

LỜI NÓI ĐẦU

Tạp chí Khoa học Trường Đại học Hồng Đức là cơ quan ngôn luận chính thức của Trường Đại học Hồng Đức, có mã số chuẩn quốc tế ISSN 1859 - 2759, hoạt động theo Giấy phép số 14/BTTTT-GPHĐBC ngày 01/01/2009, và Giấy phép số 125/GP-BTTTT cấp lại ngày 10 tháng 4 năm 2014 của Bộ Thông tin và Truyền thông.

Tạp chí Khoa học Trường Đại học Hồng Đức là nơi phản ánh hoạt động giáo dục, đào tạo; Công bố các tác phẩm, công trình nghiên cứu khoa học của cán bộ, giảng viên, học viên, các nhà khoa học trong và ngoài trường; Tuyên truyền phổ biến các chủ trương đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước về công tác giáo dục, đào tạo; Giới thiệu, trao đổi các kết quả nghiên cứu, ứng dụng các thành tựu khoa học và công nghệ trong nước và quốc tế.

Hội đồng biên tập rất mong nhận được sự cộng tác nhiệt tình của đông đảo cán bộ giảng viên, cán bộ nghiên cứu, các nhà khoa học trong và ngoài trường để Tạp chí Khoa học Trường Đại học Hồng Đức mang đến độc giả những kết quả, thông tin có giá trị khoa học và hữu ích.

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

TẠP CHÍ KHOA HỌC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC
SỐ 42 (12 - 2018)

MỤC LỤC

1	<i>Lê Thị Dung</i>	“Thơ chơi” - từ Nguyễn Công Trứ đến Tản Đà dưới góc nhìn tư duy thơ như là một tiểu thể loại	5
2	<i>Trịnh Phương Dung</i>	Thơ tự do của Dư Thị Hoàn, Phan Huyền Thư	12
3	<i>Nguyễn Thị Duyên</i>	Thực trạng sử dụng thời gian cho hoạt động học tập của sinh viên Trường Đại học Hồng Đức	20
4	<i>Nguyễn Thị Hà</i>	Đặc sắc tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên	30
5	<i>Cao Xuân Hải</i>	Đặc điểm cấu trúc hình thức và nhịp điệu của Hồ sông Mã	41
6	<i>Lê Thị Hòa</i>	Giáo dục phẩm chất đạo đức “kiệm” cho sinh viên theo tư tưởng Hồ Chí Minh	50
7	<i>Huỳnh Tấn Hội</i>	Tầm quan trọng của tiếng Nhật IT trong cuộc cách mạng 4.0	59
8	<i>Lê Sỹ Hưng</i>	Chính sách đối ngoại của Mỹ ở biển Đông trong những thập niên đầu thế kỉ XXI	66
9	<i>Dương Thị Hương</i>	Không gian tôn giáo, tín ngưỡng trong tiểu thuyết Việt Nam đương đại	76
10	<i>Lê Thị Phượng</i>	Chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan một góc nhìn tham chiếu cho đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức	85

11	<i>Nguyễn Thị Quyết</i>	Thiết kế bài tập rèn kỹ năng dịch cụm ẩn dụ học phần Văn học Anh - Mỹ	98
12	<i>Lê Thanh Thủy</i>	Đàng ngoài thế kỷ XVII: người châu Âu và thái độ của chính quyền Lê - Trịnh	106
13	<i>Lê Thị Thanh Thủy</i>	Chương trình đào tạo sau đại học tại Vương quốc Anh và bài học kinh nghiệm trong việc xây dựng các chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức	114
14	<i>Lê Văn Trường</i>	Nâng cao chất lượng tuyên truyền truyền sinh của Trường Đại học Hồng Đức	127
15	<i>Lê Huy Vũ</i> <i>Bùi Khắc Thiện</i>	Sử dụng phần mềm Cabri 3D trong một số tình huống dạy học khái niệm và định lí của hình học không gian lớp 11	136

“THƠ CHƠI” - TỪ NGUYỄN CÔNG TRÚ ĐẾN TẢN ĐÀ DƯỚI GÓC NHÌN TƯ DUY THƠ NHƯ LÀ MỘT TIỂU THỂ LOẠI

Lê Thị Dung¹

TÓM TẮT

“Thơ chơi” - một hiện tượng thú vị trong dòng chảy văn học Việt Nam không chỉ ngày nay mà “thơ chơi” có tiền đề từ văn học bác học truyền thống. Đặc biệt “thơ chơi” phát triển rực rỡ từ giai đoạn văn học cuối thế kỉ XVIII đến hết thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX qua một số tác giả tiêu biểu. Chặng văn học này bắt đầu từ Nguyễn Công Trứ nông nhênh, kiêu bạt, đến một Cao Bá Quát cao siêu và kết thúc là một Tản Đà ngất ngưỡng, đa tài đa tình. Nhưng không chỉ dừng ở châm biếm, đả kích, trào phúng mà họ còn là những “người chơi thơ sành điệu” mang đến giọng điệu thơ riêng biệt, tạo nên một “tiểu thể loại” văn học.

Từ khóa: *Thơ chơi, chơi thơ, thơ chơi Nguyễn Công Trứ, thơ chơi Tản Đà.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ Homeros - Cha đẻ của thơ ca Hy Lạp cho đến Kinh Thi hay ca dao, thơ vẫn là tiếng lòng đồng cảm mãnh liệt và quảng đại. Thơ phát khởi từ trong lòng người đọc, song hành với loài người cho đến tận ngày nay. Đúng thế, thơ ca từ xưa đến nay cho đến mãi muôn đời sau vẫn là “bạn đồng hành”, “người bạn đường” cùng những hi, nộ, ái ố của cuộc đời, vẫn khẳng định chỗ đứng riêng trong tâm hồn độc giả: Buồn người ta cũng làm thơ, vui người ta cũng ngâm thơ, làm thơ, cảnh đẹp, trăng sáng, gặp cô gái xinh... đều nên thơ. Thơ không chỉ mang tính “khoa học giáo dục”, đạo “cửa Không sân Trình” nữa, mà những điều “khuôn phép” đó được giải phóng ngay từ khi còn “trúng nước”, khi thơ ca còn ở dạng “bất thành văn”: *Cô kia cắt cỏ ven sông/ Cái váy thì cộc, cái lông thì dài.* (Ca dao). Cho đến thơ mới, nền văn học nước nhà, xuất hiện một hiện tượng “thơ chơi” - Nhà thơ Phùng Quán viết: *“Một ngày tôi hết nửa ngày say/ Nằm dài chiếu vâu ngắm trời mây/ Hứng lên múa bút, thơ lên cót/ Thơ rượu, thơ tình, thơ cỏ cây”* (Thơ chơi - Phùng Quán).

Một trong các chức năng của văn học là chức năng giải trí. Văn học Việt Nam vốn dĩ từ lâu đời đã phong phú, đa dạng: ngay từ các sáng tác dân gian ca dao, hò, vè, chèo, tấu hài cho đến truyện cười, truyện tiếu lâm... tiếng cười luôn phát khởi để đáp ứng đời sống tinh thần của người dân lao động, để vui vẻ sau những giờ đồng áng vất vả quên đi cả những đôi khổ bản hàn. Ở lĩnh vực văn học bác học, tuy thơ chơi, sự chơi, vui đùa, bông nhại, giải trí không nhiều như văn học dân gian, song các tác giả thời trung đại cũng có nhiều sáng tác, vui vẻ, mang lại tiếng cười sảng khoái cho nhân dân chứ không hẳn chỉ là nói chí, tỏ lòng (cả tác phẩm chữ Hán và tác phẩm chữ Nôm). Vì thế chúng tôi quan sát, khảo cứu về thơ chơi giai đoạn từ Nguyễn Công Trứ đến Tản Đà dưới góc nhìn tư duy nghệ thuật ở 3 phương diện: Thơ chơi trong văn học dân gian và văn học bác học truyền thống; so sánh giữa thơ chơi và chơi thơ, sự kết hợp giữa yếu tố trữ tình và yếu tố trào lộng.

¹ Trung tâm Nghiên cứu Khoa học Xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Hồng Đức

2. NỘI DUNG

2.1. “Thơ chơi” trong văn học dân gian và văn học bác học truyền thống

“Thơ chơi” ra đời - một hiện tượng đột biến, giao thoa giữa văn học dân gian và văn chương bác học, đồng thời cũng là hiện tượng thơ độc đáo. Tiếng cười giải trí trong văn học dân gian nói chung và văn học bác học được đẩy cao lên đỉnh điểm là “thơ trào phúng phát triển thành một dòng” với đội ngũ sáng tác đông đảo. Không phải chỉ thơ trào phúng, mà vượt lên trên “sự trào phúng” đó hẳn là sự chơi, cách chơi, phương diện chơi... tất cả điều đó ảnh hưởng sâu sắc đến các tác phẩm văn xuôi, truyện ngắn, tiểu thuyết những thế kỉ sau. Cho đến hiện nay, phong trào “thơ chơi” càng được nở rộ. “*Thơ rượu, thơ tình, thơ cỏ cây...*” ngày càng trở thành trào lưu, phổ rộng trong cuộc sống của chúng ta, trở thành một phần của cuộc sống. Vì thế, chúng tôi xem xét thơ chơi như một thể loại văn học và đánh giá đúng vai trò của thơ chơi trong cuộc sống.

Ngay trong kho tàng ca dao dân ca Việt Nam, chúng ta thấy loại “thơ chơi” không phải là hiếm, ví như bài: *Cô kia cắt cỏ ven sông/ Cái váy thì cộc cái lông thì dài/ Thuyền chài nó trả quan hai/ Thua rằng chẳng bán để dài quét sân*. Có lẽ rằng người cắt lên lời ca này trước hết là một chàng trai nào đó có ý chòng ghẹo, đùa vui, tếu táo, tán tỉnh cô gái váy cộc đang mãi mê cắt cỏ ven sông. Dĩ nhiên còn có cả lời đối đáp của cô có vẻ không thua kém chàng trai (*Thuyền chài nó trả quan hai/ Thua rằng chẳng bán để dài quét sân*). Lời thơ, ý thơ kiểu ấy là thơ chơi, nó bật phát tự nhiên, hồn nhiên, mộc mạc, nhưng thật sâu sắc, thú vị. Câu ca dao: “*Hỡi cô tát nước bên đàng/ Sao cô múc ánh trăng vàng đổ đi*” là lời bộc phát của chàng trai, đùa cợt bông lơn cô gái đang tát nước bên đường. Đó cũng là “thơ chơi”. Lời của chàng trai cất lên một cách hồn nhiên, tự nhiên để hỏi cô gái tát nước đêm trăng, là cái cớ để đưa đẩy, để bắt chuyện tình một cách kín đáo. Từ ý thơ đến hình tượng nó lung linh toả sáng như “ánh trăng vàng” vậy. Câu ca dao hiện lên một bức tranh tuyệt đẹp: Hình ảnh một cô gái tát nước đêm trăng thật trữ tình, thật thơ mộng.

Đến Hồ Xuân Hương - Bà Chúa thơ Nôm - “thơ chơi” của bà tài hoa vô cùng, những bài thơ vịnh cảnh vật như: *Cảnh dật cử, Cảnh đánh đu ngày Tết, cảnh tát nước ban đêm...* Những câu thơ kiểu như: *Hai chân đạp xuống năng năng nhắc/ Một suốt đâm ngang thích thích mau (Dật cử)* hay *Chành ra ba góc da còn thiếu/ Khép lại đôi bên thịt vẫn thừa (Vịnh cái quạt)*. Bài thơ trước hết là sự tài hoa về chơi chữ, chơi phép đối cả ý và thanh, đùa vui, tếu táo, hóm hỉnh. Thơ chơi như không nhằm mục đích giáo huấn, treo gương đạo lý thánh hiền, hoặc lên án tố cáo ai cả, không vụ lợi mà hồn nhiên, vô tư, trong sáng. Loại thơ chơi kiểu như Xuân Hương cũng thật hiếm có trong thi đàn dân tộc. Vịnh cảnh vật đâu phải là mục đích chính của bà, mà đó chỉ là cái cớ để bà bộc lộ cái tôi trữ tình đa cảm, yêu đời, khát khao giàu nữ tính... Với lối diễn đạt bình dân, tếu táo, hóm hỉnh, tinh nghịch, phù hợp với phong cách thơ của bà, đã đem đến cho người đọc những liên tưởng bất ngờ, thú vị.

Nguyễn Công Trứ - nhà thơ điển hình của sự chơi, muốn sống tự do, phá khuôn khổ, nhiều ham muốn và sống hết mình, không chịu được sự kiểm toả của Nho giáo,

sống theo “tài” và “tình” tức là theo cá nhân. Ông muốn làm “cây thông đứng giữa trời mà reo” theo cách của mình. Nguyễn Công Trứ bộc lộ chí khí, tài năng của mình một cách không che giấu, ông nói với khẩu khí cứng cỏi, ngang tàng: *Vòng trời đất dọc ngang ngang dọc/ Nợ tang bồng vay giả giả vay/ Chí làm trai Nam Bắc Đông Tây/ Cho thoả sức vẫy vùng trong bốn bể* (Chí nam nhi). Đặt sáng tác của Nguyễn Công Trứ trong bối cảnh văn học, văn hóa rộng hơn, ta sẽ thấy thái độ đề cao thú chơi của ông có một ý nghĩa tích cực, vượt lên cái vòng kim cô “khắc kỉ, phục lễ” khô cứng và hẹp hòi. Nếu như đạo của Khổng sơn Trình luôn đề cao, ca ngợi người quân tử, đề cao đạo đức cao thượng thì thơ Nguyễn Công Trứ không những giống đạo thánh hiền mà còn xem cuộc đời như một cuộc chơi, đằng sau ngôn ngữ mang hình thức nhà nho kia, ông đã gửi gắm vào những ý thức cá nhân mang quan niệm nhân sinh tích cực: *“Chơi cho lịch sự mới là hay/ chơi cho dài các, cho người biết tay”* (Cầm kì thi tửu). Tập thơ “Hành lạc” đề “Chơi”. Chữ “Chơi” cần phải hiểu là cuộc chơi, vui chơi, mang đầy màu sắc hội hè, chứ không hiểu theo lối chơi dung tục, trác táng. Rõ ràng hiểu “chơi” theo cách tích cực để thoát khỏi lễ giáo ràng buộc một cách chán ngắt, nhưng không phải là sa đọa, hư hỏng. Thơ ông thể hiện ngay cách sống của ông đại diện tiêu biểu của xu hướng thơ chơi, đòi hỏi một sự làm chủ bản thân cao độ, hun đúc ý chí tinh táo. Ngay trong cái tinh táo đã có chất chơi, ngay trong cái tinh táo đã có cái say mê, thậm chí ngông cuồng nhưng lại là sự thanh thản, nhẹ nhàng, cười cợt đối với cuộc chơi.

Cao Bá Quát cũng là một “tay chơi”, có cái nhìn phóng khoáng với văn chương và ngay chính cuộc đời trước ràng buộc của lễ giáo phong kiến gò bó. Điều đó tạo nên một “Thần Quát” thoát ly hoàn toàn bởi “kinh bang tế thế”, thay vào đó là cái mới mẻ, cái độc đáo trong văn chương. Ngay từ thời của ông, ông đã “xuất ngoại”, ở Jakarta ông nhận rõ về giá trị “giải trí” của văn chương. Một con người giỏi Hán văn đến độ “Văn như Siêu Quát”, nhưng vẫn gặp những bài thơ Nôm diễn đạt câu chữ thánh hiền cao ngạo, nhưng ý tứ thì lãng tử, bông lơn, đời thường hơn bất cứ khi nào: *“Năm khềnh ngâm thơ cho vợ ngủ/ Ngồi rù uống rượu với con chơi”* (May rui). Gần chúng ta hơn nữa là Tú Xương - một nhà thơ trào phúng nổi tiếng, nhưng thú ăn chơi thì rõ nét hơn bất cứ. Ông tự trào mình là *“thỏ đi lại chơi lương”* rất uy - mua. Đến Tân Đà chúng ta bắt gặp rõ sự “hiện đại” trong cuộc chơi bởi ngay trong bài “Chơi xuân kéo hết xuân đi”, ông vội vã, giục giã: *“Chơi đi thôi/ Chơi mau đi thôi/ Cho trống thùng/ Cho chiêng long/ Cho cờ quán ngược/ Kéo cái già xông xộc nó thì theo sau”*. Rõ ràng trong bài thơ chúng ta nhận thấy sự giục giã táo bạo của thi sĩ với cả thi liệu lẫn cấu tứ rất mới: Sống là phải hưởng thụ, phải chơi, được thể hiện ngay ở lời thơ tự do. Ông đã trút khỏi thơ cái áo trang nghiêm, cái mặc định đạo mạo của người quân tử. Bản thân Tân Đà đã từng viết *“có văn có ích, có văn chơi”* bộc lộ một cái “tôi” tài hoa, có bản lĩnh, có nhân cách trong sáng, thể hiện cái “ngông”, cái ngạo nghễ, phi thường và chất chơi trước thời cuộc. Xét về phương diện tư duy sáng tạo nghệ thuật, thì vấn đề khẳng định cái “tôi”, cái bản ngã cá nhân, con người đến lúc tự ý thức về mình, về thân phận mình, đó là bước mới nếu không nói đó là đột phá trong thơ ca cổ điển Việt Nam. Loại thơ chơi của một số nhà thơ

như đã nói ở trên thực chất đã vượt xa thơ ca cổ điển truyền thống ở phương diện tự do, hồn nhiên. Thơ ca cổ điển truyền thống là loại thơ “phi ngã”, thật uyên bác, nhiều điển tích, sách vở kinh viện, thế nhưng lại không có sự chân thành hồn nhiên như nó vốn có trong tâm hồn nhà thơ. Đóng góp có ý nghĩa của mảng thơ chơi đối với quá trình vận động, phát triển của thơ ca Việt Nam chính là ở chỗ: bước đầu khẳng định vị trí của cái “tôi” - hình tượng trung tâm của thơ trữ tình. Với Tản Đà, nhiều nhà nghiên cứu đều có tiếng nói chung, đồng thuận khẳng định: Tản Đà là nhà thơ lớn đầu thế kỉ XX đã gióng lên khúc nhạc dạo đầu báo hiệu sự đổi mới tư duy thơ Việt Nam, đến lượt các nhà thơ mới sau này là những người thể nghiệm thành công. Đó là một bước phát triển mới của tư duy hình tượng. Thơ từ chỗ làm theo khuôn mẫu cố định, tuân thủ nghiêm ngặt theo luật lệ của Đường thi (vần, đối, niêm, luật...) đến chỗ phóng túng, tự nhiên, đáp ứng yêu cầu của việc thể hiện tình cảm chân thật của nhà thơ. Những cái gì là sáo rỗng, khuôn mẫu, khô cứng và nhàm chán đều dần dần bị loại bỏ và được thay bằng lối diễn đạt tự nhiên, bình dị. Từ nhà nho, ra thành thị trở thành người tiểu tư sản nghèo, trở thành nhà văn, viết văn để kiếm sống. Hơn ai hết Tản Đà đã ý thức được mình là người có tài và muốn thi thố với đời bằng chính cái tài của mình, muốn làm nên sự nghiệp lớn: *“Nhà tớ xưa nay vốn vẫn nghèo/ Bán văn buôn chữ kiếm tiền tiêu/ Quanh năm luống những lo văn ế/ Thân thể xem thua chú hát chèo”* (Lo văn ế).

2.2. Thơ chơi và chơi thơ

Chưa bao giờ loại thơ vui, thơ giải trí hay còn gọi là thơ chơi lại “lên ngôi” như bây giờ, phong phú và đa dạng cả về thể loại và hình thức.

Thơ chơi - thơ vui là loại thơ mang tính chất dân gian, tính trào lộng, tính khôi hài. Loại thơ vui, thơ chơi mà chúng tôi muốn nói tới ở đây là những bài thơ mang tính trào lộng, tự trào, bông đùa, giễu nhại như kiểu “mô phỏng” những bài thơ nổi tiếng để “chơi”, để bông đùa: *Nếu biết rằng em sắp lấy chồng/ Anh về bắt vịt nhỏ sạch lông/ Tiết canh làm được vài ba đĩa/ Mượn rượu cho người vết thương lòng/ Nếu biết rằng em đã lấy chồng/ Đại gì mà nghĩ “thể là xong”/ Email cứ viết, phone cứ gọi/ Cũng có ngày em... li dị chồng* [4; tr.590]. Loại thơ nhạo, thơ chơi như vậy là chất xúc tác làm cho cuộc vui thêm phần rôm rả, thi vị. Tuy nhiên, thơ chơi cũng có nhiều dạng, nhiều loại, nhiều cấp độ khác nhau: Kiểu chơi mang tính dân gian truyền miệng theo một mô-típ như dạng: *“Anh đi...”*, hoặc *“hoan hô...”*; kiểu thơ chơi có tên tác giả như: Bút Tre, Phùng Quán, Hữu Ước sau này.

Chơi thơ lại là một hoạt động nhằm cho vui chứ không nhằm một mục đích nào cả. Chơi thơ được hiểu là một hoạt động tự do, vui chơi, tiêu khiển. Chơi được định nghĩa như là sự đối lập với thực tại, với cái nghiêm trọng, nghiêm túc. “Sự chơi” tạm thời đưa con người ta bước ra khỏi quỹ đạo của cuộc đời thường nhật với những giới hạn không - thời gian, những quy luật, tất yếu của nó, để thâm nhập vào một thế giới khác vừa ở trong mà cũng vừa ở ngoài thực tại, mang tính tự trị tương đối (có không gian - thời gian riêng, có những luật lệ riêng). Chữ “chơi” ở đây bao hàm cả sự chu du, thường ngoạn, biểu lộ tâm thái tự do, tự do sống với thế giới cảm xúc, tưởng tượng, mở ra không gian, thời gian, quên

đi thực tại, được sống trong thế giới bay bổng. Khái niệm “chơi thơ” mang nội dung bao hàm “thơ chơi”, nhiều tác phẩm khi tác giả viết ra không nhằm lưu tên mình trong sử sách, mà chỉ nhằm giải tỏa tâm lý, chơi bởi bay bổng, đối với họ chỉ là niềm say mê, chơi chữ giống như các thú vui khác như: chơi tem, chơi cây cảnh, chơi hoa lan... Chơi gì phụ thuộc sở thích riêng của mỗi người, trong đó chúng tôi quan niệm, “chơi thơ” là tiểu thể loại có sự pha trộn giữa chất trào phúng và chất trữ tình.

Giữa “thơ chơi” và “chơi thơ” có mối quan hệ bao hàm nhau, “chơi thơ” là từ ngữ nghĩa rộng, bao hàm từ ngữ nghĩa hẹp “thơ chơi”, trong nội hàm ấy chứa ngữ nghĩa, ngữ pháp và tư duy thơ.

2.3. Sự kết hợp giữa yếu tố trữ tình và yếu tố trào lộng

Thơ (tiếng Pháp: Poesie) - hình thức sáng tác văn học phản ánh cuộc sống, thể hiện những tâm trạng, những xúc cảm mạnh mẽ bằng ngôn ngữ hàm súc, giàu hình ảnh và có nhịp điệu: Sóng Hồng viết: *“Thơ là một hình thái nghệ thuật cao quý, tinh vi. Người làm thơ phải có tình cảm mãnh liệt thể hiện sự nồng cháy trong lòng. Nhưng thơ là tác phẩm và lí trí kết hợp một cách nhuần nhuyễn và có nghệ thuật. Tình cảm và lí trí ấy được diễn đạt bằng những hoạt động đẹp đẽ qua những lời thơ trong sáng vang lên nhạc điệu khác thường”* [2; tr.310]. Thơ thiên về biểu hiện cảm xúc, hàm súc, cô đọng, ngôn ngữ có nhịp điệu là đặc trưng cơ bản của thơ, phân biệt với các thể loại tự sự như truyện, ký, tiểu thuyết, kịch... Trào lộng, cười cợt, tiếng cười: *“Một trong những cơ chế tâm lý chủ yếu tạo nên tiếng cười là mối kết hợp giữa sự mâu thuẫn cộng với sự hạ giá, giáng cấp”* [3]. Thơ chơi có điểm gặp gỡ, giao thoa với một số thể loại văn học; Thơ chơi vừa là thơ trữ, lại vừa vượt khỏi phạm vi thơ trữ tình thông thường, theo tôi - cái khác biệt cơ bản trước hết là *“quan niệm về đối tượng phản ánh của tác phẩm”*. Thơ trữ tình thuần túy coi thế giới nội tâm, cảm xúc, tâm trạng, tiếng nói của trái tim là đối tượng phản ánh chủ yếu. Còn tác giả thơ chơi - chủ yếu nhằm vào đối tượng và khái quát lên một vấn đề mang ý nghĩa chơi vui, giải trí, giải thiêng. Sự khác biệt thứ hai, đó là quan niệm về đối tượng thưởng thức. Thơ trữ tình đến với người đọc bởi những “rung động”, “đồng cảm”, “đồng điệu” nhằm được giải bày, chia sẻ gửi gắm tâm tư, tình cảm, cảm xúc thì đối tượng của thơ chơi phức tạp hơn, trước hết viết cho người “đồng minh” để cùng nhìn nhận, đánh giá, tán thưởng vào cái nhìn sắc sảo, thông minh, hóm hỉnh; mặt khác viết cho tiếng cười với đối tượng chủ yếu là những kẻ “bất đồng”: về quan niệm sống, quan niệm thẩm mỹ, chí hướng, tư cách đạo đức, lối sống, thói quen sinh hoạt đời thường...

Thơ chơi nếu xét trong một phạm vi hẹp, chứa đựng thái độ, quan điểm phản kháng trước những điều xấu xa, trêu ghẹo, tếu táo cho vui. Căn cứ trên thực tế thơ chơi từ Nguyễn Công Trứ đến Tản Đà dưới góc nhìn tư duy nghệ thuật, đặc biệt trong các sáng tác của Nguyễn Công Trứ, Cao Bá Quát, Tú Xương, Tản Đà... Chúng tôi quan niệm: thơ chơi bao hàm nhiều cung bậc khác nhau của sự chơi, làm thơ chơi nhằm phản kháng, phóng thích chính trị xã hội cho đến mục đích giải trí, giải thoát năng lượng hoặc chứng tỏ sự tự do về tinh thần, từ sự chơi “đậm chất chơi” đến cả những thú chơi hơn đời, hơn người,

ngông nghênh, ngạo nghễ hiện diện trên mỗi câu chữ. Với định nghĩa, tính chất “thơ chơi” rộng như trên, có thể đưa ra các tiêu chí nhận diện cơ bản về thơ chơi trên 3 phương diện: *Thứ nhất*, thơ chơi có ý nghĩa vui chơi, giải trí, giải thoát con người khỏi trạng thái trang nghiêm, quan phương thông thường. *Thứ hai*, tiếng cười được bộc lộ qua các kỹ thuật gây cười khác nhau, mà trong đó nổi bật là kỹ thuật nhào nặn biến đổi một cách sáng tạo, bất ngờ mối quan hệ - tương quan tỉ lệ giữa các chất liệu lấy từ hiện thực đời sống, nói cách khác là kỹ thuật “đắp mặt nạ” cho đối tượng khiến người thường thức bật cười khoái trá bởi vẫn phát hiện được đối tượng “giấu” đằng sau cái “mặt nạ” méo mó, kỳ quặc tưởng như không thể nhận ra nhưng ở mức độ nhẹ nhàng hơn trào phúng. *Thứ ba*, đối với thơ chơi, các kỹ thuật chơi thơ luôn gắn liền với các thủ pháp ngôn ngữ nghệ thuật như: chơi chữ, phóng đại (ngoa dụ), nói mỉa, vật hóa...

3. KẾT LUẬN

Nhìn từ góc độ lý luận và mỹ học có thể thấy rằng: mối quan hệ giữa “cái hài” và “cái bi” trong tác phẩm văn học là mối quan hệ có tính chất nhân quả tạo nên giá trị nhân bản cho tác phẩm, tạo ra đỉnh cao các trạng thái: cái cũ, cái mới lẫn lộn, không tiêu diệt lẫn nhau mà nâng đỡ nhau cùng lớn mạnh, cái bi ẩn sâu làm thi vị, mạnh mẽ hơn cái hài, cái chơi trong sự thưởng thức của công chúng. Từ góc độ tư duy nghệ thuật, chúng tôi tìm hiểu, nghiên cứu thơ chơi như một tiểu thể loại. Thơ chơi ở đây không chỉ là sự giải trí đơn thuần, mua vui mà tính chất “chơi” thể hiện ở góc độ đứng cao hơn đời, cao hơn người để nắm được quy luật biến thiên của cuộc sống, vận hành “cỗ máy nhân sinh” hướng đến chân - thiện - mỹ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] I U. Bô-rép (1978), *Những phạm trù mỹ học cơ bản* (Hoàng Xuân Nhị dịch), Trường Đại học Tổng Hợp xuất bản.
- [2] Đỗ Đức Hiểu (Chủ biên) (2004), *Từ điển văn học*, Nxb. Thế giới, Hà Nội.
- [3] Trần Thị Hoa Lê (2007), *Thơ trào phúng Việt Nam nửa sau thế kỉ XIX - Nửa đầu thế kỉ XX (Diện mạo và đặc điểm)*, Luận án Tiến sĩ Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Bá Thành (2011), *Tư duy thơ Việt Nam hiện đại*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [5] Trần Ngọc Vương (2008), *Loại hình học tác giả văn học nhà nho tài tử và văn học Việt Nam*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [6] Trần Ngọc Vương (1999), *Văn học Việt Nam dòng riêng giữa nguồn chung*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [7] Trần Ngọc Vương (2015), *Văn học Việt Nam thế kỉ X đến thế kỉ XIX (những vấn đề lý luận và lịch sử)*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

“PLAY POEMS” - FROM NGUYEN CONG TRU TO TAN DA - A POETIC SUBGENRE

Le Thi Dung

ABSTRACT

“Play poetry” is an interesting phenomenon in the flow of Vietnamese literature not only today but precursors from traditional literature. It was especially developed from the literary period of the late eighteenth century to the end of the nineteenth century, till early twentieth century by several authors. This period originated from an arrogant Nguyen Cong Tru, a genius Cao Ba Quat, a talented and amorous Tan Da. They not only limited themselves within satires, ironies, epigram but they were also “sophisticated poetic players” who brought about a distinctive tone, a literary “subgenre”.

Keywords: *Play poetry, reading, Nguyen Cong Tru’s play poetry, Tan Da’s play poetry.*

THƠ TỰ DO CỦA DƯ THỊ HOÀN, PHAN HUYỀN THUR

Trịnh Phương Dung¹

TÓM TẮT

Thơ là một thể loại văn học có phạm vi phổ biến rộng và sâu, tác động đến người đọc bằng sự nhận thức cuộc sống với những liên tưởng, tưởng tượng phong phú. Thơ là phương tiện trữ tình có thể biểu đạt tâm lý, cảm xúc con người một cách dễ dàng nhất nhờ tính chất đặc trưng của nó. Ở giai đoạn sau thời kì đổi mới (1986) đến nay, thơ ca Việt Nam có sự thay đổi đáng kể và có nhiều thành tựu, đặc biệt ở thể thơ tự do. Bài viết tập trung phân tích những đặc trưng cơ bản của thể thơ tự do trong sáng tác của hai tác giả nữ Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư về các phương diện hình thức, kết cấu và ngôn ngữ.

Từ khóa: *Thơ tự do, hình thức, kết cấu, ngôn ngữ.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thơ là thể loại văn học ra đời từ rất sớm. Trong văn học Việt Nam, từ trung đại, cận đại đến hiện đại, bên cạnh sự phát triển mạnh mẽ của văn xuôi, thơ là thể loại có nhiều thành tựu. Văn học Việt Nam ngày càng có những thay đổi rõ rệt cả về quan niệm nghệ thuật và phương pháp sáng tác. Từ hướng ngoại, phục vụ cho công tác tuyên truyền cách mạng, văn học ngày càng đi sâu vào thế giới nội tâm con người với nhiều thể loại phong phú. Nhờ cốt lõi trữ tình, thơ có thể biểu đạt tâm lý, cảm xúc con người một cách dễ dàng. Từ giai đoạn sau thời kì đổi mới (1986) đến nay, thơ ca Việt Nam có sự thay đổi đáng kể và có nhiều thành tựu, đặc biệt là thể thơ tự do. Trong đó, thơ tự do của Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư để lại nhiều dấu ấn trên các phương diện hình thức, kết cấu và ngôn ngữ.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái lược về thơ tự do

2.1.1. Hình thức và kết cấu thơ tự do

Trong lịch sử văn học, thơ tự do nảy sinh và phát triển thường gắn với những chuyển biến lớn về ý thức, tâm lý con người. Ở Việt Nam, kể từ sau Cách mạng tháng Tám, qua hai cuộc kháng chiến chống Pháp và chống Mỹ, thơ tự do đã trở thành hình thức chủ yếu của thơ Việt Nam đương đại [12]. Cùng với sự vận động của xã hội, thơ tự do dần có những đổi mới, đáp ứng nhu cầu biểu đạt tâm lý ngày càng phong phú, phức tạp của con người.

Thơ tự do ra đời từ nhu cầu phản ánh những khía cạnh mới của cuộc sống qua lăng kính của người nghệ sĩ sáng tác. Từ góc nhìn của người nghệ sĩ, những câu thơ theo niêm luật không thể phản ánh đầy đủ những cảm xúc đa dạng, phong phú trước cuộc sống. Vì

¹ NCS. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

vậy, nhà thơ bắt buộc phải tháo gỡ những cấu trúc thơ truyền thống, tìm tòi và sáng tạo những hình thức thơ mới tự do hơn. Do vậy, thơ tự do là thể loại không bị ràng buộc bởi những quy tắc định trước nào như thơ cách luật về số dòng, số chữ, niêm, đối, vần..., khá gần với thơ văn xuôi nhưng là thơ phân dòng.

Thơ tự do không theo một thể thức nhất định, có thể là *hợp thể* với cách kết hợp các đoạn thơ làm theo thể khác nhau; hoặc *phá khổ*, nghĩa là không theo khổ 4 dòng, 6 dòng đều đặn mà đan xen các câu thơ dài ngắn khác nhau [12]. Mạch thơ có thể liên tục hoặc ngắt thành từng khổ với số dòng không nhất định. Ngay trong mỗi khổ thơ, dòng thơ thì số chữ có thể nhiều ít khác nhau. Câu thơ tự do có thể mở rộng làm nhiều dòng, sắp xếp theo bậc thang hoặc cách quãng để thể hiện dụng ý nghệ thuật của người viết. Có thể thấy rất rõ điều này trong đoạn kết bài thơ *Với Lenin* của Tố Hữu:

Và chiều nay trước phút vội đi xa

Người còn nghe

thánh thốt

Krupxkaia

Đọc trang sách

“Tình yêu cuộc sống” [6]

Nhiều khi, tác giả kéo dài câu thơ bằng lối xuống dòng, không viết hoa chữ đầu dòng, tạo ra những câu thơ dài theo chiều dọc. Cách cấu trúc này có ý nghĩa biểu đạt hơn hẳn một câu thơ ngắn. Trong *Người thủy thủ và con chim én*, Tế Hanh cũng đã vận dụng rất thành công lối viết này:

Người thủy thủ

nhìn mặt trời sắp tắt

thấy lòng mình biển cháy mênh mông

ngày mai đây

ngày chiến đấu sau cùng

các anh sẽ về miền Nam yêu quý. [3]

Cách cấu trúc và hình thức biểu hiện của thơ tự do vô cùng phong phú và đầy chất sáng tạo nhưng vẫn mang đầy đủ những đặc trưng cơ bản của thơ trữ tình. Đó là tính hình tượng, tính truyền cảm và tính cá thể hóa, xuất phát từ những rung động sâu thẳm trong tâm hồn nhà thơ trước cuộc đời.

2.1.2. Ngôn ngữ trong thơ tự do

Ngôn ngữ là tài sản chung, là phương tiện giao tiếp chung của cả cộng đồng xã hội. Theo M. Gorki, ngôn ngữ là yếu tố đầu tiên của văn học. Văn chương là nghệ thuật của ngôn từ, cho nên ngôn ngữ trong văn chương nói chung, trong thơ ca nói riêng mang những đặc trưng riêng biệt. Ngôn ngữ trong thơ ca vừa mang giá trị nghệ thuật, vừa có tính hình tượng, uyển chuyển và biến hóa linh hoạt với các biện pháp tu từ. Ngôn ngữ trong thơ nói chung và trong thơ tự do nói riêng là ngôn ngữ được sử dụng với mọi phương tiện biểu hiện của lời nói, nhịp, vần, ngữ điệu, các biện pháp tu từ để sáng tạo hình tượng nghệ thuật.

Tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập, nên trong thơ Việt Nam, tính nhạc thường được biểu hiện ở sự cân đối, trầm bổng, nhịp nhàng và trùng điệp. Tuy nhiên đối với thơ tự do, tính nhạc không còn đóng vai trò quan trọng. Thơ tự do không chấp nhận lối tư duy cũ với cách diễn đạt sáo mòn. Các nhà thơ hiện đại có xu hướng sử dụng hệ thống từ ngữ mới lạ, đa dạng và phong phú, mang tính cách tân trong việc miêu tả âm thanh, hình ảnh, màu sắc. Những khái niệm trừu tượng, siêu thực cũng xuất hiện nhiều trong thơ tự do:

*tiếng ghi ta nâu
bầu trời cô gái ấy
tiếng ghi ta lá xanh biết mấy
tiếng ghi ta tròn bọt nước vỡ tan
tiếng ghi ta ròn ròn
máu chảy*

(*Đàn ghi ta của Lor-ca* - Thanh Thảo) [9]

Thơ tự do là một thể loại trữ tình đặc biệt mà ở đó, ngôn ngữ được vận dụng linh hoạt, sáng tạo, không bị ràng buộc về vần điệu, không hạn định câu chữ. Chính nhờ điều này, thơ tự do chiếm được ưu thế hơn hẳn các thể loại thơ khác trong việc diễn tả những cảm xúc tự nhiên, phóng túng, những rung động bất ngờ của con người trước đời sống.

2.2. Hình thức và ngôn ngữ đặc trưng trong thơ tự do của Dư Thị Hoàn, Phan Huyền Thư

2.2.1. Hình thức ngắt nhịp

Từ giai đoạn sau 1975, các thể thơ truyền thống giảm dần, thơ tự do trở nên chiếm ưu thế và dần trở nên quen thuộc. Các nhà thơ thời hiện đại tìm thấy ở thể loại này một chân trời rộng rãi để thể hiện những ý tưởng sáng tạo. Mạch thơ tự do của Dư Thị Hoàn trôi chảy tự nhiên, bộc lộ những suy tư trăn trở của một người phụ nữ cuộc đời nhiều truân chuyên:

*Anh ca tụng em
Mà em ón lạnh
Như giọt nước mắt chị ấy tuôn chảy
Anh ơi
Anh mãi mãi là mặt trời
Của người vợ đáng thương ấy
Lẽ ra trên thế gian này
Đừng nên có em*

(*Chị ấy* - Dư Thị Hoàn) [5]

Những bài thơ viết theo thể này thường rất linh hoạt, dài ngắn bất ngờ, thể hiện những suy nghĩ vừa sinh động vừa lắng đọng sâu xa của nhà thơ. Phan Huyền Thư cũng để lại dấu ấn sâu đậm với những bài thơ tràn ngập nỗi buồn của cái tôi cô đơn hiện đại. Nỗi buồn day dứt ấy được bộc lộ bằng cách ngắt nhịp đầy sáng tạo, in đậm dấu ấn riêng:

*Đêm.
Tôi vẫn ngồi trên ngọn cây
câu hò hững hờ lặng im
chỉ còn lại trong tôi chiếc đồng hồ tiêm thức
rung nhịp đập
từng tiếng vọng triền miên...
Tích tắc
Tích
Tắc*

(Câu hò hững - Phan Huyền Thư) [11]

Và nhiều khi là nỗi đau của cái tôi bản thể với những băn khoăn về đời, về người, về nghiệp chữ:

*Tôi sập sập mặt vũng
ngôn ngữ đang chết trên cánh đồng
gieo vắn
Góc rẽ nên nổi lưỡi hái cùn
Tôi khóc sự mệnh
mầm tuyên thệ hạt
Vô sinh*

(Giấc mơ của lưỡi - Phan Huyền Thư) [10]

Thơ tự do mang tính sáng tạo cao, luôn tìm tòi những hình thức phong phú đa dạng để thể hiện trung thành nhất những rung động chân thật, mang bản sắc riêng biệt của người cầm bút. Những câu thơ của Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư như mạch cảm xúc tuôn chảy tự nhiên phóng khoáng với cách ngắt nhịp mới lạ, hình thức câu thơ bậc thang được sử dụng khá nhiều:

*Ta nhận ra con
bởi vòng hào quang
ai oán
một đêm với cõi
động mùa
sao rụng
rơi trắng*

(Nghịệp chương thi ca - Dư Thị Hoàn) [5]

Thơ tự do phong phú về hình thức, các nhà thơ hiện đại luôn tìm kiếm cách sử dụng câu chữ táo bạo, nhiều hình ảnh và tiết tấu mới lạ. Có khi câu thơ ngắt làm ba bậc, thể hiện sự dừng dừng, thản nhiên mà cũng ngập tràn niềm đau của nhân vật trữ tình trong tình yêu:

*Tuổi trẻ
vừa trút bỏ xiêm y*

nằm thêm thiếp trên giường

Đã không cánh mà bay...!!!

(Kẻ trộm - Phan Huyền Thư) [11]

Với hình thức nhả chữ và lối ngắt nhịp đột ngột, thơ tự do của Phan Huyền Thư mở ra một vùng tâm thức với những yêu ghét, cô đơn, thất vọng về con người và cuộc đời. Những suy tưởng đôi khi có hơi hướng siêu hình, siêu thực, là sự chiêm nghiệm của cá nhân nhà thơ trước hiện thực đời sống, bộc lộ niềm tự hào bản ngã, ý thức độc lập của cái tôi bản thể trước cuộc đời:

*Ngày mười
chín tháng
hai năm Nhâm
Tý
tôi
được độc lập
với mẹ
bằng sợi dây
rón
cắt đứt cơ thể
vết
Sẹo làm người*

(*Sẹo độc lập* - Phan Huyền Thư) [11]

Khả năng biểu hiện của thơ tự do rất lớn, bởi nó không lệ thuộc vào bất cứ quy tắc truyền thống nào như các thể thơ dân tộc. Cách ngắt nhịp, nhả chữ, tạo hình câu thơ của Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư tạo nên khả năng diễn đạt sâu của từng từ, nhóm từ cả về nội dung và hình thức. Khi đó, ý thơ được nhấn mạnh hơn, đồng thời cũng làm cho câu thơ tăng thêm nhạc điệu và sức gợi hình gợi cảm.

2.2.2. Đặc trưng ngôn ngữ tiêu biểu

Ngôn ngữ là ký hiệu được mã hóa và mỗi nhà thơ có cách mã hóa ngôn ngữ khác nhau. Mỗi bài thơ hay ra đời là một lần tác giả đã tạo ra một giá trị mới cho ngôn ngữ. Theo Zhirmunski, “*Thơ là nghệ thuật của từ, lịch sử thơ ca là lịch sử ngôn từ*”. Các tác giả nữ như Dư Thị Hoàn, Phan Huyền Thư là những nhà thơ có nhiều đóng góp cho quá trình đổi mới thơ hiện nay với sức sáng tạo đặc biệt trên “cánh đồng chữ”.

Thơ hiện đại nói chung ít sử dụng ngôn từ hoa mỹ, lời thơ gần với ngôn ngữ nói chứ không lệ thuộc gò ép bởi vần điệu. Ngôn ngữ thơ Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư đơn giản, đời thường, rất giàu giá trị gợi hình, thể hiện cảm xúc một cách tinh tế, đa phần đề cập đến những vấn đề cốt lõi của nhân sinh, của kiếp người: “*Tất cả đều biến dạng/ Méo mó/ Mọi người đều hóa hình/ Quái gở - Người ta tung tiền vào đây/ Cốt để phá lên cười/ Cười khoái trá/ Cười rữ rượi/ Cười quên hết sự đời - Còn tôi/ Tình nguyện vào đây/ Để khóc/ Không chỉ cho một mình tôi*” (*Nhà cười* - Dư Thị Hoàn) [5]; là những trăn trở đi tìm lời giải đáp cho những câu hỏi muôn thuở về cõi đời, cõi người, về cõi vô biên, về bản ngã: “*Tôi tìm thấy tôi rồi/ một vô danh lặng lẽ/ một mặc định/ một ám chỉ/ một khát khao/ đau/ một im lặng/ thật thà*” (*Hoang mang* - Phan Huyền Thư).

Thơ tự do của Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư có rất nhiều sáng tạo mới mẻ trong cách thể hiện từ ngữ và câu chữ, để ý thơ tuôn chảy tự nhiên theo mạch cảm xúc. Có những bài thơ sử dụng các “khoảng trắng” đòi hỏi người đọc trở thành đồng tác giả để nắm bắt được thông điệp mà nhà thơ muốn truyền tải, đồng thời khơi gợi những liên tưởng phong phú đa dạng trong tâm hồn người đọc: “*Nhét thêm vào vài chiếc kẹo vào túi quần/ (những lời nói dối cũng được bọc cẩn thận/ trong lớp giấy tráng thiếc, rồi được gọi/ bằng một từ nhiều âm vang tiếng nhạc/ là sô-cô-la) và một bó (chẳng lẽ lại không) hoa/ miêng ngậm chiếc vé đã book sẵn cho mình/ từ trong mơ. Tôi nhận ra ngay chỗ ngồi/ cạnh cửa sổ/ K h o a n g m â y*” (Chuyến bay - Phan Huyền Thư) [11]. Đôi khi những khoảng trống ấy khơi gợi nỗi niềm khắc khoải về bản ngã, nhất là khi nhà thơ tạo hình những ký tự của một từ, nhưng không đặt trên cùng một dòng, và in đậm từ ngữ chứa khoảng trống: “*Rồi ai cũng phải tự/ làm vệ sinh cá nhân từng chữ cái/ t ê n m ì n h*” (Hoang mang - Phan Huyền Thư) [11]. Bên cạnh đó, những câu thơ ngắn từ một chữ đến hai, ba chữ xuất hiện nhiều, đem lại hiệu quả nghệ thuật đặc biệt: “*Vây là người cũng về đến suối/ cười/ suối ngân lệ GIẢI OAN*” (Ghi trong sổ tang nhà thơ Lê Đạt - Phan Huyền Thư) [11]. Lời thơ ngắn nhưng chất chứa nỗi niềm xót xa, lớp nghĩa ẩn sau câu chữ, sau cách nói ngược: “*Cũng may cho mẹ/ Không có lấy một mụn con gái/ Để rồi đến lúc phải cắt nghĩa ba chữ này*” (Cửa hồi môn - Dư Thị Hoàn) [5]. Những câu thơ ngắn gợi âm, gợi hình, phơi bày sự ám ảnh và hoài nhớ vô thức trong nội tâm, mang hơi hướng của chủ nghĩa siêu thực: “*Tích tắc/ Tích/ Tắc/ Tiếng kê/ siết chặt tôi vào/ sát na nhật thực/ mặt trăng hòa vào mặt trời hoan lạc...*” (Câu hò hững - Phan Huyền Thư) [11]; “*Một ngày qua đời/ đắm lầy vô cảm/ cái chết phục sinh ngày mới/ mặt trời biến thể gian thành một cõi/ nhàm chán/ đơn điệu đến nỗi/ mỗi ngày tự tìm/ một cách quỳ sinh*” (Thực dụng hư vô - Phan Huyền Thư) [11].

Ngôn ngữ đời sống và ngôn ngữ văn học luôn có sự khác biệt. Theo Gorki, ngôn ngữ nhân dân là tiếng nói “nguyên liệu”, còn ngôn ngữ văn học là tiếng nói đã được những người thợ tinh xảo nhào luyện. Thơ tự do của Dư Thị Hoàn sử dụng những hình ảnh, ngôn ngữ đời thường mộc mạc để gửi gắm nỗi niềm tâm sự, những khao khát được chia sẻ yêu thương đầy chất nhân bản, nhân văn: “*Tôi sẽ khỏi bệnh/ Lại dịu dàng hát bên chiếc khung thêu ngày ấy/ Không cần bác sĩ/ Không cần những viên thuốc đắt tiền/ Chỉ cần đôi bàn tay nào run rẩy mang đến/ Một nhành hoa đại thôi!*” (Trong bệnh viện tâm thần - Dư Thị Hoàn) [5]. Còn với Phan Huyền Thư, ngôn ngữ “nhân dân” đi vào thơ thành những hình ảnh đầy tính ẩn dụ tượng trưng, nói lên nỗi khắc khoải của cái tôi cô đơn trên hành trình kiếm tìm hạnh phúc: “*Tôi chèo buồn giữa đại dương đăm mê/ đón đợi bão trong tâm miền thất hứa/ kiếm tìm ngọn hải đăng chung thủy/ phó mặc hải âu dẫn dụ/ miền lạc lối/ phù du*” (Đại dương - Phan Huyền Thư) [11].

Ngôn từ là chất liệu xây dựng nên hình tượng văn học. Thơ là tiếng nói của tình cảm, trái tim người nghệ sĩ. Nỗi niềm, tâm trạng ấy được diễn tả đặc sắc hay không đa phần phụ thuộc vào cách lựa chọn ngôn ngữ. Nhờ ngôn ngữ, nhà thơ tài hoa sẽ sáng tạo nên những hình ảnh mới mẻ với cách diễn đạt mang dấu ấn cá nhân. Thơ là biến ngôn ngữ thông thường hàng ngày trở thành nghệ thuật. Khai thác ngôn ngữ toàn dân, Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư đã làm được điều đó.

3. KẾT LUẬN

Thơ là thể loại văn học có phạm vi phổ biến rộng và sâu, tác động đến người đọc bằng sự nhận thức cuộc sống, những liên tưởng, tưởng tượng phong phú. Thơ ca là tấm gương phản chiếu tâm hồn, là tiếng nói của tình cảm con người, những rung động của trái tim trước cuộc đời. Sáng tác của hai cây bút nữ Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư hầu hết là thể thơ tự do với hình thức nhà chữ, ngắt nhịp đặc sắc và ngôn ngữ đa dạng, giàu sắc thái. Đó thực chất là khát vọng đổi mới chính mình, đổi mới thi ca của người nghệ sĩ. Cả Dư Thị Hoàn và Phan Huyền Thư đều đã tự mình khơi nguồn mạch mới, khai phá những lối đi riêng trên con đường thi ca. Họ chính là những nhà thơ - phụ nữ đã và đang góp phần giữ gìn, phát triển, hiện đại hóa thơ ca Việt Nam đương đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Việt Chiến (2007), *Thơ Việt Nam - tìm tòi và cách tân, 1975 - 2005*, Nxb. Hội Nhà văn, Hà Nội.
- [2] Lý Đợi (2003), *Phan Huyền Thư - ngọn cây tìm nổi cô đơn trên trời*, Tạp chí Tia sáng, tháng 01/2003.
- [3] Tế Hanh (1960), *Tiếng sóng*, Nxb. Văn học, Hà Nội.
- [4] Đào Duy Hiệp (2003), *Lao động và nỗi buồn trong tập thơ “Năm nghiêng” của Phan Huyền Thư*, phụ bản Thơ, Báo Văn nghệ (Số 6).
- [5] Dư Thị Hoàn (1988), *Lối nhỏ*, Hội Văn học Nghệ thuật Hải Phòng.
- [6] Tô Hữu (1961), *Gió lộng*, Nxb. Văn học, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Bá Thành (1996), *Tư duy thơ và tư duy thơ hiện đại Việt Nam*, Nxb. Văn học, Hà Nội.
- [8] Nguyễn Bá Thành (2015), *Toàn cảnh thơ Việt Nam 1945-1975*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [9] Thanh Thảo (1985), *Khối vuông rubic*, Nxb. Tác phẩm mới, Hà Nội.
- [10] Phan Huyền Thư (2002), *Năm nghiêng*, Nxb. Văn học, Hà Nội
- [11] Phan Huyền Thư (2014), *Sẹo độc lập*, Nxb. Lao động, Hà Nội.

THE FREE VERSES BY DU THI HOAN, AND PHAN HUYEN THU

Trinh Phuong Dung

ABSTRACT

Poetry, the popular genre of literature, influences readers with vivid imagination about the awareness of life. A poem is a romantic instrument which can effectively express human's mentality and emotion due to its distinctive characteristics. Since the innovative

period of 1986, Vietnam's poetry has experienced significant changes, and achieved many remarkable successes, especially in the free verses. This article will concentrate on analyzing the featured characteristics of the free verses in terms of form, structure, and the language usage in Du Thi Hoan's and Phan Huyen Thu's works.

Keywords: *Free verses, form, structure, language.*

THỰC TRẠNG SỬ DỤNG THỜI GIAN CHO HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Nguyễn Thị Duyên¹

TÓM TẮT

Bài viết mô tả và phân tích thực trạng sử dụng thời gian cho hoạt động học tập của sinh viên Trường Đại học Hồng Đức hiện nay. Tìm hiểu về thực trạng sử dụng thời gian cho hoạt động học tập của sinh viên Trường Đại học Hồng Đức được giới hạn nghiên cứu ở các khía cạnh: Thời gian hoạt động học tập theo chương trình đào tạo ở trường; thời gian tự học chuyên ngành, và thời gian học thêm của sinh viên.

Từ khóa: *Hoạt động học tập, sinh viên.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc học ở đại học mang tính chuyên sâu đòi hỏi sinh viên phải đầu tư nhiều thời gian để làm quen và thích nghi. Nắm bắt được cách học và cách sử dụng quỹ thời gian phù hợp, sinh viên sẽ có thêm thời gian để nâng cao kiến thức, trau dồi kỹ năng và hoàn thiện bản thân, đáp ứng với nhu cầu phát triển cao của xã hội hiện đại. Tuy vậy, không phải sinh viên nào cũng biết cách sử dụng thời gian hợp lý để đạt được hiệu quả cao.

Đa số sinh viên đang lãng phí thời gian sau khi lên lớp vào những hoạt động như: ngủ quá nhiều, nghiện Internet, mạng xã hội như Facebook, Twitter, Wiber, Instagram, Blog, Beetalk..., chơi game online, đi phượt,... thay vì tìm kiếm kiến thức chuyên môn, đọc sách hay lên thư viện tự học. Bên cạnh đó, một bộ phận sinh viên quá ham mê học tập mà quên những nhu cầu hoạt động xã hội hay vui chơi giải trí cần thiết trong cuộc sống. Nghiên cứu thực trạng sử dụng thời gian cho hoạt động học tập của sinh viên, được trung cầu ý kiến ngẫu nhiên 250 mẫu định lượng ở 2 khoa (Khoa học Xã hội và Khoa học Tự nhiên) và nghiên cứu định tính, nội dung nghiên cứu được giới hạn ở 3 chiều cạnh: thực trạng sử dụng thời gian của hoạt động học tập theo chương trình đào tạo của nhà trường; thời gian cho hoạt động tự học; thời gian cho hoạt động học thêm của sinh viên... ở Trường Đại học Hồng Đức là cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Thời gian cho hoạt động học tập theo chương trình đào tạo ở trường

Phương pháp học ở bậc đại học là những cách thức tiếp thu, xử lý, vận dụng nội dung học tập theo cách riêng của mỗi người học nhằm đạt được hiệu quả học tập cao, sinh viên phải chủ động và có kế hoạch học tập chặt chẽ, khoa học trong suốt quá trình học mới có thể đạt được kết quả tốt.

¹ Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

Bảng 1. Thời gian học trên lớp

	Mức độ						Không trả lời	Tổng
	0-2giờ	2-4giờ	4-6giờ	6-8giờ	8-10giờ	Tổng		
Tần số	6	36	68	107	32	249	1	250
%	2,4	14,4	27,2	42,8	12,8	99,6	0,4	100,0

Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Theo số liệu của bảng trên, có (42,8%) người được hỏi cho rằng thời gian học trên lớp của sinh viên chủ yếu từ 6 - 8 giờ/ ngày. Mẫu khảo sát định lượng chủ yếu là sinh viên năm 2 và năm 3. Với hai khối học này, thời lượng học tập trên lớp trung bình của sinh viên mỗi ngày có sự ổn định và tương đối đồng đều. Thời gian học trên lớp trung bình là 6 tiết/1 ngày, mỗi tiết có 50', cộng với 5 - 10' nghỉ giữa tiết. Như vậy thời gian học chủ yếu chiếm 6 - 8 giờ mỗi ngày. Khoảng thời gian từ 4 - 6giờ có 68 sinh viên lựa chọn, chiếm 27,2% (tức là khoảng 1/4 số sinh viên được phỏng vấn, khoảng thời gian từ 8 - 10 giờ có 32 sinh viên (chiếm 12,8%).

Đối với nhóm sinh viên năm nhất, thời gian học tập thường ít hơn so với những khối khác, lý do là các môn học chưa nhiều. Vì vậy chỉ chiếm khoảng thời gian từ 2-4 giờ trong ngày. Ngoài ra thì nhóm sinh viên năm 4 thường có tỉ lệ học cũng tương đối ít hoặc thời gian học không đồng đều, do việc phân bổ thời gian cho các hoạt động thực tập, viết báo cáo... Mặt khác nhóm sinh viên có khoảng thời gian học tập trên lớp từ 0 - 2 giờ và từ 2 - 4 giờ còn rơi vào nhóm sinh viên bỏ học thường xuyên các tiết học chính thức ở trên lớp.

2.2. Thời gian tự học của sinh viên

Trong đào tạo theo học chế tín chỉ, sinh viên phải dành nhiều thời gian cho việc tự học như chủ động tìm tài liệu liên quan đến môn học, đọc sách, đi thư viện, học nhóm, làm bài tập, tiểu luận... chủ động trong suốt quá trình học tập và phải có kế hoạch học tập thật chặt chẽ, khoa học mới có thể đạt kết quả cao trong học tập.

Dưới đây là bảng tần suất tự đánh giá về thời gian tự học chuyên ngành của sinh viên.

Bảng 2. Thời gian tự học của sinh viên

	Giá trị						Phiếu trống	Cộng dồn
	0-2 giờ	2-4 giờ	4-6 giờ	6-8 giờ	8-10 giờ	Tổng		
Tần số	178	54	10	3	1	246	4	250
%	71,2	21,6	4,0	1,2	0,4	98,4	1,6	100,0

Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Theo bảng trên ta thấy, lượng thời gian dành cho tự học chuyên ngành có tỷ lệ sinh viên ghi nhận cao nhất (71,2%) là trung bình từ 0 - 2 giờ/ngày. Còn tỷ lệ thấp nhất, chỉ có 1,2% sinh viên ghi nhận là khoảng từ 6 - 8 giờ/ngày. Kết quả này chứng tỏ sinh viên ít quan tâm đến việc tự học và dành thời gian cho việc tự học là không nhiều. Thực tế này trái ngược với quy định về học chế tín chỉ (theo quy chế 42/2007/QĐ - BGDĐT về quy chế học sinh, sinh viên các trường Đại học, Cao đẳng và Trung cấp chuyên nghiệp hệ chính

quy do Bộ Trưởng Bộ giáo dục ban hành, là sinh viên phải dành nhiều thời gian cho việc tự học, một tín chỉ lý thuyết tương đương với 30 tiết tự học).

Để học tốt, ngoài giờ lên lớp, sinh viên phải có thời gian chuẩn bị cho môn học bằng cách đọc giáo trình, truy tìm tài liệu có liên quan đến môn học, tự học và nghiên cứu. Thời gian tự học thường đòi hỏi phải nhiều hơn thời gian lên lớp và được duy trì một cách thường xuyên.

