

MỤC LỤC

1. DẠY HỌC HÁN NÔM CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG 5
Teaching sino-nom for none-advanced students in universities and colleges
Trịnh Ngọc Ánh
2. TƯ TƯỞNG PHÊ BÌNH VĂN HỌC VIỆT NAM SAU 1986 13
Thought of literary critics in Vietnam after 1986
Lê Huy Bắc
3. NGHỆ THUẬT TRÀO PHÚNG TRONG VĂN XUÔI BULGAKOV NHỮNG NĂM 1920 QUA “NHỮNG CUỘC PHIÊU LƯU CỦA CHICHIKOV” 19
The satirical art of Bulgako’s prose in the 1920s through the work named "The Adventures of Chichikov"
Đặng Đức Hiệp
4. MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM CỦA YẾU TỐ HÁN TRONG TIẾNG NHẬT - QUA CÁCH NHÌN ĐỐI CHIẾU VỚI YẾU TỐ HÁN TRONG TIẾNG VIỆT 30
Some features of Chinese elements in Japanese language from contrastive perspectives with that in Vietnamese language
Trần Kiều Huế
5. XU HƯỚNG VẬN ĐỘNG CỦA ĐIỂM NHÌN TRẦN THUẬT TRONG VĂN XUÔI VIỆT NAM SAU 1975 37
The movement of the trend with the narrative overview in Vietnamese prose after 1975
Nguyễn Thị Tuyết Minh
6. CẢM THỨC ĐẤU TRANH TRONG BÁO ỨNG CỦA PHILIP ROTH 47
The struggle in philip roths nemesis
Trần Thị Lệ Quyên
7. THỨC ĐẨY HỌC TẬP ĐỘC LẬP TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC THÔNG QUA ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH 55
Promoting independent learning though fomative assessment in higher education
Ngô Hải Chi
8. PHÁT TRIỂN KHU KINH TẾ VEN BIỂN – TỪ LÝ THUYẾT ĐẾN THỰC TIỄN VIỆT NAM 65
Developing the coastal economic zone - from theory to practice of Viet nam
Nguyễn Ngọc Dung
9. VẬN DỤNG TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VÀO VIỆC XÂY DỰNG CON NGƯỜI Ở VIỆT NAM HIỆN NAY 73
Ho Chi Minh's points of building people, appling to the construction of Vietnamese people today
Vũ Thị Hà
10. ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC 81

- Inovating teaching & learning methods in political theory subjects: a competency-based education approach*
 Nguyễn Thu Hạnh, Nguyễn Ngọc Dung
11. VAI TRÒ CỦA NHÂN VIÊN CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG HỖ TRỢ TRẺ EM LAO ĐỘNG SỚM..... 89
Role of social workers in support early child labor
 Nguyễn Thị Thúy Hạnh
12. MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ DẠY VÀ HỌC HỌC PHẦN HÀ NỘI HỌC Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI 98
Some solutions enhancing effectiveness of teaching and learning Hanoi studies in Hanoi Metropolitan University
 Nguyễn Thị Thanh Hòa
13. PHÁT TRIỂN CỘNG ĐỒNG – KỸ NĂNG CẦN THIẾT CỦA GIÁO VIÊN 105
Community development – important skill of teachers
 Ngô Kim Hoàn, Phạm Thị Huyền Trang
14. BIẾN ĐỘNG ĐỊA GIỚI THÀNH PHỐ HÀ NỘI QUA CÁC THỜI KỶ LỊCH SỬ 116
Boundary change of Hanoi city through historical periods
 Bùi Thị Thanh Hương
15. PHÁT TRIỂN VĂN HÓA ĐỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI ĐÁP ỨNG YÊU CẦU DẠY HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC..... 124
Reading culture development for primary education students in Hanoi metropolitan university to get demand of competency – based teaching
 Trịnh Cam Ly
16. NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG NHÓM TRONG HỌC TẬP CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI..... 132
To advance the learning activities performance in group of students of Ha noi metropolitan university
 Lê Minh
17. VẬN DỤNG TƯ TƯỞNG TAM QUÝ NGŨ GIỚI PHẬT GIÁO VÀO GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC LỐI SỐNG CHO THANH THIẾU NIÊN VIỆT NAM THÔNG QUA CÁC KHÓA TU NGẮN HẠN 139
Applying buddhism's three jewels and fives precepts thought in ethical lifestyle education for vietnamese youth through some short-term courses
 Lê Thị Kim Thoa
18. MỘT SỐ BIỆN PHÁP BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC DẠY HỌC PHÂN HÓA CHO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CƠ SỞ THÀNH PHỐ HÀ NỘI 146
Some measures to promote the capacity of differentiated instruction for secondary school teachers in Ha noi
 Nguyễn Thị Yến Thoa
19. TỔ CHỨC TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở LỚP 6 - BẬC TRUNG HỌC CƠ SỞ 154
Organizing creative experiences in teaching history for grade 6 at secondary schools
 Nguyễn Thị Thanh Thúy

DẠY HỌC HÁN NÔM CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG

Trịnh Ngọc Ánh¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chữ Hán, chữ Nôm và tri thức Hán Nôm gắn liền với văn minh dân tộc, với văn hóa cổ truyền của người Việt Nam, mang những thông điệp của cha ông trong quá khứ đến với con cháu muôn đời sau. Vì vậy, tiếp cận tri thức Hán Nôm là vấn đề ngày càng trở nên cấp thiết ngay cả với những người không chuyên Hán Nôm. Ở bài viết này, chúng tôi xin trình bày một số ý kiến về việc dạy học Hán Nôm cho sinh viên không chuyên, gồm: biến mỗi chữ Hán, chữ Nôm thành một câu chuyện, một bài thơ để truyền thụ cho sinh viên; đa dạng hóa thể loại văn bản Hán Nôm trong giáo trình và cập nhật hệ thống tư liệu; xã hội hóa môn học Hán Nôm theo hướng tích hợp liên ngành, nhằm trả lời cho câu hỏi làm thế nào để người không thuộc chuyên ngành Hán Nôm có thể tiếp cận tri thức Hán Nôm.

Từ khóa: chữ Hán, chữ Nôm, tri thức Hán Nôm, tích hợp liên ngành, chuyên ngành Hán Nôm

1. MỞ ĐẦU

Ngoài một số cơ sở giáo dục đại học lớn có đào tạo Cử nhân chuyên ngành Hán Nôm như Đại học Khoa học và Nhân văn (thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội), Đại học Khoa học (thuộc Đại học Huế), Đại học Khoa học và Nhân văn (thuộc Đại học Quốc gia TP Hồ Chí Minh), Hán Nôm là môn học được dạy cho một số chuyên ngành như Ngữ văn, Lịch sử, Việt Nam học trong các trường đại học, cao đẳng trên toàn quốc. Tuy nhiên, lâu nay Hán Nôm luôn được cho là môn học khó, khô khan, buồn tẻ. Trong quá trình giảng dạy Hán Nôm, chúng tôi đã luôn trăn trở với việc làm thế nào để sinh viên thích học Hán Nôm hơn, làm thế nào để môn học trở nên dễ dàng hơn, lý thú hơn, đạt hiệu quả cao hơn.

2. NỘI DUNG

2.1. Biến mỗi chữ Hán, chữ Nôm thành một câu chuyện, một bài thơ để truyền thụ cho sinh viên

¹ Nhận bài ngày 04.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Trịnh Ngọc Ánh ; Email: tnanh@daihocthudo.edu.vn

Chữ Hán là loại chữ tượng hình, thiên về biểu ý. Những chữ Hán đầu tiên, khi mới hình thành, đều là những hình vẽ. Vậy nên, giờ học sẽ thú vị hơn, hào hứng hơn khi mỗi chữ Hán được phân tích, được chiết tự, khiến sinh viên sẽ dễ dàng ghi nhớ các chữ Hán đó cả về hình thể, âm đọc, ý nghĩa. Chẳng hạn như tại sao chữ 古 *cổ* lại có ý nghĩa là “cũ”, “xưa”? Phân tích chữ *cổ*, có thể thấy ngay chữ này được cấu tạo bởi chữ 十 *thập* (mười) và chữ 口 *khẩu* (miệng). Như vậy, có thể giải thích ý nghĩa của chữ *cổ* là chuyện gì mà đã truyền qua mười miệng người thì chuyện đó đã là chuyện cũ rồi.

Nhìn vào tự dạng của chữ 名 *danh*, gợi ý sinh viên đoán xem chữ *danh* có ý nghĩa gì? Chữ *danh* được ghép bởi chữ 夕 *tịch* (đêm tối) và chữ 口 *khẩu* (miệng). Trong đêm tối, cái mà người ta phải dùng miệng xướng lên để có thể nhận ra nhau ấy chính là cái tên. Vậy 名 *danh* có ý nghĩa là “tên”.

Tại sao chữ 信 *tín* lại có nghĩa là “tin tưởng”? Vì nó được ghép bởi chữ 人 *nhân* (người) và chữ 言 *ngôn* (nói, lời nói). Lời nói của con người là thành thật, là đáng tin tưởng. Chữ 信 *tín* có nghĩa là “tin tưởng” là vì lẽ đó.

Chữ 義 *nghĩa* có ý nghĩa là “phù hợp với lẽ phải, phù hợp với đạo lý”. Tại sao vậy? Vì *nghĩa* được ghép bởi 我 *ngã* (tôi, người có địa vị tối cao và vô địch trong thiên hạ) ở phía dưới và 羊 *ương* (dê, con vật tế thần linh) ở phía trên. Việc ta có được địa vị tối cao, vô địch trong thiên hạ, không gì khác, chính là nhờ sự trợ giúp của trời đất, thần linh. Vậy nên, khi đã có được địa vị đó, ta dâng con dê để cúng tế thần linh, thể hiện lòng cảm tạ của mình đối với các đấng tối cao. Việc làm đó là việc làm hợp đạo lý, hợp lẽ phải.

Chữ 德 *đức* được cấu thành bởi bộ 彳 *xích* (còn được gọi là bộ “chim chích”, vì có hình dáng như con chim chích đậu trên cành tre và có âm đọc gần giống âm “xích”), chữ 十 *thập*, chữ 四 *tứ*, chữ 一 *nhất*, chữ 心 *tâm*. Sẽ dễ nhớ chữ *đức* với đầy đủ các chữ bộ phận cấu thành nếu như đưa chữ *đức* vào trong câu vè: “Chim chích mà đậu cành tre; Thập trên, tứ dưới, nhất đè chữ tâm”.

Sẽ dễ nhớ, dễ phân biệt các chữ 天 *thiên* (trời) và chữ 夫 *phu* (chồng), chữ 了 *liễu* (xong) và chữ 子 *tử* (con) nếu như đặt các chữ đó trong hai câu thơ của Hồ Xuân Hương: “Duyên thiên chưa thấy nhô đầu dọc; Phận liễu sao đà nảy nét ngang”. Bà chúa thơ Nôm đã chơi chữ theo kiểu chiết tự và đồng âm để nói về chuyện người con gái không chồng mà chửa dựa trên sự giống và khác nhau giữa hai cặp chữ. Ở cặp thứ nhất, 天 *thiên* là “trời”, nếu nét *phẩy* nhô lên thì đó không phải là chữ *thiên* nữa, mà thành chữ 夫 *phu*, nghĩa là “chồng”. Ở cặp thứ hai, 了 *liễu* là “xong”, đồng âm với chữ *liễu* là “cây liễu”, chỉ người con gái, nếu thêm một nét ngang thì sẽ thành chữ tử, có nghĩa là “con”.

Với những câu thơ: “Thấy em, anh muốn nên duyên; Lại sợ em có chữ thiên trời đầu; Anh ơi, chớ nói thêm sâu; Chữ thiên trời đầu lại có phết tai”, người học có thể nhận biết và

phân biệt ba chữ Hán có tự dạng gần giống nhau, đó là chữ 天 *thiên* (trời), 夫 *phu* (chồng), 失 *thất* (mất). Những câu thơ trên là lời ước hỏi của chàng trai: thấy em, anh cũng muốn nên duyên với em, nhưng sợ trời đã se duyên cho em có chồng và lời đáp mang đầy ân ý của cô gái: anh ơi, đừng nói thêm nữa em buồn lòng. Em có chồng rồi nhưng chồng em đã qua đời và hiện tại em đang cô đơn.

Hay chỉ với một bài thơ 4 câu: “Lưỡng nhật bình đầu nhật; Tứ sơn điền đảo sơn; Lưỡng vương tranh nhất quốc; Tứ khẩu tung hoành gian”, người học sẽ rất hào hứng khi nhận ra những điều vô cùng thú vị rằng: chữ đôi chữ 田 *điền* sẽ được 2 chữ 日 *nhật*; chia chữ 田 *điền* làm 4 sẽ được 4 chữ 口 *khẩu*; 4 chữ 山 *sơn* úp lại với nhau thành chữ 田 *điền*; hai chữ 王 *vuông* lồng ghép vào nhau (một chữ đứng theo chiều dọc bình thường, một chữ xoay ngang) sẽ thành chữ 田 *điền*. Như vậy, người học có thể dễ dàng ghi nhớ năm chữ: 田 *điền* (ruộng), 日 *nhật* (mặt trời), 山 *sơn* (núi), 王 *vuông* (vua), 口 *khẩu* (miệng).

Chữ Nôm cũng khá thú vị, vì với người Việt Nam, chữ Nôm vừa lạ lại vừa quen. Lạ vì chúng vẫn mang cái vỏ ngoại lai, do chữ Nôm là loại văn tự khối vuông được tạo nên từ chất liệu có sẵn của chữ Hán. Quen vì chữ Nôm ghi tiếng Việt, đọc lên nghe đã quen tai và đã hiểu ngay ý nghĩa. Ngoài bộ phận chữ Nôm mượn sẵn (mượn nguyên chữ Hán để ghi âm Nôm), thì phần lớn chữ Nôm được cấu tạo bằng cách dùng hai chữ Hán hoặc hai bộ phận của chữ Hán ghép lại mà thành, trong đó loại chữ ghép âm và nghĩa chiếm đại đa số, và cách cấu tạo của loại chữ Nôm này rất thú vị, rất giản đơn nhưng cũng rất bác học.

Ví dụ như chữ 啖 *ăn* được ghép bởi chữ 口 *khẩu* (miệng, biểu thị ý nghĩa (ăn bằng miệng) và 安 *chữ an* (yên ổn; gợi ý âm đọc. Âm *an* gần giống âm *ăn*); chữ 口 *có* được ghép bởi chữ 草 *thảo* (cỏ, biểu thị ý nghĩa) và chữ 古 *cổ* (xưa, cũ; gợi ý âm đọc. Âm *cổ* gần giống âm *cỏ*); chữ 口 *cháu* được ghép bởi ½ chữ 孫 *tôn* (cháu; biểu thị ý nghĩa) và ½ chữ 詔 *chiếu* (chiếu chỉ, văn bản vua ban; gợi ý âm đọc. Âm *chiếu* gần giống âm *cháu*); chữ 口 *thăm* được ghép bởi chữ 赤 *xích* (đỏ; biểu thị ý nghĩa) và chữ 審 *thẩm* (xét rõ, xét kỹ; gợi ý âm đọc. Âm *thăm* gần giống âm *thăm*).

Điều cũng rất dễ gây hứng thú, kích thích niềm say mê của người học chữ Nôm, đó chính là sự phát hiện ra những điểm khác nhau giữa các chữ Nôm đồng âm. Chẳng hạn như: cùng âm đọc *may* nhưng *may* trong *may vá* có tự dạng 𠂔 và *may* trong *may mắn* có tự dạng 𠂔. Hai chữ Nôm này cùng có bộ phận gợi ý âm đọc là 枚 *mai* (cây mai. Âm *mai* gần giống âm *may*), còn bộ phận biểu thị ý nghĩa được khu biệt bởi 糸 *mịch* (tơ, sợi; may vá cần phải có sợi, chỉ) và 幸 *hạnh* (may mắn). Cùng âm đọc *năm*, *năm* để ghi khoảng thời gian 365 ngày được thể hiện với tự dạng 𠂔 và *năm* ghi số được thể hiện với tự dạng 𠂔.

Hai chữ Nôm này cùng có chung bộ phận gọi âm là 南 *nam* (âm *nam* gần với âm *năm*) và khu biệt nghĩa bởi 年 *niên* (năm, tuổi) và 五 *ngũ* (năm, số 5).

Càng những văn bản có niên đại muộn hơn thì những chữ Nôm ghép âm và nghĩa như trên càng được sử dụng nhiều, thể hiện sự phát triển không ngừng của vốn từ tiếng Việt. Như thế, sinh viên sẽ thấy rất hứng thú và dễ dàng hơn khi tiếp xúc với một văn bản Nôm. Vì nhìn vào tự dạng, người học có thể phán đoán âm đọc và ý nghĩa tương đối chính xác của chữ Nôm đó. Đồng thời, căn cứ vào ngữ cảnh, người học có thể tiến thêm một bước, xác định được âm đọc chính xác của chữ. Cũng qua tự dạng chữ Nôm trong văn bản, người học có thể phân nào xác định được niên đại tương đối của văn bản Nôm đó.

2.2. Đa dạng hóa thể loại văn bản Hán Nôm trong giáo trình và cập nhật hệ thống tư liệu

Di sản Hán Nôm của cha ông chúng ta để lại rất phong phú về cả số lượng và thể loại. Vậy nên, ngoài những tác phẩm thơ văn nổi tiếng và quen thuộc trong chương trình Ngữ văn phổ thông lâu nay vẫn được tuyển chọn đưa vào giáo trình Hán Nôm, cần phải tuyển chọn thêm những văn bản Hán Nôm thuộc nhiều thể loại khác để giới thiệu và giảng dạy cho sinh viên, như sách lịch sử, sách địa lý, sách giáo khoa, kịch bản tuồng chèo, hát nói, văn bản pháp luật, văn thơ giáng bút, thần tích, hương ước, gia phả, sắc phong, hoành phi, câu đối, văn bia, bằng, trát... Những văn bản này một phần đang được lưu giữ trong các thư viện lớn tầm cỡ quốc gia như Thư viện Viện nghiên cứu Hán Nôm, Thư viện Quốc gia, Thư viện Viện thông tin Khoa học xã hội, phần còn lại đang được lưu giữ tại thư viện và bảo tàng các tỉnh, các di tích lịch sử văn hóa, các gia đình, dòng họ trong cả nước. Đa dạng hóa thể loại văn bản Hán Nôm trong chương trình học như vậy, sinh viên sẽ có được cái nhìn tổng quan về di sản Hán Nôm mà cha ông đã để lại cho hậu thế.

Để giúp sinh viên có thể tiếp cận, giải mã, minh giải các văn bản Hán Nôm đủ các thể loại đã được cung cấp trong giáo trình, hệ thống sách tra cứu cũng cần được trang bị đầy đủ, phong phú, tiện ích. Những sách công cụ truyền thống như *Hán Việt tự điển* của Thiều Chửu, *Hán Việt từ điển* của Đào Duy Anh là những cuốn không thể thiếu trong thư viện nhà trường. Ngoài ra cũng phải có các công trình nghiên cứu tiêu biểu, các sách chuyên khảo, các tạp chí chuyên ngành và liên ngành.

Ngoài các hệ thống sách và cách tra cứu truyền thống, cần phải triển khai việc tra cứu trên mạng Internet và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học và phổ biến kiến thức Hán Nôm. Nhiều từ điển chữ Hán, chữ Nôm đã được đưa lên mạng và người học có thể tra cứu miễn phí. Một số trang tiêu biểu như: <http://hvdic.thivien.net> là trang dữ liệu gồm 167.782 mục từ, được tổng hợp từ nhiều cuốn tự điển, từ điển khác nhau như: *Hán Việt tự điển*, Thiều Chửu, Hà Nội, 1942; *Từ điển Hán Việt*, Trần Văn Chánh, Nxb Trẻ, Thành phố Hồ Chí Minh, 1999; *Hán Việt tân từ điển*, Nguyễn Quốc Hùng, Nxb Khai Trí, Sài Gòn, 1975; trang *Hán điển* và nhiều nguồn tài liệu khác. Người học có thể lựa chọn tra cứu

theo âm Hán Việt hoặc theo chữ Hán; <http://hannom.huecit.vn> là trang tra cứu tổng hợp Việt – Hán – Nôm. Vào trang này, người học có thể tra Tự điển Hán Việt của Thiều Chửu theo âm Hán Việt, tra chữ Hán theo bộ thủ, tra từ điển Việt – Hán, tra từ điển Trung Việt, tra từ điển chữ Nôm bằng chữ Quốc ngữ Latin, tra chữ Nôm theo bộ thủ. Ngoài ra, trang tra cứu này còn cung cấp cho người học một số tư liệu thơ văn Hán Nôm thời Lý Trần, thơ văn thời Lê.

Với trang <http://www.hanviet.org>, người học có thể tra chữ Hán theo âm Hán Việt, theo bộ thủ, theo số nét, có thể chuyển đổi chữ Hán từ phồn thể sang giản thể và ngược lại.

Trang <http://www.nomfoundation.org> là chuyên trang về chữ Nôm của Hội Bảo tồn di sản chữ Nôm (VNPF) với mục đích bảo tồn chữ Nôm, đưa chữ Nôm quay trở lại với thế hệ trẻ thông qua những tác phẩm viết bằng chữ Nôm của những thế kỷ trước. Người học có thể tra cứu chữ Nôm bằng cách nhập chữ Quốc ngữ Latin vào ô tra chữ, có thể tra niên biểu lịch sử Việt Nam, có thể tìm hiểu sơ bộ về một số sách chuyên khảo về chữ Nôm. Đặc biệt, các thành viên của Hội Bảo tồn di sản chữ Nôm (VNPF) đã số hóa một số sách Hán Nôm tiêu biểu như *Đại Việt sử ký toàn thư*, *Truyện Kiều*... để tiện cho người học tìm hiểu, học tập, nghiên cứu.

Hiện nay sinh viên cũng đã có thể cài đặt từ điển Hán Việt trên các điện thoại thông minh sử dụng hệ điều hành Android, IOS (iPhone, iPad, iPod Touch) để tra từ theo các cách khác nhau như: tra từ, tra bộ, tra Pinyin, tra Unicode. Khi tra từ, chương trình hiển thị đầy đủ nghĩa của từ cần tra cứu trong các trường hợp cụ thể để người học có thể sử dụng chính xác cho công việc của mình, từ đó sẽ có sự chủ động hơn trong quá trình dịch hay tra cứu từ Hán Việt để đảm bảo đạt chuẩn về nghĩa và không gặp quá nhiều khó khăn. Ngoài tra từ, chương trình còn hỗ trợ khả năng dịch từ Việt sang Hán và ngược lại, hỗ trợ người học trong việc dịch sách hoặc nghiên cứu các tài liệu văn học cổ để đáp ứng công việc cũng như mở rộng thêm vốn hiểu biết về từ Hán Việt.

Để trợ giúp cho việc học chữ Hán, chữ Nôm thêm phần dễ dàng và thú vị, người học có thể cài đặt phần mềm gõ chữ Hán Nôm, phần mềm tập viết chữ, phần mềm viết chữ Hán bằng tay trên điện thoại thông minh... Cài đặt phần mềm Hanosoft 3.0 (2010 edition) của Tổng Phước Khải vào máy vi tính, người học có thể gõ chữ Hán theo âm Hán Việt và gõ chữ Nôm. Ngoài ra, phần mềm này còn hỗ trợ tra từ điển chữ Hán, tự điển chữ Nôm (theo chữ Quốc ngữ Latin và bộ thủ) và cả phiên âm văn bản Hán và tra nghĩa của chữ ngay trong văn bản. Với phần mềm tập viết chữ Hán Chinese Writing Master, người học sẽ được hướng dẫn cách viết của tất cả các chữ Hán, từng nét từng nét một như có người cầm tay dạy viết chỉ với một thao tác đơn giản là copy chữ Hán dán ô chữ trên giao diện phần mềm. Ngoài ra, người học còn có thể cài đặt bàn phím có phần viết chữ Hán bằng tay trên điện thoại thông minh để có thể tranh thủ học chữ Hán mọi lúc mọi nơi.

Triển khai việc tra cứu trên mạng Internet và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học và phổ biến kiến thức Hán Nôm vừa tiện lợi, vừa giảm chi phí mua sách công cụ, sách tham khảo, lại vừa tạo sự hứng thú, kích thích tư duy sáng tạo cho sinh viên.

2.3. Xã hội hóa môn học Hán Nôm theo hướng tích hợp liên ngành

Di sản Hán Nôm mà cha ông để lại vô cùng phong phú cả về chủng loại và số lượng. Vậy nên, ngoài việc nắm vững các kiến thức trên lớp học, trong giáo trình, sinh viên cần được đi điền dã thực tế tại các di tích lịch sử văn hóa ở các địa phương. Trước mỗi lần đi thực tế điền dã, sinh viên cần phải rà soát lại các kiến thức Hán Nôm đã được trang bị (thể loại văn bản, kết cấu văn bản, đặc trưng ngôn ngữ theo thể loại,...), lên kế hoạch cụ thể của bản thân. Khi đến các di tích lịch sử văn hóa, sinh viên sẽ được nghe thuyết minh sơ bộ về lịch sử xây dựng, trùng tu, về kiến trúc tổng thể, về các di sản Hán Nôm hiện đang được lưu giữ tại di tích. Sau đó sinh viên sẽ được tìm hiểu cụ thể về từng thể loại văn bản Hán Nôm được lưu giữ tại di tích trên cơ sở đối chiếu với những kiến thức cơ bản đã được trang bị trên lớp về thể loại đó. Chẳng hạn như khi được tiếp xúc với một đạo sắc phong, căn cứ vào chất liệu giấy và hoa văn trên giấy, vào quy cách và vị trí đóng dấu triện, sinh viên có thể xác định tương đối chính xác về triều đại ban hành sắc phong; căn cứ vào nội dung sắc phong, sinh viên phải xác định được đó là sắc phong thần hay sắc phong chức, phải phân tích được sắc phong đó về bố cục, về ngôn ngữ; căn cứ vào dòng lạc khoản, xác định được niên đại của sắc phong và quy đổi được ra Dương lịch... Khi được tiếp xúc với một tấm bia, sinh viên căn cứ vào kích thước, kiểu dáng và hoa văn trang trí trên tấm bia để đoán định thời đại tạo dựng bia; căn cứ vào hình thức ngôn ngữ của bài văn bia để xác định bài văn bia viết bằng chữ Hán hay chữ Nôm, hay xen kẽ chữ Hán và chữ Nôm; căn cứ vào tiêu đề và nội dung của bài văn bia để xác định tấm bia đó là bia công đức hay bia ghi việc (ký sự) hay bia thuật đức, ca ngợi hiền tài... Sau mỗi lần đi thực tế điền dã, sinh viên bắt buộc phải viết báo cáo thu hoạch. Những kết quả thu hoạch sau các chuyến đi thực tế điền dã, rất có thể sẽ là ý tưởng để sinh viên phát triển thành các đề tài khóa luận tốt nghiệp hoặc các bài tiểu luận thay thế môn thi.

Việc đưa sinh viên đi thực tế điền dã góp phần tăng cường khả năng và phương pháp tiếp cận văn bản Hán Nôm, kết hợp học tập lý thuyết trên lớp với thực hành trên thực tế, nâng cao hiệu quả của việc dạy học Hán Nôm cho sinh viên Ngữ văn, Lịch sử, Việt Nam học, đào tạo họ thành các hạt nhân văn hóa tại các địa phương, nơi họ công tác sau khi ra trường. Họ có thể tham gia viết sử địa phương, nghiên cứu văn hóa địa phương, hướng dẫn viên du lịch cho địa phương, góp phần phát hiện và bảo tồn các di sản Hán Nôm tại địa phương. Việc đi thực tế điền dã chắc chắn sẽ khơi dậy niềm đam mê văn hóa cổ truyền, tình yêu quê hương đất nước, tình yêu lịch sử dân tộc, kích thích tư duy sáng tạo liên ngành cho sinh viên.

Học Hán Nôm còn phải được kết hợp với học tiếng Việt. Học những chữ Nôm ghép âm + âm như 𠂔 *trăng/giăng* (巴 *ba* + 陵 *lăng* → *balăng* → *blăng* → *trăng*); 𠂔 *trái* (巴 *ba*

+ 賴 *lại* → *balại* → *blái* → *trái*); □ *sang* (𠂔 *cư* + 郎 *lang* → *klang* → *sang*); □ *sau* (車 *cư* + 萎 *lâu* → *klau* → *sau*); □ *lời/nhời* (麻 *ma* + 利 *lợi* → *mlời* → *lời/nhời*), người học sẽ có sự trải nghiệm thú vị và có thể tự lí giải một số vấn đề liên quan đến lịch sử ngữ âm tiếng Việt. Những chữ Nôm như thế này chính là những minh chứng rõ ràng, xác đáng nhất để khẳng định vào những thế kỷ XV – XVII, trong tiếng Việt trung đại đã có sự tồn tại những phụ âm kép như *tl*, *bl*, *ml*, *mnh*. Những phụ âm kép này đã biến đổi theo sự phát triển của ngữ âm tiếng Việt cho phù hợp với tiếng Việt hiện đại. Phụ âm kép "*tl*" đã biến đổi thành phụ âm "*tr*", phụ âm kép "*bl*" đã biến đổi thành phụ âm "*tr/gi*", phụ âm kép "*ml*" đã biến đổi thành phụ âm "*nh/l*" trong tiếng Việt ngày nay.

Mở rộng vốn yếu tố và vốn từ Hán Việt cho sinh viên, nhất là sinh viên ngành Ngữ văn cũng là vấn đề cần chú trọng trong quá trình học Hán Nôm. Để mở rộng vốn yếu tố Hán Việt đạt được hiệu quả tốt nhất, cần phải quan tâm đến tính hệ thống, đến trường liên tưởng giữa các yếu tố Hán Việt. Có thể triển khai mở rộng vốn yếu tố Hán Việt theo các hướng như: mở rộng yếu tố Hán Việt đa nghĩa (trong đó bao giờ cũng có một nghĩa gốc và các nghĩa phái sinh dựa trên cơ sở nghĩa gốc), mở rộng các yếu tố Hán Việt đồng âm trong nội bộ các yếu tố Hán Việt, mở rộng các yếu tố Hán Việt trái nghĩa và mở rộng các yếu tố Hán Việt đồng nghĩa. Kết hợp học Hán Nôm với mở rộng vốn yếu tố, vốn từ Hán Việt sẽ giúp cho sinh viên ngành Ngữ văn có vốn kiến thức vững chắc để dạy nhóm bài từ Hán Việt trong chương trình Ngữ văn phổ thông, góp phần vào công cuộc xã hội hóa di sản Hán Nôm và Hán Nôm học đạt hiệu quả cao nhất.

3. KẾT LUẬN

Trên đây là một vài suy nghĩ của chúng tôi về vấn đề dạy học Hán Nôm cho sinh viên không thuộc chuyên ngành Hán Nôm, mong muốn góp phần giúp việc dạy học Hán Nôm trở nên hứng thú hơn, dễ dàng hơn và đạt hiệu quả tốt hơn. Bởi vì, văn hóa dân tộc trong bước chuyển mình hội nhập quốc tế thì việc dạy học Hán Nôm chính là sự chuẩn bị tốt nhất để chúng ta đến với hiện đại từ truyền thống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Tài Cẩn (1979), *Nguồn gốc và quá trình hình thành cách đọc Hán Việt*, Nxb Khoa học xã hội.
2. Lã Minh Hằng (chủ biên) (2013), *Nghiên cứu Nôm từ hướng tiếp cận liên ngành*, Nxb Từ điển Bách khoa.
3. Nguyễn Quang Hồng (2008), *Khái luận văn tự học chữ Nôm*, Nxb Giáo dục.
4. Nguyễn Quang Hồng (2015), *Tự điển chữ Nôm dẫn giải*, Nxb Khoa học Xã hội.
5. Trịnh Khắc Mạnh (chủ biên) (2008), *Hán Nôm học trong nhà trường*, Nxb Khoa học Xã hội.

-
6. Lý Lạc Nghị (1997), *Tìm về cội nguồn chữ Hán* (Dịch giả: Nguyễn Văn Đông), Nxb Thế giới.

TEACHING SINO-NOM FOR NONE-ADVANCED STUDENTS IN UNIVERSITIES AND COLLEGES

Abstract: *Chinese characters, Nom script and Sino-Nom knowledge is associated with civilization of the country, with traditional culture of Vietnam, linked the people of the past with us today. Approaching to Sino-Nom knowledge is becoming more and more necessary and important issue even to people who aren't advanced. In this article, we would like to present some points about teaching student, including: how to explain Sino-Nom characters to students by telling stories or poems; how to diversify types of Sino-Nom document in curriculum, update documental system; how to socialize Sino-Nom by combining different subjects to answer the question: how none-advanced Sino-Nom learners can approach to this knowledge easily.*

Keywords: *Chinese characters, Nom script, Sino-Nom knowledge, teaching Sino-Nom, Interdisciplinary integration*

TƯ TƯỞNG PHÊ BÌNH VĂN HỌC VIỆT NAM SAU 1986

Lê Huy Bắc¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Sau Đổi mới 1986, tư tưởng phê bình văn học Việt Nam có nhiều thay đổi. Trí thức Việt hướng ra thế giới để học hỏi, tiếp thu và truyền bá các tư tưởng tích cực vào Việt Nam. Điển hình, có thể kể đến phê bình xã hội học, phê bình đối thoại, phê bình phân tâm học, phê bình hiện sinh, phê bình hậu hiện đại và gần đây nhất là phê bình kí hiệu học. Mỗi hướng phê bình đều có mặt mạnh mặt yếu của nó và đã làm phong phú đời sống văn học Việt Nam.

Từ khóa: Phê bình văn học, phê bình văn học sau Đổi mới, các khuynh hướng phê bình

1. MỞ ĐẦU

Sau Đổi mới 1986, đương nhiên tư tưởng phê bình văn học cũng đổi mới. Cùng với sự hội nhập kinh tế, văn hoá Việt Nam vào dòng chảy chung của thời đại, nên phê bình – lí luận Việt Nam cũng chuyển đổi theo. Dễ nhận thấy là những tư tưởng phê bình văn học lớn của thế giới kể từ thời điểm đó đã được cập nhật không ngừng vào đời sống văn học Việt. Trước đó, chúng ta đã có một truyền thống phê bình xã hội học với không ít thành tựu. Cơ sở của phê bình này là những quy chiếu đến các vấn đề lịch sử, con người trong đời sống xã hội với một dụng ý giáo huấn rõ ràng. Cách phê bình này không có gì là sai lạc, thậm chí nó có thể hiên ngang trong nhóm những tư tưởng phê bình – lí luận hàng đầu của nhân loại từ cổ chí kim. Chỉ có điều là, sự vận dụng đôi lúc rơi vào cực đoan, biến nó thành xã hội học dung tục, quy chiếu một cách chủ quan và áp đặt mà không dựa trên bản chất của văn chương là hư cấu và việc “giống” hay “khác” với thực tiễn thì đều cần phải xem xét cả khía cạnh thẩm mĩ hay “làm văn” của người sáng tác.

¹ Nhận bài ngày 25.03.2016; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016.
Liên hệ tác giả: Lê Huy Bắc; Email: lehuybac@gmail.com

Phê bình xã hội học văn học vì thế luôn bổ ích cho mọi thời. Nói không quá, đây chính là trường phái nghiên cứu văn chương lâu đời và bền vững nhất trong tiến trình lí luận nghệ thuật của nhân loại. Dẫu sao thì, càng phát triển, nhân loại cần phải có nhiều món ăn tinh thần hơn nữa. Vấn đề đặt ra là con người không chỉ yêu cầu nhà văn sáng tác theo nhiều cách mới để làm tăng thêm đời sống thẩm mỹ của tâm hồn, mà còn đặt cho các nhà phê bình nghệ thuật những khám phá từ các đối tượng sáng tác đó, chỉ ra cái hay cái đẹp để con người thưởng thức. Nhà phê bình, có lẽ trong những suy nghĩ cực đoan nhất của giới sáng tạo ngôn từ, đó là những kẻ “ăn theo”, những vật kí sinh không giá trị... Có thể hạ thấp vai trò của phê bình bằng nhiều lời lẽ thâm hại hơn thế. Tuy nhiên, cần phải xem xét cho thấu đáo vấn đề.

2. NỘI DUNG

Đối với những nhà phê bình – lí luận tồi, thì đúng muôn đời họ chỉ là những kẻ ăn theo nói leo thâm hại. Còn đối với những nhà phê bình có tầm tư tưởng lớn thì chính các nhà văn lại phải “ăn theo” họ. Nhà văn có thể là nhà tư tưởng, và nhà tư tưởng có thể là nhà văn. Đối với những bộ óc trác tuyệt thì điều đó là miễn bàn, nhưng thông thường, nhà tư tưởng luôn là người dẫn dắt nhà văn. Vì mấy lí do sau:

Nhà tư tưởng định hướng xã hội về các quan niệm lí tưởng, sống chết, hạnh phúc, tự do, khổ đau hay bất hạnh... Từ đó tạo nên một môi trường sinh thái mà nhà văn tồn tại trong đó với tư cách là một thành viên và lấy đó là chất liệu sáng tác. Văn chương không thể khởi sinh từ cao diệu hư vô hay một nơi chốn xa xôi nào đó nơi hiểu biết của con người hầu như là số không trước nó. Văn chương không khởi sinh từ đáy sâu địa ngục nơi cái xấu cái ác chiếm lĩnh. Văn chương phải bắt đầu từ mặt đất, nơi con người đang tận hưởng mọi hạnh phúc hay nỗi đau, nơi bất hạnh là động lực để con người vị tha hơn, để tranh đấu cho một môi sinh tốt đẹp hơn. Vì lẽ đó, hầu như mọi kiệt tác con người làm ra đều hướng đến nỗi đau. “Đau” như là một bản thể của văn chương. Nhưng văn chương nói đau không để con người đau hơn mà cốt để con người hạnh phúc hơn và như thế biết đau cũng là hạnh phúc. Khi dừng dừng với nỗi đau, con người quay lại về với bản năng “loài” của mình.

Nhưng để nhận thức, tái hiện và tiếp nhận được nỗi đau đó, thì đâu dễ, đặc biệt trong cái thời lí tính đã phát triển đến mức gần như là tuyệt đỉnh ngày nay. Nhà văn Việt Nam trước Đổi mới, viết về nỗi đau mất nước, nỗi đau chiến trận, nỗi đau của cộng đồng... Những nỗi đau đó được thể hiện rõ trên trang sách, và như thế văn chương đó trở thành vũ khí đánh thù. Sức mạnh của văn chương đã được ghi nhận. Sang đến cái thời không còn súng đạn, nhà văn cần phải “nói” khác đi trong cách tái hiện đời sống của mình. Có hai mảng sáng tác sơ rệt: một hướng là vẫn kế thừa lối viết chiến trận hào hùng để kêu gọi lòng tự hào dân tộc, hướng khác là quay về với những chuyện đời thường, những cuộc đấu

tranh sinh tồn của dân tộc trong những khúc quanh của những miền giá trị kim tiền. Mảng sáng tác thứ hai này là hướng chủ đạo của nhiều cây bút thành công sau Đổi mới như Nguyễn Minh Châu, Nguyễn Huy Thiệp, Lê Đạt, Nguyễn Quang Thiều, Bảo Ninh, Lưu Quang Vũ, Trần Thùy Mai, Nguyễn Bình Phương, Nguyễn Việt Hà, Tạ Duy Anh, Thuận, Nguyễn Ngọc Tư... Vấn đề đặt ra trong sáng tác của những nhà văn này đa phần là những trần trụi hay những cú sốc của đời sống con người trước không khí hội nhập, trước ngưỡng cửa kinh tế thị trường, những gì được và chưa được của cư dân nông nghiệp lâu đời đang vươn lên chiếm lĩnh nền công nghiệp hoá...

Trên nền của những sáng tác này, dễ nhận thấy các tư tưởng phê bình đa diện đã được giới học thuật sử dụng để khai thác cái đẹp văn chương. Đầu tiên có thể kể đến tư tưởng phê bình “đối thoại” của Bakhtin mà khi giới thiệu vào Việt Nam đã trở thành khuôn mẫu hướng Thi pháp học. Tư tưởng “đối thoại” này, từ Nga là do “nhóm Bakhtin” (gồm Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov và Pavel Medvedev) đề xuất, còn từ Mỹ là do ông tổ của kí hiệu học Charles Sanders Peirce đề xuất. Tư tưởng này xem ngôn ngữ luôn có tính đối thoại nội tại để tồn tại. Nhờ đó mà ngôn ngữ văn chương luôn được tạo sinh và là tiếng nói đa âm, đa diện về con người... Tiểu thuyết, nếu tôn trọng tính đối thoại này thì sẽ trở thành “tiểu thuyết đa thanh”... Có thể nói, nhờ “Thi pháp học” mà phê bình văn học Việt đã thoát được khỏi một số luận điểm máy móc, thiếu căn cứ của phê bình xã hội học (được vận dụng không đúng) trước đó.

Nhưng Thi pháp học (sau này là Tự sự học) không phải là hệ tư tưởng độc tôn trong phê bình văn học Việt. Thời mở cửa, như đã nói là thời người Việt trải lòng ra với vô vàn cái hay cái đẹp của nhân loại. Đây là thời mà giới phê bình văn học Việt nhận thức sâu sắc rằng, phê bình là một công cụ không thể thiếu của đời sống văn học, không có phê bình định hướng thì những khả năng “hiều” tác phẩm văn học là vô cùng hạn chế. Đây là vấn đề có tính toàn cầu. Chẳng hạn như chuyện “Kịch phi lí”. Loại kịch này ra đời vào thập kỉ 1950 tại Pháp. Người ta định danh là “phi lí” vì nó hầu như chẳng giống gì kịch truyền thống, nơi người xem có thể nhập thân, cùng vui và lo âu hay nổi giận vì những hành động đang diễn ra trực tiếp trên sân khấu, mà nhờ đó tâm hồn họ trở nên tốt đẹp hơn. Vậy nên, đã nảy sinh tâm lí phản ứng tức thời là người xem cực lực chỉ trích loại kịch này, thậm chí họ còn cho rằng tác giả đã lừa họ và không ít người đòi trả lại tiền vé... Có chuyện này đơn giản là vì người xem chưa hiểu cách kịch này chuyển tải thông điệp, chưa biết cách thức nghệ thuật nhà soạn kịch vận dụng để mã hoá cuộc sống và kèm theo đó là gửi gắm giáo huấn ngầm ẩn ra sao. Tình thế đó buộc cánh phê bình phải nhảy vào, sau những phân tích, diễn giải định hướng, người xem kịch lúc đó mới vỡ lẽ rằng đó là loại kịch trác tuyệt và con người cần thay đổi cách xem hay đọc kịch từ tồn tại trước đây.

Đưa ví dụ này ra để nói rằng một trong những thành tựu lớn nhất của nghệ thuật ngôn từ của nhân loại cả ở thế kỉ XX lẫn XXI chính là phê bình – lí luận. Trong lúc văn chương khước từ tính lí tính theo cách đầy cao hơn nữa tính lí tính trong sáng tạo thì buộc phê bình phải phát triển như một sự định hướng đọc thẩm mĩ tích cực. Vì lẽ này, các trường phái phê bình – lí luận văn học thế giới đều gắn với một hệ tư tưởng triết học nhất định. Trong đó, Triết học Marx, như giới nghiên cứu phương Tây đánh giá là một trong những triết học có ảnh hưởng lớn nhất đến tư tưởng phương Tây trong suốt thế kỉ XX. Carl Marx nổi tiếng ở tư tưởng duy vật biện chứng, cái mà hầu hết các hệ tư tưởng nào cũng phải thừa nhận. Chẳng hạn, phê bình hậu hiện đại công nhận là được phát triển từ tư tưởng này của Marx ở khía cạnh mọi sự vật hiện tượng đều vận động không ngừng theo hướng tích cực. Kí hiệu học cũng ghi nhận sự ảnh hưởng này, rằng mọi quy chiếu của kí hiệu đều hướng ra “thế giới bên ngoài” và thế giới đó là cái có trước ý niệm của con người về nó...

Phê bình hiện sinh cũng là hướng có ảnh hưởng lớn trên văn đàn Việt. Cần lưu ý là tất cả các khuynh hướng phê bình hiện đại được giới thiệu và vận dụng ở Việt Nam đều góp phần không nhỏ trong việc chuyển dịch bút pháp, tư tưởng của người sáng tác. Phê bình hiện sinh đề cao cái tôi tự chủ của con người. Và giá trị của nó có lẽ là, khá nghịch lí, ở chỗ những điều phi lí nó đưa ra lại chẳng thể nào giải quyết được, bởi “cái tôi - cá nhân” của con người lại luôn tồn tại trong xu hướng dung hoà với “cái tôi - cộng đồng” và cả với lịch sử của cái tôi đó... Chẳng hạn như nguồn gốc nỗi khổ và cách thức để vượt qua nó trong thân phận người đàn bà hàng chài trong *Chiếc thuyền ngoài xa* của Nguyễn Minh Châu rất điển hình cho sự quy chiếu hiện sinh này.

Một khuynh hướng tư tưởng, không phải là triết học, nhưng hùng cứ dai dẳng ở phương Tây là Phân tâm học cũng được phổ biến ở Việt Nam. Hệ tư tưởng này độc đáo ở chỗ đã xác lập được những phạm vi diễn giải của riêng nó về những hiện tượng văn chương nếu không sử dụng công cụ “phân tâm” thì rất khó để thể thấu hiểu (trường hợp Hồ Xuân Hương chẳng hạn). Giá trị của Phân tâm học còn là việc giúp con người thức nhận về bản thân, vì cội nguồn của tri thức đều là những đột biến từ bản năng trong những điều kiện văn hoá nhất định nào đó.

Sau Đổi mới, có thể xem phê bình - lí luận văn học Việt Nam đã nỗ lực tiệm cận gần hơn với các hệ hình tư tưởng phê bình văn học thế giới. Sự cập nhật trong nghiên cứu văn chương Việt được thể hiện ở sự truyền bá tư tưởng phê bình hậu hiện đại vào Việt Nam. Có thể nói, tất cả các trường phái nghiên cứu văn học trước đó khi vào Việt Nam, đều có độ lùi so với khởi điểm của nó là vào khoảng 50 năm nếu không nói là xa hơn, thì phê bình hậu hiện đại chỉ lùi độ 10 năm và gần như bắt kịp những gì đang diễn ra của trường phái này trên thế giới. Công bằng mà nói, sáng tác của các cây bút đương đại Việt có tên tuổi

trên văn đàn hiện nay ít nhiều đều có bóng dáng của tư tưởng hậu hiện đại. Đây là hệ tư tưởng giải phóng tối đa năng lực tri nhận và hư cấu của nghệ sĩ, giúp nghệ sĩ có được cái nhìn đa chiều và đa diện về con người. Người viết có thể đề xuất và giải quyết nhiều vấn đề từ nhiều điểm nhìn khác nhau mà các hệ hình tư tưởng khác khó có thể thực hiện.

Hiện tại, khuynh hướng phê bình Kí hiệu học đang được nhiều nhà nghiên cứu Việt quan tâm, khởi nguồn của nó gắn với chủ nghĩa cấu trúc, một hướng nghiên cứu thiên về hình thức và cấu trúc nội tại của văn bản. Chủ nghĩa cấu trúc cũng được giới thiệu ở Việt Nam vào những năm cuối của thế kỉ XX nhưng không nhận được sự quan tâm nhiều. Hiện tại, kí hiệu học được giới nghiên cứu Việt xử lí theo hướng “văn hoá” và “hậu hiện đại”, tức là chấp nhận việc mở rộng giới hạn của nó ra các phạm vi liên quan như các nền tảng lịch sử xã hội, tiểu sử và cả “cổ mẫu” của nó.

Điём qua các hướng nghiên cứu này, có thể nói tư tưởng phê bình văn học Việt Nam rất phong phú và đa dạng. Mỗi hướng nghiên cứu đều có mặt mạnh và mặt yếu của nó. Đành rằng những giới thiệu và vận dụng nghiên cứu các trường phái phê bình này đã có một số thành tựu đáng kể nhưng nhìn chung là vẫn chưa có tính hệ thống, chưa thực sự chuyên sâu, tuỳ vào năng lực của nhà nghiên cứu cụ thể mà các hệ hình tư tưởng đó được phát huy thế mạnh của mình.

3. KẾT LUẬN

Thiết nghĩ, để học tập và tiến tới thiết lập được một trường phái phê bình văn học mang danh hiệu Việt Nam, chúng ta cần có sự đầu tư nghiêm túc về con người và cơ sở vật chất một cách hữu hiệu cho tương lai, có như thế thì những tư tưởng tiên bộ và nhân văn của nhân loại mới có thể phát huy được sức mạnh, và con người Việt sẽ tự tin hơn khi nói tiếng nói của riêng mình ra thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phương Lựu (2001), *Lý luận phê bình văn học phương Tây thế kỷ XX*, Nxb Văn học, Hà Nội.
2. Trần Đình Sử (2013), *Lý luận và phê bình văn học*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Viện Thông tin Khoa học xã hội (2002), *100 nhà lý luận phê bình văn học thế kỷ XX*, Hà Nội.

THOUGHT OF LITERARY CRITICS IN VIETNAM AFTER 1986

Abstract: After Innovation of 1986, the thought of literary critics in Vietnam has changed. Vietnamese intellectuals have reached out the world to learn, absorb and spread the positive thoughts in Vietnam. Typically, it is possible to mention some main trends, such as sociological critique, critique of dialogue, critique psychoanalytic, existential criticism, postmodern critique and recently it is critique of semiotics. Each trend of critique has both positive and negative points, and has enriched the literary life of Vietnam.

Key words: literary critique, literary critique after Innovation, critique trends

NGHỆ THUẬT TRÀO PHÚNG TRONG VĂN XUÔI BULGAKOV NHỮNG NĂM 1920 QUA “NHỮNG CUỘC PHIÊU LƯU CỦA CHICHIKOV”

Đặng Đức Hiệp¹

Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết đề cập một cách tổng quát vấn đề thể loại, giá trị nội dung và đặc điểm nghệ thuật của các tác phẩm feuilleton trong văn xuôi trào phúng Bulgakov giai đoạn những năm 1920 và đi sâu phân tích “Những cuộc phiêu lưu của Chichikov” - một tác phẩm feuilleton cụ thể, tiêu biểu thuộc thể loại này của ông.

Từ khóa: văn xuôi Bulgakov, feuilleton, Những cuộc phiêu lưu của Chichikov

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Khi nghiên cứu mảng văn xuôi của Bulgakov những năm 1920, bên cạnh những tác phẩm mà vấn đề thể loại của chúng đã khá rõ ràng, không cần có thêm bất kỳ một sự minh định nào khác nữa (ví dụ các tiểu thuyết *Bạch vệ*, *Nghệ nhân* và *Margarita*; các truyện dài *Ô quý*, *Những quả trứng định mệnh*, *Trái tim chó* hay các truyện ngắn như trong tập *Bút ký của một bác sĩ trẻ*), các nhà nghiên cứu còn gặp một thể loại khác, khá đặc biệt, một thể loại đã có vai trò lịch sử quan trọng trong đời sống thường ngày những năm 1920 và trong sự nghiệp văn chương của Bulgakov nói chung, đó là thể loại *feuilleton* (фельетон). 124 tác phẩm tiêu biểu nhất ông viết những năm 1922 - 1926 thuộc thể loại này được chọn lọc và sắp xếp theo trình tự thời gian trong tập thứ 2 của *M.A Bulgakov. Hợp tuyển* (tiếng Nga) gồm 5 tập do Nxb Văn học nghệ thuật Moskva ấn hành năm 1992 [1, tr.211- 640].

