



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI  
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

# TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

---

---

**SỐ 28 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC**

---

---

Số đặc biệt – Kỷ niệm 60 năm thành lập trường (1959 - 2019)

**THÁNG 12 – 2018**

**TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI**  
SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

(Tập chí xuất bản định kỳ 1 tháng/số)

**Tổng Biên tập**

Đặng Văn Soa

**Editor-in-Chief**

Dang Van Soa

**Phó Tổng biên tập**

Vũ Công Hảo

**Associate Editor-in-Chief**

Vu Cong Hao

**Hội đồng Biên tập**

Bùi Văn Quân  
Đặng Thành Hưng  
Nguyễn Mạnh Hùng  
Nguyễn Anh Tuấn  
Châu Văn Minh  
Nguyễn Văn Mã  
Đỗ Hồng Cường  
Nguyễn Văn Cư  
Lê Huy Bắc  
Phạm Quốc Sử  
Nguyễn Huy Kỳ  
Đặng Ngọc Quang  
Nguyễn Thị Bích Hà  
Nguyễn Ái Việt  
Phạm Văn Hoan  
Lê Huy Hoàng

**Editorial Board**

Bui Van Quan  
Dang Thanh Hung  
Nguyen Manh Hung  
Nguyen Anh Tuan  
Chau Van Minh  
Nguyen Van Ma  
Do Hong Cuong  
Nguyen Van Cu  
Le Huy Bac  
Pham Quoc Su  
Nguyen Huy Ky  
Dang Ngoc Quang  
Nguyen Thi Bich Ha  
Nguyen Ai Viet  
Pham Van Hoan  
Le Huy Hoang

**Thư kí tòa soạn**

Lê Thị Hiền

**Secretary of the Journal**

Le Thi Hien

**Biên tập kĩ thuật**

Phạm Thị Thanh

**Technical Editor**

Pham Thi Thanh

---

*Giấy phép hoạt động báo chí số 571/GP-BTTTT cấp ngày 26/10/2015  
In 300 cuốn tại Trường ĐH Thủ đô Hà Nội. In xong và nộp lưu chiểu tháng 12/2018*

## MỤC LỤC

Trang

LỜI NÓI ĐẦU .....	5
-------------------	---

**Phần thứ nhất**  
**CÁC BÀI BÁO KHOA HỌC**

1. VĂN CHƯƠNG NHƯ KÝ HIỆU KHỦNG HOẢNG VĂN HÓA THỜI CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0.....	7
<i>Literature as a sign of cultural crisis in Industrial Revolution 4.0</i>	
<b>Lê Huy Bắc</b>	
2. SỰ GẤP GỖ VỀ CẢM QUAN, TƯ TƯỞNG, TÌNH CẢM TRONG CÁC TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG TRUNG ĐẠI VIỆT VỀ BẠCH ĐẰNG GIANG.....	16
<i>Similarity in perception of sentimental conception in middle age literature works about Bach Dang river</i>	
<b>Trần Thị Kim Chi, Lê Thời Tân</b>	
3. NGUYỄN CÔNG TRÚ VỚI TƯ TƯỞNG LẬP THÂN KIẾN QUỐC .....	23
<i>Nguyen Cong Tru's opinion on "self-improving to build country"</i>	
<b>Nguyễn Hồng Hạnh</b>	
4. HIỆN THÂN CỦA TÂM THỨC VĂN HÓA HAY LÀ MỘT KẾT NỐI CỦA TÂM LINH TÍN NGƯỠNG – CÂU CHUYỆN THIÊN SƯ TỪ ĐẠO HẠNH VỚI NHÓM CÁC CHÙA CHIẾN LIÊN QUAN Ở HÀ NỘI.....	31
<i>The story about the Zen Master Tu Dao Hanh and related temples in Ha Noi</i>	
<b>Lê Thời Tân, Trần Anh Tuấn, Dương Văn Duyên</b>	
5. ĐÔI ĐIỀU VỀ CÔNG TÁC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC HIỆN NAY .....	39
<i>Some opinions on the education quality assurance nowadays</i>	
<b>Vũ Công Hảo</b>	
6. CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0 VÀ DU LỊCH VIỆT NAM .....	47
<i>Industrial Revolution 4.0 and Vietnam tourism</i>	
<b>Mai Hiền</b>	
7. TIÊU CHÍ LỰA CHỌN THUẬT NGỮ KHI XÂY DỰNG TỪ ĐIỂN THUẬT NGỮ DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC LỚP 5 .....	59
<i>Criteria of choosing terms in creating glossary for Morality subject at the fifth grade</i>	
<b>Ngô Thị Kim Hoàn, Trần Thị Mai Loan, Phạm Huyền Trang</b>	
8. USING PICTURES TO IMPROVE LISTENING SKILL - A NEW APPROACH FOR TEACHING METHOD.....	69
<i>Sử dụng tranh để nâng cao kỹ năng nghe - Một hướng tiếp cận mới cho phương pháp dạy học</i>	
<b>Lê Thanh Mai</b>	

9. ĐỊNH HƯỚNG TỔ CHỨC ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN KHOA HỌC TỰ NHIÊN ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI ..... 78  
*Organization of education of natural science teachers to meet the new General Education Program*  
**Nguyễn Văn Linh**
10. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC ..... 87  
*Some solutions to improve the quality of early childhood teacher training in the direction of learner capacity*  
**Trần Thị Thảo**
11. ÁP DỤNG MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC TRONG GIẢNG DẠY HỌC PHẦN TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HIỆN NAY ..... 100  
*Application of people's flipped classroom model in Ho Chi Minh thought at Hanoi Metropolitan University*  
**Vũ Thị Huyền Trang**
12. GENDER DEVELOPMENT OF VIETNAMESE ADOLESCENTS ..... 108  
*Sự phát triển giới của thanh thiếu niên Việt Nam*  
**Tran Thi My Luong, Nguyen Dang Trung**
13. NGUYỄN CÔNG TRÚ - CHÂN DUNG MỘT HÀO KIỆT TRÊN HÀNH TRÌNH SUY VONG VÀ ĐỔ NÁT CỦA CHẾ ĐỘ PHONG KIẾN NGUYỄN ..... 118  
*Nguyen Cong Tru – The portrait of a patriotic scholar during the journey of decline and ruin of the Nguyen dynasty*  
**Phạm Quốc Sử**
14. MÔ HÌNH ĐỊNH DANH THUẬT NGỮ KINH TẾ THƯƠNG MẠI TRONG TIẾNG VIỆT ..... 131  
*Nominative models of Vietnamese commercial economic terms*  
**Trần Quốc Việt**

**Phần thứ hai**  
**MỘT SỐ HÌNH ẢNH VÀ HOẠT ĐỘNG**  
**CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HIỆN NAY**

15. TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HÔM NAY ..... 141
16. KHÁI QUÁT VỀ CÔNG TÁC ĐÀO TẠO CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI NHỮNG NĂM GẦN ĐÂY ..... 144
17. VÀI NÉT VỀ HOẠT ĐỘNG KHOA HỌC CÔNG NGHỆ VÀ HỢP TÁC PHÁT TRIỂN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI ..... 152

## LỜI NÓI ĐẦU

*Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được Bộ Thông tin và Truyền thông cấp Giấy phép hoạt động báo chí in số 571/GP-BTTTT ngày 26/10/2015; Cục Thông tin Khoa học và Công nghệ Quốc gia - Bộ Khoa học và Công nghệ cấp Mã số chuẩn quốc tế ISSN (International Standard Serial Number) cho 02 xuất bản phẩm Tạp chí của trường theo văn bản số 06/TTKHCN-ISSN ngày 01/3/2016. Từ khi xuất bản số đầu tiên - số Khoa học Xã hội và Giáo dục - tháng 12/2015, Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã thu hút sự quan tâm, đăng bài của nhiều nhà khoa học, cán bộ nghiên cứu, giảng dạy có uy tín trong nước. Các bài báo đều được phản biện nghiêm túc, có chất lượng khoa học cao. Đến thời điểm này, Tạp chí đã xuất bản được 26 số.*

*Nhân Kỷ niệm 60 năm ngày thành lập trường (06.1.1959 – 06.1.2019), Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội xuất bản đồng thời 02 số đặc biệt:*

*- Số Khoa học Tự nhiên và Công nghệ; mã số ISSN 2354 - 1504; đăng tải các bài báo hoàn toàn bằng tiếng Anh.*

*- Số Khoa học Xã hội và Giáo dục; mã số ISSN 2354 - 1512; đăng tải các bài báo bằng cả tiếng Việt và tiếng Anh.*

*Ban biên tập xin cảm ơn các nhà khoa học, cán bộ giảng viên trong và ngoài trường đã cộng tác, gửi bài đăng và góp ý để Tạp chí không ngừng hoàn thiện, nâng cao chất lượng nội dung và hình thức.*

*Cũng nhân dịp năm mới sắp tới, Ban biên tập Tạp chí - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội xin trân trọng kính chúc các nhà khoa học, quý thầy cô dồi dào sức khỏe, hạnh phúc, bình an, tràn đầy năng lượng nghiên cứu để tiếp tục đóng góp nhiều hơn cho sự nghiệp phát triển nền khoa học công nghệ và giáo dục của nước nhà!*



# Phần thứ nhất

## CÁC BÀI BÁO KHOA HỌC

---

### VĂN CHƯƠNG NHƯ KÝ HIỆU KHỦNG HOẢNG VĂN HÓA THỜI CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0

Lê Huy Bắc

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

**Tóm tắt:** Cách mạng công nghiệp 4.0 đánh dấu trình độ phát triển mới về khoa học kỹ thuật của loài người; song bên cạnh những mặt tiến bộ, tích cực, tác động của nó đến lĩnh vực văn hóa, văn chương là không hề nhỏ. Bài báo này đưa ra một vài quan sát, suy ngẫm và dự báo về nguy cơ “khủng hoảng” của văn hóa, văn chương từ những tác động đó.

**Từ khóa:** Văn chương, kí hiệu, khủng hoảng văn hóa, cách mạng công nghiệp 4.0

Nhận bài ngày 18.10.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.12.2018

Liên hệ tác giả: Lê Huy Bắc; Email: lehuybac@gmail.com

## 1. MỞ ĐẦU

Cách mạng công nghiệp 4.0 như một cơn sóng thần quét qua toàn bộ đời sống của nhân loại trên trái đất. Đây là cơn sóng “khủng” mang bóng dáng cổ mẫu: hủy diệt và tái sinh. Khi tri thức nhân loại đạt đến một ngưỡng nhất định nào đó thì nó có sự đại nhảy vọt vượt thoát sự kiểm soát của con người. Cách mạng công nghiệp 4.0 với nền tảng là kỹ thuật số, trí tuệ nhân tạo... ngay từ khi xuất hiện đã trở thành một siêu công nghệ, có nghĩa nó có thể tự tái sinh, tự quy chiếu đến chính nó mà không cần bất cứ sự can thiệp nào khác từ bên ngoài. Nói gọn, nó có thể tự sinh, tự diệt, tự tư duy và tự cắt nghĩa cho chính hiện tồn của mình. Đương nhiên là theo kiểu một cỗ máy biết tư duy.

Sự thách thức của Cách mạng công nghiệp 4.0 với tư cách là một trí tuệ nhân tạo với năng lực kết nối vạn vật vô biên, thiên về logic “máu lạnh” sẽ là mối đe dọa không thể tránh đối với những dạng thức tồn tại “máu ấm”, kiểu như những sản phẩm nghệ thuật. Trong làn sóng hủy diệt đó, văn chương có lẽ là địa hạt chịu sự hủy hoại mạnh nhất. Là

dạng ký hiệu tinh thần mà ắt phải cả triệu năm mày mò lao động, vất vả sớm khuya để dư thừa vật chất, thì nhân loại mới sản sinh được văn chương. Văn chương vốn rất nhạy cảm với thời cuộc, luôn gắn với lý tưởng cao đẹp và khát vọng thanh cao. Nơi nào xuất hiện bạo lực, dối trá, ti tiện thì chẳng thể nào có văn chương tử tế. Vậy nên, một khi văn chương lâm vào khủng hoảng thì đó đích xác là dấu hiệu của suy thoái văn hóa. Đáng buồn, trong cái thời tao loạn 4.0 hiện nay, suy thoái văn chương lại mang dáng dấp toàn cầu.

## 2. NỘI DUNG

Vẫn sẽ luôn quá sớm để nói đến việc khủng hoảng văn chương với tư cách là một ký hiệu văn hóa tinh nhạy. Vì cứ mỗi lần giới phê bình lên tiếng thì văn chương tự khắc có lối mở, thoát hiểm ngoạn mục, khiến mọi chỉ trích trở thành khô hài. Cuộc khủng hoảng tiểu thuyết Mới, rồi tiểu thuyết Mới Mới ở Pháp vào những thập niên 1950 - 70 là một minh chứng.

Thêm nữa, đòi hỏi văn chương ngay lập tức sản sinh ra kiệt tác là điều không thể. Phải mất cả thập kỷ, thậm chí là vài thập kỷ, nhân loại sáu, bảy tỷ người mới có thể đón đọc được một vài tác phẩm thực sự có giá trị. Qua thời gian, số còn lại chỉ là một vài đại diện tiêu biểu nhất mà thôi. Chẳng hạn thời Phục hưng bây giờ còn lại gì ngoài *Don Quixote*, *Hamlet* và vài ba cái tên khác?

Như thế, sự khủng hoảng văn chương xem ra là của mọi thời. Thời nào cũng có và bằng cách nào đó thời nào văn chương cũng sống lại, mạnh mẽ hơn xưa. Vấn đề đặt ra là, ngày nay người ta viết văn ra sao và người đọc cần loại văn chương nào? Câu trả lời đâu dễ. Khảo sát tình hình xuất bản Việt những năm gần đây, ta thấy, hầu như chẳng có sự đổi mới lớn lao nào. Đa phần vẫn là những cây bút cũ với lối viết thì chẳng thể nào cũ hơn. Theo cách, có một cốt truyện, một cảm hứng thường trực, nhà văn miệt mài gõ bàn phím để cho câu chữ dày lên thành tác phẩm. Chưa có nhiều động thái mang dấu hiệu thực sự của cuộc cách tân văn chương. Trong khoảng hai mươi năm trở lại đây, văn chương Việt như thể vẫn giẫm chân tại chỗ, với nhịp điệu “bước đều bước” nhưng không nhúc nhích lấy một ly. Những cái bóng Tố Hữu, Nguyễn Huy Tưởng, Lưu Quang Vũ, Lê Đạt, Bảo Ninh, Nguyễn Huy Thiệp... dần chìm khuất mà chẳng thấy mấy hậu sinh sáng giá nào nổi lên.

Việt Nam đã vậy mà thế giới cũng chẳng khá khẩm gì hơn. Rải rác vẫn xuất hiện vài gương mặt có những nỗ lực nhất định để nói được tiếng nói của văn chương thời đại trong bối cảnh văn hóa nhân văn đang suy thoái nghiêm trọng. Chẳng hạn, Nhật có hai đại diện đang sung sức. Đó là Haruki Murakami và Banana Yoshimoto. Họ viết hay, hấp dẫn. Tác phẩm của họ được dịch ra hàng chục thứ tiếng và được tiêu thụ hàng triệu bản... Tuy



nhiên, đọc kỹ thì thấy họ vẫn chỉ là hạng hai so với bậc tiền bối Yasunary Kawabata. Tương tự, sau bộ tứ lừng danh John Updike, Don DeLillo, Thomas Pinchon và Philip Roth thì Hoa Kỳ vẫn chưa xuất hiện gương mặt nào khả dĩ để “đánh bật” các bậc tiền bối kia. Xem ra thì cái thời khủng hoảng văn chương thực sự đã đến.

Khủng hoảng văn chương còn có thể kiểm chứng qua khủng hoảng giải thưởng. Theo dõi giải Nobel văn học ba năm lại đây ta thấy sự biến diễn ra rất rõ. Cả hai lần trao giải vào 2015, 2016, một cho tác phẩm phóng sự và một cho tác phẩm nhạc được biện minh khỏi là chất thơ trong nhạc.

Nobel 2016 được dành cho Bob Dylan. Đây là vinh quang trái khoáy mà ngay đến cả năm mơ Dylan cũng chẳng thể nào tưởng tượng nổi. Buồn cười hơn là ngay sau đó, không biết vô tình hay cố ý, rất nhiều tờ báo giật tít “Ca sĩ, nhạc sĩ Bob Dylan giành giải Nobel văn học 2016”, một sự mĩa mai không hề nhỏ về cái giải thưởng danh giá cho nghệ thuật ngôn từ. Rõ ràng, suốt đời Dylan chỉ có ca hát, ông đâu có dính dáng gì đến văn chương. Biết mình nhận được vinh quang đó, Dylan lúng túng mãi thời gian sau mới chấp nhận giải thưởng, bằng cách cố tưởng tượng mình là... nhà văn.

Việc trao Nobel cho người thiên về phóng sự (năm 2015) và một nhạc sĩ chính hiệu đã phần nào chỉ ra sự khủng hoảng lớn lao trong sáng tác văn chương, bởi những sáng tác kiểu ấy, trước đây khó có thể gọi là văn học đích thực, chứ đừng nói đến chuyện được trao giải thưởng gì. Như một quán tính, các tác phẩm vẫn không ngừng được viết ra, các giải thưởng vẫn không ngừng trao không có nghĩa văn chương vẫn trên hành trình gặt hái thành tựu. Xét về mặt nào đó, chính các giải thưởng cũng góp phần tạo nên khủng hoảng.

Giải Nobel văn chương thời nào cũng có bất cập, chẳng hạn như việc không trao cho James Joyce, Franz Kafka... hồi đầu thế kỷ 20, nhưng bất cập đến mức phải dừng trao giải năm 2018 chỉ vì sự băng hoại đạo đức của Jean-Claude Arnault - thành viên chủ chốt trong Hội đồng Viện Hàn lâm Thụy Điển chuyên trách mảng văn học - thì quả là tột đỉnh bi hài của khủng hoảng văn hóa. Nó không nằm ở bản thân giá trị văn chương của người nhận giải như mọi lần mà nằm ở chủ thể xét giải.

Năm 2017, Nobel văn chương được trao cho nhà văn Anh gốc Nhật Kazuo Ishiguro. Ông này đúng là nhà văn thật. Một sự chữa sai nhất định của quý ngài Hàn lâm. Nhưng khoan vội nói đến năng lực thực sự của nhà văn này so với các nhà văn Anh cùng thời, mà chỉ bàn đến quyết định của Hội đồng Viện Hàn lâm Thụy Điển trước mong muốn của độc giả số đông. Nếu chỉ xét ở khía cạnh nhà văn Nhật thì danh tiếng của ông này đâu bằng Haruki Murakami và thậm chí là cả Banana Yoshimoto, thế mà Kazuo Ishiguro vẫn được trao giải. Điều này cho thấy một sự trái khoáy giữa nhận thức số đông và nhận thức của một nhóm người. Ta biết, đa phần ý kiến của số đông thường không đáng tin cậy, nhưng

đảng này việc làm của các nhà Hội đồng đó tạo ra một thách thức nếu không nói là sự giễu cợt văn hóa đám đông. Họ cố tình tạo ra một sự hoang mang mang tính khủng hoảng cao.

Lại vẫn chuyện Bob Dylan, thông thường, một người đầu óc bình thường thì chẳng thể nào xem âm nhạc là văn chương được và chẳng có ai rồ đến mức gọi âm nhạc là văn chương. Nhưng ngẫm kỹ thì hành động “phi văn chương” đó ít nhiều cũng có cái lý của nó. Việc trao giải Nobel này hướng đến cái đích là mở rộng ranh giới văn chương, không đóng kín văn chương trong các thể loại đã được định hình đông cứng mà cánh lý thuyết phê bình phân chia bấy lâu. Tương tự, việc trao giải cho Kazuo Ishiguro cũng không nằm ngoài ý muốn khẳng định và cổ xúy cho tính đa văn hóa trong văn học, chỉ trích các quan điểm cực đoan về căn tính hay bản sắc dân tộc, cái dễ đưa con người đến ranh giới chủ nghĩa dân tộc hẹp hòi thiên cận. Như thế đã rõ, các vị Hàn lâm viện đó nhận thức được sự khủng hoảng.

Thử nhìn lại các giải thưởng Việt được trao những năm gần đây cũng có diễn biến đáng báo động. Ta thấy có hai cách thức được tiến hành, hoặc là “so bó đũa chọn cột cờ”, xem cái nào khả dĩ nhất thì trao thưởng; hoặc là “hồi cố” tặng cho những tác phẩm đã ra đời trước đây. Tình thực mà nói, ngay cả người đứng ra tặng hay ngay chính người được tặng, đa phần đều biết rõ có gì đấy chưa được ổn, bởi lẽ những tác phẩm đoạt giải phần nhiều đều có giá trị cao về mặt tư tưởng lẫn nghệ thuật, đâu có mấy người đọc và hầu hết bị lãng quên ngay sau khi giải được trao.

Vấn đề đặt ra là nguyên nhân nào làm suy yếu văn chương đến thế. Hào quang văn chương nhân loại rực rỡ vào thời Hi Lạp cổ đại hoặc gần hơn là vào thời của chủ nghĩa lãng mạn. Lúc đó, con người tôn vinh những giá trị tinh thần, đặc biệt là lối tư duy khai phóng, tưởng tượng bay bổng lạ thường, trên cái nền nhân văn thấm đẫm tình người, tình yêu thương nhân loại tha thiết. Văn chương lấy thiên chức hướng thiện, giam cầm thô lỗ, cực cần, làm giàu đời sống tâm hồn, phóng thích ký ức... làm nguyên tắc tối thượng để sống còn. Người Hi Lạp có một nền văn chương trác tuyệt vì nó được tôn vinh như là đỉnh cao tri thức, đạo đức và xúc cảm của con người. Con người có thể sống chết vì văn chương. Thơ và kịch rất được đề cao. Đặc biệt, khi một tác giả kịch đoạt giải nhất trong năm thì người đó được tôn vinh hơn cả một vị quân vương. Tương tự, Victor Hugo cũng rất được sùng bái lúc sống. Cả triệu người háo hức đợi ngày tác phẩm của ông được ấn hành. Ngay đến khi chết, người tham dự đám tang ông đông hàng triệu.

Trong khoảng năm mươi năm trở lại đây, nhân loại đâu còn truyền thống tôn vinh văn học đến mức thần thánh. Vẫn xuất hiện nhà văn giỏi, cỡ như Gabriel Garcia Marquez (1928-2014), nhưng ông đâu được sùng bái như Tổng thống Vladimir Putin, Bill Clinton, Donald Trump hay ông chủ Microsoft Bill Gates... Vị thế của văn chương vì thế ngày càng xuống cấp. Mỗi quan tâm của con người giờ đây thiên hẳn sang vật chất và địa vị xã hội.

Càng nhiều tiền và quyền lực càng lớn thì càng được đánh giá cao. Hằng năm, người ta miệt mài thống kê có bao nhiêu tỉ phú dollar, ai là người đứng đầu thị trường chứng khoán, các tổ hợp tên lửa S-300, S-500, các loại chiến đấu cơ F-35, tàu ngầm, tên lửa đạn đạo... chứ mấy ai đi làm thống kê là có bao nhiêu nhà văn nổi tiếng và nhà văn nào là nổi tiếng nhất. Những giá trị tinh thần nhân văn bị lãng quên đã khiến văn chương ngày càng rơi vào nỗi bi đát của nhận chân giá trị và định hướng lý tưởng.

Gắn với vật chất là các giá trị công nghệ. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang thu hút hầu hết chất xám của nhân loại vào cuộc chạy đua bất tận về những thành tựu khoa học kỹ thuật. Tiềm ích của cách mạng công nghệ thì miễn bàn, nhưng nhiều người lẽ ra đã trở thành nhà văn vĩ đại lại hóa kỹ sư quèn. Ngược lại, có ai đó chẳng thể thành kỹ sư cơ khí bèn chuyển hướng sang sáng tác văn chương, trở thành nhà văn bất đắc dĩ. Sự khủng hoảng nhân loại từ khía cạnh này quả là vượt qua cả giới hạn văn chương. Ngày nay, con người dường như chẳng biết mình là ai, hành động vì lẽ gì mà cứ như những con thiêu thân lao đầu vào những cám dỗ vật chất nhất thời để mất đi những giá trị bền vững cao quý. Cần một chút lắng đọng, một nốt trầm trong đời để khiến mọi ba động ngoài kia trở thành tiếng lao xao khẽ. Đâu đó, trên hành trình sống, nhân loại cần dừng lại, dẫu chỉ trong thoáng chốc, đủ để nhìn những tác hại mà sự vội vã của dục vọng mù quáng gây nên.

Muôn đời văn chương cũng đều vì con người. Văn chương, hơn bất cứ một loại hình nghệ thuật nào, là kết tinh cao nhất mọi giá trị văn hóa của thời đại. Ký hiệu văn chương là ký hiệu văn hóa đặc thù, gồm thâm trong nó bao lớp nghĩa của giá trị sống vĩnh hằng. Văn chương là hiện thân của giao tiếp quý tộc, là tiếng nói của khát vọng, của ý chí vươn đến những điều cao cả, vượt qua những ti tiện, thô bỉ đời thường. Văn chương luôn đảm trách việc giáo huấn người. Nhưng nếu lộ liễu thì sẽ khó có sức thuyết phục. Văn chương biểu nghĩa theo cách cá biệt, có thể từ nỗi đau để cảm hóa, có thể từ sự mỉa mai để thức tỉnh, có thể từ tiếng cười để tổng tiền những thói tật; văn chương nói lời yêu thương, cảm thông, tha thứ và nghiêm cấm thù hận... Văn chương là kho tri thức vạn năng. Dẫu là do nhân tạo, văn chương vẫn có số mệnh (chúng tôi nghĩ khác Nguyễn Du: “văn chương vô mệnh...”). Vì lẽ đó, để tồn tại, nó cần vượt qua được sự khủng hoảng của chính mình.

Đỉnh cao của văn chương hiện đại Việt có thể nằm ở thời 1930 - 1945, có thể ở thời sau 1986 và có thể ở thời nào đó trong tương lai. Điềm lại những mốc này để thấy, đã có những khủng hoảng và văn chương Việt đã vượt qua tuy thành tựu có được không thực sự nhiều. Cũng bị cuốn vào những cám dỗ vật chất và cách mạng công nghiệp 4.0, có lẽ những phần tử tinh túy nhất cho trí tuệ Việt cũng đã nhao vào đó hoặc những nơi mà người ta thấy có thể đảm bảo được công việc và cuộc sống kim tiền. Bằng chứng dễ nhận thấy nhất của chuyện này là khoảng mười năm trở lại đây, học sinh khối C (thiên về môn Văn)

đa số những người giỏi đều chọn vào các ngành quân đội và công an, những ngành hầu như chẳng sử dụng nhiều trí tưởng tượng bay bổng, không cần nhiều ngôn từ hoa mỹ, cảm xúc, nhưng lại đảm bảo cho họ một cuộc sống tương lai khả dĩ hơn là theo đuổi nghiệp văn đầy bất trắc. Gần như rất hiếm nhà văn Việt có thể sống bằng nghề.

Mỗi thời đại cơ bản đều lưu tồn hai xu hướng văn học chính. Một dòng mang tính xu thời (có thể gọi là văn học định chế), một dòng phục vụ cho sự tiến hóa (có thể gọi là văn chương khai phóng). Nhà văn xu thời thì thường được hưởng nhiều quyền lợi hơn từ công chúng bình dân và thậm chí là từ giới cầm quyền. Nhà văn khai phóng thì làm lũi đi trên con đường đơn độc của sáng tạo nghệ thuật, có thể bị hắt hủi, chê bai, nhưng chính họ mới có thể tạo nên cuộc cách mạng ký hiệu thẩm mỹ. Cá biệt, có số ít nằm giữa hai nhóm này, họ là những kẻ trung dung, sáng tạo vừa phải và xu thời cũng vừa phải. Cả ba hướng sáng tác này đều có “cái dụng” nhất định của nó. Trong nền văn học Mỹ đương đại, Stephen King là một nhà văn định chế. Ông này không có những cách tân làm thay đổi bộ mặt văn học Mỹ nhưng với lối kể kinh dị, ma quái rất truyền thống Mỹ của mình, King đã hớp hồn hàng chục triệu độc giả không chỉ ở trong nước mà còn cả ngoài nước, tạo nên “con cuồng King”. King chính là nhà văn phục vụ lợi ích đám đông trước mắt, được đám đông tung hô, kiếm được rất nhiều tiền, nhưng giá trị văn chương đích thực thì chẳng đáng trông cậy.

Những sáng tác kiểu này cũng là nguyên nhân gây nên cuộc khủng hoảng văn chương. Bề ngoài thì được nhiệt liệt hoan hô, nhưng ai cũng biết đây chỉ là thứ văn chương giải trí tầm phào, rất ít, nếu không muốn nói là không có người tìm đọc lần thứ hai. Loại văn chương “đọc một lần vứt xớ” thường chiếm tỉ lệ rất lớn trên văn đàn. Chúng tồn tại là nhờ các định chế thẩm mỹ nông cạn đã thành nếp, lười tư duy của người đọc, hoặc khác đi là nhờ nhu cầu giải trí tức thời của con người. Một khi tiêu khiển xong thì chẳng còn ai đoái hoài đến. Trong khi đó, văn chương chân chính thì không bao giờ là “tiêu khiển”, “vứt xớ”. Nó là nỗi đau hay hạnh phúc khôn cùng cứ đeo riết lấy hồn người dài lâu.

Xem ra thì mọi phân tích hay định giá, phân hạng văn chương đều có chỗ bất cập. Những gì được nói đến ở trên chỉ là sự phân giải cho rõ ý chứ thực tế thì phức tạp hơn nhiều. Trở lại với mối quan ngại về cái gọi là “văn chương lâm nguy” (chữ của Todorov) của người Việt, ta thấy nổi lên vấn đề là chúng ta hầu như ít có tác phẩm xuất sắc khoảng hai mươi năm trở lại đây. Tình thế này đòi hỏi cánh sáng tác ngôn từ cần nỗ lực hơn nữa. Tuy nhiên, sáng tạo văn chương là chuyện thiên mệnh. Không ai có thể dạy nhà văn viết như thế nào và không phải cứ muốn làm nhà văn thì có thể trở thành nhà văn. Khi viết, nhà văn hoàn toàn không thể đoạn tuyệt với cái bóng văn hóa của dân tộc và của chính anh ta. Tài năng của nhà văn được ghi nhận ở chỗ anh ta có thể vượt thoát hoặc thoát được bao xa dấu ấn văn hóa đã định thành quán tính trong cách nghĩ, anh ta có đủ chút mồ hôi nào để

vật lộn với chính cái bóng quái ác đó hay không. Văn chương chân chính ra đời trên những lối rẽ hoang hóa. Càng nhiều lối rẽ, càng nhiều mê lộ, tác phẩm đó càng thu hút sự giải mã bất tận từ phía người đọc. Mọi sự đơn giản đều giết chết văn chương.

Cần phân biệt giữa sự phức tạp làm đom với sự “phức tạp” của tối giản trí tuệ, minh triết. *Ngôi nhà xưa bên suối* của Cao Duy Sơn hay nhiều truyện ngắn của Phan Việt được viết theo lối tối giản của các bậc thầy khai sáng như Anton Chekhov, Ernest Hemingway, Raymond Carver... Những tác phẩm văn học này khước từ sự “khua môi múa mép” ngôn từ bề mặt. Ký hiệu thẩm mỹ được phô bày với dáng vẻ lạnh lùng, rất ít cảm xúc. Nhà văn tôn sùng sự giản đơn đến tận cùng. Nhưng cái sự giản đơn đó đâu hề đơn giản bởi mỗi chi tiết nhỏ nhoi của tác phẩm đều ẩn chứa trong nó sự phức tạp của cuộc đời, mang những giá trị nhân văn sâu thẳm, có thể mở hướng mê lộ vào bao nẻo khuất tâm hồn.

Chủ nghĩa tối giản trong văn học có thể xem là điểm nối giữa văn chương và báo chí. Ngày nay, nhân loại dường như đang tiến dần đến cách viết dung hòa đó, được định danh là *thể văn báo chí* (Journalism). Nó pha trộn lối viết hư cấu truyền thống với bút ký, hồi ký, phóng sự, du ký, phỏng vấn... trong một câu chuyện nửa thật nửa hư. Vì lẽ này mà Nobel văn chương năm 2015 được trao cho nữ nhà văn - nhà báo Svetlana Alexievich với “lối viết văn phức điệu”, nơi tính báo chí chi phối mạnh lối tư duy hư cấu của nữ văn sĩ.

Văn chương Việt cũng bắt kịp xu hướng “báo hóa” kia. Gần đây, các tác phẩm tản văn được xuất hiện nhan nhản trên các quầy sách. Có lẽ cần có tên gọi mới cho loại hình văn xuôi này, bởi chúng không hẳn là tản văn như quan niệm bấy nay. Nếu không thì đơn giản, ta có thể gọi đó là *truyện*, nhấn mạnh đặc trưng *kể sự kiện một cách rất cảm xúc*... Lối viết này có triển vọng là sẽ khai sinh ra một dạng văn chương mới. Đặc điểm của nó là vừa thực vừa ảo, vừa hư cấu vừa phi hư cấu, vừa ghi chép vừa bịa đặt...

Nhưng đây là chuyện của tương lai. Còn trước mắt ta vẫn thấy vô vàn sự khủng hoảng. Khủng hoảng văn hóa, thường không bắt đầu từ văn chương mà từ hội họa và âm nhạc. Có lẽ những nghệ nhân âm thanh và đường nét, màu sắc dễ tri nhận sự chuyển biến tiêu cực của thời đại hay chính các loại hình nghệ thuật đó dễ khái quát, cập nhật những vấn đề thời đại nhanh hơn. Nhìn lại nền âm nhạc đương đại Việt, ta thấy ngay cái sự khủng hoảng văn hóa. Đa phần nghệ sỹ sáng tác lẫn công chúng tiếp nhận đều cùng đứng trên một cái bè của sự nhảm nhí, hoặc là ăn cắp, lai căng nhạc ngoại quốc, hoặc là lấy đi lấy lại một vài câu vô nghĩa của những điệu bộ “lại cái” vô song. Khí phách, sự tinh tế tâm hồn, cảm xúc mang đậm hào khí dân tộc của những Phạm Duy, Văn Cao, Trịnh Công Sơn, Từ Công Phụng... đã hoàn toàn biến mất trên diễn đàn. Thay vào đó là những diễn ngôn ồm ờ rôm, đau khổ vật, mất mát rề rề, phi bản sắc, nửa Tây, nửa Tàu, lảm nhảm hết chỗ nói.

Âm nhạc, đặc biệt là nhạc có lời, chừng mực nào đó có mối quan hệ gần với văn chương. Chúng đều là dạng ký hiệu ngôn từ, một dạng ký hiệu thẩm mỹ đầy cảm xúc. Một

khi âm nhạc chạy theo thị hiếu tầm thường thì “bạn nó”, văn chương đâu có đường nào khác hơn. Thử hình dung, hiện thời, khi loại nhạc rẻ tiền bolero đang lên ngôi, thì văn chương lại rơi vào nhịp bolero hoang hoải của nó là cái chắc.

Ở lĩnh vực hội họa, sau giai đoạn đỉnh cao của “tứ trụ” thuộc thời kỳ đầu của nền mỹ thuật Việt Nam: Nguyễn Gia Trí (1908-1993), Tô Ngọc Vân (1906-1954), Nguyễn Tường Lân (1906-1946), Trần Văn Cẩn (1910-1994), thường được xưng tụng “nhất Trí, nhì Vân, tam Lân, tứ Cẩn” và “tứ kiệt” họa sĩ nổi tiếng thuộc thế hệ cuối cùng của sinh viên trường Cao đẳng Mỹ thuật Đông Dương: Bùi Xuân Phái (1920-1988), Nguyễn Sáng (1923-1988), Dương Bích Liên (1924-1988), Nguyễn Tư Nghiêm (1922-2016), thì hiện tại chúng ta gần như chưa có một danh họa nào thực sự sáng giá. Hai khuynh hướng lớn hiện đang được thể hiện trong hội họa Việt Nam là khuynh hướng trừu tượng và khuynh hướng tối giản. Nếu trừu tượng thiên về phô bày cái ngẫu nhiên, siêu thực trong màu sắc, đường nét thì tối giản lại nghiêm ngặt trong thể hiện bố cục, màu sắc đường nét của tranh. Không phủ nhận, nhiều họa sĩ đương đại bán được nhiều tranh và thu nhập vào hàng khủng, Thành Chương chẳng hạn. Nhưng dẫu sao thì, sự thiếu hụt của những phong cách tiêu biểu hàng đầu đã nói lên được sự bất lực của loại hình nghệ thuật này trong việc thể hiện cái tôi nghệ sĩ. Đó là dấu hiệu rõ của khủng hoảng văn hóa mà văn chương trong chốn “cát lã” đó cũng đâu có thoát ra được.

Cách mạng công nghiệp 4.0 thực sự hủy diệt nhiều sản phẩm văn hóa lỗi thời. Sức mạnh của cuộc cách mạng này là vô song. Con người hưởng lợi từ nó cũng đâu phải ít. Nhưng cái lợi đó sẽ không trọn vẹn nếu không cân nhắc đến những mất mát do khủng hoảng 4.0 gây ra trong đời sống tâm hồn người. Cái chết của những ký hiệu nhân văn tinh thần sẽ là cái chết vĩnh cửu, không thể gì bù đắp. Con người cần tỉnh táo hơn nữa trước khi cơn khủng hoảng văn hóa này lan rộng thêm.

### 3. KẾT LUẬN

Người ta nói nhiều đến thế giới robot. Những con robot mang trí tuệ nhân tạo có thể giải quyết tất cả mọi chuyện kể cả chuyện tình dục, nhưng điều chắc chắn robot chẳng thể nào có được đấy là cảm xúc yêu thương. Robot vĩnh viễn là giống vô cảm “máu lạnh”. Chúng luôn là nô lệ cho con người vì lẽ này, cho dù một ngày nào đó, biết đâu được, robot sẽ thống trị thế giới, sẽ sáng tạo được cái gần giống với văn chương nhưng vĩnh viễn sẽ chẳng thể nào là văn chương đích thực. Trong khi đó, văn chương tuy cũng do con người sáng tạo nhưng nó luôn đồng hành, không thể thay thế trong bất cứ môi trường robot nào, bởi nó luôn xoa dịu được nỗi đau trong kiếp phận người.

Văn chương trong cơn tao loạn 4.0, vì thế cũng như con người, nhiều khát vọng nhưng ít khi thành hiện thực. Vậy nên, ngay cho dù khủng hoảng thì giá trị của nó cũng cứ được ghi nhận ở chỗ khao khát cống hiến chút gì đó cho đời. Ta hãy cùng hi vọng về những áng văn khổng lồ của nhân loại trong một tương lai không xa, không bị hủy diệt, không đối lập với cách mạng công nghiệp 4.0 mà là sự bổ trợ, tiếp nối, làm tăng thêm xúc cảm và phong phú đời sống tâm hồn.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Huy Bắc (2017), “Văn chương như kí hiệu đa văn hóa”, - *Văn hóa học*, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, ngày đăng 27.2.2017.
2. Lê Huy Bắc (2018), *Kí hiệu học văn học*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
3. Richard Bergeron (1995), *Phản phát triển cái giá phải trả của chủ nghĩa tự do*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
4. James Goldsmith (1997), *Cạm bẫy phát triển: cơ hội và thách thức*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
5. Alvin Toffler, Heidi Toffler (1996), *Tạo dựng nền văn minh mới chính trị của làn sóng thứ ba*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

### LITERATURE AS A SIGN OF CULTURAL CRISIS IN INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0

**Abstract:** *Industrial revolution 4.0 has marked a new level of development of human science and technology; but besides the positive aspects, its impact on culture and literature is not small. This paper provides some observations, reflections and forecasts about the risk of “crisis” of culture and literature from those impacts.*

**Keywords:** *Literature, Sign, Cultural crisis, Industrial revolution 4.0.*

# SỰ GẶP GỠ VỀ CẢM QUAN, TƯ TƯỞNG, TÌNH CẢM TRONG CÁC TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG TRUNG ĐẠI VIẾT VỀ BẠCH ĐẰNG GIANG

Trần Thị Kim Chi, Lê Thời Tân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Bạch Đằng giang đã đi vào lịch sử và văn chương dân tộc, để lại bóng hình của nó trong những tác phẩm văn chương trung đại nổi tiếng như Bạch Đằng giang phú, hai bài thơ Bạch Đằng giang (Trần Minh Tông, Nguyễn Sưởng) và Bạch Đằng hải khẩu. Các tác phẩm đó bên cạnh những nét chủ đề riêng vẫn có một sự gặp gỡ về cảm quan tư tưởng tình cảm rất đáng chú ý. Sự gặp gỡ đó không đơn giản là do viết về cùng một đề tài mà quan trọng hơn phản ánh nét tương đồng trong cảm thức tâm hồn của các thi nhân Việt Nam thời trung đại. Bài viết này chỉ rõ sự đồng điệu tư tưởng tình cảm này đã được bộc lộ như thế nào qua các tác phẩm đó.

**Từ khóa:** Bạch Đằng giang, văn học Trung đại, cảm quan tư tưởng, đồng điệu tinh thần

Nhận bài ngày 04.11.2018, gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.12.2018

Liên hệ tác giả: Trần Thị Kim Chi; Email: ttkchi@hnm.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Bạch Đằng giang đã đi vào lịch sử và văn chương dân tộc. Có thể là trong suốt cả ngàn năm của kỉ nguyên giữ nước kể từ sau thời đại Ngô Quyền (897-944), đã có không ít văn thi nhân viết về con sông lịch sử này. Tuy vậy hiện tồn chỉ còn *Bạch Đằng giang phú* của Trương Hán Siêu (?-1354) (白藤江賦, 張漢超), *Bạch Đằng giang* của Nguyễn Sưởng (阮鬯), *Bạch Đằng giang* của Trần Minh Tông (陳明宗 1300-1357) và *Bạch Đằng hải khẩu* của Nguyễn Trãi (白藤海口, 阮薦 1380-1442). Điều đáng nói là các tác phẩm bên cạnh những nét chủ đề riêng vẫn có một sự gặp gỡ về cảm quan tư tưởng tình cảm rất đáng chú ý. Sự gặp gỡ đó không đơn giản là do viết về cùng một đề tài mà quan trọng hơn dường như cũng phản ánh nét tương đồng trong cảm thức tâm hồn của các văn nhân Việt Nam thời trung đại. Trong bài này, chúng tôi muốn phân tích chỉ rõ sự đồng điệu tư tưởng tình cảm này đã được bộc lộ như thế nào qua các tác phẩm từ *Bạch Đằng giang phú* của Trương Hán Siêu qua *Bạch Đằng giang* (Nguyễn Sưởng), *Bạch Đằng giang* của Trần Minh Tông cho đến *Bạch Đằng hải khẩu* của Nguyễn Trãi.



## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Cảm quan tư tưởng “đất hiểm - đức cao” hay là biện chứng pháp của tinh thần dân tộc

Nét chung nổi bật trước hết trong cảm quan tư tưởng của các nhà thơ trung đại khi viết về đề tài “Bạch Đằng giang” là nhận định độc đáo về quan hệ hai yếu tố gọi là “địa thế” và “nhân kiệt”: *Thùy tri vạn cổ Trùng Hưng nghiệp, Bán tại quan hà bán tại nhân* (誰知萬古重興 半在關河半在人 *Sự nghiệp Trùng Hưng ai dễ biết, Nửa do sông núi, nửa do người*, Nguyễn Sưởng - *Bạch Đằng giang*) [1].

Nhận định đó thường được hiểu một cách đơn giản là “chiến thắng ngoại xâm oanh liệt là kết quả của việc một nửa là do có thế đất hiểm trở và nửa kia là do con người tài đức”. Nhưng khái quát hóa điều kiện *khách quan* và *chủ quan* như thế là cách nói thời hiện đại. Khái quát hóa như thế không phản ánh hết được những suy ngẫm sâu xa về chân lý lịch sử của tiền nhân. Vì rằng trong thế giới quan trung đại còn có tư tưởng “thiên mệnh” - nhưng là một tư tưởng “thiên mệnh” mang tinh thần dân tộc. Tinh thần đó ít ra cũng đã được biểu đạt rõ ràng trong văn bản được xem là tài liệu văn hiến buổi đầu kiến thiết quốc gia - lãnh thổ riêng - “Tiệt nhiên phân định tại thiên thư” (截然分定在天書 Rành rành đã định tại sách trời) [2, tr.297]<sup>1</sup>. Nói cách khác cái tự nhiên sơn hà hiểm trở ấy là do thiên định dành làm lãnh thổ độc lập cho một dân tộc *Núi sông bờ cõi đã chia*<sup>2</sup> (山川之封域既殊 *Sơn xuyên chi phong vực ký thù* - Bình Ngô đại cáo, 1428). Hiểu như thế ta mới hiểu được hai thế kỉ sau sự kiện chiến thắng Bạch Đằng đời Trần khi viết về Bạch Đằng giang Trương Hán Siêu lại nói trong *Bạch Đằng giang phú* [3]:

*Quan hà bách nhị do thiên thiết,  
Hào kiệt công danh thử địa tăng.*

關河百二由天設  
豪傑功名此地曾

<sup>1</sup> Các tác giả biên soạn *Hợp tuyển thơ văn Việt Nam* (Tập 2; Nxb Văn học, 1976) gọi tên bài thơ bằng bốn chữ nửa câu đầu – *Sông Núi Nước Nam*. Cách gọi phổ biến “bài thơ Thần” do chỗ bài thơ gắn với các truyền thuyết Thánh Tam Giang (Trương Hồng - Trương Hát, chép trong *Lĩnh Nam chích quái, Việt điện u linh tập, Đại Việt sử ký toàn thư*). Chúng tôi dẫn câu thơ thứ hai trong bài theo *Đại Việt sử ký toàn thư* (Tập I, Nxb KHXH, 1993, tr.279), dị bản câu này trong *Lĩnh Nam chích quái* là *Hoàng thiên dĩ định tại thiên thư*. Chúng ta không có tài liệu khảo cứu “nguyên bản” thi tác nhưng số lượng lớn các dị bản và các tài liệu dẫn thuật nó cũng như sự thống nhất của vài yếu tố trong kết cấu truyền thuyết xuất xứ bài thơ (đền thờ hai vị tướng của Triệu Việt Vương, kháng chiến chống Tống) càng cho thấy cốt lõi của tư tưởng “thiên mệnh” mang tinh thần dân tộc mà chúng tôi nói đến trong bài viết này.

<sup>2</sup> Bản dịch Ngô Tất Tố; Bản dịch Trần Trọng Kim: *Sơn hà cương vực đã chia*.

Dịch thơ:

*Quan hà hiểm yếu trời kia đặt,  
Hào kiệt công danh đất ấy từng*  
(Bản dịch Nguyễn Đình Hồ)

*Địch đông ta ít do trời giúp  
Hào kiệt nên công nghiệp rõ ràng*  
(Bản dịch Cao Nguyên)

Dịch nghĩa:

*Trời đặt núi sông hiểm yếu, tạo ra cái thế "lấy ít địch nhiều" (hai người có thể địch lại trăm người), Đây là nơi hào kiệt từng lập nên công danh oanh liệt.*

Mấy chữ “do thiên thiết” (由天設) hiểu mặt chữ là “do trời đặt” (giang sơn hiểm yếu) thoát đọc cứ như là cách nói sáo trong miêu tả tự nhiên (tạo hóa). Nhưng đằng sau mấy chữ đó là cả những suy nghiệm lịch sử dân tộc. Suy nghiệm đó là sự trả lời cho câu hỏi sâu xa - “vì sao trời lại đặt ra thế đất “nhị bách” - “hai người có thể địch lại trăm người”. Thiên ý là gì khi “định phận” “Nam quốc sơn hà” cho một dân tộc cần phải lấy ít địch nhiều, dựng nước và giữa nước? Chính những điều đó làm nên chiều sâu tư tưởng cho những lời văn lời thơ mà thoát đọc tưởng như chỉ là những miêu tả hay thuyết minh thông thường.

Hiểu như thế ta đồng thời cũng mới hiểu được tại sao tác giả *Bạch Đằng giang phú* lại viết:

*Từ có vũ trụ,  
Đã có giang san.  
Quả là: trời đất cho nơi hiểm trở,  
Cũng nhờ: nhân tài giữ cuộc điện an!*

(Tự hữu vũ trụ, Cố hữu giang san.

Tín thiên tạm chi thiết hiểm,

Lại nhân kiệt dĩ điện an.

自有宇宙

故有江山

信天塹之設險

賴人傑以奠安)

Bản dịch có thể không lột tả hết tinh thần của tác giả. Cách nói “Từ có vũ trụ, Đã có giang san” ít nhiều gợi ý cách hiểu “giang sơn” như sẵn đó thừa nào. Nhưng thực tế lịch sử lại là minh chứng “Tin rằng trời đã kiến tạo nên cõi giang san hiểm yếu, (nhưng đồng thời) cũng dựa vào hào kiệt xây đắp nền móng an ổn” (“điện an” nghĩa là “xây đắp nền móng an ổn”, bản dịch “nhân tài giữ cuộc điện an” thực ra không dịch từ này và dùng từ “giữ” khiến

ý chủ động biến thành bị động). Biện chứng pháp của lịch sử là – Trời đã đặt riêng một cõi giang sơn hiểm yếu mà dân tộc không biết xây đắp lấy đất nước thì cũng chẳng có gì để nói. Công cuộc xây đắp và bảo vệ non sông đó thể hiện cái gọi là “ý đức” (懿德) là khái niệm xuất hiện trong câu kết bài phú. Khái niệm này cần được hiểu là chỉ “năng lực cao đẹp của dân tộc”. Cái năng lực đắp xây tổ quốc và chi dấy binh để vệ quốc. Và khi đã oanh liệt đuổi giặc ra ngoài biển khơi thì rửa gương (tây giáp binh) chào đón nền thái bình. Cho nên Trương Hán Siêu cuối cùng đã dành phần bài phú nổi tiếng của mình để nêu lại thực chất mối quan hệ “địa linh - nhân kiệt” theo cảm quan tư tưởng của dân tộc:

*Giặc tan muôn thuở thanh bình,  
Bởi đâu đất hiểm, cốt mình đức cao.*

(Bản dịch Bùi Văn Nguyên)

(信知：不在關河之險兮

惟在懿德之莫京

Tín tri: bất tại quan hà chi hiểm hê,

Duy tại ý đức chi mạc kinh).

## 2.2. Cảm hoài dĩ vãng hay là nỗi niềm hoài vọng lịch sử

Văn chương trung đại có một mảng sáng tác về đề tài mà thi pháp học gọi là “vịnh sử”. Nhà nghiên cứu và là dịch giả Lê Nguyễn Lưu giới thiệu như sau về thơ vịnh sử: “Thơ vịnh sử vốn là một đề tài khá quen thuộc trong văn học cổ điển ở Trung Quốc cũng như ở Việt Nam. Đời Đường không lưu lại một tập thơ hoàn chỉnh nào, nhưng mỗi tác giả thỉnh thoảng cũng làm vài bài. Các nhà thơ miêu tả một di tích (*Đông Tước đài* của Lưu Đình Kỳ), hoặc tái hiện một sự kiện (Cai Hạ của Trừ Tự Tông), hoặc thông thường là bình phẩm về một nhân vật (*Vịnh Vũ Hầu* của Nguyễn Chân). Thơ vịnh sử không chỉ là những mẫu ký sự đơn thuần thuật lại một biến cố, một nhân vật trong quá khứ xa gần, mà thông qua biến cố hay nhân vật ấy, các tác giả bộc lộ tình cảm, tư tưởng của mình về nhiều phương diện. Nhà thơ thường đối chiếu quá khứ với hiện tại bằng cái nhìn triết lý, nêu bật sự trôi chảy của thời gian, dùng một hình tượng lịch sử cụ thể để nói lên sự thiên biến của cuộc đời” [4].

Cứ như giới dẫn trên ta thấy các tác phẩm văn chương trung đại Việt Nam viết về đề tài Bạch Đằng giang hiện tồn gặp nhau ở một điểm chung là trong mỗi bài đều đồng thời đề cập chung đến vừa di tích, sự kiện và cả nhân vật. Di tích ở đây là sông Bạch Đằng (với vết tích chiến trường xưa, với gò chôn xác giặc), sự kiện ở đây là chiến thắng chống quân phương Bắc (Nam Hán, Tống, Nguyên), nhân vật lịch sử ở đây là Ngô Quyền, Lê Đại Hành và hai vị vua Trần (Trùng Hưng nhị thánh).

Nhưng điều quan trọng hơn không chỉ là sự gặp gỡ về đề tài mà còn là sự gặp gỡ về tình điệu cảm hứng chung.

Nhiều ý kiến nhấn mạnh đến một chiều đến sắc thái tự hào và giọng điệu hào hùng của các tác phẩm văn chương trung đại viết về đề tài Bạch Đằng giang. Điều đó không sai nhưng không hẳn là đủ. Thực ra đọc kĩ các tác phẩm này ám ảnh người đọc không ở giọng tự hào mà ở tư thái ngậm ngùi trước thời gian của các tác giả. Cái tư thế mà Trương Hán Siêu đã tổng hợp lên trong những câu sau:

*Chiết kích trầm giang,  
Khô cốt doanh khâu.  
Thảm nhiên bất lạc,  
Trữ lập ngưng mâu.  
Niệm hào kiệt chi dĩ vãng,  
Thán tung tích chi không lưu.*

(折戟沉江  
枯骨盈丘  
慘然不樂  
佇立凝眸  
念豪傑之已往  
嘆蹤跡之空留  
山河今古雙開眼  
胡越嬴輸一倚欄  
*Sông chìm giáo gãy,  
Gò đầy xương khô.  
Buồn vì cảnh thảm,  
Đứng lặng giờ lâu.  
Thương nỗi anh hùng đâu vắng tá,  
Tiếc thay dấu vết luống còn lưu.*

(Bản dịch của Bùi Văn Nguyên)

Vua Trần Minh Tông cũng vậy. Thăm lại cổ chiến địa, nhà vua cảm giác cuộc chiến năm xưa như một bóng chớp của thời gian vút qua chỉ trong một phút dựa lan can trên lầu cao ngắm dòng sông lịch sử:

*Sơn hà kim cổ song khai nhãn,  
Hồ Việt doanh thâm nhất ý lan.*

(Bạch Đằng giang) [1]

Dịch nghĩa:

*Non sông này xưa nay đã hai lần mở mắt,  
Cuộc hơn thua giữa Hồ và Việt thoáng qua như một lúc dựa vào lan can.*

Bản dịch Nguyễn Tấn Hưng:

*Non sông hai lượt mở mày  
Thắng thua Hồ, Việt phút này đăm chiêu.*

Bản dịch Đào Phương Bình, Nam Trân:

*Non sông kim cổ hai lần dậy,  
Hồ Việt hơn thua, một thoáng trôi.*

Đó cũng là tư thái của Nguyễn Trãi trong bài thơ *Bạch Đằng hải khẩu*:

*Vãng sự hồi đầu ta dĩ hĩ,  
Lâm lưu phủ ảnh ý nan thắng.  
往事回頭嗟已矣  
臨流撫影意難勝*

Dịch thơ:

*Việc cũ quay đầu, ôi đã vắng,  
Tới dòng ngắm cảnh dạ băng khuâng.*

(Bản dịch Nguyễn Đình Hồ) [5]

*Việc xưa ngoái lại ôi rồi hết,  
Ngao ngán mò xem bóng giữa dòng.*

(Bản dịch nhóm Đào Duy Anh) [6]

Tiền nhân đâu có lấy chiến thắng làm điều tự đắc. Nói như Nguyễn Trãi trong *Bình Ngô đại cáo* là - “Trời thử lòng trao cho mệnh lớn, Ta gắng trí khắc phục gian nan”. Chiến tranh là bất đắc dĩ và khi non sông đã sạch bóng quân thù, hậu thế nghĩ đến người xưa thì tràn ngập trong tâm hồn là cả một niềm cảm hoài. Thường là buồn nhớ thiết tha:

*Tiếng thom còn mãi,  
Bia miệng không mòn.  
Đến chơi sông chừ ử mắt,  
Nhớ người xưa chừ lệ chan.*

(*Bạch Đằng giang phú*, bản dịch Nguyễn Hữu Tiển, Bùi Văn Nguyên) [3]

Tâm trạng đó còn lưu luyện mãi suốt thời trung đại qua thời cận đại. Mãi sau này sang thế kỉ XX người chí sĩ của phong trào Đông kinh Nghĩa thực và là nhà cách mạng ái quốc Dương Bá Trạc cũng kết thúc bài thơ *Qua sông Bạch Đằng* [7] với những câu tương tự:

*Ngôi chúa Trần vương đâu vắng hết,  
Ngùi ngùi hiu quạnh cả non sông.*

Nỗi cảm thương lịch sử, niềm hoài vọng tiền nhân đó sâu đậm hơn so với sắc thái tự hào một chiều. Đây phải chăng cũng chính là biểu hiện của “ý đức” (đạo đức đẹp đẽ) của

dân tộc? Dân tộc ở trên dải đất của những dòng sông “Sóng hồng cuộn cuộn tuôn về bể Đông. Những người bắt nghia tiêu vong, Nghìn thu chỉ có anh hùng lưu danh”.