Bảng 3. Đánh giá việc sử dụng thời gian ngoài giờ lên lớp của sinh viên

		Tần suất	%
Giá trị	Rất hợp lý	8	3,2
	Hợp lý	34	13,6
	Bình thường	111	44,4
	Chưa hợp lý	97	38,8
	Tổng	250	100,0

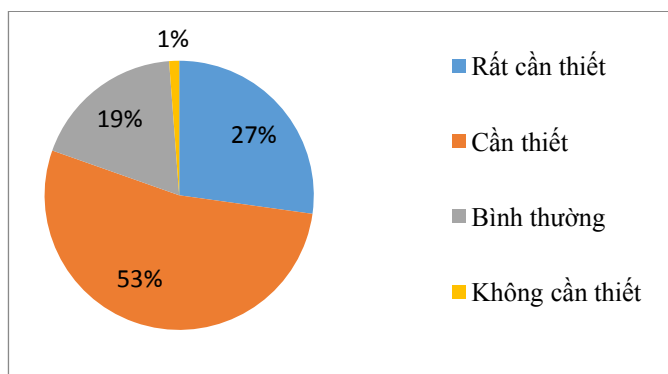
Nguồn: Kết quả khảo sát tháng 04/2017

Nhận thức đúng nhưng chưa hoạt động đúng - đó là điều mỗi sinh viên đều nhận thấy ở bản thân mình cũng như ở những bạn sinh viên khác. Có 3,2% sinh viên sử dụng thời gian ngoài giờ lên lớp rất hợp lý, 13,6% sử dụng thời gian hợp lý, 44,4% bình thường và 38,8% chưa hợp lý.

Với việc học theo tín chỉ yêu cầu người học phải tự học ở nhà nhiều hơn và dành nhiều thời gian chuẩn bị bài mới trước khi đến lớp, kết quả học tập của sinh viên phụ thuộc nhiều hơn vào quá trình tự thân vận động. Điều này đòi hỏi sinh viên phải tự ý thức cao việc học của mình để có động cơ học tập tốt. Do đó, một trong những yếu tố tạo động cơ học tập cho sinh viên là đánh giá quá trình học tập, việc đánh giá quá trình sẽ trở thành phương tiện thúc đẩy việc học tập của sinh viên nhiều hơn, có thái độ tích cực hơn trong học tập.

Vậy tự học có ý nghĩa và tầm quan trọng như thế nào? Ý kiến đánh giá của sinh viên về tầm quan trọng và cần thiết của tự học là khá khác biệt. Biểu đồ dưới đây cho thấy điều này.

Biểu 1. Đánh giá mức độ cần thiết của tự học

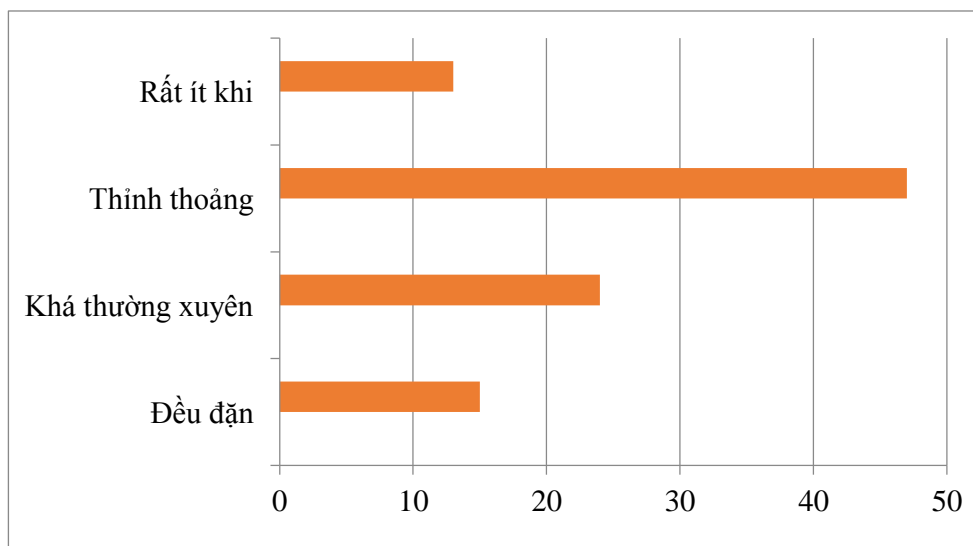


Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Từ biểu đồ trên, có thể thấy, 27% sinh viên cảm thấy việc tự học rất cần thiết, 53% sinh viên cho rằng cần thiết, 19% sinh viên cho rằng việc tự học mỗi ngày bình thường và 1,2% sinh viên cảm thấy không cần thiết. Tức là tỉ lệ sinh viên nhận thức được việc tự học rất cần thiết và cần thiết chiếm tỉ lệ khá cao 80%. Điều này cho thấy hầu hết sinh viên đều nhận thức được giá trị của thời gian ngoài giờ lên lớp và cần thiết sử dụng nó cho các hoạt động tự học.

Đối với sinh viên, việc tự học sẽ giúp sinh viên tìm ra những phương pháp học tập phù hợp với bản thân, biết cách tư duy sáng tạo, biện luận một vấn đề nào đó, năng động linh hoạt trong vận dụng kiến thức vào giải quyết các tình huống thực tế. Đồng thời, tự học giúp người học bổ sung, đào sâu, hệ thống hoá, khái quát hóa những điều đã học, có tác dụng quyết định đến kết quả học tập, phát triển và củng cố năng lực nhận thức, sức mạnh ý chí, nghị lực và những phẩm chất cần thiết của việc tổ chức lao động học tập. Tuy nhiên, từ ý thức đến hành động thường có một khoảng cách khá xa. Mặc dù ý thức rõ được sự cần thiết và tầm quan trọng của việc tự học, nhưng sinh viên vẫn không thể duy trì thời gian tự học này một cách đều đặn và thường xuyên. Đó là chưa tính đến hiệu quả của việc sử dụng thời gian tự học chưa thực sự đem lại hiệu quả tối đa cho tất cả các bạn sinh viên.

Biểu 2. Mức độ tự học ngoài giờ lên lớp của sinh viên



Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Biểu đồ trên cho thấy được mức độ tự học ngoài giờ lên lớp ngày thường của sinh viên, có 15% sinh viên tự học đều đặn hằng ngày, 24% sinh viên tự học khá thường xuyên, 47% sinh viên bình thường mới tự học và 1,2% sinh viên rất ít khi tự học và không bao giờ tự học. Kết quả này chứng minh việc tự phân bố thời gian để học tập đáp ứng quy định theo quy chế 42 về việc học tập theo học chế tín chỉ là chưa phù hợp, sinh viên vẫn xem nhẹ phương pháp tự học ở việc dành ít thời gian cho việc tự học. Bảng 3 dưới đây thể hiện mức tương quan giữa thời gian tự học với nhận thức về sự cần thiết tự học ở sinh viên.

Bảng 4. Mức tương quan giữa thời gian tự học và đánh giá sự cần thiết việc tự học của sinh viên

		Đánh giá về tự học				Tổng
		Rất cần thiết	Cần thiết	Bình thường	Không cần thiết	
Thời gian tự học	0giờ - 2giờ	44	94	37	3	178
	2giờ - 4giờ	12	34	8	0	54
	4giờ - 6giờ	9	1	0	0	10
	6giờ - 8giờ	0	1	0	0	1
Tổng		68	130	45	3	246

Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Sử dụng kiểm định Chi-Square với 2 biến Thời gian tự học và Sự cần thiết của tự học cho giá trị Sig = 0.001 < 0,05 chứng tỏ có mối liên hệ tương quan giữa 2 biến này với mức ý nghĩa 99%. Theo đó nhóm sinh viên dành nhiều thời gian cho việc tự học thì thường đánh giá sự cần thiết của tự học cao hơn. Có thể thấy với những sinh viên có thời gian tự học trên 4h, tỷ lệ đánh giá tự học là rất cần thiết ở mức trên 90%. Tuy nhiên, không phải sinh viên nào cũng nhìn ra được sự cần thiết của việc tự học và dành nhiều thời gian cho nó. Kết quả cho thấy, có đến 64,7% số sinh viên cho rằng tự học rất cần thiết nhưng thời gian dành cho tự học chỉ từ 0 - 2h, tỷ lệ này ở mức 2 - 6h là khoảng 30%.

Trong tình hình đa dạng và phong phú về thông tin như hiện nay, việc lựa chọn tài liệu tự học hết sức quan trọng. Tài liệu tự học có thể lấy từ rất nhiều nguồn khác nhau: sách, báo, các văn kiện ... các tài liệu này có thể ở dạng viết, nghe nhìn, hoặc trực tiếp khai thác từ internet, có thể trong nước hoặc nước ngoài. Lựa chọn cho đúng, đủ các tài liệu cần thiết phục vụ cho tự học là việc làm không kém phần phức tạp, đòi hỏi người học phải được rèn luyện một kỹ năng lựa chọn thích hợp, bắt đầu tự chọn đúng, chọn đủ, chọn hợp lý, chọn cái thực sự cần thiết, chọn tài liệu liên quan trực tiếp, gián tiếp, bổ sung, phục vụ... Để tự học hiệu quả, sinh viên cần rèn luyện cho mình kỹ năng lựa chọn các tài liệu thích hợp.

Bảng 5. Mức độ tự học ngoài giờ lên lớp theo ngày học và ngày thường

Đơn vị : %

	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Không bao giờ	Tổng
Ngày thường	15,0	23,6	47,6	12,6	1,2	100
Những ngày gần kỳ thi	20,3	30,9	43,9	4,1	0,8	100
Những ngày ôn thi	42,9	43,7	12,7	0,4	0,4	100

Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Kiểm định Chi - Square với hai biến: Mức độ tự học và thời điểm của tự học cho giá trị Sig = 0.001 > 0,05 với mức ý nghĩa 95% chứng tỏ hai biến này có mối liên hệ tương quan.

Kết quả ở bảng trên cho thấy tỉ lệ tự học thời gian ngoài giờ lên lớp của các ngày trong một kỳ học có sự khác nhau cơ bản. Ngày thường sinh viên thỉnh thoảng tự học chiếm tỉ lệ 47,6%, những ngày gần kỳ thi cũng chỉ ở mức độ thỉnh thoảng 43,9%. Riêng đối với những ngày ôn thi thì có sự thay đổi cơ bản, thời gian tự học bắt đầu có sự cân bằng, ở mức rất thường xuyên hàng ngày chiếm 42,9%, thường xuyên chiếm 43,7%, thỉnh thoảng học chiếm 12,7%. Theo đó, mức độ tích cực của thái độ đối với việc tự học của sinh viên đạt ở mức trung bình khá, những sinh viên này thực hiện việc tự học chỉ nhằm phục vụ những kỳ thi, hay chỉ học một cách hết sức thụ động chỉ khi có giáo viên yêu cầu, hay để làm những bài tập, tiểu luận giáo viên giao.

Thông qua bảng tương quan giữa hiệu quả tự học với tự học ngoài giờ lên lớp ngày thường, tự học ngoài giờ ngày gần thi và tự học ngoài giờ ngày ôn thi dưới đây Để hiểu rõ hơn về những hoạt động tự học khác biệt và có tính mùa vụ như vậy ở sinh viên.

Bảng 6. Tương quan giữa hiệu quả tự học và tần suất tự học

Mức độ	Mức tương quan					Tổng
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Không bao giờ	
Rất hiệu quả	33	15	5	0	0	53
Hiệu quả	49	53	10	0	0	112
Bình thường	18	32	14	0	0	64
Không hiệu quả	2	3	1	1	1	8

Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Sử dụng kiểm định Chi-Square với 2 biến: Hiệu quả của tự học và tần suất tự học cho giá trị Sig = 0.018 chứng tỏ có mối liên hệ tương quan giữa các biến này với mức ý nghĩa 99%. Theo đó, người sinh viên đánh giá tự học rất hiệu quả thì đa phần có thời gian tự học ngoài giờ lên lớp là đều đặn.

Lý giải cho hiện tượng trên chủ yếu là do sinh viên chưa thực sự cảm thấy việc tự học mỗi ngày có giá trị trong đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Sinh viên còn ỷ lại khá nhiều vào những kiến thức trên lớp, chưa thực sự làm chủ thời gian và chỉ cảm thấy học có hiệu quả những ngày sát các kỳ thi. Cách học đối phó này rất nguy hiểm đối với thế hệ trẻ, bởi vì ngoài thời gian học tập chuyên ngành ít ỏi trên lớp, nếu như sinh viên không tìm tòi, đào sâu kiến thức sẽ dẫn đến tình trạng học tủ, học vẹt, học lệch và không có kiến thức chuyên ngành một cách đầy đủ, để sau này khi ra trường đáp ứng các yêu cầu của nhà tuyển dụng.

2.3. Thời gian học thêm

Theo điều tra của Bộ Lao Động, Thương Binh và Xã hội, có hơn 13% sinh viên phải được đào tạo lại hoặc bổ sung kỹ năng, gần 40% phải được kèm cặp lại tại nơi làm việc, 41% cần thời gian làm quen với công việc. Nhận thấy nhu cầu trang bị kỹ năng mềm cho sinh viên là vấn đề cấp bách nên nhiều trường đại học, bên cạnh việc giảng dạy các kiến thức chuyên môn đã có các chương trình đào tạo kỹ năng mềm để sinh viên tự tin khi bước vào môi trường làm việc mới.

Dưới tác động của toàn cầu hóa, việc học của sinh viên gắn liền với quá trình nhận thức về tầm quan trọng của năng lực bản thân đáp ứng được gì cho xã hội. Khác với các cấp học khác, việc học chính hay học thêm chịu nhiều sức ép từ phía gia đình và nhà trường thì ở cấp đại học việc đi học thêm thể hiện sức ép từ phía xã hội đến mỗi sinh viên. Trước những cơ hội và thách thức biến đổi không ngừng, buộc sinh viên phải có những hoạt động nâng cao năng lực bản thân để đáp ứng những nhu cầu phát triển chung của toàn xã hội.

Bảng 7. Môn chọn học thêm

	Giá trị						Không học thêm	Tổng
	Học thêm văn bảng 2, ngành khác	Ngoại ngữ	Tin học	Nghề phụ	Kỹ năng mềm	Tổng		
Tần suất	10	66	12	7	7	102	148	250
%	4,0	26,4	4,8	2,8	2,8	40,8	59,2	100,0

Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Qua khảo sát có thể nhận thấy thực trạng lựa chọn học thêm ở cấp đại học như sau: 9,8% sinh viên học thêm văn bảng 2, ngành khác, 64,7% sinh viên lựa chọn học thêm ngoại ngữ, 11,8% sinh viên học thêm tin học, có 6,9% sinh viên học thêm nghề phụ, và 6,9% sinh viên học kỹ năng mềm.

Ý thức được tầm quan trọng của ngoại ngữ và tin học, nhưng vì sao trình độ ngoại ngữ và tin học của sinh viên lại còn thấp? Một phần vì sinh viên của ta có lối học bị động, thiếu tinh thần tự giác học tập, thiếu sự tìm tòi sáng tạo. Phần lớn họ tập trung vào các môn chuyên ngành, còn một số môn học khác thì ít chú trọng hơn như tin học và ngoại ngữ.

Theo kết quả điều tra, số buổi học thêm của sinh viên đã có sự tăng lên rõ rệt. Ngoài thời gian học trên lớp, sinh viên đã sắp xếp được thời gian học tập ưu tiên cho các môn học nâng cao. Trong số sinh viên lựa chọn học thêm, tỉ lệ sinh viên học 1 buổi/tuần chiếm 2%, sinh viên học 2 buổi/tuần chiếm 43,4%, sinh viên học 3 buổi/tuần chiếm 42,4%, sinh viên học 4 buổi/tuần chiếm 10,1% và < 4 buổi/tuần chiếm 2%. Điều này đã chứng tỏ sinh viên rất quan tâm và đã dành thời gian cho hoạt động học tập cơ bản.

Ngoài ra, thời gian dành cho việc học cũng có sự tăng lên đáng kể. Điều đó thể hiện ở bảng tần suất sau:

Bảng 9. Thời gian học thêm ngoài giờ lên lớp

Đơn vị: %

	0-60 phút	60-120 phút	120-180 phút	180-220 phút
Ngoại ngữ	21,7	49,3	18,8	10,1
Tin học	25,0	54,2	8,3	12,5
Học thêm nghề	23,1	15,4	23,1	38,5
Kỹ năng mềm	40,0	33,3	13,3	13,3
Vấn bằng 2, ngành khác	0,0	30,0	10,0	60,0

Nguồn: Kết quả tác giả khảo sát tháng 04/2017

Thời gian trung bình mỗi ngày của sinh viên học thêm tùy theo từng môn học Ngoại ngữ, Tin học khoảng 60 - 120 phút/buổi (chiếm 49,3%), thời gian trung bình dành cho học thêm nghề là 180 - 220 phút/buổi (chiếm 38,5%), kỹ năng mềm từ 0 - 60'/buổi (chiếm 60%).

Trong bối cảnh kinh tế - xã hội của địa phương đang còn nhiều khó khăn, nghề nghiệp gia đình chủ yếu là thuần nông và chưa có nhiều cơ hội tìm việc làm thu nhập cao như ở các đô thị lớn, việc dành thời gian lựa chọn môn học thêm và thời gian dành cho học thêm của sinh viên đã thay đổi dần các quan niệm về sự ỷ lại, chậm chạp ở họ.

3. KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

3.1. Kết luận

Trong cuộc sống của sinh viên, ngoài thời gian học tập chính trên giảng đường thì phần thời gian còn lại trong ngày (thời gian ngoài giờ lên lớp) có ý nghĩa vô cùng quan trọng. Quãng thời gian đó giúp cuộc sống giới trẻ thêm phần phong phú và phát triển một cách toàn diện. Đa số sinh viên đã có ý thức sử dụng quỹ thời gian ngoài giờ lên lớp vào các hoạt động hữu ích để đáp ứng với đòi hỏi của xã hội như: học thêm, làm thêm, học nghề phụ...

Hiện nay đã có một bộ phận sinh viên dành thời gian cho tự học, chủ động học thêm Ngoại ngữ và Tin học để vươn xa hơn trong tương lai, tích cực tìm kiếm tài liệu học tập, tri thức để không bị tụt hậu... Song hoạt động tự học thường tập trung vào những ngày gần thi hoặc những ngày thi. Bên cạnh đó, với nhu cầu nâng cao kiến thức, số lượng sinh viên tham gia các lớp học thêm để bổ sung đang ngày một tăng lên, với số thời gian ngày một nhiều. Đây là một trong những điểm tích cực của sinh viên trước sự mở cửa, hội nhập quốc tế.

Bên cạnh đó, trong việc sử dụng thời gian ngoài giờ học của sinh viên, vẫn còn những mặt hạn chế như sau: Đa phần các em sử dụng thời gian tùy tiện, chưa có kế hoạch, thời gian biểu hoặc sự sắp xếp khoa học cho các hoạt động mỗi ngày. Vì vậy, để thời gian trôi đi lãng phí; Một số sinh viên đã có sự sắp xếp nhưng chưa cân đối giữa học - làm, ăn - chơi, một số khác lại chỉ lo học lo làm mà quên mất những nhu cầu cá nhân trong cuộc sống. Một số không nhỏ chỉ lo ăn chơi, nhậu nhẹt, đàn đúm để giết thời gian mà quên mất mục đích tự học sau giờ học tại giảng đường.

3.2. Một số đề xuất giải pháp cho vấn đề được nghiên cứu

Như là những chủ thể trong đào tạo, học kiến thức và học làm người, bản thân các nhóm sinh viên phải tự ý thức, tự mình năng động và tự quản lý bản thân, về thời gian và hành vi của mình. Để có hoạt động phù hợp với những nhu cầu cần thiết nhất mỗi ngày, không bị lãng phí thời gian và sức khỏe vào những hoạt động vô bổ.

Nhà trường cần tăng cường giáo dục và định hướng cho sinh viên về quỹ thời gian ngoài giờ lên lớp, giúp các em nhận thức đúng đắn và có cách sử dụng thời gian hợp lý sau mỗi giờ học trên giảng đường. Từ đó, giúp các em làm chủ thời gian và xây dựng kế hoạch sử dụng thời gian hợp lý, cũng như quan tâm hơn nữa đến đời sống vật chất - tinh thần cho sinh viên, giúp các em có một môi trường lành mạnh để phát huy năng lực bản thân và khắc phục phần nào những hạn chế, thiếu sót, sai lầm trong cuộc sống.

Giảng viên cũng cần có những chiến lược giảng dạy mới, thay đổi trong cách tiếp cận và truyền tải thông tin đến sinh viên, từ đó, phát huy tính chủ động hơn nữa từ phía sinh viên.

Bên cạnh đó, các tổ chức Đoàn, Câu lạc bộ, nhóm... cần cải thiện cách tổ chức và hoạt động để thực sự gần gũi với sinh viên. Từ đó, quản lý chặt chẽ và tạo ra môi quan hệ khăng khít giữa các cá nhân - trường học - nhóm.

Giúp đỡ, động viên sinh viên kết nối với gia đình để được hướng dẫn, tư vấn, định hướng kiểm soát.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Ngọc Bảo (1995), *Phát triển tính tích cực, tự lực của học sinh trong quá trình dạy học*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Vụ Giáo viên, Hà Nội.
- [2] Huỳnh Thu Hồng (2010), *Nghiên cứu nhân tố dẫn đến tình trạng học kém của sinh viên Trường Đại học Cần Thơ*, tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, số 7/2010.
- [3] Nguyễn Bá Kim (1998), *Giúp cho sinh viên Đại học quản lý tốt quỹ thời gian tự học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Phạm Trọng Luân (1995), *Khơi dậy và phát huy năng lực tự học, sáng tạo trong giáo dục và đào tạo*, Nxb. Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh, Tp. Hồ Chí Minh.
- [5] Nguyễn Mạnh Quỳnh (2014), *Phát huy tính tích cực của học sinh như thế nào?* Nxb. Tổng hợp, Hà Nội.

TIME USED FOR LEARNING BY HONG DUC UNIVERSITY STUDENTS

Nguyen Thi Duyen

ABSTRACT

This article aims to describe and analyze the current situation of time use for learning activities by Hong Duc University students today. It also aims to be limited to research in the following aspects: time for learning activities in the school curriculum; time for self-study in their specializations, and time for further studies.

Keywords: *Learning activity, students.*

ĐẶC SẮC TẢN VĂN CỦA NGUYỄN VĨNH NGUYÊN

Nguyễn Thị Hà¹

TÓM TẮT

Nguyễn Vĩnh Nguyên với Tivi, xe máy, nhạc chế, chày cối, karaoke, tắm xia răng và những thứ khác; Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta (Nxb Trẻ)² đã thực sự tạo dấu ấn riêng trong dòng chảy văn học Việt Nam hiện đại. Thông qua thể giới đồ vật quen thuộc hằng ngày và các hiện tượng xã hội, tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên khắc họa đậm nét tính cách, văn hóa của người Việt đương đại. Đồng thời, với sự tìm tòi sáng tạo, những điểm nhấn nghệ thuật đặc sắc, Nguyễn Vĩnh Nguyên đã khẳng định được phong cách viết tản văn độc đáo, riêng biệt của mình.

Từ khóa: *Đặc sắc, tản văn, Nguyễn Vĩnh Nguyên.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đứng trước yêu cầu của thời đại mới, cùng với sự biến đổi văn hóa, chính trị, nền văn học nói chung và văn học Việt Nam nói riêng đã có những cách tân đáng kể về hệ thống thể loại để phù hợp với nhu cầu nhận thức và thẩm mỹ của thời đại. Trong những thể loại được sử dụng nhiều hiện nay có tản văn. Thể văn này có dung lượng ngắn gọn, dễ đọc, phản ánh những vấn đề mang tính thời sự bằng ngôn ngữ vừa có đặc tính của ngôn ngữ, văn chương, vừa mang dáng dấp của ngôn ngữ báo chí.

Trong văn học Việt Nam hiện đại, người đọc thường biết đến một số tản văn của Thạch Lam, Nguyễn Tuân, Vũ Trọng Phụng, Nguyễn Khải, Nguyên Ngọc... Sau 1986, tản văn xuất hiện phổ biến hơn và đến thời điểm hiện nay, trở thành một trong những thể loại chủ đạo trong đời sống văn học. Tuy chưa được đề cao như truyện ngắn, tiểu thuyết, thơ, nhưng vì là thể loại “luôn sẵn sàng “bén rễ” những hạt giống ưu tư của bất kỳ ai” nên tản văn đã thu hút khá đông lực lượng sáng tác và công chúng yêu văn học. Trong số những cây bút viết tản văn hiện nay, Nguyễn Vĩnh Nguyên để lại khá nhiều ấn tượng.

Nguyễn Vĩnh Nguyên bắt đầu hành trình sáng tác của mình bằng những thể nghiệm, tìm tòi ở thơ, truyện ngắn, truyện dài với tập truyện ngắn đầu tay *Phù du của núi*. Nguyễn Vĩnh Nguyên còn tìm đến thể loại tản văn như là sự trải nghiệm mới. Với tản văn, anh có các tác phẩm đã xuất bản như: *Giỡn với số* (2006), *Tivi, xe máy, nhạc*

¹ Giảng viên khoa Luật & Quản lý Nhà nước, Trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa

² Theo nghiên cứu thực tế, việc ghi tên thể loại trên bìa hai cuốn sách không phải là ý định của tác giả, mà là lỗi đặt tên thể loại của đơn vị xuất bản. Theo Nguyễn Vĩnh Nguyên, tính chất hai tập này hoàn toàn như nhau, thực chất là tản văn. Trong bài nghiên cứu này, chúng tôi xin phép thống nhất gọi là tản văn thay vì cách gọi trên bìa sách.

ché, chày cối, karaoke và những thứ khác (2012), *Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta* (2014), *Với Đà Lạt ai cũng là lữ khách* (2014). Trong đó, dự án tản văn viết về đồ vật sử dụng hằng ngày, tâm tính và những tiếp biến văn hóa trong đời sống người Việt Nam đương đại đã gây được sự chú ý nhất định của độc giả. Điều này cũng giúp cho tác giả xác lập nên hướng đi mới trong cách phản ánh hiện thực đời sống. Độc giả có thể đã biết đến một Nguyễn Vĩnh Nguyên nhạy cảm và ma mị trong từng câu chữ với hai tập truyện *Khu vườn lưu lạc* và *Năm mươi mười lăm hai mươi*, hay một Nguyễn Vĩnh Nguyên gai góc, táo bạo trong *Lưng chừng nhìn xuống đám đông*; song khi đọc hai cuốn tản văn *Tivi, xe máy, nhạc chế, chày cối, karaoke, tăm xĩa răng và những thứ khác* và *Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta* hẳn sẽ biết thêm một Nguyễn Vĩnh Nguyên luôn hướng đến những thể nghiệm đa dạng trong sáng tạo.

2. NỘI DUNG

Dịch giả Lâm Vũ Thao khi viết lời giới thiệu cho hai cuốn sách trên đã gọi tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên là tản văn của một người đọc sách - một sự đọc rất đặc biệt, cái kiểu đọc có gạch chân, bôi vàng, ghi chú, của một người đọc sách rất nhiều và kỹ lưỡng chứ không phải đọc qua loa, đại khái. Với Nguyễn Vĩnh Nguyên, viết tản văn là một quá trình đối thoại thẳng thắn, song phẳng với bản thân: “Tôi vẫn quan niệm, viết trung thực với chính mình thì quan trọng hơn là làm vừa lòng cả thiên hạ. Ai muốn đèm đẹp cứ việc đèm đẹp, ai muốn “tự kỷ” thì cứ việc “tự kỷ” [1]... Nguyễn Vĩnh Nguyên đã có cái nhìn rất thực tế về tinh thần và thái độ của các nhà văn Việt Nam đương đại. Họ bị chi phối bởi một đời sống “văn chương tập quyền”, quen được dẫn dắt, lăm hội hè thù tạc, nhiều hội nhóm nhưng ít những khuyến khích giá trị sáng tạo độc lập của cá nhân. Đọc báo và xem truyền hình với thông tin nhiễu loạn quá nhiều. Nguyên cho rằng khi xu thế chân dung nhà văn được chọn làm trung tâm sự kiện, sách được chọn làm phong nền trang trí, thì chẳng mấy khó hiểu về sự thiếu vắng dòng tác phẩm thực sự hướng nội.

Cuốn tản văn *Tivi, xe máy, nhạc chế, chày cối, karaoke, tăm xĩa răng và những thứ khác* có tựa đề khá dài khiến cho người đọc ngay khi tiếp xúc đã cảm thấy bị hấp dẫn. Với 25 bài viết thú vị, Nguyễn Vĩnh Nguyên đã cho thấy bản lĩnh, sự độc lập của nhà văn trong việc chọn lựa và tìm kiếm một góc nhìn mới để quan sát những vật dụng thường ngày hoặc chiêm nghiệm một hiện tượng xã hội. *Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta* - cuốn tản văn thứ hai - ra đời đánh dấu bước tiếp theo trong “dự án riêng” của anh. Với 31 bài viết, tác giả sinh năm 1979 đã thực hiện góc nhìn sinh động không ngờ về những đồ vật gắn bó với cuộc sống con người, thân thuộc đến nỗi tưởng chừng không còn nhiều điều để nói, nhưng được tác giả khéo léo dẫn người đọc đi sâu vào thói quen, văn hóa, nếp nghĩ, cách ứng xử của người Việt.

2.1. Đặc sắc về nội dung tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên

2.1.1. Đi sâu kiến giải tâm tính người Việt đương đại qua thể giới đồ vật quen thuộc

Nguyễn Vĩnh Nguyên đã lựa chọn cho mình đề tài riêng để thể hiện cá tính và phong cách sáng tạo. Với tác giả, thế giới đồ vật không phải là hoàn toàn vô tri, vô giác mà là nơi in dấu cuộc sống con người. Ông đối thoại với thế giới đồ vật thông qua quan niệm, thói quen, cách sử dụng hàng ngày của con người, từ đồ dùng cao cấp như: điện thoại, tủ lạnh,... đến đồ vật tinh thần như: kỷ vật, bàn thờ,... Từ đồ vật bình dân: tăm xỉa răng, bàn ghế, toilet,... đến món ăn: hạt dưa, bánh mứt,... rồi các đồ dùng khác như: sách, báo giấy,... tất cả hiện lên vô cùng sinh động, thú vị, mang màu sắc mới lạ như một “nhân chứng sống” thể hiện hành vi, quan niệm của người Việt Nam, là cơ sở để kiến giải về tâm tính người Việt đương đại.

Trong tập tản văn *Tivi, xe máy, nhạc chế, chày cối, karaoke, tăm xỉa răng và những thứ khác*, tâm tính người Việt hiện hữu qua vật dụng hàng ngày. Bằng việc mô tả tỉ mỉ, sinh động từng đồ vật, tác giả đi sâu vào lí giải nguồn gốc, thói quen từ đó phân tích, lí giải và nhận định, đánh giá văn hóa người Việt đương đại. Trong bài *Người Việt ngậm tăm*, Nguyễn Vĩnh Nguyên cho rằng ngậm tăm là một thứ bệnh hết thuốc chữa, là thói quen đầy ngoan cố, phổ biến của người Việt. Chiếc tivi trong bài *Were are the tivi* không chỉ là của cải, vật dụng không thể thiếu của các gia đình Việt, mà còn là thước đo vật chất, là trung tâm của những bất hòa, xung đột, là minh chứng cho tính nghiện âm thanh, thay thế cho sự tĩnh lặng, cô đơn trong tâm hồn. Hình ảnh chiếc xe máy trong tản văn *Cuộc trò chuyện trên yên xe máy* không chỉ đơn thuần là phương tiện, dụng cụ tiêu dùng gắn với hưởng thụ, đẳng cấp. Với người Việt đương đại, có thể làm mọi thứ trên xe máy: từ tỏ tình, âu yếm, vuốt ve, yêu trên xe ngay trong lúc đang tham gia giao thông... hay thậm chí bày tỏ nóng giận, bết tắc, mất phương hướng qua màn đua lượn tạt tập hàng trăm người. Tản văn *Chuyện đời nằm trong xô bếp* đã miêu tả thân phận cái bếp được xã hội định vị lại từ không gian phụ, cách xa nhà ở, lụp xụp phía sau đến vị trí ngạo nghễ, chững chạc trong các căn hộ cao cấp thời hiện đại. Người Việt hôm nay sống hiện đại, hưởng thụ ẩm thực và “kiến trúc” lại quan điểm nhân sinh, tư duy và hành xử lại với đời sống của chính mình.

Trong tập tản văn *Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta*, Nguyễn Vĩnh Nguyên cũng mượn hình ảnh của thế giới đồ vật quen thuộc để kiến giải tâm tính người Việt đương đại. Trong tản văn *Nào bàn nào ghế*, hình ảnh của cái bàn, cái ghế lần lượt đưa người đọc trở về lớp học từ thời xa xưa với những ông thầy đồ, của thời Pháp thuộc, thời đổi mới rồi mới đến thời hiện đại. Qua đó, Nguyễn Vĩnh Nguyên giúp người đọc hình dung được một hành trình tư duy về nền giáo dục của người Việt Nam, ở đó, hình ảnh tương quan giữa người học với người dạy, vị trí, không gian giáo dục đã giải mã, soi sáng cho những thay đổi sâu xa trong tư tưởng, văn hóa và vị thế chính trị của cá nhân trong xã hội. Trong bài *Hoa vải, nhang đèn điện, mâm quả nhựa và lòng thành*, tác giả đã phản ánh một cách tinh tế đời sống xã hội, tinh thần của người Việt qua tín ngưỡng thờ tổ tiên của họ. Nguyễn Vĩnh Nguyên cho rằng, người Việt hôm nay đang chọn lựa cách thể hiện lòng thành theo hướng tiện ích, sùng bái công nghệ, sao chép kiến trúc với đèn điện nháy lờ lẹt, rối rắm, sặc sỡ... không phù hợp với không khí trang nghiêm của thờ cúng. Điều này làm cho giá

trị truyền thống mai một, bị can thiệp một cách thái quá. Chuyện cái cửa sổ trong bài *Mở cửa nhìn thấy nhau* cũng được tác giả khéo léo phản ánh lối sống của người Việt hiện đại. Trong thời buổi đô thị hóa, việc mở cửa sổ không chỉ tính toán đến việc làm sao để không bị ghép vào tội “nhòm” nhà người khác, nguy cơ trộm cắp, bị mưa gió... mà chủ yếu là phong thủy. Những vật dụng gắn với đời sống trong thời bom đạn, bao cấp như: chiếc lon Guigoz, bình toong, ca inox US... trong *Những kỷ vật một thời* đã đưa người đọc trở về quá khứ đau thương của dân tộc, lưu giữ những vật dụng ấy như thông điệp hướng đến tương lai... Dưới ngòi bút sắc bén của tác giả, giá trị truyền thống qua vẻ đẹp quý giá của chiếc áo dài đã được thay thế bằng sự tân thời trong hành vi, lối sống, quan niệm táo bạo, lố lăng, phản cảm của giới trẻ...

Có thể nói, thế giới đồ vật trong tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên hiện ra dưới góc nhìn thú vị, sinh động không ngờ. Tác giả đã cho thấy sự bản lĩnh, độc lập của mình trong việc chọn lựa và tìm kiếm một góc nhìn mới để quan sát những vật dụng thường ngày. Không chỉ dừng lại ở đó, anh còn khai thác nó trong mối quan hệ với con người, cảnh tình sâu sắc nếu con người quá coi trọng, trung diện, đồ vật có khi còn ngự lên trên, biến con người thành nô lệ của vật dụng.

2.1.2. Đi sâu kiến giải tâm tính người Việt đương đại qua các hiện tượng xã hội

Các hiện tượng xã hội diễn ra xung quanh cuộc sống của người dân Việt tưởng chừng đơn giản, bình dị nhưng dưới con mắt của Nguyễn Vĩnh Nguyên đã được phát hiện nguồn gốc, lý giải và bàn luận tỉ mỉ. Thông qua đó, tác giả thể hiện cách cảm nhận, đánh giá của chính mình về cuộc sống hôm nay, đồng thời giúp người đọc có cái nhìn sâu sắc hơn về tâm tính, cách sống của người Việt hiện đại. Trong tập tản văn *Tivi, xe máy, nhạc chế, chày cối, karaoke, tắm xia răng và những thứ khác*, từ những hiện tượng xã hội như mê hát karaoke, thích nghe hung tin, sự lạc quan hão hay hiện tượng phổ biến của nhạc chế... Nguyễn Vĩnh Nguyên đã đi sâu kiến giải tâm tính người Việt đương đại, đưa ra cách cảm nhận, đánh giá, quan điểm của mình, giúp người đọc có cái nhìn sâu sắc hơn về tâm tính, cách sống của người Việt hiện đại.

Tản văn *Sorry cá kèo*, tác giả cho thấy một kiểu hành xử để có món ăn ngon của người Việt thật rùng rợn, đáng sợ. Từ hình ảnh dây dưa trong nồi lẩu đang sôi sùng sục của con cá kèo hay việc mấy quán lẩu dê ở miệt vườn đồng bằng Nam Trung Bộ trước khi sả thịt một con dê thì phải buộc dây đánh cho con vật toát mồ hôi để “giải mùi”... chứng tỏ sự lạnh lùng, tàn nhẫn, xem việc hành hung, sát sinh động vật để có miếng ăn ngon trở thành một thú tiêu khiển. Trước thực tế đó, Nguyễn Vĩnh Nguyên đau đớn thốt lên rằng “Một khi lòng xót thương cho những sinh linh đã cạn thì con người sẽ quay sang hành hung đồng loại” [3; tr.176], anh đau đớn dẫn chứng cho điều này “Các thứ thuốc bào chế từ thịt em bé đang được nước Tàu xuất khẩu đầy rẫy trên thế giới” [3; tr.176].

Tiếp đến là hiện tượng thích hát karaoke của người Việt. Qua tản văn *Karaoke, văn và cảnh* Nguyễn Vĩnh Nguyên đã lí giải vì sao người Việt thích hát karaoke và chứng minh việc

người Việt hôm nay chết mê chết mệt với karaoke như thế nào. Từ thực tế đó, tác giả liên tưởng đến một ngày nào đó, khi những phòng karaoke biến mất mà không gì thay thế được, biết đâu bệnh viện tâm thần và các bệnh viện chấn thương chỉnh hình sẽ trở nên quá tải.

Sau hiện tượng thích hát karaoke là hiện tượng thích đọc hung tin của người Việt. Với tản văn *Đóng gói hung tin*, Nguyễn Vĩnh Nguyên cho rằng, trong thế giới hỗn loạn, đầy rẫy những sự cố, nỗi sợ hãi luôn ám ảnh trong trí óc con người. Người ta sợ rất nhiều thứ, sợ bệnh tật, sợ tai nạn, sợ cướp giật, trộm cắp, sợ chết... nhưng lại luôn được trang bị và nhồi nhét những tin tức kiểu giật gân. Càng sợ hãi, con người càng mê đọc hung tin, không phải chỉ để phòng ngừa mà còn để thỏa mãn sự tò mò, đọc để hoài nghi, lo lắng về cuộc sống và rồi nhìn đâu cũng thấy hiểm nguy rình rập. Giới truyền thông chỉ việc đóng gói thông tin, khắc ghi vào trí não của con người thông tin theo hướng như thế, đảm bảo sẽ luôn ăn khách. Từ đó, tác giả nhắc nhở và cảnh báo chúng ta trước những “gói thuê bao sản phẩm thông tin thiếu vắng giải pháp” không khéo sẽ trở thành xu hướng phục vụ, thành xu thế tiêu thụ lớn lên từng ngày trong cộng đồng người Việt hôm nay.

Tác giả viết về hiện tượng bất ổn, “điên rồ” về tâm lý của giới trẻ khi tham gia giao thông mà nguyên nhân chính là thực trạng tồi tệ của giao thông Việt Nam trong bài *Dễ “xin tí tiết”*. Theo sự quan sát của tác giả, thì chưa bao giờ người Hà Nội ra đường lại hung dữ như lúc này, chỉ cần đụng nhau trầy tí sơn xe là người ta đã có thể... “xin tí tiết!” hay “Cao điểm của ức chế, căng thẳng là “điên rồ”, “điên loạn”. Vậy thì “crazy” có lẽ là từ chỉ chính xác nhất tình trạng tâm lý hiện nay về giao thông Việt Nam” [3; tr.239]. Mỗi người vừa là nạn nhân, vừa là thủ phạm. Người đọc nhận thấy xã hội ngày càng hỗn tạp, con người ngày càng vô ý thức trước pháp luật, tính cách trở nên sa đọa, bạo lực ngày càng gia tăng...

Trong tập tản văn *Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta*, tác giả cũng thông qua các hiện tượng xã hội để đi sâu kiến giải tâm tính của người Việt đương đại. Ở đó có những câu chuyện như các tiểu luận về thái độ và sự lựa chọn con người trong thời khủng hoảng kinh tế (*Lạc nghiệp*), cách người Sài Gòn linh hoạt trong việc tiếp thị hàng hóa, dưới góc độ văn hóa - lịch sử (*Chơi biểu tượng trên vỉa hè*) như mảnh bìa trải lê cỏ công viên, khi bán cà phê bệt, cái ca nhựa úp trên bình trà đá miễn phí, tờ giấy xếp hình phễu cắm trên cục gạch để bán xăng lẻ... Những "biểu tượng vỉa hè" ấy, khi được Nguyễn Vĩnh Nguyên giải mã, không những thú vị hơn mà còn góp phần giúp ta hiểu hơn về thái độ sống, thái độ văn hóa của một vùng đất. Đọc *Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta*, ta có thêm các góc nhìn mới, sâu hơn và giá trị hơn về cuộc sống đang hiện diện quanh mình.

Trước tiên là hiện tượng chơi biểu tượng trên vỉa hè. Trong bài *Chơi biểu tượng trên vỉa hè Sài Gòn*, tất cả là những mã văn hóa quen thuộc của đời sống đường phố. Nguyễn Vĩnh Nguyên cho rằng, cần có sự nhìn nhận đúng hơn về vai trò, đóng góp kinh tế vỉa hè trong đời sống, trong tập quán, văn hóa kinh doanh của cộng đồng người Việt đương đại.

Tiếp đến là hiện tượng tất yếu đang diễn ra trong xã hội hiện nay qua bài *Con vua từ chối ngôi vua*. Theo tác giả những mô hình kinh doanh kiểu gia đình cha truyền con nối “nó dễ khiến người ta rơi vào tình trạng cầu an, triệt tiêu tính cạnh tranh. Nó dễ dung

đường những mối quan hệ tình nghĩa, cảm tính. Ở đó, tập quán, lề lối quản trị truyền thống để đề bẹp sự sáng tạo, đổi mới” [3; tr.150]. Tuy nhiên, sự bứt phá của giới trẻ đang mang theo xu hướng lạnh lùng, thờ ơ, vô cảm đối với truyền thống. Xã hội đã mở ra quá nhiều sự lựa chọn để được khai phóng, để tìm kiếm miền đất hứa. Một số ít người sẵn sàng đạp đổ truyền thống và đối diện với vô số rạn nứt để tiến hành cách tân, một số khác chọn cho mình một tư thế độc lập, một chân trời mới và đứng nhìn những cuộc quyền biến đầy khốc liệt xảy ra trong chính cái cơ đồ mờ mờ hôi nước mắt bao thế hệ tiền nhân đã gây dựng với một xúc cảm hoài niệm nhiều hơn là nỗ lực và can dự.

Hay khi nói về đàn ông thời nay và sự chung diện, trong tản văn *Adam và cuộc chiến lịch lãm*, tác giả lên án hiện tượng sa đà thái quá của một bộ phận nam giới đang có xu hướng làm đẹp không tương thích. Nhiều quý ông đang có xu hướng đi lệch về hướng “giới”. Tác giả vạch ra cái sai, cái kệch cỡm của người Việt hôm nay, đặc biệt là giới trẻ đô thị để phần nào đó tác động vào nhận thức, thức tỉnh tư duy của họ, khiến họ tự nhìn nhận lại bản thân, tháo bỏ những căn bệnh hoang tưởng, phù phiếm để hướng tới một cuộc sống văn minh đúng nghĩa.

Tóm lại, tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên bàn về những điều không thể không nói ở đô thị Việt Nam: từ cái ăn (cá kèo, nước mắm), cái uống (cà phê), chỗ ở (tư duy theo mặt bằng, cái bếp, cái vườn, cái cây), cái xe và cả cái sướng kiêu hành hạ người khác (hát karaoke và chúng nói luôn mờm)... Đọc tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên, người ta thực sự thấy cái thú vị của chén nước mắm trong cay xé vị ớt được chấm rất riêng, thấy được một sự thực đáng nản đang diễn ra như cách nói vắn vèo, biền ngẫu từ chỗ làm cho ý tứ dễ thông đạt thì còn sinh ra văn hóa báo cáo du dương, nói hay hơn làm...

2.1.3. Đề cao thái độ ứng xử của người viết, người đọc với sách, báo

Nguyễn Vĩnh Nguyên là một nhà báo ham đọc sách. Trong các tập tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên, gần như bài nào cũng trích dẫn một cuốn sách nào đó. Chẳng hạn, ông dẫn cả *Xa lộ từ điển* trên mạng lẫn Freud để truy tận gốc thói quen ngậm tằm của người Việt. Để định nghĩa về bàn thờ, Nguyên trích dẫn: “Trong *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới* hai tác giả Chevalier và Alain Gheerbrant định nghĩa: *Bàn thờ* (autel): “Một vũ trụ vi mô và một tác nhân của cái thiêng. Tất cả mọi động tác khăn vái, tụng kinh,...” [3; tr.54]; hay khi định nghĩa về loa phóng thanh hay chén nước mắm ông trích dẫn “Trang từ điển mở <http://vi.wikipedia.org...>”

Trong tác phẩm của mình, Nguyễn Vĩnh Nguyên dành nhiều đất viết cho những tản văn liên quan đến sách, sách cũ, báo giấy, lối đọc, lối viết... đó là những bài viết đậm đặc suy tư, gửi gắm những nỗi niềm và mong muốn của một nhà báo viết văn. Nguyễn Vĩnh Nguyên đề cao vai trò của việc đọc. Trong bài *Ghi chú ngắn về đọc và viết, Đọc sách thì được cái gì?...* ông trần trụi tình trạng xuất bản sách ồ ạt như hiện nay, ông truy vấn báo trước những thách đố, sự lâm nguy của việc đọc trong tình cảnh mà cái biết và việc làm theo mách bảo của cái biết, cái nghĩ và việc nói điều trung thực với cái nghĩ khiến người ta

dùng dằng, dẫn vật, khó tương thích với hiện thực đời sống. Hay với *Người Sài Gòn đọc nhật trình*, anh đề cao thói quen đọc nhật trình luôn được duy trì trong cuộc sống của người Sài Gòn. Họ đọc báo bất kì lúc nào, trân trọng, nâng niu như giá trị vốn có của nó.

Thường thì trong một thế giới ngày càng bị xô lệch bởi internet và các phương tiện nghe nhìn, sự thất thế của sách thể hiện rõ ngay trên các trang báo. Nguyễn Vĩnh Nguyên tiếc thương cho báo giấy hiện nay: Tờ báo là tờ giấy. Trong nhịp sống hối hả hôm nay, cùng với sự lên ngôi của thời đại công nghệ thông tin, *Đọc báo giấy* là nỗi xót xa, tiếc nuối của tác giả trước sự chết đi của một hình thái báo chí từng giữ vai trò là phương tiện truyền thông quan trọng của con người một thời. Thời đại truyền thông thay đổi thì những tờ báo giấy chẳng còn đất sống, chẳng còn nghĩa lý để tồn tại.

Nguyễn Vĩnh Nguyên vẽ ra vòng đời của những quyển sách có giá trị, gọi là kinh điển, được đi từ nhà in → nhà sách → kho chứa hàng tồn → sạp bán hàng đại hạ giá → cân giấy vụn. Người ta muốn bán tháo trong các dịp hội sách. Tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên là sự phản ánh mang tính thời sự, nó giống lên một hồi chuông cảnh tỉnh cho xã hội, cho giới tri thức trẻ về sự tụt dốc của văn hóa đọc hôm nay, đồng thời thiết tha tác động vào nhận thức của người đọc một lối ứng xử mới, một thái độ sống mới, biết trân trọng và hướng về những giá trị tốt đẹp.

2.2. Đặc sắc nghệ thuật tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên

2.2.1. Kết cấu văn bản trong tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên

Trước kết, điểm độc đáo của tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên thể hiện ở kết cấu văn bản tác phẩm nhằm tổ chức, sắp xếp hợp lý tối đa các yếu tố có trong văn bản, phản ánh tư duy của tác giả. Trong đó, tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên nổi bật với ba kiểu kết nối văn bản phổ biến: Kết nối sâu chuỗi văn bản, kết nối liên văn bản và kết nối theo mạch liên tưởng.

Tản văn là thể loại ngắn gọn, xúc tích, ghi nhanh một vấn đề, sự kiện, nhưng nhiều tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên có dung lượng dài (*Nhạc chế = ngôn luận & Aspirin* dài 22 trang) vẫn không tạo cho độc giả nhàm chán khi đọc. Thủ pháp nghệ thuật thể hiện ngay ở cách kết nối sâu chuỗi nhan đề: *Tivi, xe máy, nhạc chế, chày cối, karaoke, tắm xia rãng và những thứ khác*; hay khi bàn chủ đề sách báo, anh cũng sử dụng kết nối sâu chuỗi 6 bài để làm nổi bật vấn đề: *Giấy nói; Đọc sách thì được cái gì?; Người Sài Gòn đọc nhật trình; Đọc báo giấy; Báo xưa, sách nay*. Bên cạnh đó, đặc điểm của tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên còn độc đáo ở chỗ, tác giả chắm phá được một nét cảm xúc, khoảnh khắc, kết hợp với trí tưởng tượng phong phú tạo nên kiểu kết cấu mạch liên tưởng. Ví dụ như tản văn *Ngâm tằm*, từ hành vi “ngâm tằm”, đến thái độ “ngâm tằm”, đến cách hành xử khi “ngâm tằm” và cả sự thiếu an toàn khi ngâm tằm tằm hóa chất đều sử dụng lối kết nối văn bản này. Trong văn bản *Nào bàn nào ghé*, từ việc bàn về cái bàn, cái ghé, Nguyễn Vĩnh Nguyên liên tưởng đến các lớp học dưới thời thầy đồ, thời Pháp thuộc, thời đổi mới... và cả thời hiện đại để giúp người đọc hình dung ra được quy trình giáo dục của xã hội Việt Nam

từ xưa đến nay một cách rõ nét hơn. Hay ở 5 ghi chú bắt lợi cho áo dài, ban đầu tác giả miêu tả vẻ đẹp của bộ trang phục kimono cũng như cách mặc cầu kì, tỉ mỉ của người phụ nữ Nhật Bản khi khoác lên mình bộ trang phục truyền thống, tiếp đến tác giả liên tưởng tới chiếc áo dài Việt Nam ngày xưa rồi đến áo dài ngày nay... để chỉ ra cái lố lăng, kệch cỡm trong tư duy, trong cách ăn vận của đại bộ phận giới trẻ hôm nay.

Có thể nói, đọc tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên, ta thấy rõ nét nghệ thuật của văn chương hiện đại, tính chất đa tầng của văn bản thể hiện trong mối quan hệ hòa quyện, thống nhất.

2.2.2. Giọng điệu tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên

Về giọng điệu, tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên không sử dụng đơn nhất một giọng điệu mà có sự đan xen, hòa trộn một cách khéo léo, tạo sự hứng thú cho độc giả. Qua đó, tác giả thể hiện quan điểm, thái độ, nguyện vọng của mình đối với các vấn đề xã hội.

Khảo sát hai tập tản văn trên ta thấy xuất hiện nhiều giọng điệu khác nhau: giọng giễu nhại, giọng phê phán, giọng hài hước, mỉa mai và cả giọng suy tư chiêm nghiệm. Nguyễn Vĩnh Nguyên luôn khéo léo tạo tiếng cười bất ngờ, chứa đựng một chút mỉa mai, cười cợt, khôi hài đầy chua chát. Tiếng cười thú vị trong bài *Chát với em trai quận công*, khi nói về vai trò của cái toilet và văn minh nhà vệ sinh trong cuộc sống hiện đại; hình ảnh khôi hài trong bài *We are the tivi* khi miêu tả cảnh “phải ra hành lang hoặc vào toilet nhìn ra thì may ra mới xem được hình ảnh khá hơn ngồi trong phòng khách”... Trong bài *Cuộc trò chuyện trên yên xe máy*, để đề cao tầm quan trọng của chiếc xe máy Đờ-rim và sự hào nhoáng khó cưỡng của nó trong việc đi tán gái, Nguyễn Vĩnh Nguyên hài hước với câu thơ chế: “Trăm lời anh nói không bằng chút khói Đờ-rim” hay sau này khi đời xe @ lên ngôi thì chế lại là: “Ngàn lời anh nói không bằng làn khói @”. Nói về sự phổ biến của karaoke và thói quen cũng như sở thích chết mê chết mệt của người Việt hôm nay với karaoke, Nguyễn Vĩnh Nguyên mỉa mai một cách hài hước rằng: “Một ngày nào đó, khi những phòng karaoke biến mất mà không gì thay thế được, biết đâu bệnh viện tâm thần và các bệnh viện chấn thương chính hình sẽ trở nên quá tải” (*Karaoke, văn và cảnh*). Nói về sự lên ngôi của điện thoại di động, từ điện thoại sử dụng bàn phím đến điện thoại sử dụng màn hình cảm ứng, Nguyễn Vĩnh Nguyên đã sử dụng giọng điệu giễu nhại khi gọi thế hệ trẻ dùng nó là “thế hệ ngón tay cái”, “thế hệ ngón tay trở” (*Ngón cái đến ngón trở*). Nguyễn Vĩnh Nguyên luôn ý thức được sự vay mượn các văn bản khác, anh trích đoạn, ghi chú một cách rõ ràng và sau những liên tưởng đó Nguyễn Vĩnh Nguyên không bao giờ đánh mất dấu ấn của mình theo những trích dẫn, ngược lại tạo được ấn tượng riêng trong giọng văn của mình, cho thấy ngòi bút rất tinh táo, ý thức cao của nhà văn có trách nhiệm, có vốn kiến thức rộng lớn.

Nhẹ nhàng mà thâm thúy, giọng điệu của Nguyễn Vĩnh Nguyên có sức lôi cuốn đặc biệt trong tiếng cười trào phúng của mình. Giọng điệu châm biếm, hài hước, giễu nhại của Nguyễn Vĩnh Nguyên có tác dụng vạch trần những lố lăng trong xã hội đương

thời, châm biếm, đả kích những hiện tượng xã hội và cảnh tỉnh, răn đe, giáo dục đối với con người. Vì thế giọng hài hước bông lơn là yếu tố có sức lôi cuốn đặc biệt trong tiếng cười trào phúng của Nguyễn Vĩnh Nguyên. Có thể nói, trong nỗ lực sáng tạo của mình, Nguyễn Vĩnh Nguyên bước đầu đã tạo được chất giọng riêng trong phong cách sáng tác tản văn.

2.2.3. Ngôn ngữ tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên

Về ngôn ngữ, tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên cũng có nhiều điểm đặc sắc. Ngôn ngữ trong tạp văn, tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên rất đa dạng, nhiều tầng nghĩa, nó tạo nên được một phong cách riêng cho tác phẩm của anh. Đó là sự đa dạng, nhiều tầng nghĩa, mang tính thông tấn, trong đó nổi bật là việc sử dụng ngôn ngữ của thời đại Internet. Tạp văn, tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên sử dụng các từ ngữ có tính chất hiện đại như: iu, blog, status sếp, xéch xi, xì tai, manly, alêháp, đề mốt, MC, salon, shop, giới showbiz, măng-set, tuổi teen,... Những từ ngữ này xuất hiện đã làm cho tạp văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên mới mẻ hơn, phản ánh rõ hơn phương diện lời ăn, tiếng nói của con người Việt Nam đương đại cũng như đã kịp thời tái hiện sinh động bức tranh xã hội hôm nay.

Trong thời đại bùng nổ thông tin, liên quan đến nhịp sống hiện đại, nhất là nhịp điệu của nền kinh tế thị trường đòi hỏi ngôn ngữ trong văn học cũng phải tăng cường tính tốc độ, tính thông tin. Trên cơ sở đó, Nguyễn Vĩnh Nguyên đã sử dụng các “điển cố” hiện đại được hình thành trong giao tiếp sinh hoạt hằng ngày để diễn tả lượng thông tin lớn. Chẳng hạn: Trong bài *Mở cửa nhìn thấy nhau*, tác giả viết: “Hằng ngày báo chí vẫn kể chi tiết tường tận về những vụ trộm lên vào từ đường cửa sổ, đu từ giếng trời xuống, nghe mà “vãi cả luyện”. Bên cạnh đó, chúng ta còn bắt gặp trong tạp văn và tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên một thứ ngôn ngữ đa phong cách. Tác giả sử dụng tiếng nước ngoài như một thách thức với người đọc Việt Nam, kiên quyết từ chối sự thuần khiết ngôn ngữ. Ví dụ như trong bài *5 ghi chú bắt lợi cho áo dài*, anh cũng dùng những ngôn ngữ nước ngoài như: “quần jeans mà nhảy Rap”; “áo dài bước vào cuộc hội nhập vô tư - một kiểu fast food trong ăn vận”; “sexy tươi mát tân thời”. Trong *Adam và cuộc chiến lịch lãm* có các từ như: “manly”, “quần sip”, “áo veston”, “gel xịt tóc”. Ở *Giấy nói*, có các từ: “nhân vật VIP”, “dòng status”, “like”, “cuốn album”, “bài review sách” “cây bút review sách”, “các stylist”, “cảm biến sensor bên trong camera”, “đọc các sub-title”... Đặc biệt, tác giả cũng sử dụng thơ, ca khúc, thành ngữ, tục ngữ, hình ảnh minh họa trong mỗi tác phẩm tạo sự độc đáo, biểu cảm và sáng tạo cho lời văn, như “Thịt mỡ dưa hành câu đối đỏ/ Cây nêu tràng pháo bánh chưng xanh” (*Chân dung hạt dưa*); “Con vua thì lại làm vua, con sãi ở chùa thì quét lá đa” (*Con vua từ chối ngôi vua*); “Mua danh ba vạn, bán danh ba đồng” (*Hỏi nào cũng là hỏi*); “im lặng là vàng” (*Người Việt ngậm tằm*)...

Nguyễn Vĩnh Nguyên vốn dĩ là một nhà báo, chính vì thế ngôn ngữ trong tác phẩm của anh luôn thấm đẫm màu sắc thông tấn, báo chí. Có thể nói, ngôn ngữ thông tấn trong tạp văn và tản văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên khiến cho tác phẩm của anh có một sức hút đặc biệt.

Người đọc khi tiếp xúc với tác phẩm của anh, không những thấy được suy nghĩ, thái độ của tác giả mà qua tác phẩm còn nhận được cho mình những kênh thông tin rất bổ ích và chính xác.

Qua khảo sát tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên, chúng tôi thấy đặc sắc nhất trong nghệ thuật của anh là qua những câu văn sắc sảo, nhiều hàm ý, độc giả sẽ bất ngờ nhận thấy ở những đồ vật tầm thường, vô tri trở nên có hồn, sống động và trở thành những nhân chứng của một thời đại nhiều biến đổi, trở thành những điểm "mã hóa" câu chuyện về lịch sử, văn hóa, tâm thức, tập tính con người. Những đồ vật đó đều là những biểu tượng cần được chiếu rọi bằng nhãn quan mới, nắm bắt, giải mã, làm sáng sủa hơn cái thực tại nhiều bất cập giữa một thời đại mà sự biến đổi diễn ra mau chóng. Đối với các hiện tượng xã hội (nhạc chế, sự lạc quan hão, cà phê cóc vỉa hè, thói quen thích đọc hung tin, ngập nước, ngâm tẩm...) nhà văn trẻ lại thể hiện thái độ bao dung tự tại, đôi khi với giọng điệu đầy hài hước, truyền tải được những dữ liệu khá tin cho thấy cái sự tồn tại phi - lý - đương - nhiên của chúng trong đời sống. Cái hấp dẫn của từng câu chuyện là những ghi chép, tìm tòi tư liệu khá dồi dào của một người đọc rộng và sâu, là tinh thần trào lộng, đôi khi không tránh khỏi những dẫn dắt cực đoan nhưng rất nhiều khám phá, gợi mở thú vị.