Có nhiều định nghĩa khác nhau về *feuilleton*, song chung nhất: “*Feuilleton* - (nguyên gốc tiếng Pháp *feuilleton*, bắt nguồn từ *feuille* - tờ giấy), là một loại thể văn chính luận

¹ Nhận bài ngày 04.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Đặng Đức Hiệp; Email: dangduchiepcuom@gmail.com

nghệ thuật, tồn tại chủ yếu trong báo chí. Sự ra đời của *feuilleton* bắt đầu vào hồi đầu thế kỷ 19, khi trong một tờ báo của Pháp có kèm theo một tờ rời có bài viết mang tính tiêu khiển, giải trí. Khái niệm về *feuilleton* như một bài báo bất kỳ nào được viết một cách sinh động đã tồn tại trong suốt một thời gian dài. Chỉ đến thời đại chúng ta *feuilleton* mới được phân lập với những đặc trưng, dấu hiệu loại thể chính xác. Ở nước Nga, *feuilleton* thịnh hành trong những năm 30 của thế kỷ 19. Với tư cách là một loại thể văn chính luận nghệ thuật, *feuilleton* mang trong nó tính thời sự cấp thiết, tính hình tượng sâu sắc, tính tài liệu chính xác và tính cảm xúc cao. *Feuilleton* chủ yếu có khuynh hướng trào phúng” [6, tr.204]. Như thế, với các đặc điểm về nội dung và hình thức khá rõ ràng như trên, *feuilleton* phù hợp với mọi thể loại sáng tác có thể chuyển tải nhanh nhất các thông điệp và sự kiện cấp thiết như truyện ngắn, tiểu phẩm, tiểu phẩm, kí, hoạt cảnh, tạp văn... Thống nhất với cách hiểu đó, dịch giả Đoàn Tử Huyền đã dịch nhan đề một số tác phẩm *feuilleton* của Bulgakov sang tiếng Việt và định loại như sau: *Buổi chiều hồn (truyện ngắn)*, 1922; *Những cuộc phiêu lưu của Tritrícov (truyện ngắn)*, 1922; *Thành phố Kiev (kí)*, 1923; *Thủ đô trong sổ tay (kí)*, 1923; *Chén đời (truyện ngắn)*, 1923; *Thành phố ánh vàng (kí)*, 1923; *Thánh ca (truyện ngắn)*, 1923; *Đảo thăm (truyện ngắn)*, 1924; *Moskva những năm 20 (kí)*, 1924; *Du lịch Krúm (kí)*, 1925; *Tháng Năm (truyện ngắn)*, 1934 [8, 1145].

2. NỘI DUNG

Thời kỳ những năm 1919 - 1926 là một thời kỳ lịch sử đặc biệt của nước Nga. Nước Nga lúc đó đang trong giai đoạn khắc phục những hậu quả nhiều mặt của Chiến tranh thế giới lần thứ nhất, của cuộc Cách mạng tháng Mười và cuộc Nội chiến. Bulgakov đã từng đi nhiều nơi, làm nhiều ngành nhiều nghề để kiếm sống và tập viết. Tháng Chín năm 1921, từ Kavkaz, ông tới Moskva và từ đó định cư vĩnh viễn tại đây. Từ tháng 11/1921 đến giữa tháng 01/1922, Bugakov cộng tác với tờ *Bản tin công thương* với tư cách là thông tin viên và sau đó là phóng viên. Mùa xuân 1922, Bulgakov bắt đầu cộng tác với tờ *Đêm trước* - tờ báo này bắt đầu xuất bản từ 26 tháng Ba 1922. Đến tháng Hai 1923, khi Bulgakov được nhận vào biên chế của tờ *Tiếng còi* với chức danh là biên tập viên, tức là người chuyên sửa các lỗi ngữ pháp trong các bản tin gửi về tòa soạn của các thông tin viên công nhân, thì ông đã thực sự say mê, toàn tâm toàn ý, hiến hết mình cho công việc làm báo và viết lách. Và đến mùa thu năm 1923 thì Bulgakov đã trở thành cây bút chuyên viết *feuilleton*, đôi khi có đến 4 - 5 bài được in trong một tháng. Công việc ở hai tòa soạn báo *Đêm trước* và *Tiếng còi* có một vị trí quan trọng trong cuộc đời của Bulgakov những năm 1920. Bulgakov viết các tác phẩm này chủ yếu trong các năm 1922 - 26 và phần lớn chúng được đăng tải trên các xuất bản phẩm định kỳ (gồm báo và tạp chí) khác nhau của thời kỳ đó, chủ yếu là trên tờ *Đêm trước* (gồm 20 bài) và trên tờ *Tiếng còi* (gồm 87 bài). Về sau, nhiều tác phẩm trong số này được Bulgakov cho in lại trong các tập *Người thích đùa* xuất bản tại Leningrad năm

1926; *Vấn đề nhà ở* xuất bản tại Moskva - Leningrad năm 1926; và trong tập *Tổ quý - Các truyện ngắn* xuất bản tại Moskva năm 1925, 1926.

2.1. Các tác phẩm trào phúng đăng trên các báo *Đêm trước* và *Tiếng còi*

Đêm trước là tờ báo ngày của giới lưu vong người Nga được xuất bản tại Berlin. Thực tế, những người thuộc nhóm này đã tuyên bố một đường lối xích lại gần với nước Nga xô-viết và họ đã hướng cho tờ *Đêm trước* đi theo một đường hướng như vậy. Ngay từ tháng Bảy năm 1922, Toà soạn báo *Đêm trước* đã được khai trương tại Moskva. Nhiệm vụ của tờ báo này là giới thiệu, quảng bá giúp cho các độc giả người Nga ở nước ngoài có được những hiểu biết về cuộc sống và những sinh hoạt khác của nước Nga xô-viết và những triển vọng phát triển của nó. Vì thế, một mặt, tờ báo này đặc biệt chú ý đến các loại thông tin khác nhau, mặt khác lại có những bài viết sâu đề cập đến các hiện tượng mới của đời sống đất nước. Một công việc như thế hấp dẫn, cuốn hút Bulgakov. Giọng điệu của tờ báo, về cơ bản, là khách quan thể hiện một cái nhìn thân thiện của những người ngoài cuộc (ấy là khi nói về những bản tin của các nhà văn từ nước Nga xô-viết) và một cái nhìn quan tâm theo dõi của những người trong cuộc - chính là một cái nhìn quan tâm theo dõi chứ không phải là ca tụng hay, ngược lại, là thù địch. Khát vọng tìm hiểu, nắm bắt chính xác những gì đang diễn ra, không tô hồng không bôi đen, đó là sự khác biệt giữa tờ *Đêm trước* với báo chí xô-viết và các tờ báo khác của giới lưu vong. Cũng cần nói thêm rằng, phụ trương văn học chủ nhật của tờ *Đêm trước* là do Alexei Tolxtoi (1883 - 1945) phụ trách biên tập - điều này đã đảm bảo cho tờ *Đêm trước* có được một trình độ văn học chuyên nghiệp nghiêm túc. Các tác giả khác như Bc. Ivanov, K. Phedin, V. Kataev, Iu. Slezkin đều đưa bài đăng ở đây. Đặc biệt là, trong khi cộng tác với tờ *Đêm trước*, Bulgakov đã ký tên dưới các bài viết của mình bằng họ tên thật của ông mà không dùng đến nhiều các bút danh - điều mà ông thích dùng trong khi cộng tác với tờ *Tiếng còi* và với các xuất bản phẩm khác.

Phần lớn các bài viết của Bulgakov đăng trên tờ *Đêm trước* là đề cập đến cuộc sống và các nét sinh hoạt khác của người dân Moskva trong thời kỳ Chính sách kinh tế mới (HЭП, 1921 - 28). Nhiều dấu hiệu về sự hồi sinh kinh tế của đất nước đã khiến Bugakov vui mừng khắp khởi, gọi lại niềm tin về việc trở lại của những chuẩn mực của nếp sống xưa quen thuộc - đó là những căn hộ biệt lập, tiện nghi, ấm cúng; những cách phục trang chín chu, những buổi hoà nhạc và những vở diễn cổ điển với những khán giả mặc áo đuôi tôm; sự sạch sẽ và trật tự trên các phố xá, việc học hành và các ứng xử xã hội lại theo như nếp xưa; thang máy lại hoạt động bình thường, những hội chợ nông nghiệp rực rỡ sắc màu lại được tổ chức, giao thông lại hoạt động chính xác theo đúng thời gian biểu....

Nhưng HЭП mới vẫn tiếp tục và sự gia tăng nhanh chóng của lũ nhà giàu mới phát, sự phân hóa sâu sắc dân chúng thành những kẻ mãi mãi đói nghèo, mà trong số đó có cả

Bulgakov, những kẻ mơ ước, áp ủ mộng làm giàu cá nhân, và thỉnh thoảng là những đại gia mới phát do ăn cắp của công, những triệu phú và tỷ phú mà sự mãn nguyện của chúng trở thành một sự sỉ nhục đốn đau trên thảm cảnh nghèo khổ của những người còn lại. Mặc dù đó đây đã thấy xuất hiện những dấu hiệu của sự hồi sinh, nhưng thực trạng cuộc sống vẫn vậy - những căn hộ chung cư vẫn đầy rẫy những tệ nạn xã hội, đại loại như tệ nấu rượu lậu và thói vô học lỗ mãng của lớp dân cư này, những tiểu quý này của tệ quan liêu những năm 1920, suốt đời chạy theo những đồng tiền táng tận lương tâm, sự hoang lạnh, băng hoại, xuống cấp của đạo đức và tâm hồn. Thế giới mới và kỳ cục đó quá xa lạ với Bulgakov và gợi lên trong ông một sự đả kích sâu cay trực diện. Trên những bài viết, bản tin của ông xuất hiện những hình tượng “nhà tư sản và những con người không thiện cảm”, những người mà phần lớn là bà con họ hàng với Vaxilii Ivanovich Lixovich (một viên kỹ sư tham lam và hèn nhát trong tiểu thuyết *Bạch vệ*). Một bức chân dung xã hội đặc sắc của các doanh nhân hiện đại được Bulgakov dựng lên trong câu chuyện *Những cuộc phiêu lưu của Chichichkov* in trong phụ trương văn học chủ nhật của tờ *Đêm trước*.

Tờ *Tiếng còi* ra số đầu tiên vào tháng Mười hai năm 1917. Đó không đơn giản chỉ là một tờ báo ngành của Bộ đường sắt Liên bang Xô-viết thời kỳ đó mà thực sự là một xuất bản phẩm độc đáo. Ngoài chính bản thân tờ báo ra, tòa soạn còn cho ra đời các phụ trương như *Những người thích đùa* (1924 - 28); nguyệt san *30 ngày* (1925 - 41); bán nguyệt san *Tạp chí đỏ*. Đây cũng là một nơi quy tụ được các tác giả trẻ đầy tài năng cùng thời với Bulgakov như K. Pautovxki, V. Kataev, I. Ilf và E. Petrov. Các ấn phẩm này đã sử dụng nhiều thể loại văn báo chí khác nhau, từ các bài feuilleton chế nhạo thói quan liêu thâm căn cố đế tới các bài về cay độc, phản ánh tinh thần thời đại và hiện thực nước Nga những năm 1920 với một độ chính xác cao.

Những sự kiện được các cộng tác viên công nhân ngành đường sắt công tác tại cơ sở thông tin về đã trở thành đề tài và nội dung của các bài feuilleton của Bulgakov đăng tải trên tờ *Tiếng còi*. Bulgakov đã nhìn thấy đằng sau mỗi sự kiện riêng biệt này của hiện thực ngành đường sắt nước Nga là một vấn đề có tầm vóc xã hội bằng cách này hay cách khác động chạm tới từng người dân của nó, và vì thế, trong những bài feuilleton này, ông đề cập chủ yếu tới các vấn đề đối nội. Các nhà nghiên cứu, về cơ bản, đã phân định các đề tài chủ yếu của các bài feuilleton đăng trên tờ *Tiếng còi* như sau: 1 - Hệ thống hành chính đương đại và tệ quan liêu (*Hài kịch tình cảm; Chuyến tàu bất an; Biện pháp mạnh*). 2 - Những hiện tượng phi lý của sinh hoạt hàng ngày (*Nhân viên thư viện kiêm bồi bàn*). 3 - Tệ nạn hợp hành, một thể hiện mới của tệ quan liêu hành chính (*Câu chuyện của một thông tin viên công nhân về những người thừa; Chuyện của Makar Devuskin; Một cuộc họp*). 4 - Những lề thói, tập tục của xã hội mới (*Công việc đạt tới 30 độ C; Những âm thanh của điệu nhảy polka tuyệt vời*). 5 - Sinh hoạt văn hóa của xã hội mới (*Quan thanh tra phải*

đám; Con chó biết nói). 6 - Những vấn đề của hệ thống y tế, giáo dục (*Người Hà Lan bay; Những người chết vẫn còn biết đi; Bài giảng điện tử; Giáo dục đỉnh máu*). 7 - Những vấn đề của ngành thương nghiệp (*Câu chuyện nơi quán bia; Cửa hàng di động*). 8 - Những vấn đề chính trị (*Những khoảnh khắc của cái sống và cái chết; Thảm họa hôn nhân*) [4, tr.16].

Bulgakov quan niệm việc viết phần lớn các tác phẩm feuilleton như là một “công việc văn học công nhật” - tức là một phương tiện kiếm cơm hàng ngày, để có được thời gian rảnh rỗi vào các buổi chiều ngồi vào bàn và viết tiểu thuyết *Bạch vệ* và các truyện dài nghiêm túc như *Ô quỳ*, *Những quả trứng định mệnh* và *Trái tim chó*.

“Một nhà văn tài năng đã làm một công việc văn học công nhật một cách tài năng” [1, tr.713]. Trong các bài tạp văn của mình, Bulgakov đi sâu vào những khía cạnh nhỏ của hiện thực đời sống nước Nga. Bulgakov miêu tả những con người bình thường trong những hoàn cảnh bình thường, những con người đang vật lộn với những vấn đề của tồn tại như nạn lạm phát phi mã, tệ quan liêu cửa quyền, tham nhũng, hối lộ, những ách tắc, đình trệ giao thông, những quy định hành chính khó hiểu, bất khả thi, chủ nghĩa phe nhóm, cánh hẩu, gia đình trị, bệnh quan liêu, thủ tục giấy tờ rườm rà, thói rượu chè, bạo lực gia đình, các vấn đề về nhà ở (thiếu nhà ở trầm trọng), giáo dục, y tế và các vấn đề chăm sóc sức khỏe, những cuộc họp hành triền miên vô nghĩa (gợi nhớ tới Maiakovsky với bài thơ *Những người loạn họp!*). Bulgakov đã xây dựng được hàng trăm nhân vật với hàng trăm tâm lý, tính cách và các chỉ số trí tuệ (IQ) khác nhau.

Khác với thể loại *feuilleton* cổ điển, các tác phẩm *feuilleton* của Bulgakov không mang tính giáo huấn. Trong lúc cố gắng tác động tới nhận thức của độc giả, Bulgakov chỉ đi sâu bóc lột bản chất của các hiện tượng mà không có ý định đặt nặng vấn đề phải đưa ra những phương hướng và biện pháp giải quyết bằng những thiết chế xã hội.

Xét trên bình diện thể loại thì các tác phẩm *feuilleton* của Bulgakov có phong cách, phương thức sáng tác hết sức khác nhau (và chính vì thế mà chúng tôi đã nghiêng về việc chọn dùng thuật ngữ *tạp văn*). Về vấn đề này, nhà nghiên cứu L.L. Fialkova đã đưa ra một sự phân loại chi tiết: “1 - có loại là tiểu thuyết diễm tình (như *Bảo lãnh tình yêu*). 2 - có loại là tiểu thuyết hình sự nhỏ (như *Bí mật của két bạc chóng cháy*). 3 - có loại là một màn hội thoại (như *Một kẻ dâm dăng*). 4 - có loại là một câu chuyện về ngành giao thông vận tải (như *Một ngôi trường đã biến thành địa ngục như thế nào?*). 5 - có loại là một tiểu phẩm kịch một màn (như *Biện pháp mạnh, Năm đám của kế toán viên, Đám cháy...*). 6 - có loại là một màn độc thoại (như *Chuyến tàu bất an*). 7 - có loại là nhật ký (như *Quảng trường trên những bánh xe, Người Hà Lan bay*). 8 - có loại là những bức thư (như *Câu chuyện về một tai họa của một người da đen, Người ta ngồi trên cái gì*). 9 - có loại là một bài văn xuôi viễn tưởng (như *Vô địch thế giới*) v.v.” [1, tr.711] .

Tuy nhiên, về thực chất, những bài *feuilleton* của Bulgakov có hình thức thể loại không thật sự rõ ràng, không thuần nhất và không phải lúc nào cũng có thể xác định một cách rõ ràng tuyệt đối nhưng người đọc vẫn có thể cảm nhận được một cách rõ rệt “chất lượng văn chương cao” trong các bài viết ấy. Nhà nghiên cứu L.E. Croichich đã ghi nhận một cách chính xác rằng “M. Bulgakov, trong nhiều trường hợp, đã thuần phục thành công sự bất tương dung của hai thể lực bề ngoài kinh chống nhau: sự kiện và ý đồ. Cây bút này đã làm được điều đó nhờ việc sử dụng rộng rãi các thủ pháp vốn đặc trưng cho thứ văn xuôi nghệ thuật bình dân. Các tác giả khác cũng đăng trên tờ *Tiếng còi* các hình thức thể loại *feuilleton*, nhưng có lẽ sự độc đáo đa dạng về mặt thể loại như đã trình bày trên đây của Bulgakov thì không một ai có được, trừ ông. Trên cơ sở chất liệu các bài *feuilleton* đã viết, Bulgakov dường như đã dựng lên những phác thảo đầu tiên cho các tác phẩm văn xuôi và sân khấu nghiêm túc, những tác phẩm đôi khi được sáng tạo đồng thời với công việc tại toà soạn, đôi khi là muộn hơn, một thời gian sau đó” [1, tr.711].

Các bài *feuilleton* của Bulgakov có một mối quan hệ chặt chẽ và một vai trò quan trọng đối với các tác phẩm chính yếu quan trọng sau này của ông, bởi vì chúng đã tạo dựng những phác thảo ban đầu cho các kiệt tác ấy. Độc giả có thể lần theo dấu vết của các nhân vật, các tính cách, các trạng huống và các yếu tố cốt truyện của các bài *feuilleton* được viết trong thời kỳ đầu trong sự nghiệp sáng tạo của Bulgakov định hình trong các tác phẩm muộn hơn như *Trái tim chó* (1925) và *Nghệ nhân và Margarita* (1940).

2.3. Nghệ thuật trào phúng trong “Những cuộc phiêu lưu của Chichikov”

Những cuộc phiêu lưu của Chichikov có kết cấu theo kiểu “hồi văn” - mở đầu và kết thúc đều trong một giấc mơ. Tất cả mọi hành trạng và phiêu lưu của Chichikov đều được Bulgakov miêu tả trong một giấc mơ của chính nhà văn, “một giấc mơ kỳ lạ” [1, tr.230]. Theo đó, từ trong “vương quốc của bóng tối <...> kéo ra cả một bầu đoàn bất tận” những nhân vật trong *Những linh hồn chết* của Gogol: Manilov, Nozdryov, Derzhimorda, Selifan, Petrushka, Fetinya... Và “đi sau chót là Pavel Ivanovich Chichikov trong chiếc xe brichka nổi tiếng. Rồi cả bầu đoàn tiến vào nước Nga xô-viết”. Chichikov, sau khi đã chuyển từ chiếc xe brichka của thế kỷ trước sang đi ô-tô, trở lại chính cái “khách sạn mà 100 năm trước từ đây hắn đã đi ra” [1, tr.230]. Và “tất cả vẫn hoàn toàn nguyên vẹn” nếu có chăng thì chỉ là “thay cho tấm biển hiệu *Khách sạn* khi xưa, giờ thấy có treo một tấm bảng với dòng chữ *Khu tập thể số...*”. Khi được yêu cầu xuất trình lệnh cấp phòng trọ, Chichikov không chút bối rối: “Gọi người quản lý tới đây!” và đã giải quyết vấn đề một cách nhanh chóng, bởi vì “tưởng ai, hóa ra là viên quản lý già đã nhắm mắt: chính là lão Pimen Đầu Hói mà trước đây đã từng là chủ quán *Akulka...*” [1, tr.231]. Trong lúc xếp hàng chờ nhận suất ăn, Chichikov tình cờ gặp lại Sobakevich; sau đó trên phố Kuzneski lại bất ngờ bắt

gặp Nozdrev. Sau khi bạn cũ gặp nhau hàn huyên đủ điều ấm lạnh, Chichikov quyết định hoạt động trong lĩnh vực ngoại thương. Và mọi việc diễn ra thật trôi chảy. Chichikov lại buôn lậu kim cương và đặng-ten qua biên giới. Sau khi đã tạo dựng được một số vốn liếng kèch xù, Chichikov liền đệ đơn xin thuê một doanh nghiệp XYZ nào đó mà việc thuê đó hứa hẹn sẽ mang lại cho nhà nước một nguồn lợi lớn. Tiếp đó mọi việc của Chichikov diễn ra với quy mô và tốc độ chóng mặt: Chichikov đã bán đứt cho mụ Korobochka cả khu Quận ngựa nổi tiếng, đã trúng thầu dự án điện khí hoá thành phố, đã thiết lập một tổ hợp sản xuất thép từ mùn cưa.

Sau khi mọi việc vỡ lở, người ta mới đọc lại bản lý lịch tự khai của Chichikov và nhào nhào bỏ đi tìm kiếm cái doanh nghiệp mà Chichikov xin thuê và đến lúc đó mới tá hỏa ra rằng đó chính là tượng đài Pushkin trên phố Tver. Người kể chuyện - tác giả của bài feuilleton này - M.A. Bulgakov - liền đứng ra nhận lãnh trách nhiệm truy lùng và vô hiệu hoá tên đại bịp Chichikov. Sau khi hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ, tác giả - M.A. Bulgakov - được yêu cầu: “Hãy nói đi, anh muốn được thưởng những thứ gì”, Bulgakov lúc đầu trả lời: “Một chiếc quần... nửa cân đường... và một cây đèn 25 nến...”, nhưng sau đó “bỗng nhiên chợt nhớ ra rằng một nhà văn đứng đắn thì không được là một người ích kỷ, vậy nên <...> tôi chẳng xin gì cả ngoài một bộ Gogol toàn tập, bìa cứng, bộ sách mà cách đây không lâu tôi đã phải đem ra bán nó ở chợ trời”. Tuy nhiên, vào đúng lúc “trên bàn tôi hiện ra một bộ Gogol toàn tập, bìa cứng, gáy mạ vàng” [1, tr.241], thì “tôi tỉnh giấc. Và chẳng thấy gì cả: chẳng thấy Chichikov, chẳng thấy Nozdryov, và quan trọng nhất là chẳng thấy Gogol nào cả...” [1, tr.242]. Chỉ là một giấc mơ.

Những cuộc phiêu lưu của Chichikov là một tác phẩm feuilleton, đôi khi được các nhà nghiên cứu (ví dụ, B. Sokolov) định loại là một “truyện vừa trào phúng cỡ nhỏ” - (“маленькая сатирическая повесть”) với phụ đề *Trường ca gồm 10 khúc ca, Lời mở đầu và Bạt hậu* (Поэма в 10-и пунктах с прологом и эпилогом) được đăng tải trên tờ *Đêm trước* tại Berlin ngày 24 tháng Chín 1922. Chỉ riêng nhan đề của tác phẩm *feuilleton* này đã ngay lập tức đưa người đọc trở lại với kiệt tác *Những linh hồn chết* (Мертвые души - 1840) và của N.V. Gogol (1809 - 1852). Đóng vai trò chính trong tác phẩm *feuilleton* này là các nhân vật của *Những linh hồn chết* (trước hết là Chichikov), song ngoài ra cũng còn có sự hiện diện của cả những cốt truyện, những nhân vật và nhiều điển ngôn trích dẫn từ các tác phẩm khác, chẳng hạn *Quan thanh tra* (Ревизор - 1835), *Những con bạc* (Игроки - 1842) và *Cái mũi* (Нос - 1836). Các nhân vật của Gogol được Bulgakov đưa trở lại nước Nga sau Cách mạng vào đúng thời kỳ HЭП - một đề tài sở trường của Bulgakov - một môi trường mà các nhân vật này cảm thấy cực kỳ thoải mái, cả về mặt thể xác lẫn tâm hồn, như “cá về biển lớn” vậy. Vẫn những con người hủ lậu, phàm tục, vẫn những khuôn mặt thủ cựu, thờ ơ, vô cảm như 100 năm trước đó. Vẫn những tệ nạn tham nhũng, hối lộ, vẫn một

thái độ thờ ơ vô cảm, cầu thả, bất tài, dốt nát. Hơn thế nữa, trong một số lĩnh vực, theo nhìn nhận của Bulgakov, sự thể còn tồi tệ hơn cả trăm năm trước đó.

Đặt tên cho tác phẩm feuilleton của mình là *Những cuộc phiêu lưu của Chichikov*, đó là một ứng dụng tài tình thủ pháp liên văn bản của Bulgakov. Bởi đó chính là nhan đề mà kiểm duyệt Sa hoàng đã nghĩ ra và buộc Gogol phải sử dụng để thay thế cho nhan đề nguyên bản tác phẩm của ông - *Những linh hồn chết*. Bulgakov đã không chỉ giữ nguyên như vậy, mà còn “chua” thêm phụ đề một cách có dụng ý: *Trường ca gồm 10 ca khúc với Lời mở đầu và Lời bạt hậu*. Ngay *Lời giới thiệu* đã có những dòng trích dẫn từ kiệt tác Gogol: “- Giữ chặt, giữ chặt lấy dây cương, đồ ngu! Chichikov quát Selifan. - Một nhân viên công vụ, ria mép dài đến cả một arsin (= 0, 71 m) đang phóng từ phía trước lại và thét lác âm ỉ: - Ta thì phạt cho một nhát kiếm bây giờ! - Quý tha ma bắt mày đi! Thấy xe nhà nước mà không tránh sang một bên à?” [3, tr.369]. Tiếp theo trong phần *Mở đầu*, Bulgakov đã đồng loạt cho các nhân vật “trình diện” theo thứ tự: “*Manilov mặc chiếc áo khoác ngoài bằng lông gấu khuyềnh khoáng, Nozdryov trên một chiếc xe khác mới chiếm dụng, Derzhimorda thì trên một chiếc xe cứu hỏa, Selifan, Petrushka, Fetinya... Và đi sau chót là y, Pavel Ivanovich Chichikov, trong chiếc xe britchka nổi tiếng*” [1, tr.230]. Tiếp đó là sự xuất hiện của hàng loạt nhân vật khác: “tay quý tộc hương thôn là Manilov, một người rất lễ độ, nhã nhặn”; Selifan - “gã xà-ích người thấp bé, mặc áo tulup ngắn và Petrushka, trạc 30, diện chiếc áo đuôi én rộng thùng thình thừa hưởng của chủ, vẻ mặt hơi khắc khổ, mũi to, môi dày”; Fetinya - vốn là một nữ gia nô nấu bếp kiêm hầu phòng của mục địa chủ Korobochka; Nozdryov - “theo một nghĩa nào đó là một nhân vật lịch sử”... được Gogol lần lượt đề cập đến trong chương Một, chương Ba và chương Bốn của *Những linh hồn chết*. Còn nhân vật *Derzhimorda* thì lại là một trong hai viên cảnh sát trong *Quan thanh tra*. Bằng thủ pháp liên văn bản, Bulgakov đã giúp độc giả đã có được một thế giới chân dung phong phú cùng với những tính cách đã được khắc họa của các nhân vật.

Ở đây, Bulgakov đã mô phỏng, nhại lại danh từ *trường ca*, vì chính Gogol đã xác định thể loại của *Những linh hồn chết* là “trường ca” (Поэма). Bulgakov đã khéo léo sử dụng đoạn văn ám chỉ bóng gió đến một chuyến xe công vụ khẩn cấp trong *Những linh hồn chết* để tạo ấn tượng rằng tác phẩm feuilleton này của ông lại sẽ nhắm vào việc phê phán một khía cạnh nào đó của hệ thống quan liêu. Nhưng không, trong tác phẩm này ông đã tạo dựng một kịch bản hoàn toàn ngược lại. Thay cho việc cả một hệ thống quan liêu tác oai tác quái, cấu kết với nhau để nghiền nát một cá nhân (như Korotkov trong *Ổ quy*), ông đã dựng một câu chuyện về một cá nhân có tên có tuổi - đó là nhân vật Chichikov, một sáng tạo vĩ đại của Gogol - tấn công trực diện (và đã chiến thắng) vào hệ thống quan liêu của nước Nga Sa hoàng mà tàn dư của nó vẫn còn rơi rớt vào thời sau cách mạng. Ranh mãnh và táo bạo đến liêu lĩnh - đó là những phẩm chất mà nhờ vào đó Chichikov đã qua mặt

được cả một hệ thống - một hệ thống đã khiến Korotkov trong *Ổ quỹ* của Bulgakov phải chết một cách tức tưởi.

Bằng việc sử dụng chính những “thân hữu có liên hệ” và những quy định thành văn chính thức, Chichikov đã chiến thắng ngay từ vòng đầu. Chichikov đã sử dụng một cách có hiệu quả chính những điều kiện rối rắm, chòng chéo (vốn đã tồn tại trong *Ổ quỹ*) - một khối lượng khổng lồ những giấy tờ các loại, thói vô trách nhiệm phổ biến (mà theo đó một người nào đó, hoặc là vô tình, hoặc là cố ý, vô tư ký hộ các loại giấy tờ không đúng thẩm quyền và trách nhiệm của mình). Chính ngay trong phần *Mở đầu* (Пролог), Bulgakov thông báo cho độc giả biết rằng tất cả những sự kiện trong câu chuyện của ông chỉ là một giấc mơ. Nhưng ông chỉ đề cập điều đó một cách qua quýt bằng cách viết mỗi một câu: “Một giấc mơ kỳ lạ...” [1, tr.230], mà thực chất đây là một tiêu xảo ranh mãnh, theo cách riêng (rất Bulgakov), khiến độc giả chẳng mấy lưu tâm để ý. Và chỉ mãi đến phần *Bạt hậu* (Эпилог), độc giả mới giật mình nhớ ra rằng đó chỉ là một giấc mơ. Trong tác phẩm feuilleton này, giễu nhại, ngoa dụ, huyễn tưởng và nghịch dị là những thủ pháp trào phúng được sử dụng để nhằm đạt được ý đồ thực sự của nhà văn - đó là đả kích không thương tiếc guồng máy nhà nước và cả những con người của nó trong thời kỳ HЭП bằng cách bóc trần tệ quan liêu, hối lộ, cửa quyền trong nền hành chính mới. Bối cảnh của “giấc mơ kỳ quái” của người kể chuyện (Bulgakov) là Moskva những năm đầu của thập niên 1920, nhưng thủ pháp huyễn tưởng và nghịch dị là sự tiếp nối từ Gogol. Những nhân vật phản diện mà Bulgakov phát hiện trong nước Nga xô-viết không những chỉ đơn giản được kế thừa từ thời đại của Gogol (bởi những tính cách, phẩm chất của những nhân vật tiêu cực này đều mang tính chất đặc trưng Nga hoặc là mang tính phổ quát), mà hơn thế nữa Bulgakov còn khiến sự xuất hiện của những nhân vật này mang một tính chất siêu nhiên, một trò quỷ quái: “Một giấc mơ kỳ quái... Dường như là trong vương quốc bóng tối, trên lối vào của nó có một ngọn đèn không tắt và có treo một tấm bảng với dòng chữ “Những linh hồn chết”, một con quỷ nhăn nhó ra mở cửa. Cả vương quốc chết chóc bắt đầu cựa quậy... Và rồi cả bầu đoàn tiến vào nước Nga xô-viết, và sau đó đã diễn ra những sự biến kinh ngạc, và như thế nào thì xin theo dõi những đoạn sau đây” [1, tr.230].

Bằng cách gọi nước Nga xô-viết bằng cái tên cổ xưa (“Советскую Русь”), Bulgakov dường như muốn tiếp tục truyền thống Gogol, muốn ám chỉ rằng trước đó rất lâu, trước cả thời của Gogol, nước Nga, do cấu trúc xã hội bảo thủ, lạc hậu của nó, đã là “vương quốc của bóng tối” và của “những linh hồn chết”. Văn học Nga thế kỷ 19 đầy rẫy những nhân vật mà sự tồn tại của họ trong nước Nga cứ như là sự tồn tại trong “vương quốc của bóng tối” (в темном царстве). Điều đó giải thích lý do tại sao những bóng ma trong vương quốc chết chóc hoàn toàn cảm thấy mình như cá về biển lớn trong một nước Nga mới và tại sao mà những nhân vật của Gogol (những địa chủ, những nông nô, những kẻ bị bọm), cho dù

theo đòi những nghề nghiệp khác nhau, nhưng độc giả vẫn dễ dàng nhận ra. Mặc dù nhà văn nhấn mạnh rằng đã diễn ra “những sự biến kinh ngạc”, nhưng đối với độc giả, những sự biến này là quá đỗi quen thuộc. Sự “tái xuất” của Chichikov hoàn toàn không mang tính cảm ghét hay là châm chọc mà được miêu tả một cách hài hước, thuần túy pha trò thậm chí là thú vị nữa.

Ở đây, sự giễu nhại nhân vật, chi tiết, câu chữ của Bulgakov hoàn toàn không nhằm hạ thấp *Những linh hồn chết* mà thực ra, hơn thế, lại là một sự vinh danh đối với Gogol vì ông đã sáng tạo ra một loạt những nhân vật không chỉ liên quan tới nước Nga nông nô (chế độ nông nô bị bãi bỏ vào năm 1861) mà cả những nhân vật vẫn còn sống với tâm thức, não trạng dân tộc. Chichikov của Bulgakov, thay cho việc đi tìm mua linh hồn những nông nô đã chết (để làm tài sản thế chấp để vay tiền nhà nước và kinh doanh), đã tiến hành hàng loạt những phi vụ làm ăn bất lương mà một trong số đó là bằng cách thuê một “doanh nghiệp ma” mà Chichikov đã dễ dàng vay được tiền số tiền khổng lồ đến nỗi: “Nhìn vào tổng số tiền cho vay, thủ quỹ hoàn toàn nghệt thờ. Chichikov ký nhận và chở nghìn số tiền ấy đi trên ba chiếc xe ngựa” [1, tr.234]. Trong điều kiện HЭП, Chichikov của Bulgakov thậm chí còn thành công hơn cả Chichikov của Gogol. Bulgakov tất nhiên không tha thứ cái môi trường đạo đức đã cho phép Chichikov thành công trên cả mức mong đợi, nhưng ông cũng thích thú trong việc bóc trần hệ thống quan liêu Nga thâm căn cố đế vẫn còn sống sót sau cách mạng.

3. KẾT LUẬN

Không thể phủ nhận ảnh hưởng của Gogol đối với văn xuôi Bulgakov những năm 1920, và điều này được thể hiện đặc biệt rõ trong phong cách của tác phẩm feuilleton *Những cuộc phiêu lưu của Chichikov* (thông qua những mô phỏng, những giễu nhại lộ liễu) hay trong *Quan thanh tra phải đấm* (“Ревизор” с вышибанием) - một tác phẩm feuilleton khác. Nhưng cũng không thể không nhận ra những đặc điểm rất riêng của Bulgakov, những dấu ấn tác giả không thể trộn lẫn - cụ thể là những yếu tố trùng lặp ngẫu nhiên, những biến chuyển bất ngờ, những xúc cảm mạnh mẽ. Và đây chính là những yếu tố không thể tách rời của nghệ thuật nghịch dị Bulgakov. Chúng hiện diện đậm đặc và được sử dụng như một cấu phần của trật tự tự nhiên. Lý do là vì, hoặc trực tiếp hoặc gián tiếp, chúng đều liên quan đến hiện thực khắc nghiệt - cái tạo nên phong nền xã hội, tạo nên căn cốt cho văn xuôi Bulgakov giai đoạn những năm 1920. Điều này cũng giải thích tại sao nhân vật Chichikov của Bulgakov lại ít tế nhị, ít duyên dáng, ít suy tư nhưng lại hỗn láo, xác xược hơn so với nhân vật Chichikov của Gogol trước đó gần trăm năm. Chất trào phúng của Gogol là chất trào phúng dễ mến, hiền lành, nhã nhặn. Còn trào phúng của Bulgakov thì thô nhám, góc cạnh, tức cười và ít chất thơ hơn. Văn xuôi trào phúng của Bulgakov dựa

chủ yếu vào phép ngoa dụ để miêu tả các sự kiện và chân dung các nhân vật. Điều này ít thấy trong tác phẩm của Gogol. Có thể coi *Những cuộc phiêu lưu của Chichikov* là một tác phẩm điển hình cả trên bình diện đề tài và thể loại, thể hiện một cách đầy đủ các đặc điểm về phong cách cấu trúc, bút pháp của văn xuôi trào phúng Bulgakov những năm 1920.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M.A. Булгаков (1992), *Собрание сочинений в пяти томах*, (том второй) - Москва, Художественная литература.
2. Н.В. Гоголь (1969), *Сочинения в двух томах*, (том первый) - Издательство Художественная литература.
3. Н.В. Гоголь (1980), *Ревизор. Мертвые души. Казань*. - Татарское Книжное Издательство.
4. М.С. Кривошейкина (2004), *Жанр фельетона в журналистском творчестве М.А. Булгакова: Период работы в газетах Гудок и Накануне*. - Тверь.
5. *Большой Российский Энциклопедический Словарь* (2003). - Научное Издательство "Большая Российская Энциклопедия". - Москва.
6. *Литература. Справочные материалы* (1988). - Москва, Просвещение.
7. N.V. Gogol (1965), *Những linh hồn chết* (hai tập), Hoàng Thiều Sơn dịch, Nxb Văn học, Hà Nội.
8. Mikhail Bulgakov (1998), *Tuyển tập văn xuôi* (Đoàn Tử Huyền dịch, giới thiệu và chú giải), Nxb Văn học, Hà Nội.
9. Lỗ Tấn (1956), *Tuyển tập tạp văn* (Phan Khôi dịch), Nxb Văn nghệ, Hà Nội.
10. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (đồng chủ biên) (2007), *Từ điển thuật ngữ văn học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

THE SATIRICAL ART OF BULGAKO'S PROSE IN THE 1920S THROUGH THE WORK NAMED "THE ADVENTURES OF CHICHIKOV"

Abstract: This article covered generally the issues of genre, content's values and artistic features of the "feuilleton" in Bulgakov's satirical prose in the 1920s and provided in-depth analysis regarding the work named *The adventures of Chichikov*, which is one typical and concrete work of his feuilleton genre.

Key words: Bulgakov's prose, feuilleton, *The adventures of Chichikov*

MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM CỦA YẾU TỐ HÁN TRONG TIẾNG NHẬT - QUA CÁCH NHÌN ĐỐI CHIẾU VỚI YẾU TỐ HÁN TRONG TIẾNG VIỆT

Trần Kiều Huế¹

Trường Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt: Là nước nằm trong vùng ảnh hưởng của văn hóa Trung Hoa, văn hóa chữ Hán, trong quá trình tiếp xúc với đất nước này trên nhiều phương diện từ trong lịch sử cho đến tận ngày nay, cũng giống như Việt Nam, Nhật Bản đều tiếp nhận vào trong hệ thống từ vựng của mình lượng lớn các từ Hán, ở tiếng Nhật là âm, nghĩa và chữ viết; ở tiếng Việt hiện đại là âm và nghĩa.

Đặc điểm và mức độ đồng hóa của lớp từ Hán trong cả hai ngôn ngữ có những điểm chung nhất định bởi tính phổ quát của hiện tượng vay mượn từ vựng nói chung và một số điểm gần nhau trong lịch sử tiếp xúc với dân tộc Hán, nền văn hóa Hán. Bên cạnh đó, những đặc điểm khác biệt nảy sinh trong quá trình tiếp xúc, cùng với sự khác biệt mang tính đặc thù về vị trí địa lí, điều kiện khí hậu, tình hình kinh tế - chính trị - xã hội, loại hình ngôn ngữ ... đã tạo ra nhiều nét khác biệt trên cả ba phương diện giữa hai lớp từ vay mượn cùng nguồn gốc trong tiếng Nhật và tiếng Việt.

Từ khóa: đặc điểm, đối chiếu, yếu tố Hán, tiếng Nhật, tiếng Việt

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ảnh hưởng của các yếu tố Hán trong ngôn ngữ Nhật Bản, Hàn Quốc, Triều Tiên, Việt Nam... rất rõ rệt. Mặc dù liên tục bị đồng hóa, song trong kho tàng từ vựng của các nước này vẫn còn hàng loạt từ vay mượn nguyên gốc. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi tiến hành khảo sát đặc điểm các yếu tố Hán trong tiếng Nhật trong hai trường hợp: 1) trường hợp vay mượn từ Hán khi đã có từ thuần Nhật tương đương; 2) trường hợp vay mượn từ

¹ Nhận bài ngày 07.04.2016 gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016.
Liên hệ tác giả: Trần Kiều Huế; Email: kieuhue@gmail.com

Hán khi không có từ thuần Nhật tương đương trong cách nhìn đối chiếu với các yếu tố Hán - Việt của tiếng Việt.

2. NỘI DUNG

2.1. Trường hợp vay mượn từ Hán khi không có từ thuần Nhật mang nghĩa tương đương

Trải qua quá trình tồn tại và phát triển, với những đặc thù riêng do được đồng hóa ở các bình diện ngữ âm, hình thái - cấu trúc và ngữ nghĩa, các yếu tố Hán đã trở thành một bộ phận quan trọng không thể thiếu trong tiếng Nhật (trong tiếng Nhật, các từ Hán chiếm 47,5%), trong cuộc sống hàng ngày trên tất cả mọi lĩnh vực của đời sống.

Có thể thấy, tiếng Nhật chịu ảnh hưởng rất lớn từ tiếng Hán qua con đường sách vở. Chẳng hạn, tiếng Nhật vào khoảng thời gian từ thế kỉ IX và X được cho là chưa đủ phong phú để diễn đạt được hết những khái niệm trừu tượng, nên chưa thể thoát li khỏi tiếng Trung Hoa [6, tr.192]. Do đó, trong tiếng Nhật xuất hiện các từ Hán (dưới đây, gọi là từ Hán - Nhật) biểu hiện các khái niệm mới mà tiếng Nhật chưa có từ để biểu thị.

Thường xuất hiện nhiều trong tiếng Nhật là các danh từ Hán - Nhật biểu hiện các khái niệm trừu tượng, bổ sung sự thiếu hụt trong hệ thống từ vựng. Ở đây, chúng tôi chỉ đưa ra các kết quả khảo sát và phân tích đối với các yếu tố Hán - Nhật (tương ứng với một chữ Hán có cách đọc theo âm Hán - Nhật và có thể là từ hoặc chỉ là yếu tố tạo từ trong tiếng Nhật) và lớp từ Hán - Nhật có một chữ Hán, tương đương với từ Hán - Việt đơn tiết, nhưng do đặc thù của tiếng Nhật nên dưới đây chúng tôi gọi là *từ Hán - Nhật đơn tự*.

Các nhóm từ như nhóm từ chỉ chất liệu/vật chất cũng được bổ sung rất nhiều các từ cơ bản như 金 *kim*, 銀 *ngân*, 銅 *đồng*, 鉄 *thiết*, 酸 *toan* bên cạnh những từ từ thuần Nhật sẵn có như [ishi] (石 “đá”), [iwa] (岩 “đá”) nên hai yếu tố Hán 石 *thạch*, 岩 *nham* mang nghĩa tương đương “đá” không trở thành từ mà chỉ là yếu tố tạo từ trong tiếng Nhật.

Theo nguyên tắc, vay mượn từ vựng chủ yếu diễn ra trong một ngôn ngữ bất kì là do sự thiếu hụt từ vựng. Sự du nhập của các từ Hán - Nhật cũng không nằm ngoài nguyên tắc này. Chẳng hạn, ngoài các từ biểu hiện các khái niệm liên quan đến tư duy, tư tưởng của nền văn minh Trung Hoa, lượng lớn các từ biểu thị những khái niệm liên quan đến đời sống hàng ngày cũng được đưa vào tiếng Nhật, đặc biệt là nhóm các động từ Hán - Nhật đơn tự. Lí do du nhập các từ này với số lượng tương đối lớn là để khắc phục nhược điểm chỉ biểu thị các khái niệm rất trừu tượng (đa nghĩa) - vốn là đặc điểm của động từ thuần Nhật. Ví dụ:

- Động từ 罰する *phạt* (trong 違反者を罰する: phạt người vi phạm) biểu thị khái niệm không có từ thuần Nhật tương đương. Trong từ điển giải thích nghĩa của từ này không có từ tương và phải dùng một từ Hán - Nhật song tự khác (処理する: *xử lý*) để diễn đạt nghĩa.

- Động từ 刻する *khắc* biểu thị nghĩa chính xác hơn động từ đa nghĩa きざむ “băm/cắt nhỏ/chặt/khắc”.

Có thể thấy các động từ Hán - Nhật đơn tự này chủ yếu được du nhập lẻ tẻ, không lập thành một trường từ vựng ngữ nghĩa. Theo kết quả khảo sát, nghĩa của các từ này phân bố rải rác theo các phạm vi nghĩa khác nhau: hành động/động tác của con người trong đời sống hàng ngày (ví dụ: “ngồi, uống trà, nghỉ ngơi, ghi chép, cảm ơn, chúc mừng”,...); các hoạt động lao động/sản xuất, hoạt động tư duy (ví dụ: 閲 *duyệt* trong 草案を閲する “xem xét bản thảo”, 議 *nghị* trong 外交問題を議する “tranh luận các vấn đề ngoại giao”; các động từ biểu hiện hành động trông mong, chờ đợi; các động từ chỉ cảm giác, các từ liên quan đến công việc hành chính (khoảng 196 động từ Hán - Nhật đơn tự).

Sự tiếp xúc gián đoạn, gián tiếp qua con đường sách vở, học thuật và qua một số cá nhân với một ngôn ngữ nước ngoài không đủ để khiến ngôn ngữ đó trở thành sinh ngữ giống như trường hợp tiếng Hán trong lịch sử tiếp xúc Hán - Việt. Sự tiếp xúc Hán - Nhật cũng thuộc trường hợp du nhập lẻ tẻ phổ biến như thế. Do đó, lượng từ ngữ Hán du nhập vào tiếng Nhật hầu hết không theo nhóm/trường từ vựng - ngữ nghĩa, hoặc chỉ bó hẹp trong một số lĩnh vực. Theo George Sansom, khoảng thời gian từ những năm 630 ~ 833, ở Nhật Bản có một số người “được cử đi du học ở Trung Hoa về Y lý, thuyết Âm Dương, học viết văn, âm nhạc, ...” [6, tr.206]. Trong các từ Hán - Nhật đơn tự cũng có các từ liên quan đến các lĩnh vực này như: 熱 *nhiệt*, 寒 *hàn*, 譜 *phổ*, 文 *văn*, 節 *tiết*, 句 *cú*, 題 *đề*, 調 *điều* (*điệu*), 楽 *nhạc*, 劇 *kịch*, 芸 *nghệ*, ... Các lĩnh vực này hầu như phụ thuộc vào mức độ ảnh hưởng của Trung Hoa đối với Nhật Bản cũng như đường lối chính trị, chính sách đối ngoại của chính quyền phong kiến Nhật Bản trong lịch sử.

Hầu hết các từ Hán - Nhật đơn tự về tôn giáo, học hành được du nhập theo nhóm tuy không nhiều nhưng phản ánh tình trạng của mối quan hệ giữa hai nước. Chẳng hạn, vào khoảng những năm 630 ~ 838, “mục đích chính của việc bang giao với Trung Hoa là vì việc học tập, nghiên cứu về tôn giáo, về triết học và về kỹ thuật.” [6, tr.207]. Hơn nữa, khác với Việt Nam, Nhật Bản tiếp xúc và chịu ảnh hưởng của nền văn hóa văn minh Trung Hoa một cách tự nguyện hoặc do một số những nguyên nhân khách quan (trong đó có sự bất ổn của tình hình chính trị Trung Hoa sau khi nhà Đường sụp đổ hoàn toàn vào năm 907) nên

“người Nhật phát huy tính tự lực tự cường của mình” và “những người cầm quyền ở Nhật Bản cũng đã bắt đầu tiếp thu có phê phán những tri thức và kinh nghiệm Trung Hoa”.

Bên cạnh đó, với ảnh hưởng của quá trình tiếp xúc Hán - Việt và sự thuận lợi do tương đồng về loại hình ngôn ngữ với tiếng Hán nên số lượng các từ du nhập theo nhóm trong tiếng Việt nhiều hơn hẳn so với tiếng Nhật. Các từ mượn Hán có tính hệ thống, nhiều về số lượng (trong đó bao gồm cả các từ đơn tiết), phong phú về chất lượng, du nhập kéo dài và liên tục cho đến ngày nay. Các từ Hán - Việt xuất hiện theo nhóm đã lập nên các trường từ vựng - ngữ nghĩa mới và đây là “đặc điểm riêng của các từ đơn tiết Hán - Việt” [5, tr.71, 134]. Ví dụ:

- Nhóm từ chỉ phương hướng: *đông, tây, nam, bắc*.
- Nhóm từ chỉ mùa: *xuân, hạ, thu, đông*.
- Nhóm các từ chỉ đạo đức phương Đông: *trung, hiếu, lễ, nghĩa, tiết, công, dung, ngôn, hạnh, nhân, tín, nhẫn, tôn, kính, trọng, khinh, quý*.
- Nhóm từ chỉ âm dương ngũ hành: *âm, dương, kim, mộc, thủy, hỏa, thổ*.
- Nhóm từ chỉ tín ngưỡng, tôn giáo: *linh, cát, hung, thần, Phật, kinh*.

Đặc biệt là nhóm các từ chỉ các đơn vị hành chính như *thôn, ấp, hương, giáp, xã, lí, tổng, châu, huyện, phủ, trấn, tỉnh, phường, khu, quận, đô, kinh, bang...*; nhóm các từ chỉ công việc hành chính, luật lệ triều đình.

2.2. Trường hợp vay mượn từ Hán khi có từ thuần Nhật mang nghĩa tương đương

Cũng như trong các ngôn ngữ khác, bên cạnh việc du nhập các từ khi không có từ tương đương biểu thị một khái niệm nào đó, trong tiếng Nhật cũng phổ biến hiện tượng vẫn vay mượn các đơn vị từ ngữ biểu hiện những khái niệm vốn đã có từ mang nghĩa tương đương.

Có thể thấy rõ hiện tượng này qua kết quả khảo sát cách đọc của 2098 yếu tố Hán trong *Bảng Hán tự thường dụng*. Trong đó, có khoảng 1242 yếu tố có cả âm Nhật và âm Hán - Nhật, các yếu tố chỉ có âm Hán - Nhật là 703 yếu tố, các yếu tố chỉ có âm Nhật là 37 yếu tố (loại trừ *quốc tự* của Nhật Bản). Việc 1242 yếu tố Hán - Nhật có cả âm Hán - Nhật và âm Nhật có nghĩa là tiếng Nhật đã du nhập khoảng 1242 đơn vị vốn đã có từ thuần Nhật tương đương (chính là các cách đọc Nhật của những yếu tố Hán này). Tuy nhiên, các yếu tố này thường là các từ đơn tiết trong tiếng Hán, khi du nhập vào tiếng Nhật hầu hết trở thành yếu tố tạo từ. 703 yếu tố Hán chỉ có âm Hán - Nhật mà không có âm Nhật chính là các trường hợp không có từ thuần Nhật tương đương.

Trong tiếng Việt, có thể thấy phổ biến là trường hợp mượn các từ Hán vốn đã có từ Việt tương đương. Trong tổng số 2998 yếu tố Hán trong “*Tam thiên tự giải âm*” có 85%

các yếu tố được định nghĩa bằng từ Việt tương đương “đồng nghĩa”. Các trường hợp khác (15%) “không có từ Việt mang nghĩa tương đương” được “định nghĩa bằng chính chúng” và những từ này trở thành các từ thực sự trong hệ thống từ vựng tiếng Việt do “đã không xảy ra hiện tượng xung đột đồng nghĩa” với các từ Việt mang nghĩa tương đương [5, tr.137 - 138].

Như vậy, theo quan điểm này, trường hợp các từ Hán - Nhật được du nhập khi trong tiếng Nhật sẵn có từ tương đương cũng xảy ra sự xung đột về nghĩa. Điều này dẫn đến sự thay đổi về ngữ nghĩa và cương vị ngữ pháp.

Chẳng hạn, trong gần 400 danh từ Hán - Nhật đơn tự chúng tôi khảo sát thì chỉ xuất hiện 2 từ chỉ động vật (*long* và *tượng*), 2 từ chỉ thực vật (*cúc*, *lan*) bởi vì trường từ vựng thực vật - động vật trong tiếng Nhật được cho là khá hoàn chỉnh.

