



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

SỐ 36 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

THÁNG 12 – 2019

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

(Tập chí xuất bản định kì 1 tháng/số)

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hào

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

MỤC LỤC

Trang

1. QUAN NIỆM VỀ HIỆN THỰC THÂM PHỒN (<i>HYPERREALITY</i>) TRONG TIỂU THUYẾT CỦA MỘT SỐ NHÀ VĂN NỮ VIỆT NAM HẢI NGOẠI.....	7
<i>Conception about Hyperreality in Vietnamese novel by some overseas female writers</i>	
Vũ Thị Hạnh	
2. “HAI VẠN Dặm DƯỚI BIỂN” CỦA JULES VERNE VÀ NHỮNG ĐẶC SẮC THỂ LOẠI.....	15
<i>Jules Verne’s “Twenty thousand leagues under the sea” and genre characteristics</i>	
Vũ Công Hảo	
3. TRIẾT LÝ HIỆN SINH TRONG THƠ LÊ KHÁNH MAI	24
<i>Existentialism philosophy in Le Khanh Mai’s poems</i>	
Lê Thùy Nhung	
4. CHẤT HỒI KÍ TRONG TIỂU THUYẾT TÔ HOÀI SAU 1945	32
<i>Memoir in To Hoai’s novel after 1945</i>	
Vũ Thị Thương	
5. ĐẶC SẮC CỦA THIÊN NHIÊN THÔN QUÊ TRONG <i>THƠ MỚI</i> (1932 – 1945) TỪ GÓC NHÌN SINH THÁI.....	43
<i>Characteristics of the rural picture in the new poetry (1932 – 1945) from ecocriticism perspective</i>	
Bùi Thị Thu Thủy	
6. CHÂN DUNG VĂN HÓA HIỆN ĐẠI QUA NHỮNG TRANG VĂN VÀ NHỮNG CON NGƯỜI - DI SẢN SỐNG CỦA HÀ NỘI	54
<i>Portrait of mordern culture through literature and people – living heritage of Hanoi</i>	
Nguyễn Thị Mai Anh	
7. CÔNG ĐỒNG VATICAN II VÀ SỰ THAY ĐỔI QUAN ĐIỂM CỦA GIÁO HỘI CÔNG GIÁO VỀ CÁC TÔN GIÁO	62
<i>The second Vatican council and the change of views of the catholic church on religions</i>	
Vũ Văn Đạt	
8. MỘT SỐ GIÁ TRỊ VĂN HÓA TIÊU BIỂU CỦA LÀNG CỔ LỘC YÊN HUYỆN TIỀN PHƯỚC, TỈNH QUẢNG NAM.....	73
<i>Some typical cultural values of loc yen ancient village in Tien Phuoc district, Quang Nam province</i>	
Võ Thành Nhân	
9. ĐẶC THÙ CÔNG TÁC TRUYỀN THÔNG TUYỂN SINH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....	81
<i>The features of communication activity in the admission work at Hanoi Metropolitan University</i>	
Lê Ngọc Hình	
10. TÍNH LAI GHÉP CỦA THỂ LOẠI KỊCH BẢN PHIM TRUYỆN ĐIỆN ẢNH	91
<i>The hybridity in film script</i>	
Nguyễn Thị Phương Thảo	

11. VAI TRÒ CỦA TRÒ CHƠI VẬN ĐỘNG ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ MẪU GIÁO LỚN 100
Motor activities for 5-6 year-olds children's development
Phạm Trảng Kha, Lưu Xuân Bình
12. XÂY DỰNG TIÊU CHUẨN ĐÁNH GIÁ TRÌNH ĐỘ THỂ LỰC CHUYÊN MÔN CẦU LÔNG CHO NAM SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH GIÁO DỤC THỂ CHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI..... 109
Developing an evaluation standard of badminton professional qualification for male students majoring physical education at Hanoi Metropolitan University
Nguyễn Công Trường
13. RÈN LUYỆN KĨ NĂNG TỔ CHỨC GIỜ SINH HOẠT LỚP TÍCH HỢP TIẾP NHẬN NỘI DUNG TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG CHO SINH VIÊN NGỮ VĂN - MỘT BIỂU HIỆN CỦA ĐỊNH HƯỚNG ĐÀO TẠO ỨNG DỤNG NGHỀ NGHIỆP 115
Excercises for literature students in organizing class meetings integrated with literature lessons - a manifestation of profession - oriented higher education
Trần Thị Kim Chi
14. THIẾT KẾ DỰ ÁN ORIGAMI FROG TRONG DẠY HỌC NỘI DUNG ĐỘNG VẬT THUỘC CHƯƠNG TRÌNH TIỂU HỌC..... 121
Designing Origami Frog project in teaching animal content in Elementary program
Kiều Thị Thu Giang, Đỗ Phương Thảo
15. HƯỚNG DẪN XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018..... 132
Guidance on building the school program to implement the general education program in 2018
Ngô Văn Hưng, Phạm Văn Hoan
16. IMPROVING VOCABULARY FOR YOUNG LEARENRS THROUGH STORYTELLING IN EFL CLASSROOM 139
Cải thiện vốn từ vựng của người học trẻ qua phương pháp kể chuyện trong lớp học tiếng Anh
Bui Hoai Huong, Dang Thi Quynh Trang
17. VAI TRÒ, TIỀM NĂNG ĐÀO TẠO CỦA MỘT SỐ HỌC PHẦN THUỘC NỘI DUNG GIÁO DỤC ĐẠI CƯƠNG CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI ĐỐI VỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NGỮ VĂN..... 148
The role of units of general education content of Hanoi Metropolitan University to literature teacher training program
Lê Thời Tân, Nguyễn Thị Thu Nga
18. CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TỔNG THỂ VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ MỚI ĐẶT RA 155
General education program and new issues
Phạm Thị Thanh, Nguyễn Thùy Linh
19. ĐỀ XUẤT BIỆN PHÁP XÂY DỰNG HỆ THỐNG TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ VÀ KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ VIỆC THỰC HIỆN GIÁO DỤC GIÁ TRỊ SỐNG CHO HỌC SINH..... 164
Proposing measures to build a system of evaluation and inspection and evaluating the implementation of life-values for students
Trần Thị Thảo

- 20. MỘT SỐ BIỆN PHÁP TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ BÀI NỘI KHÓA Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG**174
Some measures to organize experience activities on teaching history for students at High school
Nguyễn Thị Thanh Thúy, Nguyễn Thị Bằng, Lê Thúy Mai
- 21. MỘT SỐ ĐỊNH HƯỚNG KỸ NĂNG NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM TOÁN**188
Building crucial career skills for Mathematics pedagogy students
Phùng Thị Thủy
- 22. VARIETIES OF MODERN ENGLISH AND TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**197
Các biến thể của tiếng Anh và việc giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ
Dang Thi Quynh Trang, Bui Hoai Huong

QUAN NIỆM VỀ HIỆN THỰC THẬM PHỒN (*HYPERREALITY*) TRONG TIỂU THUYẾT CỦA MỘT SỐ NHÀ VĂN NỮ VIỆT NAM HẢI NGOẠI

Vũ Thị Hạnh

Trường Đại học Khoa học – Đại học Thái Nguyên

Tóm tắt: Quan niệm nghệ thuật là nhận thức về thế giới và con người của chủ thể sáng tạo. Nó phản ánh tâm trí tuệ với những nét đổi mới, độc đáo trong tư duy nghệ thuật của nhà văn. Nghiên cứu quan niệm nghệ thuật về hiện thực trong tiểu thuyết của một số nhà văn nữ Việt Nam hải ngoại, người viết tập trung làm rõ sự đổi mới trong việc cắt nghĩa, lý giải của các nhà văn nữ hải ngoại về hiện thực thậm phồn. Chính sự cắt nghĩa và lý giải này đã thể hiện rõ nét một cảm quan hiện thực mới, phản ánh sự chuyển biến quan trọng trong tư duy nghệ thuật của các nhà văn nữ hải ngoại.

Từ khóa: Quan niệm nghệ thuật, tiểu thuyết, hiện thực, hiện thực thậm phồn, nhà văn nữ

Nhận bài ngày 10.11.2019; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.12.2019

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Hạnh; Email: hanhvt@tnus.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Trong sự phát triển và những thành tựu chung của văn học Việt Nam thời kì đổi mới, có sự đóng góp không nhỏ của các nhà văn hải ngoại, đặc biệt các cây bút nữ. Những năm gần đây, tiểu thuyết của các nhà văn nữ hải ngoại như Thuận (*Chinatown, T mất tích, Paris 11 tháng 8, Vân Vy, Chỉ còn bốn ngày là hết tháng Tư, Thang máy Sài Gòn*), Đoàn Minh Phượng (*Và khi tro bụi, Mưa ở kiếp sau*), Lê Ngọc Mai (*Trên đỉnh dốc, Tìm trong nỗi nhớ*), Lê Minh Hà (*Gió tự thời khuất mặt, Phố vẫn gió*)... đang nổi lên như một hiện tượng. Điều cốt lõi tạo nên sự thay đổi và thành công ở các tác giả tác phẩm này, bên cạnh các kĩ thuật, thủ pháp sáng tạo mới, chính là ở quan niệm nghệ thuật mới về hiện thực - một thứ “hiện thực thậm phồn” (*hyperreality*).

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm “hiện thực thậm phồn”

Khái niệm *hiện thực thậm phồn* hay *hiện thực phi đại* (*hyperreality*) đã được nhà nghiên cứu Lê Huy Bắc đề cập đến trong cuốn *Văn học hậu hiện đại - lí thuyết và tiếp*

nhận [3]. Thực tế, trên thế giới, khái niệm này được nhà lý luận người Pháp Jean Baudrillard [dẫn theo 1, tr.76-78] đề xuất trong công trình triết luận *Simulacres et Simulation* từ năm 1981 và sau này đã được những người đi theo chủ nghĩa hậu hiện đại (Umberto Eco, Daniel Borstin, Mikhail Epstein...) phát triển thêm. Jean Baudrillard đề cập đến “hiện thực thậm phồn” trên nền tảng quan niệm về bản chất của hiện thực là vật thay thế ngẫu tạo (*simulacra*), “đó là hình ảnh của một thực tại không tồn tại trong thế giới khách quan, một bản photo không bản gốc” [dẫn theo 3, tr.45]. Trong xã hội thời kỳ hậu công nghiệp, với sự phát triển rầm rộ của khoa học công nghệ, văn minh điện toán và sự bùng nổ mạnh mẽ của các phương tiện truyền thông đại chúng đã đưa con người đến với một thế giới ảo qua những trò chơi máy tính, một thực tại ảo do tivi, quảng cáo, báo chí... tạo nên. Ông cho rằng, con người hiện nay đang sống trong một thế giới mà cảm xúc và kinh nghiệm mô phỏng đã thay thế những điều thực. Chính sự tồn tại của “thế giới ảo” đã làm cho hiện thực không ngừng được “làm đầy”, trở thành thứ hiện thực thậm phồn, hiện thực phi đại. Hơn nữa, “thế giới ảo” - “thế giới giả” chỉ dẫn chúng ta đến một thế giới thực, đầy đủ và trọn vẹn hơn.

Khái niệm hiện thực thậm phồn gắn liền với những định đề triết học hậu hiện đại. Quan niệm này đã “tạo nên một kiểu hiện thực khác lạ, kiểu hiện thực đa chiều kích, có thể mở rộng đến bất kì nơi nào trí tưởng tượng của con người vươn đến” [dẫn theo 3, tr.39]. Hiện thực ấy không chỉ bao hàm cái đã và đang diễn ra mà nhờ trí tưởng tượng của con người, nó còn có thể vươn đến giới hạn của những khả năng, những cái có thể xảy ra (khả năng của hiện thực). Quan niệm về hiện thực này có rất nhiều điểm tương đồng với sự lý giải của nhà nghiên cứu Trần Đình Sử về “cái khả nhiên” của hiện thực: “hiện thực với tư cách là sự thực hiện của những khả năng... Nó tồn tại trong dạng cái dĩ nhiên (cái đã có), “cái tất nhiên” (cái bắt buộc phải thế) và “cái khả nhiên” (cái có thể có hay cái khả năng)” [4, tr.124].

Bằng việc xác định sự tồn tại của những vùng hiện thực mới, khái niệm hiện thực thậm phồn đã góp phần mở rộng nội hàm hiện thực so với truyền thống, thể hiện một cảm quan sáng tác mang hơi hướng hậu hiện đại của các nhà văn nữ hải ngoại. Cũng cần phải nói thêm rằng, cảm quan hiện thực mới mẻ này không phải là cái riêng có, chỉ có ở các nhà văn nữ hay chỉ có ở các nhà văn hải ngoại. Tuy nhiên, góp một phần không nhỏ trong việc hình thành cảm quan hiện thực mới mẻ này chính là sự trải nghiệm cuộc sống cũng như bầu dưỡng chất sáng tạo hoàn toàn khác biệt của các nhà văn hải ngoại so với các nhà văn trong nước.

Lý giải về cảm quan hiện thực mới mẻ trong sáng tác của các nhà văn nữ hải ngoại, chúng ta không thể không kể đến yếu tố địa văn hóa. Rõ ràng, so với các nhà văn trong nước, các nhà văn nữ hải ngoại đã sống và sáng tác trong một bầu dưỡng chất hoàn toàn

khác biệt (Thuận và Lê Ngọc Mai sống ở Pháp, Đoàn Minh Phượng và Lê Minh Hà sống ở Đức). Ở những cường quốc phát triển trong thời kỳ hậu công nghiệp, sự chi phối của “thế giới ảo”, của khoa học công nghệ, văn minh điện toán đã chi phối mạnh mẽ đến cảm quan về thế giới, là nền tảng để tạo nên góc nhìn mới về hiện thực so với các nhà văn sống và sáng tác ở trong nước. Cảm quan hiện thực mới mẻ này chính là xuất phát điểm để các nhà văn nữ hải ngoại lý giải về sự khác biệt văn hóa cũng như những nhận thức về thế giới từ góc nhìn nữ giới.

2.2. Hiện thực thậm phồn – từ quan niệm nghệ thuật đến sáng tác của các nhà văn nữ hải ngoại

Trải nghiệm cuộc sống nơi xã hội phương Tây hiện đại, những lý giải và cắt nghĩa về hiện thực của các nhà văn nữ hải ngoại đã ghi dấu một cảm quan hậu hiện đại khá rõ nét. Quan niệm này phần nào được Thuận thể hiện qua cách nhìn và sự lý giải về một sự kiện có thật đã diễn ra tại Pháp: đó là sự kiện về trận nắng nóng đỉnh điểm từ ngày 11 đến ngày 13/8/2003 ở Pháp đã khiến cho 15.000 người bị chết. Sự kiện này không chỉ gây bối rối cho ngành Y tế Pháp mà còn chạm đến hàng loạt các vấn đề nhạy cảm (người già, ngoại ô, người nhập cư, lao động việc làm...) chưa giải quyết được của một xã hội Pháp hiện đại. Trong quá trình tìm kiếm thông tin để xây dựng nên *Paris 11 tháng 8* [5], nhà văn Thuận đã giành nhiều thời gian và công sức để thu thập những “tư liệu sống” về sự kiện này trên báo chí, đài phát thanh, truyền hình, Internet. Quá trình tìm kiếm ấy đã đưa nhà văn đến với một khối lượng khổng lồ các “bản sao” thông tin khác nhau. Nói về quá trình này, nhà văn Thuận nhận xét: “Khi thu thập tư liệu về trận nắng nóng năm 2003, tôi thực sự bất ngờ trước cách phản ứng của báo chí và giới chính trị: sự kiện này thường xuyên bị khai thác theo hai phương pháp: hoặc cho vào máy phóng để câu khách hoặc tô thêm màu đen để đánh gục đối phương. Tất nhiên còn những nhà báo trung thực, nhưng không dễ nhận diện giữa đám hòa mù ấy. Những bài báo mà tôi trích dẫn trong tiểu thuyết *Paris 11 tháng 8* đã phản ánh bao nhiêu phần trăm hiện thực? Chúng có phải là những khả năng khác nhau của một sự kiện? Tôi muốn độc giả chia sẻ với tôi những câu hỏi này” [dẫn theo 6].

Điều này cũng đã được nhà văn Lê Ngọc Mai thể hiện rất rõ nét trong tiểu thuyết *Trên đỉnh dốc* [7]. Xoay quanh câu chuyện về nhà khoa học Hoàng Thái được nhận giải thưởng của Viện Khoa học hàn lâm Đông Âu, tầng tầng lớp lớp các “bản sao mất gốc” được “thêu dệt” trên các phương tiện truyền thông. Sự thật từ “không”, qua truyền thông, trở thành “có”. Toàn bộ cuộc đời Hoàng Thái được báo chí mang ra “khai thác phanh phui” mọi khía cạnh để cố tìm ra những thành tích mà chính tác giả của nó cũng phải ngạc nhiên. Sự tác động quá mạnh mẽ của báo chí khiến cho bản thân Hoàng Thái cũng chỉ còn biết “ngẩn ngơ chứng kiến”. Từ chỗ thấy xấu hổ, bức mình vì những “bản copy không đúng gốc”, anh phàn nàn và tự nhủ: “nếu báo chí không đăng tin cải chính thì lúc về nước chính mình sẽ

phải tìm cách nói lại chuyện này cho ra nhẽ” [7, tr.85]. Tuy nhiên, sự đưa đẩy và lan truyền của báo chí, cùng với đó là sự “thỏa hiệp” của bản thân trước danh vọng và địa vị đã không cho anh cơ hội ấy. Khi giới hạn cuối cùng bị vượt qua, anh chấp nhận mình như một “bản sao mất gốc” của chính cuộc đời mình. Qua câu chuyện được kể, nhà văn nhận định: “Giá như trước khi viết bài, nhà báo chịu khó đến gặp Thái để kiểm tra lại thông tin thì chắc hẳn anh cũng đã lợi dụng dịp đó để cải chính công khai với báo chí. Nhưng các nhà báo đã không cho Thái cơ hội ấy” [7, tr.87].

Những phân tích trên đây cho thấy góc nhìn hiện thực của các nhà văn nữ về một thế giới đang bị thống trị bởi công nghệ thông tin và truyền thông. Trong thế giới ấy, những thông tin của báo chí nhiều khi chỉ để câu khách và thiếu chính xác. Thực tế ấy đặt ra yêu cầu đối với nhà văn trong quá trình tiếp nhận và xử lý thông tin: người viết không chỉ tiếp nhận thông tin mà quan trọng hơn là cần phải phân tích, xử lý thông tin để khám phá bản chất của sự việc. Có lẽ vì thế mà trong rất nhiều chia sẻ trên các phương tiện thông tin đại chúng, nhà văn Thuận liên tục nhắc nhở độc giả rằng: “Tôi muốn độc giả phải đối đầu với thế giới ngày nay - thế giới của thông tin: tiếp nhận thông tin là quan trọng, nhưng phân tích thông tin còn quan trọng hơn. Có thể mỗi một, nhưng đó là điều không thể tránh khỏi” [5]. Ở đây, rõ ràng các nhà văn nữ đã chỉ ra cho chúng ta thấy rằng: dưới sự tác động và thống trị của các phương tiện kỹ thuật thông tin và truyền thông đã làm nảy sinh vô số những “bản sao” khác nhau về hiện thực. Do đó, hiện thực không còn là một “hiện thực tinh” để nhà văn hướng đến phản ánh mà là một thứ hiện thực hỗn độn, thậm chí, với vô số những bản sao khác nhau. Mỗi một bản sao đều là một khả năng khác nhau của hiện thực đó. Bởi vậy, nhà văn trong quá trình sáng tác cần phân tích thông tin hiện thực để khám phá ra những vấn đề thuộc về bản chất của hiện thực vốn vẫn ẩn giấu bên trong hiện thực thậm chí.

Trên cơ sở thừa nhận sự mở rộng biên độ của hiện thực nhờ sự tác động của các phương tiện kỹ thuật truyền thông, Đoàn Minh Phượng cũng có cách nhìn nhận về hiện thực giống Thuận và Lê Ngọc Mai. Đoàn Minh Phượng đã khái quát rằng: “Năm xưa ông bà chúng ta nói “Đi cho biết đó biết đây”. Năm nay, ngồi duy nhất ở một nơi, mở tivi, xem báo, vào Internet, cả chiều rộng của thế giới và chiều dài của lịch sử nữa, đều có thể thu về trên một cái màn hình... Con người đang kinh nghiệm thế giới trước một màn hình nào đó” [8]. Bởi vậy, hiện thực không chỉ là cái chúng ta có thể trải nghiệm thực tế, thông qua những chuyến đi và những thông tin của hiện thực không chỉ được thu nhận từ thế giới thực mà còn có thể thu nhận qua những đường truyền Internet, qua tivi, báo chí, truyền thông...

Thực chất, việc thừa nhận hiện thực là hiện thực thậm chí, hiện thực phi đại đã phản ánh phản ánh sự cắt nghĩa của các nhà văn về tính phức tạp và đa chiều của hiện thực. Bởi

hiện thực là sự tồn tại đan xen của một thế giới thực và vô số những “bản sao” khác nhau về thế giới thực ấy nên hiện thực không khi nào đơn giản, nguyên phiên, một chiều mà trái lại, nó phức tạp, đa chiều kích. Bởi hiện thực là “hiện thực lập thể” mà ở đó, hiện thực của đời sống, hiện thực của xã hội - lịch sử, hiện thực của cá nhân, hiện thực của tâm lí, tâm linh, vô thức, hiện thực của ngôn ngữ - sáng tạo... hòa quyện, trộn lẫn vào nhau. Sự cộng hợp của tất cả những phương diện đó đã làm cho hiện thực trở nên phức tạp và đa chiều hơn.

Chính vì thừa nhận tính phức tạp, đa chiều, đa diện của hiện thực mà nhà văn Thuận đã nhấn mạnh đến mục đích của văn chương cũng như yêu cầu quan trọng đối với nhà văn trong quá trình sáng tạo: một trong những mục đích của văn chương là đi tìm bản chất sự việc và để làm được điều đó thì nhà văn phải có cái nhìn đa chiều về hiện thực. Cái nhìn đa chiều ấy phản ánh một lối tư duy đa diện, nhìn ngắm hiện thực từ nhiều phía để nhà văn có thể lí giải, cắt nghĩa, cũng như tìm ra bản chất hiện thực. Dưới lăng kính đa chiều, hiện thực đời sống sẽ hiện lên chân xác hơn - đa diện, phức tạp hơn trong sự tồn tại đan xen của ý thức và vô thức, hiện thực, giấc mơ và tưởng tượng, thật và giả, tốt và xấu, trắng và đen...

Trong hành trình khám phá bản chất hiện thực, cái nhìn đa chiều đã hướng nhà văn đến đối diện và lý giải những vấn đề quan trọng của hiện thực và sáng tạo. Từ trong quan niệm và sáng tạo của các nhà văn nữ, vấn đề hiện thực, hư cấu, cái thật, cái giả đã liên tục được đặt ra. Họ luôn cố ý nhấn mạnh sự mờ nhòe, chên vênh, khó xác định của cái thật/giả trong hiện thực. Trong số các nhà văn nữ hải ngoại, Đoàn Minh Phượng đã thể hiện mối quan tâm nhiều nhất đối với việc lý giải và cắt nghĩa vấn đề sự thật trong hiện thực đời sống. Nhà văn nữ nhận xét: “Những gì chúng ta thu thập được từ bên ngoài, dù qua những chuyến đi hay đường truyền Internet, chỉ mới là kiến thức và dữ kiện, chúng chưa phải sự thật. Ngay cả những kinh nghiệm có được do va chạm trong đời sống cũng vậy. Sự thật của riêng một người nào đó chỉ có được sau rung động và tư duy, nó là thứ còn lại đằng sau, nó là cái biết” [8]. Nhận xét này là sự lý giải về vấn đề sự thật và hiện thực đời sống. Những kinh nghiệm về hiện thực, những gì chúng ta nhìn thấy, nghe thấy dù trong thực tế hay qua một “thế giới ảo” đó đều là hiện thực nhưng nó chưa phải là sự thật. Sự thật của hiện thực chỉ có thể đến sau những rung động và tư duy của con người. Đoàn Minh Phượng lý giải: “Chúng ta muốn nói về sự thật, nhưng sự thật không tên, không dáng và không màu, nên không tả được. Muốn người xem tranh nhìn thấy ánh sáng, chúng ta đặt một thứ gì đó trên đường đi của ánh sáng: mắt người chỉ nhìn thấy đồ vật được rọi sáng, chứ không thấy ánh sáng. Để nói về sự thật, chúng ta dựng nên không gian và thời gian, những con người, những tình huống được sự thật đó soi sáng” [9]. Theo nhà văn, “Sự thật chỉ có một, nhưng những câu chuyện làm cho chúng ta cảm nhận - dù nắm được trong tay hay chỉ nghe thoảng một mùi hương về sự thật - thì vô tận. Vì thế cho nên có nghệ thuật” [9].

Trong quan niệm của các nhà văn còn có vô vàn những sự thật ẩn chìm trong sự “phi đại” của hiện thực đời sống. Những sự thật ấy tồn tại trong âm lặng và bị chôn vùi khi chủ thể nắm giữ sự thật ấy mất đi; cũng có những sự thật bị khuất lấp, bị che đậy, những sự thật được cố ý làm ra, những sự thật được “may vá” lại, bị “cắt xén” đi hay trộn lẫn trong những mộng mị. Cách cắt nghĩa và lý giải về hiện thực này đã trở thành “hệ quy chiếu” ẩn chìm trong các hình thức nghệ thuật. Đoàn Minh Phượng đã thể hiện điều này khi nhà văn nói về tiểu thuyết *Và khi tro bụi*: “Truyện tôi viết về một cô gái không có quê hương nhà cửa, sống lang thang trên những chuyến xe lửa, đi tìm sự thật về sự biến mất của một người phụ nữ không quen. Nhiều nhân vật trong truyện lúc nhỏ mang sự trong sáng quyết liệt của tuổi trẻ, không chấp nhận dối trá. Lớn dần, họ bắt đầu hiểu sự thật là một thử thách ghê gớm họ không vượt qua được. Họ bắt đầu nghĩ ra một sự thật nào dễ sống với nó hơn, thuận lợi hơn. Họ cắt xén, may vá lại sự thật như người ta may những chiếc áo vừa cho mình mặc. Nhưng vừa cho người này sẽ không vừa với người khác” [9].

Cùng cắt nghĩa về hiện thực trong tính thậm phần nhưng ở các nhà văn nữ hải ngoại ít nhiều bộc lộ thái độ khác nhau đối với hiện thực. Trước vô số các bản sao mất gốc ấy, Thuận và Lê Ngọc Mai giữ cho mình một niềm tin có thể tìm thấy “bản gốc” trong những bề bộn khuất lấp của đời sống. Bởi thế nhà văn Thuận mới nhấn mạnh đến mục đích đi tìm bản chất sự việc của văn chương, còn Lê Ngọc Mai cũng thừa nhận: “Trong cuộc đời, những sự thật kiểu này thực ra chẳng mấy khi bị phát giác... Văn học vẫn còn hơn cuộc đời ở chỗ làm được việc phơi bày những sự thật mà cuộc đời nhiều khi không có cách nào làm nổi” [8].

Khác với Thuận và Lê Ngọc Mai, Đoàn Minh Phượng ít nhiều bộc lộ sắc thái hoài nghi về hành trình khám phá đó. Đôi chỗ, tác giả đã bộc lộ những trăn trở trong hành trình tìm kiếm và khám phá những sự thật của đời sống. Trên tinh thần hoài nghi này, Đoàn Minh Phượng chủ trương hướng đến sự thật trong cách nhìn của người nghệ sĩ. Nhà văn khẳng định: “Trong nghệ thuật, không có sự thật khách quan. Chỉ có sự thật của người chụp ảnh” [8]. Khái quát này, đứng ở nhiều điểm nhìn khác nhau, nó còn thiếu đi tính phổ quát để có thể bao trùm nhiều quan niệm khác về nghệ thuật nhưng ở một góc độ nhất định, nhà văn đã đề cập đến vấn đề xem xét sự thật trong nghệ thuật ở một trường nhìn khác - đó là sự thật của thái độ, cách nhìn, cách đánh giá của nhà văn về hiện thực đời sống. Cảm quan này được thể hiện rất rõ trong sáng tác của nhà văn khi trong suốt hành trình tiểu thuyết, tác giả để nhân vật “bơi” trong vô vàn những điều tưởng chừng như là sự thật. Trong hành trình ấy, sự thật lại liên tục bị đánh tráo, bị trà trộn. Vì thế, cuối tiểu thuyết, nếu sự thật không bị chôn vùi mãi mãi thì cũng vẫn ở lưng chừng, vẫn tiếp tục được lật mở.

Cách nhìn về hiện thực trong tính phức tạp, đa chiều được thể hiện rõ trong nhiều tiểu thuyết. Ở đó, có những cuốn tiểu thuyết hòa trộn giữa hiện thực và hư cấu trên một hoặc nhiều cấp độ như *Chinatown*, *Paris 11 tháng 8*, *Trên đỉnh dốc*, *Mưa ở kiếp sau*, *Và khi tro bụi*, *Thang máy Sài Gòn*, *Gió tự thời khuất mặt*... Trong những tiểu thuyết này, hiện thực không chỉ tồn tại với tư cách là nguồn gốc của nhận thức, nguồn gốc của sáng tạo nghệ thuật mà hiện thực còn được sử dụng như một chất liệu để sáng tạo nghệ thuật. Bên cạnh đó, cũng có không ít những tiểu thuyết trộn lẫn giữa hiện thực được ý thức với hiện thực của vô thức, hiện thực của giấc mơ, hiện thực của trí tưởng tượng như *Chinatown*, *T mát tích*, *Mưa ở kiếp sau*, *Và khi tro bụi*... Ngoài ra, cũng có những cuốn tiểu thuyết hoài nghi trộn lẫn với sự thật như *T mát tích*, *Và khi tro bụi*, *Mưa ở kiếp sau* và cũng có những tiểu thuyết hội tụ của những thông tin đa chiều về cùng một hiện thực như *Paris 11 tháng 8*, *Trên đỉnh dốc*.

Quan niệm về hiện thực thậm phần đã chi phối đến việc xây dựng thế giới hình tượng trong nhiều tiểu thuyết. Các nhân vật thường được trải qua những “trải nghiệm kép” - trải nghiệm trong đời sống hiện thực và trải nghiệm trong “thế giới ảo”; được đặt trong một thế giới đầy rẫy những “bản sao” khác nhau về hiện thực để buộc phải tìm kiếm, phân tích, nhận thức... Khám phá vùng hiện thực này, hình thức kết cấu lắp ghép, phân mảnh tạo cảm giác về sự bẽ bộn những “bản sao” hiện thực đã được các nhà văn nữ sử dụng chủ đạo trong nhiều tiểu thuyết như *Chinatown*, *Và khi tro bụi*, *Tìm trong nỗi nhớ*, *Paris 11 tháng 8*, *Trên đỉnh dốc*, *Gió tự thời khuất mặt*... Giọng điệu giễu nhại, hài hước cũng được sử dụng khá phổ biến nhằm chỉ dẫn người đọc hướng đến khám phá bản chất hiện thực thông qua những hiện tượng phức tạp của đời sống. Tất cả những yếu tố trên đều thể hiện rõ cho một cảm quan hiện thực mang hơi hướng hậu hiện đại như nhà nghiên cứu Phương Lựu đã nhận xét: “Chủ nghĩa hậu hiện đại đã làm chừa một quan niệm về hiện thực đời sống và con người với những màu sắc riêng... Với chủ nghĩa hậu hiện đại, bản chất của hiện tượng nếu có, thì không được xác định dứt khoát, mà luôn luôn được khai mở bởi những quan hệ không ngừng thay đổi” [11, tr.63].

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, trong tương quan so sánh với văn học Việt Nam truyền thống và hiện đại, quan niệm nghệ thuật về hiện thực thậm phần trong tiểu thuyết của một số nhà văn nữ hải ngoại trên đây đã phản ánh những nhận thức mới mẻ về hiện thực, góp phần quan trọng trong việc thể hiện những đổi mới trong tư duy nghệ thuật của nhà văn. Quan niệm về hiện thực thậm phần và đòi hỏi người sáng tạo phải suy xét, chất lọc, phản ánh đúng bản chất của cái hiện thực đó không chỉ thể hiện sự “bứt phá” trong tư duy sáng tạo của các nhà văn nữ, mà còn góp phần tạo nên sự cách tân táo bạo cho thể loại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ryszard W. Wolny (2017), Hyperreality and Simulacrum: Jean Baudrillard and European Postmodernism”, *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 5-8/2017
2. Umberto Eco (2014), *Travels in hyperreality*, - Houghton Mifflin Harcourt, 6/2014.
3. Lê Huy Bắc (2013), *Văn học hậu hiện đại lý thuyết và tiếp nhận*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Trần Đình Sử (2014), *Trên đường biên của lý luận văn học*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
5. Thuận (2005), *Paris 11 tháng 8*, - Nxb Đà Nẵng.
6. Thu Hà (2016), “Thuận và *Paris 11 tháng 8*”, - Báo *Tuổi trẻ*, ngày 17/2/2006.
7. Lê Ngọc Mai (2006), *Trên đỉnh dốc*, - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội
8. Thúy Nga (2006), “Đoàn Minh Phượng và tác phẩm mới nhất: Tôi bắt đầu từ sự trở về”, - Báo *Tuổi trẻ*, ngày 30/4/2006.
9. Đoàn Minh Phượng: “*Cuối năm nghĩ ngợi lan man về vốn sống, về quê hương và quê người*”, <https://doanminhphuong.wordpress.com/2011/01/11/lan-man>, ngày 01/11/2011.
10. Đoàn Minh Phượng (2006), *Và khi tro bụi*, - Nxb Trẻ, Hà Nội.
11. Phương Lưu (2011), *Lý thuyết văn học hậu hiện đại*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội

CONCEPTION ABOUT HYPERREALITY IN VIETNAMESE
NOVEL BY SOME OVERSEAS FEMALE WRITERS

Abstract: Artistic conception is the perception about the world and human of writers. It reflects the intellectual levels with the innovations in creative aesthetics of writers. Researching artistic conception about realistic in Vietnamese novels by some overseas female writers, the author concentrates on the innovations of female writers about hyperreality. They are new realist perceptions, reflect the important change in creative aesthetics of writers.

Keywords: artistic conception, novel, reality, hyperreality, women writer.

“HAI VẠN DẶM DƯỚI BIỂN” CỦA JULES VERNE VÀ NHỮNG ĐẶC SẮC THỂ LOẠI

Vũ Công Hảo

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Jules Verne là một trong những “cha đẻ” của thể loại truyện/tiểu thuyết khoa học viễn tưởng. “Hai vạn dặm dưới biển” là tác phẩm xuất sắc nhất của ông. Bài viết phân tích đặc sắc của “Hai vạn dặm dưới biển” từ sự kết hợp giữa “chất khoa học viễn tưởng” và “chất tiểu thuyết”.

Từ khóa: Tiểu thuyết khoa học viễn tưởng, Hai vạn dặm dưới biển, Jules Verne

Nhận bài ngày 28.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.12.2019

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

1. MỞ ĐẦU

Được viết xong năm 1868 và đưa in lần thứ nhất trong *Tạp chí Giáo dục và giải trí* ở Paris năm 1869-1870, *Hai vạn dặm dưới biển* là cuốn tiểu thuyết xuất sắc nhất trong số các truyện khoa học viễn tưởng của nhà văn Pháp Jules Verne (1828-1905) và cũng là của thể loại này trong văn học thế giới. Nó xứng đáng được coi là biểu tượng xác thực cho ý chí, khát vọng vĩnh cửu của loài người: “Tất cả những gì con người có thể hình dung ra được thì họ sẽ tìm được cách thực hiện [1, tr.7]. Sức hấp dẫn của tiểu thuyết không chỉ nằm ở những kiến giải hay giả định khoa học mà nhà văn đã tưởng tượng và hiện thực hóa bằng hình ảnh con tàu ngầm Nautilus của thuyền trưởng Nemo và chuyến phiêu lưu mạo hiểm, kì thú hai vạn dặm dưới đáy các đại dương; mà còn ở những thắc mắc, trăn trở của ông về căn nguyên của những bất đồng, xung đột cản trở nỗ lực chung sống hòa bình giữa con người với con người, con người với tự nhiên. Có thể nói, mọi câu chuyện tình tiết, mọi nhân vật, cảnh tượng trong *Hai vạn dặm dưới biển* đều là không thực và cũng đều là thực. Chính sự pha trộn giữa chất “viễn tưởng khoa học” và chất “tiểu thuyết”, giữa sự “hé lộ” dần những bí ẩn và “gia tăng” dần những cảnh tượng kì thú của nhà văn đã khiến tác phẩm vừa kích thích sự háo hức tò mò, vừa dẫn dụ mê hoặc độc giả.

2. NỘI DUNG

2.1. Vài nét về thể loại truyện/tiểu thuyết khoa học viễn tưởng

Thể loại truyện/tiểu thuyết khoa học viễn tưởng (tiếng Anh: *Science fiction*; tiếng Nga: *Nauksno fantastichetski roman*) đã hình thành phát triển khoảng hai trăm năm, kể từ khi

nhân loại có ý thức sáng tạo khoa học kỹ thuật và sử dụng các thành quả khoa học kỹ thuật phục vụ đời sống của mình. Tuy nhiên đến tận hôm nay, một sự định danh và xác định các tiêu chí đặc thù của nó như người ta đã làm với các thể loại truyện/tiểu thuyết khác thì vẫn chưa rõ ràng. Trong hầu hết các từ điển và giáo trình lý luận văn học hiện hành, các nhà nghiên cứu, dựa vào các tiêu chí đặc thù, ổn định tương đối về nội dung phản ánh và phong cách thể hiện... của tiểu thuyết qua các thời kì, đã xác định và phân loại thành các loại: *tiểu thuyết hiệp sĩ*, *tiểu thuyết lịch sử*, *tiểu thuyết chí quái*, *tiểu thuyết truyền kì*, *tiểu thuyết xã hội*, *tiểu thuyết hoang đường*, *tiểu thuyết “dòng ý thức”*..., nhưng không hoặc ít nhắc đến truyện/tiểu thuyết viễn tưởng khoa học. Ngay cả trong các tài liệu chính thống, nếu có nhắc đến, có nghiên cứu, xếp loại, thì các định nghĩa, khái niệm về thể loại này cũng vênh nhau.

Trong *Đại từ điển Tiếng Việt*, thuật ngữ “viễn tưởng” được giải thích ngắn gọn: “Thuộc về một tương lai xa xôi nhờ tưởng tượng o truyện viễn tưởng; khoa học viễn tưởng” [2, tr.1816]. Trong *Từ điển bách khoa Britannica*, khái niệm “tiểu thuyết viễn tưởng khoa học” được xác định như sau: “Tác phẩm hư cấu chủ yếu đề cập đến tác động của khoa học hiện thực hay tưởng tượng lên xã hội hoặc cá thể, hay nói tổng quát hơn là văn chương kì ảo, trong đó có một nhân tố khoa học làm yếu tố chủ đạo căn bản. Các tiền thân của thể loại này là tác phẩm *Frankenstein* (1818) của Mary Shelley, *The Strange Case of Dr.Jekyll and Mr.Hyde* (1866) của Robert Louis Stevenson, và *Gulliver’s Travels* (1726) của Jonathan Swift. Từ thuở ban đầu, trong các tác phẩm của Jules Verne và H.G. Well, loại tiểu thuyết này xuất hiện như một thể loại còn e dè trong tạp chí giật gân *Amazing Stories*, thành lập năm 1826. Đến cuối những năm 30 của thế kỉ 20, hình thức này hoàn toàn trở thành văn học hư cấu nghiêm túc trong tạp chí *Astounding Science Fiction* và trong tác phẩm của các nhà văn như Isaac Asimov, Acthur C.Clarke và Robert Heinlein. Thể loại này trở nên hết sức phổ biến sau Chiến tranh thế giới thứ Hai khi có rất nhiều nhà văn tiếp cận nó đưa vào những điều tiên đoán về các xã hội tương lai trên Trái đất, phân tích những hậu quả của những chuyến du hành giữa các vì sao, và những cuộc thám hiểm tưởng tượng đi tìm sự sống có trí tuệ ở những thế giới khác” [3, Tập 2, tr.2697-2698]. Còn trong *Bách khoa toàn thư mở Wikipedia* thì: “*Khoa học viễn tưởng* là các tác phẩm viết thành sách, chiếu trên màn ảnh, lồng các hiện tượng khoa học vào truyện như du hành thời gian và trong không gian xa Trái Đất hoặc các nội dung tưởng tượng khác để tiên đoán những tác dụng của tiến bộ khoa học và những trạng thái của thế giới tương lai. Khoa học viễn tưởng dễ bị nhầm với kỳ ảo, nhưng thực chất đây là hai dòng văn riêng biệt. Các tác phẩm khoa học viễn tưởng chủ yếu bắt nguồn từ các nước phương Tây, song trên thế giới vẫn có nhiều cộng đồng khoa học viễn tưởng nổi bật”. Cụ thể hơn, “*Khoa học viễn tưởng* là một chi của dòng “*speculative fiction*” (giả tưởng tự biện), bao gồm những tác phẩm văn học, phim, tranh ảnh... chứa các mô típ giả tưởng dựa trên khoa học như công

nghệ tương lai, du hành vũ trụ, du hành thời gian, các vũ trụ song song, người ngoài hành tinh... Khoa học viễn tưởng thường đi vào khám phá những hệ lụy, ảnh hưởng tiềm tàng của các phát kiến khoa học. Bởi vậy nó được gọi là “dòng văn của các ý tưởng”. Khoa học viễn tưởng rất ít khi chứa các yếu tố siêu nhiên, luôn phải phát triển dựa trên những kiến thức hoặc học thuyết khoa học đã được chấp nhận tại thời điểm tác phẩm ra đời” [4].

Như thế, xếp thể loại truyện/tiểu thuyết khoa học viễn tưởng vào nhóm “văn chương kì ảo” hay “văn học giả tưởng” như trong *Từ điển bách khoa Britannica* là không chính xác. “Kì ảo” và “giả tưởng” chỉ là yếu tố hiện hữu, bộ phận cấu thành, không phải là bản chất của tác phẩm khoa học viễn tưởng. Cái “kì ảo”, “giả tưởng” có mặt trong tất cả các tiểu thuyết chí quái, hoang đường và phiêu lưu xưa nay từ *Tây du kí* của Ngô Thời Ân, *Liêu trai chí dị* của Bồ Tùng Linh, *Gulliver du ký* của Jonathan Swift... đến *Harry Potter* của J. K. Rowling, *Chúa tể những chiếc nhẫn* của J. R. Tolkien, *Trò chơi vương quyền* của George R. Martin v.v... - những tác phẩm vốn đi sâu khai thác tận cùng những bí ẩn của thế giới hay cuộc đấu tranh muôn đời giữa cái Thiện và cái Ác -; và nó hoàn toàn khác với cái “kì ảo”, “giả tưởng” được hình thành trên cơ sở các tiền đề, giả định khoa học như trong *Hành trình đến tâm Trái đất*, *Hai vạn dặm dưới biển* của Jules Verne, *Đầu giáo sư Dowell*, *Người cá*, *Người bay Ariel*... của A. Belayev (1884-1942) hay *Những quả trứng định mệnh*, *Trái tim chó*... của M. Bulgakov (1891-1940) v.v... Bản thân Jules Verne khi “sáng tạo” con tàu ngầm Nautilus cùng chuyến thám hiểm không tưởng dưới đáy các đại dương trong *Hai vạn dặm dưới biển* cũng không phải để mặc trí tưởng tượng dẫn dắt; mà phải dựa trên cơ sở là ý tưởng và các thể nghiệm ban đầu về mô hình một con tàu ngầm có khả năng lặn sâu, ẩn mình dưới nước để tấn công kẻ thù của các nhà sáng chế, kĩ sư Nga và Pháp trước đó. Chỉ có điều, nếu các nhà khoa học và cả nhân loại phải mất đến hàng trăm năm, thậm chí nhiều hơn thế, thì Jules Verne, với niềm tin mãnh liệt và khả năng tưởng tượng vô tận, chỉ cần vài năm, đã “ché tạo” được một con tàu đáng mơ ước như thế.

2.2. Chất “khoa học viễn tưởng”

Trong tiểu thuyết, con tàu ngầm Nautilus được gọi bằng nhiều cái tên khác nhau: “Dải đá ngầm di động”, “hòn đảo nhỏ di động”, “con cá thiết kinh khổng lồ”, “quái vật đại dương”... và vị thuyền trưởng của nó: Nemo, được gọi là “linh hồn của Nautilus”, “người chủ của biển cả”. Không tính đến những tin đồn thất thiệt, tâm trạng sợ hãi, bán tín bán nghi khắp các châu lục, chỉ tính những thiệt hại mà ngành hàng hải thế giới phải gánh chịu khi vô tình “chạm trán” con “quái vật” bí ẩn này thời điểm vừa qua (theo thống kê và lịch biểu mà nhà hải dương học, giáo sư Pierre Aronnax đã đưa ra), thì những “biệt danh” trên hoàn toàn không phải là vô căn cứ. Mọi biến đổi của các dòng hải lưu, vùng xoáy tam giác quỷ, hay thậm chí sự nguy hiểm khó lường của các loài sinh vật biển... con người khi đó đều có thể hình dung; nhưng không ai có thể ngờ mối ẩn họa đối với bất cứ con tàu nào

đang thực hiện hải trình trên đại dương lại đến từ một kì tích khoa học kĩ thuật do chính con người sáng tạo chứ không phải từ một “vũ khí bí mật” nào đó của thần biển Poseidon trong cơn nóng giận bất thường. Hóa ra con quái vật của biển cả đó chính là một con tàu ngầm, một cỗ máy, một tuyệt phẩm của kĩ thuật và công nghệ do đích thân người đàn ông bí ẩn, bất thiệp và lạnh lùng tự xưng là thuyền trưởng Nemo (“chẳng ai cả”, theo tiếng Latinh) thiết kế, chế tạo chỉ để thỏa mãn niềm say mê nghiên cứu đại dương, tránh xa cái xã hội văn minh trên cạn chứa đầy các luật lệ vô lí mà ông ta chán ghét. Nautilus được Nemo chế tạo không phải để “gây chiến”, hù dọa hay phô diễn tính năng và công nghệ “đi trước thời đại”; con tàu “đóng tốn 2 triệu frăng, nội thất nghệ thuật 5 triệu frăng” này trước hết là để phục vụ cho ý tưởng, sở thích và tham vọng khác thường của một kẻ... “ghét đời”. Cốt truyện “khoa học viễn tưởng” của *Hai vạn dặm dưới biển* được Jules Verne bắt đầu từ đây, từ hình dạng, kích thước, cấu tạo và tính năng “vượt trội” của Nautilus.

Theo lời Nemo, người “vừa là người phát minh, vừa trực tiếp chế tạo, vừa là thuyền trưởng” [1, tr.127] kể và giải thích cho giáo sư Aronnax, thì: “Tàu có dáng hình trụ dài, hai đầu hình nón. Nó giống một chiếc xì gà, và ở Luân Đôn người ta cho rằng hình đó là thích hợp nhất với loại tàu này. Tàu dài bảy mươi mét, chỗ rộng nhất là tám mét. Nó không được đóng theo tỉ lệ chiều rộng bằng một phần mười chiều dài như cái tàu chạy hơi nước của các ngài. Tuy vậy, với kích thước đó, tàu vẫn rẽ nước một cách dễ dàng và không ảnh hưởng gì đến tốc độ” (...). Tàu Nautilus có hai vỏ, một vỏ ngoài, một vỏ trong, được nối với nhau bằng những xà bằng sắt, khiến tàu có sức bền đặc biệt. Nhờ cấu tạo như vậy, tàu trở thành một khối vững chắc có thể chống lại mọi áp lực bên ngoài. Tàu vững chắc không phải do những đinh tán ở vỏ ngoài mà nhờ được hàn liền và tính đồng nhất của vật liệu. Do đó, tàu có thể chống chọi được với những vùng biển hung dữ nhất.

Hai vỏ tàu được làm bằng thép tấm có tỉ trọng bảy phẩy tám. Vỏ ngoài dày ít nhất năm centimet, nặng ba trăm chín mươi tư phẩy chín sáu tấn. Vỏ trong lòng tàu: cao năm mươi centimet, rộng hai mươi lăm centimet, nặng sáu mươi hai tấn. Máy móc, đồ đạc, thiết bị các loại tổng cộng nặng chín trăm sáu mươi một phẩy sáu hai tấn. Như vậy, trọng lượng cả tàu là một ngàn ba trăm năm mươi sáu phẩy năm tám tấn...” [1, tr.121-122].

Đương nhiên, những thông số chính xác và tường tận này chỉ có thể là của người trực tiếp thiết kế, chế tạo nó. Nó không đơn giản chỉ là “*Vài con số*” như tên và nội dung chương 13, mà là tâm huyết, máu thịt; là khát vọng và niềm say mê của một nhà khoa học, nhà sáng chế thực thụ. Ngoài kích thước, hình dạng, cấu trúc và tính năng mạnh mẽ, bảo đảm cho nó bất chấp mọi đối thủ, tự do ngang dọc giữa các đại dương, tàu Nautilus còn được thiết kế hợp lý đến từng chi tiết: trong tàu có phòng máy, phòng khách, thư viện, phòng ăn... như một khách sạn dưới nước. Giáo sư Aronnax và nói chung, độc giả, đi từ ngạc nhiên này đến hết ngạc nhiên khác về sự tối giản và tiện ích của con tàu. Hơn thế,

máu chốt và quan trọng hơn cả chính là ở chỗ nó chạy bằng điện - điều mà những bộ óc lỗi lạc nhất trong lĩnh vực này đương thời chưa thể nghĩ đến hay hình dung ra. Nautilus đúng là một kiệt tác và Nemo đúng là một bộ óc kì bí và siêu việt nhất đương thời. Hàng loạt các vấn đề hóc búa về cơ học, vật liệu, vật lí, điện tử, năng lượng, hệ thống cân bằng, thông tin liên lạc... xung quanh việc thiết kế một con tàu ngầm có khả năng hoạt động lâu dài dưới biển đã không chỉ được Nemo “hiện thực hóa” mà còn dồn nhiều trí tuệ, tâm huyết để “trang trí” nó. Bằng và với Nautilus, Nemo đã không chỉ “đóng” cho riêng mình một con tàu mà còn thiết kế, đặt sơ đồ, nền móng cho những phiên bản, kiểu mẫu tàu ngầm hiện đại mà nhân loại đang mơ ước. Tất nhiên, công nghệ của mỗi thời mỗi khác, mục đích chế tạo và công dụng cũng khác nhau, song ý tưởng, mô hình, tính năng... của tàu Nautilus luôn là một sự gợi mở, đột phá.

Tiếp theo, cốt truyện khoa học viễn tưởng còn được củng cố, tăng cường bằng hàng loạt các số liệu, dữ liệu, sự kiện và bằng chứng khoa học qua các cuộc trao đổi, bàn luận giữa giáo sư Aronnax và thuyền trưởng Nemo, điều mà hẳn chỉ các nhà khoa học chuyên ngành mới có thể xác thực. Điểm chung, tương đồng giữa họ là niềm say mê thám hiểm đại dương, là những tri thức cực kì phong phú về biển và các loài sinh vật biển. Chuyến phiêu lưu “hai vạn dặm dưới biển” của giáo sư Aronnax trên tàu Nautilus là bất đắc dĩ, song nhờ mục đích “tai nghe mắt thấy” về những điều chưa từng thấy, chưa từng hình dung mà bộ sưu tập về những bí ẩn của các đại dương và các loài sinh vật biển của ông thêm đầy đặn. Ở một khía cạnh khác ngoài “nghiên cứu dưới đáy biển” [1, tr.99] như thuyền trưởng Nemo đã nói, đây còn là chuyến thám hiểm “những bí ẩn sâu kín nhất” của hành tinh. Thói quen ghi chép khá cụ thể, tỉ mỉ của giáo sư Aronnax về các vùng biển, các địa danh, các tọa độ địa lí mà con tàu đã đi qua cho phép người ta hình dung được hải trình cũng như tốc độ di chuyển của tàu Nautilus: “Ba giờ sáng ngày Hai mươi sáu tháng Mười một, tàu Nautilus qua bắc chí tuyến ở kinh độ 172. Ngày Hai mươi bảy tháng Mười một, tàu ngang qua quần đảo Sandwich, nơi thuyền trưởng Cook nổi tiếng hi sinh ngày Mười bốn tháng Hai năm 1779. Thế là chúng tôi đã đi được bốn ngàn tám trăm sáu mươi dặm kể từ ngày bắt đầu cuộc hành trình” [1, tr.167], “Ngày Mười lăm tháng Mười hai, tàu đi ngang qua quần đảo Societe và Tahiti diễm lệ, hoàng hậu của Thái Bình Dương. Tàu đã đi được tám ngàn một trăm hải lí. Sau đó nó chạy vào khoảng giữa quần đảo Tonga Tabou và quần đảo Người đi biển rồi vượt qua quần đảo Fiji” [1, tr.171-172] v.v... Từ những ghi chép này và từ tên các phần, các chương truyện, người đọc hẳn chẳng khó khăn gì khi nhận ra bóng dáng những chuyến đi vòng quanh thế giới của hai nhà thám hiểm lừng danh Christofer Colombus (1451-1506) và Ferdinand Magellan (1480-1521) trước đây qua hải trình của tàu Nautilus; chỉ có điều Colombus và Magellan đi bằng thuyền buồm, còn Nemo đi bằng tàu ngầm dưới đáy các đại dương, dưới cả những lớp băng dày vĩnh cửu của Nam Cực. Colombus “phát hiện” ra châu Mỹ, Magellan vẽ hải đồ kết nối các đại dương, còn Nemo vừa xuyên qua các đại dương, vừa tìm kiếm, khám phá những bí ẩn vô tận của biển cả.

Có thể nói, được sáng tạo dựa trên các căn cứ, cơ sở khoa học còn khá ít ỏi, con tàu ngầm Nautilus của thuyền trưởng Nemo chứa đựng đầy ắp ý tưởng và mong muốn của loài người khi đó. Ngoài kết cấu tinh năng, các máy móc công nghệ được lắp đặt sử dụng trên tàu đều đi trước sức tưởng tượng của các nhà khoa học hàng thế kỉ. Tuy nhiên, cũng vì là “viễn tưởng”, nên khi gắng sức “thêu dệt” “kiệt tác” Nautilus, Jules Verne đã không tránh khỏi sự “phóng khoáng” thái quá hay sơ suất không đáng có. Việc một con tàu ngầm có tốc độ di chuyển tới bốn mươi, năm mươi hải lí một giờ (1 hải lí = 1852 mét) trong lòng đại dương; có khả năng tự tồn tại và hoạt động lâu dài mà không cần hậu cần, bảo dưỡng hay liên hệ với đất liền, tách biệt với thế giới... là không tưởng. Thêm nữa, với vật liệu, kết cấu và sức mạnh có thể xuyên băng, đâm thủng những con tàu chiến bọc thép thông thường như thế, có lẽ nào chân vịt của Nautilus lại bị hàm răng bằng sừng của một con bạch tuộc khổng lồ mắc vào đến mức bị kẹt. Có lẽ nào và đến khi nào con người mới có thể đi dạo chơi dưới đáy biển chỉ với một bộ đồ lặn đơn giản và dễ dàng như thế? “Đường hầm Arabia” xuyên từ biển Đỏ sang Địa Trung Hải chưa bao giờ và không bao giờ có dù chỉ trong tưởng tượng v.v... Dù vậy, đây không phải lỗi của nhà văn; những dự đoán, tiên đoán thiên tài và viễn cảnh mà ông đặt ra đã trở thành mục đích hướng tới và tương lai của không chỉ một ngành khoa học.

2.3. Chất “tiểu thuyết”

Với hàng loạt các tiền đề, giả định, bằng cứ khoa học “viễn tưởng”, lại được đặt trong quỹ đạo phiêu lưu kì thú của thể loại, *Hai vạn dặm dưới biển* tự nó đã đủ sức lôi cuốn, hấp dẫn đối với bất cứ một độc giả nào; song hơn thế, sức hấp dẫn của tiểu thuyết còn nằm ở tính tự sự, hư cấu vừa là đặc trưng, vừa hết sức mới mẻ của một tiểu thuyết hiện đại. Jules Verne đã tạo được một điểm nhìn và khoảng trống phù hợp để xen cài các tri thức, biện giải khoa học thuần túy vốn chính xác trừu tượng với tâm tư, khát vọng và tình yêu biển cả của con người. *Hai vạn dặm dưới biển*, nhờ đó, không chỉ là kí sự về hành trình mạo hiểm khám phá những bí ẩn của đại dương mà còn là câu chuyện về số phận, cuộc đời của các nhân vật.

Trong vai trò là người trần thuật, dẫn dắt toàn bộ mạch truyện, giáo sư Aronnax là người xuất hiện từ đầu đến cuối tiểu thuyết. Qua lời kể, qua các đoạn đối thoại và quan trọng hơn, qua cảm nhận của ông, hình ảnh con tàu Nautilus và chân dung của vị thuyền trưởng lạnh lùng Nemo đã không còn xa lạ với độc giả. Aronnax càng thành thật bao nhiêu, bức màn bí ẩn huyền hoặc xung quanh con quái vật đáng sợ của biển cả và người đàn ông đáng sợ điều khiển nó - một kẻ căm ghét, thù hận những thế lực cường quyền tàn bạo đã giết chết cả gia đình mình - càng được làm sáng tỏ, gần gũi bấy nhiêu. Trong con người cứng rắn ấy có một nỗi đau sâu thẳm khi buộc phải từ chối cuộc đời bình thường, phải sống chung thân với biển, phải nhấn chìm những con tàu chiến hung hăng quyết tâm

lùng diệt. Việc xa lánh xã hội loài người, tìm đến với biển cả của Nemo như thể không phải là vô tình mà có nguyên do. Nó vừa là sự trốn tránh thực tại, vừa là một lối thoát để ông ta tĩnh tâm chiêm nghiệm và theo đuổi niềm say mê thám hiểm không mấy người có của mình.

Theo Aronnax, Nemo không chỉ là một thuyền trưởng lão luyện, ông ta còn là một nhà hải dương học, một “triết gia” về biển cả. Lắng nghe những lời tâm sự của Nemo sau đây mới thấy được lí do và tình yêu biển của ông ta lớn lao đến nhường nào: “- Tôi rất yêu biển! Biển là tất cả! Nó chiếm bảy phần mười bề mặt trái đất. Hơi thở trong lành của nó cho ta thêm sức mạnh. Trong cảnh mê mông bát ngát của biển, con người không cô độc vì anh ta cảm thấy có nhịp đập của cuộc sống quanh mình. Trong biển có nhiều sinh vật kì diệu lạ thường. Biển là sự vận động vĩnh cửu và tình yêu, là cuộc sống vô tận như một nhà thơ của các ngài đã viết. (...). Có thể nói, cuộc sống trên trái đất bắt nguồn từ biển và cũng sẽ kết thúc ở biển. Biển tĩnh mịch vô cùng. Biển không chịu khuất phục những tên bạo chúa. Trên mặt biển, chúng có thể làm những điều ngang trái, gây ra chiến tranh, giết hại con người. Nhưng dưới độ sâu mười mét thì chúng bất lực, uy quyền của chúng cũng hết! Thừa ngài, ngài hãy ở lại đây, hãy sống giữa biển cả mê mông này. Ở đây, chỉ có ở đây mới có độc lập thực sự! Ở đây không có bạo chúa! Ở đây tôi được tự do!” [1, tr.103], “- Giáo sư nhìn xem, đại dương đang tỉnh giấc dưới ánh nắng dịu hiền. Nó bắt đầu cuộc sống ban ngày. Thật kì thú khi quan sát những biểu hiện đầy sức sống của cơ thể nó. Biển có tim, có mạch máu và tôi hoàn toàn đồng ý với nhà bác học Maury, người đã phát hiện ra rằng nước ở đại dương cũng tuần hoàn, hết như sự tuần hoàn của máu trong cơ thể sống” [1, tr.163]... Chỉ có những người yêu biển, hiểu thấu từng sự thay đổi, từng vị mặn, hơi thở của biển như thế mới biết trân trọng, mới sống được với biển cả. Nemo chẳng cần giải thích cũng không cần đưa ra thông điệp, nhưng những việc ông ta và đoàn thủy thủ tàu Nautilus đã làm là minh chứng rõ ràng nhất cho mối quan hệ và cách hành xử của con người với tự nhiên, với biển cả.

Jules Verne đã rất khéo léo khi để Aronnax vừa giữ vai trò là người tường thuật, chứng kiến và kể lại; vừa là người đồng hành, can dự vào mọi suy nghĩ và hành động của Nemo. Ba “thầy trò Đường Tăng”: Aronnax, viên trợ lí Conseil và anh chàng thợ săn cá voi cừ khôi và hay nổi nóng Ned Land, đều là “tù binh” của chuyến du hành bất đắc dĩ, song thực tế không hoàn toàn như vậy. Giữa hai con người “chẳng có gì ràng buộc” với nhau này lại như thể có cơ duyên để gặp gỡ, chia sẻ, đồng cảm và thấu hiểu nhau. Người duy nhất trên con tàu Nautilus mà Nemo có thể trò chuyện, trao đổi thật tình về mọi chuyện chính là giáo sư Aronnax. Và cũng chỉ có giáo sư Aronnax mới thấy được: “Một nỗi buồn sâu sắc và sự đau khổ thực sự đã in dấu trên khuôn mặt cương nghị của Nemo” [1, tr.223]; “Bàn tay Nemo nắm chặt lại, nước mắt trào ra. Tôi không tưởng tượng được rằng Nemo có thể khóc” [1, tr.225] khi không thể cứu được những người thủy thủ xấu số

của mình, buộc phải chôn xác họ tại nghĩa trang san hô dưới đáy đại dương, hay: “Thuyền trưởng Nemo, mình nhuộm đầy máu, đứng lặng người bên chiếc đèn pha mà nhìn xuống biển cả vừa nuốt mất một người đồng chí của mình. Mắt Nemo ứa lệ” [1, tr.390]...

Việc thiết tạo “vai trò kép” cho Aronnax vừa giúp Jules Verne khách quan hóa câu chuyện về cuộc đời và tính cách bí ẩn của thuyền trưởng Nemo, vừa mở ra cơ hội để chính nhân vật tự kể, tự nói về mình qua các suy ngẫm, phán đoán mang màu sắc diễn ngôn, “độc thoại”, “phân trần” hiện đại: “Chúng tôi là người bị giam, là tù nhân mà người ta gọi lịch sự là khách. Tuy vậy, Ned vẫn không mất hy vọng giành lại tự do. Có thời cơ thuận lợi là anh ta chuồn ngay. Tất nhiên tôi cũng sẽ theo gương anh ta. Nhưng dù sao, tôi cũng sẽ ân hận khi phải mang theo cả những bí mật mà thuyền trưởng Nemo đã tin mà cho tôi biết. Cuối cùng, con người ấy đáng căm ghét hay đáng khâm phục? Con người ấy là nạn nhân hay đao phủ? Thực lòng, tôi cũng muốn trước khi vĩnh biệt Nemo, làm một chuyến du lịch vòng quanh thế giới mà phần đầu đã hoàn thành một cách tuyệt mỹ! Tôi muốn được thấy hết những kì quan đang ẩn mình dưới đáy các đại dương. Tôi muốn đi sâu vào những điều bí ẩn nhất, thậm chí dám hi sinh cả tính mạng để thỏa mãn nhu cầu tìm hiểu những cái chưa biết. Cho tới nay tôi đã khám phá ra điều gì?...” [1, tr.230-231]. Những lời giải bày, bộc bạch như thế này trong tiểu thuyết không phải là ít, và người ta thấy ở trong đó có cả chân dung của Nemo, nỗi niềm của Aronnax lẫn ước vọng của nhà văn.

Dưới hình thức là kí sự, ghi chép lại cuộc phiêu lưu “hai vạn dặm” dưới biển, song như đã nói, tiểu thuyết không bị bó buộc bởi các con số và sự kiện, dù nó đủ cứ liệu để dựng lại và “định vị” một cuộc hành trình mạo hiểm, kì thú có một không hai xưa nay. Tuy giữ vai trò chủ đạo, song giọng điệu trần thuật của người kể chuyện cũng rất linh hoạt và biến hóa. Sự đan xen giữa các đại từ “tôi” và “chúng tôi”; giữa những ghi chép, miêu tả và các đoạn đối thoại, giữa các trạng thái tâm lí của nhân vật và những “nút thắt” của hoàn cảnh, tình huống v.v... đã góp phần tạo nên chất “hư cấu” vừa thành thực, vừa đặc trưng của một tiểu thuyết văn chương. Tính “thành thực” này của người kể chuyện được giữ vững từ trang đầu đến tận trang cuối cùng và tạo nên cái mà văn chương hiện đại gọi là kiểu “kết thúc mở”. Chuyến thám hiểm hai vạn dặm dưới biển đã chấm dứt sau khi con tàu Nautilus rơi vào vực thẳm Maelstrom, “cái rốn của Đại Tây Dương” “một cách vô tình và cũng có thể là do ý muốn của thuyền trưởng Nemo” [1, tr.426], song cuộc phiêu lưu của những kẻ can đảm chưa dừng lại. Người kể chuyện, giáo sư Aronnax, sống sót một cách kì diệu cùng hai bạn đồng hành, cuối cùng đã có thể gói gọn chuyến đi không thể nào quên ấy bằng cả một chương truyện (chương 23: Kết luận) với nhiều bản khoản: “Chuyện gì đã xảy ra đêm ấy, chiếc xuống của chúng tôi làm sao ra khỏi vùng nước xoáy khủng khiếp ấy, vì sao Ned Land, tôi và Conseil thoát khỏi vực thẳm ấy? Tôi không thể biết được”. Về những gì đã diễn ra, người kể chuyện “khẳng định”: “Câu chuyện này thật chính xác, không bỏ sót một sự việc nào, không thổi phồng một chi tiết nào”..., nhưng không ép buộc: “Vấn đề đặt ra là không biết mọi người có tin tôi không? Thật ra, cũng không quan trọng lắm”... Lối

dẫn dắt và kết thúc câu chuyện để ngỏ như thế này ngoài Jules Verne, chỉ thấy ở các nhà tiểu thuyết hiện đại thế kỉ XX. Cuối cùng thì đâu là hư cấu, đâu là hiện thực, đâu là “viễn tưởng”, đâu là “tiểu thuyết” và nỗi ám ảnh về con tàu Nautilus và thuyền trưởng Nemo liệu có còn đeo bám độc giả? Câu trả lời thật rõ ràng mà cũng thật không rõ ràng: “Số phận của thuyền trưởng Nemo vừa kì lạ, vừa cao cả. Phải chăng tôi không hiểu ông ta? Phải chăng tôi đã không sống cuộc sống siêu nhiên của Nemo trong mười tháng trời? Sáu ngàn năm trước đây, Kinh thánh đã đề ra câu hỏi: “Ai là người đã đo được các vực thẳm?”. Chỉ hai người trên đời này có quyền trả lời câu hỏi đó: Thuyền trưởng Nemo và tôi” [1, tr.429].

3. KẾT LUẬN

Có thể nói, ra đời cách đây một thế kỉ rưỡi, nhưng *Hai vạn dặm dưới biển* vẫn là một trong những cuốn tiểu thuyết khoa học viễn tưởng có sức cuốn hút nhất với độc giả thuộc đủ mọi lứa tuổi trên toàn thế giới. Những dự đoán, dự báo thiên tài của nhà văn, mong ước của nhà văn trước đây đã được thực hiện; song từ những gợi mở trong tác phẩm của ông, những cuộc tìm kiếm, phiêu lưu táo bạo trong tâm thức con người vẫn và sẽ luôn tiếp diễn không ngừng nghỉ, bởi khám phá, chinh phục mọi bí ẩn của tự nhiên là ý thức, khát vọng muôn đời của chính con người.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Jules Verne, *Hai vạn dặm dưới biển* (Đỗ Ca Sơn dịch, tái bản lần 2), - Nxb Văn học, Hà Nội, 2017.
2. Nguyễn Như Ý (chủ biên) (1998), *Đại từ điển Tiếng Việt*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
3. *Từ điển bách khoa Britannica* (2 tập), - Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2014.
4. *Bách khoa toàn thư mở Wikipedia*.

JULES VERNE’S “TWENTY THOUSAND LEAGUES UNDER THE SEA” AND GENRE CHARACTERISTICS

Abstract: Jules Verne is widely reputed as one of the fathers of the science fiction genre. “Twenty thousand leagues under the sea: A world tour underwater” is among Verne’s best works. This paper analyzes characteristics of “Twenty thousand leagues under the sea” through the lens of Verne’s incorporation of science fiction into the novel form.

Keywords: Science fiction novel, “Twenty thousand leagues under the sea”, Jules Verne.

TRIẾT LÝ HIỆN SINH TRONG THƠ LÊ KHÁNH MAI

Lê Thùy Nhung

Trường THPT Chuyên Hoàng Văn Thụ, Tỉnh Hòa Bình

Tóm tắt: Lê Khánh Mai là một trong những đại diện cho khuynh hướng triết lý hiện sinh trong thơ nữ Việt đương đại. Thơ Lê Khánh Mai chứa đầy những suy cảm, suy tưởng trong triết lý hiện sinh, triết lý về thân phận con người với những khắc khoải, âu lo trước hiện hữu và hư vô, sự sống và cái chết, cái thường hằng và cái vô thường. Đặc biệt, càng ở những tập thơ sau của Lê Khánh Mai, sự chín đằm ở những cảm thức đậm chất hiện sinh càng được thể hiện rõ nét.

Từ khóa: hiện sinh, triết lý hiện sinh, Lê Khánh Mai

Nhận bài ngày 15.7.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.11.2019.

Liên hệ tác giả: Lê Thùy Nhung; Email: nhungle.hb@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Lê Khánh Mai là một trong những đại diện cho khuynh hướng triết lý hiện sinh trong thơ nữ Việt đương đại. Đọc thơ Lê Khánh Mai ta không chỉ ấn tượng một hồn thơ “*Đẹp, buồn và trong suốt như sương*”¹ mà còn bắt gặp tâm hồn lặng lẽ nhưng không ít dạt dào. Nói như Nguyễn Trọng Tạo: “một con người có vẻ thủ phận nhưng không phải không đau đớn về những nỗi niềm trước đời sống thực tại” [4]. Xuyên suốt các tập thơ của Lê Khánh Mai là mạch cảm xúc triết luận, tự nhận thức và cái tôi trữ tình đòi tư thế sự đầy ám ảnh, hoài nghi, tin yêu luôn khát khao mãnh liệt đi tìm bản thể của chính mình.

2. NỘI DUNG

2.1. Vài nét về chủ nghĩa hiện sinh và triết lý hiện sinh trong thơ ca

Hiện sinh là phạm trù triết học bàn về ý nghĩa nhân sinh trong cuộc sống, cái chết và thân phận của con người. Những năm trước và sau thế chiến thứ hai, chủ nghĩa hiện sinh nổi trội lên ở phương Tây như là một trào lưu. Sức ảnh hưởng của nó không chỉ ở các nước châu Âu mà còn ảnh hưởng đến các nước châu Á như Nhật Bản, Hàn Quốc tạo nên nhiều biến động không chỉ trong văn học mà trong cả lối sống. Theo đó, “các nhà tư tưởng của

¹ Tên một bài thơ của Lê Khánh Mai

chủ nghĩa hiện sinh cho rằng trong thế giới ngày nay mọi giá trị tinh thần đang mất hết ý nghĩa mà không thể bù đắp lại được. Điều đó sẽ dẫn tới tấn thảm kịch truyền kiếp “thân phận con người”... Theo họ, con người đang bị bỏ rơi trong nỗi cô đơn giữa cái hiện hữu thù nghịch, cho nên cuộc đời là một sự vô nghĩa” [5]. Xuất phát từ quan điểm duy tâm “cái hiện sinh có trước bản chất”, họ kêu gọi con người quay trở về với cá nhân mình và tự vượt lên mình.

Từ thập niên 50 của thế kỷ XX, chủ nghĩa hiện sinh du nhập vào miền Nam Việt Nam và có tác động sâu sắc đến văn học. Nhưng thời gian sau đó và cả những năm đầu sau 75, vì một vài lí do, người ta không thấy được mặt tích cực và những giá trị nhân văn của nó, nên chủ nghĩa hiện sinh không được quan tâm nghiên cứu một cách khách quan, thậm chí bị bài trích, phê phán. Mãi đến sau năm 1986, khi Đại hội Đảng VI thành công, công cuộc đổi mới văn học thực sự được hiện thực hóa mạnh mẽ cùng sự mở rộng giao lưu văn hóa với các nước trên thế giới thì chủ nghĩa hiện sinh mới có điều kiện, cơ hội phát huy sức ảnh hưởng của mình đến đời sống văn học.

Đối với thơ nữ, hiện sinh trở thành khuynh hướng sáng tác, chi phối đến tư tưởng của nhiều thế hệ nhà thơ nữ sau 75. Trong đó, các nhà thơ có sử dụng các phạm trù của triết học hiện sinh như sự cô đơn, khắc khoải, sự sống, cái chết, tự do... luận giải về sự hiện hữu và những vấn đề nhân sinh của con người. Đặc biệt, nó nhấn mạnh tính chất vô thường, đầy xa hơn là tính chất vô nghĩa, không tin vào đời sống để thấy được thái độ thần nhiên; nhấn mạnh đến việc con người ta phải sống bằng hiện tại, giây phút hiện tại và sống như bằng tất cả năng lực sống. Tư tưởng đó không hoàn toàn tiêu cực mà cũng có tính chất tích cực.

2.2. Triết lí hiện sinh trong thơ Lê Khánh Mai

Trưởng thành từ đầu những năm 80 của thế kỷ XX, Lê Khánh Mai cũng như những nhà thơ nữ cùng thời có khát vọng mãnh liệt khai mở những con đường mới và tìm lối đi mới cho riêng mình. Chị quan niệm: “thơ cũng như con người có bốn phận và thân phận. Bốn phận thơ là đồng cảm, chia sẻ, yêu thương, bênh vực và dự báo. Thân phận thơ là trải nghiệm, tìm kiếm chính mình, là nước mắt, tiếng kêu, lời tự thú, sự cứu rỗi, là nỗi khắc khoải không nguôi về oan ức trong tiền kiếp và ký thác cho mai sau” [3]. Đến với thi ca, chị không chỉ xem đó như là định mệnh mà còn là cuộc dẫn thân để thực hiện khát vọng đổi mới, đồng thời để ghi lại những nỗi khổ đau, hạnh phúc của mình và của những kiếp người. Kể từ tập thơ đầu tay *Dòng sông khoảng đời* (1984) ra đời, đến khi hành trang trong thơ chị đầy thêm với 6 tập thơ: *Trái chín* (1990), *Nước mắt chảy về đâu* (1998), *Cổ tích xanh* (2000), *Cát mặn* (2001), *Đẹp, buồn và trong suốt như sương* (2005), *Giấc mơ hái từ*

con giông (2008), Lê Khánh Mai ngày càng thể hiện sự đổi mới bút phá mạnh mẽ. Nhưng trong khi nhiều nhà thơ nữ thường chú trọng đến mảng thơ tình thì Lê Khánh Mai dành nhiều tâm huyết cho mảng thơ thể sự, trong đó là những vần thơ chứa đầy những suy cảm, suy tưởng trong triết lí hiện sinh, triết lí về thân phận con người với những khắc khoải, âu lo trước hiện hữu và hư vô, sự sống và cái chết, cái thường hằng và cái vô thường. Càng ở những tập sau, sự chín đằm ở những cảm thức đậm chất hiện sinh ấy càng được thể hiện rõ nét trong thơ Lê Khánh Mai.