3. KẾT LUẬN

Nguyễn Vĩnh Nguyên là người có con mắt tinh tường và những cảm nhận tinh tế trước những hiện tượng xã hội luôn diễn ra thường trực xung quanh cuộc sống của con người. Tất cả mọi thứ xung quanh đều được thu vào tầm mắt của tác giả, từ những hành động rất nhỏ như ngâm tẩm đến tư duy theo mặt bằng, chúng nói luôn mồm, chúng “sợ” mà “thích” hung tin, thói ghiền âm thanh, mê hát karaoke, nhạc chế, kiểu ăn cá kèo rừng rợn và cả cái kiểu chết thử,... Tản văn của anh thể hiện cái nhìn sát sao về hiện thực, dù nhẹ nhàng, dí dỏm nhưng không khỏi khiến cho người đọc day dứt, thấm thía. Qua đó, thức tỉnh nhận thức của con người, để con người tự nhìn lại bản thân, nhìn lại hành vi ứng xử, tập tính cũng như thói quen cố hữu vốn có để sửa đổi, hoàn thiện lại bản thân, góp phần xây dựng một xã hội tốt đẹp, văn minh hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (Chủ biên) (2004), *Từ điển thuật ngữ Văn học*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Vĩnh Nguyên (2012), *Tản văn Tivi, xe máy, nhạc chế, chày cối, karaoke và những thứ khác*, Nxb. Lao động, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Vĩnh Nguyên (2014), *Tạp văn Những đồ vật trò chuyện cùng chúng ta*, Nxb. Trẻ, Tp. Hồ Chí Minh.
- [4] Inrasara (2013), *Một cách nhìn khác về tâm tính người Việt*, đăng ngày 04/3/2013, <http://daibieunhandan.vn/default.aspx?tabid=80&NewsId=273879>

FEATURED SHORT PROSES OF NGUYEN VINH NGUYEN

Nguyen Thi Ha

ABSTRACT

Nguyen Vinh Nguyen with “TV, motorbike, music, mortar, karaoke, toothpicks and other things; The objects we talked to” (Young Publishing House) (1) really created a unique mark in the flow of modern Vietnamese literature. Through the world of daily familiar objects and social phenomena, Nguyen Vinh Nguyen’s proses have expressed clearly the characters and culture of contemporary Vietnamese people. At the same time, with creative research, special artistic highlights, Nguyen Vinh Nguyen has affirmed his unique writing style.

Keyword: *Featured, short prose, Nguyen Vinh Nguyen.*

ĐẶC ĐIỂM CẤU TRÚC HÌNH THỨC VÀ NHỊP ĐIỆU CỦA HÒ SÔNG MÃ

Cao Xuân Hải¹

TÓM TẮT

Bài viết tìm hiểu về đặc điểm cấu trúc hình thức và nhịp điệu của Hò sông Mã. Theo tác giả, Hò sông Mã là một thể loại hò độc đáo của người dân Thanh Hoá, với nhiều làn điệu, có hình thức phong phú, nhịp điệu linh hoạt. Hình thức (theo nhiều kết hợp các câu thơ) và nhịp điệu (đa số là nhịp chẵn) của Hò sông Mã vừa là đặc trưng của thể loại vừa phản ánh được đặc trưng dòng chảy của con sông và tính chất lao động sông nước của cư dân vùng hạ lưu sông Mã.

Từ khóa: *Cấu trúc, nhịp, Hò sông Mã.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hò sông Mã là điệu hò độc đáo của người dân Thanh Hoá, bắt nguồn từ lao động trên sông nước. Hò sông Mã có đặc trưng riêng, hoàn chỉnh từ lời ca đến các làn điệu, gắn với sự diễn xướng của những người lao động trên những chuyến đò ngược xuôi dòng sông Mã. Lời ca của các làn điệu Hò sông Mã phản ánh đầy đủ cuộc hành trình của những người tham gia lưu thông trên dòng sông Mã từ khi con đò khởi hành cho đến khi kết thúc cuộc hành trình. Thể thức, trình tự Hò sông Mã được chia làm 5 làn điệu chính: *hò rời bến, hò đò ngược, hò đò xuôi, hò mắc cạn và hò cập bến*. Thể thức, trình tự này phản ánh chu trình và đặc điểm lao động của những người làm công việc chèo đò trên dòng sông Mã. Lời ca trong các làn điệu Hò sông Mã ở các chặng có sự pha trộn nhau nhưng cấu trúc nhịp điệu thì hoàn toàn khác. Bài viết này tìm hiểu về đặc điểm cấu trúc hình thức và nhịp điệu của Hò sông Mã.

2. NỘI DUNG

2.1. Đặc điểm về cấu trúc hình thức của Hò sông Mã

Như đã nói ở trên, Hò sông Mã bao gồm 5 làn điệu chính, mỗi làn điệu khi được hò lên bao gồm cả phần xướng, phần xô và phần lời ca. Phần xướng và phần xô chính là phần nhạc hoá hiệu lệnh chèo đò, nó có các dạng như: *dô ta, dô tà, í ta dô ta hay dô khoan dô huây, í dô khoan dô huây*;... Phần lời ca vừa chính là nhạc hoá động tác chèo đò được người chèo đò hát theo lịch trình của chuyến đi. Lời ca của Hò sông Mã chủ yếu thơ, đa dạng về mặt hình thức cấu trúc, bao gồm thơ 4 chữ, thơ 7 chữ, song thất lục bát và thể thơ lục bát. Tuy nhiên, các làn điệu hò sông Mã chủ yếu là những bài thơ, đoạn thơ lục bát.

¹ Giảng viên khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Hồng Đức

Khảo sát 239 lời của các bài hò trong các làn điệu Hò sông Mã được in trong Dân ca Thanh Hóa [8], chúng tôi nhận thấy về hình thức thể loại, Hò sông Mã có các dạng cấu trúc như sau:

Hò sông Mã có cấu trúc xen kẽ hai câu thơ 4 chữ + một câu thơ 8 chữ:

(1) Trống đánh đò đưa

Trống dục đò đưa

Đôi nàng đã có chồng chưa đôi nàng?

Trống đánh đò Giàng,

Trống dục đò Giàng,

Có đi anh đơi, có sang anh chờ? [8; tr.84]

Hò sông Mã có cấu trúc 1 cặp thơ lục bát + n câu thơ 4 chữ + 1 câu thơ 8 chữ:

(2) Đầu làng có một cây trôi

Mượn thợ đánh xuống, đóng đôi chiếc đò.

Này đôi chiếc đò,

Rước o nhân ngãi,

Đứng lại mà xem,

Đôi đò, đôi chữ,

Ó o lịch sự,

Anh không lấy tiền,

Rồi sau nhân ngãi kết duyên Tấn Tàn. [8; tr.85]

Hò sông Mã có cấu trúc là một bài thơ lục bát biến thể:

Hò sông Mã là những bài thơ lục bát biến thể ở câu 8 (8 → 10)

(3) Thuyền tôi ván Táo, sạp lim

Đôi mạn sang lẻ lại có con chim phượng hoàng.

Tiện đây mời cả bạn hàng,

Rửa chân cho sạch vào khoang ta ngồi. [8; tr.82]

Hò sông Mã là những bài thơ lục bát biến thể ở câu 6 (7 → 7 hoặc 8)

(4) Em thương ai nắp bụi nắp bờ,

Sớm trông đò ngược, tối chờ đò xuôi.

Thuyền anh đậu bến lâu rồi,

Sao em chưa xuống mà ngồi thuyền anh? [8; tr.83].

(5) Cô kia ăn nói ồm ờ,

Thuyền anh chậ chội còn nhờ làm sao?

Miệng nói nhưng tay anh bẻ lái vào,

Rửa chân cho sạch bước vào trong khoang! [8; tr.84].

Hò sông Mã có cấu trúc: n câu thơ 4 chữ + 1 cặp thơ lục bát:

(6) Sông sâu nước chảy

Nước chảy sông sâu.

Thuyền anh thuyền câu,

Ngược sông ngược suối,

Ngược rừng, ngược núi,
Sông nước gặp mình.
Chẳng thà ngoảnh mặt làm thinh,
Cười như huê nở, sao tình như vôi? [8; tr.95]
Hồ sông Mã có cấu trúc là một bài thơ 7 chữ có n câu:

(7) Ê dô khoan, dô khoan, dô huầy
Ếch lột da, bằm xương nấu xáo
Em lộn chồng như áo vá vai
Áo vá vai còn có người chuộng,
Em lộn chồng như ruộng bỏ khô.
Ruộng bỏ khô còn có người cuốc,
Em lộn chồng như guốc đứt quai.
Guốc đứt quai còn có người xách,
Em lộn chồng đừng trách chi ai!
Dô khoan, dô khoan, dô huầy. [8; tr.140].

Hồ sông Mã có cấu trúc là một bài thơ có: 2 câu thơ 4 chữ + n câu lục bát biến thể:

(8) Thiếp sắm cho chàng ,
Tiểu đại hoa chanh,
Đôi đầu chữ thọ, chung quanh hoa hời,
Anh chàng đã về kiếp ấy thời thôi,
Mời anh chàng ngồi dậy ăn xôi, nghe kèn.
Anh chàng đã về kiếp ấy xin đừng ghen,
Để em lấy chồng khác cầm quyền thay anh!
Giàu thời thịt cá cơm canh,
Khó, em lung rau đĩa muối cùng anh thiên thường. [8; tr.140].

Hồ sông Mã có cấu trúc là một bài thơ lục bát chữ có n câu (đây là kiểu cấu trúc chiếm đại đa số các bài hò trong thể loại Hồ sông Mã):

(9) Một bên chữ nghĩa văn chương,
Một bên chèo đày, em thương bên nào?
Chữ nghĩa em để bờ rào,
Quần nâu áo vá, chân sào em thương. [8; tr.63].

Nhìn chung, hình thức cấu trúc của các điệu hò trong Hồ sông Mã vừa bị chi phối bởi hình thức đặc trưng của các thể thơ truyền thống, vừa bị chi phối bởi nhịp chảy của dòng nước sông Mã, đồng thời vừa bị chi phối bởi tâm trạng của những người chèo đò.

2.2. Đặc điểm cấu trúc nhịp của Hồ sông Mã

Như đã nói ở trên, cấu trúc nhịp của các làn điệu hò trong Hồ sông Mã chủ yếu là nhịp chẵn. Cách ngắt nhịp của các câu hò trong diễn xướng cũng rất linh hoạt. Sự linh hoạt của việc ngắt nhịp trong Hồ sông Mã nhằm tạo ra không khí thoải mái giữa chủ đò và hành khách đi đò.

(10) Kể từ/ bến Từ/ ra đi
 Sấm sanh thuyền lạt,/ thiếu gì những đâu?
 Kể từ /trên bẻ/ ra khơi,
 Anh tài/ đập lái,/ bốn anh em tôi/ cầm chèo.
 Thuyền tôi/ ván táu/, sạp lim,
 Đôi mạn sang lẻ/ lại có/ con chim phượng hoàng
 Hỡi cô/ yếm thắm/ răng đen!
 Muốn lên/ mạn ngược,/ ngồi thuyền/ cùng anh
 Tiện đây/ mời cả/ bạn hàng,
 Rửa chân/ cho sạch/ vào khoang/ ta ngồi. [8; tr.82-83]

Một số bài hò có cấu trúc nhịp lẻ, tuy nhiên số lượng không nhiều.

Tuy nhiên, khi được xướng lên trong các làn điệu hò theo các chặng đường sông nước, nhịp của các làn điệu hò sông Mã được thay đổi rất linh hoạt theo tính chất của dòng chảy và động tác chèo đò của những người chèo đò và tài ứng biến của người lĩnh xướng.

2.2.1. Nhịp trong Hò rời bến

Dòng sông Mã, nước chảy xiết, khi rời bến để đi lên mạn ngược đòi hỏi phải có một lực lớn để di chuyển con thuyền vượt dòng chảy. Nhịp của làn điệu hò lúc này là mỗi nhịp gồm 2 tiếng hoặc 4 tiếng, tương ứng với mỗi nhịp của một động tác chèo thuyền. “Nhịp này tạo ra sự khỏe khoắn, thoải mái, nhộn nhịp và phù hợp với không khí vui vẻ lúc con đò ra đi” [8, tr.80]. Đồng thời nó cũng là hiệu lệnh để người chèo đò thực hiện động tác chèo đò cho đều nhằm di chuyển con đò vượt dòng nước. Ban đầu, “người bắt cái xướng <đô tà>, các trai hò lập lại <đô tà>, người bắt cái xướng thêm <í ta đô ta>, các trai đò xô theo <đô tà>, và tiếp theo là người bắt cái xướng câu hò lên” [8, tr.80]. Những câu hò khi hò lên bị cắt làm nhiều đoạn, “cứ hai tiếng xướng thì có một phần xô vào. Có khi người bắt cái ngừng xướng câu hò, chỉ xướng <í ta đô ta > để nghỉ hơi trai đò vẫn xô theo <đô tà> để chờ đợi” [8, tr.80]. Một câu lục bát được ngắt thành 7 nhịp (2 từ một) và đệm theo (tùy thích) “í ta đô ta”; lời xô là hai tiếng “đô ta”. Một câu thơ lục bát (kể cả lục bát biến thể) khi được hò lên theo làn điệu hò rời bến được ngắt nhịp và đệm thêm thành 24 lượt xướng và xô. Phần xướng <í ta đô ta> là “phần mở”, rất linh hoạt do đó có thể bớt đi. Chẳng hạn thơ lục bát sau:

(11) Hỡi cô yếm thắm răng đen!
 Muốn lên mạn ngược, ngồi thuyền cùng anh [8; tr.82]
 Được hò là:
 Xướng : Đô tà
 Xô: Đô tà
 Xướng: Í ta đô ta
 Xô: Đô tà
 Xướng: Hỡi cô
 Xô: Đô tà

Xướng: Yếm thắm

Xô: Đô tà

Xướng: Răng đen

Xô: Đô tà

Xướng: Í ta đô tà

Xô: Đô ta

Xướng: Muốn lên

Xô: Đô ta

Xướng: Mạn ngược

Xô: Đô tà

Xướng: Í ta đô ta

Xô: Đô tà

Xướng: Ngồi thuyền

Xô: Đô tà

Xướng: Cùng anh

Xô: Đô tà

Xướng: Í ta đô ta

Xô: Đô tà

2.2.2. Nhịp trong Hồ đồ ngược

Hồ đồ ngược là làn điệu hò được cất lên khi con đò đi ngược dòng nước hoặc ngược gió không thể căng buồm. Lúc này, công việc chèo đò không được thoải mái như lúc thuận buồm xuôi gió. Nhịp điệu của hồ đồ ngược vẫn được người nói ngắt nhịp theo đặc trưng của thể loại thơ. Tuy nhiên, sự đan xen giữa người xướng và người xô “không bị ngắt ra thành từng đoạn hai hoặc bốn tiếng như ở các làn điệu khác. Người bắt cái hò trọn cả câu thơ lục bát, sau đó hoặc là tốp trước mũi, hoặc tốp sau mũi (theo thứ tự trước sau) nhắc lại cả câu; khi dứt câu thì tốp đó hò tiếp: <ê...thêm vào!> (có nghĩa là thêm sức vào việc chống thuyền); tốp khác sẽ hưởng ứng ngay bằng câu: <ê...có đây!>. Sau đó, người bắt cái lại tiếp sang câu khác...” [8; tr.86]. Người bắt cái có thể thêm các từ đệm: ơ, à, ề, đô, ồ... để tạo ra những nhịp điệu linh hoạt cho câu hò. Chẳng hạn, câu thơ:

(12) Thuyền ngược anh bỏ sào xuôi

Em đừng lo lắng cho người kém xinh [8; tr.86]

Được hò là:

Tất cả cùng xô: Ê ê ề/ ... đô ô ồ ô....

Lời xướng: Thuyền anh/ ngược bỏ/ ... ơ/ ... sào/ ... ơ/ ... xuôi/

Em đừng lo lắng/ ... ơ/... cho người/ ... ơ/ ... kém xinh này/!

Lời xô (Tốp trước lặp lại): Thuyền anh/ ngược bỏ/ ... ơ/ ... sào/ ... ơ/ ... xuôi/

Em đừng lo lắng/ ... ơ/... cho người/ ... ơ/ ... kém xinh này/!

Lời xô (Tốp sau): Ê/... ê/... có đây/

Tất cả xô: Ê ê ề/ ...đô ô ồ ô/

Trong ví dụ trên, nhịp của làn điệu hò được thay đổi liên tục không theo một qui luật nào của đặc trưng về nhịp của các thể thơ mà phụ thuộc vào nhịp của người hò. Nhịp của câu hò được thay đổi linh hoạt giữa nhịp chẵn và nhịp lẻ, giữa số lượng tiếng được cất lên của một nhịp trong làn điệu hò này “biểu hiện, tính chất công việc nặng nhọc của những con người đang dồn hết sức mình vào một công việc lao động khó khăn vất vả” [8; tr.86].

2.2.3. Nhịp trong Hò đò xuôi

Hò đò xuôi là những điệu hò khi thuyền xuôi dòng sông Mã hoặc khi con thuyền thuận theo chiều gió, bao gồm: gồm nhiều làn điệu khác nhau: *hò nhịp đôi I, hò nhịp đôi II, hò giọng dã, hò làn ai, hò làn vãn, hò niệm phật* và *hò ru ngủ*. Nhịp điệu của câu hò có vai trò giữ cho mái chèo đều nhịp để con đò xuôi dòng với một tốc độ bình thường mà không gặp trở ngại gì.

Nhịp trong hò đò xuôi không theo một thứ tự nhất định nào cả mà phụ thuộc vào khung cảnh của hai bên bờ sông, tính chất dòng chảy của con sông và nhịp của người bắt cá. Các làn điệu trong hò đò xuôi có sự biến tấu của lời xô hoặc theo nhịp đôi đều đều, hoặc láy và ngân cao, khoặc kéo dài các tiếng dô ta ..., dô khoan dô huây... Ế dô khoan là dô khoan... có sử dụng lời niệm trong đạo Phật “A di đà Phật” một cách sáng tạo. Còn câu lục bát thì câu 6, hai từ giữa (3 và 4) được lặp lại hai lần để có mỗi lần xướng là 4 từ, kết hợp câu 8 ngắt làm 2 (4/4) và như vậy lời xướng luôn là 4/4/4/4. Trong hò đò xuôi các lời xướng trong các làn điệu đều ngắt 4 từ làm một “cụm” của câu lục bát để cho câu hò có nhịp đôi, còn tùy câu lục bát và cách đưa hơi mà người bắt cá vận dụng cho linh hoạt và tâm tình. Chẳng hạn câu hò:

(13) Anh đây tài tư giai nhân,

Vì tình nên phải xuất thân giang hồ [8; tr.99].

Được ngắt nhịp là 4/4 nhưng vì câu 6 chỉ có 6 tiếng nên chữ thứ 3 và thứ 4 được lặp lại để tạo ra nhịp 4/4. Vì vậy khi diễn xướng câu hò trên được hò là:

Xướng: Là dô dô huây,

Xô: Là dô dô huây

Xướng: Anh đây tài tư

Xô: Là dô dô huây,

Xướng: Tài tư giai nhân

Xô: Là dô dô huây,

Xướng: Vì tình nên phải

Xô: Là dô dô huây,

Xướng: Xuất thân giang hồ

Xô: Là dô dô huây,

Xướng: Là dô dô huây,

Xô: Là dô dô huây.

2.2.4. Nhịp trong Hồ mắc cạn

Hồ mắc cạn là điệu hò được cất lên khi đò mắc cạn vào bãi cát ngầm trên sông. Lúc này, những người chèo đò sử dụng làn điệu hò để làm hiệu lệnh. Hồ mắc cạn có hai làn điệu: hò vác và hò kéo. Hò vác, trai đò đứng dưới nước, chờ người bắt cái xướng lên câu hò (phần lời của câu lục bát), kết thúc câu lục bát mọi người đồng thanh hò: vác, hoặc ơ, hoặc dô... để đẩy thuyền hoặc kéo thuyền ra khỏi chỗ mắc cạn. Nhịp trong hồ mắc cạn không cố định như các làn điệu khác mà nhịp tùy thuộc vào nhịp của câu lục bát. Thông thường nhịp của phần xướng nhấn mạnh vào chữ thứ 6 của câu 6; chữ thứ 4 và chữ thứ 8 của câu bát. Chẳng hạn câu hò:

Đông ken cho rét quan da,

Thương anh vác cạn thuyền ta nhọc nhằn! [8; tr.121]

Được hò là:

Xướng: Đông ken cho rét quan **da**,

Thương anh vác **cạn** thuyền ta nhọc **nhằn!**

Xô: Vác!

2.2.5. Nhịp trong Hồ cập bến

Hồ cập bến là điệu hò được cất lên khi con đò sắp đến đích và chuẩn bị cập bến. “Khi nhìn thấy bến, mọi người hớn hở vui mừng chuẩn bị gồng gánh hành lý lên bờ, trong không khí ấy, người bắt cái chuyển sang hò cập bến” [8; tr.122] thì trai đò dồn mạnh mái chèo, đều nhịp theo lời xướng của người bắt cái.

Nhịp của làn điệu hò cập bến gần giống như nhịp của điệu hò rời bến. Một câu thơ lục bát cũng bị cắt và thêm ở phần xô và xướng sao cho thành 24 nhịp chẵn. Tuy nhiên, nhịp ở làn điệu không khoan thai theo kiểu: <í ta dô ta> , hoặc <ta dô tà>, mà đổi thành: <dô ta, dô tà, dô ta , do tà, .. a>. Nhịp của điệu hò nay dồn dập hơn, gấp hơn, nhộn nhịp hơn. Chẳng hạn, câu hò:

(14) Trông lên phố chợ cao cao,

Miệng khoang tay bắt lái vào cho nhau. [8; tr.122]

Được hò là:

Xướng: Dô ta, dô ta dô tà dô ta

Xô: Dô tà

Xướng: Trông lên,

Xô: Dô tà

Xướng: phố chợ

Xô: Dô tà

Xướng: cao cao

Xô: Dô tà

Xướng: Miệng khoan,

Xô: Dô tà

Xướng: tay bắt

Xô: Đô tà

Xướng: lái vào,

Xô: Đô tà

Xướng: cho mau.

Xô: Đô ta đô tà đô ta, đô ta oa oa oa đô ta, đô ta đô ta [8; tr.123].

3. KẾT LUẬN

Hò sông Mã là một thể loại dân ca đặc biệt của người dân Thanh Hoá. Về hình thức, chúng bao gồm nhiều thể thơ khác nhau: *thơ 4 chữ, thơ 7 chữ, thơ 8 chữ, thơ lục bát, thơ song thất lục bát...* Nhưng phần lớn lời các làn điệu hò thuộc thể thơ lục bát. Nhịp điệu của các làn điệu hò chủ yếu là nhịp chẵn. Trong các chặng hò, nhịp điệu của các bài hò hoàn toàn khác nhau. Một mặt nhịp điệu phản ánh được hoạt động, tính chất nặng nhọc của công việc chèo đò, mặt khác nó phản ánh được tính chất dòng chảy của con sông và tâm trạng của những người chèo đò. Trong Hò sông Mã, lời hò của làn điệu này có thể được sử dụng cho làn điệu khác. Tuy nhiên, nhịp điệu được sử dụng thì hoàn toàn thay đổi. Nhìn chung, Hò sông Mã là làn điệu hò rất mở, việc ngắt nhịp không bị bó buộc trong một khuôn khổ nhất định. Người lĩnh xướng các làn điệu hò tùy theo khả năng của mình để ngắt nhịp sao cho phù hợp với nhịp chèo của các trai đò nhằm điều khiển nhịp chèo bằng âm nhạc. Vì thế, xét về số tiếng (âm tiết) thì nhịp của Hò sông Mã có thể là 1 tiếng, 2 tiếng, 4 tiếng, 5 tiếng, 6 tiếng, 7 tiếng, 8 tiếng hoặc nhiều hơn phụ thuộc vào tốc độ đi của con đò, dòng chảy của con sông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Phan Cảnh (2001), *Ngôn ngữ thơ*, Nxb. Văn hoá Thông tin, Hà Nội.
- [2] Mai Ngọc Chừ (2005), *Văn thơ Việt Nam dưới ánh sáng ngôn ngữ học*, Nxb. Văn hoá Thông tin, Hà Nội.
- [3] Edwrad Sapir (2000), *Ngôn ngữ dẫn luận và việc nghiên cứu tiếng nói*, Nxb. Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh, Tp. Hồ Chí Minh.
- [4] George Yule (2002), *Phân tích diễn ngôn* (Trần Thuần dịch), Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [5] George Yule (2003), *Dụng học, một số dẫn luận nghiên cứu ngôn ngữ*, Đại học Tổng hợp Oxford, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [6] *Ngôn ngữ văn hoá và xã hội - một cách tiếp cận liên ngành* (2006), (tuyển tập Vũ Thị Thanh Hương và Hoàng Tử Quân dịch), Nxb. Thế giới, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Như Ý (Chủ biên) (2001), *Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [8] Nhóm Lam Sơn (1965), *Dân ca Thanh Hóa*, Nxb. Văn học, Hà Nội.

FEATURES OF STRUCTURAL FORM AND RHYTHM OF MA RIVER SHANTIES

Cao Xuan Hai

ABSTRACT

This article explores the features of the structural form and the rhythm of Ma River shanties (Ho Song Ma). It points out that Ma river shanties are a unique shanty by Thanh Hoa people, which is rich in form and flexible in rhythm. They have the features of the genre and reflect the characteristics of the river flow as well. They also indicate the labor on the river of the residents in the lower Ma River.

Keywords: *Structural form, rhythm, Ma River “shanty”.*

GIÁO DỤC PHẨM CHẤT ĐẠO ĐỨC “KIỆM” CHO SINH VIÊN THEO TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH

Lê Thị Hòa¹

TÓM TẮT

Trong suốt cuộc đời hoạt động cách mạng của mình, Hồ Chí Minh luôn quan tâm đến giáo dục đạo đức cách mạng cho thanh niên. Trong đó, Người cho rằng phẩm chất đạo đức “kiệm” là cần thiết và vô cùng quan trọng. Vậy phẩm chất “kiệm” theo tư tưởng Hồ Chí Minh là gì? Bao gồm những nội dung nào? Làm thế nào để giáo dục phẩm chất đạo đức “kiệm” cho sinh viên? Đó chính là nội dung và phạm vi nghiên cứu của bài viết này.

Từ khóa: Hồ Chí Minh, kiệm, sinh viên.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phẩm chất đạo đức “kiệm” là một trong những nội dung quan trọng của tư tưởng Hồ Chí Minh về đạo đức cách mạng. Đây là phẩm chất gắn liền với đời sống hằng ngày và có ý nghĩa thiết thực trong sự nghiệp cách mạng. Thực hiện tiết kiệm không chỉ được biểu hiện trong cuộc đấu tranh giành độc lập dân tộc mà nó còn góp phần xây dựng thành công chủ nghĩa xã hội. Sinh viên là một bộ phận ưu tú của thanh niên Việt Nam, họ sẽ là chủ nhân tương lai của đất nước và phần đông họ nhận thức được lối sống “cần, kiệm” trong sinh hoạt hằng ngày. Tuy nhiên, trong thực tế có một số sinh viên chưa ý thức đúng về phẩm chất “kiệm” dẫn đến một số hành động lãng phí về thời gian, sức lao động, của cải gắn liền với biểu hiện tiêu cực như tiêu tiền bừa bãi, không có kế hoạch, sống hoang phí. Do đó, vấn đề giáo dục phẩm chất “kiệm” cho sinh viên theo tư tưởng Hồ Chí Minh là cần thiết, giúp sinh viên hoàn thiện nhân cách, phẩm chất đạo đức, lối sống tốt đẹp đáp ứng yêu cầu của công cuộc xây dựng chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Tư tưởng Hồ Chí Minh về phẩm chất đạo đức “kiệm”

Theo Hồ Chí Minh thực hành “cần, kiệm, liêm, chính” là nền tảng của đạo đức cách mạng. Người đã chỉ ra một cách cụ thể tiết kiệm là gì? Vì sao phải tiết kiệm? Tiết kiệm những gì? Ai cần tiết kiệm?

Tiết kiệm là gì? Hồ Chí Minh chỉ ra rằng tiết kiệm là không xa xỉ, không hoang phí, không bừa bãi. Tiết kiệm không phải là bủn xỉn, mà những việc ích lợi cho đồng bào, cho Tổ quốc, thì bao nhiêu công, tốn bao nhiêu của cũng vui lòng. Tiết kiệm là tích cực. “Tiết kiệm không phải là ép bộ đội, cán bộ và nhân dân nhịn ăn, nhịn mặc. Trái lại, tiết kiệm cốt

¹ Giảng viên khoa Lý luận Chính Trị - Luật, Trường Đại học Hồng Đức

để giúp vào tăng gia sản xuất, mà tăng gia sản xuất là để dần dần nâng cao mức sống của bộ đội, cán bộ và nhân dân. Nói theo lối khoa học, thì tiết kiệm là tích cực, chứ không phải là tiêu cực” [5; tr.352].

Vì sao phải tiết kiệm? Để phục vụ kháng chiến và kiến quốc. Để tăng thêm tiền vốn xây dựng đất nước. Điều này càng quan trọng khi nước ta là nước dân chủ nhân dân, không thể tích lũy vốn theo kiểu thực dân, đế quốc bằng cách cướp bóc thuộc địa, bóc lột công nhân, nông dân, vay nợ nước ngoài, để nhanh chóng đưa nước ta ra khỏi tình trạng nghèo nàn lạc hậu.

Theo Người, nội dung của tiết kiệm bao gồm tiết kiệm sức lao động, tiết kiệm thời giờ và tiết kiệm tiền của. Người nói rằng tiết kiệm sức lao động tức là phải tổ chức sắp xếp cho khéo, phải nâng cao năng suất lao động, “1 người làm bằng 2, 3 người” [4; tr.124]. Tiết kiệm thời giờ. Bác nói: “Thời giờ tức là tiền bạc” [4; tr.123]; “Một tắc bóng là một thước vàng” [4; tr.123]. “Ai đưa vàng bạc vứt đi, là người điên rồ. Thì ai đưa thời giờ vứt đi, là người ngu dại” [4; tr.123].

Ai cần phải tiết kiệm. Tất cả mọi người đều phải tiết kiệm. Trước hết là các cơ quan, bộ đội, các xí nghiệp. Nội dung tiết kiệm phải cụ thể, thiết thực ngay trong vị trí công tác của mình. Bộ đội, chiến sĩ thì tiết kiệm đạn, quân nhu, chiến lợi phẩm...; cán bộ cơ quan hành chính thì tiết kiệm thời gian, giấy, mực...; cán bộ tư pháp tiết kiệm thời giờ cho dân khí triển khai nhanh công việc.

2.2. Biểu hiện của phẩm chất đạo đức “kiệm” trong sinh viên Việt Nam hiện nay

2.2.1. Mặt tích cực

Sinh viên là tầng lớp năng động trong xã hội và có khả năng hòa nhập nhanh vào môi trường mới. Hiện nay, có nhiều sinh viên nhận thức được công việc học tập của mình, chính vì thế họ tranh thủ thời gian ở trên lớp, giờ ra chơi ngồi đọc sách, từng nhóm thảo luận việc học hay ngồi mày mò, nghiên cứu một vấn đề nào đó liên quan đến sách vở thậm chí trao đổi bài ngay ở ghế đá trong sân trường. Nhiều bạn sinh viên ở lứa tuổi 18-20 hăng hái tham gia các cuộc hiến máu tình nguyện, tham gia mùa hè xanh, tuổi trẻ xung kích,... góp một phần sức trẻ vào công việc chung của cộng đồng. Bên cạnh đó, có những sinh viên luôn ý thức trong việc tiết kiệm của cải cho bản thân, gia đình, nhà trường và xã hội như thực hiện tốt giờ trái đất, không lãng phí sử dụng nước nơi mình ở cũng như nơi công cộng, sử dụng tiền gửi của gia đình vào mục đích học hành, công việc bản thân một cách chính đáng, khoa học, hợp lý. Ví dụ như sinh viên Nguyễn Thị Châu Loan hiện đang là sinh viên năm cuối của Học Viện Báo chí và Tuyên truyền. Mỗi tháng bố mẹ cho Loan 2.500.000 đồng để lo tiền nhà, sinh hoạt phí. Loan luôn là người rất nguyên tắc trong việc chi tiêu, do vậy đã phân chia và cân đối trong hằng ngày. Một nửa số tiền bố mẹ cho để trả tiền nhà, phụ phí sinh hoạt, nửa tiền còn lại bạn cố gắng tiết kiệm 500.000 - 1.000.000 đồng/tháng. Không những luôn biết tiết kiệm trong chi tiêu, Loan còn rất chăm chỉ học tập, 3 năm liên tiếp đạt danh hiệu sinh viên khá, giỏi nhận được học bổng của nhà trường. Số tiền học bổng Loan sử dụng để đóng học phí cho mỗi năm học. Đồng thời còn là cộng tác

viên viết bài cho các tòa soạn, các dự án để rèn nghề và kiếm thêm thu nhập. Chính vì vậy, Loan luôn dư dả và bố mẹ Loan cũng không phải lo lắng về các khoản tiền phát sinh. Nhờ các chi tiêu hợp lý, rạch ròi mà mỗi tháng Loan tiết kiệm được hơn 500.000 đồng (từ tiền bố mẹ cho và làm thêm). Một năm cô tiết kiệm được khoảng 7 triệu đồng, có những năm tiết kiệm được nhiều hơn. Số tiền tiết kiệm đó bạn dùng để mua những thứ phục vụ cho công việc học tập như: máy ảnh, điện thoại, sách vở” [3]. Hoặc ngoài chuyện ăn uống, sinh hoạt, trên nhiều diễn đàn sinh viên còn chia sẻ với nhau nhiều “mẹo” tiết kiệm như giặt chung quần áo, sử dụng “sim rác” vừa gọi điện vừa truy cập internet; đi chung xe đến trường, thư viện, học nhóm chung sách... Thay vì có thói quen đi xe máy, nhiều sinh viên chọn cách đi xe buýt thậm chí đi xe đạp, đi bộ đến trường để giảm bớt chi phí đi lại. Kim Huyền, sinh viên Trường cao đẳng Phát Thanh - Truyền hình II cho biết 1 tháng tiết kiệm gần 200.000 đồng tiền xăng xe, thay vì đi xe máy đến trường và nơi làm thêm thì bạn chọn cách đi xe buýt [7]. Sinh viên: Trần Thị Lan Anh (theo học chuyên ngành Quản trị kinh doanh, khoa Kinh tế - Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Hồng Đức, Thanh Hóa) cho biết hàng tháng bố mẹ gửi lên không nhiều (1.000.000 đồng/tháng) nhưng em vẫn sắp xếp hợp lý công việc học tập và chi phí sinh hoạt hàng ngày. Ngoài ra mỗi tháng Lan Anh còn tiết kiệm được 50.000 - 100.000 đồng từ số tiền đó.

Nhiều sinh viên đã nhiệt tình tham gia chương trình ủng hộ người nghèo, đồng bào bão lụt, quyên góp chung sức, hăng hái tham gia các hoạt động xã hội do các tổ chức Đoàn, Hội phát động tiết kiệm vì cộng đồng. Đông đảo sinh viên đã tham gia nhiều hoạt động, phong trào cụ thể, thiết thực có ý nghĩa sâu sắc như: Xây dựng nhà tình thương, nhà tình nghĩa; Áo lụa tặng bà, Tấm chăn nghĩa tình ấm lòng mẹ; Gây quỹ vì người nghèo. Chẳng hạn, sinh viên: Nguyễn Thị Định, Lớp K19A Đại học Kế toán, khoa Kinh tế - Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Hồng Đức tham gia Câu lạc bộ “Hòa Bình Xanh” thực hiện nhiều chương trình kêu gọi tiết kiệm để tổ chức các hoạt động: Trung thu cho em, Đông âm, Quà tết,...

Từ những biểu hiện gắn với hành động cụ thể thiết thực trong đời sống hàng ngày, có thể thấy sinh viên hiện nay đang hình thành cho mình ý thức tích cực về thực hành tiết kiệm trong học tập cũng như lao động; mặt khác họ luôn có nhận thức đúng đắn, đầy đủ về vai trò, ý nghĩa của việc thực hiện “kiệm”. Bằng những việc làm trong thực tế như tiết kiệm về thời gian, sức khỏe, tiền của, sinh viên đã đạt được nhiều kết quả cho bản thân. Đồng thời tích cực chia sẻ hành động đó với sinh viên khác để họ thực hiện tốt việc thực hành tiết kiệm. Qua đó góp phần thúc đẩy tuyên truyền mọi người xung quanh tham gia các hoạt động từ thiện, tình nguyện giúp đỡ những người có hoàn cảnh khó khăn. Do vậy, việc sinh viên học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh gắn với thực hiện “kiệm” càng có ý nghĩa sâu sắc và tạo sức lan tỏa rộng lớn trong toàn xã hội hiện nay.

2.2.2. Mặt hạn chế

Trong khi nhiều sinh viên có ý thức tiết kiệm, tận dụng thời giờ hợp lý như đi làm thêm để tự trang trải cho cuộc sống thì một bộ phận không nhỏ sinh viên đang lãng phí thời gian, tiền của và sức khỏe. Thời gian là vốn quý nhất của mọi người. Tình trạng lãng

phí thời gian là hiện tượng phổ biến xảy ra ở sinh viên hiện nay. Đáng tiếc là phần lớn sinh viên không biết tận dụng và quý trọng thời gian. Đa số sinh viên sau những giờ học ở trường thì thời gian còn lại sử dụng vào những việc chưa hợp lý. Do hiện nay học theo hệ thống tín chỉ, sinh viên có nhiều “thời gian rỗi” hơn so với trước kia học theo niên chế. Học tín chỉ, thực chất là dành quyền chủ động cho sinh viên tự sắp xếp thời gian để tự học và nghiên cứu. Lên lớp, giáo viên chỉ có vai trò dẫn dắt và định hướng, còn lại sinh viên phải tự tìm hiểu vấn đề. Nhưng ngoài giờ lên lớp, sinh viên lên mạng để online, xem phim hay chơi game. Một số sinh viên nghiện game ngồi cả ngày bên máy vi tính, quên ăn, quên ngủ. Việc này đang làm hại sức khỏe, ảnh hưởng trực tiếp đến học tập, gây nguy hiểm đến tính mạng cho sinh viên. Thực tế cho thấy một số người còn thờ ơ với điều này. Một số sinh viên lãng phí sức khỏe vô ích. Ở đâu đó trong các xóm trọ nhỏ, sinh viên nam có ít tiền trong túi hoặc có cơ vui nào đó là rủ nhau đi ăn uống, thậm chí vay tiền người khác để đi chơi. Hoặc tình trạng không ít sinh viên sau khi rời khỏi phòng học vẫn không tắt quạt, không tắt điện sáng, máy chiếu; hay một hành động nhỏ như không tắt bóng điện ở hành lang của dãy phòng trọ để sáng suốt cả ngày lẫn đêm. Nhiều sinh viên không có ý thức trong việc sử dụng nước ở nơi công cộng như trường học, công viên, xóm trọ. Họ cứ “xả” thoải mái mà không hề suy nghĩ vì cho rằng nó là của công.

2.2.3. Nguyên nhân

Sự hạn chế trong biểu hiện của phẩm chất đạo đức “kiệm” ở sinh viên là do một số nguyên nhân chủ yếu sau đây:

Sự thiếu gương mẫu của gia đình, một bộ phận cán bộ, Đảng viên, nhân dân, những thầy cô trực tiếp tham gia vào công tác giáo dục phẩm chất “kiệm” cho sinh viên

Về phía gia đình, sự thiếu gương mẫu của ông bà, cha mẹ trong nếp sống hàng ngày, từ lời ăn tiếng nói đến những cử chỉ, hành động sẽ trực tiếp tác động đến con cháu. Tình trạng một số thành viên trong gia đình phô trương về hình thức, tiêu xài không hợp lý, sống không tiết kiệm, phung phí trong sinh hoạt hàng ngày cũng ảnh hưởng đến các con.

Về phía xã hội, bên cạnh mặt tích cực do xã hội mang lại, thì thực tiễn xã hội đang đặt ra những vấn đề tiêu cực. Đó là khoảng cách giữa lý luận với thực tiễn; lời nói với việc làm. Đặc biệt, tình trạng quan liêu, tham nhũng, lãng phí, lợi ích nhóm của không ít cán bộ Đảng viên, những người có chức quyền đang tác động trực tiếp đến tâm tư, tình cảm, suy nghĩ của sinh viên. Tình trạng tham nhũng, lãng phí vẫn còn nghiêm trọng với biểu hiện ngày càng tinh vi, phức tạp, gây bức xúc trong dư luận, ảnh hưởng đến niềm tin của sinh viên với Đảng với Nhà nước.

Cùng với hiện tượng suy thoái đạo đức của cán bộ Đảng viên, ở các trường đại học, cao đẳng còn có một bộ phận cán bộ, giảng viên thiếu gương mẫu trong tác phong, đạo đức, nhân cách. Một số cán bộ, giảng viên coi trọng hình thức, lợi dụng trang thiết bị công sở phục vụ vào mục đích cá nhân như sử dụng điện, nước không phù hợp; nhiều thầy cô lãng phí thời gian trên lớp không hoàn thành tiết dạy, ra sớm vào muộn hoặc có

tình trạng thầy cô bỏ tiết làm việc riêng làm ảnh hưởng đến uy tín của ngành giáo dục, làm tổn hại đến danh dự nhà giáo.

Các phong trào hoạt động Đoàn Thanh niên, Hội sinh viên chưa thực sự thu hút sinh viên tham gia hào hứng thực hiện tiết kiệm

Đoàn thanh niên, Hội sinh viên là những tổ chức gần gũi với sinh viên. Tuy nhiên hiện nay, ở những cơ sở Đoàn, Hội còn hạn chế về số lượng người tham gia, nhiều phong trào được phát động nhưng chưa có hình thức phong phú, đa dạng thu hút, lôi cuốn sinh viên. Mặt khác, do sự phân bổ thời gian học tập giữa các môn học của sinh viên chưa hợp lý nên sinh viên chưa thể tham gia hoạt động Đoàn, Hội một cách nhiệt tình, có chất lượng. Trong quá trình tổ chức, phát động phong trào thực hành tiết kiệm còn hạn chế về năng lực người đứng đầu thực hiện.

Do năng lực tự giáo dục, tự nhận thức ở bản thân sinh viên về phẩm chất “kiệm” còn hạn chế

Bên cạnh những nhân tố khách quan, chúng ta cũng không thể phủ nhận những nguyên nhân thuộc về nhân tố chủ quan, đó là năng lực tự giáo dục, tự ý thức ở bản thân sinh viên về phẩm chất “kiệm”. Do đặc điểm nhân cách đạo đức chưa hoàn thiện, thích khám phá và dễ thích nghi với cái mới, kinh nghiệm sống còn ít nên từ nhận thức tới hành động của sinh viên còn nhiều yếu tố hạn chế như bông bột, ham chơi, đua đòi, thích hưởng thụ. Phần lớn sinh viên bước vào giảng đường đại học, ngoài những kiến thức khoa học đã được trang bị ở trường phổ thông, các em hầu như chưa được trang bị những kỹ năng sống độc lập cần thiết. Mỗi sinh viên khi rời môi trường gia đình, họ gần như phải tự lựa chọn, tự quyết định mọi vấn đề của mình. Song, dường như họ chưa chủ động trong việc phân bổ thời gian, sức lao động, tiền của một cách phù hợp, chính đáng. Vì thế có rất nhiều sinh viên có ý nghĩ sai lệch khi vào trường đại học là thỏa mãn thú vui, ăn chơi.

2.3. Một số giải pháp nhằm giáo dục, rèn luyện phẩm chất đạo đức “kiệm” cho sinh viên theo tư tưởng Hồ Chí Minh

Từ sự phân tích những biểu hiện của phẩm chất đạo đức “kiệm” trong sinh viên Việt Nam hiện nay, trên cơ sở vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh, trong thời gian tới, theo tác giả cần thực hiện một số giải pháp sau:

Thứ nhất, nâng cao nhận thức của sinh viên về việc rèn luyện, phát huy phẩm chất đạo đức “kiệm” trong giai đoạn hiện nay

Nhận thức và thường xuyên thực hiện phẩm chất “kiệm” trong sinh viên là một việc làm cần thiết hiện nay. Giáo dục một cách thường xuyên, sâu rộng để sinh viên nhận thức sâu sắc và đầy đủ về phẩm chất “kiệm”: mỗi sinh viên biết quý trọng công sức lao động và tài sản của bản thân, của tập thể, của nhân dân; không xa hoa, lãng phí, không phô trương, hình thức; biết sử dụng tài sản của tập thể, của chính mình một cách có hiệu quả; tránh tư tưởng không phải của mình thì cứ dùng, cứ phá, không biết gìn giữ cẩn thận. Giáo dục sinh

viên nhận thức đúng về nội dung của phẩm chất đạo đức “kiệm” hiện nay: nếu trong cuộc đấu tranh giải phóng dân tộc, chuẩn mực đạo đức kiệm được thể hiện ở việc sẵn sàng quên góp sức người, sức của để giành độc lập dân tộc và khắc phục những hậu quả do chiến tranh để lại thì ngày nay tiết kiệm là để đóng góp sức người, của cải vật chất phục vụ mục tiêu xây dựng nước nhà giàu mạnh. Từ đó, sinh viên có hiểu biết đúng đắn, có ý chí quyết tâm vượt qua khó khăn, thử thách, đưa đất nước hội nhập và phát triển.

Thứ hai, phát huy tính tích cực, tự giác của sinh viên trong việc thực hiện tiết kiệm

Tự giác là quá trình mà ở đó sinh viên có ý thức, trách nhiệm tham gia thực hiện tốt mọi công việc liên quan đến cá nhân và cộng đồng. Sinh viên tích cực tham gia thực hiện có hiệu quả cuộc vận động và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh về thực hành tiết kiệm. Trong hành động, sinh viên phải có tinh thần cầu thị tự học tập, sắp xếp thời gian biểu phù hợp; phải biết quý trọng sức khỏe để học tập, làm việc giúp ích cho gia đình và xã hội. Sinh viên ý thức được tiết kiệm tiền của gia đình, nhà trường và xã hội như: không lãng phí tiền bạc từ gia đình gửi hàng tháng, sử dụng tiền đúng mục đích, phù hợp với công việc học tập; biết giữ gìn cẩn thận tài sản của lớp, nhà trường, mở đóng cửa, tắt điện khi không có người trong phòng, đóng vòi nước sau khi không sử dụng, thực hiện giờ trái đất, hạn chế việc lên facebook khi không cần thiết. Phát huy tính tích cực, tự giác của sinh viên về thực hiện tiết kiệm có ý nghĩa to lớn, tạo động lực cho toàn dân tham gia cuộc vận động học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh đạt hiệu quả. Là chủ nhân tương lai của đất nước, sinh viên cần phải chuyên tâm học hành, nghiên cứu, tranh thủ thời gian rồi tham gia các hoạt động tình nguyện, chia sẻ cộng đồng, xã hội, tránh lãng phí thời gian vào những trò vô bổ. Đồng thời bản thân có ý thức nhắc nhở bạn bè, người thân, gia đình, mọi người xung quanh thực hành tiết kiệm.

Thứ ba, phát huy vai trò của gia đình, nhà trường và xã hội trong việc giáo dục ý thức tiết kiệm cho sinh viên

Trước hết, gia đình là nơi lưu giữ các giá trị đạo đức truyền thống tốt đẹp của dân tộc, là môi trường đầu tiên hình thành ý thức tiết kiệm cho sinh viên. Trong gia đình, ông bà, cha mẹ phải thật sự mẫu mực, làm gương cho con trẻ noi theo, thực hiện tốt chỉ tiêu hợp lý cho bản thân, gia đình, bố trí sắp xếp thời gian phù hợp, không gây lãng phí về sức lao động, thời gian và tiền của; tiết kiệm từ cái nhỏ đến cái to. Những người lớn tuổi trong gia đình phải thường xuyên nhắc nhở, động viên con, cháu không chỉ thực hiện kiệm tốt cho bản thân, gia đình mà góp phần thực hành tiết kiệm chung cho xã hội. Muốn thực hiện tốt việc tiết kiệm của cải cho đất nước, cho nhân dân, trước hết mỗi thành viên phải nhận thức và hành động tốt. Vì vậy vai trò của gia đình trong việc giáo dục sinh viên chiếm vị trí rất quan trọng. Để giáo dục ý thức tiết kiệm cho sinh viên, mỗi gia đình cần giữ gìn nề nếp gia phong, phát huy các giá trị đạo đức truyền thống, làm cho các giá trị đó ngày càng toả sáng.

Trong nhà trường, cán bộ, giảng viên phải gương mẫu trong tác phong, đạo đức, nhân cách; có lối sống giản dị, tiết kiệm là tấm gương sáng cho sinh viên noi theo; sử dụng hợp lý trang thiết bị công sở phục vụ vào mục đích cá nhân giảng dạy; thực hiện tốt nội

quy của nhà trường như không đi muộn về sớm, bỏ giờ, bỏ buổi dạy, cắt xén, dồn ép chương trình, làm ảnh hưởng đến kỷ cương, nề nếp của nhà trường.

Ở ngoài xã hội cần tích cực lên án hiện tượng tham nhũng, lãng phí của một bộ phận không nhỏ cán bộ, Đảng viên; “kiên quyết phòng, chống tham nhũng, lãng phí với yêu cầu chủ động phòng ngừa, không để xảy ra tham nhũng, lãng phí” [1; tr.211]. Bản thân sinh viên cần trực tiếp phê phán đấu tranh chống lại những hành vi của cán bộ làm tổn hại đến lợi ích quốc gia. Hiện nay, thực hiện chủ trương, đường lối của Đảng, Nhà nước ta thì đua nhà nhà tiết kiệm, người người tiết kiệm góp phần tác động không nhỏ đến thanh niên, sinh viên. Đồng thời chú trọng giáo dục phẩm chất “kiệm” cho sinh viên thông qua nêu gương người tốt như: gương sinh viên tiêu biểu trong phong trào quyên góp quỹ ủng hộ các em nhỏ bị khuyết tật, gương sáng của cá nhân, tập thể, các doanh nghiệp giúp đỡ chia sẻ tới các gia đình có hoàn cảnh khó khăn biết vươn lên trong học tập.

Thứ tư, phát huy vai trò của Đoàn thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Hội sinh viên trong việc phát động hưởng ứng các phong trào tiết kiệm

Giáo dục lối sống tiết kiệm trong sinh viên là nhiệm vụ của toàn xã hội, trong đó Đoàn là tổ chức trực tiếp triển khai thực hiện. Lối sống tiết kiệm của sinh viên trước hết phải được thể hiện bằng những việc làm cụ thể ở các cơ sở đoàn, ở từng đoàn viên. Đoàn thanh niên, Hội sinh viên cần phát động hưởng ứng các phong trào có ý nghĩa thiết thực, gần gũi để sinh viên tham gia như: lập quỹ tiết kiệm giúp đỡ gia đình thương binh liệt sĩ, những người tàn tật khó khăn, ủng hộ đồng bào lũ lụt và tham gia các hoạt động kinh tế - xã hội góp phần hỗ trợ phát triển kinh tế văn hóa vùng sâu, vùng xa; giúp đỡ người nghèo, trẻ em mồ côi; quỹ quyên góp tiền, quần áo, sách vở cũ ủng hộ học sinh vùng cao; tổ chức sinh viên tham gia phong trào làm sạch vệ sinh môi trường, thu gom và phân loại phế liệu thải giúp ích trong việc tái tạo nguồn tài nguyên xanh của đất nước. Để phát huy vai trò nòng cốt của Đoàn thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh trong phong trào này, nhất thiết phải xây dựng Đoàn vững mạnh về chính trị, tư tưởng và tổ chức. Nâng cao chất lượng của tổ chức Đoàn và từng đoàn viên, sinh viên để bản thân họ hưởng ứng và nhiệt tình tham gia phong trào tiết kiệm một cách có hiệu quả và thiết thực.

Thứ năm, giáo dục phẩm chất “kiệm” thông qua tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh

Ngoài việc cán bộ, đảng viên, giảng viên, các bậc phụ huynh phải là tấm gương mẫu mực về thực hành tiết kiệm, chống lãng phí thì việc giáo dục cho sinh viên học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh là việc làm hết sức cần thiết. Bản thân Hồ Chí Minh là tấm gương mẫu mực để thanh niên, sinh viên noi theo. Sinh viên, thanh niên học tập và làm theo Hồ Chí Minh ở những hành động cụ thể, thực tế về tiết kiệm trong đời sống hàng ngày. Tiếp tục đẩy mạnh phong trào học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh là một giải pháp quan trọng nhằm hình thành đạo đức mới cho sinh viên. Giáo dục đạo đức cho sinh viên thông qua tấm gương đạo đức của Người là biện pháp cần thiết giúp cho sinh viên xây dựng động cơ phấn đấu, rèn luyện đúng đắn, không ngừng học tập và trau dồi phẩm chất đạo đức. Hiện nay, để nâng cao hiệu quả trong việc

thực hành tiết kiệm thì mỗi sinh viên cần tích cực tìm hiểu cuộc thi học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức và phong cách Hồ Chí Minh. Từ đó, sinh viên có ý thức trách nhiệm trong việc xây dựng xã hội dân giàu, nước mạnh.

Thứ sáu, giáo dục phẩm “kiệm” gắn liền với việc đấu tranh chống chủ nghĩa cá nhân trong sinh viên

Hồ Chí Minh nói rằng chủ nghĩa cá nhân sinh ra tham ô, lãng phí, quan liêu. Các cấp ủy, tổ chức Đảng cần tuyên truyền sâu rộng trong sinh viên về tác hại và những biểu hiện của chủ nghĩa cá nhân, đề từ đó nhận diện rõ và có biện pháp ngăn chặn kịp thời; qua đó tạo sự chuyển biến tích cực trong nhận thức và hành động của mỗi sinh viên. Đồng thời, mỗi sinh viên phải thường xuyên thực hành dân chủ, tiến hành tự phê bình và phê bình một cách nghiêm túc, trở thành nền nếp trong sinh hoạt của bản thân, xem đây là một công cụ sắc bén trong đấu tranh chống chủ nghĩa cá nhân. Bên cạnh đó, bản thân sinh viên cần tích cực đấu tranh với các hiện tượng như biếu quà, đi phong bì thầy cô để được điểm cao hoặc không phải thi lại, quay cóp bài thi. Phát huy tốt vai trò của các cơ quan thông tin, truyền thông đại chúng để kiên quyết đấu tranh với mọi biểu hiện của chủ nghĩa cá nhân trong sinh viên. Phải nâng cao đạo đức cách mạng, quét sạch chủ nghĩa cá nhân.

3. KẾT LUẬN

Công cuộc đổi mới đất nước và xây dựng chủ nghĩa xã hội đã và đang đặt ra những yêu cầu ngày càng cao đối với sự hình thành và phát triển những phẩm chất đạo đức tốt đẹp của con người Việt Nam. Trong đó, phẩm chất đạo đức “kiệm” thực sự có ý nghĩa sâu sắc, góp phần tạo nên nhân cách con người. Sinh viên là tầng lớp chiếm vị trí đặc biệt quan trọng trong xã hội, luôn đi đầu tiên phong cho sự nghiệp phát triển đất nước. Đồng thời họ là lực lượng xã hội đang hình thành và phát triển về tất cả các mặt nhân cách, đạo đức, tư tưởng, lối sống. Tuy nhiên hiện nay, một số ít sinh viên đang lãng phí thời gian, của cải, sức lao động, dẫn đến tình trạng không học tập, lao động, ăn chơi vô bổ làm tổn hại đến gia đình, nhà trường, xã hội. Vì vậy, việc giáo dục, rèn luyện phẩm chất đạo đức “kiệm” cho sinh viên theo tư tưởng Hồ Chí Minh là cần thiết và phải làm thường xuyên. Thực hiện tốt điều này sẽ góp phần to lớn vào sự nghiệp xây dựng con người mới, đáp ứng cho công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc với phương châm “tiết kiệm, chống lãng phí”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII*, Nxb. Chính trị Quốc Gia, Hà Nội.
- [2] Doanthanhvien.vn (2018), *10 sự kiện nổi bật của Đoàn TNCS Hồ Chí Minh năm 2018*, [Http://trithuctre.doanthanhvien.vn](http://trithuctre.doanthanhvien.vn).
- [3] Nhật Hạ (Báo Đất Việt.vn) (2015), *Cô sinh viên tiết kiệm 500k/tháng mua được điện thoại, laptop trong 1 năm*, [Http://tiin.vn...co-sinh-vien-tiet-kiem-500k-thang-mua-duoc-dien-thoai-laptop-trong-1-nam...](http://tiin.vn...co-sinh-vien-tiet-kiem-500k-thang-mua-duoc-dien-thoai-laptop-trong-1-nam...)

- [4] *Hồ Chí Minh Toàn tập* (2011), tập 6, Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5] *Hồ Chí Minh Toàn tập* (2011), tập 7, Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [6] Thu Hương (2014), Vai trò thanh niên trong phòng chống tham nhũng, [Http://vanhien.vn/news/Vai-tro-thanh-nien-trong-phong-chong-tham-nhung38343](http://vanhien.vn/news/Vai-tro-thanh-nien-trong-phong-chong-tham-nhung38343), ngày 14/5/2014.
- [7] Ngô Kiếm (2017), *Những cách tiết kiệm của sinh viên*, [Http://thanhnien.vn/gioi-tre/nhung-cach-tiet-kiem-cua-sinh-vien-872291.html](http://thanhnien.vn/gioi-tre/nhung-cach-tiet-kiem-cua-sinh-vien-872291.html) ngày 7/8/2018.

EDUCATING STUDENTS ON “SAVING MORALITY” BASED ON HO CHI MINH’S INDEOLOGY

Le Thi Hoa

ABSTRACT

Throughout his revolutionary life, Ho Chi Minh had always been concerned about the moral education of youth. He argues that the virtue of “saving” is necessary and very important. So what is the “saving” according to him? It includes what content? How to educate this quality to students? These are the content and scope of the study.

Keywords: *Ho Chi Minh, saving, students.*

TẦM QUAN TRỌNG CỦA TIẾNG NHẬT IT TRONG CUỘC CÁCH MẠNG 4.0

Huỳnh Tấn Hội¹

TÓM TẮT

Ngày nay, với xu thế hội nhập thì việc sử dụng thuần thục một ngoại ngữ đóng vai trò khá quan trọng. Với tiếng Nhật cũng như vậy, nếu sử dụng tốt tiếng Nhật việc hợp tác với các đối tác Nhật Bản - một cường quốc kinh tế - trở nên dễ dàng hơn. Ngôn ngữ này không chỉ là một cầu nối mà còn là yếu tố quan trọng để lĩnh hội các kiến thức, học hỏi kinh nghiệm khoa học kỹ thuật tiên tiến của Nhật Bản. Cụ thể như trong lĩnh vực IT, tiếng Nhật trở thành một trong những chìa khóa quan trọng giúp người học vươn cao, vươn xa trong sự nghiệp, đặc biệt trong lĩnh vực liên quan đến dịch thuật ở các công ty phần mềm. Bài viết này được hoàn tất từ các tài liệu IT bằng tiếng Nhật, tiếng Anh cũng như từ tiếng Việt trong công xưởng và các nguồn tài liệu khác. Bài viết cũng dựa trên các số liệu từ các phiếu ý kiến của 30 kỹ sư IT đang công tác tại công ty phần mềm Gifu, quận 12, công viên phần mềm Quang Trung nhằm xác định tầm quan trọng của tiếng Nhật trong lĩnh vực IT.

Từ khóa: Dịch thuật, tiếng Nhật IT, ngôn ngữ, tương lai.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay mối quan hệ giữa hai quốc gia Nhật Bản - Việt Nam đang có chiều hướng rất tích cực và ngày càng bền vững hơn. Sự hợp tác chặt chẽ giữa hai đất nước có mặt trên nhiều lĩnh vực khác nhau như: văn hóa - giáo dục, khoa học kỹ thuật, kinh tế. Ở lĩnh vực kinh tế, Nhật Bản đầu tư rất mạnh vào thị trường Việt Nam với việc xây dựng hàng loạt các công ty, xí nghiệp, và kéo theo đó là nhu cầu lớn về nhân sự biết tiếng Nhật. Chính vì vậy việc sử dụng thành thạo tiếng Nhật giúp cho người tìm việc có nhiều hơn nữa những cơ hội tiềm năng với mức lương cao [1].

2. NỘI DUNG

2.1. Tầm quan trọng của tiếng Nhật IT

Theo Tổng cục thống kê, vào thời điểm quý 1 của năm 2018, Việt Nam có khoảng 1,1 triệu người thất nghiệp [2]. Do vậy, để có thể tìm được việc làm tốt, mỗi cá nhân phải trang bị rất nhiều thứ từ kiến thức công nghệ thông tin cho đến khả năng sử dụng ngoại ngữ, và cùng nghĩa đó, sinh viên IT cần phải nắm vững tiếng Nhật để có lợi thế trong ứng tuyển và trong công việc.