Cũng theo tác giả Akimoto [7], danh từ thuần Nhật ít các từ biểu thị khái niệm trừu tượng và “trong tiếng Nhật từ vựng liên quan đến tự nhiên như thực vật, cá, chim, côn trùng rất phong phú”. Do đó, hầu hết các từ đơn tiết Hán thuộc trường từ vựng này khi du nhập vào tiếng Nhật đều trở thành yếu tố tạo từ. Ví dụ: 虫 *trùng*, 虎 *hổ*, 燕 *yến*, 猫 *miêu*, 柳 *liễu*, 松 *tùng*, 梅 *mai* chỉ là yếu tố tạo từ trong các từ như: 昆虫 *côn trùng*, 益虫 *ích trùng*, 燕樂 *yến lạc*, 燕室 *yến thất*, 燕雀 *yến tước*, 猫額 *miêu ngạch*, 愛猫 *ái miêu*, 靈猫 *linh miêu*, 柳煙 *liễu yên*, 柳眼 *liễu nhãn*, 松陰 *tùng âm*, 虎穴 *hổ huyệt*, 虎視 *hổ thị*, 虎子 *hổ tử*, ... Hoặc người Nhật sử dụng chữ viết của các yếu tố này để viết các từ thuần Nhật mang nghĩa tương đương.

Tuy nhiên, cũng có trường hợp như từ 龍/竜 [ryuu] *long* vẫn được sử dụng song song với từ [tatsu] “rồng”, nhưng thường chỉ xuất hiện trong các cụm từ cố định hoặc được dùng để giải thích (trong giao tiếp) về mặt chữ viết trong các trường hợp phân biệt hai từ đồng âm 立つ [tatsu] “đứng” và 竜 [tatsu] “rồng”.

Tương tự, chỉ có duy nhất từ 紺 *cám* (“xanh”) được bổ sung vào hệ thống từ chỉ màu sắc của tiếng Nhật. Điều này có nghĩa là hệ thống từ chỉ màu sắc trong tiếng Nhật về cơ bản đã gần như hoàn chỉnh. Trong các tác phẩm văn học của Murasaki - người được coi là “nữ sĩ thiên tài đã có những cống hiến lớn lao trong việc làm giàu ngôn ngữ dân tộc” (tiếng Nhật) của nền văn học Nhật Bản thế kỉ thứ IX - được “viết bằng tiếng mẹ đẻ” “có nhiều đoạn tả màu sắc” của các đồ vật trong cung và trang phục của các nhân vật trong triều đình Nhật thời đó cho thấy “thị hiếu của người Nhật đối với hình thù và màu sắc mà qua đó còn có thể hiểu rõ thêm quá trình phát triển tiếng mẹ đẻ của dân tộc Nhật”. Điều này chứng tỏ các từ chỉ màu sắc trong tiếng Nhật xuất hiện trong tác phẩm này là các từ thuần Nhật và vô cùng phong phú. Do đó, các từ chỉ màu sắc trong tiếng Hán khi vào

tiếng Nhật vốn đã có sự phong phú và khá hoàn chỉnh của nhóm từ thuộc trường từ vựng này nên đã có sự thay đổi cương vị ngữ pháp theo chiều giáng cấp trở thành các yếu tố tạo từ.

Có thể thấy sự đồng hóa về mặt ngữ nghĩa theo chiều bảo lưu hay thay đổi nghĩa diễn ra một cách tương đối trong mối tương quan với các phương diện khác của các yếu tố vay mượn. Đặc biệt, đối với các yếu tố mượn Hán, trong sự bảo lưu nghĩa đã thấy có sự thay đổi do sự hạn chế phạm vi sử dụng, sự thay đổi cương vị ngữ pháp. Hầu hết, các yếu tố mượn Hán trong cả tiếng Nhật và tiếng Việt đều có khả năng kết hợp cao khi là yếu tố tạo từ. Chính khả năng có thể kết hợp này là một trong những biểu hiện của sự bảo lưu nghĩa và cũng chính là điều kiện thuận lợi giúp các yếu tố này có thể bảo toàn được nghĩa gốc.

3. KẾT LUẬN

Xu hướng thu hẹp nghĩa của các yếu tố Hán chủ yếu tập trung ở các trường hợp có khả năng độc lập trở thành từ. Về nguyên tắc, nguyên nhân của những sự thu hẹp nghĩa này là sự xung đột đồng âm và đồng nghĩa. Hiện tượng đồng âm là rất phổ biến trong tiếng Nhật và tiếng Việt, đặc biệt, đối với các từ có 1 mora hoặc 2 mora trong tiếng Nhật và từ đơn tiết trong tiếng Việt. Do đó, các từ đơn tiết trong tiếng Hán khi vào tiếng Nhật và tiếng Việt gặp rất nhiều các từ thuần Nhật hoặc từ Việt đồng âm nên buộc phải trở thành yếu tố tạo từ (thay đổi cương vị ngữ pháp) hoặc phải hạn chế cách sử dụng để dễ nhận diện, phân biệt với các từ đồng âm.

Bên cạnh đó, xét trên phương diện ngữ nghĩa, sự vay mượn, đồng hóa các yếu tố mượn Hán trong cả hai ngôn ngữ cũng tuân thủ nguyên tắc: gặp các đơn vị từ mang nghĩa tương đương thì trở thành yếu tố tạo từ hoặc vẫn là từ nhưng chỉ bảo lưu một nét nghĩa hoặc được phát triển thêm nghĩa trên có sở nghĩa gốc để biểu hiện các khái niệm có sự tương đồng nhất định nào đó với khái niệm đã được biểu hiện trong nghĩa gốc. Tuy nhiên, do các đặc thù về loại hình học và hệ thống từ vựng của hai ngôn ngữ nên mặc dù cùng vay mượn một hệ thống các yếu tố Hán nhưng trong từng ngôn ngữ xuất hiện những đơn vị từ vựng mượn Hán khác nhau (sự phân bố từ khác nhau trong các trường từ vựng - ngữ nghĩa) do mức độ đồng hóa khác nhau. Đặc biệt, số lượng và sự phân bố theo các trường từ vựng - ngữ nghĩa của các từ Hán - Nhật đơn tự và từ Hán - Việt đơn tiết (đơn vị có giá trị trong việc thể hiện mức độ đồng hóa của các yếu tố mượn Hán trong hai ngôn ngữ) cũng có nhiều điểm khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Hữu Châu (1998), *Cơ sở ngữ nghĩa học từ vựng*, Nxb Giáo dục.
2. Nguyễn Thiện Giáp *chủ biên* (2005), *Lược sử Việt ngữ học*, tập 1, Nxb Giáo dục.
3. Trần Kiều Huế (2012), “Một số vấn đề chung về vay mượn từ vựng và khái quát về từ mượn Hán trong tiếng Nhật”, *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*, tập 28, số 4, 2012, Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. Trần Kiều Huế (2012), “Phân loại các yếu tố Hán - Nhật và đặc điểm đồng hóa về hình thái - cấu trúc của các yếu tố Hán - Nhật (đối chiếu với tiếng Việt)”, *Ngôn ngữ học & Ngôn ngữ học Nhật Bản: Nghiên cứu và giảng dạy* (2012), Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
5. Nguyễn Văn Khang (2007), *Từ ngoại lai trong tiếng Việt*, Nxb Giáo dục.
6. George Sansom (1994), *Lịch sử Nhật Bản*, tập 3, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
7. 秋元美晴 (2002), 『日本語教師・分野別マスターシリーズ よくわかる語彙, アルク.
8. 藤堂明保 (1969), 『漢語と日本語』, 秀英出版.
9. Hoàng Văn Hành (chủ biên) (1991), *Từ điển yếu tố Hán - Việt thông dụng*, Nxb Khoa học xã hội.
10. Trung tâm từ điển học (2009), *Từ điển tiếng Việt thông dụng*, Nxb Đà Nẵng.
11. 新村出 編 (2008), 『広辞苑第五版』 (Phiên bản điện tử), 岩波書店.

SOME FEATURES OF CHINESE ELEMENTS IN JAPANESE LANGUAGE FROM CONTRASTIVE PERSPECTIVES WITH THAT IN VIETNAMESE LANGUAGE

Abstract: *As one of the countries influenced by Chinese culture as well as Chinese characters, like Vietnam, through the contact with China in many aspects from the past until today, Japan has adopted a large number of Chinese words into its vocabulary, which is manifested in pronunciation, meaning and writing. In modern Vietnamese, it is manifested in pronunciation and meaning.*

The features and the proportion of assimilation of Chinese words into both languages have some similarities due to the universality of the word borrowing phenomenon and some close features of the contact process with Chinese people and Chinese culture. Besides, the distinguish features emerged in this process, along with the typical differences in geographical location, climate conditions, economics – politics – society, language type, etc made the differences in three facets between Japanese Chinese borrowing and Vietnamese Chinese borrowing words.

Keywords: *characteristics, comparison, Chinese elements, Japanese, Vietnamese*

XU HƯỚNG VẬN ĐỘNG CỦA ĐIỂM NHÌN TRẦN THUẬT TRONG VĂN XUÔI VIỆT NAM SAU 1975

Nguyễn Thị Tuyết Minh¹
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Tóm tắt: Trần thuật là phương diện hình thức cơ bản của tác phẩm tự sự, có vai trò rất quan trọng trong việc chuyển tải ý đồ nghệ thuật cũng như thái độ thẩm mỹ của nhà văn. Bài viết này nhằm tổng kết, khái quát hóa bình diện điểm nhìn trần thuật - một bình diện nổi bật, thể hiện rõ sự đổi mới của thực tiễn văn xuôi nước ta sau 1975 và góp phần khắc họa trung thực bức tranh văn học sử mà người đọc, người học, người dạy Ngữ văn hiện nay đang quan tâm.

Từ khóa: Điểm nhìn trần thuật, văn xuôi sau 1975, Việt Nam

1. MỞ ĐẦU

Trần thuật là phương diện hình thức cơ bản của tác phẩm tự sự, có vai trò quan trọng trong việc chuyển tải ý đồ nghệ thuật cũng như thái độ thẩm mỹ của nhà văn. Nhân loại thế kỉ XXI đạt được thành tựu to lớn trong lĩnh vực tự sự/ trần thuật (học) - một lĩnh vực khoa học liên ngành với rất nhiều lí thuyết được khái quát từ thực tiễn phong phú của sáng tạo và tiếp nhận văn chương. Bài viết này không đi sâu vào các vấn đề lí thuyết trần thuật học mà vận dụng một số khái niệm công cụ đã được giới nghiên cứu xác lập để nhận diện, miêu tả và đánh giá về một chặng đường văn xuôi có nhiều đổi mới quan trọng ở nước ta - chặng đường từ sau 1975. Mục đích của chúng tôi nhằm tổng kết, khái quát hóa thực tiễn sáng tạo văn xuôi, góp phần vào việc khắc họa trung thực bức tranh văn học sử mà người đọc, người học, người dạy Ngữ văn hiện nay đang rất quan tâm. Trong khuôn khổ giới hạn, chúng tôi không thể bao quát mọi vấn đề của nghệ thuật trần thuật mà chỉ tập trung vào một khía cạnh nổi bật, thể hiện rõ sự đổi mới của văn xuôi nước ta 40 năm qua, đó là vấn đề điểm nhìn trần thuật.

2. NỘI DUNG

¹ Nhận bài ngày 25.03.2016; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016.

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Tuyết Minh; Email: nguyenthituyetminhsp2@gmail.com

Điểm nhìn là vấn đề then chốt của kết cấu tác phẩm nghệ thuật. Nó hiện diện khắp nơi, chi phối hầu hết các yếu tố trên các cấp độ của văn bản; là “vị trí từ đó người kể nhìn ra và miêu tả sự vật trong tác phẩm. Không thể có nghệ thuật nếu không có điểm nhìn”. Trên thực tế, “giá trị của sáng tạo nghệ thuật một phần không nhỏ là do đem lại cho người thưởng thức một cái nhìn mới đối với cuộc sống. Sự thay đổi của nghệ thuật bắt đầu từ thay đổi điểm nhìn”⁽¹⁾. Mặt khác, thông qua điểm nhìn trần thuật, người đọc có dịp đi sâu tìm hiểu cấu trúc tác phẩm và nhận ra đặc điểm phong cách của nhà văn. Khảo sát điểm nhìn trần thuật trong văn xuôi Việt Nam sau 1975, chúng tôi nhận thấy những xu hướng vận động như sau:

2.1. Xu hướng nhạt dần điểm nhìn đại diện cộng đồng, gia tăng điểm nhìn cá thể hoá

Mỗi kiểu tư duy văn học là sản phẩm của một tâm thức văn hoá, một tâm thế sáng tạo cụ thể. Trong giai đoạn đất nước có chiến tranh, nhà văn được đặt ở vị trí trung tâm của đời sống và đại diện cho lợi ích cộng đồng. Người kể chuyện trong văn xuôi Việt Nam từ 1945 - 1975 thường đồng nhất cái nhìn của mình với chân lí. Đó là cái nhìn “toàn tri”, được bảo đảm bằng kinh nghiệm của cộng đồng. Sau 1975, đất nước phát triển trong hoà bình, nhu cầu đổi mới toàn diện đời sống xã hội được ý thức và văn học cũng không thể viết như cũ. Từ đầu thập kỉ 80, văn xuôi bắt đầu chuyển mạnh sang cảm hứng thế sự - đời tư với điểm nhìn cá thể hoá. Mặc dù vẫn còn những tác phẩm duy trì điểm nhìn đại diện cộng đồng như *Ông cố vấn*, *Quãng đời xưa in bóng*, *Đường về Sài Gòn*... nhưng chúng hầu như bị lấn át so với những tác phẩm tiếp cận hiện thực bằng cái nhìn cá thể hóa, tức là bằng kinh nghiệm cá nhân.

Khảo sát trên các tác phẩm được dư luận chú ý, chúng tôi thấy sự chuyển dịch điểm nhìn khá rõ. Từ 1975 đến 1980, nhìn chung văn xuôi vẫn nghiêng về điểm nhìn đại diện cộng đồng. Có thể kể đến hàng loạt tác phẩm được bạn đọc yêu thích như: *Tháng Ba ở Tây Nguyên* (Nguyễn Khải), *Miền cháy*, *Lửa từ những ngôi nhà*, *Những người đi từ trong rừng ra* (Nguyễn Minh Châu), *Năm 1975 họ đã sống như thế* (Nguyễn Trí Huân), *Đất trắng* (Nguyễn Trọng Oánh)... Từ 1980 đến 1986, dư luận bắt đầu dành sự quan tâm hơn cho những tác phẩm mang cảm hứng đạo đức - thế sự hay đời tư với điểm nhìn của kinh nghiệm cá nhân như *Đứng trước biển*, *Cù lao Tràm* (Nguyễn Mạnh Tuấn), *Mưa mùa hạ*, *Mùa lá rụng trong vườn* (Ma Văn Kháng), *Người đàn bà trên chuyến tàu tốc hành*, *Bến quê* (Nguyễn Minh Châu), *Gặp gỡ cuối năm*, *Thời gian của người* (Nguyễn Khải), *Thời xa vắng* (Lê Lựu)... Từ 1986 trở đi, người đọc hầu như chỉ còn bị cuốn hút bởi những tác phẩm mà ở đó, số phận cá nhân trở thành đối tượng khám phá chủ yếu. Trong những cuốn tiểu thuyết được giải thưởng của Hội Nhà văn Việt Nam hai năm 1988 - 1989, chỉ có *Ông cố vấn* của Hữu Mai là còn thấy rõ sự chi phối của điểm nhìn cộng đồng, nhưng nó được dư luận đánh giá cao

⁽¹⁾ Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (đồng chủ biên) (2010), *Từ điển thuật ngữ văn học*, Nxb Giáo dục Việt Nam, tr.113.

trước hết ở khối lượng tư liệu lịch sử và nhân vật Vũ Ngọc Nhạ đã được thể hiện rất “đời thường”. Ba cuốn tiểu thuyết được giải của Hội Nhà văn mùa giải 1990 - 1991 cùng hàng loạt tác phẩm được chú ý khác, và những tiểu thuyết được giải các năm 2000, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011, 2012 sau này, đều được viết bởi cảm hứng thế sự với điểm nhìn cá thể hoá. Đó là *Nỗi buồn chiến tranh*, *Bến không chồng*, *Mảnh đất lắm người nhiều ma*, *Cát bụi chân ai*, *Bến trần gian*, *Hồi ức binh nhì*, *Ánh trăng*, *Cuốn gia phả để lại*, *Bi kịch nhỏ*, *Bức thư gửi mẹ Âu Cơ*, *Hậu thiên đường*, *Cánh đồng bất tận*, *Và khi tro bụi*, *Một mình một ngựa*, *Đội gạo lên chùa*, *Trò chơi hủy diệt cảm xúc...*

Sự dịch chuyển từ điểm nhìn đại diện cộng đồng sang điểm nhìn cá nhân trong truyện ngắn còn rõ rệt hơn nữa. Từ những truyện ngắn gây bất ngờ đầu tiên như *Hai người trở lại trung đoàn* (Thái Bá Lợi), *Bức tranh*, *Bến quê*, *Chiếc thuyền ngoài xa* (Nguyễn Minh Châu)... đến các truyện ngắn được giải thưởng của Báo Văn nghệ, Tạp chí Văn nghệ quân đội, Tạp chí Thế giới mới... rồi đến truyện của Nguyễn Huy Thiệp (*Tướng về hưu*, *Muối của rừng*), truyện của Y Ban (*Bức thư gửi mẹ Âu Cơ*), truyện của Lại Văn Long (*Kẻ sát nhân lương thiện*), truyện của Nguyễn Bản (*Ánh trăng*), truyện của Phạm Hoa (*Đùa của tạo hoá*), truyện của Phan Thị Vàng Anh (*Hoa muộn*), truyện của Nguyễn Thị Thu Huệ (*Hậu thiên đường*, *Thành phố đi vắng*)... đều đề cập đến nội dung thế sự - đời tư với điểm nhìn cá thể hoá. Khảo sát trên một số tập truyện ngắn tiêu biểu giai đoạn sau 1975, đặc biệt là sau 1986, chúng tôi thu được kết quả như sau:

- *Ánh trăng* (tập truyện ngắn được giải Báo Văn nghệ 1991) có 12 truyện, không một truyện nào được kể bởi điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Bến trần gian* (tuyển những truyện ngắn được giải cuộc thi của Tạp chí Văn nghệ Quân đội hai năm 1992 - 1994) có 21 truyện, chỉ duy nhất một truyện *Vịt trời lông tía bay về* là kết hợp điểm nhìn đại diện cộng đồng với việc miêu tả phong tục, tập quán một vùng đầm phá miền Trung. Tập này có nhiều truyện viết về đề tài chiến tranh nhưng chủ yếu gắn với điểm nhìn cá thể hoá - những trải nghiệm của cá nhân nên ấn tượng về “nỗi buồn chiến tranh” rất rõ và rất khác với các truyện thời trước 1975.

- *Truyện ngắn hay 1993* (tập truyện do Nxb Văn học và Báo Văn nghệ ấn hành) có 15 truyện, không một truyện nào được kể bởi điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *40 truyện rất ngắn* (tác phẩm chung khảo cuộc thi truyện mini của Tạp chí Thế giới mới- Nxb Hội Nhà văn 1994) không có truyện nào được kể bởi điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Truyện ngắn hay Bắc - Trung - Nam* (tuyển chọn những tác phẩm được giải trong các cuộc thi 3 miền, Nxb Hội Nhà văn, 1995) có 28 truyện, cũng chỉ một truyện *Vịt trời lông tía bay về* là không hoàn toàn chịu chi phối của cảm hứng thế sự với điểm nhìn cá thể hoá.

- *Những truyện ngắn hay* (tập truyện do Nxb Công an Nhân dân ấn hành 1995) có 12 truyện, không một truyện nào được kể từ điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Tác phẩm được giải Cây bút vàng 1996 -1998* (tập truyện do Nxb Hội Nhà văn và Tạp chí Văn hoá văn nghệ Công an ấn hành) gồm 19 tác phẩm, có một tác phẩm được kể bằng điểm nhìn đại diện cộng đồng là *Cảm nhận hương hồi* (bút kí của Vương Trọng).

- *Truyện ngắn hay 2000* (tập truyện do Nxb Hội Nhà văn ấn hành) có 15 truyện, duy nhất truyện *Trần Quang Diệu* của Trần Thị Huyền Trang được kể bằng điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Truyện ngắn hay 2004* (tập truyện do Nxb Hội Nhà văn ấn hành) có 28 truyện, không có truyện nào được kể bằng điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Truyện ngắn hay 2005* (tập truyện do Nxb Thanh Hoá ấn hành) có 27 truyện, không truyện nào được kể bằng điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Văn mới 2007-2008* (tuyển chọn văn xuôi của những tác giả mới và tác giả đang được mến mộ, Nxb Hội Nhà văn và Công ty Văn hoá Đông A ấn hành) có 27 tác phẩm, không tác phẩm nào được kể bằng điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Truyện ngắn hay 2009* (tập truyện do Nxb Văn học ấn hành) có 27 truyện, không truyện nào được kể bằng điểm nhìn đại diện cộng đồng.

- *Văn mới 2012-2013* (tuyển chọn văn xuôi của những tác giả mới và tác giả đang được mến mộ, Nxb Hội Nhà văn và Công ty Văn hoá Đông A ấn hành) có 27 tác phẩm, không tác phẩm nào được kể bằng điểm nhìn đại diện cộng đồng.

Như vậy, thực tế khảo sát cho thấy: xu hướng sử dụng điểm nhìn đại diện cộng đồng chiếm số lượng rất ít mà chủ yếu là điểm nhìn cá thể hoá. Điều này chứng tỏ nhà văn đương đại ít có nhu cầu kể lại những câu chuyện “mọi người đã biết” mà chủ yếu kể câu chuyện “như tôi biết”. Trải nghiệm riêng, kinh nghiệm riêng trở thành nhu cầu diễn đạt chính yếu. Chẳng hạn, văn câu chuyện về sự tích Sơn Tinh Thủy Tinh nhưng người đọc lại đầy bất ngờ thích thú trước cách cắt nghĩa, lí giải từ điểm nhìn cá thể hoá của nhà văn Hòa Vang. Tác giả mở đầu bằng một kinh nghiệm của cá nhân: “*Như mọi người đều biết... Nhưng (tôi biết) còn có một (sự thật) lẽ cố nhiên khác nữa*”⁽²⁾. Và niềm tin quen thuộc của độc giả bắt đầu bị thử thách, để rồi cuối cùng; dù họ chấp nhận hay không cái sự thật giả định mà người viết nêu ra, thì họ cũng buộc phải biết đến một niềm tin khác. Người kể chuyện trong truyện ngắn của Nguyễn Huy Thiệp thường đưa ra phản đề: “*Tôi sẽ kể chuyện này cho anh... Tôi không chắc...*”⁽³⁾. Đọc *Nỗi buồn chiến tranh*, người ta nhận thấy,

⁽²⁾ Hòa Vang (1996), *Sự tích những ngày đẹp trời*, Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội, tr.5.

⁽³⁾ Nguyễn Huy Thiệp (2001), *Mưa Nhã Nam*, Nxb Văn học, Hà Nội, tr.296.

đó dường như là cuộc chiến tranh của riêng Bảo Ninh chứ không phải là cuộc chiến tranh đã từng diễn ra trong lịch sử. Truyện được kể bằng cái nhìn cá biệt của nhân vật Kiên - một cựu chiến binh bị chấn thương tâm lí nặng. Toàn bộ hiện thực ấy là hiện thực ảo. Những kí ức đứt quãng lần lượt hiện về. Nhà văn như muốn nói với bạn đọc: đây không phải là câu chuyện khách quan đã xảy ra như mọi người đều biết mà là những gì ám ảnh nhất còn đọng lại trong kí ức riêng của một con người. Và chiến tranh được kể bằng kinh nghiệm cá biệt rất khác với truyền thống. Điều đó khiến người đọc thấm thía nỗi đau đấng tận cùng của thân phận con người trong chiến tranh, để rồi càng trân trọng hơn giá trị của độc lập tự do hôm nay. Rõ ràng, cá thể hoá điểm nhìn trần thuật khiến mỗi cá nhân là một thế giới riêng tư, độc đáo và quan niệm của mỗi cá nhân nhiều khi không hoàn toàn trùng hợp với quan niệm của cộng đồng. Khi điểm nhìn được cá thể hoá cao độ, cũng đồng nghĩa với việc nhà văn chú ý nhiều hơn đến cái ngẫu nhiên, cái không tất yếu. Nhà văn không kể những câu chuyện mọi người đã biết, không đưa ra những chân lí tuyệt đối mà muốn đối thoại nhiều hơn với bạn đọc để cùng suy ngẫm. Điều đó khiến điểm nhìn trần thuật vô cùng đa dạng, phong phú.

2.2. Xu hướng đa dạng hoá điểm nhìn trần thuật

Đây là xu hướng trần thuật khá phổ biến của văn xuôi Việt Nam sau 1975. Nếu trong văn xuôi giai đoạn trước 1975, điểm nhìn trần thuật của một tác phẩm thường rất dễ xác định, vì nó nhất quán, nó đồng nhất với điểm nhìn của tác giả. Từ điểm nhìn thấu suốt ấy, tác giả sẽ cất lên tiếng nói “hướng đạo” cho người đọc. Nghĩa là chân lí cuộc đời luôn được chỉ ra một cách rõ ràng, mạch lạc. Người đọc tiếp nhận những những giá trị đã được thẩm định. Nhưng cách nói hộ, nghĩ hộ của nhà văn một thời giờ đây dường như không còn thích hợp nữa. Trình độ của bạn đọc ngày càng không ngừng được nâng cao. Cái tôi cá nhân của người đọc đòi hỏi được xác lập như một nhân vị. Hơn nữa, cuộc sống đương đại hiện ra phức tạp muôn hình, muôn vẻ và người đọc có nhu cầu đánh giá, xem xét mọi điều bằng những trải nghiệm của riêng mình. Mặt khác, văn xuôi hôm nay không chỉ phản ánh hiện thực mà còn suy ngẫm về hiện thực. Hiện thực được mở ra với biên độ vô cùng rộng lớn: có hiện thực quen thuộc khả kiểm, khả tín, nhưng cũng có vùng hiện thực xa lạ, mơ hồ, bí ẩn, bất khả tín... Đối với một số tác phẩm thì hiện thực không còn là mục đích tối thượng mà chỉ là phương tiện để thể hiện tư tưởng của nhà văn. Đối với nhiều nhà văn thì không chỉ “kể nội dung” mà còn là “viết nội dung”; điều quan trọng không phải là kể chuyện gì mà chính là cách thức kể câu chuyện ấy như thế nào. Cùng viết về một đề tài, cùng kể về một câu chuyện nhưng nhà văn này kể thì hấp dẫn, lôi cuốn độc giả; còn nhà văn kia thì không. Điều này trước hết do sự đa dạng hoá điểm nhìn trần thuật mang lại. Việc đa dạng hoá điểm nhìn trần thuật khiến cho “khối vuông rubic” của hiện thực, của lòng người được phơi lộ; thể hiện nhu cầu khám phá bản chất cuộc sống một cách sâu sắc, thận trọng; nhu cầu bình đẳng giữa nhà văn với độc giả... Đa dạng hoá điểm nhìn trần thuật trong văn xuôi sau 1975 được biểu hiện ở việc gia tăng số lượng người kể chuyện,

và nhà văn trao điểm nhìn trần thuật cho mọi nhân vật, không phân biệt nhân vật chính - phụ, nhân vật tin cậy - không tin cậy... Nổi bật là các dạng thức sau đây:

2.2.1. Luân phiên, lồng ghép điểm nhìn trần thuật

Đây là hiện tượng tác phẩm không mặc định ở một điểm nhìn mà luôn đan xen, dịch chuyển từ điểm nhìn này sang điểm nhìn khác. Nhiều nhân vật trong tác phẩm luân phiên nhau đóng vai trò người kể chuyện, và từng nhân vật ấy bày tỏ cách nhìn riêng của mình về hiện thực. Cũng có khi, cùng lúc tồn tại nhiều điểm nhìn, các điểm nhìn chồng lên nhau, đan chéo, móc nối với nhau để mở ra cho người đọc những khám phá mới về đối tượng. Điều này tạo nên tính phức điệu, đa âm cho câu chuyện và tác phẩm văn xuôi trở thành một cấu trúc đa tầng, cùng lúc vang lên nhiều tiếng nói khác nhau. Chẳng hạn, trước số phận cơ cực, bất hạnh của người đàn bà trong truyện *Chiếc thuyền ngoài xa*, Nguyễn Minh Châu để cho nhiều điểm nhìn cùng soi rọi vào cái nhìn trẻ thơ, non nớt của đứa con trai kết án ông bố tàn bạo, và thề sẽ giết ông ta để bảo vệ mẹ. Nhưng con chị thì hiểu biết hơn, vừa khóc lóc vừa can ngăn em. Nhà nhiếp ảnh thì sẵn sàng “giữa đường dẫn thấy bất bằng mà tha”. Viên thám phán thì khẳng khái: ly hôn là giải pháp đúng đắn nhất. Nhưng người đàn bà, kẻ hứng chịu những trận đòn roi tàn nhẫn và phi lý của chồng lại nhìn nhận khác hẳn: bà hiểu chồng, thương con, hiểu tình cảnh nan giải của gia đình mình; biết mình phải nhẫn nhục, cam chịu để bày con đông đúc khỏi chết đói. Bi kịch của mẹ con bà không dễ dàng giải quyết được nếu chỉ trông cậy vào thiện chí cá nhân. Người đàn bà ấy có cái trí khôn của đời sống. Bà ta không ảo tưởng: “*Lòng các chú tốt, nhưng các chú đâu có hiểu được người làm ăn lam lũ, khó nhọc...*”⁽⁴⁾. Rõ ràng, nhân vật người đàn bà hiện diện trước ống kính “vạn hoa” của tác phẩm. Và bạn đọc không dễ dàng phán xét đơn giản đúng - sai từ một phía, mà phải thận trọng cân nhắc từ nhiều phía để cắt nghĩa sao cho thấu tình đạt lý. Người đàn bà ấy vừa đáng giận lại vừa đáng thương. Phía sau gương mặt xấu xí của bà ta là vẻ đẹp ẩn khuất trong tâm hồn, vẻ đẹp của mẫu tính: dám hy sinh và chịu trách nhiệm trước đàn con của mình. Trong tiểu thuyết *Sóng Côn mùa lũ*⁽⁵⁾, điểm nhìn trần thuật liên tục di chuyển từ nhân vật này đến nhân vật khác. Có lúc tác phẩm được kể dưới điểm nhìn của nhân vật lịch sử Nguyễn Huệ (các chương 17, 19, 30, 32...); có khi được kể dưới điểm nhìn của thầy giáo Hiến (các chương 1,7, 15); có lúc lại kể dưới điểm nhìn của An - người yêu Nguyễn Huệ (các chương 75, 92, 97); có lúc điểm nhìn lại được giao cho nhân vật Lãng - em trai An (các chương 87, 99)... Rất nhiều biến cố được lí giải khác nhau từ điểm nhìn của mỗi nhân vật. Và sự kết hợp linh hoạt các điểm nhìn trần thuật khiến mỗi sự kiện của đời sống được cắt nghĩa thấu đáo, khách quan

⁽⁴⁾ Nguyễn Minh Châu (1999), *Tuyển tập truyện ngắn*, Nxb Văn học, Hà Nội, tr.129.

⁽⁵⁾ Nguyễn Mộng Giác (2003), *Sóng Côn mùa lũ* (2 tập), Nxb Văn học & Trung tâm nghiên cứu Quốc học

và đa diện hơn. Tác phẩm văn học khi ấy mang dáng dấp “một bản giao hưởng” nhiều bè, nhiều điệu; đạt tới hiệu quả thẩm mỹ phong phú, bất ngờ.

Không chỉ luân phiên, nhiều tác phẩm văn xuôi Việt Nam sau 1975, đặc biệt là sau 1986 còn lồng ghép điểm nhìn trần thuật để làm mới kỹ thuật tự sự. Trong tác phẩm có sự tương tác giữa điểm nhìn của người kể chuyện với một hoặc nhiều nhân vật, tạo ra sự hoà phối, đan xen, phức hợp của nhiều kinh nghiệm, nhiều luồng tư tưởng, có khi cùng chiều, có khi đối nghịch. Tiểu thuyết *Hồ Quý Ly*⁽⁶⁾ của Nguyễn Xuân Khánh là một ví dụ. Ở đây, người trần thuật xưng “tôi” mà nhân vật cũng xưng “tôi” giành quyền tự kể (*Chương II: Hồ Nguyên Trừng; chương V: Trần Khát Chân; chương VI: Cô gái vườn mai; chương XII: Đường lên Yên Tử; chương XIII: Hội thề Đồn Sơn*). Ta đều biết, những nhân vật lịch sử như Hồ Nguyên Trừng, Trần Khát Chân... là những con người của quá khứ, cách xa ngày nay đã sáu thế kỉ. Họ đã “an nghỉ dưới mồ” từ lâu, vậy mà trong tác phẩm, nhà văn cho họ “sống lại” để kể chuyện mình và chuyện của thời đại mình. Câu chuyện lịch sử được “hiện tại hoá” như đang vận động, đang diễn ra, đang song hành cùng con người hôm nay. Nguyễn Xuân Khánh đã tạo ra sự hoà phối của hai loại điểm nhìn: điểm nhìn trần thuật khách quan và điểm nhìn chủ quan của từng nhân vật lịch sử. Tác phẩm, do đó, có cấu trúc mở, giàu tính đối thoại; nói về quá khứ nhưng chất chứa những suy ngẫm sâu sắc về hiện tại. Và những sự kiện của lịch sử luôn hiện diện trong tư thế đang vận động ở thì “hiện tại chưa hoàn thành”. Trong nhiều truyện ngắn của Nguyễn Huy Thiệp, vai trò bình đẳng trong điểm nhìn của mỗi nhân vật khiến cho tác phẩm luôn là một cấu trúc đa tầng, đa nghĩa. Đọc văn Nguyễn Huy Thiệp đầy bất ngờ, “tiền văn” không đoán được “hậu văn”. Chi tiết nào cũng đa nghĩa, đầy sức gọi và có khả năng kích thích đối thoại rất mạnh. Tiểu thuyết *Chinatown*⁽⁷⁾ cũng sử dụng kỹ thuật lồng ghép điểm nhìn cực kì phức tạp: “tôi” và “hắn” là hai mà thực ra là một; “tôi” và “chị ta” cũng vừa đồng nhập vừa phân li như thế.

Rõ ràng, luân phiên, lồng ghép điểm nhìn khiến chủ đề tác phẩm và tư tưởng tác giả không lộ diện, khó nắm bắt; đòi hỏi người thưởng thức nhiều suy nghĩ, nhưng cũng gợi nhiều liên tưởng khác nhau. Điều này khiến tác phẩm thực sự “là một quá trình”, khơi gợi ở bạn đọc sự “đồng sáng tạo”; đến với mỗi bạn đọc, tác phẩm không ngừng “sinh sôi” về nghĩa. Và tất yếu, xung quanh một tác phẩm dễ gây ra tranh luận trái chiều.

2.2.2. Giao điểm nhìn trần thuật cho những nhân vật “không đáng tin cậy”

Đây là hiện tượng trong tác phẩm, nhà văn giao nhiệm vụ kể chuyện cho những nhân vật dị biệt, đặc biệt - kiểu nhân vật “không đáng tin cậy”. Đó có thể là một thương binh bị chấn thương

⁽⁶⁾ Nguyễn Xuân Khánh (2000), *Hồ Quý Ly*, Nxb Phụ nữ.

⁽⁷⁾ Thuận (2005), *Chinatown*, Nxb Đà Nẵng.

thần kinh như Kiên (*Nỗi buồn chiến tranh* - Bảo Ninh); có thể là một hồn ma đã uống nước ở Bến Lú, Sông Mê nên nhớ nhớ, quên quên như các nhân vật Hương và Hoa (*Người sông Mê* - Châu Diên); có thể là nhân vật bào thai đang nằm trong bụng mẹ (*Thiên thần sám hối* - Tạ Duy Anh); có khi là một thanh niên bị điện giật chết hụt rồi bỗng có khả năng đi ngược về quá khứ (*Trong sương hồng hiện ra* - Hồ Anh Thái)...

Nỗi buồn chiến tranh⁽⁸⁾ sử dụng người trần thuật không phải là cái tôi bình thường mà là cái tôi tâm hồn đã bị chấn thương tâm lí. Anh ta cũng không phải kể về chiến tranh như đang diễn ra mà là câu chuyện được nhớ lại; nhớ lại những gì ấn tượng nhất. Trong tư cách một “nhà văn phương”, Kiên luôn nhắc đi nhắc lại lời thú nhận rằng: mình viết trong trạng thái “rối bời”, “bấn loạn”. Câu chuyện về chiến tranh được hiện lên trong dòng kí ức “chập chờn bất định” của Kiên... Điểm nhìn chủ quan hóa triệt để như thế, đòi hỏi ở người đọc sự ngờ vực, sự phản biện. Giao điểm nhìn trần thuật cho một nhân vật bị chấn thương như vậy, nhà văn Bảo Ninh muốn độc giả cùng trải nghiệm với một người lính “vô danh” nỗi đau đấng tận cùng của thân phận con người trong chiến tranh, để rồi tri nhận đầy đủ hơn giá trị của cuộc sống hòa bình. Mở đầu tiểu thuyết *Người sông Mê*, tác giả Châu Diên công khai rằng: ông không định “kể lại một câu chuyện” giống với hiện thực, không nhằm giảng giải, cắt nghĩa câu chuyện bằng lôgic đời sống mà đang trình bày một “trò chơi” của văn chương: “Trời và Đất đã cho sinh ra một ngày Đầu tiên, trong ngày đó có câu chuyện liên quan đến cô gái tên là Hoa... Có điều khó hiểu và cũng gây khó dễ cho người kể chuyện, ấy là khi thì cô này nghĩ mình là Hoa, có khi chính cô lại cho rằng mình là Hương”; “Cô nhớ và không nhớ. Thực tình cô cũng có nhớ, nhưng rồi nhớ nhớ quên quên, thành thử là quên và nhớ lẫn lộn. Cô làm cho nhiều người ra trình diện trong cuốn sách này cũng có tật giống cô, ấy là cứ nhớ nhớ quên quên. Và có khi cô còn làm cho cả những ai tiếp xúc với các nhân vật trong sách này cũng lây cái tật quên quên nhớ nhớ ấy...”⁽⁹⁾. Nhân vật kể chuyện ở đây thật “không đáng tin cậy”. Cô ta chỉ là một hồn ma. Ngay từ đầu tác phẩm, tính chất hư cấu, bịa đặt cố ý lộ liễu nhằm gây ra sự ngờ vực với người đọc. Thậm chí tính “trò chơi” được tiết lộ ngay từ tên truyện: *Người sông Mê*. Tác phẩm không chia chương mà chia khúc, vừa theo trình tự kiếp luân hồi như quan niệm nhà Phật, vừa ngẫu hứng, vu vơ: *Kiếp ảo, Kiếp gốc, Kiếp thực*... Hiện thực giả định này buộc người đọc phải có cách ứng xử khác: văn chương có nhất thiết chỉ có mục đích phản ánh hiện thực không? Văn chương còn có thể phản ánh những suy tư, mơ mộng về những vùng hiện thực bất khả tri - hiện thực của tâm linh, ảo giác. Nhân vật trần thuật ở đây không được điển hình hoá mà rất dị biệt, cá biệt, nhưng lại tạo ra một hiệu ứng thẩm mĩ bất ngờ với người đọc. Đọc xong câu chuyện, người ta bỗng thấy “thương người và lại thương thân”. Tiểu thuyết *Thiên thần sám hối* xác nhận “trò chơi” bằng chính lời Tựa: “Câu chuyện khó tin này là của một đứa trẻ còn ở trong bụng mẹ.

⁽⁸⁾ Bảo Ninh (2005), *Nỗi buồn chiến tranh*, Nxb Hội Nhà văn.

⁽⁹⁾ Châu Diên (2005), *Người sông Mê*, Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội, tr.5.

Nếu đọc xong mà quý vị vẫn không tin thì cũng không sao⁽¹⁰⁾. Và người trần thuật xưng “tôi” chính là cái bào thai ấy. Chỉ còn 72 giờ nữa là thai nhi phải chào đời. Nó đang trăn trở: có nên ra đời hay không? Ban đầu thai nhi “khao khát chờ đến cái ngày vĩ đại ấy”, nhưng rồi nó quyết định cứ ở trong bụng mẹ. Bởi nó đã nghe được câu chuyện một bà mẹ sinh con rồi bỏ con tại bệnh viện; chuyện một cô gái liên tục bị sảy thai vì quả báo do người chồng độc ác đã từng giết người; chuyện một gã thanh niên coi đứa con là tội nợ... Từ đó, tác phẩm gợi ám ảnh nơi độc giả về một hiện thực trớ trêu rất đáng bận tâm của đời sống đương đại: những nhầm lẫn đáng buồn của con người, những dục vọng tăm tối đang hủy hoại cái đẹp và ăn mòn các giá trị sống...

3. KẾT LUẬN

Có thể thấy, xu hướng vận động của điểm nhìn trần thuật trong văn xuôi Việt Nam sau 1975 là không ngừng gia tăng điểm nhìn cá thể, và đa dạng hóa điểm nhìn trần thuật. Trước áp lực cạnh tranh từ các phương tiện giải trí - truyền thông, lối sống và nhịp độ sống của thời đại kỹ trị... buộc người viết văn phải nỗ lực kiếm tìm hình thức mới cho văn xuôi Việt Nam đương đại. Dường như nhà văn hôm nay đang cố gắng đi tìm câu trả lời cho câu hỏi: Có thể viết văn như thế nào? Khi tái hiện hiện thực đời sống, nhiều nhà văn có xu hướng vượt khỏi mô hình trần thuật quen thuộc, xác lập mối quan hệ mới giữa văn chương với hiện thực, giữa nhà văn với bạn đọc để tạo ra những kinh nghiệm đọc mới. Đa dạng hóa điểm nhìn, phá vỡ cái nhìn toàn tri; văn xuôi đương đại tìm đến những điểm nhìn mang rõ dấu ấn cá nhân, cá thể. Văn học của điểm nhìn nhìn trần thuật như vậy đúng là không dễ đọc với mọi độc giả, đặc biệt là những độc giả yêu thích sự mực thước, hiền lành.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Bình (2012), *Văn xuôi Việt Nam sau 1975*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
2. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (1999), *Từ điển thuật ngữ văn học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
3. Nguyễn Văn Long, Lê Nhâm Thìn (2006), *Văn học Việt Nam sau 1975 - Những vấn đề nghiên cứu và giảng dạy*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. Trần Đình Sử (Chủ biên) (2004), *Tự sự học - một số vấn đề lý luận và lịch sử*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
5. Trần Đình Sử (Chủ biên) (2008), *Tự sự học - một số vấn đề lý luận và lịch sử*, Phần 2, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
6. Các tuyển tập truyện ngắn, tiểu thuyết, kí Việt Nam sau 1975.

⁽¹⁰⁾ Tạ Duy Anh (2004), *Thiên thần sám hối*, Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội, tr.5.

**THE MOVEMENT OF THE TREND WITH THE NARRATIVE
OVERVIEW IN VIETNAMESE PROSE AFTER 1975**

***Abstract:** Narration is an aspect of the basic form of narrative works of art, plays a important role in conveying the artistic purpose and aesthetic attitude of the writer. This article is used for the purpose of summarizing, generalizing the narrative point of view-a prominent level. Futhermore, this article also reflects the innovation of practical prose in Vietnam after 1975 and contributes to portraying honestly the painting of literature and history which the reader, the learner, the literature lecturer are now interested in.*

***Keywords:** Narrative point of view, prose after 1975, Vietnam.*

CẢM THỨC ĐẤU TRANH TRONG *BÁO ỨNG* CỦA PHILIP ROTH

Trần Thị Lệ Quyên¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Philip Roth - tiểu thuyết gia nổi tiếng người Mỹ gốc Do Thái hiện nay -, có một sự nghiệp sáng tác đáng nể về cả số lượng và chất lượng. Mang đậm bản sắc dân tộc Do Thái, tác phẩm của ông thể hiện cái nhìn sâu sắc và quyết liệt về con người trong xã hội hiện đại, đặc biệt về thảm họa cá nhân và khả năng đương đầu trước những thảm họa ấy. “*Báo ứng*” là tiểu thuyết cuối cùng khép lại con đường sáng tác của nhà văn, như một tiếng nói thâm trầm mà không kém phần mãnh liệt về sức mạnh đấu tranh cho sự tồn tại của loài người.

Từ khóa: Philip Roth, *Báo ứng*, đấu tranh.

1. MỞ ĐẦU

Philip Roth (1933-) là một trong những nhà văn Mỹ gốc Do Thái nổi tiếng hiện nay. Sáng tác của ông thực sự đã đánh thức sâu tiềm thức con người trong nhận thức về những vấn đề nhân bản nhất của cuộc sống và nhân loại như đạo đức, niềm tin, tuổi già, cái chết, bệnh tật. Ông là một trong ba người được Thư viện quốc gia Hoa Kỳ xuất bản Tuyển tập tác phẩm từ khi còn sống. Với một sự nghiệp sáng tác đồ sộ (31 cuốn sách và hơn 20 giải thưởng), ông có sức ảnh hưởng không nhỏ tới nền văn học quốc gia cũng như thế giới trong suốt 50 năm qua. Trong đó, *Báo ứng* (*Nemesis*) là tiểu thuyết cuối cùng, đánh dấu sự khép lại chặng đường sáng tác bền bỉ với những tổng kết quan trọng về mặt tư tưởng và quan điểm của nhà văn.

2. NỘI DUNG

Báo ứng là tác phẩm nằm trong bộ bốn tiểu thuyết của Philip Roth được sáng tác sau năm 2006: *Everyman* (Mọi người, 2006), *Indignation* (Phẫn nộ, 2008), *The Humbling* (Khiêm nhường, 2009), *Nemesis* (2010), thể hiện cái nhìn toàn diện mà sâu sắc về cuộc

¹ Nhận bài ngày 10.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Trần Thị Lệ Quyên; Email: tranlequyensp@gmail.com

đòi và những vấn đề nhân bản nhất của con người, trong đó có những mối quan tâm lớn hơn cả về sự đe dọa và bất an. Có lẽ càng có tuổi, càng trải nghiệm, con người ta càng hướng nội, đi sâu vào bản thể với những vấn đề của sinh, lão, bệnh, tử, của hối hận, khủng hoảng và hoang mang. *Everyman* hiện lên dưới con mắt của một lão già sống trong những ngày tháng cô độc cuối cùng của cuộc đời mà nghĩ về quá khứ và những hành động mình đã làm trong quá khứ. *The Humbling* lại nhắc đến một nghệ sĩ già trở nên bất lực trong hiện tại và tiếc nuối thời kỳ vàng son trong sự nghiệp. Còn *Indignation* là hàng loạt tội lỗi nhỏ nhặt, tức cười được tái hiện một cách thảm khốc xảy ra với nhân vật chính. *Báo ứng* cũng như thế. Bộ bốn tác phẩm đều mang một dáng dấp chung của nỗi trăn trở đau đầu về sự tồn tại của mỗi cá thể giữa cuộc đời.

Thế kỷ XXI là thế kỷ của những khoa học kỹ thuật tiên bộ, của nguyên tử hạt nhân, của biến đổi gen, của những thành tựu vốn nằm ngoài khả năng tưởng tượng của loài người trong quá khứ. Sự biến động của tự nhiên và của tư duy nhân loại chính là nguyên nhân chính gây ra tâm lý bất ổn, một kiểu tâm lý chấn thương cho các nhân vật văn học. Mỗi biến cố xảy đến với cuộc sống con người đều mang lại những tác động và hệ quả nhất định. Philip Roth đã trải qua hai cuộc chiến tranh thế giới với những sự kiện lịch sử quan trọng của nước Mỹ, hơn ai hết ông hiểu ý nghĩa của hiềm họa, tai ương. Là một nhà văn Mỹ gốc Do Thái, sống trong cộng đồng hơn 90% là người Do Thái, cũng như Saul Bellow, Philip Roth vẫn thường lấy trải nghiệm của dân tộc mình làm chất liệu cho sáng tác. Trong đó, cảm thức về thảm họa và khả năng đấu tranh của con người trong thảm họa trở thành một chủ đề lớn trong tác phẩm của Roth nói riêng và của các nhà văn Do Thái nói chung.

Trong tác phẩm, bối cảnh truyện được xây dựng tại thành phố Newark thuộc bang New Jersey năm 1944 tại Mỹ, khi một nạn dịch thảm khốc lan tràn các bang gây ra chết chóc, đau thương cho hàng vạn người dân - dịch bại liệt (polio). Không tìm ra nguyên nhân, cũng không có thuốc cứu chữa, nạn dịch như một gã thần chết vô hình mà ngang ngược, có thể lấy mạng bất cứ ai nếu muốn, từ một cậu bé giỏi giang, ngoan ngoãn, khỏe mạnh đến những người có sức đề kháng lý tưởng, sống trong môi trường vô trùng. Đặt trong bối cảnh xã hội ấy, Roth đã tái hiện một trong những nỗi bất an lớn của loài người trong sự đương đầu với thảm họa: bệnh tật.

Mối đe dọa của cộng đồng được cụ thể hóa thông qua một biến cố của cá nhân - Bucky Cantor. Trong tiểu thuyết, Cantor sinh ra và lớn lên ở Newark - Hoa Kỳ nhưng nguồn gốc Do Thái vẫn luôn tác động dù trực tiếp hay gián tiếp tới cuộc đời nhân vật. “Những vụ bạo lực gây hấn như cơm bữa chống người Do Thái ở Newark trong suốt quãng đời niên thiếu sống ở khu ổ chuột đã ảnh hưởng rất nhiều đến việc hình thành nên quan điểm sống của ông Cantor và tiếp đó là của đứa cháu ngoại ông”. Thời kỳ câu chuyện xảy

ra vào đầu những năm 1940, khi cuộc Thế chiến II đang trong tình trạng gay gắt, căng thẳng, đồng thời chủ nghĩa bài Do Thái cũng để lại nhiều chấn động. Nó tạo nên trong tâm thức con người ta sự phản ứng và đấu tranh thường trực trước bất kỳ biến cố nào. Ông ngoại của Cantor khuyến khích cháu mình cần biết đấu tranh bảo vệ bản thân với tư cách là một con người và là một người Do Thái, cần thấu hiểu rằng tranh đấu không bao giờ kết thúc, rằng cuộc sống là “một chuỗi đặng độ khắc nghiệt, một khi ta buộc phải trả giá thì ta trả”. Như Roth đã nói, cách để một người trưởng thành đó là làm quen với tai ương thì dường như đây chính là sở trường của ông. Trong *The plot against America* (Âm mưu chống lại Mỹ), nhân vật cũng được đặt trong bối cảnh Newark thời Thế chiến II và với một nỗi sợ hãi bất tận từ một đối thủ vô hình. Newark đối với sáng tác của Philip Roth cũng giống như Dublin với James Joyce, một địa điểm gắn liền với những kỷ niệm tuổi thơ và những trải nghiệm quý báu của một dân tộc đau thương mà mạnh mẽ. Sống trong cộng đồng của một dân tộc lưu vong, tinh thần sẵn sàng tranh đấu và đương đầu với hiểm họa trở thành nét tính cách đặc trưng cho nhân vật.

Bucky là cái tên gọi nhớ đến một nhân vật trong bộ truyện tranh nổi tiếng *Captain America* của Joe Simen và Jack Kirby ra đời năm 1941 - bộ tác phẩm về siêu anh hùng gắn liền với những sự kiện lịch sử quan trọng trên thế giới, trong đó có chiến tranh chống phát xít Đức. Bucky Barnes là bạn thân của Captain America, một anh hùng kiên cường đấu tranh vì lý tưởng của dân tộc, mồ côi từ nhỏ, đã từng bị loại khỏi hàng ngũ quân đội vì lý do sức khỏe và chiều cao. Với lý tưởng cao cả và sự can trường đáng cảm phục, anh và người bạn của mình đã tham gia vào một tổ chức bí mật với mục đích loại trừ cái ác và chiến đấu vì Tổ quốc. Sự trùng hợp dù vô tình hay hữu ý này đã gợi đến hình ảnh những người anh hùng trẻ tuổi với sức mạnh đấu tranh phi thường trong những năm 1940 như một biểu tượng của “giấc mơ Mỹ” trong lịch sử.

