



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

SỐ 21 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

THÁNG 1 – 2018

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY
(Tập chí xuất bản định kỳ 1 tháng/số)

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hảo

Associate Editor-in-Chief

Vu Cong Hao

Hội đồng Biên tập

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

Editorial Board

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

Thư kí tòa soạn

Lê Thị Hiền

Secretary of the Journal

Le Thi Hien

Biên tập kĩ thuật

Phạm Thị Thanh

Technical Editor

Pham Thi Thanh

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
1. THẾ GIỚI NHÂN VẬT TRONG SÁNG TẠO NGHỆ THUẬT CỦA V.HUGO TỪ GÓC NHÌN PHÂN TÂM HỌC5 <i>The art creation through V.Hugo's works from psychoanalytic perspective</i> Lê Nguyên Cẩn	5
2. THẾ GIỚI “MA MỊ” TRONG TIỂU THUYẾT KÌ ẢO CỦA PHAN HỒN NHIÊN 15 <i>A magical world in Phan Hon Nchien's fantasy novels</i> Trần Thị Mai	15
3. KHẢO SÁT, XÁC LẬP VĂN BẢN THƠ CA NGUYỄN BẢO – TÁC GIẢ VĂN HỌC TIÊU BIỂU THẾ KỶ XV 24 <i>Survey and documentation for the works of Nguyen Bao - a typical writer in the XV century</i> Hà Minh, Vũ Anh Tuấn	24
4. CÁI ÁC VÀ SỰ HÓA GIẢI TRONG <i>CÔI NGƯỜI RUNG CHUÔNG TẬN THẾ</i> CỦA HỒ ANH THÁI 37 <i>Evil and its change in the work "Apocalypse Hotel" by Ho Anh Thai</i> Đỗ Tiên Minh	37
5. TÌM HIỂU “ĐÔNG KINH NGHĨA THỰC” QUA VIỆC NGHIÊN CỨU MỘT <i>TÌNH HUỐNG</i> <i>NGHIÊN CỨU</i> 44 <i>Comparing two writings that were on the same topic "The Tonkin Free School movement"</i> Lê Thời Tân	44
6. ỨNG DỤNG MÔ HÌNH THAM QUAN ẢO TRONG QUẢNG BÁ DU LỊCH ĐỀN HÙNG.....55 <i>Application of virtual tour in tourism promotion of Hung King Temple</i> Nguyễn Hùng Cường, Nguyễn Thu Thúy	55
7. QUAN ĐIỂM CỦA HỒ CHÍ MINH VỀ GIÁO DỤC CHÍNH TRỊ CHO HỌC SINH, SINH VIÊN VIỆT NAM..... 63 <i>Viewpoint of Ho Chi Minh on Political Education for Vietnamese students</i> Dương Văn Khoa, Nguyễn Thị Nga	63
8. ĐỀ XUẤT CẤU TRÚC VÀ TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TỰ HỌC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC..... 73 <i>A proposal on structures and criteria for assessing self-directed learning completeness of primary school students</i> Trần Thị Hà Giang, Nguyễn Huyền Chang, Phạm Việt Quỳnh, Kiều Thị Thu Giang	73
9. MỘT VÀI SUY NGHĨ TỪ VIỆC KHẢO SÁT NGŨ LIỆU DẠY HỌC TẬP ĐỌC LỚP 4, 5 TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT TIỂU HỌC HIỆN HÀNH 83 <i>Some thoughts from the investigation of teaching materials in grades 4 and 5 in the current Vietnamese language textbook</i> Trịnh Cam Ly	83
10. THIẾT KẾ TÀI LIỆU HƯỚNG DẪN TỰ HỌC MÔN HÓA HỌC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG 94 <i>Designing guideline documents for self-studying in Chemistry for high school students</i> Đào Thị Kim Nhung, Phạm Thị Bình	94

11. ĐỔI MỚI KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ HỌC PHẦN NHỮNG NGUYÊN LÝ CƠ BẢN CỦA CHỦ NGHĨA MÁC – LÊNIN THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 106
Change the assessment of term - the basic principles of Marxism- towards capacity development for the students of Hanoi National University of Education
Nguyễn Thị Nga
12. CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN VĂN HÓA CỦA HÀN QUỐC VÀ MỘT SỐ GỢI Ý CHO VIỆT NAM 116
The developing policy on culture of the Republic of Korea and some suggestions for Viet Nam
Phạm Thị Thanh
13. NHẬN DIỆN CỘNG ĐỒNG NGƯ DÂN VẠN CHÀI HẠ LONG QUA VÀI NÉT PHÁC THẢO 128
Identifying the Halong fishermen community with some characteristics
Đoàn Văn Thắng
14. VĂN HÓA DOANH NGHIỆP – CHÌA KHÓA PHÁT TRIỂN CỦA DOANH NGHIỆP TƯ NHÂN VIỆT NAM 140
Enterprise culture – The developing key of Vietnamese private businesses
Nguyễn Thị Thanh Thủy
15. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC MÔ HÌNH HÓA TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG 149
Developing competencies of modelization in teaching Mathematics to students
Phạm Thị Diệu Thùy, Dương Thị Hà
16. KINH NGHIỆM GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON Ở ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 157
Experiences in teaching subject English in early childhood education in Hanoi National University of Education
Hoàng Quý Tĩnh
17. NGHIÊN CỨU ĐƯA TRUYỆN LỊCH SỬ VIẾT CHO THIẾU NHI VÀO NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG 164
Some proposes on introducing historical fiction book for children
Trần Hải Toàn
18. MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ GIÁO DỤC QUYỀN CON NGƯỜI CHO HỌC SINH Ở VIỆT NAM HIỆN NAY 172
Human rights education for students in Viet Nam
Nguyễn Thị Xiêm

THẾ GIỚI NHÂN VẬT TRONG SÁNG TẠO NGHỆ THUẬT CỦA V.HUGO TỪ GÓC NHÌN PHÂN TÂM HỌC

Lê Nguyên Cẩn

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết tập trung nhận diện tính độc đáo trong nghệ thuật xây dựng kiểu nhân vật lãng mạn đi trước thời đại trong sự nghiệp sáng tác của V.Hugo từ góc nhìn phân tâm học, cho dù phân tâm học chỉ trở thành lý thuyết nghiên cứu và phân tích tác phẩm văn chương ra đời sau khi V.Hugo đã đi vào cõi bất tử. Làm sáng tỏ kiểu nhân vật lãng mạn trong các tác phẩm của V.Hugo dưới góc nhìn phân tâm học sẽ giúp hé mở phần nào sự đặc sắc, độc đáo của thiên tài nghệ thuật này.

Từ khóa: Phân tâm học, chủ nghĩa lãng mạn, kiểu nhân vật lãng mạn, V.Hugo

Nhận bài ngày 27.10.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.1.2018

Liên hệ tác giả: Lê Nguyên Cẩn; Email: lenguyencan@yahoo.com.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Victor Hugo là thiên tài sáng tạo nghệ thuật lỗi lạc của nước Pháp thế kỉ XIX, người đã để lại một di sản văn chương đồ sộ gồm 14 tập thơ với trên hai vạn câu thơ, 10 tiểu thuyết, 10 vở kịch cùng nhiều trước tác về lý luận nghệ thuật mở đường cho sự thành công của chủ nghĩa lãng mạn Pháp nói riêng và của châu Âu nói chung. Cho đến nay, số công trình nghiên cứu về di sản đó trong và ngoài nước Pháp đã khó có thể thống kê hết được. Trong văn học Pháp, người cũng có sự nghiệp sáng tạo và di sản đồ sộ, vinh quang như V.Hugo, cũng được giới học thuật quan tâm, nghiên cứu nhiều thì chỉ có nhà văn hiện thực H.de Balzac. Còn Phân tâm học gắn liền với tên tuổi của Sigmund Freud – nhà khoa học thần kinh lỗi lạc – người có tầm ảnh hưởng to lớn đến văn học nghệ thuật châu Âu tới mức có người đã nói rằng phía sau các tác phẩm lớn của văn học châu Âu thế kỉ XX đều có bóng dáng của nhà phân tâm học này. Nghiên cứu thế giới nhân vật của V.Hugo từ góc nhìn Phân tâm học là một hướng mới, cho phép nhận diện và đánh giá những sáng tạo đi trước thời đại của nhà văn.

2. NỘI DUNG

2.1. Lý thuyết phân tâm học của S.Freud

Trước hết, cũng cần thiết phải nhắc lại một số nội dung cơ bản của lý thuyết phân tâm học. Thuật ngữ *psychanalyse* – là sự phân tích (*l'analyse*) tâm lý (*la psychique*) hay sự phân tích thế giới tâm thần (của con người) – còn được dịch là tâm phân học. Lý thuyết phân tâm học được xây dựng từ những thực nghiệm y học lâu dài của chính bản thân Freud – bác sĩ chuyên khoa Thần kinh học – và được công bố trong nhiều công trình nghiên cứu [1], từ tác phẩm đầu tiên: *Bình giải các giấc mơ (L'interprétation des Rêves* – 1900), cho tới tác phẩm cuối cùng *Sự bất ổn trong nền văn minh (La Malaise dans la civilisation* - 1930).

Các tác phẩm của Freud đều tập trung ở các mức độ khác nhau làm rõ vấn đề *cái vô thức – l'inconscience* trong bản thể con người, bởi lẽ cho tới thế kỉ XIX, giới khoa học phương Tây vẫn đang chỉ đổ xô vào lĩnh vực *cái ý thức – la conscience*, cho dù ngay từ thời cổ đại Hy Lạp, nhà triết học Platon đã đề cập tới khía cạnh trực giác trong con người khi ông đưa ra hình ảnh coi tư duy là một cỗ xe song mã mà người điều khiển xe phải chỉ huy cùng lúc hai con ngựa, một con là trực giác một con là lý trí, để đi tới chân lý khả nhiên cuối cùng. Sang thế kỉ XX, vấn đề trực giác được quan tâm nghiên cứu rộng rãi, bởi vì hơn bao giờ hết, vấn đề con người trong thế kỉ này được đặt ra một cách cấp thiết. Quan niệm con người là một tiểu vũ trụ được mặc nhiên thừa nhận và trong tiểu vũ trụ đó, năng lực trực giác - cái gắn liền với lĩnh vực vô thức của con người - được quan tâm nghiên cứu hàng đầu, bởi vì năng lực trực giác giúp con người hiểu biết và giải đáp được những vấn đề cơ bản về thế giới xung quanh, về bản chất cuộc sống... Albert Einstein đã từng kinh ngạc thốt lên khi nhận ra cái vô thức trong sự tư duy về thế giới: “*Điều khó hiểu nhất về thế giới là ở chỗ thế giới là có thể hiểu được – The most incomprehensible thing the word is that it is comprehensible*”.

Quan niệm của Freud về cái vô thức mở đường lý giải *hiện tượng nhị hóa nhân cách (le dédoublement de la personnalité)* liên quan tới năng lực trực giác trong cái vô thức của con người, gắn với kiểu *nhân vật nhị hóa hay lưỡng hóa nhân cách*, hiện tượng xảy ra khi ta không thể nào kiểm soát, điều khiển hay hiểu được bản thân mình, mà hiện tượng giản đơn thường gặp là trạng thái “mộng du - le somnambulisme”. Vượt lên trên các kiến giải đã có (từ La Rochefoucauld, G.W.Leibniz, A.Schopenhauer, F.Nietzsche...), Freud đã chỉ ra bản thân vô thức chính là những tình cảm khát khao, mộng tưởng không cùng, dục vọng không được thỏa mãn, những thèm muốn không được đền đáp, những chấn thương tinh thần đủ loại, những kinh nghiệm thành công hay thất bại, những hình thức tự sướng, tự

mê... gắn với *kiểu nhân vật chấn thương tinh thần (le traumatisme psychique)*, *kiểu nhân vật luôn mang trong mình mặc cảm tội lỗi về tội tổ tông, mặc cảm con người bị đày ải, bị bỏ rơi trong cõi nhân gian hoang tàn vắng lạnh- cõi trần ai nơi nhân tính thể thái bị bán lại mua đi, thế giới nhân quần bị xô đẩy trong cuộc chiến sinh tồn dữ dội, gắn với nỗi sợ hãi hoảng loạn, trong trạng thái loạn thần - hystérie khi chợt nhớ ra một kỉ ức hay một hoài niệm tạo thành nỗi đau bất tận trong bản thể mỗi con người* [2]. Tất cả các tình cảm ấy đều bị dồn nén lại, đều bị nhốt chặt trong căn hầm tăm tối của vô thức theo cách diễn tả của các nhà phân tâm học, và tất cả chỉ chờ cơ hội là vượt thoát ra tham gia vào các hoạt động của chính người đó nhưng người đó không thể kiểm soát được những tình cảm đủ loại ấy của chính mình.

Cơ cấu tâm lý của con người nhìn trong tổng thể, theo Freud, gồm: *ý thức (la conscience)* - *vô thức (l'inconscience)* và cái để nối hai phạm vi này lại với nhau là *cái tiền vô thức (la préconscience)* hay *tiềm thức (la subconscience)*. Cơ cấu tâm lý này cho thấy tầm quan trọng của vô thức trong thế giới hữu thức, của cái phi lý trong thế giới hợp lý, vốn đã là những vấn đề nổi lên trong triết học và văn học phương Tây thế kỉ XX, là cái để xác lập các định đề phê phán năng lực trí tuệ, và thông qua đó là phê phán năng lực con người cũng như năng lực khoa học của con người, ở thế kỉ này. Trên cơ sở các nghiên cứu về vô thức, Freud xác lập lý thuyết cơ cấu toàn diện về nhân cách với mô hình ba tầng nhân cách, gồm tầng thứ nhất là *tầng bản năng – phi ngã – le Ça* – bao gồm các biểu hiện trong mọi hành động bản năng, ngẫu nhiên, không suy nghĩ, những thèm muốn bản năng, tàn bạo, hoang dã, là công cụ trong tay những người khác hay những thế lực khác... tạo ra kiểu nhân vật sống bằng bản năng, hành động theo bản năng, mất đi khả năng phân biệt lẽ phải lẽ trái, kiểu nửa người nửa ngợm, kiểu nhân vật lưu manh côn đồ dã man du đãng bất chấp đạo lý. Tầng thứ hai là *tầng bản ngã – le Moi*, là tầng chứa đựng sức mạnh điều tiết của lí trí, tạo ra tính chất hữu thức cho hành động, tạo ra hành động có kiểm soát, có tự chủ của con người... tạo ra các kiểu người theo chủng loại, theo phân hạng lớp lang trong chuẩn mực phân vai của xã hội mà về cơ bản có thể coi đây là kiểu nhân vật đặc trưng của chủ nghĩa hiện thực được kết tinh thành các điển hình loại hạng thường thấy. Bản ngã theo Freud là người cầm lái của con thuyền nhân cách. Tầng thứ ba là tầng *Siêu ngã – le Surmoi*, bao gồm các thể chế luật pháp, mọi quy định ràng buộc của các thiết chế đạo đức, văn hóa, tôn giáo... mà bản ngã phải phục tùng hay bị bắt buộc phải tuân thủ, tạo thành kiểu anh hùng lãng mạn thể hiện qua sự xung đột của nhân vật với chuẩn mực thời đại, tạo ra kiểu con người thừa, con người đầu thai nhằm thế kỉ, hay cực đoan hơn là kiểu người siêu nhân, kiểu tướng cướp sống ngoài pháp luật theo tiêu chí "*ta là một, là riêng, là thứ nhất...*". Nếu các thiết chế nhân định đó tác động tích cực tới bản ngã, giúp bản ngã vượt lên những trở ngại thì chính các thiết chế đó cũng sẽ trở thành nội dung của bản ngã, nghĩa

là cái siêu ngã - cái nằm ngoài tôi - tự chuyển hóa trở thành cái trong tôi, cái cho tôi, hay nói cách khác là tạo ra sự chuyển hóa từ tự phát thành tự giác thường gặp trong rất nhiều hình tượng văn chương các thời đại, và thường được lý giải theo nhiều góc độ khác nhau [3].

Bên cạnh lý thuyết về cái vô thức là lý thuyết về *tính dục (la sexualité)*. Trước hết, tính dục là một dạng thức bao quát của mọi cung bậc tình cảm của con người, tồn tại trong suốt cuộc đời con người, được cổ nhân khái quát thành *Lục dục* (Sắc dục, Thính dục, Hương dục, Vị dục, Xúc dục, Pháp dục) và *Thất tình* (Hỷ, Nộ, Ái, Ó, Ai, Lạc, Dục). Tính dục khác với *tính sinh dục (le Génital)*, cái gắn với chức năng sinh sản duy trì nòi giống, gắn với các hoạt động giao cấu, giao hợp vốn được miêu tả tràn lan dưới góc độ bản năng thú tính, kích dục thấp hèn trong một số tác phẩm văn chương và thường được tung hô thành văn chương phân tâm học. Tính dục của Freud cao cả hơn nhiều. Hạt nhân của lý thuyết tính dục là quan niệm về *libido*, được Freud dùng để chỉ năng lực tính dục trong mỗi con người và đồng thời cũng là bản năng vô thức quan trọng nhất, quy định sự tồn tại và phát triển thành các giai đoạn tiến hóa khác nhau của mỗi đời người. Lý thuyết về các giai đoạn *tự đồng khoái (l'auto-érotisme)* và *tự dị khoái (l'hétéro-érotisme)* được xác lập kèm theo việc minh định các vùng nhạy cảm trên cơ thể người, gắn với sự hình thành và phát triển nhân cách của con người, gồm giai đoạn sùng bái dương vật (*la Stade phallique*) gắn với mặc cảm Oedipe (*la complex d'Oedipe*) gắn với trẻ trai và mặc cảm Electre (*la complex d'Electre*) – gắn với trẻ gái; tiếp đó là thời kỳ tiềm phục (*la stade de l'ambuscade*) gắn với giai đoạn con người mở rộng giao tiếp với thế giới xung quanh và các hoạt động của con người kể cả hoạt động khám phá sáng tạo đều bị đặt trong giới hạn của “bờ đê đạo đức”, giới hạn đảm bảo cho con người phát triển trong một quỹ đạo phi bản năng; và thời kỳ sinh dục (*la stade génitale*) gắn với đặc điểm mới về nhân cách, gắn với độ tuổi từ 12 đến khoảng 17, 18, gắn với tuổi dậy thì bao gồm cả các xáo trộn về tâm sinh lý thường dẫn tới hình thức sống thụ động dẫn tới lối sống nội tâm, co mình hay ẩn mình trong các “tháp ngà”, mà các tác động xã hội bên ngoài thường làm cho đứa trẻ rơi vào trạng thái lo âu sợ hãi, rơi vào trạng thái tự kỷ. Theo Freud, các mặc cảm này tác động tới sự hình thành nhân cách của trẻ trong quá trình phát triển để trẻ tự thích nghi và thích nghi với hoàn cảnh xã hội, với môi trường nơi nó sinh sống, mà trong những điều kiện sống đó, nó phải đương đầu với vô số những khó khăn mà nó không muốn, cũng như phải vất vả để tiếp nhận các thuận lợi vốn dĩ là thuộc về nó. Sự xung đột giữa *nguyên tắc khoái cảm (le principe du plaisir)* như là *những nhu cầu, những tham vọng, những đòi hỏi đủ loại...* và *nguyên tắc thực tế (le principe de la réalité)*, như là *nguyên tắc điều chỉnh các ham muốn, ức chế các dục vọng, tiết độ đủ điều các nhu cầu...* thường xuyên xảy ra, dẫn tới sự dồn nén các cảm xúc, kiềm chế mọi tình cảm hoặc bằng các thiết chế đạo đức xã hội, hoặc bằng hoàn cảnh sống đặc thù... dẫn tới nỗi đau về tinh thần và thể xác, dẫn tới những hình thức cam chịu, kéo theo những nỗi đau bất tận, những mặc cảm tội lỗi triền miên...

Việc giải quyết sự xung đột muôn thuở giữa hai con người trong một con người, giữa cái *tôi* và cái *nó* trong bản thể con người được giải tỏa bằng các giấc mơ mà theo Freud, giấc mơ là con đường vương giả dẫn tới vô thức hay bằng sự tưởng tượng, tạo ra cách thức lý giải các hiện tượng văn chương đặc biệt trong thế kỉ XX, chẳng hạn giấc mơ về các ấn ức trong *Ông già và biển cả* của E.Hemingway, trong *Âm thanh và cuồng nộ* của W.Faulkner, trong *Sa mạc* của J.M.G. Le Clézio... hay lý giải vấn đề huyền thoại hoặc các biểu tượng nghệ thuật trong văn học phương Tây thế kỉ XX. Giải tỏa sự dồn nén bằng giấc mơ hay bằng sự tưởng tượng tạo ra sự thăng hoa trong nghệ thuật, cho phép con người thăng hoa vào nghệ thuật, bởi vì theo Freud thì nghệ thuật chính là sự thỏa hiệp tối ưu giữa nguyên tắc khoái cảm và nguyên tắc thực tế, cho dù hình thức thăng hoa vào nghệ thuật không phải là hình thức phổ quát, bởi lẽ không phải ai cũng có tư chất nghệ sĩ. Quan niệm của Freud coi sản phẩm nghệ thuật là sự thăng hoa, là sự giải phóng của các libido-năng lực tính dục đã một thời gây ra nhiều tranh cãi, mặc dù trên thực tế đã có không ít những tác phẩm văn học nghệ thuật được tạo ra theo cách giải tỏa sự dồn nén ấy bằng thăng hoa mà bức tranh *Guernica* của Picasso là một ví dụ. Sự giải tỏa này thường dẫn tới những hình tượng kỳ vĩ, những tưởng tượng hoang đường kỳ ảo đa dạng, một mặt vừa làm phong phú cho thế giới nghệ thuật mặt khác vừa tạo ra sự hưng phấn thể xác xoa dịu những vết thương tinh thần, tháo gỡ những băn khoăn vướng mắc, trả lại cho con người nói chung trạng thái bình ổn tạm thời, chốc lát.

Ngoài hình thức giải tỏa này thì, theo Freud, tôn giáo cũng là một cách giải tỏa dồn nén bằng những lời hứa hẹn về một thế giới khác, về một cuộc sống khác tại một xứ sở đầy sữa và mật ong, nơi đó phần thưởng cho các chiến binh là các vũ nữ xinh đẹp đủ kiểu, là món ngon đủ màu, là vẻ đẹp mê hồn tuyệt xứ... Kiểu giải tỏa này làm dịu đi nỗi đau về ngày tận thế, về ngày phán xử cuối cùng, về địa ngục nơi đầy quỷ dữ, nơi thanh toán nợ máu nợ đời cho dù sang thế kỉ XX thì “địa ngục chính là người khác” như J.P.Sartre nói, là hình thức ru ngủ kiểu thôi miên ám thị, cho phép con người siêu thoát trong chốc lát hoặc bằng các huyền tưởng hư ảo, hoặc bằng sự tự hài lòng thỏa mãn.

2.2. Nghiên cứu thế giới nhân vật của V.Hugo dưới góc nhìn *Phân tâm học*

Việc vận dụng lý thuyết này để nghiên cứu các hiện tượng văn chương nổi tiếng từ lâu đã có được nhiều thành tựu, kể cả việc nghiên cứu V.Hugo. Năm 1972, nhà nghiên cứu Charles Baudouin công bố cuốn *Phân tâm học về Victor Hugo (Psychanalyse de Victor Hugo)*. Đây là một chuyên khảo công phu với độ dài 272 trang (kể cả bìa phụ), được chia làm 10 chương [4]. Chương một: *Caïn – mô-típ huynh đệ tương tàn, nòi da nấu thịt (Caïn – le motif des frères ennemis)*; chương hai: *Bố và mẹ - mặc cảm Oedipe (Le père et la mère – le complex d’Oedipe)*, chương ba: *Torquemada – mặc cảm về sự thiên hoạn và diệt*

bỏ (*Torquemada – les complex de mutilation et de destruction*); chương bốn: *Thiên tài và sự đầy ải – sự trốn chạy khỏi người cha và mặc cảm ản mình (Le Génie et l'exil – La fuite devant le Père et le complex de retraite)*; chương năm: *Lưới nhện – định mệnh. Bà Mẹ khủng khiếp hay sự tiền định. Tính chất cô đảo và tính tự mê (Arachné – Anankè. La Mère terrible ou la Fatalité. Insularité et narcissisme)*, chương sáu: *Sự ra đời của người anh hùng. Mặc cảm về sự ra đời (La naissance du héros. Le complex de la naissance)*, chương bảy: *Chúa trời, ý thức và trừng phạt (Dieu, conscience et châtiment)*, chương chín: *Các phản đề. Sự phân cực các xung đột và tính lưỡng trị (Les antithèses. La polarisation des conflit et l'ambivalence)*, chương mười: *Kết cục của Satan. Sự chuộc tội (La fin de Satan. La rédemption)*.

Công trình của Charles Baudouin đã đề cập trên diện rộng một số vấn đề liên quan tới các sáng tác thơ và kịch của V.Hugo, tuy nhiên, ông chưa chỉ rõ những đặc trưng về kiểu nhân vật mà văn hào này đã tạo ra chỉ ít là trên bình diện tiểu thuyết. Nói như vậy, bởi lẽ chỉ nhìn lại bản mục lục của chuyên luận, ta cũng dễ thấy những kiểu mô-tip hay loại hình nhân vật chung, khá phổ biến, được nhiều nhà nghiên cứu trong và ngoài lĩnh vực phân tâm học quan tâm, chẳng hạn mô-tip *Caïn, Oedipe hay Satan...* Chúng tôi muốn đưa ra thêm một vài kiểu loại nhân vật đặc trưng rút ra từ một số tiểu thuyết của nhà văn này, góp phần bổ sung kho dữ liệu khi nghiên cứu V.Hugo từ góc nhìn Phân tâm học.

Nguyên tắc sáng tạo nhân vật trong thế giới nghệ thuật của V.Hugo là nguyên tắc lãng mạn. Xét về phương diện tính cách: nhân vật đó phải có tính cách phi thường và được đặt trong hoàn cảnh phi thường. Hoàn cảnh phi thường sẽ qui định hành trạng phi thường của nhân vật. Ta có thể thấy kiểu nhân vật này qua các cặp hình tượng cặp đôi tương phản rất đặc trưng là Jean Valjean – Javert; Jean Valjean – Marius, Jean Valjean – Thénardier,... trong Những người khốn khổ, hay cặp Hernani – don Carlos trong Hernani, Ruy Blas – don Salluste trong Ruy Blas... Xét về phương diện hình thể, đó là kiểu nhân vật có kích thước quá khổ, phi thường về sức khỏe lẫn quá đản hay dị hình dị dạng về hình thể, chẳng hạn cặp Quasimodo – Esméralda, Quasimodo – Frollo, Quasimodo – Phoebus de Châteaupers... trong Nhà thờ Đức Bà Paris; Bug-Jargal hay Pierot - Habibra trong Bug – Jargal; Claude Gueux trong tác phẩm cùng tên; Gwynplaine, Ursus et Homo, Josiane, Barkilphedro... trong Người cười; Gilliat trong Lao động biển cả... Xét về phương diện hai con người trong một con người, là cuộc đấu tranh nội tâm dữ dội, tự mình vượt lên chính mình được thể hiện thành cuộc hành trình lương tâm đi từ ác đến thiện, đi từ bóng tối ra ánh sáng, là kiểu nhân vật vừa thiên thần vừa ác quỷ, vừa là tù khổ sai trốn trại vừa là vị thánh cứu người giúp đời như Jean Valjean, hay cặp Cimourdain - Gauvain trong Chín mươi ba...

Xét từ góc độ Phân tâm học, kiểu nhân vật lãng mạn trong sáng tạo nghệ thuật của V.Hugo là kiểu nhân vật chấn thương tinh thần trong sự mặc cảm bản ngã tự thân, sự mặc cảm của kiểu nhân vật người mang lốt quỷ hay quỷ mang lốt người. Đây là kiểu người hiện thân của một hình phạt mặc nhiên tội lỗi, mặc cảm đốn đau, kiểu nhân bất thành dạng, như một sự răn đe của Mẹ Tự nhiên, hay của Chúa Trời tùy theo cách hiểu. Đây cũng là cách thức tạo hình nhân vật bằng đối lập bên trong – bên ngoài, tạo ra sự chuyển hóa nội tâm, tạo ra con đường tự thức tỉnh.

Kiểu nhân bất thành dạng này, về nguyên tắc có hai loại. Thứ nhất là loại sản phẩm tự nhiên của Hóa công để cảnh tỉnh hay trêu người con người, như một sự mỉa mai của tạo hóa, nhưng là cái không thể thiếu được trong tính nghịch dị của tự nhiên. Tiêu biểu là Quasimodo, nhân vật dị hình dị dạng đặc biệt nhất, trong *Nhà thờ Đức Bà Paris*. Tác giả kiến tạo nhân vật này như sau: “... cả người hắn là một khối nhẵn. Một cái đầu to tương lờm chớm tóc đỏ quạch; giữa đôi vai là cái bướu ketchup xù làm đằng trước ngực như nhô ra; một hệ thống đùi và chân vòng kiềng bẻ queo rất kỳ quái, chỉ có thể chạm nhau ở đầu gối, và nhìn thẳng đằng trước, trông như hai lưỡi hái kề nhau ở chỗ tay cầm; hai bàn chân to bè, hai bàn tay lớn khủng khiếp; và cùng với cả hình thù quái dị này, còn là một dáng đi đáng sợ, rất mạnh mẽ, nhanh nhẹn và quả cảm, một ngoại lệ kỳ lạ khác với luật lệ muôn thủa cho rằng sức mạnh cũng như vẻ đẹp là kết quả của hài hòa. Đó là đức giáo hoàng do bọn cuồng dâng vừa bầu lên” [5]. Cách tạo dựng này đã biến Quasimodo thành một kiểu rô-bốt điển hình, vừa đe dọa vừa bí ẩn khôn lường. Nhân vật này cũng là kiểu nhân vật lột xác hóa thân để thành một con người khác, trút bỏ xác phàm để trở nên thánh thiện. Cách miêu tả Habibrah trong *Bug – Jargal* cũng tương tự: “Tên lùn lai Habibrah (đấy là tên hắn) là một loại sinh vật mà sự cấu tạo về hình thể kỳ quái đến mức làm người ta tưởng là ma quỷ, nếu nhìn thấy mà không bật cười. Tên lùn góm ghiếc ấy vừa béo lại vừa lùn, bụng lại phệ. Nhưng di chuyển thì nhanh nhẹn đến lạ lùng trên đôi cẳng chân lùn nhùng, ã ợt mà khi ngồi xuống hắn có thể cuộn lại dưới móng như một con nhện vậy. Cái đầu to tương nặng nề được cắm trên đôi vai, tóc tua tủa như những sợi len đỏ hoe và quần tít, cặp kè đôi tai to tới mức bạn bè hắn thường nói là hắn dùng để lau nước mắt. Bộ mặt của hắn bao giờ cũng nhăn nhó và không mấy khi giữ nguyên trạng thái. Các đường nét thay đổi đến kỳ lạ làm cho sự xấu xí của hắn luôn đa dạng”. Loại nhân bất thành dạng thứ hai là sản phẩm của sự trả thù tàn bạo, mà nguyên nhân có thể là kế thừa tài sản, là sự thù hận nhỏ nhen giữa các thành viên trong một gia đình, một dòng họ. Điển hình cho loại nhân vật được xây dựng này là Gwynplaine trong *Người cười*, với bộ mặt cười khủng khiếp do bọn cướp được thuê mượn rạch mặt tạo hình. Gwynplainedau khổ nhận ra sự bất hạnh vĩnh cửu của mình: “Tôi cười, chính là tôi đang khóc”, một vết thương tinh thần in đậm trên khuôn mặt người dưới hình thức một cái cười bi thảm. Hay sự phân vân lưỡng lự không biết đánh giá

nhân hình nhân dạng như thế nào về Gilliat trong *Lao động biển cả*: “Gilliat là như vậy. Con gái thấy anh ta xấu”, “anh ta không xấu. Có lẽ anh ta đẹp cũng nên. Nhìn bán diện anh ta có cái gì đó của một con người nguyên thủy dã man. Lúc thanh thân, trông anh giống như một pho tượng Dace trên cột Traian. Nhưng mặt anh r ám nắng khiếm anh giống một người da đen. Người ta không thể dạn dày bão gió, đại dương và đêm tối mà không bị ảnh hưởng. Ba mươi một tuổi trông anh đã như bốn lăm. Anh mang cái mặt nạ đen tối của gió xa và biển cả”.

Các nhân vật mang trong mình vết thương tinh thần hay vết thương thể xác, đều có hoặc được chuyển hóa thành kiểu nhân vật lưỡng hóa nhân cách. Ta gặp kiểu lưỡng phân tự giác trong màn đối thoại giữa Josiane và Gwynplaine: “Anh xấu kinh khủng, tôi đẹp tuyệt trần. Tôi ưng anh. Tôi yêu anh...”, Josiane được miêu tả dưới hình thức một nhân vật lưỡng tính, vừa là Eve vừa là Satan với đôi mắt hai màu khác biệt: một con ngươi màu xanh lơ còn con ngươi kia màu đen nhánh, tạo ra một con người có một đôi mắt song lại là hai cái nhìn khác biệt, tạo thành “hai luồng mắt bất động của trời xanh và địa ngục”, “chứa đựng một cái gì vừa gian xảo vừa mang tính chất thần linh”. Sự xuất hiện của Josian tại quán Tarasque là “sự xuất hiện mang tính chất ma quái” của “một bóng ma hồng hào, tươi tắn, khỏe mạnh”, vừa “tỏa ra thứ hào quang cao quý của hồng ngọc”, vừa là Eve nhưng là “Eve của vực thẳm” bởi: “cắn ngập răng vào quả táo, không phải của thiên đường mà là của địa ngục, đó là điều ngày đêm ám dỗ tôi, tôi khát cái đó, tôi chính là Eve. Eve của vực thẳm. Có lẽ anh là một con quỷ mà không biết đấy”. Mụ vợ Thénardier cũng vậy: “Mụ Thénardier là một mụ đàn bà tóc hung, to béo, người thô lỗ, nom ra tướng của mụ vợ lính thất thế. Trông mụ, người ta tưởng là một người đàn ông làm duyên ăng-lê. Giả sử mụ đứng thẳng dậy chứ không ngồi xổm thì cái vóc dáng cao lớn, cái thân hình hộ pháp đang làm diễn viên cho rạp xiếc lưu động ấy đã làm cho khách phải giật mình, ngần ngại mà không dám tỏ ý định”.

Cách miêu tả các nhân vật anh hùng lãng mạn của V.Hugo cũng tạo khắc tính chất lưỡng phân theo cách nhìn phân tâm học này, theo hình thức những anh hùng tuấn nạn hay tử vì đạo. Chẳng hạn, nhân vật Eljolrade trong *Những người khốn khổ*: “Cũng như một số thanh niên của đầu thế kỷ này và cuối thế kỷ trước sớm nổi tiếng, chàng rất trẻ, tươi thắm như một thiếu nữ, tuy rằng cũng có những giờ phút xanh xao tư lự. Đã trưởng thành rồi mà vẫn có vẻ trẻ con. Hai mươi hai tuổi của chàng tưởng chừng như mười bảy. Chàng nghiêm nghị, hình như chàng không biết ở trên trái đất này có một sinh vật gọi là phụ nữ. Chàng chỉ có một say mê: pháp quyền; một tư tưởng: lật đổ chương ngại... Chàng ít ngắm hoa hồng, chàng không biết mùa xuân, chàng không nghe chim hót... Trong những giờ phút vui cười chàng cũng vẫn nghiêm nghị. Trước tất cả những gì không phải là chế độ cộng hòa, chàng cúi mặt nghiêm trang. Chàng là tình nhân lạnh như đá của thân Tự do”.

“Chàng thanh niên mà chất người là ánh sáng và pha lê mà cũng là đá”. Hay nhân vật Gauvin trong *Chín mươi ba* trên đoạn đầu dài: “Anh giống như một ảo ảnh. Chưa bao giờ anh đẹp đến thế. Mái tóc đen của anh bay trước gió. Cổ anh trắng ngần như cổ một thiếu nữ, nhưng cái nhìn đĩnh cảm và uy nghi của anh lại làm ta nghĩ tới một thiên sứ. Anh đứng trên đoạn đầu dài, vẻ mơ màng. Nơi đó, cũng là một cái đỉnh. Gauvin đứng đấy, đẹp và thanh thản. Mặt trời bao quanh anh như trong một ánh hào quang”.

Bên cạnh các nhân vật có tên có tuổi, có danh xưng, hiểu theo nghĩa là *nhân vật cá thể* (*l'individu*), V.Hugo còn tạo ra được kiểu hình *nhân vật nhóm* (*le groupe*), mà kiểu nhân vật này xét trên phương diện dị dạng dị hình thì cũng là một kiểu nhân vật biến hình rất đặc trưng. Kiểu nhân vật nhóm này được hình thành một cách tự nhiên, không có sự sắp xếp từ trước, được tác giả huy động vào tác phẩm khi cần và bản thân kiểu nhân vật nhóm này cũng có khả năng biến hóa đa hình đa dạng. Chẳng hạn, nhóm nhân vật quần tụ trong cung điện thần kỳ (Cour des miracles) trong *Nhà thờ Đức Bà Paris* cũng tạo thành một vương quốc riêng với nhà vua của họ là nhà thơ Gringoire và giáo hoàng cuồng dãng của họ chính là Quasimodo. Một loại nhân vật nhóm đặc biệt chính là cuộc khởi nghĩa được miêu tả trong phần IV của *Những người khốn khổ*, dưới tiêu đề *Bản bản tình ca phố Plumée* và *anh hùng ca phố Saint-Denis*. V.Hugo đã nhận ra sức mạnh của quần chúng nhân dân, những người mà ông định danh bằng “đại dương bão táp” hay “quần chúng đại dương”, trong phần miêu tả sự vận động của nhóm nhân vật đám đông biến hình tiêu biểu này. Nhân vật nhóm còn được hình thành và vận động theo qui luật riêng mà ai đó muốn gia nhập thì cũng rất khó lòng, chẳng hạn gia nhập vào nhóm ABC, hay nhóm Patron-Minet. Nhân vật nhóm qua sự biến hình biến dạng của nó là một sáng tạo của thiên tài V.Hugo, mà nếu xem xét dưới góc độ phân tâm học thì ta sẽ thấy tính chất lưỡng diện, biến hình đa dạng của nó, để từ đây có thể hiểu hơn sức mạnh của tâm lý đám đông, của tính quật khởi tập thể cũng như tính hung bạo của những đám đông vô tổ chức, của tâm lý đám đông khi bị kích động theo những chiều hướng xấu, theo những ý đồ nhất định, vì con người sẽ trở nên vô thức, thụ động, không làm chủ được trong những hoàn cảnh tâm lý đám đông chi phối áp đảo.

3. KẾT LUẬN

Phân tâm học Freud là một lý thuyết góp phần quan trọng trong việc lý giải bản chất đích thực của con người, cho phép lý giải một số hiện tượng văn học nghệ thuật vốn đã và đang được tranh luận theo nhiều góc nhìn khác nhau, chẳng hạn trường hợp Hamlet trong vở kịch cùng tên của W.Shakespeare, trường hợp *Anh em nhà Karamazov* của F.Dostoievski, trường hợp Don Quijote của M.S.Cervantes... Và việc làm sáng tỏ kiểu nhân vật lãng mạn trong các tác phẩm của V.Hugo theo cách nhìn phân tâm học cũng cho

thấy nét đặc sắc của thiên tài nghệ thuật này. Cách tiếp cận này khả dĩ mở ra những khám phá mới về nghệ thuật lãng mạn nói chung và về nghệ thuật xây dựng nhân vật của V.Hugo nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Xin xem các tác phẩm của S.Freud: từ tác phẩm đầu tiên *Bình giải các giấc mơ (L'interprétation des Rêves – 1900*, đến tác phẩm cuối cùng: *Sự bất ổn trong nền văn minh (La Malaise dans la civilisation- 1930)*, để hiểu rõ hơn về quan niệm của ông về phân tâm học.
2. Xin tham khảo thêm bài viết: *Cấu trúc tự sự theo cách nhìn phân tâm học qua Kafka bên bờ biển của Haruki Murakami* in trong Lê Nguyễn Cần: *Nghệ thuật tự sự trong tác phẩm của Honoré de Balzac*. Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2011, tr.104-164.
3. Xin xem thêm bài *Người đàn ông có nhiều ảnh hưởng đến văn chương thế kỷ XX: Sigmund Freud*, của Nguyễn Hào Hải, đăng trên *Tạp chí Văn học nước ngoài*, số 5/2000, từ tr.191 đến tr.218.
4. Charles Baudouin, *Psychanalyse de Victor Hugo*, Librairie Armand Colin, Paris, 1972.
5. V.Hugo, *Nhà thơ Đức Bà Paris*, (Nhị Ca dịch), Nxb Văn học, Hà Nội 1980, tr.71.

THE ART CREATION THROUGH V. HUGO'S WORKS FROM PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE

Abstract: *The article focuses on identifying the uniqueness of developing romantic characters through V. Hugo's works from psychoanalytic perspective, although it was considered as researching theory and literary analysis after his death. Clarifying romantic characters of V. Hugo from psychoanalytic perspective will bring to readers his unique values.*

Keywords: *Psychoanalysis, romanticism, romantic character, V.Hugo*

THẾ GIỚI “MA MỊ” TRONG TIỂU THUYẾT KÌ ẢO CỦA PHAN HỒN NHIÊN

Trần Thị Mai

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Trong sáng tạo nghệ thuật, qua các thời kì văn học, yếu tố kì ảo luôn được xem là một trong những thủ pháp quan trọng để nhà văn gửi gắm, bày tỏ quan điểm nghệ thuật của mình đối với cuộc sống. Với riêng tác giả nữ Phan Hồn Nhiên, người viết nhiều tác phẩm văn học cho lứa tuổi teen, kì ảo trở thành yếu tố độc đặc để nhà văn tiếp cận và khơi sâu vào những khủng hoảng tinh thần của xã hội, đặc biệt là giới trẻ. Với bài nghiên cứu này, chúng tôi bước đầu phác họa những đặc điểm cơ bản của tiểu thuyết kì ảo Phan Hồn Nhiên - một trong những yếu tố chủ đạo làm nên sức hút đặc biệt của dòng tiểu thuyết fantasy đầy ám ảnh và hấp dẫn.

Từ khóa: Phan Hồn Nhiên, tiểu thuyết, yếu tố kì ảo.

Nhận bài ngày 20.12.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.1.2018

Liên hệ tác giả: Trần Thị Mai; Email: tranthimaisphnue@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Sinh năm 1973, Phan Hồn Nhiên là tác giả khá quen thuộc với giới trẻ. Tiểu thuyết, truyện ngắn của chị giàu tính hiện đại và đặc biệt hấp dẫn bởi sự pha trộn giữa các yếu tố tưởng tượng đậm chất huyền thoại hay kinh dị. Trong khoảng 30 năm cầm bút (từ những năm 1990), tài năng của Phan Hồn Nhiên đã được ghi nhận bởi các giải thưởng văn học: Giải nhì cuộc thi nhà văn trẻ của báo Hoa học trò, Hội nhà văn thành phố Hồ Chí Minh với tập truyện Cánh trái năm 2011, Giải đồng cho Sách hay Việt Nam cho cuốn Xúc cảm nguy hiểm năm 2012.

Tốt nghiệp cử nhân ngành Thiết kế mỹ thuật nhưng công việc đầu tiên mà Phan Hồn Nhiên lựa chọn lại là đi làm báo. Chị viết báo, rồi vừa làm báo vừa viết văn. Trong một thời gian dài, bạn đọc yêu thích báo Sinh viên Việt Nam biết đến tên tuổi chị với “đặc sản” là những truyện dài kì. Song, phải khẳng định Phan Hồn Nhiên chỉ bắt đầu gây được ấn tượng mạnh đối với độc giả kể từ khi chị trình làng bộ ba tác phẩm văn học giàu tính kì ảo, tưởng tượng (fantasy): Xuyên thâm, Những đôi mắt lạnh, Chuối hạt Azoth và bộ ba tác phẩm văn học theo khuynh hướng khoa học viễn tưởng (science fiction): Máu hiếm, Luật

chơi, Hiện thân. Cũng từ đây, người đọc dần dà nhận ra Phan Hồn Nhiên đã âm thầm “đánh chiếm” cho mình một địa hạt riêng trong sáng tác và xác lập cho mình một vị trí đặc biệt không lẫn với bất cứ người viết đương thời nào.

2. NỘI DUNG

2.1. Cái kì ảo trong văn học

Fantasy (kì ảo) là thuật ngữ hiện vẫn còn tồn tại còn nhiều cách hiểu và lí giải khác nhau. Nhà nghiên cứu Todorov quan niệm “kì ảo” là một thể loại và phân biệt nó với các thể loại thơ. Trong khi đó, Lê Nguyễn Cảnh lại cho rằng cái kì ảo chỉ là một thủ pháp trong sáng tạo nghệ thuật. Kì ảo là một phương thức chứ không phải một thể loại hay một khuynh hướng trong văn học và nghệ thuật. Trong giới nghiên cứu, nhiều người cũng tán thành quan điểm này, theo đó cái kì ảo được xem như một yếu tố, thủ pháp đặc địa để khám phá cuộc sống và tâm hồn con người hiện đại, nó chưa phải một thể loại văn học.

Sử dụng các yếu tố kì ảo là vấn đề không mới trong nghệ thuật. Hội họa, âm nhạc, games, văn học và đặc biệt là điện ảnh đều chú trọng đến việc sử dụng các yếu tố fantasy nhằm tăng sự hấp dẫn cho các lĩnh vực của mình. Ở Việt Nam, một số truyện dân gian, nhất là các tác phẩm văn xuôi trung đại, người ta cũng có thể dễ dàng tìm thấy các yếu tố kì ảo, hoang đường. Tuy nhiên, sử dụng yếu tố kì ảo “như là một kĩ thuật viết” giống như các nhà văn phương Tây thì với văn học Việt Nam hiện đại vẫn có thể xem là một mảnh đất đầy tiềm năng. Đọc bộ ba tác phẩm fantasy của Phan Hồn Nhiên, người ta có thể tiệm cận cảm giác như đang xem Chúa tể của những chiếc nhẫn, Harry Potter hay Kẻ cắp tia chớp. Và do đó, tìm hiểu các kĩ thuật viết truyện kì ảo của Phan Hồn Nhiên là một câu chuyện đầy hấp dẫn và hết sức đáng quan tâm.

2.2. Sức hấp dẫn của những yếu tố kì ảo trong tiểu thuyết của Phan Hồn Nhiên

Cái kì ảo trong văn học, như đã nói không phải là quá mới mẻ, nó như mạch nước ngầm của văn học song ở mỗi thời kì và ở mỗi nhà văn lại luôn có những cách biểu hiện khác nhau. Chỉ tính riêng trong các tác giả văn học đương đại, người ta có thể dễ dàng nhận thấy sự khác biệt ấy ở những sáng tác của Nguyễn Huy Thiệp, Phạm Thị Hoài, Tạ Duy Anh, Bảo Ninh, ... Nguyễn Huy Thiệp sử dụng một cách thuần thực những yếu tố có tính chất huyền thoại, truyền thuyết đan xen các yếu tố ảo mộng, kinh dị tạo nên sự hấp dẫn và lôi cuốn cho những Chạy đi sông ơ (hình ảnh con trâu đất), Con gái thủy thần (hình ảnh mẹ Cả), Muối của đất (loài hoa tử huyền ba chục năm mới nở một lần)... Phạm Thị Hoài, Tạ Duy Anh, Bảo Ninh lại có những “kĩ thuật” khác. Các chi tiết thực được miêu tả “thực đến mức trần trụi, rợn người” gợi ra những lo âu, bất ổn, hoang mang phản ánh

những khủng hoảng tinh thần cũng như những “sự quái đản” mới xuất hiện trong xã hội hiện đại.

Nữ nhà văn đến với bạn đọc ban đầu bằng những truyện ngắn đầy chất triết lí và tình tế song tiểu thuyết mới là địa hạt cho ngòi bút nhà văn thăng hoa cùng các yếu tố fantasy. Những tác phẩm thuộc thể loại fantasy của Phan Hồn Nhiên vừa có cái ma mị đặc trưng của thể loại vừa mang màu sắc riêng hướng đến khai thác thế giới nội tâm với nỗi buồn man mác và sự cô đơn của những người trẻ (những nhân vật đang độ 16 - 17 tuổi). Dù chất kì ảo, hoang tưởng, kinh dị trong sáng tác của Phan Hồn Nhiên luôn được chú trọng gia tăng, đặc biệt là những yếu tố có tính chất ma mị song tác giả lại luôn biết “dừng đúng lúc” để mỗi khi gấp trang sách cái đọng lại nơi người đọc không phải sự sợ hãi mà là sự sâu sắc của những bài học nhân sinh. Đó là những chiêm nghiệm về cuộc đời, cách nhìn đời, nhìn người và soi lại mình: “những kẻ độc ác khi muốn làm hại ai đó, bao giờ cũng chọn một bộ dạng bình thường, thậm chí rất đáng yêu” [4, 33], “bất kì người lương thiện nào chiến đấu với quỷ dữ cũng cần tự đảm bảo rằng, trong quá trình chiến đấu ấy, ta không biến thành quỷ dữ” [5, 233],... Truyện của Phan Hồn Nhiên hấp dẫn bởi chị thường đẩy những cái kì ảo lên đến cực đại để tạo ra những cảm giác mạnh, kịch tính, bẻ ngoặt mọi suy đoán lôgic thông thường với đời sống nội tâm đầy phức tạp của những nhân vật đang ở độ tuổi hoa niên. Tác phẩm của chị mang đến cho bạn đọc những góc nhìn mới trong tiếp nhận thể giới và nghệ thuật. Đó là một thế giới hiện thực đa chiều, cái tôi bản thể đầy mâu thuẫn trước những lựa chọn trong hành trình sống.

Bộ ba tiểu thuyết fantasy của Phan Hồn Nhiên như đã giới thiệu ở trên mang dấu ấn đặc trưng của tiểu thuyết kì ảo. Đọc bộ truyện này, độc giả được trải nghiệm những xúc cảm thú vị của một thế giới nghệ thuật rất riêng đan xen giữa sự phức tạp trong nội tâm và lối sống của giới trẻ pha trộn với những yếu tố hoang đường, kinh dị. Cách dựng truyện đặc biệt phù hợp với sở thích phiêu lưu, mạo hiểm, ưa khám phá của lứa tuổi teen.

2.2.1. Cách xây dựng nhân vật

Phan Hồn Nhiên rất chú trọng xây dựng các nhân vật kiểu “nửa người nửa quỷ” hoặc “nửa ác quỷ nửa thiên thần” - sự pha trộn hoặc “giấu diếm” giữa vẻ ngoài đẹp đẽ với tâm hồn đầy xấu xa hoặc ngược lại. Trong Những đôi mắt lạnh, hình tượng quỷ (libido) mang âm khí nặng nề giống như trong các truyện truyền kì, chí quái được Phan Hồn Nhiên tái tạo thành kiểu con người giàu dục vọng. Đó là thủ lĩnh bóng tối cai trị địa ngục mặc trang phục đen với “làn da mỏng manh màu hồng phớt, hiện lên các mạch máu li ti hình rễ cây xám xanh, lơ mờ ở khu vực hai bên gò má”, “đôi mắt màu xám tro làm nền cho hai con ngươi xanh biếc, với cái nhìn xuyên thấu, lạnh lẽo” [4, 44]. Với Chuỗi hạt Azoth, nhân vật bà giám thị luôn khó hiểu và đầy bí hiểm. Nhân vật này biến hoá liên tục, đóng nhiều “vai” khác nhau khiến cho nhân vật chính luôn bị bất ngờ và không khỏi hãi hùng mỗi khi phải

đôi mắt. Khiết và Nhật là những ác thần nhưng lại được cảm hoá trở thành “người bảo vệ” cho lẽ phải. Trong Xuyên thắm, ấy là Nguyên (chàng trai Tử Đinh Hương) - một hồn ma 17 tuổi đã chết từ 50 năm trước với màu mắt thật trong suốt ngả màu xanh vert của những lá non từ đinh hương và kẻ cai quản bóng đêm. Hay nhân vật Minh mang trong mình hai dòng máu (người - quỷ) cùng trực giác vô cùng nhạy bén.

Với kiểu nhân vật này nhà văn muốn thâm nhập vào thế giới của cái chưa biết, mở rộng địa hạt cho sự khám phá của ngòi bút làm đầy đặn chân dung đại gia đình nhân vật văn xuôi hôm nay. Song những nhân vật siêu thực không phải lúc nào cũng mặc định đứng về cái ác mà có lúc chao đảo giữa hai bờ thiện - ác. Đó là cậu bé ác thần tên Nhật bảo vệ cho Nguyên vì tình người ấm áp; Khiết hi sinh cho Danny vì tình yêu câm nín vô vọng (Chuỗi hạt Azoth). Ngược lại có những nhân vật mang vẻ đẹp kiều diễm, kiều sa nhưng tâm hồn lại đầy những đục vọng xấu xa: San, Duy, Tinna. Phần người mất dần bởi đục vọng bất tận, phần quỷ lớn dần để thành đồng loại của quỷ dữ. Con người không chỉ biến đổi nhân hình mà mất dần cả nhân tính. Duy cũng như nhân vật biến dạng Samsa trong truyện Kafka, nếu Samsa hoá thành bọ thì Duy đang biến hình dần với những đặc điểm của những kẻ đến từ cõi âm. Từ một người luôn quan tâm đến người khác biến thành kẻ vô cảm và tàn nhẫn bất cần “xô Ghi ngã sấp”, “bàn chân giẫm mạnh lên tay cô” [4, 47]. Sau vụ án mạng, cậu tưởng sẽ ám ảnh bởi tội ác mình gây ra nhưng “cậu đã lịm đi ngay, ngủ một giấc sâu, không mộng mị” [4, 127]. Những nhân vật như Duy là một kiểu người không hiếm gặp trong xã hội hiện tại. Nó phản ánh những sự khủng hoảng tinh thần, những vấn đề tâm lý cực kì phức tạp và đầy nguy hiểm của xã hội.

2.2.2. Cách xây dựng không gian và thời gian

Trong các thủ pháp viết truyện kì ảo, xây dựng các không gian của truyện là một trong những yếu tố quan trọng nhất. Với bộ ba fantasy này, nhà văn đã xây dựng nhiều kiểu không gian khác nhau. Đó là không gian thực nhưng vẫn luôn mang cảm giác kì lạ, rờn rợn. Trong Những đôi mắt lạnh, ấy là không gian của rạp chiếu phim nơi Duy nhận thấy “một cảm giác khó chịu chồn vờn trong không khí” [4, 8]. Hay Xuyên thắm, đó lại là không gian của khu vườn mà ba Minh cảm thấy “thoáng rùng mình”, “hình như ba vừa nghe thấy tiếng một người” [6, 42 - 43]. Kiểu không gian này thường được miêu tả gắn với những điềm báo. Những sự việc diễn ra trong thực tế đều giống diễn biến bộ phim mà nhân vật từng xem, như nhân vật Duy chẳng hạn.

Một kiểu không gian khác khá đặc trưng là không gian phi thực tế. Đọc truyện của Phan Hồn Nhiên, người ta bắt gặp nhiều bối cảnh như ở cõi âm: “miền đất của một thế giới đã chết” [4, 178], biển chết mang “hơi muối và lưu huỳnh đậm đậm trong gió” [5, 180], cánh rừng mưa nơi “những hạt mưa to nặng đang rơi không chạm xuống đất” với “quầng sáng bầm đỏ của mặt trăng” [6, 250]. Hoặc có khi là không gian của những giấc mơ. Trong

những không gian ấy, nhân vật thường được chú trọng miêu tả một cách sống động ở phần thể giới nội tâm sâu kín. Những sự kiện xảy ra trong không gian này đa phần là sự tiếp diễn của hiện thực và linh hồn của chủ thể giấc mơ. Trải qua những không gian ấy, nhân vật thực sự cảm thấy kinh hoàng, sợ hãi. Sự sợ hãi ám ảnh, in hằn ngay cả khi nhân vật đã tỉnh giấc. Trong Những đôi mắt lạnh, giấc mơ tạo nên bối cảnh cuộc đối thoại của Duy với linh hồn Hoàng trên Đà Lạt. Hay đây là những cảm nhận của Ghi trong những giấc mơ: “thấy rõ rệt những hạt sương lạnh thấm vào gót chân, cả tiếng vỡ lạo rạo của hàng triệu hạt đất sẫm đỏ” [4, 86], “đau nhức hết như vừa xảy ra một cú rơi thật” [4, 87]. Với Chuỗi hạt Azoth, “miền đất trắng toát” trong giấc mơ làm nền cho cuộc trò chuyện của Nguyên với linh hồn mẹ. Tuy nhiên, giấc mơ cũng chính là một phần của cuộc sống, một phần của hiện thực, không gian giấc mơ cũng là một phần không gian cuộc sống bởi “làm gì có giấc mơ nào lại không bắt rễ trong cuộc đời thực” [2, 32]. Không gian u linh đem đến cho người đọc cảm giác xa lạ, bí ẩn và gợi nhiều suy ngẫm bởi tính biểu tượng. Đọc truyện của Phan Hồn Nhiên, người ta dễ bị ám ảnh bởi sự sâu thẳm của những cánh rừng nguyên sinh, biển chết hay những cánh rừng được miêu tả trong mưa. Trong những không gian này, nhân vật của truyện (Duy, Nguyên, Minh) luôn băn khoăn, khắc khoải với những lẽ sống và kiếm tìm những giá trị đích thực của cuộc đời.

Những kiểu không gian trên là những kiểu không gian đặc trưng của truyện kì ảo nói chung và truyện của Phan Hồn Nhiên nói riêng. Với những kiểu không gian ấy biên độ phản ánh hiện thực được mở rộng. Đồng thời, người cầm bút có dịp để thể hiện những triết lí sâu xa về bản chất vô thường của cuộc đời và sự phi lí vốn là một phần cuộc sống. Những điều tưởng như vô lí không thể tồn tại của ngày hôm nay sẽ trở thành cái có lí ngày mai. Có lẽ bởi thế mà đến thế kỉ XXI con người vẫn không thôi hoài nghi về một thế giới khác.

Thời gian trong truyện của Phan Hồn Nhiên cũng khá đặc biệt. Thời gian mang vẻ thần bí, kì lạ làm tăng tính chất ma mị cho câu chuyện. Tác giả thường chú tâm “dàn dựng” cho các câu chuyện diễn ra vào những khoảnh khắc giao thoa ngày - đêm, cõi âm - cõi dương đang nhòa lẫn khiến nhân vật khó phân định một cách rạch ròi ranh giới của các khoảng thời gian. Đó là thời gian trong thế giới đã chết “đồng hồ không hoạt động”, “không thể xác định nổi lúc này là mấy giờ” [4, 179] hay thời gian trong cánh rừng mưa “bước đi thời gian càng lúc càng nhanh, vô phương cưỡng chống” [4, 247]. Người ta cũng thấy nhân vật của Phan Hồn Nhiên thường được miêu tả trong những dòng hồi tưởng. Nhân vật nhớ về khoảnh khắc đẹp nhất bên người thân và quãng đời đã qua. Ấy là dòng hồi tưởng của Duy, Minh, ba Minh, Nguyên. Từ đó, thế giới nội tâm của nhân vật, những bước ngoặt làm nên cuộc đời, tính cách của từng nhân vật được miêu tả chân thật và sinh động. Thời gian trong truyện của Phan Hồn Nhiên cũng thường được chú trọng “dồn nén” một cách cố ý vào các thời điểm thường được xem là có tính chất “ma mị” như “vào

ngày thứ sáu của tuần cuối cùng”, “khi chiếc đồng hồ từ tầng nhà dưới điểm chuông xa xăm báo vừa đúng nửa đêm” [4, 102] hay “trăng tròn, lúc nửa đêm” [6, 229]. Những mốc thời gian này được nhắc lại như một điệp khúc. Nó giúp làm tăng không khí “liều trai” cho câu chuyện và tăng những ấn tượng về cảm giác giúp người đọc như cùng được thể nghiệm những cảm giác của nhân vật trong tác phẩm.

2.2.3. Tạo dựng kết cấu và cốt truyện

Bộ ba tiểu thuyết fantasy của Phan Hồn Nhiên có kết cấu phối hợp giữa truyền thống và hiện đại. Đó là kết cấu truyền thống theo kiểu tội ác và trừng phạt. Nhân vật không hề vô can mà ít nhiều phải chịu trách nhiệm và bị phán quyết bởi những việc mình làm “mọi sai lầm đều phải trả giá. Một con mắt đền bằng một con mắt. Ta không có thói quen chấp nhận một lời xin lỗi vô giá trị” [4, 188]. Với Những đôi mắt lạnh, Duy phải trả giá bằng cả sinh mạng vì những sai lầm. Còn trong Chuỗi hạt Azoth, San nhận cái kết bị chôn sống do tội ác mình gây ra. Hay Xuyên thẳm, Nguyên vĩnh viễn tan thành hư vô. Qua đó, nhà văn gửi gắm thông điệp mang giá trị nhân văn với triết lí nhân quả vốn ăn sâu vào tâm thức và đạo lí dân gian. Cách kết cấu truyện cũng đồng thời là lời cảnh tỉnh con người trước bờ vực tha hoá và sự hoài vọng về một thế giới nhân văn. Đây là điều mà những cây bút lớn (Dostoesky, Tolstoi, Hugo,...) hướng tới. Cách mở đầu câu chuyện theo kiểu gây sốc cũng là một kiểu kết cấu quen thuộc trong truyện kì ảo. Những truyện kiểu này thường sử dụng những tình tiết có tính chất lạ hóa làm nền cho những điều bí ẩn, siêu nhiên tiếp theo diễn ra và gợi sự tò mò nơi độc giả. Trong bộ ba fantasy, những trang văn mở đầu tác phẩm thường xuất hiện những tình tiết bất thường, kì lạ. Đó là bóng người kì quái trên nền đá cẩm thạch (Những đôi mắt lạnh), cái chết bất thường của Ngọc ở trường (Chuỗi hạt Azoth), một bóng ma giữa cánh rừng (Xuyên thẳm). Song hành với lối mở đầu này là cách kết thúc không có hậu (Duy, Nguyên tan thành hư vô). Từ đó, tác giả gửi gắm quan điểm cuộc đời không đơn giản và viên mãn như trong cổ tích “đã có hậu thì răn dạy mất rồi, là coi thường bạn đọc mất rồi, rằng cuộc đời sao mà đơn giản” (Nguyễn Huy Thiệp). Nếu Duy (Những đôi mắt lạnh) mãi mãi ở lại thế giới bên kia thì Nguyên (Xuyên thẳm) cũng trở nên trong suốt rồi tan thành hư vô. Hai nhân vật trong sự hồi hận muộn màng đều khao khát được trở lại cõi trần nhưng chỉ là mơ ước vô vọng bởi những sai lầm, tội lỗi của chính họ. Những kiểu kết cấu này tạo nên sự hấp dẫn, kịch tính cho câu chuyện và khơi gợi sự “đồng sáng tạo” của người đọc để đi tìm những thông điệp cuộc sống mà tác giả gửi gắm.

Về cốt truyện, với bộ ba tác phẩm fantasy này, một lần nữa chúng ta gặp lại những môtip quen thuộc có tính đặc trưng của thể loại truyện kì ảo. Trong Những đôi mắt lạnh, đó là môtip “nhân vật bị ám ảnh” (Duy bị ám ảnh về những lời dụ dỗ của Kiên An và thủ lĩnh bóng tối, Ghi bị những cơn ác mộng ám ảnh), môtip điềm báo (giác mơ của Ghi “Một hình nhân với nét mặt bị ăn mòn hoảng loạn rẽ lối, tìm đường” [4, 86] giống cái kết của

Duy trong hiện thực) và môtip giao kèo máu (Duy kí giao kèo bán linh hồn cho thủ lĩnh bóng tối). Môtip điềm báo cũng xuất hiện trong Xuyên thấu (Minh nhìn thấy ai đó trở nên trong suốt nghĩa là cái chết đã đến gần kề với họ). Với Chuỗi hạt Azoth, môtip quả táo đỏ quen (trái quả đỏ linh hồn mẹ trao cho Nguyên trong mơ, quả táo Danny tặng và quả táo trong buổi tiệc) và môtip lời nguyện (Khiết nguyện rửa San “cậu sẽ có một kết thúc ghê rợn nhất. Và người gây ra kết thúc cho cậu, không ai khác, ngoài cậu” [5, 203]) quen thuộc trong truyện kì ảo cũng xuất hiện.

Với kiểu cốt truyện này, nhiều cây bút vẫn sa đà lấy sự hấp dẫn của cốt truyện làm mục đích tự thân. Đó là những truyện kì ảo (Người cùng phố, Huyền thoại về cái đẹp, Đào hoa, Bán cốt, Một giấc mơ,...) viết ra nhằm thỏa mãn thói quen thưởng thức cổ tích, truyện kì của độc giả. Tuy nhiên, cốt truyện trong bộ ba tiểu thuyết của Phan Hồn Nhiên với những môtip kì ảo lại là cách tiếp cận hiện thực ở một góc độ khác, bởi có những cái “thật” mà đầu phải đã đến gần được hiện thực của đời sống. Cái thực trong bức tranh xã hội được cố định hóa bằng các yếu tố kì ảo, khác cách mà các tác giả kia đã làm đó là huyền bí hóa cốt truyện. Cùng với đó, điểm nhìn nghệ thuật ở ngôi thứ ba “biết tuốt” trực tiếp đưa ra những lời chỉ dẫn và những lời triết lí gợi mở cho bạn đọc về thông điệp và ý nghĩa tác phẩm mà nhà văn gửi gắm.

2.2.4. Đặc trưng ngôn ngữ

Bộ ba fantasy mang những đặc trưng của ngôn ngữ kì ảo. Đó là kiểu ngôn từ thiên về cảm giác với những phó từ chỉ tính bất thường, thoát ần thoát hiện (bỗng, bỗng dưng, tự nhiên, đột nhiên, nhoáng một cái, biến ảo, chợt, bất chợt, thỉnh linh,...). Cùng với đó, tác giả sử dụng hàng loạt từ ngữ chỉ cảm giác bất an, nỗi lo âu và sợ hãi bản năng (rùng mình, rợn tóc gáy, óc buốt sống lưng, nổi gai khắp người, bủn rủn cả chân tay,...). Thứ ngôn từ này khiến người đọc như được cùng thể nghiệm những cảm giác của nhân vật và ám ảnh độc giả “làm cho độc giả yếu bóng vía phải rùng mình lúc đêm khuya” (Khái Hưng). Ngôn từ thường rất giàu tính miêu tả. Thiên nhiên được miêu tả cùng lời bình phẩm đánh giá, so sánh (gió như cuộn khói, bầu trời như nhúng vào thứ quả dầm, vỏ cây như da rắn, nước nhuộm ánh chiều như máu,...) làm khung cảnh ấy như hiện ra sống động trước mắt người đọc. Ngôn ngữ vi phạm tối đa nguyên tắc ngữ pháp thông thường tạo nên những khoảng trống ngữ nghĩa. Những câu văn “bất ổn” trên bề mặt giọng điệu, co giãn mềm dẻo cấu trúc câu và chối bỏ sự trau chuốt mang tính tu từ có tần suất lớn: “Bạn... không, mi là ai?”, “Bạn,... Minh không ngờ... Còn hơn cả tôi tẻ”, “Giải thưởng lớn ghê gớm, năm ngàn đô...” (Những đôi mắt lạnh). Những khoảng trống ngữ pháp chính là sự đứt nối, lơ lửng của tâm trạng nhân vật để che giấu tình cảm, đòi hỏi sự “đồng sáng tạo” của người đọc để thấu hiểu với tâm trạng người trong cuộc. Trong phong cách tiểu thuyết hiện đại, lời văn ấy còn thể hiện tâm lí pháp phòng và bất an lo âu “một nỗi buồn không kích thước” của con

người trong xã hội hôm nay. Tiểu thuyết với đặc điểm là thể loại duy nhất “còn trẻ” (Bakhtin) nên nó luôn thu nạp ngôn ngữ của các thể loại khác để làm giàu cho mình. Đó là ngôn ngữ nên thơ với khung cảnh thiên nhiên đan xen vào phân mở đầu mỗi chương: “Sắp chuyển sang thu, bầu không khí nhẹ và trong vắt. Hương thơm ngọt dịu phảng phất, mỗi lúc một rõ hơn, như có thể chạm tay vào được. Tán lá của những cây đậu kim tươi mướt, hắt ánh xanh non lên mấy chiếc xe đạp dựng trên vỉa hè và một mảng tường lớn vẽ các ô màu sắc sỡ” [4, 73 - 74], “những tia nắng trong veo mềm dịu nhuộm cảnh vật trong làn ánh sáng xanh vert mờ nhạt” [4, 109]. Đồng thời, nhà văn qua hình thức nghệ thuật này còn thể hiện quan điểm của mình về cuộc sống. Cuộc sống hiện thực trước mắt chính là nơi đẹp đẽ và đáng trân trọng nhất. Ngôn ngữ với giọng điệu đối thoại và ngả sang phía cật vấn, hoài nghi dường như đã trở thành ngôn ngữ đặc trưng của văn học thế kỉ này. Nhân vật luôn đặt câu hỏi với chính mình và mọi người “Điều này đúng hay sai?”, “Minh đã trở thành ai?”, “Minh đang đánh mất mình, để trở thành một phần của kẻ khác - cái kẻ mà chính mình cũng chưa thấu hiểu không?” (Những đôi mắt lạnh). Những câu hỏi bỏ ngỏ của các nhân vật về cuộc đời, con người, thân phận. Đó là những cuộc tìm kiếm bản ngã, hạnh phúc, lẽ sống còn đang dở dang đầy bất an chưa có hồi kết thúc.