Trước hết, đó là ý thức đi tìm cái “Tôi” bản thể trong thơ chị.

“Tôi lớn lên từ bầu sữa thơm ngon
ủ trong vạt áo nâu của mẹ
cái vạt áo giấu hương bùn oi ả
ám ảnh suốt đời một nỗi thương yêu”

(*Tôi sinh ra từ bùn*)

Ta là gì trong đời sống này? Câu hỏi chưa bao giờ cũ. Phải chăng ta “sinh ra từ bùn”? Nếu ru lòng mình vậy có lẽ yên ổn hơn nhưng cái Tôi ấy vẫn đau đáu không thôi nghĩ về cái vô thường của cuộc đời:

“Tôi xương thịt hôm nay, ngày sau cát bụi
cát bụi nhỏ nhoi khiêng vác linh hồn
vẫn khao khát được chở che, cứu rỗi
và trên phiến ngực trần của đá
tôi ước ao là một mảnh xương sườn”

(*Ngày sau*)

Được gợi tứ từ lời bài hát *Cát bụi* của Trịnh Công Sơn, nữ sĩ ngẫm suy về giới hạn mong manh của sự sống con người. Nay ta là thịt xương, mai sau chỉ là cát bụi hư vô. Triết lí nhân sinh về sự sống và cái chết ấy thôi thúc con người nỗi thèm khát có được sự yêu thương, chở che, cứu rỗi: *Có bao giờ đá bùng cháy vì tôi?* Để rồi một ngày, chính mình thăng thốt nhận ra:

“Phải kiếm tìm đâu xa
thiên nhiên đạo đức cao vời
khi tôi rạp mình trước cỏ
nhận ra ý nghĩa làm người”

(*Lá và cỏ*)

Ta là cát bụi, lá cỏ mong manh hay là cái cây bị đứt lìa bộ rễ lơ lửng trước hư không:

“tôi nhỏ dần đi
mỏng dần đi
không còn tôi nữa
tôi quên tôi
vũ trụ bao la như tấm gương thấu thị
tôi soi xuống đáy sâu kia
chỗ bộ rễ của tôi bị đứt lìa
chỉ như cái ao tù nhỏ xíu”

(*Trạng thái*)

Con người vốn huyền tưởng mình có sức mạnh để chinh phục thế gian nhưng hóa ra quá đỗi bé nhỏ, nào đâu có quyền năng, phép lạ gì. “Đứt lìa” để nhận ra đáy sâu kia chỉ như “cái ao tù nhỏ xíu” trong cõi nhân gian này. Khát vọng đi tìm cái tôi bản thể hay đi tìm “cái tôi đã mất” là một thực thể luôn tồn sinh trong thơ Lê Khánh Mai và càng về sau càng cùng kiệt, mãnh liệt và dữ dội. Ở điểm này, Lê Khánh Mai có sự gặp gỡ nhiều nhà thơ nữ sau đổi mới như Lâm Thị Mỹ Dạ, Dư Thị Hoàn, Vi Thùy Linh, Phan Huyền Thư, Ly Hoàng Ly trong những câu hỏi suy tư triết luận về hiện thực, cuộc đời, thân phận:

“Sao không là đất
Thấm đẫm bao mồ hôi nước mắt?
Sao không là trời
Giông bão cuồng say rồi tắt
Sao ta là con người?”

(*Nhiều khi* - Lâm Thị Mỹ Dạ)

“Hồi dòng sông
Tại sao nước mặn chiếm ba phần tư trái đất
Tại sao con người ít cười hơn khóc?”

(*Những đối lập* - Vi Thùy Linh)

Dưới cái nhìn phóng chiếu và tâm trạng, cảm xúc của nữ giới, ý thức đi tìm cái tôi trong thơ nữ đã trở thành tiếng nói để xác quyết sự hiện hữu của giới nữ không chỉ trong thơ ca mà cả trong đời sống. “Công lớn của triết học hiện sinh là khám phá nỗi vong thân trong sinh hoạt ngày thường, từ hơn nữa thế kỉ trước. Một khi con người chưa vượt qua nỗi nhàm chán đó, sự phi lí như là định phận đó để tìm ra bản ngã mình, thì họ chưa thể sống toàn diện” [2]. Với Lê Khánh Mai, càng đào sâu cái Tôi bản thể, nữ sĩ càng bị ám ảnh, dẫn vật bởi nỗi cô đơn, sự hữu hạn, mong manh của kiếp người:

“tôi đang sống một đời sống khác
hay chỉ là giấc mơ?
xung quanh tôi vô vàn hạt bụi
bay tuyệt vời tự do
muôn điệu ca của gió
cất lên trong im lặng bầu trời”

(Trạng thái)

Nỗi cô đơn trong thân phận người phụ nữ luôn tự thấy mình bị lưu đày với một trái tim đau đầy phế tích. Tình yêu và mong mỗi hạnh phúc cũng không làm vơi bớt nỗi cô đơn ấy:

“Đừng tiễn em nữa anh
dù chỉ đôi quãng ngắn
trước mắt em hun hút một con đường
có thể nào khác được
em phải đi về phía không anh
lầm lũi em một mình với bóng
mỗi bước đau lẫn tím tâm hồn”

(Đẹp, buồn và trong suốt như sương)

Cô đơn để thâm thấu nỗi buồn cũng đẹp và trong suốt như những giọt sương, một nhan đề thơ giàu sức gợi, chứa đựng trường liên tưởng lớn trong cảm quan nhân sinh. Ở phía khác, thơ chị còn cất lên nỗi buồn về sự hẫng hụt, trống vắng, thảng thốt:

“Sóng dồn từ đâu muôn kiếp trước
Chất lên từng trận đổ ào ào
Đêm ở biển nghe đất trời vỡ nát
Nghiêng về phía nào cũng cuộn cuộn”

(Đêm ở biển)

cất lên nỗi đau kiệt cùng về thân phận đàn bà cô độc hóa đá trước thời gian:

“cô đơn đến kiệt cùng có hoá đá được đâu
đàn bà vẫn phải đau
nỗi đau của hình hài xương thịt
hồn vọng phu mòn mỏi xác thân phàm”

(Kiếp vọng phu)

Nếu trong ca dao dân gian, vấn đề thân phận người phụ nữ thường gắn với tiếng than thân trách phận, trong thơ trung đại Việt Nam thân phận của người phụ nữ gắn với tiếng kêu đòi cho số phận chung của những người phụ nữ bị áp bức, đè nén được nhắc đến ở những bài như *Bánh trôi nước*, *Con ốc*, *Quả mít* của Hồ Xuân Hương, thì trong thời kì đổi

mới của thơ hôm nay, vấn đề thân phận gắn với những nỗi buồn về sự mong manh của “phận” (những giá trị ngoài “thân” - thể xác), là tâm thức hiện sinh ám ảnh những nhà thơ nữ. Tuy nhiên, viết về “phận” không chỉ có những éo le mà còn là sự chấp nhận, thậm chí hãnh diện với những cái nhìn khác nhau, có cả những cái nhìn xem thường, định kiến của người đời. Và đây cũng chính là một trong những điểm sáng trong thơ Lê Khánh Mai khi vừa biết sẻ chia, cảm thông với thân phận con người, đặc biệt là người phụ nữ yếu đuối không được cuộc đời ưu đãi, vừa nói lên tâm thế sẵn sàng đối diện với những nghịch cảnh cuộc đời của những thân phận ấy.

Triết lí hiện sinh trong thơ Lê Khánh Mai còn là cảm thức về những giấc mơ. Trở đi trở lại trong thơ chị là những khắc khoải, mộng mị về tình yêu, nỗi đau và kí ức, cả những ẩn ức từ vô thức mà giấc mơ mang đến:

“Giấc mơ tôi hái từ cơn giông
không hình thù, màu sắc
nhưng tôi biết nó rất mỏng manh và tơ non
tôi nâng niu cất giữ trong ngăn tủ tâm hồn
như báu vật
... giấc mơ lớn dần lên, vạm vỡ
rồi già nua
có ai biết
tôi đã vắt kiệt mình để nuôi một giấc mơ”.

(*Giấc mơ tôi hái*)

Hái giấc mơ từ cơn giông, một tứ thơ hay trong giọng điệu tâm tình, thăng thót của một người đàn bà kể chuyện bằng thơ, đêm đêm vắt kiệt mình để nuôi một giấc mơ. Có giấc mơ của khát vọng tình yêu, hạnh phúc:

“Goá chồng năm hai mươi tuổi
mẹ tôi mất huyền, lưng ong
ghì vào đêm
mẹ đi qua tuổi xuân
đi hết phận bạc
một đời đơn chiếc
mẹ khát gặp chồng trong mơ”

(*Giấc mơ*)

có giấc mơ của “kí ức mùa đông” cuộn mình trong tro trấu ấm áp, giấc mơ trở về tuổi thơ với ga xép cũ:

“Đi cuối đất cùng trời
giấc mơ tôi vỡ
một mảnh buồn
tôi cất giữ
ga Tiên Kiên”

(*Ga Tiên Kiên*)

có giấc mơ chập chờn bông bênh trong đêm hoa đăng trên sông Hương thơ mộng gửi hoài ức về đền đài sông núi:

“ngọn nến nhỏ lên đài sen bằng giấy
cháy lên niềm kiêu hãnh cô đơn
ngọn nến mong manh hư huyền
bông bênh giữa thăm thẳm đêm
nghèn nghèn giấc mơ thấu đáy”

(*Trâm cảm sông Hương*)

giữa nhưng cũng có giấc mơ về những điều không có thực, đầy nỗi ám ảnh vô thức:

“bộ rễ dưới chân tôi đột ngột đứt lìa
tôi không thể đứng trên mặt đất
tôi treo lơ lửng giữa không trung
nhẹ bẫng như thoát xác
trôi... trôi... trôi”

(*Trạng thái*)

Thực tế, giấc mơ cũng là biểu tượng của khát vọng đi tìm cái tôi bản thể trên hành trình sống, khẳng định sự hiện hữu của thân phận. Đó là cái tôi vừa thực vừa hư, vừa là cái thường hằng vừa lại là cái vô thường như ảo giác. Phan Thị Thanh Nhàn từng viết về giấc mơ gắn với ý thức sự lưu đầy của thân phận: “*Giật mình tỉnh giấc mơ màng/ Hóa ra tay lại quờ ngang tay mình*” (Mơ). Lê Thị Mỹ viết về nó trong nỗi khát khao mãnh liệt hưởng trọn vẹn hạnh phúc tình yêu của người thiếu phụ chờ đợi chồng “*Ôi giấc mơ/ Bị cắt hết máu/ Giấc mơ/ của người thiếu phụ chờ chồng*” (Giấc mơ thiếu phụ). Xa hơn, Phan Huyền Thư để cho nhân vật trữ tình tưởng tượng trong giấc mơ rằng mình đã chết để thấy sự hụt hẫng bề bồng nhưng cũng thể hiện cái tôi bản lĩnh: “*Tôi nằm mơ một đám ma người chết là tôi. Tôi đã chết/ Những nắm đất đầy lên nghi ngút trong khói hương tôi chết rồi chẳng ai nhớ quên người không quên chẳng ai nhớ vắng mặt chỉ duy một người cả đời tôi đơn phương yêu thầm nhớ trộm là đương nhiên chẳng thấy đâu*” (Giấc mơ). Giấc mơ làm cho con người được sống với một đời sống khác, vượt lên hiện tại tầm thường. Nó là sự diễn giải về điều mong muốn mãnh liệt tự bên trong con người, giúp cho con người hiểu hơn về

chính mình, đánh thức tiềm năng sáng tạo và bản lĩnh sống... Trong thơ Lê Khánh Mai, giấc mơ làm con người trở nên kiêu hãnh, dẫu chỉ là kiêu hãnh trong nỗi đau.

3. KẾT LUẬN

Người ta thường cho rằng thơ nữ khó có thể vượt thoát khỏi những điều quanh vụn vặt của tâm tình. Tôi lại cho rằng chính chiều sâu trong thế giới nội cảm của cái Tôi bản thể trong thơ họ làm nên vẻ đẹp riêng biệt, độc đáo. Thơ Lê Khánh Mai cũng thế, vừa nữ tính mà đậm triết lí hiện sinh, mang đến cho ta những giá trị thường hằng của một khát vọng nhân sinh sâu sắc. Những suy cảm, suy nghiệm từ những trải nghiệm lắng đọng của trái tim đã làm nên gương mặt riêng cho thơ chị trong làng thơ nữ Việt đương đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Hoài Anh (2015), “Khuynh hướng hiện sinh trong thơ nữ Việt Nam thời kỳ đổi mới”, - Tạp chí *Sông Hương*, số 320, tháng 10/2015.
2. Inrasara (2008), “Lê Khánh Mai - đẹp, buồn và trong suốt như sương”, <http://inrasara.com>, ngày cập nhật 04-05-2008.
3. Lê Khánh Mai (2008), *Giấc mơ hái từ cơn giông*, - Nxb Hội Nhà văn.
4. Nguyễn Trọng Tạo (1990), *Trích Chapeau, in trong tập Trái chín*, - Nxb Tổng hợp Khánh Hòa.
5. Lê Bá Hán - Trần Đình Sử - Nguyễn Khắc Phi (2007), *Từ điển thuật ngữ văn học*, - Nxb Giáo dục.
6. Đỗ Lai Thúy giới thiệu, Nguyễn Ngọc dịch (2008), *J.P.Sartre và chủ nghĩa hiện sinh*, Nguồn:<http://www.vanhoahoc.vn/nghien-cuu/ly-luan-van-hoa-hoc/vhh-cac-truong-phai-trao-luu/862-jpsartre-va-chu-nghia-hien-sinh.html>, ngày cập nhật 29/10/2008.

EXISTENTIALISM PHILOSOPHY IN LE KHANH MAI'S POEMS

Abstract: *Le Khanh Mai is one of the representatives of the existential philosophical tendency in contemporary Vietnamese female poetry. Le Khanh Mai's poem are filled with emotions, thoughts in existentialism, philosophy of human condition with anxieties and worries before existence and nothingness, life and death, the eternal and the impermanent. The more in the later episodes of Le Khanh Mai, the more ripeness in those existential emotions is made more evident.*

Keywords: *Existentialism, Existentialism tendencies, Le Khanh Mai*

CHẤT HỒI KÍ TRONG TIỂU THUYẾT TÔ HOÀI SAU 1945

Vũ Thị Thương

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Tiểu thuyết Tô Hoài sau 1945 một mặt vẫn giữ được đặc trưng thể loại, mặt khác sử dụng một số chất liệu của thể loại hồi kí. Người đọc nhận thấy cái hao hao giống thật giữa hiện thực trong tác phẩm và hiện thực ngoài đời của tác giả; giữa con người đời thực của tác giả và nhân vật chính trong tác phẩm làm cho câu chuyện, sự kiện được kể chân thực và rõ nét hơn. Điều này dẫn tới chất hồi kí đậm trong tiểu thuyết Tô Hoài sau 1945.*

Từ khóa: *chất hồi kí, Tô Hoài, tiểu thuyết*

Nhận bài ngày 12.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2019

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Thương; Email: vtthuong@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Lịch sử văn học Việt Nam ghi dấu nhiều tên tuổi lớn, trong số đó không thể thiếu Tô Hoài - nhà văn xuất sắc của văn học Việt Nam hiện đại. Đối với mỗi giai đoạn sáng tác, Tô Hoài đều tạo cho mình một tiếng nói, cách nhìn, phong cách và một gương mặt riêng. Với khối lượng tác phẩm đồ sộ và sáng tác đa dạng, phong phú về thể loại, Tô Hoài đã hiện diện như một nhà văn giàu tài năng và sức sáng tạo. Trong “ngôi nhà” thể loại đó, các nhà nghiên cứu, phê bình đều nhận ra tiểu thuyết là thể loại sở trường kết tinh tài năng, tâm huyết nghệ thuật của ông và là bộ phận sáng tác chủ yếu trong văn nghiệp của Tô Hoài. Tiểu thuyết Tô Hoài sau 1945 một mặt vẫn giữ được đặc trưng thể loại, mặt khác sử dụng một số chất liệu của thể loại hồi kí. Người đọc nhận thấy cái hao hao giống thật giữa hiện thực trong tác phẩm và hiện thực ngoài đời của tác giả; giữa con người đời thực của tác giả và nhân vật chính trong tác phẩm làm cho câu chuyện, sự kiện được kể chân thực và rõ nét hơn. Điều này dẫn tới chất hồi kí đậm trong tiểu thuyết Tô Hoài sau 1945.

2. NỘI DUNG

2.1. Tiểu thuyết hóa chất liệu đời tư

2.1.1. Từ nguyên mẫu nhà văn đến nhân vật

Nhân vật có vai trò đặc biệt quan trọng, là linh hồn của tác phẩm. Nguyên mẫu ngoài đời trở thành nhân vật trong tác phẩm văn học là một hiện tượng không lạ trong quá trình

sáng tác của nhà văn. Nam Cao xây dựng các nhân vật Chí Phèo, Thị Nở, Bá Kiến, Lão Hạc, Lang Rận, Trách Văn Đoàn đều là những nguyên mẫu người thật ở làng Đại Hoàng nghèo, nơi chôn nhau cắt rốn của nhà văn. Nguyễn Trung Thành trong tác phẩm *Rừng xà nu* xây dựng nhân vật Tnú, hình tượng người anh hùng tiêu biểu cho nhân dân Tây Nguyên dựa trên cuộc đời, số phận và cuộc khởi nghĩa của anh Đê. Anh Đức trong *Hòn đất* xây dựng nhân vật chị Sứ dựa trên hình tượng chị Phan Thị Ràng, người phụ nữ anh hùng An Giang.

Bên cạnh những con người thực, cuộc đời thực bất kì ở đâu đó được nhà văn lựa chọn để đưa vào trong tác phẩm thì cũng có những nhân vật được nhà văn xây dựng dựa trên những chất liệu đời thực của mình, lấy từ nguyên mẫu của chính bản thân. Nguyên mẫu và nhân vật vừa có những điểm tương đồng vừa có những điểm khác nhau. Nhà văn bằng tài năng nghệ thuật, bàn tay và khối óc dựa trên nguyên mẫu để tạo ra những hình tượng nhân vật riêng. Khác ở chỗ, nhà văn không bê nguyên con người thực của mình đặt vào trang viết mà làm nhiệm vụ chọn lọc, hư cấu, sáng tạo một số “chi tiết” làm cho nhân vật trở thành chình thể nghệ thuật và hoàn mỹ hơn. Vì vậy, người đọc bắt gặp rất nhiều tác phẩm văn xuôi Việt Nam mà nhân vật mang hình bóng của nhà văn. Trong tiểu thuyết *Gia đình bé mọn*, nhân vật Mỹ Tiệp từ xuất thân cho tới hoàn cảnh, đam mê nghề nghiệp, hôn nhân, gia đình đều mang dáng dấp từ chính thực tế cuộc đời của nhà văn Dạ Ngân. Nhân vật Chín trong *Tiền định* về hoàn cảnh xuất thân cũng như chuyện tình yêu, gia đình có những điều song trùng với tiểu sử nhà văn Đoàn Lê. Nhân vật Khải trong *Mực mài nước mắt* có những nét tương đồng về xuất thân, lai lịch, hoàn cảnh sống với con người đời thực của nhà văn Lan Khai. Nhân vật Dần trong *Sống nhờ* của Mạnh Phú Tư có mảng lí lịch đời mình gần như trùng hợp với mảng lí lịch của tác giả. Từ cảnh mồ côi ngay từ bụng mẹ cho đến cảnh mẹ Dần đi thêm bước nữa, cảnh Dần sống trong chuỗi ngày dài đầy đau, bị khinh rẻ và hành hạ của người thân. Trong *Đám cưới không có giấy giá thú*, hình ảnh một lớp giáo viên vừa ra trường, sẵn sàng rời thành phố, lên “cắm bản” trên vùng núi còn lạc hậu, nghèo đói phần nào mang bóng dáng của nhà văn Ma Văn Kháng.

Các nhà văn sử dụng chất liệu đời tư, lấy từ nguyên mẫu của chính bản thân để xây dựng nhân vật trong tác phẩm đã góp phần làm cho nhân vật trở nên chân thực hơn, tạo niềm tin với người đọc đồng thời như một phương thức nghệ thuật để kí thác, gửi gắm những tâm sự của mình và chiêm nghiệm, nhìn lại chính mình và khám phá chính mình.

Trong những tiểu thuyết của Tô Hoài, không có bất cứ một nhân vật nào mang tên Tô Hoài, không có nhân vật nào có hoàn cảnh, cuộc đời, số phận hoàn toàn trùng khít với nhà văn nhưng người đọc vẫn nhận ra những điểm song trùng giữa những sự kiện trong cuộc đời nhân vật và nhà văn, vẫn nhận thấy thấp thoáng trong từng trang văn bóng dáng của Tô Hoài.

Người đọc nhận ra các nhân vật như Lạp, Trung, Ba trong tiểu thuyết *Mười năm* chính là hình bóng của Tô Hoài - chàng thanh niên ít học nhưng luôn khao khát được học, được viết báo. Trong tiểu thuyết *Ba người khác*, nhân vật Bối là bóng dáng của nhà văn trong những năm tháng đi cải cách ruộng đất. Đối chiếu giữa nhân vật Bối trong tác phẩm và con người tiêu sử của nhà văn có những nét tương đồng. Bối được cử đi cải cách ở Nga Sơn, Thanh Hoá “Một việc tôi nhớ mãi. Có một cố nông huyện Nga Sơn được lên cán bộ đội đã đi làm cải cách hai đợt” [1; tr.9]; Hải Dương, Hải Phòng “Đợt này, khu vực làm bao trùm cả Hải Dương, Kiến An, cải cách thẳng, không qua giảm tô” [1; tr.10]; “Chúng tôi được đưa từ Thanh Hóa ra hỗ trợ chỗ khó” [1; tr.11]; Thái Bình “Bên Quỳnh Côi sang phải không?” [1; tr.12]. Đi cải cách, Bối được cấp trên cử làm đội phó phụ trách tòa án “Đồng chí đợt này được trên cử làm đội phó phụ trách tòa án, cố gắng nhé” [1; tr.23]. Trên thực tế, Tô Hoài đã từng tham gia cải cách ruộng đất, từng làm đội phó đội cải cách, đội phó phụ trách tòa án, đi cải cách ruộng đất ở Thái Bình, Nam Định, Hải Phòng, Hải Dương, Thanh Hóa. Những trải nghiệm thực tế đó đã giúp nhà văn có được cái nhìn sâu sắc của người trong cuộc và tái hiện chân thực bức tranh nông thôn trong cuộc cải cách ruộng đất những năm 1953 - 1956.

Tham gia cải cách ở địa phương nhưng Bối lại không có chút hiểu biết gì về đời sống nông thôn, không có kiến thức về nghiệp vụ và cũng không được tập huấn. Bối chỉ làm theo mệnh lệnh cấp trên. Mọi hành động của Bối chỉ mang tính hình thức để che mắt thiên hạ. Tô Hoài từng có lần so sánh: “tôi chỉ là anh Bối thôi. Anh Bối không biết gì nhưng anh Bối đi cải cách ba lần nên viết được”. Theo lời Tô Hoài, anh Bối mang hình bóng của chính ông vì chẳng biết tí gì về nghề nông thế nhưng đi cải cách ruộng đất mấy đợt vẫn dạy cho “nông dân kẻ khổ, đấu địa chủ, rồi thống kê sào mẫu, rồi cấm thê chia ruộng”.

Bên cạnh đó, trong tác phẩm có những chi tiết nhận diện con người Tô Hoài “Năm ấy, tôi ngót ba mươi... Cách mạng thì vào tự vệ phổ, đến lúc kháng chiến, không còn đội tự vệ nữa, nhưng tự cho mình đã là Việt Minh, tôi đi theo kháng chiến lên Việt Bắc” [1; tr.16]; “Cũng không có vốn mở hàng quán, tôi xin vào làm phát hành sách báo”; “Chỉ biết tôi là người trong Hà Nội ra có đôi ba chữ nên anh em trong kho cho giữ sổ sách văn phòng và kho” [1; tr.17]; “Tôi bây giờ hóa ra quan trọng, tôi giữ ba sổ chi thu - chẳng học nghề bao giờ cũng được lên chức kế toán trưởng” [1; tr.18]. Thấp thoáng trong những trang văn kể về quá khứ của nhân vật Bối, người đọc nhận ra những điểm tương đồng về hoàn cảnh, hoạt động của nhà văn với nhân vật. Thực tế, bước vào tuổi thanh niên, Tô Hoài đã phải làm nhiều công việc để kiếm sống như bán hàng, kế toán hiệu buôn và sau đó tham gia kháng chiến.

Bằng việc sử dụng một loạt những từ ngữ thông dụng: “rễ, chuối, tổ khổ, hợp hội, ba cùng, chia quả thực” và giọng điệu hài hước, dí dỏm, tinh quái cười cợt trong tác phẩm, Tô

Hoài thành công trong việc tạo dựng không khí xã hội thực tế lúc bấy giờ và sự tha hóa của những anh cán bộ “đội”. Qua đó, người đọc nhận ra tính cách của nhà văn Tô Hoài ở ngoài đời thực, một con người hiểu biết, từng trải và một con người hài hước, hóm hỉnh.

Tuy nhiên, câu chuyện về nhân vật Bối hoàn toàn không trùng khít với cuộc đời Tô Hoài. Nhà văn đã sử dụng yếu tố mờ hóa con người đời thực của mình, mờ hóa “cái tôi” tiểu sử trong cách đặt tên nhân vật (Bối trong truyện), cấp cho nhân vật một “tấm thẻ căn cước” khác đi so với phần tiểu sử, lai lịch, nhân thân. Cho dù nhân vật Bối có nét tương đồng với con người đời thực Tô Hoài thì cũng được “biến tấu” đôi chút. Bối là một kẻ khác, một hư cấu của tiểu thuyết. Anh đội Bối thừa nhận mình chỉ là kẻ tham ăn, tục uống, dâm dục, lười nhác, vô trách nhiệm, ấu trĩ, giáo điều như nhiều anh đội khác. Cuối tác phẩm, số phận nhân vật Bối bất ngờ rẽ ngoặt và chuyển hướng xuống dốc. Bối bị thôi việc vì có đơn tố cáo tội hủ hóa ở địa phương “Tôi được đưa xem cái đơn. Tôi nẩy đom đóm mắt. Những đêm đi gác, ở trong lều, đã chung chạ với ai, nằm ngời thế nào, ai bằng lòng, ai bị đè ra, ôi chao, ở những bờ tường, những bụi duối” [1; tr.223]. Sau đó, Bối sống bằng nghề bơm xe đạp, vạ vật đầu đường xó chợ một thân một mình “Tôi ở gian ọp ép ấy và vẫn một mình với cái bơm xe” [1; tr.226]. Cuối cùng Bối làm thuê cho Tư Nhỡ và bị hấn lừa đánh cho thê thảm “Tư Nhỡ xông đến đâm đạp luôn hồi vào mặt, vào bụng tôi, vừa đánh vừa rên rĩ kêu” [1; tr.247].

Từ nguyên mẫu ngoài đời đến nhân vật trong tác phẩm là quá trình sáng tạo nghiêm túc dưới ngòi bút tài tình của nhà văn. Từ những chi tiết cuộc đời thực của mình, Tô Hoài đã dựng lên hình ảnh nhân vật Bối, tiêu biểu điển hình cho sự dối trá, lưu manh, tha hóa của những anh cán bộ “đội”. Bối là hiện thân của những thói hư tật xấu của các anh cán bộ “đội” lúc bấy giờ. Thông qua nhân vật Bối, Tô Hoài đã bộc lộ cái tôi cá nhân, vừa là cái tôi nhà văn ngoài đời, vừa là cái tôi sáng tạo, hư cấu. Việc rút ngắn khoảng cách giữa nhân vật và nguyên mẫu ngoài đời khiến cho nhân vật của Tô Hoài gần gũi, chân thực, sống động hơn và đặc biệt là không rơi vào tình trạng “sống nhờ sự kiện” như những nhân vật cùng thời. Vì thế tác phẩm cũng đậm chất hồi kí hơn.

2.1.2. Người kể chuyện mang hình bóng tác giả

Tiểu thuyết đậm chất hồi kí thường được kể ở ngôi thứ nhất, câu chuyện được kể là của nhân vật chính xưng “tôi” trong tác phẩm. Khoảng cách giữa nhân vật - người kể chuyện - tác giả gần như là một, đồng nghĩa điểm nhìn trần thuật giữa người kể chuyện - nhân vật - tác giả tương đối trùng khít. Khi chọn ngôi kể ở ngôi thứ nhất, ưu điểm lớn nhất là việc thể hiện cái tôi cá nhân một cách trực tiếp. Từ sau 1986, trong không khí dân chủ, đổi mới, dưới cái nhìn nhận thức lại, nhiều nhà văn đã sử dụng lối trần thuật với điểm nhìn danh xưng “tôi” ở vị trí trung tâm.

Trong tiểu thuyết *Ba người khác*, Tô Hoài đã đặt vị trí của nhân vật chủ thể ở ngôi thứ nhất, dưới con mắt của nhân vật Bối. Ngay từ đầu tác phẩm, tác giả đã sử dụng ngôi kể thứ nhất “Một việc, tôi nhớ mãi...Tôi đã nghe bao chuyện kể khổ ở hội nghị, ở tổ rẽ chuỗi, nhưng chưa khi nào nghe choáng váng ghê rợn đến thế” [1; tr.10]. Tuy nhiên, nhân vật xưng “tôi” ở đây không phải là Tô Hoài bằng xương bằng thịt ngoài đời mà đội phó Bối - nhân vật trong truyện. Với vai trò người kể chuyện, nhân vật “tôi” - Bối trong truyện bằng lời kể chủ quan đã dẫn dắt người đọc khám phá lần lượt những gì mà nhân vật trải nghiệm, những điều mà nhân vật đích thân mắt thấy tai nghe. Người đọc cùng nhân vật Bối được trải qua tất cả mọi cung bậc tham, sân, si, ái, ố, hỉ, nộ của những ngày cải cách u ám và thấy được những sai lầm, khuyết điểm của một thời kì lịch sử. “Tôi” - Bối vừa giữ vai trò dẫn dắt mạch truyện kể vừa trực tiếp tham gia vào các tình huống truyện làm cho nhân vật tôi thống nhất, xuất hiện từ đầu đến cuối trong tác phẩm. Cách trần thuật từ lời kể của Bối - nhân vật xưng “tôi” trong truyện hấp dẫn lôi cuốn người đọc, khiến người đọc tin rằng đó là chuyện có thật bởi vì nhân vật “tôi” kể chuyện mình và những việc mình đã làm tạo cho người đọc như đang được chứng kiến những điều mà nhân vật thấy và kể lại.

Tác phẩm vì vậy có thể hiểu là câu chuyện của nhân vật xưng “tôi” - Bối trong truyện. Bối là đội phó đội cải cách ruộng đất, kiêm chánh án đang tự kể về mình và hai người khác là Cự (đội trưởng) và Đình (cán bộ đội). Căn cứ theo lời kể, cách nhìn của người trong cuộc xưng “tôi” thì Bối, Đình, Cự là ba gã lưu manh theo ba kiểu khác nhau. Trước hết, Bối đã tự phanh phui, mổ xẻ bản thân mình và bộc bạch hết những điều thâm kín, những tội lỗi của mình và đồng đội, kể cả những nhu cầu bản năng của chính bản thân mình, phơi bày mình ra ánh sáng. Bối đã trực tiếp tự kể về những ngày tham gia cải cách ruộng đất của mình ở địa phương. Mang tiếng là đi cải cách giúp người nông dân thoát khỏi cảnh đói nghèo nhưng Bối lại luôn nghĩ đến chuyện ăn uống. Tội tham ăn, tục uống của Bối được Bối kể một cách tỉ mỉ, chi tiết: “Tôi luôn tay dưới ba lô, thó luôn cả gói, bỏ nhem vào cái túi xách của tôi” [1; tr.22]. Đó là hành động ăn trộm cái bánh đúc của đội trưởng Cự. Trong truyện, nhiều lần Bối nói về cái tội háu ăn của mình “Tôi háu đói, đã tưởng ra niềm vui có lẽ được nghỉ và ăn sáng” [1; tr.13]; “Tôi lặn vào giường góc nhà nằm gối đầu lên cái túi. Bụng đói cồn cào rỗng không” [1; tr.137]. Bối đã không ngần ngại bóc trần cái tội ăn cắp tài sản xã hội chủ nghĩa, tội trộn mì chính với đường ở cơ quan. Những chuyện hủ hóa với Đom, Duyên và những cô gái dân quân khác cũng được Bối kể một cách trung thực “Tôi lại thọc vào ngực Đom như vừa rồi. Lần này Đom đứng tây ngậy, mặt đỏ ửng, để yên cho tay tôi vân vê” [1; tr.44]; “Các cô nghiêng răng cắn áo nịt tôi lại...Tôi không còn sức lê đi nữa, tôi quờ quạng úp vào mặt ngủ trên bụng cô ấy”. Bối kể thật táo tợn về những chuyện hủ hóa của những con người ở vùng cải cách “Đàn ông đàn bà ở đây ăn nằm, đùa cợt với nhau như gà, chỗ nào lúc nào cũng được” [1; tr.138]. Bối đi cải cách ruộng đất nhưng hiểu rất lơ mơ về cải cách, Bối cố tìm ra được những tên địa chủ để ghi thành tích.

Bối bắt đầu thấy lo lắng khi không tìm được địa chủ “Trong những người phải cố, tôi khôn khổ nhất. Rễ chuối cả thôn tôi chưa tổ ra được địa chủ. Tôi chưa phân tích tìm ra cái đầu cái đuôi địa chủ ở đâu” [1; tr.79]. Rồi những lời tự thú của nhân vật Bối khi chưa phải là Đảng viên mà tổ chức kết nạp cả chục rễ chuối vào Đảng “Tôi không kịp nói tôi chưa phải Đảng viên...Không biết trên có biết không, chẳng có ý kiến gì cả. Tôi làm việc kết nạp Đảng cho rễ, chuối cũng như đi họp, đi làm đồng” [1; tr.140]. Không chỉ có vậy, Bối còn rất lười và giả vờ chăm chỉ lao động “Tôi toan cứ vào bữa một nhà nào nghỉ ngơi cái đã” [1; tr.25]; “Làm bộ như tôi đi làm đồng về chưa kịp rửa ráy, vác cả cào cỏ đến thẳng chỗ họp” [1; tr.48]; “Tôi vác cào cỏ như đi đánh cỏ, tôi loăng quăng ra đồng”.

Không chỉ kể về mình, Bối còn kể về những tội lỗi của Đình và Cự. Kết cục ba anh “đội” với ba kết cục bi thảm khác nhau. Đình làm trại đại đồng để rồi thân tàn ma dại vì trại đại đồng sau đó bị nghi là thủ lĩnh của Quốc dân Đảng, cuối cùng được thả và tìm đến vùng đất mới. Anh Cự đội trưởng cải cách quyền sinh quyền sát trong tay nhưng cuối cùng lại theo địch, trở thành tên phản bội và bị tiêu diệt. Cả ba anh “đội” được lên “làm trời”, anh nào cũng như anh nào, từ Cự đến Bối, Đình. Nấp đằng sau là những ông trời cao hơn, cứ như tên kẻ cắp đi chống kẻ cắp, những tên hủ hóa đi chống hủ hóa, những kẻ thù địch, phá hoại đi chống kẻ thù địch. Trước những tội lỗi tày đình của ba anh “đội”, Bối cũng đã thú nhận “Chúng tôi đều như nhóp cựa, không có gì mà nói” [1; tr.222].

Bối đã tự thú, ăn năn, sám hối về những tội lỗi, khuyết điểm của mình trước tòa án lương tâm và tòa án của cộng đồng. Anh ta kể lại một cách chân thật, không một lời thanh minh hay bào chữa để người nghe đưa ra những phán quyết của riêng mình để cho người đọc tự suy ngẫm, bình luận. Ở đây, nhân vật “tôi” đóng vai trò là một người đứng quan sát khách quan. Nhân vật “tôi” chỉ làm nhiệm vụ dẫn dắt toàn bộ câu chuyện mà không hề đưa ra ý kiến quan điểm của bản thân về các vấn đề được kể trong tác phẩm. Ngay cả khi nhận thấy những sai lầm, tội lỗi của Cự, Đình hay những nhân vật khác trong truyện, nhân vật “tôi” không hề đưa ra quan điểm hay lời khuyên giải của mình đối với những sai lầm đó. Và ngay cả chính bản thân mình cũng vấp phải những sai lầm, khuyết điểm nhưng vẫn cố tình vi phạm. Qua cái nhìn của nhân vật “Tôi” thì Đình và Cự là hai kẻ hồn nhiên vi phạm, hồn nhiên trước những tội lỗi của mình. Họ không ý thức được tác hại, hậu quả của những việc mình đã làm, ngang nhiên vi phạm dưới mọi hình thức “ngụy trang”, “vỏ bọc” khác nhau. Còn nhân vật Bối thì khác. Dù sao trong lương tâm, Bối vẫn ý thức được hành động của mình, nhận thấy những vụ xét xử, đấu tố địa chủ có phần khắc nghiệt, sai lầm “Tôi lo sợ vẩn vơ về một người sắp bắn mà tôi không biết mặt” [1; tr.121]; “Tôi vẫn chưa nguôi cơn hốt hơm xử bắn địa chủ Thìn” [1; tr.142]. Mặc dù không đưa ra một hành động nào để can ngăn nhưng Bối vẫn thấy được tác hại nỗi đau mà những dân phải gánh chịu trong đợt cải cách cũng như hậu quả tai hại mà những người cán bộ cải cách đem lại cho cuộc sống người nông dân.

Trong tiểu thuyết *Miền Tây*, nhà văn lại sử dụng hình thức kể chuyện ở ngôi thứ ba. Ưu điểm của hình thức này có thể bao quát nhiều vấn đề hiện thực rộng lớn, thể hiện quan điểm, tư tưởng, cách giải quyết vấn đề mang dấu ấn phong cách nhà văn một cách trực tiếp qua những bình luận, phân tích, phát ngôn. Hình bóng Tô Hoài hiện lên qua những trang văn đầy cảm xúc yêu thương, gắn bó, tự hào về mảnh đất quê hương thứ hai - Tây Bắc. Những chuyến đi nối tiếp chuyến đi, Tô Hoài lên miền núi Tây Bắc không phải để nhìn ngắm, quan sát mà là để sống, trải nghiệm với nỗi đau của quần chúng, là hướng tới lẽ sống lớn của nhân dân, của cách mạng. Ông đã sống cuộc sống của chính những người dân vùng cao, đang chịu đựng chứ không phải dưới con mắt xa lạ của người ngoài cuộc. Tô Hoài đã tái hiện bức tranh hiện thực rộng lớn về xã hội vùng cao đầy rẫy những bất công ngang trái dưới ách áp bức, bóc lột của giai cấp thống trị những năm cách mạng chưa về.

Như vậy, trong tiểu thuyết Tô Hoài sau 1945, người kể chuyện dù ở ngôi thứ nhất hay thứ ba cũng đều mang hình bóng nhà văn. Chính sự gắn bó của Tô Hoài với những vùng đất khác nhau mà ông đã đặt chân đến, với những con người nơi ấy đã khiến cho nhà văn không giữ được thái độ khách quan trong khi kể. Tạo dựng không khí lịch sử và phản ánh số phận con người ở mỗi giai đoạn ít nhiều đều mang dấu vết cá nhân của nhà văn.

2.2. Sử dụng bút pháp hồi kí trong nghệ thuật viết tiểu thuyết

2.2.1. Kết cấu truyện song hành quá khứ và hiện tại

Ba người khác được viết dựa trên kí ức, hồi ức của nhà văn Tô Hoài, một người đã trực tiếp làm công tác cải cách với tư cách là đội phó đội cải cách kiêm chánh án tòa án. Để chuyển tải những hồi ức về một thời kì lịch sử đã qua cần có một kiểu kết cấu thích hợp, đó là kiểu kết cấu song hành giữa quá khứ và hiện tại. *Ba người khác* đã phá vỡ kết cấu truyền thống với đặc điểm: các sự kiện được kể theo một trục thời gian từ quá khứ đến hiện tại, kết thúc theo nguyên tắc nhân nào quả ấy. Thay vào đó là kết cấu lồng ghép, phân mảnh. Kiểu kết cấu này khiến cho các sự kiện trong truyện bị đảo lộn trình tự thời gian, câu chuyện được kể theo dòng ý thức của nhân vật trên hai trục thời gian song hành quá khứ và hiện tại; kết thúc tác phẩm dở dang, bỏ lửng khiến người đọc phải suy ngẫm.

Trong văn xuôi truyền thống, các nhà văn thường đề cao cốt truyện. Văn xuôi sau 1975, các nhà văn lại có xu hướng nói lỏng cốt truyện. Các chương, các đoạn văn ngắn, dài không đều nhau, kết nối với nhau rất lỏng lẻo, thể hiện tính phân li của các phần với chủ đề trung tâm. Sự phá vỡ, thay đổi kết cấu trần thuật là một sự thay đổi trong cách nhìn hiện thực và thể hiện quan niệm về thế giới của nhà văn. Đó là một thời gian hỗn độn, bị chia cắt, xáo trộn, đầy mâu thuẫn và không thể nào biết hết. Với kiểu kết cấu này, mạch truyện không liền mạch mà có sự đứt quãng, đan cài, xáo trộn giữa việc và người, giữa quá khứ và hiện tại.

Tô Hoài dẫn dắt người đọc đi từ quá khứ trở về hiện tại rồi lại lồng ghép những đoạn kể về quá khứ. Sự đan xen những mảng kí ức với thực tại có hiệu quả nghệ thuật rất lớn trong việc tái hiện bức tranh nông thôn thời kì cải cách ruộng đất và gợi nhiều suy nghĩ về số phận của người nông dân và các anh cán bộ “đội” lúc bấy giờ. Kết cấu song hành trên hai trục quá khứ và hiện tại rất phù hợp với việc chuyển tải dòng cảm xúc của nhà văn.

Qua lời kể, dẫn dắt của nhân vật “tôi” - Bối trong truyện, câu chuyện cũng xảy ra theo dòng ý thức của nhân vật. Phần đầu truyện, Bối giới thiệu sơ lược về bối cảnh nảy sinh câu chuyện, kể về lúc nhân vật Bối đi cải cách ở Nga Sơn, Thanh Hóa. Kết thúc đợt cải cách thứ nhất, Bối tiếp tục kể về đợt cải cách thứ hai. Vừa kể quá trình đội cải cách xuống vùng nông thôn, nhân vật “tôi” lại quay về quá khứ của nhân vật Bối, kể về lai lịch của Bối” từ lúc bé chỉ ở thành phố, đến tuổi thì trông kẻ cắp cho hiệu thịt bò “Sáp phăng giông” phố Tràng Tiền. Cách mạng thì vào tự vệ phố, kháng chiến thì lên Việt Bắc. Sau đó giữ sổ sách văn phòng kho, làm kế toán trưởng. Rồi những lần lẩn tránh được đi cải cách. Tiếp đó, nhân vật “tôi” lại quay trở về hiện thực khi tiến hành cải cách tại thôn Am, dò la tin tức nhà bác Diệc, thằng Vách. Đan xen vào đó là những câu chuyện quá khứ về thân phận, cuộc đời của bác Diệc, thằng Vách. Nhân vật “tôi” lại kể về Đình từ khi bị bắt vì phạm tội quốc dân đảng đến lúc xét xử, bị kết tội rồi thoát chết. Tiếp theo dòng suy nghĩ về Đình, nhân vật tôi hướng về tương lai khi Bối và Đình gặp nhau “Kể ra hai con người tóc bạc da mồi, đã tả tơi cả, vừa nhận ra nhau bởi linh cảm, còn những hoàn cảnh và trường hợp đã trải vơi nhau thì không thể quên” [1; tr.112]. Gặp lại Đình, thấy cảnh Đình cùng vợ con đi ăn xin rồi tiếp tục chạy theo giấc mơ đại đồng huyền hảo vào vùng kinh tế Lâm Đồng. Kết thúc câu chuyện về Đình, Bối quay trở lại cuộc cải cách ở thôn Am. Sau khi Đình bị bắt, Bối được chuyển sang thôn Am làm nhiệm vụ tìm ra địa chủ và xét xử địa chủ Thìn, chia ruộng đất cho người dân, làm lúa thần kì. Nhân vật “tôi” lại hướng tới tương lai mười mấy năm sau hội ngộ với Tư Nhỡ và bị Tư Nhỡ lừa, đánh cho thê thảm. Kết thúc truyện là thông tin về cái chết mơ hồ của Huỳnh Cự. Huỳnh Cự là tên phản bội đã bị chiến sĩ Vó rút dao chém đứt cổ “Câu chuyện kì lạ được các xóm kể lại cho mãi, không biết thực hư thế nào” [1; tr.250]. Tô Hoài đã không áp đặt người đọc vào một khuôn mẫu có sẵn mà để người đọc tự tìm ra cái kết cho câu chuyện. Đây cũng chính là tài năng của nhà văn khi xây dựng kết cấu câu chuyện. Cái kết gieo vào lòng người đọc bao suy ngẫm về thời cuộc, về số phận con người của hơn một thế kỉ đã lùi xa.

Trong tiểu thuyết *Miền Tây*, có nhiều đoạn Tô Hoài cũng đan xen kể về quá khứ, ngoài lại quá khứ. Nhà văn đang kể về cuộc sống hiện tại của ba mẹ con bà Giàng Súa lại chuyển sang nói về cuộc gặp gỡ giữa bà và Thảo Nhìa trong quá khứ. Nhà văn đang kể về chủ tịch Tỏa trong hiện tại lại quay sang quá khứ của chủ tịch Tỏa từ lúc mười tuổi đến năm Tỏa hơn ba mươi tuổi và những ngày chủ tịch Tỏa bị tra tấn và giam cầm. Nhà văn đã xây dựng câu chuyện trên hai trục thời gian: quá khứ và hiện tại để thấy được những thay đổi lớn lao

về mọi mặt và sự trưởng thành nhanh chóng của người dân Tây Bắc từ sau khi chính quyền cách mạng thành lập.

Lấy cảm hứng từ những chuyện đời thường, từ những kỉ niệm, cảm xúc bản thân đã trải qua, Tô Hoài đã đưa rất nhiều hồi ức vào trong tác phẩm. Vì vậy, kết cấu song hành giữa quá khứ và hiện tại giúp cho câu chuyện nhà văn kể trở nên chân thực và sinh động hơn.

2.2.2. Giọng điệu trữ tình, hoài niệm

Giọng điệu trần thuật chính là giọng điệu của người kể chuyện gắn liền với dụng ý sáng tạo nghệ thuật của nhà văn. Nó giúp xác định rõ mối quan hệ giữa hành động kể với các sự kiện, tình huống được trình bày trong truyện kể và thể hiện thái độ, cách đánh giá của người kể chuyện đối với câu chuyện được kể lại. Mỗi nhà viết tiểu thuyết đều có giọng điệu chủ đạo - giọng điệu vốn có và một nhà văn tài năng sẽ tạo ra cho mình một giọng điệu độc đáo riêng. Giọng điệu chủ đạo trong sáng tác của Nguyễn Công Hoan là giọng châm biếm, hài hước; của Nam Cao là giọng đắng cay, chua chát, của Nguyên Hồng là giọng cảm thương thiết tha. Giọng điệu trong sáng tác của Tô Hoài là giọng điệu dí dỏm, suồng sã tự nhiên kết hợp với sắc thái trữ tình, hoài niệm.

Dòng hoài niệm là một trong những nhân tố để tìm về những hồi ức trong quá khứ của nhà văn. Giọng trữ tình pha lẫn trong hoài niệm đã đem lại sức hấp dẫn cho trang văn trong *Miền Tây* và *Ba người khác*. Những nét lặng buồn dần trải, không lắm cao trào nhưng nó cũng đủ sức thuyết phục, dẫn người đọc thâm nhập vào cuộc sống xã hội thời kì cải cách ruộng đất đầy đau thương và nước mắt và cuộc sống của người dân miền núi vùng cao trong chế độ cũ và chế độ mới.

Để tái hiện những kí ức sâu xa, vui có, buồn có về một thời đã xa, với nhiều ấu trĩ và sai lầm, về số phận người nông dân, người cán bộ trong những tháng ngày đi cải cách ruộng đất, Tô Hoài đã thể hiện bằng giọng điệu trữ tình, hoài niệm. Tô Hoài thể hiện sự đau đớn, xót xa trước số phận bất hạnh của người đàn bà nhỏ bé - vợ bác Diệc bằng giọng thương cảm. Người đàn bà sinh ra đã bị tàn tật, không nói không đi được, cái bóng rũ rượi im lìm “Người đàn bà què đã nằm im lẩn vào đất. Tiếng đế tí tí buồn như châu cấn, như kèn đám ma” [1; tr.31]. Trước khi miêu tả cái chết của người đàn bà què, Tô Hoài đã gọi lại quá khứ, gọi lại một thời tuổi thơ “Những cái cối đá, cái cối đá, ngày trước cô bé què đã trèo leo từ tấm bé...Thời con trẻ của ta ở đằng kia, ở bên kia, ở đâu, người tàn tật lồng lên giằng xé bò tới” [1; tr.199-200]. Cái chết của người đàn bà què thật thương tâm cho người đọc thấy sự bất hạnh của con người từ lúc sinh ra cho đến lúc chết. Hình ảnh vợ bác Diệc góp thêm một nét chấm phá vào bức tranh đời sống xã hội buồn bã thời kì đó.

Nhà văn còn chua xót, ngậm ngùi trước sự cam chịu của bác Diệc khi lấy người đàn bà què. Nhà văn chỉ biết cảm thông mà thôi “Đêm kia, trăng sáng nhàn nhạt như cái đêm hát chèo ngoài bãi cây đa. Diệc vào trong trái bếp, xóc cái Khoèo lên...Diệc công cái Khoèo ra

nhà mới - cái nhà vẫn ở đến tận bây giờ”. [1; tr.58]. Hơn ai hết, nhà văn nhìn thấy được cuộc đời đen tối của những người dân thấp cổ bé họng trong một xã hội đầy rẫy ren lúc bấy giờ.

Bức tranh làng quê đẹp bình dị, thanh bình nhưng cũng hết sức buồn thương vì cái đói nghèo, lay lắt của những kiếp người mà Tô Hoài đã tạo nên sự da diết trong tác phẩm. Nhà văn thấu hiểu cuộc sống nghèo đói của người dân “Những người như cái xác lướt qua trước mặt, chân tay phù mọng vàng nhợt, đến chỗ họp người ta ngồi xúm lại từng bọn phảng phất chấp chồn như những cái bóng... Cũng chẳng biết làm thế nào, ai chết thì chết thôi” [1; tr.141]. Rồi một chút gì đó mừng vui cho sự sống trở lại sau nạn đói khi nhà văn tả cảnh mùa gặt: “Lúa của nhà ai, nhưng mà thế là đã thoáng thấy cái sống người rồi. Tiếng liềm cắt xoèn xoẹt và tiếng cười phảng phất ở đâu” [1; tr.142].

Trong tiểu thuyết *Miền Tây*, giọng điệu trữ tình tha thiết, sâu lắng được bộc lộ khi nhà văn Tô Hoài miêu tả tình cảnh của bà Giàng Súa: “Chẳng bao giờ bà Giàng Súa dám mong có khi được ở lâu một chỗ... Chẳng bao giờ bà Giàng Súa ước được có cái khung dệt cửi, có cuộn lanh to buộc lưng, có đồng phân ngựa vun cao lù lù góc nhà để đợi đem bón nương lanh. Chẳng bao giờ bà Giàng Súa nghĩ có những ngày mưa, nghỉ đi nương...” [3; tr.164]. Cách nói: “Chẳng bao giờ bà Giàng Súa ước”, “Chẳng bao giờ bà Giàng Súa nghĩ”... gợi nên một âm điệu buồn bã như chính cuộc đời tăm tối của bà. Bà nghĩ, ước những điều đơn giản nhưng sống trong chế độ xã hội cũ bà không thể có. Phải là người thấu hiểu, cảm thông cuộc đời của bà Giàng Súa sâu sắc, Tô Hoài mới có thể viết những trang văn với sắc thái buồn ngùi, man mác, pha chút băng khuâng, xót xa đến như vậy. Tất cả khiến cho giọng điệu trữ tình trở nên đậm thấm, hấp dẫn hơn đối với người đọc.

Tâm trạng phân định, trần trụi, bản khoả của cán bộ Nghĩa trước tình yêu, trước việc ở lại miền núi công tác hay về cũng được nhà văn thể hiện bằng giọng điệu trữ tình. Đó là sự giằng xé trong nội tâm cán bộ Nghĩa: “Nghĩa bồi hồi. Nỗi bồi hồi của người trai được yêu. Nhưng Nghĩa lại buồn ừ ừ. Nghĩa chưa có vợ. Nghĩa chẳng có ai ở đâu chờ đợi, nhưng Nghĩa không muốn yêu người ở đây. Nghĩa không muốn. Thế là Nghĩa lại vẫn vợ nghĩ” [3; tr.69]. Đó cũng là điều dễ hiểu khi Nghĩa có sự phân vân như thế.

Như vậy, giọng điệu trữ tình, hoài niệm trong trang văn Tô Hoài ít được tạo bởi từ hệ thống ngôn ngữ sử thi hay ngôn từ cầu kì mỹ lệ. Mỗi mảnh kí ức, sự kiện hiện lên gắn liền với cảm xúc buồn, vui, nhớ còn như tươi mới của nhà văn về cảnh và người đã đi qua cuộc đời mình. Tất cả làm nên giọng điệu hoài niệm, trữ tình da diết.

3. KẾT LUẬN

Sự xâm nhập của thể loại hồi kí vào cấu trúc nội tại của tiểu thuyết cũng là một đặc điểm đáng ghi nhận của tiểu thuyết Tô Hoài sau 1945. Nó khẳng định sự sáng tạo, cách tân

đổi mới của nhà văn trong lối viết tiểu thuyết hiện đại. Tô Hoài đã sử dụng chất liệu đời thường, những chi tiết tiểu sử của nhà văn, những sự kiện lịch sử có thật diễn ra trong quá khứ nhằm mục đích tăng tính xác thực cho câu chuyện được kể, nhân vật được khắc họa trong tác phẩm cũng trở nên gần gũi, chân thực, sắc nét hơn. Mọi chi tiết, sự kiện, con người được kể qua con mắt cá nhân của Tô Hoài giống như một nhân chứng, như một tư liệu xác thực, đáng tin cậy. Nhờ đó, sự kiện, con người trong hồi kí hiện lên một cách sinh động, trực tiếp. Chất hồi kí thâm nhập vào tiểu thuyết cũng là điều kiện để bộc lộ, giải bày những nỗi niềm suy tư, trăn trở đồng thời khẳng định cá tính sáng tạo mạnh mẽ của nhà văn. Cái tôi tự truyện, cái tôi tự thú, cái tôi thầm kín được Tô Hoài trần tình, phơi bày trên trang giấy tạo ra được mối quan hệ dân chủ, tin yêu, thông cảm giữa nhà văn và bạn đọc. Thấp thoáng trong tiểu thuyết Tô Hoài, người đọc nhận thấy bóng dáng của nhà văn trên từng chặng đường lịch sử đất nước. Đó là cái tôi hiểu biết và từng trải. Cái tôi dường như biết hết, thấu hiểu và cảm thông với những số phận bất hạnh trong cuộc đời.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tô Hoài (2007), *Ba người khác*, - Nxb Đà Nẵng.
2. Tô Hoài (2015), *Mười năm*, - Nxb Hội nhà văn.
3. Tô Hoài (2015), *Miền Tây*, - Nxb Văn học.
4. Đỗ Hải Ninh (2018), *Tô Hoài - văn chương như là cuộc đời*, ngày 17/5, nguồn http://vannghequandoi.com.vn/binh-luan-van-nghe/to-hoi-van-chuong-nhu-la-cuoc-doi-12067_336.html
5. Mạc Thị Nga (2011), *Màu sắc tự truyện trong tiểu thuyết Tô Hoài (qua Quê người, Mười năm, Quê nhà, Ba người khác)*, Luận văn Thạc sĩ Khoa học Ngữ Văn, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

MEMOIR IN TO HOAI'S NOVEL AFTER 1945

Abstract: *To Hoai's novel after 1945 on one hand retains genre characteristics, on the other hand uses some materials of the memoir type. Readers recognize the similarity between reality in the work and real-life of the author; between the real life of the author and the main character in the work to make the story clearly. This creates a strong memoir in To Hoai's novel after 1945.*

Keywords: *Memoir, To Hoai, novel.*

ĐẶC SẮC CỦA THIÊN NHIÊN THÔN QUÊ TRONG *THƠ MỚI* (1932 – 1945) TỪ GÓC NHÌN SINH THÁI

Bùi Thị Thu Thủy

Trường Đại học Hùng Vương - Phú Thọ

Tóm tắt: Thiên nhiên là một trong những chủ đề xuất hiện nhiều trong văn học, đặc biệt là trong thơ ca. Mối quan hệ giữa con người và thiên nhiên trong *Thơ mới*, những trang viết về thiên nhiên thôn quê đặt trong mối quan hệ với con người luôn chiếm một vị trí quan trọng. Thiên nhiên được xem như quá khứ và là nơi lí tưởng để con người trở về nương náu, rời khỏi cái cuộc sống thành thị với đặc trưng là nhịp sống hiện đại, công nghệ, những nỗi lo vật chất và sự hỗn tạp... Lấy lý thuyết phê bình sinh thái làm công cụ, bài viết xem xét mối quan hệ giữa con người và thiên nhiên trong *Thơ mới* để hiểu vì sao thiên nhiên nơi thôn dã được chọn là nơi trở về của con người trong thế giới hiện đại.

Từ khóa: Thôn quê, thiên nhiên, *Thơ mới*, phê bình sinh thái.

Nhận bài ngày 15.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 18.12.2019

Liên hệ tác giả; Bùi Thị Thu Thủy; Email: longkhanhdhvh@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Thiên nhiên là một trong những chủ đề thường được xuất hiện nhiều trong văn học, đặc biệt là trong thơ dù là được sáng tác bằng các ngôn ngữ trên thế giới. Thiên nhiên đã được chứng minh là một hình thức chiến lược làm gọi lên các cảm giác, cảm xúc và sự vận động về tâm trí của nhà thơ. Như đã nói, phê bình sinh thái quan tâm đến mối quan hệ giữa văn học và môi trường hay là cách thức, mối quan hệ giữa con người và thế giới tự nhiên xung quanh được phản ánh trong văn học. Cụ thể hơn, phê bình sinh thái xem xét vị trí là trung tâm hay là ngoại vi của thiên nhiên trong mối quan hệ với thế giới tinh thần và thể chất của con người (nhân vật trữ tình, người kể chuyện, nhân vật). Phê bình sinh thái chủ yếu được thực hành trong văn học viết về thiên nhiên. Jonathan Bate, một trong những nhà phê bình sinh thái hàng đầu người Anh, trong cuốn sách *Sinh thái Lãng mạn* (Romantic Ecology) của mình đã lập luận rằng văn học viết về thiên nhiên là quan trọng, ông nhấn mạnh sự cần thiết của việc văn bản được quy chiếu đến cái gì đó bên ngoài kia, “cái khác” của thế giới tự nhiên, cái thế giới lấp đầy chúng ta với tính nhân văn.

Mối quan hệ giữa con người và thiên nhiên trong *Thơ mới* với tư cách là những trang viết về thiên nhiên nói chung và về thôn dã nói riêng luôn chiếm một vị trí trang trọng.

Thiên nhiên được xem như là quá khứ và là nơi lí tưởng để con người trở về nương náu, rời khỏi chốn hiện đại với những hiện thân đặc trưng của nó là thành phố, công nghệ, là nỗi lo vật chất và sự hỗn tạp.

2. NỘI DUNG

2.1. Sức cám dỗ của đô thị đương thời

Trong *Thơ mới*, chốn đô hội thị thành là môi trường sống, là nguồn cội dẫn đến những đổi thay không chỉ trong trang phục, lối sống mà còn cả cảm xúc, tâm thức của con người. Tuy nhiên, từ góc độ phê bình sinh thái, đô thị trong *Thơ mới* là đối tượng của sự phê phán, sự từ chối để từ đó thi nhân hướng về với thiên nhiên. Cụ thể, với các nhà thơ mới, đô thị là giấc mộng phù hoa. Tác giả của *Thi nhân Việt Nam* đã từng khái quát bức tranh đổi thay đó: “Trước mắt chúng ta bỗng bày ra những cảnh lạ lùng chưa bao giờ từng thấy. Lúc đầu, ai nấy đều ngơ ngác, không hiểu ra làm sao. Nhưng rồi chúng ta quen dần. Chúng ta ở nhà Tây, đội mũ Tây, đi giày Tây, mặc áo Tây. Chúng ta dùng đèn điện, đồng hồ, ô tô, xe lửa, xe đạp... còn gì nữa! Nói làm sao cho xiết những điều đã thay đổi về vật chất phương Tây đã đưa tới giữa chúng ta” [5]. Sức thu hút và cám dỗ của đô thị phồn hoa với bao điều mới lạ đã cuốn bước chân Nguyễn Bính ra đi đem theo những hoài bão lớn lao, những khát vọng công danh.

Bỏ lại vườn cam, bỏ mái gianh
Tôi đi đan diều với kinh thành

(*Hoa với rượu*)

Cũng giống như Nguyễn Bính, Thâm Tâm đã phác thảo sự háo hức của các thi sĩ đương thời qua bức tranh náo nức, chứa đầy hoài bão.

Thăng Long đất lớn chí tung hoành
Bàng bạc gương hồ ánh mắt xanh
Một lúa chung tình từ tứ chiếng
Hội nhau vầy một tiệc quần anh

(*Vọng nhân hành*)

Trên thực tế, choáng ngợp trước vẻ lung linh của chốn đô thành không chỉ là cảm thức riêng của thi sĩ Nguyễn Bính, Thâm Tâm mà còn là của số đông các nhà *Thơ mới* cùng thời lúc bấy giờ. Thế Lữ đã từng cổ vũ các thi gia: “*Tôi khuyên thơ tìm đến thành thị/ Khuyên sống chung trong cuộc đời mới*”. Hay Vũ Hoàng Chương cũng không khước từ trước sự cám dỗ của đô thị: “*Tiếng gọi phồn hoa của buổi sớm/ Đã cuốn chàng đi chẳng trả về*”. Như vậy có thể thấy, đô thị thực sự là một không gian không chỉ mới lạ về địa lí mà còn là môi trường lí tưởng để các thi sĩ, trí thức Tây học thời bấy giờ áp ủ nuôi mộng nghệ thuật.

Thế nhưng sự choáng ngợp đó không làm cho các thi sĩ đương thời nuôi giấc mộng đô thị được lâu dài. Phần lớn đã rơi vào sự đổ vỡ, hụt hẫng, thất vọng. Nó tỷ lệ nghịch với sự hăm hở của các nhà thơ: Càng háo hức bao nhiêu thì càng cô đơn, lạc lõng bấy nhiêu. Rõ ràng, từ góc nhìn phê bình sinh thái, có thể thấy đô thị trong Thơ mới “con ác mộng”, “một con ác mộng đô thị” [7]. Theo quan điểm của các nhà phê bình sinh thái, mỗi tác phẩm văn học được xem như là một “mã văn hóa”, “mã ngôn ngữ” hay một “đạo đức về môi trường” hay một “ẩn dụ mang tính văn học” về thiên nhiên. Do đó, rất nhanh trong cảm thức của phần đông các nhà Thơ mới, đô thị trở thành một nỗi ám ảnh với sự phát triển, lan tỏa, lấn át, che lấp làng quê và không gian thiên nhiên. Quyết dứt áo ra đi tìm đến đô thành nuôi mộng công danh, nay mộng không thành mà kiếp nghèo thì cứ đeo đẳng. Trong nỗi niềm của kẻ tha hương, ôm nỗi lòng sầu xứ, dường như Nguyễn Bính chưa bao giờ thấy lòng mình được bình an, yên ổn. Thế Lữ chưa bao giờ thấy mình bớt bơ vơ. Vũ Hoàng Chương chưa bao giờ tìm ra lối thoát cho những tháng ngày đen tối. Trần Huyền Trân thì vỡ mộng vì đô thị giả dối... Hầu hết các thi sĩ Thơ mới khi đối mặt với xã hội chốn đô thành thường rơi vào trạng thái mộng đẹp tan vỡ và ôm trong mình một khối sầu buồn giữa chốn phồn hoa. Về hay ở là câu hỏi đặt ra nhức nhối trong lòng thi sĩ. Nguyễn Bính nhiều lần tự vấn “*Sao chẳng về đây, nỡ lạc loài/ Giữa nơi thành thị gió mưa phai*”, “*Sao chẳng về đây?*”. Phải chăng câu hỏi chất chứa trong lòng Nguyễn Bính cũng là lời bộc bạch nói hộ sự trăn trở bấy lâu của các kẻ sĩ lưu lạc nơi đất khách quê người mong mỏi được về nơi chốn bình yên xưa kia để xoa dịu đi nỗi đau hiện tại. Và nơi chốn bình yên đó với các nhà Thơ mới, thật tương ứng với quan điểm của các nhà phê bình sinh thái ở làn sóng đầu tiên, đó là thôn dã.

2.2. Thôn quê - cõi nhớ đi về

2.2.1. Chối bỏ đô thị, tìm về làng quê

Trong bài thơ “Lũy tre xanh”, Hồ Dzếnh đặt những câu thơ của mình ở cái ranh giới mong manh giữa “làng” và “đô thị”. Ở giữa hai thế giới này là hình ảnh một nhân vật trữ tình được xây dựng là một người luôn trông ngóng một cách trung thủy với làng quê:

Làng gần đô thị, tuy nhiên
Mất trong vẫn giữ được miền sắt son
....
Tôi yêu, nhưng chính là say
Tình quê Nam Việt, bàn tay dịu dàng
Thơ tôi: đề thắm, bướm vàng
Con sông be bé, cái làng xa xa...

(*Lũy tre xanh*)

Nhân vật trữ tình ở trong bài thơ say sưa và tự tin tuyên ngôn lẽ sống của mình trong mối quan hệ với thế giới đồng quê. Đó là “yêu” là “say” và “sắt son”. Và thơ của tác giả trữ tình, như được nói lên trực tiếp, chỉ có “đê thắm”, “bướm vàng”, “con sông be bé” và “cái làng xa xa”. Nhân vật ở đô thị nhưng một lòng một dạ cho thôn quê vì đó là “tình quê Việt Nam”, vì đó là yêu thương và chở che với “bàn tay dịu dàng”.

Trong các bài Thơ mới, thơ của Đinh Hùng có thể được coi như là những luận đề bằng thơ về các đặc điểm của mối quan hệ này của thơ ca đồng nội. Nguyễn Thị Minh Thương trong bài viết “*Kháng cự đô thị, trở về tự nhiên: “Mê hồn ca” của Đinh Hùng từ góc nhìn phê bình sinh thái*” [6] tìm ra sự tương đồng giữa thơ Đinh Hùng với tư tưởng của các nhà phê bình sinh thái ở ý thức kháng cự lại thành thị, “kính ngưỡng thiên nhiên” và “trở về với tự nhiên,” tìm sự hòa giao giữa con người và tự nhiên. Tác giả cho rằng, dù không phải là văn học sinh thái nhưng thơ của Đinh Hùng “mang nội hàm tư tưởng của sinh thái, có ý thức sinh thái và tự giác sinh thái rõ ràng”. Nội dung này được Đinh Hùng biểu đạt qua ngôn ngữ hình ảnh giàu chất thơ. Sự chủ ý của tác giả trữ tình trong thơ Đinh Hùng trong việc biểu đạt nội dung luận đề trên là việc viết hoa từ “Đô Thị.” Các từ ngữ thuộc “trường đô thị” được sử dụng cũng mang tính từ tượng: “đời thế sự,” “người khách tục”, “ảnh... hương”, “màu xiêm áo” (*Bài ca man rợ*). Con người trong không gian đô thị cũng được miêu tả bằng các hình ảnh, hành động cường điệu: “ta găm ghét, rung mấy đời thế sự”, “dữ tợn, ta vùng đi,” “trán thì phẳng, ôi đâu là kiêu ngạo” (*Bài ca man rợ*). Điều này cho thấy “đô thị” là một ý niệm chứ không phải là một hình ảnh cụ thể trong thơ Đinh Hùng. Theo đó, đô thị là thị hiện tại của con người; trong thị hiện tại này, con người bị mất bản ngã, con người bị giam cầm, và con người bị bỏ cô đơn đến mức phải tìm kiếm bờ vai người qua đường.

Ngược với đô thị, thiên nhiên trong thơ Đinh Hùng được ý niệm hóa như một quá khứ nguyên thủy, một trạng thái hoang dại và tự do. Các từ ngữ dùng để miêu tả thiên nhiên là các từ ngữ mang tính từ tượng, làm gia tăng tính phi vật chất, phi vật thể. Qua đó thiên nhiên là thế giới huyền bí, hoang sơ, “thiên nhiên huyền bí”, “lối hoang sơ”, “hương rừng”, “hình dung cổ quái” (*Bài ca man rợ*); “dấu chân cầm thú”, “vết dương sa”, “hoa man dại”, “loài muông thú” (*Những hướng sao rơi*)..., ngay cả khi có vẻ trong treo, tươi mát, sống động, yên lành “mùa xuân hoa cỏ”, “bóng non xanh”, “ngoài thiên nhiên nở bừng thân mỹ nữ”, “dòng suối ngọt”, “thuở sơ khai” (*Người gái thiên nhiên*)... thì vẫn có cái gì đó u huyền, bí hiểm đầy quyến luyến. Và chính cái quyến luyến, mê hoặc khó giải thích ấy đã khiến “ta” tỉnh mộng, khiến ta rũ bỏ để trở về:

Lòng đã khác ta trở về Đô Thị
Bỏ thiên nhiên huyền bí của ta xưa
... Ta thả nhiên, đi trở lại núi rừng
Một mặt trời đẫm máu xuống sau lưng

(*Bài ca man rợ*)

Ta nằm trên cỏ lắng tai nghe...
Thèm ăn một chút hoa man dại
Rồi ngủ như loài muông thú kia

(Những hướng sao rơi)

Chúng tôi gặp nhau bên dòng suối ngọt
Là đôi người cô độc thửa sơ khai

(Người gái thiên nhiên)

Quên đi em, hãy sống đời cây cỏ
Từng linh hồn đan dứ với hương hoa

(Trời ảo diệu)

Có thể nói, những câu thơ trên như lời tuyên ngôn bằng thơ, bằng hình ảnh và bằng nhịp điệu tư tưởng mang tính sinh thái. Lời mời gọi “sống đời cây cỏ” và “ngủ như loài muông thú” là ý tưởng về việc con người sống như thiên nhiên, “đan dứ với hương hoa” ngầm nói về sự giao hòa, kết nối với thiên nhiên. Luôn lắng nghe thiên nhiên, “thèm cỏ dại” và “cô độc giữa sơ khai” - đó là tâm trạng hoài vọng điển hình của con người hiện đại hướng về thiên nhiên như là hướng về cái bản ngã sơ khai, hướng về cội nguồn của mình. Thiên nhiên thôn dã với các nhà Thơ mới chính là nơi trú ngụ, nương náu tinh thần; là “cõi đi về” vừa quen thuộc vừa mới lạ.

2.2.2. Con người và thiên nhiên chan hòa

Thơ về thôn quê cũng là một biểu hiện về mối quan hệ giữa thiên nhiên và con người trong thời hiện đại trong Thơ mới. Thơ ca phác họa hay gọi lên đời sống thôn quê trong hình thức lãng mạn và lí tưởng (pastorial poetry) từ cổ xưa đã là một công cụ mang tính văn hóa. Trong văn hóa phương Tây, con người coi thơ ca thôn dã như là một cách để họ trầm tư và giao kết với mảnh đất nơi mà cuộc sống của họ phụ thuộc vào và là nơi mà các nguồn lực thiên nhiên vận hành và cũng là nơi mà họ suy ngẫm về các mối quan hệ với nhau và với bản ngã bên trong của mình. Thơ ca đồng quê cho đến ngày nay vẫn là những “bài hát” mà con người hát với nhau với tư cách là những tác giả và với tư cách là những người đọc. Những cội nguồn đầu tiên của thơ ca đồng nội ở Hy Lạp cổ đại thiết lập đặc trưng của nó là sự “rút lui” và “sự trở lại” - một cuộc “rút lui” vào công cuộc tiếp xúc với thiên nhiên sống động, với nông thôn, với cái hoang dã và sự trở lại với những hiểu biết dành cho những người đang sống trong thị trấn, trong thành phố và thế giới hiện đại hóa. Những tác phẩm văn học đồng quê đầu tiên ở Hy Lạp và La Mã cũng thiết lập các phẩm chất đặc trưng của thể loại văn học này, đó là lí tưởng hóa sự điền viên và sự hoài cổ về Kỷ nguyên vàng trong quá khứ. Văn học Mỹ vẫn tiếp tục truyền thống châu Âu đó từ các tác phẩm của một nông dân thế kỷ 18 có tên là Crèvecoeur, đến tác phẩm Walden của nhà văn của Thoreau, cho đến văn học về thiên nhiên ngày nay [2, tr.42-61].

Như đã nói ở trên thiên nhiên trong Thơ mới còn hiện lên đầy hình ảnh và âm thanh. Và dù không nói trực tiếp, những trang Thơ mới, đặc biệt là thơ viết về thôn quê, gợi lên những đặc trưng của văn học sinh thái, được nhìn từ góc độ của phê bình sinh thái. Thơ mới nhấn mạnh tính phi nhân, sự tĩnh lặng và sự ổn định không có hiểm họa trong thiên nhiên. Đó là những biểu đạt đầy an nhiên và chan hòa. Và có gì chan hòa hơn cảnh dân gian nghỉ việc đồng trong “Xuân về” của Nguyễn Bính:

Thong thả dân gian nghỉ việc đồng
 Lúa thì con gái mượt như nhung
 Đầy vườn hoa bưởi hoa cam rụng
 Ngào ngạt hương bay, bướm vẽ vòng

Ở đây, không có hình ảnh giọt mồ hôi nào cần thiết trong bức tranh miêu tả công việc đồng áng và trồng trọt của thôn quê. Tất cả mọi thứ như là dễ dàng trong tầm tay người nông dân, thậm chí là ngọt ngào; hương hoa ngọt ngào, lòng người thư thái. Sự vất vả, lam lũ tan biến, chỉ còn con người đang ngừng nghỉ, đang hòa mình, đang ngây ngất cảm nhận sự vận động của tiết trời vào xuân. Con người và thiên nhiên nông thôn trở thành chủ thể và khách thể thơ. Sự bình dị và an yên trong nền nông nghiệp sinh tồn vốn không ổn định này cho thấy xu hướng lí tưởng về thiên nhiên hiện hữu trong Thơ mới và đây là đặc trưng của văn học đồng quê nhìn từ góc độ phê bình sinh thái nói chung.