Trong cuốn tiểu thuyết cuối cùng, thay vì xây dựng một hình tượng nhân vật đã ở đỉnh cao của sự thành đạt hay đã trải qua một cuộc đời sóng gió, Roth lại tái hiện chân dung cuộc đời một giáo viên thể dục trẻ tuổi đang ở những ngã rẽ cuộc đời. Anh được đặt vào trạng huống buộc phải lựa chọn. Mang tiểu sử của một công dân Do Thái thuộc tầng lớp hạ lưu, Bucky là nhân vật thể hiện rõ ước mơ mong muốn đổi đời của giấc mơ Mỹ. Bằng việc kết hôn với Marcia – con gái của một gia đình trung lưu, anh sẽ đưa cuộc đời mình vào một thế giới mới tốt đẹp và có tương lai hơn, một thế giới khác hẳn, nếu không muốn nói là đối lập hoàn toàn với thế giới anh đang sống. Ấn ức đấu tranh đã bộc lộ ngay từ hành động chạy trốn từ bên trong - sự chạy trốn khỏi quá khứ và nguồn gốc của mình. Hành động này của Cantor cũng không khác gì với Neil - nhân vật chính trong tiểu thuyết đầu tiên của Philip Roth *Tạm biệt, Columbus* (*Goodbye, Columbus, 1959*). Tình yêu của Neil

dành cho Brenda được xem như một cách trốn thoát khỏi nguồn gốc hạ lưu, khi mà trên thực tế, anh muốn kết hôn với một người có thể cho anh cơ hội vươn tới một lối sống đích thực, phù hợp với con người anh trong thời điểm hiện tại.

Dịch bại liệt ập đến bất ngờ khiến con người không kịp phản ứng, không biết phải làm gì là đúng là sai. Trước khi cải thiện vệ sinh môi trường, người nhiễm bệnh trong một hình thức nhẹ hơn và có được khả năng miễn dịch với nó. Nhưng sau khi vệ sinh và điều kiện sống trở nên tốt hơn, thậm chí phong trào đập ruồi và cách ly của tổng thống được lan rộng thì nguyên nhân chết người do bại liệt lại tăng lên đáng kể. Dịch bệnh khiến ta liên tưởng tới chủ nghĩa phát xít hay bất cứ hình thức bạo lực, hiểm họa nào đang đe dọa cuộc sống loài người. Nó có thể hiện hình trong nạn đói, khủng bố, chiến tranh, thiên tai, thậm chí một tai họa thuộc về cá nhân.

Đứng giữa hai sự lựa chọn ở lại với lũ trẻ và đương đầu với bệnh dịch hay là ra đi cùng tương lai đầy hứa hẹn với người yêu, chút hạnh phúc nhỏ nhoi và tình yêu với lũ trẻ không đủ níu giữ anh khỏi sự hoang mang đầy phức tạp giữa những câu hỏi không thể tìm ra lời đáp của số phận. Không phải bệnh dịch hay trách nhiệm mà hơn cả, đó là nỗi hồ nghi về bản chất của sự tồn tại, của sự sống và cái chết với những quy luật riêng của nó. Newark và Indian Hill được tái hiện như hai biểu tượng không gian của hai khu vực đối lập hoàn toàn mà trong mối quan hệ với hai thái cực ấy, nhân vật được đặt vào để xác lập bản sắc của chính mình. Một vùng đất chết chóc, tang thương gắn liền với lương tâm và trách nhiệm của một anh hùng. Và một vùng đời trong lành, an toàn với sự vẫy gọi của tình yêu và hạnh phúc cá nhân. Trong mối quan hệ ấy, Cantor phải xác lập cho mình một cách ứng xử như một sự thử nghiệm với số phận một cách quyết liệt và dứt khoát.

Ngày đầu tiên của Cantor tại trại hè là một ngày của sự hạnh phúc và lý tưởng. Với hi vọng sẽ mang lại cho nơi này một không khí mới, anh háo hức với những con người dễ thương, đáng yêu và công việc mơ ước của mình, đối lập hoàn toàn với sự u ám, chết chóc ở Newark. Thế nhưng, nơi tưởng rằng sẽ an toàn lại chính là nơi mầm mống căn bệnh bắt đầu xuất hiện với những thảm họa liên tiếp. Sau bảy ngày, Donal – một học sinh gần gũi nhất với Cantor bị mắc bại liệt, sau đó lan sang cô em gái của Marcia, rồi chín trại viên khác khiến trại hè phải đóng cửa.

Sự ra đi của Cantor không những không giúp anh có được cuộc sống hạnh phúc bên cô người yêu lý tưởng mà thực tế, ngay cả khi thoát được thực tại thì anh lại rơi vào một thảm họa khác cũng không kém phần bất hạnh. Cảnh huống của Cantor khiến ta liên tưởng đến hình ảnh Harry Angstrom với những cuộc trốn chạy không ngừng trong bé tắc và quần quanh trong tiểu thuyết *Thỏ ơi, chạy đi (Rabbit, run)* của John Upkide. Trong một lần vì chán ngấy và mệt mỏi với cuộc sống đời thường, Harry nghĩ đến hành động bỏ nhà ra đi,

để lại vợ con. Trên đường bỏ đi, anh gặp một cô gái điếm và mắc vào trách nhiệm làm cha bởi khiến cô mang thai. Và anh lại chạy trốn, trở về với vợ con. Thế nhưng, không may đứa con vừa chào đời đã bị chết yểu, trong nỗi bất hạnh của mình và sự đau đớn của người vợ, không thể chịu đựng thêm được nữa, anh lại quyết định ra đi lần nữa.

Với Bucky Cantor, ra đi hay ở lại cũng là một sự lựa chọn và giá trị cũng chỉ như nhau. Anh đã quyết định ra đi nhưng rồi mằm mống căn bệnh vẫn đeo bám và gieo rắc tới nơi ở mới. Và nếu ở lại đương đầu với trận dịch, ai chắc rằng anh sẽ an toàn và hạnh phúc. Mỗi quyết định của sự chọn lựa rốt cục cũng chỉ là kết quả của một trò may rủi của số phận. Đã qua rồi cái thời “ở hiền gặp lành”. Trong *Ám mưu chống lại Mỹ*, nhân vật chính từng nói: “Đôi khi anh may mắn nhưng đôi khi thì không. Mọi cuộc đời là một sự may rủi, và khi bắt đầu một nhận thức - may rủi - sự sắp đặt của ngẫu nhiên - là mọi thứ”. Hơn ai hết, Cantor hiểu rõ tính chất may rủi của ngẫu nhiên này. Bởi hành động hạ bệ sự tồn tại và khả năng siêu việt của một hình tượng thiêng liêng như Chúa sẽ là gì nếu không phải để tìm ra một sự lý giải mới khách quan hơn, thực tế hơn cho những thảm họa đã xảy đến với loài người. Bệnh tật bỗng dưng ập đến, vồ chặt lấy con người và họ không thể làm gì với nó. Sự nhiễm bệnh của Bucky Cantor đã chỉ ra một thực tế rằng, tai họa không chừa một ai, mặc dù có cố gắng chạy trốn thì ta vẫn phải đương đầu. Khi ấy cái ngẫu nhiên trở thành tất yếu.

Có lẽ, Roth là một trong những nhà đạo đức dám đào sâu vào góc khuất của bản thể cá nhân nhất về những điều mà chúng ta chưa hoặc không dám nói. Đó là những câu chuyện kiểu tự truyện về mâu thuẫn vẫn đang thâm chảy trong mạch ngầm tư tưởng, giữa cái chúng ta muốn và cái ta có thể, giữa cái ta biết và cái ta tin. Và cuộc chiến này cũng khủng khiếp, tổn thất không kém gì cuộc chiến trên chiến trường mà bạn bè của Cantor đang trải qua. Con người dường như bất lực trước hoàn cảnh và lịch sử. Số phận cá nhân phụ thuộc vào trò may rủi của cái ngẫu nhiên.

Bối cảnh tiểu thuyết có phần nào liên hệ với tác phẩm *Dịch hạch* của Albert Camus, cũng ra đời ngay sau Thế chiến II. Dịch hạch xảy ra cũng mang đến những thảm họa, hốt hoảng, chết chóc cho một thành phố. Nhân vật Rambert cũng có người yêu ở Paris nhưng không nỡ bỏ thành phố đến với hạnh phúc riêng. Cũng có linh mục Panelou với những suy nghĩ về ảnh hưởng của Chúa trong đời sống con người hiện đại. Và cũng có một bác sĩ Rieux làm việc ngày đêm tìm cách đưa thành phố thoát khỏi đại nạn. Nhưng khác với Camus, Philip Roth đã gộp tất cả nhân vật đó vào trong một hình tượng Bucky Cantor. Thảm họa cá nhân hiển hiện song trùng với thảm họa cộng đồng, khiến sức gọi của vấn đề càng trở nên mạnh mẽ. Thay vì trải ra nhiều nhân vật với những thể hiện trải nghiệm khác nhau, Roth để cho nhân vật của mình quấn quanh, hỗn loạn giữa một mớ biến cố cùng

hàng tá quan hệ. Anh phải buộc tự lựa chọn, vừa chạy trốn vừa đương đầu với tất cả bất hạnh ập đến. Gánh trên vai không chỉ là cuộc sống của riêng anh mà nó còn ảnh hưởng không nhỏ tới cộng đồng. Cũng đề cập tới vấn đề dịch bệnh và những người hùng đứng lên chống dịch bệnh, nhưng dưới cái nhìn của chủ nghĩa hiện sinh, Camus chỉ tin vào hiện hữu, tin vào mỗi phút giây hiện tại của đời sống để khẳng định “cứu rỗi nhân sinh là một chữ quá lớn với tôi. Tôi không nhìn xa như thế. Tôi chỉ chú ý đến sức khỏe. Sức khỏe của con người là trước tiên”. Trong khi đó, Roth hướng tới một vấn đề phức tạp và quần quanh khác: lòng tôn nghiêm và tốt bụng có thể trở nên cay đắng như thế nào trước mối đe dọa và những trách nhiệm khổng lồ.

Báo ứng là một áng tiểu thuyết nhẹ nhàng khoảng 250 trang (bản dịch) đội lốt dưới một nhan đề đầy sức nặng ám ảnh. “Nemesis” trong thần thoại Hi Lạp là tên của một nữ thần tiên đoán sự trừng phạt của công lý, một người có nhiệm vụ lấy lại công bằng và thực hiện hành động trả giá cho mọi hành động của loài người. Sau tất cả quá trình chạy trốn khỏi bệnh dịch, Bucky Cantor cuối cùng cũng được diện kiến vị thần báo ứng ở chương cuối tác phẩm. “Nemesis” còn có thể được hiểu là kẻ thù, một lực lượng mà con người không thể vượt qua, phải chấp nhận nó với vai trò mình là nạn nhân. Ở đây, nó tồn tại dưới nhiều dạng thức như tuổi già, cái chết, bất hạnh, bệnh tật. Cả Newark phải đối đầu với cơn khủng hoảng của bệnh dịch, khu Weequahic đứng trước vấn nạn diệt vong, còn Bucky Cantor cũng mắc phải sự bại liệt của lương tâm. Anh xác định giá trị bản thân bằng chính trách nhiệm và sự tự vấn.

Sau 20 năm, Cantor vẫn cố chấp một ám ảnh đầy tội lỗi: “Coi bệnh dịch bại liệt trong đám nhỏ ở khu Weequahic và ở trại Indian Hill chỉ là một tai họa là điều thầy không sao chấp nhận được. Thầy cần phải biến tai họa đó thành tội lỗi... Coi sự kiện đó là vô mục đích, ngẫu nhiên, vô lý, và chỉ là bi kịch không sao khiến thầy thỏa mãn”. Nó ám ảnh, dày vò và rượt đuổi nhân vật suốt quãng đời còn lại, biến họ thành những nạn nhân khốn khổ của suy nghĩ, thái độ của chính mình. Câu chuyện kết thúc trong khi câu hỏi tự vấn của nhân vật vẫn chưa thể tìm ra lời đáp, nó mãi mãi là một bí ẩn.

Bởi vì Indian Hill thực sự cũng trở thành ảo mộng trong câu hỏi của anh về một thế giới tốt đẹp hơn. Phân vân giữa hai lựa chọn là một câu hỏi thuộc về lương tâm và trách nhiệm làm người. Đứng trước sự diệt vong của bệnh dịch, Bucky tự hỏi: “Chúa không có lương tâm sao?”, “Trách nhiệm của Chúa ở đâu?”, nhưng rồi sau cùng anh lại lựa chọn giải pháp từ bỏ lương tâm và trách nhiệm với công việc hiện tại giống như cái cách Chúa đã đối xử với lũ trẻ của anh. Như vậy, lòng tốt và sự cứu rỗi của Chúa đã hiện hình trong hình dạng của sự khủng hoảng đạo đức. Nơi đó, biểu tượng của đức tin, chỗ dựa vững chắc và tuyệt đối của con người bị đem ra truy vấn, nghi ngờ. Theo truyền thuyết, người Do Thái là

người đầu tiên được nhìn thấy ánh sáng của Đấng Thiên chúa, nhưng giờ đây, một trong những cây bút đại diện của họ lại là người đang đặt ra dấu hỏi lớn về sự tồn tại và khả năng thực sự của Đấng toàn năng.

Cuộc đương đầu chống lại một hình tượng khổng lồ và vĩ đại như Chúa trời thực chất đến cùng lại biến con người trở thành kẻ đối đầu chống lại chính mình. Bởi lẽ, vượt lên cả tôn giáo, điều thiết yếu nhất đối với ta là cuộc chiến cho sự tồn tại và hiện hữu để đi tìm ý nghĩa cuộc đời. Khi không thể giải thích được một vấn đề, người ta lại vin vào sự khải huyền và quyền năng của những đấng siêu nhiên. Chúa là sản phẩm mà loài người đã tự tạo cho mình. Bác bỏ và phủ nhận sản phẩm ấy, khác nào con người đã tự bác bỏ và phủ nhận chính mình.

Báo ứng không chỉ xuất hiện trong Nemesis mà đã tạo thành một chuỗi trong các sáng tác của Philip Roth. Đó là cái chết của nhân vật chính trong *Mọi người*, là những tội lỗi nực cười mà thảm khốc trong *Phần nộ*, và cũng là chuỗi ngày tháng đau khổ và bất lực của một diễn viên kịch khi về già khi đối mặt với sự tan biến của tài năng và lí trí trong *Khiêm nhường* mà Roth đã gọi là “sự nối tiếp những trăn trở của tôi về trận đại hồng thủy”. Mỗi tiểu thuyết là một biến dạng của hiểm họa có thể xảy ra trong đời người, ở đó, con người càng vùng vẫy càng bị lún sâu, càng đấu tranh càng chịu bất hạnh. Nhưng không vì thế mà ta buông xuôi, phó mặc. Philip Roth, cũng kiên cường như các nhân vật của ông, luôn đấu tranh không mệt mỏi cho hành trình tìm kiếm sức sống của con người. Vì thế mà dấu mỗi tác phẩm kết thúc không được như “happy ending” thì độc giả vẫn chờ đón và hi vọng ở các sáng tác của ông, như một tiếng nói vọng từ đáy sâu con người bản thể.

Nhân vật tôi cho rằng: “Tôi phải nói rằng mặc dù tôi rất cảm thông với những nỗi đau buồn chông chất đã khiến đời thầy tàn lụi, nhưng đây không gì khác hơn là sự ngạo mạn ngu ngốc, không phải là sự ngạo mạn của ý chí hay tham vọng mà là sự ngạo mạn của trí tưởng tượng, của sự cảm nhận ngây ngô về tôn giáo”. Suy nghĩ hoặc là Chúa hoặc là mình của Bucky Cantor chỉ là một câu trả lời miễn cưỡng thuộc về trách nhiệm trong sự mông muội của con người khi chạm mặt với cõi hư vô. Có những điều không phải vì ta không tri nhận được thì không có nghĩa là nó không hề tồn tại. Vũ trụ tồn tại rộng lớn và không tưởng hơn nhiều so với bộ óc nhỏ bé của loài người. Lời tự thú của nhân vật tôi đã hé lộ tư tưởng đấu tranh cho một quan điểm mới về hiện thực và chân lý trong xã hội hiện đại.

Dịch bại liệt là một sự kiện hư cấu nhưng khi đặt vào không gian của Newark năm 1944 với những sự kiện lịch sử có thật, Roth đã tái hiện nó theo phương diện bệnh tật là hình thức cực đoan nhất của nỗi bất hạnh. Nó giống như một bài toán, một phép thử vận may mà tác giả dựng lên cho nhân vật của mình. Bại liệt ở Mỹ đã không đủ lớn để biến thành nạn dịch, nhưng rất có thể nó sẽ quay trở lại trong tương lai, có thể là dịch bệnh, có

thể là thảm họa của những hình thức khác như khủng bố, chiến tranh, diệt chủng. Lấy cái ảo trong văn học để nói cái thực ngoài đời sống, cuộc đời Bucky Cantor là một ẩn dụ lớn về cái ngẫu nhiên của đời người.

3. KẾT LUẬN

Được coi là “một tiểu thuyết về sự đau thương và mạnh mẽ”, *Báo ứng* đã mang đến cho độc giả những câu chuyện thâm thúy về sự đấu tranh và đương đầu của con người trong hoàn cảnh khốc liệt nhất: “một là gục ngã và một là tạo ra giá trị của chính mình”. Bại liệt, cũng như biết bao hình thức tàn bạo nào khác của thiên nhiên và nhân tạo đều là một thảm họa mà con người có thể trải qua. Nhà văn đã đặt vào hoàn cảnh đó là những gợi mở đầy trăn trở về những vấn đề nhạy cảm của con người cá nhân: chiến tranh, thiên tai, khủng bố, diệt chủng. Khác với các cây bút hiện đại khác luôn tìm kiếm một bức tranh toàn vẹn, hoàn hảo của hiện thực thì Philip Roth lại phơi bày những góc cạnh gồ ghề, u tối, chú ý tới vùng ngoại biên, dung nạp những thứ được coi là phi trung tâm như các cộng đồng di dân hay những bất ổn trong lòng xã hội hiện đại, hướng văn học tới những khía cạnh mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Philip Roth (2013), *Báo ứng*, Hà Nguyễn, Sao Mai dịch, Nxb Trẻ.
2. Robert Loss, *Philip Roth's Nemesis: The case against God and man*, www.popmatters.com
3. Geogre J. Searles, *A conversation with Philip Roth*, www.latimes.com

THE STRUGGLE IN PHILIP ROTH'S NEMESIS

Abstract: *Philip Roth is an American novelist with remarkable writing carrer in both quantity and quality. Talking about Jewish identity, his works explore the insight and intense view about morden human, especially about personal disaster and how to confront it. Nemesis which is his latest novel is a complicated, inexplicable question about the struggle for existence of human.*

Keywords: *Philip Roth, Nemesis, struggle*

THỨC ĐẨY HỌC TẬP ĐỘC LẬP TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC THÔNG QUA ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH

Ngô Hải Chi¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết này tập trung phân tích bản chất của đánh giá quá trình và những tác động của nó đối với việc thúc đẩy hoạt động học tập độc lập trong giáo dục đại học. Dựa trên các kết quả nghiên cứu đã tiến hành, tác giả đề xuất mô hình đánh giá và hệ thống các giải pháp giúp sinh viên tự chịu trách nhiệm về việc học của chính mình, nghĩa là trở thành những người học độc lập. Tác giả hy vọng nghiên cứu bước đầu này sẽ gợi mở những giải pháp mới và hiệu quả, cho những nghiên cứu sâu hơn, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: học tập tích cực, đánh giá, đánh giá quá trình, giáo dục đại học, học tập độc lập.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đào tạo theo hướng phát triển năng lực người học đã và đang trở thành xu thế tất yếu và phổ quát của giáo dục thế giới. Trong đó, năng lực quan trọng nhất giúp người học có thể học tập suốt đời, làm giàu tiềm năng của bản thân, đáp ứng kịp thời các yêu cầu đa dạng và biến đổi không ngừng của xã hội chính là năng lực học tập độc lập. Học tập độc lập là hoạt động nền tảng để phát triển các năng lực khác của mỗi người. Xuất phát từ triết lý đánh giá để phát triển học tập (assessment for learning) hay đánh giá vì sự tiến bộ của người học, đánh giá quá trình (formative assessment) có tác động to lớn trong việc thúc đẩy hoạt động học tập độc lập của người học, giúp người học phát hiện mình đang ở đâu, đã thay đổi thế nào, đã đạt được gì trên con đường tiến tới mục tiêu học tập cá nhân để tự điều chỉnh và thích nghi.

Tuy vậy, thực tế đào tạo tại các trường đại học hiện nay cho thấy: các giảng viên chỉ mới chú trọng khâu đánh giá tổng kết qua các bài thi kết thúc học phần, khóa luận, bài thi tốt nghiệp mà chưa thật sự coi trọng việc đánh giá quá trình. Các hoạt động đánh giá quá trình vẫn phần nhiều hướng tới việc phân loại, chứng minh người học đã đạt được một mức

¹ Nhận bài ngày 19.04.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Ngô Hải Chi; Email: nhchi@daihocthudo.edu.vn

độ thành tích nào đó chú ít quan tâm tới việc cung cấp những thông tin phản hồi giúp sinh viên theo dõi tiến bộ của bản thân và không ngừng cải tiến chất lượng học tập.

2. NỘI DUNG

2.1. Đánh giá quá trình

Đánh giá quá trình được thực hiện trong quá trình dạy học, có ý nghĩa phân biệt với những hoạt động kiểm tra đánh giá trước khi bắt đầu quá trình dạy học một môn học nào đó (placement assessment - đánh giá sơ khởi/đánh giá xếp lớp) hoặc sau khi kết thúc quá trình dạy học môn học này (summative assessment - đánh giá tổng kết). Các chuyên gia trong lĩnh vực nghiên cứu về đánh giá và đo lường trên thế giới đã đưa ra nhiều ý kiến, quan điểm về đánh giá quá trình [5, pp.365-379], [7, pp.199-218], [8], [9, pp.77-84], [10, pp.183-204], nhưng nhìn chung đều thống nhất một số đặc điểm bản chất sau:

Về mục đích: hướng tới sự phát triển của người học, giúp người học cải thiện quá trình học tập của bản thân, chứ không phải là việc chứng minh sinh viên đã đạt được một mức độ thành tích nào đó. Đánh giá quá trình còn giúp chuẩn đoán hoặc đo kiến thức và kỹ năng hiện tại của người học nhằm xác định một chương trình học tương lai cho phù hợp.

Về chủ thể: do giảng viên hoặc đồng nghiệp (đánh giá đồng đẳng) hay do người học (tự đánh giá) cùng thực hiện. Trong đó, tự đánh giá giữ vai trò trung tâm và chủ động trong tất cả các quá trình học tập.

Về bối cảnh: trong hoặc ngoài nhà trường, chính thức hoặc không chính thức, trong giờ lên lớp hoặc ngoài giờ lên lớp.

Về kết quả: là các dạng phản hồi. Phản hồi không chỉ đơn thuần là điểm số, mức độ, thành tích đạt được mà bao gồm những nhận xét cụ thể về những tiến bộ, về mức độ nắm vững thông tin, những tồn tại của quá trình học tập..., đồng thời đưa ra các gợi ý để tiếp tục cải thiện, điều chỉnh trong những bước tiếp theo.

Về tính chất: thường xuyên, liên tục. Đánh giá quá trình không phải là một lát cắt, một sự kiện, qua một bài kiểm tra mà là một tập hợp các đánh giá liên tục trong suốt quá trình học tập.

Từ việc tóm lược các ý kiến trên, có thể đưa ra định nghĩa khái quát: *đánh giá quá trình là một tập hợp các đánh giá, phản hồi liên tục, chính thức và không chính thức mà giảng viên và người học sử dụng trong suốt quá trình học tập một môn học/khóa học nhằm mục đích cải thiện quá trình học tập của người học.*

Có thể hình dung rõ hơn bản chất của đánh giá quá trình trong tương quan, so sánh với đánh giá tổng kết như sau:

Đánh giá tổng kết	Đánh giá quá trình
Đánh giá “kín”, hình thức đơn điệu (chủ	Đánh giá “mở”, với nhiều hình thức đa

yếu bằng hình thức viết, vấn đáp)	dạng (dự án, trình diễn, thực hành, hồ sơ học tập, nhật ký ...)
Do người dạy thực hiện	Có sự tham gia của người học
Cạnh tranh	Hợp tác, chia sẻ, định hướng
Đánh giá dựa vào kết quả cuối cùng	Đánh giá dựa vào quá trình học tập
Đánh giá cuối khóa	Đánh giá từng phần
Điểm là quan trọng	Năng lực học tập là quan trọng
Chức năng phân loại, sàng lọc	Chức năng theo dõi, cải tiến, phát triển
Mang tính thủ tục	Mang tính văn hóa, nhân văn

2.2. Tác động của đánh giá quá trình với hoạt động học tập độc lập của sinh viên

Học tập độc lập (Independent Learning) trong tiếng Việt quen được gọi là tự học, chỉ cách học tập không phụ thuộc, học tập dưới chính sự quản lí của mình chứ không dựa vào chỉ dẫn, quyết định, mệnh lệnh hay tác động trực tiếp của người khác. Yếu tố then chốt, đặc trưng cho học tập độc lập là sự chuyển giao trách nhiệm trong quá trình học tập từ người dạy sang người học. Ở đó, người học có những đặc điểm: 1- Tính tự định hướng, tự chủ trong nhận thức; 2- Tính chủ động, tự lực trong hành động; 3- Tính tự nguyện, tự giác trong thái độ, xúc cảm [1, tr. 32-33, 24], [3, tr.4-7, 21].

Hoạt động học tập độc lập có vai trò quyết định trong sự phát triển của mỗi cá nhân. Sự phát triển đó không đơn thuần là điểm số, là những thành tích người học đạt được mà quan trọng hơn là những năng lực, phẩm chất để người học có thể học tập suốt đời, thích ứng đối với các yêu cầu ngày càng cao trong gia đình, nhà trường và xã hội. Đặc biệt trong đào tạo tín chỉ hiện nay ở trường đại học, học tập độc lập là con đường chính yếu để sinh viên có thể tự cải biến mình, tự rèn luyện mình để trở thành chuyên gia về một nghề. Để thúc đẩy học tập độc lập trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay, các trường phải tiến hành đồng bộ nhiều giải pháp từ nội dung chương trình, phương pháp dạy học, môi trường học tập... Trong đó, chuyển đổi từ đánh giá kết quả sang đánh giá quá trình là một giải pháp mang tính chất chiến lược nhưng còn ít được quan tâm.

Các nghiên cứu trên thế giới đã chỉ ra nhiều tác động của đánh giá quá trình đối với học tập độc lập. Trong đó, phải kể đến những tác động cơ bản sau [2, tr.27-32], [5, pp.365-379], [7, pp.199-218], [8]:

Đánh giá quá trình khuyến khích sự nỗ lực, duy trì động lực học tập của sinh viên. Qua đánh giá quá trình, người học thấy được sự tiến bộ của mình và dần tự tin hơn vào bản thân, tham gia vào việc học với mục đích rõ ràng. Hơn nữa, họ được khuyến khích thể hiện những cách thức hoàn thành nhiệm vụ một cách đa dạng phù hợp với những

điểm mạnh, điểm yếu khác nhau của cá nhân, do vậy, nó phát triển sự tự ý thức, lòng tự trọng và động lực học tập của người học. Đánh giá quá trình sẽ cung cấp cho sinh viên (SV) những thông tin kịp thời về sự tiến bộ và những điểm cần khắc phục xuất hiện trong quá trình học độc lập, giúp người học liên tục cải thiện kết quả học tập, giúp họ học tập thành công, học có kết quả rõ ràng. Cảm giác thành công luôn là động lực giúp con người mạnh mẽ hơn và tự tin hơn trong học tập và phát triển cá nhân, thúc đẩy nhu cầu học tập. Việc kết nối nhiệm vụ học tập với thế giới thực của các nhiệm vụ đánh giá quá trình còn giúp người học thấy rõ mục đích của học tập, có động lực học tập hơn, và học tập có ý nghĩa hơn.

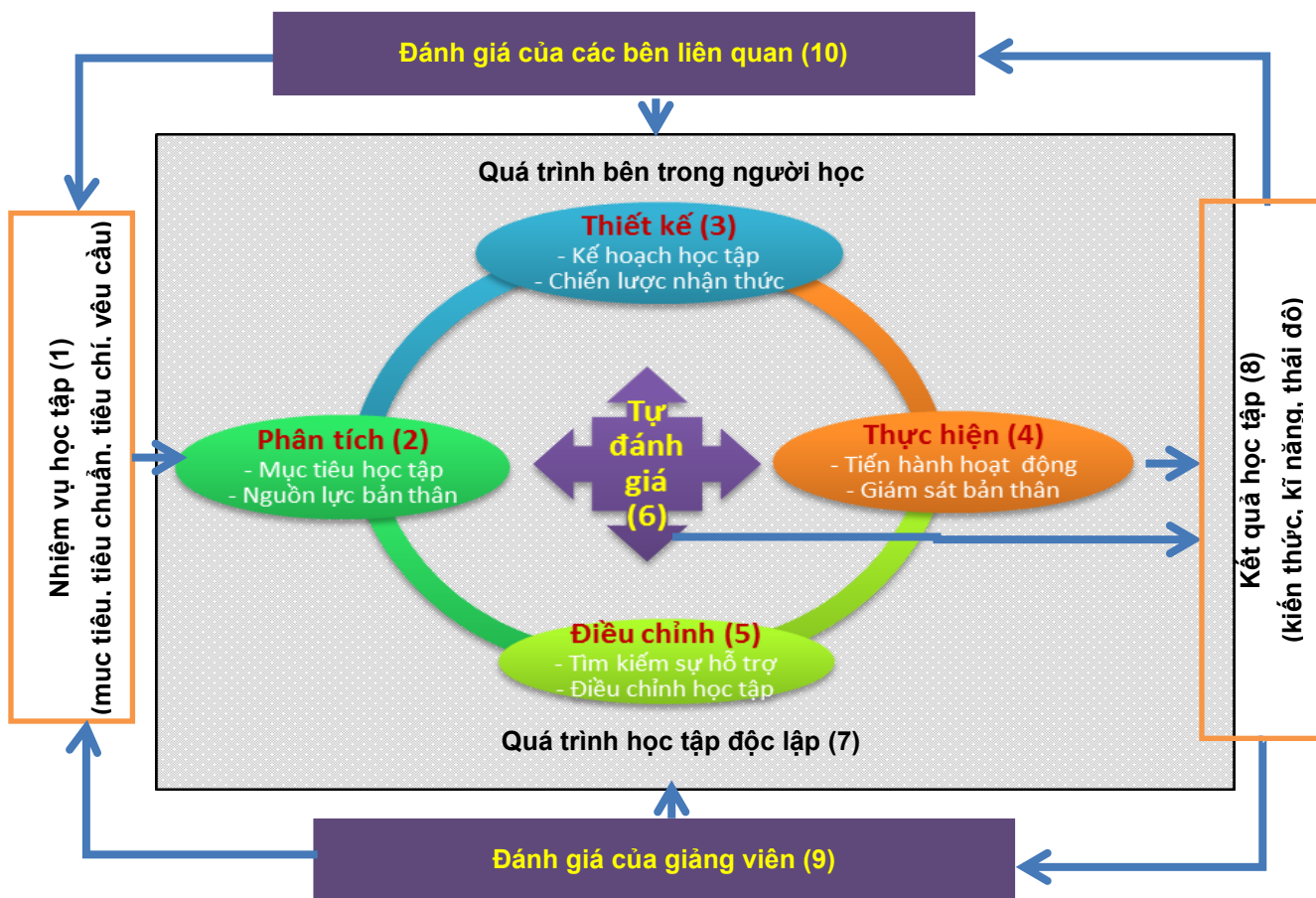
Đánh giá quá trình phát triển tự ý thức của người học. Muốn học độc lập, người học trước hết cần có nhận thức đúng đắn về bản thân là những hiểu biết, ý niệm về chính mình, bao gồm: phong cách học tập, năng lực, điểm mạnh, điểm yếu của bản thân, những điều phù hợp và không phù hợp với mình, triết lí, mục tiêu (ước mơ, lý tưởng); hoàn cảnh, điều kiện sống của bản thân... Chỉ khi SV có những hiểu biết về chính bản thân mình thì trong quá trình học tập độc lập, họ mới có khả năng tự chủ và tự quyết; phân tích, đánh giá chính xác các thông tin để đưa ra những lựa chọn phù hợp với bản thân trong học tập. Đánh giá quá trình luôn khuyến khích SV tự đánh giá, nó cũng cho phép SV có nhiều lựa chọn trong việc kiến tạo và xác định những gì họ sẽ trình bày như một minh chứng về năng lực thật của họ, vì vậy nó phát triển năng lực phản hồi, tự ý thức của mỗi cá nhân người học.

Đánh giá quá trình thúc đẩy các kỹ năng học tập. Đánh giá quá trình đo lường cả quá trình thực hiện chứ không chỉ quan tâm đến kết quả, vì vậy, qua những yêu cầu SV lập kế hoạch, tổ chức, quản lí việc học của mình hay của nhóm, đánh giá quá trình sẽ thúc đẩy các kỹ năng nhận thức, kỹ năng quản lí học tập. Hơn nữa, các nhiệm vụ đa dạng của đánh giá quá trình (đặc biệt là các nhiệm vụ thực) cung cấp các cơ hội để SV áp dụng các kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào giải quyết các vấn đề trong thực tiễn, tăng cơ hội chia sẻ, hợp tác giữa các thành viên trong nhóm học tập, giữa các cá nhân với nhau, giúp họ rèn kỹ năng hợp tác, giao tiếp, tạo môi trường học tập thân thiện... Nó cũng đòi hỏi sinh viên phải kiến tạo 1 sản phẩm chứ không phải chọn hay viết ra 1 câu trả lời đúng. Điều này sẽ tạo điều kiện cho dạy học kiến tạo, phát huy tính độc lập, sáng tạo của người học, đặc biệt là phát triển các kỹ năng tư duy bậc cao như phân tích, phản hồi, sáng tạo... làm nền tảng cho học tập độc lập

Tóm lại, nếu tổ chức tốt đánh giá quá trình sẽ hình thành động cơ học tập đúng đắn cho người học, phát triển những kỹ năng giúp người học tổ chức quá trình học độc lập của mình, đồng thời những nhiệm vụ xác thực trong đánh giá quá trình cũng tạo môi trường thuận lợi để thúc đẩy quá trình học tập độc lập diễn ra.

2.3. Mô hình đánh giá quá trình hướng tới thúc đẩy học tập độc lập của SV

Lấy cảm hứng từ mô hình thiết kế ADDIE [6] và dựa trên các nghiên cứu lí luận về học tập độc lập, đánh giá quá trình, chúng tôi đề xuất mô hình đánh giá quá trình hướng tới thúc đẩy học tập độc lập của SV như sau:



Hình 1: Mô hình đánh giá quá trình hướng tới thúc đẩy học tập độc lập

Mô hình trên diễn giải cấu trúc của quá trình học tập độc lập diễn ra bên trong người học (5 pha: phân tích, thiết kế, thực hiện, điều chỉnh, đánh giá) và những mối liên hệ với các yếu tố của đánh giá quá trình (tự đánh giá, đánh giá của giảng viên, đánh giá của các bên liên quan).

Quá trình học tập độc lập được kích hoạt từ một nhiệm vụ học tập (1) do giảng viên (GV) thiết kế (bài tập) hoặc từ một yêu cầu của thực tiễn (tình huống). Mỗi nhiệm vụ học tập bao gồm những tiêu chí, tiêu chuẩn, yêu cầu đòi hỏi người học đạt được. Trong giảng dạy, ở giai đoạn này, ngoài việc cụ thể hóa các mục tiêu nhiệm vụ đáp ứng (đạt được gì?) và tiêu chí điều kiện (làm được trong điều kiện nào?), GV còn phải phổ biến cách thức quy trình đánh giá, công cụ và các tiêu chí áp dụng khi đánh giá (đạt mức độ nào thì được đánh giá ra sao?).

Quá trình học tập độc lập của người học được mô tả trong khu vực sẫm màu được diễn ra qua 5 giai đoạn:

Giai đoạn 1 - Phân tích (2): Người học tiến hành nhận thức, diễn đạt, xây dựng giải thích cá nhân về ý nghĩa và yêu cầu của các nhiệm vụ học tập được đặt ra. Tự đánh giá và đánh giá ngoài trong giai đoạn này giúp người học phân tích để thấy rõ đối tượng học tập, các nguồn lực hiện có, điểm mạnh, điểm yếu của bản thân để thiết lập được mục tiêu học tập của mình. Đây có thể coi là bước chuyển đổi mục tiêu bên ngoài thành mục tiêu nội tại của người học. Người học định vị rõ mục tiêu và biết mình đang ở đâu trên con đường vươn tới mục tiêu đó, những nguồn lực nào có thể hỗ trợ, những khó khăn nào sẽ phải vượt qua, những lĩnh vực nào cần bổ khuyết, cải thiện ...

Giai đoạn 2 - Thiết kế (3): Từ kết quả phân tích ở giai đoạn trước, ở bước này, người học xác định rõ cách thức, biện pháp, tiến độ để đạt được mục tiêu học tập. Tự đánh giá cung cấp những phản hồi về các kinh nghiệm, các chiến lược học tập trước đó để sinh viên lập kế hoạch ngắn hạn và dài hơi và chiến thuật học tập cho từng môn, từng phần, từng thời điểm, từng giai đoạn cụ thể. Người học xác định rõ các chiến lược nhận thức, các nguồn lực hỗ trợ trong từng giai đoạn, các biện pháp giải quyết khi để ứng phó với các tình huống phát sinh trong học tập. GV và các bên liên quan cũng có thể tham gia vào quá trình thiết kế bằng những thông tin phản hồi về kế hoạch, chiến lược học tập mà người học xây dựng.

Giai đoạn 3 - Thực hiện (4): Người học triển khai tiến hành các hoạt động học tập theo kế hoạch, đồng thời, tự tiến hành giám sát những nỗ lực của bản thân, những sự thay đổi về các yêu cầu của nhiệm vụ, môi trường học tập. Những thông tin phản hồi được cung cấp bởi giảng viên, đồng nghiệp và đặc biệt là sự tự phản ánh của bản thân giúp người học có thể so sánh, tham chiếu được tiến độ, hiệu suất, mức độ phát triển hiện tại với mục tiêu, kế hoạch đã đề ra ở pha suy tính trước, hứng thú thái độ của bản thân. Trên cơ sở đó, người học xác định nên tiếp tục các chế độ học tập hiện tại hay cần thiết phải thay đổi, điều chỉnh. Đồng thời, người học cũng xác định nhu cầu cần hỗ trợ của cá nhân.

Giai đoạn 4 – Điều chỉnh (5): Từ các thông tin giám sát ở giai đoạn 3, người học điều chỉnh hành vi, phong cách, các nỗ lực, thái độ, tình cảm học tập của bản thân để phù hợp với sự thay đổi của nhiệm vụ hay môi trường học tập và theo kịp tiến độ học tập đề ra. Trong giai đoạn này, người học có thể tìm kiếm sự giúp đỡ bên ngoài để cải thiện công việc học tập của bản thân. Thậm chí, khi cần thiết, người học có thể thay đổi hoặc đàm phán lại các nhiệm vụ, điều chỉnh mục tiêu học tập nếu thấy nó không còn phù hợp. Tự đánh giá và đánh giá ngoài vẫn cung cấp thông tin các phản hồi để người học giám sát quá trình điều chỉnh của mình xem những thay đổi đó thật sự phù hợp và hiệu quả để tiếp tục cải thiện.

Quá trình học tập độc lập diễn ra bên trong người học (7) được định hướng và giám sát bởi vai trò trung tâm của hoạt động tự đánh giá (6). Kết quả học tập (8) sau quá trình này có thể là những năng lực mà người học tự phản ánh, tự cảm nhận được từ bên trong hoặc thể hiện ra bên ngoài thông qua các sản phẩm hữu hình và hành vi có thể quan sát được. Việc tự đánh giá hay đánh giá ngoài của GV (9) và các bên liên quan (bạn học, cố vấn học tập, nhân viên, phụ huynh, các đối tượng liên quan hay thậm chí một cái máy tính) (10) trong giai đoạn

này sẽ giúp người học có thể nhìn nhận, đánh giá mức độ thay đổi, tiến bộ, phát triển của bản thân. Khi người học đạt kết quả tốt, sẽ củng cố niềm tin, sự tự ý thức, lòng tự trọng, tăng sự hài lòng và duy trì động lực học tập. Khi kết quả học tập không như ý, việc tự phản hồi những nguyên nhân thất bại, rút ra những bài học kinh nghiệm có giá trị cho quá trình học tập tiếp theo. Các phản hồi bên ngoài này có thể phù hợp, tương đồng, bổ sung nhưng cũng có thể xung đột, không tương thích với kết quả tự đánh giá của người học. Tuy nhiên, dù theo hướng nào, sinh viên cũng cần và nên tích cực tham gia đối thoại, trao đổi, tương tác với các yếu tố bên ngoài để giải thích, làm rõ hơn các kết quả đánh giá phản hồi. Sau quá trình này, lại làm xuất hiện các nhiệm vụ nhận thức mới đòi hỏi người học cần phải tiếp tục học tập và nghiên cứu.

2.4. Các biện pháp đánh giá quá trình hướng tới thúc đẩy học tập độc lập của sinh viên

a. Làm rõ và phổ biến mục tiêu, yêu cầu đánh giá

Sinh viên chỉ có thể đạt được mục tiêu học tập nếu họ hiểu được những mục tiêu, yêu cầu cần đạt được. Mục tiêu đánh giá có chức năng định hướng quá trình học tập độc lập và là căn cứ để tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng. Để làm rõ yêu cầu nhiệm vụ, GV nên cung cấp cho sinh viên phiếu đánh giá theo tiêu chí (Rubric), trong đó các tiêu chí được cụ thể hóa - thành các chỉ báo, chỉ số hay các biểu hiện hành vi có thể quan sát, đo đếm được với các mức/cấp độ hoàn thành khác nhau.

b. Tạo điều kiện cho SV tham gia đánh giá

Tự đánh giá là một hành động không thể tách rời, là trung tâm của quá trình học tập độc lập như đã phân tích ở mục 2.3. SV không chỉ tự đánh giá mà còn có thể được tham gia vào quá trình xác định các tiêu chí đánh giá thế nào là một thành quả tốt, tự thiết kế ra các câu hỏi, các tiêu chí để đánh giá quá trình học tập của mình. Khi người học đảm nhận vai trò tích cực trong việc xây dựng tiêu chí chấm điểm, tự đánh giá, và đề ra mục tiêu, điều đó cũng có nghĩa là người học sẵn sàng chấp nhận cách thức đã được xây dựng để đánh giá khả năng học tập của họ. Cùng với tự đánh giá, cần khuyến khích hoạt động đánh giá đồng đẳng, cho phép người học tham gia vào việc đánh giá sản phẩm, công việc của những người cùng học khác. Qua đó, SV có thể học hỏi những điểm hay hoặc rút kinh nghiệm từ những chưa tốt của bạn; hình thành rõ ràng hơn trong bản thân mình các yêu cầu về học tập, về cách ứng xử với người khác, từ đó, điều chỉnh hay phát triển hành vi, thái độ của bản thân.

c. Cung cấp thông tin phản hồi có chất lượng cao

Có hai dạng phản hồi: phản hồi tích cực - vì sự tiến bộ của người học và phản hồi theo kiểu “khen và chê” - mang tính cá nhân, chung chung, không rõ ràng, chú trọng vào con người và dựa trên quan điểm, cảm nhận của người đưa ý kiến phản hồi. Đánh giá quá trình nên cung cấp các phản hồi tích cực, đưa ra những thông tin cụ thể, trọng tâm vào vấn đề và dựa trên sự quan sát, nêu lên những điểm tích cực và những điểm cần cải thiện. Chọn địa

điểm thích hợp, đặc biệt là khi đưa ý kiến phản hồi những vấn đề cá nhân cần cải thiện nên chọn chỗ riêng tư. Người đưa phản hồi cần dựa trên những hành vi cụ thể, những hiện tượng vừa quan sát và ghi chép được để phản hồi, không tự đánh giá, áp đặt hoặc suy diễn. Khi phản hồi cần nêu cụ thể về những điểm cần cải thiện, nên chú trọng vào những hành vi có thể thay đổi, thảo luận giải pháp cải thiện một cách cụ thể.

d. Kích thích động lực học tập tích cực và lòng tự trọng của SV

Đánh giá dưới dạng nhận xét tích cực của GV, của bạn cùng lớp có tác dụng nuôi dưỡng những suy nghĩ tích cực, hình thành sự tự tin, lòng tự trọng ở SV, khuyến khích, động viên, thúc đẩy người học hành động. Nói đến đánh giá vì sự tiến bộ của SV nghĩa là đánh giá phải làm sao để sinh viên không sợ hãi, không bị tổn thương. Nên bắt đầu phản hồi bằng cách nêu bật những điểm tích cực trước, không nên xâu chuỗi những lỗi, khuyết điểm trong quá khứ, trừ trường hợp cần nhấn mạnh những hành vi có tính chất hệ thống. Đánh giá là vì người nhận, không phải vì người đánh giá. Do vậy, khi đánh giá, GV và người đánh giá cần nghiêm túc, cẩn trọng, tính toán đến tác động của những thông tin phản hồi mà mình đưa ra.

e. Sử dụng các hình thức đánh giá khác nhau

Mỗi cá nhân để thành công học đường, thành đạt, hạnh phúc, để có thể học tập suốt đời cần sở hữu nhiều năng lực, kĩ năng khác nhau. Năng lực học tập độc lập của mỗi cá nhân cũng gồm nhiều thành phần và là một phổ từ năng lực bậc thấp như nhận biết/ tìm kiếm thông tin (tái tạo)... tới năng lực bậc cao (khái quát hóa/phản ánh). Do vậy, GV phải sử dụng nhiều loại hình, công cụ đánh giá nhằm hướng tới việc điều chỉnh các loại năng lực khác nhau của người học ở các mức độ khác nhau. Năng lực học tập độc lập và các thành tố của nó không bất biến mà được hình thành và biến đổi liên tục trong suốt quá trình học và rèn luyện của mỗi cá nhân. Mỗi kết quả kiểm tra đánh giá chỉ là một “lát cắt”, do vậy, mỗi phát xét, quyết định về sinh viên phải sử dụng đủ nhiều thông tin từ các kết quả kiểm tra đánh giá. Mỗi một công cụ đánh giá có những ưu, nhược điểm và thích hợp với những thời điểm, bối cảnh đánh giá riêng. Vì vậy, trong đánh giá quá trình, người dạy nên phối hợp linh hoạt các công cụ đánh giá quá trình để có được nhìn nhận chính xác, tổng thể về người học. Các công cụ đó bao gồm: Sổ ghi chép (nhật ký), báo cáo thực hiện công việc, phiếu học tập, phiếu tự đánh giá của người học (Rubric), bảng kiểm, thang đo, các bài kiểm tra (pre-test/test): kiểm tra đầu giờ, giữa giờ, cuối giờ trong mỗi bài dạy; hệ thống câu hỏi được kết hợp trong quá trình dạy học; phiếu kiểm tra nhanh cuối giờ: điền chỗ trống, viết tự luận ngắn hay hồ sơ học tập...

f. Phản hồi thường xuyên, liên tục trong suốt quá trình học

Ý kiến phản hồi có hiệu quả tốt nhất khi đó là một quá trình liên tục hơn là một quá trình rời rạc một hoặc hai lần. Cần khuyến khích các cuộc trao đổi, thảo luận, phản hồi thường xuyên giữa những người học và giáo viên, sớm biến nó trở thành một thói quen. Các phản hồi cần kịp thời, tốt nhất khi mà sự việc vẫn còn “tươi mới” trong đầu của cả người đưa và nhận phản hồi. Hãy khen ngợi ngay lập tức khi hiệu quả công việc tốt. Còn khi ý kiến phản

hồi là không tích cực, thì hãy phản hồi trong vòng 24 giờ. Tăng cường sử dụng các hình thức phản hồi khác nhau như: tích hợp trong giờ dạy học: chính thức/không chính thức; trong các giờ trả bài; trong các giờ hoạt động khác (trên lớp/ngoài lớp); trao đổi qua, điện thoại, e-mail, blog, wiki... Điều này cũng thúc đẩy các mối quan hệ giữa SV và GV, hay SV với bạn học, tạo môi trường học tập thân thiện tạo điều kiện cho học tập độc lập diễn ra.

g. Tạo cơ hội để thu hẹp khoảng cách giữa hiệu suất hiện tại và mục tiêu kỳ vọng

Đánh giá quá trình hướng tới phát triển các năng lực của người học một cách bền vững, cần tạo điều kiện cho sinh viên khai thác, vận dụng các kiến thức, kỹ năng liên môn và xuyên môn. Các nhiệm vụ đánh giá cần giống như giàn giáo hỗ trợ người học dần tiến đến mục tiêu học tập của mình, tạo cơ hội, môi trường để người học rèn luyện đáp ứng các mức độ phát triển từ thấp đến cao. Việc tạo cơ hội còn bao gồm cả việc cho phép sinh viên thực hiện lại nhiệm vụ hoặc thực hiện các nhiệm vụ tương tự. Giải pháp này cũng đòi hỏi GV tham gia hỗ trợ SV để thu hẹp khoảng cách, tăng cường tư vấn, đối thoại. Phương pháp, công cụ đánh giá và phương pháp sư phạm cần hướng tới phát huy tinh thần tự lực, chủ động và sáng tạo của SV trong học tập, chú trọng thực hành, rèn luyện và phát triển kỹ năng. Qua những phán đoán, nhận xét về việc học của SV, GV nhất thiết phải giúp cho các em nhận ra chiều hướng phát triển trong tương lai của bản thân, nhận ra những tiềm năng của mình. Nhờ vậy, thúc đẩy các em phát triển lòng tự tin, cả hướng phấn đấu học tập và hình thành năng lực tự đánh giá.

3. KẾT LUẬN

Đánh giá quá trình với những phản hồi thường xuyên, liên tục có một vai trò quan trọng trong dạy và học ở đại học. Nó không nhằm mục đích đưa ra kết luận về kết quả giáo dục cuối cùng của từng người học mà tập trung vào việc tìm ra những nhân tố tác động đến kết quả học tập của người học để có những giải pháp kịp thời, đúng lúc, giúp cải thiện, nâng cao chất lượng đào tạo. Đặc biệt, đánh giá quá trình có những tác động mạnh mẽ: khuyến khích sự nỗ lực, duy trì động lực học tập, phát triển tự ý thức, thúc đẩy các kỹ năng học tập tạo môi trường thuận lợi để thúc đẩy hoạt động học tập độc lập của sinh viên diễn ra. Mô hình đánh giá quá trình và các giải pháp đề xuất trên hướng vào việc cung cấp các thông tin phản hồi thường xuyên, đa dạng, có chất lượng, trong đó, nhấn mạnh vai trò quan trọng của tự phản hồi, tự đánh giá. Tuy nhiên, các giải pháp trình bày trên không phải là tất cả mà chỉ đơn thuần mang ý nghĩa khởi đầu, gợi mở cho những nghiên cứu sâu hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ngô Hải Chi (2013), “Đặc điểm và các mức độ của học tập độc lập”, *Tạp chí giáo dục*, Số đặc biệt, 8/2013.
2. Tôn Quang Cường (2009), “Thiết kế quy trình dạy học theo tiếp cận chuẩn quốc tế”, *Tài liệu tập huấn dành cho giáo viên các trường THPT chuyên*, Khoa Sư phạm, Đại học Quốc gia Hà Nội.

3. Đặng Thành Hưng (2012), “Bản chất và điều kiện của việc tự học”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 78, tháng 3/2012.
4. Nguyễn Công Khanh (chủ biên), Đào Thị Oanh, Lê Mỹ Dung (2014), *Kiểm tra đánh giá trong giáo dục*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
5. Harlen, Wynne and James, Mary (1997), “Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4: 3.
6. Molenda, Michael (2003), “In Search of the Elusive ADDIE Model”, *Performance improvement* 42 (5).
7. Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006), “Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice”, *Studies in Higher Education*, 31 (12).
8. Popham, W. J. (2008), *Transformative Assessment*, Alexandria, Virginia: ASCD.
9. Sadler, D. R. (1998), *Formative assessment: Revisiting the territory*, *Assessment in education*, 5(1).
10. Wiliam, D. (2007), *Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*.