Những kiểu ngôn từ này mang tính chất đặc trưng tạo nên sự khu biệt thế giới kì ảo “người nghệ sĩ không chỉ mô tả cái thế giới ấy mà còn nói bằng ngôn ngữ ấy” (Bakhtin). Bạn đọc được thể nghiệm cảm giác của cái kì ảo bắt đầu ngay từ bề mặt ngôn từ của tác phẩm. Đồng thời, ẩn sau hình thức nghệ thuật ấy là những thông điệp cuộc sống đòi hỏi sự “đồng sáng tạo” của bạn đọc mới có thể thấu hiểu.

Cái kì ảo là một thủ pháp đặc lực để nhà văn phản ánh hiện thực, hiện thực được khúc xạ qua lăng kính siêu nhiên. Trong thời đại mới, tầm nhìn con người được mở ra theo chiều xa vào vũ trụ bao la song nghịch lí là cái nhìn tiệm cận hạn chế. Con người của thời hiện đại hoài nghi về những người quanh mình và chính bản thân mình: Họ là ai? Muốn gì? Sẽ đi về đâu? Mình là ai? Cái kì ảo như giải pháp thăng bằng tâm lý giữa xã hội đầy biến động. Những điều tưởng như phi lí song ở một phương diện khác lại là cái có lí và rất thật. Quỷ không đâu xa mà hiện hữu ngay trong lòng người nơi nương náu và gieo mầm cho cái xấu biến người thành quỷ. Đó là những con người đa diện mang cả “rồng phượng lẫn rắn rết, thiên thần và ác quỷ” (Nguyễn Minh Châu). Cõi âm cũng chính là phản quang của thế giới trần tục, là đối trọng để con người sống sao cho xứng đáng. Đây là cách đọc “phản tỉnh” đầy mới mẻ, tích cực và cảm nhận sự kì bí bằng một tâm thế rất tinh đậm hơi thở cuộc sống. Những trang văn thanh lọc tâm hồn, đánh động lương tri con người và cắt tâm hồn ta bằng cạnh sắc của nó. Song chính từ những sai lầm và nỗi đau mà tình người uơm chồi, chữa lành những tâm hồn mục giữa biết ghê sợ cái ác để hướng thiện.

3. KẾT LUẬN

Văn chương nếu chỉ mang tính giải trí đơn thuần thì chỉ là thứ phẩm, phé phẩm. Văn học dù mang hình thức kì ảo vẫn bắt rễ từ hiện thực cuộc sống và hướng về thế giới con người. Thế giới ấy dù nhiều khô, bất trắc, hỗn tạp song vẫn là nơi con người hướng về và đầu đó vẫn ánh lên cái đẹp với chân - thiện - mỹ. Vậy nên, thế giới bên kia dù quyến rũ bao nhiêu thì cuộc đời thực tại vẫn là điểm quy chiếu để con người hướng tới. Đó cũng là thông điệp nhà văn muốn gửi tới bạn đọc. Cuộc sống bình dị ngay trước mắt lại chính là cái đáng trân trọng và hướng đến nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Huy Bắc (2009), *Chủ nghĩa hiện thực huyền ảo & Gabriel García Márquez*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
2. Nguyễn Huệ Chi (1999), “Một vài phương diện tư tưởng và nghệ thuật của Bồ Tùng Linh trong Liêu trai chí dị”, *Tạp chí văn học*, số 5, 1999.
3. Lê Nguyên Cẩn (2003), *Cái kì ảo trong tác phẩm Balzac*, Nxb Đại học Sư phạm.
4. Phan Hồn Nhiên (2013), *Những đôi mắt lạnh*, Nxb Kim Đồng.
5. Phan Hồn Nhiên (2013), *Chuỗi hạt Azoth*, Nxb Kim Đồng.
6. Phan Hồn Nhiên (2013), *Xuyên Thâm*, Nxb Kim Đồng.
7. Bùi Thanh Truyền (2014), *Yếu tố kì ảo trong văn xuôi đương đại Việt Nam*, Nxb Văn học - Trung tâm Văn hóa Ngôn ngữ Đông Tây.
8. Tzevan Todorov (2008), *Dẫn luận về văn chương kỳ ảo*, Nxb Đại học Sư phạm.

A MAGICAL WORLD IN PHAN HON NHIEN'S FANTASY NOVELS

Abstract: *In the creation of art, through the periods of literature, magical elements are always considered as one of the important artistic methods for writers to express their views on art for life. With the female writer Phan Hon Nkien, who is the author of many literary works for teens, fantasy has become a thrusting factor for the writer to reach out and deepen the spiritual crisis of society, especially youth. With this study, we begin by sketching out the basic characteristics of Phan Hon Nkien's fantasy novels - one of the main elements that make up the special attraction of the hauntingly fascinating fantasy novel series.*

Keywords: *Phan Hon Nkien, novel, magical elements.*

KHẢO SÁT, XÁC LẬP VĂN BẢN THƠ CA NGUYỄN BẢO – TÁC GIẢ VĂN HỌC TIÊU BIỂU THẾ KỈ XV

Hà Minh, Vũ Anh Tuấn

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Nguyễn Bảo, nhà thơ - danh nhân văn hóa Việt Nam, là một trong những nhân vật trọng yếu trên nhiều lĩnh vực hoạt động ở thế kỉ XV. Thơ ca của Nguyễn Bảo có nhiều đặc sắc riêng về nội dung và nghệ thuật cần được nghiên cứu, giới thiệu. Bài viết này khái quát, xác lập văn bản thơ ca của Nguyễn Bảo trong các thư tịch Hán Nôm, trên cơ sở đó sẽ tiến tới khẳng định vị trí quan trọng của ông trong lịch sử văn học Việt Nam thời trung đại.

Từ khóa: Nguyễn Bảo, văn bản, Hán Nôm, khảo sát, trung đại

Nhận bài ngày 27.10.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.1.2018

Liên hệ tác giả: Hà Minh; Email: haminhsphn@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nguyễn Bảo (1452 - 1502) hiệu Châu Khê, người làng Phương Lai, huyện Vũ Tiên, phủ Kiến Xương, trấn Sơn Nam (nay là làng Tri Lai, Thành phố Thái Bình). Lúc mới 20 tuổi, ông đậu Tiến sĩ khoa Nhâm thìn niên hiệu Hồng Đức thứ 3 (1472) triều Lê Thánh Tông, được đặc cách cử làm Học sĩ tòa Đông các chuyên dạy các hoàng tử. Năm 1490, ông được cử làm Tả Tư giảng, dạy học cho Thái tử ở Tả Xuân đường. Ít lâu sau, ông ra làm Tham nghị ở Hải Dương. Năm 1495, Nguyễn Bảo lại về triều làm Tả Thuyết thư, tiếp tục giảng dạy cho Thái tử. Có thể nói, ông đã dành hết tâm sức để dạy dỗ Thái tử Tranh (vua Lê Hiến Tông sau này), cũng vì thế, ông được Lê Thánh Tông rất sủng ái. Hiến Tông lên ngôi, ông được cử làm Lễ bộ Thượng thư (năm 1501), kiêm chức Thị độc Hàn lâm viện. Vào thời gian này, ông vâng sắc soạn bài minh để khắc vào bia ở am Hiến Thụỵ trên núi Phật Tích. Ông được trí sĩ sau đó và sống cuộc sống giản dị ở quê nhà, sau vài năm thì mất. Khi mất được truy tặng tước Thiếu Bảo.

Theo các tài liệu hiện còn kê cứu được, Nguyễn Bảo có soạn các sách: *Phượng Sơn từ chí lược*, *Sử cục loại biên*, *Thiên Nam tiệp chú ngoại kỉ sử lược*, *Nguyễn tộc gia phả* (Lan Khê). Về thơ văn, ngoài bài *minh* như nói trên, ông có *Châu Khê tập* gồm 8 quyển, do học trò là Tiến sĩ Trần Cung Uyên sưu tầm, biên tập và viết tựa. Tập thơ này nay đã thất

truyền, nhưng may mắn đã được Lê Quý Đôn tuyển hơn 160 bài vào *Toàn Việt thi lục*. Các thi tuyển đời sau ghi chép thơ Nguyễn Bảo, như *Hoàng Việt thi tuyển* của Bùi Huy Bích chẳng hạn, hẳn đều dựa vào bộ sách của Lê Quý Đôn cả. Với sự nghiệp và trước tác đa dạng, phong phú để lại, có thể thấy Nguyễn Bảo là một nhà chính trị, một nhà khoa bảng, một nhà giáo, một nhà sử học, một nhà văn, một nhà thơ, một nhà biên khảo... tiêu biểu ở thế kỉ XV. Với mỗi tư cách, ông đều có những cống hiến to lớn cho lịch sử dân tộc, xứng đáng là danh nhân văn hóa tiêu biểu của nước Việt văn hiến.

2. NỘI DUNG

2.1. Về tư liệu ghi chép thơ ca của Nguyễn Bảo

Theo khảo cứu bước đầu của chúng tôi, thơ chữ Hán của Nguyễn Bảo hiện còn biết được 164 bài, trong đó có 5 bài cổ thể, 159 bài cận thể. Các tài liệu ghi chép thơ Nguyễn Bảo, ngoài *Toàn Việt thi lục*, còn có *Hoàng Việt thi tuyển* và một vài bộ sách khác sao chép lẻ tẻ một số bài. Nhưng các bài thơ này đều đã xuất hiện trong *Toàn Việt thi lục*. Vì thế, có thể nói, hiện tại, nghiên cứu các bản sao *Toàn Việt thi lục* sẽ giúp có được cái nhìn đầy đủ nhất về diện mạo di sản thơ ca của ông. Chúng tôi khảo sát 4 bản *Toàn Việt thi lục* được cho là tốt nhất hiện nay, gồm các bản: HM.2139 (bản A); A. 1262 (bản B); A. 3200 (bản C); A. 132 (bản D) [1], từ đó so sánh đối chiếu với một số thư tịch Hán Nôm liên quan để tổng kết, thống kê về thơ Nguyễn Bảo. Đây là con số (và danh mục) lần đầu tiên được công bố, góp phần cung cấp tư liệu để chính thức xác nhận vị trí quan trọng của Nguyễn Bảo trong lịch sử văn học Việt Nam thời trung đại.

Trong các thư tịch có ghi chép thơ ca Nguyễn Bảo, số lượng và thứ tự các bài thơ (chắc chắn và chủ yếu thuộc *Châu Khê thi tập* của ông) có sự xuất nhập, trôi sụt đáng kể. Mặt khác, kết quả phân tích, so sánh văn bản cho thấy, dị văn trong thơ của ông xuất hiện khá nhiều. Trong khi đó, thơ Nguyễn Bảo trên thực tế chưa từng được tổng hợp, khảo dị. Tài liệu công bố - dịch thuật thơ Nguyễn Bảo tập trung và công phu nhất cho tới hiện nay là tiểu luận *Nguyễn Bảo - nhà thơ - danh nhân văn hóa* do Nxb Văn hóa và Sở Văn hóa Thông tin Thái Bình xuất bản [2] cũng mới chỉ dịch 34 bài. Con số này quả là quá ít ỏi so với phần di sản thơ ca mà ông còn để lại. Một tác giả văn học có vị trí quan trọng như Nguyễn Bảo, chắc chắn cần được quan tâm nghiên cứu sâu rộng hơn, trước mắt là việc tổ chức sưu tầm, khảo cứu, dịch thuật văn bản.

2.2. Khảo sát, phân tích tình hình văn bản thơ chữ Hán của Nguyễn Bảo

Diện mạo thơ ca Nguyễn Bảo trong hệ thống thư tịch Hán Nôm, cụ thể là trong hệ thống bản sao của *Toàn Việt thi lục*, tuy chỉ còn một phần, nhưng được phản ánh khá trung

thực [3]. Chúng ta có thể tiến hành hiệu chỉnh, dịch thuật, khảo di, công bố toàn bộ di sản thơ ca của Nguyễn Bảo, nhằm tiến tới xác lập vị trí quan trọng của ông trong lịch sử văn học Việt Nam thời trung đại. Đây cũng là công việc nòng cốt và khó khăn nhất trong việc khảo cứu để xây dựng hồ sơ tác giả Hán Nôm Nguyễn Bảo. Để phục vụ cho những nghiên cứu tiếp theo về thơ ca của ông, chúng tôi tiến hành khảo sát, thống kê và phân tích tình hình văn bản thơ ca Nguyễn Bảo. Sau đây là kết quả chi tiết:

Bảng tổng hợp, xác lập số lượng đơn vị văn bản

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
1	賦黃江風土示門生 Phú Hoàng giang phong thổ thị môn sinh	x	x	x	x	
2	餞太子蒼事快州武先生致仕 Tiễn Thái tử Diêm sự Khoái Châu Vũ tiên sinh trí sĩ	x	x	x	x	(C): "... trí sự".
3	餞校書覃工奉北使 Tiễn Hiệu thư Đàm công phụng Bắc sứ	x	x	x	x	
4	餞刑部范公奉北使 Tiễn Hình bộ Phạm công phụng Bắc sứ	x	x	x	x	(C,D): "hình khoa"
5	餞青威黃憲察北使 Tiễn Thanh Oai Hoàng Hiến sát Bắc sứ	x	x	x	x	(D): 監察 giám sát
6	天雞 Thiên kê	x	x	x	x	
7	新月 Tân nguyệt	x	x	x	x	
8	月 Nguyệt (5 bài)	x	x	x	x	(A): bài 4 khuyết chữ 1, 2 câu 2
13	涼霄玩月 Lương tiêu ngoạn nguyệt	x	x	x	x	
14	挽光椒皇太后 Văn Quang Thục hoàng thái hậu	x	x	x	0	(D): không có bài này
15	奉賡睿聖御制觀稼亭中秋玩月賜侍臣宴詩十五韻 Phụng canh Duệ Thánh ngự chế quan giá đình trung thu ngoạn nguyệt tứ thị thần yến thi tập ngũ vận	x	x	x	x	
16	再奉賡御製 Tái phụng canh ngự chế	x	x	x	x	
17	綠陽風 Lục Dương phong	x	x	x	x	

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
18	牛女相思 Ngưu nữ tương tư	x	x	x	x	(D): 牛头 Ngưu Đầu
19	水天一色 Thủy thiên nhất sắc	x	x	x	x	
20	落霞與孤露齊飛 Lạc hà dữ cô lộ tề phi	x	x	x	x	
21	秋水共長天一色 Thu thủy cộng trường thiên nhất sắc	x	x	x	x	
22	雞聲茅店月 Kê mao thanh điểm nguyệt	x	x	x	x	
23	人跡板橋霜 Nhân tích bản kiều sương	x	x	x	x	
24	大安海口 Đại An hải khẩu	x	x	x	x	
25	奉賡御製題盤阿山 Phụng canh ngự chế đề Bàn A sơn	x	x	x	x	
26	奉賡御製題浴翠山 Phụng canh ngự chế đề Dục Thúy sơn	x	x	x	x	
27	龍隊山 Long Đới sơn	x	x	x	x	
28	虎踞山 Hổ Cứ sơn	x	x	x	x	
29	奉賡御製題隻箸山 Phụng canh ngự chế đề Chích Trụ sơn	x	x	x	x	
30	綠雲洞 Lục Vân động (3 bài)	x	x	x	x	
33	壺公洞 Hồ Công động	x	x	x	x	(D): 壺山洞 Hồ sơn động
34	南浦草 Nam Phố thảo	x	x	x	x	
35	澄邁村春晚 Trùng Mai thôn xuân vãn	x	x	x	x	(D): chép sau bài <i>Xuân nhật tức sự</i> ; (C): "... xuân hiểu".
36	春雨 Xuân vũ	x	x	x	x	
37	黃梅雨 Hoàng mai vũ	x	x	x	x	
38	春日即事 Xuân nhật tức sự	x	x	x	x	
39	初夏 Sơ hạ	x	x	x	x	
40	薰風 Huân phong	x	x	x	x	

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
41	望雨 Vọng vũ	x	x	x	x	(A): khuyết chữ 4 câu 7
42	喜雨 Hi vũ	x	x	x	x	
43	秋聲 Thu thanh	x	x	x	x	
44	秋砧 Thu chiêm	x	x	x	x	
45	秋霖 Thu lâm	x	x	x	x	
46	七夕 Thất tịch	x	x	x	x	
47	賀東宮誕辰 Hạ Đông cung dân thân	x	x	x	x	
48	賀生皇子 Hạ sinh hoàng tử	x	x	x	x	
49	讀文公四書有感 Độc Văn công tứ thư hữu cảm	x	x	x	x	
50	蒲蘆 Bồ lô	x	x	x	x	
51	道統 Đạo thống	x	x	x	x	
52	秉桴 Bình phũ	x	x	x	x	
53	匏瓜 Bào qua	x	x	x	x	
54	叩脛杖 Khẩu kính trượng	x	x	x	x	
55	曾點瑟 Tăng điểm sắt	x	x	x	x	
56	書紳 Thư thân	x	x	x	x	
57	德風 Đức phong	x	x	x	x	
58	省耕 Tỉnh canh	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
59	龍斷 Long đoạn	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
60	揠苗 Yển miêu	0	0	x	x	(A, B): không có bài này
61	天爵 Thiên tước	x	x	x	x	
62	傳教臺 Truyền giáo đài	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
63	讀禹貢有感 Độc Vũ Cống hữu cảm	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
64	讀伊尹五就桀事 Độc Y Doãn ngũ tỵ kiệt sự	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
65	赤烏 Xích ô	x	x	x	x	
66	皇極 Hoàng cực	x	x	x	x	
67	王母桃 Vương mẫu đào	x	x	x	x	
68	五湖舟 Ngũ Hồ chu	x	x	x	x	
69	趙璧 Triệu Bích	x	x	x	x	
70	易水 Dịch thủy	x	x	x	x	
71	方士入海 Phương sĩ nhập hải	x	x	x	x	
72	圯上書 Di Thượng thư	x	x	x	x	
73	董公遮說 Đồng công giả thuyết	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
74	帷帳中飲 Duy trướng trung ẩm	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
75	張良從赤松子遊 Trương Lương tông xích tùng Tử Du	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
76	丞露盤 Thừa lộ bàn	x	x	x	x	
77	声黎杖 Thanh lê trượng (2 bài)	x	x	x	x	(B): chỉ chép 1 bài
79	避風臺 Tị Phong đài	x	x	x	x	
80	謝賜景統钱 Tạ tứ Cảnh Thống tiền	x	x	x	x	
81	謝賜金香御墨 Tạ tứ Kim Hương ngự mặc	x	x	x	x	
82	謝賜乘官馬 Tạ tứ thặng quan mã	x	x	x	x	
84	中元節謝賜內宴 Trung nguyên tiết tạ tứ nội yến	x	x	x	x	
85	上賜祭酒申公仁忠書像以詩賀之 Thượng tứ Tế tửu Thân công Nhân Trung thư tượng dĩ thi tặng chi	x	x	x	x	
86	賀人兄弟登科 Hạ nhân huynh đấng khoa (2 bài)	x	x	x	x	
88	賀清齋 先生致士 Hạ Thanh Trai tiên sinh trí sĩ	x	x	x	x	

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
89	贈知縣 Ặng Tri huyện	x	x	x	x	
90	贈試縣丞 Ặng Thi huyện thừa	x	x	x	x	(C): "... huyện thừa"
91	贈知來進士黎稠 Ặng Tri Lai tiến sĩ Lê Trù	x	x	x	x	
92	送外郎進士鞏淵 Ặng Ngoại lang tiến sĩ Củng Uyên	x	x	x	x	
93	餞國子監祭酒兼國史院祝里吳先 生致士 Ặn Quốc Tử Giám Tế tử kiêm Quốc sử viện Chúc Lý Ngô tiên sinh trí sĩ	x	x	x	x	
94	餞禮部尚書兼國史院面陽阮先生 致士 Ặn Lễ bộ Thượng thư kiêm Quốc sử viện Diện Dương Nguyễn tiên sinh trí sĩ	x	x	x	x	
95	餞刑部尚書清江丁公致士 Ặn Hình bộ Thượng thư Thanh Giang Đình công trí sĩ	x	x	x	x	
96	餞使部尚書兼國子監祭酒安快阮 公致士 Ặn Sứ bộ Thượng thư kiêm Quốc Tử Giám Tế tửu An Khoái Nguyễn công trí sĩ	x	x	x	x	
97	餞王傳蘭州鄧先生致士 Ặn Vương phó Lan Châu Đặng tiên sinh trí sĩ	x	x	x	x	
98	餞左春坊右說書太堂丁先生致士 Ặn Tả xuân phòng hữu thuyết thư Thái đường Đình tiên sinh trí sĩ	x	x	x	x	
99	餞丞旨申公 仁忠回鄉 Ặn Thừa chỉ Thân công Nhân Trung hồi hương (2 bài)	x	x	x	x	(D): khuyết "Nhân Trung". (C): chỉ chép 1 bài.
101	餞東閣學士杜公回鄉 Ặn Đông các học sĩ Đỗ công hồi hương	x	x	x	x	
102	餞戶部侍郎回鄉省親 Ặn Hộ bộ Thị lang hồi hương tỉnh thân	x	x	x	x	
103	餞史科給事中回鄉 Ặn Lại khoa Cấp sự trung hồi hương	x	x	x	x	

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
104	餞王傳潘公回鄉 Tiễn Vương phó Phan công hồi hương	x	x	x	x	
105	餞侍書黎公回鄉 Tiễn Thị thư Lê công hồi hương	x	x	x	x	
106	餞校里潘公回鄉 Tiễn Hiệu lí Phan công hồi hương	x	x	x	x	
107	餞給事王公回鄉 Tiễn Cấp sự Vương công hồi hương	x	x	x	x	(B): “Cấp trung”
108	踐校書覃文禮回覽山鄉 Tiễn Hiệu thư Đàm Văn Lễ hồi Lam Sơn hương	x	x	x	x	(C): “... quy Lam Sơn hương”
109	送知縣回鄉 Tống Tri huyện hồi hương	x	x	x	x	
110	送訓道回鄉 Tống Huấn đạo hồi hương	x	x	x	x	
111	送友人歸又安省親 Tống hữu nhân quy Nghệ An tỉnh thân	x	x	x	x	
112	送阮監察歸覲 Tống Nguyễn Giám sát quy cận	x	x	x	x	
113	送阮監察歸舟鳳 Tống Nguyễn Giám sát quy Đan Phượng	x	x	x	x	
114	次韻送覃校書文禮北使 Thứ vận Tống Đàm Hiệu thư Văn Lễ Bắc sứ	x	x	x	x	
115	曉江送別 Hiều giang Tống biệt	x	x	x	x	
116	送尚書黎公北使 Tống Thượng thư Lê công Bắc sứ	x	x	x	x	
117	送郭先生北使 Tống Quách tiên sinh Bắc sứ	x	x	x	x	
118	送戶部右侍郎金堆阮公北使 Tống Hộ bộ Hữu thị lang Kim Đồi Nguyễn công Bắc sứ	x	x	x	x	
119	送右春坊左司講杜公北使 Tống Hữu Xuân phường Tả tư giảng Đỗ công Bắc sứ	x	x	x	x	(D): không có “Xuân Phường”

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
120	送户部都給事中黎公北使 Tổng Hộ bộ Đô cấp sự trung Lê công Bắc sứ	x	x	x	x	
121	送侍書武公北使 Tổng Thị thư Vũ công Bắc sứ	x	x	x	x	
122	送校書黎公俊彥北使 Tổng Hiệu thư Lê công Tuấn Ngạn Bắc sứ	x	x	x	x	
123	送監察御史范公北使 Tổng Giám sát ngự sử Phạm công Bắc sứ	x	x	x	x	
124	送檢校蔡公北使 Tổng Kiểm hiệu Thái công Bắc sứ	x	x	x	x	
125	送校書王公北使 Tổng Hiệu thư Vương công Bắc sứ	x	x	x	x	(B,C,D): "... Hiệu lí..."
126	送校書阮公北使 Tông Hiệu thư Nguyễn công Bắc sứ	x	x	x	x	(C): "... Hiệu lí..."
127	送監察御史阮敲北使 Tổng Giám sát ngự sử Nguyễn Xao Bắc sứ	x	x	x	x	
128	送友人從軍記錄 Tổng hữu nhân tông quân kí lục	x	x	x	x	(B,C): không có "hữu"
129	校書覃文禮以重九日憶故山侍次韻答之 Hiệu thư Đàm Văn Lễ dĩ trùng cửu nhật ức cố sơn thi kiến thị thứ vận đáp chi	x	x	x	x	
130	花 Hoa	x	x	x	x	
131	桃花笑春風 Đào hoa tiếu xuân phong	x	x	x	x	
132	榴花 Lựu hoa	x	x	x	x	
133	柳眼 Liễu nhãn	x	x	x	x	
135	白菊 Bạch cúc	x	x	x	x	
136	白蓮 Bạch liên	x	x	x	x	
137	種蓮 Chung liên	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
138	白鷺 Bạch lộ	x	x	x	x	

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
139	雁陣 Nhận trận	x	x	x	x	
140	月夜聞雁 Nguyệt dạ văn nhận	x	x	x	x	(D): bài này chép sau bài <i>Văn oanh</i>
141	聞鶯 Văn oanh	x	x	x	x	
142	鶯梭 Oanh toa	x	x	x	x	(D): bài này chép trước bài <i>Văn oanh</i>
143	蜂房 Phong phòng	x	x	x	x	
144	秋蟬 Thu thiên	x	x	x	x	
145	槐幄蟬聲 Hoà ác thiên thanh	x	x	x	x	
146	苦寒 Khổ hàn	0	0	x	x	(A, B): không có bài này
147	送京北監察武公回鄉 Tống Kinh Bắc Giám sát Vũ công hồi hương	x	x	x	x	
148	送東閣校書回鄉 Tống Đông các Hiệu thư hồi hương	x	x	x	x	
149	送人回鄉 Tống nhân hồi hương	x	x	x	x	
150	送嘉林監察公北使 Tống Gia Lâm Giám sát công Bắc sứ	x	x	x	x	(D): thiếu “sát”, khuyết 1 chữ câu 5.
151	送兵部苑郎海天裴公致士 Tống Binh bộ Thị lang Hải Thiên Bùi công trí sĩ	x	x	x	x	(C, D): Từ bài 151 – 159 có đảo trật tự bài so với (A, B).
152	送山南參政石河阮公必勃致士 Tống Sơn Nam Tham chính Thạch Hà Nguyễn công Tất Bột trí sĩ	x	x	x	x	
153	送禮部侍郎橫山黎公回鄉 Tống Lễ bộ Thị lang Hoành sơn Lê công hồi hương	x	x	x	x	
154	送侍郎黃公回鄉 Tống Thị lang Hoàng công hồi hương	x	x	x	x	
155	送檢討石室屈公回鄉省親 Tống Kiểm thảo Thạch Thất Khuất công hồi hương tỉnh thân	x	x	x	x	
156	送黎侍制回鄉 Tống Lê Thị chế hồi hương	x	x	x	x	

TT	Tên bài thơ của Nguyễn Bảo	A	B	C	D	Ghi chú tình hình văn bản
157	送陳兩生 Tống Trần lưỡng sinh	x	x	x	x	
158	送醫院大使李公回鄉 Tống Y viện Đại sứ Lý công hồi hương	x	x	x	x	(C): “Tống Thái y viện...”
159	送侍書鄧公奉副使 Tống Thị thư Đặng công phụng phó sứ	x	x	x	x	
160	龍岱山 Long Đại sơn	x	x	x	x	(D): Đề Long Đại sơn
161	惜春 Tích xuân (2 bài)	0	0	0	x	(A,B,C): không có 2 bài này
163	歲暮術懷 Tuế mộ thuật hoài	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này
164	送別 Tống biệt	0	0	0	x	(A,B,C): không có bài này

Phân tích số liệu khảo sát và đánh giá tổng quát

Số lượng bài thơ có trong cả 4 bản: 150; số bài thơ có trong 2 đến 3 bản: 3; số bài thơ chỉ xuất hiện trong 1 bản (chủ yếu là bản D): 11. Tổng cộng là 164 bài (phần tiểu truyện tác giả thống kê là 150 bài, không đúng với thực tế). Như vậy, tính ổn định và xác thực về mặt văn bản trong việc ghi chép thơ ca của Nguyễn Bảo ở Toàn Việt thi lục khá cao. Trong số 4 bản sao Toàn Việt thi lục, xét riêng về phần văn bản ghi chép thơ chữ Hán của Nguyễn Bảo thì bản D (A.132), tuy là bản ra đời muộn (xin xem [1] và [3]) là bản đầy đủ nhất, vì thế nhất thiết phải coi đây là bản nền để tiến hành đối chiếu, phân tích dị văn.

Thông kê sơ bộ, chúng tôi nhận thấy tổng số lượt bài khuyết thiếu câu chữ ít, chỉ chưa đến 5 bài, rất may mắn là những câu chữ khuyết thiếu này sẽ được bù đắp, bổ khuyết hoàn toàn qua khảo dị, so sánh với các bản khác. Như thế có nghĩa, tự các bản sao Toàn Việt thi lục có khả năng bù đắp cho nhau, để chúng ta có được một diện mạo hoàn chỉnh về văn bản thơ của Nguyễn Bảo. Từ đó, chúng ta có cơ sở thực tế chắc chắn để tiến hành dịch thuật, công bố toàn bộ di sản thơ ca này.

Bên cạnh vấn đề diện mạo đơn vị tác phẩm là vấn đề dị văn. Ngoại trừ những nhầm lẫn, sai sót về văn tự, chủ yếu là nhầm lẫn về tự dạng do đồng âm, chúng tôi nhận thấy số lượng dị văn trong các bản sao khá lớn, ước khoảng trên 100 trường hợp. Hệ thống các dị văn này một mặt cho thấy sự biến đổi về văn bản trong quá trình truyền bản, mặt khác cũng cho thấy vị trí, “tác động” khách quan của thơ ca Nguyễn Bảo đến đời sống văn học các thời kì sau này. Một sự biện luận chi tiết về dị văn trong thơ Nguyễn Bảo là công việc cần được tiến hành rất ráo, cẩn trọng.

Khảo sát về mặt đề tài của 164 bài thơ, có thể phân chia làm 4 mảng chính: (1) Đề tài viết về nông dân, nông thôn, đời sống thôn quê, tuy không nhiều nhưng có một ý nghĩa –

vị trí đặc biệt. Các bài có thể coi là danh tác như Trùng Mai thôn xuân vãn, Kê thanh mao điểm nguyệt... (2) Đề tài vịnh cảnh, ca ngợi phong vật quê hương đất nước cũng là mảng sáng tác khá đặc sắc; nổi bật nhất là bài cổ thể Phú Hoàng giang phong thổ thị môn sinh, được nhiều nhà nghiên cứu đánh giá là tiêu biểu cho phong cách và tư tưởng nghệ thuật Nguyễn Bảo. (3) Đề tài vịnh sử, ca ngợi - phẩm bình nhân vật lịch sử, sách vở thư tịch cho thấy quan điểm của tác giả về nhiều phương diện hiện thực và học thuật. Tiêu biểu cho mảng đề tài này là các bài như Độc Vũ Công hữu cảm, Độc Văn Công tứ thư hữu cảm. (4) Thơ tổng tặng và ngự chế chiếm một khối lượng đáng kể hơn cả trong sự nghiệp thơ ca Nguyễn Bảo. Mảng thơ này có phong cách riêng, thoát khỏi xu hướng tán tụng của thơ ca đương thời, cho thấy được đời sống nội tâm sâu sắc cùng những suy tư về thế sự của tác giả. Đại diện cho mảng thơ này có thể kể các bài như Tiễn Hiệu thư Đàm công phụng Bắc sứ, Phụng canh ngự chế đề Dục Thuý sơn, Tống Ngoại lang Tiến sĩ Trần Cung Uyên...

Tập thơ Châu Khê của Nguyễn Bảo do học trò là tiến sĩ Trần Cung Uyên biên tập được đánh giá “là một trong vài thi phẩm hay nhất trên văn đàn bấy giờ” (Bùi Duy Tân, TLDD [2]). Trong tiểu luận nghiên cứu về Nguyễn Bảo, Bùi Duy Tân tổng hợp đánh giá của các nhà về ông, xin dẫn lại: Lê Quý Đôn khen thơ Nguyễn Bảo “khoan hòa, đại lượng, giản dị, thận trọng... thanh tao, uyển chuyển, được một thời suy phục”. Phan Huy Chú nhận xét, thơ ông “giản dị, đầy đặn, có khí cốt”. Các nhà phê bình đời sau như Nguyễn Đồng Chi trong Sơ thảo lịch sử văn học Việt Nam (1958) bình luận, “văn chương của Nguyễn Bảo bình dị, ít sáo, đậm bạc, dí dỏm”; Đinh Gia Khánh trong Văn học cổ Việt Nam (Tập 1, 1963) khái quát: “Thơ Nguyễn Bảo thể hiện một phong cách bình dị, có màu sắc dân tộc đậm đà, ít thấy ở các tác giả khác cùng thời”. Nhà nghiên cứu Mai Cao Chương đã khái quát: “Thơ Nguyễn Bảo thể hiện một phong cách bình dị. các chi tiết miêu tả đều cụ thể, sinh động, giữ nguyên vẻ chất phác hồn nhiên của đời sống. Cảnh vật và con người trong thơ ông mang đậm nét của hình ảnh nông thôn quen thuộc, tình cảm của thơ ông cũng là tình cảm của con người gắn bó với làng mạc, ruộng đồng” [4]. Nguyễn Huệ Chi trong Từ điển văn học [5] nhìn phong cách thơ Nguyễn Bảo trong diễn trình vận động hướng vào đời sống của văn chương cổ Việt Nam với những đánh giá xác đáng: “Nguyễn Bảo là một trong những nhà thơ viết về sinh hoạt nông thôn sớm nhất trong lịch sử văn học Việt Nam”. Cũng Từ điển văn học ghi nhận “Thơ Nguyễn Bảo ít sa vào công thức ước lệ nên ngòi bút phóng khoáng hơn hẳn nhiều nhà thơ trong hội Tao đàn”. Đức tài được nhiều thế hệ khẳng định, Nguyễn Bảo là tác gia đáng chú ý của văn học dân tộc, là tác giả lớn và cũng là đỉnh cao của văn học đời hậu Lê.

3. KẾT LUẬN

Nguyễn Bảo là nhà thơ - danh nhân văn hóa Việt Nam, là một trong những nhân vật trọng yếu trên nhiều lĩnh vực hoạt động ở thế kỉ XV. Trong sự nghiệp trước tác của

Nguyễn Bảo, thơ ca là bộ phận đặc sắc, thể hiện công hiến quan trọng nhất của ông. Thơ ông có nội dung phong phú, bao gồm nhiều mảng đề tài lớn. Cho đến nay, các vấn đề văn bản học của di sản thơ ca Nguyễn Bảo hầu như chưa được đặt ra và quan tâm đúng mức. Việc khảo sát, xác lập danh mục thơ ca của ông là cơ sở để tiến tới có thể nghiên cứu toàn diện về văn bản - tác phẩm, đồng thời khẳng định vị trí của Nguyễn Bảo trong lịch sử văn học dân tộc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hà Minh (2013), “Tổng quan tình hình và giá trị văn bản Toàn Việt thi lục của Lê Quý Đôn”; in trong: *Nghiên cứu thi tuyển chữ Hán Việt Nam*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
2. Bùi Duy Tân (1991), *Nguyễn Bảo - Nhà thơ, Danh nhân văn hoá*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
3. Hà Minh (2007), *Nghiên cứu văn bản Toàn Việt thi lục của Lê Quý Đôn*, - Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Nhiều tác giả (1978), *Văn học Việt Nam từ thế kỉ X - Nửa đầu thế kỉ XVIII*, Tập 1, - Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội.
5. Nhiều tác giả (1984), *Từ điển văn học*, Tập 2, - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
6. Lê Quý Đôn, *Toàn Việt thi lục, Vân đài loại ngữ* (các bản chữ Hán).
7. Phan Huy Chú (1992), *Lịch triều hiến chương loại chí* (bản dịch), (Tập I, phần *Nhân vật chí*) và Tập III (phần *Văn tịch chí*), - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
8. Nguyễn Q. Thắng - Nguyễn Bá Thế (1992), *Từ điển nhân vật lịch sử Việt Nam* (mục từ “Nguyễn Bảo”), - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
9. Trần Thị Băng Thanh (chủ biên) (2004), *Văn học thế kỷ XV - XVII* (mục từ “Nguyễn Bảo”), - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
10. Bùi Huy Bích (2007), *Hoàng Việt thi tuyển* (bản dịch), - Nxb Văn học, Hà Nội.
11. Ngô Đức Thọ (chủ biên) (2006), *Các nhà khoa bảng Việt Nam*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
12. Nhiều tác giả (2010), *Địa chí Thái Bình*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.

SURVEY AND DOCUMENTATION ON THE WORKS OF NGUYEN BAO - A TYPICAL WRITER IN THE XV CENTURY

Abstract: *The poet Nguyen Bao - a Vietnamese cultural celebrity who was one of the most important figures in the nineteenth century. There were many unique characteristics of art and content in his poems that should be studied. Through Sino-Nom scripts, the article aims to survey and establish documents of Nguyen Bao's works to confirm his position in the Vietnamese Middle Age Literature*

Keywords: *Nguyen Bao, script, Sino-Nom, survey, Middle Ages.*

CÁI ÁC VÀ SỰ HÓA GIẢI TRONG *CÔI NGƯỜI RUNG CHUÔNG TẬN THỂ* CỦA HỒ ANH THÁI

Đỗ Tiến Minh

Trường THPT Trần Phú (Vĩnh Yên - Vĩnh Phúc)

Tóm tắt: Trong văn xuôi Việt Nam đương đại, cái tên Hồ Anh Thái đã không còn xa lạ với độc giả. Bài báo này không điếm lại toàn bộ quá trình sáng tác của anh, mà chỉ chỉ ra cái cách thức anh dùng để miêu tả và hóa giải cái Ác trong tiểu thuyết “*Côi người rung chuông tận thể*”

Từ khóa: *Cái Ác, sự hóa giải, Côi người rung chuông tận thể, Hồ Anh Thái*

Nhận bài ngày 10.12.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.1.2018

Liên hệ tác giả: Đỗ Tiến Minh; Email: dotienminh.tranphu@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hơn mười năm trở về trước, Hồ Anh Thái đã được nhắc đến như một trong những hiện tượng nổi bật của văn học nước nhà khi nó đang dần vượt thoát khỏi những ám ảnh của kí ức, chiến tranh... để vươn tới những điểm cực sáng tạo mới. Sự linh hoạt, táo bạo trong bút pháp và giọng điệu, sự sắc sảo trong nắm bắt và chuyển tải các vấn đề nhân sinh kết hợp với sự am hiểu sâu rộng văn hóa, tôn giáo, triết học Đông - Tây đã tạo cho các tác phẩm của Hồ Anh Thái độ sâu sắc và mới mẻ đặc biệt. Từ *Người và xe chạy dưới ánh trăng*, *Người đàn bà trên đảo*, *Trong sương hồng hiện ra*... đến *Côi người rung chuông tận thể*, Hồ Anh Thái luôn gây nên sự bất ngờ. Bởi thế, không có gì đáng ngạc nhiên khi trong nhiều cuộc hội thảo, trao đổi, bàn luận về văn chương, thậm chí sau mỗi lần “trình diện” tác phẩm mới, cái tên Hồ Anh Thái lại gây xôn xao dư luận, trở thành tâm điểm chú ý của đông đảo bạn đọc và các nhà nghiên cứu phê bình. Lê Minh Khuê “nói” Hồ Anh Thái là “người còn đi dài với văn chương”, Nguyễn Thị Minh Thái thấy ở văn chương Hồ Anh Thái “giọng điệu đa thanh”, Ma Văn Kháng cho rằng Hồ Anh Thái đã bỏ khuyết cho cái mà “văn chương ta thiếu quá”, ấy là “chất trào phúng, giễu nhại, cay chua mà tâm thiện”, Nguyễn Đăng Điệp cam đoan rằng nhà văn là “người mê chơi cấu trúc”, người kiên trì sắp đặt những “mảnh vỡ” giữa bộn bề cuộc đời... Riêng về *Côi người rung chuông tận thể*, theo đa số nhà nghiên cứu, với việc đề cập trực diện luận đề thiện - ác, với quá nhiều ám ảnh kinh sợ và nỗi đau nhân thế, Hồ Anh Thái đã thực sự “rung chuông cảnh tỉnh con người” [Xin xem mục *Dư luận* trong 2, tr.241-366].

2. NỘI DUNG

2.1. Chân dung cái ác

Cõi người rung chuông tận thế hoàn thành từ 1996, nhưng mãi đến năm 2002 mới được in lần đầu tại Nhà xuất bản Đà Nẵng. Lý do của sự chậm trễ này một phần thuộc về tác giả, phần khác, do một số nhà xuất bản mà nhà văn đã liên hệ - sau bài học ấn hành *Miền hoang tưởng* và *Trư cuồng* của Nguyễn Xuân Khánh -, còn e ngại, né tránh thẩm định và in ấn các tác phẩm văn chương phản ánh những mảng hiện thực gai góc, đôi khi “trái chiều”, “gây sốc” với tâm lý tiếp nhận thông thường của độc giả. Mà những tác phẩm có ý tưởng, cách lí giải, tiếp cận và triển khai hiện thực “khác thường” như thế trong văn học thời kì đổi mới đâu phải là ít. Vốn cũng là người đi nhiều, quan sát kĩ, biết chấp nối các dòng “tự sự”, biết lắng nghe và lắng lẽ thâm thấu, phân tích những xáo trộn, đổi thay âm thầm, quyết liệt của cả thực tiễn đời sống xã hội lẫn văn chương, nên việc Hồ Anh Thái thi thoảng lại “trêu ngươi” độc giả bằng những câu chuyện tưởng cũ, nhưng càng ngẫm càng mới, càng đau, càng sâu như anh đã làm kể cũng không có gì là lạ. Các tác phẩm anh đã trình làng trước đó, nhất là *Tự sự 265 ngày*, là một tập hợp hỗn độn của các lát cắt, các trạng thái nhân sinh đầy bi hài trong cõi nhân thế hiện tại. Đến *Cõi người rung chuông tận thế*, có vẻ những suy ngẫm của anh về vấn đề thiện - ác, về triết lí sâu xa của Phật giáo, về cả phong cách, bút pháp thể hiện... đã chín muồi. Tiểu thuyết không dài (chỉ ngót nghét 240 trang in), có không nhiều nhân vật, xoay quanh “một cõi nhân gian bé tí” nhưng đầy cam bẫy, đầy ám ảnh tâm linh, những cái chết, những điều kì bí, đáng kinh sợ; sự tái lập các chủ đề, motif truyền thống và những đề xuất phương án hóa giải chúng của nhà văn v.v... Tuy không gian, thời gian, phạm vi hoạt động của các nhân vật khá rộng mở, song được khoanh vùng, dồn nén trong nội bộ các mối quan hệ của một nhóm người là anh em, chú cháu, vợ chồng... đang tồn tại trong cái khách sạn có tên đầy ám gợi: The Apocalypse (*Ngày tận thế*).

Nhân vật trung tâm của *Cõi người rung chuông tận thế* là Đông, cựu thủy thủ tàu viễn dương, một tay trí thức tài hoa pha trộn chất giang hồ bặm trợn như kiểu nhân vật Hồ Anh Thái vẫn thường xây dựng. Đông mới ba mươi lăm tuổi, nhưng với bề dày trải nghiệm bốn ba, được coi là “thủ lĩnh” trong “bộ tứ” chú cháu gồm toàn những gã trai trẻ lực lưỡng mà chỉ cái tên của chúng: Cốc, Bóp, Phũ... đã đủ thấy những thành tích bất hảo. Mỗi thằng là hiện hình của một trạng thái nhân sinh trong cơn đại dịch suy thoái, tha hóa nhân cách lối sống, một dạng quỷ sứ thời hiện đại. Thằng Cốc nổi danh với tài hấu gái. Bản thân nó, với vẻ “điên trai ang ác” của một kẻ từng “vài phút xuất hiện trong một bộ phim Tây”, nếu bình thường cũng là kẻ hấp dẫn, đầy sức quyến rũ với những cô gái mới lớn, non tơ; nhưng chết nổi, nó lại tự cho mình cái quyền được hưởng thụ và cưỡng đoạt bất cứ thứ gì mà nó muốn dù không phải của mình. Thằng Bóp từng học trung cấp nấu ăn, có tài chế biến,

nhưng lại có niềm vui thú, khoái lạc bệnh hoạn là bóp cổ và thoát dương khi nhìn ngắm những sinh vật sống giãy chết. Hãy xem cái cách nó bóp cổ con khi và sau này là những con dê: “*Bóp siết chặt hai bàn tay quanh cổ con khi. Nấc ằng ặc. Giãy đành đạch. Lưỡi thè lè sùi bọt. Thằng Bóp trừng trừng nhìn con vật trong con giãy chết. Tay vẫn siết mạnh. Đầu con vật ngật sang một bên cũng là lúc thằng Bóp bỗng rung giật toàn thân. Cặp mắt Bóp bỗng chuyển sang lơ lơ khoái cảm*”. Thằng Phũ không bệnh hoạn như thế, nhưng cũng là tay thanh niên có thói quen “sưu tầm” quần lót đàn bà sau mỗi lần quan hệ hay cưỡng bức các cô gái trẻ. Bị hút hồn bởi vẻ đẹp của Mai Trùng, ý nghĩ đầu tiên của chúng là chiếm đoạt và khi không đạt được thì nung nấu ý định trả thù bất chấp thực hư và hậu quả: “*Ba nhân vật thanh niên trong cõi tiểu thuyết của Hồ Anh Thái là ba biến tướng khác nhau của một cái ác hiện đại và tinh vi: chúng đều có yêu tâm hồn của cô gái đẹp Mai Trùng. Chúng chỉ nhằm nhằm chiếm đoạt thể xác Mai Trùng, với dự vọng của những con đực*” [2, tr.274]. Mỗi cái tên nhân vật trong tiểu thuyết là một kí hiệu, một ám chỉ về cái ác, về số phận, nghiệp chướng. Rốt cuộc, cái kết cục: “*Thằng Cốc chết vì bị cảm hàn dưới biển. Thằng Bóp treo cổ tự tử không rõ lý do. Thằng Phũ bị ngã xe máy khi phóng hết tốc lực*”, “*Một chuỗi cái chết đến liền trong vòng nửa tháng, xóa sạch một nhóm ba thằng bạn*” [2, tr.101]... liệu có phải là trùng hợp ngẫu nhiên hay là sự trừng phạt, quả báo?!

Với Đông - nhân vật xưng “tôi” -, cái được mất trong cuộc đời không hoàn toàn là sự trả giá, mà là lẽ thường, luân thường, một thứ biện chứng vừa mặc nhiên vừa huyền bí, khó giải thích của tự nhiên. Một kẻ thông minh, hiểu mình, có ý thức chống lại sự sắp đặt của gia đình, tự bươn trải, chiêm nghiệm như Đông hẳn không phải là kẻ ác. Đông đã tự vượt lên những mặc cảm tự ti về bản thân mình để trở thành một kẻ dạn dĩ, đầy bản lĩnh. Lúc mới thâm nhập, hòa mình vào cuộc đời, Đông hoàn toàn bỡ ngỡ, thứ bỡ ngỡ của một chàng trai trẻ vốn không ngờ rằng cuộc đời lại phức tạp và khốn nạn đến thế. Việc Đông tìm đến quyết tái chinh phục và sống “*già nhân ngãi non vợ chồng*” với Yên Thanh, cô hoa khôi hư hỏng ở trường đại học, chẳng phải để chứng tỏ với ai mà chỉ là một hình thức khẳng định bản thân. Đông suy ngẫm về cuộc đời, về những gì đã diễn ra, đang diễn ra khá đơn giản, như thể sự may rủi không phải là nỗi vương bận với những kẻ đang sống bình thản và có phần nào tự tin vào chính mình. Nhưng cuộc đời đầy rẫy những điều bất ngờ mà Đông không lường hết được. Cái “*kẻ ác*” trong Đông, lối sống bất cần buông thả của Đông sau này xuất phát từ nỗi thất vọng, mất niềm tin vào nhân tính, nhân tình sau sự dối trá, phản bội trắng trợn của Yên Thanh; đặc biệt, sau cái chết có liên quan đến Yên Thanh của đứa con gái hai tuổi với người vợ chính thức. Có lẽ song hành cùng câu chuyện bi thảm, kì bí về lai lịch và sứ mệnh trừng phạt cái ác của Mai Trùng, thì thiên tình sử nhuốm mùi tục lụy ân oán của Đông và Yên Thanh... đã tô điểm thêm sắc màu ảm đạm cho cõi nhân thế vốn đã bị đè nặng bởi cái ác và sự hằn thù.

Trong tiểu thuyết, ông Thế, anh trai của Đông không phải người xấu nếu hiểu theo nghĩa ông ta cũng có ý định hại người. Điều ông ta muốn chỉ là mọi thứ yên ổn theo cách của mình. Thế không làm hại ai cũng không chiếm đoạt, ăn cướp của ai, nhưng ông ta đã hành xử không đúng trong việc giải quyết vụ việc Yên Thanh; làm ngơ, không phát hiện và kịp thời ngăn chặn những mưu mô của cái ác. Núp trong cái áo thể tục đời thường, cùng chung sống với cái thiện, nhưng cái ác vẫn là cái ác, bởi bản chất của nó là không đổi, nếu không có sự tự soi xét, suy ngẫm, cật vấn, thức tỉnh... Bởi thế, sự trừng phạt dù ghê gớm, tàn nhẫn nhưng là tất yếu: “*Đám tang thằng Phũ đã được ba ngày. Chị dâu tôi hầu như không gượng dậy nổi. Thằng Phũ là con trai duy nhất của anh chị, trong nhà nó cũng là độc đinh, chẳng có anh chị em nào nữa*” [2, tr.101].

Biểu hiện của cái ác, kẻ ác trong tiểu thuyết, dù không được miêu tả bằng nhiều sự việc, chi tiết, không phân tích, bình luận, đào sâu... nhưng vô cùng phong phú. Có cái ác được tiếp tay bởi hoàn cảnh, điều kiện như bọn thằng Cốc, Bóp, Phũ. Có cái ác là bản tính như Yên Thanh. Và có cái ác bị buộc vào thân phận một cách miễn cưỡng và được gọi là sứ mệnh như Mai Trùng. Sự hư hỏng, trác táng của Yên Thanh hồi còn là hoa khôi trường đại học chỉ là khúc dạo đầu của một chuỗi toan tính tội lỗi mà sau này cô ta phải gánh chịu. Chính Yên Thanh đã đầu độc con gái của Đông. Hận thù nổi hận thù, cô ta biến thành thân tàn ma dại. Cái gì không phải của mình thì mình không nên nhận, hưởng chi cô ta còn rắp tâm lợi dụng, chiếm đoạt, tước đoạt nó từ tay người khác. Xét về bản chất, sự ác độc, xấu xa của Yên Thanh cũng chẳng khác gì ba gã trai trẻ phải chết thảm kia.

Có thể nói, cũng như Dostoevsky, cái ác mà Hồ Anh Thái đề cập không phải là một trạng thái bình thường, bởi các kiểu nhân cách nhà văn khắc họa trong tiểu thuyết đều nhuộm màu bệnh hoạn. Nguồn cơn của sự bệnh hoạn ấy không phải bẩm sinh, mà là sự coi thường nhân sinh, nhân thế; bất chấp đạo lí, kỉ cương, luật pháp, tự cho mình cái quyền được làm tất cả. Ở đây, qua cách đối thoại và hành xử của bọn thằng Cốc, Bóp, Phũ, người đọc thấy bóng dáng của *Anh em nhà Karamazov*. Song khác với Dostoevsky, Hồ Anh Thái không truy tìm hoặc bàn luận về căn nguyên dẫn đến các suy ngẫm và hành xử mất tính người ấy. Một phần thuộc về cái mặc nhiên: môi trường tạo nên tính cách; phần khác, có lẽ từ cái phương án là hệ quả của ý tưởng chủ đạo, nhất quán của tiểu thuyết này: con người đương nhiên cần diệt trừ cái ác, tránh xa cái ác, song đó là việc lâu dài, của muôn đời; do vậy, trước hết cần hóa giải cái ác. Vẫn biết rằng nhân loại hiện không có phương thức siêu nghiệm nào để giải quyết mối xung đột bất khả tương dung thiện ác, bởi nó cấu thành thế giới, thành đời sống của xã hội loài người; vậy nên trong tiểu thuyết này, Hồ Anh Thái còn khá nhiều lúng túng trong việc xác định cốt truyện và một số tình huống, chẳng hạn lí giải về nguyên nhân cái chết ngẫu nhiên, đột ngột của ba thằng Cốc, Bóp, Phũ hay sứ mệnh của

Mai Trùng (và điều đó làm giảm đáng kể tính tự nhiên sống động của cõi người, của văn phong Hồ Anh Thái), nhưng phải thừa nhận rằng, nhà văn đã rất cố gắng hướng độc giả chú ý tới con đường mong manh, không mấy khả thi để hóa giải cái ác.

2.2. Phương thức hóa giải cái ác

Biểu hiện tập trung, đáng nói nhất về phương thức hóa giải cái ác trong tiểu thuyết được Hồ Anh Thái đề xuất trong tiểu thuyết thông qua hình tượng Mai Trùng. Cô là kết quả của một mối tình vừa lãng mạn, vừa thảm khốc, bi thương trong chiến tranh. Mang sứ mệnh diệt trừ cái ác, tất cả những kẻ nào có ý định hãm hại, làm điều xấu xa với cô đều bị trừng phạt, nhưng chính điều đó cũng làm hại ngay cả những người cô yêu thương, ngăn cản cô đến với tình yêu và hạnh phúc của một con người bình thường. Được bao phủ bởi một lớp sự kiện huyền ảo nửa hư nửa thực, cái lai lịch kì bí, lạ thường của Mai Trùng, định mệnh khắc nghiệt cùng những nỗi đau vật, đau khổ của cô càng về cuối tiểu thuyết càng hiển lộ sống động. Người có thiên chức trừng phạt kẻ ác lại phải cầu xin cha mẹ gỡ bỏ sứ mệnh để được trở về “cõi người”..., nhân vật của Hồ Anh Thái hết thầy đều gọi lên một cái gì đó thật xót xa, thật bi kịch.

Như thế, luận đề về thiện ác không chỉ được nhắc lại trong những trang viết về chiến tranh hay về những toan tính nhân thế ích kỉ, tàn nhẫn, tráo trở giữa muôn mặt đời thường, mà còn được khai thác, đào sâu ngay trong bản tính nội tại của mỗi con người. Dostoevsky mất cả cuộc đời để khám phá cái ác; ông bỏ công “đặt” vào trong nhà Karamazov một kẻ thánh thiện mộ đạo như Aliosa để cảm hóa, khai ngộ cái ác..., nhưng chính điều đó đã biến ước vọng của ông thành mơ hồ. Trong *Anh em nhà Karamazov*, Aliosa và cả trưởng lão Zoxima, các vị cha xứ... đều quá đỗi yếu ớt trước Ivan hay Dmitri. Cái ác lộ hành, cái thiện bất lực, nên cần phải tìm một phương cách thực tế hơn để hóa giải cái ác.

Luận đề về sự hóa giải cái ác, như đã nói ở trên, trong bất kì tình thế, hoàn cảnh nào cũng ai oán, cay nghiệt, đốn đau vô cùng. Ông Thống, thầy giáo Tự trong *Đám cưới không có giấy giá thú* buộc phải về quê hay đi xa, Kiên trong *Nỗi buồn chiến tranh* chìm trong hoang tưởng, nhà báo Trần Hoài Linh trong *Vòng tròn bội bạc* vỡ mộng, Vạn trong *Bến không chồng* tự tử ở “bến không chồng”..., đâu không phải là phản ứng tích cực và phù hợp, nhưng chỉ có như thế, con người mới dứt bỏ được nỗi day dứt, ám ảnh bởi cái vòng trầm luân khổ ải, hận thù, báo thù triền miên của kiếp người.

Với Nguyễn Xuân Khánh, không phải chiến tranh, bạo lực mà là Phật giáo với lòng thiện tâm, từ bi hi xả hay đạo Mẫu bao dung huyền bí mới hóa giải được cái ác. Hồ Anh Thái cũng có quan điểm ấy khi anh chứng minh trong *Cõi người rung chuông tận thế* rằng,

báo thù là một kiểu tư duy “duy ý chí” phổ biến của phương Đông nho giáo, có tính chất yếm thế định mệnh, và nó hoàn toàn khác với triết lí Phật giáo nguyên ủy. Cái ác phải được phán xử, nhưng theo Hồ Anh Thái: “*Hận thù sinh ra hận thù trong một cái vòng luân quần, hận thù trong chiến tranh, trong thời bình, sang làm ăn kinh tế, hận thù ấy phải được hóa giải trong một nhãn quan yêu thương và bao dung. Đã đến lúc cõi người phải thanh lọc cho hết hận thù*” [2, tr.243-244], phải mở cơ hội cho những kẻ làm ác trút bỏ cái ác. Mai Trùng có sứ mệnh trừng phạt cái ác, nhưng không chỉ những kẻ ác mà ngay cả những người thân, gần gũi và chính bản thân cô cũng bị trói buộc, thiệt thòi bởi lời nguyện. Nỗi đau khổ của Mai Trùng, sứ mệnh của Mai Trùng gợi nhớ đến hình tượng Voland - Chúa tể của tội ác và bóng tối - trong *Nghệ nhân và Margarita* của M.Bulgakov. Voland có quyền lực vô biên, nhưng ông ta không trừng phạt những người lương thiện và không bao giờ mỉm cười, bởi lẽ, ông ta biết: “*Ta là một phần của cái thế lực muôn đời muốn làm điều ác nhưng lại muôn đời làm điều ích lợi*”.

Hóa giải lời nguyện, hóa giải cái ác do đó là nhiệm vụ nhà văn cần giải quyết. Cuối tác phẩm, Đông thức ngộ, cùng đi với Mai Trùng để cô thỉnh cầu cha mẹ cho gỡ bỏ trọng trách, được trở về với đời thường. Một số nhà nghiên cứu không thích cái kết có vẻ đơn giản này, nhưng đó là một kết thúc mở, gói ghém rất nhiều triết lí, thông điệp sâu sắc mà Hồ Anh Thái muốn tiếp tục chuyển đến độc giả. Cảnh tượng cuối cùng, chiếc xe của Đông nổ tung và bốc cháy rừng rực gợi nhớ đến cảnh “nhà Griboedov cháy” và motip ngọn lửa thiêu cháy tội lỗi, thiêu cháy khổ đau qua lời reo đầy phấn khích của Margarita khi ở bên Nghệ nhân trước chuyến bay về cõi vĩnh hằng: “*Hãy cháy đi, cháy đi cuộc đời cũ! Hãy cháy đi, cháy đi, hồi những khổ đau!*”. Nhưng phản ứng của “cặp đôi hoàn hảo” Đông - Mai Trùng khi ấy không như vậy: “*Mai Trùng đứng dậy. Bám chặt vào tôi. Hai chúng tôi thành kẻ bất lực, chỉ còn biết nhìn chiếc xe bốc cháy*”. Cả hai đều yên lặng. Mọi nghi hoặc, ngờ vực Yên Thanh hay kẻ nào đốt xe chỉ thoáng qua và tan biến. Liệu cõi người từ nay đã được bình yên?!

3. KẾT LUẬN

Có thể nói, cuộc đấu tranh giữa cái thiện và cái ác chưa bao giờ kết thúc và luận đề thiện - ác cũng chưa bao giờ cũ mòn trong văn học xưa nay. Dù cái thiện đôi khi cô độc, yếu thế trước sự lan tràn, lộng hành của cái ác, nhưng “cái đẹp cứu rỗi thế giới”, niềm tin và sự không ngừng tìm kiếm các phương thức hóa giải cái ác vẫn luôn là mục đích và giá trị cao cả nhất của nhân loại trước đây và hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Long, Lê Nhân Thìn (đồng chủ biên) (2006), *Văn học Việt Nam sau năm 1975 - Những vấn đề nghiên cứu và giảng dạy*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Hồ Anh Thái (2004) (Tái bản), *Cõi người rung chuông tận thế* - Nxb Đà Nẵng.
3. Dương Hương (2015), *Bến không chồng*, - Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.
4. Chu Lai (2013), *Vòng tròn bội bạc*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
5. Lê Lựu, *Thời xa vắng* (2006), - Nxb Thời đại, Hà Nội.
6. Bảo Ninh (2012), *Nỗi buồn chiến tranh*, - Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.

EVIL AND ITS CHANGE IN THE WORK *APOCALYPSE HOTEL* BY HO ANH THAI

Abstract: *Ho Anh Thai - a writer who is well-known in the Vietnamese contemporary prose. The article points out the way that he describes and resolves the evil in his novel "Apocalypse Hotel".*

Keywords: *Evil, resolve, Apocalypse Hotel, Ho Anh Thai*

TÌM HIỂU “ĐÔNG KINH NGHĨA THỰC” QUA VIỆC NGHIÊN CỨU MỘT *TÌNH HUỐNG NGHIÊN CỨU*

Lê Thời Tân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết so sánh thuần túy về mặt văn bản hai bài viết về cùng một đề tài “Đông Kinh Nghĩa Thục” nhưng cách nhau đã gần nửa thế kỉ. Sự so sánh đó cũng là cách giúp hiểu thêm về sự kiện văn hóa-chính trị cách đây hơn thế kỉ - phong trào Đông Kinh Nghĩa Thục và chút ít về lịch sử văn hóa nước nhà nửa thế kỉ nay.

Từ khóa: So sánh, văn bản, Đông Kinh Nghĩa Thục, lịch sử văn hóa

Nhận bài ngày 13.12.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.1.2018

Liên hệ tác giả: Lê Thời Tân; Email: lttan@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong vốn thoại ngữ tiếng Việt ngày nay, cụm từ “Đông Kinh Nghĩa Thục” được hiểu là tên của một phong trào yêu nước đầu thế kỉ 20 hoặc tên của một ngôi trường. Vì thế có các cách gọi “Phong trào Đông Kinh Nghĩa Thục”, “Trường Đông Kinh Nghĩa Thục”. Ngoài ra còn có thể nói tới “Quảng trường Đông Kinh Nghĩa Thục” (Hà Nội). Vì “nghĩa thực” giờ đã thành từ cũ nên bạn đọc ngày nay lẽ tự nhiên đều ít nhiều lấy làm “khó hiểu”. Trong hoàn cảnh đó, những bài viết như bài “Từ Khánh Ứng Nghĩa Thục ở Nhật Bản đến Đông Kinh Nghĩa Thục ở Việt Nam” (Chương Thâu) [1] quả thực rất hấp dẫn các độc giả. Điều đáng tiếc là phần I “NGUỒN GỐC CỦA NGHĨA THỰC VÀ KHÁNH ỨNG NGHĨA THỰC” của bài viết này có không ít chỗ giống y nguyên về câu chữ với bài viết đã từng công bố trên một tạp chí xuất bản tại Miền Nam cách đây hơn 40 năm. Đó chính là bài *Đại học tư lập đầu tiên tại Việt Nam hiện đại* của Vũ Đức Bằng đăng trên Tạp chí *Tư tưởng*, Sài Gòn, số 48, tháng 1/1975 [2]. Đọc phần I “NGUỒN GỐC CỦA NGHĨA THỰC VÀ KHÁNH ỨNG NGHĨA THỰC” bài viết của tác giả Chương Thâu trong đối sánh với những chỗ liên quan với bài viết của tác giả Vũ Đức Bằng chính cũng là một cách tạm gọi là “nghiên cứu” một “tình huống nghiên cứu” về danh xưng “Đông Kinh Nghĩa Thục”.

2. NỘI DUNG

Ta hãy đọc phần đầu của mục I “NGUỒN GỐC CỦA NGHĨA THỰC VÀ KHÁNH ỨNG NGHĨA THỰC” bài viết của tác giả Chương Thâu trong đối sánh với bài của tác giả Vũ Đức Bằng:

Bài viết của Chương Thâu - tr. 7-8:	Bài viết của Vũ Đức Bằng - tr. 106-107:
<p>Nguyên ủy của cái từ “nghĩa thực” (Public school) với tất cả hàm nghĩa của nó, vốn từ nước Anh và do Fukuzawa Yukichi (1835-1901) một võ sĩ đạo và là một học giả uyên bác thời Minh Trị (Meiji), người đã sớm tiếp thu được tư tưởng tự do dân chủ tư sản phương Tây và lần đầu tiên lập ra ở Nhật Bản. Ông là một học giả uyên bác của Nhật Bản thời Minh Trị (Meiji), người đã sớm tiếp thu tư tưởng tự do dân chủ tư sản phương Tây, lần đầu tiên lập ra ở Nhật Bản một “<i>gijuku</i>” (nghĩa thực) vào năm 1868, lấy tên là <i>Keio Gijuku</i> (Khánh Ứng Nghĩa Thực). “Keio” là để ghi nhớ triều đại trước chính thể Minh Trị (1865), còn “Gijuku” (nghĩa thực) là cố ý lột tả tinh thần “public school” của người Anh. Tinh thần này, theo Fukuzawa, bao gồm bốn tính chất quan trọng, sẽ góp phần làm rạng danh cho người Nhật, đó là tính tự cường, ý chí độc lập, óc tháo vát và lòng tự nguyện đóng góp vào các việc công ích công thiện.</p> <p>Trường này, từ chỗ chỉ nhằm dạy các học viên lớn tuổi, rồi các học viên lớn tuổi này lại dạy cho các học viên nhỏ tuổi hơn. Cho đến năm 1874, trường đã có một lớp “tiểu học” và “trung học”. Năm 1890, với sự công tác của một số giáo sư đại học Harvard (Mỹ), trường mở thêm các lớp “đại học”. Năm 1891, trường mở thêm một số lớp học ban đêm chuyên dạy các môn thương mại. Và từ 1905, trường lại mở thêm một phân khoa chuyên về khoa học kinh doanh ngoài bốn phân khoa đã có sẵn: kinh tế, chính trị, luật học và văn chương. Keio Gijuku trở thành một “Đại học tư lập” đầu tiên khá hoàn chỉnh ở trên đất Nhật. Có ý kiến cho rằng, sở dĩ Fukuzawa đứng ra mở đại học tư lập đầu tiên này là</p>	<p>Cũng như người Anh hãnh diện vì đã thắng Napoléon không phải trên chiến trường Waterloo, nhưng trên ghế những ngôi trường họ gọi là nghĩa thực (Public school)⁽¹⁴⁾, Fukuzawa cảm thấy cần phải nuôi dưỡng nơi mỗi công dân Nhựt cấp sách tới trường tình yêu chính thể đại nghị, bởi lẽ định chế này thể hiện rõ rệt nhất truyền thống tự do dân chủ của Tây Phương. Do đó, cùng năm với Minh Trị nguyên niên (1868), Fukuzawa đổi tên trường của ông thành Keio-gijuku, “Keio” là để ghi nhớ triều đại trước chính thể Minh Trị (1865), còn “gijuku” là cố ý lột tả tinh thần “public school” của người Anh. Tinh thần này, theo Fukuzawa, bao gồm bốn đức tính đã làm rạng danh cho người Anh; Đó là tính tự chế, ý chí độc lập, óc tháo vát, và sau hết, lòng tự nguyện đóng góp vào các việc công ích, công thiện.</p> <p>Thoạt đầu, Fukuzawa chỉ nhằm dạy các học viên lớn tuổi, ông để cho các học viên này tùy sáng kiến dạy lại học viên nhỏ tuổi hơn. Dần dà có sự phân chia ra cấp lớp và kể từ 1874, trường đã có một số lớp “tiểu” và “trung” học. Năm 1890, với sự công tác của một số giáo sư Đại Học Harvard (Hoa Kì), trường mở các lớp “đại học”. Năm 1891, trường mở thêm một số lớp đêm chuyên dạy các môn thương mại; và kể từ 1905, trường thiết lập thêm một phân khoa chuyên về khoa học kinh doanh, ngoài bốn phân khoa đã có sẵn: kinh tế, chính trị, luật học và văn chương. Có tài liệu⁽¹⁵⁾ cho rằng Fukuzawa sở dĩ đứng ra mở đại học tư lập đầu tiên cho Nhật Bản là nhằm thiết lập một lực lượng đối lập để quân bình hóa khí</p>

nhằm “thiết lập một lực lượng đối lập để quân bình hoá khí thế mỗi lúc một mạnh của chính quyền Minh Trị. Tiên sinh quan niệm phải có tiếng nói đối lập, Nhật Bản mới canh tân được một cách kiên trì, liên tục”⁽¹⁾. Ý kiến đó có phần xác đáng. Vì rằng, tìm hiểu lịch sử trường Keio Gijuku và tư tưởng của người sáng lập ra trường Keio này, chúng ta thấy rõ nét độc đáo. Công sức của Fukuzawa đóng góp cho sự nghiệp “duy tân” của thời Minh Trị cũng từng ghi nhận sự thật hiển nhiên đó.

