật Bản (2013). Nhật Bản đang trở lại. *Trang điện tử Bộ Ngoại giao Nhật Bản*. Truy cập ngày 12 tháng 7 năm 2023, https://www.mofa.go.jp/announce/pm/abe/us_20130222en.html
- Cục Khoa học, Chiến lược và Lịch sử Công an (2022). *Đánh giá an ninh khu vực châu Á - TBD năm 2022*. NXB Công an nhân dân, Hà Nội.
- Đỗ, T. T. (2023). Chiến lược an ninh và quốc phòng mới của Nhật Bản: Thay đổi để đổi mới. *Tạp chí Thế giới Toàn cảnh*, 3, 96-100.
- Hoàng, N. (2023). Nhật Bản công bố Sách trắng Quốc phòng 2023. *Báo điện tử VTC*. Truy cập ngày 28 tháng 8 năm 2023, <https://vtc.vn/nhat-ban-cong-bo-sach-trang-quoc-phong-2023-ar809139.html>
- Ngạc, N. (2022). Chiến lược mới của Nhật Bản cho thời mới. *Báo điện tử Lao động*. Truy cập ngày 12 tháng 3 năm 2024, <https://laodong.vn/the-gioi/chien-luoc-moi-cua-nhat-ban-cho-thoi-moi-1131039.lido>
- Quốc hội Nhật Bản (1947). Hiến pháp Nhật Bản. *Trang thông tin điện tử Quốc hội Nhật Bản*. Truy cập ngày 06 tháng 7 năm 2023, <https://nihonscope.com/wp-content/uploads/2016/03/Japanese-Constitution-PDF.pdf>
- Robert, S. – I., & Derrick, F. (2012). *Regional Powers and Security Orders, A theoretical Framework*. Routledge.
- The Yomisuri Shimbun (2023). Defense White Paper warns of Possibility of Chinese Invasion of Taiwan. *The Japan News*. Retrieved August 28, 2023, from <https://japannews.yomiuri.co.jp/politics/defense-security/20230729-126227/>
- Trần, T. S. (2023). Tác động của cấu trúc an ninh khu vực châu Á - Thái Bình Dương và giải pháp thích ứng. *Tạp chí Lý luận chính trị*, 543, 21-24.
- Viện Kinh tế và Kinh doanh quốc tế, Đại học Ngoại thương (2022). *Xu hướng chuyển dịch quyền lực trên thế giới hiện nay và hàm ý chính sách đối với Việt Nam*. Trường Đại học Ngoại thương, Hà Nội.

RECENT ADJUSTMENTS OF JAPAN'S SECURITY AND DEFENSE POLICIES AND SEVERAL IMPACTS ON THE SECURITY STRUCTURE OF THE ASIA - PACIFIC REGION

Nguyen Van Cong

*Faculty of Japanese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: With the desire to soon become a “*comprehensive*” power in the context which strategic competition in the Asia-Pacific region has become increasingly fierce since the first decade of the 21st century, Japan has reinterpreted its constitution with the aim of legalizing gradually the military. In the face of China's strong military rise as well as the decline of America's global power, the Japanese cabinet passed the four most important documents on national security and defense, including the National Security Strategy, the National Defense Strategy, the Defense Buildup Program (December 2022), and the Defense White Paper 2023 (July 2023), thereby doubling the defense budget to 2% of GDP, claiming to possess the ability to attack outside. These documents paved the way for the modernization and strengthened Japan's military and defense potential to ensure national security and enhance its political and security role in the region and the world. This move could create a premise for Japan to return closer to its military power at the pre-World War II, trigger an arms race, and have multi-dimensional impacts on the security structure of the Asia-Pacific region. The study aims to clarify the causes and content of the recent adjustments of Japan's security and defense policy, and the impacts of these adjustments on the security structure of the region. Thereby, the author offers a number of appropriate policy recommendations for Vietnam in implementing foreign and security policy, as well as the task of protecting independence, sovereignty, unity, and territorial integrity of the country.

Keywords: Asia - Pacific, national security, strategic competition, arms race, security structure

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN ĐỐI VỚI TƯƠNG TÁC TRONG LỚP HỌC CHUYÊN NGÀNH BẰNG TIẾNG ANH TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC KỸ THUẬT Ở VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thu Hà*

*Khoa Khoa học cơ bản, Trường Đại học Giao thông vận tải,
Số 3 phố Cầu Giấy, Láng Thượng, Đống Đa, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Trong vài thập kỷ vừa qua, ở các quốc gia mà tiếng Anh không phải ngôn ngữ mẹ đẻ, các cơ sở giáo dục đại học đã rất nỗ lực trong việc quốc tế hóa hình ảnh và nâng cao vị thế cạnh tranh bằng việc phát triển các chương trình đào tạo sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI-English as a Medium of Instruction) trong nhiều lĩnh vực môn học. Tuy nhiên, nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI cũng như quan điểm và đánh giá của người học với tương tác trên lớp chưa được đầy đủ và rõ ràng. Bằng việc sử dụng phương pháp nghiên cứu dựa trên lý thuyết nền kiến tạo của Charmaz (2006), nghiên cứu này nhằm mục đích tìm hiểu nhận thức của sinh viên về những hoạt động tương tác thường thấy trong các lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh tại một trường đại học kỹ thuật tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu từ số liệu thu thập qua dự giờ các lớp học EMI và phỏng vấn sâu cá nhân với 6 giảng viên và 35 sinh viên EMI đã cho thấy cách giảng viên và sinh viên tương tác trong các lớp học EMI, cũng như những nhận thức và đánh giá của sinh viên đối với các tương tác này. Cuối cùng, nghiên cứu đưa ra các khuyến nghị nhằm cải thiện tương tác lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh tại các trường đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy, tương tác lớp học, giáo dục đại học, học chuyên ngành bằng tiếng Anh, năng lực tiếng Anh

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, ở nhiều quốc gia trên thế giới cũng như ở Việt Nam, tiếng Anh được coi là ngôn ngữ quốc tế chính được sử dụng trong giao tiếp, giáo dục, thương mại, nghiên cứu và công nghệ, do đó, việc phát triển năng lực ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, từ lâu đã rất quan trọng đối với phát triển nguồn nhân lực Việt Nam (Phạm, 2014).

Trong nỗ lực nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh ở tất cả các cấp trong hệ thống giáo dục, Chính phủ Việt Nam đã ban hành Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 (NFL2020), trong đó đặt ra 5 mục tiêu chính đến năm 2020: (1) phát triển năng lực ngoại ngữ tương thích với Khung tham chiếu chung Châu Âu (CEFR); (2) thiết lập chương trình giáo dục tiếng Anh bắt buộc bắt đầu từ lớp 3; (3) đưa tiếng Anh trở thành phương tiện giảng dạy môn toán và khoa học ở bậc trung học phổ thông; (4) nâng cao trình độ tiếng Anh và phương pháp sư phạm của giáo viên tiếng Anh; và (5) cung cấp các chương trình đào tạo bằng tiếng Anh tại một số trường đại học được lựa chọn (Chính phủ Việt Nam, 2008a).

Mục tiêu cuối cùng liên quan đến việc triển khai các chương trình đào tạo bằng tiếng

* Tác giả liên hệ

Email: nttha@utc.edu.vn

Anh (English as a Medium of Instruction) trong các cơ sở giáo dục đại học, với mục tiêu nâng cao chất lượng của các chương trình đào tạo ở bậc đại học. Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 được chia thành hai giai đoạn (2008-2010 và 2011-2015, hiện nay được kéo dài đến 2017-2025), trong đó, giai đoạn 2 tập trung giảng dạy các môn học bằng tiếng nước ngoài, đặc biệt là tiếng Anh, cho một số môn khoa học cơ bản. Đề án bắt đầu với 20% sinh viên từ các trường đại học chiến lược cấp quốc gia và cấp tỉnh thực hiện các chương trình đào tạo bằng tiếng Anh và tỷ lệ này tăng đều đặn hàng năm cho đến năm 2020, khi tất cả các trường đại học đều có chương trình đào tạo ngoại ngữ tăng cường (Mạnh Lê, 2012).

Chương trình đào tạo bằng tiếng Anh cũng được hỗ trợ bởi các quy định của Chính phủ, như Quyết định số 1505/QĐ-TTG ngày 15 tháng 10 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ về Đề án Chương trình Tiên tiến (Advanced Programs) tại các trường đại học Việt Nam giai đoạn 2008-2015, trong đó tái khẳng định quyết tâm của Chính phủ Việt Nam trong việc triển khai các khóa học EMI. Các chương trình này hợp tác với các trường đại học quốc tế để cung cấp cho sinh viên kiến thức chuyên sâu trong nhiều lĩnh vực khác nhau, với tiếng Anh được sử dụng như một phương tiện giảng dạy. Trên thực tế, 27 trường ở Việt Nam đã triển khai 35 chương trình EMI thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau (Hải Vân, 2016; Minh Hương, 2017). Cụ thể hơn, đã có 3.601 sinh viên tốt nghiệp chương trình tiên tiến và con số đó đang tiếp tục tăng hàng năm (Minh Hương, 2017).

Trên quy mô toàn cầu, mặc dù có rất nhiều nghiên cứu về triển khai chương trình đào tạo sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI) trong các cơ sở giáo dục đại học, tuy nhiên, vẫn chưa có nhiều nghiên cứu về sự tương tác trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học EMI. Nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI chủ yếu tập trung vào các khía cạnh có thể quan sát được của tương tác trong lớp học nhưng ít tập trung vào các góc độ không thể quan sát được của quá trình phức tạp này. Theo Tsui (2001), các quá trình tinh thần diễn ra trong tâm trí người học và giáo viên trong quá trình tương tác trong lớp học cần được khám phá vì chúng chính là những nhân tố thực sự hình thành nên sự tương tác giữa giáo viên và người học. Johnson (1998) coi nhận thức của giáo viên và người học về các hoạt động trong lớp là một phần quan trọng trong việc hiểu các hoạt động trong lớp.

Nghiên cứu hiện tại nhằm mục đích điều tra các hoạt động tương tác trong các lớp học EMI, cũng như tìm hiểu nhận thức của sinh viên về các hoạt động tương tác trong lớp học trong một cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Trong nghiên cứu này, bằng cách sử dụng lý thuyết nền kiến tạo của Charmaz (2006) (Constructivist Grounded Theory), nhà nghiên cứu nhằm mục đích đưa ra những giải thích về hoạt động tương tác trong lớp học EMI dựa trên nhận thức của sinh viên trong môi trường đại học Việt Nam. Nghiên cứu khám phá cả những khía cạnh có thể quan sát được trong các lớp EMI (thực tiễn tương tác giữa giảng viên và sinh viên) và những khía cạnh không thể quan sát được (nhận thức của sinh viên về những thực tiễn tương tác này). Theo Creswell (2013, tr. 83), lý thuyết nền là “một thiết kế nghiên cứu định tính trong đó nhà nghiên cứu đưa ra lời giải thích chung (lý thuyết) về một quá trình, một hành động hoặc sự tương tác được định hình bởi nhận thức của những người tham gia”.

Nghiên cứu này được thực hiện tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam, là một trong 27 trường được chọn là cơ sở giáo dục đại học thực hiện triển khai Chương trình Tiên tiến theo Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 của Chính phủ. Từ năm 2008, trường đã hợp tác với một trường đại học nước ngoài tại Vương quốc Anh để triển khai Chương trình Tiên tiến chuyên ngành kỹ thuật xây dựng giao thông. Cho đến nay, chương trình này đã được thực hiện trong 14 năm và có 9 khóa sinh viên tốt nghiệp. Trong quá trình thực hiện, các nhà quản lý giáo dục, các giảng viên và sinh viên đã phải đối mặt với nhiều trở ngại về phát triển chương trình giảng dạy,

phương pháp giảng dạy, tài chính và nguồn nhân lực. Nhiều câu hỏi đã được đặt ra về cách giảng viên và sinh viên EMI tương tác trong lớp học để đảm bảo sinh viên lĩnh hội kiến thức chuyên môn bằng tiếng Anh, cũng như cách họ nhận thức về ảnh hưởng của tương tác đến việc học kiến thức chuyên môn và trình độ tiếng Anh của sinh viên.

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu đã được nêu ở trên, câu hỏi nghiên cứu chính sau đây được đặt ra: ***Nhận thức của sinh viên về hoạt động tương tác trong lớp học EMI tại một trường đại học kỹ thuật Việt Nam là gì?***

Dựa trên câu hỏi nghiên cứu chính, hai câu hỏi sau đây được đưa ra:

- 1) *Các hoạt động tương tác phổ biến trong lớp EMI được quan sát là gì?*
- 2) *Sinh viên EMI nhận thức và đánh giá những hoạt động tương tác này như thế nào?*

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Định nghĩa về tương tác lớp học

Tương tác trong lớp học từ lâu nay được coi là một yếu tố vô cùng quan trọng trong việc giúp người học lĩnh hội kiến thức môn học. Đã có nhiều nhà nghiên cứu đưa ra các khái niệm khác nhau về tương tác trong lớp học. Celce - Murcia (1989, tr. 25) mô tả sự tương tác trong lớp học là “một hệ thống trao và nhận thông tin”. Malamah -Thomas (1987, tr. 7) nói rằng: “Trong tương tác lớp học, giáo viên tổ chức và dẫn dắt hoạt động trên lớp, nhưng phản ứng của lớp sẽ điều chỉnh hoạt động tiếp theo của giáo viên”. Tương tác trong lớp học theo định nghĩa của Liddicoat và Scarino (2009, tr. 39) là “một quá trình xã hội tạo ra ý nghĩa và diễn giải, đồng thời giá trị giáo dục của sự tương tác được tạo ra từ việc phát triển và xây dựng tương tác như một quá trình xã hội”. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng tương tác trong lớp học thường linh hoạt và luôn thay đổi (Seedhouse, 2011).

Tương tác trong lớp học là một vấn đề nghiên cứu lớn trong nhiều thập kỷ do tầm quan trọng của nó trong việc dạy và học. Tương tác lớp học đã được nghiên cứu trong bối cảnh học tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai, hay học tiếng Anh là ngoại ngữ, hoặc trong các lớp học sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy nơi học sinh học tất cả các môn học của mình thông qua ngôn ngữ thứ hai vì lợi ích trong việc phát triển ngôn ngữ ở những học sinh không phải là người bản xứ, với giả định rằng sự tương tác giữa người học và giáo viên có thể cải thiện sự phát triển ngôn ngữ. Tuy nhiên, số lượng nghiên cứu về tương tác trong lớp học trong ngữ cảnh tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL) đã vượt xa số lượng nghiên cứu trong ngữ cảnh lớp học tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy (EMI), cho thấy cần phải tiến hành thêm các nghiên cứu về tương tác trong các lớp học EMI.

2.2. Tổng quan nghiên cứu tương tác trong lớp học

Trong gần ba thập kỷ, trọng tâm của nghiên cứu tương tác trong lớp học xoay quanh các tương tác có thể quan sát được trong lớp. Tuy nhiên, cho đến gần đây, các nhà nghiên cứu đã bắt đầu đặt câu hỏi về việc phân tích các tương tác trong lớp học chỉ dựa trên những gì có thể quan sát. Người ta tin rằng “những điều 'không thể quan sát được' trong lớp học như trạng thái tâm lý của giáo viên và người học bao gồm niềm tin, thái độ, động cơ, sự tự nhận thức và sự lo lắng, phong cách học tập và chuẩn mực văn hóa đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành sự tương tác trong lớp học” (Tsui, 2001, tr. 121). Vì vậy, các nhà nghiên cứu cần cân nhắc khi tiến hành nghiên cứu để có sự hiểu biết toàn diện về bản chất tương tác trong lớp học. Phần sau đây cung cấp cái nhìn sâu hơn về những vấn đề này, làm nền tảng cho nghiên cứu hiện tại.

2.2.1. Các khía cạnh có thể quan sát của hoạt động tương tác trong lớp học

Nghiên cứu về các khía cạnh có thể quan sát được của sự tương tác trong lớp học liên quan đến ba nội dung chính: Đầu vào (input), tương tác (interaction) và đầu ra (output). Đầu vào đề cập đến ngôn ngữ được giáo viên sử dụng, đầu ra nghĩa là ngôn ngữ được người học sử dụng và sự tương tác liên quan đến mối quan hệ qua lại giữa đầu vào và đầu ra mà không giả định mối quan hệ nhân quả tuyến tính giữa hai bên (Van Lier, 1996). Trước đây, nghiên cứu thường tập trung vào thông tin đầu vào (input) do giáo viên cung cấp, đặc biệt là các đặc điểm ngữ âm và cú pháp trong bài giảng và các câu hỏi của giáo viên. Các nghiên cứu này tiết lộ rằng để người học có thể hiểu được lời nói của mình, giáo viên thường nói chậm hơn, đơn giản hóa cấu trúc cú pháp, phát âm rõ ràng, lặp lại các từ và cụm từ và sử dụng từ vựng cơ bản hơn so với khi nói với người bản xứ. Nghiên cứu đã được tiến hành để xem liệu những thay đổi như vậy có làm cho thông tin đầu vào trở nên dễ hiểu hơn đối với người học hay không. Tuy nhiên, những phát hiện này khá chung chung và chưa khẳng định được liệu thông tin đầu vào được thay đổi bởi giáo viên có đủ để làm cho người học nắm bắt được nội dung kiến thức được truyền tải hay không.

Một khía cạnh quan trọng khác của tương tác trong lớp học là khái niệm đàm phán về ý nghĩa (negotiation of meaning) đòi hỏi việc học tập tích cực đạt được từ sự tương tác. Các nghiên cứu về sự tương tác giữa người bản ngữ và người không phải bản ngữ cho thấy rằng khi những gì người bản ngữ đưa ra không thể hiểu được đối với người không phải bản ngữ, họ sẽ tham gia vào một cuộc đàm phán về ý nghĩa, trong đó, người không phải bản ngữ yêu cầu làm rõ, lặp lại hoặc xác nhận, dẫn đến sự thay đổi cấu trúc của sự tương tác. Dựa trên những phát hiện này, các nhà nghiên cứu lập luận rằng kiểu đàm phán này cung cấp đầu vào dễ hiểu (comprehensible input) tối ưu cho người học và do đó, tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển ngôn ngữ thứ hai (Long, 1983b).

Các câu hỏi của giáo viên (teacher's questions) cũng là một khía cạnh thiết yếu của sự tương tác trong lớp học, điều này đã nhận được nhiều sự chú ý trong cả nghiên cứu về lớp học học bằng ngôn ngữ thứ nhất hoặc ngôn ngữ thứ hai. Các loại bài tập hoặc nhiệm vụ (task types) mà người học tham gia trên lớp cũng ảnh hưởng đến hoạt động tương tác trong lớp học. Nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để kiểm tra cách người học hành động khi làm việc theo cặp, làm việc nhóm và các nhiệm vụ của cả lớp. Các kết quả nghiên cứu cho thấy rằng so với sự tương tác trực tiếp của giáo viên trong hoạt động với cả lớp, làm việc theo cặp và làm việc nhóm mang lại nhiều cơ hội hơn cho người học để bắt đầu và duy trì sự tương tác, tạo ra các hành vi lời nói đa dạng hơn và tham gia tốt hơn vào việc đàm phán về ý nghĩa trong quá trình tương tác (Pica, 1984; Johnson, 1995). Phản hồi của giáo viên về đầu ra (teacher's feedback on students' output) là một khía cạnh khác có liên quan chặt chẽ đến đầu ra của người học. Các nghiên cứu ban đầu có quan điểm khá đơn giản về phản hồi của giáo viên, coi đó là sự đánh giá tích cực hoặc tiêu cực của giáo viên với người học. Gần đây, các nghiên cứu đã chỉ ra sự cần thiết phải xem xét lại khái niệm "lỗi" (errors) và xem phản hồi của giáo viên như một bộ giàn giáo (scaffolding) cung cấp cho người học khi họ thiết lập các giả thuyết về ngôn ngữ (Allwright & Bailey, 1991).

Nhìn chung, cho đến nay, trọng tâm nghiên cứu về tương tác trong lớp học chủ yếu là những gì có thể quan sát được trong lớp học và cung cấp sự hiểu biết một phần về các quy trình trong lớp học. Các nghiên cứu về sự tham gia của người học tập trung vào các khía cạnh có thể quan sát được của người học như là chỉ số duy nhất về sự tham gia, tuy nhiên, người học có thể tham gia bằng cách thực hiện các quy trình trong tâm trí họ, điều mà không thể quan sát được (Tsui, 2001). Do đó, các quá trình tinh thần diễn ra trong tâm trí người học và giáo viên trong quá trình tương tác trong lớp cũng cần được khám phá vì chúng là những yếu tố cơ bản và quyết

định hình thành nên sự tương tác.

2.2.2. Các khía cạnh không thể quan sát của hoạt động tương tác trong lớp học

Các nghiên cứu hiện tại về tương tác trong lớp học đã bắt đầu điều tra những khía cạnh không thể quan sát được của tương tác trong lớp học. Sự tương tác có thể quan sát được có thể bị ảnh hưởng bởi một số yếu tố không thể quan sát như phong cách học tập cá nhân, trạng thái tâm lý và các chuẩn mực văn hóa của người học.

Liên quan đến phong cách học tập cá nhân, một số người có thể học tốt hơn bằng cách tham gia tích cực các hoạt động trên lớp trong khi những người khác có được kiến thức bằng cách lắng nghe và tiếp thu thông tin đầu vào (Tsui, 2001). Trạng thái tâm lý của người học cũng là một yếu tố quan trọng khác trong tương tác trong lớp học. Horwitz và cộng sự (1991) phát hiện ra rằng việc học ngoại ngữ là một quá trình tâm lý luôn thay đổi, có ảnh hưởng đến sự tự tin của người học với tư cách là một người tham gia hoạt động tương tác. Để đối phó với cảm giác lo lắng khi tương tác, một số người học sử dụng chiến lược tránh né (Tsui, 1996b). Walker (1997) đã thực hiện một nghiên cứu trên hơn 400 học sinh trung học ở Hồng Kông và tìm thấy mối quan hệ chặt chẽ giữa việc tham gia hoạt động nói của người học, sự lo lắng khi học ngoại ngữ của họ với tư cách là một người nói tiếng Anh không phải ngôn ngữ mẹ đẻ. Ngoài hai yếu tố này, chuẩn mực văn hóa cũng ảnh hưởng đến cách người học tương tác với những người khác trong lớp. Các nghiên cứu về hành vi hoạt động tương tác theo lượt (turn-taking) của học sinh châu Á chỉ ra rằng sự tham gia của họ bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi những gì họ cho là hành vi đúng đắn trong lớp học (Sato, 1982; Johnson, 1985; Tsui, 1995).

Gần đây, nghiên cứu đã bắt đầu áp dụng cách tiếp cận theo các phương pháp định tính nhằm xem xét các sự kiện trong lớp học từ quan điểm của người tham gia. Bailey và Nunan (1996) đã thu thập những phát hiện từ các nghiên cứu trong lớp học sử dụng việc thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau, từ nhật ký của giáo viên, phỏng vấn, kích thích gợi nhớ, kế hoạch bài học đến ghi âm bài học và băng điểm để cho phép các nhà nghiên cứu phân tích các sự kiện tương tác trong lớp học từ quan điểm của giáo viên và người học. Johnson (1998) cũng coi nhận thức của người học về các sự kiện trong lớp học là một phần quan trọng trong việc hiểu các sự kiện trong lớp học. Ngoài ra, ngày càng rõ ràng rằng kiến thức, niềm tin của giáo viên, suy nghĩ và việc ra quyết định của giáo viên đóng vai trò thiết yếu trong việc hiệu hành vi của giáo viên trong tương tác trong lớp học.

Tóm lại, nghiên cứu tương tác trong lớp học bắt đầu với mục đích kiểm tra tính hiệu quả của phương pháp giảng dạy và hành vi của giáo viên. Kết quả từ những nghiên cứu như vậy cho thấy các quy trình trong lớp học cực kỳ phức tạp và trọng tâm nghiên cứu sau đó sớm chuyển từ đánh giá sang nâng cao nhận thức (Tsui, 2001). Trong nhiều năm, hầu hết các nghiên cứu bao gồm dữ liệu định lượng tập trung vào các khía cạnh ngôn ngữ có thể quan sát được của sự tương tác được thực hiện từ góc độ của người quan sát. Trong những năm gần đây, đã có sự gia tăng nghiên cứu sử dụng các phương pháp định tính để khám phá những khía cạnh không thể quan sát của hoạt động tương tác. Theo Hammersley (1986), sự hiểu biết sâu sắc về tương tác trong lớp học cần kết hợp các kết quả từ nghiên cứu định lượng và định tính. Các nghiên cứu về tương tác trong lớp học không chỉ khám phá cách giáo viên và người học hành động như thế nào trong lớp mà còn cả cách họ suy nghĩ, nhận thức và đánh giá những tương tác này. Sự tương tác không nên chỉ được nhìn nhận dưới con mắt của nhà nghiên cứu mà quan trọng hơn là được nhìn nhận và đánh giá bởi những người tham gia bao gồm cả người dạy và người học.

2.3. Tương tác trong lớp học EMI

So với một số lượng nghiên cứu khá lớn về sự tương tác giữa những người học không phải là người bản ngữ trong các lớp học dựa trên kiến thức chuyên ngành (Content-based instruction) ở cấp trung học, có rất ít nghiên cứu về tương tác lớp học EMI ở các cơ sở giáo dục đại học và những phát hiện của những nghiên cứu trước đây chỉ cung cấp một hình ảnh “rời rạc và mơ hồ” (Macaro và cộng sự, 2017).

Trong một khóa học EMI ở Tây Ban Nha, Dafouz, Nunez và Sancho (2007) đã khám phá những đặc thù của diễn ngôn của giảng viên EMI, cụ thể là cách sử dụng đại từ nhân xưng “chúng tôi” với các động từ khuyết thiếu. Để thu thập dữ liệu, các nhà nghiên cứu đã quay video ba giảng viên đang giảng dạy cho một nhóm sinh viên kỹ thuật hàng không bằng tiếng Anh. Các sinh viên thuộc 14 quốc tịch khác nhau đã tới Tây Ban Nha để tham gia một khóa học EMI ngắn hạn. Dữ liệu cho thấy giảng viên đã sử dụng đại từ nhân xưng “we” (chúng ta) để tạo sự liên kết với sinh viên. Cách sử dụng này thường được kết hợp với động từ khuyết thiếu “can”. Dựa trên những phát hiện của họ, các tác giả đề xuất rằng việc thường xuyên đưa các đặc điểm diễn ngôn này vào các bài giảng EMI sẽ tạo ra một không gian tương tác trong các tình huống bài giảng. Tuy nhiên, bài báo không nêu rõ liệu giảng viên có thường xuyên sử dụng các đặc điểm ngôn ngữ này vì lợi ích của sinh viên hay liệu sinh viên có thể thu được lợi ích từ những đặc điểm này hay không.

Jawhar (2012) đã điều tra mức độ tương tác trong lớp học mang lại lợi ích cho cả việc tiếp thu kiến thức môn học và nâng cao năng lực ngôn ngữ trong một nghiên cứu khác về lớp học EMI ở Ả Rập Xê Út. Những người tham gia nghiên cứu là các giảng viên và sinh viên đến từ một học viện nghiên cứu Vật lý, Hóa học và Giáo dục Mầm non. Dựa trên phân tích 16 giờ học của các lớp EMI, nhà nghiên cứu kết luận rằng giảng viên và sinh viên đã sử dụng một số phương tiện ngôn ngữ (ví dụ: việc sử dụng từ “yes” như để khẳng định và là kênh phản hồi của những người tham gia để khuyến khích người nói tiếp tục) để tạo điều kiện thuận lợi cho sự tương tác, trong đó, việc hiểu nội dung môn học là mục tiêu chính. Tuy nhiên, nhà nghiên cứu đặt câu hỏi liệu những chiến lược ngôn ngữ này có đủ để nâng cao kiến thức về môn học hay không.

Dafouz Milne và Sanchez Garcia (2013) đã điều tra diễn ngôn của giảng viên trong các lớp EMI bằng cách sử dụng lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky (1978), khẳng định rằng học tập là một quá trình xã hội và liên tục. Nghiên cứu tập trung vào loại hình và vai trò của câu hỏi trong các môn học EMI khác nhau như môn học Kinh doanh, Vật lý và Kỹ thuật tại ba trường đại học ở Tây Ban Nha. Ông phân loại câu hỏi của giảng viên EMI thành 5 loại: Câu hỏi kiểm tra kiến thức (display questions), câu hỏi tìm kiếm thông tin (referential questions), câu hỏi tu từ (rhetorical questions), câu hỏi hồi tưởng (retrospective questions) và câu hỏi tự trả lời (self-answer questions). Theo nghiên cứu, dường như có nhiều điểm tương đồng hơn là sự khác biệt trong việc sử dụng câu hỏi giữa các môn học. Nhà nghiên cứu khuyến nghị các giảng viên EMI áp dụng các phương pháp tương tác đa dạng (chẳng hạn như cách đặt câu hỏi) có thể giúp sinh viên tiếp thu kiến thức môn học và nâng cao được năng lực ngôn ngữ.

Trọng tâm nghiên cứu của Navaz (2013) về tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong lớp học môn khoa học bằng tiếng Anh tại một trường đại học ở Sri Lanka là tương tác đối thoại dựa trên quan điểm văn hóa xã hội của Vygotsky (1978). Nhà nghiên cứu đã sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp bao gồm: khảo sát, phỏng vấn nhóm và dự giờ quan sát lớp học trong 24 bài giảng về Công nghệ sinh học, Sinh lý động vật, Vật lý và Thống kê. Nhà nghiên cứu cho rằng sự tương tác đối thoại giữa giảng viên và sinh viên cho phép sinh viên đóng vai trò tích cực hơn trong thảo luận trên lớp, điều đó sẽ có lợi hơn cho việc học kiến thức môn học của sinh

viên (hiểu bài giảng) và phát triển ngôn ngữ so với các tương tác ít đối thoại. Hơn nữa, nghiên cứu cho thấy khả năng hiểu bài giảng và sự tham gia trong lớp của sinh viên bị ảnh hưởng bởi năng lực ngôn ngữ của họ, mặc dù sinh viên tin rằng phương pháp giảng dạy của giảng viên quan trọng hơn trình độ ngôn ngữ của họ. Tuy nhiên, nghiên cứu này không đánh giá mức độ ảnh hưởng của tương tác đối với việc học ngôn ngữ và kiến thức chuyên môn của sinh viên, điều cần cân nhắc trong các nghiên cứu tương lai.

Một khía cạnh trong tương tác lớp học ít được nghiên cứu trong các lớp học EMI là việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ thứ nhất (L1). Tarnopolsky và Goodman (2014) đã sử dụng tập hợp 52 bài giảng để so sánh hành vi chuyển ngữ (code-switching) trong các lớp học EMI (sử dụng tiếng Anh như một phương tiện giảng dạy) và EFL (sử dụng tiếng Anh như một ngoại ngữ) tại một trường đại học ở Ukraina. Kết quả cho thấy các giảng viên EMI đã chuyển ngữ vì những lý do tương tự như trong các bài giảng EFL, chẳng hạn như giải thích nghĩa của từ và kiểm tra khả năng hiểu của sinh viên. Tuy nhiên, không giống như các lớp học EFL, các giảng viên EMI không chuyển ngữ để giải thích ngữ pháp, cho thấy rằng việc dạy ngôn ngữ không quan trọng đối với họ, mà là kiến thức chuyên môn mới là trọng tâm của bài học.

Một lý do khác cho việc chuyển ngữ dường như chỉ có ở các lớp EMI là để giải thích thuật ngữ khó khi sinh viên không hiểu. Ngoài ra, giảng viên đôi khi phải chuyển ngữ là do họ không biết hoặc quên một từ tiếng Anh nên buộc phải chuyển sang ngôn ngữ thứ nhất. Lý do này không được xác định (hoặc thậm chí được thừa nhận) trong các nghiên cứu tương tác trong lớp học EMI. Costa (2012) đã đưa ra bằng chứng về việc chuyển ngữ trong bối cảnh trường đại học tại Ý. Giảng viên đã sử dụng chuyển ngữ suốt 16 giờ giảng dạy của mình, mặc dù thực tế là một trong các lớp học có 25% người học không phải là người bản ngữ nói tiếng Ý.

Li Jiang và cộng sự (2016) đã thực hiện một nghiên cứu về nhận thức và thực hành của giảng viên EMI, cũng như động lực và nhu cầu của sinh viên tại một trường đại học ở Trung Quốc. Nghiên cứu này đã tìm hiểu cách thức giảng dạy EMI của các giảng viên và việc học tiếng Anh nên được hỗ trợ như thế nào thông qua các khóa học tiếng Anh chuyên ngành (ESP-English for Specific Purposes) bổ sung khi trình độ tiếng Anh của người tham gia không đủ để học EMI. Dữ liệu được thu thập thông qua chín lần quan sát trong lớp học, ba cuộc phỏng vấn sau quan sát và một cuộc khảo sát bằng bảng câu hỏi. Kết quả cho thấy rằng mặc dù việc giảng dạy EMI được coi là thành công thông qua việc sử dụng các chiến thuật ngữ dụng học, nhưng mục tiêu nâng cao trình độ tiếng Anh vẫn chưa đạt được. Tuy nhiên, do dữ liệu chỉ tập trung vào việc giảng viên sử dụng các chiến lược ngữ dụng học cũng như động cơ và nhu cầu của học sinh trong các khóa học EMI, nên không rõ sinh viên nhận thức như thế nào về các chiến lược ngữ dụng học cũng như liệu những điều này có tác động tích cực đến việc học kiến thức môn học của sinh viên hay không.

Cho đến gần đây, các nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI mới chỉ xác định được một số khía cạnh trong tương tác, chẳng hạn như công cụ ngôn ngữ, loại hình và chức năng câu hỏi, việc chuyển ngữ và sử dụng ngôn ngữ thứ nhất trong giảng dạy của giảng viên EMI cũng như tương tác đối thoại trong môi trường lớp học EMI. Có thể thấy rằng những nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào những yếu tố có thể quan sát trong tương tác lớp học, trong khi lại bỏ qua những khía cạnh không thể quan sát được, chẳng hạn như nhận thức và niềm tin của người tham gia, là những yếu tố quan trọng trong việc hình thành nên những tương tác này. Một điều nữa cần xem xét là phần lớn các nghiên cứu đều được thực hiện trong bối cảnh Châu Âu, một số ít các nghiên cứu ở Châu Á và ở Châu Phi, và các kết quả nghiên cứu cho đến nay có thể không cung cấp được một bức tranh tổng quan về tương tác lớp học EMI trong các môi trường địa lý xã hội khác nhau. Chính vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm mục đích tìm hiểu các

hoạt động tương tác trong lớp học EMI và nhận thức của sinh viên EMI về các hoạt động tương tác này trong bối cảnh một trường đại học cụ thể của Việt Nam. Dựa trên kết quả nghiên cứu, các khuyến nghị được đưa ra nhằm nâng cao chất lượng dạy và học EMI trong các trường đại học tại Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để giải quyết các câu hỏi nghiên cứu, nghiên cứu này đã áp dụng thiết kế nghiên cứu dựa trên lý thuyết nền kiến tạo (Constructivist Grounded Theory) của Charmaz (2006), bao gồm dự giờ quan sát trong lớp học để khám phá các hoạt động tương tác phổ biến trong các lớp học EMI và các cuộc phỏng vấn sâu với sinh viên EMI để tìm hiểu nhận thức của sinh viên về các hoạt động tương tác trong lớp học EMI.

Việc sử dụng lý thuyết nền kiến tạo của Charmaz (2006) dựa trên các lý do sau đây. Cho đến nay, mặc dù có rất nhiều nghiên cứu về thực hành EMI ở bậc giáo dục đại học trên toàn thế giới, tuy nhiên, tương tác trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học EMI vẫn chưa được quan tâm đầy đủ. Nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI chủ yếu tập trung vào các khía cạnh có thể quan sát được của tương tác nhưng ít lưu ý vào các góc độ không thể quan sát được của quá trình phức tạp này. Tsui (2001) nhấn mạnh rằng chính những quá trình tinh thần diễn ra trong tâm trí người học và giảng viên trong quá trình tương tác trong lớp cần phải được khám phá vì chúng định hình sự tương tác thực tế. Maccaro và cộng sự (2018) cho biết, nghiên cứu về tương tác trong lớp học EMI cho đến nay chỉ là một “bức tranh rời rạc” và cần được tìm hiểu thêm trong các nghiên cứu trong tương lai.

Creswell (2013, tr. 83) khẳng định “lý thuyết nền kiến tạo là một thiết kế nghiên cứu định tính trong đó nhà nghiên cứu đưa ra lời giải thích chung (lý thuyết) về một quá trình, một hành động hoặc sự tương tác được định hình bởi nhận thức của những người tham gia”. Nghiên cứu hiện tại nhằm mục đích đưa ra sự nhìn nhận và giải thích về sự tương tác trong lớp học EMI dựa trên quan điểm của những người tham gia bao gồm các sinh viên EMI trong môi trường đại học Việt Nam. Nghiên cứu khám phá cả những khía cạnh có thể quan sát được trong các lớp học EMI (sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên) và những khía cạnh không thể quan sát được (suy nghĩ và nhận thức của sinh viên về sự tương tác), đồng thời, tìm hiểu xem sự tương tác đó ảnh hưởng như thế nào đến việc học tập kiến thức chuyên môn của sinh viên trong bối cảnh lớp học EMI cụ thể ở Việt Nam.

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam, chuyên về các lĩnh vực kỹ thuật như: xây dựng dân dụng, viễn thông, cơ khí, công nghệ thông tin. Nghiên cứu tập trung vào các lớp thuộc Chương trình Tiên tiến (CTTT) của trường, là một trong 27 Chương trình Tiên tiến được Bộ Giáo dục và Đào tạo chọn làm thí điểm thực hiện đào tạo tại các trường đại học tại Việt Nam. Chương trình Tiên tiến chuyên về kỹ thuật xây dựng công trình giao thông được thực hiện lần đầu tiên vào năm 2008 tại trường. Chương trình này nhằm mục đích quốc tế hóa giáo dục đại học Việt Nam bằng cách cải thiện chất lượng giáo dục và đào tạo những sinh viên tốt nghiệp có trình độ cao về chuyên môn và có năng lực tiếng Anh có thể làm việc trong thị trường lao động quốc tế hóa.

Chương trình Tiên tiến được chia thành hai giai đoạn, trong đó, năm đầu tiên giảng dạy một số môn cơ bản theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo như: Triết học, Thể dục, Giáo dục quốc phòng bằng tiếng Việt và một khóa học tiếng Anh chuyên sâu hướng tới mục tiêu IELTS 5.5 (tương đương trình độ B2 CEFR) vào cuối năm học đầu tiên. Sinh viên dự kiến sẽ

đạt được IELTS 6.0 vào cuối năm thứ hai, đây cũng là tiêu chí đạt chuẩn đầu ra tốt nghiệp về năng lực tiếng Anh. Vào năm thứ hai, sinh viên bắt đầu học các khóa học chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI) và tất cả các bài kiểm tra, đánh giá đều được thực hiện bằng tiếng Anh. Sinh viên được yêu cầu bảo vệ đồ án tốt nghiệp bằng tiếng Anh sau bốn năm rưỡi học tập tại trường. Mục tiêu tổng thể của chương trình EMI, như đã nêu trong đề cương của chương trình, là thúc đẩy mối liên hệ nội tại giữa kiến thức môn học chuyên môn và năng lực tiếng Anh học thuật. Tiếng Anh được quy định là ngôn ngữ sử dụng cho việc giảng dạy trên lớp, tài liệu giảng dạy, bài tập và bài kiểm tra. Sinh viên có mục đích lĩnh hội kiến thức chuyên môn thông qua tiếng Anh, chuẩn bị cho họ những triển vọng công việc cũng như cơ hội học tập ở nước ngoài sau khi tốt nghiệp.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Lấy mẫu có mục đích đã được sử dụng để xác định đối tượng tham gia nghiên cứu. Trong nghiên cứu lý thuyết nền kiến tạo, lấy mẫu có mục đích là một chiến lược thích hợp để lựa chọn những người tham gia phù hợp nhất. Những người tham gia nghiên cứu được chia thành hai nhóm: 35 sinh viên năm thứ ba lớp CTTT và 6 giảng viên EMI. Các sinh viên lớp CTTT đã hoàn thành bốn học kỳ dự bị tiếng Anh và hai học kỳ học EMI tại thời điểm nghiên cứu. Sinh viên phải vượt qua bài kiểm tra sàng lọc tiếng Anh nội bộ để xác nhận rằng họ đáp ứng yêu cầu tiếng Anh để học chuyên môn bằng tiếng Anh (được quy định là cấp độ B2 CEFR tại trường). 6 giảng viên EMI đều có bằng Tiến sĩ ở nước ngoài (ở Mỹ, Anh, Đức và Pháp) và đã giảng dạy EMI ít nhất 3 năm. Do đó, những người tham gia đã nhận thức đầy đủ về thực tiễn dạy và học EMI để cung cấp đủ dữ liệu cho nghiên cứu hiện tại.

3.3. Phương pháp thu thập dữ liệu

3.3.1. Dự giờ quan sát lớp học

Để giải quyết câu hỏi nghiên cứu đầu tiên, tập trung vào các hoạt động tương tác trong lớp học của giảng viên và sinh viên EMI, phương pháp dự giờ quan sát lớp học cùng với việc sử dụng máy ghi âm và bản ghi chép dự giờ do Creswell (2013) đề xuất đã được sử dụng. Bảng 1 cung cấp thông tin về dự giờ quan sát lớp học với 6 giảng viên EMI trong 6 khóa học và với 2 lớp CTTT K59 và K60. Việc dự giờ được thực hiện trong 3 buổi học với từng GV EMI. Thời lượng mỗi buổi dự giờ tương đương 2 tiết học, 45 phút mỗi tiết, và tổng thời gian dự giờ dao động từ 270 phút đến 275 phút cho mỗi môn học EMI (chi tiết xem bảng 1).

Bảng 1

Thông tin về dự giờ các lớp học EMI

Giảng viên EMI	Môn học EMI	Lớp CTTT	Tổng thời gian dự giờ
Giảng viên 01	Toán kỹ thuật	59	272 phút
Giảng viên 02	Kỹ thuật xây dựng	59	275 phút
Giảng viên 03	Địa kỹ thuật	59	271 phút
Giảng viên 04	Cơ chế sai sót	60	270 phút
Giảng viên 05	Vật liệu xây dựng	60	273 phút
Giảng viên 06	Toán kỹ thuật	60	271 phút

3.3.2. Phỏng vấn sâu cá nhân

Phương pháp phỏng vấn sâu với 35 sinh viên EMI thuộc hai lớp CTTT K59 và K60 được sử dụng để trả lời câu hỏi thứ hai về nhận thức của sinh viên EMI về hoạt động tương tác trên lớp. Các câu hỏi phỏng vấn dựa trên dàn ý câu hỏi phỏng vấn của Charmaz (2006) dành cho thiết kế nghiên cứu theo lý thuyết nền kiến tạo và được dựa trên nội dung dự giờ quan sát trong lớp học được thực hiện trước cuộc phỏng vấn. Các câu hỏi phỏng vấn chủ yếu xoay quanh những hoạt động tương tác thường thấy đã được xác định trong phần dự giờ trên lớp bao gồm cách sử dụng ngôn ngữ giảng dạy, sử dụng thiết bị giảng dạy, các hoạt động phi ngôn ngữ khác của giảng viên và thái độ tương tác của sinh viên trong quá trình học tập trên lớp.

3.4. Quy trình thu thập dữ liệu

Quy trình thu thập dữ liệu được chia thành hai giai đoạn: Dự giờ quan sát trong lớp học và phỏng vấn sâu sau khi dự giờ. Do đại dịch Covid 19, việc dự giờ quan sát lớp học được thực hiện trong học kỳ đầu tiên của năm 2020-2021, sau đó bắt đầu lại vào tháng 3 năm 2022 (học kỳ 2 năm học 2021-2022).

Việc dự giờ quan sát lớp được thực hiện với hai lớp CTTT năm thứ ba có sự tham gia của 35 sinh viên CTTT năm thứ ba, và 6 giảng viên EMI trong 6 khóa học EMI bao gồm: Toán kỹ thuật, Kỹ thuật xây dựng, Cơ chế sai sót, Địa kỹ thuật và Vật liệu Xây dựng. Nội dung dự giờ quan sát được ghi âm với sự cho phép của cả giảng viên và sinh viên EMI. Các bản ghi chép dự giờ đã ghi lại tất cả các hoạt động tương tác phổ biến trong lớp học. Việc dự giờ được thực hiện một hoặc hai lần một tuần, tùy theo lịch trình của giảng viên EMI. Việc dự giờ thường kéo dài ít nhất hai tiết (khoảng 90 phút) với một chiếc máy ghi âm đặt trên bàn đầu trong lớp để ghi lại nội dung các bài học. Nhà nghiên cứu đóng vai trò là người quan sát không tham gia vào bất kỳ hoạt động nào của lớp, mà chỉ dự giờ và ghi chép các hoạt động xảy ra trong lớp.

Các cuộc phỏng vấn với các sinh viên EMI được thực hiện sau khi đã dự giờ quan sát các bài học EMI trong 6 môn học trong các năm học: 2020-2021 và 2021-2022. Mục tiêu chính của các cuộc phỏng vấn là tìm hiểu nhận thức của sinh viên EMI về các hoạt động tương tác phổ biến diễn ra trong các lớp học EMI này. Tất cả quy trình thu thập dữ liệu được hoàn thành trước khi kết thúc năm học vào tháng 5 năm 2022. Sau khi thu thập dữ liệu dự giờ quan sát và phỏng vấn, dữ liệu được nhập vào phần mềm xử lý số liệu định tính MAXQDA phiên bản 2020 để mã hóa và phân tích.

4. Kết quả nghiên cứu

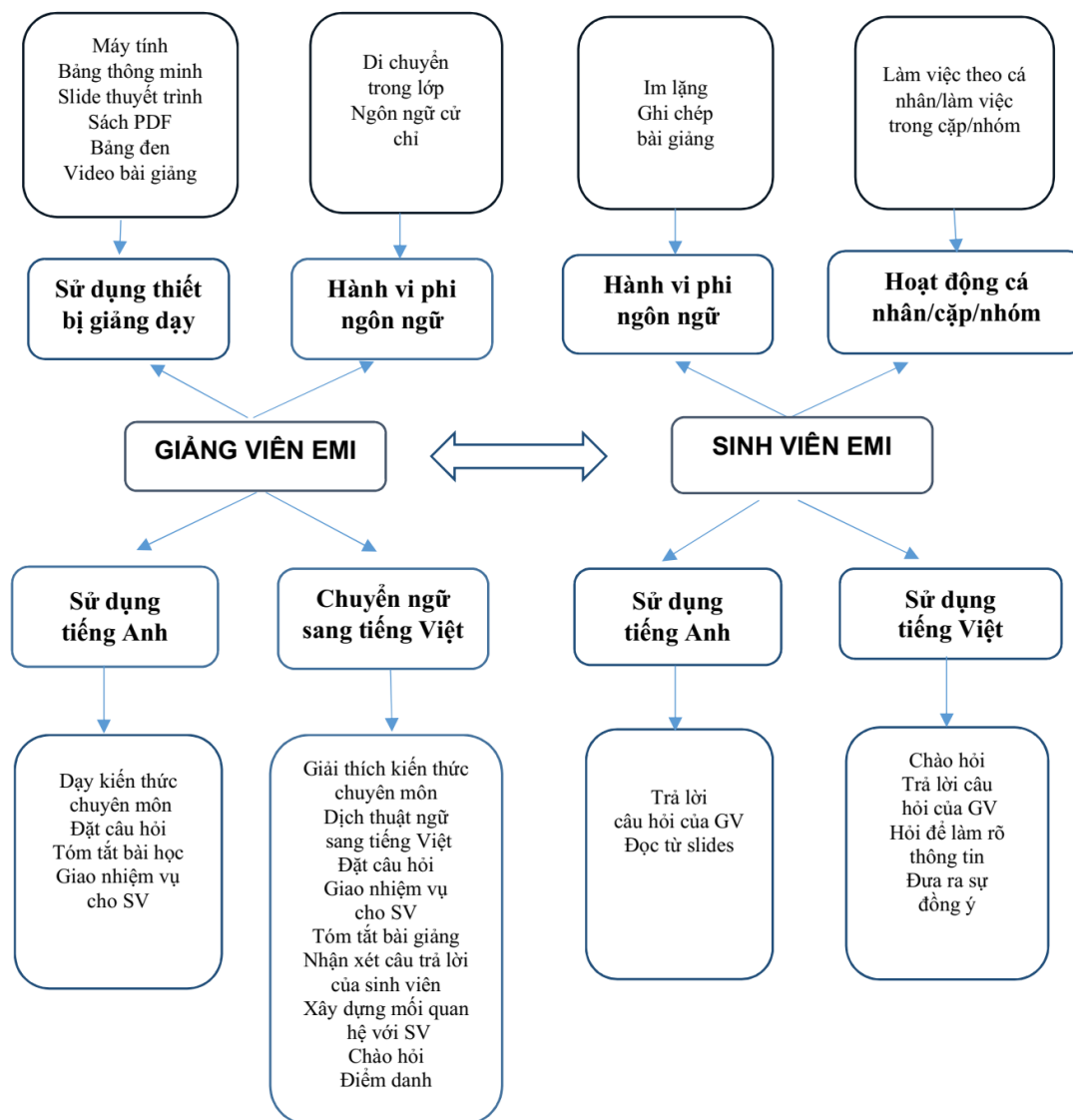
4.1. Các hoạt động tương tác trong lớp học EMI

Bản ghi chép và ghi âm dự giờ ghi lại hoạt động tương tác trên lớp và dữ liệu được chia thành hai phân loại chính: Hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên (hình 1).

Hoạt động tương tác phổ biến của giảng viên EMI bao gồm: việc sử dụng các thiết bị hỗ trợ giảng dạy (máy tính xách tay, bảng thông minh, slide power-point, sách PDF, video bài giảng, bảng đen để dạy nội dung kiến thức); sử dụng tiếng Anh (để dạy kiến thức chuyên môn, đặt câu hỏi, tóm tắt bài học, giao nhiệm vụ cho sinh viên); chuyển ngữ sang tiếng Việt (giải thích kiến thức chuyên môn, dịch thuật ngữ sang tiếng Việt, đặt câu hỏi, giao nhiệm vụ cho sinh viên, tóm tắt bài giảng, nhận xét câu trả lời của sinh viên, xây dựng mối quan hệ với sinh viên, chào hỏi và điểm danh sinh viên); và hành vi phi ngôn ngữ trong khi giảng dạy (di chuyển trong lớp, các ngôn ngữ cử chỉ khi giảng dạy).

Hình 1

Hoạt động tương tác trong lớp học EMI



Trong các lớp EMI được dự giờ quan sát, cả 6 giảng viên EMI đều sử dụng thiết bị dạy học như: máy tính xách tay có power-point slide, sách PDF hoặc video để trình chiếu trên bảng thông minh và bảng đen trong suốt buổi học. Sau khi chào hỏi sinh viên, các giảng viên bắt đầu mở máy tính xách tay và kết nối với máy chiếu hoặc sử dụng bảng thông minh được trang bị ở một số phòng học để giảng dạy môn học của mình. Một hoạt động thường thấy nữa là các giảng viên đều sử dụng slide kết hợp với bảng đen khi giảng bài. Các ghi chú hoặc kiến thức chính được trình bày trên slide bằng tiếng Anh nhưng được giảng viên giải thích chi tiết bằng cách chuyển ngữ sang tiếng Việt.

Việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên khá linh hoạt. Tất cả 6 giảng viên EMI chủ yếu sử dụng tiếng Anh để giảng dạy các nội dung kiến thức, đặt câu hỏi, tổng kết các bài học trước đó và giao nhiệm vụ hoặc ra mệnh lệnh cho sinh viên. Tần suất sử dụng tiếng Anh tùy thuộc vào thể loại bài học, trong tiết học lý thuyết, giảng viên EMI chủ yếu sử dụng tiếng Anh để dạy nội dung môn học (chiếm 73% thời lượng tiết học), tuy nhiên, trong tiết làm bài tập

và thực hành, tiếng Việt được sử dụng với tỷ lệ cao hơn (khoảng 53% thời lượng tiết học). Giảng viên EMI chuyên ngữ từ tiếng Anh sang tiếng Việt với tần suất cao (khoảng 50 lần/tiết) để giải thích nội dung kiến thức, dịch thuật ngữ sang tiếng Việt, đặt câu hỏi, tóm tắt bài học, ra lệnh, nhận xét câu trả lời của học sinh và xây dựng mối quan hệ với học sinh.

Trong hầu hết các buổi học EMI, hành vi phi ngôn ngữ được chú ý nhất của giảng viên EMI là di chuyển quanh lớp. Lúc đầu, các giảng viên thường đứng cạnh bảng hoặc slide để giảng các nội dung kiến thức. Tuy nhiên, trong giờ học, họ đã di chuyển về hàng ghế đầu tiên để có thể đứng gần sinh viên. Đặc biệt trong giờ thực hành, hoặc khi sinh viên làm bài tập, giảng viên EMI thường di chuyển quanh lớp để kiểm tra bài làm của sinh viên. Các giảng viên EMI đều sử dụng ngôn ngữ cơ thể như cử chỉ hoặc ánh mắt. Họ thường chỉ tay vào slide hoặc bảng khi giảng dạy, hoặc chỉ vào sinh viên để yêu cầu các em trả lời câu hỏi.

Các hoạt động của sinh viên bao gồm: các hành vi phi ngôn ngữ (im lặng, và ghi chép bài giảng), hoạt động cá nhân/cặp/nhóm, sử dụng tiếng Anh (để trả lời câu hỏi của giảng viên, đọc nội dung kiến thức trên slides), và sử dụng tiếng Việt (để chào hỏi, trả lời câu hỏi của giảng viên, hỏi làm rõ thông tin, đưa ra sự đồng ý).

Giữ im lặng và ghi chép là hành vi phi ngôn ngữ thường gặp nhất của sinh viên EMI trong các buổi học được quan sát. Sinh viên im lặng ghi chép nội dung kiến thức từ slide, bảng hoặc lời giảng của giảng viên EMI. Đôi khi, sinh viên quay sang bạn bên cạnh để trao đổi. Một số sinh viên thậm chí còn giữ im lặng khi được giảng viên EMI đặt câu hỏi do có thể không hiểu câu hỏi bằng tiếng Anh hoặc họ không biết câu trả lời hoặc cách trả lời bằng tiếng Anh.

Hoạt động phổ biến thứ hai của sinh viên là làm việc cá nhân hoặc làm việc theo cặp, nhóm khi được yêu cầu làm bài tập thực hành. Sinh viên thảo luận với nhau về cách giải quyết vấn đề mà giảng viên nêu ra. Họ cũng làm việc theo nhóm để chuẩn bị cho bài thuyết trình của nhóm như chuẩn bị các thông tin để đưa vào slide thuyết trình.

Hoạt động thường thấy tiếp theo của sinh viên EMI là sử dụng tiếng Việt. Họ sử dụng tiếng Việt trong hầu hết các tình huống như chào giảng viên khi vào lớp, trả lời câu hỏi của giảng viên, thảo luận với giảng viên và các bạn trong lớp, yêu cầu làm rõ nội dung kiến thức trong bài, thể hiện sự đồng ý với giảng viên. Tỷ lệ sử dụng tiếng Việt (63%) so với tỷ lệ sử dụng tiếng Anh (37%) trong các tương tác lời nói của sinh viên trên lớp.

Tần suất sử dụng tiếng Anh tương đối thấp ở tất cả các buổi học được quan sát. Các sinh viên sử dụng tiếng Anh để trả lời các câu hỏi của giảng viên, phần lớn họ sử dụng tiếng Anh cơ bản và đơn giản trong các câu trả lời. Khi trả lời các câu hỏi bằng tiếng Anh, hầu hết các em đều tỏ ra khá lưỡng lự khi trả lời.

Nói chung, hoạt động giảng dạy, trong đó, giảng viên đóng vai trò trung tâm vẫn phổ biến ở hầu hết các lớp học EMI. Các giảng viên kết hợp cả tiếng Anh và tiếng Việt trong giảng dạy EMI, sử dụng các loại thiết bị dạy học khác nhau và thực hiện các hành vi phi ngôn ngữ như di chuyển quanh lớp để kiểm tra hoạt động cặp và hoạt động nhóm của sinh viên. Sinh viên đóng vai trò khá hạn chế trong lớp mà các em thường giữ im lặng và ghi chép từ các slide, bảng và từ các bài giảng của giảng viên.

4.2. Nhận thức của sinh viên EMI về hoạt động tương tác trong lớp học

Các câu hỏi phỏng vấn với sinh viên EMI tập trung vào các hoạt động tương tác trong lớp bao gồm việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy, sử dụng thiết bị giảng dạy, hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên khi giảng dạy trong các lớp EMI. Sinh viên cũng được yêu cầu đánh giá các hoạt động tương tác trong lớp học.

Về việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ giảng dạy, tất cả sinh viên được phỏng vấn (35

sinh viên) khẳng định giảng viên EMI sử dụng cả tiếng Anh và tiếng Việt khi trình bày kiến thức môn học trong các lớp học EMI. Phần lớn sinh viên (30 sinh viên) đánh giá tích cực việc kết hợp ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên vì họ cho rằng điều đó có thể giúp họ học được những nội dung môn học khó và hiểu được thuật ngữ tiếng Anh. Điều này rất có lợi cho họ trong công việc tương lai. Các sinh viên EMI cho biết giảng viên chuyển ngữ sang tiếng Việt để giải thích kiến thức chuyên ngành, đặt câu hỏi và tóm tắt bài học. Tất cả các hoạt động này được sinh viên EMI nhận thấy là hữu ích và cần thiết để hiểu được nội dung kiến thức chuyên ngành.