PROMOTING INDEPENDENT LEARNING THROUGH FOMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Abstract: *This article focuses on analyzing the nature of the Formative Assessment and its impacts on promoting independent learning in Higher Education. Based on the result of research conducted, the authors also present a model of formative assessment and solutions system that help students to take responsibility for their learning - i.e. become independent learners. The authors hope that this research will suggest new and more effective solutions to fulfill a need in higher education for both practical and theoretical information for Vietnamese experts.*

Keywords: *active learning, assessment, formative assessment, higher education, independent learning*

PHÁT TRIỂN KHU KINH TẾ VEN BIỂN – TỪ LÝ THUYẾT ĐẾN THỰC TIỄN VIỆT NAM

Nguyễn Ngọc Dung¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Đối với Việt Nam, việc xây dựng và phát triển các khu kinh tế ven biển nhằm phát huy lợi thế sẵn có, tạo động lực phát triển các vùng kinh tế trọng điểm luôn đóng vai trò, vị trí quan trọng trong chiến lược phát triển kinh tế quốc gia. Tuy nhiên, cho đến nay, sau hơn 10 năm đi vào hoạt động, thành tựu của các khu kinh tế ven biển ở nước ta còn khá khiêm tốn, chưa đáp ứng được mục tiêu và yêu cầu đề ra. Bài báo tập trung luận giải cơ sở lý luận và thực tiễn liên quan đến chính sách xây dựng và vận hành khu kinh tế ven biển ở Việt Nam, từ đó đánh giá thực trạng và đưa ra những đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của mô hình kinh tế này trong thời gian tới.

Từ khóa: Khu kinh tế, khu kinh tế ven biển, khu kinh tế tự do, đặc khu kinh tế

1. MỞ ĐẦU

Xét theo nghĩa rộng, tất cả các khu vực địa lý được áp dụng những chính sách kinh tế đặc biệt như khu công nghiệp, khu chế xuất, khu công nghệ cao... đều được gọi là khu kinh tế (KKT). Theo nghĩa hẹp, KKT là một khu vực có ranh giới địa lý xác định, xây dựng theo hướng kinh doanh tổng hợp (gồm các hoạt động công nghiệp, nông nghiệp, dịch vụ, du lịch, tài chính, ngân hàng, y tế, giáo dục...) và hướng ngoại; hoạt động theo mô hình “khu trong khu” (gồm khu công nghiệp, khu chế xuất, khu thương mại tự do, khu đô thị...). Quan điểm nghiên cứu của tác giả bài báo theo nghĩa hẹp của khái niệm KKT.

Ở Việt Nam, vai trò của mô hình KKT ở các vùng ven biển (còn gọi là KKT ven biển) đối với phát triển kinh tế vùng và cả nước đã được đặt ra từ những năm đầu của thời kỳ đổi mới. Vào năm 2003, định hướng phát triển kinh tế dựa trên việc xây dựng các KKT được hiện thực hóa khi KKT ven biển đầu tiên được Thủ tướng Chính phủ ra quyết định thành

¹ Nhận bài ngày 01.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Nguyễn Ngọc Dung; Email: nndung@daihocthudo.edu.vn

lập, đó là KKT mở Chu Lai thuộc tỉnh Quảng Nam. Cho đến nay, Việt Nam đã có 16 KKT được thành lập và đi vào hoạt động, được phân bố ở khắp các tỉnh, thành phố trên cả 03 miền Bắc, Trung, Nam với tổng diện tích mặt đất và mặt nước lên tới 814.792 ha¹. Trải qua hơn một thập kỷ, sự phát triển của các KKT ven biển với những ưu đãi về đất đai, hạ tầng, chính sách thuế..., đã góp phần mang lại những thành tựu nhất định trong phát triển công nghiệp và chuyển dịch cơ cấu kinh tế địa phương, thu hút vốn đầu tư trong và ngoài nước... Tuy nhiên, hiệu quả hoạt động của các KKT ven biển còn thấp, cơ chế hoạt động còn nhiều bất cập, chưa thể hiện được vai trò “đầu tàu kinh tế” như mục tiêu và yêu cầu đề ra. Bài toán phát triển KKT ven biển nhằm tạo động lực phát triển kinh tế địa phương, vùng và cả nước cho đến nay vẫn chưa tìm được lời giải thỏa đáng. Do đó, nghiên cứu những vấn đề mang tính lý luận và thực tiễn liên quan đến mô hình KKT, từ đó xác định hướng đi phù hợp, hiệu quả và bền vững cho sự phát triển của mô hình này ở Việt Nam là vấn đề mang tính cấp thiết, đặc biệt trong bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Các vấn đề lý thuyết và thực tiễn liên quan đến phát triển KKT

Từ những năm 50 của thế kỷ XX, khái niệm cực tăng trưởng lần đầu tiên được đưa ra bởi nhà kinh tế học người Pháp François Perroux (1903-1987) và tiếp tục được các nhà kinh tế sau này kế thừa và phát triển, đã trở thành nền tảng quan trọng cho việc phân tích các vấn đề liên quan đến phát triển kinh tế vùng. Theo đó, việc hình thành các “cực tăng trưởng” từ những nơi có tiềm năng phát triển nhất của vùng, tạo sức lan tỏa ra các khu vực xung quanh được coi là bước đi hiệu quả trong hoạch định chiến lược phát triển kinh tế vùng. Việc phát triển các cực tăng trưởng này có tác dụng hút dòng hàng hóa nguyên liệu và lao động của các khu vực khác trong vùng, thậm chí ngoài vùng, tạo nên một tập hợp các liên kết kinh tế giữa cực tăng trưởng với các vùng xung quanh [1]. Lý thuyết này đã thu hút sự quan tâm của các nhà hoạch định chính sách trên thế giới, đặc biệt trong bối cảnh các mô hình phát triển cân đối theo không gian và mô hình ưu tiên tập trung phát triển kinh tế cho các vùng tụt hậu tỏ ra không còn hiệu quả trong điều kiện nguồn lực là hữu hạn.

Trung Quốc là một điển hình trong việc xây dựng thành công các cực tăng trưởng là các đặc KKT, thành phố mở cửa ở các vùng ven biển, tạo hiệu ứng lan tỏa mạnh mẽ trong phạm vi nội vùng cũng như các vùng lân cận trong nội địa. Bài học đầu tiên của Trung Quốc là vấn đề lựa chọn địa điểm xây dựng ĐKKT. Các ĐKKT của Trung Quốc được lựa chọn xây dựng ở những địa điểm có vị trí rất đặc biệt, tạo thuận lợi cho chiến lược mở rộng

¹ Nguồn: Vụ Quản lý các khu kinh tế, Bộ Kế hoạch và Đầu tư

giao lưu kinh tế với bên ngoài. Hầu hết các ĐKKT được xây dựng ở các khu vực ven biển, gần với các khu vực kinh tế, tài chính năng động; đồng thời, là những nơi tập trung nhiều Hoa Kiều như Hồng Kông, Ma Cao, Đài Loan. Với lợi thế đó, các ĐKKT sẽ trở thành địa bàn thu hút đầu tư của các Hoa Kiều và những nhà tư bản từ những nơi đó vào đại lục. Ví dụ, địa điểm xây dựng các ĐKKT là Thâm Quyển và Sán Đầu gần với Hồng Kông, Chu Hải gần Macao và Hạ môn gần Đài Loan. Riêng đối với ĐKKT Hải Nam, tuy không nằm kề các khu vực có lợi thế về vốn và công nghệ như 4 ĐKKT trên, nhưng ĐKKT Hải Nam lại nằm trọn trên một tỉnh, với vị trí biển đảo hết sức thuận lợi cho giao lưu kinh tế với nước ngoài; đồng thời Hải Nam có thể mở rộng các hoạt động du lịch nói riêng và các dịch vụ quốc tế nói chung. Song song với vấn đề lựa chọn địa điểm là vấn đề lựa chọn đối tác ưu tiên để thu hút nguồn lực từ bên ngoài vào ĐKKT. Trong giai đoạn đầu thành lập ĐKKT, Trung Quốc chỉ rõ những đối tượng ưu tiên trước hết trong chính sách khuyến khích thu hút đầu tư chính là hơn 60 triệu người Hoa và Hoa Kiều đang sinh sống tại Hồng Kông, Đài Loan, Ma Cao. Sau nữa là những nhà đầu tư có khả năng đem đến cho Trung Quốc nguồn vốn, công nghệ và kinh nghiệm quản lý tiên tiến trên toàn cầu. Chiến lược này đã đem lại những kết quả: Hồng Kông, Đài Loan và Macao đã trở thành đối tác đầu tư quan trọng đối với các ĐKKT Trung Quốc trong hơn hai thập kỷ qua.

Nếu như lý thuyết cực tăng trưởng là cơ sở lý luận để giải thích thành công của Trung Quốc trong việc phát triển các ĐKKT và các thành phố ven biển trong công cuộc cải cách kinh tế và mở cửa hội nhập với thế giới của nước này, thì lý thuyết Lợi thế cạnh tranh quốc gia của Michael E.Porter (1990) được nêu ra trong cuốn *The Competitive advantage of nations*¹ là cơ sở để lý giải thành công của Hàn Quốc chính sách phát triển các KKT tự do ở nước này vào đầu những năm 2000 dựa trên chiến lược phát triển cụm liên kết ngành trong KKT. Theo Michael E.Porter, cụm liên kết ngành (cluster) là sự tập trung về địa lý của các doanh nghiệp có liên kết với nhau, các nhà sản xuất chuyên môn hóa, các nhà cung cấp dịch vụ và các thể chế liên quan về một lĩnh vực nhất định, hiện diện trong một quốc gia hay một vùng lãnh thổ. Việc hình thành các cụm liên kết ngành trong một không gian địa lý xác định sẽ góp phần tạo nên lợi thế cạnh tranh bền vững của một quốc gia trong bối cảnh toàn cầu hóa kinh tế. Vận dụng lý thuyết này, nhiều chuyên gia chỉ rõ: thực tiễn ở nhiều nước trên thế giới cho thấy, việc phát triển các cụm công nghiệp, KCN, KKT riêng lẻ chưa thực sự phát huy hết hiệu quả mà phải dựa vào một mô hình hay tiếp cận mới đó là phát triển các cụm liên kết ngành (Cluster development).

Xây dựng mô hình KKT tự do ven biển gắn với phát triển cụm liên kết ngành là bước đi quan trọng của Hàn Quốc nhằm tạo nên lợi thế cạnh tranh, thu hút nguồn lực từ bên

¹ Phiên bản tiếng Việt “*Lợi thế cạnh tranh quốc gia*”, Nxb Trẻ, 2008

ngoài và tạo ra những bước phát triển dài hạn cho các KKT tự do của nước này trong bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế. Năm 2003 là năm đánh dấu sự hình thành của 3 KKT tự do đầu tiên của Hàn Quốc là Incheon, Busan-Jinhae và Gwangyang. Sau 5 năm, kể từ khi hình thành KKT đầu tiên, Chính phủ Hàn Quốc quyết định thành lập thêm 3 KKT tự do mới là Yellow Sea, Saemangeum-Gunsan và Daegu-Gyeongbuk. Chiến lược của Hàn Quốc trong phát triển KKT tự do là xác định lĩnh vực ưu tiên trên cơ sở lợi thế của từng khu nhằm tránh sự cạnh tranh giữa các KKT và giúp các KKT phát huy một cách tốt nhất tiềm năng, thế mạnh của mình.

Bảng 1: Lĩnh vực ưu tiên đầu tư của các KKT tự do ở Hàn Quốc

Khu kinh tế	Năm thành lập	Diện tích (km ²)	Ngành nghề thu hút đầu tư
Incheon	2003	290,4	Phát triển lĩnh vực logistics, kinh doanh dịch vụ (global business service), du lịch nghỉ dưỡng và giải trí, công nghệ cao
Busan-Jinhae	2003	104,8	Phát triển lĩnh vực vận tải biển, công nghiệp có hàm lượng kỹ thuật cao, du lịch và dịch vụ gắn với biển
Gwangyang	2003	90,5	Phát triển lĩnh vực vận tải biển, sản phẩm thép và hóa chất, du lịch và dịch vụ
Yellow Sea	2008	55	Phát triển lĩnh vực công nghệ cao, công nghệ sinh học và vận tải biển
Saemangeum-Gunsan	2008	66,9	Phát triển lĩnh vực công nghệ cao, công nghệ mới, tái tạo, du lịch và dịch vụ cho khách Trung Quốc
Daegu-Gyeongbuk	2008	39,5	Phát triển lĩnh vực giáo dục, y tế, công nghiệp thời trang, công nghệ thông tin

Nguồn: Trần Duy Đông, *Kinh nghiệm phát triển khu kinh tế tự do ở Hàn Quốc*, đăng ngày 24/3/2011, Tạp chí Khu Công nghiệp Việt Nam

Trong năm 2014, tổng đầu tư vào các KKT tự do của Hàn Quốc, bao gồm cả đầu tư trong và ngoài nước, đạt gần 58.000 tỷ won (khoảng 55 tỷ USD) [6]. Có thể nói, lợi thế về vị trí địa lý, quy hoạch rõ ràng, mục tiêu cụ thể, nhân lực trình độ cao, môi trường kinh doanh và môi trường sống mang chuẩn mực quốc tế nhằm thu hút đầu tư nước ngoài là những yếu tố then chốt làm nên thành công của các KKT tự do ở Hàn Quốc.

2.2. Thực trạng phát triển các khu kinh tế ven biển ở Việt Nam và vấn đề đặt ra

Tính đến cuối năm 2015, ở Việt Nam có 16 KKT được thành lập và đi vào hoạt động, gồm 02 KKT thuộc khu vực Đồng bằng sông Hồng; 03 KKT thuộc khu vực Đồng bằng sông Cửu Long; khu vực Duyên hải miền Trung sở hữu số lượng lớn nhất, lên tới 11 KKT. Ngoài ra, vào năm 2010, có thêm 02 KKT đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt bổ sung vào Quy hoạch tổng thể phát triển các KKT ven biển đến năm 2020, gồm KKT ven biển Thái Bình (Thái Bình) và Ninh Cơ (Nam Định)

Bảng 2: Các khu kinh tế ven biển ở Việt Nam

Stt	Khu kinh tế	Địa điểm	Thời điểm thành lập (*)	Diện tích (ha)
1	Chu Lai	Quảng Nam	5/6/2003	27.040
2	Dung Quất	Quảng Ngãi	21/3/2005	10.300
3	Nhon Hội	Bình Định	14/6/2005	12.000
4	Chân Mây-Lăng Cô	Thừa Thiên Huế	05/01/2006	27.108
5	Vũng Áng	Hà Tĩnh	3/4/2006	22.781
6	Vân Phong	Khánh Hoà	25/4/2006	150.000
7	Nghi Sơn	Thanh Hóa	15/5/2006	18.611,8
8	Vân Đồn	Quảng Ninh	31/5/2006	55.133
9	Đông Nam Nghệ An	Nghệ An	11/6/2007	18.826,47
10	Đình Vũ - Cát Hải	Hải Phòng	10/1/2008	21.600
11	Nam Phú Yên	Phú Yên	29/4/2008	20.730
12	Hòn La	Quảng Bình	10/6/2008	10.000
13	Định An	Trà Vinh	27/4/2009	39.020
14	Năm Căn	Cà Mau	23/11/2010	11.000
15	Phú Quốc	Kiên Giang	22/5/2013	58.923
16	Đông Nam Quảng Trị	Quảng Trị	16/9/2015	23.792

(*) Tính tại thời điểm Chính phủ ban hành Quyết định thành lập KKT

Nguồn: Tập hợp từ website của Ban Quản lý các khu kinh tế

Theo thống kê của Bộ Kế hoạch và Đầu tư, hiện nay tỷ lệ lấp đầy các KKT ven biển mới đạt 9%, tổng doanh thu hằng năm đạt khoảng 6-8 tỷ USD, đóng góp vào ngân sách

hàng năm chỉ khoảng 500-600 triệu USD¹. Đánh giá về vai trò của các KKT ven biển, các chuyên gia kinh tế cho rằng chỉ có KKT Dung Quất với Dự án nhà máy lọc hóa dầu, bước đầu thể hiện được vai trò động lực phát triển kinh tế vùng, vai trò này của các KKT còn lại được thể hiện hết sức mờ nhạt. Tuy nhiên, theo ông Lê Văn Dũng, Phó Trưởng Ban Quản lý KKT, sự phát triển của KKT vốn được coi là kiểu mẫu này đang có dấu hiệu chững lại bởi mới chỉ phát triển dựa vào “xương sống” của Nhà máy Lọc dầu Dung Quất mà chưa tìm được hướng đi mới [5].

Trên cơ sở các lý thuyết về khoa học vùng và liên kết vùng, cũng như kinh nghiệm thực tiễn của một số quốc gia trong những năm gần đây, đang đặt ra yêu cầu về đổi mới tư duy quản lý vùng kinh tế nói chung và quan điểm phát triển KKT nói riêng, trong đó có các KKT ven biển. Theo đó, việc phát triển các KKT ven biển phải được đặt trong tổng thể quy hoạch và cơ cấu kinh tế vùng và phải tạo ra được những động lực phát triển có tính đột phá cho toàn vùng và nền kinh tế. Từ năm 2008 cho đến nay, vấn đề này đã được đề cập trong quan điểm chỉ đạo của Chính phủ về định hướng phát triển các KKT ven biển ở nước ta; trong đó nhấn mạnh một trong những điều kiện để thành lập KKT là “*có khả năng phát huy tiềm năng tại chỗ và tạo ảnh hưởng phát triển lan tỏa đến các khu vực xung quanh*”. Tuy nhiên, trong thực tiễn phát triển các KKT ven biển ở nước ta hiện nay, việc thực thi quan điểm chỉ đạo nêu trên của Chính phủ còn hạn chế và gặp nhiều trở ngại. Hầu hết các KKT ven biển được thành lập và đi vào hoạt động hiện nay đều thuộc địa bàn của các địa phương có điều kiện kinh tế - xã, trong khi hệ thống kết cấu hạ tầng kỹ thuật thiết yếu còn chưa được đầu tư xây dựng đồng bộ nên rất khó có thể đạt được mục tiêu thúc đẩy kinh tế nội vùng và ngoại vùng phát triển. Mặt khác, việc phát triển theo trào lưu, không tính đến những điều kiện tự nhiên, điều kiện kinh tế - xã hội và quy hoạch tổng thể vùng đang đặt ra những thách thức không nhỏ cho vấn đề quản lý, tập trung nguồn lực và nâng cao hiệu quả hoạt động của các KKT ven biển. Thực trạng này dẫn đến sự phân tán các nguồn lực đầu tư, không đủ nguồn vốn cho đầu tư phát triển (cả vốn trung ương và vốn địa phương), thiếu hụt nguồn nhân lực có trình độ, cơ chế chính sách thiếu tính đồng bộ.

3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Các khu kinh tế giữ vai trò quan trọng trong nền kinh tế các quốc gia, đặc biệt là các nước đang phát triển và các nước có nền kinh tế chuyển đổi. Các khu này đóng vai trò như những cánh cửa lớn, thu hút nguồn lực từ bên ngoài, tạo ra bước phát triển đột phá cho nền kinh tế quốc gia. Trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay, các KKT với vị trí địa lý thuận lợi, cơ sở hạ tầng hoàn thiện, các chính sách ưu đãi đầu tư hấp dẫn, thể chế hành chính, pháp lý

¹ Nguồn: Vụ Quản lý các khu kinh tế, Bộ Kế hoạch và đầu tư

thông thoáng và đặc biệt là có tính kết nối thành chuỗi cung ứng mang tính toàn cầu, vẫn luôn là địa chỉ và điểm đến tin cậy đối với các nhà đầu tư lớn trong và ngoài nước.

Các KKT ven biển ở Việt Nam được xây dựng với mục tiêu đẩy mạnh quá trình hội nhập kinh tế quốc tế, tranh thủ tối đa các nguồn lực bên ngoài nhằm tạo ra những bước phát triển mạnh mẽ và bền vững cho kinh tế các vùng ven biển và cả nước. Tuy nhiên, với việc đầu tư dàn trải, mang tính cục bộ địa phương, nguồn vốn đầu tư cho cơ sở hạ tầng còn hạn chế, hiệu quả hoạt động của các KKT ven biển ở nước ta hiện nay còn thấp, chưa tương xứng với quy mô và yêu cầu đặt ra. Đặc biệt, việc phát triển mang tính phong trào, thiếu tính liên kết trong phát triển kinh tế vùng đã và đang là những bất cập và trở ngại trong chiến lược phát triển KKT ven biển nói riêng và các vùng kinh tế ven biển nói chung ở Việt Nam.

Để đạt được mục tiêu đề ra của chính sách phát triển các KKT ven biển, trong quy hoạch phát triển KKT, cần tính đến các điều kiện về lợi thế địa kinh tế, khả năng cạnh tranh trong nước, khả năng liên kết vùng, tạo ra sự cạnh tranh với các KKT trong khu vực và quốc tế. Một điểm quan trọng khác là cần phải đánh giá tính khả thi trong huy động nguồn lực tài chính trên cơ sở xem xét vai trò của khu vực tư nhân và các nhà đầu tư chiến lược.

Với các KKT hiện đang hoạt động, cần xác định tiêu chí và thực hiện phân hạng, phân loại các KKT một cách khách quan, khoa học; trên cơ sở đó, lựa chọn lĩnh vực ưu tiên cho từng KKT; xây dựng cơ chế, chính sách tập trung đầu tư, hoàn thiện kết cấu hạ tầng, trước hết đối với những KKT có vị trí địa lý thuận lợi, có nhiều tiềm năng, lợi thế, có khả năng trở thành các “cực tăng trưởng”, tạo tác động lan tỏa tới các khu vực xung quanh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Báo cáo đánh giá khảo sát về tính liên kết vùng trong liên kết kế hoạch tại trung ương và địa phương của Bộ Kế hoạch và đầu tư (2012), Tr.8
2. Công văn 1231 TTg-KTTH, ngày 17/08/2012 v/v rà soát, xây dựng tiêu chí lựa chọn một số Khu kinh tế ven biển để tập trung đầu tư giai đoạn 2013 – 2015.
3. Nghị định số 29/2008/NĐ-CP của Chính phủ: Quy định về khu công nghiệp, khu chế xuất và khu kinh tế
4. Quyết định số 1353/QĐ-TTg, ngày 23/9/2008 của Thủ tướng chính phủ về việc phê duyệt đề án “*Quy hoạch phát triển các Khu kinh tế ven biển của Việt Nam đến năm 2020*”
5. Nguyễn Kim Anh (2011), “Phát triển khu kinh tế biển – Không thể “phong trào”, *Báo điện tử Việtnam+*, Tr.2
6. Thu Anh, “Thời nam châm Incheon”, *Báo điện tử Chính phủ* ra ngày 24/4/2015, Tr.1

-
7. Douglas Zhihua Zeng (2010), “Building Engines for Growth and Competitiveness in China: Experience With special economic zones and industrial cluster”, *Published by Worldbank*, Tr.29-36

DEVELOPING THE COASTAL ECONOMIC ZONES – FROM THEORY TO PRACTICE OF VIET NAM

Abstract: *In Vietnam, the construction and development of coastal economic zones (CEZs) to promote existing advantages and motivate the development of key economic regions have played an important role in the national economic development strategy. However, so far, after more than 10 years in operation, the CEZs in our country have gained limited achievements, failed to meet the initial objectives and requirements. In this article, we focus on studying theoretical and practical issues relating to the construction and operation of coastal economic zones in Vietnam. According to the research, we review assessments and recommendations to improve the effectiveness of CEZs in the next time.*

Keywords: *Economic zones, coastal economic zones, free economic zones, special economic zones*

VẬN DỤNG TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VÀO VIỆC XÂY DỰNG CON NGƯỜI Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Vũ Thị Hà¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chủ nghĩa Mác- Lênin cũng như tư tưởng Hồ Chí Minh ra đời xuất phát từ con người và tư tưởng của các nhà kinh điển đã soi sáng sự nghiệp giải phóng cho mỗi con người và cho cả loài người. Nghị quyết Đại hội XI của Đảng đã chỉ rõ: Con người là trung tâm của chiến lược phát triển, đồng thời là chủ thể phát triển. Vì vậy, phát huy nhân tố con người là một việc hệ trọng, có ý nghĩa quyết định sự nghiệp cách mạng nói chung và công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa hôm nay. Xuất phát từ nhận định trên và để hưởng ứng theo Nghị quyết 33 - NQ/TW về xây dựng và phát triển văn hóa con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước; bài viết nhằm cung cấp những luận điểm của Hồ Chí Minh về xây dựng con người, từ đó vận dụng vào việc xây dựng con người ở Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: Tư tưởng Hồ Chí Minh, xây dựng con người, tình hình hiện nay

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI có ghi rõ: “Tư tưởng Hồ Chí Minh là một hệ thống quan điểm toàn diện và sâu sắc về những vấn đề cơ bản của cách mạng Việt Nam, kết quả của sự vận dụng và phát triển sáng tạo chủ nghĩa Mác - Lênin vào điều kiện cụ thể của nước ta, kế thừa và phát triển các giá trị truyền thống tốt đẹp của dân tộc, tiếp thu tinh hoa văn hoá nhân loại; là tài sản tinh thần vô cùng to lớn và quý giá của Đảng và dân tộc ta, mãi mãi soi đường cho sự nghiệp cách mạng của nhân dân ta giành thắng lợi” [1, tr.88]. Xuyên suốt toàn bộ hệ thống đó là tư tưởng của Người về độc lập dân tộc gắn liền với chủ nghĩa xã hội; là tư tưởng về con người, về đạo đức cách mạng cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư; về chăm lo bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau... Việc chú trọng giáo dục, bồi dưỡng năng lực, phẩm chất cách mạng cho con người, phát huy nhân tố

¹ Nhận bài ngày 02.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Vũ Thị Hà, Email: vtha@daihocthudu.edu.vn

con người - nguồn lực bảo đảm cho sự thành công của quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa, xây dựng và bảo vệ vững chắc Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa..., do đó, vẫn và luôn có tính thời sự, cấp thiết, nhất là trong bối cảnh tình hình thế giới đang có nhiều chuyển biến, thay đổi mạnh mẽ, phức tạp như hiện nay. Hơn bao giờ hết, việc tiếp tục đi sâu nghiên cứu tư tưởng Hồ Chí Minh về xây dựng con người và vận dụng những tư tưởng đó vào việc xây dựng con người ở Việt Nam là nhiệm vụ quan trọng của toàn Đảng, toàn quân, toàn dân, của mọi cấp, ngành, trong đó có các nhà trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Tư tưởng Hồ Chí Minh về xây dựng con người

Đối với Hồ Chí Minh, con người vừa là mục tiêu của sự nghiệp giải phóng dân tộc, giải phóng xã hội, vừa là động lực của chính sự nghiệp đó; là con người cụ thể chứ không chung chung, trừu tượng. Điều đó được thể hiện rất triệt để và cụ thể trong lý luận chỉ đạo cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân và nhất là trong thực tiễn xây dựng chủ nghĩa xã hội ở miền Bắc trước đây. Người đã chỉ rõ “xây dựng chủ nghĩa xã hội” trước hết là phải làm cho nhân dân lao động thoát khỏi bần cùng, mọi người có công ăn việc làm, được ấm no và được sống đời hạnh phúc: “Chủ nghĩa xã hội là nhằm nâng cao đời sống vật chất và văn hóa của nhân dân”, “... làm cho nhân dân ta có một đời sống thật sung sướng, tốt đẹp”. Người cũng nhấn mạnh: “Muốn xây dựng chủ nghĩa xã hội phải có con người xã hội chủ nghĩa” [2, tr.222]. Như thế, con người thực sự là nguồn lực của mọi nguồn lực, quyết định sự phát triển và phồn thịnh của mỗi quốc gia.

Trong hệ thống tư tưởng Hồ Chí Minh về xây dựng con người, đạo đức cách mạng được coi là phẩm chất, nền tảng cốt lõi. Gánh vác sứ mệnh lớn lao là đấu tranh giải phóng dân tộc, giải phóng xã hội, giải phóng con người, người cách mạng chân chính không thể kiêu căng, vị kỷ, thiếu bản lĩnh ý chí, thiết nhiệt huyết, thiếu tài đức và nhân tâm. Sự nghiệp cách mạng thì lâu dài và gian khổ, bởi vậy: “Làm cách mạng để cải tạo xã hội cũ thành xã hội mới là một sự nghiệp rất vẻ vang, nhưng nó cũng là một nhiệm vụ rất nặng nề, một cuộc đấu tranh rất phức tạp, lâu dài, gian khổ. Sức có mạnh mới gánh được nặng và đi được xa. Người cách mạng phải có đạo đức cách mạng làm nền tảng mới hoàn thành được nhiệm vụ cách mạng vẻ vang” [3, tr.601]. Để đáp ứng yêu cầu xây dựng con người, Chủ tịch Hồ Chí Minh nêu lên những tiêu chuẩn chung, đó là: có tư tưởng xã hội chủ nghĩa; có đạo đức xã hội chủ nghĩa; lao động có kế hoạch, năng suất, chất lượng, hiệu quả, vì lợi ích của bản thân, của tập thể và của xã hội; có năng lực để làm chủ bản thân, gia đình và công việc của chính mình; không ngừng nâng cao trình độ chính trị, văn hóa, khoa học - kỹ thuật, chuyên môn nghiệp vụ để làm chủ; có sức khỏe tốt để hoàn thành mọi nhiệm vụ; có thị hiếu thẩm mỹ lành mạnh... Theo Người: Nước ta là nước dân chủ, do nhân dân làm

chủ. Nhân dân làm chủ thì bên cạnh quyền lợi làm chủ thì phải có nghĩa vụ làm tròn bổn phận công dân, nghĩa là: phải tuân theo pháp luật nhà nước; tuân theo kỷ luật lao động; giữ gìn trật tự chung; đóng góp (nộp thuế) đúng kỳ, đúng số để xây dựng lợi ích chung; hăng hái tham gia công việc chung; bảo vệ tài sản công cộng; bảo vệ Tổ quốc. Từ đây, các tiêu chuẩn chung này lại được hiện thực hóa thành các nhiệm vụ cụ thể, gắn với đặc thù của từng đối tượng, lực lượng, giai đoạn lịch sử cách mạng mà họ tham gia.

Trước hết, đối với đảng viên, Người cho rằng, người đảng viên phải suốt đời đấu tranh cho Đảng, giữ gìn kỷ luật Đảng, thực hiện tốt đường lối chính sách của Đảng. Đặt lợi ích của Đảng, của nhân dân lên trên lợi ích riêng của cá nhân mình. Hết lòng hết sức phục vụ nhân dân. Vì Đảng, vì dân mà đấu tranh quên mình, gương mẫu trong mọi việc. “Ra sức học tập chủ nghĩa Mác - Lênin, luôn luôn dùng tự phê bình và phê bình để nâng cao tư tưởng và cải tiến công tác của mình và cùng đồng chí mình tiến bộ” [3, tr.603].

Đối với chiến sĩ công an nhân dân, Người dạy: “Đối với tự mình, phải cần, kiệm, liêm, chính. Đối với đồng sự, phải thân ái giúp đỡ. Đối với Chính phủ, phải tuyệt đối trung thành. Đối với nhân dân, phải kính trọng, lễ phép. Đối với công việc, phải tận tụy. Đối với địch, phải cương quyết, khôn khéo” [4, tr.498-499].

Đối với chiến sĩ quân đội, Người dạy: “Trung với Đảng, hiếu với dân, sẵn sàng chiến đấu, hy sinh vì độc lập, tự do của Tổ quốc, vì chủ nghĩa xã hội. Nhiệm vụ nào cũng hoàn thành, khó khăn nào cũng vượt qua, kẻ thù nào cũng đánh thắng” [5, tr.435].

Đối với thanh niên, Người dạy phải có sáu cái yêu: Yêu Tổ quốc, yêu nhân dân, yêu chủ nghĩa xã hội, yêu lao động, yêu khoa học và kỷ luật. *Đối với các cháu thiếu niên, nhi đồng*, Người dạy: “Yêu Tổ quốc, yêu đồng bào. Học tập tốt, lao động tốt. Đoàn kết tốt, kỷ luật tốt. Giữ gìn vệ sinh thật tốt. Khiêm tốn, thật thà, dũng cảm” [6, tr.131].

Đối với phụ nữ, Người dặn dò: chị em phụ nữ cố gắng tăng gia sản xuất, thực hành tiết kiệm... Phụ nữ công nhân tích cực tham gia quản lý thật tốt nhà máy, công trường. Phụ nữ nông dân cần hăng hái tham gia phong trào đôi công, hợp tác. Các tầng lớp phụ nữ ở thành phố cần chấp hành tốt chính sách của Đảng và Chính phủ. Chị em phụ nữ phải hết sức chăm lo bảo vệ sức khỏe cho con cái, vì thiếu nhi là tương lai của dân tộc, của nước nhà.

Như thế, có thể thấy, trong tư tưởng Hồ Chí Minh về xây dựng con người, quan trọng nhất chính là sự nghiệp “trồng người”. Người nói, “Vì lợi ích mười năm phải trồng cây, vì lợi ích trăm năm phải trồng người” [3, tr.528]. Chiến lược “trồng người” là một trọng tâm, một bộ phận hợp thành của chiến lược phát triển kinh tế - xã hội. Đây là công việc lâu dài, gian khổ, cần được tiến hành thường xuyên trong suốt quá trình xây dựng, bảo vệ vững chắc Tổ quốc và phải đạt được những kết quả cụ thể trong từng giai đoạn cách mạng. Đây cũng là trách nhiệm của Đảng, Nhà nước, các tổ chức đoàn thể chính trị - xã hội, của gia đình, nhà trường và của mọi công dân.

2.2. Vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh về xây dựng con người trong tình hình hiện nay

2.2.1. Thực trạng xây dựng con người những năm qua và những yêu cầu đặt ra

Nhìn lại sau ba mươi năm đổi mới, Đảng ta đã có những đánh giá khách quan, trung thực về mọi mặt theo tinh thần nhìn thẳng vào sự thật, nói rõ sự thật và đã rút ra những bài học kinh nghiệm quý giá. Trong lĩnh vực xây dựng con người đã có nhiều *thành tựu*, những nhân tố mới, giá trị mới của con người Việt Nam thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế từng bước được định hình trong cuộc sống..., nhưng bên cạnh đó, vẫn còn nhiều *hạn chế, khuyết điểm*: “Sự xuống cấp về văn hóa, đạo đức trong xã hội, đặc biệt là tình trạng suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống của một bộ phận không nhỏ cán bộ, đảng viên diễn biến phức tạp. Hiện tượng phai nhạt lý tưởng; lối sống thực dụng, vị kỷ, vô cảm; sự vô trách nhiệm, thiếu kỷ luật trong lao động, hoạt động công vụ... chưa được khắc phục” [7, tr.99].

Những yếu kém, bất cập trong lĩnh vực xây dựng con người bắt nguồn từ nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan. Về *khách quan*, chúng ta đang phải đối mặt với các tác động tiêu cực của cơ chế thị trường, hội nhập quốc tế. Bên cạnh các cơ hội thuận lợi, cơ chế thị trường thời mở cửa, hội nhập cũng làm nảy sinh hàng loạt các biểu hiện phức tạp, đáng lo ngại về đạo đức, xã hội... Tư tưởng cá nhân, lối sống thực dụng, lai căng, sự suy thoái về về đạo đức, nhân cách ngày càng gia tăng. Nó gây ra tình trạng lệch chuẩn, lạc chuẩn và làm đảo lộn hệ giá trị văn hóa, con người. Ngoài ra, tàn dư lạc hậu, tâm lý, lối sống tiểu nông, sản xuất nhỏ; tư duy, phong cách cũ; những thói hư, tật xấu và những mặt hạn chế của người Việt Nam vẫn đang tồn tại dai dẳng, trở thành lực cản quá trình sáng tạo văn hóa, xây dựng đạo đức, nhân cách, lối sống của con người Việt Nam thời kỳ mới. Về *chủ quan*, xây dựng và phát triển văn hóa, con người là lĩnh vực rộng lớn, nhạy cảm, phức tạp; sự lãnh đạo của Đảng, quản lý của Nhà nước vẫn còn bất cập, hạn chế về nhận thức lý luận và tổ chức thực hiện. Công tác tổng kết thực tiễn, nghiên cứu lý luận về xây dựng con người chưa được chú trọng đúng mức, do vậy nhận thức lý luận, tư duy lý luận chưa theo kịp những biến đổi quá nhanh của đời sống thực tiễn trong khu vực và thế giới. Nhiều cấp ủy, chính quyền, đoàn thể, cán bộ, đảng viên chưa nhận thức được đầy đủ về ý nghĩa sống còn của việc xây dựng con người. Nguồn lực, phương thức đầu tư cho công tác xây dựng con người còn hạn chế. Những hạn chế yếu kém nêu trên cần phải được nhìn nhận, đánh giá đúng sự thật để có những biện pháp xây dựng con người mới đáp ứng yêu cầu thời đại ngày nay.

2.2.2. Sự vận dụng của Đảng ta trước đây và hiện nay

Những quan điểm sâu sắc của Chủ tịch Hồ Chí Minh về xây dựng và phát triển con người Việt Nam cho đến nay vẫn có ý nghĩa định hướng vô cùng quan trọng cho việc hoạch định các đường lối, chính sách để xây dựng và phát triển nguồn nhân lực. Trong bối

cảnh tình hình quốc tế, khu vực và trong nước có nhiều biến động phức tạp, cơ hội và thách thức, thuận lợi và khó khăn đan xen nhau..., vấn đề cấp bách đặt ra hiện nay không phải chỉ là chỉnh đốn Đảng, tái cấu trúc nền kinh tế, tăng cường quan hệ đa phương, hội nhập sâu rộng... mà sâu xa hơn, phải chú trọng đến con người, phải tập trung vào chiến lược phát triển con người nhằm bảo đảm sự ổn định, phát triển vững mạnh của đất nước giai đoạn mới. Tư tưởng Hồ Chí Minh về con người đã được Trung ương Đảng thấm nhuần và vận dụng liên tục, linh hoạt, sáng tạo suốt nhiều năm qua, thể hiện ở ba nội dung, quan điểm cơ bản sau:

- Con người vừa là mục tiêu, vừa là động lực của quá trình đổi mới

Bước vào thời kỳ đổi mới, Đại hội VI nêu rõ quan điểm: “Mục tiêu và động lực chính của sự phát triển là vì con người, do con người, trước hết là người lao động. Đó cũng là quan điểm về sự thống nhất giữa mục tiêu của chính sách kinh tế và chính sách xã hội - tất cả vì con người” [8, tr.44].

Trước sự sụp đổ mô hình chủ nghĩa xã hội của Liên Xô và Đông Âu, Đại hội VII của Đảng vẫn khẳng định con đường chủ nghĩa xã hội, nhấn mạnh tới tiềm năng con người Việt Nam và coi đó là nguồn lực quan trọng nhất để xây dựng chủ nghĩa xã hội. Đại hội VII vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển con người toàn diện để “phát huy nguồn nhân lực con người là nhân tố cơ bản cho sự phát triển nhanh và bền vững” [9, tr.559]. Coi việc xây dựng con người là động lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội, Đảng ta cũng đặc biệt nhấn mạnh, đề cao vai trò quan trọng của tầng lớp thanh niên bên cạnh đội ngũ công nhân và trí thức.

Đại hội VIII tiếp tục khẳng định quan điểm xây dựng con người, phát triển toàn diện về trí tuệ, đạo đức, thể chất, năng lực sáng tạo... trong đó điểm mới là chú trọng phát triển thể chất. Trong giai đoạn này, việc xây dựng con người mới được đặt ra với những tiêu chí cụ thể: có tinh thần yêu nước, ý thức tập thể, đoàn kết phấn đấu vì lợi ích chung; có lối sống lành mạnh, văn minh, tôn trọng kỷ cương phép nước; lao động chăm chỉ với lương tâm nghề nghiệp; thường xuyên học tập nâng cao hiểu biết...

Đại hội IX chú trọng phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng thế hệ trẻ nhằm “đào tạo lớp người lao động có kiến thức cơ bản, làm chủ kỹ năng nghề nghiệp, quan tâm hiệu quả thiết thực, nhạy cảm với cái mới, có ý thức vươn lên về khoa học công nghệ. Xây dựng đội ngũ công nhân lành nghề, các chuyên gia và nhà khoa học, nhà văn hóa, nhà kinh doanh, nhà quản lý” [10, tr.732].

Đại hội XI của Đảng nhấn mạnh mục tiêu xây dựng chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam là xây dựng một xã hội dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh. Mục tiêu đó cho thấy, sự nghiệp đổi mới và phát triển kinh tế xã hội phải hướng đến con người, vì tự do và hạnh phúc của con người. Phát triển con người là đặc trưng bản chất của công cuộc đổi

mới, là mục tiêu, động lực cơ bản của quá trình này. Quá trình xây dựng con người Việt Nam hiện đại cũng là quá trình tạo ra động lực cho xã hội phát triển. Muốn nâng cao khả năng cạnh tranh của nền kinh tế, yếu tố quyết định khả năng cạnh tranh chính là con người. Con người là chủ thể tạo ra động lực phát triển của lực lượng sản xuất. Như vậy, chính con người cùng với những công cụ do nó chế tạo ra, đã quyết định sự thay đổi của xã hội, quyết định sự thành công của quá trình đổi mới.

- Con người vừa là sản phẩm, vừa là chủ thể của quá trình đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa, hội nhập quốc tế hiện nay

Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (điều chỉnh, bổ sung năm 2011) khẳng định “con người là trung tâm của chiến lược phát triển, đồng thời là chủ thể phát triển”. Do đó, đổi mới ngày nay không chỉ tạo ra của cải vật chất thỏa mãn nhu cầu con người, mà đổi mới còn là khơi dậy trong con người lòng tự hào, niềm tin, ý chí và nhiệt tình cách mạng để con người tự mình làm ra tất cả. Vì thế, việc tạo ra môi trường thuận lợi để xây dựng con người Việt Nam mới có phẩm chất, năng lực nhất định phải được coi là yêu cầu cấp bách trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa.

Tư tưởng Hồ Chí Minh về vai trò của con người, của sự nghiệp “trồng người”, đạo đức là cái gốc, có vai trò nền tảng trong việc xây dựng con người đến nay vẫn còn nguyên giá trị. Đảng ta khẳng định phát triển văn hóa vì sự hoàn thiện nhân cách con người và xây dựng con người để phát triển văn hóa. Trong quá trình phát triển văn hóa phải luôn chú trọng chăm lo xây dựng con người, mà trọng tâm là xây dựng nhân cách, đạo đức, lối sống tốt đẹp, với các đặc tính cơ bản: yêu nước, nhân ái, nghĩa tình, trung thực, đoàn kết, cần cù, sáng tạo.

- Phát huy nguồn lực con người là vấn đề chiến lược trong quá trình đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế hiện nay

Đại hội XI của Đảng chỉ rõ việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và nguồn nhân lực chất lượng cao được coi là một trong những yếu tố quyết định sự phát triển nhanh, bền vững của đất nước, là một trong ba khâu đột phá chiến lược. Đảng ta khẳng định sự đi lên của chúng ta phải dựa vào thế mạnh duy nhất của mình đó là con người Việt Nam, trí tuệ Việt Nam, tiềm năng chất xám Việt Nam: “Muốn tiến hành công nghiệp hóa, hiện đại hóa thắng lợi phải phát triển ngành giáo dục - đào tạo, phát huy nguồn lực con người, yếu tố cơ bản của sự phát triển nhanh và bền vững”.

Phát huy nguồn lực con người thể hiện ở ba mặt: Phát triển nguồn nhân lực, sử dụng nguồn nhân lực, nuôi dưỡng môi trường phát triển cho nguồn nhân lực. Thực tế cho thấy, thu hút và sử dụng nguồn nhân lực chất lượng cao là một nội dung quan trọng trong công tác cán bộ của Đảng và Nhà nước. Trong Dự thảo Văn kiện Đại hội XII của Đảng, thu hút, sử dụng nhân tài trở thành một trong mười nhiệm vụ, giải pháp nhằm đổi mới mạnh mẽ

công tác cán bộ, góp phần nâng cao năng lực lãnh đạo, xây dựng Đảng trong sạch, vững mạnh.

Để xây dựng con người Việt Nam mới trong giai đoạn đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa, hội nhập quốc tế cần thực hiện đồng bộ các giải pháp: tiếp tục hoàn thiện thể chế kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa; nâng cao hiệu quả giáo dục, phát triển nguồn nhân lực; ổn định chính trị và phát huy dân chủ; mở rộng giao lưu, chủ động và tích cực hội nhập kinh tế quốc tế; đẩy mạnh việc đấu tranh chống tham nhũng, làm trong sạch bộ máy Đảng và Nhà nước...

3. KẾT LUẬN

Trong *Di chúc*, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã căn dặn Đảng và Chính phủ: “Bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau là một việc rất quan trọng và rất cần thiết”. Chính lời căn dặn này đã làm cho tư tưởng Hồ Chí Minh về con người thêm hoàn chỉnh, nhất quán. Có thể nói, tư tưởng Hồ Chí Minh về con người đã, đang và sẽ mãi mãi là chỗ dựa lý luận, là kim chỉ nam cho chiến lược phát triển con người của Đảng và Nhà nước ta. Những bài học về xây dựng con người của Hồ Chí Minh không chỉ phù hợp với từng giai đoạn cách mạng, từng thời kì phát triển, từng yêu cầu, nhiệm vụ cụ thể... không chỉ có ý nghĩa lý luận và thực tiễn, mà thực tế, đã được Đảng, Nhà nước ta vận dụng linh hoạt, sáng tạo từ nhiều năm qua. Việc phát huy tư tưởng xây dựng con người của Hồ Chí Minh, học tập tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh luôn là nhiệm vụ quan trọng cần đẩy mạnh trước mắt và lâu dài.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
2. Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 12.
3. Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 11.
4. Hồ Chí Minh: *Toàn tập*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 5.
5. Hồ Chí Minh: *Toàn tập*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 14.
6. Hồ Chí Minh: *Toàn tập*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 13.
7. Đảng Cộng sản Việt Nam (2015), *Báo cáo tổng kết một số vấn đề lý luận - thực tiễn qua 30 năm đổi mới (1986-2016)*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
8. Đảng Cộng sản Việt Nam (2007), *Văn kiện Đảng toàn tập*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 51.
9. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đảng toàn tập*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 53.
10. Đảng Cộng sản Việt Nam (2005), *Văn kiện Đảng thời kỳ đổi mới*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

APPLYING TO HO CHI MINH THOUGHT FOR BUILDING PEOPLE IN VIETNAM

Abstract: *Marxism - Leninism and Ho Chi Minh thought started from human and thought of the classics were enlightened liberation for every person and for human. Resolution XI Congress of the Party has pointed out: People is the center of development strategies, and is the subject of development. Therefore, upholding the human factor is an important issue, getting the crucial meaning in the revolutionary and the work of building and defending the Fatherland Socialist Vietnam today. Starting from this statement and responding in accordance with Resolution 33 on the building and development of Vietnamese culture and people to get the requirements of sustainable development of the country; the article aims to provide the Ho Chi Minh Thought of building people, which apply to the construction of Vietnamese people today.*

Keywords: *Ho Chi Minh Thought, building people, nowadays situation.*

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

Nguyễn Thu Hạnh, Nguyễn Ngọc Dung¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong xu thế đổi mới giáo dục ở bậc đại học hiện nay, đổi mới phương pháp dạy học các môn Lý luận chính trị cũng được coi là một vấn đề mang tính cấp thiết. Đổi mới PPDH theo định hướng phát triển năng lực ở người học là một hướng đi mới, đang nhận được rất nhiều sự quan tâm của các nhà giáo dục và của xã hội trong giai đoạn hiện nay. Trong bài viết này, chúng tôi đề cập đến khái niệm giáo dục theo định hướng năng lực và đề xuất các biện pháp nhằm đổi mới, nâng cao hiệu quả dạy và học các môn Lý luận chính trị theo định hướng phát triển năng lực ở người học.

Từ khóa: Đổi mới phương pháp dạy học, định hướng phát triển năng lực, các môn lý luận chính trị.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục định hướng năng lực (hay giáo dục định hướng phát triển năng lực) đã và đang trở thành một xu thế toàn cầu trong các nhà trường ở mọi cấp học. Chương trình cải cách giáo dục phổ thông sau năm 2015 cũng đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam chính thức công bố là một chương trình giáo dục theo định hướng phát triển năng lực ở người học. Với tư cách là lĩnh vực có sứ mệnh đào tạo và phát triển nguồn nhân lực cho xã hội, giáo dục đại học cũng không thể nằm ngoài xu thế đổi mới đó nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu phát triển kinh tế, xã hội của đất nước và thời đại.

Giáo dục định hướng năng lực là một khái niệm rộng, bao hàm trong đó nhiều vấn đề liên quan như mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập... Trong phạm vi bài viết, chúng tôi chỉ bàn về vấn đề này ở góc độ coi định hướng phát

¹ Nhận bài ngày 07.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thu Hạnh, mail: nthanh@daihocthudo.edu.vn

triển năng lực người học là một cách tiếp cận mới trong đổi mới dạy học các môn Lý luận chính trị ở các trường cao đẳng, đại học hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số vấn đề chung về giáo dục định hướng năng lực

Căn cứ vào quan điểm, mục tiêu của quá trình giáo dục, có hai cách tiếp cận: giáo dục định hướng nội dung và giáo dục định hướng năng lực. *Giáo dục định hướng nội dung* xuất phát từ quan niệm giáo dục là quá trình truyền thụ kiến thức. Theo đó, mục tiêu của giáo dục định hướng nội dung là truyền đạt hệ thống tri thức khoa học của các môn học đã được quy định trong chương trình giáo dục. Do đó, giáo dục định hướng nội dung chú trọng các yếu tố đầu vào là nội dung kiến thức, chứ chưa chú ý đến khả năng ứng dụng tri thức của người học [4, tr. 8-9].

Cách tiếp cận *giáo dục định hướng năng lực* xuất phát từ quan niệm giáo dục là quá trình phát triển năng lực của người học, chuẩn bị cho người học những năng lực cần thiết để bước vào cuộc sống. Giáo dục định hướng năng lực chú trọng chất lượng đầu ra của việc dạy học nhằm thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện các phẩm chất, năng lực vận dụng tri thức ở người học trong những tình huống khác nhau của cuộc sống và nghề nghiệp. Trong giáo dục định hướng năng lực, chương trình dạy học không quy định những nội dung dạy học chi tiết mà quy định những kết quả đầu ra mong muốn của quá trình giáo dục, trên cơ sở đó định hướng việc lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức và đánh giá kết quả dạy học nhằm đạt được kết quả đề ra.

Với sự phát triển ngày càng cao của xã hội và thị trường lao động, giáo dục định hướng năng lực hiện là một cách tiếp cận phù hợp đối với đổi mới giáo dục ở bậc đại học. Song song với đó là sự thay đổi trong nhận thức về vai trò của người dạy ở bậc học này. Theo đó, người dạy không chỉ có nhiệm vụ đơn thuần là truyền đạt tri thức, mà là người tổ chức, người hỗ trợ sinh viên tự lực và tích cực lĩnh hội tri thức, qua đó phát triển các năng lực cần thiết để vận dụng tri thức vào thực tiễn một cách chủ động và hiệu quả.

2.2. Hình thành những năng lực cho sinh viên thông qua dạy học các môn Lý luận chính trị

Năng lực, theo từ điển Tiếng Việt là “*phẩm chất tâm lý, sinh lý tạo ra con người có khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao*”. Theo OECD (2002) thì “*Năng lực là khả năng cá nhân đáp ứng các yêu cầu phức hợp và thực hiện thành công nhiệm vụ trong một bối cảnh cụ thể*”. Cũng theo OECD, năng lực trong hoạt động giáo dục gồm 2 loại:

- *Năng lực chung*: là năng lực cơ bản, thiết yếu để sinh viên có thể sống và làm việc bình thường trong xã hội như khả năng hành động độc lập thành công; khả năng sử dụng

các công cụ giao tiếp và công cụ tri thức; khả năng hành động thành công trong các nhóm xã hội không đồng nhất.