Chú thích (1): Dẫn theo Vũ Đức Bằng - *Đại học tư lập đầu tiên tại Việt Nam hiện đại*, Tạp chí *Tư tưởng*, Sài Gòn, số 48, 1-1975, tr.109.

thế mỗi lúc một mạnh của chính quyền Minh Trị. Tiên sinh quan niệm phải có tiếng nói đối lập, Nhật Bản mới canh tân được một cách kiên trì, liên tục.

Chú thích (14): Một loại trường không phải do chính quyền (hoặc giáo quyền) nhưng là của một nhóm tư nhân tự nguyện hùn vốn hiệp sức lại thành lập. Chữ “public” đây không có nghĩa “công lập”, mà là “thiết lập để phụng sự công ích, công thiện”. Các trường này nhấn mạnh việc đào luyện nhân cách. Một thí dụ điển hình là Eton, một “nghĩa thực” thành lập từ khoảng giữa thế kỉ XV đến nay hãy còn hoạt động.

Chú thích (15): Xin xem *Nước Nhật 100 năm sau Minh Trị* (Bộ Ngoại Giao Nhật phát hành 1973), tr.14-15.

Ngoài đối chiếu những đoạn giống về cơ bản câu chữ giữa hai bài viết ra, so sánh những đoạn gần gũi về thông tin cũng là cách giúp ta hiểu sâu hơn vấn đề. Ví dụ đoạn viết về xuất xứ của danh xưng “Keio Gijuku (Khánh Ứng Nghĩa Thực)”. Tác giả Chương Thâu viết: “Ông là một học giả uyên bác của Nhật Bản thời Minh Trị (Meiji), người đã sớm tiếp thu tư tưởng tự do dân chủ tư sản phương Tây, lần đầu tiên lập ra ở Nhật Bản một “gijuku” (nghĩa thực) vào năm 1868, lấy tên là Keio Gijuku (Khánh Ứng Nghĩa Thực)” [1, tr.7].

Tác giả Vũ Đức Bằng viết: “Do đó, cùng năm với Minh Trị nguyên niên (1868), Fukuzawa đổi tên trường của ông thành Keio-gijuku” [2, tr.106].

Cách viết “lần đầu tiên lập ra ở Nhật Bản một “gijuku” (nghĩa thực) vào năm 1868, lấy tên là Keio Gijuku (Khánh Ứng Nghĩa Thực)” hàm ý khẳng định thông tin dứt khoát, ít nhiều thiếu đi một sự uyển chuyển thích hợp với tinh thần của chính bản thân đề mục “NGUỒN GỐC CỦA NGHĨA THỰC VÀ KHÁNH ỨNG NGHĨA THỰC”. Một người có tìm hiểu qua hoạt động của Fukuzawa sẽ thấy sự biểu đạt của Vũ Đức Bằng là thích đáng hơn. Đặt trong sự nghiệp của Fukuzawa ta thấy Keio Gijuku là một sự đổi tên hay cũng có thể nói - đặt tên mới cho một ngôi trường có tiền thân khởi từ trước đó cả một thập niên (1858). Liên quan chi tiết này không ngại tham khảo trình bày của tác giả Đào Thu Vân: “Vậy tên gọi Keio Gijuku/慶応義塾/Khánh Ứng nghĩa thực khi nào được chính thức sử dụng? Theo Niên biểu lịch sử của trường Keio Gijuku ghi lại, tháng 4 năm Keio thứ 4, trường chuyển từ Teppozu Tsukuji về Shiba Shinsenza (nay thuộc Minato-ku, Hamamatsuchou, Tokyo) với quy mô to hơn và với sứ mệnh của nền học thực mới của thời kỳ cận đại mà trường đã đổi tên theo niên hiệu của Nhật thời bấy giờ.” [3 tr.56]¹.

¹ Tác giả Đào Thu Vân chú rõ nguồn tham khảo thông tin này từ tài liệu 慶応義塾, 慶応義塾豆百科 (Một trăm đầu mục về Keio Gijuku), (慶応 義塾発行: 東京, 1996), [3, tr.56].

Quay lại với bài viết của tác giả Chương Thâu ta thấy câu mở đầu bài viết không thông về mặt văn phạm. Câu thứ hai giống gần như y nguyên câu văn của Vũ Đức Bằng. Tác giả này viết: “Do đó, cùng năm với Minh Trị nguyên niên (1868), Fukuzawa đổi tên trường của ông thành Keio-gijuku, “Keio” là để ghi nhớ triều đại trước chính thể Minh Trị (1865), còn “gijuku” là cố ý lột tả tinh thần “public school” của người Anh. Tinh thần này, theo Fukuzawa, bao gồm bốn đức tính đã làm rạng danh cho người Anh; Đó là tính tự chế, ý chí độc lập, óc tháo vát, và sau hết, lòng tự nguyện đóng góp vào các việc công ích, công thiện.”[2, tr.106].

Còn đây là câu văn của Chương Thâu: ““Keio” là để ghi nhớ triều đại trước chính thể Minh Trị (1865), còn “Gijuku” (nghĩa thực) là cố ý lột tả tinh thần “public school” của người Anh. Tinh thần này, theo Fukuzawa, bao gồm bốn tính chất quan trọng, sẽ góp phần làm rạng danh cho người Nhật, đó là tính tự cường, ý chí độc lập, óc tháo vát và lòng tự nguyện đóng góp vào các việc công ích công thiện” [1, tr.7].

Nói câu văn của Chương Thâu “giống gần như y nguyên” với câu văn của Vũ Đức Bằng ấy là vì có vài ba từ đã được đổi khác đi. Vậy mà dường như chỉ vì để cho khác đi mà tác giả câu văn buộc đã phải đánh liều nêu phán đoán bất chấp thực tế (có hay không việc Fukuzawa có nhân định tinh thần “public school” sẽ góp phần làm rạng danh cho người Nhật?). Vũ Đức Bằng diễn giải tinh thần “public school” “theo Fukuzawa, bao gồm bốn đức tính”. Chương Thâu dùng từ “tính chất” thay vì dùng từ “đức tính”. Rõ ràng ở đây dùng từ “tính chất” là khá gượng gạo. Một điều đáng chú ý khác là, trong bài viết của Vũ Đức Bằng, cụm từ “public school” khi xuất hiện lần đầu ở trước đó thì đã được chú thích. Trong lúc đó ở bài viết của Chương Thâu cụm từ này do chỗ không có chú thích hay giải thích trước nên không tránh khỏi gây khó hiểu cho người đọc.

Tiếp theo các câu thứ tư, thứ năm, thứ sáu, thứ bảy trong đoạn văn dẫn trên của Chương Thâu cũng giống gần y nguyên văn Vũ Đức Bằng. Tất nhiên không phải là Chương Thâu tuyệt nhiên không nhắc đến Vũ Đức Bằng. Nhưng cách Chương Thâu đề cập Vũ Đức Bằng theo lối chú thích cuối bài “*Dẫn theo...*” [1, tr.14, chú thích số (1)] gây cảm giác cho rằng đoạn văn mà ông trích dẫn chỉ là *chuyển dẫn* hoặc nói *dẫn lại* chứ vốn cũng không phải là văn của Vũ Đức Bằng. Trong lúc người đọc bài viết của Vũ Đức Bằng đều có thể thấy đoạn đó vốn vẫn là lời văn của Vũ Đức Bằng. Nói chính xác đoạn đó là do Vũ Đức Bằng tóm ý từ tài liệu mà ông đọc và nêu rõ nguồn bằng một chú thích. Vũ Đức Bằng diễn đạt một cách xác đáng “*Có tài liệu cho rằng...*” (tài liệu này như ông chú thích nhan đề *Nước Nhật 100 năm sau Minh Trị*, - Bộ Ngoại giao Nhật phát hành, 1973, tr.14-15). Nhưng vấn đề chủ yếu là ở chỗ sau khi dẫn ra và khen ý kiến phán đoán mục đích dựng trường Keio Gijuku dẫn ra đó là xác đáng thì bình luận chứng minh của Chương Thâu

cũng không thực sự rõ ràng. Chúng ta không rõ “nét độc đáo” mà tác giả nói thấy được qua việc “tìm hiểu lịch sử trường Keio Gijuku và tư tưởng của người sáng lập ra trường” thực ra là như thế nào và tại sao điều đó lại có thể mang ra chứng minh được cho ý kiến phán đoán mục đích dựng trường Keio Gijuku là “tương đối xác đáng”. Bên cạnh đó chúng ta cũng không hiểu tại sao mà “Công sức của Fukuzawa đóng góp cho sự nghiệp “duy tân” của thời Minh Trị lại “cũng từng ghi nhận sự thật hiển nhiên đó”.

Như đã thấy ở trên - nếu như trường đoạn mở đầu bài viết của Chương Thâu dẫn trên trùng nhiều về câu chữ với phần giữa bài viết của Vũ Đức Bằng (tr.106-107) thì đoạn tiếp theo trong phần mở đầu bài viết của Chương Thâu lại giống với trường đoạn nằm ở phần trước bài viết của Vũ Đức Bằng:

Bài Chương Thâu - tr.7-8	Bài Vũ Đức Bằng - tr.103
Đầu thế kỷ XX, Nhật Bản vừa thắng hai trận lẫy lừng vào những năm 1894-1895 và 1904-1905. Trận đầu, đối với Trung Quốc, người đàn anh "tiền đạo văn minh" da vàng; trận sau, đối với Nga hoàng, một nước thuộc thế giới văn minh da trắng. Do vậy mà tên tuổi của xứ sở Phù Tang, người học trò trẻ tuổi của phương Tây này nổi lên như sóng cồn.	Mặt khác, Nhật Bản vừa thắng hai trận lẫy lừng những năm 1894-1895 và 1904-1905, trận đầu với Trung Quốc, người đàn anh “tiền đạo văn minh” da vàng, trận sau với Nga, một bậc thầy của nền văn minh da trắng, làm cho tên tuổi của Nhật Bản, anh học trò trẻ của Tây Phương, nổi lên như cồn.

Tất nhiên ở đây cũng không giống y nguyên từng chữ. Vậy mà cá biệt cũng vì có chỗ có ý khác biệt nên thành ra sai. Vũ Đức Bằng viết “*trận sau với Nga, một bậc thầy của nền văn minh da trắng*”, Chương Thâu viết “*trận sau, đối với Nga hoàng, một nước thuộc thế giới văn minh da trắng*”. Cách viết sao phỏng ý cơ bản nhưng khác biệt đôi chút về từ ngữ như thế vẫn được duy trì trong suốt nửa sau phần I bài viết của Chương Thâu. Xin xem đối chiếu cụ thể:

Bài Chương Thâu - tr.8	Bài Vũ Đức Bằng - tr.103-104-105 và 107
Phan Bội Châu, từ năm 1905 đã tổ chức và lãnh đạo Phong trào Đông Du cầu học khá sôi nổi. Năm 1906, <u>Phan Chu Trinh cũng tìm đường sang Nhật để được chứng kiến tận mắt bài học Âu hoá mà đông đảo các chí sĩ khác của châu Á cũng đến đây để chiêm ngưỡng tại chỗ bài học duy tân của Nhật Bản.</u> Chính tại đây, các chí sĩ Việt Nam mới có dịp nhận thức <u>Phi, Ấn...</u> cũng là xứ thuộc địa nhưng họ đã sớm tìm đến văn minh phương Tây, đã biết mở những trường học kiểu mới, kiểu phương Tây	Không những Phan Bội Châu và Phan Chu Trinh nối gót nhau qua Nhật (1905-1906) để được chứng kiến tận mắt bài học Âu hóa, các chí sĩ khác của Châu Á (đặc biệt là Trung Hoa, Ấn Độ và Phi Luật Tân), cũng “đông du” đông đảo để được chiêm ngưỡng tại chỗ bài học duy tân của Nhật. Chính tại đây, các chí sĩ Việt Nam mới có dịp nhận thức Phi cũng là xứ thuộc địa mà họ đã có đại học từ thế kỉ XVII, Ấn Độ, một thuộc địa khác cũng đã có đại học từ giữa thế kỉ XIX. Phan Bội Châu ghi nhận trong tập hồi kí:

Bài Chương Thâu - tr.8	Bài Vũ Đức Bằng - tr.103-104-105 và 107
<p>như Keio Gijuku. Và thế là các cụ Phan Bội Châu, Phan Chu Trinh rủ nhau đi “thăm các học đường và khảo sát những công việc chính trị giáo dục của Nhật Bản”⁽²⁾. Các học đường mà các cụ tham quan, <u>chắc chắn</u> là có Keio Gijuku. Vì sau này, Phan Bội Châu còn khá nhiều lần nhắc lại việc “noi gương chí sĩ Nhật là Phúc Trạch Dụ Cát (Fukuzawa) đã mở Khánh Ứng Nghĩa Thục (Keio Gijulu)”.</p> <p>Như vậy là vào khoảng 1906, khi hai nhà chí sĩ Việt Nam là Phan Bội Châu và Phan Chu Trinh tham quan Keio Gijuku tại Tokyo, chắc chắn các cụ đều nhận thấy nó đã là một cơ sở giáo dục vững chãi, độc đáo. Về hàng dọc, ở đây bao gồm cả ba cấp tiểu, trung và đại học; và về hàng ngang, phát triển theo chiều hướng một học viện đa khoa.</p> <p>Chú thích (2): Phan Bội Châu Toàn tập, tập 6. Nxb Thuận Hoá và Trung tâm Văn hoá Ngôn ngữ Đông Tây Hà Nội, 2000, tr.158.</p>	<p>“Hồi tôi lên Đông Kinh, cụ Tây Hồ [Phan Châu Trinh] cùng đi với tôi, thăm quan khắp các học đường, vào khảo sát khắp những công việc chính trị giáo dục của Nhật Bản.” Rất tiếc Phan Bội Châu đã không cho độc giả biết rõ hơn hai cụ đã thăm viếng những trường nào. Nhưng căn cứ vào các học giả đã nghiên cứu tại Nhật và ngoại quốc cũng như các tác giả Việt Nam như Nguyễn Hiến Lê và Nguyễn Bá Thế, chúng ta có thể quả quyết hai cụ Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh đã viếng thăm ngôi trường đại học tư lập đầu tiên của Nhật, Keio gijuku, mà các tài liệu cổ truyền của ta thường gọi là Khánh Ứng Nghĩa Thục. [<i>lược đoạn dẫn ý kiến của Nguyễn Hiến Lê</i>] Tác giả Nguyễn Bá Thế⁽⁹⁾ tuy có nêu ra một ban tham mưu sáng lập gồm bốn vị (Phan Bội Châu, Tăng Bạt Hổ, Nguyễn Thượng Hiền, Nguyễn Quyền) trong đó vắng mặt Phan Châu Trinh, nhưng tựu trung cũng khẳng định rõ rệt là Đông Kinh Nghĩa Thục được thành lập để “noi gương chí sĩ Nhật là Phúc Trạch Dụ Cát (Fukuzawa Yukichi) đã mở Khánh Ứng Nghĩa Thục.”</p> <p>Tr. 107: Như vậy, vào khoảng 1906, khi hai chí sĩ Việt Nam, Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh, thăm viếng Đại học Keio tại Đông Kinh, chắc hẳn hai vị đều nhận chân được một cơ sở giáo dục vững chãi, độc đáo: về hàng dọc bao gồm cả ba cấp tiểu, trung, đại, và về hàng ngang, phát triển theo chiều hướng một học viện đa khoa.</p> <p>Chú thích (9): Nguyễn Bá Thế trong loạt bài giá trị đăng vào khoảng 1970-71 trong nhật báo <i>Đuốc Nhà Nam</i> “Chí Sĩ Trên Đường Duy Tân Cứu Quốc”.</p>

Đối chiếu riêng phần đầu hai đoạn dẫn trên đây ta có thể nhận thấy chính vì áp lực sao phỏng văn ý nhưng muốn diễn đạt cho khác đi đã khiến cho câu văn của Chương Thâu đôi khi thành ra lủng củng: “*Năm 1906, Phan Chu Trinh cũng tìm đường sang Nhật để được chứng kiến tận mắt bài học Âu hoá mà đông đảo các chí sĩ khác của châu Á cũng đến đây để chiêm ngưỡng tại chỗ bài học duy tân của Nhật Bản.*” Ngoài ra cũng vì sao phỏng cục bộ ý văn từ một ngữ trình khác nên có thông tin trở nên mơ hồ. Như ta thấy trong ngữ trình

của Vũ Đức Bằng, “Phi” là gọi tắt của “Phi Luật Tân” (phiên âm ưa dùng tại miền Nam trước 1975) đã được nói rõ (khi liệt kê quốc tịch của các chí sĩ châu Á cùng có mặt tại Nhật) ở câu văn phía trước. Thành ra tới câu văn sau tác giả đã gọi tắt mà không sợ nhầm lẫn sang Phi châu. Và chẳng trong ngữ trình của Vũ Đức Bằng, “Phi Luật Tân” rồi “Phi” đều cùng gắn kết tô đậm ý *các quốc gia châu Á cùng thân phận thuộc địa như Việt Nam thời hai cụ Phan*. Trong khi đó vì chỉ sao phỏng cục bộ văn ý từ chỉ riêng một câu của Vũ Đức Bằng mà thành ra cách gọi “Phi, Ấn” trong câu văn Chương Thâu một mặt làm người đọc sao nhãng chủ đề “chí sĩ các nước châu Á đông du Nhật Bản” và mặt khác cũng dễ khiến đọc giả dễ nhầm sang chỉ châu Phi (hoặc ít ra cũng gây cảm giác mơ hồ vì ngay nay cách gọi Phi (Luật Tân) đã không còn phổ biến).

Nếu như việc sao phỏng một cách cục bộ văn ý trong lúc vẫn muốn biến đổi cho khác đi về câu chữ khiến cho tác giả tự chuốc lấy những lúng túng trong diễn đạt thì việc sao phỏng cả một chủ đề mà vẫn muốn tránh tiếng “nói theo” lại khiến cho lập luận của cả một trường đoạn hóa ra dễ dãi. Trong đoạn văn trên, Vũ Đức Bằng nêu giả thiết cho rằng hai vị chí sĩ Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh đã đến thăm trường Keio gijuku. Ông tránh phỏng đoán cá nhân chủ quan và kê dẫn rộng rãi ý kiến của các học giả đi trước. Vũ Đức Bằng không viết kiểu *“Và thế là các cụ Phan Bội Châu, Phan Chu Trinh rủ nhau đi ”thăm các học đường và khảo sát những công việc chính trị giáo dục của Nhật Bản”* [chú thích: *Phan Bội Châu Toàn tập*]. *Các học đường mà các cụ tham quan, chắc chắn là có Keio Gijuku.* Cách viết *“Và thế là các cụ Phan Bội Châu, Phan Chu Trinh rủ nhau đi...”* hàm cái ý kể một chuyện đã xảy ra hơn là một sự miêu thuật dữ liệu có thể có. Cụm từ *“Và thế là...”* cũng cho thấy hành động được trần thuật phía sau xảy ra như là một hệ quả khởi dẫn bởi sự kiện phía trước (tức việc *“Chính tại đây, các chí sĩ Việt Nam mới có dịp nhận thức Phi, Ấn... cũng là xứ thuộc địa nhưng họ đã sớm tìm đến văn minh phương Tây, đã biết mở những trường học kiểu mới, kiểu phương Tây như Keio Gijuku.”*). Trình bày của Chương Thâu ở đây biểu đạt một cách đơn giản hóa rằng hai nhà chí sĩ Việt Nam nhân đến Nhật và có dịp biết rằng vài ba thuộc địa ở Châu Á biết mở trường kiểu phương Tây như Keio Gijuku của Nhật bèn lên đường đi thăm trường này. Trong lúc đó trình bày của Vũ Đức Bằng không hề có ý khẳng định rõ ràng vì hai cụ biết vài ba nước thuộc địa ở châu Á mở trường kiểu phương Tây như Keio Gijuku nên cùng nhau đi thăm trường này. Ông miêu thuật một cách chùng mực *“Chính tại đây, các chí sĩ Việt Nam mới có dịp nhận thức Phi cũng là xứ thuộc địa mà họ đã có đại học từ thế kỉ XVII, Ấn Độ, một thuộc địa khác cũng đã có đại học từ giữa thế kỉ XIX. Phan Bội Châu ghi nhận trong tập hồi kí: “Hồi tôi lên Đông Kinh, cụ Tây Hồ [Phan Châu Trinh] cùng đi với tôi, thăm quan khắp các học đường, vào khảo sát khắp những công việc chính trị giáo dục của Nhật Bản”. Rất tiếc Phan Bội Châu đã không cho đọc giả biết rõ hơn hai cụ đã thăm viếng những trường nào. Nhưng*

căn cứ vào các học giả đã nghiên cứu tại Nhật và ngoại quốc⁶ cũng như các tác giả Việt Nam như Nguyễn Hiến Lê và Nguyễn Bá Thế, chúng ta có thể quả quyết hai cụ Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh đã viếng thăm ngôi trường đại học tư lập đầu tiên của Nhật, Keio gijuku, mà các tài liệu cổ truyền của ta thường gọi là Khánh Ứng Nghĩa Thục”.

Như ta đọc thấy, Vũ Đức Bằng ghi công các nhà nghiên cứu đi trước (chú thích 6) trong việc đoán định hai cụ Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh đã viếng thăm ngôi trường Keio gijuku. Ông cũng tỏ thái độ chia sẻ niềm tin tưởng rằng Phan Bội Châu và Phan Châu Trinh đã viếng thăm ngôi trường đại học tư lập đầu tiên của Nhật Keio gijuku cùng các học giả mà ông trích dẫn rõ ràng. Thái độ đó khác xa với lập luận đơn giản hóa của Chương Thâu: “Các học đường mà các cụ tham quan, chắc chắn là có Keio Gijuku. Vì sau này, Phan Bội Châu còn khá nhiều lần nhắc lại việc “noi gương chí sĩ Nhật là Phúc Trach Du Cát (Fukuzawa) đã mở Khánh Ứng Nghĩa Thục (Keio Gijuku)””. Làm sao mà ta có thể nói chỉ vì về sau này Phan Bội Châu nhiều lần nhắc đến Fukuzawa đã mở Khánh Ứng Nghĩa Thục (Keio Gijuku) mà khẳng định được trước đó ông cùng Phan Chu Trinh chắc chắn đã đến thăm trường này! Việc trích dẫn lời Phan Bội Châu làm chứng cho việc khẳng định cụ Phan có đến thăm Keio Gijuku cũng không có dẫn nguồn. Trong khi đó trình bày của Vũ Đức Bằng cho thấy đó dường như lại là lời dẫn từ bài viết của Nguyễn Bá Thế (*xem chú thích số 8 bài viết Vũ Đức Bằng*).

Ngoài ra, như ta đã thấy - kê dẫn của Vũ Đức Bằng trong bài viết của ông cho thấy câu chuyện hai nhà chí sĩ Việt Nam có đến thăm trường Keio gijuku đã được nêu lên bởi những học giả đi trước. Vậy mà tác giả Chương Thâu trong bài viết của mình lại nêu vấn đề đó như là một việc lần đầu tiên được nêu ra trong khi tài liệu tham khảo kê dẫn cuối bài của chính ông cũng lần lượt nhắc tới các sách viết về Đông Kinh Nghĩa Thục của Nguyễn Hiến Lê cũng như cả bài viết của Vũ Đức Bằng. Có thể nói việc trình bày một vấn đề với thái độ cứ như là lần đầu tiên vấn đề đó được trình bày trong lúc nó từng được trình bày ở những tài liệu mà chính mình có nêu thành tài liệu tham khảo như kiểu trường hợp Chương Thâu mà chúng ta vừa phân tích quả thật không thể không khiến cho người đọc ngạc nhiên.

Như đã nói từ đầu bài viết vì “nghĩa thực” và thậm chí cả cách gọi “Đông Kinh” giờ đã thành từ cũ nên bạn đọc ngày nay lẽ tự nhiên đều ít nhiều lấy làm “khó hiểu”. Các học giả nghiên cứu về Đông Kinh Nghĩa Thục cũng thường chú ý tìm hiểu danh xưng này. Chương Thâu trong bài viết của mình cũng cố gắng cắt nghĩa tên gọi “Đông Kinh” nhưng là chỉ ở chú thích. Chú thích này thuộc phần cuối phần I bài viết của ông:¹

¹ Độc giả có thể ít nhiều cảm thấy đột ngột khi tác giả bài viết bỗng bất ngờ mở ngoặc chua tiếng Anh ra sau danh xưng “Đông Kinh Nghĩa Thục” như vậy. Việc dùng hình thức mở ngoặc đơn chua thêm tiếng

Trên cơ sở những hiểu biết về một trường học đào tạo nhân tài xây dựng đất nước kiểu Keio ấy, các vị sĩ phu nho học Việt Nam yêu nước đã mô phỏng theo Keio Gijuku và quyết định sẽ thành lập ở Hà Nội "nghĩa thực" lấy tên là *Đông Kinh Nghĩa Thực* (Đông Kinh Free School)⁽³⁾.

Chú thích (3): *Đông Kinh* là tên của Kinh thành *Thăng Long* thời nhà Hồ (*Đông Đô*). Nhưng *Đông Kinh* dưới thời Pháp thuộc cũng có nghĩa là *Bắc Kỳ* (Tonkin). Và từ *Đông Kinh* cũng chính là phiên âm chữ Hán của từ *Tokyo* nữa. Không rõ là khi đặt tên “*Đông Kinh*” Nghĩa thực, các cụ có liên tưởng đến từ *Tokyo*, ở đó có một “Nghĩa thực” mà các cụ mô phỏng?

Theo chúng tôi trong một bài viết tập trung vào chủ đề sự ra đời của Trường Đông Kinh Nghĩa Thực, tác giả không nên để phần cắt nghĩa “lí do” đặt tên trường xuống chú thích (nhất là khi khảo luận sự ra đời của Trường Đông Kinh Nghĩa Thực được đặt trong mạch lập luận khởi từ việc tương giải mối liên hệ giữa nó với công cuộc Minh Trị Duy Tân cũng như việc lập *Khánh Ứng Nghĩa Thực* ở Tokyo nước Nhật).

Nhưng điều đáng chú ý hơn là ở bản thân chi tiết “Đông Kinh là tên của Kinh thành Thăng Long thời nhà Hồ (*Đông Đô*)”¹ trong chú thích này tỏ ra không phù hợp thực tế lịch sử. “Đông Kinh” là tên gọi Kinh thành Thăng Long thời Lê sơ. Thời nhà Hồ vì dời về Tây Đô (Thanh Hóa) nên gọi cựu kinh Thăng Long là Đông Đô.² Và chẳng cách viết “Đông Kinh là tên của Kinh thành Thăng Long thời nhà Hồ (*Đông Đô*)” cũng gây khó hiểu - đã nói “Đông Kinh là tên của Kinh thành Thăng Long thời nhà Hồ” thì sao lại mở ngoặc chưa thêm tên gọi *Đông Đô*? Trong lúc đang ra phần trong ngoặc đó nên là một diễn giải về sự xác định kinh đô phía Tây và kinh đô phía Đông thời nhà Hồ - chẳng hạn cần diễn giải rằng *Hồ Quý Ly định đô ở Thanh Hóa gọi Tây Đô nên Thăng Long được gọi là Đông Đô* thì mới xác đáng.

Tất nhiên không ai cấm việc phán đoán “thực ý” của các nhà chí sĩ khi đặt tên cho ngôi trường mới của mình nhưng việc phán đoán xác đáng thì khác với việc “giải thích tràn”. Chú thích trên của Chương Thâu dường như thành ra một liệt kê kiểu từ điển “sở

Anh trong trường hợp này dường như ngụ ý đó là tên gọi “quốc tế” hoặc cũng có thể hiểu đó là “giải thích” cách hiểu phổ thông. Người đã đọc bài của Vũ Đức Bằng chỉ bắt gặp cụm từ tiếng Anh này ở phần chú thích - nêu tên một bài viết bằng tiếng Anh về Đông Kinh Nghĩa Thực (chú thích 1: Một số định đề trong bài được viết vào cuối 1968, và đã được Viện Đại học Hawaii xuất bản, xin xem cùng tác giả, “The Đông Kinh Free School Movement, 1907-1908”, *Aspects of Vietnamese History* (University of Hawaii Press, 1973) tr. 30-95.”. Nhân tiện cũng xin nói thêm, Vũ Đức Bằng rất có thể là người đã đặt cụm từ “đại học tư lập” (từ trước tới nay ta vẫn thường quen nghe nói “đại học tư thực” hay “đại học dân lập”). Cụm từ “đại học tư lập” cũng thấy được dùng trong bài viết của Chương Thâu.

¹ Tác giả cũng từng chú như thế trong *Đông Kinh Nghĩa Thực và Phong trào cải cách văn hóa đầu thế kỷ XX*, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội, 1997 (xem trang 38, 41).

² Xem *Đại Việt sử ký toàn thư* (tập II, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội, 1993).

chỉ” của từ “Đông Kinh” trong tiếng Việt. Trên tinh thần chung việc chú thích này phải không ngoài chủ đề phán đoán ý hướng “chọn từ đặt tên” của các nhà khai sinh ngôi trường (cái ý hướng có thể được khẳng định công nhiên ở một tài liệu nào đó lưu lại bởi chính nhóm người khai sinh hoặc giả cũng không nhất thiết gói gọn vào trong cái gọi là “chủ đích” đặt tên cụ thể). Nhưng sự thể là không chỉ mỗi Chương Thâu có liên hệ đến một “Đông Kinh nhà Hồ” khi tìm cách giải thích tên gọi “Đông Kinh Nghĩa Thục”. Ý hướng nhiệt tình muốn nối kết một triều đại cải cách với một phong trào duy tân qua cắt nghĩa cái danh xưng “Đông Kinh” dẫn trên không tránh khỏi gây nên cảm giác suy diễn. Vậy mà, ngay cả sau khi đã “đính chính” lại “Đông Kinh” như là tên gọi kinh thành không phải có từ thời nhà Hồ mà có từ thời Lê Thái Tổ thì ta cũng chẳng nên cứ một mực khẳng định chắc nịch rằng các nhà chí sĩ Đông Kinh Nghĩa Thục chính là muốn nhắc lại quá khứ thủ đô ngày đất nước đã được giải phóng. Vì dù sao luận như vậy cũng không tránh khỏi ý suy diễn¹. Thế nên liên quan đến vấn đề này, một người từng đọc bài viết của Vũ Đức Bằng đều cảm thấy phỏng đoán tên gọi *Đông Kinh* trong danh xưng “Đông Kinh Nghĩa Thục” của ông được biểu đạt một cách chùng mực mà cũng cô đọng: “Đàng khác, chính cái lên trường “Đông Kinh” mà các sĩ phu sáng lập đã chọn, ngoài ý muốn gọi lại quá trình văn học của đế đô Hà Nội, cũng còn bao hàm rõ rệt mối liên hệ giữa ngôi trường mới và kinh đô xứ Phù Tang” [2, tr.106].

3. KẾT LUẬN

Thời gian không ngừng trôi. Đông Kinh Nghĩa Thục cách chúng ta mỗi ngày một xa. Vậy mà những bài học mà phong trào lưu lại chưa bao giờ lại gần chúng ta đến thế. Nhân dịp 107 năm ra đời phong trào này đọc lại vài bài nghiên cứu liên quan theo lối đối chiếu tay đôi về mặt văn bản cũng là một cách mà chúng tôi mượn để tạm diễn đạt thành nhan đề bài viết này - “*Tìm hiểu “Đông Kinh Nghĩa Thục” qua việc “nghiên cứu” một tình huống nghiên cứu*”. Trong nhan đề này cụm từ *tình huống nghiên cứu* gây cảm giác long trọng thừa thãi nào đó. Thực ra đó chỉ là một cách khái quát cái sự thể giống và khác trong biểu đạt kết quả nghiên cứu giữa hai bài viết. Còn từ “nghiên cứu” sở dĩ để trong nháy - ấy là vì bài viết - như đã thấy cũng chỉ làm mỗi việc nhỏ nhất là đối chiếu văn bản giữa hai bài báo. Mặc dù vậy chúng tôi mạo muội tin rằng như thế cũng là cách để tìm hiểu cụ thể thêm nữa “Đông Kinh Nghĩa Thục” - một ánh chớp sao băng trên bầu trời văn hóa Việt Nam.

¹ Liên quan đến câu chuyện danh xưng “Đông Kinh” trong định danh “Đông Kinh Nghĩa Thục” còn có ý kiến gắn từ *Đông Kinh* ở đây với câu chuyện gọi trại “Tonkin” của người Pháp nhân đó đi đến khẳng định *Đông Kinh* trong “Đông Kinh Nghĩa Thục” là chỉ Bắc Kì. Đây đó thấy cách “dịch” sang tiếng Pháp dùng phiên âm “Tonkin”: *L'école libre du Tonkin*. Thậm chí có cả cách “dịch” sang tiếng Anh nhưng vẫn viết “Tonkin”: *The Tonkin Free School*.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chương Thâu (2007), “Từ Khánh Ứng Nghĩa Thục ở Nhật Bản đến Đông Kinh Nghĩa Thục ở Việt Nam”, *Tạp chí Nghiên cứu Lịch sử*, số 2/2007.
2. Vũ Đức Bằng (1975), “Đại học tư lập đầu tiên tại Việt Nam hiện đại”, *Tạp chí Tư tưởng*, Sài Gòn, số 48, tháng 1/1975.
3. Đào Thu Vân (2014), “Nhận thức về giáo dục Nhật Bản của trí thức Việt Nam đầu thế kỷ XX và dấu ấn của mô hình Khánh Ứng Nghĩa Thục (Keio Gijuku) trong phong trào Nghĩa thực ở Việt Nam”, *Tạp chí phát triển kinh tế xã hội Đà Nẵng*, số 59/2014.

COMPARING TWO WRITINGS THAT WERE ON THE SAME TOPIC “THE TONKIN FREE SCHOOL MOVEMENT”

Abstract: *This thesis purely compares two writings wordingly which were half a century apart and were on the same topic: “The Tonkin Free School movement”. That comparison helps us understand more not only about the cultural and political event which occurred over a century ago but also Vietnamese history and culture in recent decades.*

Keywords: *Compare, writing, The Tonkin Free School movement, Vietnamese history and culture.*

ỨNG DỤNG MÔ HÌNH THAM QUAN ẢO TRONG QUẢNG BÁ DU LỊCH ĐỀN HÙNG

Nguyễn Hùng Cường, Nguyễn Thu Thúy

Trường Đại học Hùng Vương, Phú Thọ

Tóm tắt: Quảng bá du lịch là một trong những kênh hỗ trợ phát triển cần được quan tâm thích đáng tại Phú Thọ. Với sự bùng nổ của mạng Internet như hiện nay, chúng tôi đề xuất việc áp dụng mô hình tham quan ảo để quảng bá du lịch Đền Hùng. Khi được tích hợp vào trang web của Ban quản lý Khu di tích lịch sử Đền Hùng, mô hình này cho phép du khách ngắm cảnh quan của Đền Hùng với góc nhìn toàn cảnh 360 độ và chất lượng ảnh tốt. Kết quả khảo sát cho thấy tỉ lệ cao người dùng đánh giá tốt về mô hình, từ đó cho thấy hiệu quả của sản phẩm này.

Từ khóa: Mô hình tham quan ảo, du lịch, Đền Hùng.

Nhận bài ngày 15.12.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.1.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Hùng Cường; Email: cuongnh@hvu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong những năm qua, hoạt động du lịch Phú Thọ, đặc biệt là du lịch Đền Hùng đã có bước phát triển đáng kể, thu hút đông đảo du khách trong và ngoài nước. Tuy nhiên, hoạt động du lịch chưa thực sự tương xứng với tiềm năng, thế mạnh của một tỉnh được thiên nhiên và lịch sử văn hóa ưu đãi với nhiều di tích lịch sử và văn hóa, danh lam thắng cảnh nổi tiếng như Phú Thọ. Một trong những mục tiêu phát triển du lịch của tỉnh đang được quan tâm, đó chính là hình thức quảng bá du lịch. Bên cạnh các phương thức quảng bá hiện có, chúng ta cần quan tâm đến những phương thức mới, hiện đại và thu hút hơn nữa.

Hướng tiếp cận mà chúng tôi sử dụng ở đây là ứng dụng mô hình tham quan ảo Khu di tích lịch sử Đền Hùng để du khách có thể tham quan, ngắm cảnh Đền Hùng qua mạng Internet với chất lượng hình ảnh vượt trội, góc nhìn rộng. Ảnh góc rộng, tên tiếng Anh là panorama, là một bức ảnh cho phép người xem quay 360 độ xung quanh một vị trí để ngắm tổng quan toàn bộ khung cảnh. Mô hình tham quan ảo là một tập hợp các ảnh góc rộng được xây dựng với các đặc điểm: (1) Xây dựng một hệ thống liên kết giữa các điểm chụp ảnh góc rộng để người dùng có một cái nhìn tổng quan về khu vực; (2) Sử dụng các công cụ, kỹ thuật nén ảnh để giảm thiểu dung lượng phù hợp với việc tải lên mạng Internet đồng thời đảm bảo chất lượng hình ảnh.

Từ các kết quả khảo sát cho thấy, sử dụng các hình thức quảng bá thông qua mạng Internet là một hướng đi đầy hứa hẹn. Trên cơ sở lý luận và thực tiễn đó, chúng tôi đã xây dựng và thử nghiệm thành công mô hình tham quan ảo của Đền Hùng với hơn 300 điểm ảnh chất lượng cao. Quá trình thử nghiệm trong 4 tháng cho thấy mô hình hoạt động ổn định, chất lượng đường truyền và kết nối tốt. Kết quả khảo sát từ du khách cho thấy chất lượng, sự ưu việt của mô hình được đánh giá cao với hầu hết các tiêu chí đều được trên 80% người dùng ủng hộ.

2. NỘI DUNG

2.1. Mô hình tham quan ảo

Thực tế ảo không phải là phát minh mới, mà ngay từ năm 1962 Morton Heilig (người Mỹ) đã phát minh ra thiết bị mô phỏng SENSORAMA. Tuy nhiên, thực tế ảo chỉ thực sự phát triển và ứng dụng rộng rãi trong những năm gần đây nhờ vào sự phát triển bùng nổ của phần mềm và phần cứng đặc dụng hỗ trợ. Ngày nay thực tế ảo đã trở thành một ngành công nghiệp truyền thông và đa phương tiện. Thị trường cho việc áp dụng công nghệ thực tế ảo tăng trưởng hằng năm khoảng 21% và đạt khoảng 7,8 tỷ \$ năm 2014. Thực tế cho thấy, đến thời điểm hiện tại, công nghệ thực tế ảo đứng đầu danh sách trong những công nghệ chiến lược. Tại các nước phát triển, có thể thấy, công nghệ thực tế ảo ứng dụng trong mọi lĩnh vực: khoa học kỹ thuật, kiến trúc, quân sự, giải trí, du lịch, địa ốc v.v... và đáp ứng mọi nhu cầu: nghiên cứu, giáo dục, thương mại, dịch vụ [1], [2], [3], [4]. Trong đó, y học, quân sự, du lịch là những lĩnh vực ứng dụng truyền thống của công nghệ thực tế ảo. Bên cạnh đó, công nghệ thực tế ảo cũng được ứng dụng trong giáo dục, nghệ thuật, giải trí, du lịch ảo (mô hình tham quan ảo), bất động sản v.v... Một trong những ứng dụng nổi bật của mô hình thực tế ảo là Google street View [10].

Mô hình tham quan ảo là một lĩnh vực ứng dụng của thực tế ảo. Đây là mô hình còn khá mới tại Việt Nam. Mô hình này cho phép người dùng ngắm cảnh quan của một khu vực bằng ảnh toàn cảnh 360 độ. Người dùng xoay góc nhìn 360 độ xung quanh một vị trí để ngắm toàn bộ không gian xung quanh vị trí đó. Ngoài ra, tùy thuộc vào thiết lập của mô hình mà người dùng có thể thay đổi vị trí trên mô hình thông qua:

- Bản đồ thu nhỏ của toàn bộ khu vực.
- Mũi tên di chuyển giữa các địa điểm kề nhau.

Hiện nay đã có một số cơ quan, đơn vị, doanh nghiệp trong cả nước xây dựng mô hình tham quan ảo để quảng bá, giới thiệu cảnh quan của đơn vị mình:

- Bảo tàng lịch sử Quốc gia Việt Nam:
- + Khu trưng bày Di sản văn hóa Phật giáo Việt [5].
- + Khu trưng bày Đền cổ Việt Nam [6].
- Tập đoàn dầu khí Quốc gia Petro Vietnam: Phòng truyền thống Dầu khí [7].
- UBND thành phố Hà Nội: Triển lãm Hoàng Sa - Trường Sa [9].
- Trung tâm văn hóa Pháp: Triển lãm Hà Nội hình màu [8].

Đây hầu hết là những đơn vị muốn giới thiệu những nét đẹp của cảnh quan, những tranh vẽ hoặc hình chụp, giúp cho người sử dụng có được tư duy trực quan về địa điểm mà mình đang khám phá. Từ đó, có thể thấy ưu thế của mô hình tham quan ảo trong lĩnh vực tham quan, du lịch là vô cùng vượt trội so với các hình thức tham quan du lịch truyền thống.

2.2. Xây dựng mô hình tham quan ảo

Quá trình xây dựng mô hình tham quan ảo được minh họa trong Hình 1 bao gồm 5 công đoạn.

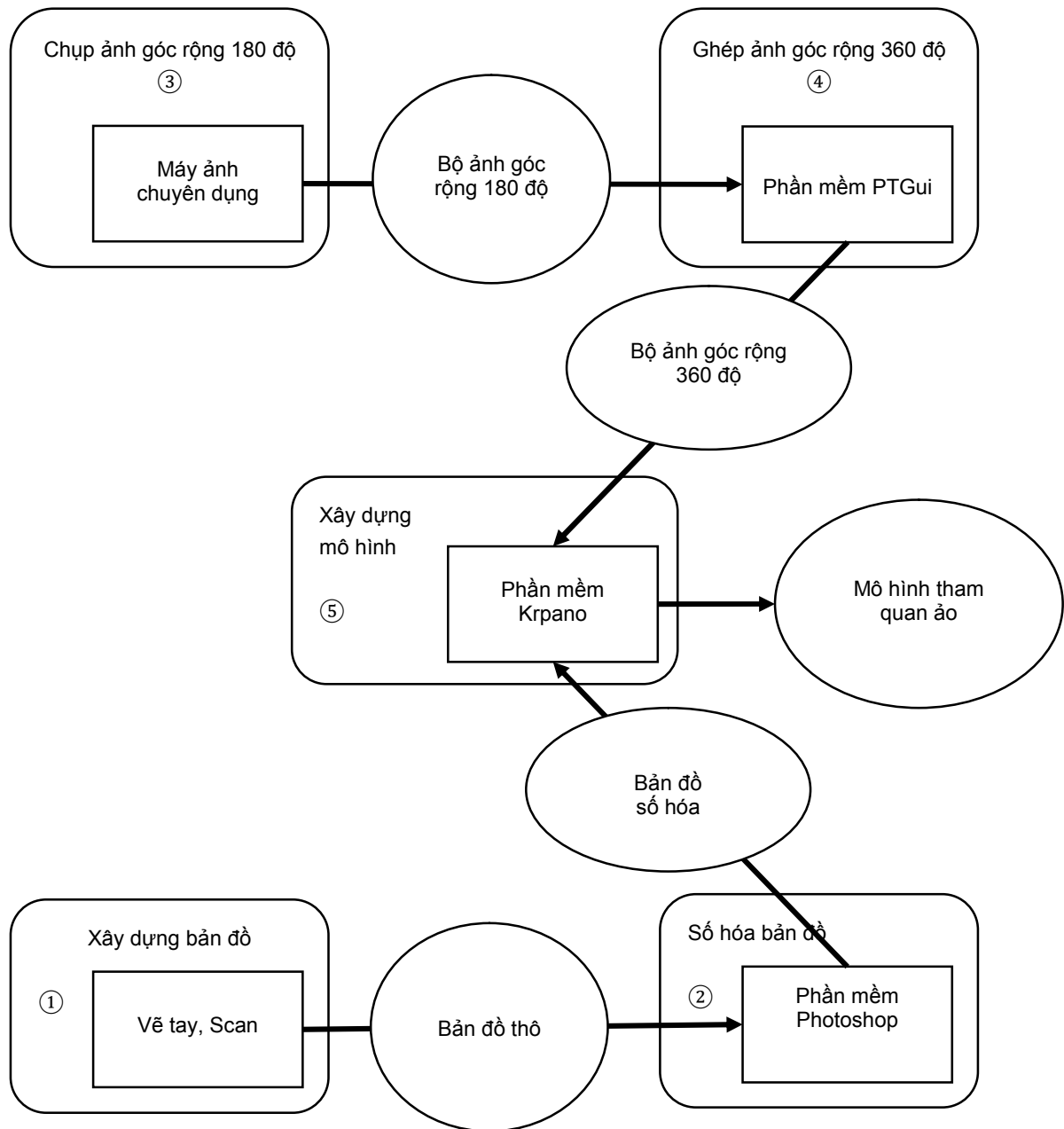
Có thể giải thích thêm như sau:

Xây dựng bản đồ tham quan ảo: Từ các bản đồ thô, tức là bản scan, vẽ tay hoặc bản chụp trên web, chúng tôi sử dụng phần mềm photoshop để tạo ra các bản đồ số theo đúng nhu cầu sử dụng. Vì trong mô hình tham quan ảo không quan tâm đến tỉ lệ kích thước thật giữa những địa điểm nên hoàn toàn có thể định dạng bản vẽ ở trạng thái mô hình để tăng hiệu quả thẩm mỹ cũng như đảm bảo kích thước phù hợp.

Chụp ảnh góc rộng 180 độ: Đối với công nghệ hiện tại, đã có những ống kính máy ảnh cho phép chụp với góc nhìn 180 độ. Để phục vụ cho việc ghép thành ảnh 360 độ, hai tấm ảnh gần nhau phải có độ chồng hình ít nhất là 20%. Để tăng tối đa hiệu quả ghép ảnh cũng như chất lượng ảnh sau khi ghép, chúng tôi chia mặt phẳng thành 8 phần và thực hiện chụp 8 bức ảnh góc rộng 180 độ xung quanh một địa điểm.

Ghép ảnh góc rộng 360 độ: Từ 8 bức ảnh góc rộng 180 độ ở trên, chúng tôi sử dụng công cụ PTGui để ghép thành một bức ảnh góc rộng 360 độ xung quanh một điểm ảnh. Ngoài ra, cần chú ý đến loại bỏ các nội dung thừa trong bức ảnh, ví dụ như chân đế máy ảnh hoặc khoảng tối bên trên bức ảnh.

Xây dựng mô hình: Chúng tôi sử dụng phần mềm Krpano để tạo mô hình tham quan ảo với các chức năng ngắm cảnh quan 360 độ xung quanh một địa điểm; di chuyển giữa các địa điểm bằng bản đồ hoặc mũi tên; nghe nhạc hoặc thuyết minh về các địa điểm v.v...



Hình 1. Quy trình xây dựng mô hình tham quan ảo

2.3. Thử nghiệm và đánh giá mô hình

Sau khi xây dựng thành công, mô hình được cung cấp tại địa chỉ: <http://codeviet.net>. Mô hình rất thích hợp cho những người muốn tìm hiểu về cảnh quan của Đền Hùng trước và sau khi đến thăm thông qua mạng Internet.

Giao diện mô hình tham quan ảo:

Mô hình bao gồm các bộ phận sau:

- Ở trung tâm màn hình là vùng ngắm ảnh ①. Bên trong các ảnh có thể xuất hiện những mũi tên ② để di chuyển giữa các điểm ảnh khi click chuột vào.

- Góc trên bên trái là bản đồ thu nhỏ ③. Lần click chuột lần 1 sẽ giúp phóng to bản đồ để dễ quan sát cụ thể, chi tiết. Click chuột lần 2 sẽ giúp thu nhỏ để bao quát toàn cảnh.

- Góc dưới bên trái là biểu tượng âm thanh ④ cho phép người xem tắt/bật nhạc nền.

- Góc dưới là thanh công cụ ⑤ để người dùng tương tác với mô hình bao gồm các nút bấm:

+ Ngoài cùng bên trái là nút bấm để chuyển về bức ảnh kế trước.

+ Tiếp theo là nút bấm để hiển thị danh sách các ảnh trong mô hình. Các điểm ảnh được sắp xếp trên bản đồ và theo một thứ tự nhất định.

+ Ở giữa là 4 nút công cụ để thay đổi góc nhìn của người xem: quay trái, quay phải, quay lên, quay xuống, thu phóng.

+ Ngoài cùng bên phải là ba nút bấm: hiển thị toàn màn hình, ẩn thanh công cụ và chuyển về bức ảnh liên sau.



Hình 2. Giao diện mô hình tham quan ảo

Sử dụng mô hình

Mô hình cho phép người dùng thực hiện các công việc sau:

- Ngắm cảnh góc rộng xung quanh một địa điểm. Bức ảnh ở dưới dạng góc rộng cho phép người dùng ngắm cảnh 360 độ xung quanh điểm đó. Người dùng có thể thay đổi góc nhìn bằng một trong hai cách:

+ Click chuột vào các nút bấm ở thanh công cụ.

+ Click và rê chuột theo hướng mong muốn.

- Di chuyển giữa các địa điểm. Người dùng có ba cách để di chuyển giữa các địa điểm:

+ Click vào mũi tên trên ảnh để di chuyển sang điểm khác. Khi rê chuột đến gần mũi tên sẽ có tên địa điểm đi đến. Hướng đi sẽ hoàn toàn tương đồng với hướng trên hình ảnh.

+ Lựa chọn điểm muốn đến trên danh sách các điểm ảnh ở thanh công cụ khi click vào nút bấm ở thanh này.

+ Bật to màn hình ở góc trên bên trái. Khi rê chuột đến gần một điểm ảnh được đánh dấu mũi tên màu xanh sẽ hiện ra tên của điểm ảnh đó.

- Tắt âm thanh minh họa về mô hình, về danh lam thắng cảnh hoặc một bài nhạc nền bằng nút bấm ở góc dưới bên trái.

Thử nghiệm mô hình

Chúng tôi thực hiện thử nghiệm mô hình trong thời gian 4 tháng (7 - 11/2017) trên máy chủ có cấu hình như tại Bảng 1

Bảng 1. Cấu hình máy chủ thử nghiệm

Model name: Intel(R) Xeon(R) CPU E5-2680 v2 @ 2.80GHz		
OS: CentOS 6.9 64bit	CPU MHz: 2799.998	L1d cache: 32K
Vendor ID: GenuineIntel	BogoMIPS: 5602.32	L1i cache: 32K
CPU family: 6	Hypervisor vendor: KVM	L2 cache: 4096K
Model: 62	Virtualization type: full	L3 cache: 16384K
Stepping: 4	NUMA node0 CPU(s): 0	

Trung bình, chúng tôi kiểm tra kết nối của mô hình định kỳ hàng tuần để đảm bảo:

- Mô hình có kết nối được hay không?

- Tốc độ tải hình ảnh, âm thanh nhanh hay chậm?

Kết quả cho thấy như sau:

- 100% các lần kết nối đến mô hình đều thực hiện được.
- Tốc độ tải hình ảnh, âm thanh cơ bản đảm bảo, mô hình được tải xuống với thời gian $\leq 1s$. Đây là mức chấp nhận được đối với hầu hết người dùng tại Việt Nam.

Đánh giá mô hình

Chúng tôi sử dụng phương pháp khảo sát ngẫu nhiên với 291 người dùng về mô hình tham quan ảo khu di tích lịch sử Đền Hùng. Kết quả cho thấy hầu hết các đánh giá về tính hữu ích, sự phong phú nội dung, chất lượng hình ảnh, tính dễ sử dụng và sự hài lòng đều đạt trên 80%. Đặc biệt là đối với tính hữu ích, 94.16% người được khảo sát hài lòng với mô hình này...

3. KẾT LUẬN VÀ HƯỚNG PHÁT TRIỂN

3.1. Kết luận

Việc tăng cường quảng bá du lịch là nhiệm vụ quan trọng và đang cần tìm ra những hướng đi mới phù hợp với sự phát triển của khoa học kỹ thuật, kinh tế xã hội và nhu cầu của người sử dụng. Áp dụng mô hình tham quan ảo trong quảng bá văn hóa du lịch Khu di tích lịch sử Đền Hùng bước đầu đã có nhiều tiến triển tích cực, khả quan, đặc biệt trong tình hình hiện nay.

Từ các kết quả thử nghiệm và đánh giá mô hình, chúng tôi rút ra những kết luận sau:

- Mô hình tham quan ảo là một công cụ hữu ích phục vụ cho quảng bá du lịch. Người xem có thể quan sát khung cảnh 360 độ tại các địa điểm trong khu di tích lịch sử. Ngoài ra người xem có thể di chuyển giữa các địa điểm khác nhau để thay đổi vị trí quan sát.

- Chất lượng hình ảnh và tính hữu ích của mô hình được người dùng đánh giá cao.
- Với độ ổn định khi sử dụng cao, mô hình hoàn toàn có thể đưa vào thực tế sử dụng.

Tuy nhiên, mô hình thực tế ảo có một số nhược điểm:

- Chi phí nghiên cứu cao và phức tạp. Đầu tư cho cơ sở vật chất và tiền công lớn.
- Chỉ thực sự phù hợp với các trình duyệt trên máy tính cá nhân mà chưa có ứng dụng tương thích với thiết bị di động chạy Android và iOS, vốn là những thiết bị rất phổ biến hiện nay.

3.2. Hướng phát triển

Từ kết quả nghiên cứu hiện có, nhóm nghiên cứu đề xuất một số hướng mở rộng sản phẩm như sau:

- Sử dụng một số công cụ mở rộng chức năng hơn nữa cho mô hình như click vào các bia, bảng tên cây v.v... sẽ hiện lên hình ảnh chụp trực diện, chi tiết của bia, bảng tên đó và

đi kèm với thuyết minh bằng lời nói. Điều này thực sự hữu ích khi trong Khu di tích có một số tấm bia, bảng chú dẫn thông tin cho các địa điểm.

- Sử dụng flycam để xây dựng thêm những điểm ảnh với góc nhìn từ trên cao. Điều này giúp tăng tính ấn tượng trực quan của mô hình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Matthews, M., Trevarrow, B., & Matthews, J. (2002). *A virtual tour of the guide for zebrafish users*. Resource, 31, 34-40.
2. Cho, Y. H., Wang, Y., & Fesenmaier, D. R. (2002), *Searching for experiences: The web-based virtual tour in tourism marketing*. Journal of Travel & Tourism Marketing, 12(4), 1-17.
3. Cho, Y., & Fesenmaier, D. R. (2001), *A new paradigm for tourism and electronic commerce: Experience marketing using the virtual tour*. tourism distribution channels: practices, issues and transformation, 351-370.
4. Calongne, C., & Hiles, J. (2007), *Blended realities: A virtual tour of education in Second Life*. Technology, Colleges & Community, 17-19.
5. Bảo tàng lịch sử Quốc gia Việt Nam (2017), *Khu trưng bày Di sản văn hóa Phật giáo Việt Nam*. Tại địa chỉ <http://disanvanhoaphatgiao.egal.vn> [Truy xuất ngày 20 tháng 3 năm 2017].
6. Bảo tàng lịch sử Quốc gia Việt Nam (2017), *Khu trưng bày Đèn cổ Việt Nam*. Tại địa chỉ <http://vnmh.egal.vn> [Truy xuất ngày 20 tháng 3 năm 2017].
7. Tập đoàn dầu khí Quốc gia Petro Vietnam (2017), *Phòng truyền thống Dầu khí*. Tại địa chỉ <http://demo.egal.vn/virtual-museum/pvn> [Truy xuất ngày 20 tháng 3 năm 2017].
8. Trung tâm văn hóa Pháp (2017), *Triển lãm Hà nội hình màu*. Tại địa chỉ <http://demo.egal.vn/virtual-museum/sacmauhanoi> [Truy xuất ngày 20 tháng 3 năm 2017]
9. UBND thành phố Hà Nội (2017), *Triển lãm Hoàng Sa - Trường Sa*. Tại địa chỉ <http://demo.egal.vn/virtual-museum/truongsahoangsa> [Truy xuất ngày 20 tháng 3 năm 2017].
10. Google (2017), *Google street view*. Tại địa chỉ <https://www.google.com/streetview> [Truy xuất ngày 20 tháng 3 năm 2017]

APPLICATION OF VIRTUAL TOUR IN TOURISM PROMOTION OF HUNG KING TEMPLE

Abstract: *Tourism promotion is one of the supporting development channels that need to be properly considered in Phu Tho. With the development of the Internet, we propose to use the virtual tour to promote Hung King Temple tourism. When integrated into the website of the Management Board of the Hung King Temple, this model allows visitors to view the landscape of Hung King Temple with a 360 degree panoramic view and good image quality. Survey results show that the high rate of users that evaluate good about the model, which confirm the effectiveness of this product.*

Keywords: *Virtual tour, tourism, Hung King Temple.*

QUAN ĐIỂM CỦA HỒ CHÍ MINH VỀ GIÁO DỤC CHÍNH TRỊ CHO HỌC SINH, SINH VIÊN VIỆT NAM

Dương Văn Khoa, Nguyễn Thị Nga

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Có thể hiểu Giáo dục chính trị là một môn học hoặc một nhiệm vụ chính trị của các nhà giáo dục. Mục tiêu của giáo dục chính trị hướng tới hình thành, phát triển ở người học phẩm chất và năng lực chính trị. Trên cơ sở kế thừa kết quả nghiên cứu của các học giả đi trước về quan điểm giáo dục chính trị của Chủ tịch Hồ Chí Minh, bài viết tập trung làm rõ vị trí, vai trò của giáo dục chính trị trong nhà trường với mong muốn góp phần vào việc nâng cao việc dạy và học các môn Lý luận chính trị, Giáo dục công dân hiện nay.

Từ khóa: Quan điểm Hồ Chí Minh; giáo dục chính trị; nhà trường.

Nhận bài 25.11.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.1.2018

Liên hệ tác giả: Dương Văn Khoa; Email: ngalamha1213@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Trong tiến trình vận động cách mạng, Hồ Chí Minh sớm quan tâm đến vấn đề giáo dục chính trị, tư tưởng cho quần chúng nhân dân, cán bộ, đảng viên. Người luôn ý thức rõ về vị trí, vai trò của giáo dục chính trị trong việc xây dựng lực lượng cách mạng. Cuối năm 1924, Người về Trung Quốc và sáng lập ra tổ chức Hội Việt Nam cách mạng thanh niên, mở nhiều lớp huấn luyện chính trị, tích cực giáo dục chủ nghĩa Mác - Lênin cho các hội viên.

Hồ Chí Minh luôn đặt đạo đức lên trên các giá trị khác của con người và nhấn mạnh vai trò của giáo dục trong việc hình thành đạo đức “Hiền dữ đâu phải do tính sẵn; phần nhiều do giáo dục mà nên”. Tác phẩm *Đường cách mệnh* xuất bản năm 1927 đã đề cao vấn đề tư cách và đạo đức của người cách mạng (23 tư cách). Nội dung này được đặt trước vấn đề đường lối cách mạng chứng tỏ tầm quan trọng của nó. Sau năm 1945, nhiệm vụ giáo dục chính trị cho cán bộ, đảng viên càng được đẩy mạnh hơn trước, đặc biệt kể từ thời kỳ xây dựng chế độ xã hội chủ nghĩa ở miền Bắc trở đi (từ 1954). Lý do, như Hồ Chí Minh đã nói: Sau Cách mạng tháng Tám (1945), nhân dân ta bước ra từ “vũng bùn của chế độ thực dân, phong kiến”, cho nên đã mang vào xã hội mới cả những vết nhơ của chế độ cũ. Hơn

nữa, trong quá trình xây dựng đất nước, những hiện tượng tiêu cực bắt đầu nảy sinh “khi người cán bộ có quyền hành trong tay”, xuất hiện những “ông quan cách mạng”, những người “coi khinh lý luận”, các thế lực thù địch cũng không ngừng chống phá chế độ trên lĩnh vực chính trị, tư tưởng... Vì vậy, cần phải tăng cường giáo dục cán bộ, đảng viên, gột rửa những vết nhơ của chế độ cũ.

Chính trị phải luôn đặt trước chuyên môn, vì vậy giáo dục chính trị cần coi trọng hơn và tiến hành trước việc đào tạo chuyên môn. Nói chuyện tại lớp học chính trị của giáo viên năm 1959, Người kết luận: “Ta là cán bộ chuyên môn, có chuyên môn mà không có chính trị giỏi thì học giỏi mấy dạy trẻ con cũng hỏng. Chính trị là linh hồn, chuyên môn là cái xác. Có chuyên môn mà không có chính trị thì chỉ còn cái xác không hồn. Phải có chính trị trước rồi có chuyên môn... Nói tóm lại, chính trị là đức, chuyên môn là tài. Có tài mà không có đức là hỏng” [3, t.9, tr.500], hoặc “Nếu chỉ học văn hoá, kỹ thuật mà không có chính trị thì như người nhắm mắt mà đi” [3, t.8, tr.221]...

Nền giáo dục bị coi là yếu kém khi xem nhẹ giáo dục chính trị. Đến thăm tỉnh Nam Định, một địa phương có bề dày truyền thống hiếu học, nhưng Người đã phê bình “Giáo dục, phát triển khá về số lượng, nhưng kém về chất lượng, vì thiếu giáo dục chính trị và đạo đức cách mạng cho học sinh” [3, t.11, tr.85].

Trong chiến tranh, quân sự thường là yếu tố quyết định cuộc chiến trên chiến trường, nhưng nếu không có chính trị nó sẽ gặp thất bại “Quân sự mà không có chính trị như cây không có gốc, vô dụng lại có hại. Quân đội ta là quân đội nhân dân, nhân dân có Đảng lãnh đạo, Đảng có chính cương, chính sách. Đã là quân đội nhân dân thì phải học chính sách của Đảng [3, t.6, tr.318].

Nhiệm vụ giáo dục chính trị rất quan trọng. Tuy nhiên, không được tuyệt đối hóa nó, cần đặt giáo dục chính trị trong mối tương quan, tác động qua lại với các nhiệm vụ khác. Trong buổi nói chuyện với Đại hội Đảng thành phố Hà Nội năm 1960, Hồ Chí Minh nhấn mạnh: “Phong trào học tập văn hoá thì cao, như thế là tốt. Nhưng cần phải tăng cường giáo dục chính trị kết hợp với văn hoá, làm cho mỗi người có ý thức học để phục vụ chủ nghĩa xã hội” [3, t.10, tr.160]. Khi giáo dục chính trị tốt, người dân, cán bộ sẽ tốt: “Đến thăm một hợp tác xã nông nghiệp, ký giả thấy trong làng có cả súng máy hạng to, dân quân người nào cũng có súng trường. Họ được giáo dục chính trị và huấn luyện quân sự một cách kỹ càng và luôn luôn sẵn sàng chiến đấu. Họ có vẻ tự tin và chẳng sợ trời đất gì cả!” [3, t.11, tr.538]. Trong bài nói chuyện với ngành giao thông vận tải, người nói: “Cũng người công nhân ấy nếu được học chính trị, được hiểu thì khi ra làm việc sẽ khác ngay. Người không hiểu biết chính trị, chỉ phớt phơ cốt làm sao cho hết ngày, hết giờ thôi. Do đó, giáo dục chính trị tư tưởng là một điều hết sức quan trọng” [3, t.12, tr.62].

Như vậy, theo Hồ Chí Minh, chính trị là gốc, chuyên môn là ngọn của người cách mạng. Vì vậy, nhiệm vụ giáo dục chính trị trở thành quan trọng hàng đầu đối với sự nghiệp cách mạng nước ta nói chung, hệ thống các trường học nói riêng.

2. NỘI DUNG GIÁO DỤC CHÍNH TRỊ

Hồ Chí Minh nhắc đến nội dung giáo dục chính trị dưới nhiều góc độ khác nhau, tùy thuộc vào đối tượng mà Người truyền tải. Phổ biến nhất “chính trị là đức, chuyên môn là tài, có tài mà không có đức là hỏng, có đức mà chỉ i, tờ thì dạy thế nào? Đức phải có trước tài. Trước hết phải dạy trẻ biết yêu Tổ quốc, yêu lao động, yêu đồng bào và yêu chủ nghĩa xã hội”. Nội dung của đạo đức thường được Người đề cập là: Nhân, nghĩa, trí, tín, liêm. Tuy bắt nguồn từ đạo đức nho giáo, nhưng nó đã mang một sắc thái và bản chất mới khi được sàng lọc qua chủ nghĩa yêu nước trong con người Hồ Chí Minh. Đối tượng mà nó hướng tới để thực hành và phục vụ không phải là một người (vua), hay một số người (cha, mẹ...) như thời phong kiến nữa mà đó là nhân dân lao động, là dân tộc, Tổ quốc.

Nói chuyện với nam nữ thanh niên học sinh các trường trung học Nguyễn Trãi, Chu Văn An và Trưng Vương (Hà Nội) vào năm 1954, Hồ Chí Minh nói: “Chúng ta phải thực hiện đức tính trong sạch, chất phác, hăng hái, cần kiệm; xóa bỏ hết những vết tích nô lệ trong tư tưởng và hành động” [3, t.7, tr.399]. Năm sau, trong thư *Gửi các em học sinh* toàn quốc, Người nêu cụ thể hơn: “Đức dục là yêu Tổ quốc, yêu nhân dân, yêu lao động, yêu khoa học, yêu trọng của công; các em cần rèn luyện cái đức tính thành thật và dũng cảm; ở trường thì kính thầy, yêu bạn, đoàn kết và giúp đỡ lẫn nhau; ở nhà thì yêu kính và giúp đỡ cha mẹ; ở xã hội thì tùy sức mình mà tham gia những việc có ích lợi chung” [3, t.8, tr.75].

Nói chuyện tại Hội nghị tổng kết phong trào thi đua *Dạy tốt, học tốt* năm 1963 của ngành giáo dục phổ thông và sư phạm, Người tiếp tục nhấn mạnh: “Nội dung giáo dục cần chú trọng hơn nữa về mặt đức dục. Dạy cho các cháu đạo đức cách mạng, biết yêu Tổ quốc, yêu chủ nghĩa xã hội, yêu khoa học, yêu lao động và người lao động, thật thà, dũng cảm, sẵn sàng tham gia lao động và bảo vệ Tổ quốc” [3, t.11, tr.615].

Đối với giáo dục đại học, cao đẳng và trung học chuyên nghiệp, trong bài nói chuyện với Đại hội sinh viên Việt Nam lần thứ hai năm 1958, Người nhấn mạnh những phẩm chất cần có ở sinh viên Việt Nam như sau:

Yêu Tổ quốc: Yêu như thế nào? Yêu là phải làm sao cho Tổ quốc ta giàu mạnh. Muốn cho Tổ quốc giàu mạnh thì phải ra sức lao động, ra sức tăng gia sản xuất, thực hành tiết kiệm.

Yêu nhân dân: Mình phải hiểu rõ sinh hoạt của nhân dân, biết nhân dân còn cực khổ như thế nào, biết chia sẻ những lo lắng, những vui buồn, những công tác nặng nhọc với nhân dân.

Yêu chủ nghĩa xã hội: Yêu Tổ quốc, yêu nhân dân phải gắn liền với yêu chủ nghĩa xã hội, vì có tiến lên chủ nghĩa xã hội thì nhân dân mình mỗi ngày một no ấm thêm, Tổ quốc mỗi ngày một giàu mạnh thêm.

Yêu lao động: Muốn thật thà yêu Tổ quốc, yêu nhân dân, yêu chủ nghĩa xã hội thì phải yêu lao động, vì không có lao động thì chỉ là nói suông.

Yêu khoa học và kỹ luật: Bởi vì tiến lên chủ nghĩa xã hội thì phải có khoa học và kỹ luật.

Thời đại chúng ta bây giờ là thời đại vệ tinh nhân tạo, nghĩa là thời đại của khoa học phát triển rất mạnh, thời đại xã hội chủ nghĩa, thời đại anh hùng; mỗi người lao động tốt đều có thể trở nên anh hùng (không phải là anh hùng cá nhân). Vậy mong các cháu cũng làm người thanh niên anh hùng trong thời đại anh hùng [3, t.9, tr.178].