Một sinh viên cho biết: *“Giảng viên EMI kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt một cách linh hoạt giúp sinh viên hiểu bài”* (sinh viên 04). Sinh viên khác nhận xét: *“Em nghĩ sẽ hiệu quả hơn nếu giảng viên kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt trong giảng dạy. Việc học các nội dung môn kỹ thuật bằng tiếng Anh luôn rất khó khăn, đặc biệt là những phần lý thuyết phức tạp. Sẽ dễ hiểu hơn khi được giảng viên giải thích bằng tiếng Việt”* (sinh viên 05).

Do khả năng tiếng Anh hạn chế của sinh viên và nhu cầu nghề nghiệp tương lai tại Việt Nam, phần lớn sinh viên (30/35 sinh viên) cho rằng việc giảng viên sử dụng cả tiếng Việt và tiếng Anh trong giảng dạy EMI là điều cần thiết đối với họ. Tuy nhiên, sự kết hợp này có thể khác nhau tùy theo trình độ tiếng Anh của sinh viên, theo quan điểm của đa số sinh viên EMI (30/35 sinh viên). Sinh viên cho biết: *“Sự kết hợp giữa tiếng Anh và tiếng Việt của giảng viên trong giảng dạy giúp chúng em hiểu nghĩa các thuật ngữ mới và dịch các từ, văn bản kỹ thuật tốt hơn rất nhiều, rất hữu ích cho chúng em trong công việc sau này khi làm việc ở các công trường xây dựng ở Việt Nam”* (sinh viên 02).

Việc giảng viên EMI sử dụng các thiết bị giảng dạy cũng được tất cả sinh viên EMI (35 sinh viên) xác nhận và đa số (32/35 sinh viên) đánh giá cao việc sử dụng này vì nó giúp họ hiểu rõ nội dung kiến thức chuyên ngành. Một sinh viên giải thích: *“Em thấy việc kết hợp các thiết bị giảng dạy của giảng viên là phù hợp vì một số môn học có công thức và bài tập thực hành, giảng viên nên ghi lên bảng để học sinh dễ hiểu. Các slide power point phù hợp hơn với các môn lý thuyết”* (sinh viên 15). Một số sinh viên đã đưa ra đánh giá chi tiết về hoạt động này. Họ cho rằng việc giảng viên sử dụng video clip trong giảng dạy EMI có thể giúp họ theo dõi bài giảng và nắm bắt được các công đoạn kỹ thuật. Sinh viên cho biết: *“Các giảng viên EMI sử dụng bảng, máy chiếu, video và giáo trình trong khi giảng dạy. Em nghĩ việc sử dụng chúng rất hiệu quả vì em có thể xem hình ảnh hoặc video về chủ đề môn học, ví dụ như video minh họa các công đoạn xây dựng cầu”* (sinh viên 04).

Khi được phỏng vấn về hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên như cách di chuyển trong lớp khi giảng bài, hầu hết sinh viên EMI (33/35 sinh viên) cho biết, nhiều giảng viên di chuyển trong khi giảng nhưng một số giảng viên chỉ đứng tại chỗ trên bục giảng để giảng bài. Hầu hết sinh viên EMI (28/35 sinh viên) cho rằng việc giảng viên di chuyển quanh lớp học mang lại một số lợi ích bao gồm cải thiện sự tương tác trong lớp, nâng cao hiệu quả giảng dạy, quản lý hoạt động học tập của sinh viên, tránh sự nhàm chán và xây dựng mối quan hệ tốt hơn với sinh viên. Sinh viên cho biết: *“Giảng viên thường di chuyển quanh lớp để kiểm tra bài làm của sinh viên hoặc hỏi sinh viên về bài học. Em nghĩ điều này giúp cải thiện sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên”* (sinh viên 16). Đề cập đến lợi ích của việc kiểm tra bài làm của sinh viên, sinh viên cho biết: *“Giảng viên di chuyển đến bàn sinh viên để kiểm tra hoạt động cặp và nhóm của sinh viên và giúp sinh viên giải quyết các vấn đề. Em nghĩ điều đó rất tốt cho việc hiểu bài của sinh viên”* (sinh viên 23).

Tất cả sinh viên cho rằng sự tương tác trong lớp học giữa các môn học là khác nhau. Họ cho rằng tương tác phụ thuộc vào phương pháp giảng dạy, tính cách, cách sử dụng ngôn ngữ

giảng dạy của giảng viên, trình độ tiếng Anh và kiến thức môn học còn hạn chế của sinh viên cũng như điều kiện tâm lý và thể chất của họ. Phần lớn (32/35 sinh viên) cho rằng phương pháp giảng dạy của giáo viên EMI ảnh hưởng lớn đến sự tương tác trong lớp học. Sinh viên tin rằng họ sẽ hiểu bài học một cách hiệu quả hơn nếu giảng viên có phương pháp tương tác phù hợp. Sinh viên 02 cho biết: *“Việc tương tác trong lớp học chủ yếu dựa vào giảng viên. Nếu giảng viên có phương pháp tương tác phù hợp với sinh viên thì sinh viên có thể hiểu tốt bài học và ngược lại”*.

Theo đa số sinh viên EMI (30/35 sinh viên), tính cách của giảng viên là yếu tố thứ hai có thể ảnh hưởng đến sự tương tác trong lớp học. Một số giảng viên thân thiện, gần gũi với sinh viên, điều này có thể thúc đẩy sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Sinh viên 05 cho biết: *“Sự tương tác phụ thuộc vào các giảng viên khác nhau. Một số giảng viên thân thiện và tương tác rất tốt với sinh viên nhưng một số khác chỉ đứng một chỗ, ít di chuyển và không gần gũi với SV”*.

Việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên được sinh viên đánh giá là rất quan trọng đối với tương tác trên lớp. Theo ý kiến của phần lớn sinh viên (30/35 sinh viên), giảng viên nên sử dụng kết hợp tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt để dạy EMI vì điều này có thể giúp sinh viên lĩnh hội được nội dung kiến thức. Sinh viên cho rằng nếu giảng viên sử dụng quá nhiều tiếng Anh trong giờ học có thể cản trở sự tương tác do trình độ tiếng Anh của sinh viên còn hạn chế. Sinh viên giải thích: *“Một số giảng viên sử dụng tiếng Anh liên tục trong lớp và sinh viên không hiểu, khi thầy đặt câu hỏi thì sinh viên rất khó trả lời. Em nghĩ sự tương tác chưa tốt do tiếng Anh của sinh viên còn hạn chế và việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ giảng dạy chưa phù hợp”* (sinh viên 32).

Về cách sinh viên EMI tương tác với giảng viên, hầu hết sinh viên (30/35 sinh viên) đều thừa nhận rằng sự tương tác còn khá hạn chế và họ giải thích hoạt động tương tác của sinh viên theo nhiều cách khác nhau. Lý do các sinh viên không tương tác nhiều là do khả năng tiếng Anh và kiến thức chuyên môn của sinh viên còn hạn chế. Một số sinh viên (12 sinh viên) giải thích rằng họ im lặng vì không hiểu câu hỏi của giảng viên bằng tiếng Anh. Sinh viên 05 cho biết: *“Em nghĩ sinh viên không trả lời câu hỏi chủ yếu là do không hiểu câu hỏi bằng tiếng Anh, cũng không yêu cầu giảng viên làm rõ”*. Một sinh viên khác cho biết: *“Đôi khi chúng em không trả lời được câu hỏi của giảng viên là do kiến thức chuyên môn của chúng em chưa đủ để trả lời câu hỏi đó”* (sinh viên 08).

Một lý do nữa được một số sinh viên EMI (10 sinh viên) đề cập đến là trạng thái tâm lý và thể chất của họ. Một số sinh viên (5 sinh viên) không muốn thể hiện khả năng của mình trước các bạn cùng lớp, hoặc một số khác (3 sinh viên) cảm thấy không chắc chắn về câu trả lời, trong khi một số sinh viên (2 sinh viên) lại cảm thấy mệt mỏi vì phải học cả ngày ở trường. Sinh viên cho biết: *“Em thường xuyên để bạn trả lời câu hỏi trước dù em biết đáp án. Đó là do các giảng viên thường gọi em lên trả lời và em cảm thấy mình trả lời nhiều hơn các bạn cùng lớp. Em không muốn nổi trội hơn bạn bè”* (sinh viên 12). Một sinh viên khác nói: *“Một nguyên nhân là sinh viên cảm thấy mệt mỏi sau nhiều giờ học, chúng em thường phải học cả ngày vì vậy đôi khi do mệt nên chúng em không muốn trả lời câu hỏi của giảng viên”* (sinh viên 06).

Nhìn chung, theo đánh giá của sinh viên, sự tương tác trong lớp học EMI đóng vai trò rất quan trọng trong việc giúp sinh viên hiểu được bài học. Họ đánh giá cao sự linh hoạt của giảng viên EMI trong việc kết hợp tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt để giảng dạy, cách sử dụng thiết bị dạy học và hành vi phi ngôn ngữ trong khi giảng dạy. Tuy nhiên, họ cũng cho rằng thực tiễn tương tác trong lớp học khác nhau giữa các môn học và chủ yếu phụ thuộc vào phương pháp giảng dạy, tính cách, việc sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên, trình độ

tiếng Anh và kiến thức chuyên môn của sinh viên cũng như trạng thái tâm lý và thể chất của sinh viên.

5. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy cách giảng viên và sinh viên tương tác trong các lớp học EMI và nhận thức của sinh viên về các hoạt động tương tác trong môi trường đại học ở Việt Nam. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng phương pháp giảng dạy trong đó giảng viên đóng vai trò trung tâm vẫn là thực tế phổ biến trong các lớp học EMI. Kết quả nghiên cứu cũng đã khẳng định các nghiên cứu trước đây về thực tế lớp học EMI trên thế giới mặc dù có nhiều khác biệt về bối cảnh địa lý, văn hóa và giáo dục cũng như năng lực của giảng viên và sinh viên về kiến thức chuyên môn và tiếng Anh,

Theo Inbar-Lourie và Donitsa -Schmidt (2013), Ismailov và cộng sự (2021), phương pháp lấy giáo viên làm trung tâm dường như là đặc điểm mặc định của hầu hết các lớp học EMI. Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng phương pháp này có những hậu quả tiêu cực đối với việc học tập kiến thức chuyên môn, sự tập trung và sự tham gia của sinh viên EMI (Soruç & Griffiths, 2017; Hua, 2020). Pun và Maccaro (2018) cho rằng các khóa học EMI thường ít có sự tương tác hơn so với các khóa học được dạy bằng ngôn ngữ thứ nhất của sinh viên vì các lớp học chủ yếu “lấy giáo viên làm trung tâm” khi giảng viên chuyển từ ngôn ngữ thứ nhất sang ngôn ngữ thứ hai. Ở nghiên cứu hiện tại, sinh viên không có những đánh giá tiêu cực về việc giảng viên giữ vai trò trung tâm trong các hoạt động trên lớp, sinh viên chỉ chủ yếu bày tỏ sự lo ngại về trình độ tiếng Anh còn hạn chế của bản thân trong việc nghe hiểu các bài giảng trên lớp.

Nghiên cứu hiện tại cũng chỉ ra rằng giảng viên thường xuyên chuyển ngữ từ tiếng Anh sang tiếng Việt khi giảng dạy kiến thức chuyên ngành như: giải thích nghĩa của các thuật ngữ, giải thích các nội dung khó trong bài, giao nhiệm vụ cho sinh viên v.v...Liên quan đến việc giảng viên sử dụng ngôn ngữ giảng dạy trong các lớp học EMI, các nghiên cứu khác cũng sử dụng phương pháp dự giờ quan sát lớp cùng với các cuộc phỏng vấn và bảng câu hỏi để phân tích cách giảng viên và sinh viên sử dụng chuyển ngữ sang tiếng mẹ đẻ trong các lớp EMI. Tần suất và mục đích sử dụng ngôn ngữ thứ nhất đã được điều tra trong các nghiên cứu được thực hiện trong bối cảnh trường đại học (Gotti, 2015; Moore, 2014; Sanchez-Garcia, 2018). Kết quả cho thấy giảng viên sử dụng ngôn ngữ thứ nhất để xây dựng mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên, quản lý lớp học và nâng cao kiến thức chuyên môn cho sinh viên bằng cách dịch các thuật ngữ liên quan đến chủ đề bài giảng.

Tương tự như vậy, Wang và Curdt-Christiansen (2019) đã phát hiện ra rằng chuyển ngữ thường được sử dụng cho bốn mục đích sau trong chương trình giảng dạy quản trị kinh doanh dành cho sinh viên tại một cơ sở đại học ở Trung Quốc:

1. Dịch thuật ngữ kỹ thuật;
2. Cho biết ý nghĩa đồng thời ở cả hai ngôn ngữ;
3. Tóm tắt bằng ngôn ngữ này trong khi giảng dạy bằng ngôn ngữ kia;
4. Đưa ra ví dụ ở ngôn ngữ thứ nhất.

Nhìn chung, những kết quả này chỉ ra rằng ngôn ngữ thứ nhất có thể là một phương tiện hữu ích để giảng dạy kiến thức chuyên môn trong các bài giảng EMI, trong đó, giảng viên và sinh viên cùng sử dụng ngôn ngữ thứ nhất. Điều này cũng đã được khẳng định trong nghiên cứu hiện tại khi việc chuyển ngữ được thực hiện thường xuyên trong các lớp EMI và được sinh viên nhìn nhận là hiệu quả trong việc giúp họ nắm bắt kiến thức chuyên môn.

Các hành vi phi ngôn ngữ khác như việc sử dụng phương tiện giảng dạy và di chuyển

trên lớp của giảng viên EMI chưa được đề cập trong các nghiên cứu trước đây. Mặc dù những phát hiện của nghiên cứu hiện tại cho thấy hai hoạt động này góp phần rất lớn vào việc tăng cường sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên EMI, nhưng chúng vẫn chưa được quan tâm đầy đủ trong các nghiên cứu hiện có. Xét đến trình độ tiếng Anh hạn chế của sinh viên, các giảng viên EMI đã phải tìm cách tương tác và làm cho bài học của họ dễ hiểu hơn đối với sinh viên. Vì vậy, việc sử dụng các phương tiện dạy học như video minh họa quy trình kỹ thuật trong xây dựng, hay hình vẽ minh họa trên slide bài giảng thực sự cần thiết trong việc truyền tải nội dung kiến thức. Sinh viên EMI có thể lĩnh hội kiến thức môn học dễ dàng hơn khi kiến thức được trực quan hóa thông qua các công cụ hỗ trợ này. Nghiên cứu cũng xác nhận rằng những hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên như di chuyển quanh lớp để xây dựng mối quan hệ với sinh viên và kiểm tra bài tập của sinh viên có thể rất có lợi cho sự tương tác trong lớp. Tuy nhiên, yếu tố tương tác lớp học này chưa được đề cập và cần được nghiên cứu kỹ hơn trong tương lai.

6. Kết luận

Nghiên cứu được thực hiện nhằm tìm hiểu cách giảng viên và sinh viên EMI tương tác trong các lớp học chuyên ngành bằng tiếng Anh, cũng như cách sinh viên nhìn nhận và đánh giá các hoạt động tương tác này trong một trường đại học kỹ thuật Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu cho thấy phương pháp giảng dạy lấy giáo viên làm trung tâm vẫn được áp dụng trong hầu hết các lớp học EMI, trong đó, giảng viên dạy và giải thích nội dung kiến thức, sử dụng kết hợp tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt, sử dụng các thiết bị dạy học, thực hiện một số hành vi phi ngôn ngữ như di chuyển trên lớp trong quá trình dạy học. Sinh viên EMI có sự tương tác khá hạn chế với các giảng viên trong lớp, họ thường im lặng, lắng nghe giảng viên và ghi chép bài giảng. Đôi khi, sinh viên sử dụng kết hợp tiếng Anh và tiếng Việt để trả lời câu hỏi của giảng viên với tần suất sử dụng tiếng Việt nhiều hơn tiếng Anh trong câu trả lời. Trong các cuộc phỏng vấn chuyên sâu, hầu hết sinh viên đều cho biết rằng sự tương tác trong lớp học EMI là rất quan trọng đối với việc hiểu bài của sinh viên. Việc giảng viên sử dụng tiếng Anh và chuyển ngữ sang tiếng Việt để giảng dạy, việc sử dụng các thiết bị hỗ trợ giảng dạy và hành vi phi ngôn ngữ của giảng viên đều được sinh viên đánh giá cao. Họ cũng cho rằng phương pháp giảng dạy, tính cách và cách sử dụng ngôn ngữ giảng dạy của giảng viên, kiến thức môn học và trình độ tiếng Anh của sinh viên cũng như trạng thái thể chất và tâm lý của họ đều góp phần hình thành sự tương tác trong lớp học giữa giảng viên và sinh viên EMI.

Kết quả nghiên cứu đã cho thấy một bức tranh chi tiết hơn về cách EMI được thực hiện trong bối cảnh một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam. Tuy nhiên, điểm hạn chế của nghiên cứu là việc lấy mẫu hẹp (chỉ có 6 giảng viên EMI và 35 sinh viên EMI), vì vậy, kết quả nghiên cứu chỉ có thể áp dụng được với các trường đại học của Việt Nam có điều kiện và hoàn cảnh tương tự.

Nghiên cứu có một số ý nghĩa quan trọng đối với các thành phần chủ chốt tham gia thiết kế, giảng dạy và học tập trong các chương trình EMI. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng thách thức chính mà giảng viên và sinh viên EMI gặp phải là trình độ tiếng Anh còn hạn chế của sinh viên, và phương pháp giảng dạy EMI của giảng viên. Nghiên cứu đề xuất rằng giảng viên nên sử dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp dựa trên trình độ tiếng Anh và kiến thức môn học của sinh viên. Điều này đòi hỏi sự linh hoạt của giảng viên trong việc điều chỉnh phương pháp giảng dạy của họ sao cho phù hợp với trình độ của sinh viên. Giảng viên cũng nên cung cấp đầy đủ tài liệu môn học bằng tiếng Anh và tiếng Việt cho sinh viên để hỗ trợ việc học kiến thức chuyên môn của sinh viên. Trước khi đến lớp, sinh viên nên được cung cấp bảng chú giải các

thuật ngữ EMI của bài học để giúp họ hiểu các thuật ngữ được sử dụng trong bài giảng và tạo điều kiện thuận lợi cho việc thảo luận với giảng viên trên lớp. Nên khuyến khích sinh viên làm việc theo cặp và nhóm để giúp họ nâng cao khả năng hiểu bài cũng như khả năng giao tiếp tiếng Anh. Ngoài ra, nên phát triển các chương trình tiếng Anh chuyên ngành (ESP) cùng với các chuyên gia về ngôn ngữ để giải quyết cụ thể các nhu cầu về học từ vựng EMI. Trong các lớp ESP này, sinh viên EMI có thể nhận được kiến thức về thuật ngữ tiếng Anh mà họ cần để hiểu các tài liệu chuyên môn bằng tiếng Anh. Việc giảng viên và sinh viên sử dụng chuyển ngữ sang tiếng Việt khá phổ biến trong các lớp EMI, tuy nhiên, vẫn cần nghiên cứu về mức độ chuyển ngữ nên được sử dụng trong các lớp học EMI nói chung.

Nhìn chung, việc giảng dạy EMI sẽ tiếp tục thu hút sự quan tâm trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam vì nhu cầu cấp thiết là giải quyết những mối quan ngại liên quan đến việc thực hiện chính sách ngôn ngữ này. Việc phát triển và cải thiện các chương trình hỗ trợ giảng viên và sinh viên, cùng với những thay đổi trong chương trình giảng dạy và cách đánh giá EMI cũng là những vấn đề cần cân nhắc trong các nghiên cứu về sau. Theo Kaplan và Baldauf (1997), việc áp dụng, triển khai các chương trình EMI cần được thực hiện từng bước, trong đó nhấn mạnh đến nhu cầu, ý kiến và kinh nghiệm của tất cả các bên liên quan trong việc thực hiện các chương trình này.

Tài liệu tham khảo

- Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (1989). *Interaction and Communication in the ESOL Classroom*. Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publishing.
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2012). A survey of English medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage Publishing.
- Dafouz, E., Camacho-Minano, M. M. (2016). Exploring the impact of English medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes* 44(2), 5-19.
- Gotti, M. (2015). Code-switching and plurilingualism in English-medium education for academic and professional purposes. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 83-103.
- Hai, V. (2016). *Effectiveness improvement of advanced programs*. Retrieved on February 20 2017 from <http://congly.vn/xahoi/giaoduc/nang-cao-hieu-qua-cua-chuong-trinh-tien-tien-191574.htm>
- Hahl, K., Järvinen, HM. & Juuti, K. (2016). Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 291-310.
- Hall, J., & Walsh, M. (2002). Teacher student Interaction and Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22(1), 186-203.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. Tavistock.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Multilingual Matters.
- Kim, EG, Kweon, S-O & Kim, J. (2017). Korean engineering students' perceptions of English-medium instruction (EMI) and L1 use in EMI classes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(2), 130-145.
- Inbar-Lourie, O., & S. Donitsa-Schmidt. (2013). Englishization in an Israeli Teacher Education College: Taking the First Steps. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp.151–173). Multilingual Matters.

- Ismailov, M., Chiu, T. K. F., Dearden, J., Yamamoto, Y., & Djalilova, N. (2021). Challenges to Internationalisation of University Programmes: A Systematic Thematic Synthesis of Qualitative Research on Learner-Centred English Medium Instruction (EMI) Pedagogy. *Sustainability*, 13(22), 12-42.
- Jawhar, S. (2012). *Conceptualizing CLIL in a Saudi context: A corpus linguistic and conversation analytic perspective*. Doctoral dissertation, University of Newcastle Upon Tyne, UK. <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1849/1/Jawhar12.pdf>
- Johnson, D. (1995). *Approaches to Research in second Language Learning*. Longman.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- Le, D. M. (2012). English as a medium of instruction at tertiary education system in Vietnam. *The Journal of ASIA TEFL*, 9(2), 97-122.
- Lei, J., & Hu, G. (2014). Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 52(2), 99-126.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2009). *Languages in Australian education: Problems, prospects and future directions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Li, J., Zhang, L. J., & May, S. (2016). *Implementing English Medium instruction (EMI) in China: Teachers' practices and perceptions and students learning motivation and needs*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2016.1231166
- Loewen, S. (2011). *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. Sage Publishing.
- Long, M. H. (1983). Native/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Macaro et al. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Lang. Teach*, 51(1), 36-76. DOI: 10.1017/S0261444817000350
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford University Press.
- Minh. H. (2017). *Đào tạo nhân lực đại học chất lượng cao còn nhiều trở ngại. (Challenges facing training human resources of high-quality university programs)*. <http://vov.vn/xahoi/dao-tao-nhan-luc-dai-hoc-chat-luong-cao-con-nhieu-tro-ngai-583870>
- MOET. (2008). *Đề án đào tạo theo chương trình tiên tiến tại một số trường đại học ở Việt Nam giai đoạn 2008-2015* (Project document for implementing Advanced Programs in some Vietnamese universities the period of 2008-2015). http://vanban.moet.gov.vn/resources/eduportal/uploads/2009/tt910_1505-QD-TTg.pdf
- Moore, E. (2014). Constructing content and language knowledge in plurilingual student teamwork: situated and longitudinal perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(5), 586-609. DOI: 10.1080/13670050.2013.860947
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21(2), 376-406
- Nguyen, H. T., Walkinshaw, I., & Pham, H. H. (2017). EMI programs in a Vietnamese university: Language, pedagogy and policy issues. In B. Fenton-Smith, P. Humphreys, & I. Walkinshaw (Eds.), *English medium of instruction in higher education in Asia-Pacific: From policy to pedagogy* (pp. 37-52). Springer.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning, conditions, processes, outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pun, J., & Macaro, E. (2018). The Effect of First and Second Language use on Question Types in English Medium Instruction Science Classrooms in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 64-77. DOI:10.1080/13670050.2018.1510368
- Sanchez-Garcia, D. (2018). Codeswitching practices in the discourse of two lecturers in English-medium instruction at university. *Elia-estudios de linguística inglesa aplicada* 18(3), 105-135. DOI: 10.12795/elia.2018.i18.05
- Seedhouse, P. (2011). Conversation analytic research into language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 345-363). Routledge.
- Soruç, A., & Griffiths, C. (2017). English as a Medium of Instruction: Students' Strategies. *ELT Journal*, 72(1), 38-48. DOI:10.1093/elt/ccx017

- Tarnopolsky, O. B., & Goodman, B. A. (2014). The ecology of language in classrooms at a university in eastern Ukraine. *Language and Education*, 28(4), 383-396.
- Tsui, A. (2001). Classroom interaction. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (The Cambridge Guides, pp. 120-125). Cambridge University Press.
- The Government of Vietnam. (2008). *Decision No. 1400/QĐ-TTg on "Teaching and learning foreign languages in the national education system, period 2008-2020"*. Hanoi.
- Van Lier (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. Longman.
- Vygotsky, L. (1995). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, W., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Translanguaging in a Chinese–English Bilingual Education Programme: A University-Classroom Ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 322-337. DOI:10.1080/13670050.2018.1526254

STUDENTS' PERCEPTIONS OF INTERACTION PRACTICES IN ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION CLASSROOMS AT A VIETNAMESE TECHNICAL UNIVERSITY

Nguyen Thi Thu Ha

*Faculty of Basic Sciences, University of Transport and Communications,
No.03 Cau Giay street, Lang Thuong Ward, Dong Da District, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Over the last few decades, higher education institutions in non-native English-speaking nations have made attempts to internationalize their image and improve their competitiveness by offering programs and courses that use English as a medium of instruction (EMI) across multiple disciplines. However, investigations on interaction practices and students' perceptions of these practices in EMI classrooms have revealed a fragmented and hazy picture. The current study adopted a constructivist grounded theory approach by Charmaz (2006) to investigate students' situated perspectives on EMI classroom interaction practices at a Vietnamese technical university. Findings from classroom observations and individual intensive interviews with six EMI lecturers and thirty-five EMI students showed how EMI lecturers and students interacted in the observed EMI classes and how EMI students perceived and evaluated these practices. Finally, some recommendations, based on the findings, were made to improve EMI classroom interaction practices in a Vietnamese university context.

Keywords: English Medium Instruction, perception, classroom interaction, higher education, content learning, English proficiency

HIỆN TRẠNG SỬ DỤNG WEBTOON CỦA THANH THIẾU NIÊN VIỆT NAM VÀ ĐỀ XUẤT PHƯƠNG ÁN PHÁT TRIỂN NGÀNH CÔNG NGHIỆP WEBTOON Ở VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thu Hiền*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 06 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 22 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Gần đây, webtoon đang trở thành một hình thức giải trí phổ biến, thu hút và hấp dẫn giới trẻ. Với sự kết hợp hài hoà giữa nghệ thuật vẽ tranh tinh tế và cốt truyện đa dạng, webtoon thu hút độc giả mọi lứa tuổi, đặc biệt là thanh thiếu niên. Tính năng cuộn đọc của webtoon tạo ra trải nghiệm đọc thuận lợi và tương tác, khám phá mọi chi tiết một cách dễ dàng. Đồng thời, với sự sáng tạo không ngừng từ các tác giả, thế giới webtoon mở ra không gian rộng lớn cho những câu chuyện mới, làm cho việc đọc truyện trở thành một trải nghiệm độc đáo và gắn gũi với người đọc. Chính những ưu điểm vượt trội đó đã thu hút giới trẻ tìm đến với webtoon thay vì dùng truyện tranh in giấy truyền thống. Hiện nay ở Việt Nam, đọc webtoon trở thành một trào lưu mới của giới trẻ, ngành công nghiệp webtoon trở thành một ngành công nghiệp đầy tiềm năng. Trước thực trạng đó, bài viết tiến hành khảo sát hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam, đưa ra đánh giá một số vấn đề xoay quanh hiện trạng, từ đó đề xuất phương án phát triển ngành công nghiệp webtoon tại Việt Nam trong tương lai.

Từ khoá: hiện trạng, webtoon, truyện tranh mạng, thanh thiếu niên, Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Với sự phát triển mạnh mẽ của việc số hoá tài liệu - xu hướng tất yếu của cuộc cách mạng công nghệ 4.0, truyện tranh in giấy từng bước được chuyển thể thành truyện tranh mạng (webtoon), thu hút đông đảo bạn đọc trong những năm qua. Ở Việt Nam hiện nay, webtoon đang từng bước phát triển và dần trở thành một ngành công nghiệp đầy tiềm năng. Nhờ những ưu điểm vượt trội như tiện lợi, giá thành rẻ, hình ảnh và màu sắc sống động, nội dung phong phú, ... độ phổ biến của webtoon đang lan rộng khắp mọi miền đất nước Việt Nam và đặc biệt thu hút sự quan tâm của thế hệ thanh thiếu niên. Trước thực trạng đó, nghiên cứu này tiến hành phân tích hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam, đưa ra đánh giá một số vấn đề xoay quanh hiện trạng, từ đó đề xuất phương án phát triển ngành công nghiệp webtoon tại Việt Nam trong tương lai.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Các khái niệm liên quan

Theo Điều 2 - Khoản 1 của *Luật Chấn hưng Truyện tranh Hàn Quốc* (thi hành từ ngày

* Tác giả liên hệ

Email: hienk2ttpt@gmail.com

8/12/2020), truyện tranh (Manhwa) là một tác phẩm thể hiện thế giới thực hoặc thế giới trong tưởng tượng trong một hoặc nhiều không gian được phân định ranh giới và thể hiện thế giới ấy thông qua tranh vẽ hoặc tranh vẽ cùng chữ viết, các phương tiện hữu hình và vô hình (bao gồm cả phương tiện kỹ thuật số).

Truyện tranh được chia làm hai loại bao gồm truyện tranh xuất bản (truyện tranh in giấy) và truyện tranh kỹ thuật số (truyện tranh mạng). Điều 2 - Khoản 4 của *Luật Chấn hưng Truyện tranh Hàn Quốc* quy định, truyện tranh xuất bản là truyện tranh được xuất bản dưới dạng một ấn phẩm. Trái lại, truyện tranh kỹ thuật số (có tên gọi khác là truyện tranh mạng) là truyện tranh được vẽ trên các vật thể hữu hình, được gia công và xử lý dưới dạng tệp kỹ thuật số và được cung cấp đến người sử dụng thông qua các phương tiện kỹ thuật số như băng đĩa hoặc mạng thông tin truyền thông (Điều 2 - Khoản 5).

Webtoon thuộc vào truyện tranh kỹ thuật số. Webtoon là từ ghép của hai từ “website” (trang mạng) và “cartoon” (truyện tranh). Vốn dĩ cartoon có nghĩa là phim hoạt hình nhưng do truyện tranh mạng đã ứng dụng tiến bộ về mặt khoa học kỹ thuật với sự thêm thắt âm thanh và tạo chuyển động đã làm cho độc giả có cảm giác như đang xem một bộ phim hoạt hình thực thụ khi đọc truyện tranh mạng. Khái niệm webtoon cũng được đưa ra tại Điều 2 - Khoản 5-2 của *Luật Chấn hưng Truyện tranh Hàn Quốc* là một thể loại truyện tranh được chế tác trên mạng thông tin truyền thông nhằm phân phối lưu hành thông qua mạng thông tin truyền thông. So với truyện tranh xuất bản in giấy thông thường, webtoon có một số ưu điểm vượt trội như: các tập truyện được xuất bản thành một dải hình ảnh dọc dài thay vì thành nhiều trang để người đọc dễ “lướt” và theo dõi trên điện thoại thông minh hay máy tính cá nhân; các hình ảnh được tô vẽ bởi các họa sỹ chuyên nghiệp với màu sắc tươi tắn, bắt mắt; thậm chí một số webtoon có sử dụng âm nhạc và hoạt hình sinh động, hấp dẫn người đọc. Đây chính là những yếu tố khiến webtoon trở thành “món ăn tinh thần” phổ biến của giới trẻ, trở thành xu hướng làm mưa làm gió trong thời gian gần đây tại Hàn Quốc cũng như Việt Nam. Cũng giống như các dạng xuất bản trực tuyến khác, webtoon có nhiều phương thức thanh toán. Một số webtoon cho phép đọc miễn phí một số chương giới hạn và yêu cầu trả phí để đọc các chương còn lại. Một số webtoon khác thì chỉ cho phép đọc miễn phí một số chương nhất định mỗi ngày. Tác giả webtoon có thể kiếm tiền thông qua các quảng cáo được hiển thị trên webtoon.

Theo Điều 2 - Khoản 6 của *Luật Chấn hưng Truyện tranh Hàn Quốc*, ngành công nghiệp truyện tranh là ngành công nghiệp liên quan đến hoạt động sáng tác, sản xuất, phân phối, cho vay, buôn bán, sử dụng, xuất nhập khẩu,... truyện tranh và sản phẩm truyện tranh (sản phẩm truyện tranh là một tập hợp bao gồm hàng hóa và dịch vụ hữu hình hoặc vô hình sử dụng truyện tranh để tạo ra giá trị gia tăng kinh tế).

2.2. Tình hình nghiên cứu truyện tranh tại Việt Nam

Trong những năm gần đây, truyện tranh đã nhận được nhiều sự quan tâm của giới nghiên cứu tại Việt Nam. Lê Thị Oanh (2009) đã nghiên cứu thực trạng về thị trường truyện tranh dành cho thiếu nhi tại Việt Nam. Nghiên cứu đã phân tích những mặt tích cực và hạn chế của thị trường truyện tranh, đồng thời cũng đưa ra một số giải pháp trong công tác quản lý thị trường truyện tranh dành cho thiếu nhi. Nghiên cứu của Ngô Thanh Mai (2022) đã phân tích SWOT về truyện tranh Việt Nam hiện nay. Trên cơ sở phân tích bốn yếu tố: Strengths (Điểm mạnh), Weaknesses (Điểm yếu), Opportunities (Cơ hội), Threats (Thách thức) của truyện tranh Việt Nam, nghiên cứu cũng đã đưa ra một số khuyến nghị nhằm xây dựng một ngành truyện tranh mạng thương hiệu Việt trong tương lai. Nguyễn Thị Hiền (2014) đã phân tích thái độ tiếp nhận của giới trẻ Việt Nam đối với truyện tranh Hàn Quốc, nhất là thể loại truyện tranh lãng mạn dành cho tuổi mới lớn - Sunjeong manhwa (Girls' comic). Nghiên cứu cũng đã so sánh, đối

chiếu với trường hợp của truyện tranh Nhật Bản và truyện dành cho thanh thiếu niên của Trung Quốc, phân tích các ảnh hưởng của làn sóng này đến giới trẻ Việt Nam và đưa ra một số gợi ý cho hướng phát triển truyện tranh Việt Nam.

Gần đây, webtoon (truyện tranh mạng) cũng bắt đầu thu hút sự quan tâm của giới nghiên cứu mặc dù số lượng nghiên cứu còn hạn chế. Nghiên cứu của Trần Thị Hương và Cao Thị Hải Bắc (2015) đã khảo sát đưa ra danh sách truyện tranh Hàn Quốc được xuất bản tại nhà xuất bản Kim Đồng từ năm 2005 đến năm 2014. Nghiên cứu đã đề cập đến webtoon như một trào lưu mới đang bùng lên ở Việt Nam, thu hút sự quan tâm của giới trẻ. Đồng thời, nghiên cứu cũng bước đầu phân tích một số ảnh hưởng tích cực và tiêu cực của truyện tranh Hàn Quốc đến giới trẻ Việt Nam. Nghiên cứu của Vũ Mai Phương (2023) đã đưa ra phương pháp giảng dạy văn hoá Hàn Quốc thông qua webtoon. Nghiên cứu chỉ ra danh mục các webtoon có thể sử dụng trong giảng dạy văn hóa Hàn Quốc, đồng thời đã đưa ra đề xuất một phương pháp giáo dục sáng tạo, sử dụng webtoon để nâng cao hiệu quả trong giảng dạy văn hoá Hàn Quốc, đáp ứng nhu cầu học tập của thế hệ trẻ trên các nền tảng trực tuyến như hiện nay.

Như vậy, các nghiên cứu đi trước về truyện tranh nói chung chủ yếu tập trung vào phân tích điểm mạnh, điểm yếu và ảnh hưởng của truyện tranh đến giới trẻ Việt Nam. Nghiên cứu về webtoon nói riêng chủ yếu phân tích về tính ứng dụng của webtoon vào thực tiễn giảng dạy. Điều này cho thấy nghiên cứu về webtoon vẫn còn hạn chế về số lượng và còn nhiều khoảng trống trong nội dung phân tích, đặc biệt là còn thiếu nghiên cứu tổng quan để thấy được thực trạng sử dụng webtoon của giới trẻ Việt Nam hiện nay. Chính vì thế, nghiên cứu này tập trung vào phân tích hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam, từ đó đưa ra một số đề xuất cho việc phát triển ngành công nghiệp webtoon tại Việt Nam đáp ứng nhu cầu của thanh thiếu niên - khách hàng tiềm năng của ngành công nghiệp này.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Về *phương pháp nghiên cứu*, nghiên cứu này chủ yếu sử dụng phương pháp điều tra khảo sát để thấy được thực trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam. Khảo sát được tiến hành online qua Google Form trong vòng một tháng (tháng 10 năm 2023) với đối tượng là thanh thiếu niên Việt Nam trên toàn quốc. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng sử dụng phương pháp thống kê, phân tích, xử lý số liệu để làm sáng tỏ được số lượng cũng như mức độ sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam.

Về *đối tượng khảo sát*, nghiên cứu tập trung vào ba đối tượng chính là học sinh trung học cơ sở, học sinh trung học phổ thông và sinh viên đại học Việt Nam. Người viết tập trung khảo sát ba đối tượng này là vì những lí do sau. Thứ nhất, học sinh, sinh viên là những đối tượng đang ở lứa tuổi dễ tiếp cận và nhạy bén với những trào lưu, làn sóng văn hóa đại chúng. Thứ hai, học sinh trung học cơ sở (THCS), học sinh trung học phổ thông (THPT) và sinh viên đại học là ba đối tượng tiếp cận nhiều với các thiết bị công nghệ (điện thoại, máy tính) và có xu hướng giải trí bằng hình thức đọc truyện nhiều nhất. Thứ ba, do đặc thù công việc của người viết dễ tiếp cận với đối tượng học sinh, sinh viên, nên có những điều kiện thuận lợi để tiến hành khảo sát rộng rãi với đối tượng này.

Về *nội dung khảo sát*, câu hỏi khảo sát phục vụ cho nghiên cứu này được chia làm hai phần. Phần một thu thập các thông tin cơ bản của người tham gia khảo sát về giới tính, đối tượng và khu vực. Mục đích của việc thu thập thông tin này là để có cái nhìn đối chiếu về tình hình sử dụng webtoon giữa đối tượng thanh thiếu niên là nam giới và nữ giới, giữa ba miền Bắc, Trung, Nam và giữa các đối tượng học sinh THCS, học sinh THPT và sinh viên đại học. Phần hai của khảo sát là các câu hỏi xoay quanh nội dung phản ánh tình hình sử dụng webtoon

của thanh thiếu niên Việt Nam (tần suất sử dụng, nền tảng, thể loại, thị hiếu,...). Thông qua các câu hỏi khảo sát này có thể thấy được thực trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam cũng như biết được những mong muốn, nhu cầu của họ để có thể đưa ra những định hướng phát triển ngành công nghiệp webtoon trong tương lai.

3. Khảo sát hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam

Khảo sát về hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam đã nhận được tổng số 592 phản hồi từ những người đang sử dụng webtoon. Trong số đó, số người tham gia khảo sát của miền Bắc là 193 người (32,6%), miền Trung là 280 người (47,3%) và miền Nam là 119 người (20,1%). Câu hỏi về giới tính của người tham gia khảo sát đã nhận được 508 phản hồi (85,8%) là giới tính nữ, 84 phản hồi (14,2%) là giới tính nam. Khảo sát nhận được 71,5% phản hồi từ sinh viên đại học, 14,4% phản hồi từ học sinh THCS và 13,5% phản hồi từ học sinh THPT. Qua đó cho thấy, sinh viên đại học là đối tượng sử dụng webtoon nhiều hơn đối tượng học sinh. Một phần lí do là vì sinh viên có nhiều điều kiện để tiếp cận với công nghệ và có nhiều thời gian rảnh rỗi để đọc truyện nhiều hơn.

Khảo sát về tần suất sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam cho thấy đối tượng thanh thiếu niên có tần suất sử dụng webtoon khá thường xuyên. Tuy nhiên, ít nhiều cũng có sự chênh lệch và khác biệt về tần suất sử dụng giữa đối tượng sinh viên với đối tượng học sinh.

Bảng 1

Tần suất sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam

Phân loại		Tần suất sử dụng webtoon						
		Hàng ngày	3~4 lần/tuần	1~2 lần/tuần	2~3 lần/tháng	1 lần/tháng	2~3 tháng/lần	Hầu như không đọc
Giới tính	Nam	16,7	16,0	26,2	15,5	12,4	10,7	2,5
	Nữ	21,1	25,5	28,6	12,8	5,9	3,8	2,3
Đối tượng	Học sinh THCS	20,2	15,2	20,8	16,0	12,7	12,6	2,5
	Học sinh THPT	22,4	16,7	28,5	13,5	7,4	9,4	2,1
	Sinh viên	30,1	18,1	27,9	12,9	5,6	3,7	1,7
Tổng		22,1	17,7	25,7	14,2	9,9	8,1	2,3

(Đơn vị: %)

Thông qua bảng 1 có thể thấy, nhìn chung, thanh thiếu niên Việt Nam chủ yếu có tần suất sử dụng webtoon trên một lần trong một tuần. Đặc biệt, sinh viên là đối tượng có tần suất sử dụng webtoon nhiều nhất. Tỷ lệ sinh viên sử dụng webtoon hàng ngày là 30,1%. So với sinh viên, đối tượng học sinh THCS và THPT có tần suất sử dụng webtoon thấp hơn, chủ yếu sử dụng 1~2 lần/tuần. Xét về giới tính, nam giới và nữ giới đều có tần suất sử dụng webtoon chủ yếu là từ 1~2 lần/tuần.

Khảo sát về nền tảng được thanh thiếu niên Việt Nam lựa chọn sử dụng để đọc truyện tranh mạng có kết quả như sau:

Bảng 2

Nền tảng đọc truyện tranh mạng

Phân loại		Nền tảng		
		App đọc truyện tranh (Naver Webtoon, Comi.mobi, POPSComics,...)	Website (Comi.mobi, Toonder Comics, Netcomics,...)	Video (YouTube, Facebook,...)
Giới tính	Nam	45,0	50,0	51,2
	Nữ	48,2	54,3	39,0
Đối tượng	Học sinh THCS	38,1	39,3	48,8
	Học sinh THPT	43,5	61,2	35,3
	Sinh viên	45,9	54,8	40,0
Tổng		44,7	53,6	40,6

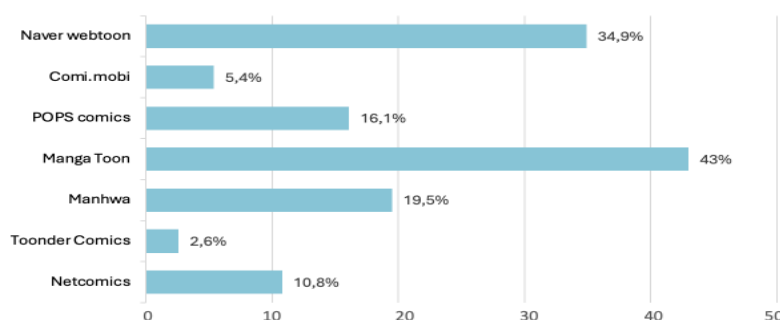
(Đơn vị: %)

Hiện nay ở Việt Nam, có ba nền tảng chính có thể đọc truyện tranh mạng: app đọc truyện tranh (Naver Webtoon, Comi.mobi, POPSComics,...), website (Comi.mobi, Toonder Comics, Netcomics,...) và video (YouTube, Facebook,...). Khảo sát cho thấy cả ba nền tảng này khá được ưa chuộng bởi đối tượng thanh thiếu niên Việt Nam. Trong đó, website là nền tảng được lựa chọn nhiều hơn cả. Kết quả khảo sát cho thấy, đối tượng sinh viên và học sinh THPT chuộng dùng website và app đọc truyện hơn. Nguyên nhân là do đây là đối tượng mà phần nhiều đã được trang bị máy tính và điện thoại cá nhân trong quá trình đi học. Những thiết bị này phù hợp để truy cập website hay tải app về sử dụng. Tuy nhiên, học sinh THCS ở độ tuổi nhỏ hơn, phần lớn chưa được trang bị đầy đủ những thiết bị công nghệ như máy tính hay điện thoại thông minh cá nhân. Đối tượng này chủ yếu dùng máy tính bảng nên cũng chuộng sử dụng video để đọc truyện hơn.

Khảo sát thanh thiếu niên Việt Nam về các loại app đã và đang sử dụng để đọc truyện tranh nhận được kết quả như sau:

Biểu đồ 1

App đọc truyện tranh

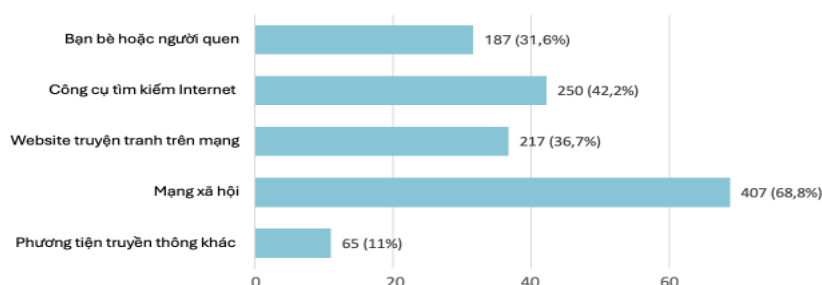


Kết quả khảo sát cho thấy, thanh thiếu niên Việt Nam có xu hướng đọc truyện tranh mạng thông qua nền tảng app đọc truyện tranh khá nhiều. Trong đó, Manga Toon (43%) và Naver Webtoon (34,9%) là hai app được sử dụng nhiều nhất. Điều này phản ánh sự phổ biến và mức độ ưa chuộng của hai ứng dụng này. Với trải nghiệm sử dụng thực tế của người viết và thông qua điều tra nguyên nhân, có thể thấy Manga Toon và Naver Webtoon là hai app đọc truyện cung cấp nhiều truyện đọc miễn phí với đa dạng các thể loại truyện và nội dung thú vị. Đồng thời, cùng với sự bùng nổ của xu hướng đọc truyện Manga và webtoon đã khiến giới trẻ chuộng dùng hai app đọc truyện này. Bên cạnh đó, các app đọc truyện tranh khác như Manwa, POPS Comics, Netcomics, Comi.mobi,... cũng được sử dụng nhưng số lượng chưa nhiều.

Nghiên cứu cũng tiến hành khảo sát và đặt câu hỏi để biết được đối tượng thanh thiếu niên biết đến webtoon thông qua phương tiện nào. Kết quả khảo sát cho thấy, đối tượng này chủ yếu biết đến webtoon thông qua mạng xã hội.

Biểu đồ 2

Phương tiện thu thập thông tin webtoon



Có tới 407 (68,8%) thanh thiếu niên tham gia khảo sát trả lời rằng họ biết đến webtoon qua mạng xã hội như Facebook, Instagram, Twitter, YouTube,... Nguyên nhân là do thanh thiếu niên là đối tượng sử dụng nhiều mạng xã hội nên dễ tiếp cận với các nguồn thông tin thông qua phương tiện này. Bên cạnh đó, họ cũng biết đến webtoon thông qua các phương tiện khác như: công cụ tìm kiếm internet (42,2%), website truyện tranh mạng (36,7%), bạn bè hoặc người quen (31,6%) và các phương tiện truyền thông khác (11%).

Khảo sát về thời gian sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam cho thấy, nhìn chung, thanh thiếu niên Việt Nam có xu hướng sử dụng webtoon vào buổi tối và ban đêm.

Bảng 3

Thời gian sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam

Phân loại		Thời gian sử dụng webtoon					
		Buổi sáng (6 giờ ~ trước 11 giờ)	Buổi trưa (11 giờ ~ trước 13 giờ)	Buổi chiều (13 giờ ~ trước 18 giờ)	Buổi tối (18 giờ ~ trước 22 giờ)	Đêm (22 giờ ~ trước 1 giờ sáng)	Sáng sớm (1 giờ sáng ~ trước 6 giờ sáng)
Giới tính	Nam	13,1	11,9	19,0	44,0	39,3	2,4
	Nữ	9,3	21,1	15,7	48,8	61,6	2,4
Đối tượng	Học sinh THCS	10,7	16,7	26,2	53,6	20,2	3,6

	Học sinh THPT	14,1	23,5	24,7	51,8	64,7	42,4
	Sinh viên	8,3	17,0	12,5	46,6	29,1	8,5
Tổng		9,6	18,8	16,2	48,2	45,7	7,5

(Đơn vị: %)

Trong tổng số 592 thanh thiếu niên tham gia khảo sát, có tới 48,2% người dùng webtoon vào buổi tối (18 giờ ~ trước 22 giờ) và 45,7% người sử dụng webtoon vào ban đêm (22 giờ ~ trước 1 giờ sáng). Điều này cho thấy thanh thiếu niên có xu hướng thích đọc truyện vào buổi tối và đêm muộn. Kết quả khảo sát cho thấy nữ giới có xu hướng thích đọc truyện vào đêm muộn trong khi nam giới thích đọc truyện vào buổi tối. Khảo sát cũng đưa ra kết quả cho thấy sinh viên và học sinh THCS thường đọc truyện vào buổi tối nhiều hơn. Trong khi đó, học sinh THPT không chỉ đọc truyện nhiều vào buổi tối, ban đêm mà còn có tới 42,4% có thói quen đọc truyện vào sáng sớm (1 giờ sáng ~ trước 6 giờ sáng). Thông qua kết quả khảo sát, có thể thấy học sinh, sinh viên chủ yếu đọc webtoon vào khung giờ buổi tối và ban đêm. Đây là căn cứ quan trọng để các nhà cung cấp webtoon có thể phát triển truyện phù hợp với thói quen, nhu cầu, thị hiếu của khách hàng. BẮT ĐÚNG “KHUNG GIỜ VÀNG”, doanh nghiệp webtoon có thể sản xuất và cho ra truyện vào khoảng thời gian này để thu hút tối đa lượng bạn đọc ngay khi ra truyện mới.

Bảng 4*Số lượng tập truyện đọc trong tuần*

Phân loại		Số lượng tập truyện đọc trong một tuần			
		1~2 tập	3~4 tập	5~6 tập	7 tập trở lên
Giới tính	Nam	47,6	26,2	20,2	6,0
	Nữ	27,4	25,9	38,8	7,9
Đối tượng	Học sinh THCS	47,6	27,4	16,7	8,3
	Học sinh THPT	5,9	18,8	36,5	38,8
	Sinh viên	8,0	15,4	37,8	38,8
Tổng		22,7	25,2	31,0	21,1

(Đơn vị: %)

Bảng 4 ở trên cho thấy số lượng tập truyện đọc trong tuần của thanh thiếu niên Việt Nam chia theo giới tính và ba đối tượng: học sinh THCS, học sinh THPT, sinh viên đại học. Kết quả khảo sát cho thấy, thanh thiếu niên là nam giới đọc khoảng 1~2 tập truyện/tuần trong khi nữ giới đọc tới 5~6 tập truyện/tuần. Có thể coi đây là con số biết nói, cho thấy thực trạng nữ giới có tần suất đọc truyện tranh mạng và số lượng truyện đọc trong tuần khá nhiều. Trong ba đối tượng khảo sát, học sinh THCS chủ yếu đọc từ 1~2 tập truyện/tuần trong khi học sinh THPT và sinh viên đại học chủ yếu đọc trên 5 tập truyện trong một tuần.

Khảo sát về hình thức đọc truyện được yêu thích cho thấy, trong tổng số 592 thanh thiếu

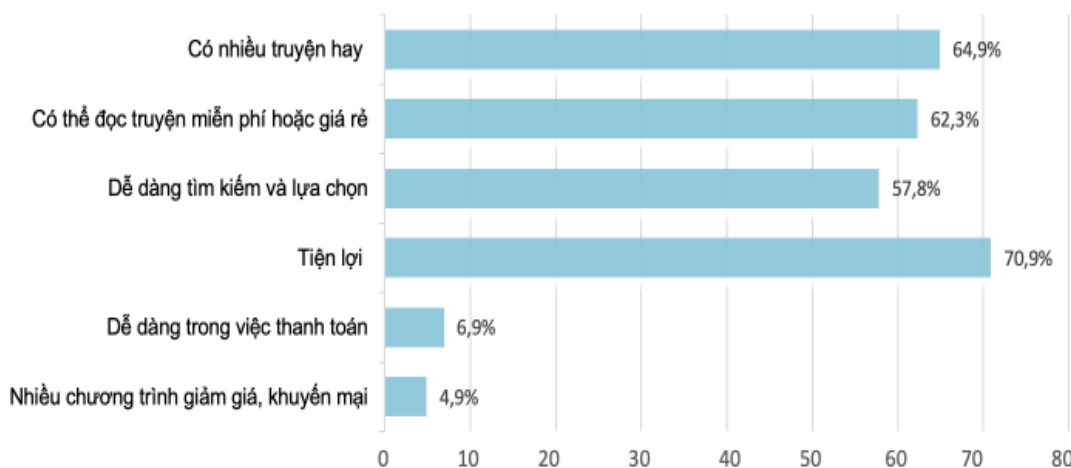
niên tham gia khảo sát, có 28,2% người trả lời thích đọc truyện theo hình thức chờ các tập truyện ra hết rồi đọc và 19,9% thanh thiếu niên thích đọc truyện theo hình thức lần lượt đọc từng tập truyện theo lịch công bố. Điều đặc biệt là 51,9% người tham gia khảo sát trả lời rằng họ thích cả hai hình thức đọc truyện này. Đây là một lợi thế cho các doanh nghiệp webtoon khi có thể phát triển và công bố truyện theo cả hai hướng này.

Khảo sát về địa điểm sử dụng webtoon của đối tượng thanh thiếu niên, tỉ lệ thanh thiếu niên dùng webtoon ở nhà lên tới 95,3%. Ngoài ra, họ cũng sử dụng ở các địa điểm khác như: trường học (20,3%), quán cà phê (15,7%), phương tiện giao thông công cộng (14,5%). Đồng thời, nghiên cứu cũng tiến hành khảo sát xem đối tượng thanh thiếu niên chủ yếu đọc truyện tranh mạng qua thiết bị nào. Kết quả khảo sát cho thấy, có 93,2% người tham gia khảo sát trả lời là điện thoại. Ngoài ra, tỉ lệ thanh thiếu niên sử dụng máy tính để đọc truyện chiếm 30,6% và tỉ lệ thanh thiếu niên sử dụng máy tính bảng để đọc truyện chiếm 6,1%. Trong số 6,1% sử dụng máy tính bảng, phần lớn là đối tượng học sinh THCS.

Biểu đồ 3 dưới đây cho thấy thanh thiếu niên rất tích cực trong việc trả lời câu hỏi khảo sát về những ưu điểm của webtoon. Điều này cho thấy phần lớn những người được khảo sát đều thấy được những ưu điểm vượt trội của webtoon.

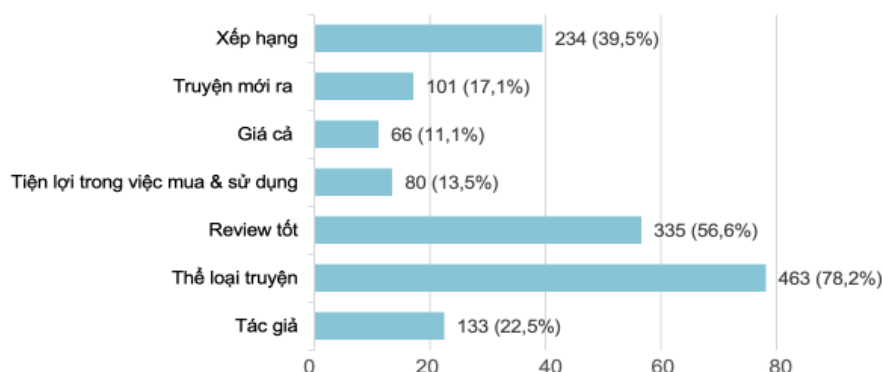
Biểu đồ 3

Ưu điểm của webtoon



Tỉ lệ rất lớn thanh thiếu niên tham gia khảo sát tán đồng về những ưu điểm vượt trội của webtoon như: tiện lợi (70,9%), có nhiều truyện hay (64,9%), có thể đọc truyện miễn phí hoặc giá rẻ (62,3%), dễ dàng tìm kiếm và lựa chọn (57,8%). Ngoài ra, cũng có một phần nhỏ người tham gia khảo sát cho rằng webtoon có ưu điểm là dễ dàng trong việc thanh toán và nhiều chương trình giảm giá, khuyến mãi.

Khảo sát về yếu tố quan trọng khi lựa chọn truyện tranh mạng, câu trả lời thu thập được như biểu đồ 4 dưới đây.

Biểu đồ 4*Tiêu chí lựa chọn webtoon*

Nhìn vào biểu đồ 4 trên đây có thể thấy, đối tượng thanh thiếu niên cho rằng ba yếu tố quan trọng nhất khi lựa chọn truyện tranh mạng là: thể loại truyện (78,2%), review tốt (56,6%) và xếp hạng (39,5%). Ngoài ra, một số yếu tố khác cũng cần phải xem xét khi lựa chọn truyện tranh mạng như: tác giả (22,5%), truyện mới ra (17,1%), sự tiện lợi trong việc mua và sử dụng (13,5%), giá cả (11,1%).

