



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

SỐ 22 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

THÁNG 3 – 2018

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

(Tập chí xuất bản định kỳ 1 tháng/số)

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hảo

Associate Editor-in-Chief

Vu Cong Hao

Hội đồng Biên tập

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

Editorial Board

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

Thư kí tòa soạn

Lê Thị Hiền

Secretary of the Journal

Le Thi Hien

Biên tập kĩ thuật

Phạm Thị Thanh

Technical Editor

Pham Thi Thanh

*Giấy phép hoạt động báo chí số 571/GP-BTTTT cấp ngày 26/10/2015
In 200 cuốn tại Trường ĐH Thủ đô Hà Nội. In xong và nộp lưu chiểu tháng 3/2018*

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
1. BÚT PHÁP TỰ SỰ TRẬN BẠCH ĐẰNG GIANG (1288) TRONG ĐẠI VIỆT SỬ KÝ TOÀN THU.....5 <i>The art of narrating battle of Bach Dang in complete annals of the Great Viet</i> Nguyễn Hồng Hạnh, Lê Thời Tân	5
2. HÌNH TƯỢNG NGƯỜI PHỤ NỮ TRONG TIỂU THUYẾT CỦA NGUYỄN XUÂN KHÁNH DƯỚI GÓC NHÌN LÝ THUYẾT CÔ MẪU..... 12 <i>The image of woman in novels of Nguyen Xuan Khanh - From the view of the theory of archetype</i> Nguyễn Thị Vân Hồng	12
3. BIỂU TƯỢNG MÀU TRẮNG TRONG THƠ HÀN MẶC TỬ.....23 <i>White symbol in Han Mac Tu's poet</i> Nguyễn Thị Mỹ Hiền, Lê Văn Tấn	23
4. NGHIÊN CỨU SO SÁNH KIỂU NHÀ NHO ẬN DẬT TRONG CHUYỆN TỪ THỨC LẤY VỢ TIÊN VÀ SAY RƯỢU TỚI CHƠI ĐỀN PHÙ BÍCH.....35 <i>Comparative study between Tu Thuc married a fairy and drunk to play Phu Bich Temple</i> Kim Ki Hyun (Kim Ki Hiền)	35
5. HÌNH TƯỢNG NHÂN VẬT TRẺ EM TRONG TRUYỆN NGẮN NỮ VIỆT NAM TỪ 1986 ĐẾN NAY 44 <i>Child character in short stories written by female authors in Vietnam from 1986 up to now</i> Trần Thị Quỳnh Lê	44
6. NGŨ PHÁP CỦA THƠ – NHÂN ĐỌC MỘT LIÊN THƠ TRONG BÀI BẠCH ĐẰNG HÁI KHÁU CỦA NGUYỄN TRÃI..... 50 <i>Poetry duality or poet's perception (read "Bach Dang estuary" of Nguyen Trai)</i> Lê Thời Tân, Nguyễn Thị Thanh Huyền	50
7. KỊCH VIẾT VỀ ĐỀ TÀI LỊCH SỬ SAU NĂM 1945 - NHÌN TỪ PHƯƠNG DIỆN NGÔN NGỮ KỊCH.....55 <i>Literary genres written on history after 1945 - From the perspective of the language of drama</i> Trần Thị Thư	55
8. VẤN ĐỀ TỰ DO BÁO CHÍ VÀ PHONG TRÀO ĐẠI HỘI BÁO GIỚI ĐƯỢC PHẢN ÁNH TRÊN BÁO NGÀY NAY (1935 - 1940)..... 64 <i>Freedom of the press and the movement of press conference reflected in the newspaper "Ngày Nay" (1935 -1940)</i> Nguyễn Thị Thanh Thủy	64
9. HƯỚNG DẪN SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM LỊCH SỬ BIÊN SOẠN CHỦ ĐỀ TRONG DAY HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ..... 75 <i>Instructing students of history education how to compose themes of history for teaching in the secondary schools</i> Trần Văn Anh	75
10. QUAN ĐIỂM CỦA HỒ CHÍ MINH VỀ XÃ HỘI HỌC TẬP..... 82 <i>Ho Chi Minh's viewpoint about learning society</i> Vũ Thị Hà	82
11. HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ - MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN VỚI MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN..... 89 <i>Experiencing activity at secondary schools – Some issues of Theor and Practice of Civic Education</i> Nguyễn Thu Hạnh	89

12. MỘT SỐ GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI PHƯƠNG GIÁP GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG Ở VIỆT NAM HIỆN NAY 97
Some solutions to innovate teaching methods of political discourse at universities and colleges in Vietnam
Đỗ Ngọc Phương
13. KỸ NĂNG SỬ DỤNG PHƯƠNG TIỆN GIAO TIẾP SỰ PHẠM CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI..... 105
Skill to use pedagogical communication instruments of major of pre-school education's students at Ha Noi Metropolitan University
Vũ Thúy Hoàn
14. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG KỸ NĂNG NÓI TRONG THỰC HÀNH TIẾNG CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG QUỐC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI 114
Some solutions to improve Chinese speaking skills in the practice of students at Hanoi Metropolitan University
Nguyễn Thị Thanh Huệ
15. GIÁO DỤC SỚM – CUỘC CÁCH MẠNG MỀM TRONG GIÁO DỤC..... 122
Early education - A softrevolution in education
Lê Thị Hương
16. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN VÀ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN THEO CHUẨN NGHỀ NGHIỆP Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ..... 135
Rationale on teachers and developing teachers at secondary schools to meet the qualification standards
Vũ Thị Mười
17. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY VÀ HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI..... 144
Some measures to improve the quality of teaching and learning course of natural sciences in Hanoi Metropolitan University
Nguyễn Vũ Nhân, Đỗ Thị Thu Hằng, Nguyễn Hiền Trang, Nguyễn Hồng Linh
18. VIỆT NAM TRONG CHÍNH SÁCH “NGOẠI GIAO MỀM” CỦA HÀN QUỐC 154
Vietnam in the aim of South Korea's soft power diplomacy
Phạm Thị Thanh
19. CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC LẠNG SƠN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC 162
Continuous fostering for teachers at Lang Son to meet the requirements of education reform
Hoàng Mạnh Tùng
20. TƯ TƯỞNG VỀ QUYỀN CON NGƯỜI TRONG XÃ HỘI TRUYỀN THỐNG VIỆT NAM 171
Thoughts of human rights in traditional Vietnamese society
Nguyễn Thị Xiêm

BÚT PHÁP TỰ SỰ TRẬN BẠCH ĐĂNG GIANG (1288) TRONG ĐẠI VIỆT SỬ KÝ TOÀN THƯ

Nguyễn Hồng Hạnh, Lê Thời Tân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Sử biên niên thường vẫn được xem là không khó soạn và cũng hay bị chê là đơn điệu. Bài viết này không phải là nhằm để phản biện ý đó nhưng muốn thông qua một ví dụ để gắng xóa lại vấn đề. Việc phân tích phiến đoạn tự sự trận Bạch Đằng Giang (1288) trong Đại Việt Sử ký toàn thư cho thấy cách đọc thụ động bỏ theo trình tự thời gian mà không biết thống hợp sự kiện, sẽ chìm người đọc vào trong mớ tư liệu rời rạc. Ngược lại, cách đọc nối kết và liên hệ ngang dọc các sự việc giúp ta rút ra được những câu chuyện với nhiều hàm ý và dư vị.*

Từ khóa: *Sử biên niên, tự sự, trận Bạch Đằng, đọc hiểu.*

Nhận bài ngày 5.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.3.2018

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

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đại Việt Sử ký toàn thư (viết tắt *Toàn thư*) [1] trên toàn thể tuân theo thể thức biên niên - tức tiến hành một sự trần thuật lịch sử theo tuyến tính thời gian. Tuyến tính thời gian đó được chia trước hết thành hai đơn vị lớn - “Ngoại kỉ” (thuật sử dân tộc từ khởi thủy huyền thoại thời đại Hồng Bàng đến kỉ nguyên tự chủ Ngô Quyền) và “Nội kỉ” (chép sử hưng vong của lần lượt các triều đại từ nhà Lý đến nhà Lê - thời điểm soạn bộ sử). Nhưng chép sử không phải và cũng không thể là một sự biên niên tuyệt đối kiểu nhật kí. Do vậy tuyến tính thời gian với đơn vị triều đại (kỉ các triều đại) về cơ bản đã trở thành chỗ dựa cho bố cục bộ sử (trương đương như đơn vị *phần* hay *chương* hay *giai đoạn* - *thời kì* trong các trước tác lịch sử ngày nay). Trong lúc đó, trần thuật trong từng kỉ dù vẫn thường tiếp nối các trường đoạn tự sự bằng các từ hoặc cụm từ kĩ thuật *ngày - tháng - mùa - năm* (tất nhiên là theo lịch can chi và niên hiệu đời vua) nhưng trên thực tế không thể không có ít nhiều hồi cố và đan xen liên hệ chằng chéo về người và và việc. Do vậy có thể nói trong các kỉ chép sử các đời vua của mỗi triều đại sử sự (sự kiện) và sử nhân (nhân vật) đã trở thành đơn vị tự sự chính yếu. Nhận thức này đặt cơ sở cho một cách đọc hiểu tích cực, vừa theo dõi một cách nghiêm nhặt tuyến tính thời gian theo dòng trần thuật, vừa tự mình thống hợp một cách khá tự do các thông tin nội dung xung quanh sự kiện và nhân vật chính để “tái

dụng” lại những câu chuyện lịch sử nhất định. Bài viết ứng dụng cách đọc này vào việc phân tích trường đoạn tự sự Đại thắng Bạch Đằng Giang (Quyển 5, quãng giữa *Kỉ nhà Trần* (1225 - 1293) - *Toàn thư*). Chúng tôi hy vọng sẽ thấy được những đặc sắc về bút pháp và tư tưởng của tác giả thông qua cách đọc đó.

2. NỘI DUNG

2.1. Xác định phần đoạn trần thuật trận Bạch Đằng Giang năm 1288

Cốt lõi của phần đoạn trần thuật Chiến dịch Bạch Đằng Giang (1288) hoàn toàn có thể gói gọn lại chỉ trong đoạn thuật lại diễn biến Đại thắng trên sông Bạch Đằng, bắt sóng tổng chỉ huy địch quân là Ô Mã Nhi. Nhưng đó chỉ là cái lõi sự kiện. Như vốn diễn ra trong thực tế, cốt lõi sự kiện đó liên quan tới cả một chuỗi người và việc trước và sau nó. Vì *Toàn thư* chọn lõi trần thuật biên niên nên không thể “búng riêng” sự kiện đó để trần thuật độc lập thành một thiên riêng. Do vậy người đọc cần tự mình xác định lấy hai giới hạn trần thuật trước và sau sự kiện này. Việc giới hạn này không được quá rộng (lan tới những người và việc không liên quan tới sự kiện) nhưng cũng không được quá hẹp (không đủ thông tin giúp cắt nghĩa các chi tiết gắn liền với sự kiện).

Xuất phát từ một giới dẫn như thế, chúng tôi xác định phần đoạn trần thuật Chiến dịch Bạch Đằng Giang 1288 được bắt đầu từ câu “Mậu Tý, [Trùng Hưng] năm thứ 4 [1288], (Nguyên Chí Nguyên năm thứ 25). Mùa xuân, tháng giêng, Ô Mã Nhi đánh vào phủ Long Hưng” và kết thúc ở việc kí lục lại bài thơ tức cảnh hành cung Thiên Trường của Thượng Hoàng Trần Thánh Tông. Vì sao lại như vậy? Vì chính là bắt đầu từ câu dẫn trên mới khởi đầu một chuỗi việc mới liên quan tới những nhân vật khơi mào cho sự kiện thủy chiến Bạch Đằng - Ô Mã Nhi, Trương Văn Hổ và quân nhà Trần (Hai vua Trần và Hưng Đạo vương Trần Quốc Tuấn). Trước chuỗi việc này, vẫn là trần thuật chiến trận nhưng là thuộc giai đoạn quân địch giữ thế tấn công, quân ta ứng phó khắp trên các hướng chiến trường. Giai đoạn này có thể xem là được kết thúc nhờ việc Phó Đô đốc Tướng quân Trần Khánh Dư trấn thủ Vân Đồn sau khi thua trận lại thu thập tàn quân lập công chuộc tội cướp phá được hải đoàn vận chuyển quân lương và khí giới do Trương Văn Hổ chỉ huy. Trận này làm xoay chuyển tình thế chiến tranh chuyển bại thành thắng cho Đại Việt: Quân Nguyên mất cung ứng hậu cần không thể kéo dài cuộc chiến nên buộc phải tính đường rút quân về nước. Trần Triều quyết định dồn sức đánh chặn cuộc rút quân đường thủy và mặt trận Bạch Đằng Giang bắt đầu mở ra.

Thực nhận diễn tiến sự như vậy giúp chúng ta dễ dàng thống nhất phần đoạn trần thuật “Đại thắng Bạch Đằng Giang 1288” của *Toàn thư* khởi từ câu “Mậu Tý, năm thứ 4, (Nguyên Chí Nguyên năm thứ 25). Mùa xuân, tháng giêng, Ô Mã Nhi đánh vào phủ Long Hưng”. Cũng vậy, kí lục lại bài thơ tức cảnh hành cung Thiên Trường với hai câu thơ kết

“Bốn biển đã quang, trần đã lặng” thực sự mới là điểm kết cho phần đoạn trần thuật Đại thắng Bạch Đằng Giang 1288 này. Vì suy cho cùng chiến thắng đó không đơn giản chỉ là hồi kết của bản thân trận thủy chiến giữa Trần triều với quân đoàn Ô Mã Nhi. Thậm chí đó không chỉ là kết thúc cho cuộc kháng chiến chống Nguyên Mông lần thứ ba (với loạt chiến dịch Vạn Kiếp - Cao Lạng - Thăng Long - Vân Đồn) mà cũng chính là trận kết thúc Chiến tranh Nguyên Mông - Đại Việt nói chung. Từ sau đoạn dẫn thơ này, trần thuật của bộ sử chuyển qua một thời kì khác.

Do vậy, nhìn từ góc độ kết cấu văn bản và bút pháp trần thuật của sử gia, phần đoạn trần thuật Đại thắng Bạch Đằng Giang nằm ở quãng giữa phần trần thuật sự nghiệp của vua Trần Nhân Tông có ý nghĩa như là sự kiện khép lại nửa trước của phần thuật chuyện kháng chiến chống quân Nguyên Mông chuyển qua trần thuật thời kì nội trị của nhà Trần.

2.2. Nói kết tình tiết trần thuật tạo thành ấn tượng câu chuyện trọn vẹn

Cách nói “tiến hành một sự trần thuật lịch sử theo tuyến tính thời gian” định nghĩa sơ bộ cho khái niệm “biên niên” (chronicles) gây ấn tượng cho rằng vậy là sử gia chỉ ghi việc theo ngày - tháng - mùa - năm, hết việc này qua việc kia, xoay quanh nhân vật “trung tâm” của đất nước - một vị vua. Thế nhưng hễ ai có một chút trải nghiệm “kí lục” đều biết ngay đến kinh nghiệm bắt buộc phải định đoạt “chép gì và không chép gì?” từ dòng thời gian *ngày tháng mùa năm* đó. Nói cách khác, muốn hay không khi kí lục sự việc, người cầm bút bắt buộc phải “tình tiết hóa” - tức ngâm sâu một sợi dây liên hệ nhân quả qua các sự việc để vào lúc chuyển đoạn, kết chương, xong tập cũng phải kể ra được câu chuyện. Vậy phần đoạn trần thuật Chiến dịch Bạch Đằng Giang nói trên qua từng tiểu đoạn câu chữ đã dẫn dắt một sự trần thuật cung cấp dần các tình tiết như thế nào để khả dĩ có thể tạo lên được một câu chuyện gọi là “Đại phá quân Nguyên trên sông Bạch Đằng” với các nhân vật và hành động nhất định?

Căn cứ vào diễn tiến trần thuật (phân biệt diễn tiến trần thuật với diễn biến thực sự của sự việc) của phần đoạn tự sự này người đọc có thể “nhìn ra” tiểu đoạn thứ nhất - Tiểu đoạn này được đánh dấu hai đầu (trước và sau) bằng từ “Long Hưng” (tức từ *Mùa xuân, tháng giêng, Ô Mã Nhi đánh vào phủ Long Hưng đến Hai vua trở về phủ Long Hưng*). Tiểu đoạn này chứa đựng sự kiện trung tâm - Đại thắng Bạch Đằng Giang bắt sống tổng chỉ huy quân đoàn địch Ô Mã Nhi. Trần thuật sự kiện trung tâm này của *Toàn Thư* có thể còn phải phân tích lại về mặt logic và có thể phải đính chính bộ phận khi đối chiếu thêm nguồn sử liệu khác¹ [2] - nhưng đó là chuyện khảo cứu đối ứng cục bộ chi tiết trần thuật với “thực tế lịch sử”. Ở đây chỉ nói về bản thân “khung” kết cấu trần thuật - tức là bút pháp

¹ Xin xem – chẳng hạn: “Đính chính một vài chi tiết về các trận thủy chiến chống quân Nguyên tại vùng sông Bạch Đằng, trong cuộc xâm lăng nước ta lần thứ ba”, <https://nghienculichsu.com/2017/10/12>.

tạo đoạn trần thuật gây hiệu ứng “tình tiết hóa” chuỗi sự việc bắt đầu từ việc tác giả bộ sử đã hai lần chọn nêu rõ địa danh Long Hưng như là khởi và kết cho một đoạn sử sự (tức điều mà chúng tôi gọi là tiểu đoạn trần thuật).

Trước tiên, ta biết phủ Long Hưng (huyện Tiên Hưng cũ, tỉnh Thái Bình) là nơi có lăng mộ của vương thất nhà Trần. Ô Mã Nhi trong lần tiến công này đã khai quật lăng Thái Tông Trần Cảnh để trả thù lần thất bại trước. Rồi quân Nguyên thua trận, Ô Mã Nhi soái lĩnh cuộc rút quân đường thủy. Nhân định chung của các nhà sử học ngày nay đều có ý nhấn mạnh rằng vương triều Trần lúc đó tập trung lực lượng đánh chặn chiến thuyền Ô Mã Nhi ở Bạch Đằng Giang thay vì tổ chức truy kích đường bộ đạo quân Thoát Hoan là vì bộ tổng tham mưu quân nhà Trần chọn đánh chỗ yếu để đảm bảo chắc thắng. Các nhà sử học ngày nay cũng thiên về diễn giải Hưng Đạo Vương Trần Quốc Tuấn như là nhân vật chính của chiến dịch Bạch Đằng Giang. Những nhận định như thế có thể cũng là xác đáng nhưng nếu ta xem lại sử cũ (cả trước và sau *Toàn thư*) thì thấy trần thuật trong đó không gợi ý những nhận định như thế. Cụ thể ở *Toàn thư* ta đọc thấy có mưu kế chiến lược và chỉ huy trực tiếp của Quốc Công Tiết Chế Hưng Đạo Đại Vương như là tổng tham mưu trưởng, nhưng cũng còn có sự tham chiến của đương kim hoàng đế Trần Nhân Tông và Thái Thượng Hoàng nữa. Hoàng đế thân chinh thì dĩ nhiên ngài đã trở thành tổng tư lệnh tối cao. Hoặc nói bằng ngôn ngữ chính sử ngày nay là lãnh đạo chính trị của quân ủy quyết định chỉ huy quân sự. Hai vua đã ém sẵn thủy quân chờ ở vùng phụ cận (Đại quân của hai vua đóng quân ở Hiệp Môn - Kinh Môn, Hải Dương). Và phối trực tiếp với quân của Hưng Đạo Đại vương là Thánh Dực Dũng Nghĩa quân - được xem là đội quân trực thuộc triều đình.

Như đã nói, trần thuật lối biên niên liệt kê các sự việc đòi hỏi một cách đọc tích cực. *Toàn thư* chép: “Mùa xuân, tháng giêng, Ô Mã Nhi đánh vào phủ Long Hưng. [...] Tháng 2, ngày 29, Ô Mã Nhi đánh vào trại Yên Hưng. Tháng 3, ngày mùng 8, quân Nguyên hội ở sông Bạch Đằng để đón thuyền lương của bọn Trương Văn Hổ nhưng không gặp. Hưng Đạo vương đánh bại chúng”. Người đọc phải tự suy tính ra các bãi cọc đã treo thuyền quân Nguyên vào ngày mùng 8 tháng 3 năm Mậu Tý (1288) vậy là phải được đóng trong thời gian chưa đầy 3 tuần kể từ khi Ô Mã Nhi tấn công trại Yên Hưng vào ngày 19 tháng 2 để kịp đón chào đoàn chiến thuyền của Ô Mã Nhi vào ngày mùng 8 tháng 3. Lí do gì quân nhà Trần phải gấp rút với Ô Mã Nhi như thế (chưa kể đến việc còn phải phiêu lưu với việc tính toán thời gian thủy triều và dụ được địch vào chỗ mai phục)? Dù sao câu hỏi này đó cũng chỉ là một gợi ý suy nghĩ. Vậy mà điều rõ ràng là *Toàn thư* đã gói gém trần thuật cơ bản về sự kiện thủy chiến Bạch Đằng Giang vào trong tiểu đoạn láy lại hai lần từ “Long Hưng”. Ô Mã Nhi kẻ đã vào Long Hưng khai quật đến tận Chiêu Lăng của Thái Tông - vị vua mở đầu triều Trần giờ đây đã bị bắt sống. Trận quyết chiến cuối cùng đã ngã ngũ. Và hai vua trước lúc khai hoàn về Kinh Đô còn quay lại phủ Long Hưng mang theo đoàn tù

binh với đầu sỏ phá lãng “làm lễ dâng thắng trận ở Chiêu Lăng”. Đằng sau sự trần thuật biên niên khô khan dường như ẩn chứa nhiều ý vị. Bạn đọc giàu tri thức lịch sử lễ nào không nghĩ đến mẫu đề (motifs) “nợ nước thù nhà”, “tác lòng trung hiếu”, “vinh quy bái tổ” (không đơn giản chỉ riêng chuyện khoa cử) khi đọc *Toàn thư* đoạn chép chuyện bắt sống Ô Mã Nhi hiển tiếp ở Long Hưng của vua Trần? Nếu ta chú ý đến việc cố ý nhấn mạnh từ khóa “Long Hưng” trong trần thuật của sử kí *Toàn thư* thì ta dễ dàng nhận thấy câu chuyện phục kích Ô Mã Nhi có thể gọi là chuyện đem lại vinh quang cho xã tắc nhưng cũng là để rửa nhục cho tôn thất nữa.

Một người đọc không tự chuẩn bị cho mình tri thức địa lý - lịch sử đằng sau hai chữ “Long Hưng” sẽ đọc trượt qua hai thông tin trần thuật “*Nội Minh tự Đồ Hành bắt được Ô Mã Nhi và Tích Lê Cơ Ngọc dâng lên thượng hoàng. Thượng hoàng sai dẫn lên thuyền ngự, cùng ngồi nói chuyện với chúng và uống rượu vui vẻ. [...] Hai vua trở về phủ Long Hưng.*” và “*Ngày 17, đem các tướng giặc bị bắt là Tích Lê Cơ Ngọc, Nguyên soái Ô Mã Nhi, ... làm lễ dâng thắng trận ở Chiêu Lăng*” như hai thông tin biên niên rời rạc không liên quan gì với nhau. Nói cách khác lối chép sử biên niên sơ dĩ nhuốm vẻ đơn điệu bình lãng ấy là vì nó muốn tránh đi một sự phán đoán động cơ thực sự của nhân vật lịch sử và để ngỏ khả năng suy đoán cho người đọc¹.

Diễn giải trên đây của chúng tôi về cái gọi là “tiểu đoạn” thứ nhất trong phiên đoạn phiên đoạn trần thuật Chiến dịch Bạch Đằng chẳng qua cũng chỉ là một cách “tình tiết hóa” các sự việc theo một đoán định đọc hiểu câu chuyện nhất định. Đoán định đó là Nhân Tông hoàng đế và Thượng Hoàng cùng Trần cùng Hưng Đạo Đại vương lúc đó chọn đánh đường thủy và cố bắt sống nguyên soái Ô Mã Nhi - kẻ đã phạm nhiều tội ác trong lần xâm lược thứ nhất (cũng trong lần đó chính Ô Mã Nhi đuổi bắt quyết liệt nhất hai vua Trần và vì không được nên cho lính phá hoại lãng tẩm tổ tiên nhà Trần)². Ô Mã Nhi rút cuộc phải đền tội - chịu nhục làm vật phẩm tế lễ trước Chiêu Lăng. Tất nhiên giả định lịch sử nếu trận Bạch Đằng chỉ ở mức đuổi đánh và Ô Mã Nhi thoát ra biển thì rất có thể hai vua đã không quay lại Long Hưng làm lễ hiển tiếp trước Chiêu Lăng mà về ngay Thăng Long. Dĩ nhiên lịch sử không chấp nhận “giả định” và vì thế trần thuật trong *Toàn thư* mới có đoạn tuy ngắn nhưng rất thú vị về lễ bái yết tổ tiên: “Trước đó quân Nguyên đã khai quật Chiêu Lăng muốn phá đi, nhưng không phạm được tới quan tài. Đến khi giặc thua, chân

¹ Dĩ nhiên không có cách chép nào là thuần túy tư liệu và tuyệt đối “phị tình cảm” chủ quan. Điều chủ yếu là biên niên của *Toàn thư* cố tách ra hai việc - khi thuật sự kiện thì gắng chỉ “kê việc” theo thời gian, khi muốn nêu ý kiến và thái độ thì công khai dừng lại (sử thần) “có lời bình”.

² “Quân Nguyên vào Thăng Long. Thượng Hoàng Thánh Tông và vua Nhân Tông rút vào Thanh Hóa. Ô Mã Nhi truy đuổi, báo tin với vua Trần rằng: “*Người chạy lên trời ta theo lên trời, người chạy xuống đất ta theo xuống đất, người trốn lên núi ta theo lên núi, người lặn xuống nước ta theo xuống nước*” (theo Hà Văn Tấn và Phạm Thị Tâm (1972) tr.298 dẫn lại ghi chép của Từ Minh Thiện trong *Thiện nam hành ký*).

ngựa đá [ở lãng] đều bị lãm bũn. Đó là thần linh giúp ngầm vậy. Khi vua cử lễ bái yết, có làm thơ rằng: *Xã tắc lưỡng hồi lao thạch mã, Sơn hà thiên cổ điện kim âu.* (Xã tắc hai phen bon ngựa đá, Non sông ngàn thuở vững âu vàng). Ngày 27, xa giá hai vua trở về kinh sư”.

Nói kết thông tin, người đọc cũng phát hiện thấy nếu không có việc gì khác thì từ lúc đem Ô Mã Nhi ra làm lễ dâng thắng trận cho đến lúc khởi giá về Thăng Long thời gian là mười ngày. Một khoảng thời gian không ngắn - càng cho thấy chủ ý của vua tôi nhà Trần ở trận Bạch Đằng là gì. Nhưng như độc giả bộ sử đã thấy: Lễ bái yết Chiêu Lăng - Long Hưng rốt cuộc cũng chỉ là một tạm kết nhỏ của câu chuyện chiến thắng Bạch Đằng - một chiến thắng còn có tính cách kết thúc cuộc kháng chiến lần thứ ba và cũng là để đặt dấu chấm hết cho dã tâm thôn tính Đại Việt của đế chế Nguyên Mông.

Và dĩ nhiên chuỗi biên niên trong *Toàn thư* vẫn tiếp tục. Bái yết lãng tãm tở tiên xong, vua tôi nhà Trần xa giá hoàn kinh. Người đọc cẩn thận đến đây không quên nêu câu hỏi - vậy thì đem tù binh tướng giặc làm lễ dâng thắng trận ở lãng tãm tở tiên là làm sao? Phải chăng là chém đầu chúng tại đó?

Phải qua một đoạn dài thuật chuyện quan Ty Hành khiển và quan Viện Hàn lâm giao hảo với nhau qua khuyên bảo của chính nhà vua nhân việc công bố chiếu đại xá thiên hạ, qua một đoạn nữa thuật chuyện cử đoàn đi sứ nhà Nguyên thì mới tới chuyện xử trí bọn Ô Mã Nhi. Trần thuật *Toàn thư* tiếp tục cứ tuân theo thể thức biên niên nhưng việc nói tiếp hai sự việc trong kí lục vẫn đòi hỏi người đọc tự mình “tinh tiết hóa” nối kết chúng lại với nhau để hiểu sâu hơn ý vị lịch sử hàm ẩn: “Mùa đông, tháng 10, sai Đỗ Thiên Hư (Thiên Hư là em Khắc Chung) sang Nguyên. Đỗ Khắc Chung [trước đây] đi sứ sang Nguyên có công, đến nay, tiến cử em là Thiên Hư. Vua nghe theo. Kỷ Sửu, Trưng Hưng năm thứ 5 [1289], (Nguyên Chí Nguyên năm thứ 26). Mùa xuân, tháng 2, sai Nội thư Hoàng Tá Thôn đưa bọn Ô Mã Nhi về nước, dùng kế của Hưng Đạo vương, lấy người giỏi bơi lặn, sung làm phu thuyền, ban đêm dũi thuyền cho đắm, bọn Ô Mã Nhi đều chết đuối cả”.

Người đọc hẳn phải phán đoán lấy việc “trả tù binh” này hẳn cũng là một nội dung chuẩn bị trước của phái bộ đi sứ vừa trần thuật ở phía trước. Vậy là kết cục của viên chỉ huy cuộc hành quân thoái binh trên sông Bạch Đằng đến đây đã rõ. Câu chuyện đại thắng Bạch Đằng vẫn còn một việc cần được trần thuật để có thể thực sự kết thúc - “Mùa hạ, tháng 4, định công dẹp giặc Nguyên”. Danh sách phong thưởng giúp nhà chép sử điểmlại các nhân vật chính trong đại thắng Bạch Đằng. Dĩ nhiên công đầu thuộc về Trần Quốc Tuấn - “Tiến phong Hưng Đạo vương làm Đại vương”. Một đoạn trần thuật lời dụ của Thượng Trần Thánh Tông đặt sát ngay sau tình tiết định công ban thưởng có tác dụng như một vĩ thanh nhỏ, thăng hoa ý vị của câu chuyện trần thuật: “Việc thưởng tước đã xong, vẫn còn có người chưa bằng lòng. Thượng Hoàng dụ rằng: “Nếu các khanh biết chắc là giặc Hồ không vào cướp nữa thì nói rõ cho trẫm biết, dù có thắng đến cực phẩm trẫm cũng không tiếc. Nếu không thế mà đã vội thưởng hậu, vạn nhất giặc Hồ trở lại, và các khanh lại

lập công nữa thì trăm lạy gì mà thưởng để khuyến khích thiên hạ”. Mọi người đều vui vẻ phục tùng”. Xong việc định công ban thưởng là chuyện định tội những kẻ phản quốc hàng giặc.

Mọi việc xong xuôi chính là lúc Thượng Hoàng đã có thể “tự thưởng” cho mình một chuyến thăm quê - “ngự đến hành cung Thiên Trường”. *Toàn thư* khéo léo chọn kí lục bài thơ cảm mừng non sông thái bình. Chỉ đến lúc này - phá lệ kí thuật đơn thuần, người chép sử phát biểu bình luận - “Vi là xúc cảm về hai lần đánh giặc đã qua mà phát thành thơ vậy” đặt kết thúc cho một chương của bộ sử.

3. KẾT LUẬN

Sử biên niên thường vẫn được xem là không khó soạn và cũng hay bị chê là đơn điệu. Nhận định đó không phải là không có căn cứ. Bài viết này không phải là nhằm để phản biện ý đó nhưng muốn thông qua một ví dụ để gắng xới lại vấn đề. Rõ ràng cũng có trường hợp trước lúc chê biên niên đơn điệu cũng nên ngó lại phương pháp đọc hiểu của chính mình. Cách đọc thụ động bỏ theo trình tự thời gian mà không biết thống hợp sự kiện, phối cấp phán đoán dim người đọc vào trong mớ tư liệu. Ngược lại cách đọc nối kết và liên hệ ngang dọc các sự việc giúp ta rút ra được những câu chuyện với nhiều hàm ý và dư vị. Phiến đoạn tự sự Chiến dịch Bạch Đằng Giang trong *Đại Việt Sử ký toàn thư* dẫn trên chỉ là một ví dụ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Văn Hưu, Phan Phu Tiên, Ngô Sĩ Liên soạn thảo, *Đại Việt sử ký toàn thư*, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam dịch (1985 - 1992) - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội, 1993.
2. Hồ Bạch Thảo, “Đánh chính một vài chi tiết về các trận thủy chiến chống quân Nguyên tại vùng sông Bạch Đằng, trong cuộc xâm lăng nước ta lần thứ ba”, <https://nghiencuulichsu.com/2017/10/12>

THE ART OF NARRATING BATTLE OF BACH DANG IN COMPLETE ANNALS OF THE GREAT VIET

Abstract: *Annals are commonly considered monotonous. This essay is not meant to critic against the point but through some examples, try to examine the problem. The analyzation of battle of Bach Dang narration shows a passive reading method which follows the timeline without combining events. In contrast, linking events will help us find the implication within those annals.*

Keywords: *Annals, narration, battle of Bach Dang, reading method.*

HÌNH TƯỢNG NGƯỜI PHỤ NỮ TRONG TIỂU THUYẾT CỦA NGUYỄN XUÂN KHÁNH DƯỚI GÓC NHÌN LÝ THUYẾT CỔ MẪU

Nguyễn Thị Vân Hồng

Trường Trung học Cơ sở Lê Lợi, Hà Nội

Tóm tắt: Trong số các nhà tiểu thuyết lịch sử thời kì đổi mới, Nguyễn Xuân Khánh là một trong những gương mặt nổi bật. Với bộ ba tiểu thuyết *Hồ Quý Ly*, *Mẫu Thượng ngàn* và *Đội gạo lên chùa*, nhà văn đã đi sâu khai thác, khám phá nhiều bí ẩn thuộc về lịch sử, văn hóa, tôn giáo, tín ngưỡng tâm linh, đặc biệt sức sống và khả năng tiềm tàng của người dân Việt, phụ nữ Việt. Thế giới nhân vật trong các tiểu thuyết lịch sử của ông rất phong phú, mang đậm dấu ấn lịch sử - thời đại. Hình tượng người phụ nữ được nhà văn xây dựng không chỉ như những nạn nhân, gánh chịu nhiều khổ ải, bi thương..., mà còn là những “mẫu gốc”, biểu tượng của “thiên tính nữ”, của đức hy sinh, sự nhân nhện và sức mạnh cảm hóa. Bài viết này phác họa chân dung người phụ nữ trong ba tác phẩm trên của nhà văn dưới góc nhìn của lý thuyết cổ mẫu.

Từ khóa: Nguyễn Xuân Khánh, tiểu thuyết lịch sử, hình tượng người phụ nữ, cổ mẫu, lý thuyết cổ mẫu.

Nhận bài ngày 26.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.3.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Vân Hồng; Email: vanhongnguyen10@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Từ C. Jung đến G. Bachelard và N. Frye, lý thuyết về cái vô thức tập thể (trong đó, cổ mẫu (archétype) là hạt nhân) đã được xác lập, định hình, trở thành một hướng đi mới nhiều tiềm năng trong nghiên cứu, phê bình và sáng tác văn học nghệ thuật. Ở Việt Nam những năm gần đây, sự xuất hiện của một số bài viết, công trình nghiên cứu về cổ mẫu, chẳng hạn “Đi tìm cổ mẫu trong văn học Việt Nam” của Nguyễn Thị Thanh Xuân, “Nguyên lý tính mẫu trong truyền thống văn học Việt Nam” của Dương Thị Huyền, “Thủ dẫn vào nghiên cứu văn học từ góc nhìn cổ mẫu (archétype)” của Nguyễn Quang Huy v.v... đã cho thấy những hướng tiếp cận sát thực và trực tiếp lý thuyết cổ mẫu. Tinh thần dân chủ, đổi mới từ sau 1986; xu hướng nhận thức lại, suy ngẫm, triết luận; các lý thuyết, trường phái văn học hậu hiện đại... đã tác động mạnh mẽ đến tâm thức, tư tưởng, ý đồ và cả phạm vi bao quát, chuyển tải hiện thực của các nhà văn, trong đó có nhà tiểu thuyết lịch sử Nguyễn Xuân Khánh. Trên cơ sở xem xét, đánh giá lại lịch sử, diễn giải quá khứ trong mối tương quan

văn hóa - lịch sử, truyền thống - hiện tại, trong cội nguồn sức mạnh và bản sắc, tinh thần tự tôn dân tộc của người Việt suốt chiều dài lịch sử đầy biến động, đau thương..., Nguyễn Xuân Khánh trong bộ ba tiểu thuyết *Hồ Quý Ly*, *Mẫu Thượng ngàn* và *Đội gạo lên chùa* đã đặc biệt chú ý đến hình tượng các nhân vật nữ. Người phụ nữ không chỉ là nguồn đề tài, cảm hứng bất tận của văn chương, nghệ thuật; mà còn là những “mẫu gốc”, cội nguồn của “sự sinh thành”; biểu tượng của sự “bao dung, che chở, đùm bọc”; của sức sống bền bỉ mãnh liệt và khả năng cảm hóa, đồng hóa... Phác dựng chân dung những người phụ nữ từ lý thuyết cổ mẫu, các tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh đã cho thấy những khám phá, phát hiện sâu sắc, tinh tế, mới mẻ của ông về kiểu loại hình tượng muôn thuở phức tạp, bí ẩn mà cũng muôn đời hấp dẫn, quyến rũ này.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm cổ mẫu

“Cổ mẫu với tư cách những ký ức, dấu chỉ văn hóa xa xưa của nhân loại thường xuyên hiện hữu ở tầng sâu vô thức nghệ sĩ và vận hành trong sự đồng hóa những kinh nghiệm bên ngoài với những sự kiện tâm linh, chi phối nhà văn trong quá trình sáng tạo” [2]. “Cổ mẫu, trước hết là *mẫu của những biểu tượng* có mối liên hệ chặt chẽ với vô thức tập thể, là nơi lưu giữ ký ức, kinh nghiệm tập thể của dân tộc và nhân loại. Cổ mẫu là *khuôn mẫu nguyên thủy* để từ đó có nhiệm vụ phục vụ cho một mô hình cụ thể. Ví dụ, *sự sinh nở thần kì* là khuôn mẫu của các mô hình: ướm thử vết chân, uống nước từ sọ dừa, nằm mộng... Hiểu như vậy, cổ mẫu tương đương với các khái niệm mô hình, mẫu gốc, điển mẫu. Thuật ngữ cổ mẫu có thể được áp dụng với *một hình tượng, một đề tài, một tư tưởng, một kiểu nhân vật, một mô hình cốt truyện...* Muốn tìm, xác định và lý giải cổ mẫu, ta có thể căn cứ ở một số nguồn như thần thoại, giấc mơ, văn học, tôn giáo, những chuyện kì ảo, văn học dân gian. Nghiên cứu cổ mẫu sẽ thấy được đời sống nhân loại qua những không - thời gian văn hóa khác nhau, thấy được toàn bộ sự phát triển đời sống muôn màu hiện nay và những cách thức biểu đạt văn chương đều được thoát thai từ những cổ mẫu, có thể là *cổ mẫu nguyên thủy*, hay *cổ mẫu phái sinh*, thậm chí là *cổ mẫu phản đề*” [3, tr.9].

Thuật ngữ cổ mẫu *archetype* có nguồn gốc từ tiếng Hy Lạp *arche* - khởi đầu và *typos* - dấu vết/ vết in/ vết hằn. Trong công trình *Cổ mẫu của vô thức tập thể*, trên cơ sở phân tích sự khác biệt giữa ý thức và vô thức, giữa vô thức cá nhân và vô thức tập thể, C.Jung đã cho rằng nội dung của vô thức cá nhân chủ yếu là cảm xúc - phức cảm biến hóa đa dạng nhưng có thể ý thức được, còn nội dung của vô thức tập thể được biết đến như là những cổ mẫu. Nói cách khác, cổ mẫu là những *dấu vết, vết hằn* tiềm ẩn, tiềm định, có sẵn trong tâm thức nhân loại, bất kể ở trạng thái nào, ý thức hay vô thức. Xét về đặc điểm, cổ mẫu luôn mang

tính nhân loại phổ quát, tính biểu tượng, huyền thoại và tính phái sinh. Từ các “mẫu gốc”, “nguyên tượng” chung, có giá trị nhân loại hình thành từ khi loài người bắt đầu có nhận thức, mỗi dân tộc tùy theo đặc điểm lịch sử, kinh nghiệm, truyền thống văn hóa riêng mà tín ngưỡng, tôn sùng các biểu tượng, cổ mẫu riêng, song chung quy, mọi cổ mẫu đều được thừa nhận như là các giá trị văn hóa tinh thần có tính phổ quát.

Một trong những cổ mẫu được đề cập trước tiên trong văn học thế giới và Việt Nam chính là cổ mẫu Mẹ, người đàn bà vĩ đại sinh thành ra nhân loại, ra các thế hệ nối tiếp nhau tạo thành xã hội, cộng đồng loài người. Trong truyền thuyết Việt Nam, chính Mẹ Âu Cơ là người hạ sinh cộng đồng dân tộc Việt. Từ sự cao quý và phi thường của Mẹ đến sự nhẫn nại hy sinh của người phụ nữ thực chất chỉ là một sự phát triển, mở rộng hơn về sứ mệnh, vai trò, ảnh hưởng đặc biệt của cổ mẫu này. Trong sáng tác của Ts.Aitmatov, người phụ nữ không chỉ là những người mẹ, mà còn là người “giữ bếp lửa”, “giữ tổ ấm”, giữ nề nếp, phong tục tập quán của bản làng, còn người phụ nữ trong các tiểu thuyết lịch sử của Nguyễn Xuân Khánh, trong biến thiên, trầm luân của lịch sử cũng vẫn rất đỗi, rất người. Trong bất kì hoàn cảnh nào họ cũng gắng làm tròn thiên chức, bổn phận; ở họ tiềm ẩn một sức sống mãnh liệt, chiều sâu của sự kết tinh và bảo tồn văn hóa dân tộc.

2.2. Các dạng thức cổ mẫu phụ nữ trong tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh

2.2.1. Những người phụ nữ đẹp

Theo Jung, cổ mẫu vốn nằm tầng sâu của vô thức tập thể, chứa đựng cả chiều sâu tâm thức cộng đồng được truyền qua nhiều thế hệ, vượt qua những rào cản của không gian và thời gian. “Trong vô thức của đàn ông, đều có yếu tố nữ tính, được nhân cách hoá trong những giấc mơ bằng một hình tượng hoặc một hình ảnh người phụ nữ và Jung đặt cho nó cái tên là anima” [5, tr.137]. Những hình ảnh anima thường biến đổi, một cách vô thức, có thể phóng chiếu lên một hoặc những người phụ nữ khác. Lúc đầu, anima đồng nhất với hình ảnh người mẹ, nhưng về sau còn được thừa hưởng ở những người phụ nữ khác, có ảnh hưởng đến nhân cách người đàn ông. Không có người đàn ông nào hoàn toàn nam tính và không chứa chút nữ tính nào trong mình. Chính Jung cũng từng nói “tất cả người đàn ông đều chứa trong mình một hình ảnh người phụ nữ vĩnh cửu... một dấu tích hoặc cổ mẫu của tất cả kinh nghiệm tổ tiên về người phụ nữ, một thứ trầm tích, có thể nói vậy, của tất cả những ấn tượng đã từng được tạo nên bởi phụ nữ - nói một cách ngắn gọn, một hệ thống thích nghi tâm thần được thừa hưởng” [5, tr.146].

Điều này ta thấy rõ ở nhân vật nam/đàn ông trong tiểu thuyết Nguyễn Xuân Khánh. Đơn cử như một người con tây lai - Bernard, con lai của bà Thu với ông Martinot. Đó “là bãi chiến trường cho cuộc chiến tranh chấp giữa dòng máu nội và dòng máu ngoại”, “hắn

đã chối từ phía mẹ và đi về phía người cha” [8, tr.70]. Tuy nhiên, hình ảnh người mẹ không thể lu mờ trong tâm thức của Bernard, nó luôn ám ảnh và khiến cách nhìn nhận của anh ta về một người phụ nữ luôn đẹp, luôn giàu đức tính thương yêu. Nguyễn Xuân Khánh hiểu, “trong tâm hồn người đàn ông nào cũng có một mẫu hình nào đó về người đàn bà. Thường thường mẫu hình đó là mẹ chúng ta. Bởi vì ta sống với mẹ từ thuở lọt lòng. Mẹ bú mớm, ôm ấp ta. Sống bên mẹ ta được che chở, cảm thấy hoàn toàn yên tâm” [8, tr.70]. Vẻ đẹp của bà Thu thông qua lời con trai Bernard miêu tả là “một người đàn bà Việt, thắt đáy lưng ong, đầy sức sống, tháo vát, dịu dàng và rất cương nghị” [8, tr.61]. Từ hình ảnh của chính mẹ mình - bà Thu, Bernard đã phóng chiếu, nhìn nhận vẻ đẹp thật sự của phụ nữ Việt. Tương tự, trong *Mẫu Thượng ngàn*, nhân vật Philippe cũng nhìn nhận người phụ nữ Việt rất đẹp và có sức sống mãnh liệt. Nguyễn Xuân Khánh đã để hình ảnh người mẹ/phụ nữ mang tâm điểm trong sáng tạo của mình một cách có chủ ý.

Hình ảnh phụ nữ trong tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh là những người phụ nữ đẹp. Ông đã có cái nhìn phóng chiếu trong việc miêu tả vẻ đẹp của người đàn bà quê. Cái đẹp được tác giả miêu tả rất chi tiết. Đối với những cô gái trẻ như cô Nguyệt, ông miêu tả “tóc thì mượt mà đen láy. Mắt thì thăm thẳm sáng dịu dàng, da thì ngà ngọc mịn màng lúc nào cũng như thoa phấn. Vóc dáng thì dong dong cân đối. Nhìn cô ta tràn đầy nhựa sống” [8, tr.334]. Nguyễn Xuân Khánh không tiếc lời khen “mảng lưng trần trắng ngát; tóc ở gáy vén hết lên đỉnh đầu làm lộ ra cái cổ trắng ngà, và càng làm tôn vẻ mỹ miều của chiếc cổ kiêu ba ngấn trứ danh, mà hàng ngày chiếc khăn vuông nâu bạc phéch vẫn che khuất” [8, tr.364]. Bé Rêu “sao mà xinh thế, sao mà thông minh thế” [8, tr.478]. Đôi mắt Rêu long lanh nhưng ấm áp. Là bản sao của bà Thêu. Đến khi nhảy xuống giếng chùa tự tử vẫn tỏa ra một vẻ đẹp. “Người ta bảo trông cô thánh thiện, tinh khiết và trong vắt” [8, tr.575]. Vẻ đẹp của những phụ nữ có chồng như bà Thu thông qua lời con trai Bernard miêu tả là “một người đàn bà Việt, thắt đáy lưng ong, đầy sức sống, tháo vát, dịu dàng và rất cương nghị” [8, tr.61]; bà Năm là một người “giống như mọi người đàn bà thôn quê khác. Khuôn mặt tròn trịa hồng hậu. Vóc dáng vững chãi nhanh nhẹn. Nét mặt lúc nào cũng tươi tắn, dễ dàng nở một nụ cười” [8, tr.359]. Mẹ của Hiếu, bà Bệu, vợ lẽ của bá Phụng, dù con nhà nghèo nhưng “là người đàn bà rục rỡ. Cái sức xuân phơi phới lúc nào cũng hùng hực tỏ lộ trên con người bà. Mặt tròn vành vạnh, da mượt má màu hoa đào. Thân thể mỡ màng, tươi tắn, lúc nào cũng như sẵn sàng mời gọi” [8, tr.468]. Vợ chánh Long, “Bà Thêu rất đẹp. Tóc đen nhánh. Da trắng. Mắt bồ câu long lanh. Người cân đối thon thả. Bà mặc chiếc áo cánh nâu già vừa khít. Rất giản dị nhưng sao mà đẹp” [8, tr.497]. Ngay đến cô gái ăn mày như Khoai cũng là một người đẹp, “trong lúc ốm mặt cô nhem nhuốc, mái tóc rối bù, bộ quần áo vá đùm vá đụp, rách toạt tả. Còn lúc này, tóc cô ta đen mượt ở sau lưng, mặt tròn trịa hồng hào, đôi chân từ cái quần lửng phờ ra trắng như ngó càn” [8, tr.285].

Mụ ba Pháo trong *Mẫu Thượng ngàn* đại diện cho những người đàn bà khác của Cổ Đình, “cũng thất đày lưng ong, cũng xắn váy quai cồng, cũng lam làm không nghỉ, cũng phốp pháp hùng hực sức sống của trời, của đất” [7, tr.230]. Bà Tổ Cô lại càng được miêu tả đẹp hơn, “thuở con gái bà đẹp lắm, thất đày lưng ong, khuôn mặt trái xoan, mi thanh mục tú. Chẳng cần trang điểm cũng đẹp nồn nà” [7, tr.267].

Người phụ nữ trong tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh không chỉ là những người đàn bà nông thôn mà có cả những người đàn bà quyền quý. Trong *Hồ Quý Ly*, Nguyễn Xuân Khánh miêu tả Quận chúa Quỳnh Hoa “rất xinh đẹp, tính nết đoan trang, nhu thuận” [6, tr.60]. Công chúa Huy Ninh (Nhất Chi Mai) “vừa đẹp người, vừa đẹp nết, lại có học vấn” [6, tr.117]. Hạnh, con gái của Sử Văn Hoa “cũng có đôi mắt bồ câu giống mẹ, có tiếng nói trong veo và ấm áp của mẹ, nhưng cô còn được thừa hưởng thêm sự thông minh sắc sảo của người cha. Sự thông minh bén nhạy ấy làm cho sắc đẹp của cô trở nên tinh tế hơn. Cô biết cách nói bằng ánh mắt, bằng nụ cười, bằng cái dáng vẻ... không nói.” [6, tr.591].

Nguyên lý tính Mẫu trước hết là ca tụng những phẩm tính huyền diệu của người mẹ. Ở đây, chính Nguyễn Xuân Khánh đã ca ngợi vẻ đẹp của người phụ nữ, vẻ đẹp của người mẹ. Nguyên lý tính Mẫu hay cô mẫu Mẹ luôn là những ước mơ khát vọng nhất trong sáng tạo nghệ thuật. Bằng cách này hay cách khác, hình ảnh người mẹ đầu đời, Anima, là hình ảnh gắn bó và được thể hiện bằng cảm thức chung của nhân loại. Trong tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh, ta thấy dạng đầu tiên đó là sự ca ngợi vẻ đẹp. Thứ nữa là ca ngợi sức sống mãnh liệt, thiên tính bao dung, chịu khổ đau, chết chóc tử nhục... để hoàn thành thiên chức Mẹ/phụ nữ/ nữ tính.

Ở cả ba cuốn tiểu thuyết này, nhân vật nữ không chỉ chiếm số lượng đông mà còn có sự phong phú về loại hình, đa dạng về tính cách, không có loại hình nhân vật nào là tuyệt đối chỉ xuất hiện trong cuốn này hay cuốn kia mà có sự đan xen, tương đồng giữa các kiểu nhân vật. Nguyễn Xuân Khánh đã bỏ nhiều công sức để miêu tả vẻ đẹp của những người phụ nữ và vẻ đẹp ấy không ai giống ai, ai cũng có những dấu ấn riêng. Ca ngợi vẻ đẹp của phụ nữ chính là thể hiện sự tôn trọng và đề cao giá trị của phụ nữ.

2.2.2. Người phụ nữ mang sức sống mãnh liệt

Điểm đặc biệt và ấn tượng của hệ thống nhân vật nữ trong tiểu thuyết Nguyễn Xuân Khánh chính là vẻ ngút ngát, đậm chất đàn bà, tự thân họ có một sức hấp dẫn giới tính, bản năng. Với Nguyễn Xuân Khánh, phụ nữ không chỉ mang vẻ đẹp mà ở đó còn mang một sức sống mãnh liệt. Ông miêu tả để dự đoán rằng “ở người đàn bà này, cái hông tròn lẳn bao nhiêu là hứa hẹn, đôi vú thây lầy mà lại săn chắc đủ để tạo nên sự mỹ miều từ những

đường cong, đôi lông mày cong vừa phải, to vừa phải, xanh mượt sức sống, đôi mắt sáng mà dịu gọi những khao khát thăm thẳm, nó hé lộ cái của số tinh tế chứ không ánh lên cái sắc tựa dao cau” [7, tr.473]. Thế nhưng cuộc đời họ đều gặp nhiều truân chuyên, nội tâm không được bình lặng, lúc nào trong họ cũng thường trực nỗi đau đón giằng xé, cho dù đó là bà hoàng trong cung cấm hay chỉ là cô thôn nữ nghèo. Người phụ nữ trong tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh chịu nhiều đau thương, tuy nhiên họ lại chứa đựng sức sống tiềm tàng, qua cơn bi cực, lại vươn mình như cây con tràn đầy nhựa sống khiến cho cái nhìn về phụ nữ thêm đẹp hơn. Cô Khoai, sau những ngày chạy trốn, đói khát, tính mạng mong manh, nhưng dưới bàn tay chăm sóc của Độ, đã thay da đổi thịt, khiến Độ cũng bất ngờ. Người đàn bà, dù hoàn cảnh làm cho xấu xí đi, vẫn toát ra sự mềm mại, sự yếu đuối, dịu dàng, an bình, hấp dẫn khó tả mà Độ “chưa bao giờ biết” [7, tr.282].

Sức sống mãnh liệt chính là vẻ đẹp của người phụ nữ. Sức sống ấy được tác giả miêu tả thông qua sức sống phồn thực. Tính phồn thực được cụ thể hóa trong mỗi chân dung, mỗi tính cách. Nguyễn Xuân Khánh đặc biệt chú ý tới hình ảnh đôi vú và làn da. Với hình tượng *vú*, tác giả muốn ca ngợi vẻ đẹp tràn đầy chất phồn thực ở họ. Cô Ngơ với “đôi vú quá cỡ làm chiếc yếm luôn héch ra, làm đôi vú thường nửa kín, nửa hở” [7, tr.159-160]; “cái vú vừa to, vừa dài, giống quả mít không có gai. Quả mít trắng núng nính” [7, tr.161]. Cô Mùi, “mới mười sáu tuổi đôi vú đã như hai cái ấm giò” [7, tr.246]. Hai cái vú bánh dày xinh đẹp, đồng trinh của Nhụ đã khiến Julien thèm khát và nổi cơn thú tính. Dưới ánh trăng, đôi vú ngọc ngà của thím Pháo đã lay động tâm hồn cần cỗi của ông hộ Hiếu, làm cho cuộc tình của hai sinh linh cõi cút càng thêm nhiều dư vị... Qua hình ảnh vú, nhà văn cũng muốn khẳng định thiên chức duy trì, bảo tồn và tái sinh sự sống, đời sống của người phụ nữ. Đôi vú người đàn bà đầy ấp tình thương yêu đã ban tặng sự sống cho những thân phận đang mòn mỏi tận tụy (bà Váy dành cho Lý Cồn, bà Tổ cô dành cho trưởng Cam, thím Pháo dành cho Hộ Hiếu...). Đó là cái bản năng mang tính Mẫu được kết tinh trong mỗi người vợ, người mẹ Việt Nam.

Trong *Mẫu Thượng ngàn*, thân thể hiện ra trong tất cả vẻ đẹp tự nhiên, đầy cảm dỗ. Nó có sức gợi tình, sức thôi miên mãnh liệt, rất người và đầy chất nhân văn. Trên nhiều trang văn, thân thể gắn liền với cảm xúc dục tình đã được tác giả miêu tả một cách tươi rói. Cơ thể người phụ nữ với vẻ đẹp ban sơ đã tạo ra sức chinh phục tính nam rõ nét. Cái làn da trinh bạch của Nhụ dưới ánh trăng đã khiến Điều như cuồng dại. Lý Cồn mê mẩn ba Váy bởi “cái mặt xinh xinh đôn hậu, khoái ở cái làn da trắng bóc, trắng nhễ nhại, trắng hồng hào” [7, tr.575]. Tèo trong cơn hấp hối vẫn không thôi đắm đuối trước vẻ đẹp của Mùi: “Cái thân xác trắng ngát, mỡ miều... lồ lộ... lấp lánh trong ánh đèn dầu lạc” [7, tr.252].

Trong con mắt của Philippe - một kẻ chinh phục, người đàn bà Việt sở hữu một làn da và một thân hình kỳ diệu. “Làn da ấy đặc biệt không thô, nó mịn màng, mát dịu khi ta chạm tay vào. Đó là thứ da dẻ luôn mời mọc ta ve vuốt. Thân hình của họ tuy bé nhỏ nhưng chắc và lẳn, một thứ thân hình hài hòa đầy sức bật, sức sống, hứa hẹn những thú vui không biết mệt mỏi. Trên giường ngủ họ quấn quýt, quấn quai như hút chặt lấy ta, cho cảm giác như một con trăn nhẹ nhàng quấn tròn lấy ta trong nhịp giao hoan” [7, tr.355].

Tác giả còn cho rằng người đàn bà đẹp hơn khi đã sinh con. Khi người phụ nữ đã thực hiện thiên chức làm mẹ là có thêm một sự sống mới. “Da thịt nở bung ra. Có thể nói ba mươi tuổi, đàn bà mới thực sự là đàn bà, nhất là đàn bà đã sinh con. Đó là thứ quả chín vừa thơm phức, ngọt đậm đà mà những người đàn ông từng trải đánh giá rất cao” [7, tr.474].

Với tâm thế của một người phương Tây xâm lược nhưng Philippe cũng phải thừa nhận: “Những người đàn bà An Nam trông thì nhỏ bé, nhưng thật tuyệt vời trên giường ngủ” [7, tr.344]. “Một thân hình nhỏ nhắn và hoàn mỹ, làn da mượt mà săn chắc chứ không bệu nhèo. Dáng đi đứng mềm mại, uyển chuyển của loài báo gấm, cái dáng vương giả thần tiên. Một khuôn mặt trái xoan hiền hơn là tròn. Đôi mắt hơi xếch, hơi man dại. Con mắt ấy, dáng vẻ ấy tạo ra một sự hài hòa và gọi báo cho ta biết một sức sống mãnh liệt” [7, tr.720].

Nguyễn Xuân Khánh đã khai thác triệt để con người tự nhiên, bản năng để chuyển tải tư tưởng của mình. Vẻ đẹp, sức quyến rũ của người đàn bà là hình ảnh tượng trưng cho *sức sống Việt, dân tộc Việt, con người Việt*.

Với vẻ đẹp của mình, người phụ nữ trở thành lõi của cuộc sống, trở thành trung tâm của hệ thống nhân vật trong tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh. Xuất phát từ người đàn bà, mọi sự kiện cũng xoay quanh người đàn bà, Nguyễn Xuân Khánh đã dành cho người đàn bà những miêu tả rất trân trọng. Trong *Mẫu Thượng ngàn*, ông ca ngợi “người đàn bà là Mẫu là Mẹ. Người đàn bà là đất xứ sở. Người đàn bà là văn hiến” [7, tr.806]. Tác giả khẳng định sức sống, sức mạnh văn hóa của một dân tộc, một xứ sở thông qua người mẹ. Vẻ đẹp của những người đàn bà Cổ Đình được xây dựng trong mối quan hệ với thiên nhiên, núi rừng, trong lễ hội tín ngưỡng, tôn giáo dân gian đã chứng minh cho điều ấy.

Đỗ Lai Thúy “lấy” Kinh Thánh nói “khởi thủy là đàn bà”, đàn bà chính là nguồn khởi của cuộc sống. Đó cũng là sự khơi nguồn và tuôn chảy của mạch tiểu thuyết. Ca ngợi vẻ đẹp của người đàn bà chính là sự chi phối của tâm thức Mẫu trong sáng tạo. Hình ảnh người mẹ là hình tượng ban đầu, sơ khởi của một con người. Từ đó người phụ nữ trở thành cầu nối giữa các mối quan hệ trong cuộc sống. Qua việc xây dựng hình tượng phụ nữ đẹp, tràn trề sức sống, Nguyễn Xuân Khánh khẳng định cái bề sâu ẩn chìm của nền văn hóa Việt.

2.3. Người phụ nữ gắn kết cộng đồng

“Người đàn bà là một vật quý hiếm” [7, tr.322], “đàn bà là khởi thủy”. Trong xã hội, người đàn bà là trung tâm để gắn kết cộng đồng thông qua niềm tin ở tín ngưỡng tâm linh, tôn giáo. Nguyên lý tính Mẫu tồn tại trong tiềm thức của người Việt Nam từ bao đời nay. Đó là truyền thống văn hóa, thể hiện sự tôn trọng người phụ nữ, đề cao người phụ nữ của dân tộc Việt Nam. Dưới góc độ tôn giáo, Nguyễn Xuân Khánh đã để người phụ nữ thực hiện trọn vẹn chức năng của mình trong việc gắn kết cộng đồng. Người phụ nữ gắn liền với tôn giáo tín ngưỡng cũng chính là người duy trì, bảo tồn, tái sinh và phát triển cộng đồng, như là sự lựa chọn kết tinh của văn hóa dân tộc.

Trong *Đội gạo lên chùa*, tất cả những người phụ nữ đều chịu ơn ngôi chùa làng, nơi cư mang những cảnh đời trong lúc khốn cùng nhất. Nguyễn Xuân Khánh khẳng định “Người mẹ là người lưu truyền những chủng tử của Phật vào tất cả người con đất Việt” [8, tr.784]. Bởi, “Người phụ nữ sinh hoạt ở chùa. Vì vậy tinh thần Phật giáo thấm nhuần vào xã hội thông qua người mẹ, người vợ. Mà người phụ nữ nào chả có gia đình và con cái. Người đàn bà ứng xử trong gia đình xã hội và dạy con cái ít nhiều theo tinh thần Phật giáo” [8, tr.255]. Cũng chính người đàn bà là người giữ cho mạch sống tâm linh trong gia đình từ thế hệ này sang thế hệ khác. Bà Thầm trong *Đội gạo lên chùa* căn dặn con cháu không được quên ơn của chùa Sọ, của sư cụ trụ trì. Khi đứng trước những ngăn cản về mặt ý thức hệ thì chính người phụ nữ trong gia đình sẽ đại diện để đến với chùa như một nghĩa vụ linh thiêng. Thế hệ bà Thầm truyền dạy cho thế hệ vợ chồng cô Thi, tiếp nối đó là thế hệ vợ chồng cái Trắm. Cả ba thế hệ đều đến chùa và người phụ nữ là người thực hiện nghĩa vụ ấy cho gia đình. Chồng cô Thi nói với cô rằng: “Riêng mình, mình lên chùa thì chẳng sao cả” [8, tr.626]. Đến lượt thế hệ Trắm có cái Hiếu đại diện đi chùa, và một hình ảnh đẹp đó là việc “chị Thi đội gạo lên chùa. Theo sau là cái Hiếu, cô con dâu bồng đứa cháu vẫn say sưa ngủ.... Vừa đi, Hiếu vừa nựng con bằng cái thứ tiếng nâng niu âm ừ trong cổ họng, thứ ngôn ngữ ấm áp của người mẹ. Chẳng ai biết người mẹ đang nói gì với con, những chắc là đứa bé hiểu, bởi vì qua ánh sáng bàng bạc của đêm sáng trời, người mẹ nhìn thấy đứa bé mỉm cười rồi nó lại tóp tép cái mồm trông đến là yêu” [8, tr.627]. Từ sức gắn kết gia đình, rộng ra, người phụ nữ có sức gắn kết cộng đồng. Bà Tổ Cô trong *Mẫu Thượng Ngàn* là người có vai vế lớn trong dòng họ, đồng thời bà chính là người trông giữ đền Mẫu. Ai đến với Mẫu đều có hình ảnh của bà. Lời nói của bà Tổ Cô chẳng khác nào lời nói của Mẫu, của tâm linh khiến cho tất cả làng Cổ Đình đều trân trọng. Trong *Mẫu Thượng ngàn*, tất cả những người phụ nữ cuối cùng đều quy hướng về với Mẫu, một đạo được xem là tôn giáo của dân tộc Việt. “Những người đàn bà tham dự lễ hội như thế trở về lại với điều cao quý, trở về lại với mẹ. Bởi vì ai đi trẩy hội cũng là con người đang trở về nhà với Mẫu” [7,

tr.682]. Nguyễn Xuân Khánh cho rằng “họ đã mang sẵn căn địa, tâm thể của lòng sùng tín. Họ sẵn sàng để nhập cuộc, mê đắm, sẵn sàng rũ bỏ tục lụy thường nhật để dán thân vào những cõi trời siêu nghiệm xa lạ, ở đó ta trở về với ta tức là ta trở về với mẹ, ở đó là sự yên bình, niềm an ủi, các diệu kỳ thánh thiện” [7, tr.705].

Người đàn bà mang thiên tính Nữ, là Mẫu, thuộc về âm nên sự nhu hòa, an ổn là khát vọng mong ước của họ. Họ gắn với tâm linh tôn giáo tín ngưỡng với mong ước cho gia đình êm ấm, hạnh phúc. Bà Thu nói với con, “tao đi chùa để giồng cây đức, tao đi chùa để giải tội cho con” [7; tr.399]; “đêm ngày mẹ tụng kinh, chẳng qua là mẹ tụng cho con đầy thôi” [8, tr.65]. Bà nội của sư Vô Úy - chàng Sinh một thời nhờ bàn tay bà đã thông lâu kinh sử. “Bà nội là con của một cụ cử, lại là người tháo vát thông minh, nên cũng là người có chữ nghĩa. Bà nội không chịu bỏ nề nếp thi thư của gia đình” [8, tr.251]. Người phụ nữ gắn kết với tôn giáo cũng bởi lẽ họ chịu mang ơn của chính tôn giáo, trong thâm tâm họ luôn nghĩ và dặn con cháu “không bao giờ được quên con nhé” [8, tr.624]. Vì là người gắn kết cộng đồng thông qua tôn giáo tín ngưỡng, người phụ nữ càng quan trọng trong đời sống.

Nguyễn Quang Huy cho rằng “Cổ mẫu Mẹ trước hết là dạng thức đầu tiên của Anima mà mỗi cá thể con người sơ nghiệm. Cụ thể hơn, đó là sự thể hiện qua thân phận các nhân vật nữ trong tính bao dung các hệ lụy như khổ đau, chết chóc, yêu thương, niềm tin, lòng chung thủy...” [1, tr.357]. Hình tượng người phụ nữ trong tiểu thuyết Nguyễn Xuân Khánh không đơn thuần chỉ mong mỏi, nương tựa vào một tôn giáo mà họ còn tin vào những tín ngưỡng tâm linh khác. Tâm lý đa thần và quan điểm có thờ có thiêng trở thành một tâm thức chung được biểu hiện qua người phụ nữ. Cầu Phật, cầu Mẫu, thờ thần rừng, thần sông thần suối... đều chứa đựng một mục đích của người đàn bà đó là sự bình an.

Như vậy, thông qua tôn giáo tín ngưỡng, người phụ nữ đã kết nối gia đình, giữa thế hệ này với thế hệ khác. Đồng thời họ là người gắn kết giữa cộng đồng thông qua việc tham gia các tín ngưỡng và trở thành những tín hành nhiệt thành. Họ đại diện cho một nền văn hóa, đôi lúc người ta tưởng rằng nó sẽ bị mai một, biến tướng nhưng thực ra, bằng tấm lòng đôn hậu và tình yêu nồng nàn, họ giữ được những gì tốt đẹp nhất cho dân tộc. Ở một mức độ cao hơn, đó chính là sự phản kháng lại những xâm thực văn hóa của kẻ khai hóa, xâm lược.

3. KẾT LUẬN

Từ hiện tại trở về cội nguồn, tâm thức dân tộc, Nguyễn Xuân Khánh cho thấy nét đặc sắc của văn hóa dân tộc Việt. Từ *Hồ Quý Ly* đến *Mẫu Thượng ngàn*, *Đội gạo lên chùa*, tiểu thuyết của Nguyễn Xuân Khánh đã minh chứng cho sự phục hồi sức sống không gì vùi dập

được của truyền thống văn hóa dân tộc. Tác giả đã tái hiện một không gian rộng lớn, một độ thời gian khá dài, hệ thống nhân vật phong phú, đa dạng để trình bày những suy nghiệm về bản chất cuộc sống, bản chất của văn hóa dân tộc.

Để những người phụ nữ tham dự vào dòng chảy của đời sống văn hóa dân tộc, Nguyễn Xuân Khánh đã thể hiện thái độ, quan điểm mới mẻ, táo bạo của riêng ông. Người phụ nữ đẹp, tràn đầy sức sống, nhẵn nhụi, giàu yêu thương và khả năng cảm hóa cũng giống như dân tộc Việt Nam bền bỉ mạnh mẽ vươn lên qua bao thử thách thăng trầm. Qua người phụ nữ, tác giả cũng đã cho thấy sự va chạm tất yếu của tiếp biến giữa văn hóa Việt với văn hóa nhân loại. Hình tượng người phụ nữ trong tiểu thuyết Nguyễn Xuân Khánh chính là hình tượng kép, là ngọn nguồn sáng tạo của chính nhà văn và cũng chính là tâm thức văn hóa của dân tộc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đăng Điệp (Chủ biên), Đoàn Ánh Dương, Đỗ Hải Ninh (2012), *Lịch sử và văn hóa - cái nhìn nghệ thuật Nguyễn Xuân Khánh* - Nxb Phụ nữ, Hà Nội.
2. Hoàng Thị Huệ, “Một số biểu tượng mang tâm thức Mẫu trong *Đội gao lên chùa* của Nguyễn Xuân Khánh”, <http://vietvan.vn/vi/bvct/id3547/Mot-so-bieu-tuong-mang-tam-thuc-Mau-trong-Doi-gao-len-chua-cua-Nguyen-Xuan-Khanh/>
3. Vũ Minh Đức (2017), “Cổ mẫu trong truyện ngắn Isaac Bashevis Singer”, *Luận án Tiến sĩ Ngữ Văn*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Nguyễn Quang Huy (2013), “Dẫn vào nghiên cứu văn học Việt Nam từ góc nhìn cổ mẫu”, in trong *Đường biên*, - Nxb Văn học, Hà Nội, tr.155-178.
5. Bùi Lưu Phi Khanh (dịch) (2002), *Jung đã thật sự nói gì*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
6. Nguyễn Xuân Khánh (2013), *Hồ Quý Ly* (in lần 11), - Nxb Phụ nữ, Hà Nội.
7. Nguyễn Xuân Khánh (2013), *Mẫu Thượng ngàn* (in lần 7), - Nxb Phụ nữ, Hà Nội.
8. Nguyễn Xuân Khánh (2014), *Đội gao lên chùa* (in lần 6), - Nxb Phụ nữ, Hà Nội.
9. Cadriere, L. (2010) (Đỗ Trinh Huệ dịch), *Văn hóa, tín ngưỡng và thực hành tôn giáo người Việt*, - Nxb Thuận Hóa, Huế.
10. Ngô Đức Thịnh (1996), *Đạo Mẫu ở Việt Nam*, - Nxb Văn hoá Thông tin, Hà Nội.
11. Đỗ Lai Thúy (biên soạn) (2002), *Phân tâm học và văn hóa tâm linh*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
12. Đỗ Lai Thúy (2005), *Văn hóa Việt Nam nhìn từ mẫu người văn hóa*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
13. Đỗ Lai Thúy (biên soạn) (2007), *Phân tâm học và tính cách dân tộc*, - Nxb Tri thức, Hà Nội.