Những cảnh tượng đặc trưng của công việc đồng áng khác như nuôi lợn, ươm bèo, trồng giàn cau, đắp cỏ dù cho không năng suất hay giống bị ngập nước... cũng được Nguyễn Bính lí tưởng hóa trong giọng điệu đầy bình thản, cảm giác đem lại cho độc giả vẫn là sự tràn đầy và sự ngơi nghỉ của thân thể và tâm hồn:

Lợn không nuôi, đặc ao bèo
 Giàn không dây chẳng buồn leo vào giàn
 Giếng thoi mưa ngập nước tràn
 Ba gian đầy cỏ ba gian nắng chiều

(*Qua nhà*)

Thiên nhiên thôn quê trong Thơ mới, giống như trong thơ đồng quê nói chung, đem lại hình ảnh thi vị về sự trật tự, sự bền vững và các giá trị về đồng thuận, hài hòa - đó là đời sống ổn định. Các nhân vật trữ tình trong Thơ mới, vừa trực tiếp và vừa gián tiếp, bộc lộ xu hướng đi về phía thiên nhiên thôn quê để sống giản dị, để trốn khỏi những căng thẳng của sự văn minh háo hức thành phố. Sự bình dị, an yên là điều trở đi trở lại trong những câu thơ về bức tranh thôn quê. Thoreau viết rằng ông đã đi vào rừng bởi vì ông muốn sống một cách tinh tế, chỉ thấy trước mặt những sự kiện bản chất của cuộc sống. Hầu hết con người, như Thoreau khẳng định, không chắc chắn về mục đích của cuộc sống và “sống nhỏ bé như những con kiến” trong các thành phố bận rộn, cuộc sống của họ “bị phân tán bởi

chi tiết” trong sự nghiệp đang lên, trong các ngôi nhà và cả trong sự giàu có. Thơ mới ở Việt Nam khắc họa sự bình yên của thiên nhiên nói chung và của đồng quê nói riêng như là một đối kháng với thành phố. Có gì bình yên hơn buổi sáng sớm mùa xuân của Hàn Mặc Tử:

Trong làn nắng ửng khói mơ tan
Đôi mái nhà tranh lấm tấm vàng
Sột soạt gió trêu tà áo biếc
Trên giàn thiên lí - Bóng xuân sang

(*Mùa xuân chín*)

Không có một âm thanh sắc lạnh hay sắc màu chói sáng nào; tất cả hòa đi trong cái tươi mới, ấm áp và bình yên của những sự vật thiên nhiên của buổi sớm mùa xuân. Những câu Thơ mới có thể tạo ra một không gian năng suất trong đó nhân vật trữ tình khuyến khích độc giả trầm tư và thiền định về sự sống cao hơn vốn hiện thân trong sự “im lặng của thiên nhiên”. Với các nhà Thơ mới, luôn có độ rung của âm thanh trong sự im lặng, một sự đè nén cứ như ai đó đang cố tình hạn chế sự lên tiếng của thế giới:

Đồng vắng nông phu, đồ vắng khách
Làng chiều mây tỏa lướt màn sương

(*Chiều quê - Vân Đài*)

Sóng đồng khoảng vắng chuông lay
Nghiêng nghiêng đôi cánh cò bay bóng tà

(*Chiều - Giản Chi*)

Nắng chiều rây vàng bột xuống dân quê
Lúa chín đỏ theo gió nồm sắp mái

(*Nắng thu - Nam Trân*)

Không gian chiều bao trùm trong sự vắng vẻ; vận động của các sự vật dù được miêu tả rất thơ mộng “mây tỏa lướt màn sương”, “nghiêng nghiêng đôi cánh cò”, “nắng chiều rây vàng bột” nhưng tất cả chỉ vận động trong sự im lặng. Song điều đó có nghĩa nhân vật trữ tình đang đem lại cho cuộc sống của mình sức mạnh của sự nghe. Sự im lặng ở đây không phải là sự đè nén. Ngược lại, sự im lặng ở đây là một cách đem lại cho con người một không gian năng suất trong đó họ có thể trầm tư mặc tưởng về sự sống cao cả, một sự sống lắng nghe và trân trọng sự khác biệt và sự đa dạng của muôn loài. Và trong sự im lặng đó, có một sự hồi sinh về mặt tinh thần được phản ánh trong thiên nhiên và trong các mùa màng. Sự im lặng là điều kiện để tác giả trữ tình tái hiện lại cái vòng quay bất tận và luôn luôn vận động của sự sống, như những chiếc lá buổi chiều nhường không gian của nó cho mùa xuân. Như là một ẩn dụ, tác giả trữ tình của Thơ mới dường như muốn nhấn mạnh sự cần thiết của việc tỉnh thức về tinh thần của con người trong không gian và trong sự tương

tác với thiên nhiên. Phải chăng, Thơ mới cung cấp cho người đọc không gian mà ở đó họ cảm nhận sự sống của mình trong sự lắng nghe và thừa nhận sự vận động của thiên nhiên. Trở về với thiên nhiên, như Thơ mới gọi ra khi được nhìn từ góc độ của phê bình sinh thái, con người đi về với bản ngã của mình.

2.2.3. Thiên nhiên thôn dã thức tỉnh tâm trí và giác quan cơ thể

Như vậy, sự trải nghiệm về cái hòa điệu, và sự bừng tỉnh trong sự trở về với thiên nhiên chuyên chở những ý nghĩa về tính phức hợp của mối quan hệ giữa con người với thiên nhiên và ảnh hưởng đến trở về với bản ngã của chính mình. Mối quan hệ này thể hiện ở sự chìm đắm đơn thuần của con người vào xu hướng giải thoát trong sự tán dương việc trở về với thiên nhiên. Sự trở về với thiên nhiên đó cũng là sự trở về của con người với chính mình.

Mối quan hệ giữa con người và thiên nhiên trong Thơ mới nhìn từ góc độ sinh thái trở nên phức hợp với những vần thơ thể hiện sự trải nghiệm của cơ thể về phong cảnh (bodily experiences of landscape). Nhân vật trữ tình trong bài thơ “Vội vàng” của Xuân Diệu là một ví dụ tiêu biểu cho sự trải nghiệm thiên nhiên được đánh dấu trong cơ thể. Gió, cánh bướm, non nước, cây, cỏ, trời, mùa xuân có xu hướng trở thành vật thể hằn in và để lại dấu vết trên các bộ phận của con người như lưỡi “Ta muốn say cánh bướm với tình yêu/ Ta muốn thâm trong một cái hôn nhiều”, cánh tay “Ta muốn ôm/Cả sự sống mới bắt đầu mơn mớn”, móng tay “Ta muốn riết mây đưa và gió lượn”, răng “Hỡi xuân hồng ta muốn cắn vào ngươi!”, mũi “Cho chênh choáng mùi thơm”, mắt “cho đã đầy ánh sáng”, bụng “Cho no nê thanh sắc của thời tươi”. Rõ ràng, ở đây, nhân vật trữ tình vừa nỗ lực bật thành lời những tâm tư khao khát của mình - do các sự vật của thiên nhiên tạo nên - vừa nỗ lực quan sát và cảm nhận các vẻ đẹp của sự vật thiên nhiên. Sự tương tác giữa thân thể, tâm trí và thiên nhiên trong thơ của Xuân Diệu tương ứng với các những nguyên lý trung tâm của mối liên hệ giữa môi trường, thân thể và tâm trí con người mà Robert Pepperell - một nhà triết học hậu nhân văn nổi tiếng, chỉ ra trong cuốn sách *Điều kiện hậu nhân văn* của mình [3].

a) Cơ thể con người không có đường biên;

b) Không có sự phân chia xác định nào có thể vạch ra giữa môi trường, cơ thể, và não. Con người là có thể được nhận ra nhưng không thể xác định được.

c) Ý thức (Tâm trí) và môi trường (Hiện thực) không thể tách rời. Chúng liên kết không thể tách rời.

d) Không có gì bên ngoài con người, bởi vì phạm vi của con người không thể cố định.

e) Nếu chúng ta chấp nhận rằng tâm trí và thân thể hoàn toàn không thể tách rời, và rằng thân thể và môi trường hoàn toàn không thể tách rời thì chúng ta còn lại cái kết luận nhìn có vẻ như là lối bạch mà lại thống nhất một cách logic rằng: ý thức và môi trường không thể hoàn toàn tách biệt.

Trong Thơ mới, sự phản ánh trên cơ thể những trải nghiệm về thiên nhiên còn được thể hiện qua sự cộng hưởng của ngôn ngữ và âm thanh trong bài thơ. Ví dụ, trong đoạn thơ:

Cánh đồng bao la
Giải ra xa xa
Hàng tre thướt tha
Lòng ta thướt tha

(*Cánh đồng bao la* - Tế Hanh)

Dấu ấn thiên nhiên trên cơ thể con người - vốn là một sự vật trừu tượng “lòng ta” được cụ thể hóa bằng tính từ chỉ hình dạng và vận động “thướt tha” - thể hiện bằng sự cộng hưởng của các âm “a” ở cuối câu thơ. Từ đó, biên độ rộng “bao la” và khoảng cách “xa xa” của cánh đồng cùng vận động “thướt tha” của hàng tre hằn lên trên sự vận động của “lòng ta”, tạo nên sự tương ứng của thân thể với thiên nhiên xung quanh - được thể hiện qua sự lặp lại của vần và cả sự lặp lại hoàn toàn của tính từ “thướt tha”. Cũng Tế Hanh trong bài thơ “Lời con đường quê” đã vật chất hóa tâm trạng buồn của con người thành một vật thể có thể kéo lê đi khắp làng và tiếp cận với thiên nhiên. Điều thú vị là, khi gặp thiên nhiên, cái sự vật hiện thân của nỗi buồn đó đã chuyển hóa từ trạng thái này sang trạng thái khác, từ buồn sang vui tươi. Điều này cho thấy sự tương ứng của thiên nhiên với sự cảm nhận của con người về bản thân mình - một sự cảm nhận được vật chất hóa như là một sự vật có sự tương tác với thiên nhiên:

Tôi, con đường nhỏ chạy lang thang
Kéo nỗi buồn không dạo khắp làng
Đến cuối thôn kia hơi cỏ vương
Hương đồng quỳn rũ hát lên vang

Trong cuốn *Bên ngoài hình bóng: tâm lý học sinh thái, câu chuyện và những sự đối mặt với đất* [8], Rinda West cho rằng trong văn hóa phương Tây, sự tách biệt con người khỏi thiên nhiên đã góp phần tạo nên xu hướng phân ly lý trí có ý thức và tâm lý nằm mơ vô ý thức hay bản chất bên trong của con người. Sự thiếu thân mật ngày càng tăng của con người với đất đai đã dẫn đến việc giảm khả năng tiếp cận vào các ngõ ngách của tâm lý vốn không được đánh giá cao của nền văn hóa tư bản. West đã sử dụng quan điểm của Jung về cái hình bóng (shadow) để khám phá xem sự ly tán này đã dẫn đến sự xa lánh và sự sụp đổ như thế nào. Và các văn bản văn học chỉ ra việc xa lánh thiên nhiên khiến con người cũng rời xa luôn cả thế giới vô ý thức - bản chất tận cùng của con người - ra sao?. West cho rằng việc đối diện với thế giới của mình đem lại cho con người khả năng kết nối lại với thiên nhiên, thậm chí tạo ra những mối quan hệ công bằng và cao quý hơn với thiên nhiên và có mối quan hệ bền vững hơn với cộng đồng của mình.

Trong cái dòng mạch chủ đạo buồn, cô đơn, bế tắc của con người trước thời thế, mảng thơ viết về thiên nhiên, thôn quê, thôn dã của Nguyễn Bính, Tế Hanh, Bằng Bá Lân, Đoàn

Văn Cừ... hẳn là những thanh âm xao xuyến u hoài nhưng trong trẻo thuần khiết. Ở những bài thơ ngập tràn các sự vật thiên nhiên thôn quê của Đoàn Văn Cừ, chủ thể trữ tình đã xác lập và hun đúc khát vọng trở về với những trải nghiệm mang tính thẩm mỹ về thiên nhiên. Đúng hơn, tính thân thể của thiên nhiên dường như chuyển trạng thái cơ thể con người và tâm trí con người được nhuộm đầy trong màu sắc, âm thanh và nhịp điệu của các sự vật thiên nhiên: lúa trái vàng như bẻ kén tơ (*Ngày mùa*); “Buổi sáng mây phơi màu biếc lụa/ Đồng non tơ ánh sáng trộn pha đều/ Đàn trâu nằm mơ mộng mắt xanh veo/ Nghe gió chảy rì rào trên biển lúa/ Vài đứa trẻ trên nền nhung gấm cỏ/ Tựa lưng ngồi thổi sáo dưới cây đa” (*Đàn trâu*); “Sương trắng rõ đầu cành như giọt sữa/ Tia nắng tia nhảy hoài trong ruộng lúa/ Núi uốn mình trong chiếc áo the xanh/ Đồi thoa son nằm dưới ánh bình minh” (*Chợ tết*). Ở đây như thể chỉ có con người và thiên nhiên, hòa trong thiên nhiên, tách biệt hoàn toàn với sự ồn ào của đời sống vật chất đầy cám dỗ và cạm bẫy, biến đổi. Nhờ thế, tâm hồn con người được “thanh lọc”, sự cảm nhận của mọi giác quan thấu triệt, được đẩy lên đến tận cùng.

3. KẾT LUẬN

Scott Slovic từng viết về “sự nhận thức” của các nhà văn khi viết về thiên nhiên, đó là sự tập trung vào cái khoảnh khắc trải nghiệm thiên nhiên và cảnh quan bên trong của tâm trí. Nhận thức này xuất phát từ việc người viết cảm giác được về bản thể và cái phi bản thể đi cùng với cái khả năng gọi ra những gì đang trải ra trước mắt. Đó là một cách thức nghệ thuật trong việc chú ý và quan sát cái khoảnh khắc trải nghiệm. Theo quan điểm của Slovic, sự chú ý của các nhà văn viết về thiên nhiên khi họ nghiên cứu về ý thức môi trường và cố gắng kích thích nó trong độc giả là mục tiêu nền tảng của tất cả các tác phẩm văn học về môi trường. Nếu vậy, ngôn ngữ nói về sự trải nghiệm của thân thể ở nơi chốn tạo ra một mô hình hữu ích cho phong trào phê bình sinh thái hiện đại và những cuộc đấu tranh bảo tồn [4]. Như thế, thiên nhiên trong Thơ mới là cõi đi về của con người hiện đại, là nơi con người được trở về với quá khứ, với sự bình yên, với sự thức tỉnh của tâm trí và với sự thức dậy của các giác quan cơ thể. Tất cả điều đó cho thấy sự quan sát và cảm nhận về vai trò chính của thiên nhiên trong những nỗ lực của con người nhằm giải thoát khỏi những hệ lụy của đời sống hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lại Nguyên Ân (biên soạn) (1998), *Thơ mới 1932 - 1945 - Tác giả và tác phẩm*, - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
2. Gifford T. “Pastoral, Anti-Pastoral and Post-Pastoral as Reading Strategies.” Scott Slovic (ed.), *Critical Insights: Nature and Environment*, - Ipswich: Salam Press, pp.42-61
3. Pepperell, Robert (1997), *The Post Human Condition*, - Intellect Books, Exeter, UK. (First Edition 1995).

4. Slovic, Scott (1994), “Ecocriticism: Storytelling, Values, Communication, Contact”, - *ASLE Conference*, Salt Lake City, Utah.
5. Hoài Thanh, Hoài Chân (2000) *Thi nhân Việt Nam*, - Nxb Văn học
6. Nguyễn Thị Minh Thương (2018), “Kháng cự đô thị, trở về tự nhiên: “Mê hồn ca” của Đinh Hùng từ góc nhìn phê bình sinh thái”, - *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
7. Verderame, Michael, (Sept. 2010), “The shape of ecocriticism to come”, - *New Directions in Ecocriticism*.
8. West Rinda, (2007), *Out of the Shadow Ecopsychology, Story, and Encounters with the Land* Rinda Wes, - Virginia: The University of Virginia Press.

CHARACTERISTICS OF THE RURAL PICTURE IN THE NEW POETRY (1932 – 1945) FROM ECOCRITICISM PERSPECTIVE

Abstract: *Nature is one of the most frequently encountered topics in literature, especially in poetry, even though it is composed in the world's languages. The relationship between people and nature in New Poetry as pages about nature in general and rural areas in particular always occupies a solemn position. Nature is seen as the past and an ideal place for people to take refuge, leave the modern with its typical embodiment of city, technology, material anxiety and chaos. The article takes the instrument that ecocriticism theory will consider the relationship between people and nature in New Poetry to better see the nature of the countryside as the place of human return in the modern world.*

Keywords: *countryside, nature, New Poetry, ecocriticism.*

CHÂN DUNG VĂN HÓA HIỆN ĐẠI QUA NHỮNG TRANG VĂN VÀ NHỮNG CON NGƯỜI - DI SẢN SỐNG CỦA HÀ NỘI

Nguyễn Thị Mai Anh
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hành trình nghiên cứu chân dung văn hóa Hà Nội hiện đại cũng như tìm kiếm và khắc họa chân dung người Hà Nội là một cách để níu giữ những giá trị văn hóa muôn đời. Tình yêu Hà Nội không chỉ là tình thương mến, nó còn là ý thức, thái độ, tâm tưởng của mỗi người về việc sẽ làm gì cho Hà Nội hôm nay và mai sau. Bài báo định hướng việc tìm ra những mã văn hóa, cụ thể là những con người trong trang văn, qua những trang văn và cả những con người đang sống - những nghệ nhân, nghệ sĩ, người dân thường - được coi là “di sản sống” của văn hóa Hà Nội.

Từ khóa: chân dung văn hóa, văn hóa Hà Nội, di sản

Nhận bài ngày 12.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 12.12.2019
Liên hệ tác giả; Nguyễn Thị Mai Anh; Email: ntmanh@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Những di tích lịch sử và di tích văn hóa của Thăng Long nghìn năm đang được nâng niu, gìn giữ và chiêm ngưỡng với những giá trị trường tồn với thời gian và dưới cái nhìn của những nhà văn hóa, nhà sử học, nhà văn. Bên cạnh những di tích lịch sử, di tích văn hóa là những con người - có thể gọi là những “di sản sống” của Hà Nội. Những di sản đó có thể tồn tại trong những trang viết, trong những nhân vật văn học, hoặc những con người thật, việc thật trong cuộc đời. Họ lưu giữ trong chính đời sống của họ với những giấc mơ, những sáng tạo và dâng hiến cho đời sống của vùng đất kinh kì. Họ đã lưu giữ bằng hơi thở của chính mình, làm cho những giấc mơ, những sáng tạo và những dâng hiến lan tỏa trong đời sống của Thăng Long.

Có thể coi những di sản sống ấy như một mã văn hóa để nhận diện văn hóa Hà Nội hiện đại. Mã văn hoá (cultural code) là những mã vừa mang đặc trưng của mã, vừa mang những đặc trưng của văn hoá. Mã văn hóa là những tín hiệu, kí hiệu có tính thẩm mỹ, tính đại diện, trong nó biểu hiện đặc điểm, giá trị văn hoá một cộng đồng. Nhà nghiên cứu Nguyễn Thị Bích Hà trong bài viết “Mã và mã văn hóa” đã nhận định: “Mã và mã văn hoá là những khái niệm nằm trong lĩnh vực rộng hơn là môi trường văn hoá. Khi tìm hiểu vấn đề mã và mã văn hoá chúng ta không thể không liên hệ tới khái niệm văn hoá. Tuy nhiên,

văn hoá là một khái niệm rộng, nó không phải một cái gì cụ thể, không có hình khối, không thể sờ mó..., nó có mặt ở mọi nơi và có thể cảm nhận được không mấy khó khăn. Bởi văn hoá chính là khuynh hướng lựa chọn, ứng xử của con người trong quá trình sống” [5].

Những “di sản sống” của Hà Nội đã được nhắc đến, giới thiệu, mô tả trong một vài cuốn sách như: “Hà Nội văn hóa và phong tục”, “Nghìn khuôn mặt Thăng Long” của Lý Khắc Cung, “Người Hà Nội” của Nguyễn Quang Thiều, “Hà Nội 36 góc nhìn” do Nguyễn Thanh Bình (tuyển chọn)... GS.TS Đỗ Quang Hưng (Viện trưởng Viện Nghiên cứu tôn giáo) trong cuốn “Hà Nội 36 góc nhìn” đã phát biểu: “Tôi nhận thấy có hai điều về Hà Nội, nó như đòn bẩy giúp tôi vươn lên trong cuộc sống. Đó là cái nôi văn hóa Hà Nội và sự giáo dục của một gia đình Hà Nội” [1, tr.344], đó là tấm tình tri ân của một kẻ sĩ đất Thăng Long đối với mảnh đất đã nuôi dưỡng trí tuệ, tâm hồn mình. Những di sản sống như thế giống như những tấm gương cho người Hà Nội đời sau, bao gồm cả những người đến ở Hà Nội, vì Hà Nội bây giờ đã quá rộng lớn, chứ không còn chỉ là 36 phố phường như xưa nữa.

2. NỘI DUNG

2.1. Chân dung văn hóa Hà Nội trong những trang văn của các nhà văn: Thạch Lam, Nguyễn Tuân, Vũ Bằng, Nguyễn Khải, Tô Hoài

Riêng trong văn chương, Hà Nội luôn được các nhà văn nhìn dưới góc nhìn văn hóa hết sức chi tiết và kĩ lưỡng. Hà Nội hiện ra như một đô thị có lịch sử lâu đời, giàu có về sản vật, giàu có về truyền thống và đặc biệt là giàu có về bản sắc văn hóa mà chúng ta có thể đọc ra được tinh thần và tâm hồn Hà Nội trong văn học. Các cuốn sách “Hà Nội băm sáu phố phường” của Thạch Lam, “Vang bóng một thời” của Nguyễn Tuân, “Miếng ngon Hà Nội” hay “Thương nhớ mười hai” của nhà văn Vũ Bằng... đều viết về những vẻ đẹp đặc trưng của vùng đất kinh kì.

Nguyễn Tuân sinh ra và lớn lên trong môi trường nho giáo và thừa hưởng được những tinh hoa trong nề nếp ấy. Ông tìm về với những giá trị cũ, tìm lại bóng dáng Hà Nội thông qua những thú chơi của các bậc tao nhân mặc khách trong tác phẩm “Vang bóng một thời” như: Thương trà, thả thơ, đánh thơ, hát ca trù, thú chơi hoa địa lan... Ông tìm hiểu và đánh giá chén trà buổi sớm, hạt cốm mùa thu, bát phở mùa đông, miếng giò ngày Tết v.v... ở bình diện văn hóa lịch sử, và thưởng thức những mỹ vị ấy một cách đầy tự hào như những công trình nghệ thuật tuyệt vời mà ông gọi là “đỉnh cao của một dạng văn hóa dân tộc” (*Giò lụa*), ông còn nêu lên cả những vấn đề gọi là “tâm hồn của phở”, “một nền lí luận cho món phở”, tự hào về phở cũng là niềm tự hào thật sự của những người Việt Nam chân chính. Và cùng với hương vị món ăn dân tộc ấy, thấy gợi lên biết bao kỉ niệm của một thủ đô - tuy phải trải qua biết bao gian khổ vẫn giữ được cốt cách duyên dáng thanh lịch và

tâm hồn đắm thắm, trẻ trung. Trong bút kí “Cây Hà Nội”, ông còn viết: “Văn chương của chúng ta gần đây, một số toàn hùng hực lên những khẩu hiệu, mà không có một bóng cây nào trên đường đi của lũ nhân vật, thì cái phong cảnh tiểu thuyết ấy có nên đưa ra làm mẫu mực không?”. Ông đấu tranh đòi thiên nhiên phải có một vị trí xứng đáng trong văn học, đòi non sông gấm vóc phải được trân trọng vẽ lại bằng văn chương. Toàn bộ những con người trong thế giới nghệ thuật của Nguyễn Tuân về Hà Nội hiện lên như những nghệ sĩ của một thời vàng son đã qua, những người đã chi chút thú chơi tinh hoa để thông qua đó hiện lên hồn dân tộc, hồn đất nước.

Vũ Bằng trút vào những trang văn của mình nỗi nhớ, tình yêu Hà Nội qua “Miếng ngon Hà Nội” và “Thương nhớ mười hai”. Nếu như Nguyễn Tuân ngợi ca phương diện kĩ thuật của các thú chơi và nâng phương diện kĩ thuật lên thành phương diện mỹ thuật, phương diện của cái đẹp thì Vũ Bằng lại ca ngợi sự tinh tế của các món ăn với sự khoái khẩu của người thưởng thức, hưởng thụ. “Miếng ngon Hà Nội” là kết tinh của một tình yêu, nỗi nhớ thương da diết với Hà Nội của một người con xa xứ. Còn với “Thương nhớ mười hai” ông viết về 12 tháng với khung cảnh thiên nhiên, đất trời, cảnh vật, con người, văn hóa của Hà Nội và của miền Bắc. Ông đã dành trọn tác phẩm này để viết về văn hóa Hà Nội với chiều sâu của lịch sử và vẻ đẹp của Hà Nội trong nỗi hoài niệm da diết. Sau những phút phiêu diêu trên trời dưới đất với mưa riêu riêu, gió lạnh lạnh, tiếng nhạc kêu trong đêm xanh, câu hát huê tình của người thiếu nữ, con người lại trở về điểm cuối cùng với là bữa cơm bình dị của gia đình và nhịp sống nhẹ nhàng thường nhật. Như vậy, gia đình mới là điểm đến của tâm hồn nhà văn. Trong nỗi nhớ thương đau đáu và da diết ấy, hình ảnh gia đình và mùa xuân Bắc Việt chan chứa khát vọng đoàn tụ, trở về, nhà văn phải tha thiết gọi mùa xuân Hà Nội là “mùa xuân của tôi, mùa xuân Bắc Việt, mùa xuân thần thánh”. Văn Vũ Bằng cũng đầy chất thơ, cảm xúc khắc khoải, nồng nàn, tinh tế, lời văn giàu hình ảnh, nhạc điệu. Nguyễn Đình Thi viết nhạc phẩm ung ý nhất về Hà Nội là khi ông ngắm Tháp Rùa, và Vũ Bằng cũng say sưa một nỗi nhớ nước hồ trong “Thương nhớ mười hai”: “Một bên là hồ Tây, một bên là hồ Trúc Bạch, giữa là con đường Cổ Ngự thẳng vút lên Nghi Tàm. Hai bên viền cỏ xanh mươn mướt và san sát cây cao bóng cả. Sóng nước rì rào đập vào bờ như hát ru mình, trong khi mắt mình được thưởng thức bao nhiêu cái ngon của biết bao người”. Cái chất sâu lắng của màu trời hồ nước luôn âm thầm chảy hào hùng ở thơ ở nhạc ở họa của biết bao nhiêu thế hệ văn nghệ sĩ Hà thành, trong đó có Vũ Bằng - người con tha hương.

Thạch Lam có một tác phẩm về Hà Nội là “Hà Nội 36 phố phường”. Ông nhìn cảnh trí, văn hóa, con người Hà Nội đầy chất thơ. Đặc biệt, ông dành rất nhiều trang văn để viết về những món quà quê của những người Hà Nội và những người dân tứ trấn Hà Nội mang về để cho Hà Nội bốn mùa thơm ngát. Qua tác phẩm của mình, Thạch Lam miêu tả những món quà quê bằng một hồn thơ đầy cảm xúc: “Cốm là thức quà riêng biệt của đất nước, là

thức dâng của những cánh đồng lúa bát ngát xanh, mang trong hương vị tất cả cái mộc mạc, giản dị, thanh khiết của đồng quê nội cỏ An Nam”. Những tiếng rao dân gom góp lại và làm nên cái hồn vía của phố phường Hà Nội, hồn vía của đất nước. Tất cả những gương mặt ấy, những âm thanh ấy chi chút và làm nên hồn vía của kinh kỳ. Người dân làng Vòng rải cốm vào lá sen giá mà ủ lại, vừa giữ được hương lúa, vừa ướp lấy mùi ngát dịu của lá sen. Từ đây, cốm thành phẩm theo các gánh hàng tủa đi khắp phố phường Hà Nội. Và cốm Vòng là một đặc sản nổi tiếng của Hà Nội ngàn năm văn hiến. Giá trị của cốm, vượt lên một thức quà hàng ngày để trở thành “thức dâng” - một thứ lễ vật rất thanh quý, rất sang trọng, rất Hà Nội. Và “Cốm không phải thức quà của người ăn vội; ăn cốm phải ăn từng chút ít, thong thả và ngẫm nghĩ”.

Như vậy, cùng nhìn vào ẩm thực Hà Nội, mỗi nhà văn ứng xử và thể hiện một khác. Các ông ấy đều sành ăn lắm, nhưng mỗi ông lại có cách ứng xử rất riêng trong trang viết của mình. Nếu Nguyễn Tuân hiện ra như một bậc tao nhân mặc khách, Thạch Lam cảm thụ như một thi nhân thì Vũ Bằng chỉ là một thường nhân. Văn viết về ẩm thực, mỗi cách viết có một vẻ đẹp độc đáo.

Nguyễn Khải trong truyện ngắn “Một người Hà Nội” đã kể về Hà Nội những năm sau đất nước thống nhất. Từ điểm nhìn bên ngoài của nhân vật tôi, Hà Nội ngày hôm nay nhồn nháo, xô bồ, Hà Nội chuộng bề ngoài; nhưng từ điểm nhìn của bà Hiền, Hà Nội vẫn lấp lánh vẻ đẹp từ bên trong. Dẫu nghe người cháu (nhân vật tôi) kể những câu chuyện về người Hà Nội thiếu lễ độ, thiếu văn hóa nhưng bà Hiền vẫn tin “Hà Nội thời nào cũng đẹp”. Hình ảnh cây si cổ thụ ở đền Ngọc Sơn theo lời bà Hiền kể là biểu tượng cho sức sống bất diệt và vẻ đẹp của Hà Nội nghìn năm. Giữa bao bộn bề của cuộc sống, dẫu qua nhiều biến động, Hà Nội có bị suy thoái, Hà Nội còn nhiều hạt sạn làm mờ đi nét đẹp tế nhị, thanh lịch của người Tràng An thì Hà Nội vẫn lưu giữ được cốt cách, linh hồn của Thăng Long nghìn năm văn vật. Từ điểm nhìn của người kể chuyện - tôi, bà Hiền là một người Hà Nội bình thường như bao người Hà Nội khác nhưng người phụ nữ này đã tích tụ những tinh hoa, bản chất của người Hà Nội. Bao nhiêu hạt bụi vàng, bao nhiêu người như bà Hiền sẽ hợp lại thành ánh sáng vàng chói. Ánh vàng ấy là phẩm giá của người Hà Nội, là truyền thống cốt cách của Hà Nội ngàn năm văn hiến. Kết thúc tác phẩm, tôi - nhà văn đã thốt lên đầy yêu thương, cảm phục và nuối tiếc: “Bà già vẫn giỏi quá, bà khiêm tốn và rộng lượng quá. Một người như cô phải chết đi thật tiếc, lại một hạt bụi vàng của Hà Nội rơi xuống chìm sâu vào lớp đất cỏ. Những hạt bụi vàng lấp lánh đâu đó ở mỗi góc phố Hà Nội, hãy mượn gió mà bay lên cho đất kinh kì chói sáng những ánh vàng”. Nhân vật tôi - nhà văn đã chứng kiến những chuyện ở Hà Nội hôm nay để cảm nhận sâu sắc hơn vẻ đẹp tiềm ẩn của bà Hiền, của người Hà Nội.

Tô Hoài được mệnh danh là “ông già Hà Nội”, một trí thức thủ đô điển hình. Nếu nhà văn Nguyễn Tuân coi nghề văn là nghề phụ chữ, thì Tô Hoài quả thật là một tấm gương lao

động miệt mài không nghỉ - lao động viết văn. Ông nói: “Suốt đời tôi chỉ làm một người nhặt chữ. Văn chương nghệ thuật thì vô cùng nhưng suy cho cùng phải là người giỏi chữ. Anh có tư tưởng lớn lao đến đâu mà không giỏi chữ, anh không thể trở thành nhà văn”. Với tâm niệm ấy, ông đã tận tâm làm việc bằng một ý thức nghề nghiệp đáng ngưỡng mộ, để viết những câu chuyện cũ về Hà Nội, về người dân Kẻ Chợ. Tính tự truyện vốn là đặc điểm chung trong các tác phẩm của Tô Hoài. *Quê nhà - Quê người - Mười năm* (được liệt kê trong danh sách các tác phẩm của Tô Hoài vinh dự được giải thưởng Hồ Chí Minh về văn học đợt 1 (1996)), bộ ba tiểu thuyết này cũng không phải ngoại lệ. Ở *Quê nhà*, người đọc có thể tìm thấy những kỷ niệm, cách nhìn hay quan niệm riêng của về cuộc sống của con người ở vùng đất quê nhà của Tô Hoài: Kẻ Bưởi, Nghĩa Đô, phủ Hoài Đức - quê ngoại và cũng là nơi ông sinh ra rồi lớn lên. Tính tự truyện ấy cũng chi phối, tạo nên một cách viết tiểu thuyết lịch sử của Tô Hoài. Thế nên, khi đọc *Quê nhà*, độc giả có thể thấy những nhân vật lịch sử từng được ghi danh trong sử sách chỉ xuất hiện thấp thoáng. Nổi bật và ấn tượng nhất trong từng trang sách lại là đám đông dân thường. Họ có thể không tên, không tuổi nhưng giàu lòng yêu nước, khí phách và sự dũng cảm. Cái tài của Tô Hoài là ông đã phản ánh được lịch sử thông qua sinh hoạt đời thường. Nếu họa sĩ Bùi Xuân Phái vẽ nên Hà Nội phố qua những bức tranh, thì Tô Hoài vẽ Hà Nội bằng những trang viết. Tô Hoài đã được trao giải thưởng lớn “Bùi Xuân Phái - Vì tình yêu Hà Nội”, một sự vinh danh xứng đáng cho một cây bút tài hoa, độc đáo, một cây bút đậm chất phong tục của vùng “quê nhà” kẻ Chợ. Những câu chuyện cũ về Hà Nội trong những trang văn của Tô Hoài đã đem đến niềm hoài nhớ cho tất cả những ai nặng lòng với mảnh đất thủ đô.

Mỗi trang văn đều nồng nàn hơi thở của những tài hoa nghệ thuật, thấm đẫm một tình yêu Hà Nội tha thiết, mỗi câu chữ, kí tự đều chứa mã code văn hóa khi ẩn khi hiện. Trong những trang văn của những cây bút tài hoa, Hà Nội hiện ra vô cùng thanh lịch. Nét sang trọng, quý phái, tinh tế là ba phẩm chất được coi là những điểm nhấn mà các nhà văn đều tôn vinh. Những trí thức và những người dân Hà Nội thời đó tiếp nhận tinh hoa của phương Tây nhưng họ vẫn có ý thức giữ lại những nét văn hóa của Hà Nội. Tuy nhiên, ý thức gìn giữ cái riêng cái độc đáo, cái tinh hoa hiện nay không còn mạnh như trước nữa và đang bị phai nhạt trước những xô bồ, nhồn nháo và lai căng. Thế nhưng có những nét văn hóa, những phẩm chất kinh kỳ mang tính chất tinh hoa của Hà Nội nó vẫn đủ mạnh, vẫn tồn tại cho đến ngày hôm nay để chống lại những sự lai căng và chống lại những mưu toan phá vỡ nó, làm lu mờ nó.

2.2. Chân dung văn hóa Hà Nội trong những con người cụ thể

Trong cuốn “Hà Nội, văn hóa và phong tục”, Lý Khắc Cung đã dành những trang viết ca ngợi những nghệ sĩ tài hoa như anh Trần Hoật, ông Hai Châu, Như Hoa, Lê Thanh, Trúc

Quỳnh, Thanh Thanh Hiền, như một vẻ đẹp điển hình của người nghệ sĩ Hà Nội. Đây cũng có thể coi là các mã văn hóa về nét đẹp của người Hà Nội.

Ở “Người Hà Nội”, nhà thơ Nguyễn Quang Thiều đã kiếm tìm và chọn mặt gửi vàng 36 nhân vật - những “người Hà Nội” đang sống, những khuôn mặt cũng với tài năng và nhân cách của họ đã gọi cho nhà thơ nghĩ về 36 phố phường làm nên vẻ đẹp đặc trưng của vùng đất kinh kì. Nhà thơ khẳng định: “Những di sản sống ấy chính là nguồn sống vô tận của lịch sử văn hóa. Họ mang những vẻ đẹp của văn hóa Thăng Long truyền vào cộng đồng như một tinh thần sống. Những di sản sống như thế nối tiếp nhau đời này qua đời khác làm nên văn hóa, lưu giữ văn hóa và làm cho văn hóa lan tỏa. Và khi một nơi nào đó không còn những di sản sống như vậy thì nơi đó, mọi vẻ đẹp trí tuệ và nhân văn sẽ lụi tàn với thời gian” [3, tr.8].

Hành trình tìm kiếm và khắc họa chân dung Người Hà Nội chính là hành trình tìm về với tâm hồn mỗi người. Càng tìm kiếm, càng dễ nhận ra rằng người nghệ nhân Hà Nội, người nghệ sĩ Hà Nội, người dân thường Hà Nội dường như vẫn có một nét gì đó khó định hình khác với những địa phương khác. Có nhà nghiên cứu đã gọi đó là tính “bác học”. Người Hà Nội không bao giờ cho phép sự dễ dãi buông thả, mọi giá trị đều phải nâng lên thành đỉnh cao, đôi khi có cảm giác quá cầu kì và kiêu cách. Ngay cả người trồng đào ở Nhật Tân cũng được mệnh danh là những người nông dân nghệ sĩ. Người ướp trà sen, một ông giáo đập xích lô, một người làm ô mai tử tế, người đánh cờ được mệnh danh Kỳ Vương đất Bắc, một người phụ nữ gìn giữ nếp nhà bằng món ăn cổ truyền Hà Nội, một chàng Đônkihote vượt góm bằng tay ở làng Bát Tràng và nữa, một người nâng phím cầm chiều được coi là bậc thầy trong việc thẩm âm piano... đều được coi là những nghệ nhân, nghệ sĩ trong chính công việc bình thường hàng ngày của mình. Họ cầu kỳ một cách tinh tế, không lòe loẹt; cầu kỳ một cách duyên dáng, không phô trương; cầu kỳ một cách giản dị, không màu mè. Nhưng đó mới là chất kinh kỳ, chất trí thức, chất Hà Nội. Tinh thần ấy, có lẽ được hun đúc và lưu truyền qua các thế hệ người Tràng An trong suốt cả ngàn năm lịch sử.

Sau đây là 10 gương mặt trong số những con người làm nên chân dung văn hóa Hà Nội hiện đại (theo lựa chọn của nhà thơ Nguyễn Quang Thiều):

1. Nguyễn Văn Bách - Long Thành lão nhân
2. Lê Quang Châu - Ẩn sĩ tiêu dao
3. Thành Chương - Người lưu giữ tinh thần Việt

4. Nguyễn Vinh Phúc - Một tấm lòng với Hà Nội “Tôi yêu Hà Nội sang trọng, tài hoa, thanh lịch lẫn một Hà Nội lắm than, lắm lụi, còn nhiều cơ cực. Tôi đến với việc nghiên cứu Hà Nội cũng từ đó. Nó như là số phận của mình và tôi luôn luôn sống hết mình với điều đó”

5. NSND Như Quỳnh - người đẹp Thăng Long
6. Phạm Thị Huệ - Tri âm ta lại bắt đầu tri âm
7. Phú Quang - những bản tình ca về Hà Nội
8. Lê Đình Nghiên - nghệ nhân cuối cùng của tranh dân gian Hàng Trống
9. Trương Ngọc Diệp, người phụ nữ chọn gạo theo ngày
10. Nguyễn Huy Hồng - Một đời thương nhớ rồi nước đồng quê.

Thêm nữa, cùng nhìn vào danh sách những cá nhân, tập thể được vinh danh giải thưởng Bùi Xuân Phái - Vì tình yêu Hà Nội từ năm 2008 đến nay, chúng ta thấy ngọn lửa tình yêu Hà Nội vẫn cháy sáng, lan tỏa, trải dài và xuyên suốt nhiều thế hệ, xuất phát và lan tỏa không chỉ từ chính những người Hà Nội xưa mà còn được thể hiện, thấm đẫm trong những người con không phải sinh ra ở Hà Nội và trong bạn bè quốc tế. Điều đó một lần nữa khẳng định rằng: Hà Nội là nơi đáng sống, đáng yêu và thời nào Hà Nội cũng hội tụ được “nguyên khí” của cả trong và ngoài nước, đến sinh sống và cống hiến cho Thủ đô. Đã có 11 *Giải thưởng lớn - Vì tình yêu Hà Nội* được trao cho: Nhà Hà Nội học Nguyễn Vinh Phúc (2009), nhà văn Tô Hoài (2010), Giáo sư Phan Huy Lê (2011), nghệ sĩ guitar Văn Vượng (2012) và nhiếp ảnh gia Quang Phùng (2013), nhà nghiên cứu Vũ Tuân Sán (2014), nhà nghiên cứu Giang Quân (2015), Nghệ sĩ nhiếp ảnh Lê Vượng (2016), nhà văn hóa Hữu Ngọc (2017). “Giải thưởng lớn - Vì tình yêu Hà Nội” năm 2018 được trao tặng ông Nguyễn Bá Đạm (96 tuổi, sinh năm 1922), người đã dành cả một đời thầm lặng vì tình yêu Hà Nội. Nhắc đến ông là nhắc đến một nhân chứng sống của đất văn vật Hà Nội, ông đã cống hiến cả đời cho văn hóa, lối sống Thủ đô.

Có lẽ, sau những gương mặt “người Hà Nội” được ca tụng trong các trang sách của nhà nghiên cứu Nguyễn Vinh Phúc, Hoàng Đạo Thúy, Lý Khắc Cung, Nguyễn Thọ Sơn, Mai Thục, Nguyễn Quang Thiều, Hữu Ngọc... thì những gương mặt được vinh danh trong giải thưởng “Vì tình yêu Hà Nội” nói trên sẽ góp phần làm nên một chân dung văn hóa Hà Nội hiện đại.

3. KẾT LUẬN

Trong mỗi con người Việt Nam đều có một tình yêu với Hà Nội. Hà Nội là của cả dân tộc và bất kì ai cũng có thể coi Hà Nội là của mình, đều có trong mình nỗi nhớ niềm thương với Hà Nội. Dù không phải sinh ra “Từ thuở mang gươm đi mở cõi” nhưng sẽ vẫn luôn “Ngàn năm thương nhớ đất Thăng Long”.

Hành trình tìm kiếm và khắc họa chân dung người Hà Nội đã, đang và sẽ còn tiếp tục như là một cách để níu giữ những giá trị văn hóa muôn đời. Tình yêu Hà Nội không chỉ là tình thương mến, nó còn là ý thức, thái độ, tâm tưởng của mỗi người về việc sẽ làm gì cho Hà Nội hôm nay và mai sau. Vùng đất Thăng Long - Kẻ Chợ - Hà Nội trong thế kỷ 21 phải khác xưa nhiều, và để tìm ra một chân dung văn hóa Hà Nội hiện đại, có lẽ cách tốt nhất là

chúng ta tìm đến với những con người - những di sản sống của thời hiện đại: “Chỉ có con người, với tư cách là đối tượng sáng tạo nên những giá trị văn hóa vật thể và phi vật thể, là còn lại mãi mãi. Bởi thế có thể xem những con người ưu tú tinh hoa của Hà Nội hiện đại chính là những dòng nước di sản nổi mạch ngầm trong vất nghìn năm, góp phần tạo nên sức mạnh, bản sắc không thể trộn lẫn của con sông mang tên dân tộc Việt khi hòa mình vào đại dương nhân loại” (Trương Công Tú) [6, tr.8]. Có thể, hôm nay, một vài nhân vật mà chúng tôi nhắc đến trong bài viết đã không còn hiện diện trong cuộc đời này, nhưng những gì họ để lại cho chúng ta, trong những trang viết, trong những sản phẩm truyền thông, mãi là những di sản quý báu của văn hóa Hà Nội hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thanh Bình (tuyển chọn) (2003), *Hà Nội 36 góc nhìn*, - Nxb Thanh niên.
2. Lý Khắc Cung (2000), *Hà Nội văn hóa và phong tục*, - Nxb Thanh niên.
3. Lý Khắc Cung (2003), *Nghìn khuôn mặt Thăng Long*, - Nxb Văn hóa Thông tin.
4. Nguyễn Khắc Đạm (1999), *Thành lũy, phố phường và con người Hà Nội*, - Nxb Văn hóa thông tin.
5. Nguyễn Thị Bích Hà (2005), *Mã và mã văn hóa*, Khoa Việt Nam học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
6. Băng Sơn (1997), *Đường vào Hà Nội*, - Nxb Thanh niên.
7. Nguyễn Thọ Sơn (2000), *Hoa tay Hà Nội rộng bay*, - Nxb Thanh niên.
8. Nguyễn Quang Thiều (2010), *Người Hà Nội*, - Nxb Thế giới.
9. Hoàng Đạo Thúy (1998), *Người và cảnh Hà Nội*, - Nxb Hà Nội.
10. Hoàng Đạo Thúy (1996), *Hà Nội thanh lịch*, - Nxb Giáo dục.
11. Hữu Ngọc (1997), *Phác thảo chân dung văn hóa Hà Nội*, - Nxb Hà Nội.

PORTRAIT OF MORDERN CULTURE THROUGH LITERATURE AND PEOPLE - LIVING HERITAGE OF HANOI

Abstract: *The historical monuments and cultural vestiges of Thang Long for thousand years are cherished, preserved with eternal values of time in the eyes of the cultural, historian and writer. Aside from historical monuments and cultural vestiges are human beings - it should be called the "living heritage" of Hanoi. They may exist in the pages, literature characters, or real life. They are kept in their lives with dreams, creativity and dedication to the life of the capital region. They reserve them by breath and spread their dreams, creativity and dedication in Thang Long's life.*

Keyword: *Cultural vestiges, Thang Long's life, heritage.*

CÔNG ĐỒNG VATICAN II VÀ SỰ THAY ĐỔI QUAN ĐIỂM CỦA GIÁO HỘI CÔNG GIÁO VỀ CÁC TÔN GIÁO

Vũ Văn Đạt

Trường Đại học Văn hóa Hà Nội

Tóm tắt: Diễn ra trong bối cảnh thế giới có nhiều đổi thay quan trọng, Công đồng Vatican II là một bước ngoặt mang tính lịch sử và văn hóa đối với Giáo hội Công giáo vì những cải cách cơ bản về thần học và cơ chế, trong đó sự thay đổi quan điểm của Giáo hội về các tôn giáo khác là một trong những chuyển biến đáng chú ý nhất. Với Công đồng Vatican II, quan điểm của Giáo hội về các tôn giáo đã thay đổi từ sự bác bỏ đến công nhận sự tồn tại của các tôn giáo; từ sự phủ nhận giá trị của các tôn giáo đến nhận ra và trân trọng những giá trị, kể cả giá trị cứu độ mà các tôn giáo khác mang lại cho con người. Quan điểm tích cực này là cơ sở cho việc xây dựng mối tương quan hài hòa giữa Công giáo và các tôn giáo khác, góp phần thúc đẩy hòa bình, ổn định xã hội.

Từ khóa: Công đồng Vatican II, Giáo hội Công giáo, đối thoại liên tôn.

Nhận bài ngày 22.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 21.12.2019.

Liên hệ tác giả: Vũ Văn Đạt; Email: vuvandat2007@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Có thể nói, đa số nhân loại đều là tín đồ hoặc chịu ảnh hưởng của một tôn giáo hoặc một loại hình tín ngưỡng nào đó. Chỉ tính riêng tín đồ hai tôn giáo lớn nhất thế giới là Kitô giáo và Hồi giáo đã chiếm tới trên 50% nhân loại. Các tôn giáo không chỉ chi phối thế giới quan, đời sống tâm linh mà còn ảnh hưởng đến hành vi của tín đồ trong xã hội. Mỗi tôn giáo đều có giáo lý, giáo luật cùng hệ thống lễ nghi khác nhau và đều có xu hướng khẳng định bản thân mình là tôn giáo duy nhất chân thực. Trong lịch sử nhân loại đã chứng kiến nhiều cuộc chia ly, thậm chí chiến tranh xuất phát từ những mâu thuẫn giữa các tôn giáo, đặc biệt là giữa Kitô giáo và Hồi giáo. Ngay trong bản thân Kitô giáo cũng có sự chia rẽ vì những bất đồng trong việc lý giải niềm tin tôn giáo, từ đó hình thành các tôn giáo độc lập như: Công giáo, Chính Thống giáo, Tin Lành, Anh giáo. Điều đó cho thấy, trong những giai đoạn lịch sử khác nhau, sự hòa hợp giữa các tôn giáo có vai trò quan trọng trong sự ổn định xã hội.

Trải qua hàng ngàn năm lịch sử, Công giáo luôn coi mình là tôn giáo duy nhất chân thực, là con đường duy nhất đưa con người đến sự giải thoát, coi các tôn giáo khác là sai

lầm, lạc giáo, tà đạo. Quan điểm đó không chỉ tạo tiền đề cho những mâu thuẫn, xung đột giữa Công giáo với các tôn giáo khác, mà còn làm cho Giáo hội ngày càng trở nên cô đơn trong “vỏ bọc thần thánh” của mình. Trước bối cảnh tình thế giới thay đổi mạnh mẽ những năm giữa thế kỷ XX, Giáo hội Công giáo đã triệu tập Công đồng Vatican II nhằm tìm kiếm những đường hướng canh tân Giáo hội, giúp Giáo hội “cập nhật hóa” trước đòi hỏi của tình hình mới. Công đồng Vatican II đã đánh dấu sự thay đổi của Giáo hội trên nhiều lĩnh vực; trong đó, sự thay đổi quan điểm của Giáo hội Công giáo về các tôn giáo là một trong những sự đổi mới đáng ghi nhận nhất của Công đồng. Điều này đã tạo cơ sở và động lực cho sự đối thoại của Giáo hội Công giáo với các tôn giáo khác.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái quát về Công đồng Vatican II

Công đồng là một hội nghị của các giám mục Công giáo được triệu tập để bàn luận và quyết định những vấn đề thuộc giáo lý, đức tin hay sinh hoạt tôn giáo của Giáo hội. Công đồng chia làm hai loại: *Công đồng chung* (hay còn gọi là Công đồng phổ quát) là công đồng do Giáo hoàng triệu tập, quy tụ các giám mục trên toàn thế giới, quy mô mang tính toàn cầu; *Công đồng riêng* (còn được gọi là Đại Công đồng) là một hội nghị gồm các giám mục của khu vực nào đó trong Giáo hội, quy mô mang tính khu vực.

Công đồng chung là cơ quan lập pháp và giáo huấn tối cao của Giáo hội, là cơ sở cho các hoạt động, sinh hoạt tôn giáo của người Công giáo trên toàn thế giới. Thông thường, công đồng được họp ở đâu thì thường mang tên địa điểm diễn ra cuộc họp. Theo đó, Công đồng chung Vatican II (sau đây gọi là Công đồng) là Hội nghị giám mục Công giáo trên toàn thế giới nhóm họp tại Vatican, lần thứ hai, để bàn và quyết định những vấn đề quan trọng của Giáo hội Công giáo. Đây là Công đồng thứ 21 của Giáo hội Công giáo.

Công đồng Vatican II diễn ra trong bối cảnh tình hình thế giới có nhiều chuyển biến quan trọng. Thắng lợi của Cách mạng tháng Mười Nga và nhất là hai cuộc chiến tranh thế giới đã làm thay đổi căn bản cục diện thế giới. Hai cuộc chiến tranh thế giới không chỉ tàn phá nhân loại, môi sinh, mà sự khủng hoảng, mất phương hướng còn là nguyên nhân trực tiếp dẫn đến sự ra đời của hàng loạt trào lưu, tư tưởng mới bàn về thân phận con người thoát thai từ triết học tư sản thế kỷ XIX như Chủ nghĩa thực chứng, thuyết Hiện tượng học và Chủ nghĩa hiện sinh... Đặc biệt, sự suy yếu của hệ thống tư bản chủ nghĩa, sự giải thể của chủ nghĩa thực dân trước làn sóng giải phóng dân tộc ở Á, Phi và Mỹ Latinh kéo theo sự suy thoái của Kitô giáo và chủ nghĩa duy tâm châu Âu. Châu Âu từ lâu là một lục địa tiêu biểu cho văn minh phương Tây dưới ảnh hưởng sâu đậm của Kitô giáo giờ đã trở thành một cộng đồng đa dạng, đa nguyên về văn hóa và tôn giáo, kết quả của những giao

tiếp kinh tế, chiến tranh và chính trị. Đồng thời đã xuất hiện xu hướng khám phá, khẳng định các giá trị nhân văn, văn hóa cổ truyền của các nước vốn là thuộc địa, các nước thuộc thế giới thứ ba. Trong khi đó, Giáo hội Công giáo có những biến chuyển hết sức chậm chạp, không theo kịp được những tư duy mới của thời đại mới. Giáo hội đứng trước sự phản ứng của cả chính quyền và xã hội bởi thái độ bảo thủ, lạc hậu và tính cách độc đoán của Giáo hội qua nhiều thế kỷ. Tình hình đó đặt ra cho Giáo hội yêu cầu bức thiết cần thay đổi để thích ứng với thời cuộc.

Trong bối cảnh ấy, Công đồng Vatican II được triệu tập với mục đích: *Thứ nhất* là để hoàn tất công trình còn dở dang của Công đồng Vatican I vốn đã bị hoãn vô thời hạn khi giáo phận Rôma bị sáp nhập vào vương quốc Ý (ngày 20 tháng 10 năm 1870). *Thứ hai* là để cổ vũ sự hiệp nhất trong Giáo hội. Bởi lẽ, vào thời điểm trước ngày Công đồng Vatican II được triệu tập, tình trạng rạn nứt trong các miền đất xứ sở lâu đời của Kitô giáo trở nên trầm trọng, trong lúc xét về số lượng và tầm ảnh hưởng, Giáo hội đang ngày càng bị giảm thiểu thành một “đàn chiên” nhỏ bé. *Thứ ba* là để canh tân đời sống tâm linh của Giáo hội. Sau Công đồng Vatican I, Giáo hội hình như trở nên cứng rắn trong nề nếp kỷ luật, khuôn phép, nhưng thiếu hẳn sức sống tươi trẻ, sinh động của Tin Mừng. *Thứ tư* là để mở rộng hoạt động truyền giáo trước thực trạng Công giáo suy yếu ở châu Âu.

Công đồng Vatican II diễn ra tại Vatican trong hơn 3 năm, từ ngày 11/10/1962 đến ngày 8/12/1965, trải qua hai đời giáo hoàng (Giáo hoàng Gioan XXIII và Giáo hoàng Phaolô VI) với sự tham dự của trên dưới 2.500 giám mục, trên 400 chuyên gia và hàng trăm khách mời danh dự. Trải qua 4 kỳ họp, Công đồng Vatican II đã thông qua 16 văn kiện, bao gồm 4 hiến chế, 9 sắc lệnh và 3 tuyên ngôn. Qua các văn kiện này, Công đồng đã trình bày một chân dung Giáo hội đầy khiêm nhường khi tự nhận rằng mình không phải là chân lý duy nhất, mà chỉ là một đoàn người lữ hành đang trên đường tiến đến sự viên mãn của chân lý. Với những quan điểm mới mẻ, Công đồng Vatican II được đánh giá là một bước ngoặt mang tính lịch sử và văn hóa đối với Giáo hội Công giáo Rôma bởi những cải cách căn bản về thần học và cơ chế, là những điều đã từng bị ngăn trở qua hàng thế kỷ, nay được quan tâm sâu sắc. Chỉ trong một vài năm, Công giáo đã trải qua những thay đổi nhanh chóng về thần học, lễ nghi phụng vụ và đời sống đạo. Đặc biệt, con đường đối thoại của Giáo hội với các tôn giáo khác có những bước tiến vượt bậc.

2.2. Quan điểm của Giáo hội Công giáo về các tôn giáo trước Công đồng Vatican II

2.2.1. Quan điểm về sự tồn tại của các tôn giáo khác

Trong suốt 19 thế kỷ trước Công đồng Vatican II, Giáo hội không công nhận quyền tự do tôn giáo, ngay cả đối với giáo dân; phụng tự và nhận thức luân lý đều tuân theo thẩm

quyền trong Giáo hội. Trong quan điểm của Giáo hội, chỉ có Công giáo là tôn giáo đích thực, mọi tôn giáo khác đều là tà đạo, bất chấp thực tế trước mắt là thế giới này đã được giáo hóa tốt đẹp phần lớn nhờ các tôn giáo ấy. Chẳng hạn tại Việt Nam, mãi tới thế kỷ XVI, Công giáo mới được du nhập, nhưng trước đó hàng chục thế kỷ, dân Việt Nam đã được giáo hóa bởi Nho giáo, Phật giáo... Cho tới ngày nay, Công giáo cũng chỉ chiếm một tỉ lệ rất nhỏ (khoảng 6-7%) trong dân chúng và ảnh hưởng giáo hóa của Kitô giáo tại Việt Nam không lớn bằng của Nho giáo và Phật giáo.

Trong quan điểm của Giáo hội, mọi tôn giáo khác dù có tốt tới đâu, có dạy người ta ăn ngay ở lành tới đâu, cũng là tà giáo. Vì các tôn giáo này không nhận biết Đức Giêsu Kitô là Con Thiên Chúa đã xuống trần gian để cứu nhân loại. Mọi nỗ lực đi tìm chân lý của các tôn giáo này là vô ích, vì bản tính con người đã bị hoàn toàn hư hoại bởi tội nguyên tổ (tội của Adam và Eva) nên không thể đạt tới chân lý. Nỗ lực tự mình tìm chân lý không cần tới mạc khải của Thiên Chúa chỉ nói lên sự kiêu ngạo của con người. Vì thế, nỗ lực đó dù có ngay lành tới đâu cũng vô ích, thậm chí là tội lỗi nữa. Do đó, tương quan giữa Công giáo và các tôn giáo khác tương tự như tương quan giữa chân lý và sai lầm, giữa thiện và ác, giữa cứu rỗi và hư mất, giữa Thiên Chúa và ma quỷ.

Thái độ coi thường, miệt thị các tôn giáo khác, đặc biệt là các tôn giáo - tín ngưỡng phương Đông thể hiện rất rõ ở các giáo sĩ khi họ truyền giáo ở Việt Nam. Các giáo sĩ thường gọi các tôn giáo bản địa là “*đạo dốt*”, là “*mê tín dị đoan*”, là “*những ngôn sứ giả dối lốt chiên mà đến, nhưng bên trong họ là sói dữ tham mồi*” (Mt 7, 15) [4, tr.1617], hay đó là “*những kẻ mạo danh Thầy đến nói rằng: “Chính ta là Đấng Kitô” và lừa gạt được nhiều người*” (Mt 24, 4) [4, tr.1659]. Alexandre de Rhodes (1591-1660) - nhà truyền giáo nổi tiếng ở Việt Nam gắn với sự ra đời chữ Quốc ngữ - coi việc giúp dân chúng rửa tội là giúp họ “*thoát khỏi u minh và tẩy tội sai lầm bao trùm lên họ*”, “*thoát khỏi cảnh nô lệ khốn đốn ma quỷ bắt họ chịu*” [1, tr.39]. Có thể thấy, coi thường, miệt thị, phủ nhận các tôn giáo khác là thái độ thường thấy của Giáo hội Công giáo trước Công đồng Vatican II.

2.2.2. Quan điểm về giá trị cứu rỗi con người của các tôn giáo khác

Trong nhiều thế kỷ, một trong những mối bận tâm chính của các thần học gia và các nhà truyền giáo vẫn là vấn đề cứu độ cho những người ở ngoài Kitô giáo. Câu hỏi nền tảng là: Các tôn giáo có phải là những trung gian của ơn cứu độ cho các tín đồ của mình không? Trước Vatican II, lập trường chính thống của Giáo hội là: “*Ngoài Giáo hội không có ơn cứu độ*”. Theo quan niệm thần học này, chỉ có một vị cứu tinh duy nhất và một tôn giáo đích thực giúp giải thoát con người, đưa con người đến hạnh phúc đích thực ở cuộc sống đời sau. Ơn cứu độ vì vậy chỉ gặp thấy trong Chúa Giêsu Kitô và thông qua Giáo hội của Ngài (tức Giáo hội Công giáo). Suốt nhiều thế kỷ, kết luận trên trở thành hiển nhiên và tất yếu dựa vào một số bản văn của Kinh Thánh và thánh truyền. Theo thời gian, câu châm ngôn “*ngoài Giáo hội không có ơn cứu độ*” đã trở thành một công thức mang tính cổ điển.

Quan điểm chung vẫn nhận Cyprianô (một vị thánh của Giáo hội Công giáo từ đạo năm 258) là tác giả của châm ngôn này. Ngổ lỏi với các “Kitô hữu” lạc giáo và ly giáo ở thời đại của ngài, khi mà các Kitô hữu chỉ chiếm thiểu số và đang bị bách hại, Cyprianô xác quyết rằng không có ơn cứu độ cho những người ly giáo và lạc giáo, bởi vì “không có ơn cứu độ ngoài Giáo hội”. Một cách rõ rệt và dứt khoát hơn, Cyprianô giải thích: “Ai quay lưng lại với Giáo hội của Chúa Kitô sẽ không được đón nhận phần thưởng của Chúa Kitô: họ là một ngoại nhân, một người trần tục và thù địch. Các bạn không thể có Thiên Chúa làm Cha, nếu các bạn không nhận Giáo hội làm mẹ”. Ban đầu, câu châm ngôn này chỉ để cảnh báo những người phản bội Giáo hội, nhưng sau đó đã được sử dụng phổ biến và giải thích dưới dạng thức bảo thủ, khép kín và gay gắt nhất. Theo đó, không chỉ những người ly giáo, lạc giáo, mà tất cả những ai đứng ngoài Giáo hội Công giáo đều sẽ đi vào lửa đời đời (tức Hỏa ngục) đã được dành sẵn cho ác quỷ và các sứ thần của nó, nếu như ít nhất trong giây phút cuối đời không gia nhập vào Giáo hội.

Lập trường đó của Giáo hội đã thôi thúc các giáo sĩ hăng hái, nỗ lực trong công cuộc truyền giáo với nhiều hình thức như khuyến giải, thậm chí cưỡng bách theo đạo với suy nghĩ tha cưỡng bách người khác vào Kitô giáo mà cứu được linh hồn của họ còn hơn là để họ được tự do mà mất linh hồn. Việc cưỡng bách đó mà nhìn bằng con mắt người thời nay thì thật là phi nhân bản, bất công, mang tính cuồng tín, nhưng đối với các vị giáo sĩ thời đó lại là một việc bác ái, là hành vi yêu thương cao cả.

2.2.3. Hậu quả của lập trường cứng rắn của Giáo hội về các tôn giáo

Điều đáng nói là từ lập trường khắt khe ấy của Giáo hội đã gây ra những hậu quả nghiêm trọng và kéo dài, không chỉ đối với Giáo hội mà đối với cả xã hội. Về phía Giáo hội Công giáo, sự “lên mặt” đã làm cho Giáo hội trở thành mục tiêu của sự tấn công từ nhiều phía, trong nhiều phương diện. Trước tiên, thần học kinh viện bị phê phán quyết liệt và sâu rộng bởi sự xuất hiện thuyết duy lý ở Pháp và nhiều nước châu Âu. “Ở thế kỷ XIX, Kitô giáo dù vẫn có vị trí trong các nước Kitô giáo già cỗi, nhưng nó luôn là đối tượng của các cuộc tranh cãi và bác bỏ” [8, tr.16]. Thái độ cứng rắn của Giáo hội gây ra những bất bình không chỉ nơi các thế lực thế quyền mà cả nơi các tôn giáo khác. Các cuộc chiến tranh tôn giáo thời Trung cổ mà người ta vẫn nhắc đến như một bằng chứng về ảnh hưởng tiêu cực của tôn giáo, ngoài những động cơ kinh tế - chính trị, không thể bỏ qua sự khơi mào từ những mâu thuẫn về niềm tin tôn giáo. Chính vì vậy, để tìm lại và nâng cao địa vị của mình, không có cách nào khác là Giáo hội phải tự thay đổi, thay đổi cách toàn diện, để tự hoàn thiện mình, đáp lại “ơn gọi nên thánh”. Và một trong những điều quan trọng mà Giáo hội cần phải canh tân trong một thế giới đa nguyên về tôn giáo đó là thay đổi cách nhìn của mình đối với các tôn giáo khác, từ đó mới mong có một cuộc đối thoại thực sự. Công đồng Vatican II là một bước ngoặt, một bước tiến dài trong nỗ lực này.

2.3. Sự thay đổi quan điểm của Giáo hội về các tôn giáo tại Công đồng Vatican II

2.3.1. Sự thay đổi quan điểm của Giáo hội về sự tôn tại của các tôn giáo khác

Điều trước tiên khiến người ta quan tâm trong toàn bộ sự đổi mới của Giáo hội trong cách nhìn về các tôn giáo khác đó là: Giáo hội chính thức công nhận quyền tự do tôn giáo. Tuyên ngôn mang tựa đề *Dignitatis Humanae* (Phẩm giá con người), thường được gọi là Tuyên ngôn về tự do tôn giáo khẳng định: “*Thánh Công đồng Vatican II này tuyên bố con người có quyền tự do tôn giáo*” [2, tr.106]. Tuyên ngôn về tự do tôn giáo diễn tả một bước tiến mạnh trong suy tư của Giáo hội về vấn đề này. Lời tuyên bố của Giáo hội nghe có vẻ rất tầm thường đối với chúng ta ngày nay, nhưng vào thời của nó, đó là một lời tuyên bố mang một ý nghĩa rất to lớn, khai mở một kỷ nguyên mới cho mối liên lạc của Giáo hội với thế giới hiện đại.

Về nội hàm của tự do tôn giáo, Tuyên ngôn *Dignitatis Humanae* xác định: “*Quyền tự do tôn giáo này hệ tại ở việc con người không bị lệ thuộc vào những áp lực từ phía những cá nhân, đoàn thể xã hội hay bất cứ quyền bính trần gian nào khác. Như vậy, trong lĩnh vực tôn giáo, không ai bị ép buộc hành động trái với lương tâm, cũng không ai bị ngăn cấm hành động theo lương tâm, dù là hành động riêng hay công khai, một mình hay cùng với người khác, trong những giới hạn chính đáng*” [2, tr.108].

Tuyên ngôn không định nghĩa tự do tôn giáo bao hàm nội dung “tích cực” nào (được quyền cụ thể này, được quyền cụ thể kia) như tuyên ngôn của Liên Hợp Quốc, mà chỉ nói con người trong phạm vi tôn giáo không bị ép buộc hay bị ngăn cấm mà thôi. Quyền tự do tôn giáo là một quyền tự nhiên, một quyền khách quan của con người, xuất phát từ chính “phẩm giá con người”, không phải do quyền bính xã hội nào ban phát. Quyền tự do được xem xét như một quyền “xã hội và dân sự”, nghĩa là người hưởng thụ quyền tự do tôn giáo phải quan tâm tới quyền lợi của kẻ khác cũng như bổn phận của mình đối với tha nhân và lợi ích của mọi người. Điều đó cũng có nghĩa là xã hội dân sự có quyền can thiệp để điều hòa, thậm chí kiểm chế quyền tự do tôn giáo khi cần thiết nhằm bảo vệ nền an ninh và trật tự chung cũng như đạo đức phong hóa cộng đồng. Hơn nữa, vì lĩnh vực tôn giáo là lĩnh vực liên quan tới việc tin hay không tin theo một tôn giáo, cho nên phạm vi áp dụng của Tuyên ngôn không những cho những cá nhân và những cộng đồng muốn thực hành một tôn giáo mà cả cho những người và xã hội không tôn giáo nữa. Vậy người Kitô hữu phải có thái độ tôn trọng đối với những xác tín của người khác trong vấn đề tôn giáo.

Như vậy, với việc công nhận quyền tự do tôn giáo, Giáo hội đã cố gắng thoát khỏi “pháo đài” của chính mình, khỏi chủ trương “khép kín huy hoàng” của mình, để đối thoại và thông cảm với anh em Kitô hữu, với các tôn giáo khác và ngay cả với anh em vô thần. Việc công nhận rằng con người ta có quyền tự do tôn giáo cũng đồng nghĩa với việc

công nhận sự tồn tại chính đáng của các tôn giáo khác cũng như giá trị mà các tôn giáo khác mang lại cho con người. Khi đó, câu châm ngôn “Ngoài Giáo hội không có ơn cứu độ” cần được xem xét lại.

2.3.2. Sự thay đổi quan điểm của Giáo hội về giá trị cứu rỗi con người của các tôn giáo khác

Công đồng Vatican II đã triển khai và đẩy mạnh chiều hướng thần học có cái nhìn tích cực về giá trị của các tôn giáo. Trong tuyên ngôn về mối tương quan của Giáo hội với các tôn giáo ngoài Kitô giáo (*Nostra aetate*), Công đồng nhìn thấy sự hiện diện của “*tia sáng chân lý chiếu soi mọi người*” nơi các tôn giáo khác. Tuyên ngôn coi đây là những “giá trị” và những “con đường” mà Kitô giáo có thể nhìn nhận; từ đó xác quyết rằng Giáo hội “*không loại bỏ bất cứ cái gì chân thật và thánh thiện trong các tôn giáo này*”. Trong Sắc lệnh về hoạt động truyền giáo (*Ad Gentes*), Công đồng nhắc lại quan điểm về sự hiện hữu của “hạt giống Ngôi Lời” và “những kho tàng phong phú mà Thiên Chúa đã ban cho các dân tộc do lòng độ lượng của Ngài”. Cuối cùng, Hiến chế Mục vụ về Giáo hội trong thế giới ngày nay (*Gaudium et Spes*) ghi nhận những ân sủng không những Thiên Chúa đã gieo vào “trong tâm trí con người” mà còn “nơi các lễ nghi và tập tục của các dân tộc”. Văn kiện khẳng định rằng qua mầu nhiệm nhập thể, chết và sống lại, Chúa Giêsu hành động nơi mỗi người để dẫn đưa họ đạt tới sự canh tân nội tâm. Tác động nói trên của Chúa Giêsu không phải chỉ có giá trị cho những ai tin vào Ngài, mà còn cho tất cả mọi người thành tâm thiện chí, được ân sủng tác động một cách vô hình trong tâm hồn.

Như vậy, Vatican II đã tỏ ra rõ ràng, không chút mập mờ đối với sự việc những ai tin theo con đường các tôn giáo khác cũng có thể nhận được ơn cứu độ trong Chúa Giêsu Kitô. Hiến chế tín lý về Giáo hội (*Lumen Gentium*), số 16 đã khẳng định: “*Có những người không do lỗi họ, mà không hề biết đến Đức Kitô và Giáo hội của Ngài, nhưng lại đi tìm Thiên Chúa với tất cả tấm lòng thành của mình, và nhờ ơn thánh tác động mà ra sức thực thi thánh ý Chúa nhận biết được qua tiếng lương tâm: cả những người đó nữa cũng có thể nhận được ơn cứu độ*” [3, tr.26-27].

Trên tinh thần đó, Công đồng đã giới hạn hiệu lực của câu châm ngôn cổ điển “*Ngoài Giáo hội không có ơn cứu độ*” và chỉ nhằm khích lệ các phần tử của Giáo hội cần kiên trung với đức tin của mình. Tại Công đồng Vatican II, Giáo hội nhận thức lại về bản thân mình, không còn tự cho mình là “chân lý tuyệt đối”, mà chỉ là “đoàn người lữ hành trên con đường tìm kiếm chân lý”, không phải là con đường duy nhất dẫn đến ơn cứu độ, mà là một cơ cấu “cần thiết cho công cuộc cứu độ”, nghĩa là “ngoài Giáo hội cũng có ơn cứu độ”. Bởi lẽ, những ơn huệ mà Chúa ban cho mọi người để họ được cứu độ là do ý muốn cứu độ phổ quát của Thiên Chúa chứ không bị giới hạn trong Giáo hội Công giáo. Theo Công đồng, có 4 nhóm người dù không phải Kitô hữu nhưng nằm trong ý muốn cứu độ của

Thiên Chúa, bao gồm: một là người Do Thái; hai là người Hồi giáo; ba là những người không biết về Đức Kitô và Giáo hội Công giáo nhưng sống với lương tâm ngay lành; bốn là những người chưa đạt đến sự nhìn nhận rõ rệt về Thiên Chúa, nhưng mặc dù thế, họ vẫn cố gắng sống một cuộc sống ngay chính.

Tuy vậy, cần lưu ý rằng, mặc dù Công đồng đã cho thấy nhận thức mới mẻ của Giáo hội về sự thánh thiện cũng như sự tồn tại của ơn cứu độ nơi các tôn giáo khác, nhưng điều đó không có nghĩa rằng tất cả mọi điều trong các tôn giáo đều có tính cách cứu độ. Các tôn giáo có thể là một phương thế giúp con người nhận được sự cứu độ khi thúc đẩy họ sống cuộc đời ngay chính, nhưng không thể so sánh với chức năng cứu độ mà Giáo hội Công giáo được Thiên Chúa trao phó.

2.3.3. Sự thay đổi quan điểm của Giáo hội về tương quan của Công giáo với các tôn giáo khác

• Đối với các giáo hội Kitô giáo khác

Như đã biết, Kitô giáo ra đời từ thế kỷ thứ I, ban đầu là một tôn giáo thống nhất nhưng sau đó đã phân ly thành các nhánh khác nhau, bao gồm: Công giáo, Chính Thống giáo, Tin Lành và Anh giáo. Nhưng các tôn giáo này đều thờ Chúa Giêsu Kitô nên đều được gọi chung là Kitô giáo. Trong nhiều thế kỷ, các giáo hội Kitô giáo đã có nhiều nỗ lực nhằm tái lập mối quan hệ với nhau và cổ vũ sự hiệp nhất, thông qua các phong trào đại kết.

Đối với người Công giáo, trong lịch sử đã có hai công đồng bàn về vấn đề đại kết, nhưng đều không mang lại một kết quả tích cực đáng kể nào. Công đồng Vatican II cho thấy nỗ lực rất lớn của Giáo hội trong sự nghiệp đại kết các Kitô hữu. Điều này thể hiện trước tiên ở sự hiện diện của các đại biểu của 17 giáo hội ngoài Công giáo trong tư cách khách mời danh dự. Họ là những người được ưu tiên trực tiếp chứng kiến các sự kiện của Công đồng, điều mà nhiều người Công giáo - linh mục và giáo dân - chỉ có thể nghe kể lại. Trong bài diễn văn khai mạc kỳ họp thứ hai của Công đồng, Giáo hoàng Phaolô VI đã công khai xin lỗi về tất cả những gì người Công giáo đã làm góp phần gây ra sự chia rẽ trong lịch sử Kitô giáo.