### 3. KẾT LUẬN

Văn chương là tâm hồn dân tộc. Ngay cả trong những thời đại mà sáng tác đã định hình thành khuôn mẫu ước lệ thì các tác phẩm ưu tú vẫn thể hiện nét riêng trong tâm hồn dân tộc. Sự gặp gỡ về cảm quan, tư tưởng, tình cảm trong các tác phẩm văn viết về Bạch Đằng giang của Trương Hán Siêu, Nguyễn Suông, Trần Minh Tông và Nguyễn Trãi mà chúng tôi phân tích trên đây chỉ là một minh chứng nhỏ.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Huệ Chi, Trần Thị Băng Thanh, Đỗ Văn Hỷ, Trần Tú Châu biên soạn (1988), *Thơ văn Lý Trần* (tập II), - Nxb Khoa học Xã hội.
2. Lê Văn Hưu, Phan Phu Tiên, Ngô Sĩ Liên soạn thảo, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam dịch, *Đại Việt sử kí toàn thư* (Tập I), - Nxb Khoa học Xã hội, 1993.
3. *Hợp tuyển thơ văn Việt Nam* (Tập II), - Nxb Văn học, 1976.
4. Lê Nguyễn Lưu (2011), *Đường Thi tuyển dịch*, - Nxb Thuận Hóa.
5. *Thơ chữ Hán Nguyễn Trãi*, - Nxb Văn hoá, 1962.
6. *Nguyễn Trãi toàn tập*, - Nxb Khoa học Xã hội, 1976.
7. Chương Thâu (2004), *Dương Bá Trạc, con người và thơ văn*, - Nxb Phụ nữ.

### SIMILARITY IN PERCEPTION OF SENTIMENTAL, CONCEPTION IN MIDDLE AGE LITERATURE WORKS ABOUT BACH DANG RIVER

**Abstract:** *Bach Dang River became a part of nation's history and literature. There are well-known literature works in the middle age that are still existing such as “Rhymed prose about Bach Dang river” (Truong Han Sieu), “Bach Dang River” (Tran Minh Tong, Nguyen Suong) and “Bach Dang Estuary” (Nguyen Trai). Beside differing in topic, they still have similarity in perception of sentimental conception. That similarity is not simply found based on writing about the same topic but more importantly reflects correspondence in perception of Vietnam poet's soul in the middle age. This article shows how similarity in sentimental conception was reflected through those literature works.*

**Keywords:** *Bach Dang River, Classical Vietnamese Literature, perception of conception, intellectual similarity*

# NGUYỄN CÔNG TRÚ VỚI TƯ TƯỞNG LẬP THÂN KIẾN QUỐC

Nguyễn Hồng Hạnh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Nghiên cứu cuộc đời và văn nghiệp của Nguyễn Công Trứ, chúng tôi nhận thấy quan niệm xuyên suốt và chi phối tạo nên sự nghiệp kinh bang tế thế lẫy lừng, lưu danh muôn thủa của ông là tư tưởng “lập thân kiến quốc”. Tư tưởng đó một mặt xuất phát từ một ý thức về trách nhiệm của mình trước thời cuộc, trước hóa công, nhằm thỏa chí anh hùng cá nhân, mặt khác cũng có một lý tưởng rõ rệt của nó. “Lập thân” với ông là để phục vụ cho sự nghiệp “kiến quốc”, tức là phục vụ cho trật tự “quân - thần, phụ - tử” theo đạo Nho gia. Bài viết của chúng tôi nhằm làm rõ nguyên nhân hình thành tư tưởng, nội dung cụ thể của tư tưởng, sự vận dụng tư tưởng vào hành động của Nguyễn Công Trứ, từ đó đánh giá những đóng góp và mặt còn hạn chế trong tư tưởng “Lập thân kiến quốc” của ông.

**Từ khóa:** lập thân kiến quốc, Nguyễn Công Trứ

Nhận bài ngày 10.11.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.12.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Hồng Hạnh; Email: nhhanh@hnm.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Cuộc đời Nguyễn Công Trứ hẳn ai cũng rõ. Đỗ đầu thi hương khi đã đứng tuổi, làm quan suốt 40 năm, ra Bắc vào Nam, đánh trận, khăn hoang, chấm thi, xử kiện, làm thơ... ông đã hoạt động hăng hái trong một thời gian dài để tạo nên một sự nghiệp kinh bang tế thế lẫy lừng, lưu danh muôn thủa. Nhân dịp kỷ niệm 240 năm ngày sinh, 160 năm ngày mất của Nguyễn Công Trứ; trong bài viết này, chúng tôi muốn nhìn lại quá khứ để tìm ra cái căn nguyên, khởi thủy, gốc rễ về tư tưởng chi phối, làm nên cái độc đáo, cái mâu thuẫn, những đóng góp và cả hạn chế trong toàn bộ cuộc đời, sự nghiệp và cá tính con người ông.

## 2. NỘI DUNG

Để hiểu đúng tư tưởng lập thân kiến quốc của Nguyễn Công Trứ, trước tiên, chúng ta cần đặt nhà thơ vào trong bối cảnh lịch sử xã hội của thời đại cùng với những ảnh hưởng sâu sắc của văn hóa Nho giáo, hoàn cảnh cá nhân...

## 2.1. Các điều kiện hình thành tư tưởng của Nguyễn Công Trứ

Thuở thiếu thời, Nguyễn Công Trứ sớm bộc lộ chí khí khác thường, thông minh bản lĩnh hơn người. Với tư chất như vậy, ông sớm đã ý thức được tài năng của mình và luôn mong mỏi được cống hiến cho nhân dân, cho đất nước. Ông cho rằng người hào kiệt sinh ra là do cái tú khí của trời đất chung đúc: *Thiên địa sinh ngô nguyên hữu ý*, vì vậy phải tiêu dùng, thi thố ra công nghiệp để trả nợ hóa công. Cái ý niệm về trả nợ ấy là điểm rất đặc sắc trong quan niệm của Nguyễn Công Trứ về “lập thân”.

Sinh ra trong một gia đình có truyền thống nho học nhưng rơi vào cảnh thất thế, Nguyễn Công Trứ sớm phải sống trong cảnh nghèo túng. Người cha từ quan lúc ông còn nhỏ, gia đình lại đông con. Sự thiếu thốn về vật chất khiến Nguyễn Công Trứ phải vừa đi học, vừa kiếm sống bằng đủ nghề, thậm chí làm cả nghề kép hát. Hoàn cảnh cơ hàn chính là yếu tố thử thách nhân cách và hun đúc ý chí lập thân của kẻ sĩ. Hơn nửa cuộc đời chịu đựng cảnh nghèo, hơn ai hết ông là người thấm thía câu chuyện muôn thừa *com áo không đùa với khách thơ* mà cái nghèo gây nên. Nghèo không chỉ làm khó, làm khổ mà còn làm hèn, làm nhục con người. Vì nghèo mà phải chịu lép vế: *Nghĩ phận thằng cùng phải biết thân* (Vịnh nghèo), cũng do nghèo mà bị người đời khinh ghét, xa lánh: *đương còn khổ nhục, lắm người khinh* (Vịnh nhục). Để dứt bỏ được phận nghèo - hèn, ông ý thức con đường duy nhất là phải “lập thân”, thay đổi hoàn cảnh cá nhân lúc đó mới có điều kiện thỏa sức vẫy vùng, mang tài năng và khát vọng cống hiến để thay đổi xã hội. Tư tưởng lập thân của Nguyễn công Trứ một phần xuất phát từ hoàn cảnh cá nhân và suy nghĩ hết sức thiết thực đó.

Hơn nữa, ý thức lập thân kiến quốc của Nguyễn Công Trứ là sự kế thừa tư tưởng của Nho gia. Đó là khao khát khẳng định một cái gì đó của chính mình trong cuộc đời này, đó là khát khao làm nên sự nghiệp bằng hành động thực tiễn: *Nam nhi vị liễu công danh trái/ Tu thính nhân gian thuyết Vũ Hầu* (Phạm Ngũ Lão). Kế thừa quan điểm của các bậc tiền bối nhưng mặt khác tư tưởng của Nguyễn Công Trứ cũng có sự tiến bộ hơn ở chỗ một mặt ông tin vào tư tưởng thiên mệnh, có trời trong số phận của mỗi cá nhân nhưng mặt khác ông cũng tin vào sự nỗ lực của cá nhân “đức năng thắng số” tức là nếu tích cực hoạt động thì số phận sẽ thay đổi theo hướng tốt đẹp. Điều này lý giải vì sao hơn nửa cuộc đời liên tiếp gặp thất bại trên con đường hoạn lộ nhưng ông vẫn đầy quyết tâm và đầy tin tưởng vào khả năng thành công của tư tưởng lập thân kiến quốc như vậy.

Gặp buổi nước nhà có sự biến động dữ dội, nhà Lê sụp đổ, Trịnh - Nguyễn phân tranh, sự nghiệp Tây Sơn chóng tàn, triều Nguyễn Gia Long thay thế nhưng chẳng bao lâu cũng rơi vào khủng hoảng, ông không chỉ chứng kiến những biến cố đó mà còn thực sự nếm trải dư vị đó. Điều này chi phối một phần không nhỏ đến tư tưởng của ông. Người xưa có câu



thời thế sinh anh hùng, Nguyễn Công Trứ đau đáu với vận nước, mang trong mình tư tưởng xả thân vì nghĩa lớn giống như biết bao bậc anh hùng xưa kia: *Hướng chi ta cùng các người sinh phải thời loạn lạc, lớn gặp buổi gian nan* (*Hịch tướng sĩ* - Trần Quốc Tuấn), tinh thần lập thân kiến quốc là một biểu hiện rõ ràng, rạch rỡ nhất cho tinh thần yêu nước mà Nguyễn Công Trứ là một đại diện tiêu biểu.

Như vậy, tất cả những yếu tố: thời đại, gia đình, tư tưởng Nho giáo, tư chất cá nhân đã góp phần hun đúc và dung dưỡng tư tưởng *lập thân kiến quốc* của Nguyễn Công Trứ ngay từ thừa thiếu thời.

## 2.2. Nội dung tư tưởng lập thân kiến quốc của Nguyễn Công Trứ

### 2.2.1. Lập thân là phận sự của đấng nam nhi đại trượng phu để trả nợ hóa công, nợ vua nợ nước và thỏa chí anh hùng cá nhân

Trước hết phải khẳng định rằng, tư tưởng “lập thân kiến quốc” của Nguyễn Công Trứ là sự kế thừa nội dung quan niệm của Nho gia. Ông là một nhà nho xuất thân từ một gia đình có truyền thống Nho học. Con đường xử thế lập thân của Nguyễn Công Trứ vẫn là con đường cổ điển của các nhà nho chính thống. Để mai sau kiến quốc kẻ sĩ phải khởi đầu bằng việc lập thân, *trong việc lập thân phải “cách vật trí tri” nghĩa là học thông suốt mọi sự vật theo đúng tinh thần sách Đại học, rồi phải “thành ý chính tâm”, tự đào tạo lấy một tâm hồn trong sạch để sửa soạn thời kì nhập thế* [2, tr.478]. Dù chưa gặp dịp xuất chính, kẻ sĩ vẫn phải góp phần suy luận về quốc sách, bàn bạc về chính trị để gây một luồng dư luận lành mạnh có tính xây dựng. Cho nên, khi vua Gia Long ra Bắc Hà (1813), lúc dừng chân tại Nghệ An, hàn nho họ Nguyễn đã tới hành cung dâng bản điều trần *Thái bình thập sách* với những biện pháp kiến quốc sau một thời loạn ly dài và được vua chú ý: *Xe bỏ luân dù chưa gặp Thang, Văn / Phù thế giáo một vài câu thanh nghị*.

Tư tưởng lập thân kiến quốc của ông xuất phát từ một ý thức rõ rệt và dứt khoát về trách nhiệm của mình trước thời cuộc. Ông coi đó là phận sự, hay cái nợ tang bồng. Để lập thân kẻ sĩ phải hội tụ ba điều kiện: một là *lập công* (tức là công nghiệp vẻ vang trong bốn cõi), hai là *lập đức* (là đức trạch lưu truyền đến muôn đời), ba là *lập ngôn* (tất là ngôn luận văn chương có bổ ích cho nhân tâm thế đạo). Hội tụ đủ những yếu tố trên: có tài, có đức, có học, kẻ sĩ sẽ tiến thân trên con đường khoa cử. *Bảng vàng vãng lọng, vinh quy bái tổ* trở thành cái đích tột đỉnh của sự nghiệp lập thân: *đã mang tiếng ở trong trời đất/ phải có danh gì với núi sông hay không công danh thời nát với cỏ cây*. Đối với Nguyễn Công Trứ, việc thi đỗ làm quan là con đường duy nhất để vua biết đến mà dùng, là cơ hội duy nhất để đem cái tài năng ra để thi thố.

Mặt khác, quan niệm lập thân kiến quốc của Nguyễn Công Trứ cũng có một lý tưởng rõ rệt của nó, *lập thân* với ông là để phục vụ cho sự nghiệp *kiến quốc*, tức là phục vụ cho trật tự *quân - thần, phụ - tử* theo đạo Nho gia. Với phương châm biết để làm, lý tưởng phải

đi đôi với hành động, đời trai phải song toàn văn võ, vẫy vùng ngang dọc, tích cực tranh đấu nơi đầu sóng ngọn gió, đảm đương những trách nhiệm khó khăn, làm được những việc phi thường thể hiện sự trung với vua, hiếu với dân:

*Thượng vị đức, hạ vị dân  
Sắp hai chữ quân thân mà gánh vác.*

Bên cạnh đó, theo quan điểm của ông, lập thân kiến quốc không chỉ để làm tròn phận sự hiếu tử trung thân mà còn mở rộng quan niệm ở phạm vi cao rộng hơn. Ông cho rằng người anh hùng hào kiệt sinh ra là do cái tú khí của non sông chung đúc. Vì vậy, lập thân không chỉ đơn thuần là thực hiện nghĩa vụ với xã hội mà còn để trả món nợ cho hóa công. Quan niệm đó thật rõ ràng và đầy khí phách:

*Thiên phú ngô, địa tái ngô,  
Thiên địa sinh ngô nguyên hữu ý  
Dã thị giang sơn chung tú khí  
Quả nhiên đài các xuất công danh...*

Dịch:

*Trời che ta, đất chở ta  
Trời đất sinh ta vốn có ý.  
Đã là khí tốt của non sông chung đúc lại,  
Thì hẳn là phải làm nên người nổi danh nơi đài các*

Điểm khác biệt nữa trong tư tưởng lập thân kiến quốc của Nguyễn Công Trứ là đằng sau ý thức về bổn phận của con người đối với nước nhà phong kiến, ông còn đề cao vai trò của cá nhân. Ông tuyên bố rõ rệt:

*Cũng có lúc mây tuôn sóng vỗ  
... chỉ những toan xẻ núi lấp sông,  
Làm nên đáng anh hùng đầu đậy tỏ*

(Chí khí anh hùng)

Hay: *Giang sơn đành có cậy trông mình  
Mà vội mĩa anh hùng chi bấy nhẽ*

Với ông, lập thân kiến quốc còn là để thỏa chí công danh, chí anh hùng cá nhân, thỏa hoài bão tung hoành của một tâm hồn khoáng đạt, dồi dào sức sống, không chịu gò mình trong một khuôn khổ tầm thường:

*Vòng trời đất dọc ngang ngang dọc  
Nợ tang bồng vay trả trả vay.  
Chí làm trai nam bắc đông tây  
Cho phỉ sức vẫy vùng trong bốn bể.*

(Chí khí anh hùng)

Rõ ràng trong tư tưởng lập thân kiến quốc của Nguyễn Công Trứ, bên cạnh cái khía cạnh hành đạo rất tích cực của nhà nho vẫn có cái chất rất riêng thể hiện cái nông tằm tử, bản lĩnh cá nhân của ông: một tài năng tự có ý thức, một sức sống muốn được bành trướng, một khát vọng mơ hồ đòi được thỏa mãn... Việc đề cao vai trò các nhân trong tư tưởng này của Nguyễn Công Trứ không những không phù hợp với quan điểm của Nho giáo nói chung mà còn mâu thuẫn gay gắt với tinh thần cơ bản của chế độ chuyên chế, quan liêu nhà Nguyễn.

Suốt một đời Nguyễn Công Trứ ôm ấp một lý tưởng cháy bỏng: lý tưởng lập danh, lập danh là kết quả của việc lập thân. Có điều đáng chú ý là ông không gắn danh với lợi. Cuộc đời làm quan của ông cũng chứng minh điều đó. Ông tôn thờ chữ *Danh* nhưng lại coi thường *Lợi*. Cả cuộc đời thanh liêm, lập danh nhưng không phấn đấu để vinh thân phì gia như những người thông thường. Ông khinh ghét những kẻ giàu, kẻ hám giàu. Trong điều kiện xã hội phong kiến phản động, suy tàn thì khía cạnh tư tưởng này ở con người Nguyễn Công Trứ đáng được ghi nhận và trân trọng.

Có thể xem bài thơ *Luận kẻ sĩ* của Nguyễn Công Trứ là bản tuyên ngôn hoàn chỉnh cho tư tưởng lập thân kiến quốc của ông. Ông chia cuộc đời kẻ sĩ làm ba giai đoạn: *thời hối tàng* sống ở nơi làng xã thì giữ cương thường, nuôi chí lớn, vui cảnh ngộ, cầm chính đạo, góp phần giáo hóa xã hội; *Thời hiển đạt* là khi thời cơ đến “*Rồng mây khi gặp hội ưa duyên*”, nhiệm vụ của kẻ sĩ là phải dốc hết sức mình ra làm việc ở triều đình cũng như ngoài biên ải:

*Dem quách cả sở tồn thành sở dụng,  
Trong lãng miếu ra tài lương đống,  
Ngoài biên thùy rạch mũi can tương.  
Sĩ làm cho bách thế lưu phương,  
Trước là sĩ sau là khanh tướng.*

*Thời nhàn đạt* là sau khi công thành danh toại, rút lui về nơi tuyền thạch, tiêu sao sơn thủy, hưởng những thú thi tửu cầm kỳ, chẳng nên để mình bận tâm mà tham lam, luyến tiếc sự đời.

### 2.2.2. *Lập thân bằng việc hành đạo, lập thân để kiến quốc*

Không giống với kẻ sĩ xưa, Nguyễn Công Trứ không muốn lập thân, phấn đấu rồi chỉ biết nghĩ đến những điều đạo đức, cũng không muốn làm một kẻ sĩ sách vở, suốt ngày chỉ biết tụng niệm những lời nói của thánh hiền, bàn đến những điều có tính chất kinh viện, không liên quan gì đến thời thế. Ông chỉ muốn làm một kẻ sĩ kiêm chiến sĩ để chiến đấu với đời không những bằng bút mực mà còn bằng cả cung tên, gươm giáo, phục vụ triều đình không những bằng công việc tham mưu hiến kế mà còn cả con đường tự mình tổ chức và thực hiện những chủ trương do mình đề ra. Cả cuộc đời lấy tư tưởng lập thân kiến quốc làm phương châm sống và hành động đã mang lại cho Nguyễn Công Trứ một sự nghiệp “kinh bang tế thế”, thành công trên nhiều phương diện kinh tế, chính trị, văn học, quân sự.

*Sự nghiệp chính trị:* Trong gần 30 năm làm quan trong triều, giữ nhiều chức vụ khác nhau, đầy gian khổ với cấp bậc lúc thăng lúc giáng. Song dù ở cương vị nào Nguyễn Công Trứ vẫn hoàn thành tốt công việc của mình. Ông luôn đề ra những tư tưởng, kết hợp đề xuất và hành động, biết phải đi đôi với làm.

*Sự nghiệp kinh tế:* Ông đã chỉ đạo khai khẩn, lập ra hai huyện Tiền Hải (Thái Bình), Kim Sơn (Ninh Bình) đem lại cuộc sống ấm no cho hàng ngàn người nông dân. Ngày nay cứ nhìn những cánh đồng mênh mông, bát ngát ở Tiền Hải và Kim Sơn với một hệ thống kênh rạch chạy ngang dọc như bàn cờ, với hệ thống đường giao thông thủy bộ rất tiện lợi, chúng ta sẽ thấy khâm phục tài tổ chức và đầu óc làm việc khoa học của Nguyễn Công Trứ. Trong điều kiện xã hội Việt Nam thế kỉ XIX, ông dám tiến hành hoạt động quai đê, lấn biển trên hầu khắp các vùng duyên hải. Ông xứng đáng được coi là nhà khẩn hoang tài giỏi nhất Việt Nam từ thế kỉ XIV đến thế kỉ XIX.

*Sự nghiệp quân sự:* Nguyễn Công Trứ là người “văn võ song toàn. Trong các hoạt động quân sự của ông, phải kể đến một loại nghệ thuật phủ dụ nhân dân, am hiểu binh pháp có tài bày binh, có khả năng thắng trên mọi trận đồ, tinh thần cảnh giác cao.

*Sự nghiệp văn chương:* Thơ ông là thơ ký thác, “thi dĩ ngôn chí”, gửi gắm tâm sự và bày tỏ ý chí của mình, gắn với cuộc đời những vui buồn trong cuộc sống. Ông đã để lại nhiều thơ văn trong đó có những bài có giá trị phê phán hiện thực, vạch mặt bọn quan lại tham ô, lên án thế lực đồng tiền. Ông là người có công đưa thể hát nói trong Ca trù thành một thể thơ thuần Việt, từ những bài hát ả đào ông đã mở rộng và nâng lên thành thể thơ phóng túng. Ông chủ yếu viết về bốn đề tài: tự vịnh, lý tưởng, đạo lý, tình cảm nhưng không theo một khuôn mẫu sẵn có mà như gửi gắm tâm hồn.

Cả cuộc đời của ông là sự nghiệp hành đạo, sống với lý tưởng lập thân kiến quốc đến hơi thở cuối cùng. Tám mươi tuổi, ông vẫn không quên bổn phận và trách nhiệm của kẻ sĩ, vẫn vội vã dâng sớ xin dẹp loạn khi đoàn quân viễn chinh Pháp nổ súng ở Đà Nẵng. Nguyễn Công Trứ là đại diện của một lớp người tài hoa, trọn vẹn, đủ đầy trên mọi phương diện, trong mọi chiều kích: đa diện, toàn tài, hăm hở, nhiệt huyết, tay cung, tay kiếm, tay cày, tay cuốc việc gì cũng đủ cả. Dù trăm công nghìn việc, vật lộn với cuộc sống nhưng kẻ sĩ vẫn giữ được cái tươi mát, nhạy cảm của tâm hồn để đủ năng lực rung cảm với thiên nhiên, đất trời và ghi lại những bản khoả, cảm nghĩ của mình trên những trang giấy.

## **2.3. Những mặt tích cực - hạn chế trong tư tưởng “lập thân kiến quốc” của Nguyễn Công Trứ**

### **2.3.1. Mặt tích cực**

Có thời, chúng ta quá nghiêm khắc phán xét tư tưởng “lập thân kiến quốc” của Nguyễn Công Trứ, coi đó là chủ nghĩa anh hùng cá nhân phong kiến, là tư tưởng chạy theo công danh, địa vị. Ngày nay, cách nhìn đã đổi khác, nhiều nhà nghiên cứu thấy đây là một

quan niệm sống có hoài bão, khẳng định một cách dứt khoát vai trò tích cực của con người trong xã hội, chỉ ra được động cơ rõ ràng để con người hành động, hăm hở phấn đấu.

Ông là tấm gương sáng của bản lĩnh và nghị lực phi thường. Dù gặp rất nhiều khó khăn nhưng ông vẫn mạnh mẽ vươn lên: đi thi nhiều lần không đỗ, cho đến năm 42 tuổi đậu giải nguyên khôi mới thôi; sống trong cảnh nghèo túng, bị thói đời coi rẻ, ông vẫn giữ mình; nhiều lần bị triều đình truất giáng, ông vẫn không nản chí; nhiều lần bị bạn bè gièm pha, ông vẫn không nản lòng... giữ được một bản lĩnh vững vàng như vậy, một phần không nhỏ là do ông luôn xác định rõ lý tưởng của mình và sống hết mình với lý tưởng đó. Trong quá trình hành đạo, bao phen bầy nổi ba chìm trong bể hoạn, đứng trước thử thách của số phận ông vẫn giữ được phong thái bình dị của triết nhân: không kiêu căng khi đắc thế, không thối chí hay bán rẻ nhân cách lúc sa cơ. Đó là thái độ của kẻ sĩ biết rõ đâu là chân giá trị của mình, biết phân biệt đâu là công danh hư ảo, đâu là sự nghiệp vẻ vang: *lúc làm đại tướng tôi không lấy làm vinh thì nay làm lính tôi cũng không lấy làm nhục, người ta ở địa vị nào phải làm hết phận sự ở địa vị ấy* [1, tr.326], lời khẳng khái đó đẹp và thực đã bao hàm cả một triết lý nhân sinh của kẻ sĩ chân chính.

### 2.3.2. Mật hạn chế

Tư tưởng trung quân cực đoan: đã nhiều lần ông nhận thấy sai lầm của đường lối chính trị Minh Mệnh, nhưng phản ứng của ông là tìm cách hàn gắn, bất mãn thì trách thảm mà thôi. Ông không đi xa hơn thế. Trong khuôn mẫu Tống Nho, trong mẫu mực “tam cương, ngũ thường”, ông là kẻ tô bồi trung thành và chuyên nhất. Niềm vui của ông chỉ là sự phục tòng, đem những điều sở đắc ở kinh điển ra để thi thố, nặng về hàng động mà xao nhãng phần lý thuyết cải tiến, thiếu hụt tư tưởng mới lạ. Hơn nữa, do đứng trên lập trường của đẳng cấp sĩ phiệt - quý tộc, ông đã nhìn thấy sự tồn tại của tầng lớp quý tộc cần phải có sự ủng hộ của sĩ phiệt cho nên ông sẵn sàng hi sinh tính mạng và lợi ích của mình vì để quyền (tích cực chống giặc, dẹp yên các cuộc khởi nghĩa của nông dân). Ông chưa nhìn thấy quần chúng nhân dân và không có sự tương tác với xã hội.

Tâm lý bi quan, tiêu cực phần nào là hệ quả của nhân sinh quan cá nhân chủ nghĩa: ông đã từng rất tin vào cái tài của mình, tin vào cái mệnh của mình, tin vào thời thế của mình nhưng ba mươi năm đung đầu vào thực tế thối nát của triều Nguyễn đã làm mòn cái chí khí lạc quan của ông. Khi về già, chí lập thân kiến quốc chưa thỏa, chưa đạt được sở nguyện, Nguyễn Công Trứ nhanh chóng rơi vào trạng thái bi quan, tiêu cực, quay lưng lại với cuộc đời, khinh bạc cuộc đời. Ông mỉa mai cuộc đời qua hơi men: *Con chuẩn choáng xoay vẫn trời đất lại/ Chốc ngâm nga xáo lộn cổ kim đi*. Ông ghê sợ nhân tình thế thái: *thế thái nhân tình góm chết thay*. Có lúc giận đời quá ông chửi đời: *Đ. mẹ nhân tình đã biết rồi/ Lạt như nước ốc, bạc như vôi*. Ông phủ định cả cuộc sống của mình: *Kiếp sau xin chớ làm người/ Làm cây thông đứng giữa đời mà reo...* Đó là lời kết luận đầy uất hận và mỉa mai cho một kiếp người. Tâm lý thất bại chán chường đẩy ông càng lún sâu vào con đường hành lạc.

### 3. KẾT LUẬN

Cuộc đời Nguyễn Công Trứ nhiều thành công nhưng cũng không ít thất bại. Ông có tầm nhìn sâu rộng, có hoài bão chính trị lớn lao, có tài năng lỗi lạc, có cá tính sắc sảo nhưng do hạn chế của điều kiện lịch sử và ý thức hệ thời đại, nên lúc thì ông tích cực hăng hái nhập thế, lúc lại ngất ngưỡng, thờ ơ quay lưng xuất thế; vừa làm những việc ích quốc lợi dân, lúc lại có những hành vi thù địch, thẳng tay đàn áp những cuộc khởi nghĩa nông dân... Đây là những mâu thuẫn lớn trong con người ông, tư tưởng lập thân kiến quốc của ông.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Duy Bái (1996), *Vài suy nghĩ về tư tưởng của Nguyễn Công Trứ*, - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
2. Chu Trọng Huyền (1996), *Nguyễn Công Trứ thơ và đời*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
3. Lê Thị Lan (2014), “Tư tưởng của Nguyễn Công Trứ về kẻ sĩ”, - *Tạp chí Khoa học Việt Nam*.
4. Nguyễn Hữu Sơn (2000), “Nguyễn Công Trứ - phải có danh gì với núi sông”, - *Tạp chí Văn hóa Nghệ thuật*, số 10.
5. Trần Nho Thìn (2003), *Nguyễn Công Trứ, tác giả - tác phẩm*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
6. Trần Nho Thìn (2009), “Nhân cách Nguyễn Công Trứ, nhìn từ quan điểm bản thể luận”, *Tạp chí Khoa học - Đại học Quốc gia Hà Nội*, số 3.

### NGUYEN CONG TRU'S OPINION ON “SELF-IMPROVING TO BUILD COUNTRY”

**Abstract:** *Studying the life and the work of Nguyen Cong Tru, we find that the perception and the dominant influence of the world economic magnanimous, his name forever remembered the idea of "self-improve to build country" on the one hand, this thought originates from a sense of responsibility before the time, before the offense, on the other hand also has a clear idea of it, "to establish himself "for his career" "serving the order of" military - god, auxiliary by the Confucianism. Our article aims to clarify the causes of thought formation, the specific content of thought, the application of thought to action by Nguyen Cong Tru, thus evaluating the contributions and limited aspects in private thought of “self-improve to build country”.*

**Keywords:** *“self-improve to build country”, Nguyen Cong Tru*

# HIỆN THÂN CỦA TÂM THỨC VĂN HÓA HAY LÀ MỘT KẾT NỐI CỦA TÂM LINH TÍN NGƯỠNG – CÂU CHUYỆN THIỆN SƯ TỪ ĐẠO HẠNH VỚI NHÓM CÁC CHÙA CHIẾN LIÊN QUAN Ở HÀ NỘI

Lê Thời Tân, Trần Anh Tuấn, Dương Văn Duyên  
*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** *Từ Đạo Hạnh là nhân vật độc đáo bậc nhất trong lịch sử văn hóa-tôn giáo, tín ngưỡng Việt Nam. Kết hợp cả việc đọc hiểu một cách hệ thống các tài liệu thành văn và khảo sát điền dã các di tích văn hóa vật thể, bài viết khẳng định Từ Đạo Hạnh chính là hiện thân của tâm thức văn hóa dân tộc và cũng chính là một kết nối của tâm linh tín ngưỡng dân gian.*

**Từ khóa:** *Thiền sư, Từ Đạo Hạnh, hiện thân, văn hóa, tâm linh*

Nhận bài ngày 07.10.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.12.2018  
Liên hệ tác giả: Lê Thời Tân; Email: lttan@hnmu.edu.vn

## 1. GIỚI THIỆU

Trong lịch sử văn hóa - tôn giáo, tín ngưỡng Việt Nam, hiếm có một nhân vật độc đáo nào như Từ Đạo Hạnh (徐道行, 1072 - 1116). Ông là nhân vật lịch sử được ghi chép rất sớm và ghi chép trong rất nhiều loại thư tịch - từ minh văn (văn bản ghi trên chuông), bi văn (văn bia) cho đến sử kí (chính sử, thiền sử), sắc phong của vua chúa, thần tích, thần phả. Ông là Thiền sư, là Thánh, là Tổ nghề và cả là Hoàng đế nữa (đầu thai kiếp mới). Ông lập và trụ trì ngôi chùa sẽ trở thành nơi thờ ông trong cả nghìn năm qua cả tất cả các triều đại. Nhưng ông còn được phối thờ trong các ngôi chùa lập ra để thờ thân phụ, thân mẫu và chị gái ông. Hành tung của ông cũng phản ánh vào trong những ngôi chùa thờ bạn hữu của ông và cả trong ngôi chùa thờ kẻ đối địch của ông. Bản thân ông là tác giả văn chương Phật giáo (truyền đời các bài kệ) và cũng là nhân vật trung tâm trong các truyền thuyết dân gian - những truyền thuyết từ rất sớm đã được sưu biên bằng Hán văn, đến thời hiện đại lại được sưu biên bằng chữ quốc ngữ (chẳng hạn - “Từ Đạo Hạnh hay là sự tích Thánh Láng” trong *Kho tàng truyện cổ tích Việt Nam* của Nguyễn Đổng Chi [1]). Ông đồng xuất hiện trong những lễ hội Xuân của cả miền, vùng - những lễ hội vừa là phong tục - tín ngưỡng mà cũng là tôn giáo, cầu đảo. Và do đó, ông cũng được dân gian mãi mãi nhớ đến qua ca

dao, tục ngữ. Ta có thể nói Từ Đạo Hạnh chính là hiện thân của tâm thức văn hóa dân tộc, một kết nối của tâm linh tín ngưỡng. Đây chính là nhận thức tổng quát định hướng cho những trình bày cụ thể của bài viết này qua vài tiêu mục như dưới đây.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Hiện thân của tâm thức văn hóa - nhân vật sớm được ghi chép và ghi chép vào rất nhiều thư tịch

Chúng tôi dùng từ “hiện thân” ở đây vừa theo nghĩa thông thường - “người được coi là biểu hiện cụ thể của một điều gì” vừa theo nghĩa mà nửa sau của tiêu mục trên muốn biểu đạt. Đó là hàm nghĩa chỉ một người đã qua đời nhưng vẫn lưu lại hình ảnh của chính mình hay phủ bóng mình lên kí ức của cộng đồng qua các thế hệ. Hoặc cũng có thể nói đó là một người đã lìa trần để đi vào cõi bất tử. Nói như văn hào Lỗ Tấn - “Người ta chỉ thực sự chết đi khi không còn sống trong lòng một ai nữa”. Sử kí nói Từ Đạo Hạnh thị tịch (trút xác để chuyển kiếp làm vua nhà Lý<sup>1</sup>) năm 1116<sup>2</sup> trong hang lưng núi Sài Sơn. Dân mang nhục thân của ngài đặt thờ trong khám. Mãi tới khi nhà Hồ đổ, giặc Minh xâm nhiễu hỏa thiêu thi thể đức ngài. Nếu đúng như vậy thì không kể quãng thời gian xấp xỉ ba thế kỉ sư vẫn “hiện thân” trần thế thì thời gian năm thế kỉ tiếp theo, nhà sư cũng vẫn *hiện thân* trong thư tịch của các nhà - chùa chiền hay sử quán, thần tích hoặc thiền phá. Thư tịch sách vở chẳng phải cũng chính là sự phản ánh kí ức về quá khứ của cả cộng đồng? Tạm kể những tác phẩm quan trọng: *Thiền uyển tập anh* (禪苑集英1337), *Lĩnh Nam chích quái* (嶺南摭怪), *Việt điện u linh tập* (越甸幽靈集1329), *An Nam chí lược* (安南志略1333), *Đại Việt sử toàn thư* (大越史記全書1479), *Lịch triều hiến chương loại chí* (歷朝憲章類誌), *Đại Việt sử lược* (大越史略), *Kiến văn tiểu lục* (trong 撫邊雜錄), *Bắc thành*

<sup>1</sup> Lý Thần Tông (1128 - 1138)

<sup>2</sup> Theo *Đại Việt sử toàn thư*: “*Bính Thân, Hội Tường Đại Khánh năm thứ 7 [1116], (Tống Chính Hòa năm thứ 6). Mùa hạ, nhà sư Từ Đạo Hạnh trút xác ở chùa núi Thạch Thất (Thạch Thất là tên huyện, tức là huyện Ninh Sơn ngày nay, tên núi là Phật Tích. Từ Đạo Hạnh đến chơi núi ấy, thấy tảng đá trong hang núi có vết chân người, lấy chân ướm vào vừa đúng: tục truyền đó là chỗ Đạo Hạnh trút xác). Trước là phu nhân của Sùng Hiền Hầu là Đỗ thị đã có mang, đến đây trở dạ mãi không đẻ. Hầu nhớ lại lời Đạo Hạnh dặn khi trước, sai người chạy ngựa đi báo. Đạo Hạnh lập tức [17b] thay áo tắm rửa, vào hang núi trút xác mà qua đời. Sau đó phu nhân sinh con trai, tức là Dương Hoán. Người làng cho là việc lạ, để xác Đạo Hạnh vào trong khám để thờ. Nay núi Phật Tích tức là chỗ ấy. Hàng năm, mùa xuân, cứ đến ngày mồng 7 tháng 3, con trai, con gái hội họp ở chùa, là hội vui có tiếng một vùng. Người đời sau ngoa truyền là ngày giỗ của sư (xác Đạo Hạnh đến khoảng năm Vĩnh Lạc nhà Minh, bị người Minh đốt cháy, người làng ấy lại đắp tượng lại thờ như cũ, hiện nay hãy còn)”. Truyền thuyết lưu truyền ở làng Láng lại kể rằng sư hóa vào ngày 26 tháng 9 vì thế mà có lệ dâng lễ chay vào ngày này (tức cho rằng lúc đó Từ đã là nhà sư). Ngược lại làm cỗ mặn vào sinh nhật mồng 7 tháng 3 (hàm ý lúc đó Từ mới chào đời vẫn là người phàm).*



*địa dư chí lục* (北城輿地志) và *Đại Nam nhất thống chí* (大南一統志 phần tỉnh Sơn Tây, mục *Từ miếu và Tự quán*). Các tài liệu đó hoặc ghi chép trực diện thân thể Từ Đạo Hạnh, hoặc ghi chép về chùa chiền liên quan Từ Đạo Hạnh. Thậm chí có tài liệu như *Kiến văn tiểu lục* nhân ghi chép về thắng cảnh mà còn cho ta biết về khả năng đầu là tài liệu văn tự sớm nhất ghi chép về Từ Đạo Hạnh. Xin xem tờ 2a7-3a1 của sách này: "*Sài Sơn của huyện Yên Sơn, đồi Lý gọi là núi Phổ Đà Lạc, đồi Trần gọi là núi Phật Tích. Trên núi có chùa và tiên động các nơi. Trong động có tám chỗ lõm, như dấu đầu người va vào, lại có dấu chân như của người khổng lồ. Dưới núi có chùa Thiên Phúc, trước có hồ lớn, sau có lầu chuông, có chuông do Thiên sư Vạn Hạnh đúc thành, vào năm Long Phù Nguyên Hoá thứ 9 (1109) triều Lý, đệ tử Huệ Hưng soạn ký, trước tác lang Nghiêm Thường khắc chữ. Trên chuông có khắc hình cây bồ lao, dùng dây sắt mà treo. Đây là vật xưa 700 năm đến nay. Dưới lời ký có khắc sắc chỉ của Vua Trần Anh Tôn cấp ruộng thờ cúng vào năm Hưng Long thứ 12 (1304)" [2].*

Danh sách những thư tịch có kí tải chuyện Từ Đạo Hạnh quả không ngắn. Không chỉ là một sự ghi chép với phong cách trang nghiêm với những mĩ từ khuôn sáo kiểu thần tích hay đỉnh đạc kiểu liệt truyện mà còn như là những kể chuyện thông tục - qua đó ta thấy được mặt đời thường của ngài. Và điều quan trọng hơn chính từ vài mẩu chuyện đời thường này mà ta có thể ước đoán được phần nào chân tình thần của đời sống văn hóa cởi mở, phóng khoáng, sùng đạo (phật giáo), ngưỡng mộ chuyện ly kì (thần tiên) nhưng cũng không bài bác Nho gia của nước Việt dưới thời Lý. Chẳng hạn, ta đọc thấy ghi chép sau trong tác phẩm *Thiên uyển tập anh* - một tập lược sử các đại biểu cao tăng thiên sư Việt Nam trước và trong thời nhà Lý: "*Lúc nhỏ, Sư ham chơi, tính tình hào hiệp, có chí lớn, lại có hành động nói năng người đời không thể lường được. Sư thường kết bạn với nhà nho Phí Sinh, đạo sĩ Lê Toàn Nghĩa và nghệ sĩ phường chèo Vi Át. Đêm, Sư khổ công đọc sách, ngày thì thổi sáo, đánh cầu, đánh bạc làm vui. Thân phụ thường trách Sư biếng nhác. Một hôm, ông lên vào phòng ngủ của Sư để rình xem, thấy ngọn đèn đã tàn, sách vở chất đống, Sư đang dựa án mà ngủ, tay chưa rời quyển sách, tàn đèn rơi đầy mặt bàn. Từ đấy ông cụ không lo nữa" [3].*

Những chi tiết như "ham chơi", giao du với cả một bộ ba vừa có nhà nho, đạo sĩ lại cả nghệ sĩ phường chèo - những hạng mà về sau qua thời Trần bị coi là "vô loài" hoặc mê tín dị đoan. Hoặc như chi tiết đêm đọc sách, nghiên cứu ngày thì nào là thổi sáo, đánh cầu và cả đánh bạc nữa - đều gián tiếp phản ánh cuộc sống cởi mở của thời đại lúc đó. Chả trách khi đã thành tài, mở chùa dưới chân núi Sài Sơn, bậc cao tăng lại tiếp tục dạy dân trong vùng những trò vui như múa rối, đá cầu, đánh vật, hát chèo bên cạnh việc dạy học, hái thuốc, chữa bệnh bằng phép thuật. Hẳn vì thế mà người mới dùng rộng rãi chữ "thầy" để

gọi tên từ làng cho đến chùa và núi - những nơi liên quan tới Từ Đạo Hạnh (Làng Thầy nơi sư ở, Chùa Thầy - nơi sư trụ trì, Núi Thầy - nơi sư hóa). Thậm chí truyền thuyết về những vụng trộm với phụ nữ của thân phụ Từ Đạo Hạnh là Từ Vinh từ một góc độ nào đó cũng phản ánh loáng thoáng sự khai phóng nhất định trong đời sống tình dục thừa đó. Chính là vì chuyện đó mà Từ Vinh đã mất mạng. Và cuộc báo thù cho cha của vị thiền sư - một điều mà về sau nhà chùa xem là thủ ác trái với tinh thần từ bi lại được trần thuật nhuốm ít nhiều màu sắc hiệp khách (báo ân báo oán) chứ không phải như là một sự thể hiện của đạo hiếu của Nho gia về sau.

Ngay cả khi ghi chép chuyện vị thiền sư này theo phong cách sử truyện thì trong chính những đoạn như thế ta cũng vẫn có thể đoán định ít nhiều về thời đại còn chưa quá định hình thành khuôn phép Nho giáo trọng nam khinh nữ như về sau. Thử đọc đoạn mở đầu thiên “Thiền sư Đạo Hạnh” trong *Thiền uyển tập anh*: “*Sư họ Từ, tên Lộ. Cha là Vinh, làm quan tới chức Tăng quan đô án, thường đi học tại làng An Lãng. Lấy một người con gái họ Tăng rồi theo quê vợ. Sư là con nàng Tăng Thị*” [3]. Đoạn này cho thấy thân phụ của sư Đạo Hạnh cư ngụ bên quê vợ (truyền thuyết ở vùng Láng nói thân mẫu của sư quê ở Thượng Yên Quyết bên kia sông Tô Lịch - nay là làng Yên Hòa, tên nôm là làng Giấy). Tình tiết đó cho thấy tục cưới vợ về nhà không ở ngụ cư như thời đại về sau chưa phổ biến.

## 2.2. Kết nối của tâm linh tín ngưỡng - nhân vật xuyên gần nhiều chùa chiền và lễ hội lại với nhau

Trong loạt các ngôi chùa có liên quan đến Từ Đạo Hạnh trong vùng ven sông Tô Lịch đến sông Đáy có nhiều ngôi có lịch sử sớm nhất là từ thời Lý. Một thống kê sơ bộ cho thấy từ Bắc vào Nam có tới không dưới hàng chục ngôi chùa thờ vị thiền sư này. Riêng ở Hà Nội, đã có trên 20 ngôi chùa thờ Từ Đạo Hạnh. Tập trung nhất là ở làng Láng và các làng gần bên. *Làng Láng Thượng xưa nằm ở phía đầu Cầu Giấy<sup>1</sup> (thư tịch cổ ghi cầu Tây Dương) có bốn giáp là: Giáp Bắc, Giáp Cầu Đông, Giáp Cầu Thượng và Giáp Ngõ. Láng Thượng tập trung đến ba ngôi đền và ba ngôi chùa. Hai giáp Cầu Thượng và Cầu Đông cùng thờ thờ bà Thần Anh, là vú nuôi của Vua Lý Thần Tông ở Đền Vĩnh Giai. Đền được*

<sup>1</sup> Cũng ghi là cầu Thượng Yên Quyết. *Đại Nam nhất thống chí* (phần tỉnh Hà Nội, mục Tân lương, nói “*tục gọi cầu Giấy, cầu dài ba trượng, có lợp ngói ở về huyện Từ Liêm*”. Từ Cầu Giấy đi xuôi sông Tô đến cầu Yên Quyết. Cầu này bắc ngang sông Tô Lịch ở địa phận làng Yên Quyết (thuộc huyện Hoài Đức, tỉnh Hà Đông cũ), tên nôm gọi là cổng Cốt). Tiếp nữa là cầu Nhân Mục (tên nôm cổng Mộc). Học giả Lê Mạnh Thát nói đây phải là cầu Hạ Yên Quyết, còn Cầu Tây Dương chính là cầu Thượng Yên Quyết. Ông cũng chú thích (số 13) về tên gọi cầu Giấy như sau: “*Cầu Tây dương gọi là cầu Giấy tối thiểu bắt đầu từ thời Lý, bởi vì gần cầu đó có xóm chuyên chế tạo giấy, tên là xóm Chi tác hay xóm làm Giấy. Xem Đại Việt sử lược 3 tờ 29a11*” [2].

cho là khởi công cùng lúc làm chùa Láng thờ Vua Lý Thần Tông. Ba ngôi chùa của làng là chùa Nền, chùa Láng (Chiêu Thiên Tự 昭禪寺) và chùa Thưa.

Có thuyết nói thừa đầu Chùa Nền là ngôi đền (“Đản Thánh Cơ Từ”) dựng trên nền nhà cũ của Tăng quan Đô sát Từ Vinh và bà Tăng Thị Loan - thân phụ và thân mẫu của Từ Đạo Hạnh. Sau đó khi thái tử Dương Hoán (con của Sùng Hiền Hầu) - hậu thân của Từ Đạo Hạnh lên ngôi vua (Lý Thần Tông) thì đền trở thành chùa “Đản Thánh Cơ Tự 誕聖基寺” (“từ” 祠 thành “tự” 寺). “Nền” là tên Nôm vì “Đản Thánh Cơ” có nghĩa là “Nền sinh ra Thánh”. Chùa Nền lưu giữ quả chuông đồng “Đản Thánh Cơ Chung” đúc năm 1740 (Canh Thân) và một khám thờ bằng gỗ chạm lộng (thế kỉ XVIII) các hình tượng tứ linh. Hậu cung điện Thánh lưu tồn 3 đạo sắc phong cho ngài Từ Vinh của các vua triều Nguyễn vào các năm Thành Thái thứ ba (1891), Duy Tân thứ ba (1909), Khải Định thứ 9 (1924). Ngày nay du khách có thể đến chùa này từ lối vào Ngõ Chùa Nền trên đường vành đai Láng. Từ xa đã có thấy bóng cây muỗm cổ thụ che trùm lên cổng tam quan. Bên trái sân chùa là tòa tiền đường 3 gian. Đi sâu vào chùa trong là toà điện Thánh, nơi thờ Từ Đạo Hạnh cùng song thân. Điện Thánh gồm bái đường 5 gian nối liền chính điện và hậu cung theo kết cấu hình chữ “Công”. Trên nóc Toà Tam Bảo thờ Phật có đắp bảng đề ba chữ “Đản Cơ Tự”. Sân sau của chùa có tượng Quán Thế Âm Bồ Tát áo trắng hướng mặt về phía Tây Nam. Giá sơn có bức cuốn thư “Thanh Phong Minh Nguyệt” ở vuông vườn cảnh nhỏ chính là bức bình phong áp vào hậu cung của chùa trước.

Chùa Láng tên chữ Chiêu Thiên Tự (昭禪寺, hiện ở Phố Chùa Láng, phường Láng Thượng, quận Đống Đa). Tương truyền được khởi dựng từ thời vua Lý Anh Tông. Nhà vua là con của Lý Thần Tông - vị vua được coi là hậu thân đầu thai của Thiền sư Từ Đạo Hạnh.

Tam Quan chùa ngoài bốn cột vuông với ba mái cong. Tam Quan trong hai tầng mái trùm cột. Qua Tam Quan ngoài là sân rộng gạch, giữa kê sập đá lớn là nơi đặt kiệu trong các ngày lễ hội. Cuối sân đến Tam Quan trong dẫn vào con đường lát gạch được che bóng bởi hai hàng muỗm cổ thụ đến cổng thứ ba. Qua cổng này là đến nhà bát giác nơi đặt tượng Từ Đạo Hạnh. Qua nhà bát giác là đến các công trình chính trong chùa: bái đường, thượng điện, các dãy hành lang, nhà tổ và tăng phòng... Chùa Láng có đến 198 pho tượng - một số lượng lớn so với bất kì chùa nào ở Hà Nội. Tượng Từ Đạo Hạnh (cột tượng đan bằng mây song) bả sơn thếp vàng phủ áo cà sa thờ trong hậu cung cùng tượng vua Lý Thần Tông tạc bằng gỗ mít. Những đồng tiền đồng yếm trong lòng tượng (phát hiện trong lần tu bổ tượng) giúp phán đoán niên đại pho tượng trên dưới 300 năm. Vật cổ nhất của chùa có lẽ là tấm bia dựng năm 1656 thời Hậu Lê khắc bài văn của ông nghề Nguyễn Khả Trạc (người làng Mai Dịch, quận Cầu Giấy). Văn bia có ghi chuyện Tây Quốc Công chúa Trịnh Tạc cùng vợ là công chúa Lê Thị Ngọc đến thăm và hiến cho chùa ruộng một mẫu. Bia cao 1,4 mét,

rộng 0,8 mét, là một kiệt tác điêu khắc đá thời Lê. Trán bia chạm hình lưỡng long châu nguyệt, diềm bia hai bên chạm hình chim phượng châu hoa sen, tiên nữ đang bay. Chùa hiện lưu tàng 12 đạo sắc phong của các vua từ triều Lê qua Tây Sơn đến nhà Nguyễn.

Chùa Nền, chùa Láng cùng với chùa Thura nằm gần nhau và cùng có sự gắn bó với chùa Thầy (Sài Sơn). Chùa Thura thờ Từ Nương, húy là Lan (chị của Từ Đạo Hạnh). Cứ như truyền thuyết kể, Từ Nương mang bùa yểm để phá chuyện Giác Hoàng mưu nói nghiệp nhà Lý. Xưa chùa Thura nằm ở phía Bắc chùa Nền, giữa cánh đồng Láng Thượng. Từ giữa thế kỉ trước chùa đã đổ nát, sau kháng chiến chống Pháp chùa chỉ còn chút vết tích. Ngày nay chùa Thura dựng lại chỉ rộng chưa đầy 5m<sup>2</sup> dưới gốc muỗm cổ thụ nằm sâu trong khuôn viên Viện Khoa học và Công nghệ Giao thông Vận tải (số 1252 Đường Láng), đây có lẽ là ngôi chùa bé nhất nước. Không gian dù nhỏ vẫn đủ để treo sắc phong của vua Khải Định phong thần cho Từ Nương vào năm 1924.

Từ chùa Thura qua Cầu Giấy đi đến tổ 44, ngách 275, ngõ 215 - đường Bờ sông Tô, du khách có thể viếng chùa Hoa Lãng (xưa là xã Thượng Yên Quyết) nơi có ngôi mộ bà Tăng Thị Loan - thân mẫu Từ Đạo Hạnh. Tương truyền, chùa Hoa Lãng xưa công Tam Quan hướng về Quảng Phúc Môn của Kinh thành Thăng Long thời Lý-Trần. Vua Lý Thần Tông cho dựng tượng Thánh phụ Thánh Mẫu (Từ Vinh-Tăng Thị Loan) để thờ. Chùa cũng được vua cấp 5 mẫu ruộng cho các sư cày cấy, hoa lợi dùng cho việc hương đăng. Truyền thuyết kể sau ngày Từ Vinh bị Đại Diên đánh chết, mẹ Đạo Hạnh sang chùa Hoa Lãng tu<sup>1</sup>. Sau khi mất bà được chôn trong vườn chùa. Bản thân Đạo Hạnh lên Sơn Tây tu ở chùa Thiên Phúc làng Sài Sơn rồi sang Tây Trúc học được phép lạ trở về đánh chết sư Lê Đại Diên trả thù cho cha.

Trong phường Quan Hoa còn chùa Duệ liên quan đến câu chuyện Từ Đạo Hạnh. Xưa chùa này thuộc thôn Tiên, xã Dịch Vọng, tên chữ Quảng Khai Tự. Tương truyền chùa được xây từ đời vua Lý Nhân Tông bởi thiền sư Đại Diên (sư húy người họ Lê, húy Nghĩa). Bản ngọc phả năm 1579 chép rằng sau khi song thân qua đời, Lê Nghĩa hiến đất nhà mình để dựng chùa Quảng Khai Tự làm nơi tu hành.

Như đã nói, các chùa này nối kết với nhau bởi huyền tích Từ Đạo Hạnh. Liên hệ giữa các chùa được duy trì nhờ hội Láng là lễ hội lớn được đồng thời tổ chức bởi các chùa. Hội Láng mở cùng ngày với hội chùa Thầy. Tục ngữ địa phương có câu “Nặng ông Từa,

<sup>1</sup> Học giả Lê Mạnh Thát lại cho rằng “Đại Diên trụ trì chùa Thánh chúa làng Dịch Vọng ở sát làng Thượng Yên Quyết, thì khi đánh chết Từ Vinh, xác Vinh tắt ném xuống sông Tô Lịch từ khoảng cầu Tây Dương, trôi xuôi cho đến cống Cốt, nơi có nhà Diên Thành Hầu rồi dừng lại. Tới khi Đạo Hạnh ném gậy mình từ bến Cốt, nếu trời ngược nó tắt nhiên phải lên đến cầu Tây Dương hay cầu Thượng Yên Quyết, chứ không thể cầu nào khác” [2].

mưa ông Gióng” (ngày hội Thánh Gióng mừng 9 tháng 4 âm lịch trời hay, ngày hội Thánh Từa thì trời nắng. Thánh Từa chính là Từ Đạo Hạnh, thánh của làng Láng. Ca dao cổ lưu truyền câu “*Nhớ ngày mồng bảy tháng ba, Trở vào hội Láng, trở ra hội Thầy*”. Năm được mùa to, hội kéo dài trong 10 ngày. Gặp năm hạn hán thì đám rước qua sông Tô (gọi là “độ hà”) sang làng Thượng Yên Quyết để Thánh thăm mẹ. Hội Láng ngoài tế và rước có phần vui chơi (chơi gà, cờ bỏi, thổi cơm thi, hát chèo). Chính hội đúng ngày 7 tháng Ba âm lịch, nhưng từ ngày mồng 5 đã bắt đầu tế ở chùa Nền. Hôm đó, kiệu Thánh được rước lên chùa Nền (Thánh về thăm lại nơi sinh). Hôm sau lại rước Thánh xuống chùa Tam Huyền ở làng Mọc (Thượng Đình) để thăm cha<sup>1</sup>. Đến tối rước tượng Thánh trong chùa Cả ra ngự tại nhà bát giác để Thánh xem các cô múa hát. Mồng 7, đám rước chính hội pháp phối cờ, quạt, lọng, phướn và vang lừng chiêng trống. Hội Láng có nét đặc trưng là vừa có lễ Thánh, vừa có lễ Phật lại có cả lễ vua (biểu đạt 3 kiếp hoá của Từ Đạo Hạnh). Đám rước kiệu Thánh Từ Đạo Hạnh đến ngõ Vụt đầu làng An Hòa đối diện với chùa Duệ thờ Đại Điền thì hai bên đều đốt pháo thăng thiên diễn cảnh đánh đấu giữa hai vị<sup>2</sup>. Đúng chính Ngọ, đám rước quay về chùa Láng.