Ngoài ra, nghiên cứu cũng khảo sát về những thể loại webtoon được thanh thiếu niên yêu thích. Kết quả cho thấy thanh thiếu niên Việt Nam thích nhiều thể loại webtoon khác nhau. Trong đó, hai thể loại webtoon được yêu thích nhất là lãng mạn (71,5%) và hài hước (57,3%).

Bảng 5*Thể loại webtoon được yêu thích*

Phân loại		Thể loại webtoon												
		Hành động	Kiểm hiệp	Lịch sử	Lãng mạn	Hài hước	Kinh dị	Thể thao	Khoa học	Cổ trang	Thiếu nhi	Trinh thám	Đời thường	Xuyên không
Giới tính	Nam	54,8	13,1	11,9	38,1	35,7	21,4	28,6	20,2	13,1	8,3	25,0	26,2	28,6
	Nữ	25,2	6,5	13,6	77,0	60,8	21,7	10,2	13,6	30,9	7,7	33,3	38,8	36,8
Đối tượng	Học sinh THCS	46,4	13,1	21,4	44,0	48,8	28,6	34,5	26,2	23,8	10,7	25,0	32,1	35,7
	Học sinh THPT	41,2	7,1	7,1	69,4	48,2	21,2	14,1	22,4	25,9	8,2	32,9	41,2	32,9
	Sinh viên	23,6	6,4	13,2	77,3	61,0	20,6	8,5	10,9	30,0	7,1	33,6	37,4	36,6
Tổng		29,4	7,4	13,4	71,5	57,3	21,7	12,9	14,6	28,5	7,8	32,2	37,1	35,8

(Đơn vị: %)

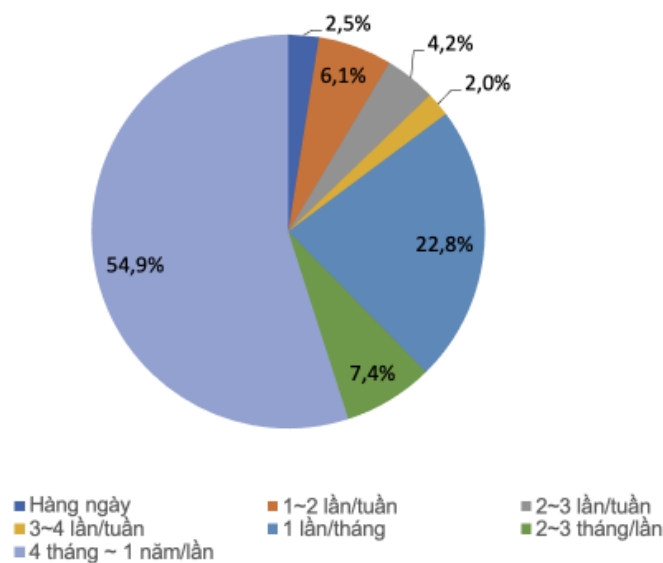
Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy có sự khác biệt rõ rệt về thể loại webtoon yêu thích giữa nam và nữ, giữa học sinh THCS với học sinh THPT và sinh viên. Thể loại webtoon được yêu thích nhất đối với thanh thiếu niên là nam giới chính là hành động (54,8%). Trái lại, nữ giới lại thích thể loại lãng mạn (77%) hơn. Lãng mạn cũng chính là thể loại mà học sinh THPT và sinh viên yêu thích nhất. Trong khi đó, thể loại webtoon được yêu thích bởi học sinh THCS lại là hài hước. Nhìn một cách tổng quan, có thể thấy “hành động”, “lãng mạn”, “hài hước” là ba thể loại truyện được yêu thích nhất bởi đối tượng thanh thiếu niên Việt Nam. Căn cứ vào đây,

các doanh nghiệp webtoon có thể đẩy mạnh, tăng cường phát triển đa dạng hơn nữa những nội dung webtoon thuộc thể loại này để đáp ứng nhu cầu lớn của khách hàng. Đồng thời, các doanh nghiệp cũng cần cải thiện chất lượng sản phẩm webtoon ở các thể loại khác như kinh dị, kiếm hiệp, trinh thám,... để thu hút nhiều hơn sự quan tâm của bạn đọc đối với các thể loại này.

Về cơ bản, sử dụng webtoon có thể thỏa sức khám phá nhiều truyện hay miễn phí. Tuy nhiên, cũng có một số truyện tính phí và buộc người sử dụng phải trả tiền để có thể đọc. Khảo sát về tần suất thanh toán chi phí của thanh thiếu niên khi sử dụng các webtoon mất phí cho thấy đối tượng thanh thiếu niên chủ yếu thanh toán với tần suất 4 tháng ~ 1 năm/lần (54,9%) hoặc 1 tháng/lần (22,8%).

Biểu đồ 5

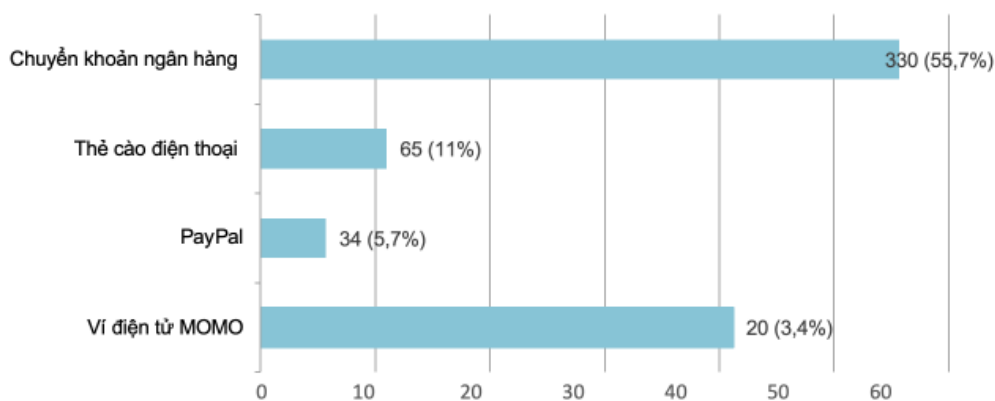
Tần suất thanh toán chi phí sử dụng webtoon



Về phương thức thanh toán, ngày nay, với sự phát triển của công nghệ, phương thức thanh toán cũng ngày càng đa dạng, đơn giản và tiện lợi hơn. Đối với webtoon, tùy thuộc vào việc người sử dụng dùng nền tảng nào để đọc truyện mà phương thức thanh toán cũng khác nhau. Tuy nhiên, về cơ bản có một số phương thức thanh toán phổ biến như: chuyển khoản ngân hàng, dùng thẻ cào điện thoại, dùng tài khoản PayPal, dùng ví điện tử MoMo.

Biểu đồ 6

Phương thức thanh toán chi phí sử dụng webtoon



Khảo sát về phương thức thanh toán mà thanh thiếu niên lựa chọn khi sử dụng webtoon mất phí cho thấy, thanh thiếu niên chủ yếu dùng cơ chế chuyển khoản ngân hàng (55,7%) và dùng ví điện tử MoMo (41,2%). Ngoài ra, thẻ cào điện thoại, tài khoản PayPal cũng là những phương thức được thanh thiếu niên lựa chọn dùng để thanh toán nhưng số lượng không nhiều. Điều này một lần nữa khẳng định, doanh nghiệp webtoon cần tăng cường liên kết với đa dạng các ngân hàng khác nhau để quá trình thanh toán của khách hàng khi sử dụng webtoon được đơn giản và tiện lợi.

Kết quả khảo sát về số tiền thanh thiếu niên sử dụng trong một tháng để chi trả cho việc sử dụng webtoon được cụ thể hoá trong bảng 6 dưới đây.

Bảng 6

Chi phí trung bình một tháng cho việc sử dụng webtoon

Phân loại		Chi phí trung bình một tháng cho việc sử dụng webtoon				
		20,000 VNĐ ~ dưới 50,000 VNĐ	50,000 VNĐ ~ dưới 100,000 VNĐ	100,000 VNĐ ~ dưới 300,000 VNĐ	300,000 VNĐ ~ dưới 500,000 VNĐ	500,000 VNĐ trở lên
Giới tính	Nam	67,9	22,6	8,3	1,2	0,0
	Nữ	73,0	18,9	7,5	0,4	0,2
Đối tượng	Học sinh THCS	78,6	14,3	3,6	2,4	1,2
	Học sinh THPT	85,9	9,4	2,4	2,4	0,0
	Sinh viên	82,0	12,5	4,0	0,7	0,7
Tổng		77,2	15,9	5,7	0,8	0,4

(Đơn vị: %)

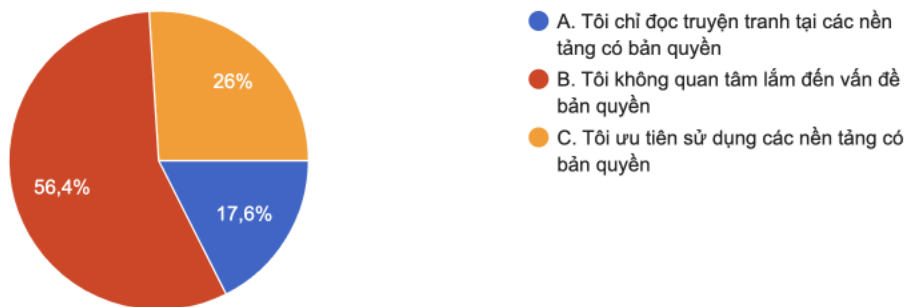
Một điểm chung giữa các đối tượng thanh thiếu niên, dù là nam hay nữ, dù là học sinh hay sinh viên, đó là chi phí trung bình một tháng họ dành ra để sử dụng webtoon là dưới 50,000 VNĐ. Mặc dù là đối tượng sử dụng webtoon nhiều nhất, nhưng phần nhiều thanh thiếu niên chưa tự kiếm ra tiền, chưa có nguồn thu nhập hàng tháng nhờ lao động nên số tiền họ sẵn sàng chi trả cho việc giải trí còn thấp. Hơn nữa, một thực trạng ở Việt Nam là việc sử dụng các trang web không bản quyền để đọc truyện khá phổ biến. Đây cũng là một phần nguyên do dẫn đến việc mọi người không chi trả nhiều tiền cho việc dùng webtoon.

Khảo sát mức độ quan tâm của thanh thiếu niên về vấn đề bản quyền cho thấy, phần lớn đối tượng này không quan tâm đến vấn đề bản quyền của tác phẩm. Thực trạng này đặt ra một bài toán cho các doanh nghiệp sản xuất webtoon cần giải quyết triệt để, đó là vấn đề bản quyền của tác phẩm. Phỏng vấn người sử dụng webtoon cho thấy, một trong những lí do mà bạn đọc không quan tâm đến vấn đề bản quyền của webtoon, thậm chí không lựa chọn webtoon bản quyền vì họ có thể “đọc chùa” trên những “trang web lậu”. Trước thực trạng này, các doanh nghiệp webtoon cần đưa ra những giải pháp khắc phục triệt để: xây dựng cơ chế kiểm soát và giám sát để ngăn chặn việc sao chép trái phép và vi phạm bản quyền của tác phẩm webtoon;

tạo ra hệ thống và công nghệ chống sao chép và mã hóa dữ liệu;...

Biểu đồ 7

Mức độ quan tâm của thanh thiếu niên về vấn đề bản quyền

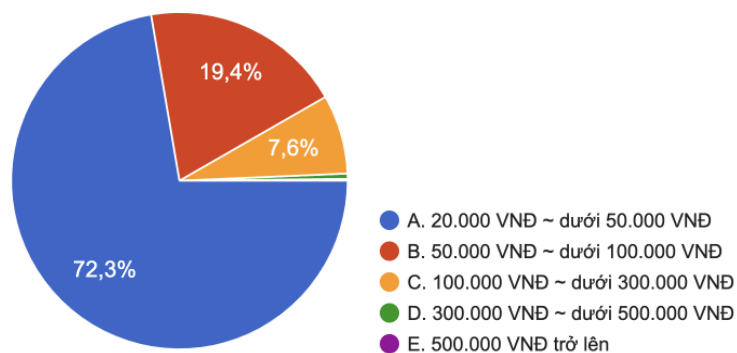


Chính vì phần lớn đối tượng thanh thiếu niên không quan tâm đến vấn đề bản quyền của tác phẩm webtoon nên có tới 48,5% thanh thiếu niên tìm đọc webtoon tại các trang web không bản quyền khi gặp những tác phẩm webtoon mất phí. Bên cạnh đó, cũng có tới 66,7% chờ đợi đến khi miễn phí và chỉ có 24,2% áp dụng các chương trình khuyến mãi hoặc tích điểm.

Khi hỏi đối tượng thanh thiếu niên về mức tiền dự định chi trả trong một tháng để sử dụng webtoon thì có tới 72,3% phản hồi rằng chỉ dành ra số tiền dưới 50,000 VNĐ; 19,4% thanh thiếu niên trả lời sẽ dành ra từ 50,000 VNĐ ~ dưới 100,000 VNĐ và 7,6% người tham gia khảo sát phản hồi rằng sẵn sàng dành ra 100,000 VNĐ ~ dưới 300,000 VNĐ để chi trả cho việc sử dụng webtoon hàng tháng. Có thể đưa ra phán đoán rằng, học sinh, sinh viên là đối tượng chưa có nguồn thu nhập dư giả và ổn định như người đi làm; hơn nữa, đọc webtoon là một trong những hoạt động giải trí ngoài hoạt động chính là học tập nên mức tiền chi trả của đối tượng này cho việc sử dụng webtoon còn hạn chế.

Biểu đồ 8

Chi phí dự kiến sử dụng trong một tháng để chi trả cho việc sử dụng webtoon



Để nắm bắt được mong muốn, nguyện vọng của thanh thiếu niên đối với các nền tảng cung cấp truyện tranh trực tuyến (webtoon), nghiên cứu đã tiến hành khảo sát và thu thập được phản hồi tích cực từ phía người sử dụng. Các ý kiến phản hồi thu thập được như: giảm chi phí hoặc tăng thêm nhiều chương trình khuyến mãi (60,8%); tốc độ ra truyện nhanh hơn (56,6%); phát triển thêm nhiều nền tảng đọc webtoon (39,4%); nâng cao chất lượng bản dịch truyện (33,8%); đơn giản hoá tối đa việc thanh toán (26,9%) là những ý kiến hữu ích giúp cho các doanh nghiệp webtoon cải thiện, nâng cao chất lượng, đáp ứng được nhu cầu của độc giả.

4. Một vài đề xuất phương án phát triển ngành công nghiệp webtoon ở Việt Nam

Dựa trên những phân tích về hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam cũng như thông qua việc lắng nghe những mong muốn, ý kiến đóng góp của người sử dụng webtoon, bài viết đưa ra một vài đề xuất phương án phát triển ngành công nghiệp webtoon tại Việt Nam như sau:

Thứ nhất, đa dạng hóa nền tảng và ứng dụng webtoon. Hiện nay tại Việt Nam, webtoon mới được phát triển ở ba nền tảng chính là website, app và video. Trong khi đó, ở những quốc gia phát triển nền công nghiệp webtoon như Hàn Quốc, có rất nhiều nền tảng webtoon đang được sử dụng như web hard, open market, SNS, VR,... Để thúc đẩy sự phát triển của nền công nghiệp webtoon tại Việt Nam, trước tiên, cần đa dạng hóa tối đa các nền tảng và ứng dụng webtoon; nghiên cứu và tích hợp công nghệ thực tế ảo (VR) và công nghệ thực tế tăng cường (AR) vào trong webtoon để tạo ra trải nghiệm ấn tượng, tăng cường tính tương tác và sự tham gia của người đọc. Các nền tảng và ứng dụng webtoon cần được tối ưu hóa giao diện cho các thiết bị khác nhau, bao gồm cả PC, máy tính bảng và điện thoại di động. Đối với điện thoại di động, cần phát triển ứng dụng cho cả hệ điều hành Android và hệ điều hành IOS để đảm bảo sự tiện lợi cho mọi người dùng.

Thứ hai, nâng cao chất lượng webtoon về cả hình thức và nội dung. Trên thực tế, nhiều bạn đọc lựa chọn webtoon thay vì truyện tranh giấy vì webtoon mang đến một thế giới tươi đẹp thông qua các hình ảnh, màu sắc và hiệu ứng chuyển động thông minh. Để cải thiện nâng cao chất lượng webtoon, thu hút nhiều hơn nữa lượng bạn đọc, cần đảm bảo các yếu tố về hình thức như: hình ảnh rõ nét và chất lượng cao, đặc biệt là khi hiển thị trên các màn hình đa dạng; màu sắc phong phú, đa dạng để tạo ra không khí và cảm xúc phù hợp với nội dung câu chuyện; sử dụng hiệu ứng ánh sáng và bóng để làm nổi bật các chi tiết và tạo ra không gian chiều sâu; sử dụng chuyển động và hiệu ứng đặc sắc để làm cho trải nghiệm đọc trở nên sinh động hơn; thêm hiệu ứng động đặc sắc vào các cảnh quan trọng để làm nổi bật các sự kiện;... Bên cạnh đó, khảo sát ý kiến bạn đọc cho thấy, phần lớn bạn đọc mong muốn các doanh nghiệp webtoon nâng cao chất lượng bản dịch webtoon và giảm ngắn tối đa thời gian ra các tập truyện mới. Chính vì thế, để đáp ứng được nhu cầu này của bạn đọc, các doanh nghiệp webtoon cần đẩy nhanh quá trình sản xuất truyện cũng nhưng nâng cao năng lực, chất lượng đội ngũ dịch truyện để nâng cao chất lượng tác phẩm webtoon.

Thứ ba, phát triển webtoon phù hợp với thói quen và thị hiếu khách hàng. Có thể nói, khách hàng chủ chốt và tiềm năng của webtoon là giới trẻ, đặc biệt là thanh thiếu niên. Kết quả khảo sát cho thấy, đối tượng khách hàng này có những thói quen nhất định như: thích đọc truyện vào buổi tối và ban đêm; thích đa dạng các thể loại truyện, đặc biệt thích thể loại truyện lãng mạn và hài hước; quan tâm đến xếp hạng và review tác phẩm truyện; ưa chuộng hình thức thanh toán chuyển khoản ngân hàng;... Để có thể phát triển webtoon một cách toàn diện, các doanh nghiệp webtoon cần khảo sát, phân tích và nắm bắt được những thói quen này của khách hàng; căn cứ vào đó để phát triển webtoon theo hướng mở rộng đa dạng hoá các thể loại truyện tranh, chú trọng vào thể loại lãng mạn và hài hước; ra tập truyện mới vào buổi tối hoặc ban đêm; liên kết với hệ thống các ngân hàng khác nhau để bạn đọc có thể dễ dàng trong việc thanh toán hoặc nhận được những ưu đãi,...

Thứ tư, áp dụng chính sách giá cả phù hợp. Khảo sát nhu cầu của thanh thiếu niên - khách hàng chủ lực và tiềm năng của webtoon cho thấy, phần lớn thanh thiếu niên Việt Nam có mong muốn được giảm chi phí đọc webtoon. Đây là đối tượng chưa có tiềm lực kinh tế để chi trả một khoản lớn cho đọc truyện. Vì vậy để phát triển và mở rộng thị trường webtoon cần có chính sách giá cả hợp lý để thu hút bạn đọc, nhất là ở giai đoạn ban đầu. Doanh nghiệp

webtoon có thể cung cấp một số tập truyện hoặc nội dung cơ bản miễn phí để thu hút người đọc hoặc áp dụng mô hình Freemium, nơi người đọc có thể trải nghiệm miễn phí một số phần cơ bản nhưng cần trả phí để có quyền truy cập vào nội dung đặc sắc hơn. Bên cạnh đó, cũng cần mở rộng các chương trình giảm giá, khuyến mãi hỗ trợ bạn đọc như: cung cấp các gói đặc biệt cho khách hàng mua nhiều tác phẩm cùng một lúc với mức giá ưu đãi; tạo các gói đăng ký hàng tháng cho người đọc, nơi họ trả một khoản phí cố định để có quyền truy cập không giới hạn vào nhiều webtoon; cung cấp ưu đãi đặc biệt cho người đăng ký lâu dài hoặc gói gia đình; tổ chức các sự kiện giảm giá định kỳ hoặc trong các dịp lễ;...

Thứ năm, tăng cường chiến lược quảng bá và tiếp thị. Để tạo ra một thị trường mạnh mẽ cho ngành công nghiệp webtoon, cần có chiến lược quảng bá và tiếp thị webtoon phù hợp. Khảo sát cho thấy phần lớn bạn đọc biết đến webtoon thông qua mạng xã hội. Do đó, cần tiếp tục đẩy mạnh quảng bá webtoon thông qua mạng xã hội như Instagram, Twitter, Facebook để chia sẻ hình ảnh, video và tin tức liên quan đến webtoon. Cũng có thể sử dụng hashtag phổ biến để tăng khả năng xuất hiện trong các tìm kiếm và thu hút sự chú ý từ cộng đồng mạng. Ngoài ra, doanh nghiệp webtoon cũng có thể sản xuất các nội dung chất lượng, bao gồm tranh minh họa, video trailer và bài viết blog để giới thiệu về webtoon hoặc hợp tác với các nghệ sĩ, blogger và người nổi tiếng để họ giới thiệu và chia sẻ về webtoon. Một chiến lược hiệu quả thường kết hợp nhiều phương tiện khác nhau và được điều chỉnh dựa trên phản hồi của cộng đồng độc giả. Đồng thời, phải tích hợp các yếu tố sáng tạo và độc đáo để thu hút sự chú ý của mọi người xung quanh.

5. Kết luận

Hiện nay, webtoon đang trở thành một hình thức giải trí phổ biến và thu hút đối với thanh thiếu niên ở Việt Nam. Dựa trên kết quả phân tích khảo sát, bài viết đã khái quát những khía cạnh chính về hiện trạng sử dụng webtoon của giới trẻ Việt Nam nói chung, đối tượng thanh thiếu niên nói riêng. Hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên thể hiện sự chuyển đổi trong cách họ tiêu thụ nội dung giải trí và giao tiếp với ưu điểm là tạo ra sự đa dạng và kết nối xã hội. Ngành công nghiệp webtoon là một ngành công nghiệp giàu tiềm năng với kì vọng sẽ mang lại sự phát triển không chỉ là lĩnh vực giải trí mà còn thúc đẩy sự phát triển của nền kinh tế Việt Nam. Do đó, webtoon cần được quan tâm đúng mức và cần có những phương hướng, chính sách phát triển phù hợp. Dựa trên những phân tích về hiện trạng sử dụng webtoon cũng như khảo sát nhu cầu, mong muốn, nguyện vọng của người sử dụng webtoon, bài viết cũng đã đưa ra một số đề xuất cụ thể để phát triển ngành công nghiệp webtoon phù hợp với môi trường tại Việt Nam, đáp ứng nhu cầu của bạn đọc.

Tuy nhiên, do hạn chế về thời gian và dung lượng, bài viết mới dừng lại ở việc đưa ra những đánh giá tổng quan về hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam và đề xuất một số phương hướng phát triển ngành công nghiệp webtoon tại Việt Nam trong tương lai. Trong thời gian tới, người viết sẽ tiếp tục triển khai các nghiên cứu chuyên sâu hơn về lĩnh vực này như kinh nghiệm giáo dục - đào tạo webtoon, khả năng ứng dụng webtoon trong giảng dạy tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại Việt Nam,...

Tài liệu tham khảo

Korea Creative Content Agency. (2022). *Báo cáo nghiên cứu tình hình doanh nghiệp webtoon năm 2022*. Cơ quan Nội dung sáng tạo Hàn Quốc (KOCCA).
<https://www.kocca.kr/kocca/bbs/view/B0000147/2001741.do?menuNo=204153>

- Ngô, T. M. (2022). Phân tích swot về truyện tranh Việt Nam hiện nay. *Kỷ yếu hội thảo Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (tr. 420-429). https://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/142676
- Nguyễn, T. H. (2014). Truyện tranh Hàn Quốc (Manhwa) và sự tiếp nhận của giới trẻ Việt Nam – trường hợp Sunjeong Manhwa. *Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ*, 17(X5-2014), 74-87. https://www.researchgate.net/publication/331028119_Korean's_Manhwa_and_the_adoption_of_Vietna_mese_Youth_-_focusing_on_Sunjeong_Manhwa_Girls'comic
- Quốc hội Đại Hàn Dân Quốc. (2020). *Luật Chấn hưng Truyện tranh Hàn Quốc, số 17581*. <https://www.law.go.kr/lsSc.do?section=&menuId=1&subMenuId=15&tabMenuId=81&eventGubun=060101&query=%EB%A7%8C%ED%99%94%EC%A7%84%ED%9D%A5%EC%97%90+%EA%B4%80%ED%95%9C+%EB%B2%95%EB%A5%A0#undefined>
- Trần, T. H., & Cao, T. H. B. (2015). Ảnh hưởng của Hàn lưu tại Việt Nam: Nhìn từ góc độ liên ngành (Phần 2). *Tạp chí Hàn Quốc*, 4, 1-27. http://repository.ulis.vnu.edu.vn/handle/ULIS_123456789/293
- Vũ, M. P. (2023). Phương pháp giảng dạy văn hóa Hàn Quốc thông qua Webtoon. *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống*, 5a(399), 89-94. https://sti.vista.gov.vn/tw/Pages/tai-lieu-khcn.aspx?ItemID=359504&Type_CSDL=TAILIEUKHCN&Keyword=&searchInFields=FullTextSM%3BTitle&datasearch=&NamXuatBan=&LinhVuc_Ma=&ListNamXuatBan=&ListLinhVuc_Ma=&fbclid=IwAR0ZDCAWWi0OX1mwEDhbczLAgvQOD1TGF9H_slc14xblfJuVWJPcjDZPaXQ

Phụ lục

Khảo sát hiện trạng sử dụng Webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam

Xin chào.

Tôi là Nguyễn Thị Thu Hiền, giảng viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN. Khảo sát này nhằm mục đích tìm hiểu hiện trạng sử dụng webtoon (truyện tranh mạng) của thanh thiếu niên Việt Nam. Tất cả thông tin trong khảo sát này sẽ chỉ được sử dụng duy nhất vào mục đích thống kê và nghiên cứu. Tôi cam kết bảo mật tất cả các thông tin mà các bạn cung cấp.

Trân trọng cảm ơn!

A. Thông tin cơ bản

1. Giới tính

A. Nam

B. Nữ

2. Đối tượng

A. Học sinh tiểu học

B. Học sinh THCS

C. Học sinh THPT

D. Sinh viên

3. Khu vực

A. Miền Bắc

B. Miền Trung

C. Miền Nam

B. Hiện trạng sử dụng webtoon của thanh thiếu niên Việt Nam

1. Tần suất đọc webtoon (truyện tranh mạng) của bạn như thế nào?

A. Hàng ngày

C. 1~2 lần/tuần

E. 1 lần/tháng

G. Hầu như không đọc

B. 3~4 lần/tuần

D. 2~3 lần/tháng

F. 2~3 tháng/lần

2. Bạn đang đọc webtoon thông qua nền tảng nào? (có thể chọn nhiều phương án)

A. App đọc truyện tranh (Naver Webtoon, Comi.mobi, POPS Comics,...)

B. Website (Comi.mobi, Toonder Comics, Netcomics,...)

C. Video (YouTube, Facebook,...)

3. Bạn đang sử dụng app đọc truyện tranh nào? (nếu có) (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Naver webtoon C. POPS Comics E. Manwa G. Netcomics
 B. Comi.mobi D. Manga Toon F. Toonder Comics H. Khác (.....)

4. Bạn biết đến webtoon thông qua đâu? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Bạn bè hoặc người quen D. Mạng xã hội (Facebook, Instagram, YouTube,...)
 B. Công cụ tìm kiếm Internet (Google, Naver,...) E. Phương tiện truyền thông khác (tivi, báo, tạp chí,...)
 C. Website truyện tranh mạng

5. Thời gian đọc webtoon của bạn là khi nào? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Buổi sáng (6 giờ ~ trước 11 giờ) D. Buổi tối (18 giờ ~ trước 10 giờ)
 B. Buổi trưa (11 giờ ~ trước 13 giờ) E. Đêm (10 giờ ~ trước 1 giờ sáng)
 C. Buổi chiều (13 giờ ~ trước 18 giờ) F. Sáng sớm (1 giờ sáng ~ trước 6 giờ sáng)

6. Số lượng tập truyện bạn đọc được trong một tuần là bao nhiêu?

- A. 1~2 tập B. 3~4 tập C. 5~6 tập D. 7 tập trở lên

7. Bạn thích đọc truyện tranh theo hình thức nào?

- A. Chờ các tập truyện ra hết rồi đọc
 B. Lần lượt đọc từng tập truyện theo lịch công bố
 C. Cả hai hình thức trên

8. Bạn thường đọc webtoon ở đâu? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Nhà D. Phương tiện giao thông công cộng
 B. Trường học E. Khác (.....)
 C. Quán cà phê

9. Bạn thường đọc webtoon thông qua thiết bị nào? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Điện thoại B. Máy tính C. Máy tính bảng D. Khác (.....)

10. Theo bạn, ưu điểm của webtoon là gì? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Có nhiều truyện hay E. Dễ dàng trong việc thanh toán
 B. Có thể đọc truyện miễn phí hoặc giá rẻ F. Nhiều chương trình giảm giá, khuyến mãi
 C. Dễ dàng tìm kiếm và lựa chọn G. Khác (.....)
 D. Tiện lợi

11. Bạn nghĩ đâu là yếu tố quan trọng khi lựa chọn webtoon? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Xếp hạng D. Sự tiện lợi trong việc mua và sử dụng G. Tác giả
 B. Truyện mới ra E. Review tốt H. Khác (.....)
 C. Giá cả F. Thể loại truyện

12. Bạn thích thể loại webtoon nào? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Hành động F. Kinh dị L. Trinh thám
 B. Kiếm hiệp G. Thể thao M. Đòi thường
 C. Lịch sử H. Khoa học N. Xuyên không

- D. Lãng mạn
E. Hài hước
- I. Cổ trang
K. Thiếu nhi
- O. Khác (.....)

13. Tần suất thanh toán chi phí của bạn như thế nào khi sử dụng webtoon mất phí?

- A. Hàng ngày
B. 3~4 lần/tuần
- C. 1~2 lần/tuần
D. 2~3 lần/tháng
- E. 1 lần/tháng
F. 2~3 tháng/lần
- G. 4 tháng~1 năm/lần

14. Bạn sử dụng phương thức gì để thanh toán chi phí khi sử dụng webtoon mất phí? (có thể chọn nhiều phương án)

- A. Chuyển khoản ngân hàng
B. Thẻ cào điện thoại
C. PayPal
- D. Ví điện tử MOMO
E. Khác (.....)

15. Trung bình một tháng bạn mất bao nhiêu tiền để chi trả cho việc sử dụng truyện tranh mạng?

- A. 20,000 VNĐ ~ 50,000 VNĐ
B. 50,000 VNĐ ~ 100,000 VNĐ
C. 100,000 VNĐ ~ 300,000 VNĐ
- D. 300,000 VNĐ ~ 500,000 VNĐ
E. Trên 500,000 VNĐ

16. Bạn dùng phương pháp nào để có thể đọc truyện miễn phí đối với những truyện mất phí?

- A. Chờ đến khi miễn phí thì đọc
B. Áp dụng chương trình khuyến mãi/ tích điểm
- C. Đọc tại các trang web không bản quyền
D. Khác (.....)

17. Bạn có quan tâm đến vấn đề bản quyền không?

- A. Tôi chỉ đọc truyện tranh tại các nền tảng có bản quyền
B. Tôi không quan tâm lắm đến vấn đề bản quyền
C. Tôi ưu tiên sử dụng các nền tảng có bản quyền

18. Mức độ đồng tình của bạn như thế nào về việc đọc webtoon có trả phí?

- A. Rất đồng tình
B. Đồng tình
- C. Bình thường
D. Không đồng tình lắm
- E. Hoàn toàn không đồng tình

19. Bạn dự định dành ra bao nhiêu tiền trong một tháng để chi trả cho việc đọc truyện tranh mạng?

- A. 20,000 VNĐ ~ 50,000 VNĐ
B. 50,000 VNĐ ~ 100,000 VNĐ
C. 100,000 VNĐ ~ 300,000 VNĐ
- D. 300,000 VNĐ ~ 500,000 VNĐ
E. Trên 500,000 VNĐ

20. Bạn mong muốn các nền tảng cung cấp truyện tranh trực tuyến (webtoon) cải thiện những gì để đáp ứng nhu cầu của bạn?

- A. Giảm chi phí hoặc tăng thêm nhiều chương trình khuyến mãi
B. Tốc độ ra truyện nhanh hơn
C. Phát triển thêm nhiều nền tảng đọc truyện tranh
D. Nâng cao chất lượng bản dịch truyện
E. Đơn giản hoá tối đa việc thanh toán
F. Ý kiến khác (vui lòng viết ý kiến của bạn)

CURRENT STATUS OF WEBTOON USE OF VIETNAMESE ADOLESCENTS AND PROPOSALS FOR THE DEVELOPMENT OF THE WEBTOON INDUSTRY IN VIETNAM

Nguyen Thi Thu Hien

*Faculty of Korean Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Webtoon has recently become a popular kind of entertainment, engaging and appealing to young people. With a combination of exquisite painting art and diverse storyline, webtoon attracts readers of all ages, especially adolescents. The webtoon's vertical scrolling creates a convenient and interactive reading experience, helps explore every detail with ease. With the relentless creativity from the authors, the webtoon world opens up vast spaces for new stories, makes story reading a unique and intimate experience for readers. These remarkable benefits draw young people to webtoons rather than traditional print comics. Currently, webtoon reading has become an upcoming trend among adolescents in Vietnam, and the webtoon industry has emerged as a promising industry. From that situation, the article conducts a survey on the current status of webtoon use of Vietnamese adolescents, assesses a number of related issues, thereby gives some proposals for the development of the webtoon industry in Vietnam in the future.

Keywords: current, webtoon, digital comics, adolescent, Vietnam

MỐI QUAN HỆ GIỮA ĐẶC ĐIỂM TÍNH CÁCH VÀ CÁC VẤN ĐỀ SỨC KHOẺ TINH THẦN CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Nguyễn Thị Phương*

Bộ môn Tâm lý Giáo dục, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Nghiên cứu này được tiến hành nhằm xem xét mối quan hệ giữa đặc điểm tính cách và các vấn đề sức khỏe tinh thần của sinh viên năm thứ hai, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN, ĐHQGHN). Mẫu nghiên cứu là mẫu thuận tiện bao gồm 262 sinh viên các ngành ngôn ngữ, nữ chiếm đa số với 89,7%. Kết quả phân tích cho thấy tính tận tâm, tính sẵn sàng trải nghiệm, tính dễ mến là những mặt tính cách nổi trội của sinh viên tham gia nghiên cứu. Về thực trạng sức khỏe tinh thần, sinh viên tham gia nghiên cứu có biểu hiện các vấn đề trầm cảm, lo âu, căng thẳng ở các mức độ khác nhau. Tất cả các vấn đề này có mối tương quan thuận chặt chẽ, có ý nghĩa với nhau và với đặc điểm tính cách tính nhiều tâm. Giữa các đặc điểm tính cách cũng có mối tương quan với nhau. Trong đó, tính tận tâm có mối tương quan thuận với tất cả các đặc điểm tính cách còn lại: tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc, tính hướng ngoại, tính sẵn sàng trải nghiệm và tính dễ mến.

Từ khóa: sức khỏe tâm thần, đặc điểm tính cách, sinh viên, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

1. Đặt vấn đề

Theo đánh giá của nhiều nhà nghiên cứu, sinh viên là nhóm đối tượng đang trong độ tuổi đầu trưởng thành, có nguy cơ cao phát triển các rối loạn tâm thần và tâm bệnh. Một nghiên cứu tại Mỹ cho thấy có 14,2 % sinh viên có biểu hiện trầm cảm và 16,3 % có biểu hiện lo âu; triệu chứng của cả hai chứng rối loạn xảy ra ở 8,4% sinh viên (Wörfel và cộng sự, 2016). Tại Việt Nam, một nghiên cứu gần đây về thực trạng sức khỏe tinh thần của sinh viên ngành ngoại ngữ tại một trường đại học ở Hà Nội (Nguyễn Thị Thắng và cộng sự, 2021) chỉ ra rằng tỷ lệ sinh viên chuyên ngành ngoại ngữ có những vấn đề khác nhau về sức khỏe tinh thần (trầm cảm, lo âu và căng thẳng) tương đối cao và chủ yếu ở mức độ nhẹ và vừa. Trong đó, một tỉ lệ đáng kể sinh viên cần sự trợ giúp về tinh thần vì gặp trầm cảm, lo âu và căng thẳng ở mức độ nặng.

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng đặc điểm tính cách là yếu tố dự báo quan trọng về kết quả cuộc sống (Smith và cộng sự, 2015; Soto, 2019). Mỗi cá nhân khác biệt có những kiểu suy nghĩ, cảm xúc, hành vi tương đối ổn định và những khác biệt này có thể được thể hiện qua các đặc điểm tính cách. Các đặc điểm tính cách được xác định là 'cấu trúc tâm lý thiết yếu' vì chúng có tác động đáng kể đến các khía cạnh quan trọng trong cuộc sống của các hành vi liên quan đến sức khỏe (Bogg & Roberts, 2004; Friedman và cộng sự., 1993) và có thể làm gia tăng mức

* Tác giả liên hệ

Email: phuongntt.nguyen@gmail.com

các vấn đề sức khỏe tâm thần của con người (Krueger và cộng sự, 1996, 2000). Những nghiên cứu cho thấy đặc điểm tính cách đã được xác định là một yếu tố dự báo mạnh mẽ về sức khỏe tâm thần nói chung (Cloninger và cộng sự, 1997; Gestsdóttir & Lerner, 2007), bao gồm sức khỏe/hạnh phúc tâm thần tích cực (Butkovic và cộng sự, 2012; Cloninger & Cloninger, 2011). Sự phát triển nhân cách lành mạnh góp phần vào nhiều lĩnh vực của sức khỏe tâm thần, là cơ sở đưa ra những dự báo, cách thức hỗ trợ nhằm gia tăng hạnh phúc và các phương pháp điều trị đối với sức khỏe tâm thần (Hu và cộng sự, 2007).

Xuất phát từ những vấn đề trên, chúng tôi tổ chức và thực hiện nghiên cứu “*Mối quan hệ giữa đặc điểm tính cách và các vấn đề sức khỏe tinh thần của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội*” nhằm xác định những đặc điểm tính cách nổi trội của sinh viên, thực trạng mức độ các vấn đề sức khỏe tinh thần, mối quan hệ giữa đặc điểm tính cách và các vấn đề sức khỏe tâm thần của đối tượng nghiên cứu, trên cơ sở đó đưa ra những khuyến nghị về việc xây dựng các hoạt động hỗ trợ nâng cao sức khỏe tâm thần phù hợp cho sinh viên.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

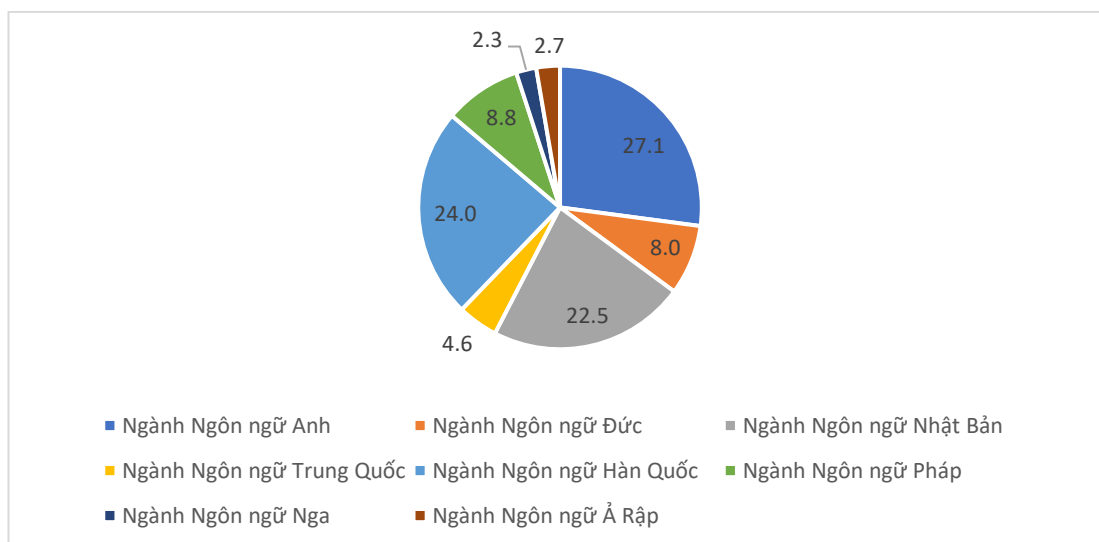
Khảo sát được thiết kế theo nghiên cứu cắt ngang nhằm thu thập các thông tin về đặc điểm tính cách, các vấn đề sức khỏe tâm thần và mối quan hệ giữa những vấn đề này của sinh viên ở môi trường đại học từ ngày 05/9/2023 đến ngày 05/10/2023 tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN, ĐHQGHN).

2.2. Mẫu nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi chỉ tập trung nghiên cứu trên sinh viên năm thứ hai các ngành ngôn ngữ tại ĐHNN, ĐHQGHN với 262 sinh viên tham nghiên cứu, trong đó, giới tính nữ chiếm đa số với 235/262 sinh viên tương đương với 89,7%. Tỷ lệ này phản ánh thực tế sinh viên nữ theo học các ngành ngôn ngữ tương đối cao. Xét theo ngành học, tỷ lệ sinh viên tham gia nghiên cứu được phân bố thể hiện ở biểu đồ dưới đây:

Biểu đồ 1

Đặc điểm của mẫu nghiên cứu xét theo ngành học (Tỉ lệ %)



Từ biểu đồ 1 có thể thấy phân bố mẫu nghiên cứu theo ngành học tương đối đa dạng, trong đó chiếm tỷ lệ cao nhất là sinh viên đến từ “Ngành Ngôn ngữ Anh” chiếm 27,1%, tiếp theo là “Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc” (24,0%) và “Ngành Ngôn ngữ Nhật Bản” (22,5%). Trên thực tế tại ĐHNH, ĐHQGHN, các ngành học này cũng có số lượng sinh viên theo học đông hơn các ngành học khác.

2.3. Công cụ đo lường đánh giá

2.3.1. Thang đánh giá đặc điểm tính cách

Để đánh giá về đặc điểm tính cách của sinh viên, chúng tôi sử dụng thang đo *Tính cách 5 nhân tố rút gọn Big five (BFI-S)* trên nhóm khách thể người Việt Nam do tác giả Trương Thị Khánh Hà và Trần Hà Thu thích ứng (2017). Thang đo gồm 15 câu đo 5 nhân tố: tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc; tính hướng ngoại, tính sẵn sàng trải nghiệm, tính dễ mến, tính tận tâm. Mỗi đặc điểm có 3 items. Cụ thể như sau:

Tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc: 1, 2, 3

Tính hướng ngoại: 4, 5, 6

Tính sẵn sàng trải nghiệm: 7, 8, 9

Tính dễ mến: 10, 11, 12

Tính tận tâm: 13, 14, 15

Kết quả đánh giá mô hình này không khẳng định loại tính cách mà người tham gia đánh giá mà cho biết điểm đánh giá, xu hướng mức độ biểu hiện cho từng mặt tính cách trong năm tính cách.

2.3.2. Thang đánh giá các vấn đề sức khỏe tâm thần

Để đánh giá các vấn đề sức khỏe tâm thần của sinh viên, chúng tôi lựa chọn thang đo trầm cảm, lo âu, căng thẳng - DASS 21 (Lovibond & Lovibond, 1995), là bộ công cụ gồm 21 items (câu hỏi) đánh giá sức khỏe tinh thần ở 3 mức độ, mỗi mức độ đánh giá gồm 7 câu hỏi. Mức độ căng thẳng (stress) gồm các items: 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18; mức độ lo âu (anxiety) gồm các câu: 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20; và mức độ trầm cảm (depression) gồm các items: 3, 5, 11, 13, 16, 17, 21. Thang điểm đánh giá từ 0 đến 3, tùy mức độ và thời gian xuất hiện triệu chứng:

0 điểm - Không bao giờ

1 điểm - thỉnh thoảng

2 điểm - Thường xuyên

3 điểm - Xảy ra hầu hết thời gian

Cách tính điểm:

Điểm Trầm cảm: (tổng điểm các câu 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21) x 2

Điểm Lo âu: (tổng điểm các câu 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20) x 2

Điểm Stress: (tổng điểm các câu 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18) x 2

Thang điểm DASS 21 được tính như sau:

Bảng 1

Diễn giải kết quả theo thang đo DASS 21

Mức độ	Trầm cảm	Lo âu	Căng thẳng
Bình thường	0 – 9	0 – 7	0 – 14

Mức độ nhẹ	10 – 13	8 – 9	15 – 18
Mức độ vừa	14 – 20	10 – 14	19 – 25
Mức độ nghiêm trọng/ nặng	21 – 27	15 – 19	26 – 33
Mức độ rất nghiêm trọng/ rất nặng	28+	20+	34+

2.4. Phương pháp thu thập và phân tích số liệu

Câu hỏi được thiết kế trên Google form để thu thập các thông tin về giới tính, ngành học, đặc điểm tính cách và các vấn đề sức khỏe tâm thần của mẫu nghiên cứu. Đồng thời, trong mẫu khảo sát cũng có giải thích chi tiết về mục đích, nội dung nghiên cứu, cách thức tiến hành và lợi ích nghiên cứu đối với sinh viên. Bảng hỏi này được gửi thông qua các kênh: giảng viên giảng dạy sinh viên năm thứ hai, cán bộ lớp. Các thông tin về người khảo sát được đảm bảo an toàn, bí mật danh tính.

Bên cạnh phương pháp thu thập số liệu bằng bảng hỏi, chúng tôi còn sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu nhằm làm rõ, lý giải một số kết quả điều tra bằng bảng hỏi trong quá trình nghiên cứu.

Số liệu sau khi thu thập được làm sạch và phân tích, xử lý bằng phần mềm SPSS 22.0. Kết quả nghiên cứu được trình bày dưới dạng các giá trị: Trung bình, độ lệch chuẩn, tỷ lệ phần trăm, tương quan.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Đặc điểm tính cách của sinh viên

Để đánh giá về đặc điểm tính cách của sinh viên năm thứ hai, ĐHNN, ĐHQGHN, chúng tôi sử dụng thang đo BFI-S gồm 15 câu, đánh giá 5 xu hướng tính cách khác nhau. Kết quả thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 2

Một số đặc điểm tính cách nổi trội của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN

STT	Xu hướng tính cách	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc	1	7	4,40	1,01
2	Tính hướng ngoại	1	7	4,19	1,07
3	Tính sẵn sàng trải nghiệm	1	7	4,67	1,26
4	Tính dễ mến	1	7	4,48	0,89
5	Tính tận tâm	1	7	4,77	0,80

Trên thực tế, mỗi con người có thể có cả 5 mặt tính cách: tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc, tính hướng ngoại, tính sẵn sàng trải nghiệm, tính dễ mến và tính tận tâm. Tuy nhiên, ở mỗi người có những mặt tính cách nổi trội hơn so với mặt khác.

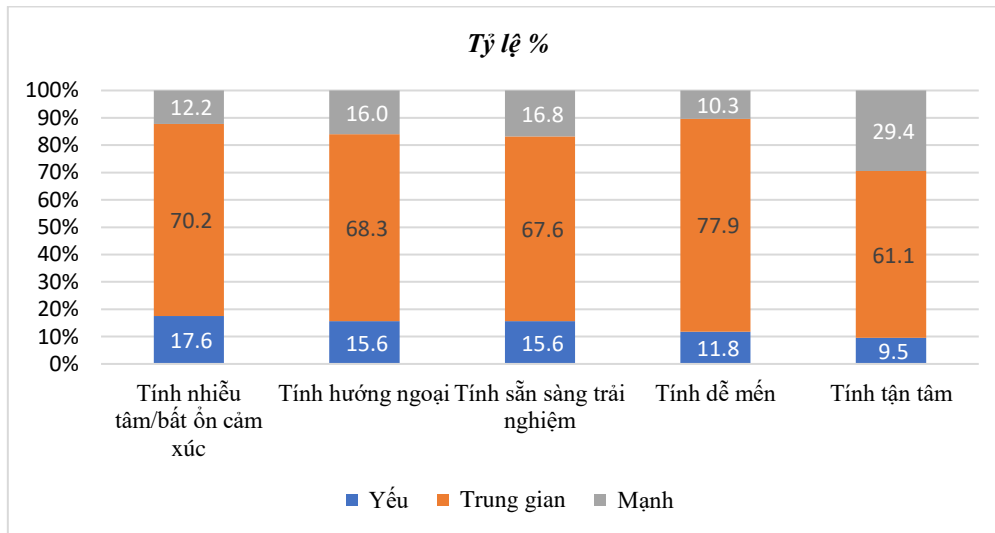
Mặt tính cách nổi bật nhất của nhóm khách thể nghiên cứu là “Tính tận tâm” (ĐTB = 4,77), tiếp theo là “Tính sẵn sàng trải nghiệm” (ĐTB = 4,67) và “Tính dễ mến” (ĐTB = 4,48). Những mặt tính cách này thể hiện khá rõ những đặc điểm chung của lứa tuổi sinh viên đang trong giai đoạn đầy nhiệt huyết của tuổi trẻ, với mong muốn tự khám phá, học hỏi, trải nghiệm

để xây dựng nền tảng phát triển cho bản thân ở trong tương lai.

Để tìm hiểu sâu hơn nữa về đối tượng nghiên cứu của mình, chúng tôi không dừng lại tìm điểm trung bình của từng xu hướng tính cách mà dựa trên đó tìm ra tỉ lệ các mức độ biểu hiện của mỗi xu hướng tính cách của sinh viên tham gia nghiên cứu. Kết quả thu được thể hiện ở biểu đồ dưới đây:

Bảng 3

Tỉ lệ mức độ xu hướng tính cách của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN



Kết quả từ biểu đồ trên cho thấy: phần lớn các sinh viên tham gia nghiên cứu có biểu hiện xu hướng tính cách trung gian ở cả năm đặc điểm tính cách: Tính nhiều tâm/ bất ổn cảm xúc; Tính hướng ngoại; Tính sẵn sàng trải nghiệm; Tính dễ mến; Tính tận tâm. Bên cạnh đó, tỷ lệ sinh viên có xu hướng “tính tận tâm” ở mức độ mạnh cao nhất so với các đặc điểm tính cách còn lại. Điều này cũng được giải thích bởi các sinh viên tham gia phỏng vấn: Sinh viên là độ tuổi năng động, có sức trẻ, nhiều năng lượng, cố gắng hết mình cho những hoạt động, công việc của mình để học hỏi, để trải nghiệm và để rút ra những bài học cho bản thân.

3.2. Thực trạng sức khoẻ tâm thần của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN

3.2.1. Thực trạng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN

Bảng 4

Thực trạng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN

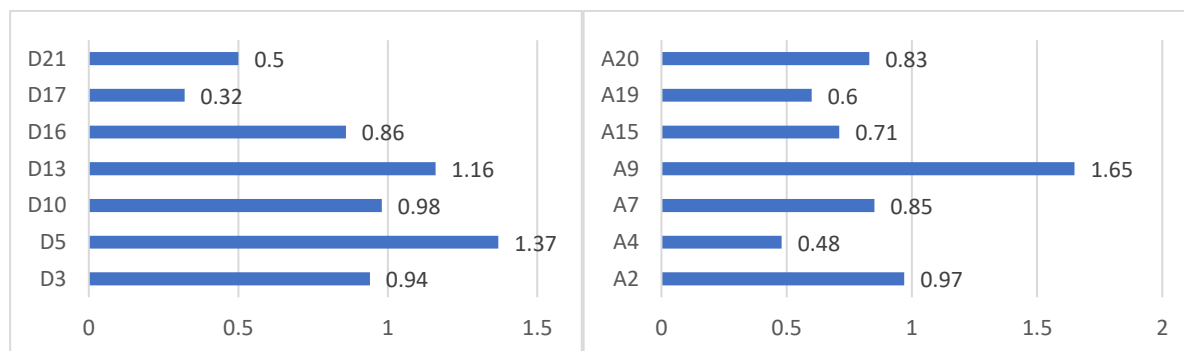
STT	DASS 21	N	Min	Max	Mean	St.d
1	Tôi thấy khó mà thoải mái được	262	0	3	1,11	0,54
2	Tôi bị khô miệng	262	0	3	0,97	0,65
3	Tôi dường như chẳng có chút cảm xúc tích cực nào	262	0	3	0,94	0,54
4	Tôi bị khó thở (thở gấp, khó thở dù chẳng làm việc gì nặng)	262	0	3	0,48	0,56
5	Tôi thấy khó bắt tay vào công việc	262	0	3	1,37	0,69

6	Tôi có xu hướng phản ứng thái quá với mọi tình huống	262	0	3	0,98	0,67
7	Tôi bị ra mồ hôi (chẳng hạn như mồ hôi tay)	262	0	3	0,85	0,83
8	Tôi thấy mình đang bị suy nghĩ quá nhiều	262	0	3	1,80	0,84
9	Tôi lo lắng về những tình huống có thể làm tôi hoảng sợ hoặc biến tôi thành trò cười	262	0	3	1,65	0,87
10	Tôi thấy mình chẳng có gì để mong đợi cả	262	0	3	0,98	0,84
11	Tôi thấy bản thân dễ bị kích động	262	0	3	1,05	0,77
12	Tôi thấy khó thư giãn được	262	0	3	0,94	0,67
13	Tôi thấy chán nản, thất vọng	262	0	3	1,16	0,66
14	Tôi thấy thiếu kiên nhẫn với những điều cản trở việc tôi đang làm	262	0	3	1,23	0,73
15	Tôi thấy mình gần như hoảng loạn	262	0	3	0,71	0,67
16	Tôi không thấy háng hái với bất kì việc gì nữa	262	0	3	0,86	0,67
17	Tôi cảm thấy mình chẳng đáng làm người	262	0	3	0,32	0,63
18	Tôi thấy mình khá dễ phật ý, tự ái	262	0	3	1,07	0,75
19	Tôi thấy tim đập nhanh, đập hụt nhịp mà không do làm việc mệt	262	0	3	0,60	0,62
20	Tôi cảm thấy sợ vô cớ	262	0	3	0,83	0,73
21	Tôi cảm thấy cuộc sống mình không có ý nghĩa	262	0	3	0,50	0,68

Kết quả khảo sát thông qua thang đánh giá DASS 21 trên sinh viên năm thứ hai ĐHNH, ĐHQGHN cho thấy đối tượng tham gia khảo sát đều nằm trong ngưỡng từ trên 0,48 điểm tới 1,80 điểm mức độ từ có một chút tới thường xuyên với độ lệch chuẩn từ 0,54 điểm tới 0,87 điểm. Kết quả này chỉ báo phần lớn sinh viên đều có thể có một trong ba biểu hiện của trầm cảm, lo âu, căng thẳng ở các mức độ khác nhau.

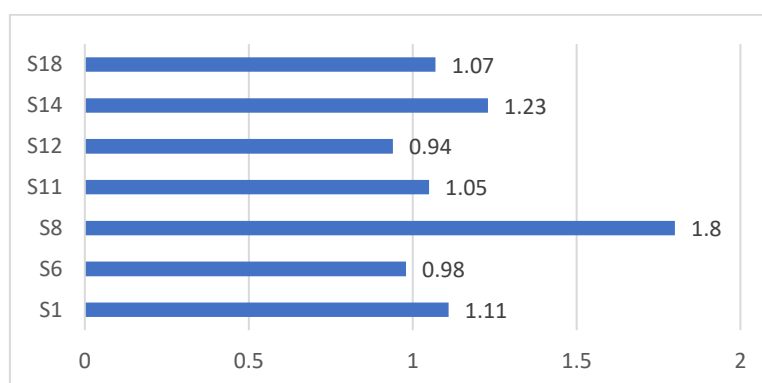
Biểu đồ 2-3-4

Mức độ căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNH, ĐHQGHN



Biểu đồ 2: Mức độ trầm cảm của sinh viên

Biểu đồ 3: Mức độ lo âu của sinh viên



Biểu đồ 4: Mức độ căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN

Đánh giá chi tiết về thực trạng trầm cảm, lo âu và căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN được thể hiện ở các biểu đồ tương ứng 2, 3, 4. Kết quả cho thấy sinh viên tham gia nghiên cứu có biểu hiện ở cả trầm cảm, lo âu và căng thẳng. Trong đó, biểu hiện căng thẳng (stress) ở mức độ cao hơn so với lo âu và trầm cảm với điểm trung bình lần lượt là 1,17, 0,87 và 0,88. Đây là một thực trạng cần được quan tâm về các vấn đề sức khỏe tâm thần của sinh viên.