Cương lĩnh của Giáo hội về vấn đề đại kết bao gồm nhiều văn kiện khác nhau, trong đó đáng kể nhất là Sắc lệnh về hiệp nhất (*Unitatis Redintegration*). Những tài liệu khác có tính nhấn mạnh hay mở rộng Sắc lệnh nói trên là Sắc lệnh về các Giáo hội Công giáo Đông phương (*Orientalium Ecclesiarum*), Hiến chế tín lý về Giáo hội (*Lumen Gentium*), Hiến chế mục vụ về Giáo hội trong thế giới ngày nay (*Gaudium et Spes*). Theo quan điểm mới của Giáo hội, Công giáo cũng như những giáo hội Kitô giáo khác có chung sự hiệp thông mang tính thiêng liêng và điều cử hành nhiều lễ nghi phụng vụ của Kitô giáo.

Có thể chỉ ra năm nội dung cơ bản thể hiện lập trường trong giáo huấn của Công đồng Vatican II về vấn đề đại kết như sau: *Thứ nhất*, Giáo hội Chúa Giêsu Kitô không gói gọn

trong Giáo hội Công giáo Rôma mà còn hiện diện dưới nhiều hình thức trong các cộng đoàn Kitô hữu khác, theo các mức độ khác nhau. *Thứ hai*, cùng tham dự vào mầu nhiệm Giáo hội, các cộng đoàn của các giáo hội khác nhau đều duy trì sự hiệp thông thực sự, nhưng bất toàn. *Thứ ba*, dù chỉ thực hiện được một phần, nhưng sự hiệp thông ngày nay cần được biểu lộ ra bên ngoài. *Thứ tư*, vấn đề đại kết được đặt ra trên bình diện hiệp thông chứ không phải quy phục. *Thứ năm*, các giáo hội cần phải mở rộng tâm hồn và đẩy mạnh việc tìm hiểu lẫn nhau.

Bên cạnh đó, Công đồng mời gọi mọi tín hữu Công giáo nhận ra các dấu chỉ của thời đại và tham dự một cách hữu hiệu vào công cuộc đại kết với những hành động cụ thể như: cố gắng loại bỏ những phát ngôn và hành động gây hiềm khích, giao lưu về học thuật, nỗ lực hợp tác chặt chẽ hơn trong những việc thiện mang lại lợi ích chung...

• *Đối với các tôn giáo ngoài Kitô giáo*

Vượt qua những định kiến của mình về các tôn giáo khác, Giáo hội Công giáo qua Công đồng Vatican II đã xác nhận sự rằng “Giáo hội Công giáo không loại bỏ những chân lý và sự thánh thiện trong các tôn giáo này” và chỉ ra mối tương quan của Giáo hội với một số tôn giáo tiêu biểu như Do Thái giáo, Hồi giáo, Ấn Độ giáo và Phật giáo.

Đối với Do Thái giáo, Công đồng Vatican II nêu bật mối liên kết thiêng liêng giữa “dân của giáo ước Mới” (chỉ những Kitô hữu) và con cháu Abraham (chỉ dân Do Thái) vì cả hai đều chia sẻ niềm tin về một Thiên Chúa duy nhất và ơn cứu độ nơi Người. Với mong muốn thúc đẩy và cổ vũ sự hiểu biết và kính trọng lẫn nhau, Giáo hội bác bỏ mọi biểu hiện của chủ nghĩa bài Do Thái ở bất cứ thời nào và từ bất cứ nơi đâu. Với 1821/2080 phiếu ủng hộ, Công đồng đã bỏ phiếu thuận cho mệnh đề Do Thái giáo không bị Thiên Chúa nguyên rủa [6, tr.56]. Đối với Hồi giáo, Tuyên ngôn về tương quan của Giáo hội với các tôn giáo ngoài Kitô giáo (*Nostra Aetate*) khẳng định rằng: “*Giáo hội cũng tôn trọng các anh chị em Hồi giáo, vì họ cùng tôn thờ một Thiên Chúa duy nhất... Dù không nhìn nhận Đức Giêsu là Thiên Chúa, anh chị em Hồi giáo vẫn tôn kính Ngài như một vị tiên tri, và cũng tôn kính Đức Mẹ Đồng Trinh của Ngài. Hơn nữa, họ cũng trông chờ ngày chung thẩm và sự tương thưởng của Thiên Chúa sau khi mọi kẻ chết sống lại... Từ đó, Công đồng kêu gọi mọi người “hãy quên đi quá khứ, và chân thành nỗ lực tìm hiểu lẫn nhau nhằm phục vụ cho thiện ích của mọi người”*”.

Theo quan điểm Giáo hội Công giáo, khả năng đối thoại liên tôn giáo không phải chỉ dựa trên ước muốn đơn thuần mà nó có cơ sở của mình, bởi vì tất cả mọi người cùng chung một nguồn gốc và đều nằm trong chương trình cứu độ của Thiên Chúa; hơn nữa, Kitô hữu hay không phải Kitô hữu thì mọi người đều mong chờ được giải thoát, được cứu độ và đây cũng là mục đích chung, tối hậu của các tôn giáo.

Muốn cho đối thoại có thể đem lại kết quả, thì Kitô giáo, cụ thể là Giáo hội Công giáo cần phải tìm hiểu và xác định giá trị của các tôn giáo trên phương diện thần học. Việc thăm

định này sẽ giúp Kitô hữu xử sự đúng đắn với các tôn giáo và các tín đồ các tôn giáo khác vì nó thiết định nền tảng đối thoại liên tôn và thúc đẩy thực hiện cuộc đối thoại này dưới nhiều hình thức khác nhau.

2.4. Nguyên nhân sự thay đổi quan điểm của Giáo hội Công giáo về các tôn giáo

Sự thay đổi quan điểm của Giáo hội Công giáo về các tôn giáo là kết quả của nhiều yếu tố, nguyên nhân, trong đó có những yếu tố khách quan và nhân tố chủ quan. Trước hết, về phương diện niềm tin, theo quan niệm Kitô giáo, sự hiệp nhất các Kitô hữu và nói rộng ra là sự “nên một” của tất cả con người trên thế giới này là một ước muốn của Thiên Chúa, bởi theo niềm tin Kitô giáo, tất cả mọi người không phân biệt dân tộc, tôn giáo đều là con cái của Thiên Chúa. Thứ hai, tại Công đồng Vatican II, Giáo hội Công giáo đã khiêm tốn và nghiêm khắc thừa nhận những khuyết điểm của mình đã làm tổn hại đến tình hiệp nhất của các Kitô hữu cũng như sự phát triển của nhân loại nói chung. Chính sự khiêm nhường này đã giúp Giáo hội mở cánh cửa tâm hồn để nhận ra và trân trọng những giá trị của tôn giáo khác. Hơn nữa, vì thái độ cao ngạo trong quá khứ, Giáo hội đã gặp không ít bất bình từ tín đồ các tôn giáo khác. Điều đó không những không làm cho Giáo hội mạnh hơn mà ngược lại, Giáo hội ngày càng phải thu mình lại trong “vỏ bọc thần thánh” để chống đỡ trước những công kích. Trong thế giới hôm nay, con người đang ngày càng xích lại gần nhau hơn. Sự hợp tác diễn ra trong mọi lĩnh vực. Trong xu thế tất yếu ấy, công cuộc đối thoại giữa các tôn giáo cũng diễn ra mạnh mẽ. Giáo hội Công giáo không thể đứng ngoài xu thế của thời đại, tiếp tục quay lưng lại với các tôn giáo.

3. KẾT LUẬN

Công đồng Vatican II là một bước ngoặt mang tính lịch sử và văn hóa đối với Công giáo Rôma vì những cải cách cơ bản về thần học và cơ chế, là những điều đã từng bị ngăn trở qua hàng thế kỷ, nay được quan tâm sâu sắc. Trong rất nhiều những cải cách được đưa ra tại Công đồng, sự thay đổi quan điểm, lập trường của Giáo hội Công giáo về các tôn giáo là một trong những thay đổi đáng chú ý nhất. Nếu như trước đây Giáo hội không công nhận quyền tự do tôn giáo thì với Vatican II, Giáo hội đã thừa nhận một thực tế về sự đa dạng, phong phú của các tôn giáo khác và vai trò to lớn của các tôn giáo ấy trong việc giáo hóa con người. Và nếu trước Vatican II, Giáo hội không ngần ngại khẳng định “ngoài Giáo hội không có ơn cứu độ” thì với Vatican II, Giáo hội công nhận sự tồn tại của ơn cứu độ nơi các tôn giáo khác, mặc dù với cách thức như thế nào thì “chỉ có Chúa mới biết”. Những thay đổi ấy thể hiện sự chuyển biến trong nhận thức của những người lãnh đạo Giáo hội khi nhận ra những yêu cầu bức thiết của sự canh tân Giáo hội cũng như những yêu cầu của đời sống xã hội. Sống trong một xã hội đa tôn giáo, thế giới trông đợi sẽ không còn phải hứng chịu những hậu quả không đáng có do sự xung đột giữa các tôn giáo mà hiện nay đang nổi lên như những vấn đề gai góc tại Trung Đông, Nam Á, Bắc Phi và nhiều khu vực

khác trên thế giới. Sự thay đổi quan điểm của Giáo hội về các tôn giáo khác là hoàn toàn đúng đắn và cần thiết. Nó phản ánh xu thế tất yếu của thế giới và đáp ứng nguyện vọng của đông đảo nhân loại. Mặc dù đã diễn ra hơn nửa thế kỷ, nhưng những đường hướng canh tân của Công đồng Vatican II vẫn còn nguyên giá trị và tiếp tục là nền tảng, động lực cho việc xây dựng mối tương quan hài hòa giữa Công giáo với các tôn giáo khác, góp phần thúc đẩy hòa bình và ổn định trên thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Alexandre de Rhodes (1994), *Lịch sử vương quốc Đàng Ngoài* (Hồng Nhuệ dịch), - Nxb Thành phố Hồ Chí Minh.
2. Nguyễn Hồng Giáo (2005), *Giáo hội lễ hành*, - Học viện Phanxicô.
3. *Giáo hội Công giáo với các tôn giáo khác*, - Hợp tuyển thần học, số 47, năm 2010.
4. Hội đồng giám mục Việt Nam (2012), *Kinh Thánh Cựu ước và Tân ước - Lời Chúa cho mọi người*, - Nxb Tôn giáo, Hà Nội.
5. Hội đồng giám mục Việt Nam (2009), *Sách Giáo lý của Hội thánh Công giáo*, - Nxb Tôn giáo, Hà Nội.
6. Maureen Sullivan (2004), *101 câu hỏi và trả lời về Công đồng Vatican II* (Trương Văn Khoa dịch), - Nxb Tôn giáo, Hà Nội.
7. Thomas Rausch (2010), *Đạo Công giáo thiên niên kỷ thứ ba* (Nguyễn Đức Thông dịch), - Nxb Tôn giáo, Hà Nội.
8. Thân Văn Tường (2009), *Dẫn vào thần học hội nhập văn hóa*, - Nxb Tôn giáo, Hà Nội.
9. Ủy ban quốc tế về thần học (2003), *Kitô giáo và các tôn giáo*, - Định hướng từng thư.

THE SECOND VATICAN COUNCIL AND THE CHANGE OF VIEWS OF THE CATHOLIC CHURCH ON RELIGIONS

Abstract: Taking place in the context of important changes in the world, the Second Vatican Council is a historical and cultural turning point for the Catholic Church because of fundamental theological and institutional reforms, in which changing the Church's view of other religions is one of the most noticeable changes. With the Second Vatican Council, the Church's perspective on religions changed from rejection to recognition of the existence of religions; from denying the value of religions to recognizing and appreciating the values, including the salvific value that other religions bring to people. This positive view is the basis for building a harmonious relationship between Catholicism and other religions, contributing to promoting peace and social stability.

Keywords: Second Vatican Council, Catholic Church, interreligious dialogue

MỘT SỐ GIÁ TRỊ VĂN HÓA TIÊU BIỂU CỦA LÀNG CỔ LỘC YÊN HUYỆN TIỀN PHƯỚC, TỈNH QUẢNG NAM

Võ Thành Nhân

Học viên Cao học, Học viện Khoa học Xã hội – Viện Hàn lâm KHXH Việt Nam

Tóm tắt: Trên địa bàn tỉnh Quảng Nam, việc bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa phi vật thể, vật thể đã được đưa vào trong việc khai thác du lịch. Nhiều kết quả nghiên cứu đã góp phần vào bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa đã bị lãng quên bấy lâu nay, các văn hóa này đã làm giàu thêm bản sắc văn hóa dân tộc ta, góp phần vào sự phát triển du lịch, phát triển kinh tế địa phương. Cách thành phố Tam Kỳ 25km về hướng Tây, làng cổ Lộc Yên còn lưu giữ được nét cổ kính, mộc mạc của một kho tàng văn hóa kiến trúc xưa, những ngôi nhà Rường/Rội tại đây hội tụ những tinh hoa văn hóa với những cột nhà được chạm trổ tinh nhuệ, những bộ khung đỡ chắc chắn... Đặc biệt với “Ngõ Đá” nơi đây, đều mà duy nhất chỉ có tại xứ “Tiền”. Vì vậy chúng ta cần chung tay bảo vệ các giá trị và khai thác một cách hợp lý để những giá trị ấy mãi trường tồn.

Từ khóa: làng cổ Lộc Yên, ngõ đá, nhà Rường

Nhận bài ngày 12.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2019

Liên hệ tác giả: Võ Thành Nhân; Email: thanhnhan130997@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Làng Lộc Yên, Quảng Nam là một trong những ngôi làng cổ chứa đựng khá nhiều giá trị văn hóa Việt nói chung và Quảng Nam nói riêng, với một quần thể nhà cổ phong phú có niên đại từ 70 tới 150 năm tuổi có kiến trúc tinh tế và một không gian văn hóa mang đậm dấu ấn cổ truyền từ giếng nước, đường làng, ngõ đá, hàng chè tày đến vườn cây ăn quả... Không gian văn hóa nhà cổ Lộc Yên có thể nói là đại diện tiêu biểu cho không gian văn hóa nhà cổ Quảng Nam, cần được bảo tồn và phát huy giá trị. Hơn thế, với một kho tàng văn hóa phi vật thể bao gồm có phong tục tập quán, lễ hội... thì Lộc Yên sẽ trở thành ngôi làng mang đậm những giá trị cổ kính của văn hóa phi vật thể.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số giá trị văn hóa đặc sắc của làng cổ Lộc Yên

2.1.1. Văn hóa ẩm thực

Bữa ăn hằng ngày của người dân làng Lộc Yên chủ yếu là lấy từ địa phương, như rau, củ, quả hay các động vật heo, bò... đây là nguyên liệu được chế biến để làm thức ăn với cơm hay chế biến thành các món ăn đặc trưng.

Cách chợ Tiên Phước bởi một con sông Tiên nên có ảnh hưởng lớn đến sinh hoạt của người dân Lộc Yên. Điều này ảnh hưởng rõ rệt vào mùa mưa khi nước lũ dâng cao, người dân phía bên bờ này không thể qua lại mua thức ăn. Trong điều kiện bị cô lập, người dân làng Lộc Yên đã biết tự chế biến các sản vật sẵn có để có thức ăn trong những ngày mưa lũ.

Mỗi khi tết đến thì những người phụ nữ nơi đây lại chế biến các loại mứt bánh rất công phu như bánh tét, bánh tro hay bánh ít lá gai... chúng góp phần làm mâm cúng ngày tết trở nên ấm cúng hơn. Ngoài ra, người dân trong làng còn chế biến các món ăn vật rất hấp dẫn như mít hông, mít trộn, gỏi bưởi... là những món ăn rất lạ và rất ngon.

Có thể nói văn hóa ẩm thực của làng Lộc Yên tuy không nổi tiếng nhưng đã phản ánh được thái độ thích ứng với điều kiện tự nhiên của cư dân một cách tích cực, sáng tạo và tinh tế nhất.

2.1.2. Văn hóa lễ hội

Được hình thành từ rất lâu, làng Lộc Yên trải qua bao biến cố thăng trầm nên đã hình thành nên nhiều nghi lễ, lễ hội đặc trưng, trong đó có lễ hội tiêu biểu hằng niên sau đây:

– Lễ xuống đồng còn gọi là lễ tế Thần Nông, nghi lễ được tiến hành với mục đích bày tỏ lòng biết ơn của người cày cấy đối với vị thần cai quản việc trồng trọt đã không quản nắng mưa, gió bão giúp nhân dân ta làm ra hạt lúa, củ khoai. Nhiều nơi tổ chức lễ xuống đồng vào đầu mùa xuân, riêng làng Lộc Yên và một số nơi khác tổ chức vào đầu mùa vụ mới.

– Lễ cúng cơm mới là khi lúa ngoài đồng được gặt hái, việc phơi hóng thóc lúa, rơm rạ cũng đã hoàn tất, người làng tiến hành cúng cơm mới. Có thể nói đây là một thói quen được tuân thủ chặt chẽ, không ai dám bỏ qua dù lễ cúng cơm rất đơn giản, lễ cúng cơm mới được tổ chức tại gia đình và dùng thóc mới xay ra thành gạo để cúng. Lễ cúng cơm mới còn có ý nghĩa khép lại một mùa vụ chuẩn bị cho một mùa vụ mới. Sau khi cúng người ta thường đem cơm cho chó ăn vì người ta quan niệm chó là con vật trung thành và sống có nghĩa với chủ nên được cho ăn trước.

2.2. Hiện trạng làng cổ Lộc Yên

Xu hướng đô thị hóa nông thôn đã làm thay đổi cảnh quan kiến trúc của nhiều làng quê Việt trong đó có làng Lộc Yên, Tiên Phước, Quảng Nam. Ở đây đã xuất hiện các kiến trúc và vật liệu hiện đại. Những con đường chính dẫn vào làng đã được bê tông hóa, một số đoạn được tráng xi măng làm cho mảng thực vật bị phá hoại, cảm giác thiên nhiên xanh bị phá đi. Phần nhà cổ truyền thường làm bằng tre, gốc là những vật liệu thổ mộc dễ bị phá hủy bởi khí hậu ẩm thấp, mối mọt.



Ngôi nhà cổ nhất ở Lộc Yên (nguồn: Internet)



Kiến trúc bên mái trong (nguồn: Internet)



Hoa văn chạm trổ rất tinh vi (nguồn: Internet)



Ngõ đá đặc trưng của làng (nguồn: Internet)

Không gian ở, mặt bằng sinh hoạt có thay đổi cho phù hợp với cuộc sống ngày nay đã dẫn đến nhiều ngôi nhà xưa bị biến dạng do chủ nhà tự ý sửa chữa bằng các vật liệu mới, hiện đại như bê tông, gạch men, kính. Nhà lá mái là loại nhà Rường ở trong làng hầu như đã bị dỡ bỏ thay vào đó là lợp mái ngói. Trong 8 kiến trúc là nhà ở có khung bằng gỗ đang hiện còn trong làng Lộc Yên thì hầu như nhà nào cũng có dấu hiệu mỗi một đe dọa các thành phần cấu kiện gỗ, một số nhà mái bị đột ảnh hưởng khung sườn gỗ bên trong.

2.3. Một số giải pháp bảo tồn và phát triển không gian nhà cổ phục vụ du lịch ở Lộc Yên

2.3.1. Cơ sở xây dựng giải pháp

Làng cổ là nơi lưu giữ và biểu hiện sinh động bản sắc văn hóa Việt Nam. Do đó gìn giữ văn hóa làng và di sản văn hóa hóa làng cần phải có định hướng cụ thể nhằm giúp cho việc bảo tồn và phát huy hiệu quả các giá trị văn hóa này, góp phần cùng với những giá trị văn hóa khác làm nên bản sắc văn hóa dân tộc Việt Nam. Về phía địa phương, định hướng bảo tồn và phát huy các giá trị không gian văn hóa nhà cổ và các giá trị văn hóa khác ở làng Lộc Yên được đặt lên hàng đầu với các mục tiêu:

Bảo tồn và phát triển không gian văn hóa nhà cổ Lộc Yên phải gắn với quy hoạch phát triển kinh tế xã hội, gắn với phát triển du lịch, phát triển kinh tế xã hội xã Tiên Cảnh, huyện Tiên Phước nói chung và Lộc Yên nói riêng phải nhằm mục tiêu bảo tồn, phát huy hệ thống giá trị văn hóa địa phương.

Bảo tồn, phát huy không gian văn hóa nhà cổ Lộc Yên phải nằm trong mối quan hệ hài hòa giữa cá nhân và cộng đồng, giữa xã hội và tự nhiên. Quan tâm một cách đồng bộ giữa văn hóa vật thể và phi vật thể. Giữ gìn giá trị văn hóa truyền thống phải đi liền với chống lạc hậu, lỗi lòi trong phong tục tập quán, lễ hội.

Không gian văn hóa nhà cổ Lộc Yên phải được đặt trong tổng thể không gian văn hóa Tiên Phước nói riêng và Quảng Nam nói chung, thống nhất trong đa dạng, không để mất mát các giá trị riêng có của Lộc Yên.

Bảo tồn, phát huy không gian văn hóa nhà cổ Lộc Yên là công việc lâu dài, đảm bảo sự lãnh đạo của Đảng, quản lý của Nhà nước, nâng cao vai trò của các tổ chức chính trị, của nhân dân. Trong đó, chú trọng công tác nghiên cứu của các nhà khoa học. Thực hiện cuộc vận động xây dựng đời sống văn hóa phải kết hợp và đảm bảo mục tiêu bảo tồn, phát huy không gian văn hóa nhà cổ và các giá trị văn hóa khác của Lộc Yên.

2.3.2. Chính sách của xã

Trong thời gian qua xã cũng đã có nhiều chính sách hỗ trợ tích cực vào công cuộc bảo tồn và lưu giữ giá trị văn hóa độc đáo này, xã đã đưa ra những chính sách phát triển và bảo

tồn các giá trị này như bố trí các cán bộ chuyên trách về công việc lưu giữ bảo tồn nét văn hóa, đầu tư xây dựng hệ thống thủy lợi từ Hồ Chò về làng để phục vụ tưới tiêu, nuôi cá phục vụ du lịch hay xây dựng hệ thống đường bê tông trong làng thuận lợi cho công tác đi lại.

Chính quyền địa phương đã tích cực thực hiện nhiều biện pháp tuyên truyền nhằm nâng cao nhận thức, hiểu biết của người dân Lộc Yên về những giá trị di sản hiện đang sở hữu. Một mặt vừa hạn chế sự ứ đọng, sự xâm hại di sản một cách tự nhiên của người dân, mặt khác giúp họ không ngừng tôn tạo, phục dựng và cải thiện các điều kiện phục vụ cho công tác bảo tồn nhà cổ cũng như phát triển du lịch sinh thái.

2.3.3. Chính sách của huyện

Làng Lộc Yên, Tiên Phước Quảng Nam còn đến 8 ngôi nhà cổ có niên đại từ 100 năm tuổi trở lên và có giá trị cao về mặt kiến trúc, những chủ nhân của các ngôi nhà cổ này đều có đề xuất biện pháp giữ gìn di sản văn hóa nhà cổ và thống nhất với những chính sách nhà nước và nhân dân cùng làm của huyện đề ra. UBND huyện đã xây dựng cơ sở hạ tầng, nông thôn mới nhằm hỗ trợ cho việc khai thác những giá trị văn hóa tại đây, để phát triển kinh tế của làng Lộc Yên UBND huyện cùng với nhân dân quyết tâm xây dựng, bảo tồn các giá trị bằng việc xã hội hóa du lịch sinh thái. Một số vấn đề lịch sử, các giá trị văn hóa vật thể, phi vật thể, tình hình an ninh trật tự, kinh tế xã hội tại địa phương cũng đã được khảo sát, lấy ý kiến trực tiếp từ người dân và được đi sâu tìm hiểu, khai thác bằng các chuyên đề nghiên cứu khoa học trên từng lĩnh vực.

Việc bảo tồn và phát huy giá trị quần thể nhà cổ Lộc Yên đang được tích cực gắn với việc xúc tiến phát triển khu du lịch sinh thái tại Lộc Yên theo chủ trương của UBND tỉnh Quảng Nam.

Vừa qua UBND huyện cùng với sở du lịch tỉnh đã lập đoàn khảo sát tiến hành các bước khảo sát, đánh giá sơ bộ thực tế cảnh quan làng Lộc Yên, tiến tới lập dự án quy hoạch và xây dựng khu du lịch sinh thái trong thời gian tới, bước đầu đã xác định một số địa danh như nhóm quần thể nhà cổ làng Lộc Yên, nhà thờ cụ Huỳnh Thúc Kháng xã Tiên Cảnh, vườn nhà, đồi, thác Ổ Ổ Tiên Châu, di tích chiến khu Sơn Cẩm Hà, Vườn bưởi - Gà rừng Nhân Nghĩa Tiên Hà... Trong đó tập trung chỉ đạo ưu tiên phát triển du lịch tại làng Lộc Yên nhằm tạo điểm nhấn cho sự phát triển du lịch lâu dài. Ngày 19/11/2019 đoàn khảo sát đã họp tại UBND huyện Tiên Phước bàn về cơ sở hạ tầng, chính sách hỗ trợ của các ban ngành và đưa ra thống nhất vào năm 2020 huyện sẽ đầu tư nâng cấp cơ sở hạ tầng kèm chính sách khuyến khích nhân dân tham gia bảo tồn, trùng tu lại những giá trị văn hóa vật thể, phi vật thể bị mai một, các món ăn truyền thống, đặc sản tại đây cũng phải hệ thống lại, khuyến khích chủ sở hữu các ngôi nhà cổ tăng cường công tác bảo tồn trùng tu lại ngôi đi vào đặc biệt là Ngõ Đá đặc trưng nơi xứ Tiên. Bước sang năm 2020 UBND huyện sẽ đưa vào khai thác những điểm du lịch như trên đã định.

2.3.4. Chính sách của tỉnh

UBND tỉnh đã trực tiếp chỉ đạo các ngành chức năng liên quan thuộc huyện phối hợp với các ngành chuyên môn của tỉnh vào cuộc tìm hiểu, nghiên cứu cụ thể các giá trị văn hóa phi vật thể và vật thể tồn tại ở làng Lộc Yên, đây là việc làm tích cực và tương đối hiệu quả vì khi người dân biết được và hiểu được được giá trị di sản cổ, giá trị của văn hóa của truyền thống làng, gia đình của họ đang sở hữu sẽ tự hào hơn và cũng do đó khuyến khích được tính tự giác, nâng cao ý thức bảo vệ di sản trong nhân dân.

Trải qua hàng chục năm, chịu ảnh hưởng trực tiếp môi trường, chiến tranh, thời gian..., Nhà cổ cụ Huỳnh Anh đã xuống cấp một số hạng mục. Trước tình hình này UBND huyện đã làm tờ trình lên UBND tỉnh đề nghị phương án trùng tu những vị trí bị hư hỏng. Giữa năm 2013 UBND tỉnh đã phê duyệt phương án trùng tu, quá trình trùng tu diễn ra trong vòng 3 tháng thì hoàn thành, tổng chi phí cho cuộc trùng tu này là 780 triệu.

Trong thời gian qua UBND tỉnh đã quan tâm tích cực tới việc bảo tồn, nghiên cứu các giá trị văn hóa ở Lộc Yên và đã xác lập hồ sơ khoa học công nhận di tích văn hóa một cá thể nhà cổ.

2.4. Một số giải pháp cụ thể

2.4.1. Quy hoạch và quản lý quy hoạch không gian văn hóa nhà cổ làng Lộc Yên

Không gian văn hóa làng Lộc Yên là cái riêng có, khác biệt với nơi khác, là giá trị to lớn. Để tạo được diện mạo truyền thống vốn có của làng quê, khu dân cư tại làng Lộc Yên, ngoài việc lập phương án trùng tu, phục dựng cái cũ thì công tác quy hoạch cải tạo, xây dựng lại không gian văn hóa đóng vai trò thiết yếu. Quy hoạch làng cổ phải kết hợp được các điều kiện về kiến trúc, lịch sử, truyền thống.

Phải xác định trọng điểm của quy hoạch là bảo tồn và làm phong phú cá tính lịch sử, truyền thống để nâng cao cảm giác về nguồn. Quy hoạch không gian văn hóa đảm bảo sự ổn định và phát triển, không làm biến thể không gian, bảo vệ được từng cá thể kiến trúc cổ, phục vụ mục đích phát triển lâu dài, bền vững và đem lại hiệu quả kinh tế cao.

Đây là công việc khó khăn cần sự đồng thuận của cả cộng đồng, có quy hoạch tổng thể cho chặng đường dài vài chục năm và đồng thời phải có một số dự án ngắn ngày mang tính khả thi cao cho từng giai đoạn. Công tác quy hoạch phải đảm bảo xác định những thế mạnh và những nét đặc sắc của không gian văn hóa nhà cổ Lộc Yên và các giá trị văn hóa khác để bảo tồn và phát huy giá trị xứng tầm về mặt lịch sử, văn hóa và khoa học của nó. Qua đó, nghiên cứu đề ra những chiến lược cụ thể để đầu tư đẩy mạnh phát triển các khía cạnh khác nhau.

2.4.2. Xác lập các Tour du lịch văn hóa, du lịch sinh thái

Phối hợp các ngành chức năng để xác lập các tour, tập trung: Tour du lịch văn hóa - sinh thái liên kết: Đây là tour quan trọng nằm trong các tour du lịch văn hóa - sinh thái của tỉnh, cụ thể: Hội An - Tam Kỳ - Tiên Phước - Bắc Trà My...

Tour văn hóa sinh thái của địa phương: Lộc Yên - nhà lưu niệm cụ Huỳnh - làng cổ Hội An (Tiên Châu) - Vườn bưởi - Gà rừng Nhân Nghĩa (Tiên Hà).

Tạo mối liên kết giữa hai loại tour: Liên kết tour du lịch với các địa phương khác trong tỉnh là việc quan trọng. Theo đó, Tiên Phước nên cùng với Phú Ninh, Nam-Bắc Trà My tận dụng, khai thác triệt để tiềm năng du lịch sinh thái, làng nghề, hỗ trợ lẫn nhau cùng phát triển. Lồng ghép các nội dung du lịch của huyện mình vào chương trình quảng bá du lịch của huyện bạn, phối hợp tổ chức các đoàn du lịch, tour tuyến và các sự kiện văn hóa du lịch tiêu biểu giới thiệu cho khách du lịch chung của toàn vùng. Nằm trên một lộ trình chung, liên kết tour sẽ góp phần đa dạng sản phẩm, tăng sức hấp dẫn, hiệu quả đầu tư, kinh doanh cho doanh nghiệp khi đầu tư du lịch tại địa phương. Cũng là để trở thành một cụm du lịch đủ mạnh để cạnh tranh với các khu du lịch khác, tiến nhanh đến quá trình hội nhập về du lịch.

2.4.3. Nâng cao nhận thức về giá trị không gian văn hóa nhà cổ làng Lộc Yên

Các chủ nhân văn hóa làng Lộc Yên luôn luôn ý thức với di sản của ông cha mình để lại. Chính chính sự ý thức này mà cá nhà cổ còn giữ khá nguyên vẹn, trong đó có một số hộ gia đình từ chối bán ngôi nhà của cha ông mình để lại. Đó là lợi thế của nhân dân Lộc Yên. Cần phát huy ý thức này trong công tác bảo tồn các giá trị văn hóa của Lộc Yên. Từ sau khi xác định được giá trị của quần thể nhà cổ Lộc Yên, chính quyền đã tích cực thực hiện biện pháp tuyên truyền nhằm nâng cao nhận thức và hiểu biết của người dân Lộc Yên về những giá trị di sản đang sở hữu. Một mặt, hạn chế sự ứng xử tùy tiện, xâm hại tới di sản một cách tự nhiên của người dân; mặt khác, giúp họ không ngừng tôn tạo, phục dựng và cải thiện các điều kiện phục vụ cho công tác bảo tồn nhà cổ cũng như phát triển du lịch.

3. KẾT LUẬN

Làng Lộc Yên là mảnh đất phong cảnh hữu tình, có văn hóa giàu bản sắc sử thi với những ngôi nhà cổ kết hợp tài tình, khéo léo giữa văn hóa Chăm với văn hóa vùng Quảng Nam, có làng quê với những lễ hội độc đáo, ấn tượng... Quảng Nam gần đây trở thành điểm đến du lịch hấp dẫn cho du khách trong và nước ngoài. Lượng khách và doanh thu từ du lịch khá ổn định. Các thị trường tiềm năng như Tây Âu, các nước ASEAN và thị trường Đông Nam Á như Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc... đều có xu hướng chung là rất yêu thích và quan tâm đến các loại hình du lịch di tích lịch sử, tìm hiểu các bản sắc văn hóa, lễ

hội truyền thống, món ăn truyền thống, làng nghề... Lượng khách du lịch này chiếm khoảng từ 1,3 đến 4,5% thị phần khách quốc tế đến Quảng Nam, nên đây là cơ hội và cũng là thách thức để Lộc Yên quảng bá những văn hóa đặc của mình tới du khách.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ngô Bá Huy (2003), *Văn hóa con người và đất nước*, Nxb Hà Nội.
2. Tấn Nguyên (2003), *Tiên Phước phát triển du lịch sinh thái làng quê*, Nxb Báo Quảng Nam
3. Lê Trịnh (2008), “Làng cổ Lộc Yên dựa vào núi”, nguồn: thiên nhiên.net.
4. Nguyễn Hồng Kiên (1996), “Kiến trúc cổ truyền Việt”, *Tạp chí kiến trúc*, số 3, tr.36-43.
5. <https://nongnghiep.vn/lang-co-loc-yen-ve-dep-chi-ngo-trong-tien-canh-o-ha-gioi-post183100.html>
6. <https://nld.com.vn/thoi-su/dac-sac-lang-co-loc-yen-20190917224426918.htm>
7. <http://vietnamtourism.gov.vn/index.php/items/22821>

SOME TYPICAL CULTURAL VALUES OF LOC YEN ANCIENT VILLAGE IN TIEN PHUOC DISTRICT, QUANG NAM PROVINCE

Abstract: *In Quang Nam province, the conservation and promotion of intangible cultural objects and objects have been included in tourism. Many research results have contributed to the preservation and promotion of long-forgotten cultural values, these cultures have enriched our national character and contribute to the development of tourism and local economy. About 25km from Tam Ky city to the West, the ancient village of Loc Yen still retains the ancient and rustic features of ancient cultural and architectural treasures, the Ruong/Roi cultural houses with the finely carved pillars, the solid support frames reunite a lot of cultural elites... The unique in the “Tien” homeland is “Alley Rock”, so we need to protect the values and exploit reasonably to keep those values forever.*

Keywords: *Loc Yen ancient village, alley rock, Ruong house.*

ĐẶC THÙ CÔNG TÁC TRUYỀN THÔNG TUYỂN SINH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Lê Ngọc Hình

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trường Đại học Thủ đô Hà Nội mà tiền thân là trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội được thành lập ngày 31 tháng 12 năm 2014. Đây là trường đại học đầu tiên và duy nhất thuộc sự quản lý của Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội. Với tư cách là một trường đại học, khi bước sang hình thức và lĩnh vực đào tạo mới, nhiều vấn đề đã và đang đặt ra cho Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, trong đó có vấn đề về công tác truyền thông tuyển sinh. Việc thực hiện công tác truyền thông như thế nào, lựa chọn mô hình truyền thông nào hiệu quả để đảm bảo chất lượng, phù hợp với điều kiện thực tế và mang đặc thù riêng của nhà trường là những nhiệm vụ cấp bách.

Từ khóa: truyền thông, tuyển sinh, Đại học Thủ đô Hà Nội.

Nhận bài ngày 18.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019.

Liên hệ tác giả: Lê Ngọc Hình; Email: lnhinh@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Ngay từ khi mới được nâng cấp lên đại học, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã được thành lập theo mô hình đại học hoa tiêu, tầm quốc gia, tiêu biểu của Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội. Với vị thế là “một trường cao đẳng già và một trường đại học non trẻ”, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã “không ngủ trong ánh hào quang của quá khứ”; tích cực, chủ động, tập trung vào nhiệm vụ xây dựng, quảng bá thương hiệu và hình ảnh. Đây được coi là nhiệm vụ chiến lược của nhà trường trong giai đoạn 5 năm đầu. Góp phần thực hiện hiệu quả nhiệm vụ chiến lược này, hoạt động truyền thông nói chung và truyền thông tuyển sinh nói riêng giữ một vai trò quan trọng. Thông qua các công cụ truyền thông, trường đã từng bước xây dựng được hệ thống và quy trình truyền thông tuyển sinh hợp lý, đảm bảo số lượng sinh viên dự tuyển vào các ngành đào tạo thế mạnh của nhà trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Truyền thông nội bộ

2.1.1. Phân công tổ chức thực hiện nhiệm vụ truyền thông

Để công tác truyền thông nói chung và truyền thông tuyển sinh nói riêng được triển khai chuyên nghiệp, hiệu quả, trường đã giao cho 2 đơn vị làm đầu mối.

Trung tâm Thông tin Thư viện và Học liệu của trường thực hiện các nhiệm vụ truyền thông nói chung. Quản lý, điều hành và phát triển website bản tiếng Việt và tiếng Anh. Chịu trách nhiệm về nội dung và hình ảnh trên trang website. Suru tầm, tập hợp, lưu trữ và quản lý khai thác kho tư liệu (hình, chữ, tiếng) của trường.

Trung tâm Phát triển nghề nghiệp làm đầu mối truyền thông tuyển sinh, chịu trách nhiệm xây dựng kế hoạch và tổ chức triển khai các hoạt động cụ thể trong giai đoạn diễn ra hoạt động tuyển sinh.

2.1.2. Truyền thông qua phương tiện giao tiếp

- *Qua các cuộc họp, làm việc nội bộ trường*

Hàng tháng, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đều thực hiện các cuộc họp giao ban trực tuyến giữa Ban Giám hiệu Nhà trường, các trường đơn vị với toàn thể cán bộ, giảng viên ở các điểm làm việc. Thông qua hình thức này, toàn thể cán bộ, viên chức trong trường đều nắm được những thông tin hoạt động chung đã diễn ra và bàn thảo, tham gia cho ý kiến vào các kế hoạch, nhiệm vụ sẽ diễn ra thời gian tiếp theo. Hình thức họp giao ban trực tuyến vừa giúp tiết kiệm thời gian di chuyển, vừa chuyển tải được lượng thông tin lớn tới toàn thể cán bộ, giảng viên, nhân viên trong trường. Việc nắm bắt, cập nhật thông tin trở nên dễ dàng, kịp thời, đầy đủ, từ đó việc phát ngôn, thông tin tới các đối tượng bên ngoài cũng trở nên thuận tiện và chính xác.

- *Hội thảo, seminar*

Bên cạnh mục đích nâng cao hoạt động và chất lượng nghiên cứu khoa học, Hội thảo, seminar (ở nhiều cấp độ: Quốc tế, quốc gia, cấp trường, cấp đơn vị) còn có ý nghĩa về mặt truyền thông rất lớn. Những vấn đề chuyên môn, cấp thiết được giới thiệu, nghiên cứu, thảo luận sâu qua các hình thức này. Các thành viên trong trường sẽ có góc nhìn đa chiều, sâu sắc về chuyên môn cũng như các hoạt động của nhà trường.

- *Hội nghị đối thoại giữa nhà trường và sinh viên*

Thực hiện tinh thần “lấy người học làm trung tâm”, nâng cao “văn hóa phục vụ” trong hoạt động giảng dạy, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội thường xuyên tổ chức các Hội nghị đối thoại giữa nhà trường với sinh viên. Với tinh thần cởi mở, thẳng thắn, trường đã được lắng nghe các tâm tư, nguyện vọng và đề xuất từ phía sinh viên. Trong các buổi đối thoại, phần lớn ý kiến của sinh viên đã tập trung vào các lĩnh vực: Đào tạo, liên kết đào tạo, văn bằng, chứng chỉ, điều kiện cơ sở vật chất và các hoạt động phong trào. Đặc biệt, lĩnh vực đào tạo được sinh viên hết sức quan tâm và dành nhiều câu hỏi nhất với các nội dung như: Môn học ngoại ngữ, đơn giản hóa các thủ tục nhập học và đầu ra, chất lượng cổng thông tin đào tạo. Cơ sở vật chất phục vụ học tập và sinh hoạt của sinh viên cũng được sinh viên quan tâm, đặc biệt khu nhà ở ký túc xá, phòng vệ sinh công cộng... Đây cũng là dịp để

Ban Giám hiệu, cán bộ, giảng viên cùng toàn thể học sinh, sinh viên xích lại gần nhau, hiểu nhau hơn và có thông tin tốt nhất nhằm tìm ra các giải pháp cho công tác đào tạo, tạo hình ảnh tốt của nhà trường.

- *Tổ chức sự kiện*

Đối tượng truyền thông trong nhà trường là sinh viên - những người trẻ, năng động, sôi nổi. Hình thức truyền thông sinh động, trực tiếp và hiệu quả cao chính là việc tổ chức các sự kiện. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội do đặc thù trực thuộc sự quản lý của Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội nên có nhiều hoạt động, chương trình, sự kiện được tổ chức tại trường gắn với hoạt động chung của Hà Nội.

Trường thường xuyên tổ chức các buổi triển lãm về văn hóa, giáo dục như: Triển lãm “65 năm giáo dục Thủ đô và giá trị sống của người Hà Nội” nhằm trao đổi, giới thiệu những thành tích của giáo dục Thủ đô và giá trị sống của người Hà Nội đồng thời tuyên truyền, quảng bá văn hoá, nâng cao nhận thức và phát triển hành vi văn minh, thanh lịch của người Hà Nội; triển lãm “Anne Frank - Lịch sử cho ngày hôm nay” do Đại sứ quán Israel phối hợp với Trường Đại học Thủ đô Hà Nội tổ chức ngay tại trường... nhằm giới thiệu, giao lưu văn hoá, quảng bá hình ảnh của hai quốc gia và nhà trường...

Sự kiện điển hình và thu hút được toàn thể cán bộ, giảng viên, sinh viên trong trường tham gia đó là “Hội thi nghiệp vụ giỏi”. Hội thi diễn ra hàng năm đã thực sự là một sân chơi bổ ích, tạo cơ hội cho các bạn sinh viên được giao lưu, gặp gỡ, rèn luyện và sáng tạo, giúp sinh viên phát triển toàn diện cả về kiến thức và kỹ năng, chủ động, linh hoạt, sáng tạo hơn trong học tập và cuộc sống. Các phần thi trong hội thi đều hướng tới các nội dung giới thiệu về trường, các hiểu biết về lịch sử, hoạt động đào tạo... Qua đó tạo không khí sôi nổi và truyền cảm hứng, tình yêu của sinh viên đối với trường lớp, thầy cô, bạn bè.

Tùy đặc thù của mỗi khoa, đơn vị đào tạo, các sự kiện sẽ được tổ chức phù hợp với đối tượng truyền thông. Chẳng hạn, qua hoạt động tài trợ, khoa Kinh tế và đô thị đã tổ chức được chương trình “Vòng quanh xanh”, mang lại ý nghĩa lớn cho sinh viên và tạo hình ảnh cho nhà trường. Tại chương trình, 50 chiếc xe đạp, có gắn tên, hình ảnh trường đã được trao cho sinh viên. Sinh viên được mượn, sử dụng miễn phí trong ngày.

Ngoài ra còn có các hoạt động thể thao, văn hóa, văn nghệ.

- *Các hoạt động đoàn thể, câu lạc bộ*

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện có 21 câu lạc bộ, đội nhóm, hoạt động sôi nổi và thu hút đông đảo sinh viên tham gia như: Câu lạc bộ HNMTU Media, Viết chữ đẹp, Ghi ta, Dân vũ, Thể thao... Các đội xung kích, tình nguyện... Ngoài việc tạo ra sân chơi, môi trường sinh hoạt bổ ích cho sinh viên, những tổ chức này đã góp phần không nhỏ trong việc quảng bá hình ảnh nhà trường.

2.1.3. Truyền thông qua các phương tiện in ấn

- ***Sổ tay sinh viên***

Mỗi sinh viên khi vào trường nhập học đều được cung cấp cuốn Sổ tay sinh viên. Với cuốn sổ tay này, sinh viên có thể tra cứu, tìm hiểu tất cả những thông tin cần thiết về trường: Lịch sử, truyền thống, các đơn vị chức năng, chương trình đào tạo...

- ***Các ấn phẩm***

Lịch, tờ rơi, đồng phục, sách vở, tài liệu, thông tin tuyển sinh... đều cung cấp các hình ảnh và thông tin về trường.

Về mặt hiệu quả, hoạt động truyền thông nội bộ ít hướng tới đối tượng bên ngoài trường nhưng lại có vai trò rất quan trọng. Cán bộ, giảng viên, sinh viên trong trường khi nắm thông tin chính xác, kịp thời thì các hoạt động chuyên môn được đảm bảo, sự hiểu biết, tin tưởng, đoàn kết, gắn bó lẫn nhau sẽ tăng lên; qua đó cùng chung tay xây dựng nhà trường ổn định, phát triển, tạo niềm tin và tác động đến lựa chọn của các sinh viên tiềm năng cũng như xã hội.

2.2. Truyền thông qua các phương tiện báo chí

Đối với Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, báo chí không chỉ cung cấp thông tin đa dạng, phong phú, chính xác cho cộng đồng, mà còn phản biện với một số nội dung liên quan đến hoạt động đào tạo và quản lý. Điều này thể hiện tính đa chiều của truyền thông báo chí. Từ đó giúp nhà trường điều chỉnh, hoàn thiện về hình ảnh và xây dựng thương hiệu.

Trong thời gian qua, các phương tiện báo chí liên tục cập nhật, đăng tải những thông tin về kỳ thi tuyển sinh (thông tin tuyển sinh, chỉ tiêu, điểm trúng tuyển), về các hoạt động đào tạo chuyên môn của trường và cả một số phản ánh của độc giả về cơ sở vật chất, hoạt động quản lý...

2.2.1. Đối tác báo chí

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội chủ yếu sử dụng 3 loại hình báo chí để thực hiện mục đích truyền thông: Báo hình, báo in và báo điện tử. Các thông tin đăng tải chủ yếu qua các sự kiện, mang tính thời điểm. Các thông tin xuất hiện nhiều trong giai đoạn “mùa tuyển sinh”, từ tháng 3 đến tháng 9 hàng năm.

Trường xây dựng mối quan hệ khá thân thiết với một số đối tác như: Đài Phát thanh và Truyền hình Hà Nội, báo Hà Nội mới, Kinh tế đô thị, Lao động, Thủ đô, Dân trí, 24h, Vnexpress, Thanh niên, Tiền phong...

Do đặc thù là một trường địa phương của Hà Nội nên nhà trường đã nhận được sự hỗ trợ, hậu thuẫn của các đơn vị báo chí trực thuộc quản lý của Thành phố Hà Nội như báo Hà Nội mới, Kinh tế đô thị, Đài Phát thanh và Truyền hình Hà Nội...

2.2.2. Website

Trong 5 năm gần đây, website của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã được thiết kế lại và nâng cấp 2 lần. Với giao diện hiện nay, người truy cập có thể dễ dàng tiếp cận các thông tin của trường. Phần “Tuyển sinh” được thiết kế banner riêng và có lưu quá trình tuyển sinh theo các năm. Ngoài việc tìm kiếm các thông tin tuyển sinh hiện tại, người truy cập còn có thể đối chiếu, so sánh với thông tin các năm trước, từ đó đưa ra quyết định phù hợp. Website được thiết với 2 giao diện ngôn ngữ: tiếng Việt và tiếng Anh.

Để phổ rộng hình ảnh và thông tin, Trường Đại học Thủ đô đã liên kết với một số website của các đối tác để đặt đường dẫn truy cập trên các trang của đối tác như: Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, Bộ Giáo dục và Đào tạo, một số trường liên kết, các trang báo điện tử...

2.2.3. Facebook và mạng xã hội

Việt Nam có hơn 8,5 triệu người sử dụng Facebook, đứng thứ 27 thế giới và thứ 9 tại khu vực châu Á về số người dùng mạng xã hội này. Trang Facebook của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện có 32.811 người thích, 33.239 người theo dõi trang và 43.899 lượt check in. Từ cuối năm 2016, trang Facebook mới chính thức trở thành một kênh truyền thông tuyển sinh chính thống. Trường đã có sự đầu tư, chăm sóc và phát triển trang, bởi đây là hình thức kết nối nhanh, hiệu quả và sinh động tới toàn thể sinh viên, giảng viên và đối tượng bên ngoài trường.

Trung tâm Thông tin Thư viện và Học liệu, Đoàn Thanh niên được giao nhiệm vụ quản lý và phát triển trang. Bên cạnh việc cập nhật, chia sẻ các thông tin hàng ngày, trong giai đoạn tuyển sinh, trường đã sử dụng trang để chạy quảng cáo, tiếp cận và tương tác tới đối tượng tuyển sinh.

Ngoài ra, các mạng xã hội khác như Zalo, Twitter, Viber, Instagram... cũng được sử dụng theo các nhóm, các đơn vị nhằm chia sẻ, trao đổi thông tin.

2.3. Truyền thông trong cộng đồng

2.3.1. Xây dựng mối quan hệ tại các trường, cơ sở giáo dục, cơ sở quản lý giáo dục

Hà Nội hiện có 1,9 triệu học sinh, 2.689 trường học các cấp, 140.000 giáo viên phủ đều ở 12 quận, 17 huyện và 1 thị xã. Sinh viên của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội chủ yếu thực tập trên địa bàn 8 quận nội thành của Thành phố. Nhà trường có mối quan hệ gắn bó với các phòng giáo dục, các cơ sở giáo dục của Hà Nội. Mặt khác, sinh viên các khối ngành sư phạm chủ yếu là người địa phương nên được các cơ sở giáo dục rất đón nhận và tạo điều kiện. Trường đã ký biên bản ghi nhớ hợp tác và kết nghĩa với hơn 50 trường và cơ

sở giáo dục trên địa bàn Hà Nội, nhất là các trường quốc tế. Năm 2017, trường đã liên kết và xây dựng được phòng “Thực hành nghiệp vụ” cho giảng viên, sinh viên tại trường phổ thông liên cấp Tây Hà Nội (Western Hanoi). Trường đã tạo được hệ thống các trường thực hành “vệ tinh”, các đối tác chiến lược trên khắp địa bàn Thành phố Hà Nội. Sinh viên một số ngành được tuyển sinh và đào tạo theo “đơn đặt hàng” của một số trường phổ thông liên cấp, chất lượng cao (ngành Giáo dục Tiểu học, Mầm non, Công nghệ thông tin, Du lịch, Logistics và chuỗi quản lý cung ứng...). Đây là điểm khác biệt của trường so với nhiều trường đại học khác.

Trong mô hình đào tạo, Đại học Thủ đô Hà Nội có hình thức đào tạo liên kết, nên một trong những chiến lược truyền thông là xây dựng mối quan hệ gắn bó với các đối tác liên kết. Có thời điểm, hệ đào tạo liên kết đã đào tạo hơn 10.000 sinh viên/khóa. Trường hiện đang thực hiện liên kết với hơn 20 trường đại học, cao đẳng, trung cấp trong nước như: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Đại học Thái Nguyên, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc Gia Hà Nội, Học viện Ngân hàng, Viện Khoa học và Giáo dục Việt Nam, Viện Nghiên cứu phát triển và đào tạo Đông Nam Á, Trường Cao đẳng Công thương Hà Nội, Trường Cao đẳng Công nghệ Bắc Hà, Trường Trung cấp Cộng đồng Hà Nội và phân hiệu tại tỉnh Lạng Sơn, Trường Trung cấp đa ngành Hà Nội... Trường cũng triển khai đào tạo, bồi dưỡng tại nhiều quận nội thành, huyện ngoại thành và các tỉnh lân cận như Hải Dương, Phú Thọ, Lạng Sơn, Điện Biên, Vĩnh Long...

2.3.2. Xây dựng mối quan hệ với doanh nghiệp, đối tác

Tăng cường liên kết giữa Nhà trường - Nhà nước - Nhà tuyển dụng lao động là hoạt động có ý nghĩa quan trọng của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội nhằm phát triển nguồn nhân lực theo cơ chế đặc thù, gắn đào tạo lý thuyết với đào tạo thực hành và tạo “đầu ra” cho sinh viên.

Để thực hiện việc liên kết này, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị đào tạo; đổi mới phương thức và chương trình đào tạo, dạy nghề, huấn luyện và bồi dưỡng cũng như các học liệu; nâng cao năng lực của cán bộ, giảng viên; tăng cường trao đổi thông tin trợ giúp người học...

Các nhà tuyển dụng, đơn vị sử dụng lao động cũng tham gia hỗ trợ nhà trường trong quá trình đào tạo sinh viên ngay từ khi còn trên ghế nhà trường và tiếp tục bồi dưỡng, trau dồi khi tiếp nhận và sử dụng lao động.

Trường có quan hệ sâu, rộng với nhiều đối tác trên các lĩnh vực: Du lịch (hệ thống các khách sạn 5 sao tại Hà Nội, các công ty lữ hành, cơ quan quản lý di tích văn hóa...), Luật (Văn phòng luật sư, tòa án...), Công nghệ thông tin (công ty Quality resources & solutions, FPT...), Vận tải (các công ty cung ứng dịch vụ vận tải, kinh tế)...

Việc tham gia tích cực các hội chợ triển lãm, hội chợ việc làm cũng giúp sinh viên có điều kiện cọ sát thực tế và mở ra các cơ hội về truyền thông như Hội chợ việc làm do Sở Lao động - Thương binh và Xã hội Hà Nội tổ chức, Hội chợ xúc tiến thương mại (sinh viên ngành Quản trị kinh doanh)...

2.3.3. Xây dựng mối quan hệ với gia đình sinh viên

Do đặc thù sinh viên của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội chủ yếu trên địa bàn Thành phố, nên việc giao lưu, thông tin liên lạc giữa nhà trường và gia đình diễn ra khá thuận lợi và linh hoạt.

Đối với gia đình sinh viên đang theo học, nhà trường thường xuyên thông tin qua liên lạc điện tử hoặc gặp mặt trực tiếp nhằm phối hợp với gia đình trong việc quản lý và đào tạo.

Đối với gia đình các sinh viên tiềm năng, trường cũng có hình thức tạo mối quan hệ ấn tượng như: Tổ chức các Hội thảo “Kĩ năng nuôi dạy con” (ngành Giáo dục Mầm non) “Hội nghị khách hàng” (khoa Văn hoá Du lịch; khoa Khoa học Tự nhiên và Công nghệ)... có sự tham gia rộng của các đối tượng, các bậc phụ huynh và những người quan tâm tới các kĩ năng chuyên môn và định hướng nghề nghiệp có thể trực tiếp tham gia và giao lưu tại trường. Qua các sự kiện này, các phụ huynh có thêm nhiều thông tin về hoạt động đào tạo của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, cơ hội việc làm, định hướng nghề nghiệp cho con, từ đó tác động lớn quyết định tham dự tuyển sinh.

2.3.4. Xây dựng mối quan hệ với các cựu sinh viên, cựu cán bộ, giảng viên

Các cựu sinh viên, cán bộ, giảng viên chính là tấm gương phản chiếu kết quả đào tạo của nhà trường. Duy trì và xây dựng mối quan hệ với các đối tượng “cầu nối”, trung gian này, hình ảnh của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội sẽ được quảng bá rộng rãi và hiệu quả.

Thực tế, trường đã trải qua 60 năm xây dựng và phát triển, nhiều thế hệ cán bộ, giảng viên, sinh viên có tình yêu và niềm tự hào rất lớn về trường. Đối với nhiều cán bộ, giảng viên, trường không chỉ là nơi làm việc, mưu sinh mà đã trở thành một phần tuổi trẻ, máu thịt (rất nhiều người trong quá trình giảng dạy đã lên đường ra chiến trường khi đất nước chiến tranh) và là quê hương của họ vì phần lớn đều sinh và lớn lên ở Hà Nội. Đây là ngôi trường của Thành phố Hà Nội, của chính người Hà Nội. Vì thế, khi nói tới trường và trở về thăm trường luôn là niềm hạnh phúc và kiêu hãnh của họ. Vào các dịp lễ, tết (20/11, tết Nguyên đán), ngày truyền thống nhà trường (9/1) Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đều gặp mặt và tri ân các thế hệ cán bộ, giảng viên. Việc làm này đã duy trì và tiếp nối hình ảnh một trường Đại học Thủ đô Hà Nội vừa truyền thống vừa hiện đại.

2.3.5. Tham gia các hoạt động cộng đồng

Trường đã tổ chức và tham gia nhiều hoạt động giao lưu văn hóa, văn nghệ, thể thao, các chiến dịch tình nguyện... với các cơ quan, đơn vị trên địa bàn Thành phố Hà Nội.

Bên cạnh đó, trường cũng tham gia nhiều hoạt động thiện nguyện, vì cộng đồng như: Hiến máu nhân đạo, làm đường giao thông, tặng quà học sinh vùng khó khăn, lắp đặt hệ thống nước sạch... tại các vùng học sinh gặp khó khăn như Điện Biên Đông (Điện Biên), Bình Liêu (Quảng Ninh), Lưu Hoàng (Hà Nội)...

2.3.6. Tư vấn tuyển sinh

Đây là hoạt động trực tiếp và mang lại hiệu quả cao cho truyền thông tuyển sinh. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội thực hiện phối hợp nhiều nhiều hình thức tư vấn tuyển sinh.

- Hàng năm, tham gia “Ngày hội tư vấn tuyển sinh hướng nghiệp” do báo Tuổi trẻ phối hợp với Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức tại Trường Đại học Bách khoa Hà Nội nhằm tư vấn tuyển sinh tại chỗ cho phụ huynh, học sinh THPT. Tại đây, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã thiết kế các gian hàng, cung cấp các tờ rơi, tổ chức các trò chơi... để giới thiệu các thông tin tuyển sinh và hình ảnh nhà trường. Một số hoạt động tiêu biểu như: Tặng quà đồ làm thủ công (do sinh viên ngành Giáo dục Mầm non thực hiện), viết thiệp theo tên và nội dung đề nghị (Câu lạc bộ Viết chữ đẹp thực hiện)... Ngành Giáo dục Mầm non và Giáo dục Tiểu học là hai thế mạnh nổi bật của nhà trường. Các sinh viên của ngành này trực tiếp làm các quà tặng, viết chữ và tặng thiệp cho học sinh THPT, tạo nên hình ảnh đẹp và ấn tượng của nhà trường. Qua đánh giá 4 năm liên tục tham gia Ngày hội tư vấn tuyển sinh và hướng nghiệp, học sinh phổ thông và các bậc phụ huynh rất yêu thích hình thức truyền thông tuyển sinh này và năm nào kết quả của 2 ngành trên cũng đạt chỉ tiêu cao, thậm chí vượt chỉ tiêu.

Vào giai đoạn bắt đầu kỳ tuyển sinh, trường đã thành lập các đoàn tư vấn và tổ chức tư vấn trực tiếp tại 30 trường THPT trên địa bàn Thành phố Hà Nội. Thực hiện tư vấn tuyển sinh cho 2000 học sinh THPT tham gia kỳ thi đánh giá năng lực của Trường đại học Quốc gia Hà Nội (2016) tại địa điểm trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

- Để tạo nguồn tư vấn tuyển sinh, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã huy động đông đảo lực lượng sinh viên đang học tập tại trường tham gia vào công tác tư vấn tuyển sinh. Trường tiến hành tập huấn tư vấn tuyển sinh ngay tại lớp học cho hơn 800 sinh viên của 16 lớp. Mỗi sinh viên đã trở thành một tư vấn viên của nhà trường để truyền thông điệp, thông tin tuyển sinh của trường đến trường THPT cũ, gia đình, người thân, bạn bè, cộng đồng địa phương.

- Đặc biệt, do đối tượng tuyển sinh của nhà trường chủ yếu tập trung trên địa bàn Thành phố Hà Nội, nên rất nhiều học sinh, phụ huynh đã trực tiếp tìm đến trường để được nghe tư vấn tuyển sinh. Vào các thời điểm diễn ra hoạt động tuyển sinh, tại trường luôn có phòng và bộ phận trực tiếp và tư vấn tuyển sinh cho cộng đồng. Vì thế, hiệu quả truyền thông rất cao và tạo được ấn tượng mạnh cho học sinh, phụ huynh.

- Khi chuẩn bị nhận hồ sơ đăng kí tuyển sinh, trường tổ chức đội “phản ứng nhanh” trực 24/24h trả lời kịp thời các câu hỏi về tuyển sinh gửi về trường thông trang Facebook. Qua cách này, thông tin đã được cung cấp một cách chính xác và nhanh nhất đến đối tượng tuyển sinh, đáp ứng đúng nhu cầu về thông tin đối với từng cá nhân. Nhu cầu thông tin của học sinh trong quá trình lựa chọn trường và ngành học đa dạng, từ các thông tin cơ bản như ngành học, chỉ tiêu, năng lực đầu vào đến các thông tin chi tiết như điều kiện cơ sở vật chất, chế độ chính sách, các hoạt động ngoại khóa. Các thông tin này không phải lúc nào cũng có sẵn trên trang thông tin chính thống website để cung cấp cho học sinh, hoặc có những thông tin thường xuyên cập nhật, thay đổi, có những thông tin lại cần sự giải thích cặn kẽ. Mặt khác, việc thực hiện trả lời tư vấn tuyển sinh trực tiếp là các cán bộ, giảng viên, sinh viên được tập huấn, có chuyên môn và kinh nghiệm, đảm bảo độ tin cậy. Chính vì vậy, việc trả lời tin nhắn trực tuyến giữa nhà trường và đối tượng tuyển sinh rất quan trọng và mang lại hiệu quả cao.

2.4. Truyền thông qua vận động hành lang

Như đã trình bày ở phần trên, hình thức liên kết “3 nhà” giữa Nhà trường - Nhà nước - Nhà tuyển dụng lao động là có ý nghĩa trong hoạt động đào tạo và truyền thông tuyển sinh.

Sự quan tâm, ủng hộ của Nhà nước đối với công tác đào tạo sẽ mở ra hành lang pháp lý và môi trường thuận lợi để trường phát triển. Nhà nước với các cơ chế, chính sách chiến lược sẽ các quy định về mặt quản lý, phương thức hoạt động và hỗ trợ các điều kiện để cơ sở giáo dục đại học vận hành.

Hà Nội là Thủ đô của cả nước nên giáo dục là một trong lĩnh vực được ưu tiên phát triển hàng đầu. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã tranh thủ được sự quan tâm, ủng hộ và tạo điều kiện của thành phố về chính sách, cơ sở vật chất, nguồn kinh phí...

Nhà trường đã có những hoạt động tích cực đối với chính quyền sở tại như tham gia công tác an ninh quốc phòng, hội thao, hội diễn trên địa bàn quận Cầu Giấy - cơ sở chính của trường; tham gia các hoạt động văn hóa, văn nghệ (Giải chạy Báo Hà Nội mới, Hội diễn văn nghệ “Mừng Đảng, mừng xuân”); thăm hỏi, chúc mừng các ngày truyền thống của lực lượng, đơn vị trên các địa bàn của trường...

3. KẾT LUẬN

Từ khi bắt đầu tuyển sinh hệ đại học đến nay, công tác tuyển sinh của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội có nhiều đổi mới. Hoạt động truyền thông tuyển sinh được thực hiện chuyên nghiệp và mang lại kết quả cao. Trong bối cảnh tuyển sinh nhiều khó khăn, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã trở thành một “hiện tượng” và điểm sáng về hoạt động tuyển sinh (năm 2018). Đóng góp vào kết quả này, một phần là nhờ nhà trường đã xây dựng được chiến lược truyền thông và lựa chọn các công cụ truyền thông phù hợp, tương thích.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, *60 truyền thống xây dựng và phát triển* (Tài liệu in ấn nội bộ, 2019)
2. Dương Xuân Sơn, Đinh Văn Hường, Trần Quang (2004), *Cơ sở lý luận báo chí truyền thông*, - Nxb Quốc gia Hà Nội.
3. Nguyễn Văn Dũng (2006), *Truyền thông: Lý thuyết và kỹ năng cơ bản*, - Nxb Lý luận chính trị, Hà Nội.
4. Tạ Ngọc Tấn (2001), *Truyền thông đại chúng*, - Nxb Chính trị Quốc gia.
5. Báo cáo tổng kết tuyển sinh Trường Đại học Thủ đô Hà Nội các năm 2016, 2017, 2018, 2019.

THE FEATURES OF COMMUNICATION ACTIVITY IN THE ADMISSION WORK AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *Hanoi Metropolitan University, formerly known as Hanoi College of Education, was founded on December 31st, 2014. The first and only university has been under the management of the People's Committee of Hanoi City. As a university, it not only changes into the new form and field of training, copes with many difficult issues, but also includes the problem of communication activities in the admission work. How to implement of communication, how to choose effective communication models in order to quality assurance, accordance with the real condition and specific characteristic of the university are urgent tasks.*

Keywords: *Communication, admission work, Ha Noi Metropolitan University*

TÍNH LAI GHÉP CỦA THỂ LOẠI KỊCH BẢN PHIM TRUYỆN ĐIỆN ẢNH

Nguyễn Thị Phương Thảo

Viện phim Việt Nam

Tóm tắt: Điện ảnh thường được coi là “nghệ thuật thứ bảy”. Để làm nên một bộ phim hay, trước hết cần có kịch bản hay. Với chất liệu ngôn ngữ và những giá trị nghệ thuật nhất định, kịch bản phim truyện điện ảnh là một thể loại văn học đặc biệt. Ở kịch bản phim truyện điện ảnh có sự lai ghép độc đáo giữa hai loại hình nghệ thuật: văn học và điện ảnh. Kịch bản là khâu khởi đầu cho những bộ phim, nó tồn tại độc lập như một tác phẩm văn học. Trong đời sống văn học, kịch bản phim truyện điện ảnh có sự lai ghép giữa tính kịch và tính tự sự. Giống như mọi kịch bản sân khấu, kịch bản phim truyện điện ảnh có nhân vật, kịch tính. Tuy nhiên, kịch bản phim truyện điện ảnh còn đậm nét tính tự sự, bản thân mỗi kịch bản luôn có cốt truyện của nó.

Từ khóa: thể loại văn học, kịch bản, kịch bản phim truyện điện ảnh, tính kịch, tính tự sự

Nhận bài ngày 10.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2019

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Hạnh; Email: thietthao88@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay, điện ảnh đã trở thành nền công nghiệp giải trí hàng đầu thế giới. Nó chi phối tới mọi lĩnh vực của đời sống: văn hóa, thể thao, du lịch, thương mại, dịch vụ, sản xuất, tiêu dùng... của mọi quốc gia. Gắn liền với sự phát triển của điện ảnh, yếu tố kịch bản ngày càng được chú trọng, nhất là kịch bản phim truyện điện ảnh. Kịch bản phim truyện điện ảnh được đăng trên các trang internet, được dịch, xuất bản, lưu trữ tại các Viện nghệ thuật và có số lượng bạn đọc đông đảo, bao gồm cả cộng đồng làm phim lẫn bạn đọc tự do. Nhiều cuộc thi kịch bản được phát động, nhiều kịch bản được trao giải thưởng văn học cấp nhà nước. Tất cả đặt ra lối ngó nghiêng cứu về một thể loại văn học mới – kịch bản phim truyện điện ảnh. Những nhà điện ảnh Liên Xô cũ quan niệm: kịch bản phim truyện điện ảnh là một thể loại văn học đặc biệt. Công trình tiêu biểu thể hiện điều đó là “*Văn học với điện ảnh*” - tập hợp bài viết của các tác giả I.Vai-Sphen, M.Rôm, I.Khây-Phít-Xơ và E.Ga-Bơ-Ri-Lô-Vi-Trư (Mai Hồng dịch, Nxb Văn học, 1961). Các bài viết trong công trình này đều có xu hướng khẳng định mối quan hệ khăng khít giữa hai loại hình nghệ thuật, kịch bản phim “là một loại hình văn học, là một tác phẩm văn học độc lập” [3, tr.22]. Cuốn

“Điện ảnh và văn học” của Timothy Corigan (người dịch: Nguyễn Thu Hà, Trần Phương Hoàng, Huyền Vũ, Trần Lê Minh) khẳng định ý kiến của nhà nghiên cứu Lessing: “*Bây giờ, kịch bản đã sắp trở thành một hình thức văn học độc lập. Kịch bản phim sinh ra từ phim, cũng như kịch bản sân khấu bắt nguồn từ sân khấu*” [6, tr.211]... Trong khi đó, người làm điện ảnh hiện đại, nhất là ở Mỹ, thì phản bác, cho rằng kịch bản đơn thuần chỉ là một khâu trong quá trình sản xuất phim. Có thể thấy ý kiến này trong một số tài liệu như “*Nghệ thuật điện ảnh*” (Nxb Đại học quốc gia Hà Nội), “*Giáo trình biên kịch nội bộ của học viện TVM*” (HTV3 liên kết với Hàn Quốc), “*Những vấn đề lý luận kịch bản phim*” của Đoàn Minh Tuấn... Như vậy, vấn đề kịch bản phim truyện điện ảnh có phải là một thể loại văn học hay không còn đang được bàn cãi [3]. Tuy nhiên, đó mới chỉ dừng lại ở những ý kiến nhỏ lẻ ở một số tài liệu, chưa có công trình nào nghiên cứu một cách nghiêm túc, có hệ thống. Bước đầu tìm hiểu vấn đề này, người viết nhìn nhận kịch bản phim truyện điện ảnh ở tính lai ghép của nó - là thể loại lai ghép giữa văn học và điện ảnh, lai ghép giữa tính kịch và tính tự sự.

2. NỘI DUNG

2.1. Kịch bản phim truyện điện ảnh - sự lai ghép văn học và điện ảnh

2.1.1. Vai trò trung gian và tính độc lập của kịch bản phim truyện điện ảnh

Trong nghệ thuật điện ảnh, chức năng của kịch bản viết ra không phải để đọc nhằm thưởng thức văn học mà là để làm phim. Nó là khâu khởi đầu cho một bộ phim, được gọi bằng thuật ngữ chuyên môn: “kịch bản văn học”. Khi kịch bản văn học hoàn thành, sẽ được đưa cho những thành viên trong đoàn làm phim để mỗi người đọc (đạo diễn, phó đạo diễn, họa sĩ, nhạc sĩ, diễn viên...) nghiền ngẫm, tìm ra công việc của mình trong đó. Kịch bản lúc này đóng vai trò trung gian, bắc cầu từ nghệ thuật văn học sang nghệ thuật điện ảnh, kịch bản sẽ được hiện thực hóa trên một bộ phim. Ví dụ một cảnh trong kịch bản “*Cánh đồng bất tận*” (biên kịch Ngụy Ngự, chuyển thể từ tác phẩm cùng tên của Nguyễn Ngọc Tư):

“16. ĐỒNG – NGÀY – NGOẠI

Ao bông súng có những chùm cây tràm vây quanh. Nước trong vắt. Hoa nở trắng. Chim le le bay vút lên khi có tiếng động.

Sương đang trần truồng dầm mình trong nước.

Ở bờ ao, Nương đang vò giặt bộ quần áo vừa được Sương cởi ra.

Không xa phòng, cô chỉ vò, vắt, lại nhúng vào nước, vò vắt, giũ.

Và sát trước thấy theo mắt Sương: Sương hụp đầu xuống nước, loay hoay làm gì đó

phần dưới bụng rồi ngừng lên, lưng quay lại phía Nương, đứng lặng một chút, Nương lại vò, vắt. Sương lại hụp xuống.

Nương lại lặng nhìn. Trong nước có màu máu. Và Sương lại ngẩng lên.

Nương vắt bộ áo quần, đi trở ra cánh đồng, xua bầy vịt đang ăn gần đó dạt xa ra, giữ bộ áo quần, máng lên phơi trên ngọn bụi cây thấp...”

Kịch bản là vậy, khi lên phim, “*Cánh đồng bất tận*” hiện ra với cảnh quay thơ mộng tuyệt vời: Ở một cái địa không có phen với hoa sen khủ kín mặt nước, Nương giặt áo cho Sương. Còn Sương, cô gái điếm ấy đang trầm mình trong nước với bờ vai đầy nữ tính. Sương lấy tay vục chút nước lên người, nhẹ kì cọ rồi cô thò tay xuống nước. Sau vài giây, trên mặt nước với những lá sen xanh non loang từng vùng máu nhỏ đỏ tươi... Cảnh đẹp dễ và bi thương ấy kết hợp với tiếng nhạc không lời - cả nhạc nền và giai điệu chính đều gọi lên cảm xúc vừa xôn xao vừa âm ỉ, day dứt, oán than - kết hợp với tiếng kêu lên đau đớn của Sương. Từ quay trung, cận cảnh... khuôn hình chuyển sang toàn cảnh, nhìn thấy rõ hai người nữ giữa đầm sen. Nương đang đứng trên thuyền nhìn Sương đầy sợ hãi, lo lắng. Sương vẫn trầm mình dưới hồ, ngẩng mặt lên trời với tiếng kêu thê thiết vì đau đớn. Cảnh giàu chất gọi và thật nhiều ý nghĩa.

Tuy là khâu khởi đầu của quá trình làm phim, có vai trò đặc biệt trong đời sống điện ảnh nhưng kịch bản lại có thể tồn tại một cách độc lập với số phận riêng. Nhiều kịch bản được lưu trữ, xuất bản, thậm chí có những kịch bản không cần thành phim, ví dụ: “*Con voi già*” của Bành Châu, “*Tập kịch bản phim truyện của Võ Thị Hảo*”... Nó tồn tại như một loại hình văn bản, có đời sống văn học độc lập của mình.

2.1.2. Dấu vết của phương thức điện ảnh trong kịch bản

Trước hết, kịch bản sử dụng chất liệu ngôn ngữ - chất liệu của văn học. Đây cũng là căn cứ quan trọng để xếp nó vào một thể loại văn học. Tuy nhiên, khác với những tác phẩm, thể loại văn học chúng ta thường thấy, vì mục đích đầu tiên của kịch bản là để làm phim nên nó in đậm dấu vết của phương thức điện ảnh.

Thứ nhất, kịch bản hiện đại viết theo mẫu hình thức nhất định - thường là những phần mềm được dùng với phạm vi quốc tế như *Final Draft*, *celtx*... Đây thực chất là vấn đề kịch bản phim truyện điện ảnh trong thời đại kỹ nghệ. Khi điện ảnh ra đời chưa có kịch bản, đạo diễn tự ứng tác tại hiện trường, chỉ đạo diễn viên diễn xuất. Lịch sử kịch bản kém lịch sử của phim khoảng hai mươi năm. Nhà nghiên cứu Balázs Béla đã tổng kết và khẳng định: “*Khi điện ảnh bắt đầu, chưa hề có kịch bản: đạo diễn tự ứng tác ra từng cảnh quay trên hiện trường, bảo cho từng diễn viên cần phải làm gì trong cảnh tiếp theo. Phần phụ đề được viết và chèn vào sau. Kịch bản phim ra đời lúc phim đã phát triển thành một nghệ thuật mới độc lập, và không còn có thể sáng tác ra những hiệu ứng thị giác tinh tế mới*

ngay trước ống kính máy quay nữa, những điều đó cần phải lên kế hoạch cẩn thận từ trước. Kịch bản phim đã trở thành một hình thức văn học khi điện ảnh ngừng tập trung vào các hiệu ứng văn chương, mà vững chắc bước đi trên đôi chân của nó và tư duy theo hiệu ứng thị giác” [6, tr.203].