### 3. KẾT LUẬN

Để có thể hình dung một cách tập trung Từ Đạo Hạnh như một kết nối của tâm linh tín ngưỡng, chùa chiền, lễ hội xin đọc đoạn nghiên cứu quan trọng sau đây của tác giả Đỗ Danh Huân: “Nếu có thể kẻ một đường thẳng theo hướng Tây - Nam, lấy Thăng Long - Hà Nội làm hệ quy chiếu, kết nối các điểm di tích tại các làng, chúng ta sẽ hình thành nên một không gian sinh hoạt văn hoá Phật giáo với hệ thống chùa, các sinh hoạt lễ hội và những truyền thuyết lịch sử gắn với cuộc đời Thiền sư Từ Đạo Hạnh. Đường thẳng đó, lấy điểm mở đầu là chùa Láng (nay thuộc phường Láng Thượng - quận Đống Đa - Hà Nội), đi ra khỏi khu vực Thăng Long kết nối với các chùa như: Chùa Tổng (xã La Phù - huyện Hoài Đức - tỉnh Hà Tây), chùa Cả - Trung Hưng tự (thôn La Phù - xã La Phù - huyện Hoài Đức), chùa Thiên Vũ (thôn La Dương - xã Dương Nội - huyện Hoài Đức), chùa Ngải Cầu (thôn Ngải Cầu - huyện Hoài Đức), chùa Thầy (Thầy) (xã Sài Sơn - huyện Quốc Oai - tỉnh Hà Tây) và điểm cuối cùng của đường thẳng là chùa Đồng Bụt - Thiền Sư tự (thôn Đồng

<sup>1</sup> Truyền thuyết kể Đại Điền chém Từ Vinh thành ba khúc, vớt xuống sông Tô Lịch. Khúc đầu trôi xuống làng Mọc (Thượng Đình), chân trôi xuống làng Lủ Cầu, mình trôi xuống làng Pháp Vân. Dân ở ba chỗ đó vớt mỗi phần lên chôn cất, thờ cúng. Trong vùng có câu ngạn ngữ: “Làng Mọc thờ đầu, Lủ Cầu thờ chân, Pháp Vân thờ mình”.

<sup>2</sup> Người làng Láng và làng Vòng kể tích Đạo Hạnh báo thù cho cha: Đạo Hạnh sau khi đắc đạo, ném thiền trượng xuống sông Tô. Thiền trượng chạy ngược từ cống Cót qua cầu Giấy lên làng Vòng. Dân chúng đổ ra bờ sông xem. Đại Điền cũng có mặt trong đám đông. Thiền trượng rẽ ngay vào chỗ Đại Điền vụt đứng giữa đầu. Đại Điền ôm đầu chạy về đến nhà thì chết. Nơi cây thiền trượng vụt Đại Điền gọi là Ngõ Vụt.

Bụt - xã Ngọc Liệp - huyện Quốc Oai - tỉnh Hà Tây). Như vậy, về cơ bản các ngôi chùa nêu trên có thể hình thành nên ba khu vực rõ rệt. Nét đặc trưng của các ngôi chùa này là mô hình thờ tự tiền phật, hậu thánh” [4].

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đông Chi, *Kho tàng truyện cổ tích Việt Nam*, Tập I, - Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2000.
2. Lê Mạnh Thát (2016), *Nghiên cứu về Thiền Uyển Tập Anh*, - Nxb Phương Đông, Hoặc: *Thiên 51. Thiền sư Đạo Hạnh ( -1117), Phần II - Thiền uyển tập anh ngữ lục, quyển hạ*, <https://thuvienhoasen.org/a10792/nghien-cuu-ve-thien-uyen-tap-anh>
3. *Linh Nam chích quái* (thiên “Truyện Từ Đạo Hạnh và Nguyễn Minh Không”, Nguyễn Hữu Vinh dịch), - <https://trandinhhoanh.wordpress.com/linh-nam-chich-quai/>
4. Đỗ Danh Huân, “Làng Đồng Bụt và thiền sư Từ Đạo Hạnh”, - *Kí yếu Hội thảo quốc tế Việt Nam học lần thứ ba*, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam- Đại học Quốc gia Hà Nội tổ chức 2008.

### THE STORY ABOUT THE ZEN MASTER TU DAO HANH AND RELATED TEMPLES IN HANOI

**Abstract:** *Tu Dao Hanh was the most unique character in Vietnam’s culture and history. Combining documents systematic reading with cultural relics surveying, this article asserts that Tu Dao Hanh is a representation of nation’s culture and spiritual connection in folk religion.*

**Keywords:** *zen master, Tu Dao Hanh, representation, culture, spiritual*

# ĐÔI ĐIỀU VỀ CÔNG TÁC ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC HIỆN NAY

Vũ Công Hào

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Song hành với việc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, công tác đảm bảo chất lượng giáo dục được đặc biệt chú trọng. Tuy nhiên, liệu công tác này thời gian qua đã được thực hiện đúng vai trò, chức năng và nhiệm vụ của nó? Bài viết tập trung vào ba vấn đề chính: Bản chất của công tác đảm bảo chất lượng, sự khác biệt giữa đảm bảo chất lượng nói chung và đảm bảo chất lượng trong giáo dục; thực trạng hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục; một số góp ý nhằm đảm bảo và từng bước nâng cao chất lượng của hoạt động này ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay.

**Từ khóa:** Đảm bảo chất lượng giáo dục, khảo thí, kiểm định chất lượng

Nhận bài ngày 11.10.2018; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 15.12.2018

Liên hệ tác giả: Vũ Công Hào; Email: vchao@hnmu.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Giáo dục Việt Nam đã có cả một quá trình phát triển với rất nhiều cải cách, thay đổi, tạo nên một diện mạo mới, bước đầu định hình một hệ thống giá trị mới phù hợp xu thế thời đại, từng bước đáp ứng những yêu cầu của xã hội trong bối cảnh cạnh tranh, hội nhập. Tuy nhiên, cũng cần phải nhìn thẳng vào thực tế, hệ thống giáo dục của nước ta, đặc biệt là giáo dục đại học, sự thay đổi, đáp ứng nhu cầu xã hội này, sự tự đổi mới mình này còn quá chậm. Giáo dục đại học, trên thực tế, cần đi trước, đóng vai trò định hướng, đề xuất các thay đổi về chiến lược giáo dục con người, qui chuẩn hệ thống nhân cách và kỹ năng nghề nghiệp phù hợp với tiêu chí của từng ngành nghề mà xã hội đòi hỏi chứ không phải chạy theo một cách “thụ động” các chủ trương đổi mới hiện nay. Công tác đảm bảo chất lượng giáo dục, do đó, càng cần được chú trọng và phải đi trước một bước.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Bản chất của công tác đảm bảo chất lượng, đảm bảo chất lượng giáo dục

Chất lượng giáo dục là niềm tự hào của các quốc gia tiên tiến, bởi nó không chỉ thỏa mãn nhu cầu phát triển dân trí hiện tại, mà còn đáp ứng một cách tương đối các đòi hỏi, xu

thể phát triển của con người trong tương lai. Được hưởng thụ một nền giáo dục tốt là mong ước của mọi người, mọi nhà, của thế hệ trẻ ở bất cứ quốc gia, dân tộc nào. Thời xưa, gửi con cái cho các cụ đồ là yên tâm vì các cụ vừa dạy chữ, vừa dạy cái đạo làm người; còn ngày nay, trước sự lên ngôi của vật chất và công nghệ, trước cách giải quyết lúng túng giữa đạo và đời, giữa tri thức kinh viện và kỹ năng sống thực tiễn, trước sự đối phó yếu ớt trước sức tấn công ồ ạt của các quan điểm, lối sống thực dụng chủ nghĩa..., giáo dục cần phải làm gì, thay đổi thế nào để giữ được chất lượng và... đảm bảo chất lượng?

Trong sản xuất hàng hóa, đảm bảo chất lượng sản phẩm là mục đích, nhiệm vụ sống còn của các nhà sản xuất, bởi không bán được hàng, không tiêu thụ được sản phẩm, nhà sản xuất sẽ thua lỗ, phá sản, bị triệt tiêu. Để điều này không thể xảy ra, nhà sản xuất một mặt, phải không ngừng đầu tư các dây chuyền công nghệ mới, hiện đại; mặt khác, phải bảo đảm quy trình chế tạo sản phẩm, tăng cường kiểm tra, kiểm định, bảo đảm chất lượng đầu vào của nguyên liệu và đầu ra của sản phẩm. Trong chừng mực nào đó, nhà sản xuất chỉ cần chú ý đến kỉ luật lao động, phát huy sáng kiến, xây dựng các tiêu chí cụ thể và giám sát ngặt nghèo qui trình tổ chức, cơ chế vận hành, quản lí quá trình sản xuất hàng hóa và phân phối sản phẩm, như thế, đủ để bảo đảm thương hiệu và lợi nhuận.

Song, giáo dục khác với sản xuất kinh doanh, hàng hóa khác với con người. Qui trình sản xuất các sản phẩm hàng hóa khác với qui trình giáo dục, đào tạo, giáo dưỡng con người. Sản phẩm hàng hóa mang tính chuyên biệt, có thời hạn, còn con người là “tổng hòa các mối quan hệ xã hội”, nó không chấp nhận mặc nhiên qui luật nghiệt ngã bị loại bỏ do lạc hậu, lỗi thời, kém cả về hình thức, mẫu mã bên ngoài lẫn chất liệu bên trong. Trong sản xuất hàng hóa, người ta quan tâm trước hết đến nguồn nguyên liệu, nghĩa là đầu vào; sau đó đến sản phẩm đưa ra thị trường, nghĩa là đầu ra, kiên quyết thải loại các phế phẩm méo mó về hình thức, không đạt tiêu chuẩn chất lượng theo qui định. Vấn đề là ở chỗ, cả cái đầu vào, đầu ra lẫn cái dây chuyền, công nghệ sản xuất ấy đều có thể nhìn thấy, sờ thấy, lựa chọn, định lượng và kiểm chứng được, tuyệt nhiên không có chuyện đất bùn qua nhào nặn, chế tác lại thành pha lê, sợi tổng hợp lại gắn mác lụa tơ tằm. Nhà sản xuất cũng là nhà kinh doanh, nhà cung cấp sản phẩm, chịu tác động của quy luật cạnh tranh khốc liệt, nên họ buộc phải nắm bắt rất kĩ nhu cầu thị trường, không ngừng cải tiến chất lượng, mẫu mã, giá thành sản phẩm. Với họ, cải tiến, đổi mới là tự thân, là phương thức để tồn tại và phát triển, nên không cần một sự hô hào, một “cú hích” nào cả.

Giáo dục đào tạo là sự nghiệp chung của toàn Đảng, toàn dân. Bảo đảm và từng bước nâng cao chất lượng giáo dục là mục tiêu chúng ta đang hướng tới, luôn hướng tới. Trên thế giới chưa có nước nào có công nghệ (sản xuất, giáo dục) chế tạo đồng loạt các sản phẩm là con người với cùng một mẫu mã, chủng loại. Chưa hề có một ưu thế nào về đầu



vào hay khuôn mẫu cố định cần bảo đảm cho một thứ “công nghệ” giáo dục (nếu cứ gọi như vậy), nhất là giáo dục đại học, bởi *đầu vào là các cá tính mới định hình, còn đầu ra lại bắt buộc phải là các nhân cách và kỹ năng nghề nghiệp cần thiết*. Giáo dục phổ thông đã đành, giáo dục đại học cũng vậy, trừ một số ngành đặc thù, đều *không được chọn lựa đối tượng*. Trước đây, đã phổ biến trong giới học sinh, sinh viên quan niệm rằng: “nhất Y, nhì Dược, tạm được Bách khoa, bỏ qua Sư phạm”, ngày nay cũng thế, các em vẫn có thiên hướng lựa chọn các ngành “hot” như điện tử viễn thông, ngoại thương, ngân hàng, tài chính kế toán, quản trị kinh doanh... hơn là thi vào các ngành văn hóa, sư phạm, kỹ thuật hay dịch vụ. Việc tự lựa chọn của các em một phần là do cảm tính, phần khác do sự ngộ nhận về sức hấp dẫn của chế độ lương lậu và đãi ngộ của các ngành này, song nó cũng cho thấy một thực tế, chỉ riêng công tác *định hướng nghề nghiệp, xác định nghề nghiệp theo năng lực* bản thân của các em nói riêng, cho các em nói chung của chúng ta còn quá nhiều vấn đề. So với các thế hệ trước, các em thực sự đã có nhiều cơ hội hơn để lựa chọn nghề nghiệp tương lai, bởi hơn một chục năm trở lại đây chúng ta đã mở thêm rất nhiều trường đại học mới với nhiều ngành, nghề mới. Nhưng đi kèm với điều đó lẽ ra phải là sự điều chỉnh, sắp xếp cơ cấu trường đào tạo, ngành nghề đào tạo hợp lý, đáp ứng được nhiều hơn nhu cầu học tập, làm việc của người học sau khi ra trường chứ không phải là nghịch lý: học thì cứ học còn xin được việc hay không lại là chuyện khác. Một số ngành đã đủ, thậm chí dư thừa vẫn tiếp tục thừa, còn nguồn nhân lực cần thiết cho một số ngành nghề phục vụ trực tiếp sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước vẫn lâm vào tình trạng “khủng hoảng thiếu” trầm trọng như hiện nay. Bởi thế, xem ra trách nhiệm của ngành giáo dục đào tạo những năm sắp tới vẫn rất nặng nề, cả về xây dựng chiến lược, hoạch định chính sách, tổ chức quản lý vĩ mô lẫn nghiên cứu, điều chỉnh cái hiện trạng bùng bùng hiện tại.

Ở đây, lý do không phải tại “cái khó bó cái khôn”, mà có lẽ do chúng ta thiếu một tầm nhìn chiến lược, chưa làm tốt công tác dự đoán, dự báo, chưa có một sự xác định rạch ròi, thống nhất về quan điểm chỉ đạo và cách thức tổ chức, sắp xếp, cơ cấu lại hệ thống các trường cũng như các ngành nghề. Trước đây, một số trường đại học, cao đẳng sư phạm chuyên đào tạo giáo viên các cấp, nay, do áp lực của việc cần phải tồn tại, phải mở rộng thêm các ngành ngoài sư phạm hoặc xin nâng cấp thành các trường đại học đa ngành. Vấn đề là ở chỗ, ngoài các ngành truyền thống, việc tổ chức đào tạo các ngành mới ở các trường này có đủ điều kiện, có bảo đảm chất lượng như các trường có bề dày về lĩnh vực này hay không? Hơn nữa, chất lượng đào tạo cũng chỉ là một phần, dù là rất quan trọng, trong cái tổng thể chất lượng giáo dục. Từ đó có thể thấy, việc bảo đảm chất lượng đào tạo đã khó, bảo đảm chất lượng giáo dục càng khó hơn, vì nó phải bảo đảm cho một cái khó rất khó định lượng, qui thành tiêu chí, tiêu chuẩn; khó xác định thỏa đáng về mọi phương diện.

## 2.2. Đảm bảo chất lượng giáo dục - hình thức hay thực chất?

Theo qui định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, các cơ sở giáo dục đại học đều phải có *phòng (hay trung tâm) khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục*. Tuy nhiên, công bằng mà nói, hoạt động của các phòng (hay trung tâm) này trong thời gian qua đều chưa thực sự hiệu quả. Nguyên nhân không phải do đội ngũ cán bộ, chuyên viên của phòng đó yếu kém về chuyên môn, chưa được cập nhật kịp thời các kỹ thuật đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục mới, chỉ biết áp dụng một cách hình thức, máy móc các nguyên tắc cứng nhắc trong kiểm tra, đánh giá việc thực hiện quá trình dạy học, tổ chức thi cử v.v... Được lập ra theo chỉ đạo của Bộ, phải tuân thủ các qui chế, chức năng, nhiệm vụ, trên là của Bộ, dưới là của trường, nên các phòng (trung tâm) khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục này hầu như không được độc lập, sáng tạo, chủ động trong các hoạt động kiểm tra, đánh giá thường xuyên, ấy là chưa kể đến việc cần tăng cường kiểm tra, đánh giá đột xuất để đề xuất, kiến nghị điều chỉnh kịp thời khi chất lượng giáo dục giảm sút. Lưu ý rằng phòng khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục không phải là phòng thanh tra, hoạt động bảo đảm chất lượng cũng không phải là hoạt động kiểm tra, thanh tra; nó không mang tính sự vụ, sự việc mà diễn ra thường xuyên, liên tục suốt quá trình giáo dục, trong tất cả các hoạt động giáo dục. Tuy nhiên, nhìn vào thực tế hoạt động của các phòng khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục ở một số cơ sở giáo dục đại học hiện nay, có thể thấy các nhiệm vụ mà họ đang làm không khác nhiều lắm với phòng thanh tra, trong khi lẽ ra nó không phải chỉ đứng bên ngoài giám định, giám sát quá trình giáo dục mà còn phải tham gia sâu vào quá trình ấy, đảm bảo chất lượng cho nó.

Nói đến chất lượng giáo dục là nói đến chất lượng con người, sản phẩm của quá trình giáo dục ấy. Trong nhà trường, sinh viên không chỉ được đào tạo về kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng chuyên môn để có thể đảm nhiệm tốt công việc giảng dạy hay nghiên cứu, thực hành sau này, mà còn được giáo dục, bồi dưỡng về văn hóa, chính trị, tư tưởng, đạo đức, tâm hồn, lối sống..., nghĩa là hàng loạt các tri thức, kỹ năng cần thiết khác đủ để anh ta có thể tồn tại và thích ứng với đòi hỏi của công việc và yêu cầu của xã hội trong bối cảnh đổi mới. Tính sàng lọc trong giáo dục xưa nay rất cao, các trường đại học có thể mở rộng đầu vào nhưng đều thít chặt đầu ra. Giáo dục đại học nước ngoài và nước ta trước đây đều như vậy. Đáng tiếc, quá trình “uơm mầm” khắc nghiệt nhưng đầy trách nhiệm đó nay không còn như xưa, một phần vì tính chất, yêu cầu giáo dục hiện nay đã khác, phần nữa, đa số các cơ sở giáo dục đại học hiện nay tuyển sinh còn không đủ chỉ tiêu, lấy đầu ra mà sàng lọc. Sự tăng trưởng ồ ạt số lượng các trường đại học, cao đẳng trong vòng mười năm trở lại đây đã đi ngược lại với những kì vọng hoặc cam kết bảo đảm chất lượng của các nhà hoạch định cơ chế, kéo theo hàng loạt hệ quả ngày càng đáng lo ngại. Theo thống kê của

chính Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2003, cả nước mới chỉ có 214 trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp, nhưng đến tháng 7/2014 chúng ta đã có 472 trường. Tỉnh nào cũng muốn có trường đại học, cá biệt như tỉnh Đồng Nai, có tới 5 trường đại học, 3 trường cao đẳng đóng trên địa bàn. Năm học 2013-2014, cả nước có 2,5 triệu thí sinh thi tốt nghiệp THPT và thi đại học, năm học 2015-2016, con số này chỉ còn vồn vẹn 1 triệu. Bởi thế, trong số 198 trường đại học, cao đẳng tuyển sinh không đủ chỉ tiêu năm nay, có nhiều trường thiếu người học nghiêm trọng, đứng trước nguy cơ khai tử. Lễ đương nhiên, áp lực của việc thiếu chỉ tiêu dẫn đến nhiều trường tuyển sinh vơ vét, bất chấp chất lượng đầu vào, do đó khó có thể bảo đảm chất lượng đào tạo, giáo dục theo qui định.

Chất lượng trong giáo dục được hiểu là sự phù hợp với mục tiêu đề ra, nó qui định toàn bộ quá trình, kỹ thuật, phương tiện, cách thức tổ chức hoạt động giáo dục. Để giáo dục có chất lượng, hiệu quả, cần có sự phối hợp đồng bộ, nhất quán tất cả các khâu của quá trình giáo dục: từ trang bị kiến thức đến giáo dục tư tưởng, rèn luyện kỹ năng; từ tổ chức đào tạo đến công tác kiểm tra đánh giá; từ đội ngũ cán bộ giảng viên đến cơ sở vật chất, cơ chế chính sách hỗ trợ giáo dục; từ đầu vào đến đầu ra của sản phẩm giáo dục v.v... Nhiều người vui mừng vì cứ “ra ngõ là gặp trường đại học”, tưởng rằng cơ hội cho con em đã rộng mở, nhưng tìm hiểu, quan sát kỹ cơ cấu vận hành và cách thức tổ chức đào tạo phóng khoáng, thoải mái của một số trường đại học hiện nay, không ít người quan tâm đến chất lượng giáo dục đã phải e ngại, lo lắng. Liệu có tin tưởng được không khi con em mình học ở một trường đại học mà trong toàn bộ đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên chỉ có 03 cán bộ cơ hữu? Liệu có vội vàng và ngây thơ quá không khi chúng ta tự tin viễn vông rằng có thể cho “ra lò” các “chuyên gia” về sinh hóa, môi trường, các lập trình viên máy tính, các nhà thiết kế mỹ thuật, thời trang... ở một số trường đại học đa ngành mà gốc gác và sở trường là đào tạo người để đi dạy học? Liệu có chất lượng thực sự, có bảo đảm cung cấp được nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước trong bối cảnh hội nhập hay không khi nhiều trường vẫn chưa xác định được rõ ràng sứ mệnh, mục tiêu; vẫn lưỡng lự không biết lựa chọn quan điểm, triết lý giáo dục nào là cơ bản, nòng cốt; vẫn thiếu và yếu về đội ngũ, cơ sở vật chất, thậm chí đến nguồn học liệu phục vụ đào tạo? Trường nào hiện nay cũng buộc phải xây dựng chuẩn đầu ra cho các ngành nghề đào tạo. Song, dường như đã thành một khuôn mẫu cố định, các chuẩn đầu ra đều có công thức, có độ “hoành tráng” như nhau, nên đôi khi khó có thể bảo đảm chắc chắn rằng có sự tương ứng giữa thực trạng tổ chức đào tạo, chất lượng đào tạo với những tiêu chí tròn trịa, đẹp đẽ của chuẩn đầu ra.

Đảm bảo chất lượng giáo dục, trước hết là phải đảm bảo thực hiện đúng *qui trình tổ chức giáo dục, chương trình giáo dục, phương pháp giáo dục, cải tiến, nâng cao chất*

*lượng giáo dục* v.v... để tạo ra các sản phẩm phù hợp với mục tiêu đặt ra ban đầu. Như thế, đối với mỗi cơ sở giáo dục, điều cần nhấn mạnh trước hết chính là sự xác định rõ ràng, cụ thể mục tiêu, sứ mệnh giáo dục, bởi mục tiêu luôn đi kèm với chương trình, nội dung, cách thức tổ chức, triển khai phù hợp, tương ứng để đạt được nó. Song liệu rằng các phòng khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục đại học hiện nay đã làm đúng, được làm đúng chức năng nhiệm vụ hay chưa, hay vẫn chỉ nặng về “khảo thí”, về khâu giám sát việc thực hiện “qui trình” giáo dục? Ở đây, cái khó cho các phòng này chính là ở chỗ, họ không được tham gia từ ban đầu vào việc xây dựng, xác định mục tiêu, sứ mệnh, cơ chế chính sách, chương trình, hình thức, biện pháp giáo dục... của nhà trường. Ngoài chức năng chủ yếu là “khảo thí”, *chưa thấy* vai trò của bảo đảm chất lượng trong trong các hoạt động phục vụ quá trình giáo dục, đào tạo khác như rèn luyện nghiệp vụ, bồi dưỡng phẩm chất tư tưởng, đạo đức, lối sống... Liên quan nhiều, trực tiếp đến công tác đào tạo, song dấu ấn của đảm bảo chất lượng hiện tại cũng chỉ là bảo đảm sự khách quan trong thi cử, tổ chức thi cử... chứ chưa có tiếng nói, chưa được đề xuất, trao đổi các biện pháp, giải pháp bảo đảm chất lượng của đội ngũ cán bộ giảng dạy, của chương trình đào tạo, của các hình thức hỗ trợ đào tạo thiết yếu khác. Không hề được tham gia chính thức, dù chỉ là để nắm bắt tình hình, vào việc tuyển dụng cán bộ giảng dạy; xây dựng, đánh giá, thẩm định các chương trình đào tạo; vào các hoạt động rèn luyện chuyên môn nghiệp vụ, nhất là các hoạt động giáo dục đa dạng khác..., nên hoạt động của các phòng khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục hiện nay về cơ bản vẫn mang tính hình thức, thiếu định hướng, thiếu thực tiễn, chưa phát huy được vai trò, hiệu quả. Nói cách khác, họ hiện đang bảo đảm chất lượng cho cái vỏ hình thức bên ngoài của quá trình giáo dục chứ chưa phải bảo đảm cho cái nội tại, bên trong - cái tạo nên chất lượng, là chất lượng thực sự của quá trình đó. Mà cái vỏ hình thức bên ngoài này không phải là thực chất, vậy nên, một mặt, họ không thể thực thi nhiệm vụ bảo đảm chất lượng giáo dục theo đúng nghĩa, mặt khác, không thể tư vấn, đề xuất cải tiến, nâng cao chất lượng được.

### **2.3. Công tác đảm bảo chất lượng giáo dục ở trường ĐH Thủ đô Hà Nội hiện nay**

Mặc dù mới được nâng cấp trên cơ sở trường cao đẳng sư phạm cũ, nhưng Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay đã là trường đại học đa ngành, vận hành theo qui chế của một trường đại học công lập. Dù muốn hay không chúng ta cũng phải tuân thủ chặt chẽ Điều lệ trường đại học và hàng loạt các quy chế, quy định khác, trong đó có việc duy trì, nâng cao vai trò, hiệu quả quản lý của các bộ phận, phòng ban trong trường, nhất là phòng Khảo thí, bảo đảm chất lượng giáo dục. Thời gian vừa qua, phòng Khảo thí, bảo đảm chất lượng giáo dục của trường ta đã hoàn thành tốt các nhiệm vụ được giao, đã bước đầu tư vấn cho nhà

trường một số hoạt động cần thay đổi, điều chỉnh. Tuy nhiên, để việc bảo đảm chất lượng thực sự có hiệu quả, xin được đề xuất một số ý kiến như sau:

- Nhà trường cần xây dựng, hoàn chỉnh hệ thống văn bản qui định chức năng, nhiệm vụ cụ thể cho từng lĩnh vực, từng hoạt động, từng phòng ban...; chú trọng xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, giảng viên; tăng cường và đa dạng hóa các hình thức kiểm tra, đánh giá chất lượng định kỳ và đột xuất; tuyên truyền sâu rộng để mỗi cán bộ, giảng viên chuyển ý thức chấp hành yêu cầu bảo đảm chất lượng giáo dục từ thụ động thành chủ động, từ bảo đảm bằng cam kết thành tự bảo đảm.

- Tăng cường vai trò, hiệu quả hoạt động của phòng Khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục; tạo điều kiện để phòng có thể phối hợp, tham gia vào các khâu, các mắt xích của toàn bộ quá trình giáo dục, đào tạo của trường. Phòng Khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục không chỉ có chức năng giám sát, mà còn cần được tham gia tư vấn, góp ý, đề xuất điều chỉnh cả chiến lược, chương trình đào tạo, tham gia các hội đồng đánh giá, nghiệm thu chương trình, giáo trình, thậm chí đến cả nội dung, hình thức giáo dục tư tưởng, rèn nghề cho sinh viên v.v...

Ai cũng biết rằng, trong giáo dục đào tạo, yếu tố quan trọng nhất bảo đảm cho sự thành công của nó chính là ở đội ngũ cán bộ, giảng viên. Chất lượng đào tạo của cơ sở giáo dục đại học phụ thuộc vào chất lượng của chính đội ngũ cán bộ, giảng viên mà cơ sở đó đang có, đang sử dụng. Các tiêu chí giáo dục, bảo đảm chất lượng giáo dục là do con người đặt ra và hoàn toàn có thể thay đổi, điều chỉnh. Bởi vậy không nên đánh đồng chất lượng, qui đều vào một vài tiêu chí chung chung, mà cần cụ thể hóa, gắn liền với đặc thù của từng trường, từng bộ phận tham gia quá trình giáo dục. Đảm bảo chất lượng giáo dục cần được xem là trách nhiệm của tất cả mọi phòng, ban, khoa, mọi cán bộ, giảng viên trong trường đại học chứ không riêng gì Ban Giám hiệu, Phòng khảo thí, đảm bảo chất lượng, thanh tra hay một phòng, ban cụ thể nào. Khi tất cả mọi người, mọi cấp đều tự nhận thức được tầm quan trọng của đảm bảo chất lượng, đều biết cách để đạt được chất lượng cao hơn và tự mình mong muốn làm điều đó, chúng ta sẽ có được cái gọi là “văn hoá chất lượng”. Tuy nhiên, ngay cả khi văn hoá chất lượng tồn tại thì xét một cách trực diện, trách nhiệm về đảm bảo chất lượng giáo dục phần lớn, phần quan trọng nhất vẫn là của các giảng viên, mà không phải của ai khác. Các kiến nghị, đề xuất thay đổi, điều chỉnh của phòng Khảo thí, đảm bảo chất lượng giáo dục của nhà trường hay của bất kỳ ai chỉ có ý nghĩa giúp các khoa, các bộ môn và kể cả đối với người học, làm tốt hơn trách nhiệm này.

### 3. KẾT LUẬN

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục nước nhà và yêu cầu phát triển, hội nhập mạnh mẽ hiện nay, đảm bảo chất lượng giáo dục là nhiệm vụ sống còn của các cơ

sở đào tạo đại học, bởi nó không chỉ cung cấp nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu, đòi hỏi của xã hội mà còn bảo đảm cho sự tồn vong, cho uy tín, thương hiệu của chính cơ sở đào tạo đó. Điều quan trọng nhất trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục không phải chỉ là những thay đổi về hình thức, phương thức tổ chức, quản lý, mà là quan điểm, trách nhiệm của cả tập thể, từ lãnh đạo đến mọi cán bộ, giảng viên của nhà trường. Các trao đổi, đề xuất trên của chúng tôi cũng đều xuất phát từ ý thức và tinh thần trách nhiệm ấy.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Quyết định ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học*, H., 2007
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2020*, 2012
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Công văn số 979/BGDĐT-KTKĐCLGD ngày 03 tháng 3 năm 2015 về công tác bảo đảm và kiểm định chất lượng giáo dục ĐH và TCCN năm 2015, 2016.*

### SOME OPINIONS ON THE EDUCATION QUALITY ASSURANCE NOWADAYS

**Abstract:** *In parallel with the fundamental and comprehensive innovation of education, the quality of education is especially focused. However, has this work been carried out in the right roles, functions and duties? The paper focuses on three main issues: The nature of quality assurance, the difference between quality assurance in general and quality assurance in education; the status of education quality assurance activities; some suggestions to ensure and gradually improve the quality of this activity at the University of Hanoi Metropolitan today.*

**Keywords:** *quality assurance, testing, accreditation.*

# CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0 VÀ DU LỊCH VIỆT NAM

Mai Hiên

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Industry 4.0 (tiếng Đức là Industrie 4.0) hay Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 là một thuật ngữ bao gồm một loạt các công nghệ tự động hóa hiện đại, trao đổi dữ liệu và chế tạo. IoT, trí tuệ nhân tạo, robot thông minh, VR, AR, điện toán đám mây... các công nghệ nền tảng cho Cách mạng công nghiệp 4.0 đang có tác động lớn đến ngành du lịch toàn cầu và đổi mới toàn diện cách thức kết nối các chủ thể trong du lịch. Cách mạng công nghiệp 4.0 đưa đến nhiều cơ hội và không ít thách thức cho ngành Du lịch Việt Nam trên các phương diện: Quản lý điểm đến du lịch, thông tin và marketing du lịch, kinh doanh du lịch (lữ hành, lưu trú, vận chuyển, ăn uống...) và chính sách phát triển du lịch. Thực tế tại Việt Nam chưa có mô hình số cung ứng toàn cầu, số hóa chưa đồng bộ toàn quốc, chất lượng môi trường cạnh tranh chưa phù hợp, hạn chế nhận thức về Cách mạng công nghiệp 4.0 và các tồn tại về nguồn nhân lực. Để thích ứng với xu hướng của thời đại, cải thiện thực trạng của du lịch Việt Nam, chúng ta cần triển khai đồng bộ các nhóm giải pháp: Nâng cao nhận thức về Cách mạng công nghiệp 4.0, thiết kế mô hình phát triển chung thống nhất, áp dụng công nghệ số tiên tiến trong thông tin và marketing du lịch, đẩy mạnh số hóa trong công tác quản lý điểm đến, tạo môi trường cạnh tranh kinh doanh và hỗ trợ doanh nghiệp, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực.

**Từ khóa:** Cách mạng công nghiệp 4.0, du lịch, du lịch Việt Nam

Nhận bài ngày 11.11.2018; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 27.12.2018

Liên hệ tác giả: Mai Hiên; Email: mhien@hnm.edu.vn

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Khái niệm Cách mạng công nghiệp 4.0 (CMCN 4.0) được biết đến phổ biến sau khi Giáo sư Claus Schwab, Chủ tịch Diễn đàn Kinh tế thế giới (WEF) giới thiệu cuốn sách Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 tại phiên họp hàng năm của Diễn đàn Kinh tế thế giới năm 2016. Tại Việt Nam, lần đầu tiên, khái niệm này được đề cập chính thức tại Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04/5/2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4. Chỉ thị nêu rõ: “Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 với xu hướng phát triển dựa trên nền tảng tích hợp cao độ của hệ thống kết nối số hóa - vật lý - sinh học với sự đột phá của Internet vạn vật và Trí tuệ nhân tạo đang làm thay đổi căn bản nền sản xuất của thế giới.”

Nhân loại đã, đang và sẽ chứng kiến sự ứng dụng của các công nghệ của cuộc CMCN 4.0 trong mọi mặt của đời sống xã hội từ quản lý nhà nước của chính quyền về tất cả các lĩnh vực đến quản trị nhà máy; từ quản lý ngôi nhà, bếp ăn của mỗi gia đình đến hoạt động của từng cá nhân. Trong cuộc CMCN 4.0, ngành Du lịch bị tác động mạnh mẽ và toàn diện. Các công nghệ cơ bản là trụ cột của Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 bao gồm Internet vạn vật, Trí tuệ nhân tạo và Robot thông minh, Thực tế ảo và Thực tế tăng cường, Dữ liệu lớn và Điện toán đám mây đang tác động lớn đến ngành du lịch toàn cầu và thay đổi cách thức kết nối các chủ thể trong du lịch.

## **2. NỘI DUNG**

### **2.1. Các công nghệ cơ bản của CMCN 4.0 và khả năng tác động đến ngành Du lịch**

#### ***2.1.1. Internet vạn vật***

Internet vạn vật (Internet of Things, IoT) là khả năng kết nối các thiết bị với Internet và nền tảng dữ liệu số dựa trên công nghệ điện toán đám mây; các thiết bị này có thể tự liên hệ với nhau, thu thập dữ liệu và thậm chí giao tiếp với môi trường xung quanh. Con người đang bước vào kỉ nguyên khi tất cả mọi thứ đều có thể kết nối với nhau, trong đó một số hình thức kết nối thông minh đã dần trở thành hiện thực như xe tự lái, ngôi nhà thông minh, chuẩn đoán, khám sức khỏe thông minh...

Đối với ngành du lịch, IoT đang tác động mạnh đến cách thức tương tác với sản phẩm của khách du lịch và các cách thức vận hành nội tại của từng cơ sở cung cấp hàng hóa, dịch vụ. Tập đoàn khách sạn Virgin Hotels đã đưa ra ứng dụng cho phép khách có thể tương tác, điều khiển điều hòa hoặc ti vi. Marriot đã thí nghiệm sử dụng nút “like” để khách hàng có thể phản hồi về các khâu dịch vụ và trang thiết bị cụ thể tại thời điểm thực. Đối với các trung tâm lớn như sân bay, công viên chuyên đề, trung tâm hội nghị, IoT cho phép đồng bộ hóa tất cả các hoạt động liên quan đến khách hàng, cho phép các nhân viên tập trung hơn đến chất lượng trải nghiệm của khách. Các tập đoàn về giải trí và công viên chuyên đề như Disney đã sử dụng hệ thống cảm biến bao quát toàn bộ các khu vực cho phép đơn giản hóa tất cả các quy trình hoạt động, từ vận chuyển khách đến đặt ăn, xây dựng chương trình thông qua thiết bị công nghệ được đi kèm với khách hàng...

#### ***2.1.2. Trí tuệ nhân tạo và Robot thông minh***

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence, AI) là một phân ngành của khoa học máy tính, liên quan đến việc lập trình để thực hiện các yêu cầu nhiệm vụ đòi hỏi trí tuệ con người. AI



được sử dụng theo nhiều cách trong thế giới hiện đại. Ví dụ, các thuật toán được sử dụng trong công cụ tìm kiếm Google, công cụ gợi ý của Amazon và công cụ tìm đường của SatNav. Robot thông minh là cầu nối giữa Robot thông thường đảm nhiệm các nhiệm vụ lặp đi lặp lại đơn giản và AI.

Trí tuệ nhân tạo và Robot thông minh tác động mạnh mẽ đến dịch vụ phục vụ trực tiếp khách hàng, phân tích dữ liệu và trao đổi thông tin trực tiếp với khách hàng:

- Về tác động đến dịch vụ khách hàng, AI có thể dự đoán trước và đáp ứng nhu cầu, mong muốn của khách hàng. Tập đoàn khách sạn Hilton đã hợp tác với tập đoàn IBM tạo ra Robot Connie có thể hỗ trợ và cung cấp thông tin cần thiết cho khách hàng trong suốt thời gian lưu trú. Robot này có khả năng tích hợp dữ liệu từ thực tế giao tiếp, phiên dịch và phân tích ngôn ngữ tự nhiên. Theo một nghiên cứu của Travelzoo đối với 6.000 du khách, 2/3 số người trả lời cảm thấy thoải mái khi giao tiếp với Robot, 80% kì vọng đến năm 2020 Robot có vai trò nhất định trong cuộc sống.

- Về phân tích dữ liệu, chuỗi khách sạn Dorchester Collection đã hợp tác với công ty công nghệ RicheyTX sử dụng AI để phiên dịch và phân tích hành vi của khách hàng từ dữ liệu thực tế. Bằng cách này, khách sạn có thể đánh giá chất lượng, phản hồi và tìm ra những thông tin có ý nghĩa trong việc nâng cao sự hài lòng của du khách. Theo điều tra thực tế, 81% người được phỏng vấn tin rằng Robot sẽ phân tích thông tin tốt hơn con người.

- Về trao đổi thông tin trực tiếp với khách hàng, Skyscanner là ví dụ tiêu biểu khi tạo ra một mục hỗ trợ khách hàng tìm chuyến bay thông qua Facebook Messenger. Người sử dụng có thể xin tư vấn và gợi ý ngẫu nhiên từ ứng dụng. Trong bối cảnh hiện nay du khách có quá nhiều thông tin thì ứng dụng như của Skyscanner chỉ ra những giải pháp, lựa chọn thực sự hữu ích cho du khách và dự báo sẽ được ứng dụng mạnh mẽ trong ngành du lịch.

### ***2.1.3. Thực tế ảo và Thực tế tăng cường***

Thực tế ảo (Virtual Reality, VR) là công nghệ sử dụng kỹ thuật thị giác, không chỉ hỗ trợ người nhìn quan sát mà còn tạo ra một môi trường nhân tạo dựa trên thực tế và sự tương tác với xung quanh. Công nghệ này được sử dụng phổ biến nhất trong các trò chơi điện tử tương tác.

Thực tế tăng cường (Augmented Reality, AR) là công nghệ sử dụng kỹ thuật thị giác dựa trên video quay thực tế, sau đó được hỗ trợ bằng đồ họa máy tính để người nhìn dễ nhận biết hơn.

VR và AR tác động đến ngành du lịch theo các cách sau đây:

- VR giúp du khách khám phá điểm đến trong môi trường 3D trước khi đưa ra quyết định sẽ lựa chọn điểm đến hay không.
- VR giúp du khách kiểm tra từng chi tiết của cơ sở lưu trú, so sánh các loại phòng trước khi quyết định đặt phòng.
- Đại lý lữ hành có thể dễ dàng giới thiệu đầy đủ về các điểm đến khác nhau tại thời gian thực cho các khách hàng tiềm năng khác nhau.
- Điện thoại thông minh có thể trở thành thiết bị VR như Samsung Gear VR để giúp du khách khám phá điểm đến.
- Kỳ vọng của du khách về điểm đến và dịch vụ sẽ cao hơn do du khách đã có thông tin đầy đủ và thử trải nghiệm trên không gian ảo.
- Các điểm đến và dịch vụ sẽ tăng cường giới thiệu các sản phẩm, dịch vụ của mình, sử dụng công nghệ VR, AR để cạnh tranh.

#### **2.1.4. Dữ liệu lớn và Điện toán đám mây**

Dữ liệu lớn là khái niệm được hình thành dựa trên sự phát triển của công nghệ điện toán đám mây, hỗ trợ phát triển các công nghệ số với chi phí và hiệu quả tối ưu. Ngày càng nhiều dữ liệu được sản sinh ra hàng ngày trên môi trường số, được lưu trữ chung trên môi trường Internet tạo thành Dữ liệu lớn, thúc đẩy khoa học tổng hợp, phân tích dữ liệu với các mục đích khác nhau.

Dữ liệu lớn và Điện toán đám mây có những ưu điểm sau đây:

- Nhanh và linh hoạt: Hạ tầng truyền thống để lưu trữ và quản lý thông tin mất nhiều thời gian để lắp đặt và khó quản trị. Trong khi đó, cơ sở dữ liệu điện toán đám mây có thể giúp cơ quan, tổ chức có hàng ngàn kho lưu trữ ảo, chuyển đổi nhanh chóng từ cơ sở dữ liệu này sang cơ sở dữ liệu khác.
- Giá cả phù hợp: Trước đây, các cơ quan, tổ chức phải đầu tư nhiều kinh phí để xây dựng trung tâm thông tin riêng và phải thường xuyên cập nhật công nghệ. Với điện toán đám mây, dữ liệu lớn có thể được lưu trữ ở kho dữ liệu riêng, tách biệt.
- Phân tích dữ liệu thuận lợi: Sự bùng nổ của dữ liệu đòi hỏi yêu cầu xử lý dữ liệu. Chỉ riêng các mạng xã hội đã với số lượng dữ liệu rời rạc, hỗn độn khổng lồ dưới dạng bình luận, ảnh, video, blog đã không thể xử lý theo cách truyền thống. Với các hệ thống phân tích dữ liệu lớn như Apache Hadoop, dữ liệu có cấu trúc và phi cấu trúc đều có thể được xử lý. Điện toán đám mây làm cho quá trình xử lý dữ liệu trở nên đơn giản hơn cho cả các doanh nghiệp lớn, vừa và nhỏ.

Tuy nhiên, thách thức lớn đối với Dữ liệu lớn trong môi trường Điện toán đám mây xác định và tổng hợp được những thông tin, kiến thức quan trọng trong số lượng lớn các dữ liệu. Ngoài ra, để được truy cập các dữ liệu và thực hiện các giao dịch điện tử, nhiều khi người dùng phải khai báo nhiều thông tin, trong đó có các thông tin riêng tư nhạy cảm như số thẻ tín dụng, địa chỉ và các thông tin khác, dẫn đến các lo ngại về bảo mật thông tin.

## **2.2. Cơ hội, thách thức đối với các lĩnh vực của ngành Du lịch Việt Nam trước tác động của CMCN 4.0**

Ngành du lịch Việt Nam tăng trưởng nhanh trong giai đoạn 2011-2017. Theo báo cáo thường niên du lịch Việt Nam năm 2017, số lượng khách du lịch quốc tế tăng 2,1 lần, trung bình 14%/năm, từ hơn 6 triệu lượt năm 2011 lên hơn 12,9 triệu lượt năm 2017. Khách du lịch nội địa tăng 2,4 lần, trung bình 16%/năm, từ 30 triệu lượt năm 2011 lên 73,2 triệu lượt năm 2017. Tổng thu từ khách du lịch tăng 3,9 lần, trung bình 36%/ năm, từ 130.000 tỷ đồng năm 2011 lên 511.000 tỷ đồng năm 2017. Du lịch Việt Nam có những thuận lợi trong CMCN 4.0 như: Sự kiến tạo và hỗ trợ tích cực của Chính phủ; Ngành Du lịch đã hội nhập quốc tế sâu và toàn diện; Nhận thức toàn ngành về CMCN 4.0 đang chuyển biến thực sự, đã và đang ứng dụng một số công nghệ của CMCN 4.0 trong hoạt động. Tuy nhiên, cũng thấy rõ Du lịch Việt Nam có những điểm yếu nổi bật là: Chính sách phát triển du lịch và nhận thức về CMCN 4.0 chưa đầy đủ; Chưa có mã hóa số cung ứng toàn cầu; Số hóa chưa đồng bộ toàn quốc; Nguồn nhân lực CMCN 4.0 hạn chế và Chất lượng môi trường cạnh tranh chưa phù hợp.

Để đánh giá rõ nét tác động của cuộc CMCN 4.0 đến ngành Du lịch Việt Nam, cần xem xét cơ hội cũng như thách thức mà cuộc CMCN lần này đưa lại cho từng lĩnh vực cụ thể của Du lịch Việt: Quản lý điểm đến, Thông tin và marketing du lịch; Kinh doanh du lịch (kinh doanh lẻ hành, kinh doanh lưu trú, kinh doanh vận chuyển, kinh doanh ăn uống và hoạt động kinh doanh khác), phát triển nguồn nhân lực và hỗ trợ doanh nghiệp, hoạch định chính sách phát triển du lịch.

### **2.2.1. Quản lý điểm đến du lịch**

Về cơ hội, dữ liệu lớn và các công nghệ thông minh giúp cơ quan quản lý điểm đến du lịch có cơ hội chuyển đổi mô hình quản lý điểm đến theo hướng kết nối thông tin tổng hợp từ các điểm du lịch và các chủ thể liên quan. Một mô hình quản lý dựa trên các công nghệ của CMCN 4.0 có những đặc điểm như sau:

- Có hệ thống thông tin du lịch tổng hợp các dữ liệu mở về điểm đến với các ứng dụng thông minh phục vụ du khách, giới thiệu sản phẩm du lịch và các dịch vụ du lịch tại điểm đến.

- Có hệ thống số liệu thống kê, phân tích, mô hình hóa đặc điểm và lưu chuyển khách du lịch, tổng hợp, phân tích chi tiêu của khách du lịch dựa trên dữ liệu thời gian thực.

- Các dịch vụ, hoạt động của khách du lịch được tích hợp, kết nối với hệ thống chung của thành phố, điểm đến thông minh để phục vụ công tác quản lý du lịch nói riêng và quản lý hệ thống chung của cả điểm đến.

Về thách thức, vấn đề thiếu định hướng và thiếu đồng bộ trong tiếp cận CMCN 4.0 là thách thức lớn đối với yêu cầu kết nối, xây dựng dữ liệu lớn và phát triển các ứng dụng phục vụ công tác quản lý.

### **2.2.2. Thông tin và marketing du lịch**

Về cơ hội, CMCN 4.0 đem lại nhiều cơ hội trong lĩnh vực thông tin và marketing du lịch, cho cả khách du lịch, điểm đến và các nhà cung cấp dịch vụ. Đối với du khách, hiện nay đã có thể dễ dàng tiếp cận các thông tin đầy đủ và đáng tin cậy. Nhiều thông tin giúp du khách dễ dàng quyết định lựa chọn điểm đến, đồng thời cũng làm tăng chất lượng trải nghiệm. Hơn nữa, thông tin phản hồi của du khách cũng góp phần làm tăng chất lượng các dịch vụ du lịch.

Đối với điểm đến, cơ hội lớn nhất ở việc tăng cường sự hiện diện của điểm đến một cách nhanh, hiệu quả, tối ưu hóa chi phí. Khi được tận dụng hợp lý, các sàn giao dịch điện tử có thể là kênh marketing hiệu quả, đồng thời là nguồn thông tin quan trọng về khách hàng, từ đó giúp nâng cao chất lượng và tối ưu hóa hoạt động marketing.

Đối với các doanh nghiệp cung cấp dịch vụ, các sàn giao dịch cho phép các doanh nghiệp tiếp cận khách hàng nhanh chóng và hiệu quả ở quy mô toàn cầu. Các sàn giao dịch điện tử thúc đẩy nguồn cung sản phẩm du lịch. Dịch vụ thông tin giúp các doanh nghiệp nhỏ và vừa nâng cao hình ảnh của mình trong môi trường số.

Đồng thời, phản hồi của khách hàng giúp doanh nghiệp xác định được điểm yếu của mình, có cơ hội sửa sai để cải thiện. Theo cách này, đánh giá tiêu cực cũng có thể giúp doanh nghiệp nâng cao năng lực cạnh tranh; đánh giá tích cực giúp tăng cường động lực của cả doanh nghiệp và nhân viên. Hơn nữa, thông tin thu được là các dữ liệu khách hàng quan trọng cho cả doanh nghiệp và đối thủ cạnh tranh.

Về thách thức, đánh giá tính chính xác của các thông tin, nhất là thông tin phản hồi là thách thức lớn đối với các bên. Trong thực tế, các bên đánh giá, cung cấp thông tin có thể không trung thực, dẫn đến các phân tích, nhận định sai lệch.

### **2.2.3. Kinh doanh du lịch**

#### **• Kinh doanh lữ hành**

Về cơ hội, các doanh nghiệp lữ hành hiện nay đã có thể giao tiếp với khách hàng thông qua nhiều phương tiện, nhất là thiết bị di động, vào mọi thời điểm; nhanh chóng truy cập

vào tất cả các địa điểm, hãng hàng không, khách sạn... vào mọi thời điểm, phục vụ khách hàng ngay trên hành trình của họ.

Về thách thức, một số thách thức đặt ra từ sự thay đổi thói quen và hành vi của du khách, cụ thể như sau:

- Mỗi du khách hiện nay hoạt động như một đại lý lữ hành cho chính mình khi có thể tự so sánh giá, tìm hiểu điểm đến và đặt dịch vụ trực tiếp.

- Thói quen của du khách hiện nay thường bắt đầu bằng tự tham khảo trước về điểm đến và dịch vụ, sau đó mới tiếp xúc với đại lý lữ hành.

Từ sự thay đổi trên, đại lý lữ hành phải có khả năng hiểu biết rõ hơn về khách hàng và đem được nhiều giá trị gia tăng cho du khách trong quá trình tư vấn, hỗ trợ. Mặc dù có nhiều thông tin, khách hàng vẫn cần hỗ trợ tìm lựa chọn tốt nhất, đồng thời củng cố được niềm tin bằng chất lượng dịch vụ. Các doanh nghiệp lữ hành phải thay đổi, sử dụng công nghệ để cá biệt hóa dịch vụ cung cấp cho từng khách hàng, nâng cấp nội dung thông tin và tư vấn và tối ưu hóa mô hình tổ chức hoạt động.

• *Kinh doanh dịch vụ lưu trú*

Kinh doanh dịch vụ lưu trú qua các sàn giao dịch điện tử là lĩnh vực đem lại nhiều cơ hội cũng như đặt ra nhiều thách thức nhất.

Về cơ hội, từ góc nhìn của điểm đến, điểm đến có khả năng thu hút và phục vụ nhiều khách du lịch hơn thông qua việc tăng số lượng phòng, cung cấp nhiều trải nghiệm khác nhau cho du khách. Đồng thời, việc đưa du khách gần hơn với cộng đồng, tăng số lượng cơ sở lưu trú với giá cả hợp lý, thúc đẩy các ý tưởng sáng tạo và tăng hiện diện tại các sàn giao dịch điện tử là các cơ hội thuận lợi cho điểm đến. Ngoài ra, các sàn giao dịch điện tử đem đến nhiều sự lựa chọn hơn cho du khách, làm tăng cạnh tranh giữa các cơ sở lưu trú, làm cho điểm đến trở nên cạnh tranh hơn. Đối với các chủ cơ sở lưu trú, lợi ích đem lại không chỉ ở khả năng tăng thu nhập từ đón nhiều khách du lịch mà còn ở cơ hội gặp gỡ mọi người từ nhiều nơi trên thế giới, làm cuộc sống của họ trở nên phong phú hơn. Tương tự, cộng đồng địa phương hưởng lợi từ các nguồn thu nhập mới và từ việc khôi phục các hoạt động kinh doanh ở địa phương.

Về thách thức, cạnh tranh không công bằng giữa các cơ sở lưu trú nhà dân kinh doanh trên các sàn giao dịch trực tuyến và các cơ sở lưu trú truyền thống như khách sạn là vấn đề được đề cập nhiều nhất. Mặc dù các cơ sở lưu trú nhà dân không trực tiếp cạnh tranh với các khách sạn nhưng tạo ra sự lựa chọn hấp dẫn cho khách du lịch, nhất là những người tìm kiếm trải nghiệm chân thực.

Quản lý chất lượng cũng là thách thức lớn được đặt ra. Các nhà cung cấp dịch vụ lưu trú cá thể không đảm bảo chất lượng có thể làm ảnh hưởng đến hình ảnh và uy tín của điểm đến. Khi khách du lịch ở trong các cơ sở lưu trú mới, không chính thức, các cơ quan chức năng không thể giám sát chất lượng, an ninh, an toàn.

Thách thức từ góc nhìn của cộng đồng đến từ lo ngại rằng cơ sở lưu trú du lịch cá thể ảnh hưởng đến các khu dân cư truyền thống, làm thương mại hóa hoặc du lịch hóa các khu vực sinh sống.

- *Kinh doanh vận chuyển khách*

Về cơ hội, dịch vụ chia sẻ phương tiện giao thông góp phần nâng cao năng lực cạnh tranh và chất lượng chung của dịch vụ giao thông, theo đó du khách có nhiều lựa chọn với giá cả phù hợp hơn và dễ tiếp cận hơn. Đồng thời, sự cạnh tranh tạo sức ép cho taxi truyền thống nâng cao chất lượng dịch vụ, phải tạo thêm các nền tảng giao dịch điện tử đặt dịch vụ mới ưu việt hơn. Đối với các khu vực vùng sâu vùng xa, dịch vụ chia sẻ phương tiện giao thông có ý nghĩa lớn, giúp phát triển du lịch cho khu vực.

Về thách thức, tương tự đối với lĩnh vực lưu trú, giải quyết vấn đề cạnh tranh công bằng giữa taxi truyền thống và taxi công nghệ là thách thức lớn nhất. Trong khi taxi truyền thống phải tuân thủ nhiều quy định thì taxi công nghệ không chịu ràng buộc bởi nhiều quy định. Ngoài ra có các vấn đề khác đặt ra như cấp phép, an toàn cho xe và khách hàng.

- *Kinh doanh ăn uống và các hoạt động khác*

Về cơ hội, đây là lĩnh vực có nhiều cơ hội hơn thách thức, chia sẻ trải nghiệm ăn uống và các hoạt động trên nền tảng số giúp nâng cao chất lượng và giá trị trải nghiệm điểm đến, nâng cao hình ảnh và uy tín của điểm đến. Công nghệ giúp đưa du khách và người dân cộng đồng gần nhau hơn, tạo thu nhập và góp phần làm cho ngành du lịch phát triển.