Hiện nay, ngoài việc trang bị cho mình những bằng cấp chuyên môn cao và kinh nghiệm làm việc dày dặn thì việc có thể sử dụng ngoại ngữ lưu loát đã trở nên cần thiết hơn

¹ Giảng viên khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học FPT Thành phố Hồ Chí Minh

bao giờ hết. Trong các thứ tiếng được học tại Việt Nam, có thể nói tiếng Nhật đã trở thành một tiêu chí tuyển dụng của các doanh nghiệp Nhật Bản dành cho các ứng viên tiềm năng và dĩ nhiên những ứng viên này sẽ có được sự ưu tiên nhất định so với những người khác.

Ngày nay, Việt Nam ngày càng có nhiều mối quan hệ về kinh tế rất tốt với nhiều quốc gia, trong đó Nhật Bản là một trong những đối tác trọng yếu. Khi mà sự hiện diện của các công ty Nhật đang dần khẳng định vị thế ở nhiều tỉnh thành và nhiều lĩnh vực ở Việt Nam, nhất là lĩnh vực công nghệ thông tin thì cơ hội dành cho các ứng viên thuần thực Nhật ngữ trở nên phong phú hơn bao giờ hết [1] [3].

Nhu cầu nhân lực IT biết tiếng Nhật đang tăng mạnh và được xem là một lĩnh vực rất có triển vọng. Với khả năng sử dụng thành thạo tiếng Nhật, một nhân viên IT sẽ có mức lương cao và vị trí việc làm tốt. Những công việc như kỹ sư cầu nối, quản trị dự án hay lập trình viên luôn sẵn sàng chào đón các nhân viên có năng lực thật sự.

2.2. Những khó khăn và thuận lợi của sinh viên khi tiếp cận tiếng Nhật

2.2.1. Khó khăn

Kiến thức công nghệ thông tin là rất cần thiết trong bất cứ ngành nghề, lĩnh vực nào. Những cuộc cách mạng công nghệ ngày càng đòi hỏi mỗi cá nhân khi làm việc trong doanh nghiệp phải có kiến thức, kỹ năng về công nghệ thông tin cùng với khả năng sử dụng ngoại ngữ, ví dụ như tiếng Nhật (nếu làm trong các doanh nghiệp Nhật Bản). Tuy vậy, khi kết hợp cả hai vốn kiến thức này thì người sử dụng gặp không ít khó khăn.

Đầu tiên là những khó khăn trong việc sử dụng tiếng Nhật IT. Tiếng Nhật với hai bảng chữ cái vốn là kiến thức nền mà người học phải nắm vững là điều đương nhiên. Tuy nhiên, bảng chữ Katakana tưởng chừng như rất dễ lại khá phức tạp. Là bảng chữ dùng để viết những từ du nhập từ nước ngoài và dùng để nhấn mạnh từ ngữ trong câu, chữ Katakana luôn là một thử thách. Không ít từ tiếng Nhật có nguồn gốc từ tiếng Anh. Có không ít từ có phát âm không khác tiếng Anh cho lắm. Ví dụ: パワーケーブル (power cable), パスワード (password), ファイル (file), ウェブサイト (website), キーボード (keyboard), アバカス (abacus), アプリケーション (application). Điều này đồng nghĩa với việc nếu sinh viên có khả năng Anh ngữ tốt, thì việc tiếp thu từ mới dễ dàng và nhanh nhạy hơn.

Bên cạnh đó, cũng có khá nhiều từ là tổ hợp của từ Hiragana và Katakana hoặc Katakana và Hán. Có nhiều trường hợp các từ phái sinh có chứa các tiếp tố là yếu tố Katakana hoặc yếu tố Hán hoặc ngược lại. Việc này khá thử thách vì đôi khi người dùng sẽ bị nhầm lẫn hoặc lúng túng để lý giải ý nghĩa của từ. Ví dụ như: 電子メール (electronic mail), 添付ファイル (additional file), 無線ルーター (route), プロセッサ速度 (process speed), ドライブ名 (drive name).

Hiện nay, ở Việt Nam có rất nhiều công ty “outsourcing” cho Nhật, và việc giao nhiệm vụ cho nhân viên phiên dịch hoặc một nhân viên biết Nhật ngữ (Comtor) thì việc dịch thuật đòi hỏi nhiều kiến thức về cấu tạo từ và sự cẩn trọng trong cách xử lý nghĩa từ. Dù thành thạo tiếng Nhật, người dịch vẫn có nhiều tình huống khó xử lý trong câu xuất hiện nhiều từ tiếng Nhật chuyên ngành.

Hơn thế nữa, với số lượng khoảng hơn 2000 chữ Hán thông dụng do chính phủ Nhật Bản quy định (còn được gọi là Kanji) được coi là một sự trở ngại không nhỏ cho người biết tiếng Nhật. Vì vậy để sử dụng thuần thục Nhật ngữ lĩnh vực IT với lượng từ khổng lồ có liên quan đến Hán tự, người dùng sẽ gặp không ít khó khăn. Ví dụ những cụm từ với rất nhiều nét và khó nhớ như: 再起動する (khởi động lại). Những cụm từ rất trừu tượng, chẳng hạn như: 階層構造 (cấu trúc phân tầng), 拡張子 (đuôi định dạng file), 閲覧する (duyệt web), 圧縮方法 (phương pháp nén), 互換性 (tính tương thích), 低速通信 (truyền tốc độ thấp), 無線通信 (truyền dữ liệu vô tuyến) [5].

Ngữ pháp của tiếng Nhật khác với tiếng Việt rất nhiều, và có thể nói là trật tự ngữ pháp trong câu của tiếng Nhật thì hoàn toàn ngược lại. Những động từ luôn nằm ở cuối câu hoặc có khi không theo một trật tự tương thích với tiếng Việt. Hầu hết ý nghĩa ngữ pháp được thể hiện bằng trợ từ và trợ động từ chứ không phải bằng trật tự từ trong câu. Vì thế khi dịch câu trong tiếng Nhật, đặc biệt trong lĩnh vực IT thì phải dịch từ cuối câu trở lên và phải lưu ý đến ý nghĩa của các từ chuyên môn. Đôi khi trong những câu văn tiếng Nhật bị lược bỏ chủ ngữ, chính lẽ đó người nghe hoặc người đọc văn bản phải tự hiểu đối tượng được nhắc đến là ai.

Cấu trúc thông thường trong tiếng Việt hay tiếng Anh chúng ta thường thấy là: chủ ngữ + động từ + vị ngữ, thì trong tiếng Nhật là: chủ ngữ + vị ngữ + động từ. Khi dịch các tài liệu IT, bản thân người dịch đôi khi không nắm rõ hết ý nghĩa và rất có khả năng cho ra một bản dịch xa rời với ý nghĩa ban đầu của nó. Ví dụ: ICカードってご存知ですね。

クレジットカードに付いている^{こんじき}金色の板とか Suica とか PiTaPa とかです. (Tạm dịch: Có lẽ ai cũng biết về thẻ IC rồi. Đó chính là dạng thẻ Suica hay PiTaPa hay băng mạch màu vàng gắn trên thẻ tín dụng). Để hiểu rõ được ý nghĩa của câu, ngoài việc nắm ngữ pháp về các dạng câu phức dạng thức định ngữ, thì người dùng phải có ít nhiều kiến thức chung về thẻ đi tàu điện PitaPa và Suica.

Ngoài ra, thời gian luyện tập và sử dụng các từ ngữ chuyên ngành như thế này không phải lúc nào cũng nhiều. Bên cạnh đó, môi trường làm việc hay môi trường học đường không phải ở đâu cũng có cơ hội sử dụng nhiều ngoại ngữ. Trong môi trường học đường, sinh viên học chuyên ngành tiếng Nhật có nhiều cơ hội được học các môn liên quan đến tiếng Nhật chuyên ngành hơn, nhưng do hầu hết đều bắt đầu học tiếng Nhật nên không có đủ thời gian để học chuyên sâu vào một chuyên ngành nhất định. Đối với các sinh viên chuyên ngành IT nói riêng và các sinh viên thuộc các chuyên ngành khác thì chủ yếu tiếng Nhật chỉ là môn học nhỏ chiếm thời lượng ít trong toàn bộ chương trình nên trình độ tiếng Nhật chưa đủ để học chuyên ngành của mình bằng tiếng Nhật, vì vậy kiến thức, khả năng tiếng Nhật nói chung và tiếng Nhật chuyên ngành cũng chưa cao. Còn ở công ty, không hẳn công ty nào cũng có chuyên gia, kỹ sư người Nhật hoặc các tài liệu chuyên ngành chính qui và hệ thống.

Khi vào môi trường làm việc thực sự có nhiều áp lực, người sử dụng tiếng Nhật chuyên ngành cũng có không ít khó khăn để có được khả năng tập trung với kiến thức.

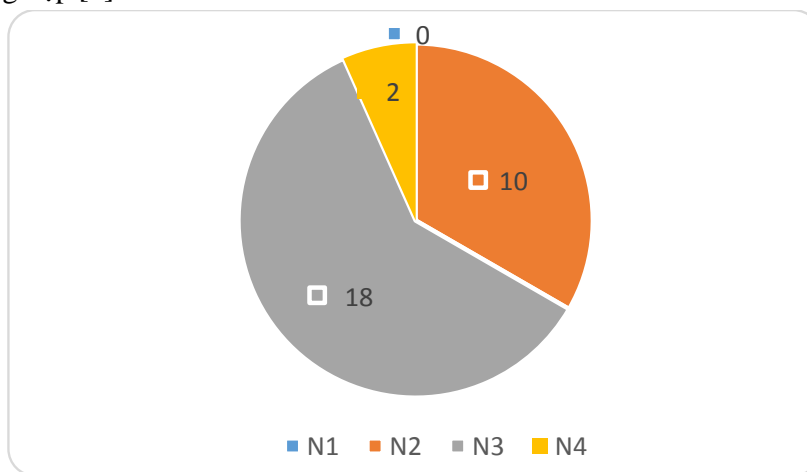
Việc phát âm các từ tiếng Nhật khá dễ dàng nhưng để nghe nói tiếng Nhật, nhất là các từ và cụm từ chuyên ngành thật tốt sẽ đòi hỏi người sử dụng phải tập luyện rất nhiều vì người Nhật nói khá nhanh, đôi khi chúng ta không thể bắt kịp những chữ họ đang nói. Chỉ cần thay đổi âm điệu một chút, thì người nghe sẽ gặp không ít khó khăn bởi từ vựng đó có thể là một từ hoàn toàn khác. Ví dụ: 対等 (taitou: đồng đẳng), 態度 (taido: thái độ), 対応 (taiou: đối ứng).

2.2.2. Thuận lợi

Giống với người Trung Quốc, khi tiếp cận Hán tự, người Việt Nam có một số lợi thế bởi trong tiếng Nhật có từ Hán có nguồn gốc từ tiếng Trung. Trong tiếng Việt cũng có một lượng lớn các từ Hán Việt, trong đó có nhiều từ thuộc lĩnh vực IT. Trong số đó nhiều từ Hán có âm tương đương với từ trong tiếng Nhật. Ví dụ, từ “khởi động” tiếng Nhật là 起動 có âm đọc là “ki do”, từ “chuyên dụng” tiếng Nhật là 専用 đọc là “sen yo”, “biểu thị” là 表示 có âm đọc là “hyo ji”, hay như từ “thao tác” là 操作 thì có âm đọc rất dễ nhớ bởi nó gần giống tiếng Việt “sosa”. Hiện tại, các sinh viên đang theo học tiếng Nhật chuyên ngành IT của Trường Đại học FPT phải đạt trình độ Hán tự ở mức độ trung cao, nghĩa là các sinh viên phải đạt tương đương trình độ N3 (năm khoảng 700-1000 Hán tự phổ biến). Song song đó, các sinh viên sẽ nâng cao trình độ bằng việc học thêm khoảng 300 từ Hán chuyên ngành IT với thời lượng học tập khoảng hai tháng. Với kiến thức sẵn có, việc tiếp thu khoảng 300 từ Hán này đối với sinh viên không gặp nhiều khó khăn, ngược lại, chỉ cần chuyên cần là các em có thể có được vốn từ phong phú.

2.3. Trình độ cần thiết để một kỹ sư cầu nối có thể sử dụng tốt tiếng Nhật IT

Một khảo sát nhỏ được thực hiện trên 15 kỹ sư đang làm việc tại doanh nghiệp Nhật Bản (công ty Gifu) thông qua phương pháp phân tích số liệu của Hancock (1998) nhằm xác định trình độ mà các bạn hiện có hoặc mức cần thiết để các bạn có thể làm việc tốt ở các doanh nghiệp [3].

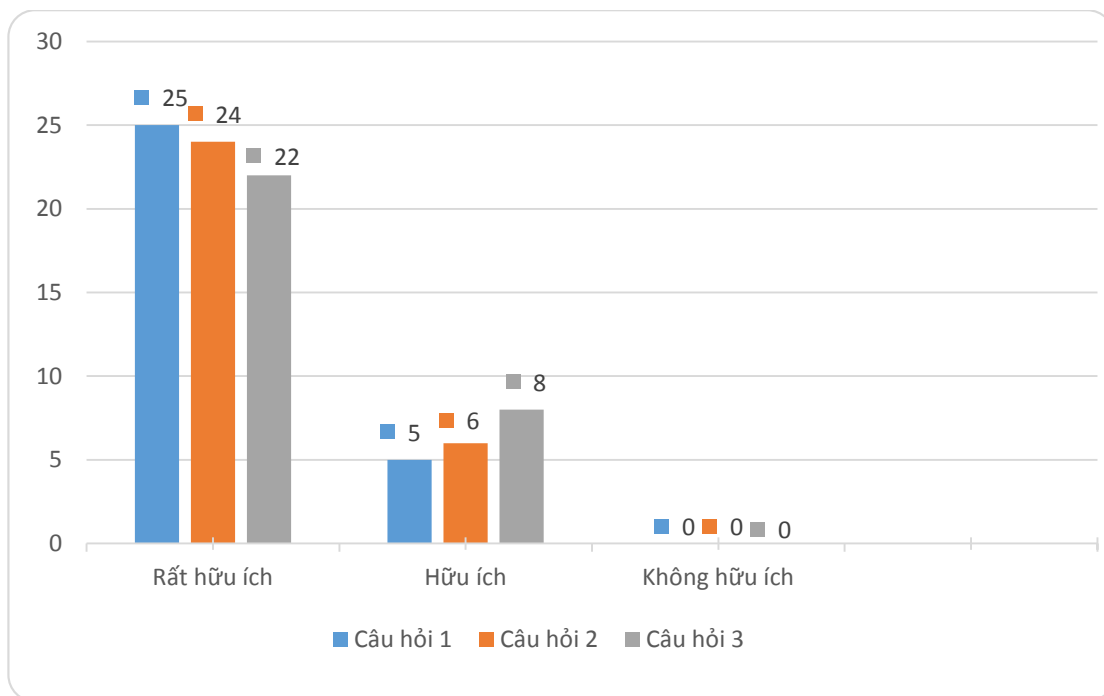


Biểu đồ 1. Trình độ tiếng Nhật kỹ sư cầu nối cần đạt được để làm việc trong lĩnh vực IT

Đại đa số đều cho rằng để làm việc ở các công ty Nhật thì năng lực tiếng Nhật tối thiểu phải đạt trình độ trung cấp N3 (60%) , nếu chỉ đạt trình độ N4 thì vẫn còn khá hạn chế (6,7%), trong khi đó có khoảng 33% số người trả lời chọn mức N2 bởi mức độ thuần thục về ngoại ngữ cần phải đạt được, bởi mức độ này đòi hỏi người dùng sẽ có một vốn tiếng Nhật phong phú về các lĩnh vực chung. Và hầu như không ai chọn N1 bởi trình độ này rất khó đạt được, nhất là những kỹ sư IT không đặt trọng tâm học chuyên sâu về tiếng Nhật.

2.4. Tiếng Nhật IT ở công ty

Tiếng Nhật sử dụng ở công ty bao giờ cũng có sự gắn gũi hơn với công việc bởi có thể kiến thức đó chỉ gói gọn trong một lĩnh vực cụ thể chứ không dàn trải. Đó thường là những bài đọc bằng tiếng Nhật về chuyên ngành IT mang tính thực dụng. Các bài viết thường là e-mail, báo cáo hay văn bản không quá dài hay quá ngắn nhưng tập trung vào một chủ đề nào đó nhằm giải quyết mục đích rõ ràng, chẳng hạn như thư khiếu nại của khách hàng, đơn đặt hàng từ đối tác. Nó cũng tương tự như những bài đọc hiểu và có kết cấu rõ ràng. Một bài dịch về mô hình và vòng đời phát triển phần mềm nhằm xác định các bước để kỹ sư IT có thể thiết kế các phần mềm bao gồm mô hình thác nước hay mô hình xoắn ốc sẽ không quá trừu tượng, miễn sao các kỹ sư có thể hiểu và tạo ra các sản phẩm phù hợp nhất.



Biểu đồ 2. Mức độ hữu ích của các tài liệu liên quan trong công việc hàng ngày của kỹ sư IT

Thông qua câu hỏi số 1: “Những lợi ích của việc trao đổi bằng e-mail với khách hàng người Nhật?”, các kỹ sư thể hiện sự quan tâm đến lợi ích của việc ứng dụng kiến thức

cũng như việc học hỏi từ công việc. Có đến 25/30 kỹ sư (khoảng 83%) chọn lựa đáp án “Rất hữu ích”, 5/30 (khoảng 17%) chọn lựa đáp án “Hữu ích”, và không có ai lựa chọn đáp án “Không hữu ích”. Tương tự như vậy, với câu hỏi thứ hai: “Bạn đánh giá gì về các tài liệu IT trong công ty?” và câu hỏi thứ ba: “Những bảng báo cáo bằng tiếng Nhật trong công ty có lợi ích như thế nào với bạn?”, đa phần các kỹ sư cũng thể hiện sự thích thú với các tài liệu mang tính thực dụng và có liên quan đến chuyên môn.

2.5. Biện pháp nâng cao khả năng sử dụng tiếng Nhật IT

Biện pháp đầu tiên là sự độc lập, tự trau dồi vốn kiến thức cho chính mình, người dùng tiếng Nhật nhắc đi nhắc lại nhiều lần các từ cho đến khi thuần thục. Chỉ khi phát âm chính xác, người dùng mới có thể ghi nhớ từ một cách rõ nét nhất bởi điều này không chỉ giúp luyện tập phát âm tốt hơn mà giúp nhớ từ lâu hơn [4].

Từ vựng tiếng Nhật IT cũng rất phong phú và đa dạng nên người dùng cần chia từ và học theo chủ đề để có thể nhớ tiếng Nhật một cách dễ dàng hơn. Các từ vựng cần chia theo chủ đề (テーマ) chẳng hạn như ソフトウェア開発プロセス (chu trình phát triển phần mềm), ソフトウェア構造 (cấu tạo phần mềm) hay モジュール設計 (thiết kế module).

Ngoài ra, các tài liệu trong công xưởng là nguồn tài liệu rất hữu ích bởi nó rất gần với những yêu cầu trong công việc. Nếu có được những tài liệu hay và hữu ích, người học sẽ có được định hướng đúng đắn và dễ dàng hơn khi nghiên cứu.

Những website cũng là một nguồn kiến thức rất vô hạn cho người dùng chẳng hạn như: <http://words.marugotoweb.jp/top.php?lang=en>, <http://www.hulu.jp/> hay <http://www3.or.jp/news/easy/> [5].

2.6. Hạn chế về tài liệu tiếng Nhật IT

Hiện nay số lượng tài liệu liên quan đến chuyên ngành IT được viết bằng tiếng Nhật ở Việt Nam còn hạn chế. Những tài liệu song ngữ Nhật - Việt cũng chỉ giới hạn ở những con số rất khiêm tốn và chỉ dừng ở những bài viết rời rạc chưa tập hợp các kiến thức theo hệ thống. Những tài liệu trực tuyến chỉ mới dừng lại ở các tài liệu tổng quát hoặc luyện thi chứng chỉ JLPT. Mặc dù có thể dùng các công cụ hỗ trợ như Google hay Google Scholar nhưng cũng không đáp ứng nhu cầu học tập, nghiên cứu chuyên sâu lĩnh vực này.

3. KẾT LUẬN

Trước xu hướng phát triển của công nghệ 4.0, những người đang theo học tiếng Nhật cần phải trang bị cho mình vốn kiến thức chuyên ngành và khả năng ngoại ngữ để có thể có được chuyên môn sâu và kỹ năng đáp ứng nhu cầu tuyển dụng ngày càng khắt khe của nhà tuyển dụng trong nước và quốc tế. Bởi lẽ người Nhật vốn nổi tiếng về tính nguyên tắc trong công việc, cho nên ngoài việc nắm vững các nguyên tắc trong giao tiếp, ứng xử khi làm việc với họ, thì việc thông hiểu ngoại ngữ, kiến thức IT và các kỹ năng về phiên dịch sẽ là một trong những chìa khóa giúp chúng ta có được sự thành công trên bước đường sự nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cao Le Dung Chi (2017), *Đạy và học tiếng Nhật trong thời đại toàn cầu*, Tạp chí Khoa Học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Vol 14, số 4.
- [2] Tổng cục thống kê (2018), *Thông cáo báo chí về tình hình Lao động việc làm quý I năm 2018*, Truy cập từ: <https://www.gso.gov.vn/Default.aspx?tabid=382&ItemID=18787>
- [3] Cole, Robert & Nakata, Yoshifumi (2014), *The Japanese Software Industry: What Went Wrong and What Can We Learn from It?*, California Management Review. 57. 16-43. 10.1525/cmr.2014.57.1.16.
- [4] Hancock, B et al (1998), *An introduction to qualitative research*, Nottingham: Trent focus group.
- [5] Kamata, O. and Yamauchi, H. (eds), (1996), *Japanese Language Teaching and Intercultural Communication*, Tokyo: Bonjinsha, pp. 105-125.
- [6] Sa, Michele. (2015), *Studying How to Study Kanji: A Practical Approach*, The Asian Conference on Language Learning.
- [7] Skof, Nagisa Moritoki (2018), *Learner Motivation and Teaching Aims of Japanese Language Instruction in Slovenia*, Acta Linguistica Asiatica, 8(1), 2018.

THE ROLE OF IT JAPANESE IN 4.0 REVOLUTION

Huynh Tan Hoi

ABSTRACT

Today, with the international integration, the use of a foreign language is very important. If you have good knowledge of Japanese, doing business with Japanese partners - a leading country - becomes easier than ever. This language is not only a means of bridging, but also an important factor for the acquisition, learning experience. Having good Japanese language, especially Japanese in IT field will be one of the keys to help students to reach better careers in the future in general and in the field of translation of software companies in particular. This article is completed based on Japanese IT documents, English as well as Vietnamese in the companies and other sources. The article is also based on data from 30 IT engineers working for Gifu Company, district 12, Quang Trung Software Park in order to determine the importance of Japanese in the IT field.

Keywords: *IT Japanese, Language, Translation, Future.*

CHÍNH SÁCH ĐỐI NGOẠI CỦA MỸ Ở BIỂN ĐÔNG TRONG TRONG NHỮNG THẬP NIÊN ĐẦU THẾ KỈ XXI

Lê Sỹ Hưng¹

TÓM TẮT

Biển Đông không chỉ có vị trí quan trọng đối với các cường quốc hàng hải trên thế giới, mà còn là trọng điểm cạnh tranh chiến lược của các nước lớn. Mặt khác, Biển Đông là nơi đang diễn ra nhiều tranh chấp quyết liệt về chủ quyền, quyền chủ quyền và quyền tài phán giữa các quốc gia ven biển do quan điểm của mỗi bên khác xa nhau, không tìm được sự đồng thuận về cách giải quyết vấn đề. Lợi ích của Mỹ ở Biển Đông bao gồm các loại lợi ích đa dạng về tự do hàng hải, kinh tế, chính trị, quân sự và an ninh. Bài viết đi sâu phân tích và luận giải một cách có hệ thống về chính sách của Mỹ đối với vấn đề Biển Đông trong những thập niên đầu thế kỉ XXI. Chính sách đối ngoại của Mỹ với Biển Đông có sự thay đổi theo chiều hướng gia tăng sự can dự của Mỹ, nhằm phản ứng lại tình hình gia tăng căng thẳng đối với các tranh chấp, và đặc biệt đối với các hành vi của Trung Quốc. Mặc dù Mỹ không đứng về bên nào trong các yêu sách về chủ quyền, tuy nhiên, Mỹ vẫn tăng cường can dự vào vấn đề với trọng tâm là kiểm soát hòa bình các yêu sách và cuối cùng là giải quyết hòa bình tranh chấp.

Từ khóa: Mỹ, Biển Đông.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Biển Đông nằm giữa Thái Bình Dương và Ấn Độ Dương, có tầm quan trọng về địa - chính trị và địa - kinh tế. Trong Biển Đông có hai quần đảo Hoàng Sa (Paracel Islands) và Trường Sa (Spratly Islands) giữ vị trí chiến lược quan trọng, kiểm soát các tuyến đường giao thông trên biển. Trong những năm gần đây, việc phát hiện các nguồn tài nguyên biển giàu có, đặc biệt là dầu lửa với trữ lượng có thể đạt tới hàng trăm tỉ thùng, Biển Đông còn có nhiều kim loại quý và nguồn hải sản rất phong phú [5; tr.9-10]. Với vị trí chiến lược và nguồn tài nguyên phong phú, Biển Đông đã trở thành nguyên nhân chủ yếu của những cuộc tranh chấp về quyền lợi biển ngày càng quyết liệt. Trong những thập niên đầu thế kỉ XXI, vấn đề tranh chấp đã biến chuyển thành nấc thang mới khi nhiều cấu trúc địa lý ở quần đảo Hoàng Sa và quần đảo Trường Sa được Trung Quốc tôn tạo thành các cứ điểm quân sự tiền duyên có tầm quan trọng về chiến lược.

Biển Đông đã trở thành trung tâm của cạnh tranh địa - chính trị lâu dài, sự lớn mạnh của Trung Quốc sẽ thúc đẩy cạnh tranh quyền lực và chủ nghĩa dân tộc. Ở khía cạnh nào đó, Biển Đông là thuốc thử về cán cân quyền lực mới giữa Mỹ và Trung Quốc. Trong bối cảnh đó, việc Trung Quốc nêu tham vọng yêu sách và sẵn sàng sử dụng sức mạnh quân sự

¹ Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

để củng cố yếu sách sẽ đe dọa đến sự thống trị của Mỹ tại Châu Á - Thái Bình Dương [4]. Mặc dù không có yếu sách đối với các thực thể tranh chấp ở đây, nhưng Mỹ vẫn tăng cường mối quan tâm và mối liên quan của mình bằng các nỗ lực kiểm soát những căng thẳng này. Chính sách của Mỹ đối với Biển Đông là một thành tố quan trọng trong tổng thể chiến lược *châu Á - Thái Bình Dương* của Mỹ, nhằm đảm bảo tự do hàng hải và hàng không ở Biển Đông, kiềm chế và răn đe Trung Quốc trong vấn đề sử dụng vũ lực để giải quyết tranh chấp chủ quyền biển đảo, duy trì niềm tin đối với các nước đồng minh chiến lược của Mỹ ở khu vực.

2. NỘI DUNG

2.1. Những lợi ích của Mỹ ở Biển Đông

Mỹ và các nước khác có lợi ích quan trọng về tự do hàng hải, bao gồm cả tự do thương mại và hoạt động quân sự, trong khi Trung Quốc đang tìm mọi cách để hạn chế tự do này, bao gồm cả việc đòi xem xét lại các luật lệ trên biển từ trước đến nay và phát triển sức mạnh quân sự nhằm ngăn chặn sự trở lại của Mỹ đến khu vực Đông Nam Á. Do đó, Chính quyền Mỹ cần tích cực và không ngừng quan tâm đến vấn đề Biển Đông, tăng cường hợp tác, nhưng hợp tác chỉ có thể đạt hiệu quả dựa trên sức mạnh răn đe quân sự của Mỹ.

Lợi ích của Mỹ tại Biển Đông nằm trong lợi ích đa dạng và trải rộng của họ tại Đông Á, Tây Thái Bình Dương với tư cách là một cường quốc. Trong báo cáo của Trung tâm an ninh mới của Mỹ (CNAS), các lợi ích của Mỹ đang ngày càng bị đe dọa trước sự lớn mạnh về quân sự và kinh tế của Trung Quốc. Mỹ và các nước khác có lợi ích quan trọng về tự do hàng hải, bao gồm cả tự do thương mại và hoạt động quân sự; trong khi Trung Quốc đang tìm mọi cách để hạn chế tự do này, bao gồm cả việc đòi xem xét lại các luật lệ trên biển từ trước đến nay và phát triển sức mạnh quân sự nhằm ngăn chặn “*tiếp cận*” đến khu vực. Báo cáo đánh giá tầm quan trọng của Biển Đông ở các khía cạnh:

Biển Đông là trung tâm dân số của thế giới trong thế kỉ XXI, thông qua giao thương hàng hóa, tài nguyên của 1,5 tỷ người Trung Quốc, 600 triệu người Đông Nam Á và 1,3 tỷ người tiểu lục địa Ấn Độ;

Các tuyến đường vận tải qua Biển Đông là giao thoa của toàn cầu hóa và địa chính trị;

Biển Đông là “Vịnh Péc-xích thứ hai về dầu mỏ”, với trữ lượng hơn 130 tỷ thùng (nếu dựa vào đánh giá của phía Trung Quốc), và nếu Trung Quốc kiểm soát được nguồn năng lượng này thì sẽ ít phụ thuộc vào nguồn cung từ Trung Đông và vận tải qua eo Malacca, qua đó có thể “*độc lập*” hơn, ít bị “*tổn thương*” so với vận tải qua các tuyến đường hiện nay do Hải quân Mỹ đảm bảo an ninh;

Ở khía cạnh nào đó, Biển Đông là “*trận chiến chính*” của việc chuyển giao quyền lực thế giới, là thuốc thử về cán cân quyền lực mới giữa Trung Quốc và Mỹ.

Do đó, chính quyền Mỹ cần tích cực và không ngừng quan tâm đến vấn đề Biển Đông. Mỹ cần phải tăng cường hợp tác nhưng hợp tác chỉ có thể đạt hiệu quả dựa trên sức mạnh răn đe quân sự của Mỹ [4].

Lợi ích kinh tế, thương mại

Biển Đông được xác định là một trong 10 vùng biển có trữ lượng dầu khí lớn nhất thế giới, mặc dù Mỹ đã phát triển các nguồn năng lượng thay thế như năng lượng gió, mặt trời... nhưng dầu mỏ đến nay vẫn là nguồn năng lượng tiêu thụ chính của Mỹ, nên Mỹ vẫn cần nguồn năng lượng tại Biển Đông. Tuy trữ lượng dầu mỏ ở Biển Đông vẫn chưa được xác định cụ thể. Với tốc độ giá dầu ngày càng tăng như hiện nay, tình hình tranh chấp tại Biển Đông có thể căng thẳng hơn nếu người ta tìm thấy bằng chứng về trữ lượng dầu mỏ lớn hơn [15; tr.100].

Tự do hàng hải là lợi ích then chốt và cũng là lợi ích kinh tế và an ninh quan trọng nhất đối với Mỹ. Biển Đông là tuyến đường thương mại quan trọng và Mỹ coi tuyến đường này là vùng biển quốc tế cho phép tàu thuyền quân sự và thương mại tự do qua lại. Sự tăng trưởng kinh tế và an ninh của Mỹ phụ thuộc vào việc duy trì tự do hàng hải với cả tàu buôn và tàu quân sự. Mỹ luôn ủng hộ tự do hàng hải trên thế giới, bao gồm cả Biển Đông, và có lợi ích tại các tuyến đường biển trong khu vực và do đó quan tâm đến việc giải quyết hòa bình tranh chấp tại hai quần đảo Hoàng Sa và Trường Sa, và các vùng khác. Nước nào kiểm soát được Biển Đông thì về cơ bản sẽ kiểm soát được Đông Nam Á, đồng thời sẽ đóng vai trò mang tính quyết định đối với tương lai của Tây Thái Bình Dương, bao gồm cả việc kiểm soát tuyến đường hàng hải chiến lược giữa Đông Á và mỏ dầu Trung Đông. Hàng năm có khoảng 70% khối lượng dầu mỏ nhập khẩu và khoảng 45% khối lượng hàng hoá xuất khẩu của Nhật Bản được vận chuyển qua Biển Đông. Trung Quốc có 29/39 tuyến đường hàng hải và khoảng 60% lượng hàng hoá xuất nhập khẩu, 70% lượng dầu mỏ nhập khẩu được vận chuyển bằng đường biển qua Biển Đông [2]. Do vị trí chiến lược của vùng biển này, Mỹ tất yếu muốn duy trì vai trò chủ đạo và ảnh hưởng của mình ở khu vực Biển Đông. Đây là vấn đề xuyên suốt từ thời Tổng thống Obama đến Tổng thống Trump.

Lợi ích an ninh, quân sự

Biển Đông là tuyến đường giao thông quan trọng trong hệ thống phòng thủ của Mỹ nhằm đối phó với các thách thức an ninh, như chống hải tặc và khủng bố, đặc biệt tại eo biển Malacca. Mỹ đã gia tăng can dự và kiểm soát ở eo biển Malacca và khu vực Biển Đông. Điều này được thể hiện bằng việc Mỹ đưa ra hàng loạt sáng kiến mới như: “*Sáng kiến an ninh Contenno*” (CSI), “*Sáng kiến an ninh hàng hải khu vực*” (RMSI) với một số nước ASEAN vào năm 2004. Ngoài ra, Mỹ còn tăng tần số các cuộc tập trận chung trên Biển Đông và điều quân số nhiều hơn đến đồn trú tại Đông Nam Á.

Mỹ bảo vệ lợi ích của mình và các đồng minh, duy trì một sự hiện diện quân sự trong khu vực. Mỹ cũng thực hiện chính sách quay trở lại khu vực Châu Á - Thái Bình Dương. Đến năm 2020, Mỹ sẽ triển khai 60% năng lực hải quân của mình tại Thái Bình Dương và 40% tại Đại Tây Dương, thay đổi so với tỉ lệ 50:50 hiện nay [12].

Biển Đông đã trở thành trung tâm của cạnh tranh địa - chính trị lâu dài, sự lớn mạnh của Trung Quốc, sẽ thúc đẩy cạnh tranh quyền lực và chủ nghĩa dân tộc. Ở khía cạnh nào đó, Biển Đông là thuốc thử về cán cân quyền lực mới giữa Trung Quốc và Mỹ, việc Trung

Quốc nêu tham vọng yêu sách và nhất là sẵn sàng sử dụng sức mạnh quân sự để thực hiện yêu sách của mình sẽ đe dọa đến “độ tin cậy” của sức mạnh quân sự và vai trò chủ đạo của Mỹ tại Châu Á - Thái Bình Dương [1].

2.2. Biển Đông trong chính sách đối ngoại của Mỹ

Chính sách đối ngoại của Mỹ ở Biển Đông tập trung vào việc bảo vệ lợi ích của Mỹ và đồng minh, Mỹ muốn thấy sự phát triển chứ không phải là xung đột vũ trang xảy ra tại Biển Đông. Mỹ cũng muốn duy trì quan hệ cân bằng với các nước ven biển ở khu vực. Tuy nhiên, việc Mỹ can dự vào vấn đề Biển Đông là có ý đồ chiến lược sâu xa hơn. Lợi dụng vấn đề Biển Đông để kiềm chế Trung Quốc và bảo đảm quyền chủ đạo tại Châu Á-Thái Bình Dương của Mỹ. Sự can dự của Mỹ phần nào cũng hạn chế bớt sự hung hăng và ngang ngược của Trung Quốc tại Biển Đông [8].

Trong thời gian dài, Mỹ duy trì chính sách “không can dự” vào các tranh chấp ở Biển Đông. Sau chiến tranh lạnh, Mỹ bắt đầu quan tâm nhiều hơn tới xung đột tại Biển Đông. Mỹ đã gia tăng can dự và kiểm soát ở eo biển Malacca và khu vực Biển Đông. Điều này được thể hiện bằng việc Mỹ đưa ra hàng loạt sáng kiến mới như: “*Sáng kiến an ninh Contenno*” (CSI), “*Sáng kiến an ninh hàng hải khu vực*” (RMSI) với một số nước ASEAN. Ngoài ra, Mỹ còn tăng tần số các cuộc tập trận chung trên Biển Đông và điều quân số nhiều hơn đến đồn trú tại Đông Nam Á. Mỹ coi những vùng biển sâu ở Biển Đông là vùng biển chung của quốc tế. Lợi ích chiến lược của Mỹ trong việc duy trì tuyến giao thông nối liền Đông Nam Á, Đông Bắc Á và Đại Tây Dương làm cho Mỹ thấy sự cần thiết phải chống lại bất cứ tuyên bố hải phận nào vượt quá công ước quốc tế về luật biển [7; tr.30-31].

Các cuộc đụng độ Mỹ - Trung ở Biển Đông đã nhiều lần xảy ra. Ngày 1-4-2001, Mỹ cho máy bay, bay qua vùng Biển Đông. Trung Quốc điều phi cơ và đụng vào máy bay Mỹ. Máy bay Trung Quốc rớt, còn máy bay Mỹ bị hư hại phải hạ cánh xuống Đảo Hải Nam. Sự kiện này là nguyên nhân dẫn đến tình trạng căng thẳng giữa hai nước, Mỹ đã từ chối xin lỗi khi Trung Quốc lên án là Mỹ xâm phạm vào chủ quyền của họ. Mỹ cho rằng bay ngoài vùng cách lãnh hải Trung Quốc 32 hải lý là thuộc quyền tự do thông thương trên bầu trời nằm trên vùng đặc quyền kinh tế; việc này hoàn toàn hợp pháp theo Công ước về Luật biển [6].

Từ 2007 đến 2010, yêu sách về chủ quyền Biển Đông của Trung Quốc ngày càng tăng. Những hành động như vây bao gồm sự đe dọa của Trung Quốc đối với các công ty dầu khí nước ngoài đầu tư tại các lô khai thác ngoài khơi bờ biển Việt Nam, Trung Quốc bắt giữ hàng trăm ngư dân Việt Nam hoạt động tại vùng biển gần quần đảo Hoàng Sa năm 2008 và 2009, Trung Quốc cản trở hoạt động của tàu USNS Impeccable cách đảo Hải Nam khoảng 75 hải lý vào tháng 3/2009, Trung Quốc áp đặt lệnh cấm đánh bắt cá theo mùa ở phần phía Bắc Biển Đông, sự gia tăng tuần tra của các cơ quan chấp pháp trên biển của Trung Quốc tại các vùng biển tranh chấp, sự gia tăng về tần suất và quy mô tập trận hải quân của Trung Quốc tại Biển Đông [14; tr.16-17].

Tại Diễn đàn khu vực ASEAN (ARF) ngày 24-7-2010. Ngoại trưởng Mỹ Hilary Clinton đã tuyên bố công khai về chính sách của Mỹ, một tuyên bố công khai ở cấp cao

nhất của Mỹ từ trước tới giai đoạn này. Trong tuyên bố Mỹ khẳng định những yếu tố cốt lõi về tuyên bố chính sách năm 1995, đó là “*Mỹ có lợi ích quốc gia về tự do hàng hải*” phản đối “*tất cả các bên sử dụng hoặc đe dọa sử dụng vũ lực*” và “*không đứng về bên nào*” trong các tuyên bố yêu sách lãnh thổ, có thể tóm lược thành những điểm sau:

Mỹ cũng như các nước khác có lợi ích quốc gia trong việc đảm bảo tự do thông thương hàng hải, quyền tự do tiếp cận các vùng biển chung của châu Á và sự tôn trọng luật pháp quốc tế ở Biển Đông.

Mỹ ủng hộ tiến trình đàm phán hòa bình giữa tất cả các bên có yêu sách chủ quyền ở Biển Đông. Mỹ phản đối bất kỳ sự sử dụng vũ lực hoặc đe dọa sử dụng vũ lực bởi bất kỳ bên nào.

Mỹ không đứng về bên nào trong tranh chấp chủ quyền Biển Đông.

Mỹ sẵn sàng hỗ trợ các sáng kiến và biện pháp xây dựng lòng tin phù hợp với tuyên bố năm 2002 giữa Trung Quốc và ASEAN về ứng xử giữa các bên ở Biển Đông.

Các bên có tranh chấp theo đuổi các tuyên bố chủ quyền và các quyền kèm theo đối với vùng biển phải phù hợp với Công ước Liên hợp quốc về Luật biển [13].

Với tuyên bố mới về chính sách đối ngoại của Mỹ đối với vấn đề Biển Đông năm 2010, Mỹ cho thấy đã lên kế hoạch đầy đủ để vừa duy trì tính trung lập trong vấn đề tranh chấp lãnh thổ trong khi vẫn tăng cường sự can dự của mình trong tranh chấp. Tất nhiên, Mỹ không phải là cường quốc duy nhất tăng cường can dự nhiều hơn vào vấn đề này. Trong thời gian đó, các quốc gia như Nhật Bản và Ấn Độ cũng bắt đầu bày tỏ mối quan ngại của mình về những căng thẳng trong khu vực. Tuy nhiên, vì Trung Quốc được xem là nguyên nhân chủ yếu gây ra những căng thẳng, do đó sự can dự của Mỹ có thể sẽ có tác dụng hạn chế Trung Quốc tự do thực hiện hành động khẳng định yêu sách của mình.

Năm 2012 xảy ra tình trạng căng thẳng giữa Philippines và Trung Quốc về tranh chấp chủ quyền bãi đá ngầm Scarborough (Trung Quốc gọi là Hoàng Nham). Tình hình căng thẳng hơn khi Trung Quốc điều nhiều tàu tới khu vực này, áp đảo Philippines về số lượng. Họ thậm chí còn không cho tàu Philippines vào Scarborough đánh bắt hải sản. Trước tình hình trên, Ngoại trưởng Mỹ Hillary Clinton và Bộ trưởng Quốc phòng Leon Panetta tuyên bố là Mỹ không đứng về phe nào trong tranh chấp Biển Đông nhưng vẫn tôn trọng hiệp ước phòng thủ tập thể 1951. Theo hiệp ước đó, mỗi nước có nhiệm vụ bảo vệ bên kia trong trường hợp nước đó bị tấn công vũ trang. Mặc dù Mỹ không nói rõ khả năng can thiệp của Mỹ trong trường hợp xảy ra xung đột giữa Philippines và Trung Quốc, nhưng Mỹ phản đối mạnh mẽ việc đe dọa hay sử dụng vũ lực để khẳng định chủ quyền của bất kỳ nước nào.

Tại đối thoại Shangri-La 2012, Bộ trưởng Quốc phòng Mỹ Panetta đã nhấn mạnh: “*Mỹ đã có sự hiện diện sức mạnh tại Thái Bình Dương trong quá khứ và trong tương lai chúng tôi vẫn sẽ như vậy và sẽ tiếp tục được tăng cường*” [3]. Quan điểm của Mỹ tại đối thoại Shangri-La 2012 là cả Trung Quốc và ASEAN phải tôn trọng bộ quy tắc ứng xử Biển Đông.

Trong năm 2013 và 2014, Trung Quốc đã gia tăng các hoạt động xây lấp các đảo nhân tạo ở khu vực Biển Đông, xây dựng các đường băng và triển khai vũ khí quân sự ra

các đảo. Tháng 7-2016 Tòa Trọng tài Thường trực (Permanent Court of Arbitration “PCA”) ở The Hague (Hà Lan) đã ra phán quyết về vụ kiện Biển Đông giữa Trung Quốc và Philippines. Tuyên bố của tòa là “*không có cơ sở pháp lý*” cho việc Trung Quốc đòi hỏi “*quyền lịch sử*” trên những tài nguyên tại các vùng biển nằm trong bản đồ đường 9 đoạn” ở Biển Đông.

Đầu tháng 2-2014, tại phiên điều trần trước Quốc hội Mỹ của Daniel Russel, Thứ trưởng Ngoại giao phụ trách các vấn đề Đông Á đưa ra một tuyên bố chi tiết nhất từ trước đến nay về chính sách đối ngoại của Mỹ đối với vấn đề Biển Đông. Bản tuyên bố chỉ đích danh Trung Quốc là quốc gia có những hành động làm gia tăng căng thẳng trong khu vực. Trung Quốc là quốc gia yêu sách duy nhất được đề cập trong phiên điều trần là nước gây ra những bất ổn. Bản tuyên bố cũng nêu rõ quan điểm của Mỹ, đó là theo như thông lệ luật quốc tế thì “tất cả các yêu sách biển phải bắt nguồn từ các thực thể và nếu không thì phải phù hợp với luật biển quốc tế” Đặc biệt, Russel nêu rõ ngụ ý trong tuyên bố 2010 của bà Clinton rằng, đường 9 đoạn của Trung Quốc trái với luật pháp quốc tế và đó không thể là cơ sở pháp lý cho những yêu sách trên biển tại Biển Đông. Russel đã chỉ ra rằng, “*việc Trung Quốc sử dụng đường 9 đoạn để đưa ra yêu sách đối với các vùng biển không dựa trên các thực thể là trái với luật pháp quốc tế*”, đồng thời Russel khẳng định sự ủng hộ của Mỹ đối với quyết định của Philippines khi theo đuổi việc giải quyết tranh chấp với Trung Quốc bằng tòa trọng tài tại Tòa án quốc tế về Luật biển, coi đó là minh chứng cho việc giải quyết tranh chấp hòa bình và không cưỡng ép [9].

Năm 2015, Mỹ đã đưa tàu chiến tới Biển Đông tuân tra thực hiện Chương trình tự do hàng hải (FONOP) để thách thức các đòi hỏi về chủ quyền quá đáng của Trung Quốc quanh các đảo tranh chấp. Mỹ thuyết phục các nước ASEAN đưa các nội dung mang tính nguyên tắc trong giải quyết tranh chấp Biển Đông vào các tuyên bố chung của khu vực, đáng chú ý là Tuyên bố chung tại Hội nghị Thượng đỉnh Mỹ - ASEAN lần đầu tiên được tổ chức tại Sunnylands, California (2-2016). Mỹ không ngừng nhấn mạnh tầm quan trọng về pháp lý và chính trị qua Phán quyết của Tòa trọng tài quốc tế cũng như hệ lụy của việc phớt lờ phán quyết. Các cấp lãnh đạo Mỹ, từ Chính phủ đến Quốc hội đều nhấn mạnh phán quyết mang tính ràng buộc pháp lý đối với Trung Quốc và Philippines, là cơ hội để các bên tái khởi động nỗ lực giải quyết hòa bình tranh chấp hàng hải. Tuy nhiên, về tổng thể, chính sách Biển Đông dưới thời chính quyền Tổng thống Obama được đánh giá là chưa đủ mạnh để ngăn chặn Trung Quốc đang trở dậy mạnh mẽ.

Dưới thời Tổng thống Donald Trump, chiến lược về Biển Đông đã rõ ràng hơn. Tổng thống Donald Trump đã cho phép Lầu Năm Góc, Bộ Chỉ huy Thái Bình Dương được “*tiền trạm hậu tầu*”, tiến hành các nhiệm vụ tuần tra tự do hàng hải mà không cần xin phép trước, trong năm 2017, Hải quân Mỹ đã tiến hành tổng cộng 6 cuộc tuần tra vào các ngày 19/2, 24/5, 2/6, 6/7, 10/8 và 10/10, tăng gấp đôi số cuộc tuần tra so với toàn bộ nhiệm kỳ cuối của cựu Tổng thống Barack Obama. Bước sang năm 2018, Hải quân Mỹ cũng đã tiến hành một cuộc tuần tra vào ngày 20/1, khi tàu khu trục mang tên lửa dẫn đường USS Hopper đi vào phạm vi 12 hải lý xung quanh bãi cạn Scarborough.

Sau khi ban hành chiến lược an ninh mới của Mỹ với khu vực Ấn Độ - Thái Bình Dương, Bộ trưởng Quốc phòng Mỹ James Mattis đã có chuyến công du 2 nước Đông Nam Á. Tại Jakarta, tướng Mattis đã ca ngợi Indonesia là “điểm tựa hàng hải của Ấn Độ - Thái Bình Dương”, đồng thời công khai thừa nhận tên gọi Biển Bắc Natuna mà Jakarta đề xuất. Tại Hà Nội, James Mattis đã thảo luận chủ đề tự do hàng hải ở Biển Đông với Bộ trưởng Quốc phòng Việt Nam, thúc đẩy hợp tác quốc phòng song phương giữa hai nước và đề xuất thực hiện chuyến thăm của tàu sân bay hạt nhân USS Carl Vinson của Hoa Kỳ đến cảng Đà Nẵng vào tháng 3-2018. Mỹ cũng liên tục đưa máy bay ném bom B-52 tới Biển Đông, chiến dịch này là một phần trong sứ mệnh “hiện diện liên tục máy bay ném bom” (CBP) của Bộ Chỉ huy Thái Bình Dương Mỹ nhằm “duy trì sự sẵn sàng của các lực lượng Mỹ”. Cùng với việc đưa B-52 tới Biển Đông, Bộ trưởng Quốc phòng Mỹ James Mattis chỉ trích đích danh Trung Quốc về hành động quân sự hóa các đảo trên Biển Đông, cáo buộc Bắc Kinh “hăm dọa và áp bức” các nước trong khu vực Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương, khẳng định Mỹ không có kế hoạch rời khỏi khu vực này.

Mới đây, ngày 30/09/2018 diễn ra vụ đụng độ giữa tàu chiến Mỹ và tàu hải quân Trung Quốc ở biển Đông, tàu hải quân Trung Quốc áp sát và chỉ cách tàu khu trục USS Decatur của Mỹ 41m khi tàu này tiến hành chiến dịch bảo vệ tự do hàng hải ở Biển Đông. Ngày 04/10/2018 trong bài phát biểu tại Viện Hudson ở Washington Phó Tổng thống Mỹ Mike Pence đã nêu rõ: “Bất chấp sự quấy nhiễu đầy khinh suất này, tàu và máy bay hải quân Mỹ sẽ tiếp tục hoạt động ở bất kỳ nơi nào luật pháp quốc tế cho phép và lợi ích quốc gia của chúng tôi yêu cầu. Chúng tôi sẽ không sợ bị dọa dẫm. Chúng tôi sẽ không rút lui” [10].

Chính sách đối ngoại của Mỹ dưới thời Donald Trump, mục tiêu cuối cùng cũng là để ngăn chặn nguy cơ Trung Quốc thay thế Mỹ. Do đó ông Donald Trump buộc phải củng cố lại nội lực cho nước Mỹ và tái cấu trúc chính sách an ninh toàn cầu, trong đó Biển Đông vẫn đóng vai trò đặc biệt quan trọng, Bởi Biển Đông đang bị Trung Quốc xem như sân sau, bàn đạp vươn lên vị thế bá chủ toàn cầu và trực tiếp thách thức nước Mỹ. Mỹ sẽ vẫn trung lập trong các vấn đề tranh chấp chủ quyền, nhưng sẽ tăng cường hiện diện ở Biển Đông, thách thức bất kỳ yêu sách hàng hải nào quá đáng và không tuân thủ Công ước Liên Hợp Quốc về Luật Biển 1982 [11].

3. KẾT LUẬN

Trong những thập niên đầu thế kỉ XXI, chính sách đối ngoại của Mỹ đối với Biển Đông có sự thay đổi theo chiều hướng gia tăng sự can dự của Mỹ, nhằm phản ứng lại với tình hình gia tăng căng thẳng đối với các tranh chấp, và đặc biệt là đối với các hành vi của Trung Quốc. Mặc dù Mỹ không đứng về bên nào trong các yêu sách về chủ quyền, tuy nhiên Mỹ vẫn tăng cường can dự vào vấn đề với trọng tâm là kiểm soát hòa bình các yêu sách và cuối cùng là giải quyết hòa bình tranh chấp. Do Trung Quốc là quốc gia có sức mạnh trên biển lớn nhất so với các quốc gia yêu sách còn lại ở Biển Đông, Trung Quốc yêu sách tất cả các thực thể ở Biển Đông và duy trì sự mập mờ liên quan đến ý nghĩa và tình trạng pháp lý của đường 9 đoạn. Chính sách của Mỹ chủ yếu là nhằm phản ứng lại những hành vi của Trung Quốc.

Cho đến nay, chính sách của Mỹ đối với vấn đề Biển Đông có tác dụng nhất định. An ninh hàng hải và vấn đề Biển Đông thường xuyên được bàn thảo tại các hội nghị thường niên, chẳng hạn như Diễn đàn Khu vực ASEAN, Hội nghị Thượng đỉnh Đông Á, đồng thời Trung Quốc và ASEAN cũng bắt đầu có những bước đi hướng tới thỏa thuận về bộ quy tắc ứng xử. Tuy nhiên, nếu như Biển Đông trở thành vấn đề trung tâm trong mối quan hệ song phương Mỹ - Trung, điều đó rất có thể sẽ trở thành một cuộc cạnh tranh rất lớn giữa hai quốc gia về an ninh trong khu vực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thanh Bình (13/11/2018), *Sự chuyển hướng trong chính sách Biển Đông của chính quyền Donald Trump*, <https://baomoi.com/su-chuyen-huong-trong-chinh-sach-bien-dong-cua-chinh-quyen-donald-trump/c/28563327.epi>.
- [2] Thái Giang (16/02/2012), *Chính sách Biển Đông của Mỹ trong quan hệ với Trung Quốc*, <http://nghiencuubiendong.vn/nghien-cuu-nuoc-ngoai/2368-chinh-sach-bin-ong-ca-m-trong-quan-h-vi-trung-quc>
- [3] Văn Cường (12/06/2012), *Mỹ - Trung: Tỉ số 1-0*, <http://nghiencuubiendong.vn/tin-ncbd/2660-my-trung-ty-so-1-0>
- [4] Trần Bông (29/12/2009), *Biển Đông: Địa chiến lược và Tiềm năng kinh tế*, <http://nghiencuubiendong.vn/tong-quan-ve-bien-dong/504-bien-ong-ia-chien-lc-va-tiem-nng>
- [5] Trần Hiệp (2002), *ASEAN và vấn đề Biển Đông*, Tạp chí Đông Nam Á, (3+4).
- [6] Trung Hiếu (09/11/2018), *Nguy cơ đụng độ Mỹ - Trung Quốc ở Biển Đông là có thật*, <https://vov.vn/the-gioi/quan-sat/nguy-co-dung-do-quan-su-mytrung-quoc-o-bien-dong-la-co-that-836644.vov>
- [7] Ngọc Lê (02/08/2018), *Biển Đông: Mỹ cần chống lại yêu sách chủ quyền của Trung Quốc*, <https://www.voatiengviet.com/a/bien-dong-my-can-chong-lai-yeu-sach-chu-quyen-cua-trung-quoc/4510239.html>
- [8] Trần Khánh (Chủ biên) (2006), *Những vấn đề chính trị kinh tế Đông Nam Á thập niên đầu thế kỉ XXI*, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [9] M. Taylor Fravel (11/08/2014), *Chính sách của Mỹ đối với tranh chấp Biển Đông từ 1995 đến nay*, <http://nghiencuuquocte.org/2014/08/11/chinh-sach-cua-my-doi-voi-tranh-chap-bien-dong-tu-1995-den-nay/>
- [10] Minh Thu (lược dịch) (04/10/2018), *Phó Tổng thống Mike Pence: Mỹ sẽ không để Trung Quốc bắt nạt ở Biển Đông*, <https://infonet.vn/pho-tong-thong-mike-pence-my-se-khong-de-trung-quoc-bat-nat-o-bien-dong-post277748.info>.
- [11] Phạm Doãn Tình (28/01/2018), *Chiến lược của ông Donald Trump ở Biển Đông đang dần rõ ràng hơn*, <http://giaoduc.net.vn/Quoc-te/Chien-luoc-cua-ong-Donald-Trump-o-Bien-Dong-dang-dan-ro-rang-hon-post183378.gd>

- [12] Đinh Công Tuấn (23/07/2018), *Những thay đổi trong chiến lược “Xoay trục châu Á - Thái Bình Dương” của Mỹ trong thời gian tới và cách ứng phó của Việt Nam*, <http://nghiencuubiendong.vn/nghien-cuu-my/7020-thay-doi-chinh-sach-xoau-truc-va-ung-pho-cua-viet-nam>
- [13] Hillary Clinton, (2010), *Remarks at Press Availability*, <https://2009-2017.state.gov/secretary/20092013clinton/rm/2010/07/145095.htm>
- [14] Michael D. Swaine and M. Taylor Fravel (2011), *For a complete list of developments during this period, see, China’s Assertive Behavior - Part Two: The Maritime Periphery*, *China Leadership Monitor*, No. 35 (Summer 2011)
- [15] Mohamed Jawhar bin Hassan, *Disputes in the South China Sea: Approaches for Conflict Management*, in D. da Cunha (ed.) *Southeast Asian Perspectives on Security*, Singapore, Seng Lee Press, 2000.

AMERICA’S FOREIGN POLICY AT THE SOUTH CHINA SEA IN THE EARLY DECADES OF THE TWENTY- FIRST CENTURY

Le Sy Hung

ABSTRACT

The South China Sea is not only an important location for the maritime powers of the world, but also a strategic and disputed area of powerful countries. On the other hand, the South China Sea is a place where there are fierce disputes over sovereignty, right of sovereignty and jurisdiction over coastal nations because of different views and there is no consensus on how to solve the problem. The interests of America in the South China Sea include the diverse interests of freedom of navigation, economics, politics, military and security. The article analyzes and reviews systematically America’s policy on the South China Sea issue in the early twentieth century. America’s foreign policy toward the South China Sea has changed with the trend of increasing America’s involvement, in response to rising tensions with disputes, and especially with regard to Chinese behaviors. Although America does not take sides in its sovereignty claims, America remains engaged in issues with a focus on peaceful control of the claims and, ultimately, the peaceful resolution of disputes.

Key words: *America, South China Sea.*

KHÔNG GIAN TÔN GIÁO, TÍN NGƯỠNG TRONG TIỂU THUYẾT VIỆT NAM ĐƯƠNG ĐẠI

Dương Thị Hương¹

TÓM TẮT

Trong văn học Việt Nam đương đại, đề tài văn hóa tâm linh nói chung và tôn giáo, tín ngưỡng nói riêng ngày càng được chú trọng. Ở mảng đề tài này, các nhà văn Việt Nam đã tập trung khai thác miêu tả, tái hiện những không gian tôn giáo, tín ngưỡng gồm: không gian Phật giáo, không gian Thiên chúa giáo và không gian đạo Mẫu. Mỗi không gian được các nhà văn xây dựng theo những phương thức nghệ thuật khác nhau, mang những ý đồ nghệ thuật riêng.

Từ khóa: Văn học Việt Nam đương đại, không gian tôn giáo, tín ngưỡng, Phật giáo, Thiên chúa giáo, đạo Mẫu.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tôn giáo đã đồng hành với con người từ thuở sơ khai cho đến tận ngày nay. Ở Việt Nam, bên cạnh những tín ngưỡng văn hóa tâm linh bản địa như tín ngưỡng thờ Mẫu, do những yếu tố địa chính trị và lịch sử phức tạp trong suốt chiều dài dựng nước và giữ nước nên nước ta có sự xuất hiện đầy đủ của những tôn giáo lớn của thế giới như Phật giáo, Thiên chúa giáo... Những tôn giáo, tín ngưỡng này đã đồng hành cùng dân tộc, đất nước trong những thời khắc quan trọng, ghi dấu ấn đậm nét trong đời sống văn hóa của người Việt, trong đó có văn học. Các nhà văn Việt Nam đương đại rất chú trọng việc khắc họa đời sống sinh hoạt, văn hóa của các tôn giáo, tín ngưỡng ở nước ta, trong đó đặc biệt chú trọng đến vấn đề *không gian*. Những không gian tôn giáo, tín ngưỡng nào xuất hiện trong tiểu thuyết Việt Nam đương đại? Những không gian này có những đặc điểm gì, đóng vai trò như thế nào trong cấu trúc tác phẩm và truyền tải ý đồ, tư tưởng nghệ thuật nào của tác giả?