THE IMAGE OF WOMEN IN NGUYEN XUAN KHANH'S NOVELS – FROM THE VIEW OF THE THEORY OF ARCHETYPE

Abstract: *In the trilogy Ho Quy Ly, Mau Thuong Ngan, and Doi gao len chua written by Nguyen Xuan Khanh, Vietnamese historical and spiritual culture is clearly shown. The system of characters in these novels are relatively abundant and the images of women are depicted profoundly. Through the images of women in four novel, the author has reflected national thoughts and feelings.*

Keywords: *Nguyen Xuan Khanh, woman, archetypal theory.*

BIỂU TƯỢNG MÀU TRẮNG TRONG THƠ HÀN MẶC TỬ

Nguyễn Thị Mỹ Hiền, Lê Văn Tấn
Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam

Tóm tắt: Hàn Mặc Tử là một trong những nhà thơ lớn của phong trào Thơ mới (1932-1945) nói riêng và của văn học Việt Nam hiện đại nói chung. Ông từng được đương thời cũng như giới nghiên cứu phê bình sau này đánh giá là cây bút rất mực tài hoa. Cho tới nay đã có nhiều công trình nghiên cứu bàn về cuộc đời, con người cũng như những giá trị nội dung tư tưởng và nghệ thuật thơ Hàn Mặc Tử. Từ hướng tiếp cận hình tượng/ biểu tượng, một số tác giả đi trước đã nhắc tới các biểu tượng trắng, hồng, máu trong thơ ông nên trong bài viết này, chúng tôi lựa chọn một biểu tượng khác, tuy xuất hiện với tần suất không lớn, song lại có những ngữ nghĩa khá độc đáo, thú vị và dường như lần xuất hiện nào nó cũng đột xuất, bất ngờ đối với người đọc: biểu tượng màu trắng. Đây là nội dung chính được chúng tôi đặt ra và luận giải trong bài báo này.

Từ khóa: Hàn Mặc Tử, Thơ mới, biểu tượng, văn học Việt Nam, màu trắng.

Nhận bài ngày 26.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.3.2018
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Mỹ Hiền; Email: myhien0811@gmail.com.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hàn Mặc Tử tên thật là Nguyễn Trọng Trí, sinh ngày 22/09/1912 tại làng Lệ Mỹ, tổng Võ Xá, huyện Phong Lộc, tỉnh Đồng Hới (nay là Quảng Bình), trong một gia đình Công giáo lâu đời. Thuở nhỏ Nguyễn Trọng Trí học tiểu học ở Quảng Ngãi, đến tháng 7-1926, cha ông mất, cả gia đình chuyển vào Quy Nhơn. Nguyễn Trọng Trí học trung học tại trường dòng Pellerin - Huế. Ông làm thơ từ rất sớm, năm 1931 đã có thơ đăng báo, kí tên Phong Trần. Năm 1932, Trí làm ở Sở đạc điền Quy Nhơn và yêu Hoàng Thị Kim Cúc. Năm 1934, Nguyễn Trọng Trí vào Sài Gòn làm báo, đổi bút danh Phong Trần sang Lê Thanh, Hàn Mặc Tử, cuối cùng là Hàn Mặc Tử. Từ năm 1935 - 1936, Hàn Mặc Tử gặp Mộng Cầm, cùng thời gian này in xong tập *Gái quê*. Ông trở về Quy Nhơn chữa bệnh. Năm sau, khi biết bệnh trạng của mình, ông chủ động cắt đứt liên lạc với bạn bè. Năm 1938, ông hoàn thành xong tập *Đau thương* (thơ Điên). Năm 1939, Hàn Mặc Tử cho ra đời hai tập thơ *Xuân như ý* và *Thương thanh khí*. Qua lời giới thiệu của Trần Thanh Địch, Hàn quen với Thương Thương và say sưa viết *Cảm châu duyên*, *Duyên kì ngộ*, *Quần tiên hội* (bị bỏ dở, do yêu cầu của gia đình Thương Thương). Ngày 20/09/1940, Hàn Mặc Tử vào

bệnh viện Quy Hòa với số hiệu bệnh nhân 1134. Và 5h45 ngày 11 tháng 11 năm 1940, Hàn Mặc Tử tạ thế tại nhà thương Quy Hòa (và sau đó được an táng tại nghĩa địa Quy Hòa, Quy Nhơn, Bình Định). Hàn Mặc Tử được mệnh danh là thi sĩ tài hoa nhất, lạ nhất nhưng cũng đau thương nhất trong số các nhà thơ trong phong trào Thơ mới (1932-1945) nói riêng và thơ ca Việt Nam hiện đại nói chung.

Tác phẩm của Hàn Mặc Tử gồm các tập thơ *Lệ Thanh thi tập*, *Gái quê*, *Xuân như ý*, *Thượng thanh khí*, *Cẩm châu duyên*, kịch thơ *Duyên kỳ ngộ* và *Quần tiên hội*. Đương thời Chế Lan Viên từng quả quyết: “Tôi xin hứa với các người rằng, mai sau, những cái tầm thường, mực thước kia sẽ biến tan đi, và còn lại của cái thời kỳ này chút gì đáng kể, đó là Hàn Mặc Tử” (“Thơ của người”, *Báo Ngày nay*, số ra ngày 07/8/1938). Trong *Thi nhân Việt Nam*, nhà phê bình Hoài Thanh mặc dù đã nỗ lực xâm nhập vào thế giới thơ của Hàn Mặc Tử song không phải không có lúc tỏ ra bất lực trong cảm nhận. Bởi thế nên: “Sẽ không thể giải thích được đầy đủ hiện tượng Hàn Mặc Tử nếu chỉ vận dụng thi pháp của chủ nghĩa lãng mạn và ảnh hưởng của Kinh thánh. Chúng ta cần nghiên cứu thêm lý luận của chủ nghĩa tượng trưng và chủ nghĩa siêu thực. Trong những bài thơ siêu thực của Hàn Mặc Tử, người ta không phân biệt được hư và thực, sắc và không, thế gian và xuất thế gian, cái hữu hình và cái vô hình, nội tâm và ngoại giới, chủ thể và khách thể, thế giới cảm xúc và phi cảm xúc. Mọi giác quan bị trộn lẫn, mọi lôgic bình thường trong tư duy và ngôn ngữ, trong ngữ pháp và thi pháp bị đảo lộn bất ngờ. Nhà thơ đã có những so sánh ví von, những đối chiếu kết hợp lạ kỳ, tạo nên sự độc đáo đầy kinh ngạc và kinh dị đối với người đọc” [2]. Theo thời gian, thơ Hàn Mặc Tử vẫn còn mãi đó, vẫn gọi và thách thức đối với người đọc.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm *biểu tượng*

Biểu tượng vốn là khái niệm dùng để chỉ một hình thức của nhận thức, cao hơn cảm giác, nó là hình ảnh của sự vật còn giữ lại trong não bộ sau khi quá trình tác động của sự vật vào giác quan đã chấm dứt. Biểu tượng đồng thời là cổ mẫu (mẫu gốc, siêu mẫu, siêu tượng...) vốn có trước, nằm trong những cấu trúc tâm thần gần như phổ biến, bẩm sinh hay được thừa kế, là một dạng của ý thức tập thể, chứa đựng nội hàm ngữ nghĩa nhất định nào đó. Biểu tượng gắn với quan niệm của mỗi dân tộc, dù sự thể hiện ở mỗi giai đoạn lịch sử có thể có độ vênh nhất định nào đó. Trong văn học, có thể hiểu, biểu tượng là “một phương thức chuyển nghĩa của lời nói hoặc một loại hình tượng nghệ thuật đặc biệt có khả năng truyền cảm lớn, vừa khái quát được bản chất của một hiện tượng nào đấy, vừa thể hiện một quan niệm, một tư tưởng hay một triết lý sâu xa (của nhà văn – NTMH, LVT) về con người

và cuộc đời..., là đặc trưng phản ánh cuộc sống bằng hình tượng văn học” [3, tr.24]. Biểu tượng hiểu như vậy sẽ là một sản phẩm sáng tạo độc đáo của nhà văn, nhất là trong thể loại trữ tình. Gắn liền với văn hóa dân tộc và thời đại, mỗi thi sĩ sẽ ưa dùng một hoặc một hệ biểu tượng của riêng mình. Biểu tượng trong thơ sẽ dịch chuyển dần để trở thành hình tượng, dung chứa nội dung tư tưởng mà người nghệ sĩ muốn gửi gắm, ký thác.

Trong quan niệm của con người nói chung (không chỉ là của Việt Nam), màu trắng thông thường sẽ là sự tượng trưng cho những gì không vấy bẩn, không ô uế, cả ở phương diện vật chất lẫn phương diện tinh thần. Chính vì thế, ngay từ thời cổ đại, màu trắng tượng trưng cho sự tinh khiết, ngây thơ, trinh nguyên, trong sạch, thánh thiện... Màu trắng còn đồng nghĩa với sự hòa giải, trung lập... Vào thế kỉ IX, màu trắng trở thành màu áo của cô dâu phương Tây với hàm ý trinh trắng và tinh khiết theo đạo đức trưởng giả. Ngày nay, chúng ta kết hợp màu trắng với sự sạch sẽ, vệ sinh, lạnh lẽo... Chính vì lẽ đó mà người ta thích bột giặt, băng cứu thương, máy móc gia dụng, vải giường, đồ lót... có màu trắng. Về mặt biểu thể, biểu thể cơ bản nhất của màu trắng chính là ánh sáng nên màu trắng thường gắn liền với ánh sáng, gắn với sự khởi đầu (hai bàn tay trắng)... và được xem là màu của sự hoàn hảo, hoàn thiện. Và trong những trường hợp khác, màu trắng cũng bị coi là màu của tang tóc, chết chóc, thể lương (như màu của tuyết lạnh)... Ở một phương diện nào đó, những người thích màu trắng thường là người sống hồn nhiên, vô tư trong sáng, mong manh nhưng lại khá tinh tế, cầu kỳ...

2.2. Các phương diện ý nghĩa của biểu tượng màu trắng trong thơ Hàn Mặc Tử

So với một số biểu tượng khác như biểu tượng *Trăng*, biểu tượng *Hồn* hay biểu tượng *Máu*, trong thơ Hàn Mặc Tử, biểu tượng *Màu trắng* xuất hiện với số lượng không nhiều, song nó lại khá độc đáo. Khảo sát sơ bộ thơ “*Hàn Mặc Tử, thơ và đời*” (Lữ Huy Nguyên sưu tầm, tuyển chọn, Nxb Văn học, Hà Nội, 2000), chúng tôi thấy biểu tượng màu trắng có một số ngữ nghĩa sau đây:

2.2.1. Màu trắng - sự tinh khôi của buổi ban đầu

Nội hàm ngữ nghĩa đầu tiên của màu trắng trong thơ Hàn Mặc Tử chính là sự tinh khôi của buổi ban đầu. Sự tinh khôi ấy có thể hiểu về phương diện sự vật, vật chất mà cũng có thể hiểu là sự tinh khôi của những giá trị tinh thần trong đời sống tình cảm của con người với con người. Đặc biệt, với người nghệ sĩ, sự khởi đầu cũng sẽ là những giây phút thăng hoa trong sáng tạo có ý nghĩa rất đặc biệt. Trong bài *Bút thân khai*, tác giả có viết:

*Ngọn bút thân khai phước lộc nhà,
Sáng như gươm báu, lạnh như ma.
Mực lùa khí vị vô hồn chữ,*

*Văn bút hào quang ở miệng ta.
Giấy trắng tinh khôi tuôn huyết mạch,
Lời vàng nguyên vẹn trở tài hoa.
Ám hơn tiếng nhạc reo trong ý,
Thơ đợi xuân về phát tiết ra.¹*

Trên thực tế, hành vi sáng tạo của nhà thơ cũng giống như nhiều hành vi sáng tạo nghệ thuật, kể cả những sáng tạo ở các lĩnh vực khác không phải nghệ thuật luôn cần đến sự mãnh liệt, riết róng của chủ thể song có lẽ, hoạt động sáng tác của người nghệ sĩ, hành vi này vốn được nhấn mạnh hơn. Nó không phải là một dạng hoạt động hành vi không thể kiểm soát song lạ kỳ là ở chỗ, đôi khi những can thiệp lí trí tỏ ra bất lực. Dòng cảm xúc đến với thi nhân nhanh, mạnh, tuôn trào như một cơn sóc mà người thơ giống như “thư ký” trung thành ghi lại dòng cảm xúc đến quá nhanh ấy mà thôi. Trong số các nhà thơ của phong trào Thơ mới, thơ Hàn Mặc Tử ít dấu ấn của sự kỳ công, đẽo gọt. Thơ đến tự nhiên, hồn nhiên mà cũng rất máu thịt. Ông gọi ngọn bút của mình như có thần trực sẵn, chờ đợi sự hòa quyện nhuần nhuyễn giữa nội lực bên trong và tác động của ngoại giới. Ngày ấy hẳn công nghệ giấy in chưa thể có loại trắng sáng, trắng tinh như bây giờ, song nó vẫn và vẫn không những phải là “trắng” mà là “trắng tinh khôi” vì một logic tất yếu: phải trắng tinh khôi như thế mới có thể gọi cho thi nhân cảm hứng, xúc cảm mãnh liệt có thể “tuôn huyết mạch” - tuôn dòng cảm xúc, giải phóng nguồn năng lượng sáng tạo bên trong, hiện thực hóa văn bản tác phẩm ngôn từ.

2.2.2. Màu trắng - sự thanh khiết của thế giới tự nhiên

Trong cảm quan của Hàn Mặc Tử, sự thanh khiết của thế giới tự nhiên gắn với nỗi niềm khát vọng thụ hưởng thế giới, hòa nhập vào thiên nhiên mà Hàn Mặc Tử đã vĩnh viễn không còn có cơ hội trong cuộc đời quá ngắn ngủi của mình. Màu trắng lúc này tượng trưng cho những gì của ngoại giới đẹp nhất, thanh sạch nhất song cũng nhứt nhối nhất của thi nhân. Màu trắng vẫn còn đó, dường như vĩnh hằng để lướt qua con người, bỏ qua con người hay con người đã bỏ qua nó? Tự hành trình của mình như kẻ lãng du, Hàn Mặc Tử viết:

*Mây trắng ngang trời bay vẫn vơ,
Đời anh lưu lạc tự bao giờ.
Đi đi... đi mãi nơi vô định,
Tìm cái phi thường cái ước mơ...*

¹ Lữ Huy Nguyên (sưu tầm, tuyển chọn) (2000), *Hàn Mặc Tử, thơ và đời*, - Nxb Văn học, Hà Nội, tr.18. Trích dẫn thơ Hàn Mặc Tử trong bài viết đều lấy từ cuốn này.

Cuộc hành trình tìm kiếm ấy của thi nhân sẽ chưa hẳn là thất bại bởi nó vẫn còn nhiều hứa hẹn ở phía trước. Song dẫu vậy, biết sao khi thi nhân đã quá mẫn cảm với thất bại đón chờ mình:

*Ban đêm anh ngủ túp lều tranh,
Chỗ tạm dừng chân khách bộ hành.
Đến sáng hôm sau anh cất bước.
Ra đi với cái mộng chưa thành.*

(Đời phiêu lãng)

Lần khác trong bài thơ *Em lấy chồng*, chỉ vồn vện với bốn câu thất ngôn ngắn ngủi, lời thơ cũng nhẹ nhàng, tung tưng về như bất cần song đọc lên hình như vẫn còn nỗi niềm nào ẩn giấu bên trong:

*Ngay mai tôi bỏ làm thi sĩ,
Em lấy chồng rồi hết ước mơ.
Tôi sẽ đi tìm **mỏm đá trắng**,
Ngồi lên để thả cái hồn thơ.*

“Tôi” lúc đó và “tôi” bây giờ đã mãi mãi chả thể nào “bỏ làm thi sĩ” được, đã mãi mãi đóng đinh trên “cây thập tự thi ca” và dẫu có một sự cải tử hoàn sinh cho người thơ chọn lại thì vẫn sẽ là thế, định mệnh. Em đã và vẫn lấy chồng như một sự thật không thể khác, cũng không cần khác. Đó là những lí lẽ hợp lý của sự tồn tại sự sống và đến ngay cả cái việc “thả cái hồn thơ” của thi nhân cũng không thể lựa chọn khác. Duy chỉ còn lại “mỏm đá trắng” thì thi sĩ vẫn phải “đi tìm” dù nó có thể có sẵn trong tự nhiên, thậm chí ngay bên cạnh người thơ. Vấn đề ở đây không phải là có hay không có, tìm được hay không tìm được “mỏm đá trắng” kia mà nó hiển nhiên phải là như vậy, “mỏm đá trắng” mới gọi cho thi nhân nguồn cảm hứng trong trẻo, khát vọng giải phóng ẩn ức tâm hồn. Hình ảnh thi nhân ngồi trên mỏm đá trắng tạc vào thiên nhiên lời thơ gan ruột thật đẹp mà cũng mang khí vị liêu trai, hư thực...

Màu trắng tinh khôi, trinh nguyên gắn với cảm thức của thi nhân về mùa xuân đầu tiên:

*Mai sáng mai, trời cao rộng quá,
Gió căng hơi và nhạc lên mây.
Đôi lòng cũng ấm như xuân ấm,
Chỉ có ao xuân **trắng trẻo** thay!*

(Xuân đầu tiên)

Màu trắng gắn chặt với *ánh sáng* nên trong một vài trường hợp Từ điển đạt bằng *màu sáng, màu bạc, ánh sáng* hay *sự sáng láng*:

Mỏi lên lên trăng đã thẹn thò,
 Thơm như tình ái của ni cô.
 Gió say lướt lướt trong **màu sáng**,
 Hoa với tôi đều cảm động sơ.

(Huyền ảo)

Ta mới thấy xuân vờn trong **ánh sáng**
 Muôn sắc hình múa rờn dưới ao khuya
 Đồi tháp cao kiêu hãnh với hàng bia
 Với lau lách ngả mình trong cảnh vắng
 Sợ chùng như tiếng rụng của sao băng
 Mà vì đâu những tháp Hồi kiêu ngạo
 Hàng muôn năm sóng mãi dưới sương đêm
 Mà vì đâu nghe tiếng bật giữa im lìm
 Như mơ tiếp những thời hung bạo?
 Phải người chẳng, bên suối uống mây trôi?

(Thi sĩ chàm)

Hàn Mặc Tử còn viết cả một bài thơ với tựa đề *Sáng trăng* và một bài thơ với tựa đề *Sáng láng*:

- Vui thay cảnh sáng trăng
 Ái tình bắt đầu căng
 Hoa thơm thì nín lặng
 Hương thơm thì bay lan
 Em tôi thì hỗn hển
 Áo xiêm lấm tẩm vàng...

(Sáng trăng)

- ... Anh đã thoát hôn anh ngoài xác thịt
 Để chấp chờn trong ánh sáng mộng lung
 Để tìm em đưa hai tay ràng rịt
 Mảnh tình thiêng ngả ngón giữa không trung...

(Sáng láng)

Bài *Mùa xuân chín* là một tuyệt tác của thơ Hàn Mặc Tử và cũng thuộc vào hàng những thi phẩm bất hủ của phong trào Thơ mới (1932-1945). *Mùa xuân chín* là bài thơ về mùa xuân, tình xuân. Với ngòi bút rất mực tài hoa, cách sử dụng ngôn từ độc đáo, sáng tạo, tinh tế..., thi nhân đã khắc họa thành công hình tượng mùa xuân tươi tắn thơ mộng với các

hình ảnh dân dã, giản dị, thôn quê. Các hình ảnh khói mơ tan, mái nhà tranh lấm tấm vàng, giàn thiên lý, sóng cỏ xanh tươi... hiện lên thật đẹp, gợi cảm hòa quyện với hình ảnh của con người trẻ trung, tươi tắn, yêu đời, tràn đầy khát vọng. Mùa xuân đến với bao rạo rực và dự định, song một khi: “- Ngày mai trong đám xuân xanh ấy/ Có kẻ theo chồng bỏ cuộc chơi” thì niềm vui cũng không còn trọn vẹn, đứt gãy và hẫng hụt. Đó là lúc thi nhân cần một điểm tựa tinh thần: tình quê hương hòa giải bao nỗi niềm kẻ khách bộ hành lữ thứ:

*Khách xa, gặp lúc mùa xuân chín,
Lòng trí băng khuâng sực nhớ làng:
- Chị ấy năm nay còn gánh thóc,
Đọc bờ sông trắng nắng chang chang?*

Diễn ngôn ấy có thể hiểu, hóa ra mùa xuân chín mang trong nó hai nội hàm ngữ nghĩa: một là mùa xuân ở vào thời điểm đẹp nhất, căng mọng nhất; hai là, đúng vào lúc nó đổi diện với sự tàn phai không thể nào cưỡng lại được. Đó là quy luật nghiệt ngã mà tạo hóa và loài người cũng chỉ biết chấp nhận và dung hòa mà thôi. Hàn Mặc Tử tạo ra một liên hệ tương như rất phi logic: lúc mùa xuân chín là lúc “Lòng trí băng khuâng sực nhớ làng”, nhớ quê hương miền Trung yêu dấu, chang chang nắng chói cồn cát... để nương về mà đứng dậy. Bởi vì, như đã nói, ngay sau cái thời khắc mùa xuân chín cũng là lúc nó héo úa và “cuộc chơi” cũng đã kết thúc. Trong cuộc chơi ấy sẽ bao kẻ theo chồng bỏ cuộc chơi còn lại thi sĩ sẽ đi đâu? Dự cảm về sự hẫng hụt thúc giục thi nhân tìm về tình quê. Hình ảnh “chị ấy” xuất hiện trong nỗi niềm băng khuâng, hoang mang pha chút ưu tư:

*- Chị ấy năm nay còn gánh thóc,
Đọc bờ sông trắng nắng chang chang?*

Tác giả tìm kiếm một nơi để hướng về nương tựa, nơi ấy gắn với hình ảnh của con người - người con gái nhưng lại không phải là thôn nữ ngây thơ tà áo trắng như ngày nào nữa mà là “chị ấy”. Gắn với chị ấy là hành động “gánh thóc”, chị có còn gánh thóc đi đọc bờ sông nữa hay không? Niềm khao khát giao cảm và hưởng chút tình cảm, hơi ấm của con người cơ hồ cũng không chắc chắn. Với cách gieo vần độc đáo, *trắng gắn nắng*, lại đặt trong không gian rộng mở khiến ánh nắng vốn đã nắng nay lại nắng hơn, gay gắt hơn. Câu thơ sáng lên đến tận cùng của sự trắng sáng, gợi một ám ảnh da diết về hình ảnh *chị ấy* mà cũng chính là người thơ với gánh cuộc đời nặng trĩu vẫn đi, mãi miết về miền xa thẳm, không ngừng. Niềm vui phía trên vừa chợt đến tới đây đã không còn, nhói buốt và nhức nhối... Phối âm *trắng nắng* trở thành một “bản quyền” của thi ca Hàn Mặc Tử. Sau này, nhà thơ Tô Hữu có dùng cách phối âm ấy trong bài “*Em ơi... Ba Lan*”, song chưa thể nào vượt qua được.

2.2.3. Màu trắng - sự trinh khiết của con người

Màu trắng còn là sự tượng trưng cho vẻ đẹp ngây thơ, trong sáng, trong trắng và với Hàn Mặc Tử, nó được đẩy lên thái cực: sự trinh khiết của con người, thường là người phụ nữ. Trong số này, theo chúng tôi, biểu tượng màu trắng trong bài *Đây thôn Vĩ Giã* là một ví dụ điển hình nhất:

*Mơ khách đường xa, khách đường xa,
Áo em trắng quá nhìn không ra...
Ở đây sương khói mờ nhân ảnh,
Ai biết tình ai có đậm đà?*

Cùng với *Mùa xuân chín*, đây cũng đồng thời là một trong những bài thơ đẹp nhất của sự nghiệp thi ca Hàn Mặc Tử. Bài thơ này lâu nay được đưa vào chương trình sách giáo khoa Ngữ văn, bậc Trung học phổ thông lớp 11, nên nó thu hút được sự quan tâm, thẩm bình, phân tích đánh giá của nhiều nhà nghiên cứu, phê bình, các thế hệ thầy cô giáo cũng như các em học sinh. Qua thời gian, các phương diện về đẹp nội dung tư tưởng cũng như nghệ thuật của bài thơ này đã được làm rõ song cửa thơ vẫn khép hờ mời gọi. Bài thơ có ba khổ được sắp xếp theo một trật tự rất phi logic: khổ 1 là khoảng sáng đẹp đẽ của kí ức vụt hiện về trong tâm trí thi nhân, gắn với thiên nhiên và con người thôn Vĩ xưa; khổ 2 là sự trở về đối diện với thực tế khổ đau (lúc Hàn Mặc Tử đang điều trị trong trại phong Quy Hòa) song niềm mong ngóng, hi vọng chưa bao giờ thôi cạn; khổ 3 thì cảnh và người trở nên mông lung, mờ ảo, thực tại hóa viễn ảnh xa xôi, còn thi nhân thì tuyệt vọng hướng điều bấn khoăn, nắc nhen vào chính cõi lòng tê tái. Hình ảnh *khách đường xa* lặp lại hai lần như khát vọng níu kéo cứ xa một tầm tay với. *Áo em trắng quá nhìn không ra* không phải không nhìn ra mà nó là biểu tượng về sự trong trắng, trắng ngần trinh khiết của người thiếu nữ mà cả cuộc đời thi nhân khao khát kiếm tìm. Nay thấy đó mà vĩnh viễn chia xa, tan tác, mãi mãi... Khoảng sáng kí ức vụt hiện như vừa khuấy khỏa nỗi niềm của người thơ trong những năm tháng ấy bỗng lại khoét sâu hơn nỗi đau tụ máu trong lòng tác giả. Nhân tình thế thái cũng chỉ đến vậy, phũ phàng, vô tình. Trước còn hướng ngoại: “*Thuyền ai đậu bến sông trăng đó/ Có chờ trăng về kịp tối nay?*” thì giờ hướng nội: “*Ở đây sương khói mờ nhân ảnh/ Ai biết tình ai có đậm đà?*”, hướng vào chính mình, đón đau, tuyệt vọng. *Đây thôn Vĩ Giã* là tình quê? Có sai đâu. Là tình yêu? Cũng đúng. Là sự hòa điệu, gặp gỡ của tình quê và tình yêu. Lại càng đúng hơn. Nhưng nếu chỉ có vậy thì lời thơ ông làn quá, sự diễn ngôn chưa đến giá trị vượt thời gian đến ngày hôm nay. Chúng tôi cho rằng, bài thơ chính là một sự bày tỏ niềm khát khao giao cảm, tận hưởng (vật chất và tinh thần) về đẹp thanh khiết của thiên nhiên và sự trinh khiết của con người (màu trắng là một sự tượng trưng). Với con người, vẻ đẹp trinh khiết ấy, nghiệt ngã thay sẽ còn mãi nếu nỗi tuyệt vọng của thi nhân còn mãi.

2.2.4. Màu trắng - khát vọng thanh tẩy cõi thế và dự cảm về cái chết đau thương

Trong những năm tháng cuối đời, sự vật vã của căn bệnh phong cùi rõ ràng có sự ảnh hưởng không nhỏ tới nguồn thi hứng của Hàn Mặc Tử. Chúng tôi cho rằng, sẽ không thể có những vần thơ tan nát, xé lòng như tập *Máu cuồng và hồn điên* nếu như Hàn Mặc Tử không mắc phải căn bệnh ấy, lẽ tự nhiên người thơ đau muốn thế. Bao lần ông cảm nhận rất rõ như hồn đã lìa khỏi xác phàm bay lên miền sáng láng của một không gian khác: “Hồn đã cầu, đã cào, nhai ngấu nghiến!/ Thịt da tôi sượng sần và tê điếng/ Tôi đau vì rùng rợn đến vô biên/ Tôi chìm hồn xuống một vũng trắng êm/ Cho trắng ngập trắng dồn lên tới ngực... Hồn là ai? Là ai! Tôi không hay/ Dẫn hồn đi rờng rã một đêm nay/ Hồn một lá và tôi thì chết giắc” (Hồn là ai). Thơ Hàn Mặc Tử theo hướng này chính là sự thể nghiệm sống động nhất cái cảm giác mình đã chết, hồn đã cất khỏi xác phàm đón đau. Màu trắng lúc này chính là biểu tượng của khát vọng thanh tẩy cõi thế, gửi mơ ước về miền tâm linh vẹn nguyên trong tưởng tượng của thi nhân, một niềm sáng mà thi nhân mong mỗi sẽ hợp lưu để kết thúc tất cả:

*Đây là tất cả người anh tiêu tán
Cùng trăng sao bàng bạc xír Say Mơ
Cùng tình em tha thiết như văn thơ
Ràng rịt mãi cho đến ngày tận thế.*

(Trường tương tư)

Hình ảnh suối nguồn xuất hiện trong giả tưởng mà thực chất là dòng suối của một thế giới khác, hư ảo:

*Cả miệng ta trắng là trắng
Cả lòng ta vô số gái hồng nhan.
Ta nhả ra đây một nàng
Cho mây lặng lờ cho nước ngát ngây,
Cho vì sao rụng xuống mái rùng say,
Gió thổi rào rào như lá đổ.
Suối gì **trong trắng** vẫn đồng trinh,
Bóng ai theo dõi bóng mình,
Bóng này yêu tình
Dịp cười như tiếng vỡ pha lê.*

(Một miệng trắng)

“Mây”, “gió”, “rùng”, “suối” thật đẹp, nhưng có gì đó thật hoang vắng, ớn lạnh. *Suối gì trong trắng vẫn đồng trinh* có thể còn mã hóa những ngữ nghĩa khác nữa nhưng trong

trường hợp này nó gọi về một miền tâm linh trong tưởng tượng của thi sĩ. Ở chỗ khác, mặc dù không nhắc đến màu trắng, song lời thơ lại gọi ra cả một không gian trắng, lạnh lẽo:

*Ta trút linh hồn giữa lúc đây
Gió sậu vô hạn nuôi trong cây.
Còn em sao chẳng hay gì cả?
Xin để tang anh đến vạn ngày.*

(Trút linh hồn)

Người con gái đồng trinh chết đi trong nghẹn ngào của Từ cũng khoác lên mình sắc trắng lạnh lẽo mà tinh khiết ấy:

*Xác cô thơm quá, thơm hơn ngọc.
Cả một mùa xuân đã hiện hình.
Thinh sắc cơ hồ lưu luyến mãi,
Chết rồi - xiêm áo **trắng** như tinh.*

(Cô gái đồng trinh)

Hình ảnh của thi nhân câu nguyện Đức mẹ đồng trinh Maria thật gọi nhiều cảm xúc đối với người đọc:

*- Ta chấp hai tay lạy quì hoan hảo,
Ngửa trông cao, cầu nguyện **trắng** không gian,
Để vừa dâng vừa hiệp bốn mùa xuân
Nở một lượt giàu sang hơn Thượng Đế...*

(Đêm xuân cầu nguyện)

*- Tấu lạy Bà, lạy Bà đầy ơn phước,
Cho tình tôi nguyện vẹn tựa trắng rằm,
Thơ **trong trắng** như một khối băng tâm
Luôn luôn reo trong hồn, trong mạch máu!*

(Thánh nữ đồng trinh Maria)

Về sau, trong kịch thơ *Duyên kỳ ngộ*, Hàn Mặc Tử, mặc dù không còn nhắc trực tiếp đến màu trắng, sắc trắng nữa, song cả không gian được miêu tả đều ngập trong sắc ngọc trong trắng, tinh khiết và thanh sạch, như tắm gội và gột rửa và nâng đỡ cho một tâm hồn quá nửa đời thương đau của người thơ:

*Một mai kia ở bên khe nước ngọc,
Vội sao sương, anh nằm chết như trắng.
Không tìm thấy nàng tiên mô đến khóc,
Đến hôn anh và rửa vết thương tâm.*

Với Hàn Mặc Tử, cuộc hành trình đời người quá ngắn ngủi, song bù lại nó thực đáng giá, vĩnh viễn thử thách năm tháng thời gian. Cuộc “đạo chơi chốn nhân gian” của thi nhân đáng quý biết bao khi nó đã tạo nên một vẻ đẹp siêu mẫu và gợi nhiều suy ngẫm cho hậu sinh. Một lần nữa, thi nhân và “chị” lại hiện lên và bắt tử trong miền không gian có “*Nước suối chảy ở hang đá trắng, tinh khiết như mạch nước ngọc tuyền, chồm lên những vầng lá, hể trông đến là kinh hãi vì nó giống con bạch hoa xà như tạc...*” và kìa “... Tôi bỗng thấy chị tôi có vẻ thanh thoát quá, tinh khôi, tươi tốt và oai nghi như pho tượng Đức Bà Maria là đức tinh truyền chí thánh. Tôi muốn sốt sắng quỳ lạy mong ơn bào chữa. Nhưng trời ơi, sao đêm nay chị tôi đẹp đẽ đến thế này. Nước da của chị tôi đã **trắng**, mà vận áo quần bằng hàng **trắng** nữa, trông thanh sạch quá đi... Những phút **sáng láng** như hôm nay, soi sáng linh hồn tôi, và giải thoát cái “ta” của tôi ra khỏi nơi giam cầm của xác thịt... Tôi bỗng rú lên một cách điên cuồng, và chực ngửa tay hứng một vì sao đang rụng. Chị tôi đằng xa chạy lại bảo tôi: - Em la to quá, chị sợ âm thanh rung động đến khí trời, rồi những ánh trăng sẽ tan ra bọt mắt... - Không, không, chị ơi! Rồi ánh sáng đêm nay sẽ tan đi, ta sẽ buồn thương và nhớ tiếc. Em muốn bay thẳng lên trời để tìm ánh sáng muôn năm thôi...” (Chơi giữa mùa trăng).

3. KẾT LUẬN

Hàn Mặc Tử là một hiện tượng thi ca vốn tồn nhiều giấy mực đương thời cũng như sau này song dường như mọi chuyện vẫn chưa dừng lại. Hơn nữa thế kỷ đã trôi qua mà thế giới thơ ông vẫn chưa bao giờ thôi hấp lực với bạn đọc. Trong lịch sử thi ca hiện đại đến đương đại, theo quan sát của chúng tôi, hẳn chưa có ai lại có cuộc đời đau thương, bất hạnh đến dường ấy và hẳn cũng chưa có ai lại có những vần thơ xé ruột đến thế. Đây là điều khiến cho mỗi khi đọc lại ông, chúng tôi lại nghiệm suy được biết bao nỗi niềm thế thái nhân tình. Biểu tượng màu trắng như kiến giải của chúng tôi chỉ là một vấn đề nhỏ trong bao vấn đề có thể khai thác từ chính cuộc đời và thi ca của thi nhân. Cảm thức về nữ quyền sinh thái sẽ là một gợi ý để lần sau chúng tôi sẽ quay trở lại bàn kỹ hơn, ở trong thơ Hàn Mặc Tử đã đành mà trong thơ của những người bạn của ông như Chế Lan Viên, Bích Khê, Quách Tấn... cũng khá rõ nét./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Thị Anh (2007), *Thơ mới với thơ Đường*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
2. Phan Cự Đệ (2007), *Hàn Mặc Tử về tác giả và tác phẩm*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (2009), *Từ điển thuật ngữ văn học*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.

4. Hoàng Thị Huệ (2014), *Thơ mới nhìn từ quan hệ văn hóa - văn học*, - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
5. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant (2016), *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*, nhiều người dịch, tái bản lần thứ 3, - Nxb Đà Nẵng.
6. Lữ Huy Nguyên (2000), *Hàn Mặc Tử thơ và đời*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
7. Hoài Thanh, Hoài Chân (2003), *Thi nhân Việt Nam* (in lần thứ 21), - Nxb Văn học, Hà Nội.
8. Chu Văn Sơn (1998), *Tinh hoa Thơ mới - thẩm bình và suy ngẫm*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
9. Chu Văn Sơn (2004), *Hàn Mặc Tử một hành trình sáng tạo*, - Nxb Trẻ, Hà Nội.
10. Chu Văn Sơn (2004), *Ba đỉnh cao Thơ mới*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
11. Đỗ Lai Thúy (2012), *Mắt thơ, phê bình phong cách Thơ mới*, - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.

WHITE SYMBOL IN HAN MAC TU'S POET

Abstract: *Han Mac Tu is one of the great poets of the New Poetry movement (1932-1945) in particular and Vietnam's contemporary literature in general. He used to be contemporary as well as the critical studies later assessed as ink pen very talented. To date there have been many studies on the life table, human values and ideological content and artistic worship. From iconic approach / symbols, some authors go before mentioned the moon symbol, soul, blood in his poetry so in this article, we choose a different icon. Although not appearing with greater frequency, but may have the semantics rather unique, interesting and apparently it matched any unexpected surprise to the readers: white icon. This is the main content set out and interpreted in this paper.*

Keywords: *Han Mac Tu, Tho moi (new poetry), Vietnamese literature, white symbol.*

NGHIÊN CỨU SO SÁNH KIỂU NHÀ NHO ẨN DẬT TRONG CHUYỆN *TỪ THỨC LẤY VỢ TIÊN* VÀ *SAY RƯỢU TỚI CHƠI ĐÈN PHÙ BÍCH*

Kim Ki Hyun (Kim Kì Hiền)

Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam

Tóm tắt: Xét về đặc điểm loại hình tác giả, Nguyễn Dữ xác lập rõ rệt trên tư cách nhà nho ẩn dật hơn so với Kim Thời Tập cũng bởi tính đặc thù của sự ảnh hưởng, tiếp thu hệ tư tưởng cũng như văn hóa truyền thống Việt - Hàn. Song ở phương diện ký thác hình tượng mẫu người chối từ danh lợi để hướng đến một cuộc sống tự do, thích chí trong tác phẩm thì Nguyễn Dữ và Kim Thời Tập có nhiều điểm gặp gỡ thú vị. Chúng tôi tiến hành nghiên cứu so sánh *Chuyện Từ Thức lấy vợ tiên* (trích *Truyện kỳ mạn lục*) và *Say rượu tới chơi đèn Phù Bích* (trích *Kim Ngao tân thoại*) để bàn sâu về nội dung này.

Từ khóa: Loại hình tác giả, *Truyện kỳ mạn lục*, Nguyễn Dữ, *Kim Ngao tân thoại*, Kim Thời Tập, nhà nho ẩn dật

Nhận bài ngày 05.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Kim Ki Hyun (NCS Hàn Quốc); Email: kimkihyun1989@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Vốn là một loại hình tác giả có tính khu vực, sự lựa chọn cuộc đời cũng như sự nghiệp của tác giả ẩn sĩ trong nền văn học Trung Hoa, Việt Nam và Hàn Quốc có nhiều điểm rất lí thú. Điều này cũng đã được nhiều nhà nghiên cứu bàn tới trong một số công trình nghiên cứu. *Truyện kỳ mạn lục* cũng như *Kim Ngao tân thoại* vốn chịu ảnh hưởng từ *Tiến đăng tân thoại*, song xét ở tư cách tác giả, chỉ có Nguyễn Dữ và Kim Thời Tập mới rõ hơn cả về kiểu tác giả ẩn sĩ, mặc dù trong *Tiến đăng tân thoại* cũng có sự xuất hiện của kiểu nhân vật dật sĩ (tiêu biểu nhất là Từ Dật trong truyện *Thăm người ở ẩn chốn Thiên Thai*). Bởi sự tương thích giữa cuộc đời của tác giả đến sự xuất hiện của hình tượng mang dáng dấp chính nhà văn nên trong trường hợp này, chúng tôi chỉ tập trung bàn đến hai truyện là *Từ Thức lấy vợ tiên* của Nguyễn Dữ và *Say rượu tới chơi đèn Phù Bích* của Kim Thời Tập.

2. NỘI DUNG

2.1. Nguyên nhân của sự lựa chọn con đường thoái lui

Thực tế cho thấy, tác giả Nguyễn Dữ vốn từng ôm ấp lý tưởng quan trường như bao nhà nho thời trung đại khác nên đã miệt mài sách vở, từng tham gia thi Hương, đỗ cử nhân và làm quan huyện khoảng một năm. Nhưng do sự biến động của thế cuộc lúc bấy giờ không như mong muốn của cá nhân ông nên Nguyễn Dữ đã lấy cớ là về quê chăm sóc mẹ già cho trọn đạo hiếu, ông dứt khoát từ quan và lui về rừng núi Thanh Hóa ở ẩn từ đó cho đến hết cuộc đời. Ông thuộc vào mẫu những nho sĩ từ quan và ẩn dật suốt đời, coi ẩn dật như một lẽ sống và hoàn toàn hài lòng về cuộc sống đó của mình. Còn Kim Thời Tập thì không may mắn bằng Nguyễn Dữ. Kim Thời Tập có một cuộc đời vất vả, cực khổ hơn với họ Nguyễn. Từ nhỏ, do sự ân sủng của nhà vua mà ông đã khắc cốt ghi tâm sẽ mãi mãi trung thành để cúc cung tận tụy. Ông chăm chỉ học hành, dù mài kinh sử những mong có dịp thi thố và công hiến. Tuy nhiên, sự kiện vua Sêjô cướp ngôi của Tanjong đã khiến ông buồn nản và mất ý chí phấn đấu. Không những vậy, ông đã từng khóc rống lên, rồi đốt hết sách vở, bỏ đi phiêu lãng, sau đó vào núi sâu, lấy hiệu là Tuyết Sầm rồi ẩn ở đó. Ông già điên, chê cười cuộc đời và đi lãng du khắp đất nước, cất lên những lời ca buồn để giải phóng những ẩn ức nội tâm. Theo nhà nghiên cứu Toàn Huệ Khanh, nội dung này đã được Kim Thời Tập thể hiện khá rõ trong *Mai Nguyệt đường tập* [9, tr.8; các trích dẫn tác phẩm của Kim Thời Tập trong bài viết đều lấy từ bản dịch này] và ở Hàn Quốc, thơ văn của ông được đánh giá cao.

Đó là cuộc đời thực của hai tác giả. Còn trong *Từ Thức lấy vợ tiên*, Nguyễn Dữ đã xây dựng hình tượng nhân vật chính là Từ Thức. Người này được nhắc đến ngay từ đầu truyện ngắn như sau: “*Trong năm Quang Thái đời nhà Trần, người ở Hóa Châu tên là Từ Thức, vì có phụ ám được bỏ làm tri huyện Tiên Du...*” [1, tr.304; các trích dẫn tác phẩm của Nguyễn Dữ trong bài viết đều lấy từ bản dịch này]. Thông tin này khá đúng với cuộc đời của Nguyễn Dữ, duy chỉ có tên nhân vật, tên huyện là đã bị thay đổi đi mà thôi. Từ Thức làm quan song bỏ bê việc quan, vốn tính hay rượu, thích đàn, ham chơi nên “... việc sổ sách ùn cả lại thường bị quan trên quở mắng”. Bình thường, nếu kẻ làm quan mà bị cấp trên trách mắng sẽ tìm cách để lo chuộc lỗi và hẳn là sẽ cố gắng để làm tốt trong những lần sau. Nhưng ở đây, Từ Thức lại than rằng: “- *Ta không thể vì số lương năm đấu gạo đỏ mà buộc mình trong áng lợi danh. Ấu là một mái chèo về, nước biếc non xanh vốn chẳng phụ gì ta vậy*”. Ngay sau đó, Từ đã trả án, bỏ quan về quê sống cuộc sống của kẻ thanh nhân, không vướng bận sự đời tục lụy.

Còn trong *Say rượu tới chơi đèn Phù Bích*, tác giả Kim Thời Tập có giới thiệu về nhân vật thư sinh họ Hồng như sau: “*Đầu niên hiệu Thiên Thuận, ở Ke-song có chàng thư sinh*

họ Hồng là con nhà giàu, tuổi trẻ đẹp trai, rất có phong độ lại giỏi thơ văn”. Nếu so sánh với lai lịch của Kim Thời Tập thì kể cũng có nét tựa tựa như vậy. Và bản thân Kim Thời Tập, dù đã có dịp diện kiến và khoe tài với vua đương triều song ông chưa từng tham gia khoa cử nên chàng thư sinh họ Hồng trong truyện cũng tuyệt nhiên không được nhà văn nhắc gì đến chi tiết khoa cử, hoạn lộ. Trước khi giới thiệu về chàng thư sinh này thì ông đã dành nhiều dòng để miêu tả sự thanh tú, đẹp đẽ của thắng cảnh đền Phù Bích mà sau đây chàng trai họ Hồng sẽ lạc bước tới đó, rồi gặp tiên nữ... Cuộc đời của anh ta đã rẽ sang hẳn một hướng khác, hướng phiêu lãng với cảnh, với người, rồi chấp nhận cái chết một cách khá nhẹ nhàng, thanh thản như một cách nói lời chối từ với chốn tục nhiều đua chen và đau khổ.

2.2. Sự thể hiện hiện thực cuộc sống trong mơ ước

Một khi kẻ sĩ như Từ Thức hay thư sinh họ Hồng đã chối từ cuộc sống trần tục mà trong nhận thức cũng như quan niệm của họ là không phù hợp thì tất yếu họ sẽ đi tìm một cuộc sống khác. Lúc ban đầu, ngay sau khi trao ấn từ quan, chàng Từ Thức tìm về chốn quê với núi non, hang động có thiên nhiên bao trùm, lấy thiên nhiên vượn hạc, bầu rượu túi thơ làm bầu bạn, sống cuộc đời tự do, thích chí: “*Vốn yêu cảnh hang động ở huyện Tống Sơn, nhân làm nhà tại đấy để ở. Thường dùng một chiếc nhỏ đem một bầu rượu, một cây đàn đi theo, mình thì mang mấy quyển thơ của Đào Uyên Minh, hễ gặp chỗ nào thích ý thì hý hứng ngã rượu ra uống. Phàm những nơi nước tú non kỳ như núi Chích Trạo, động Lục Vân, sông Lãi, cửa Nga, không đâu không từng có những thơ đề vịnh*”. Ở chỗ này, theo chú thích thì huyện Tống Sơn, vào thời Trần là vùng đất tương đương với miền bắc huyện Nga Sơn và miền đông bắc huyện Hà Trung; thời Lê là vùng đất huyện Hà Trung, Thanh Hóa ngày nay. So với thực tế lựa chọn núi rừng Thanh Hóa làm nơi ẩn dật của Nguyễn Dữ là khá sát hợp. Trong khi đó, Kim Thời Tập lại tập trung miêu tả môi trường mà thư sinh họ Hồng say mê thích thú là núi non đền Phù Bích và phong cảnh xung quanh “... *Hồng sinh neo thuyền trong đám lau sậy rồi theo bậc thang đi lên, dựa vào lan can vừa ngắm nhìn phong cảnh vừa cao giọng ngâm thơ. Lúc đó, ánh trăng ngập tràn như biển cả, làn nước khác nào dải lụa, tiếng chim nhạn kêu bên bãi cát ven sông, tiếng chim hạc kêu sương trên cây thông, kỳ thú như lạc vào thiên cung của Ngọc Hoàng...*”. Mặc dù, lối sống, các thú vui của người ẩn dật không được nhắc tới chi tiết, song điểm gặp gỡ của cả Từ Thức và Hồng sinh là niềm vui thú núi non, sông bể, trời trăng mây nước, bầu rượu túi thơ. Đó là không gian môi trường sống hoàn toàn đối lập so với không gian trần thế nhiều nhương, nhiều đua chen lợi danh lúc bấy giờ.

Tuy nhiên, như chưa thỏa mãn với môi trường sống như vậy, cả Nguyễn Dữ và Kim Thời Tập đều tìm đến những sự thể nghiệm khác cho nhân vật, sự thể nghiệm mang vào đó niềm ước mơ của kẻ sĩ lánh đục về trong. Nguyễn Dữ thì để cho nhân vật tự nhận định và

từ từ rồi quyết liệt “dấn thân”: “- *Ta lênh đênh trên áng giang hồ, các thắng cảnh miền đông nam, không biết trái núi này từ đâu lại mọc ra trước mắt, ý giả là non tiên rụng xuống, vết thân hiện ra đây chăng? Sao trước không mà nay lại có? Bèn buộc thuyền lên bờ thì thấy những vách đá cao vút nghìn trượng, sừng sững đứng thẳng, nếu không có cánh thì vị tất đã trèo lên thăm cảnh đó được...*” Còn Kim Thời Tập thì cho Hồng sinh vào hoàn cảnh cùng bề bạn uống rượu say khướt, rồi hứng khởi du ba mà tự chèo thuyền du ngoạn trong đêm trăng, quanh đi quanh lại lại tới đỉnh Phù Bích. Theo đó mà cảnh đẹp hiện ra trước mắt thật sững sờ. Hồng sinh “*Ngoảng quay lại cố đô mịt mù khói tỏa, các đợt sóng liên tiếp xô tới cô thành, lòng Hồng sinh cảm thấy buồn, cảm khái về cuộc diệt vong của nhà Ân...*”. Đây là chỗ mà họ Kim thể hiện thái độ chính trị khá rõ rệt của mình về triều đại trong quá khứ, cũng như hiện tại. Trong nhận thức của nhà văn, cái hiện tại hiện hữu thực lại hóa mịt mờ, hư ảo như chính cuộc phù sinh của kiếp người khiến cho những kẻ sĩ như ông tìm đường lui thoái, cất bước giang hồ sơn khê... Sau đó cả Từ Thức và Hồng sinh đều đã được đặt chân tới một cõi khác thực sự đáng sống, khác hẳn cõi tục. Nguyễn Dữ cho nhân vật của mình lên tiên giới; còn Kim Thời Tập thì cho nhân vật của mình lạc bước tới một không gian đẹp như tiên cảnh. Không gian tiên cảnh nơi Từ Thức đặt chân tới được miêu tả: “... *Lên đến ngọn núi thì bầu trời sáng sủa. Chung quanh toàn là những lâu đài nguy nga, mây xanh rắng đỏ, bám ở lan can, cỏ lạ hoa kỳ, nở đầy trước cửa...*”; còn không gian của Hồng sinh cũng đẹp đẽ chẳng kém (đã dẫn phía trên) duy có khác về tâm trạng so với Từ Thức: trước cảnh đẹp đến sững sờ, Hồng sinh vẫn không ngời cảm khái về thế tục, nỗi niềm ấy khiến cho chàng làm ngay một lúc sáu bài thơ để giải tỏ nỗi niềm của mình. Lời thơ da diết, đẹp mà buồn. Xin dẫn một bài:

*Đế cung thu thảo lãnh thê thê,
Hồi đấng vân già kính chuyển mê.
Kỹ quán cố cơ hoàng tử hợp,
Nữ tường tàn nguyệt dạ ô đề.
Phong lưu thắng sự thành trần thổ,
Tịch mịch không thành mạn tạt lê.*

(Cỏ mùa thu ở đế cung lạnh hắt hiu,
Mây che phủ cả bậc thềm đá trên đường về làm lạc lối.
Trên nền cũ của kỹ viện xưa, cỏ đã mọc đầy,
Dưới bóng trăng tàn trên bức tường, nhà tháp, tiếng quạ kêu đêm.
Chôn phong lưu đã hóa thành đất bụi,
Thành trống tịch mịch, dây leo chằng chịt.
Chỉ có sóng ở sông vẫn nước nở như xưa,
Cuồn cuộn chảy về cửa biển phía Tây.)

Sau đó, vì là tiên cảnh nên cả hai nhân vật này đều có duyên gặp được tiên. Từ Thức gặp Giáng Hương và nên vợ thành chồng cùng nàng. Hai người sống những ngày tháng vui vẻ hạnh phúc nhưng tuyệt nhiên không thấy tác giả nhắc gì đến chuyện luyến ái nam nữ như những vợ chồng bình thường khác. Còn Hồng sinh thì gặp tiên nữ vốn con gái dòng họ Cơ cùng nhau xướng họa thơ phú, chia sẻ tâm tình cũng như những ẩn ức trong quá khứ. Hai người tâm sự trò chuyện như những người bạn tri kỷ, tâm giao chứ không kết duyên vợ chồng như Từ Thức với Giáng Hương.

Lên tiên giới, Từ Thức được trò chuyện cùng mẹ Giáng Hương cũng như với các tiên nữ khác. Trong cuộc trò chuyện, có một mối băn khoăn mà Từ Thức muốn được rõ chính là tiên thì có lòng dục hay không? Không có hay có mà phải đè nén (vì mình là tiên). Với nỗi niềm ấy, Từ Thức đã hỏi bà tiên như sau: “- Thì ra tất cả các cõi trời đều có chuyện phối ngẫu cả. Cho nên ả Chức Nữ lấy chàng Ngưu Lang, nàng Thượng Nguyên tìm chàng Phong Trắc, Tăng Nhụ có bài ký Chu Tàn, Quận Ngọc có bài thơ Hoàng Lăng, *cảnh khác nhưng tình cũng giống nhau*, nghìn xưa vẫn thế cả. *Nay quân tiên ai về nhà lấy, sống trong cảnh quanh quẽ cô liêu, đó là vì lòng vật dục không nảy sinh, hay là cũng có nhưng phải gượng đè nén?*”

Những chỗ in nghiêng là chỗ chúng tôi muốn nhấn mạnh nhận thức cũng như băn khoăn của Từ Thức về tiên cảnh và người tiên. Câu trả lời của Giáng Hương thực đã không thể thuyết phục được Từ Thức: “- Mấy người ấy là những cái khí huyền nguyên, những cái tính chân nhất, thần hầu cửa tía, tên ghi đèn vàng, ở thì ở phủ thanh hư, chơi thì chơi miền sung mạc, không cần gạn mà lòng tự trọng, không cần lấp mà dục vẫn lặng. Không như thiếp bấy tình chưa sạch, trăm cảm dễ sinh, hình ở phủ tía nhưng lụy vương duyên trần, thân ở đèn quỳnh mà lòng theo cõi dục; chàng đừng nên nhân một mình thiếp mà cho tất cả quần tiên đều thế”.

Sự phân trần của Giáng Hương trên đây là một cách tuyệt đối hóa cõi trần tục và tiên giới. Sở dĩ tiên giới như vậy không phải không có cũng không phải có mà gượng đè nén mà bởi vì họ đã tự tu đạt đạo huyền vi của cõi giới. Giáng Hương và Từ Thức chưa đạt tới cảnh giới ấy nên chung cục của họ sẽ đi theo hướng khác.

Còn Hồng sinh, sau khi gặp tiên nữ vốn con gái dòng họ Cơ thì đã cùng nhau họa đáp thơ phú. Trước Hồng sinh đã có sáu bài tức hứng sinh tình thì tiên nữ cũng họa lại sáu bài. Xin dẫn ra đây một bài:

*Đông đình kim dạ nguyệt minh đa,
Thanh thoại kỳ như cảm khái hà.
Thụ sắc y hy thanh cái triển,
Giang lưu liễm diễm luyến quần đà.*

*Quang âm hốt tận nhược phi điều,
Thế sự lữ kinh như thế ba.
Thử tịch tình hoài thù liễu đắc,
Số thanh chung khánh xuất yên la.*

(Đêm nay ở đình Phù Bích, trăng sáng hơn,
Trong lời thơ đẹp ấy như có điều gì cảm khái.
Cây vẫn xòe tán rộng và xanh tốt như xưa,
Nước sông vẫn chảy, sóng vẫn tuôn đi như chiếc xiêm lụa.
Ngày tháng trôi mau như cánh chim bay,
Thế sự luôn biến động như dòng sông chảy,
Tâm sự đêm nay ai hiểu được?
Chỉ nghe văng vẳng tiếng chuông tiếng khánh trong sương khói.)

Sau đó, qua cuộc trò chuyện, tiên nữ cũng đã cho Hồng sinh biết tất cả về thân phận cuộc đời nổi chìm của mình. Tiên nữ con gái dòng họ Cơ đã từng gặp con binh lửa song giữ gìn trọn vẹn phẩm hạnh của mình nên đã được một vị thần đưa đến cõi tiên: “... *Từ đó trở đi, thiếp được tiêu dao nơi thượng giới, đi khắp cùng trời cuối đất, những danh lam thắng cảnh trong mười châu ba đảo không nơi nào thiếp không tới... Sau đó thiếp được bay lên cung trăng, vào thăm cung Quảng Hàn, phủ Thanh Hư và được bái kiến Hằng Nga ở cung Thủy tinh. Hằng Nga cho rằng thiếp là người biết giữ gìn trinh tiết và giỏi thơ văn bèn nói với thiếp rằng: **Tiên cảnh dưới đất đâu là phúc địa nhưng đầy gió bụi, chi bằng cười chim bạch loan lên thượng giới tận hưởng hương thơm dưới cây đa quế, thưởng thức ánh trăng ở Thanh cung, ngao du chốn kin đô của Ngọc Hoàng, bơi trong thắng cảnh dải Ngân Hà**”.* Trong lời của Hằng Nga có một chi tiết đáng chú ý. Dòng chữ in đậm chính là nhận thức và quan niệm của Kim Thời Tập, điểm gặp gỡ thú vị với nhận thức và quan niệm của Nguyễn Dữ: Ở địa giới hồng trần sẽ chẳng thể có một chỗ nào là tịnh không có khổ đau của kiếp nhân sinh. Đó là lí do cho cả hai nhà văn đã tìm đường thoát lui ẩn dật và phát triển thêm một bước cao là cho nhân vật của mình thể nghiệm ở lối sống trong một không gian hoàn toàn không có thật như chúng tôi đã phân tích trên đây. Kết cục ra sao chưa bàn, song rõ ràng điều này cho thấy ở hai ông thái độ phủ nhận thực tại và nỗ lực tìm kiếm cuộc sống trong mơ ước bởi con đường trở về quá khứ là bất khả hiện thực.

2.3. Cái kết của sự thể nghiệm

Điều gì sẽ diễn ra khi Từ Thức quay trở lại trần giới sau một năm ở tiên giới? Đó là sự thay đổi của tất cả, từ con người đến cảnh vật - một độ lùi thời gian đến ma quái. Gặp một người già cả để hỏi thăm thì Từ Thức mới ngỡ ngàng biết rằng: một năm tiên giới bằng

hơn cả 80 năm trần giới. Lời nói của “trẻ thơ” mà ngỡ ở cõi nào: “- *Thuở bé tôi nghe nói ông cụ tam đại nhà tôi cũng cùng tên họ như ông, đi vào núi mất đến nay đã hơn 80 năm, nay đã là năm thứ năm niên hiệu Diên Ninh là đời ông vua thứ ba của triều Lê rồi*”. Từ Thức về quê cũ mà bỗng trở thành một người xa lạ, lạc lõng? Thể hiện một chung cục như vậy, Nguyễn Dữ gửi gắm tư tưởng gì? Sự quay trở lại trần giới cho thấy, cuộc sống và hạnh phúc đích thực của con người không gì khác, không ở đâu xa mà là chính ở thế giới hiện thực. Cuộc sống đau khổ mà có thực còn hơn hạnh phúc mà siêu hình. Với một nhận thức rất cấp tiến như thế nên Nguyễn Dữ đã để cho nhân vật của mình đi tìm và thể nghiệm lối sống ẩn dật. Ở đó cũng là *khát vọng cải hoá hiện thực, ước mơ của ông về một xã hội khác với xã hội Việt Nam thế kỷ XVI mà bản thân ông lại vô cùng lúng túng trong việc vẽ nó ra sao* vì dường như mọi ngã đường dẫn tới hạnh phúc đích thực của con người đã bị ngăn chặn, hiện thực xã hội không đánh lừa được một trái tim nhiệt tình và ham sống là Từ Thức. Đó còn được hiểu như là sự bế tắc, bất lực của tư tưởng và hành động nhân vật, của danh nho Nguyễn Dữ. Vì lẽ này mà Nguyễn Dữ để *Từ Thức trở về*, rồi lại để *Từ Thức ra đi*: “*Chàng bèn mặc áo cừu nhẹ, đội nón cỏ ngắn, vào núi Hoành Sơn, rồi sau không biết đi đâu mất*”. Đằng sau hình tượng chính là một sự biện hộ cho lẽ xuất xứ của Nguyễn Dữ. Không phải là ông không muốn trở lại với xã hội, với triều chính để phục vụ mà nơi ấy không có chỗ cho ông, ông có trở lại cũng chỉ trở thành một người lạc lõng, xa lạ, vô ích mà thôi. Đó hẳn vẫn là một sự bùi ngùi, một cảm giác xót xa, vừa như níu kéo, nuôi tiếc, lại vừa như một sự phủ định hiện tại, chối từ thế tục mà lòng ông vẫn mãi ngóng trông...

Trong khi đó, Kim Thời Tập lại lựa chọn một kết thúc khác. Sau khi kết thúc câu chuyện với tiên nữ và cũng giải cơn say rượu trước đó: “*Hồng sinh buồn thơ thần, lưu luyến khôn nguôi nhưng không thể ở lâu mãi được bèn lên thuyền trở về. Lòng buồn trĩu nặng, Hồng sinh chèo thuyền đi mãi, cuối cùng lại trở về bến cũ*”. Trở về bến cũ, đó chính là sự bất lực của nhà văn trong khát vọng tìm kiếm con đường giải thoát cho cuộc sống vốn nhạt nhẽo và vô vị hiện tại. Đắm mình trong thơ, rượu và những cuộc lãng du, phiêu lãng để cất lên khúc ca giải phóng những ưu tư song mọi chuyện, những diện kiến thế sự vẫn khiến cho ông không hoàn toàn quên hết được tất cả. Tất cả đã mãi không thể hóa giải mà mọi đường hướng chỉ giúp ông tạm hòa giải mà thôi. Hồng sinh trở về với hiện thực nhưng tâm trạng lúc nào cũng “*nhớ tiên nữ không lúc nào nguôi rồi mắc bệnh tương tư trầm cảm, thân hình tiều tụy...*” rồi sau đó là sự đón nhận cái chết một cách hết sức nhẹ nhàng và thanh thản: “*... Hồng sinh giật mình tỉnh giấc bèn bảo người nhà tắm rửa sạch sẽ, thay quần áo, quét dọn nhà cửa rồi thắp hương và rải chiếu ra sân. Hồng sinh nằm xuống đó một lát rồi bỗng chốc về trời*”. Như vậy, Từ Thức biến đi đâu mất sau khi đã đứt đường về quê cũ thì Hồng đã chết và người đời tin chàng đã gặp tiên nên được giải thoát. Hai kết cục về ngoài khác nhau song kỳ thực khá giống nhau. Hai con người, hai thân phận, hai mối

nhân duyên song tất cả chỉ là sự thể nghiệm mang ý nghĩa tìm kiếm của Nguyễn Dữ và Kim Thời Tập. Đó chính là sự khác biệt cũng là sự gặp gỡ thú vị của hai nhà văn Việt Nam và Hàn Quốc thời trung đại.

3. KẾT LUẬN

Trở lên, bằng việc phân tích so sánh sự thể hiện hình tượng Từ Thức trong *Chuyện Từ Thức lấy vợ tiên* và Hồng sinh trong *Say rượu tôi chơi đèn Phù Bích*, chúng tôi đã có những luận giải về sự gặp gỡ và khác biệt trong nhận thức cũng như quan niệm của hai nhà văn về thế cuộc đương thời. Mỗi người một cách thể nghiệm bởi sự khác biệt về thân phận cũng như những trải nghiệm thực tế, song cả hai đều phủ nhận thực tại như một cách phủ nhận chính thể lúc bấy giờ và tìm kiếm một không gian sống khác, không gian sống có ý nghĩa hơn. Tuy vậy, trên hết những nỗ lực tìm kiếm, những cố gắng du ca bay bổng vùng thoát, cả hai nhà văn vẫn hiểu rằng, cái cuộc sống đáng sống hơn cả vẫn là ở thế giới trần gian này chứ không phải ở cõi nào xa thẳm; song tiếc rằng họ đã không thể hình dung được bằng cách nào để có một hiện thực như mơ ước mong muốn ngay thế giới này mà thôi. Đây cũng là hạn chế về nhận thức chung của thời đại chứ không riêng gì Nguyễn Dữ và Kim Thời Tập./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cù Hựu - Nguyễn Dữ (1999), *Tiền đăng tân thoại - Truyền kỳ mạn lục* (Phạm Tú Châu, Trúc Khê Ngô Văn Triện dịch, Trần Thị Băng Thanh giới thiệu và chỉnh lý), - Nxb Văn học, Hà Nội.
2. Toàn Huệ Khanh (2004), *Nghiên cứu so sánh tiểu thuyết truyền kỳ Hàn Quốc - trung Quốc - Việt Nam thông qua Kim Ngao tân thoại, Tiền đăng tân thoại, Truyền kỳ mạn lục*, - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
3. Bùi Duy Tân (1999), “Truyền kỳ mạn lục, một thành tựu của truyện ký văn học viết bằng chữ Hán”, *Khảo và luận một số tác gia tác phẩm văn học trung đại Việt Nam*, tập 1, - Nxb Giáo dục, Hà Nội, tr.372-408.
4. Lê Văn Tấn (2013), *Tác giả nhà nho ẩn dật và văn học trung đại Việt Nam*, - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
5. Lê Văn Tấn (2015), “Số phận người phụ nữ trong *Truyền kỳ mạn lục* của Nguyễn Dữ: Nghiên cứu trường hợp Vũ Thị Thiết và Nhị Khanh”, *Tạp chí Nhân lực Khoa học xã hội*, Học viện Khoa học Xã hội, số 1(20), tr.94-99.
6. Lê Văn Tấn, Kim Ki Hyun (2017), “Kiểu nhân vật nho sinh trong truyện truyền kỳ Việt Nam và Hàn Quốc (nghiên cứu trường hợp *Truyền kỳ mạn lục* của Nguyễn Dữ và *Kim Ngao tân thoại* của Kim Thời Tập)”, *Tạp chí Khoa học*, Đại học Sài Gòn, (28/53), tr.3-11.

7. Lê Văn Tấn, Kim Ki Hyun (2017), “Kiểu nhân vật Đạo sĩ và Dật sĩ trong *Truyện kỳ mạn lục* của Nguyễn Dữ”, *Tạp chí Khoa học*, - Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, (7), tr.28-37.
8. Lê Văn Tấn, Kim Ki Hyun (2017), “Mẫu người phụ nữ phi truyền thống trong truyện truyền kỳ Việt Nam và Hàn Quốc (nghiên cứu trường hợp *Truyện kỳ mạn lục* của Nguyễn Dữ và *Kim Ngao tân thoại* của Kim Thời Tập)”, *Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á*, (9), tr.71-78.
9. Kim Thời Tập (2004), *Kim Ngao tân thoại* (Toàn Huệ Khanh, Lý Xuân Chung dịch), - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
10. Vũ Thanh (2007), “Thể loại truyện kỳ ảo Việt Nam thời trung đại - quá trình nảy sinh và phát triển đến đỉnh điểm”, in trong *Văn học Việt Nam thế kỷ X-XIX - Những vấn đề lý luận và lịch sử*, Trần Ngọc Vương chủ biên, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.

COMPARATIVE STUDY BETWEEN TU THUC MARRIED A FAIRY AND DRUNK TO PLAY PHU BICH TEMPLE

Abstract: *In terms of the type of author, Nguyen Du clearly defined as a more retrospective of the Kim Thoi Tap as well as the peculiarity of influencing and absorbing ideology as well as traditional Vietnamese - South Korean culture. But in the aspect of image deposition model people denied the fame to turn to a free life, like in the work, Nguyen Du and Kim Thoi Tap have interesting meeting points. We conducted a comparative study of Tu Thuc married a fairy, and extracted Drunk to play Phu Bich Temple.*

Keywords: *Type of literary author, Truyen Ky man luc, Nguyen Du, Kim Ngao tan thoai, Kim Thoi Tap, reclusive scholars.*

HÌNH TƯỢNG NHÂN VẬT TRẺ EM TRONG TRUYỆN NGẮN NỮ VIỆT NAM TỪ 1986 ĐẾN NAY

Trần Thị Quỳnh Lê

Trường Đại học Quy Nhơn

Tóm tắt: Trong thế giới nhân vật của truyện ngắn nữ Việt Nam từ sau 1986 đến nay, hình tượng nhân vật trẻ em có một vị trí quan trọng. Tuy không phải là nhân vật trung tâm nhưng nhân vật trẻ em góp vai trò làm nổi bật chủ đề tư tưởng của tác phẩm. Trẻ em được đặt vào nhiều mối quan hệ: gia đình, xã hội và tự thân... để nhà văn khám phá quá trình hình thành nhân cách cá nhân, để nhận thức lại những giá trị nhân văn cốt lõi, nền tảng. Từ các mối quan hệ gia đình, nhà trường, xã hội, quá khứ, hiện tại, tương lai... nhân vật trẻ em như một trục quy chiếu lịch sử xã hội độc đáo trên trang văn của các cây viết nữ Việt Nam đương đại.

Từ khóa: Nhân vật trẻ em, truyện ngắn nữ.

Nhận bài ngày 10.1.2018, chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 25.2.2018

Liên hệ tác giả: Trần Thị Quỳnh Lê; Email: mecghi.84@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Không cố công xây dựng nên những nhân vật thật lạ, thật đặc biệt, nhân vật trong truyện ngắn của các nhà văn nữ từ 1986 đến nay dung dị, gần gũi như từ cuộc đời bước vào trang sách. Tùy tạng người, mỗi nhà văn đều có những kiểu nhân vật riêng, đặc sắc, mang dấu ấn của nghệ sĩ. Tuy nhiên bên cạnh đó, họ cũng luôn hướng ngòi bút của mình đến việc khám phá sự đa dạng của bản thể người trong muôn màu đời sống. Vì thế, thế giới nhân vật trong truyện ngắn của các nhà văn nữ cũng vô cùng phong phú, đa dạng, nhưng có thể nhận ra điểm chung, sự tương đồng của các cây bút nữ trong xây dựng một số hình tượng nhân vật trung tâm của tác phẩm như nhân vật người đàn ông, người phụ nữ và đặc biệt là nhân vật trẻ em. Khám phá hình tượng nhân vật trẻ em trong truyện ngắn nữ Việt Nam từ 1986 đến nay sẽ góp phần nhận diện cái gọi là “lối viết nữ” trên trang văn của họ.