Về thách thức, vấn đề sức khỏe và vệ sinh an toàn thực phẩm và trên hết là bảo vệ khách hàng là vấn đề lớn nhất đối với lĩnh vực ăn uống. Trong khi các nhà hàng, khách sạn phải tuân theo nhiều quy định của lĩnh vực này thì các dịch vụ cá thể không phải tuân theo nhiều quy định.

Về các hoạt động khác, một số ý kiến cho rằng các dịch vụ hỗ trợ, cung cấp thông tin về các hoạt động tại điểm đến sẽ thách thức vai trò của các văn phòng, trung tâm thông tin du lịch, nhất là của các cơ quan quản lý điểm đến.

#### **2.2.4. Phát triển nguồn nhân lực và hỗ trợ doanh nghiệp**

Về phát triển nguồn nhân lực, cơ hội tự đào tạo cho các doanh nghiệp và người lao động rất lớn do thông tin và các khóa đào tạo trực tuyến tương tác hiện nay ngày càng phổ

biến. Cách tiếp cận về nâng cao kỹ năng, trình độ nguồn nhân lực có sự chuyển đổi quan trọng từ cách tổ chức các khóa đào tạo truyền thống thành học cách sử dụng công nghệ để tiếp cận và học kiến thức, kỹ năng.

Tuy nhiên, thách thức lớn đối với lĩnh vực phát triển nguồn nhân lực là nhận thức phục vụ khách du lịch không cần đào tạo ngày càng phổ biến do tất cả mọi dịch vụ đều có thể dễ dàng tiếp cận khách du lịch. Điều này có thể làm giảm chất lượng dịch vụ và ảnh hưởng đến quyền lợi khách hàng, từ đó tác động tiêu cực đến hình ảnh chung của điểm đến.

Về hỗ trợ doanh nghiệp khởi nghiệp sáng tạo, CMCN 4.0 đem đến nhiều cơ hội cho cả doanh nghiệp công nghệ và doanh nghiệp du lịch từ lợi ích đem lại từ các công nghệ của CMCN 4.0. Tuy nhiên, thách thức lớn nhất là thu hẹp khoảng cách về nhận thức giữa các doanh nghiệp công nghệ và doanh nghiệp du lịch, tránh tình trạng công nghệ hóa dịch vụ du lịch thuần túy hoặc dè dặt trong ứng dụng công nghệ trong hoạt động du lịch.

#### **2.2.5. Chính sách phát triển du lịch**

CMCN 4.0 đem đến nhiều cơ hội để xây dựng chính sách phát triển lịch hiệu quả, cụ thể như sau:

- Hoạt động xúc tiến quảng bá có thêm công cụ hiệu quả qua môi trường số trên Internet với các công nghệ mới, nhất là thực tế ảo, thực tế tăng cường và mạng xã hội.
- Thông tin giữa các chủ thể trong ngành du lịch và các bên liên quan có thể được kết nối, tích hợp vào hệ thống chung, tạo thành dữ liệu lớn, trao đổi thông suốt.
- Trí tuệ nhân tạo và các công nghệ phân tích dữ liệu lớn hỗ trợ tích cực trong việc đánh giá thực tế, phân tích xu hướng để đưa ra các quyết sách phù hợp.

Ngoài rủi ro chung về an ninh trong môi trường số, quản lý du lịch Việt Nam có thể phải đối mặt với 4 thách thức chung của du lịch thế giới:

(1) Về quy hoạch và phát triển bền vững, các thách thức trong việc quản lý tác động tiêu cực bao gồm:

- Sử dụng đất và quy hoạch đô thị (không gian phát triển không được quy hoạch, phát triển thiếu kiểm soát và không bền vững).
- Chất lượng cuộc sống (quá đông đúc, sự xuất hiện của nhiều khách du lịch tại các khu vực dân cư truyền thống gây phiền nhiễu đối với người dân).
- Vệ sinh, rác thải, tiếng ồn tại khu dân cư.
- An ninh, an toàn (trộm cắp, cướp giật, bạo lực);
- Bảo vệ môi trường.

(2) Về cạnh tranh công bằng và sân chơi bình đẳng, mâu thuẫn thường xảy ra giữa các nhà cung cấp dịch vụ mới và các chuỗi sản phẩm du lịch truyền thống. Giao dịch trên môi trường số là giao dịch thương mại, cần phải tuân theo các quy định pháp luật về thương mại. Các doanh nghiệp truyền thống và doanh nghiệp trên môi trường số cần cạnh tranh trong điều kiện tương đồng, có tính đến tính đặc thù của từng loại hình để bảo đảm công bằng. Các vấn đề cụ thể có thể liên quan đến việc đăng ký, cấp phép, chứng nhận, nộp thuế... Trong thực tế, các quy định hiện nay ở trên thế giới và Việt Nam chưa giải quyết được triệt để thách thức nêu trên. Vì vậy các giao dịch thương mại du lịch trong môi trường số không kiểm soát được.

(3) Về bảo vệ khách hàng, các thách thức bao gồm:

- Minh bạch hóa thông tin về dịch vụ và giao dịch.
- Tiêu chuẩn chất lượng dịch vụ phục vụ du khách.
- Sức khỏe và an ninh-an toàn cho du khách.
- Sự riêng tư, bảo mật thông tin du khách.
- Đối xử công bằng với du khách.

(4) Về điều kiện lao động đối với các nhà cung cấp và lao động du lịch, do các công việc dựa trên môi trường số chủ yếu là tự thân, thỏa thuận giữa nhà cung cấp và các sàn giao dịch thường không được làm rõ. Vì vậy, phát sinh dịch vụ thứ cấp hỗ trợ các bên cung cấp dịch vụ, ví dụ như dịch vụ lau dọn và dịch vụ bảo hiểm. Một số thách thức phát sinh như sau:

- Thời gian làm việc và tiền lương.
- Sức khỏe và an toàn công việc.
- Phúc lợi xã hội, bảo hiểm.
- Trình độ và đào tạo.
- Đối xử công bằng...

### 3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

CMCN 4.0 với các công nghệ ưu việt như Internet vạn vật (IoT), Trí tuệ nhân tạo và Robot thông minh, Thực tế ảo và Thực tế tăng cường trên nền tảng của Điện toán đám mây và Dữ liệu lớn đã tạo ra nền tảng tích hợp cao độ, kết nối các hệ thống trong và ngoài ngành du lịch, làm thay đổi căn bản thói quen và hành vi của khách du lịch, đòi hỏi các doanh nghiệp, cơ quan quản lý điểm đến và cơ quan quản lý nhà nước cần có những thay đổi để thích ứng.



CMCN 4.0 mang lại nhiều thách thức và cơ hội lớn đan xen, tác động nhiều chiều đến ngành Du lịch Việt Nam. Chúng ta có cơ hội lớn trong quản lý điểm đến du lịch, trong thông tin và marketing du lịch, trong kinh doanh du lịch, trong phát triển nguồn nhân lực và hỗ trợ doanh nghiệp, còn thách thức nổi bật là: Du lịch Việt Nam phải thích ứng kịp thời với sự thay đổi hành vi của khách; Giảm sự tập trung khách; Tạo ra giá trị gia tăng số; Đảm bảo an ninh, an toàn; Cung cấp thông tin và tương tác hiệu quả với khách du lịch.

Trong bối cảnh thực tế của Du lịch Việt Nam hiện nay, khi nhận thức và các hoạt động ứng dụng công nghệ mặc dù đã được triển khai ở từng khu vực, lĩnh vực ở các mức độ khác nhau nhưng còn phân tán, thiếu định hướng, cần thiết phải có đề án tổng thể cấp quốc gia để thống nhất định hướng chung trong việc ứng dụng công nghệ, phát huy được sức mạnh tổng thể, nâng cao sức cạnh tranh của ngành du lịch. Đề án tổng thể cần đáp ứng được các yêu cầu sau đây:

- Thiết kế mô hình phát triển chung thống nhất, định hướng các hoạt động du lịch trên cơ sở hợp tác công tư tham gia cuộc CMCN 4.0.

- Số hóa công tác quản lý ngành du lịch, phát triển chính quyền điện tử, hướng tới du lịch bền vững trong đó lấy nhu cầu của du khách, người dân, doanh nghiệp làm trung tâm.

- Áp dụng các công nghệ số tiên tiến trong công tác thông tin và marketing du lịch.

- Đẩy mạnh số hóa trong công tác quản lý điểm đến, chia sẻ và làm giàu dữ liệu điểm đến để phát huy nội hàm văn hóa, giá trị gia tăng về du lịch, cải thiện yếu tố môi trường và hạ tầng phục vụ du lịch.

- Tăng cường chất lượng môi trường cạnh tranh kinh doanh, tạo điều kiện để doanh nghiệp du lịch hợp tác công tư, hợp tác phát triển theo chuỗi trên nền tảng số hóa nhằm nâng cao giá trị gia tăng trong việc cung cấp dịch vụ du lịch.

- Nâng cao chất lượng nhân lực du lịch, trên cơ sở tiếp cận công nghệ mới của CMCN 4.0, chủ động sáng tạo nâng cao hiệu quả hoạt động du lịch.

- Hỗ trợ các doanh nghiệp khởi nghiệp sáng tạo (startup) trong lĩnh vực du lịch dựa trên công nghệ...

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Klaus Schwab (Đồng Bích Ngọc, Trần Mỹ Anh dịch), (2016), “Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư”, - Diễn đàn kinh tế thế giới tại Davos Thụy Sĩ.
2. Karandeep Kaur, Rajdeep Kaur, (2016), “Internet of things to promote Tourism: An insight into Smart Tourism”, - *International Journal of Recent Trends in Engineering & Research*.
3. Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 4-5-2017 của Thủ tướng Chính phủ về tăng cường năng lực tiếp cận cuộc CMCN lần thứ 4.
4. Tổng cục Du lịch (2017), *Báo cáo thường niên du lịch Việt Nam 2017*, - Nhà xuất bản Thông tấn.

## INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0 AND VIETNAM TOURISM

**Abstract:** *Industry 4.0 (“Industrie 4.0” in German) or the Fourth Industrial Revolution is a term encompassing modern automation technologies, data exchange, IoT manufacturing, artificial intelligence, intelligent robot, VR, AR, cloud computing ... - the technology platform for Industrial Revolution 4.0 is having a great impact on the global travel industry and the comprehensive innovation of connecting users/providers in travelling. Industrial Revolution 4.0 brings many opportunities and challenges for the tourism industry in Vietnam in terms of tourism destination management, tourism information and marketing, tourism business (travel, accommodation, transportation, food and beverage ...) and tourism development policy. In fact, in Vietnam, there is no model of global supply, digitization is not synchronized nationwide, the quality of competition environment is not suitable, limited awareness of Industrial Revolution 4.0 and the shortage of qualified human resources. In order to adapt to the modern trend, to improve the current situation of Vietnam tourism, we need to synchronously deploy solutions groups: raising awareness about Industrial Revolution 4.0, designing a common model of development, applying advanced digital technology in information and tourism marketing, digital promotion in destination management, creating a competitive business environment and supporting enterprises, improving the quality of human resources.*

**Keywords:** *Industrial revolution 4.0, tourism, Vietnamese tourism*

## TIÊU CHÍ LỰA CHỌN THUẬT NGỮ KHI XÂY DỰNG TỪ ĐIỂN THUẬT NGỮ DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC LỚP 5

Ngô Thị Kim Hoàn, Trần Thị Mai Loan, Phạm Huyền Trang

*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** Một trong những khâu quan trọng của quá trình biên soạn từ điển là lựa chọn hệ thống thuật ngữ. Nói về từ điển thuật ngữ của các môn học, công tác xây dựng từ điển mới chỉ dừng lại ở một số môn học như: Tiếng Việt, Toán, Tự nhiên và Xã hội,... và chưa đề cập nhiều trong môn Đạo đức, đặc biệt là những tiêu chí thống nhất các từ ngữ đưa vào từ điển. Trên cơ sở tìm hiểu về thuật ngữ, những đặc điểm tâm sinh lí của học sinh lớp 5 cũng như chương trình môn Đạo đức lớp 5, chúng tôi xin đưa ra cách lựa chọn thuật ngữ khi xây dựng từ điển thuật ngữ dạy học môn Đạo đức lớp 5 dựa trên một số tiêu chí như đảm bảo tính chính xác, tính sự phạm, tính hệ thống và tính dân tộc - quốc tế, góp phần làm tài liệu tham khảo phục vụ việc dạy và học môn Đạo đức 5 cho giáo viên, học sinh và phụ huynh.

**Từ khóa:** Từ điển thuật ngữ, Thuật ngữ, Đạo đức, Môn Đạo đức, Học sinh tiểu học, Quá trình dạy học, Giáo dục Tiểu học

Nhận bài ngày 12.11.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2018

Liên hệ tác giả: Ngô Thị Kim Hoàn; Email: ntkhoan@hnm.edu.vn

### 1. MỞ ĐẦU

Từ điển thuật ngữ là công cụ thiết yếu được sử dụng trong hầu hết các chuyên ngành, đặc biệt trong việc dạy và học các môn học nói chung và môn Đạo đức nói riêng. Công tác biên soạn từ điển thuật ngữ hỗ trợ dạy học ở Tiểu học ngày càng phát triển. Tuy nhiên, với môn Đạo đức, chưa thực sự có từ điển thuật ngữ chính thống nào phục vụ cho giáo viên, học sinh, phụ huynh trong quá trình dạy và học. Trong khi đó, đặc thù môn học với những từ ngữ trừu tượng, khó giải nghĩa gây ra khó khăn nhất định trong việc truyền đạt và tiếp thu kiến thức. Chúng tôi hướng tới đối tượng là những giáo viên Tiểu học với mong muốn góp phần xây dựng những tiêu chí lựa chọn từ ngữ cần giải nghĩa và hỗ trợ việc xây dựng từ điển thuật ngữ - công cụ hữu ích trong việc dạy và học môn Đạo đức 5.

### 2. NỘI DUNG

#### 2.1. Quan niệm về thuật ngữ

Thuật ngữ được hình thành và phát triển xoay quanh sự cải tiến không ngừng của các ngành khoa học khác, thu hút sự quan tâm của các nhà ngôn ngữ học trên thế giới và ở Việt

Nam. Các nhà khoa học đã xây dựng một kho tàng đồ sộ về thuật ngữ học với nhiều cách định nghĩa đứng trên quan điểm khác nhau. Trên thế giới, nhà ngôn ngữ học A.C. Gerd đã viết trong cuốn *Ý nghĩa thuật ngữ và các kiểu loại ý nghĩa thuật ngữ*: “Thuật ngữ là từ mà một định nghĩa nào đó kèm theo nó một cách nhân tạo, có ý thức. Định nghĩa này có liên quan đến một khái niệm khoa học nào đó” [6, tr.4]. Sager, Juan C chỉ ra “Thuật ngữ là sự thể hiện có tính chất ngôn ngữ học về các khái niệm” [7, tr.254]. Ở Việt Nam, nhà ngôn ngữ học Nguyễn Văn Tu cũng đưa ra định nghĩa về thuật ngữ như sau: “Thuật ngữ là từ hoặc nhóm từ dùng trong các ngành khoa học, kỹ thuật, chính trị, ngoại giao, nghệ thuật... và có một ý nghĩa đặc biệt, biểu thị chính xác các khái niệm và tên các sự vật thuộc ngành nói trên” [4, tr.12].

Như vậy, có nhiều cách định nghĩa khác nhau về thuật ngữ, nhưng nhìn chung, các nhà khoa học đều hướng tới việc coi thuật ngữ là là một đối tượng đặc biệt trong các lĩnh vực chuyên môn, có những biểu hiện, đặc điểm khác với các cụm từ khác trong ngôn ngữ học. Dựa trên sự tiếp thu quan điểm thuật ngữ của các nhà khoa học ở thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng, thuật ngữ trong bài báo được chúng tôi hiểu là *Bộ phận từ vựng dùng để biểu đạt những khái niệm xác định thuộc hệ thống những khái niệm của một ngành khoa học xác định với nhiều lĩnh vực, chuyên ngành khác nhau gắn với nhận thức của con người*.

## 2.2. Đặc điểm tâm sinh lí học sinh lớp 5

Nổi bật nhất trong sự phát triển về thể chất của học sinh lớp 5 là hệ thần kinh cấp cao dần hoàn thiện về mặt chức năng. Não bộ phát triển nhanh và mạnh về khối lượng và chất lượng; giúp cho sự tiếp thu của các em tốt hơn, khiến quá trình học tập càng có ý nghĩa. Khác với giai đoạn đầu cấp tiểu học - giai đoạn cung cấp vốn từ gần gũi, dễ hiểu; ở lớp 4,5, học sinh có nhu cầu cao hơn đó là trau dồi nhiều từ chuyên ngành, thuật ngữ, từ địa phương, từ mượn,... Đây là thời điểm thích hợp để trau dồi thuật ngữ trong các môn học ở trường qua việc sử dụng từ điển thuật ngữ.

Về nhận thức cảm tính, các cơ quan cảm giác như thị giác, xúc giác, thính giác,... phát triển mạnh và trong quá trình hoàn thiện. Tri giác cuối cấp tiểu học là tri giác có chủ đích khi các em biết lập kế hoạch học tập, biết sắp xếp công việc...; đặc biệt, các em có ý thức với việc trau dồi từ ngữ trong quá trình học tập. Ghi nhớ có chủ định được hình thành và phát triển trong quá trình học tập, thêm vào đó, trí nhớ có sự tham gia tích cực của ngôn ngữ nên các em không chỉ ghi nhớ hình ảnh trực quan mà còn ghi nhớ hệ thống ngôn ngữ được cung cấp. Về nhận thức lí tính, tưởng tượng của trẻ ở giai đoạn này phát triển theo xu hướng rút gọn, khái quát và có ý nghĩa hơn. Sự phát triển này phù hợp với nhu cầu sử dụng từ điển thuật ngữ môn học vì ở từ điển thuật ngữ có các từ ngữ được giải nghĩa theo nhiều cách khác nhau, có thể thông qua các kênh hình hoặc kênh chữ, phù hợp với cách tiếp cận riêng của mỗi học sinh.

Sự phát triển nhân cách là điểm nổi bật cần được chú ý. Học sinh lớp 5 có khả năng biến yêu cầu người khác thành mục đích hành động của chính mình. Nhờ những tác động từ môi trường giáo dục xung quanh cùng với tính chủ đích trong hành vi, trẻ dễ dàng tiếp thu được những chuẩn mực đạo đức, những quy tắc hành vi. Hơn nữa, học sinh lớp 5 có nhu cầu gắn liền với sự phát hiện những nguyên nhân, quy luật, các mối liên hệ và quan hệ phụ thuộc giữa các sự vật bằng câu hỏi “tại sao?” và “như thế nào?”. Do đó, cung cấp thuật ngữ cần song song với việc cung cấp nghĩa và các hoàn cảnh sử dụng thuật ngữ. Điều dễ nhận thấy trong tính cách của trẻ ở lứa tuổi này là tính xung động trong hành vi, khiến cho hành vi của các em mang tính tự phát. Ngoài ra, phần lớn học sinh tiểu học có những nét tính cách tốt như: lòng vị tha, tính ham hiểu biết... và cần rèn luyện thực hành nhiều qua con đường giáo dục, đặc biệt giáo dục qua môn Đạo đức.

### 2.3. Chương trình môn Đạo đức lớp 5

#### ➤ Mục tiêu chương trình môn Đạo đức 5

##### *Học sinh cần đạt được những yêu cầu:*

- Biết nội dung và ý nghĩa của 1 số chuẩn mực hành vi đạo đức và pháp luật phù hợp với lứa tuổi trong quan hệ của các em với quê hương, đất nước, tổ tiên; với những người xung quanh; với hành vi và việc làm của bản thân; với tài nguyên thiên nhiên.

- Có kĩ năng nhận xét, đánh giá các quan niệm, hành vi, việc làm có liên quan tới các chuẩn mực đã học; lựa chọn cách ứng xử phù hợp trong các tình huống và thực hiện các chuẩn mực đã học trong cuộc sống hằng ngày.

- Yêu quê hương, đất nước; biết ơn tổ tiên; kính trọng người già, yêu thương em nhỏ, tôn trọng phụ nữ; đoàn kết hợp tác với bạn bè và những người xung quanh; có ý thức vượt khó, vươn lên trong cuộc sống; có trách nhiệm về hành động của mình; yêu hòa bình, có ý thức bảo vệ tài nguyên thiên nhiên.

#### ➤ Nội dung chương trình môn Đạo đức 5

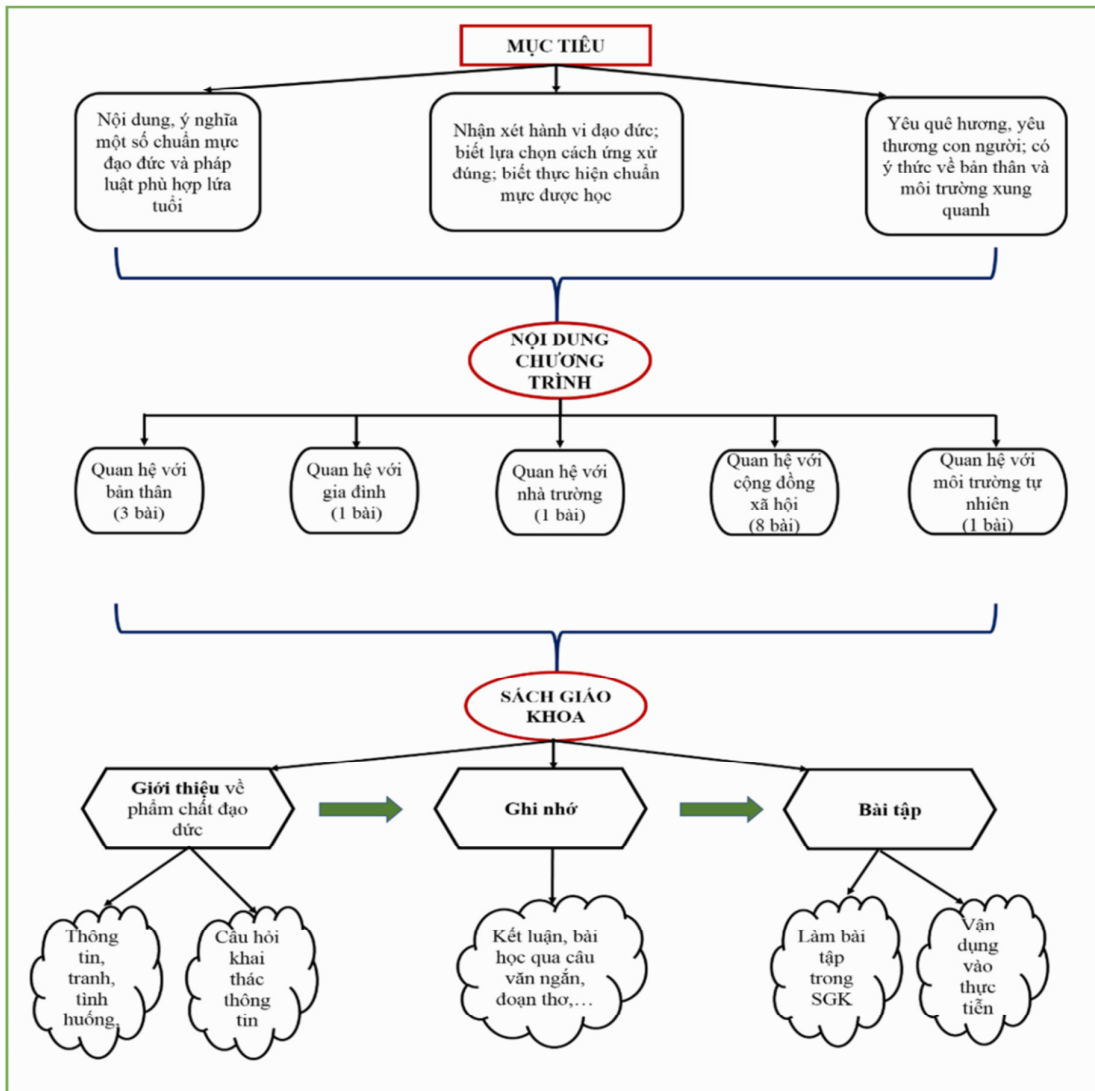
Môn Đạo đức lớp 5 được thực hiện với thời lượng 1 tiết/ tuần và tổng cộng 35 tiết. Chương trình gồm 14 chuẩn mực hành vi đạo đức phù hợp lứa tuổi, thể hiện rõ sự thống nhất và hòa quyện giữa tính dân tộc và tính nhân loại, tính truyền thống với tính hiện đại; có tác dụng giáo dục sâu sắc tới mỗi cá nhân người học. Ngoài việc giáo dục về các hành vi chuẩn mực đạo đức, chương trình còn giáo dục quyền và bổn phận cho trẻ em qua một số bài học. Bên cạnh đó, chương trình dành 3 tiết để các trường giải quyết vấn đề nóng cần quan tâm về địa phương nơi sinh sống như phòng chống tệ nạn xã hội, an toàn giao thông... Theo chương trình giáo dục mới, nội dung Đạo đức còn được bổ sung những kiến thức về

pháp luật, tiền tệ và kinh tế. Xuyên suốt hệ thống bài học là các thuật ngữ nên cần thiết có hệ thống thuật ngữ hỗ trợ tra từ.

➤ *Sách giáo khoa môn Đạo đức 5*

Đối với môn Đạo đức lớp 5, sách giáo khoa hệ thống các bài và trình bày theo trình tự từ bài 1 đến bài 14 theo cấu trúc cụ thể, hướng dẫn phương pháp học tập, giúp các em có thể phát huy khả năng tự học, tự chiếm lĩnh tri thức. Để có thể hỗ trợ cho quá trình tự học của các em, càng cần thiết để có một từ điển thuật ngữ hoặc hệ thống thuật ngữ Đạo đức vì mỗi bài học lại có những từ mới, vốn thuật ngữ đạo đức riêng cần được giải nghĩa.

Tóm lại, đặc điểm môn Đạo đức 5 được khái quát trong sơ đồ sau:



#### 2.4. Sự cần thiết của việc sử dụng hệ thống thuật ngữ trong dạy học Đạo đức lớp 5

*Phù hợp với mục tiêu môn Đạo đức lớp 5, khắc phục những vấn đề còn hạn chế của môn học:* Một trong những mục tiêu quan trọng của môn Đạo đức 5 là học sinh biết nội dung và ý nghĩa của một số chuẩn mực hành vi đạo đức và pháp luật phù hợp với lứa tuổi trong quan hệ của các em với cuộc sống xung quanh. Trong đó, đặc điểm nổi bật là có nhiều thuật ngữ liên quan đến các phạm trù đạo đức, luật pháp, khoa học,... cung cấp nhiều thông tin hữu ích. Tuy nhiên, đặc điểm này trở thành một hạn chế của môn học khi những thuật ngữ chưa được giải nghĩa cụ thể, có thể gây khó khăn khi học sinh tiếp thu tri thức. Một hạn chế khác là sách giáo khoa chưa có phần giải nghĩa các từ mới, từ chuyên ngành cùng với thời lượng 35 phút/ tiết chưa đủ để giáo viên hướng dẫn cụ thể cho học sinh. Với hệ thống thuật ngữ đạo đức được chọn lọc kĩ càng, được giải nghĩa bằng nhiều cách khác nhau sẽ đưa ra cái nhìn chung nhất về điều học sinh cần biết, đáp ứng mục tiêu của môn học và tránh những hiện tượng thường gặp như mơ hồ, khó hiểu, thiếu thực tế.

*Đáp ứng nhu cầu phát triển năng lực tự học, nâng cao tính chủ động của học sinh cấp tiểu học theo chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể mới:* Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể nhấn mạnh bồi dưỡng phẩm chất, năng lực người học. Cụ thể gồm 5 phẩm chất và 10 năng lực cốt lõi, trong đó có năng lực tự chủ và tự học. Một trong các đặc điểm của tự học là khi không có sự hỗ trợ từ những lực lượng giáo dục, học sinh vẫn có thể tự chiếm lĩnh tri thức, củng cố và mở rộng hiểu biết; có ý thức tổng kết và trình bày được những điều đã học; có ý thức học tập và làm theo những gương người tốt. Tính chủ động của học sinh còn được thể hiện ở sự tự khám phá, tìm tòi những thứ mới qua nhiều con đường khác nhau, sự ham muốn được tìm hiểu và có ý thức trong việc tra dồi bản thân. Trong trường hợp này, tự học và tính chủ động được hiểu là khi gặp những từ, những khái niệm mới, học sinh có thể tự tìm hiểu qua hệ thống thuật ngữ đã được chọn lựa kĩ càng.

*Là cơ sở thống nhất nét nghĩa được dùng trong dạy học của những thuật ngữ môn Đạo đức, đồng thời là công cụ tra cứu hỗ trợ dạy và học cần thiết, góp phần rèn luyện nhân cách tốt đẹp:* Hầu hết từ ngữ trong kho tàng tiếng Việt nói chung và thuật ngữ Đạo đức nói riêng không chỉ có một ý nghĩa mà có nhiều nghĩa được đặt trong từng ngữ cảnh khác nhau. Sự đa dạng khiến học sinh bối rối, không xác định được đâu là nét nghĩa được sử dụng khi học môn học. Việc hệ thống lại các thuật ngữ sẽ giúp các nhà giáo dục tiết kiệm thời gian, công sức; tạo điều kiện học sinh cùng nhau tham gia, tương tác với bài học; là nguồn tài liệu tra cứu học sinh có thể dễ dàng sử dụng. Hơn nữa, với sự giúp đỡ của hệ thống thuật ngữ môn Đạo đức lớp 5, học sinh không chỉ được rèn luyện năng lực tự học qua việc tra cứu thuật ngữ mà còn được nuôi dưỡng phẩm chất qua sự nhận thức những khái niệm chung nhất về đạo đức.

*Áp dụng cơ sở lý luận về trí thông minh trong Thuyết đa trí tuệ:* Theo thuyết đa trí tuệ của tiến sĩ Howard Gardner, trí thông minh được nhìn nhận qua nhiều cách, mang tính đa dạng và không chỉ được đo lường bằng chỉ số IQ. Theo ông, trí thông minh được phân ra làm 9 loại hình khác nhau. Vì vậy, khi xây dựng hệ thống thuật ngữ môn Đạo đức lớp 5, việc giải quyết những vấn đề trong thuyết đa trí tuệ được thực hiện. Cụ thể với nội dung và sự thiết kế theo nhiều hướng tiếp cận của hệ thống thuật ngữ như theo kênh chữ, kênh hình hay ví dụ minh họa có thể đáp ứng được sự đa dạng trong tiếp thu tri thức của các cá nhân học sinh, phục vụ cho nhiều loại hình trí thông minh khác nhau, mở rộng đối tượng sử dụng hệ thống thuật ngữ như một tài liệu hỗ trợ trong quá trình tiếp thu tri thức.

## **2.5. Các yêu cầu khi lựa chọn thuật ngữ Đạo đức lớp 5**

### **2.5.1. Tiêu chí lựa chọn thuật ngữ khi dạy học môn Đạo đức lớp 5**

#### *➤ Đảm bảo tính chính xác*

Thuật ngữ được lựa chọn phải chính xác vì tính chính xác giúp thuật ngữ biểu thị đúng khái niệm của một lĩnh vực, một ngành khoa học. Tính chính xác thể hiện trong mỗi khái niệm mà thuật ngữ biểu thị, tức là mỗi khái niệm chỉ nên có một thuật ngữ duy nhất và ngược lại mỗi thuật ngữ chỉ dùng để chỉ một khái niệm. Tuy nhiên, nội dung khái niệm có thể thay đổi, dẫn đến sự trùng lặp giữa các thuật ngữ dẫn đến hiện tượng đồng âm, đồng nghĩa hay nhiều nghĩa xảy ra. Đối với các thuật ngữ thuộc cùng một ngành khoa học thì nên tránh việc xuất hiện các hiện tượng trên, còn giữa các ngành khoa học với nhau khi có các thuật ngữ hoặc các khái niệm cơ bản giống nhau thì nên thống nhất dùng chung một thuật ngữ. Thuật ngữ luôn đề cao tính chính xác, nên các thuật ngữ được lựa chọn phải phù hợp với một chuyên ngành nào đó, không thể chọn các thuật ngữ không thuộc cùng một chủ đề vào trong cùng một lĩnh vực khoa học. Ví dụ, môn Đạo đức 5 có một số thuật ngữ như trách nhiệm, nhớ ơn, tôn trọng,... là các thuật ngữ nằm trong phạm vi các phẩm chất đạo đức cần có của con người được thể hiện ở hành động, cụ thể là học sinh Tiểu học đối tượng học sinh lớp 5. Tính chính xác của thuật ngữ là nền tảng ban đầu cho các tiêu chí khác để lựa chọn thuật ngữ và xây dựng hệ thống thuật ngữ.

#### *➤ Đảm bảo tính sự phạm*

Thuật ngữ đóng vai trò quan trọng khi trở thành một phương tiện dạy học cần thiết cho giáo viên và hỗ trợ quá trình học tập của học sinh. Thuật ngữ được dùng phổ biến trong tất cả các môn học như trong môn toán có thuật ngữ phân số, tử số, mẫu số,... môn tiếng Việt có thuật ngữ tập làm văn, luyện từ và câu, chính tả,... hay trong môn Đạo đức có các thuật ngữ như trách nhiệm, tôn trọng, bảo vệ,... Việc lựa chọn thuật ngữ phải đảm bảo cho học



sinh tiếp thu về kiến thức, kỹ năng, thái độ học tập đúng đắn và phù hợp với yêu cầu của chương trình. Thay vì theo phương pháp truyền thống là giảng lý thuyết, giáo viên có thể kết hợp hệ thống thuật ngữ với các phương pháp dạy học khác như sử dụng kênh hình, kênh chữ. Đối với môn Đạo đức lớp 5, lựa chọn thuật ngữ mang tính sư phạm là vô cùng quan trọng và cần thiết. Ví dụ, thuật ngữ “trách nhiệm” nằm trong *Bài 2: Có trách nhiệm về việc làm của mình*, thuật ngữ này nhằm giáo dục học sinh phải có thái độ đúng đắn khi làm việc, làm tròn nhiệm vụ được giao, nếu kết quả không tốt các em sẽ phải tự gánh chịu hậu quả. Học sinh lớp 5 là lứa tuổi cuối cấp Tiểu học nên trình độ nhận thức, đặc điểm tâm sinh lý của các em cũng khác so với khối lớp khác, không còn là lúc làm sai chỉ cần một câu xin lỗi hay làm việc qua loa không bị khiển trách, mà khi lớn các em phải có trách nhiệm với bản thân, với việc làm của mình. Thuật ngữ “trách nhiệm” được lựa chọn như đánh dấu bước ngoặt lớn của học sinh lớp 5 khi chuyển từ cấp Tiểu học sang Trung học cơ sở. Vì vậy cần lựa chọn thuật ngữ mang tính sư phạm để giáo dục học sinh và truyền đạt đến các em giá trị của đạo đức, những hiểu biết về thế giới xung quanh, qua đó các em có những nhận thức đúng đắn về cuộc sống.

➤ *Đảm bảo tính hệ thống*

Mỗi thuật ngữ đều nằm trong một hệ thống nhất định và hệ thống đó phải có quy luật, logic chặt chẽ, vậy nên lựa chọn thuật ngữ phải đảm bảo tính hệ thống. Reformatxki đã viết trong cuốn *Thế nào là thuật ngữ và hệ thống thuật ngữ*: “*Những mối liên hệ giữa các khái niệm của hệ thống khái niệm tương ứng phải được phản ánh trong hệ thống thuật ngữ, tức là thuật ngữ của một ngành kiến thức phải có tính hệ thống*” [5, tr.43]. Chúng tôi đồng tình với quan điểm này và cho rằng tính hệ thống của thuật ngữ được biểu hiện ở cả hai mặt nội dung và hình thức.

Trước tiên phải đảm bảo tính hệ thống về mặt nội dung trong toàn bộ hệ thống các khái niệm thuật ngữ của từng ngành, từng lĩnh vực. Mỗi thuật ngữ tương ứng phù hợp với một khái niệm duy nhất, có quan hệ chặt chẽ, logic với các thuật ngữ khác trong cùng một hệ thống và mang một giá trị riêng biệt để biểu thị chủ đề của từng lĩnh vực. Ví dụ bài đầu tiên của sách giáo khoa Đạo đức lớp 5 “*Em là học sinh lớp 5*”, có một số thuật ngữ như: học sinh lớp 5, tự hào, xứng đáng, gương mẫu. Các thuật ngữ này đều có cách giải thích khác nhau nhưng có mối quan hệ chặt chẽ với nhau về mặt nội dung. Cụ thể, học sinh lớp 5 là đối tượng học sinh cuối cấp Tiểu học và cũng là lứa học sinh lớn nhất trong trường, vậy nên các em phải có những nhận thức mang tính trưởng thành hơn so với các khối lớp dưới, từ đó hình thành nên một số phẩm chất như gương mẫu, tự hào để xứng đáng là học sinh lớp 5. Vì vậy mà môn Đạo đức lớp 5 luôn lựa chọn các thuật ngữ có tính hệ thống như vậy để giúp học sinh dễ tiếp nhận và hiểu vấn đề một cách dễ dàng.

Từ tính hệ thống về nội dung, dẫn đến tính hệ thống về hình thức. Tính hệ thống được thể hiện rất rõ trong cấu tạo của thuật ngữ. Khi nhìn vào cấu tạo về mặt hình thức của thuật ngữ, các nhà khoa học hay những người trong chuyên ngành có thể nhận diện được thuật ngữ đó thuộc nhóm đối tượng nào, lĩnh vực nào nhờ vào những điểm tương đồng và khác biệt của nó với các chủ đề khác về phương thức hay các yếu tố cấu tạo. Ví dụ khi nhắc đến thuật ngữ ngôn ngữ học các chuyên gia sẽ nghĩ ngay đến các thuật ngữ nằm trong chủ đề này như âm vị, âm tiết, âm điệu, tiền tố, hậu tố,... Ngoài ra, tính hệ thống về hình thức cũng có thể được thể hiện trong cách trình bày, gắn kết các thuật ngữ với nhau trong một chủ đề để tạo sự liên kết chặt chẽ. Ví dụ trong môn Đạo đức lớp 5, tính hệ thống về mặt hình thức của thuật ngữ được thể hiện ở cách sắp xếp các bài học theo từng nhóm chủ đề xuyên suốt trong chương trình. Cụ thể nhóm 1 liên quan đến bản thân học sinh bao gồm các bài từ 1 đến 3 (*Bài 1: Em là học sinh lớp 5; Bài 2: Có nhiệm vụ việc làm của mình; Bài 3: Có chí thì nên*); nhóm 2 tập trung vào những người xung quanh học sinh gồm các bài từ 4 đến 8 (*Bài 4: Nhớ ơn tổ tiên; Bài 5: Tình bạn; Bài 6: Kính già, yêu trẻ; Bài 7: Tôn trọng phụ nữ; Bài 8: Hợp tác với những người xung quanh*); nhóm 3 là các bài có liên quan đến sự hiểu biết và trách nhiệm của học sinh với đất nước bao gồm các bài từ 9 đến 14 (*Bài 9: Em yêu quê hương; Bài 10: Ủy ban nhân dân xã (phường) em; Bài 11: Em yêu Tổ quốc Việt Nam; Bài 12: Em yêu hòa bình; Bài 13: Em tìm hiểu về Liên Hợp Quốc; Bài 14: Bảo vệ tài nguyên thiên nhiên*). Mỗi bài đều có những thuật ngữ riêng được tổ hợp trong mỗi nhóm nhỏ và các nhóm luôn có sự liên kết chặt chẽ với nhau.

Như vậy, tính hệ thống được thể hiện trong nội dung và hình thức của thuật ngữ luôn có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Đối với môn Đạo đức, việc lựa chọn thuật ngữ có tính hệ thống đưa vào sử dụng sẽ giúp giáo viên hình thành các khái niệm cho học sinh trong quá trình giảng dạy, từ đó lên kế hoạch dạy học môn Đạo đức lớp 5 đạt hiệu quả cao nhất theo mạch logic của hệ thống. Với học sinh, hệ thống thuật ngữ sẽ giúp cho các em dễ dàng tra cứu các từ khóa trừu tượng, tiếp nhận kiến thức, giải quyết khó khăn trong quá trình học tập môn Đạo đức và việc ứng dụng vào thực tiễn cuộc sống.

➤ *Đảm bảo tính dân tộc - quốc tế*

Xuất phát là các từ vựng, từ ngữ mang đậm bản sắc của dân tộc Việt Nam, thuật ngữ chính là một bộ phận ngôn ngữ nằm trong vốn từ dân tộc. Vì vậy thuật ngữ phải mang tính dân tộc. Tính dân tộc ở thuật ngữ được biểu hiện chủ yếu ở mặt hình thức. Thuật ngữ phải có những đặc điểm cơ bản về phát âm, cấu tạo, hình thức phù hợp với tiếng nói dân tộc. Hơn nữa, thuật ngữ được sử dụng trong xã hội, đặc biệt là trong các ngành khoa học, hay ngôn ngữ học nên cần thiết phải mang tính dân tộc để không làm mất đi những giá trị đẹp của Tiếng Việt. Đối với môn Đạo đức, thuật ngữ mang tính dân tộc góp phần giúp học sinh

có nhận thức về những phẩm chất, hành vi, cách cư xử đúng đắn trong xã hội. Môn Đạo đức sử dụng rất nhiều thuật ngữ mang tính dân tộc ví dụ như: *quê hương* (Bài 9: *Em yêu quê hương*); *học sinh* (Bài 1: *Em là học sinh lớp 5*); *bạn bè, thương yêu* (Bài 5: *Tình bạn*),...

Bên cạnh đó, khái niệm khoa học của thuật ngữ là tài sản chung của nhân loại nên thuật ngữ cũng phải mang tính quốc tế. Trước hết, tính quốc tế được thể hiện ở mặt nội dung hay nói cách khác là quốc tế hóa nội dung. Đó là yếu tố tất yếu làm nên khái niệm của một ngành khoa học, hay một lĩnh vực chuyên sâu trong các nước không bị lệch nhau. Điều đó chứng minh rằng hệ thống thuật ngữ là biểu tượng của sự thống nhất khoa học trên con đường tiếp nhận và nhận thức chung về các vấn đề của con người. Ngoài ra còn là sự quốc tế hóa về mặt hình thức. Nhìn chung, ngôn ngữ của các khu vực thường có hệ thống thuật ngữ tương tự nhau cả về mặt cấu tạo lẫn nội dung. Tuy nhiên, không thể yêu cầu quá cao về sự quốc tế hóa hoàn toàn thuật ngữ về mặt hình thức, vì mỗi ngôn ngữ, bao hàm cả thuật ngữ luôn tồn tại những thuộc tính và đặc điểm riêng của nó. Nếu có nhiều sự phát triển về mặt ngôn ngữ và mở rộng ra quốc tế cũng nên chỉ dừng lại ở việc phân đầu xây dựng cấu trúc của mỗi thuật ngữ. Cũng không thể không nhắc đến các ngành khoa học ở một số khu vực trên thế giới, đã có nhiều hệ thống thuật ngữ mang tính quốc tế như: khu vực Đông Á và Nam Á với ảnh hưởng của tiếng Hán (*Việt Nam, Trung Quốc...*); khu vực châu Âu với các ngôn ngữ Ấn Âu,... Môn Đạo đức lớp 5 cũng sử dụng một số thuật ngữ mang tính quốc tế, cụ thể là các thuật ngữ Hán - Việt như: *phụ nữ* (Bài 7: *Tôn trọng phụ nữ*), *thiên nhiên* (Bài 14: *Bảo vệ tài nguyên thiên nhiên*)...; Một số thuật ngữ Ấn - Âu như: *cà phê* (Bài 11: *Em yêu tổ quốc Việt Nam*), *Niu I - oóc* (Bài 13: *Em tìm hiểu Liên Hợp Quốc*),...

Các yếu tố trên cho thấy rằng, tính dân tộc và tính quốc tế có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Tính quốc tế là khuôn mẫu về hình thức để định hình cho hệ thống thuật ngữ. Còn tính dân tộc là điều kiện cần thiết để thuật ngữ tồn tại trong một loại hình ngôn ngữ cụ thể, đặc biệt là trong một ngành khoa học hay một lĩnh vực có tính chuyên sâu. Nhờ có tính dân tộc, thuật ngữ trở nên dễ dàng, gần gũi với người bản ngữ và tính quốc tế giúp thuật ngữ gắn kết với bạn bè năm châu ở các khu vực khác nhau trên thế giới.

### 3. KẾT LUẬN

Qua những khía cạnh trên, chúng tôi thấy được tầm quan trọng và sự cần thiết của hệ thống thuật ngữ trong dạy học Đạo đức 5. Chúng tôi đã đưa ra những tiêu chí cụ thể khi lựa chọn thuật ngữ đạo đức, đáp ứng những đặc trưng của môn học, đặc điểm tâm sinh lí và những cơ sở lí thuyết về thuật ngữ. Bốn tiêu chí được nêu ra gồm: đảm bảo tính chính xác, tính sư phạm, tính hệ thống, tính dân tộc- quốc tế. Các tiêu chí này chi phối rất lớn trong việc phân biệt từ ngữ thông thường với thuật ngữ; và đặc biệt là xác định những thuật ngữ cần giải thích cho đối tượng sử dụng từ điển thuật ngữ.

Bên cạnh đó, do hạn chế về khả năng nghiên cứu, chúng tôi rất mong các nhà biên soạn thuật ngữ bổ sung thêm những tiêu chí khác nhằm tạo ra được hệ thống thuật ngữ chuẩn xác hơn, hỗ trợ việc dạy và học Đạo đức lớp 5. Ngoài ra, cần luôn làm mới, cập nhật những thuật ngữ mới, hoặc những thuật ngữ không có trong sách giáo khoa, nhằm tăng thêm vốn từ và hiểu biết của học sinh. Hơn nữa, đối với những nhà giáo dục khi sử dụng hệ thống thuật ngữ, cần lựa chọn những thuật ngữ phù hợp với từng bài học, khuyến khích học sinh sử dụng hệ thống này và tìm hiểu ý nghĩa các thuật ngữ qua nhiều phương thức khác nhau được trình bày trong từ điển thuật ngữ. Có như vậy, hệ thống thuật ngữ mới thực sự là công cụ cấp thiết hỗ trợ dạy và học môn Đạo đức 5.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Sách giáo khoa Đạo đức 5*, - Nxb Giáo dục.
3. Hà Quang Năng (2010), “Một số vấn đề cơ bản về phương pháp biên soạn từ điển thuật ngữ”, -*Tạp chí Từ điển học & Bách khoa thư*, 1-2010.
4. Nguyễn Văn Tu (1960), *Khái luận ngôn ngữ học*, Nxb Giáo dục.
5. A.A. Reformatxki (1978), *Thế nào là thuật ngữ và hệ thống thuật ngữ*, Hồ Anh Dũng dịch (Tài liệu của Viện ngôn ngữ học).
6. A.C. Gerd (1978), *Ý nghĩa thuật ngữ và các kiểu loại ý nghĩa thuật ngữ*, Lê Ngọc Văn dịch (Tài liệu của Viện ngôn ngữ học).
7. Sager, Juan C. (1990), *A Practical Course in Terminology Processing*, - John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/ Philadelphia.
8. <https://dongtac.hncity.org/?khai-niem-thuat-ngu>

### CRITERIA OF CHOOSING TERMS IN CREATING GLOSSARY FOR MORALITY SUBJECT AT THE FIFTH GRADE

**Abstract:** *One of the most important stages of compiling dictionary process is choosing system of terms. However, creating glossary has just been popular at some subjects: Maths, Vietnamese languages, Nature and Society,... and having no official criteria to choose defined words in Morality. Based on features of terminology, students' psychophysiology status as well as Morality program for the 5<sup>th</sup> grade, this article focuses on outlining all certain requirements including accuracy, pedagogical, national-international and systematic assurance when choosing terms in compiling a dictionary that serving to support teaching and learning ethics for primary teacher, learners and also their parents.*

**Keywords:** *Glossary, Terms, Ethics, Morality, Primary students, Teaching progress, Primary education.*

## USING PICTURES TO IMPROVE LISTENING SKILL - A NEW APPROACH FOR TEACHING METHOD

Lê Thanh Mai

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Abstract:** *The aim of this article is to investigate the benefits of using pictures to improve listening skill in the classroom. Nowadays, this is to be a new approach for teaching and leaning foreign languages, especially English for non-native learners in the world nowadays to learn foreign languages more quickly and more easily. Basing on this investigation, we can see clearly about the advantages of using different pictures and create many e-plans by using pictures to support for teaching and learning English listening skill.*

**Keywords:** *Pictures, Listening skill, Using pictures.*

Email: ltmai@hnm.edu.vn

Received: 19 September 2018

Accepted for publication 12 December 2018

### 1. INTRODUCTION

Listening is one of the four foundational skills in language learning and has a significant role in learning second language/L2 learners. Without listening skill, the L2 learners cannot communicate well and simply cannot get any improvement. Listening also plays a vital role in daily lives for native speakers. Most of the time, they have to use listening rather than reading, writing and speaking skills in their everyday life. According to Hedge (2000), native speakers spent 45 per cent of time on listening, 30 per cent of time on speaking, 16 per cent of time on reading, and 9 per cent of time on writing. It has been estimated that 60 per cent of learner's time is spent in listening (Brown, 1980, cited in Wilberschied and Bermen, 2004). Thus, listening plays an important role in people's lives. However, all most of learners have found that it is hard to be successful listeners and many difficulties encountered in improving listening skill. Therefore, the purpose of this paper is to show some benefits of pictures in improving students' learning English listening and helps teacher to teaching listening.

The following steps of the article:

Firstly, we introduce definitions and kinds of pictures in teaching and learning English listening.

Secondly, we give our opinions about some advantages of pictures in improving to teaching and learning English listening skill.

Finally, we suggest how and when to use pictures in teaching and leaning English listening in the classroom.

## 2. THE RESULTS OF ARTICLE

At schools, for example, students often feel bored and complain that they have little benefits from listening lessons. Saricoban (1999) states that some problems prohibiting the students to develop their listening skill are “environmental clues, the speaker’s facial expression, tone of voice, low participation and surround-contributed information, and lack of interest and motivation”. Most learners, nowadays, say that teaching listening in most colleges or universities is not implemented and all the teaching ways are not very modern. For example, explaining the meaning of new words and introducing some new structures are based on traditional ways of teaching. Instead of being given from listening to audio-recorded speech by native speakers, students’ listening experience is usually from their teachers (Obeidat, 2008). Teachers usually ask students to listen by repeating and repeating or playing the tape again and again, and then give or compare correct answers; teaching listening is “more like testing listening” (Jun, 2000). According to him, “many students complained that they became tired of listening to the tape from beginning to the end with some mechanical exercises. Without interest, motivation... students felt bored whenever being in listening classes.”

Hence, in order to solve the above mentioned issue, teachers need to see the best ways to teach listening efficiently. There have been multiple techniques that are visual aids, picture books, using flash cards, showing sentences, playing puppets for story drama, playing the chosen story CD, and so on used to help student’s language proficiency (Wu, 2008). Pictures will to be one of the most valuable visual aids “pictures are useful strategies to encourage students on improving their motivation for learning” (Byrnes & Wasik, 2009). In his study of Jun (2000), he points that “pictures have many advantages of being easy to prepare, easy to organize, being interesting, meaningful and authentic..., similarly to “direct - listening”, directly looking at pictures helps students in developing their listening comprehension. This not only helps guide the student’s listening but also provides a general background and context; moreover, it especially contribute to interest and motivation”. All these raise the questions that “Are pictures really useful in encouraging students to improve their listening skill?” Why not? Although language researchers and educators have given their ideas for discussion about this question, not many researchers have specifically shown how useful pictures are in learning listening.

## 2.1. Definitions of pictures

Numerous researchers and educators have conducted their work on the use of pictures and each of them has developed their own definitions and concepts relating to pictures. Some studies have found that pictures are kinds of visual instruction materials might be used more effectively to develop and sustain motivating in producing positive attitudes towards English and to teach or reinforce language skills.

Wright (1989) states that “picture is not just an aspect of method but through its representation of place, object, and people, it is essential part of the overall experiences.”

Meanwhile Mckenkchnie (1980, cited in Nim, 2006) defines in Webster dictionary that “picture is an image, or likeness of an object, person, or scene produce on a flat surface, especially by painting, drawing or photography”.

Gerlach (1980) states:

*“Pictures are two dimension visual representations of person, places, or things. Photograph prints are most common, but sketches, cartoons, murals, cut outs, charts, graphs and maps are widely used... Through pictures, learners can be shown people, places and things, from areas far outside their own experiences”.*

In conclusion, the definitions of pictures above indicates that pictures has exchanged and represented the real object into a simple device that has displayed a series of places, object, person, or even experiences. Pictures and its forms that teachers should take with pictures to carry out the activities in class can be from magazines, articles, or others. Moreover, it should be interactive and interesting to capture the students’ attention the purpose of the using pictures for the students is to give them an opportunity to practices the language in real contexts or in situations where they can make it to communicate their ideas.

After presenting the definitions of pictures, learners can be provided with plenty opportunities to practice the new principle listed above. Various forms of pictures in the next section do this.

## 2.2. Kinds of pictures

Through the meaning of pictures, learners are able to recognize the reality of pictures in their minds. Therefore, the realities that have been shown by pictures depend on kinds of the pictures.

The evidences can be drawn from research conducted by Brazyna Szyke (1981, cited in Nim, 2006), there are two types of pictures used as teaching aids:

➤ “Pictures of individual person or thing may be used mainly at the elementary level, to introduce or test the meaning of the items, for example, a man, and a car. The following the portraits, pictures show people in close details, are useful for intermediate and advance learners. The students can be asked question about the age and profession of the model”.

➤ “Pictures of situations in which person and object are in action between objects and people can be perfect teaching aid for introducing or reviewing grammatical or structures”.

According to Wright (1990), there are some types of pictures:

- ✓ “Pictures of single object.
- ✓ Picture of person: picture of famous person, pictures of several people and pictures of people inaction.
- ✓ Pictures of places
- ✓ Pictures from history.
- ✓ Pictures with a lot of information.
- ✓ Pictures of fantasies.
- ✓ Pictures of the news.
- ✓ Pictures of maps and symbols”.

Kinds of pictures according to Bowen (1973, cited in Nim, 2006) are:

- ❖ “Wall charts.
- ❖ Wall pictures: are simply large illustrations of scenes or events. They are usually used with the whole of class.
- ❖ Sequence pictures are a series of pictures of a single subject it is function is tell a story or a sequence of events.
- ❖ Flash cards”.
- ❖ Word flash cards; card with printed words on it can help up rapidly; the cards can be used to demonstrate exactly the teacher wishes.
- ❖ Picture flash cards; useful for the presentation of a single concept, such as an object or in action.”

Meanwhile, Yunus (1981, cited in Nim, 2006) in his study grouped the pictures into four groups:

- Composite pictures: There are large single pictures, which show a scene (hospital, beach, canteen, railway station, and street...) in which number of people can be seen doing thing.



- A picture series: It is a number of related composite pictures linked to form a series of sequences. Hence, its main function is to tell a story or sequence of events.
- Individual picture: There are single pictures of objects, person or activities such pictures vary in size from small newspaper pictures and can be mounted singly.
- Specialized pictures (posters, charts, advertisements, and brochures): Wall posters are not designed specially for teaching, but rather

Therefore, there are many types of pictures used for language learning, practising, and organizing. They differ regarding their sizes, forms and so on, which make them fit for a number of activities depending on their types. For several reasons, pictures help students remember the words while listening and encourage the teacher to create the lesson more interesting and beneficial, and more details of the significance of pictures are shown as follow.