- *Năng lực chuyên biệt*: là năng lực được hình thành và phát triển do một lĩnh vực, môn học cụ thể nào đó [1, tr. 4-7].

Với cách tiếp cận mục tiêu của quá trình dạy học không chỉ là truyền thụ kiến thức mà còn là con đường để hình thành các năng lực cần thiết cho người học trong hoạt động học tập và định hướng nghề nghiệp, thông qua dạy học các môn khoa học xã hội nói chung và các môn Lý luận chính trị nói riêng, có thể hình thành cho người học các năng lực cơ bản sau đây:

- *Năng lực tự học*: là khả năng tự chủ, tự sáng tạo và tự chịu trách nhiệm của người học đối với hoạt động học tập và nhận thức khoa học, bao gồm các năng lực nghiên cứu giáo trình, tài liệu học tập; năng lực sử dụng các phương pháp học tập cho phép đạt kết quả học tập cao; năng lực sử dụng phương tiện học tập, đặc biệt là phương tiện nghe nhìn và công nghệ thông tin...

- *Năng lực tư duy*: là khả năng sử dụng tri thức khoa học để giải quyết các vấn đề đặt ra dựa trên sự động não, suy luận, phân tích, so sánh, khái quát hóa, dự đoán...

- *Năng lực giao tiếp*: là khả năng lựa chọn, sử dụng các phương thức, phương tiện giao tiếp nhằm giải quyết những vấn đề đặt ra trong quá trình chia sẻ thông tin giữa con người với con người.

Năng lực giao tiếp của sinh viên thể hiện qua hai mức độ: khả năng xác định mục đích, đối tượng giao tiếp trong các tình huống cụ thể (mức độ cơ bản); khả năng làm chủ cảm xúc và tạo ra môi trường giao tiếp hiệu quả (mức độ nâng cao).

- *Năng lực hợp tác*: là khả năng làm việc theo nhóm, thể hiện qua việc tham gia, đóng góp trực tiếp vào quá trình học tập nhằm đạt được mục tiêu đề ra.

Năng lực hợp tác thể hiện tinh thần trách nhiệm cá nhân đối với tập thể, thái độ tôn trọng ý kiến của người khác, tinh thần học hỏi, khả năng thuyết phục...

2.3. Biện pháp đổi mới phương pháp dạy học các môn Lý luận chính trị theo định hướng phát triển năng lực

2.3.1. Cải tiến các PPDH truyền thống trong dạy học các môn Lý luận chính trị

Là các môn khoa học có nội dung mang tính khái quát và trừu tượng cao, các phương pháp dạy học truyền thống như thuyết trình, đàm thoại luôn giữ một vị trí quan trọng trong dạy học các môn Lý luận chính trị. Bởi vậy, cần phải khẳng định rằng đổi mới PPDH không có nghĩa là loại bỏ các phương pháp dạy học (PPDH) truyền thống mà bao hàm cả

việc cải tiến để nâng cao hiệu quả, cũng như hạn chế nhược điểm của các phương pháp này.

Để nâng cao hiệu quả của các PPDH truyền thống, người dạy cần nắm vững những yêu cầu và sử dụng thành thạo các kỹ thuật như đặt vấn đề, kỹ thuật trình bày, giải thích trong khi thuyết trình, kỹ thuật đặt các câu hỏi và xử lý các câu trả lời trong đàm thoại... Tuy nhiên, các PPDH truyền thống thường có mặt hạn chế nhất định, gây ảnh hưởng tới hiệu quả dạy học và khả năng hình thành năng lực ở người học. Vì vậy, cần đổi mới PPDH các môn lý luận chính trị theo hướng kết hợp các PPDH truyền thống với việc tăng cường các hoạt động dạy học trên cơ sở sử dụng các PPDH tích cực.

2.3.2. Vận dụng các PPDH tích cực một cách phù hợp trong dạy học các môn Lý luận chính trị

Phương pháp dạy học tích cực là PPDH theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, tìm tòi khám phá và nhận thức của người học.

Phương pháp dạy học tích cực có một số đặc điểm cơ bản sau:

- Dạy học thông qua tổ chức các hoạt động học tập
- Dạy học chú trọng rèn luyện cách thức tự học.
- Tăng cường hoạt động học tập cá nhân, phối hợp với học tập hợp tác theo nhóm

Trong dạy học các môn Lý luận chính trị, có thể vận dụng một số PPDH tích cực sau đây:

a. Phương pháp dạy học nhóm (hay còn gọi là PPDH hợp tác)

Về bản chất, PPDH nhóm là phương pháp giảng viên tổ chức cho sinh viên làm việc theo nhóm nhỏ để thực hiện các nhiệm vụ học tập được giao dưới sự phân công, dẫn dắt của giảng viên. Thông qua phương pháp này, sinh viên có thể được trao đổi, hợp tác để phát hiện, giải quyết và trình bày vấn đề; từ đó sinh viên tiếp nhận tri thức và rèn luyện kỹ năng một cách tích cực, chủ động.

Trong dạy học các môn Lý luận chính trị, có thể vận dụng phương pháp này trong các trường hợp: tổ chức thảo luận chuyên đề, liên hệ kiến thức bài học với một vấn đề thực tiễn có liên quan, giải quyết một tình huống có vấn đề liên quan đến bài học... Ví dụ, ở nội dung “Sự phát triển của các hình thái giá trị” thuộc chương IV- Học thuyết giá trị của học phần Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác – Lênin, thay vì thuyết trình, giảng viên có thể vận dụng PPDH nhóm với các bước tiến hành như sau:

- Bước 1: Chia lớp thành các nhóm
- Bước 2: Giao nhiệm vụ học tập:

Sinh viên trao đổi trong nhóm và giải quyết vấn đề sau:

+ Trả lời câu hỏi: *Hình thái giá trị là gì? Vì sao để làm rõ lịch sử ra đời và bản chất của tiền lại phải đi nghiên cứu sự phát triển của các hình thái giá trị?*

+ Phân tích các hình thái giá trị bằng cách điền thông tin phù hợp vào bảng dưới đây:

Các hình thái giá trị	Điều kiện xuất hiện	Đặc điểm	Ví dụ
Hình thái giản đơn			
Hình thái mở rộng			
Hình thái chung			
Hình thái tiền			

- Bước 3: Theo dõi và hướng dẫn sinh viên thực hiện nhiệm vụ theo nhóm

- Bước 4: Tổ chức cho các nhóm trình bày, nhận xét, bổ sung ý kiến

- Bước 5: Giảng viên nhận xét chung và đưa ra kết luận

Ở ví dụ trên, thông qua việc áp dụng PPDH nhóm, giúp sinh viên nắm được bản chất vấn đề, tiếp thu kiến thức một cách chủ động, đồng thời góp phần hình thành ở các em các năng lực cần thiết như năng lực hợp tác, năng lực tư duy, khả năng trình bày một vấn đề...

b. Phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình

Về bản chất, nghiên cứu trường hợp điển hình là phương pháp sử dụng một sự kiện, một câu chuyện trong thực tiễn để minh chứng cho một vấn đề hay một nhóm vấn đề. Sự kiện hay câu chuyện, với tư cách là trường hợp điển hình có thể được truyền tải thông qua băng đĩa hình, một đoạn video hay một văn bản viết.

Phương pháp này có thể được thực hiện với các bước cơ bản như sau:

- *Bước 1:* Giới thiệu trường hợp điển hình

Giảng viên cho sinh viên đọc hoặc xem về trường hợp điển hình dưới các hình thức văn bản viết hay video...

- *Bước 2:* Phân tích trường hợp điển hình

Giảng viên tổ chức cho sinh viên thảo luận về trường hợp điển hình theo hệ thống các câu hỏi cụ thể liên quan đã được giảng viên chuẩn bị trước

- *Bước 3:* Giảng viên nhận xét và đưa ra kết luận

Trong dạy học các môn Lý luận chính trị, phương pháp này đặc biệt phù hợp với các môn học có đối tượng nghiên cứu liên quan đến những vấn đề thực tiễn như môn Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam hay môn Tư tưởng Hồ Chí Minh. Ví dụ, để vận dụng phương pháp nghiên cứu trường hợp trong dạy học Tư tưởng Hồ Chí Minh,

giảng viên có thể giới thiệu một bài nói hay một bài viết của Chủ tịch Hồ Chí Minh hay một câu chuyện được viết về Người; sau đó, tổ chức cho sinh viên thảo luận, tranh luận để phát hiện ra các quan điểm, tư tưởng của Người. Bằng cách này, sinh viên chủ động phát hiện tri thức mà không bị áp đặt nhận thức bởi giảng viên hay tác giả giáo trình, đồng thời được rèn luyện năng lực xử lý thông tin, năng lực sáng tạo và năng lực tư duy độc lập.

c. Phương pháp dạy học dựa trên giải quyết vấn đề

Về bản chất, PPDH dựa trên giải quyết vấn đề là PPDH trong đó người dạy tạo ra những tình huống có vấn đề liên quan đến bài học, điều khiển người học tích cực, chủ động phát hiện và giải quyết vấn đề. Các vấn đề cần giải quyết là các vấn đề nhận thức có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và cái chưa biết, có khả năng kích thích người học tự lực, chủ động và có nhu cầu mong muốn tìm hướng giải quyết.

Phương pháp này có thể được tiến hành thông qua các bước cơ bản như sau:

- *Bước 1:* Giảng viên xây dựng vấn đề, các câu hỏi chính cần nghiên cứu, các nguồn tài liệu tham khảo liên quan

- *Bước 2:* Giảng viên tổ chức cho sinh viên giải quyết vấn đề (trả lời các câu hỏi) và trình bày cách giải quyết dưới các hình thức cá nhân hoặc nhóm.

- *Bước 3:* Giảng viên nhận xét chung và đưa ra kết luận

Ví dụ, trong chương III của học phần Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam, khi bàn về tình hình cách mạng Việt Nam sau cách mạng Tháng tám, giảng viên có thể đặt vấn đề với sinh viên: *Sau cách mạng tháng Tám năm 1945, vì sao Đảng ta ví tình hình cách mạng Việt Nam lúc này như “ngàn cân treo sợi tóc”; Đảng đã đưa ra chủ trương gì để khắc phục tình hình?.* Bằng việc nêu vấn đề và tổ chức cho sinh viên giải quyết vấn đề, giảng viên có thể kích thích tính tích cực, chủ động suy nghĩ, tìm tòi, đóng góp ý kiến vào bài học, góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học.

2.3.3. Ứng dụng CNTT để nâng cao hiệu quả sử dụng các PPDH trong dạy học các môn Lý luận chính trị

Các môn lý luận chính trị là môn khoa học xã hội, có tính học thuật cao nếu biết khai thác đúng mức những tính năng ưu việt của công nghệ thông tin, người dạy có thể tạo ra những bước đột phá trong việc đổi mới PPDH theo hướng tích cực.

Trong dạy học các môn Lý luận chính trị, người dạy có thể tranh thủ sự hỗ trợ của các phương tiện dạy học hiện đại trong các trường hợp sau đây:

- *Sử dụng công nghệ thông tin để khai thác thông tin, tư liệu phục vụ giảng dạy môn học*

Một đòi hỏi đối với việc giảng dạy hiệu quả các môn Lý luận chính trị là người dạy phải luôn quan tâm đến việc liên hệ thực tiễn nhằm làm rõ những vấn đề mang tính lý luận vốn khô khan, trừu tượng, gây khó hiểu đối với người học. Để làm được điều này yêu cầu

người giảng viên phải không ngừng cập nhật những kiến thức mới, những vấn đề đang đặt ra từ thực tiễn nhằm tăng thêm vốn hiểu biết cho bản thân, chọn lọc và bổ sung những kiến thức đó vào nội dung bài giảng. Bên cạnh việc tìm kiếm tài liệu từ các thư viện truyền thống, tra cứu thông tin từ Internet đang là một lựa chọn phổ biến và hiệu quả của nhiều người do sự tiện lợi, nhanh chóng, tính cập nhật mà nó mang lại.

Có thể nói nguồn thông tin, tư liệu được cung cấp trên internet dưới nhiều hình thức: văn bản, hình ảnh, phim tư liệu... là kho tri thức vô tận giúp người dạy có thể tìm kiếm, khai thác nhằm làm giàu kiến thức cho bản thân, mặt khác có thể bổ sung những kiến thức mới mang tính thực tiễn, góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng các PPDH. Trong quá trình khai thác thông tin phục vụ bài giảng các môn Lý luận chính trị, cần lưu ý: những thông tin, tư liệu được lựa chọn đưa vào bài giảng phải có nguồn gốc từ những bài viết của các tác giả có uy tín và được đăng trên những trang web đáng tin cậy.

- Tham khảo sách điện tử, giáo trình điện tử, bài giảng điện tử trên internet

Hiện nay, nguồn học liệu mở trên internet cũng là kho kiến thức vô hạn mà các giảng viên nói chung, giảng viên môn lý luận chính trị nói riêng có thể tận dụng khai thác phục vụ cho công tác giảng dạy của mình. Bằng cách đăng ký thành viên, truy nhập vào một số địa chỉ trực tuyến, giảng viên có thể tham gia những diễn đàn nhằm trao đổi, chia sẻ với đồng nghiệp về những vấn đề quan tâm hoặc tham khảo những cuốn sách, giáo trình, bài giảng, đề cương, chương trình môn học được đăng tải trên các trang web đó... của đồng nghiệp ở khắp nơi trên cả nước một cách nhanh chóng và hiệu quả.

- Ứng dụng CNTT trong việc thiết kế bài giảng điện tử

Bài giảng điện tử được hiểu là một hình thức tổ chức bài lên lớp mà ở đó toàn bộ kế hoạch hoạt động dạy - học được chương trình hóa nhờ một phần mềm tin học. Bài giảng điện tử có thể được thiết kế dựa vào các phần mềm trình diễn sẵn có như Fontpage, Publisher, Lecture Maker hay Microsoft Powerpoint... Trong đó, thiết kế bài giảng điện tử trên Microsoft Powerpoint là sự lựa chọn phổ biến và đơn giản nhất.

Dạy học bằng bài giảng điện tử có nhiều ưu điểm, đó là cho phép truyền tải một khối lượng kiến thức lớn một cách trực quan sinh động thông qua việc tích hợp âm thanh, hình ảnh, mô hình, sơ đồ... giúp sinh viên tiếp nhận kiến thức dễ dàng hơn; góp phần giảm bớt việc thuyết giảng, tạo điều kiện để giảng viên kết hợp hiệu quả nhiều PPDH khác nhau nhằm tạo hứng thú và kích thích tính tích cực của người học.

Trong quá trình thiết kế bài giảng điện tử đối với các môn Lý luận chính trị cần chú ý các vấn đề sau: Sử dụng phông chữ, khung, nền hợp lý; tránh sao chép nguyên văn nội dung bài dạy, chỉ nên đưa những ý chính vào mỗi trang trình diễn (Slide); các hình ảnh, âm thanh, đoạn phim, hiệu ứng sử dụng trong bài dạy cần được lựa chọn cẩn thận với ý đồ sư phạm phù hợp, hướng tới mục tiêu bài học; có thể áp dụng phương pháp mô hình hóa, sơ

đồng hóa với các đơn vị kiến thức, có mối liên hệ lôgic, chặt chẽ với nhau; cần thể hiện bố cục bài giảng một cách rõ ràng trong suốt quá trình giảng dạy...

3. KẾT LUẬN

Tiếp cận theo hướng phát triển năng lực trong tổ chức dạy học các môn Lý luận chính trị, không chỉ phù hợp xu hướng của giáo dục hiện đại mà còn là cách để kích thích sự chủ động, tích cực và thu hút sự quan tâm của sinh viên đối với các môn học vốn được cho là “hàn lâm, kinh viện”. Tuy nhiên, để việc đổi mới PPDH các môn Lý luận chính trị theo định hướng phát triển năng lực đạt hiệu quả, đòi hỏi người dạy không chỉ có kiến thức chuyên môn vững vàng, mà còn cần ở họ sự tâm huyết, không ngừng tìm tòi, đổi mới và sáng tạo.

Trong dạy học các môn Lý luận chính trị, các PPDH truyền thống như thuyết trình, đàm thoại vẫn được coi là các phương pháp cơ bản, nhưng nếu người dạy biết kết hợp với các PPDH hiện đại, biết tranh thủ những lợi ích từ việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học một cách hợp lý, sẽ cho phép mang lại nhiều kết quả tích cực. Mặt khác, các yếu tố bên ngoài như điều kiện cơ sở vật chất, quy mô lớp học cũng là những điều kiện quan trọng, thậm chí là quyết định đối với tính khả thi của việc đổi mới PPDH các môn Lý luận chính trị theo định hướng phát triển năng lực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thanh Sơn (2015), “Phát triển năng lực người học đáp ứng yêu cầu xã hội tại các trường Đại học Việt Nam”, *Bản tin Khoa học và Giáo dục*.
2. Vương Thị Bích Thủy (2015), “Đổi mới phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực người học”, *Tham luận Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế “Phát triển năng lực người học trong bối cảnh hiện nay”*, Tr.158-162.
3. Phạm Đỗ Nhật Tiến (2015), “Đổi mới quản trị nhà trường theo định hướng phát triển năng lực người học”, *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, số 4, Tr.20-26.
4. Nguyễn Văn Tuấn (2010), *Tài liệu học tập về phương pháp dạy học theo hướng tích cực (Chuyên đề bồi dưỡng sư phạm)*, Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh.

INOVATING TEACHING & LEARNING METHODS IN POLITICAL THEORY SUBJECTS: A COMPETENCY-BASED EDUCATION APPROACH

Abstract: *In the trend of educational innovation in higher education, innovating teaching and learning methods in political theory subjects has been an imperative need. Competency-based education approach in innovating teaching and learning has been receiving much attention from educators and society. In this article, we mention the concept of competency-based teaching methods, then proposing means to apply competency-based education approach to innovate and increase the efficiency of teaching and learning in political theory subjects.*

Key words: *Teaching & learning innovation; competency-based education; Political theory subject*

VAI TRÒ CỦA NHÂN VIÊN CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG HỖ TRỢ TRẺ EM LAO ĐỘNG SỚM

Nguyễn Thị Thúy Hạnh¹
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trẻ em là tương lai của đất nước và là nhân tố quan trọng góp phần vào sự phát triển của một quốc gia. Do vậy, quan tâm, chăm sóc và giáo dục trẻ em là trách nhiệm của toàn xã hội. Tuy nhiên, hiện nay một bộ phận trẻ em của nước ta đang phải lao động sớm. Điều này gây hậu quả nghiêm trọng đối với bản thân các em, gia đình và toàn xã hội. Bài viết đề cập vai trò của nhân viên công tác xã hội trong việc góp phần giải quyết những vấn đề này, trên cơ sở đó, giúp cho các bạn sinh viên ngành công tác xã hội ý thức rõ hơn về nghề và định hướng đúng đắn cho bản thân trong học tập và rèn luyện.

Từ khóa: Vai trò, nhân viên công tác xã hội, trẻ em, trẻ em lao động sớm

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay, cùng với sự phát triển kinh tế xã hội và các dịch vụ phúc lợi xã hội được nâng cao, trẻ em có điều kiện tốt hơn về các dịch vụ y tế, giáo dục để hình thành và phát triển trí tuệ, nhân cách. Tuy nhiên trong quá trình phát triển đó vẫn còn tồn tại một loạt các vấn nạn xã hội liên quan đáng báo động như trẻ em bị xâm hại tình dục, trẻ em vi phạm pháp luật, bạo hành trẻ em... Trong đó, trẻ em lao động sớm là vấn đề đáng lưu tâm.

Lao động trẻ em là vấn đề được Nhà nước đặc biệt quan tâm, điều này được thể hiện trong nhiều chính sách đã được thực hiện đối với trẻ em thời gian qua. Việt Nam là quốc gia đầu tiên ở châu Á và là quốc gia thứ hai trên thế giới phê chuẩn Công ước quốc tế về bảo vệ quyền trẻ em. Ngày 01/9/2009, Thủ tướng Chính phủ đã có Chỉ thị 1408/CT-TTg về tăng cường bảo vệ trẻ em, yêu cầu lãnh đạo địa phương nơi để xảy ra tình trạng xâm hại trẻ em phải chịu trách nhiệm. Ngoài ra, Nghị định số 144/2013/NĐ-CP của Chính phủ còn có những chế tài rất cụ thể quy định mức xử phạt đối với các hành vi ép buộc trẻ em làm việc quá sức, lôi kéo trẻ em bỏ học để tham gia các hoạt động lao động sản xuất...

Tuy nhiên, mức thu nhập bình quân đầu người thấp, tình trạng chênh lệch mức sống giữa các nhóm dân cư, giữa các vùng miền gia tăng, bên cạnh đó còn những tác động tiêu

¹ Nhận bài ngày 19.04.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thúy Hạnh; Email: ntthanh@daihocthudo.edu.vn

cực của nền kinh tế thị trường đã khiến số lượng trẻ em lao động sớm vẫn đang ở mức đáng báo động. Vì vậy, để hỗ trợ các đối tượng trẻ em này, cần nhiều lực lượng xã hội khác nhau cùng vào cuộc và có những hành động thiết thực. Một trong những lực lượng đó chính là các nhân viên công tác xã hội, những người được đào tạo chuyên nghiệp để thực hiện các hoạt động trợ giúp xã hội, một trong những lực lượng hỗ trợ tích cực nhằm ngăn chặn tình trạng trẻ lao động sớm.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm và đặc điểm trẻ em lao động sớm

Theo Công ước quốc tế: “Trẻ em được xác định là người dưới 18 tuổi, trừ khi pháp luật quốc gia quy định tuổi thành niên sớm hơn”. Theo Luật chăm sóc, bảo vệ, giáo dục trẻ em 1991: “Trẻ em là công dân Việt Nam dưới 16 tuổi”. Theo định nghĩa sinh học: “Trẻ em là con người ở giai đoạn phát triển, từ khi còn trong trứng nước đến tuổi trưởng thành”. Tâm lý học cho rằng: “Trẻ em là giai đoạn đầu của sự phát triển tâm lý - nghiên cứu con người”. Còn nhìn dưới góc độ xã hội học: “Trẻ em là giai đoạn xã hội hóa mạnh nhất và là giai đoạn đóng vai trò quyết định của việc hình thành nhân cách của mỗi con người”.

Khái niệm “*Trẻ em lao động sớm*” được hiểu dưới nhiều góc độ khác nhau ở các quốc gia. Lao động trẻ em là thuật ngữ được tổ chức ILO sử dụng để miêu tả những trường hợp trẻ em dưới 18 tuổi phải trực tiếp hoặc gián tiếp tham gia vào những công việc nặng nhọc, nguy hiểm, độc hại, để lại tác động lâu dài đến sự phát triển thể chất, tâm lý, tình cảm, đạo đức và xã hội của các em, hoặc phải làm việc sớm hoặc quá nặng nhọc dẫn đến tình trạng các em không được học hành và vui chơi [6].

Xét trên góc độ luật pháp quốc tế (Công ước quốc tế về quyền trẻ em và Công ước 182 của ILO) và quốc gia (Hiến pháp, luật lao động, Luật Bảo vệ chăm sóc giáo dục trẻ em..), có thể khái quát như sau: Trẻ em lao động sớm là những trẻ em (dưới 16 tuổi theo Pháp luật Việt Nam) tham gia hoạt động lao động trên thị trường lao động, sử dụng hầu hết hoạt động dành cho học tập, vui chơi, giải trí để làm việc cho chủ hay cho gia đình. Đó là những trẻ em phải bỏ học đi làm thuê trong các cơ sở sản xuất kinh doanh, làng nghề, những trẻ lang thang kiếm sống ở đô thị, trẻ phải làm những công việc nặng nhọc, độc hại, nguy hiểm hay những công việc ảnh hưởng đến nhân cách cướp đi các cơ hội phát triển thể chất, tinh thần của trẻ thơ [6].

Ở Việt Nam, có 3 quy định về độ tuổi có liên quan đến vấn đề trẻ em lao động sớm:

Bộ Luật lao động Việt Nam không đưa ra định nghĩa về lao động trẻ em mà chỉ định nghĩa về lao động chưa thành niên theo quy định tại Điều 6: “Người lao động là người ít nhất đủ 15 tuổi có khả năng giao kết hợp đồng lao động”; Điều 119 quy định “lao động chưa thành niên là lao động dưới 18 tuổi” [1].

Hiến pháp quy định: “Tuổi phải làm nghĩa vụ công dân - từ 18 tuổi trở lên”.

Luật bảo vệ chăm sóc và giáo dục trẻ em quy định độ tuổi là 16 tuổi trở xuống. Như vậy, pháp luật Việt Nam đã bao hàm lao động trẻ em trong khái niệm người lao động chưa thành niên nhằm bảo vệ chung với những người chưa có năng lực pháp luật và năng lực hành vi đầy đủ [6].

Trẻ em lao động sớm thường có một số đặc điểm sau:

Mang nhiều dấu hiệu của bệnh trầm cảm: Trầm cảm được biểu lộ bằng trạng thái suy kém rõ ràng với sự mất quan tâm hoặc vui thú trong các hoạt động bình thường. Sự trầm cảm cũng có thể là kết quả của những ý nghĩ tiêu cực. Những ý nghĩ này có thể bao gồm cái nhìn tiêu cực về bản thân, tiêu cực về tương lai. Một số các em trai, biểu lộ cảm nghĩ bằng những hành vi hướng ngoại và có thể hành động quá khích. Các em gái thường biểu lộ sự trầm cảm theo cách hướng nội, bần khoản hoặc trở nên lo lắng.

Trẻ em trải qua rối loạn lo lắng có thể cho thấy các triệu chứng nôn nóng, bất an, phiền muộn, mất ngủ, kém tập trung, đi tiểu thường xuyên, trạng thái kích động, trí tuệ yếu, choáng váng, căng cơ bắp hoặc dễ bị mệt.

Có vấn đề về niềm tin: Các em thường lệch lạc về niềm tin, dẫn tới chỗ cư xử hoặc suy nghĩ theo những hướng có hại.

- Những niềm tin “phải, buộc phải”: Trẻ có những niềm tin buộc phải làm những điều người khác muốn trẻ phải làm chứ không phải để đạt các nhu cầu của bản thân.

- Những niềm tin gây thảm họa: Đây là loại niềm tin dán nhãn, không đưa đến cho trẻ một khả năng lựa chọn nào cho tương lai và điều đó khiến trẻ cảm thấy thất vọng chán nản, không có niềm tin nào tương lai, trẻ luôn mặc định sẽ gắn bó mãi với công việc hiện tại.

- Những niềm tin không khoan dung người khác: Trẻ luôn cho rằng người khác xấu xa hoặc ác ý, những điều người khác làm cho trẻ đều có thể gây nguy hại và ảnh hưởng đến cuộc sống của trẻ. Trẻ đánh mất dần lòng độ lượng, vị tha, luôn nhìn người khác với thái độ hằn học, thù ghét.

- Những niềm tin đổ lỗi: kiểm soát từ nhu cầu tự thay đổi, và chỉ muốn người khác phải thay đổi.

- Những niềm tin nhận thức tiêu cực về bản thân: Trẻ tự cho rằng mình là người thừa, không có ích cho xã hội. Chính vì thế bản thân trẻ thường không muốn nỗ lực và thay đổi cuộc sống.

Mặc cảm có tội, tự trách mình: Trẻ hổ thẹn vì những gì đã xảy đến với mình như bị cưỡng dâm, bị làm nhục hoặc các em tự trách mình vì đã không tự bảo vệ được. Trẻ buồn, lo lắng, cảm giác tội lỗi khiến khó tập trung tư tưởng. Đôi khi căng thẳng quá, trẻ trở nên tăng động, bứt rứt, chạy nhảy khắp nơi, không thể ngồi yên và có thái độ gàn dở, dễ bị kích động.

Giận dữ và có ác cảm, hung hăng, phá phách: Một số trẻ tức giận người lớn vì bị bạc đãi hoặc không được chăm sóc thích đáng. Trẻ dễ dâm ra hung hăng, phá phách khi có cảm xúc mạnh. Vì không thể diễn tả tâm trạng bằng lời nói, trẻ có thể đánh đập người khác khi chúng cảm thấy căng thẳng, tức giận hoặc sợ hãi. Trẻ bắt chước những hành vi hung hăng vì trẻ đã từng là nạn nhân của những hành vi bạo lực.

Hoài nghi, thiếu tin tưởng: Trẻ sống trong hoàn cảnh khó khăn thường có đủ lý do để ngờ vực. Những người lớn mà các em thường gặp thường có vẻ xa cách với trẻ và không hiểu được những khó khăn này. Trẻ không tin tưởng vào người lớn nếu trẻ đã từng bị người lớn đối xử hung bạo. Tuy nhiên, có trẻ lại bám chặt lấy người lớn như sợ sẽ bị bỏ rơi, có trẻ không muốn đem lòng thương mến ai.

Trẻ thường không nói thật: Trẻ ước mơ một hoàn cảnh khác, tránh né những đề tài đau thương, sợ bị hậu quả xấu, trẻ cố gắng muốn lấy lòng người lớn (cố gắng nói ra những điều hay hoặc những điều mà người lớn muốn nghe), cố ý nói dối để tránh câu chuyện, không muốn tiếp xúc với người khác hoặc để gây sự chú ý của người nghe.

Khó diễn tả cảm xúc bằng lời: Trẻ không phải lúc nào cũng có thể nói về tâm trạng của mình. Trẻ có thể do bị choáng ngợp bởi chính tâm trạng của mình, muốn đè nén những tâm trạng đó hoặc trẻ chưa bao giờ được khuyến khích để tự nói về mình và không có đủ lời để diễn tả tâm trạng. Trẻ có thể vì quá bối rối hoặc sợ hãi nên không xác định được tâm trạng của mình hoặc không biết nói như thế nào để diễn tả tâm trạng.

2.2. Thực trạng lao động trẻ em ở Việt Nam

Theo số liệu điều tra quốc gia về lao động trẻ em của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội năm 2012, công bố ngày 14/3/2014, hiện nay ở Việt Nam có khoảng 1,75 triệu trẻ em từ 5 đến 15 tuổi là lao động trẻ em, trong đó một phần ba trẻ em có thời gian làm việc trên 7 giờ một ngày hoặc trên 42 giờ một tuần, số thời gian làm việc kéo dài làm ảnh hưởng đến việc học tập của các em. Số đông lao động trẻ em làm việc tại các bãi vàng, khai thác than, làm việc tại các cơ sở may, lao động trẻ em còn tham gia làm việc trong dịch vụ nhà hàng. Trong số đó có khoảng 30.000 trẻ buộc phải làm những công việc nặng nhọc, độc hại, trong điều kiện lao động ngoài trời, đi lại nhiều dễ bị tai nạn, môi trường làm việc có hóa chất gây hại, làm tổn thương đến sự phát triển thể chất. Bộ phận trẻ em sống ở nông thôn thường làm việc trong ngành nông nghiệp và phụ giúp gia đình không được trả lương [2].

Ở Việt Nam, độ tuổi trung bình trẻ em bắt đầu lao động là 13 - 14 tuổi. Trẻ em vạn đò phải học chèo thuyền từ 5 - 6 tuổi, 10 - 12 tuổi đã đi làm kiếm tiền... Những số liệu gần đây cho thấy, trẻ em từ 6 - 17 tuổi tham gia vào những hoạt động kinh tế chiếm khoảng trên dưới 30%, khoảng 60% lao động ở các cơ sở ngoài quốc doanh sống trong điều kiện khó khăn (ăn, ngủ, sức khỏe, vệ sinh không đảm bảo...) tiền công rẻ mạt, cường độ lao động cao; 71,2% trẻ em làm việc từ 9 - 12 giờ/ngày; 72% trẻ làm việc cả ngày chủ nhật; 1% trẻ làm việc trong điều kiện sức khỏe yếu. Nhóm trẻ độ tuổi từ 15 - 17 tuổi có tỷ lệ

tham gia lao động tương đối cao (63,3% so với độ tuổi). Điều đáng lưu ý là có khoảng 15% trẻ em làm thuê, phải làm các nghề với điều kiện nặng nhọc và độc hại như sản xuất gốm, sành sứ, vật liệu xây dựng... Kết quả cuộc điều tra mức sống dân cư cho thấy, trong vòng 5 năm lại đây, cả nước cả nước có khoảng trên dưới 40.000 trẻ em tham gia các hình thức lao động. Trẻ em nông thôn tham gia hoạt động kinh tế sớm hơn và nhiều hơn trẻ em thành thị, với khoảng 19% so với trên dưới 7%. Trẻ em ở những vùng quê nghèo, đặc biệt là khu vực miền núi phía Bắc, Tây Nguyên, Đồng bằng sông Cửu Long phải lao động nhiều hơn, các chỉ số này lần lượt ở những vùng kể trên là 25,9%; 19,8% và 19,7%. Việc trẻ em phải tham gia lao động sớm ảnh hưởng đến tình hình học tập cũng như cơ hội đến trường của các em. Theo thống kê có khoảng 55% trẻ em không đi học, số lượng còn lại có đến trường tuy nhiên không đều đặn và không đảm bảo được chất lượng học tập [2].

Lao động trẻ em tham gia vào các quan hệ lao động thường không được ký kết hợp đồng lao động bằng văn bản. Người sử dụng lao động lợi dụng những điểm này để bóc lột sức lao động của trẻ em, đồng thời khi xảy ra tranh chấp cũng không có cơ sở pháp lý để xử lý người vi phạm và bảo vệ quyền của trẻ em.

2.3. Nguyên nhân của tình trạng trẻ em lao động sớm

Nguyên nhân chính dẫn đến thực trạng trẻ em lao động sớm là do hoàn cảnh kinh tế gia đình quá nghèo khó, ngoài ra còn một số trường hợp khác như các em muốn có tiền để tự tiêu dùng riêng, bị gia đình bắt đi làm... nhưng rất ít. Trẻ em lao động sớm góp được khá nhiều cho gia đình thậm chí có những em là thu nhập chính, 42,2% trẻ có thu nhập trên 20.000đ/tháng; gần 10% trẻ có thu nhập cao hơn mức này; 39% trẻ lao động sớm còn lại có thu nhập 6.000đ - 10.000đ/ ngày (theo số liệu thống kê năm 2007).

Nguyên nhân thứ hai xuất phát nhận thức mơ hồ của bố mẹ các em về quyền của trẻ thơ: quyền được học tập, quyền được vui chơi giải trí lành mạnh, quyền được phát triển năng khiếu... Các bậc cha mẹ này hoàn toàn không biết, không hiểu; với họ, đơn giản là gia đình còn nghèo nên việc cho con em nghỉ học, lao động là bình thường, hiển nhiên. Lời giải thích của họ thường là: “nếu như gia đình chúng tôi dư dả, đại gì không cho con cháu mình học hành đến nơi đến chốn để có tương lai tươi sáng hơn, tội gì bắt nó lao động vất vả...”. Nhiều chuyên viên hoạt động trong lĩnh vực trẻ em cũng cho biết, trẻ em không biết được quyền lợi mà lẽ ra các em phải được hưởng theo pháp luật. Ngay cả bố mẹ cũng không quan tâm, hay nói đúng hơn là họ không hề biết nên đã vô tình vi phạm “Luật lao động” khi bắt con cái phải làm việc quá sớm. Thứ ba là nguyên nhân từ chính xã hội: Trong xã hội nhiều người còn chấp nhận sử dụng lao động trẻ em, chưa có một cái nhìn đúng đắn về quyền lợi của trẻ và những vi phạm pháp luật nếu sử dụng lao động trẻ em.

Cuối cùng, những bất cập của pháp luật, chính sách, sự yếu kém trong hệ thống các cơ quan quản lý Nhà nước, ý muốn chủ quan của người sử dụng lao động và nhu cầu riêng của các em cũng là nguyên nhân dẫn đến tình trạng trẻ em lao động sớm ngày càng có xu hướng phát triển như hiện nay.

Trên đây là một số nguyên nhân khiến trẻ em phải lao động sớm. Thực trạng này xảy ra nhiều và đang trở thành nỗi lo lớn của xã hội. Trẻ em lao động sớm gây ra nhiều hậu quả không những đối với các em mà còn đối với cả gia đình và xã hội.

2.4. Hậu quả của tình trạng trẻ em lao động sớm

2.4.1. Đối với bản thân các em

Các em phải bỏ học, thất học nên không có cơ hội phát triển, thu nhập thấp. Hơn nữa, còn có thể chịu nhiều hậu quả như tai nạn lao động, suy dinh dưỡng, bị khủng hoảng về tinh thần, mất niềm tin, dễ bị tha hoá về đạo đức lối sống hay sa vào các tệ nạn xã hội hoặc trộm cắp, gây ảnh hưởng trực tiếp đến bản thân gia đình các em. Trong thực tế nhiều trường hợp các em ra thành phố kiếm sống, không có chút kỹ năng và hiểu biết gì nên đã dễ dàng bị lôi kéo gây ra những hậu quả đáng tiếc.

2.4.2. Đối với gia đình

“Trẻ em lao động sớm” chịu nhiều những thiệt thòi và hậu quả nghiêm trọng. Khi trong gia đình có một em lao động sớm mắc phải một số vấn đề về sức khoẻ sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến kinh tế gia đình, nhất là trong việc chữa trị sức khoẻ cả sức khoẻ thể chất lẫn tâm lý.

2.4.3. Đối với xã hội

“Trẻ em lao động sớm” gây tình trạng đói nghèo, kém phát triển, làm cho các giá trị đạo đức và tinh thần chung bị phai nhạt. Lực lượng lao động què quặt không đáp ứng được các yêu cầu ngày càng cao của nền kinh tế. Khi trẻ tham gia lao động sẽ làm cho lao động người lớn thất nghiệp gia tăng, bởi lẽ lao động trẻ em có thể làm những công việc của người lớn nhưng chỉ phải trả đồng lương thấp hơn. Điều này có hại cho các em, gia đình và toàn xã hội nhưng lại có lợi cho một số người sử dụng lao động. Nếu như tình trạng sử dụng lao động trẻ em diễn ra ở mức độ phổ biến, phạm vi rộng thì một số mặt hàng được sản xuất bằng sức lao động trẻ em phải đối mặt với sự tẩy chay trên thị trường quốc tế, nhất là khi gia nhập WTO.

2.5. Vai trò của nhân viên công tác xã hội trong hỗ trợ Trẻ em lao động sớm

Trước thực tế trên, để nâng cao hiệu quả công tác bảo vệ quyền trẻ em, đòi hỏi phải có sự phối hợp của gia đình, nhà trường và xã hội. Trong đó, vai trò của các hoạt động công tác xã hội nói chung và vai trò của nhân viên công tác xã hội nói riêng là rất quan trọng. Với tư cách là người hỗ trợ chuyên nghiệp các đối tượng yếu thế, các hoạt động hỗ trợ của nhân viên công tác xã hội được thể hiện ở một số hoạt động cụ thể như sau:

Vai trò người hỗ trợ tâm lý: Trẻ em lao động sớm có thể phải trải qua những biến cố, sự kiện gây tổn hại về mặt thể chất và tâm lý. Do vậy, trẻ là những người dễ bị tổn thương, nhạy cảm, luôn lo lắng và tâm thần bất an, không xác định rõ tương lai của mình. Nhân viên công tác xã hội lúc này đóng vai trò là người hỗ trợ chính về mặt tâm lý cho các em

thông qua những buổi trò chuyện, tham vấn. Sự chia sẻ, động viên của nhân viên công tác xã hội sẽ giúp các em an tâm và chủ động nỗ lực giải quyết những vấn đề tiếp theo.

Những trẻ em lao động sớm đã phải trải qua những mối quan hệ tiêu cực trong quá khứ và mất niềm tin vào người khác. Bởi vậy, nhân viên công tác xã hội cần kiên nhẫn trong việc thiết lập mối quan hệ tin tưởng và duy trì mối quan hệ này trong suốt quá trình hỗ trợ. Mối quan hệ này chỉ có thể được tạo dựng thông qua việc nhân viên công tác xã hội thể hiện thái độ chân thành, nhiệt tình và những kỹ năng như lắng nghe và thấu cảm ở mức độ cao.

Trong những trường hợp thân chủ gặp những vấn đề nghiêm trọng về tâm lý, nhân viên công tác xã hội có thể giới thiệu thân chủ tới gặp chuyên gia tâm lý hoặc bác sĩ tâm thần để tham gia các buổi trị liệu.

Vai trò người kết nối nguồn lực: Đây là một vai trò quan trọng của nhân viên công tác xã hội với tư cách là một người trung gian kết nối nạn nhân với các nguồn lực cần thiết. Nguồn lực này có thể là các cá nhân, tổ chức, ban ngành, đoàn thể có liên quan đến vấn đề cần giải quyết của thân chủ; hoặc cũng có thể là các dịch vụ sẵn có trong cộng đồng. Cụ thể với trẻ lao động sớm, có thể có nhiều nhu cầu cần trợ giúp khác nhau như hỗ trợ về mặt tâm lý, pháp lý, chăm sóc sức khỏe, giáo dục,... Bởi vậy, để đảm bảo được vai trò này, nhân viên công tác xã hội cần hiểu rõ các dịch vụ, lựa chọn dịch vụ phù hợp với thân chủ của mình và trực tiếp giúp họ tiếp cận với các dịch vụ.

Khi hỗ trợ thân chủ sử dụng các dịch vụ, nhân viên công tác xã hội có thể phải trao đổi với những người cung cấp dịch vụ về hoàn cảnh của thân chủ để họ có cách tiếp cận phù hợp, tránh làm tổn thương. Có thể kết hợp với gia đình, người bảo hộ của trẻ để có sự thống nhất trong việc lựa chọn dịch vụ phù hợp nhất đối với trẻ. Ngoài ra, nhân viên công tác xã hội còn là cầu nối giữa thân chủ và gia đình, giúp họ có tiếng nói chung và cùng nhau giải quyết vấn đề.

Vai trò là người giáo dục, nâng cao nhận thức: Một trong những mục tiêu hỗ trợ cho trẻ em là có thêm kiến thức, kỹ năng và hình thành những thái độ, hành vi mới để họ có thể tự tin hơn trong cuộc sống. Tùy thuộc vào những tình huống cụ thể của thân chủ mà nhân viên công tác xã hội có những hoạt động giáo dục hay cung cấp thông tin phù hợp như các kiến thức về pháp luật, quyền cơ bản của trẻ em, cách chăm sóc sức khỏe, phòng ngừa bệnh tật hay cung cấp kỹ năng sống cho trẻ. Nâng cao năng lực đối phó với bạo lực tại gia đình, bạo lực tại nơi làm việc, phòng chống xâm hại tình dục cũng như cách thức liên hệ với những tổ chức bảo vệ trẻ em khi bản thân trẻ nhận thấy có nguy cơ gặp nguy hiểm. Các hình thức giáo dục cũng được nhân viên công tác xã hội triển khai một cách đa dạng như tham vấn cá nhân, tổ chức sinh hoạt, tọa đàm nhóm hay cung cấp tài liệu. Vai trò giáo dục của nhân viên công tác xã hội còn thể hiện ở việc tuyên truyền nâng cao nhận thức cho gia đình và những người sử dụng lao động. Có những gia đình hoặc đơn vị hiện đang sử dụng lao động trẻ em vào những công việc khác nhau, tuy nhiên họ không ý thức rõ được đó là

việc làm phạm pháp và có thể bị xử phạt. Chính vì vậy, bản thân gia đình có trẻ em lao động sớm, các đơn vị sử dụng lao động cũng cần được cung cấp đầy đủ thông tin về trẻ em lao động sớm cũng như được tập huấn để có một cái nhìn đúng đắn hơn.

Vai trò là người biện hộ: Đây là một vai trò vô cùng quan trọng của nhân viên công tác xã hội với tư cách là một người đại diện cho tiếng nói của nạn nhân để bảo vệ cho lợi ích hợp pháp của thân chủ, đặc biệt là những thân chủ dưới 18 tuổi và cần có người bảo hộ.

Trẻ em lao động sớm được xem là một đối tượng yếu thế cần được quan tâm đặc biệt, các em thường rất khó có cơ hội để nói ra được những vấn đề của bản thân mình và những biến cố mà các em đã trải qua trong cuộc sống, khiến các em trở nên rụt rè, tự ti và khó bảo vệ được chính mình, bị xâm phạm nhiều quyền và lợi ích. Vì vậy, nhân viên công tác xã hội phải trực tiếp làm việc với các cơ quan chức năng như công an, hội phụ nữ, tòa án... để biện hộ, bênh vực, bảo vệ quyền lợi chính đáng cho các em.

Vai trò người hỗ trợ / tạo điều kiện: Nhân viên công tác xã hội là người tạo điều kiện, môi trường cho nạn nhân phát huy tiềm năng và tham gia vào quá trình tự giải quyết vấn đề của chính họ. Vai trò này được thể hiện ngay từ giai đoạn hỗ trợ ban đầu khi nhân viên công tác xã hội và thân chủ lập kế hoạch trợ giúp và được phát huy trong suốt quá trình hỗ trợ. Trên cơ sở đánh giá khả năng của nạn nhân và tuân thủ nguyên tắc tôn trọng quyền tham gia và tự quyết của thân chủ, bản kế hoạch riêng biệt cho từng thân chủ sẽ được thực hiện trên tinh thần nhân viên công tác xã hội và thân chủ cùng trao đổi và thống nhất.

3. KẾT LUẬN

Bảo vệ, chăm sóc và nuôi dưỡng trẻ em luôn là sứ mệnh cao cả của toàn nhân loại. Ngăn chặn tình trạng trẻ em phải lao động sớm là cần thiết, nhằm tránh gây ảnh hưởng nặng nề đến sự phát triển về thể chất, tổn thương tâm lý đối với trẻ; giúp trẻ có cơ hội đến trường và cơ hội tiếp cận với các dịch vụ xã hội. Trách nhiệm bảo vệ trẻ em không thuộc về riêng ai, đòi hỏi sự chung tay góp sức của các bộ ngành có liên quan, của gia đình nơi trẻ đang sinh sống, của đơn vị sử dụng lao động, của những tổ chức xã hội tại địa phương và hơn hết là những nhân viên công tác xã hội đang hoạt động trong lĩnh vực trẻ em. Hi vọng với sự nỗ lực của tất cả các bên liên quan, tình trạng trẻ em lao động sớm trong thời gian tới sẽ được giảm thiểu đáng kể, xây dựng cho trẻ em Việt Nam một môi trường sống ngày càng hoàn thiện và tốt đẹp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Luật lao động năm 2012.
2. Bộ Lao động Thương binh và Xã hội (2014) : Điều tra quốc gia về lao động trẻ em 2012 - các kết quả chính.
3. Luật bảo vệ chăm sóc và giáo dục trẻ em năm 2004.

4. Nghị định số 144/2013/NĐ-CP quy định về xử phạt vi phạm hành chính về bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ em.
5. Quyết định số 19/2004/QĐ - TTg về việc phê duyệt chương trình ngăn ngừa và giải quyết tình trạng trẻ em lang thang, trẻ em bị xâm hại tình dục, trẻ em phải lao động nặng nhọc, trong điều kiện độc hại, nguy hiểm giai đoạn 2004 - 2010.
6. Phạm Thị Lan Phương (2014), “Phòng chống lạm dụng lao động trẻ em góp phần thúc đẩy việc thực hiện quyền trẻ em ở Việt Nam”, *Tạp chí Đại học Quốc gia*, Tập 30, Số 4, tr.58-64
7. Nguyễn Hồi Loan (2006), “Vấn đề lao động sớm của trẻ em nông thôn trong quá trình chuyển đổi”, *Kí yếu hội thảo Quốc tế Việt – Pháp*.

ROLE OF SOCIAL WORKERS IN SUPPORT CHILD LABOR

Abstract: *Children are the future of the country and is an important factor contributing to the development of a country. Thus, concern, care and education of children is the responsibility of the whole society. However, now a part of our country's children, who were laboring early. That, causing serious consequences for themselves, their families and the whole society. The article provides the role of social workers in contributing to solve the problems. Therefore, we need to help the students of social work having right knowledge and orientations for themselves in learning and training.*

Keywords: *Role, social workers (social work), children, child labor*

MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ DẠY VÀ HỌC HỌC PHẦN HÀ NỘI HỌC Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Thanh Hòa¹

Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Đã từ lâu, giảng dạy kiến thức về Hà Nội trở thành nội dung bắt buộc ở một số trường Trung học cơ sở, Trung học phổ thông trên địa bàn Hà Nội, đặc biệt trong chương trình đào tạo ngành Việt Nam học ở một số trường Đại học trong nước đã xây dựng thành học phần “Hà Nội học” với 2 tín chỉ (30 tiết). Bằng sở trường và kinh nghiệm giảng dạy, mỗi giáo viên đã sử dụng linh hoạt các phương pháp, phương tiện dạy học, các thao tác, hình thức tổ chức dạy học trong mỗi nội dung phù hợp với từng đối tượng tiếp nhận. Các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học chúng tôi chia sẻ dưới đây sẽ là những gợi ý giúp cho những giờ học trên lớp hay ngoài thực địa của môn Hà Nội học trở nên lý thú và bổ ích.

Từ khóa: Hà Nội học, Việt Nam học, phương pháp dạy, phương pháp học

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hà Nội học là môn học cung cấp những kiến thức cơ bản về khu vực Hà Nội: địa lý, lịch sử, kinh tế, văn hóa từ truyền thống đến đương đại, trên cơ sở nhận thức toàn diện về mảnh đất Thủ đô, người học vận dụng vào những công việc cụ thể để xây dựng, phát triển vùng đất ngàn năm văn hiến trên mọi bình diện trong thời đại hội nhập toàn cầu. Tài liệu phục vụ cho môn học hiện nay khá phong phú, tuy nhiên các công trình mới chỉ tập trung viết về những vấn đề đơn lẻ của Hà Nội như: “Hà Nội nghìn xưa” của Trần Quốc Vượng và Vũ Tuấn Sán (1975), “Di tích và văn vật vùng ven Thăng Long” của Đỗ Thịnh (1995), “Chùa Hà Nội” của Nguyễn Thế Long, Phạm Mai Hùng (1997), “Phố phường Hà Nội xưa” của Hoàng Đạo Thúy (2000), “Hà Nội - con đường dòng sông và lịch sử” của Nguyễn Vinh Phúc (2004), “Tiền sử Nho học Thăng Long - Hà Nội” của Bùi Xuân Đỉnh

¹ Nhận bài ngày 25.03.2016; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016.

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Hòa; Email: ntthoa@daihocthudo.edu.vn.

(2005), “*Hội làng Hà Nội*” của Lê Trung Vũ (2006), “*Thương nhớ mười hai*” của Vũ Bằng (2008), “*Các Thành hoàng và tín ngưỡng Thăng Long - Hà Nội*” của Nguyễn Vinh Phúc (2009)...

Năm 2010, PGS.TS. Nguyễn Thị Bích Hà, trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã xuất bản cuốn “*Hà Nội - con người, lịch sử và văn hóa*”, dù chỉ với 150 trang nhưng cuốn sách đã hệ thống hóa những kiến thức cơ bản từ đặc điểm sinh thái, lịch sử Hà Nội qua các thời kỳ, đến các khía cạnh về văn hóa như di tích, kiến trúc, ẩm thực, phong tục tập quán, danh nhân và một số vấn đề của Hà Nội đương đại. Cuốn sách đã trở thành cẩm nang cho người dạy và người học khi tiếp cận môn học này (đặc biệt đối với giảng viên và sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội). Từ năm 2014 đến 2016, nhóm tác giả của trường Đại học Thủ đô Hà Nội đang thực hiện đề tài cấp Thành phố “*Nghiên cứu xây dựng chương trình đào tạo, bồi dưỡng Hà Nội học ở trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội (nay là trường Đại học Thủ đô Hà Nội)*” do PGS.TS. Phạm Quốc Sử chủ biên. Hi vọng sau khi được nghiệm thu, công trình sẽ trở thành cuốn tài liệu đầy đủ, hệ thống về các khía cạnh của Hà Nội, phục vụ nhu cầu giảng dạy và học tập của giảng viên, học sinh, sinh viên, những người có mối quan tâm sâu sắc về môn học này.