2. NỘI DUNG

Không gian nghệ thuật là một thuật ngữ có tính chất nền tảng của thi pháp học đó là loại hình không gian “topos, là không gian cảm nhận được, không gian nội cảm nằm trong phạm vi trên, dưới, trước, sau, xa, gần đối với người cảm giác” [10; tr.8]. Không đơn thuần là không gian đa chiều khác với không gian hình học phẳng hai chiều, ba chiều, không gian nghệ thuật mang trong mình những *sứ mạng* nghệ thuật rất lớn. Đó thực chất là “sản phẩm sáng tạo của nghệ sĩ nhằm biểu hiện con người và thể hiện một quan niệm nhất định về cuộc sống” [10; tr.108] và là nơi: “phản ánh trong cái hữu hạn của mình một đối tượng là thế giới bên ngoài tác phẩm” [5; tr.376]. Ý thức rõ điều đó,

¹NCS. Khoa Khoa học Xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Hồng Đức

các nhà văn Việt Nam đã dày công xây dựng nên những không gian nghệ thuật đa tầng, đa nghĩa mà trong đó, không gian tôn giáo, tín ngưỡng là một trong những không gian được “chăm chút” kĩ lưỡng nhất. Theo quan sát của chúng tôi, có ba không gian tôn giáo gồm Phật giáo, Thiên chúa giáo và tín ngưỡng đạo Mẫu thường xuyên xuất hiện trong các tiểu thuyết Việt Nam đương đại.

2.1. Không gian Phật giáo

Nói đến không gian Phật giáo là phải nói đến *chùa* - nơi thờ đức Phật. Sự phổ biến của ngôi chùa ở Việt Nam cũng như nhà thờ Thiên chúa giáo ở các nước châu Âu hay nhà thờ Hồi giáo ở các nước vùng Trung Đông. Chùa trong tiểu thuyết Việt Nam đương đại được miêu tả hết sức *đa dạng, phong phú*. Chùa Si (*Xác phàm*) được xây cất trên mảnh đất nơi biên cương địa đầu Tổ quốc, chùa Sọ (*Đội gạo lên chùa*) nằm giữa một vùng trung du Bắc bộ. Chùa Hang, chùa Phù Liễn (*Bả giời*) tụ lại ở mảnh đất Linh Nham huyện bí trở đi trở lại trong tiểu thuyết của Nguyễn Bình Phương.... Bên cạnh chùa, không gian Phật giáo còn được biểu hiện thông qua những “đơn vị hành chính” khác. Nhỏ hơn chùa là *am*, nơi tu hành thiền định của các bậc thiền sư. Sư Vô Trụ trong *Hồ Quý Ly* khi còn là một sa di đã quy ở am cỏ nơi sư Vô Trước tu hành cả ngày để mong được thiền sư giải chấp ngộ. Lớn hơn chùa là *thiền viện*, nơi tập hợp của nhiều ngôi chùa, có quy mô lớn, là nơi tu hành của nhiều tăng ni, phật tử. Trong *Giàn thiêu*, bên cạnh những ngôi chùa, Võ Thị Hảo còn miêu tả hai thiền viện là thiền viện của Thập Quang đại sư trên đỉnh Yên Tử linh thiêng và thiền viện của đại sư Tzu nơi vùng biên giới hiểm trở. Và lớn nhất là *vùng không gian Phật giáo* bao gồm hàng trăm ngôi chùa được Hồ Anh Thái miêu tả trong *Đức Phật, nàng Savitri và tôi*. Sau khi thăm quan chùa Đại Giác, tôi được nàng Savitri dẫn đi tham quan “cả một quần thể chùa chiền các nước” [12; tr.178]: “Qua chùa Tây Tạng một quãng là đến chùa Nhật Bản... chùa Thái Lan, chùa Trung Quốc, chùa Miến Điện, chùa Hàn Quốc... chùa Việt Nam” [12; tr.178].

Sự đa dạng, phong phú cả về quy mô, vị trí địa lí và thời gian tái hiện ấy giúp không gian chùa đảm đương nhiều vai trò quan trọng trong *cấu trúc* tiểu thuyết, phục vụ đắc lực cho ý đồ nghệ thuật của các nhà văn. Ngôi chùa Đại Giác trong *Đức Phật, nàng Savitri và tôi*, chùa Thiên Trúc trên đỉnh Yên Tử trong *Đàm đạo về Điều ngự Giác hoàng* có tác dụng như một *điểm tựa*, giúp Hồ Anh Thái và Bùi Anh Tấn triển khai kết nối giữa các nhân vật. Tôi đến thăm chùa Đại Giác ở thời điểm *hiện tại*, từ đó phóng chiếu về cuộc đời Đức Phật và nàng Savitri ở *quá khứ*. Cứ như vậy, hiện tại và quá khứ đan xen qua giao điểm chung là ngôi chùa Đại Giác. Từ chùa Thiên Trúc, An Kỳ Sinh đạo trưởng, thiền sư Bảo Sát và người học trò trao đổi, tranh luận của các nhân vật về nhà Trần nói chung và đức Trần Nhân Tông nói riêng. Những câu chuyện về quá khứ hào hùng và bí ẩn của nhà Trần và vị vua anh minh được tham chiếu từ điểm nhìn hiện tại. Dòng thời gian, dòng đời của vương triều Trần, của các nhân vật cứ qua đi rồi trôi lại ngôi chùa Thiên Trúc. Những ngôi chùa trong *Giàn thiêu* của Võ Thị Hảo đóng vai trò như những *điểm báo*, là những chỉ dẫn liên quan mật thiết đến cuộc đời nhân vật chính Từ Lộ. Những khó khăn hiểm trở trên đường đi

đến thiền viện của Thập Quang đại sư ở đỉnh Yên Tử là một thử thách cho ý chí tâm sư học đạo để trả thù nhà của Từ Lộ. Quang cảnh đậm chất *kì bí, huyền hoặc, ma quái* làm khiếp sợ những người yếu bóng vía bên trong thiền viện của đại sư Tzu với những hình ảnh: “Ở dưới bên kia là loài phi nhân nhiều tay ôm nhau trong cuộc giao hoan, ngùn ngụt chung quanh là khói và lửa. Và ở dưới títt xa kia là biển sinh tử cùng với những thần rắn phun nọc đỏ” [5; tr.335]. Chính là điềm báo trước về một tương lai u ám nhuộm màu đen của Từ Lộ khi chàng quyết tâm vào Thập Vạn Đại Sơn học phép thuật hại người. Nét *âm u, quái dị* của ngôi chùa khi Từ Lộ đã trả xong thù nhà, dừng chân nghỉ bên vệ đường là tấm gương phản chiếu sự hoang hoải, trống rỗng của chàng sau khi trả xong thù nhà và đang dần vật vờ mối tình với Nhuệ Anh. Sự *xa hoa, hào nhoáng* “gian chính điện sâu thăm thẳm. Cao chấtt ngắtt bên trên là tượng chư Phật ngự tòa sen, mặt vuông, môi dày, giữa hai lông mày có chấttm bạch ngọc bào, mắt khép, ngực có ngắtt chữ “vạn”... Trắtt giữ ngoài cùng, uy nghi đườttng bệ là Tứ vị Thiên vương và các thiên thần chủ việc hộ trì Phật pháp” [5; tr.402] của ngôi chùa khi Từ Lộ đã trở thành vị đại sư Vạn Hạnh khả kính đượtt nhân dân tôn sùng, ngưỡng vọng như ngắttm nói lên những tham, sân, si trong lòng Từ Lộ - Vạn Hạnh thiền sư - vẫn còn chưa dứt, nó vẫn như những cơn sóng âm i đeo bám dai dắttng chàng từ thuở thanh niên đến giờ để rồi chàng quyết địnht quay lại nhân gian nhằm hưởng cho bằng hết mọi lạc thú thế tục.

Việc đảm nhiệm những vai trò khác nhau trong cấu trúc tác phẩm đã kéo theo sự thay đổit quan trọng về *tính biểu tượng* của không gian này. Trong tâm thức của người Việt, không gian Phật giáo là *biểu tượng* của sự *bình yên, thanh thắtt, cứu rỗi tâm hồn*. Những nét nghĩa đốtt vẫn đượtt các nhà văn Việt Nam đượtt đại trắtt quý, “báo tồtt” trong tác phẩm của mình. Chùa Sọ (*Đổit gạo lên chùa*) là nơi cư mang, cứu rỗi cho những kiếp người cơ cực, bất hạnh như chú tiều An, cô Nguyệt... Chùa Tiên (*Hồ Quý Ly*) là nơi nương tựa trong lúc nguy nan của Phạm Sinh và gia đĩttng sử quan Sử Văn Hoa. Còn chùa Phù Liễn (*Bắtt giới*) chính là mảnh gương soi vào nội tâm của Tượng, nơi Tượng tìm thắtt sự bình yên và con người thắtt của mình. Tuy nhiên bên cạnh ý nghĩa quen thuộc đốtt, nhiều ngôi chùa trong tiều thuyết Việt Nam đượtt đại còn đượtt “cắtt thêm” những *nét nghĩa* mới. Ngôi chùa Si trong *Xắtt phạm* đượtt Nguyễn Đĩttng Tú miêu tả như là biểu tượng về *tinh thắtt quắtt cường, anh đũttng, bất khuất* của con người Việt Nam trong cuộc chiến đấtt với quân xâm lược phương Bắc thông qua hình ảnh về loài cây mạch nha có sức sống mắttng liệt ở hòn giả sơn giữa sắtt: “Rểtt nó ắtt vào đá. Đá ở hòn giả sơn âm tĩttng rất cao. Sờtt tay vào đá lúc nào cũng thắtt mát lạnh. Khi mặt trời tắtt nắng thì thắtt đá rĩtt nước, tồtt hơi sương ra xung quanh. Cây mạch nha đắtt ắtt thứ mồtt hôi đá đốtt mà sống.” [14; tr.67]. Chùa Đại Giác bên Átt Độ, qua ngòit bút của Hồ Anh Thắtt là một biểu tượng cho *sự thương mắtt hóa tôn giáo mang tĩttng chắtt toàn cầu*. Đổttng văn miêu tả quang cảnh bên trong và ngoài ngôi chùa đắtt phản ắttng điều đốtt. Bên trong chùa là quang cảnh: “Không tìm đầtt ra một chỗ thanh tĩttng... Tũttng mét vuông cũng là chỗ để người người chen chúc... Nghĩttng nhĩttng người chen chúc vào chính đĩttng. Đổttng đổttng người nổit bước đi ra hồ sen” [12; tr.168-169], và bên ngoài là: “Hàng quán mọc chen chúc che lấp cảnh quan. Mổit mét vuông bức tường quanh quắttng chắtt chùa Đại Giác cũng là không gian phải

trả bằng tiền để bán hàng” [12; tr.168]. Rõ ràng, Phật giáo đã có những biến đổi sâu rộng trong thời điểm toàn cầu hóa. Mọi mặt của đời sống và ngay cả Phật pháp cũng phải chịu sự chi phối của đồng tiền, của thương mại hóa và du lịch hóa.

2.2. Không gian Thiên chúa giáo

So với Phật giáo, Thiên chúa giáo du nhập vào nước ta muộn hơn, số phận cũng thăng trầm “ba chìm bảy nổi” hơn. Dẫu vậy sau những biến thiên của lịch sử, Thiên chúa giáo vẫn có một chỗ đứng vững chắc ở dải đất hình chữ S. Người Việt Nam dần quen với hình ảnh những nhà thờ được thiết kế theo phong cách châu Âu với gác chuông cao vút, lối đường rộng rãi trên các con phố, tuyến đường ở mọi miền Tổ quốc. Và những không gian Thiên chúa giáo ấy cũng xuất hiện trong văn học đương đại. Cũng giống như không gian Phật giáo, không gian Thiên chúa giáo trong tiểu thuyết Việt Nam đương đại cũng rất đa dạng, phong phú. Đó là không gian *nhà thờ* trong các tiểu thuyết *Ba ngôi của người* của Nguyễn Việt Hà, *Mẫu thượng ngàn* của Nguyễn Xuân Khánh... Không gian *đan viện* trong *Ngược mặt trời* của Nguyễn Một, *tu viện* trong của *Bến lạ bờ xa* của Vũ Huy Anh hay là cả một *vùng giáo xứ* rộng lớn như giáo xứ Tâm Đức trong *Cuộc đời bên ngoài*, giáo xứ Tân Phát trong *Đường trở về* của Vũ Huy Anh...

Một điểm đáng lưu ý trong việc miêu tả không gian Thiên chúa giáo là các nhà văn thường đặt không gian Thiên chúa giáo trong những *thời gian nhạy cảm*. Ngôi nhà thờ của làng Cổ Đình trong *Mẫu thượng ngàn* được Nguyễn Xuân Khánh đặt trong quãng thời gian nửa cuối thế kỉ XIX khi đất nước bị thực dân Pháp xâm lược khoảng bốn thập kỉ, cụ thể là thời kì dân chúng theo đạo vừa “hồi phục” sau những trận “tắm máu” của triều đình nhà Nguyễn: “Quan quân chặn các ngã đường không cho các làng Thiên chúa giáo đi lại phòng có người đi đạo trốn thoát. Rồi binh lính ủa vào các nhà, lừa tất cả già trẻ gái trai ra tập hợp tại sân nhà thờ. Những kẻ bị coi là cứng cổ, là ngoan cố, là cầm đầu đều đã bị bắt giam đi hết rồi... Cuối cùng là triệt hạ làng cũ. Đầu tiên đốt nhà thờ, rồi đốt tất cả nhà ở sao cho nơi ở cũ của họ san thành bình địa” [6; tr.152]. Đan viện Hòa bình được Nguyễn Một đặt trong một thời gian *huyền ảo* có khả năng kết nối quá khứ (thời kì đầu Thiên chúa giáo du nhập nước ta qua sự truyền đạo của linh mục Bá Đa Lộc) và hiện tại. Đó cũng là một trong những giai đoạn khó khăn nhất của Thiên chúa giáo ở nước ta. Và trong các tiểu thuyết tôn giáo của mình, Vũ Huy Anh cũng luôn đặt không gian Thiên chúa giáo vào trong những quãng thời gian gọi lên những liên tưởng nhiều sắc thái. Thời gian trong *Cuộc đời bên ngoài* là quãng thời gian *Chín năm làm một Điện Biên/ Nên vành hòa đỏ nên thiên sử vàng* 1945 - 1954 và những ngày đầu cải cách ruộng đất 1954 - 1957, còn trong *Đường trở về*, toàn bộ xứ đạo Tân Phát được đặt trong quãng thời gian từ những ngày cuối cùng của chiến thắng 30/4 lịch sử đến hết cuộc kháng chiến chống phi ở biên giới Tây Nam, thời gian trong *Dang dở* là thời gian toàn đất nước đang “lên đồng” trong phong trào hợp tác xã. Đó đều là những quãng thời gian “đất nước gian lao chưa bao giờ bình yên”, khi thân phận con người Việt Nam nói chung và người dân theo đạo Thiên chúa giáo nói riêng bị tạo hóa xoay vần, “trêu ngươi” theo những cách thức không thể lường trước được. Những

quãng thời gian nhạy cảm này đã “quy định” vai trò của không gian Thiên chúa giáo trong tiểu thuyết Việt Nam đương đại. Đó không còn là nơi bình yên cho các con chiên của Chúa mà trở thành nơi tái hiện những *mâu thuẫn, đấu tranh, xung đột* giữa các thể chế chính trị như giữa thực dân Pháp và chính quyền tay sai với cách mạng trong *Cuộc đời bên ngoài*, giữa chính quyền cách mạng với thổ phi và tàn quân Mĩ - Ngụy trong *Đường trở về* hay giữa chính quyền phong kiến nhà Nguyễn với những người công giáo trong *Mẫu Thượng ngàn, Ngược mặt trời*, giữa những người công giáo với lương giáo trong *Dang dở, Trái cấm vườn địa đàng*... Bên cạnh việc phản ánh những mâu thuẫn chính trị, không gian Thiên chúa giáo cũng là nơi những người theo đạo Thiên Chúa bộc lộ những mâu thuẫn nội tâm trong tâm hồn con người giữa *niềm tin thiêng liêng vào Đức Chúa và những ham muốn trần tục* đang giằng vò và tâm can họ. Ở nơi sâu thẳm trong tâm can, nữ tu Lành (*Cuộc đời bên ngoài*), Phương (*Bến lạ bờ xa*), Hoàng Lan (*Ngược mặt trời*)... liên tục có những giằng vò, chất vấn nội tâm một cách dữ dội quyết liệt khi niềm tin thiêng liêng vào Đức chúa, khi sứ mệnh nguyện phụng thờ Chúa đến hết đời bị những khao khát tính dục, tỏa ra từ thân thể tuyệt đẹp của chính mình và đôi mắt, bàn tay nồng ấm của những người con trai đẹp đẽ, rần rỏi ngoài cuộc đời thế tục làm lung lay, chao đảo, thậm chí là xô đổ. Những “phong ba bão táp” của cuộc đời và những cơn bão lòng ấy buộc những tín đồ Thiên chúa giáo phải đưa ra những lựa chọn của riêng mình. Những con người như tu sĩ Lành, bà giáo Gọn, bà Mến, đức cha Nguyễn... (*Cuộc đời bên ngoài*), gia đình quản Toán, đức cha Toàn, linh mục Vũ, thiếu úy Nguyễn Rừng Xanh... (*Đường trở về*), cha Tiên (*Dang dở*), cha Quang, chị Thận (*Trái cấm vườn địa đàng*), tu sĩ Phương (*Bến lạ bờ xa*)... đều phải đưa ra những lựa chọn của riêng mình. Những lựa chọn khiến họ trở thành kiểu nhân vật *tìm đường* độc đáo. Có nhân vật dao động, ngã nghiêng hết theo chính quyền tay sai phản động rồi lại theo cách mạng như Sa, ông quản Toán, Nguyễn Rừng Xanh (*Đường trở về*), có người kiên quyết chống phá cách mạng đến cùng như bạ Chĩnh, Trần Phương (*Đường trở về*), cha Tuyên, cha Hữu, cha Đức (*Cuộc đời bên ngoài*)... có người lại có cảm tình và ủng hộ chính quyền cách mạng như linh mục Vũ (*Đường trở về*), bà giáo Gọn, bà Mến, đức cha Nguyễn (*Cuộc đời bên ngoài*), có người lại lựa chọn cách sống ẩn dật, không theo phe phái nào như cha Tiên (*Dang dở*)... Thông qua những lựa chọn đó, nhà văn bộc lộ tư tưởng, ý đồ nghệ thuật của mình. Cái kết cục bi thảm của những tín đồ Thiên chúa giáo lựa chọn theo kẻ thù và tương lai tươi sáng của những người theo về với cách mạng đã phản ánh người lương giáo và người công giáo có thể sống hòa thuận với nhau, chính quyền cách mạng và tôn giáo có cùng lợi ích, cùng lí tưởng là đem đến cuộc sống “tốt đời đẹp đạo” cho những tín đồ tôn giáo.

Ở một hướng lựa chọn khác, với việc từ bỏ cuộc sống tu hành khắc khổ trong nhà dòng để đến với tình yêu đích thực, đến với “cuộc đời bên ngoài” sinh động, đầy quyến rũ của các nữ tu Lành, Phương, Hoàng Lan hay việc chối bỏ những rung động, những khao khát, ham muốn “trần thế” để nguyện hết lòng phụng sự đức Chúa của linh mục Vũ, đức cha Quang, đức cha Tiên lại phản ánh quan niệm về hạnh phúc của các nhà văn. Hạnh phúc với người này có thể là trở về nhưng với người khác lại là ra đi khỏi đức tin ban đầu.

Lâu nay, người ta vẫn thường nghĩ trở về với Chúa, trở về với bình an trong tâm hồn, điều đó có thể đúng nhưng chưa đủ đối với mỗi con người. Bởi với Lành hạnh phúc là sự phá vỡ những ràng buộc sơ cứng mang tính chất hà khắc của nghi lễ tôn giáo và trở về với tiếng gọi của con tim, về với tình yêu của tuổi trẻ. Chính vì thế con đường mưu cầu hạnh phúc trong tác phẩm mang những sắc thái khác biệt. Con đường đó có thể bằng phẳng, êm ái như Hoàng Lan, Lành hay gò ghề, đầy sóng gió như Phương, cha Quang, linh mục Vũ. Dù ở sắc thái nào thì vẫn chung mẫu số “thỏa mãn với lựa chọn của cá nhân” và chấp nhận kết quả dù không hẳn như ý muốn. Điều này gợi mở một góc nhìn mới của nhà văn đương đại về định nghĩa hạnh phúc thông qua niềm tin tôn giáo.

2.3. Không gian đền Mẫu

Là tín ngưỡng đặc sắc của người Việt, đạo Mẫu cũng được các nhà văn Việt Nam đương đại miêu tả trong những tác phẩm của mình. Cũng như Phật giáo và Thiên chúa giáo, nói đến tín ngưỡng thờ Mẫu là nói đến *không gian thờ cúng*. Và không gian của đạo Mẫu là *đền Mẫu*, nơi thờ các đức Thánh Mẫu và tiến hành các nghi thức đạo Mẫu. Nhà văn Nguyễn Xuân Khánh đã có những trang viết tái hiện chi tiết đền Mẫu trong tiểu thuyết *Mẫu thượng ngàn*. Nhà văn trẻ Nguyễn Đình Tú cũng tái tạo không gian đền Mẫu trong cuốn tiểu thuyết *Kín*. Xét về *dung lượng*, theo chúng tôi đây là tiểu thuyết đương đại chi tiết nhất về đạo Mẫu nói chung và không gian đền Mẫu nói riêng. Nguyễn Đình Tú dành 9 trên tổng số 31 phần (theo cách đánh số) của tiểu thuyết (chiếm tỉ lệ 29%) để viết về đạo Mẫu trên nhiều khía cạnh. Cụ thể là các phần 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 26, 29. Như vậy hơn 1/4 tiểu thuyết *Kín* là dành cho đạo Mẫu. Và mặc dù được miêu tả bởi hai tác giả khác nhau về thể hệ, nhưng không gian đền Mẫu trong *Kín* và *Mẫu thượng ngàn* vẫn có những đặc điểm chung, bao gồm:

Đặt đền Mẫu trong khung cảnh làng quê, gần gũi với thiên nhiên. Đền Mẫu trong *Mẫu thượng ngàn* của Nguyễn Xuân Khánh nằm giữa một vùng non nước hữu tình: “Thuyền bơi ngang qua đảo Chim, một hòn đảo nhỏ nơi đó trú ngụ đủ cò, vạc, giang, sếu... Đến ngã ba, nơi gặp gỡ giữa sông Sơn và hồ Huyền... Tới chỗ hợp lưu, con sông Sơn bên đục bên trong. Một bên xanh thẳm, một bên đỏ hồng... Núi Mẫu chỉ cách bên chừng vài trăm mét... Đền Mẫu nằm trên đỉnh núi... hiện ra uy nghi, ngói phủ rêu phong... Một cây ngọc lan cổ thụ ở đầu hồi bên phải tỏa hương thơm ngát” [6; tr.232-233]. Đền Sòng trong *Kín* của Nguyễn Đình Tú cũng nằm giữa một vùng đồng bằng với phong cảnh tuyệt đẹp: “Trước đền có một hồ nước hình bán nguyệt, nước rất trong gọi là hồ cá Thần... Từ phía đền chính, có hai suối nước lượn quanh co uốn khúc về phía đông, hợp lưu cùng 9 dòng nước phun lên từ lòng đất tạo thành 9 giếng nước tự nhiên không bao giờ vơi cạn” [13; tr.226].

Có sự tương phản giữa quang cảnh bên ngoài và khung cảnh bên trong đền Mẫu. Nếu như quang cảnh bên ngoài đền Mẫu gần gũi với thiên nhiên thì bên trong chính điện lại lộng lẫy vô cùng. Ngòi bút của Nguyễn Xuân Khánh miêu tả đền Mẫu: “Trên ban thờ hậu cung cao vót là tượng thánh Mẫu sơn son thiếp vàng phủ khăn đỏ. Phía dưới là hương án,

trên bày đỉnh, bát hương to và hai giá nến... Rực rỡ và uy nghi nhất là hai chiếc dầm vượt trên cao... Có hai bức tranh lớn được vẽ lên tường. Bên trái là tranh ngũ hổ. Bên phải là tranh Thánh Mẫu” [6; tr.234]. Khung cảnh bên trong đền Mẫu cũng được Nguyễn Đình Tú miêu tả rực rỡ không kém: “Tôi thật sự choáng ngợp bởi tòa ngang dãy dọc trong khu đền này. Hệ thống tượng thần ở đây cũng làm tôi hoa mắt, lạ nhất là trên các cột và xà ngang của đền chính có tới 26 cuốn thư, hoành phi, câu đối được trang trí rất đẹp... Tiếp đến là rất nhiều tượng to đẹp, màu sắc sặc sỡ, kiểu dáng lạ lùng, hình dáng phức tạp, nửa thần tiên nửa trần thế” [13; tr.227]. Sự tương phản này phản ánh một đặc trưng quan trọng của đạo Mẫu đó là vừa *tôn nghiêm* (biểu hiện qua sự lộng lẫy) vừa *gần gũi, thân thuộc* với nhân dân (biểu hiện qua gắn bó với khung cảnh làng quê thiên nhiên).

Có sự hỗn dung giữa không gian đền Mẫu với không gian Phật giáo. Không phải đền Mẫu nào cũng có không gian riêng mà nhiều ngôi đền được hòa lẫn vào trong không gian chùa, đình làng. Nguyễn Xuân Khánh viết trong *Mẫu thượng ngàn*: “Đằng trước thờ Phật, thờ thánh trong tòa đại điện, đằng sau thờ Mẫu trong tòa điện nhỏ. Ở giữa điện, trên cao, thường treo bức hoành phi có bốn chữ “mẫu nghi thiên hạ” [6; tr.235]. Qua việc miêu tả hệ thống thần trong đền Mẫu ở nhà thầy đồng, Nguyễn Đình Tú cũng cho chúng ta thấy sự hỗn dung giữa không gian Phật giáo và tín ngưỡng thờ Mẫu: “bức tượng Phật Bà Quan Âm cao ngất... Dưới Phật Bà Quan Âm là bàn thờ riêng của Ngọc Hoàng Thượng Đế. Trung tâm điện thờ là tam vị thánh mẫu gồm Mẫu Thiên, Mẫu Thoải và Mẫu Thượng Ngàn... [13; tr.102-103]. Đây là một đặc điểm hết sức quan trọng, phản ánh sự linh hoạt, mềm dẻo trong việc tiếp thu và cải biến văn hóa ngoại biên của văn hóa bản địa Việt. Ngay cả Phật giáo, một trong những tôn giáo lớn nhất của nhân loại, khi vào nước ta cũng phải tùy biến để thích nghi với đạo Mẫu.

Mặc dù có những đặc điểm chung đó, nhưng không gian đền Mẫu lại được Nguyễn Xuân Khánh và Nguyễn Đình Tú sử dụng với những vai trò khác nhau trong cấu trúc tác phẩm của mình. Với Nguyễn Đình Tú, không gian đền Mẫu là không gian mang tính chất “bản lẻ”, hợp cùng với không gian đời thường để miêu tả diễn biến cốt truyện trong *Kín*. Hai không gian này như hai bánh xe của một chiếc xe đạp, phối hợp nhịp nhàng cùng nhau trong việc khắc họa cuộc đời của Quỳnh và gia đình. Không gian này đóng vai trò là nơi lưu giữ quãng đời thơ ấu của Quỳnh với gia đình trong giai đoạn đất nước trong thời bao cấp, kinh tế còn khó khăn. Ở *Mẫu thượng ngàn*, Nguyễn Xuân Khánh lại có cách sử dụng không gian đạo Mẫu mang hơi hướng của “toán học”. Trong tác phẩm này, nhà văn xây dựng đến ba không gian. Ngoài không gian đạo Mẫu là các không gian đời thực và không gian Thiên chúa giáo với hình ảnh ngôi nhà thờ Lớn ở Hà Nội và nhà thờ ở làng Cổ Đình. Áp dụng nguyên lý cơ bản của hình học Euclid là ba điểm không trùng nhau sẽ tạo nên một mặt phẳng vào trong việc xây dựng tác phẩm, ý đồ của Nguyễn Xuân Khánh là rất rõ ràng trong *Mẫu thượng ngàn*: Tạo dựng một “mặt phẳng” không gian xã hội Việt trong giai đoạn Pháp thuộc dựa trên ba điểm là ba vùng không gian trên. Trong không gian xã hội phẳng đấy, các nhân vật sẽ tự do đi lại, luân chuyển giữa ba vùng không gian cấu thành, từ đó làm nổi bật tính cách, thân phận của họ. Từ đó làm nổi bật lên cái đích quan trọng nhất

mà Nguyễn Xuân Khánh nhắm đến là *tính chất* của không gian xã hội Việt trong giai đoạn Pháp thuộc. Một điểm tất yếu xảy ra là khi vai trò của không gian đạo Mẫu trong cấu trúc tác phẩm khác nhau dẫn đến mục đích, ý nghĩa cũng khác nhau. Trong *Kín*, không gian đạo Mẫu gợi những suy nghĩ về *hạnh phúc*. Thứ nhất, hạnh phúc phải chăng chỉ giản dị là được sống trong tình yêu của người thân chứ không phải là thỏa mãn mọi nhu cầu vật chất? Ở quãng đời ấu thơ đó, gia đình tuy còn nghèo khó, nhưng Quỳnh cảm thấy rất hạnh phúc. Đó là những quãng ngày ngắn ngủi cô được sống trong tình yêu của cha, mẹ và ông ngoại, được sống nơi làng quê thanh bình và được tắm mình trong những câu chuyện cổ tích dân gian và không gian đạo Mẫu huyền thoại, thiêng liêng. Sau này mặc dù “tiền nhiều như quân Nguyên”, thích gì được nấy nhưng tâm hồn Quỳnh luôn trống rỗng hoang hoải, buồn chán. Và cô chỉ tìm thấy lại chút niềm vui, thấy cuộc đời mình có chút ý nghĩa để tồn tại bằng hành trình đi tìm lại tuổi thơ của mình. Thứ hai, phải chăng con người chỉ hạnh phúc khi có niềm tin vào *một đấng thiêng liêng* chứ không phải là một cuộc sống vô thần, nổi loạn? Mẹ, ông ngoại Quỳnh dù gian khó nhưng vẫn đặt niềm tin vào đạo Mẫu nên cuộc đời dẫu cực nhọc nhưng vẫn thấy thanh thản, vui vẻ. Còn bố Quỳnh, và Quỳnh sau này, những con người vô thần, chỉ tin vào sức mạnh của quyền lực, của tiền bạc lại chìm trong bóng tối của những khổ đau, dằn vặt không lối thoát. Trong *Mẫu thượng ngàn*, nếu như không gian đời thực gợi nên số phận lam lũ, vất vả của người dân Việt, không gian Thiên chúa giáo mang ý nghĩa về một sự “xâm nhập” của văn hóa phương Tây vào văn hóa bản địa thì không gian đạo Mẫu mang nhiều tầng ý nghĩa hơn cả. Đó là minh chứng rõ ràng nhất cho sự *trường tồn, vĩnh cửu* và khả năng thích ứng, linh hoạt của văn hóa Việt. Nền văn hóa Việt có sức sống mạnh mẽ, luôn vượt qua những cuộc “xâm lăng” văn hóa đến từ nền văn hóa phương Bắc do Trung Quốc truyền đến hay nền văn hóa phương Tây do nước Pháp mang vào. Những không gian Phật giáo, Đạo giáo, Thiên chúa giáo không thể làm đạo Mẫu mai một. Đạo Mẫu cứ êm đềm chảy mãi trong lòng dân tộc Việt. Bên cạnh ý nghĩa dân tộc cao cả ấy, đạo Mẫu trong *Mẫu thượng ngàn* còn là nơi *trú ngụ, chở che* cho những kiếp người cơ cực. Bà cô Tổ họ Vũ, cô Mùi, Nhụ... đều được không gian đền Mẫu dang tay bao bọc, giúp họ lấy lại sự cân bằng trong cuộc sống, tránh xa những điều lầm lỗi hay khờ dại, nông nổi. Sau cùng câu kết thiên tiểu thuyết đồ sộ này: “Đã là người ta, con ơi, ai chẳng là con của Mẫu” [6; tr.807] đã làm bật lên ý nghĩa lớn lao nhất, thiêng liêng nhất của đạo Mẫu. Mẫu là ngọn nguồn của sự sống, mỗi con người Việt đều được Mẫu sinh ra và rồi lại trở về với Mẫu. Mẫu là *đấng toàn năng* của người Việt.

3. KẾT LUẬN

Trong tiểu thuyết Việt Nam đương đại, các nhà văn đã xây dựng nên những không gian tôn giáo, tín ngưỡng lớn Thiên chúa giáo, Phật giáo, đạo Mẫu thông qua hình ảnh những ngôi chùa, thiền viện, tu viện, nhà thờ, đan viện và đền Mẫu. Các không gian tôn giáo, tín ngưỡng ấy có vai trò, vị trí, ý nghĩa khác nhau trong cấu trúc tác phẩm, có mối quan hệ chặt chẽ với thân phận của các nhân vật và nằm trong ý đồ nghệ thuật chung của tác giả. Thông qua việc tạo dựng nên các không gian tôn giáo, tín ngưỡng ấy, các nhà văn

không chỉ vẽ nên bức tranh tôn giáo, tín ngưỡng khá sống động, giúp bạn đọc hiểu được phần nào lịch sử và những đặc trưng cơ bản nhất trong đời sống tôn giáo, tín ngưỡng ở nước ta mà còn tái hiện cả diện mạo xã hội Việt Nam trong những giai đoạn nhất định qua điểm nhìn văn hóa tâm linh. Đây là một trong những đặc trưng quan trọng bậc nhất của tiểu thuyết Việt Nam đương đại nói riêng và văn học Việt Nam đương đại nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Vũ Huy Anh (1987), *Trái cấm vườn địa đàng*, Nxb. Phụ nữ, Hà Nội.
- [2] Vũ Huy Anh (1989), *Bến lạ bờ xa*, Nxb. Lao động, Hà Nội.
- [3] Vũ Huy Anh (2000), *Dang dở*, Nxb. Lao động, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Việt Hà (2014), *Ba ngôi của người*, Nxb. Trẻ, Tp. Hồ Chí Minh.
- [5] Võ Thị Hảo (2005), *Giàn thiêu*, Nxb. Phụ nữ, Hà Nội.
- [6] Nguyễn Xuân Khánh (2006), *Mẫu Thượng ngàn*, Nxb. Phụ nữ, Hà Nội.
- [7] IU. M. Lotman (2004), *Cấu trúc văn bản nghệ thuật*, (Trần Ngọc Vương chủ biên phần dịch), Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [8] Nguyễn Một (2012), *Ngược mặt trời*, Nxb. Hội Nhà văn, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Bình Phương (2017), *Bả giời*, Nxb. Văn học, Hà Nội.
- [10] Trần Đình Sử (2000), *Giáo trình dẫn luận thi pháp học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [11] Bùi Anh Tấn (2009), *Đàm đạo về Điều ngự Giác hoàng*, Nxb. Văn hóa Sài Gòn, thành phố Hồ Chí Minh.
- [12] Hồ Anh Thái (2015), *Đức Phật, nàng Savitri và tôi*, Nxb. Trẻ, Tp. Hồ Chí Minh.
- [13] Nguyễn Đình Tú (2010), *Kín*, Nxb. Văn học, Hà Nội.
- [14] Nguyễn Đình Tú (2014), *Xác phàm*, Nxb. Trẻ, Tp. Hồ Chí Minh.

SPACE OF RELIGION AND BELIEF IN CONTEMPORARY VIETNAMESE NOVELS

Duong Thi Huong

ABSTRACT

In contemporary Vietnamese literature, the topics of spiritual culture in general and religion, belief in particular are increasingly focused on. In this field, Vietnamese writers have concentrated on exploiting and describing the religion and religious spaces, including: Buddhist space, Christian space and the space of the Masters. Each space is created by writers according to different artistic methods, bearing their own artistic intent.

Keywords: *Contemporary Vietnamese literature, religious space, belief, Buddhism, Christianity, Masters.*

CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHẦN LAN MỘT GÓC NHÌN THAM CHIẾU CHO ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN CHẤT LƯỢNG CAO NGÀNH SƯ PHẠM NGŨ VĂN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Lê Thị Phụng¹

TÓM TẮT

Bài viết giới thiệu chương trình đào tạo giáo viên của Trường Đại học Helsinki và phân tích chỉ ra những đặc trưng như là một thể mạnh chủ đạo của đào tạo giáo viên Phần Lan. Qua đó, tác giả đưa ra một vài định hướng tiếp cận cho đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức. Làm thế nào để tạo nên những người giáo viên xuất sắc đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước? Việc đề xuất các giải pháp được chúng tôi thực hiện trên cơ sở khảo sát chương trình giáo dục phổ thông mới môn Ngữ văn, nghiên cứu Chuẩn nghề nghiệp giáo viên Trung học và tổ chức dạy học chương trình đào tạo chất lượng cao trình độ đại học ngành Sư phạm Ngữ văn đáp ứng Chuẩn đầu ra.

Từ khóa: *Chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan, đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục ở bất kì thời đại nào, người giáo viên cũng giữ vai trò quan trọng họ là nhân tố then chốt góp phần làm nên sự thành công của một nền giáo dục và phát triển đất nước. Để đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam và nhu cầu nguồn nhân lực có phẩm chất công dân toàn cầu, nhiều chương trình đào tạo truyền thống được chuyển đổi theo hướng mô hình đào tạo chất lượng cao, theo nhóm ngành. Đây là xu hướng phát triển của giáo dục Việt Nam và thế giới trong thế kỉ XXI.

Phần Lan là một quốc gia Bắc Âu. Trước đây Phần Lan cũng là một quốc gia bị tàn phá nặng nề bởi chiến tranh, có nền kinh tế nông nghiệp nghèo nàn và một hệ thống giáo dục kém hiệu quả. Nhưng quốc gia này đã quyết tâm cải tổ hệ thống giáo dục nhằm xây dựng một nền kinh tế dựa trên nền tảng kiến thức đích thực. Cho đến nay, Phần Lan được đánh giá là quốc gia có nền giáo dục tốt nhất thế giới. Bí quyết thành công trong cải cách giáo dục của Phần Lan là chính sách phát triển nghề nghiệp giáo viên mà trọng tâm là chương trình đào tạo giáo viên.

Bài viết này thông qua việc giới thiệu, phân tích chương trình đào tạo giáo viên của Phần Lan tại Trường Đại học Helsinki, tác giả muốn đưa ra một số định hướng tiếp cận cho đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức trong bối cảnh hội nhập.

¹ Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

2. NỘI DUNG

2.1. Chương trình đào tạo giáo viên tại Trường Đại học Helsinki (Phần Lan) và một số đặc trưng như là thể mạnh chủ đạo

2.1.1. Chương trình đào tạo giáo viên tại Trường Đại học Helsinki (Phần Lan)

Theo Pasi Sahlberg [7; tr.225], để trở thành giáo viên, sinh viên phải mất 5 năm để hoàn thành chương trình học 300 tín chỉ. Chương trình cấp bằng 2 giai đoạn: đầu tiên là chương trình đào tạo cử nhân gồm 180 tín chỉ trong 3 năm (bằng này không cho phép lấy chứng chỉ sư phạm hay làm giáo viên lâu dài), tiếp theo là chương trình đào tạo thạc sĩ gồm 120 tín chỉ trong 2 năm chỉ dành cho chuyên ngành dạy. Hai bằng này được cấp trong chương trình đào tạo đa ngành bao gồm việc học ít nhất là 2 môn. Việc học được định lượng theo đơn vị tín chỉ của Hệ thống Chuyển đổi và Tích lũy tín chỉ Châu Âu (ECTS) được sử dụng ở 46 quốc gia Châu Âu, mỗi tín chỉ ECTS tương đương với 27 giờ học.

Bảng 1. Tóm tắt nội dung chương trình đào tạo giáo viên tại Trường Đại học Helsinki, 2014

Tóm tắt nội dung chương trình đào tạo	Cử nhân giáo dục	Thạc sĩ giáo dục
Nghiên cứu giao tiếp và nghiên cứu định hướng	5	1
Kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp	33	6
Cơ sở tâm lí của giáo dục	24	10
Nghiên cứu trong giáo dục	20	54
Thực hành dạy	20	17
Nghiên cứu các vấn đề liên chương trình đào tạo được dạy ở trường phổ thông	38	
Môn phụ lựa chọn và nghiên cứu lựa chọn	40	32
Số tín chỉ học tập trong toàn bộ bằng	180	120

Nguồn: Pasi Sahlberg (2016), Bài học Phần Lan 2.0 (Đăng Việt Vinh dịch), tr. 227-230.

Chương trình đào tạo sư phạm ở Phần Lan đảm bảo cho người giáo viên tương lai có kiến thức và kỹ năng cân bằng trong cả lí thuyết và thực hành. Ngoài những môn học cơ bản, người học được đào tạo sâu về kiến thức bộ môn và kiến thức sư phạm. Các nội dung về kiến thức sư phạm và kỹ năng đứng lớp được đặc biệt chú trọng. Về nội dung này, Trường Đại học Helsinki đào tạo những kiến thức sau:

Bảng 2. Cấu trúc khối kiến thức sư phạm của chương trình đào tạo giáo viên bộ môn tại Trường Đại học Helsinki, năm 2014

Bậc Cử nhân	Bậc Thạc sĩ
Năm 1 (21 tín chỉ)	Năm 4 (21 tín chỉ)
Tâm lí phát triển và việc học (4 tín chỉ)	Lí thuyết và đánh giá chương trình đào tạo
Cơ sở sư phạm học của giáo dục (4 tín chỉ)	(3 tín chỉ)

Nhập môn phương pháp dạy học bộ môn (10 tín chỉ)	Hiểu biết sư phạm và xây dựng lý thuyết thực hành cá nhân (7 tín chỉ)
Đánh giá và Đạo đức của việc dạy và học (3 tín chỉ)	Thực hành giảng dạy nâng cao trong trường sư phạm hoặc trường thực hành (5 tín chỉ)
Năm 2 (7 tín chỉ)	Phương pháp giảng dạy cao cấp (6 tín chỉ)
Thực hành giảng dạy cơ bản trong trường sư phạm	
Năm 3 (20 tín chỉ)	Năm 5 (12 tín chỉ)
Phương pháp nghiên cứu khoa học (7 tín chỉ)	Seminar nghiên cứu (giáo viên là nghiên cứu viên), (4 tín chỉ)
Nhập môn các khoa học giáo dục (3 tc)	Thực hành giảng dạy nâng cao tại trường đào tạo giáo viên hoặc trường thực hành (8 tín chỉ)
Nền tảng xã hội, lịch sử và Triết học của giáo dục (4 tín chỉ)	
Giáo dục đa dạng (6 tín chỉ)	

Nguồn: Pasi Sahlberg (2016), Bài học Phần Lan 2.0 (Đặng Việt Vinh dịch), tr. 227-232.

2.1.2. Các đặc trưng như là một thể mạnh chủ đạo của chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan

Chương trình đào tạo sư phạm đa dạng của Trường Đại học Helsinki (Phần Lan) lấy sinh viên làm trung tâm đảm bảo cho giáo viên tương lai phát triển hài hòa năng lực nghề nghiệp và năng lực cá nhân: có kỹ năng tư duy sư phạm, năng lực quản lý các quy trình dạy học theo cách làm giáo dục đương thời, năng lực nghiên cứu giáo dục, năng lực giảng dạy theo định hướng môn học, năng lực tổ chức học tập hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực giáo dục đặc biệt và năng lực tư vấn học sinh.

Mặc dù chương trình đào tạo sư phạm đa ngành, song việc cấu trúc môn học hoàn toàn không phải là một sự lắp ghép cơ học theo kiểu chia thị phần mà tích hợp tối đa ưu tiên phát triển phẩm chất, năng lực nghề nghiệp. Hãy xem xét khối lượng học tập trong ba khối kiến thức của chương trình đào tạo.

Khối kiến thức thứ nhất: Kiến thức đại cương (Kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp)

Giao tiếp lời nói và kỹ năng tương tác

Ngoại ngữ

Công nghệ Thông tin và Truyền thông trong học tập

Giáo dục và bình đẳng xã hội

Nhập môn giáo dục truyền thông

Cơ sở xã hội, lịch sử và triết học của giáo dục

Giáo dục đa dạng

Khối kiến thức thứ hai: Kiến thức khoa học giáo dục (Cơ sở Tâm lý của Giáo dục - Nghiên cứu trong Giáo dục - Thực hành dạy)

Phần 1: Kiến thức sư phạm

Nhập môn Tâm lý Giáo dục

Tương tác và nhận thức của học sinh

Cơ sở sư phạm học của giáo dục

Nhập môn các khoa học giáo dục

Đánh giá và đạo đức của việc dạy và học

Lí thuyết và đánh giá chương trình đào tạo

Hiểu biết sư phạm và xây dựng lí thuyết thực hành cá nhân

Nhập môn nghiên cứu giáo dục

Phương pháp nghiên cứu định tính

Phương pháp nghiên cứu định lượng

Thực hành phương pháp nghiên cứu

Phần 2: Lí luận dạy học và kĩ năng đứng lớp

Giáo học pháp

Lí luận dạy học theo định hướng môn học.

Phương pháp giảng dạy cao cấp

Thực hành dạy định hướng

Thực hành dạy môn phụ

Thực hành dạy cao cấp

Khối kiến thức thứ ba: Kiến thức khoa học chuyên ngành

Phần 1: Nghiên cứu các vấn đề liên chương trình đào tạo được dạy ở trường phổ thông

Tiếng mẹ đẻ

Văn học

Sư phạm kịch

Viết văn khoa học

Phần 2: Môn phụ lựa chọn và Nghiên cứu lựa chọn

Toán

Âm nhạc

Địa lí

Lịch sử,...

Kiến thức ở phần hai này do sinh viên quyết định đi sâu vào môn nào mà trong tương lai sẽ dạy ở trường phổ thông” [7; tr.227-230].

Chương trình đào tạo giáo viên dựa trên nghiên cứu. Trong nghiên cứu sư phạm, trọng tâm là các chiến lược giảng dạy theo định hướng môn học tương đương với 60 tín chỉ ETCS và yêu cầu một năm học để hoàn thành. Giáo viên bộ môn tương lai cần có kiến thức sâu về những môn mà họ dạy. Ngoài ra, họ cần phải quen thuộc với nghiên cứu về phương pháp dạy và học.

Tất cả giáo viên Phần Lan phải có bằng thạc sĩ. Trên lí thuyết, thời gian hoàn thành bằng thạc sĩ, bao gồm cả bằng cử nhân trong giảng dạy là 5 năm, nhưng trên thực tế, thời gian tốt nghiệp trung bình là 6 năm. Chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan phát triển theo kiểu một chuỗi xoắn ốc kiến thức lí thuyết, đào tạo thực hành và tìm hiểu nghề sư

phạm theo hướng nghiên cứu nâng tầm giáo viên lên thành những chuyên gia am tường về việc giảng dạy một cách tổng thể.

Chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan coi trọng đào tạo thực hành sư phạm. Có 2 loại hình trải nghiệm thực hành. Trải nghiệm chính trong việc thực hành sư phạm diễn ra thường xuyên trong các trường đào tạo giáo viên. Bên cạnh đó, sinh viên cũng được lựa chọn sử dụng một mạng lưới các trường phổ thông để thực hành nghề sư phạm. Thời lượng thực hành dạy ở các trường phổ thông trong đào tạo giáo viên bộ môn chiếm khoảng 1/3 chương trình học.

Chương trình đào tạo giáo viên Phần Lan được thiết kế lồng ghép một cách có hệ thống nội dung thực hành dạy vào trong nội dung học lí thuyết. Phần thực hành dạy thường được chia thành ba giai đoạn trong chương trình 5 năm: thực hành cơ bản (định hướng), thực hành nâng cao (môn phụ), thực hành cuối (chuyên gia). Kết quả thực hành dạy của sinh viên được đánh giá bởi giáo viên hướng dẫn cùng giáo sư và giảng viên của khoa đào tạo giáo viên [7; tr.238].

Công tác đào tạo giáo viên ở Phần Lan chú trọng có hệ thống đối với phẩm chất và năng lực chuyên môn của người giáo viên đang có những đóng góp to lớn vào việc cải tổ hệ thống giáo dục của quốc gia này và đem lại vị thế xã hội cho người giáo viên thu hút được những học sinh giỏi thi tuyển vào ngành sư phạm khiến hệ thống giáo dục của Phần Lan trở thành một chủ đề hấp dẫn của toàn cầu và một đối tượng nghiên cứu. Theo xu thế đó, các trường đại học Việt Nam nói chung, Trường Đại học Hồng Đức nói riêng cần tham khảo, học tập, vận dụng thành tựu giáo dục của Phần Lan vào công tác đào tạo giáo viên chất lượng cao đảm bảo sự sẵn sàng của một đội ngũ làm việc ở nhiều lĩnh vực một cách hiệu quả và sáng tạo.

2.2. Định hướng tiếp cận cho đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành sư phạm Ngữ văn tại Trường Đại học Hồng Đức

2.2.1. Phát triển chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao theo nhóm ngành đảm bảo giáo viên vừa dạy được các môn tích hợp vừa dạy được các môn học phân hóa theo chuyên ngành đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới

Phát triển chương trình là quá trình điều chỉnh, bổ sung, cập nhật, làm mới toàn bộ hoặc một số thành tố của chương trình, bảo đảm khả năng phát triển và ổn định tương đối của chương trình đã có, nhằm làm cho việc triển khai chương trình theo mục tiêu giáo dục đặt ra đạt được hiệu quả tốt nhất, phù hợp với đặc điểm và nhu cầu phát triển của xã hội và phát triển của cá nhân sinh viên.

Phát triển chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành sư phạm Ngữ văn ở Trường Đại học Hồng Đức theo nhóm ngành *Khoa học Giáo dục và đào tạo giáo viên* nhằm đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông và nhu cầu phát triển nghề nghiệp của người giáo viên tương lai trong môi trường giáo dục hiện đại liên tục biến đổi.

Để thực hiện được mục tiêu trên, “Chương trình đào tạo chất lượng cao phải cao hơn chương trình đào tạo đại trà trên tất cả các tiêu chí của Chuẩn đầu ra về năng lực chuyên môn; năng lực dạy học; năng lực giáo dục; năng lực ngoại ngữ; năng lực ứng dụng công

nghệ thông tin; năng lực dẫn dắt, chủ trì và làm việc nhóm; khả năng thích nghi với môi trường công tác” [2; tr.1].

Khác với chương trình đào tạo giáo viên truyền thống ở trình độ đại học chủ yếu đào tạo giáo viên dạy đơn môn chuyên sâu, nay phát triển chương trình đào tạo theo nhóm ngành phải tích hợp sao cho sinh viên tốt nghiệp ra trường vừa dạy được các môn tích hợp như *Tiếng Việt, Giáo dục lối sống, Cuộc sống quanh ta, Tìm hiểu xã hội, Giáo dục công dân, Hoạt động trải nghiệm*, vừa dạy được các môn học phân hóa sâu theo chuyên ngành như môn *Ngữ văn* ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông [1; tr.9]. Điều này hoàn toàn phù hợp với chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam được thiết kế theo 2 giai đoạn: giáo dục cơ bản 9 năm và giáo dục định hướng nghề 3 năm ở Trung học phổ thông. Công tác đào tạo giáo viên ở các nước có hệ thống giáo dục tiên tiến như Phần Lan, Hàn Quốc hiện nay đều phát triển loại chương trình đào tạo này vừa làm gia tăng phẩm chất, năng lực người học, chống lãng phí, vừa thuận lợi cho các trường phổ thông khi phân công nhiệm vụ giảng dạy.

Việc xác định số lượng tín chỉ, nội dung chương trình đào tạo giáo viên *Ngữ văn* phải dựa trên đối chiếu và đáp ứng yêu cầu dạy các môn học trong chương trình giáo dục phổ thông mới, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông. Mỗi môn học, học phần trong chương trình đào tạo có nhiệm vụ hình thành nhiều năng lực trong Chuẩn đầu ra, ngược lại một năng lực có thể được hình thành ở nhiều môn học, học phần khác nhau. Tuân thủ nguyên tắc này, việc phát triển chương trình đào tạo giáo viên không chỉ hạn chế được tình trạng lựa chọn các môn học, học phần mang tính chủ quan thuận theo khả năng, sở trường của đội ngũ giảng viên mà còn đảm bảo cân đối giữa kiến thức đại cương với kiến thức khoa học chuyên ngành và kiến thức khoa học giáo dục, giữa kiến thức khoa học cơ bản với kiến thức sư phạm, giữa lí thuyết với thực hành, rèn nghề.

Xin nêu một vài ví dụ về nhiệm vụ hình thành năng lực nghề nghiệp cho sinh viên của môn học, học phần trong Chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao, trường đại học Hồng Đức:

Học phần *Phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản* (3 tín chỉ) [9] hình thành cho sinh viên các năng lực mô tả, phân tích, khái quát các vấn đề lí luận cơ bản về phương pháp dạy học văn, phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả đọc văn của học sinh; năng lực thiết kế giáo án dạy học văn; xây dựng công cụ kiểm tra đánh giá; tổ chức dạy học đọc văn ở trường phổ thông theo hướng phát triển năng lực học sinh; tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS qua dạy học đọc hiểu văn bản.

Năng lực giáo dục của người giáo viên Ngữ văn gồm năng lực xây dựng kế hoạch các hoạt động giáo dục, năng lực tìm hiểu đối tượng và môi trường giáo dục, năng lực giáo dục qua môn học, năng lực giáo dục qua các hoạt động giáo dục, năng lực giáo dục qua các hoạt động trong cộng đồng [10] được hình thành thông qua việc học tập, nghiên cứu các môn học “*Tâm lí học*”, “*Giáo dục học*”, “*Cơ sở văn hóa Việt Nam*”, “*Kiến thức địa phương*”, “*Giao tiếp lời nói và kĩ năng tương tác*”, “*Nhập môn giáo dục truyền thông*”, “*Làm văn*”, các học phần về ngôn ngữ học tiếng Việt, các học phần “*Văn học*”, các học phần “*Phương pháp dạy học đọc hiểu văn, Tiếng Việt, Làm văn*”, “*Kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn của*

học sinh trung học”; thông qua thực hiện các hoạt động giáo dục như “Sưu tầm, nghiên cứu Hán Nôm và Văn học Việt Nam”, “Hoạt động trải nghiệm sáng tạo Ngữ văn” và các hoạt động đào tạo nghề “Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm”, “Kiến tập sư phạm”, “Thực tập sư phạm”; thông qua việc thực hiện các hoạt động trong cộng đồng như “Chủ Nhật đỏ”, “Tiếp sức mùa thi”, “Sinh viên với biển đảo Tổ Quốc”, “Tham gia bảo đảm an ninh trật tự”, “Chống ùn tắc giao thông”, “Vì môi trường xanh sạch đẹp”, “Chung tay đưa văn hóa lên vùng cao”.

Năng lực viết, nói, trình bày có sự trợ giúp của công nghệ thông tin, truyền thông và các phương tiện phi ngôn ngữ về một số chủ đề xuyên môn như chủ đề Chủ quyền quốc gia; Giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc; phát triển bền vững; bảo vệ môi trường; bình đẳng giới; giáo dục tài chính [10] được hình thành bởi việc học tập, nghiên cứu các học phần “Kinh tế và phát triển”, “Cơ sở văn hóa Việt Nam”, “Kiến thức địa phương”, “Xã hội học đại cương”, “Thống kê xã hội”, “Giao tiếp lời nói và kĩ năng tương tác”, “Nhập môn giáo dục truyền thông”, “Ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông và Kỹ thuật dạy học Ngữ văn”, “Làm văn”, các học phần về ngôn ngữ học tiếng Việt, các học phần “Văn học”...

Việc tăng cường gắn kết các nội dung kiến thức hàn lâm của các môn học trong chương trình đào tạo giáo viên với những vấn đề được dạy ở chương trình giáo dục phổ thông và các tình huống trong thực tế đời sống sẽ còn hình thành ở sinh viên năng lực tiếp cận nghiên cứu đa môn dựa trên các hiện tượng, năng lực giải quyết vấn đề sáng tạo. Chủ tịch Ủy ban phát triển chương trình giáo dục Phần Lan Irmeli Halinen khẳng định: “Muốn phát triển kĩ năng giải quyết vấn đề hãy liên hệ giữa các tri thức nhà trường với các vấn đề trong thực tế cuộc sống và khuyến khích học sinh tìm kiếm giải pháp. Muốn tăng cường sự hiểu biết, hãy biết kết hợp kiến thức, kĩ năng từ nhiều môn học khác nhau” [6; tr.116].

Như vậy, để đảm bảo sinh viên sau khi tốt nghiệp ra trường vừa dạy được các môn tích hợp vừa dạy được các môn học phân hóa theo chuyên ngành đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới thì cấu trúc nội dung chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao theo nhóm ngành phải được xây dựng theo nguyên tắc tích hợp ở khối kiến thức đại cương và phân hóa phân luồng ở khối kiến thức chuyên ngành đồng thời tổ chức đào tạo thực hành theo chuỗi xoắn ốc: thực hành cơ bản (giai đoạn 1), thực hành dạy các môn học tích hợp (giai đoạn 2) và thực hành dạy các môn học phân hóa định hướng nghề nghiệp, dạy các chủ đề tích hợp xuyên môn (giai đoạn 3).

Phát triển chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao theo khối ngành/nhóm ngành *Khoa học Giáo dục và đào tạo giáo viên* còn tạo cơ hội cho sinh viên có thể học 2 chuyên ngành chính chỉ cần tăng số tín chỉ trong chương trình đào tạo để đáp ứng Chuẩn đầu ra (mô hình đào tạo giáo viên của Phần Lan, Hàn Quốc) khác với mô hình học ngành kép (ngành 2) như hiện nay theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD&ĐT.

2.2.2. Nâng cao chất lượng rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, thực hành, thực tập trong chương trình đào tạo giáo viên theo hướng ứng dụng và phát huy năng lực người học

Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm và công tác thực hành, thực tập trong chương trình đào tạo giáo viên Ngữ văn được xác định là nhiệm vụ quan trọng trong việc phát triển phẩm chất, năng lực nghề nghiệp đảm bảo sinh viên sau khi tốt nghiệp ra trường sẵn sàng đáp ứng các yêu cầu nghề nghiệp ở trường phổ thông.

Chương trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm được xây dựng dựa trên Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông và cập nhật theo chương trình giáo dục phổ thông mới gồm các nội dung: kỹ năng phân tích chương trình môn học; kỹ năng thiết kế giáo án và tổ chức dạy học tích hợp, dạy học phân hóa có sử dụng ICT; kỹ năng viết, nói, trình bày có sự trợ giúp của ICT và các phương tiện phi ngôn ngữ; kỹ năng đặt câu hỏi, ra bài tập môn Ngữ văn; kỹ năng đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn của học sinh; kỹ năng đọc văn, kể chuyện; kỹ năng xử lý tình huống sư phạm. Đội ngũ giáo viên dạy sinh viên rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cần được lựa chọn cẩn trọng phải là những giảng viên có uy tín chuyên môn trong cả lĩnh vực khoa học cơ bản và khoa học giáo dục, am hiểu về giáo dục phổ thông, kết hợp mời giáo viên giỏi của các trường phổ thông thực hiện một số tiết dạy mẫu cho sinh viên quan sát, học tập, trao đổi, rút kinh nghiệm qua đó mà cơ sở đào tạo cũng kịp thời nắm bắt, điều chỉnh nội dung, phương pháp đào tạo cho phù hợp với nhu cầu thực tế phổ thông. Nhà trường cũng cần quan tâm đến cơ sở vật chất phòng học phục vụ công tác rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. Nếu phòng học không lắp máy chiếu Projector, không có kết nối wifi, không đảm bảo điều kiện về ánh sáng thì hoạt động thiết kế giáo án, tổ chức tập giảng trên phần mềm Powerpoint có sử dụng tranh ảnh, videoclip và các phần mềm ứng dụng khác không thể thực hiện được. Công tác rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cần được thực hiện thường xuyên, liên tục lồng ghép, phối hợp trong từng môn học, học phần của khối kiến thức chuyên ngành, đồng thời vừa được tổ chức tập trung theo hình thức Hội thi có tính định kỳ, có tổng kết, đánh giá nghiêm túc tạo môi trường cho sinh viên được tham gia mình trong các hoạt động nghề nghiệp và thi đua tích lũy các phẩm chất nghề nghiệp.