3.2.2. Tỷ lệ trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN

Để nghiên cứu sâu hơn về thực trạng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN, chúng tôi đã tiến hành phân tích tỉ lệ các mức độ của từng vấn đề này. Kết quả thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 5

Tỉ lệ trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN

	Trầm cảm	Lo âu	Căng thẳng
Bình thường	32,8	19,1	38,6
Mức độ nhẹ	30,5	15,3	33,6
Mức độ vừa	26,3	38,9	15,3
Mức độ nghiêm trọng/ nặng	6,1	19,5	9,5
Mức độ rất nghiêm trọng/ rất nặng	4,2	7,3	3,1

Từ kết quả nghiên cứu ở bảng 5 cho thấy các sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN có biểu hiện trầm cảm, lo âu, căng thẳng ở các mức độ khác nhau. Tỷ lệ sinh viên tham gia nghiên cứu có trầm cảm chiếm 67,2%, trong đó mức độ nghiêm trọng là 6,1% và mức độ rất nghiêm trọng là 4,2%. Tỷ lệ sinh viên có lo âu là tương đối cao với 80,9%, trong đó, mức độ lo âu nghiêm trọng là 19,5%, mức độ lo âu rất nghiêm trọng là 7,3%. Tỷ lệ sinh viên căng thẳng chiếm 61,4% trên tổng số sinh viên tham gia khảo sát, trong đó, mức độ căng thẳng nghiêm trọng chiếm 9,5%, mức độ căng thẳng rất nghiêm trọng chiếm 3,1%. Để lý giải rõ hơn về kết quả nghiên cứu này, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn sâu và kết quả cho thấy với khá nhiều sinh viên, chương trình học của sinh viên năm thứ hai khác và yêu cầu cao hơn với sinh viên năm thứ nhất nên khi mới bước vào năm thứ hai, các bạn cảm thấy lo lắng về sự thích nghi và đáp ứng của bản thân đối với hoạt động học tập. Bên cạnh đó, sinh viên năm thứ hai đã có thời gian làm quen với môi trường đại học nên thời điểm này đã tham gia khá nhiều hoạt động khác

	<i>r</i>	0,416**	-0,26	0,075	0,139*	0,099	0,669*	0,727**	1
CT	<i>Sig.</i>	0,000	0,679	0,227	0,025	0,108	0,000	0,000	
	<i>N</i>	262	262	262	262	262	262	262	262

* Ghi chú:

r: Hệ số tương quan Pearson

N: Số lượng mẫu

* $P < 0,05$; ** $P < 0,01$

TC: Trầm cảm

LA: Lo âu

CT: Căng thẳng

NT: Tính nhiều tâm/ bất ổn cảm xúc

HN: Tính hướng ngoại

TN: Tính sẵn sàng trải nghiệm

DM: Tính dễ mến

TT: Tính tận tâm

Phân tích tương quan chỉ ra mối quan hệ giữa đặc điểm tính cách và các vấn đề sức khỏe tâm thần của sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN. Trong đó, tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc có mối tương quan thuận chặt chẽ với tất cả các vấn đề sức khỏe tâm thần: trầm cảm, lo âu, căng thẳng (với *r* lần lượt là 0,302; 0,361; 0,416). Điều đó có nghĩa nếu một sinh viên có tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc càng nổi trội thì càng có nguy cơ gia tăng các vấn đề sức khỏe tâm thần trên.

Bên cạnh đó, tính hướng ngoại ở sinh viên có tương quan thấp hơn với các vấn đề sức khỏe tâm thần. Kết quả này khá tương đồng với một nghiên cứu trước đó đã chỉ ra rằng tính hướng ngoại có tương quan thấp với các vấn đề sức khỏe tâm thần ở hầu hết sinh viên (Sadeghi và cộng sự, 2015).

Các vấn đề sức khỏe tâm thần cũng có mối tương quan thuận chặt chẽ. Trầm cảm có mối tương quan thuận và có ý nghĩa thống kê với cả lo âu và căng thẳng (với *r* lần lượt là 0,634 và 0,669). Lo âu có mối tương quan thuận và có ý nghĩa với căng thẳng (với *r* là 0,727). Điều đó có ý nghĩa một ai đó gặp một vấn đề sức khỏe tâm thần thì cũng có nguy cơ làm gia tăng các vấn đề sức khỏe tâm thần khác.

Xét theo các đặc điểm tính cách, có thể thấy 5 đặc điểm tính cách trên đối tượng nghiên cứu có mối liên hệ với nhau. Kết quả này cũng đã được minh chứng ở một số nghiên cứu trước đó (Ha & Kim, 2013; Yu và cộng sự, 2021). Bên cạnh đó, kết quả cho thấy có mối tương quan thuận giữa tính tận tâm với tất cả các đặc điểm tính cách còn lại: tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc, tính hướng ngoại, tính sẵn sàng trải nghiệm và tính dễ mến (với *r* lần lượt là 0,197, 0,211, 0,317, 0,383). Điều đó có nghĩa tính tận tâm càng nổi trội cũng đồng thời thúc đẩy các mặt tính cách khác thể hiện.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên năm thứ hai ĐHNN, ĐHQGHN có 5 đặc điểm tính cách: tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc, tính hướng ngoại, tính sẵn sàng trải nghiệm, tính dễ mến và tính tận tâm. Trong đó, tính tận tâm, tính sẵn sàng trải nghiệm và tính dễ mến là những mặt tích cách nổi trội của đối tượng tham gia nghiên cứu. Về thực trạng sức khỏe tinh thần, sinh viên tham gia nghiên cứu có biểu hiện các vấn đề trầm cảm, lo âu, căng thẳng ở các mức độ khác nhau. Các vấn đề này có mối tương quan thuận chặt chẽ, có ý nghĩa với nhau và với đặc điểm tính cách tính nhiều tâm. Giữa các đặc điểm tính cách cũng có mối tương quan với nhau. Trong đó, tính tận tâm có mối tương quan thuận với tất cả các đặc điểm tính cách còn lại: tính nhiều tâm/bất ổn cảm xúc, tính hướng ngoại, tính sẵn sàng trải nghiệm và tính dễ mến.

Kết quả nghiên cứu này cho thấy tác động qua lại lẫn nhau giữa đặc điểm tính cách và

các vấn đề sức khỏe tâm thần của sinh viên. Việc nhận diện các đặc điểm tính cách có ý nghĩa trong việc dự đoán nguy cơ các vấn đề sức khỏe tâm thần của sinh viên. Chính vì vậy, việc xây dựng các chương trình hỗ trợ nâng cao sức khỏe tinh thần cho sinh viên cần tính đến các đặc điểm tính cách của đối tượng này. Bên cạnh đó, theo chúng tôi, việc mở rộng nghiên cứu này trên toàn bộ sinh viên đang theo học để cung cấp thông tin toàn diện về đặc điểm tính cách, sức khỏe tinh thần của đối tượng này cho những người thực hiện các công tác giảng dạy, hỗ trợ sinh viên là điều cần thiết.

Tài liệu tham khảo

- Bogg, T., & Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: a meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130(6), 887-919. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>
- Butkovic, A., Brkovic, I., & Bratko, D. (2012). Predicting Well-Being From Personality in Adolescents and Older Adults. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 455-467. <https://doi.org/10.1007/S10902-011-9273-7>
- Cloninger, C. R., & Cloninger, K. M. (2011). Person-centered Therapeutics. *International Journal of Person Centered Medicine*, 1(1), 43. <https://doi.org/10.5750/IJPCM.V1I1.21>
- Cloninger, C. R., Svrakic, N. M., & Svrakic, D. M. (1997). Role of personality self-organization in development of mental order and disorder. *Development and Psychopathology*, 9(4), 881-906. <https://doi.org/10.1017/S095457949700148X>
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Tomlinson-Keasey, C., Schwartz, J. E., Wingard, D. L., & Criqui, M. H. (1993). Does childhood personality predict longevity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 176-185. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.65.1.176>
- Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508-521. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.508>
- Ha, S. E., & Kim, S. (2013). Personality and Subjective Well-Being: Evidence from South Korea. *Social Indicators Research*, 111(1), 341-359. <https://doi.org/10.1007/S11205-012-0009-9>
- Hu, Y., Stewart-Brown, S., Twigg, L., & Weich, S. (2007). Can the 12-item General Health Questionnaire be used to measure positive mental health? *Psychological Medicine*, 37(7), 1005-1013. <https://doi.org/10.1017/S0033291707009993>
- Krueger, R. F., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2000). Epidemiological personology: the unifying role of personality in population-based research on problem behaviors. *Journal of Personality*, 68(6), 967-998. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00123>
- Krueger, R. F., Caspi, A., Moffitt, T. E., Silva, P. A., & McGee, R. (1996). Personality traits are differentially linked to mental disorders: A multitrait-multidiagnosis study of an adolescent birth cohort. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(3), 299-312. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.3.299>
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Depression Anxiety Stress Scales*. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F01004-000>
- Nguyen, T. T., Nguyen, X. L., Nguyen, D. G., Dao, T. D. L., Ta, N. A., Nguyen, T. P., Dao, T. C. N., & Phan, K. H. (2021). Thực trạng sức khỏe tinh thần của sinh viên chuyên ngành ngoại ngữ ở một trường đại học, Thành phố Hà Nội. *Tạp chí Tâm lý học Việt Nam*, 11, 13-22. <https://doi.org/10.51298/VMJ.V508I1.1475>
- Sadeghi, A., Ofoghi, N., Azizi, S., Sadeghi, A., Ofoghi, N., & Azizi, S. (2015). Relationship between Students' Personality and Mental Health at University of Guilan (Faculty of Humanities). *Health*, 7(7), 896-901. <https://doi.org/10.4236/HEALTH.2015.77105>
- Smith, T. W., Williams, P. G., & Segerstrom, S. C. (2015). *APA Handbook of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/pubs/books/4311513>
- Soto, C. J. (2019). How Replicable Are Links Between Personality Traits and Consequential Life Outcomes? The Life Outcomes of Personality Replication Project. *Psychological Science*, 30(5), 711-727. <https://doi.org/10.1177/0956797619831612>
- Truong, T. K. H., & Tran, H. T. (2017). Sử dụng thang đo tính cách năm nhân tố rút gọn (BFI - S) trên nhóm khách thể người Việt Nam. *Tạp chí Tâm lý học*, 10, 69-79. <http://thuvienkoha.vicas.org.vn/cgi->

bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=42743

Wörfel, F., Gusy, B., Lohmann, K., Töpitz, K., & Kleiber, D. (2016). Mental health problems among university students and the impact of structural conditions. *Journal of Public Health (Germany)*, 24(2), 125-133. <https://doi.org/10.1007/S10389-015-0703-6>

Yu, Y., Zhao, Y., Li, D., Zhang, J., & Li, J. (2021). The Relationship Between Big Five Personality and Social Well-Being of Chinese Residents: The Mediating Effect of Social Support. *Frontiers in Psychology*, 11, 613659. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.613659/BIBTEX>

RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND MENTAL HEALTH PROBLEMS OF STUDENTS AT VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

Nguyen Thi Phuong

*Department of Educational Psychology, VNU University of Languages and International Studies,
No.2, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: This study was conducted to examine the relationship between personality traits and mental health problems of 2nd year students at VNU University of Languages and International Studies. The research sample is a convenience sample which consists of 262 students majoring in languages, female students mainly with 89,7%. Analysis results show that conscientiousness, willingness to experience, and likeability are the outstanding personality traits of students participating in the study. The current state of mental health showed that students participating in the study had symptoms of depression, anxiety, and stress at different levels. These issues had a close, meaningful correlation with each other and with the personality trait of neuroticism. There were also correlations between personality traits, in which conscientiousness had a positive correlation with all remaining personality traits: neuroticism/emotional instability, extrovertedness, willingness to experience and likeability.

Keywords: mental health, personality traits, students, VNU University of Languages and International Studies

SO SÁNH NHÂN VẬT JUHA TRONG VĂN HỌC Ắ RẬP VÀ NHÂN VẬT TRẠNG QUỲNH TRONG VĂN HỌC VIỆT NAM

Phan Thị Thu Phương*

*Bộ môn Ngôn ngữ và Văn hóa Ắ Rập, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 02 tháng 4 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Juha là một nhân vật hài hước, nổi tiếng trong văn học dân gian của khu vực Trung Đông nói chung và của Thế giới Ắ Rập nói riêng. Hình ảnh nhân vật gây cười Juha được xây dựng dựa trên một nhân vật có thật. Những giai thoại về Juha phản ánh cuộc sống của người dân Ắ Rập ở nhiều tầng lớp khác nhau. Bài viết tập trung giới thiệu nhân vật Juha và những đặc điểm nổi bật của truyện Juha trong văn học Ắ Rập, đồng thời liên hệ, so sánh nhân vật Juha với nhân vật Trạng Quỳnh trong văn học Việt Nam, qua đó phản ánh những nét tương đồng và khác biệt giữa văn hóa Việt Nam và các nước Ắ Rập.

Từ khóa: Juha, Trạng Quỳnh, văn học Ắ Rập, giai thoại

1. Đặt vấn đề

Văn học dân gian là kho tàng tri thức phong phú phản ánh đời sống của các dân tộc. Khi tìm hiểu về văn hóa Ắ Rập, chúng ta không thể bỏ qua những giá trị của văn học dân gian tại khu vực này. Trên thế giới, có rất nhiều nghiên cứu về lĩnh vực này, tuy nhiên, ở Việt Nam, đây vẫn là một lĩnh vực khá mới mẻ do những rào cản về ngôn ngữ và địa lý. Việc tìm hiểu văn hóa Ắ Rập thông qua văn học dân gian là vô cùng thiết yếu. Văn học dân gian tại Thế giới Ắ Rập là nơi lưu giữ mối quan hệ văn hóa giữa các dân tộc Ắ Rập. Trong văn học dân gian của khu vực Trung Đông nói chung và của Thế giới Ắ Rập nói riêng, hình ảnh nhân vật gây cười Juha được xây dựng dựa trên một nhân vật có thật trong một loạt giai thoại có sức lan tỏa sâu rộng. Những truyện cười về Juha phản ánh cuộc sống của người dân Ắ Rập ở nhiều tầng lớp khác nhau. Sức ảnh hưởng của nhân vật Juha tại Thế giới Ắ Rập không chỉ trong văn học dân gian mà còn trong văn học hiện đại. Juha như một tấm gương phản chiếu những mặt trái của xã hội. Những giai thoại gây cười xoay quanh Juha như ẩn chứa những thông điệp chính trị xã hội sâu sắc. Tính đến nay, có hàng trăm, hàng ngàn giai thoại về nhân vật Juha, những giai thoại về Juha giờ đây khi được kể lại đã mang hơi hướng hiện đại. Bài viết nhằm mục đích giới thiệu truyện Juha trong văn học Ắ Rập, đồng thời so sánh nhân vật Juha với nhân vật Trạng Quỳnh, qua đó phản ánh những nét tương đồng và khác biệt trong văn hóa Ắ Rập và Việt Nam.

* Tác giả liên hệ

Email: phanthuphuong1510@gmail.com

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Một số khái niệm về văn học dân gian

2.1.1. Giai thoại

Giai thoại là một thể loại không còn mới mẻ trong văn học dân gian và cả văn học thành văn, nhưng nó còn ít được chú ý bởi đặc điểm của nó. Tuy nhiên, cũng có nhiều nghiên cứu tìm hiểu về giai thoại và đưa ra các lý thuyết để chứng minh sự tồn tại của nó, và cho thấy sự đa dạng của thể loại trong nền văn học dân gian.

Theo Lã Nguyên (2014), tác giả N.D. Tamarchenko đã chỉ ra rằng giai thoại (“Anekdotos”, gốc Hy Lạp, có nghĩa là không công bố) có hai nét nghĩa:

1. “Câu chuyện lưu truyền rộng rãi trong dân gian, thuật lại một cách ngôn lí thú, một cảnh độc đáo, hay một trang tiểu sử riêng tư của một nhân vật lịch sử” (M. Petrovski).
2. Thể tự sự cỡ nhỏ nửa truyền miệng, bán văn học, đặc điểm nổi bật của nó là mô tả các nhân vật hành động một cách hàm súc, sơ lược, tập trung vào một tình huống được suy ngẫm lại, đánh giá lại bằng cách thay đổi hoàn toàn điểm nhìn. Ở cả phía đối tượng của sự kể (đời sống riêng tư của nhân vật lịch sử, tức là nhân vật quan phương, hoặc một trường hợp nào đó rút ra từ đời sống của những người bình thường), lẫn ở phía chức năng, tức là ở cả hai ý nghĩa của thuật ngữ, giai thoại là thể loại không chính thức: vì thế, truyện kể bao giờ cũng mang tính phi văn học, nó là thứ “văn học ri tai, bí mật” (E. Kurganov), đòi hỏi người kể và người nghe phải có nhãn quan tương đồng (J. Hein) và sự “tâm đầu ý hợp”, tin tưởng lẫn nhau trong giao tiếp.

Tác giả Kiều Thu Hoạch sau khi phân tích những đặc trưng của thể loại này đã đi đến kết luận: Giai thoại văn học - ngoài những đặc trưng chung của loại hình tự sự folklore, như tính hư cấu, tính phiếm chỉ... giai thoại văn học còn có một số đặc trưng thể loại cơ bản bao gồm: tính lý thú/ tính đối thoại/ tính kịch/ tính chơi chữ. (Kiều Thu Hoạch, 2002, tr. 61)

Từ điển văn học (bộ mới) cho rằng: Giai thoại là một truyện kể truyền miệng, lưu hành chủ yếu trong giới nhà văn và lớp công chúng ưa thích thơ văn (...) Thuật ngữ giai thoại mượn từ Trung Hoa (thoại: truyện kể; giai: đẹp, hay, thú vị). Mỗi giai thoại là một truyện kể ngắn gọn, lý thú, xoay quanh những nhân vật có thực thường là những danh nhân (Đỗ Đức Hiểu và cộng sự, 2003, tr. 519). Tuy nhiên, Từ điển thuật ngữ văn học xác định: Giai thoại là một thể loại truyện kể ngắn gọn về một tình tiết có thực hoặc thêu dệt của những nhân vật được nhiều người biết đến. (Lê Bá Hán và cộng sự, 2007, tr. 132)

2.1.2. Motif

Lý thuyết type, motif và phương pháp biên soạn tư liệu truyện kể dân gian theo type, motif được khởi xướng bởi trường phái địa lý - lịch sử vào cuối thế kỷ XIX, nửa đầu thế kỷ XX ở các nước châu Âu và Hoa Kỳ, đã được biết đến như một phương pháp nghiên cứu có hiệu quả và đã được ứng dụng rộng rãi trong ngành folklore học ở nhiều nước trên thế giới. Trong loại hình tự sự dân gian, type, motif là những đơn vị cơ bản tham gia cấu tạo cốt truyện. “Có thể hiểu type (kiểu truyện) là những cốt kể (mô hình cốt truyện) có tính ổn định, bền vững, được mô hình hóa từ một nhóm truyện kể dân gian, giữa những truyện này có tính tương đồng về loại hình cốt truyện, trong đó, chúng có chứa nhiều motif giống nhau và các motif này được sắp xếp theo một trình tự nhất định. Motif là những thành tố nhỏ nhất tham gia cấu tạo cốt truyện, được hình thành ổn định bền vững, xuất hiện lặp đi lặp lại trong nhiều truyện kể dân gian” (Nguyễn Thị Thanh Trâm, 2016, tr. 64-70). Theo S. Thompson, “motif là yếu tố nhỏ nhất của truyện kể dân gian, có khả năng lưu truyền một cách bền vững. Để có được khả năng này motif phải là một cái gì đó khác thường và gây ấn tượng” (Nguyễn Thị Hiền, 1996, tr. 13-240). Motif

không chỉ là những hạt nhân tự sự có khả năng tự sản sinh cốt truyện mà còn là những đơn vị trần thuật mang nghĩa, những cấu kiện hình thức hàm chứa các giá trị nội dung, tồn tại như những modul mang tính bền vững, có tính độc lập tương đối, có thể tách ra để lắp ghép vào các dòng trần thuật khác nhau, nhằm thể hiện các mục đích trần thuật khác nhau. Nhà ngữ văn học người Nga, A. N. Veselovsky (1838-1906), đã chú ý đến khía cạnh nội dung ngữ nghĩa của motif khi ông nhấn mạnh: “Tôi hiểu motif như một công thức, vào thuở ban đầu của xã hội loài người, trả lời cho những câu hỏi mà giới tự nhiên ở mọi nơi đặt ra đối với con người, hoặc ghi nhận những ấn tượng về thực tại đặc biệt mạnh mẽ, quan trọng và lặp lại nhiều lần”. “Tôi hiểu motif như một đơn vị trần thuật đơn giản nhất, giải đáp những vấn đề khác nhau mà tâm trí nguyên thủy hoặc những sự quan sát trong đời sống nguyên thủy đặt ra” (La Mai Thi Gia, 2015).

2.1.3. Văn học dân gian Ả Rập

Văn học đóng một vai trò rất quan trọng trong văn hóa Ả Rập, xuất hiện từ giữa thế kỷ thứ V (Pierre Cachia, 2002, tr. 1). Văn học Ả Rập là một tập hợp những bản ghi chép phức tạp và đồ sộ trong nhiều thế kỷ trên nhiều lĩnh vực và đề tài khác nhau. Từ thơ ca, văn xuôi cho tới Kinh Qur'an, đều có liên quan và có ảnh hưởng đến truyện dân gian Ả Rập. Truyền miệng là phương pháp chính để truyền bá thơ ca, truyện Ả Rập trước thế kỷ VI. Trong văn học Ả Rập không có cuốn sách nào ra đời trước Kinh Qur'an. Islam giáo đã cho ra đời cuốn sách tiếng Ả Rập đầu tiên là Kinh Qur'an. Trước khi Kinh Qur'an ra đời, những bài thơ, câu chuyện được tác giả đọc cho mọi người nghe rồi được lưu truyền dưới hình thức truyền miệng. Đến thế kỷ thứ VI, tín đồ Islam giáo đã quan tâm đến việc truyền bá Kinh Qur'an và bắt đầu có ý thức bảo vệ những lời mặc khải của Allah, vì vậy, họ đã viết Kinh Qur'an bằng chữ Ả Rập. Sau khi hoàn thành Kinh Qur'an, tín đồ Islam giáo bắt đầu sao chép tất cả các tác phẩm có giá trị của họ, bao gồm thơ ca, truyện, các công trình trên nhiều lĩnh vực khác nhau... Islam giáo khuyến khích giáo dục, và tín đồ Islam giáo cảm thấy cần thiết phải bảo tồn các tác phẩm này cho hậu thế của họ. Để tạo thành một sự thống nhất giữa người Ả Rập và người Muslim, tất cả các tác phẩm được chuyển thể thành một dạng chuẩn duy nhất bằng tiếng Ả Rập, mặc dù không phải tất cả tín đồ Islam giáo đều là người Ả Rập.

Islam giáo có ảnh hưởng lớn đến văn học dân gian. Các tác phẩm văn học dân gian đều tập trung vào giá trị đạo đức và những bài học của Islam giáo, ví dụ như trong câu chuyện “Juha và món quà của người thợ săn”. Người thợ săn tặng Juha một con thỏ, và Juha đã mời người thợ săn ở lại dùng bữa. Hôm sau, người hàng xóm của anh thợ săn đến và Juha cũng tiếp đón nhiệt tình, Juha làm như vậy bởi Islam giáo khuyến khích mọi người tiếp đón và đối xử với bạn bè và hàng xóm như người thân trong gia đình. Juha bày tỏ lòng hiếu khách với người hàng xóm của người thợ săn giống như với người thợ săn vậy.

3. Truyện Juha trong văn học Ả Rập

3.1. Đề tài truyện Juha

Đề tài của truyện Juha khá đa dạng, phản ánh nhiều khía cạnh trong đời sống người dân Ả Rập. Tuy nhiên, có thể nói rằng ảnh hưởng của Islam giáo đến đời sống tinh thần của người dân Ả Rập đã có tác động không nhỏ đến truyện dân gian nói chung và truyện Juha nói riêng. Đề tài của truyện Juha phần lớn mang màu sắc của Islam giáo.

3.1.1. Cuộc sống hàng ngày của người Muslim

Truyện Juha thường xoay quanh cuộc sống hàng ngày để bộc lộ được sự hài hước, lương thiện, đạo đức và cách cư xử của người Ả Rập và người Muslim. Hài hước là một yếu tố quan

trọng trong cuộc sống hàng ngày của người Ả Rập, chi phối và cân bằng những chuẩn mực trong cuộc sống. Một thói quen phổ biến của người Ả Rập là cố gắng thể hiện sự hài hước trong mọi hoàn cảnh, họ tin rằng sự lạc quan vui vẻ sẽ làm giảm căng thẳng và góp phần giải quyết những tình huống khó khăn. Bên cạnh đó, sự hài hước cũng được người Ả Rập coi là một phương tiện giao tiếp hay phương thức lên án, châm biếm những hành động sai trái của tầng lớp lãnh đạo.

3.1.2. Lương thực và sự hào phóng

Một đề tài phổ biến khác trong các câu chuyện về Juha là về lương thực, sự hào phóng. Trong tiếng Ả Rập, *adab* (أدب) có nghĩa là văn học, bên cạnh đó, từ *adab* còn ám chỉ nghĩa về mặt đạo đức, cách cư xử hay nghi thức. Người Ả Rập là những người rất hào phóng và hiếu khách. Trong những bữa tiệc đãi khách của người Ả Rập, họ luôn chuẩn bị bàn ăn đầy ắp đồ ăn hay khi có ai tới nhà chơi, họ luôn mời uống cà phê hay ăn chà là, bánh ngọt. Đây là một đặc điểm văn hóa nổi bật trong đời sống người dân Ả Rập.

Trong văn hóa Islam giáo, sự hào phóng còn được thể hiện bằng việc bố thí tiền, đồ ăn cho người nghèo, có hoàn cảnh khó khăn. Bố thí cũng là một trong những nghĩa vụ cơ bản và bắt buộc trong tôn giáo này. Vào tháng Ramadan¹, người Muslim phải thực hiện Al Siyam² và họ sẵn sàng bố thí tiền bạc hoặc đồ ăn cho người nghèo khổ. Khi thực hiện Al Siyam, người Muslim sẽ có cảm giác đói khát, điều này nhắc nhở họ luôn nhớ đến những người nghèo phải chịu cảnh đói khát và cùng cực, từ đó, sẵn sàng ra tay cứu giúp họ khi họ gặp khó khăn. Trong tháng Ramadan, người Muslim thường làm từ thiện, chia sẻ đồ ăn cho người khác. Hành động này thể hiện sự thấu hiểu, sẻ chia của người Muslim với những người nghèo, thiếu may mắn trong xã hội.

3.2. Kết cấu truyện

Truyện Juha cũng giống như truyện Trạng Quỳnh có kết cấu chuỗi, tập hợp nhiều tiểu truyện độ dài ngắn khác nhau xoay quanh nhân vật chính. Mỗi tiểu truyện đều có kết cấu độc lập tương đối. Nội dung giữa các tiểu truyện có thể không liên quan đến nhau. Tuy nhiên, khi đọc hoặc nghe một tiểu truyện, người đọc và người nghe có thể liên tưởng đến những tiểu truyện khác bởi các tiểu truyện đều liên quan đến nhân vật chính với chủ đề gần gũi cuộc sống. Kết cấu theo lối liên hoàn không chỉ làm cho câu chuyện có thể kéo dài, nội dung câu chuyện và phạm vi đề cập rộng rãi hơn mà còn thích hợp cho việc nghe và kể kiểu truyện này.

Những hình ảnh, nhân vật đặc biệt được lặp đi lặp lại trong các tiểu truyện về Juha không hề tạo nên sự nhàm chán mà trái lại, còn đem lại sự độc đáo và hấp dẫn. Chính sự xuất hiện của nhân vật Juha trong một loạt các tiểu truyện có nội dung khác nhau đã tạo nên sự mới lạ trong văn học dân gian Ả Rập. Các tiểu truyện với độ dài ngắn khác nhau đã mang lại cho người đọc và người nghe những cảm xúc mới, phù hợp với mọi đối tượng.

3.3. Cách đặt tên tiểu truyện

Nhìn chung, tên các tiểu truyện nằm trong chuỗi truyện Trạng Quỳnh và Juha thường ngắn gọn. Điều này là phù hợp với đặc điểm kết cấu của truyện, bởi truyện cười thường có đặc điểm ngắn gọn, tinh tiết nhanh. Chính vì vậy, tên truyện ngắn gọn là điều dễ hiểu.

Về tên các tiểu truyện Juha, qua quá trình nghiên cứu cuốn “Những giai thoại Juha nổi tiếng” của tác giả Khalil Hana Tadaris (2005), tác giả nhận thấy tên truyện thường chia làm ba nhóm chính. Nhóm thứ nhất là nhóm truyện có tên truyện nhắc đến tên nhân vật chính của

¹ Tháng Ramadan là tháng thứ chín theo lịch Islam giáo, là tháng lễ nhịn ăn của người Muslim.

² Al Siyam: nhịn ăn, uống, hút thuốc, quan hệ tình dục từ bình minh đến hoàng hôn trong tháng Ramadan.

truyện là Juha và một nhân vật khác, hoặc một sự việc, đồ vật, ví dụ như: “Juha và cái cửa” (جحا والباب) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 68), “Cái móng của Juha” (مسمار جحا) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 124); “Đêm tân hôn của Juha” (ليلة زفاف جحا) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 124); “Juha và tên trộm” (جحا واللص) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 159)... Nhóm thứ hai là nhóm truyện định danh tính cách của nhân vật chính hay đặc điểm của sự vật, sự việc trong câu chuyện, ví dụ như: “Vị khách quý” (ضيف عزيز) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 51), “Người đàn ông vâng lời” (رجل مطاع) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 54)... Nhóm cuối cùng là nhóm tên truyện dưới dạng một câu hỏi, ví dụ như: “Anh mua tôi giá bao nhiêu?” (بكم تشتريني؟) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 95), “Trong tim ta có gì?” (ماذا في قلوبنا؟) (Khalil Hana Tadrís, 2005, tr. 96)... Cũng trong cuốn sách này, tác giả thống kê có 182 truyện Juha, tuy nhiên, có tới 140 truyện có tên truyện ngắn từ một đến ba từ, còn lại 42 truyện có tên nhiều hơn ba từ. Bên cạnh đó, có 57 truyện có tên truyện nhắc tới tên Juha, 15 truyện với tên truyện là một câu hỏi và nội dung truyện giải quyết nút thắt câu chuyện, trả lời cho câu hỏi ở tên truyện.

Vì vậy, có thể nhận định rằng nhan đề truyện Juha thường ngắn gọn phù hợp với đặc điểm của truyện. Đồng thời, tên nhan đề thường đề cập tới tên nhân vật chính là Juha, tính cách, đặc điểm của nhân vật hay câu hỏi là nút thắt của truyện.

3.4. Nhân vật Juha (جحا)

Cái tên Juha được nhắc đến trong nhiều cuốn sách về di sản Ả Rập. Juha là một nhân vật có ý nghĩa trong đời sống của người dân Ả Rập, được mô tả thông qua các giai thoại là một người đàn ông lớn tuổi. Những giai thoại về Juha thường xoay quanh cuộc sống của nhân vật chính là Juha, vợ, con trai và con lừa của ông. Về tính cách, Juha là một người luôn lạc quan với những điều xảy ra xung quanh mình, thậm chí với cả những điều tồi tệ nhất. Nhìn chung, những giai thoại về nhân vật Juha phản ánh nhiều góc cạnh của cuộc sống thông qua cái nhìn của nhân vật Juha. Trong nhiều giai thoại, Juha là một kẻ ngốc nghếch, nhưng khi thì lại trở thành một người vô cùng thông minh, mưu trí đem lại công bằng cho mọi người.

4. So sánh nhân vật Juha trong văn học Ả Rập và nhân vật Trạng Quỳnh trong văn học Việt Nam

4.1. Điểm tương đồng

Cả hai nhân vật chính trong hai tập hợp truyện đều là hai nhân vật hư cấu, được xây dựng trên cơ sở chất liệu thực tế trong lịch sử nhưng được tô vẽ thêm, hư cấu thêm.

Nhân vật Trạng Quỳnh mang dáng dấp của Nguyễn Quỳnh (1677-1748): “Nguyễn Quỳnh, xuất thân trong một gia đình Nho giáo, có truyền thống hiếu học tại làng Bột Thượng, xã Hoàng Lộc, huyện Hoàng Hóa, tỉnh Thanh Hóa. Huyện Hoàng Hóa xưa nay vốn được coi là đất học nổi tiếng của vùng đất Thanh Hóa. Nguyễn Quỳnh sớm bộc lộ khả năng thơ phú, ca dao, tài văn chương. Năm 14 tuổi, ông đậu khảo thí ở huyện. Tại khoa thi năm Bính Tý (1696) thời Lê Trung Hưng, Nguyễn Quỳnh đã đỗ đầu kỳ thi Hương Cống (nên được gọi là Cống Quỳnh) khi mới 19 tuổi. Con đường khoa cử của ông không được thuận lợi khi không đỗ các kỳ thi Hội sau đó. Tuy vậy, khát vọng kẻ sĩ vẫn luôn thôi thúc trong con người ông. Sự nghiệp làm quan của Nguyễn Quỳnh cũng đầy khó khăn, chật vật. Ông được triều đình bổ nhiệm làm Huấn đạo huyện Thạch Thất, xứ Sơn Tây. Trong giai đoạn chính sự rối ren, xã tắc loạn lạc, chứng kiến lòng dân cơ cực, đau khổ, Nguyễn Quỳnh chọn cách cáo quan về quê. Dù ông đã kinh qua nhiều vị trí, từ Huấn đạo rồi Viên Ngoại lang ở Bộ Lễ, Tu soạn Viện Hàn lâm... thì cuộc sống của ông vẫn rất nghèo. Tuy nhiên, với tài năng thơ phú và ứng đối xuất chúng, sẵn lòng bênh vực người nghèo, ghét cay ghét đắng bọn tham quan, ô lại, ông được dân gian yêu

mến. Ông nổi tiếng với sự trào lộng, hài hước tạo nên nhiều giai thoại nên trong dân gian vẫn thường gọi ông là *Trạng Quỳnh* (dù ông không đỗ *Trạng nguyên*)." (Thanh Thuận, 2020)

Đối với nhân vật *Juha*, qua quá trình khảo sát những thông tin về nguồn gốc nhân vật *Juha* trong một số cuốn sách tiếng Ả Rập, có thể khẳng định rằng nguồn gốc của nhân vật *Juha* vẫn còn là vấn đề gây ra nhiều tranh cãi. Quan điểm của các tác giả người Ả Rập về nguồn gốc của nhân vật *Juha* phần lớn cho rằng nhân vật *Juha* có nguồn gốc từ khu vực Ả Rập. Tuy nhiên, một vài tác giả cho rằng nhân vật *Juha* hài hước, gây cười lấy cảm hứng từ nhân vật *Nashrudin* ở Thổ Nhĩ Kỳ. Nhìn chung, sự tương đồng giữa những giai thoại trong văn học các nước là khá phổ biến và việc xác định được nguồn gốc của nhân vật trong những giai thoại này là vô cùng khó khăn.

Trong cuốn "*Những giai thoại Juha nổi tiếng*" của Khalil Hana Tadriss (2005), tác giả chỉ ra rằng nhân vật *Juha* là một nhân vật có thật trong lịch sử Ả Rập được nhắc đến trong cuốn "*Cái nhìn lịch sử*" của tác giả Ibn Shakir Alkutba. Tác giả cho biết *Juha* tên thật là *Dagaim Abou AlGhason Bin Thabit Al Yarboey Al Basry*. Tuy nhiên, tác giả cho rằng "nhân vật *Juha* hài hước trong cuốn sách của ông lại không phải nhân vật trong lịch sử Ả Rập được đề cập ở trên mà là *Nashrudin Juha Alruma* - người gốc Thổ Nhĩ Kỳ sống ở làng *Khuratu* (605-683 AH theo lịch Islam giáo) (tức năm 1209-1285). Ông là người có địa vị, hiểu biết và là một vị quan tòa, giáo viên, nhà diễn thuyết" (Khalil Hana Tadriss, 2005, tr. 1).

Trong cuốn "*Thông tin Juha*", tác giả cho biết cuốn sách "*Những giai thoại Juha nổi tiếng*" (như đã đề cập ở trên) viết về nhân vật *Nashrudin Juha Alruma* được dịch sang tiếng Ả Rập và đã được xuất bản tại Ai Cập. Có rất nhiều thắc mắc về nhân vật *Juha*, liệu đây có phải là một nhân vật có thật và hài hước thực sự? Các nhà nghiên cứu đã nghiên cứu về sự hài hước và những giai thoại về *Juha*, một trong số họ đã chỉ ra rằng: "Truyện cười ở Ả Rập được kể lại vào cuối thế kỷ IV theo lịch Islam giáo (tức thế kỷ X), các câu chuyện được thêu dệt xoay quanh *Abou Al Ghason Dagaim Bin Thabit* với biệt danh là *Juha*, là người Ả Rập sống ở bộ lạc *Fazarah*, sau đó, những giai thoại này đến Thổ Nhĩ Kỳ bằng cách truyền miệng vào khoảng thế kỷ XV-XVI và phát triển thành nhân vật *Khoja Nashrudin Alruma*" (Abdul Alsitar, Ahmed Faraj, tr. 4).

Trong bài viết *Juha*, tác giả *Asy-syakhshiyah* (2010) có chỉ ra rằng "*Juha* tên thật là *Abou Al Ghason Dagaim Bin Thabit Al Yarboey Al Basry Al Fazaary*, sinh ra vào nửa sau thế kỷ thứ nhất (khoảng năm 60) và mất năm 160 AH theo lịch Islam giáo (tức năm 777). Hình ảnh nhân vật *Juha* có sức lan tỏa sâu rộng ở khu vực Trung Đông. Hình ảnh nhân vật hài hước *Juha* bắt nguồn từ Ả Rập, tồn tại từ thế kỷ VII. Sau đó, khi Đế quốc Ottoman kiểm soát khu vực Ả Rập vào thế kỷ XVI, họ đã đem hình ảnh này về Thổ Nhĩ Kỳ và phát triển thành nhân vật *Nashrudin Hoja* (dựa trên một nhân vật có thật)" (Maman Lesmana, 2014). Vào thời Trung cổ, khi có sự giao thoa văn hóa giữa Ba Tư và Thổ Nhĩ Kỳ, hình ảnh *Juha* lan tỏa sang Ba Tư và được người dân đặt tên là *Mullah Nashrudin*.

4.2. Điểm khác biệt

4.2.1. Danh xưng nhân vật

Trong truyện *Trạng Quỳnh*, nhân vật được gọi với danh xưng "*Trạng*". "*Trạng* thuộc loại người trí xảo, là nhân vật trung tâm của một chuỗi các mẩu chuyện. *Trạng* có tên tuổi, danh phận, và địa bàn sinh sống. Bên cạnh nhân vật *Trạng* có các nhân vật đối thủ, là đối tượng mà *Trạng* sẽ phải chinh phục hay hạ bệ. Trong khi đó, nhân vật trong truyện cười phiếm chỉ, không danh phận, tên tuổi, quê quán, và cũng không xuất hiện trong hàng loạt mẩu chuyện để kết thành một chuỗi truyện. Hành động của nhân vật trong truyện cười có mục đích gây cười và

mua vui (cười tính cách, thói tật, những điều kém cỏi, không bình thường mà nhân vật ấy mắc phải). Nhân vật Trang là sự thăng hoa của trí tuệ và lòng dũng cảm, thể hiện qua việc ứng xử thông minh, khéo léo, và sẵn sàng đối diện với điều xấu, điều ác dù đó là lực lượng thần quyền, cường quyền hay tiền quyền. Nhân vật Trang vượt lên trên người bình thường, trong khi nhân vật truyện cười gắn gũi với cuộc sống thực.” (Nguyễn Ngọc Chiến, 2019)

Về cách gọi tên của nhân vật Juha, trong mỗi tiểu truyện, nhân vật Juha sẽ đóng một vai khác nhau. Trong một số truyện, Juha sẽ là nhân vật gây cười bởi sự hồn nhiên, ngây ngô, có phần ngốc nghếch của mình. Để đem lại tiếng cười một cách tự nhiên, phần lớn tên nhân vật Juha vẫn giữ nguyên tên riêng để xưng hô, như trong truyện “Buổi tối tốt lành”, Juha mỗi khi gặp mẹ vợ đều chào là buổi tối tốt lành dù đang là buổi sáng hay buổi trưa. Người bạn Juha thấy lạ liền gặng hỏi thì Juha bảo khi thấy mẹ vợ, tôi chỉ thấy toàn một màu đen. Một ví dụ khác là truyện “Juha bướng bỉnh” kể về Juha và vợ ông tranh cãi xem ai sẽ là người phải đi cho lửa ăn. Sau khi tranh cãi, họ ra điều kiện, người nào nói trước sẽ phải đi cho lửa ăn. Juha ngồi một mình ở phòng khách không làm gì và không nói gì cả. Vợ Juha tức giận đi sang nhà hàng xóm, bỏ Juha ở nhà một mình. Trong lúc đó, có một tên trộm lẻn vào nhà Juha. Hắn ta thấy nhà im ắng, không một tiếng động, hắn chắc mẩm rằng chủ nhà đã đi vắng nên lấy hết mọi đồ đạc. Tên trộm bước vào phòng có Juha, hắn thấy Juha đang ngồi yên một góc và không quan tâm tới điều gì đang xảy ra trong ngôi nhà. Tên trộm nghĩ rằng Juha bị bệnh và không thể cử động hay nói được, nhưng hắn vẫn chưa tin cho đến khi hắn lấy chiếc mũ đội đầu của Juha để xem Juha có nói được không. Juha vẫn không cử động và không nói một lời nào. Tên trộm lấy mũ và tất cả đồ đạc rồi bỏ trốn, bỏ lại Juha ở đó. Một lát sau con trai của người hàng xóm mang đồ ăn sang cho Juha và thấy Juha đang ngồi bất động. Đứa bé hỏi nhưng Juha vẫn không nói gì nhưng ông ra hiệu chỉ tay lên đầu để cậu bé hiểu rằng nhà ông vừa bị trộm, thậm chí cái mũ của ông cũng mất, hãy báo cho vợ của ông biết. Cậu bé không hiểu ý ông lại tới gần và đổ cả bát súp lên đầu Juha. Nước súp chảy đầy lên mặt rồi xuống cằm Juha. Juha vẫn ngồi im không nói một lời. Cậu bé tới chỗ vợ của Juha và kể lại đầu đuôi câu chuyện và nói ngôi nhà trống không. Vợ Juha vội vã về nhà thấy chồng mình vẫn ngồi yên như tượng bèn hỏi xem đã xảy ra chuyện gì. Juha yêu cầu vợ phải đi cho lửa ăn và mắng vợ là người thật là cứng đầu.

Ngược lại, trong những tiểu truyện khác, Juha đóng vai nhân vật tài trí, thông minh, và tiếng cười trong câu chuyện hướng đến những nhân vật phụ khác hay phê phán những thói hư tật xấu. Trong trường hợp Juha đóng vai người hiểu biết, được mọi người tôn kính, tên Juha thường đi kèm với từ “Sheikh” (شيخ)³, ví dụ như trong truyện về một người đàn ông nghèo khổ đến gặp Sheikh Juha nhờ giúp đỡ vì ông cảm thấy vô cùng mệt mỏi khi sống cùng mẹ, vợ và bốn người con. Juha khuyên ông nên đi mua một con lừa về sống chung nhưng sau đó, người đàn ông lại than rằng tình cảnh của ông còn tồi tệ hơn trước. Juha khuyên ông đi mua thêm một con cừu, rồi một con gà về nhưng tình hình còn thảm hại hơn, người đàn ông kêu khóc và bảo ông không thể chịu nổi nữa. Lúc này, Juha bảo ông nên bán hết lừa, cừu và gà đi. Người đàn ông sau đó đã vui vẻ trở lại, đến cảm ơn Juha vì nhờ những lời khuyên của Juha mà ông đã có tiền và căn nhà trở nên rộng rãi như trước.

Trong những câu chuyện Juha vào vai người phán xử đem lại công bằng hay dùng trí thông minh để giải quyết các yêu cầu của người dân, trước tên của Juha sẽ là “Quady” (القاضي), tiếng Ả Rập nghĩa là thẩm phán. Một lần, có ba người phụ nữ cãi nhau và đến chỗ thẩm phán Juha để phân xử xem ai đúng ai sai, nhưng đến nơi, ba người liên tục tranh cãi và không để cho Juha kịp nói. Thấy vậy, Juha quát: “Ai nhiều tuổi nhất thì nói trước”, thế là ba người phụ nữ im

³ Sheikh trong tiếng Ả Rập có nghĩa là ngài, để chỉ một người có hiểu biết, am hiểu.

bật, không ai nói một lời.

4.2.2. Đặc điểm nhân vật

Trạng Quỳnh là một nhân vật hư cấu trong dân gian có óc thông minh, hài hước nhưng ngang tàng. Trong số những giai thoại về Trạng Quỳnh, ông đã nhiều lần đứng ra chống lại bọn sứ thần phương Bắc để bảo vệ quốc thể, chơi khăm tất cả những kẻ hà hiếp dân lành, từ vua chúa đến quan lại... Truyện lấy bối cảnh thời chúa Trịnh - Nguyễn phân tranh, ban đầu truyện kể về cuộc đời của Trạng Quỳnh có tính cách trào phúng dân gian Việt Nam. Quỳnh thông minh từ trong bụng mẹ với nhiều tài lẻ và đức tính tốt nên được mọi người quý mến. (ĐNCT, 2017)

Trong truyện Trạng Quỳnh, vua Lê và Chúa Trịnh đều là nhân vật đối thủ, đều bị Trạng hạ bệ không chỉ một lần mà nhiều lần, thậm chí đến cả thần linh cũng bị Trạng mang ra bán bả (các mẫu chuyện tiêu biểu như: “Ngọc người”, “Tiên sư thặng bảo thái”, “Món đại phong dâng Chúa”, “Mừng Chúa thắng trận”, “Trả ơn Chúa Liễu”, “Tiền mùa Chúa cười”, “Cúng thành hoàng làng”...). Trạng Quỳnh của Việt Nam cũng rất giỏi tạo ra mẹo lừa nhằm chơi xỏ những người có tính xấu, từ kẻ tham lam, tò mò cho đến quan lại, vua chúa quyền cao chức trọng nhưng hiểu thắng, ngu dốt, thậm chí cả sứ Tàu có âm mưu xấu xa. Những truyện như: “Mẹo trảy kinh”, “Trộm mèo của Chúa”, “Chữa bệnh cho quận chúa”,... đặc biệt là truyện “Cồn trạng lột và Sứ Tàu mắc lõm” rất tiêu biểu cho những mẹo lừa của Trạng. Quỳnh làm nhà giữa sông rồi phao tin trạng lột da (có dị bản là trạng yết thơ). Mọi người hớn hở kéo nhau ra xem nhưng chỉ đọc được câu: “Cha đứa nào kẻ với đứa nào”. Bị Trạng lừa, ai cũng bực tức, có người hỏi, họ trả lời: “ra mà xem”. Thế là mọi người đi xem rất đông khiến anh lái đò chở khách không kịp. Món nợ của Trạng Quỳnh với anh lái đò vậy là trả xong. Trong truyện “Sứ Tàu mắc lõm”, sứ Tàu không chịu đi qua cổng thành đề chữ “Đại Nam quốc môn”. Quỳnh giả làm lính hầu cầm quạt gõ vào đầu sứ Tàu. Sứ Tàu lên ngựa đuổi bắt chạy vào thành từ lúc nào không hay. (Nguyễn Ngọc Chiến, 2013)

Tương tự như Trạng Quỳnh, Juha cũng là một nhân vật tài trí, lanh lợi dùng trí thông minh của mình để đem lại công bằng hay trừng trị những kẻ quan lại lộng quyền. Tuy nhiên, nhân vật Juha là một nhân vật hài hước, đôi khi cư xử theo những cách kỳ lạ, vui nhộn, hoặc thậm chí vô lý. Nhân vật Juha đôi khi là đối tượng của tiếng cười phê phán, khi lại được mọi người ca ngợi, thán phục.

4.2.3. Motif truyện

Juha được phác họa trong các tiểu truyện với 4 motif phản ánh đặc điểm tính cách của nhân vật chính như sau:

4.2.3.1. Motif người tài trí, thông minh

Trước những nhân vật là đối thủ của mình, đồng thời là đối tượng cười, Juha thường sử dụng sự tài trí thông minh của mình để tung ra những mẹo lừa ngoạn mục khiến đối phương trở tay không kịp. Những mẹo lừa này có lúc rất thông minh nhưng đôi lúc hơi thái quá thể hiện sự lém lỉnh của nhân vật Juha. Ví dụ như trong truyện “Juha và nhà tiên tri”, một nhà tiên tri đi ngang qua và khoác lác có thể biết trước được tương lai của Juha, chỉ cần đưa 50 dirham thì ông ta sẽ nói cho Juha biết. Juha cười và đáp: “Nếu ông có khả năng tiên tri thì ông phải biết tôi đang không một xu dính túi rồi chứ”.

Bên cạnh đó, nhiều giai thoại phản ánh sự thông minh, khéo léo và tài trí điển hình của Juha. Juha dùng trí thông minh để giúp đỡ mọi người, đấu tranh chống lại tầng lớp quan lại, những bất công trong xã hội. Câu chuyện dưới đây là một ví dụ:

Có một thương nhân đã ăn tại một nhà hàng và hứa sẽ trả tiền chủ nhà hàng sau ba tháng khi ông đi làm ăn trở về. Sau khi thương nhân trở về, chủ nhà hàng đòi tới hai trăm dirham với lý do nếu con gà mà ông ta ăn ba tháng trước còn sống, và quả trứng được ấp thì chủ nhà hàng đã có rất nhiều gà và trứng và có thể bán được tới hàng trăm dirham. Khi tới tòa án, chủ nhà hàng đã thông đồng với thẩm phán nên thẩm phán bênh vực chủ nhà hàng và cho rằng những lý lẽ mà chủ nhà hàng đưa ra hoàn toàn chính xác. Thương gia thấy vậy bèn tìm tới sự trợ giúp của Juha. Sáng hôm sau, Juha tới rất muộn khiến thẩm phán vô cùng tức giận nhưng Juha đã đưa ra lý do đó là Juha phải luộc hai bao lúa mì để đưa cho một người bạn gieo trồng. Thẩm phán mỉa mai và hỏi Juha liệu có ai lại luộc lúa mì trước khi gieo không. Juha liền đáp lại ngay: “Vậy có ai tin gà nướng và trứng rán sống lại rồi nhân lên gấp mấy lần như chủ nhà hàng nói hay không?”. Cuối cùng, thẩm phán lúng túng, xử phần thắng thuộc về thương nhân. Sự thông minh, tài trí của Juha đã đem lại công bằng cho thương nhân. Juha sử dụng mẹo lừa không chỉ đối với những đối thủ ngang bằng về mặt địa vị xã hội mà còn với cả những đối thủ có địa vị cao hay những đối thủ thuộc tầng lớp quan lại trong xã hội. Điều này phản ánh hình mẫu một nhân vật thông minh, tài trí, đem lại công bằng cho người dân trong xã hội Ả Rập. Trong văn hóa Ả Rập, người đứng đầu một nhóm hay một tổ chức là người thông trị tư tưởng của cả nhóm, chính vì vậy, việc đánh giá hay nhận xét ý kiến của người đứng đầu là không được phép. Lý giải điều này, có thể do người Ả Rập vốn nguồn gốc là dân du mục, liên kết với nhau thành một cộng đồng di chuyển từ nơi này đến nơi khác. Chính vì vậy, việc tôn trọng người đứng đầu và tuân theo mệnh lệnh của người đứng đầu là điều cần thiết. Trở lại với những giai thoại về Juha, nhân vật Juha được người dân Ả Rập sáng tạo ra gắn với những giai thoại về sự tài trí thông minh. Thông qua nhân vật Juha, người Ả Rập phân nào muốn gửi gắm tiếng nói của chính mình về sự công bằng trong xã hội.

4.2.3.2. Motif người ngốc nghếch, ngớ ngẩn

Trái ngược với hình ảnh thông minh, lém lỉnh, trong nhiều giai thoại, Juha vào vai một kẻ khờ khạo, là trung tâm của tiếng cười bị mọi người châm biếm hoặc chế nhạo. Đây cũng chính là điểm đặc biệt của nhân vật Juha và những giai thoại về nhân vật này. Chính sự ngốc nghếch, ngớ ngẩn, trái hẳn với hình mẫu lý tưởng của Juha đã làm tăng thêm tính khách quan cho những giai thoại về Juha. Tiếng cười xuất phát từ những cử chỉ, câu nói ngốc nghếch của Juha mang tính giải trí. Tuy nhiên, cũng chính nhờ điều này, nhân vật Juha càng trở nên đa dạng về tính cách cũng như phản ánh đúng thực tế của xã hội. Đôi khi, trong những giai thoại về Juha, tiếng cười có thể xuất phát từ những ẩn ý, nhưng tiếng cười sáng khoái nhất là những tiếng cười về những điều bình dị, gần gũi hàng ngày, ví dụ như giai thoại kể về vợ của Juha, bà vợ sắp sinh và đang cầu xin Allah ban phước để sinh con một cách dễ dàng. Juha thấy vậy liền ra chợ mua thật nhiều kẹo đặt cạnh vợ rồi bảo rằng đứa trẻ nào chả thích ăn kẹo, nó thấy kẹo sẽ tự khắc chui ra thôi. Một ví dụ khác như trong một giai thoại về việc Juha học hỏi và áp dụng phương pháp một cách dập khuôn. Juha muốn bán một con bò nhưng mãi không bán được nên đành phải trả phí cho một người lái buôn để anh ta giúp mình bán con bò. Người lái buôn đã dễ dàng bán được con bò bằng cách giới thiệu những ưu điểm của con bò, đặc biệt là nó đang mang thai sáu tháng. Không lâu sau đó, những người mai mối đến nhà của Juha để bàn về chuyện kết hôn của con gái Juha. Khi họ nhắc đến những phẩm chất tốt của con gái mình, Juha bỗng nhớ lại điều đã khiến con bò của mình được bán một cách nhanh chóng. Juha nói “Ngoài những thứ mà các bà thấy ở con gái tôi, điều tuyệt nhất đấy là... nó đang mang thai sáu tháng!”. Sự ngây thơ có phần ngờ nghệch của Juha đã tạo nên tiếng cười sáng khoái cho người nghe, bởi không ai dám mai mối cho một người con gái mang thai sáu tháng cả. Trong xã hội Ả Rập, việc mang thai trước hôn nhân là điều rất cấm kỵ, bởi với Islam giáo, người phụ nữ đức hạnh

là người phụ nữ phải kín đáo bên ngoài, họ phải trùm khăn, mặc quần áo kín đến chân và không được để lộ những bộ phận như toàn bộ gương mặt, tóc... Đặc biệt, việc tiếp xúc với đàn ông, trừ bố và anh em trai, bị hạn chế hoặc bị cấm. Một cô gái muốn kết hôn sẽ cần nhờ đến người mai mối, họ sẽ thông báo tới phía gia đình người đàn ông những phẩm chất tốt của cô gái đó. Thế nhưng trong giai thoại trên, Juha lại áp dụng những gì mà ông học được qua việc bán bò vào việc mai mối của con gái một cách dập khuôn. Chính vì vậy, kết quả có thể không được như ông muốn mà trái lại, còn mang lại những tình huống dở khóc dở cười cho gia đình ông.

4.2.3.3. Motif bài học từ truyện ngụ ngôn

Một nét độc đáo nữa của truyện Juha là không chỉ mang lại tiếng cười mà còn có tác dụng châm biếm, phê phán các thói hư, tật xấu của con người. Người dân Ả Rập còn gửi gắm trong những giai thoại về Juha những bài học giáo dục con người. Đây là một hình thức độc đáo và dễ tiếp cận người đọc, người nghe, giúp tăng tính hiệu quả của việc giáo dục nhân cách con người. Câu chuyện “Juha và miệng lưỡi thế gian” dưới đây là một ví dụ điển hình:

Một hôm, Juha và con trai ra ngoài đi dạo. Ban đầu, Juha bảo người con ngồi lên lưng lừa còn ông đi bộ. Hai người đàn ông đi ngang qua thấy vậy phán xét tại sao lại để đứa trẻ cười lừa còn để bố đi bộ dưới chân nó thế kia. Thấy vậy, Juha lên lừa và để con trai đi bộ. Một nhóm người đi qua phản đối việc Juha bắt đứa con trai nhỏ bé của mình phải đi bộ. Cả hai bố con cùng lên ngựa ngồi nhưng những người đi qua lại nói rằng hai bố con ông đang hành hạ con lừa yếu đuối. Thấy vậy, Juha và con trai xuống lừa đi bộ, thậm chí Juha sau đó còn cõng cả con lừa trên lưng nhưng vẫn không thể nào làm vừa ý những người qua đường.

Truyện có kết cấu mạch lạc rõ ràng, ngoài lời văn giới thiệu còn có thêm lời thoại của Juha, con trai và người đi đường, tiếng cười được cất lên từ chính những lời thoại này. Cười bởi sự ngẩn ngơ, bởi tính vội vã của Juha và con trai, sẵn sàng nghe theo lời mọi người nhận xét. Ngoài ra, để tạo nên tiếng cười, tình huống truyện đầy kịch tính cũng góp một phần không nhỏ. Trong câu chuyện trên, Juha và con trai dù cười lừa, không cười lừa, hay thậm chí là cõng lừa cũng không tránh được những lời xì xào, bàn tán của mọi người. Đồng thời, câu chuyện cũng đem lại những tiếng cười vui vẻ, phê phán những người thiếu bản lĩnh, thiếu suy nghĩ độc lập khi nghe người khác nhận xét. Đó là người thiếu chủ kiến, không suy xét kỹ khi nghe ý kiến của người khác. Tính giáo dục được thể hiện rõ nét trong truyện Juha. Thông qua những câu chuyện hài hước nhẹ nhàng, người kể hay người nghe có thể rút ra cho mình được một bài học, tự soi xét lại bản thân nên làm những điều đúng đắn.