### **2.3. Advantages of pictures**

Pictures have been shown to have many advantages in learning English listening. Pictures are not only effective on students' learning English listening but also on teaching English listening "pictures are often associated with fun, interesting, and motivating, value, particularly in second language teaching" (Zamboo, 2005), because they are creating motivation, providing enjoyable learning environments. It is said that pictures and its forms can motivate and draw learner's attention "motivation and interest in play have key role in the in maintaining a natural manually respected code enjoyment of discipline of control" (Vale, 1995). In a study of Byrne and Wasik (1980), they also claim that motivation is considered as the factors seeming to have a strong effect on a student's success or failure. Success and motivation are correlated. When the students are successful, it is sure that he or she is more motivated to learn "motivation makes learning more meaningful and effective...". In a language class, pictures are important sources of motivation, interest and pictures are often considered as the vital step to attract student's attention to an ELT environment, playing with pictures is an important part of the learning experience when we enjoy learning, we learn better. English listening lessons are boring and it is recognized that the role of fun, which pictures carry, is very important in learning English listening. Firstly, if it being given fun, learners are motivated to do activities again and again. Secondly, fun can motivate learners to engage in activities without embarrassment or fearing of making errors. Wright (1984) believes that "learning listening is hard work... Effort for learning listening is required at every moment and must be maintained over a long period of time...". Therefore, it has been stated that good pictures can be used to

create an interesting lesson. In this atmosphere, students certainly do not want to stop their lesson. They will feel happier and have more motivated in taking part in playing with pictures

Further evidence can be drawn from research conducted by Broughton (1978, cited in Jun 2000) states that:

“Motivation is a basic principle of all kinds of teaching - the language student is best motivated by practice in which he senses the language is truly communicative, that it is appropriate to its context, that his teacher’s skills are moving him forward to a fuller competence in the foreign language”.

Increasing students’ proficiency is also one of the advantages of pictures. Pictures are very effective and supportive activities in contributing to students’ language skills and proficiency. Pictures in the classroom can enormously increase students’ ability in using language because students have a chance to use language with a purpose in the situation provided. Furthermore, according to Wright (1984): “Pictures also help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. The learners want to take part and in order to do so must understand what others are saying or have written, and they must speak or write in order to express their own points of view or give information”.

It is clearly that students will have to manage and discuss when they guess the meaning of these objectives in pictures. To predict of them, students can make a communication between individuals. This means that students in the class have to be worked or organized in small-groups or pair-works and each of them will have to discuss together, share their knowledge or predictions before their group has a final answers. Working in this way that helps students improve classroom interaction and encourage learners to actively participate in all class activities. Students have a good learning atmosphere and good motivation because they complement each other. Besides, students still develop their cooperation and spirit in each group. Cooperative learning can build up student’s self-confidence and encourage a mutual understanding among students. It provides an environment when students can talk not only with their teacher, but also with their peers to improve their speaking skill. The cooperative learning is highly valued by many researcher and educators because it allows learners to interact with each to find out what other classmates think and how they feel.

Another advantage of pictures is providing the representation of students’ behaviours and experience. The pictures help students promote situation, emotions, and behaviours with a simple stroke open. The illustration in pictures shows the facial expressions, emotional reactions, and body posture of characters, and these pictures allow teachers to

create an image of what theories look like as they are being lived. Another value of illustration is that can help students learn to read body language and facial expression. In a study of Berk (2003, cited in Zamboo, 2005), this is important because students who cannot read intentionality from actions and body language are likely to interpret behaviours as negative even when they are not. By using text simultaneously or coding information visually and verbally in pictures helps learners better understand and retain information. Pictures are considered as a tool cue for emotions and abstract theories, and this means that it helps places theory in the context of students' lives. These benefits make pictures a valuable teaching tool.

In short, the advantages of pictures in language learning are countless. When a picture is applied, it does not as a learning aid to be concerned about how to use them.

#### **2.4. How and when to use pictures**

In class, teachers always try to avoid boring or lower - motivation, using as far as possible warm-up. Because, teachers think that their students may be interested in the listening lessons, that seems of practical relevance, that may arouse or stimulate them, Sometimes, pictures can do great deal towards arousing interest among students. However, during the whole teaching listening course, many teachers actually only contribute on while-listening step, do not pay - attention the pre-listening or warm - up stage which has an important role in improving students' interest and as the preparation stage for the while -listening stage... As a matter of fact, most people can say that how well students had been warming up based mostly on how well students had done in class. From this point of view, English teachers need to find out new approach developing their teaching of listening and it has been shown that pictures play a range of role in the language curriculum. It is necessary for teachers who want to use pictures as a language aid to be concerned about how to use them.

According to Jun (2000), pictures not only help to guide the student's listening, they can provide a general background and context. They especially contribute to interest and motivation. He also gives an example to try this activity. The firstly, teachers asks students to get into pairs, give each students or pairs of students a pictures that the other must not see. The secondly, teachers tell them that they have pictures that are very different from each other, and ask them to describe these pictures to each other with the aim of finding as many similarities as they can. After several minutes, teacher asks them to look at the two pictures and see what other similarities they can find. The above activity can be used as warm - up exercise that cultivate students' interest and help students enjoy their listening

course. The activity has a positive affect on students and make them want to listen and listen more.

Obliviously, it can be seen that pictures will be very useful and effective in teaching and learning listening if the teachers know how and when to use them in the class appropriately. The difficult task for many teachers is how to choose the suitable type of pictures, the time devoted to them opportunity of their use.

### 3. CONCLUSION

From the research and findings above, we can see that pictures are very effective in language teaching, especially in teaching listening skill with a lot advantages. Although pictures have more advantages, we cannot list all in the limited time of our paper. In order to gain the most benefits from pictures in teaching and learning listening process, the teachers should consider pictures are an integral part of a lesson, providing students the possibility of intensive practice. This study would be valuable for both the teachers and the students in their teaching and learning listening skill.

It is clearly that this study will be useful for those who are interested in this problem for further research, and who want to help learners in learning how to listening English. Moreover, it will encourage teachers of English to use pictures in listening class and find more effective ways to develop this skill for their students.

### REFERENCES

1. Byrnes, J. & Wasik, B .A. (2009), Picture This: Using Photography as a Learning Tool in early Childhood Classrooms, - *Childhood Education*, 85(4), 243-248.
2. Gerlach, V. S. & Donal, E. P. (1980), *Teaching and Media a Systematic Approach* (2<sup>nd</sup> edition), - New Jersey: Prentice Hall.
3. Hedge, T. (2000), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, - Oxford University Press, p 227-257.
4. Joklova, K. (2009), *Using Pictures in Teaching Vocabulary*, - Unpublished MA Thesis, Masaryk University.
5. Jun, Z. Y. (2000), "Warm - up Exercises in Listening Classes", - *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 10, October 2000. Retrieved August 14<sup>th</sup>, 2010, from: <http://iteslj.org/Techniques/Zhang-Listening Warm -up. html>
6. Nim, L. (2006), *Teaching Vocabulary through pictures to the Kindergarten students*, - Syarif Hidayatullah Statate Islamic University Press.
7. Obeidat, N. K & Abu-Melhim, A. R. (2008), "Common Practice in Teaching English Listening Skills at Element School in Jordan", - *International Forum of Teaching and Studies*, 4(2), p.33-39.

8. Saricoban, A. (1999), “The Teaching of Listening”, - *The Internet TESL Journal*, Vol. V, No. 12, December 1999. Retrieved August 14<sup>th</sup>, 2010, from: <http://iteslj.org/Artml.icles/Saricoban-Listening.html>
9. Vale, (1995), *Teaching English*, - Cambridge University press, Melbourne.
10. Wilberschied, L & Berman, P. (2004), “Effect of using photos from authentic video as advance organizers on listening comprehension in an FLES Chinese class”, - *The Foreign language Annals*, 37(4), p.534-533.
11. Wright, A. (1990), *Pictures for Language Learning*, - Cambridge University Press.
12. Wu, S. Y. (2008), “Teaching The Three little Pigs of EFL Young Learners in Taiwan”, - *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, No. 1, January 2008. Retrieved August 11<sup>th</sup>, 2010, from: <http://iteslj.org/Techniques/Wu-TeachingFolktales.htm>
13. Zambo, D. (2005), “Using the pictures book Thank You, Mr. Fanker to understand struggling readers”, - *Journal of Adolescent & Adult literacy*, 48(4). Retrieved August 14<sup>th</sup>, 2010.

## SỬ DỤNG TRANH ĐỂ NÂNG CAO KỸ NĂNG NGHE - MỘT HƯỚNG TIẾP CẬN MỚI CHO PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

**Tóm tắt:** Mục đích của bài viết này là tìm hiểu những thuận lợi trong việc sử dụng tranh để nâng cao kỹ năng nghe trong lớp học. Trên thế giới hiện nay, đây là được coi là một trong những hướng tiếp cận mới giúp cho việc dạy và học tiếng nước ngoài, đặc biệt là tiếng Anh đối với người học không bản ngữ một cách nhanh chóng và dễ dàng hơn. Dựa trên nghiên cứu này, chúng ta có thể thấy rõ hơn về thuận lợi trong việc sử dụng tranh và giúp thiết kế giáo án điện tử thông qua việc sử dụng tranh nhằm hỗ trợ dạy và học kỹ năng nghe tiếng Anh.

**Từ khóa:** Tranh, kỹ năng nghe, sử dụng tranh.

# ĐỊNH HƯỚNG TỔ CHỨC ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN KHOA HỌC TỰ NHIÊN ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

Nguyễn Văn Linh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, ở cấp học Trung học cơ sở có môn học Khoa học tự nhiên, tích hợp kiến thức của các môn Vật lí, Hóa học, Sinh học. Tuy nhiên, từ trước tới nay ở các nhà trường chỉ có đội ngũ giáo viên được đào tạo theo từng đơn môn Vật lí, Hóa học, Sinh học. Do vậy, yêu cầu cấp thiết đặt ra hiện nay là phải đào tạo đội ngũ giáo viên giảng dạy môn Khoa học Tự nhiên cho các trường Trung học cơ sở trong thời gian tới. Cần có sự chuẩn bị cụ thể, từ xác định các tiêu chuẩn, năng lực cần có của một người giáo viên Khoa học Tự nhiên, chuẩn bị đội ngũ giảng viên, xây dựng chương trình đào tạo...; đến việc đầu tư cơ sở vật chất, tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá v.v... Bài viết đưa ra một số định hướng thiết thực cho vấn đề này.

**Từ khóa:** Sư phạm Khoa học Tự nhiên, chương trình giáo dục phổ thông, dạy học tích hợp, dạy học liên môn, đổi mới giáo dục.

Nhận bài ngày 02.11.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.12.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Văn Linh; Email: nvlinh@hnm.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Thực hiện Nghị quyết số 29/NQ-TW (Nghị quyết TW 8 khóa XI) ngày 4/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, giáo dục nước nhà những năm qua đã có nhiều thay đổi đáng kể. Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể do Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố ngày 28/7/2018, tuy muộn hơn so với kế hoạch, song đã được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, nội dung chương trình được thiết kế giảm thời lượng, tăng tính tích hợp liên môn, giúp người học có thể vận dụng trực tiếp kiến thức đã học vào thực tiễn.

Trong chương trình dành cho bậc Trung học cơ sở (THCS), môn Khoa học tự nhiên được xây dựng trên cơ sở lồng ghép, tích hợp các lĩnh vực kiến thức về Vật lí, Hóa học, Sinh học; được tổ chức theo các mạch nội dung (vật chất, sự sống, năng lượng, trái đất, bầu trời); các nguyên lí và quy luật chung của thế giới tự nhiên (tính cấu trúc, sự đa dạng, sự tương tác, tính hệ thống, quy luật vận động và biến đổi); vai trò của khoa học đối với sự

phát triển xã hội; vận dụng kiến thức khoa học trong sử dụng và khai thác thiên nhiên một cách bền vững.

Để thực hiện được chương trình giáo dục phổ thông mới, cũng đã có nhiều đề tài các cấp cũng như các hội thảo ở cấp quốc gia nghiên cứu và bàn luận về những vấn đề lý luận và thực tiễn của dạy học tích hợp; về kinh nghiệm dạy học tích hợp của các nước trên thế giới; về phương pháp, hình thức, mức độ tích hợp... Tuy nhiên, việc biên soạn các môn học, các chủ đề theo hướng tích hợp như thế nào? Qui trình, kỹ thuật, cách thức để tổ chức dạy học một bài tích hợp ra sao vẫn còn là một yêu cầu đầy thách thức.

Vấn đề khó khăn nhất là đội ngũ giáo viên đang dạy ở THCS hầu hết được đào tạo đơn môn Vật lý, Hóa học hoặc Sinh học; chưa nắm bắt được hoặc chưa có khả năng giảng dạy hiệu quả môn học mới này. Hầu hết giáo viên đang lúng túng, nếu phải đảm nhiệm dạy môn KHTN thì phải làm thế nào? Phải bắt đầu từ đâu? Cần chuẩn bị những điều kiện gì, cần đáp ứng được những yêu cầu gì? Đó là những câu hỏi cần sớm được giải đáp để các nhà trường có thể tổ chức dạy học được môn KHTN khi chương trình giáo dục phổ thông mới chính thức được triển khai. Do vậy, việc thiết kế, xây dựng, tổ chức đào tạo, đào tạo lại để đội ngũ giáo viên có thể giảng dạy tốt môn KHTN trong trường THCS là một trong những nhiệm vụ bức thiết đặt ra cho các cơ sở đào tạo giáo viên hiện nay.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Dạy học tích hợp là gì?

Nguồn gốc Latinh của danh từ tích hợp là “Integration” có nghĩa là cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất trên cơ sở của nhiều bộ phận riêng lẻ. Động từ tích hợp có nghĩa là sự phối hợp các hoạt động khác nhau, các thành phần khác nhau để đạt được mục tiêu của hoạt động ấy.

Theo từ điển Tiếng Việt: “Tích hợp là sự kết hợp những hoạt động, chương trình hoặc các thành phần khác nhau thành một khối chức năng. Tích hợp có nghĩa là sự thống nhất, sự hòa hợp, sự kết hợp”.

Theo từ điển Giáo dục học: “Tích hợp là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học”.

Theo tác giả Đỗ Hương Trà: Tiến trình sư phạm trong dạy học tích hợp liên môn là tiến trình giải quyết vấn đề. Trong tiến trình này, kiến thức môn học đã được huy động và tổ hợp lại để giải quyết vấn đề phức hợp. Kiến thức tích hợp biểu thị những năng lực trong hành động và không phải là những kiến thức trợ, kiến thức không vận hành được [6].

Theo tác giả Đinh Quang Báo: Dạy học tích hợp là người dạy tổ chức cho người học huy động, lựa chọn, kết nối kiến thức, kỹ năng theo một logic nhất định để giải quyết vấn đề thỏa mãn nhu cầu của nhận thức [5].

Có thể nói, dạy học tích hợp là quan điểm dạy học theo định hướng hình thành ở người học năng lực giải quyết các tình huống cụ thể trong thực tiễn dựa trên sự huy động kiến thức, kỹ năng của nhiều lĩnh vực khác nhau.

## **2.2. Một số định hướng trong đào tạo giáo viên dạy môn KHTN**

Trong phạm vi bài viết này, tác giả không mong muốn có thể đưa ra được những giải pháp để các trường sư phạm hoặc các trường có khoa sư phạm áp dụng và tổ chức đào tạo tốt ngành Sư phạm KHTN mà chỉ là một số ý kiến trao đổi về những khó khăn sẽ gặp phải và đề xuất những định hướng nhằm tháo gỡ bớt khó khăn.

### **2.2.1. Tổ chức cho đội ngũ giảng viên rèn luyện phương pháp dạy học tích hợp**

Từ trước tới nay, ở các cơ sở đào tạo sư phạm chưa hề có chuyên ngành đào tạo giáo viên KHTN. Giảng viên ở các trường đại học đều là những người được người đào tạo theo một lĩnh vực Vật lý, Hóa học hoặc Sinh học. Thậm chí giảng viên có học hàm, học vị càng cao thì chuyên môn càng hẹp. Trong khi đó mục tiêu đào tạo của ngành Sư phạm Khoa học Tự nhiên lại là đào tạo người giáo viên có khả năng dạy học tích hợp các lĩnh vực Lý, Hóa, Sinh. Tuy nhiên về mặt logic mà nói giảng viên có chuyên môn càng sâu về 1 trong 3 lĩnh vực thì càng có kiến thức và hiểu biết rộng đối với cả 3 lĩnh vực. Vì vậy việc cần làm là đội ngũ giảng viên thuộc 3 chuyên ngành này cần bàn bạc, thống nhất nội dung nào phải dạy chuyên sâu theo từng chuyên ngành? Nội dung nào cần tích hợp? xây dựng các nội dung đó thành từng chủ đề bám sát với nội dung chương trình giáo dục phổ thông, tổ chức cho các giảng viên của 3 chuyên ngành giảng thử các nội dung đó, tìm ra những điểm còn chưa thống nhất để điều chỉnh trước khi giảng dạy cho sinh viên và như thế sẽ không còn sự phân biệt giữa giảng viên giảng dạy chuyên ngành và giảng viên giảng dạy phương pháp như hiện nay.

### **2.2.2. Trong mục tiêu đào tạo cần chú trọng rèn luyện nghiệp sư phạm cho người học**

Để làm chủ chương trình, dạy tốt môn Khoa học tự nhiên (KHTN) ở trường THCS, người giáo viên phải tổ chức dạy học tích hợp theo các nguyên lý, hiện tượng tự nhiên và quá trình khám phá tự nhiên của loài người. Các kiến thức của môn học không phân tách theo các lĩnh vực khoa học cơ bản chuyên sâu như Vật lý, Hóa học, Sinh học thông thường mà hòa trộn, tích hợp trong nhau. Không phải ngẫu nhiên mà người ta đã nói vui rằng: khi nhà bác học Newton phát minh ra định luật Vạn vật hấp dẫn trong lĩnh vực Vật lý thì cũng đã có cả bóng dáng của Sinh học và Hóa học trong hiện tượng quả táo rơi.



Do môn học có tính tích hợp cao, nên ngoài những năng lực nghề nghiệp chung, người giáo viên KHTN cần có những năng lực riêng: đó là phải có sự hiểu biết đại cương về các lĩnh vực của KHTN, đồng thời phải chuyên sâu được ít nhất 1 trong 3 chuyên ngành Vật lý, Hóa học, Sinh học trên nền tảng đó, người giáo viên phải có năng lực tích hợp 3 lĩnh vực chuyên môn trong mỗi bài học, mỗi chủ đề để học sinh (HS) có thể nắm bắt được các nguyên lí, hiện tượng, bản chất của tự nhiên. Tóm lại năng lực chuyên biệt của người giáo viên KHTN có thể được chia thành hai thành phần chính: có tri thức rộng về cả ba lĩnh vực Vật lý, Hóa học, Sinh học và chuyên sâu về ít nhất một trong ba lĩnh vực đó (đó là năng lực về chuyên môn); năng lực thiết kế, xây dựng nội dung dạy học và tổ chức dạy học tích hợp hai hay ba lĩnh vực trong mỗi bài học, mỗi tiết học (đó là năng lực về nghiệp vụ sư phạm).

### ***2.2.3. Xây dựng chương trình đào tạo ngành Sư phạm KHTN có tính tích hợp***

Chương trình đào tạo ngành Sư phạm KHTN là sự tích hợp của các lĩnh vực Vật lý, Hóa học, Sinh học, nên chỉ tính riêng mỗi nội dung đã có khối lượng kiến thức lớn. Vì vậy, khi xây dựng chương trình, xác định nguyên lý chung của môn học, hướng tới việc cung cấp tri thức tổng quát, giúp người học hiểu rõ ý nghĩa, giá trị của những khám phá, sáng tạo và biết ứng dụng, vận dụng các thành quả khoa học cơ bản vào thực tiễn. Trên nền tảng tri thức SV đã tích lũy từ phổ thông, giảng viên phải hướng dẫn SV thực hiện các thao tác tư duy, phân tích để giải quyết các vấn đề cụ thể phát sinh trong cuộc sống. Nếu những tri thức về khoa học cơ bản mà họ đã học ở phổ thông chưa đủ để giải quyết được vấn đề, thì giảng viên cần phải tìm ra điểm vướng mắc và hướng dẫn họ tìm kiếm tri thức mới, đáp ứng được yêu cầu của nhiệm vụ học tập. Đó cũng chính là nguyên lí học tập suốt đời. Sau này khi tốt nghiệp ra trường và đi dạy, đến lượt họ, sẽ thực hiện tương tự như vậy với học sinh của mình.

Nội dung chương trình đào tạo ngành Sư phạm KHTN cần theo nguyên tắc chữ “T”. Tức là đào tạo SV có nền tảng tri thức đại cương về Vật lý, Hóa học, Sinh học và chuyên sâu ở một lĩnh vực. Trong thời đại công nghiệp 4.0, người học có thể dễ dàng tìm kiếm được những tri thức cụ thể, tách rời của từng lĩnh vực. Vì vậy, chương trình đào tạo cần trang bị cho người học những nguyên lí khoa học cốt lõi, phổ quát, người học cần có phương pháp luận khoa học, phương pháp tư duy logic để tiếp nhận kiến thức, kết nối các sự vật, hiện tượng khi giải quyết các vấn đề cụ thể trong cuộc sống.

*Đối với môn KHTN*, tính liên môn là đặc thù lớn nhất. Vì vậy, chương trình đào tạo cần có cấu trúc tổng quan phù hợp để vừa bảo đảm các nội dung kiến thức cơ bản, vừa tích hợp liên môn trong mỗi bài dạy, tiết dạy; đồng thời giúp cả người dạy lẫn người học có thể tự lựa chọn nội dung, chủ đề để tích hợp, mở rộng kiến thức liên môn về việc học để tích hợp kiến thức được thường xuyên. Ví dụ, khi xây dựng và tổ chức dạy học chủ đề về

quang học có thể lồng ghép nội dung về cấu tạo của mắt; về dao động và sóng có thể liên hệ với thính giác, giải thích về động đất và sóng thần v.v... Mục tiêu, định hướng và phương pháp nghiên cứu của các khoa học cơ bản là khác nhau, song cũng như thế giới tự nhiên, xét về bản chất, chúng có nhiều điểm tương đồng. Môn KHTN ở trường THCS hướng tới khám phá cái bản chất và sự tương đồng vừa bí ẩn, vừa có tính quy luật ấy.

#### **2.2.4. Tổ chức dạy học theo quan điểm tích hợp**

Cần đặc biệt lưu ý rằng: tích hợp không phải là việc gộp cơ học các lĩnh vực chuyên môn. Tinh thần chủ đạo của việc dạy học tích hợp phải là dựa trên sự kết nối kiến thức của Lí, Hóa, Sinh để giải quyết các tình huống thực tiễn cụ thể, giúp người học có khả năng vận dụng các kiến thức khoa học liên môn để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống và nghề nghiệp. Thông qua dạy học tích hợp, hình thành năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh:

$$\text{Năng lực} = \text{kiến thức} + \text{kĩ năng} + \text{thái độ} + \text{tình huống} [5].$$

Như vậy một người có năng lực dạy học tích hợp là người biết lựa chọn các vấn đề đặt ra trong cuộc sống và tổ chức cho người học huy động, lựa chọn, kết nối kiến thức, kĩ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập; thông qua đó hình thành những kiến thức, kĩ năng mới, phát triển được năng lực cần thiết.

#### **2.2.5. Tổ chức dạy học dựa trên định hướng hành động**

Tư tưởng của việc dạy học dựa trên định hướng hành động là người học học tập thông qua hoạt động trải nghiệm thực tiễn; nội dung, tri thức học tập được người học khám phá trong quá trình trong quá trình hành động. Phương pháp dạy học theo dự án là một phương pháp dạy học điển hình của dạy học định hướng hành động. Trong đó người học phải thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, gắn liền với các vấn đề thực tiễn. Do vậy bắt buộc người học phải vận dụng nhiều kiến thức liên môn, thậm chí là cả những kinh nghiệm cuộc sống mới có thể giải quyết được vấn đề đặt ra. Không những thế do các chủ đề liên môn, tích hợp có tính thực tiễn cao, người học biết “học để làm gì” nên tạo ra được hứng thú học tập, khiến việc học tập đạt hiệu quả cao.

#### **2.2.6. Tích hợp trong việc kiểm tra, đánh giá**

Việc kiểm tra, đánh giá phải được tiến hành phù hợp, thường xuyên, liên tục trong suốt quá trình dạy học. Trong đào tạo ngành Sư phạm KHTN, mỗi một nội dung dạy học được tích hợp từ nhiều lĩnh vực chuyên môn khác nhau, thời gian tổ chức dạy học diễn ra trong thời gian dài (đặc trưng của dạy học theo dự án), do vậy, cần kiểm tra, đánh giá theo quá trình. Kiểm tra đánh giá phải theo sát người học nhằm đánh giá được sự tiến bộ của người học tại nhiều thời điểm, với nhiều lĩnh vực khác nhau.

Cách làm thông thường của hầu hết các trường hiện nay là, đối với những học phần lí thuyết, giảng viên thường kiểm tra, đánh giá SV bằng 3 đầu điểm với các trọng số và yêu cầu đánh giá thống nhất giữa tất cả các học phần: Điểm 10% đánh giá chuyên cần, thái độ của SV; điểm 30% đánh giá bằng một bài kiểm tra giữa kì; điểm 60% được tiến hành bằng một bài thi. Có thể thấy với cách làm như vậy, không thể đánh giá được sự tiến bộ của người học. Giảng viên cần chủ động trong việc xây dựng nội dung đánh giá, lịch trình đánh giá. Cần có nhiều hình thức đánh giá phong phú, linh hoạt, lôi kéo được các nhà tuyển dụng tham gia vào quá trình đánh giá, tăng cường tổ chức đánh giá qua sản phẩm, qua việc làm của sinh viên. Mỗi bài kiểm tra đánh giá cần đánh giá được khả năng huy động kiến thức liên môn của sinh viên, khả năng thực hiện các thao tác trí tuệ và cả thao tác tay chân.

### **2.2.7. Nghiên cứu và xây dựng qui trình tổ chức dạy học tích hợp**

*Bước 1. Xây dựng chủ đề tích hợp:*

Chủ đề tích hợp có thể là đơn môn hoặc liên môn. Chủ đề đơn môn đề cập đến kiến thức thuộc về một môn học nào đó còn chủ đề liên môn đề cập đến kiến thức liên quan đến hai hay nhiều môn học.

Trên cơ sở nội dung chương trình đã được thiết kế, căn cứ mục tiêu, chuẩn đầu ra cần đạt được, giảng viên xác định mối liên hệ giữa nội dung dạy học với các vấn đề, các thách thức trong cuộc sống để từ đó xây dựng các chủ đề dạy học. Nội dung của chủ đề có thể bao gồm cả 3 hay chỉ có 2 lĩnh vực chuyên môn. Nội dung chủ đề có thể bao gồm một nhóm bài, thuộc nhiều chương khác nhau.

Chủ đề cần hướng tới việc giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống như: các sản phẩm công nghệ; các biện pháp khắc phục thiên tai, thảm họa; các quá trình biến đổi/trao đổi chất; các phát minh của loài người có ý tưởng từ thiên nhiên; các vấn đề liên quan đến quá trình lịch sử hình thành sự sống, lịch sử trái đất.

Chủ đề tích hợp phải có khả năng yêu cầu người học biết được những kiến thức của Vật lý, Hóa học, Sinh học đã được ứng dụng trong thực tiễn như thế nào? Những biểu hiện của các môn khoa học cơ bản đó trong thực tiễn cuộc sống; kiến thức đó đã được ứng dụng vào sản phẩm gì? Có ý nghĩa với cuộc sống con người như thế nào?

*Bước 2. Xây dựng nội dung và nhiệm vụ học tập:*

Giảng viên cần cụ thể hóa các hoạt động của người học, các hoạt động đó cần đạt được mục tiêu gì? Cần sử dụng những kiến thức gì? Sử dụng tài liệu nào? Tìm kiếm thông tin ở đâu? Làm việc cùng với ai? Nghiên cứu lí thuyết hay tiến hành thí nghiệm, thực hành? Tất cả các nội dung và nhiệm vụ học tập cần hướng đến hình thành cho người học năng lực giải quyết vấn đề, năng lực làm việc nhóm, năng lực tự học.

*Bước 3. Tổ chức thực hiện:*

Giảng viên là người tổ chức, hướng dẫn, tạo môi trường học tập cho người học, dẫn dắt người học đi từ nguyên lí khoa học cơ bản đến vấn đề thực tiễn thông qua các giải pháp kĩ thuật.

Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học đối với cả hai loại chủ đề đơn môn hoặc liên môn thì không có gì khác biệt. Người giáo viên vẫn phải chú trọng việc ứng dụng kiến thức của chủ đề ấy, bao gồm ứng dụng vào thực tiễn cũng như ứng dụng trong các môn học khác. Do vậy, về mặt phương pháp dạy học thì không có phân biệt giữa dạy học một chủ đề đơn môn hay dạy học một chủ đề liên môn.

Điều quan trọng là dạy học nhằm phát triển năng lực học sinh đòi hỏi phải tổ chức hoạt động mà các hoạt động ấy phải được tổ chức ở mọi nơi, mọi lúc, việc học lúc này không còn bó hẹp trong phạm vi không gian lớp học, trường học, đặc biệt là hoạt động thực hành và ứng dụng kiến thức vào giải quyết những vấn đề thực tiễn.

*Bước 4. Đánh giá kết quả học tập:*

Giảng viên cần đánh giá được các năng lực đã được xác định trong nội dung và nhiệm vụ học tập. Đồng thời, phải đánh giá được tính khả thi, tính vừa sức của chủ đề tích hợp để có những điều chỉnh thích hợp.

### **2.2.8. Điều chỉnh phương thức quản lí đào tạo phù hợp với dạy học tích hợp**

Với một môn học hoàn toàn mới như môn KHTN, giảng viên cần tích cực, chủ động trong việc xây dựng nội dung, lựa chọn phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá, hình thức tổ chức tổ chức dạy học. Trong quá trình tổ chức thực hiện tổ chức thực hiện chương trình đào tạo, mỗi người giảng viên phải thường xuyên cập nhật với tất cả những thông tin phản hồi từ các bên liên quan để từ đó kịp thời điều chỉnh về cả nội dung và phương pháp dạy học

Với khối lượng tri thức của cả ba chuyên ngành kết hợp lại là rất lớn, trong khi thời gian đào tạo có hạn (thời gian thiết là 4 năm) nên thời lượng chương trình cũng chỉ trong giới hạn cho phép (khoảng 130 tín chỉ). Vì vậy giảng viên và SV không chỉ học trên lớp mà cần tăng cường các bài học E-learning. Thậm chí nhà trường cần có cơ chế để giảng viên không cần thiết phải dạy học toàn bộ thời lượng học phần, thời lượng của chương trình ở trên lớp mà cần có các hình thức dạy học khác như học online, tự học tự nghiên cứu có hướng dẫn ... Việc còn lại là nhà trường phải xây dựng được bộ công cụ để, kiểm tra, giám sát các hoạt động dạy và học một cách hiệu quả, đảm bảo đúng qui chế.

### 2.2.9. Thiết kế, tổ chức hệ thống phòng thí nghiệm thực hành phù hợp với nội dung chương trình đào tạo ngành Sư phạm KHTN

Từ trước tới nay, hệ thống các thiết bị thí nghiệm, thực hành thường được bố trí theo từng lĩnh vực chuyên môn Vật lí, Hóa học, Sinh học một cách độc lập, tách rời. Vì vậy, để đào tạo ngành Sư phạm KHTN có tính chất tích hợp thì cần thiết phải thiết kế, bố trí lại hệ thống thiết bị thí nghiệm thực hành. Thiết bị thí nghiệm thực hành phải có yếu tố liên kết giữa các môn học để thuận lợi cho việc giải quyết các vấn đề tích hợp, tăng cường sự hợp tác giữa người dạy với người học, giữa người học với người học. Đặc biệt là tăng cường sự tương tác giữa người học với thế giới thực, có như vậy mới thúc đẩy người học giải quyết các vấn đề của thực tiễn.

## 3. KẾT LUẬN

Ngành Sư phạm KHTN là ngành đào tạo hoàn toàn mới mà ở các trường sư phạm, khoa sư phạm không có sẵn các điều kiện để tổ chức đào tạo ngành này. Vì vậy mỗi cơ sở đào tạo cần phân tích cụ thể điều kiện thực tiễn của đơn vị mình, từ đó có những việc làm và định hướng cụ thể để tháo gỡ khó khăn nhằm tổ chức đào tạo ngành Sư phạm KHTN đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* (công bố ngày 28.7.2017).
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Dự thảo chương trình giáo dục phổ thông môn Khoa học Tự nhiên*.
3. Đinh Quang Báo (Chủ biên), Nguyễn Thanh Bình, Nguyễn Thị Kim Dung, Hà Thị Lan Phương - Vũ Thị Sơn, (2017), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, - Nxb Đại học Sư phạm.
4. Bùi Minh Đức, Lê Thanh Huy, Nguyễn Thanh Tùng, Nguyễn Ngọc Tú (2016), “*Khung năng lực giáo viên của Singapore - một góc nhìn tham chiếu cho phát triển nghề nghiệp giáo viên ở Việt Nam*”, - *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế: Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, - Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
5. Đinh Quang Báo, Vũ Quốc Chung, Nguyễn Thị Kim Oanh (2018), “*Phát triển chương trình đào tạo giáo viên định hướng năng lực giáo dục tích hợp ở trường phổ thông trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0*”, - *Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc: “Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới, các chuẩn nghề nghiệp và nhu cầu sử dụng lao động ở địa phương”*, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội.
6. Đỗ Hương Trà (2015), “*Nghiên cứu dạy học tích hợp liên môn: những yêu cầu đặt ra trong việc xây dựng, lựa chọn nội dung và tổ chức dạy học*”, - *Tạp chí khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu giáo dục*, tập 31, số 1.

**ORGANIZATION OF EDUCATION OF NATURAL SCIENCE  
TEACHERS TO MEET THE NEW GENERATION  
EDUCATION PROGRAM**

**Abstract:** *In the new general education curriculum, at the junior high school level, there is a natural science course that integrates the knowledge of the physics, chemistry and biology. However, so far in the school only teachers are trained in each discipline of Physics, Chemistry, Biology. Therefore, the urgent need set out is the training of teachers teaching Natural Sciences for secondary schools in the coming time. There should be specific preparation, from the definition of the standards and capabilities required by a Natural Science teacher, the preparation of the teaching staff, the development of training programs...; to invest in facilities, organize teaching, testing, evaluation etc. The article gives some practical directions for this issue.*

**Keywords:** *natural sciences teacher, general education program, integrated teaching, interdisciplinary teaching, education reform.*

# MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

Trần Thị Thảo

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Phương thức đào tạo giáo viên mầm non cũ (đào tạo theo định hướng tiếp cận nội dung) thể hiện nhiều bất cập dẫn tới việc đổi mới đào tạo theo định hướng tiếp cận năng lực người học như một xu thế của thời đại. Tuy nhiên quá trình đào tạo này đặt ra cho các trường sư phạm, các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non những yêu cầu và nhiều thách thức về mạng lưới cơ sở đào tạo giáo viên mầm non; về năng lực đào tạo; về hệ thống các cơ sở thực hành, thực tập thường xuyên; về vấn đề hợp tác quốc tế... Nghiên cứu chỉ ra một số giải pháp nâng cao chất lượng giáo viên mầm non theo hướng tiếp cận năng lực người học ở các trường sư phạm/các cơ sở giáo dục trước những yêu cầu và thách thức đó.

**Từ khóa:** Giáo viên mầm non, giáo dục đào tạo, tiếp cận năng lực, giải pháp

Nhận bài ngày 02.10.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.12.2018

Liên hệ tác giả: Trần Thị Thảo; Email: ttthao@hnm.edu.vn

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong suốt quá trình phát triển cuộc đời của mỗi con người, lứa tuổi mầm non là giai đoạn có vị trí đặc biệt quan trọng. Nhiều công trình nghiên cứu khoa học dưới góc độ sinh lý, tâm vận động, tâm lý xã hội... đã khẳng định sự phát triển của trẻ từ 0 - 6 tuổi là giai đoạn phát triển có tính quyết định để tạo nên thể lực, nhân cách, năng lực phát triển trí tuệ trong tương lai. Những nghiên cứu về ảnh hưởng và ích lợi của các dịch vụ giáo dục mầm non có chất lượng đã khiến các Chính phủ ở hầu hết các quốc gia trên thế giới, trong đó có Việt Nam ngày càng quan tâm phát triển giáo dục mầm non. Tuy nhiên chất lượng giáo dục mầm non ở Việt Nam chưa thực sự đáp ứng được nhu cầu của phát triển của xã hội. Thực trạng giáo dục ở Việt Nam nói chung còn nặng về nội dung, chưa chú trọng nhiều đến phát triển năng lực cho người học. Thực trạng đó xuất phát từ việc áp dụng dạy học theo định hướng nội dung tồn tại phổ biến trên thế giới cho đến cuối thế kỷ XX và hiện nay còn tồn tại ở nhiều nước trong đó có Việt Nam. Trước tình hình đó, Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 định hướng “Phát triển GD-ĐT là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức

sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học”, “Phát triển GD-ĐT từ chủ yếu theo số lượng sang chú trọng chất lượng và hiệu quả, đồng thời đáp ứng yêu cầu về số lượng”. Đổi mới hướng tới phát triển phẩm chất và năng lực người học.

Hiện nay, trước tốc độ phát triển hết sức nhanh chóng của xã hội cùng với những biến đổi liên tục và khối lượng tri thức tăng lên một cách nhanh chóng đặc biệt dưới ảnh hưởng của cuộc cách mạng công nghệ 4.0, dạy học bậc mầm non không thể tồn tại nếu đơn thuần chỉ là giữ trẻ, giáo viên mầm non cần được đào tạo để có thể giúp trẻ đối mặt và đứng vững trước những thách thức của đời sống, có kỹ năng ứng phó với các tình huống phức tạp của xã hội hiện đại như tình trạng xâm hại tình dục trẻ em tăng cao, nạn nghiện điện thoại... để có thể vừa chăm sóc vừa giáo dục hình thành nhân cách ở trẻ. Nghề giáo viên mầm non hơn bao giờ hết đòi hỏi những năng lực chung và những năng lực nghề nghiệp mang tính đặc thù rất riêng. Nghiên cứu tìm ra các giải pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non theo định hướng phát triển năng lực người học là việc làm cấp thiết.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Một số vấn đề về đào tạo tiếp cận năng lực người học

#### 2.1.1. Khái niệm năng lực

Khái niệm năng lực có nguồn gốc tiếng La-tinh là “*competentia*”. Hiện nay, khái niệm năng lực được hiểu nhiều nghĩa khác nhau. Xét về mức độ và chất lượng hoàn thành công việc sẽ phản ánh mức độ năng lực của mỗi người. Do đó rất khó để đưa ra một khái niệm chính xác về năng lực. Theo các nhà tâm lý học thì năng lực là tổng hợp các đặc điểm, thuộc tính tâm lý của cá nhân phù hợp với yêu cầu đặc trưng của một hoạt động, nhất định nhằm đảm bảo cho hoạt động đó đạt hiệu quả cao. Theo Cơ quan Đào tạo Quốc gia Úc, năng lực được mô tả bao gồm kiến thức, kỹ năng và sự áp dụng phù hợp những kiến thức và kỹ năng đó theo tiêu chuẩn thực hiện trong việc làm. Theo Từ điển của Đại học Harvard, năng lực là “những thứ” mà một người phải chứng minh có hiệu quả trong việc làm, vai trò, chức năng, công việc, hoặc nhiệm vụ. Năng lực được xác định thông qua các nghiên cứu về việc làm và vai trò công việc.

Khái quát, có thể hiểu *năng lực là khả năng vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng, thái độ và hứng thú để hành động một cách phù hợp và có hiệu quả trong các tình huống đa dạng của cuộc sống.*

#### 2.1.2. Giáo dục dựa trên năng lực

Giáo dục dựa trên năng lực là sự kết hợp giữa giáo dục khai phóng (liberal education) và giáo dục nghề nghiệp được xây dựng dựa trên nhiều lý thuyết, như thuyết hành vi,



thuyết chức năng, thuyết nhân văn. Nền tảng của giáo dục dựa trên năng lực lấy người học làm trung tâm, giúp người học áp dụng các kiến thức lý thuyết vào thực tế đời sống, giáo dục những phẩm chất tiềm tàng của một cá nhân và những đòi hỏi của công việc.

Giáo dục dựa trên năng lực được hiểu là việc tổ chức thực hiện các hoạt động giáo dục, dạy học nhằm giúp người học đạt được các mục tiêu về kiến thức khoa học, kỹ năng, thái độ đề ra cho học sinh, qua đó hình thành, phát triển ở người học những năng lực cần thiết và hoàn thiện nhân cách.

Giáo dục dựa trên năng lực xuất hiện đầu tiên ở Mỹ. Năm 1862, đạo luật Nông nghiệp Morrill Land đã đưa ra nền tảng đầu tiên cho khái niệm nền giáo dục ứng dụng dựa trên nhu cầu của các nông trại và nông dân, những người không thể theo học đại học và cao đẳng danh tiếng của miền Đông nước Mỹ. Theo đó, các trường cao đẳng nông nghiệp ở vùng nông thôn được xây dựng, việc sản xuất nông trại được máy móc hóa góp phần cung cấp cơ hội đào tạo nghề cho nông dân tương lai, trợ giúp cho các hoạt động và quản lý nền sản xuất nông nghiệp quy mô lớn của Mỹ. Các chương trình giảng dạy theo hướng giáo dục dựa trên năng lực nhấn mạnh vào đào tạo hơn là dạy và học theo lối truyền thống. Mục tiêu là hướng tới đánh giá việc khả năng vận dụng kiến thức được học của học sinh vào các tình huống công việc thực tế. Mô hình giáo dục này bắt đầu phát triển nhanh chóng ở Mỹ và sau đó lan rộng ra nhiều quốc gia khác, chủ yếu trong lĩnh vực đào tạo nghề. Dần dần, các nền giáo dục tiến bộ đã đưa mô hình này vào áp dụng cả trong giáo dục phổ thông và đại học.

### **2.1.3. Mô hình đào tạo tiếp cận năng lực người học**

Đào tạo tiếp cận năng lực là một cách tiếp cận trong giáo dục và đào tạo các kỹ năng cụ thể, hình thành năng lực cho người học. Đó một phương thức tiếp cận mới có thể góp phần quan trọng trong việc gắn kết chặt chẽ giữa đào tạo với nhu cầu xã hội và thị trường lao động. Các nhà nghiên cứu trên thế giới đã sử dụng những mô hình năng lực khác nhau trong tiếp cận của mình:

(1) Mô hình dựa trên cơ sở tính cách và hành vi cá nhân của cá nhân theo đuổi cách xác định “con người cần phải như thế nào để thực hiện được các vai trò của mình”;

(2) Mô hình dựa trên cơ sở các kiến thức hiểu biết và các kỹ năng được đòi hỏi theo đuổi việc xác định “con người cần phải có những kiến thức và kỹ năng gì” để thực hiện tốt vai trò của mình;

(3) Mô hình dựa trên các kết quả và tiêu chuẩn đầu ra theo đuổi việc xác định con người “cần phải đạt được những gì ở nơi làm việc”.

Trong những năm gần đây, mô hình đào tạo tiếp cận năng lực người học có sự phát triển mạnh mẽ mang lại những ảnh hưởng quan trọng đến việc tạo ra sự phù hợp giữa giáo dục, đào tạo và nhu cầu về năng lực tại nơi làm việc và là cách thức chuẩn bị lực lượng lao động cho một nền kinh tế cạnh tranh toàn cầu. Mô hình đào tạo này được chuyển đổi từ việc nhấn mạnh việc người học cần phải biết gì sang việc người học phải nắm rõ mình cần biết gì và có thể làm gì trong các tình huống và bối cảnh khác nhau; chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội. Nếu như chương trình dạy học truyền thống được xem là chương trình giáo dục định hướng nội dung, định hướng đầu vào, chú trọng vào việc truyền thụ kiến thức, trang bị cho người học hệ thống tri thức khoa học khách quan về nhiều lĩnh vực khác nhau thì chương trình giáo dục định hướng năng lực dạy học định hướng kết quả đầu ra nhằm mục tiêu phát triển năng lực người học. Chính vì thế, đào tạo tiếp cận năng lực tập trung vào đầu ra gắn liền với nhu cầu của thị trường lao động của xã hội.

Trong đào tạo tiếp cận năng lực, chất lượng đầu ra đóng vai trò quan trọng nhất đối với quá trình dạy và học. Mô hình đào tạo này đặc biệt quan tâm đến những mức năng lực cần đạt của người học khi chương trình giáo dục kết thúc. Quy trình chung trong đào tạo tiếp cận năng lực bắt đầu từ việc đề ra các năng lực quan trọng mà người học cần phải đạt, tiếp đến là xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, sau đó giảng dạy và xây dựng các phương pháp đánh giá nhằm đảm bảo những mục tiêu đề ra được thực thi. Việc xây dựng được các tiêu chuẩn đầu ra rõ ràng thể hiện rõ mục tiêu của đào tạo, thiết lập được các điều kiện và cơ hội để khuyến khích người học có thể đạt được các mục tiêu ấy là yếu tố quan trọng nhất của đào tạo tiếp cận năng lực. So với mô hình đào tạo tiếp cận nội dung, mô hình đào tạo tiếp cận năng lực có những nét khác biệt:

**Bảng 1.** So sánh mô hình đào tạo tiếp cận nội dung và mô hình đào tạo tiếp cận năng lực

	<b>Mô hình đào tạo tiếp cận nội dung</b>	<b>Mô hình đào tạo tiếp cận năng lực</b>
<b>Mục tiêu đào tạo</b>	Được mô tả không chi tiết và không nhất thiết phải quan sát, đánh giá được	Được mô tả chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được; thể hiện được mức độ tiến bộ của người học một cách liên tục
<b>Nội dung đào tạo</b>	Việc lựa chọn nội dung dựa vào các khoa học chuyên môn, không gắn với các tình huống thực tiễn. Nội dung được quy định chi tiết trong chương trình.	Lựa chọn những nội dung nhằm đạt được kết quả đầu ra đã quy định, gắn với các tình huống thực tiễn. Chương trình chỉ quy định những nội dung chính, không quy định chi tiết, thường được thiết kế theo module hoặc tín chỉ.

	Mô hình đào tạo tiếp cận nội dung	Mô hình đào tạo tiếp cận năng lực
<b>Phương pháp đào tạo</b>	Người dạy là người truyền thụ tri thức, là trung tâm của quá trình dạy học. Người học tiếp thu thụ động những tri thức được quy định sẵn.	Người dạy chủ yếu là người tổ chức, hỗ trợ người học tự lực và tích cực lĩnh hội tri thức. Chú trọng sự phát triển khả năng giải quyết vấn đề, khả năng giao tiếp...;
<b>Hình thức đào tạo</b>	Chủ yếu dạy học lý thuyết trên lớp học	Tổ chức hình thức học tập đa dạng; chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học, trải nghiệm sáng tạo; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học
<b>Đánh giá kết quả học tập của người học</b>	Tiêu chí đánh giá được xây dựng chủ yếu dựa trên sự ghi nhớ và tái hiện nội dung đã học.	Tiêu chí đánh giá dựa vào năng lực đầu ra, có tính đến sự tiến bộ trong quá trình học tập, chú trọng khả năng vận dụng trong các tình huống thực tiễn.

## 2.2. Những yêu cầu trong đào tạo giáo viên mầm non theo hướng tiếp cận năng lực người học

Năng lực nghề nghiệp của giáo viên mầm non được hình thành ngay trong quá trình đào tạo tại các trường sư phạm/các cơ sở giáo dục đào tạo ngành giáo dục mầm non. Tại đây, giáo viên mầm non tương lai được trang bị các kiến thức, kỹ năng, thái độ cần thiết cho hoạt động nghề nghiệp theo chương trình được Bộ GD-ĐT ban hành phù hợp với trình độ đào tạo. Bên cạnh những kiến thức lý luận, công tác đào tạo giáo viên mầm non theo định hướng tiếp cận năng lực người học đòi hỏi phải giúp người học được thực hành rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thông qua các hình thức phong phú, đa dạng, được tiếp xúc và thực hành các kỹ năng sư phạm trong môi trường thực tiễn của nghề nghiệp tương lai qua các đợt kiến tập, thực tập khác nhau qua đó hình thành phẩm chất, năng lực nghề nghiệp cần thiết trong chăm sóc-giáo dục trẻ tại các cơ sở giáo dục mầm non sau này. Quá trình đào tạo này đặt ra những yêu cầu, thách thức lớn đòi hỏi việc áp dụng mô hình này vào bối cảnh giáo dục Việt Nam cần có sự nghiên cứu, đánh giá và xem xét cẩn trọng vì sự khác biệt về nền tảng văn hóa, kinh tế, xã hội, giáo dục có thể là những rào cản lớn trong quá trình thực thi:

*Thứ nhất, yêu cầu trong việc hình thành mạng lưới các trường và các khoa giáo dục mầm non, tiến hành xây dựng chiến lược phát triển ngành Sư phạm nói chung và Sư phạm Mầm non nói riêng*

Hiện nay, cả nước có 58 trường đại học, 57 trường cao đẳng và 40 trường trung cấp có đào tạo giáo viên; trong đó, có 14 trường đại học sư phạm, 40 trường cao đẳng sư phạm và

2 trường trung cấp sư phạm. Với số lượng các cơ sở đào tạo đó, nếu thiếu kiểm soát sẽ tạo ra sự dư thừa nhân lực dẫn tới chất lượng đào tạo giáo viên không thể đáp ứng được nhu cầu của xã hội. Số lượng cơ sở đào tạo sư phạm của Việt Nam chủ yếu thuộc hệ thống công lập. Trong điều kiện khó khăn của nền kinh tế - xã hội, ngay cả những nước phát triển cũng khó đủ tiềm lực trang trải, đầu tư đồng bộ cho một hệ thống công kênh như vậy.

*Thứ hai, yêu cầu về năng lực đào tạo của các trường sư phạm, các cơ sở giáo dục*

Đổi mới phương pháp dạy học đang thực hiện bước chuyển từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực của người học, nghĩa là từ chỗ quan tâm đến việc người học học được cái gì đến chỗ quan tâm người học vận dụng được cái gì qua việc học. Để đảm bảo được điều đó, phải thực hiện chuyển từ phương pháp dạy học theo lối “truyền thụ một chiều” sang dạy cách học, cách vận dụng kiến thức, rèn luyện kỹ năng, hình thành năng lực và phẩm chất. Điều này đòi hỏi ở các trường sư phạm/các cơ sở đào tạo những thách thức trong các yếu tố năng lực quản trị, đội ngũ giảng viên, chương trình đào tạo, chất lượng đào tạo và bồi dưỡng, năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục và ứng dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn...

*Thứ ba, yêu cầu về hệ thống cơ sở thực hành, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên*

Chương trình giáo dục dựa trên năng lực thường được thiết kế linh hoạt theo hướng mở nhằm có thể bổ sung và cập nhật kịp thời nội dung kiến thức mới, chương trình giảng dạy phải đảm bảo phát triển theo hướng cả chiều rộng và chiều sâu, tính tương hỗ giữa các môn học nhằm hình thành kiến thức, kỹ năng, giá trị, hành vi, và thái độ theo yêu cầu đề ra cho các em. Để thực thi mô hình đào tạo theo định hướng phát triển năng lực người học thành công đòi hỏi phải có sự nghiên cứu và xem xét thận trọng, phải thiết kế lại hệ thống quản lý, nội dung, chương trình, phương pháp giáo dục ở tất cả cấp độ từ trung ương đến địa phương. Khi các năng lực được xây dựng để phát triển thì đòi hỏi phải có mạng lưới thực tập nghiệp vụ sư phạm thường xuyên tại các cơ sở tuyển dụng để sinh viên được trực tiếp “cầm tay chỉ việc” hình thành năng lực nghề nghiệp. Đây là một trong những thách thức với quá trình đào tạo giáo viên theo định hướng phát triển năng lực.

*Thứ tư, yêu cầu đẩy mạnh hợp tác quốc tế nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non ở các trường sư phạm/các cơ sở giáo dục*

Xu hướng toàn cầu hóa và cách mạng công nghiệp 4.0 đã và đang thúc đẩy giáo dục đào tạo của mỗi quốc gia đổi mới không ngừng, đặc biệt là hội nhập quốc tế để cập nhật nhanh chóng những xu thế mới, tri thức, công nghệ mới. Vì vậy, nền giáo dục đào tạo mỗi quốc gia nói chung và các cơ sở giáo dục đào tạo giáo viên mầm non nói riêng cần tích cực đẩy mạnh hội nhập quốc tế để giao lưu, học hỏi cũng như đổi mới phù hợp với xu thế chung của giáo dục đào tạo thế giới.

Hoạt động hợp tác quốc tế trong đào tạo giáo viên mầm non theo định hướng phát triển năng lực không chỉ có vai trò quan trọng trong việc định hướng sự phát triển theo hướng hiện đại, tiếp cận nền giáo dục đào tạo tiên tiến trong khu vực và trên thế mà còn mở rộng các hình thức hợp tác thông qua các chương trình, dự án, qua đó cập nhật, phát triển các tiến bộ khoa học công nghệ để từng bước hiện đại hoá các chương trình đào tạo, đổi mới phương pháp giảng dạy, nghiên cứu theo hướng tiếp cận năng lực người học. Bên cạnh đó, hợp tác quốc tế trong đào tạo giáo viên mầm non còn mang lại cơ hội to lớn cho giảng viên sư phạm và sinh viên mầm non trong việc tiếp cận nhanh chóng với nguồn tri thức giàu có của quốc tế. Các giảng viên sư phạm có cơ hội giao lưu, học tập và trao đổi kiến thức chuyên môn và kinh nghiệm trong giảng dạy, đào tạo giáo viên.

### **2.3. Một số giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non theo hướng tiếp cận năng lực người học**

#### **2.3.1. Quy hoạch mạng lưới cơ sở đào tạo giáo viên mầm non**

Hiện nay, trước yêu cầu của phát triển kinh tế - xã hội, của đổi mới giáo dục và đào tạo, đòi hỏi nguồn nhân lực nhà giáo phổ thông đặc biệt là bậc mầm non phải có chất lượng cao. Mặc dù số lượng các trường sư phạm/các cơ sở giáo dục đào tạo giáo viên mầm non trên cả nước nhiều, song chất lượng đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực người học còn nhiều hạn chế. Do vậy, quy hoạch lại các trường đại học nói chung và khối trường sư phạm nói riêng theo hướng ưu tiên đảm bảo chất lượng và đào tạo theo đúng nhu cầu địa phương việc làm hết sức cấp thiết góp phần giảm bớt khó khăn cho người học và tránh lãng phí cho xã hội.

Muốn chất lượng đào tạo giáo viên mầm non theo hướng tiếp cận năng lực người học tốt thì:

- Cần thống kê thừa - thiếu giáo viên từng bộ môn ở từng trường, từng cấp học, từng địa phương để đưa ra dự báo chính xác nhất. Từ đó để các trường chủ động kế hoạch đào tạo giáo viên mầm non trong các năm tiếp theo.

- Quá trình quy hoạch mạng lưới cơ sở đào tạo phải đảm bảo phù hợp với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, gắn với từng vùng, từng địa phương; chuyển phát triển hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên mầm non từ chủ yếu theo số lượng sang chú trọng chất lượng và hiệu quả, đồng thời đáp ứng yêu cầu nhân lực nhà giáo trong bối cảnh mới theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.

- Cần nâng cao năng lực của hệ thống, điều chỉnh quy mô đào tạo của các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non phù hợp với nhu cầu phát triển trong cả nước nói chung và ở từng

vùng, miền, địa phương nói riêng bảo đảm các tiêu chí quy định về chất lượng và số lượng đội ngũ giảng viên, quy mô diện tích đất đai, cơ sở vật chất, kỹ thuật, trang thiết bị.

- Cần tập trung đầu tư phát triển các trường đại học sư phạm và các cơ sở giáo dục đại học đào tạo giáo viên mầm non có uy tín là các trường trọng điểm của các vùng và quốc gia.

- Việc quy hoạch mạng lưới cơ sở đào tạo giáo viên cần dựa trên các tiêu chí như: phân vùng kinh tế, văn hóa, xã hội; năng lực của cơ sở đào tạo; kết quả phân tầng giáo dục của nhà trường; mức ảnh hưởng trong đào tạo giáo viên mầm non; năng lực nghiên cứu, ứng dụng khoa học giáo dục vào thực tiễn giáo dục mầm non và đào tạo bồi dưỡng giáo viên mầm non...

### ***2.3.2. Nâng cao năng lực đào tạo của các trường sư phạm, các cơ sở giáo dục***

Phát triển năng lực đào tạo của các trường sư phạm, các cơ sở giáo dục nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên mầm non theo định hướng phát triển năng lực người học là giải pháp cơ bản, quan trọng trong xu thế hội nhập quốc tế.