Khác với chương trình đào tạo giáo viên định hướng tiếp cận nội dung chú trọng cung cấp kiến thức hàn lâm, chương trình đào tạo theo hướng nghề nghiệp ứng dụng và phát huy năng lực người học coi trọng hoạt động thực hành rèn nghề. Do vậy, Nhà trường cần khuyến khích đa dạng hóa các hình thức tổ chức thực hành rèn nghề đưa sinh viên vào nhiều trải nghiệm thực tế để tích lũy phẩm chất, năng lực nghề nghiệp. Kết hợp học thực hành trên lớp trong các môn học, bài học với thực hành thực tế ngoại khóa, hoạt động trải nghiệm, nghiên cứu khoa học. Nếu trong thực hành môn học, sinh viên chủ yếu vận dụng kiến thức, kỹ năng của từng chương/bài học nhằm hình thành một năng lực nhất định thì trong thực hành thực tế ngoại khóa, hoạt động trải nghiệm, nghiên cứu khoa học sinh viên được thực hành vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng, phương pháp của nhiều môn học, nhiều lĩnh vực để phát triển một cách tổng hòa các năng lực nghề nghiệp và phẩm chất của người công dân toàn cầu như năng lực xúc cảm thẩm mỹ; năng lực tự chủ và tự học; năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; năng lực giao tiếp; năng lực dẫn dắt, chủ trì và làm việc nhóm; năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục.

Cùng với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, thực hành rèn nghề, công tác thực tập nghề nghiệp có vị trí đặc biệt quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên. Không phải ngẫu nhiên, “Trường Đại học Hehlsinki (Phần Lan) dành tới 1/3 thời lượng chương trình đào tạo cho công tác thực hành, thực tập ở trường phổ thông” [7; tr.237]. “Trường Đại học Wollongong (Úc) dành 17 tuần cho sinh viên thực tập nghề nghiệp tại trường phổ thông” [6; tr.181]. Chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn của Trường Đại học Hồng Đức cần tăng thời gian cho sinh viên thực tập tại các trường phổ

thông (hiện chỉ có 8 tín chỉ cho cả hai đợt kiến tập sư phạm và thực tập tốt nghiệp trên tổng số 136 tín chỉ). Việc thực tập của sinh viên cũng như phần đánh giá kết quả thực tập cần có sự hướng dẫn, giúp đỡ, phối hợp chặt chẽ của giáo viên phổ thông và giảng viên đại học. Có như vậy mới đảm bảo cho sinh viên đạt được Chuẩn đầu ra của chương trình chất lượng cao về năng lực giáo dục, năng lực giảng dạy và quản lí lớp học trước khi họ trở thành giáo viên của các trường phổ thông đồng thời đảm bảo mối quan hệ khăng khít giữa trường sư phạm và trường phổ thông trong đào tạo giáo viên. Xây dựng trường phổ thông thực hành trong trường đại học là giải pháp có tính đồng bộ để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên và chất lượng giáo dục phổ thông.

2.2.3. Đổi mới phương pháp dạy học, chú trọng phát triển năng lực ứng dụng ICT trong chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao

Thế kỉ XXI, cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đang làm thế giới thay đổi nhanh chóng, tri thức hầu như vô tận, giáo viên được kì vọng phải định hướng vào công nghệ và phải thay đổi cách dạy học truyền thống, chuyển từ vai trò người truyền thụ kiến thức sang người tổ chức các hoạt động học tập, tạo môi trường học tập cho sinh viên, hướng dẫn, giám sát, hỗ trợ sinh viên để các em từng bước hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực nghề nghiệp.

Dạy học tích hợp, dạy học phân hóa, phát triển năng lực đang là xu thế phổ biến của giáo dục trên thế giới và chương trình giáo dục phổ thông mới của Việt Nam.

Dạy học tích hợp

Tích hợp (Integrated) là sự tổ hợp, phối hợp, lồng ghép các kiến thức, kĩ năng ở nhiều lĩnh vực riêng rẽ, trong một môn học, bài học để giải quyết vấn đề trong những tình huống cụ thể. Tích hợp đã trở thành một xu hướng phổ biến trong giáo dục trên toàn thế giới vì dạy học tích hợp là phương pháp tạo ra năng lực. Dạy học tích hợp có những dấu hiệu cơ bản sau:

Thiết lập các mối quan hệ theo một logic nhất định những kiến thức, kĩ năng khác nhau để thực hiện một hoạt động phức hợp.

Lựa chọn những thông tin, kiến thức, kĩ năng cần cho người học khi thực hiện các tình huống/nhiệm vụ học tập gắn với thực tiễn đời sống, xã hội.

Không ưu tiên truyền đạt kiến thức, thông tin đơn lẻ. Chú trọng hình thành ở người học năng lực tìm kiếm, sử dụng kiến thức mang tính mục đích rõ rệt để giải quyết vấn đề trong tình huống có ý nghĩa.

Dạy học tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn có thể thực hiện ở các quy mô, mức độ khác nhau: tích hợp theo lĩnh vực, môn học, chủ đề, tình huống, câu hỏi, bài tập, sơ đồ, hình ảnh. Cách thức tích hợp tự nhiên, linh hoạt phổ biến như tích hợp ngang (tích hợp liên môn), tích hợp dọc (tích hợp nội môn) và tích hợp chủ đề (tích hợp xuyên môn). Ví dụ:

(1) Dạy tạo lập kiểu văn bản nghị luận thông qua dạy đọc hiểu văn bản “Hiền tài là nguyên khí quốc gia” (Thân Nhân Trung).

(2) Cách sắp xếp, trình bày luận điểm, lí lẽ và dẫn chứng trong bài văn nghị luận.

(3) Viết, nói, trình bày về một số chủ đề: chủ quyền quốc gia, giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc, bình đẳng giới, bảo vệ môi trường,...

(4) Cảm nhận của em về vẻ đẹp của sông Hương trong bài kí “Ai đã đặt tên cho dòng sông” (Hoàng Phủ Ngọc Tường) từ góc nhìn văn hóa, lịch sử?

(5) Bằng những trải nghiệm về cuộc sống và con người vùng biển, hãy trình bày cảm nhận của em về nhân vật người đàn bà trong truyện ngắn “Chiếc thuyền ngoài xa” (Nguyễn Minh Châu).

Như vậy, dạy học tích hợp sẽ phát huy tối đa hoạt động thực tiễn gắn với kiến thức lí thuyết, làm gia tăng kiến thức nghề nghiệp mà xã hội đang cần. Kiến thức đưa vào chương trình các môn học, bài học trước hết cần phải và có thể làm cho người học biết huy động vào các tình huống có ý nghĩa, chứ không phải để nhồi nhét nhiều thông tin nhưng không sử dụng được. Điều này đồng nghĩa với việc lựa chọn nội dung kiến thức và xác định môn học để dạy học tích hợp phải hướng vào hệ thống năng lực và các giá trị nghề nghiệp mà người học cần đạt được.

Dạy học phân hóa là chiến lược dạy học dựa trên nhận thức của giảng viên về nhu cầu, hứng thú và cách thức học của từng cá nhân người học, khác với dạy học đại trà nội dung và cách dạy chủ trương áp dụng cho số đông.

Thực tế cho thấy, sinh viên trong cùng một lớp học, khóa học có nhiều điểm khác biệt về trình độ, hứng thú, khả năng. Trong cuốn *Thuyết đa trí tuệ trong lớp học*, Giáo sư Haward Gardner đã viết: “Điều cực kì quan trọng là chúng ta phải thừa nhận và bồi dưỡng mọi trí tuệ của con người, cũng như mọi kết hợp của các dạng trí tuệ. Tất cả chúng ta khác nhau đến thế là vì mỗi chúng ta đều có những kết hợp trí tuệ rất khác nhau. Nếu thừa nhận điều đó, theo tôi nghĩ ít nhất chúng ta sẽ có những cơ may tốt hơn để xử trí một cách thấu đáo mọi vấn đề mà ta phải đối mặt” [8; tr.11]. Dạy học phân hóa có những dấu hiệu cơ bản sau:

Sự quan tâm có hệ thống dành cho người học có đa dạng các nhu cầu đặc biệt.

Điều chỉnh nội dung kiến thức để đáp ứng năng lực, kinh nghiệm và hứng thú của người học.

Tổ chức nhiều hình thức dạy học, cách dạy học chú ý tới các đối tượng riêng biệt, cá nhân hóa người học trên lớp giúp sinh viên đạt mục tiêu học tập.

Khuyến khích người học chứng minh hiểu biết của mình theo nhiều cách có ý nghĩa.

Tôn trọng sự đa dạng trí tuệ trong môi trường học tập dựa vào nhu cầu và năng lực người học.

Các chiến lược dạy học phân hóa nhằm phát triển đa trí tuệ trong lớp học như kể chuyện, động não, hỏi đáp, tư duy khoa học, tạo hình ảnh, sân khấu hóa trong lớp học, nhóm hợp tác, mô phỏng, biểu lộ cảm xúc, các liên kết cá nhân với thông tin trong văn bản đọc hiểu, các hoạt động đặt mục đích, xây dựng ý tưởng, thiết kế ý tưởng, thực hiện ý tưởng. Cần khuyến khích những sinh viên có ý tưởng sáng tạo, mới mẻ, độc đáo, chú trọng sinh viên biết cách dạy một chuyên đề học tập ở trung học phổ thông nhằm đạt được mục tiêu phân hóa và góp phần định hướng nghề nghiệp.

Thực tế cho thấy, nếu vận dụng khéo léo dạy học phân hóa, giảng viên sẽ có nhiều cơ hội giúp sinh viên phát huy được khả năng, kinh nghiệm của mình đáp ứng các cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành Sư phạm Ngữ văn, Trường Đại học Hồng Đức.

Chú trọng phát triển năng lực ứng dụng ICT trong chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao

ICT là chữ viết tắt của Information and Communication Technologies (Công nghệ thông tin và Truyền thông). Công nghệ thông tin bao gồm máy tính, Internet, công nghệ truyền thông (đài và vô tuyến), và điện thoại. Các phương tiện ICT, bản thân nó không phải là nhân tố quan trọng nhất trong chương trình đào tạo giáo viên ngành Sư phạm Ngữ văn, tuy nhiên, nếu biết cách khai thác ưu thế của ICT và ứng dụng ICT một cách sáng tạo trong dạy và học thì hiệu quả do chúng mang lại sẽ là rất lớn.

Trong thế giới kỹ thuật số, người giáo viên phải định hướng vào công nghệ và chịu trách nhiệm không chỉ với việc dạy của mình mà còn với việc học của trò: dạy học sinh cách học để tự học suốt đời. Mỗi quan tâm của các nhà trường đã chuyển từ “Làm thế nào để sử dụng ICT?” sang “Học sinh học như thế nào khi sử dụng ICT?” trong Chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành sư phạm Ngữ văn, do vậy cần chú trọng phát triển năng lực ứng dụng ICT cho sinh viên, biết sử dụng ICT một cách tốt nhất nhằm tối đa hóa việc học tập, khuyến khích sinh viên tự tìm đọc, thu thập tài liệu trong thư viện và trên mạng Internet để thực hiện các nghiên cứu cá nhân hay theo nhóm, sau đó trình bày, thảo luận kết quả nghiên cứu trước lớp; rèn luyện kỹ năng sử dụng các phương tiện công nghệ thông tin để hỗ trợ cho việc trình bày như Powerpoint, videoclip, tranh ảnh và các phần mềm ứng dụng khác; tạo lập một văn bản đa phương thức có nội dung và hình thức phong phú, sinh động, hiệu quả hoặc tạo lập một văn bản thuyết minh trình bày một vấn đề ngắn gọn, mạch lạc, hấp dẫn để làm nổi bật vấn đề trọng tâm cần thông tin bằng cách sử dụng ICT. Thực hiện giải pháp này cũng chính là để đáp ứng yêu cầu Chuẩn kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin quy định tại Thông tư số 03/2014/TT-BTTTT và dạy học Chương trình giáo dục phổ thông mới môn Ngữ văn từ năm 2019.

3. KẾT LUẬN

Có nhiều yếu tố đóng góp cho thành công và danh tiếng hiện tại của hệ thống giáo dục Phần Lan, trong đó chương trình đào tạo giáo viên là điều kiện thiết yếu góp phần tạo nên những người giáo viên xuất sắc lấy phẩm giá nghề nghiệp làm trọng tâm để giáo viên có thể đạt được ý nguyện trọn đời cho sự nghiệp giáo dục. Những ưu thế vượt trội của Phần Lan về đào tạo giáo viên là nguồn kinh nghiệm quý cho chúng ta tiếp cận đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành sư phạm Ngữ văn đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009), *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên Trung học phổ thông, Trung học cơ sở*, Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Quy định về đào tạo chất lượng cao trình độ đại học*, Thông tư 23/2014/TT-BGDĐT.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông chương trình tổng thể*, Thông tư Số 32/2018/TT-BGDĐT.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*, Thông tư Số 32/2018/TT-BGDĐT.
- [5] Bộ Thông tin và Truyền thông (2014), *Chuẩn kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin*, Thông tư số 03/2014/TT-BTTTT.
- [6] Kỹ yếu Hội thảo Quốc tế (2016), *Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, Nxb. Đại học Sư phạm.
- [7] Pasi Sahlberg (2016), *Bài học Phần Lan 2.0*, Đặng Việt Vinh dịch, Nxb. Thế giới.
- [8] Thomas Armstrong (2011), *Đa trí tuệ trong lớp học*, Lê Quang Long dịch, Nxb. Giáo dục Việt Nam.
- [9] Trường đại học Hồng Đức (2018), *Chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành sư phạm Ngữ văn*.
- [10] Trường Đại học Hồng Đức (2018), *Chuẩn đầu ra Chương trình đào tạo giáo viên chất lượng cao ngành sư phạm Ngữ văn*.
- [11] University of Helsinki (2016), *Annual Review 2016 and Strategy Review 2013-2016*, Helsinki: University of Helsinki, p10.
- [12] WHO (1998), *Educational Handbook for Health Personnel*, p.392.

**TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN FINLAND A REFERENCE
FOR TRAINING HIGH-QUALITY PHILOLOGY TEACHERS
AT HONG DUC UNIVERSITY**

Le Thi Phuong

ABSTRACT

This paper aims to introduce Teacher Education Programs at the University of Helsinki, Finland, to analyse and to indicate strengths in programs of teacher education there. Then, the article indicates some of orientations for training high-quality Philology teachers at Hong Duc University. The question being to be answered is How to create outstanding teachers to meet the requirements of education reform, industrialization and

modernization? The proposed solutions we conducted on the basis of the survey of the new general education curriculum in the field of Philology Pedagogy, research of Professional Standard for teachers, and high quality Philology teachers training programs at Hong Duc University.

Key words: *Finland teacher training program, training high-quality philology teacher.*

THIẾT KẾ BÀI TẬP RÈN KỸ NĂNG DỊCH CỤM ẨN DỤ HỌC PHẦN VĂN HỌC ANH - MỸ

Nguyễn Thị Quyết¹

TÓM TẮT

Dạy Văn học Anh - Mỹ là một công việc đòi hỏi nhiều công sức bởi vì các cách sử dụng từ ngữ khác biệt, khó hiểu trong các tác phẩm văn học. Đặc biệt, các cụm ẩn dụ gây rất nhiều khó khăn cho sinh viên trong việc tìm hiểu tác phẩm. Nghiên cứu này tập trung vào việc thiết kế các bài tập ngôn ngữ nhằm giúp sinh viên hiểu rõ các cụm ẩn dụ, từ đó hiểu rõ tác phẩm. Kết quả cho thấy các bài tập này đã giúp sinh viên hiểu tác phẩm tốt hơn đồng thời nâng cao được cả kết quả học tập học phần Văn học Anh - Mỹ của họ.

Từ khóa: Văn học Anh - Mỹ, ẩn dụ, học tiếng Anh.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc học Văn học Anh - Mỹ của sinh viên chuyên ngữ so với học văn học Việt Nam có những điểm khác biệt nhất định, chẳng hạn như, với các tác phẩm văn học Việt Nam, người đọc có thể đọc và hiểu ngay tương đối rõ ràng nội dung và tình tiết của tác phẩm. Vì vậy, những bình diện nghệ thuật được nhấn mạnh trong dạy học môn văn học Việt Nam. Trong khi đó, đối với môn văn học Anh - Mỹ, sinh viên chuyên ngữ thường gặp khó khăn trong việc hiểu ý nghĩa của tác phẩm. Cụ thể, việc hiểu ý nghĩa từng từ trong tiếng Anh không đảm bảo được việc hiểu nội dung của câu, của đoạn và văn bản một cách chính xác. Một trong những nguyên nhân là cách kết hợp từ, cách biểu đạt theo phép ẩn dụ, vì thế, ý nghĩa của một từ cụ thể trong câu khác xa với nghĩa của từ trong từ điển. Việc hiểu không đúng ý nghĩa của từ trong văn bản, mà cụ thể ở đây là các tác phẩm Văn học Anh - Mỹ sẽ khiến sinh viên hiểu sai ý nghĩa tác phẩm, và không nắm được nội dung bài học một cách rõ ràng thấu đáo. Việc tìm ra các giải pháp tối ưu giúp người học nắm vững, tường giải nghĩa ẩn dụ trong các tác phẩm Văn học Anh - Mỹ là cần thiết, giúp sinh viên nâng cao năng lực chuyển dịch nghĩa ẩn dụ trong các tác phẩm văn học Anh - Mỹ trong chương trình đào tạo, từ đó nâng cao kết quả học tập môn Văn học Anh - Mỹ. Tác giả xác định được những khó khăn mà sinh viên gặp phải về phương diện ngôn ngữ trong các tác phẩm văn học Anh Mỹ trong chương trình, từ đó xây dựng các bài tập, từng bước rèn kỹ năng chuyển dịch nghĩa ẩn dụ trong tài liệu dạy học văn học Anh - Mỹ.

2. NỘI DUNG

2.1. Ẩn dụ và cách xác định ẩn dụ trong nghiên cứu

Rất nhiều nhà ngôn ngữ học quan tâm đến vấn đề ẩn dụ. Theo một số học giả trong lĩnh vực nghiên cứu này như: Lakoff and Johnson (1980, 2003), Gibb (1990, 2006),

¹ Giảng viên khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hồng Đức

Kovecses (2010), Charteris Black (2002, 2004), Picken (2007), ẩn dụ là một khái niệm tương đối hơn là tuyệt đối. Bởi nghĩa của từ thay đổi theo thời gian và những gì đã từng là ẩn dụ có thể không được hiểu như là một ẩn dụ nữa. Cùng một từ có thể mang những nghĩa khác nhau tùy thuộc vào những người nói khác nhau. Theo Lakoff và Johnson (2003) [7; tr.117], ẩn dụ “cho phép hiểu một miền kinh nghiệm này bằng một miền kinh nghiệm khác” và ẩn dụ cách chúng ta dùng từ với ý nghĩa “khác với nghĩa trong từ điển”.

Các tiêu chí xác định ẩn dụ từ đường hướng ngôn ngữ học tri nhận là: Ẩn dụ được tạo nên từ sự thay đổi trong hệ thống ý niệm. Nền tảng của thay đổi này xuất phát từ mối liên hệ tâm lý giữa “cái biểu đạt của biểu thức ngôn ngữ trong ngữ cảnh nguồn ban đầu và cái được biểu đạt trong ngữ cảnh đích của ẩn dụ sáng tạo” [2; tr.21]. Quy trình đó có thể được thực hiện do: (1) sự tái thể hiện ngôn ngữ từ ngữ cảnh mà nó thường xuất hiện sang một ngữ cảnh khác hoặc một miền khác mà người ta không cho rằng sẽ xuất hiện, do đó sẽ gây ra những khó khăn trong việc hiểu được ý nghĩa; (2) cần có sự phân biệt giữa ẩn dụ quy ước và ẩn dụ sáng tạo; (3) việc hiểu ẩn dụ ý niệm và các khía cạnh cơ bản của ý niệm.

Do đó, chúng tôi đề ra những câu hỏi để xác định ẩn dụ ngôn ngữ như sau:

1. Có sự hoà hợp về nghĩa đen giữa hai yếu tố trong diễn đạt X là Y hoặc trong tổ hợp từ không?

2. Có sự phù hợp về nghĩa đen của biểu thức ngôn ngữ trong ngữ cảnh cụ thể mà biểu thức đó xuất hiện hay không?

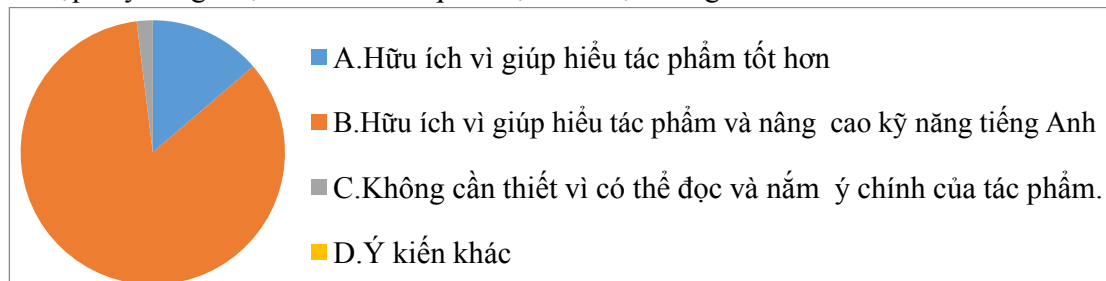
Nếu câu trả lời cho cả hai câu hỏi là phủ định, tác giả sẽ tiếp tục trả lời câu hỏi thứ ba:

3. Xét trên miền ý niệm nào thì những yếu tố này có thể hoà hợp?

Khi đã xác định được rõ ràng qua phép ánh xạ nào thì biểu thức ngôn ngữ đó là phù hợp, tác giả sẽ thực hiện việc diễn giải các ẩn dụ dựa vào các miền này và lọc chúng ra khỏi tác phẩm để làm ngữ liệu xây dựng bài tập dành cho sinh viên.

2.2. Tầm quan trọng của việc hiểu được các cụm ẩn dụ trong học phần

Việc dịch các cụm ẩn dụ trong tác phẩm văn học Anh - Mĩ có thể là giải pháp giúp người học hiểu rõ ràng những biểu đạt ngôn ngữ trong tác phẩm, từ đó, hiểu rõ ý nghĩa của tác phẩm, giá trị nghệ thuật của nó, cũng như nâng cao kỹ năng sử dụng ngôn ngữ của mình. Vì vậy, chúng tôi tìm hiểu xem người học có đánh giá thế nào nếu các cụm chứa ẩn dụ được dịch sang tiếng Việt. Tác giả chỉ tập trung vào hai bình diện là hiểu tác phẩm và nâng cao kỹ năng ngôn ngữ. Đồng thời, lựa chọn về sự không cần thiết phải thiết kế dạng bài tập này cũng được đưa ra. Kết quả được thể hiện trong sơ đồ sau.



Hình 3. Tầm quan trọng của bài tập chuyển dịch cụm ẩn dụ

Tỉ lệ dẫn đầu là lựa chọn bài tập chuyển dịch cụm ẩn dụ giúp họ hiểu tác phẩm và nâng cao kĩ năng tiếng Anh với 84,3% số sinh viên, bên cạnh đó, 13,7% thống nhất là tác dụng của loại bài tập này giúp họ hiểu tác phẩm tốt hơn, chỉ có 2% cho rằng họ có thể đọc, nắm ý chính tác phẩm và việc làm các bài tập này là không cần thiết. Điều đó chỉ ra rằng, việc làm các bài tập này đối với sinh viên là hữu ích, giúp họ có được sự hiểu biết tác phẩm và ngôn ngữ tốt hơn. Đây là điều dễ hiểu bởi vì rào cản ngôn ngữ từ những cách sử dụng từ ngữ tu từ nghệ thuật thật sự sẽ gây rất nhiều khó khăn cho người học ngoại ngữ khi đọc, tìm hiểu tác phẩm văn học Anh - Mỹ.

2.3. Các dạng bài tập rèn dịch nghĩa ẩn dụ

Việc xây dựng hệ thống bài tập để đưa vào lồng ghép trong chương trình dạy học Văn học Anh - Mỹ dựa vào việc rèn luyện năng lực cho sinh viên. Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng thang nhận thức của Bloom cải tiến để làm nền tảng xây dựng hệ thống bài tập, bao gồm các cấp độ sau:

Ở mức độ thứ nhất và thứ hai, Bloom gợi ý sử dụng những từ như: nhận biết, xác định, giải thích, trình bày lại để diễn tả hai cấp độ này. Ở đây, tác giả cố gắng cho sinh viên nhớ và hiểu được các từ, cụm từ dùng theo nghĩa ẩn dụ, trong nghiên cứu này, tác giả gọi chung là nhận biết được ẩn dụ.

Ở mức độ thứ 3 và thứ 4: vận dụng và phân tích, theo Bloom, đó là sử dụng những kiến thức đã học trong hoàn cảnh mới, là khả năng nhận biết chi tiết, phát hiện và phân biệt các bộ phận cấu thành của thông tin hay tình huống. Với các động từ đặc trưng ở hai cấp độ này là đưa vào thực tế, giải quyết, đối chiếu, liên hệ.

Với mức độ thứ 5 và thứ 6, đánh giá và sáng tạo, là những gì sinh viên áp dụng trong khâu dịch tác phẩm văn học, ở đó họ có thể “phán xét giá trị hoặc sử dụng thông tin theo các tiêu chí thích hợp” và thể hiện khả năng “tạo ra cái mới”, đây là giai đoạn sinh viên phát triển khả năng dịch ẩn dụ. Bên cạnh đó, việc thiết kế bài tập nhằm sắp xếp theo mức độ từ dễ đến khó là rất quan trọng trong công tác dạy học. Sau khi đã lọc được các ẩn dụ, tác giả xây dựng bài tập dựa trên các cụm ẩn dụ đó. Bài tập điền trống, bài tập đa lựa chọn, bài tập dịch nghĩa cụm ẩn dụ trong một ngữ cảnh khác.

Bài tập đa lựa chọn là dạng bài tập đưa ra bốn lựa chọn về cách diễn giải, cụm từ đồng nghĩa với cụm từ chứa ẩn dụ mà tác giả chọn lọc từ các tác phẩm. Mục đích của bài tập này là để sinh viên nhận biết được các cụm ẩn dụ và có thể hiểu được căn bản ý nghĩa của chúng. Các câu chứa cụm ẩn dụ được trích từ trong tác phẩm, không thay đổi cách kết hợp từ. Bài tập nối cụm ẩn dụ và nghĩa tiếng Việt gồm các câu cho sẵn trích từ tác phẩm và 2 đến 3 cách dịch cho một câu, người học chỉ cần lựa chọn cách dịch phù hợp nhất. Bài tập điền trống yêu cầu sinh viên đặt những cụm ẩn dụ vào ngữ cảnh mới. Bài tập dịch nghĩa ẩn dụ thường được thiết kế sau cùng, giúp người học chuyển tải những cụm ẩn dụ sang tiếng Việt.

2.3.1. Bài tập nối ẩn dụ và nghĩa

Bài tập này gồm các cụm ẩn dụ đã được chọn lọc, mỗi câu, cụm chứa ẩn dụ được kèm theo 2 hoặc 3 cách dịch, nhiệm vụ của người học là nối câu, cụm tiếng Anh và cách dịch

chuẩn trong tiếng Việt. Mục đích của bài tập này nhằm giúp sinh viên hiểu và nhớ được ý nghĩa của cụm ẩn dụ trong tác phẩm. Trong học phần Văn học Anh - Mỹ, chúng tôi chỉ áp dụng loại bài tập này với một tác phẩm, sau khi cân nhắc là tác phẩm này có số lượng các cụm ẩn dụ rất nhiều, vì thế dạng bài tập này có thể giúp tiết kiệm thời gian. Ví dụ:

Exercise: Match the sentence with the better meaning a or b.

1. First he dropped me.
2. Holmes listened attentively to everything, throwing in a question from time to time.
 - 1a. Đầu tiên cậu ấy đánh rơi đồ ở chỗ tôi.
 - 1b. Đầu tiên cậu ấy bỏ rơi tôi.
 - 2a. Holmes lắng nghe mọi thứ rất tập trung, không hỏi câu nào.
 - 2b. Holmes lắng nghe mọi thứ rất tập trung, thỉnh thoảng chèn vào một câu hỏi.

2.3.2. Bài tập điền trống

Bài tập điền trống gồm các cụm ẩn dụ trong tác phẩm được tách ra nhưng sử dụng trong một ngữ cảnh khác. Giáo viên phải thiết kế các bài tập điền trống với các chỗ trống và cụm ẩn dụ cho sẵn (tách ra từ tác phẩm) để sinh viên chọn lựa và điền vào. Bài tập điền trống giúp sinh viên sử dụng được, hiểu được các cụm ẩn dụ trong một ngữ cảnh khác với ngữ cảnh cụm ẩn dụ xuất hiện trong tác phẩm. Bài tập điền trống được áp dụng trong 3 bài. Ví dụ:

Fill in each blank with a suitable word or phrase into each blank

ill-natured thing	clear-cut	lived on	bulls and bears
answer	penny-piece	see about	dropped in
escape	rough	on account of	permanent entree

1. The most (1)_____ in my life that I have done is cheating in the exam. When I was a student, we used to (2)_____ and I had a (3)_____ plan for expenditure each month.

2.3.3. Bài tập đa lựa chọn

Bài tập đa lựa chọn gồm các câu trích dẫn từ tác phẩm, yêu cầu học sinh chọn 1 trong 4 lựa chọn có ý nghĩa tương đương và thay thế cho cụm từ in nghiêng, là biểu thức ẩn dụ trong câu cho trước. Mục đích của bài tập này giúp sinh viên xác định rõ ý nghĩa của cụm ẩn dụ. Ví dụ:

Find out the equivalent word or expression (A, B, C or D) to the italic one in the sentence.

1. Time passed
A. time went by B. lack of time C. in need of time D. time is short
2. *arious forms of mild dissipation:*
A. working time B. relaxation C. illness D. (on) business
3. A period of unbroken rest
A. A short time relaxation C. A working without time for resting
B. A long time off work D. An off work time because of illness

2.3.4. Bài tập dịch nghĩa ẩn dụ

Bài tập này bao gồm các câu, các cụm chứa ẩn dụ trong các tác phẩm, đã xuất hiện ở một trong các dạng bài tập trước, nhưng được xây dựng lại trong một câu khác. Yêu cầu sinh viên dịch sang tiếng Việt. Bài tập này đòi hỏi người học phải vận dụng kiến thức kỹ năng ngôn ngữ để dịch câu. Ví dụ:

Translate the following sentences.

1. Time passed so fast and we had not been well prepared.
2. On weekends, the student at the dorms have various forms of mild dissipation:
3. After a period of unbroken rest during summer holiday, we headed for university.

2.4. Quy trình sử dụng hệ thống bài tập

Sau khi bài tập đã được xây dựng xong, chúng tôi tiến hành thực hiện như sau:

Trước mỗi bài học, sinh viên được gửi bài tập qua group nhóm trên facebook hoặc email của lớp để tự chuẩn bị trước.

Trong giờ học trên lớp, sinh viên được cho thời gian làm việc theo nhóm, mỗi nhóm 4 thành viên, thảo luận về cách chọn lựa đáp án A, B, C hoặc D là cụm đồng nghĩa hoặc điển giải ẩn dụ đúng nhất.

Sau khi giáo viên lấy phản hồi từ sinh viên về cụm ẩn dụ đúng. Sinh viên chuyển tiếp sang dạng bài tập ngôn ngữ thứ hai, dịch nghĩa cụm ẩn dụ trong ngữ cảnh mới. Ở đây, chúng tôi đã thiết lập bài tập với những câu có chứa cụm ẩn dụ, nhưng do ngữ cảnh có thay đổi, thì cũng thay đổi. Tuy nhiên ý nghĩa của cụm ẩn dụ không thay đổi, để sinh viên có thể vận dụng vào dịch một cách linh hoạt. Ở hoạt động này, sinh viên làm việc theo cặp, nhằm trao đổi quan điểm để thống nhất cách dịch tốt hơn.

Một số cặp sinh viên sẽ đọc bản dịch trước lớp, những thành viên còn lại góp ý để hoàn thiện. Hoặc các cặp sinh viên sẽ dịch ra giấy, sau 20 phút, dán lên tường quanh lớp học, tất cả các sinh viên sẽ được phép đi lại để đọc và đánh giá các bản dịch, sau đó đánh giá xem cặp nào dịch hay nhất.

Với quy trình này, sinh viên sẽ hiểu được các cụm ẩn dụ, ghi nhớ chúng tốt hơn và có thể vận dụng trong việc sử dụng ngôn ngữ của họ.

2.5. Kết quả thực nghiệm

2.5.1. Phân tích kết quả khảo sát sau khi dạy thực nghiệm

Trước khi tiến hành thực nghiệm từ bài thứ 2, tác giả tiến hành đánh giá hoạt động dịch của sinh viên hai nhóm K16A (55 sinh viên), K16B (51 sinh viên). Trong quá trình áp dụng, tác giả lấy điểm dịch là điểm kiểm tra thường xuyên và liên tục đánh giá trên lớp. Kết quả sẽ được so sánh giữa hai lớp. Sau khi sinh viên thi học phần, tác giả cũng lấy điểm học phần và so sánh kết quả môn Văn học Anh - Mỹ ở hai lớp.

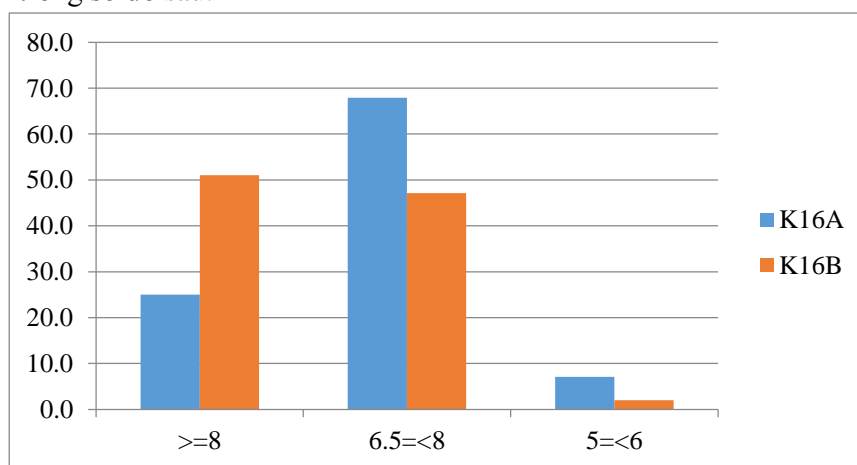
Với bài kiểm tra đầu tiên, trước khi áp dụng bài tập, tác giả kiểm tra bằng bài dịch viết ngắn, kết quả thu được như sau:

Bảng 1. Kết quả kiểm tra trước khi thực nghiệm

Điểm	K16 A		K16B	
	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ
≥ 8	13	23.2	11	21.6
$6.5 \leq < 8$	36	64.3	36	70.6
$5 \leq < 6$	7	12.5	6	11.8

Có thể nhận thấy, kết quả điểm dịch tác phẩm của hai nhóm gần như suýt soát nhau, với mức trên 8 điểm là 23,2% ở K16A so với 21,6% ở K16B. Điểm ở mức từ 6.5 đến 8 ở K16A là 64,3%, ít hơn một chút so với 70,6% từ K16B. Mức điểm thấp nhất, dưới 6 điểm, ở cả hai lớp cũng tương đối đồng, lần lượt chiếm tỉ lệ là 12,5% và 11,8%. Như vậy, sự dao động trong điểm số của hai lớp không cách biệt lớn. Có thể nhận xét rằng mức độ ban đầu của hai lớp trong việc dịch là tương đương nhau.

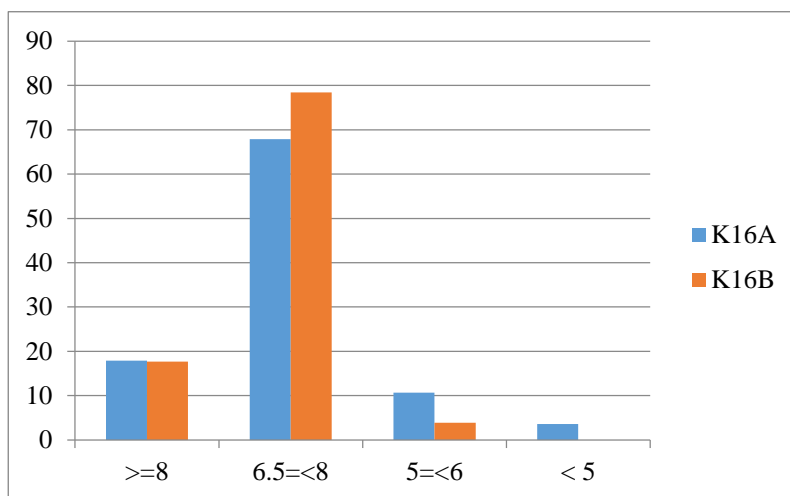
Trong quá trình áp dụng 12 tuần, tác giả cho sinh viên ở cả hai lớp dịch tác phẩm thường xuyên. K16A được tra từ và dịch, K16B được hỗ trợ bài tập và dịch. Kết quả thu được thể hiện trong sơ đồ sau.



Hình 1. So sánh kết quả điểm dịch K16A,B

Biểu đồ cho thấy, điểm từ 8 trở lên K16B gần gấp đôi tỉ lệ sinh viên có số điểm này của K16A, với tỉ lệ là 49% so với 25%. Trong khi đó, điểm thấp nhất là từ 5 đến 6 điểm ở lớp K16B cũng ít hơn K16A, với tỉ lệ là 2% so với 5,5 %. Mức điểm ở khoảng giữa từ 6.5 đến dưới 8 của K16A là 69%, so với 47,1% của K16B. Có thể thấy rằng, với việc áp dụng bài tập dịch nghĩa ẩn dụ của tác phẩm, sinh viên hiểu và ghi nhớ tốt hơn những biểu thức ngôn ngữ vốn dĩ là hình thức chơi chữ của tác giả. Vì thế, khi được hỗ trợ từng bước bằng các bài tập, sinh viên có thể dịch tốt hơn so với những người không được sử dụng những bài tập đã được thiết kế.

Sau khi học xong học phần, sinh viên dự kì thi học phần môn Văn học Anh - Mĩ. Tác giả đã lấy kết quả, so sánh để đánh giá xem liệu là có sự khác biệt trong điểm số của sinh viên hai lớp hay không. Biểu đồ sau đây thể hiện thông số này:



Hình 2. Kết quả thi học phần môn Văn học Anh - Mĩ

Ở đây, kết quả chung có khác với bài kiểm tra tập trung vào kỹ năng dịch như trong quá trình dạy học phần Văn học Anh - Mĩ. Với mức điểm từ 8 trở lên, hai lớp có tỉ lệ sinh viên đạt được điểm này tương đương nhau là 17%. Trong khi đó, cách biệt tương đối rõ nét thể hiện ở mức điểm sau. Với mức từ 6.5 đến dưới 8 điểm, K16B có tỉ lệ sinh viên là 78,5%, so với 69% của K16A. Trong khi đó, mức điểm từ 6 trở xuống của hai lớp cũng khác biệt. K16B chỉ có 3,9% sinh viên đạt mức điểm này, trong khi tỉ lệ này của K16A là 14,5%.

Có thể thấy rằng, sự khác biệt lớn nhất của bài tập này khi hỗ trợ sinh viên trong việc học tập môn Văn học Anh - Mĩ nói chung là đối với sinh viên trung bình và khá. Sinh viên giỏi không bị ảnh hưởng nhiều bởi rào cản ngôn ngữ là các cụm ẩn dụ. Có thể lí giải hiện tượng này từ thực tế là, sinh viên có trình độ tiếng Anh cao cũng thường có kỹ năng tự học cao, sự độc lập trong học tập cũng cao. Như vậy, nếu không có bài tập hỗ trợ, họ vẫn có thể tìm tòi những nội dung cần thiết hỗ trợ cho môn học. Trong khi đó, sinh viên ở mức điểm khá và trung bình sẽ phụ thuộc vào sự hỗ trợ của giảng viên nhiều hơn.

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu cho thấy, hệ thống bài tập là hữu ích trong việc giúp sinh viên có thể hiểu được và dịch được các cụm ẩn dụ khi đánh giá dựa vào cả mức độ yêu thích của họ đối với dạng bài tập này và sự đối sánh giữa kết quả dịch của hai nhóm: Thực nghiệm và Đối sánh, nhóm thực nghiệm có kết quả cao hơn so với nhóm không dạy thực nghiệm. Vì vậy, hệ thống bài tập mà tác giả xây dựng trong nghiên cứu này đã phần nào đáp ứng được yêu cầu của người học, giúp họ vượt qua khó khăn trong việc hiểu được ý nghĩa của cụm ẩn dụ, hiểu được tác phẩm rõ ràng hơn, có khả năng hiểu và sử dụng ngôn ngữ tốt hơn. Hệ thống bài tập này không chỉ được áp dụng trong một lớp, một khóa mà còn có thể áp dụng ở nhiều khóa, khi kết quả đã cho thấy sự cải thiện trong kết quả học tập của sinh viên như vậy thì những bài tập này trước hết sẽ được sử dụng trong khoa như là một phần của tài liệu dạy học của giảng viên môn Văn học Anh - Mĩ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bloom, B. S. (1969), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals : Handbook I, Cognitive domain*. New York: McKay.
- [2] Charteris-Black, J. (2004), *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Hamsphire, New York: Palgrave MacMilan
- [3] Charteris-Black, J. (2005), *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Hamsphire, New York: Palgrave MacMilan.
- [4] Gibbs, R. (1998), *The Fight Over Metaphor in Thought and Language*. In Katz, et. al. (eds.), *Figurative Language and Thought* (pp. 88 – 118). Oxford: Oxford University Press.
- [5] Gibbs, R.Jr. (2007), *Why Cognitive Linguists Should Care More about Empirical Methods*, In Gonzalez-Marquez, M. et. al. (eds.), *Methods in Cognitive Linguistics* (pp. 2 - 18). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- [6] Kovecses (2010), *Metaphor: A Practical Introduction. (Second Edition)*, Oxford: Oxford University Press.
- [7] Lakoff, G. and Johnson, M. (2003), *Metaphors we live by. (Second Edition)*, Chicago: University of Chicago Press.
- [8] Picken, J. D. (2007), *Literature, Metaphor, and the Foreign Language Learner*, New York: Palgrave Mac Milan.

APPLYING EXERCISES TO PRACTICE TRANSLATING METAPHORICAL EXPRESSIONS IN AN ENGLISH AND VIETNAMESE LITERARY COURSE

Nguyen Thi Quyet

ABSTRACT

Teaching English and American Literature is a really challenging job as literary works contain many metaphorical expressions which may cause difficulty to students. This study focuses on designing and applying exercises to help students overcome it. The result shows that the designed exercises helped students improve their understanding of language in the works, and at the same time, better their final results of the subject.

Keywords: *English and American literature, metaphors, learning English.*

ĐÀNG NGOÀI THẾ KỶ XVII: NGƯỜI CHÂU ÂU VÀ THÁI ĐỘ CỦA CHÍNH QUYỀN LÊ - TRỊNH

Lê Thanh Thủy¹

TÓM TẮT

Thế kỷ XVII, người châu Âu bắt đầu có mặt ở Việt Nam, cả Đàng Trong và Đàng Ngoài. Những hoạt động của người châu Âu đã để lại những dấu ấn nhất định ở Đại Việt, nhất là ở Đàng Ngoài trong thế kỷ XVII. Bài viết này đề cập đến những nhìn nhận của người châu Âu đối với Việt Nam khi họ mới đến, cư trú ở Đàng Ngoài và những ứng xử cụ thể của chính quyền chúa Trịnh đối với họ.

Từ khóa: Đàng Ngoài, thương mại, chúa Trịnh, Thăng Long, Kẻ Chợ, người châu Âu.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thế kỉ XVII, lịch sử nhân loại bắt đầu mở ra thời kì hội nhập mạnh mẽ chưa từng có giữa các khu vực trên thế giới. Thời điểm mà nhiều người cho rằng nó bắt đầu của thời đại cách mạng thương mại ở châu Á hoặc rộng hơn là toàn cầu. Nhìn nhận lại lịch sử của các quốc gia, khu vực từ thời điểm đó có những hiện tượng chung là sự thay đổi về kinh tế - xã hội, trong đó có sự chi phối của những yếu tố mới đến từ bên ngoài.

Lịch sử Đại Việt sau giai đoạn phát triển thịnh vượng thời Lê sơ (1428 - 1527), bắt đầu manh nha những biến cố. Sự phân liệt Đàng Trong - Đàng Ngoài của lịch sử Đại Việt thế kỉ XVII đã chịu sự tác động ngay lập tức của bối cảnh thế giới và khu vực cùng thời điểm. Sự xuất hiện người châu Âu trong cộng đồng người ngoại quốc ở Đại Việt từ thế kỉ XVII là một hệ quả trực tiếp từ những tác động đó. Người châu Âu xuất hiện ở Đại Việt thời điểm này đã đặt chính quyền Nhà nước trước một mối quan tâm mới. Chính quyền chúa Trịnh ở Đàng Ngoài và chúa Nguyễn ở Đàng Trong đều đã có những chính sách cụ thể đối với cộng đồng người châu Âu ở Đại Việt trong thế kỉ XVII, XVIII. Nghiên cứu cách ứng xử của chính quyền chúa Trịnh ở Đàng Ngoài đối với người châu Âu thế kỉ XVII, XVIII góp phần làm sáng rõ hơn chế độ quản lí của chính quyền họ Trịnh ở Đàng Ngoài.

2. NỘI DUNG

2.1. Người châu Âu thâm nhập Đại Việt trong bối cảnh thế kỉ XVII

2.1.1. Thương mại thế giới bùng nổ

Những phát hiện khổng lồ của con người về những con đường hàng hải mới ở thế kỉ XV, XVI đã tạo ra cơ hội giao lưu toàn cầu lớn hơn bao giờ hết. Nền kinh tế hàng hóa vốn đã được uơm mầm, nảy nở ở các quốc gia, khu vực nay đã có điều kiện để phát triển mạnh.

¹ Phó Giám đốc Trung tâm Thông tin Thư viện, Trường Đại học Hồng Đức

Vàng bạc châu Mỹ, thị trường rộng lớn ở châu Á, châu Phi, nền kinh tế hàng hóa năng động ở châu Âu... là những yếu tố góp phần làm nên cuộc cách mạng thương mại thế giới bắt đầu ở thế kỉ XVII.

Người châu Âu bắt đầu những chuyến phiêu lưu của họ từ cuối thế kỉ XV, đầu thế kỉ XVI. Hiệp định *Tordesillas* (1494)² như một “lệnh bài” cho cả Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha đi thực hiện nhiệm vụ “cao cả” của họ là truyền bá Đức Tin ra bên ngoài châu Âu³. Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha là 2 nước châu Âu tiên phong và hăng hái nhất trong việc thực hiện “nhiệm vụ cao cả” của Giáo hoàng. Họ đã làm được nhiều việc vĩ đại. Trong đó có việc phát hiện châu Mỹ (Columbus, 1492) và tìm ra con đường mới sang Ấn Độ (Vasco da Gama, 1498). Với những phát hiện đó, họ xứng đáng được hưởng lợi trong khoảng thời gian hơn 100 năm trước khi các nước châu Âu khác tham gia khai thác thị trường thương mại thế giới mà Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha đã mở ra. Đây chính là lí do giải thích thời điểm Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha xuất hiện ở châu Á, châu Phi và châu Mỹ sớm hơn các nước châu Âu khác như Hà Lan, Anh, Pháp...

2.1.2. Sự hấp dẫn của phương Đông trong nhận thức của người châu Âu

Tiếp xúc văn hóa, giao lưu thương mại Âu - Á đã được hình thành từ những năm đầu công nguyên thông qua *con đường tơ lụa* huyền bí. Thế kỉ XIII, một sự kiện đặc biệt đã xảy ra trong lịch sử bang giao của nhân loại: Marco Polo (1254 - 1324) từ thành phố buôn bán nổi tiếng thế giới - Venice, Italy đến châu Á thông qua *con đường tơ lụa* và làm quan ở triều Nguyên Trung Quốc 17 năm (1275 - 1292). Ngoài những ý nghĩa đối với cá nhân một con người đó là sự thành công vĩ đại của Marco Polo khi vượt qua một khoảng cách rất xa giữa châu Âu và châu Á trong điều kiện đi lại cực kì khó khăn lúc bấy giờ thì sự kiện này còn có ý nghĩa thời đại. Những câu chuyện của Marco Polo được ghi chép lại trong cuốn *Marco Polo du kí* được phát hành ở châu Âu khoảng đầu thế kỉ XIV, trong đó phương Đông huyền bí và giàu có dần dần rõ ràng hơn trong nhận thức của người châu Âu và họ bắt đầu đặt niềm tin ở nơi này. Đó là ý nghĩa thời đại của sự kiện Marco Polo.

Từ đầu thế kỉ XVI, gần 3 thế kỉ sau Marco Polo, người châu Âu xuất hiện ở châu Á không còn là chuyện hiếm có nữa. Họ tìm đến châu Á với nhiều mục đích khác nhau

² Thỏa thuận giữa Hoàng gia Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha được kí kết tại *Tordesillas* (nay thuộc tỉnh Valladolid, Tây Ban Nha) vào ngày 7 tháng 6 năm 1494 và chứng thực tại *Setúbal*, Bồ Đào Nha, thường gọi là Hiệp ước *Tordesillas*. Nội dung của thỏa thuận này là: chia các vùng đất mới được phát hiện bên ngoài châu Âu giữa Bồ Đào Nha và Tây Ban Nha dọc theo một kinh tuyến từ một điểm phía Tây của quần đảo Cape Verde (ngoài khơi bờ biển phía Tây của châu Phi). Tuyến phân chia này phân giới cầm mốc là khoảng giữa quần đảo Cape Verde (đã thuộc Bồ Đào Nha) và các đảo mà Christopher Columbus đã đổ bộ lên trong chuyến đi đầu tiên của mình (tuyên bố chủ quyền cho Tây Ban Nha), có tên trong hiệp ước là *Cipangu* và *Antilia* (Cuba và Hispaniola).

³ Sự kiện năm 1506, Giáo hoàng Julius II đồng ý nội dung của Hiệp định *Tordesillas* như là sự công nhận cho Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha có quyền chiếm hữu và bảo vệ những “vùng đất mới”. Cao cả hơn là nhiệm vụ truyền bá Đức Tin ở những vùng đất mới đã được Giáo hoàng trao cho Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha thực hiện.

nhưng cơ bản nhất vẫn là lợi ích thương mại. Từ đầu thế kỉ XVII, ở các hải cảng châu Á luôn tấp nập những thương thuyền của Bồ Đào Nha, Tây Ban Nha, Hà Lan, Anh, Pháp... Trong bối cảnh đó Đại Việt với tính cách hào phóng, dễ hòa nhập không thể đứng ngoài các hoạt động thương mại nhộn nhịp của thương nhân đến từ châu Âu⁴.

2.1.3. Đại Việt trong cách nhìn nhận của người nước ngoài về cơ hội thương mại và tính cách trong hoạt động đối ngoại

Có vị trí địa lí nằm ở khu vực Đông Nam châu Á, với bờ biển dài, cầu nối giữa Đông Nam Á với Đông Á, Đại Việt có ưu thế lớn về thương mại hàng hải⁵. Biên giới tiếp giáp với Trung Hoa - một thị trường thế giới rộng lớn cũng mang đến cho Đại Việt nhiều cơ hội trong thương mại. Về điểm này, Samuel Baron - một người nước ngoài đã sống và làm việc ở miền Bắc Việt Nam hồi thế kỉ XVII đã viết như sau:

“Có thể kết luận rằng, vương quốc Đàng Ngoài rất dễ giàu có, thương mại phồn thịnh, nhưng đáng tiếc tất cả đều bị coi nhẹ. Quả vậy, nếu ta lưu ý rằng xứ Đàng Ngoài tiếp giáp hai tỉnh giàu có nhất Trung Quốc thì dường như không khó khăn gì để nhập vào Vương quốc rộng lớn này vô vàn tài nguyên, và tiêu thụ ở đó. Mặt khác, còn một lượng lớn sản phẩm của Ấn Độ, của châu Âu, đặc biệt là len. Nếu khách nước ngoài được tự do buôn bán thì vương quốc sẽ rất có lợi” [3; tr.148].

Theo ghi chép của Alexandre Rhodes thì: “Người Đàng Ngoài không đi buôn bán ở các nước ngoài...” [1; tr.36] vì có lí do nhưng không phải vì thế mà người Đàng Ngoài không có cơ hội phát đạt trong ngành ngoại thương. Ông viết: “Nhưng tuy không ra khỏi nước Annam gồm có (như đã nói) cả Đàng Ngoài lẫn Đàng Trong, thương gia trong nước cũng buôn bán rất sầm uất vì có rất nhiều hải cảng thuận tiện. Họ cũng kiếm được rất nhiều lợi nhuận, số vốn lên gấp đôi, hai hay ba lần trong một năm...” [1; tr.36].

Đại Việt còn có nhiều sản vật được người châu Âu nhìn nhận có giá trị thương mại cao. Thương nhân, nhà du hành Bồ Đào Nha, Tomé Pires đến Malacca đầu thế kỷ XVI đã nhận thấy rằng: Đại Việt “có nhiều loại gốm, sứ, một vài thứ có chất lượng rất cao” và “sản xuất các loại lụa láng có chất lượng cao hơn, khổ rộng hơn, tinh xảo hơn bất kỳ sản phẩm nào có ở đây cũng như ở các quốc gia” [châu Âu] [7; tr.56].

2.2. Người châu Âu đến Đàng Ngoài và những đánh giá bước đầu của họ về thái độ của chính quyền và người dân bản xứ

Người châu Âu đầu tiên đến Thăng Long - Kẻ Chợ có thể là phái bộ Duarte Coelho của Bồ Đào Nha năm 1523, hoặc cũng có một vài tư liệu cho rằng trong du hành của mình,

⁴ Về đặc điểm này của người Việt, một người nước ngoài khi nghiên cứu về lịch sử Việt Nam, Giáo sư Nhật Bản Yoshiharu Tsuboi đã chỉ ra rằng: “Trong lịch sử Việt Nam, có hai tính đặc thù mà chúng ta phải chú ý nhất là: tính năng động và tính dễ can dự vào các khu vực quan hệ quốc tế” (Yoshiharu Tsuboi, *Nước Đại Nam đối diện với Pháp và Trung Hoa*, Nxb. Trẻ, TP. Hồ Chí Minh, 1998, tr.37).

⁵ Xem thêm: “Truyền thống và hoạt động thương mại của người Việt: Thực tế lịch sử và nhận thức” (Nguyễn Văn Kim, Nguyễn Mạnh Dũng), *Việt Nam trong hệ thống thương mại châu Á thế kỉ XVI-XVII*, Nxb. Thế giới, Hà Nội, 2007, tr. 311-350.

Marco Polo (thế kỷ XIV) đã ghé qua Việt Nam nhưng chưa hề đến Thăng Long - Kẻ Chợ. Như vậy, rất có thể trước thế kỷ XVII, người châu Âu đã đến Thăng Long - Kẻ Chợ để tìm đặt quan hệ hòa hiếu với Đại Việt nhưng cho đến nay chưa có tư liệu chính thức nào xác nhận vấn đề này.

Ghi chép chính thức của người phương Tây đầu tiên về Thăng Long - Kẻ Chợ là *Bản tường trình về xứ Đàng Ngoài năm 1626* của cha Baldinotti - giáo sĩ dòng Tên (Société des Jésuites) [4; tr.19]. Thông qua tài liệu này, chúng ta biết thời điểm chính thức người phương Tây có mặt ở Thăng Long - Kẻ Chợ là thế kỷ XVII.

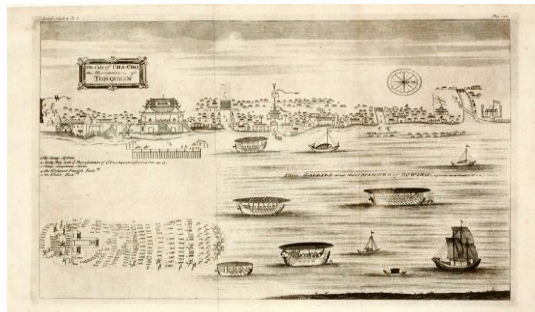
Trong lịch sử, Việt Nam có truyền thống lâu đời về quan hệ bang giao với các nước láng giềng như: Trung Quốc, Nhật Bản, Thái Lan, vùng hải đảo Đông Nam Á... Tuy nhiên, do lo ngại về an ninh quốc gia nên trong nhiều thời kì, Nhà nước phong kiến đã ban lệnh cấm thương nhân nước ngoài đi sâu vào nội địa Đại Việt. Thời Lý - Trần, Nhà nước chỉ cho người nước ngoài trú ngụ ở Vân Đồn, thời Lê sơ có quy định rõ về những nơi người nước ngoài được lưu trú. Theo *Dur địa chí* của Nguyễn Trãi: “Các người nước ngoài không được tự tiện vào nội trấn (Hải Dương, Kinh Bắc, Sơn Tây, Sơn Nam), tất cả chỉ được ở Vân Đồn, Vạn Ninh (Móng Cái), Cần Hải (Cửa Cờn, Quỳnh Lưu, Nghệ An), Hội Thống (Cửa Hội, Nghệ An - Hà Tĩnh), Hội Triều (Cửa Triều, Thanh Hóa), Thống Lĩnh (sông Kỳ Cùng, Lạng Sơn), Phú Lương (sông Cầu, Thái Nguyên), Tam Kỳ (Tuyên Quang), Trúc Hoa (Hưng Hóa)... [9; tr.22]. Đó là những quy định về người nước ngoài trong giai đoạn đất nước còn thống nhất. Bước sang thời kì Đại Việt bị chia cắt Đàng Trong - Đàng Ngoài thì quy định đối với người nước ngoài có những thay đổi. Mặc dù trong bối cảnh luôn đề phòng về an ninh quốc gia cao độ nhưng chính quyền họ Trịnh ở Đàng Ngoài và họ Nguyễn ở Đàng Trong lại muốn nhờ cậy vào Phương Tây để tăng thêm đáng kể về tiềm lực quân sự.

Thời kỳ phân liệt Đàng Trong - Đàng Ngoài ở Đại Việt cũng là thời điểm diễn ra *cuộc cách mạng thương mại châu Á*. Vốn có truyền thống giao thương với các nước trong khu vực, thương mại Việt Nam nhanh chóng hòa mình vào hệ thống thương mại thế giới, đặc biệt là trong mối quan hệ thương mại với đối tác mới - người châu Âu. Ngay khi mới đến Đông Nam Á, người châu Âu đã có mặt cả ở Đàng Trong và Đàng Ngoài, với đầy đủ các thành phần là thương nhân, nhà truyền giáo, thủy thủ..., đến từ nhiều nước châu Âu như Bồ Đào Nha, Hà Lan, Anh, Pháp. Những ghi chép của một số học giả phương Tây đến Việt Nam thời kì này cho chúng ta biết được thực tế thái độ tiếp đón của nước chủ nhà đối với họ. Tình hình chung, người châu Âu luôn được chào đón nồng nhiệt từ phía người dân và cả chính quyền bản xứ. Trong cuốn “Lịch sử Vương quốc Đàng Ngoài”, Alexandre de Rhodes (A Lịch Sơn Đắc Lộ) đã kể lại chuyến đi đến Đàng Ngoài của linh mục Juliano Baldinotti năm 1626, trong đó có đề cập đến thái độ đón tiếp trọng thị của chúa Đàng Ngoài (Trịnh Tráng, 1577-1657): “Được tin tàu cập bến, chúa rất hài lòng, vì ngài mong muốn thông thương với người Bồ trong nước ngài. Ngài liền ra lệnh cho các tướng lãnh khắp nơi đón tiếp nồng hậu” [1; tr.202]. Ở Đàng Trong, thái độ của chính quyền chúa Nguyễn (Nguyễn Phúc Nguyên, 1613-1635) đối với người nước ngoài cũng không kém

phần cởi mở qua ghi chép của C.Borri: “Chúa Đàng Trong không đóng cửa trước một quốc gia nào, ngài để cho tự do và mở cửa cho tất cả người ngoại quốc” [2; tr.92]. Người bản xứ, theo nhận xét của các học giả phương Tây đương thời là những người cởi mở, dễ hòa đồng, trung thực trong quan hệ buôn bán. Jean Baptiste Tavernier đã so sánh hiệu quả làm ăn với người Trung Hoa và người Đàng Ngoài. Theo ông, buôn bán với người Đàng Ngoài dễ chịu và trung thực hơn. Người Trung Hoa thường có những mảnh khõe lừa đảo trong buôn bán, còn “người Đàng Ngoài thì tròn trặn trong việc buôn bán, cảm giác buôn bán với họ (người Đàng Ngoài) thật dễ chịu” [5; tr.40]. Trong bối cảnh đầu thế kỉ XVII, nhìn chung ở cả hai khu vực Đàng Ngoài và Đàng Trong của Việt Nam, chính sách đối với thương nhân ngoại quốc, đặc biệt là những người mới đến từ châu Âu xa xôi được chính quyền thực hiện cởi mở chưa từng có, khác biệt hoàn toàn với chính sách đóng cửa thường thấy trong các giai đoạn lịch sử trước đó. Thậm chí, theo W. Dampier, tàu và thủy thủ của EIC được chính quyền cho phép trang bị vũ khí để tự vệ ở Đàng Ngoài trong khi thuyền của người dân bản địa không được trang bị súng [8; tr.110-111].