4.2.3.4. Motif xử án

Trong một số tiểu truyện khác, Juha lại đóng vai thẩm phán xét xử, dùng sự thông minh tài trí của mình để đem lại công bằng cho mọi người. Trong xã hội Ả Rập, người thẩm phán luôn đóng vai trò quan trọng, là người cầm cân nảy mực, xét xử công minh, mang lại sự công bằng đến cho mọi người không phân biệt đẳng cấp hay địa vị xã hội. Trong những câu chuyện Juha đóng vai là thẩm phán, có thể nhận thấy rằng, hình ảnh vị thẩm phán Juha chính là hình mẫu lý tưởng được người dân Ả Rập mong đợi. Với motif về sự công bằng, hình ảnh nhân vật Juha càng trở nên đa dạng và nhiều khía cạnh sâu sắc, phản ánh được phần nào hiện thực xã hội, đời sống của người dân Ả Rập.

Trong câu chuyện “Juha và người bán thịt”, thẩm phán Juha với những lập luận xác đáng và bằng chứng rõ ràng đã khiến tên trộm phải nhận tội. Câu chuyện kể về một tên trộm đi vào một cửa hàng bán thịt và hỏi mua thịt. Hắn nhân lúc người chủ cửa hàng không chú ý đã mở ngăn kéo và lấy một ít tiền. Khi người bán thịt phát hiện, ông tóm lấy hắn và lôi hắn đến trước thẩm phán Juha. Sau khi Juha nghe lời khai của cả hai bên, Juha đã ra lệnh mang lên một

bát nước nóng rồi thả những đồng xu vào bát. Một lát sau, một màng mỡ xuất hiện trên mặt nước, vì thế, Juha biết chắc những đồng xu này là của người bán thịt. Ông trả lại người bán thịt những đồng xu đó và ra lệnh bắt tên trộm vào nhà giam.

Câu chuyện ca ngợi khả năng phán đoán, xem xét sự việc của Juha. Thông qua nhân vật Juha, người dân Ả Rập muốn gửi gắm mong muốn về sự công bằng, công minh chống lại những bất công, thói xấu trong xã hội.

5. Kết luận

Nhìn chung, truyện Trạng Quỳnh của Việt Nam và truyện Juha có khá nhiều điểm tương đồng về kết cấu, tên tiêu truyện, nhân vật chính... Cả hai nhân vật đều đại diện cho khát vọng và ước mơ của người dân hướng tới trí tuệ, sự hài hước và sự công bằng trong xã hội. So với hình mẫu nhân vật Trạng Quỳnh, Juha là một nhân vật phản ánh được nhiều khía cạnh của cuộc sống hơn khi thay đổi vai trong các câu chuyện. Đồng thời, các nhân vật trong truyện Juha đa dạng hơn, đại diện cho nhiều tầng lớp khác nhau trong xã hội. Truyện Trạng Quỳnh khắc họa một nhân vật mưu trí, thông minh, lém lỉnh mang một tính cách đặc trưng rõ nét còn nhân vật Juha khi thì vào vai kẻ ngốc nghếch bị mọi người chế nhạo, khi thì mưu trí dạy cho những kẻ kiêu căng, lộng quyền một bài học, khi thì xét xử đem lại công bằng cho mọi người. Bên cạnh đó, truyện Juha cũng như các thể loại trong văn học dân gian Ả Rập đều bị ảnh hưởng bởi Islam giáo. Về mặt nội dung, đề tài của truyện thường xoay quanh cuộc sống hàng ngày của người Muslim, lương thực và sự hào phóng. Nhân vật Juha trong văn học các nước Ả Rập không chỉ là một nhân vật hài hước đem lại tiếng cười giải trí cho mọi người. Đây còn là một nhân vật được sử dụng để phê phán chính trị và chỉ trích những mặt trái, thói hư tật xấu trong xã hội.

Có thể nói, với motif truyện đa chiều, truyện Juha phản ánh được nhiều khía cạnh của cuộc sống, đồng thời thể hiện được khát vọng của người dân Ả Rập về một hình mẫu nhân vật thông minh, lém lỉnh đại diện cho trí tuệ của nhân dân.

Tài liệu tham khảo

- Abd Alsataar, & Faraj. A. (2008). *Akhbar Juha*. Maktaba Misr.
- Al Aqad, A. M. (2013). *Juha aldaahik almudhika*. Muasasat Hindawiun liltaelim wa thaqafa.
- Al Hufi (1956). *Aldahik fi al adab: al asl wa anwae*. Maktaba Nahdah Misr Al- Fajalah.
- Al Najar. M. R. (1978). *Juha Alarabi*. Almajlis alwatani lithaqafa wa alfunun wa aladab, Kuwait.
- Đỗ, Đ. H., Nguyễn, H. C., Phùng, V. T., & Trần, H. T. (2003). *Từ điển văn học (Bộ mới)*. NXB Thế giới.
- ĐNCT (03/12/2017). Về ba nhân vật Trạng Trình, Trạng Quỳnh, Công Quỳnh. *Báo Đà Nẵng*. <https://baodanang.vn/channel/6059/201712/ve-ba-nhan-vat-trang-trinh-trang-quynh-cong-quynh-2580224/index.htm>
- Jayyusi, S. K. (2006). *Tales of Juha: Clasic Arab Folk Humour*. Interlink Books.
- Jayyusi, S. K. (2010). *Classical Arabic Stories: An Anthology*. Colombia University.
- Kiều, T. H. (2002). Xác định thể loại giai thoại. *Nguồn sáng Dân gian*, 2, tr. 61.
- La, M. T. G (2015). *Motif trong nghiên cứu truyện kể dân gian - Lý thuyết và ứng dụng*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Lã, N. (20/10/2014). *Giai thoại*. <https://languyensp.wordpress.com/2014/10/20/giai-tohai/comment-page-1/>.
- Lê, B. H., Trần, Đ. S., & Nguyễn, K. P. (2007). *Từ điển thuật ngữ văn học*. NXB Giáo dục.
- Maman, L (2014). Comparing Nashrudin Hoja, Juha and Mullah Nashrudin: Finding out Humor in Middle East Culture. *Global Journal of human- social science sociology& culture*, 14(2), 35-40.
- Nguyễn, N. C. (2013). Truyện nhân vật thông minh lấu lỉnh trong văn học dân gian Đông Á (Trường hợp Trạng Quỳnh của Việt Nam và Kim Sondal của Triều Tiên). *Tạp chí Khoa học xã hội*, 4(176), 31-36.

- Nguyễn, N. C. (2019). Định vị truyện Trạng trong dòng tự sự dân gian Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Đại học Đà Lạt*, 9(4), 18-27.
- Nguyễn, T. H (1996). Nghiên cứu truyện cổ dân gian Việt Nam theo bảng mục lục tra cứu tít và mô tít truyện cổ dân gian của Antti Aarne và Stith Thompson. *Tạp chí Văn hoá dân gian*, 54, 13-24.
- Nguyễn, T. T. T (2016). Biên soạn từ điển motif thần thoại Việt Nam theo phương pháp từ điển của Stith Thompson, *Tạp chí khoa học Đại học Vinh*, 45(2B), 64-70.
- Pierre, C. (2002). *Arabic Literature: An Overview*. London: Routledge Curzon.
- Sowayan, S. A. (1993). Special Issue: Arab Folklore. *Asian Folklore Studies*, 52, 1-3.
- Tadris, K. H. (2005). *Nawadir Juha alkubraa*. Maktaba Nafida.
- Thanh, T. (01/07/2020). Nơi ghi dấu ấn nhân vật dân gian Trạng Quỳnh. *Báo Biên phòng*. <https://www.bienphong.com.vn/loi-ghi-dau-an-nhan-vat-dan-gian-trang-quynh-post430393.html>
- Trần, H. V. (2007). Sự hình thành và phát triển văn hóa Ả Rập Hồi giáo. *Tạp chí Văn hóa nghệ thuật*, 11, 13-20.
- Trần, M. T. (13/02/2019). *Giai thoại câu đối*. <https://tapchicuaviet.com.vn/van-hoa-thoi-dai/giai-thoi-cau-doi-11713.html>.

THE CHARACTER JUHA IN ARAB LITERATURE IN COMPARISON WITH THE CHARACTER TRANG QUYNH IN VIETNAMESE LITERATURE

Phan Thi Thu Phuong

*Department of Arabic Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Juha is a famous and humorous character in folk literature of the Middle East in general and the Arab World in particular. The image of this amusing character Juha is based on a true character. Anecdotes about Juha reflect the lives of Arab people from many different classes. The article focuses on introducing the character Juha and the outstanding features of the tales of Juha in Arabic literature as well as comparing Juha with Trang Quynh in Vietnamese literature, thereby reflecting the similarities and differences in Vietnamese and Arabic culture.

Keywords: Juha, Trang Quynh, Arabic literature, anecdote

CÁC CHỈ BÁO VỀ STRESS CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Nguyễn Thị Thắng*

Bộ môn Tâm lý Giáo dục, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Stress là một vấn đề về sức khỏe tinh thần, ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống của con người, trong đó có sinh viên đại học. Sinh viên thường xuyên đối mặt với những căng thẳng khác nhau như thích nghi với môi trường học tập mới, lựa chọn học phần, chuyên ngành, chi phí sinh hoạt, học tập,... Nghiên cứu này¹ nhằm đánh giá thực trạng tỷ lệ biểu hiện, mức độ stress của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN, ĐHQGHN) và các yếu tố liên quan đến stress. Thang đo DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scale 21) được sử dụng để phát hiện các biểu hiện, mức độ stress và được tiến hành khảo sát online với 1778 sinh viên. Kết quả phân tích thống kê cho thấy sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN có biểu hiện căng thẳng tương đối thường xuyên (Mean = 1,32); sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Hàn Quốc và sinh viên Khoa Đào tạo và Bồi dưỡng Ngoại ngữ có biểu hiện căng thẳng thường xuyên hơn so với sinh viên các khoa khác. Sinh viên có biểu hiện căng thẳng ở mức độ nghiêm trọng chiếm 17,2% và biểu hiện căng thẳng ở mức độ rất nghiêm trọng là 7,9% trong số 61,7% sinh viên có biểu hiện căng thẳng. Phân tích hồi quy đơn biến và đa biến cho thấy ngành học, di truyền, giới tính và các yếu tố xã hội là những yếu tố dự báo căng thẳng của sinh viên. Những phát hiện này cho phép chúng ta hiểu rõ hơn về tính dễ bị tổn thương do căng thẳng và đòi hỏi các đơn vị, khoa đào tạo trong trường cần xây dựng các chương trình phòng ngừa, tham vấn kịp thời.

Từ khóa: căng thẳng, sinh viên, các yếu tố cá nhân và xã hội, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

1. Đặt vấn đề

Có thể nói căng thẳng là vấn đề tâm lý luôn tồn tại ở trong mọi con người và ở mọi lứa tuổi. Theo Frey, căng thẳng khi mới xuất hiện giúp cá nhân chủ động ứng phó với các tác động bên ngoài và thúc đẩy cá nhân phát triển (Frey, 2012). Tuy nhiên, nếu căng thẳng kéo dài và xuất hiện với cường độ cao sẽ ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tinh thần và thể chất của con người. Căng thẳng, lo âu và trầm cảm không chỉ là nguyên nhân gây các bệnh về tim mạch, bệnh đường hô hấp, các bệnh liên quan đến thần kinh... mà còn ảnh hưởng đến khả năng và kết quả học tập của sinh viên... (Trung, 2017).

Con người trong xã hội hiện đại, trong đó có sinh viên, luôn phải đối mặt với những căng thẳng khác nhau trong cuộc sống ở những mức độ khác nhau. Ngoài những niềm vui, thành công ở môi trường đại học, nhiều sinh viên đã trải qua những căng thẳng khi trải nghiệm

* Tác giả liên hệ

Email: ntthang1010@gmail.com

¹ Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN trong đề tài mã số N.21.01.

cuộc sống đại học như lập kế hoạch cho tương lai, vật lộn với các kỳ thi và bài tập, đáp ứng yêu cầu học tập đầy thách thức, quyết định chuyên ngành học, và khả năng độc lập về tài chính và cảm xúc... Nhiều nghiên cứu đã cho thấy tỷ lệ mắc các rối loạn sức khỏe tâm thần ở sinh viên đại học khá cao. Ước tính có khoảng một nửa sinh viên đại học báo cáo mức độ lo ngại về sức khỏe tâm thần liên quan đến căng thẳng ở mức độ vừa phải (Regehr và cộng sự, 2013). Kết quả nghiên cứu trên 483 sinh viên Pháp của Saleh D và cộng sự (2017) cho thấy 72,9%, 86,3% và 79,3% trong số họ có biểu hiện căng thẳng, lo lắng và các triệu chứng trầm cảm. Nghiên cứu của Lê Minh Thuận (2011) đã chỉ ra 77% sinh viên có biểu hiện của căng thẳng, 75% sinh viên có biểu hiện hiệu của lo âu ở các mức độ khác nhau từ nhẹ đến rất nặng. Nghiên cứu của Trần Thị Thuận (2022) trên sinh viên điều dưỡng, Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng đã thống kê 100% sinh viên tham gia khảo sát đều có biểu hiện căng thẳng ở các mức độ khác nhau.

Liên quan đến sức khỏe tinh thần của sinh viên, có nhiều yếu tố được đề cập tới trong các nghiên cứu khác nhau như giới tính, độ tuổi, mối quan hệ xã hội, môi trường học tập... Nghiên cứu về nguồn căng thẳng ở sinh viên của Buló và cộng sự (2014) đã chứng minh rằng tác nhân gây căng thẳng ở sinh viên là do làm việc với những người họ không quen biết, do rắc rối với cha mẹ và mối quan hệ với người khác giới. Trong nghiên cứu về yếu tố liên quan đến stress của sinh viên điều dưỡng của Nguyễn Văn Tuấn và Nguyễn Bích Ngọc (2022) đã chỉ ra bốn nhóm yếu tố liên quan đến stress của sinh viên điều dưỡng là môi trường thực tập, vấn đề học tập, vấn đề cá nhân và vấn đề tài chính.

Trong phạm vi bài báo này, các chỉ báo về thực trạng căng thẳng của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN và mức độ tác động của một số yếu tố cá nhân và yếu tố xã hội đến biểu hiện căng thẳng của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN sẽ được mô tả chi tiết. Với các chỉ báo từ kết quả nghiên cứu, nhà trường và cán bộ, giảng viên cần có biện pháp hiệu quả để phòng và làm giảm mức độ căng thẳng cho sinh viên gặp áp lực trong học tập và cuộc sống.

2. Câu hỏi và phương pháp nghiên cứu

2.1. Câu hỏi nghiên cứu

Các câu hỏi nghiên cứu sau sẽ được trả lời trong bài báo:

- Thực trạng mức độ căng thẳng của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN như thế nào? Biểu hiện căng thẳng của sinh viên các chuyên ngành ngôn ngữ có khác nhau thế nào?
- Liệu các yếu tố chuyên ngành học, yếu tố di truyền, giới tính và các yếu tố xã hội: áp lực tài chính, áp lực học tập, sự hỗ trợ từ gia đình, và sự hỗ trợ từ bạn bè có ảnh hưởng tới tình trạng căng thẳng của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN không? Mức độ ảnh hưởng như thế nào?

2.2. Thiết kế và mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu cắt ngang được thiết kế để trả lời các câu hỏi nghiên cứu với cỡ mẫu nghiên cứu là 1778 sinh viên từ năm thứ nhất đến năm thứ tư thuộc các chuyên ngành ngôn ngữ khác nhau: Ả Rập, Nhật Bản, Trung Quốc, Đức, Pháp, Nga, Hàn Quốc, và Anh. Sinh viên tham gia nghiên cứu có độ tuổi từ 19 tuổi tới 22 tuổi, có năng lực thể chất và tâm lý trả lời các câu hỏi khảo sát.

Bảng 1*Một số đặc điểm của mẫu nghiên cứu*

	Nam n (%)	Nữ n (%)	Tổng n (%)
	N = 126	N = 1652	N = 1778
Tuổi			
22	13,5	14,7	14,6
21	34,1	22,0	22,8
20	14,3	22,9	22,3
19	38,1	40,4	40,3
Tiền sử gia đình có người bị S-A-D			
Không	93,7	93,0	93,1
Có	6,3	7,0	6,9
Chuyên ngành			
Khoa Sư phạm tiếng Anh	75,4	63,5	64,2
Khoa Đào tạo và Bồi dưỡng Ngoại ngữ	2,4	1,7	1,8
Khoa NN và VH Ả Rập	4,8	1,7	2,0
Khoa NN và VH Đức	5,5	5,0	5,0
Khoa NN và VH Hàn Quốc	2,4	8,8	8,5
Khoa NN và VH Nga	0	1,4	1,3
Khoa NN và VH Nhật Bản	2,4	4,5	4,3
Khoa NN và VH Pháp	2,4	3,4	3,3
Khoa NN và VH Trung Quốc	4,8	9,9	9,5
Điểm GPA			
Dưới 2.0	0,8	1,1	1,1
2.0-2.49	8,7	6,3	6,4
2.5-3.19	34,9	43,5	42,9
3.2-3.59	44,4	40,0	40,3
3.6-4	11,1	9,2	9,3

Trong số 1778 sinh viên tham gia nghiên cứu có 7% là sinh viên nam, 93% sinh viên nữ, 7% sinh viên trong gia đình có người đã từng bị rối loạn sức khỏe tinh thần ở các dạng khác nhau (trầm cảm, lo âu, căng thẳng).

2.3. Công cụ đo lường đánh giá

Thang đo DASS 21 được sử dụng để đánh giá thực trạng căng thẳng của sinh viên. DASS 21 là bộ công cụ đã được sử dụng trong nhiều nghiên cứu trước đây tại Việt Nam, cho thấy độ tin cậy và hiệu lực tốt và đã được nhóm tác giả mô tả chi tiết trong các công bố của

Nguyễn Thị Thắng và các cộng sự (2022).

Để đánh giá các yếu tố xã hội liên quan đến các mức độ căng thẳng của sinh viên, thang đo FSFF (Tài chính - Học tập - Gia đình - Bạn bè) được thiết kế và thử nghiệm với 20 items (câu hỏi) đo lường bốn khía cạnh: áp lực tài chính (6 items), khó khăn trong học tập (6 items), hỗ trợ gia đình (5 items), và hỗ trợ bạn bè (3 items). Cả bốn yếu tố đều có độ tin cậy cao, với hệ số Cronbach's alpha cho các yếu tố áp lực tài chính tài chính, khó khăn học tập, hỗ trợ gia đình và bạn bè tương ứng là 0,84, 0,79, 0,89 và 0,76 (Thắng và cộng sự, 2022).

2.4. Phương pháp thu thập và phân tích số liệu

Thang đo được thiết kế trên Google form và được khảo sát trực tuyến trong 2 tháng (từ tháng 8 đến tháng 10 năm 2021) để thu thập các thông tin cá nhân, biểu hiện và mức độ căng thẳng cũng như các yếu tố liên quan đến tình trạng căng thẳng của sinh viên. Các thông tin về người thực hiện khảo sát được đảm bảo an toàn, bí mật danh tính. Số liệu sau khi thu thập được phân tích và xử lý bằng phần mềm SPSS 22.0. Kết quả được trình bày dưới dạng các giá trị: trung bình, độ lệch chuẩn, tỉ lệ phần trăm, sự tương quan giữa biểu hiện căng thẳng với các yếu tố cá nhân, các yếu tố xã hội và các hệ số trong phân tích hồi quy tuyến tính để xác định mức độ tác động của các yếu tố đến biểu hiện căng thẳng của sinh viên ĐHNH, ĐHQGHN.

Bên cạnh đó, phương pháp nghiên cứu tài liệu và phỏng vấn được sử dụng để thu thập các thông tin định tính nhằm bàn luận và lý giải cho kết quả nghiên cứu định lượng.

2.5. Đạo đức trong nghiên cứu

Nghiên cứu được sự cho phép của Hội đồng Đánh giá đạo đức trong nghiên cứu của Trường Đại học Y tế Công cộng (Quyết định số 325/2021/ YTCC-HD3).

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

3.1. Thực trạng mức độ căng thẳng và các yếu tố xã hội liên quan đến căng thẳng của sinh viên ĐHNH, ĐHQGHN

Kết quả thống kê ở bảng 2 cho thấy, sinh viên ĐHNH, ĐHQGHN có những biểu hiện căng thẳng tương đối thường xuyên (Mean = 1,32).

Nguyễn Thị Thắng và cộng sự (2022) trong nghiên cứu đã thống kê phân tích các yếu tố xã hội có ở sinh viên ĐHNH, ĐHQGHN: áp lực lớn nhất về học tập (Mean = 1,94); áp lực về tài chính ở mức độ trung bình (Mean = 1,50); và sự hỗ trợ khá nhiều từ gia đình, bạn bè (Mean = 1,74 và 1,81).

Bảng 2

Thống kê mô tả về biểu hiện căng thẳng, áp lực về tài chính, áp lực học tập, hỗ trợ từ gia đình, và hỗ trợ từ bạn bè của sinh viên

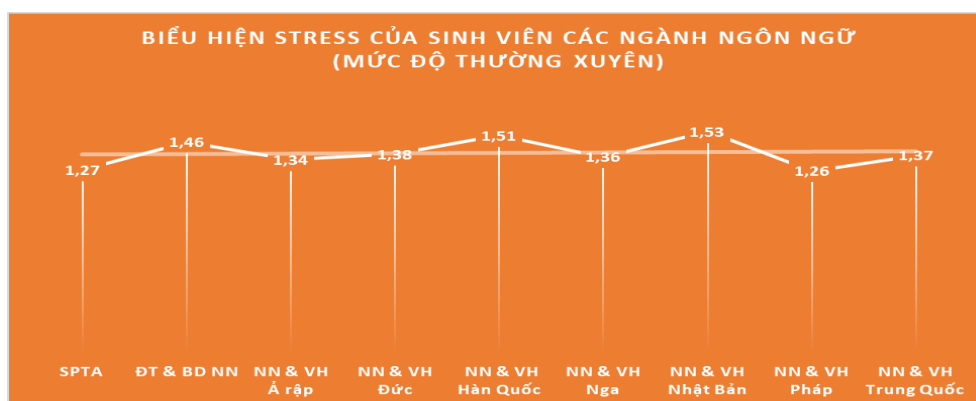
Các yếu tố	Min	Max	Mean	Std. D	Cronbach's alpha
Stress	,00	3,00	1,32	0,68	0,87
Áp lực về tài chính	,00	3,00	1,50	0,80	0,84
Áp lực trong học tập	,00	3,00	1,94	0,64	0,79
Hỗ trợ từ gia đình	,00	3,00	1,74	0,81	0,89
Hỗ trợ từ bạn bè	,00	3,00	1,81	0,80	0,76

(Nguồn: Thắng, 2022)

Biểu đồ 1 mô tả biểu hiện căng thẳng của sinh viên các ngành ngôn ngữ khác nhau. Kết quả chỉ báo sinh viên các khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Nhật Bản, Hàn Quốc và Đào tạo và Bồi dưỡng Ngoại ngữ có biểu hiện căng thẳng thường xuyên hơn sinh viên của các khoa khác (Mean lần lượt = 1,53; 1,51 và 1,46). Điều này xuất phát từ đặc điểm ngôn ngữ và đặc thù tuyển sinh đầu vào ngành ngôn ngữ Hàn, Nhật. Học sinh có ngoại ngữ là tiếng Anh hoặc tiếng Nhật, Hàn đều được xét tuyển năng lực ngoại ngữ vào hai ngành này, trong đó chủ yếu là tiếng Anh. Do đó, sinh viên ngay từ năm thứ nhất đã chịu không ít áp lực trong thụ đắc chính ngôn ngữ chuyên ngành của họ.

Biểu đồ 1

Biểu hiện stress của sinh viên các ngành ngoại ngữ



Kết quả thống kê ở biểu đồ 2 chỉ báo tỉ lệ sinh viên ĐHNH, ĐHQGHN có biểu hiện căng thẳng chiếm 61,7 % trên tổng số 1778 sinh viên được khảo sát, trong đó sinh viên có biểu hiện căng thẳng ở mức độ nghiêm trọng chiếm 17,2% và biểu hiện căng thẳng ở mức độ rất nghiêm trọng là 7,9%.

Biểu đồ 2

Tỷ lệ mức độ stress của sinh viên chuyên ngành ngoại ngữ



(Nguồn: Thắng, 2022)

Kết quả nghiên cứu này tương đồng với công bố từ Tổ chức Y tế thế giới (2013), Saleh cùng cộng sự (2017) trên sinh viên Pháp, và Wainberg cùng cộng sự (2017) về mức độ lo âu và căng thẳng cao ở các sinh viên ở những năm đầu học tập, trong độ tuổi dưới 22 tuổi.

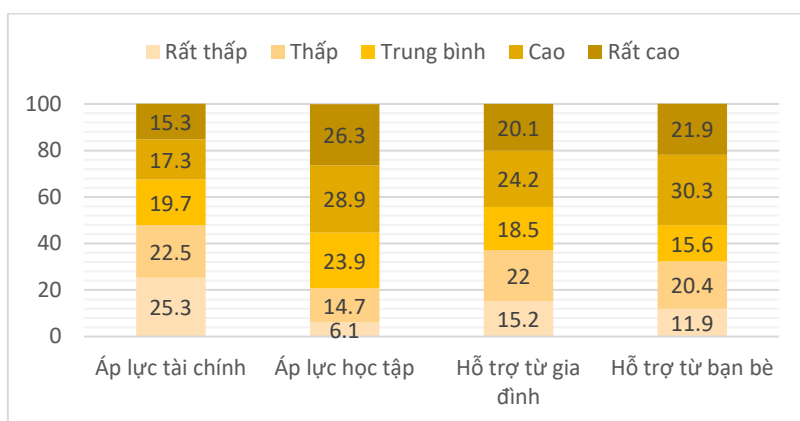
Kết quả nghiên cứu này có một sự khác biệt so với kết quả nghiên cứu của Phan Cẩm Phương và Nguyễn Thị Thúy Anh (2020) về stress trên 400 sinh viên ĐHNH, ĐHQGHN năm

2019: tỷ lệ sinh viên bị stress là 46,5%, trong đó mức độ nhẹ, vừa, nặng, rất nặng lần lượt là 14,8%, 17,5%, 10,7%, 3,5%. Qua tìm hiểu thực tiễn cho thấy một trong những yếu tố dẫn đến mức độ stress khác nhau của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN ở hai nghiên cứu là do ảnh hưởng của đại dịch Covid-19. Sinh viên thiếu giao tiếp, thiếu trao đổi, và thiếu tương tác trực tiếp với thầy cô, với bạn học, với xã hội...trong suốt thời gian dài học tập online.

So sánh với nghiên cứu của Nguyễn Bích Ngọc và Nguyễn Văn Tuấn (2021) về thực trạng stress của sinh viên ngành điều dưỡng, tỷ lệ sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN có biểu hiện stress ở mức độ nhẹ và mức độ vừa (tương đối) tương đồng với biểu hiện này ở sinh viên ngành điều dưỡng, nhưng tỷ lệ sinh viên stress ở mức độ nặng và rất nặng lại cao hơn biểu hiện này ở sinh viên ngành điều dưỡng. So sánh với nghiên cứu của Trần Kim Trang (2011) trên 483 sinh viên năm thứ hai Khoa Y và Răng - Hàm - Mặt, Trường Đại học Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy có tới 71,4% sinh viên có biểu hiện stress, tuy nhiên, đa số ở mức độ nhẹ và vừa. Sự khác biệt trong kết quả nghiên cứu này có thể được giải thích bởi nhiều nguyên nhân, như môi trường học tập, đặc thù ngành nghề, yếu tố cá nhân hiện nay ở sinh viên các ngành khác nhau.

Biểu đồ 3

Tỷ lệ mức độ về áp lực tài chính, học tập, hỗ trợ từ gia đình, và bạn bè của sinh viên



(Nguồn: Thắng, 2022)

Cũng qua nghiên cứu của Thắng và cộng sự (2022) được thống kê ở biểu đồ 3 cho thấy, trong số những sinh viên gặp phải các áp lực khác nhau trong học tập, có tới 28,9 % sinh viên có áp lực cao và 26,3% trong số họ gặp áp lực rất cao trong học tập (biểu đồ 2). Kết quả thống kê ở biểu đồ 3 cũng cho thấy sinh viên ngoại ngữ gặp áp lực về tài chính ở mức độ cao chiếm 17,3% và ở mức rất cao là 15,3%. Tỷ lệ sinh viên luôn nhận được sự hỗ trợ nhiều và rất nhiều từ gia đình chiếm 24,2 và 20,1%. Tỷ lệ nhận được sự hỗ trợ, chia sẻ thường xuyên từ các bạn của sinh viên là 30,3 và 21,9%.

3.2. Mối tương quan giữa tình trạng căng thẳng với các yếu tố có liên quan

Bảng 3 cho thấy mối tương quan giữa căng thẳng với các yếu tố cá nhân (tiểu sử gia đình, chuyên ngành ngoại ngữ) và yếu tố xã hội, liên quan đến tài chính, học tập, gia đình, bạn bè. Mối tương quan nằm trong khoảng từ 0,1 đến 0,48, $p < 0,001$, trong đó, mối tương quan giữa căng thẳng và các yếu tố xã hội là đáng kể (tương quan với áp lực học tập là mạnh nhất, $r = 0,48$; tương quan với áp lực tài chính đứng thứ hai, với $r = 0,48$; tiếp đến tương quan với sự hỗ trợ từ gia đình, bạn bè lần lượt $r = 0,25$ và $0,20$). Mối tương quan giữa căng thẳng và các

yếu tố cá nhân (giới tính, tiền sử gia đình và chuyên ngành học) rất yếu, không đáng kể với hệ số tương quan r lần lượt bằng 0,053, 0,083 và 0,10 với giá trị $p < 0,05$.

Bảng 3

Tương quan giữa các yếu tố: stress, tiền sử gia đình, chuyên ngành, giới tính, áp lực về tài chính, áp lực học tập, hỗ trợ từ gia đình, và hỗ trợ từ bạn bè

	1	2	3	4	5	6	7
Tình trạng căng thẳng (1)	1	0,10***	,083***	0,27***	0,48***	- 0,25***	- 0,20***
Tiền sử gia đình về sức khỏe tinh thần (2)		1	0,00	0,00	0,00	- 0,04	- 0,01
Chuyên ngành NN (3)			1	0,11***	0,092***	- 0,09***	- 0,04
Áp lực về tài chính (4)				1	0,42***	0,00	0,10***
Áp lực trong học tập (5)					1	0,00	0,09***
Hỗ trợ từ gia đình (6)						1	0,34***
Hỗ trợ từ bạn bè (7)							1
Giới tính (8)	0,053**	0,00	0,073**	0,03	0,13***	0,06**	0,00

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Kết quả phân tích hồi quy logistic được thể hiện ở bảng 4 chỉ báo mối quan hệ giữa mức độ căng thẳng của sinh viên và bốn yếu tố xã hội. Kết quả thống kê chỉ ra cả bốn yếu tố xã hội: áp lực tài chính, áp lực học tập, hỗ trợ từ gia đình, và hỗ trợ từ bạn bè đều có liên quan đến khả năng căng thẳng cao ở sinh viên, với OR dao động từ 1,29 (KTC 95%: 1,11; 1,51) đến 3,72 (KTC 95%: 3,01; 4,59). Tất cả các kết quả đều có ý nghĩa, với $p < 0,005$. Các chỉ số OR cho thấy nguy cơ có dấu hiệu căng thẳng ở những sinh viên bị áp lực học tập cao gấp 3,72 lần so với những sinh viên không bị áp lực học tập. Những sinh viên ít nhận được sự trợ giúp của gia đình có nguy cơ căng thẳng cao gấp 1,76 lần so với những sinh viên thường xuyên nhận được sự trợ giúp từ gia đình.

Kết quả phân tích mối liên hệ giữa căng thẳng với áp lực học tập của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN cũng tương đồng với các phát hiện của Farrer và cộng sự (2016) về lo âu, căng thẳng của sinh viên với áp lực học tập và cạnh tranh với những người cùng học, và nghiên cứu của Yikealo cùng cộng sự (2018) về mức độ căng thẳng của sinh viên từ yếu tố học tập và môi trường.

Mối quan hệ giữa áp lực học tập với mức độ căng thẳng ở sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN cũng được chứng minh là tương tự trong các nghiên cứu của Phương và Anh (2020), Köksal và cộng sự (2014), Mónica Marcos-Llinás và Maria Juan Garau (2009).

Bảng 4*Mối quan hệ giữa các yếu tố xã hội với tình trạng căng thẳng của sinh viên*

	OR	95 CI	p
Áp lực về tài chính	1,29	[1,11; 1,51]	0,001
Áp lực trong học tập	3,72	[3,01; 4,59]	0,000
Hỗ trợ từ gia đình	1,76	[1,51; 2,05]	0,000
Hỗ trợ từ bạn bè	1,44	[1,24; 1,67]	0,000

(Nguồn: Thắng, 2022)

Kết quả nghiên cứu về mối quan hệ giữa căng thẳng của sinh viên với vấn đề tài chính được phát hiện trong nghiên cứu này cũng được tìm thấy trong nghiên cứu của Thuận và cộng sự (2022): 31,3% sinh viên trong nghiên cứu này cảm thấy lo lắng về học phí. Nghiên cứu của Heckman và cộng sự (2014) đã chỉ ra: 71% trong số 5929 sinh viên ở các trường đại học ở Ohio, Mỹ có biểu hiện căng thẳng từ vấn đề tài chính. Nghiên cứu của Cao và cộng sự (2020) cho thấy trong điều kiện COVID-19 ở Trung Quốc, việc gia đình có thu nhập không ổn định làm tăng mức độ căng thẳng, lo âu của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cũng tương đồng với phát hiện của Nguyễn Bích Ngọc và Nguyễn Văn Tuấn (2021): sinh viên cảm nhận stress nhiều nhất là do vấn đề tài chính, tiếp theo là vấn đề học tập, môi trường thực tập và vấn đề cá nhân.

Mối quan hệ gia đình, bạn bè và sự căng thẳng của sinh viên trong nghiên cứu này cũng tương đồng với kết quả nghiên cứu của Thuận và cộng sự (2022) về yếu tố tác động đến căng thẳng của sinh viên Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng; của Renk và cộng sự (2007) trên sinh viên ở một trường đại học ở đông nam nước Mỹ. Nghiên cứu của Li và cộng sự (2021), Cao và cộng sự (2020) trên những sinh viên Trung Quốc cũng cho thấy mức độ gia tăng lo âu và căng thẳng khi sinh viên ít nhận được trợ giúp từ gia đình.

3.3. Mức độ tác động của các yếu tố đến stress của sinh viên

Kết quả phân tích hồi quy đơn, đa biến được trình bày trong bảng 5 chỉ ra mức độ tác động của các yếu tố cá nhân, xã hội đến tình trạng stress của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN.

Thông kê ở mô hình hồi quy đa biến (mô hình 8) cho thấy hệ số R^2 hiệu chỉnh là 0,31. Hệ số này chỉ báo 31% sự thay đổi mức độ căng thẳng của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN được giải thích bởi các nhân tố độc lập: tiền sử gia đình về sức khoẻ tinh thần, áp lực tài chính, áp lực học tập, hỗ trợ từ gia đình, và hỗ trợ từ bạn bè. Điều này cho thấy mô hình hồi quy tuyến tính này phù hợp với tập dữ liệu của mẫu ở mức 31%, tức là các biến độc lập giải thích được 31% biến thiên của biến phụ thuộc là biểu hiện mức độ căng thẳng ở sinh viên. Với chỉ số VIF nhỏ hơn 2 và các giá trị $p < 0,05$ cho thấy không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến làm sai lệch đến kết quả nghiên cứu và các yếu tố nghiên cứu đều phù hợp. Áp lực từ học tập có tác động mạnh nhất đến sự căng thẳng của sinh viên, tiếp theo là tác động từ áp lực tài chính và tác động từ sự hỗ trợ của gia đình, sự hỗ trợ của bạn bè và cuối cùng là tác động từ yếu tố tiền sử gia đình về sức khoẻ tinh thần.

Bảng 5

Mối liên quan hai biến, đa biến và tác động qua lại giữa căng thẳng, các yếu tố cá nhân và xã hội

	Standardized β s (Hệ số hồi quy Beta chuẩn hóa)							
	Mô hình 1 (β ; 95 CI)	Mô hình 2 (β ; 95 CI)	Mô hình 3 (β ; 95 CI)	Mô hình 4 (β ; 95 CI)	Mô hình 5 (β ; 95 CI)	Mô hình 6 (β ; 95 CI)	Mô hình 7 (β ; 95 CI)	Mô hình 8 (β ; 95 CI)
Tiền sử gia đình về SKTT	0,1*** [0,15; 0,40]							0,1*** [0,15; 0,36]
Chuyên ngành NN		0,083*** [0,01; 0,03]						0,01 [- 0,00; 0,01]
Giới tính			0,053** [0,02; 0,26]					0,01 [- 0,01; 0,12]
Áp lực về tài chính				0,27*** [0,19; 0,27]				0,07** [0,02; 0,09]
Áp lực trong học tập					0,48*** [0,46; 0,55]			0,44*** [0,42; 0,51]
Hỗ trợ từ gia đình						- 0,26*** [-0,25; - 0,18]		- 0,22*** [-0,22; - 0,15]
Hỗ trợ từ bạn bè							- 0,2*** [-0,21; - 0,13]	- 0,08*** [-0,10; - 0,03]
R² HC	0,01	0,006	0,002	0,07	0,23	0,07	0,04	0,31
F Test	19,12***	12,45***	5,05 **	142,16***	521,39***	123,44***	72,36***	113,42***

R² hiệu chỉnh β chuẩn hóa VIF < 2 *** p < 0,001, **p < 0,01, * p < 0,05

Với 07 mô hình phân tích đơn biến (mô hình 1 - mô hình 7) cho thấy sự thay đổi mức độ căng thẳng của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN có thể được giải thích bởi từng nhân tố độc lập với mức độ khác nhau. Với các hệ số R² hiệu chỉnh từ 0,002 đến 0,23 cho phép lý giải rằng: 0,2% sự thay đổi triệu chứng căng thẳng của sinh viên được giải thích bởi yếu tố giới tính; 0,6% sự thay đổi được giải thích bởi yếu tố chuyên ngành học; 1% sự thay đổi được giải thích bởi yếu tố tiền sử gia đình về các vấn đề sức khỏe tinh thần; 4% sự thay đổi được giải thích bởi yếu tố bạn bè; 7% sự thay đổi được giải thích bởi yếu tố gia đình cũng như yếu tố tài chính và 23% sự thay đổi mức độ căng thẳng của sinh viên ĐHNN, ĐHQGHN được giải thích bởi yếu tố học tập.

Các giá trị β chuẩn hóa ở mô hình 1, 4, và 5 trong bảng 5 cho thấy tiền sử gia đình về vấn đề sức khỏe tinh thần, áp lực về tài chính và áp lực học tập có tác động thuận chiều tới mức

độ căng thẳng của sinh viên (giá trị β lần lượt = 0,1; 0,27 và 0,48), nghĩa là sinh viên càng có tiền sử gia đình về các vấn đề sức khỏe tinh thần, áp lực cao về tài chính và học tập dẫn đến mức độ căng thẳng cao ở sinh viên. Ngược lại, sự hỗ trợ từ gia đình và hỗ trợ từ bạn bè có tác động nghịch chiều tới sự căng thẳng của sinh viên (giá trị β lần lượt = - 0,26 và - 0,2), hỗ trợ từ gia đình và hỗ trợ từ bạn bè càng cao dẫn đến mức độ căng thẳng ở sinh viên giảm đi.

Hệ số β chuẩn hóa cũng giải thích rằng áp lực tài chính tăng lên một mức thì mức độ căng thẳng của sinh viên tăng lên tương ứng 0,27 lần; áp lực học tập ở sinh viên tăng lên một mức thì mức độ căng thẳng của sinh viên tăng lên tương ứng 0,48 lần; hỗ trợ từ gia đình của sinh viên tăng lên một mức thì mức độ lo âu của sinh viên giảm đi 0,26 lần; và hỗ trợ từ bạn bè của sinh viên tăng lên một mức thì mức độ lo âu của sinh viên giảm đi 0,2 lần.

4. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy sinh viên ĐHNH, ĐHQGHN có biểu hiện căng thẳng chiếm tỷ lệ tương đối (61,7%) và biểu hiện căng thẳng ở mức độ nghiêm trọng khá cao (25,1%). Sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Hàn Quốc và Đào tạo và Bồi dưỡng Ngoại ngữ có biểu hiện căng thẳng thường xuyên hơn so với sinh viên các khoa khác.

Nghiên cứu cũng cho thấy các yếu tố cá nhân: tiền sử gia đình, chuyên ngành học, giới tính và các yếu tố xã hội: áp lực về tài chính và áp lực học tập, hỗ trợ gia đình và hỗ trợ từ bạn bè được phát hiện là những thành phần gây căng thẳng ở sinh viên nhưng ở mức độ khác nhau. Áp lực từ học tập có tác động mạnh nhất đến mức độ biểu hiện căng thẳng của sinh viên, tiếp theo là tác động từ áp lực tài chính và tác động từ sự hỗ trợ của gia đình, hỗ trợ của bạn bè và cuối cùng là tác động từ yếu tố tiền sử gia đình về chứng rối loạn sức khỏe tinh thần.

Những chỉ báo này giúp Ban Giám hiệu, các khoa đào tạo, các phòng ban chức năng và giảng viên có một bức tranh tổng thể về thực trạng sức khỏe tinh thần nói chung, mức độ stress của sinh viên nói riêng hiện nay, từ đó cần đặc biệt quan tâm xây dựng các chương trình, chiến lược và kế hoạch học tập thực tế, phù hợp để đảm bảo sức khỏe tinh thần và hiệu quả học tập cho sinh viên cũng như tổ chức các hoạt động để giảm thiểu stress và gắn kết sinh viên.

5. Hạn chế của nghiên cứu

Hạn chế của nghiên cứu này nằm ở chỗ phương pháp phỏng vấn chưa được sử dụng hiệu quả để có thể thu thập thêm một số thông tin giải thích cho một số kết quả nghiên cứu định lượng, như lý giải sâu hơn lý do sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, Hàn Quốc và Đào tạo và Bồi dưỡng Ngoại ngữ có biểu hiện căng thẳng thường xuyên hơn so với sinh viên các khoa khác.

Tài liệu tham khảo

- Bulo, J. G. & M. G. Sanchez. (2014). Sources of stress among college students. *CVCITC Research Journal*, 1(1), 16-25.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Fan, J. (2020). Relationships between Five-Factor Personality Model and Anxiety: The Effect of Conscientiousness on Anxiety. *Open Journal of Social Sciences*, 8(8), 462. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.88039>
- Farrer, L. M., Gulliver, A., Bennett, K., Fassnacht, D. B., & Griffiths, K. M. (2016). Demographic and psychosocial predictors of major depression and generalised anxiety disorder in Australian university students. *BMC Psychiatry*, 16(1), 241. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0961-z>

- Frey, R. J. (2012). Abuse. *Encyclopedia of Mental Health*. Retrieved April 10, 2022 from <http://www.minddisorders.com/A-Br/Abuse.html>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Heckman, S., Lim, H., & Montalto, C. (2014). Factors Related to Financial Stress among College Students. *Journal of Financial Therapy*, 5(1), 3. <https://doi.org/10.4148/1944-9771.1063>
- Köksal, O., ARSLAN, C., & BAKLA, A. (2014). An investigation into foreign language learning anxiety, stress and personality in higher education. *International Journal on New*, 5(2), 199-208.
- Li, Y., Zhao, J., Ma, Z., McReynolds, L. S., Lin, D., Chen, Z., Wang, T., Wang, D., Zhang, Y., Zhang, J., Fan, F., & Liu, X. (2021). Mental Health Among College Students During the COVID-19 Pandemic in China: A 2-Wave Longitudinal Survey. *Journal of Affective Disorders*, 281, 597-604. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.109>
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>
- Ngọc, N. B., & Tuấn, N. V. (2021). Thực trạng stress của sinh viên điều dưỡng Trường Cao đẳng Y tế Hải Phòng năm 2020. *Tạp Chí Nghiên cứu Y học*, 143(7), 159-166. <https://doi.org/10.52852/tcncyh.v143i7.657>
- Phuong, P. C., & Anh, N. T. T. (2020). Stress và một số yếu tố liên quan của sinh viên một trường đại học tại HN năm 2019. *Tạp chí Nghiên cứu Y học*, 128(4), 218-225.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Renk, K., & Smith, T. (2007). Predictors of academic-related anxiety in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *Naspa Journal*, 44(3), 405-431. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1829>
- Saxena, S., Funk, M., & Chisholm, D. (2013). World health assembly adopts comprehensive mental health action plan 2013–2020. *The Lancet*, 381(9882), 1970-1971. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61139-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61139-3)
- Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of Stress in College Students. *Front. Psychol*, 8, 19. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00019
- Nguyễn, T. T., & Nguyễn, T.B.T. (2020). Các yếu tố ảnh hưởng đến stress, lo âu, trầm cảm của sinh viên năm cuối ngành Dược tại Đồng Nai. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng*, 18, 10-13.
- Thắng, N. T., Phuong, N. T., Linh, Đ. T. D., & Xuân, N. (2022). Tác động của một số yếu tố xã hội đến lo âu của sinh viên chuyên ngành ngoại ngữ ở Hà Nội. *Tạp chí Tâm lý học*, 8(281), 46-59
- Thang, N. T., Linh, Đ. T. D., Anh, T. N., Phuong, N. T., Giang, N. D., Long, N. X., Nhung, D. T. C., & Long, K. Q. (2022). Severe Symptoms of Mental Disorders Among Students Majoring in Foreign Languages in Vietnam: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in public health*, 10, 855607. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.855607>
- Tran, A., Tran, L., Gekhre, N., Darmon, D., Rampal, M., Brandone, D., Gozzo, J.-M., Haas, H., Rebouillat-Savy, K., Caci, H., & Avillach, P. (2017). Health assessment of French university students and risk factors associated with mental health disorders. *PLOS ONE*, 12(11), e0188187. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188187>
- Thuận, L.M. (2011). Sức khỏe tâm lý của sinh viên: Nghiên cứu cắt ngang. *Tạp chí Y học thực hành*, 774(7), 72-75.
- Thuận, T. T. (2022). Stress của sinh viên Điều dưỡng năm thứ tư Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng. *Tạp chí khoa học Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng (Đặc biệt)*, 401-409.
- Trang, T.K. (2012). Stress, lo âu và trầm cảm ở sinh viên y khoa. *Tạp chí Nghiên cứu Y học Y Học TP. Hồ Chí Minh*, 16 (Phụ bản của Số 1), 356-362.
- Trung, N. T. (2017). *Thực trạng stress, lo âu, trầm cảm và các yếu tố liên quan trong sinh viên cử nhân trường đại học y tế công cộng năm 2017 - khảo sát bằng bộ công cụ Dass 21* (Luận văn thạc sỹ y tế công cộng). Trường Đại học Y tế Công cộng Hà Nội.

- Tuấn, N. V., & Ngọc, N. B. (2022). Yếu tố liên quan đến stress của sinh viên điều dưỡng. *Tạp chí Nghiên cứu Y học*, 152(4), 171-178. <https://doi.org/10.52852/tcncyh.v152i4.679>
- Wainberg, M. L., Scorza, P., Shultz, J. M., Helpman, L., Mootz, J. J., Johnson, K. A., Neria, Y., Bradford, J.-M. E., Oquendo, M. A., & Arbuckle, M. R. (2017). Challenges and Opportunities in Global Mental Health: a Research-to-Practice Perspective. *Current Psychiatry Reports*, 19(5), 28. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0780-z>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *J Med Internet Res*, 22(9), e22817. <https://doi.org/10.2196/22817>
- Yikealo, D., Yemane, B., & Karvinen, I. (2018). The Level of Academic and Environmental Stress among College Students: A Case in the College of Education. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 40-57. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.611004>

PREDICTORS OF STRESS IN STUDENTS AT VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

Nguyen Thi Thang

*Department of Educational Psychology, VNU University of Languages and International Studies,
No.2, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Stress is a mental health problem that affects the quality of life of people, including college students. Students often face different stress situations such as adapting to a new learning environment, selection of their courses or majors, living costs, studying, etc. The purpose of this study is to evaluate: the current stress symptoms; the associations between stress and personal and social factors of students at VNU University of Languages and International Studies, (ULIS); the effects of personal and social factors on stress symptoms. The scale (DASS-21) was used to detect symptoms and stress levels and an online survey with 1778 students was conducted. The results showed that the stress symptoms among students appeared quite often (Mean = 1.32), in which students of Faculty of Japanese Language and Culture, Korean Language and Culture, and Faculty of Language Education and Professional Development had symptoms of stress more often than students of the other faculties. The rate of severe stress among students was 25.1%. Regression analyses revealed that personal factors (heredity of mental health, majors, gender) and social factors (finance, study, family and friends) were predictors of students' stress. Three personal factors and four social factors had an impact on students' severe stress symptoms, which accounted for 31% of the variation in severe stress symptoms among students, and each of these factors had different high effects. These findings allow us to better understand students' vulnerability to stress and suggest that timely prevention and consultation programs should be developed.

Keywords: stress, student, personal and social factors, VNU University of Languages and International Studies

LỖI SỬ DỤNG TÍNH TỪ DẠNG BIẾN CÁCH TRONG TIẾNG ĐỨC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Lê Thị Bích Thủy*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 27 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Theo một số nghiên cứu về việc sử dụng tính từ dạng biến cách của người học tiếng Đức cũng như theo kinh nghiệm giảng dạy của chúng tôi, tỷ lệ người học mắc lỗi liên quan thường cao. Để thấy được tần suất mắc lỗi của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ULIS) khi sử dụng tính từ tiếng Đức ở dạng so sánh hơn/so sánh nhất hay với vai trò là định ngữ, chúng tôi đã khảo sát online 48 sinh viên. Sau khi phân tích, thống kê các lỗi mà sinh viên mắc phải khi làm năm bài tập cho sẵn liên quan tới việc sử dụng tính từ ở dạng biến cách, nghiên cứu cho thấy một số kết quả sau: Người học mắc lỗi rất nhiều khi vừa phải biến đổi tính từ ở dạng so sánh hơn cũng như so sánh nhất, vừa phải điền đuôi tính từ. Ngoài ra, sinh viên gặp khó khăn khi sử dụng tính từ đứng trước danh từ số nhiều đi kèm với quán từ sở hữu hoặc quán từ phủ định *keine* (ở tất cả các cách). Ở dạng bài tập lựa chọn một trong bốn phương án cho sẵn, tỷ lệ làm theo quy tắc cao nhất, có lẽ do đây không phải là bài tập sản sinh, vận dụng, mà chỉ đơn thuần là bài tập có câu hỏi đóng. Kết quả trái ngược có thể thấy ở bài tập mà người học phải vận dụng khả năng sản sinh, ví dụ bài hoàn thành câu. Kết quả của nghiên cứu này¹ có thể góp phần giúp các giáo viên giảng dạy tiếng Đức xem xét lại và đổi mới phương pháp dạy ngữ pháp nói chung, sự biến cách của tính từ nói riêng để giúp người học bớt gặp khó khăn trong việc học hiện tượng ngữ pháp này.

Từ khóa: biến cách, lỗi, tính từ, tiếng Đức

1. Đặt vấn đề

Trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ, không khó tìm thấy các đề tài nghiên cứu về những khó khăn, những lỗi về tính từ mà người học tiếng Đức của các quốc gia khác nhau trên thế giới thường mắc phải. Theo một nghiên cứu của Diehl (1991, tr. 1), lỗi biến cách tính từ là một trong những lỗi phổ biến nhất của người học ngoại ngữ thứ hai ở trình độ nâng cao. Trong một nghiên cứu về lỗi liên quan tới các cách ở tiếng Đức, trong đó có lỗi về hình thức biến cách của danh từ và tính từ, Keadmanegul và Attaviriyannupap (2016, tr. 89) đã chỉ ra rằng nhóm sinh viên Thái Lan học ngành Sư phạm tiếng Đức chủ yếu mắc lỗi biến cách tính từ, đặc biệt là khi tính từ được sử dụng ở dạng chủ cách. Vì là một ngôn ngữ biến hình nên tiếng Đức cũng gây khó khăn cho khá nhiều người học của các nước khác, trong đó có người Hungary, Slovenia và In-

* Tác giả liên hệ

Email: lethibichthuy78@gmail.com

¹ Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.23.06

đô-nê-xia. Cụ thể, trong một bài viết về những khó khăn mà người Hungary thường gặp phải khi học tiếng Đức, Forgács (2005, tr. 60) đã nhận định rằng sự biến cách của tính từ là một trong những lỗi nghiêm trọng nhất mà người Hungary học tiếng Đức gặp phải. Theo nhận định của giáo viên dạy tiếng Đức ở các trường phổ thông của Slovenia vào năm 1996 cũng như theo kết quả khảo sát của Muster vào năm 2004, biến cách tính từ cũng thuộc những vấn đề mà học sinh học tiếng Đức của nước này đối mặt (Muster, 2005, tr. 67-68). Vấn đề tương tự có thể thấy trong bài nghiên cứu của Malia (2013) về những khó khăn của người In-đô-nê-xia khi học tiếng Đức.

Ở Việt Nam, ngoài bài báo của Lê (2021) đề cập tới lỗi sử dụng tính từ tiếng Đức của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (viết tắt là ULIS), theo tài liệu tham khảo của chúng tôi, hiện vẫn chưa có công trình nghiên cứu nào đi sâu phân tích lỗi sử dụng tính từ ở dạng biến cách của người Việt học tiếng Đức. Bên cạnh đó, kinh nghiệm giảng dạy tiếng Đức trong nhiều năm cũng cho thấy người Việt học tiếng Đức nói chung và sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (viết tắt là Khoa Đức) nói riêng mắc khá nhiều lỗi khi dùng tính từ trong các bài nói, bài viết, đặc biệt là biến cách tính từ. Liên quan tới hiện tượng ngữ pháp này, chúng tôi muốn tìm hiểu sinh viên thuộc nhóm đối tượng trên thường mắc lỗi nào nhiều nhất và thử tìm cách lý giải nguyên nhân mắc lỗi của họ. Bài nghiên cứu này sẽ được mở đầu với lý thuyết tổng quan về lỗi cũng như sự biến cách của tính từ trong tiếng Đức, tiếp nối là phương pháp nghiên cứu và cuối cùng là kết quả nghiên cứu và thảo luận.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Lỗi

Tùy theo góc nhìn, nhiều nhà nghiên cứu về ngôn ngữ và về giáo học pháp đã đưa ra các định nghĩa khác nhau về lỗi. Trong một bài viết về lỗi, Kleppin (2013, tr. 224) đã tổng hợp các quan điểm đó như sau: Lỗi có thể được xem là sự khác biệt/sai lệch so với hệ thống các quy tắc của một ngôn ngữ (*ich *²macht*, so sánh *ich mache*) và/hoặc là việc vi phạm một chuẩn mực ngôn ngữ (*sprachliche Norm*) thường thấy trong các cuốn sách về ngữ pháp, từ điển hoặc của các viện nghiên cứu (**Sammelung*, so sánh *Sammlung*). Lỗi cũng có thể được xem là việc vi phạm sử dụng ngôn ngữ (bao gồm các biến thể cũng như tính đa dạng của ngôn ngữ), vi phạm tính phù hợp về mặt tình huống hoặc các phong tục văn hóa xã hội. Kleppin (2004, tr. 19-23) còn nêu một số định nghĩa khác về lỗi nếu xét ở góc độ của đối tượng giao tiếp, ở góc độ của giáo viên, của người bản xứ. Nhìn từ góc độ này, lỗi chính là điều mà những người nêu trên (đối tượng giao tiếp, người bản xứ) không hiểu, hoặc sẽ không sử dụng, hoặc là điều mà họ cho là lỗi (giáo viên). Trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ, Rösler (2012, tr. 151) cho rằng: “Lỗi là sự vi phạm một cách vô thức chuẩn mực ngôn ngữ”. Trong bài viết này, lỗi được hiểu là sự vi phạm hệ thống các quy tắc ngôn ngữ của tiếng Đức.

Xuất phát từ bình diện ngôn ngữ, có thể phân loại lỗi theo các nhóm/loại như sau: lỗi về phát âm, chính tả, hình vị, cú pháp, từ vựng, ngữ cảnh, phong cách và dụng học (Kleppin, 2013, tr. 224; Rösler, 2012, tr. 154). Ngoài ra, cũng như nhiều nhà nghiên cứu khác, Kleppin (2013, tr. 224) dựa theo cách phân loại của Corder (1967) và đề cập tới hai loại lỗi là lỗi năng lực và lỗi thể hiện³, trong đó loại lỗi đầu tiên là lỗi xuất hiện một cách hệ thống và người học không

² Dấu * trong bài thể hiện lỗi.

³ Cũng đề cập tới hai loại lỗi trên, song Huneke và Steinig (2013, tr. 238) lại giải thích chúng không hoàn toàn giống như Kleppin. Lỗi năng lực xuất hiện khi người học chưa thụ đắc hoặc chưa thụ đắc một cách trọn vẹn, vì

thể nhận ra. Có thể kể tới lỗi do giao thoa giữa hai ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích, do khái quát hóa/đơn giản hóa/quy tắc hóa. Lỗi cũng có thể xuất hiện do người học sử dụng các chiến lược giao tiếp và chiến lược học tập nào đó và theo đó, họ dùng cách diễn đạt của một ngôn ngữ khác hoặc tạo mới một từ nào đó, v.v.. Trong khi đó, loại lỗi thứ hai là lỗi tạm thời và lỗi này xuất hiện do người học chưa vận dụng được một cách tự động các quy tắc và cấu trúc cũng như do các nguyên nhân khác, ví dụ như không chú ý hoặc mệt mỏi. Đối với loại lỗi thứ hai, người học có thể tự nhận ra và thậm chí có thể tự chữa lỗi.