2. NỘI DUNG

Không khai thác nhân vật trẻ em trong chuỗi dài của những kí ức tuổi thơ như các tác phẩm của Vũ Như Hiên (*Miền thơ ấu*), Đặng Thị Hạnh (*Cô bé nhìn mưa*), Nguyễn Quang

Sáng (*Dòng sông thơ ấu*), hay Phùng Quán (*Tuổi thơ dữ dội*), Duy Khánh (*Tuổi thơ im lặng*)..., nhân vật trong sáng tác của các cây bút nữ thường hiện lên trong những lát cắt nhỏ của hiện thực đời sống. Và cũng không có nhiều những trang văn trong sáng, đầy hồn nhiên như trong truyện ngắn của Nguyễn Nhật Ánh, Nguyễn Ngọc Thuần, nhân vật trẻ em trong truyện ngắn nữ đều có điểm chung khi được các chị khắc họa như là nạn nhân từ những đau thương, bất hạnh của thế giới người lớn

Trẻ em được khắc họa trước hết như là nạn nhân của hoàn cảnh lịch sử và chiến tranh. Đây không phải là nét mới bởi trong sáng tác của một số tác giả giai đoạn trước như Nguyễn Thi, Nguyễn Minh Châu, Nguyễn Trung Thành, nhân vật trẻ em trước biến thiên của lịch sử đã được khai thác khá đặc sắc, nhưng với những lối đi riêng, nhân vật trẻ em trong văn của các nữ văn sĩ vẫn để lại cho người đọc sự khắc khoải và đầy ám ảnh. Viết về câu chuyện của những vương triều ngày cũ, Trần Thùy Mai có thể xem là một trong những nữ văn sĩ đầu tiên viết về bi kịch của những đứa trẻ trong dòng xoáy lịch sử. Trong *Thần nữ đi chân không*, cô bé Ngoạn và mẹ nó – nàng Tấm, chịu sự cười cợt của dân làng khi họ tự nhận là vợ và con của vua Trịnh Hoài Đức. Nhưng có ai biết rằng, khi vua gặp nguy biến, chính nàng Tấm là người đã bao bọc, chở che, chăm sóc để ông thoát nạn. Và mẹ con Tấm quả thật đã được phong phi, phong hậu, bé Ngoạn đã là công chúa của vương triều. Nhưng sự thay đổi của thời thế mà quan trọng là sự đổi thay của lòng người đã khiến mẹ con Tấm bị rơi vào quên lãng. Họ từ bỏ xiêm áo, chốn sống xa hoa để trở về làng quê bởi không chấp nhận được cuộc sống tù túng, giả tạo và thiếu vắng sự yêu thương nơi chốn hoàng cung. Bé Ngoạn mãi mãi cũng không hiểu vì đâu, cha nó đã từ bỏ nó, mẹ con nó lại trở thành trò đùa trong những câu chuyện thị phi của người đời. Tác phẩm cuốn hút người đọc bởi sự đa dạng của những cung bậc cảm xúc. Từ bất ngờ, thú vị ở đầu tác phẩm đến vỡ òa sung sướng khi mẹ con Tấm được đón vào cung vua rồi cuối cùng lại là sự hụt hẫng đau thương trước một cái kết không có hậu. Câu chuyện của bé Ngoạn cũng là câu chuyện của biết bao thân phận con người trước trò đùa của lịch sử.

Cuộc đời của nàng công chúa Ngọc Ngôn trong *Nàng công chúa té giếng* cũng vậy, là nạn nhân của sự tranh giành quyền lực, của sự thỏa mãn đam mê, dục vọng tầm thường của những ông hoàng bà chúa. Ngọc Ngôn sinh ra đã là đứa bé ngờ ngờ ngẩn ngẩn như để gợi nhớ hình ảnh của một vương triều cũ và cũng là sự nổi dãi nổi đau của người ở lại. Trần Thùy Mai còn khai thác đề tài này trong nhiều câu chuyện khác như *Thế Cúc*, *Lừa hoàng cung*...

Khác với Trần Thùy Mai, Nguyễn Ngọc Tư lại đặt trẻ em trong những nỗi đau của thời hậu chiến. *Vết chim trời* là câu chuyện về những vết thương chưa lành sau nhiều năm của cuộc chiến. Một trong những người phải gánh chịu vết thương ấy là cu Vĩnh. Một nỗi

buồn khôn nguôi bao trùm lên gia đình nhỏ của em khi trong cơn mê bà nội nhắc đến cái chết của Út hơn (cha Vĩnh) bị người anh phía bên kia chiến tuyến bắt chết. Vĩnh là đứa con nhỏ còn sót lại của Út hơn, được cả gia đình người anh yêu thương đùm bọc, chăm sóc. Song cuộc sống thơ ngây của nó vì mối linh cảm của bà nội mà bị phủ màu u ám. Trong lòng Vĩnh giờ là nỗi hận thù, nghi kị với những người đã cướp mạng nó mà trước đó nó cũng đã hết mực yêu thương.

Không chỉ chiến tranh, nhiều nhân vật trẻ em được xây dựng như những thân phận bé nhỏ, nạn nhân của bi kịch cơm áo đời thường. Từ thằng Bông trong *Luong* đến hai chị em Nương, Điền trong *Cánh đồng bất tận*, thằng Cui trong *Sâu trên đỉnh Puvan* và hai chị em Như, Ý trong *Đời Như ý* của Nguyễn Ngọc Tư đều phải bươn chải, nhọc nhằn kiếm ăn từ khi còn nhỏ. Thằng Cui trong *Sâu trên đỉnh Puvan* gây ấn tượng mạnh mẽ với cả Vĩnh và Dị bởi “*Một linh hồn mười lăm tuổi, trong cơ thể đứa bé lên chín, ở trần gầy nhom, lem luốc, hai xương vai bèn ngót, nhỏ lên cao, môi nở ra, bong những cái vẩy nhỏ*”. Sự đói nghèo hiện lên ngay từ vóc dáng hình hài thằng bé Cui. Nó không được đến trường, phải chăn dê phụ giúp má, nhưng oái ăm thay, dê cũng chẳng còn để mà chăn. Bi kịch của thằng Cui là bi kịch của những con người khốn khổ ở một vùng đất nghèo, thiên nhiên khắc nghiệt. Thằng bé luôn bị ám ảnh bởi cái cảnh thiếu đói. Bất cứ lúc nào nó cũng lo đến sự tồn tại của gia đình nó vào ngày mai. Cảm động hơn là hình ảnh của những đứa trẻ trong *Ngày không mút tay* của Võ Thị Hào. Để chống lại cơn đói, sự thèm thuồng bốc ra từ nhà giàu bên cạnh, những đứa con Ngần đều nhất loạt đưa tay lên miệng mút: “*Thằng lớn bảy tuổi mút ngón tay cái. Còn hai đứa gái sinh đôi thì chùn chụt mút ngón trỏ của bàn tay phải*”. Cái nghèo, cái đói bủa vây đối với những thân phận người đã là sự đau khổ, đối với những đứa trẻ lại càng là sự bất hạnh. Đặt nhân vật trẻ em trong nỗi vất vả của cơm áo gạo tiền, nghèo đói và lo toan mưu sinh, các nhà văn nữ dường như đã phản ánh chân thực sự khốn cùng của hiện thực đời sống. Bởi khi phải oằn mình vì cuộc sống nghĩa là lúc những đứa trẻ sớm phải gách vác nhiệm vụ của người lớn mà lẽ ra chúng vốn phải là đối tượng được bao bọc, chở che và chăm sóc. Chúng là những đứa trẻ thơ nhưng là “*Những đứa trẻ chết già*” (tên một tiểu thuyết của nhà văn Nguyễn Bình Phương).

Không chỉ thế, nhiều nhất trong những trang sáng tác của các nhà văn nữ còn là hình ảnh những đứa trẻ chịu hệ lụy từ sai lầm của người thân và từ những bất cập của xã hội. Sự rạn nứt trong gia đình là nguyên nhân đầu tiên dẫn đến bi kịch của những đứa trẻ. Nó không chỉ hằn in một vết thương tinh thần khó lành trong tâm thức của đứa trẻ mà còn hệ quả tất yếu của sự loay hoay và cả sai lầm trong sự tự trưởng thành của chúng. Nương và Điền (*Cánh đồng bất tận*) lớn lên trong một gia đình nông dân nghèo, cha đi làm mướn. Mẹ bị cám dỗ bởi những giá trị vật chất nên phản bội cha. Người cha vì thế mà sinh ra độc

ác, cục cằn, thô lỗ. Ông thù ghét tất cả đàn bà và trả thù đàn bà bằng những cuộc tình chóng vánh. Ông trút những trận đòn roi vô cớ lên hai đứa con chỉ vì chúng nhắc ông nhớ đến hình bóng vợ. Mất mẹ, thiếu hẳn sự âu yếm của cha, hai chị em Nương, Điền ngoài việc vật lộn với cuộc sống mưu sinh, phải tự học cách thích nghi để tồn tại. Không có mẹ, không có bạn gái hay cô dì chi bảo, Nương hoàn toàn thụ bị động trước cuộc sống. Đến tuổi dậy thì, thấy hành kinh lần đầu, cả hai chị em Nương đã hết sức hoảng hốt, luống cuống. Người đọc thất lòng khi thấy cảnh “*Thằng Điền vội bứt đọt chuối, tọng vào miệng nhai ngấu nghiến, diên đại để lấy bã rịt lại chỗ máu. Thuốc gò nghe nói cầm máu tốt cũng chẳng ăn thua. Hai đứa nhìn nhau khóc...*”. Những cuộc trả thù của người cha dường như cũng từ từ thấm độc vào Điền. Nó chối bỏ niềm vui được trở thành một người đàn ông thực thụ. Nó kìm hãm bản năng trời dậy mạnh mẽ ở tuổi dậy thì bằng tất cả sự miệt thị, giận giữ và căm thù. Cả Nương và Điền đều trốn chạy khỏi thế giới người. Chúng học thứ ngôn ngữ mới, ngôn ngữ của loài vẹt. Thậm chí có khi những đứa trẻ đáng thương ấy còn cảm thấy xấu hổ vì mình là người “*Nổi xấu hổ vì mình là người xộc lên mũi sặc sụa, khi tôi phát hiện ra chúng chẳng bao giờ cưỡng đoạt và gạt gắm nhau*”. Trong mắt chúng, hành vi tính giao của vẹt chứa đựng cái dịu dàng, trù mến khác hẳn những gì thô bỉ, hằn học mà cha chúng đã làm với những người đàn bà.

Áu thơ tươi đẹp (Nguyễn Ngọc Tư) cũng là một cái tựa mang nhiều tính mỉa mai như chính thân phận của những đứa trẻ không còn tổ ấm. Ngót mười ba trang truyện xoay quanh bi kịch của những đứa trẻ có bố mẹ chia tay. Sói – nhân vật chính của câu chuyện ngán ngẩm bởi những lần di chuyển giữa nhà cha, nhà mẹ. Ở đâu nó cũng cảm thấy khó chịu. Về nhà mẹ, nó là người khách lạ, con chó cũng không còn nhận ra chủ nữa. Sự căm ghét của nó với con chó khi không nhận ra nó là chủ thực ra là một cách chống lại mặc cảm bị bỏ rơi. Ở nhà cha, nó chán khi chứng kiến cảnh sống bệ rạc của cha. Cha cũng có những người đàn bà khác bên cạnh, người đàn bà đó chỉ có biết chính xác cái quần cộc của ba nó ở đâu. Sói thấy mình thừa thãi ngay chính trong gia đình mình. Nó trở nên cô độc, cục cằn. Nó quyết định từ bỏ gia đình, đoạn tuyệt quá khứ mà nó không một lần muốn nhìn lại. Tương tự như thế, *Gió lẻ*, *Cỏ xanh* hay *Núi lở* cũng là câu chuyện của những đứa trẻ là hiện thân những bi kịch của thế giới người lớn.

Nguyễn Thị Thu Huệ cũng không khỏi xót xa trước thân phận của những đứa trẻ bị bỏ rơi trong thế giới người lớn. Nhân vật *Nó* – đứa con trong truyện ngắn *Phù thủy* trở thành vật cản trong cuộc ly hôn sắp sửa của cha mẹ mình. Mỗi người chạy theo đam mê của riêng mình mà quên mất mình còn có một đứa con và nó đang loay hoay trước những sự biến đổi quá nhanh của ba mẹ. Cuộc sống như một sàn diễn mà ở đó ba mẹ và cả nó cũng cần trở thành phù thủy để tồn tại. Và kết cục nó chết trong một lần ảo thuật với chính cuộc đời mình. Nhân vật người con trong *Hậu thiên đường* cũng bị bỏ rơi trong nỗi đau và sự cô

đơn, thù hận của người mẹ với cuộc đời. Sự vô tâm của người mẹ trước những biến đổi tâm lý của đứa con gái mới lớn khiến nó lao vào những trò chơi tình ái mà vẫn tưởng là sự yêu thương chân thành, cao thượng. Cái giá phải trả là quá đắt cho những đứa trẻ bởi sự sai lầm không bắt nguồn từ bản thân chúng mà từ sự hời hợt, vô tâm của những người lớn.

Trong *Nhà cổ* của Lê Minh Khuê, hai đứa trẻ lại trở thành cái gai trong mắt của người mẹ kể khi cha mẹ chúng chia tay. Hằng đêm, chúng phải chứng kiến những con ma lượn lơ qua người khiến chúng không thể ngủ được đến gầy rộc cả người. Và con ma đó thực ra cũng không phải ai khác chính là cách mà người mẹ kể bày ra để dọn đường cho đứa con đang hình thành trong người bà được là chủ nhân chính thức của ngôi nhà cổ.

Đau đớn nhất trong tấn bi kịch của những đứa trẻ có lẽ là sự bạo hành thân xác. Không hiếm trong truyện ngắn của các nhà văn nữ là câu chuyện của sự xâm hại tình dục đối với trẻ em. Tím trong *Nút áo* của Nguyễn Ngọc Tư được người ta tìm thấy dưới chân cầu Tân Thạch. Rách mướt nhưng tay nó nắm chặt tới mức người ta chỉ có thể mở ra từng ngón một. Giữa lòng bàn tay ấy là một cái nút áo, Đó là vật chứng để nó tìm ra kẻ đã hại đời nó. Kẻ ác thì chưa tìm ra nhưng chỉ có Tím là hứng chịu bi kịch của cuộc đời mình. Hơn nửa năm dành cho việc khóc và trốn trong nhà, còn lại Tím phải gánh cái nút áo đến còng cả lưng. Ở đâu, làm gì nó cũng thấy cái nút áo: “*Nếu không phải nấu com giặt giữ nó sẽ sẫm soi nút áo, như nuốt trọn bằng mắt, ghi khắc, đóng đinh nó vào lòng mình*”. Thậm chí đến khi cái nút áo bị quăng xuống ao, “*Tím vẫn ngó thấy bên dưới cỏ, dưới rễ cây mít, dưới từng lớp đất nhão nhoét, có cái nút áo*”. Nó đã trở thành nỗi ám ảnh một đời của cô bé mười lăm tuổi. “*Phải có ai đó trả giá cho cái cảm giác quặn ruột, buồn ói mỗi khi bước qua cầu Tân Thạch, cho những ánh mắt thương hại dính vào người, cho tuổi hai mươi héo ruổi*”. Nhân vật Em trong *Gió lẻ* cũng là nạn nhân của một vụ cưỡng hiếp. Kẻ làm việc đồi tiện ấy không phải ai khác mà chính là ông Tám Nhon Đạo, cha nuôi của em, người mà em hết lòng kính trọng. Em đánh mất niềm tin vào cuộc sống, vào con người. Với em, nơi nơi đầy rẫy sự dối trá, bản thủ, con người giả dối đến buồn nôn.

Lật giở từng trang sách, thông qua số phận của các nhân vật trẻ em có hoàn cảnh bi kịch, các cây bút nữ đã gióng lên hồi chuông cảnh báo về một thực trạng nhức nhối trong xã hội hiện đại: vẫn còn nhiều trẻ em bị bỏ rơi, bị lạm dụng sức lao động và lạm dụng tình dục... cần được cộng đồng chú ý. Niềm thương xót nghẹn ngào mà nhà văn gọi lên qua hình ảnh những đứa trẻ bất hạnh này là đóm lửa lương tri đang được đánh thức ở độc giả để họ bớt vô cảm, bớt thờ ơ với đồng loại. Nhân vật trẻ em trong truyện ngắn của cây bút nữ vừa là hiện thân của cái đẹp, vừa là đối tượng hứng chịu hậu quả của thế giới người lớn. Nhà văn phơi bày sự thật không phải để bi quan hóa cuộc sống mà để mỗi người trong chúng ta một lần nữa nhìn rõ hơn về mình, về cuộc đời để sống có trách nhiệm và yêu thương hơn.

3. KẾT LUẬN

“*Nhân vật là nơi duy nhất, tập trung hết thảy, giải quyết hết thảy trong sáng tác*” (Tô Hoài), nên có thể nói mỗi nhà văn trong quá trình kiến tạo thế giới nghệ thuật của mình, luôn phải dụng công trong việc xây dựng hình tượng nhân vật. Bởi đó không chỉ là tài năng mà còn là sự khái quát hóa hiện thực đời sống. Nhưng nhân vật trẻ em trong truyện ngắn nữ Việt Nam từ sau 1986 đến nay dường như có thể xem là một ngoại lệ. Bởi mỗi nhân vật được xây dựng nên không phải để xác lập cá tính riêng mang dấu ấn của người nghệ sĩ mà nhiều hơn vẫn là sự khắc khoải, yêu thương đối với từng đứa trẻ, với mỗi thân phận và cuộc đời. Đó là mẫu số chung, là thiên tính nữ mà dấu với vai trò gì, nhà văn - người mẹ hay chỉ đơn thuần là người phụ nữ, vẫn luôn được các nữ văn sĩ bảo toàn để tạo nên những giá trị tốt đẹp của cuộc đời.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Bình (2007), *Văn xuôi Việt Nam 1975-1995 - Những đổi mới cơ bản*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Nguyễn Văn Long (2009), *Văn học Việt Nam sau 1975 và việc giảng dạy trong nhà trường*, - Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Nguyễn Thành, Hồ Thế Hà (Chủ biên) (2017), *Văn học Việt Nam ba mươi năm đổi mới (1986 – 2016)*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
4. Phùng Gia Thế, Trần Thiện Khanh (biên soạn) (2016), *Văn học và giới nữ (Một số vấn đề lý luận và lịch sử)*, - Nxb Thế giới, Hà Nội.
5. Bích Thu (2015), *Văn học Việt Nam hiện đại, sáng tạo và tiếp nhận*, - Nxb Văn học, Hà Nội.

CHILD CHARACTER IN SHORT STORIES WRITTEN BY FEMALE AUTHORS IN VIETNAM FROM 1986 UP TO NOW

Abstract: *In the character world of Vietnamese short stories written by female writers from 1986 to present, child character has had an important position. Although child character is not the protagonist, it plays a role in highlighting the theme of the work. Children are placed in many relationships with family, society, themselves, etc., in order that the writer can discover the process of personality formation and realize the core human values. Through these relationships and connection with past, present and future, the child character seems like an axis to the unique history of the society in the writings of contemporary Vietnamese women writers.*

Keywords: *Nhân vật trẻ em, truyện ngắn nữ.*

NGŨ PHÁP CỦA THƠ – NHẬN ĐỌC MỘT LIÊN THƠ TRONG BÀI *BẠCH ĐĂNG HẢI KHẨU* CỦA NGUYỄN TRÃI

Lê Thời Tân, Nguyễn Thị Thanh Huyền

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Sự miêu tả trong thơ khác sự miêu tả của văn xuôi. Ngữ pháp câu thơ cho phép tạo nên những cấu trúc ẩn dụ đa tầng, phản ánh cách tri cảm đặc biệt của nhà thơ. Việc tập trung phân tích một liên thơ trong bài “*Bạch Đằng hải khẩu*” (Nguyễn Trãi) góp phần cho thấy điều đó.

Từ khóa: Đối ngẫu, miêu tả, văn xuôi, *Bạch Đằng hải khẩu*

Nhận bài ngày 03.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa, và duyệt đăng ngày 25.3.2018

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

1. GIỚI THIỆU

Bạch Đằng hải khẩu của Nguyễn Trãi là một bài thơ vịnh sử tiêu biểu trong thơ ca trung đại Việt Nam. Là một bài thơ Đường luật, bài thơ mang đặc trưng thi pháp riêng của thể thơ, đồng thời cũng chứa đựng nét đặc trưng thi pháp thơ ca nói chung. Đặc trưng thi pháp chung đó bộc lộ trước hết ở bút pháp ẩn dụ thể hiện qua cấu trúc ngữ pháp đặc thù của câu thơ. Có thể thấy được điều đó qua việc chọn phân tích liên thơ thứ hai của bài thơ này.

Nguyên văn liên thứ hai của bài thơ :

鯨斷鯨剝山曲曲

戈沉戟折岸層層

Phiên âm Hán Việt:

Ngạc đoạn kinh khoa sơn khúc khúc,

Qua trảm kích chiết ngạn tầng tầng.

Tạm diễn nghĩa:

Cá sấu đứt thây, cá kinh phanh xác núi non lởm chởm

Giáo chìm kích gãy bờ sông lớp lớp

Cả liên thơ thường được xem là một đối ngẫu, trình bày một sự đẳng lập đồng liệt hai hình tượng thơ: rặng núi và bờ sông. Sự đẳng lập đồng liệt hai hình tượng hàm chứa một quan hệ đối sánh. Nhưng ngay trong mỗi câu thơ cũng có cấu trúc đẳng lập hai hình ảnh: *Ngạc đoạn kinh khoa* và *Sơn khúc khúc*; *Qua tràm kích chiết* và *Ngạn tầng tầng*.

2. NỘI DUNG

Bản dịch Nguyễn Đình Hồ “mô phỏng” tốt nhất ngữ pháp và cách biểu đạt của nguyên tác. Biểu đạt của nguyên tác phản ánh sự luân chuyển giao hoán của tri giác thực tế. Nhà thơ với hồi ức cảnh chiến thuyền quân Nguyên bị tấn công, đã nhìn những dãy núi hiểm trở với hình dung ác ngư bị giết chết, nhìn bờ sông chập chùng với kí ức bãi chiến trường xưa. Dĩ nhiên đây chỉ là một cố gắng hình dung lại trường tri cảm của nhà thơ. Xem chú thích từ ngữ cụ thể, ta còn thấy có thêm một cách lí giải khác nữa về ẩn tượng sơ khởi của nhà thơ - cái ẩn tượng được kích gợi vừa từ hồi ức lịch sử vừa từ thực cảnh trước mắt. Chú thích này như sau: “*Kinh, ngạc*: ý nói chiến thuyền của địch (như cá kinh, cá ngạc) bị tan rã như núi non đứt đoạn”. Nếu chấp nhận chú thích này ta sẽ thấy câu thơ gợi lên không phải chỉ là song hành của hai hình tượng (*kinh ngạc* và *núi non*) mà thực tế còn hàm chứa một cấu trúc ẩn dụ đa tầng: *chiến thuyền* bị tấn công của địch - *cá kinh cá ngạc* - *núi non* lờm chờm. Bất kể là thế nào đi nữa thì ta hoàn toàn có thể nói các hình ảnh thơ đó đã đồng thời xuất hiện trùng lồng vào nhau trong một tri cảm tức thời. Lối diễn nôm câu thơ ra văn xuôi cũng như cách đặt câu hỏi giảng văn kiểu “Hãy cho biết nhà thơ đã sử dụng biện pháp tu từ ẩn dụ hay so sánh hay như thế nào?” hoàn toàn không giúp ích gì cho việc cảm nhận đặc sắc thực sự trong tri cảm và biểu đạt câu thơ.

Ngữ pháp đặc thù của câu thơ cho thấy sự đồng hiện giải thích cho nhau giữa các hình tượng trong một trường tri giác tự nhiên không bị can thiệp bởi yếu tố suy luận so sánh logic (biểu thị ra ở những từ so sánh *như / giống như*). Hiệu quả biểu đạt đó chỉ có thể tạo ra ở trong thơ chứ không đạt tới khi dùng văn xuôi. So sánh bản dịch thơ với dịch nghĩa là đủ thấy vấn đề. Dịch nghĩa văn xuôi ta phải chọn một trong hai cách viết: 1) “Núi non trùng điệp như cá sấu bị chặt khúc, như cá kinh bị phanh thây; Bờ sông chập chùng như giáo chìm kích gãy chồng chất”; 2) Nhìn núi từng khúc, như cá mập, cá sấu bị chặt từng đoạn; Nhìn bờ từng lớp, như giáo kích gươm đao bị gãy chìm. Bản dịch thơ tốt nhất đã cố gắng tránh dùng từ so sánh biểu thị phán đoán logic và giữ nguyên trật tự đồng đẳng của cặp hình tượng trong mỗi câu thơ:

*Kinh ngạc bãm vằm non mấy khúc,
Giáo gươm chìm gãy bãi bao tầng*

(Nguyễn Đình Hồ dịch) [1]

Gần với cách dịch trên của Nguyễn Đình Hồ là một cách dịch khác:

*Ngạc chặt bằm vằm non mấy khúc,
Giáo chìm gurom gãy bãi dăng dăng.*

Kế đó có thể kể đến bản dịch của Bùi Hạnh Cẩn:

*Ngạc đứt kình phanh bao núi lớn,
Giáo chìm kích gãy mấy bờ giăng [2]*

Bản dịch của Trần Đông Phong cũng cố gắng trung thành với nguyên tác:

*Sáu kình đứt đoạn núi quanh khúc
Kích giáo gãy chìm bãi xếp tầng*

Khác với các bản dịch trên, bản dịch nhóm Đào Duy Anh [3] đã hoán đổi vị trí hai hình ảnh *núi non* và *kình ngạc* nên lộ rõ ý suy đoán logic, và nhất là ở câu thứ hai đã ít nhiều sa vào nghĩa tả thực của văn xuôi:

*Chòm chòm núi đá kình rời đoạn,
Lớp lớp bờ lau kiếm nát chông*

Bản dịch của Lê Cao Phan có lẽ kém hơn cả. Câu thơ nặng nề và khô khan hẳn đi do việc sử dụng các từ “nhu”, “đòi”. Cặp hình ảnh đồng hiện trong một tường tượng đồng thời của nguyên tác giờ đã bị sắp thành trật tự trước sau:

*Núi như kình ngạc phân đòi đoạn
Đất tựa kích đao rải ngổ ngang*

Riêng trường hợp bản dịch của Cao Nguyên lại là một kiểu riêng. Câu thứ nhất đảo hình ảnh núi lên trước. Và từ cấu trúc đồng liệt hai hình ảnh “Ngạc đoạn kình khoa”// “Son khúc khúc” chuyển thành câu chủ vị: “Núi uốn khúc” → “chia” → “kình”//“đoạn” → “ngạc”:

*Núi uốn khúc chia kình đoạn ngạc
Đao chìm kích gãy bãi dăng dăng*

Việc dẫn đồng loạt các bản dịch ở đây không vì mục đích so sánh hơn thua, mà chủ yếu chỉ là để làm rõ thêm cái tính cách đặc biệt của cấu trúc ngữ pháp câu thơ trong nguyên tác. Chất thơ hoặc hiệu quả biểu đạt có tính thơ của thi ca được tạo ra từ tính cách ngữ pháp đặc thù đó.

Có thể thấy lại bút pháp “tả cảnh” trên ở một bài thơ Đường luật khác cũng viết về Bạch Đằng giang - bài *Qua sông Bạch Đằng* của chí sĩ Dương Bá Trạc [4]. Ở đây, ta lại thấy những cặp hình ảnh hàm chứa quan hệ ẩn dụ nhưng đồng hiện trong từng câu thơ của một liên thơ:

*Sóng dòn lớp lớp làn tên bắn,
Gió thổi ào ào tiếng trống rung*

Hình ảnh tả thực “sóng dồn lớp lớp” so sánh với “làn tên bắn” trong câu trên đối ngẫu với câu dưới đối sánh “gió thổi ào ào” với “tiếng trống rung”. Nhưng vì câu thơ đồng liệt các cặp hình ảnh và không sử dụng từ biểu thị phán đoán “như”, “tựa” hay “ngỡ”, nên mờ hồ hơn rất nhiều về nghĩa. Người đọc hoàn toàn có thể thực hiện các cách cắt nghĩa khác nhau: “Dưới sông lớp lớp sóng dồn, Trên bờ từng làn tên bắn; Trong không trung gió thổi ào ào, Trên các chiến thuyền tiếng trống rung từng hồi”; hoặc “Tên bắn từng làn trên lớp lớp sóng dồn; Tiếng trống rung lên hòa trong tiếng gió thổi ào ào”; thậm chí: “Sóng dồn từng lớp không ngăn được tên bắn thành làn; Tiếng gió thổi ào ào không át được tiếng trống rung”...

Dĩ nhiên, một bài thơ Đường luật không phải toàn bộ đều buộc phải tuân theo bút pháp trên đây. Vào liên thơ kết, thay vì chỉ đồng liệt các hình tượng và để chúng thể hiện, phản ánh một trạng thái so sánh ngầm, nhà thơ đã đưa vào trong câu thơ yếu tố ngôn từ suy luận. Vào lúc đó, nếu vẫn dùng bút pháp ẩn dụ, nhà thơ đã có thể không ngại dùng từ biểu lộ hành động so sánh mà không sợ làm mất đi sự hàm súc tư tưởng. Liên thơ kết thúc bài *Bạch Đằng giang* của vua Trần Minh Tông là một ví dụ xuất sắc: 江水滄溟斜日影, 錯疑戰血未曾乾 (*Giang thủy đình hạm tà nhật ảnh, Thác nghi chiến huyết vị tăng can* - Nước sông chan chứa rọi bóng mặt trời buổi chiều đỏ ối, Còn ngỡ là máu chiến trường chưa trước chưa từng khô) [5]. Nhưng ngay cả trường hợp này vẫn tiếp tục cho ta thấy ngữ pháp của thơ đặc biệt như thế nào. Chính đó là điều phân biệt thơ ca với văn xuôi. Ít ra là qua các ví dụ dẫn ra từ hai thi tác viết về Bạch Đằng giang trên đây ta đã thấy sự miêu tả trong thơ khác sự miêu tả của văn xuôi như thế nào.

3. KẾT LUẬN

Việc dẫn ra đây sự miêu tả cùng chi tiết đã xuất hiện trong thơ mà sau đó lại xuất hiện trong văn xuôi - chẳng hạn Ngô Sĩ Liên đã thực hiện ở *Đại Việt Sử ký toàn thư* - “Hai vua đem quân tiếp đến, tung quân đánh lớn, quân Nguyên chết đuối nhiều không kể xiết, nước sông do vậy đỏ ngầu cả”..., cho thấy rằng việc tìm hiểu ngữ pháp của liên thơ, câu thơ... quan trọng nhường nào đối với việc hiểu đúng ý tưởng của người sáng tác. Thiết nghĩ, thẩm bình thơ ca là quyền riêng của mỗi người, nhưng tri thức về thi pháp, cấu trúc ngữ nghĩa của thơ ca cổ điển vẫn là điều cần coi trọng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Thơ chữ Hán Nguyễn Trãi*, - Nxb Văn hoá, 1962.
2. *Thăng Long thi văn tuyển* (Bùi Hạnh Cần dịch), - Nxb Văn học, 2010.

3. Nguyễn Trãi toàn tập, - Nxb Khoa học Xã hội, 1976.
4. Chương Thâu (2004), *Dương Bá Trạc, con người và thơ văn*, - Nxb Phụ nữ.
5. Nguyễn Huệ Chi, Trần Thị Băng Thanh, Đỗ Văn Hỷ, Trần Tú Châu (biên soạn) (1988), *Thơ văn Lý - Trần* (Quyển thượng), - Nxb Khoa học Xã hội.
6. Lê Văn Hữu, Phan Phú Tiên, Ngô Sĩ Liên soạn thảo, *Đại Việt sử ký toàn thư*, (Viện Khoa học Xã hội Việt Nam dịch), - Nxb Khoa học Xã hội, 1993.

POETRY DUALITY OR POET S PERCEPTION (READ “BACH DANG ESTUARY” OF NGUYEN TRAI)

***Abstract:** Depiction in poetry is different from that in prose. Poetical grammar allows poet to create complex metaphor structure and reflect his perception. The analyzation of poem in “Bach Dang Estuary” helps illustrate this point.*

***Keywords:** Poetical grammar, depict, prose, Bach Dang Estuary.*

KỊCH VIẾT VỀ ĐỀ TÀI LỊCH SỬ SAU NĂM 1945 - NHÌN TỪ PHƯƠNG DIỆN NGÔN NGỮ KỊCH

Trần Thị Thu

Trường ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội

Tóm tắt: Kịch viết về đề tài lịch sử giai đoạn sau 1945 có những biến chuyển tương đối lớn về đề tài cũng như hướng tiếp cận lịch sử. Về nội dung, kịch lịch sử giai đoạn nửa sau thế kỷ XX phân chia thành hai chủ đề lớn: chiến tranh cách mạng và lịch sử phong kiến. Về thi pháp, trong vòng hơn một trăm năm tồn tại và phát triển, kịch Việt Nam đã có nhiều thay đổi để tiếp cận với thi pháp kịch hiện đại trên thế giới. Những đặc điểm này được thể hiện rất rõ trong hành động, xung đột, nhân vật và ngôn ngữ kịch. Trong đó, ngôn ngữ kịch ít được nói đến, nhưng lại là yếu tố quan trọng làm nên diện mạo của kịch nói chung và kịch về đề tài lịch sử nói riêng.

Từ khoá: Kịch về đề tài lịch sử; ngôn ngữ, thi pháp kịch.

Nhận bài ngày 05.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Trần Thị Thu; Email: t2thu8888@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Mặc dù ra đời khá muộn so với các thể loại khác, nhưng kịch Việt Nam lại sớm có nhiều thành tựu nổi bật, trong đó không thể không nhắc đến kịch viết về đề tài lịch sử. Với đặc trưng thể loại là sự đề cao xung đột kịch tính, vai trò diễn xuất của diễn viên, sự tái dựng cuộc đời trên sân khấu..., nên kịch có tác động mạnh mẽ đến khán giả. Các vở kịch về đề tài lịch sử, do đó, càng có sức sống khá lâu dài, không ngừng được tái dựng trên sân khấu, không ngừng được khai thác, dàn dựng theo quan điểm và phương thức diễn xướng đương đại. Từ những năm ba mươi của thế kỷ trước, kịch lịch sử đã bắt đầu được chú ý với sự ra đời của một loạt vở kịch được sáng tác và dàn dựng dựa trên các “tích cổ”, theo tinh thần “dĩ cổ vi kim”. Gắn với hiện thực hai cuộc kháng chiến thần thánh của dân tộc, các kịch phẩm thời kì chống Pháp và chống Mỹ đã đạt đến sự thống nhất cao về tư tưởng, chủ đề, giá trị nội dung và nghệ thuật. Bên cạnh các vở kịch tái dựng hình ảnh dân tộc trong suốt chiều dài lịch sử là các kịch phẩm tập trung thể hiện chủ đề chiến tranh cách mạng. Một số vở kịch tiêu biểu như *Bắc Sơn*, *Những người ở lại* của Nguyễn Huy Tưởng; *Nguyễn Trãi ở Đông Quan*, *Rừng trúc* của Nguyễn Đình Thi; *Nổi gió*, *Đại đội trưởng của tôi* của

Đào Hồng Cẩm; *Nợ non sông* của Phạm Quang Long; *Độc thoại đêm* của Lê Duy Hạnh, *Cột trụ chống trời* của Nguyễn Anh Biên... đã đánh dấu một chặng đường phát triển mới, ghi nhận nhiều yếu tố cách tân, sáng tạo về phương diện nội dung, nghệ thuật kịch cũng như hiệu ứng lan tỏa, tác động thẩm mỹ sâu rộng đến đông đảo công chúng. Ngoài cốt truyện, hành động, xung đột kịch tính..., ngôn ngữ kịch đóng vai trò quan trọng trong việc thể hiện chân dung, tính cách của các nhân vật kịch. Dưới đây, chúng tôi điểm lại một số nét đáng chú ý của ngôn ngữ kịch trong các kịch phẩm viết về đề tài lịch sử.

2. NỘI DUNG

2.1. Sơ lược về các dạng thức ngôn ngữ kịch, ngôn ngữ độc thoại

Bàn về kịch (kịch bản văn học), chúng ta có thể nhận thấy những đặc thù của ngôn ngữ thể loại. Đối với một tác phẩm kịch, khác với ngôn ngữ của thể loại trữ tình và tự sự, mọi vấn đề đều nằm trong ngôn ngữ nhân vật, nghĩa là tác giả dùng ngôn ngữ thoại để xây dựng nhân vật chứ không dùng ngôn ngữ miêu tả. Ở đây, người kể chuyện hoàn toàn không tham gia vào việc dẫn dắt nội dung tác phẩm mà thay vào đó, tác giả kịch bản sẽ gửi gắm tất cả những quan điểm nghệ thuật của mình thông qua ngôn ngữ của nhân vật, do đó, quan điểm sáng tác của nhà văn được thể hiện cùng một lúc qua nhiều tiếng nói khác nhau. Bởi vậy, về cơ bản, kịch bản văn học chỉ có một thành phần lời nói. Đó là lời các nhân vật được truyền đạt bởi những diễn viên đóng vai các nhân vật ấy. Lời của các nhân vật gọi là thoại, bao gồm ba dạng: đối thoại, độc thoại và bàng thoại.

Theo Lại Nguyên Ân, “ngôn từ *đối thoại* là sự giao tiếp qua lại (thường là giữa hai phía) trong đó có sự chủ động và sự thụ động được chuyển đổi luân phiên từ phía này sang phía kia (giữa những người tham gia giao tiếp). Mỗi phát ngôn đều được kích thích bởi phát ngôn có trước và là sự phản xạ lại phát ngôn ấy. Ngôn ngữ đối thoại trong kịch bản văn học là sự đối đáp qua lại giữa các nhân vật. Vì kịch bản chủ yếu là sự liên kết một chuỗi các đối thoại, nên đây là thành phần lời văn quan trọng nhất, giữ vị trí then chốt tạo nên cấu trúc của kịch bản văn học” [1, tr.130]. Đối thoại là nói với nhau nhưng không phải cứ nói với nhau là có đối thoại trong kịch. Bêlinxki nói, tính kịch không phải là do có nói qua lại mà tạo nên được, nó phải do hành động giao lưu sinh động giữa hai người mà tạo thành. Nghĩa là cấu trúc của đối thoại kịch thường phải chứa đựng nội dung đối nghịch nhau để tạo nên tính kịch nói chung và xung đột kịch nói riêng. Vì chứa đựng nội dung của những hành động đối nghịch như thế nên ngôn ngữ đối thoại trong kịch giống như một tổ chức điểm nhìn thay thế cho điểm nhìn của người trần thuật, đồng thời là nhân tố quan trọng thúc đẩy sự phát triển của cốt truyện.

Độc thoại là phát ngôn của nhân vật nói với chính bản thân mình. Trong cuộc sống, có những nỗi xúc động mãnh liệt trong lòng mà chưa thể hoặc không thể giải bày cùng ai, thì người ta thường trò chuyện với chính mình. Trong kịch, biện pháp này được vận dụng để bộc lộ nội tâm nhân vật. Trong những trường hợp nội tâm phức tạp, dằn vặt thì độc thoại chính lại là cuộc đối thoại giữa con tim và lý trí của bản thân. Bằng ngôn ngữ độc thoại, nhân vật tự nói lên những uẩn khúc chìm khuất bên trong, qua đó, các tác giả kịch bản đạt tới mục đích khai thác chiều sâu tâm lý của nhân vật của mình. Trong kịch, không chỉ riêng lời đối thoại mà ngay cả lời độc thoại cũng có những đặc điểm của một hành động. Sự khác nhau chỉ là ở chỗ, trong độc thoại, đối tượng tác động của lời thoại không phải là người khác mà chính là bản thân nhân vật đang độc thoại.

Bàng thoại là lời nhân vật nói riêng với khán giả. Khi các nhân vật đang đối thoại với nhau, một nhân vật tiến lên phía trước, hướng về khán giả nói vài câu để giải thích một cảnh ngộ, một tâm trạng hay một điều bí mật nào đó. Khi nói như thế, nhân vật mặc nhiên xem như những nhân vật khác không nghe thấy lời nói đó. Bởi vậy, lời bàng thoại thể hiện rõ nhất tính chất “trò diễn” đầy ước lệ của ngôn ngữ kịch.

Đối thoại được xem là yếu tố chính trong tất cả các tác phẩm kịch. Tuy nhiên, trong tương quan đối sánh giữa hai dạng thức đối thoại và độc thoại, chúng ta nhận thấy có một sự thay đổi khá lớn trong từng giai đoạn phát triển của kịch. Ở giai đoạn đầu thế kỉ XX, kịch viết về đề tài lịch sử không nhiều, chủ yếu ở các vở kịch tâm lý - xã hội, do đó, ngôn ngữ độc thoại được coi trọng. Song tần suất độc thoại trên thực tế không nhiều và thường chỉ xuất hiện ở cuối vở kịch khi nhân vật bắt đầu thấy hối hận về hành động cũng như sai lầm của mình trong quá khứ. Trong *Chén thuốc độc*, Vũ Đình Long đã để cho nhân vật của mình độc thoại trước khi tìm đến cái chết như một sự hối cải trong tâm hồn: “Ta mà chết đi thì mẹ ta, vợ ta, em ta, ai nuôi, ai nâng, ai trông, ai nom?”, và quyết định viết thư để lại cho người em lưu lạc, ủy thác cho em thay mình làm tròn trách nhiệm với gia đình “Vây ta hãy viết cho nó cái thư để nó về phụng dưỡng mẹ ta. Phải rồi, ta hãy viết thư cho nó, rồi chết cũng cam tâm” [4, tr.56]. Sang đến giai đoạn nửa sau thế kỉ, các vở kịch của Nguyễn Huy Tưởng, Học Phi hay Đào Hồng Cẩm có chung xu thế “chủ nghĩa anh hùng cách mạng được khẳng định như một đặc điểm, một phẩm chất, một giá trị tinh thần lớn lao của con người thời đại” [2, tr.212]. Do vậy, ngôn ngữ kịch trong các tác phẩm này chủ yếu là ngôn ngữ đối thoại, thể hiện ý chí của bản thân cũng như lý tưởng cách mạng. Tuy nhiên, vai trò của ngôn ngữ độc thoại trong các tác phẩm kịch viết về đề tài lịch sử vẫn được khẳng định, trở thành điểm nhấn, làm tăng giá trị nghệ thuật của các tác phẩm kịch đáng kể.

Qua khảo sát dạng ngôn ngữ trong một số văn bản kịch, chúng tôi nhận thấy, ngôn ngữ độc thoại có sự gia tăng cả về số lượng câu và độ dài câu. Nếu như *Bắc Sơn* (Nguyễn Huy

Tường - 1946) tỉ lệ câu độc thoại của nhân vật là 6/726 và chủ yếu xuất hiện ở cảnh đầu và cảnh cuối, thì đến những vở kịch sau này của Đào Hồng Cẩm như *Chị Nhàn*, *Đại đội trưởng của tôi...*, số câu độc thoại đã tăng lên nhằm thể hiện ý chí vượt qua những thử thách lớn lao, đấu tranh tâm lý, xung đột tư tưởng... của các nhân vật. Đến các vở kịch của Nguyễn Đình Thi, số lượng câu độc thoại đã tăng lên đáng kể, chẳng hạn vở *Rừng Trúc* (1978) có 15 lời độc thoại; *Nguyễn Trãi ở Đông Quan* (1979) có 7 lời trên tổng số 550 đơn vị câu thoại. Trong các truyện ngắn và tiểu thuyết Việt Nam, dạng câu kể độc thoại nội tâm chỉ thực sự phổ biến trong những năm cuối thế kỷ XX, đầu thế kỷ XXI với sự ảnh hưởng của dấu ấn hậu hiện đại. Còn trong kịch, trước cả giai đoạn trước đổi mới, ngôn ngữ độc thoại đã trở thành một trong những phương thức được các tác giả kịch bản sử dụng để tạo nên dấu ấn trong việc xây dựng xung đột và tính cách nhân vật.

Việc chú ý xây dựng các đoạn độc thoại cũng được các nhà viết kịch chú ý nhiều hơn. Nếu như ở *Bắc Sơn*, độc thoại nội tâm chỉ xuất hiện rõ nét nhất qua lời của bà cụ Phương ở lớp kịch thứ nhất và của Thơm ở lớp cuối của vở kịch thì đến *Nguyễn Trãi ở Đông Quan*, Nguyễn Đình Thi đã để riêng nhân vật Nguyễn Trãi độc thoại đến 6 lần, đặc biệt hơn, trong *Rừng Trúc*, tác giả đã để Lý Chiêu Hoàng độc thoại ngay từ lúc đầu xuất hiện; có đoạn độc thoại dài đến bốn mươi bốn câu, khi chuyển thể lên sân khấu, riêng màn độc thoại này đã chiếm đến hai mươi phút đồng hồ. Đây là nhân vật lịch sử được Nguyễn Đình Thi dành rất nhiều tâm huyết để xây dựng. Lý Chiêu Hoàng một người phụ nữ quyền quý nhưng lại phải đứng chơi voi giữa bão táp triều đình khi tuổi đời còn quá trẻ. Nàng phải hi sinh rất nhiều để đổi lấy bình yên cho đất nước, phải chấp nhận mất vương quyền, tình yêu, tình thương... và cả sự ghẻ lạnh của người xung quanh. Trong tình thế cô độc đó, nàng độc thoại với từng người:

- Mẹ chắc cũng còn đôi chút tình mẹ con chứ nhỉ... Là mẹ ta, nhưng lại là vợ kẻ đã bắt cha ta phải chết. Thế thì ta là con gái đáng thương của bà, hay ta là kẻ thù đáng sợ của vợ chồng bà? Bà nhìn thấy ta là con bà hay nhìn thấy ta chỉ như cái oán hiện hình, không thể nào tan đi được!

- Tội nghiệp cho chị, chị Thuận Thiên ạ, đáng lẽ chỉ còn có chị với em thôi. Thế nhưng bây giờ họ đang lôi chị vào đây, biết đâu, lúc này chị nhìn em chẳng thấy em đã hóa ra như một cái gai rồi, một cái gai phải bẻ đi, nhổ đi, không thì cũng phải làm thế nào gói kín cất sang một bên...

- Đáng lẽ người gần ta nhất, thương ta nhất, là chàng đấy, chàng Hai của em ơi... Chàng chẳng có tội gì với cha em. Có lẽ chàng cũng thương yêu em từ năm ấy em lên 7, chàng lên 8 nhỉ, cho đến bây giờ, hơn mười năm có lẽ lòng chàng cũng chưa đến nỗi quên chút nghĩa cũ từ ngày ấy. Nhưng mà chàng chẳng phải chỉ là chàng Hai của ta... [9, tr.259].

Qua những lời độc thoại của nhân vật, người đọc và người xem có thể hình dung ra những dẫn vật, đau khổ cũng như sự chịu đựng kiên cường của nhân vật trong tình thế đầy bi kịch. Sử dụng câu độc thoại đồng nghĩa với việc chức năng giao tiếp ở những lời thoại đó đã giảm xuống mức thấp nhất. Tác giả có ý đồ sử dụng cách thức này như một cách khắc họa sâu đậm hơn sự cô đơn của nhân vật. Chiêu Hoàng là công chúa, nhưng cũng lại là một đứa con gái mất cha; là nữ hoàng, nhưng lại là một nữ hoàng mất ngôi; là hoàng hậu, nhưng cũng lại là một người vợ mất chồng. Đó là một minh chứng rất rõ nét cho xu hướng đưa dạng ngôn ngữ độc thoại vào các văn bản kịch lịch sử trong những năm sau cách mạng đến nay. Trong dòng chảy của các tác phẩm kịch viết về đề tài lịch sử, kể cả các tác phẩm viết sau này, lời độc thoại, vô hình trung, đã trở thành một phương thức phổ biến để khắc họa cuộc đấu tranh tinh thần, xung đột bên trong của các nhân vật kịch

Có thể nói, kịch phẩm về đề tài lịch sử được viết theo nguyên tắc, thủ pháp hiện đại có sự giao thoa giữa các thể loại kịch lịch sử và kịch tâm lý - xã hội. Biểu hiện của sự giao thoa ấy chính là việc các kịch tác gia sử dụng ngày càng nhiều và phổ biến của kiểu lời độc thoại. Không những thế, ở một số tác phẩm tiêu biểu, dạng thức này được vận dụng một cách linh hoạt và đầy biến đổi để tạo nên những câu thoại với cấu trúc khá phức tạp, tạo nên ấn tượng trong việc khắc họa nhân vật, đặc biệt đối với các nhân vật có thật trong lịch sử (theo chúng tôi, cách vận dụng ngôn ngữ độc thoại để xây dựng các nhân vật có thật trong lịch sử rõ nét hơn rất nhiều trong các nhân vật hư cấu). Với cách dùng dạng thức ngôn ngữ độc thoại như vậy, kịch viết về đề tài lịch sử đã rất thành công trong việc xây dựng hình tượng và tính cách nhân vật, đặc biệt trong các tình huống tạo nên xung đột kịch.

2.2. Đặc trưng của ngôn ngữ kịch

Đối với mỗi tác phẩm kịch nói chung, ngôn ngữ mang trong mình những đặc điểm riêng biệt so với những dạng ngôn ngữ văn học khác. Đó là dạng ngôn ngữ hoàn toàn dựa vào lời thoại của nhân vật để khắc họa tính cách, hành động chứ không thông qua ngôn ngữ người kể chuyện như trong văn xuôi. Chính vì lẽ đó, ngôn ngữ kịch phải mang trong mình những yếu tố đặc trưng như: tính hành động, vừa mang tính nghệ thuật vừa phải có tính khẩu ngữ bởi nó được thể hiện bằng hình thức “hội thoại”. Tính hành động của ngôn ngữ kịch chính là yếu tố tối quan trọng đảm bảo sự phát triển kịch tính của cốt truyện. Bên cạnh đó, cần nhận thấy ngôn ngữ kịch là hình thái ngôn ngữ hội thoại vừa gần gũi đời sống, vừa mang tính nghệ thuật. Không giàu tính ước lệ cách điệu, ngôn ngữ kịch ít nhiều mang tính khẩu ngữ, ngắn gọn, dễ hiểu nhưng không đồng nghĩa với thô thiển, vụng về, nó vẫn có tính hàm súc, biểu cảm cao, mang dụng ý riêng của người viết và khắc họa được những tính cách điển hình.

Sắc thái biểu cảm và đặc điểm từ vựng trong ngôn ngữ kịch lịch sử

Trong các vở kịch về đề tài tâm lý - xã hội những năm đầu thế kỷ, ngôn ngữ hội thoại thường được đơn giản hóa, gần gũi với lời ăn tiếng nói của tầng lớp thị dân trung lưu. Cách nói chuyện không còn câu nệ, không phải bóng gió xa xôi, những lời đối thoại, những câu chuyện hàng ngày đã được đưa vào trong vở kịch với một lối viết rất chân thực. Đặc biệt, những tác phẩm kịch tâm lý được viết vào giai đoạn này thường được viết dưới dạng câu thoại ngôn ngữ xen tiếng Pháp, phản ánh việc sử dụng ngôn ngữ nửa Tây, nửa ta của phần lớn thị dân thời đó. Ngược lại, ngôn ngữ kịch viết về đề tài lịch sử lại mang trong mình chức năng phản ánh hơi thở của thời đại, do đó, có thể xem đó là những tác phẩm mang “khuynh hướng sử thi và cảm hứng trữ tình”. Điều này có thể lý giải: kịch tâm lý - xã hội thường hướng đến những xung đột giữa cá nhân và gia đình, xã hội, còn kịch lịch sử hướng đến việc phản ánh xung đột giữa con người và thời đại. Chính bởi lẽ đó, ngôn ngữ kịch viết về đề tài lịch sử hầu hết đều có sắc thái mạnh mẽ, hào sảng để nói đến những vấn đề lớn lao của vận mệnh đất nước. Tuy nhiên, với hai mảng chủ đề chính trong kịch lịch sử: chiến tranh cách mạng và lịch sử phong kiến, ngôn ngữ kịch cũng được phân hoá thành hai màu sắc khác nhau: một bên là ngôn ngữ gần gũi, hiện đại và quen thuộc, một bên là màu sắc ngôn ngữ cổ xưa, trau chuốt. Trong *Bắc Sơn*, tuyến nhân vật chính là những người nông dân chân chất, hết lòng vì cuộc kháng chiến được thể hiện qua ngôn ngữ ngắn gọn súc tích, mang tính khẩu ngữ với nhiều từ ngữ địa phương, ngay từ cách xưng hô:

- Thom: Đã trói nó còn làm được gì nữa. Trông khiếp cả người ra mà thiên hạ cứ theo đi rêu rữa như ruồi, không biết sợ. Tợn thật! Trông mấy thằng Tây, mặt cứ đỏ gay ra, mặt thì đỏ gay đến khiếp! [11, tr.21].

- Ông cụ Phương: ... Thế con Thom “mấy” thằng Sáng. Thom, mày ăn mặc có khác gì con đĩ không? Làm vợ một thằng nho mà sang như bà hoàng ấy. Mày trông chung quanh có ai diêm dúa như mày không? Người ta đang sống dở chết dở, áo không có mà mặc, gạo không có mà ăn, mặt bùng da chì đây kia!... [11, tr.31].

Trong khi đó, khắc họa nhân vật Nguyễn Trãi, Nguyễn Đình Thi lại có cách lựa chọn ngôn ngữ mang tính chất cổ phong với sự vận dụng từ Hán - Việt cùng những câu văn đậm chất trữ tình làm toát lên khí phách cũng như tài hoa của vị anh hùng dân tộc trong vở *Nguyễn Trãi ở Đông Quan*:

- Đông Quan bên kia rồi... Cát bay mờ mịt cả... Gió quá... Đông Quan... Chiếc lá rụng trong con bình lửa đã dạt về tới đây... Tội nghiệp, cái bến đò nhỏ mà quân Ngô nó cũng đốt phá! Chiếc bia nơi miếu cũ, chúng cũng đập nát! “Thuý trúc, hoàng hoa... Bạch vân, minh nguyệt”... Hai câu đời Thông Thuy... “Trúc biếc, hoa vàng... mây trắng, trăng trong”... Bây giờ nhìn đâu cũng chỉ thấy lờm chờm giáo mác quân cuồng bạo! Kinh điển chữ nghĩa

cả nước đã thành đá vụn, tro tàn!... Vậy mà túp lều kia, cây đũa quỳên đang nở muôn nghìn đốm son phấp phới... Mùa xuân về đây ư...? [9, tr.341].

Tuy nhiên, xét về mặt ngôn ngữ từ vựng, không phải bất kỳ tác phẩm kịch lịch sử viết về thời kỳ phong kiến cũng hoàn toàn khoác lên mình ngôn ngữ của thời kỳ đó. Bởi đúng như nhà văn Quách Mạt Nhược đã từng đặt ra câu hỏi nếu chúng ta viết đúng như ngôn ngữ tuyệt đối của lịch sử thì ai sẽ là người hiểu được ngôn ngữ đó và tìm đâu ra ngôn ngữ tuyệt đối của lịch sử, và khẳng định “viết kịch lịch sử phải dùng ngôn ngữ quá khứ, thật là kỳ quặc” [6, tr.6]. Do vậy, ngôn ngữ được thể hiện trong các tác phẩm kịch lịch sử phần lớn vẫn là từ ngôn ngữ hiện đại đan xen một số từ cổ điển hoặc từ Hán - Việt sao cho phù hợp với hình tượng của nhân vật. Thêm vào đó, ngôn ngữ trong lịch sử chính xác như thế nào là một câu hỏi lớn đối với toàn nhân loại, do đó kịch lịch sử chỉ có vai trò như sự tái dựng lại một vài đặc điểm của ngôn ngữ cổ ngay cả khi đó là văn bản kịch về thời kỳ phong kiến. Cả người sáng tạo kịch bản lẫn người tiếp nhận kịch bản lịch sử đều có chung quan điểm “Ngôn ngữ nhân vật lịch sử trong tác phẩm trước hết phải là hiện thân của tính cách, con người lịch sử, là sản phẩm của văn hoá, xã hội giai đoạn lịch sử đó, sau nữa, phải là ngôn ngữ mà người xem hiện đại có thể hiểu được” [3, tr.108-109]. Cách xưng hô “ta, trẫm, nàng, cô nương, chàng...” được xem như một đặc điểm dễ nhận biết nhất của một vở kịch về thời kỳ phong kiến. Những câu thoại của nhân vật có nhiều từ Hán Việt thể hiện được xuất thân và học vấn của nhân vật đó, ngược lại, cách dùng từ địa phương cũng như nhiều thành ngữ dân gian chính là đặc điểm của các nhân vật như người nông dân chân chất, thật thà trong kịch viết về chiến tranh cách mạng.

Vai trò tái hiện hình tượng nhân vật lịch sử của ngôn ngữ kịch

Một trong những vai trò quan trọng của ngôn ngữ trong kịch viết về đề tài lịch sử đó là làm sống lại những nhân vật có thật trong lịch sử bằng chính ngôn ngữ thoại mà tác giả trao cho nhân vật của mình. Có thể nói, đây là một điểm khá riêng biệt của ngôn ngữ kịch lịch sử so với kịch tâm lý xã hội bởi những nhân vật trong thể loại kịch khác được sáng tạo tại thời hiện tại, còn nhân vật trong kịch lịch sử lại là sự “tái hiện” qua cái nhìn chủ quan của tác giả. Qua đó, chỉ cần thông qua lời thoại của nhân vật, người đọc (người xem kịch) có thể thấy rõ nhân vật lịch sử được tái hiện như thế nào để có cái nhìn đối sánh với con người trong lịch sử. Những nhân vật lịch sử trước đây chỉ được nhìn nhận bằng những ghi chép trong sử sách thì đến kịch lịch sử, họ được tự mình đứng lên để nói về chính mình, do đó, có thể với một nhân vật lịch sử lại có nhiều hình tượng khác nhau, dựa theo quan điểm và các nhìn của nhà văn và được thể hiện qua ngôn ngữ nhân vật. Trần Thủ Độ là một nhân vật lịch sử được đánh giá trái chiều nhiều nhất trong các ghi chép lịch sử về công và tội. Các tác phẩm kịch về đề tài lịch sử cũng có không ít những tác phẩm nói về nhân vật này.

Trong *Rừng trúc* của Nguyễn Đình Thi, Trần Thủ Độ hiện lên là một nhân vật khác hoàn toàn với hình ảnh một thái sư mưu mô tính toán với những câu nói mang đầy những lo lắng và lưỡng lự trong việc lựa chọn người thay thế Lý Chiêu Hoàng. Trần Thủ Độ của Nguyễn Đình Thi không phải là người hoàn toàn quên đi đạo lý mà bất chấp tất cả vì quyền lực, những câu nói của ông với Thiên Cực đã thể hiện khía cạnh đó trong con người Thủ Độ. Khác với *Rừng trúc*, Trần Thủ Độ trong *Đời luận anh hùng* của Lê Chí Trung lại thể hiện là một con người bản lĩnh, mạnh mẽ và có tầm nhìn xa trông rộng, sẵn sàng đứng ra gánh vác công việc trọng đại của đất nước. Những câu thoại như “đầu thần chưa rơi xuống đất, xin bệ hạ đừng lo” mang sức mạnh cũng như ý chí của một con người sẵn sàng bước qua mọi rào cản để gánh vác việc lớn. Hình tượng Trần Thủ Độ tiếp tục được tái hiện qua *Mỹ nhân và anh hùng* của Chu Thom với vóc dáng của một vị anh hùng tài giỏi nhưng khá độc đoán và nhẫn tâm qua màn đối đáp khá gay gắt giữa Trần Thủ Độ và Lý Chiêu Hoàng. Bằng những thủ pháp xây dựng ngôn ngữ nhân vật kể trên, những khía cạnh khác nhau về cùng một con người đã được các tác giả thể hiện rõ nét. Người đọc, người xem có thể đồng cảm hoặc không đồng cảm với hình tượng đó nhưng không thể phủ nhận được ấn tượng sâu sắc về nhân vật lịch sử mà các tác giả đã tái hiện. Không chỉ với Trần Thủ Độ mà còn có rất nhiều nhân vật khác trong lịch sử như Dương Vân Nga, Lý Chiêu Hoàng, Quang Trung, Ngọc Hân công chúa, Hồ Quý Ly... đều được tái hiện ở nhiều khía cạnh khác nhau, và tất cả những điều đó đều được thể hiện qua lời thoại của chính nhân vật. Ngôn ngữ kịch đã thể hiện rất rõ nhiệm vụ của mình trong việc tái tạo và làm sống lại những nhân vật có thật trong lịch sử.

3. KẾT LUẬN

Có thể nói, kịch Việt Nam viết về đề tài lịch sử viết sau 1945 là những tác phẩm đã đạt đến thành công nhất định trên phương diện thi pháp. Ngôn ngữ kịch trong các tác phẩm này vừa thể hiện được những đặc điểm về thi pháp kịch nói chung vừa mang trong mình những nét đặc sắc rất riêng. Trong đó, ngôn ngữ kịch hướng nhiều đến dạng thức độc thoại như nét thủ pháp quan trọng nhất khi miêu tả nội tâm phức tạp của nhân vật trong những tình huống phức tạp cần phải chọn lựa một con đường. Sắc thái ngôn ngữ kịch trong các tác phẩm này cũng mang nhiều đặc trưng riêng. Khác với kịch tâm lý xã hội, ngôn ngữ kịch viết về đề tài lịch sử vừa có sự gần gũi với đời sống của những người dân bình thường trong các tác phẩm viết về chủ đề chiến tranh cách mạng, vừa có sự hào sảng, mạnh mẽ và đầy chất trữ tình trong các vở viết về thời kỳ phong kiến. Đó là những đặc điểm nổi bật về phương diện ngôn ngữ của kịch viết về đề tài lịch sử sau năm 1945, chính những đặc trưng này đã đóng góp vào thành công của các vở kịch, góp thêm thành tựu, tiếng nói chung vào nền văn học Việt Nam hiện đại trong hơn một trăm năm qua./.

Bài viết là một phần kết quả nghiên cứu của đề tài KHCN cấp Cơ sở: “Những khuynh hướng khai thác đề tài lịch sử trong các tác phẩm kịch sau Cách mạng tháng 8/1945” (2018), Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội. Mã số CS.2017.10.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lại Nguyên Ân (2004), *150 thuật ngữ văn học*, - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Phan Cự Đệ, Hà Minh Đức (1979), *Nhà văn Việt Nam 1945 - 1975*, - Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội.
3. Phạm Thị Hà (2016), *Tính hiện đại trong kịch nói Việt Nam về đề tài lịch sử*, Luận án Tiến sĩ, Viện Văn hoá Nghệ thuật Quốc gia Việt Nam.
4. Vũ Đình Long (1921), *Chén thuốc độc*, - H. :Impr. Bảo tồn.
5. Phương Lưu (Chủ biên) (2006), *Lí luận văn học*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
6. Quách Mạt Nhược (1962), *Lịch sử kịch hiện thực lịch sử*, - Viện Nghệ thuật Sân khấu.
7. Tất Thắng (2000), *Về thi pháp kịch*, - Nxb Sân khấu, Hà Nội.
8. Tất Thắng (1996), *Điện mạo sân khấu - nghệ sĩ và tác phẩm*, - Nxb Sân khấu, Hà Nội.
9. Nguyễn Đình Thi (1993), *Tuyển tập kịch*, - Nxb Văn học, Hà Nội
10. Phan Trọng Thường (1999), “*Rừng trúc của Nguyễn Đình Thi và một số vấn đề lý luận sáng tác về đề tài lịch sử*”, - *Tạp chí Văn học*, số 11, tr 15-25.
11. *Nguyễn Huy Tưởng tuyển tập*, - Nxb Tác phẩm mới, Hà Nội, 1978.

LITERARY GENRES WRITTEN ABOUT HISTORY AFTER 1945 - FROM THE PERSPECTIVE OF THE LANGUAGE OF DRAMA

Abstract: *The written plays about the history in the period after 1945 have relatively significant changes in the themes as well as the historical approach. About the content, the historical plays in the second half of the twentieth century divided into two subjects: revolutionary war and Vietnam feudal history. About the poetics, Vietnamese plays made many changes to reach modern poetics in the world over the past hundred years of the existence and development. These traits are showed in action, conflict, character and language drama. Besides, the language of drama is less talked about, but it is an important factor that makes the appearance of drama in general and drama in the topic of history in particular.*

Keywords: *The play, historical theme, the language, the poetic.*

VẤN ĐỀ TỰ DO BÁO CHÍ VÀ PHONG TRÀO ĐẠI HỘI BÁO GIỚI ĐƯỢC PHẢN ÁNH TRÊN BÁO *NGÀY NAY* (1935 - 1940)

Nguyễn Thị Thanh Thủy

Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

Tóm tắt: *Ngày Nay* là tờ báo tiếp nối tư tưởng của tờ *Phong Hóa* (1932 - 1936) mà nội dung là ủng hộ nền dân chủ tư sản và văn hóa phương Tây. Từ giữa năm 1936, *Ngày Nay* đưa lên trang đầu hai chữ *Tiểu Thuyết, Trông Tìm*, coi là hai nội dung chính yếu của báo. Trong đó, mục *Trông Tìm* bàn về các vấn đề thời sự, xã hội của Việt Nam giai đoạn 1936 - 1939, tập trung chủ yếu vào các vấn đề: tự do báo chí, tự do nghiệp đoàn, phong trào đại hội báo giới ... Có thể nói, *Ngày Nay* là tờ báo cấp tiến, có đóng góp tích cực trong phong trào đấu tranh vì tự do dân chủ ở Việt Nam giai đoạn này.

Từ khóa: Tự do báo chí, tự do nghiệp đoàn, đại hội báo giới.

Nhận bài ngày 05.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

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

1. MỞ ĐẦU

Từ những năm 30 của thế kỉ trước, báo chí ở Việt Nam đã có những bước phát triển mạnh mẽ sau một thời gian được người Pháp truyền bá và phát triển như một công cụ để tuyên truyền chính sách cai trị và văn hóa Pháp. Các tờ báo đã tạo nên một không gian tương đối dân chủ cho sự giao lưu văn hóa và truyền bá tư tưởng mới, là diễn đàn trao đổi các vấn đề chính trị, xã hội ở Việt Nam. Trong dòng báo chí tiếng Việt, báo *Ngày Nay* (1935 - 1940) đã tạo ra một dấu ấn khá đậm nét. Đây là tờ báo tiếp nối tư tưởng cổ súy cho nền dân chủ và văn hóa phương Tây của tờ *Phong Hóa* (1932 - 1936) với phong cách trào phúng mà người dẫn dắt và linh hồn của tờ báo là Nguyễn Tường Tam (Nhất Linh) và cây bút chủ lực về các vấn đề thời sự - xã hội là Nguyễn Tường Long (Hoàng Đạo). Từ giữa năm 1936, *Ngày Nay* đưa lên trên trang đầu hai chữ *Tiểu Thuyết, Trông Tìm*, coi đó là hai nội dung chính yếu của báo. Trong đó mục *Trông Tìm* bàn về các vấn đề thời sự, xã hội của Việt Nam giai đoạn 1936 - 1939 với một số nội dung nổi bật như: tự do báo chí, tự do nghiệp đoàn, phong trào báo giới... *Ngày Nay* thực sự là tờ báo đấu tranh khá tích cực cho tư tưởng tự do dân chủ giai đoạn này.

Ngày Nay đã được đề cập đến trong một số công trình nghiên cứu, chẳng hạn như: *Lịch sử báo chí Việt Nam 1865-1945* (Đỗ Quang Hưng (Chủ biên), Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2000), *Báo chí Việt Nam từ khởi thủy đến 1945* (Huỳnh Văn Tòng, Nxb TP. Hồ Chí Minh, 2000), *Lược sử báo chí Việt Nam* (Nguyễn Việt Chúc, Nam Sơn, Sài Gòn, 1974) *Tự lực văn đoàn trong tiến trình văn học dân tộc* (Phạm Thế Ngũ, Nxb Văn hóa Thông tin, 2000)... Tuy nhiên, do nghiên cứu về diễn trình của cả một giai đoạn lớn với nhiều xu hướng, biến động, thay đổi... nên phần đánh giá, bàn luận về *Ngày Nay* trong các công trình trên, nhất là quan điểm tự do báo chí, tự do nghiệp đoàn, phong trào đại hội báo giới được đăng tải, đặt ra trên *Ngày Nay*... không nhiều. Chính vì vậy, nghiên cứu, đánh giá một cách khách quan vai trò và những đóng góp của *Ngày Nay* cho báo chí và báo giới Việt Nam giai đoạn này là rất cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Vài nét về tình hình báo chí Việt Nam những năm 30 và sự ra đời của báo *Ngày Nay*

Ở Việt Nam đầu những năm 30, bên cạnh báo chí tiếng Pháp, báo chí tiếng Việt đã phát triển nhanh chóng. Đây là kết quả của chính sách du nhập báo chí, coi báo chí là một công cụ truyền thông đại chúng có tác dụng tuyên truyền cho chính sách cai trị của thực dân Pháp. Sự phát triển liên tục của các loại hình, các dòng báo chí được khởi đầu từ năm 1865 với sự ra đời của tờ báo chữ Quốc ngữ đầu tiên ở Sài Gòn – tờ *Gia Định báo*.¹ Trải qua hơn nửa thế kỷ, các loại ấn phẩm hiện đại nói chung và báo chí nói riêng và đã ra đời và phát triển ở khắp Việt Nam theo xu hướng ngày càng đa dạng, phong phú.

Báo chí từ một công cụ của chính quyền thuộc địa để tuyên truyền chính sách cai trị đã chuyển sang giữ vai trò của một phương tiện thông tin, truyền bá văn hóa Pháp. Trong điều kiện Việt Nam bị cai trị và thực dân Pháp dùng phương tiện báo chí với mục tiêu thu phục tinh thần người Việt thì sự phát triển của báo chí ở Việt Nam vẫn có những yếu tố ngoài mong đợi của người Pháp. Thực tế, các tờ báo đã trở thành diễn đàn để trao đổi các vấn đề trong đời sống chính trị, xã hội ở Việt Nam, là nơi phổ biến thông tin và liên kết cộng đồng trong những mối quan tâm chung.