Trước bối cảnh hội nhập và cách mạng công nghiệp 4.0, chất lượng giáo dục đào tạo giáo viên mầm non là một trong những vấn đề quan tâm hàng đầu của các trường sư phạm, các cơ sở giáo dục ở Việt Nam. Trong đó, cần chú trọng đến các giải pháp phát triển toàn diện:

- Phát triển năng lực quản trị nhà trường (nâng cao hiệu quả quản lí, chỉ đạo quá trình thực hiện đổi mới Lãnh đạo trường và các phòng ban phải xem đổi mới phương pháp đào tạo là nhiệm vụ và trách nhiệm thường xuyên của mình, chỉ đạo và hỗ trợ có hiệu quả cho các đơn vị chuyên môn triển khai nhiệm vụ đổi mới (cơ chế, phương tiện, tài chính), cụ thể như: thực hiện thường xuyên lấy ý kiến của sinh viên về chất lượng (chuyên môn, phương pháp dạy...) của từng giảng viên; sơ kết, tổng kết đánh giá và thông báo kịp thời cho các khoa, cá nhân giảng viên kết quả lấy ý kiến sinh viên, thực hiện khen thưởng và nhắc nhở để giảng viên điều chỉnh...

- Phát triển đội ngũ giảng viên sư phạm (có kế hoạch và định hướng bồi dưỡng năng lực chuyên môn thường xuyên để bắt kịp với tốc độ phát triển của nhu cầu xã hội, tổ chức phát động, xác định trách nhiệm đến từng giảng viên về thực hiện đổi mới phương pháp đào tạo: chọn lọc những phương pháp được sinh viên đánh giá hiệu quả với quá trình học của họ, sau đó phổ biến cho giảng viên vận dụng; tổ chức dự giờ thường xuyên, rút kinh nghiệm, phát huy ưu điểm, bổ sung kịp thời những hạn chế của việc dạy và học. Từng giảng viên phải thể hiện lòng tự trọng, coi việc đổi mới phương pháp đào tạo là việc sống còn của giảng viên: chủ động thực hiện đổi mới phù hợp với điều kiện cụ thể của môn học;

biết tiếp nhận những đánh giá nhận xét từ kết quả khảo sát khách quan của sinh viên; chủ động phát huy điểm mạnh, khắc phục hạn chế để hoàn thiện mình; tích cực học tập nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, tiếp cận những tiến bộ khoa học kỹ thuật mới, khai thác hiệu quả các phương tiện thông tin, truyền thông để cập nhật kiến thức chuyên môn bổ sung cho bài giảng của mình...).

- Phát triển chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên (gắn chương trình với những yêu cầu thực tế của các nhà tuyển dụng, thay đổi chương trình thường xuyên theo xu thế của thời đại, cần tập trung trí tuệ đổi mới chương trình, nội dung đào tạo cho phù hợp với nhu cầu xã hội, đặc biệt trong giai đoạn thực hiện đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam (2015- 2030); lược bỏ bớt các học phần lý thuyết mang tính hàn lâm cao, bổ sung các học phần mang tính ứng dụng vào thực tiễn nghề nghiệp trong tương lai, đồng bộ mạnh mẽ các yếu tố cơ bản của giáo dục đào tạo theo hướng coi trọng năng lực, phẩm chất của người học; tăng cường phối hợp giữa các trường sư phạm/cơ sở đào tạo với các cấp quản lý giáo dục mầm non trong việc xây dựng kế hoạch, triển khai các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên kỹ năng nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên mầm non sau ra trường...).

- Nâng cao chất lượng giảng dạy (trong đó cần nhấn mạnh đến những biện pháp đổi mới phương pháp dạy học như: cải tiến phương pháp dạy học truyền thống, kết hợp đa dạng các phương pháp dạy học, vận dụng dạy học giải quyết vấn đề, vận dụng dạy học tình huống, vận dụng dạy học định hướng hành động, tăng cường sử dụng phương tiện dạy học và công nghệ thông tin hợp lý hỗ trợ dạy học, sử dụng các kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực và sáng tạo, chú trọng các phương pháp dạy học đặc thù bộ môn trong giáo dục mầm non, bồi dưỡng phương pháp học tập tích cực cho học sinh mầm non, chú ý đến đặc điểm xuất thân và tính riêng biệt, sự phân hóa cá nhân để có phương pháp phù hợp, phát huy đúng năng lực thì mới đem lại hiệu quả như mong muốn...).

- Nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục và ứng dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn giáo dục và đào tạo; xây dựng môi trường sư phạm và các nguồn lực (dành mọi điều kiện thuận lợi nhất để tạo cho người học tính chủ động, độc lập, sáng tạo trong lĩnh hội kiến thức, tự kiểm tra, đánh giá năng lực của mình, tạo mọi điều kiện để người học có được môi trường học tập thuận lợi nhất).

Trên cơ sở phát triển toàn diện các mặt nêu trên, từng bước hoàn thiện mô hình quản lý và đảm bảo chất lượng giúp nâng cao chất đào tạo giáo viên mầm non.

### ***2.3.3. Xây dựng mạng lưới thực tập nghiệp vụ sư phạm thường xuyên tại các cơ sở tuyển dụng***

Mục đích cuối cùng của đào tạo giáo viên mầm non theo định hướng phát triển năng lực người học chính là tạo ra đội ngũ giáo viên chất lượng có tay nghề đáp ứng các yêu cầu

thực tế của xã hội, phục vụ các cơ sở tuyển dụng. Chính vì thế, mạng lưới thực tập nghiệp vụ sư phạm thường xuyên là nơi lý tưởng nhất trong quá trình hình thành các năng lực cho người học. Muốn đưa sinh viên xuống kiến tập, thực tập tại các trường mầm non, trước tiên các trường sư phạm/các cơ sở đào tạo cần tăng thời lượng và nội dung giảng dạy các môn nghiệp vụ, hình thành kỹ năng dạy cho sinh viên trong quá trình học, nhằm giúp cho những giáo viên mầm non tương lai có tầm nhìn tổng hợp các hoạt động cần thiết của người thầy, giúp sinh viên khi thực thi công tác giảng dạy bằng cách:

- Đưa các hoạt động nghiệp vụ sư phạm vào chương trình thường xuyên từ năm thứ nhất đến năm cuối khóa với nhiều hình thức khác nhau, phù hợp với nhận thức của sinh viên ở từng khối lớp;

- Xây dựng hoàn chỉnh và ban hành rộng rãi trong trường, đến từng giảng viên và sinh viên bộ chuẩn kiến thức và kỹ năng nghiệp vụ sư phạm;

- Tăng cường các hoạt động thực tế ở các trường mầm non để sinh viên tiếp cận, nắm bắt các hoạt động của nhà trường, tạo được sự gắn gũi với môi trường mà tương lai khi ra trường mình sẽ là thành viên hoặc chủ nhân.

Sau khi sinh viên đã có định hình về các năng lực cần rèn luyện, cần tập trung đầu tư, nâng cao hiệu quả kiến tập, thực tập sư phạm bằng cách:

- Lựa chọn các trường mầm non có uy tín về tổ chức quản lý, có tinh thần trách nhiệm, chất lượng chuyên môn tốt để đưa sinh viên đến kiến tập, thực tập;

- Tổ chức các đoàn thực tập (tổng hợp), không nên quá đông sinh viên mỗi ngành, vào một trường (chỉ nên khoảng 2 - 3 sinh viên/ ngành), để họ có điều kiện tiếp cận công việc và được sự hướng dẫn có lựa chọn nhiều hơn;

- Thực hiện cải tiến cách đánh giá kết quả thực tập sư phạm hiện nay bằng cách: thực hiện đánh giá môn nghiệp vụ sư phạm bằng kết quả tổng hợp từ kết quả học các môn nghiệp vụ (lí luận dạy học, phương pháp dạy học bộ môn, tâm lí học, giáo dục học...) và kết quả thực tập (tại các trường mầm non) thành kết quả chung là kết quả “nghiệp vụ sư phạm”;

- Đáp ứng đầy đủ các điều kiện về phương tiện giảng dạy, thực hành, tài chính... cho việc giảng dạy các môn học nghiệp vụ sư phạm và thực tập sư phạm tại các phòng chuyên đề ở trường sư phạm và nơi thực tập (trường mầm non).

- Phát huy tối đa lợi thế từ các cơ sở thực tập thường xuyên của trường để sinh viên có nhiều cơ hội tiếp cận dự giờ, tập giảng thường xuyên;

#### **2.3.4. Tăng cường hợp tác quốc tế**

Đẩy mạnh hợp tác quốc tế trong đào tạo giáo viên mầm non cũng đòi hỏi các trường sư phạm/các cơ sở giáo dục cần tích cực, chủ động mở rộng quan hệ hợp tác với các cơ sở



đào tạo giáo viên mầm non các nước trên thế giới, đặc biệt là với các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non trong khu vực Đông Nam Á và các nước có nền giáo dục tiên tiến, trong lĩnh vực đào tạo giáo viên mầm non thông qua các hoạt động trao đổi khoa học công nghệ, qua các dự án và các chương trình hợp tác về đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục, cán bộ nghiên cứu khoa học. Cụ thể:

- Cần đàm phán, ký kết các hiệp định, thỏa thuận với nước ngoài về hợp tác giáo dục, công nhận văn bằng, tín chỉ tạo cơ sở pháp lý để các cơ sở giáo dục hợp tác với nước ngoài.

- Tăng cường áp dụng các tiêu chuẩn, tiêu chí và phương pháp tiếp cận chung của khu vực và quốc tế trong, quá trình xây dựng, cập nhật chương trình và triển khai đào tạo, bồi dưỡng, nghiên cứu khoa học.

- Liên kết, nhận chuyển giao chương trình tiên tiến của nước ngoài, sử dụng tiếng Anh trong giảng dạy chuyên ngành.

- Nghiên cứu, học tập kinh nghiệm quốc tế về bồi dưỡng giáo viên, phát triển chương trình giảng dạy và sách giáo khoa, về kiểm tra, đánh giá học sinh ở giáo dục phổ thông.

- Tăng cường học tập kinh nghiệm quốc tế về áp dụng các mô hình giáo dục, đào tạo của các nước có nền giáo dục tiên tiến. Tham gia đánh giá quốc tế về chất lượng giáo dục phổ thông.

- Chủ động mở rộng hợp tác quốc tế, phát triển các chương trình hợp tác trao đổi sinh viên với các trường đại học nước ngoài, thực hiện hợp tác nghiên cứu, liên kết đào tạo, công nhận tín chỉ, đồng cấp bằng với các trường đại học có uy tín trên thế giới, quốc tế hóa các chương trình đào tạo trình độ đại học.

- Triển khai hiệu quả các nguồn học bổng ngắn hạn, dài hạn để gửi các giảng viên, cán bộ nghiên cứu, sinh viên đi đào tạo, thực tập, nghiên cứu ở các cơ sở giáo dục tiên tiến của nước ngoài...

### 3. KẾT LUẬN

Tóm lại, đào tạo giáo viên mầm non theo định hướng tiếp cận năng lực người học là phương thức đào tạo dựa trên tiêu chuẩn quy định cho một nghề và đào tạo theo các tiêu chuẩn đó. Phương thức này có nhiều ưu điểm trong việc đào tạo đội ngũ giáo viên mầm non đáp ứng nhu cầu sử dụng do nó thiết lập được tiêu chuẩn chung giữa bên cung (các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non) và bên cầu (các cơ sở sử dụng giáo viên mầm non) nhờ thiết lập hệ thống tiêu chuẩn năng lực dựa trên sự thỏa thuận và thống nhất giữa các bên.

Việc chuyển sang đào tạo giáo viên theo định hướng tiếp cận năng lực người học đòi hỏi phải đổi mới cơ bản về mục tiêu, nội dung chương trình, phương thức và phương pháp đào tạo, hệ thống kiểm tra - đánh giá và cơ chế quản lý theo hướng mở và chuẩn hóa nhằm đáp ứng tốt nhu cầu sử dụng giáo viên mầm non trong hệ thống giáo dục của Việt Nam trong quá trình hội nhập quốc tế. Cần xác định dạy học bậc mầm non là một nghề định hướng thực hành và phải chuẩn bị cho giáo viên mầm non tương lai một hệ thống kiến thức, kỹ năng cũng như phẩm chất đạo đức vững vàng, năng lực nghiệp vụ sư phạm đồng bộ. Muốn làm được điều đó thì điểm cốt lõi là phải xác định được những năng lực nghề nghiệp của giáo viên mầm non để làm cơ sở cho việc xây dựng chuẩn đầu ra của quá trình đào tạo ở các trường sư phạm/các cơ sở đào tạo cũng như chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.

Để có được năng lực nghề nghiệp bền vững, giáo viên mầm non phải có quá trình học tập, rèn luyện và tự quản lý bản thân trong suốt quá trình được đào tạo ở các trường sư phạm/các cơ sở giáo dục đào tạo cũng như sau này trong hoạt động nghề nghiệp. Cách thức hiệu quả và bền vững nhất trong đào tạo giáo viên mầm non theo định hướng phát triển năng lực người học vẫn là việc tự học, tự bồi dưỡng của đội ngũ giáo viên mầm non. Bên cạnh đó, những hoạt động bồi dưỡng đa dạng khác như: hội thảo / diễn đàn khoa học, trao đổi chuyên gia, hợp tác nghiên cứu / đào tạo... là vô cùng cần thiết và phù hợp trong bối cảnh hiện nay.

Đứng trước yêu cầu đổi mới giáo dục ở nước ta hiện nay, cần thiết phải xây dựng một chiến lược đào tạo mới, đào tạo lại, bồi dưỡng phát triển năng lực đội ngũ giảng viên, tạo điều kiện thuận lợi, đồng thời có cơ chế để giảng viên tự nâng cao trình độ về cả chuyên môn, nghiệp vụ lẫn ý thức giá trị nghề nghiệp. Song song với đó cần phải đẩy mạnh hợp tác quốc tế trong nghiên cứu và đào tạo, tăng cường tiếp xúc, trao đổi với các trường đại học sư phạm trong khu vực và trên thế giới. Ở khâu đào tạo, vấn đề chương trình là quyết định đến việc hình thành năng lực cơ bản, nền tảng cho người giáo viên.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hồ Lam Hồng (2012), *Nghề giáo viên mầm non*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
2. Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
3. Hoàng Đức Minh, Nguyễn Trí, Hồ Lam Hồng, Nguyễn Ngọc Ân, Cù Thị Thủy, Lê Mỹ Dung (2012), *Hướng dẫn áp dụng Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non và đánh giá giáo viên*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
4. Lê Đình Trung, Phan Thị Thanh Hội (2016), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông*, - Nxb Đại học Sư phạm.

## SOME SOLUTIONS TO IMPROVE THE QUALITY OF EARLY CHILDHOOD TEACHER TRAINING IN THE DIRECTION OF LEARNER CAPACITY

**Abstract:** *The old-school kindergarten teacher training (content-oriented training) presents many inadequacies that lead to training innovations that are oriented towards learner capacity as a trend of the times. However, this training process is set for pedagogical schools, pre-school teacher training institutions the requirements and challenges for the network of pre-school teacher training institutions; the training capacity; about the system of practice facilities, regular practice; on the issue of international cooperation... Research shows some solutions to improve the quality of preschool teachers in the direction of competency of learners in pedagogical institutions / educational institutions ahead of those requirements and challenges.*

**Keywords:** *Preschool teacher, education and training, capacity approach, solution*

# ÁP DỤNG MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC TRONG GIẢNG DẠY HỌC PHẦN TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HIỆN NAY

Vũ Thị Huyền Trang

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** *Đổi mới phương pháp dạy học nhằm hình thành những kỹ năng cơ bản cho sinh viên, đáp ứng những yêu cầu về con người trong thời đại mới là một tất yếu, khách quan. Trong những năm gần đây, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã áp dụng những mô hình giảng dạy mới để góp phần thực hiện mục tiêu đào tạo con người, trong đó bước đầu thực hiện mô hình dạy học E-learning ở một số học phần. Trong bài viết này, tôi đề xuất mô hình dạy học mới đối với học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh, đó là phương pháp “lớp học đảo ngược” - flipped classroom.*

**Từ khóa:** *Lớp học đảo ngược, tư tưởng Hồ Chí Minh, phương pháp dạy học.*

Nhận bài ngày 14.11.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2018

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Huyền Trang; Email: vthtrang@hnm.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0) đã, đang và sẽ tiếp tục tạo ra những biến động mạnh mẽ, gây ảnh hưởng đến mọi mặt của cuộc sống con người trong thế kỷ XXI. Cuộc cách mạng này ảnh hưởng sâu sắc đến kinh tế, xã hội toàn cầu, trong đó có giáo dục. Nó đặt ra những vấn đề cấp bách cho giáo dục, nếu coi giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại học, là bước chuẩn bị hành trang cần thiết cho người học tự tin bước vào cuộc sống, thì nhà trường cần trang bị một cách đầy đủ những kỹ năng cần thiết cho họ, không chỉ cho hiện tại mà còn cả tương lai.

Việc tiếp nhận, thay đổi để đáp ứng và theo kịp tác động của CMCN 4.0 đang đặt ra cho ngành giáo dục, trong đó giáo dục đại học những vấn đề mang tính tất yếu và cấp thiết. Dưới sự tác động của CMCN 4.0, trường học ngày nay không còn là cánh cổng duy nhất để tiếp cận với kiến thức nữa. Gần như toàn bộ kiến thức ngày nay đều có thể được tìm thấy qua mạng internet, và cách truyền đạt qua video, bài viết, trao đổi qua mạng đôi khi còn rõ ràng hơn bài giảng trong lớp học. Chính vì vậy, đổi mới phương pháp dạy - học là tất yếu, khách quan. Trong những năm gần đây, việc đổi mới phương pháp dạy học đã được thực hiện tích cực, nhiều phương pháp dạy học mới được áp dụng, trong đó có phương pháp lớp học đảo ngược - flipped classroom.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Mô hình lớp học đảo ngược trên thế giới

Dạy học kết hợp sử dụng công nghệ thông tin nhằm thúc đẩy quá trình học tập bên ngoài lớp học là một mô hình đã và đang ngày càng phổ biến đặc biệt là ở bậc đại học, có lẽ vì những lợi ích học tập mà nó mang lại. Một nghiên cứu gần đây nhất của nhóm tác giả gồm Means, Toyama, Murphy, Bakia, Jones (2010) đánh giá tổng kết hiệu quả của mô hình dạy học kết hợp. Nhóm tác giả đã tổng hợp 46 nghiên cứu thực nghiệm trong bối cảnh phổ thông và đại học tại Mỹ và kết luận rằng mô hình dạy học kết hợp mang lại hiệu quả học tập. Khi so sánh giữa dạy học kết hợp và dạy học theo kiểu truyền thống, nghiên cứu cho thấy sự khác biệt lớn về kết quả học tập của người học. Kết quả này là do mô hình dạy học kết hợp đã tạo ra được môi trường học thực học (deep learning), học có ý nghĩa (meaningful learning) cũng như phát triển tư duy phê phán và hình thức học cấp cao, nó cũng tạo ra môi trường làm việc độc lập và tự kiểm soát việc học.

Lớp học đảo ngược là một phương thức thiết kế dạy học theo mô hình kết hợp đã và đang phát triển tại nhiều quốc gia. Khái niệm này nghe có vẻ mới, nhưng thực chất nó là một mô hình lớp học đảo ngược so với lớp học truyền thống. Phương thức nghịch chuyển hoạt động dạy học này được hai tác giả Barbara Walvoord và Virginia Johnson Anderson đề xuất trong quyển sách có tên “Effective Reading: a tool for learning and assessment” xuất bản năm 1998. Trong quyển sách này, hai tác giả đã đề xuất cách đánh giá việc học sao cho đem lại hiệu quả học tập và kích thích việc học tập chủ động. Dựa trên cơ sở đó họ đã đề xuất sử dụng các hình thức như đọc và tóm tắt tài liệu về bài học mới, trả lời câu hỏi, hoặc hoàn thành phiếu bài tập để kiểm tra sự hiểu của người học. Từ đó phương thức này được phát triển thành “lớp học nghịch đảo” được ứng dụng trong dạy các môn học khác nhau đặc biệt là các môn khoa học xã hội và nhân văn tại các trường phổ thông và đại học ở Mỹ (Brinkley, 2012).

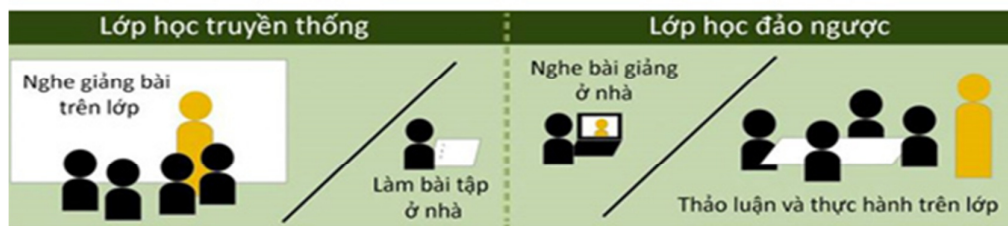
Vào thập niên 1990, tại Khoa công nghệ và Khoa học Ứng dụng của Đại học Harvard, ông Trưởng khoa Eric Mazur và giáo sư Vật lý và Vật lý ứng dụng Balkanski đã sử dụng mô hình với tên gọi là Peer Instruction (học lẫn nhau) sau khi giáo sư này thấy rằng mặc dù bài giảng của ông ta được đánh giá cao, nhiều sinh viên vẫn chưa thật sự hiểu các khái niệm vật lý trong bài giảng của mình. Theo cách dạy và học này người học chỉ nghe những bài giảng ngắn qua các đoạn băng video và sau đó tất cả phải trả lời câu hỏi kiểm tra khái niệm trên hệ thống quản lý học. Kế đến người học tham gia vào các hoạt động thảo luận nhóm trên lớp học và giáo viên sẽ phản hồi để điều chỉnh những câu trả lời sai. Một trang mạng có tên là Peer Instruction Network cũng được tạo ra và đến nay đã có hơn 1900 nhà giáo từ các cấp trường khác nhau ở nhiều quốc gia khác nhau như Ê-ti-ô-pi, I-xra-en, Singa-po, Phần Lan, Hi Lạp, Đức, Nam Phi và kể cả Việt Nam tham gia, chia sẻ kinh nghiệm sử dụng mô hình. Trong lĩnh vực giáo dục về kinh tế, năm 2000, Maureen Lage, Glenn

Platt, và Michael Treglia cũng công bố cách dạy theo mô hình này trên Tạp chí Giáo dục Kinh tế khi họ nhận thấy rằng cách dạy truyền thống không phù hợp với một số phong cách của người học. Với cách học tích cực và kết hợp với sự hỗ trợ của công nghệ, mô hình dạy học này nhanh chóng thu hút các nhà giáo dục ở Mỹ và một số quốc gia khác. Khan Academy là một ví dụ điển hình. Đó là một tổ chức phi lợi nhuận được thành lập với mục đích cải tiến cách học. Trang web của tổ chức này cung cấp trên 3.250 bài giảng miễn phí bằng băng ghi hình về các môn học khác nhau như Toán, Khoa học, Chính trị,... Nó được xem là một lớp học toàn cầu; học sinh, sinh viên và giáo viên có thể sử dụng kho tư liệu này miễn phí. Thông qua trang web này nhiều giáo viên đã khai thác nguồn tài liệu phong phú để ứng dụng mô hình dạy học lớp học đảo ngược.

Khái niệm “lớp học đảo ngược” được Lage và cộng sự đề xuất vào năm 2000 nhằm đáp ứng các nhu cầu học tập khác nhau của người học. Định nghĩa về “lớp học đảo ngược” đơn giản nhất là “đảo ngược/đảo trình lớp học là chuyển đổi những hoạt động trong lớp ra ngoài lớp và ngược lại” [7, tr.30-43]. Điều đó có nghĩa “lớp học đảo ngược” là tất cả các hoạt động dạy học được thực hiện “đảo ngược” so với thông thường. Sự “đảo ngược” ở đây được hiểu là sự thay đổi các dụng ý và chiến lược sư phạm thể hiện ở cách triển khai các nội dung, mục tiêu dạy học và các hoạt động dạy học khác với cách truyền thống trước đây của người dạy và người học [1].

Cơ sở khoa học của phương pháp này là thang đo tư duy Bloom (2001). Theo thang đo này, “nhớ, hiểu”... lý thuyết là những hoạt động đòi hỏi mức tư duy thấp nhất, do đó, sinh viên có thể tự xử lý một mình tại nhà; còn việc áp dụng, phân tích và sáng tạo dựa trên kiến thức đã có là hoạt động đòi hỏi mức tư duy cao hơn, và cần được thực hiện tại lớp, khi có thầy cô và bạn bè cùng chia sẻ, hỗ trợ.

## 2.2. Sự khác nhau giữa lớp học truyền thống và lớp học đảo ngược



### Low level thinking

### HIGHT LEVEL THINKING

Ở lớp học truyền thống, sinh viên đến trường ngồi nghe giảng bài thụ động và hình thức này được giới chuyên môn gọi là Low thinking. Sau đó các em về nhà làm bài tập và quá trình làm bài tập sẽ khó khăn nếu sinh viên không hiểu bài. Như vậy, nhiệm vụ truyền

đạt kiến thức mới thuộc người thầy, và theo thang tư duy Bloom thì nhiệm vụ này chỉ ở những bậc thấp (tức là “Biết” và “Hiểu”) sinh viên tự mình làm được. Còn nhiệm vụ làm bài tập vận dụng - nhiệm vụ này thuộc bậc cao của thang tư duy (bao gồm “Ứng dụng”, “Phân tích”, “Tổng hợp” và “Đánh giá”) cần có sự hướng dẫn của thầy thì sinh viên lại tự thực hiện.

Với lớp học đảo ngược, việc tìm hiểu kiến thức được định hướng bởi người thầy, thông qua những giáo trình E-Learning đã được giảng viên chuẩn bị trước cùng thông tin do sinh viên tự tìm kiếm, nhiệm vụ của sinh viên là tự học kiến thức mới này và làm bài tập mức thấp ở nhà. Sau đó vào lớp các em được giảng viên tổ chức các hoạt động để tương tác và chia sẻ lẫn nhau, được rèn luyện các kỹ năng mềm, như: kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình trước đám đông, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng trình bày, kỹ năng phản bác, bảo vệ ý kiến cá nhân,... Các bài tập bậc cao cũng được thực hiện tại lớp dưới sự hỗ trợ của giảng viên và các bạn cùng nhóm.

Cách học này đòi hỏi sinh viên phải dùng nhiều đến hoạt động trí não nên được gọi là “High thinking”. Như vậy, những nhiệm vụ bậc cao trong thang tư duy được thực hiện bởi cả thầy và trò.

Phương pháp này không cho phép sinh viên ngồi nghe thụ động nên giảm được sự nhàm chán. Mặc dù vậy, muốn quá trình đảo ngược thành công thì những giáo trình E-Learning phải rất bài bản và hấp dẫn để lôi cuốn được sinh viên không xao lãng mà tập trung vào việc học. Vì lý do đó, phương pháp này phải gắn chặt với phương pháp E-Learning. Giảng viên phải quản lý và đánh giá được việc tiếp thu kiến thức thông qua các bài tập nhỏ đi kèm với giáo trình.

Sự khác nhau giữa lớp học truyền thống và lớp học đảo ngược được cụ thể hóa ở bảng dưới đây:

<b>Lớp học truyền thống</b>	<b>Lớp học đảo ngược</b>
Giáo viên chuẩn bị giáo án lên lớp	Giáo viên thiết kế bài giảng, video, share tài liệu ở nhà đưa lên mạng
Học sinh nghe giảng và ghi chép bài trên lớp	Học sinh xem bài giảng, video, tài liệu ở nhà trước khi đến trường
Học sinh được giao bài tập về nhà để luyện tập	Học sinh lên lớp để thực hành, thảo luận với giáo viên và bạn trong lớp
Giáo viên là trung tâm, học sinh nghe giảng thụ động	Học sinh là trung tâm. Học sinh tự tìm hiểu, khám phá, trải nghiệm kiến thức. giáo viên chỉ là người định hướng và hướng dẫn

Lớp học truyền thống	Lớp học đảo ngược
Không phù hợp với thang tư duy Bloom vì người thầy có nhiệm vụ truyền đạt kiến thức, và theo thang tư duy Bloom thì nhiệm vụ này chỉ ở những bậc thấp (tức là “Biết” và “Hiểu”)	Nhiệm vụ của học sinh là làm bài tập vận dụng và nhiệm vụ này thuộc bậc cao của thang tư duy (bao gồm “Ứng dụng”, “Phân tích”, “Tổng hợp” và “Đánh giá”). - Phù hợp với thang tư duy Bloom là do đã có sự đảo ngược
Khả năng tư duy và hoạt động trí não ít hơn	Đòi hỏi sự phân tích, tư duy và phải dùng nhiều đến hoạt động trí não
Ứng dụng công nghệ thông tin, công nghệ dạy học vào dạy học còn hạn chế	Ứng dụng công nghệ thông tin, công nghệ dạy học vào dạy học nhiều hơn, hiện đại hơn
Học sinh không có nhiều thời gian để trao đổi với giáo viên nếu không hiểu kỹ bài giảng	Học sinh chưa hiểu kỹ bài giảng có nhiều thời gian hơn
Giảng viên đánh giá quá trình học tập của sinh viên	Cả giảng viên và sinh viên đều được tham gia vào quá trình đánh giá và tự đánh giá dưới sự trợ giúp của công nghệ

Như vậy, lớp học đảo ngược có nhiều ưu điểm:

- Cho phép sinh viên theo học với tốc độ của họ, sinh viên có thể tạm dừng video để ghi chép và xử lý nguồn thông tin, nếu chưa rõ họ có thể quay lại, xem lại video khi họ chưa hiểu rõ.

- Sinh viên có thể học mọi lúc, mọi nơi và với mọi thiết bị chỉ cần thiết bị đó có thể online được như smartphone, máy tính bảng, Ipad, tivi hoặc máy tính bàn có kết nối Internet...

- Thời gian lên lớp được tận dụng tối đa cho sự tương tác giữa sinh viên với sinh viên, sinh viên với giảng viên, phát huy kỹ năng trình bày, giải quyết vấn đề... nhằm nâng cao hiểu biết sâu về nội dung bài học cho sinh viên.

- Dành nhiều thời gian áp dụng các nội dung bài học vào thực tế

- Giảng viên dễ dàng nhìn nhận được những ưu điểm, hạn chế của từng sinh viên, nhóm sinh viên để giúp đỡ, hỗ trợ giúp sinh viên ngày càng hoàn thành tốt các kỹ năng và kiến thức.

- So với các phương pháp dạy học tích cực khác như E - learning, phương pháp lớp học đảo ngược phát huy tối đa mặt tích cực của phương pháp dạy học truyền thống.

Tuy nhiên, cũng có một số lo ngại khi sử dụng mô hình này. Hạn chế lớn nhất là giảng viên phải mất rất nhiều thời gian để chuẩn bị bài giảng điện tử để đưa lên mạng. Nhưng về lâu dài giảng viên có thể tiết kiệm thời gian khi sử dụng bài giảng nhiều lần. Hạn chế nữa là sự bình đẳng về công nghệ giữa người học với nhau, có thể là rào cản đối với việc học tập của sinh viên thiếu cơ hội tiếp cận với công nghệ. Điều này có thể khắc phục khi người học được hướng dẫn ngay từ đầu các kỹ năng cơ bản để sử dụng tài liệu trên mạng, và



đồng thời nhiều trường đại học hiện nay cũng cung cấp cho sinh viên nhiều cơ hội tiếp cận sử dụng máy tính và mạng. Khi đã có cơ hội tiếp cận mạng, thì cả thầy và trò có cơ hội tiếp cận với nhiều công cụ mở trên mạng, các công cụ Web 2.0 chứa đựng có những ứng dụng rất thú vị và hiệu quả đối với việc giảng dạy. Bất lợi nữa là nhiều sinh viên còn chưa có thói quen học tập theo mô hình này, nên họ sẽ gặp khó khăn và thậm chí là không chịu chuẩn bị bài trước. Mặc dù thế, giảng viên có thể kiểm soát sinh viên thông qua các hoạt động hỗ trợ như trả lời câu hỏi, đặt câu hỏi và yêu cầu sinh viên trả lời khi nghe bài giảng, theo dõi thông qua hệ thống quản lý hoạt động truy cập của người học. Có lẽ rào cản lớn nhất chính là bản thân người thầy phải thay đổi vai trò của mình từ truyền thụ sang hướng dẫn, quản lý để tạo ra một môi trường học tập năng động, uyển chuyển và thú vị cho người học.

### **2.3. Áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong giảng dạy Tư tưởng Hồ Chí Minh ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay**

Thực hiện Nghị quyết 29 - NQ/TW “về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”, cùng với sự tác động mạnh mẽ của CMCN 4.0, trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói chung, khoa Giáo dục chính trị nói riêng đã và đang đổi mới phương pháp dạy học. Hầu hết các giảng viên đều sử dụng kết hợp giữa phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học hiện đại sử dụng công nghệ thông tin, và bước đầu sử dụng phương pháp dạy học tích hợp E- learning ở một số học phần.

Để áp dụng phương pháp dạy học hiện đại, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã trang bị cơ sở vật chất kỹ thuật tương ứng như hệ thống camera, máy tính, máy chiếu, hệ thống trường quay... Đây là bước tiến mới trong việc đổi mới phương pháp dạy học, giúp cho bài học sinh động, hấp dẫn đối với sinh viên và sinh viên có điều kiện học ở mọi lúc, mọi nơi, có thời gian đào sâu kiến thức. Học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh là một trong những học phần có hàm lượng kiến thức lớn, song thời gian lên lớp lại ít. Giảng viên truyền thụ tri thức trong sách vở theo phương pháp dạy học truyền thống sẽ dễ dẫn đến tiết học nhàm chán, không kích thích được khả năng tìm tòi, nghiên cứu, sáng tạo và hứng thú học tập ở sinh viên. Vì vậy, thay đổi phương pháp dạy học là tất yếu. Để khắc phục những hạn chế trên và đảm bảo vai trò của người giảng viên, tạo sự tương tác tốt giữa giảng viên và sinh viên, có thang đánh giá kết quả học tập chính xác của sinh viên, theo cá nhân tôi sử dụng phương pháp dạy học lớp học đảo ngược.

Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện phương pháp lớp học đảo ngược, cũng như các phương pháp dạy học hiện đại, sử dụng công nghệ thông tin là chủ yếu sẽ gặp phải một số hạn chế như:

- Hệ thống máy tính, máy chiếu, âm thanh ở các phòng học còn chưa đồng bộ; ý thức và trách nhiệm tự học của sinh viên còn yếu;

- Giảng viên phải mất rất nhiều thời gian để chuẩn bị bài giảng điện tử để đưa lên mạng, một số giảng viên trình độ sử dụng công nghệ thông tin còn yếu. Giảng viên có thể tiết kiệm thời gian khi sử dụng bài giảng nhiều lần, nhưng cũng phải thường xuyên điều chỉnh, bổ sung, cập nhật các thông tin mới;

- Sự bình đẳng về công nghệ giữa người học với nhau có thể là rào cản đối với việc học tập của sinh viên thiếu cơ hội tiếp cận với công nghệ;

- Nhiều sinh viên chưa có thói quen học tập theo mô hình này, nên sẽ gặp khó khăn và thậm chí lơ là không chịu chuẩn bị bài trước khi đến lớp;

- Việc chuyển đổi vai trò từ truyền thụ sang hướng dẫn có lẽ rào cản lớn nhất đối với bản thân của mỗi người thầy.

Để áp dụng phương pháp lớp học đảo ngược vào giảng dạy môn Tư tưởng Hồ Chí Minh được hiệu quả, tôi có một số đề xuất sau:

- Hệ thống máy tính, máy chiếu, âm thanh ở các phòng học phải được trang bị đồng bộ;

- Giảng viên phải xác định rõ mục tiêu bài giảng và cân nhắc kỹ nội dung bài học nào phù hợp với phương pháp dạy học lớp học đảo ngược;

- Giảng viên phải chịu trách nhiệm về việc biên tập, thực hiện các video bài giảng;

- Hàng năm nhà trường nên tổ chức các lớp tập huấn các kỹ năng cơ bản ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập như: truy cập và sử dụng tài liệu trên mạng...

- Giảng viên kiểm soát sinh viên thông qua các hoạt động hỗ trợ như trả lời câu hỏi, đặt câu hỏi và yêu cầu sinh viên trả lời khi nghe bài giảng ở nhà, theo dõi thông qua hệ thống quản lý hoạt động truy cập của người học;

- Sinh viên phải có ý thức và trách nhiệm tự học;

- Cả giảng viên và sinh viên đều phải có các thiết bị được kết nối Internet;

- Thiết lập các kênh trao đổi liên lạc để chuyển giao bài giảng, tương tác, trao đổi giữa giảng viên và sinh viên;

- Thay đổi phương pháp đánh giá kết quả học tập của sinh viên, không dừng lại ở việc đánh giá điểm chuyên cần 10%, điểm thường xuyên 30%, thi kết thúc học phần 60%.

### 3. KẾT LUẬN

Như vậy, qua nghiên cứu mô hình lớp học đảo ngược trên thế giới, so sánh giữa phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học lớp học đảo ngược, chúng ta thấy được ưu thế của phương pháp dạy học lớp học đảo ngược. Cùng với việc nghiên cứu

những mặt tích cực và mặt còn tồn tại của trường Đại học Thủ đô Hà Nội, tôi nghĩ rằng có thể áp dụng mô hình dạy học này trong giảng dạy học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh tại trường khi điều kiện cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy và học tập đã tốt hơn. Phương pháp này sẽ giúp nâng cao ý thức, thái độ và trách nhiệm học tập và đồng thời tạo ra thói quen học hợp tác ở người học, những thái độ và kỹ năng mềm không thể thiếu đối với người công dân tương lai, phát huy ý thức tự học, tự nghiên cứu, sáng tạo, đào sâu tri thức.

Để triển khai và ứng dụng tốt phương pháp này, điều quan trọng là giảng viên cần thiết kế các hoạt động giảng dạy sao cho thu hút người học và gắn kết người học thành một cộng đồng học tập. Bên cạnh đó, nhà trường cần phải xây dựng một hệ thống quản lý học tập để quản lý các tài nguyên học tập (clip bài giảng..) cũng như quản lý hoạt động truy cập của người học, thiết kế các phần mềm đánh giá chính xác kết quả học tập của sinh viên.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Chính (2016), “Dạy học theo mô hình Flipped Classroom”, - *Báo Tia sáng*, Bộ Khoa học công nghệ, ngày 4/4/2016.
2. Nguyễn Văn Lợi (2014), “Lớp học đảo ngược- mô hình dạy học kết hợp trực tiếp và trực tuyến”, - *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, số 34.
3. Nguyễn Hoài Nam, Vũ Thái Giang (2017), “Mô hình lớp học đảo trình trong bồi dưỡng kỹ năng CNTT cho sinh viên sư phạm”, - *Tạp chí Khoa học dạy nghề*, số 43+ 44, tháng 4 + 5 /2017.
4. Trần Tín Nghĩa (2016), “Áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong hoạt động dạy học ngoại ngữ”, - *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*, số 46.
5. Ngô Tứ Thành, Nguyễn Thế Dũng (2015), “Dạy học theo dự án với mô hình lớp học đảo ngược trong B-learning”, - *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, số 8A.
6. GS. Phan Văn Trường (2017), “Ngành Giáo dục “đón đầu” cuộc Cách mạng 4.0 ra sao?”, - *Báo điện tử baoquocte.vn*, ngày 14/4/2017;
7. Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000), “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”, - *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

### APPLICATION OF PEOPLE'S FLIPPED CLASSROOM MODEL IN HO CHI MINH THOUGHT AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

**Abstract:** *Innovating teaching methods to form basic skills for students, meeting the requirements of people in the new age is inevitable. In recent years, the Hanoi Metropolitan University has applied new teaching models to contribute to the realization of human resource training, in which the initial implementation of e-learning model in some term. In this article, I boldly proposed a new teaching model for the Ho Chi Minh Thought module, a “flipped classroom” method.*

**Keywords:** *Flipped classroom, Ho Chi Minh thought, teaching methods.*

## GENDER DEVELOPMENT OF VIETNAMESE ADOLESCENTS

Tran Thi My Luong, Nguyen Dang Trung

*Hanoi National University of Education*

**Abstract:** *Gender development is a complex and has a great impact on the life of each individual. In this article, we research the individual's gender development through the stages: gender identity, gender role identity, and sexual orientation. In addition, Vietnam is a country under Eastern culture but in the context of socio-economic changes, the article also provides survey results on the actual situation of gender development of Vietnamese teens at present.*

**Keywords:** *Gender development, gender identity, gender role, sexual orientation*

Email: tranmyluonghnie@gmail.com

Received: 11 September 2018

Accepted for publication 12 December 2018

### 1. INTRODUCTION

Gender is an issue that has attracted the attention of many researchers in the world and in Vietnam because of its great impact on human life. There have been many researchers around the world mentioning this, such as: A. Bandura and W. Mischel, D. Brown, J. Stockart, S. Thompson, M. Jonson, L. Langlois, A. Downs, V.E. Kagan, I.V. Berno-Belenkur... However, in Vietnam, gender development is a complex, sensitive issue and less researched. Researches mentioning this issue are still fragmentary, incommensurate with the importance of the issue, and there is no model of in-depth theoretical research in psychology. In Vietnam, according to Nguyen Van Dong, gender development includes the stages: the development of gender patterns and gender role (specifically, gender identity, gender discrimination, gender behavior).

However, in this research, we approach to gender development from the in view of S. Thompson, Bennard, A. Bandura, V.E. Kagan, Dr. Phan Thieu Xuan Giang is the person dividing the gender development of teens into stages: gender identity, gender role identity and sexual orientation.

### 2. METHODOLOGY

There are theoretical perspectives in the study of gender development: psychoanalytic theory (Bernard, Bandura, Kagan etc); cognitive developmental theory (Kohlberg,

Thompson etc), gender schema theory (Levy, Carter, Bandura), biological theories (Smuts, Archer, Buss, Simpson etc), sociological theories (Eagly, Gilligan etc), social cognitive theory (Bandura, Moerk, Dobzhansky, Kay Bussey).

In this study we are based on theoretical integration: psychoanalytic theory, social cognitive theory.

On the basis of this argument, we have also conducted the preparation of a questionnaire and assessment of the gender development of Vietnamese teens in three contents: gender identification, gender role identity and sexual orientation.

I used theoretical research methodology to collect, interpret and evaluate different studies' results, which were applied by different researchers and used here as my resources.

By questionnaire method, total study samples conducted during the period 2015-2016 in Vietnam are from 1537 adolescents. In which:

- Adolescents at early teens (12 years old - 15 years old): 865 students. Including: Grade 6: 228, Grade 7: 189, Grade 8: 232, Grade 9: 213 students.

- Adolescents at late teens (16 - 18 years old): 675 students. Including: Grade 10: 227, Grade 11: 221, Grade 12: 227 students.

**Table 2.1:** Study sample

Grade	Grade 6	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12	Total
Place	N	n	n	n	N	N	n	N
Hanoi	42	27	50	34	36	34	32	255
Ninh Binh	36	37	36	34	36	43	49	271
Thanh Hoa	34	32	30	32	34	36	34	232
Da Nang	39	36	40	38	39	36	34	262
TP. HCM	46	24	44	39	45	40	42	280
Can Tho	31	33	32	36	37	32	36	237
Total	228	189	232	213	227	221	227	1537

The results of this study are processed by SPSS statistic program.

### 3. RESULTS AND DISCUSSION

#### 3.1. Gender identity

With regard to gender, it is required to clearly distinguish gender and sex. Sex refers to biological characteristics, while gender is socially determined based on those characteristics. Therefore, the concept of gender may be changed in specific time and culture. Basically, it can be understood that gender is a category indicating roles, responsibilities, actions, ways of living, and relations of male and female in the society [2].

At the initial sense level, gender identity was defined as one's personal conception of their own gender. Stoller (1964) coined the term “core gender identity” to reflect a person's fundamental sense of belonging to one sex [an awareness of being male or female]. At the sentiment level, sense of belonging to one sex shows an emotional value, as children experience the feeling of comfort or safety from being male or female [2].

With the questions on the questionnaire: “If you could, would you like to be a boy or a girl when you wake up?” It means questioning: “Do you want to remain gender as present gender or other gender after waking up?”

From the survey result, we find that, most students (compared to the total samples) wish their sex to be unchanged, i.e. remain as they have currently (86.7% of students want to be their existing sex, the remaining 13.3% don't want to be their existing sex).

There is similarity between male (boys) and female (girls) when most students wish not to change their existing sex and the rate in male (93.5%) is always higher than that of female (79.9%) across the places (the rate in male > 90%, reaching 90.8% → 95.9% and the rate in female is 66.2% → 84.3%). We find that the rate of female students in HCM wishing to be boys is higher (33.8%); while this rate in other localities is 15% → 20%.

For the studied places, most students wish not to change the existing sex; the highest rate is in Ninh Binh (80%) and the lowest is in HCM (90.4%).

For the studied grades, there is agreement across the grades that most students want to be the same sex they have (80.3% - 97.8%). This rate in grade 6 and grade 7 students is highest (respectively 97.8% and 90.1%) and grade 9 is lowest (80.3%).

It is found that most students are satisfied with their existing sex (93.1%). This result is the same between places, grades and two genders. Moreover, the similarity (most students are satisfied with their existing sex) is gained between two genders, grades in each place. Specifically:

For grade, the rate of students satisfied with their existing sex is highest in grade 6 (99.6%). In other grades, the rate of “dominant” students is high, 90.6% → 95.6%.

For place, the number of students recorded to be *satisfied with their existing sex* reaches high rate (91.8% → 94.8%) out of total students in each places. The number of students *dissatisfied with their existing sex* is at low rate.

For gender, in addition to the similarity in the high rate of students *satisfied with their existing sex* between two genders, we find that the gender satisfaction in male students is always higher than female ones across the studied places. Gender satisfaction of male students is at high rate (96.3% → 98.4% across 6 places); meanwhile this rate in female students is lower (86.1% → 90.2% in 6 places), lowest rate is students in HCM (86.1%). This significant difference reflects that gender satisfaction of each gender is clearly different.

Reasons for dissatisfaction with the existing sex given by the students: *wish to experience being a boy; injustice and disadvantages for being a girl; society's favors of male, discriminatory treatment /priority for male; feeling unsafe when going out; wish to escape from weakness, binding, dependence; many rules/lack of freedom for being female; the same personality as male/wish to do things performed by male only; position/gender roles, sex physiology and psychology health, etc.*

### **3.2. Gender roles and gender role identity**

In the field of social science and humanity, gender roles are understood as a series of behaviors of men and women in a certain social system or group [1, 2].

In sociology, gender difference is used to explain and legitimize the division of labor in family and society (gender role).

In short, it is possible to understand gender roles as specific works and actions taken by a woman or a man as expectation by society.

Gender roles are considered on three aspects: gender role in production, reproduction, nurture and community role.

Nowadays, in Vietnam, identity of gender roles in the life of both genders has significantly changed. The roles and responsibilities of women and men in: participating in house work; participating in production, participating in community works due to the change of social factors which lead to forming gender identity of each individual.

We use 19 items to show the following contents: Opinion on the breadwinner in the family; Opinion on housework; Opinion on career and personal occupation development of each gender; Opinion on self-expression in the relationship between two genders and in life.

Accordingly, we offer 5 choices corresponding to the score: Very/Completely agree: 5; Agree: 4; Hesitate: 3; Disagree: 2 and Very/Completely disagree: 1. Average score is assessed in 4 levels: Average score  $\leq 2.6$ : disagree;  $2.6 < \text{Average score} \leq 3.4$ : agree with low rate;  $3.4 < \text{Average score} \leq 4.2$ : agree;  $4.2 < \text{Average score} \leq 5$ : agree with high rate.

Awareness of gender roles:

**Table 3.1:** Gender role concepts

Criteria	Concept	1. Concept on the role as breadwinner	2. Concept on the role as giving birth, care, nurture	3. Concept on personal career development of each gender	4. Concept on gender personality	Total
Rate (Unit: %)	Totally disagree	26.2	11.1	13.7	19.7	<b>17.7</b>
	Disagree	35.0	23.8	24.6	30.1	<b>28.4</b>
	Hesitate	20.7	19.5	26.4	23.4	<b>22.5</b>
	Agree	11.2	30.9	25.4	18.2	<b>21.4</b>
	Totally agree	7.1	14.7	<b>9.9</b>	8.64	<b>10.1</b>
Based on medium score	Hanoi	2.46	3.18	2.97	2.68	<b>2.82</b>
	Ninh Binh	2.30	3.19	<b>2.94</b>	2.63	<b>2.77</b>
	HCM	2.47	3.08	2.93	2.73	<b>2.80</b>
	Da Nang	2.39	3.04	2.89	2.62	<b>2.74</b>
	Thanh Hoa	2.36	3.18	2.91	2.60	<b>2.76</b>
	Can Tho	2.30	3.22	2.96	2.69	<b>2.79</b>
	Grade 6	2.63	3.39	3.18	2.99	<b>3.05</b>
	Grade 7	2.50	3.39	3.12	2.86	<b>2.97</b>
	Grade 8	2.04	2.86	2.59	2.33	<b>2.46</b>
	Grade 9	2.10	2.88	2.77	2.38	<b>2.53</b>
	Grade 10	2.58	3.11	2.96	2.69	<b>2.84</b>
	Grade 11	2.54	3.22	3.07	2.80	<b>2.91</b>
	Grade 12	2.31	3.19	2.88	2.59	<b>2.74</b>
	Boys	2.71	3.22	3.10	2.90	<b>2.98</b>
	Girls	2.06	3.07	2.76	2.42	<b>2.58</b>
		<b>Medium score</b>	<b>2.39</b>	<b>3.15</b>	<b>2.93</b>	<b>2.66</b>
	<b>Surplus</b>	1.14	1.21	1.12	1.15	<b>1.16</b>



After reviewing the results of the survey, we find that there is a similarity of agreement level among the subitems of research when the Average score reaches from 2.39 to 3.15, within range of the score with low agreement rate ( $2,6 < \text{Average score} \leq 3,4$ ) and even disagree ( $\text{Average score} \leq 2,6$ ). The highest is in the sub-item of the opinion on housework (Average score = 3.15), the lowest is in the sub-item of the opinion on breadwinner role (Average score = 2.39). This result shows that in general the teens have a low agreement rate with the opinions that we give (Total average score = 2.78, Average score of sub-items is within the range (2.6, 3.4)). This is also reasonable with the fact of life in today society in Vietnam, men and women are more equal in social work in general and in the family in particular.

In a more detailed analysis, we find the similarities in the survey results of the research sites in each sub-item. Specifically:

*Personal career development of each gender* at present through awareness of students is not dependent much on gender. Except specific works, foothold of ordinary job positions is always equal for the qualified people regardless of gender. *Self-expression in the relation of two sexes and life (gender characteristics)* in current time is considered more openly by students, reflecting culture diversity. It is very good that high students have objective and corrective perception as analyzed earlier. In the modern society, students are aware of progress and gradually remove the old conservative conception. We find through the above survey result, most opinions of students are not extreme/conservative, but they have consideration (Medium score indicators are not too high or low).

In the sub-item of the opinion on the breadwinner role in the family, the Average score of the research sites has not big difference, from 2.30  $\rightarrow$  2.47 and under level of disagree (Average score  $< 2, 6$ ). This result simultaneously tends to the assessment in other sub-items: The opinion on housework (Average score = 3.04  $\rightarrow$  3.22;  $\in (2,6; 3,4)$ ); opinion on career development and individual career of each gender The opinion on self-expression in relation between sexes and in life (gender) (Average score = 2.60;  $\rightarrow$  2.73;  $\in (2,6; 3,4)$ ) are sub-Average score at a low consensus level. Thus, consistent with our analysis of the above results, there is no significant difference in the perception of gender trends and behavior between teens.

A slice across class and gender criteria, we found that the 8th graders (Average score = 2.46) and Grade 9 (Average score = 2.53) were the two grades with the lowest grade The mean (Average score  $< 2,6$ ) - which is different from the rest of the class is unanimously low (Average score  $\in (2,6; 3,4)$ ). This suggests that in these two classes, even teens have a more optimistic view of gender bias. In terms of sex, men's gender rate in the 4 sub-Average score is always higher than that of women and the male rating is generally lower than the unanimous level (Average score = 2.58,  $< 2,6$ ),  $\in (2,6; 3,4)$ ). Thus, in addition to the general assessment above, women are more open-minded than men, not in agreement with the propositions in each of our subitems.

### 3.3. Sexual orientation

**Table 3.2:** Survey results on sexual orientation of minors

		1. I want to change my existing gender	2. I used to have feelings like a friend of the same gender	3. Friends of the opposite gender make me interesting, interesting	4. Friends of the same gender make me interested, attractive	5. I am or will choose my lover of the same gender	6. I can not clearly determine the choice of his lover of the same gender or gender
<b>By %</b>	Completely disagree	54,9	58,8	14,2	39,4	69,6	56,0
	Disagree	32,3	25,4	12,2	28,1	22,8	26,1
	Hesitate	9,2	7,1	15,0	15,6	4,4	11,9
	Agree	2,3	5,7	37,2	13,6	1,8	3,6
	Completely agree	1,2	3,0	21,5	3,3	1,5	2,3
<b>According to Average score</b>	Hanoi	1.55	1.65	3.72	2.22	1.32	1.63
	Ninh Binh	1.59	1.49	3.06	1.92	1.32	1.54
	Ho Chi Minh City	1.76	2.01	3.75	2.38	1.62	1.99
	Da Nang	1.64	1.92	3.77	2.33	1.57	1.90
	Thanh Hoa	1.62	1.49	3.14	2.03	1.29	1.53
	Can Tho	1.60	1.51	2.85	1.87	1.41	1.57
	Grade 6	1.37	1.62	2.43	2.26	1.28	1.82
	Grade 7	1.63	1.49	2.85	2.03	1.27	1.75
	Grade 8	1.71	1.55	3.61	2.09	1.41	1.68
	Grade 9	1.65	1.53	3.67	2.01	1.31	1.54
	Grade 10	1.66	1.81	3.61	2.26	1.44	1.60
	Grade 11	1.72	1.93	3.54	2.28	1.70	1.87
	Grade 12	1.65	1.85	3.99	1.96	1.58	1.66
	Male	1.45	1.65	3.50	2.01	1.38	1.67
Female	1.81	1.73	3.29	2.25	1.48	1.73	
<b>Total</b>	<b>Average score</b>	<b>1.63</b>	<b>1.69</b>	<b>3.40</b>	<b>2.13</b>	<b>1.43</b>	<b>1.70</b>
	<b>Standard deviation</b>	<b>.84</b>	<b>1.03</b>	<b>1.33</b>	<b>1.17</b>	<b>.79</b>	<b>.97</b>

Development of gender behavior of individuals is partly related to their sexual orientation – i.e. love for a person of the same or different gender. Sexual orientation has existed since long ago and not all cultures classify sexual orientation as present. Western culture divided individuals into three types: heterosexual, homosexual, and bisexual. Most young people express to be heterosexual without learning much about themselves. Adolescents who are attracted to the same sex must undergo a process of accepting their homosexual tendency harshly, since society may have a negative attitude towards this sexual orientation. It takes time for an individual to identify their sexual orientation as homosexual and it must go through many periods. The first period begins from middle teenage. Young homosexuals have noticed their abnormality. They date their opposite sex at the age of 14-19, but they have unclear feelings. It's hard for them to call their feelings for the same sex. The reaction of some people is fear, shame and even denial of this sentiment. In the second period, such adolescents can call the feelings for the same sex as being attracted, love or sexual desire. The third period is when the individuals identify themselves as homosexual [1].

We used survey questions: I wish to change my existing sex. I used to feel like someone of the same sex. The opposite sex is attractive and exciting to me. The same sex is attractive and interesting to me. I am selecting or will select lover of the same sex. I cannot determine clearly whether to select lover of the same or opposite sex.