2.2. Tính từ tiếng Đức và sự biến cách

Tính từ tiếng Đức có thể được sử dụng với vai trò là định ngữ, vị ngữ và trạng ngữ (Habermann và cộng sự, 2015; Gallmann, 2006, tr. 347-361; Hentschel & Weydt, 1994, tr. 180-186). Khi là định ngữ, tính từ đứng ở bên trái của danh từ, bổ nghĩa cho danh từ và thông thường biến cách (*ein kleines Haus*) (Eichinger, 2007, tr. 144). Khi đó, tính từ định hướng theo danh từ đứng sau và việc biến cách của tính từ phụ thuộc vào giống, số và cách cũng như vào quán từ của danh từ (xác định/không xác định/không quán từ) (Gallmann, 2006, tr. 368-372; Hentschel & Weydt, 1994, tr. 186-187). Hentschel và Weydt (1994, tr. 187) cũng như các tác giả của cuốn *Duden - Die Grammatik Band 4* (2022, tr. 288-290) chia việc biến cách của tính từ theo dạng mạnh (hình thức biến cách của tính từ khi tính từ đứng trước danh từ không có quán từ đi kèm)⁴ và yếu (tính từ biến cách khi đứng sau quán từ xác định và sau một số đại từ như: *dieser, jener, jeder, jeglicher, derjenige, derselbe, jedweder*⁵). Khi đứng sau quán từ không xác định (số ít) cũng như sau từ phủ định *kein*, sau các tính từ sở hữu và các dạng thức khác của đại từ không xác định (như: *viel-, manch-, ...*), đuôi tính từ sẽ biến cách theo cả hai loại mạnh và yếu đã nêu ở trên⁶. Khi tính từ đứng trước danh từ ở dạng số nhiều, việc biến cách của tính từ giống với việc biến cách ở dạng “yếu”.

So với cách phân chia trên của Hentschel và Weydt, cách giải thích và phân loại việc biến cách của tính từ theo Helbig và Buscha (2001, tr. 274-277) dễ theo dõi hơn.

Bảng 1

Biến cách mạnh/đuôi của tính từ khi đứng trước danh từ không có quán từ đi kèm:

Số ít, chủ cách/đôi cách, giống cái	-e
Số nhiều, chủ cách/ đôi cách, tất cả các giống	
Số ít, đôi cách/ sở hữu cách, giống đực	-en
Số ít, sở hữu cách, giống trung	
Số nhiều, tặng cách, tất cả các giống	
Số ít, chủ cách, giống đực	-er
Số ít, tặng cách/ sở hữu cách, giống cái	
Số nhiều, sở hữu cách, tất cả các giống	
Số ít, chủ cách/ đôi cách, giống trung	-em
Số ít, tặng cách, giống đực/ giống trung	

thể những giả thuyết chủ quan về ngôn ngữ của người học vẫn chưa khớp với ngôn ngữ đích. Lỗi thể hiện xuất hiện khi người học tuy đã biết/học về một quy tắc nào đó, nhưng lại không sử dụng được.

⁴ Ngoài ra, có một số đại từ sau cũng được biến cách yếu khi ở dạng số nhiều: *jene, alle, manche, solche, welche, diejenigen, dieselben*, v.v. (Dreyer/Schmitt, 2012, tr. 230-231).

⁵ Ngoài ra, có một số đại từ sau cũng được biến cách yếu khi ở dạng số nhiều: *jene, alle, manche, solche, welche, diejenigen, dieselben*, v.v. (Dreyer/Schmitt, 2012, tr. 230-231).

⁶ Ngoài các quán từ không xác định như *ein/eine* hay *kein/keine* hay quán từ sở hữu ở số ít, tính từ còn được biến cách “mạnh và yếu” khi đứng sau đại từ bất định dùng cho danh từ số nhiều là: *andere, einige, etliche, folgende, mehrere, viele, wenige* (Dreyer và Schmitt, 2012, tr. 232-235).

Bảng 2

Biến cách yếu/đuôi của tính từ đứng sau quán từ xác định

Số ít, chủ cách, tất cả các giống	-e
Số ít, đối cách, giống trung/giống cái	
Tất cả các cách khác	-en

Bảng 3

Biến cách mạnh và yếu/đuôi của tính từ đứng sau quán từ không xác định

Số ít, chủ cách, giống đực	-er
Số ít, chủ cách/ đối cách, giống trung	-es
Số ít, chủ cách/ đối cách, giống cái	-e
Tất cả các cách khác	-en

Theo Helbig và Buscha (2001, tr. 276), tính từ còn có một số dạng thức đặc biệt khi bị biến cách như: tính từ kết thúc bằng *-el* sẽ bị mất nguyên âm *-e* (*dunkel* - *eine dunkle Wohnung*); hai hoặc nhiều tính từ đứng cạnh nhau và cùng làm định ngữ cho danh từ thì có cùng dạng thức biến cách (*ein sinnvolles großes Ereignis*); nếu hai hoặc nhiều tính từ được kết nối với nhau bằng dấu - thì chỉ có tính từ đứng sau cùng được biến cách (*mit grün-rot-weißen Bändern*).

Helbig và Buscha (2001, tr. 275) cũng nhận định: Tính từ không biến cách trong các trường hợp đặc biệt sau: 1. Trong các cụm từ cố định, tục ngữ, thành ngữ (*auf gut Glück, gut Ding will Weile haben*); 2. Tính từ đứng sau danh từ: Các tính từ này thường xuất hiện trong tên sản phẩm và trong ngôn ngữ chuyên ngành (*Whisky pur*); 3. Tính từ xuất hiện trong các phần bổ sung thông tin và đứng sau danh từ (*der Herzog, gut gelaunt wie immer*); 4. Tính từ chỉ màu sắc: Các tính từ chỉ màu sắc mà trong đó có nhiều tính từ xuất phát từ danh từ sẽ không biến cách (*ein orange Kleid, orange* được tạo thành từ danh từ *Orange*); 5. Tính từ xuất phát từ danh từ chỉ địa danh và có đuôi *-er*: Ngày nay, theo chuẩn mực ngôn ngữ, các từ có nguồn gốc xuất phát từ các tên riêng về địa danh có đuôi *-er* đứng trước danh từ sẽ được xem là các tính từ không biến cách (ví dụ: Ở cụm *die Leipziger Messe, Leipziger* được xem là tính từ và không biến cách nhưng vẫn được viết hoa để nhận biết được nguồn gốc xuất xứ; cụm trên có nghĩa là *die Messe der Leipziger*).

Ngoài việc biến cách được thể hiện qua đuôi đứng sau tính từ, tính từ còn được xem là biến cách khi được sử dụng ở dạng thức so sánh hơn và so sánh nhất.

- *So sánh hơn*: Ở dạng này, tính từ được thêm đuôi *-er*. Trong một số trường hợp, ví dụ như đối với các tính từ có một âm tiết, ngoài việc thêm đuôi *-er*, tính từ còn có sự biến đổi nguyên âm gốc sang dạng thức Umlaut⁷ (*alt* - *älter*), một số lượng rất ít các tính từ khác cũng có một âm tiết nhưng có hai dạng so sánh, hoặc là có hoặc không có thêm Umlaut (*gesund* - *gesunder/gesünder*)⁸.

- *So sánh nhất*: Ở dạng so sánh này, tính từ được thêm đuôi *-(e)st*. Khi được sử dụng với chức năng là định ngữ, tính từ sẽ kết hợp với quán từ xác định (*das kleine Kind*). Ở chức năng vị ngữ, tính từ ở dạng so sánh nhất vừa có thể đi với quán từ xác định (*Anna ist die beste Schülerin*), vừa có thể sử dụng trong kết hợp với *am* và bản thân tính từ có đuôi *-en* (*Maria ist*

⁷ ví dụ: ä, ü, ö

⁸ Tính từ *hoch* vừa có đuôi *-er*, vừa thêm Umlaut, vừa có sự biến đổi về phụ âm đứng cuối âm tiết (Auslaut) (*hoch* - *höher*).

am schnellsten). Một số tính từ có sự thay đổi hoàn toàn về hình thái khi ở dạng thức so sánh hơn và nhất (*gut - besser - am besten*).

3. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi đã gửi bảng hỏi online cho tất cả sinh viên năm thứ hai, năm thứ ba và thứ tư của Khoa Đức, song chỉ nhận được kết quả khảo sát của 48 sinh viên. Trong số này, 17 sinh viên học năm thứ ba, 15 sinh viên năm thứ hai và 16 sinh viên còn lại năm thứ tư. 32/48 sinh viên đã học hết trình độ B2, tương đương 1080 tiết tiếng Đức, 16 sinh viên học hết trình độ B1, tương đương 780 tiết⁹. Để xác định lỗi liên quan tới sự biến cách của tính từ, chúng tôi đã cung cấp cho sinh viên một bảng khảo sát online. Thời gian thực hiện khảo sát khoảng 30 phút và sinh viên được yêu cầu không sử dụng tài liệu hỗ trợ. Tuy nhiên, vì là bảng hỏi online nên chúng tôi không kiểm soát được việc sinh viên không sử dụng tài liệu hỗ trợ và làm bài theo thời gian cho phép.

Bảng khảo sát gồm hai phần: Phần 1 gồm năm bài tập: Ở bài 1, sinh viên viết mười câu hoàn chỉnh dựa trên các từ cho sẵn. Trong mỗi câu đều có tính từ đi sau danh từ số ít/số nhiều, được biến cách theo dạng mạnh/yếu/cả mạnh và yếu cũng như xuất hiện ở các cách khác nhau. Bài 2 và bài 3 đều gồm năm câu hoàn chỉnh chứa tính từ ở dạng chưa biến cách và sinh viên cần phải biến đổi tính từ đó ở hình thức so sánh hơn (bài 2) và so sánh nhất (bài 3) sao cho phù hợp với giống, số và cách của danh từ. Bài 4 gồm bốn câu chứa tính từ và sinh viên phải biến cách những tính từ đó ở hình thức so sánh hơn hoặc so sánh nhất sao cho phù hợp với giống, số và cách. Đối với bài số 5, sinh viên đọc 12 câu chứa tính từ ở dạng chưa biến cách và chọn phương án biến cách phù hợp trong số bốn phương án được đưa ra. Phần 2 của bảng khảo sát gồm các thông tin cá nhân.

Trong các bài tập mà sinh viên phải hoàn thành, chúng tôi cố gắng đưa tất cả các dạng thức của tính từ, ví dụ như khi đứng sau quán từ xác định/không xác định hoặc khi đi với danh từ không có quán từ, đứng trước danh từ số ít/số nhiều ở các cách khác nhau (chủ cách, đối cách, tặng cách hay sở hữu cách); các bài tập liên quan tới tính từ ở dạng so sánh hơn/nhất có cả tính từ có quy tắc và bất quy tắc, v.v. Như vậy, sự biến cách của tính từ ở đề tài này được hiểu là sự thay đổi về mặt hình thái của tính từ khi có chức năng là định ngữ hoặc vị ngữ/trạng ngữ. Tất cả những vi phạm đối với hệ thống các quy tắc chia đuôi/biến cách tính từ tiếng Đức (*được nêu trong Cơ sở lý thuyết*) đều được coi là lỗi và cũng chỉ các lỗi liên quan tới sự biến cách của tính từ mới được xem xét.

Khi phân tích dữ liệu, đặc biệt là phần hoàn thành câu theo các gợi ý cho sẵn, chúng tôi chỉ tính số lượng các lỗi liên quan tới việc sử dụng tính từ, cụ thể là sự biến cách của tính từ. Tuy nhiên, để độc giả hiểu hơn về ngữ cảnh và lý do chia đuôi tính từ, chúng tôi cũng sẽ thử lý giải và phân tích nguyên nhân mắc lỗi.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Bài 1: Viết câu hoàn chỉnh dựa trên các từ cho sẵn

Trong phần bài tập viết câu dựa trên các từ cho sẵn (động từ, tính từ, quán từ vẫn để ở dạng thức nguyên thể chưa chia theo giống, số và cách), sinh viên phải hoàn thành tổng cộng 5

⁹ Hết trình độ B1, sinh viên đã được học tất cả các hiện tượng ngữ pháp tới biến đổi tính từ: biến cách tính từ dạng so sánh hơn và so sánh nhất, biến cách tính từ sau quán từ xác định và không xác định (chủ cách, đối cách, tặng cách, sở hữu cách), chia đuôi tính từ khi đứng trước danh từ có quán từ xác định/quán từ không xác định và không có quán từ đi kèm, v.v.

câu.

Thông qua cụm từ *einige/interessant/Bücher* ở câu đầu tiên, chúng tôi muốn kiểm tra xem người học có xác định được danh từ cho sẵn ở dạng số nhiều, đi kèm với đại từ đồng thời là từ chỉ số lượng *einige*, dạng đối cách, tính từ theo đó biến đổi mạnh và yếu hay không. 37/48 đã viết cụm *einige interessante Bücher* theo quy tắc. Các trường hợp còn lại chủ yếu chia đuôi tính từ thành *-en* (**interessanten*) (09/48), số rất ít viết **interessantes* (01/48). 10 sinh viên trên đã không để ý tới *einige* và *Bücher* là các yếu tố chỉ dẫn cho số nhiều, hoặc thậm chí có thể không hiểu nghĩa của *einige*, nên chia đuôi tính từ *interessant* theo số ít. 01/48 sinh viên không chia đuôi tính từ, thậm chí còn viết nó trước *einige Bücher* (**interessant einige Bücher*).

Ở câu thứ hai, thông qua cụm *mit/viel/deutsch/Studenten*, chúng tôi muốn kiểm tra kiến thức về tính từ khi được dùng với danh từ số nhiều không có quán từ ở dạng tặng cách, biến cách mạnh và yếu. 26/48 đối tượng tham gia khảo sát đã viết cả câu theo quy tắc. 33/48 sử dụng cả hai tính từ theo quy tắc khi viết *mit vielen deutschen Studenten*. Trong các câu còn lại, có 12/15 câu có từ *viel* bị biến cách không theo quy tắc (**viele*), các trường hợp còn lại biến cách *viel* và *deutsch* đều không theo quy tắc của cách và số (**mit vieler Deutsche*, **mit viele deutsche*); một sinh viên thậm chí viết một câu hoàn toàn vô nghĩa “**Ich habe viel Studenten deutsch sprechen mit ihr Berufschancen*” vì sắp xếp trật tự các từ không theo quy tắc, động từ vẫn để ở dạng nguyên thể mà không chuyển sang phân từ II, đó là chưa kể tới việc không chia đuôi tính từ cũng như tính từ sở hữu và danh từ.

Với câu số 3: “*Die Arbeitslosigkeit/viel/jung/Menschen/sein/ein/groß/Problem*”, sinh viên có thể vận dụng linh hoạt kiến thức ngữ pháp để tạo câu có nghĩa. 13/48 sinh viên đã viết câu có nghĩa và theo quy tắc ngữ pháp. Có sinh viên dùng đúng số lượng từ cho sẵn và chỉ thay đổi cách cũng như trật tự từ: *Die Arbeitslosigkeit vieler junger Menschen ist ein großes Problem/Die Arbeitslosigkeit ist vielen jungen Menschen ein großes Problem/Die Arbeitslosigkeit ist ein großes Problem vieler junger Menschen*.

Cụm danh từ bao gồm *viel/jung/Menschen* mà tính từ trong đó vốn phải biến cách mạnh và yếu đã được 18/48 sinh viên xử lý phù hợp với quy tắc theo các cách khác nhau. Còn nếu chỉ xem xét tính từ *jung* có được biến cách theo quy tắc không, thì có 24/48 đối tượng tham gia khảo sát đã có cách xử lý theo đúng quy tắc. Trong trường hợp cụm *viel/jung/Menschen* có vai trò bổ sung nghĩa (dạng sở hữu cách) cho danh từ đứng trước là *die Arbeitslosigkeit*, có tới 21/48 sinh viên mắc lỗi chia đuôi tính từ *jung*, trong số đó, 13/21 người viết **Die Arbeitslosigkeit vieler jungen Menschen*, Có thể họ đã nhầm lẫn *viele* là một quán từ xác định nên chia đuôi tính từ của *jung* thành *jungen*. Ngoài ra, có 07/21 sinh viên viết cả *viel* và *jung* không theo quy tắc (**Die Arbeitslosigkeit viel junge/viele junge/viel Jungen/viele jungen/viele junges*), hoặc thậm chí không chia đuôi của *viel* và *jung* (**viel jung Menschen*) hoặc thêm quán từ xác định nhưng mắc lỗi chia *viel* và *jung* (**Die Arbeitslosigkeit der viel junge*). 01/21 sinh viên biến cách *viel* theo quy tắc nhưng lại mắc lỗi khi dùng *jung* (**... vieler junge*). Khi xem xét 8/21 lỗi trên, ta thấy sinh viên đã ít nhiều nhận ra rằng phải sử dụng dạng sở hữu cách nếu hai danh từ đứng cạnh nhau (điều đó có thể nhận ra qua các dấu hiệu thường mang tính đặc trưng cho sở hữu cách là đuôi *-es* mà họ dùng). Trong trường hợp sau đây có thể thấy điều ngược lại: 02/48 sinh viên mắc lỗi chia cả đuôi của *viel* và *jung* (**Die Arbeitslosigkeit ist viel junge Menschen .../*Die Arbeitslosigkeit ist viele junge Menschen ...*). Trong 13 trường hợp thêm giới từ *für* vào trước *viel/jung/Menschen*, có 01 trường hợp mắc lỗi chia đuôi của *jung* (**Die Arbeitslosigkeit ist ein großes Problem für viel jungen Menschen*).

So với *viel/jung/Menschen*, có ít sinh viên mắc lỗi hơn khi viết cụm *ein/groß/Problem*. 40/48 sinh viên đã viết cụm *ein großes Problem* theo quy tắc. Tuy nhiên, có 08/48 hoặc có thể

không nhớ giống của danh từ *Problem* nên viết **eine große Problem* (2/48), hoặc là không xác định được cách (**...ist eines große/einen großen/einer große/ein großen Problem*) (04/48), hoặc thậm chí không chia đuôi tính từ (**ein groß Problem*) (02/48).

Câu thứ tư được 11/48 sinh viên viết trọn nghĩa và theo quy tắc ngữ pháp: *Ich habe nur wenige gute Aufnahmen aus unseren letzten Ferien*. Câu trên có hai cụm danh từ chứa tính từ là *wenig/gut/Aufnahmen* và *unser/letzt/Ferien*. Đối với cụm thứ nhất, sinh viên phải xác định được *wenig* và *gut* đều là tính từ đứng trước danh từ số nhiều *Aufnahmen* và ở dạng đối cách, phải biến cách mạnh và yếu, theo đó, đáp án sẽ là *wenige gute Aufnahmen*. 35/48 sinh viên đã làm như đáp án và 13 mắc lỗi. 08/13 viết *wenig gute Aufnahmen*. Trong số 05/13 trường hợp còn lại, có 02 sinh viên bỏ tính từ *gut* và không chia đuôi cho *wenig*¹⁰. Ngoài ra, sinh viên còn mắc các lỗi **wenig guten/wenige gut/weniger guter/wenigen guten Aufnahmen*. Ở cụm danh từ thứ hai, 19/48 sinh viên đã xác định được *Ferien* là danh từ số nhiều, đứng sau giới từ tặng cách là *aus*, quán từ sở hữu *unser* và tính từ *letz-* đi kèm nên họ đã áp dụng biến cách yếu và viết theo quy tắc là *aus unseren letzten Ferien*. Trong số 29/48 sinh viên còn lại mắc lỗi, có tới 10/29 có thể cho rằng *Ferien* là danh từ số ít, giống cái (**aus unserer letzten Ferien*), 06/29 người cho đó là danh từ số ít giống đực hoặc giống trung (**aus unserem letzten Ferien*). 02/29 viết **aus unserer letzter Ferien*. 09 sinh viên viết *aus unsere letzte Ferien*. 02 sinh viên thậm chí viết câu không có nghĩa: **Ich habe nur wenige gute Aufnahmen aus unser Ferien geletzt/*Ich habe wenig Aufnahmen unser letzt Ferien aus*.

Câu thứ 5 là một câu khá phức tạp vì bao gồm ba cụm danh từ đi kèm với tính từ là *ein/schön/Gefühl*, *eng/Verbundenheit* và *mein/liebvoll/Familie*, trong đó, cụm đầu tiên ở chủ cách, quán từ không xác định, số ít, phải biến cách mạnh và yếu. Tính từ ở cụm thứ hai đi sau giới từ ở dạng tặng cách là *von*, đứng trước danh từ số ít, không có quán từ đi kèm và theo đó phải biến cách mạnh. Tính từ ở cụm thứ ba phải biến cách mạnh và yếu vì đi sau giới từ ở dạng tặng cách là *mit*, đứng trước danh từ số ít đi kèm với quán từ sở hữu. 17/48 người tham gia khảo sát đã hoàn thành câu theo quy tắc như sau: *Heimat ist für mich ein schönes Gefühl von enger Verbundenheit mit meiner liebevollen Familie*. Nếu xét riêng từng cụm danh từ đã nêu ở trên, ta có kết quả như sau: 38/48 viết theo quy tắc *ein schönes Gefühl*, số còn lại (10/48) mắc các lỗi như: nhầm giống của danh từ *Gefühl* là giống cái hoặc giống đực (**eine schöne/ein schöner Gefühl*) (4/10 sinh viên), không xác định được cách, nên nhầm từ chủ cách thành đối cách, đồng thời cũng nhầm cả giống của danh từ (**einen schönen Gefühl*) (1/10), hoặc có thể không nắm được quy tắc về giống, số và cách (**ein schöne/eine schön/ein schön Gefühl*) (5/10). Ở cụm danh từ đi với giới từ *von*, có 22/48 sinh viên biến cách đuôi tính từ theo quy tắc (*von enger Verbundenheit/von der engen Verbundenheit*), 18/48 viết: **von engen Verbundenheit*, 05/48 không chia đuôi tính từ *eng* thành *enger* (**von enge Verbundenheit*), 01/48 nhớ nhầm giống của danh từ (**von engem Verbundenheit*), mặc dù *Verbundenheit* là danh từ có phụ tố *-heit* rất đặc trưng cho các danh từ giống cái. 01/48 sinh viên bỏ tính từ và 01/48 viết câu dang dở. Đối với cụm danh từ thứ ba, tỷ lệ sinh viên làm theo quy tắc là 42/48. Các lỗi mà 06/48 sinh viên còn lại mắc phải là: không chia đuôi tính từ *liebvoll* (**mit meiner liebvoll Familie*) (02/08), biến cách sai tính từ (**mit meiner liebvoller Familie*) (02/08); dữ liệu của 02/08 sinh viên còn lại thiếu do không viết câu hoặc viết dở dang, bỏ cụm danh từ đi với giới từ *mit* này.

Biểu đồ 1 dưới đây cho thấy tỷ lệ giữa những câu được viết theo quy tắc và các câu vi phạm quy tắc khá chênh lệch nhau. Ngoại trừ câu số 2 có tỷ lệ của các câu làm theo quy tắc

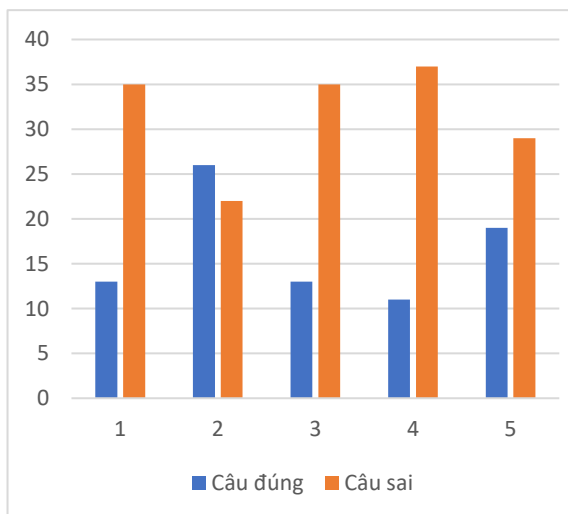
¹⁰ Theo quy tắc ngữ pháp, *wenig* không biến cách chỉ khi đứng trước danh từ số ít (Helbig và Buscha, 2001, tr. 277).

cao hơn các câu mắc lỗi, còn lại các câu khác đều có chiều hướng ngược lại. Điều này có thể lý giải một phần là do các câu 3, 4 và 5 khá phức tạp vì có nhiều cụm giới/danh từ đi kèm tính từ và có nhiều cách cùng xuất hiện trong một câu. Tuy nhiên, câu 1 có thể được xem là đơn giản hơn các câu 3, 4 và 5 nhưng số sinh viên mắc lỗi cũng nhiều như ở câu 3. Nếu soi chiếu với biểu đồ số 2, có thể thấy nguyên nhân không hoàn toàn nằm ở chỗ sinh viên mắc lỗi chia đuôi tính từ (37/48 xử lý cụm *einige interessante Bücher* theo quy tắc). Câu không trọn vẹn chủ yếu là do sinh viên chia quán từ đứng trước *Bücher* không theo quy tắc (19/48).

Ở Biểu đồ 2, tỷ lệ các cụm từ chứa tính từ được sinh viên làm theo quy tắc cao hơn hẳn các cụm từ vi phạm quy tắc. Ngoại trừ cụm số 3 (*viel/jung/Menschen*) (biến cách mạnh và yếu), cụm số 6 (*aus/unser/letzt/Ferien*) (biến cách yếu) và cụm số 8 (*von/eng/Verbundenheit*) (biến cách mạnh và yếu) có tỷ lệ theo quy tắc/vi phạm quy tắc là 2/3, các cụm còn lại, tỷ lệ cụm làm theo quy tắc cao hơn hẳn, thậm chí gấp 4 hoặc 5 lần.

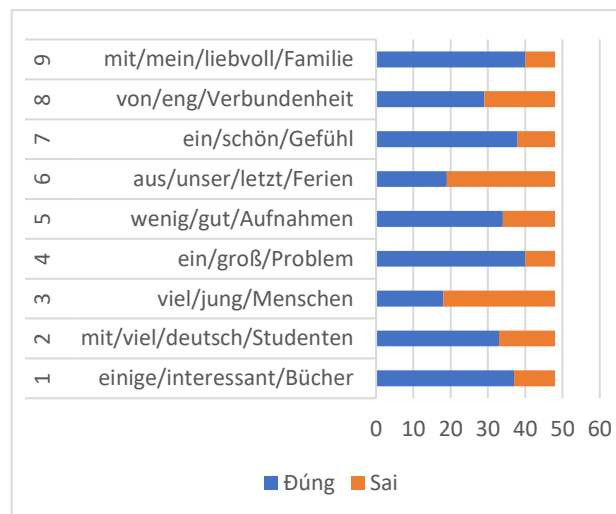
Biểu đồ 1

Tỷ lệ đúng/sai của cả câu



Biểu đồ 2

Tỷ lệ đúng/sai của các cụm từ đi kèm tính từ



4.2. Bài 2: Điền tính từ ở dạng so sánh hơn vào trong câu

Câu đầu tiên “*Meine (jung) Geschwister wohnen jetzt nicht mehr in Vietnam*” hỏi về hình thức so sánh hơn của tính từ *jung* (trẻ), 13/48 sinh viên đưa ra dạng thức biến đổi âm theo quy tắc của tính từ đặc biệt này, đó là *u* thành *ü*. Tuy nhiên, trong số đó, chỉ có 04/13 sinh viên viết cả dạng thức so sánh hơn và chia đuôi tính từ theo qui tắc (*jüngeren*). Lỗi của các sinh viên khác là: không chia đuôi tính từ (**jünger*, 01/48), hoặc chia đuôi tính từ không theo quy tắc (**jüngere*, 7/48; **jügerer*, 01/48). Trong 35/48 sinh viên không biến đổi *u* thành *ü*, 29/35 sinh viên viết **junge*, 03/35 viết **jungere* và 03/35 viết **jungen*. Điều này cũng chỉ ra rằng lượng sinh viên xác định được giống, số, cách và áp dụng theo quy tắc đối với tính từ đứng trước danh từ số nhiều dạng chủ cách và đứng sau quán từ sở hữu số nhiều là rất thấp.

Ở câu thứ hai “*Ich habe nicht genug Geld, deshalb kaufe ich die (billig) Tasche*”, 17/48 sinh viên viết hình thức so sánh hơn của tính từ theo quy tắc là *billiger*. 14 trong số đó chia đuôi tính từ theo quy tắc khi sử dụng ở dạng đối cách, đứng trước danh từ giống cái, biến cách yếu (*billigere*). Trong 34 trường hợp lỗi, hoặc là không chia đuôi tính từ (**billiger*, 3/48), hoặc là chia đuôi *-e* cho tính từ theo quy tắc nhưng không chuyển sang dạng thức so sánh hơn (**billige*, 31/48). Có thể thấy sinh viên mắc lỗi chủ yếu do mắc lỗi thể hiện, đó là không đọc kỹ đề bài.

Ngoài ra, họ còn lẫn lộn dạng so sánh hơn và so sánh nhất.

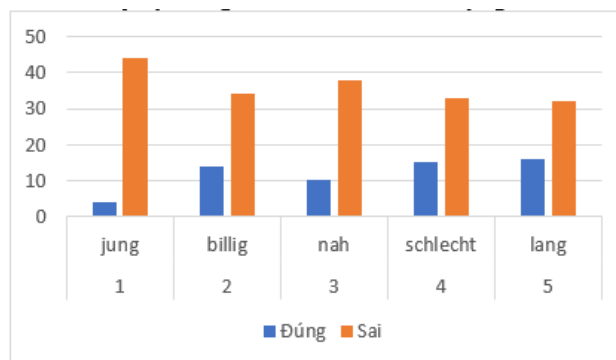
Câu thứ ba “*Möchtest du eine Woche nach München fahren? - Ein (nah) Ort gefällt mir besser*” kiểm tra tính từ ngắn đặc biệt gồm một nguyên âm là *nah* ở chủ cách, số ít, giống đực, biến cách mạnh và yếu. 23/48 sinh viên đã xác định được dạng thức so sánh hơn của tính từ này, tuy nhiên chỉ có 10 trong số này chia đuôi tính từ theo quy tắc (*näherer*), 09 không chia đuôi tính từ (**näher*), 04 mắc lỗi chia đuôi tính từ dạng so sánh hơn (**näheres*). 08/48 sinh viên còn lại không biến đổi *a* thành *ä* cũng như không cấu tạo dạng so sánh hơn, dẫn tới làm không theo yêu cầu của đề bài. Họ không chia đuôi cho tính từ (**nah*, 01/48), nhớ nhầm giống của danh từ *Ort* là giống cái hoặc giống trung nên mắc lỗi chia đuôi tính từ (**nahe*, 03/48; **nahes*, 03/48), không xác định được cách (**nahen*, 01/48). 17/48 chia tính từ theo quy tắc về giống, số và cách của danh từ, nhưng hình thức của tính từ ở dạng so sánh hơn không theo quy tắc (**naher*). 17 sinh viên này có lẽ chưa nắm được quy tắc biến cách của tính từ dạng đặc biệt hoặc chưa chú ý tới yêu cầu đề bài.

Ở trường hợp tính từ *schlecht* xuất hiện trước danh từ giống trung không có quán từ và có chức năng là tân ngữ đối cách, biến cách mạnh (“*Wir hatten in diesem Urlaub (schlecht) Wetter als im letzten*”, 15/48 sinh viên đã làm trọn vẹn về hình thức so sánh hơn lẫn việc chia đuôi tính từ là *schlechteres*. 03/48 viết **schlechter*, điều này cho thấy hoặc là họ đã xác định được hình thức so sánh hơn của *schlecht*, nhưng không chia đuôi tính từ, hoặc là họ không viết dạng so sánh hơn của tính từ mà xác định nhầm giống của danh từ *Wetter*. 30/48 hoàn toàn không chú ý tới yêu cầu của bài tập là phải viết tính từ ở dạng so sánh hơn, vì thế, phương án của họ là **schlechtes* (22/30), **schlechte* (05/30), **schlechten* (03/30).

Trong câu: “*Dieser Rock ist zu kurz, ich möchte einen (lang) Rock kaufen*”, *lang* là một tính từ ngắn có 1 nguyên âm, và đứng trước một danh từ giống đực đi với quán từ không xác định ở đối cách, biến cách mạnh và yếu. Theo quy tắc ngữ pháp thì đáp án phải là *längeren*. Chỉ có 16/48 sinh viên làm như đáp án. 03/48 viết dạng thức theo quy tắc nhưng lại không chia đuôi tính từ (**länger*) hoặc không xác định được cách (**längerer*). 29/48 không để ý tới việc cấu tạo tính từ ở dạng so sánh hơn: **lange* (02/29), **langen* (25/29) và **langer* (02/29).

Biểu đồ 3

Tỷ lệ đúng/sai của tính từ ở dạng so sánh hơn



Với tất cả các tính từ được đưa ra để kiểm tra kiến thức về so sánh hơn cũng như đuôi tính từ, tỷ lệ sinh viên mắc lỗi khá cao (ví dụ: *billig*, *schlecht*, *lang*), hoặc thậm chí rất cao (như: *jung*, *nah*). Đối với cả 5 tính từ, tỷ lệ mắc lỗi tập trung cao nhất là ở việc sinh viên không biến đổi tính từ sang dạng so sánh hơn. Có thể nói, họ đã mắc lỗi thể hiện, cụ thể là không chú ý tới yêu cầu của bài.

4.3. Bài 3: Điền tính từ ở dạng thức so sánh nhất (có chia đuôi tính từ)

Trong câu “*Die Zugspitze ist der (hoch) Berg von Deutschland.*”, sinh viên cần phải nhận ra *hoch* là một tính từ ngắn đặc biệt và có một nguyên âm; theo quy tắc, tính từ trên phải được viết trong câu là *höchste*, đảm bảo được dạng so sánh hơn nhất và đuôi tính từ được chia theo danh từ giống đực có quán từ xác định ở chủ cách (biến cách yếu). 30/48 sinh viên có đáp án theo quy tắc. Tuy nhiên, lượng biến thể không theo quy tắc trong câu này khá lớn (12). 9/18 đã biến đổi nguyên âm *o* thành *ö* theo quy tắc, song lại mắc lỗi chia đuôi tính từ: không xác định đúng cách (**höchsten*, 4/9), nhầm tính từ thành trạng từ (**höchstens*, 4/9), không nhớ cách cấu tạo của tính từ dạng so sánh nhất theo quy tắc (**höchstest*, 1/9, **höchtere*, 1/9 và **höchstenen*, 1/9), nhầm đuôi tính từ đứng sau quán từ xác định thành quán từ không xác định (**höchster*, 1/9). 9/18 viết dạng thức so sánh nhất hoàn toàn không theo quy tắc (**hocher/hoch/hoche/hochste/höhere/höhste*). Lý do mắc các lỗi trên có thể phỏng đoán như sau: Sinh viên không biết *hoch* là tính từ đặc biệt, không đọc kỹ đề bài, còn lẫn lộn giữa so sánh hơn và so sánh nhất, chưa thuộc quy tắc.

Gut vốn là tính từ rất quen thuộc vì được đưa vào giảng dạy từ trình độ A1.1, tuy nhiên, nó được coi là một tính từ đặc biệt vì khi ở dạng so sánh nhất có hình thức khác hẳn. Trong câu “*Ich habe den (gut) Wein getrunken.*”, sinh viên cần phải nhận ra điều đó, đồng thời phải phân tích được là *gut* đứng trước danh từ giống đực có quán từ xác định ở đối cách, theo đó, tính từ này ở câu trên sẽ biến cách yếu và có dạng thức là *besten*. Trong số 48 sinh viên tham gia khảo sát, có 25 sinh viên làm theo quy tắc. 05/48 viết dạng thức theo quy tắc nhưng mắc lỗi chia đuôi tính từ (**beste*). Một trường hợp duy nhất tuy đã nhận biết yêu cầu của đề bài nhưng có thể không nhớ *gut* là một tính từ đặc biệt nên chỉ áp dụng quy tắc thêm *-est* vào sau tính từ mà không biến đổi cả tính từ (**gutesten*), 14/48 không chú ý tới yêu cầu nên giữ nguyên dạng thức tính từ và thêm đuôi *-en* (**guten*, 13/14) hoặc *-e* (**gute*, 01/14). 03/48 viết *gut* ở dạng so sánh hơn (**besser/bessern*). Như vậy, người học chủ yếu mắc lỗi biến cách tính từ *gut* có lẽ do không thuộc quy tắc ngữ pháp cũng như do không đọc kỹ đề bài.

Trong phần khảo sát về tính từ *neu* ở dạng so sánh nhất, dùng trước danh từ số nhiều có quán từ sở hữu ở đối cách, biến cách yếu (“*Gestern hat sie seine (neu) Fotos gesehen*”), có 15/48 sinh viên viết dạng so sánh nhất và chia đuôi tính từ theo quy tắc (*neuesten/neusten*). 15/48 tuy đã chia dạng so sánh nhất theo quy tắc nhưng lại viết đuôi không theo quy tắc (**neueste/neuste*); 01/48 trường hợp nhầm dạng so sánh nhất là *-sten* (thay vì *-st*) (**neustenen*). Trong số 17/48 sinh viên còn lại mắc lỗi ở dạng so sánh nhất, 01/17 cấu tạo tính từ ở dạng so sánh hơn và mắc lỗi chia đuôi tính từ (**neuere*), 16/17 không làm theo yêu cầu của đề bài nên giữ nguyên dạng thức, ví dụ: **neuen* (04/16), **neue* (10/16), hoặc là **neuer* (01/16), hoặc **neues* (01/16).

Ở một câu khác (“*Max hat die (schlecht) Ergebnisse in der Prüfung*”), sinh viên phải xác định được *schlecht* là một tính từ đứng trước danh từ số nhiều có quán từ xác định ở đối cách, biến cách yếu và có phụ âm *-t* ở cuối nên sẽ phải thêm *-est*¹¹, và như vậy sinh viên sẽ phải điền từ *schlechtesten* vào chỗ trống. Tuy vậy, chỉ có 03/48 làm như đáp án. 19/48 đã viết dạng so sánh nhất theo quy tắc nhưng mắc lỗi chia đuôi tính từ (**schlechtste*). Có lẽ họ không để ý tới dạng số nhiều của danh từ mà nghĩ đó là danh từ số ít giống cái. 09/48 không chú ý rằng *schlecht* kết thúc bằng phụ âm *-t* và phải thêm *-est*: **schlechtste* (6/9) hoặc **schlechtsten* (3/9). 02/48 chia tính từ ở dạng so sánh hơn (**schlechtere/schlechteren*); 15/48

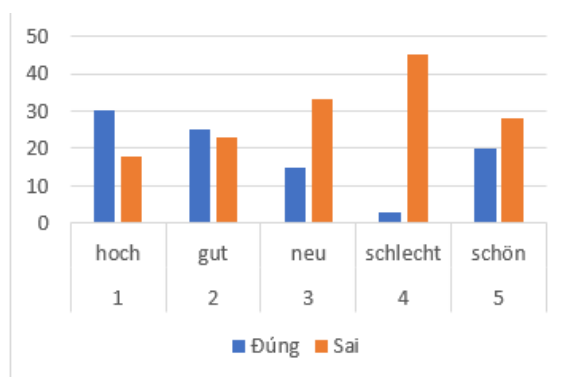
¹¹ Helbig và Buscha (2001, tr. 278)

còn lại để nguyên dạng thức của tính từ và thêm đuôi theo giống, số và cách (**schlechte*, 7/15; **schlechten*, 8/15).

Đối với tính từ *schön* vốn khá quen thuộc và không có hình thức đặc biệt ở dạng so sánh nhất, đi cùng danh từ số ít giống trung có quán từ xác định, đối cách, biến cách yếu, sinh viên vẫn điền tới 07 biến thể không theo quy tắc của tính từ này trong câu sau: “*Sing mal das (schön) Lied, das du kennst!*”. 11/48 không dùng tính từ trên ở dạng so sánh nhất nhưng chia đuôi tính từ *-e* (**schöne*); 04/48 vừa biến đổi dạng thức vừa chia đuôi tính từ không theo quy tắc (**schönes*); 01/48 viết dạng so sánh hơn (**schönere*). 12/48 đã ý thức được việc phải thêm *-st*, song lại bỏ sung *-e* vào trước *-st* (**schöneste*, 7/12), hoặc mắc lỗi đuôi tính từ (**schönstes*, 4/12), hoặc thêm đuôi tính từ một cách thừa thãi (**schönstene*, 01/12) do mặc định đuôi tính từ so sánh nhất là *-sten* chứ không phải là *-st*, hoặc mắc lỗi biến đổi đuôi tính từ (**schöntestes*, 01/12). Ngoài 28/48 sinh viên mắc lỗi nêu trên, có 20/48 sinh viên đã xác định được dạng so sánh nhất đồng thời chia đuôi tính từ theo quy tắc là *schönste*.

Biểu đồ 4

Tỷ lệ đúng/sai của tính từ ở dạng so sánh nhất



Từ biểu đồ trên đây, có thể thấy rằng số lượng sinh viên dùng tính từ *hoch* ở dạng so sánh nhất và chia đuôi tính từ theo quy tắc cao gần gấp đôi số sinh viên mắc lỗi, mặc dù đây là một tính từ đặc biệt. Tỷ lệ làm theo quy tắc/vi phạm quy tắc không chênh lệch nhau nhiều đối với *gut* (25/23). *Schön* vốn không phải là tính từ đặc biệt, nhưng số người dùng tính từ này vi phạm quy tắc cũng cao hơn số người viết đúng theo quy tắc. Với hai tính từ *neu* và *schlecht*, số sinh viên làm theo quy tắc rất ít, đặc biệt là *schlecht*. Cả hai tính từ này đều đứng trước danh từ số nhiều có quán từ xác định/quán từ sở hữu ở số nhiều và dạng đối cách, biến cách yếu. Có lẽ đây là nguyên nhân dẫn tới tỷ lệ làm theo quy tắc ở hai tính từ này rất thấp, bên cạnh nguyên nhân *schlecht* là tính từ đặc biệt kết thúc bằng phụ âm *-t*. Ngoài ra, sinh viên không nắm được quy tắc khi nào thêm *-e* vì có thể không hiểu bản chất của việc thêm *-e* là gì.

4.3. Bài 4: Điền tính từ ở dạng so sánh hơn hoặc so sánh nhất

Ở bài tập này, sinh viên cần xác định câu nào sử dụng tính từ ở dạng so sánh hơn và câu nào ở dạng so sánh nhất. Trong câu đầu tiên “*In meiner Familie ist Alex am (klein). Er ist 1,65m groß*”, 34/48 sinh viên xác định được và điền tính từ ở dạng so sánh nhất theo quy tắc (*kleinsten*). Số còn lại (14/48) viết là **kleine/ kleinste/kleinsten/kleinten/kleinst/kleinst*. Điều này chứng tỏ họ không nhận ra dấu hiệu nhận biết của tính từ ở dạng so sánh nhất dựa vào “*am*”, không chú ý là tính từ so sánh nhất khi đứng sau “*am*” thì đuôi phải là “*sten*”.

Ở câu thứ hai: “*Mein Mann mag Fußball, aber ich sehe (gern) Krimis als Sportsendungen*”, sinh viên phải nhận ra dấu hiệu của một câu dùng tính từ ở dạng so sánh hơn

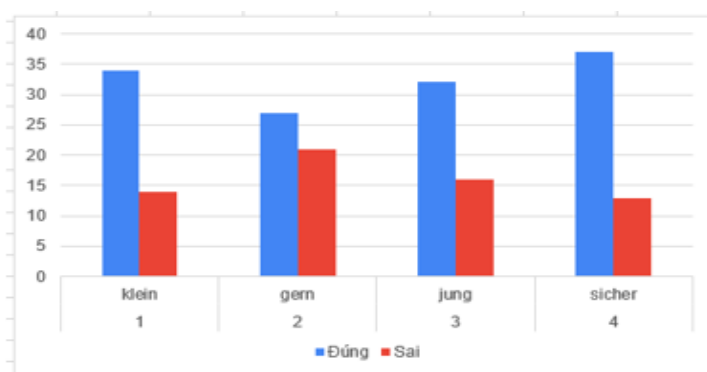
thông qua *als*, đồng thời phải nhớ rằng *gern* có dạng so sánh hơn là *lieber*. 27/48 đã làm được điều đó và viết câu theo quy tắc. 05/48 xác định nhầm dạng thức so sánh hơn của *gern* là **besser*¹², 01/48 viết **besten*¹³, 08/48 viết **gerne*, 03/48 tuy xác định được *gern* phải ở dạng so sánh hơn, nhưng không nhớ đây là tính từ đặc biệt nên chỉ thêm *-er* vào sau tính từ mà không biến đổi cả tính từ (**gerner*), đặc biệt có 04/48 trường hợp xác định nhầm tính từ so sánh nhất nên đã viết là **am liebsten*.

Đối với câu “*Mein Bruder ist (jung) als ich. Ich bin 30, er ist 25*”, sinh viên cần xác định được việc phải sử dụng dạng so sánh hơn của tính từ *jung* và *jung* là tính từ đặc biệt, cần thêm Umlaut vào nguyên âm *u* khi viết tính từ này ở dạng so sánh hơn. 32/48 sinh viên làm câu trên theo qui tắc (*jünger*)¹⁴. 04/48 biết rằng phải thay đổi nguyên âm *u* thành *ü*, song lại viết phần đuôi không theo quy tắc (**jüngerer, jüngere*). 11/48 biến cách theo quy tắc, song không chuyển đổi nguyên âm *u* (**junger*). 01/48 có lẽ không chú ý/không hiểu đề bài nên viết *junge*.

Tính từ *sicher* ở câu thứ 4 “*Wo fühltest du dich als Kind am (sicher)?*” đã được 36/48 sinh viên hoàn thành theo quy tắc (*sichersten*). Tuy vậy, 12/48 sinh viên còn lại đã đưa ra các phương án không theo quy tắc rất khác nhau. Có sinh viên xác định được rằng trong câu này phải dùng tính từ ở dạng so sánh nhất nhưng lại thêm *-esten* thay vì *-sten* (**sicheresten*, 02/12), hoặc viết dạng thức ở phần đuôi không theo quy tắc như: **sicherste* (02/12) hay **sicherest* (01/12). 02/12 giữ nguyên dạng thức của tính từ, 03/12 biến cách tính từ ở hình thức so sánh hơn, 02/12 thậm chí viết khác hoàn toàn so với quy tắc (**sichten, sichest*).

Biểu đồ 5

Tỷ lệ đúng/sai của tính từ ở dạng so sánh hơn/so sánh nhất



Với bài tập mà tính từ không phải là định ngữ, cụ thể là người học không phải chia đuôi tính từ, tỷ lệ làm theo quy tắc khá cao. Ngoại trừ trường hợp *gern* vốn là tính từ rất đặc biệt (bởi khi so sánh hơn hay so sánh nhất, tính từ này hoàn toàn bị biến đổi sang một dạng khác) có tỷ lệ làm theo quy tắc/mắc lỗi là 27/21, tỷ lệ làm theo quy tắc ở các tính từ khác cao hơn hẳn so với tỷ lệ mắc lỗi.

4.5. Bài 5: Bài tập điền từ vào chỗ trống

Ở bài tập điền từ vào chỗ trống, sinh viên được yêu cầu đọc các câu cho sẵn và lựa chọn

¹² *Besser* là dạng thức so sánh hơn của tính từ *gut*.

¹³ *Besten* là dạng thức so sánh nhất của *gut*.

¹⁴ Ở bài 2 có 36/48 sinh viên không biến đổi *u* thành *ü*, trong khi ở bài này có tới 38/48 SV biến đổi theo quy tắc. Từ đây, có thể phỏng đoán rằng khi làm bài 2, sinh viên không chú ý tới yêu cầu đề bài, hay nói cách khác, họ mắc lỗi thể hiện.

1 trong 4 phương án cho sẵn. Các phương án cho sẵn đều là các tính từ được biến đổi ở các cách khác nhau, đứng trước danh từ số ít/số nhiều, được biến cách mạnh, biến cách yếu hoặc cả mạnh và yếu.

Trong trường hợp tính từ đứng trước danh từ số ít, đổi cách, biến cách cả mạnh và yếu (Câu 1: “*Ich brauche einen (neu) Reisepass, damit ich ins Ausland reisen kann.*”¹⁵, câu 2: “*Ich bin Krankenpflegerin. Gibt es vielleicht eine (frei) Arbeitsstelle für mich?*”¹⁶), số sinh viên chọn phương án theo đúng quy tắc đạt tỷ lệ rất cao là 43/48 (89,6%) và 46/48 (95,8%). Kết quả này có thể lý giải được. Hai danh từ số ít đứng sau tính từ thuộc trình độ A1 (*Reisepass*: hộ chiếu, *Arbeitsstelle*: công việc), nên việc nhớ giống của hai danh từ trên không gây khó khăn cho sinh viên. Tỷ lệ làm đúng theo quy tắc 89,6% có thể thấy ở cả câu có danh từ số ít *Koffer*, đổi cách và biến cách yếu (Câu 3: “*Kann ich den (groß) Koffer auch mitnehmen?*”¹⁷). Tuy nhiên, khi chuyển sang danh từ số nhiều, đổi cách và biến cách yếu (Câu 4: “*Die (richtig) Formulare können Sie im Internet finden.*”¹⁸) chỉ có 47,9% sinh viên chọn được phương án theo quy tắc *richtigen*, 52,1% còn lại đều chọn phương án không theo quy tắc (**richtige*). Cũng vẫn ở dạng đổi cách, danh từ ở dạng số nhiều, biến cách mạnh (Câu 5: “*(Unangenehm) Prüfungsängste solltest du vergessen.*”¹⁹), tỷ lệ làm theo quy tắc là 83,3% (40/48). Ở trường hợp tính từ đứng trước danh từ số nhiều, chủ cách, có phủ định từ *keine* (biến cách yếu) (Câu 6: “*Meiner Meinung nach sind Russisch und Französisch keine (einfach) Sprachen.*”²⁰), có tới 66,7% sinh viên chọn phương án không theo quy tắc, trong đó 31/48 (64,6%) chọn phương án *keine einfache Sprachen*. Rất có thể họ đã không chú ý tới dạng số nhiều của danh từ *Sprache*, hoặc là đã chú ý tới danh từ số nhiều *Sprachen*, nhưng lại không nhớ quy tắc chia đuôi tính từ khi có phủ định từ *keine* đi kèm. Với trường hợp tính từ đứng trước danh từ số ít, tặng cách, quán từ sở hữu cách (biến cách mạnh) (Câu 7: “*Peter streitet ständig mit seinem (unhöflich) Nachbarn.*”²¹), sinh viên dường như ít gặp khó khăn (41/48, tương đương 85,4%% làm theo quy tắc). 34/48 (70,8%) sinh viên chọn phương án làm theo quy tắc trong câu có danh từ số ít, giống cái, sở hữu cách, đi kèm quán từ xác định (biến cách yếu) (Câu 8: “*Der Klang (laut) Diskomusik nervt mich sehr.*”²²). Ở trường hợp câu có danh từ số ít, tặng cách, giống đực (*Kaffee*), có quán từ xác định đi kèm (biến cách yếu), tỷ lệ làm theo quy tắc là (35/48, tương đương 72,9%) (Câu 9: “*Der Geruch des (frisch) Kaffees in der Bar erinnert mich an Deutschland.*”²³). Tuy nhiên, ở trường hợp tính từ đứng sau từ để hỏi *welches* (biến cách yếu) (Câu 10: “*Welches (italienisch) Restaurant kannst du mir empfehlen?*”²⁴), chủ cách, tỷ lệ chọn phương án theo quy tắc là 27/48 (56,3%). Số còn lại chọn *italienisches* và *italienischen*.

Biểu đồ dưới đây chỉ ra rằng sinh viên ít gặp khó khăn đối với dạng bài tập lựa chọn các phương án cho sẵn. Ngoại trừ câu số 6 có tỷ lệ làm theo quy tắc thấp hơn nhiều so với tỷ lệ mắc

¹⁵ Các phương án lựa chọn là: *neuen/neue/neues/neuem*, đáp án là *neuen*.

¹⁶ Các phương án lựa chọn là: *freien/freie/freies/freier*, đáp án là *freie*.

¹⁷ Các phương án lựa chọn là: *großer/großem/großen/große*, đáp án là *großen*.

¹⁸ Các phương án lựa chọn là: *richtige/richtigen/richtiger/richtigem*, đáp án là: *richtigen*.

¹⁹ Các phương án lựa chọn là: *Unangenehme/Unangenehmen/Unangenehmer/Unangenehmes*, đáp án là: *Unangenehme*.

²⁰ Các phương án lựa chọn là: *einfache/einfaches/einfacher/einfachen*, đáp án là: *einfachen*.

²¹ Các phương án lựa chọn là: *unhöflichen/unhöflicher/unhöflichem/unhöfliche*, đáp án là: *unhöflichen*.

²² Các phương án lựa chọn là: *laute/lautes/lautem/lauter*, đáp án là: *lauter*.

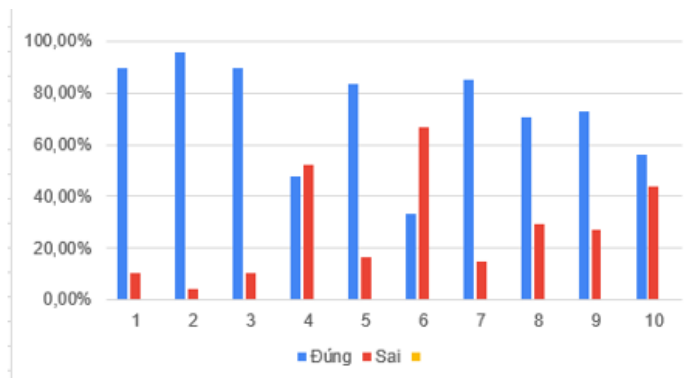
²³ Các phương án lựa chọn là: *frischer/frischen/frischem/frisches*, đáp án là: *frischen*.

²⁴ Các phương án lựa chọn là: *italienisches/italienischen/italienische/italienischer*, đáp án là: *italienische*.

lỗi (có thể do không để ý tới dạng số nhiều của danh từ *Sprachen*, hoặc không nắm được quy tắc khi dùng từ phủ định *kein-* với danh từ số nhiều thì phải chia đuôi tính từ như khi nó đứng sau quán từ xác định) (biến cách yếu), còn lại các trường hợp khác, sinh viên đều làm rất tốt (như câu 1, 2, 3 hoặc 7) hoặc làm tốt (như câu 8, 9). Với câu 4 vốn kiểm tra tính từ đi với danh từ số nhiều, quán từ xác định, tỷ lệ làm theo quy tắc/mắc lỗi cân bằng nhau.

Biểu đồ 6

Tỷ lệ lựa chọn đúng tính từ cho sẵn



5. Kết luận

Từ việc phân tích kết quả của sinh viên, có thể đưa ra một số nhận định sau: 1. Sinh viên biến cách tính từ theo quy tắc đạt tỷ lệ cao khi được cho sẵn các phương án và họ chỉ phải lựa chọn một trong các phương án đó, hoặc khi họ chỉ cần xác định và điền tính từ ở dạng so sánh hơn hoặc so sánh nhất mà không cần chia đuôi tính từ; 2. Tỷ lệ sinh viên mắc lỗi cao khi họ vừa phải viết tính từ ở dạng so sánh hơn, so sánh nhất vừa phải chia đuôi cho phù hợp với danh từ. Đặc biệt, khi phải viết câu hoàn chỉnh, tỷ lệ sinh viên mắc lỗi đối với cả câu rất cao; 3. Chúng tôi phỏng đoán một số sinh viên không học thuộc quy tắc ngữ pháp biến đổi tính từ đặc biệt, họ không nhận diện được tính từ nào là loại đặc biệt, cần biến đổi hoàn toàn, và tính từ nào không thuộc nhóm đặc biệt. Kết quả này cũng một phần phản ánh việc bài tập khảo sát đã chú ý khá nhiều tới các tính từ đặc biệt; 4. Sinh viên mắc lỗi nhiều đối với những trường hợp tính từ biến cách yếu khi đi cùng với danh từ ở dạng số nhiều.

Từ những kết quả trên, chúng tôi cho rằng: Khi giảng dạy hiện tượng biến cách của tính từ, giảng viên nên hướng dẫn sinh viên những mẹo ghi nhớ, phân biệt những từ hay gây nhầm lẫn, chủ động tăng cường bài tập cũng như đa dạng hóa dạng bài tập về nội dung này; không chỉ tập trung vào bài tập lựa chọn theo các phương án cho sẵn, hoặc điền vào chỗ trống, mà cần tăng cường bài tập mang tính sản sinh. Ngoài ra, giảng viên cũng nên có những bài tập lồng ghép nội dung này với những hiện tượng ngữ pháp khác, để sinh viên có cơ hội ôn tập thường xuyên hơn; hệ thống các quy tắc ngữ pháp một cách dễ hiểu, dễ nhớ; chữa bài tập về nhà liên quan đến nội dung ngữ pháp này trên lớp; giới thiệu một số trang web để sinh viên tự học ở nhà, v.v.

Trong một nghiên cứu khác, chúng tôi rất muốn tìm hiểu thêm các yếu tố khác có thể có ảnh hưởng tới việc mắc lỗi khi biến cách tính từ của người học, ví dụ: các dạng bài tập mà giảng viên cho sinh viên làm trên lớp và giao về nhà, giáo trình được sử dụng, phương pháp giảng dạy, thời lượng, v.v.