Trước kia, người ta thường viết kịch bản phim như một truyện vừa, nhưng để phục vụ cho quá trình làm phim, các phần mềm viết kịch bản quốc tế được ra đời... “Điều quan trọng là kịch bản của bạn phải được viết theo đúng định dạng trang kịch bản (có tiêu chuẩn về lề, phần trên dưới và vùng đánh máy) vì kịch bản đó sẽ được đưa cho diễn viên và các nhà quản lý, ngay cả khi chưa phải là người chuyên nghiệp trong nghề, hãy thể hiện rằng bạn hiểu được thực tế làm phim. Bạn cũng có thể dùng chương trình sắp xếp kịch bản Final Draft với phần mềm word để thực hiện. Khi viết một kịch bản, bạn hãy đặt mình vào vị trí người đầu tư và diễn viên, để khi ghi hình, các hướng máy quay và giới hạn vùng chuyển dịch của diễn viên trong cảnh ở mức ít nhất. Người đọc phải tưởng tượng được bộ phim trên kịch bản giống như họ xem trên màn ảnh mà không phải lo vấn đề làm sao hai thứ khớp được vào nhau” [5, tr. 83]. “Một công việc khác cần xem xét khi chuẩn bị kịch bản là thời lượng của toàn bộ phim là bao nhiêu. Đôi khi, bạn muốn nó dài hơn tiêu chuẩn một bộ phim 90 phút hay hai tiếng hoặc nhà sản xuất yêu cầu bạn làm vậy. Có một tiêu chuẩn thông thường là cứ một trang kịch bản là một phút” [5, tr. 84].

Các phần mềm khác nhau nhưng hầu như đều có hình thức chung, là gồm nhiều cảnh. Ví dụ kịch bản “*Khi Harry gặp Sally*” (biên kịch Nora Ephron) - tác phẩm khi thành phim được bầu chọn đứng thứ 23 trong danh sách 100 phim hài của Viện phim Mỹ, một số lời thoại của nó nằm trong danh sách 100 câu thoại đáng nhớ, đứng thứ 6 trong danh sách những phim hài tình cảm và đứng thứ 25 trong những chuyện tình trên phim hay nhất... “*Khi Harry gặp Sally*” kể về những cuộc gặp gỡ và hành trình mối quan hệ giữa Harry - một chàng trai đầy bi quan, không bao giờ tin giữa đàn ông và phụ nữ có thể làm bạn được với nhau vì giữa họ luôn có tình dục chen vào - và Sally, một cô gái xinh đẹp có tính cách trái ngược Harry. Ban đầu, giữa hai người tồn tại khoảng cách đầy ác cảm, sau nhiều năm gặp lại, cả hai đã chịu nhiều mất mát, tổn thương trong tình cảm... lại trở thành bạn tốt của nhau. Trong đêm Sally đau khổ khi biết tin người yêu cũ của cô lấy vợ, Harry an ủi, và chuyện nam nữ giữa hai người đã xảy ra. Mối quan hệ của họ trở nên căng thẳng tưởng như không còn có thể làm bạn với nhau được nữa, và rồi ở thời điểm đó, họ nhận ra đã yêu nhau từ lúc nào. Ngoài mối tình và những cuộc gặp gỡ của hai nhân vật chính Harry và Sally, tác phẩm còn là tập hợp của vô số những mối tình khác với nhiều hoàn cảnh và lứa tuổi... để khán giả/người đọc tự suy ngẫm về khái niệm tình yêu, quan niệm về cuộc sống, cuộc đời và các mối quan hệ của mình, quanh mình”. Đây là một cảnh trong kịch bản “*Khi Harry gặp Sally*”:

“NGOẠI. OTO - CẢNH DI CHUYỀN - NGÀY

Khi ô tô rẽ vào đường cao tốc.

SALLY

(Tiếng ngoài hình)

Amanda bảo trong anh có mặt bí quan.

HARRY

Chính điều đó khiến cô ấy thấy tôi hấp dẫn đấy,

SALLY

Mặt bí quan của anh á?

HARRY

Ừ. Sao? Cô không có mặt bí quan à? Biết rồi, có lẽ cô là một trong những kẻ tươi hơn hẳn thay dấu chấm trên chữ “i” bằng hình trái tim.

SALLY

(cãi)

Tôi cũng bí quan chẳng kém gì người ngồi cạnh đâu...

HARRY

(tự mãn)

Ô thế à? Khi mua một cuốn sách mới, tôi đọc trang cuối cùng trước. Làm vậy để nếu lỡ có chết trước khi đọc xong thì tôi vẫn biết nó kết thúc như thế nào. Cô bạn ạ, đấy mới là bí quan.

SALLY

(giờ đã nổi giận)

Bí quan không có nghĩa là anh sâu sắc hay cái quái gì tương tự hết. Ý tôi là, đúng, về cơ bản tôi là người luôn vui vẻ.

HARRY

(tươi tỉnh)

Tôi cũng thế.

SALLY

...và tôi chẳng thấy thế thì có gì không hay cả.

HARRY

Tất nhiên là cô chẳng thấy gì rồi. Cô quá bận vui vẻ mà. Cô đã bao giờ nghĩ về cái chết chưa?

SALLY

Rồi.

HARRY

Hắn nhiên cô đã nghĩ tới. Một ý nghĩ thoáng qua thì thoáng lại lướt ra lướt vào tâm trí cô. Còn tôi thì nghĩ hàng giờ, hàng ngày trời...

SALLY

(ngắt lời)

... và anh tưởng điều đó biến anh thành một con người hay hơn à?

HARRY

Nghe này, khi những thứ không ra gì của cuộc đời đổ xuống đầu thì tôi đã được trang bị sẵn sàng để đương đầu còn cô thì không, đó là tất cả những gì tôi muốn nói.

SALLY

Còn ngay lúc này thì anh sắp hủy hoại cả cuộc đời để chờ đợi những thứ không ra gì ấy” [4, tr.32].

Như vậy, mỗi cảnh gồm có *tên cảnh*: NGOẠI. OTO – CẢNH DI CHUYỂN – NGÀY (thông báo cảnh ở ngoài trời, trong oto và di chuyển trên đường phố, thời gian ban ngày), *câu tả* (những câu miêu tả trong kịch bản), ví dụ: “Khi ô tô rẽ vào đường cao tốc”; *tên nhân vật*; *thoại* của nhân vật; *diễn giải* kèm theo lời thoại của nhân vật, ví dụ: “ngắt lời, tươi tỉnh, tự mãn...”; có thể kèm thêm một vài chỉ dẫn về kỹ thuật, liên quan đến cách kể, ví dụ: “cut, tiếng ngoài hình”...

Thứ hai, khác với kịch bản sân khấu, hoặc kịch bản phim truyền hình với yếu tố thoại là chủ chốt, phim điện ảnh có yếu tố chủ chốt là ngôn ngữ hình ảnh. Trong kịch bản phim truyện điện ảnh, ngôn ngữ miêu tả là chủ yếu (tả bối cảnh, nhân vật, hành động, sự im lặng...) - những thứ có thể diễn được, chứ không đi sâu phân tích tâm lý nhân vật. Đồng thời, do gắn liền với đời sống điện ảnh nên trong kịch bản có cách kể đặc trưng với những thuật ngữ chuyên ngành. Ví dụ: “in-out dream” - cảnh giấc mơ của nhân vật nào đó, “flashback” - cảnh hồi tưởng...

2.2. Kịch bản phim truyện điện ảnh - sự lai ghép giữa tính kịch và tính tự sự

2.2.1. Tính kịch

Cả kịch bản sân khấu và kịch bản phim truyện điện ảnh đều cần đến nhân vật và kịch tính. Nó đảm bảo yêu cầu: kể về ai, và chuyện gì đã diễn ra. Kịch tính bản chất là những nút thắt xung đột, làm khơi dậy trí tò mò của người tiếp nhận. Nó là những mâu thuẫn nội tại, bên trong, thuộc nhiều phạm trù khác nhau...

Có lẽ điểm giống nhau lớn nhất của kịch bản sân khấu và kịch bản phim truyện là cả hai cái đều có đời sống bên ngoài trang giấy: kịch bản sân khấu cần đưa lên sân khấu để trình diễn, còn kịch bản phim truyện là để làm phim. Tuy nhiên, kịch bản phim viết về

“hình ảnh”, trong một khoảng không gian, thời gian không bị giới hạn. Vì hạn chế không gian, thời gian, nên đòi hỏi nghệ thuật sân khấu có tính ước lệ cao để diễn tả cảm xúc, thực tiễn cuộc sống và chuyển tải được tư tưởng của tác giả đến người xem. Kịch bản sân khấu có tính ước lệ cao, không cho phép tác giả mô tả không gian lớn. Nhân vật, kịch tính của sân khấu đặt trong bối cảnh hẹp thì không thể mô tả chính xác như thật một chiếc xe tăng chạy qua, máy bay hạ cánh, đại bác nã đạn... nên nó đòi hỏi tính ước lệ, đôi khi có những vở kịch đạo diễn còn dùng màn ảnh rộng để kết hợp phim ảnh với sự diễn xuất của diễn viên trên sân khấu.

Kịch bản sân khấu thường có ba màn, mỗi màn là một không gian và phải dùng thoại để mô tả tình huống, hoàn cảnh. Kịch bản phim truyện điện ảnh có thể chia thành các hồi, các cảnh nhưng không cầu kì ước lệ vì có thể chuyển tức thời và chuyển không giới hạn về thời gian, không gian (giữa các hành tinh, từ đất nước này đến đất nước khác... trong chưa đầy một giây), chính vì thế nó không cần nhiều thoại.

2.2.2. Tính tự sự

Chữ “kịch” trong cụm từ “kịch bản phim truyện điện ảnh” làm cho người ta nghĩ đến văn học kịch - kịch bản sân khấu, tuy nhiên về tính chất, nó còn có tính tự sự đậm nét.

Tự sự phải có cốt truyện. Bản thân ý tưởng phim đã là một cốt truyện. Ví dụ, ý tưởng phim “**Titanic**”: “*Châu Âu, năm 1912. Jack Dawson và Rose DeWitt Bukater cùng đắm say trong mối tình bí mật đầy lãng mạn sau khi họ gặp nhau trên chuyến tàu định mệnh đi về New York. Con tàu mang tên Titanic. Mối tình gặp phải cản trở mãnh liệt từ mẹ Rose, vốn muốn cô cưới chồng là một nhà tư sản giàu có để gỡ nợ, và vị hôn phu cộc cằn nọ, cho tới khi con tàu chìm xuống biển sâu nhấn chìm tất cả... chỉ để lại một mối tình bất diệt và những gương sống đẹp của giây phút cận kề cái chết*” [2]. Hay ý tưởng phim “**Tình yêu và tham vọng**”: Bộ phim là câu chuyện về một gia đình bần nông gồm người mẹ và ba đứa con ở một tỉnh miền Trung theo làn sóng nhập cư ồ ạt về Sài Gòn những năm 80 tìm miền đất mới. Trong môi trường thành phố khắc nghiệt, mỗi nhân vật trong gia đình đều phải tìm một chỗ đứng cho riêng mình, trong đó tham vọng, trách nhiệm luôn phải đấu tranh dữ dội với tình yêu, gia đình... đến mức đôi khi là không thể hòa hợp khiến họ luôn phải xung đột dù thâm tâm luôn yêu thương lẫn nhau” [2]. Dù là những phim cảm giác cũng có cốt truyện của nó. Ví như bộ phim “**Tâm trạng khi yêu**” (*In the mood for love*) của đạo diễn đồng biên kịch, nhà sản xuất Vương Gia Vệ, bộ phim được “đánh giá là một trong những bộ phim lãng mạn nhất trong lịch sử điện ảnh (...) nhận được lời khen từ những khán giả và giới chuyên môn trên toàn thế giới” [7]. Phim đạt nhiều giải thưởng tại Pháp, Mỹ, Anh, Đức, châu Âu. Cốt truyện của “**Tâm trạng khi yêu**” như sau: Vợ chồng cô Trần (lấy theo họ chồng) và vợ chồng anh Châu cùng chuyển nhà đến một ngày và thuê hai căn buồng của hai gia đình sát vách nhau. Chồng cô Trần thường xuyên đi công tác nước ngoài, còn vợ

của anh Châu cũng thường xuyên đi xa. Cô Trần và anh Châu vì vậy mà chịu cảnh lẻ bóng, thường xuyên giáp mặt và coi nhau là hàng xóm tốt. Rồi đến một ngày, cô Trần hẹn gặp anh Châu, họ nói chuyện để rồi đi đến kết luận về một sự thật rằng vợ, chồng của họ ngoại tình với nhau. Cả hai biết được điều đó khi vợ anh Châu có chiếc túi xách giống hệt món quà mà chồng cô Trần đi ra nước ngoài mua về cho vợ, còn anh Châu thì có chiếc cà vạt y hệt cà vạt của anh Trần, trong khi chiếc cà vạt đó là quà mà vợ anh Châu mua ở nước ngoài về tặng chồng... Cả cô Trần và anh Châu đều buồn bã, ưu tư. Do đồng cảm về cảnh sống cô đơn, cùng bị phản bội nên họ làm bạn với nhau một cách hết sức tự nhiên, quan tâm và săn sóc nhau. Dần dần, hai người thương thầm nhớ trộm nhau; tuy nhiên cả hai hoàn toàn không đi quá giới hạn nam nữ. Họ dành cho nhau những tình cảm, sự thương nhớ, quan tâm thật nồng ấm và trong sáng. Có lúc anh Châu muốn rủ cô Trần ra đi, nhưng cô không đủ can đảm để bỏ chồng. Sự vây bọc của đạo đức, cố gắng tránh đi những dị nghị xung quanh mình... khiến cho cả anh Châu và cô Trần không thể đến gần nhau hơn, dù họ rất yêu nhau. Thấy tình cảm của mình là tội lỗi và không đi đến đâu, anh Châu sang Singapore làm việc. Nhiều năm trôi qua, cả hai đều tìm về chôn cũ, ấp ủ trong lòng mong muốn còn có thể gặp lại nhau nhưng không thể. Châu vẫn chôn giấu bí mật về tình yêu thầm kín của mình, cả cô Trần cũng vậy...

Trên thực tế, cũng có những tác giả làm phim không cốt truyện, ví như Thái Minh Lượng, nhưng thường chỉ giới hạn ở những phim ngắn. Phim *“Journey to the west”* của Thái Minh Lượng chỉ đề mô tả một người đi bộ. Tuy nhiên, thật khó để khán giả có thể kiên trì ngồi xem cảnh một người đi bộ trong 90, 120 phút. Phim truyện, về bản chất là phim kể một câu chuyện nào đấy bằng ngôn ngữ điện ảnh, giàu tính nghệ thuật. Kịch bản phim truyện điện ảnh luôn cần cốt truyện, có hạt nhân sự kiện nào đó, thậm chí mỗi thể loại lại có hạt nhân sự kiện đặc trưng của nó - phim tình cảm lãng mạn có những hạt nhân sự kiện khác với những phim thể loại phiêu lưu, cao bồi...

Về tính tự sự của kịch bản phim truyện điện ảnh, Tiến sĩ văn học Trần Ngọc Hiếu có ý cho rằng: kịch bản phim truyện điện ảnh nghiêng về tự sự nhiều hơn. Dù so sánh hơi khiên cưỡng, nhưng kịch thì gần với truyện ngắn, tức là mọi thứ tập trung, cô đọng, nén lại, nó không có sự nhả nha, thừa thãi; kịch bản phim truyện điện ảnh giống tiểu thuyết, có sự nhả nha, ví như những cảnh anh Châu, cô Trần đi qua đi lại, cảnh ngọn đèn đường trong mưa... ở *“Tâm trạng khi yêu”* (Vương Gia Vệ)... Đây là ý kiến khá thú vị, có tính gợi mở trong nghiên cứu sâu hơn về kịch bản phim truyện điện ảnh.

3. KẾT LUẬN

Như vậy, kịch bản phim truyện điện ảnh là một thể loại mang tính lai ghép, sống trọn vẹn cả hai đời sống: điện ảnh và văn học, ở nó đậm nét cả tính kịch và tính tự sự. Rõ ràng

là, kịch bản phim điện ảnh là một khâu của quá trình sản xuất phim, một hình thức tồn tại trên giấy của bộ phim, một đề xuất tự sự cho các nhà làm phim. Nó sử dụng chất liệu ngôn từ để thể hiện ý tưởng phim, có tính độc lập tương đối so với toàn bộ quá trình sản xuất phim. Kịch bản phim điện ảnh là một trạng thái trung chuyển, một dạng thức văn bản nhất thời để rồi tự biến đổi và mất đi để thành phim. Nó là một khâu tồn tại bằng kênh chữ của phim, có giá trị nghệ thuật riêng và mang đậm tính lai ghép - lai ghép giữa điện ảnh và văn học, lai ghép giữa tính kịch và tính tự sự.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. David Bordwell, Kristin Thompson (2008), *Nghệ thuật điện ảnh* (Đỗ Thu Hà, Nguyễn Liên, Nguyễn Kim Loan, Ngô Tự Lập, Trần Nho Thìn, Trần Hải Yến dịch), - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Học viện TVM (2010), *Giáo trình Biên kịch nội bộ*, (HTV3 liên kết Hàn Quốc).
3. I. Vai-Sphen, M.Rôm, I.Khây-Phít-Xơ, E.Ga-Bơ-Ri-Lô-Vi-Trư (1961), *Văn học với điện ảnh* (Mai Hồng dịch), - Nxb Văn học, Hà Nội.
4. Nora Ephron (2011), *Khi Harry gặp Sally* (Trang Hải dịch), - Nxb Trẻ, TP Hồ Chí Minh.
5. Steven Ascher, Edward Pincun (2019), *Sổ tay nhà sản xuất phim - những hướng dẫn dễ hiểu trong thời đại kỹ thuật số tập 2* (Hoàng Như Yến dịch), - Viện phim Việt Nam.
6. Timothy Corigan (2013), *Điện ảnh và Văn học* (Nguyễn Thu Hà, Trần Phương Hoàng, Huyền Vũ, Trần Lê Minh dịch), - Nxb Thế giới, Hà Nội.
7. https://vi.wikipedia.org/wiki/T%C3%A2m_tr%E1%BA%A1ng_khi_y%C3%AAu

THE HYBRIDITY IN FILM SCRIPT

Abstract: *Film is considered as “seventh art”. To have a great film, we must first have a great script. With its literary language and artistic merit, film script is a distinctive literary genre. It is the hybrid of two art forms: the movies & literature. Script is the cradle of a movie, exists independently as a literary work. In the literary life, a film script is composed of theatricality and narrativeness. Like the play script, a film script has characters and dramas. However, what makes it different is it also highlights the narrativeness. Each script itself has its own plot.*

Keywords: *Genres of literature, script, film script, theatricality, narrativeness.*

VAI TRÒ CỦA TRÒ CHƠI VẬN ĐỘNG ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ MẪU GIÁO LỚN

Phạm Tràng Kha, Lưu Xuân Bình

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong chương trình mẫu giáo, số lượng trò chơi vận động đã giảm rất nhiều. Tuy nhiên, nhu cầu vui chơi và hoạt động thi đua, thi đấu ở trẻ vẫn rất cao; do vậy việc tổ chức hướng dẫn và sử dụng phương pháp trò chơi vào giảng dạy trong giờ thể dục và các hoạt động giáo dục khác có một vai trò quan trọng. Trò chơi vận động giúp cho trẻ nắm vững hơn những kỹ năng vận động và phát triển toàn diện các mặt: thể lực, ngôn ngữ, nhận thức, tình cảm, thẩm mỹ và xã hội.

Từ khóa: trò chơi, vận động, trẻ mầm non...

Nhận bài ngày 25.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.12.2019

Liên hệ tác giả: Phạm Tràng Kha; Email: ptkha@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Trò chơi nói chung chiếm một vị trí quan trọng trong đời sống của trẻ mầm non, vì vậy trò chơi được coi là một trong những phương tiện giáo dục quan trọng cho trẻ.

Trong thực tế ở trường Mầm non, các loại trò chơi như: trò chơi học tập, trò chơi đóng vai theo chủ đề, trò chơi xây dựng, trò chơi vận động (TCVĐ)... được sử dụng thường xuyên. Trong sự đa dạng của các trò chơi dành cho trẻ, đặc biệt phải chú ý đến loại TCVĐ, vì trong loại trò chơi này, tất cả trẻ em tham gia chơi đều được thu hút vào vận động. Những vận động đó được quy định bởi nội dung và luật của trò chơi, đồng thời đạt được một mục đích nào đó đặt ra trước khi chơi, hay tự trẻ tham gia chơi đề ra. Chẳng hạn như rèn luyện kỹ năng vận động gì, quy định điều kiện của trò chơi....

Ở trường mầm non, TCVĐ vừa là phương tiện để dạy trẻ vận động, vừa là hình thức tổ chức giáo dục thể chất (GDTC) một cách tích cực, thoải mái, giúp trẻ giải quyết nhiệm vụ rèn luyện thân thể một cách dễ dàng, vừa là phương tiện để giáo dục toàn diện cho trẻ.

2. NỘI DUNG

2.1. Trò chơi vận động và vai trò của nó đối với sự phát triển của trẻ

Trò chơi vận động thuộc loại trò chơi có luật. Thường do người lớn nghĩ ra và tổ chức cho trẻ chơi. Đó là loại trò chơi đòi hỏi trẻ phải phối hợp các thao tác vận động để giải

quyết các nhiệm vụ vận động được đặt ra như là nhiệm vụ chơi, qua đó thể chất của trẻ được phát triển.

Chơi là phương tiện giáo dục phát triển trí tuệ: Nội dung chủ yếu của chơi phản ánh thế giới xung quanh trẻ, và chính nhờ có chơi mà trẻ hiểu sâu sắc hơn nữa cuộc sống xung quanh. Tất cả những điều trẻ lĩnh hội được trước lúc chơi dưới nhiều hình thức hoạt động khác nhau sẽ được chính xác hơn, phong phú hơn trong quá trình chơi nhờ sự phát triển của dự định chơi, nhờ sự cụ thể hoá các động tác chơi và các vai chơi trong trò chơi... Thông qua trò chơi, những tri thức đã nắm được trước kia bắt đầu tham gia vào những mối liên hệ mới, và trẻ tập điều khiển những tri thức ấy như K.Đ. Usinxki nói: Chúng tự làm chủ những điều mà chúng biết.

Chơi là phương tiện giúp trẻ lĩnh hội tri thức mới: Trong một số trường hợp khi tham gia trò chơi, dưới sự hướng dẫn của người lớn trẻ khám phá ra nhiều điều mới lạ, thú vị ở thế giới xung quanh. Trong quá trình thực hiện các thao tác chơi, hành động chơi trẻ nhận ra được một vài thuộc tính, mối quan hệ nào đó của sự vật hiện tượng. Ví dụ: trẻ hình dung ra được thế nào là to hơn, nhỏ hơn; thế nào là cao hơn, thấp hơn, gần hơn, xa hơn... Sự phát hiện ra những tri thức mới đó đã ảnh hưởng mạnh mẽ đến tính tích cực nhận thức của trẻ, thôi thúc trẻ tham gia một cách chủ động, sáng tạo trong khi chơi

Trò chơi là phương tiện phát triển các quá trình tâm lý nhận thức của trẻ: Chơi không chỉ là phương tiện củng cố, mở rộng chính xác hoá biểu tượng đã có; cung cấp những tri thức mới cho trẻ mà còn là phương tiện phát triển các quá trình tâm lý nhận thức cho trẻ như: cảm giác, tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng và ngôn ngữ.

Khi tham gia vào trò chơi, các chuẩn cảm giác về hình dạng, kích thước, màu sắc của trẻ được củng cố và chính xác hoá, nhờ đó trẻ dễ dàng thực hiện hành động chơi, nội dung chơi (phân loại đồ vật theo màu sắc...). Khi tham gia vào trò chơi, trí tưởng tượng của trẻ được phát triển mạnh mẽ. Trong quá trình chơi, đứa trẻ học thay thế đồ vật này bằng đồ vật khác; nhận đóng vai nọ, vai kia, nảy sinh hoàn cảnh tưởng tượng... để thực hiện hành động chơi, nội dung chơi. Đó là cơ sở quan trọng để nảy sinh và phát triển trí tưởng tượng của trẻ. Thật vậy, trong khi chơi trẻ có thể làm bất cứ việc gì (nào là lái xe, chữa bệnh, vận chuyển lương thực, thu hoạch trái cây...); có bất cứ cái gì mình muốn (muốn có ngựa thì dùng chiếc gậy, muốn có ô tô tàu hỏa thì chỉ cần bám vào vai nhau; trẻ hình dung sân nhà lớp học khi thì là con đường từ đồng về làng, khi thì là đường tàu hỏa “tu tu tu, xịch xịch”... Khi tham gia vào trò chơi, trẻ suy nghĩ về hành động chơi, thao tác chơi (làm bác sĩ thì phải làm gì, như thế nào, sử dụng vật thay thế như thế nào? Trẻ học được cách giải quyết nhiệm vụ, tìm kiếm phương tiện thích hợp nhất để thực hiện dự định đã đề ra, qua đó tư duy của trẻ được phát triển mạnh mẽ. Vui chơi còn là phương tiện phát triển ngôn ngữ cho trẻ. Trước hết khi tham gia trò chơi, trẻ sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp với bạn, trao đổi

suy nghĩ của mình với các bạn và nghe ý kiến của các bạn để đi đến thoả thuận trong khi chơi, đánh giá lẫn nhau..., qua đó ngôn ngữ của trẻ được phát triển.

Chơi là phương tiện giáo dục đạo đức cho trẻ em: Trò chơi ảnh hưởng mạnh mẽ đến nhận thức, thái độ và hành vi đạo đức của trẻ. Khi tham gia vào trò chơi đứa trẻ trải nghiệm được những thái độ, tình cảm đạo đức và tập được hành vi ứng xử với người xung quanh bằng cách nhập vai của mình, qua đó trẻ học làm người. Trong khi chơi trẻ được thử sức mình, hành động như người lớn, trẻ tự mình thiết lập mối quan hệ với bạn bè trong nhóm chơi và cũng ở nhóm bạn bè này trẻ tìm được vị trí của mình, khẳng định vị trí đó giữa các bạn trong nhóm. Trẻ biết sống cùng nhau, hành động vì nhau, trong khi chơi tình bạn được củng cố, được thử thách... Nội dung chơi lành mạnh hình thành cho trẻ có thái độ tích cực đối với hiện thực, có tinh thần trách nhiệm với người khác, có lòng thương người, biết quan tâm lo lắng cho người khác... Thông qua chơi hình thành hành vi xã hội, hình thành phẩm chất đạo đức quý giá và đúng đắn của con người chân chính. Dựa vào chơi của trẻ, cô giáo cần dạy cho trẻ những quy tắc hành vi xã hội, kiểm tra xem trẻ lĩnh hội và củng cố những quy tắc đó như thế nào. Trong khi chơi, cô giáo trau dồi cho trẻ một số phẩm chất như lòng dũng cảm, tính trung thực, tính kiên nhẫn, tinh thần chủ động... Có thể nói rằng trò chơi như một mắt xích nối liền giữa trẻ với các quy tắc, chuẩn mực đạo đức xã hội, nó giúp cho quá trình hình thành các phẩm chất đạo đức diễn ra tự nhiên, hiệu quả mặc dù chơi chỉ là giả vờ nhưng hiệu quả giáo dục lại rất thật, rất lớn lao.

Chơi là phương tiện giáo dục thể chất cho trẻ em: Chơi mang lại niềm vui cho trẻ, làm cho tinh thần của trẻ được sảng khoái - một yếu tố quan trọng để phát triển thể chất cho trẻ, vì tinh thần sảng khoái, thoả mãn sẽ làm cho thể lực được phát triển tốt hơn. Khi tham gia vào trò chơi, các cơ quan trong cơ thể được vận động một cách tích cực, thúc đẩy sự trao đổi chất, tăng cường hô hấp và tuần hoàn máu... góp phần tăng cường sức khoẻ cho trẻ. Tuy nhiên, các vận động ấy phải diễn ra một cách hợp lý mới mang lại hiệu quả giáo dục, nếu không sẽ phản tác dụng. Chẳng hạn một vận động quá mạnh, vượt quá sức của trẻ, tư thế vận động không đúng cách... sẽ phương hại đến sự phát triển thể chất của trẻ. Vấn đề ở đây là khi lựa chọn trò chơi, cô giáo cần chú ý đến tư thế của trẻ khi chơi và nhiệm vụ chơi phải phù hợp với khả năng của trẻ. Những trò chơi phù hợp với sự phát triển của lứa tuổi sẽ góp phần phát triển và hoàn thiện các vận động cơ bản như: đi, chạy, nhảy, leo, trèo, ném, bắt và góp phần rèn luyện tố chất thể lực như: sức nhanh, sức mạnh, sức bền và sự khéo léo.

Chơi là phương tiện giáo dục thẩm mỹ cho trẻ em: Chơi là hoạt động phản ánh cuộc sống của xã hội. Khi tham gia trò chơi, trẻ cảm nhận được cái đẹp ở sự phong phú, đa dạng về màu sắc, hình dạng, kích thước, âm thanh của đồ vật, đồ chơi. Đặc biệt trong khi chơi, trẻ cảm nhận được vẻ đẹp trong hành vi, trong giao tiếp, ứng xử của các mối quan hệ giữa người với người, giữa người với thế giới hiện thực

Chơi là phương tiện giáo dục lao động cho trẻ em: Khi tham gia chơi, trẻ tái tạo lại những hành động lao động qua đó mà thu nhận được những biểu tượng về lao động, về ý nghĩa xã hội và tính hợp tác của nó. Đồng thời qua tái tạo những hành động lao động của người lớn trong trò chơi mà một số kỹ năng lao động đơn giản được hình thành ở trẻ: kỹ năng lao động tự phục vụ, kỹ năng lao động trực nhật. Cũng trong quá trình chơi, dưới sự hướng dẫn của cô giáo trẻ được giáo dục một số phẩm chất đạo đức cần thiết cho người lao động tương lai: tính mục đích, tính sáng tạo lòng yêu lao động yêu thích lao động.

Như vậy có thể nói, chơi là phương tiện giáo dục toàn diện cho trẻ. Nhà giáo dục cần khai thác thế mạnh của hoạt động vui chơi trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ em. Hãy tạo ra môi trường thuận lợi để trẻ được chơi một cách chủ động sáng tạo và chơi hết mình. Đối với trẻ thơ, chơi là cuộc sống của trẻ. Tổ chức cho trẻ chơi là mang lại hạnh phúc cho tuổi thơ, tạo điều kiện cho trẻ phát triển một cách tự nhiên nhất.

2.2. Trò chơi vận động cho trẻ 5-6 tuổi

2.2.1. Đặc điểm trò chơi vận động cho trẻ 5-6 tuổi

TCVĐ là trò chơi có tổ chức, có mục đích cụ thể. Nội dung chơi chứa đựng các nhiệm vụ rèn luyện, hoàn thiện các vận động cơ bản, các tổ chất thể lực cho trẻ. Trong TCVĐ, các nhiệm vụ vận động được giải quyết như một nhiệm vụ thực hành dưới dạng trò chơi. Chính vì vậy, trẻ vận động một cách tích cực, vui vẻ, thoải mái.

Đa số các TCVĐ dành cho lứa tuổi mầm non là những trò chơi mang tính chủ đề, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý và khả năng tư duy tưởng tượng của trẻ. Những chủ đề của trò chơi thường được lấy từ thực tiễn xung quanh và thể hiện những hình ảnh về các hiện tượng thiên nhiên, xã hội, các hành vi của con vật. Do đó trò chơi vận động mang tính hiện thực.

Khi tham gia TCVĐ, trẻ phải tập trung chú ý, ghi nhớ những lời giải thích của cô (về nội dung chơi, luật chơi, cách chơi) để giải quyết các nhiệm vụ chơi. Do vậy, đặc điểm nổi bật của TCVĐ là đòi hỏi phải có sự phối hợp giữa quá trình nhận thức và vận động.

Mỗi TCVĐ đều có 3 bộ phận liên quan chặt chẽ với nhau: nội dung chơi, hành động chơi và luật chơi.

+ *Nội dung chơi* là nhiệm vụ vận động mà trẻ phải thực hiện. Đó là những vận động cơ bản phù hợp với lứa tuổi và được thể hiện dưới dạng hành vi vận động của con vật mà trẻ biết: con gà, con chim, con ếch, con chuột, con mèo... hoặc những phương tiện đồ dùng xã hội: đoàn tàu, xe ô tô, tàu thủy, máy bay... Nội dung vận động được hình tượng hoá như vậy sẽ lôi cuốn sự hứng thú, tích cực của trẻ và trẻ tiếp nhận dễ dàng hơn.

+ *Hành động chơi* là hệ thống những động tác (thao tác) vận động mà trẻ phải thực hiện trong quá trình chơi. Hệ thống các động tác vận động thường có những lời ca, tiếng hát có vần có nhịp đi kèm: trẻ vừa hát vừa chạy nhảy, vừa hát vừa bò...

+ *Luật chơi* là những quy định, quy ước mà trẻ phải tuân theo trong khi chơi. Luật chơi ở đây không gò đũa trẻ vào một khuôn mẫu cứng nhắc song nó trở thành động cơ thúc đẩy trẻ vận động tích cực. Ví dụ, trong trò chơi “Cáo và Thỏ”, nếu con thỏ nào bị cáo bắt hoặc vào nhâm hang thì phải ra ngoài một lần chơi. Hay trong trò chơi “Chó sói xấu tính” nếu ai không chạy kịp về chuồng của mình thì bị sói bắt...

Trong TCVĐ, mọi trẻ đều được tham gia. Có hoạt động tập thể nên có sự ganh đua, trong đó yếu tố thắng - thua đã kích thích tính tích cực vận động của trẻ. Nói đúng hơn, kết quả chơi đã thúc đẩy trẻ tích cực vận động, song điều lí thú hơn là dù thắng hay thua, mọi trẻ đều vui vẻ thoải mái, không hề buồn bã. Quan sát các cháu chơi trò chơi “Chó sói xấu tính” ta thấy những chú thỏ bị bắt và phải làm sói ở lần chơi tiếp theo không hề buồn bã mà còn tỏ ra khoái chí vui cười thoải mái.

2.2.2. Phân loại trò chơi vận động

Dựa vào các tiêu chí khác nhau, có nhiều cách phân loại TCVĐ khác nhau

- *Dựa vào nguồn gốc của TCVĐ, người ta chia TCVĐ thành 2 nhóm cơ bản:*

+ Nhóm TCVĐ dân gian: Đó là những TCVĐ có từ lâu đời, được lưu truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác, từ vùng này sang vùng khác và được xem như là thể loại văn hoá dân gian. Khó mà tìm ra được ai là tác giả của trò chơi này và không xác định được ngày, tháng, năm ra đời của chúng. TCVĐ dân gian ở mọi thời đại đều luôn hấp dẫn trẻ em. Ví dụ, trò chơi “Kéo co”, “Bịt mắt bắt dê”, “Mèo đuổi chuột”, “Nhảy dây”, “Thả đĩa ba ba”, “Chi chi chành chành”... luôn sống mãi với thời gian và được trẻ đón nhận một cách tích cực.

+ Nhóm TCVĐ mới: Đó là những trò chơi được các nhà giáo dục thiết kế - xây dựng. Những trò chơi mới có thể biết tác giả, ngày, tháng, năm ra đời. Dựa vào nội dung, nhiệm vụ vận động của trẻ, người ta thiết kế một số trò chơi vận động nhằm giải quyết nhiệm vụ vận động một cách vui vẻ, thoải mái, tích cực. Ví dụ, trò chơi “Quạ và gà con”, “Chó sói xấu tính”, “Nhỏ củ cải”, “Chuyền bóng”...

- *Dựa vào tính chất của TCVĐ, người ta chia TCVĐ thành 2 nhóm:*

+ Nhóm TCVĐ theo chủ đề. Đó là những trò chơi được xây dựng trên cơ sở những kinh nghiệm, những ấn tượng và những hiểu biết của trẻ về cuộc sống xung quanh. Nội dung chơi, hành động chơi, luật chơi (quy tắc chơi) trong trò chơi này được diễn ra theo chủ đề. Ví dụ, trò chơi “Quạ và gà con”, “Mèo đuổi chuột”... Chủ đề chơi, quy tắc chơi xác định tính chất vận động của trẻ trong khi chơi, và các vận động này thường mô phỏng lại các hành động, các thao tác theo vai: “vai sói” “vai quạ” “vai mèo”... đuổi bắt, “vai gà” “vai chuột” “vai thỏ” chạy trốn. Nhóm TCVĐ theo chủ đề phần lớn là những trò chơi tập thể, số lượng trẻ có thể khác nhau (từ 5- 30 trẻ), điều đó cho phép nhà giáo dục sử dụng trò chơi này với các lứa tuổi khác nhau, trong những điều kiện với những mục đích khác nhau.

+ Nhóm TCVĐ không theo chủ đề. Đó là những trò chơi được xây dựng chủ yếu từ những vận động cơ bản của trẻ. Những vận động này không diễn ra dưới dạng mô phỏng lại các hành động, thao tác theo vai mà do nhiệm vụ chơi, luật chơi quy định. TCVĐ không theo chủ đề có nhiều loại: TCVĐ không theo chủ đề loại “đuổi bắt”. Loại trò chơi này rất gần với TCVĐ theo chủ đề, chỉ khác là không có hình ảnh nhân vật để trẻ mô phỏng. Trò chơi này được xây dựng chủ yếu từ những vận động đơn giản, thường là vận động “chạy” kết hợp với vận động bắt.

2.2.3. Ý nghĩa của trò chơi vận động

Nhờ có sự vận động một cách tích cực, hứng thú mà quá trình trao đổi chất của trẻ được tăng cường, hệ tuần hoàn hô hấp, tiêu hoá hoạt động tích cực hơn; hoạt động của hệ thần kinh được linh hoạt bền bỉ hơn, cơ bắp được phát triển mạnh mẽ.

TCVĐ góp phần phát triển sự tập trung chú ý, trí nhớ, tư duy tưởng tượng và cảm xúc tình cảm cho trẻ em. Để tham gia trò chơi, trẻ phải tập trung nghe cô giới thiệu nội dung chơi, luật chơi làm cho trí giác, trí nhớ có chủ định của trẻ được phát triển. Khi tham gia trò chơi, trẻ tích cực sáng tạo giải quyết các nhiệm vụ chơi, tình huống chơi trong hoàn cảnh tưởng tượng nhờ đó mà tư duy, trí tưởng tượng của trẻ được phát triển.

Những TCVĐ có kèm lời ca, tiếng hát mô tả động tác vận động làm cho ngôn ngữ của trẻ được phát triển. Thực hiện hành động chơi, nhất là hành động chơi theo vai (vai quạ, vai gà con, vai gà mẹ) và kết thúc chơi (ai thắng, ai thua...) mang lại niềm vui vô bờ bến, qua đó xúc cảm, tình cảm của trẻ được phát triển (trẻ lo lắng, chạy thật nhanh khi “quạ” đuổi; vui sướng khi chạy đến bên mẹ, không bị bắt...).

Khi tham gia TCVĐ, những biểu tượng về thế giới xung quanh: đặc điểm hoạt động lao động của người lớn, cách thức di chuyển của con vật, của phương tiện giao thông... được mở rộng và củng cố. TCVĐ còn ảnh hưởng đến tính cách và khí chất của trẻ. Trong khi chơi, trẻ thể hiện hành vi, đạo đức, tính cách của mình, trẻ phải tuân theo quy tắc (luật) của trò chơi. Những quy tắc đó điều khiển hành vi của trẻ, tạo điều kiện để trẻ hợp tác với nhau trong khi chơi, hình thành ở trẻ tính trung thực, lòng dũng cảm, tính kiên trì...

Thực tế cho hay rằng, trong công tác GDTC cho trẻ ở trường MN, người ta thường tổ chức TCVĐ hoặc ít ra là đưa yếu tố chơi vào các bài tập thể dục, các vận động cơ bản để trẻ thực hiện một cách hứng thú. Cũng là động tác thở, cô tổ chức dưới dạng trò chơi bắt chước tiếng gà gáy “ò ó o...” hoặc ngửi hoa... Bài tập phát triển chung được triển khai một cách nhẹ nhàng, ví dụ “Trồng nụ, trồng hoa”: Trẻ chụm 5 đầu ngón tay lại, nâng cánh tay ngang vai, bàn tay xoè ra (“một hoa”... là động tác vai). Khi làm động tác lườn, cô đưa trẻ vào tình huống thiên nhiên “gió thổi, cây nghiêng” để vận mình sang hai bên, thậm chí động tác diễn ra không đúng với logic thực tế mà trẻ không hề ý thức được (gió thổi sang trái nhưng “cây” lại nghiêng sang phải).

TCVĐ còn là phương tiện để chống mệt mỏi, căng thẳng của trẻ trong hoạt động học tập. Trong quá trình chơi TCVĐ, không những sự căng thẳng thần kinh được giảm bớt mà cơ thể trẻ còn được “ nạp thêm” năng lượng, tăng cường thêm khả năng tập trung trong hoạt động. Do vậy người ta thường dùng TCVĐ để chuyển tiếp giữa các hoạt động.

2.3. Vai trò của giáo viên trong việc tổ chức TCVĐ cho trẻ 5-6 tuổi.

Hiệu quả của hoạt động vui chơi phụ thuộc khá lớn vào công tác tổ chức, hướng dẫn của giáo viên. Để hướng dẫn trẻ chơi có hiệu quả, giáo viên phải thực hiện tốt các vai trò sau đây:

- Lập kế hoạch tổ chức trò chơi cho trẻ. Kế hoạch tổ chức trò chơi cho trẻ phải phù hợp với mục tiêu, nội dung, chủ đề giáo dục, phù hợp với độ tuổi, phù hợp với thời gian, thời điểm tổ chức trò chơi cho trẻ, phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất của trường, lớp...

- Tổ chức trò chơi cho trẻ ở các thời điểm khác nhau trong ngày ở trường mầm non. Cụ thể là:

- + Tạo môi trường chơi phù hợp với chủ đề giáo dục, với nội dung chơi, với độ tuổi của trẻ nhằm kích thích hứng thú chơi của trẻ.

- + Hướng dẫn trẻ chơi một cách tích cực, chủ động sáng tạo trong các góc

- + Theo dõi quá trình chơi của trẻ, cổ vũ động viên trẻ chơi tích cực, sáng tạo

- + Tạo tình huống để trẻ hợp tác với nhau trong các nhóm và giữa các nhóm với nhau.

- + Rèn luyện cho trẻ một số thói quen cần thiết trước khi chơi (tự lấy đồ chơi, vật liệu chơi) trong khi chơi (vui vẻ, hết mình, hợp tác với bạn, không tranh giành đồ chơi, phá quấy bạn khi chơi), kết thúc chơi (cất dọn đồ chơi vào nơi quy định...)

- Nhận xét đánh giá trẻ chơi. Nhận xét diễn ra trong suốt quá trình chơi của trẻ. Phương châm của nhận xét đánh giá là động viên khích lệ trẻ chơi hết mình, chơi tích cực sáng tạo. Do vậy phải diễn ra một cách nhẹ nhàng thoải mái và kịp thời.

Để tổ chức cho trẻ chơi tốt, rèn luyện thể lực tốt, người giáo viên phải có năng lực sư phạm tốt. Năng lực sư phạm của người giáo viên bao gồm: năng lực tri giác- óc quan sát sư phạm; năng lực xây dựng- nhìn thấy được kết quả hoạt động của mình, đoán trước được hành vi của trẻ; năng lực lí luận dạy học- cho phép truyền đạt mọi vấn đề một cách dễ hiểu nhất đối với trẻ; năng lực biểu cảm- thể hiện qua điệu bộ, nét mặt, lời nói; năng lực giao tiếp- giúp thiết lập mối quan hệ tốt giữa cô và trẻ; năng lực tổ chức- thể hiện trong việc tổ chức sinh hoạt rèn luyện, vui chơi cho trẻ. Tính đa dạng của năng lực sư phạm và mối quan hệ giữa chúng góp phần hình thành phong cách hoạt động của người giáo viên.

Để TCVĐ đáp ứng được mục đích giáo dục, rèn luyện kỹ năng vận động, cũng như đáp ứng được nhu cầu vui chơi và vận động của trẻ, cô giáo phải nắm vững tri thức về

TCVĐ. TCVĐ là nơi tập hợp trẻ dễ nhất vì chúng đến với nhau vừa để vui chơi cho thoải thích, vừa để thỏa mãn nhu cầu vận động tích cực. Điều đó có lợi cho việc rèn luyện thân thể, tránh được các trò nghịch ngợm vô ích nhiều khi còn gây ra những hậu quả nguy hại đến sức khỏe và tính mạng của các em và tạo ra sự an toàn xã hội. Vì vậy, khi giáo viên tổ chức TCVĐ cho trẻ, cần phải đảm bảo sao cho vừa có tác dụng rèn luyện sức khỏe, vừa phát triển được nhận thức của trẻ trong các trò chơi và hình thành được những nét tính cách cần thiết, lại vừa đảm bảo tính chất vui chơi thực sự. Việc lựa chọn TCVĐ cho trẻ cũng phải phù hợp với khả năng vận động của trẻ và có thể coi đó là phương tiện có hiệu quả để GDTC, đồng thời có thể là liệu pháp chống ý, một hiện tượng không tốt đã sớm xuất hiện ở một số trẻ ngày nay...

Việc tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ mẫu giáo lớn có những đặc thù riêng, thường diễn ra độc lập trong từng lớp do cô giáo của từng lớp phụ trách. Ngoài ra, còn phụ thuộc vào trình độ chuyên môn, độ tinh tế nhạy bén và sáng tạo của cô giáo trong việc tổ chức vui chơi cho trẻ.

3. KẾT LUẬN

Trong giáo dục thể chất, TCVĐ là một trong các hình thức cơ bản, đặc biệt đối với trẻ em lứa tuổi mẫu giáo, TCVĐ là một phương thức giáo dục nhẹ nhàng và hiệu quả nhất “Học mà chơi - Chơi mà học”. Thông qua trò chơi, các em thể hiện được khả năng của mình, khám phá và hiểu biết thêm cuộc sống đồng thời tạo ra bầu không khí đoàn kết thân ái giúp đỡ nhau trong học tập, rèn luyện. Đây là phương pháp, phương tiện rèn luyện sức khỏe, góp phần giáo dục đạo đức nhân cách cho trẻ đạt hiệu quả cao và được trẻ đặc biệt ưa thích. Muốn trẻ hứng thú chơi và vui chơi mang lại hiệu quả giáo dục cao phải có sự hướng dẫn, tổ chức cho trẻ chơi một cách khoa học, đảm bảo được tính đặc thù của loại trò chơi, phải biết sáng tạo biết khai thác tất cả những gì đã có trong thực tế và suy nghĩ tìm tòi tạo thêm nhiều niềm vui mới cho trẻ bằng chính khả năng sự phạm, lòng yêu trẻ, yêu nghề nghiệp của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2000), *Chương trình chăm sóc giáo dục mẫu giáo và hướng dẫn thực hiện (5-6 tuổi)*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009), *Chương trình giáo dục mầm non*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
3. Hoàng Thị Bưởi (2000), *Phương pháp giáo dục thể chất trẻ em*, - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. E.A. Chimôppaêva (1986), *Trò chơi vận động dành cho trẻ mẫu giáo*, - Nxb Trẻ.

MOTOR ACTIVITIES FOR 5-6 YEAR-OLDS CHILDREN'S DEVELOPMENT

Abstract: *In the kindergarten program, the number of motor activities has decreased greatly. However, the demand of playing and emulation activities in children is still very high, so the organization of guidance and use of game methods in teaching during gymnastics and other educational activities are very important. Outdoor games help children master the motor skills and comprehensively develop aspects: physical, linguistic, cognitive, emotional, aesthetic and social.*

Keywords: *activity, exercise, preschool children...*

XÂY DỰNG TIÊU CHUẨN ĐÁNH GIÁ TRÌNH ĐỘ THỂ LỰC CHUYÊN MÔN CẦU LÔNG CHO NAM SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH GIÁO DỤC THỂ CHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Công Trường
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết sử dụng các phương pháp nghiên cứu thường quy trong thể dục thể thao để xây dựng tiêu chuẩn đánh giá thể lực chuyên môn cầu lông có đủ độ tin cậy cho khách thể nghiên cứu, đồng thời tiến hành xây dựng thang điểm, bảng phân loại tổng hợp, qua đó ứng dụng đánh giá thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên ngành giáo dục thể chất trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Từ khóa: Đánh giá; trình độ thể lực; tiêu chuẩn, thang điểm...

Nhận bài ngày 27.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Công Trường; Email: nctruong@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xu hướng phát triển của cầu lông hiện đại với lối đánh đa dạng, thực dụng, hiệu quả, đòi hỏi ở vận động viên phải có khả năng thích ứng cao với lượng vận động lớn và năng lực phối hợp vận động cao trong thời gian dài. Do đó, việc huấn luyện thể lực cho sinh viên chuyên môn cầu lông có ý nghĩa đặc biệt quan trọng không thể thiếu trong quá trình đào tạo. Phát triển thể lực chuyên môn cầu lông cho sinh viên chuyên ngành Giáo dục thể chất (GDTC) là quá trình sử dụng hợp lý các phương tiện chuyên môn của quá trình GDTC, tác động một cách toàn diện đến cơ thể của sinh viên, nhằm hình thành ở họ các năng lực chuyên môn phù hợp cho tập luyện và thi đấu. Cầu lông là môn thể thao có yêu cầu cao về kỹ - chiến thuật, thể lực và tâm lý. Để đạt được trình độ thi đấu xuất sắc, thì các khía cạnh về thể lực và tâm lý là những yếu tố quan trọng cần phải quan tâm. Đặc điểm về kỹ thuật, chiến thuật cầu lông luôn có sự biến đổi, do đó đòi hỏi người học không chỉ dựa trên cơ sở phát triển các tổ chất thể lực một cách toàn diện, mà cần phải phát triển năng lực các tổ chất thể lực chuyên môn. Vì thế, việc xác định được các test dùng để kiểm tra và đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cầu lông là một yếu tố vô cùng quan trọng và cần thiết trong quá trình giảng dạy cũng như huấn luyện cho nam sinh viên trường Đại học Thủ

đô Hà Nội (ĐHTĐHN). Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp tham khảo tài liệu, phương pháp phỏng vấn bằng phiếu, phương pháp kiểm tra sự phạm và phương pháp toán thống kê. Khách thể nghiên cứu của chúng tôi gồm 10 nam sinh viên lớp GDTC C2018 n. Khách thể phỏng vấn gồm các chuyên gia, huấn luyện viên, cán bộ quản lí, giảng viên bộ môn cầu lông trên toàn quốc.

2. NỘI DUNG

2.1. Lựa chọn test đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên ngành Giáo dục thể chất trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Để có những hệ thống Test đánh giá được trình độ thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên ngành GDTC, chúng tôi căn cứ vào kết quả nghiên cứu chuyên ngành của các tác giả đi trước; đồng thời phỏng vấn trực tiếp các chuyên gia, giảng viên giảng dạy môn bộ môn này. Để đảm bảo tính khách quan, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn hai lần cách nhau một tháng trên cùng một đối tượng (18/20 người). Trên cơ sở kết quả thu được, tìm hiểu, đánh giá những test thể lực cần thiết và quan trọng khi kiểm tra đánh giá trình độ chuyên môn cho sinh viên chuyên ngành GDTC khi học môn cầu lông. Có sự khác biệt rõ rệt, có những bài có sự thống nhất cao, có những bài tập được chọn ở mức trung bình và có bài tập được lựa chọn ở mức thấp ở hai thời điểm khác nhau vì $\chi^2_{tính} < \chi^2_{bảng}$ ở ngưỡng $p > 0,05$. Chúng tôi đã lựa chọn ra những test có 90% trở lên số người được phỏng vấn lựa chọn phương án sử dụng để tiếp tục đưa vào nghiên cứu, đó là những test sau:

Bảng 1. Các test đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên ngành GDTC

Kỹ thuật động tác	Lần 1 (n = 17)		Lần 2 (n = 18)		χ^2	P
	n	%	n	%		
Ném quả cầu lông đi xa (m)	17	100	18	100	0	> 0,05
Bật cao tại chỗ (cm)	17	100	18	100	0	> 0,05
Nhảy dây 2 phút (số lần)	17	100	18	100	0	> 0,05
Chạy 20 m xuất phát cao (s)	17	100	18	100	0	> 0,05
Di chuyển 4 góc sân đơn 10 lần (s)	17	100	18	100	0	> 0,05

Cầu lông là môn thể thao đòi hỏi người chơi phải di chuyển với tốc độ cao, liên tục trên toàn mặt sân, do đó để duy trì tốc độ liên tục lặp lại trong thời gian thi đấu, vận động viên (VĐV) phải có sức bền tốc độ. Cầu lông hiện đại đòi hỏi có sự phát triển cao các tố chất thể lực, các VĐV phải thường xuyên di chuyển, thay đổi nhịp độ trận đấu do đó, sức bền chuyên môn cao trong việc giải quyết các tình huống thi đấu như chạy, bật, bước xoạc... là rất quan trọng trong tập luyện và thi đấu.

2.2. Xây dựng thang điểm đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên GDTC

2.2.1. Xây dựng thang điểm C

Trong quá trình giáo dục thể chất và huấn luyện thể thao, việc phân loại tiêu chuẩn đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cho người học là rất quan trọng, qua đó người dạy có thể điều khiển được quá trình giảng dạy phù hợp với chương trình cũng như giáo án đề ra.

Căn cứ theo số liệu thu được trên những bài test đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên ngành GDTC trường Đại học Thủ đô Hà Nội, chúng tôi tiến hành lập thang điểm theo thang độ C dựa trên giá trị $\bar{X}_{tb}$ và độ lệch chuẩn: $C = 5 + 2Z$

Lấy giá trị trung bình ở các test bằng giá trị điểm trung bình là 5 điểm.

Từ điểm 1 - 4 và 6 - 10 là giá trị trung bình ± 0.5 độ lệch chuẩn được tính như sau:

Bảng 2. Thang điểm theo thang độ C

Điểm	Giá trị	Điểm	Giá trị
10	$= \bar{X} + 2.5 \delta$	5	$= \bar{X}$
9	$= \bar{X} + 2 \delta$	4	$= \bar{X} - 0.5 \delta$
8	$= \bar{X} + 1.5 \delta$	3	$= \bar{X} - \delta$
7	$= \bar{X} + \delta$	2	$= \bar{X} - 1.5 \delta$
6	$= \bar{X} + 0.5 \delta$	1	$= \bar{X} - 2 \delta$

Đối với các test đánh giá bằng số lần trên thực tế thang điểm C thì các điểm trong thang phải là số nguyên. Vì vậy, số thập phân được làm tròn đến 0,5. Ví dụ: 1,5 = 2; 1,4 = 1. Từ những quy ước trên đề tài tiến hành lập bảng theo thang độ C cho từng test nghiên cứu ở giai đoạn ban đầu bảng 3.

Bảng 3. Bảng điểm đánh giá thể lực chuyên môn cầu lông sau 1 năm học

Điểm	Test					
	Ném quả cầu lông đi xa (m)	Di chuyển ngang sân 10 lần (s)	Bật cao tại chỗ (cm)	Nhảy dây trong vòng 2 phút	Chạy 20 m xuất phát cao (s)	Di chuyển 4 góc sân đơn 10 lần (s)
1	< 5,5	> 122	< 48	< 160	> 3,02	> 155
2	5,5	122	48	160	3,02	155
3	6	118	52	170	2,98	150
4	6,5	114	56	180	2,94	145
5	7	110	60	190	2,90	140
6	7,5	106	64	200	2,86	135
7	8	102	68	210	2,82	130
8	8,5	98	72	220	2,78	125
9	9	94	76	230	2,74	120
10	9,5	90	80	240	2,70	115

2.2.2. Xây dựng tiêu chuẩn phân loại tổng hợp

Bảng 2 cho thấy để đánh giá thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên GDTC, ngoài thang điểm cần có một tiêu chuẩn phân loại thể lực của khách thể nghiên cứu theo giá trị từng test. Tuy nhiên, để thuận lợi cho việc lượng hóa các chỉ tiêu khác nhau trong quá trình phân loại mức độ thể lực chuyên môn của khách thể nghiên cứu, đề tài tiến hành quy định tiêu chuẩn phân loại từng chỉ tiêu theo 5 mức được quy đổi như sau: Giỏi, khá, trung bình, yếu và kém.

Bảng 4. Điểm tổng hợp phân loại trình độ thể lực chuyên môn

Giỏi	Khá	Trung bình	Yếu	Kém
9 - 10	7 - 8	5 - 6	3 - 4	< 3

Theo thang điểm C đã xây dựng, thì mỗi test có số điểm cao nhất là 10 điểm. Căn cứ vào số test đánh giá thể lực chuyên môn là 6 test, vì vậy điểm đánh giá là trung bình cộng của 6 test trên và được làm tròn đến 0,5 điểm để điểm số là giá trị nguyên. Ví dụ: $4,5 = 5$ điểm. $4,4 = 4$ điểm.

2.2.3. Ứng dụng các tiêu chuẩn đánh giá trình độ phát triển thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên GDTC C2018 trường ĐHTĐHN

Chúng tôi tiến hành kiểm nghiệm trên 10 nam sinh viên chuyên ngành GDTC của lớp C2018. Các sinh viên này được kiểm tra theo một trình tự thống nhất ở các Test xác định điểm tổng hợp. Thứ tự tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Cho nam sinh viên GDTC khóa C2018 thực hiện lần lượt các test trên.

Bước 2: Tính điểm các chỉ tiêu đạt được của từng sinh viên.

Bước 3: Tính tổng điểm của các chỉ tiêu và đối chiếu với bảng trên.

Căn cứ vào thành tích kiểm tra nhập điểm vào cổng thông tin đào tạo theo bảng 3 và phân loại theo bảng 4, chúng tôi thu được kết quả ở bảng 5 dưới đây:

Bảng 5. Tổng điểm phân loại đánh giá thể lực chuyên môn của 10 nam sinh viên

TT	Sinh viên	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6	TB	Xếp loại
1	Lê Phi Hồng	9	8	9	8	9	9	9	Giỏi
2	Ng Huy Việt Anh	5	7	6	7	7	6	6	TB
3	Lê Văn Đông	6	5	5	5	6	4	5	TB
4	Trần Anh Thắng	7	6	5	7	6	6	6	TB
5	Phạm Gia Trường	8	8	7	9	8	8	8	Khá
6	Vũ Đại Triều	7	8	7	8	8	7	8	Khá
7	Nguyễn Đức Tùng	7	8	7	8	7	6	7	Khá
8	Lã Phương Nam	9	10	8	10	9	8	9	Giỏi
9	Nguyễn Mạnh Tiến	7	8	7	9	8	7	8	Khá
10	Bùi Văn Hoạt	8	8	7	8	8	7	8	Khá

Qua bảng 5, kết quả xếp loại thể lực chuyên môn cầu lông cho nam sinh viên chuyên ngành GDTC trường ĐHTĐHN như sau:

- Xếp loại giỏi có 02 sinh viên chiếm tỷ lệ 20%.
- Xếp loại khá có 05 sinh viên chiếm tỷ lệ 50%.
- Xếp loại trung bình có 03 sinh viên chiếm tỷ lệ 30%.
- Không có sinh viên xếp loại yếu.
- Không có sinh viên xếp loại kém.

Kết quả cho thấy 10 nam sinh viên của lớp C 2018 có kết quả học tập ở mức giỏi, khá, trung bình đồng thời cũng là những sinh viên có trình độ thể lực chuyên môn ở những mức giỏi, khá, trung bình tương đồng với kết quả học tập. Hay nói cách khác là trình độ thể lực chuyên môn có ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên chuyên GDTC. Kết quả kiểm chứng trên thực tế đã cho chúng ta thấy rằng: các Test và các tiêu chuẩn mà đề tài nghiên cứu, xây dựng đảm bảo tính khoa học và có tính khả thi cho phép sử dụng làm sở để đánh giá trình độ thể lực cho nam sinh viên chuyên GDTC các khóa sau này.

3. KẾT LUẬN

Khoa Khoa học Thể thao và Sức khỏe của trường ĐHTĐHN có nhiệm vụ đào tạo các sinh viên GDTC trở thành các giáo viên dạy môn GDTC trên địa bàn thành phố Hà Nội (phong trào cầu lông phát triển rất mạnh trong những năm gần đây) và các tỉnh lân cận, vì vậy việc tìm ra các chỉ tiêu đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cầu lông đặc thù cho sinh viên chuyên GDTC là rất cần thiết. Kết quả nghiên cứu đã xây dựng được các thang điểm đủ tính khoa học, bảo đảm tính khách quan và phù hợp với sinh viên trong học phần Cầu lông chuyên ngành, nên có thể được sử dụng để đánh giá trình độ thể lực chuyên môn cầu lông của sinh viên chuyên GDTC - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội các khóa sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tony Grice, EdD (2005), *Badminton Steps by Steps*, - Nxb Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
2. Nguyễn Hạc Thúy, Nguyễn Quý Bình (2000), *Huấn luyện thể lực cho vận động viên cầu lông*, - Nxb Thể dục - Thể thao, Hà Nội.
3. Trần Văn Vinh, Đào Chí Thành, Phan Thế Đệ (2003), *Hệ thống bài tập huấn luyện cầu lông*, - Nxb Thể dục - Thể thao, Hà Nội.
4. Lê Văn Lãm (2007), *Giáo trình đo lường thể thao*, Trường Đại học Sư phạm Thể dục - Thể thao Hà Tây, - Nxb Thể dục - Thể thao, Hà Nội.
5. *Giáo trình phương pháp nghiên cứu khoa học thể dục thể thao*, - Nxb Thể dục - Thể thao, Hà Nội.
6. Nguyễn Thế Truyền, Nguyễn Kim Minh, Trần Quốc Tuấn (2002), *Tiêu chuẩn đánh giá trình độ tập luyện trong tuyển chọn và huấn luyện thể thao*, - Nxb Thể dục - Thể thao, Hà Nội.

DEVELOPING AN EVALUATION STANDARD OF BADMINTON PROFESSIONAL QUALIFICATION FOR MALE STUDENTS MAJORING PHYSICAL EDUCATION AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *The article uses the conventional research methods in sports to create a standard for evaluating the professional badminton fitness that are considerably reliable for the research object, and to indicate an assessment scale and classification table, through which the evaluation of badminton professional fitness for male students majoring in physical education at Hanoi Metropolitan University is possibly applied.*

Key words: *assessment, professional fitness, standard, assessment scale...*

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG TỔ CHỨC GIỜ SINH HOẠT LỚP TÍCH HỢP TIẾP NHẬN NỘI DUNG TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG CHO SINH VIÊN NGỮ VĂN - MỘT BIỂU HIỆN CỦA ĐỊNH HƯỚNG ĐÀO TẠO ỨNG DỤNG NGHỀ NGHIỆP

Trần Thị Kim Chi

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chương trình đào tạo ngành Sư phạm Ngữ văn hệ Đại học ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội được xây dựng theo định hướng ứng dụng nghề nghiệp (POHE). Điều đó được thể hiện trong các học phần cụ thể, nhất là các học phần nghiệp vụ. Ở học phần Phương pháp dạy học Ngữ văn, chúng tôi rèn luyện cho sinh viên cách tổ chức giờ sinh hoạt lớp lồng ghép nội dung môn học Ngữ văn. Đây là một biểu hiện của định hướng đào tạo ứng dụng nghề nghiệp.

Từ khóa: Tích hợp, sinh hoạt lớp, bài học Ngữ văn, POHE

Nhận bài ngày 25.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019

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

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong dạy học hiện đại, người dạy có thể sử dụng phương pháp này hay phương pháp khác, miễn sao giúp người học lĩnh hội được nhiều nhất kiến thức và phát huy được năng lực của mình. Dạy học văn có tính đặc thù, đòi hỏi năng lực tri nhận, cảm nhận và đồng sáng tạo của cả người dạy lẫn người học. Trong dạy học văn, việc ứng dụng công nghệ thông tin trong thiết kế, trình bày bài giảng chỉ đóng vai trò phụ trợ. Việc thuyết trình, hóa thân, nhập vai hay “sân khấu hóa” luôn mang lại hiệu quả đặc biệt, bởi nó giúp người học thâm nhập thẳng vào hồn cốt của tác phẩm văn chương, từ đó cảm nhận được tất cả các giá trị nhận thức, giáo dục, thẩm mỹ của nó. Song các hoạt động này không dễ tổ chức thường xuyên, bởi nó phụ thuộc vào nhiều yếu tố, nhất là năng lực thấu cảm và diễn xuất của người học. Mọi thứ năng lực, trong đó có năng lực thấu hiểu và niềm yêu thích, đam mê văn chương, đều cần được rèn luyện, tích lũy. Để nâng cao năng lực dạy học văn, để văn học là nhân học, là biểu trưng của khát vọng vươn tới cái Chân - Thiện - Mỹ thường xuyên hiện hữu trong tâm thức người học, ngay trong các hoạt động ngoại khóa hay giờ sinh hoạt lớp, người dạy vẫn có thể lồng ghép nội dung giáo dục quy định với các kiến thức, bài học

về văn chương. Điều này không chỉ làm cho các giờ sinh hoạt lớp bớt nhàm chán, mà ở một mức độ nhất định, còn rèn luyện, hình thành năng lực văn cho người học.

2. NỘI DUNG

2.1. Đặc điểm của giờ sinh hoạt lớp trong nhà trường phổ thông

Khác với các hoạt động ngoại khóa, giờ sinh hoạt lớp của học sinh phổ thông các cấp là bắt buộc, có quy định cụ thể 1 tiết/tuần. Thông thường, trong khoảng 45 phút, giáo viên chủ nhiệm lớp (GVCN) sẽ phải triển khai các công việc cố định bao gồm:

- Ổn định tổ chức lớp.

- Nêu mục đích, lí do.

- Triển khai phần sinh hoạt của cán bộ tổ, cán bộ lớp nhằm đánh giá, bình chọn các cá nhân ưu tú, xuất sắc trong tuần để khen ngợi, biểu dương; đồng thời cũng nhắc nhở, chỉnh sửa những khuyết điểm nếu có của các cá nhân. Mỗi tiết sinh hoạt lớp hiện nay trong các nhà trường thường lồng ghép nội dung sinh hoạt theo chủ điểm tháng. Phần nội dung này ngắn gọn, có thể diễn ra trong khoảng 15 phút, do GVCN phổ biến, nhắc nhở, đánh giá sau đó là ý kiến phản hồi, trao đổi, thảo luận và phát biểu, đề xuất ý kiến (nếu có) của học sinh.

Để chuẩn bị cho tiết sinh hoạt lớp cuối tuần, bên cạnh việc tóm lược, đánh giá hoạt động chung và riêng của từng học sinh, GVCN thường phân công nhiệm vụ cho ban cán sự lớp, thảo luận các nội dung giữa các tổ, nhóm để cùng thực hiện. Việc thảo luận này sẽ giúp cho việc triển khai tiết sinh hoạt được diễn ra một cách nhanh chóng, hiệu quả. Căn cứ vào tình hình thực tế, GVCN sẽ cho học sinh thảo luận một số các nội dung như: nhắc nhở một số học sinh, khắc phục những hạn chế trong tuần, điều chỉnh lại nội quy lớp học hay yêu cầu học tập với bộ môn... Như thế, sinh hoạt lớp là hoạt động giáo dục cần thiết và có ý nghĩa, bởi cả người dạy và người học đều có thời gian để vừa nhìn lại, kiểm điểm mọi việc trong một tuần đã qua, vừa kịp thời chấn chỉnh, định hướng, đưa ra kế hoạch, nội dung cụ thể, phù hợp cho tuần học tới.

Tuy nhiên, điều đáng nói của hoạt động sinh hoạt lớp cuối tuần chính là ở chỗ nó có tính chất lặp đi lặp lại trong cả một năm học. Đầu tuần chào cờ, cuối tuần sinh hoạt lớp. Tuần nào cũng vậy và cũng vẫn trình tự các nội dung, hoạt động như thế. GVCN dù có linh hoạt và học sinh có nghiêm túc đến mấy cũng không tránh khỏi sự gò bó, khiên cưỡng và nhàm chán. Do vậy, rất cần một phương thức tổ chức giờ sinh hoạt lớp hiệu quả, để vừa bảo đảm sơ kết được các hoạt động, phổ biến được các quy định lại đồng thời lồng ghép được các nội dung kiến thức cần ghi nhớ, phát huy được năng lực vốn có của học sinh.

2.2. Mục đích của việc lồng ghép nội dung kiến thức Ngữ văn trong giờ sinh hoạt lớp

Mọi môn học trong nhà trường phổ thông, bên cạnh cung cấp các kiến thức, kỹ năng thiết yếu cho người học, đều có tính giáo dục cao. Dạy học Ngữ văn trong nhà trường ngoài việc giúp học sinh biết cảm thụ và tiếp nhận giá trị của các tác giả, tác phẩm; hình thành và bồi dưỡng nhân cách...; còn góp phần nâng cao khả năng giao tiếp và sử dụng ngôn từ của người học. Với một giờ sinh hoạt lớp cần sự tham gia tích cực của học sinh trong vai trò là chủ thể, việc lồng ghép trình diễn, thể hiện năng lực cảm thụ, tiếp nhận kiến thức văn chương, so với các môn học khác, trong chương trình học tập là phù hợp. Điều này sẽ khiến giờ sinh hoạt lớp bớt đi sự đơn điệu, tăng sự sôi động và giúp học sinh thấm sâu, nhuần nhuyễn hơn các kiến thức được học. *Mục đích* của việc lồng ghép kiến thức Ngữ văn trong giờ sinh hoạt lớp là:

- Giảm sự đơn điệu, căng thẳng; tạo sự thư giãn hữu ích bằng việc tiếp nhận, trình bày, lồng ghép kinh nghiệm dàn dựng, thưởng thức... một số tác phẩm văn chương nghệ thuật trong chương trình học nhưng vẫn bảo đảm nội dung có tính qui định của giờ sinh hoạt lớp.

- Góp phần củng cố tri thức - kỹ năng học tập Ngữ văn cho học sinh; giúp các em biết tự cảm nhận, đúc rút ra các bài học cho riêng mình về các giá trị nhân văn, nhân bản.

- Rèn luyện tư duy nhanh nhạy, kỹ năng quan sát, đọc, sử dụng tiếng mẹ đẻ. Giáo dục cho học sinh giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt và có thái độ tích cực, tinh thần tập thể, hợp tác nhịp nhàng khi giải quyết một vấn đề trong nhóm, tổ.

- Giúp học sinh hình thành và phát huy một số năng lực cá nhân: dẫn chương trình, tổ chức, điều khiển các hoạt động nhóm, diễn xuất, hội họa...

Môn *Ngữ văn* (Tiếng Việt và Văn học) là một trong những môn học chính trong nhà trường phổ thông. Ngoài phần Tiếng Việt, các tác phẩm văn học trong nước và nước ngoài được đưa vào giảng dạy đều là các tác phẩm đặc sắc, phù hợp nội dung, lứa tuổi, có tính giáo dục cao cả về kiến thức và thẩm mỹ. Thế nên, về *nội dung*, GVCN hoàn toàn có thể lựa chọn một tác phẩm, trích đoạn tác phẩm nào đó thuộc từng thể loại để giúp học sinh củng cố kiến thức. Về *hình thức*, có thể yêu cầu hay tổ chức cho học sinh/nhóm học sinh thi đọc diễn cảm một bài thơ, tóm tắt ngắn gọn một tác phẩm văn xuôi hay dàn dựng, diễn xuất một trích đoạn kịch... Tất nhiên, để có một chương trình và ban giám khảo đánh giá, nhận xét cụ thể, cần có sự phân công, chuẩn bị kỹ lưỡng; song đây là hoạt động lồng ghép nhằm làm giờ sinh hoạt lớp bớt khô khan đơn điệu, nên GVCN chỉ cần nêu chủ đề trước để học sinh chuẩn bị, khuyến khích, động viên học sinh tham gia. Hơn thế, do tích hợp với các môn học khác, đặc biệt môn *Giáo dục công dân*, nên chương trình môn Ngữ văn cấp Trung học cơ sở được bố cục gắn với tám chủ điểm cụ thể gồm: Truyền thống nhà trường,

Chăm ngoan học giỏi, Tôn sư trọng đạo, Uống nước nhớ nguồn, Mừng Đảng mừng xuân, Tiến bước lên Đoàn, Hòa bình và hữu nghị, Bác Hồ kính yêu; nên căn cứ vào các chủ điểm tháng này; GVCN có thể chủ động lựa chọn, xây dựng nội dung và hình thức lồng ghép. Ví dụ: Chủ điểm của tháng 4 là “Hòa bình - hữu nghị - đoàn kết”, GVCN có thể thiết kế 4 nội dung khác nhau tương ứng với 4 tuần, với nhiều nội dung, hình thức khác nhau. Có thể lồng ghép trong giờ sinh hoạt lớp chủ đề “đoàn kết” với giáo dục kỹ năng sống, tìm hiểu về tính đoàn kết, biểu hiện của tính đoàn kết... thông qua những đoạn video ngắn để học sinh tự rút ra bài học. Có thể tạo diễn đàn để các em tranh luận về các câu tục ngữ, thành ngữ, các bài thơ, đoạn văn trong và ngoài chương trình viết về nội dung này... Như thế, giờ sinh hoạt lớp vẫn có thể là một “giờ học” hữu ích tâm lý khi học sinh vừa “học mà chơi, chơi mà học”, vừa được rèn luyện thêm nhiều kỹ năng mới.

2.3. Rèn luyện cho SV Ngữ văn tổ chức giờ sinh hoạt lớp tích hợp nội dung Ngữ văn

Xuất phát từ yêu cầu đổi mới hoạt động ngoài giờ lên lớp ở nhà trường phổ thông hiện nay, trong đó có giờ sinh hoạt lớp; trong học phần *Phương pháp dạy học Ngữ văn*, thực hành tổ chức hình thức học tập ngoài giờ lên lớp cũng là một nội dung học tập bắt buộc với sinh viên. Học phần này được bố trí ở học kỳ 4, cũng là thời điểm sinh viên hoàn thành đợt thực tập 4 tuần (thực tập 1) ở trường Trung học cơ sở.