Với đặc thù của một cơ sở đào tạo được ra đời trên đất Kinh kỳ, Kẻ Chợ, gần 20 năm qua trong chương trình đào tạo của trường Đại học Thủ đô Hà Nội (tiền thân là trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội) đã đưa Hà Nội học trở thành môn học bắt buộc 2 tín chỉ dành cho sinh viên hệ Cao đẳng (dự kiến dành 3 tín chỉ cho ngành Việt Nam học hệ Đại học chính quy) ở hầu hết các mã ngành trong toàn trường. Môn học được chia làm 8 bài bao gồm hơn 30 nội dung cụ thể, đòi hỏi giảng viên cần trang bị khối lượng kiến thức toàn diện, đặc biệt phải sử dụng nhiều phương pháp dạy học nhằm tăng tính hấp dẫn cho cả thầy và trò trong quá trình lên lớp.

Với chúng tôi, những người đã nhiều năm đảm nhiệm học phần này, đối tượng giảng dạy chính là sinh viên ngành Việt Nam học (bộ môn khoa học nghiên cứu về đất nước và con người Việt Nam) với hai hướng đầu ra: làm công tác văn hóa hoặc làm trong ngành du lịch. 80% sinh viên ngành Việt Nam học ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội đều là người Hà Nội (bao gồm cả Hà Nội gốc và mở rộng), phần lớn sinh viên sau khi ra trường đều làm việc tại Thủ đô, vì vậy mục tiêu của chúng tôi không chỉ cung cấp những kiến thức nền tảng còn tập trung rèn luyện những kỹ năng cần thiết nhằm phục vụ đặc thù công việc.

2. CẤU TRÚC MÔN HÀ NỘI HỌC CỦA MỘT SỐ TRƯỜNG HỌC

2.1. Dạy kiến thức về Hà Nội trong các trường Trung học cơ sở trên địa bàn Hà Nội

Nhận thấy được tầm quan trọng của việc giáo dục các kiến thức về Thủ đô Hà Nội, song song với việc biên soạn cuốn tài liệu về “*Địa lý Hà Nội*”, ngay từ năm 2001, sở Giáo

dục và đào tạo Hà Nội đã tổ chức biên soạn bộ tài liệu “*Lịch sử địa phương Hà Nội*” đưa vào giảng dạy trong chương trình các cấp từ THCS đến THPT (hàng năm đều có chỉnh lý, bổ sung). Đặc biệt, bộ tài liệu về giáo dục nếp sống văn minh, thanh lịch của người Hà Nội đã cung cấp những nét văn hóa đặc trưng của mảnh đất nghìn năm tuổi cho các thế hệ trẻ hôm nay. Chúng tôi sử dụng kết quả khảo sát về nội dung dạy và học kiến thức về Hà Nội của tác giả Trần Văn Anh với bài viết “*Thực trạng dạy học nội dung kiến thức về Hà Nội trong các trường Trung học cơ sở ở Hà Nội*” trong hội thảo khoa học “*Hà Nội học trong chương trình đào tạo của trường Đại học Thủ đô Hà Nội*” của khoa Khoa học Xã hội. Tác giả đã lựa chọn 6 trường Trung học cơ sở nằm ở các quận nội thành và huyện ngoại thành tiêu biểu của Hà Nội như: THCS Nguyễn Công Trứ (quận Ba Đình), THCS Lê Lợi (Hoàn Kiếm), THCS Thị trấn Sóc Sơn (huyện Sóc Sơn), THCS Vạn Phúc (Hà Đông), THCS Tiền Phong (Mê Linh), THCS Vân Đình (Ứng Hòa). Kết quả điều tra thực tế cho thấy có 8 nội dung chính về Hà Nội được đưa vào giảng dạy trong các trường THCS nêu trên gồm: Lịch sử Hà Nội (80%); di tích lịch sử văn hóa tiêu biểu của Hà Nội (65%); thiên nhiên, cảnh đẹp của Hà Nội (70%); danh nhân Hà Nội và sự văn minh, thanh lịch của người Hà Nội (100%); những chiến công chống giặc ngoại xâm của người Hà Nội (72,5%); các giá trị văn hóa của Hà Nội: hội họa, kiến trúc, âm nhạc, ẩm thực, nghề cổ truyền... (80%); sự phát triển kinh tế, văn hóa và những vấn đề hiện nay của Hà Nội (50%); gìn giữ và phát huy giá trị của Hà Nội trong thời đại mới (65%).

Những con số thống kê trên đã cho thấy, nội dung kiến thức về Hà Nội học được giảng dạy khá phong phú nhưng tập trung chủ yếu vào một số khía cạnh kiến thức nổi bật như: lịch sử Hà Nội, các giá trị văn hóa như hội họa, kiến trúc, âm nhạc, ẩm thực, nghề cổ truyền... Song, nội dung được giảng dạy ở hầu hết các trường THCS là danh nhân Hà Nội, sự văn minh, thanh lịch của người Hà Nội (được sử dụng trong lịch sử, văn học, cả tiết nội khóa cũng như ngoại khóa). Bên cạnh đó, một số nội dung ít được đề cập đến như: di tích lịch sử văn hóa tiêu biểu của Hà Nội, thiên nhiên, cảnh đẹp của Hà Nội, đặc biệt một số vấn đề của Hà Nội đương đại chưa được đề cập đến: đô thị Hà Nội, những vấn đề về phát triển kinh tế, văn hóa, môi trường, lối sống của Hà Nội trong bối cảnh đô thị hóa và toàn cầu hóa.

2.2. Tình hình giảng dạy học phần Hà Nội học ở một số trường Đại học hiện nay

Hiện nay, học phần “*Hà Nội học*” đã được đưa vào giảng dạy trong chương trình đào tạo của ngành Việt Nam học ở một số trường Đại học như: Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Đại học Hùng Vương (Phú Thọ), Đại học Hà Nội, Đại học Thủ đô Hà Nội... Do định hướng về chuẩn đầu ra của ngành Việt Nam học trong các trường Đại học, sinh viên ra trường sẽ làm về ngành văn hóa hoặc du lịch, do đó, học phần Hà Nội học được xếp trong khối kiến thức chuyên ngành dành cho sinh viên năm thứ ba với 2 tín chỉ

(30 tiết). Điểm chung trong nội dung giảng dạy của môn học ở các trường đều đề cập đến các vấn đề cơ bản của khu vực Hà Nội: đặc điểm sinh thái - tự nhiên, lịch sử Hà Nội qua các thời kỳ, Hà Nội - trung tâm kinh tế - chính trị. Đặc biệt các giảng viên đều dành nhiều thời lượng (50% số tiết) giới thiệu, phân tích về đặc trưng trong văn hóa Hà Nội: phong tục tập quán, kiến trúc, phố nghề, làng nghề, danh nhân, di tích, danh thắng... Tuy nhiên, tùy theo thể mạnh và kinh nghiệm của mỗi giảng viên mà sự phân bố giờ lý thuyết, giờ bài tập, thảo luận nhóm hay giờ trải nghiệm thực tế trong môn học có sự khác nhau ở mỗi cơ sở đào tạo. Hầu hết các giảng viên đảm nhiệm học phần này đều có chung mục tiêu là cung cấp những kiến thức cơ bản về Hà Nội và kỹ năng cần thiết để sinh viên có thể vận dụng khi làm công tác nghiên cứu văn hóa hay làm hướng dẫn viên du lịch ngay tại Hà Nội sau khi tốt nghiệp.

2.3 Một số gợi ý về sử dụng các phương pháp dạy với học phần Hà Nội học ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trong quá trình dạy học, mỗi giảng viên đã áp dụng nhiều phương pháp, phối hợp một số hình thức tổ chức dạy học khác nhau để đạt được mục tiêu của từng nội dung cụ thể. Như đã nói ở trên, vì tài liệu tham khảo phục vụ môn học rất phong phú nên phương pháp thuyết trình, phương pháp đàm thoại được áp dụng xuyên suốt từ bài số 1 đến bài số 8. Với bài 1: *Nghiên cứu Hà Nội trong nghiên cứu khu vực học*, trên cơ sở sinh viên tự đọc tài liệu ở nhà, giảng viên phát vấn tại lớp một số vấn đề cơ bản về khu vực học gồm: khái niệm, đối tượng nghiên cứu, lĩnh vực và phương pháp tiếp cận; tại sao nói nghiên cứu Hà Nội là một bộ phận của nghiên cứu khu vực học, đối tượng nghiên cứu của Hà Nội học là gì?... Sau khi giải đáp những thắc mắc về nội hàm các vấn đề, giảng viên hệ thống kiến thức cơ bản của bài học bằng sơ đồ tư duy giúp sinh viên ghi nhớ.

Phương pháp làm việc nhóm được sử dụng ở bài 2: *Địa lý - lịch sử Hà Nội* và bài 5: *Hà Nội - lịch sử chống giặc ngoại xâm* trên cơ sở tổng hợp các tư liệu, người dạy yêu cầu các nhóm trình bày trước lớp bảng thống kê niên biểu trên giấy A0 với 5 nội dung tương ứng 5 cột (cột 1: thời gian, cột 2: hoàn cảnh lịch sử đất nước, cột 3: tên cuộc khởi nghĩa diễn ra tại Hà Nội, cột 4: tên các thủ lĩnh trong mỗi cuộc khởi nghĩa, cột 5: tên gọi Hà Nội ở mỗi giai đoạn, cột 6: tên kinh đô của đất nước). Qua đó, sinh viên hiểu được ý nghĩa 13 tên gọi qua các thời kỳ và vai trò những người đứng đầu Hà Nội trong lịch sử, thấy được vị thế của Thủ đô trong hệ thống chính trị Việt Nam.

Phương pháp sử dụng đồ dùng trực quan (bao gồm bản đồ đất đai và bản đồ sông ngòi của Hà Nội xưa và nay) được sử dụng khi người dạy muốn làm nổi bật nét đặc trưng về điều kiện tự nhiên (vị trí địa lý, đất đai, sông ngòi, khí hậu) của Hà Nội. Từ những minh chứng đó người học chỉ ra những ảnh hưởng của điều kiện tự nhiên đến việc phát triển kinh tế, chính trị, văn hóa của vùng đất này. Để phục vụ bài 7: *Danh nhân Hà Nội*, trước hết người dạy sử dụng sơ đồ tư duy để hệ thống nhóm các danh nhân là người Hà Nội theo

từng nội dung (anh hùng chống giặc ngoại xâm (quân sự); nhà kinh tế giỏi (kinh tế); các nhà văn hóa, văn học tiêu biểu (văn học, nghệ thuật), nhà khoa học và khoa bảng tài danh người (khoa bảng), những người đứng đầu Hà Nội xưa và nay (chính trị). Ở mỗi nội dung này, giảng viên sưu tầm tranh ảnh và những thước phim minh họa về con người và những đóng góp của danh nhân đối với Hà Nội trong từng lĩnh vực. Trên cơ sở đó, sinh viên sáng tạo ra những cuốn sổ tay sưu tầm những câu chuyện hoặc giai thoại về các danh nhân phục vụ cho công tác nghiên cứu văn hóa hoặc hướng dẫn du lịch.

Các nội dung đề cập trong phân môn đều diễn ra tại quê hương của người học vì thế giảng viên không thể không sử dụng phương pháp trải nghiệm sáng tạo trong quá trình truyền thụ, đặc biệt khi nói về các nét văn hóa của người Hà Nội ở bài số 3. Chẳng hạn, khi tìm hiểu về kiến trúc các di tích lịch sử, văn hóa ở Hà Nội, người dạy lựa chọn những di tích tiêu biểu cho mỗi loại hình kiến trúc để đưa sinh viên đến thực địa: chùa Trấn Quốc tìm hiểu về lịch sử và kiến trúc chùa, tháp, hoàng thành Thăng Long (kiến trúc hoàng thành, tử cấm thành xưa), nhà cổ 87 Mã Mây (kiến trúc nhà ở). Sau những buổi đi dã, sinh viên sẽ khái quát được đặc điểm kiến trúc của từng loại hình di tích và minh họa cho những luận điểm bằng hệ thống bức ảnh đã thu thập trên thực tế.

Cũng trong bài số 3, khi học về văn hóa ẩm thực của người Hà Nội, giảng viên sử dụng phương pháp lập dự án và trình diễn sản phẩm theo hai chủ đề (thực hiện một cuốn sổ tay du lịch ẩm thực hay thiết kế một chương trình du lịch city tour gắn với việc quảng bá đặc sản của Thủ đô). Các nhóm sẽ lựa chọn một trong hai chủ đề trên, tiến hành thống kê, tuyên chọn tên món ăn, ghi rõ thông tin về địa chỉ bán, thời điểm ăn, cách thưởng thức, miêu tả về hương vị và hình ảnh minh họa cho mỗi món ăn). Phương pháp này không những giúp sinh viên được “mục sở thị” mà còn tích lũy được những kiến thức và kỹ năng cơ bản khi giới thiệu về văn hóa ẩm thực đất Hà thành cho du khách, đặc biệt phát huy khả năng sáng tạo sản phẩm nhằm ứng dụng với đặc thù nghề nghiệp.

Phương pháp làm việc theo tình huống nhằm rèn luyện kỹ năng phỏng vấn, lập bảng hỏi, thao tác quay phim, chụp ảnh, ghi âm... được khai thác trong nội dung học về làng nghề, phố nghề Thăng Long - Hà Nội. Ở nội dung này, giảng viên giao cho mỗi sinh viên tìm hiểu về lịch sử một phố nghề xưa và lý giải về sự biến đổi của phố nghề đó hiện nay. Các cá nhân sẽ lập kế hoạch chi tiết để thực hiện bài tập của mình: lựa chọn điểm một con phố và một gia đình tiêu biểu đã hoặc đang làm nghề, liên hệ nhân vật, xác định nội dung và thực hiện phỏng vấn nhân vật, sưu tập tư liệu ảnh xưa và nay về phố nghề, sử dụng phần mềm *moviemaker* để dựng thành thước phim giới thiệu về quá trình hình thành và biến đổi nghề thủ công truyền thống trên phố cổ Hà Nội hiện nay. Các thước phim này sẽ được giảng viên chọn lọc để thảo luận trên lớp (một vài sản phẩm tốt và sản phẩm chưa tốt) để

tập thể cùng đánh giá ưu và nhược điểm, chỉ ra cách chỉnh sửa giúp sản phẩm được hoàn thiện hơn và làm kho tư liệu cho các khóa sau, đồng thời lấy điểm cho bài kiểm tra giữa kỳ.

Phương pháp đóng vai và ứng dụng công nghệ thông tin tiếp tục được sử dụng vào bài 6: *Hà Nội - di tích và danh thắng*. Mỗi nhóm sinh viên lựa chọn một di tích (Văn Miếu - Quốc Tử Giám, đình Kim Liên, đền Quán Thánh, chùa Trấn Quốc, phủ Tây hồ, nhà thờ Lớn, nhà hát Lớn, ...) hoặc một danh thắng (hồ Tây, hồ Gươm, hồ Thiền Quang, công viên Bách Thảo, công viên Lênin...). Một sinh viên đóng vai là hướng dẫn viên du lịch (số sinh viên còn lại người đóng vai quay phim, viết và đọc lời bình, dựng phim) thực hiện thước phim dài khoảng 15 phút, giới thiệu về di tích (hoặc danh thắng) theo cấu trúc cơ bản của bài thuyết minh nhằm lột tả những giá trị của di tích (danh thắng), nêu bật hiện trạng bảo tồn và cách thức khai thác để hút khách du lịch đến thăm quan.

Phương pháp giải quyết vấn đề được áp dụng cho bài 8: *Những vấn đề của Hà Nội đương đại*. Giảng viên sẽ đưa ra một số nội dung như: đánh giá về hiện trạng vấn đề môi trường (môi trường nước, đất, không khí, âm thanh) của Hà Nội hiện nay; tiềm năng và lợi thế của Hà Nội để phát triển kinh tế; những hạn chế và giải pháp nhằm khắc phục để đẩy mạnh ngành du lịch của Hà Nội; hành động cụ thể của tuổi trẻ trong việc gìn giữ nét thanh lịch của người Tràng An... Mỗi sinh viên sẽ lựa chọn một vấn đề và trình bày quan điểm trong 5 phút, những sinh viên còn lại lần lượt phản biện và đưa ra ý kiến đồng ý hay bác bỏ ý kiến của bạn. Giảng viên là người phân tích và đưa ra những kết luận cuối cùng để thỏa mãn những thắc mắc của sinh viên và giúp người học thấy được vai trò của mình trong việc gìn giữ những nét văn minh thanh lịch của người Tràng An trong quá trình hội nhập toàn cầu.

3. KẾT LUẬN

Nói như các nhà phương pháp học, một giờ học tốt là giờ học phát huy được tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của cả người dạy và người học nhằm nâng cao tri thức, bồi dưỡng năng lực hợp tác, năng lực vận dụng tri thức vào thực tiễn, bồi dưỡng phương pháp tự học, tác động tích cực đến tư tưởng, tình cảm, mang lại hứng thú cho người học. Do vậy, khi dạy một môn khoa học xã hội, giảng viên không tuyệt đối sử dụng những phương pháp dạy học truyền thống (thuyết minh, đàm thoại, luyện tập) để gây nhàm chán, hay tuyệt đối hóa phương pháp dạy học hiện đại, sa đà vào những minh họa cụ thể, làm giảm lượng thông tin cung cấp cho người học. Người dạy cần kết hợp, sử dụng linh hoạt các phương pháp, phương tiện dạy học, các thao tác và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với một nội dung, vừa phát huy sở trường của mỗi sinh viên vừa khai thác khả năng hợp tác, làm việc nhóm qua từng bài học. Những phương pháp dạy học chúng tôi nêu trên có thể

chỉ là những gợi ý khi dạy học phần Hà Nội học bởi mỗi giảng viên có một sở trường, mỗi đối tượng sinh viên cần được vận dụng phương pháp phù hợp với khả năng nhận thức và chuẩn đầu ra. Song, nhiệm vụ của người giảng viên đại học không chỉ là trang bị kiến thức nền tảng mà còn phải rèn luyện cho sinh viên những kỹ năng cần thiết để áp dụng cho đặc thù công việc sau khi ra trường. Để *Hà Nội học* trở thành môn học lý thú, bổ ích, thiết thực với sinh viên, người dạy cần có sự say mê tìm tòi trong khoa học, chuẩn bị công phu trong mỗi bài dạy, song quan trọng hơn là niềm nhiệt huyết với nghề để trao truyền cho các thế hệ học trò của mỗi giảng viên./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vũ Bằng (2008), *Thương nhớ mười hai*, Nxb Văn học.
2. Trần Văn Bính (2004), *Văn hóa Thăng Long – Hà Nội: Hội tụ và tỏa sáng*, Nxb Chính trị Quốc gia.
3. Bùi Xuân Đỉnh (2005), *Tiến sĩ nho học Thăng Long - Hà Nội*, Nxb Thanh Niên.
4. Đại học Quốc gia Hà Nội – Trung tâm KHXH và NVQG (2001), *Việt Nam học* (Kỉ yếu Hội thảo Quốc tế lần thứ nhất, ngày 15-17 tháng 7 năm 1998), Tập 1, Nxb Thế giới.
5. Nguyễn Thị Bích Hà (2010), *Hà Nội - con người, lịch sử, văn hóa*, Nxb Đại học Sư phạm.
6. Phạm Đình Hồ, Nguyễn Ân (2000), *Tang thương ngẫu lục*, Nxb Văn hóa Thông tin Hà Nội.
7. Hoàng Đạo Thúy (2000), *Phố phường Hà Nội xưa*, Nxb Văn hóa Thông tin Hà Nội.
8. Trần Quốc Vượng, Vũ Tuấn Sán (1975), *Hà Nội nghìn xưa*, Sở Văn hóa Thông tin Hà Nội.

SOME SOLUTIONS ENHANCING EFFECTIVENESS OF TEACHING AND LEARNING HANOI STUDIES IN HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *By far, teaching knowledge of Hanoi became a compulsory subject in some secondary schools and high schools in Hanoi. Especially, it is built the subject “Hanoi studies” with 2 credits in Vietnamese studies curricular of some universities. By forte and experience, each lecturer used many teaching methods, facilities, skills, management of teaching form flexibly with suitable content for suitable students. The following methods and teaching management shown below will be good suggestions for teaching Hanoi study in field trip.*

Key words: *Vietnamese studies, Hanoi studies, teaching method, learning method*

PHÁT TRIỂN CỘNG ĐỒNG – KỸ NĂNG CẦN THIẾT CỦA GIÁO VIÊN

Ngô Thị Kim Hoàn, Phạm Thị Huyền Trang¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Kỹ năng phát triển cộng đồng là kỹ năng quan trọng và cần thiết đối với người giáo viên. Để đạt kết quả cao trong công tác giáo dục, người giáo viên cần phải có các kỹ năng làm việc với cộng đồng, để đưa cộng đồng ngày một phát triển theo định hướng của xã hội, đất nước. Bài viết đã đề cập đến các khái niệm cơ bản về cộng đồng, phát triển cộng đồng giáo viên, bản chất của phát triển cộng đồng, nội dung về phát triển cộng đồng của người giáo viên, các kỹ năng cần thiết của người giáo viên trong việc phát triển cộng đồng và định hướng rèn kỹ năng phát triển cộng đồng cho sinh viên sư phạm.

Từ khóa: Phát triển cộng đồng, sinh viên sư phạm, giáo viên, kỹ năng

1. MỞ ĐẦU

Chất lượng giáo dục là sự tổng hòa của nhiều yếu tố, trong đó giáo viên được xem là yếu tố then chốt. Để chất lượng giáo dục đáp ứng được yêu cầu đòi hỏi ngày càng cao của xã hội thì phải nâng cao trình độ, năng lực của người giáo viên. Muốn nâng cao trình độ, năng lực cho giáo viên thì tất yếu phải chú ý đến khâu đào tạo và bồi dưỡng.

Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên là chức năng chủ yếu của các trường sư phạm bởi trường sư phạm là trường dạy nghề đặc biệt - nghề dạy học, đào tạo người giáo viên giỏi chuyên môn, tinh thông nghề nghiệp dạy học ở các bậc học.

Kỹ năng phát triển cộng đồng (PTCĐ) là một trong những kỹ năng quan trọng trong năng lực hoạt động chính trị, xã hội thuộc Chuẩn nghề nghiệp của người giáo viên nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, cùng với năng lực tìm hiểu đối tượng và môi trường giáo dục, năng lực dạy học, năng lực giáo dục và năng lực phát triển nghề nghiệp.

¹ Nhận bài ngày 18.03.2016 gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016.
Liên hệ tác giả: Ngô Thị Kim Hoàn; Email: ntkhoan@daihocthudo.edu.vn

Năng lực hoạt động chính trị, xã hội được hiểu là sự phối hợp của giáo viên với gia đình và cộng đồng trong hỗ trợ, giám sát việc học tập, rèn luyện, hướng nghiệp của học sinh và góp phần huy động các nguồn lực trong cộng đồng phát triển nhà trường; tham gia các hoạt động chính trị, xã hội nhằm phát triển cộng đồng, xây dựng xã hội học tập.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số khái niệm

Khái niệm cộng đồng

Cộng đồng là một khái niệm đã và đang được sử dụng khá rộng rãi trong nhiều lĩnh vực như sử học, văn hóa học, xã hội học, triết học... Mỗi một ngành khoa học lại có cách định nghĩa riêng về cộng đồng, tạo nên những sắc nghĩa khoa học khác nhau. Có thể kể đến một số quan điểm tiêu biểu sau:

Theo quan điểm Mác xít: *Cộng đồng là mối quan hệ qua lại giữa các cá nhân, được quyết định bởi sự cộng đồng hóa lợi ích giống nhau của các thành viên, về các điều kiện tồn tại và hoạt động của những người hợp thành cộng đồng đó, bao gồm các hoạt động sản xuất vật chất và các hoạt động khác của họ, sự gắn gũi giữa các cá nhân về tư tưởng, tín ngưỡng, hệ giá trị chuẩn mực cũng như các quan niệm chủ quan của họ về các mục tiêu và phương tiện hoạt động* [1, tr.10].

Quan niệm về cộng đồng theo quan điểm Mác xít là một quan điểm rất rộng, có tính khái quát cao, mang đặc thù của kinh tế - chính trị. Dấu hiệu đặc trưng chung của nhóm người trong cộng đồng này chính là *điều kiện tồn tại và hoạt động, là lợi ích chung, là tư tưởng, giá trị chung*... Thực chất, đó là cộng đồng mang tính giai cấp, ý thức hệ.

Theo Robert D. Putnam: *Hai yếu tố đã tạo nên cộng đồng với tính cách là nguồn vốn xã hội chính là tinh thần gắn kết và sự hình thành các mạng lưới xã hội, trong đó từng người cảm thấy yên tâm, an toàn khi họ ở trong cộng đồng, trong mạng lưới và do đó sẵn sàng đóng góp, hy sinh vì cộng đồng, bảo vệ lợi ích của cộng đồng trong môi trường cạnh tranh khắc nghiệt* [2].

Theo Trung tâm Nghiên cứu và Đào tạo Phát triển Cộng đồng thì: *Cộng đồng là một tập thể có tổ chức bao gồm các cá nhân con người sống chung ở một địa bàn nhất định, có chung một đặc tính xã hội hoặc sinh học nào đó và cùng chia sẻ với nhau một lợi ích vật chất hoặc tinh thần nào đấy* [1].

Như vậy, dấu hiệu/đặc điểm để phân biệt cộng đồng này với cộng đồng khác có thể là điều gì đó thuộc về con người và xã hội loài người: màu da, đức tin, tôn giáo, lứa tuổi, sở thích, nghề nghiệp... nhưng cũng có thể là vị trí địa lý của khu vực, nơi sinh sống của nhóm

người đó như làng, xã, quận huyện, quốc gia, châu lục... Những dấu hiệu này chính là những ranh giới để phân chia cộng đồng.

Nhìn chung, có thể phân ra 2 loại cộng đồng: (1) Cộng đồng địa lý bao gồm những người dân cư trú trong cùng một địa bàn có thể có chung các đặc điểm văn hóa xã hội và có thể có mối quan hệ ràng buộc với nhau. Họ cùng được áp dụng chính sách chung; và (2) cộng đồng chức năng gồm những người có thể cư trú gần nhau hoặc không gần nhau nhưng có lợi ích chung. Họ liên kết với nhau trên cơ sở nghề nghiệp, sở thích, hợp tác hay hiệp hội có tổ chức. Ví dụ: Cộng đồng người dân phường Nghĩa Đô, Cầu Giấy, Hà Nội; Cộng đồng người Việt ở nước ngoài; Cộng đồng người làm báo...

Ở đây, cộng đồng với người giáo viên chính là môi trường học đường - nơi có đồng nghiệp, học sinh, phụ huynh học sinh; nơi diễn ra hoạt động dạy - học, phát triển chuyên môn nghề nghiệp; nơi mà mỗi giáo viên thể hiện mình như một cá thể, một thành viên của xã hội trong cộng đồng thu nhỏ; nuôi dưỡng, phát triển năng lực nghề nghiệp, tính cách, đạo đức người giáo viên.

Khái niệm phát triển cộng đồng

Có rất nhiều khái niệm về phát triển cộng đồng. Đây là một khái niệm rộng chỉ mọi hoạt động của con người nhằm thúc đẩy xã hội tiến lên về đời sống vật chất cũng như tinh thần.

Theo Liên hợp quốc thì: *Phát triển cộng đồng là tiến trình tạo dựng điều kiện cho sự tiến bộ về kinh tế và xã hội của cộng đồng với sự tham gia tích cực và với lòng tin tuyệt đối của các tầng lớp dân cư trong cộng đồng* [1, tr.63].

Theo Flo Frank và Anne Smith trong *The community development handbook* (Sổ tay Phát triển cộng đồng) thì: *Phát triển cộng đồng là sự chuyển biến/thay đổi theo chiều hướng tốt lên một cách có kế hoạch mọi mặt của đời sống cộng đồng (kinh tế, xã hội, môi trường và văn hóa). Phát triển cộng đồng là một tiến trình, ở đó mọi thành viên cộng đồng cùng nhau thực hiện công việc tập thể và cùng nhau đưa ra những giải pháp cho những vấn đề chung. Phạm vi của phát triển cộng đồng rất đa dạng, từ những sáng kiến nhỏ nhất cho tới những sáng kiến lớn, thu hút cả cộng đồng* [1, tr.63].

Các khái niệm trên đây có những ranh giới khác biệt, rộng hẹp khác nhau tùy vào quan điểm tiếp cận, mục đích nghiên cứu của các tác giả. Tuy có sự khác biệt đó, nhưng những khái niệm trên cũng có điểm rất chung. Có thể nói rằng, phát triển cộng đồng là một quá trình, qua đó cần sự nỗ lực của người dân kết hợp với nỗ lực cải thiện các điều kiện kinh tế, xã hội, văn hóa cộng đồng của chính quyền và giúp các cộng đồng này hòa nhập, đóng góp vào tiến trình phát triển chung của quốc gia.

Bản chất của phát triển cộng đồng

Các khái niệm được trích dẫn và phân tích ở trên cho thấy có sự khác biệt trong mục tiêu đặt ra của PTCĐ. Một số khái niệm đề cập rất cụ thể mục tiêu hướng tới của PTCĐ là làm thay đổi bộ mặt cộng đồng, thay đổi mọi mặt của cuộc sống: kinh tế, xã hội, môi trường... của cộng đồng. Tuy nhiên, cũng có nhiều khái niệm đặt mục tiêu rộng lớn hơn, dài hạn hơn. Như trong khái niệm của Liên hợp quốc thì mục tiêu phát triển cộng đồng là *tạo dựng / chuẩn bị các điều kiện cho sự thay đổi* chứ chưa phải là sự thay đổi.

Những tranh luận như vậy đã dần làm sáng tỏ một điều rằng, con người - thành viên cộng đồng là trung tâm PTCĐ. PTCĐ là phát triển con người và vì con người. Thước đo của sự phát triển là sự thể hiện ở tiềm năng và khả năng làm chủ môi trường của con người.

Phát triển cộng đồng là phát triển con người và vì con người. Mục tiêu của phát triển cộng đồng trước hết là mục tiêu con người chứ không phải là những tiến bộ về vật chất. Những tiến bộ về vật chất mà không đi cùng với sự phát triển khả năng của con người và định chế của xã hội thì đó là sự phát triển hời hợt và tạm bợ. Có thể kết luận rằng mục đích chung của PTCĐ là:

- Cải thiện, cân bằng về vật chất và tinh thần của con người thông qua những chuyển biến, tiến bộ, phát triển xã hội.
- Cùng cố thiết chế về vật chất xã hội để tạo điều kiện thuận lợi cho chuyển biến xã hội và sự tăng trưởng.
- Đảm bảo sự tham gia tối đa của người dân vào tiến trình phát triển.
- Đẩy mạnh công bằng xã hội bằng cách tạo điều kiện cho các nhóm thiệt thòi nhất nói lên nguyện vọng của mình và tham gia vào các hoạt động phát triển.

Là một người giáo viên, muốn phát triển được cộng đồng trong trường học, chúng ta cần nắm được hoạt động chuyên môn bản thân, các hoạt động chuyên môn của trường, của các tổ bộ môn trong trường phổ thông để phát triển năng lực con người, phát triển cộng đồng trường học theo kịp với nền giáo dục của các nước tiên tiến.

2.2. Các kỹ năng cần thiết của người giáo viên để làm việc với cộng đồng

Để phát triển cộng đồng một cách hiệu quả và bền vững, người giáo viên cần có nhiều kỹ năng khác nhau, và cũng chịu sự chi phối bởi nhiều yếu tố như: giới tính, độ tuổi, hoàn cảnh gia đình, văn hoá, tôn giáo/tín ngưỡng... Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi xin được đề cập đến một số kỹ năng tiêu biểu sau:

1. Kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin (CNTT)

Ngày nay, sự phát triển của CNTT đã mang đến cho con người những thành quả vô cùng to lớn. CNTT thâm nhập vào mọi lĩnh vực của đời sống con người. Vì thế, giáo viên không chỉ cần có kiến thức chuyên môn mà còn phải biết sử dụng thành thạo máy vi tính, các phần mềm văn phòng ứng dụng... Điều này sẽ giúp cho giáo viên được giải phóng sức lao động và ngày càng hoàn thiện bản thân.

2. Kỹ năng sử dụng ngoại ngữ

Trong xu thế hội nhập ngày nay, ngoại ngữ là công cụ, phương tiện giao tiếp, là những nhịp cầu nối giúp con người ở các vùng miền, quốc gia, các nền văn hóa khác nhau hiểu nhau hơn, gần gũi nhau hơn. Ngoại ngữ còn tạo ra cơ hội cho mọi người và đặc biệt là những giáo viên có cơ hội hòa nhập với các cộng đồng quốc tế và phát triển nghề nghiệp bản thân.

3. Kỹ năng tự nhận thức bản thân

Người giáo viên, trước hết cần nhận biết và hiểu rõ bản thân, những tiềm năng, tình cảm cũng như những mặt mạnh, mặt yếu, vị trí của mình trong xã hội. Giáo viên cũng cần phải có sự hiểu biết rõ ràng về cội nguồn, về bản sắc dân tộc và nền văn hóa nơi mình đã được sinh ra và lớn lên. Khi con người càng nhận thức được khả năng của bản thân, cũng như sử dụng các kỹ năng sống một cách có hiệu quả thì càng có khả năng lựa chọn những gì phù hợp với các điều kiện sẵn có của bản thân, xã hội mà họ sống.

Sự tự nhận thức đưa đến sự tự trọng khi giáo viên nhận thức được năng lực tiềm tàng của bản thân và vị trí của mình trong cộng đồng và kiên định giữ gìn những giá trị có ý nghĩa đối với mình trong các tình huống phải lựa chọn giá trị. Điều này có nghĩa, người giáo viên cần xác định được những gì mà họ cho là quan trọng, là đúng đắn, là có ý nghĩa đối với bản thân, có tác dụng định hướng cho suy nghĩ, tình cảm, thái độ, chính kiến, hành động của bản thân trong cuộc sống.

Khi có được sự tự trọng, giáo viên sẽ biết kiên định với những gì mình muốn và không muốn trong hoàn cảnh cụ thể. Tuy nhiên, kiên định ở đây còn bao hàm cả khả năng dung hòa được quyền và nhu cầu của mình với quyền và nhu cầu của người khác. Biết cách thể hiện tính kiên định trong mọi hoàn cảnh là quan trọng, bởi lẽ đối với từng đối tượng khác nhau thì có cách thể hiện sự kiên định khác nhau.

4. Kỹ năng giao tiếp

Không phải ngẫu nhiên mà trong vô số những điều cần phải học, ông cha ta lại chọn giao tiếp, ứng xử (Học ăn, học nói, học gói, học mở) là một trong những ưu tiên hàng đầu. Trang bị kỹ năng này là điều kiện quan trọng góp phần cho sự thành công hay thất bại trong cuộc sống và công việc.

Do vậy, một trong những kỹ năng quan trọng của người giáo viên là kỹ năng giao tiếp hiệu quả đối với mọi người đặc biệt là với học sinh, phụ huynh học sinh, đồng nghiệp và cộng đồng nơi họ sinh sống. Giao tiếp có hiệu quả bao gồm lắng nghe tích cực để hiểu đúng người khác và khả năng truyền đạt một cách rõ ràng, khúc chiết để người khác hiểu mình. Trong một số trường hợp, cần cả khả năng truyền đạt cảm xúc của bản thân, có nghĩa là diễn tả được cảm xúc của bản thân về một sự vật, sự việc, hiện tượng hoặc một ai đó cho người đối diện có thể hiểu được.

Bên cạnh đó, người giáo viên cũng cần phải biết cảm thông với người khác. Điều này thể hiện ở việc người giáo viên biết đặt mình vào vị trí người khác, đặc biệt là khi phải đương đầu với những vấn đề nghiêm trọng do hoàn cảnh hoặc do hành động của chính người đó gây ra. Cảm thông có nghĩa là hiểu và coi trọng hoàn cảnh của người khác như của chính mình, tìm cách chia sẻ, giảm bớt gánh nặng đối với người đó. Cảm thông cũng đồng nghĩa với việc hỗ trợ người đó để họ có thể tự quyết định và đứng vững trên đôi chân của mình một cách nhanh chóng, tự tin nhất.

5. Kỹ năng thương lượng

Thương lượng là một kỹ năng quan trọng trong mối liên hệ giữa các cá nhân với nhau. Nó liên quan đến tính kiên định, sự cảm thông cũng như khả năng thỏa hiệp những vấn đề không có tính nguyên tắc của bản thân. Nó còn liên quan đến khả năng đương đầu với những hoàn cảnh đe dọa hoặc rủi ro tiềm tàng trong các mối quan hệ giữa các cá nhân với nhau, kể cả sức ép của người thân và bạn bè.

Trong quá trình dạy - học, có rất nhiều vấn đề đòi hỏi người giáo viên cần phải biết thương lượng với các đồng nghiệp, học sinh, phụ huynh học sinh để cân bằng lợi ích của các bên một cách hài hòa. Điều này thể hiện ở chỗ người giáo viên phải hiểu sâu vấn đề của đối tượng, biết cảm thông với hoàn cảnh của họ, biết nhìn vấn đề từ quan điểm của chính đối tượng để từ đó thuyết phục, thỏa hiệp những giải pháp tối ưu để đảm bảo lợi ích tối đa của các bên.

6. Kỹ năng hợp tác

Kỹ năng hợp tác giúp giáo viên có khả năng chia sẻ trách nhiệm, biết cam kết và cùng làm việc với những thành viên khác trong nhóm (có thể là nhóm nhỏ gồm hai hoặc ba người, cũng có thể là nhóm lớn: một tập thể cơ quan, một cộng đồng hay một quốc gia). Ngoài ra, kỹ năng hợp tác còn giúp cá nhân đạt được sự hài hòa và tránh được xung đột với người khác. Mỗi cá nhân đều có những mặt mạnh, mặt yếu riêng. Sự hợp tác trong nhóm giúp giáo viên đóng góp năng lực, sở trường riêng đối với các hoạt động chung của nhóm, đồng thời lại có thể được học tập, chia sẻ kinh nghiệm từ các thành viên khác.

7. Kỹ năng ra quyết định

Trong cuộc sống mỗi người đều phải ra quyết định, có những quyết định tương đối đơn giản có thể không ảnh hưởng đến sức khỏe, định hướng cuộc sống, nhưng cũng có thể có những quyết định nghiêm túc liên quan đến các mối quan hệ, công việc, tương lai,... hoặc trong một tình huống có nhiều lựa chọn, để ra một quyết định đồng thời cũng phải ý thức được các tình huống có thể xảy ra do sự lựa chọn của mình. Do vậy, điều quan trọng là phải lường được những hậu quả trước khi đưa ra quyết định.

Kĩ năng ra quyết định giúp giáo viên có thể đạt được mục đích tại nơi làm việc cũng như tránh được những sai lầm có thể để lại hậu quả không tốt cho chính học và cộng đồng những người xung quanh. Để làm được điều này, người giáo viên cần phải hiểu sâu sắc được vấn đề đang gặp phải, định hướng được các giải pháp và phân tích được các điểm mạnh, điểm yếu của từng giải pháp. Từ đó, người giáo viên sẽ lựa chọn giải pháp tối ưu và tự chịu trách nhiệm về quyết định và hành động của mình.

8. Kĩ năng giải quyết mâu thuẫn

Kĩ năng giải quyết mâu thuẫn sẽ giúp giáo viên nhận thức được vấn đề nảy sinh mâu thuẫn và giải quyết những mâu thuẫn đó với thái độ tích cực, không dùng bạo lực. Kĩ năng giải quyết mâu thuẫn khác với kỹ năng giải quyết vấn đề ở chỗ nó vừa thỏa mãn nhu cầu, yêu cầu và quyền lợi đôi bên, vừa giải quyết được cả mối quan hệ giữa các bên một cách hòa bình.

Cần lưu ý rằng các kĩ năng này thường không hoàn toàn tách rời nhau mà trái lại có liên quan chặt chẽ đến nhau. Ví dụ, khi cần ra quyết định một cách đúng đắn thì những kỹ năng sau thường được vận dụng kết hợp với nhau: tự nhận thức bản thân, thu thập thông tin, xác định giá trị, tư duy phê phán, tư duy sáng tạo...

Trong hoạt động giáo dục có sử dụng phương pháp tiếp cận cùng tham gia, sự tập trung chủ yếu là hướng vào việc học tập của học sinh chứ không phải tập trung vào việc dạy của giáo viên. Trong dạy học cùng tham gia, mọi người đều có thể là một nguồn thông tin, vai trò chủ yếu của giáo viên là tổ chức, động viên, hướng dẫn, gợi ý, hỗ trợ người học tìm ra nguồn thông tin thích hợp và tự khám phá, tự phát triển và giải quyết vấn đề. Dạy học cùng tham gia tạo nên sự tin tưởng, tôn trọng học sinh, đề cao kinh nghiệm và hiểu biết đã có của học sinh. Học sinh có thể tham gia tích cực vào các hoạt động học tập do giáo viên thiết kế dựa trên mục tiêu, nội dung, tính chất của chủ đề học tập.

Các hoạt động giáo dục nhằm PTCD rất phong phú, đa dạng, có thể là thảo luận, xử lý tình huống, phân tích trường hợp điển hình, đóng vai, chơi trò chơi, bày tỏ ý kiến, thái độ về các vấn đề có liên quan. Điều quan trọng là làm như thế nào để học sinh có thể tham gia một cách thoải mái, tự tin. Giáo viên cần xây dựng bầu không khí cởi mở, thân thiện, hiểu

biết, tôn trọng lẫn nhau trong lớp học, cần tăng cường khen ngợi, động viên khích lệ học viên và tránh thái độ phê phán, coi thường, không quan tâm chú ý đến ý kiến của học sinh.

Cần sử dụng tốt các phương pháp tạo sự tương tác và vai trò tham gia của học sinh trong quá trình giáo dục. Cần lưu ý nguyên tắc lấy người học làm trung tâm, dựa vào kinh nghiệm sống, nhu cầu của học sinh với mục đích là nhằm nâng cao nhận thức của học sinh để họ có được kỹ năng quyết định và xử lý vấn đề đạt hiệu quả.

2.3. Rèn luyện kỹ năng phát triển cộng đồng cho sinh viên sư phạm

Nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu CNH - HĐH trong điều kiện kinh tế thị trường, định hướng XHCN và hội nhập quốc tế (Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, BCH Trung ương khóa XI, Nghị quyết số 29 - NQ/TW, 11/2013), Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã xây dựng chương trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên, trong đó đã đưa kỹ năng phát triển cộng đồng thành một trong những kỹ năng quan trọng trong nội dung học tập mà người sinh viên sư phạm cần phải rèn luyện. Chúng tôi xin đưa ra một số đề xuất nhằm định hướng cho sinh viên rèn luyện kỹ năng PTCĐ với mục đích:

+ Giúp sinh viên nắm vững, hiểu sâu hệ thống tri thức về tổ chức và PTCĐ. Có kỹ năng vận dụng hệ thống tri thức đó để giải quyết những vấn đề thực tiễn đặt ra trong từng tình huống cụ thể.

+ Trong mỗi tình huống đều chứa đựng những khó khăn, mâu thuẫn về nhận thức đòi hỏi sinh viên phải tích cực suy nghĩ để giải quyết. Vì vậy, góp phần hình thành hứng thú, động cơ học tập đối với các môn học nghiệp vụ nói chung.

+ Giúp sinh viên hiểu sâu sắc hơn về nghề nghiệp của mình, tăng lòng tự tin, bản lĩnh sư phạm, chuẩn bị tốt về mặt tâm lý cho sinh viên thực tập sư phạm và ra trường công tác sau này.

1. Kỹ năng xác định vấn đề của cộng đồng

Vấn đề cộng đồng là những tình trạng còn tồn tại trong cộng đồng cần giải quyết, nếu không sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến cuộc sống của phần lớn người dân. Nhiệm vụ của người giáo viên trong PTCĐ là phải xác định được vấn đề của cộng đồng đó. Đó là một điều tất yếu.

Ví dụ: Tỷ lệ trẻ em đi học thấp, cơ sở vật chất và dịch vụ y tế kém, ô nhiễm môi trường, đường giao thông bị xuống cấp...

Một số tiêu chí để xác định các vấn đề cộng đồng

- Vấn đề xảy ra thường xuyên (tần xuất);

- Vấn đề đã xảy ra trong một thời gian (thời gian);
- Vấn đề ảnh hưởng rất nhiều người (phạm vi, hoặc lĩnh vực)
- Vấn đề đang làm xáo trộn, và có thể gây căng thẳng (nó làm tổn hại đến đời sống con người hay cộng đồng) (tính nghiêm trọng);
- Vấn đề làm ảnh hưởng hoặc lấy đi quyền lợi hợp pháp hoặc quyền lợi về tinh thần (tính pháp lý);
- Vấn đề được nhận thức từ một vấn đề (nhận thức);

Tiêu chí cuối cùng - nhận thức - là tiêu chí quan trọng trong xác định vấn đề cộng đồng.

2. Kỹ năng lập kế hoạch và giải quyết vấn đề

Mục đích của việc lập kế hoạch là đề xuất các giải pháp có thể giải quyết được vấn đề, sau đó phân tích tính khả thi của các giải pháp.

Việc lập kế hoạch chỉ áp dụng đối với các vấn đề ưu tiên do cộng đồng xác định và phân tích theo cây vấn đề để tìm ra các giải pháp từ các nguyên nhân của cây vấn đề.

Có hai phương pháp được giới thiệu nhằm phân tích tính khả thi của các giải pháp đề ra.

- Thứ nhất là, *Bảng phân tích tính khả thi*: Là một bảng dữ liệu phân tích hai giải pháp đề ra quan trọng nhất. Mục đích của bảng này là cho phép cộng đồng thảo luận và phân tích giải pháp đề ra từ một vài khía cạnh theo một phương pháp có hệ thống và trật tự.

- Thứ hai là, *Phân tích SWOT*: Là một khung phân tích trong đó các thành viên cộng đồng đề cập mặt mạnh, mặt yếu, cơ hội và sự đe dọa của các biện pháp giải quyết vấn đề. Mục đích của phân tích này là để nhận diện, phân tích, so sánh và hình dung theo một phương thức toàn diện các khía cạnh khác nhau của mỗi giải pháp mà các thành viên cộng đồng coi là quan trọng.

Sau khi phân tích được rõ ràng các vấn đề, người giáo viên cần cùng với cộng đồng lập kế hoạch cụ thể để giải quyết vấn đề một cách triệt để và thực hiện kế hoạch theo đúng lộ trình đã vạch ra.

Trong kế hoạch giải quyết vấn đề cần đưa ra những yêu cầu sau (5W1H):

- Vấn đề cần giải quyết là gì? (What)
- Các hoạt động cần thực hiện là gì? (What)
- Những hoạt động đó sẽ thực hiện như thế nào/bằng cách nào? (How)

- Trong mỗi biện pháp, ai sẽ là người tham gia trực tiếp giải quyết, ai sẽ là người theo dõi? (Who)

- Các hoạt động được triển khai khi nào? (When)

- Các hoạt động được triển khai ở đâu? (Where)

- Tiêu chí đánh giá việc giải quyết vấn đề

3. *Kỹ năng theo dõi và đánh giá*

Theo dõi là quá trình thu thập thông tin phản ánh thực tế triển khai các hoạt động đã được nêu trong kế hoạch, nhằm trả lời câu hỏi:

- Kế hoạch đang được thực hiện chính xác về nhân sự, kinh phí, thời gian và yêu cầu chất lượng?

- Trở ngại gì đang gặp phải? Liệu có ảnh hưởng đến tiến độ thực hiện và chất lượng công việc của kế hoạch PTCD?

- Có những vấn đề phát sinh nào cần phải giải quyết?

Lập kế hoạch giúp chỉ ra CÁI GÌ sẽ được theo dõi, AI theo dõi, và THEO DÕI NHƯ THẾ NÀO (phương pháp theo dõi)?

Như vậy, kế hoạch tổng thể, kế hoạch triển khai hoạt động và thông tin từ công tác theo dõi có mối quan hệ qua lại, giúp tăng cường quản lý tốt kế hoạch phát triển cộng đồng.

3. KẾT LUẬN

Kỹ năng PTCD là kỹ năng quan trọng và cần thiết đối với người giáo viên. Nó không chỉ giúp người giáo viên có khả năng xác định vấn đề và thiết kế hoạt động đáp ứng nhu cầu của cộng đồng địa phương mà còn giúp người giáo viên biết cách triển khai các hoạt động của các tổ chức chính trị xã hội tại địa phương dựa trên sự phối hợp, sự tham gia của cộng đồng để đạt kết quả cao nhất.

Các cơ sở giáo dục là cầu nối với mọi người dân ở khắp các vùng miền của cả nước, tạo điều kiện thuận lợi cho mọi người dân có cơ hội được học tập thường xuyên, học tập suốt đời. Muốn đạt kết quả cao trong công tác giáo dục, giáo viên cần phải có các kỹ năng làm việc với cộng đồng, để đưa cộng đồng ngày một phát triển theo định hướng của xã hội, đất nước. Vì vậy, người giáo viên cần phải được rèn luyện về nghiệp vụ sư phạm, đặc biệt là kỹ năng phát triển cộng đồng để phục vụ tốt cho việc thực tập và làm việc thực tế trong tương lai ngay từ khi còn ngồi trên ghế giảng đường cao đẳng, đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Kim Liên (2008), *Giáo trình Phát triển cộng đồng*, Nxb Lao động xã hội, Hà Nội.
2. Robert D. Putnam (2000), *Bowling alone: the Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster.
3. Đỗ Văn Bình (2006), *Tài liệu tập huấn Quản lý dự án*, Trung tâm CPRA Thành phố Hồ Chí Minh.
4. Lê Thị Mỹ Hiền (2006), *Tài liệu hướng dẫn học tập Phát triển cộng đồng*, Đại học Mở - Bán công Thành phố Hồ Chí Minh.
5. Nguyễn Thị Oanh (2000), *Phát triển cộng đồng*, Đại học Mở - Bán công Thành phố Hồ Chí Minh.

COMMUNITY DEVELOPMENT – IMPORTANT SKILL OF TEACHERS

Abstract: *Community development is one of the important skills of teachers. In order to achieve great results in education activities and teaching career, teachers must have the skills to work effectively with community. This article provides some general information about community development such as the definitions of community development and teachers' community development; analyses the nature and content of teachers' community development, and proposes numerous required fundamental skills of teachers in community development and several recommendations for training student-teachers' community development skill.*

Key words: *Community development, teachers, student-teachers, skill*

BIẾN ĐỘNG ĐỊA GIỚI THÀNH PHỐ HÀ NỘI QUA CÁC THỜI KỲ LỊCH SỬ

Bùi Thị Thanh Hương¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trải qua hơn 2000 năm, ranh giới thành phố Hà Nội có nhiều biến động, phản ánh quy luật phân bố không gian của một thành phố trong “tứ giác nước” với những thăng trầm theo các triều đại trong lịch sử. Từ một khu kinh thành Cổ Loa nhỏ hẹp thời An Dương Vương, vùng Thăng Long được mở rộng hơn bên tả ngạn sông Hồng từ sông Tô Lịch (gần Dâm Đàm – Hồ Tây đến Đại Hồ (Hồ Bảy Mẫu) vào thời Lý - Trần. Đến thời Lê, Thăng Long – Bắc Thành mở rộng về phía Bắc bao trọn cả Hồ Tây. Thăng Long có diện tích lớn nhất trong lịch sử khi trở thành tỉnh Hà Nội vào thời nhà Nguyễn. Đến thời Pháp thuộc, dù là thủ đô của toàn Liên bang Đông Dương, nhưng địa giới của Hà Nội lại bị thu hẹp, chỉ bao quanh phạm vi khu phố cổ trước đây. Hà Nội ngày nay đã trở thành một trong 17 thủ đô lớn nhất trên thế giới (tính ở thời điểm năm 2008), với diện tích 3271,96 km², gấp 21,5 lần so với năm 1955.