Chi phối sự phát triển của báo chí ở Việt Nam những năm 30 và nói chung, thời Pháp thuộc, là những chính sách, luật pháp về báo chí và xuất bản do chính quyền thuộc địa ban hành. Ngày 29 tháng 7 năm 1881, Quyền Thống đốc Nam Kỳ Alexandre de Trentinian ban

¹ *Gia Định báo* ra mắt ngày 15 tháng 4 năm 1865 ở Sài Gòn, là sáng kiến của Trương Vĩnh Ký (Chủ nhiệm) và Huỳnh Tịnh Của (Chủ bút).

bổ Luật tự do báo chí (*Loi du 29 Juillet 1881 sur la liberté de la presse*).¹ Sau đó hơn 17 năm, ngày 30 tháng 12 năm 1898, Tổng thống Pháp Félix Faure đã ban hành *Sắc lệnh về chế độ báo chí ở Đông Dương*.² Đây chính là những văn bản đầu tiên xác lập chế độ báo chí, truyền thông và xuất bản các ấn phẩm định kỳ ở Đông Dương và Việt Nam. Ngày 4.10.1927, chính quyền Thuộc địa ra Sắc lệnh số 3367 qui định chế độ báo chí ở Đông Dương (trừ Nam Kỳ), dựa trên Luật Tự do báo chí năm 1881 nhưng Sắc lệnh đã có những sửa đổi để hạn chế quyền tự do báo chí, cho phép chính quyền thuộc địa ở các xứ bảo hộ có quyền kiểm soát và xử lý báo chí.

Sau một số lần điều chỉnh và bổ sung, từ nửa sau năm 1931, chính sách báo chí ở Việt Nam tiếp tục được chính quyền thực dân Pháp chỉnh sửa, hoàn thiện theo hai hướng chủ yếu: một mặt tiếp tục tạo điều kiện cho sự phát triển của báo chí công khai ở Việt Nam và Đông Dương, xem đó như là một yếu tố của cải cách văn hóa được chính quyền thuộc địa thực hiện; mặt khác, tiếp tục kiểm soát chặt chẽ các hoạt động và nội dung của báo chí, nhằm chống lại việc các tổ chức yêu nước sử dụng báo chí như một vũ khí tuyên truyền cho hoạt động của họ.

Trước áp lực đấu tranh đòi tự do báo chí ở Đông Dương, ngày 30.8.1938, Tổng thống Pháp ra Sắc lệnh bãi bỏ Điều 2 và Điều 4 của Sắc lệnh ngày 30.12.1898. Theo đó, việc xuất bản báo chí được tự do, không phải xin phép chỉ cần báo cho chính quyền thuộc địa trước 24 giờ. Tuy nhiên, chính sách này tồn tại không lâu. Sau một thời gian, chính phủ Pháp lại ra Sắc lệnh ngày 13.12.1941 tước bỏ quyền tự do báo chí với qui định báo chí phải xin phép chính quyền trước khi ra báo và chấp hành qui định kiểm duyệt [3, tr.181].

Thực tế, chính sách báo chí do chính quyền Thuộc địa ban hành thể hiện sự bất bình đẳng. Trong khi báo chí tiếng Pháp được hưởng các quyền tự do thì báo chí tiếng Việt chịu những qui định riêng, bị kiểm soát và chèn ép.

Mặc dù bị chính quyền thuộc địa tìm mọi cách chèn ép và hạn chế nhưng báo chí tiếng Việt từ những năm 1930 đã có bước phát triển mạnh mẽ do tác động của một yếu tố quan trọng. Đó chính là *cuộc đấu tranh vì sự nghiệp giải phóng con người, tiến bộ xã hội và giải phóng dân tộc* của dân tộc Việt Nam trong đó tầng lớp trí thức tiên bộ đóng vai trò tiên phong. Trong quá trình “cận đại hóa” (earlyly - modernization) của xã hội Việt Nam lúc đó, báo chí được coi như là một trong những mục tiêu, đồng thời cũng là cơ sở để đánh giá sự phát triển của cuộc đấu tranh giải phóng con người, giải phóng xã hội. Báo chí là một “khí

¹ Đạo Luật này gồm 70 điều được Tổng thống Pháp Jules Gerévy ký ban hành. Quyền Thống đốc Nam Kỳ chỉ ký cho phép ban bố và áp dụng ở Nam Kỳ với tính cách là một thuộc địa của nước Cộng hòa Pháp.

² Sắc lệnh này được Toàn quyền Đông Dương Paul Doumer công bố chính thức vào ngày 30 tháng 1 năm 1899.

cụ” quan trọng để quảng bá các trào lưu cải cách, các tư tưởng dân chủ, tự do trong đời sống xã hội. Trong xã hội thuộc địa Việt Nam nửa đầu thế kỷ XX, báo chí tiếng Việt đã thực sự tham gia và đóng vai trò quan trọng trong cuộc khai phóng xã hội, các nhà báo chính là chiến sĩ tiên phong với vũ khí là cây bút trong cuộc đấu tranh vì các mục tiêu tiến bộ đó. Chính *cuộc đấu tranh vì sự nghiệp giải phóng con người, xã hội và cộng đồng* này tại Việt Nam đã làm báo chí tiếng Việt những năm 30 phát triển theo nhiều dòng chảy và khuynh hướng; với mục tiêu, cương lĩnh, hình thức khác nhau; đôi khi phân tách thành những trận tuyến “đấu tranh” với nhau một cách gay gắt. Cùng tồn tại cả báo chí công khai, hợp pháp và báo chí bí mật, bất hợp pháp; báo chí tiếng Pháp và báo chí tiếng Việt hoặc báo chí xuất bản cả bằng chữ Pháp, chữ Quốc ngữ, chữ Hán... Sau năm 1930, báo chí tiếng Việt phát triển mạnh mẽ nhờ nỗ lực của một số trí thức có tư tưởng canh tân, cấp tiến. Nội dung phản ánh đa dạng, đối tượng phục vụ mở rộng và phong cách thể hiện, trình bày của các tờ báo cũng dần được xác định cụ thể và có tính chuyên nghiệp hơn.

Trong dòng báo chí công khai khi đó, cần nhắc đến vai trò của Nguyễn Tường Tam, người chủ xướng của Tự Lực văn đoàn, đồng thời là một trong những trụ cột của tờ *Phong Hóa* (1932- 1936) và sau đó là *Ngày Nay* (1935 -1940). Thiên hướng hoạt động văn chương, báo chí của Nhất Linh - Nguyễn Tường Tam sớm bộc lộ. Khi còn học tập ở Pháp, ông đã đặc biệt có ấn tượng với phong cách trào phúng, châm biếm mọi mặt đời sống xã hội của tờ *Con Ong*. Sau này, cùng với việc sáng tác văn chương, ông mua lại tờ *Phong Hóa* để tiếp tục: “*Bàn một cách vui về các vấn đề cần thiết: xã hội, chính trị, kinh tế. Nói rõ về hiện tượng trong nước*” như cương lĩnh, chủ trương ban đầu của nó và đặt tên là *Ngày Nay*. *Ngày Nay* là một bước tính xa của người đứng đầu Nguyễn Tường Tam. Sau khi *Phong Hóa* bị rút giấy phép xuất bản, Nguyễn Tường Tam đã rút toàn bộ đội ngũ nhà báo của *Phong Hóa* sang tập trung làm báo *Ngày Nay* với mục tiêu tiếp nối những tư tưởng của *Phong Hóa*. *Ngày Nay* ra số đầu tiên ngày 30/1/1935.

Trong giai đoạn đầu (1935-1936), báo *Ngày Nay* là một tờ báo đề cao tự do tư sản, chống hủ tục phong kiến lạc hậu, châm biếm những cái lỗi lãng trong đời sống thường ngày ở cả thành thị và nông thôn, từ giới quan lại cao đến Lý Toét, Xá Xệ ở nơi bùn lầy nước đọng, trong đó nổi bật việc *Ngày Nay* phát động phong trào Ánh Sáng nhằm xóa bỏ các nhà ổ chuột ở nông thôn và thành phố giúp đỡ cuộc sống của dân nghèo thu hút được xã hội ủng hộ và tham gia. Giai đoạn tiếp theo, những năm 1936 -1939, khi chính phủ Bình dân Pháp nắm quyền đã tuyên bố những chính sách mới như ân xá tù chính trị, ban bố luật lao động... để cải thiện đời sống cho nhân dân các xứ thuộc địa trong đó có Đông Dương. Đây là điều kiện thuận lợi cho phong trào dân chủ ở Việt Nam. Từ năm 1936 đến năm 1939, Đảng Cộng sản Đông Dương đóng vai trò lãnh đạo phong trào dân chủ 1936 -1939

và rất quan tâm đến lĩnh vực báo chí. Các tờ báo cách mạng do Đảng Cộng sản chủ trương mở đã chiếm lĩnh trận địa chính trị ở Hà Nội và có vai trò quan trọng trong việc khơi dậy và lãnh đạo phong trào đấu tranh vì tự do dân chủ của quần chúng.

Trước những chuyển biến của xã hội Việt Nam, *Ngày Nay* đã có hướng thay đổi, coi việc đề cập đến các vấn đề thời sự - xã hội như một nội dung chính của tờ báo. Từ tháng 7/1936, trên trang đầu của báo, ngay dưới tên *Ngày Nay*, có in hai từ lớn: *Tiểu Thuyết* và *Trông Tìm*, đến tháng 9/1936, có thêm từ *Trào Phúng* là nội dung thứ ba. Một trong các vấn đề thời sự - xã hội mà *Ngày Nay* quan tâm đề cập giai đoạn này chính là tự do báo chí, tự do ngôn luận, tự do nghiệp đoàn và phong trào Đại hội báo giới. Đây chính là giai đoạn báo *Ngày Nay* hoạt động tích cực nhất trên địa hạt báo chí công khai để tạo ảnh hưởng trong đời sống xã hội, thúc đẩy xã hội đi lên theo hướng tiến bộ.

2.2. Vấn đề tự do báo chí và báo giới được phản ánh trên báo *Ngày Nay*

2.2.1. Vấn đề tự do báo chí

Báo chí không chỉ là một phương tiện truyền thông có chức năng thông tin mà còn có tác động sâu rộng trong lĩnh vực chính trị - xã hội, ảnh hưởng mạnh mẽ đến nhận thức và thái độ chính trị của từng công dân, các nhóm xã hội và cả cộng đồng dân tộc. Vì vậy, mỗi nhóm xã hội dù theo các quan điểm chính trị khác nhau đều nhận thức được việc cần sử dụng báo chí tuyên truyền cho quan điểm của mình. Do đó, đấu tranh trên lĩnh vực báo chí đã trở thành một bộ phận quan trọng trong cuộc đấu tranh giải phóng con người, vì tiến bộ xã hội và sự phát triển của cộng đồng dân tộc và nhân loại.

Tự do báo chí là một trong những quyền tự do cơ bản nhất của con người thể hiện qua việc tự do đăng tải, trao đổi, tiếp nhận thông tin qua tất cả các nguồn khác nhau, bày tỏ quan điểm chính kiến mà không bị hạn chế, giam cầm hay trù dập. Tại số 23 (*ngày Chủ nhật 30/8/1936*), trong nội dung *Trông Tìm*, Hoàng Đạo có bài *Báo chí tự do* phản ánh cuộc đấu tranh cho chính sách báo chí tại Việt Nam. Bài báo đề xuất năm yêu cầu chính đáng và cấp thiết: 1, Tự do báo chí; 2, Tự do tư tưởng về mọi phương diện xã hội chính trị, kinh tế, mỹ thuật; 3, Tự do hội hiệp; 4, Tự do du lịch; 5, Quyền lập liên đoàn; 6, Yêu cầu cho 5 khoản thỉnh cầu trên khỏi bị hạn chế.

Cơ sở dẫn đến các đề xuất trên chính là sự giả tạo, kìm kẹp, áp chế báo chí của chính phủ thuộc địa đương thời khi bãi bỏ phòng kiểm duyệt: “Việc bãi bỏ phòng kiểm duyệt không phải là bãi sự kiểm duyệt. Còn cần phải xin phép mới được ra báo, còn bị thu giấy phép lúc nào không được lòng chính phủ thì sự tự do báo chí chưa thể có được. Hơn nữa chế độ hiện thời còn nguy hiểm hơn chế độ báo chí lúc còn dưới quyền ty kiểm duyệt là vì hồi ấy nhà báo không bị thu giấy phép. Công việc của Ty kiểm duyệt là cho đăng những

bài báo chính phủ bằng lòng. Vạn nhất, Ty ấy lơ đễnh bỏ sót một vài bài gọi là có tính trái ý chính phủ thì là lỗi của Ty còn nhà làm báo không chịu trách nhiệm gì. Chế độ hiện thời đã đẩy trách nhiệm về nhà báo chịu cả... Sự thu giấy phép đã buộc nhà làm báo phải dè dặt, họ phải tự làm ty kiểm duyệt cho họ chặt chẽ hơn”. Bài báo cũng nêu rõ thực trạng phân biệt đối xử giữa báo chí tiếng Pháp và báo chí quốc ngữ xuất bản ở Đông Dương. Điều này đẩy những tờ báo quốc ngữ sống một cuộc đời bấp bênh nên ảnh hưởng của nó đối với người dân không được là bao.

Căn cứ vào thực tiễn tình hình báo chí và hoạt động của báo giới khi đó, Hoàng Đạo đã nhận xét: “Trong những khoản tự do yêu cầu trên, có sự tự do báo chí là đáng chú ý đến hơn cả. Nói cho đúng, tự do báo chí mới thực là tự do là vì nó hàm xúc hầu hết những sự tự do khác. Thí dụ như tự do tư tưởng có thể coi như bao hàm trong sự tự do báo chí. Nếu tư tưởng không được tự do, thì không thể có báo chí tự do được”. Đánh giá vai trò của tự do báo chí với vận mệnh của một dân tộc, Hoàng Đạo cho rằng: “Sự tự do của báo chí rất quan hệ đến vận mệnh cả nước. Là một cơ quan truyền bá tư tưởng một cách nhanh chóng, dễ dàng cho khắp các đẳng cấp trong xã hội. Nhờ báo chí, những điều cần biết, những việc đáng chú ý, những sáng kiến nên theo, những ý kiến mới mẻ bay lan đi khắp nơi khiến cho dân ở nơi thâm sơn cùng cốc, những làng chìm đắm ở vùng hẻo lánh đều được tiếp xúc với những nguồn tư tưởng cột trụ của các nước văn minh. Nhờ vào báo chí một phần lớn mà các dân tộc Thái Tây đã trở nên những nước khuôn mẫu cho các dân tộc khác. Công của báo chí đối với văn hóa thật vĩ đại khiến ta phải cúi đầu kính phục”; trên cơ sở đó, ông khẳng định: “Vận vọng nguyện đầu tiên của dân ta, bất cứ phái nào cũng một ý ấy là xin cho báo giới của ta được tự do”.

Tiếp theo, trên cơ sở ý kiến của đại biểu các báo miền Bắc họp ở Khách sạn Lạc Xuân ngày 16/9/1936, trong số 27, ra ngày Chủ nhật, 27/9/1936, Hoàng Đạo tiếp tục đưa ra các đề xuất, yêu cầu về tự do ngôn luận và quyền bình đẳng cho báo giới, báo chí như sau:

1, Yêu cầu các báo chí viết bằng văn bản xứ hay văn Pháp ở khắp cõi Đông Dương được hoàn toàn tự do như báo bên Pháp, bãi bỏ những luật mà ra thêm trái với luật về báo chí năm 1881, xin hoàn toàn theo luật năm 1881.

2, Định mọi phương pháp hành động để phái bộ điều tra và dư luận trong nước chú ý đến điều thỉnh cầu của mình. Đợi khi nào phái bộ tới nơi, các báo chí sẽ đồng thanh đăng những bài về tự do báo chí hay một loạt đăng luôn trong mấy hôm cùng một bài cổ động do Ủy ban của báo chí soạn ra.

3, Cử ra một Ủy ban 7 người để làm việc, gồm các ông: Nguyễn Văn Luận (Trung Bắc Tân văn), Ngô Văn Phú (Đông Pháp), Bùi Xuân Học (Việt Báo), Trần Khánh Dư (Ngày Nay), Vũ Đình Di (Effort), Vũ Ngọc Liên (Tribuni pepulic), Vũ Liên (Le Travail).

Tại số 30 (*Chủ nhật, ngày 18/10/1936*), Nhất Linh đăng bài “*Một ý cùng Ủy ban Báo giới*” nêu việc làm cho Ủy ban Hành động nhận lời thỉnh cầu của mình đã làm xong. Việc thứ hai trong kế hoạch trong cuộc vận động cho báo chí là : “hợp tác với báo chí Trung, Nam để thảo những bài cổ động cho ngôn luận tự do, đăng một loạt trên tất cả các báo và diễn thuyết cho công chúng hiểu sự cần thiết của ngôn luận tự do”. Để ủng hộ kế hoạch này, Nhất Linh đề xuất: “cử một người trong làng báo sang Pháp để vận động xin ngôn luận tự do với chứng minh ngôn luận tự do có lợi cho cuộc tiến hóa của Đông Dương, có lợi cho chính phủ Pháp và chính phủ thuộc địa và có lợi cho cả dân An Nam. Tiền lộ phí sẽ do các báo đóng góp có gần 100 tờ báo nếu mỗi báo 2,3 chục cũng được 2,3 nghìn bạc... riêng báo *Ngày Nay* sẵn sàng góp 50-100\$”.

Tại số 33 (*Chủ nhật, ngày 8/11/1936*), trong mục *Trông Tìm* với nhan đề “*Ngày Nay trả lời*”, Hoàng Đạo đã nêu rõ bản chất của nền báo chí hiện thời và khẳng định lại giá trị của ngôn luận tự do: “Chế độ báo chí hiện thời chỉ là chế độ mỹ mãn, chế độ lý tưởng của hạng người nhân đó mà thủ lời. Trừ những người không thành thực không kể, ai ai cũng công nhận rằng muốn cải cách xã hội bằng báo chí, dưới chế độ hiện thời thì chỉ có thể cải cách sơ sài mà thôi. Còn muốn cho những làng chìm đắm trong những vùng xa xôi hẻo lánh tiếp xúc với tư tưởng văn hóa mới thì cần phải đời ngôn luận tự do”. Tại số 35 (*ngày 22/11/1936*), vẫn tại mục này, với nhan đề “*Lời bàn thêm*”, Hoàng Đạo đã phát biểu thẳng thắn: “Nếu ngôn luận được tự do, Viện dân biểu sẽ dần dần có giá trị. Đã đành dưới chế độ hiện thời, viện dân biểu chỉ thay mặt một số ít và quyền hạn lại không có gì, nhưng nếu báo chí tự do, những bài diễn văn, những lời can thiệp của một ông nghị có chí và có tài sẽ được mọi người để ý đến và ủng hộ. Tự nhiên lúc đó viện dân biểu quyền hạn sẽ nói rộng ra, các chính đảng sẽ thành lập và viện dân biểu mới không đến nỗi thẹn với tên của mình”. Kết lại, xã hội muốn được tự do dân chủ hơn, quyền của đại diện cho người dân được nâng cao hơn, trước hết phải có quyền tự do báo chí và tự do ngôn luận để báo chí được đăng tải tự do những phát biểu về cuộc sống của người dân và người phát biểu được tự do trình bày quan điểm của mình... Với quan điểm và thái độ tích cực trên, Hoàng Đạo xứng đáng là một đại diện tiêu biểu cho phong trào đấu tranh vì tự do dân chủ của báo chí hiện thời, vì mục tiêu cải cách xã hội theo giá trị dân chủ Tây phương.

Ngày Nay cũng đăng tải kịp thời những cuộc đấu tranh đòi tự do báo chí và tự do ngôn luận tại Pháp và tại Nam Kỳ. Số 36 (*ngày 29/11/1936*) đăng tin Liên đoàn Báo giới miền Nam đề nghị bỏ các điều luật về báo chí ban hành thêm những năm 1838, 1927, 1935 về đóng cửa báo chí và cấm lưu hành tự do báo chí tại các xứ ở Đông Dương. Số 44 (*ngày 24/01/1937*) đăng bài “*Nước bài cuối cùng - Tự do ngôn luận*” của Hoàng Đạo với thông tin ông Toàn quyền Brevie đã tới Đông Dương như niềm hi vọng có được sự thay đổi theo

hướng tiến bộ hơn và quyền tự do ngôn luận sẽ được xác lập. Hoàng Đạo tiếp tục tuyên truyền và khẳng định sức mạnh của tự do báo chí và tự do ngôn luận khi được thừa nhận, tạo cho báo chí tiếng Việt một chỗ đứng ngang hàng với báo tiếng Pháp, sẽ tạo ra một sự phát triển chung của xã hội Đông Dương.

Thực tế, báo chí tiếng Việt chưa có quyền bình đẳng, quyền tự do cũng như nguồn lực để công khai các ý tưởng của mình. Cuộc đấu tranh vì tự do báo chí, trong đó có đóng góp đáng kể của *Ngày Nay*, do vậy, vẫn tiếp diễn trong suốt giai đoạn 1937-1938.

2.2.2. Vấn đề tự do nghiệp đoàn và phong trào Đại hội báo giới

Sau tự do báo chí, quyền tự do hội hiệp và lập liên đoàn là những quyền tự do dân chủ mà người dân Đông Dương cần được hưởng. Báo *Ngày Nay* cũng rất quan tâm đến vấn đề này.

Trong số 34 (ngày 15/11/1936), tại mục *Trông Tìm*, Hoàng Đạo viết bài “*Tự do hội họp và tự do lập hội*”. Hoàng Đạo đã nêu rõ trong xã hội hiện thời, dân chúng Đông Dương có quyền hội họp theo pháp luật, quyền này được ban hành trong đạo luật 30/6/1881. Theo luật định, Hội họp tức là tụ họp một số đông người lại để bàn luận về một vấn đề nào đó, trước khi mở một cuộc họp công khai chỉ cần ra khai tại Đốc lý thành phố là đủ (dù có lệnh cấm những cuộc họp có tính cách phá rối cuộc trị an). Hoàng Đạo nhận định: “*Về tự do lập hội thì dân chúng Đông Dương chưa có*”. Lý do là trước năm 1933, chế độ về các hội quy định như ở bên Pháp trước năm 1901 nghĩa là hội quá 20 người thì phải xin phép chính phủ. Tuy nhiên, ngày 21/2/1933 có một chỉ dụ định riêng về việc lập hội; theo chỉ dụ ấy, hễ lập hội là phải xin phép ông Thống sứ hay Thống đốc. Hội được phép rồi phải tồn tại ít nhất 1 năm mới có thể có quyền như một hội có khai báo ở bên Pháp và sau khi được Toàn quyền duyệt y. Chỉ dụ này không nói gì đến những hội mà hội viên không quá 20 người nhưng giải nghị rằng hội là do hai hay nhiều người hơn thành lập nên. Như vậy thì hội có 2, 3 người cũng phải có giấy phép... Như thế, theo Hoàng Đạo: “Nghĩa là đối với chế độ trước, chế độ của chỉ dụ năm 1933 đáng lẽ phải là một sự tiến bộ mà sự thực lại hóa ra một sự thoái bộ. Vì vậy ta cần phải xin bỏ cái chế độ nặng nề bó buộc hiện thời, không hợp với trình độ tri thức của dân ta nữa”.

Quyền tự do lập hội là quyền cơ bản của con người trong một xã hội văn minh. Đối với dân chúng khi theo các nghề nghiệp khác nhau, việc có sự tự do lập đoàn hội theo nghề nghiệp rất có lợi ích trong cuộc đấu tranh cho quyền lợi của họ. Sự có mặt của ông Justin Godart ở Đông Dương với nhiệm vụ điều tra, khảo sát tình hình lao động ở Đông Dương đã được báo giới gọi ông cái tên là “Lao công đại sứ”. Trong không khí đón rước ông Justin Godart nhằm chuyển đến ông các bản thỉnh cầu của người dân lao động, Hoàng Đạo đã viết bài “*Tự do nghiệp đoàn và việc ông Justin Godart đến Đông Dương*” đăng trên

Ngày Nay số 42 (ngày 17/01/1937). Nội dung của bài báo khẳng định Chính phủ thuộc địa cần thiết phải ra đạo luật về tự do nghiệp đoàn ở Đông Dương dựa trên quan điểm cấp tiến của ông Justin Godart. Hoàng Đạo nêu rõ: “Lý do của tự do nghiệp đoàn là một sự cần thiết vì thợ thuyền có nghiệp đoàn sẽ có cơ quan bảo trợ, bênh vực và ngược lại, các chủ lao động cũng có nơi để tiện việc điều đình với người lao động. Trong đời sống xã hội, muốn giải quyết các vấn đề xã hội, sự tự do ấy không thể không có”.

Trong phong trào đòi tự do nghiệp đoàn cho người lao động, đã xuất hiện một phong trào đặc biệt, có tiếng vang mạnh mẽ trong phong trào vận động dân chủ ở Việt Nam nói chung và địa hạt báo chí công khai nói riêng đó là *phong trào Đại hội báo giới*. Mục tiêu chính của phong trào là quy tụ đội ngũ báo giới đấu tranh chống lại chế độ kiểm soát, kiểm duyệt, đàn áp báo chí, báo giới của chính quyền thực dân Pháp. Tư tưởng này đã được đăng thành lời kêu gọi *Gửi toàn thể báo giới Trung Kỳ* trên báo *Nhàn lúa* ngày 15/1/1937. Ngày 23/3/1937, Đại hội báo giới Trung Kỳ đã được tổ chức tại Huế và đưa ra chủ trương đoàn kết đấu tranh cho quyền tự do lập nghiệp đoàn báo giới và đòi tự do báo chí. Tại Đại hội, Hải Triều đã khẳng định quan điểm “Tự do báo chí là tuyệt đối cần thiết, không chỉ đối với báo giới nói riêng mà còn đối với độc giả nữa” [5; tr.180].

Tiếng vang của Đại hội báo giới Trung Kỳ dội ra Bắc Kỳ và được các nhà báo Bắc Kỳ hưởng ứng mạnh mẽ. Nổi bật trong các tờ báo cấp tiến đấu tranh tích cực cho tự do nghiệp đoàn, *Ngày Nay* đã chung tay đóng góp và đăng tải những sự kiện nổi bật về phong trào đại hội Báo giới ở Bắc Kỳ. Trong số 55 ngày 18/4/1937 của báo *Ngày Nay*, tại mục sự kiện *Từng tuần lễ một* đã đăng tải thông tin “*Để đi tới một Hội nghị các nhà báo và các nhà văn Đông Dương - một cuộc hội họp báo giới Bắc Kỳ*” nêu rõ việc. Báo *Ngày Nay* cùng với 17 tờ báo khác như báo *Tương Lai*, *Trung Bắc Tân văn*, *Tinh Hoa*, *Cậu Ấm*, *Bắc Hà*, *Le Travail*, *Rassemblement...* ký một văn bản trực tiếp ước định tiến tới hội nghị báo chí giới Bắc Kỳ để hưởng ứng công việc của anh em làm báo Trung Kỳ và đi tới cuộc hội nghị toàn thể báo giới và văn giới Đông Dương với mục đích yêu cầu được tự do lập nghiệp đoàn báo chí và tự do ngôn luận với ngày họp trừ bị là 24/4/1937 và chính thức vào 9/6/1937.

Đại hội trừ bị của Báo giới Bắc Kỳ được họp đúng kế hoạch tại Hà Nội với sự tham gia của khoảng 200 đại biểu đại diện cho không chỉ báo giới người Việt mà cả báo giới người Pháp (trong đó có cả báo giới thân chính quyền thực dân). Mặc dù ngay tại Đại hội trừ bị đã biểu hiện ra những mâu thuẫn sâu sắc của các nhóm báo chí (cộng sản, cấp tiến, thân Pháp...), nhưng đa số các đại biểu đã ủng hộ mục tiêu là đấu tranh đòi tự do lập nghiệp đoàn báo giới và quyền tự do báo chí. Kết quả của đại hội trừ bị khiến cho chính quyền thuộc địa không hài lòng và đã ra lệnh cấm phong trào Đại hội Báo giới và bắt giữ 2 nhà báo cộng sản hoạt động công khai là Đoàn Phú Tứ và Nguyễn Văn Tiến. Tuy nhiên,

hành động của chính quyền thuộc địa đã bị dư luận xã hội phản đối mạnh mẽ nên chính quyền phải hủy lệnh cấm và Đại hội chính thức của báo giới Bắc Kỳ vẫn được tổ chức.

Tại số 64, ngày 20/6/1937, báo *Ngày Nay* đã tường thuật lại một số nội dung của Hội nghị chính thức của Báo giới Bắc Kỳ ngày 9/6/1937. Tại đại hội này, 3 nhà báo Nguyễn Đức Kính, Trương Từ, Trần Huy Liệu đã thay mặt ủy ban nêu các công việc đã làm và trình bày Chương trình hành động để đi tới Đại hội báo giới toàn quốc và để đạt được mục đích là lập nghiệp đoàn báo giới và đòi tự do ngôn luận. Nhà báo Trần Huy Liệu đã phê phán những ý định chia rẽ đảng phái để ngăn cản việc làm của hội nghị và hô hào các nhà báo nên bỏ chính kiến riêng đồng tâm hiệp lực để đạt mục đích lập nghiệp đoàn báo giới và tự do báo chí. Cuộc đấu tranh giữa các nhóm báo chí trong đó nổi lên là nhóm báo chí cộng sản và thân thực dân đã diễn ra quyết liệt; kết quả là nhóm báo chí cộng sản và cấp tiến đã chiếm đa số, nhóm thân thực dân đã tách khỏi phong trào. Cuối cùng, mục đích lập một mặt trận báo giới thống nhất đã không thực hiện được và cũng không đi đến mục tiêu thành lập một mặt trận báo giới của 3 kỳ.

Phong trào Đại hội báo giới, tuy mới thành công ở các mức độ khác nhau tại cả ba miền, trong đó ở Bắc Kỳ có dấu ấn của báo *Ngày Nay*, nhưng đã góp phần không nhỏ vào sự phát triển mạnh mẽ của văn đàn báo chí và cả phong trào vận động dân chủ 1936 -1939 ở Việt Nam

3. KẾT LUẬN

Có thể khẳng định rằng, những năm 1936-1939, *Ngày Nay* đã xông xáo trong lĩnh vực tuyên truyền trên mặt trận báo chí công khai. Với tiếng nói canh tân, cấp tiến, *Ngày Nay* đã đề cập đến nhiều vấn đề thời sự - xã hội được dư luận quan tâm như tự do báo chí, tự do ngôn luận, tự do nghiệp đoàn... Với việc tích cực tham gia đấu tranh vì tự do báo chí, tự do ngôn luận, ủng hộ ý tưởng thành lập Hiệp hội báo giới thống nhất tại Bắc Kỳ và tiến tới toàn Đông Dương những năm 30 của thế kỉ trước, *Ngày Nay* để lại một dấu ấn rõ nét trong lịch sử phát triển của báo chí Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Việt Chước (1974), *Lược sử báo chí Việt Nam*, Nam Sơn, Sài Gòn.
2. Đỗ Quang Hưng (2000), *Lịch sử báo chí Việt Nam 1865 - 1945*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Đỗ Quang Hưng (Chủ biên) (2013), *Tinh hiện đại và sự chuyển biến của văn hóa Việt Nam thời cận đại*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

4. Phạm Thế Ngũ (2000), *Tự lực Văn đoàn trong tiến trình văn học dân tộc*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
5. Nguyễn Thành (1984) *Báo chí cách mạng Việt Nam (1925-1945)* Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
6. Huỳnh Văn Tông (2000), *Báo chí Việt Nam từ khởi thủy đến 1945*, - Nxb TP. Hồ Chí Minh.
7. Báo *Ngày Nay* từ số 16 (ngày 12/7/1936) đến số 120 (ngày 24/7/1938).

FREEDOM OF THE PRESS AND THE MOVEMENT OF PRESS CONFERENCE REFLECTED IN THE NEWSPAPER “NGAY NAY” (1935 - 1940)

Abstract: “*Ngày Nay*” (Today) is the newspaper following the thought of the newspaper “*Phong Hoa*” (1932 -1936) supporting the bourgeois democracy and Western culture. Since the middle of the year 1936, “*Ngày Nay*” titled with two words “*Tieu Thuyet*” (Novel) and “*Trong tim*” (the heart) considered the two main content. “*Trong tim*” discussed news and social issues of Vietnam (1936 -1939) on some featured contents: freedom of the press, freedom of professional unions, movement of press conferece. “*Ngày Nay*” is the radical newspaper contributed actively in the movement of the struggle for democratic freedom in Vietnam (1936-1939)

Keywords: Freedom of the press, freedom of professional unions, press conference.

HƯỚNG DẪN SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM LỊCH SỬ BIÊN SOẠN CHỦ ĐỀ TRONG DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Trần Văn Anh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết đã chỉ ra cách thức hướng dẫn sinh viên nghiên cứu và biên soạn một chủ đề dạy học Lịch sử. Xuất phát từ phân tích sự cần thiết phải thay đổi trong dạy học, đặc biệt là dạy học các chủ đề, tác giả đã đưa ra quan niệm về chủ đề, các loại chủ đề trong dạy học, đồng thời đề xuất cách thức hướng dẫn sinh viên biên soạn chủ đề dạy học Lịch sử. Trọng tâm của bài viết là trình bày các bước xây dựng chủ đề Lịch sử một cách rõ ràng để người đọc có thể vận dụng một cách dễ dàng.

Từ khóa: Hướng dẫn, biên soạn chủ đề, dạy học lịch sử.

Nhận bài ngày 11.1.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.3.2018

Liên hệ tác giả: Trần Văn Anh; Email: tvanh@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Mặc dù chưa chính thức thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới, nhưng xu thế đổi mới giáo dục phổ thông theo quan điểm dạy học tích hợp đã được nhiều trường phổ thông áp dụng. Một trong những nội dung được triển khai từ trên xuống (từ Sở Giáo dục và Đào tạo xuống Phòng Giáo dục và Đào tạo) và đồng thời được đề xuất từ dưới lên (do giáo viên chủ động) chính là dạy học tích hợp và dạy học các chủ đề. Qua quá trình tiếp xúc với giáo viên phổ thông, nhất là giáo viên dạy Lịch sử ở THCS, tác giả nhận thấy họ còn lúng túng trong việc xây dựng chủ đề và họ cần hướng dẫn cụ thể trong việc này.

2. NỘI DUNG

2.1. Sự cần thiết của việc hướng dẫn sinh viên sư phạm Lịch sử xây dựng chủ đề trong dạy học ở cấp THCS

Chương trình giáo dục phổ thông mới được ban hành vào tháng 7.2018 đã định hướng rõ nét về quan điểm, mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học. “Chương trình giáo dục phổ thông cụ thể hóa mục tiêu giáo dục phổ thông, giúp người học làm chủ kiến thức phổ

thông; biết vận dụng hiệu quả kiến thức vào đời sống và tự học suốt đời; có định hướng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp; biết xây dựng và phát triển hài hòa các mối quan hệ xã hội; có cá tính, nhân cách và đời sống tâm hồn phong phú; nhờ đó có được cuộc sống có ý nghĩa và đóng góp tích cực vào sự phát triển của đất nước và nhân loại...

Chương trình giáo dục trung học cơ sở giúp học sinh phát triển các phẩm chất, năng lực đã được hình thành và phát triển ở cấp tiểu học; tự điều chỉnh bản thân theo các chuẩn mực chung của xã hội; biết vận dụng các phương pháp học tập tích cực để hoàn chỉnh tri thức và kỹ năng nền tảng; có những hiểu biết ban đầu về các ngành nghề và có ý thức hướng nghiệp để tiếp tục học lên trung học phổ thông, học nghề hoặc tham gia vào cuộc sống lao động” [1, tr.6]

Giáo dục khoa học xã hội được thực hiện trong các môn học bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 9. Ở các lớp 1, 2, 3, nội dung giáo dục khoa học xã hội được thực hiện qua môn học *Tự nhiên và Xã hội*; lên các lớp 4, 5, môn *Tự nhiên và Xã hội* tách thành hai môn *Lịch sử và Địa lý*, *Khoa học*. Ở trung học cơ sở, môn *Lịch sử và Địa lý* gồm các nội dung giáo dục Lịch sử, Địa lý và một số chủ đề liên môn, đồng thời lồng ghép, tích hợp kiến thức ở mức độ đơn giản về kinh tế, văn hoá, khoa học, tôn giáo,... Các mạch kiến thức của Lịch sử và Địa lý được sắp xếp gần nhau nhằm soi sáng và hỗ trợ lẫn nhau. Ngoài ra có thêm một số chủ đề mang tính tích hợp, như chủ quyền quốc gia, biển đảo và biên giới; đô thị Việt Nam; châu thổ sông Hồng; châu thổ sông Mê Kông; phát kiến địa lý v.v... [1, tr.18]

Để chuẩn bị cho thế hệ giáo viên tương lai có khả năng dạy học chương trình mới, ngay bây giờ, sinh viên rất cần được hướng dẫn cụ thể và rèn kỹ năng xây dựng và dạy học theo chủ đề.

2.2. Quan niệm về chủ đề trong dạy học Lịch sử ở THCS

2.2.1. Chủ đề là gì?

Mặc dù trong chương trình ghi rõ: “Ở trung học cơ sở, môn Lịch sử và Địa lý gồm các nội dung giáo dục Lịch sử, Địa lý và một số chủ đề liên môn, đồng thời lồng ghép, tích hợp kiến thức ở mức độ đơn giản về kinh tế, văn hoá, khoa học, tôn giáo... Ngoài ra có thêm một số chủ đề mang tính tích hợp, như chủ quyền quốc gia, biển đảo và biên giới; đô thị Việt Nam; châu thổ sông Hồng; châu thổ sông Mê Kông; phát kiến địa lý” [1], nhưng trong phân thuật ngữ lại không hề giải thích gì về chủ đề, hay chuyên đề. Dựa trên những gợi ý về chủ đề mà chương trình đã liệt kê, trên quan điểm cá nhân, chủ đề và chuyên đề trong dạy học có thể được hiểu như sau.

Chủ đề: Là một nội dung học tập dành cho học sinh, trang bị cho học sinh một số hiểu biết, kỹ năng, năng lực nhất định, phù hợp với tâm sinh lý học sinh.

Chuyên đề: Là một nội dung học tập (chủ đề chuyên sâu) dành cho học sinh THPT, nhằm trang bị cho học sinh một số hiểu biết, kỹ năng, năng lực nhất định, định hướng nghề nghiệp phù hợp với học sinh.

Hiện nay, chưa có tài liệu nào về chủ đề dạy học và hướng dẫn giáo viên, sinh viên thiết kế và giảng dạy chủ đề, nhất là trong lĩnh vực Lịch sử nói riêng, lĩnh vực Khoa học xã hội nói chung ở THCS. Trong khi các sách giáo khoa và tài liệu dạy học theo chuyên đề chưa có thì việc người giảng dạy phải tự xây dựng nội dung chủ đề. Hơn nữa, việc làm này còn tạo nền tảng cho sự chủ động nghiên cứu, phát hiện chủ đề mới của người dạy.

2.2.2. Phân loại chủ đề trong dạy học

Theo cách diễn giải trong chương trình giáo dục tổng thể, kết hợp với lý luận về dạy học tích hợp [2], có thể chia ra các loại chủ đề dạy học ở cấp THCS: chủ đề trong một môn học, chủ đề liên môn và chủ đề xuyên môn.

Chủ đề trong môn học (chủ đề nội môn) là chủ đề được xây dựng trên cơ sở kiến thức, kỹ năng trong một môn học nhằm hình thành năng lực học sinh.

Ví dụ: Trong môn Lịch sử, tích hợp kiến thức lịch sử thế giới, Lịch sử Việt Nam và Lịch sử địa phương trong cùng một bài học, chẳng hạn *Cách mạng tháng Tám 1945 ở Việt Nam*: kiến thức Lịch sử thế giới có trong Thời cơ cách mạng; trong diễn biến khởi nghĩa giành chính quyền trên cả nước, GV đề cập đến khởi nghĩa giành chính ở địa phương (LSTG – LSĐT – LSĐP trong năm 1945); Chủ đề môn Địa lý: Chủ đề *Vũ trụ và Trái đất* (lớp 6), Môi trường địa lý và hoạt động kinh tế của con người (lớp 7), Lãnh thổ Việt Nam (lớp 8).

Chủ đề liên môn là chủ đề được xây dựng trên cơ sở kiến thức, kỹ năng của lĩnh vực kiến thức tích hợp các môn học gần gũi/ lĩnh vực kiến thức; mỗi chủ đề được xác định mục tiêu của chủ đề. Với lĩnh vực Khoa học Xã hội ở THCS là liên môn Lịch sử và Địa lý hoặc liên môn với Giáo dục công dân. Ví dụ: Chủ đề *Truyền thống yêu nước của nhân dân Việt Nam*, HS có thể được tiếp cận trong môn Lịch sử, môn Văn học, môn GDCD, Âm nhạc. Từ cách tiếp cận đa môn này, GV không cần thay đổi nhiều nội dung môn học, nội dung và đánh giá vẫn theo bộ môn, HS có thể tạo ra những kết nối giữa các bộ môn để giải quyết vấn đề. Chủ đề *Xu hướng toàn cầu hóa, khu vực hóa* (lịch sử- địa lý - GDCD)

Chủ đề tích hợp xuyên môn là chủ đề được xây dựng trên cơ sở các tình huống thực tế trong cuộc sống. HS vận dụng kiến thức, kỹ năng và năng lực trong nhiều lĩnh vực để giải quyết vấn đề đặt ra trong tình huống. Chủ đề này có thể là những dự án có tính khả thi trong thực tế, được giải quyết bằng huy động kiến thức từ nhiều lĩnh vực.

2.3. Các bước hình thành kỹ năng xây dựng chủ đề trong dạy học Lịch sử cho sinh viên

2.3.1. Hướng dẫn sinh viên tìm hiểu chủ đề và dạy học chủ đề Lịch sử và các xác định chủ đề

Làm cho sinh viên hiểu về chủ đề là bước đầu tiên để hình thành kỹ năng xây dựng chủ đề. Bước này sử dụng kiến thức trong tài liệu tập huấn và dựa trên Chương trình giáo dục tổng thể của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Để xác định một chủ đề trong các môn KHXH, (lĩnh vực KHXH), có thể dựa vào 3 yếu tố cơ bản: Các năng lực cần hình thành, đối tượng nghiên cứu, phạm vi và không gian nghiên cứu.

Chương trình giáo dục phổ thông hình thành và phát triển cho học sinh những năng lực cốt lõi sau: a) Những năng lực chung được tất cả các môn học và hoạt động giáo dục góp phần hình thành, phát triển: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; b) Những năng lực chuyên môn được hình thành, phát triển chủ yếu thông qua một số môn học và hoạt động giáo dục nhất định: năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất [1, tr.6]. Thông qua giáo dục khoa học xã hội, học sinh bước đầu học được cách quan sát, phương pháp tìm hiểu, khám phá và tư duy về xã hội, cuộc sống, *coi trọng chứng cứ*, hình thành và phát triển một số năng lực thành phần đặc thù của môn học, như năng lực *đối thoại liên văn hóa*, năng lực tự tìm hiểu, khám phá bản thân, cộng đồng, xã hội, năng lực tư duy và thực hành khoa học xã hội và nhân văn, từng bước nâng cao năng lực kiến giải hiện tượng và quá trình xã hội cụ thể, *biết cách phân tích và giải quyết các vấn đề thuộc lĩnh vực xã hội, chính trị và văn hóa trong không gian và thời gian cụ thể...* [1, tr.17].

- Đối tượng nghiên cứu tập trung vào những vấn đề của thế kỉ XXI: 1. Con người trong môi trường tự nhiên (đất, nước, sinh vật, khí hậu, cảnh quan...); 2. Con người trong môi trường xã hội (các hoạt động lịch sử, kinh tế, xã hội, chính trị, văn hóa, giáo dục...).

- Phạm vi, không gian xác định cho chủ đề có thể chia 3 cấp: địa phương, quốc gia và quốc tế. 1. Phạm vi địa phương: các vấn đề kinh tế - xã hội nơi trường đóng; xã/ phường; huyện, tỉnh/thành phố: Tìm hiểu lịch sử làng nghề Vạn Phúc (Hà Đông – Hà Nội), Nếp sống văn minh xung quanh em (trường, làng, phố học sinh ở). 2. Phạm vi quốc gia: các vấn đề của đất nước, dân tộc: Cộng đồng các dân tộc Việt Nam; Đấu tranh bảo vệ chủ quyền biển đảo ở Việt Nam. Phạm vi khu vực/ toàn cầu: các vấn đề ở khu vực, thế giới: Văn hóa lúa nước ở Đông Nam Á, Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á, Toàn cầu hóa và khu vực hóa... [4].

2.3.2. Hướng dẫn sinh viên các bước xây dựng một chủ đề Lịch sử

Việc hướng dẫn sinh viên xây dựng một chủ đề trong dạy học Lịch sử nên được chia thành những bước nhỏ, cụ thể để người được hướng dẫn có thể thực hiện một cách dễ dàng.

Bước 1. Lựa chọn chủ đề: Căn cứ vào cách xác định chủ đề như đã trình bày, người dạy lựa chọn một chủ đề.

Bước 2. Xác định mục tiêu của chủ đề: Một chủ đề có thể dạy trong một hoặc nhiều tiết học, tùy thuộc và nội dung và tổ chức hoạt động dạy học của GV. Việc xác định mục tiêu thực hiện chung cho cả chủ đề. Mục tiêu bao gồm: kiến thức, kỹ năng, thái độ, định hướng các năng lực cần hình thành ở học sinh.

Bước 3. Xác định mạch kiến thức trong chủ đề: Sử dụng kỹ thuật 5W1H (what, where, when, who, why, how) để xây dựng mạch nội dung kiến thức. Đối với một chủ đề nội môn Lịch sử, có thể chọn những kiến thức phản ánh lĩnh vực trong một phạm vi thời gian và không gian. Sử dụng phương pháp lịch sử để triển khai các nội dung kiến thức về sự ra đời/ hoàn cảnh ra đời/ nguyên nhân; sự phát triển/ diễn biến/ hoạt động; kết quả, ý nghĩa của vấn đề được chọn.

Bước 4. Viết/ soạn chủ đề: Xây dựng đề cương là việc làm định hình khung của chủ đề. Các đề mục của chủ đề phải xoay quanh, phản ánh tập trung về vấn đề được đề cập. Viết chủ đề: trên nền đề cương, người dạy tìm kiếm nội dung kiến thức để viết theo nội dung đã triển khai.

Bước 5. Chỉnh sửa, hoàn thiện nội dung chủ đề: Đây là bước cuối cùng trong soạn một chủ đề. Sau khi bản nháp được hoàn thiện, bản thảo sẽ được duyệt, chỉnh sửa nội dung, hình thức (nếu có).

Lưu ý việc chia các bước có tính chất tương đối. Mỗi bước cần có hành động và hướng dẫn cụ thể.

2.3.3. Xây dựng một mẫu điển hình

Sau khi hướng dẫn các bước xây dựng một chủ đề, giảng viên cần cùng sinh viên xây dựng một mẫu điển hình của chủ đề Lịch sử theo các bước đã đề ra.

Ví dụ:

Bước 1. Lựa chọn chủ đề: Nhà nước Vạn Xuân.

Bước 2: GV cùng SV xác định mục tiêu chủ đề:

- Kiến thức:

+ HS biết được hoàn cảnh ra đời và sự thành lập nhà nước Vạn Xuân, biết được vai trò lãnh đạo nhân dân chống ngoại xâm giành và giữ độc lập của Lý Bí, Triệu Quang Phục.

+ Hiểu được nguyên nhân bùng nổ và thắng lợi của khởi nghĩa Lý Bí, ý nghĩa sự ra đời nhà nước Vạn Xuân.

+ Biết được quá trình tồn tại, bộ máy nhà nước và nguyên nhân sụp đổ của nhà nước Vạn Xuân.

- Kỹ năng:

+ Tường thuật diễn biến cuộc khởi nghĩa và cuộc kháng chiến chống quân Lương

+ Mô tả bộ máy nhà nước Vạn Xuân, căn cứ Dạ Trạch

+ Giải thích nguyên nhân thắng lợi, nguyên nhân thất bại và rút ra bài học lịch sử

+ Suu tầm tư liệu, vẽ sơ đồ, đọc lược đồ

- Thái độ:

+ Bồi dưỡng tình yêu đất nước, lòng biết ơn các anh hùng dân tộc, lòng tự hào về truyền thống đấu tranh chống ngoại xâm

+ Trách nhiệm bảo vệ Tổ quốc

- Năng lực hình thành: năng lực tự học, năng lực ngôn ngữ, năng lực giải quyết vấn đề; năng lực giải thích hiện tượng xã hội.

Bước 3. Xác định mạch kiến thức của chủ đề

Nội dung kiến thức dựa vào sách giáo khoa Lịch sử 6 [3]

I. Hoàn cảnh ra đời nhà nước Vạn Xuân

1. Tình hình Âu Lạc sau thất bại của Trưng Vương

2. Khởi nghĩa Lý Bí. Nước Vạn Xuân thành lập

II. Nhà nước Vạn Xuân

1. Tổ chức bộ máy nhà nước

2. Cuộc kháng chiến chống quân Lương

3. Nước Vạn Xuân kết thúc

III. Ý nghĩa lịch sử của nhà nước Vạn Xuân

1. Ý nghĩa

2. Bài học lịch sử

Bước 4. SV viết/soạn nội dung chi tiết của chủ đề. Sau khi SV viết xong, GV là người đọc, nhận xét và gợi ý chỉnh sửa nếu có.

Bước 5. SV chỉnh sửa, hoàn thiện chủ đề theo bản đã được nhận xét.

2.3.4. Hướng dẫn sinh viên thực hành xây dựng một chủ đề

Hoạt động này được tổ chức cho cá nhân sinh viên trong nhóm/lớp thực hiện. Mỗi sinh viên nghiên cứu tài liệu, sách giáo khoa Lịch sử, theo các bước đã được hướng dẫn để tự chọn lựa và soạn một chủ đề nội môn Lịch sử. Hoạt động này đề cao tính thực hành, giúp SV vận dụng kiến thức và rèn kỹ năng, đồng thời cũng giúp GV phân hóa SV để hỗ trợ đặc biệt theo năng lực của từng sinh viên.

Hoạt động tiếp nối sau xây dựng chủ đề là thiết kế bài giảng để dạy học chủ đề, trong phần này sẽ chú trọng tới phương pháp và hình thức tổ chức dạy học phù hợp để đạt mục tiêu chủ đề.

3. KẾT LUẬN

Đổi mới dạy học là yêu cầu cấp thiết, trong đó có đổi mới quan điểm dạy học, nội dung dạy học. Chuyển từ việc dạy bài có sẵn trong sách giáo khoa sang nghiên cứu, biên soạn chủ đề phục vụ giảng dạy là yêu cầu cao hơn đối với người dạy. Bên cạnh việc trang bị kiến thức và rèn kỹ năng cho sinh viên về đổi mới dạy học thì việc cũng cấp thiết nữa là bồi dưỡng đội ngũ giáo viên ở trường THCS hiện nay đáp ứng với đổi mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017) Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể ban hành ngày 18.7.2017.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Tài liệu tập huấn dạy học tích hợp ở trường THCS, THPT*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Sách Lịch sử 6*, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
4. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2016), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh*, quyển 2.

INSTRUCTING STUDENTS OF HISTORY EDUCATION HOW TO COMPOSE THEMES OF HISTORY FOR TEACHING IN THE SECONDARY SCHOOLS

Abstract: *The title shows the way to instruct students of History Education study and compose themes of History for teaching. By analyzing the needs of changes in teaching, especially in teaching themes, author presents the viewpoint about theme, kinds of themes and proposes how to instruct students compose themes of History. It focuses on presentation step by step the process of compilation themes in order to readers apply it easily.*

Keywords: *Instruction, compose themes, teaching history.*

QUAN ĐIỂM CỦA HỒ CHÍ MINH VỀ XÃ HỘI HỌC TẬP

Vũ Thị Hà

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chủ tịch Hồ Chí Minh là vị lãnh tụ, danh nhân văn hóa kiệt xuất của dân tộc và thế giới. Hồ Chí Minh cũng chính là nhà giáo dục vĩ đại đã đặt nền móng cho sự ra đời của nền giáo dục cách mạng Việt Nam. Quan điểm của Hồ Chí Minh về giáo dục chứa đựng những tư tưởng đến nay vẫn có ý nghĩa thời sự sâu sắc, thể hiện tầm nhìn vượt thời đại của Người, trong đó có tư tưởng về xây dựng một xã hội học tập ở Việt Nam. Đó là quan điểm “một dân tộc dốt là một dân tộc yếu”, về một nền giáo dục bình đẳng, không mất tiền, một nền giáo dục phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của con người, một xã hội mà “ai cũng được học hành”.

Từ khóa: Hồ Chí Minh, quan điểm, xã hội học tập.

Nhận bài ngày 11.1.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.3.2018

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Hà; Email: vtha@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chủ tịch Hồ Chí Minh là nhà chính trị lỗi lạc, lãnh tụ vĩ đại của cách mạng Việt Nam, đồng thời là nhà tư tưởng, nhà văn hóa lớn của thế giới. Người sáng lập, đặt nền móng và chỉ đạo việc xây dựng nền giáo dục mới Việt Nam. Chỉ riêng trong lĩnh vực giáo dục, tư tưởng Hồ Chí Minh cũng đã là một kho tàng cụ thể và thiết thực, có tính chiến lược và chiều sâu nhân bản, ngày càng ngời sáng qua thực tiễn. Hiện trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục nước nhà, nhiều vấn đề, nhiều khó khăn và thách thức, nhiều chủ trương, chính sách, biện pháp được đặt ra, trong đó có chủ trương xã hội học tập, học tập thường xuyên, suốt đời. Nghiên cứu hệ thống tư tưởng, quan điểm của Hồ Chí Minh về giáo dục mới thấy rằng vấn đề này Bác đã đề cập, nhấn mạnh từ trước đó, ngay những ngày đầu xây dựng nền móng giáo dục của nước Việt Nam dân chủ cộng hòa.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan điểm về xã hội học tập

2.1.1. Quan điểm của Chủ tịch Hồ Chí Minh

Sau Cách mạng tháng Tám 1945, Chủ tịch Hồ Chí Minh, một người rất uyên thâm về Nho học, am hiểu sâu sắc những trào lưu triết học duy vật và duy tâm phương Tây, thông

tuệ trong vận dụng triết học Mác - Lênin vào đường lối cách mạng Việt Nam, đã có nhiều bài phát biểu, bài viết về học tập và xã hội học tập (XHHT). Người không chỉ chủ trương phải học tập suốt đời mà còn mong muốn tất cả mọi người đều được học, thực hiện bình đẳng trong giáo dục. Người nói: “Tôi chỉ có một sự ham muốn, ham muốn tột bậc, là làm sao cho nước ta được hoàn toàn độc lập, dân ta được hoàn toàn tự do, đồng bào ai cũng có cơm ăn, áo mặc, ai cũng được học hành” [1, tr.161]. Người đã kêu gọi mọi người, đặc biệt là cán bộ, quân nhân phải ra sức học tập: “*Học không bao giờ ngừng. Học mãi để tiến bộ mãi. Càng tiến bộ càng thấy cần phải học thêm*” (Thư gửi *Quân nhân học báo*, tháng 4/1949), để dân tộc Việt Nam thực sự trở thành “một dân tộc thông thái” sánh vai với các cường quốc năm châu trên thế giới.

Trong các bài nói, viết về việc xóa bỏ giặc đói, giặc dốt, đẩy mạnh phong trào “Bình dân học vụ”, khuyến khích thanh niên học sinh và mọi tầng lớp nhân dân tích cực học tập, bổ sung kiến thức, mở mang trí tuệ để xây dựng đất nước, sánh tầm với các quốc gia phát triển trên thế giới, Chủ tịch Hồ Chí Minh chưa một lần đề cập đến cụm từ XHHT, nhưng tư tưởng, quan điểm của Người về vấn đề này rất rõ ràng và nó có ý nghĩa như là tư tưởng chủ đạo, xuyên suốt hệ thống giáo dục của nước Việt Nam độc lập trước đây và hiện nay.

2.1.2. Quan điểm của các học giả trong và ngoài nước

Năm 1996, Ủy ban quốc tế về giáo dục thế kỷ XXI do Jacques Delors làm chủ tịch đã gửi UNESCO bản báo cáo nổi tiếng: “Học tập - một kho báu tiềm ẩn”. Trong đó, ông khẳng định xã hội học tập (XHHT) sẽ vượt xa sự phân biệt truyền thống giữa giáo dục ban đầu với giáo dục liên tục, rằng nền giáo dục tiếp tục suốt đời phải được ủng hộ rộng rãi với những ưu thế về tinh thần mềm dẻo, đa dạng và khả thi trong thời gian và không gian khác nhau.

Theo các quan điểm của UNESCO, XHHT có 7 đặc trưng nổi bật sau: 1) Mọi người đều được học, học thường xuyên, học suốt đời; 2) Toàn bộ môi trường xung quanh đều có thể tạo ra cơ hội học tập và phát huy tài năng của mỗi người; 3) Con người được tiếp nhận trình độ giáo dục cơ bản để học tập và tự hoàn thiện; 4) Nhà trường mang lại cho mọi người lòng mong muốn và sự hào hứng được học tập với năng lực “học cách học” và với sự tò mò trí tuệ; 5) Mỗi cá nhân đều có thể lần lượt làm người dạy và làm người học; 6) Xã hội dựa trên thành tựu, cập nhật và ứng dụng tri thức; 7) Người học trở thành những nhà nghiên cứu, còn người dạy dạy cho người học cách đánh giá và quản lý những thông tin mà họ được cung cấp.

Theo Giáo sư Phạm Minh Hạc, một trong những người dành nhiều tâm huyết và có nhiều đóng góp cho nền giáo dục Việt Nam, thì XHHT là một xã hội mọi người đều coi học tập như là một hoạt động thường xuyên, suốt đời, học trong nhà trường và học ngoài

nhà trường, chính quy và không chính quy, như là một phần không thể thiếu được của đời mình, lấy học tập là phương pháp tiếp cận (cách nhìn, cách xử lý) cuộc sống nhằm phát triển con người bền vững, động lực cho toàn bộ sự tiến bộ xã hội. Với cách hiểu như vậy,XHHT không xa lạ với chúng ta. Lịch sử giáo dục nước nhà đã có nhiều hoạt động, phong trào, chẳng hạn: Truyền bá chữ quốc ngữ (từ 1938), Bình dân học vụ (từ 8/9/1945), Bỏ túc văn hóa (từ 1956), và ngày nay là Giáo dục thường xuyên (từ 1991), Giáo dục cho mọi người (từ 1990), thập kỷ chống nạn mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học (1990 – 2000), thập kỷ phổ cập trung học cơ sở (2001- 2010) với tư tưởng của Hội nghị lần thứ hai Ban chấp hành Trung ương khóa VIII: “mù gì xóa nấy” - mù chữ thì học chữ, mù máy tính thì học máy tính, mù khoa học phổ thông phục vụ sản xuất thì theo học các lớp chuyên đề về sản xuất, các câu lạc bộ phổ biến kiến thức v.v...

Theo Giáo sư Phạm Tất Dong, trong XHHT, mỗi con người phải được giáo dục thường xuyên, đào tạo liên tục, học tập suốt đời, lấy sự học hỏi làm lẽ sống của mình. Mỗi người đều có nhiều cơ hội học tập: học tập ở trường, học tập trong đời sống kinh tế, xã hội và văn hóa, do đó, hệ thống giáo dục không chỉ bó hẹp trong các loại hình trường, mà còn trong các hình thức học ngoài nhà trường. Đó là hệ thống giáo dục mềm dẻo, tạo ra sự đa dạng của các ngành học, của các hình thức học, về những kênh liên thông giữa các loại hình giáo dục khác nhau.

Một ý kiến khác, Giáo sư Nguyễn Minh Đường cho rằng, XHHT là một xã hội mà mọi lứa tuổi đều học, mọi loại hình lao động đều học, học một cách tự nguyện, học thường xuyên, học suốt đời, học bằng nhiều hình thức để có thể lao động và sống trong một xã hội đang không ngừng biến đổi của quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa dưới tác động của cuộc cách mạng khoa học - công nghệ, làm tiền đề cho việc bước sang một xã hội tri thức.

2.2. Nhận diện xã hội học tập theo tư tưởng Hồ Chí Minh

2.2.1. “Một dân tộc dốt là một dân tộc yếu”

Có thể xem quan điểm “Một dân tộc dốt là một dân tộc yếu” [2, tr.7] là quan điểm “gốc” của giáo dục, bởi vì quan điểm này đặt vấn đề giáo dục có ý nghĩa quyết định đến vận mệnh của một dân tộc. Quan điểm này là kết quả của cả một quá trình khảo sát vòng quanh thế giới và đi đến nhận thức: hầu hết các nước thuộc địa và kể cả một số nước phụ thuộc đều là những quốc gia bị hạn chế nặng nề về giáo dục, bất cập với sự phát triển chung của nhân loại và ngày càng có khoảng cách xa vời với văn minh và khoa học - kỹ thuật tiên tiến. Chính vì thế mà chủ nghĩa đế quốc đã dùng nó làm công cụ, làm chỗ dựa để nô dịch các dân tộc chịu thiệt thòi đó.

Tại Đại hội lần thứ 18 của Đảng Xã hội Pháp (tháng 12 năm 1920), Hồ Chí Minh khi đó lấy tên là Nguyễn Ái Quốc đã lớn tiếng tố cáo ở Đông Dương “nhà tù nhiều hơn trường học... Chúng tôi không có quyền tự do báo chí và tự do ngôn luận... chúng tôi phải sống trong cảnh ngu dốt tối tăm vì chúng tôi không có quyền tự do học tập” [3, tr.34-35]

Trong “Bản án chế độ thực dân Pháp” (1925), Nguyễn Ái Quốc đã dẫn chứng rằng: ở xứ Goa-dơ-lúp 10.000 trẻ em không có trường học. Tại Angiêri, suốt 94 năm trong số 5 triệu dân chỉ có 35.000 học sinh được hưởng nền giáo dục nhỏ, còn 695.000 trẻ em khác phải chịu cảnh thất học. Tại Cao Miên chỉ có 60 trường cho hơn 2 triệu dân. Còn ở Nam Kỳ (Việt Nam) trong số hơn 2,5 triệu người chỉ có vèn vèn 51.000 em được đến trường... Từ ý thức như vậy, Người đi đến kết luận rằng dốt sẽ dẫn đến đói nghèo, dốt sẽ dẫn đến mất nước và rơi vào vòng nô lệ. Sau này, Người khái quát thành một luận đề xác đáng: “Một dân tộc dốt là một dân tộc yếu”. Chính sách ngu dân là một trong những chính sách độc ác mà thực dân Pháp dùng để cai trị nhân dân ta. Những người không được đến trường thì bị đầu độc bằng các thói hư, tật xấu như rượu chè, cờ bạc, thuốc phiện. Chế độ thực dân phản động đã tìm mọi cách kìm giữ dân tộc Việt Nam trong vòng tăm tối, dốt nát để dễ bề thống trị. Do vậy, gắn liền với cuộc đấu tranh giành độc lập của dân tộc, tự do và hạnh phúc của nhân dân, Hồ Chí Minh luôn luôn quan tâm, chú trọng đến nhiệm vụ giáo dục, mở mang, nâng cao trình độ dân trí nhân dân. Người coi dốt nát cũng là một kẻ địch. Kẻ địch này cấu kết cùng giặc ngoại xâm chống phá cách mạng Việt Nam. Vì vậy, đồng thời với cuộc đấu tranh chống thù trong giặc ngoài và “giặc đói” ngay sau Cách mạng tháng Tám, Hồ Chí Minh và Trung ương Đảng, Chính phủ đã chỉ đạo toàn dân khẩn trương diệt “giặc dốt”, trong đó trọng tâm là phát động phong trào bình dân học vụ.

Trong bức thư cuối cùng gửi cho ngành giáo dục nhân dịp khai giảng năm học 1968 - 1969, một lần nữa, Người khẳng định: “Giáo dục nhằm đào tạo ra những người kế tục sự nghiệp cách mạng to lớn của Đảng và nhân dân ta” [4, tr. 508]. Với Hồ Chí Minh, giáo dục - đào tạo con người trở thành một chiến lược nhân văn - cách mạng, có ý nghĩa quan trọng trong quá trình giải phóng và phát triển con người. Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục đã xem “giáo dục con người” là điểm xuất phát, cũng là động lực chủ yếu với mục tiêu xây dựng con người mang trí tuệ, bản lĩnh, tâm hồn nhân văn xã hội chủ nghĩa.

2.2.2. “Ai cũng được học hành”

Năm 1919, thay mặt những người Việt Nam yêu nước, Nguyễn Ái Quốc đã gửi bản *Yêu sách* 8 điểm tới Hội nghị Vécxây, trong đó điểm thứ 6 ghi rõ phải có quyền “tự do học tập” ở Đông Dương. Tự do học tập là một tư tưởng giáo dục khẳng định giữa các giai tầng không hề có sự cách biệt về quyền được học tập; học tập, giáo dục không phải là quyền, là đặc ân của một tập đoàn người hay một cá nhân nào mà là quyền chung, quyền cơ bản của tất cả mọi người không phân biệt giai cấp, tầng lớp, lứa tuổi, giới tính trong xã hội.

Trong tác phẩm Đường cách mệnh, Người đã chỉ rõ: Hết sức mở mang giáo dục như lập trường, tổ chức nhà xem sách. Khi vạch ra Chánh cương vắn tắt của Đảng, Người cũng đã nhấn mạnh “phổ thông giáo dục theo công nông hóa” và ngay trong lời kêu gọi thành lập Đảng, Người đã đề ra “thực hành giáo dục toàn dân”.

Có thể nói, quan điểm “ai cũng được học hành” là một biểu hiện cao cả của chủ nghĩa nhân văn Hồ Chí Minh mà điểm xuất phát đầu tiên là từ lòng thương yêu con người rất rộng lớn, đặc biệt là những con người nghèo khổ, bị áp bức bóc lột. Xuất phát điểm của Hồ Chí Minh là yêu thương con người, và đích đến cũng luôn luôn hướng về con người. Sau này, Đảng ta thực hiện các cuộc cải cách giáo dục, tiến hành phổ cập giáo dục cho từng cấp học, bậc học, đó chính là sự tiếp nối tư tưởng “ai cũng được học hành” của Chủ tịch Hồ Chí Minh.

2.2.3. Một nền giáo dục phát triển hoàn toàn năng lực sẵn có của con người

Theo Hồ Chí Minh, nhân cách của con người bao gồm hai mặt Đức và Tài. Đức và Tài được biểu hiện trong lao động sản xuất, bảo vệ Tổ quốc, trong ứng xử và giao lưu giữa người với người, giữa người với xã hội và trong ứng xử với chính mình. Nói khái quát, Đức và Tài thể hiện năng lực của con người trong những quan hệ xã hội.

Hồ Chí Minh cho rằng, là người từ khi sinh ra, ai cũng có những năng lực tiềm tàng bên trong mà theo cách nói của Người, đó là những năng lực sẵn có trong con người. Làm thế nào để phát huy được những năng lực sẵn có, những sức mạnh tiềm tàng ấy? Đó chính là nhờ vai trò của giáo dục đào tạo. Nếu giáo dục tốt sẽ làm cho những năng lực ấy trở thành sức mạnh bản chất của con người. Ai ai trong dân tộc ấy cũng được phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có thì đó sẽ là một nền giáo dục tiên tiến nhất, nhân văn nhất. Hồ Chí Minh tin tưởng rằng, nền giáo dục cách mạng sẽ làm nảy nở và phát triển đầy đủ những tiềm năng bên trong của con người.

Ngày khai trường đầu tiên của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa, trong niềm phấn chấn của hàng triệu học sinh cấp sách đến trường, thừa hưởng những thành quả bước đầu của nền giáo dục độc lập, Người viết thư cho học sinh cả nước, trong đó có đoạn viết: “Trước đây, cha anh các em, và mới năm ngoái kể cả các em nữa, đã phải chịu một nền học vắn nô lệ, nghĩa là nó chỉ đào tạo những kẻ làm tay sai, làm tôi tớ cho một bọn thực dân Pháp. Ngày nay các em được may mắn hơn cha anh là được hấp thụ một nền giáo dục của một nước độc lập, một nền giáo dục nó sẽ đào tạo các em nên những người công dân hữu ích cho nước Việt Nam, một nền giáo dục làm phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các em” [5, tr.37]. “Phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các em”, đó vừa là mục tiêu, vừa là định hướng, vừa là nhiệm vụ, cũng đồng thời là một khía cạnh quan trọng trong quan điểm của Hồ Chí Minh về XHHT.

2.2.4. Một nền giáo dục bình đẳng, không mất tiền

Từ rất sớm khi còn trong thời kỳ định hình con đường cứu nước, Hồ Chí Minh đã luôn trăn trở và mơ ước một nền giáo dục bình đẳng cho toàn dân Việt Nam. Nửa đầu thế kỷ XX, Hồ Chí Minh ở Pháp và có dịp tiếp xúc với nền văn hóa Pháp cũng như văn hóa phương Tây. Người rất chú ý đến quan điểm của Rousseau với Dân ước, Montesquieu với Vạn pháp tinh lý hay những tư tưởng mới mẻ ở nước Nga mang đến sự hình thành tinh thần thời đại cách mạng tháng Mười... Khi xây dựng *Bản yêu sách của nhân dân An Nam*, Hồ Chí Minh nhấn mạnh một trong tám điều là quyền tự do giáo dục, thành lập các trường kỹ thuật và chuyên nghiệp cho người bản xứ. Người mơ ước một ngày nào đó ở Việt Nam, mọi trẻ em đều được học, được chăm sóc tinh thần và thể chất, được học hỏi ở các thư viện, cung văn hóa, được nghỉ hè ở các “cung điện”... mà không phải đóng bất cứ một lệ phí nào.

Trong *Chương trình Việt Minh năm 1941*, về văn hóa giáo dục, Hồ Chí Minh ghi lên hàng đầu: Hủy bỏ nền giáo dục nô lệ. Xây dựng nền quốc dân giáo dục. Cường bức giáo dục từ bậc cơ sở. Mỗi dân tộc có quyền dùng tiếng mẹ đẻ trong nền giáo dục dân tộc mình. Trong Chương trình còn có điều khoản nói đến việc học hành của học sinh: Bỏ học phí, bỏ khai sinh hạn tuổi.

Sau Cách mạng tháng Tám, trong khi cả nước có trên 90% người mù chữ, thì tỷ lệ này trong 53 dân tộc thiểu số ở Việt Bắc, Tây Bắc, Tây Nguyên còn cao hơn nhiều, nên trong bức thư gửi Đại hội các dân tộc thiểu số ngày 3/12/1945, Hồ Chủ tịch đã nói: “Đồng bào có nhiệm vụ (bảo vệ Tổ quốc) thì có quyền lợi, quyền lợi của các dân tộc thiểu số là: Chính phủ sẽ chú ý để nâng cao giáo dục làm cho ai cũng được học hành”.