Nhìn chung, trong quá trình thực tập 1, sinh viên được làm quen với thực tiễn dạy học ở trường phổ thông, ngoài những tiết dạy chuyên môn theo quy định thì những tiết dạy ngoài giờ lên lớp có gắn với nội dung của từng môn học, nhất là tổ chức giờ sinh hoạt lớp, còn rất lúng túng. Sinh viên chưa biết cách làm thế nào để tổ chức giờ sinh hoạt lớp thực sự bổ ích, hiệu quả, lôi cuốn học sinh. Việc triển khai các nội dung sinh hoạt lớp theo qui định khá máy móc, rập khuôn, do đó dẫn đến tình trạng hết nội dung nhắc nhở, phổ biến mà chưa hết giờ. Xuất phát từ thực tế này, chúng tôi đã chủ động gợi ý, định hướng, rèn luyện cho sinh viên lựa chọn lồng ghép nội dung môn học Ngữ văn vào một số giờ sinh hoạt lớp với mục đích vừa ôn luyện thêm kiến thức cho học sinh, hỗ trợ cho các giờ học trên lớp vừa tạo cho học sinh sân chơi học tập bổ ích. Thời gian của giờ sinh hoạt lớp ít, như một tiết học thông thường, nên để bảo đảm vừa truyền đạt các nội dung theo qui định vừa tạo sự hấp dẫn, bổ ích là điều không dễ. Nội dung sinh hoạt của tháng/tuần đã qui định, nên sinh viên cần linh hoạt vận dụng, lựa chọn khối, mảng, kiến thức Ngữ văn nào phù hợp để lồng ghép.

Để làm được điều này, trước hết, sinh viên cần nắm chắc nội dung chương trình của lớp, khối, kì học, các chủ điểm, các tiết hoạt động ngoại khóa và sinh hoạt lớp. Giai đoạn thực tập 1 tại trường phổ thông, sinh viên thường được phân công chủ nhiệm các lớp khối 6, 7 và 8, giảng dạy thường chỉ tập trung ở khối lớp 6, 7 là chính. Nên sinh viên cần:

Thứ nhất, căn cứ vào các chủ điểm để hệ thống hóa các kiến thức, bài học Ngữ văn có trong chương trình và liên quan đến nội dung chủ điểm để từ đó lựa chọn và định lượng mảng kiến thức, thể loại, tác phẩm... có thể lồng ghép phù hợp thời gian, mục đích của giờ sinh hoạt lớp, phù hợp yêu cầu tích hợp.

Thứ hai, căn cứ nội dung giờ dạy, bài dạy chính khóa môn Ngữ văn để xác định, lựa chọn các kiến thức cần lồng ghép trong giờ sinh hoạt lớp nhằm tránh lặp lại các hoạt động đã tổ chức trong giờ chính khóa, nhằm mục đích củng cố, mở rộng, nâng cao kiến thức và rèn luyện kỹ năng cho học sinh.

Thứ ba, các nội dung, kiến thức dự kiến lồng ghép cần gần gũi, liên quan đến chương trình, bài học; đa dạng và phù hợp trình độ nhận thức của học sinh. Ví dụ, khi lồng ghép để mở rộng năng lực cảm nhận thơ cho học sinh, GVCN có thể chọn một số bài đã dạy như “Sóng” của Xuân Quỳnh, “Viếng lăng Bác” của Viễn Phương nhưng không lặp lại bài dạy mà định hướng để học sinh suy ngẫm, phát biểu hiểu biết của mình về hình tượng thơ ca, về nhân vật trữ tình, cảm hứng trữ tình, về một số bài thơ có nội dung, cảm hứng gần với các bài thơ trên... Về văn xuôi cũng vậy, từ một số truyện ngắn có trích dạy như “Làng” của Kim Lân, “Những vì sao xa xôi” của Lê Minh Khuê..., GVCN nên hướng vào đặc trưng thể loại, giúp học sinh tìm hiểu về các tác giả, tác phẩm cùng thời kì, từ đó gợi ý để học sinh bước đầu nhận diện được đặc thù, phong cách của từng giai đoạn, từng nhà văn. Không thể ngay lập tức đưa ra các khái niệm, thuật ngữ mới hay giới thiệu, mở rộng quá phạm vi kiến thức, yêu cầu học sinh so sánh, đánh giá... vì điều này vượt quá khả năng nhận thức của học sinh. Bao nhiêu năm qua, kiến thức trong chương trình giáo dục phổ thông ở nước ta vẫn bố cục theo vòng tròn xoáy tròn ốc, nên việc khơi gợi, phát huy năng lực của học sinh là tốt, nhưng cần tiến hành từng bước, phù hợp.

Thứ tư, để một giờ sinh hoạt lớp thay đổi và hiệu quả, tích hợp lồng ghép được nhiều nội dung, cần xây dựng trước kịch bản và chuẩn bị các khả năng, tình huống phát sinh. GVCN cần dự kiến nội dung và xác định vấn đề, phạm vi vấn đề đặt ra trong lồng ghép để tránh sự tản mạn, không ăn nhập, không phù hợp cả về mục đích, nội dung lẫn kiến thức, thời gian... Lồng ghép không cần bài bản như dạy học chính khóa, không yêu cầu chuẩn bị nhiều điều kiện như dạy học ngoại khóa, nó cần sự đa dạng, linh hoạt và phù hợp. Việc dự kiến, xây dựng trước kịch bản sẽ giúp GVCN chủ động lựa chọn nội dung, hình thức lồng ghép và tổ chức giờ sinh hoạt lớp vừa đúng qui định, vừa mang lại nhiều ý nghĩa.

Giả định sinh viên chính là các GVCN và đưa ra yêu cầu cần lồng ghép, tích hợp một số kiến thức Ngữ văn trong giờ sinh hoạt lớp, chúng tôi đã chia sinh viên thành các nhóm 4-5 người, cho bốc thăm các chủ đề, xây dựng kế hoạch tổ chức sinh hoạt lớp 4 tuần của tháng, xây dựng kịch bản một giờ sinh hoạt lớp có tích hợp các kiến thức Ngữ văn trong chương trình. Mỗi nhóm thực hành tổ chức giờ sinh hoạt lớp với học sinh

giả định là các sinh viên khác. Các nhóm sẽ được nhận xét, góp ý rút kinh nghiệm cụ thể cả về quy trình tổ chức, các nội dung cần triển khai cũng như các hướng, các mảng kiến thức Ngữ văn phù hợp nào cần và có thể lựa chọn, lồng ghép. Thực tế cho thấy, thông qua hoạt động này, sinh viên có tiến bộ rất nhiều ở các kỹ năng vận dụng thường xuyên kiến thức, tổ chức hoạt động cho học sinh, giải quyết tình huống, kỹ năng thuyết trình...

3. KẾT LUẬN

Đào tạo định hướng ứng dụng nghề nghiệp là xu thế tất yếu để sinh viên thích ứng với thị trường lao động. Là một giảng viên của học phần *Phương pháp dạy học Ngữ văn*, một học phần rèn nghề, chúng tôi luôn cố gắng thực hiện định hướng này một cách có hiệu quả cao nhất. Chúng tôi tin rằng, việc rèn luyện cho sinh viên tổ chức giờ sinh hoạt lớp tích hợp nội dung môn Ngữ văn cũng là một cách rèn nghề hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Dạy học tích hợp ở trường THCS, THPT (dùng cho CBQL, GV THCS, THPT)*, CT ĐBCLGD trường học, - Nxb Đại học Sư phạm.
2. Vũ Nho (chủ biên) (2011), *Bài tập rèn kỹ năng tích hợp Ngữ văn 6,7,8,9*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.

EXERCISES FOR LITERATURE STUDENTS IN ORGANIZING CLASS MEETINGS INTEGRATED WITH LITERATURE LESSONS - A MANIFESTATION OF PROFESSION - ORIENTED HIGHER EDUCATION

Abstract: *The curriculum of Linguistics and Literature Teacher Education in Hanoi Metropolitan University was created as a POHE program. This manifests in particular subjects, especially practical ones. In the Subject of Literature Pedagogy, the students practice organizing class meetings integrated with literature lessons, which is a manifestation of POHE.*

Keywords: *integration, class meeting, literature lesson, POHE*

THIẾT KẾ DỰ ÁN ORIGAMI FROG TRONG DẠY HỌC NỘI DUNG ĐỘNG VẬT THUỘC CHƯƠNG TRÌNH TIỂU HỌC

Kiều Thị Thu Giang, Đỗ Phương Thảo

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Việc vận dụng nghệ thuật gấp giấy Origami vào dạy học dự án có nhiều ưu thế trong giáo dục khoa học tích hợp, đồng thời cũng có nhiều ưu thế trong giáo dục để hình thành và phát triển năng lực cho người học. Bài báo này sẽ làm rõ bản chất và đặc trưng của dự án học tập, đưa ra lợi ích của nghệ thuật Origami trong giáo dục và thiết kế dự án Origami frog nhằm kích thích sự sáng tạo, rèn luyện sự khéo léo và phát triển năng lực cho học sinh Tiểu học.

Từ khóa: Động vật, Origami frog, dự án học tập

Nhận bài ngày 10.12.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019.

Liên hệ tác giả: Kiều Thị Thu Giang; Email: kttgiang@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong những năm gần đây, việc giảng dạy chuyển từ mô hình tiếp cận kiến thức sang mô hình tiếp cận năng lực người học là yêu cầu bắt buộc đối với giáo dục đào tạo. Tiếp cận năng lực trong dạy học chính là việc dạy học xuất phát từ nền tảng hiểu biết, vốn kinh nghiệm của học sinh (HS)... và mục đích cuối cùng của dạy học là giúp cho HS có được các năng lực cần thiết của con người hiện đại như giao tiếp, tự học, hợp tác, giải quyết vấn đề.

Tuy nhiên, học sinh Tiểu học còn khá nhỏ, tư duy, trí tưởng tượng và khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề của các em còn hạn chế, nên khi dạy học đều phải sử dụng các đồ dùng trực quan để giúp các em dễ liên tưởng hơn. Thêm vào đó, hiện nay nghệ thuật gấp giấy origami đang được vận dụng rất nhiều vào giáo dục. Đặc biệt trong các môn học Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học..., nghệ thuật origami sẽ giúp sự vận động khéo léo của học sinh, giúp học sinh nghiên cứu về cấu trúc động vật, thực vật, khí động học... khi tạo mẫu thú, hoa cỏ hay máy bay..., nghiên cứu về giấy, cách làm giấy... Chính vì vậy, việc tổ chức cho học sinh tiếp cận kiến thức thông qua việc vận dụng nghệ thuật gấp giấy origami trong dạy học dự án là một phương pháp thú vị và vô cùng bổ ích cho học sinh Tiểu học. Đồng thời, phương pháp đó sẽ giúp cho học sinh trải nghiệm, đưa ra những đặc điểm, cấu tạo của các con vật, đồ vật khi thực hành gấp giấy, từ đó các em rút ra được bài học cho bản thân, rút ra kiến thức cần đạt một cách chủ động, tích cực, sáng tạo.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, nhiều phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực được áp dụng trong thực tiễn giáo dục Tiểu học. Các phương pháp dạy học (PPDH) hiện đại này đem đến làn gió mới cho giáo dục và đã làm thay đổi đáng kể chất lượng và hiệu quả dạy học các môn học nói riêng, chất lượng giáo dục nói chung theo hướng hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực cho người học. Dạy học theo dự án là một trong những PPDH tích cực hóa người học. Nội dung dạy học không xây dựng thành môn học, bài học theo kiểu truyền thống mà được tổ chức dưới dạng các vấn đề học tập liên môn, đa lĩnh vực, gắn với hiện thực đời sống. Thông qua học tập theo dự án, người học không chỉ lĩnh hội được nội dung học vấn mà còn hình thành và phát triển được các năng lực quan trọng như năng lực giải quyết vấn đề, năng lực hợp tác, năng lực giao tiếp...

Bài viết này sẽ làm rõ bản chất và đặc trưng của dự án học tập (DAHT); phân tích mối quan hệ tương thích giữa dạy học theo dự án với môn Khoa học (KH) và Tự nhiên Xã hội (TNXH) ở tiểu học; tác dụng của origami và minh họa cách thiết kế bằng dự án Origami Frog cho HS tiểu học.

2. NỘI DUNG

2.1. Bản chất của phương pháp dạy học theo dự án

Thuật ngữ “dự án” (project) với nghĩa phổ thông được hiểu là một đề án, dự thảo hay kế hoạch.

Theo Từ điển Tiếng Việt, “dự án” (dt): dự thảo văn kiện luật pháp hoặc kế hoạch [1, tr.269].

Các tác giả Nguyễn Văn Cường, Bernd Meier xác định: “*Dự án là một dự định, một kế hoạch cần được thực hiện trong điều kiện thời gian, phương tiện tài chính, nhân lực, vật lực xác định nhằm đạt được mục đích đã đề ra. Dự án có tính phức hợp, tổng thể, được thực hiện trong hình thức tổ chức dự án chuyên biệt*” [2, tr.128].

Tóm lại, dự án nhìn chung được hiểu là một dự định, một kế hoạch (trong đó có xác định rõ mục tiêu, thời gian, phương tiện tài chính, vật chất, nhân lực) cần được thực hiện nhằm đạt mục tiêu đề ra. Dự án được thực hiện trong những điều kiện xác định và có tính phức hợp, liên quan đến nhiều yếu tố khác nhau. Khái niệm dự án được sử dụng phổ biến trong thực tế sản xuất, kinh tế, xã hội. Khái niệm này xuất hiện trong lĩnh vực giáo dục không chỉ với ý nghĩa là các dự án phát triển giáo dục mà còn được sử dụng như một phương pháp hay hình thức dạy học.

Phương pháp dạy học theo dự án

Đầu thế kỷ XX, các nhà sư phạm Mỹ đã xây dựng cơ sở lý luận cho phương pháp dự án (*The project method*) và coi đó là PPDH quan trọng nhằm thực hiện quan điểm dạy học lấy

HS làm trung tâm. PPDH dự án được sử dụng trước hết trong dạy học thực hành các môn học kỹ thuật, sau đó được sử dụng trong hầu hết các môn học khác ở nhà trường. Ở Việt Nam, phương pháp này đã được nghiên cứu sử dụng song phạm vi vận dụng còn hạn chế, nhất là trong lĩnh vực lý luận dạy học. Dạy học theo dự án (gọi tắt là dạy học dự án) được hiểu là một phương pháp hay một hình thức dạy học, trong đó người học thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực tiễn, thực hành. Nhiệm vụ này được người học thực hiện với tính tự lực cao trong toàn bộ quá trình học tập, từ việc xác định mục đích, lập kế hoạch đến việc thực hiện dự án, kiểm tra, điều chỉnh, đánh giá quá trình và kết quả thực hiện.

Theo Nguyễn Văn Cường, *“dạy học theo dự án là một hình thức dạy học, trong đó người học thực hiện một nhiệm vụ phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, có tạo ra sản phẩm có thể giới thiệu. Nhiệm vụ này được người học thực hiện với tính tự lực cao trong toàn bộ quá trình học tập, từ việc xác định mục đích, lập kế hoạch, đến việc thực hiện dự án, kiểm tra, điều chỉnh, đánh giá quá trình và kết quả thực hiện”* [2, tr.130]. Làm việc theo nhóm là hình thức cơ bản của dạy học dự án. Học tập dựa trên dự án là một mô hình học tập khác với hoạt động học tập truyền thống với những bài giảng ngắn, tách biệt và lấy GV làm trung tâm. Theo đó các hoạt động học tập được thiết kế một cách cẩn thận, mang tính lâu dài, liên quan đến nhiều lĩnh vực học thuật, lấy HS làm trung tâm và hòa nhập với những vấn đề và thực tiễn của thế giới thực tại. Mục tiêu của một dự án là việc nghiên cứu có chiều sâu về một chủ đề chứ không chỉ là tìm ra những câu trả lời đúng cho những câu hỏi được HS đưa ra. Học sinh cộng tác với bạn trong lớp trong một khoảng thời gian nhất định để giải quyết những vấn đề có thật trong đời sống, theo sát chương trình học và có phạm vi kiến thức liên môn, sau đó là trình bày kết quả công việc của mình với một bạn ngoài nhóm. Cuối cùng có thể trình bày công việc đó dưới hình thức là một buổi thuyết trình sử dụng các phương tiện nghe nhìn, một vở kịch, một bản báo cáo viết tay hoặc một sản phẩm được tạo ra.

Dạy học dựa trên dự án không chỉ tập trung vào các chương trình giảng dạy mà còn khám phá các chương trình này, yêu cầu HS phải đặt câu hỏi, tìm kiếm những mối liên hệ và tìm ra giải pháp. Cách học này là một cấu trúc học tập có thể thay đổi môi trường học từ “giáo viên nói” thành “học sinh thực hiện”. *“Như vậy học tập dựa trên dự án là là học tập trong hành động. Nó thu hút người học để họ không còn là vật chứa đựng thông tin một cách bị động mà là người tích cực giành lấy kiến thức. PPDH này hướng người học đến việc tiếp thu kiến thức và kỹ năng thông qua quá trình giải quyết một bài tập tình huống, được gọi là một dự án mô phỏng môi trường mà các em đang sống và sinh hoạt”* [3, tr.13].

Những phân tích kể trên của các tác giả nhìn chung coi dạy học theo dự án là một hình thức dạy học vì khi thực hiện một dự án, có nhiều PPDH cụ thể được sử dụng. Tuy nhiên

khi không phân biệt giữa hình thức và PPDH, tức là hiểu theo nghĩa rộng, các tác giả cũng xem đó là PPDH (PPDH theo dự án - một PPDH phức hợp).

Như vậy, có thể hiểu PPDH theo dự án là một mô hình dạy học mà ở đó HS tự tiếp thu tri thức thông qua việc cộng tác học tập, độc lập tư duy giải quyết những dự án (nhiệm vụ) thuộc một chủ đề học tập dưới vai trò hướng dẫn, tư vấn, thúc đẩy và cộng tác của GV. Hình thức làm việc chủ yếu là theo nhóm, kết quả dự án là những sản phẩm có thể giới thiệu được.

PPDH theo dự án được tổ chức dựa trên một vấn đề hoặc một dự án có nội dung liên quan đến môn học. Trong dự án, GV chỉ giữ vai trò là người chỉ dẫn, thúc đẩy và cộng tác trong quá trình tìm tòi, sáng tạo của HS còn HS sẽ được giao vai trò cụ thể - như một chuyên gia về vấn đề mà GV đưa ra. Các em cộng tác, độc lập tư duy và tự xây dựng kiến thức của bản thân chứ không phải là GV. Kết thúc dự án phải có một sản phẩm cụ thể.

Tóm lại, bản chất của dạy học theo dự án là người học lĩnh hội kiến thức và kỹ năng thông qua việc giải quyết một bài tập tình huống (bài tập dự án) gắn với thực tiễn. Thông qua việc thực hiện các dự án, HS sẽ phát triển được các kỹ năng như: kỹ năng làm việc theo nhóm, kỹ năng sống, kỹ năng tư duy, kỹ năng ngôn ngữ, kỹ năng tự quản lý, thái độ tích cực và cuối cùng là áp dụng kiến thức vào thực tiễn cuộc sống.

2.2. Đặc điểm của phương pháp dạy học theo dự án

Đã có nhiều đặc điểm về dạy học dự án được đưa ra, tuy nhiên khi xây dựng cơ sở lý thuyết cho PPDH này, các nhà nghiên cứu sơ phạm nhìn chung xác định dạy học dự án gồm các đặc điểm cơ bản sau:

• *Định hướng học sinh*

Người học là trung tâm của quá trình dạy học: Các nhiệm vụ của dự án kích thích khả năng ra quyết định, niềm cảm hứng, say mê của người học trong quá trình thực hiện và tạo ra sản phẩm cuối cùng. Người học lĩnh hội kiến thức bài học thông qua việc tìm hiểu và tự quyết định mức độ hoàn thành các nhiệm vụ của dạy học dự án. GV giữ vai trò người hỗ trợ hay hướng dẫn. Người học hợp tác làm việc với nhau trong nhóm, phát huy tối đa năng lực cá nhân khi đảm nhận những vai trò khác nhau.

PPDH theo dự án thúc đẩy mong muốn học tập của HS, tăng cường năng lực hoàn thành những công việc quan trọng và mong muốn được đánh giá kết quả công việc đó. Khi HS có cơ hội kiểm soát được việc học của chính mình thì giá trị của việc học đối với các em cũng tăng lên. Ngoài ra, việc kiểm soát được việc học của bản thân còn giúp HS có cơ hội lựa chọn và kiểm soát; có cơ hội cộng tác với các bạn cùng lớp; nhờ đó mà làm tăng hứng thú học tập của các em.

Tính thách thức: Học tập dựa trên dự án khuyến khích người học giải quyết những vấn đề phức tạp mang tính hiện thực. HS được khám phá, đánh giá, giải thích và tổng hợp thông tin một cách ý nghĩa.

Tính phức hợp: Học tập dựa trên dự án yêu cầu HS sử dụng thông tin của những môn học khác nhau để giải quyết vấn đề. Nghĩa là trong hầu hết các dự án, người học phải làm những bài tập liên quan đến nhiều mảng kiến thức.

Tính tự lực cao của người học: Học tập dựa trên dự án yêu cầu HS tiếp thu kiến thức theo cách học của “người lớn” là học và trình diễn kiến thức. HS tham gia tích cực và tự lực vào các giai đoạn của quá trình dạy học.

Khả năng cộng tác: Học tập theo dự án thúc đẩy sự cộng tác giữa HS và GV, giữa các HS với nhau. Và nhiều khi, sự cộng tác đã được mở rộng đến cộng đồng.

Sự vui nhận: HS rất thích PPDH theo dự án. Nhiều GV sử dụng PPDH theo dự án cho biết các em rất mong được tham gia vào môi trường học tập ở đó “học mà chơi, chơi mà học”.

• Định hướng thực tiễn

Dự án có liên hệ với thực tế: Dự án phải gắn với đời sống thực tế. Người học có thể hiện việc học của mình trước những đối tượng thực tế, liên hệ với các nguồn lực cộng đồng, tham khảo các chuyên gia trong lĩnh vực nghiên cứu, hoặc trao đổi thông qua công nghệ hiện đại. Hơn nữa, kết quả dự án có ý nghĩa thực tiễn, xã hội.

Tính liên quan: PPDH theo dự án tạo ra kinh nghiệm học tập, thu hút HS vào những dự án phức tạp trong thế giới thực. HS sẽ dựa vào đó để phát triển và ứng dụng các kỹ năng cũng như kiến thức của bản thân. Nội dung khoa học sẽ trở nên ý nghĩa hơn nhiều bởi vì nó dựa trên việc học hỏi từ thế giới thực và HS có thể tìm thấy hứng thú trong việc học tập.

• Định hướng hành động

Trong quá trình thực hiện dự án có sự kết hợp giữa nghiên cứu lí thuyết và vận dụng lí thuyết vào trong hoạt động thực tiễn, thực hành. Thông qua đó, kiểm tra, củng cố, mở rộng hiểu biết lí thuyết cũng như rèn luyện kĩ năng hành động, kinh nghiệm thực tiễn của người học.

• Định hướng sản phẩm

Người học thể hiện sự hiểu biết của mình thông qua sản phẩm hoặc quá trình thực hiện. Các dự án được kết thúc với việc người học thể hiện thành quả học tập của mình thông qua các bài thuyết trình, các văn bản tài liệu, các mô hình dàn dựng. Những sản phẩm cuối cùng này giúp người học thể hiện khả năng diễn đạt và làm chủ quá trình học tập.

2.3. Vai trò của Origami trong dạy học

Trong bài viết “Origami và lợi ích mang lại cho con người” có đưa ra khái niệm về origami như sau: “*Origami, tên gọi quốc tế hóa hiện nay của nghệ thuật gấp giấy – là một từ tiếng Nhật (Ori: gấp; Kami: giấy, khi ghép hai từ lại thành origami)*” [4].

Trong giáo dục, việc vận dụng Origami vào DHDA cho HS tiểu học, đặc biệt là các môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học là vô cùng hiệu quả. Lợi thế của Origami là vật liệu dễ tìm, người xếp không sợ “làm hư” vật liệu (như các vật liệu đất nặn) và cho ra kết quả trong thời gian ngắn, có thể học và làm tập thể.

Ngoài ra, việc tạo ra một mẫu Origami sẽ phải áp dụng rất nhiều quy tắc hình học. Ở một vài nơi trên thế giới còn áp dụng dạy Origami trong các tiết học mỹ thuật, hình ảnh trực quan. “*Đặc biệt là ở các lớp mẫu giáo và cấp 1, học Origami giúp trẻ tư duy hình ảnh, hình học trực quan, trừu tượng, không gian, các khối 3 chiều, các hình tam giác, hình vuông... rất có lợi cho sự phát triển tư duy của trẻ*” [4]. Nói đến Origami và giáo dục, người ta thường nhắc đến Friedrich Froebel (1782-1852) cha đẻ của hệ thống trường mẫu giáo, người nâng tầm các trò chơi của trẻ con thành các hoạt động giúp phát triển sự thông minh. Ông nghiên cứu dạy trẻ, thấy rằng trẻ con học khi chơi các trò chơi, như vậy trò chơi thích hợp là công cụ tốt để dạy trẻ. Trong số các “đồ chơi” của ông, có xếp giấy, đây là 1 trò chơi thú vị và kích thích óc sáng tạo. Đặc biệt, với từng lĩnh vực, Origami đều mang lại lợi ích khác nhau:

Về toán học: Nhận diện hình thể, góc, khối, các khái niệm hình học (đối xứng, vuông góc...); Phép chia (chia cạnh giấy hay góc thành nhiều phần bằng nhau...); Đo, chia tỉ lệ; Không gian (hình khối, các mặt trên dưới, trong ngoài của vật thể...).

Về xã hội học: Biết tìm hiểu thêm về phong tục, lịch sử, xã hội qua nhiều mẫu đặc thù (ví dụ các mẫu truyền thống Nhật, các mẫu lễ Giáng Sinh, lễ tình nhân...)

Về khoa học: Nghiên cứu về cấu trúc động vật, thực vật, khí động học... khi tạo mẫu thú, hoa cỏ hay máy bay... Nghiên cứu về giấy, cách làm giấy...

Về nhận thức về bảo vệ môi trường: Có thể dùng đủ loại giấy loại để xếp, tận dụng giấy bỏ đi; tích hợp được vấn đề bảo vệ môi trường vào trong dạy học.

Về trí nhớ: Khi xếp giấy học xếp cần sự tập trung, khi xếp mẫu không xem sách cần trí nhớ tốt và nhớ theo trình tự các bước.

Về sáng tạo nhận thức về các cách nhìn khác nhau: Origami kích thích sự sáng tạo. Khởi đầu với các thể xếp căn bản từ đó cho ra nhiều mẫu khác nhau. Một người nhìn mẫu xếp đến 1 giai đoạn nào đó có thể thấy nó giống cái này, người khác lại nhìn ra cái khác và nếu tiếp tục sẽ cho ra mẫu khác nhau. Sáng tạo cũng bắt đầu khi người xếp thay đổi mẫu (người khác) theo ý mình...

2.4. Thiết kế dự án học tập trong dạy học chủ đề *Động vật* thuộc chương trình Tiểu học

Từ việc đưa nghiên cứu cơ sở lí luận về dạy học dự án, chúng tôi tiến hành vận dụng phương pháp này vào việc dạy học. Sau đây là các bước dạy học của dự án Origami Frog (Dành cho học sinh Tiểu học):

Dự án Origami Frog sẽ được chia thành các giai đoạn và vận dụng dạy trong các bài sau:

- + Bài 29: Nhận biết cây cối và con vật (Tự nhiên và Xã hội 1)
- + Bài 30: Nhận biết cây cối và các con vật (Tự nhiên và Xã hội 2)
- + Bài 49: Động vật (Tự nhiên và Xã hội 3)
- + Bài 64: Trao đổi chất ở động vật (Khoa học 4)
- + Bài 57: Sự sinh sản của loài ếch (Khoa học 5)

• **Giai đoạn 1. Xác định mục tiêu, tên của dự án**

Tên dự án: Origami Frog

Mục tiêu dự án:

- Phát triển một loạt các mô hình để giải thích sự trao đổi chất và vòng đời ếch độc đáo và đa dạng.

- Giải thích Origami là gì và nguồn gốc của nó.

- Thể hiện nghệ thuật gấp giấy origami bằng cách gấp giấy để tạo mô hình ếch.

- Sử dụng mô hình Origami để xây dựng các giải thích về cách một số con ếch di chuyển.

- Sử dụng các hình thức công nghệ khác nhau để ghi lại dữ liệu về chuyển động của ếch mô hình.

- Thiết kế và xây dựng một cuộc khảo sát bằng cách sử dụng các hình origami để mô hình con ếch và để thu thập dữ liệu về các chuyển động khác nhau của ếch nhảy (Chiều cao, khoảng cách, sự ổn định).

- Phát triển năng lực làm việc nhóm

Nội dung trọng tâm: Môi trường sống, trao đổi chất, vòng đời của loài ếch.

• **Giai đoạn 2. Xây dựng kế hoạch thực hiện**

Lựa chọn nội dung tích hợp trong dự án: Với mục tiêu và nội dung toán học trọng tâm nêu trên, chúng ta có thể tích hợp các tri thức thuộc các lĩnh vực khác, gồm: Nghệ thuật (màu sắc, pha màu, phối màu, tạo ra hoa văn, họa tiết đẹp khi trang trí môi trường sống, thiết kế các mô hình); Ngôn ngữ (sử dụng vốn từ khoa học); Thủ công và kỹ thuật (thực hành làm mô hình theo quy trình; gấp các mô hình ếch).

Ý tưởng dự án: Học sinh sẽ được thực hành gấp giấy nghệ thuật Origami trong quá trình học về con ếch trải dài suốt từ lớp 1 đến lớp 5 để tái hiện lại hình ảnh con ếch, nhận biết cấu trúc, môi trường sống cũng như sự sinh sản của loài ếch. Dự án này sẽ giúp cho học sinh trải nghiệm, đưa ra những đặc điểm, cấu tạo của các con vật, đồ vật khi thực hành gấp giấy, từ đó các em rút ra được bài học cho bản thân, rút ra kiến thức cần đạt một cách chủ động, tích cực, sáng tạo.

Xây dựng bộ câu hỏi:

- Câu hỏi khái quát: Trình bày những hiểu biết của em về con ếch.

- Câu hỏi bài học:

+ Mô hình con ếch của em được làm như thế nào?

+ Mô hình trao đổi chất của ếch được làm như thế nào?

+ Mô hình vòng đời của ếch được làm như thế nào?

- Câu hỏi nội dung:

+ Sử dụng những vật liệu nào để làm các mô hình về loài ếch?

+ Vì sao con ếch của em lại có thể nhảy xa hơn một số con ếch của các bạn?

+ Trình bày về sự sinh sản của ếch bằng cách kể chuyện.

+ Nêu lợi ích, tác hại của ếch đối với môi trường sống của chúng.

Lên kế hoạch về thời gian, phân nhóm: Dự kiến: 6 buổi; 60 phút/ buổi; 8 -10 HS/ nhóm

Dự kiến vật dụng thực hiện dự án:

- Gấp con ếch: Giấy gấp origami các màu

- Chế tạo mô hình trao đổi chất (HS lựa chọn vật liệu phù hợp với thiết kế hoặc GV đưa ra một số vật liệu để HS lựa chọn):

+ Giấy origami các màu: 1 tập

+ Thép mềm: 1 cuộn

+ Ống nước trong: 1-2m

+ Kéo: 4-5 cái

+ Keo dán: 2-3 hộp

+ Thước: 2 cái

+ Bút: 5 cái

- Chế tạo mô hình sự sinh sản, vòng đời của ếch

+ Giấy origami các màu: 1 tập

+ Bìa mô hình: 2 tấm

• **Giai đoạn 3. Thực hiện dự án**

HS thực hiện dự án theo từng phân đoạn sau của dự án:

1. Giới thiệu về Origami và gấp mô hình ếch

- Học sinh được học kiến thức mới về nhận biết các con vật ở bài 29 lớp 1

- Học sinh được chia thành 8 nhóm và làm theo yêu cầu

+ Tìm hiểu về Origami và các nếp gấp cơ bản của origami

+ Gấp con ếch bằng nhiều loại giấy và kích thước khác nhau: mỏng, dày, gấp to, gấp bé...

- + Nhận xét về hình dáng, cấu tạo con ếch.
- Trao đổi, thống nhất tiêu chí đánh giá sản phẩm với GV
- Tìm hiểu về Origami và thực hành các nếp gấp cơ bản.
- Chọn lựa các loại giấy để gấp mô hình ếch.
- Gấp mô hình ếch, quan sát cấu tạo ngoài của nó.

2. Tìm hiểu về môi trường sống của loài ếch

- HS học kiến thức mới bài: Nhận biết cây cối và con vật – Lớp 2
- HS chia thành các nhóm 8 người và làm theo yêu cầu:
 - + HS sử dụng những con ếch và những con vật khác gấp bằng giấy đã sưu tầm được từ trước gắn vào đúng môi trường sống của chúng.
 - + Trang trí môi trường sống của chúng
 - + Thảo luận nhóm, trình bày về lợi ích, tác hại của loài ếch với từng môi trường sống của chúng
 - + Nêu các bộ phận của con ếch. Trả lời câu hỏi ếch di chuyển được bằng bộ phận nào? Bộ phận ấy có gì đặc biệt?

- Đại diện nhóm lên trình bày, báo cáo

3. Tìm hiểu về đặc điểm, cấu tạo giải phẫu và cách di chuyển của loài ếch

- HS học bài mới Bài 49: Động vật
- Nhắc lại những hiểu biết về Origami và cách gấp con ếch đã được học
- HS hoạt động theo nhóm làm 2 nhiệm vụ:
 - + Thực hành gấp con ếch bằng các loại giấy khác nhau với những kích thước khác nhau (bìa, giấy ô ly, giấy màu mỏng, kích thước bé, to...). Sau đó thử nghiệm xem nếu con ếch có thể nhảy xa nhất thì sẽ phụ thuộc vào những yếu tố nào?
 - + Vẽ cấu tạo xương, chú thích tên các bộ phận vào chính những con ếch đã gấp (Yêu cầu con ếch phải to để nhìn rõ chú thích và thông tin HS đã tìm hiểu ở nhà)
- GV yêu cầu đại diện nhóm lên trình bày:
 - + Đưa ra kết luận về cách gấp, cách chọn chất liệu giấy, số lượng đường gấp ảnh hưởng như thế nào đến biên độ di chuyển của con ếch.
 - + Nêu rõ cấu tạo của ếch.

4. Tìm hiểu về trao đổi chất ở loài ếch

- Học sinh học kiến thức mới bài: Trao đổi chất ở động vật - Lớp 4
- HS vẽ sơ đồ sự trao đổi chất ở động vật và trình bày sự trao đổi chất ở động vật theo sơ đồ vừa vẽ.

- GV yêu cầu HS làm mô hình trao đổi chất theo nhóm 8 người (Gợi ý: gắn ếch ở giữa mô hình; có thể dùng ống nước trong để thể hiện các chất lấy vào và thải ra; chú thích rõ ếch lấy vào những gì và thải ra những gì?)

- Đại diện nhóm lên trình bày

5. Thiết kế mô hình vòng đời của ếch

- HS học kiến thức mới bài: Sự sinh sản của ếch – Lớp 5

- HS xây dựng mô hình vòng đời của loài ếch theo nhóm 8 người: Sử dụng nghệ thuật gấp giấy origami gấp trứng, nòng nọc, ếch con, ếch trưởng thành => Sắp xếp chúng trên mô hình để tạo thành vòng đời của ếch => Xây dựng một câu chuyện để trình bày trước lớp về vòng đời của ếch.

- Các nhóm lên trình bày

• **Giai đoạn 4. Thu thập kết quả và công bố sản phẩm**

- Các nhóm xem video quá trình hoàn thiện dự án của mình

- Các nhóm làm poster báo cáo lại quá trình tìm hiểu về loài ếch

- Các nhóm lên thuyết minh về poster và giới thiệu sản phẩm trước lớp

- Các nhóm liên hệ đời sống, ứng dụng chuyển động của loài ếch vào cuộc sống

HS sẽ thu thập các sản phẩm trong quá trình thực hiện dự án và lên trình bày trước lớp. Trong dự án trên, HS sẽ cần hoàn thiện các sản phẩm sau: mô hình ếch; sản phẩm thiết kế môi trường sống của ếch; bản cải tiến mô hình ếch sau khi thực nghiệm; mô hình trao đổi chất; mô hình vòng đời ếch.

• **Giai đoạn 5. Đánh giá dự án**

GV cho HS nhận xét, đánh giá chéo nhau giữa các nhóm, sau đó rút kinh nghiệm cho các dự án tiếp theo.

3. KẾT LUẬN

Dạy học theo dự án là một PPDH có nhiều ưu thế trong giáo dục khoa học tích hợp, đồng thời cũng có nhiều ưu thế trong giáo dục để hình thành và phát triển năng lực cho người học. Chính vì thế, việc nghiên cứu vận dụng phương pháp này trong dạy học nói chung, dạy học nội dung *Động vật* thuộc chương trình Tiểu học nói riêng cần được tiếp tục đẩy mạnh.

Việc thiết kế dự án cho HS đóng vai trò quan trọng trong xu thế đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay theo hướng tiếp cận năng lực. Đặc biệt, trong dạy học, việc xây dựng dự án Origami Frog sẽ gợi cho học sinh những khó khăn về mặt lí thuyết hay thực hành mà học sinh cảm thấy cần thiết phải vượt qua thông qua quá trình tích cực suy nghĩ và hành động. Vì vậy, nó có tác dụng kích thích ở học sinh khả năng tìm tòi, nghiên cứu để chiếm lĩnh tri

thức và phát triển khả năng tư duy của học sinh. Người học luôn học ở trạng thái vận động, giải tỏa sức ỳ, khuyến khích người học vượt qua khó khăn, bộc lộ được năng lực, sở trường của bản thân, tạo không khí học tập vui vẻ, dễ tìm thấy “tiếng nói chung” và phát triển mối quan hệ học tập một cách nhanh chóng. Ngoài ra, trong khi tiến hành dự án Origami Frog, học sinh luôn ở trạng thái vận động, sử dụng mọi giác quan. Điều này sẽ giúp các em không chỉ lĩnh hội được nhiều thông tin, tri thức, kỹ năng mà còn giúp các em phát triển về thể chất. Đây chính là mục đích cơ bản và cốt lõi của giáo dục Tiểu học: giúp học sinh phát triển một cách toàn diện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Phê (chủ biên), *Từ điển Tiếng Việt* (tái bản lần thứ 9), - Nxb Đà Nẵng.
2. Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2010), *Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở trường Trung học phổ thông*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
3. Nguyễn Thị Thành (2014), *Sử dụng phương pháp dự án trong dạy học môn Khoa học lớp 4*, Luận văn Thạc sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Vinh.
4. *Origami và lợi ích mang lại cho con người*, <<https://ticketgo.vn/blog/lich-su-hinh-thanh-origami-va-loi-ich-mang-lai-cho-tri-nao-con-nguoi>>, 16/12/2019.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Dự án Việt Bỉ (2010), *Dạy và học tích cực - Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, - Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
6. Carl Rogers (2001), *Phương pháp dạy và học hiệu quả*, - Nxb Trẻ.
7. Nguyễn Thị Thân (Chủ biên), Nguyễn Thượng Giao, Đào Thị Hồng, Nguyễn Thị Hương, Nguyễn Tuyết Nga (2017), *Giáo trình phương pháp dạy học các môn học về tự nhiên và xã hội*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
8. TS. Nguyễn Thế Hưng, ThS. Hoàng Văn Hải, ThS. Nguyễn Thu Yến (2011), “Phát triển các kỹ năng nghiên cứu khoa học cho học sinh thông qua dạy học theo dự án” - *Tạp chí Giáo dục*, số 274 (ki 2 - 11/2011).

DESIGNING ORIGAMI FROG PROJECT IN TEACHING ANIMAL CONTENT IN ELEMENTARY PROGRAM

Abstract: *The application of Origami paper folding art to project teaching has many advantages in integrated science education, and there are also many advantages in education to shape and develop capacity for learners. This article will clarify the nature and characteristics of the learning project, bring out the benefits of real Origami art in education and design of the Origami frog project to stimulate creativity, practice ingenuity and capacity development for elementary school students.*

Keywords: *Origami frog, animal, learning project*

HƯỚNG DẪN XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018

Ngô Văn Hưng, Phạm Văn Hoan

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chương trình giáo dục phổ thông mới được ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 gồm Chương trình tổng thể và Chương trình các môn học, hoạt động giáo dục. Hướng tới việc chuẩn bị dạy học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới bắt đầu từ năm học 2020 – 2021 (đối với trường Tiểu học), mỗi giáo viên cần hiểu rõ Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018, viết được chương trình nhà trường, kế hoạch năm học và kế hoạch bài học. Bài viết này giới thiệu Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018 và quy trình xây dựng Chương trình nhà trường.

Từ khóa: Chương trình giáo dục phổ thông, chương trình tổng thể, chương trình nhà trường.

Nhận bài ngày 19.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019.

Liên hệ tác giả: Phạm Văn Hoan; Email: pvhoan@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông mới, bao gồm chương trình tổng thể và 27 chương trình môn học, hoạt động giáo dục của cấp Tiểu học, Trung học cơ sở và Trung học phổ thông [1]. Chương trình giáo dục phổ thông được thực hiện theo lộ trình, bắt đầu từ năm học 2020-2021 đối với lớp 1 và sẽ thực hiện ở tất cả các lớp từ năm học 2024-2025. Quan điểm chỉ đạo của chương trình giáo dục phổ thông mới là phát huy phẩm chất và năng lực của người học, do đó giao quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục trong việc thực hiện chương trình phù hợp với điều kiện của mỗi nhà trường. Bài viết nhằm mục đích giúp giáo viên nâng cao sự hiểu biết chung nhất về Chương trình giáo dục phổ thông mới, bao gồm chương trình tổng thể, các chương trình môn học và quy trình xây dựng chương trình nhà trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Mô tả Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể và Chương trình môn học

2.1.1. Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể

Chương trình giáo dục phổ thông mới bao gồm Chương trình tổng thể (*khung chương trình*), các Chương trình môn học và hoạt động giáo dục.

Chương trình giáo dục phổ thông cụ thể hoá mục tiêu giáo dục phổ thông, giúp học sinh làm chủ kiến thức phổ thông, biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng đã học vào đời sống và tự học suốt đời, có định hướng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp, biết xây dựng và phát triển hài hoà các mối quan hệ xã hội, có cá tính, nhân cách và đời sống tâm hồn phong phú, nhờ đó có được cuộc sống có ý nghĩa và đóng góp tích cực vào sự phát triển của đất nước và nhân loại. Mục tiêu này được cụ thể hóa đối với từng cấp học với những yêu cầu phù hợp với độ tuổi của học sinh [1, tr.4].

Chương trình tổng thể quy định những vấn đề chung nhất, có tính chất định hướng của chương trình giáo dục phổ thông, bao gồm: quan điểm xây dựng chương trình, mục tiêu chương trình giáo dục phổ thông và mục tiêu chương trình từng cấp học, yêu cầu cần đạt về phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi của học sinh cuối mỗi cấp học, hệ thống môn học và hoạt động giáo dục, thời lượng của từng môn học và hoạt động giáo dục, định hướng nội dung giáo dục bắt buộc ở từng cấp học đối với tất cả học sinh trên phạm vi toàn quốc, định hướng về phương pháp giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục, điều kiện thực hiện chương trình giáo dục phổ thông.

Là bộ khung của Chương trình giáo dục phổ thông, Chương trình tổng thể quy định kế hoạch giáo dục; nêu định hướng về nội dung giáo dục của các môn học và hoạt động giáo dục, định hướng về phương pháp giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục, điều kiện thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông. Cấp Tiểu học thực hiện dạy học 2 buổi/ngày; cấp Trung học cơ sở và Trung học phổ thông thực hiện dạy học 1 buổi/ngày. Cơ sở giáo dục tiểu học chưa đủ điều kiện tổ chức dạy học 2 buổi/ngày thực hiện kế hoạch giáo dục theo hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ GD-ĐT). Khuyến khích các trường Trung học cơ sở, Trung học phổ thông đủ điều kiện thực hiện dạy học 2 buổi/ngày theo hướng dẫn của Bộ GD-ĐT.

Chương trình giáo dục phổ thông hướng tới việc hình thành và phát triển cho học sinh những phẩm chất chủ yếu: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm; những năng lực chung được hình thành, phát triển thông qua tất cả các môn học và hoạt động giáo dục: *năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; những năng lực đặc thù được hình thành, phát triển chủ yếu thông qua một số môn học và hoạt động giáo dục nhất định: năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực khoa học, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất.* Bên cạnh việc hình thành, phát triển các năng lực chung và năng lực đặc thù, chương trình giáo dục phổ thông còn góp phần phát hiện, bồi dưỡng những năng lực đặc biệt (năng khiếu) của học sinh. Yêu cầu cần đạt (kết quả mà học sinh cần đạt được) về phẩm chất chủ yếu và năng lực chung, năng lực đặc thù sau mỗi cấp học, lớp học ở từng môn học, hoạt động giáo dục được quy định tại Chương trình tổng thể và các chương trình môn học, hoạt động giáo dục; trong đó, *mỗi cấp học, lớp học sau đều có những yêu cầu riêng cao hơn, đồng thời bao gồm những yêu cầu đối với các cấp học, lớp học trước đó* [1].



Hình 1. Yêu cầu về phẩm chất, năng lực và các môn học, hoạt động giáo dục trong Chương trình giáo dục phổ thông mới

Chương trình giáo dục phổ thông được chia thành hai giai đoạn:

(1) Giai đoạn giáo dục cơ bản (*từ lớp 1 đến lớp 9*) nhằm trang bị cho học sinh tri thức, kĩ năng nền tảng; hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi; chuẩn bị tâm thế cho việc thích ứng với những thay đổi nhanh chóng và nhiều mặt của xã hội tương lai; đáp ứng yêu cầu phân luồng sau trung học cơ sở theo các hướng: học lên trung học phổ thông, học nghề hoặc tham gia cuộc sống lao động.

(2) Giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp (*từ lớp 10 đến lớp 12*) nhằm phát triển năng lực theo sở trường, nguyện vọng của từng học sinh, bảo đảm học sinh tiếp cận nghề nghiệp, chuẩn bị cho giai đoạn học sau giáo dục phổ thông có chất lượng hoặc tham gia cuộc sống lao động. Hệ thống môn học và hoạt động giáo dục của Chương trình giáo dục phổ thông gồm:

- Môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc: là môn học mà mọi học sinh đều phải học và hoạt động giáo dục mà mọi học sinh đều phải tham gia.

- Môn học tự chọn: là môn học không bắt buộc, được học sinh chọn theo nguyện vọng.
- Môn học lựa chọn: là môn học được học sinh chọn theo định hướng nghề nghiệp.

Chương trình giáo dục phổ thông mới có 3 điểm thay đổi cơ bản: phương pháp xây dựng chương trình, cách phát triển, hình thành các năng lực cốt lõi cho học sinh và sự phân biệt rõ giữa giai đoạn giáo dục cơ bản và giáo dục định hướng nghề nghiệp. Chương trình mới nhằm phát triển 5 phẩm chất của học sinh gồm “Yêu nước - Nhân ái - Chăm chỉ - Trung thực - Trách nhiệm”, và các năng lực cốt lõi cho học sinh là: *năng lực chung* (bao gồm: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo) và *năng lực chuyên biệt* thông qua nhiều phương pháp giáo dục khác nhau như dạy học phân hóa, dạy học tích hợp, dạy học thông qua hoạt động.

Để thực hiện mục tiêu này, chương trình giáo dục phổ thông mới đã có sự thay đổi về nội dung giáo dục (các môn học, hoạt động giáo dục). Cụ thể: Giảm một số môn học cùng hoạt động giáo dục; Giảm bớt các kiến thức kinh viện; Cắt giảm số tiết học.

2.1.2. Chương trình môn học và hoạt động giáo dục

Chương trình môn học và hoạt động giáo dục xác định vị trí, vai trò môn học và hoạt động giáo dục trong thực hiện mục tiêu giáo dục phổ thông, mục tiêu và yêu cầu cần đạt, nội dung giáo dục cốt lõi của môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp học hoặc cấp học đối với tất cả học sinh trên phạm vi toàn quốc, định hướng kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và mỗi cấp học, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục, đánh giá kết quả giáo dục của môn học và hoạt động giáo dục [1]. Chương trình môn học quy định các nội dung giáo dục và yêu cầu cần đạt. Hệ thống môn học và hoạt động giáo dục của chương trình giáo dục phổ thông gồm các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc, các môn học lựa chọn theo định hướng nghề nghiệp (gọi tắt là các môn học lựa chọn) và các môn học tự chọn. So sánh nội dung giáo dục trong Chương trình giáo dục phổ thông 2006, Chương trình giáo dục phổ thông mới có số môn học ít hơn, tăng số môn tự chọn, lựa chọn để tạo điều kiện phát triển tốt nhất đối với cá nhân học sinh (*Bảng 1*).

Bảng 1. So sánh nội dung giáo dục trong Chương trình giáo dục phổ thông mới với Chương trình giáo dục phổ thông 2006

Cấp học	Chương trình 2006	Chương trình 2018
Tiểu học	11 môn học + 3 hoạt động	7 môn học + hoạt động TN
THCS	13 môn học + 4 hoạt động	8 môn học + 4 hoạt động
THPT	13 môn học + 5 hoạt động	3 môn học bắt buộc + 3 môn học tự chọn + 4 hoạt động

2.1.3. Hướng dẫn chung thực hiện chương trình

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo hướng phát triển giáo dục hiện đại đã được Bộ GD-ĐT công bố triển khai thực hiện trên phạm vi toàn quốc từ năm học 2020-2021 với lộ trình cụ thể cho từng cấp học. Đây là một chương trình với sự thay đổi tích cực về cơ cấu và thời lượng các môn học, giảm tải mạnh các tiết học cho học sinh; đồng thời, cho học sinh có thêm những lựa chọn về môn học theo hướng phù hợp với khả năng, sở thích của bản thân... [3]. Sự đổi mới này thể hiện ở việc học sinh được giảm tải thời gian học lí thuyết và tăng thời gian thực hành, tăng khả năng vận dụng vào thực tế, giải quyết tốt các vấn đề trong học tập và cuộc sống thực tế dựa vào các kiến thức đã học được.

Để thực hiện được điều đó, cần chuẩn bị đầy đủ về các khâu tổ chức, quản lí nhà trường; cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên cũng như cơ sở vật chất, thiết bị dạy học trên tinh thần xã hội hóa giáo dục.

Thiết bị dạy học được sử dụng để minh hoạ, làm rõ kiến thức, tạo hứng thú học tập cho học sinh đồng thời là phương tiện để phát triển tư duy, hình thành kiến thức cho học sinh thông qua các hoạt động quan sát, dự đoán, nhận xét, điền vào sơ đồ, thử nghiệm... Các thiết bị dạy học phải có tính trực quan, cụ thể, gắn với thực tiễn cuộc sống, đồng thời phải đảm bảo tính logic, tính sư phạm, tính thẩm mỹ và tính giáo dục.

2.2. Xây dựng Chương trình nhà trường

2.2.1. Khái niệm

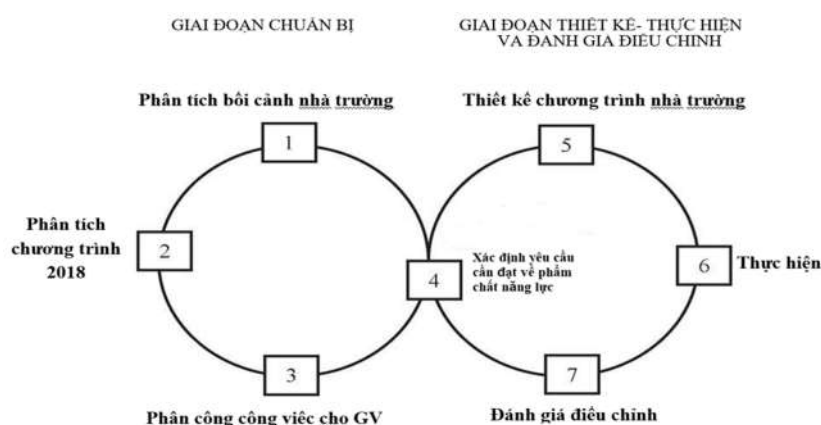
Chương trình nhà trường là sự cụ thể hoá chương trình giáo dục quốc gia, làm cho chương trình giáo dục quốc gia phù hợp ở mức cao nhất với thực tiễn của cơ sở giáo dục, có tác dụng tốt nhất trong việc phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh [2]. Đây là kết quả quá trình chuẩn bị nhiều năm của ngành Giáo dục và Đào tạo thông qua các hoạt động thí điểm [4]. Trên cơ sở đảm bảo yêu cầu chung của chương trình giáo dục quốc gia, nhà trường sẽ lựa chọn, xây dựng nội dung và xác định cách thức thực hiện phản ánh đặc trưng và phù hợp với thực tiễn nhà trường nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển của người học, thực hiện có hiệu quả mục tiêu giáo dục.

2.2.2. Quy trình xây dựng

Để xây dựng được Chương trình nhà trường, cần chú ý tới một số khác biệt cơ bản về mặt tổ chức thực hiện “Chương trình giáo dục phổ thông 2018” và “Chương trình nhà trường”:

	Chương trình GDPT 2018	Chương trình nhà trường
Chủ thể xây dựng	Các chuyên gia về chương trình	Đội ngũ GV nhà trường
Chủ thể quản lí	Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo	Hiệu trưởng nhà trường
Phương thức quản lí	Chỉ đạo tập trung, từ trên xuống	Tự chủ, tự chịu trách nhiệm
Sản phẩm	Chương trình giáo dục mới thay thế chương trình giáo dục hiện hành	Kế hoạch giáo dục mới trên cơ sở điều chỉnh chương trình giáo dục hiện hành
Phạm vi	Các cơ sở giáo dục trong cả nước	Chỉ trong phạm vi nhà trường
Tính chất	Cố định trong một thời gian dài	Liên tục thay đổi, phát triển qua từng năm
Tài liệu	Các sách giáo khoa, sách GV...	Giáo án của GV; tài liệu lưu hành nội bộ của tổ chuyên môn.

Nhìn chung, quy trình xây dựng Chương trình nhà trường (giáo viên viết chương trình nhà trường) cần được thực hiện một cách khép kín, liên tục thông qua các bước được thể hiện trong Hình 2 dưới đây.



Hình 2. Quy trình xây dựng Chương trình nhà trường

Quá trình xây dựng chương trình nhà trường cần thực hiện dựa trên các tiền đề cơ bản sau: Đảm bảo thực hiện mục tiêu giáo dục và chất lượng giáo dục; Đảm bảo tính logic của mạch kiến thức, tính thống nhất giữa các môn học và các hoạt động giáo dục; Đảm bảo tổng thời lượng của các môn học và các hoạt động giáo dục phù hợp với quy định trong chương trình hiện hành; Có lộ trình, kế hoạch thực hiện chi tiết, đảm bảo tính khả thi và sự chắc chắn trong từng hoạt động; Thuận lợi cho việc tổ chức thực hiện tại trường, cho việc giảng dạy của giáo viên và học tập của học sinh; Đảm bảo sự chỉ đạo thống nhất, đồng bộ, sự phối hợp chặt chẽ, thường xuyên giữa các cơ quan quản lí giáo dục, các trường/khoa sư phạm với các trường phổ thông.

Việc xây dựng Chương trình nhà trường do Sở GD-ĐT, Phòng GD-ĐT, Ban Giám hiệu nhà trường tổ chức thực hiện, giáo viên là những người thiết kế [2]. Chương trình này chỉ áp dụng trong phạm vi nhà trường, liên tục có sự thay đổi qua các năm học để phù hợp với đối tượng học sinh.

3. KẾT LUẬN

Đổi mới giáo dục theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của người học đòi hỏi mỗi giáo viên phải nhận thức đầy đủ sự thay đổi của Chương trình giáo dục phổ thông mới về nội dung giáo dục, yêu cầu cần đạt cũng như quan điểm chỉ đạo tổ chức thực hiện theo hướng giao quyền tự chủ cho mỗi nhà trường, giáo viên thông qua việc thực hiện Chương trình nhà trường nhằm đạt hiệu quả giáo dục cao nhất.

Quy trình xây dựng Chương trình nhà trường cần được triển khai theo các bước để đạt hiệu quả giáo dục cao nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông*, ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GDĐT.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Công văn số 4612/BGDĐT-GDTrH ngày 03/10/2017 Về việc hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục phổ thông hiện hành theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất học sinh từ năm học 2017-2018*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Quyết định số 4763/QĐ-BGDĐT ngày 01/11/2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc phê duyệt Đề án “Xây dựng mô hình trường phổ thông đổi mới đồng bộ phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục giai đoạn 2012-2015”*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), *Hướng dẫn thi điểm phát triển chương trình giáo dục nhà trường phổ thông* (ban hành theo Công văn số: 791/HD-BGDĐT ngày 25/6/2013 của Bộ Giáo dục và Đào tạo).

GUIDANCE ON BUILDING THE SCHOOL PROGRAM TO IMPLEMENT THE GENERAL EDUCATION PROGRAM IN 2018

Abstract: *The new General Education Program issued under the Minister's Circular No. 32/2018/TT- BGDĐT on December 26, 2018 including the General Program and the Program of subjects and educational activities. Towards developing the quality and capacity of learners, each teacher is required to be fully aware of the change of the new General Education Program (from 2020-2021) on educational content, through the implementation of the school program to achieve the highest educational efficiency. The paper aims to help teachers improve their overall understanding of the new General Education Program, including the overall curriculum, subject programs, and school program development process.*

Keywords: *the general education program, general program, school program.*

IMPROVING VOCABULARY FOR YOUNG LEARNERS THROUGH STORYTELLING IN EFL CLASSROOM

Bui Hoai Huong, Dang Thi Quynh Trang

Department of Academic Foundations, International School,
Vietnam National University, Hanoi

Abstract: Building vocabulary plays an essential role in English learning since it could assist learners greatly with their learning process. Particularly, a rich vocabulary possibly leads to the confidence and success in using the language. However, enhancing learners' lexical resource is a challenging task for teachers due to the tedium of the traditional teaching methods. This study, therefore, emphasizes on using storytelling to develop vocabulary for young learners in English as a Foreign Language (EFL) classroom. The paper focuses on four main issues. First, it discusses the definition of storytelling and different types of stories to tell in EFL classroom. Second, it introduces the characteristics of EFL young learners. Third, researcher analyzes the benefits of storytelling and strategies to use storytelling in EFL classroom. Fourth, the paper reviews the considerations when using storytelling in EFL classroom. Findings of this study based on the review of the literature would be benefit to improve EFL young learners' vocabulary.

Keywords: storytelling, EFL classroom, vocabulary, language, methods.

Received 18 November 2019

Accepted for publication 20 December 2019

Email: huongbh@isvnu.vn

1. INTRODUCTION

As it is mentioned, developing vocabulary is an integral part of English learning. Teaching vocabulary for young learners is, to some extent, more challenging than many people believe because children often have a short attention span. In addition, young learners tend to forget new words if they learn mechanically. Consequently, creativity of teachers is required in this case to make the teaching and learning process more intriguing and motivating. There have been multifarious methods to enhance learners' vocabulary including using songs, movies, games and stories. Storytelling is probably one of the most widely - used ways of teaching vocabulary in EFL classroom. The paper focuses on teaching vocabulary for young learners through storytelling in EFL classroom. Accordingly, this research will discuss:

- (1) The definition of storytelling and types of stories to tell in EFL classroom for young learners
- (2) The features of young learners
- (3) The benefits of storytelling in EFL classroom
- (4) The strategies to apply storytelling to improve vocabulary in EFL classroom
- (5) The considerations when using storytelling in EFL classroom

The purpose of the research is to introduce a new method of improving vocabulary for EFL young learners. Specifically, the researcher aims to yield a detailed insight into using storytelling in EFL classroom, which could be beneficial to EFL teachers and learners. With this innovative teaching method, young learners are likely to learn vocabulary effortlessly and effectively. Findings of this study could be a practical and constructive suggestion for teachers and educators when they desire to find a useful way of enhancing learners' lexical resource.

2. MAIN CONTENT

2.1. Definitions of Storytelling

Storytelling is a method of communication conveying the different events or incidents into words and sounds. There are manifold ways to define the term “storytelling”. According to McDrury and Alterio [7], storytelling is “uniquely a human experience that enables us to convey, through the language of words, aspects of ourselves and others, and the worlds, real or imagined, that we inhabit. Stories enable us to come to know these worlds and our place in them given that we are all, to some degree, constituted by stories”. Other authors propose different definitions of storytelling. Roney [10] defines this term as following: In its most basic form, storytelling is a process where a person (the teller), using vocalization, narrative structure, and mental imagery, communicates with other humans (the audience) who also use mental imagery and, in turn, communicate back to the teller primarily via body language and facial expression.

Others may agree with the interpretation of Matthew [6] that storytelling is an “oral presentation of a story from memory by an individual to a person or group”. Likewise, Ellis and Brewster [2] in their book *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* offer readers another definition of storytelling as “telling a story to people who are willing to listen.” Specifically, a story to be told can be “from a book by reading it aloud”, “without a book by word of mouth in the age-old oral tradition or telling an anecdote or even a joke”.

Despite a variety of definitions, storytelling can be generally understood as a way of sharing stories by oral communication. Currently, storytelling can be seen as a practical teaching method in EFL classroom. Although teachers may use storytelling for various teaching purposes, this study focuses on applying this teaching method to develop learners' range of vocabulary.

2.2. Types of stories used in EFL classroom for young learners

Teachers and educators have a wide range of choices from a reliable source of children's literature stories including fairytales, picture stories with no text, traditional stories, modern retelling of fairytales, funny stories, stories with funny twists, rhyming stories, cumulative stories with predictable endings, and so on [2]. Teachers can also use short and simple fables or short stories with moral messages to teach children not only the vocabulary but also the valuable lessons in life. These stories could act as a powerful educational tool in teaching and learning environment. Miller [8] suggests several types of stories that can be used for teaching and learning including:

- Traditional stories (folktales, epics, legends, myths)
- Experiences from everyday life and other true, historical stories
- Original creative stories

Teachers can use stories of personal experiences as storytelling activities in which teachers may tell their own stories to the learners, or learners tell their stories to the whole class. This can get learners involved in the activity, which probably generate their motivation in the classroom.

Stories are also classified into genre and topic, so teachers can choose stories to use in EFL classroom depending on the content of the lesson or the teaching purposes. For example, if the topic of the lesson is animals, teachers can choose the story *The clever tortoise* to teach learners animal vocabulary that exists in the story such as elephant, hippo and tortoise.

The stories used in EFL classroom should be short, simple in English language and easily comprehensible to children so that children can accept them willingly. As a result, the lesson is likely to be more engaging and motivating. However, teachers should take learners' level, age, interests, mental and emotional development and background into consideration when deciding types of stories to tell in EFL classroom. The careful selection of stories based on these factors would yield beneficial results, and the storytelling activities in EFL classroom possible become effective and successful.

2.3. Young learners

To deliver the content of the lesson to learners effectively and efficiently, teachers have to understand them thoroughly. Teachers and educators need to know the specific characteristics of young learners including their age and their conceptual and language development.

Phillips [9] refers young learners to “children from the first years of formal schooling (five or six years old) to eleven or twelve years of age.” Scott and Ytreberg [11] divide young learners into two groups- learners aged from five to seven and those from eight to ten, and they pointed out the characteristics of young learners at different age groups. Drawing on their viewpoints, young language learners have the ability to use the language skills “long before they are aware of them” (p. 2). In addition, eight to ten year old children acquire all the basic elements of the language, and they can use their mother tongue competently with the awareness of grammatical rules of the language. Scott and Ytreberg [11] state that by the end of ten, children can:

- understand abstracts
- understand symbols (beginning with words)
- generalize and systematize

This can be seen as the general language development of children. According to Dolzhykova [1], as young learners of a foreign language, children have their own psychological features, which are not the same as those of adult learners. These features including their ways of thinking, attitude and aptitude would have an effect on the way teachers teach them. Knowing it could help teachers prepare and organize their lesson properly and appropriately.

However, teachers should also consider the conceptual development of young learners. They are often self-centred and see things from their own perspective, and when they do not know something, they pretend to understand [11].

Knowing and understanding the features of young learners may help teachers to give children the best quality of teaching and plan their teaching activities in the classroom easily and rationally. Also, teachers can get the learners involved in the lesson, and they are probably more engaging and motivating in the activities.

2.4. Benefits of storytelling in EFL classroom

Teaching English as a foreign language now cannot be seen simply as introducing the rules of grammar or the morphology, but also helping learners to understand the socio-culture aspects and to have the proficiency in using the language in real communication.

Teachers can enable learners to expose to these aspects by using literature. Lazar [5] believes that literature can educate the whole person as “it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness”.

Storytelling is widely regarded as one of the most effective and motivating approaches to teaching English to young learners. Children enjoying listening to stories, and they can remember linguistic items better through stories. Ellis and Brewster [2] list a number of reasons for teachers to use storytelling as following:

- Stories are motivating, challenging and enjoyable and can help develop positive attitudes towards the foreign language, culture and language learning
- Stories exercise the imagination. Children can become personally involved in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations.
- Stories are a useful tool in linking fantasy and the imagination with the child’s real world.
- Listening to stories in class is a shared social experience.
- Children enjoy listening to stories over and over again. This frequent repetition allows certain language items to be acquired while others are being overtly reinforced. Many stories contain natural repetition of key vocabulary and structures. This helps children to remember every detail, so they can gradually learn to anticipate what is about to happen next in the story.
- Listening to stories allows the teacher to introduce or revise new vocabulary and sentence structures by exposing the children to language in varied, memorable and familiar contexts, which will enrich their thinking and gradually enter their own speech.
- Listening to stories helps children become aware of the rhythm, intonation and pronunciation of language.
- Stories provide opportunities for developing continuity in children’s learning since they can be chosen to link English with other subject areas across the curriculum.
- Learning English through stories can lay the foundations for secondary school in terms of learning basic language functions and structures, vocabulary and language-learning skills.

Storytelling can serve multiple functions in EFL class including “sparking student interest, aiding the flow of lectures, making material memorable, overcoming student resistance or anxiety, and building rapport between the instructor and the students, or among students themselves” [4].

In general, storytelling produces multifarious benefits in foreign language teaching and learning, and it has become an efficient teaching approach that is well worth applying in EFL classroom.

2.5. Strategies to use storytelling to improve vocabulary in EFL classroom

As mentioned before, benefits of storytelling in EFL class are undeniable and indisputable. However, not every teacher knows for certain how to use this approach in class. There are multiple factors teachers should take into account before using storytelling activity in EFL classroom including the school curriculum, syllabus, the content of the lesson, learners, teaching facilities and materials. However, this study places emphasis on the use of storytelling to improve vocabulary for young learners in EFL classroom, so the author focuses on the ways to develop lexical resource through storytelling for children.

First, vocabulary in stories is often placed in a vivid and apparent context, which helps learners guess and remember the meaning of the words better. Therefore, teachers should have learners guess the meaning of the new words basing on the context of the story instead of offering children the words' meaning. Ellis and Brewster [2] illustrate this point with the example of children's ability to remember the lexical items in *The Very Hungry Caterpillar* and to learn the animals and their related colors in *Brown Bear, Brown Bear...*

Second, children tend to remember words better if they are put in groups with common features. Consequently, teachers should collect the new words in stories and classify them into group words including lexical sets (for example, shops, fruit, animals), rhyming sets, color sets (for example, grouping together objects that are green - a pea, a leaf, an apple, a caterpillar, a bird) and grammatical sets (for example, adjectives, verbs, prepositions, nouns). By doing this, learners can relate the new words with the words they already know, which enhances retention and recall [2].

Another strategy when using storytelling in EFL classroom is the repetition of the stories. Children love listening to stories repeatedly, for they can realize the next events in the story and remember more details. Exposing to the language consistently through storytelling may help drill learners' lexical resource and broaden their vocabulary range. Additionally, teachers should have children participate in the story by role-play or retelling the story in order to recycle the language. This may build the learners' confidence and competence in using English in the class. Their confidence is bolstered when they realize they could remember more vocabulary items and repeat along with teachers [3].

Finally, teachers should make storytelling activity more appealing and engaging by using illustrations including pictures, objects and gesture or body language. Young learners will remember the words better when they connect the meaning with the illustrations or

movement. Furthermore, related activities, for example asking questions about the story to check comprehension, should be included in storytelling activity to get learners involved and to reinforce their concentration and recollection.

2.6. Considerations when using storytelling in EFL classroom

Storytelling should be a pragmatic teaching method for EFL teachers if they know how to use it properly and appropriately. There is a number of factors teachers should contemplate before the storytelling activity. The first one could be the selection of stories, which requires teacher's ability to evaluate and assess stories. Stories to tell for children in EFL classroom should base on the learner's current level and their cognitive development. As a result, stories in EFL should be linguistically easy and comprehensible to children. Also, stories should be appealing and intriguing that can motivate learners and foster their positive attitude to learning.

Some authentic storybooks, however, are too complex and exceed their current level. This case requires teachers' ability to adapt the stories in their class. In particular, teachers should modify or simplify the stories if the language is too advanced to learners. Ellis and Brewster [2] provide some guidelines, accompanied by examples, for adapting stories in classroom including checking vocabulary, general meaning, grammar, organization of ideas and the length of the story.

Another point to consider is the storytelling techniques of teachers. Teachers are the models for learners to follow, and this activity requires teachers to have several storytelling skills. Pronunciation, stress, intonation, rhythm, variation of speed and volume of the voice and eye contact are what teachers should be ready to contemplate. Teachers should rehearse and self-assess their performance before storytelling activity. To help teachers do this, Ellis and Brewster [2] create a list of self-assessment questions to evaluate their potential and talent as a storyteller.

Finally, storytelling is a time-consuming activity so that teachers should possess time management skills to ensure the success of the lesson. Teachers should have a comprehensive plan for each part of the activity with details of time and, they can think of the unpredictable problems that could occur in the classroom. These issues may interrupt the storytelling activity and negatively affect its smoothness and efficiency.

3. CONCLUSION

Overall, storytelling is a pragmatic teaching approach worth pursuing in EFL classroom for young learners. Using storytelling in EFL class brings a substantial number of advantages. It could build the positive learning environment with the full concentration

of learners, and it possibly helps develop learners' range of vocabulary without putting any pressure on them. Critical factors including characteristics of young learners, their current linguistic level, teachers' ability to choose stories, tell stories and manage the time should be taken into account to ensure the triumph of the lesson.

The research could act as a valuable and constructive suggestion of teaching approach to enhance learner's lexical resource in EFL classroom. The paper provides reliable information about reasons and benefits of using storytelling, ways to use and considerations when applying this approach in EFL class in details with evidence from other related research. Teachers may have a further insight into using literature, stories in particular in English teaching to improve young learners' vocabulary. The research introduces a rational and practical teaching approach that can produce positive results in teaching vocabulary for EFL young learners.

However, due to the limitation of time and the scope of study, the paper fails to cover several important points. Further study should be needed to investigate the problems of storytelling in EFL classroom and the solutions to tackle these issues. Also, the practical application of storytelling with story-based activities in EFL classroom would be worth discussing in further research to offer a comprehensive and in-depth look into this teaching approach.

REFERENCES

1. Dolzhykova, O. (2014), *Teaching English through Storytelling to Young Learners: Ukrainian and Norwegian Experiences* (Master's thesis). Retrieved from
2. https://pdfs.semanticscholar.org/faa1/19e254230e41366b14aaa4170e09ec34b91e.pdf?_ga=2.60919972.983824563.1579527457-1671136510.1579527457
3. Ellis, G. and Brewster, J. (2014), *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teacher*. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk>
4. Gomez, M.B. (2010), How to use tales for teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 23, 31-52.
5. Green, M.C. (2004), Storytelling in Teaching. *The Association for Psychological Science*, 17(4).
6. Lazar, G. (1993), *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Matthew, G.P. (2005), *Storytelling and Story Reading: A Comparison of Effects on Children's Memory and Story Comprehension*. Electronic Theses and Dissertations. Retrieved from <http://dc.etsu.edu/etd/1023>
8. McDrury, J. and Alterio, M. (2003), *Learning through storytelling in higher education: Using reflection & experience to improve learning*. New York: Routledge.

9. Miller, E. (2015), *Ways Storytelling can be used for Teaching-and-Learning*. Retrieved from <http://www.storytellinginstitute.org/2015e.pdf>
10. Phillips, S. (Ed). (2003), *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
11. Roney, R.C. (1996), Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts. *Storytelling World*, Winter/Spring, 7-9.
12. Scott, W.A. and Ytrberg, L.H. (1990), *Teaching English to children*. London: Longman.

CẢI THIỆN VỐN TỪ VỰNG CỦA NGƯỜI HỌC TRẺ QUA PHƯƠNG PHÁP KỂ CHUYỆN TRONG LỚP HỌC TIẾNG ANH

Tóm tắt: Xây dựng vốn từ vựng đóng một vai trò thiết yếu trong việc học tiếng Anh vì nó có thể hỗ trợ người học rất nhiều trong quá trình học tập. Cụ thể, một vốn từ vựng phong phú có thể dẫn đến sự tự tin và thành công trong việc sử dụng ngôn ngữ. Tuy nhiên, nâng cao vốn từ vựng của người học là một nhiệm vụ đầy thách thức đối với giáo viên do sự nhàm chán của các phương pháp giảng dạy truyền thống. Vì vậy, nghiên cứu này nhấn mạnh vào việc sử dụng phương pháp kể chuyện Storytelling để phát triển vốn từ vựng cho những người học trẻ tuổi trong lớp học mà Tiếng Anh được coi là tiếng nước ngoài (EFL - English as the Foreign Language). Bài viết tập trung vào bốn vấn đề chính. Đầu tiên, thảo luận về định nghĩa của việc dùng phương pháp kể chuyện Storytelling và các thể loại truyện được dùng để kể trong lớp học EFL. Thứ hai, giới thiệu các đặc điểm của người học phù hợp với phương pháp này – trẻ nhỏ. Thứ ba, phân tích lợi ích của việc sử dụng phương pháp kể chuyện Storytelling và các chiến lược để sử dụng phương pháp kể chuyện trong lớp học EFL. Thứ tư, bàn luận về các lưu ý khi sử dụng phương pháp kể chuyện trong lớp học EFL. Những phát hiện của nghiên cứu này dựa trên việc xem xét tài liệu từ những nghiên cứu trước và sẽ có ích trong việc cải thiện vốn từ vựng của trẻ em.

Từ khóa: phương pháp kể chuyện, lớp học EFL, từ vựng, ngôn ngữ, các phương pháp.

VAI TRÒ, TIỀM NĂNG ĐÀO TẠO CỦA MỘT SỐ HỌC PHẦN THUỘC NỘI DUNG GIÁO DỤC ĐẠI CƯƠNG CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI ĐỐI VỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NGŨ VĂN

Lê Thời Tân, Nguyễn Thị Thu Nga
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết phân tích mối liên hệ giữa các học phần trong khối “Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương” với yêu cầu đào tạo sinh viên sư phạm ngữ văn tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Thấy rõ mối liên hệ đó cũng tức là sẽ có hướng khai thác bản chương trình đào tạo nhằm tới mục đích tăng cường tiềm năng đào tạo của các học phần trong khối “Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương” đối với ngành sư phạm ngữ văn.