Như vậy, theo Hồ Chí Minh, đức dục trong nhà trường (từ phổ thông trở lên) tập trung vào một số nội dung chính sau: Yêu và bảo vệ Tổ quốc, nhân dân; yêu lao động; yêu chủ nghĩa xã hội; yêu khoa học, kỹ luật, tham gia những việc có ích lợi chung; kính trọng thầy cô, yêu đoàn kết, giúp đỡ bạn bè; kính yêu, giúp đỡ cha mẹ, ông bà, người thân trong gia đình; thật thà, dũng cảm, trong sạch, chất phác, hăng hái, cần kiệm...

3. PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC CHÍNH TRỊ TRONG NHÀ TRƯỜNG

Hồ Chí Minh thường căn dặn: “Phải luôn đặt câu hỏi: Dạy ai? Dạy để làm gì? Dạy cho nó yêu nước, yêu nhân dân, yêu lao động, yêu chủ nghĩa xã hội. Hay đào tạo thành một lũ cao bồi. Lúc đó mới tìm cách dạy... Quần chúng công nhân, nông dân, trí thức có nhiều kinh nghiệm. Giáo viên nên khơi gợi kinh nghiệm để tìm cách dạy tốt. Không phải ngồi chờ Bộ Giáo dục nghĩ ra...” [3, t.9, tr.492].

Điều đó có nghĩa là, giáo viên phải biết rõ đối tượng mình định giáo dục là ai và mục đích của việc giáo dục là gì, từ đó chủ động định ra phương pháp phù hợp cho đối tượng. Tránh cách dạy “lu bù nhồi sọ”, mà phải “dạy nhanh, nhiều, tốt, rẻ”. Tức là chú ý đến tính ngắn gọn, hiệu quả, gần gũi, dễ tiếp thu...

Phương pháp giáo dục cần hướng tới thực tiễn, không dùng lý thuyết suông. Nói chuyện với cán bộ trường Chính trị, Người nói: “Học chính cương, chính sách rồi thì phải thực hiện. Nếu thuộc lâu mà không biết đánh giặc thì vô dụng” [3, t.6, tr.318].

Bác đặc biệt nhấn mạnh tới những phẩm chất đạo đức và trình độ của người thầy trong việc giáo dục đạo đức cho học sinh (phương pháp nêu gương).

Người giáo viên trước hết phải là người có đức “Muốn cho học sinh có đức thì giáo viên phải có đức. Ví như bảo học trò phải dậy sớm, giáo viên trưa mới dậy. Cho nên

thầy giáo, cô giáo phải gương mẫu, nhất là đối với trẻ con. Trách nhiệm đó rất vẻ vang, quan trọng”.

Người giáo viên cần gần gũi với người học, để hiểu tâm tư nguyện vọng của họ “Giáo viên chưa được coi trọng vì chưa có hương (hữu xạ tự nhiên hương), còn xa rời quần chúng. Có nhiều giáo viên được quần chúng coi trọng, như chiến sĩ thi đua, giáo viên bình dân học vụ, học cùng với nhân dân kết thành một khối nên được quần chúng yêu mến. Nếu giáo viên tách mình ra, tự cho mình là tri thức, thì làm sao quần chúng coi trọng được”. Điều đó có nghĩa là, giáo viên cần phải linh hoạt, mềm dẻo khi sử dụng phương pháp giáo dục. Dù áp dụng các phương pháp khác nhau, nhưng đòi hỏi ở người giáo viên cần phải có tình cảm, tình yêu thương đối với học trò, gần gũi để thấu hiểu, cảm nhận, sẻ chia. Yếu tố xúc cảm này như một chất truyền dẫn, giúp cho phương pháp giáo dục của giáo viên trở nên mềm mại, nhẹ nhàng, tự nhiên, hiệu quả hơn.

Người giáo viên phải luôn trau dồi thêm kiến thức, cập nhật thông tin, tri thức mới, phải cầu thị để tiến bộ “Cán bộ giáo viên phải tiến bộ cho kịp thời đại thì mới làm được nhiệm vụ. Chớ tự túc, tự mãn, cho là giỏi rồi thì dừng lại. Mà dừng lại là lùi bước, là lạc hậu, mình tự đào thải trước. Cho nên phải cố gắng học tập để cải tạo mình, cải tạo con em và giúp vào cải tạo xã hội. Muốn cải tạo tư tưởng thì phải nắm lấy vũ khí của chủ nghĩa Mác – Lênin, mà ở trong xã hội cũ không thể có được, đó là thật thà tự phê bình và phê bình”; Giáo viên phải có bản lĩnh chính trị, phải “lập trường vững vàng và cách xem xét đúng đắn” [3, t.9, tr.492-494].

Trong quá trình giáo dục người học, giáo viên vẫn sử dụng phương pháp thuyết trình với tần suất cao. Chúng ta vẫn luôn suy nghĩ, làm thế nào để phương pháp thuyết trình trở nên hiệu quả hơn. Tìm hiểu, trong cách nói, cách trình bày của Hồ Chí Minh, chúng tôi rút ra một số đặc điểm đáng lưu ý như sau:

Thuyết trình ngắn gọn và đi thẳng vào vấn đề. Người thường xuyên nhắc nhở cán bộ cần phải chống “bệnh nói dài, viết rỗng”. Tuy nhiên, dài mà có nội dung thiết thực thì vẫn tốt, nhưng dài mà rỗng thì phản tác dụng. Trong bài nói chuyện tại lớp Hướng dẫn giáo viên cấp II, III và hội nghị Sư phạm tháng 7 năm 1956, Người nói: “văn hay không cần nói dài”. Người căn dặn cán bộ tuyên truyền: “chớ có nói quá một tiếng đồng hồ, vì nói dài người ta chán tai, không thích nghe nữa” [3, t.5, tr.162].

Ngắn gọn ở đây không phải là cắt xén nội dung, sơ sài hoặc không nói được nội dung gì, ngắn gọn cần hiểu theo nghĩa lược bỏ những chi tiết thừa, không phục vụ cho nội dung cần nói, nói cô đọng, lột tả vấn đề chính. Hầu hết các bài nói chuyện của Hồ Chí Minh hết sức ngắn gọn và đi thẳng vào vấn đề. Văn kiện nổi tiếng, có vai trò tối quan trọng đối với cách mạng nước ta là *Chánh cương và Sách lược, Điều lệ Đảng* (1930) cũng được Người

viết và trình bày hết sức vắn tắt. Nói chuyện với nông dân và điền chủ Hưng Yên năm 1946, Bác mở đầu bằng câu: “Chúng tôi xuống đây có hai việc: Trước là để thăm đồng bào Hưng Yên, thứ hai là để thăm đề...” [3, t.4, tr.154]. Nói chuyện với ủy viên tuyên truyền các tỉnh Bắc Bộ về việc tại sao lại kí Hiệp định Sơ bộ năm 1946, để mọi người tuyên truyền cho nhân dân hiểu, Người nói đúng 9 câu, tương đương khoảng 12 dòng [1, tr.205]. Thống kê trong bài nói chuyện (dài 5 trang) tại lớp Hướng dẫn giáo viên cấp II, III và hội nghị Sư phạm tháng 7 năm 1956, Hồ Chí Minh trình bày 17 đoạn văn, hội trường trao đổi với Bác 12 đoạn văn. Trong chuyện về thăm và nói chuyện với Trường Đại học Sư phạm Hà Nội năm 1964 có đoạn: “Các cháu học sinh không nên học gạo, không nên học vẹt. Bác không cần giải thích học gạo, học vẹt là thế nào vì các cháu biết cả rồi”. Bác không giải thích dài dòng thế nào là học gạo và học vẹt, vì người nghe quá quen thuộc rồi - Đó là ngắn gọn. Mở đầu bài nói chuyện, Bác tự phê bình vì ít đến thăm trường, sau đó đi thẳng vào nội dung “Bây giờ Bác nói mấy ưu điểm của Trường...” [4, tr.153]. Buổi nói chuyện tại Hội nghị Đại biểu những người tích cực trong văn hóa quần chúng năm 1960, báo Nhân dân đăng tải bài nói của Người vắn vắn hơn 1 trang. Bắt đầu buổi nói chuyện, Người đi thẳng vào nội dung chính cần nói: “Muốn tiến lên chủ nghĩa xã hội thì phải phát triển kinh tế và văn hóa. Vì sao không nói phát triển văn hóa và kinh tế? Tục ngữ ta có câu: Có thực mới vực được đạo; vì thế kinh tế phải đi trước. Nhưng phát triển để làm gì? Phát triển kinh tế và văn hóa để nâng cao đời sống vật chất và văn hóa của nhân dân ta. Các cô, các chú vừa lao động sản xuất tích cực, vừa hoạt động văn hóa tích cực...” [4, tr.176]. Một lần nói chuyện với cán bộ tuyên truyền, Người nói: “Khi tuyên truyền trường kỳ kháng chiến. Trước hết, mình phải hiểu rõ vì sao phải kháng chiến. Không kháng chiến có hại như thế nào. Kháng chiến có lợi như thế nào. Vì sao kháng chiến phải trường kỳ. Trong cuộc trường kỳ kháng chiến phải qua những gian nan cực khổ thế nào. Vì sao ta phải gắng chịu những sự gian nan cực khổ ấy. Trong lúc kháng chiến, mỗi một lớp nhân dân phải làm những công việc gì. Vì sao kháng chiến nhất định thắng lợi” [3, t.5, tr.162].

Nói ngắn gọn, rõ ràng, xúc tích, không những tiết kiệm được thời gian mà người nghe sẽ tiếp thu nhanh, dễ dàng nội dung chính, không mệt mỏi cho cả khách thể và chủ thể.

Thuyết trình luôn gắn với nêu vấn đề. Nêu vấn đề là cách tạo ra tình huống có vấn đề và đặt câu hỏi để giải quyết. Hồ Chí Minh có thể nêu vấn đề dưới dạng câu hỏi ngay ở đầu bài nói chuyện hoặc trong cả bài nói chuyện để định hướng nội dung toàn bài và các mục. Đơn cử: Bài nói chuyện tại buổi lễ khai mạc trường Đại học nhân dân Việt Nam năm 1955, sau khi có lời hỏi thăm mọi người, Hồ Chí Minh nêu luôn câu hỏi định hướng cho cả bài nói chuyện: “Trước hết phải hiểu rõ học thế nào? Học cái gì? Học để làm gì?” [4, tr.81]; nói chuyện tại lớp Hướng dẫn giáo viên cấp 2, cấp 3 và Hội nghị Sư phạm năm 1956,

Người nói: “Bác nói thanh niên không thích làm thầy giáo, làm thầy giáo không oanh liệt, không anh hùng, có đúng không?” [4, tr.110]; nói chuyện tại Hội nghị Cán bộ Đảng ngành giáo dục năm 1957, Người đặt câu hỏi mở đầu cho cuộc nói chuyện “Nhiệm vụ của cán bộ Đảng trong ngành giáo dục phải như thế nào?” [4, tr.118]; nói về công tác huấn luyện và học tập năm 1950, mỗi nội dung chính Người đặt một câu hỏi, cụ thể là: “1. Từ trước đến nay Đoàn thể đã huấn luyện được mấy người? 2. Huấn luyện ai? 3. Ai huấn luyện? 4. Huấn luyện gì? 5. Huấn luyện thế nào? 6. Tài liệu huấn luyện?” hoặc ở mục II “Phải nâng cao và hướng dẫn việc tự học”, Người cũng đặt các câu hỏi: “1. Học để làm gì? 2. Học ở đâu?”.v.v...

Có bài, Người lại nêu các vấn đề dưới dạng các câu hỏi gợi mở để kích thích tư duy và tạo sự tập trung, lôi kéo mọi người. Trong buổi nói chuyện tại lớp Hướng dẫn giáo viên cấp 2, cấp 3 và Hội nghị Sư phạm năm 1956, Người đặt ra 16 câu hỏi. Có câu hỏi đặt ra, Người tự giải quyết, có câu hỏi, mọi người trong hội trường phát biểu. Nói chuyện tại Hội nghị cán bộ Đảng ngành giáo dục năm 1957, Người cũng đặt 16 câu hỏi. Ví dụ: “Lao động trí óc có quý không? - Quý. Lao động chân tay có quý không? - Quý... Ai cũng muốn ăn no mặc ấm. Nhưng chỉ muốn một mình ăn no mặc ấm, có đúng không? - Không đúng... Đảng ta đấu tranh để làm gì? - Là muốn cho tất cả mọi người được ăn no mặc ấm, được tự do. Mỗi một đảng viên đấu tranh để làm gì? - Cũng để mọi người ăn no, mặc ấm, được tự do? Chủ nghĩa xã hội là gì? - Là mọi người được ăn no mặc ấm, sung sướng, tự do” [4, tr.121]...

Chúng ta thấy, các vấn đề đặt ra rất trùng với nội dung chính người muốn truyền đạt tới người nghe. Số lượng các câu hỏi vừa phải, mức độ cũng phù hợp. Nhiều lúc, Người chỉ hỏi đúng hay sai để mọi người thể hiện thái độ và gây sự tập trung. Ví dụ: “Dạy sao cho học sinh mau hiểu, mau nhớ, lý luận đi đôi với thực hành. Các cô các chú có thấy khác trước không?” [4, tr.111].

Thuyết trình gắn với kể chuyện, lấy dẫn chứng sinh động, hài hước. Truyện có ảnh hưởng rất lớn đến đời sống tinh thần, thái độ, tình cảm của mọi người. Qua những câu chuyện, người nghe sẽ suy ngẫm, rút ra bài học cho mình. Hồ Chí Minh thường xuyên dùng những mẩu truyện ngắn lồng vào các bài nói chuyện để minh họa cho nội dung đang nói. Khi còn bên ba hoạt động ở nước ngoài, Nguyễn Ái Quốc đã viết truyện ngắn, dùng nó như một vũ khí chĩa mũi nhọn vào bọn đế quốc thực dân, phong kiến tay sai, ví dụ: truyện *Những trò lố hay là Varen và Phan Bội Châu* (1925); *Con Rùa* (1925)...

Người có thể dùng một mẩu truyện để so sánh với nội dung, chẳng hạn khi nói đến thành quả của giáo dục nhân buổi nói chuyện với Đại học Sư phạm Hà Nội, Bác kể một câu chuyện để so sánh: “Quốc hội Mỹ có một ban trông nom trẻ con, ban ấy báo cáo rằng

năm 1963 hơn 1/5 trẻ con Mỹ từ 7 tuổi đến 10 tuổi đã phạm tội: ăn trộm, ăn cắp, thậm chí giết người cũng có, v.v... Vậy thử hỏi: Mỹ văn minh hơn, hay ta văn minh hơn? Ta có 40 vạn cháu ngoan, mà Mỹ có 1/5 trẻ em phạm tội. Ta có thể nói: ta văn minh hơn!” [4, tr. 155].

Thông thường, Người sử dụng các mẩu chuyện để minh chứng cho một nội dung nào đấy, đơn cử: khi nói với cán bộ tuyên truyền, Người kể một câu chuyện của đồng chí Dimitoróp: “Hồi đó ở Đức mới có một cuộc bãi công rất to. Đảng cử một đồng chí đến để tuyên truyền. Đáng lẽ người ta đang bãi công, thì phải nói bãi công nên làm thế nào. Nhưng đồng chí này lại nói chủ nghĩa Mác là gì, thặng dư giá trị là gì... Như thế là nói không đúng chỗ, không thiết thực. May mà đồng chí đó không bị quần chúng ném đá. Tuyên truyền như thế không ăn thua gì” [4, tr.197]...

Các mẩu chuyện Hồ Chí Minh sử dụng thường rất ngắn gọn, rõ ràng, liên quan chặt chẽ với nội dung cần minh họa, so sánh. Bao giờ Người cũng phân tích nội dung câu chuyện và đưa ra kết luận để làm rõ nội dung mình cần trình bày.

Bên cạnh những mẩu chuyện, Hồ Chí Minh khai thác triệt để các ví dụ minh họa. Hầu hết các bài nói chuyện đều có ví dụ dưới những góc độ và cách thể hiện khác nhau, chúng đều gần gũi, chính xác, dễ hiểu và sinh động. Đây là cách mà Người sử dụng phổ biến nhất và rất hiệu quả (lời nói hình ảnh). Các nhà nghiên cứu đánh giá “Hồ Chí Minh là người tài tình nhất trong việc dùng hình ảnh để giải thích các khái niệm trừu tượng”. Người luôn nhắc nhở cán bộ tuyên truyền chủ nghĩa Mác – Lênin, đường lối của Đảng ta là: “phải nói cho dân hiểu, dân nhớ, dân theo, dân làm”; trong cách nói thì phải “hết sức giản đơn, rõ ràng, thuyết phục...” [3, t.5, tr.162].

Vì mục đích minh họa cho nội dung thuyết trình, các ví dụ bao giờ cũng đặt ra sau những kết luận về một vấn đề nào đó. Tiếp xúc với cán bộ tỉnh Thanh Hóa năm 1947, Người nói: “Đối với đồng chí mình thì phải thân ái với nhau... Thí dụ: một anh nói giỏi, một anh không, khi ra quần chúng anh nói kém sợ anh nói giỏi lên nói sẽ được công chúng vỗ tay hoan nghênh lẫn át ảnh hưởng mình đi, nên không cho anh nói giỏi lên nói” [3, t.5, tr.54].

Các ví dụ minh họa Hồ Chí Minh sử dụng rất phong phú, đa dạng, sinh động. Có lúc, Người dùng sự vật để dẫn chứng: “Hai hòn đá cùng chọi nhau thì hai hòn cùng vỡ, hai cái trứng cùng chọi nhau thì hai cái cùng vỡ. Phải một cái cứng, một cái mềm thì khi chọi nhau một cái mới còn. Nên hai bên cùng dùng mưu trí. Pháp có xe tăng, đại bác, thì ta phá đường. Pháp có máy bay thì ta đào hầm. Pháp muốn đánh chớp nhoáng thì ta kéo dài. Nhất định ta thắng!” [3, t.5, tr.56]; “Đảng ví như cái máy phát điện, các công việc trên ví như những ngọn đèn, máy mạnh thì đèn sáng” [3, t.5, tr.551]. Có lúc, Người dùng con số để

minh họa: “Ta càng xây dựng chủ nghĩa xã hội, càng giúp cho đồng bào miền Nam mau đuổi Mỹ - Diệm, thống nhất nước nhà. Ví dụ: Tất cả các hợp tác xã sản xuất tốt, năng suất tăng, trước mỗi mẫu tây lúa được 2 tấn, thì nay phải 2 tấn 3, 2 tấn 4 hoặc nhiều hơn nữa, như thế là trực tiếp làm cho miền Bắc giàu mạnh, gián tiếp giúp cho đồng bào miền Nam đấu tranh chống Mỹ - Diệm, thống nhất nước nhà” [4, tr.188]. Có lúc, Bác lấy ví dụ về những tấm gương v.v...

Nói chung, tùy thuộc vào nội dung buổi nói chuyện Bác sẽ đưa ra các ví dụ phù hợp. Không chỉ phù hợp với nội dung buổi nói chuyện, mà phù hợp cả với đối tượng cần nói về trình độ, nhận thức, tập quán. Đơn cử như: khi nói chuyện với cán bộ, học viên trường Đại học Nhân dân, Bác lấy ví dụ về việc chống đế quốc Pháp và Mỹ để bảo vệ Tổ quốc và hòa bình thế giới. Ngoài ra, Người còn lấy ví dụ về các anh hùng mọi lĩnh vực để giáo dục cho cán bộ và học viên của trường phải học ở nhân dân như: anh hùng La Văn Cầu, Giáp Văn Khương, Nguyễn Thị Chiên (quân đội); Lê Văn Quy, Nguyễn Thị Mùi (công trường xe lửa)...; nói về giáo dục đạo đức của giáo viên cho học sinh, Bác lấy ví dụ: nếu như “bảo học trò phải dậy sớm mà giáo viên thì trưa mới dậy” thì không giáo dục được ai.

Có nhiều buổi nói chuyện, Bác đưa vào những thí dụ, dẫn chứng rất hóm hỉnh, hài hước, dễ hiểu. Khi nói chuyện tại Hội nghị tuyên giáo miền núi năm 1963, Bác lấy một ví dụ để phê phán hủ tục của nhân dân vùng cao “Vệ sinh còn kém, lấy vợ, lấy chồng quá sớm. Bác nhớ lúc Bác còn ở trên đó, con đồng chí A lấy con gái đồng chí B, đến khi về nhà chồng, cô dâu còn bé khóc lóc đòi trả về nhà mẹ” [4, tr.201]...

4. KẾT LUẬN

Giáo dục chính trị là nhiệm vụ quan trọng đối với nhà trường. Thông qua các bài nói, bài viết và chỉ đạo thực tiễn cách mạng của Hồ Chí Minh chúng ta thấy rõ, giáo dục chính trị luôn được đặt trên các nhiệm vụ khác.

Đối tượng giáo dục phổ thông và giáo dục chuyên nghiệp có sự khác biệt. Tuy nhiên, những phẩm chất và năng lực chính trị cần có ở người học thuộc tất cả các cấp học này là: Yêu và bảo vệ Tổ quốc, nhân dân; yêu lao động; yêu chủ nghĩa xã hội; yêu khoa học, kỹ luật, tham gia những việc có ích lợi chung; kính trọng thầy cô, yêu đoàn kết, giúp đỡ bạn bè; kính yêu, giúp đỡ cha mẹ, ông bà, người thân trong gia đình; thật thà, dũng cảm, trong sạch, chất phác, hăng hái, cần kiệm...

Trong giáo dục chính trị, cần vận dụng nhiều các phương pháp giáo dục khác nhau như: Phương pháp nêu gương; tình huống thực tiễn; thuyết trình... Trong đó, phương pháp nêu gương là chủ đạo và có tính quyết định tới việc hình thành và phát triển phẩm chất và

năng lực chính trị cho người học. Quan điểm và phương pháp giáo dục chính trị của Chủ tịch Hồ Chí Minh đến nay vẫn giữ nguyên tính thời sự và là bài học quý giá, bổ ích cho những người đang trực tiếp giảng dạy bộ môn này trong nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đoàn Nam Đàn (2002), *Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục thanh niên*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
2. Hồ Chí Minh, *Toàn tập* (12 tập), - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2003
3. Đào Thanh Hải, Minh Tiến (2005), *Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục*, - Nxb Lao động.

VIEWPOINT OF HO CHI MINH ON POLITICAL EDUCATION FOR VIETNAMESE STUDENTS

Abstract: *Ho Chi Minh always considered political (ethical) as the root of the revolutionaries and placed in a dialectical relationship with the expertise (talent). Therefore, the task of political education was also considered more important than the person with professional training. Schools need to focus, formed in students and students of qualities: Loving and protecting the country, the people; love of labor; love socialism; love science, discipline, participate in the collective interest; respect for teachers, loves to unite, help a friend; beloved, help parents, grandparents, other family members; honest, brave, clean, naïve, enthusiastic, frugal... Educational methods should be flexible, flexible, combining several different methods. In particular, note that more exemplary method of education in schools.*

Keywords: *Viewpoint of Ho Chi Minh, political education, schools.*

ĐỀ XUẤT CẤU TRÚC VÀ TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TỰ HỌC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Trần Thị Hà Giang, Nguyễn Huyền Chang, Phạm Việt Quỳnh, Kiều Thị Thu Giang
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Năng lực tự học là một những năng lực cốt lõi của học sinh Tiểu học đã được nhấn mạnh trong “Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể” sau năm 2018. Để tiến hành đánh giá năng lực tự học của học sinh Tiểu học, chúng tôi tiến hành đề xuất cấu trúc và xây dựng công cụ đánh giá năng lực tự học của học sinh Tiểu học. Trên cơ sở kết quả đánh giá năng lực tự học của học sinh lớp 5, chúng tôi đề xuất một số giải pháp nhằm phát triển năng lực tự học cho học sinh Tiểu học nói chung.

Từ khóa: Năng lực, tự học, năng lực tự học, học sinh Tiểu học

Nhận bài ngày 15.12.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.01.2018
Liên hệ tác giả: Trần Thị Hà Giang; Email: tthgiang@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo Phan Trọng Luận, “Tự học đang trở thành chìa khóa vàng” trong thời đại bùng nổ thông tin ngày nay [1]. Đối với học sinh (HS), hoạt động tự học có vai trò rất quan trọng vì hoạt động học gắn chặt với hoạt động tự học. Có thể nói, tự học là cốt lõi của việc học đối với mỗi HS nói chung và HS Tiểu học nói riêng.

Năng lực tự học (NLTH) giúp học sinh Tiểu học có khả năng nhận diện vấn đề, phân tích, xây dựng, vận dụng và cải tiến quy trình tự học để tự chiếm lĩnh tri thức một cách tự giác, khoa học và có hiệu quả nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Do đó, hình thành và phát triển NLTH cho HS Tiểu học là nhiệm vụ quan trọng trong quá trình học tập của HS. Bởi lẽ, NLTH giúp HS không ngừng nâng cao chất lượng và hiệu quả học tập khi còn ngồi trên ghế nhà trường mà trong tương lai, giúp HS có phương pháp tự học thường xuyên và suốt đời.

Trong bài báo này, chúng tôi đề xuất cấu trúc NLTH, biểu hiện, bảng hỏi, sử dụng cấu trúc, bảng hỏi, chỉ báo khảo sát thực trạng NLTH của HS Tiểu học, đồng thời đề xuất các biện pháp nâng cao NLTH cho HS Tiểu học.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm tự học và năng lực tự học

Có nhiều quan niệm khác nhau về tự học, theo Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức: “*Tự học là một hình thức hoạt động nhận thức cá nhân, nhằm nắm vững hệ thống tri thức và kỹ năng do chính bản thân người học tự tiến hành ở trên lớp hoặc ở ngoài lớp hoặc không theo chương trình và sách giáo khoa đã được quy định. Tự học có quan hệ chặt chẽ với quá trình dạy học, nhưng nó có tính độc lập cao và mang đậm nét sắc thái cá nhân*” [4]. Như vậy, tự học giữ vai trò đặc biệt quan trọng trong quá trình học tập suốt đời của người học, nhất là trong bối cảnh “thế giới phẳng” và yêu cầu đổi mới chương trình, phương pháp, cách thức giáo dục hiện nay.

Bảng 1. Các biểu hiện kỹ năng thành phần của NLTH

Kỹ năng	Biểu hiện của kỹ năng thành phần
KN1. Lập kế hoạch tự học	<ul style="list-style-type: none"> - Xác định được mục tiêu tự học - Lập được thời gian biểu cho việc tự học - Xác định nội dung tự học - Xác định được các nhiệm vụ cần thực hiện để đạt mục tiêu tự học - Xác định được các điều kiện tự học - Biết nhìn nhận, tự đánh giá hoạt động tự học của bản thân - Lựa chọn được cách tự học hiệu quả
KN2: Thực hiện các hoạt động tự học	<ul style="list-style-type: none"> - Biết tra cứu, tìm kiếm thông tin hiệu quả - Xử lý các thông tin trong quá trình tự học - Trình bày kết quả tự học, có kỹ năng phân biện - Tự giác trong tự học - Có ý thức kiên trì khắc phục khó khăn khi tự học - Xác định được hứng thú trong học tập - Có tinh thần trách nhiệm thực hiện đầy đủ, đúng các hoạt động học tập - Lựa chọn được phương pháp tự học hiệu quả - Đặt được bộ câu hỏi tìm hiểu vấn đề
KN3: Kỹ năng tự đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> - Sử dụng thành thạo công tự đánh giá quá trình tự học của bản thân - Nhận định, tự rút kinh nghiệm để thực hiện điều chỉnh quá trình tự học của bản thân

Theo Lê Công Triêm, “NLTH là khả năng tự tìm tòi, nhận thức và vận dụng kiến thức vào tình huống mới hoặc tương tự với chất lượng cao” [6]. Có thể nói học, cách học, học phương pháp học chính là học cách tự học bằng NLTH của mình. NLTH luôn tiềm ẩn trong mỗi con người, là nội lực phát triển của bản thân mỗi người học. Khi người học biết cách tổ chức, thu thập, xử lý thông tin và tự kiểm tra, tự điều chỉnh khi làm việc với các nguồn tri thức khác nhau là đã nắm được phương pháp học để học trên lớp và tự học.

Tác giả Vũ Trọng Rỹ cho rằng kỹ năng (KN) tự học của HS nói chung và sinh viên nói riêng gồm 4 nhóm: KN nhận thức, KN thực hành, KN tổ chức, KN kiểm tra đánh giá [5]. Tác giả Nguyễn Thị Thu Ba chia hoạt động tự học bao gồm các nhóm KN cơ bản sau [3]: KN định hướng; KN lập kế hoạch học tập; KN thực hiện kế hoạch (Tiếp cận thông tin; Xử lý thông tin; Vận dụng tri thức, thông tin; Trao đổi, phổ biến thông tin) và KN tự kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm.

Từ các nghiên cứu trên, trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi cho rằng NLTH là khả năng người học độc lập, tự giác từ việc xác định mục tiêu học tập, thiết kế và thực hiện kế hoạch học tập đến việc tự đánh giá và điều chỉnh việc học nhằm tối ưu hóa việc lĩnh hội kiến thức và phát triển KN/NL. Cấu trúc NLTH bao gồm các kỹ năng thành phần như sau: Kỹ năng lập kế hoạch tự học; kỹ năng thực hiện các hoạt động tự học; kỹ năng tự đánh giá. Các biểu hiện của kỹ năng thành phần của NLTH được thể hiện như bảng 1.

2.2. Vai trò của năng lực tự học đối với quá trình học tập và nhận thức của HS Tiểu học

Năng lực tự học là một những năng lực cốt lõi của HS Tiểu học đã được nhấn mạnh trong chương trình giáo dục phổ thông mới sau năm 2018 ở Việt Nam [2].

- *Giúp HS tự nâng cao nhận thức*: bằng cách tự học, tự nghiên cứu, tự tìm ra kiến thức bằng hành động của chính mình để chủ tri thức trong chương trình học qua các tình huống học.

- *Giúp HS tự rèn luyện thói quen, kỹ năng, kỹ xảo vận dụng tri thức vào cuộc sống*: HS Tiểu học có khả năng tự tìm ra ý nghĩa, làm chủ các kỹ năng thành phần trong năng lực tự học, tạo ra cầu nối nhận thức trong tình huống học tập mới.

- *Giúp HS chủ động điều chỉnh theo năng lực và khả năng của bản thân*: Chủ động tìm kiếm, thu nạp thông tin, không giới hạn năng lực bản thân, điều chỉnh tốc độ phù hợp với sở thích, năng lực của bản thân. Tự nhận định, khẳng định và tạo giá trị tích cực cho bản thân và xã hội. Tự quyết định học với ai, học kết hợp hoạt động khác. Chủ động sắp xếp thời gian tự học phù hợp với bản thân, thời điểm, địa điểm.

- *Giúp phát triển toàn diện nhân cách học sinh Tiểu học*: Học sinh Tiểu học có khả năng tự khám phá, nhận diện được điểm mạnh và sở thích của bản thân. Trên cơ sở tri thức tiếp thu được, học sinh ý thức được sâu sắc việc giáo dục tư tưởng, đạo đức, lối sống, niềm tin, rèn luyện phong cách học tập cá nhân, phẩm chất, ý chí cần thiết cho việc tổ chức lao động học tập.

- *Là tiền đề để HS trở thành công dân toàn cầu*: Rèn luyện NLTH là bước chuẩn bị cho mỗi cá nhân có cuộc sống hài hòa với thiên nhiên, với cuộc sống thực tiễn. Giúp HS Tiểu học có khả năng nhìn nhận vấn đề một cách khách quan, đa chiều. Đánh giá đúng bản chất, đưa ra phương hướng giải quyết dựa trên kiến thức tổng hợp của nhiều lĩnh vực khoa học.

Như vậy, NLTH giúp nâng cao kết quả học tập của HS và chất lượng giáo dục của nhà trường, là biểu hiện cụ thể của việc đổi mới chương trình giáo dục nhà trường ở các trường phổ thông. Tự học không chỉ mang lại ý nghĩa cho bản thân người học mà còn góp phần nâng cao chất lượng dạy học ở bậc Tiểu học. Khi HS đã biết tự học, sẽ chủ động sáng tạo chiếm lĩnh kho tàng tri thức của nhân loại.

2.3. Xây dựng tiêu chí và công cụ đánh giá NLTH của học sinh Tiểu học

2.3.1. Bảng hỏi đánh giá năng lực tự học

Bảng 2. Bảng hỏi đánh giá năng lực tự học của HS tiểu học

TT	Biểu hiện các kĩ năng/ hành vi của năng lực tự học	Mức độ thực hiện				
		<i>Rất tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
		5	4	3	2	1
KN1. Kĩ năng lập kế hoạch tự học						
1	Em có xác định mục tiêu tự học (có giá trị, rõ ràng, hợp lý)					
2	Em lập thời gian biểu cho việc tự học (chi tiết, khoa học, hợp lý)					
3	Em xác định nội dung tự học (chính xác, đầy đủ)					
4	Em xác định các nhiệm vụ cần thực hiện để đạt mục tiêu tự học					
5	Em xác định các điều kiện tự học (phương tiện - sách, tài liệu..., cơ sở vật chất - phòng học, thư viện...)					

TT	Biểu hiện các kỹ năng/ hành vi của năng lực tự học	Mức độ thực hiện				
		<i>Rất tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
		5	4	3	2	1
6	Em xác định cách tự đánh giá hoạt động tự học của bản thân.					
7	Em lựa chọn được cách tự học hiệu quả.					
KN2. Kỹ năng thực hiện các hoạt động tự học						
8	Tìm kiếm thông tin (nhanh chóng, chính xác, hiệu quả)					
9	Xử lý các thông tin trong quá trình tự học (phân tích, tổng hợp thông tin và đưa ra nhận định của bản thân)					
10	Báo cáo kết quả tự học (thiết kế sản phẩm, rõ ràng, sáng tạo, tự tin, thuyết phục, ...)					
11	Có tính tự giác trong tự học (không cần nhắc nhở, thúc giục)					
12	Có ý chí, kiên trì khắc phục khó khăn khi tự học.					
13	Có hứng thú trong học tập (tập trung cao độ, say mê với hoạt động tự học)					
14	Thực hiện đầy đủ, đúng các hoạt động học tập (làm được các bài tập, các nhiệm vụ cô giáo/thầy cô giao...)					
15	Có cách tự học hiệu quả (như khả năng đọc sách, thực hành, thí nghiệm, ghi chép, lắng nghe...)					
16	Biết đặt câu hỏi để tìm hiểu vấn đề					
KN3. Kỹ năng tự đánh giá và điều chỉnh hoạt động tự học						
17	Thực hiện tự đánh giá quá trình tự học của bản thân					
18	Tự rút kinh nghiệm để thực hiện điều chỉnh quá trình tự học của bản thân lần sau.					

Khi xây dựng thang đo cấp độ đạt được NLTH dành cho HS Tiểu học, chúng tôi dựa vào yêu cầu cần đạt đối với mỗi KN, xây dựng tiêu chí xác định cấp độ đạt được của mỗi KN trong NLTH. Căn cứ vào bảng 1 - biểu hiện của KN thành phần của NLTH, yêu cầu cần đạt đối với mỗi KN để tiến hành xây dựng bảng hỏi với các tiêu chí xác định cấp độ đạt được của mỗi KN trong NLTH. Để đánh giá biểu hiện của từng KN, chúng tôi chia cấp độ thành thạo của các thành tố trong mỗi KN làm 5 mức như sau: Mức 1 - Yếu – 1 điểm: Chưa có thao tác thực hiện KN; Mức 2: Trung bình – 2 điểm: Có thao tác thực hiện KN nhưng còn lúng túng, sai sót nhiều; Mức 3: Khá – 3 điểm: Chỉ một số thao tác thực hiện thành thạo KN; Mức 4: Tốt – 3 điểm: Hầu hết các thao tác thực hiện tương đối thành thạo, linh hoạt; Mức 5: Rất tốt – 4 điểm: Thực hiện thành thạo, linh hoạt, nhuần nhuyễn các thao tác, đạt hiệu quả cao.

2.3.2. Kết quả đánh giá năng lực tự học của học sinh Tiểu học

Chúng tôi xây dựng thang đo năng lực tự học của HS tiểu học được chia làm 5 mức độ: Cấp độ 1: Năng lực dạy học tự học ở mức độ yếu (1,0 - 1,8); Cấp độ 2: Năng lực tự học ở mức độ trung bình (1,8 - 2,6); Mức độ 3: Năng lực tự học ở mức độ khá (2,6 - 3,4); Mức độ 4: Năng lực tự học ở mức độ tốt (3,4 - 4,2); Mức độ 5: Năng lực tự học ở mức độ rất tốt (4,2 - 5,0).

Nhằm tìm hiểu thực trạng NLTH của HS Tiểu học như thế nào. Chúng tôi tiến hành đánh giá về thực trạng NLTH của học sinh lớp 5 Tiểu học trên các trường địa bàn Hà Nội, Việt Nam là một trong những cơ sở để chúng tôi đề xuất những biện pháp góp phần nâng cao NLTH của học sinh Tiểu học. Chúng tôi tiến hành khảo sát trên 468 HS lớp 5 thuộc 9 trường Tiểu học trên địa bàn Hà Nội. Các trường được lựa chọn phân phối đều trên địa bàn Hà Nội gồm trường công lập, trường dân lập, trường thuộc khu vực nội thành và ngoại thành. Sử dụng bảng hỏi để đánh giá NLTH của HS (bảng 2).

Để thực hiện kiểm định độ tin cậy thang đo NLTH, chúng tôi thực hiện đánh giá chỉ số Cronbach's Alpha trong SPSS 18. Kết quả thu được thang đo có độ tin cậy Cronbach's Alpha = 0,901 (bảng 1), các hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát trong thang đo đều lớn hơn 0.4 và không có trường hợp loại bỏ biến quan sát nào có thể làm cho Cronbach's Alpha của thang đo này lớn hơn 0.901. Vì vậy, tất cả các biến quan sát đều được chấp nhận và sẽ được sử dụng trong phân tích nhân tố tiếp theo. Và thang đo NLTH được sử dụng đạt yêu cầu về mặt thống kê.

Kết quả khảo sát cho thấy NLTH của học sinh lớp 5 Tiểu học đạt mức độ trung bình ($X = 2,4246$, Std. Deviation = 0,51, sig = 0,000 < 0,005). Như vậy, NL TH của HS cuối cấp Tiểu học còn khá thấp. Một trong những nguyên nhân dẫn đến thực trạng này có thể do chương trình bậc Tiểu học vẫn nặng về dạy học theo hướng chú trọng nội dung, trang bị

kiến thức mà chưa quan tâm phát triển năng lực của học sinh. Bên cạnh đó còn do tác động của nhiều yếu tố như phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá của GV, bản thân người học...

2.3.3. Một số giải pháp triển năng lực tự học cho học sinh Tiểu học

Dựa trên kết quả đánh giá về NLTH của HS Tiểu học, chúng tôi đề xuất một số giải pháp nhằm phát triển NLTH của HS Tiểu học như sau:

Thứ nhất, cần tiếp cận chương trình, dạy học theo hướng tiếp cận năng lực. Việc dạy học theo định hướng tiếp cận năng lực được xem là chìa khóa để đổi mới giáo dục, đáp ứng yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng. Tiếp cận theo hướng năng lực thực chất là tiếp cận đầu ra, về mặt năng lực. Nhà trường hình dung HS trước khi ra trường phải có được những năng lực như thế nào để ứng phó được với cuộc sống bên ngoài bên cạnh năng lực chung mà ai cũng phải có. Để thực hiện tốt mục tiêu đề ra của đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục, cần tập trung nâng cao nhận thức, tập huấn giáo viên, cán bộ quản lý về đổi mới cách kiểm tra, đánh giá kết hợp với đổi mới PPDH, thiết kế lại chương trình đào tạo, chú trọng mục tiêu hình thành năng lực cho người học hơn việc chú trọng mục tiêu kiến thức. Do đó, cần có chiến lược cụ thể triển khai dạy học theo hướng tiếp cận năng lực, tăng cường định hướng, tập huấn và triển khai đổi mới dạy học tiếp cận NLTH một cách toàn diện. Cung cấp, tập huấn cho giáo viên bộ công cụ và cách sử dụng công cụ đo NLTH, cách xác định mục tiêu, nội dung, chương trình, nhiệm vụ giáo viên. Khuyến khích, tổ chức thiết kế lại chương trình đào tạo, chú trọng mục tiêu hình thành năng lực cho người học.

Thứ hai, Nhà trường Tiểu học cần quan tâm tới việc phát triển NLTH của HS bắt đầu từ chính ý thức của giáo viên và cán bộ quản lý

Nhà trường cần xây dựng mô hình trải nghiệm cho học sinh, tổ chức các hoạt động ngoại khóa, các cuộc thi... Góp phần tiếp thêm sự hào hứng cho HS trong học tập, tăng cường sức khỏe, phát triển những kỹ năng cần thiết, giúp HS chủ động, tự tin, vững vàng hơn trong học tập và cuộc sống. Đầu tiên, xác định vị trí của các hoạt động ngoại khóa, các cuộc thi,... trong phát triển NLTH, sự phù hợp với chương trình chung của các môn học và phát huy vai trò của cán bộ, giáo viên nhà trường tham gia hoạt động ngoại khóa. Thông qua các hoạt động, giúp HS tăng cường sự hiểu biết, tiếp thu những giá trị truyền thống, nâng cao ý thức trách nhiệm đối với bản thân, gia đình, nhà trường và xã hội. Có thể khẳng định, hoạt động ngoại khóa là một trong các giải pháp mang tính sáng tạo, thay đổi cách dạy - học, giúp HS phát huy năng lực, thể mạnh của bản thân, rèn kỹ năng giao tiếp, ứng xử có văn hóa, giúp HS vận dụng những tri thức đã học để giải quyết những vấn đề thực tiễn trong đời sống đặt ra. Là yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục trong

mỗi nhà trường, các trường cần lựa chọn những hoạt động phù hợp với khả năng và điều kiện thực tế để phát triển năng lực tự học của HS như: 1/ Tổ chức hình thức chuyên đi tham quan, địa điểm tham quan mang tính giáo dục, gắn liền với nội dung được học. 2/ Dạy học, tọa đàm theo các chủ đề thiết thực như: văn hóa, thể thao, trò chơi dân gian, tết trung thu, lễ giáng sinh, dã ngoại, bảo vệ môi trường, phòng cháy chữa cháy, kiến thức pháp luật ... qua đó, giúp HS bổ sung kiến thức xã hội, nâng cao tinh thần trách nhiệm với cộng đồng. 3/ Thông qua các cuộc thi: thi hát tiếng Anh, thi trình diễn thời trang, thi đóng tiểu phẩm, thi vẽ tranh, thi nặn theo chủ đề,... Qua các cuộc thi, các em được thư giãn sau mỗi giờ học đồng thời rèn luyện sự mạnh dạn, tự tin, khả năng giao tiếp, làm chủ sân khấu. 4/ Xây dựng mô hình trải nghiệm cho HS như chăm sóc hoa, rau, ngày hội ẩm thực, hội chợ Xuân,... tại khuôn viên trường học; thông qua đó, cung cấp cho HS nhiều kiến thức, kỹ năng cần thiết, bổ ích, giúp các em phát triển toàn diện. 5/ Thành lập các câu lạc bộ (CLB), nhóm theo nhu cầu, sở thích, đáp ứng tâm tư nguyện vọng, sở trường từng nhóm HS như: CLB tiếng anh, CLB trải nghiệm khoa học, CLB bóng đá, CLB khoa học,... Việc tham gia CLB giúp HS biết cách tự rèn luyện kỹ năng sống, trau dồi thêm kỹ năng mềm (tổ chức, quản lý, làm việc nhóm), có cơ hội giao lưu, học hỏi, thể hiện mình, hình thành và phát triển các kỹ năng sống như: xác định mục tiêu, lập kế hoạch, quản lý thời gian, kiểm soát cảm xúc. Bổ sung kiến thức nhiều môn học khác nhau, tăng sự tự tin, sáng tạo, khả năng giao tiếp. Đồng thời, mô hình CLB sẽ phát triển và bồi dưỡng những nhân tố điển hình trong lĩnh vực học tập, nghiên cứu và hoạt động phong trào Đoàn - Đội của nhà trường, trao đổi HS giữa các trường... Tất nhiên, cần lưu ý rằng các hoạt động này phải gắn với thực tế, với các điều kiện cụ thể và phải bảo đảm phù hợp với lứa tuổi và chương trình học tập của các em.

Thứ ba, cần đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển NLTH của học sinh, tăng cường hướng dẫn HS tự học, tự tìm kiếm tài liệu

GV đóng vai trò là người tổ chức, hỗ trợ HS chủ động, tích cực lĩnh hội và khám phá tri thức. Trong đó, chú trọng sự phát triển khả năng tự học, tự giải quyết vấn đề bằng cách sử dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực như các phương pháp dạy học thí nghiệm, thực hành, dạy học tình huống, dạy học định hướng hành động..., tăng cường sử dụng phương tiện dạy học và CNTT hợp lý. GV cần tăng cường hứng thú học tập của HS, ham muốn hiểu biết, kích thích HS tìm kiếm tri thức mới, tạo cơ hội cho HS tự nghiên cứu, tự bộc lộ. GV cần hướng dẫn cho HS phương pháp tự học một cách hiệu quả ở các khâu: đọc hiểu tài liệu, cách phát hiện vấn đề nghiên cứu, cách ghi chép, phân tích và tổng hợp thông tin thu thập được, cách đánh giá các sự kiện, dữ liệu... Đồng thời, GV cần thay đổi hình thức kiểm tra đánh giá chú trọng đến phát triển NLTH cho HS. Đánh giá dựa trên sự tiến bộ trong quá trình học tập, khả năng vận dụng trong các tình huống thực tiễn. Dạy học

lấy HS làm trung tâm và việc đánh giá chỉ nhằm mục đích định hướng cho người học phương pháp và con đường học tập tiếp tục thay vì cân đo đong đếm lượng tri thức thu nhận.

Thứ tư, nâng cao nhận thức về hoạt động tự học của HS Tiểu học, bởi lẽ muốn hoạt động tự học đạt kết quả cao, đòi hỏi HS phải tự giác, không ngừng tìm tòi, học hỏi - xuất phát từ động lực bên trong của mỗi HS

Tự học có quan hệ chặt chẽ với quá trình dạy học, nhưng có tính độc lập cao, mang đậm tính cá nhân. NLTH là sự tự giác, tích cực và độc lập của từng HS. Là nỗ lực của bản thân HS, quyết định chất lượng học tập của HS. Có hứng thú học tập và tự tạo hứng thú học tập cho bản thân bắt nguồn từ bên trong mỗi HS. Đầu tiên, tin tưởng vào khả năng tự học của bản thân, phát huy tối đa nội lực, tận dụng triệt để các yếu tố khách quan. Xác định mục đích, động cơ, nhu cầu học tập; xây dựng thời gian biểu hợp lý giữa các môn học, địa điểm, thời gian, hình thức tự học, tiến hành tự nghiên cứu... Linh hoạt điều chỉnh thời khóa biểu trong quá trình tự học, có ý chí hoàn thành thời gian biểu đã đặt ra. Bên cạnh đó, Nhà trường, GV... cần hướng dẫn, rèn luyện dần dần cho HS để có phương pháp tự học một cách khoa học, hợp lý: biết cách lắng nghe thông tin, đọc tài liệu, phối hợp chặt chẽ các giác quan trong thu nhận thông tin để phát hiện bản chất vấn đề, biết cách tóm tắt và ghi chép, cách tổng kết, cách tự thắc mắc và đặt câu hỏi thắc mắc, vận dụng kiến thức tự học vào thực tiễn cuộc sống, biết cách cân bằng học tập, giải trí, thể thao. Đồng thời, HS cũng cần biết tự kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, nghiên cứu, tự sửa sai, điều chỉnh kiến thức trong quá trình tự học của bản thân.

Tóm lại, chất lượng, hiệu quả học tập của HS phụ thuộc vào phương pháp tự học, kỹ năng tự học, thời gian tự học, điều kiện cơ sở vật chất cho tự học, năng lực và phương pháp giảng dạy của giáo viên, sự phối hợp các đoàn thể trong nhà trường. Để quản lý có hiệu quả hoạt động tự học của HS, các chủ thể quản lý cần kết hợp đồng bộ các biện pháp tác động vào tất cả các khâu, các thành tố của NLTH, tạo điều kiện cho HS tự học, nâng cao hiệu quả, chất lượng học tập của HS, góp phần tích cực trong việc nâng cao chất lượng tự học và đồng thời phát triển NLTH của HS.

3. KẾT LUẬN

Trên đây, chúng tôi đã trình bày cấu trúc năng lực, xây dựng hệ thống tiêu chí và công cụ đánh giá NLTH cho học sinh nói chung. Áp dụng vào phát triển NLTH cho HS Tiểu học đương nhiên phải kiên nhẫn, từng bước và cụ thể, sáng tạo. Các kết quả đánh giá thực trạng NLTH ở HS Tiểu học mà nhóm nghiên cứu đã làm đã được kiểm chứng, cấu trúc NLTH đề xuất có độ tin cậy, nhưng mới chỉ là bước đầu, cần tiếp tục đề xuất, nghiên cứu sâu hơn trong các đề tài tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Anh, Đỗ Thị Châu (2008), *Tự học của sinh viên*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, <http://www.moet.gov.vn/tintuc/Pages/CT-GDPT tongthe.aspx?ItemID=4944>.
3. Nguyễn Thị Thu Ba (2013), “Phát triển kỹ năng tự học cho học sinh phổ thông”. Nguồn: <http://www.ier.edu.vn/coment/view/644/160/>, - Trung tâm nghiên cứu giáo dục phổ thông - Viện Nghiên cứu Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, ngày đăng 9/6/2013.
4. Đặng Vũ Hoạt (chủ biên), Hà Thị Đức (2013), *Lí luận dạy học đại học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
5. Vũ Trọng Rỹ (1994), *Một số vấn đề lý luận về rèn luyện kỹ năng học tập cho học sinh* (Báo cáo đề tài), - Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội.
6. Lê Công Triêm (2001), *Một số vấn đề hiện nay của phương pháp dạy học hiện đại*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

A PROPOSAL ON STRUCTURES AND CRITERIA FOR ASSESSING SELF-DIRECTED LEARNING COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: *Self-directed learning competency (SLC) is a core competency of primary school students emphasized in the new national curriculum framework for general education after 2018 in Vietnam. In order to carry out the assessment of primary school students, we proposed the structures and constructed a SLC assessing tool for those students. Based on the preliminary assessment of primary school student's SLC is on the 5th grade students, we proposed some solutions to develop the self-directed learning competency of primary students in general.*

Keywords: *Competency, self-directed learning, self-directed learning competency, primary school students.*

MỘT VÀI SUY NGHĨ TỪ VIỆC KHẢO SÁT NGŨ LIỆU DẠY HỌC TẬP ĐỌC LỚP 4, 5 TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT TIỂU HỌC HIỆN HÀNH

Trịnh Cam Ly

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Văn bản ngữ liệu được sử dụng dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 4 và lớp 5 trong sách giáo khoa Tiếng Việt Tiểu học hiện hành bên cạnh những ưu điểm còn có những tồn tại. Từ việc khảo sát và phân tích kết quả, bài viết đưa ra một số chú ý khi lựa chọn văn bản ngữ liệu dạy đọc hiểu: phong phú về nội dung; đa dạng về hình thức, thể loại; hiện đại; cập nhật, ... Đặc biệt, cần lựa chọn những văn bản có nội dung gắn với cuộc sống học tập và sinh hoạt hàng ngày, giúp học sinh tích lũy tri thức, rèn luyện kỹ năng, trau dồi phẩm chất, năng lực, đáp ứng đòi hỏi ngày càng cao của xã hội về con người mới.

Từ khóa: Bài viết, nội dung, hình thức, thể loại.

Nhận bài ngày 27.10.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.1.2018

Liên hệ tác giả: Trịnh Cam Ly; Email: tely@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình Tiếng Việt Tiểu học năm 2000 (còn gọi là chương trình 175 tuần) được áp dụng đại trà từ năm học 2002 - 2003 với duy nhất một bộ sách giáo khoa dùng chung trên toàn quốc. Giống như các môn học khác, sách giáo khoa Tiếng Việt Tiểu học cũng được biên soạn rất công phu với hệ thống ngữ liệu dạy học tương đối đa dạng và phong phú. Đặc biệt, riêng phân môn Tập đọc lớp 4, 5 sử dụng tới 118 văn bản (nguyên tác và trích đoạn) nghệ thuật (thơ, truyện, kịch, miêu tả) và phi nghệ thuật (hành chính, khoa học, báo chí, chính luận, sinh hoạt) trong nước và nước ngoài (bản dịch). 118 văn bản được chọn lọc từ những tác phẩm của các tác giả uy tín, mang tính giáo dục sâu sắc, được chỉnh sửa nghiêm túc bởi tập thể tác giả sách giáo khoa nên về cơ bản đáp ứng được mục tiêu dạy học Tập đọc.

Trải qua hơn mười năm áp dụng giảng dạy, thực tế cho thấy, nhiều học sinh chưa thực sự hứng thú với văn bản đọc trong sách giáo khoa. Không dễ để học sinh nhớ tên văn bản, tên tác giả cũng như những giá trị nội dung, nghệ thuật tiêu biểu của văn bản. Số học sinh

hứng thú và tìm đọc nguyên tác của các đoạn trích là rất ít. Trong khi đó, các em rất say sưa với những truyện tranh có hành văn ngắn gọn, ít chau chuốt, bay bổng, ít sử dụng những biện pháp nghệ thuật đặc sắc,... và háo hức chờ đón kì phát hành của các tập truyện tiếp theo.

Vậy, điều gì khiến các em ít hứng thú với những văn bản ngữ liệu có giá trị được chọn lọc, biên soạn công phu và nghiêm túc?

2. NỘI DUNG

2.1. Khảo sát thực trạng

Để trả lời câu hỏi trên chúng tôi đã tiến hành khảo sát ở Thành phố Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh, mỗi thành phố 01 quận nội thành và 01 huyện ngoại thành. Mỗi quận (huyện) khảo sát 05 trường Tiểu học, mỗi trường khảo sát ngẫu nhiên 25 học sinh lớp 4, 25 học sinh lớp 5 (tổng cộng 500 học sinh lớp 4 và 500 học sinh lớp 5).

Mỗi học sinh tham gia khảo sát trả lời bảng hỏi về việc lựa chọn trong chương trình *Tập đọc* các bài nào em thích, các bài nào em cho là khó và nêu rõ lí do. Kết quả khảo sát như sau:

Bảng 1. Nhận xét về các bài Tập đọc trong chương trình lớp 4

Stt	Tên bài	Thích	Tỷ lệ	Khó	Tỷ lệ
1	Dế Mèn bênh vực kẻ yếu	148	29,6%	28	5,6%
2	Mẹ ốm	81	16,2%	25	5%
3	Truyện cổ nước mình	40	8%	13	1,6%
4	Thư thăm bạn	35	7%	17	5,4%
5	Người ăn xin	73	14,6%	15	3%
6	Một người chính trực	43	8,6%	19	3,8%
7	Tre Việt Nam	42	8,4%	21	4,2%
8	Những hạt thóc giống	84	16,8%	8	1,6%
9	Gà Trống và Cáo	83	16,6%	12	2,4%
10	Nổi danh vật của An - đrây - ca	55	11%	42	8,4%

Stt	Tên bài	Thích	Tỷ lệ	Khó	Tỷ lệ
11	Chị em tôi	31	6,2%	9	1,8%
12	Trung thu độc lập	23	4,6%	10	2%
13	Ở Vương quốc Tương Lai	21	4,2%	22	4,4%
14	Nếu chúng mình có phép lạ	44	8,8%	3	0,6%
15	Đôi giày ba ta màu xanh	9	1,8%	17	3,4%
16	Thưa chuyện với mẹ	20	4%	9	1,8%
17	Điều ước của vua Mi-đát	56	11,2%	18	3,6%
18	Ông Trọng thả điều	100	20%	7	1,4%
19	Có chí thì nên	32	6,2%	5	1%
20	“Vua tàu thủy” Bạch Thái Bưởi	49	9,8%	22	4,4%
21	Vẽ trứng	43	8,6%	17	3,4%
22	Người tìm đường lên các vì sao	34	6,8%	19	3,8%
23	Văn hay chữ tốt	80	16%	2	0,4%
24	Chú Đất Nung	31	6,2%	15	3%
25	Cánh diều tuổi thơ	14	2,8%	2	0,4%
26	Tuổi Ngựa	29	5,8%	4	0,8%
27	Kéo co	26	5,2%	10	2%
28	Trong quán ăn “Ba cá bống”	16	3,2%	31	6,2%
29	Rất nhiều mặt trăng	29	5,8%	10	2%
30	Bốn anh tài	92	18,4%	9	1,8%
31	Chuyện cổ tích về loài người	18	3,6%	11	2,2%
32	Trồng đồng Đông Sơn	25	5%	21	4,2%
33	Anh hùng Lao động Trần Đại Nghĩa	36	7,2%	18	3,6%
34	Bè xuôi sông La	17	3,4%	11	2,2%

Stt	Tên bài	Thích	Tỷ lệ	Khó	Tỷ lệ
35	Sầu riêng	17	3,4%	9	1,8%
36	Chợ Tết	68	13,6%	5	1%
37	Hoa học trò	38	7,6%	4	0,8%
38	Khúc hát ru những em bé lớn trên lưng mẹ	66	13,2%	19	3,8%
39	Vẽ về cuộc sống an toàn	18	3,6%	19	3,8%
40	Đoàn thuyền đánh cá	26	5,2%	4	0,8%
41	Khuất phục tên cướp biển	51	10,2%	13	2,6%
42	Bài thơ về tiểu đội xe không kính	44	8,8%	9	1,8%
43	Thắng biển	23	4,6%	9	1,8%
44	Ga-vrốt ngoài chiến lũy	42	8,2%	28	5,6%
45	Dù sao trái đất vẫn quay!	23	4,6%	7	1,4%
46	Con sẻ	34	6,8%	9	1,8%
47	Đường đi SaPa	36	7,2%	22	4,4%
48	Trăng ơi... từ đâu đến?	36	7,2%	8	1,6%
49	Hơn một nghìn ngày vòng quanh trái đất	27	5,4%	22	4,4%
50	Dòng sông mặc áo	43	8,6%	9	1,8%
51	Ăng-co Vát	43	8,6%	26	5,2%
52	Con chuồn chuồn nước	14	2,8%	6	1,2%
53	Vương quốc vắng nụ cười	42	8,4%	11	2,2%
54	Ngắm trăng	48	9,6%	3	0,6%
55	Không đề	48	9,6%	3	0,6%
56	Con chim chiền chiện	8	1,6%	10	2%
57	Tiếng cười là liều thuốc bổ	42	8,4%	11	2,2%
58	Ăn "mâm đá"	52	10,4%	19	3,8%

Bảng 2. Nhận xét về các bài Tập đọc trong chương trình lớp 5

Stt	Tên bài	Thích	Tỷ lệ	Khó	Tỷ lệ
1	Thư gửi các học sinh	105	21%	10	2%
2	Quang cảnh làng mạc ngày mùa	45	9%	13	2,6%
3	Nghìn năm văn hiến	44	8,8%	16	3,2%
4	Sắc màu em yêu	81	16,2%	2	0,4%
5	Lòng dân	59	11,8%	9	1,8%
6	Những con sếu bằng giấy	90	18%	9	1,8%
7	Bài ca về trái đất	62	12,4%	7	1,4%
8	Một chuyên gia máy xúc	23	4,6%	7	1,4%
9	Ê-mi-li, con...	85	9%	14	2,8%
10	Sự sụp đổ của chế độ A-pác-thai	31	6,2%	26	5,2%
11	Tác phẩm của Si-le và tên phát xít	31	6,2%	20	4%
12	Những người bạn tốt	64	12,8%	3	0,6%
13	Tiếng đàn ba-la-lai-ca trên sông Đà	48	9,6%	13	2,6%
14	Kì diệu rừng xanh	42	8,4%	13	2,6%
15	Trước cổng trời	33	6,6%	11	2,2%
16	Cái gì quý nhất?	80	16%	7	1,4%
17	Đất Cà Mau	30	6%	13	2,6%
18	Chuyện một khu vườn nhỏ	42	8,4%	4	0,8%
19	Tiếng vọng	31	6,2%	5	1%
20	Mùa thảo quả	37	7,2%	13	2,6%
21	Hành trình của bầy ong	64	12,8%	2	0,4%
22	Người gác rừng tí hon	84	16,8%	4	0,8%
23	Trông rừng ngập mặn	18	3,6%	11	2,2%
24	Chuỗi ngọc lam	50	10%	11	2,2%
25	Hạt gạo làng ta	62	12,4%	7	1,4%

Stt	Tên bài	Thích	Tỷ lệ	Khó	Tỷ lệ
26	Buôn Chư Lênh đón cô giáo	26	5,2%	17	3,4%
27	Về ngôi nhà đang xây	22	4,4%	8	1,6%
28	Thầy thuốc như mẹ hiền	71	14,2%	1	0,2%
29	Thầy cúng đi bệnh viện	43	8,6%	3	0,6%
30	Ngu Công xã Trịnh Tường	31	6,2%	16	3,2%
31	Ca dao về lao động sản xuất	32	6,4%	12	2,4%
32	Người công dân số Một	31	6,2%	6	1,2%
33	Thái sư Trần Thủ Độ	49	9,8%	6	1,2%
34	Nhà tài trợ đặc biệt của Cách mạng	42	8,4%	14	2,8%
35	Trí dũng song toàn	34	6,8%	5	1%
36	Tiếng rao đêm	60	12%	5	1%
37	Lập làng giữ biển	15	3%	6	1,2%
38	Cao Bằng	50	10%	7	1,4%
39	Phân xử tài tình	54	10,8%	3	0,6%
40	Chú đi tuần	40	8%	7	1,4%
41	Luật tục xưa của người Ê - đê	35	7%	23	4,6%
42	Hộp thư mật	29	5,8%	4	0,8%
43	Phong cảnh đền Hùng	39	7,8%	8	1,6%
44	Cửa sông	23	4,6%	3	0,6%
45	Nghĩa thầy trò	50	10%	2	0,4%
46	Hội thổi cơm thi ở Đồng Vân	29	5,8%	14	2,8%
47	Tranh làng Hồ	36	7,2%	9	1,8%
48	Đất nước	32	6,4%	2	0,4%
49	Một vụ đắm tàu	88	17,6%	10	2%
50	Con gái	55	11%	3	0,6%
51	Thuần phục sư tử	57	11,4%	13	2,6%

Stt	Tên bài	Thích	Tỷ lệ	Khó	Tỷ lệ
52	Tà áo dài Việt Nam	42	8,4%	13	2,6%
53	Công việc đầu tiên	30	6%	3	0,5%
54	Bầm oi	55	11%	5	1%
55	Út Vịnh	53	10,6%	7	1,4%
56	Những cánh buồm	29	5,8%	7	1,4%
57	Luật Bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ em	33	6,6%	18	3,6%
58	Sang năm con lên bảy	39	7,8%	3	0,6%
59	Lớp học trên đường	35	7%	12	2,4%
60	Nếu trái đất thiếu trẻ con	38	7,6%	17	3,4%

Học sinh nêu ra một số lí do khiến các em thích các bài *Tập đọc* trong chương trình:

- Bài đọc có nội dung gần gũi, dễ nhớ, dễ đọc, dễ thuộc.
- Bài học rút ra từ bài đọc có ý nghĩa sâu sắc.

Học sinh cũng nêu ra những lí do cụ thể để giải thích việc các em cho rằng một số bài tập đọc trong chương trình là khó:

- Nội dung chưa thật gần gũi.
- Bài khó đọc, khó thuộc vì có nhiều từ khó, câu dài.
- Câu hỏi tìm hiểu bài khó với các em.
- Một số bài có nội dung quá dài.

2.2. Đánh giá thực trạng

Kết quả khảo sát thực sự là những con số biết nói.

Nhận xét về bài đọc các em thích, ở lớp 4, bài đọc được nhiều học sinh thích nhất là bài *Dế Mèn bênh vực kẻ yếu* (29, 6%), bài ít học sinh thích nhất là *Con chim chiền chiện* (1,6%). Ở lớp 5, bài đọc được nhiều học sinh thích nhất là bài *Thư gửi các học sinh* (21%), bài ít học sinh thích nhất là *Lập làng giữ biển* (3%).

Nhận xét về bài đọc các em thấy khó, ở lớp 4, bài đọc nhiều học sinh cho là khó nhất là bài *Nỗi dằn vặt của An-đrây-ca* (8,4%), bài ít học sinh cho là khó nhất là *Cánh diều tuổi thơ* (0,4%). Ở lớp 5, bài đọc nhiều học sinh cho là khó nhất là bài *Sự sụp đổ của chế độ A-pác-thai* (5,2%), bài ít học sinh cho là khó nhất là *Thầy thuốc như mẹ hiền* (0,2%).

Thời điểm chúng tôi tiến hành khảo sát là cuối năm học, việc hỏi ý kiến các em về tất cả các bài đọc trong năm cũng là khó. Chắc chắn, vì cả những lí do khách quan lẫn chủ quan, các em khó có thể nhớ hết nội dung các bài đọc. Cũng không thể không tính đến việc giờ học đọc hiểu chưa giúp các em có những ấn tượng sâu sắc về bài đọc gây khó khăn cho học sinh khi trả lời bảng hỏi. Cùng với những lí do học sinh nêu ra đã tổng kết ở trên, có thể thấy rằng nội dung văn bản lựa chọn để dạy đọc hiểu cho học sinh còn có những vấn đề đáng bàn. Tại sao rất nhiều bài đọc không khó nhưng học sinh lại không thích? Một số bài đọc mặc dù nhiều em cho là khó song vẫn nhiều ý kiến bày tỏ các em thích?

Qua quan sát và tổng kết kinh nghiệm dạy học *Tập đọc* cho học sinh lớp 4 và lớp 5, kết hợp với xem xét ngữ liệu dạy học, chúng tôi thấy còn một số vấn đề cần bàn thêm:

Thứ nhất, nội dung các bài đọc thường xoay quanh nội dung của chủ điểm.

Lớp 4: 31 tuần học, có 10 chủ điểm lớn:

- | | |
|---|------------------------------|
| - <i>Thương người như thể thương thân</i> | - <i>Người ta là hoa đất</i> |
| - <i>Măng mọc thẳng</i> | - <i>Vẻ đẹp muôn màu</i> |
| - <i>Trên đôi cánh ước mơ</i> | - <i>Những người quả cảm</i> |
| - <i>Có chí thì nên</i> | - <i>Khám phá thế giới</i> |
| - <i>Tiếng sáo diều</i> | - <i>Tình yêu cuộc sống</i> |

Lớp 5: 31 tuần học, cũng có 10 chủ điểm lớn:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| - <i>Việt Nam - Tổ quốc tôi</i> | - <i>Người công dân</i> |
| - <i>Cánh chim hòa bình</i> | - <i>Vì cuộc sống hòa bình</i> |
| - <i>Con người với thiên nhiên</i> | - <i>Nhớ nguồn</i> |
| - <i>Giữ lấy màu xanh</i> | - <i>Nam và nữ</i> |
| - <i>Vì hạnh phúc con người</i> | - <i>Những chủ nhân tương lai</i> |

Việc sắp xếp các bài đọc theo các chủ điểm thể hiện tính khoa học song lại là một trong những hạn chế khi lựa chọn nội dung các văn bản ngữ liệu. Với tiêu chí nội dung các văn bản đọc phù hợp với chủ điểm, văn bản được chọn làm ngữ liệu chưa có sự phong phú, đa dạng về nội dung, hạn chế về thể loại, khó khăn trong việc chọn các văn bản phi nghệ thuật phù hợp với những chủ điểm trên. Một số văn bản chưa cập nhật, hiện đại, kích thích hứng thú của người dạy và người học. Hệ thống từ ngữ trong các văn bản theo chủ điểm thường gói gọn trong khuôn khổ, chưa mở rộng, chưa kích thích được khả năng so sánh, liên tưởng, liên hệ của học sinh. Hiện chúng ta chưa có bộ Từ điển giải thích tiếng Việt theo chủ điểm cho học sinh Tiểu học nào, ngoài các Từ điển giải thích tiếng Việt thông dụng cho học sinh Tiểu học.

Thứ hai, văn bản được lựa chọn làm ngữ liệu dạy *Tập đọc* qua các giai đoạn có sự thay đổi rõ rệt về thể loại.