Tài liệu tham khảo

- Diehl, E. (1991). Das ewiges Ärger mit die deutsche Deklination - Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner des deutschen Deklinationssystems. In E. Diehl, H. Albrecht, & I. Zoch, *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb* (pp. 1-71). Max Niemeyer.
- Dreyer, H. & Schmitt, R. (2012). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Hueber.
- Eichinger, L. M. (2007). Adjektiv (und Adkopula). In Hoffmann, L. (Hg.), *Deutsche Wortarten* (de Gruyter Lexikon) (pp. 143-187). De Gruyter.
- Forgács, E. (2005). Deutsch in Ungarn. Zu den Schwierigkeiten des Deutschlernens für ungarische MuttersprachlerInnen. In *ide. Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprachbegegnungen*, Heft 2, 29 (pp. 55-66). Jahrgang, StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen,
- Gallmann, P. (2006). Das Adjektiv. In *Duden Band 4. Die Grammatik*. Dudenverlag.
- Habermann, M.; Diwald, G. & Thurmair, M. (2015). *Grundwissen Grammatik. Fit für den Bachelor*. 2., überarbeitete Auflage. Dudenverlag.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt.
- Hentschel, E. & Weydt, H. (1994). *Handbuch der deutschen Grammatik*, 2. Auflage. De Gruyter.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt.
- Keadmaneegul, S. & Attaviriyapap, K. (2016). Kasusfehler bei thailändischen DaF-Studierenden. In *Info DaF 1 - 2016*, (pp. 89-102).
- Kleppin, K. (2013). Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In W. Hallet, & F. G. Königs, *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 224-227). Klett & Kallmeyer.
- Kleppin, K. (2004). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt.
- Lê, T. B. T. (2021). Từ loại tiếng Đức và các lỗi liên quan của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 37(5), 89-103.
- Malia, L. (2013). Probleme bei der Adjektivdeklination und deren Lösung. In *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế “Ngôn ngữ Đức - Kinh nghiệm từ thực tiễn giảng dạy - Zielsprache Deutsch - Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis”* (pp. 227-231).
- Muster, A. M. (2005). Typische Schwierigkeiten slowenischer DeutschlernerInnen. In *ide. Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprachbegegnungen*, Heft 2-2005, 29. Jahrgang (pp. 67-73). StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. J. B. Metzler.

ERRORS IN USING INFLECTED ADJECTIVES IN GERMAN OF STUDENTS AT VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

Le Thi Bich Thuy

*Faculty of German Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: According to a number of studies on the use of inflected adjectives by German learners as well as our teaching experience, the rate of learners making related errors is often high. In order to investigate the frequency of students' errors at Faculty of German Language and Culture, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi (ULIS) when they used German adjectives in comparative/superlative form, we surveyed 48 students online. After doing statistical analysis of the errors made by students when they did five given exercises related to the use of adjectives in inflected form, the study showed the following results: Students made a lot of mistakes when they had to change the adjective into the comparative as well as the superlative form, and at the same time filled in the adjective ending. In addition, they had difficulty using adjectives before plural nouns accompanied by possessive pronouns or definite articles *keine* (in all cases). In the exercise of choosing one of four available options, the correct rate was highest. Perhaps because this was not a production or application exercise, but simply an exercise with closed questions. The opposite result could be seen in exercises which students had to complete sentences. The results of this study will help teachers of German to review and innovate methods of teaching grammar in general and adjective inflection in particular to help students reduce difficulties in learning this grammatical phenomenon.

Keywords: inflection, adjective, errors/mistakes, German

VAI TRÒ CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG CHUYÊN NGỮ CHỨC NĂNG TRONG GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ THEO KHUNG THAM CHIẾU CHUNG CHÂU ÂU VỀ NGÔN NGỮ VÀ ĐỐI CHIẾU VỚI DỊCH THUẬT

Phạm Thị Thanh Tú*

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

Nhận bài ngày 05 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 23 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Năm 2001, Hội đồng Châu Âu ban hành Khung tham chiếu chung Châu Âu về ngôn ngữ (CEFR - Common European Framework of Reference for Languages) với các định hướng quan trọng trong hoạt động dạy và học ngoại ngữ nói chung ở các nước Châu Âu và được nhiều quốc gia trên thế giới tham khảo, trong đó có Việt Nam. Theo CEFR, bên cạnh ba hoạt động giao tiếp quen thuộc là tiếp nhận (reception), sản sinh (production) và tương tác (interaction), người học cần thiết phải phát triển năng lực ngôn ngữ thông qua hoạt động giao tiếp thứ tư được gọi là chuyên ngữ chức năng (mediation). Thông qua việc phân tích các khuyến nghị của CEFR và một số công trình nghiên cứu về chuyên ngữ chức năng của một số nhà nghiên cứu người Đức, bài viết làm rõ những điểm tương đồng và khác biệt giữa dịch thuật và chuyên ngữ chức năng, chứng minh tầm quan trọng của việc đưa chuyên ngữ chức năng vào giảng dạy ngoại ngữ hiện đại, đồng thời đưa ra gợi ý về loại hình văn bản phù hợp và một số tác vụ nhằm rèn luyện năng lực chuyên ngữ chức năng ở người học trong giờ học ngoại ngữ.

Từ khoá: CEFR, giảng dạy ngoại ngữ, dịch thuật, chuyên ngữ chức năng, hoạt động giao tiếp

1. Đặt vấn đề

Khi tìm hiểu về dịch thuật trong lịch sử giảng dạy ngoại ngữ, có thể nhận thấy suốt nhiều thế kỉ, với ảnh hưởng của phương pháp dạy và học tiếng La-tinh, dịch thuật đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong giảng dạy ngoại ngữ cổ điển. Theo Bouchenaki (1997), dịch thuật có lẽ đã bắt đầu được các giáo viên tiếng La-tinh ở Đế quốc La Mã áp dụng trong giờ học ngoại ngữ từ thế kỉ III, và trong nhiều thế kỉ, dịch thuật đã trở thành bộ phận quan trọng trong giảng dạy tiếng Hy Lạp và La-tinh cổ điển. Nhưng sau đó, dịch thuật đã mất đi vai trò của mình trong giảng dạy các ngoại ngữ hiện đại khi các nhà khoa học đề cao giảng dạy ngoại ngữ theo đường hướng thực hành và phát triển các kỹ năng giao tiếp, tiêu biểu là Wilhelm Viëtor (nhà ngôn ngữ học người Đức) với tuyên bố yêu cầu cải cách năm 1882: *Dịch thuật là một nghệ thuật, nhưng nó không hề liên quan gì tới trường học* (dẫn theo Bohle, 2014, tr. 11).

Tuy nhiên, từ khi Hội đồng Châu Âu ban hành Khung tham chiếu chung Châu Âu về ngôn ngữ (CEFR) năm 2001, chuyên ngữ chức năng (có quan hệ gần gũi với phiên dịch và biên dịch) với những yêu cầu cần đạt, hình thức bài tập, tiêu chí đánh giá hoàn toàn mới đã khẳng định vai trò không thể thiếu của mình trong giảng dạy ngoại ngữ hiện đại. CEFR sử dụng thuật ngữ *mediation* đối với bản tiếng Anh và thuật ngữ *Sprachmittlung* đối với bản tiếng Đức. Tại Đức, tới

* Tác giả liên hệ

Email: tupt@flss.edu.vn

nay, chuyên ngữ chức năng đã trở thành đề tài nghiên cứu của hàng loạt bài báo khoa học, luận văn, luận án, sách chuyên khảo...; được đưa vào áp dụng rộng rãi trong giảng dạy các môn ngoại ngữ trong nhà trường; trở thành phần bắt buộc trong thi cử và kiểm tra đánh giá, v.v. (*xem phần 4*).

Tại Việt Nam, với những nỗ lực cải cách trong ngành giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Khung Năng lực Ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (KNLNNVN) theo Thông tư 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24/01/2014. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014, tr. 1) nêu rõ: “KNLNNVN được phát triển trên cơ sở tham chiếu, ứng dụng CEFR và một số khung trình độ tiếng Anh của các nước, kết hợp với tình hình, và điều kiện thực tế dạy, học và sử dụng ngoại ngữ ở Việt Nam”. Tuy nhiên, khi so sánh KNLNNVN với CEFR có thể thấy, bên cạnh các điểm chung là yêu cầu phát triển kỹ năng tiếp nhận (Nghe, Đọc), kỹ năng tương tác (Nói, Viết tương tác) và kỹ năng sản sinh (Nói, Viết sản sinh) thì KNLNNVN không đề cập đến việc phát triển kỹ năng chuyển ngữ chức năng như CEFR. Tuy nhiên, đến năm 2022, trong Nội dung dạy học môn Tiếng Đức dành cho lớp chuyên được ban hành theo Công văn số 4171/BGDĐT-GDTrH ngày 26/8/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Chuyển ngữ chức năng (bên cạnh Nghe, Nói, Đọc, Viết) đã trở thành một trong năm chuyên đề chuyên sâu của chương trình giáo dục môn tiếng Đức dành cho các trường THPT chuyên, với tỉ trọng là 75 tiết/315 tiết (~24%) trong tổng thời lượng dành cho nội dung Chuyên sâu. Từ đó, có thể thấy chuyển ngữ chức năng đang bước đầu được quan tâm và đưa vào giảng dạy ngoại ngữ tại Việt Nam.

Trong bối cảnh đó, bài viết này tập trung nghiên cứu đối chiếu một vấn đề truyền thống (dịch thuật) với một vấn đề mới của giảng dạy ngoại ngữ (chuyển ngữ chức năng) theo khuyến nghị của CEFR, nhằm góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Đức nói riêng và chất lượng giảng dạy ngoại ngữ nói chung tại Việt Nam, bởi vì không thể phủ nhận rằng CEFR có sức ảnh hưởng mạnh mẽ đối với việc giảng dạy ngoại ngữ không chỉ ở Châu Âu, mà còn trên toàn thế giới. Khi trình độ ngoại ngữ giảng dạy trong hệ thống giáo dục quốc dân ở nước ta tăng lên, trước hết là tại các thành phố lớn, các trường chuyên, trường chất lượng cao, v.v. thì việc phát triển năng lực chuyển ngữ chức năng cho học sinh là vô cùng quan trọng. Để phục vụ nhu cầu giao tiếp đa ngữ, đa văn hóa trong bối cảnh toàn cầu hóa không ngừng gia tăng, người ta không thể lúc nào cũng chỉ dựa vào các thông dịch viên được đào tạo bài bản, mà *khi học ngoại ngữ, người ta đã phải chú ý đến việc chuyển ngữ một cách không chuyên, sao cho phù hợp với đối tượng và hoàn cảnh* (Florio-Hansen & Klein, 2013, tr. 4).

2. Dịch thuật (translation) và vai trò của dịch thuật trong giảng dạy ngoại ngữ

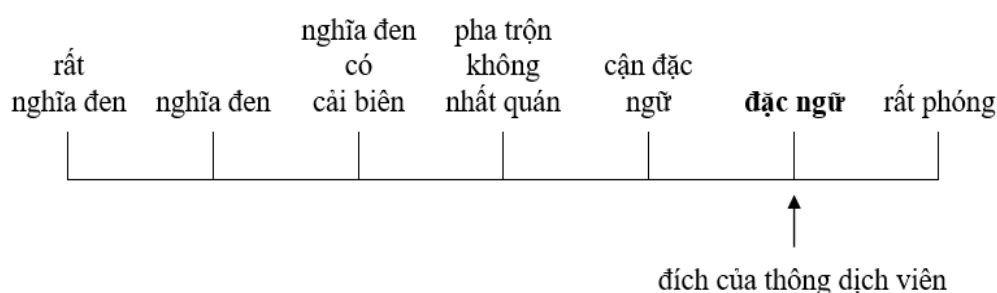
Trên thế giới, đặc biệt là ở Châu Âu, nghiên cứu dịch thuật đã có một bề dày lịch sử kéo dài từ thời cổ đại cho đến ngày nay, do đó, có rất nhiều quan điểm khác nhau về việc định nghĩa như thế nào là dịch. Hoàng (2005, tr. 14) xem xét lịch sử nghiên cứu dịch thuật theo hướng lịch đại và chia thành hai giai đoạn trước và sau thế kỉ XX. Nguyễn (2005, tr. 5) cũng tổng kết và phân loại các định nghĩa về dịch thành hai thái cực “truyền thống” và “hiện đại”: Theo định nghĩa truyền thống, dịch là việc thay thế một văn bản ngôn ngữ gốc bằng một văn bản ngôn ngữ đích nhằm “đạt được sự tương đương tối đa về nghĩa”. Trái lại, theo định nghĩa hiện đại, dịch là “quá trình chuyển một thông điệp được thể hiện bằng một ngôn ngữ gốc thành một thông điệp được biểu đạt bằng một ngôn ngữ đích với sự tương đương tối đa của một hay nhiều bình diện nội dung của thông điệp, chẳng hạn quy chiếu (thông tin vì mục đích thông tin), diễn cảm (tập trung vào người gửi thông điệp, chẳng hạn lời nói), thông báo (tập trung vào người nhận, chẳng hạn sự rõ ràng), siêu ngôn ngữ (tập trung vào mã, chẳng hạn từ điển), biểu cảm (tập trung vào sự giao tiếp, chẳng hạn phép lịch sự), thi vị (tập trung vào hình thức, chẳng hạn chất thơ)”.

Như vậy, dịch thuật hiện đại không chỉ quan tâm tới mặt nội dung, ý nghĩa của thông điệp, mà còn quan tâm tới những người tham gia (người nhận và người gửi thông điệp), ý định của người gửi thông điệp (thông báo, khẳng định, hứa hẹn, ra lệnh ...), cách thức gửi thông điệp (lịch sự, suồng sã, châm biếm...), thời gian và địa điểm truyền đạt thông điệp v.v. Do đó, các nhà nghiên cứu về dịch thuật đề cao vai trò của phân tích ngôn cảnh, phân tích ngữ pháp, phân tích liên kết ngôn bản và phân tích ngữ dụng trong dịch thuật.

Có nhiều loại hình dịch thuật khác nhau, trong đó tiêu biểu là chuỗi liên tục của các loại hình dịch (Larson, 1984, dẫn theo Hoàng, 2005, tr. 208):

Hình 1

Chuỗi liên tục của các loại hình dịch (Larson, 1984, tr. 17)



Trong đó, dịch đặc ngữ được Larson coi là mục đích nhắm đến của một thông dịch viên, vì dịch đặc ngữ hướng tới cách thức sử dụng cấu trúc ngữ pháp, lựa chọn từ vựng ở ngữ nguồn sao cho thật tự nhiên, quan tâm tới lợi ích của người nhận thông điệp ở ngữ đích và giá trị giao tiếp.

Trong thực tiễn, tùy thuộc vào nội dung, đặc trưng thể loại của văn bản nguồn, mục đích sử dụng văn bản ở ngữ đích mà thông dịch viên lựa chọn các phương pháp dịch thuật hoặc phối hợp nhiều phương pháp dịch thuật khác nhau để truyền tải thông điệp ở ngữ nguồn. Nguyễn (2006, tr. 21-31) phân loại 5 phương pháp dịch văn bản: dịch nguyên văn (literal translation), dịch nghĩa (semantic translation), dịch tương tác (communicative translation), dịch tự do hay dịch thoát ý (free translation) và phỏng dịch (adaption).

Trong quá trình phát triển của nhân loại, dịch thuật có ý nghĩa to lớn trong mọi lĩnh vực chính trị, kinh tế, xã hội, văn hóa, tôn giáo, v.v. Vậy trong giảng dạy ngoại ngữ, dịch thuật đóng vai trò như thế nào?

Trong lịch sử, dịch thuật trong giảng dạy ngoại ngữ có những lúc thăng, lúc trầm. Theo Kniffka (2007, tr. 76), xuất phát từ ảnh hưởng của phương pháp luận và giáo học pháp đối với việc dạy tiếng La-tinh, phương pháp dịch ngữ pháp (Grammatikübersetzungsmethode) đã tồn tại và chi phối hoàn toàn trong việc giảng dạy ngoại ngữ giai đoạn 1840-1940. Với mục tiêu học các quy tắc ngữ pháp của ngữ đích và ứng dụng vào việc dịch và đặt câu, phần lớn các bài tập thiên về việc dịch các câu đơn lẻ mà không có ngữ cảnh, giờ học ngoại ngữ giai đoạn này mang tính chất lấy người dạy làm trung tâm. Sau này, nhiều nhà khoa học phê phán mạnh mẽ phương pháp dịch ngữ pháp và cho rằng, khác với các ngôn ngữ “chết” như tiếng La-tinh, phương pháp này không phù hợp với việc dạy và học các ngôn ngữ hiện đại, đánh giá cao việc phát triển các kỹ năng giao tiếp, giờ học định hướng thực hành và lấy người học làm trung tâm. Phong trào đổi mới này được ghi dấu bằng những tên tuổi như Wilhelm Viëtor (1886) và Frank König (1991) với những bài báo như *Der Sprachunterricht muss umkehren/ Cần phải đảo ngược giờ học ngoại ngữ*, hay *Ein Schritt zurück ins nächste Jahrtausend? Oder: Warum Übersetzen und Fremdsprachenerwerb nicht von einander loskommen können/ Một bước lùi trong thế kỷ mới? Hoặc: Tại sao không thể tách biệt dịch thuật và học ngoại ngữ* (dẫn theo Bohle, 2014, tr. 39).

3. Chuyển ngữ chức năng (mediation) trong tương quan với dịch thuật (translation)

Chuyển ngữ chức năng liệu có phải chính là dịch thuật? Liệu người dịch và người thực hiện chuyển ngữ chức năng có phải là một?

Theo Escubairó (n.d., tr. 57-59), *mô hình chuyển ngữ chức năng mà CEFR giới thiệu năm 2001 có mối liên hệ gần gũi với mô hình của biên dịch và phiên dịch*. Tuy nhiên Escubairó cho rằng dịch là một hoạt động chuyên biệt yêu cầu tính chính xác (accuracy) khi chuyển nội dung văn bản từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác, khi người dịch không phải là một trong những người tham gia tương tác, mà là người ở hậu trường (background). Escubairó nhấn mạnh, người dịch không bày tỏ ý kiến hay quan điểm cá nhân đối với chủ đề, không phải là người tham gia vào quá trình trao đổi thông tin, phải trung thành với văn bản gốc và không có ‘quyền’ thay đổi diễn ngôn, thể loại, ngữ vực hoặc sử dụng lời nói gián tiếp. Ngược lại, người thực hiện chuyển ngữ chức năng tham gia tích cực vào hoạt động giao tiếp, trở thành thành viên, và từ đó việc trao đổi thông tin hai chiều trở thành tương tác ba chiều. Escubairó cũng cho rằng, người thực hiện chuyển ngữ chức năng phải diễn tả các ý nghĩa và sử dụng các tùy chọn mà họ tin rằng sẽ hữu ích cho những người tham gia khác dựa trên nhu cầu giao tiếp của họ. Họ lựa chọn những thông điệp mình muốn truyền tải, những chi tiết thông tin mà mình muốn giao tiếp, có quyền cân nhắc tự quyết điều gì là quan trọng, cần thiết đối với người tham gia giao tiếp. Các thông tin giao tiếp thường ở dạng tóm tắt ý hoặc tổng lược những chi tiết, thông điệp cần thiết để vượt qua một xung đột giao tiếp cụ thể (overcome a specific communication conflict).

Theo Dendrinós (2006, tr. 11), người thực hiện chuyển ngữ chức năng (mediator) đồng thời là người hoạt động xã hội (social actor), người điều hành (facilitator), người đàm phán (negotiator) và là trọng tài (arbitrator). Dựa trên rất nhiều vai trò và chức năng như vậy khi là trung gian giữa hai bên tương tác giao tiếp sử dụng các ngôn ngữ khác nhau, bài viết này nhất trí với việc dùng tên thuật ngữ ‘mediation’ trong CEFR là ‘chuyển ngữ chức năng’ trong Nội dung dạy học môn Tiếng Đức dành cho lớp chuyên được ban hành theo Công văn số 4171/BGDĐT-GDTrH ngày 26/8/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, thay vì dùng nghĩa đen của từ tiếng Anh ‘mediation’ (hòa giải) để tránh gây ra hiểu lầm về ngữ cảnh tiêu cực, đồng thời cũng không dùng cách diễn đạt nghĩa đen của thuật ngữ tiếng Đức ‘Sprachmittlung’ (chuyển ngữ) - để tránh nhầm lẫn với khái niệm ‘chuyển ngữ’ (transcription) quen thuộc trong tiếng Việt.

Như vậy, có thể thấy rằng, dịch thuật (translation) và chuyển ngữ chức năng (mediation) tuy có quan hệ rất gần gũi nhưng có sự khác biệt ở tính chất, đặc điểm của người đóng vai trò truyền tải ngữ nguồn sang ngữ đích. Cũng có thể cho rằng, chuyển ngữ chức năng (mediation) phần lớn sử dụng phương pháp dịch tự do hoặc dịch thoát ý trong dịch thuật (translation), nhưng vai trò của người thực hiện chuyển ngữ chức năng không phải là làm nền cho hoạt động tương tác giữa hai bên tham thoại, mà là tham gia tích cực vào hoạt động tương tác và biến nó thành tương tác ba bên. Do đó, dịch thuật (translation) và chuyển ngữ chức năng (mediation) có những điểm tương đồng nhưng không phải là một.

Cần phải khẳng định thêm rằng, không thể áp dụng những thước đo của dịch thuật chuyên nghiệp đối với chuyển ngữ chức năng trong khuôn khổ học ngoại ngữ, vì mục đích của giờ học ngoại ngữ không phải là đào tạo các thông dịch viên chuyên nghiệp, mà người học có nhiệm vụ truyền tải các nội dung ngôn bản viết hoặc nói từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác sao cho phù hợp về tình huống, ý nghĩa và người tiếp nhận (Rössler, 2008, tr. 58).

Bên cạnh đó, Lê (2022, tr. 115) còn nhấn mạnh yếu tố loại hình văn bản và phương pháp trong chuyển ngữ chức năng khi dạy học ngoại ngữ, đó là “tập trung vào văn bản có chức năng chủ đạo là thông báo và tập trung vào rèn luyện kỹ năng ‘tóm lược ý’, ‘biểu đạt ý chính’ bằng một

ngôn ngữ khác”. Điều này khác hẳn với dịch thuật, bởi đối tượng văn bản của dịch thuật là muôn màu muôn vẻ, từ thư tín, hợp đồng, văn bản quảng cáo, cho đến văn bản hành chính, văn kiện pháp lý, âm nhạc, văn học, v.v. Reiß (1993, dẫn theo Lê, 2022, tr. 115) phân biệt 4 loại hình văn bản với các chức năng, đặc điểm, tiêu chí tương đương và phương pháp dịch khác nhau và tổng hợp trong bảng sau đây:

Bảng 1

Loại hình, chức năng văn bản và định hướng phương pháp dịch (Reiß, 1993, tr. 20-23)

Loại hình văn bản	Chức năng văn bản	Đặc điểm	Tiêu chí tương đương	Phương pháp dịch
1. Thông báo	Truyền tin	Định hướng sự tình	Bất biến về nội dung	Dịch nghĩa, dịch ý
2. Biểu cảm	Hiệu ứng thẩm mỹ	Định hướng người phát tin (tác giả)	Tương đồng về phương thức biểu đạt	Sao phỏng ý định nghệ thuật của tác giả
3. Kêu gọi	Hiệu ứng “kích thích” hành vi	Định hướng hành vi	Giống nhau về hiệu ứng kêu gọi	Nhái lại hoặc phóng tác
4. Hỗn hợp, liên quan đến các phương tiện nghe nhìn	Cả 3 chức năng trên	Cả 3 định hướng trên	Cả 3 tiêu chí trên	Phù hợp với kỹ thuật nghe nhìn (kết hợp các phương pháp trên)

Như vậy, nếu như địa hạt của dịch thuật là cả 4 loại hình văn bản (thông báo, biểu cảm, kêu gọi và hỗn hợp) thì địa hạt của chuyên ngữ chức năng trong giảng dạy ngoại ngữ chỉ tập trung vào loại hình đầu tiên, đó là văn bản thông báo.

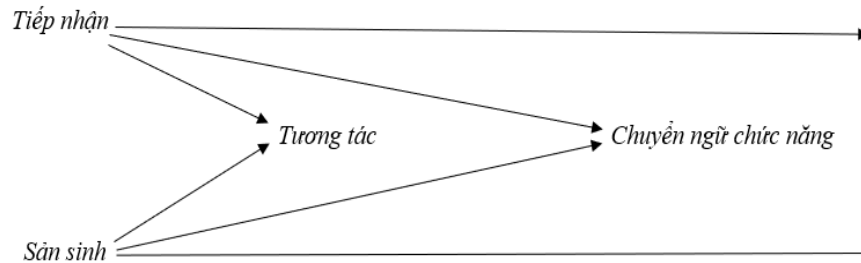
Trong một nghiên cứu về việc ứng dụng một số loại hình bài tập chuyên ngữ chức năng Nói dành cho sinh viên tiếng Đức, Lê (2023, tr. 49-56) đã tiến hành khảo sát việc rèn luyện khả năng chuyển ngữ cho sinh viên ở các trình độ khác nhau (A2-B1-B2), bằng cách sử dụng nhiều loại hình văn bản khác nhau, đó là các biển báo hài hước, truyện cổ tích, truyện tiêu lâm, lời bài hát, danh ngôn, triết lý. Với mục đích rèn luyện khả năng phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên, các bài tập chuyển ngữ chức năng này được thiết kế nhằm mục đích tăng cường tốc độ phản ứng cho sinh viên khi tiếp cận và sử dụng tiếng Đức, làm quen với việc tóm lược văn bản, diễn đạt bằng các phương tiện ngôn ngữ phù hợp để truyền tải đúng nội dung của văn bản nguồn, thay vì mất nhiều thời gian để tìm cách thể hiện đúng từng từ, từng ý, từng phong cách văn bản. Như vậy, việc sử dụng các loại hình văn bản khác để áp dụng trong bài tập chuyển ngữ chức năng vẫn có thể khả thi, tuy nhiên, yêu cầu cần đạt vẫn là tập trung vào chức năng thông báo (nội dung).

4. Chuyển ngữ chức năng (mediation) và vai trò của chuyển ngữ chức năng trong giảng dạy ngoại ngữ

Với việc Hội đồng Châu Âu ban hành CEFR năm 2001, nhằm thiết lập tiêu chuẩn quốc tế trong việc giảng dạy, học tập và kiểm tra đánh giá các ngôn ngữ Châu Âu hiện đại, có thể nói rằng dịch thuật một lần nữa được phục hưng trong giảng dạy ngoại ngữ, nhưng với một khái niệm mới là ‘mediation’. Theo CEFR, các hoạt động giao tiếp ngôn ngữ gồm tiếp nhận (reception), sản sinh (production), tương tác (interaction) và chuyển ngữ chức năng (mediation). Trong đó, chuyển ngữ chức năng là sự kết hợp của cả ba hoạt động ngôn ngữ tiếp nhận, sản sinh và tương tác, theo mô hình sau:

Hình 2

Mối quan hệ giữa tiếp nhận, sản sinh, tương tác và chuyển ngữ chức năng (Trim và cộng sự, 2023, tr. 40)



Kể từ khi CEFR được ban hành năm 2001, đã có rất nhiều nghiên cứu, bài báo và sách chuyên khảo về chuyển ngữ được công bố, đồng thời cũng có rất nhiều sự thay đổi trong hình thức học tập và kiểm tra đánh giá tại Đức. Ví dụ: Tại bang Berlin, theo Quy chế thi tốt nghiệp phổ thông thống nhất (Einheitliche Prüfungsanforderungen zum Abitur-EPA), từ năm 2007 áp dụng định dạng kiểm tra kỹ năng chuyển ngữ chức năng đối với bài thi viết ở tất cả các môn ngoại ngữ trong kỳ thi tốt nghiệp phổ thông (Bộ Giáo dục, Thanh thiếu niên và Thể thao Berlin, 2006).

Khác với kỹ năng tiếp nhận (Nghe, Đọc), kỹ năng sản sinh (Nói và Viết sản sinh) và kỹ năng tương tác (Nói và Viết tương tác), CEFR (2001, tr. 87) giải thích: *Hoạt động chuyển ngữ chức năng không yêu cầu người sử dụng ngôn ngữ diễn đạt được ý định của riêng mình, mà là đóng vai trò trung gian giữa những người tham thoại không thể trực tiếp hiểu nhau, do sử dụng những ngôn ngữ khác nhau (đây không phải là trường hợp duy nhất, nhưng thường xuyên xảy ra nhất). Ví dụ cho các hoạt động chuyển ngữ chức năng bao gồm dịch nói, dịch viết, cũng như tóm tắt và diễn giải các ngôn bản sang một ngôn ngữ khác khi người tiếp nhận không hiểu được ngôn bản gốc.*

Tại sao cần phải phát triển kỹ năng chuyển ngữ chức năng đối với người học ngoại ngữ và phát triển kỹ năng chuyên ngữ chức năng để nhằm mục đích gì? Thực tế cho thấy, có rất nhiều tình huống trong cuộc sống mà người học ngoại ngữ đóng vai trò trung gian, là cầu nối giữa những người khác để giúp họ hiểu các ngôn bản không bằng tiếng mẹ đẻ của mình. Ví dụ: Một học sinh học tiếng Đức có thể thuật lại bằng tiếng Việt cho người thân hướng dẫn sử dụng một loại mỹ phẩm của Đức, hướng dẫn người thân điền các biểu mẫu bằng tiếng Đức để mua hàng trực tuyến từ Đức, giúp khách du lịch người Đức hiểu thông tin về giờ mở cửa và vé vào cửa công viên giải trí ở Việt Nam, giúp họ hiểu thực đơn và thanh toán cho nhân viên nhà hàng người Việt v.v. Để đáp ứng yêu cầu học ngoại ngữ định hướng thực hành, việc phát triển năng lực chuyển ngữ chức năng đóng vai trò quan trọng để người học ngoại ngữ nâng cao tất cả các kỹ năng giao tiếp ngôn ngữ, kỹ năng tương tác, phát triển chiến lược và phương pháp giao tiếp liên văn hóa một cách tổng hòa.

Trong cuốn *Profile deutsch/ Hồ sơ tiếng Đức*, Glaboniat và cộng sự (2017, tr. 106) đã đưa ra một bản tổng quan mô tả chi tiết những yêu cầu cần đạt đối với từng kỹ năng ngôn ngữ, trong đó có chuyển ngữ chức năng. Bài viết này không đi sâu vào việc phân tích các yêu cầu cần đạt ở từng trình độ (từ A1 đến C2), mà chỉ ra các loại hình chuyển ngữ chức năng được khuyến nghị trong giờ học ngoại ngữ tiếng Đức, đó là: nói - viết, nói - nói, viết - nói, viết - viết.

Bảng 2

Loại hình chuyển ngữ chức năng (Glaboniat và cộng sự, 2017, tr. 106)

Chuyển ngữ chức năng			
Văn bản đích		Văn bản nguồn	
Dạng nói	Dạng viết	Dạng nói	Dạng viết
- Sang tiếng Đức - Sang một ngôn ngữ khác - Từ tiếng Đức sang tiếng Đức - Hội thoại 3 bên: giữa tiếng Đức và một ngôn ngữ khác	- Sang tiếng Đức - Sang một ngôn ngữ khác	- Từ tiếng Đức - Từ một ngôn ngữ khác - Từ tiếng Đức sang tiếng Đức - Hội thoại 3 bên: giữa tiếng Đức và một ngôn ngữ khác	- Từ tiếng Đức - Từ một ngôn ngữ khác - Từ tiếng Đức sang tiếng Đức

Theo đó, người học tiếng Đức cần phải rèn luyện khả năng chuyển ngữ văn bản nguồn (có thể là dạng viết hoặc dạng nói) từ tiếng Đức sang ngôn ngữ khác (hoặc ngược lại). Văn bản đích có thể ở dạng nói hoặc viết. Cũng có trường hợp, cả văn bản nguồn và văn bản đích đều bằng tiếng Đức (Ví dụ: Chuyển ngữ một văn bản có tính chất chuyên môn cao thành một văn bản dễ hiểu hơn cho người đọc). Trong trường hợp có ba bên cùng tham thoại (hai bên sử dụng hai ngôn ngữ khác nhau và bên thứ ba chính là người thực hiện chuyển ngữ chức năng) thì văn bản nguồn và văn bản đích có sự chuyển đổi liên tục giữa hai ngôn ngữ, tùy vào ngữ cảnh khi bên tham thoại nào là người nghe hay người nói. Các loại hình chuyển ngữ chức năng có thể áp dụng tương tự với mọi ngôn ngữ trên thế giới.

Do tính chất gần gũi với thực tiễn, các bài tập và kiểm tra đánh giá kỹ năng chuyển ngữ chức năng trong giờ học ngoại ngữ không chỉ dừng lại ở việc cung cấp văn bản nguồn (nói hoặc viết), mà luôn đưa ra tình huống rõ ràng và nhiệm vụ cụ thể để người thực hiện chuyển ngữ chức năng nắm được vai trò của bản thân, mục đích chuyển ngữ và yêu cầu phải thực hiện. Ví dụ sau nằm trong sách Tiếng Anh (2018, tr. 33-35) dành cho lớp 9-10 của NXB Cornelsen (Đức)¹:

Mediation: German → Englisch

SITUATION

You are an exchange student at a boarding school in England. Your teacher has asked you to write an article for the school's student magazine. The topic is "Jobs and traineeships for young people in Germany".

DOCUMENT**So viele offene Lehrstellen wie noch nie**

Von Tina Groll

13. August 2016

Der Ausbildungsmarkt entwickelt sich zunehmend zu einem Bewerbermarkt. Das zeigen die jüngsten Daten der Bundesagentur für Arbeit.

[...]

Laut Bundesagentur für Arbeit gehörten zu den zehn gefragtesten Ausbildungsberufen Ende Juli der Kaufmannsberuf mit Schwerpunkt Büromanagement, gefolgt von einer Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann oder zur Einzelhandelskauffrau sowie einer klassischen Verkäufer-Ausbildung oder

¹ Một số phần nội dung của văn bản nguồn và chi tiết các bài tập kèm theo đã được lược bỏ trong khuôn khổ bài viết này.

eine Ausbildung zum Industriekaufmann oder Industriekauffrau.

EXERCISES

1. With the help of a dictionary, find the expression to complete the following table. Do you know other words or expressions that might be relevant to the topic?

[...]

2. Now read the newspaper article carefully and highlight the information that might be useful for your article in the school magazine.

3. On the basis of what you have highlighted in the text, decide which of the following information is important for the given tasks. Say why or not.

[...]

4. Summarize the article in your own words.

Bài tập minh họa ở trên nêu rõ yêu cầu chuyển ngữ chức năng từ tiếng Đức sang tiếng Anh, cung cấp tình huống giả định người thực hiện là học sinh trao đổi tại một trường nội trú tại Anh và nhận được yêu cầu của giáo viên là viết một bài báo cho nội san của trường về chủ đề “Việc làm và đào tạo nghề cho thanh niên tại Đức”. Bài tập cung cấp một văn bản nguồn bằng tiếng Đức, đưa ra 4 nhiệm vụ đi kèm: Sử dụng từ điển và tìm các từ biểu lộ cảm xúc bằng tiếng Đức và tiếng Anh để điền vào bảng cho sẵn; Đọc văn bản cho sẵn và đánh dấu các thông tin cần thiết cho bài báo trong nội san của trường; Dựa vào các thông tin đã đánh dấu để xác định các thông tin sau là quan trọng hay không và nêu lý do; Tóm tắt văn bản cho trước bằng lời của mình. Đây là một trong những dạng bài tập tiêu biểu đối với chuyển ngữ chức năng, cả văn bản nguồn và văn bản đích đều dưới dạng viết. Ngoài ra, như đã nêu ở trên, các văn bản ở ngữ đích và ngữ nguồn còn có thể ở dạng viết - nói, nói - viết, nói - nói.

5. Kết luận

Sau một thời gian rất dài, dịch thuật (translation) dần mất đi ưu thế của mình trong giáo dục ngoại ngữ, khi các nhà khoa học chuyển sang đề cao giờ học ngoại ngữ hiện đại định hướng thực hành và ủng hộ phát triển kỹ năng giao tiếp. Tuy nhiên, năm 2001, Hội đồng Châu Âu đã ban hành CEFR, trong đó có khuyến nghị đưa chuyển ngữ chức năng - mediation (có quan hệ gần gũi với phiên dịch và biên dịch) vào triển khai dạy và học các ngôn ngữ ở Châu Âu. Bên cạnh ba hoạt động giao tiếp khác là tiếp nhận (reception), sản sinh (production) và tương tác (interaction), chuyển ngữ chức năng (mediation) được miêu tả trong CEFR với tư cách là hoạt động ngôn ngữ giúp việc giao tiếp giữa những người đến từ các cộng đồng ngôn ngữ khác nhau và không thể trực tiếp hiểu nhau trở nên khả thi. Dịch thuật (translation) và chuyển ngữ chức năng (mediation) tuy có quan hệ rất gần gũi nhưng có sự khác biệt ở tính chất, đặc điểm của người đóng vai trò truyền tải ngữ nguồn sang ngữ đích. Mặt khác, so với dịch thuật, chuyển ngữ chức năng trong giờ học ngoại ngữ tập trung vào các văn bản có chức năng chủ đạo là thông báo và kỹ năng chủ yếu là diễn đạt ý chính và tóm lược ý. Do đó, không thể áp dụng những thước đo của dịch thuật chuyên nghiệp (tín, đạt, nhã) đối với chuyển ngữ chức năng trong khuôn khổ học ngoại ngữ, vì mục đích của giờ học ngoại ngữ không phải là đào tạo các thông dịch viên chuyên nghiệp, mà người học có nhiệm vụ truyền tải các nội dung văn bản nguồn (viết hoặc nói) từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác sao cho phù hợp về tình huống, ý nghĩa và người tiếp nhận.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Khung Năng lực Ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam* (Ban hành kèm theo Thông tư số 01/2014/TT/BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Nội dung dạy học môn Tiếng Đức dành cho lớp chuyên* (Ban hành kèm theo Công văn số 4171/BGDĐT/GDTrH ngày 26 tháng 08 năm 2022 của Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- Bohle, F. (2014). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht*. Diplomica, Hamburg.
- Bouchenaki, S. N. (1997). Übersetzen im Deutschunterricht. *Trans Nr. 23*. <https://www.inst.at/trans/23/uebersetzen-im-deutschunterricht/>
- Dendrinis, B. (2006). Mediation in Communication. *Language Teaching and Testing. JAL, 22*, 9-35.
- Escubairó, J.M.M. (n.d.). Translation and language mediation. Processes and actions to solve various language problems in all fields. *Linguapax Review, 8*, 53-65.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2017). *Profile deutsch*. Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.
- Hansen, I./ Klein, E. (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Akten des Aachener GMF-Tages 2013*. Giessener Elektronische Bibliothek 2015.
- Hoàng, V. V. (2005). *Nghiên cứu dịch thuật*. NXB Khoa học xã hội, TP. Hồ Chí Minh.
- Hürtgen, A. (2018). *Sprachmittlung English Klasse 9-10*. Cornelsen, Berlin.
- Lê, H. Á. (2022). Vai trò kỹ năng “chuyển ngữ chức năng-tình huống” (mediation) trong giáo dục ngoại ngữ và hướng phát triển các hoạt động “chuyển ngữ viết” trong giờ học tiếng Đức tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. *Kỷ yếu Hội thảo Ngữ học toàn quốc 2022* (tr. 110-122).
- Lê, H. Á. (2023). Một số loại hình bài tập chuyển ngữ chức năng Nói nhằm nâng cao tốc độ phản ứng ngôn ngữ cho sinh viên tiếng Đức. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài, 39(5)*, 45-59.
- Nguyễn, H. C. (2006). Các phương pháp và thủ pháp dịch thuật. *Những vấn đề ngôn ngữ học* (tr. 21-49). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- Nguyễn, T. H. (2005). *Dịch thuật: Từ lý thuyết đến thực hành*. NXB Văn hóa Sài Gòn, TP. Hồ Chí Minh.
- Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 2*, 53-77.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2016). *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch*. Berlin.
- Trim, J., North, B., & Coste D. (2023). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.

THE ROLE OF DEVELOPING MEDIATION SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ACCORDING TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND A CONTRASTIVE ANALYSIS WITH TRANSLATION

Pham Thi Thanh Tu

*Foreign Language Specialized School, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: In 2001, the Council of Europe issued the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) with important guidelines for language teaching and learning activities across Europe, which many countries around the world, including Vietnam, have referred to. According to the CEFR, alongside three familiar communication activities: reception, production, and interaction, learners also need to develop language proficiency through a fourth communication activity - mediation. By analyzing the recommendations of the CEFR and some research works on mediation by German researchers, the research paper clarifies the similarities and differences between translation and mediation, demonstrates the importance of integrating mediation into modern language teaching. It also provides suggestions for suitable text types and tasks to enhance learners' mediation skills in foreign language classrooms.

Keywords: CEFR, foreign language teaching, translation, mediation, communication activities

ĐẶC ĐIỂM CỦA CHẤT LIỆU THẨM MĨ TRONG THÀNH NGỮ TIẾNG VIỆT

Hoàng Thị Yến*

Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa, Trường Đại học CMC,
Số 84C, Đường Nguyễn Thanh Bình, Vạn Phúc, Hà Đông, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 06 tháng 03 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 03 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 04 năm 2024

Tóm tắt: Bài viết tiếp cận vấn đề nghiên cứu theo quan điểm của các nhà Việt ngữ học, coi cái biểu đạt tín hiệu thẩm mỹ là các yếu tố đa dạng thuộc phương tiện vật chất hay còn gọi là chất liệu thẩm mỹ. Chúng tôi sử dụng các thanh công cụ tìm kiếm để xác định tần suất của các từ đơn tiết chỉ chất liệu thẩm mỹ trong thành ngữ tiếng Việt. Kết quả nghiên cứu cho thấy, nhóm chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể có tần suất cao nhất, tiếp đó là nhóm vật thể tự nhiên, động vật, vật thể nhân tạo, thực vật. Với 100 yếu tố của 5 nhóm chất liệu thẩm mỹ, nhóm từ vựng có tần suất cao nhất chiếm 39%, nhóm từ vựng có tần suất thấp nhất chỉ chiếm 12%. Ở các yếu tố đứng đầu của 5 nhóm chất liệu, *nhà* của nhóm vật thể nhân tạo và *com* của nhóm thực vật có tần suất thấp. Chúng có độ chênh khá lớn so với *trời* của nhóm vật thể tự nhiên, *cá* của nhóm động vật, *mặt* của nhóm bộ phận cơ thể. Chất liệu thẩm mỹ trong thành ngữ tiếng Việt phản ánh chân thực môi trường tự nhiên gần gũi, nền văn hóa lúa nước và văn hóa Phương Đông.

Từ khóa: thành ngữ, chất liệu thẩm mỹ, tiếng Việt

1. Đặt vấn đề

Các nhà ngôn ngữ học đều thống nhất rằng ngôn ngữ là một hệ thống tín hiệu đa chức năng. Một trong những chức năng quan trọng nhất của ngôn ngữ chính là chức năng giao tiếp. Trong công trình của mình, tác giả Trương Thị Nhân (1995, tr. 26) cho rằng, tín hiệu thẩm mỹ bao gồm toàn bộ các yếu tố của hiện thực và tâm trạng được lựa chọn, xây dựng và sáng tạo trong tác phẩm văn học vì mục đích thẩm mỹ. Tín hiệu thẩm mỹ thuộc hệ thống các phương tiện biểu hiện nghệ thuật, có 9 đặc trưng sau: tính đẳng cấu, tính tác động, tính biểu hiện, tính biểu cảm, tính biểu trưng, tính trừu tượng và cụ thể, tính truyền thống và cách tân, tính hệ thống, tính cấp độ.

Theo tác giả Đỗ Hữu Châu (1998), tính biểu trưng là đặc trưng quan trọng nhất của tín hiệu thẩm mỹ, thường được xét trong mối quan hệ hai mặt giữa cái biểu đạt và cái được biểu đạt. Trong khi cái được biểu đạt được coi là nội dung tinh thần mang tính thẩm mỹ thì cái biểu đạt của tín hiệu thẩm mỹ là các yếu tố đa dạng thuộc phương tiện vật chất (có nhà nghiên cứu gọi là chất liệu). Ngôn ngữ là một trong những phương tiện biểu đạt, cũng là chất liệu của tín hiệu thẩm mỹ.

Các nhà ngôn ngữ, trong đó tiêu biểu là tác giả Nguyễn Văn Nở (2008), khi nghiên cứu về biểu trưng người Việt trong tục ngữ đã chia chất liệu thẩm mỹ trong tục ngữ tiếng Việt thành 5 tiểu nhóm, cụ thể là: nhóm chất liệu là động vật, nhóm chất liệu là thực vật, nhóm chất liệu

* Tác giả liên hệ

Email: htyen@cmc-u.edu.vn

là vật thể nhân tạo, nhóm chất liệu là vật thể tự nhiên và nhóm chất liệu là bộ phận cơ thể. Tiếp theo hướng đi này có nghiên cứu của Nguyễn Thùy Dương (2013) sử dụng ngữ liệu thành ngữ và tục ngữ để đối chiếu một số tín hiệu thẩm mỹ trong tiếng Hàn và tiếng Việt. Nghiên cứu của Hoàng Thị Yến (2021) tập trung nghiên cứu đặc điểm của chất liệu thẩm mỹ trong tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp trong tiếng Hàn và tiếng Việt.

Chúng tôi tiếp tục vận dụng quan điểm này của các nhà Việt ngữ học vào thực tiễn nghiên cứu đặc điểm nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ trong thành ngữ tiếng Việt với nhiệm vụ làm rõ đặc điểm phân bố của nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên, vật thể nhân tạo, thực vật, động vật và bộ phận cơ thể. Trên cơ sở đó, bước đầu luận bàn về đặc điểm phân bố, xác định quỹ đạo chệnh của các nhóm yếu tố chất liệu thẩm mỹ trong thành ngữ tiếng Việt.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Nguồn ngữ liệu

Nguồn ngữ liệu sử dụng để phân tích trong bài viết là các đơn vị thành ngữ tiếng Việt từ nhiều nguồn nhưng chủ yếu thu thập từ 2 công trình: i) Thành ngữ học tiếng Việt của tác giả Hoàng Văn Hành (2003); ii) Từ điển thành ngữ Việt Nam của nhóm tác giả Nguyễn Như Ý, Nguyễn Văn Khang, Phan Xuân Thành (1994) (Viện Ngôn ngữ học)... với 8669 đơn vị.

Các đơn vị thành ngữ (bao gồm các đơn vị biến thể) được thống kê và phân thành 24 nhóm theo danh mục bảng chữ cái ABC trong tiếng Việt như bảng sau:

Bảng 1

Phân bố của thành ngữ tiếng Việt theo mục ABC

	A-Ă-Â	B	C	D	Đ	E	F	G	H	I	K	L
.../ 8669	328	499	1692	321	681	9	-	305	237	21	330	443
%	3,8	5,8	19,5	3,7	7,9	0,1	0	3,5	2,7	0,2	3,8	5,1
	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Y
.../ 8669	728	847	51	79	103	109	141	1255	30	313	118	30
%	8,4	9,8	0,6	0,9	1,2	1,3	1,6	14,5	0,4	3,6	1,4	0,4

Quan sát bảng có thể rút ra một vài nhận định về sự phân bố của thành ngữ tiếng Việt theo mục chữ cái ABC như dưới đây:

1) Nhóm thành ngữ mục C có tần suất lớn nhất là 1692 đơn vị (chiếm 19,5%), tiếp đó là mục T với 1255 đơn vị (chiếm 14,5%). Đây cũng là hai nhóm có tần suất lớn, lên tới trên 1000 đơn vị.

2) Nhóm thành ngữ có tần suất từ 500 đến 1000 đơn vị có: Mục N với 847 đơn vị (chiếm 9,8%); mục M với 728 đơn vị (chiếm 8,4%); mục Đ với 681 đơn vị (chiếm 7,9%).

3) Nhóm các đơn vị thành ngữ có tần suất từ 100 đến dưới 500 đơn vị có: Mục B với 499 đơn vị (chiếm 5,8%); mục L với 443 đơn vị (chiếm 5,1%), tiếp đó là mục K với 330 đơn vị (chiếm 3,8%)...; cuối cùng là mục Q với 103 đơn vị (chiếm 1,2%).

4) Các đơn vị thành ngữ có tần suất từ 0 đến dưới 100 có: mục P với 79 đơn vị (chiếm 0,9%); mục O với 51 đơn vị (chiếm 0,6%); mục Y có 30 đơn vị (chiếm 0,4%); cuối cùng là mục E có 9 đơn vị (chiếm 0,1%) và mục F không xuất hiện đơn vị nào (chiếm 0%). Việc tồn tại khoảng trống ở mục F, theo chúng tôi xuất phát từ đặc điểm của thành ngữ tiếng Việt thường là những đơn vị thuần Việt hoặc gốc Hán, trong khi chữ cái F mới được đưa vào bảng chữ cái từ nguồn gốc ngoại lai là tiếng Anh.

2.2. Nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu

Bài viết đặt mục đích làm rõ đặc điểm của các nhóm chất liệu thẩm mỹ trong ngữ liệu thành ngữ tiếng Việt. Qua đó, có thể thấy được phân nào phương thức tư duy (đặc biệt là liên tưởng) của người Việt; bức tranh thế giới phản ánh vào tâm thức người Việt, giá trị quan của người Việt... Vì thế, bài viết này đặt mục tiêu xác định tần suất của 5 nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ trong thành ngữ tiếng Việt, giới hạn ở nhóm các đơn vị từ đơn tiết. Cụ thể là xác định dạng thức phân bố của các nhóm sau:

- 1) Nhóm các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên;
- 2) Nhóm các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể nhân tạo;
- 3) Nhóm các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là thực vật;
- 4) Nhóm các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là động vật;
- 5) Nhóm các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể.

Để hoàn thành nhiệm vụ nghiên cứu nêu trên, hiệu quả nhất là sử dụng thanh công cụ Find để tìm kiếm các từ ngữ chỉ chất liệu thẩm mỹ trên file word. Nhược điểm của phương pháp này là khó có thể thấy được hết các đơn vị thành ngữ có từ chỉ chất liệu thẩm mỹ khi tần suất xuất hiện của yếu tố từ vựng lên đến khoảng 100. Phần mềm emeditor có thể khắc phục được nhược điểm này, đồng thời còn có thêm thông tin về số đơn vị thành ngữ chứa yếu tố chỉ chất liệu thẩm mỹ tương ứng. Để ứng dụng phần mềm emeditor, cần tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Chuyển file danh mục ngữ liệu thành ngữ từ bản word sang PDF, chuyển tiếp sang file txt;

Bước 2: Sử dụng phần mềm emeditor để tách các từ ngữ chỉ chất liệu thẩm mỹ;

Với cả hai phương thức tìm kiếm, cần tiến hành kiểm tra lại trên file word hoặc file txt bằng công cụ replace để tìm và xác định các từ khác loại, ví dụ các trường hợp sau đây:

1) Kiểm tra để loại từ các từ đồng âm (ví dụ: khi tìm kiếm *thiên* với nghĩa là *trời*, cần loại bỏ các từ *thiên* nghĩa là *ngàn* trong *thiên hình vạn trạng*);

2) Với các từ thuộc một từ khác (ví dụ: *đá* trong *đái* và *đánh*), trước hết chúng tôi lọc từ *đá* (257), tiếp đó tìm từ *đái* (12) và *đánh* (122), sau đó, lấy tổng của từ *đá* trừ đi tổng từ *đái* và tổng từ *đánh* sẽ được kết quả là tần suất của từ *đá* ($257 - (12 + 122) = 123$)...

Chúng tôi cũng chú ý thực hiện tìm kiếm bổ sung các từ đồng nghĩa, ví dụ như: *trời* và *giời*, *thiên*, *đất* và *địa*... Cũng có thể ghép các từ có ý nghĩa gần gũi để vào một mục từ, tuy nhiên, vẫn tách riêng tần suất để tiện theo dõi (ví dụ: *lươn/trạch*, ...)

Về phương thức trình bày kết quả xử lý dữ liệu, các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ được phân thành 5 nhóm, mỗi nhóm trình bày trong một bảng tổng hợp, xếp theo thứ tự tần suất từ cao đến thấp. Tuy nhiên, do giới hạn về độ dài của bài viết và yêu cầu về tính thống nhất của các thao tác phân tích và tổng hợp, chúng tôi chỉ đưa vào ở mỗi nhóm 20 đơn vị. Ở số thứ tự sau 20, nếu có các yếu tố từ vựng cùng tần suất với mục từ thứ 20, chúng tôi lựa chọn đưa vào yếu tố từ vựng có chữ cái đứng trước trong bảng chữ cái ABC, các yếu tố khác cùng tần

suất chỉ được đề cập khi phân tích phần nội dung thích hợp tương ứng.

Thông tin về số lượng thấp nhất (của vị trí thứ 20) của các nhóm chất liệu cụ thể như sau: i) nhóm động vật: 12 đơn vị (của lợn/trạch); ii) nhóm vật thể nhân tạo (của bếp) và thực vật (của khoai) đều là 13 đơn vị; iii) nhóm vật thể tự nhiên có 15 đơn vị (của bão); iv) nhóm bộ phận cơ thể có 27 đơn vị (của răng). Có thể nói, theo tần suất, các nhóm chất liệu thẩm mỹ được giới hạn thuộc nhóm có tần suất cao và trung bình. Điều này cũng có nghĩa, thông qua 20 tiểu loại chất liệu thẩm mỹ được xác định này, có thể thấy rõ được đặc trưng ngôn ngữ (cấu trúc - hình thái) và văn hóa (tam quan, môi trường sống, nông nghiệp) của dân tộc Việt.

Ở mỗi nhóm chất liệu thẩm mỹ, sau khi thống kê và tính tần suất của 20 yếu tố từ vựng, chúng tôi phân các yếu tố chỉ chất liệu thẩm mỹ thành các tiểu nhóm nhỏ theo tính chất của chúng. Ví dụ, nhóm chất liệu động vật có thể tách thành các tiểu nhóm động vật hoang dã, nhóm vật nuôi, nhóm chim muông, nhóm thủy/hải sản, nhóm côn trùng. Sau đó, chúng tôi tính tỉ lệ % của từng yếu tố trong tương quan với tần suất của cả tiểu nhóm.

Phương pháp phân tích quy nạp được áp dụng khi tổng hợp tần suất của 5 nhóm chất liệu thẩm mỹ, xác định số lượng các tiểu nhóm yếu tố thẩm mỹ của 5 nhóm chất liệu.

Chúng tôi cũng tiến hành so sánh số lượng cao nhất và thấp nhất của các tiểu nhóm yếu tố thuộc 5 nhóm chất liệu thẩm mỹ, so sánh tần suất cao nhất và thấp nhất của yếu tố đầu tiên và yếu tố thứ 20 của mỗi nhóm chất liệu. Với những điểm đặc biệt, những vị trí thứ tự có ý nghĩa được chúng tôi bước đầu lí giải căn nguyên, chủ yếu dựa vào đặc điểm địa hình, khí hậu; đặc điểm của văn hóa lúa nước; ảnh hưởng của văn hóa phương đông, đặc biệt là văn hóa Hán... của Việt Nam.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên

Vật thể tự nhiên bao gồm các hiện tượng thời tiết (*gió, mưa...*), các vật thể trong vũ trụ (*trăng, sao...*), vật thể trên trái đất (*rừng, biển, đất, đá...*). Quá trình xử lí ngữ liệu thành ngữ tiếng Việt, tìm kiếm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên được bắt đầu từ những vật thể gần gũi, quen thuộc nhất (ví dụ: *trời, biển, gió, mưa...*) đến những vật thể ít thấy, ít dùng... Kết quả thống kê ở nhóm có tần suất cao (20 đơn vị) phân bố cụ thể như bảng dưới đây:

Bảng 2

Tần suất của nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên

STT	Từ	Tần suất (%)	Câu ví dụ
1	Trời/giời/thiên	273 (175/19/79) (16,2%)	<i>Ao trời nước vũng, Com giời nước sông, Bại thiên nghịch địa</i>
2	Nước/thủy	230 (220/10) (13,7%)	<i>Bùn lầy nước đọng, Sơn thủy hữu tình</i>
3	Đất/địa	179 (151/28) (10,6%)	<i>Cùng trời cuối đất, Cửa thiên trả địa</i>
4	Gió/phong	152 (146/6) (9,0%)	<i>Cười sóng vượt gió, Bạt phong long địa</i>
5	Đá/thạch	125 (123/2) (7,4%)	<i>Chân cứng đá mềm, Vững như bàn thạch</i>
6	Mưa/vũ	117 (110/7) (6,6%)	<i>Chia mưa sẻ nắng, Cửu hạn phùng cam vũ</i>
7	Biển/bể/hải	111 (45/51/15) (6,7%)	<i>Dạ sâu hơn biển, Chân trời góc bể, Từ hải giai huynh đệ</i>

8	Vàng/kim	73 (66/7) (4,3%)	<i>Bể bạc rừng vàng, Kim bảng đề danh</i>
9	Lửa/hỏa	62 (57/5) (3,7%)	<i>Thét ra lửa, Cứu nhân như cứu hỏa</i>
10	Sông/giang	59 (53/6) (3,5%)	<i>Biển rộng sông dài, Nhập giang tùy khúc</i>
11	Nắng	51 (3,0%)	<i>Sớm nắng chiều mưa</i>
12	Núi/son	50 (31/19) (3,0%)	<i>Bạt núi ngăn sông, Cùng cốc thâm sơn</i>
13	Rừng	34 (2,0%)	<i>Thóc đâu mà đãi gà rừng</i>
14	Trăng/nguyệt	34 (23/11) (2,0%)	<i>Trăng thanh gió mát, Hoa nhòng nguyệt then</i>
15	Sương	32 (1,9%)	<i>Ăn đất nằm sương</i>
16	Mây/vân	27 (25/2) (1,6%)	<i>Bèo hợp mây tan, Bức tranh vân cẩu</i>
17	Sao	21 (1,2%)	<i>Như sao hôm, sao mai</i>
18	Sấm/sét/thiên lôi	21 (8/7/6) (1,2%)	<i>Ngáy như sấm, Như sét đánh ngang tai, Thiên lôi chỉ đâu đánh đấy</i>
19	Bạc	18 (1,1%)	<i>Tiền đầy gác, bạc đầy cong</i>
20	Bão	15 (0,9%)	<i>Góp gió thành bão</i>
	Tổng	1684 (100%)	

Quan sát bảng, có thể thấy một vài điểm nổi bật sau:

1) Theo tần suất, các đơn vị có tần suất hơn 200 lượt có *trời* và *nước*; trên 100 lượt có *đất, gió, đá, biển, mưa*; các đơn vị trên 50 có *vàng, sông, lửa, nắng, núi*; các đơn vị xuất hiện dưới 50 lượt có *rừng, trăng, sương, mây, sao, sấm sét, bạc, bão*... Có thể thấy, bầu trời rộng lớn và thần bí và nước là hai yếu tố tự nhiên có vai trò cực kì quan trọng trong tâm thức và đời sống sinh hoạt hàng ngày của một dân tộc thuộc vùng văn hóa lúa nước như dân tộc Việt.