Từ khóa: chương trình đào tạo, học phần, Sư phạm Ngữ văn

Nhận bài ngày 24.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019
Liên hệ tác giả: Lê Thời Tân; Email: lttan@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã xây dựng xong Chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm Ngữ văn (theo định hướng POHE). Bản Chương trình đào tạo dĩ nhiên xếp lên đầu khối “Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương”. Khối các học phần này là chung cho tất cả các ngành đào tạo, tức mặc định sinh viên bất kể ngành nào cũng đều phải tích lũy đủ số tín chỉ. Mặc dầu vậy, xuất phát từ góc nhìn của những người có tìm hiểu kỹ chương trình đào tạo giáo viên Ngữ văn, không khó nhận ra một điều là - hơn bất cứ sinh viên ngành nào khác, sinh viên Sư phạm Ngữ văn lại có thể phát huy mạnh mẽ hơn cả tiềm năng đào tạo của những “môn chung” này, qua đó càng khiến cho việc đào tạo đi vào chiều sâu và thực sự có được một cách tiếp cận năng lực thực sự. Bằng việc lần lượt nêu rõ mối liên hệ giữa các học phần trong khối “Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương” với yêu cầu đào tạo sinh viên Sư phạm Ngữ văn, bài viết này muốn trình bày một cách “đọc hiểu” và hướng khai thác bản chương trình đào tạo phục vụ đặc lực và hữu hiệu cho việc dạy và học ở các khoa đào tạo liên quan đến sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn tại trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Các học phần trong nhóm *Lí luận chính trị*

Trước hết ta thử xét xem liên hệ và tiềm năng đào tạo của các học phần trong nhóm gọi chung là *Lí luận chính trị* đối với sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn [1]. Xếp đầu khối I *Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương* là các học phần gọi chung là *Lí luận chính trị*. Tên gọi này thực ra không bao quát hết tính cách các học phần trong nhóm nếu như không muốn nói là quá hẹp và - nói một cách cầu thị, không tránh khỏi gây “ác cảm” đối với người học. Thực tế đây là nhóm gồm cả Triết học - một khoa học lớn trong Khoa học Xã hội và Nhân văn. Nhưng đây không phải là lúc bàn lại “cách gọi” nhóm học phần mà - như trọng tâm đặt ra của bài viết này, chúng tôi chỉ xét xem ý nghĩa và tiềm năng đào tạo của nhóm học phần này đối với việc đào tạo giáo viên Ngữ văn. Nhóm các học phần gọi chung là *Lí luận chính trị* được xem là môn chung của sinh viên tất cả các ngành. Vậy mà xét kĩ ra, chúng “dường như” là để phục vụ trước hết cho sinh viên các ngành Khoa học Xã hội và Nhân văn nói chung, sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn nói riêng. Lý do rất dễ hiểu, việc nghiên cứu tìm hiểu Khoa học Xã hội và Nhân văn gắn chặt với trình độ triết học, tầm cao của thế giới quan và nhân sinh quan.

2.2. Các học phần trong nhóm *Ngoại ngữ*

Trong khối I *Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương* dĩ nhiên có ngoại ngữ [1]. Điều đáng chú ý là chương trình đào tạo giáo viên Sư phạm Ngữ văn của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã tổ chức dạy học ba ngoại ngữ Tiếng Anh, Tiếng Hàn Quốc, Tiếng Trung Quốc (sinh viên chọn học một trong ba thứ tiếng này). Từ góc nhìn đào tạo giáo viên nói chung (không phân biệt ngành đào tạo cụ thể của giáo viên), việc tổ chức dạy học ba ngoại ngữ nói trên không có gì đặc biệt nếu không muốn nói là chưa được “phong phú” (thêm các thứ tiếng trong danh sách truyền thống như tiếng Pháp, tiếng Nga). Ấy vậy mà nhìn từ góc nhìn Khoa học Xã hội và Nhân văn cũng như góc nhìn đào tạo giáo viên Sư phạm Ngữ văn, danh sách ba thứ tiếng (Tiếng Anh, Tiếng Hàn Quốc, Tiếng Trung Quốc) nói trên lại rất đáng chú ý. Nói như vậy có nghĩa là thế nào?

Ta đều biết giáo viên Ngữ văn ra trường dạy học môn học Ngữ văn ở các trường trong hệ thống giáo dục phổ thông. Dạy học môn Ngữ văn nói cụ thể là dạy tiếng Việt và văn học Việt Nam. Khi nghiên cứu và dạy học bản ngữ, việc biết thêm một ngoại ngữ đưa đến ý thức so sánh đối chiếu và mở rộng tầm nhìn khoa học. Việc so sánh, đối chiếu đó sẽ tốt hơn nhiều khi đối tượng so sánh hoặc *giống nhiều* hoặc *khác nhiều*. Cụ thể đối với giáo viên Ngữ văn, tiếng Anh sẽ là đối tượng so sánh khác nhiều: Tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập, không biến hình, ngược lại tiếng Anh thuộc loại hình ngôn ngữ hòa kết.

Mặt khác khi so sánh với tiếng Hán, ta lại thấy cả tiếng Việt và tiếng Hán đều thuộc thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập. Những sinh viên chọn học tiếng Hán lại có điều kiện để đối sánh bản ngữ (là môn học của học sinh Tiểu học) với Hán ngữ. Ngoài ra, do điều kiện lịch sử riêng (ảnh hưởng trực tiếp và kéo dài của tiếng Hán) việc học tiếng Hán giúp hiểu sâu hơn lớp từ hết sức quan trọng đối người cần dạy học văn học Việt Nam cổ điển, dạy tiếng Việt phong cách ngôn ngữ viết - lớp từ Hán Việt. Về trường hợp tiếng Hàn Quốc, đây lại là ví dụ quan trọng cho loại hình ngôn ngữ chấp dính (cùng loại hình với tiếng Nhật). Điều thú vị nữa là hệ thống chữ viết tiếng Hàn Quốc trông bề ngoài giống như văn tự “khối vuông” kiểu chữ Hán nhưng về bản chất lại chữ viết phiên âm, tức giống với việc tiếng Việt dùng chữ quốc ngữ vậy (chữ viết tiếng Hàn Quốc khác với hệ thống chữ viết Hán ngữ không phải là hệ thống viết biểu ý, gồm 24 ký tự - 14 phụ âm và 10 nguyên âm chủ yếu được viết bằng các khối âm tiết gồm 2 đến 5 thành phần).

Chúng tôi cho rằng, bất cứ sự lựa chọn học phần ngoại ngữ nào từ danh sách ba thứ tiếng trong Chương trình đào tạo của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội cũng đều hết sức hữu ích cho các sinh viên Sư phạm Ngữ văn. Vấn đề là ở chỗ, sinh viên khối ngành này có ý thức khai thác sâu hơn dụng ý đào tạo của bản thân học phần. Điều này được đảm bảo hoàn toàn vì sinh viên Sư phạm Ngữ văn có được ý thức đó do chỗ họ được học học phần “Dẫn luận ngôn ngữ học” - học phần nói rõ các loại hình ngôn ngữ trên thế giới (học phần này như ta thấy là môn bắt buộc nằm trong khối *Lĩnh vực cơ sở ngành và liên ngành* thuộc *Nội dung giáo dục chuyên nghiệp* (xin xem toàn văn bản chương trình đào tạo).

Dĩ nhiên ta biết học phần *Tiếng Hàn Quốc* hướng tới chuẩn năng lực đọc nghe nói viết tiếng Hàn ở mức nhất định, nhưng đối với sinh viên Sư phạm Ngữ văn, nhân việc học ngoại ngữ này còn thu nhận được cả một ý thức đối sánh rất cần thiết cho việc dạy học tiếng Việt ở trường phổ thông. Việc có học phần *Tiếng Hàn Quốc* (môn chung) và học phần “Dẫn luận ngôn ngữ học” (môn chuyên ngành) sẽ khiến cho sinh viên Sư phạm Ngữ Văn có được một chuẩn đầu ra tốt hơn, đáp ứng tốt hơn chương trình đào tạo định hướng nghề nghiệp (POHE). Chúng tôi tin rằng, nhận thức sau đây là hết sức quan trọng đối với một người giáo viên dạy môn Ngữ văn ở trường phổ thông - một nhận thức đạt được do việc thụ đắc hai học phần ngoại ngữ “Tiếng Hàn Quốc” và “Dẫn luận ngôn ngữ học” mà Chương trình Sư phạm Ngữ văn Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã xây dựng. Nhận thức đó là: Trong lịch sử người Triều Tiên sử dụng chữ Hán (Hanja) để ký âm ngôn ngữ của mình. Vào thế kỷ 15, vua Triều Tiên Thế Tông (chữ Hán 世宗/, chữ Hàn 세종) phát minh ra chữ Hàn (조선글 - Chosŏn'gŭl hay 한글 - Hangul), có thể kết hợp với chữ Hán để viết các từ Hán - Triều. Do chỗ tiếng Triều Tiên là một ngôn ngữ không thanh điệu nên khi sử dụng các từ Hán - Triều, người Triều Tiên sẽ phát âm rất nhiều từ đồng âm. Để tránh tình trạng hiểu sai nghĩa và dùng sai từ Hán - Triều, Hàn Quốc quy định vẫn dạy 1800 đơn vị

chữ Hán trong trường học (CHDCND Triều Tiên đã hủy bỏ việc sử dụng Hán tự văn viết từ lâu). Trong khi đó, tiếng Việt có 6 thanh điệu và số lượng phụ âm lớn hơn tiếng Triều Tiên nên việc phát âm chữ Hán thường ít đồng âm. Mặc dù vậy, việc bỏ quên hoàn toàn tri thức Hán Nôm trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam vẫn là một điều đáng tiếc. Một giáo viên Ngữ văn Việt Nam sẽ biết được bảng chữ cái tiếng Hàn Quốc (Chosŏn'gŭl) bao gồm 24 ký tự - 14 phụ âm và 10 nguyên âm mà chủ yếu được viết thành các khối âm tiết gồm 2 đến 5 thành phần. Khác với hệ thống chữ viết Hán tự, Chosŏn'gŭl không phải là hệ thống viết biểu ý mà là ghi âm như chữ quốc ngữ Việt Nam vậy. Điều đó có nghĩa là, nếu người Việt phát âm từ “男” (người đàn ông) là [nam], viết là [n + a + m = nam] thì người Triều Tiên cũng phát âm là [nam] và viết là 남 [ㄴ + ㅏ + ㅁ = 남], trong đó chữ cái ㄴ = n, chữ cái ㅏ = a, chữ cái ㅁ = m).

Nhìn từ góc nhìn như vậy, chúng ta có thể nói cùng chung khối *Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương* (Khối I - xem bản Chương trình đào tạo) vậy mà với ý thức khai thác sâu hơn dụng ý đào tạo, các sinh viên ngành sư phạm Ngữ văn vẫn không thiếu cơ hội nâng cao chuẩn đầu ra, thực hiện tiếp cận năng lực nghề nghiệp thực sự. Như trên vừa tạm chỉ ra chỉ mới là liên hệ giữa *Ngoại ngữ* và *Tin học* trong việc đào tạo giáo viên Sư phạm Ngữ văn. Tiếp theo dưới đây, chúng tôi sẽ ứng dụng cách nhìn như thế trong việc phân tích tiềm năng thực hiện Chương trình đào tạo giáo viên Sư phạm Ngữ văn (khối I *Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương*).

2.3. Các học phần trong nhóm *Công nghệ thông tin*

Như ta đều thấy, trong khối các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương, sau *Ngoại ngữ* là đến phần *Công nghệ thông tin* (chọn 1 trong các học phần *Tin học cơ bản* và *Phát triển năng lực thông tin trong kỉ nguyên số*) [1]. Khá nhiều người giữ nếp nghĩ cho rằng các học phần này liên quan nhiều đến Khoa học Tự nhiên và phục vụ trước hết cho sinh viên sư phạm các ngành Khoa học Tự nhiên. Cách nghĩ đó dường như đã nên chặt hẹp. Thực ra kỉ nguyên số là kỉ nguyên của việc đọc và tìm kiếm tài liệu. Với Internet, sinh viên Sư phạm Ngữ văn được giải phóng ra khỏi áp lực của sách giấy, áp lực của sao chép tay để dành thời gian nhiều hơn cho việc đọc và suy nghĩ, trình bày các diễn ngôn tư tưởng riêng. Nhưng điều còn quan trọng bội phần là vì bản chất của Khoa học Xã hội và Nhân văn nằm ở sự biểu đạt bằng những ngôn ngữ, sự đối thoại giữa các tiếng nói, các quan điểm. Đó là lý do vì sao mà trong một bài viết tham dự hội thảo chủ đề “Hoạt động Khoa học Xã hội Nhân văn trong thời đại 4.0”, chúng tôi đã viết: “Giờ đây khi nói về hoạt động Khoa học Xã hội và Nhân văn trong thời đại 4.0, ở các đại học người ta hay nghĩ đến những vấn đề như trang bị hạ tầng công nghệ. Nhưng chúng tôi luôn tin tưởng công nghệ hiện đại đến đâu cũng không thay thế được chủ thể con người sống trong và bằng ngôn ngữ

tự nhiên của chính mình. Điều gì đã giúp khu biệt Khoa học Tự nhiên và Khoa học Xã hội nhân văn? M.Bakhtin cho rằng khách thể của các Khoa học Xã hội Nhân văn là các tác phẩm biểu thuật tư duy của các nhà nghiên cứu. Các Khoa học Xã hội Nhân văn nghiên cứu con người, nói đúng hơn nghiên cứu con người nói - viết ra các tác phẩm (the discourse). Nếu nghiên cứu con người bên ngoài văn bản mà nó là chủ thể thì đó chỉ là nghiên cứu của giải phẫu và sinh lí học. Nghiên cứu con người chủ thể có tiếng nói ngôn từ chỉ có thể là một thứ nghiên cứu đối thoại. Chúng ta không sợ cách mạng 4.0 cướp đi công việc hay giết chết Khoa học Xã hội Nhân văn. Chính sự giáo điều và ứng xử phi nhân văn, thói tự kỉ trung tâm thị và sự “bế quan tỏa cảng” trong tư tưởng mới là kẻ thù của Khoa học Xã hội Nhân văn. Hoạt động Khoa học Tự nhiên có thể vẫn diễn ra trong điều kiện chiến tranh nhưng hoạt động Khoa học Xã hội Nhân văn cần hòa bình và dân chủ. Chúng ta tin tưởng cuộc cách mạng 4.0 gây dựng một hạ tầng cơ sở dữ liệu và không gian giao lưu mới sẽ cung cấp những điều kiện được vận dụng với mục đích khai phóng, nhân bản, hỗ trợ cho một hoạt động Khoa học Xã hội - Nhân văn của con người tự do và minh triết” [2].

2.4. Các học phần trong nhóm *Khoa học Xã hội*

Xếp ở vị trí thứ 5 trong khối I *Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương* là nhóm các học phần *Khoa học xã hội* (chọn 1 trong các học phần) [1]. Nhóm này có khá nhiều học phần để chọn học (8 học phần). Điều đáng nói là nếu không phải là tất cả thì ít nhất cũng đã có đến $\frac{3}{4}$ số học phần trong nhóm này xem ra rất hữu ích cho sinh viên các ngành Khoa học Xã hội nói chung, ngành Sư phạm Ngữ văn nói riêng. Đó là các học phần: *Hà Nội học*; *Cơ sở văn hóa Việt Nam*; *Lịch sử văn minh thế giới*; *Dân số môi trường, phòng chống AIDS và ma túy*; *Giáo dục vì sự phát triển bền vững*; *Những vấn đề của thời đại ngày nay*. Chúng tôi sẽ cố gắng phân tích cụ thể nhận định này. Trước tiên ta đều thấy, trong số các học phần dẫn trên, học phần *Hà Nội học* có một vị trí đặc biệt. Lí do đến từ đặc điểm riêng của cơ sở đào tạo - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội: các sinh viên ngành Sư phạm sau tốt nghiệp đều tìm công tác ở các trường học trên địa bàn Thủ đô. Mà ta biết học phần *Hà Nội học* cung cấp các tri thức về hầu hết các phương diện địa lý, lịch sử, xã hội, văn hóa Hà Nội - những tri thức đặc biệt quan trọng đối với việc dạy học Ngữ văn, và là dạy học Ngữ văn trên địa bàn Hà Nội (quê hương, nơi cư trú của cả giáo viên lẫn học sinh). Tương tự, học phần *Cơ sở văn hóa Việt Nam* thực tế đã tạo nền cho việc học và dạy Ngữ văn. Việc dạy và học Ngữ văn chỉ đạt được kết quả vững bền khi nó được dạy học như là một bộ phận của chỉnh thể văn hóa dân tộc. Từ lâu khuynh hướng tiếp cận văn hóa học trong nghiên cứu phê bình văn học đã nổi lên như là một cách khắc phục lối dạy và học ngữ văn kiểu từ chương khuôn sáo. Còn như các học phần *Dân số môi trường, phòng chống AIDS và ma túy*; *GD vì sự phát triển bền vững*; *Những vấn đề của thời đại ngày nay*

nếu được chọn học cũng vẫn đóng góp và phát huy được tiềm năng đào tạo giáo viên Sư phạm Ngữ văn. Bởi vì, ta đều biết trong văn học có phần văn nghị luận, kỹ năng tạo lập văn bản nghị luận chính trị xã hội. Do đó khi được chuẩn bị tốt về các chủ đề văn hóa chính trị xã hội như dân số, môi trường hay phát triển bền vững hay các vấn đề của thời đại..., thì dĩ nhiên người giáo viên Ngữ văn hẳn sẽ có một bản lĩnh nghề nghiệp cao hơn.

2.5. Các học phần trong nhóm *Kỹ năng cá nhân*

Sau cùng chúng tôi xin nói về nhóm các học phần xếp vào nhóm gọi là *Kỹ năng cá nhân* (chọn 1 trong các học phần) [1]. Nhìn từ góc độ phục vụ cho Chương trình đào tạo giáo viên Ngữ văn, ta thấy có hai học phần xứng đáng có được một sự chú ý riêng: *Âm nhạc và cảm thụ âm nhạc*. Thực ra tên gọi nhóm học phần xếp ở vị sau cùng của khối các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương này (“kỹ năng cá nhân”) hàm ý các học phần hướng tới việc hình thành một kỹ năng cụ thể. Nhưng ngay cả khi đơn thuần chỉ vì có được các kỹ năng (giao tiếp, đàn hát, hội họa...) thì ta vẫn thấy chúng (các học phần này) thật “hợp” với giáo viên Sư phạm Ngữ văn. Thật dễ hình dung cảnh tượng một giáo viên Ngữ văn còn biết thêm những “nghệ thuật” gần gũi: âm nhạc, mỹ thuật... Điều này không có gì khó hiểu. Nhưng vấn đề không chỉ là ở chuyện kỹ năng cá nhân (hoặc dùng cách nói thông tục là “tài vật”) không bao giờ tách rời nền tảng tri thức chung. Cách dạy học *Văn* (hiểu là văn chương - tác phẩm nghệ thuật ngôn từ và tạm gác *Ngữ* hiểu là lý thuyết tiếng hoặc thực hành tiếng đơn giản sang một bên) như là một môn học tách rời với các nghệ thuật lân cận là một cách hiểu nông cạn. Ta phải biết rằng, văn chương hẳn là một nghệ thuật và nó có đặc biệt hơn các nghệ thuật khác thì chỉ là ở chỗ nó sử dụng chất liệu đặc biệt - chất liệu lời nói (ngôn từ). Nhìn từ góc độ đó ngay lập tức ta thấy rõ mối quan hệ đặc biệt cũng như tiềm năng đào tạo của các học phần trong chương trình đào tạo giáo viên Sư phạm Ngữ văn của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

3. LỜI KẾT

Cách “đọc hiểu” và hướng khai thác bản chương trình đào tạo nhằm tới mục đích tăng cường tiềm năng đào tạo của các học phần trong khối “Các học phần thuộc nội dung giáo dục đại cương” đối với ngành Sư phạm Ngữ văn mà chúng tôi trình bày này thực ra là thu hoạch tinh thần của những người trong nhóm biên soạn *Chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm Ngữ văn* của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Chúng tôi mong mỗi được đội ngũ thực hiện chương trình đào tạo nói riêng, sinh viên các ngành Khoa học Xã hội và Nhân văn nói chung tại trường chia sẻ những suy nghĩ đó, cố gắng nhận thấy những mối liên hệ sâu xa giữa các học phần tưởng như chỉ được xếp lên đầu bản chương trình như là một tổng số những “môn chung” chỉ liên quan đến tất cả các ngành, không liên quan đến bản chất khối

các học phần chuyên ngành, chỉ được dạy - học như là một nhiệm vụ chung, không “hữu ích” riêng cho ngành của mình. Suy nghĩ như thế là đang “lãng phí” công lao thiết kế chương trình và không phát huy được điều mà chúng tôi đã nêu ngay lên đầu trong nhan đề bài viết - “vai trò và tiềm năng đào tạo” của các học phần đã được thiết kế đưa vào trong bản chương trình chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, *Chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm Ngữ văn (theo định hướng POHE)*, 2019.
2. Lê Thời Tân, Bùi Ngọc Kính, Vũ Thanh Vân, “Social science and humanities in the industry 4.0 era – look at some aspects”, *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc tế “Tự chủ hoạt động khoa học công nghệ tại các trường đại học đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0” – The autonomy of universities in scientific and technological activities suitable for the requirements of the 4th industrial revolution*, - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 12/2018, Mã số: 21-234 ĐH2018.

THE ROLE OF UNITS OF GENERAL EDUCATION CONTENT OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY TO LITERATURE TEACHER TRAINING PROGRAM

Abstract: *This article analyzes the connection among units in “Units of general education content” and the demand for literature teacher training program at Hanoi Metropolitan University. Understanding that relation also means finding out a way to develop the training program with a view to enhance training potential of units of “Units of general education content” in literature education major.*

Keywords: *training program, units, literature education*

CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TỔNG THỂ VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ MỚI ĐẶT RA

Phạm Thị Thanh, Nguyễn Thùy Linh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong giáo dục truyền thống, việc truyền tải kiến thức cho học sinh được coi là trọng yếu. Giáo viên đứng ở vị trí trung tâm của việc dạy học, là người cung cấp kiến thức, học sinh là người thụ động tiếp thu kiến thức. Tuy nhiên, giờ đây giáo dục ở nước ta đang đứng trước những thay đổi toàn diện. Mục đích đổi mới chương trình giáo dục phổ thông là hướng đến phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh. Học sinh được tạo mọi cơ hội bộc lộ, phát huy tiềm năng và những kiến thức, kỹ năng đã tích lũy được để phát triển. Định hướng này dẫn đến hàng loạt những thay đổi trong ngành giáo dục, như phải xác định chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, biên soạn mới và thay sách giáo khoa, sự ứng phó kịp thời với những tình huống mới nảy sinh...

Từ khóa: Chương trình tổng thể, Giáo dục phổ thông, Chuẩn nghề nghiệp, phổ thông cơ sở, phổ thông trung học, năng lực.

Nhận bài ngày 20.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019

Liên hệ tác giả: Phạm Thị Thanh; Email: ptthanh@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Năm 2018, Bộ Giáo dục & Đào tạo (GD&ĐT) đã công bố 27 chương trình môn học và hoạt động giáo dục của Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể. Theo đó, chương trình môn học là văn bản xác định vị trí, vai trò môn học trong thực hiện mục tiêu giáo dục phổ thông (GDPT); mục tiêu và yêu cầu cần đạt, nội dung giáo dục cốt lõi của môn học mỗi lớp hoặc cấp học đối với tất cả học sinh trên phạm vi toàn quốc; định hướng kế hoạch dạy học môn học ở mỗi lớp và mỗi cấp học; phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục, đánh giá kết quả giáo dục của môn học.

Dự thảo các chương trình môn học đã được các Vụ, Cục có liên quan thuộc Bộ GD&ĐT và một số chuyên gia giáo dục, nhà khoa học, giảng viên trường sư phạm, giáo viên cốt cán tiểu học, trung học cơ sở (THCS), trung học phổ thông (THPT) đại diện cho đội ngũ giáo viên trên phạm vi cả nước góp ý.

2. NỘI DUNG

2.1. Các điểm đáng chú ý trong chương trình giáo dục phổ thông mới

Chương trình giáo dục phổ thông mới đáp ứng được nhu cầu thiết yếu trong đổi mới giáo dục lấy học sinh làm trung tâm thể hiện ở 8 điểm mới sau:

(1) Một chương trình nhiều bộ sách giáo khoa

Trước đây một chương trình, một bộ sách giáo khoa, chương trình mới sẽ có nhiều bộ sách giáo khoa. Bộ GD&ĐT khuyến khích các nhà xuất bản, tổ chức, cá nhân biên soạn sách giáo khoa. Sách giáo khoa mới phải tuân thủ theo đường lối, quan điểm của Đảng và tuân thủ Hiến pháp, phù hợp chương trình giáo dục phổ thông.

(2) 9 năm học cơ bản, 3 năm giáo dục nghề nghiệp

Trong chương trình mới, giáo dục cơ bản sẽ kết thúc ở lớp 9, gồm 5 năm tiểu học và 4 năm trung học cơ sở. Từ lớp 10 đến lớp 12, học sinh sẽ được định hướng nghề nghiệp.

(3) THPT có 5 môn bắt buộc

Nếu như hiện nay học sinh phải học 13 môn bắt buộc thì theo chương trình giáo dục phổ thông mới, bậc THPT chỉ còn 5 môn. Các môn học bắt buộc gồm Toán, Ngữ văn, Ngoại ngữ, Giáo dục thể chất, Giáo dục Quốc phòng và An ninh. Các môn lựa chọn là Khoa học Xã hội, Khoa học Tự nhiên, Công nghệ và Nghệ thuật.

(4) Các môn học mới

Lần đầu tiên ở chương trình phổ thông, bậc tiểu học xuất hiện môn Hoạt động Trải nghiệm. Đó là trải nghiệm ở tiểu học và hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp ở bậc THCS, THPT. Nội dung cơ bản của chương trình này xoay quanh các mối quan hệ giữa cá nhân học sinh với bản thân, giữa học sinh với người khác, cộng đồng và xã hội; giữa học sinh với môi trường; học sinh với nghề nghiệp.

(5) Bậc tiểu học học 2 buổi/1 ngày

Theo ông Nguyễn Minh Thuyết - Tổng Chủ biên Chương trình giáo dục phổ thông mới - cấp tiểu học được thiết kế để dạy học 2 buổi/ngày. Đây cũng là cách thức để giảm tải chương trình.

(6) Ngữ văn chỉ còn 6 tác phẩm bắt buộc

Chương trình Ngữ văn chỉ còn 6 tác phẩm văn học bắt buộc gồm: *Nam quốc sơn hà* (tương truyền của Lý Thường Kiệt), *Hịch tướng sĩ* (của Trần Quốc Tuấn), *Bình Ngô đại cáo* (của Nguyễn Trãi), *Truyện Kiều* (của Nguyễn Du), *Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc* (của Nguyễn Đình Chiểu), *Tuyên ngôn độc lập* (của Hồ Chí Minh). Việc thi cử sẽ không căn cứ sách giáo khoa hay chương trình cụ thể nào.

(7) Môn Toán cắt giảm kiến thức đánh đố, lắt léo

Chương trình môn Toán xây dựng trên phương châm 10 chữ: Tinh giản, thiết thực, hiện đại và khơi nguồn sáng tạo và quán triệt tinh thần "Toán học cho mọi người". Môn Toán sẽ hướng người học đến kiến thức thực tế và tính ứng dụng cao.

(8) Tin học là môn quan trọng

Chương trình Tin học sẽ chọn lọc nội dung cơ bản hòa quyện của ba mạch tri thức: Khoa học Máy tính, Công nghệ Thông tin và Truyền thông, Học vấn số hóa phổ dụng, đồng thời quan tâm đúng mức đến nội dung về đạo đức, văn hóa, pháp luật và ảnh hưởng của tin học lên xã hội.

2.2. Các chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông

Theo Bộ GD&ĐT, chuẩn này nhằm giúp giáo viên tự đánh giá, từ đó xây dựng kế hoạch rèn luyện phẩm chất nghề nghiệp và nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ.

Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông là hệ thống các yêu cầu cơ bản đối với giáo viên phổ thông về phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống; năng lực chuyên môn, nghiệp vụ và ngoại ngữ, tin học; năng lực xây dựng môi trường giáo dục dân chủ và năng lực phát triển quan hệ xã hội.

Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông bao gồm 5 tiêu chuẩn, với 15 tiêu chí như sau:

Tiêu chuẩn 1: Phẩm chất nghề nghiệp

Giáo viên phải yêu thương, tôn trọng, thân thiện với học sinh; giữ gìn đạo đức, uy tín, lương tâm nhà giáo.

Tiêu chí 1 - Mẫu mực với học sinh: Lối sống lành mạnh, văn minh, chuẩn mực, tác phong làm việc khoa học, nghiêm túc, ứng xử thân thiện với học sinh.

Tiêu chí 2 - Phẩm chất đạo đức nhà giáo: Lập trường, tư tưởng chính trị vững vàng, tâm huyết, trách nhiệm với nghề nghiệp, giữ gìn phẩm chất, danh dự, uy tín của nhà giáo.

Tiêu chuẩn 2: Năng lực chuyên môn, ngoại ngữ và ứng dụng công nghệ thông tin

Có kiến thức, kĩ năng về chuyên môn, ngoại ngữ, tin học đáp ứng chuẩn trình độ đào tạo và yêu cầu dạy học, giáo dục.

Tiêu chí 3 - Năng lực chuyên môn: Vận dụng và phát triển trình độ chuyên môn được đào tạo trong dạy học và giáo dục

Tiêu chí 4 - Năng lực sử dụng ngoại ngữ: Sử dụng ngoại ngữ (hoặc tiếng dân tộc thiểu số đối với giáo viên công tác ở vùng dân tộc thiểu số) trong hoạt động chuyên môn và giáo dục.

Tiêu chí 5 - Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin: Ứng dụng được công nghệ thông tin trong hoạt động chuyên môn và giáo dục.

Tiêu chuẩn 3: Năng lực nghiệp vụ sư phạm

Có kiến thức, kỹ năng nghiệp vụ sư phạm đáp ứng yêu cầu của hoạt động dạy học và giáo dục.

Tiêu chí 6 - Năng lực lập kế hoạch, tổ chức quá trình dạy học và giáo dục: Vận dụng được các phương pháp và kỹ thuật trong việc lập kế hoạch, tổ chức dạy học và hoạt động giáo dục.

Tiêu chí 7 - Năng lực sáng tạo và dạy học hiệu quả: Thiết kế, áp dụng được các phương pháp, khai thác, phát triển học liệu, phương tiện dạy học hiệu quả, phù hợp đối tượng học sinh.

Tiêu chí 8 - Năng lực đánh giá học sinh: Thiết kế, sử dụng được các công cụ, phương pháp đánh giá học sinh đúng quy định, hỗ trợ học sinh tiến bộ trong quá trình học tập và rèn luyện.

Tiêu chí 9 - Năng lực tư vấn và hỗ trợ học sinh: Am hiểu học sinh, tư vấn, hướng dẫn, chăm sóc, hỗ trợ học sinh trong quá trình học tập và hướng nghiệp.

Tiêu chuẩn 4: Năng lực xây dựng, thực hiện môi trường giáo dục dân chủ

Thực hiện các quyền và nghĩa vụ của bản thân, xây dựng và phát triển môi trường dân chủ trong nhà trường.

Tiêu chí 10 - Năng lực thực hiện quy chế dân chủ: Thực hiện đúng vai trò được biết, được bàn, được làm, được kiểm tra của giáo viên trong hoạt động của nhà trường.

Tiêu chí 11 - Năng lực phát huy quyền dân chủ của học sinh và đồng nghiệp: Tạo dựng được môi trường học tập dân chủ, thân thiện, bình đẳng, hợp tác, khuyến khích sự sáng tạo.

Tiêu chí 12 - Năng lực phát huy quyền dân chủ của cha mẹ học sinh và tổ chức, cá nhân có liên quan: Tạo dựng được môi trường dân chủ, thân thiện, bình đẳng, hợp tác thân thiện với cha mẹ học sinh và các tổ chức, cá nhân có liên quan.

Tiêu chuẩn 5: Năng lực xây dựng các quan hệ xã hội

Sẵn sàng phục vụ, hợp tác và thân thiện với các bên liên quan trong và ngoài nhà trường.

Tiêu chí 13 - Năng lực xây dựng mối quan hệ với học sinh: Hợp tác, hỗ trợ học sinh phát triển, thúc đẩy hoạt động giáo dục và đào tạo.

Tiêu chí 14 - Năng lực xây dựng mối quan hệ với đồng nghiệp, cấp trên: Xây dựng mối quan hệ hợp tác, hỗ trợ đồng nghiệp và cấp trên, tạo môi trường văn hóa trong trường học.

Tiêu chí 15 - Năng lực xây dựng mối quan hệ với cha mẹ học sinh, tổ chức, cá nhân có liên quan.

Mỗi giáo viên được đánh giá theo từng tiêu chí và đánh giá chung.

Mỗi tiêu chí được đánh giá theo các mức “Đạt”, “Khá”, “Tốt” và “Không đạt”.

Đối với mức “Đạt”, “Khá”, “Tốt” của tiêu chí: giáo viên cần đáp ứng yêu cầu của mức đó kèm theo minh chứng phù hợp.

Đối với mức “Không đạt”: Giáo viên không đáp ứng được yêu cầu mức đạt của tiêu chí hoặc không có minh chứng để chứng minh.

Căn cứ vào kết quả đánh giá từng tiêu chí, giáo viên sẽ được xếp loại đánh giá chung các mức độ “Đạt”, “Khá”, “Tốt” hoặc “Không đạt”.

Mức Đạt: Toàn bộ các tiêu chí phải được đánh giá từ mức đạt trở lên;

Mức Khá: Có tất cả các tiêu chí được đánh giá từ mức đạt trở lên, trong đó đảm bảo tối thiểu 12/15 tiêu chí đạt từ mức khá trở lên, đồng thời các tiêu chí ở tiêu chuẩn 2 và tiêu chuẩn 3 được xếp ở mức khá trở lên;

Mức Tốt: Có tất cả các tiêu chí được đánh giá từ mức khá, trong đó đảm bảo tối thiểu 12/15 tiêu chí đạt từ mức tốt, đồng thời các tiêu chí ở tiêu chuẩn 2 và tiêu chuẩn 3 được xếp ở mức tốt;

Mức Không đạt: Có từ 1 tiêu chí trở lên không đáp ứng yêu cầu của mức đạt.

Theo định kỳ hằng năm, giáo viên tự rà soát, đánh giá vào mỗi cuối năm học để tự xác định mức độ đạt được theo Chuẩn, từ đó xây dựng kế hoạch rèn luyện phẩm chất nghề nghiệp và nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ.

Theo định kỳ 3 năm/lần nhà trường tổ chức đánh giá giáo viên theo Chuẩn.

2.3. Những điểm cần bàn thêm trong Chương trình Giáo dục phổ thông mới

Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể có nhiều điểm mới nhưng vẫn còn sáu điểm cần bàn đến.

Thứ nhất, về yêu cầu học bán trú (hai buổi/ngày) của cấp tiểu học với thời lượng bảy tiết/ngày, áp lực học tập của học sinh (HS) vẫn chưa giảm bớt. Thời gian các cháu dành cho giao tiếp và ứng xử xã hội vẫn bị hạn chế. Chính vì vậy, sức ép học tập vẫn đè nặng lên các cháu.

Thứ hai, Chương trình ghi rõ: Chương trình giáo dục phổ thông hình thành và phát triển cho HS những phẩm chất chủ yếu: Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm. Nhưng thời lượng cho môn học đạo đức cấp tiểu học, giáo dục công dân cấp THCS, giáo dục quốc phòng và an ninh cấp THPT chỉ có 35 tiết/năm, nghĩa là một tiết/tuần. Với thời lượng như vậy, giáo viên sẽ không thể có đủ thời gian hoàn thành những mục tiêu đặt ra ở trên và học sinh cũng không có đủ thời gian để rèn luyện và thực hành.

Thứ ba, số tiết bộ môn tiếng Việt còn quá cao (420 tiết cho lớp 1), chiếm tới non nửa tổng thời lượng chương trình. Điều này sẽ gây áp lực cho học sinh, và làm cho việc học trở nên nhàm chán.

Thứ tư, trẻ học bán trú, nghĩa là thời gian ngồi yên kéo dài 8-10 tiếng. Tuy nhiên, thời lượng môn giáo dục thể chất lại chỉ có 70 tiết/năm. Như vậy cả tuần trẻ chỉ có hai tiết được học thể chất. Điều này rất không phù hợp với yêu cầu vận động của trẻ, tích tụ nhiều ức chế khiến trẻ dễ lười vận động, béo phì và nhiều hệ lụy khác.

Thứ năm, về bộ môn âm nhạc, dự thảo ghi rõ: Nội dung cốt lõi của phân môn âm nhạc bao gồm các mạch kiến thức và kỹ năng về hát, chơi nhạc cụ, nghe nhạc, đọc nhạc, lý thuyết âm nhạc và thưởng thức âm nhạc. Với chương trình phổ thông, điều quan trọng nhất là người dân biết thưởng thức âm nhạc, biết lựa chọn gu thẩm âm. Để làm điều này, nhất thiết nội dung quan trọng cần được đặt lên hàng đầu là thưởng thức âm nhạc. Ngoài ra lịch sử âm nhạc, các dòng nhạc, các tác giả, tác phẩm nổi tiếng trong lịch sử nhân loại, các xu hướng âm nhạc trong và ngoài nước là những nội dung cần thiết hơn kỹ thuật, kỹ năng hát, chơi nhạc cụ. Bởi thế, mục tiêu và các nội dung bộ môn này cần được thay đổi cho phù hợp với nhu cầu của đại đa số học sinh trên cả nước.

Thứ sáu, trong chương trình mới có ghi về hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp như sau: Hoạt động trải nghiệm được tổ chức trong và ngoài lớp học, trong và ngoài trường học; theo quy mô nhóm, lớp học, khối lớp hoặc quy mô trường; với các hình thức tổ chức chủ yếu: Thực hành nhiệm vụ ở nhà, sinh hoạt tập thể (sinh hoạt dưới cờ; sinh hoạt lớp; sinh hoạt Sao Nhi đồng, đội TNTP, đoàn Thanh niên...), dự án, làm việc nhóm, trò chơi, giao lưu, diễn đàn, hội thảo, tổ chức sự kiện, câu lạc bộ, cắm trại, tham quan, khảo sát thực địa, thực hành lao động, hoạt động thiện nguyện...

Tuy nhiên, theo chương trình cũ, các sinh hoạt tập thể như sinh hoạt dưới cờ; sinh hoạt lớp; sinh hoạt Sao Nhi đồng, Đoàn, Đội... đã được xếp vào hoạt động giáo dục của trường. Như vậy, các hoạt động đã có từ trước này có thể sẽ chiếm thời lượng lớn trong hoạt động trải nghiệm của chương trình mới. Vì thế, cần tách các hoạt động giáo dục đã có từ trước ra khỏi quy mô của hoạt động trải nghiệm. Từ đó nội dung của các hoạt động này sẽ rõ ràng, phong phú và thực hiện theo mục tiêu đặt ra tốt hơn.

2.4. Giải pháp thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông mới

Bộ GD&ĐT vừa chính thức thông qua Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể. Điều đáng chú ý là trong chương trình mới này, số lượng môn học, thời lượng học ở cả 3 bậc học: Tiểu học, THCS, THPT đều giảm so với chương trình cũ. Đặc biệt, hoạt động hướng nghiệp được đẩy mạnh thực hiện từ năm lớp 8. Hoạt động trải nghiệm được coi là một trong những nội dung không thể thiếu trong chương trình mới.

Sau khi chương trình được thông qua, một số lãnh đạo trường học đã có những ý kiến, đề xuất với lãnh đạo Bộ trước khi áp dụng chính thức vào các trường học.

Giải pháp 1: Giảm tiết học phải song hành với giảm kiến thức môn học

Về số tiết học ở bậc THCS trong Chương trình GDPT tổng thể giảm so với dự thảo lần 1. Cụ thể, lớp 6, 7 giảm 58 tiết (gồm cả bắt buộc và tự chọn), khối 8, 9 giảm 78 tiết (cả bắt buộc và tự chọn). Tuy nhiên, nếu giảm số tiết học xuống mà chương trình học không thay đổi thì nội dung kiến thức của 1 tiết học lại tăng lên. Vì vậy, nếu Chương trình GDPT tổng thể đã giảm thời lượng tiết học xuống phải song hành với việc giảm kiến thức môn học xuống thì mới phù hợp với học sinh.

Việc tích hợp giữa các môn học nên cụ thể hơn như: Tổ hợp các môn Khoa học Tự nhiên, Khoa học Xã hội, các môn năng khiếu thì cần có sự tích hợp ở nhiều bài học hơn, chứ không nên chỉ tích hợp ở một môn học.

Hoạt động trải nghiệm được thiết kế thành các chủ đề; học sinh được lựa chọn học phần, chủ đề phù hợp với nguyện vọng của bản thân và khả năng tổ chức của nhà trường là phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất ở các trường học tại các địa phương.

Theo nhiều ý kiến, ở các địa phương có diện tích đất đai rộng sẽ thuận lợi cho các hoạt động trải nghiệm. Còn các trường THCS trong nội thành ở một số thành phố ít có không gian để giáo viên thực hiện hoạt động trải nghiệm. Để thực hiện được hoạt động này, các trường này phải cho học sinh đến địa phương khác.

Trước khi thực hiện Chương trình GDPT tổng thể, Bộ GD&ĐT nên có sự truyền đạt, hướng dẫn và tập huấn cho các địa phương thật kỹ lưỡng. Từng trường học, cán bộ quản lý cho đến giáo viên cần nắm thật chắc và đúng những nội dung thay đổi trong chương trình để khi triển khai mới có thể đạt hiệu quả, đồng bộ.

Ngoài ra, đối với hoạt động trải nghiệm không phải là nội dung nào cũng có thể thực hiện tại trường nên rất cần được các địa phương hỗ trợ, tạo điều kiện thuận lợi đầu tư, nâng cấp cơ sở vật chất.

Giải pháp 2: Cơ sở vật chất cần được chú trọng

Hiện nay, các trường THPT công lập đang còn rất khó khăn về tài chính, cơ sở vật chất để hướng dẫn học sinh thực hiện các hoạt động sáng tạo và trải nghiệm.

Ví dụ như nhà trường muốn tổ chức hoạt động trải nghiệm về học kỳ quân đội để học sinh hiểu rõ hơn về lực lượng vũ trang hay tham gia các hoạt động xã hội để biết cách thức ăn uống, xếp hàng và lấy đồ ăn như thế nào cho lịch sự thì rất cần sự ủng hộ tài chính từ phía phụ huynh học sinh và các thành phần xã hội khác.

Vì vậy để thực hiện Chương trình GDPT tổng thể, với điều kiện về cơ sở vật chất như hiện nay rất cần nhận được sự đầu tư của chính phủ, nhà nước cũng như các tổ chức, cá

nhân khác thì các trường có thể đạt chuẩn về điều kiện cơ sở vật chất đáp ứng cho giảng dạy theo chương trình mới.

Giải pháp 3: Ưu tiên bồi dưỡng giáo viên

Để chuẩn bị về đội ngũ cho chương trình mới, các Sở GD&ĐT cần xây dựng lực lượng cán bộ quản lý, giáo viên cốt cán, nhất là ở cấp tiểu học để tham gia các chương trình, các lớp bồi dưỡng, tập huấn do Bộ GD&ĐT tổ chức.

Bên cạnh đó, các Sở cũng cần chủ động phối hợp với các trường đại học, cơ sở bồi dưỡng giáo viên xây dựng những chuyên đề về Chương trình GDPT tổng thể để triển khai cho các đơn vị cơ sở.

Giải pháp 4: Giáo viên phải tự bồi dưỡng để đáp ứng yêu cầu giảng dạy theo chương trình mới

Ngoài việc bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình mới, việc bồi dưỡng thường xuyên để nâng cao năng lực người thầy theo chuẩn giáo viên, chuẩn hiệu trưởng mà Bộ đã ban hành cũng phải được các Sở GD&ĐT, các quận, huyện chú trọng. Đặc biệt, đội ngũ nhà giáo cần phải luôn chủ động tìm tòi, sáng tạo trong cách dạy học, không ngừng nỗ lực học hỏi, nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ, kỹ năng để tiệm cận với Chương trình GDPT năm 2018.

Sự chủ động của các trường đặt ra yêu cầu đối với người giáo viên là luôn đổi mới, sáng tạo. Nghề dạy học đòi hỏi mỗi giáo viên học hỏi, sáng tạo hằng ngày, học từ đồng nghiệp, tài liệu, các mô hình trong và ngoài nước với phương pháp, kỹ năng dạy học hay, hiệu quả và áp dụng phù hợp với học sinh của mình.

Do đó, được bồi dưỡng và tự bồi dưỡng là hai yếu tố quan trọng giúp người giáo viên luôn chủ động, sẵn sàng thích nghi với bất cứ sự thay đổi nào, giáo viên cũng linh hoạt tiếp cận tốt nhất.

3. KẾT LUẬN

Theo quan niệm của giáo dục truyền thống, việc truyền tải kiến thức cho học sinh được coi là trọng yếu. Giáo viên là người đứng ở vị trí trung tâm của việc dạy học. Giáo viên sẽ là người cung cấp kiến thức, học sinh là những người thụ động tiếp thu kiến thức. Tuy nhiên, giờ đây giáo dục ở nước ta đang đứng trước đòi hỏi phải thay đổi toàn diện. Mục đích đổi mới chương trình GDPT là hướng đến phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh. Theo đó, học sinh tích cực, chủ động tham gia các hoạt động học tập; được tìm tòi, khám phá; được làm việc độc lập, hợp tác, trao đổi theo nhóm hay lớp; được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế. Học sinh được tạo mọi cơ hội bộc lộ, phát huy tiềm năng và những kiến thức, kỹ năng đã tích lũy được để phát triển.

Hoạt động dạy học nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển của từng cá nhân học sinh đang được chú trọng như một định hướng cải cách trong GDPT ở nước ta hiện nay. Định hướng này dẫn đến hàng loạt những thay đổi trong ngành giáo dục, như phải xác định chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, biên soạn mới và thay sách giáo khoa, sự ứng phó kịp thời với những tình huống mới nảy sinh...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Quế Lâm (2005), *Chính sách đổi mới về giáo dục đào tạo – nghiên cứu vận dụng hiệu quả ở trường học*, - Nxb Thế giới.
2. PGS.TS Nguyễn Tiến Hùng (2003), *Quản lý chất lượng trong giáo dục*, - Nxb Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
3. Phan Văn Kha (2007), *Giáo trình quản lý nhà nước về giáo dục*, (Giáo trình dùng cho các khoa đào tạo Sau đại học về quản lý giáo dục), - Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.
4. <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/news/Tin-tuc-su-kien/hoi-nghi-tong-ket-nam-hoc-2018-2019-trien-khai-nhiem-vu-nam-hoc-2019-2020-449.html>

GENERAL EDUCATION PROGRAM AND NEW ISSUES

Abstract: *In traditional education, the transmission of knowledge to students is considered crucial. The teacher is at the center of the teaching. Teachers will be the providers, and students are passive in absorbing knowledge. However, now, education is facing comprehensive change. The purpose of renovating school education program is to develop the qualifications and quality of students. Therefore, students have chance to reveal and promote the potential and the knowledge and skills. This orientation has led to a series of changes in the education, such as the determination of professional standards teachers, new compilation and replacement of textbooks, timely response to emerging situations...*

Keywords: *General Program, General Education, Occupational Standards, Junior High School, High School, qualification...*

ĐỀ XUẤT BIỆN PHÁP XÂY DỰNG HỆ THỐNG TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ VÀ KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ VIỆC THỰC HIỆN GIÁO DỤC GIÁ TRỊ SỐNG CHO HỌC SINH

Trần Thị Thảo

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Giáo dục giá trị sống cho học sinh ngày nay là trách nhiệm của các quốc gia, trường học và xã hội. Để thực hiện sứ mệnh này một cách hiệu quả, nghiên cứu chỉ ra một số vấn đề lý luận về xây dựng biện pháp quản lý giáo dục giá trị sống trong trường học. Từ đó đề xuất biện pháp xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá và tăng cường kiểm tra, đánh giá việc thực hiện giáo dục giá trị sống cho học sinh.

Từ khóa: Biện pháp, giáo dục, giá trị sống, tiêu chí, đánh giá

Nhận bài ngày 25.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019

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

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thế giới ngày càng phát triển với các thành tựu của nền kinh tế tri thức, khoa học công nghệ, đặc biệt là công nghệ tin học với xu thế hòa bình và hợp tác quốc tế. Tuy nhiên bên cạnh sự phát triển ấy, con người chúng ta đang phải đối mặt với nhiều thách thức như xung đột sắc tộc, tôn giáo, khủng bố, chiến tranh thương mại, sự gia tăng khoảng cách giàu nghèo, hạn hán, lụt lội, thiên tai, các vấn đề về biến đổi khí hậu... Những thách thức ấy đòi hỏi chúng ta phải có phải có những thái độ ứng xử tích cực, đòi hỏi một xu thế phát triển giáo dục khơi dậy các tiềm năng của con người và tạo nên nguồn nhân lực chất lượng cao có đầy đủ phẩm chất, giá trị và năng lực phù hợp với sự phát triển của xã hội. Ở đó, mỗi “Nhà trường có các nhiệm vụ cốt lõi đó là: trang bị cho người học để họ biết cách sử dụng tâm trí một cách tốt nhất, biết suy nghĩ sâu sắc, có sự am hiểu và chuẩn bị để họ trở thành một công dân tốt, có nhân cách” [4].

Dưới những tác động đa chiều, phức tạp trong mọi mặt của đời sống kinh tế - xã hội - văn hóa, quá trình hình thành và phát triển nhân cách của thế hệ trẻ chịu những ảnh hưởng không nhỏ. Thanh thiếu niên khắp nơi trên thế giới đang bị đe dọa bởi tình trạng bạo lực, lạm dụng, sự gia tăng các tệ nạn xã hội, áp lực và mất định hướng trong cuộc sống, lối sống buông thả, vị kỷ và thiếu ý thức đối với các vấn đề có tính cộng đồng, thiếu tôn trọng,

hành vi tự hủy hoại bản thân [3]. Đã xuất hiện những vụ án giết người, cố ý gây thương tích mà đối tượng gây án là học sinh và nạn nhân chính là bạn học và thầy cô giáo của họ. Bên cạnh đó là sự bùng phát hiện tượng học sinh phổ thông hút thuốc lá, uống rượu, tiêm chích ma túy, quan hệ tình dục sớm..., thậm chí là tự sát khi gặp vướng mắc trong cuộc sống.

Để giải quyết các vấn đề do thực tiễn đặt ra trong thời đại mới, nếu chỉ trang bị những kiến thức khoa học cho thế hệ trẻ là chưa đủ mà họ cần được trang bị những kiến thức về giáo dục giá trị sống – những tri thức nền tảng giúp thanh thiếu niên định hướng, lựa chọn cho mình cách sống tích cực. Việc đưa giáo dục giá trị sống vào nhà trường đã giúp học sinh tập trung, nỗ lực và có trách nhiệm hơn trong học tập, cải thiện bầu không khí trong trường học do học sinh biết cách giữ được bình tĩnh, thể hiện sự thấu cảm, hòa hợp, trung thực; mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh có sự cải thiện dựa trên sự tin cậy, tôn trọng và lắng nghe; lòng tin giữa các nhân viên trong nhà trường và sự tín nhiệm của phụ huynh học sinh với giáo viên được cải thiện [5]. Theo đó, việc xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá và tăng cường kiểm tra, đánh giá việc thực hiện giáo dục giá trị sống cho học sinh là một trong những biện pháp quản lý cần thiết để hoạt động giáo dục giá trị sống trong trường học đạt hiệu quả tốt.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số khái niệm

Giá trị

Giá trị là một khái niệm được nhiều ngành khoa học nghiên cứu. Mỗi lĩnh vực khoa học tiếp cận và định nghĩa giá trị theo những cách khác nhau. Trong phạm vi nghiên cứu, chúng tôi quan niệm: Giá trị là những điều có ý nghĩa, có ích đối với chủ thể, có chức năng định hướng và tạo động lực thúc đẩy chủ thể hoạt động và được thể hiện qua nhận thức, thái độ và hành vi của chủ thể đó.

Giá trị sống

Qua phân tích và kế thừa các quan niệm của các nhà khoa học về giá trị sống, chúng tôi cho rằng: Giá trị sống là những điều có ý nghĩa, có ích đối với chủ thể, có chức năng định hướng và tạo động lực thúc đẩy chủ thể hoạt động và được thể hiện qua nhận thức, thái độ và hành vi của chủ thể đó trong mối quan hệ với bản thân, với người khác và với công việc.

Giáo dục giá trị sống

Giáo dục giá trị sống là quá trình nhà giáo dục tổ chức, hướng dẫn các hoạt động trải nghiệm giúp người được giáo dục chuyển hóa những giá trị khách quan được xã hội thừa

nhận thành giá trị sống đặc trưng của mỗi người, giúp họ có nhận thức, thái độ, hành vi tích cực, hiệu quả, phù hợp.

2.2. Nguyên tắc xây dựng biện pháp quản lý giáo dục giá trị sống trong trường học

2.2.1. Đảm bảo tính thống nhất giữa dạy học và giáo dục

Hoạt động giáo dục giá trị sống bao gồm các yếu tố có liên quan với nhau như: Mục tiêu, nội dung, phương pháp, điều kiện thực hiện và đánh giá kết quả. Các yếu tố này có mối quan hệ tác động qua lại lẫn nhau, cái nọ làm tiền đề cho cái kia và ngược lại, kết quả của yếu tố này là điều kiện cho sự phát triển của yếu tố kia. Cụ thể:

Trong quá trình tổ chức hoạt động, cần xác định rõ vai trò, nhiệm vụ của từng yếu tố tác động đến tiến trình giáo dục, cũng như biết đặt hoạt động trong những điều kiện xã hội cụ thể.

HDGD và hoạt động dạy học phải gắn bó hữu cơ tác động qua lại với nhau và đều hướng tới thực hiện mục tiêu giáo dục cấp học.

Thống nhất giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức các hoạt động để tạo thành một chỉnh thể thống nhất.

Luôn biết tạo động lực cho HS, luôn nhìn nhận và đánh giá được bản chất và xu hướng phát triển của đối tượng giáo dục.

Dạy học và giáo dục phải thống nhất về mục tiêu, nội dung, phương pháp mới tạo được sức mạnh tổng hợp cho việc hình thành giá trị sống, và hình thành con người có nhân cách tốt.

2.2.2. Đảm bảo tính thực tiễn

Nguyên tắc này đòi hỏi những biện pháp đề xuất phải được tổng kết từ thực tiễn và đòi hỏi khách quan từ cuộc sống, đổi mới tư duy, nhanh nhạy phát hiện các vấn đề nảy sinh của thực tiễn quản lý từ đó đúc kết thành các biện pháp có tính thực tiễn. Các biện pháp phải được cụ thể hóa đường lối phương châm giáo dục của Đảng và nhà nước, phải phù hợp với chế định giáo dục của ngành trong quá trình quản lý. Muốn vậy phải xác định, định hướng giáo dục theo chiến lược phát triển giáo dục hiện nay. Các biện pháp đề xuất phải phù hợp và phải giúp cho các nhà quản lý triển khai có hiệu quả trong thực tiễn quản lý của mình.

2.2.3. Thực hiện sự phối hợp đồng bộ giữa các lực lượng giáo dục

Một trong những yêu cầu đổi mới giáo dục của chúng ta hiện nay là phát huy được tính tích cực của học sinh, học sinh là chủ thể của nhận thức, chủ thể giáo dục trong mọi hoạt động. Tuy nhiên trong việc tổ chức hoạt động giáo dục giá trị sống cho học sinh có sự

tham gia của nhiều lực lượng: Giáo viên bộ môn, giáo viên chủ nhiệm, đoàn thanh niên, PHHS, các lực lượng khác trong và ngoài nhà trường. Nguyên tắc này yêu cầu nhà trường, gia đình và xã hội có sự liên kết, phối hợp chặt chẽ, thống nhất. Các lực lượng giáo dục như cán bộ công nhân viên, GVCN, giáo viên bộ môn, cán bộ Đoàn- Đội, PHHS, các tổ chức đoàn thể ở địa phương, các cơ quan chức năng phải có sự thống nhất cả về mục đích, nội dung, hình thức hoạt động có thể mới huy động sức mạnh cả về vật chất và tinh thần trong quá trình giáo dục giá trị sống cho HS.

2.2.4. Đảm bảo tính khả thi

Khi xây dựng các biện pháp phải đảm bảo tính khoa học trong quy trình quản lý với các bước tiến hành cụ thể, chính xác. Các biện pháp phải được kiểm chứng, khảo nghiệm một cách có căn cứ, khách quan và có khả năng thực hiện cao. Các biện pháp có thể áp dụng một cách rộng rãi và được điều chỉnh để ngày càng hoàn thiện. Yêu cầu này đòi hỏi các biện pháp đề xuất có khả năng áp dụng vào thực tiễn hoạt động quản lý của ban giám hiệu các nhà trường một cách thuận lợi, trở thành hiện thực và đem lại hiệu quả cao trong việc thực hiện các chức năng của người quản lý. Để đạt được điều này khi xây dựng biện pháp phải đảm bảo tính khoa học, chính xác với các bước tiến hành cụ thể, dễ làm, dễ hiểu, dễ vận dụng vào thực tiễn và có tính khả thi.

2.3. Đề xuất biện pháp xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá và tăng cường kiểm tra, đánh giá việc thực hiện giáo dục giá trị sống cho học sinh

2.3.1. Ý nghĩa, mục tiêu của biện pháp

Trong công tác quản lý, việc xác định được hệ thống tiêu chí đánh giá sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho ban giám hiệu nhà trường đánh giá được hiệu quả quản lý cũng như đánh giá được hiệu quả giáo dục giá trị sống của học sinh. Tiêu chí đánh giá giúp cho giáo viên xác định được chuẩn đánh giá từ đó xác định được mục tiêu giáo dục giá trị sống cho học sinh và xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện mục tiêu đề ra. Tiêu chí đánh giá giúp quá trình thực hiện kiểm tra, đánh giá được thuận lợi hơn.

Kiểm tra, đánh giá giúp nhà quản lý đánh giá được mức độ thực hiện hoạt động giáo dục giá trị sống đến đâu và hiệu quả giáo dục đó như thế nào, đồng thời đánh giá được hiệu quả của công tác quản lý để có những điều chỉnh cho phù hợp giúp tăng hiệu quả của các hoạt động đề ra. Trong hoạt động giáo dục giá trị sống cho HS thì kiểm tra đánh giá là khâu cuối cùng, bắt buộc phải thực hiện của ban giám hiệu nhà trường góp phần tạo lập các mối liên hệ ngược, thường xuyên và bền vững giúp ban giám hiệu thực hiện tốt chức năng quản lý của mình. Việc đánh giá học sinh qua việc giáo dục giá trị sống sẽ góp phần

đánh giá chất lượng giáo dục nói chung. Học sinh nhìn thấy rõ hơn mặt mạnh, mặt yếu của bản thân để từ đó vươn lên. Đối với giáo viên, kết quả đánh giá phản ánh sự trưởng thành của học sinh và giúp giáo viên tự đánh giá khả năng của mình, giúp giáo viên tự rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, hoàn thiện học vấn. Đồng thời, giáo viên chủ nhiệm cũng thấy được hoạt động của các lớp khác trong trường hợp để điều chỉnh công tác chủ nhiệm của mình tốt hơn.

Đối với các cấp quản lý việc đánh giá học sinh qua việc giáo dục giá trị sống là biện pháp để đánh giá kết quả giáo dục toàn diện, đồng thời thấy được những mặt mạnh, mặt hạn chế của kế hoạch kiểm tra, thấy được những việc đã làm được và chưa làm được trong việc tổ chức thực hiện, chỉ đạo thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục giá trị sống mà mình đã xây dựng. Từ đó tìm ra nguyên nhân và có hướng điều chỉnh, khắc phục để việc giáo dục giá trị sống ngày càng thu được những kết quả tốt đẹp hơn, đáp ứng được yêu cầu đặt ra. Đó là cơ sở để các nhà quản lý xây dựng chiến lược giáo dục về mục tiêu, nội dung, đội ngũ, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động dạy học, giáo dục.

2.3.2. Nội dung thực hiện

Trong quá trình thực hiện các hoạt động dựa trên kế hoạch đề ra trong năm học, Ban giám hiệu sẽ tiến hành xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá công tác quản lý và thực hiện giáo dục giá trị sống để tạo điều kiện thuận lợi cho công tác kiểm tra, đánh giá trong suốt quá trình, theo từng giai đoạn và theo từng công việc.

Đối với việc xây dựng hệ thống tiêu chí: Dựa vào kế hoạch quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống đã đề ra ban giám hiệu nhà trường xây dựng hệ thống các tiêu chí để đánh giá công tác quản lý giáo dục giá trị sống của ban giám hiệu nhà trường tập trung chủ yếu đánh giá việc chỉ đạo, tổ chức các hoạt động giáo dục giá trị sống cho học sinh. Dựa vào nội dung giáo dục giá trị sống và mục tiêu đề ra xây dựng hệ thống thang điểm đánh giá kết quả học tập, rèn luyện kỹ năng của HS chủ yếu tập trung vào đánh giá thái độ, kỹ năng, hành vi thể hiện giá trị sống trong các tình huống thực của cuộc sống hoặc trong các tình huống mô phỏng/giả định. Tuy nhiên, trong một số bài, một số trường hợp cụ thể, còn cần đánh giá cả nhận thức của HS THPT về bản chất, các biểu hiện, cách thực hiện và ý nghĩa của giá trị sống ở mức độ phù hợp với từng lứa tuổi.

Có nhiều cách xây dựng tiêu chí đánh giá nhưng để tiện cho việc kiểm tra đánh giá thì tiêu chí đánh giá cần định lượng được số lượng và chất lượng hoàn thành các nhiệm vụ của kế hoạch đề ra.

Hình thức đánh giá

+ Đánh giá công tác quản lý bao gồm đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ.

+ Đánh giá giá trị sống của HS bao gồm cả đánh giá tổng kết (đánh giá sau mỗi giai đoạn học tập, rèn luyện, cụ thể ở đây là đánh giá cuối học kì và cuối năm học) và đánh giá quá trình (đánh giá thường xuyên trong quá trình học tập, rèn luyện). Hình thức đánh giá thường xuyên là xếp loại. Hình thức đánh giá sau mỗi học kì, mỗi năm học là nhận xét và xếp loại. Các nhận xét và xếp loại này cần được dựa trên các kết quả đánh giá thường xuyên trong cả học kì hoặc năm học.

+ Kết quả công tác quản lý được đánh giá xếp loại: Tốt; Khá; Trung bình; Yếu; Kém

+ Kết quả học tập, rèn luyện giá trị sống của HS được xếp thành hai mức để phù hợp với hướng dẫn đánh giá xếp loại của Vụ về các mặt khác, đó là:

* Đạt

* Chưa đạt

+ Lực lượng tham gia đánh giá: Lực lượng tham gia đánh giá công tác quản lý của các trường gồm: Cán bộ phòng giáo dục; sở giáo dục trực thuộc. Lực lượng tham gia đánh giá thường xuyên kết quả học tập, rèn luyện giá trị sống của HS ở trường học gồm: GVCN, GV bộ môn (GV dạy các môn chuyên biệt) và tổng phụ trách đội. Lực lượng tham gia đánh giá kết quả học tập, rèn luyện giá trị sống cuối học kì và cuối năm học của HS là GVCN.

+ Thời điểm đánh giá: Thời điểm tổ chức đánh giá công tác quản lý giáo dục giá trị sống vào cuối kì I; II hoặc các đợt kiểm tra thường xuyên, đột xuất. Thời điểm tổ chức đánh giá của giá trị sống của HS rất linh hoạt: có thể vào đầu tiết học, có thể vào cuối tiết học hoặc trong quá trình dạy học, có thể sử dụng và nên sử dụng luôn một trong số những hoạt động dạy học của tiết dạy để vừa chuyển tải nội dung môn học, vừa đánh giá giá trị sống của HS. Tuy nhiên cần lưu ý là khác với đánh giá kiến thức, kĩ năng môn học, trong đánh giá giá trị sống thường không đánh giá HS cả lớp cùng một lúc mà mỗi lần chỉ đánh giá giá trị sống của một nhóm HS, thậm chí chỉ một vài HS, tùy theo công cụ đánh giá được sử dụng. Căn cứ vào mục tiêu của quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống, căn cứ vào nội dung quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống được xác định của đề tài, căn cứ vào quy định về nhiệm vụ, chức năng của cán bộ quản lý, giáo viên và nhiệm vụ của học sinh (*Luật giáo dục 2009*, điều lệ trường); căn cứ vào nội dung quản lý nhà nước về giáo dục, nghiên cứu đề xuất tiêu chí đánh giá công tác quản lý và thực hiện giáo dục giá trị sống ở trường bao gồm:

- Đánh giá công tác quản lý

- Đánh giá việc thực hiện giáo dục giá trị sống cho học sinh của GV

- Đánh giá chất lượng giáo dục giá trị sống của học sinh. Thang điểm đánh giá được tính theo thang điểm đánh giá hiện hành tối đa là 10 điểm tối thiểu là 0 điểm.

Bảng 1. Tiêu chí đánh giá công tác quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống ở trường học

TT	Tiêu chí đánh giá	Mức độ thực hiện/ thang điểm 10					
		Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém	Không TH
A. Công tác quản lý							
1	Hồ sơ quản lý hoạt động GD GTS	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
2	Bộ máy quản lý đủ cơ cấu, thành phần	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
3	Phân công cụ thể từng thành phần trong bộ máy	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
4	Kế hoạch GD GTS	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
5	Tổ chức thực hiện đúng kế hoạch	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
6	Có tiêu chí đánh giá công tác quản lý, tổ chức thực hiện và tiêu chí đánh giá chất lượng GTS của HS	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
7	Ban giám hiệu có sổ theo dõi, đánh giá việc thực hiện GD GTS của GV và HS, có hồ sơ lưu	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
8	Có kế hoạch tổ chức bồi dưỡng cho GV kiến thức, kĩ năng GD GTS	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
9	Có đầu tư CSVC, tài chính cho công tác GD	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
10	Có kế hoạch và tổ chức phối hợp các LLGD trong và ngoài nhà trường GD GTS cho học sinh	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
B. Công tác GD GTS cho HS của GV chủ nhiệm							
1	Có kế hoạch giáo dục GTS cho HS	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
2	Giáo án có có xác định mục tiêu GD GTS và nội dung lồng ghép GD GTS	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
3	Thực hiện GD GTS theo kế hoạch	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
4	Có sổ theo dõi chất lượng GD GTS của HS	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
C. Kết quả GD GTS của học sinh							
1	Hiểu và thực hiện các giá trị được giáo dục thành thạo	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0
2	Có kĩ năng xử lý các tình huống cụ thể	9;10	7;8	5;6	3;4	1;2	0

- Kiểm tra, đánh giá công tác quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống ở trường học:

Kiểm tra, đánh giá là một khâu quan trọng của quá trình quản lý. Kiểm tra giám sát càng chặt chẽ, sát sao, tỉ mỉ cả số lượng, chất lượng và tiến độ công việc để rút kinh nghiệm kịp thời càng làm cho chương trình tiến hành có chất lượng cao.

Triển khai thực hiện việc kiểm tra, đánh giá công tác quản lý và thực hiện giáo dục giá trị sống cho HS, ban giám hiệu phải dựa vào các tiêu chí đã xây dựng và nội dung của công tác kiểm tra, đánh giá- tiêu chí đánh giá. Tiêu chí đánh giá ở đây chính là các căn cứ để đánh giá mức độ hoàn thành các chỉ tiêu đặt ra cho các LLGD tham gia vào hoạt động giáo dục giá trị sống. Nội dung đánh giá được xây dựng dựa trên kế hoạch của ban giám hiệu.

Khi đã có tiêu chí đánh giá và nội dung đánh giá, ban giám hiệu tiến hành xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá, kế hoạch này nên bám vào tiến trình thời gian của năm học, điều này cho phép ban giám hiệu đánh giá được việc thực hiện nhiệm vụ dựa vào chuẩn đánh giá ở các thời điểm khác nhau, từ đó phát hiện ra những sai lệch so với mục tiêu, kế hoạch đã đề ra, từ đó có biện pháp điều chỉnh cho hợp lý, kịp thời. Tuy nhiên để làm tốt công việc này thì ban giám hiệu phải xây dựng được cơ chế kiểm tra.

Cơ chế kiểm tra gồm:

Thứ nhất là lực lượng tham gia vào công tác kiểm tra có đủ các thành phần nhà trường, CMHS;

Thứ hai là trong việc kiểm tra cần có sự phân công trách nhiệm một cách rõ ràng, có sự phối hợp và thống nhất giữa các thành viên trong đoàn kiểm tra;

Thứ ba là trong quá trình tổ chức kiểm tra đánh giá phải có sự kết hợp chặt chẽ giữa kiểm tra thường xuyên với kiểm tra đột xuất, giữa kiểm tra trực tiếp với kiểm tra gián tiếp;

Thứ tư là ban giám hiệu phải đánh giá được việc thực hiện quá trình kiểm tra, đánh giá đã bám sát vào chuẩn hay chưa, có phản ánh đúng thực chất kết quả của hoạt động giáo dục giá trị sống hay không? Sau khi có kết quả đánh giá về công tác kiểm tra, đánh giá, ban giám hiệu cần có sự điều chỉnh hoặc là phát huy, hoặc là uốn nắn, xử lý để công tác kiểm tra, đánh giá ngày càng được thực hiện tốt hơn.

Nội dung kiểm tra gồm:

+ Kiểm tra việc xây dựng kế hoạch giáo dục giá trị sống của các LLGD trong nhà trường. Nếu các LLGD làm tốt việc lập kế hoạch năm học, kế hoạch tháng, kế hoạch tuần, việc giáo dục giá trị sống sẽ được tiến hành nhịp nhàng theo tiến độ đã đề ra.

+ Kiểm tra nội dung, hình thức tổ chức giáo dục giá trị sống. Nội dung bám theo kế hoạch chung của nhà trường và mục tiêu dạy học, giáo dục của từng bài, từng hoạt động phù hợp với điều kiện của trường, lớp.

+ Kiểm tra giáo án, kế hoạch hoạt động giáo dục. Nội dung, hình thức tổ chức việc giáo dục giá trị sống trong các môn học sẽ được mô hình hóa trong giáo án, kế hoạch của các LLGD. Vì vậy sẽ đánh giá được phần nào chất lượng của hoạt động này.

+ Kiểm tra tiến độ thực hiện.

+ Kiểm tra chất lượng giáo dục giá trị sống trong dạy học, giáo dục. Đây là khâu quan trọng nhất. Hiệu trưởng tiến hành kiểm tra đánh giá chất lượng các hoạt động dạy học, giáo dục của các LLGD và hoạt động học tập của học sinh thông qua các bài dạy và chất lượng giáo dục học sinh.

+ Phát hiện sai sót, lệch lạc, tìm nguyên nhân để điều chỉnh, uốn nắn kịp thời.

+ Tổng kết rút kinh nghiệm theo từng tiết dạy, theo tuần, theo học kỳ và cả năm học để tìm ra những bài học bổ ích cho công việc tiến hành ở các năm sau.

2.3.3. Các điều kiện thực hiện

- Để làm tốt công tác kiểm tra, đánh giá các hoạt động giáo dục giá trị sống, ngoài việc xây dựng được chuẩn, nội dung, kế hoạch kiểm tra, đánh giá... thì cần phải có các điều kiện sau để tổ chức như: kinh phí, thời gian, nhân lực và phương tiện thực hiện. Trong bốn yếu tố vừa nêu thì các yếu tố thời gian và kinh phí là những điều kiện đảm bảo quan trọng, quyết định biện pháp có thể đem ra triển khai thực hiện được hay không còn nhân lực thì quyết định sự thành công của biện pháp đạt được đến đâu và đến mức độ nào.

- Yêu cầu cấp thiết là các tiêu chí được xây dựng phải bảo đảm tính khách quan và chính xác, xuất phát từ tình hình thực tế thực hiện các hoạt động giáo dục giá trị sống của học sinh nhà trường, công tác quản lý và các văn bản hướng dẫn.

Sau khi xây dựng xong kế hoạch hoạt động giáo dục giá trị sống và tổ chức triển khai kế hoạch tới hội đồng giáo dục nhà trường, ban giám hiệu cần tổ chức lấy ý kiến và xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá công tác quản lý và tiêu chí đánh giá công tác giáo dục giá trị sống cho học sinh và triển khai hệ thống tiêu chí này đến hội đồng giáo dục.

Tạo điều kiện thuận lợi cho các LLGD thực hiện xây dựng tiêu chí và đánh giá theo tiêu chí đã xây dựng.

3. KẾT LUẬN

Hoạt động giáo dục giá trị sống là một bộ phận quan trọng trong hoạt động giáo dục của nhà trường, góp phần hình thành một số năng lực cho học sinh để phát triển toàn diện nhân cách cho các em, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục đề ra. Hoạt động giáo dục giá trị sống gắn nhà trường với thực tiễn, giúp các em mở rộng kiến thức, nảy nở những tình cảm tốt đẹp, phát huy tính chủ động, sáng tạo của các em; biến quá trình giáo dục thành tự giác. Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống là những cách thức quản lý nội dung hoạt động giáo dục nhằm đạt được mục tiêu mà chương trình đặt ra.

Đề tài đề xuất biện pháp xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá và tăng cường kiểm tra, đánh giá việc thực hiện giáo dục giá trị sống cho học sinh. Đánh giá thường xuyên xác nhận tính đúng đắn của lộ trình, đánh giá theo giai đoạn để điều chỉnh và duy trì kết quả. Đánh giá nhằm tìm ra những mặt ưu điểm, mặt hạn chế để điều chỉnh việc lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo chỉ đạo thực hiện. Lấy thông tin phản hồi từ học sinh để điều chỉnh hoạt động giảng dạy và quản lý khi cần thiết. Các tiêu chí đánh giá tập trung vào một số nội dung:

- Công tác quản lý
- Công tác giáo dục giá trị sống cho học sinh của giáo viên chủ nhiệm
- Kết quả giáo dục giá trị sống của học sinh

Thông qua đánh giá các mặt, phân tích kết quả đạt được, những mặt chưa đạt, xác định nguyên nhân, rút ra bài học kinh nghiệm cho chu kỳ đổi mới tiếp theo. Việc đánh giá không phải chỉ thực hiện khi kết thúc một giai đoạn mà phải được đặt ra cả trong quá trình thực hiện đổi mới để kịp thời có những điều chỉnh khi cần thiết, vì quản lý sự thay đổi mang tính “động”. Việc xây dựng một kế hoạch cần đảm bảo cả 2 yếu tố là ổn định và linh hoạt, điều này phù hợp với quy luật vận động của sự vật hiện tượng nói chung và bản thân yếu tố phương pháp dạy học cũng mang tính linh hoạt nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trịnh Thị Hồng Hà (2009), *Giáo dục giá trị cho học sinh ở một số nước*, - Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
2. Trần Ngọc Thêm (2016), *Hệ giá trị Việt Nam từ truyền thống đến hiện đại và con đường tới tương lai*, - Nhà xuất bản Văn hóa - Văn nghệ.
3. Lickona, T., (1992), *Educating for character: how schools can teach respect and responsibility*, - 1st, Edn, Bantam.
4. Sizer, T.R; Sizer, N.F (1999), *The student are watching: schools and moral contract*, - Boston, MA, Beacon Press.
5. Terry Lovat, Ron Tommey, Kerry Dally, Neville Clement (2009), *Project to test and measure the impact of Value Education on students effects and school ambience*, - The University of Newscastle, Australia.