Đa số sách giáo khoa trước cải cách giáo dục 1980 (từ đầu thế kỉ XX đến năm 1980), để thể hiện mục tiêu phức hợp bao gồm vừa dạy đọc, vừa dạy luân lí, đạo đức, lịch sử, địa lí, khoa học tự nhiên, văn học, các tác giả đã chọn hai kiểu văn bản chính để dạy đọc hiểu: văn bản nghệ thuật (gồm những bài ca dao, truyện cổ, câu chuyện danh nhân hoặc câu chuyện lịch sử) và văn bản khoa học (gồm các bài phổ biến kiến thức về lịch sử, địa lí, khoa học tự nhiên...), trong đó các văn bản nghệ thuật chiếm khoảng 85%. Như vậy, giai đoạn này, mặc dù mong muốn thể hiện quan điểm tích hợp song các tác giả vẫn đề cao mục tiêu dạy văn trong dạy đọc hiểu.

Chương trình cải cách giáo dục (1980) có sự thay đổi mạnh mẽ, có sự phân định rạch ròi kiến thức các môn học nên không còn thấy bóng dáng của văn bản khoa học - lịch sử - địa lí trong sách giáo khoa *Tập đọc*. Văn bản phi nghệ thuật hầu như không được lựa chọn. Đa số các văn bản được chọn làm ngữ liệu dạy học *Tập đọc* là văn bản nghệ thuật. Lựa chọn này có lợi thế cho việc giúp cho học sinh làm quen với văn bản văn chương, song chưa thật phù hợp với mục tiêu dạy đọc hiểu, bởi ngoài năng lực thụ cảm văn bản nghệ thuật, vẫn cần chú trọng phát triển các kĩ năng và nhận thức xã hội, đời sống cho các em nữa.

Chương trình *Tiếng Việt* hiện hành có sự định hướng lại theo xu hướng thế giới. Vì vậy, sách giáo khoa *Tiếng Việt* hiện hành đã đưa cả văn bản phi nghệ thuật vào dạy cùng với văn bản nghệ thuật trong các giờ *Tập đọc*. Tuy nhiên, về tỉ lệ văn bản phi nghệ thuật còn rất ít (6.78%) so với văn bản nghệ thuật (93.22%), do đó, chưa thực sự phù hợp. Ở nhiều nước phát triển, văn bản phi nghệ thuật chiếm phần lớn trong số văn bản được chọn làm ngữ liệu dạy đọc hiểu ở Tiểu học. Văn bản nghệ thuật cũng được chọn song với tỉ lệ ít hơn. Điều này hoàn toàn phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi cũng như trình độ nhận thức của học sinh Tiểu học bởi hiểu văn bản phi nghệ thuật đơn giản hơn văn bản nghệ thuật do tính đơn nghĩa của nó. Chưa kể, trong cuộc sống, học tập và làm việc lâu dài, trừ những ngành học đặc thù, văn bản chúng ta cần đọc hiểu chủ yếu là văn bản phi nghệ thuật.

Thứ ba, giờ học *Tập đọc* được tổ chức theo quy trình “cứng”, hạn chế sự sáng tạo cũng như hứng thú của người dạy và người học.

Phân môn *Tập đọc* là một trong những phân môn trong chương trình *Tiếng Việt* được dạy theo quy trình “cứng” gồm các bước: *Luyện đọc*, *Tìm hiểu bài* và *Luyện đọc lại* (Học thuộc lòng).

Khi được hỏi, đa số giáo viên và học sinh đều bày tỏ ý kiến quy trình dạy *Tập đọc* lặp đi lặp lại ở tất cả các tiết học gây nhàm chán và là khó khăn lớn cho giáo viên khi dạy và học sinh khi học. Nhiều giáo viên cho rằng bài đọc nào cũng dạy đủ ba bước theo quy trình là không hợp lí, học sinh lớp 4, 5 không cần luyện đọc nhiều, cần tăng thời lượng tìm hiểu bài và luyện đọc lại. Một số giáo viên cũng đã mạnh dạn làm mới bài giảng của mình bằng cách linh hoạt sử dụng đồ dùng dạy học, các phương pháp, hình thức dạy học tích cực song việc thay đổi này chưa rộng rãi, thường xuyên và liên tục. Điều này chứng tỏ phần lớn giáo viên vẫn nặng tư tưởng “dạy học theo chỉ đạo”, chưa thực sự chủ động, sáng tạo. Đây cũng làm một trong những nguyên nhân làm giảm hứng thú của học sinh với môn học cũng như văn bản đọc.

Chúng ta cần mạnh dạn đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hướng dẫn học sinh đọc văn bản, “mềm hóa” quy trình dạy *Tập đọc*. Nếu được tổ chức, định hướng và hỗ trợ tốt, học sinh chắc chắn sẽ hứng thú hơn với bài đọc. Hiện trong chương trình đào tạo ngành Sư phạm Ngữ Văn của một số trường cao đẳng, đại học sư phạm đã bổ sung thêm học phần Đọc văn, mục đích là hướng dẫn người học đọc hiểu, nắm được nội dung và những nét cơ bản, đặc sắc nhất của văn bản. Đây là điều hết sức cần thiết.

Thứ tư, hệ thống câu hỏi tìm hiểu bài cuối mỗi văn bản thường xoay quanh nội dung, rất ít câu hỏi về phương diện phong cách, thủ pháp nghệ thuật và gần như không có câu hỏi hướng dẫn cách đọc văn bản (chỉ có yêu cầu học thuộc lòng). Hình thức hỏi chủ yếu là tự luận, chưa có trắc nghiệm. Mức độ câu hỏi chủ yếu dừng lại ở cấp độ biết, hiểu, ít câu hỏi vận dụng, vận dụng sáng tạo. Những câu hỏi này chưa giúp học sinh đánh giá được giá trị của văn bản cũng như áp dụng kiến thức, kĩ năng hình thành được trên cơ sở đọc văn bản vào thực tiễn.

Theo xu hướng dạy học hiện đại, các câu hỏi đọc hiểu văn bản cần được thiết kế có đủ 4 mức độ: nhận biết, hiểu, vận dụng và vận dụng sáng tạo; giúp học sinh vận dụng kiến thức, kĩ năng được hình thành sau bài đọc vào giải quyết những vấn đề tương tự và vấn đề mới trong học tập cũng như trong cuộc sống.

Từ những phân tích ở trên, chúng ta cần nghiêm túc nhìn lại việc lựa chọn văn bản dạy học *Tập đọc* trong cả một quá trình tương đối dài để có những định hướng tốt hơn khi xây dựng chương trình cũng như viết nhiều bộ sách giáo khoa thể hiện tốt mục tiêu này. Cần lưu ý rằng, Chương trình giáo dục phổ thông (chương trình tổng thể) do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành chính thức ngày 18.7.2017 đặc biệt chú ý tới giáo dục Tiểu học, tới tính đa dạng về nội dung và sự phù hợp nhận thức của lứa tuổi.

3. KẾT LUẬN

Đọc là kỹ năng quan trọng hàng đầu hình thành từ cấp Tiểu học và được con người sử dụng đến cuối cuộc đời. Nhờ có đọc con người tiếp thu được nền văn minh nhân loại, tích lũy tri thức, kinh nghiệm, rèn luyện kỹ năng, trau dồi phẩm chất, tồn tại và phát triển bền vững trước những đòi hỏi ngày càng cao của xã hội về con người mới.

Để đọc trở thành một kỹ năng có tính công cụ tiến tới phát triển văn hóa đọc cho học sinh, việc dạy đọc cần được tiến hành có chất lượng ngay từ cấp Tiểu học. Hệ thống văn bản đọc hiểu cần được chọn lựa phong phú, đa dạng, hiện đại, cập nhật; phương pháp, hình thức tổ chức giờ học linh hoạt; định hướng khai thác văn bản theo hướng thực hành, vận dụng để giờ Tập đọc thực sự có ý nghĩa, luôn được học sinh mong đợi với niềm, say mê và hứng thú.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình Giáo dục phổ thông (Chương trình tổng thể)*, ban hành ngày 18.7.2017.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Sách giáo khoa Tiếng Việt 4*, tập 1,2, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Sách giáo khoa Tiếng Việt 5*, tập 1,2, - Nxb Giáo dục Việt Nam.

SOME THOUGHTS FROM THE INVESTIGATION OF TEACHING MATERIALS IN GRADES 4 AND 5 IN THE CURRENT VIETNAMESE LANGUAGE TEXTBOOK

Abstract: *There are some stronges and weaknesses in the written texts that are used to teach reading comprehension to students in grades 4 and 5 in the current Vietnamese language textbook. From surveying and analyzing results, the article gives some suggestions when choosing written text for teaching reading comprehension. These written texts are rich in content, diverse in forms, genres and be updated. In particular, the content of these written texts is associated to learning and daily life that will help students accumulate knowledge, practise skills, cultivate qualities... in order to meet the increasing demands of society nowadays.*

Keywords: *Written texts, content, forms, genres.*

THIẾT KẾ TÀI LIỆU HƯỚNG DẪN TỰ HỌC MÔN HÓA HỌC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Đào Thị Kim Nhung¹, Phạm Thị Bình²

¹Trường THPT A Thanh Liêm

²Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Tự học để chiếm lĩnh kiến thức là vô cùng cần thiết và quan trọng, đồng thời cũng là mục tiêu cần đạt tới của việc dạy học. Có nhiều biện pháp phát triển năng lực tự học cho học sinh, trong đó việc sử dụng tài liệu hướng dẫn tự học cho học sinh là một biện pháp được đánh giá là phù hợp, hiệu quả đối với học sinh phổ thông. Trong bài báo này, chúng tôi tập trung phân tích cách thức xây dựng tài liệu hướng dẫn học sinh tự học để chiếm lĩnh kiến thức mới, cụ thể là phân tích các yêu cầu đối với tài liệu hướng dẫn tự học cho học sinh, đề xuất quy trình xây dựng, sử dụng tài liệu hướng dẫn tự học môn Hóa học cho học sinh Trung học phổ thông và đưa ra ví dụ minh họa.

Từ khóa: Tự học, tài liệu hướng dẫn tự học, học sinh, Hóa học.

Nhận bài 25.11.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.1.2018

Liên hệ tác giả: Đào Thị Kim Nhung; Email: kimnhungk37ahoa@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Với sự phát triển của công nghệ, dạy học ngày nay không phải tập trung vào trang bị kiến thức cho học sinh (HS) mà cần chú trọng dạy cho HS phương pháp để chiếm lĩnh kiến thức, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Điều 28.2 trong *Luật Giáo dục* đã nêu rõ: “Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của HS; phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học; *bồi dưỡng phương pháp tự học*, khả năng làm việc theo nhóm, rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui hứng thú học tập cho HS”. Theo *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, ban hành ngày 18.7.2017, thì tự học được xác định là một trong những năng lực cốt lõi mà nhà trường phổ thông cần hình thành và phát triển cho HS.

Đã có nhiều tác giả trong và ngoài nước nghiên cứu về tự học (TH) và phát triển năng lực tự học (NLTH) như: Công trình “*Nghệ thuật và khoa học dạy học*” của nhà giáo dục học nổi tiếng người Mĩ Robert J.Marazano đề cập đến việc hình thành NLTH cho HS thông qua việc trả lời các câu hỏi lớn [1]; tác giả James H.Tronge với công trình “*Những*

phẩm chất của người giáo viên (GV) hiệu quả” [2] đã nhấn mạnh đến việc GV tạo lập một môi trường HT hiệu quả cho HS. Ở Việt Nam, luận điểm quan trọng trong tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục là tự học và học tập suốt đời và Bác cũng là một tấm gương sáng về tự học. Cố Giáo sư Nguyễn Cảnh Toàn là người có nhiều đầu sách viết về tự học như: Quá trình dạy - tự học, Biện học vô bờ, Học và dạy cách học, Tự học thế nào cho tốt...

Trong các tác phẩm của mình Giáo sư đã phân tích về bản chất, động cơ, các yếu tố, phương pháp tự học,.. Nghiên cứu về việc phát triển năng lực tự học cho HS trong dạy học hóa học cũng có nhiều tác giả qua tâm như: luận án tiến sĩ của tác giả Nguyễn Thị Ngà đã trình bày biện pháp xây dựng và sử dụng tài liệu tự học có hướng dẫn theo modun [3], luận án Tiến sĩ của Nguyễn Thị Thanh đã vận dụng lí thuyết kiến tạo nhằm phát triển NLTH [4], và một số tác giả khác cũng đã nghiên cứu về TH và phát triển NLTH cho HS qua sử dụng bài tập, sơ đồ tư duy, phương pháp bàn tay nặn bột... trong dạy học hóa học [5], [6], [7]... hay ứng dụng công nghệ thông tin để xây dựng e-book, phát triển NLTH cho HS [8], [9], [10]... Nhìn chung, các nghiên cứu đã tiếp cận phát triển NLTH của HS theo các phương pháp khác nhau. Trong các phương pháp đó, phương pháp sử dụng tài liệu hướng dẫn HS tự học bài mới là hình thức rất phù hợp và hiệu quả với HS phổ thông. Tuy nhiên trên thực tế còn rất thiếu tài liệu dạng này. Chính vì vậy việc xây dựng được tài liệu hướng dẫn tự học và có biện pháp sử dụng phù hợp là rất quan trọng...

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm “Tự học”

Có nhiều tác giả nghiên cứu về tự học và đưa ra khái niệm tự học. Về cơ bản các khái niệm đưa ra có nội hàm giống nhau, trong bài báo này chúng tôi sử dụng khái niệm về tự học theo phát biểu của cố GS. Nguyễn Cảnh Toàn *“Tự học là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ và có khi cả cơ bắp cùng với các phẩm chất của mình, rồi cả động cơ, tình cảm, cả nhân sinh quan, thế giới quan để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết mới nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của mình”* [11].

Tự học có các hình thức khác nhau như tự học có hướng dẫn trực tiếp (hiểu là có người hướng dẫn trực tiếp), tự học có hướng dẫn (tự học theo 1 tài liệu được viết riêng cho đối tượng cụ thể) và tự học không có hướng dẫn.

Theo tài liệu [12], HS cần phải được rèn luyện các kĩ năng tự học sau:

- Biết đọc, nghiên cứu giáo trình và tài liệu học tập, chọn ra những tri thức cơ bản chủ yếu, sắp xếp hệ thống hóa theo trình tự hợp lí, khoa học.
- Biết và phát huy những thuận lợi, hạn chế những mặt non yếu của bản thân trong quá trình học ở lớp, ở nhà, ở thư viện, ở phòng thí nghiệm,...

- Biết vận dụng các lợi thế và khắc phục các khó khăn, thích nghi với điều kiện học tập.
- Biết sử dụng linh hoạt các hình thức và phương pháp học tập cho phép để đạt hiệu quả học tập cao.
- Biết xây dựng kế hoạch học tập trong tuần, tháng, học kì, cả năm,...
- Biết và sử dụng có hiệu quả các kĩ thuật đọc sách, nghe giảng, trao đổi, thảo luận, tranh luận, xây dựng đề cương, viết báo cáo, thu thập và xử lí thông tin.
- Biết sử dụng các phương tiện học tập, đặc biệt là công nghệ thông tin.
- Biết phân tích, đánh giá và sử dụng các thông tin.
- Biết kiểm tra, đánh giá chất lượng học tập của bản thân và bạn học.
- Biết vận dụng thực hành, tham gia nghiên cứu, thực nghiệm, ứng dụng.

Quan niệm về việc tự học và các kĩ năng tự học cần rèn luyện cho HS ở trên là cơ sở để chúng tôi thiết kế tài liệu hướng dẫn HS tự học bài mới.

2.2. Xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học môn *Hóa học* cho HS phổ thông

Tài liệu hướng dẫn tự học là tài liệu học tập chứa đựng những thông tin, tri thức đồng thời chứa các nhiệm vụ và hướng dẫn cách thức thực hiện để người học đọc và làm theo các hướng dẫn cụ thể. Nói cách khác là HS sẽ làm việc độc lập với tài liệu đó thông qua các hoạt động đọc, làm bài tập hay các hoạt động quan sát hình ảnh, sơ đồ bảng biểu, video hay tương tác với cá phương tiện trực quan khác... mà hình thành kiến thức kĩ năng cho bản thân.

Khi lựa chọn, xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học cần xác định rõ mục tiêu của việc xây dựng và sử dụng tài liệu, chọn nội dung kiến thức phù hợp với việc tự học cho học sinh, xác định trình độ, năng lực của đối tượng người học, đưa ra các tiêu chí hướng đến và cấu trúc tài liệu một cách rõ ràng, phù hợp. Dưới đây chúng tôi trình bày các tiêu chí, cấu trúc và quy trình xây dựng tài liệu hướng dẫn HS tự học môn hóa học ở trường THPT.

2.2.1. Tiêu chí xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học

Xuất phát từ mục tiêu của việc xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học là HS có thể tự lĩnh hội kiến thức và phát triển năng lực tự học (thông qua rèn các kĩ năng tự học) thông qua việc sử dụng tài liệu hướng dẫn tự học kết hợp với việc sử dụng sách giáo khoa hiện hành; đồng thời căn cứ vào cơ sở lí luận của tự học, chúng tôi xác định 7 tiêu chí hướng đến khi xây dựng tài liệu hướng dẫn cho HS tự học bài mới như sau:

1. Nội dung chính xác, khoa học, bám sát chương trình hóa học phổ thông (tài liệu chúng tôi xây dựng trong luận văn này là theo chương trình cơ bản), đảm bảo kiến thức trọng tâm, đạt chuẩn kiến thức, kĩ năng do Bộ giáo dục đề ra.

2. Có tác dụng hướng dẫn tự học, tài liệu xây dựng với mục đích để HS sử dụng cho việc tự học, thông qua đó phát triển năng lực tự học chứ không dùng để cung cấp kiến thức.

3. Phù hợp với đối tượng HS: các nội dung và hoạt động hướng dẫn tìm tòi cho HS cần phù hợp với đối tượng HS, để các em có thể thực hiện được.

4. Cấu trúc logic, dễ sử dụng: tài liệu cần được xây dựng theo một cấu trúc và có các biểu tượng chung để HS cảm thấy quen thuộc, dễ sử dụng, không mất nhiều thời gian hiểu yêu cầu.

5. Hình thức đẹp, hấp dẫn, kích thích được hứng thú, niềm say mê học tập của HS.

6. Đa dạng hóa các nhiệm vụ và bài tập sử dụng trong tài liệu.

Thay đổi kiểu hoạt động khác nhau để tìm tòi kiến thức trong các bài, ví dụ như đọc hiểu sách giáo khoa, tìm tài liệu, nghiên cứu thông qua các phương tiện trực quan (tranh ảnh, video cung cấp hay hướng dẫn HS tự tìm hay có thể hướng dẫn HS tự tạo phương tiện trực quan,...), làm bài tập,... Các bài tập sử dụng trong tài liệu cũng nên sử dụng các dạng bài tập khác nhau như lí thuyết, thực nghiệm, bài tập thực tiễn,...

7. Đảm bảo cho HS tự kiểm tra, đánh giá kiến thức trong quá trình tự học.

2.2.2. Cấu trúc tài liệu hướng dẫn tự học

Cấu trúc mỗi bài học (dạng bài nghiên cứu tài liệu mới) trong tài liệu hướng dẫn HS tự học chúng tôi xây dựng gồm các phần:

1. Tên bài học

2. Mục tiêu

Mô tả những kiến thức, kĩ năng HS cần đạt được sau bài học.

3. Hoạt động hình thành kiến thức

Mô tả các hoạt động hình thành kiến thức của bài học. Các hoạt động này chúng tôi viết dưới dạng hướng dẫn để HS tìm tòi kiến thức mới thông qua việc đọc hiểu tài liệu, sách giáo khoa, quan sát phương tiện trực quan, huy động kiến thức đã học và kiến thức thực tiễn, làm bài tập. Với cách viết đó, HS giống như tự mình tìm ra kiến thức và phát triển các kĩ năng tự học cho bản thân.

4. Luyện tập, vận dụng

Mục này bao gồm các hoạt động để HS củng cố, luyện tập các kiến thức được hình thành ở mục 3.

5. Đáp án, hỗ trợ

Sau khi thực hiện các hoạt động tìm tòi, lĩnh hội kiến thức và làm bài tập vận dụng, HS có thể tra cứu phần đáp án để biết kết quả, hoặc trong quá trình tự học nếu gặp vướng mắc HS có thể tìm đến các hướng dẫn hỗ trợ ở mục này.

2.2.3. Quy trình xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học

Bước 1: Xác định rõ mục tiêu, và các tiêu chí xây dựng tài liệu

Mục tiêu xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học của chúng tôi là giúp HS có thể tự học để lĩnh hội kiến thức bài học và thông qua đó phát triển các kỹ năng và năng lực tự học.

Bước 2: Xác định cấu trúc tài liệu

Để thống nhất và dễ cho HS khi sử dụng, cần xác định một cấu trúc thống nhất cho tài liệu hướng dẫn tự học.

Bước 3: Chọn bài học cụ thể và biên soạn tài liệu

Không phải mọi bài học đều dễ dàng để HS tự học, do đó nên chọn những bài học có nội dung phù hợp. Theo chúng tôi, các bài phù hợp để xây dựng tài liệu hướng dẫn HS tự học là những bài có nội dung không quá khó, cần có liên hệ với những kiến thức kỹ năng đã học để HS có thể thực hiện các hoạt động tìm tòi. Cũng có thể xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học theo bài trong sách giáo khoa học theo các phần cụ thể trong mỗi bài.

Ví dụ trong chương *Nhóm oxi*, có thể thiết kế tài liệu hướng dẫn tự học cho các bài như *Oxi-Ozon*, *Lưu huỳnh*, *Hợp chất có oxi của lưu huỳnh*.

Với mỗi bài học cụ thể cần xác định mục tiêu và phương pháp dạy học phù hợp sau đó viết chi tiết nội các hoạt động học của HS.

Ba phương pháp chủ yếu mà chúng tôi áp dụng để thiết kế các hoạt động tự học cho HS trong tài liệu là: sử dụng sách giáo khoa, sử dụng phương tiện trực quan và sử dụng bài tập hóa học. Sử dụng sách giáo khoa để HS đọc hiểu, thu thập thông tin hay sử dụng các hình ảnh, tư liệu trong sách giáo khoa. Các phương tiện trực quan có thể sử dụng dưới dạng hình ảnh trong sách giáo khoa hay cung cấp thêm trong tài liệu, các video, mô phỏng có thể cung cấp dưới dạng các đường link trên mạng internet, đĩa CD,... Bài tập hóa học được sử dụng để tìm tòi phát hiện kiến thức hoặc để củng cố, vận dụng, mở rộng kiến thức cho HS.

Bước 4: Xin ý kiến của chuyên gia và GV hóa học

Xin ý kiến chuyên gia và các GV hóa học phổ thông để đánh giá xem tài liệu có đạt các tiêu chí đặt ra không, có khả thi với HS phổ thông không.

Bước 5: Chỉnh sửa, hoàn thiện

2.3. Sử dụng tài liệu

Cách sử dụng tài liệu hướng dẫn tự học bài mới xây dựng ở trên như sau:

Trong buổi học trước khi học bài xây dựng thành tài liệu hướng dẫn tự học, GV chuyển tài liệu hướng dẫn tự học cho HS, yêu cầu HS tự học theo các hướng dẫn trong tài liệu.

Trong buổi học trên lớp: GV tổ chức các hoạt động dạy học để đánh giá kết quả lĩnh hội kiến thức của HS sau khi sử dụng tài liệu, bổ sung kiến thức, sửa chữa giải đáp thắc mắc và vận dụng. Ở đây cần chú ý việc thiết kế kế hoạch dạy học trên lớp sẽ không giống các giờ học thông thường mà cần căn cứ trên những nhiệm vụ, hướng dẫn trong tài liệu mà có hoạt động dạy học phù hợp, sao cho GV có thể thu nhận các thông tin phản hồi từ HS, biết được HS có nắm được kiến thức không? có hiểu sai hay chưa rõ vấn đề nào? và tạo cơ hội cho HS vận dụng kiến thức.

Tùy từng đối tượng HS mà GV có thể cho tự học một phần hoặc toàn bộ bài học theo tài liệu hướng dẫn tự học đã xây dựng.

2.4. Ví dụ tài liệu hướng dẫn tự học và cách tổ chức dạy học trên lớp

2.4.1. Tài liệu hướng dẫn tự học bài “Oxi – Ozon” (tiết 1)

Oxi là một chất rất quen thuộc, thêm nữa HS đã được học về các tính chất vật lí, hóa học và các phương pháp điều chế oxi ở lớp 8, tuy nhiên, mới chỉ dừng ở mức độ biết, HS chưa chỉ ra được vai trò của oxi trong các phản ứng hóa học, nêu được tính chất hóa học đặc trưng của oxi, giải thích nguyên nhân dẫn đến tính chất hóa học đặc trưng đó. Trong bài học này HS cần chỉ ra tính chất đặc trưng của oxi là tính oxi hóa mạnh, giải thích nguyên nhân của tính chất đó, xác định được vai trò oxi hóa của oxi trong các phản ứng hóa học. Với các kiến thức nền về oxi, phản ứng oxi hóa khử, kiến thức thực tiễn HS hoàn toàn có thể tự tổng hợp để tìm ra kiến thức mới trong bài học này. Chính vì vậy chúng tôi thiết kế hoạt động để HS tái hiện kiến thức, phân tích, khái quát hóa để nêu và giải thích được các tính chất của oxi, sau đó sẽ kiểm chứng lại bằng việc đọc sách giáo khoa. Trong tài liệu chúng tôi cũng sử dụng các hình ảnh minh họa để HS thấy thú vị, dễ hiểu hơn. Nội dung cụ thể của tài liệu như sau:

Bài 29: OXI – OZON (Tiết 1)



MỤC TIÊU

- Nêu được vị trí, cấu hình lớp electron ngoài cùng, tính chất vật lí, phương pháp điều chế oxi trong phòng thí nghiệm, trong công nghiệp.
- Giải thích được nguyên nhân oxi và ozon đều có tính oxi hóa mạnh, ứng dụng của oxi.
- Viết phương trình hóa học minh họa tính chất và điều chế oxi.
- Tính theo phương trình hóa học.

TÀI LIỆU

Sách giáo khoa Hóa học 10 – chương trình cơ bản- NXB Giáo dục

HƯỚNG DẪN HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI

❶ **Hoạt động 1: Suy nghĩ độc lập, không sử dụng tài liệu,** trả các câu hỏi sau:

1. Trong không khí oxi (đơn chất O_2) chiếm bao nhiêu phần trăm về thể tích? Bằng các giác quan (thị giác, thính giác và vị giác) cho biết oxi có trạng thái, màu sắc, mùi vị như thế nào?

.....
.....

2. Oxi nặng hay nhẹ hơn không khí? Tại sao?

.....
.....
.....



3. Oxi có tan trong nước hay không? Nếu tan thì tan ít hay nhiều?

Bằng chứng nào trong thực tế có thể minh chứng nhận định của em về tính tan của oxi



.....
.....
.....
.....

4. Oxi có vai trò như thế nào đối với sự sống? sự cháy?

.....

5. Từ cấu hình electron lớp vỏ ngoài cùng và độ âm điện, dự đoán tính chất hóa học đặc trưng của oxi?

Cho biết oxi có thể phản ứng với những kim loại, phi kim và hợp chất nào?

Viết 2 PTHH của oxi với kim loại, 2 PTHH của oxi với phi kim và 2 PTHH của oxi với hợp chất. Xác định số oxi hóa của các nguyên tố trong mỗi phản ứng, từ đó cho biết:

+ Các phản ứng có oxi tham gia thuộc loại phản ứng nào?

+ Trong các phản ứng hóa học oxi đóng vai trò chất gì và tham gia quá trình gì?

Oxi phản ứng được với: kim loại....., phi kim,
 hợp chất.....

PTHH:

1,.....	4,.....
2,.....	5,.....
3,.....	6,.....

Phản ứng của oxi thuộc loại phản ứng.....

Trong đó O₂ đóng vai trò là

O₂ tham gia quá trình.....



Than cháy



Còn cháy

Các phản ứng hóa học của oxi nhiệt? (*thu/tỏa*)

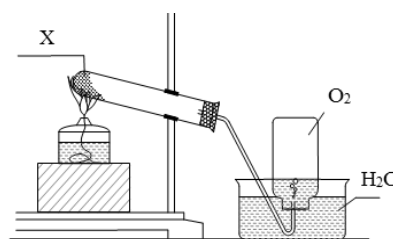
Ứng dụng:

6.

- Trong phòng thí nghiệm, oxi được điều chế và thu như hình bên.

Cho biết X có thể là những chất nào?

Dựa vào tính chất nào có thể thu khí O₂ theo cách đó?
 có thể thu khí oxi bằng cách nào khác? Theo cách đó làm thế nào biết oxi đầy bình?



Điều chế và thu oxi trong phòng thí nghiệm

- Trong công nghiệp oxi được điều chế bằng cách điện phân nước hoặc chưng cất phân đoạn không khí lỏng.

Viết PTHH điện phân nước.

Cho biết tại sao chưng cất phân đoạn không khí lỏng lại thu được oxi?

.....

Hoạt động 2: Kiểm chứng

Đọc SGK, so sánh và sửa lại các câu trả lời chưa đúng ở bên trên bằng bút đỏ.

LUYỆN TẬP, VẬN DỤNG**Câu 1:** Chọn câu sai.

- A. Oxi là chất khí không màu, không mùi, nặng hơn không khí.
- B. Ở điều kiện bình thường, oxi tồn tại ở thể khí.
- C. Oxi duy trì sự cháy và sự sống.
- D. Khí oxi tan ít trong nước.

Câu 2: Chọn phát biểu đúng.

- A. O_2 có số oxi hóa 0 là số oxi hóa trung gian nên vừa có tính oxi hóa vừa có tính khử
- B. Trong các hợp chất oxi thường có số oxi hóa là -2 trừ một số chất như OF_2 , H_2O_2 .
- C. Oxi oxi hóa được tất cả các kim loại, phi kim và nhiều hợp chất thành oxit.
- D. Oxi có độ âm điện lớn nhất nên rất dễ nhận electron thể hiện tính oxi hóa mạnh

Câu 3: Trong phòng thí nghiệm để điều chế cùng một lượng O_2 từ bằng cách nhiệt phân các chất sau thì chất nào cần dùng với khối lượng nhỏ nhất? Giả sử hiệu suất các phản ứng như nhau.

- A. $KClO_3$ B. $KMnO_4$ C. KNO_3

HƯỚNG DẪN, HỖ TRỢ**Phần hình thành kiến thức:**

2. Để trả lời oxi nặng hay nhẹ hơn không khí cần tính tỉ khối của oxi so với không khí.
3. Để biết tính tan của oxi trong nước có thể nghĩ xem tại sao tôm cá, cây có thể sống dưới nước, tại sao nuôi cá cảnh người ta hay sục không khí vào bể cá.
6. Để biết X có thể là những chất nào có thể nhớ lại nguyên tắc điều chế oxi trong phòng thí nghiệm.

Dựa vào các tính chất vật lí của oxi (tính tan trong nước và tính chất nặng hay nhẹ hơn không khí) để giải thích lí do chọn cách thu khí oxi vào bình.

Nhận biết oxi đầy bình có thể dựa vào tính chất duy trì sự cháy của oxi.

Phần luyện tập, vận dụng:

Đáp án: 1C, 2B, 3A

Hướng dẫn làm câu 3: Viết các phương trình hóa học, tính số mol mỗi chất cần để điều chế 1 mol O_2 theo từng phương trình, từ đó xác định được chất nào cần khối lượng ít nhất.

2.4.2. Tổ chức hoạt động trên lớp

Theo nội dung tài liệu trên chúng tôi tổ chức hoạt động trên lớp với mục đích để đánh giá mức độ lĩnh hội kiến thức của HS, qua đó khắc sâu, sửa chữa, bổ sung và cho HS vận dụng.

Ví dụ một số hoạt động tổ chức như sau:

Hoạt động 1: Kiểm tra sĩ số, giải đáp một số thắc mắc trong việc tự học của HS

Hoạt động 2: Kiểm tra, tổng kết kiến thức

GV chia lớp thành 3 nhóm, thảo luận đóng vai là oxi để giới thiệu bản thân. Giao nhiệm vụ cụ thể: Hiệp hội hóa học quốc tế đang tổ chức hội thảo quốc tế bầu chọn những nhân vật quan trọng trong làng hóa học. Điều kiện đầu tiên là các ứng cử viên sẽ viết bản giới thiệu bao gồm các thông tin cơ bản và tầm quan trọng của mình. Bản giới thiệu cần chi tiết, chính xác về thông tin và mang tính hài hước, vui vẻ. Tưởng tượng mình là oxi và sử dụng các thông tin về cấu tạo, tính chất và ứng dụng của oxi, hoàn thành sơ yếu lí lịch của oxi mẫu dưới đây và trình bày trước lớp trong khoảng thời gian 1-2 phút. Thời gian làm việc nhóm 7 phút.

Ảnh 4x6	<h2 style="margin: 0;">SƠ YẾU LÍ LỊCH</h2>
1. Họ và tên (chữ in hoa):..... 2. Chỗ ở hiện nay 4. Ngoại hình: 5. Cân nặng: 6. Tính cách nổi bật:..... 7. Sở thích, sở ghét:..... 8. Quê quán/nơi sinh/cha mẹ: 9. Tầm quan trọng:..... Tôi xin cam đoan những thông tin trên là đúng sự thật, và chịu trách nhiệm trước pháp luật về lời khai của mình. <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> ngàythángnăm..... Người khai </div>	

GV tổng kết nội dung quan trọng của bài học.

Hoạt động 3: Củng cố

Trong hoạt động này chúng tôi đưa ra một số bài tập để HS vận dụng kiến thức như sau:

Bài 1: Trong thí nghiệm điều chế oxi, người ta có thể thu oxi bằng phương pháp dời nước hoặc dời không khí xuôi. Giải thích tại sao lại có thể thu oxi bằng 2 cách đó? Theo cách dời không khí xuôi thì làm thế nào để nhận biết oxi đã đầy bình?

Bài 2: So sánh lượng khí oxi thu được khi nhiệt phân cùng một khối lượng KMnO_4 và KClO_3 ? Với KClO_3 có cho thêm chất xúc tác MnO_2 , giả sử các phản ứng xảy ra hoàn toàn.

Bài 3: Đốt cháy hoàn toàn 12 (g) hỗn hợp G gồm C và S bằng oxi thu được 11,2 (l) hỗn hợp khí X. Tính % về khối lượng mỗi chất trong G và tỉ khối của X đối với hidro.

Bài 4: Ôxi hòa tan, hay còn được gọi tắt là DO (*dissolved oxygen*), là lượng dưỡng khí oxi hòa tan trong nước, rất cần thiết cho sự hô hấp của sinh vật dưới nước. DO là một chỉ số quan trọng để đánh giá sự ô nhiễm nước của các thủy vực. Chỉ số DO phụ thuộc vào rất nhiều các yếu tố như nhiệt độ, áp suất, sự phân huỷ hoá chất, sự quang hợp của tảo, v.v....

Khi nuôi tôm mà hàm lượng oxi hòa tan trong nước hồ rất thấp thì có hiện tượng tôm nổi đầu. Ở những ao nuôi tôm có tảo phát triển nhiều và thả tôm với mật độ dày, thì thường thấy hiện tượng tôm sẽ nổi đầu vào lúc rạng sáng (từ 2-4 giờ sáng).

Hãy giải thích tại sao hiện tượng tôm nổi đầu lại xuất hiện vào lúc rạng sáng?

2.5. Thực nghiệm sư phạm

Ngoài tài liệu trên chúng tôi đã tiến hành xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học cho một bài khác phân phi kim lớp 10, bước đầu đưa vào sử dụng trong dạy học tại 2 lớp ở trường THPT A Thanh Liêm và THPT Nguyễn Khuyến và lấy ý kiến nhận xét của GV và các HS lớp thực nghiệm về tài liệu. Kết quả nhận xét của GV là tài liệu hướng dẫn tự học có nội dung chính xác, khoa học, đảm bảo kiến thức trọng tâm; có tác dụng hướng dẫn tự học, các nội dung và hoạt động hướng dẫn tìm tòi phù hợp với HS; tài liệu có cấu trúc logic, dễ sử dụng; các nhiệm vụ, bài tập trong tài liệu đa dạng. HS các lớp thực nghiệm cũng nhận xét tài liệu chính xác, phù hợp với HS, dễ sử dụng. Đa số HS khá hào hứng với cách học mới và trong các giờ học lên lớp HS được tham gia các hoạt động vận dụng, trao đổi với không khí sôi nổi vui vẻ. Kết quả kiểm tra đánh giá kiến thức của HS sau bài học cũng rất tốt.

3. KẾT LUẬN

Sử dụng tài liệu hướng dẫn tự học là một phương pháp dạy học tích cực giúp HS hiểu bài sâu, kĩ hơn và phát triển năng lực tự học cho HS. Để đạt được điều đó cần xây dựng được tài liệu hướng dẫn tự học và có biện pháp sử dụng phù hợp. Cụ thể tài liệu cần xây dựng dưới dạng hướng dẫn HS thực hiện các hoạt động khác nhau như đọc hiểu, quan sát, phân tích tổng hợp, làm bài tập,... để tìm tòi, lĩnh hội kiến thức. Về hình thức tài liệu cần chú ý đến tính tiện dụng, hấp dẫn, ngắn gọn. Việc tổ chức dạy học sau khi HS tự học theo tài liệu theo hướng đánh giá được kiến thức, kĩ năng của HS và tạo cơ hội cho HS vận dụng kiến thức.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Robert J.Marzano, 2011, *Nghệ thuật và khoa học dạy học*, (Người dịch Nguyễn Hữu Châu), NXB Giáo dục Việt Nam.
2. James H.Tronge, 2011, *Những phẩm chất của người GV hiệu quả*, (Người dịch Lê Văn Canh), NXB Giáo dục Việt Nam.

3. Nguyễn Thị Ngà, 2010, *Xây dựng và sử dụng tài liệu tự học có hướng dẫn theo mô đun phân kiến thức cơ sở hóa học chung- chương trình THPT chuyên hóa góp phần nâng cao năng lực tự học cho học sinh*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Nguyễn Thị Thanh, 2016, *Vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học môn Hoá học 10 nâng cao nhằm phát triển một số năng lực cho học sinh*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
5. Đỗ Thị Thu Huyền, 2016, *Bồi dưỡng năng lực tự học cho học sinh thông qua xây dựng phương pháp giải bài tập xác định tên kim loại*, *Tạp chí khoa học, Trường ĐHSPT Hà Nội*, Số 6A, tr. 66-71.
6. Nguyễn Ngọc Duy, 2014, *Phát triển năng lực tự học cho sinh viên thông qua việc sử dụng sơ đồ tư duy trong dạy học phần Hóa học vô cơ lớp 11 Trung học phổ thông*, *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, Số 59(6), tr. 132-142.
7. Lưu Thị Lương Yến, Nguyễn Thị Ngọc Bích, 2016, *Phát triển năng lực tự học của học sinh thông qua việc sử dụng sơ đồ tư duy trong dạy học Phần hidrocarbon - Hóa học 11 trung học phổ thông*, *Tạp chí khoa học, Trường ĐHSPT Hà Nội*, Số 6A, tr. 136-145.
8. Nguyễn Thu Thủy, Trần Trung Ninh (2014) *Thiết kế E-book hóa học hữu cơ 11 nhằm phát triển năng lực tự học cho học sinh chuyên hóa học*, *Tạp chí khoa học, Trường ĐHSPT Hà Nội*, Số 59 (2), tr. 75-82.
9. Nguyễn Văn Hiền (2016), *Phát triển năng lực tự học cho sinh viên sư phạm qua e-learning*, *Tạp chí Khoa học ĐHSPT TP HCM*, số 4 (82), Tr.86-93.
10. Trần Thị Thu Ba (2016), *Ứng dụng công nghệ thông tin trong việc nâng cao ý thức tự học của sinh viên khoa tiếng Pháp, trường đại học ngoại ngữ, Đại học Huế*, *Tạp chí Khoa học và Giáo dục, Trường ĐHSPT – ĐH Huế*, Số 02 (38), tr.120-129.
11. Nguyễn Cảnh Toàn (Chủ biên), Nguyễn Kỳ, Vũ Văn Tảo, Bùi Tường (1998), *Quá trình dạy – tự học*, NXB Giáo dục.
12. Nguyễn Cảnh Toàn (2001), *Tuyển tập tác phẩm tự giáo dục – tự học – tự nghiên cứu*, tập 1, Trường ĐHSPT Hà Nội.

DESIGNING GUIDELINE DOCUMENTS FOR SELF-STUDYING IN CHEMISTRY FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: *Self-studying is extremely important and necessary. It is also the target that teaching needs to achieve. There are many ways to develop students' abilities. Notably, using materials to guide students to self-studying is considered as a logical and efficient way for high school students. In this paper, we focus on analyzing how to construct self-studying materials for students to form new knowledge. Specifically, we examine the demands for the self-studying materials. We then propose the process of self-studying materials' construction, methods to use chemistry self-studying materials for students at high school and give illustrating examples.*

Keywords: *Self-studying, guideline documents for self-studying, students, Chemistry.*

ĐỔI MỚI KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ HỌC PHẦN NHỮNG NGUYÊN LÝ CƠ BẢN CỦA CHỦ NGHĨA MÁC – LÊNIN THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

Nguyễn Thị Nga

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Kiểm tra đánh giá là bộ phận không thể tách rời của quá trình dạy học. Đổi mới kiểm tra đánh giá sẽ là động lực thúc đẩy các quá trình khác như đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới cách thức tổ chức hoạt động dạy học, đổi mới quản lý... Kiểm tra đánh giá luôn là khâu then chốt trong quá trình giáo dục ở tất cả các bậc học. Ở bậc học Đại học đòi hỏi sự chủ động tìm tòi, tìm hiểu kiến thức, sáng tạo, thực hành của người học. Do vậy, việc đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng năng lực các môn học nói chung và học phần Những nguyên lý cơ bản của Chủ nghĩa Mác - Lênin nói riêng có ý nghĩa cả về lý luận và thực tiễn.

Từ khóa: Kiểm tra đánh giá, kiểm tra đánh giá theo định hướng năng lực, những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Nhận bài ngày 28.12.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.1.2018
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Nga; Email: ngalamha1213@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Kiểm tra đánh giá là bộ phận không thể tách rời của quá trình dạy học. Đổi mới kiểm tra đánh giá sẽ là động lực thúc đẩy các quá trình khác như đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới cách thức tổ chức hoạt động dạy học, đổi mới quản lý... Nếu thực hiện được việc kiểm tra đánh giá hướng vào đánh giá quá trình, giúp phát triển năng lực người học, thì lúc đó quá trình dạy học trở nên tích cực hơn rất nhiều. Quá trình đó sẽ nhằm đến mục tiêu xa hơn là nuôi dưỡng hứng thú học đường, tạo sự tự giác trong học tập và quan trọng hơn là gieo vào học sinh sự tự tin, niềm tin người khác làm được mình cũng làm được... điều đó có ý nghĩa vô cùng quan trọng, là những kỹ năng cần thiết, cơ bản dẫn đến sự thành công của mỗi học sinh trong tương lai. Điều đó cho thấy rằng, kiểm tra đánh giá luôn là khâu then chốt trong quá trình giáo dục ở tất cả các bậc học.

Bậc đại học là bậc học đòi hỏi sự chủ động tìm tòi, tìm hiểu kiến thức, sáng tạo, thực hành của người học. Người học không chỉ chủ động lĩnh hội kiến thức và còn phải tự hình thành cho mình những kỹ năng, năng lực nhất định. Vì vậy, việc kiểm tra đánh giá chú trọng vào kiến thức không còn phù hợp và không đáp ứng được những yêu cầu, đòi hỏi của thực tiễn. Việc thay đổi hình thức kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực cho sinh viên đã khắc phục những hạn chế của việc kiểm tra đánh giá kiến thức. Thay đổi hình thức kiểm tra đánh giá giúp cho sinh viên chủ động hơn trước những kì thi, mặt khác còn phát triển năng lực và vận dụng các năng lực đó để giải quyết những vấn đề thời sự, cấp thiết. Do vậy, việc đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng năng lực các môn học nói chung và học phần Những nguyên lý cơ bản của Chủ nghĩa Mác - Lênin nói riêng có ý nghĩa cả về lý luận và thực tiễn.

2. NỘI DUNG

2.1. Sự cần thiết của việc đổi mới kiểm tra đánh giá học phần *Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin* theo định hướng năng lực cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội hiện nay

2.1.1. Về mặt lý luận

Thứ nhất, xuất phát từ quan điểm của Đảng, Bộ Giáo dục về đổi mới kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực cho người học.

Nghị quyết số 29 – NQ/TW, ngày 04/11/2013, của Ban chấp hành Trung ương về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế đã chỉ rõ: Đổi mới hình thức, phương pháp thi, kiểm tra đánh giá kết quả giáo dục học tập theo hướng đánh giá năng lực người học, kết hợp đánh giá cả quá trình với đánh giá cuối kì học, cuối năm học theo mô hình của các nước có nền giáo dục phát triển.

Đánh giá kết quả đào tạo đại học theo hướng chú trọng năng lực phân tích, nghiên cứu và ứng dụng khoa học công nghệ, năng lực thực hành, năng lực tổ chức và thích nghi với môi trường làm việc. Giao quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục, đại học.

Nghị quyết 29 NQ/TW là cơ sở Bộ Giáo dục đào tạo triển khai cho các trường, các cơ sở giáo dục đổi mới kiểm tra, đánh giá đối với cả người học và người dạy theo định hướng phát triển năng lực.

Thứ hai, xuất phát từ vai trò của kiểm tra đánh giá trong giáo dục

Đạy học là một quá trình hoạt động có mục đích, bao gồm các thành tố như: xây dựng mục tiêu, thiết kế nội dung, tổ chức hoạt động dạy – học và kiểm tra đánh giá. Do vậy,

kiểm tra đánh giá là một khâu rất quan trọng, không thể tách rời quá trình dạy học. Kiểm tra đánh giá là thuật ngữ được sử dụng trong nhiều ngành khoa học và đời sống hằng ngày, nó có nhiều ý nghĩa khác nhau. Theo nghĩa chung nhất, kiểm tra đánh giá là quá trình đưa ra những nhận định, kết luận dựa trên cơ sở những thông tin thu được. Trên cơ sở những kết quả, kết luận đó để đưa ra những đề xuất, giải pháp, chủ trương để nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc.

Theo quan điểm phát triển năng lực, việc đánh giá kết quả học tập không lấy việc kiểm tra khả năng tái hiện kiến thức đã học làm trung tâm của việc đánh giá. Đánh giá kết quả học tập theo năng lực cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong những tình huống ứng dụng khác nhau. Đánh giá kết quả học tập đối với các môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu dạy học, có vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả học tập của người học.

Như vậy, kiểm tra đánh giá cung cấp những thông tin cần thiết, là căn cứ quan trọng để xem xét quá trình dạy học cho phù hợp.

2.1.2. Về mặt thực tiễn

Học phần *Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin* là một trong những học phần bắt buộc đối với sinh viên của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Học phần đang được dạy và học trong chương trình đào tạo của sinh viên năm thứ nhất.

Thứ nhất, những ưu điểm trong kiểm tra đánh giá học phần Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội hiện nay

Nội dung các câu hỏi, bài tập không chỉ chú trọng vào việc kiểm tra kiến thức của sinh viên mà còn nhấn mạnh đến sự vận dụng, liên hệ thực tiễn. Trong thiết kế đề kiểm tra thường gồm hai nội dung: lý thuyết và vận dụng, liên hệ.

Một số giáo viên đã chủ động, tích cực đưa ra hình thức kiểm tra đánh giá toàn diện sinh viên như: đánh giá qua thuyết trình, đánh giá qua tương tác nhóm, sản phẩm nhóm, đánh giá qua tiểu luận,... Tuy nhiên, số lượng này không nhiều.

Thứ hai, những hạn chế trong kiểm tra đánh giá học phần Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội hiện nay

Hình thức đánh giá thiếu tính thực tiễn, sáng tạo. Khi kết thúc học phần, sinh viên được đánh giá chính thức qua ba tiêu chí: Điểm chuyên cần: 10%, Bài giữa kỳ: 30%, Bài cuối kỳ: 60%. Điểm chuyên cần chia ba mức điểm: 0, 5 và 10. Tuy nhiên, chưa có quy định chặt chẽ, rõ ràng các tiêu chuẩn tương ứng với các mức điểm gây khó khăn cho giảng viên trong việc đánh giá. Bài thi cuối kỳ là đề thi “đóng” chủ yếu kiểm tra kiến thức của sinh viên, có phần liên hệ, vận dụng vào thực tiễn nhưng chưa được chú trọng về dung lượng cũng như tỷ lệ điểm. Hơn nữa, phần liên hệ còn mang tính gò bó, khuôn mẫu không phát huy được sự sáng tạo, thể hiện quan điểm cá nhân của sinh viên.

Đa phần giảng viên và sinh viên còn thụ động trong việc kiểm tra đánh giá. Một số giảng viên đã tích cực, đổi mới hình thức kiểm tra, đánh giá như: đánh giá qua tiểu luận, qua tương tác nhóm, qua sản phẩm nhóm... Tuy nhiên, chưa có sự đồng bộ và thống nhất chung, chỉ mang tính cá nhân, riêng lẻ. Sinh viên cũng thụ động trong đánh giá của giảng viên, không có sự phản hồi lại. Nếu có phản hồi thì cũng là phản hồi tiêu cực, phản hồi không đầy đủ,...

Nhà trường cũng đã lấy phiếu đánh giá giảng viên của sinh viên sau mỗi kỳ học. Tuy nhiên, các tiêu chí đánh giá cũng chưa cụ thể. Hơn nữa, sinh viên đánh giá cũng chưa thực sự khách quan về chất lượng giảng dạy của giảng viên vì tâm lý e sợ hoặc yêu ghét mà đánh giá theo chủ quan của mình.

2.2. Quy trình kiểm tra đánh giá theo định hướng năng lực học phần Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội hiện nay

Hiện nay, trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã có quy trình kiểm tra đánh giá đối với học phần *Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin*. Tuy nhiên, quy trình này chưa thật sự hiệu quả trong việc phát triển năng lực cho sinh viên. Trong phạm vi bài viết, tác giả đề xuất một số điểm đổi mới trong quy trình kiểm tra đánh giá học phần Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin của trường Đại học Sư phạm hiện nay nhằm phát triển năng lực cho sinh viên. Tác giả đặc biệt nhấn mạnh trong việc đưa ra các minh họa cụ thể, sinh động về các dạng bài tập, câu hỏi cũng như cách thức thực hiện kiểm tra đánh giá theo định hướng năng lực.

2.2.1. Xác định mục đích đánh giá

Học phần Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin là một trong những học phần bắt buộc đối với sinh viên của tất cả các trường đại học. Đây là học phần sẽ trang bị cho sinh viên thế giới quan khoa học và phương pháp luận đúng đắn. Đó là những kiến thức mang tính khái quát hóa, trừu tượng hóa cao. Khi học học phần này đòi hỏi sinh viên không chỉ hiểu kiến thức một cách đơn thuần mà còn phải biết vận dụng những lý thuyết đó trong việc hình thành thế giới quan và phương pháp luận cho mình. Vì vậy, khi kiểm tra đánh giá học phần phải xác định mục đích đánh giá là vì người học, đánh giá năng lực của người học và đánh giá quá trình giáo dục.

2.2.2. Xác định các tiêu chí đánh giá

Về kiến thức: Đánh giá mức độ hiểu biết của sinh viên về những kiến thức lý luận cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin như: Triết học Mác – Lênin, Kinh tế chính trị Mác – Lênin và Chủ nghĩa xã hội khoa học.

Về kỹ năng: Trên cơ sở lý luận cơ bản nhất về chủ nghĩa Mác từng bước xác lập thế giới quan, nhân sinh quan và phương pháp luận chung nhất để tiếp cận các khoa học chuyên ngành được đào tạo.

Về thái độ: Trên cơ sở hiểu biết về học thuyết Mác, từng bước tiếp cận với Tư tưởng Hồ Chí Minh và Đường lối cách mạng của Đảng, xây dựng niềm tin vào sự lãnh đạo của Đảng, bồi dưỡng lý tưởng cách mạng cho sinh viên.

Về năng lực: phát triển năng lực tự học, năng lực tự giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực thẩm mỹ, năng lực giao tiếp, năng lực hợp tác.

2.2.3. Công cụ đánh giá

Hiện nay, công cụ kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực rất đa dạng, phong phú. Để kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên, giảng viên có thể sử dụng rất nhiều các công cụ khác nhau: bài tập, dự án, đề thi, câu hỏi, tình huống,.... Mỗi công cụ kiểm tra đánh giá có những ưu, nhược điểm riêng. Trong quá trình kiểm tra đánh giá, giảng viên cần sử dụng phối hợp và linh hoạt các công cụ trên. Giảng viên có thể sử dụng các dạng bài tập với các mức độ yêu cầu nâng cao dần như: các bài tập dạng tái hiện kiến thức, các bài tập vận dụng, bài tập tình huống giải quyết vấn đề thực tiễn,.... Đề thi, bài tập, câu hỏi theo định hướng là những đề thi mở, không chỉ đánh giá, kiểm tra về kiến thức mà chú trọng vào phát triển các năng lực cho sinh viên như: năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực hợp tác, năng lực tự học,....

- *Câu hỏi, bài tập vận dụng lý thuyết gắn với thực tiễn:* Đây là dạng câu hỏi/ bài tập qua nhìn, hoặc nghe để nhận ra kiến thức, kỹ năng đã học qua 1 bối cảnh, tình tiết, hoặc hoàn cảnh, điều kiện... Thông qua đó, học sinh có thể nhận ra, mô tả, trình bày lại... kiến thức, kỹ năng có liên quan mà các em được học.

Loại câu hỏi/ bài tập này hướng tới năng lực giải quyết vấn đề, năng lực sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông (xác định được thông tin cần thiết để thực hiện nhiệm vụ học tập; biết tìm hiểu, sắp xếp các thông tin liên quan để xác định kiến thức, kỹ năng đã học trong một bối cảnh cụ thể).

Ví dụ 1: “Con đường của sự phát triển không diễn ra theo đường xoáy ốc”. Bằng kiến thức đã học em hãy giải thích nhận định trên.

Phân tích: Khuynh hướng của sự phát triển diễn ra theo đường xoáy ốc vì sự phát triển không phải lúc nào cũng diễn ra theo một đường thẳng tắp mà có những bước quanh co phức tạp, thậm chí có những bước thụt lùi tạm thời, nhưng khuynh hướng chung là sự phát triển. Phát triển không đồng nhất với vận động mà đó là sự biến đổi tăng lên hay giảm đi đơn thuần về lượng hay sự biến đổi về chất theo hướng ngày càng hoàn thiện của sự vật ở những trình độ ngày càng cao hơn.

Ví dụ 2: “Bộ óc người là cơ quan vật chất của ý thức”. Em hãy làm sáng tỏ nhận định trên.

Phân tích: Từ nhận định trên, sinh viên phải xem lại kiến thức của phạm trù ý thức, và mối quan hệ giữa vật chất và ý thức. Mối quan hệ giữa vật chất và ý thức là mối quan hệ biện chứng. Từ đó cho thấy, mối quan hệ giữa vật chất và ý thức không chỉ là mối quan hệ cơ bản trong triết học mà là mối quan hệ trong cuộc sống của con người.

Câu hỏi/ bài tập thông hiểu gắn liền thực tiễn

Mô tả: những câu hỏi/ bài tập này, có khả năng kiểm tra đánh giá được mức độ hiểu ý nghĩa và giải thích, chứng minh được ý nghĩa của các nội dung đã học. Điều đó có thể được thực hiện bằng việc chuyển thông tin từ dạng này sang dạng khác, bằng cách giải thích thông tin (giải thích hoặc tóm tắt); khả năng diễn giải, suy diễn, liên hệ, khái quát, khả năng đưa ra nhận định, phán quyết của bản thân và dự báo xu hướng tương lai... trong một bối cảnh hiện thực nào đó.

Ví dụ 1: Hãy chứng minh: trong mối quan hệ biện chứng giữa vật chất với ý thức, cơ sở hạ tầng với kiến trúc thượng tầng, lực lượng sản xuất quyết định quan hệ sản xuất... trong đó vật chất quyết định ý thức, cơ sở hạ tầng quyết định kiến trúc thượng tầng, lực lượng sản xuất quyết định quan hệ sản xuất...

Phân tích: Từ câu hỏi trên các em không chỉ hiểu được khái niệm vật chất - ý thức, cơ sở hạ tầng - kiến trúc thượng tầng, quan hệ sản xuất - lực lượng sản xuất, mối quan hệ biện chứng giữa chúng mà còn phải lý giải tại sao vật chất, cơ sở hạ tầng, lực lượng sản xuất có vai trò là yếu tố quyết định chi phối yếu tố còn lại.

Câu hỏi/bài tập vận dụng, thực hành

Mô tả: Loại câu hỏi/ bài tập này, kiểm tra đánh giá khả năng vận dụng những gì đã học vào thực tế; hoặc định hướng HS vận dụng/ thực hành kiến thức, kỹ năng, thái độ đã học để giải quyết một nhiệm vụ thực tiễn. Đó có thể là tình huống tương tự nhưng không hoàn toàn giống như tình huống đã gặp trên lớp. Hay một vấn đề mới, hoặc không quen thuộc chưa từng được học, trải nghiệm trước đây, nhưng có thể giải quyết bằng các kỹ năng và kiến thức đã được học ở mức độ tương đương.

Những câu hỏi/bài tập này thường hướng tới năng lực giải quyết vấn đề, năng lực tư duy phê phán, năng lực quản lý, năng lực trách nhiệm, năng lực sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông, năng lực sáng tạo, năng lực ngôn ngữ.

Ví dụ 1: Phân tích mối quan hệ biện chứng giữa lực lượng sản xuất và quan hệ sản xuất. Vận dụng mối quan hệ đó vào công cuộc xây dựng Chủ nghĩa xã hội của nước ta hiện nay.

Ví dụ 2: Phân tích mối quan hệ biện chứng giữa lực lượng sản xuất và quan hệ sản xuất. Vận dụng mối quan hệ đó vào công cộng xây dựng chủ nghĩa xã hội của nước ta hiện nay.

Ví dụ 3: Em hiểu thế nào là nguyên tắc tính toàn diện trong ý nghĩa phương pháp luận của nguyên lý về sự phát triển. Vận dụng nguyên tắc đó vào công cuộc đổi mới giáo dục của nước ta hiện nay.

Kiểm tra đánh giá chất lượng dạy của giảng viên sẽ được thực hiện bằng nhiều cách khác nhau. Sinh viên có thể đánh giá chất lượng dạy của giảng viên qua phiếu thăm dò, qua phản hồi trực tiếp đối với giảng viên... Phiếu thăm dò có thể do Phòng khảo thí chất lượng của trường xây dựng hoặc chính bản thân giảng viên cung cấp. Thông qua đó, giảng viên có thể biết mức độ sinh viên lĩnh hội và vận dụng kiến thức đến đâu. Đồng thời, giảng viên cũng có thể điều chỉnh phương pháp dạy học của mình cho phù hợp với từng đối tượng sinh viên.

2.2.4. Cách thức thực hiện kiểm tra, đánh giá theo định hướng năng lực

Kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên phải thực hiện cả hai phần: đánh giá năng lực tự học ở nhà và năng lực học trên lớp. Việc biên soạn câu hỏi, bài tập có thể được thực hiện theo chủ đề, theo thiết kế ma trận,...

Ví dụ minh họa thiết kế câu hỏi, bài tập theo chủ đề trong học phần *Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin*.

Chủ đề: Quy luật từ những sự thay đổi về lượng thành những sự thay đổi về chất và ngược lại

Bước 1: Chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ

Về kiến thức, học xong bài này sinh viên cần: Hiểu được lượng là gì, chất là gì; Hiểu được mối quan hệ biện chứng giữa lượng - chất

Về kỹ năng, sinh viên biết: Tôn trọng hiện thực khách quan, có thể giới quan khoa học đúng đắn; Biết vận dụng quy luật lượng - chất vào hoạt động học tập của bản thân.

Về thái độ, sinh viên có thái độ tích cực hơn khi phát hiện ra quy luật từ những sự thay đổi về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất và ngược lại. Từ đó muốn thay đổi về chất, muốn bản thân có một bước tiến vượt bậc về chất thì sinh viên phải tích lũy dần về lượng và thực hiện bước nhảy để tạo ra sự chuyển biến về chất.

Bước 2: Xác định những năng lực có thể đánh giá

Năng lực nhận thức, đánh giá từ những sự thay đổi về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất.

Năng lực nhận biết con đường của sự phát triển của sự vật hiện tượng đó là: tích lũy đủ về lượng để tạo ra những biến đổi về chất.

Bước 3: Xây dựng bảng mô tả các mức độ yêu cầu cần đạt

Quy trình Bảng mô tả các mức độ yêu cầu cần đạt cho chủ đề: quy luật từ sự thay đổi về lượng thành sự thay đổi về chất và ngược lại.

Nội dung	Nhận biết (Mô tả yêu cầu cần đạt)	Thông hiểu (Mô tả yêu cầu cần đạt)	Vận dụng thấp (Mô tả yêu cần đạt)	Vận dụng cao (Mô tả yêu cầu cần đạt)
Nêu được khái niệm lượng, chất	Nhớ và trình bày lại được khái niệm lượng, chất			
Trình bày được mối quan hệ lượng - chất		Từ một trường hợp cụ thể nêu được lượng chất đến cá nhân. Trên cơ sở đó trình bày được các mối quan hệ lượng – chất.		
Nêu được sự vận dụng quan hệ lượng - chất			Vận dụng mối quan hệ lượng - chất để vận dụng cụ thể vào việc học tập của sinh viên	
Biết giải thích ảnh hưởng của sự thay đổi về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất.		Có cách giải thích ảnh hưởng quy luật từ những sự thay đổi về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất trong việc học tập của cá nhân.		
Có ý thức tìm hiểu mối quan hệ lượng - chất trong thực tiễn đời sống của sinh viên.				Có ý thức tìm hiểu mối quan hệ từ những sự thay đổi về lượng thành những sự thay đổi về chất và ngược lại. Từ đó thúc đẩy sinh viên học tập tích lũy đủ về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất trong kết quả học tập của sinh viên.

Bước 4: Biên soạn một số câu hỏi, bài tập kiểm tra đánh giá theo các mức độ đã mô tả

Bài tập 1: (Câu hỏi nhận biết)

Em hãy cho biết, sự biến đổi từ mầm non lên đại học của chính sinh viên có phải là sự biến đổi về chất hay không? Phải vì, lớp học mầm non là cơ sở cho tiểu học, tiểu học là cơ sở cho trung học cơ sở, trung học cơ sở là nền tảng cho trung học phổ thông, trung học phổ thông lại là nền tảng cho Đại học, Cao đẳng.

Bài tập 2: (Câu hỏi thông hiểu)

Học sinh A, suốt 3 năm Trung học Phổ thông, em học sinh đã cố gắng học tập, rèn luyện để chuẩn bị cho thi Đại học. Tuy nhiên đến kì thi, bạn A lại hoang mang, hoảng sợ không dám thực hiện kì thi. Như vậy, em hãy cho biết bạn A có thể trở thành sinh viên không?

Bài tập 3: (Câu hỏi bài tập vận dụng bậc thấp)

Từ sự thay đổi về lượng thành những thay đổi về chất và ngược lại, tuy nhiên, chất mới ra đời tạo nên lượng mới cao hơn, hoàn thiện hơn. Vận dụng quy luật đó vào chính bản thân sinh viên. (xem trình độ nhận thức của cấp 3 và đại học có gì khác nhau không?)

Khi thực hiện câu hỏi, bài tập này, giảng viên có thể sử dụng các phương pháp như: thảo luận nhóm, động não... để phát triển các năng lực hợp tác, năng lực tư duy, năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn.

3. KẾT LUẬN

Đổi mới kiểm tra đánh giá học phần *Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin* theo định hướng phát triển năng lực cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội hiện nay là vấn đề hết sức cần thiết. Nó không chỉ làm thay đổi chất lượng nghiên cứu, học tập môn học này, mà còn tác động mạnh mẽ đến việc đổi mới kiểm tra trong các học phần khác, góp phần đổi mới kiểm tra đánh giá toàn diện trong giáo dục đại học, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục của trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

Đổi mới kiểm tra đánh giá sẽ là động lực thúc đẩy các quá trình khác như đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới cách thức tổ chức hoạt động dạy học, đổi mới quản lý... Đây là “mắt xích” quan trọng trong định hướng đổi mới căn bản, toàn diện chương trình, sách giáo khoa phổ thông sau 2015 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương, *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Giáo trình Triết học Mác - Lênin*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả học tập theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh*, (Tài liệu tập huấn).
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Giáo trình Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
5. Trần Kiều (1995), “Đổi mới đánh giá đòi hỏi bức thiết của đổi mới phương pháp dạy học”, *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, số 11/1995.
6. Đảng Cộng sản Việt Nam (2001), *Văn kiện đại hội lần thứ IX*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

CHANGING THE ASSESSMENT OF TERM - THE BASIC PRINCIPLES OF MARXISM- TOWARDS CAPACITY DEVELOPMENT FOR THE STUDENTS OF HANOI NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION

Abstract: *Assessment is an integral part of the teaching process. Innovative testing will be the driving force behind other processes such as innovation in teaching methods, innovation in teaching, management innovation... Assessment is always a key part of the educational process at all levels. At the university level requires actively explore, creatively. Thus, the renewal of assessment in the direction of subjects and the study of the basic principles of Marxism – Leninism in particular have both theoretical and practical significance.*

Keywords: *Assessment, the assessment towards capacity development, the basic principles of Marxism, Hanoi National University of Education.*

CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN VĂN HÓA CỦA HÀN QUỐC VÀ MỘT SỐ GỢI Ý CHO VIỆT NAM

Phạm Thị Thanh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hàn Quốc là quốc gia phát triển, với nền kinh tế đứng thứ 11 trên thế giới. Đóng góp cho sự nhẩy vọt thần kỳ của nền kinh tế Hàn Quốc có vai trò của ngành công nghiệp văn hóa Hàn Quốc, mà mũi nhọn là việc xuất khẩu văn hóa Hàn Quốc ra thế giới. Chính sách phát triển văn hóa của Hàn Quốc thực chất nhằm phát triển một nền văn hóa hiện đại, phát huy mọi giá trị truyền thống, được thực hiện bởi một ngành “công nghiệp văn hóa” giàu sáng tạo, có khả năng “xuất khẩu” các giá trị văn hóa, đem lại lợi ích kinh tế và phát huy vai trò của “sức mạnh mềm”. Việc hoạch định và thực hiện chính sách đó của Hàn Quốc thực sự chứa đựng nhiều bài học có giá trị, có thể coi là những gợi ý cho Việt Nam trong việc xây dựng một nền văn hóa hiện đại, mang tính công nghiệp và hướng tới xuất khẩu các giá trị văn hóa Việt Nam.

Từ khóa: Chính sách, văn hóa, công nghiệp văn hóa, xuất khẩu văn hóa, Làn sóng Hàn Quốc, Hallyu, văn hóa Việt Nam.

Nhận bài ngày 05.12.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 5.01.2017

Liên hệ tác giả: Phạm Thị Thanh; Email: ptthanh@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hàn Quốc là quốc gia phát triển, với nền kinh tế đứng thứ 11 trên thế giới và là một trong những nền kinh tế hàng đầu châu Á (Trung Quốc, Nhật Bản, Ấn Độ, Hàn Quốc...). Đóng góp cho sự nhẩy vọt thần kỳ của nền kinh tế Hàn Quốc có vai trò của nền công nghiệp văn hóa Hàn Quốc mà mũi nhọn của nền công nghiệp này là xuất khẩu văn hóa ra thế giới, trong đó có Việt Nam.

Chính sách phát triển văn hóa, đặc biệt là xuất khẩu văn hóa thực chất là sự vươn vò của Chủ nghĩa Tư bản văn hóa Hàn Quốc nhằm chiếm lĩnh thị trường thế giới, quảng bá hình ảnh, tạo nên tâm lý “sùng ngưỡng” Hàn Quốc, gây dựng cơ sở xã hội và thị hiếu tiêu dùng cho hàng hóa Hàn Quốc ở các nước. Tuy nhiên, việc hoạch định và thực hiện chính sách đó của Hàn Quốc thực sự chứa đựng nhiều bài học có giá trị, có thể coi là những gợi ý cho Việt Nam trong việc xây dựng một nền văn hóa hiện đại, mang tính công nghiệp và hướng tới xuất khẩu các giá trị văn hóa Việt Nam.

2. CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN VĂN HÓA CỦA HÀN QUỐC

2.1. Quan điểm của Chính phủ Hàn Quốc về phát triển văn hóa

Một trong các quan điểm của Chính phủ Hàn Quốc về phát triển văn hóa đã được Tổng thống nước này Kim Young-Sam (1993-1998) nêu ra trong “*chiến lược toàn cầu hóa*” của Hàn Quốc. Ông nhấn mạnh: *Văn hóa và tư duy phải được toàn cầu hóa; người Hàn Quốc phải khám phá lại sự phong phú vốn có của nền văn hóa truyền thống Hàn Quốc và hòa nhập với nền văn hóa thế giới. Cách tư duy khép kín của họ phải được mở ra và mang tính lý trí để họ có thể trau dồi cách tư duy và đạo đức mới, thích hợp với công dân toàn cầu hóa.*¹ Đây là quan điểm phát triển văn hóa mang tính sáng tạo và đột phá. Bởi vì, trong xã hội Hàn Quốc, cho đến những năm 90 của thế kỷ trước, không ít người nghi ngờ về sự phát triển của nền “*công nghiệp văn hóa*” ở nước này. Họ cho rằng, kinh tế quyết định văn hóa, trong văn hóa không bao hàm yếu tố kinh tế. Văn hóa theo quan niệm cũ không hề sinh lời, không thể tạo ra của cải vật chất.

Năm 2009, trong một diễn văn quan trọng, Tổng thống Hàn Quốc Lee Myung-bak cũng khẳng định: *“Văn hóa sẽ là nguồn vốn quyết định kinh tế trong thế kỷ XXI. Chúng ta cần phải xây dựng một hệ thống mà trong đó, tất cả mọi người bất kể đang sống ở đâu và thuộc tầng lớp xã hội nào cũng có thể được trải nghiệm văn hóa trong đời sống hàng ngày”.*² Ông cũng cho rằng, một đất nước tiến bộ và phát triển không phải chỉ đơn thuần có thu nhập cao, mà là một đất nước có nền văn hóa phát triển ở cấp độ cao cân bằng với sự phát triển của kinh tế.

Những phát biểu trên đây cho thấy Chính phủ Hàn Quốc rất coi trọng phát triển văn hóa, muốn đưa Hàn Quốc trở thành một trong những quốc gia có nền văn hóa phát triển cao, đồng thời có tham vọng đưa văn hóa Hàn Quốc ra toàn cầu. Để làm được điều đó, Hàn Quốc tập trung đầu tư xây dựng nền “*công nghiệp văn hóa*” và hướng nền công nghiệp này đi tới “*xuất khẩu*” các sản phẩm văn hóa mang thương hiệu Hàn Quốc ra thế giới.

2.2. Các kế hoạch lớn trong chính sách phát triển văn hóa của Hàn Quốc

Chính sách phát triển văn hóa của Hàn Quốc được phát triển liên tục trong vài thập kỷ gần đây, trong đó thể hiện rõ đường lối chung và các mục tiêu quốc gia cho từng giai đoạn.

¹ Lý Xuân Chung (2013), “Những chính sách của Hàn Quốc làm gia tăng quyền lực mềm”, *Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á*, số 10 (152).

² Nguyễn Văn Dương (2009), “Quan hệ giữa Việt Nam và Hàn Quốc trên lĩnh vực văn hóa, giáo dục từ năm 1992 đến nay”, *Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á*, số 12 (106), tr 41-51.

Để phát triển văn hoá đất nước, Chính phủ Hàn Quốc đã hoạch định các chính sách phát triển trung hạn và dài hạn. Các chính sách đó được thể hiện trong các kế hoạch phát triển văn hóa, bao gồm: Kế hoạch phát triển văn hoá 5 năm giai đoạn đầu (1974-1978), Kế hoạch phát triển văn hoá 5 năm giai đoạn hai (1979-1983), Chính sách văn hoá mới (1982-1986), Kế hoạch về chính sách văn hoá trong vòng một thập kỷ (1990-1999), Kế hoạch phát triển văn hoá trong thời gian 5 năm (1993-1997), Kế hoạch thực hiện phúc lợi văn hoá (1996-2011) ...

“Kế hoạch tổng thể phát triển văn hóa Hàn Quốc 5 năm lần thứ nhất (1974-1978)” được đề xướng bởi Chính phủ của Tổng thống Park Chung Hee vào năm 1973, đã khởi đầu cho chính sách phát triển văn hóa trong lịch sử Hàn Quốc. Từ đó, chính phủ công bố nhiều văn bản đề cập đến chiến lược phát triển văn hóa - nghệ thuật đất nước. Qua các giai đoạn, mặc dù mục tiêu phát triển của mỗi giai đoạn có những thay đổi nhất định, tùy thuộc hoàn cảnh, yêu cầu cụ thể, song mục tiêu chủ yếu trong chính sách phát triển văn hóa của Hàn Quốc là: Xây dựng bản sắc văn hóa dân tộc; phát triển văn hóa, nghệ thuật đất nước; nâng cao chất lượng đời sống văn hóa của nhân dân; và thúc đẩy các ngành công nghiệp văn hóa.

Năm 1996, Bộ Văn hoá và Du lịch Hàn Quốc (Ministry of Culture and Tourism) đã lập kế hoạch Thực hiện Phúc Lợi văn hoá. Kế hoạch này nhằm mục đích tập trung nâng cao chất lượng cuộc sống cho người dân bằng cách loại bỏ những tác động xấu đối với xã hội do quá trình phát triển nhanh về kinh tế. Kế hoạch được xem như một mục tiêu đặc biệt cần phải đạt được với các ý kiến đề xuất về cơ sở vật chất cho các hoạt động văn hoá và thể thao, tạo môi trường tốt hơn cho ngành du lịch phát triển, tăng ngân sách nhà nước cho các hoạt động này và thành lập quỹ phúc lợi văn hoá.

2.3. Một số đổi mới trong chính sách phát triển văn hóa của Hàn Quốc ở thế kỷ XXI

Trong bối cảnh nền kinh tế tri thức và làn sóng toàn cầu hóa của thế kỷ XXI, Chính phủ Hàn Quốc nhận thấy tầm quan trọng của văn hóa nghệ thuật trong phát triển kinh tế và xã hội. Các chính sách của chính phủ như “Creative Korea” (2004), “Creative Korea” (2010) và Kế hoạch phát triển nghệ thuật trung hạn và dài hạn “Sức mạnh của nghệ thuật” (2004)... đã thể hiện một tầm nhìn chiến lược, trong đó văn hóa - du lịch - thể thao - giải trí được coi là động lực thúc đẩy và định hướng cho sự phát triển xã hội, nâng cao chất lượng đời sống nhân dân. Trong việc hoạch định và thực thi chính sách phát triển văn hóa, Chính phủ Hàn Quốc đặt ra một số ưu tiên và thay đổi nhằm đáp ứng nhu cầu của hoàn cảnh mới.

• *Thay đổi về cơ chế tài chính*

Một trong những thay đổi cơ bản trong chính sách tài chính của Chính phủ Hàn Quốc cho văn hóa - nghệ thuật là sự chuyển hướng tài trợ, từ tài trợ cho “bên cung” sang hỗ trợ cho “bên cầu”. Trước đây các trợ cấp của chính phủ chủ yếu dành cho các tổ chức nghệ thuật và nghệ sĩ, nhằm vào quá trình sáng tạo và biểu diễn nghệ thuật. Ngày nay chính phủ quan tâm và tập trung nhiều hơn vào khán giả là những người thưởng thức/tiêu thụ văn hóa. Quan điểm của Chính phủ Hàn Quốc là cố gắng đạt được sự cân bằng giữa “sáng tạo, truyền bá và hưởng thụ” các giá trị văn hóa, nghệ thuật. Đây là một động thái tích cực, hướng đến sự phát triển lâu dài và bền vững của văn hóa - nghệ thuật Hàn Quốc. Khán giả là động lực quan trọng cho văn hóa - nghệ thuật, thậm chí là lực lượng thúc đẩy và định hướng cho lĩnh vực này.

Hướng trọng tâm ưu tiên vào khán giả cũng khẳng định hướng tiếp cận đảm bảo phúc lợi xã hội của Chính phủ Hàn Quốc, trong đó nhấn mạnh vào sự tham dự và hưởng thụ văn hóa - nghệ thuật của mọi người dân. Về cách thức hỗ trợ cho lĩnh vực văn hóa - nghệ thuật, chính phủ cam kết tài trợ trực tiếp những khoản trợ cấp lớn, đồng thời thực hiện các tài trợ gián tiếp khác. Ngân sách quốc gia cho văn hóa - nghệ thuật tăng đáng kể từ 0,6% năm 1998 đến 1,05% năm 2005. Trong năm 2005, chỉ tính riêng lĩnh vực nghệ thuật biểu diễn đã nhận được khoản ngân sách 168,2 tỉ Won (tương đương với 172,3 triệu USD).¹ Chính phủ cũng đầu tư xây dựng cơ sở hạ tầng, hình thành nhiều quỹ cho văn hóa - nghệ thuật, cải tạo và nâng cấp nhiều trung tâm biểu diễn văn hóa nhỏ, đảm bảo điều kiện vật chất cho các địa điểm biểu diễn và quảng bá, thúc đẩy văn hóa - nghệ thuật thông qua nhiều sự kiện.

Hiện nay Chính phủ Hàn Quốc tập trung nhiều hơn theo hướng hỗ trợ gián tiếp cho văn hóa - nghệ thuật. Nhà nước cố gắng tạo ra các động cơ để xã hội đầu tư và tiêu thụ văn hóa - nghệ thuật, như ban hành các qui định, giảm và miễn thuế cho việc mua bán các tác phẩm nghệ thuật và doanh thu từ các sự kiện văn hóa - nghệ thuật. Chính phủ Hàn Quốc còn đa dạng hóa các nguồn lực tài chính cho văn hóa để khuyến khích sự thích ứng với môi trường và chủ động phát triển của các tổ chức văn hóa - nghệ thuật trong nước. Khuyến khích sự đầu tư, hỗ trợ cho nghệ thuật từ khu vực tư nhân và các cá nhân thông qua hoạt động tài trợ và từ thiện.

• *Thay đổi về cơ chế quản lý văn hóa*

Thay đổi quan trọng trong cơ chế quản lý văn hóa của Hàn Quốc hiện nay là xu hướng phi tập trung hóa. Xu hướng này được đánh giá như một bước ngoặt quyết định từ việc

¹ Hiền Lê (2015), “Hàn Quốc: Xu hướng phát triển của chính sách văn hóa”, *Báo Văn hóa*, <http://cinet.vn> (truy cập ngày 21/6/2017)

“chính phủ ra quyết định và quản lý” sang việc “hợp tác giữa chính phủ và các khu vực tư nhân”. Với chiến lược “chính phủ tham dự” (participatory government), việc tham gia của nhiều bộ phận xã hội từ chính quyền trung ương, chính quyền địa phương cho đến các nhà nghiên cứu, giáo sư, nghệ sĩ và cộng đồng trong quá trình hoạch định chính sách văn hóa đang được khuyến khích. Xu hướng này đảm bảo cho chính sách văn hóa không phải là sự áp đặt từ trên xuống, mà phản ánh được nhu cầu của mọi tầng lớp xã hội, của từng người dân. Đây là sự chuyển biến tích cực, mang tính dân chủ trong việc xây dựng và thực hiện chính sách văn hóa ở Hàn Quốc. Quá trình phân cấp, phân quyền trong quản lý văn hóa có thể làm cho lĩnh vực văn hóa - nghệ thuật tự chủ và năng động hơn, tạo tiền đề cho sự phát triển lành mạnh của lĩnh vực này. Cơ chế mới sẽ truyền cảm hứng, đánh thức sự sáng tạo và tiềm năng của mỗi cá nhân và tổ chức trong xã hội, tạo cho họ những cơ hội để đóng góp vào sự phát triển của văn hóa - nghệ thuật.

• **Thay đổi trong chính sách hợp tác quốc tế về văn hoá**

Thay đổi quan trọng trong chính sách hợp tác quốc tế về văn hoá của Hàn Quốc hiện tại là ưu tiên phát triển văn hoá Hàn tại nhiều khu vực trên thế giới, tích cực tham gia các sự kiện văn hoá quốc tế và các chương trình hợp tác văn hoá với các nước khác. Các cơ quan chức năng của Hàn Quốc như Bộ Ngoại giao và Thương mại, Bộ Văn hoá và Du lịch... đã hoạt động rất tích cực nhằm thúc đẩy việc hợp tác với nước ngoài.

Mục tiêu chiến lược của Hàn Quốc trong hợp tác quốc tế về văn hoá là nhằm nâng cao giá trị quốc hiệu Hàn Quốc trên toàn thế giới. Để thực hiện mục tiêu này, các quỹ hỗ trợ quốc tế của Hàn Quốc lần lượt ra đời, hoạt động tích cực nhất là các quỹ: Quỹ giao lưu quốc tế Hàn Quốc, Quỹ Viện nghiên cứu Hàn Quốc Trung ương, Quỹ Biên dịch văn học Hàn Quốc, Quỹ Daesan...¹ Nhiều tổ chức văn hoá Hàn Quốc đã được thành lập, phối hợp chặt chẽ với các tổ chức quốc tế như UNESCO, IIC, IFLA, PEN, CISAC, FIT, IUA, IAA, IMC, FIJM, IMS, ITI ASSITEJ, UNIMA v.v... để thực hiện mục tiêu nói trên. Trong hợp tác văn hoá, Hàn Quốc đặc biệt chú trọng thúc đẩy việc giảng dạy tiếng Hàn và phát triển Hàn Quốc học, nhằm thiết lập cây cầu kết nối Hàn Quốc với các quốc gia, dân tộc khác.

Hàn Quốc đã ký hiệp định hợp tác về văn hoá với 87 quốc gia trên thế giới, trong đó đặc biệt chú trọng vào khu vực các nước Châu Á và Châu Đại Dương, Châu Mỹ và các nước Bắc Âu. Hàn Quốc tổ chức sự kiện văn hoá cho Diễn Đàn Hợp Tác Á - Âu diễn ra tại quốc gia này năm 2000 và tham gia liên hoan văn hoá của Đại hội thể thao Olympic Sydney 2000. Chính phủ Hàn Quốc cũng hợp tác về văn hoá và thể thao với Nhật Bản,

¹ Lý Xuân Chung (2013), “Những chính sách của Hàn Quốc làm gia tăng quyền lực mềm”, đã dẫn.

đăng cai tổ chức giải bóng đá thế giới năm 2002.¹ Gần đây nhất, Hàn Quốc đăng cai và tổ chức thành công Thế vận hội Mùa Đông PyeongChang 2/2018 với nhiều hoạt động văn hóa chất lượng cao và đặc sắc nhằm phục vụ cho Olympic thể thao này.

• **Tăng cường quan hệ văn hóa với các nước trong khu vực**

Theo báo cáo của cơ quan Quan hệ công chúng ở nước ngoài thuộc Bộ Văn hóa và Du lịch Hàn Quốc (Oversea Public Relation System, Ministry of Culture and Tourism), trong năm 2003 Hàn Quốc đã dành một số tiền khổng lồ để quảng bá hình ảnh của nước này đến châu Âu (82 triệu Won – tiền Hàn Quốc), Bắc Mỹ (75,5 triệu Won).² Tuy nhiên, do sự quảng bá vào châu Âu không thu được kết quả như mong muốn, Chính phủ Hàn Quốc đã thay đổi hướng đầu tư hợp tác văn hóa, ưu tiên nhiều hơn cho châu Á, đặc biệt là khu vực Đông Bắc Á và Đông Nam Á.

Chiến lược văn hóa mới của Hàn Quốc là khuyếch trương hình ảnh nước này tại các nước và lãnh thổ như Trung Quốc, Đài Loan, Nhật Bản, Mông Cổ, Việt Nam, Philipin và một số nước khác trong khối ASEAN, những nơi có nhiều nét tương đồng về văn hóa với Hàn Quốc. “Làn sóng Hàn Quốc” (Korean Wave, hay Hallyu) là điển hình của nỗ lực marketing trong các năm 2004 và 2005. Đây là “chiến dịch” quảng bá hình ảnh Hàn Quốc mang lại hiệu quả cao, thông qua điện ảnh, nhạc K-Pop và thời trang. Ở châu Á, Hàn Quốc đã ký hiệp định văn hóa với 15 quốc gia, trong đó có Việt Nam (30/8/1994). Nội dung của các Hiệp định này tập trung vào thúc đẩy giao lưu và hợp tác văn hóa (theo nghĩa rộng), bao gồm nhiều lĩnh vực: Giáo dục, khoa học, văn hóa - nghệ thuật, báo chí, phát thanh, điện ảnh, phim, truyền hình, xuất bản...

Để hiện thực hóa các hiệp định văn hóa đã ký với các nước, cơ quan Hợp tác quốc tế Hàn Quốc (KOICA) đã thực hiện chương trình đào tạo “*Xây dựng đối tác với các nước châu Á*” từ 20/9/2005 đến 29/9/2005 tại Seoul cho 19 người đại diện từ 16 nước (Campuchia, Indonessia, Lào, Myanma, Philipin, Việt Nam và các nước châu Á khác) tham gia, với sự tài trợ của Chính phủ Hàn Quốc. Chương trình này nhằm mục đích tăng cường sự hiểu biết về văn hóa và thắt chặt hơn nữa mối quan hệ hữu nghị giữa Hàn Quốc với các quốc gia châu Á, chia sẻ những ý kiến, kinh nghiệm về sự phát triển của Hàn Quốc.

Hàn Quốc cũng đề xuất và thực hiện *Sáng kiến đối tác văn hóa châu Á (ACPI)* - dự án tương tác giữa Hàn Quốc với các nước châu Á, liên quan đến nhiều lĩnh vực về văn hóa như chính sách văn hóa, nghệ thuật đương đại, di sản văn hóa, kinh doanh văn hóa... ACPI

¹ Hiền Lê (2015), “Hàn Quốc: Xu hướng phát triển của chính sách văn hóa”, đã dẫn.

² Vũ Tuyết Loan (2007), “Hợp tác văn hóa đa phương Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc với ASEAN”, *Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á*, Số 11 (81), tr 56-65.

mở ra những cơ hội để hiểu biết sâu sắc hơn không chỉ văn hóa Hàn Quốc, mà còn thiết lập những giá trị nền tảng cho sự hợp tác văn hóa trong tương lai giữa tất cả các nước tham gia ở châu Á. Năm 2005 là năm đầu tiên của ACPI đã thu hút 81 chuyên gia từ 17 quốc gia châu Á, trong đó có Việt Nam. Năm 2006, ACPI thu hút 142 chuyên gia từ 20 quốc gia châu Á tham gia; 29 tổ chức của Hàn Quốc chịu trách nhiệm các chương trình đó. Thực hiện dự án, 28 người Việt Nam đã đến Hàn Quốc nghiên cứu tại trường KCTPI, KDI, Nhà hát Quốc gia Hàn Quốc, KBI, Ủy ban Luật bản quyền, KNTO, Thành phố Ulsan, Bảo tàng Quốc gia Hàn Quốc, Thư viện, Bảo tàng Dân gian Hàn Quốc, Trung tâm Quốc gia văn hóa truyền thống Hàn Quốc và AMA.¹

• *Tạo ra và thúc đẩy hiện tượng “Hallyu” (Hàn lưu) ở các nước*

“Làn sóng Hàn Quốc” (hay “Trào lưu Hàn Quốc”) là một thuật ngữ được dịch từ tiếng Hàn là Hallyu, có nghĩa là “sự thịnh hành những giá trị Hàn Quốc” ở nước ngoài. Song thuật ngữ này không phải do người Hàn Quốc đặt ra, mà do người Trung Quốc nêu lên từ những năm đầu của thế kỷ XXI bởi sự hâm mộ cuồng nhiệt của người Trung Quốc đối với phim truyền hình, thời trang, mỹ phẩm Hàn Quốc... Hai chữ Hán lú (Hàn lưu) du nhập sang Hàn Quốc, biến thành Hallyu. Một trong những điều kiện khởi phát của Hallyu đó là chính sách thúc đẩy xuất khẩu văn hóa của chính phủ Hàn Quốc. Phạm vi ảnh hưởng của Hallyu rất rộng lớn, từ châu Á đến châu Âu, châu Mỹ, song đậm nét nhất là ở 4 quốc gia - lãnh thổ châu Á: Trung Quốc, Nhật Bản, Đài Loan, Việt Nam.

Với mục tiêu đưa văn hóa Hàn Quốc đến với các nước, Chính phủ Hàn Quốc đã mở đường cho các nghệ sĩ của họ tiếp thị văn hóa ở mọi nơi. Sự đẩy mạnh quảng bá văn hóa Hàn Quốc ra thế giới là một chiến lược mang tầm quốc gia; là sự thống nhất của cả dân tộc Hàn trong nỗ lực giới thiệu, tuyên truyền, quảng bá hình ảnh đất nước mình đến với các nước. Ý thức xuất khẩu văn hóa của Hàn Quốc đã được định hình và phát triển trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa, trước hết là phim truyền hình rồi đến phim điện ảnh, âm nhạc, ẩm thực, thời trang... Ngành công nghiệp văn hóa của Hàn Quốc đi sau Mỹ và Nhật Bản, song Hàn Quốc lại tìm ra hướng đi đúng trong việc xuất khẩu văn hóa, tiến thẳng tới những vùng cần khai thác, trước hết là khu vực châu Á và những nơi có Hàn kiều sinh sống. Hallyu hiện tại đã thoái trào, tuy vậy ảnh hưởng của nó đã ăn sâu vào các nước châu Á và Hàn Quốc đã đạt được mục đích của mình.

Khi “Làn sóng Hàn Quốc” gây “sốt” thì đây cũng là lúc hình ảnh Hàn Quốc đối với thế giới hấp dẫn hơn bao giờ hết. Điều này dẫn đến hệ quả: Hàng hóa tiêu dùng, máy móc,

¹ Vũ Tuyết Loan (2007), “Hợp tác văn hóa đa phương Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc với ASEAN”, đã dẫn.

phương tiện giao thông, vận tải và sản phẩm văn hóa Hàn Quốc được các nước tiêu thụ mạnh; số doanh nghiệp Hàn Quốc trúng thầu ở nước ngoài tăng lên. Kết quả cuối cùng và bao trùm là: Nguồn lợi ích mà Hàn Quốc thu được từ nước ngoài không ngừng tăng. Khu vực Đông Bắc Á và Đông Nam Á, nơi mà mức độ hâm mộ làn sóng Hàn Quốc cao nhất, với một dân số hàng tỷ người, trở thành thị trường khổng lồ cho các công ty Hàn Quốc “tận thu” lợi ích. Nguồn lợi đó giúp cho Hàn Quốc cải thiện rất nhanh thứ hạng của mình trong nền kinh tế thế giới (từ vị trí 15 trước năm 1992 lên vị trí 11 từ năm 2002 đến nay).¹

Theo số liệu thống kê của Ngân hàng Trung ương Hàn Quốc, xuất khẩu văn hóa đã đem đến cho nước này khoản lợi nhuận 794 triệu USD năm 2011, tăng 25% so với năm 2010 với con số 637 triệu USD, cao nhất kể từ năm 1980. Trong khi đó, nhập siêu văn hóa của Hàn Quốc giảm mạnh. Quốc gia này chỉ phải chi 224 triệu USD để nhập khẩu các sản phẩm văn hóa nước ngoài, giảm 42% so với năm 2010. Không chỉ trở thành một “cường quốc điện ảnh” của khu vực, Hàn Quốc còn biết đến là một “cường quốc mỹ phẩm”.² Hiện nay Hàn Quốc đã vượt Nhật Bản, Thái Lan, Hồng Kông... để trở thành một trong 5 quốc gia và lãnh thổ có ngành mỹ phẩm phát triển nhất thế giới.

3. MỘT SỐ GỢI Ý CHO VIỆT NAM VỀ CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN VĂN HÓA

• Về chính sách phát triển văn hóa nói chung

Chính sách phát triển văn hóa của Hàn Quốc thực chất nhằm phát triển một nền văn hóa hiện đại, phát huy mọi giá trị truyền thống, được thực hiện bởi một nền “công nghiệp văn hóa” giàu sáng tạo, có khả năng “xuất khẩu” các giá trị văn hóa, đem lại lợi ích kinh tế và phát huy vai trò của “sức mạnh mềm”. Bài học mà Việt Nam có thể tham khảo từ chính sách này có thể là:

Thứ nhất, Việt Nam có thể học tập kinh nghiệm của Hàn Quốc trong việc khuyến khích thành lập các công ty, tập đoàn, các thiết chế trọng điểm trong hoạt động văn hóa. Cần lựa chọn những lĩnh vực có thế mạnh trong văn hóa, đầu tư tập trung để làm nổi trội các giá trị bản sắc của văn hóa dân tộc, đủ sức cạnh tranh trước làn sóng xâm nhập ồ ạt của văn hóa nước ngoài. Cần chế tác các sản phẩm văn hóa chất lượng cao, mang tầm quốc tế, tạo chỗ đứng vững chắc cả ở thị trường trong nước và nước ngoài.

¹ Phương Đức (2016), “Kinh tế Hàn Quốc vươn mình xếp thứ 11 trên thế giới”, *báo Tin tức* <https://tintuc.vn> (truy cập ngày 22/7/2017)

² Vương Tâm (2012), “Văn hóa Hàn xâm nhập vào giới trẻ Việt như thế nào?”, *petrotimes.vn* (truy cập ngày 16/02/2017)

Thứ hai, tăng cường chính sách bảo hộ và chính sách xã hội hóa hoạt động văn hóa. Chính sách bảo hộ này hiểu theo nghĩa tích cực, bao gồm các điều khoản ưu đãi đặc biệt dành cho lĩnh vực văn hóa. Bên cạnh việc lựa chọn các loại hình văn hóa, sản phẩm văn hóa trọng điểm để tập trung đầu tư, Việt Nam cần ban hành chế độ ưu tiên về thuế, giá cả như Hàn Quốc đã làm. Bảo hộ không có nghĩa là độc quyền, mà chỉ tạo điều kiện để các đơn vị đầy mạnh giải quyết đầu ra, đưa hoạt động văn hóa phục vụ lợi ích quốc gia một cách hiệu quả nhất.

Thứ ba, xây dựng chính sách để phát triển nền “công nghiệp văn hóa Việt Nam”. Sản phẩm văn hóa ngày nay cũng được xem như một loại hàng hóa, tất nhiên là loại hàng hóa đặc biệt. Giống như bất kỳ một loại hàng hóa nào khác, các sản phẩm văn hóa (băng đĩa nhạc, phim ảnh, xuất bản phẩm, các chương trình biểu diễn, nhạc cụ, đạo cụ; các tác phẩm điêu khắc, hội họa, âm nhạc, các sản phẩm mỹ nghệ; các không gian thiết kế, trưng bày; các giá trị di sản...) cũng cần tồn tại trên thị trường, có người bán, người mua và cần có người điều tiết thị trường ấy. Chính sách của Hàn Quốc là khuyến khích các thành phần kinh tế tư nhân tham gia sản xuất và kinh doanh các sản phẩm văn hóa. Nhà nước xây dựng chính sách nhưng thực thi phải đa dạng hóa, tạo điều kiện để tư bản tư nhân đóng góp vai trò, tận dụng mọi nguồn lực cho phát triển văn hóa dân tộc. Trên thực tế, Việt Nam chưa có “công nghiệp văn hóa”. Vì vậy, việc xây dựng nền “công nghiệp văn hóa Việt Nam” phải được coi đó như một mục tiêu chiến lược, một bộ phận của “sức mạnh mềm” của quốc gia. Để thực hiện việc này, cần xây dựng và thực hiện một đề án mang tính toàn diện, đồng bộ, trong đó phải xác định được quan điểm, mục tiêu, bước đi, sản phẩm văn hóa rõ ràng, với cơ chế chính sách ưu đãi đặc biệt, nhất là trong giai đoạn đầu.

Thứ tư, nghiên cứu thử nghiệm thành lập các quỹ văn hóa độc lập, phi chính phủ, phi lợi nhuận ở Việt Nam. Những quỹ văn hóa này sẽ là những động lực thúc đẩy các hoạt động văn hóa ở Việt Nam phát triển.¹

• Về chính sách hợp tác và xuất khẩu văn hóa ra nước ngoài

Đồng thời với việc xây dựng một nền công nghiệp văn hóa với mục đích chuyên nghiệp hóa việc tạo ra các sản phẩm văn hóa chất lượng cao, Việt Nam cần học tập kinh nghiệm Hàn Quốc trong việc hoạch định và thực hiện chính sách hợp tác với nước ngoài một cách linh hoạt với từng đối tác cụ thể, đồng thời tiến hành xuất khẩu văn hóa. Một số bước đi cụ thể của vấn đề này, theo chúng tôi là:

¹ Phan Hồng Giang, Bùi Hoài Sơn (2011), “Quản lý văn hóa ở một số nước và bài học kinh nghiệm đối với Việt Nam”, *tuyengiao.vn* (truy cập ngày 14.7.2017)

Thứ nhất, về mô hình quản lý, có thể tham khảo Hàn Quốc trong việc thiết lập cơ quan chuyên trách về công nghiệp văn hóa và xuất khẩu văn hóa. Cụ thể, ở Hàn Quốc, Bộ Văn hóa và Du lịch có Cục *Công nghiệp văn hóa* là cơ quan chuyên hoạch định các chính sách nhằm tăng cường khả năng cạnh tranh của ngành công nghiệp văn hóa Hàn Quốc trên thị trường quốc tế. Cục hỗ trợ ngành công nghiệp văn hóa xây dựng và hiện đại hóa cơ sở hạ tầng; hỗ trợ doanh nghiệp văn hóa thâm nhập vào thị trường quốc tế; phát triển các giá trị cho sản phẩm văn hóa và thúc đẩy đào tạo nguồn nhân lực chuyên môn cho ngành công nghiệp văn hóa. Cục Công nghiệp văn hóa Hàn Quốc có các phòng chức năng theo từng lĩnh vực như: Bản quyền tác giả; điện ảnh, phim hoạt hình và video; công nghiệp trò chơi và công nghệ âm nhạc; công nghệ văn hóa và đào tạo nhân lực. Cục này cũng có một đơn vị chăm lo phát triển nội dung cho các phương tiện kỹ thuật truyền thông hiện đại, phát triển nhân vật trò chơi, hoạt hình và truyện tranh. Đây là mô hình mà Việt Nam cần phải tham khảo trong việc xây dựng bộ máy quản lý công nghiệp văn hóa và hỗ trợ xuất khẩu văn hóa ra nước ngoài.

Thứ hai, để thực hiện chính sách hợp tác văn hóa với nước ngoài, tiến tới xuất khẩu văn hóa, đã đến lúc Việt Nam chấm dứt việc chỉ trông chờ vào các nguồn đầu tư, tài trợ từ nước ngoài, mà cần chủ động tạo nguồn và quyết tâm đầu tư kinh phí cho công tác này. Bài học của Hàn Quốc là bắt đầu từ thay đổi tư duy, khái niệm, chuyển từ *tài trợ* cho văn hóa sang chủ động, tích cực *đầu tư* hiệu quả cho văn hóa. Việc chi tiền cho các hoạt động văn hóa, đặc biệt là hoạt động văn hóa ở nước ngoài, là sự đầu tư thông minh, đem lại hiệu quả nhiều mặt và sự phát triển bền vững cho đất nước, hạn chế cao nhất sự tha hóa văn hóa vốn là của mặt trái kinh tế thị trường.¹

Thứ ba, tập trung xây dựng hình ảnh Việt Nam và cách thức tuyên truyền, quảng bá văn hóa Việt Nam với các đối tác nước ngoài. Cải thiện hình ảnh đất nước thông qua văn hóa, với bài học mà những gì Hàn Quốc đã áp dụng là một gợi ý thiết thực cho Việt Nam. Khi thực hiện điều này, Hàn Quốc vừa nhận diện được thị hiếu chung của các thị trường văn hóa châu Á, nhưng cũng đồng thời phân biệt rất rõ “gu” văn hóa của mỗi đối tác để có chính sách phù hợp. Khó khăn của Việt Nam hiện nay là thiếu một chính sách quảng bá hình ảnh đất nước mang tầm chiến lược, với một đội ngũ những người hoạt động văn hóa chuyên nghiệp và sự đầu tư tài chính thích đáng cho vấn đề này. Cùng với tuyên truyền, quảng bá văn hóa ở nước ngoài, Việt Nam cần tự thay đổi hình ảnh của chính mình bằng các cải cách trong nước, để xã hội được dân chủ hóa, nhân quyền được tôn trọng, luật pháp

¹ Lê Thanh Bình (2015), “Hợp tác quốc tế trong lĩnh vực văn hóa nghệ thuật ở nước ta”, *Tạp chí VHNT*, số 342.

được nghiêm minh, các tệ quan liêu, cửa quyền, tham nhũng... bị triệt bỏ. Với một môi trường “sạch” như vậy, văn hóa mới có điều kiện phát triển, và việc cải thiện hình ảnh Việt Nam ở nước ngoài mới có cơ sở để thực hiện.

Thứ tư, cần tạo ra các sản phẩm văn hóa để xuất khẩu với tinh thần đề cao giá trị bản sắc dân tộc, độc đáo, hấp dẫn, kết hợp hiện đại hóa sản phẩm văn hóa nhằm gây dựng hình ảnh một Việt Nam tươi trẻ, năng động, thu hút sự chú ý của giới đầu tư nước ngoài. Tuy nhiên, cần lựa chọn một số lĩnh vực để ưu tiên đầu tư trong xuất khẩu văn hóa, như: Điện ảnh (để xây dựng hình ảnh đẹp về Việt Nam), phim truyền hình (để nhanh chiếm lĩnh công chúng), âm thực (để giới thiệu tinh hoa dân tộc), hàng tiêu dùng, hàng mỹ nghệ (nhằm phát huy sự tài hoa của người Việt) ...

Thứ năm, một trong những thành công của công nghiệp văn hóa Hàn Quốc là điện ảnh. Trước đây, nhằm bảo vệ nền điện ảnh trong nước, Chính phủ Hàn Quốc đã quy định: Mỗi năm, 146 ngày, các rạp chiếu phim trên toàn quốc phải chiếu phim do Hàn Quốc sản xuất. Luật pháp Hàn Quốc quy định phim thương mại không được sản xuất dưới 3 triệu USD để người tiêu dùng được thưởng thức các hàng hóa giải trí có chất lượng cao. Vì thế, giá thành tối thiểu của một phim Hàn Quốc là 9 triệu USD, trong đó 3 triệu USD để sản xuất phim và 6 triệu USD dành cho quảng cáo. Mục tiêu sáng tác của điện ảnh Hàn Quốc là tạo ra những tác phẩm có thể phục vụ cho cả khán giả trong nước và nước ngoài, vì thế các nghệ sĩ đua nhau tìm tòi để tác phẩm điện ảnh vừa hấp dẫn khán giả trong nước, vừa có thể giành phần thắng trong các Liên hoan phim quốc tế. Đây là bài học để Việt Nam tham khảo cho tham vọng xuất khẩu điện ảnh của mình.

Thứ sáu, những thành công của Hàn Quốc trong chính sách hợp tác văn hóa với nước ngoài đưa đến một nhận thức mới mà Việt Nam cần tham khảo, đó là: Văn hóa không chỉ thực hiện nhiệm vụ, chức năng của nó, mà còn đem lại nguồn lợi kinh tế lớn, như bất cứ lĩnh vực kinh tế nào. Bởi thế, không nên chỉ hợp tác văn hóa với bên ngoài một cách thuần túy, văn hóa “vị văn hóa”. Đó là tư duy cũ, không giúp cho văn hóa phát triển, mà còn làm cho nó suy thoái. Cần phải biến văn hóa thành một ngành “công nghiệp”, một nguồn thu và xây dựng chiến lược “xuất khẩu văn hóa” một cách bài bản, quy mô như cách mà người Hàn đã làm.

4. KẾT LUẬN

Tiếp thu văn hóa bao giờ cũng là bài toán không mấy dễ dàng, bởi nếu không thận trọng, chúng ta lại đánh mất bản sắc, rồi bị “hòa tan” vào đối tác. Nhưng với bài học Hàn Quốc, có nhiều lý do để Việt Nam có thể yên tâm tham khảo, đó là bởi Hàn Quốc cũng là một nước phương Đông, có số phận lịch sử giống Việt Nam (đều bị Trung Quốc, Nhật Bản

xâm lược và đô hộ, đều bị chia cắt đất nước) và tương đồng về Văn hóa. Người Hàn Quốc vốn cũng khá “khó tính” trong việc tiếp thu văn hóa ngoại lai, bởi thế những gì của văn hóa phương Tây qua lăng kính và sự tiếp thu của Hàn Quốc, thì cũng tương đối phù hợp với Việt Nam. So với các nước Đông Á phát triển khác, cách thức xây dựng và phát triển văn hóa hiện đại của Hàn Quốc phù hợp với Việt Nam hơn. Trong khi đó, Việt Nam vừa tiếp nhận ảnh hưởng của Trung Quốc, nhưng cũng vừa cố “thoát Trung” vì sự ám ảnh lịch sử nghìn năm bị Trung Quốc đồng hóa, còn văn hóa Nhật Bản thì vừa gần gũi, cũng vừa xa lạ với Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Thanh Bình (2015), “Hợp tác quốc tế trong lĩnh vực văn hóa nghệ thuật ở nước ta”, *Tạp chí VHNT*, số 342.
2. Lý Xuân Chung (2013), “Những chính sách của Hàn Quốc làm gia tăng quyền lực mềm”, *Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á*, số 10 (152).
3. Nguyễn Văn Dương (2009), “Quan hệ giữa Việt Nam và Hàn Quốc trên lĩnh vực văn hóa, giáo dục từ năm 1992 đến nay”, *Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á*, số 12 (106), 12-2009, tr 41-51.
4. Phương Đức (2016), “Kinh tế Hàn Quốc vươn mình xếp thứ 11 trên thế giới”, *báo Tin tức* <https://tintuc.vn> (truy cập ngày 22/7/2017)
5. Hiền Lê (2015), “Hàn Quốc: Xu hướng phát triển của chính sách văn hóa”, *báo Văn hóa*, <http://cinet.vn> (truy cập ngày 21/6/2017)
6. Vũ Tuyết Loan (2007), “Hợp tác văn hóa đa phương Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc với ASEAN”, *Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á*, Số 11 (81), tr 56-65.
7. Phan Hồng Giang, Bùi Hoài Sơn (2011), “Quản lý văn hóa ở một số nước và bài học kinh nghiệm đối với Việt Nam”, *tuyengiao.vn* (truy cập ngày 14.7.2017)
8. Oanh Phan (2014), Hàn Lưu và văn hóa Việt Nam (phần 1), *Trung tâm Nghiên cứu Hàn Quốc* <http://cks.inas.gov.vn> (truy cập ngày 5/12/2017).

THE DEVELOPING POLICY ON CULTURE OF THE REPUBLIC OF KOREA AND SOME SUGGESTIONS FOR VIET NAM

Abstract: *The South of Korea – a developed economy ranked 11th biggest in the world. One of the fantastic contributions to its economy is the role of culture which is considered as a key of “export culture”. The development policy on culture of the Republic of Korea aims to promote its image and traditional values to the world creating benefits as well as increasing “soft power”. The article points out some suggestions for cultural policy makers in Viet Nam heading towards export cultural values to oversea.*

Keywords: *Cultural policy, culture industry, cultural export, Korean wave, Hallyu, Vietnamese culture.*

NHẬN DIỆN CỘNG ĐỒNG NGƯ DÂN VẠN CHÀI HẠ LONG QUA VÀI NÉT PHÁC THẢO

Đoàn Văn Thắng

Trường Đại học Văn hóa Hà Nội

Tóm tắt: Cộng đồng ngư dân vạn chài Hạ Long là một cộng đồng đặc biệt bởi điều kiện cư trú - môi trường, điều kiện kinh tế - xã hội và những giá trị văn hóa được sáng tạo, tương tác, chia sẻ. Việc di dân từ vịnh lên bờ về cơ bản đã làm thay đổi môi trường sống, đưa đến những biến đổi về sinh kế, văn hóa và tạo ra những thách thức trong hội nhập và phát triển của cộng đồng này, từ đó nảy sinh yêu cầu nghiên cứu để nhận diện đặc điểm văn hóa cũng như quá trình biến đổi sinh kế, văn hóa và hội nhập của họ. Bài viết này khái quát những đặc điểm cơ bản nhất của cộng đồng ngư dân trên các phương diện: Lịch sử hình thành và phát triển; Đặc điểm cư trú và dân cư; Tổ chức chính trị - xã hội truyền thống; Thực hành tín ngưỡng, tôn giáo; Hoạt động kinh tế truyền thống để nhận diện cộng đồng như là cơ sở cho những nghiên cứu tiếp theo.

Từ khóa: Nhận diện, cộng đồng, ngư dân, Hạ Long.

Nhận bài ngày 05.11.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 5.12.2017
Liên hệ tác giả: Đoàn Văn Thắng; Email: thangsusssh@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Cộng đồng là một tập hợp người được nhận diện dựa trên các yếu tố về địa vực, nghề nghiệp và văn hóa. Trong đó, yếu tố địa vực, thường gắn chặt với đất đai tuy có những kiểu cộng đồng ít gắn với yếu tố địa vực. Thường đó là những cộng đồng tính, được tập hợp dựa trên các đặc điểm chung về sự chia sẻ một tính chất nào đó. Nói chung, yếu tố địa vực là đặc điểm để khu biệt một cộng đồng. Yếu tố kinh tế (hay nghề nghiệp) vừa tạo ra sự đảm bảo về mặt vật chất, vừa tạo ra một sự chia sẻ chung về địa vị kinh tế, cách thức làm ăn, về tổ nghề... Yếu tố văn hóa rõ ràng có vai trò quan trọng trong xác định đặc điểm nhận dạng một cộng đồng, là một biểu thị có tính tổng hợp khi nhận biết các cộng đồng, trong đó đặc biệt chú ý đến các khía cạnh như truyền thống-lịch sử, tộc người, tôn giáo-tín ngưỡng, hệ thống giá trị-chuẩn mực, phong tục tập quán [4]...

Nếu xét trên các phương diện như vậy, có thể gọi tập hợp ngư dân ở các làng thủy cư trên vịnh Hạ Long là một cộng đồng với những đặc điểm chung về môi trường sống, về

thực hành sinh kế và chia sẻ các giá trị văn hóa chung trong đời sống hàng ngày, trong lao động sản xuất, trong thờ cúng thần linh.

Hiện nay, cộng đồng ngư dân vạn chài Hạ Long đã chuyển lên khu Tái định cư để đảm bảo cho sự phát triển bền vững của môi trường sinh thái Vịnh Hạ Long -Di sản Thiên nhiên Thế giới. Tác động của chính sách di dân và sự thay đổi môi trường sống đã tạo ra những biến đổi mạnh mẽ bởi đã tách cộng đồng này ra khỏi môi trường thực hành văn hóa, sinh kế hàng trăm năm qua. Điều này đặt ra vấn đề cần nghiên cứu để nhận diện cộng đồng, chỉ ra những thách thức của họ trong môi trường sống mới cũng như góp phần vào công tác bảo tồn và phát huy giá trị di sản văn hóa của cộng đồng này.

2. NỘI DUNG

2.1. Lịch sử hình thành và phát triển cộng đồng ngư dân vạn chài Hạ Long

Khi bàn về cội nguồn của ngư dân vạn chài Hạ Long, một số bài viết thường phân tích về một thời kì lịch sử xa xôi, thời kì của nền văn hóa Soi Nhụ - Cái Bèo - Hạ Long để chỉ ra nguồn gốc cư dân và đặc tính văn hóa biển. Theo đó, vào 1967, các nhà khảo cổ Việt Nam tiến hành khai quật khảo cổ học đầu tiên ở tỉnh Quảng Ninh tại hang Soi Nhụ (thị trấn Cái Rồng, huyện đảo Vân Đồn, Quảng Ninh ngày nay). Các di vật tìm thấy bao gồm 400 đốt xương sống cá và vô số các vỏ ốc các loại như ốc lợn, ốc đĩa, ốc tai, vỏ hà, vỏ vạng, vỏ sò... được giải thích là những tàn tích của người cổ Hạ Long để lại trong khoảng niên đại 7000 năm cách ngày nay. Tuy sống dựa vào biển nhưng do không tìm thấy xe chỉ, lưới nên các nhà khảo cổ học kết luận, vào thời kì này, cư dân khai thác biển chủ yếu bằng phương thức thu lượm.

Trước đó, vào năm 1937, nhà khảo cổ người Pháp M. Colani đã tìm đến khảo sát tại đảo Ngọc Vòng và phát hiện ra những dấu tích của người tiền sử từng cư trú. Sau đó, bà Colani đi khảo sát một loạt các đảo và ven bờ Vịnh Hạ Long như Hà Giắt, Tuần Châu, Cái Dăm... và đưa ra kết luận về một thời kì xa xôi từng có con người cư ngụ và khai thác trên Vịnh Hạ Long thuộc hậu kỳ đá mới (niên đại cách ngày nay khoảng 4.000 đến 7.000 năm). Nền văn hóa cổ này đã có những đặc trưng trong hoạt động kinh tế biển, trong trao đổi thương mại, phát triển nghề thủ công (đặc biệt là nghề gốm với tính biểu tượng hóa sóng biển trong hoa văn trên gốm). Các tác giả của cuốn sách *Hạ Long thời tiền sử* cho rằng, ở giai đoạn văn hóa Hạ Long (3500 - 5000 năm trước), môi trường biển lúc đó đã có nhiều thay đổi với hiện tượng mực nước biển dâng cao. Trong lúc này, kỹ thuật đi biển cũng đã đạt đến trình độ cao hơn thì phương thức sinh sống chủ yếu của cư dân Hạ Long là khai thác nguồn hải sản ven bờ với các ngư cụ truyền thống kết hợp săn bắt hái lượm tự nhiên trên các vách đá. Khi khai quật các di chỉ khảo cổ, các nhà khoa học đã tìm được các di vật

xương cá, chì lưới để chứng minh rằng cư dân ở đây còn biết tới nghề trồng cây lấy sợi để se sợi đan lưới hoặc dây câu để bắt cá. Không chỉ khai thác nguồn lợi biển ở hải sản, tôm cá mà người Hạ Long còn khai thác biển bằng giao lưu trao đổi trên biển. Nơi đây trở thành đầu mối tiếp nhận và di truyền những yếu tố văn hóa của hai khu vực lớn Đông Bắc Á và Đông Nam Á [6, tr.234-235]. Từ đó có ý kiến cho rằng, ngư dân vạn chài Hạ Long là hậu duệ của chủ nhân nền văn hóa cổ này [8, tr.17]. Quá trình phát triển văn hoá tiền sử ở khu vực Hạ Long là liên tục, không đứt đoạn và có nguồn gốc bản địa. Nhiều di chỉ khảo cổ tìm được cho thấy người Hạ Long sống chủ yếu nhờ vào nghề biển, sống và thích nghi với việc khai thác nguồn lợi từ biển, giao lưu trao đổi để làm phong phú cho cuộc sống của mình. Theo Địa chí Quảng Ninh (tập 2), nghề cá ở Quảng Ninh đã có từ thời kỳ văn hóa Soi Nhụ với ngư dân gốc bản địa, sau đó có thêm luồng di dân từ các vùng biển khác (Hải Phòng, Thái Bình, Nam Định, Thanh - Nghệ - Tĩnh) đến quần cư, cũng có cả ngư dân di cư từ Trung Quốc. Vốn dĩ như vậy bởi vùng biển Quảng Ninh nói chung, Hạ Long nói riêng có những điều kiện cho phát triển ngư nghiệp, bên cạnh đó, đây là vùng biên viễn, là nơi đầy ải phạm nhân, nơi dung thân của những người chạy nạn chính trị... nên cư dân vùng này đa dạng, đa nguồn. Theo nhà nghiên cứu Nguyễn Văn Kim, “thực tế cho thấy, các hoạt động kinh tế biển đã đem lại nguồn lợi lớn cho các chính thể và nhiều cộng đồng cư dân sống ven biển, trên biển. Sức mạnh kinh tế và tiềm năng to lớn của đại dương đã trở thành động lực cuốn hút nhiều dòng người quyết tâm dứt bỏ những níu kéo của làng thôn để tiến ra khai phá vùng duyên hải, biển đảo. Trong hành trình lịch sử đó, họ đã đem theo, đến các không gian văn hóa biển những dấu ấn văn hóa đặc trưng của châu thổ thậm chí của cả các vùng trung du và miền núi. Ngược lại, qua các đợt biển tiến, biển lùi và các cuộc chuyển cư, dấu ấn của biển, văn hóa biển cũng được khắc ghi trong đời sống văn hóa của cư dân châu thổ, thậm chí ở cả những vùng núi cao. Sự giao thoa văn hóa đó cho thấy sức hút và sức sống tiềm tàng của các truyền thống văn hóa trong đó có văn hóa biển” [5, tr.26]. Điều này cũng lý giải cho một số nét văn hóa tương đồng trong tương quan so sánh với văn hóa của các làng nông nghiệp Việt Nam của cộng đồng ngư dân vạn chài Hạ Long.

Hiện nay, cách lý giải phổ biến về nguồn gốc cư dân tại các làng chài thủy cư trên vịnh là con cháu của cư dân làng chài cổ Giang Vĩng, Trúc Vĩng, tuy nhiên các ghi chép về hai làng này không nhiều. Theo đó, vào thế kỉ XIX, có những ghi chép về ngư dân vạn chài Hạ Long ở hai làng Trúc Vĩng và Giang Vĩng (Tổng An Khoái và Tổng Vạn Yên, Huyện Hoàn Bò, Phủ Hoài Đông, Trấn An Quảng), nằm tại Cửa Lục (dưới cầu Bãi Cháy hiện nay). Cuối thời Lê, đầu thời Nguyễn, hai làng này đều là hai phường thủy cơ, thuộc huyện Hoàn Bò. Vào năm 1926, dân số hai làng lên tới 2.017 người (Giang Vĩng đông hơn với 1.036 người, Trúc Vĩng là 981 người), dân số mỗi làng tương đương với các làng trên bờ nhưng so với các làng chài khác thì số dân tại đây đông đúc hơn [15].

Sau Cách mạng tháng Tám, làng Giang Vông đổi tên thành xã Độc Lập, còn Trúc Vông đổi tên thành xã Thành Công. Vào những năm đầu kháng chiến chống Pháp (1946), ngư dân hai làng này dạt ra vùng Bái Tử Long và Vịnh Hạ Long. Số đông di dân đến khu vực Cửa Vạn, Vung Viêng, Hoa Cương, Ba Hang, Đầu Bê, Cặp Dè và Cặp La, hình thành lên các làng chài trên Vịnh Hạ Long và cộng đồng này vẫn sinh sống thủy cư, dựa vào những chỗ kín gió được bao bọc bởi các thành núi đá, thực hành sinh kế truyền thống. Gọi là các làng chài nhưng trên thực tế, các vụng khuất gió này chỉ là nơi các thuyền cư ngụ khi về đêm, tránh gió bão... và dân số luôn luôn biến động. Trong thời kì hình thành các hợp tác xã, Nhà nước đã vận động ngư dân lên bờ nhưng ngư dân vẫn xuống thuyền bởi tính chất kém hiệu quả của các hợp tác xã và không phù hợp với tập quán sản xuất của mình. Sau khi giải thể các hợp tác xã, ngư dân vạn chài Hạ Long xuống thuyền sống thủy cư vì không còn ràng buộc gì với quản lý hành chính trên bờ nữa. Sau này, ngư dân cho xây dựng những nhè bè nổi để mở rộng không gian sống, không gian sản xuất. Theo báo cáo của UBND Thành phố Hạ Long, trước khi tiến hành di dời, trên Vịnh Hạ Long có tổng số 614 bè (597 nhà bè của cá nhân, 17 nhà bè của tổ chức) [14]. Trong đó bao gồm lớp học, nhà văn hóa và một số nhà của ngư dân. Nhiều nhà bè do những người ở nơi khác (122 nhà bè của những người có hộ khẩu ngoài thành phố Hạ Long) hoặc của những cá nhân trên đất liền đầu tư xây dựng nuôi trồng hải sản (đa số có hộ khẩu tại phường Hồng Hà, Hùng Thắng, thành phố Hạ Long) [13].

Về sau có một bộ phận ngư dân chuyển lên bờ sinh sống, chủ yếu tại các phường của Thành phố Hạ Long hiện nay như Cao Xanh, Hồng Hà, Hùng Thắng. Có một bộ phận di dời qua các vùng biển khác tại Cẩm Phả, Vân Đồn, Yên Hưng (Quảng Yên), tiếp tục sống cuộc sống thủy cư. Một bộ phận khá lớn di chuyển ra khu vực Vịnh Hạ Long, tụ cư tại các làng chài như Ba Hang, Cặp Dè, Cửa Vạn... Tuy nhiên, những cách lý giải nguồn gốc này chỉ mang tính chất tương đối bởi sự phức tạp về tộc người, về nguồn gốc tụ cư cũng như thời gian tụ cư của ngư dân các làng chài trên Vịnh Hạ Long.

Vào tháng 6/2014, ngư dân vạn chài được di cư lên bờ tại khu TĐC Khe Cá, thuộc phường Hà Phong, Thành phố Hạ Long, tỉnh Quảng Ninh. Đây là một sự kiện có tính bước ngoặt trong quá trình phát triển của cộng đồng bởi nó gây ra những xáo trộn về môi trường sống và các thực hành văn hóa, sinh kế. Sự kiện này đã làm tan rã các làng chài trên Vịnh và đưa cư dân của những làng này tập trung vào một khu.

2.2. Đặc điểm cư trú và dân cư

Ngư dân làng chài về cơ bản sinh sống trong khu vực địa lý riêng biệt. Bao quanh họ là khung cảnh thiên nhiên Vịnh Hạ Long cùng các điều kiện về môi trường, ngư trường

cho các hoạt động kinh tế và thực hành lối sống, các sinh hoạt văn hóa ở các cấp độ cộng đồng, gia đình dòng họ và cá nhân.

Ở vùng Vịnh Hạ Long, biển ăn sâu vào đất liền với bờ khúc khuỷu và với dạng địa hình đảo, núi xen kẽ các trũng biển với những đảo đá vôi vách đứng. Các hẻm đá, hang động được hình thành do quá trình phong hóa núi đá vôi và bào mòn bởi sóng biển trở thành nơi cư trú an toàn cho thuyền nhỏ. Điều kiện khí hậu, thời tiết cũng khá ôn hòa với nhiệt độ không quá khắc nghiệt (nằm trong vùng nhiệt đới nên nhiệt độ trung bình hàng năm từ 27 - 29°C, mát và khô vào mùa đông với nhiệt độ xuống thấp khoảng 16 - 18°C), vịnh không có sóng lớn. Các đảo đá và những dãy núi đá vôi tạo ra một cảnh quan chia Vịnh Hạ Long ra thành những ao chuôm khổng lồ, là nơi cư ngụ của nhiều loài tôm cá với lượng thức ăn phong phú từ các cửa sông đổ ra vịnh. Do đó, đây là vùng vịnh giàu tài nguyên, tạo điều kiện thuận lợi cho khai thác hải sản và phát triển kinh tế biển. Theo thống kê, tại Vịnh Hạ Long có khoảng 1.000 loài cá biển, trong đó có 730 loài đã định tên; 140 loài động vật phù du; gần 500 loài động vật đáy; 326 loài động vật tự do; 130 loài động vật nhuyễn thể hai mảnh vỏ; hơn 230 loài san hô và một số loài linh trưởng quý hiếm cùng nhiều thực vật đặc hữu [12].

Xét về cảnh quan, những làng chài trên Vịnh Hạ Long được “bao bọc” bởi những dãy núi đá vôi với nhiều dãy núi đá vôi cao từ 80 đến 100 mét, dốc xuống từ 10⁰ đến 20⁰, được hình thành do quá trình chuyển đổi CO₂ có tuổi đời hàng nghìn năm. Sinh sống trong các vụng được núi đá bao bọc, ngư dân vịnh chài Hạ Long tránh được những ảnh hưởng từ các cơn sóng đại dương và những trận bão lớn. Điển hình cho đặc điểm cư trú này được thể hiện qua làng chài Cửa Vạn. Làng chài này nằm trong một vụng biển kín, xung quanh được bao bọc bởi các đảo đá tự nhiên, trở thành một địa điểm hiệu quả để tránh gió bão và giao thông đường biển an toàn, thuận lợi.

Trước đây, ngư dân cư trú trên thuyền. Thuyền vừa là nhà, vừa là công cụ sản xuất - một phương tiện thiết yếu trong sinh hoạt và thực hành sinh kế của ngư dân vịnh chài. Các hộ gia đình thường có vài thế hệ cùng chung sống nên không gian sinh hoạt trên thuyền rất chật chội. Trong một không gian như vậy, ngư dân phải có cách thích ứng bằng việc chia thuyền ra làm nhiều khoang, thông thường từ 5-7 khoang với 3 phần: khoang đằng mũi, khoang ở và khoang đằng lái. Các khoang đằng lái được tận dụng để làm bếp. Không gian sống dưới thuyền chật hẹp nên vào đầu thế kỉ XX, ngư dân dựng những ngôi nhà nổi tạm bằng gỗ, tre, lá khai thác từ các đảo đá trên vịnh. Sau này họ đã thay bè mái lá, vách gỗ bằng bè mái bằng, mái úp. Hiện đại hơn các gia đình có điều kiện đã lợp mái tôn, mái lá bọc lưới cũ lên chống gió. Về sau, có nhiều hộ có điều kiện xây nhà bè, nuôi thủy hải sản nên không gian sinh hoạt có phần được mở rộng hơn và cho thu nhập cao hơn nhưng về cơ

bản vẫn gắn chặt với môi trường biển. Dân cư của các làng chài trên vịnh Hạ Long phần lớn là dân gốc từ dân làng Giang Võng và Trúc Võng và Hà Nam (Yên Hưng (Quảng Yên) - Quảng Ninh); còn lại là một tỉ lệ nhỏ là các hộ dân từ vùng khác đến sinh cơ lập nghiệp như, Thái Bình, Nam Định, Thanh Hóa, Hải Dương.

Trong một không gian lênh đênh sóng nước, đời sống kinh tế của ngư dân bấp bênh nên về cơ bản, từ xưa cho đến nay, người dân làng chài vẫn luôn nghèo khổ. Họ bám biển, làm nghề, vừa lo tránh thiên tai vừa lo chạy địch họa (Sử có ghi chép về nạn Giặc Tàì Mầu (mũ to - một loại mũ có ở đảo Hải Nam - Trung Quốc), giặc Cốc Lò (cái sọt - bọm giặc chuyên đeo sọt để chia của cải cướp được)). “Người dân chài không cư ngụ ở nơi cố định, không có quê hương. Mỗi nhà một thuyền, chồng mũi vợ lái, quăng chài, kéo lưới, thả câu, chần đặng... Gom được ít tôm cá lại cập bờ lên bán vội, mua vội ít gạo, muối rồi xuống thuyền. Họ xa lạ với mọi chuyện trên bờ, khi lên bờ họ ngu ngơ như người thiếu số vùng cao xuống thành phố. Họ sống thật thà, chất phác, luôn chịu mua đất bán rẻ, thường bị bắt nạt” [11, tr.349]. Các điều kiện về y tế (chữa bệnh bằng tri thức dân gian), giáo dục đều không được đảm bảo, tỉ lệ mù chữ cao. Ngư dân chài còn có tâm lý tự ti khi bị người trên bờ xa lánh, coi khinh với quan niệm ngư dân là những kẻ “sống vô gia cư, chết không địa táng” bởi họ không có nhà cửa cố định, thậm chí không có hộ khẩu, chết không có đất chôn. Hiện tại, sau nhiều năm sinh sống ở dưới biển nay lên định cư trên bờ, ngư dân vạn chài ở khu tái định cư có việc làm chưa ổn định, phần lớn không biết chữ, tình hình dân trí thấp, cần có thời gian để hội nhập với môi trường sống mới. Ngư dân khi lên bờ gặp nhiều khó khăn bởi khó ổn định cuộc sống do họ chỉ biết nghề biển: sinh hoạt, tập tục trên biển đã gắn bó, ăn sâu trong tiềm thức.

2.3. Tổ chức chính trị - xã hội truyền thống

Vạn là một tổ chức truyền thống của ngư dân xưa. Vì không có đất để định cư trên bờ, nên vạn có thể coi là “làng- xã” của cộng đồng ngư dân vạn chài.

Theo các nghiên cứu về làng xã thì làng là đơn vị cốt lõi và cơ bản nhất của tổ chức chính trị - xã hội truyền thống của các cộng đồng cư dân ở Việt Nam nói chung. Kết cấu làng xã của Việt Nam (chính xác hơn là người Việt ở đồng bằng Bắc Bộ) cùng với tính đa nguyên và chặt của nó là cơ sở để bảo lưu nhiều thành tố văn hóa làng trong tính bảo thủ của làng xã. Văn hóa làng vẫn tồn tại đến ngày nay với sự ngưng kết trong các giá trị tinh thần, biểu hiện ra trong lối sống, phong tục tập quán, văn hóa dân gian, tín ngưỡng tôn giáo. Văn hóa làng còn có cả một cơ sở vật chất là đình chùa, miếu, lũy tre, bến nước, cây đa. Những làng chài ở Hạ Long không có những tính chất nổi bật như vậy bởi do quy định của điều kiện tự nhiên nhưng cũng có những nét phản ánh kết cấu chung của làng thể hiện

qua những ghi chép về hai làng chài Giang Võng, Trúc Võng xưa. Kiểu tổ chức này biểu hiện qua việc quần cư thành làng đông đúc, đôi khi phân tán, song đã có tổ chức tự quản, có bộ máy hành chính riêng, có hội đồng kỳ mục riêng, tức là đã hình thành đơn vị hành chính cấp xã với hệ thống lý dịch, có con dấu riêng, hoàn toàn tách biệt với cư dân trên bờ. Theo kết quả nghiên cứu của Nguyễn Thị Thùy Dương [3] về cấu trúc làng chài truyền thống trên Vịnh Hạ Long thì làng được chia thành nhiều thôn, đứng đầu mỗi thôn là thôn trưởng (nhiệm kỳ 3 năm) do lý trưởng cất cử từ những người tương đối khá giả với độ tuổi từ 30 trở lên, có nhiệm vụ thu thuế, điều động phu dịch, quản lý nhân khẩu, an ninh và các công việc hành chính khác trong cụm dân cư do ông ta quản lý. Trưởng thôn về cơ bản không có quyền lợi gì. Ngoài thôn còn có giáp. Hai làng Giang Võng và Trúc Võng đều có các giáp Đông và giáp Nam, mỗi giáp có một trưởng giáp quản lý nhân đinh trong giáp mình. Nhiệm kỳ của trưởng giáp là 3 năm và có quyền lợi được miễn một lần tế đám. Về cơ bản, giáp ở làng chài cũng là một thiết chế tổ chức theo lớp tuổi, tuy nhiên, giáp ở làng chài khác với giáp ở làng nông nghiệp bởi do không có ruộng nên giáp ở đây không phải là đơn vị để phân công và quản lý công điền, không phải nơi để gửi hậu của những người không có con trai, cũng không phải là đơn vị thu thuế. Giáp ở làng chài chỉ đơn thuần có chức năng quản lý nhân đinh để cất cử người làm đăng cai hay tế đám trong các dịp lễ hội, tế thần trong năm.

Bộ máy quản lý hành chính của làng chài trên Vịnh Hạ Long cũng bao gồm hai thiết chế là kỳ mục và lý dịch. Những người tham gia hai thiết chế này có phẩm hàm không nhiều bởi do tính chất quy định của ngư dân chài. Họ chủ yếu là những cựu binh đã khao vọng và những người đã làm trong hội đồng chức dịch. Hội đồng này cũng trải qua các đợt cải lương hương chính vào những năm 1921, 1927 và 1941. Hội đồng lý dịch cũng bao gồm lý trưởng, phó lý và các nhân sự giúp việc khác như xã đoàn, hộ lại, thủ quỹ, thư lại nhưng không có trưởng bạ vì do tính chất của làng chài nên không có ruộng để chịu thuế. Ở làng chài có việc khác biệt trong đăng ký sổ thuyền. Mỗi gia đình có thuyền được cấp cho một cuốn sổ, giống như sổ hộ khẩu bây giờ vì yêu cầu thông tin về chủ thuyền, số nhân khẩu, tình trạng thuyền. Sổ này mỗi năm đổi một lần, có lệ phí. Nếu đăng ký thuyền mới thì phải nộp thuế 3 đồng. Lý trưởng phải có sổ này để quản lý dân trong địa vực của mình.

Về đảm bảo an ninh cho làng chài, các giang tuần (khoảng 4-5 người/làng, chọn từ những người từ 18-50 tuổi, không có thứ vị trong làng) được thành lập và sử dụng thuyền công hoặc cất cử lần lượt các thuyền của hộ ngư dân để thực hiện tuần phòng. Nhiệm kỳ của mỗi giang tuần là một năm. Chỉ huy giang tuần là xã đoàn, một nhân vật có vị trí trong bộ máy hành chính, có nhiệm kỳ là 3 năm. Nhiệm vụ của giang tuần là đảm bảo an ninh cho làng chài, có thưởng nếu lập công và bị phạt nếu bỏ nhiệm vụ và không được hưởng

phụ cấp. Đây là nghĩa vụ phải làm và cũng do thân phận thấp kém buộc họ phải thực hiện công việc này. Hết năm sẽ có đợt chọn giang tuần mới. Khi tiến hành lựa chọn người mới, Lý trưởng sẽ dán thông báo ở đình, một bản gửi lên quan trên hoặc lưu lại tại xã để mọi người cùng biết và thực hiện. Riêng với xã đoàn, nếu làm tốt công việc có thể được xếp ngôi thứ tương đương với phó lý.

Như vậy, kết cấu tổ chức làng truyền thống ở các làng chài Giang Võng, Trúc Võng về cơ bản cũng khá chặt chẽ, cũng theo mô hình của các làng nông nghiệp trên bờ nhưng có một số đặc điểm khác biệt do quy định của tính chất làng chài. Ngoài ra còn có kiểu tổ chức dạng mới, gồm dân chài sống trong các vụng không thành phe giáp, không có bộ máy tự quản. Về bộ máy hành chính, họ phụ thuộc vào cư dân trên bờ. Cả vạn chỉ có một trưởng vạn do lý trưởng trên bờ chọn để gánh vác trách nhiệm về sưu thuế, phu dịch.

2.4. Hoạt động kinh tế truyền thống

Các hoạt động kinh tế truyền thống của cộng đồng ngư dân vạn chài Hạ Long được hình thành và phát triển dựa trên sự quy định của các đặc điểm môi trường tự nhiên, sinh thái Vịnh Hạ Long. Trải qua hàng trăm năm tương tác với môi trường, ngư dân đúc kết cho mình một khối tri thức bản địa, đó là một khối các kiến thức, các tập quán và những thực hành văn hóa, sinh kế được hình thành, duy trì và phát triển bởi những ngư dân có lịch sử tương tác lâu dài với môi trường tự nhiên, tạo ra một phức hệ văn hóa bao gồm ngôn ngữ, tên gọi, các hệ thống phân loại, các thói quen sử dụng tài nguyên, các nghi lễ, tín ngưỡng và thế giới quan... tạo cơ sở cho việc ra những quyết định trong hoạt động đánh bắt hải sản, đấu tranh chống lại những mối đe dọa từ tự nhiên, bệnh tật, giải quyết các hiện tượng thời tiết và khí tượng, sản xuất ra các ngư cụ, định hướng việc đi lại trên biển, quản lý các mối quan hệ sinh thái của xã hội và tự nhiên, thích nghi với môi trường sinh thái vịnh và tổ chức xã hội của cộng đồng [7, tr.14-15].

Tên gọi vạn chài đã khái quát được hoạt động kinh tế của cộng đồng ngư dân Hạ Long. Nhờ quá trình tương tác với môi trường tự nhiên, trao truyền và đúc kết sự khôn ngoan của nhiều thế hệ cộng lại, ngư dân vạn chài Hạ Long có cho mình một kho tàng “khoa học cộng đồng” về những đặc điểm của luồng cá, con nước, điều kiện tự nhiên, các thực hành tín ngưỡng, tâm linh và sự phù hợp của các công cụ lao động đối với mỗi loại hình đánh bắt cụ thể để đảm bảo được đời sống kinh tế của cộng đồng nói chung, của từng gia đình, cá nhân nói riêng.

Theo ngư dân, môi trường tự nhiên xung quanh sẽ phục vụ cho đời sống một cách hiệu quả nhất khi con người hiểu được quy luật của tự nhiên, khai thác và đảm bảo quá trình tái phục hồi của tự nhiên để có thể thực hiện sinh kế lâu dài, bền vững. Những tri thức về biển

với đầy đủ những đặc tính của nó đã giúp ngư dân bao đời tồn tại với hoạt động kinh tế truyền thống, cùng lối sống về căn bản là tự cung tự cấp. Trong những tri thức đó, lịch con nước, các loài cá và vùa vự khai thác đóng vai trò quan trọng, là kiến thức trọng yếu được trao truyền, bên cạnh kỹ năng nghề nghiệp và những đòi hỏi khác về sức khỏe, tính tương trợ... Nếu không nắm được lịch con nước, thời vự, đặc điểm của các loài cá thì không thể khai thác hiệu quả nguồn lợi mà biển mang lại. Trên thực tế, ngư dân, đặc biệt là những người đi biển lâu năm đã thuộc tên từng loài cá, hiểu cả tập quán sinh sống của các loài, biết những nơi có mực, có cua... Họ hiểu rõ những mối liên hệ giữa thời tiết và sự xuất hiện của các loại hải sản, hiểu rõ từng luồng nước, nắm được đường cá bơi...