From the results of the general survey on total research forms, we found that the majority of teens surveyed are Very/Completely disagree with the assumption that we give in Sub-questions No.1 and 2, 5, 6 (reaching 54.9% → 69.6% of teens and the Average score from 1.43 → 1.70;  $\epsilon$  [1; 1,8)); Most teens (39.4%) do not agree and disagree (28.1%) with the assumption we made in sub-question No.4 (Average score = 2.13;  $\epsilon$  [1.8, 2.6)); Most teens (21.5%) agree and disagree (37.2%) with the assumption we give in sub-question No.3 (Average score = 3.4;  $\epsilon$  [3 4, 4,2)). This indicates that the majority of teens surveyed are confident with their gender (identified in sub-question 1), with a good gender orientation and identified their sexual orientation according to the common rules on gender (identified by sub-question no. 2, 3, 4, 5, 6). In addition, we also find that a small percentage of teens still comment against this result. Typically 14.2% of Very/Completely disagree on sub-questions and 13.6% of teens agree with sub-clause 4. At the same time, this result is also consistent with the previous survey results in question 2, question 3 and question 4 that we just analyzed above that the majority of students agree with their existing gender, do not want to change gender and also do not think of that change.

According to the research criteria, in *Table 3.2* we find that there is a consistency between: research sites, between grades and between genders; At the same time identical with the general results we just analyzed as above. There are also highlights that we find:

In sub-question No.3 - considered as the sole reversal clause - strongly demonstrates the trend of gender behavior (with the content: Opposite-gender friends make me interesting, Hanoi, Ho Chi Minh City and Da Nang are three places with the highest average score (Average score= 3.72 → 3.77). This proves that the assertiveness of the majority of teens' behavioral trends in gender is stronger than in the rest of the country. We also share the same observation with male teens in question 3, male's Average score (Average score = 3.50) higher than female (Average score = 3.29); Similar to the students of grade 12 (Average score = 3.99), the Average score of grade 12 in question 3 is also higher than the other grades.

So in our view, it may be seen that: in male teens in general the confidence and ability to express themselves are higher than female's - so the determination of gender trend is somewhat stronger. Similarly, the identification of gender bias is more pronounced at the students of grade 12, possibly due partly to physical maturity as well as psychophysiology in early adulthood (18 → 25 years old).

With the content of the survey on Vietnamese teens (with 6 locations nationwide) on gender identification, gender role identity and sexual orientation; The results show that:

- Gender satisfaction rate at male teens is always higher than female male teens;
- More modern, more humane changes in gender role identity;
- More open-heart in the sexual orientation of the Vietnamese teens at present.

#### **4. CONCLUSION**

Based on the results archived in this research, we agree and affirm the view that the gender development of teens includes three distinct stages: gender identification, gender role identity, sexual orientation. The results of the research also show that the identification of gender roles of teens in Vietnam has changed according to the development trend of modern society and thus gradually eliminates gender stereotypes, Views on the development of gender (sexual orientation) of the self. However, the development of gender in a small number of Vietnamese teens is still influenced by traditional attitudes. On the basis of Eastern culture and in the transition period of the socio-economic context, we find that Vietnamese teens need to be equipped and supported with knowledge of gender development, To help them achieve the development of a favorable and comprehensive physiology.

## REFERENCES

1. Nguyen Van Dong (2012), *Developmental Psychology*, - National Political Publishing House, Hanoi.
2. T.V. Bendac (2005), *Gender Psychology*, - Picher publishing house, Sankt-Peterburg.
3. Tran Thi My Luong (2015), “Psychological basis of gender development”, - *Scientific journal*, Hanoi National University of Education, Volume 60, Number 5, pp.107-114.
4. Tran Thi My Luong (2016), “Status on gender development of the teens”, - *Journal of Education*, Special Issue, December 2016, pp.273-275.
5. Tran Quoc Thanh, Nguyen Duc Son (2011), *Social Psychology*, - Hanoi National University of Education publishing house.

## SỰ PHÁT TRIỂN GIỚI CỦA THANH THIẾU NIÊN VIỆT NAM

**Tóm tắt:** Sự phát triển giới là vấn đề phức tạp và có sức ảnh hưởng lớn đến cuộc sống của mỗi cá nhân. Trong bài báo này, chúng tôi nghiên cứu sự phát triển giới của cá nhân trải qua các giai đoạn: định dạng giới tính, nhận dạng vai trò giới và định hướng tính dục. Bên cạnh đó, Việt Nam là một đất nước thuộc nền văn hóa phương Đông nhưng đang trong bối cảnh thay đổi về kinh tế xã hội, bài báo còn cung cấp kết quả khảo sát về thực trạng phát triển giới của trẻ vị thành niên Việt Nam hiện nay.

**Từ khóa:** sự phát triển giới, định dạng giới tính, vai trò giới, định hướng tính dục

# NGUYỄN CÔNG TRÚ - CHÂN DUNG MỘT HÀO KIỆT TRÊN HÀNH TRÌNH SUY VONG VÀ ĐỔ NÁT CỦA CHẾ ĐỘ PHONG KIẾN NGUYỄN

Phạm Quốc Sử

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Đã có nhiều công trình nghiên cứu, đánh giá về Nguyễn Công Trứ. Trong các sách của Sử quán triều Nguyễn, tên tuổi của ông lẫn với nhiều nhân vật khác, nhưng có lúc “vụt lên” và “chói sáng” như một ngôi sao. Nguyễn Công Trứ là sản phẩm của lịch sử - xã hội Việt Nam cuối TK XVIII - nửa đầu TK XIX, thời kỳ mà chế độ phong kiến Nho giáo về hình thức còn nguyên vẹn, nhưng thực chất mọi thứ đều rạn vỡ và sụp đổ bộ phận. Nguyễn Công Trứ sống giữa một thế giới rạn vỡ và sụp đổ ấy, nhưng ông không sụp đổ. Ông hội tụ mọi thứ của một nền văn hóa đang đổ vỡ, nhưng không có cái gì trong ông hoen gi và đáng phải chán bỏ, mà đều được ông xử lý một cách có dụng ý, để trở nên có giá trị. Đó là bởi ông là một trong những số phận ngoại hạng. Ông là mẫu người không chỉ phù thịnh, mà còn biết phù suy, trung thành với cuộc đời, với đất nước cho đến tận cuối đời. Ông là nhân vật kiệt kiệt giữa lúc vận nước suy vi, là ngôi sao Hôm lấp lánh trong buổi hoàng hôn của chế độ phong kiến Nguyễn triều.

**Từ khóa:** Nguyễn Công Trứ, triều Nguyễn, chế độ phong kiến Nho giáo, công cuộc khẩn hoang, huyện Kim Sơn, huyện Tiền Hải, tổng đốc Hải - An, Chân Lạp...

Nhận bài ngày 11.10.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.12.2018

Liên hệ tác giả: Phạm Quốc Sử; Email: pqsu@hnmu.edu.vn

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đã có nhiều công trình nghiên cứu về Nguyễn Công Trứ. Tất cả đều ca ngợi, thậm chí có ý kiến đưa ông lên tầm vĩ nhân. Trong *Đại Nam thực lục chính biên* - cuốn sử do Sử quán triều Nguyễn biên soạn, với giọng điệu kiêu ngạo, thể hiện giọng điệu của một chế độ quân chủ (chứ không hẳn là sự ghi chép khách quan của sử gia) mà ông vua đương triều mới là nhân vật lỗi lạc nhất, thì tên tuổi của Nguyễn Công Trứ thường lẫn với nhiều nhân vật khác, thậm chí nhạt nhòa. Thế nhưng, vẫn trong *Đại Nam thực lục chính biên*, và nhất là trong *Đại Nam chính biên liệt truyện*, cũng có lúc tên tuổi ông lại “vụt lên” và “chói sáng”, như trong vấn đề khẩn hoang, lấn biển ở Bắc Bộ, trong việc thanh trừ các nhóm hải tặc người Trung Quốc ở vùng biển Đông Bắc, thanh trừ giặc Xiêm-Lạp xâm nhập và cướp phá vùng lãnh thổ Đại Nam ở phía Tây Nam. Những cống hiến thể hiện nhân cách và tài

năng xuất chúng của Nguyễn Công Trứ còn được các sách: *Quốc sử di biên, Minh Mệnh chính yếu, Bắc kỳ tiểu phi, Quốc triều hương khoa lục*, các tài liệu địa chí của các địa phương mà Nguyễn Công Trứ từng trị nhậm, các tác phẩm văn chương mà ông để lại và cả những giai thoại lưu truyền trong dân gian về cốt cách, hành xử khác đời của ông..., làm cho sáng tỏ.

Các nhà nghiên cứu văn chương dường như là những người thành công nhất khi nghiên cứu về Nguyễn Công Trứ qua các tác phẩm thơ của ông. Thơ ca của Nguyễn Công Trứ đáng được coi là một di sản lớn, đặc biệt là mảng Quốc âm với nhiều bài hay và độc đáo. Người ta ấn tượng với cái ngạo nghễ, “ngất ngưỡng” đến “tận trời” cả trong thơ lẫn ngoài đời của ông.

Tuy nhiên, cũng dường như người ta mới chỉ nghiên cứu Nguyễn Công Trứ qua những di sản văn chương mà ông để lại, qua những những hành xử khác đời của ông còn lưu trong giai thoại, mà chưa nghiên cứu đầy đủ con người lịch sử, tức là con người thật của ông, với một công nghiệp đồ sộ, toàn năng và xuất chúng. Một vài luận án tiến sĩ, một vài bài nghiên cứu về công cuộc khẩn hoang mở đất của Nguyễn Công Trứ là chưa đủ với tầm vóc và sự nghiệp lớn lao của ông.

Ngay cả khi đã có nhiều thành tựu nghiên cứu về Nguyễn Công Trứ, người ta cũng bết tắc, không sao cắt nghĩa được một cách thuyết phục nhiều hiện tượng trái ngược ở ông: Một con người quan phương, gắn với chế độ Nho giáo có phần cực đoan, sống giữa một thế giới quan trường đầy mưu toan, cảnh giác và triệt hạ lẫn nhau, nhưng ông lại có lối sống dân dã, nhân ái và phóng túng đến không ngờ. Một người xuất thân “cửa Khổng sân Trình”, từng làm Tư nghiệp Quốc tử giám, nhưng cũng lại ham Lão-Trang và mộ Phật. Một người giỏi thơ chữ Hán, nhưng lại để đời với một di sản văn học “ngoài luồng” đáng nể, đặc biệt là thể hát nói của ca trù...

Một số bài viết trong khi say sưa ca ngợi Nguyễn Công Trứ, thì lại ca ngợi cả việc ông đánh dẹp khởi nghĩa nông dân, bình định xứ Chân Lạp, đàn áp sự nổi dậy của người dân nơi đây. Đành rằng đó là sự thật trong hành trạng của Nguyễn Công Trứ, không cần phải né tránh, nhưng không thể ca ngợi. “Công” với ai hay “tội” với ai, đánh giá theo tiêu chí nào, lập trường chính trị nào cần phải bàn luận một cách công bằng, minh bạch, nhưng muốn hay không thì đó cũng không phải là thành tích đáng ca ngợi của Nguyễn Công Trứ. Không những thế, đó còn là những khoảng thời gian long đong, gian khổ nhất của ông, lại còn bị triều đình thăng, giáng liên tục, có lúc bị cách xuống làm lính, bị xử “trảm giam hậu” rồi được tha.

Trong khi đó, ông có nhiều thành tựu xứng đáng để ca ngợi, đó là tiểu phạt giặc Khách, ngăn chặn giặc Xiêm, bảo vệ vùng biển phía Đông Bắc và vùng đất phía Tây Nam của tổ quốc, và đặc biệt là công cuộc khẩn hoang lấn biển, tổ chức đời sống cho nhân dân ở

vùng đất mới, đào sông khơi ngòi, giải trừ nạn lũ lụt... với đúng nghĩa “hộ quốc an dân”. Những thành tựu đó mới đưa ông lên tầm những nhà chính trị tài năng, lỗi lạc của dân tộc.

Cũng bởi thế, từ góc độ lịch sử, ta không khó để nhận diện một nhân vật. Sự thật, nhân vật lịch sử nào cũng là sản phẩm của thời đại. Nguyễn Công Trứ cũng như vậy, ông là sản phẩm của lịch sử - xã hội Việt Nam cuối thế kỷ XVIII - nửa đầu thế kỷ XIX và gắn cuộc đời, sự nghiệp với chế độ phong kiến Nguyễn. Đó là thời kỳ suy tàn của chế độ phong kiến Nho giáo trên mọi phương diện mà triều Nguyễn dù có cố gắng đến mấy cũng không thể “hồi quang”, cứu vãn được chế độ đó, cũng như cho chính mình.

Chế độ phong kiến Nguyễn dưới hai triều Gia Long, Minh Mạng có vẻ như đã xác lập được thế đứng, nhưng từ triều Thiệu Trị lại bắt đầu suy sụp và trở nên bi kịch dưới triều Tự Đức. Cũng vì đang trên đường suy tàn nên chế độ phong kiến Nho giáo về hình thức còn có vẻ nguyên vẹn, nhưng thực tế mọi thứ đều rạn vỡ và sụp đổ bộ phận.

Nguyễn Công Trứ sống giữa một thế giới rạn vỡ và sụp đổ ấy, nhưng ông không sụp đổ. Ông nhập thế một cách nồng nhiệt, sống đúng với số phận và tính cách của mình: Một quan chức mẫn cán, trung thành với chế độ, có mặt ở mọi nơi khi vua sai khiến (khi đánh dẹp ở phía Bắc, trấn trị nơi biên viễn, lúc tiễu phạt ở phương Nam, chinh phục xứ người); hoạn lộ long đong, thăng giáng liên tục; văn học uyên bác, nhưng phóng túng đến không ngờ; cốt cách thanh cao, nhưng hành xử dân dã, ngạo nghễ đến hoàng đế cũng phải “cười”. Ông hội tụ tất cả những gì của một nền văn hóa đang lụi tàn, nhưng không có cái gì trong ông hoen ỉa và đáng phải chán bỏ, mà đều được ông trải nghiệm, xử lý một cách cầu kỳ và có dụng ý, để trở nên có giá trị. Ông là con người giàu năng lượng, ham công hiến, biết chơi, biết tận hưởng nhiều lạc thú để có một cuộc đời khỏe khoắn và giàu ý nghĩa.

## **2. NGUYỄN CÔNG TRỨ - MỘT NHÂN CÁCH LỚN, MỘT TÀI NĂNG XUẤT CHỨNG**

Nguyễn Công Trứ là con người toàn diện, văn võ song toàn, lĩnh vực nào cũng nổi bật. Có thể khái quát về ông: Một nhân cách lớn và độc đáo, một tài thơ xuất chúng, một nhà chính trị - quân sự tài năng.

Là một nhân cách lớn, ông không chỉ có liêm, chính, cốt cách thanh cao, mà còn hành xử cao ngạo và khác đời. Ông chứng kiến một chế độ phong kiến đang suy vong với nhiều bất công và tệ nạn, nhưng ông không quay lưng với chế độ ấy, mà nỗ lực tìm cách tác động để sửa đổi lẽ lối cai trị, giải quyết những bức bách cho dân chúng. Nhân cách lớn của ông không chỉ thể hiện trong văn chương, mà phần nhiều thể hiện ở hành vi cai trị, ở tất cả các lĩnh vực công hiến khác ngoài văn chương. Ông mẫn cán với chế độ nhưng không phải tất cả chỉ vì chế độ, mà còn vì đất nước, vì dân tộc. Ông là mẫu người không chỉ “phù thịnh”, mà còn biết “phù suy”, nhiệt thành với đời, với cuộc sống cho đến tận cuối đời.



Là một tài thơ xuất chúng, ông không chỉ dừng lại ở thơ hay, mà là một thứ thơ độc đáo, phóng khoáng tột bậc và mang dấu ấn riêng, “độc nhất vô nhị”. Nhiều công trình nghiên cứu có chất lượng về thơ Nguyễn Công Trứ đã được công bố và có thể xem đây là lĩnh vực nghiên cứu thành công nhất về ông.

Là một nhà chính trị - quân sự tài năng, sự xuất sắc của ông thể hiện ở công cuộc dẹp loạn, tiểu phạt nơi biên viễn để giữ yên vùng biển Đông Bắc và vùng đất phương Nam, nhưng đặc biệt là ở tư duy kinh tế - khai hoang lấn biển, ở khả năng tổ chức cai trị vùng đất mới mà không một nhân vật nào trong lịch sử đất nước sánh kịp. Sự ra đời của hai huyện Kim Sơn, Tiền Hải dưới triều Nguyễn và các đền thờ mà nhân dân lập nên để tưởng nhớ, tôn vinh Nguyễn Công Trứ đã đưa ông trở thành một nhà tổ chức cai trị lỗi lạc. Những cống hiến quan trọng nhất trong sự nghiệp “kinh bang tế thế” nổi tiếng của ông Nguyễn Công Trứ có thể kể đến là:

*Thứ nhất, khẩn hoang lấn biển, phát triển tài nguyên đất nước, tổ chức cuộc sống cho nhân dân, nhất là dân lưu tán (vốn mất đất, bỏ đất vì bản cùng, loạn lạc).*

Sách *Đại Nam chính biên liệt truyện* của Sử quán triều Nguyễn khái quát công hiến này của ông như sau: “Khoảng năm Minh Mạng, Trứ lấy hàm Tả Thị lang bộ Hình, lĩnh Doanh điền sứ ở Nam Định. Trước đây, Công Trứ dâng thư kín nói việc 3 điều: 1- Phạt cấm phải nghiêm ngặt, để trừ tuyệt bọn giặc; 2- Thương phạt phải công minh, để khuyên răn quan lại; 3- Khai khẩn ruộng hoang, để cho dân nghèo có nghề nghiệp. Vua giao xuống cho đình thần bàn để thi hành. Rồi sai Công Trứ sung làm chức Doanh điền sứ. Công Trứ vào từ biệt trước mặt vua xin đi... Khi ông đến nơi, xem đặc đất hoang ở một dải Tiền Châu phủ Kiến Xương, tỉnh Nam Định, chia cấp cho dân cùng, gồm được 14 làng, 27 ấp, 20 trại, 10 giáp, đình hơn 2.350 người, ruộng hơn 18.970 mẫu. Xin lập làm một huyện, gọi tên là huyện Tiền Hải. Lại ở hai xã Ninh Cường, Hải Cát, được 4 làng, 4 ấp, 1 trại, lập làm 1 tổng, lệ thuộc vào huyện Nam Chân. Tổng Hoàn Nha, được 5 ấp, 2 trại, 3 giáp, cũng lập làm 1 tổng, lệ thuộc vào huyện Giao Thủy. Còn về nhà cửa, trâu cày, đồ làm ruộng, thì lượng lấy tiền của công tri cấp cho. Lại xin đo đạc chia khẩn đất ở ven biển ngoài núi Hồng Lĩnh phủ Yên Khánh tỉnh Ninh Bình, được 3 làng, 22 ấp, 24 trại, 4 giáp, đình hơn 1.260 người, ruộng hơn 14.600 mẫu, lập làm một huyện, gọi tên là huyện Kim Sơn. Về khoản nhu cấp (cho huyện ấy), hết thảy như lệ huyện Tiền Hải. Nơi nào đã thành điền, thì cho thu nộp tự năm nay, còn thì đợi ba năm sẽ bắt đầu thu thuế. Vua y lời tâu, cho là phải” [2, tr.410-415].

Sách *Đại Nam thực lục chính biên* (văn của Sử quán triều Nguyễn) còn chép việc Nguyễn Công Trứ khẩn hoang rồi thành lập hai huyện Kim Sơn, Tiền Hải và nhiều làng xã mới ở Bắc Hà chi tiết hơn, cho biết chính xác thời gian Nguyễn Công Trứ lĩnh chức Doanh điền sứ là vào tháng 3 năm Mậu Tý, Minh Mệnh năm thứ 9 (1828) [3, phần I, tập II, tr.719-

721]. Không chỉ lập nên các vùng đất mới, Nguyễn Công Trứ còn đưa ra kế hoạch tổ chức cuộc sống một cách chi tiết, khoa học, đầy tính nhân văn để trình lên vua. Vẫn theo *Đại Nam thực lục chính biên*: “Công Trứ lại dâng sớ nói: “Những làng ấp mới lập của các huyện Tiền Hải, Kim Sơn đều là nhóm hợp dân phiêu lưu chưa có liên hệ với nhau. Xin định qui ước khiến họ biết sự kiềm thúc, lâu sẽ thành quen:

(1). *Đặt trường học*: Mỗi ấp, mỗi làng đều dựng nhà học, đón một thầy học, làng thì lấy ruộng 10 mẫu, ấp thì 8 mẫu làm học điền, miễn đánh thuế. Ruộng học điền ấy, phải góp sức cùng làm, đầy năm thu hoạch, lưu làm học bổng. Người đến 8 tuổi thì cho vào trường học, dạy cho các việc quét rửa, ứng đối, tới lui, các phép hiếu, trung, tín, kính, nhường rồi sau mới dạy văn hữu. Đến khi 16 tuổi đã hơi thành tựu thì theo thứ tự mà cho lên trường huyện, phủ, trấn. Nếu học không được thì cho đổi nghề khác. Đến như trại giáp thì mỗi trại lấy 5 mẫu, giáp lấy 3 mẫu mà phụ vào ấp hay làng.

(2). *Đặt xã thương* (Kho thóc ở xã): Ấp và làng đều đặt xã thương chọn người tin cẩn để giữ, phạm ruộng khai khẩn thành điền, 3 năm về trước còn được miễn thuế, thì mỗi mẫu lấy 30 uyen thóc, đến sau đã thu thuế thì mỗi mẫu lấy 20 uyen, nộp vào kho. Khi thóc kém thì bán ra, khi hơn thì đong vào. Gặp thủy hại bất thường thì chiếu khấu phần mà cấp cho, năm được mùa thì lại thu chứa y số.

(3). *Siêng dạy bảo*: Ấp, làng đều có Ấp trưởng, Lí trưởng. Lại lấy 25 nhà làm một tư có Tư trưởng, làng đặt thêm 2 Tư trưởng, ấp đặt thêm 1 Tư trưởng, do quan địa phương cấp bằng, theo các Ấp trưởng, Lí trưởng mà trông nom dân. Trong hạt mình cai quản, như có kẻ bất hiếu, bất đễ, bất thuận, bất kính cùng là du thủ du thực, giao kết với côn đồ thì phải nghiêm ngặt răn cấm, ví còn quen giữ nét xấu thì phải trình với Hữu ty xét xử. Nếu dụng tình giấu giếm thì Ấp trưởng và Tư trưởng cũng phải tội.

(4). *Cẩn phòng thư*: Phạm trong tổng có giặc cướp, phát ở chỗ nào, ở lí thì Lí trưởng cùng Tư trưởng, đem dân phu 30 người, ở ấp thì Ấp trưởng đem dân phu 26 người, theo Tổng trưởng, đến cứu gấp. Nếu thế lực không địch nổi, thì phải lên theo phía sau cho kì cùng dò xem giặc ẩn nấp ở đâu thì phải phi báo quan sở tại cùng các nơi lân tiếp cùng đến vây bắt cho được, để xử án. Nếu theo bắt bất lực, để bọn giặc chạy xa thì chiếu số của cải sự chủ mất thì bắt các Ấp, Lí trưởng trong tổng bồi thường. Cai tổng, Lí trưởng, Ấp trưởng, Tư trưởng, đều theo luật trị tội.

(5). *Chăm khuyến răn*: Dân thường ở ấp, lí, có kẻ không theo phép thường, không chịu làm ăn, đã chuẩn cho Ấp, Lí trưởng được sát hạch, quan địa phương thì phải thời thường đi tuần xem xét, vào nơi nào, thấy phong tục thuần hậu, ruộng đồng mở mang, nhà không có người ăn chơi, đất không có nơi bỏ hoang, trong 3 năm, người cai quản không can án, thì cứ thực đề đạt mà chờ nêu thưởng. Nếu nhân dân lười biếng, đồng ruộng bỏ rậm, tập tục gian dâm, cùng nhau kiện tụng, thì Ấp trưởng, Lí trưởng đều bị chiếu luật trừng trị, chọn

người cần tín nhanh, giỏi làm thay”. Vua giao xuống đình thần bàn” [3, phần I, tập II, tr.843-845].

Đọc những dòng tư liệu trên và suy ngẫm về công cuộc mở đất của Nguyễn Công Trứ hồi đầu thế kỷ XIX, ta nhận thấy ông là một “hiền nhân” đích thực, một “báu vật” của lịch sử đất nước.

Giống như Lê Quý Đôn (TK XVIII) say mê nghiên cứu, dù đi đâu, trên bất cứ cương vị nào (trị nhậm, cầm quân...) cũng đều kết hợp tìm tòi, khám phá và viết sách. Nguyễn Công Trứ cũng vậy, với tư duy trác việt, ông liên tục suy nghĩ không ngừng nghỉ, dù trị nhậm ở đâu cũng phát hiện ra những điều mới mẻ, “ích quốc lợi dân” để tâu lên vua cho thực hiện.

Vấn về vấn đề khẩn hoang, sách *Đại Nam thực lục chính biên* cho biết: Tháng 9 năm Nhâm Thìn (1832), Thự Tổng đốc Hải - Yên là Nguyễn Công Trứ tâu: “Tỉnh Quảng Yên nhiều đất bỏ hoang, những chỗ có thể khai khẩn được hàng nghìn mẫu, duy có điều dân ở đây quen nghề đánh cá đi buôn, không thích làm ruộng. Vậy xin phỏng theo cách làm đồn điền xưa liệu phái lính thú, do nhà nước cấp lương ăn đồ dùng, sai đi khai khẩn cày cấy, chỗ nào nên phải đắp đê thì cho đắp lên (...)”. Vua dụ sai Nguyễn Công Trứ phải thân đến tận nơi xem xét. Công Trứ liền hội đồng với Thự Tuần phủ là Lê Đạo Quảng chọn chỗ đất khoảng khoát có thể cày cấy được (...) cộng 3.500 mẫu. Nghĩ xin đắp đê chống nước mặn, dài hơn 2740 trượng, lấy lính thú Quảng Yên và phái thêm lính cơ Hải Dương góp sức cùng làm. Khi đê đắp xong liệu cho lưu lại khai khẩn. Vua ưng thuận” [3, phần II, tập III, tr.383].

Không chỉ với các vùng ven biển ở phía Bắc, mà cả với vùng đất ở phía Nam đất nước, bất cứ nơi nào Nguyễn Công Trứ đến trị nhậm, ông cũng phát hiện và đề xuất với triều đình kế hoạch khẩn hoang, mở rộng đất đai canh tác.

*Thứ hai, tăng cường kiểm soát, trấn áp các đối tượng bất hảo, thổ phi, hải tặc Trung Quốc hoành hành khu vực biên giới và vùng biển phía Đông Bắc.*

*Về kiểm soát việc khai thác vàng bị những phần tử bất hảo người Trung Quốc thao túng, tháng 3 năm Giáp Ngọ (1834), Nguyễn Công Trứ trong tập thỉnh an nói rằng: “... An Biên đối ngạn với Hà Giang, ở đây chợ phố liên tiếp, người Kinh, người Thanh ở lẫn với nhau được phồn thịnh (...). Lại nữa, các sở mỏ vàng, mỗi năm nộp thuế từ 1 đến 4 lạng, mỗi lạng tính 80 quan tiền. Những người nhà Thanh làm mỏ, mỗi nơi tụ tập để kiếm ăn đến trên dưới 700, 800 người, đều là những kẻ du đãng trốn tránh. Chúng đào xé mạch đất, quấy nhiễu dân địa phương thường thường gây ra xích mích. (...). Số thuế vàng thu nhập ấy, có hay không, đều không đáng kể. Nay hãy xin tạm bắt các mỏ vàng đóng cửa. Đuổi hết về nước những bọn người Thanh tụ tập kiếm ăn ở đây. Sau này, có ai xin trưng, cứ quan địa phương xét thực, sẽ chiếu theo cái lệ “Hộ làm vàng” ở Quảng Nam mà đánh thuế*

(...). Như vậy, đã dứt được cái lo bất ngờ, mà lại làm đôi dào thêm việc tiêu dùng của nhà nước [3, phần III, tập IV, tr.92-94].

*Về việc xử lý lái buôn người Trung Quốc lũng đoạn thị trường lúa gạo*, tháng 3 năm Ất Mùi (1835), Nguyễn Công Trứ, trong tập thỉnh an nói: “Dân hạt Quảng Yên phần nhiều đóng thuyền đi khắp các tỉnh lân cận mua gạo, chuyên bán cho lái buôn nhà Thanh. Vậy xin ra lệnh cho quan tỉnh xét theo cái số cần mua mà cấp cho quan văn để phòng điều tra xét nghiệm”. Việc được giao xuống bộ Hộ xét bàn. Bộ cho rằng (...) cần có luật nghiêm cấm cụ thể... Vua y lời bàn” [3, phần IV, tập IV, tr.905].

*Về việc đối phó với tệ săn bắt, đánh cá trái phép của ngư tặc Trung Quốc tại vùng biển phía Đông Bắc nước ta*, tháng 5 năm Mậu Tuất (1838), Nguyễn Công Trứ tâu (vua): “Tự trước đến nay, từ tháng 8, 9 đến tháng 3, 4 người nhà Thanh có 500, 600 chiếc thuyền, tụ họp thành đoàn ở ngoài phận biển Quảng Yên đánh cá (...), có người phường Khai Vĩ là Lương Bình Tổ nói: “Phường của hắn, nhân khẩu kể có hàng nghìn người, vốn là lương thiện, nếu được đánh cá ở ngoài biển, xin tự ra sức bắt giải bọn ác ở phường đánh lưới tôm”. Xét ra một giải Chàng Sơn (...), người nước Thanh, nhiều người làm nhà ở trên núi, cấy trồng lấy hoa lợi, phàm các thuyền bè đều đỗ ở đây (...), nếu muốn vĩnh viễn cấm tuyệt, thực khó xếp đặt, nghĩ nên theo lòng mong muốn của Bình Tổ, cho tự trông coi, thì chúng được lợi, tự nhiên cũng ngăn cấm nhau, tướng quan quân không đến tổn sức, mà giặc biển yên được” [3, phần V, tập V, tr.337].

*Về việc trấn áp, tiêu diệt bọn hải tặc Trung Quốc tụ tập, hoành hành trên các đảo và vùng biển nước ta*, sách *Đại Nam thực lục chính biên* cho biết: Tháng 9 năm Mậu Tuất (1838), Nguyễn Công Trứ đem đại đội binh thuyền chia đường thẳng đến Chàng Sơn vây bắt giặc biển, chém tại trận được một đầu giặc, giặc bỏ thuyền lên bờ chạy, quan quân đuổi theo bắt, chém được nhiều, thu được cả thuyền mảnh khí giới,...”. Vẫn theo sách trên, “Trứ bèn cùng với Suất đội giám thành Lê Đức Hào ở Kinh phái đi cùng xem hình thể núi Chàng Sơn vẽ thành đồ bản đệ lên dâng. Sớ nói: Hai bên tả hữu Chàng Sơn có Đông Chàng, Tây Chàng, Nam Chàng, Đàm Chàng (...), một dải Tây Nam núi non thấp phẳng, phía dưới rộng và phẳng, đất cát màu mỡ, người nước Thanh tụ ở đây thường đến trên 500 nhà, (...) thành sào huyệt của giặc cướp. (...). Nghĩ định ở Chàng Sơn, vụng Đàm Úc ở phía Đông, vụng Thảng Úc ở phía Tây Nam, đều làm một đồn lớn, mỗi đồn đặt một Quân vệ hoặc một Quân cơ, 500 binh, 20 thuyền (...). Bên tả Thảng Úc, bên hữu Đàm Úc làm một pháo đài, những nơi cao đều đặt lầu canh, chỗ đốt lửa, (...), như thế thì tin tức cũng thông, chiếu cố được nhanh chóng, bờ biển có thể yên hẳn. Sớ tâu vào. Vua bảo rằng: “... thế là tốt” [3, phần V, tập V, tr.382].

Lại nữa: “Tháng 10, thuyền binh đi tuần bắt giặc của Tổng đốc Hải - Yên Nguyễn Công Trứ ở phận biển Chân Châu (tên xã) thuộc Hoa Phong, gặp thuyền giặc người Thanh

trên 60 chiếc, đánh nhau, Quân vệ bọn Nguyễn Văn Ngữ thu được ba chiếc thuyền sam bản nhỏ và khí giới...” [3, phần V, tập V, tr.413].

Có thể nói giặc giã, tệ nạn, mưu đồ xấu có nguồn gốc Trung Quốc luôn là điều nhức nhối đối với nước ta trong suốt chiều dài lịch sử. Nguyễn Công Trứ là một trong những người có công, là tấm gương lớn mà chúng ta cần nghiên cứu, học tập để trừ bỏ vấn nạn này cho dân tộc.

*Thứ ba, tiểu phạt, chặn đánh quân Xiêm và các nhóm giặc Xiêm - Lạp hoành hành ở vùng đất liền và hải đảo phía Tây Nam của tổ quốc.*

Sau khi kết thúc thời kỳ trị nhậm ở vùng Đông Bắc tổ quốc, Nguyễn Công Trứ về triều rồi tiếp tục được cử đi đánh dẹp và củng cố Trấn Tây (Chân Lạp), sau rút về trấn trị tỉnh An Giang. Ông trở lại công việc của một vị tướng trong việc tiểu phạt giặc ngoại bang xâm lấn, cướp phá ở phía Tây Nam đất nước.

Sách *Đại Nam thực lục chính biên* cho biết: Tháng 2 năm Nhâm Dần (Thiệu Trị năm thứ 2 -1842), “tướng Xiêm là Ca La Hâm, Phì Phạt đem hơn 500 quân Xiêm, hơn 1000 quân Thổ và hơn 40 chiếc thuyền đến đóng ở bên phủ Quảng Biên; lại chở muối gạo lên bờ chứa tại một nhà để tạm ở Quảng Biên... Vua nghe biết việc ấy, nói rằng: “... Nay thuyền đồng ở Gia Định, đã sắp tới cõi, nên báo cho Nguyễn Công Trứ đi tới ngay, hợp sức cùng đánh...” [3, phần VIII, tập VI, tr.302]. Binh thuyền của Ô Thiệt Vương nước Xiêm đến đỗ ở Quảng Biên và phân biển đảo Nhĩ Dữ, núi Bạch Mã, số binh có tới vài vạn đóng đồn mọi chỗ, định mưu trước hết đánh úp Lô Khê rồi lấy Tô Môn, kéo đến bức tỉnh thành. Tỉnh Hà Tiên hoảng sợ, kíp tư cho tỉnh Vĩnh Long mau đem binh thuyền đến giúp (...). Ngay sau đó, ở dải sông Vĩnh Tế, thổ phi kéo đến quấy nhiễu. Nguyễn Công Trứ nghe báo liền đem quân bản đạo đi gấp đêm ngày về An Giang; Nguyễn Tiến Lâm, Nguyễn Lương Nhân chia nhau đi đến Tiền, Hậu Giang dẹp bắt [3, phần VIII, tập VI, tr.303-304].

*Thứ tư, tu bổ đê điều, đào sông khơi ngòi, chăm lo cuộc sống lâu dài cho nhân dân.*

Sách *Đại Nam thực lục chính biên* cho biết: “Đình Dậu, Minh Mệnh năm thứ 18, (1837), Tổng đốc Hải - Yên là Nguyễn Công Trứ, Thự Tổng đốc Định - An là Trịnh Quang Khanh, Tuần phủ Hưng Yên là Hà Thúc Lương hội đồng đốc suất đắp đê sông Cửu An (thuộc địa phận Hưng Yên, Hải Dương) một đoạn từ Bằng Ngang đến Ba Đông hai bờ dài suốt hơn 5.070 trượng, thuê dân hơn 10.000 người làm việc, còn một đoạn từ Ba Đông đến Duyệt Lễ dài hơn 2.320 trượng, một đoạn từ Bích Chàng đến Văn Nhuệ và chặn ngang sông nhỏ dài hơn 2.120 trượng, một đoạn từ Quang Liệt đến Biện Tân dài hơn 3.170 trượng. Cùng các đoạn sông cũ huyện Thanh Miện, Gia Lộc, Đường An, Đường Hào tỉnh Hải Dương dài suốt hơn 24.300 trượng, sức sai dân sở tại và các dân xã thế nước đến được phải làm (...). Vừa ba tháng, đê đắp xong” [3, phần IV, tập V, tr.20].

Vấn đề trị thủy các dòng sông luôn là vấn đề lớn của các quốc gia nông nghiệp phương Đông. Mỗi nước có một phương thức xử lý truyền thống khác nhau, nhưng tựu trung vẫn là: Đắp đê be bờ hay khơi thông dòng chảy. Người Trung Hoa thiên về khơi thông dòng chảy, nhưng vẫn có những cuộc đại tu bờ, đào đắp đê như dưới thời Càn Long nhà Thanh. Ở nước ta dưới thời Nguyễn, việc giữ đê hay bỏ đê, thay vào đó là khơi thông dòng chảy được đặt ra nghiêm túc và cấp bách, bởi nạn vỡ đê thường xuyên xảy ra. Nguyễn Công Trứ là một trong số ít người có nhiều ý kiến về vấn đề này.

Sách *Đại Nam thực lục chính biên* cho biết: “Át Mùi, Minh Mệnh năm thứ 16 (1835), Tổng đốc Hải - Yên là Nguyễn Công Trứ dâng tâu thỉnh an có nói: “Việc cần nhất hiện nay chỉ là đê điều. Dân Bắc Kì trong một năm phải dùng sức lực vào việc đắp đê hết quá nửa năm, may mà giữ vững thì tốn kém cũng nhiều. Lỡ bị đê vỡ nước ngập thì hại càng dữ. Thân đã từng tham vấn các kì lão, hương thân thì số người xin đắp đê chỉ có 2, 3 phần 10, mà số người xin bỏ đê đến 7, 8 phần 10. Những người muốn phá bỏ đê đều nói: phạm những chỗ quanh co ngoắt ngoéo nếu khơi vét cho thông cả một loạt thì khi nước lên, thì nước chảy tuột ra biển được dễ dàng. (...). Vậy xin phái quan Kinh đi xem xét hình thế, vẽ thành bản đồ dâng trình. Nếu chuẩn cho bỏ đê, thì phạm những chỗ nước xối chảy mạnh, xin đến tháng giêng sang năm đều nhất tề khai đào; (...). Nếu chuẩn cho giữ lại đê thì phạm những chỗ xung yếu cũng xin đến tháng giêng sang năm, thuê nhiều dân phu đắp thêm chân đê cho vững chắc;...”.

Vua dụ rằng: “Về việc trị hà, đắp đê và bỏ đê: hai thuyết đều có lí. (...). Nay lại khai đào sông Cửu An để rút bớt nước sông Cái. Hạ lưu có chỗ để nước tiêu thoát thì đê điều ở tại vẫn cứ đắp giữ như cũ cũng đủ đảm bảo, không có gì đáng lo. Vậy cần gì phải đắp thêm chân đê cho uống phí nhân công nữa! Có điều sông Cửu An đã khởi công rồi, thì phải nên khai thông dòng nước, liệu đắp hộ đê” [3, phần IV, tập IV, tr.793-794]

Về việc xử lý sông Cửu An, tháng 12 năm Ất Mùi (1835), Nguyễn Công Trứ tâu: “Trên từ chỗ đê vỡ Nghi Xuyên dưới đến Văn Khê, hai bên bờ đều có hộ đê, 1 chi sông chảy đến sông Văn Khê thì chia làm hai nhánh: nhiều chỗ nông hẹp và khuất khúc, nên thể nước ở thượng lưu chảy không thuận tiện dễ dàng. Vậy xin tùy theo những chỗ nước sông có thể tràn đến, điều động dân 6 huyện (Đường An, Đường Hào, Thanh Miện, Gia Lộc, Tứ Kỳ, Vĩnh Lại) để làm: chỗ nào nông hẹp thì đào sâu, rộng ra, chỗ nào khuất khúc thì đào cho thẳng lại, tổng cộng là trên 1 vạn 3 ngàn trượng” [3, phần V, tập IV, tr.964].

Vẫn theo *Đại Nam thực lục chính biên*, tháng 12 năm Bính Thân (1836), Nguyễn Công Trứ tâu nói: “Việc ngăn giữ nước sông, thần ngày đêm tính kĩ, không dám theo ý một mình, phạm gập hương thân, kì lão, người hơi biết lẽ phải thì liền hỏi, đều nói: Một dải sông Nhị Hà phải chứa 100 dòng sông mà chảy rớt xuống cửa biển tỉnh Nam Định, nay từ huyện Tiền Hải trở ra bãi sông ngày càng bồi, cửa biển ngày càng nông... Nay cửa biển

đã không khai đào được chỉ có chia dòng nước chảy như sông Hát Môn, thông đến Ninh Bình; sông Nhật Đức, Nguyệt Đức, Thiên Đức thông đến Hải Dương, nếu không khơi thông sớm, thì lối nước chảy cũ ngày càng ngăn lấp, nước lũ hàng năm càng ú thêm bội, một con đê cũ, sợ cũng chống không nổi.” (...). Vua y cho” [3, phần V, tập V, tr.221].

Trên đây là bốn công hiến quan trọng nhất của Nguyễn Công Trứ mang ý nghĩa “kinh bang tế thế”, “ích quốc lợi dân”, đồng thời cũng đưa ông vào hàng ngũ những nhân vật lớn trong lịch sử dân tộc.

### **3. NGUYỄN CÔNG TRỨ - NGÔI SAO SÁNG TRÊN HÀNH TRÌNH SUY TÀN CỦA CHẾ ĐỘ PHONG KIẾN NGUYỄN**

Thực chất, quá trình suy tàn của chế độ phong kiến Việt Nam đã bắt đầu từ đầu thế kỷ XVI và kéo dài suốt các thế kỷ XVI-XVII-XVIII với chiến tranh nông dân trên khắp đất nước và cuộc chiến khốc liệt kéo dài giữa các tập đoàn phong kiến.

Nhà Nguyễn được thành lập trên cơ sở một đồng đồ nát của lịch sử và thừa hưởng công lao “dọn đường cho thống nhất đất nước” của phong trào Tây Sơn, dù các vua Nguyễn chưa bao giờ thừa nhận sự thật này. Mặc dù có nhiều cố gắng nhưng nhà Nguyễn cũng không thể thoát khỏi quá trình suy tàn của nền chính trị phong kiến. Chế độ Nho giáo triều Nguyễn thực chất là một nền chính trị cực đoan, đã hoàn toàn mất tính chất tiến bộ của một mô hình nhà nước đã tồn tại ngót 2000 năm ở Đông Á và hơn 700 năm ở Việt Nam. Từ triều Thiệu Trị, chế độ phong kiến Nguyễn đã bộc lộ rõ sự yếu đuối so với giai đoạn trước và tình hình càng trở nên bi kịch dưới triều Tự Đức. Cho đến trước khi mất (7/12/1858), Nguyễn Công Trứ đã kịp chứng kiến những diễn biến xấu của nhà Nguyễn, đặc biệt là sự kiện Pháp tấn công Đà Nẵng ngày 1/9/1858 và sự hoang mang, rối loạn đến tột độ của triều đình Tự Đức, nhưng ông cũng không thể làm được gì để cứu vãn nền chính trị này.

Một vấn đề đặt ra là: Với một chế độ chính trị đang trên đường suy tàn như nhà Nguyễn, liệu một nhân vật gắn bó với nó như Nguyễn Công Trứ lại có thể là một ngôi sao sáng, một nhân vật lỗi lạc hay không? Câu trả lời ở đây không phải là những suy luận có tính tư biện, mà là chứng cứ lịch sử. Tất cả những công hiến của Nguyễn Công Trứ mà chúng tôi đã phân tích trên đây chính là những chứng cứ nói lên điều đó.

Chính các sử gia Nhà Nguyễn khi nhận xét về Nguyễn Công Trứ cũng đã viết: “Công Trứ là người trác lạc, có tài khí, có tài làm văn càng giỏi về quốc âm, làm ra thi ca rất nhiều, khí hào mại, phở đầy ở trong âm luật; đến nay hãy còn truyền tụng. Trứ làm quan thường bị bãi cách rồi lại được cất nhắc lên ngay; tỏ sức ở chiến trường nhiều lần lập công được chiến trận. Buổi đầu Trứ lĩnh chức Danh điền, sửa sang mới có trong một năm mà các việc đều có đầu mối, mở mang ruộng đất, tụ họp lưu dân, thành ra mỗi lợi vĩnh viễn.

Khi tuổi già về nghỉ, tức thì bỏ qua việc đời, chơi thú sơn thủy, trải hơn mười năm có cái hứng thú phớt thoáng ra ngoài sự vật. Đến nay người ta, phần nhiều tưởng đến phong độ khí khái của ông. Sau khi Trứ mất, các huyện áp do ông lập ra đều dựng đền để thờ [2].

Sử gia Phan Thúc Trục (1808-1852) trong *Quốc sử di biên* nhận xét: “Trứ vốn tính hào phóng: thường đắp phương trượng tam sơn ở sau công đường, trên núi làm chùa, đào hồ thả sen, bắc cầu trên hồ (...), tự xưng là Lão Trang. Thường nhân họp nhau uống rượu, làm thơ ca quốc âm, có ý coi rẻ miếng đỉnh chung. Việc này lọt đến tai vua. Vua cười, nói rằng: “Thói cũ thẳng cuồng vẫn hào phóng như thế đấy!” [4].

Với một độ lùi lịch sử sau các sử gia Nhà Nguyễn, nhờ được thừa hưởng những di sản sống động mà Nguyễn Công Trứ để lại, cũng như có đủ thời gian suy nghĩ về những cống hiến của ông, chúng ta có thể khẳng định: Nguyễn Công Trứ là một trong những nhân vật lớn nhất của lịch sử Việt Nam thế kỷ XIX.

Ông là một trong những “số phận ngoại hạng”, chỉ sinh ra ở thời “loạn”, khi vừa diễn ra một cuộc sụp đổ, một cuộc chuyển giao lịch sử, hay khi nền chính trị đang trên đường lụi tàn, như Nguyễn Trãi ở cuối thế kỷ XIV - đầu thế kỷ XV, Nguyễn Bình Khiêm, Phùng Khắc Khoan ở thế kỷ XVI, Lê Quý Đôn, Lê Hữu Trác ở thế kỷ XVIII...

Nguyễn Công Trứ cũng khác Nguyễn Du, một nhân vật xuất chúng khác ở cuối thế kỷ XVIII đầu thế kỷ XIX, và khác Nguyễn Tri Phương, nhà quân sự xuất sắc dưới triều Nguyễn. Nguyễn Du là tượng đài văn học của dân tộc, nhưng sự nghiệp chính trị chỉ “khép hờ”, bởi ông dường như chỉ cốt có tên với chế độ và đủ để giữ mình. Với Nguyễn Tri Phương, đó là một anh hùng “sinh bất phùng thời” và ông đã chết trong tư thế bi tráng của một vị tướng, giữa thời điểm bi kịch nhất của lịch sử đất nước.

Nguyễn Công Trứ có cả tài chính trị - quân sự, cả lòng trung thành với chế độ của Nguyễn Tri Phương và tài văn học của Nguyễn Du, nhưng ông có cách biểu hiện rất khác với cả hai vị quan đồng triều trước và sau ông. Phẩm chất, năng lực và cách hành xử của Nguyễn Công Trứ khiến cho ông vừa độc đáo, vừa phi thường.

#### 4. MÁY LỜI CUỐI

Nguyễn Công Trứ là một nhân vật lịch sử lớn, lại gắn với một triều đại còn để lại nhiều tranh cãi, bởi thế có nhiều vấn đề cần phải bàn thêm khi nghiên cứu về ông. Ít nhất có ba vấn đề cần phải làm sáng tỏ, vì liên quan đến những nhận định về nhân cách và sự nghiệp của Nguyễn Công Trứ, đó là: *Vấn đề ông tham gia đàn áp khởi nghĩa nông dân; vấn đề ông tham gia bình định xứ Chân Lạp; và vấn đề ông gắn bó với triều đại có liên quan trực tiếp đến thảm họa mất nước ở nửa cuối thế kỷ XIX.*



Do giới hạn của một bài viết, chúng tôi chỉ có thể bày tỏ quan điểm một cách ngắn gọn rằng: Nguyễn Công Trứ quả là đã tham gia và có vai trò quan trọng trong việc trấn áp khởi nghĩa nông dân trong nước và bình định xứ Chân Lạp. Đó là chức phận của người làm quan triều đình. Nhưng ông khác các tướng lĩnh “võ biên” cùng thời không chỉ bởi ông có gốc “quan văn”, mà bởi nhân cách và tài năng xuất chúng của ông. Trong việc tham gia trấn áp hay bình định, ông đóng vai trò của một nhà chính trị nhiều hơn, thiên về kêu gọi, phủ dụ, tìm cách hóa giải xung đột. Cách làm của ông giúp cho máu xương ít tổn, kết quả bền vững, nhưng cần có thời gian, và cũng vì thế mà nhiều lần ông bị giáng chức.

Về vấn đề xử lý khởi nghĩa nông dân, điều đáng lưu ý là đi cùng với trấn áp, ông thường đề xuất với vua chấn phát cứu đói, vỗ về dân chúng và giảm nhẹ nghĩa vụ cho những vùng bị thiên tai, mất mùa. Thông qua việc trị nhậm và giải quyết các xung đột, ông điều tra phát hiện nhiều tệ nạn có liên quan đến hệ thống cai trị ở các địa phương để tâu vua tìm cách chấn chỉnh. Sâu sắc hơn nữa, để giải quyết căn bản sự bần cùng, đưa nông dân đến chỗ nổi loạn, Nguyễn Công Trứ đã dấn thân để có những cống hiến vĩ đại trong việc khẩn hoang mở đất và đắp đê trị thủy, khắc phục thiên tai. Tài tổ chức và lòng nhiệt thành đã đưa ông trở thành nhà khẩn hoang và trị thủy nổi tiếng bậc nhất trong lịch sử đất nước.

Về vấn đề bình định xứ Chân Lạp, điều đáng lưu ý là Nguyễn Công Trứ được vua Thiệu Trị giao trọng trách xử lý hậu quả những sai lầm của các quan lại triều Nguyễn trị nhậm và trấn giữ xứ này. Do vậy, nhiệm vụ chính của ông không phải chỉ là trấn áp, mà là tìm hiểu nguyên nhân chống đối và xử lý sao cho tình hình trở nên ổn thỏa. Cũng chính ông, sau khi nghiên cứu tình hình, nhận thấy Đại Nam không thể kéo dài sự chiếm đóng và cai trị Chân Lạp, đã đề xuất lên vua Thiệu Trị kế hoạch rút quân, chấp nhận phân chia ảnh hưởng với nước Xiêm bảo hộ xứ Chân Lạp, phục hồi sự cân bằng, ổn định trong khu vực. Từ năm 1843, nước Đại Nam chấm dứt việc cai trị xứ Chân Lạp, rút toàn bộ lực lượng về An Giang, kết thúc sự xung đột, đổ máu kéo dài cho hai dân tộc Việt - Khome. Như vậy, Nguyễn Công Trứ là người đã trực tiếp giải quyết một vấn đề rất lớn của lịch sử quan hệ Đại Nam - Chân Lạp, thông qua đó là mối quan hệ với nước Xiêm và khu vực.

Về sự gắn bó của Nguyễn Công Trứ với triều Nguyễn, chúng ta đều biết quan điểm của sử học hiện nay đã có những thay đổi lớn, khách quan và đúng mức khi đánh giá về triều đại này. Đành rằng không ai có thể thanh minh cho triều Nguyễn về trách nhiệm để mất nước ở nửa cuối thế kỷ XIX, song rõ ràng ở nửa đầu thế kỷ này, họ Nguyễn và triều Nguyễn đã lập được những thành tích vĩ đại cần được ghi nhận, mà thành tích vĩ đại nhất là thống nhất đất nước, mở rộng lãnh thổ, phát huy đến mức cao nhất những giá trị văn hóa dân tộc vốn đã hình thành, phát triển qua hàng nghìn năm. Với một triều đại “công - tội” đều quá lớn như vậy, các nhân vật gắn với nó đương nhiên cũng phải chịu trách nhiệm trước lịch sử và được lịch sử đưa ra phán xét. Tuy nhiên, việc đánh giá mỗi nhân vật còn

tùy vào phẩm chất và cách hành xử của họ, dẫn đến những phán xét khác nhau. Một chế độ mà sau này đầu hàng giặc, không có nghĩa là mọi nhân vật gắn với nó đều hèn nhát và tầm thường. Nguyễn Công Trứ không những không hèn nhát và tầm thường, mà còn là một nhân cách - một tài năng lớn. Ông đã cống hiến hết mình cho triều Nguyễn và cho đất nước. Lịch sử có thể kết tội triều Nguyễn, nhưng nhân dân thì đã lập đền thờ, “phong thánh” cho Nguyễn Công Trứ từ rất sớm. Đó là sự thật khách quan không ai có thể phủ nhận được.

Nguyễn Công Trứ là một tầm vóc lớn, vượt lên trên cả nền chính trị. Ông là một tài năng giữa vùn nước suy vong ở thế kỷ XIX. Mặc dù không làm thay đổi được lịch sử, nhưng ông vẫn một ngôi sao sáng, một tượng đài trên hành trình suy vong và đổ nát của chế độ phong kiến Nguyễn.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bùi Quý Lộ - Phạm Ngọc Yên, *Cuộc khẩn hoang thành lập huyện Tiền Hải 1828*. BCH Đảng bộ huyện Tiền Hải xuất bản năm 1988.
2. Quốc sử quán triều Nguyễn, *Đại Nam chính biên liệt truyện*, - Nxb Văn học, Hà Nội, 2002, nguồn: Vanhoanghean.com.vn.
3. Quốc sử quán triều Nguyễn, *Đại Nam thực lục chính biên* (phần I, II, III, IV, V, VII, VIII), - <http://www.vnmilitaryhistory.net>
4. Phan Thúc Trục, *Quốc sử di biên*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội, 2009.
5. Kỷ niệm 150 năm ngày mất của Nguyễn Công Trứ: *Còn nhiều điều vỡ lẽ về ông đang chờ ở phía trước*, 02/01/2009, <http://tiasang.com.vn/-van-hoa/ky-niem-150-nam-ngay-mat-cua-nguyen-cong-tru-con-nhieu-dieu-vo-le-ve-ong-dang-cho-phia-truoc-2603>

### NGUYEN CONG TRU - POTRAIT OF A PATRIOTIC SCHOLAR DURING THE JOURNEY OF DECLINE AND RUIN OF THE NGUYEN DYNASTY

**Abstract:** *There are many scientific works on patriotic scholar Nguyen Cong Tru. In the books of the Nguyen Dynasty, Nguyen Cong Tru and other scholars are sometime “spark” and “bright” like stars. He is praised but also is questioned by people because of his contrary such as: A mandarin has a folk and liberal lifestyle; An confucianist studies Taoist-Buddhists; A Sino-scholar contributes a literature heritage admirably. However, from the history view, it is not difficult to recognize an historical figure. Nguyen Cong Tru - a figure still stood resilient in the collapse society at the end of the 18th century- the first half of the 19th century. He also considered as a hero during the the period of the sunset of the feudal Nguyen dynasty.*

**Keywords:** *Nguyen Cong Tru, Nguyen Dynasty, Confucian feudalism, reclamation, Kim Son District, Tien Hai District, Hai-An provincial governor, Chenla (Cambodia).*

# MÔ HÌNH ĐỊNH DANH THUẬT NGỮ KINH TẾ THƯƠNG MẠI TRONG TIẾNG VIỆT

Trần Quốc Việt

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Bài viết khảo sát về các mô hình định danh của thuật ngữ “kinh tế thương mại” trong tiếng Việt. Dựa trên kết quả nghiên cứu, chúng ta hiểu thêm các vấn đề liên quan đến cấu tạo mô hình định danh thuật ngữ “kinh tế thương mại” nói chung và phương thức cấu tạo mô hình định danh thuật ngữ “kinh tế thương mại” trong tiếng Việt nói riêng. Các thuật ngữ “kinh tế thương mại” trong tiếng Việt được cấu tạo từ nhiều mô hình định danh và có sự phân bố số lượng thuật ngữ ở từng mô hình. Điều này là để giúp chúng ta đưa ra nhận xét và định hướng khoa học để làm rõ đặc điểm định danh của hệ thuật ngữ “kinh tế thương mại” trong tiếng Việt.