2) Theo tính chất của các yếu tố chất liệu, có thể tách thành các nhóm như sau: i) Nhóm các hiện tượng thiên nhiên (*gió, mưa, nắng, bão, sấm sét, mây, sương*...); ii) Nhóm các hành tinh vũ trụ (*trời, trăng, sao*...); iii) Nhóm các yếu tố thuộc địa hình (*biển, núi, sông, rừng*...); iv) Nhóm các yếu tố vật chất (*đất, đá, vàng, bạc, nước, lửa*...).

Thử thống kê để so sánh sự phân bố của 1684 đơn vị từ vựng theo các tiểu nhóm dựa vào tần suất trong ngữ liệu thành ngữ, ta có bảng sau:

Bảng 3

Phân bố của từ chỉ vật thể tự nhiên theo tính chất của chất liệu thẩm mỹ

STT	Nhóm hiện tượng thiên nhiên (7)	Nhóm hành tinh vũ trụ (3)	Nhóm địa hình (4)	Nhóm các yếu tố vật chất (6)
1	Gió 152 (36,6%)	Trời 273 (83,2%)	Biển 111 (43,7%)	Nước 230 (33,5%)
2	Mưa 117 (28,2%)	Trăng 34 (10,4%)	Sông 59 (23,2%)	Đất 179 (26,1%)
3	Nắng 51 (12,3%)	Sao 21 (6,4%)	Núi 50 (19,7%)	Đá 125 (18,2%)

4	Sương 32 (7,7%)	-	Rừng 34 (10,4%)	Vàng 73 (10,6%)
5	Mây 27 (6,5%)	-	-	Lửa 62 (9,0%)
6	Sấm sét 21 (5,1%)	-	-	Bạc 18 (2,6%)
7	Bão 15 (3,6%)	-	-	-
Tổng	415 (100%)	328 (100%)	254 (100%)	687 (100%)
%	415/1684 (24,6%)	328/1684 (19,5%)	254/1684 (15,1%)	687/1684 (40,8%)

Có thể thấy, trong thành ngữ tiếng Việt, nhóm hiện tượng thiên nhiên có 7/20 yếu tố (chiếm 35%), nhóm các yếu tố vật chất có 6/20 yếu tố (chiếm 30%), nhóm địa hình có 4/20 yếu tố (chiếm 20%), nhóm các hành tinh vũ trụ chỉ có 3/20 yếu tố (chiếm 15%) chỉ chất liệu thẩm mỹ nằm trong nhóm 20 đơn vị có tần suất cao nhất của nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên.

Tần suất của các tiểu nhóm chất liệu cho thấy có sự chênh lệch khá lớn giữa chúng. Cụ thể là: nhóm các yếu tố vật chất có tần suất cao nhất với 687/1684 lượt (chiếm 40,8%), tiếp đó là nhóm hiện tượng thiên nhiên có 415/1684 lượt (chiếm 24,6%), nhóm các hành tinh vũ trụ có 328/1684 lượt (chiếm 19,5%), nhóm địa hình có tần suất thấp nhất với 254/1684 lượt (15,1%).

Tuy nhiên, tần suất của nhóm các yếu tố vật chất lại lớn nhất, chiếm gần một nửa (với 40,8%), thấp nhất là nhóm các yếu tố chỉ địa hình (với 15,1%). Điều này cho thấy ảnh hưởng của văn hóa các nước khu vực đồng văn (Trung Quốc, Nhật Bản, Triều Tiên, Hàn Quốc và Việt Nam) chịu ảnh hưởng sâu sắc của chữ Hán và văn hóa Hán, trong đó có thuyết ngũ hành (gồm 5 yếu tố: Kim, Mộc, Thủy, Hỏa, Thổ) của Kinh Dịch.

3.2. Nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể nhân tạo

3.2.1. Về tần suất

Vật thể nhân tạo là các đồ vật do con người tạo ra. Từ những công trình kiến trúc như: *nhà, chùa, bếp, chuồng...* đến những đồ vật có kích thước từ to đến nhỏ được sử dụng trong sinh hoạt hàng ngày như: *chày, cối, nồi, mâm...* Từ các dụng cụ lao động sản xuất như: *búa, rìu, cày...*; y phục như: *áo, chăn...* đến các nhạc cụ phục vụ đời sống tinh thần như: *trống, chuông...* Tần suất của một số từ tương đối cao thể hiện qua bảng dưới đây như sau:

Bảng 4

Tần suất của nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể nhân tạo

STT	Tên loại	Tần suất (%)	Ví dụ
1	Nhà/hộ	168 (166/2) (20,7%)	<i>Đền nhà ai nấy rạng, Môn đăng hộ đối</i>
2	Áo	160 (19,8%)	<i>Khăn đóng áo chùng</i>
3	Trống	51 (6,3%)	<i>Trống giông cờ mở</i>
4	Cửa/môn	51 (49/2) (6,3%)	<i>Nhà cao cửa rộng, Môn đương hộ đối</i>

5	Đò/thuyền	45 (22/23) (5,6%)	<i>Đò xưa bến cũ, Cùng hội cùng thuyền</i>
6	Dao	41 (5,1%)	<i>Ba dao bảy búa</i>
7	Bát	40 (5,0%)	<i>Ăn cháo đá bát</i>
8	Dây	30 (3,7%)	<i>Ba dây bảy mối</i>
9	Thớt	26 (3,2%)	<i>Cuối thớt đầu dao</i>
10	Cối	23 (2,9%)	<i>Cãi chày cãi cối</i>
11	Gậy	22 (2,7%)	<i>Chọc gậy bánh xe</i>
12	Đũa	21 (2,6%)	<i>Vợ đũa cả năm</i>
13	Chăn	19 (2,3%)	<i>Chăn đơn gói chiếc</i>
14	Chiếu	19 (2,3%)	<i>Màn trời chiếu đất</i>
15	Nồi	18 (2,2%)	<i>Ăn thúng nồi trôi rế</i>
16	Chày	17 (2,1%)	<i>Đầu chày đít thớt</i>
17	Cột	17 (2,1%)	<i>Như đình đóng cột</i>
18	Chuông	15 (1,9%)	<i>Đo bò làm chuông</i>
19	Mâm	14 (1,7%)	<i>Tham bát bỏ mâm</i>
20	Bếp	13 (1,6%)	<i>Muốn ăn phải lặn vào bếp</i>
	Tổng	810 (100%)	

Quan sát bảng, có thể rút ra một vài nhận định như sau:

1) Theo tần suất, các đơn vị có tần suất trên 100 chỉ có *nhà* và *áo*; từ 40 đến 51 có *trống*, *cửa*, *thuyền*, *dao*, *bát* và *dây*; từ 21 đến 30 có *dây*, *thớt*, *cối*, *gậy*, *đũa*; dưới 20 là *chăn*, *chiếu*, *nồi*, *chày*, *cột*, *chuông*, *mâm*, *bếp*... Như vậy, vấn đề ở và mặc là hai nhu cầu thiết yếu của con người được phản ánh chân thực qua thành ngữ. Thuộc nhóm này, các yếu tố từ vựng không được phân bố ở nhóm từ 51 đến 150 lượt, cho thấy tồn tại một khoảng trống.

2) Theo tính chất của các yếu tố chất liệu, có thể phân nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể nhân tạo thành các tiểu nhóm sau: i) Nhóm từ liên quan đến văn hóa ở có *nhà*, *cửa*, *chuông*, *cột*; ii) Nhóm liên quan văn hóa mặc có *áo*, *chăn*, *chiếu*; iii) Nhóm liên quan đến văn hóa ẩm thực có các dụng cụ làm bếp như: *bát*, *thớt*, *cối*, *đũa*, *nồi*, *chày*, *mâm*, *bếp*; iv) Nhóm liên quan đến nhạc cụ có *trống* và *chiêng* (xuất hiện 13 lượt, ví dụ: *Đem chuông đi đánh xứ người*), dụng cụ có: *dao*, *dây*, *gậy*; v) Nhóm liên quan đến phương tiện chuyên chở chỉ có *đò/thuyền*.

Chúng tôi thực hiện thao tác tổng hợp, phân loại để so sánh sự phân bố của 810 đơn vị từ vựng theo các tiểu nhóm dựa vào tần suất trong ngữ liệu thành ngữ. Ta có bảng sau:

Bảng 5

Phân bố của từ chỉ vật thể nhân tạo theo tính chất của chất liệu thẩm mỹ

STT	Nhóm liên quan văn hóa ở (5)	Nhóm liên quan văn hóa mặc (3)	Nhóm liên quan văn hóa ẩm thực (7)	Nhóm nhạc cụ/ dụng cụ khác (4)	Nhóm phương tiện chuyên chở (1)
1	Nhà 168 (63,6%)	Áo 160 (80,8%)	Bát 40 (25,1%)	Trống 51	Thuyền 45

				(35,4%)	(100%)
2	Cửa 51(19,4%)	Chăn 19 (9,6%)	Thốt 26 (16,4%)	Dao 41 (28,5%)	-
3	Cột 17 (6,4%)	Chiếu 19 (9,6%)	Cối 23 (14,5%)	Dây 30 (20,8%)	-
4	Chuồng 15 (5,7%)	-	Đũa 21 (13,2%)	Gậy 22 (15,3%)	-
5	Bếp 13 (4,9%)	-	Nồi 18 (11,3%)	-	-
6	-	-	Chày 17 (10,7%)	-	-
7	-	-	Mâm 14 (8,8%)	-	-
Tổng	264 (100%)	198 (100%)	159 (100%)	144 (100%)	45 (100%)
%	264/810 (32,6 %)	198/810 (24,4%)	159/810 (19,6%)	144/810 (17,8%)	45/810 (5,6%)

Có thể thấy, trong nhóm chất liệu thẩm mỹ là vật liệu nhân tạo, các yếu tố từ vựng liên quan đến văn hóa ẩm thực có 7/20 yếu tố (chiếm 35%); tiếp đó là nhóm liên quan đến văn hóa ở có 5 yếu tố (chiếm 25%); nhóm chỉ nhạc cụ và các dụng cụ khác có 4 yếu tố (chiếm 25%); nhóm liên quan văn hóa mặc có 3 yếu tố (chiếm 15%); cuối cùng là nhóm chỉ phương tiện đi lại, chuyên chở chỉ có 1 yếu tố là đò/thuyền (chiếm 5%) lọt vào nhóm gồm 20 yếu tố từ vựng có tần suất cao trong ngữ liệu thành ngữ.

Về số lượng các đơn vị từ vựng, nhóm liên quan đến văn hóa ở có tần suất cao nhất với 264 lượt (chiếm 32,6%); tiếp đó là nhóm liên quan đến văn hóa mặc, tuy chỉ có 3 yếu tố nhưng lại xuất hiện 198 lượt (chiếm 24,4%); hai nhóm liên quan văn hóa ẩm thực và nhạc cụ, các dụng cụ khác có tần suất tương đương, lần lượt là 159 lượt (chiếm 19,6%) và 144 lượt (chiếm 17,8%); cuối cùng là nhóm liên quan đến phương tiện chuyên chở với 45 lượt (chiếm 5,6%).

Kết quả phân tích cho thấy, nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật liệu nhân tạo có tần suất cao tập trung vào nhóm các yếu tố liên quan đến văn hóa ăn, mặc, ở; cao nhất là nhóm liên quan đến văn hóa ẩm thực. Sự đa dạng của các vật thể nhân tạo (*bát, đũa, cối, thớt, mâm* v.v.) phản ánh trong thành ngữ cho thấy sức sáng tạo to lớn, khả năng linh hoạt và năng lực thích ứng tuyệt vời với điều kiện sống của dân tộc Việt.

3.3. Nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là thực vật

Chất liệu thẩm mỹ là thực vật bao gồm các loại cây và các bộ phận hay sản phẩm sau chế biến (làm thức ăn) của nó. Xuất hiện nhiều trong ngữ liệu thành ngữ tiếng Việt là các loài cây gần gũi với người dân như: lương thực có *lúa, ngô, khoai*...; cây ăn quả có *bưởi, táo, chuối*...; các loại cây lâu năm có *đà, tre, cau*...; các loại gia vị có *hành, tỏi, gừng*... Với cây lúa ta còn có *thóc, gạo, cơm, cháo*...; với cây, ta có thêm *cành, lá, hoa, quả, rễ, ngọn*... Phân bố của 20 nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là thực vật có tần suất cao như bảng dưới đây:

Bảng 6*Tần suất của nhóm từ chỉ chất liệu thảm mĩ là thực vật*

STT	Tên loại	Tần suất (%)	Ví dụ
1	Com	154 (21%)	<i>Ăn com mới, nói chuyện cũ</i>
2	Hoa	92 (12,5%)	<i>Ăn hương ăn hoa</i>
3	Cây/thụ	68 (67/1) (9,3%)	<i>Cả cây này buông, Đao sơn kiếm thụ</i>
4	Lá/diệp	45 (43/2) (6,1%)	<i>Ăn cháo lá đũa, Ngọc diệp kim chi</i>
5	Gạo	43 (5,9%)	<i>Com áo gạo tiền</i>
6	Thóc	35 (4,8%)	<i>Bỏ còn thóc hết</i>
7	Cháo	35 (4,8%)	<i>Bữa rau bữa cháo</i>
8	Cỏ	28 (3,8%)	<i>Cẩn rơm cẩn cỏ</i>
9	Ngô	24 (3,3%)	<i>Nổ như ngô rang</i>
10	Bèo	24 (3,3%)	<i>Bới bèo ra bọt</i>
11	Tre	23 (3,2%)	<i>Thế chẻ tre</i>
12	Cành/chi	23 (21/2) (3,2%)	<i>Cành vàng lá ngọc, Kim chi ngọc diệp</i>
13	Dưa	22 (3,0%)	<i>Bù nhìn giữ dưa</i>
14	Hạt	21 (2,9%)	<i>Bé hạt tiêu</i>
15	Quả	20 (2,7%)	<i>Ăn quả bỏ hạt</i>
16	Liễu	18 (2,5%)	<i>Liễu yếu đào tơ, vùi hoa dập liễu</i>
17	Rễ	16 (2,2%)	<i>Có gốc có rễ</i>
18	Ngọn	15 (2,0 %)	<i>Có ngọn có ngành</i>
19	Rau	15 (2,0%)	<i>Con cá lá rau</i>
20	Khoai	13 (1,8%)	<i>Ra ngô ra khoai</i>
	Tổng	734 (100%)	

Quan sát bảng, có thể rút ra một vài nhận định như sau:

1) Theo tần suất, các đơn vị có tần suất trên 100 lượt chỉ có *com*; từ trên 50 đến 100 có *hoa* và *cây*; từ 30 đến 40 có *lá*, *gạo*, *thóc*, *cháo*; nhóm xuất hiện dưới 30 lượt có *cỏ*, *ngô*, *bèo*, *tre*, *dưa*... Thuộc nhóm này, *com* là đơn vị từ vựng có tần suất cao nhất. Điều này cũng dễ hiểu bởi người Việt vốn coi trọng loại lương thực cốt yếu này, ví như các câu: *Com tẻ là mẹ ruột*, *Com no áo ấm*,...

2) Theo tính chất của các yếu tố chất liệu, có thể tách thành các tiểu nhóm sau: i) Nhóm các yếu tố chỉ lương thực có *lúa*, *thóc*, *gạo*, *com*, *cháo*, *ngô*, *khoai*. Ngoài ra còn có *trấu/cám* xuất hiện với 12 lượt; ii) Nhóm các yếu tố chỉ bộ phận của cây: *cây*, *cành*, *lá*, *hoa*, *quả*, *hạt*, *ngọn*, *rễ*; iii) Nhóm các yếu tố chỉ loại cây khác: *rau*, *liễu*, *dưa*, *tre*, *bèo*, *cỏ*. Ngoài ra còn có sung xuất hiện với 13 lượt (ví dụ: *Ăn cây táo, rào cây sung*)...

Chúng tôi thực hiện thao tác tổng hợp, phân loại để so sánh sự phân bố của 734 đơn vị

từ vựng theo các tiểu nhóm dựa vào tần suất trong ngữ liệu thành ngữ. Ta có bảng sau:

Bảng 7

Phân bố của từ chỉ thực vật theo tính chất của chất liệu thẩm mỹ

STT	Nhóm lương thực (6)	Nhóm bộ phận cây (8)	Nhóm các loại cây khác (6)
1	Cơm 154 (50,7%)	Hoa 92 (30,7%)	Cỏ 28 (21,5%)
2	Gạo 43 (14,1%)	Cây 68 (22,7%)	Bèo 24 (18,5%)
3	Thóc 35 (11,5%)	Lá 45 (15%)	Tre 23 (17,7%)
4	Cháo 35 (11,5%)	Cành 23 (7,7%)	Dưa 22 (16,9%)
5	Ngô 24 (7,9%)	Hạt 21 (7,0%)	Liễu 18 (13,9%)
6	Khoai 13 (4,3%)	Quả 20 (6,7%)	Rau 15 (11,5%)
7	-	Rễ 16 (5,3%)	-
8	-	Ngọn 15 (5,0%)	-
Tổng	304 (100%)	300 (100%)	130 (100%)
%	304/734 (41,4%)	300/734 (40,9%)	130/734 (17,7%)

Có thể rút ra một vài nhận định sau khi quan sát bảng như sau:

1) Về số lượng, nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ cây và bộ phận của cây có 8 yếu tố, chiếm tỉ lệ cao nhất (40). Tiếp đó là nhóm chất liệu thẩm mỹ là lương thực và các loài cây khác đều có số yếu tố tương đương là 6 yếu tố từ vựng có tần suất cao (30%).

2) Tần suất của các tiểu nhóm chất liệu là thực vật từ cao đến thấp theo thứ tự sau: i) Nhóm lương thực có 304/734 (chiếm 41,4%); ii) Nhóm bộ phận cây có 300/734 lượt (chiếm 40,9%); iii) Nhóm các loại cây khác có 130/734 lượt (chiếm 17,7%).

Dù có số yếu tố xuất hiện ở tần suất cao không nhiều (chỉ có 6 yếu tố từ vựng), nhưng tần suất của nhóm lương thực lại lớn nhất. Điều này khẳng định tầm quan trọng của lương thực đối với đời sống con người đã phản ánh vào kho tàng thành ngữ. Nhóm các bộ phận cây xuất hiện với tỉ lệ cao, các loại chất liệu phong phú cho thấy sự đa dạng của thẩm thực vật nhiệt đới.

3.4. Nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là động vật

3.4.1. Về tần suất

Nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là động vật bao gồm: động vật tương tượng (*rông*), gia súc (*trâu, bò, lợn, ngựa, dê/cừu...*), vật nuôi trong nhà (*chó, mèo...*), gia cầm (*gà, vịt...*) và động vật hoang dã (*hổ, khỉ, gấu...*), các loài cá, chim, côn trùng... đa dạng và phong phú. Ở đây, chúng tôi cần nhắc và cuối cùng quyết định tách riêng *trâu/ngưu* với *bò* vì trong tâm thức người Việt, có sự phân biệt khá rõ ràng với hai loài vật này. Ví dụ: có thể nói *Ngưu như bò*, nhưng không nói *Ngưu như trâu...* Điều này có lẽ xuất phát từ đặc trưng trâu thích nước (người Hàn gọi là bò nước 물소), có thể cày ruộng nước giỏi, gắn bó và cần thiết với công việc cày bừa của người dân vùng lúa nước hơn bò.

Phân bố của các đơn vị từ vựng này như bảng sau:

Bảng 8

Tần suất của nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là động vật

STT	Tên loại	Tần suất (%)	Ví dụ
1	Cá/ngư	257 (255/2) (18,5%)	<i>Có cá vạ com, Trằm ngư lạc nhận</i>
2	Gà/Dậu	205 (201/4) (14,7%)	<i>Một tiền gà ba tiền thóc, Từ đầu giờ Dần đến cuối giờ Dậu</i>
3	Chó/câu/khuyển	188 (186/1/1) (13,5%)	<i>Chó nhảy bàn độc, Hồ phụ sinh câu tử, Ra sức khuyển mã</i>
4	Trâu/ngư	86 (80/6) (6,2%)	<i>Bản như trâu đằm, Ngư tầm ngư mã tầm mã</i>
5	Bò	79 (5,7%)	<i>Ngư như bò</i>
6	Hổ/ hùm/ cọp/Dần	77 (31/29/15/2) (5,5%)	<i>Hổ phụ sinh hổ tử, Cáo mượn oai hùm, Dữ như cọp, Ăn từ đầu giờ Dần đến cuối giờ Dậu</i>
7	Mèo	75 (5,4%)	<i>Mèo mả gà đồng</i>
8	Ngựa/mã/Ngọ	65 (50/14/1) (4,7%)	<i>Chạy như ngựa vĩa, Mã đáo thành công, Năm Tỵ năm Ngọ ai có nấy ăn</i>
9	Chim/điểu	60 (57/3) (4,3%)	<i>Chim kêu vượn hót,</i>
10	Chuột	53 (3,8%)	<i>Đánh chuột vỡ bình</i>
11	Lợn/heo	41 (35/6) (2,9%)	<i>Bản như lợn, Ngư như heo</i>
12	Cò	38 (2,7%)	<i>Cò bay thẳng cánh</i>
13	Rắn/xà/Tỵ	32 (29/2/1) (2,3%)	<i>Đánh rắn giữa khúc, Miệng xà tâm Phật Năm Tỵ năm Ngọ ai có nấy ăn</i>
14	Vịt	26 (1,9%)	<i>Như vịt nghe sấm</i>
15	Tôm/tép	25 (20/5) (1,8%)	<i>Đất như tôm tươi, Lò dò như cò bắt tép</i>
16	Rồng	22 (1,6%)	<i>Rồng bay phượng múa</i>
17	Quạ	18 (1,3%)	<i>Già chết bắt quạ</i>
18	Ruồi/nhặng	17 (15/2) (1,2%)	<i>Chó ngáp phải ruồi, Bảng nhặng như nhặng vào chuồng tiêu</i>
19	Khi	15 (1,1%)	<i>Nhăn như khi</i>
20	Lươn/trạch	12 (9/3) (0,9%)	<i>Lươn ngắn chề trạch dài, Lăn như trạch</i>
	Tổng	1.391 (100%)	

Có thể rút ra một vài nhận định về đặc điểm nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là động vật như sau:

1) Theo tần suất, các đơn vị có tần suất trên 100 có cá, gà, chó; nhóm từ 50 đến 100 có trâu, bò, mèo, hổ, ngựa, chim, chuột; các đơn vị thấp - dưới 50 có lợn, cò, rắn, vịt, rồng,

tôm... Có thể lí giải về nhóm có tần suất cao như sau: Cá xuất hiện với tần suất cao bởi môi trường sông nước, biển và điều kiện sản xuất lúa nước của Việt Nam; gà là gia cầm dễ nuôi, cho năng suất cao; chó là vật nuôi gần gũi, người bạn trung thành của con người.

2) Theo tính chất của các yếu tố chất liệu động vật, có thể tách thành các tiểu nhóm sau: i) Nhóm động vật là vật nuôi có gà, chó, lợn...; ii) Nhóm động vật hoang dã có hổ, chuột, rồng...; iii) Nhóm động vật là chim muông có chim, quạ..., côn trùng có ruồi/nhặng; iv) Nhóm động vật là thủy/hải sản có cá, tôm...

Chúng tôi tiến hành tổng hợp, phân loại để so sánh sự phân bố của 1391 đơn vị từ vựng theo các tiểu nhóm dựa vào tần suất trong ngữ liệu thành ngữ. Ta có bảng sau:

Bảng 9

Phân bố của từ chỉ động vật theo tính chất của chất liệu thâm mĩ

STT	Nhóm vật nuôi (8)	Nhóm động vật hoang dã (5)	Nhóm chim muông (3)	Nhóm thủy/ hải sản (3)	Nhóm côn trùng (1)
1	Gà 205 (26,5%)	Hổ 77 (38,3%)	Chim 60 (51,7%)	Cá 257 (88,9%)	Ruồi/nhặng 17 (100%)
2	Chó 188 (24,7%)	Chuột 53 (27,0%)	Cò 38 (32,8%)	Tôm 25 (7,0%)	
3	Trâu 86 (11,3%)	Rắn 32 (15,8%)	Quạ 18 (15,5%)	Lươn/trạch 12 (4,1%)	
4	Bò 79 (10,4%)	Rồng 22 (11,2%)		-	
5	Mèo 75 (9,9%)	Khi 15 (7,7%)	-	-	
6	Ngựa 65 (8,4%)	-	-	-	
7	Lợn 41 (5,4%)	-	-	-	
8	Vịt 26 (3,4%)	-	-	-	
Tổng	765 (100%)	199 (100%)	116 (100%)	294 (100%)	17 (100%)
%	765/1391 (55%)	199/1391 (14,3%)	116/1391 (8,3%)	294/1391 (21,1%)	17/1391 (1,2%)

Các chất liệu thâm mĩ là vật nuôi có số lượng các đơn vị từ vựng lớn nhất với 8 yếu tố (chiếm 40%), tiếp đó là nhóm động vật hoang dã với 5 yếu tố - gồm cả động vật tưởng tượng là rồng (chiếm 25%); nhóm chim muông và nhóm thủy hải sản với 3 yếu tố (chiếm 15%); cuối cùng là nhóm côn trùng là ruồi/nhặng có 1 yếu tố (chiếm 5%).

Về tần suất, lần lượt từ tần suất cao đến thấp ta có thứ tự sau: i) Nhóm vật nuôi cao nhất với 765 lượt (chiếm 55%); ii) Nhóm thủy/hải sản đứng thứ 2 với 294 lượt (chiếm 21,1%); iii) Nhóm động vật hoang dã với 199 lượt (chiếm 14,3%) đứng thứ 3; iv) Nhóm chim muông với 116 lượt (chiếm 8,3%); v) Nhóm côn trùng với 17 lượt (chiếm 1,2%).

Như vậy, có thể nhận định rằng, do có bờ biển dài và mạng lưới sông ngòi, kênh rạch dày đặc, môi trường thuận lợi cho phát triển kinh tế nông nghiệp lúa nước và nuôi trồng, khai thác thủy hải sản, nên chất liệu thẩm mỹ là vật nuôi (chó, gà, trâu bò v.v.) và các loại thủy hải sản (cá, tôm, lươn/trạch) cũng ghi dấu ấn sâu sắc trong nhận thức của người Việt về thể giới, đồng thời có vai trò quan trọng trong tâm thức dân tộc Việt.

3.5. Nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể

3.5.1. Về tần suất

Nhóm chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể chỉ các bộ phận của cơ thể con người hoặc động vật, ví dụ như: các bộ phận chính (đầu, chân tay...), các bộ phận trên mặt (mặt, mắt, tai, mồm...); các cơ quan nội tạng (lòng, gan, ruột); chất bài tiết (phân...). Cụ thể, kết quả thống kê từ nguồn ngữ liệu thành ngữ tiếng Việt được tổng hợp như bảng dưới đây:

Bảng 10

Tần suất của nhóm từ chỉ chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể

STT	Tên loại	Tần suất (%)	Ví dụ
1	Lòng/bụng/dạ/tâm	271 (95/42/99/35) (11%)	<i>Lòng lang dạ sói, Bụng bảo dạ, Lẽ bạc tâm thành</i>
2	Mặt/điện/nhan	246 (238/5/3) (11,1%)	<i>Mặt sứa gan lim, Tri điện bất tri tâm, Hồng nhan bạc phận</i>
3	Đầu/thủ	238 (236/2) (11%)	<i>Đầu tắt mặt tối, Thiên thủ thiên nhân</i>
4	Tay/thủ	189 (188/1) (8,8%)	<i>Tay bắt mặt mừng, Huỳnh đệ như thủ túc</i>
5	Mắt/nhãn	174 (172/2) (8,0%)	<i>Mắt cú vọ, Thiên nhân thiên thủ</i>
6	Chân/túc	172 (171/1) (7,9%)	<i>Chân đấm đá chân chiêu, Huỳnh đệ như thủ túc</i>
7	Miệng/mồm/mồm/ khẩu	159 (111/36/1/11) (6,9%)	<i>Bóp mồm bóp miệng, Đầu hươu mồm nai, Cắm tâm tú khẩu</i>
8	Tai	105 (4,9%)	<i>Tai vách mạch rừng</i>
9	Ruột	86 (4,0%)	<i>Ruột để ngoài da</i>
10	Má	79 (3,7%)	<i>Chưa được vạ, má đã sưng</i>
11	Gan	68 (3,2%)	<i>Gan cóc tía</i>
12	Thịt	68 (3,2%)	<i>Bằng xương bằng thịt</i>
13	Cổ	67 (3,1%)	<i>Bóp hầu bóp cổ</i>
14	Xương/cốt	67 (61/6) (2,8%)	<i>Ăn cá bỏ xương, Khắc cốt ghi tâm</i>
15	Tóc	55 (2,6%)	<i>Đầu bù tóc rối</i>
16	Lung/bối	46 (45/1) (2,1%)	<i>Chung lưng đầu cột, Điện thị bối phi</i>
17	Mũi	35 (1,6%)	<i>Không động đến lông chân</i>
18	Vai	33 (1,5%)	<i>Kẻ vai sát cánh</i>

19	Cắt/phân	29 (27/2) (1,4%)	Cắt lộn lên đầu, Không có chó bắt mèo ăn phân
20	Răng	27 (1,3%)	Môi hở răng lạnh
	Tổng	2214 (100%)	

Quan sát bảng, có thể rút ra một vài nhận định như sau:

1) Theo tần suất, các đơn vị có tần suất trên 200 lượt có *mặt, đầu, bụng/dạ*; từ 100 đến 200 có *tay, mắt, chân, miệng, tai*; từ 50 đến 100 lượt có *ruột, má, gan, thịt, cổ, xương, tóc*; các đơn vị dưới 50 lượt có *lưng, mũi, vai, phân, răng*... Có thể thấy, người Việt coi trọng các bộ phận cơ thể sau: i) mặt (ví dụ: *Trông mặt mà bắt hình dong*); ii) đầu là bộ phận quan trọng của cơ thể, chứa trung tâm thần kinh là não - bộ phận được coi là đại diện cho trí tuệ của con người; iii) bụng/dạ/lòng là bộ phận chứa và bảo vệ các cơ quan nội tạng của con người, được biểu trưng cho tâm lòng, tâm thiện ác...

2) Theo tính chất của các yếu tố chất liệu, có thể phân nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể thành các tiểu nhóm nhỏ như sau: i) Nhóm bộ phận phần đầu; ii) Nhóm bộ phận phần thân; iii) Nhóm cơ quan bên trong (*thịt, xương*), các cơ quan nội tạng; iv) Nhóm các chất bài tiết.

Chúng tôi thực hiện thao tác tổng hợp, phân loại để so sánh sự phân bố của 2214 đơn vị từ vựng theo các tiểu nhóm dựa vào tần suất trong ngữ liệu thành ngữ. Ta có bảng sau:

Bảng 11

Phân bố của từ chỉ bộ phận cơ thể theo tính chất của chất liệu thẩm mỹ

STT	Nhóm bộ phận phần đầu (9)	Nhóm bộ phận phần thân (5)	Nhóm cơ quan bên trong, nội tạng (5)	Nhóm chất bài tiết (1)
1	Mặt 246 (21,7%)	Tay 189 (37,3%)	Lòng/bụng/dạ/tâm 271 (45,5%)	Phân 29 (100%)
2	Đầu 238 (21,6%)	Chân 172 (33,9%)	Ruột 86 (16,6%)	-
3	Mắt 174 (6,6%)	Cổ 67 (13,3%)	Gan 68 (13,1%)	-
4	Miệng 159 (13,5%)	Lưng 46 (8,9%)	Thịt 68 (13,1%)	-
5	Tai 105 (9,7%)	Vai 33 (6,6%)	Xương 67 (11,7%)	-
6	Má 79 (7,2%)	-	-	-
7	Tóc 55 (5,0%)	-	-	-
8	Mũi 35 (3,2%)	-	-	-
9	Răng 27 (2,5%)	-	-	-
Tổng	1118 (100%)	507 (100%)	560 (100%)	29 (100%)
%	1118/2214 (50,5%)	507/2214 (22,9%)	560/2214 (25,3%)	29/2214 (1,3%)

Nhóm có số lượng các yếu tố lớn nhất là bộ phận phần đầu với 9 yếu tố (chiếm 45%), thấp nhất là nhóm các chất bài tiết với 1 yếu tố (chiếm 5%). Hai nhóm bộ phận phần thân và nhóm các cơ quan nội tạng và bên trong đều xuất hiện 5 yếu tố (25%). Như vậy, đây là nhóm chất liệu thẩm mỹ có số lượng các yếu tố trong một tiểu nhóm cao nhất (9 yếu tố) và thấp nhất

(1 yếu tố).

Về tần suất, nhóm bộ phận cơ thể ở phần đầu có tần suất cao nhất với 1118 lượt (chiếm 50,5%); tiếp đó là nhóm các cơ quan nội tạng và bên trong (*thịt, xương*) với 560 lượt (chiếm 25,3%); tiếp theo với tần suất gần tương đương là 507 lượt (chiếm 22,9%) của nhóm bộ phận phần thân; cuối cùng là nhóm các chất bài tiết chỉ có 29 lượt (chiếm 1,3%).

Nhóm các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể có số lượng các yếu tố trong một tiểu nhóm là lớn nhất (9 yếu tố của nhóm bộ phận phần đầu) với số lượng lượt xuất hiện cao (hơn 50%). Đối lập với đầu - bộ phận quan trọng nhất của cơ thể con người là chất bài tiết - được coi là chất thải, được đưa ra khỏi cơ thể trong quá trình bài tiết.

4. Luận bàn

Tổng hợp lại các kết quả đã phân tích, ở đây, chúng tôi xem xét vấn đề nghiên cứu từ góc nhìn khái quát hơn, cụ thể là đề cập đến các nội dung sau:

- 1) Về tần suất của 5 nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ (giới hạn ở 20 đơn vị có tần suất cao nhất);
- 2) Về đặc điểm phân bố của các nhóm yếu tố chất liệu thẩm mỹ, quãng chênh của các tiểu nhóm yếu tố;
- 3) Về quãng chênh của nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ có tần suất cao và thấp nhất.

4.1. Về tần suất của 5 nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ

Tổng hợp lại kết quả phân tích ở các bảng thống kê của 5 nhóm chất liệu thẩm mỹ: vật thể tự nhiên, vật thể nhân tạo, thực vật, động vật, bộ phận cơ thể, ta có bảng tần suất chung sau:

Bảng 12

Tần suất của 5 nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ

STT	Tên loại	Tần suất	(%)
1	Vật thể tự nhiên	1684	24,6%
2	Vật thể nhân tạo	810	11,9%
3	Thực vật	734	10,7%
4	Động vật	1391	20,4%
5	Bộ phận cơ thể	2214	32,4%
	Tổng:	6833	100%

Theo thông tin trong bảng, có thể thấy, nhóm chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể có tần suất cao nhất, với 2214 lượt (chiếm 32,4%); tiếp đó là nhóm chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên với 1684 lượt (chiếm 24,6%); đứng ở vị trí thứ ba là nhóm chất liệu thẩm mỹ là động vật với 1391 lượt (chiếm 20,4%); hai nhóm cuối cùng lần lượt là nhóm chất liệu thẩm mỹ là vật thể nhân tạo với 810 lượt (chiếm 11,9%) và nhóm thực vật với 730 lượt (chiếm 10,7%).

Dạng thức phân bố này cho thấy, dân tộc Việt quan tâm trước hết đến bản thân, cụ thể là cơ thể mình. Điều này phù hợp với quan điểm triết học “*dĩ nhân vi trung*” của văn hóa phương Đông: lấy con người là trung tâm. Mỗi quan tâm tiếp theo của dân tộc Việt hướng tới thế giới bên ngoài, từ phạm vi gần, môi trường sống xung quanh đến bầu trời, vũ trụ với trăng sao... Tiếp đó là thế giới động vật phong phú với các loài vật được thuần dưỡng làm vật nuôi

hay đối tượng để săn bắt, những công cụ lao động hay đồ dùng sinh hoạt do con người sáng tạo ra và cuối cùng là thế giới cây cỏ... tất cả đều được phản ánh một cách chân thực vào thành ngữ qua lăng kính của người Việt.

4.2. Về đặc điểm phân bố của các nhóm yếu tố chất liệu thẩm mỹ

Các yếu tố chất liệu thẩm mỹ được phân vào tiểu nhóm với số lượng không như nhau. Điều này là do tính chất của các chất liệu xuất hiện ở nhóm có tần suất cao (gồm 20 loại chất liệu) là ít nhiều có sự khác biệt. Thông tin cụ thể như bảng tổng hợp sau:

Bảng 13

Tổng hợp các tiểu nhóm yếu tố chất liệu thẩm mỹ

STT	1	2	3	4	5	
Vật thể tự nhiên	Nhóm hiện tượng thiên nhiên	Nhóm hành tinh vũ trụ	Nhóm địa hình	Nhóm các yếu tố vật chất	-	4 (19,1%)
Vật thể nhân tạo	Nhóm liên quan văn hóa ở	Nhóm liên quan văn hóa mặc	Nhóm liên quan văn hóa ẩm thực	Nhóm nhạc cụ/dụng cụ khác	Nhóm phương tiện chuyên chở	5 (23,8%)
Thực vật	Nhóm lương thực	Nhóm bộ phận cây	Nhóm các loại cây khác	-	-	3 (14,2%)
Động vật	Nhóm vật nuôi	Nhóm động vật hoang dã	Nhóm chim muông	Nhóm thủy/hải sản	Nhóm côn trùng	5 (23,8%)
Bộ phận cơ thể	Nhóm bộ phận phần đầu	Nhóm bộ phận phần thân	Nhóm cơ quan bên trong, nội tạng	Nhóm chất bài tiết	-	4 (19,1%)
	5	5	5	4	2	21 (100%)

Quan sát bảng tổng hợp, có thể thấy, nhóm vật thể nhân tạo và nhóm động vật có 5 tiểu nhóm (chiếm 23,8%); nhóm vật thể tự nhiên và bộ phận cơ thể có 4 tiểu nhóm (19,1%), nhóm thực vật được chia thành 3 tiểu nhóm (14,2%). Trong thực tế, mức độ đa dạng của các tiểu nhóm có thể chịu ảnh hưởng bởi tần suất của các từ chỉ yếu tố chất liệu thẩm mỹ hay tùy thuộc vào tiêu chí đặt ra khi phân loại. Tức là, nếu các yếu tố được xét ở mỗi nhóm chất liệu được mở rộng hơn, lên tới 30 - 50 yếu tố chứ không dừng lại ở con số 20 thì số lượng các tiểu nhóm sẽ tăng thêm, số lượng các yếu tố ở mỗi nhóm có thể có những thay đổi đa dạng. Ngoài ra, mỗi nhà nghiên cứu sẽ có quan điểm riêng nên những tiêu chí có ít nhiều khác biệt khi phân loại...

Từ một góc nhìn khác, chúng tôi tiến hành so sánh số lượng các yếu tố từ vựng của 5 nhóm chất liệu ở tần suất cao nhất và thấp nhất. Kết quả như trong bảng dưới đây:

Bảng 14

So sánh số lượng yếu tố từ vựng ở các tiểu nhóm của 5 nhóm chất liệu

STT	Tên loại/ số lượng yếu tố	Số lượng cao nhất (%)	Số lượng thấp nhất (%)	Quãng chênh
1	Vật thể tự nhiên (20)	Nhóm hiện tượng thiên nhiên 7 (18,0%)	Nhóm hành tinh vũ trụ 3 (25%)	4
2	Vật thể nhân tạo (20)	Nhóm văn hóa âm thực 7 (18,0%)	Nhóm phương tiện Chuyên chở 1 (8,33%)	6
3	Thực vật (20)	Nhóm bộ phận cây 8 (20,5%)	Nhóm lương thực/ Nhóm các loại cây khác 6 (50%)	2
4	Động vật (20)	Nhóm vật nuôi 8 (20,5%)	Nhóm côn trùng 1 (8,33%)	7
5	Bộ phận cơ thể (20)	Nhóm bộ phận phần đầu 9 (23,0%)	Nhóm chất bài tiết1 (8,33%)	8
	Tổng	39 (100%)	12 (100%)	27
	100 (100%)	39/100 (39%)	12/100 (12%)	

Quan sát bảng, có thể đưa ra một vài nhận xét như dưới đây:

1) Ở nhóm các từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là vật thể tự nhiên, nhóm các hiện tượng thiên nhiên xuất hiện với số lượng yếu tố từ vựng lớn nhất, thấp nhất là nhóm các yếu tố chỉ hành tinh, vũ trụ. Có thể lí giải hiện tượng này là do ảnh hưởng của nền văn hóa lúa nước, để có mùa màng bội thu, cuộc sống no ấm, khi khoa học khí tượng chưa phát triển, chỉ bằng kinh nghiệm của mình, dân tộc Việt Nam luôn phải lưu tâm đến: “*trông trời, trông đất, trông mây, trông mưa, trông gió, trông ngày, trông đêm; trông cho chân cứng đá mềm, trời yên biển lặng mới an tâm lòng*”.

2) Nhóm chất liệu thẩm mỹ liên quan đến văn hóa âm thực có tần suất cao nhất trong nhóm vật thể nhân tạo. Điều này dễ hiểu vì đây cũng là những nhu cầu thiết yếu của cuộc sống con người. Phương tiện đi lại và chuyên chở chỉ có yếu tố chỉ đò/thuyền có tần suất cao phản ánh đặc điểm tự nhiên nhiều sông ngòi, kênh rạch của đồng bằng và vùng ven biển.

3) Việt Nam thuộc vùng khí hậu nhiệt đới gió mùa nóng và ẩm nên có thảm thực vật khá phong phú. Bên cạnh các nguồn lương thực (lúa gạo, ngô, khoai) và các loài cây khác thì các bộ phận của cây cũng luôn được người Việt quan sát kĩ càng và sử dụng triệt để trong cuộc sống: làm thức ăn, làm thuốc, làm vật trang trí... Đây có thể coi là lí do dẫn đến việc nhiều yếu tố thuộc tiểu nhóm bộ phận cây có tần suất cao.

4) Do tiếp xúc gần gũi với con người nên vật nuôi trong nhà (*chó, mèo*), gia cầm (*gà, vịt*), gia súc (*lợn, ngựa, trâu, bò*) đi vào tâm thức của con người và được phản ánh một cách tự nhiên trong ngữ liệu thành ngữ. Trái lại, côn trùng là nhóm có tần suất thấp nhất do sống trong môi trường tự nhiên, thường là kích thích bé và ít có ảnh hưởng tích cực đối với con người.

5) Sự quan tâm và coi trọng của dân tộc Việt cùng với vị trí cao để nhìn của phần đầu là các yếu tố quan trọng được phản ánh một cách tự nhiên vào thành ngữ với tần suất cao của các loại chất liệu thẩm mỹ. Các yếu tố liên quan đến bài tiết ít xuất hiện có lẽ bởi chúng thường

thuộc nhóm từ kiêng kị trong đời sống ngôn ngữ của dân tộc Việt. Trong khi đó, thành ngữ (cũng như tục ngữ) lại là một bộ phận của văn học dân gian, được chất lọc qua năm tháng lịch sử, truyền lại cho đời sau nên ít nhiều cũng cần đảm bảo tính thẩm mỹ.

Bên cạnh đó, trong tổng số 100 yếu tố thuộc 5 nhóm chất liệu thẩm mỹ, nhóm có số lượng yếu tố cao nhất có 39 đơn vị (chiếm 39%); nhóm có số lượng yếu tố thấp nhất có 12 đơn vị (chiếm 12%). Ở nhóm có số lượng các yếu tố cao nhất phân thành 3 bậc sau đây: Cao nhất là 9 yếu tố của nhóm chất liệu là bộ phận cơ thể. Tiếp đó là 8 yếu tố của hai nhóm chất liệu là thực vật và động vật. Cuối cùng là 7 yếu tố của nhóm chất liệu là vật thể tự nhiên và vật thể nhân tạo. Ở nhóm có số lượng các yếu tố thấp nhất cũng phân thành 3 bậc: cao nhất là 6 yếu tố của nhóm chất liệu là thực vật; thứ 2 là 3 yếu tố của nhóm chất liệu là vật thể tự nhiên; cuối cùng là 1 yếu tố của các nhóm chất liệu là vật thể nhân tạo, động vật và bộ phận cơ thể. Có thể thấy, nhóm có số lượng các yếu tố thấp nhất có sự phân hóa rõ rệt (1-3-6) hơn nhóm có số lượng các yếu tố cao nhất (7-8-9).

Bên cạnh đó, có thể thấy mức độ chênh của các nhóm có số lượng các yếu tố cao nhất và thấp nhất là 27, cụ thể ở các tiểu nhóm như sau: độ chênh lớn nhất thuộc về nhóm chất liệu chỉ bộ phận cơ thể (9 - 1= 8) và động vật (8 - 1= 7); tiếp theo là nhóm chất liệu chỉ vật thể nhân tạo (7 - 1= 6), nhóm chất liệu chỉ vật thể tự nhiên (7 - 3= 4) và cuối cùng là nhóm chất liệu thẩm mỹ là thực vật (8 - 6= 2).

4.3. Về quãng chênh của nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ có tần suất cao và thấp nhất

Chúng tôi thực hiện việc so sánh độ chênh giữa tần suất của yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ ở mức độ cao nhất (yếu tố đầu tiên, đứng thứ nhất trong bảng tổng hợp của mỗi nhóm chất liệu) với yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ ở mức độ thấp nhất (yếu tố cuối cùng, đứng thứ 20 trong bảng tổng hợp của mỗi nhóm chất liệu). Qua đó, có thể phần nào xác định được mức độ ảnh hưởng, tiếp xúc giữa con người với các chất liệu thẩm mỹ tương ứng. Kết quả cụ thể được trình bày trong bảng dưới đây:

Bảng 15

So sánh tần suất cao - thấp nhất của 5 nhóm từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ

STT	Tên loại	Từ = Tần suất cao nhất (%)	Từ = Tần suất thấp nhất (%)	Quãng chênh
1	Vật thể tự nhiên	Trời = 273 (24,9%)	Bão = 15 (18,8%)	258
2	Vật thể nhân tạo	Nhà = 168 (15,3%)	Bếp = 13 (16,3%)	155
3	Thực vật	Cơm = 154 (14 %)	Khoai = 13 (16,3%)	141
4	Động vật	Cá = 257 (23,4%)	Lươn/trạch = 12 (15%)	245
5	Bộ phận cơ thể	Mặt = 246 (22,4%)	Răng = 27 (33,8%)	219
	Tổng	1.098 (100%)	80 (100%)	
%	6833 (100%)	1.098/6833 (16,0%)	80/6833 (1,2%)	

Có thể thấy, trong bảng tổng hợp là các cặp sau: trời - bão; nhà - bếp; com - khoai; cá - lươn/trạch; mặt - răng. Các đơn vị từ vựng có tần suất cao đều chỉ khái niệm chiếu tới sự vật hiện tượng mang tính chất khái quát, ở phạm vi rộng (trời, nhà, mặt) hay chất lượng tốt (com, cá). Các đơn vị từ vựng có tần suất thấp đều hướng tới biểu đạt sự vật hiện tượng có tính cụ thể, phạm vi hẹp (bão, bếp, răng) hay chất lượng thấp hơn (lươn/trạch). Điều này cho thấy mức độ phân hóa của mức độ ảnh hưởng của các sự vật hiện tượng đến đời sống và tâm thức của người Việt, thể hiện qua tần suất trong thành ngữ tiếng Việt.

Theo số liệu trong bảng, các yếu tố đứng đầu của 5 nhóm chất liệu thẩm mỹ là: *trời* với 273 lượt của nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể tự nhiên (chiếm 24,9% tổng tần suất của các đơn vị có tần suất cao nhất); tiếp đó là *cá* với 257 lượt của nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ động vật (chiếm 23,4%); *mặt* với 246 lượt của nhóm chất liệu chỉ bộ phận cơ thể (chiếm 22,4%); cuối cùng là *nhà* với 168 lượt của nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể nhân tạo (chiếm 15,3%) và *com* với 154 lượt của nhóm chất liệu chỉ thực vật (chiếm 14%). Có thể thấy, nhóm chất liệu là vật thể nhân tạo và thực vật tồn tại độ chênh lệch khá lớn so với nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể tự nhiên và động vật, bộ phận cơ thể.

Ở nhóm tần suất thấp, nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ bộ phận cơ thể có tần suất cao nhất là 27 lượt (chiếm 33,8%), tiếp đó là nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể tự nhiên 15 lượt (chiếm 18,8%), hai nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể nhân tạo và thực vật là 13 lượt (chiếm 16,3%), nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ động vật chỉ có 12 lượt (chiếm 15%). Nhìn chung, trừ nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ bộ phận cơ thể xuất hiện với 27 lượt, các tiểu nhóm khác trong nhóm có tần suất thấp nhất không có sự chênh lệch đáng kể (trong khoảng từ 12 đến 15 lượt).

Xét tổng thể về độ chênh lệch của tần suất cao nhất và thấp nhất của 20 đơn vị có tần suất cao nhất của các nhóm chất liệu, 5 nhóm chất liệu thẩm mỹ được xếp theo thứ tự từ độ chênh lệch lớn đến độ chênh lệch nhỏ, lần lượt như sau:

- 1) Nhóm chất liệu là vật thể tự nhiên chênh 258 đơn vị;
- 2) Nhóm chất liệu là động vật chênh 245 đơn vị;
- 3) Nhóm chất liệu là bộ phận cơ thể chênh 219 đơn vị;
- 4) Nhóm chất liệu là vật thể nhân tạo chênh 155 đơn vị;
- 5) Nhóm chất liệu là thực vật chênh 141 đơn vị.

Như vậy, ba nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể tự nhiên, động vật và bộ phận cơ thể có độ chênh lệch lớn hơn (ở mức trên 200 lượt) so với nhóm vật thể nhân tạo và thực vật (với khoảng 150 lượt). Điều này có nghĩa là ở ba nhóm đầu có sự phân hóa mạnh hơn giữa các yếu tố chất liệu thẩm mỹ. Cụ thể là, ở ba nhóm đầu, yếu tố chất liệu thẩm mỹ đứng đầu bảng có vai trò cực kỳ quan trọng trong đời sống con người hoặc cực kỳ gần gũi với con người, trong khi vai trò, tầm ảnh hưởng của yếu tố thứ 20 đứng cuối bảng lại khá mờ nhạt. Mức độ chênh lệch ở hai nhóm vật thể nhân tạo và thực vật không nhiều, điều này chứng tỏ các yếu tố trong bảng không có sự phân hóa mạnh, mức độ ảnh hưởng và độ gần gũi với cuộc sống con người yếu dần theo thứ tự tần suất giảm dần.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, nhóm các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ là bộ phận cơ thể có tần suất cao nhất, tiếp đó là các yếu tố thuộc nhóm vật thể tự nhiên, động vật, vật thể nhân tạo, thực vật. Điều này phản ánh đúng tư tưởng “*dĩ nhân vi trung*” của triết học phương Đông. Tiểu nhóm các yếu tố từ vựng có tần suất cao nhất chiếm 39% trong khi nhóm các yếu tố từ vựng có tần suất thấp nhất chỉ chiếm 12% trong 100 yếu tố có tần suất cao nhất của 5

nhóm chất liệu thẩm mỹ. Với nhóm các yếu tố đứng đầu của 5 nhóm chất liệu, nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể nhân tạo (*nhà*) và thực vật (*cơm*) có tần suất thấp, tồn tại độ chênh khá lớn so với đơn vị có tần suất cao nhất của nhóm chất liệu thẩm mỹ chỉ vật thể tự nhiên (*trời*) và động vật (*cá*), bộ phận cơ thể (*mắt*). Đặc điểm phân bố của các yếu tố từ vựng chỉ chất liệu thẩm mỹ trong ngữ liệu thành ngữ phản ánh chân thực đặc điểm của môi trường tự nhiên, đời sống sinh hoạt chịu ảnh hưởng của văn hóa lúa nước, phương thức tư duy chịu ảnh hưởng của văn hóa phương Đông của dân tộc Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Đỗ, H. C. (1998). *Cơ sở ngữ nghĩa học từ vựng*. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Nguyễn, T. D. (2013). *Một số tín hiệu thẩm mỹ trong thành ngữ, tục ngữ tiếng Hàn*. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN.
- Hoàng, V. H. (2003). *Thành ngữ học tiếng Việt*. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- Trương, T. N. (1995). *Sự biểu đạt bằng ngôn ngữ các tín hiệu thẩm mỹ - không gian trong ca dao*. Luận án Tiến sĩ. Trường Đại học Sư phạm 1, Hà Nội.
- Nguyễn, V. N. (2008). *Biểu trưng trong tục ngữ người Việt*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn, N. Y., Nguyễn, V. K., Phan, X. T. (1994). *Từ điển thành ngữ Việt Nam*. NXB Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
- Hoàng, T. Y. (2021). Chất liệu thẩm mỹ trong tục ngữ tiếng Hàn, tiếng Việt (trên ngữ liệu tục ngữ có yếu tố chỉ con giáp). *Tạp chí Ngôn ngữ và đời sống*, 9(316), 60-74.

CHARACTERISTICS OF AESTHETIC MATERIALS IN VIETNAMESE IDIOMS

Hoang Thi Yen

*Faculty of Language and Culture, CMC University,
No. 84C, Nguyen Thanh Binh street, Van Phuc, Ha Dong, Hanoi, Vietnam*

Abstract: The article approaches the research issue from the perspective of Vietnamese linguists, considering that the expressions of aesthetic signals are diverse elements of material means, also known as aesthetic materials. We use search toolbars to determine the frequency of monosyllabic words denoting aesthetic materials in Vietnamese idioms. Research results show that the group of aesthetic materials with the body part occur at the highest frequency, followed by the group of natural objects, animals, artificial objects, and plants. With 100 elements of 5 groups of aesthetic materials, the vocabulary group with the highest frequency accounts for 39%, and the vocabulary group with the lowest frequency only accounts for 12%. In the top elements of the 5 material groups, *house* of the artificial object group and *rice* of the plant group have low occurrence frequencies. They have quite a large difference compared to *sky* of the group of natural objects, *fish* of the group of animals, and *face* of the group of body parts. Aesthetic materials in Vietnamese idioms truly reflect the natural environment near the sea, wet rice culture and Oriental culture.

Keywords: idioms, aesthetic materials, Vietnamese

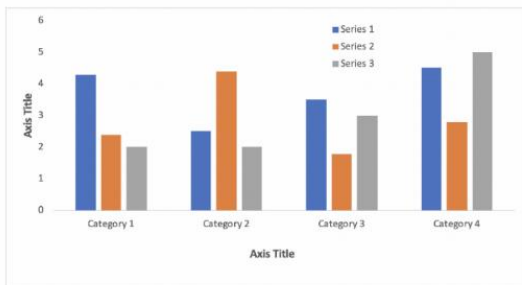
THẺ LỆ GỬI BÀI

- Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài** là ấn phẩm khoa học chính thức của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, kế thừa và phát triển *Chuyên san Nghiên cứu Nước ngoài* của Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí xuất bản định kỳ 06 số/năm (02 số tiếng Việt/năm và 04 số tiếng Anh/năm từ năm 2019 trở đi), công bố các công trình nghiên cứu có nội dung khoa học mới, chưa đăng và chưa được gửi đăng ở bất kỳ tạp chí nào, thuộc các lĩnh vực: *ngôn ngữ học, giáo dục ngoại ngữ/ngôn ngữ, quốc tế học hoặc các ngành khoa học xã hội và nhân văn có liên quan.*
- Bài gửi đăng cần trích dẫn ÍT NHẤT 01 bài đã đăng trên Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài.
- Bài báo sẽ được gửi tới phản biện kín, vì vậy tác giả cần tránh tiết lộ danh tính trong nội dung bài một cách không cần thiết.
- Bài báo có thể viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh (*tối thiểu 10 trang/khoảng 4.000 từ đối với bài nghiên cứu và 5 trang/khoảng 2.000 từ đối với bài thông tin-trao đổi*) được soạn trên máy vi tính, khổ giấy A4, cách lề trái 2,5cm, lề phải 2,5cm, trên 3,5cm, dưới 3cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 12, cách dòng Single.
- Hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải đảm bảo rõ nét và được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Nguồn của các hình ảnh, sơ đồ trong bài viết cũng phải được chỉ rõ. Tên ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải được cung cấp trên ảnh, sơ đồ, biểu đồ.

Ví dụ:

Figure 1

Sample Figure Title



Note. A note describing content in the figure would appear here.

- Bảng biểu trong bài viết được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Tên bảng trong bài phải được cung cấp trên bảng. Yêu cầu bảng không có đường kẻ sọc.

Ví dụ:

Table 3

Sample Table Showing Decked Heads and P Value Note

Variable	Visual		Infrared		F	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)