Như vậy từ sơ khai mô hình nhà nước độc lập, Hồ Chí Minh đã ý thức rất rõ con đường để xây dựng nền giáo dục toàn dân, XHHT. Đó là thực hiện bình đẳng, dân chủ trong giáo dục và hoàn toàn không mất tiền. XHHT là ai ai cũng học, ai ai cũng được học thì rào cản về học phí, rào cản về sự bất bình đẳng giữa giai cấp, lứa tuổi, địa vị, vùng miền... phải được xóa bỏ. Điều đó càng cho thấy cái Tâm, cái Tầm vĩ đại của Chủ tịch Hồ Chí Minh.

3. KẾT LUẬN

Có thể thấy từ những năm đầu thế kỷ XX, Hồ Chí Minh đã sớm đưa ra quan điểm về *xã hội học tập*, điều mà đến thập niên 70 của thế kỷ, thế giới mới đề cập tới. Cùng với việc xác định bản chất, nội dung của *xã hội học tập*, Hồ Chí Minh còn là người kiến tạo, xây dựng và phát triển hệ thống giáo dục bình dân cho một nhà nước non trẻ. Mọi bước đi của

phong trào Bình dân học vụ đều được Người quan tâm, theo dõi, chỉ đạo và động viên rất kịp thời. Dù hoàn cảnh chiến tranh, dù bận trăm công nghìn việc nhưng Hồ Chí Minh luôn dành thời gian chăm lo, xây dựng phong trào. Những lời ân cần thăm hỏi, động viên giáo viên và học viên khi Người tới thăm các lớp bình dân học vụ; những bức thư biểu dương, khen ngợi thành tích lớn nhỏ của phong trào... thực sự trở thành tài sản vô giá cho cán bộ, giáo viên và học viên thời kỳ đó. Có thể khẳng định Chủ tịch Hồ Chí Minh chính là người tiên phong, đặt nền móng cho công cuộc xây dựng xã hội học tập ở Việt Nam. Từ khi Bác đi xa, sự nghiệp xóa nạn mù chữ, nâng cao dân trí, xây dựng xã hội học tập vẫn tiếp tục theo con đường Người đã vạch ra. Đến nay, những nhiệm vụ đó đã hoàn thành, công cuộc xây dựng xã hội học tập ở nước ta chuyển sang giai đoạn mới: người người học tập, nhà nhà học tập để đưa Việt Nam sánh vai với các cường quốc năm châu đúng như Chủ tịch Hồ Chí Minh hằng mong đợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hồ Chí Minh (2009), *Toàn tập*, T.4, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
2. Hồ Chí Minh: *Toàn tập*, Sđd, t.4.
3. Hồ Chí Minh: *Toàn tập*, Sđd, t.1.
4. Hồ Chí Minh: *Toàn tập*, Sđd, t.11.
5. Hồ Chí Minh (1990), *Về vấn đề giáo dục*, - Nxb Giáo dục.

HO CHI MINH'S VIEWPOINT ABOUT “*LEARNING SOCIETY*”

Abstract: *President Ho Chi Minh was the leader, eminent cultural figures of the nation and the world. Ho Chi Minh is also a great educator who laid the foundation for the introduction of revolutionary education in Vietnam. Views of Ho Chi Minh on education contained ideas so far mean time depth, the vision beyond the era of people, including the idea of building a learning society in Vietnam. That is the view, “an illiterate nation is a weak nation”, the education equality, not losing money, an education development completely the available capacity of the person, a society in which “everyone is educated”.*

Keywords: *Ho Chi Minh, viewpoint, social learning*

HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ - MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN VỚI MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN

Nguyễn Thu Hạnh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hoạt động trải nghiệm là môn học trong dự thảo các chương trình môn học của Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố được thực hiện bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 12, bậc Tiểu học được gọi là Hoạt động trải nghiệm; ở THCS và THPT được gọi là Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Thông qua các hoạt động thực hành, những việc làm cụ thể, học sinh sẽ phát huy vai trò cụ thể, tính tích cực, chủ động, tự giác và sáng tạo của bản thân. Các em được tham gia vào tất cả các khâu của quá trình hoạt động từ thiết kế, chuẩn bị, thực hiện và đánh giá kết quả.

Từ khóa: Trải nghiệm, năng lực, sáng tạo, kỹ năng...

Nhận bài ngày 06.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thu Hạnh; Email: nthanh@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Việc thực hiện hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn *Giáo dục công dân* ở Trung học cơ sở nói riêng và trung học phổ thông nói chung là rất cần thiết nhằm đảm bảo yêu cầu đổi mới về chương trình, phương pháp, nâng cao hiệu quả dạy và học môn *Giáo dục công dân* nói riêng và các môn học nói chung ở trường phổ thông.

Môn học được chia thành hai giai đoạn. Giai đoạn giáo dục cơ bản, mỗi học sinh vừa tham gia vừa thiết kế và tổ chức các hoạt động cho chính mình, qua đó tự khám phá, điều chỉnh bản thân, cách tổ chức để sống và làm việc hiệu quả. Ở giai đoạn này, mỗi học sinh bước đầu xác định được sở trường và chuẩn bị một số năng lực cơ bản của người lao động và công dân có trách nhiệm. Giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp, hoạt động trải nghiệm tiếp tục phát triển những phẩm chất và năng lực đã hình thành từ giai đoạn giáo dục cơ bản thông qua hoạt động phát triển cá nhân, hoạt động lao động, hoạt động xã hội và phục vụ cộng đồng, giáo dục hướng nghiệp, nhưng tập trung cao hơn vào việc phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp. Bên cạnh đó, các em còn được bày tỏ quan điểm ý tưởng và lựa chọn ý tưởng của chính mình. Do vậy, các em thật sự hào hứng và rất tích cực

khi được học tập dưới dạng hoạt động trải nghiệm. Hoạt động trải nghiệm sẽ lôi cuốn tất cả học sinh, từ học sinh học giỏi cho đến học sinh còn yếu kém. Khi học tập dưới dạng hoạt động trải nghiệm, các em sẽ tiếp cận kiến thức một cách chủ động, tích cực, sáng tạo từ đó phát triển năng lực của mình.

2. NỘI DUNG

2.1. Những vấn đề lí luận cơ bản về hoạt động trải nghiệm

Hiện tồn tại nhiều định nghĩa khác nhau về hoạt động trải nghiệm, chẳng hạn:

- Trải nghiệm là một phạm trù của triết học, được đúc rút từ toàn bộ các hoạt động của con người ở mọi mặt, như một thể thống nhất giữa kiến thức, kỹ năng, tình cảm và ý chí. Đặc trưng bằng cơ chế kế thừa di sản xã hội, lịch sử, văn hóa.

- Trải nghiệm là một phạm trù của nhận thức luận, được đúc kết từ sự thống nhất của hoạt động tình cảm - nhận thức.

- Trải nghiệm là kiến thức mà ngay lập tức cho chủ thể ý thức được và có cảm giác tiếp xúc trực tiếp với thực tế, cho dù đó là một thực tế bên ngoài của các đối tượng và tình huống (nhận thức), hoặc các thực tại của trạng thái ý thức (quan niệm, những kỷ niệm, xúc động...).

Trải nghiệm dưới góc nhìn sư phạm được hiểu theo một vài ý nghĩa sau:

- Trải nghiệm trong đào tạo là một hệ thống kiến thức và kỹ năng có được trong quá trình giáo dục và đào tạo chính quy;

- Trải nghiệm là kiến thức, kỹ năng mà trẻ nhận được bên ngoài các cơ sở giáo dục: thông qua sự giao tiếp với nhau, với người lớn, hay qua những tài liệu tham khảo không được giảng dạy trong nhà trường...

- Trải nghiệm (qua thực nghiệm, thử nghiệm) là một trong những phương pháp đào tạo, trong điều kiện thực tế hay lý thuyết nhất định, để thiết lập hoặc minh họa cho một quan điểm lý luận cụ thể.

- Hoạt động trải nghiệm trong nhà trường cần được hiểu là hoạt động có động cơ, có đối tượng để chiếm lĩnh, được tổ chức bằng các việc làm cụ thể của học sinh, được thực hiện trong thực tế, được sự định hướng, hướng dẫn của nhà trường. Đối tượng để trải nghiệm nằm trong thực tiễn. Qua trải nghiệm thực tiễn, người học có được kiến thức, kỹ năng, tình cảm và ý chí nhất định. Sự sáng tạo sẽ có khi phải giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn, phải vận dụng kiến thức, kỹ năng đã có để giải quyết vấn đề, ứng dụng trong tình huống mới, không theo chuẩn đã có.

Người ta phân biệt các trải nghiệm khác nhau như trải nghiệm vật chất, trí tuệ, tình cảm, tinh thần, gián tiếp và mô phỏng...

Trải nghiệm vật chất (Physical Experiences)

Trải nghiệm vật chất xảy ra bất cứ khi nào đối tượng hay môi trường thay đổi. Nói cách khác, trải nghiệm vật chất liên quan đến những trải nghiệm có thể quan sát được. Nó là hình thức bên ngoài của hoạt động để chiếm lĩnh đối tượng.

Triết lí “trăm nghe không bằng một thấy” hay “đi một đàng học một sàng khôn” theo chúng tôi là đề cao trải nghiệm của con người và có thể xếp vào loại trải nghiệm vật chất.

Trải nghiệm tinh thần (Mental Experiences)

Trải nghiệm tinh thần liên quan đến các khía cạnh trí tuệ và ý thức, là sự kết hợp giữa tư duy, nhận thức, trí nhớ, cảm xúc, ý chí và tưởng tượng. Nó bao gồm cả các quá trình nhận thức vô thức. Hình thức trải nghiệm này thường được sử dụng trong việc học tập các môn học (đặc biệt là các môn khoa học) hoặc việc học được một khái niệm nào đó không có chủ định (Ví dụ như làm nhiều một dạng bài toán nào đó rồi tự dưng phát hiện ra nguyên lí chung của việc giải những bài toán này). Có thể nói, trải nghiệm tinh thần là hình thức bên trong của hoạt động để chiếm lĩnh đối tượng.

Trải nghiệm tình cảm (Emotional Experiences)

Trải nghiệm tình cảm được diễn ra khi yêu hay kết bạn. Yêu là trải nghiệm tình cảm. Khái niệm trải nghiệm tình cảm cũng xuất hiện trong khái niệm đồng cảm. Theo chúng tôi, học các môn học thuộc các lĩnh vực giáo dục nghệ thuật, giáo dục đạo đức, lối sống, trẻ cần được trải nghiệm tình cảm thì hiệu quả mới tốt.

Trải nghiệm tâm thần (Spiritual Experiences)

Trải nghiệm tâm thần diễn ra khi có sự cố như sốt cao, viêm màng não, thiếu ngủ, thiếu ô xy, rối loạn tâm thần, tai nạn chấn thương... Con người cũng có thể có được trải nghiệm như vậy bằng cách thôi miên, thiền, thần chú, yoga... hoặc một số trải nghiệm tâm thần có được bằng cách uống thuốc, uống rượu, chích thuốc phiện...

Trải nghiệm xã hội (Social Experiences)

Lớn lên, sinh sống trong xã hội, con người hình thành trải nghiệm xã hội. Trải nghiệm xã hội cho con người kĩ năng và thói quen cần thiết để sống trong xã hội của mình, chia sẻ kinh nghiệm, hình thành các chuẩn mực, phong tục, truyền thống, giá trị, vai trò xã hội, biểu tượng và ngôn ngữ.

Trong học tập, việc cho trẻ tham gia vào các hoạt động tập thể, hoạt động thực tế tại nhà máy, trang trại, câu lạc bộ, hoạt động trao đổi, thảo luận... giúp trẻ có trải nghiệm xã

hội, hình thành nhân cách. Hoạt động này mang tính chất thuần túy người, đặc trưng cho phạm trù người. Lúc này, hoạt động của cá nhân không còn là của riêng một cá nhân, mà là của một cộng đồng người, trong một thời điểm xác định.

Trải nghiệm mô phỏng (Virtual and Simulation Experiences)

Sử dụng máy tính cũng có thể giúp con người có trải nghiệm. Đóng vai cũng giúp ta trải nghiệm. Sử dụng trò chơi video cũng giúp trải nghiệm, trải nghiệm có tính chất mô phỏng cuộc sống thực. Loại trải nghiệm này thể hiện phương thức trải nghiệm, còn nội dung trải nghiệm là các tình huống giả định với cuộc sống thực nhằm giúp trẻ giải quyết các vấn đề đặt ra.

Trải nghiệm chủ quan (Subjective Experiences)

Trải nghiệm chủ quan liên quan đến trạng thái, cảm nhận chủ quan của người nào đó về hiện thực, một hiện thực mà dựa trên sự tương tác của cá nhân người đó với môi trường. Trải nghiệm chủ quan dựa vào năng lực của cá nhân để xử lý tình huống trên cơ sở kinh nghiệm cá nhân từng học sinh.

Thuật ngữ “experience” là động từ thì mang nghĩa “trải nghiệm”, là danh từ thì mang nghĩa “kinh nghiệm”. Kinh nghiệm có được có hai loại: Kinh nghiệm nói lên bản chất của sự vật, hiện tượng hoặc kinh nghiệm chỉ miêu tả được những dấu hiệu bên ngoài của sự vật, hiện tượng. Quá trình diễn ra trải nghiệm có thể cho sản phẩm chắc chắn hay không, có chiếm lĩnh được đối tượng hay không phụ thuộc vào quá trình trải nghiệm. Có trải nghiệm theo phương pháp mờ mờ, thủ và sai. Có trải nghiệm chủ động, mục đích rõ ràng và có các thao tác cụ thể đi đến mục đích, từ thao tác vật chất đến thao tác mô hình hóa, bằng lời nói và cụ thể hóa. Có thể có những trải nghiệm bị động mà sau khi trải nghiệm con người mới rút ra được bài học cho mình.

2.2. Hoạt động trải nghiệm trong chương trình giáo dục phổ thông mới

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, kế hoạch giáo dục bao gồm các môn học, chuyên đề học tập (gọi chung là môn học) và hoạt động trải nghiệm; hoạt động giáo dục (theo nghĩa rộng) bao gồm hoạt động dạy học và hoạt động trải nghiệm. Hoạt động trải nghiệm với mục đích chính: Hình thành và phát triển những phẩm chất, tư tưởng, ý chí, tình cảm, giá trị, kỹ năng sống và những năng lực chung cần có ở con người trong xã hội hiện đại.

Nội dung của hoạt động trải nghiệm

- Kiến thức thực tiễn gắn bó với đời sống, địa phương, cộng đồng, đất nước, mang tính tổng hợp nhiều lĩnh vực giáo dục, nhiều môn học; dễ vận dụng vào thực tế.

- Được thiết kế thành các chủ điểm mang tính mở, không yêu cầu mối liên hệ chặt chẽ giữa các chủ điểm.

Hình thức tổ chức

- Đa dạng, phong phú, mềm dẻo, linh hoạt, mở về không gian, thời gian, quy mô, đối tượng và số lượng...

- Học sinh có nhiều cơ hội trải nghiệm.

- Có nhiều lực lượng tham gia chỉ đạo, tổ chức các hoạt động trải nghiệm với các mức độ khác nhau (giáo viên, phụ huynh, nhà hoạt động xã hội, chính quyền, doanh nghiệp...).

Tương tác, phương pháp

- Đa chiều

- Học sinh tự hoạt động, trải nghiệm là chính.

Kiểm tra, đánh giá

- Nhấn mạnh đến kinh nghiệm, năng lực thực hiện, tính trải nghiệm.

- Theo những yêu cầu riêng, mang tính cá biệt hóa, phân hóa

- Thường đánh giá kết quả đạt được bằng nhận xét.

Hoạt động trải nghiệm trong nhà trường cần được hiểu là hoạt động có động cơ, có đối tượng để chiếm lĩnh, được tổ chức bằng các việc làm cụ thể của học sinh, được thực hiện trong thực tế, được sự định hướng, hướng dẫn của nhà trường. Đối tượng để trải nghiệm nằm trong thực tiễn. Qua trải nghiệm thực tiễn, người học có được kiến thức, kỹ năng, tình cảm và ý chí nhất định, tìm kiếm ra giải pháp thay thế và kết hợp được các phương pháp đã biết để đưa ra hướng giải quyết mới cho một vấn đề.

2.3. Một số vấn đề cần lưu ý về hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn *Giáo dục công dân* ở trường Trung học Cơ sở

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã công bố các chương trình môn học, hoạt động giáo dục trong chương trình giáo dục phổ thông mới. So với hiện tại, chương trình mới có một môn học mới, mang tính bắt buộc là hoạt động trải nghiệm.

Môn học bao gồm bốn nội dung: Hoạt động phát triển cá nhân, Hoạt động lao động, Hoạt động xã hội và phục vụ cộng đồng, Hoạt động giáo dục hướng nghiệp. Nội dung này được thực hiện thông qua sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, hoạt động giáo dục theo chủ đề và câu lạc bộ. Sinh hoạt Sao Nhi đồng, Đội Thiếu niên, Đoàn Thanh niên, Hội Liên hiệp Thanh niên được tích hợp trong hoạt động trên.

Ở Tiểu học, nội dung chương trình hoạt động trải nghiệm tập trung nhiều hơn vào các hoạt động phát triển bản thân, kỹ năng sống, quan hệ với bạn bè, thầy cô và người thân trong gia đình. Bên cạnh đó, có các hoạt động lao động, xã hội và làm quen với một số nghề gần gũi cũng được tổ chức thực hiện. Ở bậc Trung học Cơ sở, chương trình tập trung nhiều hơn vào các hoạt động xã hội, phục vụ cộng đồng và bắt đầu đẩy mạnh hoạt động hướng nghiệp. Tuy nhiên, hoạt động phát triển cá nhân, lao động vẫn được tiếp tục triển khai để phát triển các phẩm chất và năng lực của học sinh. Đến bậc Trung học Phổ thông, chương trình hoạt động trải nghiệm tập trung cao hơn vào nội dung giáo dục hướng nghiệp. Thông qua các chủ đề sinh hoạt tập thể, hoạt động lao động sản xuất, câu lạc bộ hướng nghiệp và các hoạt động định hướng nghề nghiệp khác, học sinh được đánh giá và tự đánh giá về năng lực, sở trường, hứng thú liên quan đến nghề nghiệp; có thể tự chọn cho mình ngành nghề phù hợp; được rèn luyện phẩm chất và năng lực để thích ứng với nghề nghiệp tương lai.

Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm bao gồm: Thực địa - thực tế, tham quan, cắm trại, diễn đàn, giao lưu, hội thảo, sân khấu hóa, dự án và nghiên cứu khoa học... Khi tổ chức, các trường chủ động lựa chọn hình thức tổ chức cụ thể phù hợp với điều kiện của nhà trường và địa phương.

Giữa hoạt động trải nghiệm và hoạt động ngoài giờ lên lớp có một số điểm giống nhau: cùng là một bộ phận của chương trình giáo dục, có quan hệ chặt chẽ với hoạt động dạy học, có hình thức giống nhau, gắn lý thuyết với thực tiễn; nhưng khác biệt cơ bản là hoạt động trải nghiệm phát triển phẩm chất nhân cách và năng lực chung và năng lực đặc thù, còn hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp phát triển nhân cách toàn diện của học sinh.

Về *mục tiêu*, hoạt động trải nghiệm hình thành và phát triển phẩm chất nhân cách, các năng lực tâm lý - xã hội...; giúp học sinh tích lũy kinh nghiệm riêng cũng như phát huy tiềm năng sáng tạo của cá nhân mình; làm tiền đề cho mỗi cá nhân tạo dựng được sự nghiệp và cuộc sống hạnh phúc sau này. Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp hướng tới các mục tiêu kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học.

Về *nội dung*, hoạt động trải nghiệm gồm 5 nội dung: Giá trị sống, kỹ năng sống; Quê hương đất nước và hòa bình thế giới; Gia đình và nhà trường; Nghề nghiệp; Khoa học và nghệ thuật, *được thể hiện qua các chủ đề đa dạng, phong phú vừa đảm bảo yêu cầu chung và vừa phù hợp với đặc điểm của từng trường, địa phương*. Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp *gồm 6 nội dung*: Giáo dục truyền thống; Ý thức học tập; Tổ quốc, Đảng Đoàn...; Tình bạn, tình yêu, gia đình; Hòa bình, hữu nghị và hợp tác; Tình nguyện, *được thể hiện trong 9 hoặc 10 chủ đề theo tháng*.

Hoạt động trải nghiệm thực hiện song song ở cả 2 chương trình: chương trình bắt buộc đối với 100% học sinh và chương trình tự chọn, còn hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp thực hiện một chương trình chung cho tất cả. Về phương pháp và hình thức tổ chức: Hoạt động trải nghiệm sử dụng phương pháp thiết kế nhiệm vụ rõ ràng hướng tới mục tiêu hình thành các năng lực cụ thể, còn hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp hướng dẫn hoạt động chung, phát huy vai trò chủ thể của học sinh trong hoạt động. Về đánh giá, hoạt động trải nghiệm đánh giá năng lực cụ thể thông qua các chỉ số hành vi và tiêu chí chất lượng thông qua các công cụ cho mỗi hình thức và đánh giá quá trình và kết quả hoạt động trên từng cá nhân và xác định được vị trí của mỗi học sinh trên đường phát triển năng lực từ đó hình thành minh chứng là bộ hồ sơ hoạt động của học sinh; còn hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp đánh giá sự phát triển về nhận thức, kỹ năng, thái độ, thực hiện bằng nhiều con đường gồm: Tự nhận xét; nhận xét của tập thể, của các giáo viên, qua quan sát hoạt động; trò chuyện, qua sản phẩm. Về sử dụng kết quả đánh giá: Hoạt động trải nghiệm báo cáo kết quả hoạt động của học sinh cho các bên liên quan, từ đó điều chỉnh các yếu tố giúp học sinh nâng cao mức độ năng lực trên đường phát triển. Việc sử dụng kết quả đánh giá là điều kiện cần của đánh giá xếp loại toàn diện học sinh để xét lên lớp, chuyển cấp và xét tuyển cho những hoạt động đặc thù; còn hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp sử dụng kết quả đánh giá vào đánh giá hạnh kiểm, nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

3. KẾT LUẬN

Hoạt động trải nghiệm là phương pháp tổ chức dạy và học nhằm hình thành những năng lực đặc thù, hoàn thiện nhân cách cho người học. Giáo dục nước nhà đang khắc phục tình trạng mất cân đối giữa lý thuyết và thực hành, giữa kiến thức sách vở và thực tiễn. Do đó, việc đưa nội dung trải nghiệm như một phần bắt buộc vào chương trình, nội dung giáo dục trong các nhà trường là cần thiết. Đối với môn *Giáo dục công dân*, điều này càng quan trọng, bởi thông qua hoạt động trải nghiệm, học sinh được tiếp cận, bổ sung các kiến thức thực tế, từ đó, có ý thức, thái độ, tinh thần phấn đấu tốt hơn nhằm phát triển mọi năng lực và hoàn thiện nhân cách.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Khái niệm hoạt động trải nghiệm sáng tạo. Nguồn: [Http://congnghegiaoduc.vn/tin-tuc/124-khai-niem-hoat-dong-trai-nghiem-sang-to.html](http://congnghegiaoduc.vn/tin-tuc/124-khai-niem-hoat-dong-trai-nghiem-sang-to.html)
2. Hoạt động trải nghiệm sáng tạo có phát huy tính tích cực ở học sinh? Nguồn: [Http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/hoat-dong-trai-nghiem-sang-cao-phat-huy-tinh-tich-cuc-sang-cao-o-hoc-sinh-20180125083618519.htm](http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/hoat-dong-trai-nghiem-sang-cao-phat-huy-tinh-tich-cuc-sang-cao-o-hoc-sinh-20180125083618519.htm)

3. Nhận diện hoạt động trải nghiệm sáng tạo với hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp. Nguồn: [Http://giaoducthoidai.vn/trao-doi/nhan-dien-giua-hoat-dong-tnst-voi-hoat-dong-giao-duc-ngoai-gio-len-lop-1564919.html](http://giaoducthoidai.vn/trao-doi/nhan-dien-giua-hoat-dong-tnst-voi-hoat-dong-giao-duc-ngoai-gio-len-lop-1564919.html)
4. Hoạt động trải nghiệm - môn học mới trong giáo dục phổ thông. Nguồn: [Https://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/hoat-dong-trai-nghiem-mon-hoc-moi-trong-giao-duc-pho-thong-3698299.html](https://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/hoat-dong-trai-nghiem-mon-hoc-moi-trong-giao-duc-pho-thong-3698299.html)

EXPERIENCING ACTIVITY AT SECONDARY SCHOOLS – SOME ISSUES OF THEORY AND PRACTICE OF CIVIC EDUCATION

Abstract: *Experimental activity is a subject in the curriculum drafted by the Ministry of Education and Training announced compulsory from grade 1 to grade 12, the elementary level known as Activity Activity; In junior and senior high schools, it is called Experiential Activity.*

Through hands-on activities, specific activities, students will develop their specific role, activeness, initiative, self-awareness and creativity. They are involved in all aspects of the process from design, preparation, implementation and evaluation.

Keywords: *Experience, capacity, creativity, skills...*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI PHƯƠNG GIÁP GIẢNG DẠY CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Đỗ Ngọc Phương

Trung tâm Bồi dưỡng chính trị Sapa, Lào Cai

Tóm tắt: Trên thực tế, các môn lý luận chính trị thường được sinh viên quan niệm là môn học khô khan, chủ yếu là đường lối, chính sách cho nên trong quá trình giảng dạy, có giáo viên chỉ cốt làm sao truyền đạt đủ nội dung tinh thần của giáo trình. Cùng với đó, sinh viên chỉ cần thuộc lòng để có kiến thức khi thi. Hệ quả của việc dạy và học trên là chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị không cao, chưa tạo được hứng thú cho sinh viên. Để thực hiện việc nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị, một trong những biện pháp quan trọng nhất chính là đổi mới phương pháp dạy học.

Từ khóa: Đổi mới, phương pháp, giảng dạy, lý luận chính trị, sinh viên.

Nhận bài ngày 11.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Đỗ Ngọc Phương; Email: truongthanhquyhm@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Các môn lý luận chính trị có tác dụng hình thành thế giới quan khoa học cho sinh viên trực tiếp nhất, không chỉ cung cấp những tri thức về nội dung, đặc điểm, vai trò, ý nghĩa của thế giới quan duy vật biện chứng mà còn giúp cho những nội dung kiến thức đó “xâm nhập” và “chuyển hóa” những tri thức mà sinh viên tiếp nhận được thành những giá trị, niềm tin, lý tưởng, lập trường thế giới quan tương ứng, trang bị cho sinh viên thế giới quan, nhân sinh quan, phương pháp luận, ý thức hệ, hình thành được tính độc lập trong tư duy và sử dụng được lý luận, tri thức, kinh nghiệm để giải quyết các vấn đề đặt ra trong thực tiễn mà không phụ thuộc vào người khác. Đội ngũ giảng viên các môn lý luận chính trị cần nhận thức được vị trí, vai trò của các môn học trong cung cấp tri thức và hình thành thế giới quan cho sinh viên. Với nhiệm vụ chính trị là tham gia giảng dạy các học phần lý luận chính trị và làm công tác nghiên cứu khoa học mà trọng tâm là công tác giảng dạy, đội ngũ giảng viên của các môn lý luận chính trị cần tiếp tục không ngừng nỗ lực nâng cao chất lượng giảng dạy các môn học. Vì vậy, việc nhận thức được tính tất yếu, biện pháp và yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy môn Lý luận chính trị các trường cao đẳng, đại học ở Việt Nam hiện nay là một đòi hỏi mang tính lý luận và thực tiễn cấp bách.

2. NỘI DUNG

2.1. Sự cần thiết phải đổi mới phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong các trường đại học, cao đẳng hiện nay

Việc đổi mới phương pháp giảng dạy để nâng cao chất lượng giáo dục nói chung và các môn Lý luận chính trị nói riêng tại các trường đại học, cao đẳng tại Việt Nam đang là điều trăn trở của những ai quan tâm đến sự nghiệp giáo dục - từ các cơ quan quản lý giáo dục, lãnh đạo các trường đại học đến các giảng viên trực tiếp đứng lớp.

Hiện ở mọi cấp học trong hệ thống giáo dục của nước nhà vẫn sử dụng phương pháp giảng dạy truyền thống, thụ động một chiều, chủ yếu là *thuyết trình*, thầy giảng, trò nghe và ghi chép. Phương pháp này là mô hình giảng dạy trong đó giảng viên là trung tâm, thuyết giảng các khối kiến thức qua các bài giảng dựa vào các giáo trình, sách giáo khoa... Phương pháp thuyết trình đã có những nền tảng hỗ trợ từ một số công trình nghiên cứu về giáo dục. Theo tác giả Arends (2007), phương pháp thuyết trình được dựa trên cơ sở ba khuynh hướng lý thuyết hiện hành [1] sau đây:

Lý thuyết về phương cách kiến thức được cấu trúc (structure and organization of knowledge) – Bruner, 1960;

Lý thuyết liên quan đến biện pháp hỗ trợ sinh viên tiếp thu khả năng học một cách có ý nghĩa dựa trên yếu tố lời nói (meaningful verbal learning) – Ausubel, 1963;

Lý thuyết của các nhà tâm lý nhận thức (cognitive psychologists) giải thích về các loại kiến thức và khả năng xử lý thông tin của bộ não (information processing) – Gazzaniga, 2001; Zull, 2002; Ashcroft, 2006.

Mục đích của phương pháp thuyết trình là giúp sinh viên tiếp nhận, xử lý và ghi nhớ thông tin, kiến thức... thông qua khả năng nghe, nhìn, ghi chép. Thực tế, vẫn có những giờ thuyết trình hấp dẫn với nội dung cô đọng, nội dung phong phú, cách thức truyền đạt hấp dẫn, rõ ràng làm chúng ta thêm động cơ học tập. Đó là một trong những lý do giải thích tại sao phương pháp thuyết trình vẫn còn được sử dụng đồng thời với các phương pháp dạy học tích cực hiện nay. Tuy vậy, phương pháp thuyết trình truyền thống bộc lộ một số hạn chế cơ bản sau đây:

- Phương pháp thuyết trình không khuyến khích vai trò chủ động của người học. Sự thụ động làm hạn chế khả năng học và khả năng tập trung của người học.

- Phương pháp thuyết trình không khuyến khích trao đổi thông tin đa chiều. Người dạy truyền đạt thông tin một chiều và phải luôn nỗ lực tìm hiểu những khó khăn mà người học gặp phải trong việc tiếp thu nội dung bài giảng.

- Phương pháp thuyết trình không khuyến khích người học phát triển kỹ năng tổ chức và tổng hợp nội dung.

- Với phương pháp thuyết trình, người dạy không kiểm soát được thời gian mà người học dành ra để tìm hiểu bài và ghi nhớ sâu các nội dung được trình bày.

- Với phương pháp thuyết trình, để học tốt người học phải lắng nghe, ghi chép, cố nhớ để lặp lại các kiến thức đã được truyền giảng vì các đề thi cuối khóa, tốt nghiệp thường yêu cầu gọi lại trí nhớ. Về phương diện tâm lý, người học phải vận dụng trí nhớ rất nhiều.

Lý luận chính trị vẫn bị coi là môn học khô khan, trừu tượng, vì thế, nếu chỉ sử dụng phương pháp thuyết trình vốn đã nhiều hạn chế như trên sẽ làm cho sinh viên càng sợ. Do đó, để khắc phục những hạn chế của phương pháp thuyết trình, làm cho sinh viên hứng thú đối với các môn Lý luận chính trị, cần phải đổi mới phương pháp giảng dạy.

2.2. Một số biện pháp đổi mới phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá

Đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp giảng dạy là một quá trình cần thực hiện đồng bộ. Để việc đổi mới phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị thực sự có hiệu quả, cần phải quán triệt một số vấn đề sau đây:

+ *Phải lấy người học làm trung tâm, hướng dẫn người học cách thức tiếp nhận, nắm bắt vấn đề là chính* thay vì học nội dung kiến thức là chính, học kỹ năng thực hành và thái độ thực tiễn trong nghề nghiệp nhiều hơn việc lĩnh hội kiến thức tổng quát... Phương pháp này sẽ gây hứng thú hơn cho người học, bớt sự nhàm chán, bởi những gì mà thầy cô giảng không đơn điệu, lý thuyết khô cứng, gắn với thực tiễn.

+ *Đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy.* Việc sử dụng phương pháp đối thoại trực tiếp giữa người học và người dạy, kết hợp phương pháp thuyết trình và thảo luận, kết hợp phương pháp giảng dạy truyền thống và hiện đại..., sẽ giúp việc tiếp nhận nội dung của sinh viên dễ dàng hơn. Ngày nay, đã có nhiều phương pháp hiện đại để kết hợp với phương pháp thuyết trình và tùy thuộc vào bài học, môn học, ngành học, bậc học... mà giảng viên chọn lựa sự kết hợp hợp lý. Giảng dạy các môn Lý luận chính trị, giảng viên cần sử dụng *phương pháp thuyết trình kết hợp với phương pháp làm việc nhóm.*

Trong phương pháp thuyết trình kết hợp với làm việc nhóm, giảng viên cung cấp cơ sở lý thuyết nền tảng. Sinh viên được chia theo nhóm từ 5 đến 6 sinh viên một nhóm. Mỗi nhóm sẽ chọn (hoặc được giao) một đề tài nào đó có liên quan đến nội dung môn học rồi tự phân chia công việc trong nhóm cho các thành viên để tiến hành việc tìm hiểu những nội dung lý thuyết liên quan đến đề tài qua sách, giáo trình, ấn phẩm nghiên cứu khoa học; tìm hiểu thực tế... Sau đó, các nhóm sẽ viết lại thành báo cáo môn học kèm nhận xét, đánh giá

hay đưa ra ý kiến của nhóm về đề tài được giao [2]. Cuối cùng, các nhóm sẽ thay phiên nhau trình bày nội dung báo cáo, thảo luận mà nhóm đã thực hiện để nhận được những ý kiến đóng góp hoặc câu hỏi chất vấn của các nhóm khác và của giảng viên. Nhóm sẽ thảo luận và trả lời các câu hỏi được đặt ra. Nếu nội dung trả lời của nhóm chưa thật sự thỏa đáng hay có sự hiểu nhầm, hiểu sai vấn đề... thì giảng viên sẽ hỗ trợ thêm [3].

Sự kết hợp giữa phương pháp thuyết trình và phương pháp làm việc nhóm sẽ kích thích vai trò chủ động của người học. Sinh viên là người chủ động tìm tòi, suy nghĩ, nhận định, phân tích, tổng hợp, đánh giá... đề tài của nhóm mình và cả đề tài của các nhóm khác.

+ *Tổ chức và hướng dẫn cho sinh viên tự học*, trong đó cần lưu ý hướng dẫn mục đích yêu cầu, nội dung tự học, hướng dẫn tài liệu, cách tìm tài liệu và hướng dẫn cách đọc và ghi chép khi tự học. Việc hướng dẫn tự học phải gắn liền với việc kiểm tra, đánh giá nhằm định hướng cho việc dạy và học, đặc biệt là việc tự học của sinh viên có đạt được kết quả như yêu cầu đặt ra [4].

+ *Gợi mở những đề tài nghiên cứu cho sinh viên tìm hiểu, khám phá*, để thông qua việc nghiên cứu khoa học giúp cho sinh viên say mê với nghề, nâng cao nhận thức, bản lĩnh chính trị và giá trị nghề nghiệp cho sinh viên...

+ *Đổi mới phương thức ra đề, hình thức, cách thức tổ chức thi, kiểm tra đánh giá...*, xem đó như một khâu quan trọng của quá trình học tập, rèn luyện của sinh viên. Các môn Lý luận chính trị xưa nay vẫn sử dụng hình thức thi tự luận là chính. Cần đa dạng hóa các hình thức thi và kiểm tra đánh giá này để người học được trải nghiệm, thể hiện hết mọi khả năng, quan điểm, chính kiến của mình.

2.3. Một số yêu cầu đối với giảng viên trong đổi mới phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong các trường đại học, cao đẳng hiện nay

Đổi mới phương pháp giảng dạy là việc làm nhằm khắc phục những hạn chế trong giảng dạy. Vì vậy, đổi mới phương pháp giảng dạy đòi hỏi sự phối hợp chặt chẽ giữa giảng viên và học viên, trong đó, giảng viên giữ vai trò chủ đạo. Giảng viên là nhân tố quyết định thành công của đổi mới, nhưng giảng viên phải có tâm huyết, luôn luôn tìm tòi, khám phá cách dạy cho hiệu quả. Giảng viên phải không ngừng học tập, tự nghiên cứu để nâng cao trình độ chuyên môn. Cho nên, để đổi mới phương pháp giảng dạy, giảng viên Lý luận chính trị cần đáp ứng yêu cầu sau:

Thứ nhất, giảng viên phải thực sự là người tâm huyết với nghề nghiệp và có phong kiến thức sâu rộng. Mỗi giảng viên phải tự nhìn lại mình về kiến thức chuyên ngành, liên ngành và phương pháp giảng dạy, rút kinh nghiệm đồng thời phải bổ sung những phần còn

yếu, còn thiếu. Tự mình ý thức việc tự học để không ngừng nâng cao hiểu biết, trau dồi về chuyên môn nghiệp vụ; ngoài chuyên ngành của mình phải có, phải nắm vững kiến thức của các bộ môn Lý luận Mác - Lê nin; Lịch sử Đảng, Tư tưởng Hồ Chí Minh... nhằm trang bị thế giới quan, nhân sinh quan, phép biện chứng, phương pháp luận khoa học... giúp cho giảng viên soạn và trình bày bài giảng có hệ thống logic và giàu sức thuyết phục.

Giảng viên phải đầu tư chiều sâu cho chuyên ngành của mình giảng dạy, chịu khó học tập, có sự cầu tiến và luôn dành tâm sức cho bài giảng. Trước mỗi buổi dạy, tiết dạy, giảng viên phải suy nghĩ nên sử dụng những phương pháp nào cho bài giảng và sau đó tự rút kinh nghiệm, nhằm không ngừng hoàn thiện kỹ năng nghề nghiệp của mình.

Thứ hai, giảng dạy các môn Lý luận chính trị nhất thiết phải liên hệ với thực tiễn, gắn lý luận với thực tiễn. Bài giảng muốn sinh động, giàu sức thuyết phục, giảng viên phải liên hệ với thực tiễn của thế giới, của đất nước, của địa phương, của bản thân mỗi học viên. Về sự liên hệ này tùy thuộc vào khả năng của mỗi giảng viên, có thể giảng viên tự liên hệ trong bài giảng và chỉ cho học viên thấy rõ điều đó được thể hiện trong thực tế cuộc sống. Việc liên hệ thực tiễn cũng cần chú ý, khả năng liên hệ thực tiễn của sinh viên hệ chính quy và hệ tại chức có sự khác nhau, bởi những trải nghiệm thực tế của họ. Vì thế giảng viên có thể gợi mở, đàm thoại với người học, dẫn ra những thực tiễn của địa phương, đất nước hay cá nhân và từ đó khái quát làm sáng tỏ về mặt lý luận.

Thiết nghĩ, một trong những nguyên nhân dẫn đến kết quả đào tạo lý luận chính trị hiện nay chưa cao là do phương pháp giảng dạy của chúng ta chưa chú trọng liên hệ với thực tiễn. Vì thế, sau khi học viên tốt nghiệp ra trường phần lớn chưa biết vận dụng lý luận đã học vào trong thực tiễn công tác của địa phương, cũng như của bản thân mình. Kiến thức các môn lý luận Mác - Lê-nin có mặt trong tất cả các lĩnh vực của cuộc sống, từ vấn đề nhỏ nhất nhất trong sinh hoạt đời thường đến những vấn đề trọng đại của đất nước. Vì thế, trong đổi mới phương pháp giảng dạy lý luận chính trị ở trường đại học nhất thiết phải chú trọng liên hệ với thực tiễn.

Thứ ba, giảng viên phải nắm vững đối tượng giảng dạy và cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ giảng dạy. Khi được khoa, trường phân công đến giảng dạy tại một lớp nào đó, giảng viên cần có sự liên hệ để tìm hiểu và nắm được cụ thể đối tượng của lớp học, cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ giảng dạy. Trên cơ sở đó, giảng viên chủ động có kế hoạch cho từng bài giảng, tiết giảng sẽ sử dụng những phương pháp nào, thiết bị gì cho phù hợp.

Đối tượng giảng dạy của các trường cũng đa dạng, có sinh viên chính quy và hệ vừa học vừa làm. Do đó, nắm được đối tượng học viên sẽ giúp cho giảng viên chủ động phối hợp các phương pháp và sử dụng thiết bị dạy học phù hợp để đạt hiệu quả tối ưu. Theo chúng tôi, không có một phương pháp dạy học nào tối ưu cho tất cả mọi người, vì dạy học

vừa là khoa học, vừa là nghệ thuật. Khoa học ở chỗ giảng viên phải bảo đảm nội dung, chương trình, mục tiêu đào tạo... nghệ thuật là giảng viên, phải tùy theo đối tượng, tình hình cụ thể của lớp học mà có cách thức giảng dạy đáp ứng yêu cầu, đạt chất lượng, hiệu quả cao. Vì thế, đổi mới phương pháp giảng dạy phụ thuộc vào bản thân mỗi giảng viên nhất là trong giai đoạn hiện nay, mỗi giảng viên phải chủ động suy nghĩ tìm tòi, đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng, hiệu quả. Nếu giảng viên không quan tâm chú trọng đổi mới phương pháp giảng dạy, tức là họ đang tự đào thải mình.

Thứ tư, một trong những yêu cầu cấp thiết hiện nay đối với giảng viên Lý luận chính trị là phải sử dụng các phương tiện kỹ thuật trong nghiên cứu và giảng dạy. Các phương tiện đó bao gồm: máy vi tính, radio, ghi âm, video, đèn chiếu, máy chiếu ... Các phương tiện này nhằm bổ sung và làm phong phú thêm cho những nội dung của bài giảng; thay đổi cách học và phương pháp học, tạo sự hứng thú, kích thích tìm tòi, đi sâu nghiên cứu của học viên. Làm cho học viên phát huy được tính chủ động, sáng tạo.

Sử dụng các phương tiện kỹ thuật nhằm thay đổi phương pháp dạy chay, học chay; giúp học viên tiếp cận được khoa học - kỹ thuật, gợi mở cho những người làm công tác xã hội gắn lý luận với thực tiễn, gắn học với hành. Đây là một trong những phương pháp mà người giảng viên phải thực hiện trong đổi mới phương pháp giảng dạy lý luận. Hiện nay, có nhiều cơ sở đào tạo cũng chưa được trang bị đầy đủ các trang thiết bị dạy học. Trước sự phát triển mạnh mẽ của khoa học - công nghệ hiện đại, sự bùng nổ của công nghệ thông tin buộc giảng viên phải sử dụng thành thạo máy vi tính. Đây là một trong những phương tiện hỗ trợ đắc lực, có hiệu quả cho việc đổi mới phương pháp giảng dạy của giảng viên. Máy vi tính giúp cho giảng viên soạn bài giảng dễ dàng, có thể giới thiệu giáo trình, tài liệu tham khảo, hình ảnh hay thước phim minh họa ngay tại lớp cho sinh viên... Tuy nhiên, chúng ta cũng không nên lạm dụng việc sử dụng máy vi tính trong giảng dạy và xem nó như là cái mốt, và coi đó là toàn bộ sự đổi mới phương pháp dạy học.

Thứ năm, đổi mới phương pháp giảng dạy cần gắn liền với nghiên cứu khoa học. Trong giai đoạn hiện nay, người giảng viên cần chú trọng nghiên cứu khoa học và xem đây là một nhiệm vụ không thể thiếu trong việc đổi mới phương pháp. Theo chúng tôi, một trong những nguyên nhân của những hạn chế trong đổi mới phương pháp dạy học là do giảng viên chưa thực sự nghiên cứu khoa học. Nghiên cứu khoa học là động lực thúc đẩy say mê nghề nghiệp, giúp cho giảng viên làm chủ được tri thức trên cơ sở độc lập suy nghĩ, sáng tạo, biết vận dụng tri thức vào bài giảng cũng như thực tiễn cuộc sống. Mỗi bài viết, mỗi vấn đề nghiên cứu đòi hỏi giảng viên phải vạch ra đề cương, đọc những tài liệu liên quan... vì thế, giảng viên có quá trình tích lũy về lượng để biến đổi về chất; tri thức ngày càng được mở rộng và chuyên sâu. Giảng viên sẽ thực sự chủ động trước mọi vấn đề đặt ra

và sẽ kết hợp tốt, sử dụng nhuần nhuyễn các phương pháp trong mỗi giờ giảng để nâng cao chất lượng đào tạo.

Thứ sáu, lấy người học làm trung tâm thì không thể không sử dụng phương pháp xêmina - hay còn gọi là phương pháp thảo luận tại chỗ. Đây là phương pháp giảng dạy nhằm thực hiện “biến quá trình đào tạo thành tự đào tạo”. Vì thế giảng viên cần coi trọng và tăng cường thực hiện xêmina của học viên. Đây là một vấn đề quan trọng, thiết thực cho đổi mới phương pháp của giảng viên, vì thông qua xêmina học viên có điều kiện trực tiếp trao đổi, thảo luận đưa ra chính kiến của mình cả về lý luận và thực tiễn; cả những vấn đề đúng và chưa đúng... Thông qua xêmina, giảng viên kiểm nghiệm được học viên đã nắm được bài giảng đến mức độ nào; phương pháp giảng dạy của giảng viên đã đạt được hiệu quả hay không? Kiến thức của giảng viên còn có chỗ nào chưa thật vững để tự mình điều chỉnh bổ sung. Thực hiện phương pháp xêmina, giảng viên nên chọn một học viên học lực khá, có khả năng điều hành buổi thảo luận, giảng viên là người trọng tài, nghe các ý kiến phát biểu, tổng hợp và giải đáp khi học viên chưa có sự thống nhất, hoặc trong trường hợp đã thống nhất nhưng chưa đúng. Để thực hiện tốt phương pháp này, buộc học viên phải đọc tài liệu, nghiên cứu, chuẩn bị, từ đó sẽ tạo nên động lực và hứng thú của người học, giúp cho họ nắm vững được lý luận vận dụng vào thực tiễn được tốt và có hiệu quả.

Thứ bảy, phải bảo đảm tính Đảng, tính khoa học trong giảng dạy các môn lý luận. Đổi mới phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị mang tính đặc thù, đổi mới phải song song với bảo đảm tính Đảng. Tính Đảng là một nguyên tắc trong hoạt động nghiên cứu, giảng dạy các môn lý luận đòi hỏi người giảng dạy phải tuân theo. Nói đến tính chính trị là nói đến tư tưởng, nói đến sự lãnh đạo của Đảng, là nói đến quan điểm, lập trường. Giảng viên phải đứng trên lập trường, quan điểm giai cấp công nhân để nghiên cứu, giảng dạy lý luận; đứng trên lập trường lý luận và phương pháp luận của chủ nghĩa Mác - Lê-nin; phục tùng tổ chức và giữ vững nguyên tắc phát ngôn của Đảng.

Tôn trọng tính khách quan của lịch sử, sự thật lịch sử và phải trung thành với lịch sử. Giảng viên phải sử dụng phương pháp nghiên cứu khoa học, năng lực tư duy khoa học, thái độ vô tư, công bằng trong đánh giá và phải có trách nhiệm trước lịch sử, trước sự tiến bộ của khoa học: bảo vệ chân, thiện, mỹ. Đấu tranh phê phán, loại bỏ những quan điểm phản động xuyên tạc, chống đối của các thế lực thù địch.

Trên cơ sở phương pháp truyền thống, giảng viên kế thừa, phát huy mặt tích cực, khắc phục mặt hạn chế bằng cách kết hợp phương pháp truyền thống với phương pháp hiện đại, sử dụng các phương tiện kỹ thuật hiện đại vào bài giảng sẽ phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của học viên, nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy các môn lý luận chính trị trong các trường đại học

3. KẾT LUẬN

Trong bối cảnh đời sống chính trị, kinh tế, xã hội thay đổi mạnh mẽ, yêu cầu về nguồn nhân lực được đào tạo cũng thay đổi nhanh chóng, phương pháp giảng dạy truyền thống ngày càng bộc lộ nhiều khiếm khuyết. Chính vì vậy, một trong những thách thức đặt ra đối với những người trực tiếp giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong các nhà trường hiện nay là cần phải thay đổi phương pháp giảng dạy, nâng cao thể giới quan, nhân sinh quan cho sinh viên, học sinh, đáp ứng nhu cầu xây dựng những con người mới xã hội chủ nghĩa. Các yêu cầu đặt ra đối với giảng viên đang giảng dạy các môn Lý luận chính trị như đã nói ở trên là thiết thực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thu Hương (2017), “Vận dụng phương pháp thuyết trình mang tính giai đoạn (Gapped lecture) trong môi trường giảng dạy ở bậc đại học” - *Tạp chí Giáo dục*, số 6/2017.
2. Đỗ Trung Kiên (2013), “Đổi mới phương pháp dạy và học bằng việc sử dụng phương pháp nhóm”, *Kỷ yếu Hội thảo đổi mới phương pháp giảng dạy*, Trường Đại học Khoa học Xã hội và nhân văn Hà Nội.
3. Nguyễn Văn Mỹ (2014), “Seminar - Tương lai của giáo dục” - *Kỷ yếu Hội thảo “Đổi mới phương pháp giảng dạy ở các trường đại học”*, - Viện Nghiên cứu giáo dục, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
4. Đặng Vũ Hoạt (Chủ biên), Hà Thị Đức (2015), *Lý luận dạy đại học*, - Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

SOME SOLUTIONS TO INNOVATE TEACHING METHODS OF POLITICAL DISCOURSE AT UNIVERSITIES AND COLLEGES IN VIETNAM

Abstract: *In fact, students think that political theory is a difficult subject, mainly theoretical. Therefore, in the teaching process, teachers only try to communicate the content of knowledge, students only need to study the lesson content to test. Therefore, the effectiveness of the study of political subjects is not high, not to create excitement for students. In order to improve the quality of teaching and learning in politics, the most important measure is to innovate teaching methods.*

Keywords: *Innovation, methods, teaching, political theory, students.*

KỸ NĂNG SỬ DỤNG PHƯƠNG TIỆN GIAO TIẾP SỰ PHẠM CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Vũ Thúy Hoàn

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sự phạm mầm non là một kỹ năng không thể thiếu đối với giáo viên mầm non nói chung, sinh viên chuyên ngành Giáo dục mầm non nói riêng. Hiện nay mức độ thực hiện kỹ năng này của các sinh viên, giáo sinh ngành Giáo dục mầm non trường Đại học Thủ đô Hà Nội tuy đã có nhưng đạt mức độ chưa cao. Thực trạng này cho thấy cần phải có biện pháp cụ thể phát triển mạnh kỹ năng này ngay trong quá trình học tập tại trường nhằm nâng cao chất lượng quá trình thực tập thực hành của giáo sinh tại các trường mầm non.

Từ khóa: Kỹ năng giao tiếp sự phạm, kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sự phạm mầm non, sự phạm mầm non.

Nhận bài ngày 11.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Vũ Thúy Hoàn; Email: vthoan@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo viên mầm non là người chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục trẻ từ 3 tháng đến 72 tháng tuổi tại các cơ sở giáo dục mầm non thuộc các loại hình trường công lập, bán công, dân lập, tư thục. Vị trí của người giáo viên mầm non có thể được coi là người thầy đầu tiên cùng với cha mẹ trẻ xây dựng nền móng ban đầu của nhân cách con người. Mục đích lao động sự phạm của giáo viên mầm non nhằm giúp trẻ phát triển thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ; hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách.

Để thực hiện tốt mục đích lao động sự phạm thì mỗi giáo viên mầm non nói chung, sinh viên mầm non nói riêng cần phải trang bị cho mình nhiều kỹ năng sự phạm - kỹ năng nghề nghiệp, trong đó có kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp. Đây là một trong 3 nhóm kỹ năng tạo nên kỹ năng giao tiếp sự phạm của giáo viên mầm non, có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả của quá trình giao tiếp với trẻ. Thực tế hiện nay cho thấy, kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sự phạm của các sinh viên mầm non khi đi thực tập – giáo sinh cũng đã được hình thành, góp phần rất lớn vào kết quả thực tập tại trường mầm non, tuy nhiên

mức độ thực hiện kỹ năng này ở các giáo sinh mầm non còn chưa cao, dẫn đến kết quả thực tập còn chưa đạt như mong muốn.

2. NỘI DUNG

2.1. Kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm mầm non

Khi đề cập đến kỹ năng giao tiếp trong lĩnh vực tâm lý học, cho dù có nhiều quan điểm khác nhau nhưng hầu hết các tác giả đều khẳng định phương tiện giao tiếp đặc trưng của con người nói chung, của giáo viên mầm non nói riêng là lời nói (ngôn ngữ). Tác giả Hoàng Anh, Nguyễn Thạc đã khẳng định “Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp chỉ có ở con người” và “các phương tiện phi ngôn ngữ lại là các phương tiện được sử dụng thường xuyên trong giao tiếp” [1]. Tác giả Ngô Công Hoàn cho rằng, các phương tiện giao tiếp sư phạm bao gồm: Phương tiện vật chất (các giá trị vật chất, các sản phẩm lao động, trang phục của chủ thể, khách thể); phương tiện ngôn ngữ (ý và nghĩa của ngôn ngữ, cách phát âm, ngữ pháp, văn phạm...); phương tiện phi ngôn ngữ (nét mặt, cử chỉ, điệu bộ, ánh mắt, nụ cười, tư thế v.v...). Tác giả cũng khẳng định, đây là phương tiện giao tiếp chủ yếu của trẻ từ 1 - 4 tuổi. Nếu nội dung của lời nói tác động vào ý thức thì ngữ điệu của lời nói tác động mạnh mẽ đến tình cảm của con người. Do đó, việc lựa chọn các từ ngữ chuẩn mực, giàu ngữ điệu, nội dung đảm bảo tính giáo dục đóng vai trò rất quan trọng trong giao tiếp. Tác giả Gamble T.K đã liệt kê những yếu tố được xem như những phương tiện giao tiếp không lời thường được sử dụng nhiều nhất trong giao tiếp là: Ngôn ngữ cơ thể, trang phục, giọng nói, không gian và khoảng cách giao tiếp, màu sắc, thời gian, sự tiếp xúc về cơ thể. Tác giả Emal A. đã khẳng định, các yếu tố ảnh hưởng đến kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ nói là tốc độ nói, độ cao, chất giọng, âm lượng và phát âm. Dù muốn hay không thì người nghe thường có xu hướng gắn những yếu tố trên với một số đặc điểm nhân cách nào đó của người nói.

Đối với giáo viên mầm non, trong giao tiếp sư phạm với trẻ, vì trẻ chưa biết chữ cho nên phương tiện giao tiếp của giáo viên với trẻ chủ yếu là bằng ngôn ngữ nói. Ngoài ngôn ngữ diễn đạt, những phương tiện ngoài ngôn ngữ như hành vi cử chỉ, điệu bộ, nét mặt, nụ cười và đồ dùng giáo cụ trực quan là những phương tiện rất quan trọng, bổ sung cho thái độ của người giáo viên mầm non trong giao tiếp với trẻ mẫu giáo. Do đặc điểm tư duy trực quan hành động đang là thế mạnh của trẻ cho nên việc sử dụng đồ dùng đồ chơi trong quá trình giao tiếp sư phạm với trẻ sẽ giúp trẻ dễ dàng lĩnh hội các tri thức tiền khoa học.

Để giao tiếp sư phạm đạt hiệu quả, giáo viên mầm non cần phải có khả năng sử dụng thành thạo, linh hoạt, đầy đủ các phương tiện giao tiếp nhằm giải quyết tốt các nhiệm vụ giao tiếp. Từ đó, chúng tôi cho rằng:

Kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp của giáo viên mầm non với trẻ là sự vận dụng kiến thức, kinh nghiệm vào thực hiện các hành động/ hoạt động sử dụng ngôn ngữ nói, hành vi cử chỉ phi ngôn ngữ và đồ dùng, đồ chơi trong những điều kiện xác định.

Như vậy, nhóm kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp bao gồm các kỹ năng bộ phận sau: Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói; Kỹ năng sử dụng hành vi cử chỉ phi ngôn ngữ; Kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi.

- Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói bao gồm các biểu hiện sau:

+ Biết sử dụng ngôn ngữ nói chuẩn mực, giàu ngữ điệu, phù hợp với nội dung và hoàn cảnh giao tiếp.

+ Biết sử dụng ngôn ngữ nói giàu ngữ điệu, phù hợp với nội dung câu chuyện, tình huống hoàn cảnh.

+ Biết sử dụng ngôn ngữ nói linh hoạt, thân thiện, dịu dàng để điều khiển hành động của trẻ.

+ Biết sử dụng các câu, từ cảm thán một cách linh hoạt, phù hợp hoàn cảnh để kịp thời khuyến khích, động viên trẻ.

+ Biết sử dụng ngôn ngữ nói để điều khiển (thúc đẩy hoặc kìm hãm) tốc độ giao tiếp cho phù hợp với nội dung và phong cách giao tiếp. Ví dụ: Khi tất cả các trẻ trong lớp đều hào hứng xung phong giơ tay phát biểu hoặc ngược lại, khi trẻ vì quá nôn nóng trả lời câu hỏi nên nói liên thoắt, không rõ câu, từ v.v..

+ Biết sử dụng ngôn ngữ nói để làm giảm căng thẳng, xoa dịu dỗ dành trẻ

- Kỹ năng sử dụng hành vi, cử chỉ phi ngôn ngữ bao gồm các biểu hiện:

+ Biết sử dụng đôi bàn tay, cánh tay để thể hiện sự thân thiện, thiện chí, cởi mở với trẻ. Ví dụ: Trong cách mời trẻ phát biểu, trong cách điều khiển hành động của trẻ.

+ Biết di chuyển cơ thể hợp lý, tạo sự hứng thú, vui vẻ ở trẻ (đặc biệt là khi tham gia các hoạt động. Chẳng hạn: Sự chuyển động, nhún nhảy của cơ thể theo điệu nhạc, lời ca...)

+ Biết thể hiện ánh mắt thân thiện, vui tươi, tin tưởng.

+ Biết đón ánh mắt của trẻ.

+ Biết thay đổi biểu cảm nét mặt phù hợp với lời nói của trẻ.

+ Biết kết hợp hài hòa, hợp lý giữa ngôn ngữ nói và hành vi cử chỉ phi ngôn ngữ để khuyến khích trẻ tham gia hoạt động, trả lời các câu hỏi của cô (Ví dụ: Nghiêng đầu, cúi xuống khi giao tiếp với trẻ) để biểu lộ sự đồng cảm và hiểu trẻ.

- *Kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi bao gồm các biểu hiện:*
- + Biết sử dụng các đồ dùng, đồ chơi an toàn, đảm bảo vệ sinh
- + Biết sử dụng đồ dùng, đồ chơi để tạo tình huống kích thích tính tích cực hoạt động của trẻ.
- + Biết thiết kế bài giảng sinh động, giàu hình ảnh, có âm thanh phù hợp minh họa.
- + Biết thực hiện các thao tác khéo léo, thuần thục khi sử dụng đồ dùng, đồ chơi.
- + Biết sử dụng đồ dùng, đồ chơi phù hợp với hoàn cảnh, khoảng cách, vị trí giao tiếp giữa cô và trẻ.
- + Biết làm đẹp bản thân (đầu tóc, trang phục...) khi giao tiếp với trẻ.

Căn cứ vào các nhóm kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm của sinh viên mầm non với trẻ đã phân tích ở trên, chúng tôi khảo sát, đánh giá biểu hiện mức độ kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm của sinh viên ngành Giáo dục mầm non với trẻ khi đi thực tập, qua 3 tiêu chí đánh giá: tính đầy đủ, tính thành thạo và tính linh hoạt.

2.2. Thực trạng kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm của sinh viên mầm non với trẻ khi đi thực tập

2.2.1. Đánh giá chung

Phương tiện giao tiếp sư phạm là một yếu tố đóng vai trò quan trọng trong quá trình giao tiếp của người giáo viên, đặc biệt là đối với giáo viên mầm non khi giao tiếp với trẻ. Để đánh giá nhóm kỹ năng này, dựa trên cơ sở lý luận đã đưa ra, chúng tôi tiến hành đánh giá ở 3 nhóm kỹ năng thành phần, gồm: *Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói; kỹ năng sử dụng hành vi cử chỉ; kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi*. Thực trạng kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm của sinh viên ngành Giáo dục mầm non được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 1: Kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm

Các biểu hiện	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức độ
Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói	2,5	0,53	Thấp
Kỹ năng sử dụng hành vi, cử chỉ	2,4	0,54	Thấp
Kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi	2,9	0,42	Trung bình
Điểm trung bình chung	2,6	0,5	Trung bình

Nhìn vào bảng 1 ta thấy, kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm của sinh viên mầm non với trẻ khi đi thực hành, thực tập chỉ đạt mức trung bình của thang đo $\bar{X} = 2,6$.

Thực tế này cho thấy, quá trình chăm sóc giáo dục trẻ của sinh viên ngành Giáo dục mầm non khi đi thực tập sẽ gặp khó khăn, bởi kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp là một trong những kỹ năng cơ bản, nền tảng của nghề.

2.2.2. Kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi

Thực trạng kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi của sinh viên ngành Giáo dục mầm non khi đi thực hành, thực tập được thể hiện ở bảng 2 dưới đây:

Bảng 2: Kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi

Kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức độ
Biết sử dụng đồ dùng đồ chơi an toàn, đảm bảo vệ sinh cho trẻ	2,7	0,48	Trung bình
Biết sử dụng đồ dùng, đồ chơi để tạo tình huống kích thích tính tích cực hoạt động của trẻ	2,9	0,42	Trung bình
Biết sử dụng đồ dùng đồ chơi phù hợp với khoảng cách, vị trí giao tiếp giữa cô và trẻ	2,8	0,43	Trung bình
Biết thiết kế bài giảng sinh động, giàu hình ảnh, âm thanh phù hợp để minh họa.	2,9	0,42	Trung bình
Luôn sử dụng đồ dùng đồ chơi khi tổ chức các hoạt động có chủ đích cho trẻ.	3,2	0,40	Trung bình
Điểm trung bình chung	2,9	0,40	Trung bình

Nhìn vào bảng 2 ta thấy, so với điểm trung bình của các nhóm kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp thì nhóm kỹ năng này của sinh viên mầm non tuy chỉ đạt mức trung bình của thang đo nhưng vẫn cao hơn hẳn so với các nhóm kỹ năng khác, đạt $\bar{X} = 2,9$. Khi xem xét các nhóm kỹ năng thành phần của nhóm kỹ năng này, ta thấy nhóm kỹ năng luôn sử dụng đồ dùng, đồ chơi có điểm trung bình cao nhất $\bar{X} = 3,2$. Qua khảo sát trên trẻ với các câu hỏi: “Con thấy cô giáo của con có nhiều đồ dùng đồ chơi không?”, “Con thấy đồ chơi của lớp mình thế nào?”, 100% số trẻ được hỏi rất hào hứng trả lời với các nội dung tích cực. Điều đó chứng tỏ trong quá trình giao tiếp với trẻ, các giáo viên mầm non đã luôn sử dụng đồ dùng đồ chơi, tạo hứng thú cho trẻ trong quá trình giao tiếp. Trong nhóm kỹ năng này, kỹ năng biết sử dụng đồ dùng đồ chơi an toàn cho trẻ đạt mức độ thấp nhất $\bar{X} = 2,7$. Qua quan sát, chúng tôi cũng nhận thấy điều này. Trong quá trình thiết kế, tạo sản

phẩm đồ dùng, đồ chơi, các sinh viên mầm non chưa chú ý nhiều đến chất liệu sử dụng để làm đồ dùng, bên cạnh đó, các đồ chơi của trẻ đôi khi còn nhiều vật sắc nhọn hoặc quá nhỏ, có thể gây mất an toàn cho trẻ trong khi chơi. Tuy nhiên, hiện tượng này cũng không phổ biến, vì vậy kỹ năng đảm bảo an toàn khi sử dụng đồ dùng đồ chơi tuy đạt số liệu thấp nhất trong nhóm nhưng vẫn ở mức trung bình của thang đo.

2.2.3. Kỹ năng sử dụng hành vi, cử chỉ

Các kỹ năng thể hiện hành vi, cử chỉ thân thiện với trẻ mầm non đóng vai trò quan trọng, giúp trẻ có cảm giác gần gũi, tin tưởng hơn trong quá trình giao tiếp, nhưng các kỹ năng này của giáo viên mầm non thực hiện thấp nhất trong nhóm kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp với điểm trung bình của thang đo chỉ đạt $\bar{X} = 2,4$, thể hiện cụ thể ở bảng dưới đây:

Bảng 3: Kỹ năng sử dụng hành vi, cử chỉ

Kỹ năng sử dụng hành vi, cử chỉ	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức độ
Biết kết hợp hài hòa, hợp lý giữa ngôn ngữ nói, ánh mắt và hành vi cử chỉ phi ngôn ngữ để khuyến khích, để biểu lộ sự đồng cảm và hiểu trẻ	2,6	0,55	Trung bình
Biết dùng tay để thể hiện sự thân thiện, thiện chí, cởi mở với trẻ.	2,7	0,48	Trung bình
Biết cách di chuyển hợp lý, tạo sự hứng thú vui vẻ ở trẻ.	2,4	0,53	Thấp
Biết thể hiện ánh mắt thân thiện, vui tươi, tin tưởng	2,3	0,56	Thấp
Biết đón ánh mắt của trẻ một cách chủ động	2,2	0,59	Thấp
Biết thay đổi biểu cảm nét mặt phù hợp với lời nói của trẻ	2,2	0,52	Thấp
Điểm trung bình chung	2,4	0,54	Thấp

Qua quan sát, chúng tôi cũng nhận thấy, việc sử dụng cả hành vi cử chỉ đi kèm với ngôn ngữ nói khi giao tiếp với trẻ được các giáo viên thực tập sử dụng chưa thành thục, chưa linh hoạt. Trong một số tình huống, các giáo viên mầm non còn không sử dụng hành vi cử chỉ phi ngôn ngữ khi giao tiếp với trẻ. Một số khác có sử dụng nhưng chưa đúng,

chưa đầy đủ và không hiệu quả. Ví dụ như trường hợp giáo sinh L.T.H, khi mời trẻ phát biểu, giáo sinh đã không hướng cả bàn tay về dưới tầm mắt của trẻ cô muốn mời, mà cô đã chỉ tay (ngón trỏ) về phía trẻ, hành vi đó đã làm cho tình huống giao tiếp trở nên kém thân thiện và gằn gỏi. Tuy nhiên, kỹ năng này vẫn đạt mức điểm trung bình cao nhất trong nhóm kỹ năng sử dụng hành vi cử chỉ. Bởi việc sử dụng tay để hỗ trợ ngôn ngữ nói dễ dàng thực hiện hơn dùng ánh mắt, điều bộ của toàn cơ thể. Kỹ năng di chuyển hợp lý, tạo sự hứng thú vui vẻ ở trẻ cũng chỉ đạt $\bar{X} = 2,4$; kỹ năng thể hiện ánh mắt thân thiện, vui tươi, tin tưởng $\bar{X} = 2,3$; trong đó thấp nhất là kỹ năng đón ánh mắt của trẻ một cách chủ động $\bar{X} = 2,2$. Đây cũng chính là lý do mà nhóm kỹ năng sử dụng hành vi, cử chỉ thấp nhất trong nhóm.

Khi trẻ mẫu giáo được gia đình đưa đến lớp, trẻ thường hay quan sát ánh mắt, cử chỉ của người đón trẻ, nếu cử chỉ, ánh mắt thân thiện, tạo sự gần gũi, quan tâm thì trẻ dễ dàng nghe theo giáo viên hơn. Tuy nhiên qua quan sát, ví dụ trong giờ đón trẻ, chúng tôi nhận thấy một số giáo viên chưa chú ý đến kỹ năng này. Buổi sáng, khi có 1 trẻ bước vào lớp, cô giáo vừa quan sát các trẻ đã đến trước đang ngồi trong lớp, vừa chào trẻ mới đến, cô có chú ý đến trang phục và đồ dùng của trẻ nhưng hầu như không chú ý đón ánh mắt của trẻ. Cũng có trường mầm non đã phân công cô đứng trước cửa lớp chỉ để đón trẻ, cô còn lại ở trong lớp quản lý các bạn đến trước, tuy nhiên cô giáo đón trẻ trước cửa lớp vẫn chưa chú ý chủ động đón ánh mắt trẻ. Việc di chuyển hợp lý trong quá trình giao tiếp cũng đóng vai trò rất quan trọng, tuy nhiên qua quan sát, chúng tôi nhận thấy một số giáo viên chưa có sự di chuyển, chưa khoảng cách hợp lý giữa cô và trẻ trong một số hoạt động, đặc biệt hoạt động có chủ định. Quan sát giáo sinh H.T.A.T khi tổ chức hoạt động có chủ định, chúng tôi nhận thấy đồ dùng đồ chơi được cô chuẩn bị chu đáo, đầy đủ, đẹp mắt. Tuy nhiên, giáo sinh lại chủ yếu chỉ ngồi tại một vị trí, ít khi di chuyển về phía từng trẻ, kể cả khi cô đang cho trẻ quan sát lô gô chữ cái mà cô đang cầm trên tay. Điều này khiến cho việc trao đổi thông tin nhận thức của trẻ sẽ bị hạn chế.