Bối cảnh lịch sử Việt Nam đầu thế kỉ XVII đã tạo ra cơ hội thuận lợi cho hoạt động giao thương của người châu Âu. Họ có những điều kiện thuận lợi để dễ dàng xâm nhập vào Việt Nam⁶.

Tuy nhiên, thực tế chính quyền chúa Trịnh vẫn luôn có thái độ cẩn trọng trong quan hệ với người châu Âu. Trong bản tường trình về chuyến đi của một giáo sĩ đến Kẻ Chợ từ Macao có đề cập không khí rất tế nhị với thái độ vừa hoan nghênh vừa nghi kị của nhà nước Lê Trịnh khi họ lưu lại ở Thăng Long trong khoảng gần nửa năm [4; tr.9].



Thăng Long thế kỷ XVII (Tranh vẽ của Samuel Baron⁷, 1685)

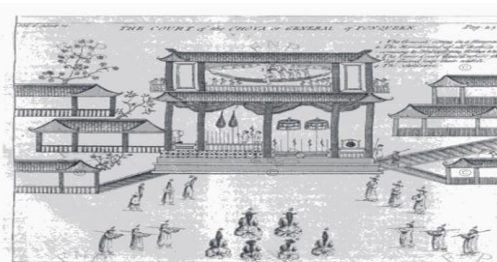


Plate 10: "The Court of the Choua or General of Tonqueen." 1. The General Sitting in a Hammock. 2. The Matrons of all Degrees Coming to Sonbey or Pay Homage to Him. 3. The Inner Court Guard where the Life-guard Keep their Watch. 4. The Soldiers.

Chúa Trịnh thiết triều (Tranh vẽ của Samuel Baron, 1685)

⁶ Đầu thế kỉ XVII, chính quyền phong kiến ở cả Đàng Trong và Đàng Ngoài đều muốn tận dụng mối quan hệ buôn bán với người châu Âu để nhờ họ giúp đỡ về quân sự cũng như vũ khí trong cuộc nội chiến. Vì thế, chính quyền cả hai Đàng đều thực hiện chính sách cởi mở với người phương Tây khi họ mới đến. Xem thêm: Trần Thị Vinh, “Nhà nước Lê - Trịnh đối với nền kinh tế ngoại thương ở thế kỉ XVI-XVII”, Tạp chí Nghiên cứu lịch sử, số 12/2007, tr. 26

⁷ Tác giả cuốn sách *A Description of the Kingdom of Tonqueen (Miêu tả Vương quốc Đàng Ngoài)*, viết khoảng năm 1685-1686, xuất bản tại London. Samuel Baron là con lai của một quan chức công ty Đông Ấn Hà Lan, người Hà Lan và 1 phụ nữ Đàng Ngoài. Lớn lên ông cũng theo nghiệp cha, làm việc cho công ty Đông Ấn Hà Lan, sau đó là công ty Đông Ấn Anh ở vùng Đông Nam Á, về sau ông nhập quốc tịch Anh. Ông đã viết cuốn sách này để giới thiệu Đàng Ngoài với người Anh.

2.3. Một số quy định hành chính của chính quyền Lê Trịnh đối với người châu Âu

Sau thời gian đầu tìm cách thâm nhập Đàng Ngoài, đến giữa thế kỷ XVII, người châu Âu đã trở thành một cộng đồng người nước ngoài mới bên cạnh những người châu Á đã đến Đại Việt từ trước đó. Cùng với các hoạt động kinh tế - thương mại, họ đã hòa nhập các hoạt động khác cùng với xã hội Đại Việt. Chính vì vậy, trong các văn bản quản lý hành chính của chính quyền Lê Trịnh ở Đàng Ngoài đã thấy xuất hiện một đối tượng quản lý mới là người châu Âu.

Năm 1650, thời kỳ vua Lê Thần Tông (cp: 1619-1643, 1649-1662) và chúa Trịnh Tráng (cq: 1623-1657), chính quyền Lê Trịnh đã ban hành Quy định cụ thể về hướng dẫn cung cách ứng xử, đi lại đối với người châu Âu ở Đàng Ngoài. Trong *Lê Triều chiếu lệnh thiện chính*, những quy định này được ghi lại cụ thể như sau:

“Khi có những tàu của người nước Hoa Lang, Ô Lang⁸, và Nhật Bản, đến cửa bể nước ta, thì trong kinh phải sai viên Thử Sá trước đi do thám rõ tình hình, rồi cho bọn họ được ở những địa phận các làng Thanh Trì và Khuyến Lương, rồi chọn người làm Thủ Bả để răn bảo họ phải giữ phép. Lại chọn người bản quốc làm Thông Sự (Thông Ngôn), hiểu dụ viên trưởng tàu và các phu tàu, để bọn họ giữ gìn lễ phép, để đến Kinh lễ mừng. Khi đi đường, chước lượng cho một người trưởng tàu được cuồi ngựa. Mỗi khi đi qua các cửa Điện và Phủ đường (Phủ Chúa) cùng là đến miếu các Tiên Thánh thì phải xuống ngựa. Nếu qua những nơi cung cấm không được xông xáo đi lại. Có kẻ nào trái lệnh thì cho phép quan Đề Lĩnh, quan Phủ Doãn tra xét ra thực sự rồi bắt tội viên Thông Sự” [8; tr.177].

Về việc truyền đạo Thiên Chúa, từ giữa thế kỷ XVII, hoạt động truyền bá đạo Thiên Chúa của các giáo sĩ phương Tây bắt đầu bị chính quyền Lê Trịnh cấm. Năm 1650, chính quyền đã ban hành cấm hoạt động truyền giáo của người châu Âu như sau:

“... Còn như người Hoa Lang giảng đạo ở Kinh kỳ có ai theo học, thì cho phép nha Tư Lễ tra xét mà cấm ngặt. Ở ngoài Trấn có kẻ tà thuật này, thì cho phép viên chức trông coi địa phương, nghiêm cấm và răn bảo. Nếu bọn kia (tức người Hoa Lang truyền giáo) có dựng nhà thờ bậy bạ, cho phép Hiến ty được phá bỏ đi” [8; tr.177].

Năm 1663, thời vua Lê Huyền Tông (cp:1662-1671) và chúa Trịnh Tạc (cq:1657-1682), tiếp tục ban lệnh cấm học đạo Hoa Lang:

“Trước đây, có người nước Hoa Lang vào ở nước ta, lập ra đạo lạ lừa phỉnh dân ngu, đàn ông đàn bà ngu dốt nhiều người tin mộ, chỗ nhà giảng người ở hỗn tạp, trai gái không phân biệt. Trước đã đuổi người giảng đạo đi rồi, mà sách và nơi giảng hãy còn thói tệ chưa đổi. Đến đây lại nghiêm cấm” [6; tr.1658].

Cũng trong năm này, chính quyền Lê Trịnh đã ban hành lệnh khai rõ tung tích, minh bạch những người nước ngoài định cư ở Đàng Ngoài trong đó có người châu Âu. *Lê Triều chiếu lệnh thiện chính* ghi lại quy định này như sau:

“Những người ngoại quốc đi buôn bán ngụ ở nước ta, lẫn với dân ta đã lâu, khinh nhờn pháp cấm, cần phải tách bạch ra. Vậy lệnh cho các ty phải sai nhân viên đi khắp các

⁸ Hà Lan (Holland) và Anh (England)

huyện trong hạt mình, trách cứ quan huyện lại sai người đi khắp các tổng, xã, thôn, trang, động, sách, trại, sở, châu và phường trong huyện hạt, bắt phải khai số mình bạch, hết thấy những người ngoại quốc ngụ ở nước ta bao nhiêu người; trong số đó những người nào lấy vợ đẻ con, có người nào tình nguyện quốc tịch ta, là bao nhiêu người... cùng là khai rõ cả người nước Hoa Lang bao nhiêu và phải khai đủ tình hình cho mình bạch (thí dụ gia đình, vợ con và nghề nghiệp v.v...) làm tờ tâu lên, đợi lệnh chỉ định đoạt thế nào cho tuân hành, để tách bạch rõ nhân tình phong tục người nước khác. Nếu có tư tình mà giấu diếm đi, hay là khai số mất sự thực, sẽ chiếu phép nước mà trừng trị” [8; tr.126].

Từ những quy định của chính quyền đối với người châu Âu, chúng ta nhận thấy rằng ở Đàng Ngoài thế kỷ XVII, XVIII, trong hoạt động quản lý hành chính đối với người nước ngoài, chính quyền Lê Trịnh đã có sự phân loại đối tượng. Người châu Âu đã được chú ý đến như là một đối tượng riêng, đặc biệt. Có nhiều lí do để chính quyền phân loại như vậy vì người châu Âu khác nhiều về mặt văn hóa so với người châu Á đã có quan hệ giao thương với Đại Việt từ trước đó. Trong đó đạo Thiên Chúa là một lí do cơ bản.

3. KẾT LUẬN

Từ sự cởi mở, thân thiện khi mới đến, đến sự ràng buộc của những quy định về cách đi lại, cư trú, truyền đạo, rồi cuối cùng là sự cấm đoán, trục xuất các giáo sĩ và buộc phải đóng cửa hoạt động của các thương điểm là những gì mà người châu Âu nhận được khi đến Đàng Ngoài ở thế kỷ XVII. Lịch sử khởi đầu quan hệ giao thương giữa Đại Việt ở Đàng Ngoài với người châu Âu không mấy suôn sẻ. Điều đó phản ánh hệ quả của sự hoài nghi, đề phòng của chính quyền chúa Trịnh trong bối cảnh phân liệt Đàng Trong - Đàng Ngoài của lịch sử Đại Việt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Alexandre de Rhodes (1994), *Lịch sử Vương quốc Đàng Ngoài* (Nguyễn Khắc Xuyên dịch), Nxb. Ủy Ban đoàn kết tôn giáo, Tp. Hồ Chí Minh.
- [2] Cristophoro Borri (1998), *Xứ Đàng Trong năm 1621* (Nguyễn Khắc Xuyên dịch), Nxb. Thành phố Hồ Chí Minh, Tp. Hồ Chí Minh.
- [3] Chu Xuân Giao (Chủ biên) (2010), *Thăng Long thế kỉ 17 đến thế kỉ 19 qua tư liệu nước ngoài*, Nxb. Quân đội nhân dân, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thừa Hỷ (Chủ trì) (2010), *Tuyển tập tư liệu phương Tây*, Nxb. Hà Nội.
- [5] Jean Baptise Tavernier (2011), *Tập du kí mới và kì thú về vương quốc Đàng Ngoài*, Nxb. Thế giới, Hà Nội.
- [6] Ngô Sĩ Liên (1973), *Đại Việt sử kí toàn thư* (1973), Tập 4, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [7] Hoàng Anh Tuấn (2007), *Hải cảng miền Đông Bắc và hệ thống thương mại Đàng Ngoài thế kỷ XVII (Qua tư liệu phương Tây)*, Nghiên cứu Lịch sử, số 1/2007.

- [8] Viện đại học Sài Gòn (1961), *Lê Triều chiếu lệnh thiện chính*, Nxb. Sài Gòn, Sài Gòn.
- [9] Trần Thị Vinh (2007), *Nhà nước Lê Trịnh đối với nền kinh tế ngoại thương thế kỷ XVI-XVIII*, Nghiên cứu Lịch sử, số 12.
- [10] William Dampier (2011), *Một chuyến du hành đến Đàng Ngoài năm 1688*, Nxb. Thế giới, Hà Nội.

TONKIN IN THE 17TH CENTURY: THE EUROPEANS AND THE ATTITUDE OF LE - TRINH GOVERNMENT

Le Thanh Thuy

ABSTRACT

From the 17th century, the Europeans began to be present in Vietnam, in both Cochinchina and Tonkin. Their actions had left certain imprints in Dai Viet, especially in Tonkin during the 17th century. This paper will study the European's; viewpoints about Vietnam when they first arrived, their residency in Tonkin and specific behaviors of the Trinh government towards them.

Keywords: *Tonkin, trade, Trinh Lord, Cachao, Kecho, Europeans.*

CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO SAU ĐẠI HỌC TẠI VƯƠNG QUỐC ANH VÀ BÀI HỌC KINH NGHIỆM TRONG VIỆC XÂY DỰNG CÁC CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THẠC SĨ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Lê Thị Thanh Thủy¹

TÓM TẮT

Bài viết nhằm mục đích giới thiệu về chương trình đào tạo sau đại học, trình độ thạc sĩ tại Vương quốc Anh trên các phương diện: tổng quan chung về hệ thống giáo dục Anh Quốc và giáo dục bậc sau đại học, đặc điểm chương trình đào tạo thạc sĩ, các yếu tố thiết kế chương trình giảng dạy thạc sĩ tại Vương quốc Anh. Bài viết cũng cung cấp thông tin về các loại chương trình đào tạo thạc sĩ ở Trường Đại học Hồng Đức. Trên cơ sở đó, bài viết so sánh và chỉ ra những nét khác biệt cơ bản của hai chương trình đào tạo thạc sĩ tại hai quốc gia với mục đích tham khảo, định hướng xây dựng các chương trình giáo dục bậc sau đại học tại Trường Đại học Hồng Đức cập nhật, hiệu quả đáp ứng nhu cầu người học và nhu cầu xã hội nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tại Trường Đại học Hồng Đức.

Từ khóa: Đào tạo đại học, chương trình đào tạo sau đại học, chương trình thạc sĩ, Trường Đại học Hồng Đức.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Với lịch sử gần 800 năm, Vương quốc Anh tự hào là một quốc gia có nền giáo dục chất lượng hàng đầu thế giới và phương pháp giáo dục của họ đã có ảnh hưởng lớn đến hệ thống giáo dục trên toàn thế giới. Hệ thống giáo dục của Vương quốc Anh được phân chia thành 5 cấp bậc: Mẫu giáo (early years: 3-4 tuổi), Tiểu học (primary: 5-11 tuổi), Trung học (secondary: 12-16 tuổi), Dự bị đại học (further education) và Giáo dục đại học (higher education). Giáo dục phổ cập là bắt buộc dành cho tất cả trẻ em từ 4 tuổi, hoặc 5 tuổi đối với Xcôt-len (Scotland) cho đến dưới 16 tuổi. Hệ thống giáo dục Anh bao gồm hai hệ thống riêng biệt nhưng tương thích với nhau: một hệ thống được sử dụng tại nước Anh (England), xứ Wales và Bắc Ailen (Northern Ireland), trong khi hệ thống thứ hai được sử dụng tại Xcôt-len. Trong đó, các chương trình đại học ở Anh thường kéo dài 4-5 năm (bao gồm thêm thời gian thực tập tại các doanh nghiệp thường kéo dài 1 năm). Các khóa sau đại học bao gồm: học tín chỉ kéo dài từ 9 đến 12 tháng (cấp chứng chỉ sau đại học, bằng sau đại học và thạc sĩ); chương trình nghiên cứu bậc thạc sĩ và tiến sĩ kéo dài từ 1 đến 4 năm.

¹ Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

Vương quốc Anh là một trong số quốc gia có các trường đại học nổi tiếng và lâu đời nhất trên thế giới với vị trí xếp hạng cao trong bảng xếp hạng các trường đại học uy tín toàn cầu được đánh giá bởi tạp chí uy tín Time Higher Education (THE) dựa trên 13 tiêu chí khắt khe chia làm 5 nhóm: giảng dạy (môi trường học tập), nghiên cứu (số lượng, thu nhập, danh tiếng), trích dẫn khoa học (ảnh hưởng của nghiên cứu), triển vọng quốc tế (giảng viên, sinh viên, nghiên cứu), và thu nhập nhờ chuyển giao tri thức. Các trường đại học tại Anh Quốc trong nhiều năm liên lục có mặt trong top 10 các trường danh tiếng thế giới có thể kể đến như: đại học Cambridge, đại học Oxford, Imperial College London theo xếp hạng của tạp chí uy tín Time Higher Education (THE, 2018).

Theo thống kê, ước tính đến tháng 8/2017 hệ thống giáo dục Anh có khoảng hơn 130 cơ sở giáo dục đại học và cao đẳng với trên 55.000 khóa học (HESA, 2017). Chương trình giáo dục sau đại học ở Anh được chia làm 3 loại hình chính: chương trình thạc sĩ thông thường/ thực hành Taught Master (MA, Msc), thạc sĩ nghiên cứu Research Master (MRs, MPhil) và Tiến sĩ khoa học (Doctorates and PhDs). Ngoài ra, còn có các chương trình đào tạo thạc sĩ trực tuyến toàn cầu (Online Programmes) được giới thiệu bởi các trường đại học. Tuy nhiên, để đảm bảo học viên có đủ năng lực tham gia vào ba loại hình khóa học trên, một số trường yêu cầu các khóa học tiền thạc sĩ (Pre-Master's) để nâng cao kỹ năng tiếng Anh, các kiến thức học thuật tổng quát và hướng dẫn về văn hóa (đối với sinh viên nước ngoài), thường kéo dài ít nhất 1 học kỳ (3 tháng).

Cụ thể hơn, khóa học thạc sĩ thông thường (taught master) dành cho các sinh viên sau đại học tiếp tục chương trình nghiên cứu cao hơn ở bậc đại học với hình thức là bài giảng, thảo luận nhóm và làm việc cùng trợ lý học tập (tutor/supervisor). Sinh viên được giao nhiệm vụ hoàn thành nghiên cứu với đề tài riêng dựa trên quá trình làm việc độc lập (tự học, tự nghiên cứu) là chủ đạo. Khác so với chương trình thạc sĩ thông thường, các khóa học thạc sĩ nghiên cứu được xem như tiền đề cho những học viên muốn theo đuổi bậc học cao hơn - bậc Tiến sĩ. Học viên sẽ nghiên cứu một đề tài cụ thể và độc lập, tập trung vào việc xây dựng và phát triển các kỹ năng nghiên cứu khoa học và phải hoàn thành luận văn thạc sĩ như là một trong các điều kiện tiên quyết để hoàn thành khóa học. Thông thường, các khóa học thạc sĩ ở Anh thường kéo dài từ 1-2 năm tùy thuộc vào từng ngành học và thời gian tham gia khóa học toàn phần (full-time) hay vừa học vừa làm (part-time). Đối với chương trình đào tạo Tiến sĩ, thời gian hoàn thành khóa học là từ khoảng 3 đến 5 năm hoặc dài hơn tùy vào tiến trình và kết quả nghiên cứu của đề tài. Trong suốt quá trình thực hiện đề tài, người nghiên cứu chỉ tập trung vào một đề tài nghiên cứu đơn nhất. Trong năm cuối cùng của chương trình tiến sĩ, họ phải thuyết trình và bảo vệ luận án tiến sĩ (khoảng 80.000 - 100.000 từ) trước hội đồng giáo sư của trường.

Có thể nói, Vương quốc Anh là nơi trải nghiệm học tập thú vị cho sinh viên sau đại học với đầy đủ các chuyên ngành: khoa học xã hội, khoa học tự nhiên, Luật học, Kỹ thuật, Y khoa, Quản trị kinh doanh và các ngành nghệ thuật... Các khóa học tại Anh là sự kết hợp giữa truyền thống và hiện đại trong phương pháp giảng dạy, giúp sinh viên gắn kết lý thuyết với thực tiễn và tập trung chủ đạo vào việc thực hành nghề nghiệp.

2. NỘI DUNG

2.1. Lịch sử phát triển và các chương trình đào tạo thạc sĩ tại Vương quốc Anh

2.1.1. Sự phát triển các chương trình thạc sĩ ở Anh

Những năm đầu của thập niên 80, chính phủ Anh ban hành chính sách cải cách giáo dục và một trong số đó là việc mở rộng và phát triển các khóa học thạc sĩ. Dưới ảnh hưởng của sự phát triển xã hội và định hướng của chính phủ, các khóa học thạc sĩ tăng đột biến trong hệ thống giáo dục sau đại học ở Anh và đạt được rất nhiều thành tựu (Biggs, 1998). Hiện tại, các chương trình thạc sĩ ở Anh thu hút rất đông học sinh bản địa và học sinh quốc tế bởi thời gian học ngắn, tập trung và thiết kế chương trình khoa học (Reichert and Tauch, 2003; Xue, 2008). Điều đặc biệt của chương trình đào tạo thạc sĩ tại Anh Quốc là các khóa học thạc sĩ thông thường kéo dài 9-13 tháng so với các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến khác như Mỹ, Úc, Đức, Singapore thường kéo dài 18-24 tháng. Điều này là một lợi thế cho sinh viên rút ngắn thời gian học tập, tăng cơ hội nghề nghiệp trong bối cảnh việc làm ngày càng trở nên khó khăn, điều kiện kinh tế - chính trị thế giới có nhiều biến động. Tuy nhiên, thời gian học ngắn cũng tạo ra nhiều áp lực đối với sinh viên vì phải hoàn thành các môn học và khóa luận chỉ trong 1 năm theo học tại trường.

Theo số liệu mới nhất của tổ chức Thống kê giáo dục sau đại học Anh (HESA), số lượng sinh viên theo học và nhận được bằng thạc sĩ tại Anh tăng 19.8% so với 5 năm trước đó (Liu, 2011). Lý giải cho sự gia tăng đột biến này, tác giả cho rằng, lợi thế của các khóa học thạc sĩ là thời gian học tập ngắn, kiến thức tập trung, thảo luận về các môn học, cân bằng giữa việc giảng dạy và nghiên cứu cũng như những vấn đề khoa học mà người học quan tâm (Liu, 2011). Sự linh hoạt của khóa thạc sĩ khác biệt hoàn toàn so với chương trình đại học và chương trình tiến sĩ. Cụ thể, chương trình đại học kéo dài trong 3 năm học với những môn học bắt buộc mang tính kỉ luật và học thuật cao, trong khi chương trình tiến sĩ lại chỉ chú trọng vào một nghiên cứu chuyên sâu và duy nhất. Đây là một trong những ưu điểm của chương trình đào tạo thạc sĩ tại Anh.

2.1.2. Cấu trúc chương trình đào tạo thạc sĩ

Như đã trình bày ở phần trên, chương trình đào tạo thạc sĩ tại Anh gồm 2 chương trình: khóa học thạc sĩ thông thường (Taught Master) và các khóa thạc sĩ nghiên cứu (Research Master). Theo Viện kiểm định chất lượng các chương trình giáo dục sau đại học của Anh (Quality Assurance Agency, 2010), sự khác biệt cơ bản giữa khóa học thạc sĩ thông thường và thạc sĩ nghiên cứu là cấu trúc chương trình học và khả năng nghiên cứu độc lập của sinh viên.

Có thể định nghĩa khóa học thạc sĩ thông thường (Taught Master) là chương trình giảng dạy cao hơn bậc đại học với các môn chủ đạo theo từng chuyên ngành; yêu cầu người học tiến hành những nghiên cứu hoặc viết luận văn cuối kì, trong đó 1/3 thời gian chương trình dành cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu (Liu, 2011). Độ dài khóa học thạc sĩ giao động từ 9 đến 24 tháng theo hình thức học toàn phần và bán phần (vừa học vừa làm). Chương trình học bao gồm các bài kiểm tra thường xuyên, kiểm tra cuối kì hoặc viết luận cho từng môn học (thông thường 6000 đến 8000 từ/môn), luận văn tốt nghiệp hoặc dự án (major project) (từ 10.000 đến 20.000 từ). Để tiết kiệm nguồn nhân lực, chương trình thạc sĩ

được thiết kế đơn giản gồm luận văn (60 tín chỉ), còn lại 120 tín chỉ phân bổ cho các môn học, tổng toàn bộ chương trình đào tạo là 180 tín chỉ.

Về *phương thức đào tạo*, tại Anh các chương trình thạc sĩ được đào tạo theo phương thức tín chỉ, 1 tín chỉ tương đương với 10 giờ dạy học (tương đương 12 tiết học theo chương trình đại học Việt Nam). Trong đó, bao gồm các hoạt động: bài giảng (lectures), hướng dẫn (tutorials), thảo luận (seminars), làm việc với giáo viên hướng dẫn (supervised practical sessions), tự học (independent coursework) và các hoạt động ngoại khóa (other non-scheduled time). Các môn học thông thường trong chương trình thạc sĩ (optional modules) thường được thiết kế tương đương 15- 30 tín chỉ, và luận án được thiết kế 60 tín chỉ. Như vậy, tổng thời lượng đào tạo chương trình Thạc sĩ tại Anh khoảng 180 tín chỉ tương đương 1.800 giờ

Dưới đây là ví dụ mẫu thiết kế thời gian học tập 1 môn học 15 tín chỉ tại Anh: 1 môn học 15 tín chỉ tương đương 150 giờ học (1TC = 10 giờ) bao gồm: 24 giờ giảng tại lớp, 2 giờ chuyên đề, 2 giờ thực hành có sự giám sát, 20 giờ phụ đạo (thường 1 giảng viên - 1 học viên), 32 giờ chủ động tự học, 70 giờ cho hoạt động nghiên cứu độc lập với sự hướng dẫn của giảng viên.

Bảng 1. Mẫu thiết kế Thời gian học tập 1 môn học (15 tín chỉ)

Learning Time (Thời gian học) (1 credit/ 1 tín chỉ = 10 hours/giờ)		Hours (Giờ)
Scheduled contact hours: Note: include in scheduled time: project supervision, demonstrations, practical classes and workshops, supervised time in studio or workshop, scheduled lab work, fieldwork, external visits, work-based learning where intergrated into a structured academic programme. Lưu ý: bao gồm trong thời gian dự kiến: hướng dẫn khóa luận, thuyết trình, thực hành, tập huấn, hội thảo, hướng dẫn tập huấn, học trong phòng thí nghiệm theo lịch trình, nghiên cứu thực địa, tham quan bên ngoài, học tập dựa trên công việc được tích hợp vào một chương trình học thuật có cấu trúc.	Lectures (Bài giảng)	24
	Seminars (Hội nghị chuyên đề)	2
	Supervised practical sessions (Thực hành có sự giám sát của Giảng viên hướng dẫn)	2
	Tutorials/ Phụ đạo	20
	Other scheduled time/ (Khác)	0
Guided independent study (Hướng dẫn nghiên cứu độc lập) Note: Include in guided independent study preparation for scheduled sessions, follow up work, wider reading or practice, revision. Lưu ý: Bao gồm trong chuẩn bị nghiên cứu độc lập có hướng dẫn cho các buổi theo lịch, theo dõi tiến độ, đọc thêm tài liệu hoặc thực hành, ôn luyện.	Independent coursework (Tự học)	32
	Independent laboratory work (Tự làm thí nghiệm thực hành)	0
	Other non-scheduled time (Hoạt động ngoài thời khóa biểu)	70
Placements (<i>including work placement and year abroad</i>)/ Thực tập		0
Total hours (should be equal to credit x 10) Tổng số giờ (1 tín chỉ tương đương 10 giờ)		150

Nguồn: Chi Hieu Le, Senior Lecturer, Department of Engineering Science, University of Greenwich

Xét trên khía cạnh *phương pháp giảng dạy*, các khóa học thạc sĩ bao gồm các bài giảng, thuyết trình, thảo luận cùng với những đánh giá tổng hợp (Thorne, 1997). Về giáo trình và tài liệu học tập, chương trình thạc sĩ không đòi hỏi quá khắt khe về mặt tài liệu nhưng vẫn phải đảm bảo yếu tố phù hợp với khung chương trình. Tuy nhiên, người quản lý khóa học (course leader) có thể cung cấp cho sinh viên một danh sách đề mục và tài liệu liên quan với giáo trình. Hầu hết, tất cả các sinh viên đều có người hướng dẫn (supervisor) cho việc hoàn thành khóa luận, nhưng sinh viên cũng có thể trao đổi với những người hướng dẫn khác trong quá trình học nếu họ có nhu cầu.

Khóa học thạc sĩ nghiên cứu (Research Master) tập trung vào việc đào tạo sinh viên trở thành một nghiên cứu sinh. Về cơ bản, khóa học thạc sĩ nghiên cứu đòi hỏi khối lượng nghiên cứu cao hơn khóa học thạc sĩ thông thường. Khóa học này cho phép sinh viên nghiên cứu chuyên sâu vào một lĩnh vực cụ thể một cách độc lập và có thể coi đó là tiền đề cho việc học lên bậc tiến sĩ. Sinh viên sẽ chủ động và độc lập hơn trong khóa học này dưới sự dẫn dắt của giảng viên hướng dẫn trong suốt khóa học.

Nhìn chung, điểm khác biệt cơ bản nhất giữa hai chương trình học thạc sĩ thông thường và thạc sĩ nghiên cứu tại Anh là cấu trúc chương trình học và khả năng nghiên cứu cũng như định hướng của sinh viên: học trên lớp với thời gian biểu và các lớp học cố định để hoàn thành đủ tín chỉ với các môn chuyên ngành hoặc định hướng về nghiên cứu chuyên sâu. Từ đó, sinh viên lựa chọn một trong hai chương trình để nhận bằng thạc sĩ với cùng một khoảng thời gian gần như tương đồng.

2.1.3. Thiết kế chương trình giảng dạy bậc thạc sĩ

Có rất nhiều ý kiến tranh luận về bản chất nội dung chương trình đào tạo thạc sĩ là gì. Từ khóa “chương trình học” (curriculum) hay “khóa học” (course) ngày nay trở nên phổ biến có nguồn gốc La-tinh và bắt đầu được đưa vào sử dụng từ những năm 1600. Tác giả He (1975) quan niệm “*bản chất của chương trình học là mọi mặt của đời sống xã hội loài người*”. Theo một quan điểm khác, Taylor và Richards (1985) cho rằng “*chương trình là toàn bộ thứ mà chúng ta muốn đưa ra giảng dạy*”. Một học giả khác, Squires (1990) lại cho rằng “*chương trình học nên hướng đến kinh nghiệm mà sinh viên có được trong suốt quá trình học*”. Có thể thấy, mỗi học giả có các cách hiểu khác nhau về chương trình đào tạo tùy thuộc vào cách lý giải và góc nhìn của họ. Chương trình đào tạo có thể được hiểu là: tất cả những điều được dạy trong nhà trường, tập hợp các môn học, một chương trình học tập và nghiên cứu, cái được dạy bên trong và ngoài trường học, là tập hợp các tri thức, kỹ năng, hiểu biết kinh nghiệm mà người học trải qua trong nhà trường.... Nhìn chung, các học giả đều có những mặt tích cực và hạn chế trong việc đưa ra một khái niệm hoàn chỉnh định nghĩa về chương trình đào tạo. Do vậy, khái niệm chương trình đào tạo vẫn là một khái niệm gây nhiều tranh luận trong giới học thuật. Trong giới hạn bài viết này, tác giả đồng tình và sử dụng khái niệm của tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên Hợp Quốc để phân tích vấn đề: *Chương trình giáo dục là tập hợp một hệ thống các năng lực (competencies) người học cần đạt được (bao gồm kiến thức, kỹ năng và thái độ được xây*

dựng dựa trên các giá trị) thông qua các trải nghiệm việc học tập trong nhà trường bằng hình thức chính thức hoặc phi chính thức [11].

Để làm rõ về việc thiết kế chương trình giảng dạy thạc sĩ, cần phải hiểu về bản chất của trường học và nhu cầu của xã hội hiện tại bởi những thay đổi trong xã hội có xu hướng đòi hỏi phải có những thay đổi tương ứng ngay trong chương trình đào tạo vì đó là sự kết thúc của giáo dục chính quy và cơ hội cuối cùng để tham gia vào thế giới việc làm. Delanty (2001) chỉ ra rằng bản chất của trường học là nơi truyền tải kiến thức, là trung gian giữa sản phẩm kiến thức học thuật (academic knowledge production) và nhận thức văn hóa (cultural cognition). Do đó, kiến thức là yếu tố căn bản của việc thiết kế chương trình giảng dạy. Trong quá trình dạy học, kiến thức được truyền tải đến người học một cách tự nhiên nhất, do đó đòi hỏi việc thiết kế lại chương trình, khóa học, giáo án, bài giảng và bao gồm cả ý thức của sinh viên. Mặt khác, việc thiết kế lại chương trình sau đại học cũng đòi hỏi chương trình mang tính mở, thống nhất về nội dung và có mối quan hệ mật thiết với các vấn đề mà xã hội quan tâm (Slattery, 2006). Đặc biệt, đối với việc xây dựng và cải cách chương trình giáo dục sau đại học nói chung và thạc sĩ nói riêng cần đặt trọng tâm vào mối quan hệ và hợp tác làm việc giữa người thiết kế chương trình với nhu cầu của người học.

Việc thiết kế chương trình học cho chương trình thạc sĩ là một trong những nhiệm vụ khó khăn bởi chương trình thạc sĩ chứa đựng yếu tố học thuật cao, tuy nhiên lại chưa cung cấp được cho người học cái nhìn sâu sắc của vấn đề và thiếu sự tham gia chủ động của sinh viên trong quá trình học. Hầu hết các nghiên cứu đều đồng ý với quan điểm của tác giả Liu (2011) rằng việc thiết kế chương trình thạc sĩ cơ bản mới dựa trên việc phát triển chương trình ở bậc đại học. Đối với chương trình học bậc đại học, 3 yếu tố quan trọng là nền tảng cho việc thiết kế khung chương trình bao gồm: kiến thức, văn hóa và sự phát triển của người học (Squires, 1990).



Hình 1. Chương trình giáo dục bậc đại học (Squires, 1990)

Trong đó, kiến thức bao gồm: quan điểm người học, phương pháp học và tính kỷ luật. Yếu tố văn hóa hay là cách con người ứng xử trong xã hội có ảnh hưởng rất lớn đến chương trình học trên phương diện ý tưởng, giá trị niềm tin và thói quen. Điều này liên quan trực tiếp đến chuyên môn người học, khả năng người học và tiêu chuẩn của cá nhân để đáp ứng nhu

cầu lao động của nhà tuyển dụng. *Sự phát triển của người học* là yếu tố quan trọng cuối cùng trong chương trình học. Theo đó, mọi nội dung chương trình cần tập trung vào sự phát triển của người học thông qua quá trình học tập hơn là tập trung vào cá tính hay bản sắc riêng của mỗi cá nhân. Tác giả Squires (1990) cho rằng, việc phát triển chương trình thạc sĩ cần đảm bảo 3 yếu tố cơ bản theo việc thiết kế chương trình bậc đại học.

Thêm vào đó, sự tham gia của sinh viên trong lớp học (student curricular's engagement) là một trong những yêu cầu cơ bản đối với bậc thạc sĩ. Sự tham gia của người học vào chương trình giảng dạy được xem như là đầu ra cơ bản cho chất lượng của giáo dục bậc đại học (Liu, 2011). Ở đây, sự tham gia của học viên không chỉ đơn thuần là sự hiểu bài, cách thức giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, quyết đoán, giao tiếp và các kỹ năng cơ bản mà còn là sự hứng thú và nhiệt tình trong quá trình học. Ngược lại, sinh viên chỉ thường tập trung vào thói quen học tập hàng ngày cơ bản như tham gia lớp học, đọc bài trước khi đến lớp, nói chuyện và chia sẻ cùng bạn học và giảng viên. Tuy nhiên, không thể vội kết luận hình thức học tập nào là hiệu quả và liệu sinh viên có thực sự tham gia vào quá trình học khi họ chỉ có một vài buổi thảo luận chia sẻ trong lớp học vì điều này còn liên quan đến phong cách học của từng cá nhân. Việc đánh giá khả năng học tập của sinh viên có thể được xem xét trên 3 yếu tố: yêu cầu về kiến thức, kỹ năng thực hành và yêu cầu về mặt cảm xúc. Yêu cầu về kiến thức là một quá trình nhận thức về sự tham gia trong lớp học bao gồm sự hiểu biết, giải quyết vấn đề, khả năng ghi nhớ kiến thức. Yêu cầu về thực hành tập trung vào hành vi của người học trong thực hành giờ học, nó không liên quan nhiều đến kỹ năng môn học mà liên quan trực tiếp đến kỹ năng ứng dụng thực tế của người học. Những yêu cầu về cảm xúc bao gồm cảm xúc tham gia lớp học và sự tuân thủ các nguyên tắc kỉ luật lớp học trong quá trình học. Cảm xúc ở đây không đơn giản là cảm xúc về trạng thái tinh thần (vui, buồn...) mà còn là cảm xúc đạo đức (tính kỉ luật, có tinh thần trách nhiệm) bởi vì việc xao nhãng về tinh thần có tác động trực tiếp đến kết quả học tập và nghiên cứu trong cả quá trình.

2.2. Lịch sử phát triển và các chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức

2.2.1. Lịch sử phát triển các chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức

Trường Đại học Hồng Đức được thành lập ngày 24/9/1997 là trường đại học công lập, đa ngành, trực thuộc Ủy ban Nhân dân tỉnh Thanh Hóa, đồng thời chịu sự quản lý Nhà nước của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) và các Bộ ngành Trung ương. Để đáp ứng nhu cầu phát triển giáo dục đại học nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực của tỉnh, tháng 7/2007, Nhà trường được Thủ tướng Chính phủ giao nhiệm vụ đào tạo trình độ Thạc sĩ và tháng 9/2014 được Bộ GD&ĐT giao nhiệm vụ đào tạo trình độ Tiến sĩ. Tính đến nay, sau hơn 10 năm đào tạo sau đại học, Nhà trường đã và đang đào tạo 4 chuyên ngành trình độ tiến sĩ và 19 chuyên ngành trình độ thạc sĩ với hơn 670 học viên đã tốt nghiệp và nhận bằng [10].

2.2.2. Chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức và những nét khác biệt so với chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Anglia Ruskin, Anh Quốc

Chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức được thiết kế dựa trên văn bản Quy chế đào tạo trình độ thạc sĩ của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành theo Thông tư số 15/2014/TT-BGDĐT và liên tục được cập nhật, bổ sung theo yêu cầu của Bộ GD&ĐT [4]. Theo đó, chương trình đào tạo gồm 3 phần: kiến thức chung (Triết học & Ngoại ngữ), kiến thức cơ sở và chuyên ngành và luận văn thạc sĩ. Tùy theo chương trình đào tạo theo định hướng nghiên cứu hoặc theo định hướng ứng dụng để quyết định tỷ lệ kiến thức cơ sở, chuyên ngành và luận văn trong chương trình đào tạo [10].

Về phương thức đào tạo, tại Trường Đại học Hồng Đức các chương trình thạc sĩ được đào tạo theo phương thức tín chỉ. Cụ thể, theo qui chế 43/2007/QĐ-BGDĐT (15/8/2007) của Bộ giáo dục và Đào tạo ban hành qui chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính qui theo hệ thống tín chỉ qui định, mục 3 Điều 3 qui định “Một tín chỉ được qui định bằng 15 tiết học lý thuyết, 30-45 tiết học thực hành, thí nghiệm hoặc thảo luận”, sinh viên phải dành ít nhất “30 giờ chuẩn bị cá nhân”, “mỗi tiết học được tính bằng 50 phút”. Ngoài ra, Quy chế 43 cũng nêu rõ “Hiệu trưởng các trường qui định cụ thể số tiết, số giờ đối với từng học phần cho phù hợp với đặc điểm của trường”.

Thực tế, giảng dạy 1 tín chỉ thông thường ở Trường Đại học Hồng Đức tương đương 9 tiết lý thuyết, 12 tiết thảo luận, 30- 45 tiết tự học. Như vậy tổng thời gian cho 1 tín chỉ trung bình là 51 tiết (42,5 giờ). Đối chiếu với chương trình đào tạo tại Anh, 1 tín chỉ tương ứng với 10 giờ thì thời lượng dành cho 1 tín chỉ ở Trường Đại học Hồng Đức gấp 4,2 lần so với 1 tín chỉ theo hệ thống giáo dục Anh. Tuy nhiên cũng cần nhấn mạnh rằng, sự so sánh này chỉ mang tính chất tương đối. Vì dù cùng là phương thức đào tạo tín chỉ thì ở hai hệ thống giáo dục cũng có nhiều sự khác biệt, mà khác biệt lớn nhất là mục tiêu đào tạo. Nhìn chung, ở Việt Nam vẫn chủ yếu tập trung vào kiến thức nền tảng theo kiểu giáo dục truyền thống (classical education) và ở Anh hay một số quốc gia phát triển trên thế giới như Mỹ, Úc, Ca-na-đa đào tạo theo chuẩn đầu ra (learning outcomes). Do vậy, những khác biệt này chỉ mang tính chất tương đối. Dưới đây là một số điểm khác biệt giữa hai chương trình đào tạo thạc sĩ.

Bảng 2. Đối chiếu Chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức và Chương trình đào tạo tại Trường Đại học Anglia Ruskin, Cambridge, Anh Quốc

STT	Tiêu chí	Chương trình thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức	Chương trình thạc sĩ tại Trường Đại học Anglia Ruskin
1	Định hướng đào tạo	Thạc sĩ ứng dụng Thạc sĩ nghiên cứu	Thạc sĩ thông thường/ Thạc sĩ ứng dụng (Msc, MA) Thạc sĩ nghiên cứu (Mphil, MRs)
2	Thời lượng đào tạo	1 - 2 năm (Thông thường 18 tháng)	1 - 2 năm (Thông thường 12 tháng)

3	Hình thức đào tạo	Chính quy Toàn thời gian/ toàn phần	Chính quy Toàn thời gian - 1 năm Bán thời gian - 2 năm
4	Phương thức đào tạo	Tín chỉ (1TC ~ 42,5 giờ~ 51 tiết)	Tín chỉ (1TC ~ 10 giờ ~ 12 tiết)
5	Tổng số tín chỉ	60	180
6	Tổng số giờ đào tạo tương ứng với số tín chỉ	60 x 42,5 giờ = 2.550 giờ	180 x 10 giờ = 1.800 giờ
7	Số lượng học phần (chưa kể Luận văn)	15- 21	5 - 7
8	Cấu trúc chương trình	Khối kiến thức chung (<i>Triết học & Ngoại ngữ</i>) 9 - 10 TC	Không có
		Kiến thức cơ sở & chuyên ngành (bắt buộc và tự chọn) 35 - 36 TC	Kiến thức chuyên ngành (bắt buộc và tự chọn) 120 TC
		Luận văn (15TC)	Luận văn/ Dự án (60TC)
9	Phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> - Điểm chuyên cần - Bài giảng - Thảo luận nhóm/ xê-mi-na - Bài tập cá nhân - Bài kiểm tra thường xuyên - Thi kết thúc môn 	<ul style="list-style-type: none"> - Bài giảng - Làm việc nhóm/ xê-mi-na - Bài tập cá nhân - Đánh giá thường xuyên - Thi kết thúc học phần/viết bài luận môn học - Làm việc hàng tuần với giảng viên hướng dẫn (supervisor) - Thực hiện đề tài nghiên cứu độc lập (<i>Thạc sĩ nghiên cứu</i>)

Nguồn: tác giả tổng hợp

Về định hướng đào tạo thạc sĩ, dựa trên việc tham khảo khung chương trình đào tạo thạc sĩ 19 ngành tại Trường Đại học Hồng Đức, tác giả nhận thấy không có sự phân hóa rõ nét về định hướng đào tạo thạc sĩ theo hướng nghiên cứu hay theo hướng ứng dụng/ thực hành như trong chương trình đào tạo thạc sĩ ở Anh [5]. Một là, nếu xây dựng chương trình theo định hướng nghiên cứu thì số lượng học phần liên quan đến nghiên cứu (phương pháp nghiên cứu) và luận văn theo hướng nghiên cứu có số tín chỉ quá ít so với tổng số tín chỉ của khóa học (VD: môn nghiên cứu khoa học/ phương pháp nghiên cứu ở một số chương trình đào tạo thạc sĩ là 2 - 3TC và luận văn là 15TC trên tổng số 60TC toàn khóa học). Hai là, học viên sau khi tốt nghiệp chương trình đều nhận chung tấm bằng thạc sĩ và không có sự phân biệt là thạc sĩ nghiên cứu (MRs, MPhil) hay thạc sĩ ứng dụng/ thực hành (Msc, MA) như ở hệ giáo dục đại học của Anh. Điều này là phổ biến đối với hầu hết các chương trình đào tạo thạc sĩ ở Việt Nam nói chung.

Về thời lượng đào tạo, chương trình thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức kéo dài từ 1-2 năm (thông thường là 18 tháng) với hình thức đào tạo chính quy, toàn phần. Chương trình đào tạo thạc sĩ ở Anh cũng kéo dài từ 1-2 năm tùy việc học viên lựa chọn khóa học toàn phần (full-time) hoặc bán phần (part-time), thông thường là 12 tháng với khóa học toàn phần. Vương quốc Anh cũng là nơi duy nhất trên thế giới có các chương trình đào tạo thạc sĩ chỉ 1 năm (toàn thời gian) so với các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới như Mỹ, Anh, Úc và Châu Âu vẫn duy trì khóa học kéo dài 2 năm.

Về cấu trúc chương trình đào tạo, chương trình thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức được thiết kế dựa theo Quy chế đào tạo thạc sĩ của Bộ GD&ĐT gồm 3 phần: Kiến thức chung, kiến thức cơ sở, kiến thức chuyên ngành và luận văn. So sánh với chương trình đào tạo thạc sĩ tại Anh (như đã trình bày ở mục 2.1.2), có thể thấy rõ điểm khác biệt giữa hai chương trình là ở Anh không có phần kiến thức chung (Triết học & Ngoại ngữ) và kiến thức cơ sở trong chương trình đào tạo, họ chỉ tập trung vào cung cấp khối kiến thức chuyên ngành và luận văn tốt nghiệp.

Trong khi, số lượng học phần trong các chương trình đào tạo thạc sĩ tại Anh trung bình là từ 5-7 học phần, thì số lượng học phần trong chương trình đào tạo tương ứng tại trường Đại học Hồng Đức là từ 15-21 học phần (gấp khoảng 3 lần số lượng học phần); Nếu tính tương quan tỷ lệ khối kiến thức chuyên ngành giữa hai chương trình đào tạo có sự chênh lệch đáng kể. Số học phần thuộc lĩnh vực kiến thức chuyên ngành của các chương trình đào tạo thạc sĩ tại trường Đại học Hồng Đức dao động từ 4-10 học phần với tổng số tín chỉ từ 10-22TC/60TC toàn khóa học (chiếm khoảng 30% nội dung chương trình); so sánh với chương trình ở Anh là 5-6 học phần với tổng tín chỉ 120/180TC (chiếm khoảng 66% chương trình). Tương tự, Luận văn thạc sĩ trong chương trình đào tạo tại Anh chiếm 1/3 nội dung chương trình (60/180TC) và con số này trong chương trình đào tạo của Trường Đại học Hồng Đức là 1/4 (15/60TC). Tựu chung, chương trình đào tạo Thạc sĩ tại Anh tập trung nhiều hơn vào khối lượng kiến thức chuyên ngành và luận văn; đối chiếu với chương trình đào tạo tại Trường Đại học Hồng Đức, kiến thức chuyên ngành và khóa luận chỉ chiếm khoảng 55% nội dung chương trình đào tạo thạc sĩ. Điều này không chỉ riêng đối với Trường Đại học Hồng Đức mà là điểm chung của hầu hết các chương trình thạc sĩ trong các cơ sở đào tạo sau đại học ở Việt Nam (chương trình tuân theo qui định chung của Bộ GD&ĐT Việt Nam).

Về phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá, hai chương trình đào tạo có nhiều điểm chung như: bài giảng trên lớp, thảo luận nhóm, bài tập cá nhân, bài kiểm tra thường xuyên, kiểm tra cuối kì hoặc viết luận. Sự khác biệt lớn nhất mà tác giả trải nghiệm trong quá trình học tại Anh là việc chủ động trong học tập, tự học, tự nghiên cứu của sinh viên cao học. Thời lượng bài giảng trên lớp chiếm rất ít trong quỹ thời gian học (khoảng 20 giờ/ 1 tuần). Giảng viên lên lớp chỉ mang tính chất định hướng, gợi mở vấn đề cũng như trao đổi các vấn đề học thuật trên lớp, và giao nhiệm vụ môn học; còn lại sinh viên tự học tự nghiên cứu và làm việc nhóm. Để hỗ trợ sinh viên tự học, giảng viên cung cấp một danh sách các tài liệu môn học cần thiết, nhà trường cung cấp hệ thống thư viện với đầy đủ cơ sở vật chất và tạo không gian học tập thuận lợi gồm: các đầu sách, phòng đọc, phòng thảo luận nhóm lớn,

nhóm nhỏ, phòng máy tính phục vụ 24/24 hoặc thường mở cửa đến 24h. Sinh viên cũng được cấp thẻ sinh viên và mật mã đăng kí vào hệ thống lớp học, thư viện do vậy có thể quản lý các môn học, điểm số, theo dõi yêu cầu của giảng viên đối với môn học, đăng kí mượn sách, phòng học nhóm... Còn ở Trường Đại học Hồng Đức, việc tự học, tự nghiên cứu và học nhóm của học viên còn rất hạn chế. Học viên thường được yêu cầu viết luận là chính, các bài tập yêu cầu làm việc nhóm hầu như rất ít. Một điểm khác biệt nữa là mỗi học viên có 1 giảng viên hướng dẫn trực tiếp trong suốt khóa học. Học viên và giảng viên sẽ lên lịch làm việc hàng tuần trao đổi các vấn đề học thuật và làm việc trong suốt 1 năm học, hỗ trợ người học khi họ có nhu cầu (có thể 1 hoặc 2 buổi/tuần). Về các hỗ trợ khác như các thủ tục hành chính, phản ánh về lớp học, giảng viên, khó khăn trong quá trình học (tâm lý) người học sẽ được cán bộ hành chính của khoa, bộ phận Thông tin của trường (i-center) giúp đỡ, hoặc người đứng đầu khóa học (course leader). Giúp đỡ này là thực sự cần thiết và có tính hiệu quả cao, giúp học viên hoàn thành khóa học với kết quả tốt nhất và mang đến sự hài lòng của học viên đối với khóa học và cơ sở đào tạo. Đây cũng là điểm yếu trong chương trình đào tạo thạc sĩ tại trường Đại học Hồng Đức, cần được học hỏi để đáp ứng nhu cầu của học viên cao học và xây dựng niềm tin của họ đối với chất lượng đào tạo và dịch vụ của nhà trường.

Tóm lại, chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Anglia Ruskin, Anh trong tương quan so sánh với chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức có nhiều nét khác biệt. Bấy khác biệt cơ bản được tác giả chỉ ra trong bài viết bao gồm: định hướng đào tạo, thời lượng đào tạo, hình thức đào tạo, tổng số tín chỉ, số lượng học phần, cấu trúc chương trình và phương pháp giảng dạy, đánh giá. Những điểm khác biệt này đã và đang ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo và sự hài lòng của học viên của chương trình sau đại học đối với cơ sở đào tạo.

3. KẾT LUẬN

Thông qua việc giới thiệu và phân tích đặc điểm của hai chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Anglia Ruskin, Vương quốc Anh và Trường Đại học Hồng Đức, Việt Nam, tác giả đã chỉ ra những nét khác biệt cơ bản trong hệ thống giáo dục Anh Quốc và các chương trình đào tạo thạc sĩ tại Trường Đại học Hồng Đức. Cần nhấn mạnh rằng, sự so sánh này chỉ mang tính chất tương đối dù đều là phương thức đào tạo tín chỉ thì ở hai hệ thống giáo dục cũng có nhiều sự khác biệt về mục tiêu đào tạo, hệ thống quản lý giáo dục. Do vậy, bài viết là sự trao đổi có tính chất gợi mở để thấy những điểm tương đồng và khác biệt, trên cơ sở đó các nhà giáo dục tham khảo nhằm xây dựng chương trình sau đại học tại Việt Nam nói chung và Trường Đại học Hồng Đức nói riêng mang tính hệ thống và tối ưu. Thực tế, hệ thống giáo dục nào cũng có những mặt tích cực và hạn chế, chương trình giáo dục thạc sĩ nào cũng có mặt ưu và nhược, bởi mỗi hệ thống giáo dục hay chương trình đào tạo đều mang đặc trưng riêng do những khác biệt về hệ thống chính trị, hệ tư tưởng, văn hóa và điều kiện phát triển kinh tế - xã hội của mỗi quốc gia, địa phương. Do đó bài học kinh nghiệm cũng cần dựa trên sự áp dụng linh hoạt sao cho phù hợp và đạt hiệu quả tối ưu dựa trên điều kiện thực tế và các yếu tố về thể chế và văn hóa của mỗi quốc gia, mỗi vùng miền.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trường Đại học Hồng Đức (2014), *Quy định đào tạo trình độ thạc sĩ*, <http://hdu.edu.vn/vi-vn/39/6411/Quy-et-dinh-so-1510-Q%90-%90HH%90-ban-hanh-kem-theo-Quy-dinh-dao-tao-trinh-do-thac-si-tai-Truong-%90ai-hoc-Hong-%90uc.html>
- [2] Trường Đại học Hồng Đức (2017), *Sổ tay học viên cao học*, Tài liệu lưu hành nội bộ.
- [3] Trường Đại học Hồng Đức (2018), *Khung chương trình đào tạo các chuyên ngành cao học*, <http://hdu.edu.vn/vi-vn/39/7031/Khung-chuong-trinh-dao-tao-cac-chuyen-nganh-cao-hoc.html>
- [4] Anglia Ruskin University website, <https://www.anglia.ac.uk/study/postgraduate/international-social-welfare-and-social-policy>
- [5] Biggs, J. (1998), *A good guide for postgraduate educators: lessons learned in Britain*, *Medical Teacher* 20(3), pp.200-202.
- [6] Delanty, G. (2001), *Challenging Knowledge: The University in Knowledge Society*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- [7] Education system in the UK [pdf] <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf >
- [8] HESA (Higher Education Statistics Agency), <https://www.hesa.ac.uk/about>
- [9] John, L and Harold, S. (2007), *A social history of education in England*, London and New York, Routledge.
- [10] Liu, L. (2011), *Taught master's students's curricular engagement in the UK: a conceptual framework* [pdf], file:///C:/Users/dell/Downloads/284-1342-1-PB.pdf
- [11] Slattery, P. (2006), *Curriculum Development in the Postmodern Era*, New York, NY: CRC Press.
- [12] Squires, G. (1990), *First Degree: The Undergraduate Curriculum*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- [13] Taylor, P. H. and Richards, C. M. (1985), *An introduction to Curriculum Studies (2nd edn.)*, Windsor: NFER-Nelson.
- [14] Thorn, P. (1997), *Standards and Quality in Taught Master's Programmes*, London: Cassell.
- [15] Xue. H. (2008), *Cultural Adaptation and Personal Capital Formation: The Experiences of Chinese Students in UK Higher Education*, Bristol: University of the West of England.

**POSTGRADUATE PROGRAMES IN THE UNITED KINGDOM AND
LESSONS IN DESIGNING MASTERPROGRAMS
AT HONG DUC UNIVERSITY**

Le Thi Thanh Thuy

ABSTRACT

The article aims to introduce the postgraduate programs in the United Kingdom (the UK) in the following areas: general overview of the UK education system, higher education system, characteristics of Master Degree in the UK and the elements of master program design. The article, also, presents information about the master programmes at Hong Duc University, Vietnam. From that point of view, the writer makes a comparison and indicates several differences between two education systems. This will be a crucial reference to orientate the development of master programs at Hong Duc University in order to improve the quality of education as well as improve the position of the university in the future.

Keywords: *Higher education, postgraduate programs, master programs, Hong Duc University.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TUYÊN TRUYỀN TUYỂN SINH CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Lê Văn Trường¹

TÓM TẮT

Thông qua việc đánh giá những việc làm tốt và chưa làm tốt trong công tác tuyên truyền tuyển sinh vào Trường Đại học Hồng Đức trong 20 năm qua (1998-2018), dựa trên cơ sở lý luận, cơ sở pháp lý và cơ sở thực tiễn, tác giả đã đề xuất một số giải pháp để cải thiện chất lượng của công tác này. Trong những năm tới công tác tuyên truyền tuyển sinh cần tập trung vào một số hoạt động chính là: Nhà trường cử cán bộ, giảng viên làm việc trực tiếp với giáo viên chủ nhiệm lớp 12 phổ thông trung học (PTTH) về công tác tuyển sinh; Cán bộ, giáo viên tuyên truyền tuyển sinh khi thực hiện nhiệm vụ thi trung học phổ thông (THPT) quốc gia hàng năm; Khuyến khích cựu sinh viên tham gia tuyên truyền; Tuyên truyền thường xuyên qua facebook của cán bộ, giáo viên, học viên; Nâng cao chất lượng của chuyên mục Hỏi - Đáp tuyển sinh trên trang website của Nhà trường và thu hút sinh viên đang học tại trường tham gia tuyên truyền tuyển sinh.

Từ khóa: *Giải pháp, tuyên truyền tuyển sinh, Trường Đại học Hồng Đức.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bất cứ trường học nào đều có 2 hợp phần cốt yếu cấu thành là “nhà trường” và “người học”. Không có người học thì trường không tồn tại. Vì vậy mọi nhà trường đều có nhiều biện pháp để thu hút người đến học, trong số đó có việc tuyên truyền tuyển sinh (TTTS). Tùy theo những giai đoạn phát triển của xã hội, đòi hỏi của thị trường lao động và nhu cầu của người học mà TTTS, tuy có vị trí khác nhau, luôn là nhiệm vụ rất kỳ quan trọng của mỗi nhà trường. Điều này càng trở nên bức thiết trong điều kiện của một trường đại học đang thực hiện lộ trình tự chủ, do địa phương quản lý và kinh nghiệm đào tạo chưa nhiều như Trường Đại học Hồng Đức. Nghiên cứu của chúng tôi thông qua việc đánh giá thực trạng công tác TTTS của Trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 1997-2018, làm căn cứ để đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng công tác TTTS trong những năm tới.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về tuyên truyền và tuyên truyền tuyển sinh

Tuyên truyền (propaganda) là một dạng đặc biệt của truyền thông, đã có lịch sử nhiều ngàn năm và đương nhiên có nhiều quan niệm khác nhau.

¹ *Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức*

Quatler, T.A (1962) định nghĩa tuyên truyền (TT) là “nỗ lực cố ý của một số cá nhân hoặc nhóm để hình thành, kiểm soát hoặc thay đổi thái độ của các nhóm khác bằng cách sử dụng các công cụ giao tiếp với ý định rằng trong bất kỳ tình huống nào, phản ứng của những người chịu ảnh hưởng đó sẽ là mong muốn của người tuyên truyền” [10].

Jacques Ellul (1973) coi “TT là việc đưa ra các thông tin (vấn đề) với mục đích đẩy thái độ, suy nghĩ, tâm lý và ý kiến của quần chúng theo chiều hướng nào đấy mà người nêu thông tin mong muốn. Mục tiêu tối hậu của TT hiện đại không dừng lại ở thay đổi suy nghĩ hay thái độ của quần chúng, mà cần phải tạo hành động trong quần chúng” [6].

Nelson (1996) quan niệm “TT được xác định như là một hình thức thuyết phục có chủ ý nhằm gây ảnh hưởng đến cảm xúc, thái độ, ý kiến và hành động của các đối tượng mục tiêu ý thức, chính trị hoặc thương mại...” [9].

Viện Ngôn ngữ (2005) coi TT là “phổ biến, giải thích rộng rãi để thuyết phục mọi người tán thành, ủng hộ, làm theo” [4; tr.1068].

Hasan (2010) cho rằng TT như một loại trình bày thông điệp trực tiếp nhằm ảnh hưởng đến ý kiến hay hành vi của con người, thay vì cung cấp thông tin một cách vô tư [5].