**Từ khóa:** Định danh, mô hình định danh, “kinh tế thương mại”, mô hình thuật ngữ.

Nhận bài ngày 15.10.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 25.12.2018

Liên hệ tác giả: Trần Quốc Việt; Email: tqviet2@hnm.edu.vn

## 1. DẪN NHẬP

Việc nghiên cứu đặc điểm mô hình định danh của hệ thuật ngữ “kinh tế thương mại” (KTTM) trong tiếng Việt là một vấn đề còn rất mới mẻ, chưa được sự quan tâm thỏa đáng, chưa mang tính liên tục và thường xuyên. Việc khảo sát 4.895 thuật ngữ KTTM tiếng Việt dưới đây phần nào giải quyết được những bất cập, những đòi hỏi phải có giải pháp cho vấn đề nghiên cứu trên. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng đưa ra một số nhận xét, đánh giá ban đầu về mô hình định danh chúng, giúp chúng ta có cái nhìn toàn cảnh về hệ thuật ngữ này, góp phần phục vụ công tác biên soạn từ điển chuyên ngành, chỉnh lý tài liệu giảng dạy, xây dựng một hệ thuật ngữ KTTM tiếng Việt mang đậm bản sắc của dân tộc.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Khái niệm, quá trình và phương thức định danh

Từ khi xuất hiện, loài người luôn có nhu cầu nhận thức, khám phá, giải thích các sự vật hiện tượng trong thế giới xung quanh. Quá trình nhận thức đó tạo ra hệ thống tri thức vừa mang tính chất chủ quan, cảm tính vừa được chứng minh, lí giải bằng thực tiễn trong

cuộc sống. Kết quả của việc nhận thức, đặt tên cho các sự vật, hiện tượng, thuộc tính... đó được con người ghi lại bằng ngôn ngữ và dùng hệ thống ngôn ngữ để truyền lại cho các thế hệ sau. Do vậy, về thực chất quá trình nhận thức thế giới khách quan chính là sự tách các sự vật, hiện tượng, phân biệt và gọi tên chúng. Việc gọi tên các sự vật hiện tượng gọi là quá trình định danh.

Trong ngôn ngữ học về định danh, đặc biệt vấn đề định danh thuật ngữ còn có rất nhiều ý kiến khác nhau. Theo *Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học*, [8, tr.89] viết “định danh là dùng các đơn vị ngôn ngữ để gọi tên, chia tách các phần, các khúc đoạn của hiện thực khách quan, trên cơ sở đó hình thành những khái niệm tương ứng về chúng. Các khái niệm đó được “bao chứa” dưới dạng các từ, các ngữ đoạn cụm từ”. Hà Quang Năng [5, tr.10] cho rằng “định danh gắn liền với quá trình nhận thức đó là quá trình gọi tên liên hệ chặt chẽ với quá trình nhận thức có cơ sở dựa trên sự đối chiếu so sánh giữa các đối tượng và quan niệm về chúng để nhằm phát hiện các đặc tính và đặc điểm chung cũng như riêng của chúng”.

Như vậy, khi định danh một sự vật, hiện tượng, tính chất hay quá trình..., con người với tư cách là chủ thể định danh tiến hành quan sát, tìm hiểu kĩ càng, chỉ ra các đặc trưng, thuộc tính bản chất của sự vật, hiện tượng. Mà đặc trưng bản chất là đặc trưng chỉ thuộc tính sự vật của một loài và phân biệt các sự vật của loài này với các sự vật của loài khác. Nhưng người ta chỉ chọn đặc trưng nào thấy là tiêu biểu nhất, dễ khu biệt với đối tượng, tính chất hay quá trình khác... và đặc trưng này đã có tên gọi trong ngôn ngữ.

Về *quá trình định danh*, hiện có hai quan niệm khác nhau về việc lựa chọn đặc trưng trong quá trình định danh. Quan niệm thứ nhất cho rằng trong quá trình định danh cho một đối tượng, người ta chỉ lựa chọn đặc trưng nào đó trong số các đặc trưng cơ bản nhất, quan trọng nhất “người ta thường chỉ dựa vào một hoặc một số thuộc tính nào đó tiêu biểu nhất của chúng, để làm căn cứ” [4, tr.71]. Quan niệm thứ hai thì cho rằng khi định danh các đối tượng có chung những thuộc tính cơ bản nào đó trong bản chất của mình, chỉ khác nhau ở thuộc tính không căn bản, người ta sẽ không chọn đặc trưng cơ bản nữa mà phải chọn đến loại đặc trưng không cơ bản, nhưng có giá trị khu biệt để làm cơ sở cho tên gọi. Ví dụ, bộ phận nào đó của cây chứa chất dinh dưỡng, phình to, nằm ở dưới đất hay trong lòng đất thì đều được quy gọi là “củ”. Chẳng hạn bộ phận của cây lạc chứa chất dinh dưỡng, phình to, nằm ở dưới đất, trong dân gian coi đó là “củ lạc”; còn trong khoa học thực vật thì gọi đó là “quả lạc”. Người ta cũng không gọi là thân su hào mà gọi là củ su hào. Hay như người ta lại gọi là củ chuối mà trong khi đó theo khoa học thì đó là thân ngầm. Còn bộ phận của cây chuối mà chúng ta hay quen gọi là thân và cây, thì chỉ là thân giả, do các bẹ lá tạo thành. Do vậy: “tất cả mọi kí hiệu ngôn ngữ đều có lí do... Lí do ấy có thể là lí do khách quan, khi

tên gọi dựa trên một đặc trưng nằm trong chính bản thân đối tượng được gọi tên. Khi đó, tên gọi phản ánh bản chất hoặc một phần bản chất của đối tượng. Mặt khác, lí do của tên gọi có thể là lí do chủ quan (không nằm trong bản thân đối tượng, mà nằm ở chủ thể định danh), khi đó, tên gọi không phản ánh bản chất của sự vật được gọi tên, lí do định danh chủ quan thường có ở các tên riêng” [6, tr.33-43].

Từ những phân tích và miêu tả trên, chúng ta có thể thấy để định danh cho một sự vật, hiện tượng luôn có hai bước: quy loại khái niệm và chọn đặc trưng khu biệt.

Về *phương thức định danh*, theo Nguyễn Đức Tồn, có hai phương thức định danh chủ yếu: định danh trực tiếp và định danh gián tiếp. Định danh trực tiếp được hiểu là quá trình sử dụng tổ hợp âm để gọi tên cho sự vật, dựa trên một hoặc một số đặc trưng nào đó trong số các đặc trưng của đối tượng, mô phỏng âm thanh (tức tượng thanh), phái sinh, ghép từ, cấu tạo các biểu ngữ đặc ngữ, sao phỏng, vay mượn. Định danh gián tiếp là một phương thức định danh rất phổ biến, dựa trên cách chuyển nghĩa (ẩn dụ, hoán dụ...) của từ để gọi tên. Ví dụ: mèo - gái, nhân tình, tép riu - người hèn kém, gấu - hung dữ, hỗn láo... Từ những phân tích trên, nhà nghiên cứu khẳng định, về thực chất “định danh gián tiếp gắn bó khăng khít với sự chuyển nghĩa của các từ; sự khác biệt giữa định danh trực tiếp và định danh gián tiếp chỉ là quan điểm xem xét, hay từ góc độ nghiên cứu. Cùng một hiện tượng ngôn ngữ được xem xét từ góc độ danh học và từ góc độ ngữ nghĩa học” [6, tr.53].

Tóm lại, mọi sự vật hiện tượng tồn tại trong thế giới khách quan đều có những thuộc tính bản chất và mối liên hệ mật thiết với nhau. Để nhận thức và phản ánh chúng, con người tri giác, nhận diện, phân loại chúng và cuối cùng là gọi tên. Như vậy, trong phương thức định danh sự vật, hiện tượng, luôn có hai yếu tố tham gia: chủ thể định danh và đối tượng được định danh, và “chủ thể định danh quyết định tại sao dùng kí hiệu ngôn ngữ này để gọi tên sự vật này và không phải ai cũng nhận ra lí do của chủ thể định danh khi gọi tên đối tượng. Còn đối tượng được định danh bao giờ cũng có những thuộc tính, bản chất, hình dáng, cấu trúc... cho nên lí do định danh nằm trong chính những biểu hiện đó” [3, tr.58].

Phân tích, tìm hiểu khái niệm, quá trình định danh và phương thức định danh sẽ góp phần không nhỏ trong việc phân loại các kiểu định danh thuật ngữ và giải quyết vấn đề định danh của hệ thuật ngữ KTTM tiếng Việt.

## **2.2. Các kiểu định danh thuật ngữ KTTM tiếng Việt theo phạm trù ngữ nghĩa và theo phương thức biểu thị**

Dựa vào kiểu định danh theo phạm trù ngữ nghĩa, chúng ta có thể chia hệ thuật ngữ KTTM tiếng Việt thành hai loại: tên gọi định danh trực tiếp và tên gọi định danh gián tiếp. Kết quả khảo sát ngữ liệu cho thấy, các thuật ngữ KTTM tiếng Việt là tên gọi định danh trực tiếp chiếm số lượng rất lớn (3.355 thuật ngữ). Ví dụ: cổ phiếu định kỳ, hợp đồng

không hợp pháp. Số thuật ngữ KTTM tiếng Việt là tên gọi định danh gián tiếp được thuật ngữ hóa từ từ toàn dân chiếm tỉ lệ không đáng kể (1.540 thuật ngữ). Ví dụ: hợp đồng, tỉ lệ.

Ngoài ra, xét về mặt nội dung biểu đạt của các thuật ngữ thuộc hệ thống KTTM tiếng Việt, chúng tôi chia các thuật ngữ thuộc hệ thống này thành hai loại: Loại thứ nhất là những thuật ngữ có hình thức ngắn gọn, chủ yếu được cấu tạo bằng một thành tố. Ví dụ: cổ phiếu, hợp đồng; Loại thứ hai là những thuật ngữ được tạo nên trên cơ sở loại thứ nhất. Khi xuất hiện thuật ngữ thuộc loại này, các thuật ngữ ở loại thứ nhất có thể đã được biệt hóa để tạo thuật ngữ chỉ chung loại và chúng giữ vai trò là thành tố chính; còn các thuật ngữ loại thứ hai với tư cách là yếu tố cấu tạo, có tác dụng mô tả đặc điểm, tính chất, thuộc tính cơ bản của thuật ngữ.

Thuật ngữ ở loại thứ hai thường có cấu tạo từ hai thành tố trở lên. Khi đó, mỗi thuật ngữ sẽ bao gồm một thành tố chỉ loại và những thành tố khác kèm theo chỉ đặc trưng. Dựa trên phương diện nội dung biểu đạt, các thuật ngữ KTTM tiếng Việt này gồm các tiêu chí sau: 1) mối liên hệ giữa cấu trúc bên ngoài và ý nghĩa của thuật ngữ theo tính có lí do; 2) mức độ kết thành một khối hay có thể phân thành từng bộ phận của thuật ngữ; và 3) dấu hiệu đặc trưng được lựa chọn làm cơ sở định danh (hình thái bên trong) [7, tr.116-120]. Do đó, chúng ta có thể khẳng định rằng hầu hết các thuật ngữ thuộc hệ thống KTTM tiếng Việt đáp ứng các tiêu chí trên vì chúng thể hiện rõ tính phân tích và lí do định danh.

Theo Gak, có ba cách để phân tích các phương thức thức biểu thị thuật ngữ: a) hình thái bên trong của chúng tức là theo dấu hiệu đặc trưng được sử dụng làm cơ sở định danh; b) mối liên hệ giữa các cấu trúc bên ngoài với ý nghĩa của từ tức là theo tính có lí do của tên gọi; và c) tính chất hòa kết thành một khối hay có thể tách biệt ra được các thành phần trong tên gọi [7, tr.239]. Qua việc tìm hiểu phương thức biểu thị gắn với đặc thù từng bộ phận hệ thuật ngữ KTTM tiếng Việt, chúng ta có thể xác định được các đặc trưng tiêu biểu tương ứng với từng phạm trù nội dung ngữ nghĩa như trình bày ở phần sau.

Trong bài báo này, chúng tôi chỉ phân tích và khảo sát mô hình định danh thuật ngữ KTTM tiếng Việt dựa trên thuật ngữ loại thứ hai (3.355 thuật ngữ), vì chúng là những tên gọi có lí do, cho phép chúng ta dễ dàng nhận ra được các đặc trưng thêm vào được chọn làm cơ sở định danh dựa theo hình thái cấu trúc bên trong của chúng, xác lập được bộ tiêu chí về đặc trưng khu biệt được chọn làm cơ sở định danh, đồng thời xây dựng các kiểu định danh và mô hình cấu tạo của từng phạm trù mô hình thuật ngữ loại này.

### **2.3. Các kiểu mô hình định danh thuật ngữ KTTM tiếng Việt**

#### **2.3.1. Mô hình định danh chỉ HỎI PHIẾU**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 127 (chiếm 3,79%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ hỏi phiếu với mô hình định danh tổng quát là: HỎI PHIẾU + T. Trong đó, T là đặc

trung được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ hối phiếu, có các dạng thức cụ thể sau:

- (T1) - Điều kiện thanh toán (22 thuật ngữ): hối phiếu có bảo lãnh, hối phiếu có lãi.
- (T2) - Phạm vi hoạt động (24 thuật ngữ): hối phiếu quốc ngoại, hối phiếu trong nước.
- (T3) - Thời gian (36 thuật ngữ): hối phiếu định kỳ, hối phiếu chưa đáo hạn.
- (T4) - Giá trị cổ phiếu (45 thuật ngữ): hối phiếu trống, hối phiếu hảo hạng.

### **2.3.2. Mô hình định danh chỉ TRÁI KHOẢN**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 334 (chiếm 9,96%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ trái khoán với mô hình định danh tổng quát là: TRÁI KHOẢN + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ trái khoán, có các dạng thức cụ thể sau:

- (T1) - Thời gian (45 thuật ngữ): trái khoán trung hạn, trái khoán dài hạn.
- (T2) - Lĩnh vực hoạt động (72 thuật ngữ): trái khoán nhà nước, trái khoán đất đai.
- (T3) - Có đảm bảo hay không đảm bảo (112 thuật ngữ): trái khoán bảo đảm, trái khoán bảo đảm của chính phủ.
- (T4) - Có lãi hay không có lãi (71 thuật ngữ): trái khoán không lãi, trái khoán có mức lãi tăng dần.
- (T5) - Pháp lí (34 thuật ngữ): trái khoán bị tuyên bố vô hiệu, trái khoán không đóng dấu.

### **2.3.3. Mô hình định danh chỉ LÃI SUẤT**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 112 (chiếm 3,34%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ lãi suất với mô hình định danh tổng quát là: LÃI SUẤT + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ lãi suất, có các dạng thức cụ thể sau:

- (T1) - Thời gian (48 thuật ngữ): lãi suất của năm, lãi suất ngắn hạn.
- (T2) - Phạm vi hoạt động (64 thuật ngữ): lãi suất thả nổi, lãi suất ưu đãi.

### **2.3.4. Mô hình định danh chỉ ĐIỀU KHOẢN**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 213 (chiếm 6,35%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ điều khoản với mô hình định danh tổng quát là: ĐIỀU KHOẢN + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ điều khoản, có các dạng thức cụ thể sau:

(T1) - Phương thức hoạt động (28 thuật ngữ): điều khoản mua đi bán lại để bảo đảm tri giá, điều khoản mua cả đoàn xe.

(T2) - Mức độ (109 thuật ngữ): điều khoản bảo lưu, điều khoản hạn chế.

(T3) - Bồi thường (25 thuật ngữ): điều khoản trả tiền bồi thường, điều khoản mức miễn bồi thường.

(T4) - Thời gian (41 thuật ngữ): điều khoản kéo dài hợp đồng thuê tàu định kỳ, điều khoản hành trình gián đoạn.

(T5) - Pháp lí (10 thuật ngữ): điều khoản man trá, điều khoản thu hồi.

### **2.3.5. Mô hình định danh chỉ KHOẢN VAY**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 138 (chiếm 4,11%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ khoản vay với mô hình định danh tổng quát là: KHOẢN VAY + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ khoản vay, có các dạng thức cụ thể sau:

(T1) - Thời gian (12 thuật ngữ): khoản vay ngắn hạn, khoản vay dài hạn.

(T2) - Có bảo đảm hay không có bảo đảm (38 thuật ngữ): khoản vay có bảo đảm, khoản vay trước không bảo đảm.

(T3) - Có lãi hay không có lãi (31 thuật ngữ): khoản vay không lãi, khoản vay không trả lãi.

(T4) - Có thế chấp hay không có thế chấp (18 thuật ngữ): khoản vay thế chấp hàng chờ, khoản vay thế chấp nhà ở.

(T5) - Có điều kiện hay không có điều kiện (13 thuật ngữ): khoản vay không thời hạn không điều kiện, khoản cho vay có điều kiện.

(T6) - Phạm vi hoạt động (26 thuật ngữ): khoản cho vay danh dự, khoản cho vay thấu chi.

### **2.3.6. Mô hình định danh chỉ THỊ TRƯỜNG**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 303 (chiếm 9,03%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ thị trường với mô hình định danh tổng quát là: THỊ TRƯỜNG + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ thị trường, có các dạng thức cụ thể sau:

(T1) - Phạm vi hoạt động (27 thuật ngữ): thị trường chứng khoán nhà nước, thị trường tư bản quốc tế.

(T2) - Dịch vụ (67 thuật ngữ): thị trường gia súc, thị trường bán lẻ.



(T3) - Thời gian (45 thuật ngữ): thị trường ngắn hạn, thị trường tiền tệ ngắn hạn.

(T4) - Giá (77 thuật ngữ): thị trường tăng giá, thị trường giá bán.

(T5) - Đặc điểm hay tính chất (87 thuật ngữ): thị trường yếu ớt, thị trường đầy hứa hẹn.

### **2.3.7. Mô hình định danh chỉ NGÂN HÀNG**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 136 (chiếm 4,05%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ ngân hàng với mô hình định danh tổng quát là: NGÂN HÀNG + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ ngân hàng, có các dạng thức cụ thể sau:

(T1) - Phạm vi hoạt động (114 thuật ngữ): ngân hàng nước ngoài, ngân hàng đầu tư.

(T2) - Quy mô hoạt động (22 thuật ngữ): ngân hàng lớn hàng đầu, ngân hàng đơn nhất.

### **2.3.8. Mô hình định danh chỉ HỢP ĐỒNG**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 451 (chiếm 13,44%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ hợp đồng với mô hình định danh tổng quát là: HỢP ĐỒNG + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ hợp đồng, có các dạng thức cụ thể sau:

(T1) - Pháp lí (176 thuật ngữ): hợp đồng chính thức, hợp đồng không hợp pháp.

(T2) - Khả năng thực hiện (72 thuật ngữ): hợp đồng chưa định giá, hợp đồng chờ giá.

(T3) - Thời gian (24 thuật ngữ): hợp đồng thuê chưa quá hạn, hợp đồng thuê ngắn hạn.

(T4) - Tính độc quyền (17 thuật ngữ): hợp đồng độc quyền, hợp đồng đại lý độc quyền.

(T5) - Cách thức (162 thuật ngữ): hợp đồng mua bán hợp pháp, hợp đồng bán trả góp.

### **2.3.9. Mô hình định danh chỉ ĐƠN**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 339 (chiếm 10,10%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ đơn với mô hình định danh tổng quát là: ĐƠN + T. Trong đó, T là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh cho các thuật ngữ KTTM chỉ đơn, có các dạng thức cụ thể sau:

(T1) - Phạm vi hoạt động (187 thuật ngữ): đơn bảo hiểm chính, đơn bảo hiểm quỹ trả nợ.

(T2) - Hình thức (67 thuật ngữ): đơn đặt hàng một lần, đơn đặt hàng thử.

(T4) - Thời gian (85 thuật ngữ): đơn bảo hiểm định kỳ, đơn bảo hiểm định hạn.

### **2.3.10. Mô hình định danh chỉ HÀNG HÓA**

Qua khảo sát ngữ liệu, chúng tôi thu được 1.202 (chiếm 35,83%) thuật ngữ KTTM tiếng Việt chỉ hàng hóa với mô hình định danh tổng quát là: HÀNG HÓA + T. Trong đó, T

là đặc trưng được chọn làm cơ sở định danh trong các thuật ngữ biểu thị những dạng thức cụ thể của hàng hóa, có các dạng thức cụ thể của hàng hóa như sau:

- (T1) - Chung loại và phẩm chất hàng hóa (124 thuật ngữ): hàng hỏng, hàng không tươi.
- (T2) - Tính pháp lí (179 thuật ngữ): hàng cấm bốc dỡ, hàng hóa đã trả thuế quan.
- (T3) - Phương thức đóng gói (97 thuật ngữ): hàng không bao bì, hàng có bao bì.
- (T4) - Nơi sản xuất hay xuất xứ (54 thuật ngữ): hàng hóa quốc tế, hàng hóa sản xuất trong nước.
- (T5) - Hình thức bán hay chưa bán (165 thuật ngữ): hàng hóa không bán được, hàng hóa trả lại.
- (T6) - Trọng lượng hay khối lượng (81 thuật ngữ): hàng nặng, hàng nhẹ.
- (T7) - Tình trạng hàng hóa sẵn có hay không sẵn có (135 thuật ngữ): hàng hiện có, hàng trữ quá ít.
- (T8) - Nơi xếp lưu giữ (86 thuật ngữ): sạp hàng, kho hàng.
- (T9) - Hướng vận chuyển (109 thuật ngữ): hàng hóa quá cảnh, hàng đang chờ.
- (T10) - Giá cả (62 thuật ngữ): hàng giá rẻ, hàng miễn phí.
- (T11) - Phương thức vận chuyển (110 thuật ngữ): hàng hóa vận tải trên biển, tàu nhỏ dỡ hàng.

Kết quả khảo sát thuật ngữ KTTM tiếng Việt theo kiểu mô hình định danh được trình bày cụ thể trong bảng dưới đây:

STT	Kiểu mô hình định danh	Số lượng	Tỉ lệ (%)
1	Mô hình định danh chỉ Hối phiếu	127	3,79
2	Mô hình định danh chỉ Trái khoán	334	9,96
3	Mô hình định danh chỉ Lãi suất	112	3,34
4	Mô hình định danh chỉ Điều khoản	213	6,35
5	Mô hình định danh chỉ Khoản vay	138	4,11
6	Mô hình định danh chỉ Thị trường	303	9,03
7	Mô hình định danh chỉ Ngân hàng	136	4,05
8	Mô hình định danh chỉ Hợp đồng	451	13,44
9	Mô hình định danh chỉ Đơn	339	10,10
10	Mô hình định danh chỉ Hàng hóa	1.202	35,83
<b>Tổng:</b>		<b>3.355</b>	<b>100</b>

### 3. KẾT LUẬN

*Thứ nhất*, về số lượng mô hình định danh và số lượng cấu tạo thuật ngữ: Qua khảo sát ngữ liệu cho thấy, thuật ngữ KTTM có 10 kiểu mô hình định danh. Trong đó, có 5 kiểu mô hình định danh tiêu biểu nhất và có số lượng cấu tạo thuật ngữ cao: thứ nhất là mô hình định danh chỉ hàng hóa (1.202 thuật ngữ, chiếm 35,83%); thứ hai là mô hình định danh chỉ hợp đồng (451 thuật ngữ, chiếm 13,44%); thứ ba là mô hình định danh chỉ đơn (339 thuật ngữ, chiếm 10,10%); thứ tư là mô hình định danh chỉ trái khoán (334 thuật ngữ, chiếm 9,96%); và thứ năm là mô hình định danh chỉ thị trường (303 thuật ngữ, chiếm 9,03%). Đồng thời có thể khẳng định đây là những kiểu mô hình định danh ngữ nghĩa do thuật ngữ KTTM tiếng Việt biểu thị bao quát gần như đầy đủ các lĩnh vực hoạt động của ngành KTTM (2.629 thuật ngữ, chiếm 78,36%).

*Thứ hai*, về quan hệ ngữ pháp giữa các thành tố cấu tạo: Có thể thấy rằng 100% thuật ngữ KTTM tiếng Việt qua khảo sát có cấu tạo theo quan hệ chính phụ. Trong đó, thành tố chính chỉ khái niệm, loại đứng trước. Các thành tố phụ đứng sau - dùng để chỉ đặc trưng, bản chất được chọn làm cơ sở định danh khái niệm và cụ thể hóa ý nghĩa cho các thành tố đứng trước. Đây là đặc điểm cấu tạo ngữ pháp phổ biến của thuật ngữ KTTM tiếng Việt nói riêng và của hệ thuật ngữ tiếng Việt ở các lĩnh vực khác nói chung.

*Thứ ba*, có thể khẳng định rằng, cơ sở xây dựng các kiểu mô hình định danh của thuật ngữ KTTM tiếng Việt rất đa dạng, với 10 kiểu mô hình định danh khác nhau tạo ra 49 kiểu loại cấu tạo khác nhau về phạm trù biểu thị, phản ánh một cách đầy đủ và phong phú tính chất đặc thù của ngành KTTM. Vì vậy, việc tìm hiểu và nghiên cứu các kiểu mô hình định danh thuật ngữ KTTM tiếng Việt ở Việt Nam là vấn đề rất có ý nghĩa, góp phần xác định chính xác bản chất, đặc trưng, nội hàm của các khái niệm, vấn đề, sự việc, hoạt động... trong phát triển kinh tế, chính trị, xã hội hiện nay, đặc biệt trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Văn Chánh (1996), *Từ điển kinh tế - thương mại Anh - Việt*, - Nxb Thống kê, Hà Nội.
2. Nguyễn Hữu Dụ (2009), *Từ điển thuật ngữ kinh tế - thương mại Anh - Việt*, - Nxb Giao thông Vận tải, Tp. Hồ Chí Minh.
3. Nguyễn Văn Dũng (2015), “Đặc điểm ngôn ngữ - văn hóa của định danh: Khảo sát các từ ngữ chỉ phương tiện, công cụ nghề nghiệp biển ở Thanh Hóa”, - *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (6), 2015.
4. Nguyễn Thiện Giáp (2010), *Từ vựng học tiếng Việt*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.

5. Hà Quang Năng (2013), “Đặc điểm định danh thuật ngữ”, - *Tạp chí Từ điển học & Bách khoa thư* (4), 2013.
6. Nguyễn Đức Tôn (2002), *Tìm hiểu đặc trưng văn hóa dân tộc của ngôn ngữ và tư duy ở người Việt* (trong sự so sánh với những dân tộc khác), - Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
7. Nguyễn Đức Tôn (2010), *Đặc trưng văn hóa - dân tộc của ngôn ngữ và tư duy*, - Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
8. Nguyễn Như Ý (1996), *Từ điển giải thích ngôn ngữ học*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.

### NOMINATIVE MODELS OF VIETNAMESE COMMERCIAL ECONOMIC TERMS

**Abstract:** *The article discusses the nominative models of Vietnamese commercial economic terms. Based on this investigation, we also know the issues in relation to how to build a nominative model of commercial economic term in general and in detail of the way Vietnamese commercial economic terms are formed. This is to help us give comments and scientific guidance in order to clarify their characteristics in the aspects of terminological nomination.*

**Keywords:** *Nomination, nominative models, commercial economic terms, terminological models.*

# Phần thứ hai

## MỘT SỐ HÌNH ẢNH VÀ HOẠT ĐỘNG CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HIỆN NAY

---

### TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HÔM NAY

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội (tiên thân là trường Sư phạm trung - sơ cấp Hà Nội, trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội) được nâng cấp lên đại học theo Quyết định số 2402/QĐ-TTg ngày 31/12/2014 của Thủ tướng Chính phủ. Là trường đại học đa ngành, phát triển theo định hướng ứng dụng, trường Đại học Thủ đô Hà Nội có sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ Thủ đô và cả nước.



*Lãnh đạo Thành phố Hà Nội trao quyết định thành lập trường ĐH Thủ đô Hà Nội, tháng 03/2015*

Hiện trường có 3 cơ sở với tổng diện tích gần 10ha, gần 300 cán bộ viên chức, trong đó có 01 giáo sư, 08 phó giáo sư và 56 tiến sĩ. Ngoài việc chú trọng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên; đa dạng hóa các hình thức đào tạo; đổi mới phương pháp giảng dạy..., nhà trường còn chú trọng sửa chữa, nâng cấp hệ thống cơ sở vật chất để đáp ứng nhu cầu mở rộng, phát triển.



*Quang cảnh Cơ sở 1 tại 98, Dương Quảng Hàm, Quan Hoa, Cầu Giấy, Hà Nội*



*Quang cảnh Cơ sở 2 tại Đạc Tài, Sóc Sơn, Hà Nội*



*Quang cảnh Cơ sở 3 tại Vĩnh Phúc, Ba Đình, Hà Nội*

Theo PGS.TS. Bùi Văn Quân, Nhà giáo ưu tú, Hiệu trưởng, thời gian sắp tới, trường Đại học Thủ đô Hà Nội cần kiên định sứ mệnh, mục tiêu; tập trung mọi nguồn lực để phát triển; phân đầu nhanh chóng đưa trường trở thành một trong những trường đại học thuộc tốp đầu của Hà Nội và cả nước.



*PGS.TS. Bùi Văn Quân – Nhà giáo ưu tú, Hiệu trưởng nhà trường phát biểu tại Lễ khai giảng năm học 2017-2018*

Cơ hội và thách thức trước mắt còn nhiều, song tập thể cán bộ, giảng viên và sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội luôn vững tin và chung sức đồng lòng xây dựng nhà trường phát triển vững mạnh.

## KHÁI QUÁT VỀ CÔNG TÁC ĐÀO TẠO CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI NHỮNG NĂM GẦN ĐÂY

### 1. CÔNG TÁC ĐÀO TẠO CỦA NHÀ TRƯỜNG TỪ NĂM 2015 TRỞ VỀ TRƯỚC

Nhà trường tổ chức đào tạo theo hình thức tín chỉ bắt đầu từ năm 2011, với 21 ngành đào tạo trình độ cao đẳng: SP Toán học, SP Vật lý, SP Hóa học, SP Sinh học, SP Địa lí, SP Công nghệ, Công nghệ thiết bị trường học, SP Ngữ văn, SP Lịch sử, Việt Nam học, SP Tiếng Anh, Tiếng Anh, Tiếng Trung Quốc, Giáo dục Mầm non, Giáo dục Tiểu học, SP Tin học, Công nghệ thông tin, Khoa học thư viện, Truyền thông và mạng máy tính, Công tác xã hội. 05 ngành đào tạo trình độ trung cấp: Giáo dục Tiểu học, Giáo dục Mầm non, Sư phạm Thể dục, Sư phạm Âm nhạc, Sư phạm Mỹ thuật. 02 ngành đào tạo trình độ liên thông từ trung cấp lên cao đẳng là Giáo dục Mầm non, Giáo dục Tiểu học. Mỗi năm nhà trường tuyển sinh khoảng 4000 chỉ tiêu đối với tất cả các hệ đào tạo.



*Nguyên Phó Thủ tướng Chính phủ Nguyễn Xuân Phúc trao tặng cờ thi đua đơn vị xuất sắc cho trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội tháng 9/2013*





*TS. Nguyễn Văn Tuấn, nguyên Hiệu trưởng trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội trao giấy khen cho các sinh viên tốt nghiệp loại xuất sắc khóa học 2011-2014*

## 2. CÔNG TÁC ĐÀO TẠO TỪ NĂM 2016 ĐẾN NAY

### 2.1. Về sự phát triển ngành đào tạo

Ngay khi được nâng cấp lên thành trường Đại học, nhà trường đã tổ chức soạn thảo chương trình đào tạo trình độ đại học theo đúng qui định, cụ thể: đảm bảo thời lượng, thời gian đào tạo; thành viên tổ soạn thảo chương trình, thành viên Hội đồng thẩm định chương trình đảm bảo đủ tiêu chuẩn, đủ số lượng; việc soạn thảo chương trình đào tạo có sự tham gia của đầy đủ các bên liên quan: chuyên gia, nhà khoa học, nhà tuyển dụng, cựu sinh viên. Tính đến tháng 7/2018 bên cạnh những ngành đào tạo trình độ cao đẳng, nhà trường đã bắt đầu tổ chức đào tạo được 23 ngành đào tạo:

- Giáo dục Tiểu học
- Giáo dục Mầm non
- Giáo dục công dân
- Quản lí giáo dục
- Ngôn ngữ Anh

- Việt Nam học
- Ngôn ngữ Trung Quốc
- Công nghệ thông tin
- Công tác xã hội
- Sư phạm Toán học
- Sư phạm Vật lí
- Sư phạm Lịch sử
- Luật
- Quản trị kinh doanh
- Toán ứng dụng
- Chính trị học
- Sư phạm Ngữ văn
- Giáo dục đặc biệt
- Quản trị khách sạn
- Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành
- Công nghệ kĩ thuật môi trường
- Logistics và quản lí chuỗi cung ứng

## 2.2. Về phát triển chương trình đào tạo

Để đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, nhằm chuẩn bị tốt nhất cho sinh viên khi tốt nghiệp ra trường, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã điều chỉnh toàn bộ chuẩn đầu ra của các ngành đào tạo sư phạm. Chuẩn đầu ra được xây dựng theo qui trình 9 bước chặt chẽ, có sự tham gia đầy đủ của các bên liên quan: nhà trường, chuyên gia, nhà tuyển dụng, cựu sinh viên. Nhà trường thay đổi cách xác định chuẩn đầu ra theo các lĩnh vực; kiến thức, kĩ năng, thái độ sang xác định những phẩm chất, năng lực của người học sát với yêu cầu của xã hội, đặc biệt là những năng lực để có thể tổ chức thực hiện được chương trình giáo dục phổ thông mới.

Nhằm giúp sinh viên ở các chuyên ngành cụ thể như Toán, Lí, Hóa có thể dạy học tích hợp các môn Khoa học Tự nhiên theo Chương trình giáo dục phổ thông mới, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã bố trí các học phần: Toán học đại cương, Vật lí đại cương, Hóa học đại cương, Sinh học đại học trong chương trình đào tạo các ngành đó. Đồng thời, nhà trường cũng yêu cầu các giảng viên khi dạy học các môn học chuyên ngành, cũng cần chú trọng tới những nội dung có tính tích hợp liên môn như Hóa học với Sinh học, Vật lí với Địa lí, Toán học với Vật lí... Tương tự như vậy, chương trình đào tạo các ngành SP Lịch

sử, SP Địa lí cũng được thiết kế để người giáo viên sau này có thể giảng dạy được môn học Lịch sử và Địa lí.

Đối với các ngành đào tạo: Luật, Kinh tế công nghiệp (Logistics và quản lý chuỗi cung ứng), Quản trị kinh doanh, Quản trị khách sạn, Quản trị dịch vụ Du lịch và Lữ hành, Công nghệ thông tin, Toán ứng dụng, nhà trường chủ trương xây dựng chương trình đào tạo theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng. Đặc trưng của chương trình đào tạo này là trong quá trình tổ chức thực hiện chương trình, có sự tham gia của các doanh nghiệp, đơn vị sử dụng lao động, nhà tuyển dụng. Chính vì vậy chương trình đào tạo gần như là một đơn đặt hàng của xã hội đối với nhà trường. Người học sau khi tốt nghiệp sẽ đáp ứng được đúng yêu cầu của xã hội về nguồn nhân lực.

Nhận thấy trên địa bàn Thủ đô Hà Nội có nhiều loại hình trường quốc tế, trường chất lượng cao, trường song ngữ, nhà trường đã đưa vào nội dung đào tạo các học phần: Dạy học trong môi trường đa văn hóa..., dạy học chuyên ngành bằng tiếng Anh. Thời lượng các học phần được dạy học bằng tiếng Anh ít nhất là 30% thời lượng chương trình.

Nhà trường chủ trương tổ chức đào tạo theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng. Vì vậy sinh viên thường xuyên được học tập trong môi trường lao động nhờ sự hợp tác rộng rãi của nhà trường với các doanh nghiệp, trường học, cơ sở sản xuất kinh doanh.

Trường ĐH Thủ đô Hà Nội cũng là đơn vị đầu tiên tổ chức cho sinh viên ngành sư phạm tham gia thực tập sư phạm thường xuyên. Sinh viên được đi thực tập trong thời gian dài trong cả năm học. Trong thời gian đi thực tập, sinh viên vẫn đồng thời học tập tại trường. Do vậy sinh viên có điều kiện để ứng dụng ngay những nội dung được học vào thực tiễn công việc. Ngược lại, từ thực tiễn sinh viên cũng phát hiện được những yêu cầu đối với bản thân để có định hướng trong học tập.

Trong cuộc cách mạng công nghệ thông tin 4.0, sự bùng nổ về thông tin diễn ra mạnh mẽ, mạng xã hội đã len lỏi vào mọi ngõ ngách của cuộc sống với cả mặt tích cực và tiêu cực. Để trang bị cho thế hệ trẻ có khả năng lựa chọn, xử lý và tiếp nhận thông tin một cách tích cực, nhà trường đã đưa vào chương trình đào tạo các nội dung như: Công dân kĩ nguyên số, Dư luận xã hội và truyền thông đại chúng.

### 2.3. Về công tác tổ chức đào tạo

Việc quản lý đào tạo cũng được đổi mới theo hướng khuyến khích tự chủ học thuật cho giảng viên. Giảng viên có thể không cần thiết phải lên lớp 100% số giờ có trong chương trình đào tạo. Lớp học có thể được tổ chức ở nhiều địa điểm khác nhau, thời điểm khác nhau, có thể có tới trên 60% thời gian được đào tạo tại các trường học, doanh nghiệp, cơ sở

kinh doanh, sản xuất và do chính những nhà tuyển dụng giảng dạy, kiểm tra, đánh giá. Nội dung thực hành, thực tập cũng được thiết kế để sinh viên có thể vừa học vừa thực tập, thời gian thực tập có thể diễn ra trong bất kì thời điểm nào trong năm để sinh viên có thể tiếp cận với thế giới nghề nghiệp một cách tốt nhất.

Cùng với đó là công tác kiểm tra đánh giá kết quả học tập. Việc kiểm tra đánh giá vô cùng linh hoạt. Người giảng viên toàn quyền trong việc lựa chọn thời điểm đánh giá, nội dung đánh giá, hình thức đánh giá và những người tham gia vào quá trình đánh giá.

Nhằm phát huy tối đa năng lực người học, nhà trường đã tổ chức nhiều hình thức học tập như: học ngành 2, học vượt, học bổ sung. Các ngành đào tạo liên thông cũng được mở rộng hơn.

Nhà trường cũng mở rộng phạm vi liên kết đào tạo với các cơ sở giáo dục khác ở trong và ngoài nước. Ở một số ngành đào tạo đã có thể thừa nhận kết quả học tập mà người học đã học ở cơ sở đào tạo khác.

Từ năm học 2018-2019, Bộ GD&ĐT đã cho phép trường đào tạo trình độ sau đại học. Hiện hệ đào tạo trình độ Thạc sĩ ngành Quản lý Giáo dục đã tuyển sinh khóa đầu. Phòng Sau đại học của trường đã tích cực chuẩn bị hồ sơ để trình Bộ cho phép mở thêm các ngành đào tạo sau đại học mới trong các năm sắp tới.



*TS. Đỗ Hồng Cường, Phó Hiệu trưởng trường ĐH Thủ đô Hà Nội trong Lễ kí kết hợp tác với các trường Tiểu học khu vực Hà Nội*



*TS. Đỗ Hồng Cường, Phó Hiệu trưởng trường ĐH Thủ đô Hà Nội cùng các lãnh đạo trường Phổ thông liên cấp Nguyễn Bình Khiêm trong Lễ ký kết hợp tác giữa hai trường*

#### **2.4. Về tuyển sinh**

Trong nhiều năm liền, trường Đại học Thủ đô Hà Nội luôn hoàn thành chỉ tiêu tuyển sinh đề ra. Hầu như việc tuyển sinh chỉ cần tiến hành qua 1 đến 2 đợt tuyển sinh. Để có được kết quả đó, nhà trường thường xuyên triển khai công tác truyền thông quảng bá về nhà trường, công khai minh bạch các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo nhờ đó đã thu hút được người học.

Đặc biệt từ khi Bộ GD&ĐT cho phép các trường chủ động trong công tác tuyển sinh, nhà trường đã xây dựng đề án tuyển sinh với nhiều hình thức tuyển sinh, tiêu chí xét tuyển linh hoạt với từng ngành tuyển sinh nhằm đánh giá được chính xác về sự phù hợp của năng lực thí sinh với ngành nghề đào tạo. Điều này được thể hiện rõ nhất qua kết quả tuyển sinh năm 2018 của nhà trường như sau:

TT	Mã ngành	Tên ngành	Chi tiêu theo điểm thi	Chi tiêu theo học bạ	Tổng chi tiêu	Nguyên vọng 1	Nguyên vọng 2	Nguyên vọng 3	Từ nguyên vọng 4	Tổng số
1	7140114	Quản lý Giáo dục (ĐH)	32	8	40	18	39	30	87	174
2	7140201	Giáo dục Mầm non (ĐH)	90	0	90	366	189	97	114	766
3	7140202	Giáo dục Tiểu học (ĐH)	120	0	120	227	170	136	280	813
4	7140203	Giáo dục đặc biệt (ĐH)	24	6	30	39	41	28	54	162
5	7140204	Giáo dục Công dân (ĐH)	24	6	30	39	30	28	59	156
6	7140209	Sư phạm Toán học (ĐH)	32	8	40	61	49	37	131	278
7	7140211	Sư phạm Vật lý (ĐH)	16	4	20	2	6	4	33	45
8	7140217	Sư phạm Ngữ văn (ĐH)	32	8	40	164	146	124	280	714
9	7140218	Sư phạm Lịch sử (ĐH)	16	4	20	20	26	20	73	139
10	7220201	Ngôn ngữ Anh (ĐH)	72	18	90	169	188	214	763	1334
11	7220204	Ngôn ngữ Trung Quốc (ĐH)	72	18	90	234	262	245	657	1398
12	7310201	Chính trị học (ĐH)	24	6	30	17	19	9	37	82
13	7310630	Viết Nam học (ĐH)	40	10	50	40	72	62	143	317
14	7340101	Quản trị kinh doanh (ĐH)	64	16	80	225	236	277	748	1486
15	7380101	Luật (ĐH)	72	18	90	247	273	256	630	1406
16	7460112	Toán ứng dụng (ĐH)	24	6	30	1	1	3	12	17
17	7480201	Công nghệ thông tin (ĐH)	32	8	40	156	175	161	517	1009
18	7510406	Công nghệ kỹ thuật môi trường (ĐH)	24	6	30	1	4	1	12	18
19	7510605	Logistics và quản lý chuỗi cung ứng (ĐH)	72	18	90	68	62	91	340	561
20	7760101	Công tác xã hội (ĐH)	32	8	40	35	70	62	159	326
21	7810103	Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành (ĐH)	33	8	41	667	934	704	1471	3776
22	7810201	Quản trị khách sạn (ĐH)	64	16	80	875	803	642	1192	3512
23	51140201	Giáo dục Mầm non (CE)	165	0	165	125	211	78	102	516
24	51140202	Giáo dục Tiểu học (CE)	180	0	180	170	221	124	277	792
25	51140206	Giáo dục Thể chất (CE)	24	6	30	45	8	7	6	66
26	51140209	Sư phạm Toán học (CE)	24	6	30	13	27	24	81	145
27	51140210	Sư phạm Tin học (CE)	24	6	30	1	2	2	6	11
28	51140212	Sư phạm Hóa học (CE)	16	4	20	2	1	3	13	19
29	51140213	Sư phạm Sinh học (CE)	16	4	20	0	2	1	10	13
30	51140217	Sư phạm Ngữ văn (CE)	24	6	30	28	48	42	112	230
31	51140219	Sư phạm Địa lý (CE)	16	4	20	11	18	21	38	88
32	51140231	Sư phạm Tiếng Anh (CE)	24	6	30	31	38	39	162	270
		<b>Tổng số:</b>				<b>4.097</b>	<b>4.371</b>	<b>3.572</b>	<b>8.599</b>	<b>20.639</b>



*Cán bộ và sinh viên tình nguyện trường ĐH Thủ đô Hà Nội trong Ngày hội tư vấn tuyển sinh tại ĐH Bách khoa Hà Nội năm 2016*



*Lãnh đạo Thành phố và Lãnh đạo Sở GD&ĐT Hà Nội chụp ảnh lưu niệm với lãnh đạo trường ĐH Thủ đô Hà Nội trong Lễ khai giảng năm học 2017-2018*

## VÀI NÉT VỀ HOẠT ĐỘNG KHOA HỌC CÔNG NGHỆ VÀ HỢP TÁC PHÁT TRIỂN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Đào tạo và nghiên cứu khoa học (NCKH) là hai nhiệm vụ trọng tâm của trường đại học. Trước đây, khi còn là trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội, lãnh đạo nhà trường và các cán bộ, giảng viên đã rất coi trọng các nhiệm vụ này. Từ khi được nâng cấp thành Đại học Thủ đô Hà Nội và đặc biệt trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay, bên cạnh việc bổ sung đội ngũ, nâng cao năng lực chuyên môn cho cán bộ, giảng viên; hoạt động NCKH và hợp tác phát triển (HTPT) của trường đã có nhiều thay đổi mạnh mẽ, không chỉ phục vụ trực tiếp giảng dạy mà còn hướng tới mục tiêu “Mỗi trường đại học là một viện nghiên cứu”.

Năm 2017-2018 là năm học ghi nhận nhiều thành tích đáng kể trong NCKH của đội ngũ các nhà khoa học, cán bộ, giảng viên của trường. So sánh các bảng thống kê dưới đây sẽ thấy rõ những chuyển biến đáng mừng đó.

**Bảng 1.** Số lượng đề tài KH&CN các cấp trước năm 2015

TT	Nội dung	Số lượng
1	Nghiên cứu khoa học	
	Đề tài NN/DAQG	01
	Đề tài cấp Bộ/TP	03
	Đề tài cấp cơ sở	15
2	Hợp tác quốc tế về nghiên cứu khoa học	0

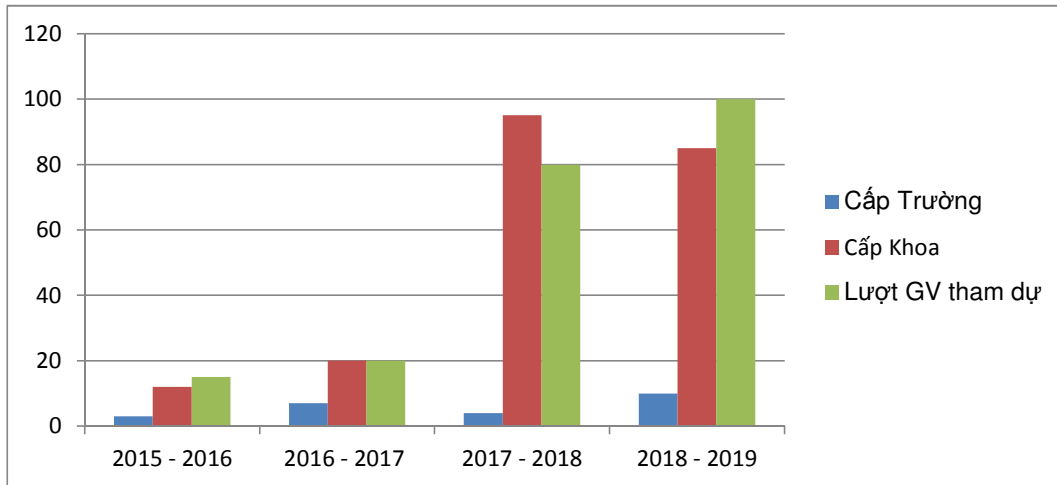
**Bảng 2.** Số lượng đề tài KH&CN các cấp năm 2018

TT	Loại hình	Số lượng	Kết quả
1	Đề tài KH&CN liên kết nước ngoài	02	Đang thực hiện
2	Đề tài KH&CN cấp Nhà nước (NAFOSTED)	01	Đang thực hiện
3	Đề tài KH&CN cấp Thành phố đang triển khai (2016-2018)	02	Đang thực hiện
4	Đề tài KH&CN cấp Thành phố năm 2018	03	Tuyển chọn thành công
5	Đề tài KH&CN cấp Thành phố năm 2019	10	Đăng kí thực hiện
6	Đề tài KH&CN cấp Trường	04 đề tài trọng điểm	Đã nghiệm thu - Đạt 46/46
		42 đề tài thông thường	- Xuất sắc 16/46
7	Hợp tác quốc tế về nghiên cứu khoa học	02	Đang thực hiện



Các sản phẩm KHCN cũng không ngừng tăng qua từng năm. Nếu năm 2015, số bài báo quốc tế (ISI/SCOPUS) chỉ là 7 bài thì năm 2018 là 19 bài, tăng gần 3 lần. Bài báo (Proceedings) năm 2015 là 65 bài thì năm 2018 là 130 bài, tăng gấp 2 lần.

Các Hội nghị, Hội thảo khoa học nhằm nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn, trao đổi kinh nghiệm, tăng cường hợp tác trong NCKH..., trong đó có các Hội thảo cấp quốc gia, quốc tế, được nhà trường tổ chức nghiêm túc, thường xuyên, có hiệu quả, tăng mạnh cả về số lượng và chất lượng.



Biểu đồ số lượng các Hội thảo, Hội nghị khoa học



GS.TS. Đặng Văn Soa, Phó Hiệu trưởng (người ngồi giữa) tại Hội thảo khoa học cấp Quốc gia “Đổi mới công tác đào tạo bồi dưỡng, đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới, các chuẩn nghề nghiệp và nhu cầu sử dụng lao động ở các địa phương”, ngày 22.6.2018



PGS.TS. Bùi Văn Quân, Hiệu trưởng, dự và phát biểu tại Hội thảo khoa học cấp trường: “Thăng Long - Hà Nội: Các hướng tiếp cận nghiên cứu” ngày 5.10.2018



GS.TS. Đặng Văn Soa, Phó Hiệu trưởng, trao giải cho sinh viên đoạt giải tại “Hội nghị sinh viên NCKH năm học 2017-2018” ngày 23.5.2018

Cũng từ năm học 2017 - 2018, nhà trường đã triển khai cơ chế đặc biệt, tập trung đầu tư cho một số dự án KH&CN quy mô lớn, phục vụ mục tiêu phát triển lâu dài theo định hướng ứng dụng; đẩy mạnh hoạt động NCKH trong sinh viên; huy động và tranh thủ mọi nguồn lực, quan hệ hợp tác liên kết để nâng cao chất lượng nghiên cứu. Một số sản phẩm nghiên cứu của đội ngũ cán bộ khoa học của trường, chẳng hạn nước tinh khiết đóng chai, nấm linh chi, đông trùng hạ thảo... hiện đang ở giai đoạn hoàn thiện, chuẩn bị đưa ra thị trường. Có thể nói, hoạt động NCKH của cán bộ và sinh viên trường đã dần đi vào nề nếp và có nhiều khởi sắc.

Hoạt động hợp tác phát triển của trường từ khi được nâng cấp lên đại học cũng được đẩy mạnh. Hiện trường đang có quan hệ hợp tác, liên kết trong đào tạo và nghiên cứu với gần 20 trường đại học và các tổ chức khoa học, giáo dục trên thế giới. Bên cạnh các mối quan hệ truyền thống với trường Hoa Văn Côn Minh (Trung Quốc), trường Đại học Chihlee (Đài Loan), trường Đại học Quốc gia Lào..., nhà trường đã và đang “cụ thể hóa” quan hệ hợp tác với một số trường đại học uy tín khác của Nhật Bản, Singapore, Đức và Hungary... Mở rộng quan hệ hợp tác quốc tế là một trong những ưu tiên hàng đầu của trường trong quá trình phát triển, bởi nó không chỉ góp phần nâng cao năng lực chuyên môn cho cán bộ giảng viên và sinh viên, mà còn tạo ra nhiều cơ hội khác để phát huy thế mạnh của hai bên trong việc phối hợp triển khai các nhiệm vụ lớn hơn trong bối cảnh hội nhập.



*Hiệu trưởng trường Đại học Thủ đô Hà Nội Bùi Văn Quân và Hiệu trưởng trường Hoa Văn Côn Minh Kim Hải cắt băng khánh thành Trung tâm Phát triển năng lực và học liệu Hán ngữ ngày 24.11.2018*



*TS. Đỗ Hồng Cường, Phó Hiệu trưởng, tại “Lễ ký kết hợp tác với các doanh nghiệp hoạt động trong lĩnh vực Công nghệ thông tin” ngày 15.11.2018*



*Lễ ký kết thỏa thuận hợp tác giữa trường Đại học Thủ đô Hà Nội và Đại học Hangyang (Hàn Quốc)*

## THẺ LỆ GỬI BÀI

1. *Tạp chí Khoa học* là ấn phẩm của Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, công bố các công trình nghiên cứu và bài viết tổng quan trong nhiều lĩnh vực khoa học. Tạp chí được xuất bản định kì, mỗi số về một lĩnh vực cụ thể: Khoa học Xã hội và Giáo dục; Khoa học Tự nhiên và Công nghệ.
2. Tác giả có thể gửi toàn văn bản thảo bài báo cho Tổng biên tập, Phó Tổng biên tập hoặc biên tập viên theo địa chỉ email ghi ở dưới. Tất cả bản thảo bài báo gửi công bố đều được thẩm định về nội dung khoa học bởi các nhà khoa học chuyên ngành có uy tín. Tạp chí không nhận đăng các bài đã công bố trên các ấn phẩm khác và không trả lại bài nếu không được duyệt đăng. Tác giả bài báo chịu hoàn toàn trách nhiệm về pháp lí đối với nội dung kết quả nghiên cứu được đăng tải.
3. Bố cục bài báo cần được viết theo trình tự sau: *tóm tắt* (nêu ý tưởng và nội dung tóm tắt của bài báo); *mở đầu* (tổng quan tình hình nghiên cứu, tính thời sự của vấn đề, đặt vấn đề); *nội dung* (phương pháp, phương tiện, nội dung nghiên cứu đã thực hiện); *kết luận* (kết quả nghiên cứu, hướng nghiên cứu tiếp theo) và *tài liệu tham khảo*.

Bài báo toàn văn không dài quá 10 trang đánh máy trên khổ giấy A4, phông chữ Times New Roman (Unicode), cỡ chữ (Size) 12 thống nhất cho toàn bài, lề trái 3 cm, lề phải 2 cm, cách trên, cách dưới 2.5 cm, giãn dòng (Multiple) 1.25. Các thuật ngữ khoa học và đơn vị đo lường viết theo quy định hiện hành của Nhà nước; các công thức, hình vẽ cần được viết theo các ký hiệu thông dụng; tên hình vẽ đặt dưới hình, tên bảng, biểu đồ đặt trên bảng. Khuyến khích các bài sử dụng chương trình LaTeX với khoa học tự nhiên, công thức hóa học có thể dùng ACD/Chem Sketch hoặc Science Helper for Word. Bài báo phải có tóm tắt, từ khóa bằng tiếng Việt và tiếng Anh. *Tóm tắt* viết không quá 10 dòng. *Tóm tắt tiếng Việt* đặt sau tiêu đề bài báo và tên tác giả, *tóm tắt tiếng Anh* gồm cả tiêu đề bài báo đặt sau *tài liệu tham khảo*. Các tên nước ngoài được ghi bằng kí tự Latinh. Cuối bài có ghi rõ cơ quan công tác, số điện thoại, địa chỉ email của tác giả.

4. Phần *Tài liệu tham khảo* xếp theo thứ tự xuất hiện trong bài báo và sắp xếp theo mẫu dưới đây:
  1. John Steinbeck (1994), *Chùm nho phẫn nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 2), - Nxb Hội Nhà văn, H., tr.181.
  2. Bloom, Harold (2005), *Bloom's guides: John Steinbeck's The Grapes of Wrath*, - New York: Chelsea House, pp.80-81.
  3. W.A Farag, V.H Quintana, G Lambert-Torres (1998), "A Genetic-Based Neuro-Fuzzy Approach to odelling and Control of Dynamical Systems", - *IEEE Transactions on neural Networks Volume: 9 Issue: 5*, pp.756-767.

---

**Phòng Tạp chí - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội**  
Số 98, Dương Quang Hàm, Quan Hoa, Cầu Giấy, Hà Nội  
Tel: 04.3.767.1409; Fax: 04.3. 833.5426  
Email: tapchikhoahoc@hnm.edu.vn