2.2.4. Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói

Trong giao tiếp sư phạm, hiệu quả việc sử dụng ngôn ngữ nói quyết định chất lượng quá trình giao tiếp. Đối với giáo viên mầm non, kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói linh hoạt, thân thiện, dịu dàng, dễ nghe, sinh động đóng vai trò quan trọng trong chuyên tải tri thức giúp trẻ lĩnh hội mục tiêu giáo dục. Tuy nhiên, ở nhóm kỹ năng này, các giáo sinh mầm non thực hiện chỉ đứng thứ hai trong nhóm với $\bar{X} = 2,5$, đạt mức độ Thấp của thang đo 5 mức. Cụ thể ở bảng sau:

Bảng 4: Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói

Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói	Điểm Trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức độ
Biết sử dụng ngôn ngữ nói chuẩn mực (không ngọng, lắp...)	2,7	0,36	Trung bình
Biết sử dụng ngôn ngữ nói giàu ngữ điệu, phù hợp với nội dung và hoàn cảnh giao tiếp	2,7	0,44	Trung bình
Biết sử dụng ngôn ngữ nói linh hoạt, thân thiện, dịu dàng để điều khiển hành động của trẻ	2,2	0,67	Thấp
Biết sử dụng các câu, từ cảm thán một cách linh hoạt, phù hợp	2,6	0,44	Trung bình
Biết sử dụng ngôn ngữ nói để điều khiển (thúc đẩy hoặc kìm hãm) tốc độ giao tiếp của trẻ cho phù hợp	2,3	0,53	Thấp
Biết sử dụng ngôn ngữ nói để làm giảm căng thẳng, xoa dịu dỗ dành trẻ	2,5	0,67	Thấp
Điểm trung bình chung	2,5	0,50	Thấp

Trên thực tế ở các trường mầm non thì kỹ năng này giúp cô và trẻ có thể làm quen, thu hút và gần gũi với trẻ. Hai kỹ năng đó là kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói để làm giảm căng thẳng, xoa dịu dỗ dành trẻ và kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói linh hoạt, thân thiện, dịu dàng để điều khiển hành động của trẻ đóng vai trò quan trọng, góp phần quyết định trong giao tiếp sư phạm của giáo viên mầm non, là cơ sở tạo sự cảm mến của trẻ mẫu giáo trong giao tiếp với cô, nhưng ở những kỹ năng này sinh viên mầm non khi đi thực tập lại thực hiện rất thấp $\bar{X} = 2,5$. Tìm hiểu thêm điều này, chúng tôi trao đổi với sinh viên N.T.H, bạn cho biết: “Em được thực tập ở lớp mẫu giáo nhờ, trẻ ở lứa tuổi này tuy đã có một số kỹ năng tự phục vụ nhưng hầu hết vẫn phải có sự hướng dẫn, giúp đỡ của cô, từ việc học, chơi đến ăn, ngủ, vệ sinh, số lượng trẻ trong 1 lớp lại đông, nên nhiều khi giáo viên cũng có đủ thời gian để tâm đến việc điều chỉnh cách nói với trẻ”.

Như vậy, kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp sư phạm của sinh viên mầm non với trẻ khi đi thực tập chỉ đạt mức trung bình của thang đo. Kết quả này là cơ sở để đề xuất biện pháp tác động nhằm nâng cao kỹ năng này cho các sinh viên ngành giáo dục mầm non.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, kết quả thực trạng kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp của sinh viên mầm non được đánh giá trên ba nhóm kỹ năng, kết quả chung nằm trong ngưỡng trung bình của thang đo. Trong đó, nhóm kỹ năng sử dụng hành vi cử chỉ đạt mức thấp nhất, đứng thứ hai là kỹ năng sử dụng ngôn ngữ; nhóm kỹ năng được thực hiện tốt nhất là kỹ năng sử dụng đồ dùng, đồ chơi. Điều này cho thấy rất cần có các biện pháp tâm lý - sư phạm bồi dưỡng, phát triển kỹ năng này cho giáo viên mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Crucchetxki V.A (1981), *Những cơ sở của tâm lý học sư phạm*, tập 1, 2. - Nxb Giáo dục.
2. Hồ Ngọc Đại (2012), *Nghiệp vụ sư phạm hiện đại*, tập 1, 2, - Nxb Đại học Sư phạm.
3. Nguyễn Văn Đính (1997), *Giáo trình giao tiếp và nghệ thuật giao tiếp ứng xử trong kinh doanh du lịch*. - Nxb Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội.
4. Gônôbôlin Ph.N (1976), *Những phẩm chất tâm lý của người giáo viên*. - Nxb Giáo dục.
5. Ngô Công Hoàn (1987), *Giao tiếp sư phạm*. - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội I
6. Ngô Công Hoàn (1992), *Một số vấn đề tâm lý học về giao tiếp sư phạm*. - Nxb Vụ Giáo viên.
7. Ngô Công Hoàn (1997), *Giao tiếp và ứng xử sư phạm (Dùng cho giáo viên mầm non)*. - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Piaget (1986), *Tâm lý học và giáo dục học*. - Nxb Giáo dục.
9. Nguyễn Ánh Tuyết, Nguyễn Thị Như Mai, Đinh Thị Kim Thoa (2003), *Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*, - Nxb Đại học Sư phạm.

SKILL TO USE PEDAGOGICAL COMMUNICATION INSTRUMENTS OF MAJOR OF PRE-SCHOOL EDUCATION'S STUDENTS AT HA NOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *The use of pedagogical communication is an indispensable skill for preschool teachers in general and preschool teachers in particular. Currently, the level of performance of this skill of the students of pre-school education at Hanoi Metropolitan University - the kindergarten teacher has been reached but not yet high. This situation shows that more measures are needed to improve the quality of student internship practice at preschools during their studies at the Hanoi Metropolitan University.*

Keywords: *Pedagogical communication skills, pedagogical communication instrument skills, early childhood pedagogy.*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG KỸ NĂNG NÓI TRONG THỰC HÀNH TIẾNG CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG QUỐC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Thanh Huệ
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chất lượng của việc học ngoại ngữ thể hiện ở khả năng sử dụng thành thạo tất cả các kỹ năng cơ bản: nghe, nói, đọc, viết; trong đó kỹ năng nói được coi trọng hàng đầu bởi nó là cơ sở của mọi mối quan hệ giao tiếp, đồng thời cũng là khó khăn, trở ngại chính của nhiều người Việt Nam khi học ngoại ngữ. Khi học tiếng Trung Quốc, nhiều sinh viên cảm thấy khó khăn khi muốn diễn đạt hoàn chỉnh một vấn đề, nội dung, ý tưởng nào đó, dù họ đã có ý thức chuẩn bị. Bài viết này phân tích thực trạng, nguyên nhân của sự hạn chế trong thực hành kỹ năng nói, đồng thời bước đầu đưa ra một số giải pháp giúp cải thiện kỹ năng nói cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Quốc tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Từ khóa: Tiếng Trung Quốc, thực hành, kỹ năng nói, giải pháp.

Nhận bài ngày 18.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Huệ; Email: ntthue@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Ngôn ngữ là công cụ để tư duy và giao tiếp. Trong giao tiếp, có nhiều cách để diễn đạt, bày tỏ mong muốn như dùng hành động, cử chỉ, dấu hiệu, ký hiệu, ánh mắt..., nhưng ngôn ngữ vẫn là công cụ chủ yếu và hữu hiệu nhất trong việc diễn đạt, biểu đạt chính xác ý tưởng, tâm trạng, cảm xúc của con người một cách cụ thể, chân thực. Giao tiếp bằng ngôn ngữ là hoạt động thường xuyên, phổ biến, hàng ngày của con người với con người, cộng đồng này với cộng đồng kia, dân tộc này với dân tộc khác. Việc học ngoại ngữ, nắm bắt và sử dụng được nhiều thứ tiếng nói của các dân tộc khác nhau là nhu cầu chính đáng, thiết thực của mọi con người. Khi học bất kỳ một ngoại ngữ nào, người học đều phải cố gắng đạt tới trình độ nghe, nói, đọc, viết thông thạo. Tuy vậy, khó khăn lớn nhất của sinh viên Việt Nam khi học ngoại ngữ nói chung, tiếng Trung Quốc nói riêng chính là những hạn chế về khả năng phát âm, nói, khả năng diễn đạt trôi chảy. Từ kinh nghiệm thực tiễn giảng dạy tiếng Trung Quốc, trong bài viết này, chúng tôi phân tích rõ hơn thực trạng và những

khó khăn đó; đồng thời đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng thực hành kỹ năng nói cho sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Quốc của trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

2. NỘI DUNG

2.1. Sự cần thiết của việc học ngoại ngữ, trong đó có tiếng Trung Quốc

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, hội nhập sâu rộng hiện nay, ngoại ngữ là phương tiện để các quốc gia giao lưu, hiểu biết lẫn nhau; trên cơ sở đó thiết lập các quan hệ chính trị, ngoại giao, kinh tế, văn hóa song phương và đa phương, chiến lược và toàn diện... nhằm khẳng định vị thế, giữ vững chủ quyền, thúc đẩy sự hợp tác đôi bên cùng có lợi, cùng phát triển. Đảng, Nhà nước ta từ lâu đã dành sự quan tâm đặc biệt và có chủ trương, chính sách đúng đắn từ vĩ mô đến vi mô trong việc dạy và học ngoại ngữ.

Hướng tới mục tiêu đổi mới toàn diện việc dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục Việt Nam, ngày 30/9/2008, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành quyết định số 1400/QĐ-TTg, phê duyệt đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020", qua đó triển khai chương trình dạy và học ngoại ngữ mới ở các cấp học, trình độ đào tạo, nhằm đến năm 2015 đạt được một bước tiến rõ rệt về trình độ, năng lực sử dụng ngoại ngữ của nguồn nhân lực, nhất là đối với một số lĩnh vực ưu tiên; đến năm 2020 đa số thanh niên Việt Nam tốt nghiệp trung cấp, cao đẳng và đại học có đủ năng lực ngoại ngữ sử dụng độc lập, tự tin trong giao tiếp, học tập, làm việc trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa; biến ngoại ngữ trở thành thế mạnh của người dân Việt Nam, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

Trong tất cả các ngoại ngữ đang được đào tạo, sử dụng phổ biến hiện nay thì nhu cầu về tiếng Trung Quốc trên thế giới và ngay ở Việt Nam là rất lớn. Qua một số dữ liệu và số liệu thống kê có thể thấy rõ điều đó. Về dân số, hiện nay Trung Quốc đang đứng thứ nhất trên thế giới trong bảng xếp hạng dân số các nước và vùng lãnh thổ. Theo số liệu mới nhất từ Liên hợp quốc, dân số hiện tại của Trung Quốc là khoảng hơn 1,4 tỷ người, chiếm 18,47% dân số thế giới. Về ngôn ngữ, tiếng Trung Quốc là loại ngôn ngữ được sử dụng nhiều nhất trên thế giới. Hiện nay, tiếng Trung Quốc cũng là môn học chính thức trong hệ thống giáo dục của nhiều nước châu Á. Khoảng một phần năm dân số thế giới hiện nay dùng tiếng Trung Quốc là một trong những thứ tiếng mẹ đẻ, điều đó khiến tiếng Trung Quốc trở thành thứ tiếng đứng đầu thế giới về phương diện này. Trên bình diện quốc tế, tiếng Trung Quốc là một trong sáu ngôn ngữ làm việc chính thức của Liên Hiệp Quốc. Ngoài người Trung Quốc, tiếng Trung Quốc cũng là ngôn ngữ chính thức của các nước và vùng lãnh thổ khác như Đài Loan, Singapore, Hồng Kông, Ma Cao. Về góc độ kinh tế, nền

kinh tế Trung Quốc đang phát triển với một tốc độ chóng mặt, Kinh tế Trung Quốc đại lục là nền kinh tế lớn thứ hai trên thế giới (sau Hoa Kỳ) nếu tính theo tổng sản phẩm quốc nội (GDP) danh nghĩa và đứng thứ nhất nếu tính theo sức mua tương đương (PPP). Ngày nay Trung Quốc thực sự là một thị trường rộng lớn và đầy tiềm năng, việc giao thương giữa Việt Nam và Trung Quốc cũng ngày càng lớn mạnh. Những yếu tố tăng trưởng, phát triển nói trên dẫn đến nhu cầu học và sử dụng tiếng Trung Quốc sẽ ngày càng trở nên phổ biến và cần thiết cho những ai muốn có được một công việc tốt, ổn định lâu dài, muốn tăng cường khả năng giao tiếp với người Trung Quốc và cư dân những nước hoặc vùng lãnh thổ nói tiếng Trung Quốc; muốn mở mang, mở rộng mối quan hệ giao lưu hợp tác quốc tế. Tất cả tạo nên một động lực không nhỏ để ứng dụng ngôn ngữ tiếng Trung Quốc trong học tập, công việc và áp dụng trong thực tiễn ở Việt Nam.

2.2. Thực trạng kỹ năng nói trong thực hành tiếng Trung Quốc của sinh viên

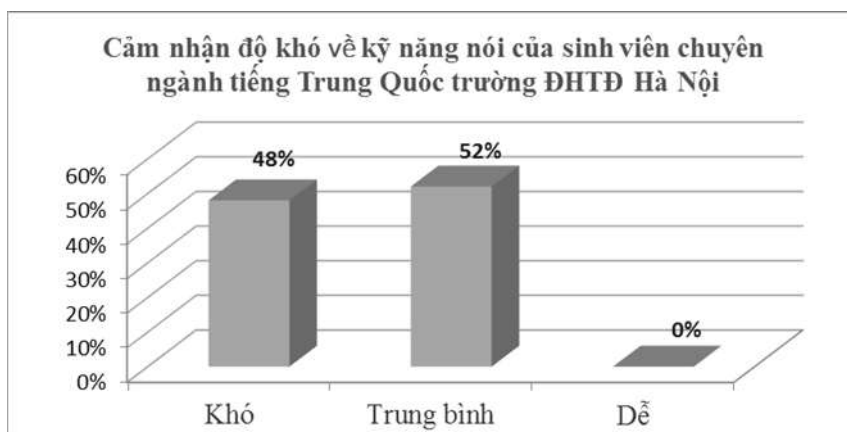
Tham khảo số liệu khảo sát trước đây của Viện Nghiên cứu giáo dục và Quản trị kinh doanh (EBM) tại một số trường đại học, cao đẳng khu vực Thành phố Hồ Chí Minh và Đồng Nai, thấy: Chỉ khoảng 2/3 số sinh viên không chuyên ngoại ngữ thấy được tầm quan trọng của việc học tiếng Anh. Số khác không xem ngoại ngữ - tiếng Anh là cần thiết trong nghiên cứu học tập, chủ yếu dựa theo các giáo trình tiếng Việt. Đa số sinh viên không quan tâm với các hội thảo chuyên ngành, ít gặp gỡ giao lưu với bạn bè quốc tế để trau dồi vốn ngoại ngữ và các kỹ năng cần thiết, trong đó có kỹ năng nói. Khi đánh giá khả năng sử dụng ngoại ngữ của sinh viên sau khi ra trường, phần lớn là đều hạn chế về các kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng nghe nói. Thực tế hiện nay, việc giáo dục và giảng dạy ngoại ngữ chỉ đang tập trung vào ngữ pháp và từ vựng, thời lượng cho việc thực hành các kỹ năng khác hạn chế và là rào cản để phát triển toàn diện cho việc học ngoại ngữ, nhất là các kỹ năng nghe nói khiến nó khó biến thành phản xạ, thói quen cho người học khi vận dụng vào trong công việc, cuộc sống.

Tiếng Trung Quốc cũng không nằm ngoài thực trạng đó. Quy định về khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam đang được áp dụng cho các chương trình đào tạo ngoại ngữ, các cơ sở đào tạo ngoại ngữ và người học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân, trong đó trường Đại học Thủ đô Hà Nội cũng đã có quy định cụ thể cho chuẩn đầu ra của bộ môn ngoại ngữ tiếng Trung Quốc. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đang áp dụng chuẩn đầu ra cho mã ngành Cao đẳng là HSK cấp 4 và mã ngành Đại học là HSK cấp 5. Yêu cầu cụ thể của chuẩn đầu ra này là: *Có thể dùng tiếng Hán để trao đổi về các chủ đề thuộc các lĩnh vực rộng hơn, đồng thời có thể giao lưu một cách trôi chảy, lưu loát với người bản địa (đối với trình độ HSK cấp 4) và Có thể đọc hiểu báo chí tiếng Trung Quốc, thưởng thức các tiết mục phim ảnh tiếng Trung Quốc và dùng tiếng Hán để tiến hành*

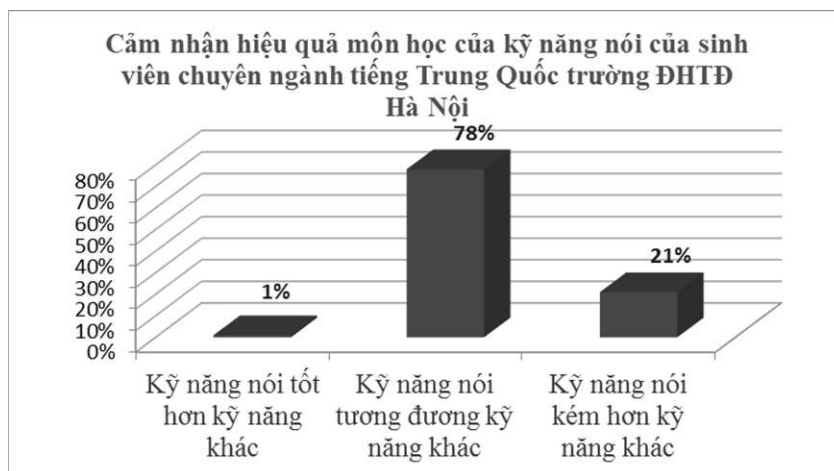
thuyết trình một cách tương đối hoàn chỉnh (đối với trình độ HSK cấp 5). Tuy nhiên trên thực tế, vì có những lí do khách quan và chủ quan mà vẫn còn nhiều sinh viên trong quá trình sử dụng tiếng chưa đạt được đến chuẩn *giao tiếp một cách trôi chảy, lưu loát với người bản địa* hay thuyết trình một cách tương đối hoàn chỉnh như khung năng lực tiếng yêu cầu.

Để có thể hiểu rõ hơn về thực trạng này, chúng tôi đã tiến hành khảo sát cảm nhận độ khó của kỹ năng nói và cảm nhận hiệu quả môn học của kỹ năng này. Kết quả cụ thể như sau:

Khi được hỏi về cảm nhận độ khó của kỹ năng nói so với các kỹ năng khác thì có đến 48% sinh viên cho rằng kỹ năng này khó hơn các kỹ năng khác; 52% sinh viên cho rằng độ khó của kỹ năng này cũng bình thường so với các kỹ năng khác. Không có sinh viên nào cảm thấy kỹ năng nói là dễ hơn cho với kỹ năng khác, chiếm 0%. Kết quả này được thể hiện rõ qua biểu đồ 1:



Biểu đồ 1: Cảm nhận độ khó về kỹ năng nói của sinh viên



Biểu đồ 2: Cảm nhận hiệu quả môn học về kỹ năng nói của sinh viên

Và điều đáng lo ngại là khi khảo sát về cảm nhận hiệu quả môn học của kỹ năng nói của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Quốc, số sinh viên cho rằng kỹ năng nói tốt hơn kỹ năng khác chỉ chiếm 1%; trong khi số sinh viên cho rằng kỹ năng nói kém hơn kỹ năng khác chiếm đến 21%; và số sinh viên cho rằng kỹ năng nói tương đương kỹ năng khác chiếm 78%. Kết quả này được thể hiện cụ thể qua biểu đồ 2.

2.3. Nguyên nhân của những hạn chế trong thực hành kỹ năng nói của sinh viên

Tình trạng yếu kém trong thực hành kỹ năng nói của sinh viên chủ yếu xuất phát từ một số nguyên nhân sau:

1) *Ý thức tự học, tự thực hành không cao*: Trong học tập ngoại ngữ nói chung cũng như tiếng Trung Quốc nói riêng, đa phần nhận thức, ý thức và thái độ của sinh viên trong việc tự học, tự thực hành là không cao. Chính do việc không thích học, học theo kiểu đối phó với thái độ hời hợt nên đã không tạo được sự tích cực và thoải mái, không đem lại hiệu quả cho sinh viên khi học tiếng Trung Quốc và nhất là khi tập trung phát triển thực hành kỹ năng nói, do vậy không tạo được phản xạ tự nhiên cho bản thân sinh viên khi rèn luyện kỹ năng này.

2) *Không tự tin trong giao tiếp*: Gần như rất ít sinh viên có thể chủ động giao tiếng với nhau bằng tiếng Trung Quốc. Việc thực hành trên lớp, ngoài giờ cũng chỉ hạn chế được trong một số nhóm nhỏ và thường do giáo viên phải chỉ định yêu cầu thực hiện. (Và điều này đương nhiên sẽ dẫn đến việc các sinh viên đều không tự tin khi giao tiếp bên ngoài xã hội, kể cả những câu chào hỏi xã giao hay đối đáp ở các tình huống thông thường). Chính vì vậy, trong các lớp học luôn có tình trạng chỉ một số sinh viên năng nổ, tích cực tham gia các hoạt động thực hành nghe nói, luôn xung phong phát biểu hay là đầu tàu trong các nhóm trong khi các bạn khác “ẩn mình”. Có những sinh viên ít hoặc thậm chí không bao giờ tham gia các hoạt động này do ngại hay “xấu hổ” sợ nói sai. Chính vì tự ti nên việc tự tạo cơ hội hay tranh thủ các dịp có được để thực hành nói trong sinh viên luôn hạn chế, không giao lưu học hỏi với các bạn hay người Trung Quốc để thực hành tiếng, không tích cực học hỏi từ giáo viên hay các cơ hội khác từ bên ngoài để giao tiếp với những người nói và sử dụng tiếng Trung Quốc.

3) *Thiếu vốn từ và thiếu kiến thức*: Bên cạnh việc thiếu tự tin thì việc thiếu vốn từ hay có vốn kiến thức chung hạn chế cũng ảnh hưởng một phần đến việc phát triển, trau dồi kỹ năng nói của sinh viên. Với các vấn đề giao tiếp cần kiến thức khá rộng trong mọi lĩnh vực như kinh tế, chính trị, xã hội, thể thao, tôn giáo..., sinh viên thường thiếu ý tưởng, thiếu thông tin hay kiến thức để trình bày, thiếu vốn từ để diễn đạt, hỏng về ngữ pháp, câu cú áp dụng.

4) *Bị ảnh hưởng bởi tiếng mẹ đẻ*: Ngoài các yếu tố trên thì nguyên nhân của việc thực hành kỹ năng nói chưa tốt còn là sinh viên bị lệ thuộc quá nhiều vào tiếng mẹ đẻ. Rất nhiều sinh viên thường tranh thủ trao đổi bằng tiếng mẹ đẻ để trình bày và diễn đạt ý kiến của mình khi học tập, làm việc nhóm. Thậm chí ngay cả giáo viên cũng nhiều người không chú ý sử dụng tiếng Trung Quốc để giao tiếp với người học. Chính vì không tạo được phản xạ dùng tiếng Trung Quốc nên khi ra ngoài xã hội, nếu gặp phải môi trường không có người Việt để giao tiếp tiếng mẹ đẻ thì sinh viên dễ bị thu mình không nói chuyện hoặc không tạo được phản xạ tự nhiên trong giao tiếp, thực hành kỹ năng nói.

2.4. Một số giải pháp nâng cao kỹ năng nói trong thực hành tiếng cho sinh viên

Từ những nguyên nhân trên, để nâng cao toàn diện các kỹ năng cho sinh viên, cải thiện hữu hiệu kỹ năng giao tiếp - kỹ năng nói cho sinh viên trong thực hành tiếng Trung Quốc cần có các giải pháp đồng bộ từ bản thân sinh viên, giảng viên và cả ở góc độ nhà trường. Chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp cụ thể như sau:

1) Giải pháp từ phía nhà trường

Các chương trình học và giáo trình học trong nhà trường cần có sự cập nhật, đổi mới liên tục theo hướng tạo sự tương tác nhiều hơn cho sinh viên trong việc thực hành tiếng. Ngoài các nội dung bài học phải đáp ứng cơ bản lượng kiến thức cần có theo trình độ thì cần đan xen các thời lượng về thực hành thực tế để sinh viên- giảng viên có điều kiện thực hành nhiều hơn. Các phương pháp đánh giá sinh viên cần cải thiện theo hướng giảm bớt thời lượng thi cử bằng viết, tăng cường kiểm tra đánh giá qua vấn đáp hay bài tập nhóm cần sự tương tác trực tiếp giữa các sinh viên với nhau và giữa sinh viên với giảng viên.

Tạo điều kiện để bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên, hỗ trợ giảng viên trong việc đào tạo, nâng cao trình độ qua các chương trình tập huấn, trao đổi nghiệp vụ, trao đổi giảng viên với các trường liên kết trong và ngoài nước đặc biệt là với các trường phát triển mạnh về phương pháp đào tạo, giảng dạy.

Cải tiến cơ sở vật chất cho việc học tập, giảng dạy: trong học tập hay thi cử, đánh giá cần có các phương tiện, thiết bị công nghệ thông tin hiện đại hỗ trợ cho quá trình học tập, giảng dạy của sinh viên. Cần bổ sung các phòng học chuyên biệt với đầy đủ thiết bị máy tính, máy chiếu để giúp cho việc học ngoại ngữ có cảm hứng hơn. Đầu tư bổ sung thư viện sách giáo khoa, giáo trình và tài liệu tham khảo, từ điển, tự điển, sách chuyên ngành... cho phong phú và đa dạng hơn.

Tổ chức học tập, trao đổi kinh nghiệm, giao lưu với các trường bạn hoặc các trung tâm, đối tác có sử dụng tiếng Trung Quốc để tạo môi trường giao tiếp và sử dụng tiếng trong quá trình học tập của sinh viên. Qua đó, học hỏi phương pháp sư phạm hay, mô hình đào tạo phong phú từ các trường khác để áp dụng cho việc cải tiến chương trình đào tạo tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

2) Giải pháp với giảng viên

Giảng viên cần tự trau dồi bản thân, nâng cao các kỹ năng mềm, kỹ năng giao tiếp thực tế, cập nhật vốn từ liên quan đến thông tin kinh tế - chính trị - xã hội có tính thời sự để lồng ghép vào chương trình giúp cho bài giảng phong phú hơn; Tự rèn luyện về phát âm chuẩn, sử dụng phần mềm máy tính phục vụ giảng dạy, sử dụng CNTT trong giảng dạy để tạo môi trường cuốn hút người học, tạo tính tích cực cho sinh viên trong quá trình tiếp thu kiến thức. Bổ sung các nguồn ngữ liệu phong phú từ trên mạng internet, từ kho thư viện hay các nguồn xã hội khác tránh cho việc học tập bị nhàm chán.

Giảng viên cần cải tiến bài giảng, ứng dụng các phương pháp giảng dạy mới để phát huy tốt tính tích cực, chủ động, sáng tạo của sinh viên; tạo môi trường tương tác nhiều hơn trong quá trình giảng dạy. Giảng viên chú ý tạo cho sinh viên môi trường thực hành tiếng sôi nổi, áp dụng nhiều tình huống thực hành thực tế như tập thuyết minh, đóng các tình huống hay tổ chức giao lưu trong các câu lạc bộ tiếng... Khảo sát, phân chia lớp theo nhóm trình độ để phân loại và có hướng giảng dạy phù hợp giúp sinh viên dễ tiếp thu kiến thức, nắm bắt nhanh bài học.

3) Giải pháp với sinh viên

Sinh viên cần tự nâng cao nhận thức, ý thức học tập vì chỉ có nhận thức tốt, ý thức cao thì sinh viên mới tích cực tìm hiểu, học hỏi các phương pháp học tập, tích cực trao đổi và tương tác để cải thiện các kỹ năng, nhất là kỹ năng nói rất cần môi trường để phát triển. Tích cực tham gia các hoạt động ngoại khóa do trường, lớp tổ chức và tích cực tham gia vào các CLB tiếng...

Sinh viên cũng cần tích lũy vốn từ, ôn luyện ngữ pháp để trau dồi về các kỹ năng khác ngoài giờ học. Bên cạnh giờ học trên giảng đường, sinh viên cần có ý thức dành thêm thời gian cho việc ôn luyện, học tập ở nhà và cố gắng thực hành nói bằng tiếng Trung Quốc, hạn chế dùng tiếng mẹ đẻ trong các giờ học tiếng. Bên cạnh đó, sinh viên cũng cần trau dồi các kỹ năng mềm cần thiết để hỗ trợ cho kỹ năng nói.

3. KẾT LUẬN

Để giao tiếp hiệu quả, kỹ năng nói chính là một trong những kỹ năng quan trọng nhất. Kỹ năng nói trong thực hành tiếng cũng được xem là một trong những kỹ năng khó nhất của quá trình học ngoại ngữ. Việc cải thiện, nâng cao hiệu quả chất lượng kỹ năng nói trong thực hành tiếng của bộ môn ngoại ngữ tiếng Trung Quốc, trường Đại học Thủ đô Hà Nội là vấn đề tồn tại lâu nay và cũng là thực trạng khó khăn chung của công tác đào tạo ngoại ngữ. Như chúng tôi đã phân tích, đánh giá và đề xuất ở trên, việc cải thiện, thay đổi theo chiều hướng tích cực không thể thực hiện ngay một sớm một chiều mà cần có thời gian, lộ trình và kết hợp tất cả các giải pháp đã nêu một cách đồng bộ, nhịp nhàng. Chỉ có

sự tham gia chủ động từ chính các chủ thể liên quan là người học, người dạy kết hợp với sự quan tâm, định hướng và đầu tư xác đáng từ phía nhà trường mới giúp cho kỹ năng nói cũng như các kỹ năng thực hành tiếng khác của sinh viên thật sự được nâng cao, từ đó giúp cho họ thật sự tự tin và giao tiếp một cách thành thạo. Đây chính là một trong những mục tiêu quan trọng của chương trình giảng dạy ngoại ngữ bộ môn tiếng Trung tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong giai đoạn hiện nay và trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thanh Vân (2012), “Năng lực giao tiếp và vấn đề giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành trong thời hội nhập”, - *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống*, số 3 (197).
2. Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). *An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill*. International Journal of Research in English Education, <https://ijreeonline.com/article-1-38-en.pdf> 10th April. 2018
3. Littlewood, W. (2007), *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Thornbury, S. (2005), *How to Teach Speaking*. Harmer, J. (Ed). London: Longman.
5. 刘颖, 对外汉语课堂游戏教学法初探, 和田师范专科学校学报, 2012 年
6. 梁亮, 游戏教学法在零起点汉语口语课堂的合理运用, 教学与育人礼记, 2008 年
7. 孟斌斌, 对外汉语教学中游戏教学法的运用, SCIENCE & TECHNOLOGY INFORMATION, 2011 年

SOME SOLUTIONS TO IMPROVE CHINESE SPEAKING SKILLS IN THE PRACTICE OF STUDENTS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *The effectiveness of foreign language teaching is reflected through the capacity of learners in some basic language skills including listening skills, speaking skills, reading skills and writing skills. Among those skills, speaking skill is one of the important skills because it is a strong foundation of communication skills. However, it is also considered as the most challenging skills in learning a foreign language of Vietnamese. When learning Chinese, many students find it difficult to express their opinions about an issue, tenor or idea in Chinese despite of their preparing tendency. This article aims at analysing facts and causes of the poor practice in speaking skill as well as suggesting a number of solutions to help students improve the Chinese speaking skills for Chinese language students at Hanoi Metropolitan University.*

Keywords: *Speaking skills, practice, speaking skills, solution.*

GIÁO DỤC SỚM – CUỘC CÁCH MẠNG MỀM TRONG GIÁO DỤC

Lê Thị Hương

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

***Tóm tắt:** Giáo dục sớm là một bước đột phá, là cuộc cách mạng mềm trong khoa học giáo dục của nhiều quốc gia trên thế giới. Giáo dục sớm tác động, dẫn dắt, bồi dưỡng phát triển tiềm năng thể lực, trí tuệ và nhân cách tốt đẹp của trẻ trong những năm đầu đời. Đây là giai đoạn phát triển quan trọng nhất của một con người, là nền tảng cho sự phát triển cả thể chất, tinh thần, nhận thức và văn hóa trong tương lai của cả cuộc đời. Với sứ mệnh như vậy, mục tiêu của giáo dục sớm không phải để nhồi nhét tri thức mà kích hoạt, khai phá các tiềm năng của trẻ, tạo điều kiện cho hai bán cầu đại não phát triển tối đa góp phần phát triển toàn diện cả thể chất và nhân cách cho trẻ.*

Có thể nói, giáo dục sớm ở nước ta chưa được định hình, trẻ nhỏ rất ít được tiếp cận với giáo dục sớm. Đây là một thiệt thòi lớn không chỉ cho các cháu nhỏ mà còn là sự lãng phí tiềm năng vô cùng to lớn của các gia đình và cả đất nước. Vì vậy, nhà nước, Bộ giáo dục, các trường Sư phạm đào tạo giáo viên mầm non, trường Mầm non, các đoàn thể và mỗi gia đình cần quan tâm, tạo điều kiện cho trẻ được hưởng thụ tư tưởng, phương pháp giáo dục sớm để những tố chất thiên bẩm của các cháu được khơi dậy, nuôi dưỡng, phát triển. Đó chính là nguồn nhân lực chất lượng cao, giàu tiềm năng của đất nước.

***Từ khóa:** Não bộ, phát triển, giai đoạn, giáo dục sớm.*

Nhận bài ngày 1.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Lê Thị Hương; Email: lthuong@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục sớm là một bước đột phá của khoa học giáo dục. Các công trình nghiên cứu về giáo dục sớm trên thế giới đều cho rằng: Một thời thơ ấu an toàn và hạnh phúc không chỉ là quyền của trẻ em, mà nó còn cung cấp các cơ hội cho trẻ để khai mở và phát triển hết các khả năng và tài năng của trẻ khi chúng lớn lên, đặc biệt là giai đoạn từ 0 – 6 tuổi - giai đoạn não bộ phát triển nhanh nhất, đó là “Giai đoạn vàng”, “Cửa sổ của cơ hội” [9].

Giáo dục sớm là quá trình kích thích các chức năng của não bộ phát triển trong thời kỳ sinh trưởng nhanh nhất của não nhằm nâng cao tổ chất, đạt được những tiềm năng to lớn, hình thành nhân cách và các phẩm chất tốt đẹp của con người. Giáo dục sớm sẽ kích thích trẻ phát triển một cách toàn diện, đầy đủ, có sở trường và có cá tính, bồi dưỡng nên những

em nhỏ giàu năng lực sáng tạo, có sức khỏe, sự thông minh về trí tuệ, với tính cách và đạo đức tốt, đặt nền móng vững chắc cho quá trình giáo dục và sự trưởng thành của các em sau này. Được tiến hành trong giai đoạn trí tuệ con người phát triển nhất, giáo dục sớm, vì thế, mang lại những ảnh hưởng sâu sắc nhất.

Giáo dục sớm là quá trình bồi dưỡng nền tảng tính cách của mỗi con người. Tính cách đóng vai trò vô cùng quan trọng trong sự trưởng thành của mỗi người. Một con người nếu có được phẩm chất và tính cách tốt đẹp chắc chắn sẽ gặp những điều may mắn, thuận lợi, được nhiều người yêu mến giúp đỡ. Ngược lại nếu con người có tính cách không tốt, bị nhiễm những thói hư tật xấu thì chắc chắn sẽ gây ra những mối nguy hại khôn lường cho chính cuộc đời mình cũng như xã hội. Theo nhà giáo dục học Krupskaya, những kinh nghiệm từ nhỏ sẽ có ấn tượng rất sâu trong cuộc đời mỗi con người. Chính vì vậy, nếu một người được hình thành tính cách tốt ngay từ nhỏ, gia đình và bản thân người đó nhất định sẽ rất vui vẻ hạnh phúc; nếu nhiều người được hình thành tính cách tốt ngay từ nhỏ, xã hội sẽ rất yên ổn, thái bình và nhân tài sẽ ngày càng nhiều. Còn những người từ bé đã bị tiêm nhiễm tính cách xấu, thói quen xấu, muốn cải tạo thật không dễ dàng, hơn nữa tuổi càng cao, thói quen, tính cách và tư duy càng khó thay đổi.

Mục tiêu giáo dục sớm không phải để nhồi nhét tri thức mà giáo dục nhằm góp phần kích hoạt được các năng lực thiên bẩm của trẻ. *Tất cả những đứa trẻ đều có khả năng sáng tạo vô hạn. Điều quan trọng là làm thế nào để kích thích sự sáng tạo đó, chứ không phải là làm cho nó thui chột đi.* Bản chất của giáo dục sớm là mang đến cho con trẻ một cuộc sống đầy thú vị, được kích thích và rèn luyện một cách phù hợp, từ đó nâng cao tố chất cơ bản của con người. Đây cũng chính là điểm khác biệt cơ bản so với giáo dục thông thường hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở khoa học và thực tiễn về sự phát triển của não bộ giai đoạn từ 0 - 6 tuổi

Theo nghiên cứu của các nhà khoa học trên thế giới, não bộ, cơ quan kì diệu của cơ thể phát triển từ trong bụng mẹ. Sự phân chia, hình thành tế bào thần kinh đạt đỉnh điểm, bứt phá khi thai nhi 20 tuần tuổi. Trước khi chào đời, trong bào thai đã có hàng tỉ tế bào thần kinh chờ đợi sự kích thích để hình thành hàng tỉ các kết nối và mạng lưới thần kinh dày đặc, chằng chịt. Các nhà khoa học gọi mạng lưới này là “rừng tế bào thần kinh”, cho phép đứa trẻ nghe, cảm nhận, nắm, ngửi, hình thành những kinh nghiệm, giúp phát triển quá trình vận động, ngôn ngữ, các khả năng thông thường khác. Khi mới lọt lòng, trong vài tuần đầu tiên đã là điểm khai mở trí não học hỏi và phát triển.

Mỗi đứa trẻ bình thường ngay khi chào đời đã có thể tự thực hiện một số chức năng cơ bản. Song, trẻ cần phối hợp các giác quan, cần những trải nghiệm khởi đầu để lớn lên, cải thiện những chức năng vốn có, đồng thời học hỏi hoặc tạo ra các mối liên kết. Khi trẻ mới chào đời, bộ não đã phát triển theo quy luật “sử dụng hay đánh mất tế bào não”. Khi trải qua ba quá trình tự nhiên, được kích thích, học hỏi và củng cố vỏ não, trong hàng tỉ tế bào thần kinh đã có, chỉ có những tế bào nào sớm được sử dụng, kích thích bằng các biện pháp thường xuyên, liên tục, mạnh mẽ mới được củng cố, trở thành mối liên kết thần kinh lâu dài, thực hiện chức năng của các chu trình hay mạng lưới quan trọng. Những tế bào không được sử dụng có hiệu quả đều trở ỳ, sau đó chết đi. Nghiên cứu của những nhà giáo dục trẻ thông minh sớm đã chỉ ra rằng chúng ta đang lãng phí một nguồn tài nguyên vô cùng to lớn vì chúng ta mới chỉ khai thác được từ 3 - 10% khả năng kì diệu của não. Não phát triển nhờ hoạt động, quá trình phát triển của trẻ là sản phẩm của các kích thích trong môi trường sống đa dạng, phong phú. Điều này cho thấy, nếu trẻ sinh ra có não bộ bình thường nhưng sống trong môi trường thiếu hụt sự kích thích giác quan, trầm lặng, vô vị, không có sự tương tác tích cực, phó mặc cho các thiết bị hạn chế như xe đẩy, giường cũi, khung tập đi... không có sự phối hợp giữa các giác quan, cơ quan vận động tương xứng, không được hoạt động tự do, sáng tạo trẻ sẽ bị mất đi cơ hội phát triển. Tương tác thương yêu với những người lớn chăm sóc sẽ kích thích mạnh mẽ não bộ của trẻ, tạo nên các khớp thần kinh phát triển và kết nối đang hiện có sẽ trở nên mạnh hơn. Các kết nối được sử dụng trở nên vĩnh cửu. Nếu một đứa trẻ ít được kích thích sớm, các khớp thần kinh sẽ không phát triển, và não sẽ làm cho các kết nối ít hơn.

Đồng thời với quá trình được kích thích là quá trình học hỏi, củng cố chu trình hoạt động của tế bào thần kinh tạo nên hệ thống hoạt động lâu dài. Quá trình củng cố vỏ não diễn ra song song: tế bào não phát triển lớp bảo vệ giúp thiết lập các mối liên kết và thúc đẩy trao đổi thông tin. Các quá trình này đạt đỉnh điểm, bứt phá trước khi trẻ 6 tháng tuổi. Trong những năm đầu đời này, bộ não của trẻ cũng lớn lên nhanh chóng. Điều này được phản ánh rõ nét nhờ những biến đổi lớn lên của chũm đầu trẻ.

Theo những nghiên cứu khoa học, bộ não của trẻ ngay từ khi sinh ra đã có những tiềm năng đáng kinh ngạc. Khi sơ sinh, trọng lượng não trẻ bằng 25% trọng lượng não người lớn, khi một tuổi đạt 50%, 2 tuổi đạt 75%, 3 tuổi đã đạt 90%. Khi trẻ 6 tuổi, hầu như cấu trúc đã được hoàn thiện, do vậy mà việc chăm sóc não bộ của trẻ cũng quan trọng không kém việc chăm sóc cho dạ dày của trẻ. Với sự phát triển nhanh chóng của não bộ trong giai đoạn từ 0 – 6 tuổi, đặc biệt là từ 0 - 3 tuổi đã cho mỗi trẻ mới sinh ra đều có năng lực tuyệt vời và ham muốn mãnh liệt học hỏi, hiểu biết một cách chính xác. Thuyết phát triển trí lực của nhà giáo dục Shichida Makoto (Nhật Bản) cho rằng: sự phát triển trí lực của trẻ theo

quy luật giảm dần giống như một tam giác cân. Lúc 0 tuổi (thời kì thai nhi), phát triển nhanh nhất là đáy tam giác. Lúc 8 tuổi là đỉnh của tam giác, trí lực không phát triển rõ rệt và sau đó chỉ có thể phát triển kĩ năng và tri thức. Nếu trẻ đến 5 tuổi mới dạy chỉ phát huy được 60%, nếu 8 tuổi mới dạy, chỉ phát huy được 40% tiềm năng trí lực, dù trong điều kiện tốt nhất. Maria Montessori chỉ ra rằng, ở trẻ có những giai đoạn nhạy cảm nhất định, nếu ở những giai đoạn này, sự “nhạy cảm” của trẻ không được đáp ứng kịp thời, nó sẽ trôi qua một cách lãng phí mà không thể lấy lại được.

Các nhà giáo dục sớm khẳng định các giai đoạn nhạy cảm đó là “thời kì vàng” của một số phẩm chất cơ bản, thiết yếu của trẻ. Bỏ qua cơ hội duy nhất này là bỏ lỡ sự phát triển tốt nhất của trẻ. Ba năm đầu đời là giai đoạn rất quan trọng của sự phát triển hai bán cầu đại não. Từ 0 - 2 tuổi là thời kì phát triển của bán cầu đại não phải. Đây là giai đoạn thần đồng. Từ 3 - 4 tuổi là giai đoạn chuyển tiếp sang thời kì phát triển của bán cầu đại não trái. Từ 6 - 8 tuổi là thời kì của não trái. Giáo dục sớm chính là giáo dục nhằm thúc đẩy chức năng não bộ (hai bên bán cầu não phải và trái) của con người phát triển một cách tối ưu ngay từ những tháng năm đầu đời (từ 0 - 6 tuổi) là giai đoạn đem lại hiệu quả cao nhất. *Như vậy, 3 năm đầu đời là giai đoạn rất quan trọng của sự phát triển não. Nếu bỏ qua cơ hội chỉ đến một lần trong đời lúc này, tiềm năng não bộ của trẻ sẽ giảm dần theo quy luật dùng thì phát triển, không dùng sẽ bị thoái hóa.* Nghĩa là giáo dục càng muộn thì tiềm năng có được của con người được phát huy càng ít. Những năm đầu đời mang tính chất quyết định đến cuộc sống và tri thức sau này của trẻ nên nó đặc biệt quan trọng. Người ta nhận ra rằng, đứa trẻ càng sớm được kích thích thì quá trình phát triển của não càng được tối ưu hóa.

Cách chăm sóc nuôi dưỡng trẻ trong giai đoạn này có ảnh hưởng sâu sắc đến việc phát triển tiềm năng về học tập, xã hội, và thể chất trong suốt cuộc đời của trẻ. Các bằng chứng khoa học cũng cho thấy sự tương tác tích cực và mối quan hệ hỗ trợ, ổn định với cha mẹ và người chăm sóc gần gũi khác, là những yếu tố quan trọng đối với trẻ sơ sinh và trẻ mới biết đi, để chúng phát triển thành những người khỏe mạnh về mặt xã hội và tình cảm. Nếu trẻ tiếp xúc với hoàn cảnh thời thơ ấu bất lợi và stress độc hại, như bị bạo lực, nghèo đói, bị lạm dụng, bị những ảnh hưởng tiêu cực kéo dài sẽ ảnh hưởng đến sự phát triển kiến trúc não, có thể dẫn đến những tổn thương quan trọng, cản trở sự thành công trong học tập và các vấn đề khác về hành vi và sức khỏe tâm thần, cho dù sau này có tạo điều kiện cho trẻ chơi và cung cấp những tương tác phù hợp với sự phát triển của trẻ có thể giúp giảm thiểu những tác động bất lợi của các stress trước đó, nhưng khả năng cho não bộ phát triển kiến trúc tối ưu cũng vẫn bị ảnh hưởng theo “quy luật giảm dần”. Như vậy, nếu ngay từ 0 tuổi, trẻ được sống trong môi trường chăm sóc, giáo dục sớm đúng đắn, đa dạng, được cung cấp những trải nghiệm phong phú, kích hoạt sớm trong giai đoạn phát triển tốt nhất - cửa sổ cơ

hội, não bộ của trẻ được kích hoạt tích cực, sẽ hình thành các kết nối và mạng lưới thần kinh dày đặc, giúp trẻ đạt được những tiềm năng trí lực tối đa, hình thành và phát triển vững chắc những tính cách và phẩm chất tốt đẹp của con người.

Với mục tiêu góp phần phát triển não bộ nên giáo dục sớm cần tiến hành sớm nhất có thể. Đó là biết chọn tuổi cha mẹ tốt nhất, dành điều kiện tốt nhất cho sự thụ thai và quá trình thai giáo, tạo điều kiện cho thai nhi khỏe mạnh, phát triển tốt, tạo tiền đề cho giáo dục trẻ sau này. Hoạt động chủ đạo trong giáo dục sớm là chơi mà học, học bằng chơi. Giáo dục sớm là quá trình luôn tương tác với trẻ để kích thích, gợi mở hứng thú, tích cực, chủ động của trẻ. Quá trình giáo dục sớm rất cần kiên trì, thời lượng ngắn nhưng tần suất nhiều mới có hiệu quả. Giáo dục sớm tận dụng các cơ hội trong cuộc sống, bắt đầu từ dễ tới khó, từ gần đến xa, coi trọng tính riêng biệt, cá nhân; thực hiện 5 không: Tiểu học hóa, tự do hóa, quý tộc hóa, chăm sóc hóa, nữ tính hóa.

2.2. Một số phương pháp giáo dục sớm (từ 0 - 6 tuổi) trên thế giới

Với quá trình giáo dục sớm, chúng ta đưa các kích thích, các thông tin vào môi trường của trẻ từ sớm với thời gian, cường độ, tần suất đủ để trẻ phát triển tối ưu những năng lực nội tại của mình.

Xét trên phương diện đó, thì giáo dục sớm đã xuất hiện từ rất lâu - từ những làng nghề truyền thống hay những công việc mang tính “cha truyền con nối”. Những đứa trẻ sinh ra trong các làng nghề này đã được tiếp xúc từ sớm, thường xuyên và đều đặn với những công việc của ông cha mình để từ đó trở thành những nghệ nhân trong lĩnh vực này. Đâu đó, cũng xuất hiện những nghệ nhân tài ba kiệt xuất với những năng lực tuyệt vời. Nhìn ở góc hẹp, những làng nghề truyền thống hay các công việc mang tính gia truyền của mọi gia đình trên thế giới chính là môi trường giáo dục sớm đối với trẻ về một lĩnh vực nào đó.

Giáo dục sớm còn được ghi nhận ở thời xưa trong các vương triều châu Á. Các vị vương tôn, công tử đều được giáo dục từ sớm để phát triển khá toàn diện cả về mặt thể chất, ngôn ngữ, nghệ thuật, nhận thức, lễ nghi... Các vương triều của Trung Quốc hiện nay còn lưu truyền các sách thai giáo của cung đình để sinh ra những đứa con ưu việt. Dưới đây, xin điểm qua một số phương pháp giáo dục sớm đã và đang được phát triển trên thế giới.

2.2.1. Phương pháp giáo dục Karl Witte

Người được ghi nhận đầu tiên trong lịch sử giáo dục sớm thế giới là Karl Witte cha, người Đức, từ thế kỷ 19. Ông đã phát triển những lí luận về giáo dục tích cực cho con từ khi mới sinh ra trong cuốn sách “*Phương pháp giáo dục của Karl Witte*” - tóm lược quá trình nuôi dạy Karl Witte từ khi sinh ra đến 14 tuổi. Cuốn sách này được lưu trữ trong thư

viện của đại học Harvard. Karl Witte cha cho rằng giáo dục con trẻ phải bắt đầu từ buổi bình minh của nhận thức, có như vậy đứa trẻ sẽ trở nên vượt trội. Karl Witte con sinh ra không may kém phát triển về trí tuệ. Tuy nhiên, cha của Witte không tuyệt vọng. Ông từng bước áp dụng những kế hoạch giáo dục của riêng mình và Karl Witte đã trở thành một con người vượt trội. Năm lên 8, 9 tuổi, cậu bé Witte đã thông thạo sáu thứ tiếng: Đức, Pháp, Ý, La-tinh, Anh và Hy Lạp; không những thế lại còn hiểu biết cả về động vật học, thực vật học, vật lý, hóa học và đặc biệt là toán học. Kết quả là năm 9 tuổi, Witte đã thi đậu vào Đại học Leipzig. Tháng 4 năm 1814, chưa đầy 14 tuổi, Witte đã bảo vệ thành công luận văn Thạc sĩ về đề tài toán học, sau đó nhận bằng Tiến sĩ triết học, nhận bằng Tiến sĩ luật năm 16 tuổi và được bổ nhiệm làm giảng viên luật ở Đại học Berlin.

Phương pháp giáo dục của Karl Witte tuy mới tồn tại trong cuốn sách của ông và chưa được ghi nhận nhiều ở thời đó, nhưng nó cũng có những giá trị to lớn. Ngày nay khi được khai thác và nhìn nhận lại, chúng ta có thể thấy Karl đã đi trước thời đại khi phát hiện ra quy luật phát triển của não bộ và cách thức để kích hoạt tối đa tiềm năng của não bộ trẻ. Cuốn sách đã trở thành tài liệu quý cho các nhà nghiên cứu giáo dục và là cảm hứng cho việc nuôi dạy con của nhiều cha mẹ hiện đại.

2.2.2. Phương pháp giáo dục Montessori

Phương pháp Montessori được phát triển từ những năm đầu thế kỷ 20 cũng có thể được gọi là một phương pháp giáo dục sớm. Maria Montessori cũng cho rằng sự phát triển trong 6 năm đầu đời của trẻ là quan trọng nhất. Chúng có thể tiếp nhận thông tin từ môi trường xung quanh rất nhanh. Trong 6 năm đầu đời này, những kinh nghiệm mà trẻ có được khi tiếp xúc sẽ giúp hình thành các kết nối thần kinh và đặt nền tảng của cấu trúc não bộ trẻ suốt cả cuộc đời. Đồng thời, khả năng nhận thức của trẻ ở giai đoạn này cũng sẽ tác động tới những hành vi, chuẩn mực về đạo đức của trẻ trong suốt quãng đời về sau. Trong phương pháp Montessori, các hoạt động được thiết kế để hỗ trợ việc xây dựng cấu trúc não bộ hiệu quả và mạnh mẽ. Khi trẻ tham gia các hoạt động, các vùng não điều khiển khả năng tập trung chú ý, các giác quan và vận động đều được kích hoạt đồng thời với nhau. Hơn nữa, việc lựa chọn các hoạt động của phương pháp Montessori dựa trên sự hứng thú và nhu cầu của trẻ, nên càng giúp não bộ trẻ đón nhận các thông tin một cách tự nhiên và tích cực. Trẻ sẽ tự tin hơn và sớm đạt được các kỹ năng sống quan trọng cho cả cuộc đời. Những trẻ được giáo dục theo phương pháp Montessori là những em khá chủ động, độc lập, tư duy tốt và rất lịch sự.

Phương pháp Montessori đã được áp dụng rộng rãi trên toàn thế giới trong suốt thế kỷ qua và cũng đã được cải biến để phù hợp với những yêu cầu mới của thời đại. Ngày nay đã có hơn 5000 trường áp dụng phương pháp này. Ngoài ra, có rất nhiều các gia đình cũng áp dụng phương pháp Montessori tại nhà theo đúng các nguyên tắc của phương pháp đưa ra.

2.2.3. Phương pháp Glenn Doman

Năm 1955, giáo sư Glenn Doman người Mỹ cùng một số cộng sự thành lập Viện Nghiên cứu phát triển tiềm năng con người IAHP (iahp.org). Giáo sư và các cộng sự trong Viện nghiên cứu nổi tiếng với những thành tựu về điều trị cho trẻ bị tổn thương não và trẻ em bình thường. Ông cũng bắt đầu với công việc của một bác sĩ trị liệu và làm việc với các bệnh nhân bị tổn thương não. Ông đã kể lại câu chuyện về một gia đình nghèo có một người cha bị tổn thương não không thể di chuyển được đưa đến cho ông trị liệu. Theo cách thông thường, Glenn Doman tiến hành các biện pháp trị liệu giúp cho chân tay bệnh nhân được phục hồi. Tuy nhiên, cô con gái của người bệnh đã hỏi ông một câu hỏi khiến ông phải suy nghĩ đến công việc mình vẫn làm máy móc từ trước đến lúc đó theo những quy trình có sẵn. Cô bé hỏi: Bố cháu bị tổn thương ở đầu tại sao ông lại điều trị cho bố cháu ở chân? Glenn Doman đã thay đổi cách điều trị các bệnh nhân này và đã đạt được những thành công đáng kể. Ông đã tìm ra cách tác động vào não bộ một cách tích cực để giúp các trẻ bị tổn thương não phục hồi và hòa nhập cuộc sống. Với việc ra đời cuốn sách và khóa học cùng tên “*Làm gì với đứa con bị tổn thương não của bạn*”, Glenn Doman cùng các chuyên gia Viện Nghiên cứu phát triển tiềm năng con người IAHP đã truyền cho hàng nghìn cha mẹ của các em bé bị tổn thương não bộ một niềm tin, niềm hi vọng vào sự hồi phục của những đứa con của mình, giúp họ không từ bỏ hay ngã quy trước những thực tế khó khăn. Các cha mẹ đã có được sự nhận thức mới về những em bé bị tổn thương não bộ. Họ hiểu rằng, đứa con của mình vẫn có hoàn toàn các tiềm năng để trở thành những em bé hết sức thông minh và tài năng.

Glenn Doman cũng phát triển các khóa đào tạo và xuất bản một loạt các ấn phẩm giúp các cha mẹ của trẻ bình thường nhân lên trí thông minh cho con cái họ. Ông và các cộng sự đã nhận ra rằng sự tăng trưởng và phát triển của não bộ là một quá trình tăng trưởng năng động. Đây là một quá trình có thể bị dừng lại (khi não bị tổn thương nặng nề) hoặc có thể bị chậm lại (khi não bị tổn thương nhẹ) và điều quan trọng nhất đó là quá trình này có thể được đẩy nhanh lên. Giai đoạn 0-6 tuổi là giai đoạn não bộ phát triển bùng nổ và có khả năng tiếp nhận thông tin với số lượng lớn, tốc độ cao. Để đẩy nhanh sự phát triển này, cần cung cấp cho não nhiều các kích thích khác nhau với thời gian, cường độ và tần suất phù hợp. Phương pháp Glenn Doman phát triển một hệ thống học liệu, học cụ phong phú để giúp tác động cho trẻ về mặt ngôn ngữ đọc, toán học, cung cấp các tri thức bách khoa, âm nhạc, vận động cho trẻ. Viện IAHP cũng đưa ra một bảng hồ sơ năng lực của trẻ dựa trên các mốc phát triển của não bộ để đánh giá các năng lực: thị giác, xúc giác, thính giác, vận động, ngôn ngữ, khả năng sử dụng tay.

Phương pháp Glenn Doman trong suốt nửa thế kỷ qua đã tạo nên một “Cuộc cách mạng mềm” trong giáo dục và được coi là khởi nguồn của giáo dục sớm hiện đại. Nó đã làm thay đổi nhận thức của hàng nghìn các bậc cha mẹ và những người nghiên cứu giáo dục trẻ em về những năng lực tiềm ẩn của trẻ. Cuộc cách mạng này cũng mang cha mẹ lại gần với con cái hơn với thông điệp cha mẹ là người giáo viên tuyệt vời nhất của chính con cái họ. Hàng trăm nghìn các cha mẹ khắp nơi trên thế giới đã trực tiếp hoặc gián tiếp tham gia cuộc cách mạng này vì lợi ích tốt nhất và tương lai tươi sáng cho con cái mình.

2.2.4. Phương pháp Shichida

Tiến sĩ giáo dục Shichida Makoto của Nhật Bản là người tiên phong trong việc phát triển phương pháp học tăng tốc của não phải (Right Brain Accelerated Learning Techniques). Ông cũng tiếp thu các quan điểm về tiềm năng não bộ của trẻ dưới 6 tuổi của phương pháp Glenn Doman và đi sâu vào nghiên cứu, phát triển trường phái giáo dục não phải từ những năm 1960. Ông đã xuất bản hơn 100 cuốn sách về giáo dục não phải bằng tiếng Nhật và trong số đó, bốn cuốn đã được dịch ra tiếng Anh.

Phương pháp Shichida nhấn mạnh đến tầm quan trọng của mối quan hệ giữa cha mẹ và con cái cũng như ảnh hưởng của mối quan hệ đó đến sự phát triển não bộ. Shichida cho rằng mọi trẻ em đều được sinh ra với những năng lực tiềm ẩn đặc biệt. Những năng lực này có thể được dễ dàng kích hoạt nếu được luyện tập và được cha mẹ hướng dẫn.

Shichida phân tích cơ chế đón nhận thông tin của cả hai bán cầu não và cho rằng cần phải giáo dục đồng bộ hai bán cầu não bằng cách phát triển não phải và kết nối nó với não trái. Như vậy chúng ta mới có thể giúp hai bán cầu não cùng hoạt động với nhau một cách cân bằng và phát huy tối đa tiềm năng của não bộ.

Với những nghiên cứu và trải nghiệm thực hành của mình, Shichida Makoto đã góp phần to lớn vào việc thúc đẩy cuộc cách mạng giáo dục thế giới với quan điểm thay đổi cách chúng ta đang hiểu về trẻ em, các khả năng của não bộ và các phong cách học khác nhau của trẻ. Ngày nay, đã có hơn 400 cơ sở áp dụng phương pháp giáo dục của Shichida trên toàn nước Nhật Bản và các nước khác như Singapore, Malaysia, Trung Quốc, Đài Loan, Thái Lan, Indonesia, Úc, Mỹ, Canada... Những thành quả của ông đang giúp cho hàng ngàn trẻ em phát triển nền tảng cho những thành công trong tương lai.

2.2.5. Giáo sư Phùng Đức Toàn với “Phương án 0 tuổi”

Tiếp nối các trường phái giáo dục sớm của Mỹ, của Nhật, một loạt các nước châu Á khác cũng bùng nổ các phương pháp giáo dục não bộ. Trung Quốc, nước láng giềng của chúng ta cũng đã tìm ra giải pháp cho gánh nặng dân số khổng lồ của mình bằng việc giáo dục, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao: “*Biến gánh nặng dân số thành nguồn tài*

nguyên vô giá". Giáo sư Phùng Đức Toàn, từ những năm 1980 đã phát triển "*Phương án 0 tuổi*" - một phương pháp giáo dục từ gia đình mang đặc trưng văn hóa Trung Quốc.

Với phương án giáo dục này, Giáo sư Phùng Đức Toàn cho rằng nhân loại cần nhận thức lại tiềm năng của bào thai, trẻ sơ sinh và trẻ mẫu giáo. Ông cũng đã đưa ra một hệ thống lý luận cơ bản và phương pháp để khai mở những tiềm năng này của thai nhi, trẻ sơ sinh và trẻ nhỏ. Phương án 0 tuổi có sự thừa hưởng của các phương pháp Montessori, Glenn Doman và Shichida đồng thời có sự phát triển theo hướng phù hợp với các điều kiện văn hóa, kinh tế, chính trị của Trung Quốc. Ở phương án 0 tuổi, các cha mẹ sẽ không tìm thấy các công thức, học liệu hay cách thức cụ thể nào để kích hoạt não bộ trẻ một cách hệ thống. Tuy nhiên, Phùng Đức Toàn lại cung cấp những nguyên tắc cơ bản của giáo dục não bộ để các cha mẹ có thể thực hiện giáo dục sớm cho con ở bất cứ nơi nào, trong bất kỳ hoàn cảnh nào một cách linh hoạt và theo sự sáng tạo của bản thân mình. Các nguyên tắc này bao gồm: khởi đầu từ 0 tuổi; kích thích sự hứng thú; kết hợp học và chơi; tích cực gợi ý; biến khó thành dễ; cuộc sống là một trường học; giáo dục ở gia đình và giáo dục ở nhà trẻ quan trọng như nhau. Để thực hiện các nguyên tắc đó, ông cũng đưa ra các phương pháp thực hiện: Dạy trong linh hoạt, học trong trò chơi, người dạy có ý mà người học vô ý; trong lúc chơi có học, và trong học hành có chơi; bé tự quen với môi trường và người lớn làm gương dẫn dắt; tích cực ám chỉ, chú trọng khích lệ; phải yêu thương dạy dỗ, nhưng không thể quá nuông chiều; chú ý thái độ yêu thương để không chế tâm tư, phải nuôi dưỡng trẻ có thói quen hình thành tính cách nhất định v.v... Cần để con cái học và chơi trong tâm trạng vừa cười vừa nói, vừa thương lượng vừa bàn bạc, vừa có động lại vừa có tĩnh, vừa có câu hỏi lại vừa có câu trả lời, đồng thời nâng cao trí lực cho trẻ.

Đồng thời, ông cũng gợi ý các nội dung để thực hiện "*Phương án 0 tuổi*" với 15 phương diện phát triển và 100 mục hoạt động tham khảo. Tùy thuộc vào từng thời kỳ, từng địa điểm, từng gia đình, từng bậc phụ huynh, bạn bè người thân cũng như đặc điểm của trẻ, từng phương pháp giáo dục trong gia đình cũng như trong trường mầm non... để có thể làm phong phú và nổi bật thêm những nội dung giáo dục sớm; thực hiện "dạy trong cuộc sống, học trong trò chơi"; có thể tăng hay giảm nội dung dạy và học, không quá câu nệ cứng nhắc.

Điểm nổi trội mà "*Phương án 0 tuổi*" đã đưa ra được đối với sự giáo dục trẻ đó là mục tiêu phát triển tối ưu các tiềm năng thiên bẩm hay các tố chất của trẻ một cách toàn diện, đầy đủ, có cá tính, có sở trường cho trẻ. "Toàn diện" ở đây là muốn nói đến sự phát triển toàn bộ các lĩnh vực phát triển của trẻ về nhận thức, ngôn ngữ, thể chất, thẩm mỹ và tình cảm xã hội. "Đầy đủ" là nói đến sự phát triển tối đa của các năng lực này. Nói theo cách khác, Phương án 0 tuổi muốn nói đến cả chiều rộng và chiều sâu của việc kích hoạt các tố

chất cho trẻ để trẻ trở thành những em bé có những năng lực vượt trội về nhiều lĩnh vực khác nhau. Tác giả của phương án 0 tuổi cũng nhấn mạnh đến mục tiêu “*bồi dưỡng nên những tính cách, phẩm chất tốt cho trẻ*”. Ông ví phẩm chất, tính cách tốt đẹp của mỗi em bé như đầu của chú chim ưng, còn thể chất và trí tuệ chính là đôi cánh giúp chú chim ưng bay lên đại ngàn.

“*Phương án 0 tuổi*” đã có một vai trò to lớn đối với Trung Quốc trong việc phát triển tối đa các tố chất của trẻ em. Có hàng nghìn các phụ huynh đã áp dụng thành công trên con cái của mình và rất nhiều các bằng chứng về sự phát triển nổi trội của trẻ em Trung Quốc đã được ghi nhận. Phương án 0 tuổi cũng có ảnh hưởng đến nhiều nước châu Á khác như Philipine, Hàn Quốc, Việt Nam và một số quốc gia khác.

“*Phương án 0 tuổi*” đã được đưa về Việt Nam từ những năm 2010 với việc xuất bản ba cuốn “*Phương án 0 tuổi*” của giáo sư Phùng Đức Toàn. Đây là khởi đầu cho lịch sử giáo dục sớm tại Việt Nam.

2.3. Vài nét về giáo dục sớm ở Việt Nam

Nhà bác học Bruk Menste Full đã khuyến cáo: “Tất cả trẻ em sinh ra đều đã là thiên tài, chúng ta đã dùng sáu năm đầu đời của bé để hủy hoại điều đó”. Giai đoạn từ sơ sinh đến 6 tuổi là giai đoạn trẻ được tiếp xúc với cha mẹ, người thân trong gia đình và cô giáo mầm non. Tuy nhiên sự thiếu hiểu biết về kiến thức và kinh nghiệm trong việc chăm sóc và giáo dục trẻ nhỏ của các bậc cha mẹ cũng như của những người trực tiếp chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục trẻ đã dẫn đến những sự lãng phí tiềm năng của trẻ vô cùng đáng tiếc. Khi nuôi dạy trẻ, chúng ta thường hay chú trọng về mặt chăm sóc dinh dưỡng và theo dõi sự tăng trưởng về chiều cao, cân nặng và bệnh tật mà quên mất bồi dưỡng tinh thần và giáo dục phát triển các tố chất của trẻ.

Hiện nay, quy mô phát triển mạng lưới trường, lớp mầm non đã được bao phủ trên toàn quốc, số trẻ đến trường/lớp ngày một đông. Tuy vậy, vẫn còn rất nhiều trẻ em từ 0 đến 6 tuổi chưa được đến trường, trong đó đại đa số là các cháu dưới 3 tuổi (tuổi nhà trẻ), theo báo cáo của Bộ GD&ĐT: “Năm học 2015 – 2016 cả nước huy động được khoảng 26% tỉ lệ trẻ em dưới 36 tháng tuổi ra nhóm, lớp” [1]. Đội ngũ giáo viên mầm non, những người chăm sóc trẻ chưa được quan tâm đãi ngộ đúng mức và chưa được đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ chuyên môn, kỹ năng thực hành đủ để đáp ứng nhu cầu giáo dục sớm ở “Giai đoạn vàng” này.

Cả nước đến nay mới chỉ có một vài tổ chức phi chính phủ và một số ít trường mầm non, đã có quan tâm đến sự nghiệp giáo dục sớm với việc nghiên cứu thực hành chương trình giáo dục sớm dựa trên *Phương án 0 tuổi* của GS Phùng Đức Toàn; các phương pháp giáo dục của Shichida Makoto; của Glenn Doman..., bước đầu đã đạt được một số kết quả

khích lệ trên trẻ từ 0- 6 tuổi. Ở một số thành phố lớn (Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh, Đà Nẵng, Hải Phòng...) đã có những trường mầm non áp dụng phương pháp giáo dục Montessori. Nhiều trường mầm non đã dạy song ngữ cho trẻ ngay từ tuổi nhà trẻ. Một số gia đình và chị em phụ nữ mang thai đã quan tâm tìm hiểu về thai giáo và giáo dục sớm ở gia đình với sự tiếp cận của tài liệu nước ngoài (theo Webtretho và PEE Club). Gần đây, trên các phương tiện thông tin đại chúng, đặc biệt là Đài truyền hình Việt Nam cũng đang tích cực tuyên truyền cho việc giáo dục sớm. Họ mời các chuyên gia về giáo dục sớm trò chuyện về phương pháp này và đưa hình ảnh về thành quả của những đứa trẻ được gia đình vận dụng phương pháp giáo dục sớm: những đứa trẻ mới 2 tuổi phản xạ ngôn ngữ Anh, Việt như nhau; 3, 4 tuổi đã đọc được truyện bằng cả 2 thứ tiếng Anh, Việt. Hơn thế, nhà đài còn tổ chức các chương trình online để các phụ huynh, các nhà giáo dục mầm non có thể xem/ nghe trực tuyến một vài phương pháp giáo dục theo quan điểm Montessori, Phương án 0 tuổi... Có thể nói, các bậc phụ huynh và xã hội đã ngày càng quan tâm hơn đến các phương pháp giáo dục sớm. Bước đầu người ta đã nhận ra những giá trị và lợi ích của việc giáo dục sớm đối với trẻ nhỏ. Tuy nhiên, mô hình giáo dục sớm ở nước ta chưa được định hình rõ nét và chưa được tổ chức bài bản, quy mô trên cơ sở khoa học. Phần lớn trẻ nhỏ chưa được tiếp cận với giáo dục sớm. Đây là một thiệt thòi lớn không chỉ cho các cháu nhỏ mà còn là sự lãng phí tiềm năng vô cùng to lớn của các gia đình và của đất nước.

3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Nhà nước và xã hội cần xác định vai trò của giáo dục sớm tại gia đình là một bộ phận của hệ thống giáo dục quốc dân. Các bậc cha mẹ phải là người đồng hành cùng nhà trường trong sự nghiệp giáo dục sớm nói riêng và giáo dục cho mọi trẻ em nói chung. Nếu gia đình không giáo dục sớm đúng đắn thì khi trẻ đến trường sẽ không có những năng lực và sức khỏe tốt mà chúng cần để thành công trong cuộc sống và ở trường học. Khi các bậc cha mẹ được trang bị kiến thức và kỹ năng giáo dục sớm, thời gian mỗi đứa trẻ trải qua ngay trong mái ấm của gia đình chính là “khoảng khắc vàng” để các tiềm năng, tố chất được phát huy. Do đó, không áp dụng giáo dục sớm tại gia đình, phải chăng đã lãng phí một nguồn tiềm năng vô cùng lớn trong mỗi đứa trẻ và cũng chính là tiềm năng của dân tộc và đất nước.

Các cấp, các ban ngành, đoàn thể liên quan đến chăm sóc và giáo dục trẻ em cần đẩy mạnh công tác truyền thông đưa giáo dục sớm vào cộng đồng nhằm thay đổi hành vi và nhận thức của toàn xã hội về tầm quan trọng và lợi ích to lớn của giáo dục sớm đối với sự phát triển tiềm năng của trẻ; tăng cường cơ hội học tập cho các bậc cha mẹ và cộng đồng; từ đó, giúp mỗi người, mỗi gia đình tự giác thực hành những phương pháp tiên tiến trong việc giáo dục, nuôi dưỡng trẻ từ 0 đến 6 tuổi, để giáo dục sớm trở thành một nét văn hóa trong các gia đình và cộng đồng.

Khoa Giáo dục Mầm non của các trường Sư phạm nên có kế hoạch đào tạo những cô giáo mầm non có kiến thức về giáo dục sớm, tạo tiền đề quan trọng cho các trường Mầm non có thể nhận nuôi dưỡng các cháu còn rất ít tháng tuổi để tận dụng tiềm năng phát triển của não bộ, góp phần tạo nguồn nhân lực cao cho đất nước trong tương lai.