Jowett và O’Donnell (2012) quan niệm: “TT là một hệ thống có chủ ý để định hình nhận thức và hành vi trực tiếp để đạt được ý định mong muốn của người TT” [7].

Ban Tuyên giáo Trung ương quan niệm TT là phổ biến, giải thích một tư tưởng, một học thuyết, một quan điểm nào đó nhằm hình thành, củng cố ở đối tượng TT một thế giới quan, nhân sinh quan, một lý tưởng, một lối sống... thông qua đó mà ảnh hưởng tới thái độ và tính tích cực của con người trong thực tiễn xã hội [1].

Như vậy, có thể thấy rằng quan niệm về TT rất đa dạng và phụ thuộc vào ngữ cảnh sử dụng và bối cảnh áp dụng.

Về tuyển sinh, Viện Ngôn ngữ (2005) quan niệm là “tuyển học sinh, sinh viên vào trường học” [4; tr.1068].

Cho đến nay vẫn chưa có quan niệm thống nhất về TTTS. Trên cơ sở các quan điểm dẫn ra ở trên, tác giả cho rằng: *Tuyên truyền tuyển sinh là quá trình nhà trường cung cấp thông tin, giải thích về ngành nghề đào tạo, cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp; công bố chỉ tiêu, điều kiện, phương thức và quy trình tuyển sinh; điều kiện học tập, nghiên cứu, sinh hoạt của mình tới những người có nhu cầu học tập, nghiên cứu ở trường, nhằm hình thành ở họ nhận thức, quan niệm đúng đắn về cơ hội học tập, nghiên cứu và phát triển ở trường, từ đó giúp họ chủ động tìm hiểu và quyết định dự tuyển vào trường.*

2.2. Các yếu tố cấu thành tuyên truyền tuyển sinh

Theo quan điểm hệ thống, TTTS gồm các yếu tố: mục đích, nội dung, chủ thể, đối tượng, hình thức và công cụ, thời gian và địa điểm TT.

Mục đích

Kamalipour (2007) cho rằng: “mục đích TT là thuyết phục và sử dụng có chủ ý thông tin chọn lọc” [8]. Hồ Chí Minh nêu rõ “đem một việc gì đó nói cho dân hiểu, dân nhớ, dân theo, dân làm. Nếu không đạt được mục đích đó là tuyên truyền thất bại” [2; tr.162].

Vì vậy mục đích cơ bản của TTTS vào đại học là nhằm hình thành ở những người có nhu cầu học ở đại học nhận thức, quan niệm đúng về cơ hội học tập, nghiên cứu và phát triển cá nhân ở đại học; từ đó giúp họ chủ động tìm hiểu và quyết định dự tuyển vào cơ sở giáo dục đại học. Đồng thời thuyết phục, chấn chỉnh, uốn nắn những nhận thức lệch lạc về quá trình học tập, nghiên cứu và phát triển ở đại học.

Nội dung

Nội dung của TTTS là toàn bộ thông tin về ngành nghề đào tạo, cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp; chỉ tiêu, điều kiện, phương thức và quy trình tuyển sinh; điều kiện học tập, nghiên cứu và sinh hoạt .. của trường đại học.

Chủ thể

Chủ thể của TTTS là trường đại học, bao gồm: toàn bộ cán bộ, giảng viên, nhân viên, người lao động và toàn bộ những người đang học và những người đã tốt nghiệp (thường gọi là cựu người học của trường đại học).

Đối tượng

Đối tượng của TTTS là toàn bộ những người có nhu cầu đến trường đại học để học tập, nghiên cứu và phát triển cá nhân. Đối tượng TTTS rất đa dạng: họ có thể là những học sinh THPT (và tương đương), người đã tốt nghiệp đại học có nhu cầu học văn bằng thứ 2, học Cao học hoặc NCS, những người có nhu cầu bồi dưỡng ngắn hạn, cập nhật kiến thức (có thể lấy hoặc không lấy chứng chỉ, chứng nhận)... và những người thân của họ, nhất là những người có ảnh hưởng mạnh đến định hướng nghề nghiệp và việc lựa chọn ngành nghề học tập.

Hình thức và công cụ TTTS rất đa dạng như:

TT miệng. Đây là hình thức TT đặc biệt quan trọng, được thực hiện chủ yếu bởi đội ngũ cán bộ, giảng viên, nhân viên, người lao động và người học thông qua các hình thức giao tiếp trực tiếp, như nói chuyện thời sự, tọa đàm, hội thảo, kể chuyện gương người tốt, việc tốt;

TT thông qua các ấn phẩm viết: sách, báo (báo in, báo điện tử), bản tin, khẩu hiệu, biểu ngữ, tờ gấp;

TT qua phương tiện nghe nhìn: phát thanh, truyền hình, phim ảnh, triễn lãm;

TT thông qua các hoạt động văn hóa, nghệ thuật;

TT tổng hợp, kết hợp cổ động, TT miệng, phim ảnh, thơ ca, (TT lồng ghép);

TT qua các sự kiện: hội nghị, họp báo, hội thảo chuyên đề, triễn lãm, lễ kỷ niệm, bảo trợ cho các hoạt động văn hóa xã hội;

Tin tức mang tính chất TT cho trường đại học khách quan (giảng viên giỏi, sinh viên, học viên xuất sắc, cựu sinh viên thành đạt);

Bài nói chuyện trước đám đông, hội nghị tuyển sinh, trước các nhà tuyển dụng lao động, trước học sinh phổ thông;

Hoạt động công ích, hoạt động tình nguyện, từ thiện: ủng hộ giúp đỡ, cứu tế, xây dựng công trình phúc lợi công cộng;

Phương tiện nhận dạng để thu hút sự chú ý: logo in trên sách, văn phòng phẩm, băng hiệu, quần áo đồng phục.

Thời gian

Các trường thường tuyển sinh theo từng đợt trong năm học (1 đến 5 đợt). Tuy nhiên, TTTS phải được tiến hành quanh năm. Các trường đại học nước ngoài TTTS quanh năm, trong khi các trường đại học ở Việt Nam chủ yếu TTTS theo từng đợt, cận kề với thời điểm tuyển sinh. Đây là điểm yếu cần khắc phục.

Địa điểm

Địa điểm TTTS có thể tiến hành ở nhiều địa điểm khác nhau, nhưng tập trung tại những địa điểm có nhiều đối tượng có nguyện vọng vào học ở trường đại học (xem thêm ở nội dung hình thức và công cụ TTTS ở trên).

2.3. Đánh giá thực trạng các hình thức tuyên truyền tuyển sinh đại học, cao đẳng chính quy của Trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 1998-2018

Trong vòng 20 năm (từ 1998 đến 2018), Trường Đại học Hồng Đức đã có 19 hình thức TTTS. Đáng chú ý là hình thức TTTS ngày càng đa dạng, do vậy số lượng hình thức TTTS được Nhà trường thực hiện cũng tăng lên: từ 2-3 hình thức (1998-2005), tăng lên 5 (giai đoạn 2006-2009), 15 (giai đoạn 2010-2014), 16 (giai đoạn 2015-2016). Riêng năm 2017 có 9 và 2018 tiến hành 7 hình thức TTTS (Bảng 1). Nguyên nhân chính là do đa dạng hóa các hình thức đào tạo, nâng bậc trình độ đào tạo và tăng số lượng ngành/chuyên ngành đào tạo.

Bảng 1. Hình thức và hiệu quả TTTS vào Trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 1998-2018

TT	Hình thức tổ chức tuyên truyền TS	Năm								Hiệu quả
		1998 - 2000	2001 - 2005	2006 - 2009	2010 - 2014	2015 - 2016	2017	2018		
1	Quảng cáo và phóng sự qua báo, đài	x	x	x	x	x	x	x	x	TB
2	Phát hành Tờ gấp TS tới các trường THPT				x	x	x			TB
3	Treo Pannô TS rộng 3m ² tại các trường THPT					x				TB
4	Pannô khổ lớn ở 2 Cơ sở ĐHHĐ			x	x	x	x			Yếu
5	Giao lưu với các trường THPT				x	x				TB
6	Mời Hiệu trưởng THPT tới ĐHHĐ làm việc về TS				x	x				Yếu
7	Qua Ban cán sự các lớp sinh viên đang học				x	x				TB

8	Qua học viên cao học				x	x			TB
9	Qua Cựu sinh viên				x	x			TB
10	Giảng viên ĐHHĐ tự tuyên truyền			x	x	x	x		Tốt
11	Làm việc với GV Chủ nhiệm lớp 12							x	Tốt
12	Qua GV đi coi thi THPT Quốc gia					x	x	x	Tốt
13	Các khoa chủ động tuyên truyền, tư vấn TS				x	x	x	x	Yếu
14	Tham gia Tư vấn TS do báo, đài, hội tổ chức		x	x	x	x	x	x	TB
15	Qua Email, Facebook, Zalo				x	x	x	x	Khá
16	Mở mục Tư vấn TS trên trang web của ĐHHĐ							x	Yếu
17	Lồng ghép với các Diễn đàn do các tổ chức chính trị-xã hội cấp tỉnh tổ chức	x	x	x	x	x	x		Yếu
18	Tặng vé xe nghỉ tết cho SV tỉnh ngoài đang học ĐHHĐ (vé xe nghỉ tết cho SV tỉnh ngoài)				x				Yếu
19	Qua CB Tư vấn TS ở huyện và trường THPT				x	x			Yếu
	Tổng cộng	2	3	5	15	16	9	7	

Nguồn: Báo cáo tổng kết công tác tuyển sinh của Trường Đại học Hồng Đức các năm 1998 đến 2018 [10].

Riêng đối với nội dung đánh giá hiệu quả của TTTS, tác giả tiến hành theo phương pháp sau: đối chiếu các hình thức TTTS với số lượng thí sinh nhập học Trường Đại học Hồng Đức hằng năm; tập hợp các ý kiến, góp ý, đánh giá của đội ngũ cán bộ, giảng viên, nhân viên Nhà trường và ý kiến của cán bộ quản lý các trường THPT trong tỉnh về công tác tuyển sinh qua các năm và các hình thức TTTS hàng năm của Nhà trường. Hiệu quả được đánh giá theo 4 mức độ: yếu (Y), trung bình (TB), khá và tốt (Bảng 1).

Một số hạn chế

Đối chiếu với quan niệm và các yếu tố cấu thành của TTTS, thực tế TTTS trong 20 năm qua, thì TTTS của Trường Đại học Hồng Đức vẫn còn một số hạn chế sau:

Chưa thật đa dạng hóa hình thức và công cụ TTTS. Thiếu các hình thức tuyên truyền thông qua nêu gương cựu sinh viên thành đạt. Logo Trường Đại học Hồng Đức chưa được nhiều người biết.

Chưa tiến hành TTTS quanh năm mà chủ yếu còn theo từng đợt cận kề với thời điểm tuyển sinh.

Mục Hỏi - Đáp về tuyển sinh trên trang Website của Nhà trường mới chỉ tập trung vào TTTS đại học, cao đẳng chính quy, mảng VB2, LT, VLVH và Sau đại học chưa được chú ý.

Hiệu quả của một số hình thức TTTS chưa cao (xem bảng 1)

Chưa trực tiếp TTTS cho đối tượng có tiềm năng đến Trường Đại học Hồng Đức học tập, nghiên cứu. Ước tính khoảng 60% học sinh THPT chưa biết được danh mục các ngành đào tạo, khoảng 80% học sinh THPT hiểu được năng lực đào tạo, khoảng 60% công chức, viên chức chưa biết được danh mục đào tạo VB2, LT, VLVH, Sau đại học của Trường Đại học Hồng Đức.

Một số giảng viên, cán bộ của Trường Đại học Hồng Đức cũng chưa thấu hiểu danh mục ngành/chuyên ngành đào tạo, chỉ tiêu tuyển sinh hàng năm, năng lực đào tạo và NCKH của Trường.

Chưa tạo được động lực để các trường THPT và Sở GD&ĐT Thanh Hóa tích cực TTTS vào Trường Đại học Hồng Đức.

2.4. Đề xuất giải pháp TTTS

2.4.1. Cơ sở đề xuất giải pháp

Cơ sở pháp lý

Quy hoạch phát triển nguồn nhân lực tỉnh Thanh Hóa đến năm 2020, định hướng đến năm 2030 (Quyết định số 3612/QĐ-UBND ngày 21/9/2015 của CT UBND tỉnh Thanh Hóa).

Văn kiện Đại hội XII đã nâng tầm quan điểm về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo như sau: “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ trang bị kiến thức là chủ yếu sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học”.

Sứ mạng, tầm nhìn, chức năng và nhiệm vụ của Trường Đại học Hồng Đức cùng các nhiệm vụ liên quan đến đào tạo nguồn nhân lực do Tỉnh ủy, HĐND và UBND tỉnh Thanh Hóa giao.

Cơ sở lý luận

Có bốn yếu tố buộc các trường đại học phải coi tuyển sinh là nhiệm vụ sống còn: Trường học có hai phần cốt lõi là nhà trường và người học. Không có người học thì nhà trường sẽ không tồn tại.

Sinh viên là vừa là đối tượng, vừa là khách hàng của các trường đại học, không có khách hàng (câu) thì không tiêu thụ được sản phẩm (cung).

Tự chủ đại học là xu thế tất yếu. Các đại học phải tự chủ và công khai toàn bộ (ngành và chuyên ngành đào tạo, chương trình, đội ngũ, tài chính, cơ sở vật chất) và chuyển đổi mô hình quản lý sang quản trị đại học.

Giảng viên phải dạy những điều mà xã hội và cá nhân cần chứ không phải dạy những thứ mà người giảng viên có.

Cơ sở thực tiễn

Xu hướng tuyển sinh của các trường đại học thế giới và Việt Nam: có 2 phương thức là thi tuyển và xét tuyển. Phương thức qua thi tuyển càng ngày càng lạc hậu và sẽ đến lúc chấm dứt. Phương thức qua xét tuyển sẽ ngày càng phát triển với 2 hình thức: xét tuyển

qua kết quả học tập THPT sẽ phát triển mạnh đối với đào tạo đại trà. Xét tuyển qua phỏng vấn + kết quả học tập THPT sẽ phát triển mạnh đối với các ngành đặc thù.

Năng lực đào tạo, NCKH và thực tiễn tuyển sinh, TTTS của Trường Đại học Hồng Đức những năm gần đây.

Những hạn chế của công tác TTTS những năm qua.

2.4.2. Đề xuất các hình thức tuyên truyền tuyển sinh của Trường Đại học Hồng Đức cho những năm tiếp theo

Bảng 2. Đề xuất các hình thức TTTS cho Trường Đại học Hồng Đức

TT	Năm	Mức độ tuyên truyền	Chủ thể tuyên truyền	Đối tượng tuyên truyền	Nội dung tuyên truyền
1	Qua đài, báo, tạp chí	VP	NT, K	ND	ĐH, SĐH
2	Pannô khổ lớn ở 2 Cơ sở ĐHHĐ	VP	NT	ND	ĐH, SĐH
3	Qua Ban cán sự các lớp SV đang học	VP	K	LĐ, HSPT	
4	Qua học viên cao học	QL	K, GV	LĐ, HSPT	ĐH, SĐH
5	Qua cựu sinh viên, cựu học viên	QL	GV	LĐ, HSPT	ĐH, SĐH
6	Giảng viên ĐHHĐ tuyên truyền	QL	GV	HSPT, LĐ	ĐH, SĐH
7	Làm việc với GV chủ nhiệm lớp 12	QL	NT	GVCN	ĐH
8	GV ĐHHĐ coi thi THPT Quốc gia	QL	GV	HSPT	
9	Các khoa chủ động TT và tư vấn TS	VP	K	HSPT, LĐ	ĐH, SĐH
10	Tham gia các hội nghị tư vấn TS	VP	NT	GVPT	ĐH
11	Qua Email, Facebook, Zalo	QL	GV, SV	ND	ĐH, SĐH
12	Hỏi-Đáp TS trên trang web của ĐHHĐ	QL	NT	ND	ĐH, SĐH
13	Lồng ghép với các Diễn đàn do các tổ chức chính trị-xã hội cấp tỉnh tổ chức	VP	NT	LĐ	ĐH, SĐH
14	Qua CB Tư vấn TS ở huyện, trường PT	VP	NT	HSPT	ĐH

Ghi chú: **Mức độ TT:** Quyết liệt (QL), vừa phải (VP); **Chủ thể TT:** Nhà trường (NT), các khoa (K), Giảng viên (GV), Sinh viên, học viên (SV, HV); **Đối tượng TT:** HSPT (chủ yếu lớp 12), giáo viên các cấp (GVPT), công chức, viên chức, người lao động (LĐ) và toàn thể nhân dân (ND), GVCN: **Nội dung TT:** Tuyển sinh Đại học, Cao đẳng chính quy, Văn bằng 2, Vừa làm vừa học, Liên thông (ĐH); Tuyển sinh Sau đại học (SĐH).

3. KẾT LUẬN

Tuyên truyền tuyển sinh là một thể tổng hợp các hoạt động và cực kỳ quan trọng đối với các trường học. Trong 20 năm qua, Trường Đại học Hồng Đức đã thực hiện nhiều hình thức và công cụ TTTS khác nhau phù hợp với nhu cầu của người học, năng lực của nhà trường. Tuy vậy hiệu quả của TTTS vẫn chưa như mong muốn. Những năm tới trường Đại

học Hồng Đức cần tập trung quyết liệt vào các hình thức TTTS: Làm việc trực tiếp với các giáo viên chủ nhiệm lớp 12 vào tháng 2 và nửa đầu tháng 3 hàng năm; cả giảng viên của Đại học Hồng Đức trao đổi, tư vấn làm việc trực tiếp với các giáo viên chủ nhiệm lớp 12; cán bộ, giảng viên tuyên truyền khi thực hiện nhiệm vụ coi thi THPT quốc gia; vận động cựu sinh viên, cựu học viên Cao học tham gia tuyên truyền; tuyên truyền thường xuyên bằng kênh thông tin cá nhân của cán bộ, giảng viên; nâng cao chất lượng mục Hỏi - Đáp về tuyển sinh trên trang Website của Trường và thu hút học viên Cao học và sinh viên đang học ở trường tham gia tuyên truyền.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Tuyên giáo Trung ương (2015), *Tài liệu về tuyên truyền*.
- [2] Hồ Chí Minh (2000), *Toàn tập*, tập 5, Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3] Trường Đại học Hồng Đức (1998-2018), *Báo cáo tổng kết công tác tuyển sinh các năm*, Tài liệu lưu hành nội bộ.
- [4] Viện Ngôn ngữ (2005), *Từ điển Tiếng Việt*, Nxb. Đà Nẵng, Tp. Đà Nẵng.
- [5] Hasan, S. (2010), *Mass Communication: Principles and Concepts*. New Delhi: CBS Publishers Distributors PVT Ltd. Ipinyomi, R. A. (2013). P 420.
- [6] Jacques Ellul (1973), *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*, New York: Vintage Books
- [7] Jowett & O'Donnell (2012), *Propaganda and Persuasion* (5th ed.). London: Sage. P 7.
- [8] Kamalipour, Y. R. (2007), *Global Communication* (2nd ed.), Belmont: Thomson Wadsworth). P 23
- [9] Nelson, R. A. (1966), *A Chronology and Glossary of Propaganda in the United States*, USA: Greenwood Press. P. 20.
- [10] Quatler, T. A. (1962), *Propaganda and Psychological Welfare*, New York: Random House.

IMPROVING THE QUALITY OF ENROLMENT PROPAGANDA AT HONG DUC UNIVERSITY

Le Van Truong

ABSTRACT

Through evaluating the strengths and weaknesses in the enrollment propaganda at Hong Duc University in the past 20 years (1998-2018), based on the theoretical, legal basis and practical basis, The author has proposed some solutions to improve the quality of this work of Hong Duc University in the coming years including: Hong Duc University

working directly with 12th grade head teachers; Staff, lectures introduce their current programs when working as examiner during the National High school Graduation examination; Encourage former students to participate in propaganda; Regular propaganda through lectures' facebook; Improve the quality of The enrollment Q & A on the Hong Duc's website and encourage Hong Duc university's students to participate in enrollment propaganda.

Keywords: *Solution, Enrollment Propaganda, Hong Duc University.*

SỬ DỤNG PHẦN MỀM CABRI 3D TRONG MỘT SỐ TÌNH HUỐNG DẠY HỌC KHÁI NIỆM VÀ ĐỊNH LÝ CỦA HÌNH HỌC KHÔNG GIAN LỚP 11

Lê Huy Vũ¹, Bùi Khắc Thiện²

TÓM TẮT

Sử dụng linh hoạt, hợp lý phần mềm Cabri 3D để tổ chức các hoạt động dạy học phân hình học không gian cho học sinh theo hướng nêu và giải quyết vấn đề nhằm phát huy tính chủ động, tích cực của học sinh thông qua các hình ảnh trực quan, sinh động của phần mềm Cabri 3D mang lại. Bài báo này khai thác sử dụng phần mềm Cabri 3D trong một số tình huống dạy học khái niệm và định lý của hình học không gian lớp 11 ở trường trung học phổ thông theo cách thức trên.

Từ khóa: Cabri 3D, hình học không gian, hoạt động học tập, dạy học tích cực.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong chương trình Sách giáo khoa Hình học 11 và một số Tài liệu tham khảo về môn hình học ở trường phổ thông [1,4,5], hình học không gian là một nội dung kiến thức rất trừu tượng và tương đối khó đối với học sinh từ việc tiếp cận các khái niệm, định lý đến thực hành giải bài tập bởi vì trong quá trình học không có hình ảnh, mô hình không gian trực quan để quan sát, nghiên cứu mà chủ yếu các em làm việc với những hình biểu diễn trên bảng, trên giấy. Chẳng hạn, khi dạy về quan hệ vuông góc trong không gian nếu không có hình ảnh trực quan, các em sẽ dễ rút ra kết luận sai lầm như trong hình phẳng là “Hai đường thẳng phân biệt cùng vuông góc với đường thẳng thứ ba thì song song với nhau”. Điều này dẫn đến một thực trạng là để giải quyết được các bài toán hình học không gian, học sinh buộc phải ghi nhớ các khái niệm kết quả định lý một cách thụ động, máy móc. Do đó, tâm lý các em không thích học kiến thức không gian hoặc không hứng thú.

Chính vì vậy, việc ứng dụng công nghệ thông tin vào việc hỗ trợ dạy học môn Hình học không gian nhằm đổi mới phương pháp dạy học, tăng tính trực quan sinh động, hỗ trợ trí tưởng tượng, tạo hứng thú, kích thích tính sáng tạo cho học sinh để việc học hình không gian đạt hiệu quả cao nhất là một vấn đề cần thiết hiện nay. Trong các phần mềm hỗ trợ dạy học hình học không gian thì phần mềm Cabri 3D là một phần mềm đã được việt hóa và có rất nhiều ưu điểm vượt trội [12]. Phần mềm này cho phép hiển thị và thao tác trong không gian ba chiều cho mọi loại đối tượng, có thể tạo các phép dựng hình động từ đơn giản đến phức tạp. Nhờ chức năng chuyển động và cầu kính, các hình này có thể chuyển động trên màn hình ở mọi góc độ quan sát mà vẫn giữ nguyên các quan hệ logic trong hình học [11]. Chính vì vậy, phần mềm Cabri 3D sẽ giúp các em quan sát hình trong không gian

^{1,2} Giảng viên khoa Khoa học Tự nhiên, Trường Đại học Hồng Đức

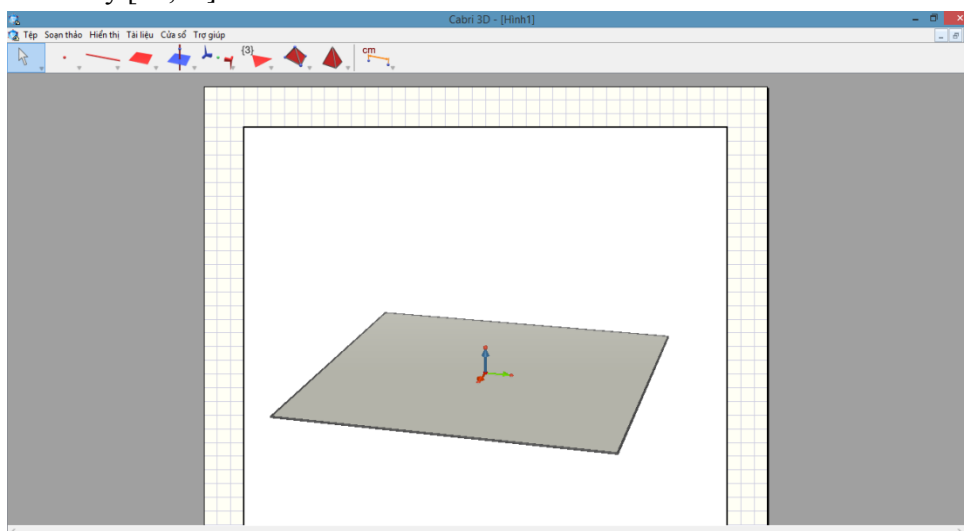
3D một cách trực quan, sinh động. Khi học học sinh cảm thấy rằng mình là người khám phá ra tri thức, khái niệm, định lí chứ không phải tiếp thu một cách bị động, máy móc, do đó các em cảm thấy không nhàm chán và hứng thú hơn trong học Hình học không gian.

Hiện nay, có rất nhiều bài báo đề cập đến vấn đề ứng dụng Cabri 3D vào dạy Hình học không gian [6; tr.35-38]. Tuy nhiên, các bài báo đó chưa quan tâm, khai thác nhiều đến thiết kế tình huống dạy học khái niệm và định lí. Trên cơ sở đó, bài báo này đi sâu khai thác một số tình huống dạy học khái niệm và định lí của hình học không gian lớp 11 ở trường trung học phổ thông bằng cách sử dụng phần mềm Cabri 3D nhằm tạo hứng thú học tập và nâng chất lượng và hiệu quả học môn hình không gian cho học sinh.

2. NỘI DUNG

2.1. Phần mềm Cabri 3D và các chức năng của nó

Phần mềm Cabri 3D là phần mềm hình học có phiên bản không gian đầu tiên được viết vào thập niên 1980 tại Pháp. Sau khi cài đặt giao diện làm việc của Cabri 3D có dạng như hình dưới đây [11,12].



Hình 1

Cabri 3D có các công cụ xác định các đối tượng cơ bản như điểm, đường thẳng, mặt phẳng, hình chóp, hình trụ, hình nón, hình cầu; các mối quan hệ hình học cơ bản như quan hệ liên thuộc, quan hệ song song, quan hệ vuông góc; các phép biến hình, phóng to, thu nhỏ, kéo giãn hình; các công cụ dựng các đối tượng hình học mới trên cơ sở các đối tượng đã có như vuông góc, song song, mặt phẳng trung trực, trung điểm, tổng các véc tơ,... các chức năng soạn thảo như cắt, chép, dán, xóa,... của Cabri 3D cũng tương tự như các phần mềm soạn thảo khác trong môi trường Windows. Chức năng “cầu kính” thay đổi góc nhìn, di chuyển các đối tượng hình học, cho hình chuyển động giúp chúng ta có thể quan sát hình ở nhiều góc độ, vị trí khác nhau nhưng các bất biến, các ràng buộc trong một hình không thay đổi. Hình được cập nhật theo các thay đổi của yếu tố cơ sở, hình học “động”

điều này sẽ hỗ trợ đắc lực cho phát hiện các tính chất chung của một hình. Ngoài ra có rất nhiều chức năng khác của Cabri 3D hỗ trợ đặc biệt cho việc dựng hình như chức năng che, hiện, chức năng hoạt náo và tạo vết, chức năng quay tự động, chức năng hiện lại các bước dựng hình, chức năng thay đổi thuộc tính đồ họa của đối tượng.


Với các công cụ và chức năng ưu việt như trên ta có thể kết luận rằng phần mềm Cabri 3D là một trong những phần mềm hỗ trợ việc dạy hình học không gian tốt. Với việc sử dụng Cabri 3D giáo viên có thể thao tác dẫn dắt các tình huống dạy Hình học không gian một cách tự nhiên, trực quan, sinh động, phát huy tính chủ động, tích cực của học sinh để quá trình dạy học đạt hiệu quả cao nhất.

2.2. Sử dụng phần mềm Cabri 3D trong một số tình huống dạy học khái niệm, định lí của hình học không gian lớp 11

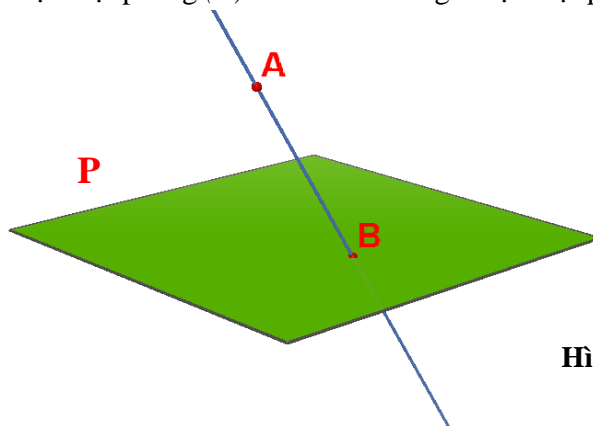
Sau đây, chúng tôi sẽ thiết lập một số tình huống dạy học khái niệm, định lí điển hình. Các tình huống này nằm trong chương trình sách giáo khoa hình học 11 ban cơ bản [1].

2.2.1. Tình huống 1: Điểm thuộc mặt phẳng

Khái niệm điểm thuộc mặt phẳng là một trong những khái niệm cơ bản ban đầu của Hình học không gian. Khái niệm này nằm trong bài “đại cương về đường thẳng và mặt phẳng” của Sách giáo khoa Hình học 11 Cơ bản. Để dạy học sinh khái niệm này giáo viên thực hiện các bước như sau.

Mở phần mềm Cabri 3D. Dùng công cụ điểm  để dựng điểm A không thuộc mặt phẳng cơ sở (P) và điểm B thuộc mặt phẳng (P) cho học sinh quan sát, học sinh sử dụng chức năng cầu kính để quan sát hình ở các góc nhìn khác nhau. Sau đó giáo viên đặt câu hỏi để học sinh phát hiện vấn đề.

GV: Điểm nào thuộc mặt phẳng (P) điểm nào không thuộc mặt phẳng (P)?



Hình 2

HS: Điểm B thuộc mặt phẳng (P), điểm A không thuộc mặt phẳng (P).

Nhờ chức năng cầu kính của Cabri 3D mà ta có thể thay đổi các góc nhìn khác nhau từ đó học sinh rút ra kết luận một cách tự nhiên là $B \in (P)$, $A \notin (P)$. Giáo viên có thể chỉ vào điểm A giữ chuột trái và rê chuột để cho điểm A di chuyển từ đó học sinh có thể quan sát vị trí tương đối của điểm A với mặt phẳng (P).

2.2.2 Tình huống 2: Mặt phẳng qua ba điểm phân biệt

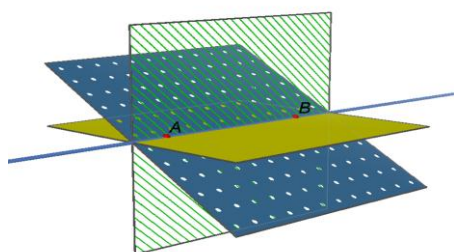
Giáo viên đặt vấn đề: Như chúng ta đã biết, qua hai điểm phân biệt cho trước thì xác định duy nhất một đường thẳng. Vậy cần ít nhất bao nhiêu điểm phân biệt để xác định duy nhất một mặt phẳng?

Mở file Cabri 3D thiết kế sẵn về các mặt phẳng đi qua hai điểm phân biệt cho học sinh quan sát sau đó nêu các câu hỏi mang tính chất gợi ý vấn đề cho học sinh trả lời.

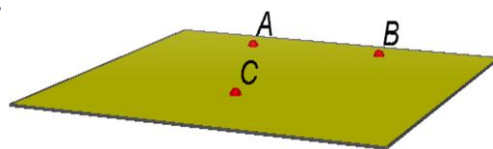
GV: Có bao nhiêu mặt phẳng đi qua hai điểm phân biệt A, B ?

HS: Bằng quan sát trực quan các em thấy được ngay có vô số mặt phẳng đi qua hai điểm A, B .


GV: Vậy nếu thêm điểm C không thẳng hàng với A, B thì liệu mặt phẳng đi qua ba điểm A, B, C có còn vô số không?



Hình 3




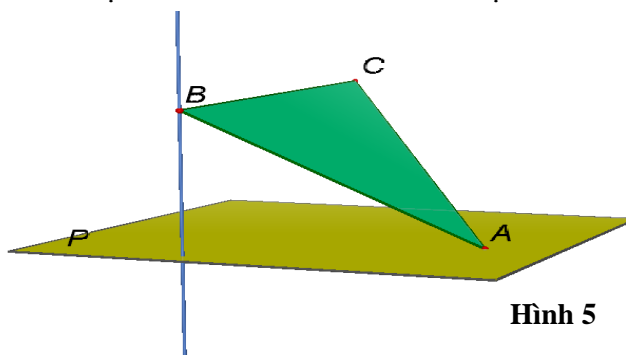
Hình 4

Sử dụng công cụ  mặt phẳng, kích chuột tại ba điểm phân biệt trong không gian ta được mặt phẳng đi qua ba điểm. Ký hiệu ba điểm mà mặt phẳng đi qua là A, B, C đã dựng là (ABC) . Sau đó cho học sinh thực hiện lại cách dựng mặt phẳng khác cũng đi qua ba điểm A, B, C đó, kết quả là các mặt phẳng này trùng nhau và đều là (ABC) . Từ đó học sinh rút ra kết luận:

HS: “*Có một và chỉ một mặt phẳng qua ba điểm không thẳng hàng*”.

2.2.3 Tình huống 3: Giao tuyến của hai mặt phẳng



Sử dụng công cụ  (điểm) dựng ba điểm A, B, C phân biệt sao cho A thuộc mặt phẳng cơ sở (P) còn B, C không thuộc (P) và BC không song song với (P) . Khi đó ta có mặt phẳng (ABC) . Giáo viên đặt các câu hỏi nêu vấn đề cho học sinh.





Hình 5

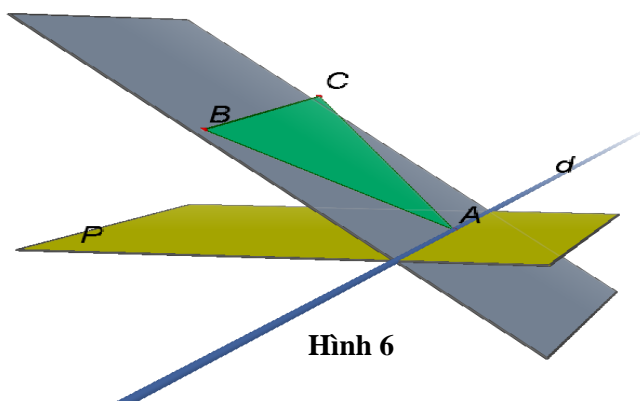
GV: Mặt phẳng (ABC) và (P) có bao nhiêu điểm chung?

GV: Mặt phẳng (ABC) và (P) còn điểm chung nào khác ngoài điểm A ?

Hướng dẫn học sinh dùng công cụ  (đường thẳng) để dựng đường thẳng đi qua B, C . Sau đó cho các em sử dụng tiếp công cụ  để tìm giao điểm của BC với (P) , giao điểm này chính là điểm chung thứ hai của $mp(ABC)$ và (P) . Từ đó học sinh rút ra kết quả một cách tự nhiên là:

HS: “Nếu hai mặt phẳng phân biệt có một điểm chung thì chúng còn có một điểm chung khác nữa”.

Kích chuột vào công cụ chọn mặt phẳng , chọn ba điểm A, B, C ta có mặt phẳng (ABC) . Chọn chức năng giao tuyến , chọn mặt phẳng (ABC) và (P) ta có đường giao tuyến của (ABC) và (P) .



Hình 6




HS: Quan sát, rút ra nhận xét sau: “Nếu hai mặt phẳng phân biệt có một điểm chung thì chúng có một đường thẳng chung đi qua điểm chung đó.”

GV: “Đường thẳng chung đó gọi là giao tuyến của hai mặt phẳng”.


GV: Chú ý, để tìm giao tuyến của hai mặt phẳng (α) và (β) ta tìm hai điểm chung phân biệt của hai mặt phẳng đó. Đường thẳng đi qua hai điểm chung này là giao tuyến cần tìm.

$$\begin{cases} A \in (\alpha), A \in (\beta) \\ B \in (\alpha), B \in (\beta) \end{cases} \Rightarrow AB = (\alpha) \cap (\beta)$$

2.2.4 Tình huống 4: Định lý về giao tuyến của ba mặt phẳng phân biệt

Giáo viên mở Cabri 3D. Dùng công cụ mặt phẳng  để dựng hai mặt phẳng (P) và (Q) cắt nhau theo giao tuyến c (Sử dụng công cụ giao tuyến  để tìm c). Dùng công cụ  đường thẳng, dựng đường thẳng a trong mặt phẳng (P) và đường thẳng b trong mặt phẳng (Q) . Sau đó giáo viên đặt một số câu hỏi gợi ý vấn đề để học sinh phát hiện.

GV: Đường thẳng a và b có những vị trí tương đối nào?

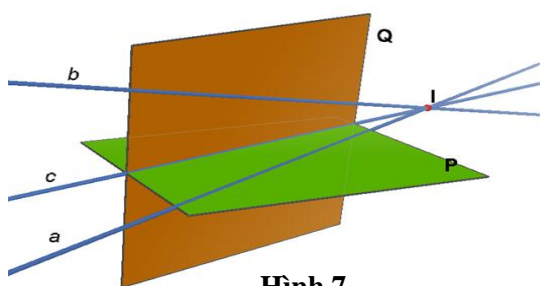
Dùng các công cụ trong Cabri 3D dịch chuyển a và b để chúng cắt nhau. Sau đó hướng học sinh dùng công cụ  giao điểm để tìm giao điểm của a và c , giao điểm của b và c .

GV: Nhận xét về vị trí của các giao điểm vừa tìm được?

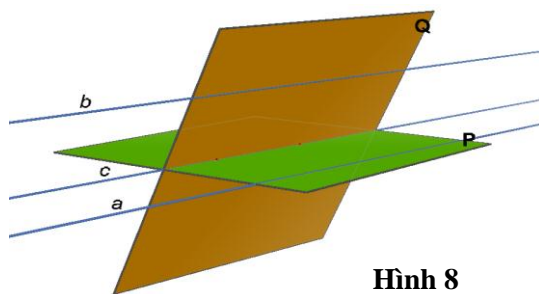
HS: Các giao điểm vừa tìm được trùng nhau và cùng nằm trên đường thẳng c , hay a, b, c đồng quy.

GV: Hướng dẫn học sinh dịch chuyển a và b để $a//b$ và dùng công cụ trong Cabri 3D kiểm tra vị trí tương đối của a, b và c .

HS: Kiểm tra thấy a, b, c đôi một song song.



Hình 7



Hình 8

GV: Lưu ý: a, b cắt nhau hoặc song song thì luôn xác định một mặt phẳng, khi đó đặt $(R)=(a, b)$

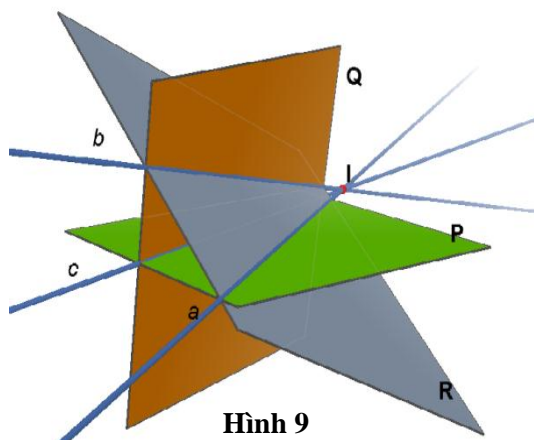
GV: Mặt phẳng (R) cắt hai mặt phẳng (P) và (Q) theo hai giao tuyến phân biệt nào? Khi đó các giao tuyến này có mối quan hệ như thế nào với nhau?

HS: Mặt phẳng (R) cắt hai mặt phẳng (P) và (Q) lần lượt theo hai giao tuyến phân biệt là a và b . Các giao tuyến này cắt nhau hoặc song song với nhau.

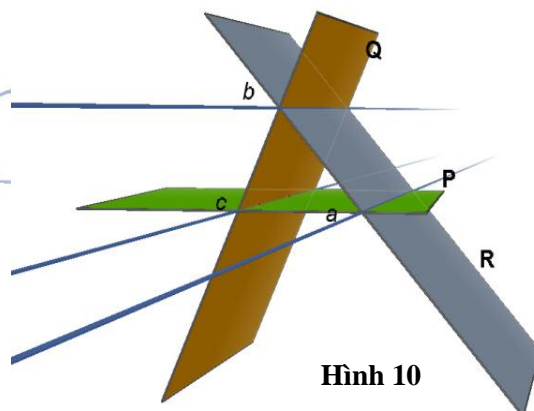
GV: Xét trường hợp hai đường thẳng a và b cắt nhau. Khi đó a, b và giao tuyến c của (P) và (Q) thỏa mãn điều kiện gì?

HS: Khi đó ba đường thẳng a, b và “đồng quy”.

GV: Xét trường hợp hai đường thẳng a và b song song với nhau. Khi đó a, b và giao tuyến c của (P) và (Q) thỏa mãn điều kiện gì?



Hình 9





Hình 10

Sau khi quan sát, tư duy, suy luận các em rút ra kết luận sau:

HS: Định lí “Nếu ba mặt phẳng phân biệt đôi một cắt nhau theo ba giao tuyến phân biệt thì ba giao tuyến đó hoặc là đồng quy hoặc là đôi một song song với nhau”.



$$\begin{cases} (P) \cap (Q) = c \\ (P) \cap (R) = a \\ (R) \cap (Q) = b \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} a \cap b \cap c = M \\ a // b // c \end{cases}$$

2.2.5 Tình huống 5: Điều kiện để đường thẳng song song với mặt phẳng

Giáo viên mở phần mềm Cabri 3D đã chuẩn bị. Dùng công cụ  đường thẳng để dựng đường thẳng $b \subset (P)$. Dựng điểm M bất kì trong không gian bằng công cụ điểm .

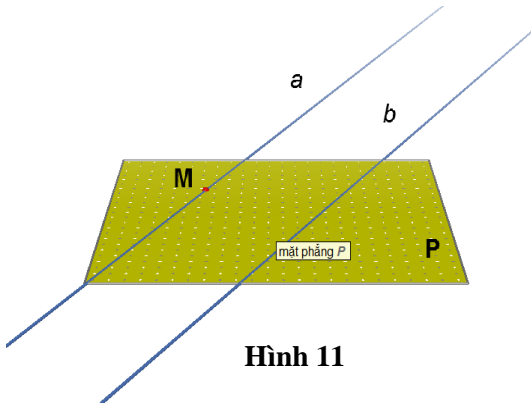
GV: Khi đó vị trí tương đối giữa M và (P) sảy ra những trường hợp nào?.

HS: Có hai khả năng, M thuộc (P) và M không thuộc (P) .

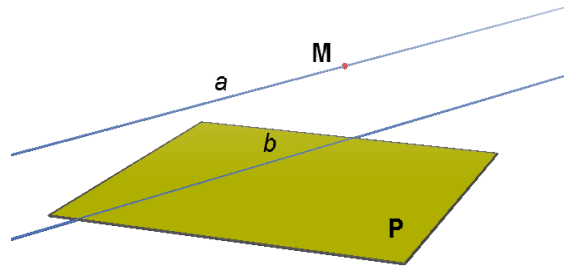
GV: Hướng dẫn học sinh dùng công cụ  đường thẳng và công cụ  song song để dựng đường thẳng a qua M và $a // b$.

GV: Em hãy nhận xét về vị trí tương đối của đường thẳng a và mặt phẳng (P) khi M nằm trong (P) và M không nằm trên mặt phẳng (P) ?

HS: Nếu M nằm trong (P) thì a nằm trong (P) . Nếu M không thuộc (P) thì $a // (P)$.



Hình 11



Hình. Sự phát hiện của người học



Sau khi học sinh đã trả lời được câu hỏi trên, học sinh rút ra định lý:


HS: Định lí: Nếu đường thẳng a không nằm trong mặt phẳng (P) và a song song với đường thẳng b nằm trong (P) thì a song song với (P) .

$$\begin{cases} a // b, a \not\subset (P) \\ b \subset (P) \end{cases} \Rightarrow a // (P)$$

2.2.6 Tình huống 6: Định lí Talet trong không gian



Giáo viên nêu vấn đề: Ta đã biết định lí Talet trong mặt phẳng. Trong không gian cũng có định lí Talet tương tự như trong mặt phẳng. Vậy nó được phát biểu thế nào?

GV: Mở phần mềm Cabri 3D đã chuẩn bị. Dùng công cụ  mặt phẳng để dựng mặt phẳng (P) . Dùng công cụ  song song để hướng dẫn học sinh dựng các mặt phẳng

(Q) và (R) cùng song song với (P). Dùng công cụ  đường thẳng trong Cabri 3D dựng hai đường thẳng a và b lần lượt cắt (P), (Q), (R) tại A, B, C và A', B', C' .

GV: Hai đường thẳng a và b có những vị trí tương đối nào?

HS: Hai đường thẳng a, b chéo nhau hoặc đồng phẳng.

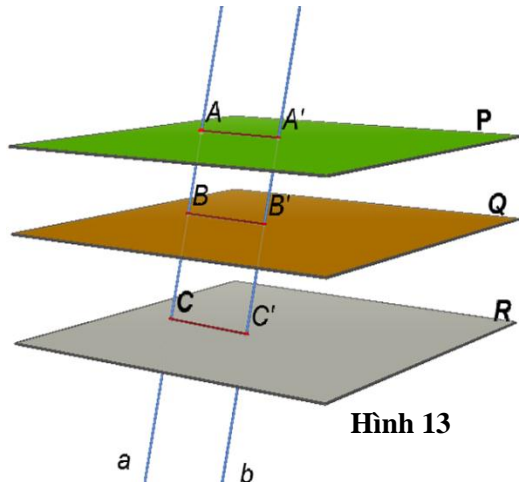
GV: Dùng công cụ  đo khoảng cách và công cụ  máy tính của phần mềm Cabri 3D để đo các khoảng cách $AB, BC, AC, A'B', B'C', A'C'$ và tính tỉ số $AB/A'B', BC/B'C', AC/A'C'$ từ đó rút ra nhận xét?

GV: Khi a/b hãy dùng các chức năng của Cabri 3D tìm mối quan hệ giữa AA', BB' và CC' từ đó chứng minh các tỉ số trên là bằng nhau?

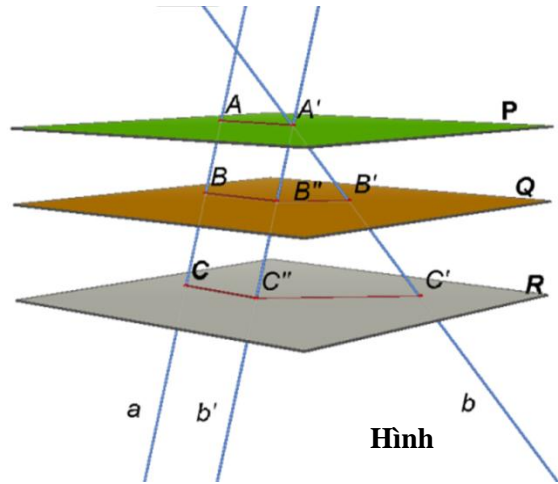
HS: Khi đó $AA' // BB' // CC'$ và các đoạn thẳng đó bằng nhau $AA' = BB' = CC'$.

GV: Khi a và b cắt nhau hãy dùng các công cụ và chức năng của Cabri 3D tìm mối quan hệ giữa AA', BB' và CC' từ đó chứng minh các tỉ số trên là bằng nhau?

HS: $AA' // BB' // CC'$ và $AB/A'B' = BC/B'C' = AC/A'C'$.





Hình 13



Hình

GV: Khi a và b chéo nhau thì AA', BB', CC' có còn song song với nhau không?

HS: Khi đó AA', BB', CC' không song song với nhau.

GV: Hướng dẫn học sinh dùng công cụ  đo khoảng cách và công cụ  máy tính của phần mềm Cabri 3D để tính tỉ số $AB/A'B', BC/B'C', AC/A'C'$

HS: Tính và rút ra kết quả: $AB/A'B' = BC/B'C' = AC/A'C'$

GV: Di chuyển đường thẳng a hoặc b ở nhiều vị trí khác nhau sao cho vẫn cắt ba mặt phẳng đã cho. Khi đó, các tỉ số $AB/A'B', BC/B'C', AC/A'C'$ có còn bằng nhau không?





HS: Các tỉ số $AB/A'B', BC/B'C', AC/A'C'$ vẫn bằng nhau và rút ra định lý sau

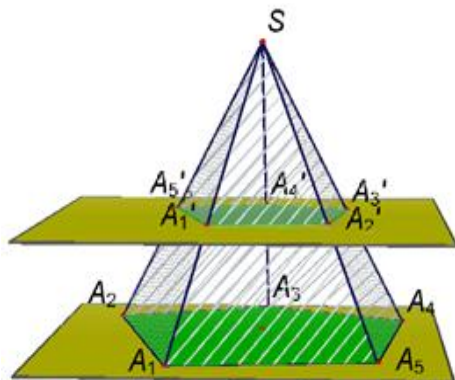
Định lý: “Ba mặt phẳng đôi một song song chắn trên hai cát tuyến bất kì những đoạn thẳng tương ứng tỉ lệ”.

$$\frac{AB}{A'B'} = \frac{BC}{B'C'} = \frac{AC}{A'C'}$$

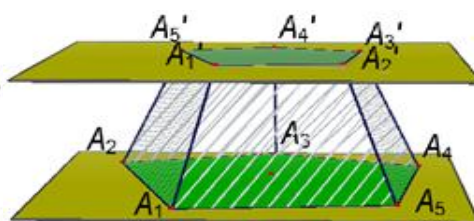
Nhận xét: Đây là một tình huống thể hiện rõ hiệu quả của việc sử dụng Cabri 3D trong dạy học định lí. Cách dạy này hiệu quả hơn nhiều so với cách dạy bằng phần thông thường. Bởi vì, làm việc với các mô hình trong 3D tạo ra cảm giác các em đang làm việc nghiên cứu trên các hình thật, vật thật làm tăng hứng thú học tập cho học sinh, các em tự dựng hình, tính toán, đo đạc từ đó kiểm nghiệm tính chất của hình và kiểm tra dự đoán của mình. Điều này hấp dẫn hơn nhiều so với quan sát hình vẽ trên bảng hoặc trên giấy.

2.2.7 Tình huống 7: Khái niệm hình chóp cắt

GV: Mở Cabri 3D. Dùng công cụ  đa giác để tạo một đa giác $A_1A_2...A_n$ trên mặt phẳng cơ sở. Tạo một điểm S bất kỳ trong không gian nằm ngoài mặt phẳng chứa đa giác bởi công cụ  điểm. Dùng công cụ  hình chóp để tạo hình chóp có đáy là đa giác $A_1A_2...A_n$ và đỉnh là S . Có thể dùng chức năng che hiện để ẩn đi các mặt bên của hình chóp để học sinh nhìn thấy phía trong và dùng chức năng cầu kính để xoay hình chóp ở các góc nhìn khác nhau cho học sinh quan sát. Hướng dẫn học sinh dùng công cụ  đường cắt đa diện để cắt hình chóp trên theo mặt cắt (P) song song với đáy. Hình đa diện còn lại được gọi là hình chóp cắt. Sau đó yêu cầu học sinh đưa ra khái niệm hình chóp cắt và đặt các câu hỏi nêu vấn đề sau:



Hình 15



Hình 16

GV: Nhận xét về vị trí tương đối của các cặp cạnh đáy tương ứng. Vị trí tương đối của các cạnh bên?

HS: Các cặp cạnh đáy tương ứng song song với nhau.

GV: Các mặt bên của hình chóp cắt là hình gì?

HS: Các mặt bên của hình chóp là những hình thang.


GV: Từ đó các em rút ra các tính chất của hình chóp cắt.

HS: Phát biểu các tính chất của hình chóp cắt

Nhận xét: Đây là một tình huống thể hiện sự ưu việt của phần mềm Cabri 3D. Nhờ sử dụng công cụ đa giác, dựng hình chóp và công cụ đường cắt đa diện mà việc hình thành


khái niệm hình chóp cắt điển ra dễ dàng, trực quan sinh động, đem lại hứng thú học tập cho học sinh.

2.2.8 Tình huống 8: Điều kiện để đường thẳng vuông góc với mặt phẳng

GV: Mở phần mềm Cabri 3D. Dùng công cụ  vẽ hình lập phương $ABCD.A_1B_1C_1D_1$.

GV: Nhận xét về mối quan hệ giữa AA_1 với AB và AD ?

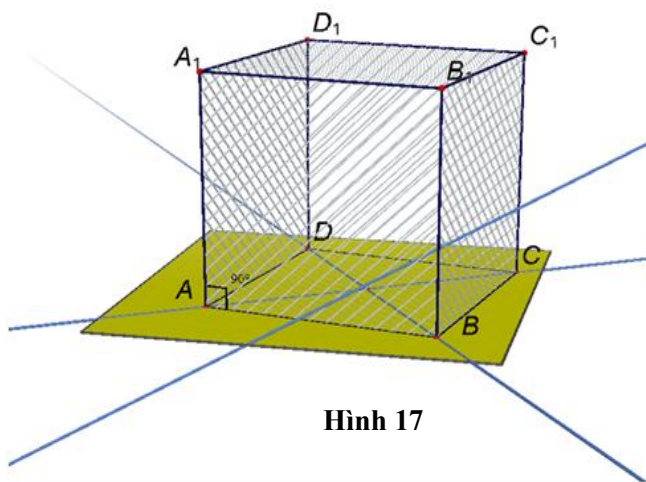
HS: AA_1 vuông góc với các đường thẳng AB và AD .

GV: Hướng dẫn học sinh dùng công cụ  đo góc để đo góc giữa AA_1 với AC và AA_1 với BD .

HS: AA_1 vuông góc với AC và AA_1 vuông góc với BD .

GV: Vẽ đường thẳng d bất kì trong mặt phẳng $(ABCD)$, và đo góc giữa AA_1 với đường thẳng d . Yêu cầu học sinh rút ra nhận xét sau khi thực hiện các bước nêu trên.

HS: Đường thẳng AA_1 vuông góc với mọi đường nằm trong mặt phẳng $(ABCD)$. Hay AA_1 vuông góc với $(ABCD)$ và rút ra định lý sau:



Hình 17

Định lý: Nếu đường thẳng a vuông góc với hai đường thẳng cắt nhau nằm trong (P) thì a vuông góc với (P) .

$$\begin{cases} a \perp b, a \perp c \\ b \subset (P), c \subset (P) \end{cases} \Rightarrow a \perp (P)$$

3. KẾT LUẬN

Việc ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng các phần mềm Cabri 3D vào dạy hình học không gian nhằm đổi mới phương pháp dạy học, tăng hứng thú và hiệu quả học tập của học sinh ở các trường trung học phổ thông là cần thiết. Để làm được điều này các trường phổ thông cần trang bị đầy đủ hơn nữa các phương tiện dạy học hiện đại

như máy chiếu, màn hình, phòng học chức năng..., bổ sung các phần mềm dạy học có bản quyền vào thư viện nhà trường để các giáo viên có thể chủ động sử dụng nó một cách hiệu quả nhất. Bản thân các giáo viên phải tích cực hơn nữa trong tự học, tự nghiên cứu, ứng dụng các phần mềm vào hoạt động dạy học để các tiết dạy thêm sinh động, hiệu quả góp phần đẩy mạnh hơn nữa việc ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng phần mềm vào dạy học.

Trong khuôn khổ bài báo, chúng tôi đã ứng dụng phần mềm Cabri 3D để thiết kế 8 tình huống dạy học khái niệm và định lý diện hình trong chương trình Sách giáo khoa Hình học 11 ban cơ bản như: Định lý về giao tuyến của ba mặt phẳng phân biệt, định lý Talet trong không gian, khái niệm hình chóp cụt. Thông qua việc thiết kế các tình huống đó, tính ưu việt của việc áp dụng phần mềm Cabri 3D vào dạy hình không gian được thể hiện rõ ràng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Văn Hạo, Nguyễn Mộng Hy, Khu Quốc Anh, Nguyễn Hà Thanh (2006), *Hình học 11 (cơ bản)*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [2] I.F. Khamatov (1987), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào?*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Bá Kim (2006), *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4] Phan Huy Khải (2003), *Hình học nâng cao 10-11-12*, Nxb. Đại học Quốc Gia Hà Nội, Hà Nội.
- [5] Đoàn Quỳnh, Văn Như Cương, Phạm Khắc Ban, Tạ Mân (2007), *Sách giáo khoa Hình học 11 (nâng cao)*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [6] Đào Tam, Nguyễn Chiến Thắng (2007), *Sử dụng phần mềm Cabri 3D trong dạy học hình học không gian nhằm phát huy tính tích cực học tập của học sinh*, Tạp chí Giáo dục số 175.
- [7] Nguyễn Chí Thành (2007), *Ứng dụng phần mềm dạy học Cabri II plus trong dạy học toán cực trị trong chương trình Toán lớp 10 THPT*, Hội thảo tại thành phố Hồ Chí Minh.
- [8] Vũ Dương Thụy, Nguyễn Bá Kim (2005), *Phương pháp giảng dạy môn toán*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [9] Lê Văn Tiến (2005), *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb. Đại học quốc gia Thành Phố Hồ Chí Minh, Tp. Hồ Chí Minh.
- [10] Thái Duy Tuyên (2001), *Giáo dục học hiện đại*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [11] Sophie and Pierre René de Cotret (2006), *Cabri 3D use manual*, Nxb. Montréal Québec Canada.
- [12] www.cabri.com

TEACHING THE CONCEPTS AND THEOREMS IN 11TH GRADE'S SPATIAL GEOMETRY BY USING CABRI 3D APPLICATION

Le Huy Vu, Bui Khắc Thiên

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the use of Cabri 3D application flexibly and properly to organize the activities of teaching concepts and theorems of Spatial Geometry through suggesting and solving teaching methods in order to improve the student's activeness and positivity.

Keywords: *Cabri 3D, spatial geometry, learning's activities, positive teaching.*

HONG DUC UNIVERSITY

JOURNAL OF SCIENCE

No 42 (12 - 2018)

CONTENT

1	<i>Le Thi Dung</i>	“Play poems” - from Nguyen Cong Tru to Tan Da - A poetic subgenre	5
2	<i>Trinh Phuong Dung</i>	The free verses Du Thi Hoan, and Phan Huyen Thu	12
3	<i>Nguyen Thi Duyen</i>	Time used for learning by Hong Duc University students	20
4	<i>Nguyen Thi Ha</i>	Featured short proses of Nguyen Vinh Nguyen	30
5	<i>Cao Xuan Hai</i>	Features of structural form and rhythm of Ma river shanties	40
6	<i>Le Thi Hoa</i>	Educating students on “saving morality” based on Ho Chi Minh’s indeology	49
7	<i>Huynh Tan Hoi</i>	The role of IT Japanese in 4.0 revolution	58
8	<i>Le Sy Hung</i>	America’s foreign policy at the South China sea in the early decades of the twenty-first century	65
9	<i>Duong Thi Huong</i>	Space of religion and belief in contemporary Vietnamese novels	75
10	<i>Le Thi Phuong</i>	Teacher education programs in Finland a reference for training high-quality philology teachers at Hong Duc University	84
11	<i>Nguyen Thi Quyet</i>	Applying exercises to practice translating metaphorical expressions in an English and Vietnamese literary course	97

12	<i>Le Thanh Thuy</i>	Tonkin in the 17 th century: the Europeans and the attitude of Le - Trinh government	105
13	<i>Le Thi Thanh Thuy</i>	Postgraduate programmes in the United Kingdom and lessons in designing masterprograms at Hong Duc University	113
14	<i>Le Van Truong</i>	Improving the quality of enrolment propaganda at Hong Duc University	126
15	<i>Le Huy Vu</i> <i>Bui Khac Thien</i>	Teaching the concepts and theorems in 11 th grade's spatial geometry by using Cabri 3D application	135