Nhờ sự nhạy cảm về điều kiện thời tiết, lịch con nước, luồng cá, ngư dân vạn chài Hạ Long đã đời nối tiếp đời thực hành sinh kế truyền thống trên vùng biển Hạ Long, đảm bảo được sự tồn tại và phát triển của cộng đồng mình. Tuy cuộc sống còn nhiều khó khăn nhưng chính những khó khăn đó đã tạo nên những ngư dân rắn rỏi, trở thành một bộ phận cấu thành quan trọng, tạo nên sức sống cho di sản thiên nhiên Vịnh Hạ Long.

2.5. Thực hành tín ngưỡng, tôn giáo

Đa thần giáo là thực hành tín ngưỡng truyền thống của ngư dân vạn chài nói riêng cũng như phổ biến trong các thực hành tín ngưỡng, tôn giáo của các cộng đồng người ở Việt Nam, trừ những cộng đồng theo đạo độc thần giáo như Thiên Chúa, Tin Lành. Cộng đồng ngư dân vạn chài Hạ Long sinh sống và thực hành sinh kế trong một môi trường thiên nhiên có nhiều thuận lợi nhưng cũng lắm biến động. Do đó, họ cho rằng có nhiều thần linh liên quan đến đời sống của cá nhân, gia đình, cộng đồng mình và thực hành những hoạt động tín ngưỡng, tôn giáo để xoa dịu, trao đổi với lực lượng siêu nhiên này bởi các vị thần có thể gây ảnh hưởng đến đời sống của con người trần thế. Người nào kính trọng, thành tâm với thần linh sẽ nhận được sự giúp đỡ, hỗ trợ và ngược lại sẽ bị quở trách, trừng phạt nếu có những hành vi sai trái hoặc không tôn kính.

Ngư dân vạn chài Hạ Long tin vào sự hiện hữu của tổ tiên, của thần biển, của các vị thánh và những vị thần có thể gây ảnh hưởng đến con thuyền - công cụ lao động quan trọng nhất của họ. Mỗi vị thần sẽ trú ngụ ở những nơi khác nhau: linh hồn tổ tiên trú ngụ ở bàn thờ được dựng trang trọng ở ngăn chính của thuyền; Thủy thần (hà bá) cư ngụ trên biển và được thờ trong miếu; thành hoàng làng (của ngư dân làng Giang Vông, Trúc Vông xưa và hậu duệ của họ hiện nay) ngụ ở đình (Đình Giang Vông thờ thần núi, thần biển, Đức Thánh Trần, Đức ông Cửa Suốt, Đức ông Lục Đầu giang, Đức vua Cao Minh và quan cụ Hà Ráng cùng 3 quan giúp việc thần thánh và 7 cụ tổ của 7 dòng họ lớn trong làng, cũng là thành hoàng làng)... Ngư dân tổ chức lễ cúng các thần linh tại nơi trú ngụ của họ đều đặn theo lịch tiết. Trong cộng đồng ngư dân có một số người có khả năng và tri thức để có thể “thương lượng” với các lực lượng siêu nhiên thông qua cầu cúng.

Trong một khoảng thời gian dài (từ những năm 1960 đến những năm 1980), nhiều thực hành tín ngưỡng, tâm linh bị coi là lạc hậu, mê tín nên không được khuyến khích duy trì. Hiện nay, Sở Văn hóa Thể thao và Du lịch tỉnh Quảng Ninh đã cho tiến hành khôi phục lại Lễ hội Đình làng Giang Võng và một số thực hành văn hóa khác như hát giao duyên trên biển, hát đón dâu trên thuyền..., tạo điều kiện cho sự tái tạo truyền thống và phục hồi lại các tín ngưỡng tâm linh.

3. KẾT LUẬN

Qua phân tích tóm lược về những đặc điểm của cộng đồng ngư dân vạn chài Hạ Long, chúng ta thấy được rằng môi trường tự nhiên có ảnh hưởng sâu sắc đến các biểu đạt văn hóa và thực hành sinh kế của cộng đồng. Do đó, tự nhiên trở thành một điểm tựa quan trọng đối với sự tồn tại và phát triển của ngư dân vạn chài Hạ Long trong quá trình hình thành, sinh tồn trong môi trường sinh thái vịnh hàng trăm năm qua. Bởi tự nhiên với các đặc điểm được phân tích trên đây đã cung cấp các yếu tố đầu vào cơ bản cho quá trình thực hiện sinh kế của ngư dân. Yếu tố tự nhiên cũng đóng một vai trò quan trọng trong quá trình hình thành nên bản sắc của cộng đồng ngư dân vạn chài với việc định hình lối sống, các thực hành văn hóa hàng ngày, những đặc trưng trong sinh hoạt văn hóa ở các cấp độ cộng đồng, gia đình – dòng họ và các loại hình nghệ thuật dân gian gắn liền với cuộc sống ngư dân các câu hò biển (hát chèo đường), hát cưới trên thuyền...

Bên cạnh điểm tựa tự nhiên, điểm tựa cộng đồng với thiết chế dòng họ và cộng đồng cũng trở thành một yếu tố quan trọng giúp đảm bảo sự tồn tại và phát triển của ngư dân vạn chài Hạ Long. Sống lệ thuộc vào tự nhiên, nương theo tự nhiên và phải đương đầu với tự nhiên, sự cố kết dòng họ và tương trợ cộng đồng sẽ giúp người ngư dân trụ vững được trước những biến cố, phục hồi tổn thất (nếu xảy ra). Dòng họ còn là một thiết chế để cố kết sức mạnh của một nhóm ngư dân đồng tộc. Họ liên kết với nhau, cùng nhau di chuyển để tìm ngư trường mới, cùng di chuyển sang những vùng khác vì lý do tín ngưỡng như việc khu vực đang sinh sống khai thác bị động, bị “hà bá” quấy nhiễu... Những người đồng họ còn là nơi chia sẻ, tương trợ nhau trong bối cảnh cuộc sống khó khăn, thiếu thốn. Bởi tính chất lênh đênh, không cố định nên ngư dân chỉ có thể dựa vào sự tương trợ từ dòng họ vì những người “hàng xóm” thường bị thay đổi theo các địa điểm di chuyển.

Một điểm tựa không kém phần quan trọng khác là điểm tựa tâm linh. Theo Mai Thanh Sơn, điểm tựa này được định danh là “ngưỡng hành vi” - “là tập hợp những quan niệm của cộng đồng về giới hạn cho phép đối với mỗi con người. Đó có thể là những quan niệm liên quan đến đời sống tinh thần và tâm linh; có thể là đức tin, là sự sợ hãi, sự răn đe của các thông lệ, phong tục tập quán; cũng có thể là nỗi ám ảnh về đạo đức, về các chuẩn mực xã

hội và lòng tự trọng” [7, tr.40]. Đối với cộng đồng ngư dân vịnh Hạ Long, điểm tựa này chính là niềm tin vào sự trợ giúp của các lực lượng siêu nhiên thông qua việc thờ cúng tổ tiên, thờ cúng thủy thần và các tín ngưỡng, phong tục tập quán liên quan đến công cụ lao động. Họ tin vào sự hiện hữu của những lực lượng có thể tác động đến cuộc sống cũng như sự ổn định của cá nhân, gia đình, dòng họ và cộng đồng. Niềm tin đó giúp họ vượt qua được những khó khăn, sóng gió trong một cuộc sống đầy bấp bênh và hy vọng vào một cuộc sống tốt đẹp hơn trong tương lai.

Những điểm tựa trên đã giúp cộng đồng ngư dân vịnh Hạ Long tồn tại và phát triển hàng trăm năm qua với nhiều đời nối tiếp nhau làm nghề đánh bắt hải sản trong điều kiện kỹ thuật thủ công, đòi hỏi nhiều kinh nghiệm sống, kinh nghiệm khai thác biển, các tri thức về biển và niềm tin vào những lực lượng siêu nhiên có thể chi phối, gây hại hoặc có thể mang lại sự giúp đỡ, hỗ trợ con người. Một khi những điểm tựa này mất đi, đời sống của cộng đồng ngư dân vịnh Hạ Long sẽ gặp những xáo trộn đáng kể. Chính sách di dân đã tách ngư dân ra khỏi không gian sống cũ, về cơ bản làm mất đi điểm tựa về tự nhiên của cộng đồng, gây ra những tác động lớn tới các thực hành văn hóa và sinh kế của ngư dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Hoài Anh - Trần Văn Hiếu (2015), “Tín ngưỡng dân gian của ngư dân Cửa Vạn, Vông Viêng (Vịnh Hạ Long - Quảng Ninh)”, *Tạp chí Nghiên cứu văn hóa*, số 14, tr.5-9
2. Hải Dương (2006), “Khai thác giá trị văn hoá vịnh Hạ Long phục vụ phát triển du lịch”, *Tạp chí Du lịch Việt Nam*, số 12, tr.17-18
3. Nguyễn Thị Thùy Dương (2001), *Đời sống ngư dân thủy cư vùng Vịnh Hạ Long*, Khóa luận cử nhân, Khoa Lịch sử, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (ĐHQGHN)
4. Tô Duy Hợp, Lương Hồng Quang (2000), *Phát triển cộng đồng: Lý thuyết và vận dụng*, Nxb Văn hóa - thông tin, Hà Nội.
5. Nguyễn Văn Kim (2015), “Biển với lục địa, biển Việt Nam trong các không gian biển Đông Nam Á”, *Tạp chí Phát triển kinh tế Đà Nẵng*, số 67, tr.24-33
6. Hà Hữu Nga, Nguyễn Văn Hào (1998), *Hạ Long thời tiền sử*, Nxb Thế Giới, Hà Nội.
7. Phạm Quỳnh Phương, Hoàng Cẩm (2010), *Diễn ngôn, chính sách và sự biến đổi văn hóa - sinh kế tộc người*, Nxb Thế giới, Hà Nội.
8. Trần Thu Thảo (2015), *Làng chài Cửa Vạn thành phố Hạ Long tỉnh Quảng Ninh*, Luận văn Thạc sỹ Nhân văn, trường Đại học Thái Nguyên
9. Nguyễn Công Thái (2004), “Di sản Vịnh Hạ Long: Từ góc nhìn lịch sử - văn hóa”, *Tạp chí Di sản văn hóa*, số 8, tr.48-51
10. Nguyễn Duy Thiệu (2015), “Nhận diện văn hóa biển - đảo Việt Nam”, *Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam*, số 11, tr.78-88

11. Tỉnh ủy, UBND tỉnh Quảng Ninh (2011), *Địa chí Quảng Ninh* (tập 2), Nxb Thế giới, Hà Nội.
12. *Các di tích và danh thắng của Việt Nam được công nhận là di sản văn hóa thế giới*, <http://www.bachkhoatrithuc.vn/encyclopedia/1705-1776633438622679961250/100-loi-giai-dap-ve-van-hoa-Viet-Nam/Cac-di-tich-va-danh-thang-cua-Viet-Nam-duoc-cong-nhan-la-di-san-van-hoa-the-gioi.htm>
13. Ban Quản lý vịnh Hạ Long, “Dự án di dời nhà bè trên vịnh - vì một Hạ Long xanh”, <http://dulichhalong.com.vn/cam-nang-du-lich-ha-long/du-an-di-doi-nha-be-lang-chai-tren-vinh-vi-mot-ha-long-xanh/9-237.html>
14. Thu Hương, Phan Hằng, “Hậu” di dời nhà bè trên Vịnh Hạ Long: Bài 1: Trở lại các làng chài”, <http://baoquangninh.com.vn/xa-hoi/201408/hau-di-doi-nha-be-tren-vinh-ha-long-bai-1-tro-lai-cac-lang-chai-2237266/>
15. Ngọc Mai, “Làng chài Giang Võng, Trúc Võng xưa”, *Báo Quảng Ninh online* (<http://www.baoquangninh.com.vn/van-hoa/201411/lang-chai-giang-vong-truc-vong-xua-2247022/>)

IDENTIFYING THE HALONG FISHERMEN COMMUNITY WITH SOME CHARACTERISTICS

Abstract: *Halong fishermen community is a special community due to its habitat - environment, socio-economic conditions and cultural values that are created, interacted and shared. The migration from the bay to the land has fundamentally changed the living environment, brought the changes in livelihoods and culture, and created challenges in the integration and development of this community. From that, there is a demand on having a research to identify cultural characteristics as well as their livelihood, culture and integration process. This article has summarized the most basic characteristics of the fishermen community based on some aspects: History of formation and development; Residential characteristics; Traditional society-political organizations; Practicing religious beliefs; and Traditional economic activity to identify the community as the basis for subsequent researches.*

Keywords: *Identification, community, fishermen, Halong.*

VĂN HÓA DOANH NGHIỆP – CHÌA KHÓA PHÁT TRIỂN CỦA DOANH NGHIỆP TƯ NHÂN VIỆT NAM

Nguyễn Thị Thanh Thủy

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong giai đoạn hội nhập hiện nay, sự phát triển của doanh nghiệp tư nhân Việt Nam chịu tác động của cả điều kiện khách quan và chủ quan. Điều kiện khách quan hiện đã tạo thuận lợi cho sự phát triển của các doanh nghiệp tư nhân, nhưng yếu tố chủ quan vẫn là vai trò quyết định cho sự đi lên của doanh nghiệp. Trong đó, văn hóa doanh nghiệp chính là chìa khóa để đưa doanh nghiệp tư nhân phát triển và thành công. Văn hóa doanh nghiệp cần được xây dựng dựa trên cả sự hội nhập quốc tế và kinh nghiệm truyền thống, bao gồm các nội dung cơ bản như: giá trị cốt lõi của doanh nghiệp, triết lý kinh doanh và sản xuất, tiêu chuẩn đạo đức, văn hóa ứng xử..., với mục tiêu phát triển và đóng góp cho cộng đồng dân tộc.

Từ khóa: Văn hóa doanh nghiệp, chìa khóa, giá trị cốt lõi.

Nhận bài ngày 16.11.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2017

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Thủy; Email: nttthuy@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Trong giai đoạn đổi mới, phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế, các doanh nghiệp Việt Nam mà nổi lên là loại hình doanh nghiệp tư nhân đã có những đóng góp lớn vào nền kinh tế đất nước. Có thể nói, khu vực doanh nghiệp tư nhân đã giữ một vai trò quan trọng trong nền kinh tế với việc phát triển sức sản xuất dựa trên nội lực. Đồng thời, chính các doanh nghiệp tư nhân cũng là lực lượng tham gia giải quyết có hiệu quả các vấn đề xã hội như tạo việc làm ổn định cho người lao động, xóa đói giảm nghèo, cải thiện đời sống kinh tế, bảo đảm an sinh xã hội. Sự phát triển mạnh mẽ của doanh nghiệp tư nhân trong giai đoạn hiện nay là do có tác động của cả yếu tố khách quan và chủ quan, trong đó yếu tố chủ quan đóng vai trò quyết định cho sự đi lên của doanh nghiệp. Văn hóa doanh nghiệp trở thành chìa khóa cho sự tồn tại và phát triển bền vững của doanh nghiệp tư nhân trong bối cảnh vừa phải giữ gìn bản sắc, đặc thù của văn hóa truyền thống, vừa hội nhập sâu rộng vào sự cạnh tranh khốc liệt của nền kinh tế thị trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số yếu tố khách quan tác động đến sự phát triển của loại hình doanh nghiệp tư nhân

Kể từ Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VI (1986), đến nay, trải qua 30 năm tiến hành đổi mới, thời điểm hiện tại là cơ hội thuận lợi nhất cho kinh tế tư nhân phát triển. Trong Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII, Đảng ta đã khẳng định quan điểm coi “*Kinh tế tư nhân là động lực quan trọng của nền kinh tế*” và thúc đẩy nhanh quá trình: “*Hoàn thiện cơ chế, chính sách khuyến khích, tạo thuận lợi phát triển mạnh kinh tế tư nhân ở hầu hết các ngành và lĩnh vực kinh tế, trở thành một động lực quan trọng của nền kinh tế. Hoàn thiện chính sách hỗ trợ phát triển doanh nghiệp nhỏ và vừa, doanh nghiệp khởi nghiệp. Khuyến khích hình thành các tập đoàn kinh tế tư nhân đa sở hữu và tư nhân góp vốn vào các tập đoàn kinh tế nhà nước*”. Cạnh tranh lành mạnh là cơ chế vận hành của nền kinh tế, còn kinh tế tư nhân chính là động lực phát triển của nền kinh tế. Nhà nước đã ban hành các đạo luật, nghị định, nghị quyết, các văn bản hướng dẫn thi hành, sửa đổi bổ sung một số điều luật chưa hoàn chỉnh nhằm làm cho môi trường kinh doanh dần đi tới hoàn thiện hơn, tạo sự bình đẳng cho các doanh nghiệp tư nhân cả về môi trường pháp lý và thể chế kinh tế. *Luật Doanh nghiệp* ban hành lần đầu năm 1999, có hiệu lực năm 2000, sau đó đã được sửa đổi nhiều lần và lần sửa đổi gần đây nhất vào năm 2015 là một điểm nhấn quan trọng trong quá trình tạo động lực và cơ chế cho doanh nghiệp tư nhân phát triển.

Với môi trường kinh doanh có sự cải thiện, sau 17 năm phát triển, từ chỗ chỉ có 4.000 doanh nghiệp vào lúc đầu, hiện nay cả nước đã có 500.000 doanh nghiệp tư nhân. Doanh nghiệp tư nhân gồm 4 loại hình doanh nghiệp cơ bản: công ty trách nhiệm hữu hạn, công ty cổ phần, công ty hợp doanh và doanh nghiệp tư nhân. Hiện nay loại hình công ty trách nhiệm hữu hạn vẫn là phổ biến, công ty hợp doanh gần như không đáng kể. Trong các loại hình doanh nghiệp, công ty cổ phần được quyền phát hành cổ phiếu trên thị trường chứng khoán để thu hút vốn đầu tư. Chủ trương của nhà nước là tăng cường phát triển loại hình công ty cổ phần nhằm tạo tiền đề cơ bản và lâu dài cho khu vực kinh tế tư nhân; tăng số lượng doanh nghiệp, gắn với nâng cao năng lực cạnh tranh của từng doanh nghiệp trong khu vực và quốc tế; tăng cường mối quan hệ hợp tác giữa các loại hình doanh nghiệp, nâng cao vai trò của tổ chức Hiệp hội doanh nghiệp cũng như phát triển nguồn nhân lực lao động phục vụ cho doanh nghiệp.

Tuy nhiên, dù chính sách của nhà nước đã có nhiều thay đổi theo hướng tạo điều kiện thuận lợi cho doanh nghiệp tư nhân phát triển nhưng vẫn tồn tại một số khó khăn cần tiếp tục khắc phục, giải quyết. Nhà nước mới chỉ tạo điều kiện cho doanh nghiệp tư nhân bằng

cách ban hành các đạo luật, nghị định, nghị quyết, sửa đổi các bộ luật giúp cho loại hình doanh nghiệp tư nhân phát triển dễ dàng hơn. Về mặt tài chính tín dụng, tuy đã có chính sách hỗ trợ các doanh nghiệp vừa và nhỏ, doanh nghiệp khởi nghiệp, nhưng để tiếp cận được các chính sách này cần khá nhiều điều kiện, thủ tục rườm rà, nên các doanh nghiệp tư nhân vẫn phải đối mặt với khó khăn về nguồn vốn. Môi trường kinh doanh tuy đã được Nhà nước cố gắng thay đổi theo hướng hoàn thiện, nhưng chính sách còn chưa đồng bộ, các qui định còn chưa đầy đủ và cụ thể; luật cạnh tranh, luật phá sản vẫn còn chưa theo kịp thực tế diễn biến của thị trường; các thông tư, nghị định hướng dẫn thực hiện các bộ luật ban hành rất chậm chạp.

Thực tế, chính sách phát triển kinh tế vĩ mô của Nhà nước đã có tác động khuyến khích sự phát triển của doanh nghiệp tư nhân. Trong quá trình phát triển, doanh nghiệp tư nhân vẫn cần đến vai trò của nhà nước như một bệ đỡ, điểm tựa cả về cơ chế chính sách lẫn nguồn lực khoa học công nghệ và tài chính.

Yếu tố quốc tế cũng tác động mạnh mẽ đến sự phát triển của doanh nghiệp tư nhân. Hiện nay xu hướng toàn cầu hóa, khu vực hóa mở ra cơ hội để nền kinh tế thị trường Việt Nam phát triển. Toàn cầu hoá đã khiến dẫn đến quá trình tăng lên mạnh mẽ những mối liên hệ, những ảnh hưởng, tác động phụ thuộc lẫn nhau của các khu vực, các quốc gia trên thế giới. Toàn cầu hóa sẽ dẫn đến sự phát triển nhanh chóng của quan hệ thương mại quốc tế, sự phát triển và tác động mạnh của các công ty xuyên quốc gia, sự sát nhập và hợp nhất của các công ty thành những tập đoàn lớn. Sự ra đời của các tổ chức liên kết kinh tế, thương mại, tài chính quốc tế và khu vực, nhằm tăng cường khả năng cạnh tranh trên thị trường sẽ thúc đẩy sự phát triển nhanh, mạnh của lực lượng sản xuất, đem lại sự tăng trưởng cao của nền kinh tế, góp phần làm chuyển biến cơ cấu kinh tế, nâng cao sức cạnh tranh và hiệu quả của nền kinh tế. Các nước đang phát triển như Việt Nam sẽ có cơ hội tiếp cận, hội nhập vào nền kinh tế thế giới, thu hút vốn, tiếp thu thành tựu khoa học - công nghệ, học hỏi kinh nghiệm quản lý, “đi tắt đón đầu”, rút ngắn thời gian để phát triển nền kinh tế.

Không một nền kinh tế quốc gia nào có thể lớn mạnh được mà không thông qua quan hệ kinh tế đối ngoại. Chính nhờ sự phát triển của quan hệ kinh tế đối ngoại này mà các nước mới có điều kiện mở rộng thị trường, tiếp cận được khoa học công nghệ hiện đại, phát huy được lợi thế cạnh tranh. Việt Nam cũng không nằm ngoài xu hướng đó. Nhờ sự phát triển của kinh tế thị trường theo hướng mở cửa mà các doanh nghiệp Việt Nam có thể giới thiệu quảng bá các sản phẩm của mình ra thị trường khu vực và quốc tế, từ đó ký kết được các hợp đồng kinh tế với nước ngoài, tạo ra sự phát triển mới cho doanh nghiệp, nhằm đáp ứng được các yêu cầu của thị trường toàn cầu. Tuy vậy, các doanh nghiệp Việt

Nam cũng phải đối đầu với nhiều thách thức, đó là sự cạnh tranh quyết liệt của thị trường thế giới và các quan hệ kinh tế quốc tế còn nhiều bất bình đẳng, gây nhiều thiệt hại đối với doanh nghiệp tư nhân Việt Nam qui mô còn nhỏ, vốn ít, thiếu kinh nghiệm quản lý và hiểu biết về pháp luật trong thị trường quốc tế. Vấn đề sử dụng các nguồn vốn vay nợ vẫn còn nhiều bất cập nên gây ra sự kém hiệu quả. Các doanh nghiệp tư nhân trong thời hội nhập toàn cầu hóa cần phải có quyết tâm nắm bắt thời cơ, vượt qua thách thức để phát triển mạnh mẽ là một vấn đề có ý nghĩa sống còn. Vì thế, bên cạnh việc nắm bắt cơ hội bên ngoài, doanh nghiệp tư nhân còn cần giải quyết những tồn tại thực tiễn và phát triển trên cơ sở nội lực. Trong yếu tố nội lực, chìa khóa cho sự phát triển và thành công bền vững chính là việc xây dựng văn hóa doanh nghiệp.

2.2. Văn hóa doanh nghiệp, chìa khóa phát triển của doanh nghiệp tư nhân Việt Nam

2.2.1. Khái niệm văn hóa doanh nghiệp

Như đã biết, việc thừa nhận kinh tế tư nhân là động lực quan trọng của nền kinh tế thị trường và ban hành các bộ luật, nghị định, thông tư để tạo sự bình đẳng giữa doanh nghiệp tư nhân và doanh nghiệp nhà nước chính là cơ hội cho doanh nghiệp tư nhân phát triển. Người lao động làm việc trong các doanh nghiệp tư nhân cũng được bảo đảm các lợi ích, chẳng hạn chế độ làm việc, chính sách bảo hiểm, lương, thưởng... như doanh nghiệp nhà nước, nên không có sự khác biệt đáng kể nào. Hơn nữa, chủ doanh nghiệp có toàn quyền quyết định về nhân lực, nên có điều kiện thu hút, phát huy năng lực của những người có tài, có tri thức và trình độ tay nghề cao. Do chủ doanh nghiệp tự chịu trách nhiệm tài sản, nhân lực, nguồn lực tài chính của mình nên họ quyết định nhanh và năng động, thích ứng linh hoạt theo sự biến đổi của thị trường. Thực tế, điểm mạnh của doanh nghiệp tư nhân là nội lực không chỉ riêng người chủ doanh nghiệp mà cả nhân viên của doanh nghiệp. Lợi ích cụ thể, trực tiếp từ hoạt động sản xuất, kinh doanh đã thôi thúc mỗi cá nhân từ lãnh đạo đến nhân viên tổ chức, quản lý tốt các hoạt động trên.

Văn hóa doanh nghiệp nằm trong hệ thống văn hóa tổ chức, văn hóa cộng đồng. Muốn hiểu khái niệm văn hóa doanh nghiệp phải hiểu thế nào là văn hóa? Văn hoá là khái niệm mang nội hàm rộng với rất nhiều cách hiểu khác nhau, liên quan đến mọi mặt đời sống vật chất và tinh thần của con người. Tuy nhiên, hiện nay đa số các nhà nghiên cứu đều có nhận định chung rằng: *Văn hoá là tổng thể những giá trị vật chất và tinh thần do con người sáng tạo ra trong quá trình lịch sử.* Năm 2002, UNESCO đã đưa ra định nghĩa về văn hoá như sau: *“Văn hoá nên được đề cập đến như là một tập hợp của những đặc trưng về tâm hồn, vật chất, tri thức và xúc cảm của một xã hội hay một nhóm người trong xã hội và nó chứa*

đựng, ngoài văn học và nghệ thuật, cả cách sống, phương thức chung sống, hệ thống giá trị, truyền thống và đức tin” [1]. Để tồn tại và phát triển, mỗi con người đều sống trong một cộng đồng dân tộc và một tổ chức nhất định. Theo nhà nghiên cứu Phạm Hồng Tung: “Văn hóa cộng đồng là một dạng thức văn hóa trong đó nhấn mạnh về văn hóa ứng xử của cộng đồng, tức là phương thức và nguyên tắc ứng xử của một cộng đồng trong những môi trường, không gian và thời gian lịch sử xác định” [3]. Vai trò của văn hóa cộng đồng đối với sự phát triển của một quốc gia, dân tộc và mỗi cá nhân là vô cùng quan trọng. Văn hóa là cốt cách, tư tưởng, tâm hồn của một dân tộc, do đó văn hóa cộng đồng quyết định sự tồn vong và phát triển, trở thành sức sống, sức mạnh của dân tộc đó trong giai đoạn hội nhập quốc tế ngày nay. Mỗi cá nhân của một cộng đồng phải biết tự đánh giá mặt mạnh, mặt yếu của văn hóa cộng đồng và biết học hỏi, xây dựng các yếu tố tích cực và loại trừ những yếu tố tiêu cực. Trong đó để đóng góp vào sự phát triển của xã hội và quốc gia, không thể không nhắc đến sự phát triển đi lên của các tổ chức. Văn hóa tổ chức cũng được đặt vai trò quan trọng đối với sự phát triển của tổ chức đó. Văn hóa tổ chức là một tập hợp các chuẩn mực, các giá trị, niềm tin và hành vi ứng xử của một tổ chức tạo nên sự khác biệt của các thành viên của tổ chức này với các thành viên của tổ chức khác. Văn hóa doanh nghiệp chính là văn hóa của một loại hình tổ chức. Do vậy, chúng tôi cho rằng: Văn hóa doanh nghiệp là toàn bộ các giá trị văn hóa được xây dựng trong suốt quá trình tồn tại và phát triển của một doanh nghiệp, tạo nên một hệ giá trị, niềm tin và hành vi ứng xử của các thành viên trong doanh nghiệp đó tạo nên sự khác biệt của mỗi doanh nghiệp trong xã hội. Phải khẳng định rằng, một doanh nghiệp muốn đứng vững và phát triển trong thời hội nhập, nhất thiết phải xây dựng văn hóa của doanh nghiệp mình.

2.2.2. Nội dung và vai trò của văn hóa doanh nghiệp

Lý do phải xây dựng văn hóa doanh nghiệp là vì trong môi trường cạnh tranh, bên cạnh việc giữ vững chất lượng sản phẩm hàng hóa, doanh nghiệp còn cần giữ chữ tín trong các quan hệ kinh doanh, giao thương; hơn nữa, muốn phát triển bền vững, doanh nghiệp cần phải xây dựng được một hệ giá trị chung, cùng trách nhiệm và lợi ích. Hơn nữa, sản phẩm của doanh nghiệp trong thời hội nhập phải tham gia vào chuỗi giá trị toàn cầu, nên ngoài công tác quản trị, công nghệ còn đòi hỏi nguồn nhân lực cao và chuyên nghiệp. Vì vậy, với những nội dung có yếu tố khác biệt, văn hóa doanh nghiệp có tác động quan trọng đến sự phát triển và lợi ích sống còn của doanh nghiệp, thậm chí vượt qua cả cuộc đời của người sáng lập và tạo dựng doanh nghiệp đó.

Hiện văn hóa doanh nghiệp đang được các doanh nghiệp tư nhân chú ý xây dựng và chịu sự tác động quyết định của người sáng lập. Trong đó, cốt lõi của văn hóa doanh nghiệp là quan điểm giá trị và tinh thần doanh nghiệp. Mỗi một doanh nghiệp đều phải nỗ

lực tự xây dựng một hệ thống quan điểm, giá trị để người lao động đồng ý, tạo nên một sự thống nhất vì quyền lợi chung, phát huy, tăng cường nội lực và sức mạnh của doanh nghiệp trên cơ sở văn hóa chung. Người sáng lập doanh nghiệp trước hết phải là người đề xuất, tạo dựng được các nguyên tắc cơ bản cốt lõi của văn hóa doanh nghiệp trong tổ chức, quản lý, điều hành đội ngũ nhân viên, người lao động và các hoạt động sản xuất, kinh doanh. Nội dung cơ bản của văn hóa doanh nghiệp Việt hướng đến phải là những giá trị đặc trưng của tâm thức, văn hóa dân tộc kết hợp với học hỏi tiến bộ quốc tế để duy trì sự ổn định và phát triển lâu dài, bền vững. Hiện nay, doanh nghiệp tư nhân Việt Nam đang đứng trước những cơ hội mới, đó là toàn cầu hóa và hội nhập kinh tế thế giới, vì vậy càng đặt ra cho người sáng lập phải tư duy sáng tạo khi xây dựng văn hóa doanh nghiệp. Văn hóa doanh nghiệp hiện nay cần bảo đảm và đáp ứng các tiêu chí: *sự thành thực* (tức là không gian dối, cam kết thực hiện đúng những gì đã hứa hẹn), *sự tự giác* (sẵn sàng thực hiện công việc, không ngại khó khăn, làm việc vì lợi ích của tập thể, trong đó có lợi ích của chính mình), *chủ động, linh hoạt, sáng tạo, biết chia sẻ lợi ích và khó khăn...* Mục tiêu của doanh nghiệp là làm ra lợi nhuận, của cải vật chất, nhưng phải hợp pháp, được xã hội và người tiêu dùng chấp nhận.

Mô hình cấu thành và nội dung của văn hóa doanh nghiệp có thể hiểu theo mô hình tầng bậc với phần nổi, phần chìm (hay phần biểu hiện hữu hình và vô hình). Trong đó, phần nổi dễ quan sát là lớp bề mặt của văn hóa doanh nghiệp gồm: trang phục làm việc, môi trường làm việc, lợi ích, khen thưởng, đối thoại, mô tả công việc, cấu trúc tổ chức, khẩu hiệu... Phần chìm hay biểu hiện vô hình của văn hóa doanh nghiệp gồm: Các giá trị, quyền lực và cách thức ảnh hưởng, các qui tắc, thái độ, niềm tin, tâm trạng và cảm xúc, tiêu chuẩn, thương hiệu... Mục tiêu của văn hóa doanh nghiệp là tăng cường tiềm lực, qui tụ và kích lệ được sức sáng tạo của người lao động để tạo ra và khẳng định chất lượng, thương hiệu của doanh nghiệp. Cho nên, cấp độ nổi trên bề mặt là cấp độ dễ đánh giá như đồng phục làm việc của nhân viên, ngôn ngữ giao tiếp giữa các đồng nghiệp và đối tác, môi trường làm việc và cách giữ gìn tài sản chung của doanh nghiệp, các thủ tục hành chính... Cấp độ chìm khó đánh giá hơn, nhưng lại giữ vai trò nền tảng của văn hóa doanh nghiệp, là hệ giá trị chung, tạo nên danh hiệu, thương hiệu của doanh nghiệp. Văn hóa doanh nghiệp liên quan đến toàn bộ đời sống vật chất, tinh thần của doanh nghiệp. Văn hóa doanh nghiệp được biểu hiện qua tầm nhìn, sứ mạng, mục tiêu, triết lý, các giá trị muốn vươn tới để thể hiện thành một hệ thống các chuẩn mực, niềm tin, qui tắc ứng xử chung của doanh nghiệp.

Nội dung thứ hai cấu thành văn hóa doanh nghiệp là mục tiêu, lợi ích của người lao động và doanh nghiệp, phần đầu làm giàu cho cá nhân và đất nước là động lực chung thúc

đẩy hành động của cả lãnh đạo doanh nghiệp và nhân viên, biểu hiện ra ngoài bằng hành động của tất cả thành viên trong doanh nghiệp. Động lực này tạo nên hành động tích cực, sự sáng tạo của các thành viên; đồng thời cũng tạo nên thái độ, cảm xúc của các thành viên trong doanh nghiệp. Nội dung thứ ba cấu thành nên văn hóa doanh nghiệp là các chính sách, các qui định quản lý phục vụ cho quá trình hoạt động của doanh nghiệp một cách ổn định, theo đúng qui trình đã đề ra để tạo ra một sản phẩm phục vụ cho xã hội. Nội dung thứ tư cấu thành nên văn hóa doanh nghiệp là hệ thống trao đổi thông tin trong doanh nghiệp, đáp ứng nhu cầu quản lý của doanh nghiệp trong hệ thống các bộ phận làm việc và liên hệ với khách hàng, các đối tác ngoài xã hội. Hệ thống trao đổi thông tin này sẽ giúp cho các thành viên trong doanh nghiệp dễ dàng thực hiện nhiệm vụ của mình và có sự quản lý thông tin theo từng cấp độ nhất định, tạo điều kiện để doanh nghiệp thu thập mọi thông tin cần thiết phục vụ việc lập kế hoạch, xây dựng cơ chế, chính sách, chương trình hoạt động, phát triển sản xuất, sử dụng nhân lực... hợp lý, hiệu quả, thiết thực.

Trong văn hóa doanh nghiệp có hai mối quan hệ cơ bản: mối quan hệ trong nội bộ doanh nghiệp, mối quan hệ ngoài doanh nghiệp. Mối quan hệ trong nội bộ doanh nghiệp gồm 3 qui tắc ứng xử chính: ứng xử giữa cấp trên với cấp dưới, cấp dưới với cấp trên, ứng xử với đồng nghiệp. Người lãnh đạo doanh nghiệp đóng vai trò chủ đạo trong quá trình xây dựng và hình thành văn hóa ứng xử trong doanh nghiệp. Trong qui tắc quan hệ ứng xử giữa cấp trên và cấp dưới, người lãnh đạo doanh nghiệp cần nắm chắc kỹ năng lãnh đạo, phát hiện tài năng, tuyển chọn và sử dụng nhân viên trên nguyên tắc: “*dụng nhân như dụng mộc*”. Người lãnh đạo có trách nhiệm đưa ra các chính sách chung sao cho hợp tình, hợp lý, có chế độ trả lương, thưởng - phạt công minh, thu hút được nguồn nhân lực, biết lắng nghe, tiếp nhận các ý kiến phản biện, biết tạo động lực phấn đấu và sáng tạo của mọi thành viên trong doanh nghiệp, giải quyết mâu thuẫn nội bộ, củng cố được tinh thần đoàn kết trong một tổ chức.

Trong qui tắc ứng xử giữa cấp dưới và cấp trên, những nhân viên ở vị trí cấp dưới trong doanh nghiệp nắm được mô thức chung của mối quan hệ này trong doanh nghiệp. Cấp dưới cần biết cách thể hiện vai trò của mình trong sự đánh giá của cấp trên, biết cấp trên mong muốn gì đối với cấp dưới khi giao các nhiệm vụ để hoàn thành kết quả của nhiệm vụ một cách tốt nhất. Cấp dưới cần tôn trọng và cư xử đúng mực đối với cấp trên, làm việc có trách nhiệm, biết chấp nhận thử thách và có ý thức vươn lên, biết học hỏi khi được giao những nhiệm vụ mới, thực hiện tốt kỹ năng làm việc nhóm khi được giao tương tác với đồng nghiệp.

Trong qui tắc ứng xử giữa các đồng nghiệp: mỗi nhân viên khi làm việc cần phải biết phối hợp với đồng nghiệp trong công việc cần làm việc theo nhóm. Tuy nhiên cũng không

tự ý can thiệp vào công việc độc lập của đồng nghiệp gây hậu quả không tốt cho mối quan hệ giữa đồng nghiệp. Cơ sở của việc xây dựng mối quan hệ bằng hữu tốt đẹp cùng hướng tới mục tiêu chung của doanh nghiệp dựa trên văn hóa doanh nghiệp và cơ chế cạnh tranh công bằng trong doanh nghiệp.

Mối quan hệ ngoài doanh nghiệp cũng gồm 3 qui tắc ứng xử: ứng xử với đối tác, với khách hàng, với xã hội (địa phương...). Qui tắc ứng xử với đối tác dựa trên cơ sở lợi ích, qui tắc ứng xử với khách hàng dựa trên cơ sở thành thật, cam kết giữ chữ tín, qui tắc ứng xử với xã hội là dựa trên cơ sở hợp pháp, có lý có tình, được xã hội chấp nhận.

Có thể nói, văn hóa ứng xử trong một doanh nghiệp nhằm mục tiêu tạo ra các chuẩn mực ứng xử được các thành viên thừa nhận và tự giác thực hiện tạo nên một lối sống đoàn kết, có ý thức tổ chức với mục tiêu lấy con người làm trung tâm. Văn hóa ứng xử sẽ tạo nên sự gắn kết giữa nhân viên với doanh nghiệp và nâng cao hiệu quả hoạt động sản xuất và kinh doanh của doanh nghiệp. Một nguyên tắc mà doanh nghiệp cần thực hiện: hòa nhập bên trong, thích ứng bên ngoài để tạo ra hiệu quả làm việc cho mỗi cá nhân và toàn bộ tập thể và tạo ra sự phát triển chung của doanh nghiệp.

Về vai trò của văn hóa doanh nghiệp

Văn hóa doanh nghiệp được xây dựng trên cơ sở nhận thức, niềm tin và sự đồng lòng của mỗi cá nhân sẽ quyết định sự phát triển bền vững dài lâu của doanh nghiệp. Văn hóa doanh nghiệp tạo ra động lực làm việc cho mỗi nhân viên trong doanh nghiệp khi họ hiểu rõ được mục tiêu, định hướng và bản chất của công việc cũng như lợi ích mà họ đạt khi hoàn thành công việc. Thực tế, lương và thu nhập chỉ là một phần của động lực làm việc chứ không phải là tất cả. Một điều quan trọng đối với người lao động là làm việc trong một môi trường lành mạnh, hòa đồng và công bằng, được đồng nghiệp tôn trọng, được làm công việc có ý nghĩa với bản thân. Vì vậy, văn hóa doanh nghiệp rất có ý nghĩa khi đã tạo ra một môi trường làm việc công bằng và tôn trọng lẫn nhau, hợp tình, hợp lý.

Văn hóa doanh nghiệp cũng là chất keo gắn kết các thành viên trong một doanh nghiệp trên cơ sở thống nhất về hệ giá trị, mục tiêu, tầm nhìn, sứ mạng và lựa chọn vấn đề để hành động. Khi các thành viên trong doanh nghiệp có sự xung đột và mâu thuẫn thì chính các qui tắc ứng xử được xây dựng thành các mô thức chung tạo nên văn hóa doanh nghiệp sẽ là yếu tố giúp họ điều chỉnh để đi tới thống nhất và đoàn kết.

Văn hóa doanh nghiệp với việc liên quan đến toàn bộ giá trị tinh thần và vật chất của doanh nghiệp sẽ tổng hợp các yếu tố thuộc về cả hai giá trị vật chất và tinh thần như hệ giá trị, mục tiêu, tạo động lực, các hoạt động, sự điều phối... để làm tăng hiệu quả trong hoạt động của doanh nghiệp. Nâng cao hiệu quả hoạt động và làm nổi bật bản sắc văn hóa của doanh nghiệp sẽ giúp doanh nghiệp nâng cao uy tín, tăng sức cạnh tranh trên thị trường.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, văn hóa doanh nghiệp được cấu thành bởi nhiều yếu tố: định hướng về giá trị, triết lý quản lý và kinh doanh, các phương thức tổ chức sản xuất phân phối sản phẩm, chính sách với người lao động, thực tiễn hoạt động kinh doanh của doanh nghiệp... Văn hóa doanh nghiệp khi đã được xây dựng và tuân thủ sẽ tạo nên niềm tin và tính bền vững, uy tín và thương hiệu, vị thế và sức mạnh cạnh tranh, ảnh hưởng của doanh nghiệp. Xây dựng văn hóa doanh nghiệp trở thành cơ sở, nền tảng để một doanh nghiệp hoạt động ổn định, phát triển trong bối cảnh nền kinh tế thị trường và hội nhập phức tạp, đòi hỏi cao hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. [Http://www.wikipedia.org/văn hóa](http://www.wikipedia.org/văn_hóa).
2. Trần Ngọc Thêm (2004), *Cơ sở văn hóa Việt Nam*, Nxb Giáo dục Hà Nội
3. Phạm Hồng Tung (2010), “Bàn về văn hóa cộng đồng”, Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, Khoa học xã hội và Nhân văn (2010)
4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ 12*, Nguồn: <http://www.dangcongsanvietnam>.
5. Nguyễn Mạnh Quân (2012) *Văn hóa doanh nghiệp*, Nxb Hà Nội.
6. Nguyễn Thị Ánh (2017), *Văn hóa kinh doanh của đội ngũ doanh nhân Việt Nam đầu thế kỉ XX*, Luận án Tiến sĩ Văn hóa học, Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh.

ENTERPRISE CULTURE – THE DEVELOPING KEY OF VIETNAMESE PRIVATE BUSINESSES

Abstract: *In the context of current integration, the development of Vietnamese private businesses is impacted by both subjective and objective conditions. The objective condition has now facilitated for the development of private businesses, but the subjective factor is still the decisive factor for the rise of the businesses. In particular, enterprise culture is the key of the development and success for private businesses. Enterprises culture should be built on both international integration and traditional experience, including core content such as core values, business and production philosophy, morality standard, cultural behavior..., aiming to develop and contribute to the community.*

Keywords: *Business culture, key, core value.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC MÔ HÌNH HÓA TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG

Phạm Thị Diệu Thùy, Dương Thị Hà

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Tóm tắt: Nghị quyết số 29 ngày 4/11/2013 của Đại hội Đảng lần thứ XI đã chỉ rõ nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục Việt Nam trong giai đoạn sau 2018 đó là thực hiện định hướng phát triển năng lực người học. Nghiên cứu các biện pháp cụ thể để phát triển những năng lực đặc thù của mỗi môn học trong nhà trường có ý nghĩa hết sức quan trọng nhằm thực hiện thắng lợi mục tiêu nói trên. Trong bài báo này, chúng tôi sẽ trình bày một số vấn đề lí luận về sự hình thành năng lực mô hình hóa trong quá trình dạy học môn Toán – một trong những năng lực cần thiết để giúp người học gắn được kiến thức đã học trong nhà trường vào thế giới thực tiễn. Từ đó, chúng tôi đề xuất một số biện pháp sư phạm cần thiết nhằm hỗ trợ giáo viên tổ chức quá trình dạy học môn Toán theo định hướng phát triển năng lực mô hình hóa ở học sinh.

Từ khóa: Năng lực, mô hình hóa, Toán học, học sinh phổ thông.

Nhận bài ngày 16.11.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2017

Liên hệ tác giả: Phạm Thị Diệu Thùy; Email: thuya52002@mail.ru

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục toán học gắn với thực tiễn là một xu hướng của hoạt động giáo dục toán học trong nhà trường hiện nay của Việt Nam và nhiều nước trên thế giới. Xu hướng này gắn liền với quan điểm học đi đôi với hành, lí luận gắn liền với thực tiễn; thể hiện mức độ cao nhất về sự chiếm lĩnh các kiến thức của người học mà mọi quá trình giáo dục đều hướng tới. Trong nhiều các nghiên cứu quốc tế về giáo dục toán học, phát triển năng lực mô hình hóa chính là một trong các giải pháp đặc biệt quan trọng để thực hiện thành công định hướng nói trên. Tuy nhiên, năng lực này của HS Việt Nam thể hiện trong kết quả của hai kì thi PISA (2012 và 2015) đều xếp ở thứ hạng thấp trong tổng số 65 và 72 quốc gia tham gia. Kết quả đó phản ánh một thực tế là, trong nhà trường Việt Nam vẫn chưa giành được sự quan tâm nhiều tới phát triển năng lực mô hình hóa ở người học. Vì vậy, việc nghiên cứu một cách hệ thống và sâu sắc về phát triển năng lực mô hình hóa ở người học trong quá trình dạy học các bộ môn, đặc biệt là môn toán là một việc làm cần thiết, giống như một bước chuẩn bị quan trọng cho việc thực hiện thành công định hướng đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam của nghị quyết số 29.

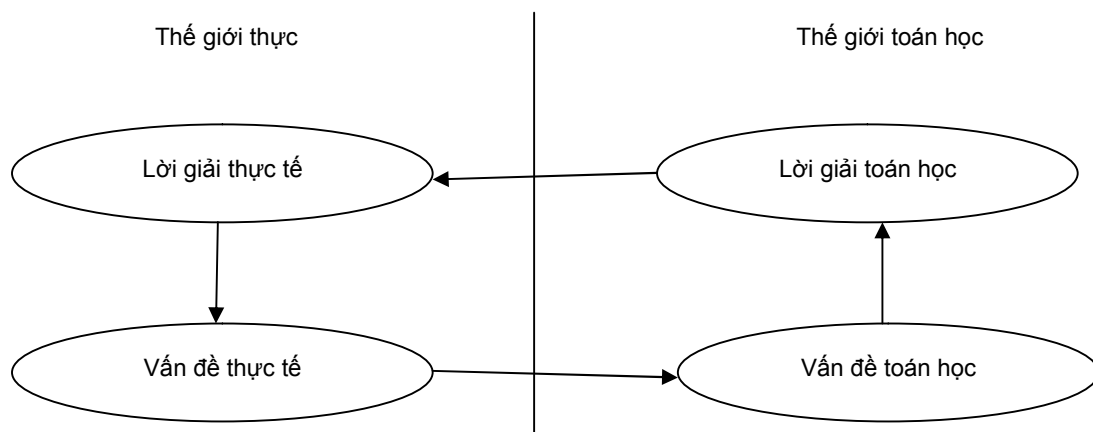
2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về mô hình hóa toán học

Nghiên cứu về năng lực mô hình hóa toán học đã thu hút được sự tham gia của cộng đồng quốc tế về giảng dạy toán học như hội nghị ICMI (International Commission on Mathematical Instruction) lần thứ 14 về “Mô hình hóa và ứng dụng trong giáo dục toán học”, các hội thảo ICTMA (International Conferences on the Teaching of Mathematical Modelling and Application) tổ chức hai năm một lần đã đưa ra nhiều vấn đề mô hình hóa trong dạy học Toán. Ở nhiều nước kết quả của PISA cũng được thảo luận để đổi mới chương trình môn Toán trong nhà trường và đặc biệt là về mô hình hóa toán học. Những hoạt động trên cho thấy, ngày nay phát triển năng lực mô hình hóa đang trở nên có ý nghĩa quan trọng trong mục tiêu phát triển giáo dục, ở Việt Nam việc phát triển năng lực mô hình hóa toán học là một nhiệm vụ trọng tâm xuyên suốt của dạy học môn toán từ tiểu học cho tới trung học phổ thông.

Ý tưởng về việc sử dụng phương pháp mô hình hóa Toán học xuất hiện từ những năm 70 của thế kỉ trước. *Mô hình hóa* là quá trình tạo ra các mô hình để giải quyết các vấn đề nào đó. *Mô hình hóa toán học* là một cấu trúc toán học mô tả gần đúng đặc trưng của một hiện tượng nào đó, một mô hình toán học bao gồm các đối tượng toán học và mối quan hệ giữa các đối tượng đó. Để vận dụng kiến thức toán học vào việc giải quyết những tình huống của thực tế, chúng ta phải xây dựng một mô hình toán học thích hợp cho phép tìm câu trả lời cho tình huống. Một vài cấu trúc toán học cơ bản có thể dùng để mô hình hoá là các đồ thị, phương trình (công thức) hoặc hệ phương trình hay bất phương trình, chỉ số, bảng số hay các thuật toán. Mô hình hóa toán học cho phép học sinh kết nối toán học nhà trường với thế giới thực, chỉ ra khả năng áp dụng các ý tưởng toán, đồng thời cung cấp một bức tranh rộng hơn, phong phú hơn về toán học, giúp việc học toán trở nên ý nghĩa hơn [2].

Quá trình mô hình hóa toán học được trình bày trong chương trình đánh giá học sinh quốc tế PISA được thể hiện trong sơ đồ sau đây:



Bước 1: Bắt đầu từ một vấn đề thực tế được đặt ra trong thế giới thực;

Bước 2: Nhận ra các kiến thức toán học phù hợp với vấn đề, tổ chức lại vấn đề theo các khái niệm toán học;

Bước 3: Không ngừng chọn lọc các yếu tố thực tế để chuyển vấn đề thành một bài toán thể hiện cho tình huống.

Bước 4: Giải quyết bài toán;

Bước 5: Làm cho lời giải bài toán có ý nghĩa đối với tình huống thực tế, xác định những hạn chế của lời giải.

Sơ đồ trên đã thể hiện rất rõ mối liên hệ giữa thế giới thực và thế giới toán học thông qua việc chuyển từ tình huống thực tiễn thành một vấn đề toán học và việc chuyển lời giải toán học thành một lời giải của thực tiễn. Vì vậy, thực hiệndạy học gắn với thực tiễn về thực chất là dạy cho học sinh tự mình thực hiện được 4 giai đoạn: chuyển tình huống thực tiễn thành tình huống toán học; giải quyết bài tập toán học; chuyển kết quả bài tập toán thành kết quả của lời giải thực tiễn, kết luận cho vấn đề thực tiễn ban đầu.

2.2. Quan niệm về năng lực mô hình hóa Toán học

Có nhiều định nghĩa khác nhau của các nhà nghiên cứu về năng lực mô hình hóa và các kĩ năng thành phần. Chúng tôi hoàn toàn thống nhất với quan điểm của Bloomhøj và Jensen [4] khi cho rằng năng lực mô hình hóa là khả năng thực hiện đầy đủ các giai đoạn của quá trình mô hình hóa trong một tình huống cho trước. Các biểu hiện của năng lực mô hình hóa được thể hiện thông qua các chỉ báo hành vi của người học [2] đó là, người học nhận ra được mối quan hệ và biết tạo dựng sự kết nối giữa các khái niệm toán học, ý tưởng toán học và các tình huống đời sống thực tiễn hằng ngày; người học biết chuyển đổi một vấn đề từ các tình huống thực tế giả định hoặc tình huống thực trong cuộc sống sang một mô hình toán học; người học biết cách giải quyết các vấn đề toán học trong các mô hình được thiết lập; người học thể hiện và đánh giá lời giải trong ngữ cảnh thực tế và cải tiến mô hình nếu cách giải quyết không phù hợp. Các chỉ báo hành vi này sẽ là một cơ sở quan trọng để xây dựng các biện pháp sư phạm hỗ trợ giáo viên trong quá trình hình thành năng lực mô hình hóa ở học sinh.

Các kĩ năng thành phần của năng lực mô hình hóa Toán học

Nhiều nhà nghiên cứu đã thiết kế hệ thống các tình huống và bài tập mô hình hóa để xác định những kĩ năng HS cần đạt được để giải quyết tình huống thực tiễn dựa theo quy trình mô hình hóa. Từ đó, các nghiên cứu đã chỉ ra các kĩ năng thành phần của năng lực mô hình hóa toán học đó là:

- Đơn giản giả thiết;
- Làm rõ mục tiêu (yêu cầu của đề bài)
- Thiết lập rõ vấn đề Toán học
- Xác lập biến số, hằng số (kèm theo điều kiện)
- Thiết lập mệnh đề Toán học
- Lựa chọn mô hình
- Biểu diễn mô hình bằng đồ thị
- Liên hệ lại vấn đề trong thực tiễn.

Các cấp độ trong năng lực mô hình hóa của học sinh (theo Ludwig và Xu [5])

Mức	Các kỹ năng có thể thực hiện	Biểu hiện của học sinh
Mức 0		Khi đọc không hiểu tình huống, không thể viết, vẽ, phác thảo những gì liên quan tới vấn đề, ngộ nhận bởi các tình huống gây nhiễu
Mức 1		Chỉ hiểu được tình huống thực tiễn theo bối cảnh, nhưng không cấu trúc hoặc chưa tìm được mối liên hệ giữa các giả thiết, không thể tìm được sự kết nối với một ý tưởng toán học nào.
Mức 2	HS cần đạt 2 kỹ năng mô hình hóa (1) và (2)	Sau khi tìm hiểu vấn đề thực tiễn, học sinh biết tìm mô hình thật qua cấu trúc và đơn giản hóa, nhưng chưa biết chuyển đổi thành vấn đề toán học.
Mức 3	HS cần đạt được các kỹ năng (1), (2), (3) và (4)	Không chỉ tìm ra mô hình thật mà còn phiên dịch nó thành vấn đề Toán học, nhưng không thể làm việc với nó một cách rõ ràng trong thế giới toán học
Mức 4	HS cần đạt các kỹ năng (1), (2), (3), (4), (5), (6) và (7)	HS có thể thiết lập vấn đề Toán học từ tình huống thực tiễn, làm việc với bài toán với các kiến thức toán học và có kết quả cụ thể
Mức 5	HS cần đạt được tất cả 8 kỹ năng thành phần nói ở trên	HS có thể trải nghiệm quá trình mô hình hóa Toán học và kiểm nghiệm lời giải bài toán trong mối quan hệ với tình huống đã cho

Từ các căn cứ ở trên điều quan trọng nhất để phát triển năng lực mô hình hóa ở học sinh đó là tạo các cơ hội để học sinh được rèn luyện các kỹ năng thành phần của năng lực này. Từ đó, chúng tôi đề xuất các biện pháp nhằm hỗ trợ cho giáo viên môn toán hình thành ở học sinh những kỹ năng tương ứng.

2.3. Các biện pháp hỗ trợ giáo viên hình thành năng lực mô hình hóa ở người học

Biện pháp 1: Tăng cường sự nhận thức của giáo viên về phát triển năng lực mô hình hóa ở học sinh

Giáo viên là lực lượng nòng cốt quyết định chất lượng giáo dục, vì thế sự thay đổi chất lượng của giáo dục phải bắt nguồn từ sự thay đổi của chính đội ngũ này. Nhận thức về dạy học toán gắn với sự phát triển các năng lực cốt lõi, năng lực đặc thù của môn học là một trong những giải pháp đầu tiên nhằm thực hiện hóa mục tiêu giáo dục trong giai đoạn đổi mới. Sự phổ biến nhận thức về dạy học phát triển năng lực đặc biệt là năng lực mô hình hóa ở người học cần được thực hiện thông qua nhiều hình thức: sự chỉ đạo của các cấp quản lý giáo dục đặc biệt là của ban giám hiệu nhà trường, tổ trưởng chuyên môn để quán triệt tư tưởng về đổi mới phương pháp dạy học trong nhà trường; sự trao đổi và thảo luận trong các lớp bồi dưỡng nâng cao trình độ; đề tài trao đổi trong các buổi sinh hoạt chuyên đề; nội dung của các bài tham luận hay các sáng kiến kinh nghiệm của giáo viên... Từ đó, giáo viên nhận ra việc dạy học phát triển năng lực mô hình hóa có ý nghĩa quan trọng không chỉ đối với sự phát triển tư duy của lứa trẻ mà còn có ý nghĩa sau này đối với cuộc sống của các em. Thực tế, trong các cuộc phỏng vấn với trên 300 giáo viên các khối tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông ở các tỉnh Hà Giang, Phú Thọ, Hà Nội ở các lớp bồi dưỡng nâng cao trình độ, chúng tôi thu được kết quả là tất cả các giáo viên đều có nguyện vọng được dạy học phát triển năng lực người học, đều khẳng định dạy học năng lực mô hình hóa ở học sinh là việc làm cần thiết. Tuy nhiên, qua một số các bài tập tình huống do giảng viên đặt ra, chúng tôi nhận thấy rằng: ở các giáo viên vẫn còn thiếu có kỹ năng xây dựng các tình huống để hình thành năng lực mô hình hóa cho học sinh. Từ thực tế này, chúng tôi đề xuất biện pháp số 2 nhằm hỗ trợ cho giáo viên những điều kiện cần thiết để có thể dạy học phát triển năng lực mô hình hóa ở người học.

Biện pháp 2: Hỗ trợ cho giáo viên các cơ sở về hình thành năng lực mô hình hóa ở người học

Giai đoạn 1: Cung cấp cho giáo viên bản chất và quy trình hình thành năng lực mô hình hóa toán học

Nội dung của giai đoạn này giúp giáo viên biết được bản chất của năng lực mô hình hóa, quy trình thực hiện mô hình hóa để các thầy cô hình dung được các giai đoạn hình thành năng lực này ở người học. Nội dung của vấn đề này chúng tôi cũng đã trình bày rất kỹ ở phần đầu của bài báo.

Giai đoạn 2: Tổ chức thảo luận và chia sẻ với giáo viên về các bước dạy học để phát triển năng lực mô hình hóa

Bước 1. Tập dượt cho học sinh chuyển tình huống thực tiễn thành bài tập toán học

Mục đích của biện pháp này, chúng tôi muốn hình thành kỹ năng số 1, 2, 3 ở học sinh (đơn giản giả thiết, xác định mục tiêu, thiết lập rõ vấn đề toán học).

Một tình huống thực tiễn thường chứa đựng trong đó nhiều yếu tố (ví dụ tên gọi, màu sắc, to, nhỏ...) không thuộc về bản chất toán học (bao gồm số, các đối tượng hình học và quan hệ giữa chúng). Những đặc điểm không bản chất này đôi khi lại trở thành những yếu tố gây nhiễu, phân tán sự tập trung của học sinh. Để chuyển thành một bài tập toán học đòi hỏi HS phải tách ra được những yếu tố mang bản chất toán học khỏi những yếu tố không bản chất, thiết lập mối quan hệ giữa chúng để chuyển thành một vấn đề toán học. Để chuyển các yếu tố của bài toán thành yếu tố toán học, trong quá trình dạy học, giáo viên nên sử dụng các mô hình để học sinh quan sát, yêu cầu học sinh mô tả tình huống và rút ra các đặc trưng toán học cần thiết.

Ví dụ 1: Tình huống ca nô chuyển động trên dòng sông khi xuôi dòng và ngược dòng. Giáo viên yêu cầu HS mô tả khi đi xuôi dòng và ngược dòng thì vận tốc của ca nô thay đổi thế nào. Từ đó HS thấy được yếu tố toán học ẩn tàng trong các dữ kiện về ca nô, về dòng sông, ngược dòng, xuôi dòng được hiểu là một vật chuyển động với hai loại vận tốc khác nhau: một là vận tốc thực + vận tốc dòng nước; hai là vận tốc thực – vận tốc dòng nước.

Ví dụ 2: Tình huống cần tính diện tích miếng tôn để gò một cái thùng nước hình trụ có độ cao và bán kính đáy cho trước, không có nắp đáy (giả thiết các mối nối không đáng kể), HS cần quan sát và chỉ ra được thực chất là tính tổng diện tích của hình chữ nhật với một chiều là chiều cao hình trụ, một chiều là chu vi của đường tròn đáy với diện tích của một hình tròn đáy.

Để thiết lập được bài tập toán HS cần chỉ ra dữ kiện quan trọng trong tình huống cho phép thiết lập mối quan hệ giữa các yếu tố toán học và phát hiện. Điều này có thể được thực hiện qua các câu hỏi định hướng của giáo viên, ví dụ: trong tình huống này chỗ nào thể hiện mối quan hệ giữa các sự kiện.

Bước 2. Rèn cho học sinh các kỹ năng giải quyết các nội dung toán học

Biện pháp này sẽ giúp HS phát triển nhóm kỹ năng số 1, 2, 3, 4. Khi đã chuyển tình huống thực tiễn trở thành một bài tập toán học, HS cần phải sử dụng các kiến thức đã học để giải quyết bài toán đó. Học sinh phải xác lập các biến số, hằng số phù hợp và đặt điều kiện cho nó. Thông thường, yêu cầu của bài toán thường được đặt là ẩn số. Tuy vậy, cũng không phải mọi trường hợp đều làm như vậy, có khi đặt ẩn cho một yếu tố khác của bài toán có thể làm cho bài toán trở nên dễ dàng hơn. Đặt ẩn số cần làm cho việc biểu diễn các đại lượng còn lại trong bài toán thông qua ẩn và quan hệ giữa các đại lượng một cách dễ

dàng. Để thực hiện tốt bước này, HS cần phải nắm vững hệ thống các kiến thức toán học, vận dụng một cách linh hoạt và tính toán cẩn thận, chính xác. Trong mỗi tiết học toán, giáo viên cần phải chú ý đến những yếu tố này.

Bước 3. Chuyển kết quả toán học trở thành lời giải thực tiễn

Sau khi đã giải quyết được bài tập toán học, giai đoạn tiếp theo là cần phải chuyển kết quả sang lời giải thực tiễn. Yếu tố thực tiễn là một trong những điều kiện quyết định việc lựa chọn kết quả cho bài toán. Để thực hiện điều này, học sinh cần phải có hiểu biết nhất định về thực tiễn: chẳng hạn, vận tốc thì phải lớn hơn 0; số công nhân trong một công ti thì không thể là một phân số..., mặc dù là kết quả về mặt toán học có thể có số âm và phân số. Để có những hiểu biết như vậy, giáo viên thường xuyên giao cho học sinh nhiệm vụ quan sát và rút ra nhận xét từ tình huống thực tiễn.

Bước 4. Kết luận cho tình huống của thực tiễn

Học sinh cần phải căn cứ vào yêu cầu của bài toán để đưa ra những kết luận phù hợp.

Giai đoạn 3: Giáo viên tổ chức thực hành và chia sẻ kết quả cũng như các kinh nghiệm thu được về hình thành năng lực mô hình hóa ở người học

Đây là giai đoạn quan trọng để tạo ra sự phát triển chuyên môn nghiệp vụ của giáo viên. Từ thực tiễn dạy học, các thầy cô sẽ chia sẻ với nhau những kinh nghiệm cần thiết để có những điều chỉnh phù hợp với học sinh của mình.

3. KẾT LUẬN

Phát triển năng lực mô hình hóa ở người học là một trong những mục tiêu của dạy học môn Toán trong nhà trường nhằm thực hiện hóa định hướng giáo dục toán học gắn với thực tiễn. Sự thay đổi về nhận thức, sự hỗ trợ các kĩ thuật cần thiết để giúp giáo viên thấy rõ vai trò cũng như tính khả thi của dạy học phát triển năng lực mô hình hóa trong dạy học môn Toán ở nhà trường là một việc làm cần thiết. Nội dung của bài báo trên chúng tôi đã phân tích và làm rõ vấn đề này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Chương trình giáo dục phổ thông (*Chương trình tổng thể*), công bố ngày 28 tháng 7 năm 2017.
3. Nguyễn Danh Nam (2016), *Phương pháp mô hình hóa trong dạy học môn Toán ở trường phổ thông*, - Nxb Đại học Thái Nguyên, 2016.

4. Blomhoj, M., Jensen, T. (2007), “What’s all the fuss about competencies?” In W.Blum, P. L. Galbraith, H.Henn, M. Niss, (Eds.): *Modelling and Applications in Mathematics Education (ICMI Study 14)*, 45-56, Springer.
5. Ludwig, M., Xu, B. (2010), “A comparative study of modelling competencies among Chinese and German students”, *Journal for Didactics of Mathematics*, 31, 77-79.

DEVELOPING COMPETENCIES OF MODELIZATION IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS

***Abstract:** The Resolution No. 29 dated November 4th, 2013 of the XI Party Congress has clearly indicated the key task of Vietnam education in the period after 2018 aiming to implement the orientation of developing learners competencies. Studying methods to develop the specific competencies of each subject in the school is critical to achieving this goal. In this article, we will present some problems about the formation of competencies modelization to students in teaching of Mathematics. From there, we propose pedagogical methods to support teachers in to develop students’ modelization competencies.*

***Keywords:** Competence, modelization, Mathematics, students*

KINH NGHIỆM GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON Ở ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

Hoàng Quý Tĩnh

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Bài báo đề cập đến kinh nghiệm giảng dạy môn tiếng Anh chuyên ngành Giáo dục mầm non, các kết quả thu được trên sinh viên trong gần 10 năm môn học này được đưa vào giảng dạy, đồng thời đưa ra các đề xuất về việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành Giáo dục mầm non trong giai đoạn hiện nay. Kết quả nghiên cứu cho thấy: 1) Đưa học phần tiếng Anh chuyên ngành vào chương trình đào tạo Cử nhân Giáo dục mầm non là việc làm cần thiết, tuy nhiên cần phải có những định hướng rõ ràng trong việc giảng dạy học phần này, đồng thời việc phân công giảng viên giảng dạy học phần và giáo trình cũng là một vấn đề rất quan trọng. 2) Cần đưa học phần tiếng Anh chuyên ngành với hàm lượng kiến thức sâu hơn vào chương trình đào tạo Thạc sĩ và Tiến sĩ Giáo dục Mầm non.

Từ khoá: Tiếng Anh chuyên ngành, Tiếng Anh chuyên ngành Giáo dục mầm non, Tiếng Anh cơ bản.

Nhận bài ngày 07.11.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2017

Liên hệ tác giả: Hoàng Quý Tĩnh; Email: hoangquy_tinh@yahoo.com

1. MỞ ĐẦU

Cùng với toàn cầu hóa và nhất là khi tiếng Anh trở thành một ngôn ngữ quốc tế, nhu cầu học tiếng Anh cho những mục đích cụ thể (English for Special Purposes) hay còn gọi là tiếng Anh chuyên ngành không ngừng tăng, đặc biệt là ở những quốc gia mà tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai. Mặc dù còn những bất đồng hay tranh cãi về các phương pháp giảng dạy, nghiên cứu, mục tiêu khóa học, phạm vi chương trình học tiếng Anh chuyên ngành hay phạm vi kiến thức chuyên ngành đòi hỏi giáo viên tiếng Anh phải nắm vững, các học giả đều thống nhất về vai trò của việc phân tích nhu cầu người học, tầm quan trọng của việc phân tích ngôn ngữ sử dụng trong thực tế cũng như phương pháp giảng dạy, đánh giá [trích theo 1].

Trong khoảng 10 năm trở lại đây, trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã đưa học phần Tiếng Anh chuyên ngành vào Chương trình đào tạo Cử nhân với kỳ vọng giúp cho sinh viên trong quá trình học tập và sau khi tốt nghiệp có thể bước đầu đọc và sử dụng tài liệu

tiếng Anh vào công việc học tập nghiên cứu nâng cao trình độ chuyên môn của mỗi người. Điều này thực sự có ý nghĩa góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Nhà trường trong thời kỳ nền giáo dục quốc gia đang đổi mới và hội nhập quốc tế.

Theo định hướng nói trên, môn Tiếng Anh Giáo dục Mầm non được soạn cho sinh viên năm thứ 3 ngành Giáo dục Mầm non, trường Đại học Sư phạm Hà Nội, các sinh viên này đã tích lũy những kiến thức cơ bản về tiếng Anh trong hai năm đầu (đã học hết giáo trình Lifelines Elementary và Lifelines Pre-Intermediate hoặc các giáo trình tương đương). Những kiến thức này cần được củng cố và lặp lại khi cần thiết để phục vụ cho việc tham khảo các tài liệu tiếng Anh chuyên ngành sau này.