PROPOSING MEASURES TO BUILD A SYSTEM OF EVALUATION AND INSPECTION AND EVALUATING THE IMPLEMENTATION OF LIFE-VALUES FOR STUDENTS

Abstract: *Educating the values of life for students today is the responsibility of nations, schools, and society. In order to carry out this mission effectively, the research points out some theoretical issues about developing a management measures for life-values education in schools. the research proposes some measures to build a system of evaluation criteria and strengthen the inspection and evaluation of the implementation of life-values education for students.*

Keywords: *measures, education, life values, criteria, assessments*

MỘT SỐ BIỆN PHÁP TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ BÀI NỘI KHÓA Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Thanh Thúy, Nguyễn Thị Bằng, Lê Thúy Mai

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, hoạt động trải nghiệm (HĐTN) được đưa vào với mục đích chính là chuyển hóa kiến thức, kỹ năng, thái độ thành năng lực. Vì thế, hoạt động trải nghiệm không chỉ có trong các hoạt động giáo dục mà còn gắn với từng môn học cụ thể, là một phần của giáo dục môn học. Môn Lịch sử có nhiều tiềm năng để tổ chức trải nghiệm. Trong nghiên cứu này, chúng tôi đi sâu nghiên cứu một số biện pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong dạy học Lịch sử bài nội khóa ở trường phổ thông nhằm nâng cao nhận thức lý luận và kỹ năng tổ chức các hoạt động trải nghiệm của giáo viên, góp phần đổi mới phương pháp dạy học bộ môn.

Từ khóa: hoạt động trải nghiệm, lịch sử, dạy học lịch sử...

Nhận bài ngày 17.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 22.12.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Thúy; Email: thuyntt@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Hoạt động trải nghiệm (HĐTN) hiện không còn là xu hướng hay một nội dung cần khuyến khích trong giáo dục, mà đã trở thành bắt buộc với một số môn học đặc thù trong Chương trình giáo dục phổ thông mới. Thông qua HĐTN, người học có cơ hội tiếp cận thực tiễn, kiểm nghiệm các kiến thức mang tính lý thuyết, kinh viện, sách vở, hình thành các kỹ năng; nhờ đó ghi nhớ lâu hơn, sâu hơn điều được học, được dạy trên lớp. Ở các quốc gia phát triển có nền tảng lý luận giáo dục sâu sắc, cơ sở vật chất, điều kiện phù hợp; đặc biệt, có triết lý và sự coi trọng giáo dục, HĐTN được thực hiện từ rất sớm, thậm chí ngay từ tuổi nhà trẻ, mẫu giáo. Ở nước ta, do điều kiện còn nhiều khó khăn, hạn chế khách quan và chủ quan, việc tổ chức các HĐTN cho người học ở các lứa tuổi khác nhau chưa được quan tâm đúng mức, chưa xây dựng được mô hình, chương trình cụ thể... Tuy nhiên, những biến động, thay đổi của tình hình thế giới trong xu thế toàn cầu hóa sôi động, phức tạp này đã khẳng định 4 trụ cột của giáo dục thế giới thế kỷ XXI mà UNESCO đề xuất (từ năm 1996) là đúng đắn. Mục đích của sự “học”, xét đến cùng, là để biết, để làm, để chung sống và để khẳng định bản thân mình. Đây là các giá trị cốt lõi mà mọi người đều cố gắng và mọi nền

giáo dục đều hướng tới. Các kiến thức lí thuyết, sách vở có thể bổ khuyết thiếu hụt cho sự “biết”, nhưng không thỏa mãn, đáp ứng các tiêu chí, yêu cầu còn lại. Vậy nên cần thay đổi các tư duy, chương trình, phương pháp; cần nhận thức và đánh giá đúng vai trò, hiệu quả của HĐTN trong dạy học nói chung, dạy học Lịch sử (DHLS) nói riêng.

Đối với môn Lịch sử (LS), HĐTN đã và đang được vận dụng linh hoạt ở trường phổ thông với hình thức và nội dung phong phú. Việc tổ chức HĐTN trong môn LS có ý nghĩa làm sâu sắc, sinh động, phong phú kiến thức môn học. Đây cũng là cơ hội rèn luyện cho học sinh (HS) năng lực thực hành, bồi dưỡng tình cảm say mê, gắn bó với môn học; qua đó phát triển toàn diện các phẩm chất và năng lực.

2. NỘI DUNG

Thực tế giảng dạy LS cho thấy rằng các cách thức, các con đường để tổ chức HĐTN cho HS trong DHLS là hết sức phong phú.

2.1. Tổ chức học sinh trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ

Trao đổi, thảo luận là phương pháp dạy học đặc trưng bởi việc trao đổi giữa giáo viên và người học hoặc giữa người học với nhau để cùng phát triển bài dưới sự điều khiển của giáo viên thông qua việc đặt ra những câu hỏi phù hợp với nội dung dạy học để từ đó lĩnh hội được kiến thức, kĩ năng. Tổ chức cho HS trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ sẽ tạo ra sự kích thích hoạt động trí tuệ cho HS. Khi giáo viên (GV) tạo tình huống có vấn đề, tức là đặt HS đứng trước tình huống khó khăn mới đòi hỏi phải vận dụng kiến thức đã có (kể cả vốn thực tế) để giải quyết vấn đề mới, HS sẽ cảm thấy vừa hồi hộp, vừa khao khát tìm hiểu. Từ đó, các em không ngừng hành động, suy nghĩ, tìm tòi, khám phá. Việc suy nghĩ tích cực đó cũng chính là HS đang được trải nghiệm trong tư duy, trong trí não. Không dừng lại trong ý nghĩ, tính tích cực của HS còn được biểu hiện cụ thể hơn khi các em tham gia vào hoạt động thảo luận. Thảo luận không chỉ mang lại cho HS những kiến thức mới mà còn góp phần bồi dưỡng kĩ năng trình bày, lập luận, vừa rèn luyện được tính linh hoạt trong cách nhìn nhận một vấn đề theo nhiều phương diện khác nhau.

Để đảm bảo tính sư phạm và phù hợp với nội dung, mục đích của bài học LS, chúng tôi đề xuất quy trình tổ chức HS trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ trao đổi, thảo luận

Bước 2: Hướng dẫn HS quan sát, thu thập thông tin

Bước 3: Tổ chức HS thảo luận

Bước 4: Tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ

Dựa vào biện pháp sư phạm nêu trên, chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm sư phạm từng phần với Bài 23 “*Tổng khởi nghĩa tháng Tám năm 1945 và sự thành lập nước Việt Nam dân chủ cộng hòa*” (Lịch sử 9) tại các trường THCS Yên Hòa (Cầu Giấy), THCS Kim Chung (Đông Anh), THCS Yên Bình (Thạch Thất). Cụ thể:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ trao đổi, thảo luận

Đầu giờ, GV đưa ra vấn đề như sau khi dạy bài 23: Bàn về thắng lợi của Cách mạng tháng Tám 1945 ở Việt Nam, một số sử gia tư sản cho rằng: “*Đó là một sự “ăn may” vì nó diễn ra trong điều kiện “trống vắng quyền lực”, còn các nhà sử học của chúng ta thì khẳng định: thành công của cách mạng tháng Tám không phải là sự “ăn may” mà là quá trình chuẩn bị lâu dài kết hợp với nghệ thuật chớp thời cơ của Đảng. Vậy, các em đồng ý với ý kiến nào? Tại sao?*”. HS nhận nhiệm vụ.

Bước 2: Hướng dẫn HS quan sát, thu thập thông tin

GV tổ chức để HS làm việc theo nhóm. Cụ thể, GV chia lớp thành 2 nhóm. Nhóm 1 tán đồng quan điểm cho rằng cách mạng tháng Tám là sự “ăn may”. Do đó, nhiệm vụ của nhóm là tìm kiếm những luận cứ, luận chứng để chứng minh cho quan điểm đó. Nhóm 2 đồng ý với quan điểm cho rằng thành công của cách mạng tháng Tám là quá trình chuẩn bị lâu dài. Dưới sự hướng dẫn của GV, từng nhóm quan sát, thu thập thông tin, đối chiếu với vấn đề cần thảo luận để giải quyết nhiệm vụ trong thời gian 2 phút. GV có thể đưa ra những câu hỏi hỗ trợ HS định hướng vấn đề. Đây mới chỉ là khởi đầu cho hoạt động thảo luận, hợp tác, chia sẻ trong nhóm.

Bước 3: Tổ chức HS thảo luận

Trên cơ sở những thông tin thu thập được, GV tổ chức HS thảo luận, từng bước giải quyết vấn đề và đưa ra quan điểm đúng đắn.

Bước 4: Tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ

Từ những ý kiến thảo luận của HS, GV tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ: Cách mạng tháng Tám thành công chưa bao giờ là sự “ăn may”. Có lẽ những ý kiến phủ nhận giá trị của Cách mạng tháng Tám cho rằng sau khi Nhật đảo chính (9/3/1945), Việt Nam không còn là thuộc địa của Pháp, mà là thuộc địa của Nhật. Vì vậy, khi Nhật tuyên bố đầu hàng vô điều kiện thì ở Việt Nam xuất hiện một “khoảng trống quyền lực”, cho nên, theo họ, cách mạng chỉ cần nổ ra là giành thắng lợi. Quan điểm này thực chất là nhằm phủ nhận vai trò lãnh đạo của Đảng, sức mạnh quần chúng, từ đó phủ nhận sự nghiệp vĩ đại của nhân dân ta. Vậy đâu là sự thật? Chúng ta sẽ trả lời câu hỏi này ở nội dung bài học hôm nay.

Chúng tôi thu được kết quả đánh giá sau khi tiến hành thực nghiệm như sau:

Bảng 1. Tổng hợp kết quả thực nghiệm từng phần biện pháp “Tổ chức học sinh trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ”

Tổng số ý kiến GV	Đánh giá biện pháp sư phạm tổ chức học sinh trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ		
	Rất hợp lý	Hợp lý	Chưa hợp lý
Số ý kiến	4/7 lượt	3/7 lượt	0/7 lượt
Tỷ lệ %	57%	43%	0%

Như vậy, tất cả GV tham gia đánh giá đều thể hiện sự đồng tình với biện pháp. Cụ thể, 57% GV cho rằng rất hợp lý, 43% đánh giá là hợp lý. Các thầy cô cũng cho rằng tổ chức HS trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ giúp HS thể hiện tính tích cực ở mức độ cao. Bởi vì, bản thân tình huống có vấn đề đã là nguồn kích thích hoạt động tư duy ở HS, đồng thời nó cá thể hóa HS trong quá trình hoạt động học tập, khiến tính tự lập của các em được nâng cao. Việc HS phải tiến hành hoạt động trí tuệ, tự lực suy nghĩ sáng tạo khi thảo luận chính là đang tham gia HĐTN trong học tập LS. Điều đó giúp tri thức LS trở nên vững chắc trong nhận thức của HS.

Kết quả thực nghiệm nêu trên cho phép chúng tôi khẳng định rằng biện pháp sư phạm nói trên bước đầu cho hiệu quả, có tính khả thi; góp phần rèn luyện và phát triển năng lực cho HS. Trên thực tế, GV có thể sử dụng biện pháp này trong các hoạt động của bài học trên lớp. Nhưng cần lưu ý, để có được những tình huống hay và hấp dẫn, kích thích tư duy HS hoạt động đòi hỏi GV phải có sự đầu tư, biên tập kỹ lưỡng các tình huống và thể hiện vấn đề thì mới phát huy được hết điểm mạnh của biện pháp này.

2.2. Tổ chức làm việc nhóm để học sinh được trải nghiệm hoạt động tương tác học sinh với học sinh, học sinh với giáo viên

Việc dạy học được dựa trên sự tác động qua lại giữa các thành tố của quá trình dạy học (các tương tác sư phạm), trong đó quan trọng nhất là sự tác động giữa người học với người dạy, người học với người học. Chính sự tác động qua lại ấy mà người học trở nên tích cực, chủ động hơn; vai trò tổ chức, điều khiển, hướng dẫn của người dạy cũng được thể hiện rõ hơn. Tương tác vừa là nguyên nhân, vừa là động lực, vừa là phương thức của sự phát triển trong hoạt động dạy học.

Có nhiều biện pháp để tăng cường tính tương tác giữa các đối tượng trong quá trình dạy học. Trong đó, hiệu quả nhất chính là dạng tổ chức hoạt động học tập của HS theo nhóm. Trong hoạt động nhóm, tương tác người học với người dạy được thực hiện thông qua các hoạt động như: lắng nghe ý kiến của HS, khuyến khích HS nêu ý kiến, đặt câu hỏi để cùng HS trao đổi, đàm thoại... Kiểu tương tác này tạo cơ hội tốt để người dạy tổ chức

cho người học đào sâu, mở rộng và biết liên hệ kiến thức với các tình huống thực tế. Về phía người học, HS trong từng nhóm và giữa các nhóm được trao đổi, chia sẻ những kinh nghiệm, ý tưởng, cảm xúc, thậm chí cả sai lầm với nhau. Hoạt động này dễ đạt được mục đích hơn làm việc cá nhân. Mỗi quan hệ tương tác này giúp HS kết nối với nhau tốt hơn.

Vận dụng tổ chức dạy học theo nhóm vào quá trình DHLS ở trường THCS, chúng tôi xây dựng quy trình thực hiện như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ hoạt động nhóm

Bước 2: Tổ chức HS hoạt động nhóm

Bước 3: Tổ chức HS báo cáo kết quả hoạt động nhóm

Bước 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Chúng tôi vận dụng vào tổ chức DHLS trong một số trường hợp như sau:

Trường hợp 1: Các nhóm cùng tìm hiểu một nhiệm vụ học tập

Trong trường hợp này, số lượng nhóm nhiều hay ít là tùy vào độ phức tạp nhiệm vụ được giao và nội dung lựa chọn. Ưu điểm là tránh được tình trạng cục bộ, phát huy được tính cạnh tranh giữa các nhóm. Đây là hình thức đơn giản, dễ thực hiện. Vấn đề là GV phải lựa chọn đơn vị kiến thức cơ bản, phù hợp với đối tượng HS.

Ví dụ: Khi dạy học *Mục 3: “Nhà nước Văn Lang được tổ chức như thế nào?”* (Bài 10 - Lịch sử 6), GV tổ chức cho HS thảo luận cặp đôi (2 HS ngồi cạnh nhau) yêu cầu HS: Em hãy đọc sách giáo khoa kết hợp với quan sát lược đồ về tổ chức bộ máy nhà nước dưới thời vua Hùng và rút ra nhận xét?

Trường hợp 2: Mỗi nhóm giải quyết các nhiệm vụ khác nhau

Đây là hình thức hoạt động nhóm mà GV sử dụng khá phổ biến. Tuy nhiên hình thức này có hạn chế là HS chỉ tập trung vào phần kiến thức mà nhóm mình được phân công, do đó hạn chế việc trao đổi, thảo luận giữa các nhóm.

Ví dụ: Khi dạy *Mục I “Khởi nghĩa Yên Thế (1884-1913)”* (Bài 27 - Lịch sử 8), GV có thể tiến hành hoạt động nhóm như sau:

GV chia lớp thành ba nhóm và giao nhiệm vụ cụ thể cho mỗi nhóm tìm hiểu về một giai đoạn theo các nội dung: thời gian, lãnh đạo, địa bàn, những nét diễn biến chính. Từ đó lí giải tại sao khởi nghĩa Yên Thế có thời gian tồn tại dài nhất trong các cuộc khởi nghĩa từ khi thực dân Pháp xâm lược đến cuối thế kỉ XIX? (Nhóm 1: giai đoạn từ 1884 đến 1892; Nhóm 2: giai đoạn từ 1893 đến 1908; Nhóm 3: giai đoạn từ 1909 đến 1913).

Sau khi giao nhiệm vụ, GV hướng dẫn các nhóm làm việc. Nhóm trưởng tổ chức các thành viên trong nhóm trao đổi, thảo luận và ghi kết quả làm việc vào phiếu học tập. Tiếp đó, nhóm hoàn thiện sớm nhất báo cáo kết quả, các nhóm khác lắng nghe và nhận xét. Sau khi các nhóm trình bày, GV tổng kết, chốt ý.

Để kiểm chứng tính khả thi đối với biện pháp này, chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm sư phạm từng phần khi dạy Mục 2: “Cuộc khởi nghĩa Hai Bà Trưng bùng nổ” (Bài 17 - Lịch sử 6) ở các trường THCS Kim Giang (Thanh Xuân), THCS Hương Sơn (Mĩ Đức), THCS Phù Đổng (Gia Lâm) như sau:

Để HS nắm chắc kiến thức, rèn luyện các kĩ năng, tích cực hoạt động, GV tổ chức HS thảo luận nhóm, phát hiện và lĩnh hội kiến thức như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ hoạt động nhóm

GV giao nhiệm vụ học tập cho các nhóm, hướng dẫn HS thực hiện hoạt động nhóm. GV chia lớp thành 4 nhóm. Nhiệm vụ của 4 nhóm như sau:

1. Đọc SGK, em hãy tìm hiểu nguyên nhân dẫn tới khởi nghĩa?
2. Dựa vào lược đồ và nội dung mục 2 trong SGK, em hãy tường thuật diễn biến cuộc khởi nghĩa?

Bước 2: Tổ chức HS hoạt động nhóm

Nhóm trưởng điều hành hoạt động của nhóm mình. HS trong nhóm thảo luận, thống nhất kết quả, chuẩn bị nội dung báo cáo trước lớp. GV giám sát, hỗ trợ HS hoạt động thảo luận nhóm. Thời gian cho các nhóm là 2 phút.

Bước 3: Tổ chức HS báo cáo kết quả hoạt động nhóm

GV dành quyền báo cáo đầu tiên cho nhóm hoàn thành sớm nhất. Tiếp theo, các nhóm lần lượt cử đại diện lên báo cáo.

Bước 4: Đánh giá, nhận xét và chốt kiến thức

Trước tiên, GV yêu cầu HS tự đánh giá lẫn nhau. Sau đó GV đánh giá, nhận xét ưu nhược điểm của từng nhóm. Từ đó, GV chốt kiến thức: Nguyên nhân khởi nghĩa, mục tiêu khởi nghĩa, diễn biến, kết quả, ý nghĩa.

Trong quá trình thực nghiệm, chúng tôi nhận thấy, lúc đầu, HS còn khá khó khăn khi GV gợi ý cách thức giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, sau khi được GV hướng dẫn cụ thể, HS lại tỏ ra thích thú với cách làm này. Các em hào hứng chuẩn bị cho nhiệm vụ của nhóm. Khi tiến hành kiểm tra 15 phút, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 2. Tổng hợp kết quả thực nghiệm từng phần biện pháp “Tổ chức làm việc nhóm để học sinh được trải nghiệm hoạt động tương tác học sinh với học sinh, học sinh với giáo viên”

Lớp/số HS	Điểm 9-10	Điểm 7-8	Điểm 5-6	Điểm dưới 5
Lớp thực nghiệm (125 HS)	25	60	36	4
	20%	48%	29%	3%
Lớp đối chứng (123 HS)	8	25	61	29
	6%	20%	49,5%	24,5%

Kết quả tổng hợp cho thấy, điểm kiểm tra xếp loại giỏi ở lớp thực nghiệm cao hơn lớp đối chứng là 17%, điểm khá cao hơn lớp đối chứng là 30%, điểm trung bình và yếu thấp hơn lớp đối chứng. Căn cứ định tính và định lượng, biện pháp chúng tôi sử dụng là có tính khả thi, bước đầu mang lại hiệu quả khả quan. Nếu tiếp tục duy trì và ổn định các biện pháp trong thời gian tới, chúng tôi tin ý tưởng đề xuất đưa ra là đáp ứng tinh thần đổi mới.

Cũng thông qua hoạt động nhóm, HS nắm vững, nhớ lâu kiến thức của bài học. Đồng thời, các em còn được rèn luyện các kỹ năng học tập, trong đó có kỹ năng hợp tác, tư duy sáng tạo và tự học... mà các phương pháp dạy học khác khó đạt được. Tóm lại, thông qua hoạt động nhóm, HS được thảo luận, được tranh luận, được làm việc... cũng chính là được tham gia HĐTN trong học tập LS. Dạy học theo nhóm đơn giản, dễ làm và rất có ích với công tác giảng dạy. Thế nhưng, GV cũng không nên vì thế mà lạm dụng. Thực tế, bất cứ phương pháp nào bị lạm dụng cũng có thể mất đi tính hiệu quả. Vì thế, trong quá trình dạy học, GV nên kết hợp dạy học nhóm với nhiều phương pháp học tập trong những tình huống khác nhau để đạt hiệu quả cao nhất.

2.3. Tổ chức học sinh đóng vai để trải nghiệm không khí lịch sử

“Đóng vai là một phương pháp dạy học trong đó người học thực hiện những tình huống hành động được mô phỏng (theo các vai) về một chủ đề gắn với thực tiễn, thường mang tính chất trò chơi, trong đó các tình huống cuộc sống, các vấn đề hoặc xung đột được thể hiện. Đóng vai nhằm phát triển năng lực hành động thông qua sự trải nghiệm của chính bản thân người học và thông qua thông tin phản hồi từ những người quan sát” [9, tr.142]. Tại Việt Nam, phương pháp này đang được quan tâm của các nhà nghiên cứu và GV ở trường phổ thông. Bằng việc nhập vai vào các nhân vật, các tình huống cụ thể, HS sẽ chủ động tìm hiểu, chiếm lĩnh kiến thức và được hoạt động trực tiếp trong suốt hoạt động đóng vai. HS được trao đổi, giao lưu với GV, với bạn bè, được thể hiện tài năng của mình trước đám đông, được hòa mình vào không khí thoải mái, sôi nổi, thân thiện của lớp học. Đặc biệt, phương pháp đóng vai không chỉ giúp HS khắc sâu kiến thức mà còn có cơ hội trải nghiệm không khí LS, được hòa mình vào quá khứ và hình thành những kỹ năng quan trọng (giao tiếp, thuyết trình...). Phương pháp đóng vai có thể vận dụng trong dạng bài nội khóa và hoạt động ngoại khóa. Phần này, chúng tôi xin đề xuất cách vận dụng phương pháp đóng vai trong bài học nội khóa (cụ thể là với bài nghiên cứu kiến thức mới và bài kiểm tra, đánh giá).

Để tổ chức HS tham gia HĐTN qua đóng vai trong DHLS, GV cần thực hiện theo quy trình như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ đóng vai

Bước 2: Tổ chức HS đóng vai

Bước 3: Tổ chức HS trao đổi, thảo luận sau khi đóng vai

Bước 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Vận dụng biện pháp trên, chúng tôi đã thực nghiệm sư phạm từng phần khi dạy bài 24: “Cuộc kháng chiến từ năm 1858 đến năm 1873” (Lịch sử 8). Để tìm hiểu về âm mưu của Pháp trong việc chọn tấn công Đà Nẵng, chúng tôi đã tổ chức cho HS trải nghiệm bằng hình thức đóng vai như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ đóng vai

Ở bước này, GV chia lớp thành 4 nhóm và giao nhiệm vụ: *Đóng vai là các tướng lĩnh quân sự người Pháp, em hãy vạch kế hoạch xâm lược Việt Nam (trong thời gian 2 phút).*

Bước 2: Tổ chức HS đóng vai

HS nhận nhiệm vụ thực hiện. GV hướng dẫn thông qua các câu hỏi gợi mở để HS dễ hình dung. Ví dụ: Các em hãy hình dung mình là các tướng lĩnh quân sự người Pháp trong buổi họp bàn về kế hoạch tấn công Việt Nam. Họ chọn nơi nào tấn công đầu tiên? Vì sao? Cần liên minh với ai? Sử dụng quân như nào? Các nhóm thảo luận trong thời gian 1-2 phút sau đó các nhóm cử đại diện lên trình bày trước lớp.

Bước 3: Tổ chức HS trao đổi, thảo luận sau khi đóng vai

Sau phần trình bày của các nhóm, GV tổ chức để HS trao đổi, thảo luận về cách thể hiện vai diễn của mỗi nhóm.

Bước 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Sau phần trao đổi, thảo luận của các nhóm HS, GV và HS cùng nhận xét, đánh giá và chốt lại lí do Pháp chọn Đà Nẵng làm điểm tấn công: Đà Nẵng nằm trên trục giao thông Bắc - Nam. Đà Nẵng có cảng biển nước sâu, thuận lợi cho những tàu thuyền cỡ lớn của quân đội pháp. Đà Nẵng lại là “cổ họng” của kinh thành Huế nên chiếm được Đà Nẵng coi như sẽ chiếm được kinh thành Huế - cơ quan đầu não của chính quyền phong kiến. Tại đây lực lượng quân ta khá mỏng. Đây là nơi mà Pháp đặt cơ sở giáo dân đầu tiên tại Việt Nam nên cũng sẽ tạo thuận lợi cho Pháp.

Chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm từng phần nội dung trên ở các trường: THCS Nguyễn Tri Phương (Ba Đình), THCS Hữu Hòa (Thanh Trì), THCS Mê Linh (Mê Linh) và thu được kết quả kiểm tra 15 phút như sau:

Bảng 3. Tổng hợp kết quả thực nghiệm từng phần biện pháp
“Tổ chức học sinh đóng vai để trải nghiệm không khí lịch sử”

Lớp/số HS	Điểm 9-10	Điểm 7-8	Điểm 5-6	Điểm dưới 5
Lớp thực nghiệm (128 HS)	28	57	39	4
	22%	44,5%	30%	3,5%
Lớp đối chứng (125 HS)	15	31	60	19
	12%	25%	48%	15%

Vận dụng phương pháp đóng vai trong tổ chức HĐTN cho HS giúp HS được tổng hợp các giác quan để tăng khả năng lưu giữ những kiến thức LS, tối đa hóa được khả năng sáng tạo, tính năng động, thích ứng của các em. Đồng thời, HS được bộc lộ khả năng tự nhận thức, khả năng giao tiếp, tự giải quyết vấn đề, được rèn luyện khả năng thực hành và qua đó cũng thúc đẩy sự thay đổi nhận thức, hành vi thái độ của HS theo hướng tích cực.

2.4. Tổ chức tranh luận để học sinh trải nghiệm công tác nghiên cứu của nhà sử học

Tổ chức cho HS tranh luận để được trải nghiệm công tác nghiên cứu của nhà sử học tức là GV đang hướng dẫn HS cách tư duy, phân tích những sự kiện của quá khứ; từ đó khái quát, tranh luận các vấn đề LS để rút ra kết luận. Đây chính là một cách thực hiện tích cực hóa và đa dạng hóa các hoạt động học tập của HS. Tranh luận tạo điều kiện cho HS được phát biểu suy nghĩ, nêu ra ý kiến của mình về các nhân vật, sự kiện LS. Đây cũng là biện pháp để HS tự mình khám phá những nhận thức đúng đắn về LS, có được những trải nghiệm về vai trò, công việc của nhà nghiên cứu LS. Điều đó cũng góp phần kích thích niềm say mê, hứng thú của HS với môn học.

Việc tổ chức cho HS tranh luận được chúng tôi gọi đây là chiến thuật tổ chức tranh luận, bao gồm việc khơi gợi các ý kiến khác nhau về một vấn đề rồi yêu cầu HS phân tích các ý kiến của mình thông qua tranh luận. Cụ thể gồm các chặng như sau:

Giai đoạn 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ tranh luận

Giai đoạn 2: Tổ chức HS tranh luận

Giai đoạn 3: Tổ chức HS báo cáo tranh luận

Giai đoạn 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Trên cơ sở những ý kiến tranh luận của HS, GV khái quát lại toàn bộ vấn đề, chốt lại những vấn đề cơ bản, trọng tâm và gợi mở tư duy cho HS. Chấm dứt cuộc tranh luận cũng là lúc nhận thức của HS về vấn đề thực sự thấu đáo. Đồng thời, GV cũng cần có những khen thưởng, động viên kịp thời, đánh giá mức độ cố gắng của từng HS.

Chúng tôi đã vận dụng biện pháp này vào thực nghiệm từng phần ở các trường: THCS Ái Mộ (Long Biên), THCS Đan Phượng (Đan Phượng), THCS Kim Lũ (Ba Vì) khi dạy Mục II “Nhà Hồ và cải cách của Hồ Quý Ly” (Bài 16 - Lịch sử 7), GV hướng dẫn HS tranh luận về nhân vật Hồ Quý Ly. Cụ thể:

Giai đoạn 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ tranh luận

GV xác định vấn đề tranh luận: Đánh giá về nhân vật Hồ Quý Ly trong lịch sử dân tộc. Sau khi xác định vấn đề tranh luận, GV lập kế hoạch tranh luận (thể hiện trong giáo án).

Để định hướng cho HS tìm hiểu về vấn đề tranh luận, GV đưa một số câu hỏi gợi ý; đồng thời, GV cung cấp tài liệu tham khảo cho các nhóm chuẩn bị. Những công việc này đòi hỏi khá nhiều thời gian nên GV cần có sự chuẩn bị kỹ và có kế hoạch cho HS từ trước.

GV nêu vấn đề tranh luận: *Trong LS dân tộc, Hồ Quý Ly là một nhân vật khó mà nhận xét cho đích đáng được. Nếu nhìn bằng quan điểm phong kiến, Hồ Quý Ly là kẻ nghịch thần, tiếm ngôi, đại gian đại ác; nhưng xét theo mặt khác, Hồ Quý Ly lại là nhà cải cách, nhà chính trị không tỵ, mang hoài bão xây dựng đất nước thái bình. Nhận xét về ông, các sử gia bàn luận khen chê khác nhau. Vậy em đánh giá thế nào về nhân vật Hồ Quý Ly?*

Giai đoạn 2: Tổ chức HS tranh luận

Sau khi nêu vấn đề tranh luận, GV tổ chức cho HS đưa ra những ý kiến, quan điểm của mình về vấn đề tranh luận.

Việc chia nhóm sẽ dựa vào quan điểm cá nhân của HS. Những HS có cùng quan điểm sẽ là 1 nhóm. Mục đích là tạo cơ hội cho HS rèn luyện khả năng tranh luận, khả năng tư duy để bảo vệ một quan điểm nào của mình.

GV dành cho mỗi nhóm khoảng 2 phút để làm việc và thảo luận, thống nhất ý kiến trên sự chuẩn bị từ trước. Mặc dù các nhóm đã có sự chuẩn bị từ trước về vấn đề tranh luận nhưng vẫn cần ít thời gian trên lớp để thống nhất lại với nhau. Việc thống nhất cũng là cơ hội cho các thành viên trong nhóm đưa ra ý kiến, tạo nên hệ thống các luận cứ và dẫn chứng nhằm bảo vệ quan điểm của mình và dung nạp thêm các ý tưởng để trình bày trước lớp một cách sinh động và thuyết phục. Trong quá trình các nhóm làm việc, GV đến từng nhóm quan sát, lắng nghe, trao đổi và nhắc nhở HS khai thác vấn đề một cách rõ nét...

Giai đoạn 3: Tổ chức HS báo cáo tranh luận

Hết thời gian làm việc nhóm, HS trình bày quan điểm của nhóm mình. Nhóm còn lại lắng nghe và thậm chí có thể bác bỏ quan điểm của nhóm đó, đưa câu hỏi phản biện yêu cầu nhóm bạn trình bày và ngược lại.

Thời gian trình bày cho mỗi đội là 1 phút. GV cần đưa ra giới hạn thời gian nhằm mục đích đảm bảo về tiến độ của tiết học, không để “cháy giáo án”, thêm nữa giúp HS hoạt động tích cực hơn, đi sâu đi trúng vấn đề. Trong cách diễn đạt, HS cũng phải tìm cho mình cách diễn đạt mạch lạc, rõ ràng, ngắn gọn và ấn tượng, hiệu quả. Qua đó, kỹ năng trình bày miêng của HS được rèn luyện. Đây cũng là biện pháp để những HS nhút nhát, ngại phát biểu cho đến những HS không nhiệt tình với cuộc tranh luận cũng phải chú ý theo dõi diễn biến và chuẩn bị tinh thần để hòa mình vào cuộc chiến.

Giai đoạn 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Cuối cùng là công việc tổng kết vấn đề tranh luận. Sau khi HS tranh luận, GV chốt lại vấn đề tranh luận như sau: Đánh giá về nhân vật Hồ Quý Ly, chúng ta cần xem xét nhân

vật trong bối cảnh lịch sử của nước Đại Việt cuối thế kỉ XIV. Trước những biểu hiện về sự suy sụp của nhà Trần, Hồ Quý Ly đã mạnh dạn và khởi xướng cuộc cải cách trên nhiều mặt để đưa đất nước thoát khỏi khủng hoảng. Cuộc cải cách có nhiều mặt tiến bộ, chứng tỏ Hồ Quý Ly là một người yêu nước, có tài năng, có hoài bão. Ông cũng đã có những đóng góp cho xã hội nửa cuối thế kỉ XIV. Tuy nhiên, hạn chế và cũng là sai lầm lớn nhất của ông là đã để nước ta rơi vào tay giặc Minh do đường lối kháng chiến sai lầm của ông.

Chúng tôi thu được kết quả thực nghiệm sau khi tiến hành kiểm tra 15 phút của hai lớp đối chứng và thực nghiệm như sau:

*Bảng 4. Tổng hợp kết quả thực nghiệm từng phần biện pháp
“Tổ chức tranh luận để học sinh được trải nghiệm công tác nghiên cứu của nhà sử học”*

Lớp/số HS	Điểm 9-10	Điểm 7-8	Điểm 5-6	Điểm dưới 5
Lớp thực nghiệm (120 HS)	24	52	35	9
	20%	43%	29%	8%
Lớp đối chứng (120 HS)	13	26	59	22
	11%	22%	49%	18%

Kết quả thực nghiệm cho thấy sử dụng phương pháp tranh luận tạo điều kiện cho HS có được trải nghiệm của nhà nghiên cứu LS, từ đó HS tiếp thu kiến thức nhẹ nhàng mà sâu sắc. Phương pháp này hoàn toàn phù hợp với mục tiêu giáo dục hiện nay, nhằm phát huy trí thông minh và tinh thần tích cực học tập của HS. Tranh luận đòi hỏi HS phải nhớ, phải hiểu sự kiện, phải suy nghĩ về các sự kiện, các số liệu và phân tích LS một cách biện chứng để có nhận thức sâu sắc về bản chất LS. Thông qua tranh luận, các em được bộc lộ mình, được rèn luyện trong tư duy, từ đó tích cực, chủ động trong tiếp nhận kiến thức, biết tìm ra quan điểm thông qua các luận chứng, luận cứ, luận điểm khoa học nhằm thuyết phục người nghe. Mặt khác, tranh luận làm cho quan hệ bạn bè, quan hệ thầy trò thêm gắn bó. Như vậy, tranh luận chính là HS đang tham gia HĐTN trong tư duy của mỗi cá nhân. Vì thế, đây là hoạt động hiệu quả trong rèn luyện tư duy HS và có thể được sử dụng trong nhiều khâu của quá trình dạy học.

2.5. Tổ chức trò chơi lịch sử để kiểm tra hoạt động nhận thức của học sinh

Trò chơi là hình thức có ưu thế trong việc tổ chức các HĐTN trong dạy học. Vì vậy, trong quá trình tìm kiếm những biện pháp tổ chức HĐTN, chúng tôi đã tổ chức cho HS tham gia các trò chơi LS. Tham gia vào các trò chơi trong quá trình học tập LS mang lại cho HS ý nghĩa về nhiều mặt: Thứ nhất, trò chơi LS giúp HS ghi nhớ, khắc sâu và làm phong phú thêm kiến thức. Thứ hai, trò chơi LS giúp phát triển ở HS những năng lực: giao

tiếp, hợp tác, giải quyết vấn đề sáng tạo và các năng lực chuyên biệt của LS, phát huy tính chủ động, tích cực ở HS. Thứ ba, trò chơi LS gợi cho HS những tình cảm tốt đẹp do quá trình tương tác với thầy cô, bạn bè ...

GV có thể sử dụng trò chơi trong nhiều hoạt động: khởi động, nghiên cứu kiến thức mới, củng cố, luyện tập... Trong nghiên cứu này, chúng tôi tổ chức trò chơi để kiểm tra hoạt động nhận thức của HS ở cuối giờ.

Chúng tôi xây dựng quy trình tổ chức trò chơi trong DHLS như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ

Bước 2: Hướng dẫn HS tham gia trò chơi

Bước 3: Tiến hành trò chơi

Bước 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Cụ thể, chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm Bài 29 “*Chính sách khai thác thuộc địa của thực dân Pháp và những chuyển biến về kinh tế, xã hội ở Việt Nam*” (Lịch sử 8) tại các trường THCS Tây Tựu (Nam Từ Liêm), THCS Vân Canh (Hoài Đức), THCS Bạch Hạc (Ba Vì). GV hướng dẫn HS tổ chức trò chơi như sau:

Ở hoạt động luyện tập, chúng tôi sử dụng trò chơi “*Ô chữ kì diệu*” giúp HS củng cố được những kiến thức cơ bản, hiểu sâu bài học, đồng thời rèn luyện cho HS sự tự tin, linh hoạt và phương pháp tự học. Thời gian cho hoạt động này khoảng 3 phút.

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ

GV căn cứ vào mục tiêu bài học, mục tiêu hoạt động củng cố, luyện tập, lựa chọn trò chơi.

Bước 2: Hướng dẫn HS tham gia trò chơi

GV giới thiệu với HS trò chơi mang tên “*Ô chữ kì diệu*”. GV chia lớp thành 4 nhóm.

Mỗi đội có quyền 2 lần chọn ô chữ hàng ngang để trả lời. Nếu trả lời đúng được 10 điểm và hàng ngang được mở. Nếu trả lời sai sẽ phải nhường quyền cho các đội còn lại. Đội nào trả lời nhanh và đúng nhất được 5 điểm. Đội trả lời đúng ô chữ hàng dọc là đội thắng cuộc.

Câu hỏi theo thứ tự hàng ngang, tính từ trên xuống:

Hàng ngang 1: Người đứng đầu bộ máy chính quyền Pháp tại Đông Dương

Hàng ngang 2: Bộ máy chính quyền từ trung ương đến địa phương do ai nắm giữ?

Hàng ngang 3: Chế độ do thực dân Pháp lập nên ở Nam Kì

Hàng ngang 4: Tên gọi chung ba nước Đông Dương thời Pháp thuộc

Hàng ngang 5: Chế độ do thực dân Pháp lập nên ở Trung Kì

Hàng ngang 6: Chế độ do thực dân Pháp lập nên ở Bắc Kỳ

Hàng ngang 7: Việc làm của thực dân Pháp nhằm tăng cường bóc lột kinh tế và đàn áp các phong trào đấu tranh của nhân dân

Hàng ngang 8: Cách thức thực dân Pháp bóc lột nông dân nước ta

Hàng ngang 9: Việc làm của thực dân Pháp nhằm tăng quỹ đất sử dụng

Hàng ngang 10: Hai lĩnh vực thực dân Pháp tập trung khai thác để phát triển công nghiệp

Hàng ngang 11: Việc làm của thực dân Pháp nhằm phục vụ nhu cầu học tập của con em quan chức và đào tạo tay sai người bản xứ

Hàng ngang 12: Môn học do thực dân Pháp thêm vào hệ thống giáo dục nước ta

Hàng ngang 13: Chính sách của thực dân Pháp nhằm tạo điều kiện dễ dàng buôn bán hàng hóa của Pháp và hạn chế hàng hóa các nước khác vào Việt Nam

Từ khóa: TÁC ĐỘNG HAI MẶT

Dẫn trò (lớp trưởng) lần lượt dẫn dắt các đội chơi giải ô chữ. Khi có khó khăn, dẫn trò mời GV trợ giúp.

Bước 3: Tiến hành trò chơi

Kết thúc, đội trả lời được ô chữ hàng dọc là đội thắng cuộc.

Bước 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

GV nhận xét, đánh giá, rút kinh nghiệm cho HS.

Chúng tôi thu được kết quả thăm dò đánh giá HS sau khi tiến hành thực nghiệm như sau:

Bảng 5. Tổng hợp kết quả thực nghiệm từng phân biện pháp
“Tổ chức trò chơi lịch sử để kiểm tra hoạt động nhận thức của học sinh”

Tổng số ý kiến GV	Đánh giá biện pháp tổ chức trò chơi LS để kiểm tra hoạt động nhận thức của HS		
	Rất hứng thú	Hứng thú	Không hứng thú
Số ý kiến	95/125	30/125	0/119
Tỷ lệ %	76%	24%	0%

Trong quá trình thực nghiệm, chúng tôi quan sát và nhận thấy không khí lớp sôi nổi hơn hẳn. HS tham gia trò chơi tích cực, nhiệt tình. Có thể thấy ở hoạt động này, HS được tham gia, được học qua chơi, điều đó đã giúp phát triển những năng lực quan trọng (phát hiện và giải quyết vấn đề, giao tiếp và hợp tác....) bên cạnh việc củng cố kiến thức bài học. Điều đó góp phần khẳng định tính khả thi và hiệu quả của biện pháp mà chúng tôi nêu ra.

3. KẾT LUẬN

Tổ chức HĐTN cho HS trong dạy học Lịch sử có ý nghĩa quan trọng trong việc bồi dưỡng kiến thức, rèn luyện kỹ năng, giáo dục tư tưởng và góp phần hình thành, phát triển năng lực, phẩm chất cho học sinh. Tuy nhiên, để biến HĐTN trong dạy học Lịch sử thực sự là một hoạt động mang lại hiệu quả giáo dục thiết thực, mỗi GV cần đổi mới tư duy dạy học, tăng cường tích hợp giữa các bộ môn với nhau...tạo cơ hội cho HS được thể hiện các giá trị của bản thân. Các biện pháp mà nhóm nghiên cứu đề xuất đem lại giá trị về nhiều mặt, đặc biệt góp phần vào nâng cao chất lượng dạy học bộ môn ở trường phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), *Bộ sách giáo khoa Lịch sử 6, 7, 8, 9*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Kỷ yếu hội thảo: Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường trung học*, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, Hà Nội.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Hoạt động trải nghiệm*, Hà Nội.
5. Nguyễn Ngọc Bảo (1995), *Phát triển tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
6. Nguyễn Ngọc Bảo, Hà Thị Đức (1998), *Hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
7. Nguyễn Thị Côi (2006), *Các con đường, biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học lịch sử ở trường phổ thông*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
8. Nguyễn Thị Côi (2008), “Một số biện pháp nâng cao chất lượng dạy học Lịch sử Việt Nam ở trường phổ thông”, - *Tạp chí Giáo dục*, số 202.
9. Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2014), *Lí luận dạy học hiện đại*, - Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
10. John Dewey (2012), *Kinh nghiệm và giáo dục* (Phạm Tuấn Anh dịch), - Nxb Trẻ, Thành phố Hồ Chí Minh.

SOME MEASURES TO ORGANIZE EXPERIENCE ACTIVITIES ON TEACHING HISTORY FOR STUDENTS AT HIGH SCHOOL

Abstract: *Experience activities are introduced in the new general education program aiming to transforming knowledge, skills and attitudes into competencies. Therefore, experience activities are not only for educational activities but also each specific subject. It is a part of subject education. History is a potential subject to organize experience activities. The paper researches some measures on experience activities on History teaching for students, contributing to innovating teaching method.*

Keywords: *experience activities, history, teaching History...*

MỘT SỐ ĐỊNH HƯỚNG KỸ NĂNG NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM TOÁN

Phùng Thị Thủy

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong bài viết này chúng tôi đề xuất các định hướng cơ bản để rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm Toán thông qua phương pháp dạy học toán ở bậc Đại học hướng đến dạy học toán ở bậc phổ thông. Trên cơ sở các định hướng đó, chúng tôi nghiên cứu một số biện pháp rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên, bao gồm kỹ năng: giải toán, vận dụng mối quan hệ giữa Toán học cao cấp và Toán học phổ thông, ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học toán.

Từ khóa. Phương pháp dạy học, Toán cao cấp, Toán phổ thông, kỹ năng nghề nghiệp, biến đổi thông tin.

Nhận bài ngày 20.11.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.12.2019

Liên hệ tác giả: Phùng Thị Thủy; Email: ptthuy@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học cơ sở, trung học phổ thông [5] gồm 6 tiêu chuẩn với 25 tiêu chí. Căn cứ vào đó, chúng tôi xác định những định hướng cơ bản để rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên Sư phạm Toán thông qua việc dạy các môn *Toán sơ cấp* và *Phương pháp dạy học Toán* ở bậc đại học là:

Sinh viên phải có khả năng xây dựng kế hoạch dạy học môn Toán ở trường phổ thông;

Sinh viên phải có khả năng làm chủ kiến thức môn Toán, vận dụng hợp lý các kiến thức liên môn theo yêu cầu cơ bản, hiện đại, thực tiễn;

Sinh viên phải nắm được chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu về thái độ được quy định trong chương trình môn Toán ở trường phổ thông;

Sinh viên phải nắm được các phương pháp dạy học theo hướng phát huy được tính tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh trong dạy học môn Toán ở trường phổ thông;

Sinh viên phải có khả năng sử dụng các phương tiện dạy học, đặc biệt là công nghệ thông tin, để làm tăng hiệu quả dạy học môn Toán ở trường phổ thông;

Sinh viên phải nắm được nhiệm vụ giáo dục tư tưởng, tình cảm, thái độ thông qua việc giảng dạy môn Toán ở trường phổ thông;

Sinh viên phải có khả năng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh.

Trên cơ sở các định hướng cơ bản ở trên, chúng tôi trình bày một số kỹ năng cần thiết để rèn luyện cho sinh viên ngành Sư phạm Toán.

2. NỘI DUNG

2.1. Rèn luyện kỹ năng giải toán cho sinh viên Sư phạm Toán

2.1.1. Kỹ năng biến đổi thông tin để giải toán

Ở trường phổ thông, dạy toán là hoạt động toán học. Đối với học sinh, giải toán là một hoạt động toán học quan trọng. Chính vì vậy, sinh viên sư phạm toán cần phải rèn luyện thường xuyên khả năng giải toán của mình. Ngay ở bậc đại học, sinh viên sư phạm toán phải nhìn nhận những kiến thức toán sơ cấp bằng cách nhìn của người thầy giáo không chỉ giải toán giỏi mà còn chỉ cho học sinh phương pháp giải. Để làm được tốt điều đó, một trong những kỹ năng quan trọng sinh viên cần được rèn luyện là kỹ năng biến đổi thông tin.

Bài toán là vấn đề cần được giải đáp bằng suy luận logic và phương pháp khoa học, (theo [3]). *Phương pháp tư duy khoa học* gồm: phép tổng hợp và phép phân tích, phép quen thuộc hoá (quy lạ về quen) và phép biến đổi vấn đề, (theo [4]). Cũng theo [3], *Thông tin* là mọi yếu tố có thể mang lại sự hiểu biết về bài toán đó. Thông tin là cơ sở của sự trao đổi các tri thức. Thông tin được thể hiện qua hai khía cạnh: Khía cạnh ngữ nghĩa được gọi là nội dung ngữ nghĩa; Khía cạnh cấu trúc được gọi là cú pháp.

Như vậy, thông tin của bài toán là mọi yếu tố có thể mang lại sự hiểu biết về bài toán đó. Thông tin này được thể hiện ở hai khía cạnh: Khía cạnh ngữ nghĩa và khía cạnh cú pháp, do đó cần biến đổi thông tin từ hai khía cạnh: nội dung và hình thức bài toán.

Sau đây [2] cho chúng ta một ví dụ cho chúng ta thấy được khi khai thác thông tin của một bài toán. Bài toán: *Tìm cạnh đáy và chiều cao của một hình lăng trụ đứng đáy vuông biết thể tích là 63 cm^3 và diện tích là 102 cm^2 .*

Đâu là ẩn? Cạnh của đáy x , và chiều cao của hình lăng trụ y .

Đâu là dữ kiện? Thể tích 63 cm^3 và diện tích 102 cm^2 .

Đâu là điều kiện? Hình lăng trụ mà đáy là hình vuông cạnh là x và chiều cao bằng y phải có thể tích là 63 cm^3 và diện tích là 102 cm^2 .

Phân biệt các phần khác nhau của điều kiện. Có hai phần, một thuộc thể tích, một thuộc diện tích.

Ta phân chia dễ dàng toàn bộ điều kiện ra hai phần trên. Nhưng chưa thể diễn tả ngay bằng ngôn ngữ toán học. Ta phải biết tính thể tích và các phần của diện tích. Tuy nhiên nếu kiến thức hình học của ta khá đầy đủ, thì ta có thể phát biểu dễ dàng hai phần của điều kiện một cách khác để có thể phiên dịch ra phương trình. Muốn vậy, ta viết lại đề toán dưới một dạng khác.

Bảng ngôn ngữ thông thường

Tìm cạnh đáy và chiều cao của một hình lăng trụ đáy vuông.

1) Thể tích đã cho

Diện tích mặt đáy là một hình vuông cạnh là x và chiều cao y cho ta thể tích.

2) Diện tích đã cho. Nó gồm hai hình vuông cạnh x và bốn hình chữ nhật hai cạnh là x , y , mà tổng cho ta diện tích

Bảng ngôn ngữ đại số

x
 y

63 cm^3

x^2
 y

$x^2 y = 63$

102 cm^2

$2x^2$

$4xy$

$2x^2 + 4xy = 102$

Từ những phân tích trên đây chúng tôi cho rằng: Kỹ năng biến đổi thông tin của sinh viên khi giải toán là kỹ năng tổ chức thông tin thu nhận được từ các bài toán, đồng hoá vào sơ đồ nhận thức đã có và điều ứng sơ đồ đó bằng cách bổ sung thông tin nhờ phép liên tưởng và các thao tác trí tuệ nhằm tạo lập sự cân bằng để có một sơ đồ nhận thức mới. Có nhiều phương thức rèn luyện cho SV kỹ năng biến đổi thông tin. Chúng tôi tập trung vào các phương thức cơ bản sau:

2.1.1.1. Rèn luyện kỹ năng liên tưởng

Sự liên tưởng là từ sự việc này sẽ nhớ đến sự việc khác, trong hoạt động giải bài toán có thể liên tưởng về cái gần với nó hoặc trái với nó. Việc liên tưởng cần dựa vào các tiên đề về mặt hình thức nội dung và về mặt phương pháp của bài toán. Sự liên tưởng này quy định việc biến đổi thông tin, tức là biến đổi thông tin như thế nào để được bài toán có lợi cho mình. Theo [4], phương thức liên tưởng thường gặp có ba dạng:

- Liên tưởng định nghĩa, nguyên lý, định lý và quy tắc;
- Liên tưởng đến những vấn đề đã từng giải quyết;
- Liên tưởng đến phương pháp, kỹ xảo thường dùng.

2.1.1.2. Rèn luyện kỹ năng biến đổi tương đương

Việc rèn luyện kỹ năng biến đổi tương đương có thể được tiến hành theo hai hướng: Sử dụng phép biến đổi tương đương lôgic để giải và diễn đạt bài toán theo các cách tương đương để tìm lời giải.

Sử dụng phép biến đổi tương đương để giải. Việc làm này cần tuân thủ các quy tắc về lôgic, đó là các mệnh đề về phép biến đổi tương đương.

Diễn đạt bài toán theo các cách tương đương để tìm lời giải. Theo hướng này cần biến đổi thông tin bài toán theo các cách khác nhau để tìm tòi nhiều lời giải, cũng có thể cho tới khi tìm được bài toán ưu điểm nhất. Sau đó sử dụng những phương pháp phù hợp để bổ sung thông tin nhằm biến đổi bài toán, chẳng hạn như quy về định nghĩa, phân tích và tổ hợp mới, đưa vào những phần tử phụ, tổng quát hoá, đặc biệt hoá và sử dụng tương tự.

Ví dụ. Tìm x , thỏa mãn phương trình $x^4 - 13x^2 + 36 = 0$

Đây là một phương trình bậc bốn, chúng ta có thể sử dụng biến đổi phân tích thành nhân tử để đưa về phương trình tích. Từ đó giải các phương trình có bậc nhỏ hơn bốn.

Hoặc, chúng ta để ý rằng $x^4 = (x^2)^2$, ta thấy ngay là nên ký hiệu $y = x^2$

Ta đi tới một bài toán mới: Tìm y , thỏa mãn phương trình $y^2 - 13y + 36 = 0$

Bài toán mới là bài toán phụ. Ta có thể dùng nó làm phương tiện để giải bài toán ban đầu, ẩn số của bài toán phụ y được gọi là ẩn số phụ.

2.1.1.3. Rèn luyện kỹ năng chuyển hoá từ mô hình này sang mô hình khác

Trong một số trường hợp đôi khi hình thức của bài toán gây khó khăn cho chủ thể khi muốn chiếm lĩnh nội dung của nó. Với những bài toán như vậy chủ thể cần biến đổi hình thức của nó sang dạng khác để dễ dàng tìm lời giải. Chẳng hạn như: chuyển từ đại số sang lượng giác và ngược lại; chuyển từ làm việc trên mô hình tứ diện sang mô hình hình hộp; chuyển từ đại số sang hình học và ngược lại... Muốn vậy chủ thể cần nắm được các quy tắc và tính chất của việc chuyển từ mô hình cũ sang mô hình mới.

Ví dụ. Giải phương trình sau $4x^3 - 3x = m$, với $|m| \leq 1$

Khi giải một phương trình bậc ba không có chứa tham số, cũng là một phương trình sẽ khác rất nhiều.

Với điều kiện đã cho của bài toán, chúng ta dễ dàng lượng giác hoá phương trình này.

Đặt $m = \cos \varphi = \cos(\varphi \pm 2\pi)$. Hơn nữa, $\cos \varphi = \cos\left(3 \cdot \frac{\varphi}{3}\right) = 4\cos^3 \frac{\varphi}{3} - 3\cos \frac{\varphi}{3}$.

Do vậy phương trình có ba nghiệm $x_1 = \cos \frac{\varphi}{3}; x_{2,3} = \cos \frac{\varphi \pm 2\pi}{3}$.

2.1.2. Cách thức rèn luyện kỹ năng giải toán cho sinh viên Sư phạm Toán

Để rèn luyện kỹ năng biến đổi thông tin cho sinh viên sư phạm Toán, giảng viên nên tổ chức cho sinh viên hoạt động nhóm. Vấn đề mà giảng viên đặt ra cho các nhóm phải được lựa chọn kỹ càng với những nhiệm vụ đòi hỏi sự điều ứng sơ đồ nhận thức đã có thông qua các phương thức rèn luyện ở trên. Với mỗi bài toán đưa ra, theo [2] cần thực hiện các bước sau: Hiểu rõ bài toán; Xây dựng một chương trình; Thực hiện chương trình; Khảo sát lời giải đã tìm được.

Hiểu rõ bài toán. Đối với chủ thể cần tự đặt các câu hỏi: Đây là ẩn? Đây là dữ kiện? Đây là điều kiện? Có thể thỏa mãn được điều kiện hay không? Điều kiện có đủ để xác định được ẩn không? Hay chưa đủ? Hay thừa? Hay có mâu thuẫn? Sau đó vẽ hình hoặc sử dụng một ký hiệu thích hợp. Phân biệt các phần khác nhau của điều kiện. Có thể diễn tả các điều kiện đó thành công thức không?

Xây dựng một chương trình (“Phân tích”). Khi xem xét bài toán ta nhìn nhận dưới nhiều khía cạnh khác nhau và tìm những điểm tiếp xúc với những kiến thức đã có. Hãy khảo sát bài toán trên nhiều mặt. Hãy khảo sát những yếu tố khác nhau, cũng như những chi tiết khác nhau. Tổ hợp những chi tiết đó lại theo nhiều cách và bắt đầu nghiên cứu chúng trên nhiều mặt.

Hãy tìm những điểm tiếp xúc với những kiến thức mới có được. Thử nhớ lại, đối với những bài toán trước đây, trong những trường hợp tương tự có liên quan đến bài toán mà chúng ta đang khảo sát. Có thể phát biểu bài toán dưới một cách khác (một bài toán quen thuộc), và giải nó. Sau đó có thể thay đổi một số dữ kiện để dẫn tới cách giải của bài toán ban đầu.

Thực hiện chương trình (“Tổng hợp”). Thực hiện một cách chi tiết những phép tính đại số hay hình học mà chủ thể đã làm sơ bộ ở phần trước. Kiểm tra lại mỗi bước bằng những suy luận logic hay bằng trực giác, hay nếu có thể được bằng cả hai cách. Nếu bài toán quá phức tạp thì có thể chia thành những bước “lớn” và những bước “nhỏ”, mỗi bước lớn gồm nhiều bước nhỏ. Trước hết xét những bước lớn rồi tiếp đến những bước nhỏ. Như vậy, chủ thể đã có trong tay một cách giải trong đó mỗi bước có được chắc chắn là đúng.

Khảo sát lời giải đã tìm được. Hãy xem xét những chi tiết của cách giải và cố làm cho chúng thật đơn giản, cố gắng nhìn bao quát bài toán. Cố gắng hoàn thiện những phần nhỏ và phần lớn trong cách giải và cuối cùng tìm cách hoàn thiện toàn bộ cách giải, làm cho cách giải sáng sủa một cách trực giác. Hãy xét kỹ lưỡng phương pháp mà chúng ta đã theo, cố gắng cho được cái phần chủ yếu của nó và đem áp dụng cho các bài toán khác. Hãy xét kỹ lưỡng kết quả của bài toán và có thể mang áp dụng vào những bài toán khác.

Ví dụ về đại số. Tìm biến số x trong phương trình

$$8(4^x + 4^{-x}) - 54(2^x + 2^{-x}) + 101 = 0$$

Đây là một bài toán “tìm ẩn số” không phải dễ đối với người mới học, mà nó đòi hỏi một khả năng vận dụng thành thạo phương pháp phân tích để có thể đi tới đích bằng dùng nhiều lần phép rút gọn. Ngoài ra, nó đòi hỏi phải biết rõ một số các lớp phương trình đơn giản, và phải có ý nghĩ đúng hướng, một sự may mắn và sáng kiến thì mới nhận thấy rằng $4^x = (2^x)^2$ và $4^{-x} = (2^{-x})^2$, do đó có thể nên đưa vào một ẩn số mới $y = 2^x$

Quả thật phép thế này rất có lợi, và phương trình tìm được theo y :

$$8\left(y^2 + \frac{1}{y^2}\right) - 54\left(y + \frac{1}{y}\right) + 101 = 0$$

tỏ ra đơn giản hơn phương trình ban đầu. Nhưng chưa phải là hết, để đi xa hơn nữa và có ý nghĩ đưa vào một biến số mới $z = y + \frac{1}{y}$ thì ta có phương trình $8z^2 - 54z + 85 = 0$

Phép phân tích chấm dứt ở đây, với giả thiết mới là giải một phương trình bậc hai.

Phép tổng hợp là gì? Đó là việc thực hiện từng bước các phép tính mà nhờ phép phân tích ta có thể tổng hợp đưa ra kết quả. Trình tự tính toán là ngược lại với trình tự sáng tạo, ta tìm đầu tiên z , ($z = \frac{5}{2}; z = \frac{17}{4}$), rồi tìm y , ($y = 2; y = \frac{1}{2}; y = 4; y = \frac{1}{4}$) rồi cuối cùng tìm x biến số ban đầu ($x = 1; x = -1; x = 2; x = -2$). Phép tổng hợp nhắc lại từng bước phép phân tích, và cũng dễ thấy trong ví dụ này tại sao phải như vậy.

2.2. Rèn luyện kỹ năng vận dụng mối quan hệ giữa Toán học cao cấp và Toán học phổ thông

Trong đổi mới phương pháp dạy học hiện nay, thầy giáo có vai trò là người thiết kế, uỷ thác, điều khiển và thể chế hoá quá trình nhận thức của học sinh. Vấn đề quan trọng trong quá trình điều khiển là giúp học sinh định hướng tìm tòi kiến thức mới, cũng như đánh giá và thể chế hoá kiến thức. Để giải quyết được vấn đề đó thầy giáo phải đứng trên tầm cao để nhìn nhận vấn đề, chẳng những khai thác triệt để sách giáo khoa mà còn phải biết truyền tải tri thức Toán học cao cấp sang tri thức Toán học phổ thông. Việc truyền tải tri thức Toán học cao cấp sang tri thức Toán học phổ thông đóng vai trò quan trọng trong việc rèn luyện nghiệp vụ cho sinh viên.

Chúng tôi rèn luyện cho sinh viên thiết lập mối liên hệ này theo các hướng sau đây:

Các khái niệm của Toán học cao cấp là công cụ để nhìn nhận Toán học phổ thông theo quan điểm thống nhất, đầy đủ hơn và sâu sắc hơn;

Sử dụng kiến thức Toán học cao cấp để giải thích một số kiến thức khó, đồng thời chính xác hoá một số kiến thức Toán học phổ thông;

Vận dụng kiến thức Toán học cao cấp định hướng tìm tòi lời giải cho một số loại Toán phổ thông;

Sử dụng kiến thức Toán học cao cấp để sáng tạo các bài toán phổ thông.

Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi không trình bày sâu vào từng vấn đề trên, mà xin đưa ra một ví dụ về hướng thứ ba để thấy được có thể vận dụng toán cao cấp vào tìm tòi lời giải toán phổ thông.

Ví dụ. Tìm giá trị nhỏ nhất của biểu thức hai biến x, y

$$A = x^2 + 2y^2 - 2xy + 2x - 10y$$

Để giải quyết bài toán này, thông thường người giải thường phân tích về tổng bình phương. Nhưng nếu chúng ta đoán được giá trị của x, y mà tại đó biểu thức đạt giá trị nhỏ nhất thì việc phân tích sẽ dễ dàng hơn.

Một kiến thức trong [1] có giới thiệu một kiến thức rất hữu dụng cho việc phân tích để giải bài toán trên. Đó là cách tìm cực trị không điều kiện của hàm nhiều biến, thông qua cách này chúng ta dễ dàng tìm ra giá trị cần tìm của x, y như sau: Giải hệ hai phương trình

$$\begin{cases} A'_x = 2x - 2y + 2 = 0 \\ A'_y = -2x + 4y - 10 = 0 \end{cases}$$

ta tìm được $(x = 3, y = 4)$.

Khi đó biểu thức A có dạng $A = a(x - 3)^2 + b(y - 4)^2 + c(x - y + 1)^2 + d$, bằng cách đồng nhất hệ số, chúng ta tìm được $(a = 0; b = 1; c = 1; d = -17)$. Khi đã có dạng cần phân tích, thì việc hướng dẫn học sinh tách, thêm bớt các số hạng để tìm ra được dạng

$$A = (y - 4)^2 + (x - y + 1)^2 - 17, A \geq -17.$$

Vậy giá trị nhỏ nhất của A là -17 khi $(x = 3, y = 4)$.

2.3. Rèn luyện kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin

Với mục đích trang bị cho sinh viên Sư phạm Toán kỹ năng vận dụng công nghệ thông tin trong học tập và soạn giáo án điện tử hay bài giảng có sử dụng công nghệ thông tin, chúng tôi đã tiến hành các bước như sau:

Tìm hiểu các phần mềm tin học. Trong bước này giúp sinh viên tìm hiểu ý nghĩa một số phần mềm thông dụng trong dạy học toán ở trường phổ thông như MS Powerpoint, Latex, Geometer's Sketchpad, Cabri và Maple.

Nắm các thao tác cơ bản của phần mềm. Chúng tôi sưu tầm và biên soạn tài liệu cho phù hợp với từng đối tượng sinh viên. Sau đó chúng tôi thực hành các thao tác cơ bản theo tiến trình của tài liệu để sinh viên nắm được ý nghĩa của phần mềm. Tiếp theo chia lớp ra các nhóm thực hành dựa theo tài liệu và hoàn thành các bài tập thảo luận cuối mỗi chương.

Tiến hành soạn bài giảng điện tử của một tiết học môn toán ở trường phổ thông. Trong bước này chúng tôi định hướng cho sinh viên trước hết lựa chọn bài dạy để khai thác tốt nhất ưu thế của phần mềm mà sử dụng để học sinh tiếp thu một cách hiệu quả nhất. Thông qua bài soạn cụ thể cũng củng cố cho sinh viên dần thành thạo việc sử dụng phần mềm.

Trình bày bài giảng điện tử trước lớp. Công việc này không những giúp cho sinh viên thực giảng mà còn giúp cho giảng viên đánh giá năng lực của người báo cáo và của nhóm.

Đây mới chỉ là một số bước cơ bản để sinh viên tiếp cận với các phần mềm ở bước đầu. Trong quá trình thực hành và thực giảng về sau, sinh viên cần phải tự củng cố và học hỏi thêm thì mới thực sự thành thạo.

3. KẾT LUẬN

Chúng tôi đã trình bày những định hướng cơ bản để rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Sư phạm Toán thông qua việc dạy các môn *Toán sơ cấp* và *Phương pháp dạy học Toán* ở bậc đại học. Ngoài những kỹ năng giải toán thông thường, kiến thức từ các môn Toán cao cấp ở bậc đại học và việc thường xuyên rèn luyện các kỹ năng, phương tiện hỗ trợ sẽ giúp cho sinh viên có cách giải quyết vấn đề ở bậc phổ thông được chủ động và dễ dàng hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Mạnh Quý, Nguyễn Xuân Liêm (2005), *Phép tính vi phân và tích phân của hàm nhiều biến số*, - Nxb Đại học Sư phạm.
2. G. Polya (1997), *Giải bài toán như thế nào*, - Nxb Giáo dục.
3. Ngô Thúc Lan (Chủ biên), Đoàn Quỳnh, Nguyễn Đình Trí (2000), *Từ điển Toán học thông dụng*, - Nxb Giáo dục.
4. Đào Văn Trung (1996), *Làm thế nào để học tốt toán phổ thông*, - Nxb Giáo dục.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên Trung học cơ sở, giáo viên Trung học phổ thông*, (ban hành kèm theo Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 10 năm 2009).

BUILDING CRUCIAL CAREER SKILLS FOR MATHEMATICS PEDAGOGY STUDENTS

Abstract: *In this article, we propose basic orientations to train career skills for math pedagogical students through the method of teaching Mathematics at the university level towards teaching Mathematics at high school level. Based on these orientations, we study a number of measures to train career skills for students, including skills: solving Math-problems, applying the relationship between advanced mathematics and high school Math, information technology application in teaching Mathematics.*

Keywords: *teaching method, advanced Mathematics, high school Maths, career skills, transform information.*

VARIETIES OF MODERN ENGLISH AND TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Dang Thi Quynh Trang, Bui Hoai Huong

*Department of Academic Foundations, International School,
Vietnam National University, Hanoi*

Abstract: *As many variations of English have been emerged, learners of English are likely to be exposed to different varieties of English besides what is called “standard English”. Thus, scholars who are interested in English language teaching (ELT) have raised the issues of which varieties should be taken into consideration. This article provides a thorough insight into the presence of varieties of modern English and its effects on ELT.*

Keywords: *varieties of English, English language teaching, World Englishes.*

Received 19 November 2019

Accepted for publication 20 December 2019

Email: trangdq@isvnu.vn

1. INTRODUCTION

The terms “English as a world language”, “English as a global language” or “English as an international language” can be used interchangeably [8]. English as a global language is used interchangeably with English as a world language in this essay to refer to a language that has gained a global significance when it has a special role recognized by every country [3]. Crystal [3] claimed that in order for a language to gain a global standing, having a large number of native speakers is insufficient: instead, it has to be used in other countries. Considering this criterion, English is well-qualified to be a global language as there are nearly 1.5 billion people speaking English as a second or foreign language while there are only around 400 million native speakers according to Crystal [3].

2. EXPLANATIONS FOR THE EMERGENCE OF DIFFERENT VARIETIES OF ENGLISH

Undoubtedly, there are many varieties of English around the world such as American English. British English and Indian English. Seargeant [7] defines a variety “as a recognisable system of linguistic features which are associated with a community of

speakers or with a particular social context". Bauer in [1] stated that "variety" can be used to refer to a language, a dialect, an idiolect or an accent. In other words, "variety" is a neutral term used to refer to any form of language whether it is determined by geography, social class or context. The reasons why varieties of English evolved can be traced back to the two diasporas of English, the first one referring to the migration of around 25000 people from England to America and Australia, the second one referring to the colonisation in Asia and Africa [10]. Varieties of English evolved from the first diaspora are called "new Englishes" and those evolved from the second one are called "New Englishes", "new Englishes" resulted from the mixing of dialects among people settling in these areas, or the influence of languages of indigenous population [10]. As in the case of Australia and New Zealand, the situation is described as "koincization". Koincization is the process of "mixing and subsequent leveling of features of varieties which are similar enough to be mutually intelligible, such as regional or social dialects" [9]. After discovered by James Cook in 1770, Australia was occupied by around 160,000 convicts from Britain and Ireland and then by a large number of settlers who originated in many parts of the United Kingdom such as London, south-west England, Lancashire, Scotland, and Ireland [10], "Koincization" or "dialect-mixing" occurred as a result. This situation was then affected by aboriginal languages. The similar situation happened in New Zealand there were large numbers of immigrants coming from various regions such as Britain, Australia, Ireland and the United Kingdom. "New Englishes" emerged when students were taught by non-native teachers whose English was different from those of native teachers. These students had much exposure to the language for several years while they were using it for a number of purposes [10]. Second, varieties of English emerged as the result of language contact, that is, people of different languages come into contact. "Linguistic variation and change is the result of many factors, but one of the most influential factors is the degree of contact with speakers from different language backgrounds or speakers of a different dialect." [4].

3. EFFECTS ON ELT

The proficiency of native speakers has been considered a standard to assess the proficiency of second language learners as Cenoz & Genesee [2] claimed, 'bilinguals, in and outside the school, are usually evaluated against 'monolingual' competence in their non-native languages. In fact, it has been recorded that the goal of English teaching in many nations has been what is considered native varieties, namely British or American varieties [10]. This leads to the prevalent priority towards native teachers in many countries such as Japan, Kuwait and Qatar [4]. However, this view has been challenged by McKay [4] as many bilinguals do not consider native-like proficiency as their goal of learning English. They consider English as the key to access a large amount of information available in English and as a means of global communication, in which native-like

proficiency is not necessary. Therefore, the new goal for teaching English as an international language should be to promote intelligibility and comity among users [6]. Since English is increasingly being used in multilingual societies [4] and the number of people using English as a second or foreign language outnumbered those speaking English as their first language, learners are more likely to be exposed to different varieties in their workplace. Thus, an awareness of different varieties of English should be raised in classrooms. Besides, the wide use of native focused content in English language teaching textbooks needs to be reconsidered because of the diverse contexts where English is spoken [6].

4. DISCUSSION & CONCLUSION

In summary, varieties of English result from the wide spread of English because of migration and colonisation and later because of the language contact among countries. This development of different varieties of English should lead to profound change in English language curriculum and attitudes. As many varieties of English emerge, new goals and approaches of teaching English need to be more tailored to learners' needs and teaching materials need to be conceptualized. In terms of language content, there should be less focus on what is so-called standard English, the English spoken by native American or British countries. More varieties should be emphasized or at least mentioned in English programmes in order to raise students' awareness as they are likely to encounter other varieties of English such as Indian English and Korean English when they enter the labour market. The problem with students who are primarily exposed to American English and British English pronunciation is that they find it difficult to understand an Indian or a Chinese speaking English. The focus should be switched from standard English to communicative skills. Apart from language content, the content of reading texts and listening scripts need to be conceptualized instead of focusing on what is going on in the nations where English is spoken as the first language. Additionally, in the author's opinion, the signature of British such as Big Ben and London Eyes should be omitted from English textbooks as English is now considered as an international language, a common language for cultural, economic and politic exchange rather than a particular language of a specific country. Last but not least, the rise of varieties of English has changed the attitude of learners towards other varieties of English than standard English. People who speak non standard English now gain more respect. What matters is not the language they speak, but the message they deliver. By helping English as a Foreign Language learners understand this, teachers can promote students' self-confidence and motivation to use English outside educational institution. The author personally believe that this rise of varieties of English is a positive trend towards teaching and learning English as a second or foreign language.

REFERENCES

1. Bauer, L. (2003), *An Introduction to International Varieties of English*, - Hong Kong: Hong Kong University Press.
2. Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds) (1998), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, - Clevedon, England: Multilingual Matters.
3. Crystal, D. (2012), *English as a Global Language* (2nd ed.), - Cambridge: Cambridge University Press.
4. Galloway, N. & Rose, H. (2015), *Introducing Global Englishes*, - New York: Routledge.
5. Matsuda, A. & Friedrich, P. (2012), "Selecting an Instructional Variety for an EIL Curriculum". In A. Matsuda (Ed), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. - Bristol: Multilingual Matters, pp. 27-38.
6. McKay, S.L. (2002), *Teaching English as an International Language*, - Oxford: Oxford University Press.
7. Seargeant, P. (2012), *Exploring World Englishes Language in a Global Context*, - New York: Routledge.
8. Seidlhofer, B. (2003), *A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'?*, - Council of Europe,
9. Siegel, J. (2001), *Koine formation and creole genesis*. In N. Smith and T. Veenstra (eds). *Creolization and Contact*, - Amsterdam: John Benjamins, pp.175-197.
10. Jenkins, J. (2003), *World Englishes: A resource book for students*, - Psychology Press.

CÁC BIẾN THỂ CỦA TIẾNG ANH VÀ VIỆC GIẢNG DẠY TIẾNG ANH NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

Tóm tắt: Khi nhiều biến thể của tiếng Anh đã xuất hiện, người học tiếng Anh có khả năng tiếp xúc với nhiều loại tiếng Anh khác nhau bên cạnh tiếng Anh được gọi là "Tiếng Anh chuẩn". Vì vậy, các học giả quan tâm đến lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh (ELT) đã đặt ra câu hỏi về sự ảnh hưởng của nó tới việc giảng dạy ngoại ngữ. Bài viết này cung cấp một cái nhìn sâu sắc về sự hiện diện của các biến thể tiếng Anh hiện đại và ảnh hưởng của nó đối với ELT.

Keywords: Các biến thể của tiếng Anh, giảng dạy tiếng Anh, tiếng Anh như một ngoại ngữ.

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 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 phần 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 modelling and Control of Dynamical Systems", *IEEE Transactions on neural Networks Volume: 9 Issue: 5*, pp.756-767.