Nhà nước và các tổ chức xã hội ở Việt Nam cần tiến hành nghiên cứu và triển khai chiến lược xây dựng chương trình giáo dục sớm ở quy mô quốc gia, trong các cơ sở giáo dục và cả trong các gia đình với mục tiêu phát triển toàn diện tiềm năng, tổ chức con người về thể lực, trí lực và tinh thần ngay từ tuổi ấu thơ một cách đúng đắn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Dự thảo đề án phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2016 – 2020, tầm nhìn 2025*.
2. Thủ tướng Chính phủ, *Chiến lược phát triển giáo dục 2011- 2020* (Theo Quyết định 711/2012/QĐ-TTg).
3. Maria Montessori (2015), *Phương pháp giáo dục Montessori: Sức thâm thấu của tâm hồn*, - Nxb Đại học Sư phạm.
4. Maria Montessori (2015), *Phương pháp giáo dục Montessori: Thời kì nhạy cảm của trẻ*, - Nxb Đại học Sư phạm.
5. Makoto Shichida (2016), *Ba chìa khóa vàng nuôi dạy con theo phương pháp Shichida Yêu thương - khen ngợi - nhìn nhận*, - Nxb Thế giới
6. Glenn Doman, Janet Doman (2012), *Dạy trẻ biết đọc sớm*, (Mai Hoa dịch), - Dân trí, Công ti sách Thái Hà xuất bản.
7. Glenn Doman, Janet Doman (2012), *Dạy trẻ học Toán*, (Mai Hoa dịch), - Dân trí, Công ti sách Thái Hà xuất bản.
8. Glenn Doman, Janet Doman (2012), *Dạy trẻ thế giới xung quanh*, (Mai Hoa dịch), - Dân trí, Công ti sách Thái Hà xuất bản.
9. Phùng Đức Toàn (2010), *Phương án 0 tuổi - Chiếc nôi wòm hạt giống tài năng* (dành cho trẻ từ 0-6 tuổi), (tái bản lần 1), - Nxb Lao động Xã hội.
10. Phùng Đức Toàn (2010), *Phương án 0 tuổi - Phát triển ngôn ngữ từ trong nôi* (dành cho trẻ từ 0-6 tuổi), (tái bản lần 1), - Nxb Lao động Xã hội.
11. Phùng Đức Toàn (2010), *Phương án 0 tuổi - Con tôi đã phát triển tài năng như thế nào* (dành cho trẻ từ 0-6 tuổi), (tái bản lần 1), - Nxb Lao động Xã hội.
12. Nguyễn Võ Kỳ Anh, “Giáo dục sớm cho trẻ không phải là “kéo mạ thành dài”, <http://hoiquancacbame.com/detai.aspx?id=1229>.
13. [Http://hnews.vn/index.php/giao-duc-som/thong-tin/709-giao-duc-som-tre-em-tuoi-mam-non-gop-phan-nang-cao-chat-luong-noi-giong-va-dao-tao-nhan-tai-cho-dat-nuoc](http://hnews.vn/index.php/giao-duc-som/thong-tin/709-giao-duc-som-tre-em-tuoi-mam-non-gop-phan-nang-cao-chat-luong-noi-giong-va-dao-tao-nhan-tai-cho-dat-nuoc)

EARLY EDUCATION – A SOFTREVOLUTION IN EDUCATION

Abstract: *Early childhood education (ECE) is a breakthrough and a revolution in the education field in many countries. ECE influences, and improves the development in physicality, intelligence, and personality of a child in early years. This is the most important developmental stage of person, being the foundation for physical, mental, concious, and cultural development in the future. The target of ECE is not to force knowledge gain, but to stimulate and activate the potential abilities of infants. ECE can facilitate the optimal development of two cerebral hemispheres, which involve in the all-sided development of both physicality and mentality.*

It could be argued that, ECE has not been fully implemented in Vietnam, and infants rarely can access to ECE. This is a huge disadvantage not only for the children, but also for families and the country. Therefore, the government, the Ministry of Education, the universities that offer early-childhood Pedagogy, the kindergartens, and families need to encourage and provide ECE for the children. This could be the enormous supply of human resources for the country in the future.

Keywords: *Brain, development, stage, early education.*

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN VÀ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN THEO CHUẨN NGHỀ NGHIỆP Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Vũ Thị Mươi

Trường Trung học Cơ sở Nguyễn Đăng Đạo, Bắc Ninh

Tóm tắt: *Đội ngũ giáo viên là người có vai trò quyết định đến chất lượng giáo dục. Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo như hiện nay, đội ngũ giáo viên càng có vai trò quan trọng hơn bao giờ hết. Phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên luôn là ưu tiên số một của các nhà trường. Để chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học, Bộ Giáo dục & Đào tạo đã ban hành Quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học cơ sở, giáo viên trung học phổ thông. Tuy nhiên cần vận dụng bộ Chuẩn như thế nào để có thể phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ đáp ứng được yêu cầu, đòi hỏi ngày càng cao của công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo hiện nay.*

Từ khóa: *Đội ngũ giáo viên, chuẩn nghề nghiệp, phát triển, trường THCS, nhà quản lý.*

Nhận bài ngày 5.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Mươi; Email: vuthimuoidd@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Phát triển đội ngũ giáo viên luôn là vấn đề chiến lược của mỗi quốc gia vì đội ngũ giáo viên chính là yếu tố hàng đầu quyết định chất lượng giáo dục. Không ai khác, chính đội ngũ giáo viên là nguồn duy nhất có khả năng đào tạo được nguồn nhân lực có khả năng hiện thực hóa mọi kế hoạch cho tương lai, đặc biệt trong thế kỷ XXI được xem là thế kỷ của công nghệ thông tin và kinh tế tri thức. Vì thế, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên được xem là khâu đột phá, trọng tâm của công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đặc biệt là giáo dục phổ thông. Giáo viên được coi như yếu tố then chốt của cải cách, đổi mới giáo dục. Đổi mới giáo dục trước hết phải bắt đầu từ việc đổi mới đội ngũ giáo viên, phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, đáp ứng các yêu cầu của Chuẩn nghề nghiệp giáo viên.

2. NỘI DUNG

2.1. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học

Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học là hệ thống các yêu cầu cơ bản đối với giáo viên trung học về phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống; năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm. *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học* được ban hành tại Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT ngày 22/10/2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo gồm 6 tiêu chuẩn và 25 tiêu chí, trong đó:

Tiêu chuẩn 1: *Phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống* có 05 tiêu chí

Tiêu chuẩn 2: *Năng lực tìm hiểu đối tượng và môi trường giáo dục* có 02 tiêu chí

Tiêu chuẩn 3: *Năng lực dạy học* có 08 tiêu chí

Tiêu chuẩn 4: *Năng lực giáo dục* có 06 tiêu chí

Tiêu chuẩn 5: *Năng lực hoạt động chính trị, xã hội* có 02 tiêu chí

Tiêu chuẩn 6: *Năng lực phát triển nghề nghiệp* có 02 tiêu chí

Nhìn vào bộ chuẩn chúng ta thấy tiêu chuẩn có nhiều tiêu chí nhất là tiêu chuẩn 3, 4 và 1; các tiêu chuẩn còn lại, mỗi tiêu chuẩn gồm có 02 tiêu chí.

Với cách mô tả đó, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên có giá trị như một “*thước đo*” năng lực hành nghề của giáo viên diễn ra trong bối cảnh thực tiễn giáo dục. Đó là điểm khác biệt cơ bản của Quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học so với các văn bản khác và cần được tính đến khi vận dụng Chuẩn này vào đánh giá giáo viên. Sử dụng “*thước đo*” này không đơn giản, vì đơn vị đo lường là phẩm chất, năng lực nghề nghiệp - nghề tạo ra nhân cách là một *thực thể tâm lí*. Giáo viên được vinh danh “*kĩ sư tâm hồn*” là ở ý nghĩa đó.

Đương nhiên, *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học* là pháp quy, nhưng cũng cần phải nói rằng Chuẩn này vẫn còn khá chung chung, lẫn lộn giữa nhà chính trị, nhà quản lý và nhà giáo. Trong khi đó, sứ mệnh của người thầy là truyền thụ, hướng dẫn người học chiếm lĩnh kiến thức bằng phương pháp, cách thức nào phù hợp, khoa học nhất, phát huy tốt nhất tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học trong tiếp nhận, áp dụng, sử dụng những kiến thức đó. Những yêu cầu về phẩm chất chính trị, đạo đức là đương nhiên, thầy cô giáo là người đi dạy người, không có đạo đức, bản lĩnh nghề nghiệp thì không nên coi là nhà giáo, không được đánh giá, coi trọng, gọi là nhà giáo...; do vậy, không nhất thiết phải đề ra đến 5 tiêu chí như ở Tiêu chuẩn 1. Nên và cần nhấn mạnh khả năng chuyên môn và năng lực nghề nghiệp của người giáo viên hơn là yêu cầu họ phải là đảng viên hay phải hoạt động chính trị, xã hội tốt. Yêu cầu giáo viên phải là người đa năng, toàn năng như

Chuẩn quả thật khó có thể đáp ứng trong bối cảnh thực tại, khi người giáo viên bị tác động bởi quá nhiều yếu tố khiến họ không thể toàn tâm, toàn ý với nghề.

2.2. Các yếu tố khách quan và chủ quan tác động đến chất lượng đội ngũ giáo viên

2.2.1. Yếu tố khách quan

- Chưa có văn bản hướng dẫn giáo viên phấn đấu để đạt Chuẩn

Hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo mới chỉ ban hành bộ Chuẩn nghề nghiệp với các tiêu chuẩn và tiêu chí để nhằm đánh giá mức độ đạt được về phẩm chất và năng lực của các giáo viên mà chưa có văn bản hướng dẫn giáo viên phải làm gì và làm như thế nào để có thể đạt chuẩn. Vì vậy với những giáo viên đã đạt Chuẩn thì dễ dàng thỏa mãn, bằng lòng còn với những giáo viên chưa đạt Chuẩn thì loay hoay, không biết phải làm gì để có thể phấn đấu đạt Chuẩn.

- Xu thế toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế và công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nước nhà

Xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng như hiện nay đã đặt ra nhiều yêu cầu mới đối với người giáo viên: người giáo viên vừa phải có phẩm chất nhà giáo mẫu mực vừa phải có năng lực chuyên môn vững vàng, năng động, sáng tạo, thông thạo ngoại ngữ, có năng lực ứng dụng công nghệ thông tin, nhanh chóng cập nhật những đổi mới trong giáo dục.

Đặc biệt việc đổi mới mạnh mẽ về mục tiêu, chương trình, phương pháp dạy và học; hình thức và phương pháp thi, kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục theo tinh thần Nghị quyết số 29 của Ban chấp hành Trung ương tháng 11 năm 2013 đã tác động trực tiếp và sâu sắc đến đội ngũ giáo viên, buộc họ phải thay đổi và làm mới chính mình để tồn tại và phát triển. Vai trò của người thầy trong thời kỳ đổi mới giáo dục không phải là “nhồi nhét tri thức cho học sinh” (Tsuneshaburo Makiguchi - Nhật Bản) mà điều quan trọng là thầy phải biết khơi gợi đam mê và hứng thú học tập của học sinh. Thầy phải luôn bên cạnh học sinh nhưng không phải để truyền thụ “những mảnh tri thức chết” mà để hỗ trợ, hướng dẫn, giúp đỡ các em trong hành trình đi tìm chân lý.

- Văn hóa nhà trường

Theo ThS. Trịnh Ngọc Toàn: “Văn hóa nhà trường là một tập hợp các giá trị, niềm tin, hiểu biết, chuẩn mực cơ bản được các thành viên trong nhà trường cùng chia sẻ và tạo nên bản sắc của nhà trường đó. Căn cứ theo hình thức biểu hiện thì văn hóa nhà trường gồm phần nổi có thể nhìn thấy như: không gian cảnh quan nhà trường, lôgô, khẩu hiệu, hành vi giao tiếp... và phần chìm không quan sát được như: niềm tin, cảm xúc, thái độ...”.

Văn hóa nhà trường có tác động trực tiếp và sâu sắc đến toàn thể đội ngũ giáo viên trong trường - những người quyết định chất lượng giáo dục của nhà trường. Nếu văn hóa nhà trường được cải thiện, tích cực, chuẩn mực sẽ thúc đẩy sự sáng tạo, nỗ lực của mỗi cá nhân, tạo nên tình thương yêu, sự quan tâm chân thành giữa các thành viên trong nhà trường và đảm bảo các thành viên trong nhà trường đều sẵn sàng hợp tác, chia sẻ kinh nghiệm vì mục tiêu chung.

Ngược lại nếu văn hóa nhà trường không được cải thiện, nhiều yếu tố tiêu cực, nó sẽ khiến các thầy (cô) cảm thấy chán nản, hoài nghi, không có niềm tin tưởng vào sự phát triển của nhà trường, không có động cơ, lý do để phấn đấu vươn lên, tâm lý bẽ phái, phe cánh trong trường cũng sẽ xuất hiện làm chia rẽ, mất đoàn kết nội bộ.

Tóm lại văn hóa nhà trường dù tích cực hay tiêu cực vẫn luôn tồn tại và ảnh hưởng trực tiếp đến mỗi thành viên trong ngôi trường đó.

- *Việc thực hiện các chế độ chính sách*

Có thể nói các yếu tố về chính sách và cơ chế quản lý có ảnh hưởng rất lớn đến đội ngũ giáo viên. Nếu nhà trường xây dựng được một hệ thống các cơ chế chính sách tốt, thực hiện đầy đủ, nghiêm túc các quy định về quyền lợi của nhà giáo thì đội ngũ giáo viên trong trường sẽ có cảm giác thoải mái, dễ chịu. Họ sẽ yên tâm công tác, cống hiến, có ý thức, có động lực để phấn đấu vươn lên đạt những thành tích tốt hơn trong công việc của mình.

Ngược lại việc thực hiện các chế độ chính sách không thỏa đáng, không đầy đủ sẽ tác động tiêu cực đến đội ngũ giáo viên. Nó khiến họ cảm thấy mệt mỏi, chán chường, thất vọng thậm chí triệt tiêu ý thức nỗ lực vươn lên của đội ngũ thầy (cô).

Chính vì vậy muốn có đội ngũ giáo viên tốt, có chất lượng thì nhà quản lý cần phải chú ý đến việc xây dựng và thực hiện nghiêm túc các chế độ chính sách đối với nhà giáo, cần xem việc thực hiện chế độ chính sách với đội ngũ nhà giáo là đòn bẩy, là động lực thúc đẩy ý thức tự giác, chủ động rèn luyện, học tập để tiến bộ của đội ngũ các thầy (cô).

- *Tác động của nền kinh tế thị trường*

Nền kinh tế thị trường với mặt trái của nó đã tác động mạnh mẽ đến hầu hết các thầy (cô) giáo. Nhiều thầy (cô) vì chạy theo những xu hướng, nhu cầu của nền kinh tế thị trường mà không còn giữ được cái tâm trong sáng và sự nhiệt huyết, tận tụy hết lòng với nghề của mình. Nền kinh tế thị trường đòi hỏi các thầy (cô) phải là người có bản lĩnh chính trị vững vàng, có ý chí, có nghị lực, quyết tâm và lòng yêu nghề cháy bỏng mới đủ sức vượt qua sức cám dỗ, hấp dẫn của nó.

2.2.2. Những yếu tố chủ quan

- *Nhu cầu về tự bồi dưỡng*

Trước yêu cầu ngày càng cao và khắt khe của công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo như đã trình bày ở trên đòi hỏi mỗi thầy, cô giáo muốn tồn tại và phát triển được trong nghề của mình không có cách nào khác là phải luôn luôn có ý thức làm mới mình về phẩm chất đạo đức, năng lực, trình độ chuyên môn nghiệp vụ. Nếu không cố gắng tự học, tự bồi dưỡng, trau dồi bản thân, các thầy cô sẽ tự đào thải chính mình. Vậy để tồn tại và phát triển, tự học, tự bồi dưỡng là con đường duy nhất với mỗi thầy cô.

- *Đời sống giáo viên còn nhiều khó khăn*

Cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng có nói rằng: “Nghề dạy học là nghề cao quý nhất trong những nghề cao quý”. Nhưng thực tế, có lẽ ít ai biết rằng đa phần hiện nay, giáo viên không đủ sống bằng chính nghề của mình. Đồng lương thấp, ít ỏi mỗi tháng không đủ giúp giáo viên trang trải biết bao nỗi lo toan trong cuộc sống. Điều đó khiến họ buộc phải vận động, phải tự xoay sở, tự làm thêm đủ việc để kiếm tiền. Ở những nơi có điều kiện, nhu cầu học thêm cao thì giáo viên còn có thể dạy thêm, dạy nếm. Nhưng số thầy cô đi dạy thêm cũng không nhiều vì xu hướng học của học sinh hiện nay chỉ tập trung vào những môn chính như Toán, Lí, Hoá, Anh hay Ngữ văn... Mặt khác không phải thầy cô nào giảng dạy các môn cơ bản trên cũng có thể đi dạy thêm để tăng thêm thu nhập. Không thể dạy thêm, các thầy cô còn lại lao vào làm đủ thứ việc nào là: mở tiệm cà phê, quán nét, uốn tóc, buôn bán... thậm chí rửa xe, bán bánh mỳ... Ở những vùng nông thôn đồng bằng hay miền núi, không ít giáo viên còn phải làm thêm nương, rẫy để mong kiếm thêm thu nhập. Một ngày tất tả, bộn bề công việc như trên thử hỏi các thầy cô làm gì còn có thời gian và tâm sức để mà “toàn tâm, toàn ý” cống hiến cho sự nghiệp giáo dục? Thực tế cho thấy vì để có thêm thời gian kiếm tiền, nhiều giáo viên đã phải bớt xén thời gian dành cho công tác giảng dạy: bài vở soạn giảng qua loa, đến lớp trễ giờ, ra tiết sớm, câu giờ cây điếm... rồi hiện tượng ép học sinh phải học thêm, hiện tượng tiêu cực trong thi cử, hiện tượng mắng mỏ trừng phạt quá mức khi học sinh vi phạm... đã xảy ra và có xu hướng chưa dừng lại. Rõ ràng việc đảm bảo đời sống ổn định cho mỗi cán bộ giáo viên có ý nghĩa rất quan trọng đến việc nâng cao chất lượng đội ngũ.

- *Lớp học đông học sinh, giáo viên phải dạy nhiều giờ*

Tại Điều lệ trường trung học cơ sở, trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học ban hành kèm theo Thông tư số 12/2011/TT-BGDĐT quy định: “*Mỗi lớp ở các cấp THCS và THPT có không quá 45 học sinh*”. Thực tế cho thấy, trước yêu cầu của việc đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy như hiện nay thì việc *không quá 45 học sinh/lớp*

học vẫn là một con số lớn. Đây là con chưa kể đến hiện tượng ở nơi “đất chật người đông” con số thực tế có khi còn cao hơn nhiều lần. Hiện tượng lớp học đông đúc như trên là yếu tố gây khó khăn không nhỏ trong quá trình giáo viên phấn đấu để đáp ứng được các yêu cầu của bộ Chuẩn nghề nghiệp.

Bên cạnh đó, định mức giờ dạy đối với giáo viên Trung học cơ sở hiện nay cũng được xem là “lực cản” trong quá trình bồi dưỡng, phấn đấu để đạt Chuẩn của giáo viên. Theo quy định tại Thông tư 28/2009/TT-BGDĐT ngày 21 tháng 10 năm 2009 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, định mức tiết dạy của giáo viên Trung học cơ sở là 19 tiết/tuần. Ngoài nhiệm vụ giảng dạy chính ở trên lớp, giáo viên còn phải thực hiện những hoạt động chuyên môn và các hoạt động khác theo sự phân công của Hiệu trưởng. Với khối lượng công việc dày như vậy, giáo viên trên thực tế là rất khó có thời gian để chín chu, rèn giũa chuyên môn, nghiệp vụ để đáp ứng tốt những yêu cầu, những đòi hỏi mà bộ Chuẩn đã đặt ra.

Tóm lại, lớp học đông học sinh, giáo viên phải dạy nhiều giờ là một trong những rào cản, gây khó khăn cho quá trình bồi dưỡng nhằm đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp hiện nay của giáo viên Trung học cơ sở, làm ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dạy và học.

• *Thói quen với phương pháp dạy học truyền thống, tâm lý bảo thủ, ngại thay đổi của một bộ phận giáo viên*

Đất nước ta đang trong công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong đó việc đổi mới phương pháp dạy học là một trong những nội dung được đặc biệt quan tâm, chú trọng. Tuy nhiên thực tế hiện nay, có một bộ phận không nhỏ đội ngũ thầy cô nhất là các thầy (cô) có tuổi do đã quen với phương pháp dạy học truyền thống - truyền thụ kiến thức lý thuyết một chiều, nên xuất hiện tâm lý bảo thủ, ngại thay đổi, cứ muốn giữ nguyên một phương pháp dạy học đã cũ, không còn phù hợp trong thời đại mới. Điều đó tạo ra lực cản, gây khó khăn trong việc phát triển, nâng cao chất lượng đội ngũ và thực hiện mục tiêu giáo dục của nhà trường.

2.3. Yêu cầu và định hướng phát triển đội ngũ giáo viên THCS theo Chuẩn nghề nghiệp

Phát triển đội ngũ giáo viên THCS theo Chuẩn nghề nghiệp điều quan trọng nhất không phải là ở khâu đánh giá, xếp loại giáo viên, xem giáo viên này đạt chuẩn hay không đạt chuẩn và đạt chuẩn ở mức độ nào mà điều quan trọng nhất là cần căn cứ vào những yêu cầu của từng tiêu chuẩn, tiêu chí trong bộ Chuẩn nghề nghiệp để xây dựng Hệ tham chiếu trong đó chỉ rõ những công việc người giáo viên cần làm để đạt chuẩn. Muốn làm được điều đó, nhà quản lý cần thực hiện đầy đủ các bước sau:

1. Nghiên cứu các tiêu chuẩn, tiêu chí, yêu cầu của từng tiêu chí, các minh chứng cần có cho mỗi tiêu chí.

2. Xây dựng Hệ tham chiếu trong đó chỉ rõ những công việc giáo viên cần làm để đạt chuẩn. Viết bản hướng dẫn chi tiết, cụ thể về các công việc người giáo viên cần làm để đạt chuẩn nhằm giúp đỡ, hỗ trợ giáo viên thực hiện hết các công việc trong Hệ tham chiếu, chủ động làm ra các minh chứng thay vì đi tìm minh chứng để chứng tỏ mình đạt chuẩn như hiện nay.

3. Tổ chức giới thiệu bộ Chuẩn để giáo viên trong toàn trường thảo luận về các tiêu chuẩn, tiêu chí và thống nhất những minh chứng cần hoàn thành, các bước tiến hành thực hiện từng công việc để đạt từng tiêu chí, tiêu chuẩn: có thể thêm, bớt, thay thế cho phù hợp với hoàn cảnh của từng trường; nêu hết những khó khăn, yêu cầu về thời gian, các nguồn lực để thực hiện, cuối cùng thống nhất về những việc cần và phải thực hiện hết để đạt chuẩn.

4. Tổ chức để từng giáo viên, từng tổ chuyên môn ký cam kết thực hiện trong khoảng thời gian các bên thống nhất.

5. Hỗ trợ các nguồn lực (nếu có thể) để giáo viên thực hiện cam kết, động viên, khuyến khích giáo viên thực hiện cam kết đúng hạn.

6. Đến hạn, tổ chức để từng giáo viên tự đánh giá việc thực hiện các công việc theo cam kết của mình.

7. Hỗ trợ, giúp đỡ để các giáo viên chưa đạt chuẩn tiếp tục phấn đấu nhằm đạt chuẩn.

Bảy bước trên của quá trình phát triển đội ngũ giáo viên theo Chuẩn thực chất là một hệ thống quản lý giáo viên theo Chuẩn, thay thế cho phương thức quản lý bằng chức năng. Ba bước 1, 2, 3 để thực hiện nguyên tắc quan trọng nhất của phương thức quản lý bằng chuẩn “*Viết ra tất cả những gì cần làm*”, bước 4, 5 để thực hiện nguyên tắc khó nhất trong quản lý bằng chuẩn: “*làm đúng những gì đã viết*”, bước 6, 7 để thực hiện nguyên tắc dễ nhất “*viết lại những gì đã làm theo đúng những gì đã viết và đề xuất cải tiến*”.

Nếu nhà quản lý ở các trường THCS thực hiện nghiêm túc, đồng bộ 7 bước trên thì mỗi thầy (cô) giáo sẽ không còn cảm thấy khó khăn, loay hoay đi tìm minh chứng để đạt Chuẩn như hiện nay. Thay vào đó đội ngũ thầy (cô) sẽ chủ động, tự giác, tích cực làm ra minh chứng thật để chứng minh mình đạt chuẩn. Điều đó làm cho chất lượng của tất cả giáo viên được nâng lên, chất lượng giáo dục của các nhà trường cũng theo đó mà phát triển, học sinh, phụ huynh, thầy (cô), gia đình, nhà trường, xã hội đều được thụ hưởng quyền lợi.

3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Dù ở thời đại nào, đội ngũ giáo viên cũng luôn giữ vai trò quyết định đến chất lượng giáo dục và đào tạo của mỗi nhà trường. Do vậy, việc nghiên cứu cơ sở lý luận về đội ngũ giáo viên và phát triển đội ngũ giáo viên theo Chuẩn nghề nghiệp là điều vô cùng cần thiết và quan trọng đối với mỗi cán bộ quản lý giáo dục. Nó giúp cho mỗi cán bộ quản lý có cái nhìn đầy đủ hơn, toàn diện hơn, khách quan hơn, khoa học hơn về đội ngũ nhà giáo trong cơ quan, đơn vị của mình. Từ đó, có định hướng, có giải pháp cụ thể, thực tế để xây dựng, phát triển đội ngũ nhà giáo "vừa hồng, vừa chuyên" đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

Phát triển đội ngũ giáo viên theo định hướng Chuẩn nghề nghiệp phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Do vậy để việc phát triển đội ngũ giáo viên theo Chuẩn nghề nghiệp có hiệu quả, nhà quản lý giáo dục không được nôn nóng, vội vàng, đốt cháy giai đoạn mà cần thực hiện đầy đủ các bước phát triển giáo viên theo Chuẩn nghề nghiệp như đã trình bày ở trên. Nhà quản lý cần phải giải thích những nội dung của Chuẩn nghề nghiệp, hướng dẫn những công việc cần thiết để giáo viên thực hiện và đạt được chuẩn, hướng dẫn giáo viên tự đánh giá... theo hướng động viên, khuyến khích họ để họ có ý thức tự giác bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn của bản thân nhằm phấn đấu đạt chuẩn. Để bộ Chuẩn giữ được nguyên giá trị của nó, nhà quản lý cần dùng nó không chỉ để đánh giá, xếp loại giáo viên mà cần dùng nó để quản lý, phát triển đội ngũ. Hay nói cách khác việc đánh giá, xếp loại giáo viên theo Chuẩn không nên xem là khâu đầu tiên trong quá trình dùng Chuẩn mà nên xem đó là khâu cuối cùng của nhà quản lý sau khi đã hoàn tất các công việc giúp đỡ, hỗ trợ giáo viên phấn đấu đạt Chuẩn. Làm được điều đó, bộ Chuẩn thực sự phát huy được ý nghĩa nhân văn vô cùng cao đẹp: làm cho chất lượng của giáo viên và học sinh được nâng lên, giáo dục theo đó mà phát triển, xã hội theo đó mà tiến bộ không ngừng./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009), *Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 10 năm 2009 Ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học cơ sở, giáo viên trung học phổ thông*, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Về việc hướng dẫn đánh giá, xếp loại GV trung học theo Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT*, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Thông tư số 12/2011/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 03 năm 2011 Ban hành Điều lệ trường THCS, THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học*, Hà Nội.
4. Nguyễn Đức Chính (2015), *Phát triển chương trình giáo dục*, - Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
5. Nguyễn Đức Chính (2016), *Quản lý chất lượng trong giáo dục*, - Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
6. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội.

RATIONALE ON TEACHERS AND DEVELOPING TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS TO MEET THE QUALIFICATION STANDARDS

Abstract: *Teachers play a decisive role in ensuring the quality of education. In the context of major renovation with fundamental and comprehensive changes, the role of teachers has become more important than ever. Quality professional development for all teachers has always been the school's top priority. With an aim of standardize the teacher qualification, the Ministry of Education and Training has released the Regulations on the qualification standards for teachers at secondary schools and high schools. However, the question is how to apply the regulations in reality and how to help teachers meet the high requirements of the fundamental renovation in the current education.*

Keywords: *Teachers, Qualification standards, development, secondary schools, managers.*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY VÀ HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Vũ Nhân, Đỗ Thị Thu Hằng, Nguyễn Hiền Trang, Nguyễn Hồng Linh

Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trên cơ sở lý luận dạy học và thực tiễn giảng dạy cho các đối tượng ngành sư phạm (sư phạm Toán, sư phạm Vật lý, sư phạm Hóa, sư phạm Sinh, sư phạm Địa lý) tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội, chúng tôi đề xuất 8 giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học các môn khoa học tự nhiên tại nhà trường. Bên cạnh các phương pháp giảng dạy tiên tiến, cũng cần chú trọng phương pháp kiểm tra đánh giá chất lượng học tập, nội dung chương trình giảng dạy và tăng cường cơ sở vật chất phục vụ hiệu quả yêu cầu giáo dục - đào tạo. Bài báo cũng giới thiệu một ứng dụng mô phỏng Vật lý như là một ví dụ minh họa cho việc ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy.

Từ khóa: Phương pháp giảng dạy, đổi mới dạy học, lý luận dạy học bậc đại học.

Nhận bài ngày 4.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Nguyễn Vũ Nhân; Email: nvnhan@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Đào tạo đối tượng sư phạm các môn khoa học tự nhiên (KHTN) bậc cao đẳng, đại học tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội (ĐHTĐHN) như: Sư phạm Vật lý, Sư phạm Toán, sư phạm Hóa... ngoài chương trình, tính liên thông còn cần phải căn cứ vào đặc điểm và tính đặc thù của đối tượng đào tạo. Tuy nhiên, thực tiễn công tác giảng dạy trong thời gian qua bộc lộ một số tồn tại. Ở đây chúng tôi chỉ phân tích, xem xét về một số mặt công tác giảng dạy tại khoa Khoa học Tự nhiên trong những năm gần đây. Những tồn tại đó là:

Chương trình và nội dung đào tạo dàn trải (chưa trọng tâm), nặng về lý thuyết và chưa chú trọng thực hành; phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả bằng thi viết là chính; trình độ, đội ngũ giảng viên trong từng môn học chưa đồng đều; ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy chưa được chú trọng và chưa hiệu quả.

Những tồn tại nêu trên dẫn đến thực tế là chất lượng đào tạo giáo viên các ngành sư phạm KHTN trong thời gian qua chưa thật sự đáp ứng những yêu cầu, đòi hỏi của xã hội trong giai đoạn hiện tại.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của việc đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học các môn KHTN ở trường ĐH Thủ đô Hà Nội

Cơ sở lý luận

Để dàng nhận thấy một số nguyên nhân bất cập và tồn tại sau đây:

Thứ nhất, khối kiến thức lý thuyết về KHTN còn khá nặng, ít giờ lý thuyết, thực hành, chữa bài tập. Nội dung cũng như thời lượng dành cho thực hành mới chỉ được quan tâm trong một vài năm gần đây.

Thứ hai, ở khoa Khoa học Tự nhiên (ĐHTĐHN), việc thống kê, lưu trữ các công trình nghiên cứu (bài báo, khóa luận, đề tài, giáo trình, ngân hàng đề thi...), chưa được chú ý một cách đầy đủ, khoa học. Chưa có các nghiên cứu chuyên sâu về lý luận và thực tiễn, phần lớn là các nghiên cứu, tìm hiểu, tham luận hoặc nghiên cứu trao đổi về phương pháp giảng dạy. Các nghiên cứu cơ bản, chuyên sâu còn hạn chế. Các công trình khoa học (KH), các bài báo KH chủ yếu vẫn tập trung vào một số ít các nhà khoa học, nghiên cứu thực sự.

Thứ ba, công tác quản lý và khai thác, sử dụng tư liệu phục vụ hoạt động giáo dục - đào tạo (GD-ĐT) còn nhiều hạn chế như: Chưa thống kê và sắp xếp khoa học; chưa phân loại tài liệu theo ngành, theo chủ đề hoặc theo tác giả, nhóm tác giả... Do đó, chưa phục vụ hiệu quả trong tra cứu và sử dụng, chưa tiện ích cho người sử dụng.

Thứ tư, khoa KHTN rất thiếu các chuyên gia đầu ngành, một số giảng viên chưa đạt chuẩn sau đại học; giáo trình, tài liệu dạy học... chưa có tính liên thông. Một số giáo trình, tài liệu được biên soạn trong giai đoạn vừa qua đã phải điều chỉnh, bổ sung, cập nhật theo yêu cầu đổi mới chương trình GD - ĐT. Những yêu cầu khắt khe về tăng tính thực hành trong chương trình môn học trong khi lại giảm quỹ thời gian giảng dạy là một thách thức đối với hoạt động giảng dạy hiện nay.

Thứ năm, chưa thực sự đổi mới phương pháp giảng dạy, chủ yếu giảng dạy theo phương pháp truyền thống, tự lực tự phát ở mỗi giảng viên; ứng dụng công nghệ thông tin (UDCNTT) ở mức thấp. Thầy giảng, trò ghi chép. Sinh viên thụ động, thực hành thấp...

Thứ sáu, sự phối hợp trong công tác GD-ĐT, Quản lý... giữa các khoa (KHTN và các khoa khác) và giữa các khoa với các đơn vị chức năng còn hạn chế. Seminar học thuật, chuyên môn chưa thường xuyên. Trình độ tin học, Ngoại ngữ chưa đáp ứng yêu cầu chuyên môn sâu trong giảng dạy.

Cơ sở thực tiễn

Thực tiễn cho thấy tồn tại những hạn chế cơ bản sau đây:

Một là, việc nhận thức, trau dồi phương pháp, nhận thức đổi mới phương pháp dạy học ở nhiều giảng viên chưa được thường xuyên liên tục, còn có tính chất phong trào.

Hai là, sự kết hợp các phương pháp trong quá trình giảng dạy còn chưa tốt, chưa linh hoạt, có khi chưa phù hợp với các đối tượng cụ thể. Khi áp dụng phương pháp nêu vấn đề, việc chuẩn bị các tình huống có vấn đề của giảng viên còn giản đơn, hoặc vượt quá khả năng nhận thức của người học. Cách giải quyết các tình huống có vấn đề của giảng viên chưa thể hiện triệt để, do đó chưa phát huy hết tính độc lập, tích cực, sáng tạo của người học.

Ba là, giảng viên chưa chú trọng, tăng cường các phương tiện dạy học trực quan như: mô hình hoá, sơ đồ, biểu mẫu, máy chiếu giao diện

Nguyên nhân của những hạn chế trên

Thứ nhất, quỹ thời gian các môn học không nhiều, tính thực hành đòi hỏi tăng lên trong khi nội dung chính của khối kiến thức KHTN ít thay đổi (ổn định) nên dung lượng kiến thức trở lên “khổng lồ” trong quỹ thời gian cho phép. Sắp xếp nội dung, chương trình lại chưa khoa học. Về nguyên nhân chủ quan, trình độ, kinh nghiệm của một số giảng viên chưa cao, thể hiện ở thâm niên nghề và tỷ lệ sau đại học chưa đạt chuẩn.

Thứ hai, về mặt nhận thức còn biểu hiện ngại đổi mới phương pháp dạy học.

Thứ ba, tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong nghiên cứu của GV còn thụ động.

2.2. Giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học các môn KHTN

2.2.1. Nhóm giải pháp về đổi mới phương pháp dạy học

Xuất phát từ yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy trong tình hình mới và từ các phân tích ở trên, chúng tôi đề xuất tám giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học các môn KHT như sau:

Cải tiến các phương pháp dạy học truyền thống, kết hợp đa dạng các phương pháp dạy học: Không có một phương pháp dạy học toàn năng phù hợp với mọi mục tiêu và nội dung dạy học. Mỗi phương pháp và hình thức dạy học có những ưu, nhược điểm và giới hạn sử dụng riêng. Cần phối hợp đa dạng các phương pháp và hình thức dạy học trong toàn bộ quá trình dạy học là phương hướng quan trọng để phát huy tính tích cực và nâng cao chất lượng dạy học. Các môn KHTN cần cải tiến bài lên lớp theo hướng kết hợp *thuyết trình và nêu vấn đề*, kết hợp với sự hỗ trợ mạnh của CNTT.

Phát triển hình thức làm việc nhóm, không chỉ giới hạn ở những nội dung nhỏ lẻ xen kẽ trong bài thuyết trình, mà trong cả những nội dung lớn, khó và cần có sự phối hợp cùng giải quyết.

2. *Vận dụng dạy học giải quyết vấn đề*: Dạy học giải quyết vấn đề (dạy học nêu vấn đề, dạy học nhận biết và giải quyết vấn đề) là quan điểm dạy học nhằm phát triển năng lực tư duy, khả năng nhận biết và giải quyết vấn đề. Học được đặt trong một tình huống có vấn đề, chứa đựng mâu thuẫn nhận thức, thông qua việc giải quyết vấn đề, giúp sinh viên lĩnh hội tri thức, kỹ năng và phương pháp nhận thức.

Các môn KHTN rất thuận lợi cho dạy học theo cách này. Trước hết là tính ổn định của kiến thức giảng dạy, vấn đề là giảng viên phải lựa chọn và biên soạn giáo trình, bài giảng hợp lý rồi từ đó phân loại nhóm chủ đề, nhóm câu hỏi định hướng sinh viên hướng theo nội dung lựa chọn.

Chẳng hạn với môn Toán cao cấp, phần tính tích phân chẳng hạn, giảng viên nên lựa chọn các chủ đề (ví dụ chủ đề là: Tích phân hàm số hữu tỷ với các trường hợp hàm số hữu tỷ phân tích được ra thừa số hoặc không phân tích được...). Giảng viên định hướng sinh viên cách phân tích, phân loại tích phân cần tính thuộc loại nào và sử dụng phương pháp tính đặc trưng của tích phân đó. Các môn Hóa học, Vật lý, Sinh..., hoàn toàn có thể thiết kế bài giảng với các nội dung giảng theo cách nêu vấn đề như trên.

3. *Vận dụng dạy học theo tình huống*: Dạy học theo tình huống trong đó việc dạy học được tổ chức theo một chủ đề phức hợp gắn với các tình huống thực tiễn (như trang thiết bị, các ứng dụng trong kỹ thuật...). Các chủ đề dạy học phức hợp là những chủ đề có nội dung liên quan đến nhiều môn học hoặc lĩnh vực tri thức khác nhau, gắn với thực tiễn.

Đối với môn học Toán cao cấp: Bên cạnh phần lý thuyết (định lý, phương trình...) là các ví dụ minh chứng. Hiện nay các ví dụ, bài tập vẫn thuần túy là toán học nên tính ứng dụng rất thấp đối với sinh viên. Sự cần thiết phải là các ví dụ, bài tập được lựa chọn từ bài toán kỹ thuật, đặc biệt là từ các môn học vật lý, hóa học hay từ các môn cơ sở, chuyên ngành.

Với các môn Vật lý và Hóa học là các môn học gắn liền với nhiều hiện tượng, thiết bị thí nghiệm cơ bản, các cấu trúc vật liệu, nguyên tử thì ứng dụng công nghệ mô phỏng là rất cần thiết. Điều này giúp sinh viên hưng phấn trong học tập, tiếp thu và ghi nhớ lâu kiến thức học.

4. *Vận dụng dạy học định hướng hành động*: Dạy học định hướng hành động làm cho hoạt động trí óc và hoạt động chân tay kết hợp chặt chẽ với nhau. Dạy học định hướng hành động, trong đó sinh viên tự lực thực hiện trong nhóm một nhiệm vụ học tập phức hợp, gắn với các vấn đề thực tiễn, kết hợp lý thuyết và thực hành, có tạo ra các sản phẩm có thể công bố. Cách dạy học này rất phù hợp đối với các môn có tính thực hành như Hóa học, Vật lý, Sinh học... Sinh viên, dưới sự chỉ đạo có định hướng phải tự lựa chọn phương

án và các điều kiện chuẩn bị để thực hành và hoàn thành phần thực hành đúng thời gian quy định và đạt yêu cầu. Trong đánh giá cần chú trọng khâu chuẩn bị và kỹ năng thực hành của sinh viên.

5. *Tăng cường sử dụng phương tiện dạy học và CNTT hợp lý hỗ trợ dạy học*: Phương tiện dạy học có vai trò quan trọng trong việc đổi mới phương pháp dạy học, nhằm tăng cường tính trực quan và thí nghiệm, thực hành trong dạy học. Việc sử dụng các phương tiện dạy học cần phù hợp với mối quan hệ giữa phương tiện dạy học và phương pháp dạy học. Hiện nay, việc trang bị các phương tiện dạy học mới đang từng bước được trang bị đồng bộ. Tuy nhiên, các phương tiện dạy học tự làm của giảng viên luôn có ý nghĩa quan trọng, cần được phát huy.

Đa phương tiện và công nghệ thông tin vừa là nội dung dạy học vừa là phương tiện dạy học trong dạy học hiện đại. Đa phương tiện và công nghệ thông tin có nhiều khả năng ứng dụng trong dạy học. Bên cạnh việc sử dụng đa phương tiện như một phương tiện trình diễn, cần tăng cường sử dụng các phần mềm dạy học, mô phỏng cũng như các phương pháp dạy học sử dụng mạng điện tử (E-Learning). Phương tiện dạy học mới cũng hỗ trợ việc tìm ra và sử dụng các phương pháp dạy học mới.

Do tính ổn định nội dung kiến thức các môn KHTN nên UDCNTT vào giảng dạy rất thuận tiện, đặc biệt là mô phỏng, như:

Mô phỏng các hiện tượng, định luật vật lý (Hiện tượng quang điện ngoài, chuyển động quay của vật rắn, Định luật Ohm, Định luật Amper...); các phản ứng hóa học, cấu trúc phân tử, nguyên tử...;

Mô phỏng cấu tạo, nguyên lý hoạt động của động cơ, thí nghiệm vật lý, hóa học;

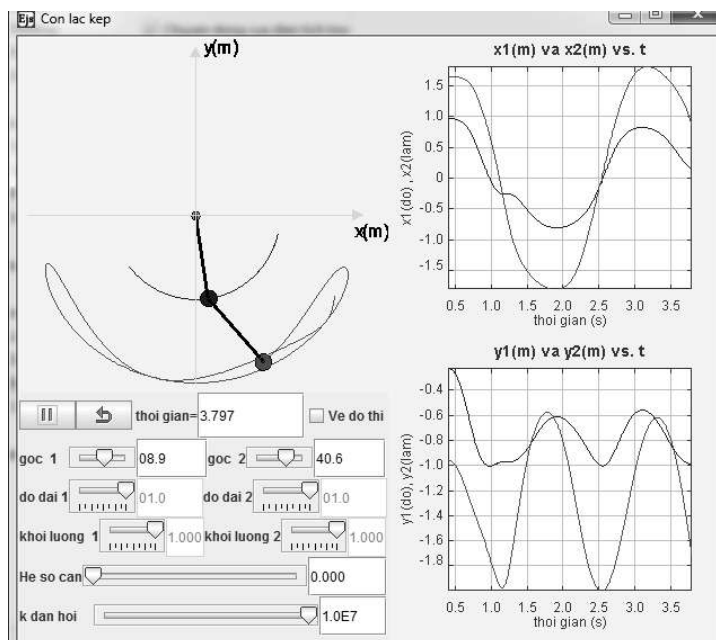
Mô phỏng theo sơ đồ khối phương pháp giải quyết một vấn đề như kỹ thuật tích phân, kỹ thuật vi phân... với Toán cao cấp; mô phỏng mô hình thiết kế (đơn giản, phức hợp...) đối với Kỹ thuật điện tử...;

Khai thác triệt để UDCNTT với một lộ trình từ 1 đến 2 năm các bộ môn KHTN sẽ có một bộ bài giảng điện tử thực sự hoàn chỉnh. Đây là điều kiện tiên quyết để giảng viên dành nhiều thời gian trên lớp cho sử dụng hiệu quả phương pháp tăng thực hành, lấy sinh viên là trung tâm của quá trình nhận thức dưới sự chỉ đạo của giảng viên.

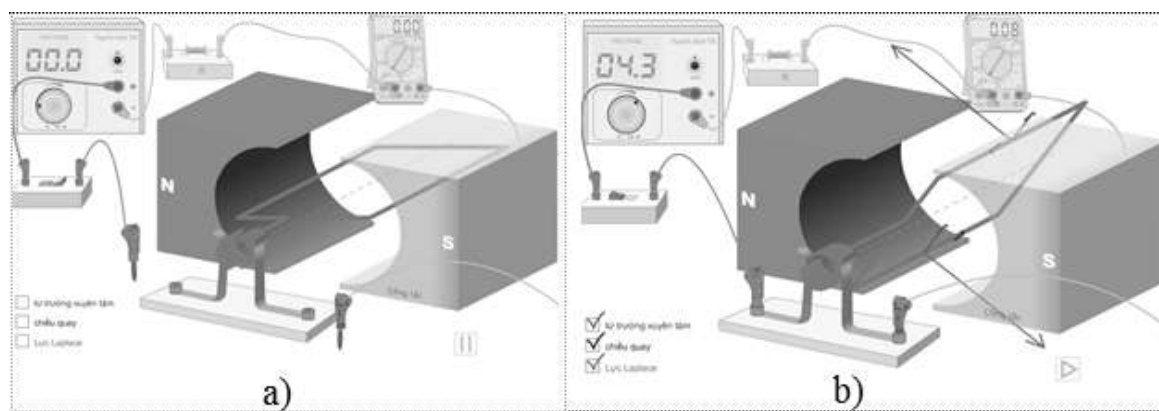
Một ví dụ minh họa:

Ví dụ 1: Mô phỏng thực hành con lắc kép (hình 1), sinh viên thực hành trên máy tính, nhận diện được con lắc kép và thực hành thao tác bằng cách đưa số liệu đầu vào (độ dài dây, khối lượng và góc ban đầu của từng con lắc đơn). Trên giao diện có các hệ thống nút khởi động, nút dừng và nút điều khiển... Kết quả thực hành có tính định tính (quỹ đạo

chuyển động của con lắc kép) và định lượng (số liệu, đồ thị biểu diễn đặc trưng tương ứng với số liệu).



Hình 1. Mô phỏng thực hành con lắc kép



Hình 2. Mô phỏng hoạt động của động cơ điện

Ví dụ 2: Mô phỏng nguyên lý hoạt động cơ bản của động cơ điện (Hình 2), giao diện ban đầu (Hình 2.a) là sơ đồ cấu tạo cơ bản của động cơ điện. Sinh viên cần thao tác nối mạch điện, đóng cầu giao và lựa chọn điện áp và thực hành với các lựa chọn biểu diễn véc tơ lực Loren, chiều của từ trường nam châm (Hình 2.b)...

Thực hành mô phỏng thí nghiệm về con lắc kép và nguyên lý hoạt động của động cơ điện nêu trên đạt được hiệu quả cao đối với người học. Đó là, tính trực quan sinh động, tính thực hành (thao tác, phân tích và xử lý số liệu) và nhất là tạo được sự hưng phấn của người học.

6. *Sử dụng kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực và sáng tạo*: Kỹ thuật dạy học là những cách thức hành động của giảng viên và sinh viên. Những kỹ thuật dạy học cơ bản đối với các môn KHTN là:

- Đặt câu hỏi so sánh sự giống nhau, khác nhau của những nhóm nội dung cùng loại (ví dụ như: lực từ với lực điện, lực hấp dẫn; phương trình Riccati với phương trình Becnulli...).

- Hướng dẫn sinh viên từng bước xác định điều kiện cần, điều kiện đủ của bài toán cần xem xét, từ đó hình thành hướng giải quyết bài toán.

- Tạo tình huống giả định rồi yêu cầu sinh viên cùng tranh luận.

Những kỹ thuật dạy học được chuẩn bị tốt sẽ có tác dụng lôi cuốn và kích thích sự tự duy của sinh viên.

7. *Chú trọng các phương pháp dạy học đặc thù bộ môn*: Các phương pháp dạy học đặc thù cần được xây dựng trên cơ sở lý luận dạy học bộ môn (Ví dụ như: thí nghiệm là một phương pháp dạy học đặc thù quan trọng của các môn khoa học tự nhiên...).

Đối với Toán cao cấp: Cần chú trọng kỹ thuật giải toán (bằng tay hoặc bằng máy tính). Do đó, cần chú trọng phương pháp và lựa chọn các bài tập kỹ thuật (mạch điện, cơ học chất rắn, cơ học chất lưu...). Khai thác triệt để các máy tính cá nhân hiện đại trong giải phương trình vi phân, hệ phương trình tuyến tính bậc thấp (bậc nhỏ hơn 5).

Đối với các môn Vật lý, Hóa học:

- Phần lý thuyết: Cần mô phỏng các hiện tượng vật lý có trong chương trình (quang phổ, liên kết phân tử, tĩnh điện, chuyển động của vật rắn...), từ đó xây dựng phương pháp hướng sinh viên theo chủ đề giảng dạy sinh động.

- Phần thí nghiệm: Khai thác các phần mềm mô phỏng thí nghiệm (định tính, định lượng) để sinh viên làm quen, nắm bắt tốt trước khi tiến hành làm thí nghiệm.

8. *Bồi dưỡng phương pháp học tập tích cực cho sinh viên*: Phương pháp học tập tự lực, chủ động đóng vai trò quan trọng trong việc tích cực hoá, phát huy tính sáng tạo của sinh viên. Để làm tốt nội dung này, cần chú ý:

- Giao các bài tập theo nhóm có chủ đề do giảng viên lựa chọn;

- Phát huy hiệu quả các giờ bài tập trong định hướng nhóm sinh viên giải quyết các bài tập được phân công. Có thể coi đây như là một seminar sinh viên trên lớp.

- Phát huy hoạt động của các câu lạc bộ sinh viên giỏi môn học, trước mặt nên có kế hoạch tổ chức các seminar học thuật định kỳ của môn học;

- Phối hợp với các đơn vị quản lý sinh viên để cùng trao đổi, nắm bắt tình hình học tập, rèn luyện của họ. Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, tự học tập thuận lợi cho sinh viên và giảng viên.

2.2.2. Nhóm giải pháp về đổi mới hình thức kiểm tra, thi đánh giá kết quả học tập

Việc kiểm tra, thi đánh giá kết quả học tập của sinh viên có ý nghĩa quan trọng trong quá trình đào tạo, ngoài ra còn cung cấp cho giảng viên thông tin để điều chỉnh hoạt động dạy của mình.

Căn cứ vào nội dung, chương trình được điều chỉnh, bổ sung cũng như yêu cầu tăng tính thực hành đối với các môn KHTN; Khoa Khoa học Tự nhiên đã định hướng đổi mới hình thức thi đối với từng môn như sau:

- Môn Toán cao cấp và Toán chuyên ngành: Thi tự luận (không có lý thuyết, bài tập nhiều câu hỏi, có xu hướng trắc nghiệm);

- Các môn Vật lý, Hóa học: Thi trắc nghiệm hoặc vấn đáp;

- Các môn điều kiện: Thực hành trên phòng thí nghiệm (thực, ảo).

2.2.3. Nhóm giải pháp đổi mới nội dung, giáo trình, tài liệu dạy học

Cùng với đổi mới chương trình, nội dung giáo dục, đào tạo cần đổi mới công tác biên soạn sách giáo khoa, giáo trình, tài liệu dạy học theo hướng đa dạng hóa, cập nhật tri thức mới, đáp ứng yêu cầu của từng bậc học, các chương trình giáo dục, đào tạo và nhu cầu học tập suốt đời của từng đối tượng. Cần khắc phục lối học tập trung vào một số môn học. Ở giai đoạn đầu của đổi mới, nên vừa nghiên cứu, biên soạn các sách giáo khoa, giáo trình, tài liệu dạy và học chung cho mọi người, vừa nghiên cứu, biên soạn các sách giáo khoa, giáo trình, tài liệu riêng cho phù hợp với từng loại đối tượng, đáp ứng nhu cầu phát triển phẩm chất, năng lực, năng khiếu cá nhân.

Cần chú trọng quan tâm đến những loại tài liệu học tập sau:

Giáo trình: Là những tài liệu học tập cơ bản, chung, chính thống, bắt buộc đối với mọi sinh viên khi học tập môn đó.

Tài liệu tham khảo, đọc thêm: Là những tài liệu cần thiết để bổ sung, đào sâu, mở rộng tri thức cho từng bài học, từng chương hay từng học phần trong mỗi môn học nhất định.

Tài liệu hướng dẫn học tập: Là những tài liệu có chức năng hướng dẫn học tập, ôn tập hay rèn luyện kỹ năng, tự học, tự thực hành, như đề cương bài giảng, đáp án ngân hàng câu hỏi của các môn học...

Sách tra cứu: Là những tài liệu dùng để tra cứu khi cần thiết như Từ điển, danh mục, các bảng thống kê.

Tap chí chuyên ngành: Là những tài liệu khoa học dùng để tham khảo.

Sách nghiên cứu: Là những công trình khoa học hay chuyên khảo dùng cho sinh viên khi nghiên cứu khoa học.

Tài liệu điện tử: Là những thông tin, kiến thức về mọi mặt thường xuyên được cập nhật trên mạng dành cho mọi đối tượng trong mọi lĩnh vực.

Thống kê biên tài liệu dạy học 2008-2015 trình bày trong Phụ lục 4.

2.2.4. Nhóm giải pháp tăng cường trang thiết bị kỹ thuật, cơ sở vật chất

Hệ thống trang thiết bị kỹ thuật, cơ sở vật chất đảm bảo hoạt động dạy - học đóng vai trò quan trọng trong quá trình giáo dục - đào tạo, góp phần thiết thực nâng cao chất lượng dạy học và nghiên cứu khoa học của giảng viên, sinh viên. Trang thiết bị kỹ thuật, cơ sở vật chất có thể phân loại: Hệ thống cơ sở vật chất dùng chung; hệ thống phòng học, giảng đường chuyên dụng đạt chuẩn; hệ thống thông tin, thư viện điện tử; cơ sở dữ liệu về chương trình, tu liệu, kết quả NCKH; cơ sở vật chất ngành KHTN và chú trọng hệ thống các câu lạc bộ sinh viên. Hiện các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật này ở khoa nói riêng, trường nói chung còn rất thiếu và chưa đồng bộ, cần tiếp tục đầu tư, bổ sung.

3. KẾT LUẬN

Những đặc thù riêng, cơ bản của các môn KHTN thể hiện ở tính ổn định, ít thay đổi, nên sự đổi mới nội dung chương trình thể hiện ở độ nông, sâu của từng đơn vị kiến thức; ở tỷ lệ cân đối giữa lý thuyết và thực hành, trong đó thực hành được ưu tiên chú trọng. Các giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học các môn KHTN đề xuất trên cần được triển khai nhậm ngành, đồng bộ, từ đổi mới nội dung chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy và học tập đến đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá khách quan, đồng thời cần nhanh chóng bổ sung, tăng cường trang thiết bị kỹ thuật và cơ sở vật chất đảm bảo cho giáo dục đào tạo.

Chú thích: Bài báo này là một phần kết quả của đề tài NCKH cấp Cơ sở, mã số C.2017-05 do nhóm tác giả thực hiện tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vũ Quang Việt (2005), “So sánh chương trình giáo dục đại học Mỹ và Việt Nam”, - *Kỷ yếu Hội thảo khoa học về tổ chức, quản lý giáo dục đại học*, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
2. Lê Minh Khôi, “Giáo dục Việt Nam - Nguy cơ tụt hậu khi ra trường”, - Nguồn <http://huc.edu.vn>.

3. Ngô Tứ Thành (2010), “Cần đổi mới cách giảng dạy ở đại học”, - Nguồn: *dantri.com.vn*, ngày 12/3/-2010.
4. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2004), *Kỷ yếu hội thảo đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam hội nhập và thách thức*, - Hà Nội, 3/2004.
5. Allan C. Ornstein, Thomas J. Lasley (1990), *Các chiến lược để dạy học có hiệu quả*, - Đại học Quốc gia Hà Nội biên dịch.

SOME MEASURES TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING COURSE OF NATURAL SCIENCES IN HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

***Abstract:** Based on theory of teaching and practice of teaching for pedagogical subjects in natural sciences (mathematics pedagogy, pedagogical physics, pedagogy, pedagogy, geography pedagogy) at the Hanoi Metropolitan University, we propose 8 solutions to improve the quality of teaching and learning the natural sciences. In addition to advanced teaching methods, attention should be paid to the methods of examining and assessing the quality of learning, the content of the curriculum and the enhancement of material facilities for effective education and training. The article also presents a physical simulation application as an illustrative example of the application of information technology in teaching.*

***Keywords:** Teaching methods, teaching innovation, teaching theory.*

VIỆT NAM TRONG CHÍNH SÁCH “NGOẠI GIAO MỀM” CỦA HÀN QUỐC

Phạm Thị Thanh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

***Tóm tắt:** Các hoạt động “ngoại giao mềm” hay ngoại giao văn hóa là sự tổng hợp của nhiều hoạt động đa dạng về văn hóa thông qua trao đổi các ý tưởng, các giá trị, truyền thống và bản sắc văn hóa giữa các quốc gia nhằm thúc đẩy quan hệ hợp tác văn hóa xã hội và đem lại lợi ích cho các quốc gia đó. Các chính sách ngoại giao văn hóa của Hàn Quốc không đơn thuần chỉ dừng ở mức quan hệ giao lưu hợp tác văn hóa thông thường, mà là sự “vươn vòi” của tư bản văn hóa Hàn Quốc ra thế giới. Thông qua các hoạt động ngoại giao văn hóa của Hàn Quốc tại Việt Nam, chúng ta có thể đúc rút kinh nghiệm quý cho Việt Nam trong quá trình hội nhập và phát triển.*

***Từ khóa:** Hàn Quốc, Việt Nam, ngoại giao văn hóa, công nghiệp văn hóa, ngoại giao mềm.*

Nhận bài ngày 1.3.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.3.2018

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

1. MỞ ĐẦU

Trong quan hệ quốc tế hiện đại, không phải lúc nào vị thế quốc gia cũng được đánh giá dựa trên sức mạnh quân sự hay kinh tế, mà văn hóa đang ngày càng tỏ rõ ưu thế và được các quốc gia quan tâm hơn. Văn biết sức mạnh quốc gia được xác định dựa trên nhiều nhân tố khác nhau, tuy nhiên không thể bỏ vai trò quan trọng của ngoại giao văn hóa, một trong những nhân tố làm gia tăng “sức mạnh mềm” của quốc gia. Ở các quốc gia phát triển và đang phát triển, ngoại giao văn hóa luôn được xem như một công cụ hữu hiệu của sức mạnh mềm, trong đó yếu tố văn hóa góp phần quan trọng trong việc giải quyết những thách thức lớn của thời đại như thách thức về sự bất bình đẳng, khoảng cách giàu - nghèo, chênh lệch phát triển, xung đột tôn giáo, xung đột sắc tộc...theo hướng phát triển bền vững. Do vậy, ngoại giao văn hóa được ví như “quyền lực mềm” vừa có khả năng lan tỏa bền bỉ, vừa có tác dụng thâm thấu lâu dài.

Đối với Hàn Quốc, chính sách ngoại giao văn hóa không đơn thuần dừng ở mức quan hệ giao lưu hợp tác văn hóa thông thường, mà là một phần của “làn sóng” văn hóa Hàn Quốc; vừa kết hợp chặt chẽ với chính sách đối ngoại kinh tế của nước này với thế giới, vừa

cũng chính là sự “vươn vòi” của tư bản văn hóa Hàn Quốc (thông qua điện ảnh, ca nhạc, thời trang, ẩm thực,...) ra thế giới.

Nằm trong tầm ảnh hưởng chung của khu vực, Việt Nam cũng là một trong những đích đến của chính sách ngoại giao văn hóa của Hàn Quốc bởi dân số đông, trẻ, có nhiều nét tương đồng về văn hóa. Thông qua các hoạt động ngoại giao văn hóa của Hàn Quốc tại Việt Nam, chúng ta có thể đúc rút kinh nghiệm quý cho Việt Nam trong quá trình hội nhập và phát triển.

2. NỘI DUNG

Ngoại giao văn hóa là sự tổng hợp của nhiều hoạt động đa dạng về văn hóa (giao lưu văn hóa, nghệ thuật, ngoại giao công chúng, giao lưu con người...) thông qua trao đổi các ý tưởng, các giá trị, truyền thống và bản sắc văn hóa giữa các quốc gia nhằm thúc đẩy quan hệ hợp tác văn hóa xã hội và đem lại lợi ích cho các quốc gia đó. Ngoại giao văn hóa cũng liên quan đến “sức mạnh mềm” mà Joseph Nye định nghĩa: “Sức mạnh mềm là khả năng để đạt được điều mình muốn thông qua sự thu hút, hấp dẫn người khác mà không cần dùng đến vũ lực hay đe dọa”. Ngoại giao văn hóa đóng vai trò quan trọng trong các lĩnh vực chính trị, kinh tế, cũng như vai trò phát huy bản sắc văn hóa dân tộc thông qua cách tiếp cận thân thiện, hướng đến các cá nhân hơn là hướng tới các chính phủ, hướng tới công chúng bình dân hơn là những người ở tầng lớp cao, góp phần tạo ra môi trường hòa nhã, tăng cường mối quan tâm chung và giảm thiểu sự định kiến.

Trong những năm gần đây, nhiều quốc gia trên thế giới từng bước thành lập các cơ quan, tổ chức đảm nhận sứ mệnh ngoại giao văn hóa ở nước ngoài, như Hội đồng Anh (Anh), Trung tâm Văn hóa Pháp (Pháp), Viện Goethe (Đức), Viện Khổng Tử (Trung Quốc), Trung tâm giao lưu văn hóa Nhật Bản (Nhật Bản), Trung tâm văn hóa Hàn Quốc (Hàn Quốc) và Việt Nam cũng có các Trung tâm Văn hóa tại Pháp và Lào... Việc ra đời các cơ quan văn hóa đại diện cho hình ảnh đất nước ở nước ngoài là chiến lược lâu dài của các quốc gia nhằm tranh giành sự ảnh hưởng về mặt văn hóa ở khu vực địa lý cụ thể, cũng như ý định lan tỏa sức ảnh hưởng ra toàn cầu. Thông qua ngoại giao văn hóa, mỗi nước tự tìm cho mình những cách thức hiệu quả nhất để quảng bá và gia tăng sức ảnh hưởng của thương hiệu quốc gia.

2.1. Định hướng chiến lược trong các hoạt động ngoại giao văn hóa của Hàn Quốc

Hàn Quốc là quốc gia nằm ở khu vực Đông Bắc lục địa châu Á. Theo xếp hạng của Ngân hàng Thế giới (WB) và Quỹ tiền tệ quốc tế (IMF), Hàn Quốc là nền kinh tế lớn

thứ 4 ở châu Á, thứ 11 trên thế giới (2015) và là một nước có mức sống cao, có nền kinh tế phát triển. Nền kinh tế Hàn Quốc dựa vào xuất khẩu, tập trung vào hàng điện tử, ô tô, tàu biển, máy móc, hóa dầu và rô-bốt. Nhưng so với các nước trong khu vực như Nhật Bản, Trung Quốc thì Hàn Quốc vẫn chưa thể sánh với hai nước này về công nghệ và quân sự. Hàn Quốc cũng chưa đủ sức cạnh tranh với Trung Quốc, Nhật Bản về phát triển công nghệ thông tin và lao động kỹ năng.

Tuy nhiên, để duy trì sự phát triển trong nước và tăng cường vị thế trong khu vực, Hàn Quốc luôn định hướng chiến lược hiệu quả, cân bằng được cả sức mạnh trong và ngoài nước, với mục tiêu đặt văn hóa ở vị trí then chốt trong chính sách phát triển ngành công nghiệp văn hóa của nước này ra thế giới. Chính phủ làm mọi cách để đưa hình ảnh của Hàn Quốc ngày càng trở nên thu hút hơn đối với thế giới, từ đó khẳng định thương hiệu quốc gia thông qua những nỗ lực không ngừng của cả chính phủ và người dân nước này.

Vào những năm 60 của thế kỷ trước, Hàn Quốc vốn là một nước nông nghiệp nghèo nàn, lạc hậu và tài nguyên thiên nhiên hầu như không có. Người Hàn Quốc nhận thức rõ rằng chính sách hướng nội là không phù hợp và họ đã chọn một hướng đi khác đó chính là hướng ra bên ngoài, đẩy mạnh xuất khẩu. Đến năm 1990, khi thế giới biết đến 4 “con rồng” châu Á trong đó có Hàn Quốc, thì người ta thường nghĩ đến những “kỳ tích” trong phát triển kinh tế đã làm nên “Kỳ tích Sông Hàn”, chứ chưa hề biết rằng “công nghiệp văn hóa” - một trong những hướng chiến lược xuất khẩu của Hàn Quốc đã góp phần không nhỏ để làm nên kỳ tích đó. Hơn một thập niên sau, nhờ sự nỗ lực không ngừng để xây dựng các mối quan hệ và áp dụng chính sách mở rộng hợp tác văn hóa song phương với nhiều đối tác, trong đó có Việt Nam (năm 1994), thì ngành công nghiệp văn hóa Hàn Quốc đã được biết đến với vai trò quan trọng, cùng những đóng góp to lớn cho nền kinh tế đất nước. Giá trị kinh tế của ngành công nghiệp văn hóa Hàn Quốc từ sau năm 1999 với mức tăng trưởng trung bình hàng năm là 21,1% (trong khi đó tăng trưởng kinh tế trung bình hàng năm giai đoạn 2000 – 2002 chỉ ở mức 6,1%). Đến năm 2010, nguồn doanh thu từ công nghiệp văn hóa là 72,5378 nghìn tỷ won, tăng 5,1% so với cùng kỳ năm trước và có mức đóng góp cho GDP là 6,2%. Con số trên cho thấy Hàn Quốc đã thành công trong chiến lược mục tiêu đặt văn hóa quốc gia ở vị trí then chốt trong chính sách xuất khẩu văn hóa ra bên ngoài. Bên cạnh đó, nhờ vào nỗ lực quảng bá thương hiệu quốc gia thông qua các hoạt động văn hóa đã giúp Hàn Quốc lọt vào top những quốc gia xuất khẩu văn hóa hàng đầu thế giới. Làn sóng văn hóa Hàn Quốc và hiện tượng Hàn lưu (Hallyu) ở các nước được xác định là chìa khóa quan trọng giúp “xứ sở Kim Chi” khẳng định được vị thế của mình trên bản đồ thế giới ngay từ những năm đầu thế kỷ XXI.

Qua nhiều giai đoạn phát triển, mặc dù các mục tiêu văn hóa của từng thời kỳ có những thay đổi nhất định, tùy thuộc theo hoàn cảnh cụ thể của đất nước, song các mục tiêu

chủ yếu và thường xuyên trong chính sách văn hóa Hàn Quốc vẫn là: Xây dựng bản sắc văn hóa dân tộc; Phát triển văn hóa, nghệ thuật; Nâng cao chất lượng đời sống văn hóa của nhân dân; Thúc đẩy các ngành công nghiệp văn hóa. Điều này cho thấy chiến lược văn hóa quốc gia của Hàn Quốc không còn là mục tiêu riêng của lĩnh vực văn hóa, mà lan sang cả kinh tế, chính trị, đối nội, đối ngoại... với mục tiêu gia tăng tầm ảnh hưởng của quốc gia thông qua sức mạnh mềm.

Ở trong nước, với vai trò đầu nôi, việc phát triển các chính sách văn hóa quốc gia đã góp phần xây dựng nền tảng xã hội tri thức, khơi thông và cải thiện mối quan hệ của chính phủ với doanh nghiệp, cũng như với chính nhân dân Hàn Quốc. Còn trong vai trò đối ngoại, việc thành công trong chiến lược xuất khẩu văn hóa ra nước ngoài đã giúp quốc gia này dễ dàng thực hiện chiến lược ngoại giao văn hóa, xây dựng hình ảnh quốc gia, nâng cao uy tín thương hiệu quốc tế của mình.

Có thể dễ dàng nhận thấy sự thành công trong lĩnh vực văn hóa và kinh tế của một quốc gia thông qua sức lan tỏa và nguồn doanh thu mà đất nước đó có được, tuy nhiên những thành công về chính trị và ngoại giao thì không dễ đánh giá. Thế nhưng, việc Hàn Quốc đã thành công trong vấn đề quảng bá hình ảnh tốt đẹp về đất nước Hàn Quốc ra bên ngoài thông qua các chính sách phát triển văn hóa mà hiện tượng Hàn Lư là một ví dụ điển hình, đã giúp quốc gia này nâng cao vị thế trên trường quốc tế, nên có thể coi đó như là một trong những thành công trong lĩnh vực ngoại giao. Trong diện mạo mới, các hoạt động văn hóa ở nước ngoài, từ chinh phục công chúng, đã biến thành một phần trong chiến lược ngoại giao chính trị khi gắn liền với các hội nghị thượng đỉnh, các cuộc gặp gỡ cấp nhà nước Hàn Quốc, hay trong các chuyến công du của lãnh đạo cấp cao nước này để thúc đẩy sự hiểu biết giữa Hàn Quốc và các nước đối tác. Trong các chuyến công du nước ngoài của lãnh đạo cấp cao Hàn Quốc luôn có các hoạt động văn hóa đan xen và có sự tham gia quảng bá của Tổng thống Hàn Quốc, như chuyến thăm Việt Nam năm 2013, Tổng thống Hàn Quốc Park Geun Hye trong trang phục Hanbok truyền thống của Hàn Quốc đã tham dự và phát biểu tại Lễ hội trình diễn Áo dài – Hanbo. Tại Brazil năm 2015, Tổng thống Park Geun Hye đã có mặt tại chương trình biểu diễn kết hợp quảng bá thời trang và âm nhạc Hàn Quốc. Tại Mexico tháng 4/2016, bà Park cũng không quên tăng cường các hoạt động ngoại giao văn hóa truyền thống nước nhà nhằm thu hút sự quan tâm và yêu mến của người dân Mexico đối với văn hóa Hàn Quốc. Đầu tháng 5/2016, trong chuyến thăm cấp nhà nước đầu tiên trong lịch sử tới Cộng hòa Hồi giáo Iran, người đứng đầu Chính phủ Hàn Quốc cũng tham gia chiến dịch quảng bá hình ảnh đất nước đến người dân Iran mang tên "Korea-Iran One Heart Festival" tại Thủ đô Tehran. Tháng 6/2016, trong chuyến công du dài 12 ngày tới Pháp và ba nước Đông Phi là Ethiopia, Uganda và Kenya, bà Park cũng

tham dự lễ ra mắt dự án Korea Aid tại các nước này. Những hoạt động ngoại giao văn hóa tích cực trong các chuyến công du của nguyên thủ Hàn Quốc đã góp phần quảng bá tích cực hình ảnh đất nước Hàn Quốc và gia tăng hiệu ứng của làn sóng văn hóa Hàn Quốc tới khắp các lục địa trên thế giới.