Bài báo đề cập đến kinh nghiệm giảng dạy môn tiếng Anh chuyên ngành Giáo dục mầm non, các kết quả thu được trên sinh viên trong gần 10 năm môn học này được đưa vào giảng dạy, đồng thời đưa ra các đề xuất về việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành Giáo dục Mầm non trong giai đoạn hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Đối tượng điều tra và phương pháp nghiên cứu

Điều tra bằng phiếu phỏng vấn được tiến hành trên sinh viên của 7 khoá từ K56 đến K63 của khoa Giáo dục Mầm non, trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Dữ liệu định tính được tiến hành bằng phỏng vấn sâu với một số sinh viên trong các khoá nói trên và một số giảng viên giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành của các khoa khác trong Đại học Sư phạm Hà Nội.

Xử lý số liệu thu được bằng phần mềm thống kê SPSS 11.5 for Windows.

2.2. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

2.2.1. Vị trí của môn học trong chương trình đào tạo

Tiếng Anh Giáo dục Mầm non được giảng dạy cho sinh viên năm thứ 3, sau khi đã hoàn thành các học phần tiếng Anh cơ bản ở hai năm đầu.

2.2.2 Định hướng giảng dạy

Tiếng Anh chuyên ngành cũng là một bộ phận của tiếng Anh tổng quát, do đó, theo Robinson (1991) thì các phương pháp giảng dạy của hai chương trình tiếng Anh có thể giống nhau. Tuy nhiên, không giống như tiếng Anh tổng quát - thường “chạy theo các trào lưu” như phương pháp giao tiếp (CLT) hay phương pháp giao nhiệm vụ (TBLT), việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành có thể áp dụng hầu hết các phương pháp mới của tiếng

Anh tổng quát nhưng không nhất thiết phải “chạy theo” trào lưu. Việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành thường phụ thuộc vào những hoàn cảnh cụ thể và thường có một số đặc tính riêng. Đầu tiên là nó sẽ thường tập trung vào kỹ năng giao tiếp trong một lĩnh vực cụ thể. Các hoạt động thường có một mục đích thực tế, phản ánh ngôn ngữ dùng trong lĩnh vực cụ thể (ví dụ dùng tiếng Anh để giao tiếp với bệnh nhân trong khóa học tiếng Anh cho y tá). Thứ hai là một số phương pháp giảng dạy trong tiếng Anh chuyên ngành cũng có thể bắt nguồn từ chuyên ngành đó. Đặc điểm thứ tư theo như Dudley-Evans và St John (1998) cho rằng tiếng Anh chuyên ngành thường đảo ngược trật tự giảng dạy của phương pháp đường hướng giao tiếp - CLT (bắt đầu từ sản phẩm đến cấu trúc rồi thực hành/ product-present-practice) và thường để người học tự khám phá ngôn ngữ dùng trong chuyên ngành của mình. Do đó phương pháp mô phỏng (cho học viên thực hiện một nhiệm vụ công việc) và phương pháp đóng vai (role-play) thường được sử dụng. Điểm cuối cùng là tiếng Anh chuyên ngành là thường cho học viên tiến hành các đề án dài hơi, yêu cầu sự chủ động từ sinh viên trong việc tìm các tài liệu thực tế trong công việc [trích theo 1].

Ngay từ khi đưa môn tiếng Anh chuyên ngành vào chương trình đào tạo Cử nhân của toàn trường thì đã có nhiều định hướng trong giảng dạy học phần này. Định hướng thứ nhất cung cấp cho sinh viên các kiến thức tiếng Anh chuyên ngành thông qua các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và dịch xuôi. Định hướng này nếu khả năng tiếng Anh cơ bản của sinh viên tương đối tốt thì sẽ rất hợp lý, tuy nhiên nhìn chung thì trình độ ngoại ngữ của sinh viên năm thứ hai của trường chưa tốt, đặc biệt là kỹ năng nghe và nói, đây cũng là một đặc điểm chung của sinh viên ở nhiều trường khác. Định hướng giảng dạy này cũng được áp dụng ở một số trường đại học khác trong Đại học Quốc gia [2].

Định hướng thứ hai: tập trung vào kỹ năng biên dịch với dịch xuôi và dịch ngược. Định hướng này được đưa ra căn cứ vào trình độ hiện tại của sinh viên năm thứ hai qua bài kiểm tra đầu kì và căn cứ vào thời lượng của môn học trong chương trình đào tạo (đầu tiên là 5 tín chỉ, sau đó được rút dần xuống 3 hoặc 2 tùy chương trình đào tạo). Và việc giảng dạy môn tiếng Anh Giáo dục Mầm non được tiến hành theo định hướng này. Kết quả thu được sẽ thể hiện trong phần Kết quả tiếp thu của sinh viên.

2.2.3. Những nội dung chính của học phần

Nội dung chính của học phần được chuyển tải qua giáo trình Tiếng Anh Giáo dục mầm non với khoảng trên 1.000 từ và 300 thuật ngữ chuyên ngành Giáo dục Mầm non, người đọc ngoài việc tiếp xúc với một cuốn giáo trình tiếng Anh sẽ được làm quen với khoa học Giáo dục Mầm non bằng tiếng Anh. Nội dung khoa học của tài liệu được thể hiện trong các bài đọc bao gồm những kiến thức đại cương của Giáo dục Mầm non: Tổng quan

về lịch sử phát triển của khoa học Giáo dục Mầm non trong nước và quốc tế; hầu hết các lĩnh vực chính của Giáo dục Mầm non được đề cập tới như: giáo dục thể chất, dinh dưỡng và vệ sinh trẻ em, giáo dục ngôn ngữ và giao tiếp, giáo dục đạo đức và tình cảm xã hội, giáo dục nghệ thuật.v.v. Các từ ngữ, thuật ngữ chuyên ngành Giáo dục Mầm non khá phong phú cùng với các cấu trúc tiếng Anh quen thuộc thường được sử dụng trong các tài liệu khoa học chuyên ngành được tác giả chú ý đưa vào các bài đọc làm cho tài liệu rất rõ “màu sắc” Giáo dục Mầm non, có nghĩa là nó phù hợp và rất thiết thực với các sinh viên của khoa Giáo dục Mầm non, đặc biệt, tài liệu hướng tới mục tiêu giúp người học hoàn thiện kỹ năng biên dịch các tài liệu tiếng Anh chuyên ngành. Đây cũng là tài liệu rất hữu ích cho các Học viên Cao học, Nghiên cứu sinh chuyên ngành Giáo dục Mầm non và các chuyên ngành có liên quan khi đọc các tài liệu tiếng Anh phục vụ cho quá trình học tập và nghiên cứu của mình [5].

Về kỹ thuật biên dịch, học phần cung cấp cho sinh viên các kỹ thuật cơ bản của biên dịch một tài liệu tiếng Anh chuyên ngành như việc sử dụng từ điển, các kỹ thuật tra cứu thuật ngữ khác nhau (qua internet, qua chuyên gia, qua phần mềm), kỹ thuật sửa lỗi văn bản trên Microsoft Office Word, cách cấu tạo tính từ ghép (một loại từ dùng rất phổ biến trong các tài liệu chuyên ngành nói chung), cách chuyển tải thông tin trên bảng biểu, đồ thị thành các câu đơn.v.v.

2.2.4. Kết quả tiếp thu trên sinh viên

Số liệu thu thập được cho thấy 75% sinh viên cho biết việc học tiếng Anh chuyên ngành giúp họ học các môn khác trong chương trình (đặc biệt là các môn phương pháp như Vệ sinh trẻ em, Phương pháp giáo dục thể chất cho trẻ ở trường mầm non.v.v.) có hiệu quả hơn.

Hiệu quả của tiếng Anh chuyên ngành phục vụ cho việc học các môn khác

	n	%
Có hiệu quả	158	75
Không hiệu quả	52	25
Tổng	210	100

Từ liệu phỏng vấn sâu còn cho thấy, một vài sinh viên cho biết, với các môn phương pháp, đặc biệt là các môn mà giáo viên yêu cầu sinh viên viết tiểu luận thì cần phải tham khảo nhiều tài liệu nước ngoài mới có thể hoàn thành được nội dung này, những kiến thức của môn tiếng Anh chuyên ngành lúc đó phát huy tác dụng rất rõ.

So sánh với sinh viên các khoa khác trong việc biên dịch một tài liệu chuyên ngành

	n	%
Dễ dàng hơn	139	88
Như nhau	19	12
Khó hơn	0	0
Tổng	158	100

Trong nhóm các sinh viên thấy hiệu quả của việc học tiếng Anh chuyên ngành, với câu hỏi “Anh chị có so sánh gì về khả năng biên dịch tài liệu chuyên ngành của sinh viên khoa mình so với các sinh viên khoa khác trong trường”, kết quả cho thấy 88% sinh viên thấy khả năng biên dịch tài liệu của mình thuận lợi hơn so với sinh viên các khoa khác, những khoa mà định hướng giảng dạy chú yếu tập trung vào nâng cao kiến thức về cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết chuyên ngành mà không chú trọng tới kỹ năng biên dịch chuyên ngành. Nguyên nhân có thể do thời lượng môn học có hạn mà yêu cầu đặt ra với các sinh viên khoa khác quá nặng, cho nên việc biên dịch một tài liệu chuyên ngành gặp nhiều khó khăn là điều dễ hiểu.

Kết quả của bài kiểm tra đầu học phần về tiếng Anh cơ bản của sinh viên các khoa trong nghiên cứu cho thấy, trình độ tiếng Anh cơ bản của sinh viên còn yếu, tỉ lệ chưa đạt chiếm đến 60% tổng số sinh viên được kiểm tra (kết quả này cũng tương tự với điều tra của Lâm Quang Đồng [3]), cho nên đây cũng là một thách thức với việc thiết kế giáo trình làm sao để có thể giúp sinh viên khắc phục được những yếu điểm trong tiếng Anh cơ bản, qua đó giúp họ tự tin hơn trong việc học và sử dụng tiếng Anh chuyên ngành sau khi tốt nghiệp.

Tác động ngược trở lại của tiếng Anh chuyên ngành với việc học tiếng Anh cơ bản

	n	%
Có hứng thú	176	84
Không hứng thú	13	6
Khác	21	10
Tổng	210	100

Tác động ngược của tiếng Anh chuyên ngành với tiếng Anh cơ bản tương đối tốt, kết quả điều tra cho thấy 84% sinh viên cảm thấy hứng thú học tiếng Anh cơ bản sau khi đã học tiếng Anh chuyên ngành. Một số sinh viên cho biết, những kiến thức sau khi học tiếng

Anh chuyên ngành đã giúp họ củng cố lại những kiến thức tiếng Anh cơ bản mà họ đã quên hoặc chưa tiếp thu được, kiến thức ngữ pháp trong môn tiếng Anh chuyên ngành giúp họ nhìn lại các kiến thức ngữ pháp cơ bản theo một góc nhìn khác, hứng thú hơn.

Hiệu quả của tiếng Anh chuyên ngành với công việc sau khi đã tốt nghiệp

	n	%
Có hiệu quả	97	65
Không hiệu quả	41	27
Khác	12	8
Tổng	150	100

Kết quả điều tra cho thấy 65% sinh viên sau khi tốt nghiệp và làm việc trong các cơ sở giáo dục mầm non cho thấy môn học này có hiệu quả với công việc của họ, dữ liệu phỏng vấn sâu cho thấy các công việc này là tìm các tài liệu trên mạng phục vụ cho việc trực tiếp đứng lớp dạy trẻ, tìm các tài liệu chuyên ngành phục vụ cho các sáng kiến kinh nghiệm, liên lạc với các giáo viên người nước ngoài trong các trường mầm non song ngữ v.v...

2.2.5. Những định hướng tiếp theo của giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành Giáo dục Mầm non

Có thể nói việc dạy tiếng Anh cơ bản, dạy tiếng Anh chuyên ngành và dạy môn chuyên ngành bằng tiếng Anh là ba vấn đề khác nhau nhưng lại có liên quan rất chặt chẽ với nhau. Theo Lê Thị Mai Hương: thực tế giảng dạy cho thấy khi tiếng Anh cơ bản của sinh viên chưa đủ tốt thì việc tiếp thu môn tiếng Anh chuyên ngành sẽ khó khăn và học môn chuyên ngành bằng tiếng Anh không mang lại kết quả [4]. Theo quan điểm của chúng tôi, khi xây dựng một chương trình đào tạo có giảng dạy môn chuyên ngành bằng tiếng Anh hoặc chương trình đào tạo Giáo dục mầm non – Sư phạm tiếng Anh thì không thể bỏ qua các môn tiếng Anh cơ bản và tiếng Anh chuyên ngành được, điều này cũng phù hợp với việc xây dựng chương trình đào tạo Cử nhân Giáo dục mầm non nói riêng.

Tiếp theo, khi xây dựng chương trình đào tạo Thạc sĩ và Tiến sĩ Giáo dục mầm non cần cân nhắc việc đưa học phần tiếng Anh chuyên ngành vào, việc làm này xuất phát từ nhu cầu của người học trong quá trình tiếp cận trực tiếp các kiến thức mới cập nhật từ nước ngoài. Hiện tại ở các cơ sở đào tạo Thạc sĩ và Tiến sĩ Giáo dục mầm non của chúng ta chưa có cơ sở nào quan tâm đến vấn đề này.

3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Đưa học phần tiếng Anh chuyên ngành vào chương trình đào tạo Cử nhân Giáo dục Mầm non là việc làm cần thiết, tuy nhiên cần phải có những định hướng rõ ràng trong việc giảng dạy học phần này, đồng thời việc phân công giảng viên giảng dạy học phần và giáo trình cũng là một vấn đề rất quan trọng. Việc làm này góp phần nâng cao trình độ tiếng Anh chuyên ngành sinh viên, củng cố nền tảng tiếng Anh cơ bản cho người học và phục vụ đắc lực cho công việc sau này của họ, đồng thời phục vụ tốt cho những sinh viên sau này ra trường làm việc trong các môi trường có yếu tố nước ngoài hoặc môi trường song ngữ.

Nên đưa học phần tiếng Anh chuyên ngành với hàm lượng kiến thức sâu hơn vào chương trình đào tạo Thạc sĩ và Tiến sĩ Giáo dục Mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Văn An, Hoàng Hữu Cường (2015), “Giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành trên thế giới và một số đề xuất trong giảng dạy tiếng Anh Phòng cháy Chữa cháy”, *Tạp chí Phòng cháy & Chữa cháy*, trang 35-36, Đại học Phòng cháy & chữa cháy, Hà Nội.
2. Kiều Hữu Ảnh (2001), *Tiếng Anh Sinh học*, Nhà xuất bản khoa học và kỹ thuật, Hà Nội.
3. Lâm Quang Đồng (2011), “Tiếng Anh chuyên ngành – Một số vấn đề về nội dung giảng dạy”, *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống*, số 11 (193)-2011, trang 27-32.
4. Lê Thị Mai Hương (2010), “Giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành nhìn từ những góc độ khác nhau”, *Tạp chí Luật học số 11/2010*, Hà Nội.
5. Hoàng Quý Tinh (2014), *Tiếng Anh Giáo dục Mầm non*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.

EXPERIENCES IN TEACHING SUBJECT ENGLISH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN HANOI NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION

Abstract: *The article shares experiences in teaching subject English in Early Childhood Education, results showed that 1) Teaching this subject in Early Childhood Education Curriculum is necessary, however, clear teaching orientations, using lecturers and designing textbook must be taken care; 2) Curriculum for Master and PhD. should include this subject with higher contents.*

Keywords: *English for Specific Purposes, English in Early Childhood Education, General English.*

NGHIÊN CỨU ĐƯA TRUYỆN LỊCH SỬ VIẾT CHO THIẾU NHI VÀO NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Trần Hải Toàn

Bộ Giáo dục và Đào tạo

Tóm tắt: Trên cơ sở xác định tầm quan trọng của văn học trong việc tác động, thay đổi nhận thức của học sinh; mô tả khái quát thực trạng hiểu biết lịch sử và văn hóa đọc của thiếu nhi; tìm hiểu, phân tích, thông kê các tác phẩm văn học về đề tài lịch sử trong trường phổ thông... hiện nay, bài viết đề xuất một số giải pháp phù hợp để đưa truyện viết cho thiếu nhi về đề tài lịch sử vào nội dung giáo dục trong nhà trường phổ thông.

Từ khóa: Truyện lịch sử, thiếu nhi, trường phổ thông.

Nhận bài ngày 07.11.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.12.2017

Liên hệ tác giả: Trần Hải Toàn; Email: thtoan@moet.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Truyện lịch sử viết cho thiếu nhi là một trong những nguồn cảm hứng lớn, nội dung quan trọng của mảng văn học thiếu nhi Việt Nam. Chất liệu của các tác phẩm này được lấy từ hai nguồn chính là tiểu thuyết và chính sử, được viết chủ yếu dưới hình thức tự sự, phản ánh các sự kiện và nhân vật lịch sử. Đặc điểm nổi bật của thể loại truyện lịch sử viết cho thiếu nhi là sự kết hợp giữa hiện thực và hư cấu. Điều này yêu cầu các nhà văn vừa phải trung thành với sự thật lịch sử, vừa phải sáng tạo trong cách viết, cách bố cục, xây dựng hệ thống nhân vật... sao cho phù hợp với cách cảm, cách nghĩ của các em, nhằm thu hút được sự thích thú, say mê tiếp nhận từ các em.

Xuất phát từ vai trò, đặc điểm của truyện lịch sử viết cho thiếu nhi, từ thực tế học môn *Lịch sử* trong nhà trường phổ thông, chúng tôi nhận thấy việc đưa một số truyện lịch sử có giá trị vào chương trình học phổ thông là một trong những việc làm thiết thực, góp phần khắc phục được phần nào thực trạng chán học và thiếu hiểu biết về lịch sử nước nhà của các em hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Truyện lịch sử “cái cầu”¹ đưa thiếu nhi đến với lịch sử

Song hành cùng với quá trình hình thành và phát triển của văn học thiếu nhi Việt Nam, truyện lịch sử viết cho thiếu nhi cũng phát triển và đạt được nhiều thành tựu nổi bật kể từ sau 1945 đến nay. Có thể kể tên rất nhiều các tác phẩm có giá trị cả về nội dung và hình thức nghệ thuật được trẻ em một thời đón nhận như: *Lá cờ thêu sáu chữ vàng* và *Kể chuyện Quang Trung* của Nguyễn Huy Tưởng; *Bóng nước Hồ Gươm* của Chu Thiên; *Trăng nước Chương Dương*, *Bên bờ Thiên Mạc*, *Trên sông truyền hịch* của Hà Ân; *Nhà Chử*, *Đảo hoang*, *Chuyện nỏ thần* của Tô Hoài; *Tiếng trống Mê Linh* của An Cương; *Nhụy Kiều tướng quân* của Yên Hồng, Hoài Ban; *Người lão bộc của vua Quang Trung* của An Cương v.v... Nhân dịp Quốc tế thiếu nhi 1/6/2012, Nhà xuất bản Kim Đồng một lần nữa lại khơi dậy và kích thích sự hứng thú của thiếu nhi qua việc tái bản 9 tác phẩm tiêu biểu: *Đảo hoang*, *Nhà Chử*, *Chuyện nỏ thần* của Tô Hoài; *Bên bờ Thiên Mạc*, *Trên sông truyền hịch*, *Trăng nước Chương Dương* của Hà Ân; *Lá cờ thêu sáu chữ vàng* của Nguyễn Huy Tưởng; *Sao Khuê lấp lánh* của Nguyễn Đức Hiền; *Sừng rươi thê* của Nghiêm Đa Văn. Đó thực sự là những tác phẩm nổi bật, có giá trị trong hệ thống các sáng tác về đề tài lịch sử cho thiếu nhi.

Truyện lịch sử viết cho thiếu nhi giúp các em nhận thức, khám phá lịch sử thông qua các hình tượng nghệ thuật là các nhân vật lịch sử. Đây là con đường tư duy độc đáo, sáng tạo mang lại hứng thú cho người tiếp nhận. Mỗi một bộ môn có những đặc điểm, vai trò riêng, nhưng với cách xây dựng hình tượng nghệ thuật độc đáo, cách kể, cách sử dụng ngôn ngữ..., không thể phủ nhận, truyện lịch sử viết cho thiếu nhi ít nhiều giúp các em hiểu, nắm bắt các sự kiện, nhân vật lịch sử một cách tự nhiên, hào hứng hơn là những sự kiện, chi tiết, dấu tích, ngày tháng... phải ghi nhớ khô khan của bộ môn *Lịch sử*.

Nhìn lại những tác phẩm lịch sử viết cho thiếu nhi, có thể thấy những sự kiện lịch sử từ thời kì đầu dựng nước, qua các triều đại phong kiến đến thời kì kháng chiến chống thực dân Pháp, đế quốc Mỹ và xây dựng chủ nghĩa xã hội, đều được phản ánh khá đầy đủ trong các sáng tác viết cho thiếu nhi. Bộ ba tiểu thuyết *Đảo hoang*, *Nhà Chử*, *Chuyện nỏ thần* của nhà văn Tô Hoài đưa các em quay trở về thời kì khai hoang, mở mang bờ cõi của cha ông với các kì tích trong việc chinh phục tự nhiên, với các phong tục tập quán có từ lâu đời trong truyền thống dân tộc, với những con người dũng cảm, tài trí... *Chuyện nỏ thần* phản

¹ Từ dùng của Hà Ân trong bài viết “Mấy ý kiến về truyện lịch sử cho các em”, in trong *Văn học thiếu nhi Việt Nam*, Nxb Kim Đồng (tập 2), 2001, tr.82.

ánh cuộc chiến đấu chống quân Triệu xâm lược, là bài học về việc dùng người và giữ nước. *Sừng rươi thè* của Nghiêm Đa Văn khắc họa cuộc chống Tống bình Xiêm, mở mang bờ cõi về phía Nam khi triều đình nhà Lý bắt đầu dựng nghiệp, xây dựng một đất nước hùng mạnh. *Bên bờ Thiên Mạc, Trên sông truyền hịch, Trăng nước Chuông Dương* của Hà Ân; *Lá cờ thêu sáu chữ vàng* của Nguyễn Huy Tưởng lấy bối cảnh triều đại nhà Trần - triều đại phong kiến ghi dấu nhiều chiến công hiển hách trong lịch sử dân tộc, làm sống lại không khí sục sôi qua các cuộc kháng chiến chống quân Nguyên Mông. *Kể chuyện Quang Trung* của Nguyễn Huy Tưởng; *Người lão bộc của vua Quang Trung* của An Cường... khắc hoạ hình ảnh người anh hùng áo vải Quang Trung đại phá quân Thanh. *Nghĩa quân sông Đà; Nghĩa quân Đông Tháp* của Mai Hạnh; *Đốc Cọp* của Mộng Lự; *Nguyễn Trung Trực* của Hà Ân; *Đuốc lá dừa* của Hoài Anh... góp phần tô đậm thêm truyền thống anh hùng trong lịch sử kháng chiến chống Pháp của dân tộc. Không chỉ là những “khúc tráng ca”, những “khúc bi” của lịch sử dân tộc cũng được các nhà văn đề cập đến, tiêu biểu như *Sao Khuê lấp lánh* của Nguyễn Đức Hiền dựng lại vụ án oan Lệ Chi Viên - một trong những vụ án thảm khốc nhất trong lịch sử phong kiến Việt Nam - mang đến cho thiếu nhi cái nhìn khá toàn diện về lịch sử dân tộc.

Viết bằng cách cảm, cách nghĩ của trẻ thơ, lựa chọn, khai thác những tình tiết đời thường khi khắc hoạ các nhân vật lịch sử, truyện lịch sử viết cho thiếu nhi trở nên gần gũi, dễ đọc và hấp dẫn với các em. Những chiến công hiển hách, những nhân vật lịch sử có thật hiện lên vừa lớn lao, vừa bình dị, đời thường. Trần Quốc Tuấn yêu thương binh sĩ như con, cởi bỏ chiếc áo Quốc công tiết chế, vị tướng già hiện lên là một người ông rất đời thường hát ru em nhỏ (bộ ba tác phẩm của Hà Ân). Lý Thường Kiệt vĩ đại với những chiến công nhưng cũng là một tâm hồn đầy giông tố, vừa chua chát, vừa đốn đau trong cuộc sống riêng tư (*Sừng rươi thè*). Trần Quốc Toản là một người anh hùng, nhưng trước hết cũng là một đứa trẻ, cũng có những giận hờn, nông nổi của con trẻ (*Lá cờ thêu sáu chữ vàng*). Tình bạn của Yết Kiêu, Dã Tượng hồn nhiên, trong sáng, không toan tính, vụ lợi (bộ ba tác phẩm của Hà Ân). Hai anh em Mon khiến bạn đọc vô cùng thích thú bởi sự thông minh, dũng cảm, bởi tình cảm chân thành và sự gắn bó quấn quýt với loài vật (*Nhà Chừ*)... Chất sử và chất văn đã hoà quyện vào nhau, thâm qua từng chi tiết, từng tình huống... trong mỗi tác phẩm, tạo nên sức hút, thôi thúc các em thiếu nhi tìm hiểu, khám phá.

Không chỉ phục dựng lại một phần lịch sử bằng hình tượng nghệ thuật, sâu xa hơn, người cầm bút khi sáng tác truyện lịch sử cho thiếu nhi còn muốn xây dựng, củng cố lòng yêu nước, ý thức tự hào dân tộc; khơi dậy ước mơ, lý tưởng, khát vọng cho các em. Trong thời đại công nghệ thông tin hiện nay, giữa vô vàn những tác phẩm, những sự lựa chọn, các tác phẩm viết về lịch sử nói trên, là một định hướng, là một lựa chọn đúng đắn và cần có để

khơi gợi sự hiểu biết và niềm tự hào, hứng thú với lịch sử dân tộc. Đặc biệt trong bối cảnh hiện nay, hơn lúc nào hết, lòng yêu nước, ý thức tự hào dân tộc lại càng cần được khơi dậy và củng cố, nhất là trong thế hệ trẻ.

2.2. Thực trạng hiểu biết lịch sử và văn hoá đọc của thiếu nhi hiện nay

Song hành cùng với quá trình hình thành và phát triển của văn học thiếu nhi Việt Nam, truyện lịch sử viết cho thiếu nhi cũng phát triển và đạt được nhiều thành tựu nổi bật kể từ sau 1945 đến nay. Có thể kể tên rất nhiều các tác phẩm có giá trị cả về nội dung và hình thức nghệ thuật được trẻ em một thời đón nhận như: *Lá cờ thêu sáu chữ vàng* và *Kể chuyện Quang Trung* của Nguyễn Huy Tưởng; *Bóng nước Hồ Gươm* của Chu Thiên; *Trăng nước Chương Dương, Bên bờ Thiên Mạc, Trên sông truyền hịch* của Hà Ân; *Nhà Chử, Đảo hoang, Chuyện nổ thần* của Tô Hoài; *Tiếng trống Mê Linh* của An Cương; *Nhụy Kiều tướng quân* của Yến Hồng, Hoài Ban; *Người lão bộc của vua Quang Trung* của An Cương v.v... Nhân dịp Quốc tế thiếu nhi 1/6/2012, Nhà xuất bản Kim Đồng một lần nữa lại khơi dậy và kích thích sự hứng thú của thiếu nhi qua việc tái bản 9 tác phẩm tiêu biểu: *Đảo hoang, Nhà Chử, Chuyện nổ thần* của Tô Hoài; *Bên bờ Thiên Mạc, Trên sông truyền hịch, Trăng nước Chương Dương* của Hà Ân; *Lá cờ thêu sáu chữ vàng* của Nguyễn Huy Tưởng; *Sao Khuê lấp lánh* của Nguyễn Đức Hiền; *Sừng rọu thê* của Nghiêm Đa Văn. Đó thực sự là những tác phẩm nổi bật, có giá trị trong hệ thống các sáng tác về đề tài lịch sử cho thiếu nhi.

Truyện lịch sử viết cho thiếu nhi giúp các em nhận thức, khám phá lịch sử thông qua các hình tượng nghệ thuật là các nhân vật lịch sử. Đây là con đường tư duy độc đáo, sáng tạo mang lại hứng thú cho người tiếp nhận. Mỗi một bộ môn có những đặc điểm, vai trò riêng, nhưng với cách xây dựng hình tượng nghệ thuật độc đáo, cách kể, cách sử dụng ngôn ngữ..., không thể phủ nhận, truyện lịch sử viết cho thiếu nhi ít nhiều giúp các em hiểu, nắm bắt các sự kiện, nhân vật lịch sử một cách tự nhiên, hào hứng hơn là những sự kiện, chi tiết, dấu tích, ngày tháng... phải ghi nhớ khô khan của bộ môn *Lịch sử*.

Nhìn lại những tác phẩm lịch sử viết cho thiếu nhi, có thể thấy những sự kiện lịch sử từ thời kì đầu dựng nước, qua các triều đại phong kiến đến thời kì kháng chiến chống thực dân Pháp, đế quốc Mỹ và xây dựng chủ nghĩa xã hội, đều được phản ánh khá đầy đủ trong các sáng tác viết cho thiếu nhi. Bộ ba tiểu thuyết *Đảo hoang, Nhà Chử, Chuyện nổ thần* của nhà văn Tô Hoài đưa các em quay trở về thời kì khai hoang, mở mang bờ cõi của cha ông với các kì tích trong việc chinh phục tự nhiên, với các phong tục tập quán có từ lâu đời trong truyền thống dân tộc, với những con người dũng cảm, tài trí... *Chuyện nổ thần* phản ánh cuộc chiến đấu chống quân Triệu xâm lược, là bài học về việc dùng người và giữ nước. *Sừng rọu thê* của Nghiêm Đa Văn khắc họa cuộc chống Tống bình Xiêm, mở mang

bờ cõi về phía Nam khi triều đình nhà Lý bắt đầu dựng nghiệp, xây dựng một đất nước hùng mạnh. Bên bờ Thiên Mạc, Trên sông truyền hịch, Trăng nước Chương Dương của Hà Ân; Lá cờ thêu sáu chữ vàng của Nguyễn Huy Tưởng lấy bối cảnh triều đại nhà Trần - triều đại phong kiến ghi dấu nhiều chiến công hiển hách trong lịch sử dân tộc, làm sống lại không khí sục sôi qua các cuộc kháng chiến chống quân Nguyên Mông. Kể chuyện Quang Trung của Nguyễn Huy Tưởng; Người lão bộc của vua Quang Trung của An Cường... khắc hoạ hình ảnh người anh hùng áo vải Quang Trung đại phá quân Thanh. Nghĩa quân sông Đà; Nghĩa quân Đông Tháp của Mai Hạnh; Đốc Cọp của Mộng Lực; Nguyễn Trung Trực của Hà Ân; Đuốc lá dừa của Hoài Anh... góp phần tô đậm thêm truyền thống anh hùng trong lịch sử kháng chiến chống Pháp của dân tộc. Không chỉ là những “khúc tráng ca”, những “khúc bi” của lịch sử dân tộc cũng được các nhà văn đề cập đến, tiêu biểu như Sao Khuê lấp lánh của Nguyễn Đức Hiền dựng lại vụ án oan Lê Chi Viên - một trong những vụ án thảm khốc nhất trong lịch sử phong kiến Việt Nam - mang đến cho thiếu nhi cái nhìn khá toàn diện về lịch sử dân tộc.

Viết bằng cách cảm, cách nghĩ của trẻ thơ, lựa chọn, khai thác những tình tiết đời thường khi khắc hoạ các nhân vật lịch sử, truyện lịch sử viết cho thiếu nhi trở nên gần gũi, dễ đọc và hấp dẫn với các em. Những chiến công hiển hách, những nhân vật lịch sử có thật hiện lên vừa lớn lao, vừa bình dị, đời thường. Trần Quốc Tuấn yêu thương binh sĩ như con, cởi bỏ chiếc áo Quốc công tiết chế, vị tướng già hiện lên là một người ông rất đời bình thường hát ru em nhỏ (bộ ba tác phẩm của Hà Ân). Lý Thường Kiệt vĩ đại với những chiến công nhưng cũng là một tâm hồn đầy giống tổ, vừa chua chát, vừa đốn đau trong cuộc sống riêng tư (Sừng rượu thè). Trần Quốc Toản là một người anh hùng, nhưng trước hết cũng là một đứa trẻ, cũng có những giận hờn, nông nổi của con trẻ (Lá cờ thêu sáu chữ vàng). Tình bạn của Yết Kiêu, Dã Tượng hồn nhiên, trong sáng, không toan tính, vụ lợi (bộ ba tác phẩm của Hà Ân). Hai anh em Mon khiến bạn đọc vô cùng thích thú bởi sự thông minh, dũng cảm, bởi tình cảm chân thành và sự gắn bó quân quýt với loài vật (Nhà Chử)... Chất sử và chất văn đã hoà quyện vào nhau, thấm qua từng chi tiết, từng tình huống... trong mỗi tác phẩm, tạo nên sức hút, thôi thúc các em thiếu nhi tìm hiểu, khám phá.

Không chỉ phục dựng lại một phần lịch sử bằng hình tượng nghệ thuật, sâu xa hơn, người cầm bút khi sáng tác truyện lịch sử cho thiếu nhi còn muốn xây dựng, củng cố lòng yêu nước, ý thức tự hào dân tộc; khơi dậy ước mơ, lý tưởng, khát vọng cho các em. Trong thời đại công nghệ thông tin hiện nay, giữa vô vàn những tác phẩm, những sự lựa chọn, các tác phẩm viết về lịch sử nói trên, là một định hướng, là một lựa chọn đúng đắn và cần có để khơi gợi sự hiểu biết và niềm tự hào, hứng thú với lịch sử dân tộc. Đặc biệt trong bối cảnh hiện nay, hơn lúc nào hết, lòng yêu nước, ý thức tự hào dân tộc lại càng cần được khơi dậy và củng cố, nhất là trong thế hệ trẻ.

2.3. Thực trạng và đề xuất đưa truyện lịch sử viết cho thiếu nhi vào nhà trường phổ thông

Khảo sát các tác phẩm viết về đề tài lịch sử cho thiếu nhi được đưa vào chương trình Tiểu học và Trung học cơ sở, chúng tôi thấy số lượng các tác phẩm đưa vào nội dung giảng dạy, kể chuyện cho các em còn quá ít. Có thể thấy điều đó qua bảng thống kê cụ thể sau:

Lớp	Số lượng	Tên tác phẩm	Thể loại	Tác giả	Phân môn
1	01	Con Rồng cháu Tiên	Truyện thuyết	Vô danh	Kể chuyện
2	02	Sơn Tinh Thủy Tinh Bóp nát quả cam	Truyện thuyết Nguyễn Huy Tưởng	Vô danh	Kể chuyện Kể chuyện
3	01	Hai Bà Trưng	Theo Văn Lang	Vô danh	Tập đọc
4	0				
5	01	Cây cỏ nước Nam		Vô danh	Kể chuyện
6	04	Con Rồng cháu Tiên	Truyện thuyết	Vô danh	Văn bản
		Bánh chưng, bánh giầy	Truyện thuyết	Vô danh	Văn bản
		Thánh Gióng	Truyện thuyết	Vô danh	Văn bản
		Sự tích Hồ Gươm	Truyện thuyết	Vô danh	Văn bản
7	0				
8	0				
9	0				
10	03	Truyện An Dương Vương và My Châu – Trọng Thủy	Truyện thuyết	Vô danh	Văn bản
		Hung Đạo Đại Vương Trần Quốc Tuấn	Ngô Sĩ Liên	Vô danh	Văn bản
		Thái sư Trần Thủ Độ	Ngô Sĩ Liên	Vô danh	Văn bản

Kết quả khảo sát trên cho thấy, những tác phẩm về đề tài lịch sử cho thiếu nhi được đưa vào bộ môn Tiếng Việt Ngữ văn trong nhà trường không chỉ ít về số lượng mà về chất lượng cũng còn một đôi chỗ chưa thật ổn. Những tác phẩm có gắn với đề tài lịch sử được đưa vào chương trình mới chủ yếu được tìm hiểu qua các tác phẩm dân gian như: *Thánh*

Gióng, Sơn Tinh Thủy Tinh, Con Rồng cháu Tiên, Truyện An Dương Vương và Mỵ Châu – Trọng Thủy...; trong đó, chất thần thoại, truyền thuyết là chủ yếu. Một số trích đoạn trong *Đại Việt sử ký toàn thư* – bộ chính sử Việt Nam xưa nhất còn tồn tại đến ngày nay – của Ngô Sĩ Liên được tìm hiểu ở phần đọc thêm trong chương trình Ngữ văn 10. Mặc dù là di sản vô giá của văn hoá dân tộc, không chỉ có giá trị về mặt sử học mà còn giá trị về văn học, tuy nhiên tác phẩm phần lớn được viết theo lối viết theo thể biên niên, sử dụng ngôn ngữ cổ xưa gây ra những hạn chế nhất định đến sự tiếp nhận của các em.

Cung cấp kiến thức về lịch sử là nhiệm vụ của môn học Lịch sử, nhưng với những đặc trưng, giá trị của truyện lịch sử viết cho thiếu nhi, thiết nghĩ, nếu được kết hợp song song với truyện về đề tài lịch sử trong môn học Tiếng Việt, Ngữ văn ở nhà trường phổ thông, sẽ phần nào khắc phục được một số hạn chế trong thực trạng học và thiếu hiểu biết về lịch sử của học sinh hiện nay.

Việc khai thác truyện lịch sử, đưa vào nhà trường phổ thông có thể được áp dụng dần dần, từng bước, bằng một số biện pháp như:

Lựa chọn những tác phẩm tiêu biểu, có giá trị cả về nội dung và hình thức nghệ thuật, bước đầu có thể bổ sung vào phần đọc thêm để thăm dò sự tiếp nhận và hứng thú của các em.

- Đưa một số trích đoạn vào phân môn tiếng Việt, Ngữ văn trong nhà trường phổ thông vừa có tác dụng nhận thức, vừa có tác dụng bồi đắp tâm hồn, tình cảm, rèn luyện tư duy, ngôn ngữ cho các em. Việc biên soạn, thay đổi này cần phải có thời gian và phải có hội đồng khoa học thẩm định cẩn thận, kĩ càng.

- Định hướng giáo viên và phụ huynh trong việc chọn lọc sách đọc cho các em, đưa truyện lịch sử đến với các em ngày một nhiều hơn.

- Kiểm duyệt và cho xuất bản nhiều hơn các tác phẩm giá trị viết về đề tài lịch sử cho thiếu nhi.

- Khuyến khích các nhà văn khai thác, sáng tác về đề tài lịch sử cho thiếu nhi, đặc biệt là trong bối cảnh từ sau 1975 trở lại đây, ngoài Tô Hoài và một số tác giả như Hoài Anh, Lưu Sơn Minh..., mảng đề tài này đang có xu hướng “chững lại”.

3. KẾT LUẬN

Làm thế nào để thế hệ trẻ thích thú tìm hiểu lịch sử dân tộc, làm thế nào để các em ghi nhớ lịch sử, tự hào về truyền thống lịch sử là một công việc không hề đơn giản. Đây là trách nhiệm không chỉ của các nhà giáo dục mà là mối quan tâm của tất cả những người có trách nhiệm với lịch sử dân tộc, trách nhiệm với thế hệ trẻ. Thiết nghĩ, định hướng, khai

thác và đưa nhiều hơn các tác phẩm viết về đề tài lịch sử vào nhà trường phổ thông, cụ thể là trong chương trình tập đọc, kể chuyện, luyện từ và câu (ở bậc Tiểu học), chương trình Đọc văn (ở bậc trung học cơ sở, trung học phổ thông) là một trong những giải pháp hiệu quả giúp các em thêm yêu thích và hào hứng đến với các kiến thức lịch sử một cách tự nhiên, góp phần khắc phục một phần thực trạng hiểu biết về lịch sử và nâng cao văn hoá đọc cho thiếu nhi hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hà Ân (2001), “Mấy ý kiến về truyện lịch sử cho các em”, in trong *Văn học thiếu nhi Việt Nam* (Vân Thanh sưu tầm và biên soạn), Nxb Kim Đồng.
2. Vũ Ngọc Bình (1972), “Chặng đầu của nền văn học viết cho thiếu nhi”, *Báo Văn nghệ*, số 453.
3. Vân Thanh (1963), “Truyện viết cho thiếu nhi trong chặng đầu phát triển”, *Tạp chí Văn học*, số 6.
4. Nhiều tác giả (1999), *Phác thảo văn học thiếu nhi Việt Nam*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.

SOME PROPOSES ON INTRODUCING HISTORICAL FICTION BOOK FOR CHILDREN

Abstract: *The article proposes some suitable solutions on introducing historical fiction book for children into schools on the basis of the importance of literature in the impact and change of student's awareness; General description of historical knowledge and reading culture of children; Study, analysis, and statistics of literary works on the historical topic at high schools...*

Keywords: *Fiction book, historical fiction book, high school education.*

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ GIÁO DỤC QUYỀN CON NGƯỜI CHO HỌC SINH Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Nguyễn Thị Xiêm

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Giáo dục quyền con người có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc đảm bảo thực hiện quyền con người. Giáo dục quyền con người trở thành xu hướng chủ đạo trong việc hoạch định và thực hiện chính sách giáo dục ở các cấp học trong hệ thống giáo dục quốc dân vì mục tiêu “quyền con người là trọng tâm của mọi hoạt động”. Trên cơ sở phân tích vấn đề giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông theo chương trình giáo dục hiện nay, tác giả đề xuất một số giải pháp tăng cường giáo dục quyền con người.*

Từ khoá: *Giáo dục nhân quyền, quyền con người, giáo dục, học sinh.*

Nhận bài ngày 14.9.2017; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.10.2017

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Xiêm; Email: ntxiem@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Giáo dục quyền con người (*human rights education*) được hiểu là những hoạt động giảng dạy, tập huấn, đào tạo và phổ biến thông tin về quyền con người. Mục đích cuối cùng của hoạt động này, dù được tiến hành ở bất cứ nơi đâu, bất cứ chủ thể nào cũng nhằm xây dựng một nền văn hóa về quyền con người.

Giáo dục nhằm thúc đẩy sự tôn trọng quyền con người không chỉ là lý thuyết suông mà được thể hiện trong nhiều văn kiện pháp lý quốc tế như *Tuyên ngôn toàn thế giới về nhân quyền năm 1948* của Liên hiệp quốc khẳng định một trong những mục tiêu của giáo dục quyền con người nhằm thúc đẩy sự tôn trọng các quyền và tự do cơ bản của con người. Ngoài ra, vấn đề này còn được thể hiện trong *Công ước quốc tế về kinh tế, xã hội, văn hóa năm 1966*, *Công ước về quyền trẻ em năm 1989*, *Tuyên bố của Viên và chương trình hành động năm 1993* và *Tuyên ngôn về giáo dục và đào tạo về nhân quyền năm 2011*.

Ở Việt Nam, giáo dục quyền con người được trong lồng ghép trong môn Đạo đức ở bậc Tiểu học, môn Giáo dục công dân ở bậc Trung học cơ sở và bậc Trung học phổ thông. Tuy nhiên, thực tế hoạt động giáo dục quyền con người vẫn còn thiếu tính cụ thể, tính toàn diện nên hiệu quả giáo dục chưa cao. Trong khi đó, “*sản phẩm đầu ra*” là những công dân

phải biết mình có những quyền gì, phải thực hiện nó như thế nào và ai có trách nhiệm bảo đảm tôn trọng, bảo vệ và thực thi các quyền đó của họ. Đồng thời, họ cũng phải hiểu rằng để thực hiện quyền của mình cần phải tôn trọng quyền của người khác và thực hiện trách nhiệm công dân với Nhà nước và xã hội (quyền phải đi liền với nghĩa vụ). Đặc biệt, trong xu thế hội nhập và phát triển hiện nay, họ phải chủ động tiếp cận và hưởng thụ các quyền... Từ những vấn đề trên cho thấy, vấn đề giáo dục quyền con người cho học sinh đang trở thành vấn đề cấp thiết trên cả phương diện lý luận và thực tiễn.

2. NỘI DUNG

2.1. Sự cần thiết giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông

Ở Việt Nam, bên cạnh thuật ngữ “quyền con người” còn tồn tại thuật ngữ “nhân quyền”. Hai thuật ngữ này có sự thống nhất hay khác biệt, cho đến nay vẫn là vấn đề mà các học giả, nhà khoa học còn tranh luận. Thậm chí còn có luận điểm cho rằng, chỉ có xã hội tư bản mới có nhân quyền, còn ở chủ nghĩa xã hội mới có quyền con người. Đó là những luận điểm không xác đáng, bởi lẽ, xét trên phương diện ngôn ngữ học, quyền con người hay nhân quyền đều bắt nguồn từ thuật ngữ quốc tế “human rights”. Theo *Đại từ điển Tiếng Việt* thì quyền con người và nhân quyền là hai từ đồng nghĩa [6, tr.1239]. Quyền con người hay nhân quyền là những quyền tự nhiên, vốn có được kết tinh từ nền những văn hóa trên thế giới. Đây là tiếng nói chung, mục tiêu chung và phương tiện chung của toàn thể nhân loại để bảo vệ, thúc đẩy nhân phẩm và hạnh phúc con người.

Giáo dục quyền con người có vai trò quan trọng trong việc đào tạo ra những con người biết tôn trọng nhân phẩm và các quyền tự do cơ bản của người khác. Giáo dục quyền con người nhằm truyền thụ cho người học những giá trị về phẩm giá, sự bình đẳng, lòng khoan dung, sự tôn trọng người khác, thúc đẩy sự tham gia tích cực của mọi người vào mọi mặt của đời sống xã hội. Giáo dục quyền con người nhằm xây dựng sự hiểu biết về trách nhiệm chung của mọi người, thúc đẩy sự bình đẳng và tăng cường sự tham gia của mọi người vào quá trình ra quyết định, thực thi và giám sát thực thi quyết định liên quan đến quyền con người. Kết quả của hoạt động này giúp người học hiểu được rằng: mọi người đều bình đẳng về cơ hội; Nhà nước có vai trò và chính sách nhằm tạo điều kiện cho người dân tham gia vào mọi mặt của đời sống xã hội. Vấn đề lồng ghép nội dung giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông đã được triển khai từ lâu. Tuy nhiên, do một số nguyên nhân, hoạt động giáo dục quyền con người ở nước ta còn nhiều hạn chế. Điều này dẫn đến một số hậu quả tiêu cực, đó là do thiếu kiến thức về quyền con người, trong nhiều trường hợp người dân không biết tự bảo vệ các quyền hợp pháp của mình. Thiếu kiến thức về quyền cũng dẫn tới ý thức trách nhiệm trong việc thực hiện các nghĩa vụ công dân (trong luật pháp của

các quốc gia và của cả quốc tế, quyền luôn đi cùng với nghĩa vụ) dẫn đến nhiều trường hợp có hành vi vi phạm đến quyền hợp pháp của người khác hoặc của cộng đồng. Đối với các cơ quan, công chức, viên chức nhà nước, thiếu kiến thức về quyền dẫn đến những hạn chế, sai sót trong xây dựng và thực thi pháp luật, từ đó tạo ra khoảng cách, mâu thuẫn, gây mất lòng tin giữa nhân dân với chính quyền. Trước thực tế đó, cho thấy vấn đề hoàn thiện hệ thống pháp luật về quyền con người và thực hiện giáo dục quyền con người ở nước ta trong giai đoạn hiện nay là vấn đề cần thiết, mang tính cấp bách.

- Vấn đề giáo dục quyền con người có ý nghĩa quan trọng trong sự nghiệp phòng chống “*diễn biến hòa bình*” của các thế lực thù địch. Cùng với vấn đề dân tộc và tôn giáo, nhân quyền là một trong những công cụ chủ yếu, đặc lực của các thế lực phản động. Cụ thể, họ lợi dụng các diễn đàn trên internet để tuyên truyền “*tự do*”, “*dân chủ*”, “*nhân quyền*” theo kiểu tư sản; tuyên truyền Việt Nam vi phạm dân chủ, nhân quyền; xuyên tạc luận điểm “*nhân quyền cao hơn chủ quyền*”... để can thiệp vào công việc nội bộ, xâm phạm chủ quyền độc lập, toàn vẹn lãnh thổ. Trước những âm mưu trên, Đảng ta luôn đặt nhiệm vụ giữ vững độc lập, chủ quyền quốc gia trong vấn đề nhân quyền. Đảng và Nhà nước ta luôn tỏ thiện chí sẵn sàng hợp tác quốc tế vì nhân quyền. Bên cạnh đó, chúng ta cũng sẵn sàng đấu tranh quyết liệt với những âm mưu lợi dụng các vấn đề nhân quyền của các thế lực thù địch. Để thực hiện những nhiệm vụ trên, Đảng ta đã đề ra những chủ trương, định hướng lớn trong công tác tuyên truyền, giáo dục nhân quyền. Chủ trương của Đảng được ghi nhận trong *Chỉ thị Số 12/CT/TW* của Ban bí thư Trung ương về *Vấn đề quyền con người và quan điểm, chủ trương của Đảng*; *Chỉ thị số 32/CT/TW* của Ban Bí thư Trung ương về *Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng trong công tác phổ biến, giáo dục pháp luật, nâng cao ý thức chấp hành pháp luật của cán bộ nhân dân*; *Chỉ thị số 41/2004/CT_TTg* của Thủ tướng Chính phủ về *Công tác bảo vệ, đấu tranh nhân quyền trong tình hình mới*; *Chỉ thị số 44/CT-TW* của Ban bí thư Trung ương về *Công tác nhân quyền trong tình hình mới* ... Đặc biệt Đề án đưa nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân được ban hành theo *Quyết định số 1309/QĐ-TTg* của Thủ tướng chính phủ [8]. Mục tiêu đề án là giúp học sinh - công dân có ý thức tự bảo vệ các quyền của bản thân, tôn trọng nhân phẩm, quyền và tự do của người khác; ý thức về trách nhiệm, nghĩa vụ của công dân đối với nhà nước và xã hội, góp phần phát triển toàn diện con người Việt Nam trong giai đoạn hiện nay.

2.2. Thực trạng giáo dục quyền con người trong các nhà trường phổ thông ở Việt Nam hiện nay

Giáo dục nhân quyền ở cấp độ phổ thông nhằm hình thành nhân cách, nhận thức và thái độ hành xử đúng đắn cho học sinh trong các vấn đề về quyền con người, trong hiện tại

và tương lai. Thực tiễn chứng minh tính hữu ích và hiệu quả của việc hình thành nhận thức và thái độ tôn trọng quyền con người của các cá nhân ngay từ khi còn trẻ thông qua việc triển khai giáo dục nhân quyền cho học sinh phổ thông. Nhiều quốc gia trên thế giới đã có chương trình giáo dục về quyền con người dành cho trẻ em từ lứa tuổi rất nhỏ. Ở Việt Nam, vấn đề nội dung quyền con người trong lịch sử tư tưởng dân tộc và một số nguyên tắc và tiêu chuẩn cụ thể của luật nhân quyền quốc tế cũng đã được thực hiện từ lâu trong các nhà trường phổ thông, chủ yếu thông qua môn *Đạo đức* ở bậc Tiểu học, Giáo dục công dân ở bậc Trung học cơ sở, Trung học phổ thông. Cụ thể như sau:

Ở bậc *Tiểu học*, thông qua các bài học trong môn *Đạo đức*, học sinh đã được học các kỹ năng tôn trọng người khác như: tôn trọng người nước ngoài, tôn trọng bí mật thư tín và tài sản của người khác (lớp 3); tôn trọng phụ nữ (lớp 5) [1]... Mặc dù trong các bài học này, các kiến thức, thông tin mới ở mức độ đơn giản và chưa sử dụng khái niệm về quyền dưới góc độ pháp lý. Cụ thể, vấn đề tôn trọng phụ nữ trong môn *Đạo đức* lớp 5 mới chỉ được tiếp cận ở góc độ đạo đức, xã hội chứ chưa đề cập đến “quyền phụ nữ”. Thông qua những nội dung đó, học sinh có thể hiểu được một số nguyên tắc cơ bản của quyền con người và nghĩa vụ tôn trọng các quyền con người của các nhóm đối tượng có liên quan.

Ở bậc *Trung học cơ sở*, vấn đề quyền con người được đề cập nhiều hơn trong bộ môn Giáo dục công dân. Trong những bài học, kiến thức về quyền con người được thiết kế thông qua các tình huống, trực quan, cụ thể trong cuộc sống hàng ngày để phù hợp với nhận thức của học sinh. Cụ thể, trong môn *Giáo dục công dân lớp 6*, bao gồm 18 bài, trong đó có những bài đã nêu một cách đầy đủ và hệ thống về những quyền cơ bản của con người và công dân như: *Công ước của Liên hợp quốc về quyền trẻ em* (bài 12); *Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam* (bài 13); *Quyền và nghĩa vụ học tập* (bài 15); *Quyền được pháp luật bảo vệ về tính mạng, thân thể, sức khỏe, danh dự và nhân phẩm* (bài 16); *Quyền bất khả xâm phạm về chỗ ở* (bài 17); *Quyền được bảo đảm an toàn và bí mật thư tín, điện thoại, điện tín* (bài 18). Trong môn *Giáo dục công dân lớp 7* bao gồm 18 bài, trong đó vấn đề quyền con người và quyền công dân được nêu trong các bài như: *Quyền được chăm sóc và giáo dục của trẻ em Việt Nam* (bài 13); *Quyền tự do tín ngưỡng và tôn giáo* (bài 16); *Nhà nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam* (bài 17). Trong môn học *Giáo dục công dân lớp 8* với tổng số 21 bài, trong đó những bài có đề cập đến quyền con người, quyền công dân như: *Quyền và nghĩa vụ của công dân trong gia đình* (bài 12); *Quyền sở hữu tài sản và nghĩa vụ tôn trọng tài sản của người khác* (bài 16); *Quyền khiếu nại, tố cáo của công dân* (bài 18); *Quyền tự do ngôn luận* (bài 19); *Hiến pháp nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam* (bài 20) và *Pháp luật nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam* (bài 21). Trong môn học *Giáo dục công dân lớp 9* bao gồm 18 bài, trong đó nội dung về quyền

con người và quyền công dân được đề cập đến trong các bài: *Quyền và nghĩa vụ của công dân trong hôn nhân* (bài 12); *Quyền tự do kinh doanh và nghĩa vụ đóng thuế* (bài 13); *Quyền và nghĩa vụ lao động của công dân* (bài 14) và *Quyền tham gia quản lý nhà nước, quản lý xã hội của công dân* (bài 16) [2].

Ở bậc *Trung học phổ thông*, môn Giáo dục công dân đã mang tính quát cao và trù tượng hơn để phù hợp với đặc điểm nhận thức của lứa tuổi thiếu niên. Chương trình Giáo dục công dân bậc Trung học phổ thông được thiết kế theo năm chủ đề lớn: Nội dung môn *Giáo dục công dân lớp 10* được thiết kế với hai chủ đề là *Công dân với việc hình thành thế giới quan và phương pháp luận khoa học* bao gồm những tri thức của Triết học và Đạo đức học. Những vấn đề về quyền con người cũng đã được đề cập đến dưới khía cạnh đạo đức và xã hội. Thông qua những phạm trù cơ bản của đạo đức học giúp học sinh hiểu được trách nhiệm của bản thân trong việc tu dưỡng đạo đức (những chuẩn mực về nghĩa vụ, lương tâm, nhân phẩm, danh dự, hạnh phúc - Bài 11); trách nhiệm với gia đình (về tình yêu, hôn nhân, gia đình - Bài 12); trách nhiệm với cộng đồng (chuẩn mực về nhân nghĩa, hòa nhập, hợp tác - Bài 13); trách nhiệm xây dựng và bảo vệ Tổ quốc (Bài 14) và trách nhiệm với xã hội với những vấn đề cấp thiết của nhân loại (vấn đề ô nhiễm môi trường, bùng nổ dân số và các dịch bệnh hiểm nghèo - Bài 15). Nội dung môn Giáo dục công dân lớp 11 được thiết kế với hai chủ đề là *Công dân với kinh tế* và *Công dân với các vấn đề chính trị - xã hội*. Thông qua những nội dung về kinh tế - chính trị giúp học sinh hiểu được các chính sách cơ bản của Nhà nước trong các lĩnh vực của đời sống xã hội. Các kiến thức về quyền con người tập trung một cách hệ thống ở chương trình Giáo dục công dân lớp 12, theo đó học sinh được tiếp cận với nhiều nội dung liên quan đến quyền công dân như trong luật dân sự (quyền nhân thân, quyền tài sản, tự do hợp đồng...), luật kinh doanh, luật thương mại (quyền tự do kinh doanh, bình đẳng trong hoạt động kinh doanh...), luật hành chính (quan hệ giữa nhà nước và công dân...), luật hình sự và tố tụng hình sự (các quyền tố tụng, đặc biệt là các quyền của bị can, bị cáo...) [3].

Như vậy, vấn đề giáo dục quyền con người cho học sinh trong chương trình giáo dục phổ thông ở Việt Nam được thiết kế với dung lượng nội dung rộng lớn và có hệ thống. Quyền con người và quyền công dân được tiếp cận từ góc độ đạo đức, kinh tế, chính trị - xã hội và luật pháp. Việc thiết kế nội dung theo trình tự như vậy nhằm phù hợp với trình độ nhận thức và đặc điểm tâm lý của học sinh ở từng độ tuổi. Những thành tựu trên cho thấy sự quan tâm của Đảng và Nhà nước với hoạt động giáo dục về quyền con người và những triển vọng tốt đẹp về quyền con người ở các nhà trường phổ thông ở Việt Nam. Mặc dù vậy, một trong các hạn chế quan trọng của hoạt động giáo dục quyền con người trong các nhà trường phổ thông ở Việt Nam hiện nay là hiểu biết của giáo viên giảng dạy về vấn đề

quyền con người; về tài liệu, phương tiện dạy học và phương pháp giáo dục. Trên thực tế, hầu hết giáo viên môn học *Giáo dục công dân* ở các cấp học phổ thông ở Việt Nam đều chưa được đào tạo hay tập huấn về quyền con người. Bên cạnh đó, vấn đề về tài liệu và phương tiện dạy học về quyền con người chưa có điều kiện đáp ứng trong bối cảnh chung của nhà trường phổ thông hiện nay. Hoạt động giáo dục nói chung, giáo dục nhân quyền nói riêng muốn đạt được kết quả cao đòi hỏi người giảng viên phải được cung cấp các tài liệu tham khảo và công cụ giảng dạy thích hợp như sách chuyên khảo, sách hướng dẫn về giảng dạy quyền con người và các loại giáo cụ đặc thù như bộ tranh tìm hiểu về các quyền, băng đĩa phim hoạt hình về quyền... Những nhân tố đó ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy về quyền con người. Về phương pháp giáo dục, hơn bất kỳ môn khoa học xã hội nào khác, giáo dục quyền con người yêu cầu giáo viên cần áp dụng phương pháp giáo dục đặc thù (phương pháp giáo dục cùng tham gia - participatory teaching methods). Hiện nay, đa số nhà trường phổ thông ở Việt Nam hiện vẫn áp dụng phổ biến phương pháp dạy học truyền thống (còn gọi là phương pháp giáo dục áp đặt - banking education). Việc sử dụng phương pháp giáo dục truyền thống làm giảm hiệu quả của hoạt động giáo dục quyền con người vì phương pháp giáo dục truyền thống thông thường biến các tiết học về quyền con người thành các buổi thuyết giảng một chiều, khô cứng về đạo đức và luân lý.

2.3. Một số giải pháp tăng cường giáo dục quyền con người cho học sinh trong giai đoạn hiện nay

Thứ nhất, lồng ghép nội dung quyền con người vào các môn học phù hợp trong chương trình giáo dục phổ thông quốc dân

Vấn đề lồng ghép nội dung quyền con người vào các môn học phù hợp trong chương trình giáo dục phổ thông quốc dân là cần thiết. Bởi lẽ trong một xã hội dân chủ, quyền con người là những giá trị tiên đề cần được người dân, đặc biệt là thế hệ trẻ nhận thức đúng đắn. Hiện nay, các thế lực thù địch lợi dụng vấn đề nhân quyền để âm mưu chống phá Nhà nước và có những luận điệu vu khống đối với vấn đề quyền con người ở Việt Nam làm ảnh hưởng đến hình ảnh và mối quan hệ quốc tế của nước ta trên nhiều phương diện. Việc giảng dạy có tính phổ cập về quyền con người một mặt nhằm nâng cao nhận thức cho thế hệ trẻ tiến bộ và để thế giới có thông tin, hiểu biết đầy đủ hơn về vấn đề quyền con người ở Việt Nam. Bên cạnh đó, khung chương trình giáo dục phổ thông ở nước ta hiện nay còn nhiều bất cập. Một trong những bất cập đó là sự thiếu hụt về nội dung giáo dục quyền con người - đi ngược lại với xu thế phát triển của thế giới.

Việc tích hợp nội dung giáo dục quyền con người trong các môn học ở nhà trường phổ thông cần có sự lựa chọn cho phù hợp với nội dung của môn học mà vẫn đảm bảo những

nội dung cơ bản về quyền con người: Quan điểm của Đảng, chính sách của Nhà nước về quyền con người; pháp luật quốc tế về quyền con người; pháp luật Việt Nam về quyền con người; những cơ hội và thách thức đối với việc tôn trọng và bảo đảm quyền con người trong xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế.

Thứ hai, đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên có kiến thức chuyên môn phục vụ công tác giáo dục quyền con người trong nhà trường phổ thông

Quyền con người là vấn đề nhạy cảm và phức tạp, yêu cầu với giáo viên phụ trách phải có hệ thống kiến thức quyền con người mới có thể truyền tải kiến thức đến học sinh. Đồng thời định hướng đúng đắn cho học sinh phê phán những quan điểm trái chiều. Do vậy công tác đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên có kiến thức chuyên môn phục vụ công tác giáo dục quyền con người trong nhà trường phổ thông là rất cần thiết. Để thực hiện giải pháp này, cần tổ chức các lớp tập huấn, hội thảo về quyền con người để tạo điều kiện cho những giáo viên giảng dạy các môn học có kiến thức gần, liên quan về quyền con người được tham gia để bổ sung kiến thức, trau dồi kỹ năng. Bên cạnh đó, đào tạo một đội ngũ giáo viên có những kiến sâu về nhân quyền con người góp phần thúc đẩy sự phát triển của nền giáo dục quyền con người ở nước ta.

Thứ ba, đẩy mạnh công tác nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực quyền con người và giáo dục quyền con người trong nhà trường

Quyền con người là những giá trị chung của nhân loại và mang tính phổ quát, do đó xoay quanh vấn đề này còn có nhiều quan điểm chưa thống nhất. Mặt khác, quyền con người và hoạt động giáo dục quyền con người còn phụ thuộc vào điều kiện cụ thể của từng quốc gia. Hiện nay, ở Việt Nam, nội dung quyền con người có nguồn chủ yếu từ những tài liệu nước ngoài, thiếu những nghiên cứu chuyên sâu về quyền con người trong lịch sử tư tưởng dân tộc. Vì vậy, trong công tác giáo dục quyền con người chúng ta không thể chỉ bê nguyên tài liệu từ nước ngoài vào giảng dạy mà còn cần sự chất lọc kiến thức để lựa chọn những quan điểm đúng đắn. Hoạt động nghiên cứu khoa học về quyền con người cần được đẩy mạnh hơn nữa theo hướng phù hợp với truyền thống dân tộc và điều kiện kinh tế - xã hội của Việt Nam.

Thứ tư, tạo tiền đề về cơ sở vật chất cho hoạt động giáo dục quyền con người trong nhà trường phổ thông

Hiện nay, một trong những lý do cơ bản dẫn đến hạn chế trong thực tiễn giáo dục quyền con người của nước ta là thiếu những tiền đề vật chất thiết yếu: hệ thống tài liệu về nhân quyền; trung tâm nghiên cứu về quyền con người và thư viện nhân quyền. Do đó, cần thiết phải có sự quan tâm từ nhiều phía như từ Nhà nước và xã hội cùng với các trường tạo

dụng được tiền đề vật chất cần thiết. Đây là những yếu tố cần thiết nhất trong hoạt động giảng dạy và học tập về quyền con người. Do vậy nhiệm vụ đặt ra là cần biên soạn hệ thống sách, tài liệu tham khảo chuẩn về quyền con người. Hệ thống tài liệu nghiên cứu là một phần quan trọng trong hoạt động giáo dục quyền con người. Đây là lĩnh vực còn mới mẻ với Việt Nam nên khi nghiên cứu, giảng dạy và học tập chủ yếu dùng tài liệu tiếng nước ngoài vì vậy nhiệm vụ trước mắt đặt ra là cần phải dịch sách khoa học về quyền con người. Trước tiên, cần dịch những tác phẩm kinh điển trên thế giới về quyền con người, tài liệu của Liên hợp quốc và các cơ quan hữu quan của Liên hợp quốc về nhân quyền; tiếp đến lựa chọn những nghiên cứu của các tác giả có uy tín của nước ngoài để dịch. Bên cạnh đó, cần tập trung nghiên cứu lý thuyết về quyền con người, nghiên cứu so sánh về quyền con người, nghiên cứu về quyền con người ở Việt Nam... bổ sung vào kho tàng tài liệu nhân quyền thế giới; đồng thời cung cấp cho các trường phục vụ công tác giáo dục quyền con người.

3. KẾT LUẬN

Hoạt động giáo dục quyền con người đang diễn ra rộng khắp trên phạm vi thế giới. Đặc biệt, ở các quốc gia (trong đó có Việt Nam) công tác giáo dục quyền con người của mình đều hướng đến đối tượng là học sinh - những thế hệ trẻ nhằm xây dựng một nền văn hóa nhân quyền toàn diện. Giáo dục nhân quyền cũng là một quyền con người được ghi nhận trong nhiều văn kiện pháp lý quốc tế và luật pháp quốc gia. Thời gian vừa qua, Chính phủ đã ban hành *Quyết định số 1309/QĐ-TTg* đưa nội dung giáo dục nhân quyền vào hệ thống giáo dục quốc dân từ các cấp học Mầm non đến cấp Tiểu học, Trung học đến bậc Đại học và Sau đại học. Đây là một tiền đề quan trọng cho việc thúc đẩy hoạt động giáo dục nhân quyền ở Việt Nam trong thời gian tới.

Tuy nhiên, so với mặt bằng chung trên thế giới, phạm vi và trình độ giáo dục quyền con người ở Việt Nam vẫn còn ở mức thấp. Mặc dù đã có những tiến triển nhanh chóng trong những thập kỷ qua song giáo dục quyền con người ở Việt Nam vẫn chưa đáp ứng nhu cầu giáo dục quyền con người ở trong nước và bắt kịp với xu hướng phát triển chung trên thế giới. Những trở ngại chính trong giáo dục quyền con người ở Việt Nam hiện nay liên quan đến các vấn đề như trình độ hạn chế và sự thiếu hụt giáo viên; phương pháp giảng dạy lạc hậu; sự thiếu hụt các nguồn tài liệu tham khảo... Trước những thực trạng trên cho thấy, cần phải có một chiến lược tổng thể cho giáo dục quyền con người.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Đạo đức lớp 3, lớp 5*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Giáo dục công dân 6, 7, 8, 9*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Giáo dục công dân 10, 11, 12*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
4. Nguyễn Đăng Dung, Vũ Công Giao, Lê Khánh Tùng (2009), *Giáo trình Lý luận và pháp luật về quyền con người*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
5. Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh (2014), *Quyền con người - Lý luận và thực tiễn*, Nxb Lý luận chính trị, Hà Nội.
6. Viện Ngôn ngữ học (1999), *Đại từ điển Tiếng Việt*, NXB Văn hóa Thông tin, Hà Nội,.
7. <http://www.nhanquyen.vn/modules.php?name=News&op=detailsnews&mid=104&mcid=16>
8. [https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyết-dinh-1309-QĐ-TTg-2017-dua-noi-dung-quyen-con-nguoi-va-oc-chuong-trinh-giao-duc-quoc-dan-360750.aspx](https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyet-dinh-1309-QD-TTg-2017-dua-noi-dung-quyen-con-nguoi-va-oc-chuong-trinh-giao-duc-quoc-dan-360750.aspx)

HUMAN RIGHTS EDUCATION FOR STUDENTS IN VIET NAM

Abstract: *Education is a powerful and important tool for promoting tolerance and strengthening respect for human rights. Human rights education is a right but also an integral part of ensuring the protection and respect of all human. Human rights education is becoming the most important trend of national education system because “human rights are the focal of all activities”. The paper analyse issue human rights education for students in national education system. Moreover, the author proposes measures to strengthen human rights education in Vietnam.*

Keywords: *Human rights education, human rights, education, students.*

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 odelling and Control of Dynamical Systems", *IEEE Transactions on neural Networks Volume: 9 Issue: 5*, pp.756-767.

Phòng Tạp chí - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
Số 98, Dương Quảng Hàm, Cầu Giấy, Hà Nội
Tel: 04.3.767.1409; Fax: 04.3. 833.5426
Email: tapchikhoahoc@daihocthudo.edu.vn