Với phương châm dùng sức mạnh mềm để gia tăng tầm ảnh hưởng hơn là dùng sức mạnh của quân sự hay kinh tế trong xu thế toàn cầu hóa, Hàn Quốc đã thành công trong mục tiêu đưa ngành công nghiệp văn hóa trở thành một trong những trụ cột quan trọng nhất của quyền lực quốc gia. Dù chưa xác định rõ tất cả các thành tựu đối ngoại, nhưng mô hình "ngoại giao văn hóa" đến nay gần như đáp ứng tất cả các mục tiêu xây dựng thương hiệu quốc gia và duy trì nhận thức tích cực của công chúng về Hàn Quốc. Cách tiếp cận này không chỉ thúc đẩy lợi ích cộng đồng người Hàn ở nước ngoài, mà còn chuyển đổi văn hóa thành cầu nối để xóa bỏ rào cản địa lý, ngôn ngữ, qua đó tăng cường và duy trì nền tảng quan hệ ngoại giao – kinh tế, chính trị - xã hội giữa Hàn Quốc với các đối tác trong tương lai.

Hàn Quốc là một quốc gia năng động. Bên cạnh các thành tựu kinh tế nổi bật, quốc gia này đã đạt nhiều thành công trong lĩnh vực văn hóa, biến văn hóa thành một ngành công nghiệp và xuất khẩu. Những kinh nghiệm, đối sách về chiến lược phát triển văn hóa của Hàn Quốc là bài học quý giá cho các nước trong khu vực, trong đó có Việt Nam.

2.2. Hoạt động ngoại giao văn hóa của Hàn Quốc đối với Việt Nam

Việt Nam và Hàn Quốc là hai nước nằm trong khu vực Đông Á nên có nhiều nét tương đồng về lịch sử, văn hóa. Riêng ở khu vực Đông Nam Á, Việt Nam là một trong những quốc gia du nhập văn hóa Hàn Quốc ngay thời kỳ đầu khi nước này bắt đầu chiến lược xuất khẩu văn hóa.

Tháng 12 năm 1992, Việt Nam – Hàn Quốc thiết lập quan hệ ngoại giao, thì đến tháng 8/1994, hai nước đã ký Hiệp định văn hóa tại Hà Nội. Hiệp định có hiệu lực trong 5 năm và tự động gia hạn 5 năm một lần. Trên tinh thần Hiệp định Văn hóa, hai nước đã thống nhất chia sẻ kinh nghiệm quản lý, các phương pháp, điều kiện và kỹ thuật của hoạt động văn hóa; xúc tiến hợp tác giáo dục và khoa học; giao lưu giữa các viện nghiên cứu văn hóa nghệ thuật; hợp tác giữa các hội văn học-nghệ thuật, hội nhà văn, hội mỹ thuật, hội nghệ sĩ sân khấu, hội nghệ sĩ múa... Điều này chứng tỏ văn hóa là một trong những lĩnh vực hợp tác mà hai bên đều hết sức coi trọng.

Hiệp định Văn hóa được ký kết đã kéo theo sự gia tăng số lượng doanh nghiệp Hàn Quốc đầu tư vào Việt Nam, cộng với sự du nhập của văn hóa Hàn Quốc, người Việt Nam

bắt đầu quan tâm đến những món ăn xuất hiện trên phim ảnh Hàn Quốc. Thêm vào đó, văn hóa ẩm thực Việt Nam và Hàn Quốc có nhiều nét tương đồng, bữa chính đều dùng cơm, nên từ đó người Việt Nam bắt đầu quan tâm đến các món ăn Hàn Quốc, tạo nền tảng cho ẩm thực Hàn Quốc trở nên phổ biến và thịnh hành ở Việt Nam. Trong bối cảnh đó, nằm trong chính sách xuất khẩu văn hóa quốc gia ra thế giới, từ năm 2008, Đại sứ quán Hàn Quốc tại Việt Nam định kỳ hàng năm tổ chức Lễ hội Văn hóa Ẩm thực Việt Nam – Hàn Quốc với các gian hàng đầy màu sắc, mang đến cơ hội quảng bá ẩm thực Hàn Quốc dưới nhiều góc độ. Đến năm 2010, Việt Nam cũng bắt đầu tổ chức định kỳ Lễ hội Du lịch - Văn hóa Việt Nam tại Hàn Quốc với sự hỗ trợ của các cơ quan, tổ chức của Hàn Quốc. Đặc biệt, năm 2012, nhân dịp hai nước kỷ niệm 20 năm thiết lập quan hệ ngoại giao giữa Việt Nam và Hàn Quốc và chào mừng Năm Hữu nghị Việt Nam - Hàn Quốc, hai bên đã tổ chức nhiều hoạt động văn hóa lớn có ý nghĩa, như Lễ hội Du lịch và Văn hóa Việt Nam tại Thành phố Changwon và Thủ đô Seoul Hàn Quốc. Tại Lễ hội, các hoạt động triển lãm, biểu diễn nghệ thuật, hội thảo xúc tiến và đầu tư Việt Nam được tổ chức nhằm giới thiệu, quảng bá văn hóa Việt Nam tới người dân Hàn Quốc, góp phần tăng cường hiểu biết giữa nhân dân hai nước, giúp cộng đồng người Việt Nam đang sinh sống, học tập và làm việc tại Hàn Quốc hòa nhập hơn vào xã hội Hàn Quốc.

Cũng nhân dịp kỷ niệm 20 năm thiết lập quan hệ ngoại giao Việt Nam – Hàn Quốc, Hội những người Hàn Quốc yêu Việt Nam (VESAMO) đã tổ chức chương trình đến thăm và giao lưu, đồng thời tổ chức buổi hòa nhạc với sự trình diễn của Dàn nhạc Giao hưởng thành phố Bu-san gồm 53 nhạc công đến từ Hàn Quốc, kết hợp với chương trình biểu diễn Quan họ của Nhà hát Quan họ Bắc Ninh tại Trung tâm văn hóa Kinh Bắc. Năm 2013, Lễ hội Du lịch và Văn hóa Việt Nam tiếp tục được tổ chức tại Thủ đô Seoul và Thành phố Daegu, năm 2014 tổ chức tại Seoul và Gwangju, năm 2015 tổ chức tại Seoul và Jeju. Năm nay (2016), Lễ hội được tổ chức tại tỉnh Chungnam và thành phố Andong. Ngoài ra, các tập đoàn giải trí lớn của Hàn Quốc cũng tích cực đầu tư vào lĩnh vực điện ảnh của Việt Nam, như CJ, Lotte, Diamond...

Về lĩnh vực di sản, cơ quan chuyên môn của hai Bộ Văn hóa đã ký kết các chương trình hợp tác, bản ghi nhớ hợp tác về quảng bá di sản văn hóa vật thể, phi vật thể, khai quật và nghiên cứu về di sản văn hóa biển, tổ chức trưng bày triển lãm và quảng bá các di sản thế giới của Việt Nam cũng như của Hàn Quốc, trong đó có việc Vịnh Hạ Long của Việt Nam và Đảo Jeju của Hàn Quốc cùng được chọn là hai trong “Bảy kỳ quan thiên nhiên mới” của thế giới, đã khẳng định sự hợp tác chặt chẽ của hai nước trong việc hỗ trợ nhau thúc đẩy và quảng bá hình ảnh quốc gia...

3. MỘT SỐ ĐÚC RÚT

Xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng với tinh thần hòa bình, hợp tác và phát triển đã giúp ngoại giao văn hóa trở thành “sức mạnh mềm” ở thế kỷ 21. Để mở rộng hợp tác quốc tế và tổ chức các hoạt động ngoại giao văn hóa một cách có hiệu quả, cũng như nhằm tăng cường sự ảnh hưởng mạnh mẽ của văn hóa trong điều kiện hiện nay, nhiều quốc gia và vùng lãnh thổ đang tìm cách gia tăng sức mạnh mềm cho mình, trong đó có Hàn Quốc.

Sự thật, Hàn Quốc là quốc gia có nhiều kinh nghiệm và hiện rất thành công trong chiến lược xuất khẩu văn hóa ra thế giới mà “Làn sóng văn hóa Hàn Quốc” là một hiện tượng điển hình không chỉ tại các quốc gia châu Á, mà đang lan sang cả châu Âu và châu Mỹ. Việc mở rộng đầu tư cho xuất khẩu văn hóa và thông qua văn hóa để quảng bá hình ảnh đất nước, dùng “quyền lực mềm” để tăng cường mối quan hệ ngoại giao với các nước đối tác là một chiến lược lâu dài, bền bỉ, nhận được sự ủng hộ tích cực từ Chính phủ và nhân dân Hàn Quốc. Trong các thập kỷ tới, các mục tiêu chiến lược của Hàn Quốc về gia tăng sức mạnh mềm được định hướng là tiếp tục theo đuổi các chính sách phát triển văn hóa ra bên ngoài, tuy nhiên nội dung và cường độ sẽ mạnh hơn, nhanh hơn, nâng cao “quyền lực mềm” Hàn Quốc lên một tầm cao mới.

Đối với Việt Nam, trong bối cảnh hội nhập toàn cầu, Việt Nam cũng không là ngoại lệ trước sự tác động của quá trình hội nhập đó. Tuy nhiên, Việt Nam cần xây dựng và hoàn thiện cơ chế, chính sách về ngoại giao văn hóa. Cùng với đó là xác định và tìm ra con đường để chuyển hóa văn hóa thành sức mạnh, trong đó coi trọng việc tiếp thu chọn lọc tinh hoa văn hóa nhân loại với việc bảo tồn, bồi đắp và làm sâu sắc thêm những giá trị văn hóa giàu bản sắc truyền thống của dân tộc, để biến văn hóa thành một tài nguyên quan trọng, bên cạnh các giá trị tài nguyên khác như nguồn nhân lực dồi dào, lợi thế địa lý, khoáng sản, tiềm năng kinh tế... Theo khẳng định của Joseph Nye, “Việt Nam hoàn toàn có thể xây dựng quyền lực mềm cho riêng mình”. Ngoài ra, Việt Nam cần vận dụng sáng tạo sự lan tỏa và những ảnh hưởng của văn hóa trong các hoạt động ngoại giao, tăng cường quảng bá hình ảnh quốc gia, giúp làm sâu sắc và thắt chặt quan hệ hữu nghị, mật thiết với nhiều quốc gia trên thế giới, đặc biệt là với Hàn Quốc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

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 Thị Miên Thảo, “Sự phát triển của công nghiệp văn hóa Hàn Quốc hiện nay”, Tạp chí Nghiên cứu Đông Bắc Á số 6, 2012.
3. <http://kinhtedothi.vn/tu-ky-tich-song-han-den-ky-tich-song-hong-305377.html>
4. <http://thongtinhanquoc.com/chinh-sach-van-hoa-han-quoc>

VIETNAM IN THE AIM OF SOUTH KOREA’S SOFT POWER DIPLOMACY

***Abstract:** Governments across the globe are increasingly recognizing the importance of soft power diplomacy or cultural diplomacy which is considered an important tool in fostering a mutual understanding as well as bringing benefits for the two sides. The Korean government has embraced mainstream cultural contents as tools of soft power aiming to “expand” its Korean Capital to the world. Through cultural programs of the South Korea in Viet Nam, there are many effective points which we can apply in the process of promoting Viet Nam’s image to the world.*

***Keywords:** The Republic of Korea, cultural dimplomacy, cultural industry, soft diplomacy.*

CÔNG TÁC BỒI DƯỠNG THƯỜNG XUYÊN GIÁO VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC LẠNG SƠN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Hoàng Mạnh Tùng

Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn

Tóm tắt: *Hiện nay, để đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục và thực hiện những mục tiêu cụ thể của giáo dục thì việc bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên trở thành một nhu cầu cấp bách. Trong bài báo này, chúng tôi tập trung nghiên cứu thực trạng công tác bồi dưỡng thường xuyên giáo viên ngành giáo dục Lạng Sơn, từ đó đưa ra những kiến nghị nhằm nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng giáo viên ngành giáo dục tỉnh Lạng Sơn nói riêng, giáo viên ngành giáo dục nói chung.*

Từ khóa: *Bồi dưỡng giáo viên, nhu cầu cấp bách, tỉnh Lạng Sơn.*

Nhận bài ngày 4.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018

Liên hệ tác giả: Hoàng Mạnh Tùng; Email: tunghm.c10@moet.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Nghị quyết số 29-NQ/TW nhấn mạnh công tác phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo, trong đó chú trọng “Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm an ninh, quốc phòng và hội nhập quốc tế. Thực hiện chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học và trình độ đào tạo. Tiến tới tất cả các giáo viên tiểu học, trung học cơ sở, giáo viên, giảng viên các cơ sở giáo dục nghề nghiệp phải có trình độ từ đại học trở lên, có năng lực sư phạm...” [1].

Ngày 28 tháng 11 năm 2014 Quốc hội ban hành Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông; ngày 27 tháng 3 năm 2015, Thủ tướng Chính phủ ra Quyết định số 404/QĐ-TTg phê duyệt *Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*. Theo đó, mục tiêu xây dựng, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng đổi mới giáo dục phổ thông được đặt ra là: Chuẩn hóa, đảm bảo chất lượng, đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đặc biệt chú trọng tăng cường và phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ, nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, bổ sung kịp thời các kiến thức kỹ năng, phương pháp, các kỹ thuật quản lý, giáo dục, dạy học mới giúp giáo viên (GV) và cán bộ quản lý giáo dục (CBQL) hoàn thành tốt nhiệm vụ của nhà giáo và đáp ứng triển khai tốt đổi mới giáo dục phổ thông.

Để đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục hiện nay và thực hiện mục tiêu giáo dục nói chung thì việc bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên trở thành một nhu cầu bức thiết đòi hỏi người cán bộ quản lý giáo dục phải hết sức quan tâm, đặt công tác này vào vị trí trung tâm trong việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện. Việc cử giáo viên tham gia các lớp bồi dưỡng tập trung tại cơ sở làm nhiệm vụ bồi dưỡng giáo viên hàng năm khó đáp ứng được nhu cầu nâng cao trình độ, năng lực của từng giáo viên và khó sát với yêu cầu của mỗi nhà trường. Mặt khác, đứng trước những thay đổi nhiều mặt của giáo dục, của nhà trường, của người học, của chương trình giáo dục đòi hỏi người giáo viên phải không ngừng tự học, tự bồi dưỡng để đáp ứng yêu cầu thực hiện nhiệm vụ trong giai đoạn mới; theo đó, trách nhiệm của Hiệu trưởng trường học phải quản lý được việc bồi dưỡng thường xuyên giáo viên.

2. NỘI DUNG

2.1. Những yêu cầu về quản lý bồi dưỡng thường xuyên giáo viên ngành giáo dục Lạng Sơn

Phát triển đội ngũ giáo viên là yêu cầu cấp thiết, là yếu tố cơ bản có ý nghĩa quyết định trong việc phát triển giáo dục. Bồi dưỡng là hoạt động giúp giáo viên tăng thêm về kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ, năng lực, phẩm chất... Bồi dưỡng thường xuyên là hoạt động bồi dưỡng hàng năm giúp giáo viên học tập để cập nhật kiến thức về chính trị, kinh tế - xã hội, bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp, phát triển năng lực dạy học, năng lực giáo dục và những năng lực khác theo yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên, yêu cầu nhiệm vụ năm học, cấp học, yêu cầu phát triển giáo dục của địa phương, yêu cầu đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục.

Để thực hiện tốt nhiệm vụ bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, trong công tác quản lý phải đảm bảo các yêu cầu cơ bản sau:

Thứ nhất, phải xây dựng kế hoạch bồi dưỡng giáo viên hàng năm cụ thể, phù hợp điều kiện của nhà trường và của giáo viên, đảm bảo giáo viên được bồi dưỡng thường xuyên 3 nội dung theo qui định, trong đó nội dung tự chọn giáo viên thực hiện tự bồi dưỡng là chính dưới sự quản lý trực tiếp của hiệu trưởng;

Thứ hai, hướng dẫn giáo viên lựa chọn các chuyên đề bồi dưỡng bám sát yêu cầu thực hiện nhiệm vụ trọng tâm của cấp học theo năm học, tập trung bồi dưỡng những khía cạnh mà mỗi giáo viên còn thiếu, còn yếu.

Thứ ba, gắn kết giữa nhu cầu của từng giáo viên trên cơ sở cho giáo viên tự lựa chọn nội dung bồi dưỡng, kết hợp với sử dụng kết quả đánh giá giáo viên hàng năm theo chuẩn

ngành nghiệp để hướng dẫn giáo viên lập kế hoạch bồi dưỡng và giám sát quá trình thực hiện.

Thứ tư, phải tổ chức được lực lượng tham gia bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, lựa chọn các giảng viên ở các cơ sở đào tạo giáo viên, xây dựng lực lượng giáo viên cốt cán ở địa phương, ở nhà trường để hỗ trợ giáo viên trong quá trình bồi dưỡng; đa dạng hóa các hình thức bồi dưỡng, tạo cơ hội cho mọi giáo viên được bồi dưỡng theo đúng qui định.

Thứ năm, phân công cán bộ quản lý trường học phụ trách công tác bồi dưỡng giáo viên rõ ràng, cam kết trách nhiệm, trong đó hiệu trưởng phải chịu trách nhiệm chính; Tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng thường xuyên giáo viên nghiêm túc, công bằng, khoa học, cung cấp được các thông tin phản hồi cần thiết để điều chỉnh việc bồi dưỡng của giáo viên cũng như việc quản lý của chính hiệu trưởng.

2.2. Định hướng thực hiện công tác dưỡng thường xuyên giáo viên ngành giáo dục Lạng Sơn

Căn cứ yêu cầu đổi mới giáo dục, đề xuất của các cơ sở giáo dục, kết quả công tác bồi dưỡng những năm trước và năng lực của đơn vị tổ chức bồi dưỡng, năm 2017, Khoa Bồi dưỡng Cán bộ quản lý và nhân viên (CBQL&NV) trường CĐSP Lạng Sơn tiếp tục thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, bồi dưỡng thường xuyên cho đội ngũ CBQL, GV, NV ngành Giáo dục như sau:

Nội dung bồi dưỡng

Tổng hợp, phân tích phiếu điều tra khảo sát ý kiến đề xuất của học viên về công tác bồi dưỡng CBQL, GV, NV ngành Giáo dục năm 2017 để nghiên cứu, tham mưu xây dựng hệ thống chuyên đề bồi dưỡng năm 2018 cho phù hợp, cần thiết. Một số chuyên đề được nhiều học viên đề xuất như:

- Đối với giáo dục mầm non, các chuyên đề: Xây dựng trường học tích cực lấy trẻ làm trung tâm; Phương pháp đánh giá trẻ; Kỹ năng xây dựng mối quan hệ với phụ huynh học sinh; Kỹ năng tổ chức sự kiện cho cán bộ quản lý; Chuẩn bị tiếng Việt cho trẻ mẫu giáo vùng dân tộc; Công tác quản lý tài chính, tài sản cho chủ tài khoản và kế toán...

- Đối với bậc tiểu học, các chuyên đề: Dạy học trải nghiệm; Dạy học theo phương pháp bàn tay nặn bột; Kỹ năng tổ chức sự kiện cho CBQL cấp Tiểu học; Kỹ năng tự làm đồ dùng dạy học...

- Đối với bậc THCS, các chuyên đề: Chương trình giáo dục địa phương môn Văn, Sử; Kỹ năng tổ chức hoạt động cho học sinh bán trú sinh hoạt tại trường; Xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển chương trình giáo dục...

Trên cơ sở các ý kiến đề xuất trên, Khoa Bồi dưỡng CBQL&NV trường CĐSP Lạng Sơn đã trao đổi, thống nhất với các phòng chuyên môn thuộc Sở GDĐT, các phòng GDĐT, một số cơ sở giáo dục để lựa chọn chuyên đề bồi dưỡng; thực hiện một số chuyên đề thuộc chương trình BDTX giáo viên, CBQL do Bộ GDĐT ban hành; đồng thời tiếp tục xây dựng các chuyên đề mới và tổ chức bồi dưỡng GV đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông và nâng cao nghiệp vụ cho GV...

Đối tượng, hình thức, thời gian bồi dưỡng

- *Đối tượng*: Giáo viên, nhân viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục các bậc học mầm non, phổ thông. Tùy từng chuyên đề và điều kiện thực tế sẽ lựa chọn đối tượng bồi dưỡng theo đội ngũ cốt cán hoặc đại trà.

- *Hình thức*: Tiếp tục đa dạng hóa hình thức bồi dưỡng phù hợp với yêu cầu thực tế (tập trung theo cụm huyện, theo từng huyện, tập trung tại trường CĐSP...)

- *Thời gian*: Tổ chức tập trung chủ yếu vào các tháng hè 6,7,8 hoặc vào các ngày cuối tuần trong năm học.

2.3. Những kết quả bước đầu

Thực hiện Kế hoạch số 727/KH- SGDDĐT ngày 11/4/2017 về bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, bồi dưỡng thường xuyên cho CBQL, giáo viên, nhân viên ngành Giáo dục năm 2017; Quyết định thành lập Ban tổ chức, Quyết định thành lập Ban quản lý theo từng cụm huyện... Căn cứ kế hoạch số 727/KH- SGDDĐT, trường CĐSP Lạng Sơn đã thông báo triệu tập bồi dưỡng thành 4 đợt trong gần 5 tháng (từ 6/6 đến 22/10/2017) theo 6 đơn vị theo cụm huyện, thành phố gồm: Thành phố - Cao Lộc (bồi dưỡng tại trường CĐSP), Chi Lăng - Hữu Lũng (bồi dưỡng tại Chi Lăng); Lộc Bình - Đình Lập (bồi dưỡng tại Lộc Bình); Văn Quan- Bình Gia- Bắc Sơn (bồi dưỡng tại Bắc Sơn); Văn Lãng - Tràng Định (một số chuyên đề bồi dưỡng tại huyện hoặc tại trường CĐSP).

Thành lập Ban quản lý (BQL) lớp học, thành phần gồm CBQL, GV của trường sư phạm và CBQL, chuyên viên các phòng GDĐT. Phân công nhiệm vụ thành viên BQL cụ thể, rõ ràng. Phối hợp chặt chẽ trong khâu quản lý, đôn đốc học viên; chuẩn bị các điều kiện phục vụ bồi dưỡng; kiểm tra, giám sát việc thực hiện theo nhiệm vụ phân công.

Phối hợp với các phòng chuyên môn Sở GDĐT thành lập các đoàn, tổ chức kiểm tra, giám sát thực hiện kế hoạch bồi dưỡng. Tổng số lượt kiểm tra, giám sát các đợt bồi dưỡng là 09 lượt. Trong mỗi buổi kiểm tra, Đoàn đã họp với các đơn vị đăng cai của từng cụm huyện để trao đổi, đánh giá, rút kinh nghiệm về việc tổ chức thực hiện nội dung, kế hoạch bồi dưỡng, từ đó có những bổ sung, điều chỉnh kịp thời.

Để chuẩn bị tốt điều kiện phục vụ các lớp bồi dưỡng, trường CĐSP Lạng Sơn đã thỏa thuận, kí hợp đồng với các đơn vị về đặt địa điểm đặt lớp. Đơn vị phối kết hợp thực hiện công tác bồi dưỡng ở các cụm huyện, thành phố có tinh thần trách nhiệm, đảm bảo về cơ sở vật chất phục vụ công tác bồi dưỡng đạt hiệu quả. Một số đơn vị thuận lợi, có điều kiện cơ sở vật chất và phối hợp chuẩn bị rất chu đáo phục vụ các lớp như: phòng GDĐT Bắc Sơn, Tràng Định, Hữu Lũng...

Ban tổ chức in ấn tài liệu, cung cấp văn phòng phẩm theo yêu cầu, đề nghị của giảng viên, báo cáo viên. Tài liệu đảm bảo đủ về số lượng, chất lượng và kịp thời gian cho các lớp bồi dưỡng đặt tại các huyện.

Mỗi đợt bồi dưỡng, Ban tổ chức xây dựng phiếu điều tra, tổ chức khảo sát, tiếp nhận ý kiến đánh giá, phản hồi từ học viên. Phiếu khảo sát xây dựng trên 05 tiêu chí, gồm: nội dung bồi dưỡng; phương pháp tổ chức bồi dưỡng của giảng viên; công tác tổ chức và quản lý; đánh giá tính phù hợp, khả thi của chuyên đề và những đề xuất để nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng. Bên cạnh những ý kiến phản hồi, góp ý mang tính xây dựng, những đề xuất tích cực, thiết thực của học viên thì vẫn còn nhiều học viên thực hiện chưa nghiêm túc nội dung này, không có ý kiến hoặc ý kiến chung chung, không rõ ràng.

Nội dung các chuyên đề bồi dưỡng được lựa chọn xây dựng, tổ chức cơ bản đáp ứng yêu cầu, mục tiêu công tác bồi dưỡng và nhu cầu của cơ sở giáo dục cũng như nguyện vọng của CBQL, GV, NV. *Thứ nhất*, căn cứ vào các Thông tư của Bộ GDĐT về việc ban hành chương trình bồi dưỡng CBQL, GV như Thông tư 26/2015/TT-BGDĐT ngày 30/10/2015 ban hành *Chương trình bồi dưỡng thường xuyên CBQL trường tiểu học*; Thông tư số 27/2015/TT-BGDĐT ngày 30/10/2015 ban hành *Chương trình bồi dưỡng thường xuyên CBQL trường THCS, THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học*, Thông tư 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10/7/2012 ban hành *Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên*; Thông tư 30, 31, 32, 33, 36/2011/TT-BGDĐT về ban hành chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non, tiểu học, giáo viên phổ thông và GDTX. *Thứ hai*, căn cứ các chuyên đề do các phòng chuyên môn Sở Giáo dục và Đào tạo đề xuất và chủ trì thực hiện. *Thứ ba*, căn cứ các chuyên đề các đơn vị huyện, thành phố đề nghị trường CĐSP Lạng Sơn xây dựng. *Thứ tư*, căn cứ vào kết quả khảo sát nhu cầu bồi dưỡng của CBQL, giáo viên, nhân viên các cơ sở giáo dục trên địa bàn tỉnh....

Đội ngũ chuyên gia biên soạn chuyên đề là CBQL, chuyên viên có chuyên môn vững thuộc Sở GD&ĐT, giảng viên trường CĐSP, giáo viên cốt cán được lựa chọn từ các nhà trường. Quy trình biên soạn, thẩm định chương trình, tài liệu bồi dưỡng chặt chẽ, cơ bản đảm bảo chất lượng, phù hợp với thực tiễn đáp ứng được nội dung giáo viên còn yếu, còn

thiếu và nội dung giáo viên cần nhằm nâng cao năng lực chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục đào tạo giai đoạn hiện nay.

Tổng số chuyên đề bồi dưỡng: 22, trong đó:

- Chuyên đề chung cho các bậc học, cấp học: 03
- Chuyên đề riêng cho Giáo dục mầm non: 07
- Chuyên đề riêng cho Giáo dục tiểu học: 05
- Chuyên đề riêng cho THCS: 07

Nội dung chuyên đề bồi dưỡng năm 2017 được học viên đánh giá là phù hợp với điều kiện thực tế địa phương và khả thi, đặc biệt là các chuyên đề ở các bậc học học viên đánh giá cao, cụ thể:

- Đối với Giáo dục Mầm non: Chuyên đề thiết kế và sử dụng giáo án điện tử; Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ; Kỹ năng định lượng dinh dưỡng, xây dựng thực đơn theo khẩu phần ăn cho trẻ mầm non.

- Bậc Tiểu học: Thực hành kỹ năng sống cho học sinh tiểu học qua các môn học; phương pháp dạy học tích cực; Tăng cường kỹ năng tổ chức các hoạt động dạy học; Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh tiểu học.

- Bậc THCS: Chuyên đề giáo dục kỹ năng sống; Bồi dưỡng dạy học các chủ đề tích hợp liên môn nhằm phát triển năng lực học sinh THCS...

Tuy nhiên, ở một số chuyên đề, nội dung chưa chi tiết, nội dung thực hành, phát triển kỹ năng còn ít, báo cáo viên còn tập trung nhiều đến các nội dung lý thuyết, lượng thời gian dành cho thực hành, thảo luận còn ít. Để nâng cao chất lượng nội dung bồi dưỡng, Ban quản lý đã tổ chức lấy ý kiến nhận xét, phản hồi từ phía học viên về nội dung các chuyên đề bồi dưỡng. Kết quả cụ thể như sau:

- Tỷ lệ 88% học viên đánh giá mức độ tốt cả 5 tiêu chí: Phù hợp với thực tiễn bậc học; Nội dung đảm bảo tính mới và cập nhật; Đảm bảo tính logic và hệ thống; Kết hợp giữa lý luận và thực tiễn, lý thuyết và thực hành; Áp dụng trong thực tiễn công tác mang lại hiệu quả.

- Tỷ lệ 12% học viên đánh giá mức độ khá trong đó: Tiêu chí 3: Đảm bảo tính logic và hệ thống: 5%; Tiêu chí 4: Kết hợp giữa lý luận, thực tiễn, lý thuyết và thực hành: 7%

- Trên 90% học viên đánh giá là các chuyên đề bồi dưỡng trong năm 2017 phù hợp và khả thi với từng bậc học đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ năm học và yêu cầu đổi mới của mỗi bậc học.

Có thể thấy đã tập trung đến công tác bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên. Kết quả bồi dưỡng giáo viên đạt được khá cao. Tuy nhiên các nội dung và hình thức bồi dưỡng chưa đáp ứng được yêu cầu; Quản lý bồi dưỡng thường xuyên giáo viên đã theo đúng tinh thần chỉ đạo của các cấp nhưng tính kế hoạch, cũng như việc đánh giá kết quả bồi dưỡng thường xuyên giáo viên còn hình thức. Để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, đội ngũ giáo viên vẫn cần thường xuyên được bồi dưỡng, trong thời gian tới công tác này vẫn cần có những điều chỉnh nhất định.

2.4. Một số kiến nghị

Thứ nhất, cần ban hành hệ thống văn bản quản lý, điều hành, tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng hệ thống, cụ thể hơn. Tăng cường phối hợp, thống nhất giữa các đơn vị trong công tác chuẩn bị các nội dung chuyên đề, chuẩn bị các điều kiện, cơ sở vật chất; quản lý học viên tham gia bồi dưỡng.

Thứ hai, cần nghiên cứu, xây dựng hệ thống các chuyên đề chất lượng, cập nhật với yêu cầu đổi mới giáo dục, phù hợp với giáo dục địa phương. Tăng thời lượng thực hành, thảo luận giảm bớt lý thuyết; đưa nhiều ví dụ minh họa và gần với thực tiễn hơn để học viên có thêm kinh nghiệm trong quản lý và dạy học. Tối ưu hóa mục tiêu bồi dưỡng, đáp ứng được nhu cầu đa dạng và cấp thiết của giáo viên, tránh được sự chòng chẹo hoặc bỏ sót cần lựa chọn nội dung bồi dưỡng căn cứ vào nhiệm vụ giáo viên được giao; bối cảnh thực tiễn; năng lực thực hiện và hoàn cảnh của mỗi giáo viên... Trong đó căn cứ vào năng lực thực hiện nhiệm vụ của giáo viên so với yêu cầu nhiệm vụ là hướng căn bản để xác định nhu cầu bồi dưỡng. Lựa chọn nội dung bồi dưỡng cần đảm bảo các nguyên tắc: phù hợp với mục tiêu của công tác bồi dưỡng; không áp đặt; hình thức, nội dung bồi dưỡng đa dạng nhưng nhất quán trong trường, gần với thực tiễn địa phương; nội dung và phương pháp bồi dưỡng cập nhật, hiện đại và ổn định tương đối; đảm bảo tính kế thừa; linh hoạt, mềm dẻo; thiết thực, phù hợp và khả thi. Các nội dung cần quan tâm bồi dưỡng và hướng dẫn giáo viên tự bồi dưỡng hiện nay là dạy học tích hợp, tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh, đánh giá học sinh tiểu học theo qui định mới, xây dựng mô hình lớp học tự quản, phương pháp giáo dục kỹ luật tích cực...

Thứ ba, cần lựa chọn đội ngũ báo cáo viên chất lượng, có khả năng truyền đạt nội dung các chuyên đề.

Thứ tư, nâng cao trách nhiệm của đội ngũ CBQL trong triển khai, kiểm tra, đôn đốc công tác bồi dưỡng, tự bồi dưỡng của CBQL, GV. Đặc biệt chú trọng công tác tuyên truyền, nêu gương điển hình.

Thứ năm, tiếp tục đặt các lớp bồi dưỡng theo huyện hoặc cụm huyện tiết kiệm chi phí cho học viên trong thời gian bồi dưỡng. Tổ chức luân phiên ở các địa điểm tổ chức theo cụm để học viên có điều kiện được giao lưu, học tập kinh nghiệm của các đơn vị trong tỉnh.

Thứ sáu, kết hợp giữa bồi dưỡng tập trung với tự bồi dưỡng, phát huy vai trò, tính tích cực của học viên.

Thứ bảy, định hướng các phòng GDĐT, các nhà trường, trung tâm... Xây dựng nội dung, hình thức, kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, bồi dưỡng thường xuyên cho đội ngũ GV, NV, CBQL trong năm 2018 bám sát chỉ đạo của ngành và tiếp tục triển khai, ứng dụng các nội dung chuyên đề đã bồi dưỡng năm 2017. Sử dụng hiệu quả kết quả bồi dưỡng trong việc giao nhiệm vụ, đánh giá, bồi dưỡng phát triển CBQL, GV, NV.

3. KẾT LUẬN

Để việc bồi dưỡng thường xuyên giáo viên thiết thực và hiệu quả, phải thực hiện dân chủ hóa quá trình bồi dưỡng thường xuyên, nắm bắt kịp thời các yêu cầu của ngành, các thay đổi trong giáo dục cấp học để định hướng cho giáo viên trong học tập nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ. Mỗi giáo viên phải có ý thức chủ động nắm bắt các yêu cầu mới của xã hội, của ngành đối với việc thực hiện chương trình giáo dục tiểu học để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng phát triển năng lực và phẩm chất của mình. Phải tuyên truyền cho giáo viên thấy rõ mục đích của việc bồi dưỡng thường xuyên nhằm giúp họ cập nhật kiến thức về chính trị, kinh tế - xã hội, bồi dưỡng phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp, phát triển năng lực dạy học, năng lực giáo dục và những năng lực khác theo yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên, yêu cầu nhiệm vụ năm học, cấp học, yêu cầu phát triển giáo dục của địa phương; Phát huy vai trò quản lý hoạt động bồi dưỡng thường xuyên của ngành; Đảm bảo sự lãnh đạo sát sao của các cấp quản lý giáo dục, sự chủ động, trách nhiệm của hiệu trưởng và sự tự giác, tích cực của giáo viên.

Với chức năng nhiệm vụ của khoa Bồi dưỡng CBQL&NV trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn sẽ tích cực tham mưu với các cấp quản lý ngành giáo dục của tỉnh để góp phần thực hiện có hiệu quả công tác bồi dưỡng thường xuyên giáo viên với việc đa dạng hóa hình thức bồi dưỡng giáo viên, xây dựng văn hóa hợp tác lực lượng tham gia bồi dưỡng, xây dựng nhà trường thành tổ chức học tập để giáo viên thường xuyên được bồi dưỡng phát triển năng lực chuyên môn nghiệp vụ, thực hiện thắng lợi mục tiêu giáo dục, đáp ứng được yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Thông tư 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10 tháng 7 năm 2012 ban hành Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Tài liệu tập huấn cán bộ quản lý trung tâm giáo dục thường xuyên về tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Kỷ yếu Hội thảo “Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý và giáo viên phổ thông của các cơ sở đào tạo giáo viên”*.
4. Ban Chấp hành Trung ương, *Nghị quyết 29/NQ-TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam, ban hành ngày 4 tháng 11 năm 2013*.
5. Tài liệu Hội nghị tổng kết công tác bồi dưỡng thường xuyên năm 2017 của trường CĐSP Lạng Sơn.

CONTINUOUS FOSTERING FOR TEACHERS AT LANG SON TO MEET THE REQUIREMENTS OF EDUCATION REFORM

Abstract: *Fostering for teachers has recently become urgent need to meet the requirements of educational development and the realization of the specific educational objects. In this article, the study focuses on investigating the regular fostering for teachers in Lang Son, by that way, the research will recommend some solutions to improve the fostering quality of teacher training in Lang Son and teachers of Ministry of Education and Training.*

Keywords: *Fostering teachers, urgent need, Lang Son province.*

TƯ TƯỞNG VỀ QUYỀN CON NGƯỜI TRONG XÃ HỘI TRUYỀN THỐNG VIỆT NAM

Nguyễn Thị Xiêm

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Quyền con người được xem là giá trị chung của nhân loại; một quy định pháp luật cơ bản của các nhà nước pháp quyền, không phân biệt chế độ chính trị, trình độ phát triển. Tuy nhiên, trên thực tế, quyền con người luôn mang tính đặc thù bởi truyền thống lịch sử, bản sắc văn hóa của mỗi dân tộc. Trong phạm vi bài viết này, tác giả giới hạn phạm vi nghiên cứu tư tưởng quyền con người trong lịch sử tư tưởng dân tộc ở một số giá trị truyền thống, từ đó làm sáng tỏ những giá trị lịch sử và ý nghĩa hiện thời của những tư tưởng đó.

Từ khóa: Quyền con người, quyền cá nhân, nhân quyền ở Việt Nam, xã hội Việt Nam, giá trị truyền thống.

Nhận bài ngày 4.2.2018; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.3.2018
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Xiêm; Email: ntxiem@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Quyền con người là một giá trị cơ bản và quan trọng của nhân loại. Đó là thành quả của sự phát triển lịch sử nhân loại; đòi hỏi tất cả mọi thành viên của xã hội - không loại trừ bất cứ ai - đều có quyền và nghĩa vụ phải tôn trọng các quyền và tự do của mọi người. Không chỉ là những lý thuyết suông, quyền con người được khẳng định về mặt pháp lý trong các bản *Bộ luật về các quyền* (The Bill of Rights, 1689) của Anh quốc; *Tuyên ngôn độc lập* (The Declaration of Independence, 1776) và *Bộ luật về các quyền* (The Bill of Rights, 1789 - 1791) của Hoa Kỳ; *Tuyên ngôn Nhân quyền và Dân quyền* (The Declaration of the Rights of Man and of the Citizen, 1789) của Pháp... Đặc biệt, với *Tuyên ngôn Quốc tế Nhân quyền* (The universal declaration of human rights, 1848) của Liên hiệp quốc, quyền con người đã trở thành một hệ thống các tiêu chuẩn pháp luật quốc tế có tính chất bắt buộc với mọi quốc gia. Việc tôn trọng, bảo vệ các quyền con người đã trở thành thước đo về trình độ văn minh của các quốc gia trên thế giới.

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 [7, tr.1239]. Vấn đề quyền con người hay nhân quyền ở Việt Nam là nội dung mới trên phương diện nghiên cứu lý luận nhưng đã nhận được sự quan tâm của rất nhiều học giả trong và ngoài nước. Các hướng nghiên cứu về quyền con người ở Việt Nam thường được tập trung ở nghiên cứu các văn bản quốc tế hay một số khía cạnh pháp luật thực tiễn định quốc gia về quyền con người. Hiện có rất ít những công trình nghiên cứu về tư tưởng quyền con người ở Việt Nam nói chung, về giá trị truyền thống về quyền con người trong xã hội Việt Nam nói riêng. Khi bàn về tư tưởng quyền con người ở Việt Nam, nhiều ý kiến cho rằng trong trong lịch sử tư tưởng của dân tộc không có tư tưởng về quyền con người. Chính vì vậy, nghiên cứu giá trị truyền thống về quyền con người trong xã hội Việt Nam có ý nghĩa sâu sắc cả về phương diện lý luận lẫn thực tiễn.

2. NỘI DUNG

2.1. Nội dung tư tưởng về quyền con người trong xã hội truyền thống Việt Nam

Tư tưởng về quyền con người của một quốc gia, dân tộc được hình thành qua năm tháng của lịch sử, vừa có tính ổn định nhưng đồng thời luôn phát triển. Mặc dù thậm chí thuật ngữ “*quyền con người*” chưa được đề cập một cách trực tiếp nhưng những tư tưởng về quyền con người được xuất hiện từ rất sớm, được thể hiện trong văn học, nghệ thuật, phong tục tập quán, tôn giáo, lệ làng và luật pháp của các Nhà nước phong kiến. Mặc dù còn tồn tại nhiều quy định mang tính chất tôn giáo và đạo đức phong kiến nhưng về cơ bản, nó cũng thể hiện tinh thần nhân đạo, thể hiện tư tưởng dù còn sơ khai về việc bảo vệ quyền con người.

Trong lịch sử dân tộc, hoạt động con người, quyền con người bị chi phối phần nhiều bởi phong tục tập quán. Về vai trò của phong tục tập quán, người Việt từng khẳng định “*Đất có lệ, quê có thói*”, nghĩa là ở đâu cũng có phong tục tập quán theo từng làng xa, vùng miền và phong tục tập quán chi phối đến lối sống, tư tưởng của người Việt. Đối với người Việt, hàng xóm láng giềng sống với nhau, coi trọng nguyên tắc ứng xử “*tình làng, nghĩa xóm*”, “*tắt lửa tối đèn có nhau*”, người dân có thể không biết đến luật pháp chốn cung đình, nhưng phong tục tập quán của làng xã thì đều phải biết và tuân theo. Đôi khi sự chi phối của phong tục tập quán đến thói quen, lối sống, nếp nghĩ của người dân mạnh đến mức “*phép vua thua lệ làng*”.

Lệ làng là phong tục tập quán của làng, tồn tại qua các văn bản gọi là hương ước, khoán ước. Hầu hết các làng Việt đều có hương ước. Làng nào có hương ước ấy, tùy truyền thống của từng làng mà hương ước đề cập đến những vấn đề cụ thể. Tuy nhiên, về cơ bản, nội dung của hương ước thường quy định rõ mọi quyền lợi và nghĩa vụ của các thành viên trong làng phải tuân theo. Bàn về ảnh hưởng của hương ước đến lối sống và nếp nghĩ của người dân trong làng xã, tác giả Nguyễn Từ Chi có khẳng định “dù không phải là bộ luật hoàn chỉnh, hương ước với những điều quy định về một số nét sinh hoạt riêng biệt của làng xã, vẫn đóng vai trò một cương lĩnh. Có thể còn khá chung chung, nhưng dù sao vẫn đáng được xem là một cương lĩnh về nếp sống hàng ngày của làng xã, mà mọi cá nhân, mọi tổ chức, trong làng, trong xã phải tuân thủ” [1, tr. 236-237]. Các hương ước của từng làng tác động trực tiếp đến các thành viên của làng. Tất cả mọi thành viên trong làng đều có trách nhiệm thực hiện hương ước, không trừ bất kể ai “*Quan sang cũng ở làng mà ra*”. Lệ làng thể hiện sự bình đẳng về quyền lợi và nghĩa vụ của mọi người dân trong làng trong đời sống vật chất, kinh tế, chính trị, xã hội và cả trong đời sống tâm linh của mỗi cộng đồng người Việt.

Lệ làng có tính chất “dân chủ làng xã”¹ [6, tr.23-46] tôn trọng quyền con người với tư cách là thành viên cộng đồng làng xã và thể hiện tính nhân đạo sâu sắc như: quan tâm, giúp đỡ những người già cả, neo đơn, không nơi nương tựa. Với phong tục tập quán, lệ làng đã giúp bảo lưu các giá trị văn hóa và nhân văn độc đáo của dân tộc, trở thành nguồn sức mạnh tiềm tàng trong cuộc đọ sức nghìn năm với các mưu đồ nô dịch và đồng hoá của phương Bắc. Tuy nhiên, phong tục tập quán, lệ làng cùng với những thành kiến tồn tại lâu đời đã ràng buộc chặt chẽ con người vào cộng đồng theo những giá trị, tiêu chuẩn đã được định hình. Vì vậy, đôi khi những giá trị về quyền con người thể hiện trong lệ làng không có điều kiện và khả năng vượt quá quyền và lợi ích chung trong khuôn khổ làng xã.

Trong giai đoạn hình thành các nhà nước phong kiến ở Việt Nam dưới thời nhà Ngô (939 - 967), nhà Đinh (968 - 980) mặc dù hệ thống pháp luật chính thức chưa được ban hành nhưng triều đình đã có những quy định về việc sử dụng các hình phạt để răn đe, trừng trị nhằm đảm bảo ổn định, công bằng xã hội. Đến triều đại nhà Lý (1010 - 1225) bộ luật thành văn đầu tiên của Việt Nam được ra đời với tên gọi *Bộ hình thư* (năm 1042). Trong thời kỳ này, do sự chi phối của Phật giáo trong đời sống chính trị và văn hóa xã hội cho nên các điều lệ trong *Bộ hình thư* chủ yếu dựa trên đạo đức tôn giáo để hướng thiện cho con người, nhằm tạo ra mối quan hệ hài hòa, tốt đẹp giữa nhà nước và nhân dân.

¹ Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, khác với nhiều quốc gia trong khu vực, đối với các triều đại phong kiến Việt Nam có tư tưởng thân dân, gần dân, đề cao vai trò nhân dân.

Tiếp nối tư tưởng đó, đến nhà Trần (1226 - 1399) đã xây dựng nên *Bộ hình luật* (năm 1244) để quản lý đất nước. So với *Bộ hình thư*, *Bộ hình luật* đã bổ sung thêm nhiều chính sách thưởng phạt khá phân minh nhằm đảm bảo sự công bằng, quyền lợi và trách nhiệm của người dân, tạo dựng nên mối quan hệ gắn kết giữa chính quyền phong kiến với nhân dân, từ đó thúc đẩy sự ổn định của xã hội. Luật pháp Việt Nam dưới thời phong kiến đạt đến trình độ phát triển gần như hoàn thiện với sự ban hành của *Quốc triều hình luật*. Bộ luật này được vua Lê Thánh Tông ban hành vào năm 1483 trong thời gian ông lấy niên hiệu là Hồng Đức (1470 - 1497), nên thường gọi là *Luật Hồng Đức*. Với 722 điều khoản [9, tr.488], *Quốc triều hình luật* là một trong những thành tựu tiêu biểu, chứa đựng nhiều giá trị nhân văn sâu sắc về quyền con người, là cơ sở nền tảng trong việc xây dựng nhà nước phong kiến thịnh trị thời Lê sơ. Về bản chất, *Bộ hình thư*, *Bộ hình luật* và *Quốc triều hình luật* đều là những bộ luật được ban hành trước tiên nhằm đảm bảo địa vị thống trị quyền lợi của nhà vua và tầng lớp phong kiến. Tuy nhiên, xét trên phương diện tổng thể, những bộ luật đó không chỉ duy trì và bảo vệ trật tự, kỷ cương của chế độ phong kiến, mà còn kiến tạo và duy trì một xã hội mà trong đó, những quyền cơ bản của con người, của mọi người được tôn trọng và được bảo vệ bằng pháp luật. Trong đó, *Quốc triều hình luật* được xác định như là một văn kiện quan trọng đánh dấu sự phát triển của tư tưởng nhân quyền trong lịch sử dân tộc. Ở *Quốc triều hình luật* đã đưa ra nhiều điều luật, quy phạm cụ thể nhằm tạo ra môi trường, thể chế để bảo vệ, thực hiện những quyền cơ bản của con người như: bảo vệ nhân phẩm con người, quyền tự do của con người cũng được pháp luật thừa nhận và bảo vệ. Về quyền tự do hôn nhân, lựa chọn và bảo vệ hạnh phúc của con người, ngoài những điều luật cấm quan lại, người có quyền thế bắt ép để lấy con gái của lương dân, ngăn cấm người ngoài nài ép những người vợ thủ tiết, *Quốc triều hình luật* còn đưa ra nhiều điều luật để thực hiện và bảo vệ quyền tự do này. Cụ thể như điều 324 cấm anh, em, học trò lấy vợ của em, của anh, của thầy đã chết; điều 294 quy định việc trừng trị những kẻ loạn luân, cùng tất cả những hành động gả, bán vợ cho người khác khi không được sự đồng ý của người phụ nữ. Hay như các điều 320 và điều 333 ghi rõ: người nào mà đã gả con gái rồi mà về sau vì thấy người chồng nghèo khổ, lại bắt con gái về thì bị xử phạt 60 trượng, biếm¹ [8, tr.29-33]. Đặc biệt, những quy phạm khẳng định mọi người đều có quyền được sống, được chăm sóc, được bảo vệ trong *Quốc triều hình luật* được coi là điểm nổi bật nhất, tiến bộ nhất của luật pháp phong kiến Việt Nam về quyền con người, được các luật gia trên thế giới xếp nó ngang hàng với những bộ luật nổi tiếng trên thế giới. Khi phân tích, đối chiếu các điều khoản của *Quốc triều hình luật* với các tiêu chuẩn nhân quyền quốc tế được

¹ Trượng (trượng hình): có 5 bậc tùy theo tội. Trượng làm bằng cây song lớn, không róc bỏ những máu mắt. Biếm (Biếm chức): giáng chức quan.

quy định trong *Hiến chương Liên hiệp quốc*, bản *Tuyên ngôn Quốc tế Nhân quyền* và các *Công ước quốc tế về nhân quyền* thấy rằng những quy định của *Quốc triều hình luật* rất gần gũi với những tiêu chuẩn về quyền con người trên thế giới hiện nay trong các lĩnh vực: quyền toàn vẹn thân thể; quyền bình đẳng; các quyền dân sự và chính trị; các quyền kinh tế, xã hội và văn hóa.

2.2. Giá trị của quyền con người trong xã hội truyền thống Việt Nam

Bàn về truyền thống thì có cái tốt, cái xấu nhưng khi chúng ta bàn về giá trị truyền thống thì chỉ đề cập đến cái tốt. Bởi lẽ chỉ có cái tốt mới được gọi là giá trị. Thậm chí, không phải mỗi cái gì tốt thì đều được gọi là giá trị mà phải là những cái tốt phổ biến, cơ bản, tác dụng tích cực cho đạo đức, luân lý, có cả tác dụng hướng dẫn sự nhận định và hướng dẫn sự hành động thì mới được mang danh nghĩa là giá trị truyền thống. Về giá trị truyền thống về quyền con người trong xã hội Việt Nam có thể khái quát ở một số nội dung cơ bản sau:

Quyền con người trước tiên là coi trọng vị thế và vai trò của con người. Đây là quyền đầu tiên, cốt lõi cần bàn đến vì nó khẳng định sự tồn tại của con người và đánh giá về chính bản thân con người. Dân tộc Việt Nam có truyền thống coi trọng con người, coi con người là sản phẩm được kết tinh bởi những giá trị cao đẹp nhất. Trong tiềm thức của mỗi người dân Việt, người Việt Nam, dân tộc Việt Nam có nguồn gốc rất cao quý “*Con Rồng cháu Tiên*”. Mỗi dân tộc đều có những huyền sử để thể hiện ý thức cộng đồng đầu tiên của họ: nếu như người Trung Hoa coi họ là con Trời, người Nhật Bản tự coi là con cháu của Mặt trời thì đối với người Việt đều là con cháu của Tiên, Rồng. Đây không chỉ là cách nói hình tượng mà thể hiện niềm tự hào của người Việt về nguồn cội cao quý của bản thân mình. Không chỉ vậy, người Việt còn đặt con người đặt ở vị trí cao nhất, là vốn quý nhất của tự nhiên “*Người ta là hoa đất*”. Nông nghiệp trồng lúa nước là kế mưu sinh của người Việt trong ngàn đời qua. Đối với người nông dân Việt, đất là vốn quý của người nông dân vì có đất thì mới có thể làm ăn sinh sống. Những hạt đất chính là nguồn sống của vạn vật, mang lại màu xanh cho thế giới nên gọi là “*Đất Mẹ*”. “*Hoa đất*” là những gì đẹp đẽ, cao quý được kết tinh từ đất. Như vậy, theo quan niệm của người Việt, con người là sản phẩm cao nhất, hoàn mỹ nhất của tự nhiên; không gì có thể so sánh được “*Một mặt người hơn mười mặt của*”, “*Người sống đống vàng*”...

Thứ hai, quyền con người phản ánh các giá trị truyền thống dân tộc, mang đậm tính nhân văn, đặc biệt đề cao quyền của những người yếu thế.

Trong lịch sử tư tưởng dân tộc, quyền con người thể hiện và kết tinh trong những câu chuyện dân gian bất hủ như: *Tám Cám*, *Sọ Dừa*... phản ánh cuộc chiến đấu không khoan nhượng giữa cái thiện và cái ác, khẳng định vẻ đẹp và sức mạnh của con người, gửi gắm

niềm mơ ước về một xã hội công bằng, tốt đẹp. Đồng thời những câu chuyện trên còn nêu bài học quý về cách lựa chọn lối sống phù hợp, quy định trách nhiệm của mỗi cá nhân với những người xung quanh. Đó là sự khoan dung, tử tế một cách sâu sắc, và luôn e ngại sẽ làm người khác bị tổn thương. Tử tế sâu sắc có nghĩa là hiểu thấu, thông cảm và chia sẻ được những nỗi đau của người khác. Là người độ lượng, yêu thương con người mà không so đo hơn thiệt. Dù làm rất nhiều việc thiện, trong lòng không hề có chút ý nghĩ mưu cầu danh lợi phước báo. Chấp nhận những thiệt thòi bản thân để giữ vững đạo lý làm người. Tư tưởng về quyền con người còn được thể hiện qua những triết lý nhân sinh như “*Lá lành đùm lá rách*”, “*Thương người như thể thương thân*”, “*Nhiều điều phủ lấy giá gương. Người trong một nước phải thương nhau cùng*”...

Đến thời kỳ xây dựng và bảo vệ quốc gia phong kiến độc lập tự chủ, trên cơ sở triết lý nhân sinh truyền thống, quyền con người được bổ sung bởi triết lý của Nho – Phật – Lão trở nên sâu sắc, phong phú hơn. Quyền con người được thể hiện ở sự ngợi ca vẻ đẹp của con người; sẻ chia với nỗi thống khổ của những con người bất hạnh, đặc biệt là người phụ nữ; lên tiếng tố cáo các thế lực chà đạp lên giá trị của con người và bênh vực quyền sống của con người. Những tư tưởng đó được thể hiện trong các tác phẩm văn học, tiêu biểu những sáng tác đại thi hào dân tộc Nguyễn Du như *Sở kiến hành*, *Truyện Kiều*, *Văn tế thập loại chúng sinh*, *Long Thành cầm giả ca*... Những tác phẩm trên là những hồi chuông kêu cứu thống thiết tự đáy lòng của các tác gia trước những mảnh đời bất hạnh, đặc biệt là người phụ nữ trong xã hội phong kiến.

Có thể thấy rằng, tư tưởng quyền con người phản ánh giá trị truyền thống của dân tộc. Bàn về *Giá trị tinh thần truyền thống của dân tộc Việt Nam*, tác giả Trần Văn Giàu nhận định các giá trị truyền thống đặc thù của dân tộc Việt Nam thể hiện ở những đức tính: yêu nước, cần cù, anh hùng, sáng tạo, lạc quan, thương người, vì nghĩa. Theo Nghị quyết Trung ương 5, khóa VIII (tháng 7 năm 1998) về *Xây dựng nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc* [2, tr.40-83.] đã đề cập đến những chuẩn mực của con người Việt Nam, đó là: yêu nước, tự cường dân tộc; ý thức tập thể, đoàn kết; lối sống lành mạnh, nếp sống văn minh; lao động chăm chỉ; thường xuyên học tập. Đến Nghị quyết Trung ương 9, khóa XI về *Xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam* (tháng 6 năm 2014) xác định những đặc tính cơ bản của con người Việt Nam, đó là: yêu nước, nhân ái, nghĩa tình, trung thực, đoàn kết, cần cù, sáng tạo. Có thể thấy các đức tính, chuẩn mực này về cơ bản là kết quả kế thừa, phát triển, phát huy tư tưởng truyền thống Việt Nam về con người và quyền con người. Tuy nhiên, trong nội dung của các giá trị đạo đức mang truyền thống dân tộc còn có những hạn chế nhất định: Tinh thần cộng đồng làng xã dẫn đến tâm lý phủ định cá nhân, san bằng cá tính, dẫn đến chủ nghĩa bình quân, địa phương, bè phái, cục bộ. Chủ nghĩa tình cảm dẫn đến thiếu duy lý, không logic, thiếu khách quan, thiếu tinh thần pháp luật, không tôn trọng quy luật khách quan. Đánh giá cao giá trị tinh thần mà coi nhẹ yếu tố

vật chất dẫn đến duy tâm, duy ý chí. Yêu nước, yêu làng dẫn đến tâm lý cố thủ, bám làng xóm, quê cha đất tổ, không dám vươn lên khám phá... Cần cù, chịu đựng dẫn đến kém tư duy kỹ thuật, không năng động, chậm đổi mới”. Những hạn chế này mang tính thời đại bởi lẽ, các giá trị đạo đức truyền thống được hình thành trong bối cảnh thế giới chưa có sự phát triển mạnh mẽ trong một xã hội phong kiến có nền kinh tế kém phát triển, khép kín.

Thứ ba, do hoàn cảnh lịch sử dân tộc, quyền con người gắn liền với toàn thể cộng đồng và xã hội, cá nhân thực hiện các quyền của mình thông qua bổn phận có tính đạo đức, luân lý

Vào thời dựng nước, người Việt đã phải cố kết với nhau thành một cộng đồng bền chặt để cùng chống thiên tai. Để tồn tại, mỗi cá nhân phải có trách nhiệm với cộng đồng để thực hiện những mục tiêu chung. Tinh thần đó được phản ánh qua truyền thuyết như *Con Rồng cháu Tiên; Sơn Tinh, Thủy Tinh...* Bên cạnh đó, do có nhiều tài nguyên thiên nhiên và vị trí địa lý là đầu mối giao thông quốc tế quan trọng, Việt Nam luôn là mục tiêu xâm lược của nhiều quốc gia. Bởi vậy, muốn bảo vệ đất nước, người Việt Nam phải hy sinh nhiều lợi ích riêng của cá nhân, cùng nhau đoàn kết bảo vệ những lợi ích chung. Trong lịch sử tư tưởng dân tộc, quyền cá nhân không được đề cập đến, thay vào đó là những quy định về bổn phận cá nhân và lợi ích cộng đồng, xã hội. Vì thế, tư tưởng quyền con người trong lịch sử thường được thể chế hóa dưới dạng những nghĩa vụ của các cơ quan nhà nước và các cộng đồng xã hội đối với những cá nhân; còn các cá nhân thực hiện các quyền của mình thông qua bổn phận có tính đạo đức, luân lý.

Trong suốt thời kỳ Bắc thuộc, sống trong cảnh bị thống trị, lệ thuộc bởi các tập đoàn phong kiến phương Bắc, người Việt vẫn tiếp tục sống với tinh thần đề cao trách nhiệm với những người xung quanh; cá nhân có bổn phận đem được sự an vui, hạnh phúc đến cho mọi người. Với những mối quan hệ rường cột, người Việt đề cao triết lý nhân sinh với phương châm sống để trả lời câu hỏi “*con người phải sống như thế nào cho phải đạo?*”. Trong gia đình, cha phải thương con, con phải hiếu với cha (đạo cha con); vợ chồng phải thuận hoà (đạo vợ chồng); anh em phải đoàn kết yêu thương nhau (tình huynh đệ). Trong dòng họ, đó là mối quan hệ “một giọt máu đào hơn ao nước lã”. Trong làng xóm, “hàng xóm láng giềng, tắt lửa tối đèn có nhau”. Với dân tộc, quốc gia, người Việt bất khuất, kiên cường đấu tranh chống chính sách đồng hoá, chống ách đô hộ của các tập đoàn phong kiến phương Bắc.

Do hoàn cảnh lịch sử dân tộc khiến cho số phận của những cá nhân phải gắn chặt vào vận mệnh của cộng đồng, xã hội. Ở đó, những cá nhân sẵn sàng hi sinh những lợi ích riêng để bảo vệ lợi ích chung của xã hội; bảo vệ lợi ích chung cũng là giải quyết, thực hiện lợi ích riêng của cá nhân. Vì thế, người Việt mới tồn tại, đấu tranh và giành thắng lợi trong các chiến chống chủ nghĩa thực dân cũ và mới xâm lược. Khi đó, trách nhiệm của mỗi cá nhân

lại được nâng cao với ý chí “thà hi sinh tất cả chứ nhất định không chịu mất nước, không chịu làm nô lệ” [4, tr.480-481]. Với ý chí đó, mỗi cá nhân tạm thời hi sinh những lợi ích chính đáng của mình như tình yêu, gia đình, sự nghiệp để thực hiện lợi ích chung của toàn quốc gia, dân tộc. Trong bối cảnh đó, sự đề cao lợi ích cộng đồng, tập thể để thực hiện mục tiêu hàng đầu là giành độc lập cho dân tộc, tự do cho nhân dân là hoàn toàn cần thiết và phù hợp. Đây là xu hướng chủ đạo trong đời sống xã hội, được mọi cá nhân chấp nhận như một sự thật hiển nhiên. Bởi lẽ, nếu dân tộc không được độc lập, nhân dân không được tự do thì tất cả các cá nhân đều chịu chung số phận của người nô lệ, chịu nỗi nhục của người mất nước.

Như vậy, trong tư tưởng quyền con người của người Việt, quốc gia vững mạnh là một điều kiện không thể thiếu đối với sự ổn định, phát triển thịnh vượng của xã hội; trong đó có việc bảo đảm quyền con người. Vì thế, quyền con người trong lịch sử thường được thể chế hóa dưới dạng những nghĩa vụ của các cơ quan nhà nước và các cộng đồng xã hội đối với các cá nhân; còn các cá nhân thực hiện quyền lợi của mình thông qua bốn phận luân lý. Mục đích chung là ưu tiên giữ cho các cộng đồng và xã hội vận hành một cách ổn định.

2.3. Kế thừa và phát huy tư tưởng truyền thống về quyền con người ở Việt Nam hiện nay

Một là, con người ở vị trí trung tâm của quá trình phát triển đáp ứng ngày càng đầy đủ hơn nhu cầu vật chất và tinh thần của mọi tầng lớp nhân dân như một nguyên tắc nhất quán trong đường lối của Đảng, chính sách của Nhà nước

Quá trình phát triển kinh tế - xã hội, Đảng ta khẳng định: “Con người là vốn quý nhất, phát triển con người với tư cách vừa là động lực, vừa là mục tiêu của cách mạng, của sự nghiệp đổi mới đất nước; gắn vấn đề nhân tố con người với tinh thần nhân văn nhằm tạo điều kiện cho con người phát triển toàn diện, sống trong một xã hội công bằng và nhân ái với những quan hệ xã hội lành mạnh. Con người và sự phát triển con người được đặt vào vị trí trung tâm của chiến lược kinh tế - xã hội, mở rộng cơ hội, nâng cao điều kiện cho con người phát triển” [3, tr.78-79]. Thực tiễn lịch sử chứng minh, ở mỗi thời kỳ cách mạng, nếu Đảng ta phát huy mạnh mẽ nhân tố con người, tạo mọi điều kiện cho hoạt động sáng tạo của con người thì chúng ta có thể “chuyển bại thành thắng”, chuyển từ tình thế khó khăn thành lợi thế, trong đó con người là động lực trung tâm.

Hai là, kế thừa tính nhân văn, đặc biệt quyền của những người yếu thế

Quyền con người sở dĩ mang tính nhân văn vì nó bắt nguồn và hiện thân của phẩm giá, đạo đức của mỗi người và mọi người. Đặc biệt trong điều kiện tác động của cơ chế thị trường cạnh tranh như hiện nay, công tác bảo đảm quyền con người càng phải kế thừa, phát huy truyền thống nhân văn của nó. Trong đó, việc tôn trọng, bảo vệ, thực hiện quyền

lợi cho những người yếu thế (phụ nữ, trẻ em, người già, người khuyết tật, người nghèo...) có ý nghĩa cốt lõi trong công tác bảo đảm quyền con người. Bởi lẽ, do những nguyên nhân khách quan, chủ quan, những người yếu thế rất khó thụ hưởng được đầy đủ quyền lợi của mình một cách bình đẳng như những người khác. Coi trọng việc bảo đảm quyền lợi cho họ không chỉ có ý nghĩa nhân văn theo kiểu “lá lành đùm lá rách”, mà còn là cách thức phát triển công bằng, bền vững hiện nay.

Ba là, kế thừa tư tưởng quyền con người gắn với quyền dân tộc, chủ quyền quốc gia

Vận dụng những tư tưởng trên, Đảng ta xác định một trong những quan điểm chỉ đạo trong việc xây dựng chính sách bảo vệ và thực hiện quyền con người ở Việt Nam là bảo vệ và thực hiện quyền con người không tách rời với bảo vệ nền độc lập dân tộc và chủ quyền quốc gia. Theo *Luật nhân quyền quốc tế*, dân tộc là một chủ thể quyền cơ bản và nhân quyền không thể cao hơn chủ quyền. Lịch sử nhân loại đã cho thấy một dân tộc không có chủ quyền thì ở đó không thể có quyền con người tự do, dân chủ, bình đẳng và hạnh phúc. Từ thực tiễn lịch sử dựng nước và giữ nước của dân tộc Việt Nam đã chứng minh một chân lý “Không có gì quý hơn độc lập, tự do”. Hiện nay, với tư cách là một quốc gia độc lập, có chủ quyền và là thành viên tích cực của Liên hiệp quốc, Việt Nam đã, đang cùng các quốc gia trên thế giới cùng xây dựng một thế giới hòa bình, an ninh, hiểu biết lẫn nhau và tôn trọng các chuẩn mực quốc tế về nhân quyền. Việc giữ vững độc lập dân tộc, chủ quyền quốc gia, toàn vẹn lãnh thổ trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay nhằm tiếp tục xây dựng, hoàn thiện Nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa, bảo đảm độc lập về kinh tế, chính trị, giữ vững bản sắc văn hóa dân tộc, an ninh, quốc phòng, tạo lập môi trường hòa bình, ổn định để phát triển đất nước và bảo đảm quyền con người bền vững.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, tư tưởng về quyền con người trong xã hội truyền thống Việt Nam được thể hiện trong văn học, nghệ thuật, tôn giáo và tập trung ở luật pháp qua các bộ luật tiêu biểu như *Bộ hình thư*, *Bộ hình luật*, *Quốc triều hình luật* của các Nhà nước phong kiến. Không chỉ là lý thuyết suông, quyền con người còn được cụ thể hóa trong các phong tục tập quán, lệ làng, phép nước thành những chuẩn mực sống trong thực tiễn đời sống. Các giá trị tốt đẹp và bền vững của nó đã được lưu truyền và phát triển qua hàng nghìn năm lịch sử. Kế thừa và phát huy tư tưởng truyền thống về quyền con người, Đảng ta xác định một trong những quan điểm chỉ đạo trong việc xây dựng chính sách bảo vệ và thực hiện quyền con người ở Việt Nam là đặt con người ở vị trí trung tâm của quá trình phát triển đáp ứng ngày càng đầy đủ hơn nhu cầu vật chất và tinh thần của mọi tầng lớp nhân dân; bệnh vực, bảo vệ quyền của những người yếu thế trong xã hội; đặc biệt là tư tưởng quyền con người gắn với quyền dân tộc, chủ quyền quốc gia. Lịch sử nhân loại đã cho thấy một dân tộc không có

chủ quyền thì ở đó không thể có quyền con người tự do, dân chủ, bình đẳng và hạnh phúc. Dưới sự lãnh đạo của Đảng, Nhà nước ta kiên quyết làm thất bại các âm mưu, hành động lợi dụng “nhân quyền”, “dân chủ”, “dân tộc”, “tôn giáo”... để can thiệp vào công việc nội bộ, xâm phạm chủ quyền độc lập, toàn vẹn lãnh thổ. Thực tế lịch sử dân tộc đã cho thấy rằng: Độc lập dân tộc gắn với chủ nghĩa xã hội là điều kiện, là cơ sở cho việc đảm bảo quyền con người. Đồng thời, việc bảo vệ quyền con người của tất cả các dân tộc trên thế giới đều phải gắn với mục tiêu chung của nhân loại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Từ Chi (1996), *Góp phần nghiên cứu văn hóa tộc người*, - Nxb Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam (1998), *Văn kiện Hội nghị lần thứ năm Ban Chấp hành Trung ương khóa VIII*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Đảng Cộng sản Việt Nam (2006), *Báo cáo tổng kết một số vấn đề lý luận - thực tiễn qua 20 năm đổi mới 1986 - 2006*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
4. Hội đồng lý luận Trung ương (1995), *Hồ Chí Minh toàn tập, tập 4*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
5. Trần Văn Giàu (2011), *Giá trị tinh thần truyền thống của dân tộc Việt Nam*, - Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
6. Nguyễn Minh Tuấn (2006), *Dân chủ ở xã từ góc nhìn pháp lý*, - Nxb Công an nhân dân, Hà Nội.
7. Viện Ngôn ngữ học (1999), *Đại từ điển Tiếng Việt*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
8. Viện Sử học (1995), *Quốc triều hình luật*, (xuất bản lần thứ hai), - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
9. Viện Sử học (1993), *Đại Việt sử ký toàn thư, Tập II*, - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.

THOUGHTS OF HUMAN RIGHTS IN TRADITIONAL VIETNAMESE SOCIETY

Abstract: *Human rights are the common of humanity. In addition, human rights are a fundamental law of every government, regardless of political institution or level of development. In fact, human rights are always characterized by historical tradition and cultural identity of each nation. In this article, the author limits the scope of the study of human rights thought in the history of national thought in a number of traditional values. Thus, the author clarifies the historical values and the present meaning of those ideas.*

Keywords: *Human rights, traditional society, traditional values, human rights in Vietnam.*

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 phẫn nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 2), - Nxb Hội nhà văn, H., tr.181.
 2. Bloom, Harold (2005), *Bloom's guides: John Steinbeck's The Grapes of Wrath*, New York: Chelsea House, pp.80-81.
 3. W.A Farag, V.H Quintana, G Lambert-Torres (1998), "A Genetic-Based Neuro-Fuzzy Approach to odelling and Control of Dynamical Systems", *IEEE Transactions on neural Networks Volume: 9 Issue: 5*, pp.756-767.

Phòng Tạp chí - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
Số 98, Dương Quảng Hàm, Cầu Giấy, Hà Nội
Tel: 04.3.767.1409; Fax: 04.3. 833.5426
Email: tapchikhoahoc@daihocthudo.edu.vn