Key words: Địa giới, Thăng Long, Hà Nội, bản đồ, lịch sử

1. MỞ ĐẦU

Hà Nội ngày nay nằm trên vùng đất bồi tụ phù sa của ngã ba sông Hồng, sông Đuống, là trung tâm của đồng bằng Bắc Bộ. Sông Đuống nối liền hệ thống sông Hồng và hệ thống sông Thái Bình, tức là nối liền phần phía Tây, Tây Nam với phần giữa của tam giác châu Bắc Bộ với phần Đông bắc và phần Đông của tam giác châu ấy. Vào nguyên đại trung sinh, cách đây trên 100 triệu năm, vùng đồng bằng Bắc Bộ trong đó có Hà Nội là vùng “biển xanh”. Đến kỷ Đệ tam cách đây 65 triệu năm, quá trình biển thoái kết hợp với quá trình bồi lấp phù sa hình thành đồng bằng châu thổ diễn ra mạnh mẽ. Đến kỷ Đệ tứ cách đây 2 triệu năm, cơ bản đồng bằng sông Hồng có diện mạo như ngày nay. Hơn một thiên niên kỷ thăng trầm, qua nhiều lần thay đổi địa giới hành chính, vùng đất Hà Nội vẫn giữ vị thế của một thủ phủ - kinh đô - thủ đô của Việt Nam. Trải qua các triều đại Lý - Trần - Lê -

¹ Nhận bài ngày 13.04.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016

Liên hệ tác giả: Bùi Thị Thanh Hương, Email: btthuong@daihocthudo.edu.vn

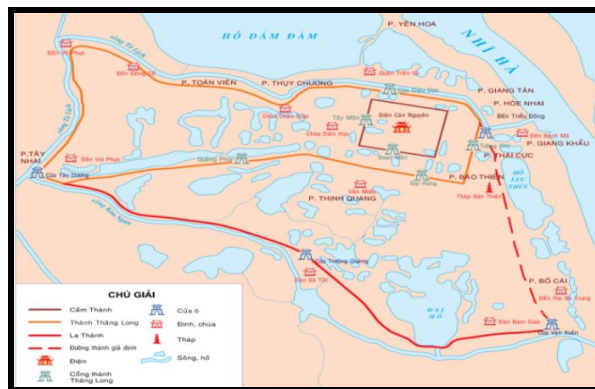
Mạc - Nguyễn (Tây Sơn) - Nguyễn Gia (Gia Long)... đến thời đại Hồ Chí Minh, Thăng Long - Hà Nội được mô phỏng, biên vẽ trên bản đồ, phản ánh những biến động diện tích địa giới qua các thời kì lịch sử.

2. NỘI DUNG

2.1. Địa giới kinh thành trước năm 1010

Kinh thành lâu đời nhất của người Việt tồn tại trên vùng đất Hà Nội là thành Cổ Loa thời An Dương Vương (thế kỷ III trước CN). Thời Bắc thuộc trong thế kỷ thứ IV, vùng Hà Nội là huyện lỵ, trị sở của chính quyền đô hộ Trung Hoa. Thế kỷ thứ VI, Lý Bí lập kinh đô Vạn Xuân, dựng một toàn thành gỗ bên bờ sông Tô Lịch, thuộc nội thành Hà Nội ngày nay. Người cháu của Lý Bí là Lý Phật Tử tới đóng đô ở Cổ Loa, nhưng nền độc lập này chỉ kéo dài tới năm 602. Thời kỳ nhà Đường, An Nam được chia thành 12 châu với 50 huyện, Tống Bình là trung tâm của An Nam đô hộ phủ. Năm 866, viên tướng nhà Đường Cao Biền xây dựng một thành trì mới, Tống Bình được đổi tên thành Đại La – thủ phủ của Tĩnh Hải quân. Theo truyền thuyết, khi đắp thành, Cao Biền thấy một vị thần hiện lên tự xưng là thần Long Đỗ. Vì vậy, sử sách còn gọi Thăng Long là đất Long Đỗ. Năm 939, sau khi giành độc lập, Ngô Quyền đặt kinh đô ở thành Cổ Loa cũ.

2.2. Bản đồ Thăng Long - Đông Đô thời Lý - Trần

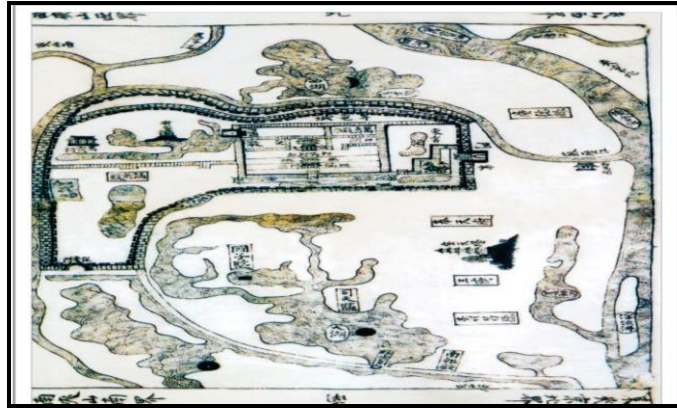


Hình 1: Kinh thành Thăng Long thời kỳ Lý – Trần
(Nguồn [2])

Sau khi lên ngôi năm 1009 tại Hoa Lư, năm 1010, Lý Thái Tổ dời đô về Đại La. Kinh thành Thăng Long khi đó giới hạn bởi ba con sông: sông Nhị Hà (sông Hồng) ở phía Đông, sông Tô phía Bắc và sông Kim Ngưu phía Nam. Khu Điện Càn Nguyên (hoàng thành) được xây dựng gần hồ Dâm Đàm (Hồ Tây) với cung điện hoàng gia cùng các công trình chính trị. Phần còn lại của đô thị là những khu dân cư, bao gồm các phường cả nông nghiệp, công nghiệp và thương nghiệp. Ngay trong thế kỷ 10, nhiều công trình tôn giáo nhanh chóng được xây dựng, chùa Diên Hựu phía Tây hoàng thành xây năm 1049, chùa Báo Thiên xây năm 1057, Văn Miếu xây năm 1070, Quốc Tử Giám xây dựng năm 1076... Hai trong bốn Thăng Long tứ trấn được xây dựng trong thời kỳ này là trấn Bắc (đền Quán

Thánh được xây dựng vào thế kỷ thứ X), trấn Tây (Đền Voi Phục được xây dựng vào thế kỷ XI). Riêng trấn Đông (đền Bạch Mã đã được xây dựng vào thế kỷ thứ IX) và trấn Nam (đền Kim Liên được xây dựng vào thế kỷ XVII).

2.3. Bản đồ Thăng Long - Bắc Thành thời nhà Lê



Hình 2: Kinh thành Thăng Long thời Lê

(theo sách Hồng Đức bản đồ)

Đến thời nhà Trần, năm 1230, Thăng Long được chia thành 61 phường, kinh thành đông đúc hơn dù địa giới không thay đổi. Cuối thế kỷ 14, thời kỳ nhà Trần suy vi, Hồ Quý Ly ép vua Trần dời kinh đô về Thanh Hóa. Khi Hồ Quý Ly chính thức lên ngôi, lập nên nước Đại Ngu năm 1400, kinh đô mới mang tên Tây Đô, Thăng Long được đổi thành **Đông Đô**.

Năm 1406, nhà Minh đưa quân xâm lược Đại Ngu, Thăng Long bị chiếm đóng và đổi tên thành Đông Quan. Thời kỳ Bắc thuộc thứ tư bắt đầu từ năm 1407 và kéo dài tới năm 1428. Nhìn chung, bản đồ kinh thành Thăng Long thời nhà Trần không thay đổi so với thời nhà Lý (Hình 1).

Theo sách Hồng Đức bản đồ (*Viện nghiên cứu Hán Nôm, A2499*), vùng Thăng Long được quy hoạch thành “tam trùng thành quách” (Kinh thành, Hoàng thành, Cẩm thành), được thể hiện khá rõ với 3 vòng thành, tuy không hẳn khép kín và tách bạch với nhau. Cẩm thành (Cung thành) vẫn ở vị trí cũ, nhưng được gia cố, tu sửa nhiều, là một tòa thành nhỏ vuông vẫn có tường kiên cố bao quanh. Điện Kính Thiên được dựng ở trung tâm, mở cửa Đoan Môn ở phía Nam. Phía Đông Cẩm Thành có khu Đông Cung, là nơi các hoàng tử sinh hoạt và học tập. Hoàng thành Thăng Long bị phá hủy hoàn toàn vào năm 1592, khi nhà Trịnh diệt nhà Mạc. Hoàng thành bị thu hẹp lại với khu phía Tây (hoang phế), khu liên hiệp quân sự được chuyển sang phía Đông, gần bờ sông Nhị. Vương Phủ (phủ chúa Trịnh), một khu cơ sở quân sự mới lấy Tả Vọng (hồ Hoàn Kiếm) và sông Nhị (sông Hồng) là nơi diễn tập thủy quân. Phía Nam Vương phủ Tỉnh gồm 4 phủ: Hoài Đức, Thường Tín, Ứng Hòa, Lý Nhân (Hà Nam). Bốn phủ này được chia thành 15 huyện. Có điện Nam Giao, là nơi các Hoàng đế thực hiện các nghi lễ tế Trời vào dịp đầu xuân. Các

phường chuyên nghề (phường thủ công buôn bán) cũng trở nên cực thịnh ở phía Đông ven sông Nhị xuất hiện như: phường Thái Cực Hàng Đào - nhuộm Tơ Lụa), phường Đông Các (Hàng Bạc - đúc bạc nén và nghề kim hoàn), phường Diên Hưng (Hàng Ngang), phường Hà Khẩu (Hàng Buồm - có nhiều cửa hiệu của người Hoa Kiều), phường Đông Hà (Hàng Chiếu, có các nhà buôn lớn đường Sông). Vì thế nên thời Tây Sơn, khi Quang Trung chọn Phú Xuân là kinh đô, Thăng Long được coi là cổ đô với tên là **Bắc Thành** còn có một tên gọi khác là **Kẻ Chợ**.

2.4. Bản đồ tỉnh Hà Nội thời nhà Nguyễn



Hình 3: Tỉnh Hà Nội năm 1831

(Nguồn [2])

Năm 1831 thời Minh Mạng, tỉnh Hà Nội được thành lập (mang nghĩa thành phố nằm trong sông vì nằm giữa hai con sông Nhị và con sông Đáy). Địa bàn tỉnh Hà Nội khá rộng trong giai đoạn này, bao gồm cả Thăng Long (cũ) và cả tỉnh Hà Đông, Hà Nam sau này.

Huyện Thọ Xương, huyện Vĩnh Thuận và huyện Từ Liêm thuộc phủ Hoài Đức là không gian Thăng Long cổ từ thời Lê sơ, trong đó, huyện Thọ Xương là huyện nội thành nằm bên trong la thành. Muốn vào nội thành phải đi qua nhiều cửa ô mà dấu tích một số cửa ô này vẫn còn lưu lại cho tới ngày nay. Đơn vị hành chính dưới cấp huyện là cấp tổng, dưới cấp tổng là cấp phường, trại, thôn.

Năm 1805, Gia Long cho phá tòa thành cũ của Thăng Long, xây dựng thành mới chính là dấu vết Hoàng thành ngày nay.

2.5. Bản đồ Hà Nội thời Pháp thuộc

Năm 1902, Hà Nội trở thành thủ đô của toàn Liên bang Đông Dương, nó đã chuyển biến dần từ một đô thị phong kiến truyền thống sang một thành phố thuộc địa [3]. Nhờ sự quy hoạch của người Pháp, thành phố dần có được bộ mặt mới với các công trình Phủ Thống sứ, Nhà thờ Cơ đốc giáo, Nhà bưu điện, Kho bạc, Nhà đốc lý, Nhà hát lớn, Cầu Long Biên, Ga Hà Nội, những quảng trường, bệnh viện trường Đại học Y khoa, Đại học Đông dương... Lũy thành thời Nguyễn dần bị triệt hạ, hầu như bị phá hủy hoàn toàn vào năm 1897 [2]. Sông Tô Lịch chảy qua nội thành, cùng với nhiều hồ ao cũng bị lấp đi xây

nhà và làm đường. Nhà thờ lớn nằm ở vị trí tháp Báo Thiên (cũ), Buu điện, Phủ Thống sứ nằm ở vị trí chùa Báo Ân (cũ). Bản đồ Hà Nội năm 1873 là bản đồ đầu tiên được thành lập theo phương pháp kỹ thuật mới có cơ sở toán học và trắc địa xác định, thể hiện khá gần gũi với Hà Nội ngày nay. Thành phố Hà Nội lúc này có diện tích nhỏ bao gồm 2 huyện Thọ Xương và huyện Vĩnh Thuận thuộc phủ Hoài Đức (tham khảo hình 5). Phạm vi thành phố bó hẹp nằm trong khu vực Phố Huế, Đại Cồ Việt, Khâm Thiên, Giảng Võ, Đường Thụy Khuê, Hồ Tây đến cầu sắt Doumer (Long Biên). Ba phủ Hoài Đức, Thường Tín, Ứng Hòa thuộc về tỉnh Hà Đông. Phủ Lý Nhân tách ra tạo thành tỉnh Hà Nam.

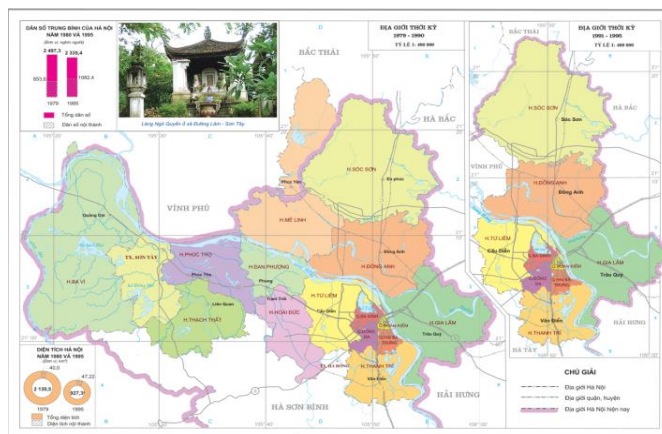
Qui hoạch và bộ mặt đô thị Hà Nội năm 1925 có không gian đô thị lấp đầy phần đất bên trong lũy Đại La. Tòa thành Hà Nội cũ bị phá hủy đến 3/4 diện tích. Hai phố Âu được hình thành phía Đông Nam hồ Hoàn Kiếm và phía Tây tòa thành. Sau chiến thắng Điện Biên Phủ năm 1954, Hà Nội tiếp tục giữ vị trí thủ đô của Việt Nam Dân chủ Cộng hòa, với 4 quận nội thành (34 khu phố), và 4 quận ngoại thành (45 xã).

2.6. Bản đồ Hà Nội giai đoạn 1955- 1978

Bản đồ địa giới Hà Nội năm 1955 cho thấy thành phố gồm khu nội thành (giới hạn từ tả ngạn sông Hồng từ Hồ Tây đến hồ Bảy Mẫu), và 4 quận khác như: quận Quảng Bá, quận Cầu Giấy, quận Ngã Tư Sở và quận Quỳnh Lôi.

Năm 1961, Hà Nội mở rộng diện tích lần thứ nhất với tổng diện tích từ 152,2 km² (năm 1955) lên đến 586 km² (năm 1961). Trong đó, 4 quận nội thành (Ba Đình, Hoàn Kiếm, Đống Đa, Hai Bà Trưng) có diện tích tăng thêm 3,03 lần so với năm 1955 [2] và 4 huyện ngoại thành (Gia Lâm, Đông Anh, Thanh Trì, Từ Liêm) có diện tích tăng thêm 3,92 lần so với năm 1955 [2].

2.7. Bản đồ Hà Nội 1979 – 2007

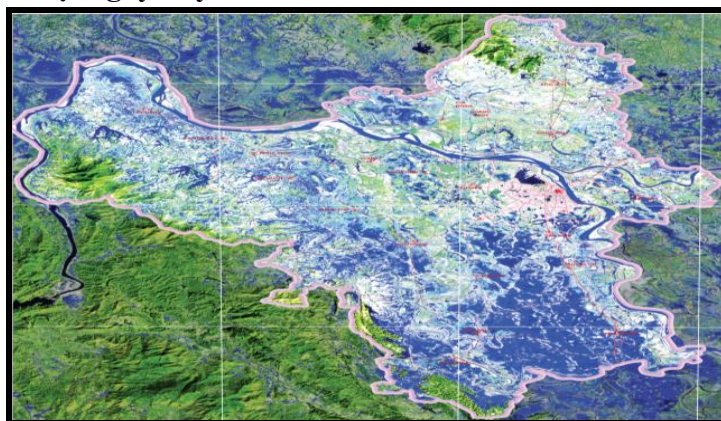


Hình 4: Thay đổi địa giới hành chính Hà Nội thời kì 1979 - 1995

Năm 1979, Hà Nội mở rộng địa giới và địa giới hành chính lần thứ 2, diện tích tăng vọt lên 2130,5 km², gồm 4 quận nội thành (Ba Đình, Hoàn Kiếm, Đống Đa, Hai Bà Trưng), 1 thị xã (Sơn Tây) và 11 huyện ngoại thành (Gia Lâm, Đông Anh, Thanh Trì, Từ Liêm và 7

huyện mới: Sóc Sơn, Mê Linh, Đan Phượng, Hoài Đức, Phúc Thọ, Ba Vì). Năm 1991, Hà Nội chuyển huyện Mê Linh về tỉnh Vĩnh Phúc, chuyển thị xã Sơn Tây và 5 huyện: Hoài Đức, Phúc Thọ, Đan Phượng, Ba Vì và Thạch Thất về tỉnh Hà Tây. Diện tích Hà Nội thu hẹp còn 921,8 km², gồm 4 quận nội thành và 5 huyện ngoại thành như năm 1991 (hình 4). Những năm 1995, 1996, 2003, nội thành Hà Nội thêm nhiều quận mới và tăng thêm nhiều diện tích. Tới năm 2007, Hà Nội có 9 quận nội thành: Ba Đình, Hoàn Kiếm, Đống Đa, Hai Bà Trưng, Tây Hồ, Cầu Giấy, Thanh Xuân, Hoàng Mai, Long Biên.

2.8. Địa giới Hà Nội ngày nay



Hình 5: Lãnh thổ Hà Nội nhìn từ ảnh vệ tinh

Nguồn: [2]

Ngày 29/5/2008, với gần 93% đại biểu tán thành, Quốc hội Việt Nam đã thông qua nghị quyết điều chỉnh địa giới hành chính thủ đô Hà Nội và các tỉnh. Theo nghị quyết, toàn bộ tỉnh Hà Tây, huyện Mê Linh của tỉnh Vĩnh Phúc và 4 xã thuộc huyện Lương Sơn, tỉnh Hòa Bình được sáp nhập về Hà Nội. Từ diện tích gần 1.000 km², Hà Nội sau khi mở rộng có diện tích 3.271,96 km² nằm trong 17 thủ đô lớn nhất thế giới (hình 10), với 29 đơn vị hành chính. Qua bảng 1, trong hơn nửa thế kỷ (1955- 2008), diện tích thành phố từ mức cực tiểu (152,2 km²) đã tăng đến mức cực đại, gấp 21,5 lần song tỷ lệ nội thành so với ngoại thành giảm nhẹ (từ 9,57% xuống còn 7,18%). Năm 1979, tỷ lệ diện tích nội thành so với ngoại thành đạt mức cực tiểu (1,94%). Yếu tố nông thôn vượt trội trong toàn thành phố. Qua hình 5, nét sơn văn đặc trưng của Hà Nội có hướng chung Tây Bắc – Đông Nam, biểu hiện một cách sắp xếp xuôi và thấp dần về phía Đông Nam của các dãy núi, dãy đồi và các dòng sông. Những con sông lớn như sông Hồng, sông Đuống, sông Cà Lồ đều chảy về phía Đông và phía Đông Nam. Đặc biệt trong phạm vi trung tâm Hà Nội, 4 dòng sông nhỏ là Tô Lịch, Sét, Lừ và Kim Ngưu hợp với sông Hồng kết thành một mạng lưới hình bàn tay xòe 5 ngón về phía Nam và phía Đông Nam, tạo thành những hành lang tự nhiên đón gió từ biển thổi đến.

Bảng số liệu: Diện tích Hà Nội qua các năm

Năm	Diện tích TP (km ²)	DT nội thành (km ²)	DT ngoại thành (km ²)
1955	152,2	13,3	138,9
1961	586,13	37,13	549,0
1979	2130,5	40,6	2089,9
1991	920,9	40,6	880,3
2007	921,0	178,8	742,2
2008	3271,96	219,18	3052,78

Nguồn: At lat 1000 năm Thăng Long - Hà Nội, 2010

Theo quy hoạch vùng, tầm nhìn đến 2050, vùng Thủ đô Hà Nội bao gồm toàn bộ ranh giới hành chính Thủ đô Hà Nội và 7 tỉnh: Hà Tây, Vĩnh Phúc, Hưng Yên, Bắc Ninh, Hải Dương, Hà Nam và Hoà Bình với diện tích tự nhiên khoảng 13.436 km², bán kính ảnh hưởng từ 100 - 150 km. Phạm vi nghiên cứu bao gồm cả vùng đồng bằng sông Hồng, vùng Kinh tế trọng điểm Bắc Bộ và các khu vực liên quan đến không gian phát triển kinh tế xã hội của vùng trong tầm nhìn hướng tới năm 2050.

Về tổ chức phát triển không gian vùng Thủ đô Hà Nội: Không gian vùng Thủ đô được phân thành 2 phân vùng chính: 1. Vùng đô thị hạt nhân và phụ cận; 2. Vùng phát triển đối trọng.

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu các bản đồ Hà Nội qua các thời kỳ lịch sử, diện tích lãnh thổ Hà Nội có nhiều biến động từ một khu kinh thành Cổ Loa nhỏ hẹp thời An Dương Vương, vùng Thăng Long được mở rộng hơn bên tả ngạn sông Hồng từ sông Tô Lịch (gần Dâm Đàm - Hồ Tây) đến Đại Hồ (Hồ Bảy Mẫu) vào thời Lý - Trần. Đến thời Lê, Thăng Long - Bắc Thành mở rộng về phía Bắc bao trọn cả Hồ Tây. Thăng Long có diện tích lớn nhất trong lịch sử khi trở thành tỉnh Hà Nội, với 4 phủ (Hoài Đức - vùng Nội Thành, Ứng Hòa, Thường Tín, Lý Nhân (tỉnh Hà Nam) vào thời nhà Nguyễn. Đến thời Pháp Thuộc dù là thủ đô của toàn Liên bang Đông Dương nhưng địa giới của Hà Nội lại bị thu hẹp, chỉ bao quanh phạm vi khu phố cổ trước đây. Sau dành độc lập đến 1955, thủ đô của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa chỉ gồm 4 quận, nhưng đến năm 1961, thủ đô được mở rộng hơn thêm 4 huyện ngoại thành và trở nên khá rộng lớn với 11 huyện ngoại thành vào năm 1979. Đến 1991, diện tích Hà Nội lại thu hẹp với 4 quận nội thành và 5 huyện ngoại thành. Hà Nội đã trở thành một trong 17 thủ đô lớn nhất trên thế giới vào năm 2008, với diện tích 3271,96 km², gấp 21,5 lần so với năm 1955.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đào Duy Anh (2005), *Đất nước Việt Nam qua các đời*, Nxb Văn hóa Thông tin.
2. Trương Quang Hải (tổng chủ biên) (2010), *At las Thăng Long - Hà Nội*, Nxb Hà Nội.
3. Đinh Gia Khánh (2008), *Địa chí văn hóa dân gian Thăng Long – Đông Đô Hà Nội*, Nxb Hà Nội.
4. Nguyễn Vinh Phúc (2004), *Phố và đường Hà Nội*, Nxb Giao thông vận tải.

BOUNDARY CHANGE OF HA NOI CITY THROUGH HISTORICAL PERIODS

Abstract: For over 2,000 years, the boundary of Hanoi is more volatile, reflecting the rules of spatial distribution of a city in the "quadrangle of water" with the rise and fall following to the dynasties in history. From an imperial city - Co Loa in An Duong Vuong period, Thang Long imperial city is wider on the left riverside of Red River from LichRiver (near West Lake) to Great Lake (Ho Bay Mau) in Ly – Tran period. In Le period, Thang Long expanded to the north of West Lake. Thang Long was the largest area in history when becoming Ha Noi province in Nguyen Period. By the time French Properties although Hanoi is the capital of the Indochina Federal, its area was narrow like the old captital today. In 2008, Hanoi has become one of the 17 largest capital cities in the world, with 3271.96 km², larger 21.5 times than it in 1955.

Key words: boundary, Thang Long, Hanoi, map, history

PHÁT TRIỂN VĂN HÓA ĐỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI ĐÁP ỨNG YÊU CẦU DẠY HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

Trịnh Cam Ly¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Đọc sách và phát triển văn hóa đọc sách trong nhà trường là một vấn đề đang được cả xã hội quan tâm. Trên cơ sở phân tích thực trạng, bài viết bàn đến một số giải pháp cụ thể để phát triển văn hóa đọc cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, đáp ứng yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực: xây dựng Thư viện Khoa; khuyến khích sinh viên đọc sách ở Thư viện; thành lập Câu lạc bộ “Đọc sách cùng bạn” hay “Mỗi ngày một cuốn sách”; kiểm soát việc đọc giáo trình, tài liệu tham khảo.

Từ khóa: phát triển văn hóa đọc, giải pháp, thư viện Khoa, câu lạc bộ, đọc giáo trình

1. MỞ ĐẦU

Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4/11/2013 tại Hội nghị lần thứ 8 khoá XI của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam đã khẳng định quan điểm chỉ đạo: "Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học, phát triển khả năng sáng tạo, tự học và học tập suốt đời". Chúng ta đang nỗ lực chuyển đổi chương trình giáo dục theo "định hướng nội dung" sang xu thế "giáo dục theo định hướng năng lực".

Trong nhà trường Tiểu học, Tiếng Việt là môn học công cụ rèn luyện cho học sinh các kỹ năng sử dụng tiếng Việt: nghe, nói, đọc, viết. Trong đó, đọc là kỹ năng quan trọng hàng đầu đối với học sinh Tiểu học. Trẻ Tiểu học đến trường để học đọc, sau đó đọc để học. Kỹ năng đọc không chỉ phục vụ quá trình học tập ở Tiểu học mà còn rất cần thiết ở các bậc học tiếp theo cũng như trong quá trình sống, tự học và phát triển lâu dài của mỗi người. Vì vậy, có thể khẳng định, *đọc là một trong những yếu tố của năng lực ngôn ngữ và là một trong những năng lực cốt lõi cần hình thành cho học sinh.*

Muốn trò có kỹ năng đọc, thầy trước hết phải có kỹ năng đọc tốt. Thực tiễn giảng dạy ở

¹ Nhận bài ngày 16.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Trịnh Cam Ly; Email: tcly@daihocthudu.edu.vn

các trường Cao đẳng, Đại học đào tạo giáo viên Tiểu học cho thấy, vì cả những lí do khách quan lẫn chủ quan, đặc biệt trong quá trình chuyển đổi sang chương trình giáo dục theo định hướng năng lực, đề cao vai trò tự học, kĩ năng đọc, cao hơn nữa là văn hóa đọc của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học vẫn còn là một thách thức với các cơ sở đào tạo.

Năm 2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai tuần lễ học tập suốt đời với chủ đề “Chung tay xây dựng thư viện, thường xuyên đọc nhiều sách hay”. Từ thông điệp này, việc đọc sách và phát triển văn hóa đọc đã có nhiều khởi sắc ở toàn bộ các cơ sở giáo dục trong cả nước. Điều này càng trở nên có ý nghĩa khi tháng 11/2015, Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch đã trình lên Thủ tướng Chính phủ đề án “Phát triển văn hóa đọc trong cộng đồng giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2030”. Trong bối cảnh đó, chúng tôi muốn bàn đến thực trạng và giải pháp phát triển văn hóa đọc cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đáp ứng yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số vấn đề chung về đọc và văn hóa đọc

Có nhiều quan niệm khác nhau về đọc. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi quan niệm *đọc là hoạt động tiếp nhận và thông hiểu các kí hiệu ngôn ngữ, những điều đã được viết ra. Trên cơ sở đó, nhận biết và hiểu nghĩa của văn bản (từ, câu, đoạn, cấu trúc, các thông điệp chính và các chi tiết quan trọng, lập dàn ý, tóm tắt của văn bản); kết nối, đánh giá thông tin (kết nối thông tin trong văn bản và bước đầu kết nối thông tin ngoài văn bản); vận dụng thông tin trong văn bản vào giải quyết một số vấn đề cụ thể trong học tập và đời sống.* [1, tr.20,21]

Văn hóa là *tổng thể nói chung những giá trị vật chất và tinh thần do con người sáng tạo ra trong quá trình lịch sử.* [2, tr.1720] Trong bất kì hoạt động nào của con người, khía cạnh văn hóa được nhìn nhận ở mức độ sáng tạo - cái thể hiện năng lực bản chất người, được kết tinh thành các giá trị và biểu hiện ra trong các chuẩn mực của hoạt động đó.

Trên thế giới, thuật ngữ “văn hóa đọc” ra đời sớm nhưng ở Việt Nam thuật ngữ này mới được bàn đến những năm gần đây. Trong số ít các nghiên cứu khoa học liên quan đến “văn hóa đọc”, chúng tôi quan tâm đến ý kiến của tác giả Nguyễn Hữu Viêm [3]. Tác giả quan niệm văn hóa đọc được hiểu theo nghĩa rộng và hẹp:

- Theo nghĩa rộng, đó là *ứng xử đọc, giá trị đọc và chuẩn mực đọc* của cộng đồng xã hội, các cơ quan quản lí nhà nước và các nhà quản lí, các thành viên trong xã hội. Đó chính là chính sách, đường lối, kế hoạch, biện pháp cụ thể nhằm phát triển nền văn hóa đọc quốc gia. Các hoạt động này đều tạo ra hành lang pháp lí thúc đẩy, phát triển tài liệu đọc có giá

trị, chất lượng, phong phú, đa dạng và lành mạnh. Đồng thời tuyên truyền, hướng dẫn cho mọi người đọc khác nhau, không phân biệt giàu nghèo, trình độ cao hay thấp, ở đô thị hay vùng nông thôn hẻo lánh đều có khả năng ngang nhau tiếp cận chúng (thông qua các loại hình thư viện, các loại cửa hàng sách).

- Theo nghĩa hẹp, đó là *văn hóa đọc* của mỗi cá nhân trong xã hội, được thể hiện thành *thói quen đọc, sở thích đọc và kỹ năng đọc* của họ.

Ở mỗi góc độ, tác giả đều quan niệm văn hóa đọc gồm ba thành tố. Trên cơ sở tiếp thu quan niệm của tác giả, chúng tôi cho rằng muốn phát triển văn hóa đọc cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học cần quan tâm đến hai yếu tố:

- Ứng xử đọc, giá trị đọc và chuẩn mực đọc của cơ sở đào tạo,
- Thói quen, sở thích và kỹ năng đọc của sinh viên.

Trên thực tế, hai yếu tố này có mối quan hệ mật thiết, tác động trực tiếp qua lại lẫn nhau. Nếu cơ sở đào tạo thực sự quan tâm đến việc xây dựng kế hoạch, biện pháp, cung cấp tài liệu đọc sẽ giúp sinh viên duy trì và phát triển thói quen đọc, hình thành sở thích đọc và nâng cao kỹ năng đọc của sinh viên. Ngược lại, nếu sinh viên có sở thích đọc, thói quen và kỹ năng đọc tốt buộc cơ sở đào tạo phải quan tâm giúp họ phát triển văn hóa đọc.

2.2. Thực trạng văn hóa đọc của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.1. Ứng xử đọc, giá trị đọc và chuẩn mực đọc của cơ sở đào tạo

Quan tâm đến văn hóa đọc của sinh viên thể hiện đầu tiên ở việc Trường Đại học Thủ đô đã trang bị một Thư viện với hơn 17.000 đầu giáo trình, sách tham khảo tiếng Việt và ngoại văn liên tục được cập nhật, nhiều đầu sách có số lượng lên tới vài trăm bản. Phân chia các đầu sách theo từng lĩnh vực chuyên môn với danh mục cụ thể, truy cập tiện lợi; mở cửa với thời gian hợp lý; đội ngũ cán bộ thư viện nhiệt tình, giàu kinh nghiệm; thủ tục mượn và trả sách đơn giản, tiện lợi;... hỗ trợ rất tốt cho giảng viên và sinh viên trong việc tra cứu, đọc sách. Thư viện nhà trường hỗ trợ cho sinh viên mượn giáo trình hầu hết các học phần theo đơn vị nhóm lớp là một trong những ưu điểm của Thư viện.

Đặc biệt, tại website trường hnu.edu.vn người đọc có thể dễ dàng đăng ký truy cập Cổng thông tin thư viện, Thư viện số, Thư viện ảnh, Thư viện video và truy cập Liên kết với một số thư viện như: Thư viện Quốc gia Việt Nam, Thư viện Đại học Quốc gia Hà Nội, Thư viện Trường Đại học Kinh tế, Thư viện Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trung tâm học liệu Cần Thơ,... và nhiều kho dữ liệu khác.

Hàng năm, để khuyến khích sinh viên đọc sách, trường thường xuyên tổ chức Ngày hội sách với sự tham gia giới thiệu sách của nhiều đơn vị xuất bản, mời một số tác giả viết cho sinh viên đến nói chuyện; tổ chức các cuộc thi viết để khuyến khích sinh viên đọc

sách.

Riêng đối với sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học, ngoài những đầu sách của Thư viện, mỗi học phần, giảng viên đều cố gắng giới thiệu ít nhất năm đầu sách tham khảo để sinh viên tìm đọc. Đặc biệt, ở một số học phần thuộc khối kiến thức chuyên ngành như học phần Văn học, giảng viên giới thiệu, hướng dẫn sinh viên đọc và viết thu hoạch nhiều tác phẩm văn học Việt Nam và thế giới, giúp các em tích lũy kiến thức cũng như phục vụ nội dung giảng dạy lâu dài. Hàng năm, Khoa cũng tổ chức nhiều cuộc thi liên quan đến nội dung những đầu sách sinh viên đã được đọc. Đặc biệt, Câu lạc bộ Sinh viên Nghiên cứu Khoa học là nơi các em có cơ hội trao đổi nhiều về các đầu sách chuyên ngành và tham khảo với thầy cô và bè bạn.

Tuy nhiên, bên cạnh những nỗ lực không thể không kể đến những hạn chế của một trường đại học non trẻ (mới bước sang tuổi thứ hai) về việc đầu tư cho Thư viện. Với nguồn kinh phí eo hẹp, các đầu sách mặc dù được cập nhật song đa số mới chú trọng đến giáo trình phục vụ các hoạt động học tập mà chưa có nhiều sách tham khảo. Đặc biệt còn nghèo các đầu sách phù hợp với lứa tuổi sinh viên. Với sự phát triển tương đối nhanh của trường trong những năm gần đây, 9 Khoa, 24 ngành học với gần 5000 sinh viên hệ Cao đẳng chính quy, diện tích thư viện hiện tại khó lòng đáp ứng được nhu cầu đọc tại chỗ của sinh viên, chưa tính đến hàng chục nghìn sinh viên hệ liên kết. Trung bình mỗi sinh viên có khoảng 3,5 đầu sách (cả giáo trình lẫn tham khảo) là một con số thực sự khiêm tốn.

Năm học 2015 - 2016, Khoa Tiểu học có hơn 500 sinh viên, học tập và sinh hoạt chủ yếu ở cơ sở 2 của Trường. Đây là một khó khăn lớn cho sinh viên trong việc tham gia đọc sách tại Thư viện. Với đặc thù ngành học, sinh viên của Khoa có không nhiều các đầu sách tham khảo và đa số phải tự vận động bằng nhiều hình thức khác nhau để có sách đọc.

Như vậy, với nguồn lực hiện có, Thư viện Trường Đại học Thủ đô Hà Nội chưa thực sự đảm bảo việc thúc đẩy, phát triển văn hóa đọc trong sinh viên.

2.2. Thói quen, sở thích và kỹ năng đọc của sinh viên

Không nằm ngoài xu hướng phát triển chung của toàn xã hội, sinh viên trong Khoa có nhiều mối quan tâm hơn việc đọc sách. Thế kỉ XXI là thế kỉ của những chiếc điện thoại thông minh (smart phone) hoặc máy tính bảng (ipad) được nâng cấp liên tục, thu hút thanh niên khiến thế giới gọi giới trẻ châu Á là “thế hệ cúi đầu”.

Trên những chuyến tàu điện ngầm hay trên máy bay ở các nước phát triển, có thể thấy rõ sự khác biệt về văn hóa giữa người phương Tây và người châu Á. Phần lớn người phương Tây mang theo bên mình một cuốn sách và đọc chúng khi có thể, còn người châu Á thường cúi mặt vào điện thoại thông minh hoặc máy tính bảng.

Thực sự đau lòng khi một học sinh lớp 1 ở Hà Nội xin ông già Noel điều ước trở thành một chiếc điện thoại để được bố mẹ quan tâm hàng ngày.

Sinh viên Việt Nam nói chung cũng vậy. Với phần lớn sinh viên, đọc sách là xa xỉ. Không nằm ngoài bối cảnh chung, đa số sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học dành rất ít thời gian cho việc đọc sách. Ngay đối với những tài liệu tham khảo của học phần, nếu giảng viên không cung cấp, chỉ nêu tên tài liệu thì số sinh viên tự tìm đọc chỉ đếm trên đầu ngón tay ở mỗi nhóm lớp. Ở một số học phần bắt buộc phải đọc tài liệu tham khảo để thực hiện bài tập, các em cũng đọc một cách qua quýt, không có ý thức. Việc chuyển đổi hình thức đào tạo từ niên chế sang học chế tín chỉ giúp quỹ thời gian sinh viên tự học tăng lên đáng kể. Thời gian đó sinh viên sử dụng để đọc giáo trình, tài liệu tham khảo, thậm chí tra cứu thông tin trên internet để mở rộng hiểu biết về vấn đề nghiên cứu. Tuy nhiên, với nhiều sinh viên, quỹ thời gian tự học đã được đầu tư cho việc ngủ, vui chơi giải trí, xem phim hoặc sống ảo (tham gia mạng xã hội facebook, lướt web,...).

Một trong những nguyên nhân dẫn đến thực trạng này là do các em chưa được định hướng một cách nghiêm túc về việc đọc sách, cách chọn lựa, cách đọc sách có hiệu quả,... Thêm nữa, các em ít có cơ hội tiếp xúc với những đầu sách phù hợp lứa tuổi. Nếu có điều kiện đến nhà sách thì chi phí để tự mua sách quá cao, không mua được thường xuyên với số lượng lớn trong khi các đầu sách ở thư viện chưa nhiều và chưa cập nhật một cách thường xuyên, đa dạng, phong phú về nội dung, thể loại. Đọc sách mất nhiều thời gian, về hình thức dường như không sinh động so với các hình thức học tập và giải trí khác. Đặc biệt với những sinh viên thích hoạt động, hướng ngoại thì thời gian đọc sách có vẻ làm cho các em cảm thấy “tù túng”.

Như vậy, với sinh viên Việt Nam nói chung, sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học nói riêng, văn hóa đọc còn là vấn đề nhức nhối cần được giải quyết.

2.3. Một số giải pháp góp phần phát triển văn hóa đọc cho sinh viên, đáp ứng yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực

2.3.1. Xây dựng Thư viện Khoa Giáo dục Tiểu học

Với quy mô và sự phát triển bền vững của Khoa, với đặc thù riêng của ngành đào tạo, chúng tôi khẳng định sự cần thiết phải có riêng một Thư viện của Khoa Giáo dục Tiểu học đặt tại cơ sở 2 của Trường Đại học Thủ đô.

Trong giai đoạn nhà trường còn nhiều khó khăn, chúng tôi đề xuất một số giải pháp huy động sách cho Thư viện:

- Chuyển toàn bộ sách chuyên ngành từ Thư viện Trường về Thư viện Khoa.
- Giảng viên hỗ trợ sách chuyên khảo và tham khảo bằng cách tặng hoặc cho mượn có thời hạn.
- Phát động phong trào “Một cuốn sách, vạn điều hay” vận động sinh viên đóng góp sách để đọc chung.
- Liên hệ với các nhà xuất bản và một số đơn vị khác để xin được tặng sách.

- Số hóa sách bằng nhiều hình thức khác nhau, với sách quý, hiếm không tái bản có thể nghĩ đến phương án chụp từng trang và đưa lên Cổng thông tin Thư viện trên website của Khoa.

- Lưu giữ kĩ yếu hội thảo, đề tài nghiên cứu khoa học của giảng viên, khóa luận và sản phẩm nghiên cứu khoa học của sinh viên các lớp chất lượng cao như những đầu sách tham khảo.

- Liên kết với thư viện Khoa Giáo dục Tiểu học của các trường sư phạm đào tạo giáo viên Tiểu học để trao đổi giáo trình, tài liệu.

2.3.2. Khuyến khích sinh viên đọc sách ở Thư viện Khoa

Đưa giờ đọc sách ở Thư viện vào yêu cầu rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên để hình thành thói quen đọc sách cho sinh viên. Xây dựng thời khóa biểu đọc sách ở Thư viện cho từng lớp (hoặc nhóm). Mỗi sinh viên có một cuốn sổ ghi chép dạng “Nhật kí đọc sách” ghi một số thông tin, cảm nghĩ về cuốn sách đọc mỗi ngày. Trao đổi nhật kí với bạn để tìm hứng thú cho những cuốn sách mới sẽ đọc. Viết lời giới thiệu cho những cuốn sách đã đọc. Lời giới thiệu sẽ được biên tập và đăng ở chuyên mục “Một cuốn sách mỗi ngày” trên website Khoa.

Nếu chỉ sinh viên tham gia đọc sách tại Thư viện chưa đủ, cần khuyến khích cán bộ giảng viên cùng tham gia đọc sách để các em có cơ hội chia sẻ, học tập kinh nghiệm đọc sách từ thầy cô. Khoa cũng nên cử Giáo vụ, Trợ lí hoặc Chi đoàn cán bộ giảng viên kết hợp với sinh viên tham gia quản lí Thư viện.

2.3.3. Thành lập Câu lạc bộ “Đọc sách cùng bạn” hoặc “Mỗi ngày một cuốn sách” giúp sinh viên phát triển văn hóa đọc

Ngoài những sinh viên và giảng viên yêu thích đọc sách, câu lạc bộ nên chào đón đông đảo bạn đọc trong các buổi sinh hoạt của mình. Nội dung sinh hoạt của câu lạc bộ cần phong phú, đa dạng và liên tục thay đổi hình thức để thu hút hội viên:

- Định kì, câu lạc bộ nên tạo điều kiện để sinh viên, giảng viên chia sẻ, mời báo cáo viên trao đổi kinh nghiệm đọc sách. Cần cung cấp cho các em những kĩ năng đọc sách từ kinh nghiệm của những nhà khoa học, nhà giáo dục, thầy cô và bè bạn, giúp các em có hứng thú đọc sách và đọc có hiệu quả.

- Câu lạc bộ cũng có thể tổ chức những buổi giới thiệu sách, giới thiệu tác giả sách mới góp phần bồi dưỡng hứng thú của các em.

- Tổ chức thi *Viết về cuốn sách tôi yêu* để tạo hứng thú đọc và rèn kĩ năng viết cho sinh viên.

- Tổ chức thi hùng biện, thuyết trình về cuốn sách mà sinh viên tâm đắc.

- Tổ chức những cuộc thi *Sân khấu hóa tác phẩm văn học* theo nguyên tắc “sách sống” giúp sách gần hơn với cuộc sống.

- Tổ chức giao lưu với các câu lạc bộ, thư viện, hội những người yêu sách,...

- Đọc sách là một trong những hoạt động hỗ trợ rất tốt cho nghiên cứu khoa học. Cần có sự giao lưu thường xuyên giữa câu lạc bộ Sinh viên Nghiên cứu Khoa học và Câu lạc bộ “Đọc sách cùng bạn” để các em có cơ hội đọc hỏi lẫn nhau.

Ban chủ nhiệm Câu lạc bộ nên xây dựng kế hoạch hoạt động, chương trình chi tiết, thiết kế nội dung sinh hoạt phong phú, đa dạng để câu lạc bộ hoạt động ngày càng hiệu quả.

2.3.4. Kiểm soát việc đọc giáo trình, tài liệu tham khảo của sinh viên trong các giờ lên lớp

Nội dung, đề tài của các cuốn sách vô cùng phong phú, đa dạng. Nếu sinh viên chỉ hứng thú với một thể loại sách, sự phát triển tất yếu sẽ thiếu cân bằng. Có thể coi, sách là người thầy thứ hai của các em. Giảng viên cần định hướng nội dung học tập của sinh viên gắn liền với sách để kích thích nhu cầu đọc của các em.

Như trên chúng tôi đã đề cập, mỗi học phần ngoài giáo trình, giảng viên thường yêu cầu các em đọc ít nhất 5 tài liệu tham khảo.

Ví dụ: Học phần *Văn học* gồm 3 tín chỉ với 30 tiết lý thuyết, 15 tiết thực hành và 90 tiết tự học, chương trình chi tiết giới thiệu 1 giáo trình và 10 tài liệu tham khảo cùng nhiều tác phẩm văn học thiếu nhi trong chương trình Tiểu học. Theo nhận định của chúng tôi, tất cả tài liệu tham khảo và tác phẩm văn học này đều hết sức cần thiết với ngành học của sinh viên.

Tính trung bình, mỗi học kì (5 tháng) sinh viên học 8 đến 10 học phần sẽ phải đọc khoảng 40 đến 50 tài liệu tham khảo, thậm chí nhiều hơn. Tốt nghiệp Cử nhân Cao đẳng chỉ tính riêng số tài liệu tham khảo của các học phần đã lên tới xấp xỉ 300 cuốn, tức là trung bình cứ 3 ngày sinh viên phải đọc xong một cuốn sách tham khảo chưa kể các nhiệm vụ học tập khác. Đây thực sự là một con số khổng lồ khiến giảng viên phải suy nghĩ thêm về việc yêu cầu sinh viên đọc quá nhiều tài liệu tham khảo phục vụ học phần mình giảng dạy. Nếu đọc nhiều làm giảm hứng thú đọc thì chúng ta cũng nên cân nhắc đến số lượng để đảm bảo chất lượng.

Chúng tôi nghĩ đến việc giảng viên cần biên soạn tài liệu học tập tích hợp nhiều đầu sách tham khảo phù hợp với đối tượng sinh viên, chỉ yêu cầu sinh viên đọc thêm những tài liệu thực sự cần thiết để việc đọc sách không là áp lực, các em không đối phó và hứng thú với việc đọc sách.

Để việc đọc giáo trình, tài liệu tham khảo của sinh viên thực sự có hiệu quả, giảng viên cần nghĩ đến việc hướng dẫn sinh viên kỹ năng đọc giáo trình, tài liệu. Bằng kinh nghiệm bản thân, tôi đã hướng dẫn cho sinh viên đọc thầm tài liệu kết hợp đánh dấu (từ ngữ khó, từ khóa, câu quan trọng,...) ghi chú bên lề (những nội dung chưa hiểu), ghi chép lại những thông tin quan trọng,... để trao đổi với giảng viên trên lớp. Từ điển là một trong những kênh hỗ trợ tốt cho sinh viên trong quá trình đọc giáo trình, tài liệu tham khảo.

Mỗi giảng viên cần thiết kế những hình thức kiểm tra, đánh giá hiệu quả đọc sách của sinh viên. Thông thường, có thể nghĩ đến giao cho sinh viên chuẩn bị những vấn đề trình bày trước lớp. Để trình bày được tốt bắt buộc sinh viên phải đọc và tổng hợp tài liệu trước khi lên lớp.

Đọc tài liệu tham khảo tốt là một trong những con đường ngắn nhất để cập nhật tri thức.

3. KẾT LUẬN

Phát triển văn hóa đọc trong cộng đồng trước hết nên bắt nguồn từ các trường sư phạm. Thầy cô đọc có văn hóa ắt sẽ quan tâm đến *ứng xử đọc, giá trị đọc và chuẩn mực đọc* trong các nhà trường. Thói quen đọc được gây dựng, nuôi dưỡng và định hình trong suốt cuộc đời, ngay từ những năm Tiểu học. Nếu không được nuôi dưỡng tốt, thói quen đọc cũng có thể bị suy thoái, lụi tàn. Hãy chung tay phát triển văn hóa đọc từ các trường sư phạm đào tạo giáo viên Tiểu học để trong tương lai gần, người châu Á có thể hãnh diện ngang cao đầu bởi họ đã sẵn sàng thay thế điện thoại thông minh và máy tính bằng sách - người bạn thông minh và bền vững nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trịnh Cam Ly (2016), *Dạy học đọc hiểu văn bản cho học sinh lớp 4, 5 theo tiếp cận năng lực*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2.
2. Hoàng Phê (chủ biên) (2015), Hoàng Thị Tuyền Linh, Vũ Xuân Lương, Phạm Thị Thủy, Đào Thị Minh Thu, Đặng Thanh Hòa, *Từ điển tiếng Việt*, Trung tâm Từ điển học, Nxb Đà Nẵng, Đà Nẵng.
3. Nguyễn Hữu Viêm (2009, 2012), *Văn hóa đọc và phát triển văn hóa đọc ở Việt Nam*, <http://nlv.gov.vn/van-hoa-doc/van-hoa-doc-va-phat-trien-van-hoa-doc-o-viet-nam.html>

READING CULTURE DEVELOPMENT FOR PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY TO GET DEMAND OF COMPETENCY – BASED TEACHING

Abstract: *Reading book and reading culture development at schools are concerned widely in the society. On the basis of actual situation analysis, the article discusses about solutions for reading culture development for Primary Education Students in Hanoi Metropolitan University to get demand of competence-based teaching mentioned in the paper are: setting up Faculty Library; encouraging students to read books at the Library; establishing a Club named "Reading book with you" or "One book everyday"; controlling reading syllabus and reference materials.*

Key words: *reading culture development, solution, Faculty Library, club, reading curriculum*

NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG NHÓM TRONG HỌC TẬP CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Lê Minh¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết đề cập vấn đề hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên; nêu một số nhân tố ảnh hưởng đến hoạt động nhóm trong học tập, chỉ ra bản chất và cách thức tổ chức hoạt động nhóm trong học tập cho sinh viên. Từ đó đề xuất giải pháp và mô hình hoạt động học tập nhóm cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Từ khóa: Nhóm, hoạt động nhóm trong học tập, mô hình hoạt động học tập nhóm của sinh viên

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đổi mới phương pháp học tập là một trong số những việc làm cần thiết khi mà hình thức học tập tại nhiều trường Cao đẳng, Đại học đang chuyển từ đào tạo niên chế sang đào tạo theo phương thức tín chỉ. Trong đó nhóm phương pháp tự học, tự nghiên cứu là xu hướng cần quan tâm; bởi lẽ, việc học theo hình thức tín chỉ đòi hỏi rất nhiều khả năng tự nghiên cứu, tự học tập của sinh viên.

Việc cá nhân sinh viên độc lập tự học, tự trau dồi tri thức là cần thiết, tuy nhiên hoạt động nhóm là phương pháp đem lại nhiều hiệu quả hơn, khi mà sinh viên được trao đổi, thảo luận cùng với nhóm bạn cũng như học được những ưu điểm, hạn chế từ cách học của các thành viên trong nhóm. Hơn nữa, hoạt động nhóm giúp sinh viên huy động được tư duy của tập thể, biết đoàn kết, chia sẻ và giúp đỡ nhau trong học tập.

Trong thời gian qua, giảng viên của trường Đại học Thủ đô Hà Nội sử dụng phương pháp hoạt động nhóm trên lớp, cũng như ngoài giờ ở nhiều môn nhưng hiệu quả còn chưa cao, vì vậy, việc tìm hiểu hoạt động nhóm trong học tập là cần thiết.

2. NỘI DUNG

¹ Nhận bài ngày 01.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Lê Minh; Email: lminh@daihocthudo.edu.vn

Hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên là hoạt động học tập được diễn ra trong một tập hợp (nhóm) có từ 2 - 3 sinh viên trở lên, các sinh viên này có chung một mục tiêu học tập, cùng tương tác, tiếp xúc với nhau trong học tập để hoàn thành nhiệm vụ học tập của nhóm do giáo viên đề ra.

2.1. Một số nhân tố ảnh hưởng đến hoạt động nhóm trong học tập

Tương tác: Các cá nhân trong nhóm giao lưu với nhau theo hình thức trao đổi thông tin hai chiều giữa cá nhân trong nhóm với một cá nhân khác cùng nhóm hoặc với nhóm mình là thành viên.

Chia sẻ mục tiêu: Các cá nhân trong nhóm phải chia sẻ mục tiêu công việc các quan điểm, thông tin liên quan đến việc chung của nhóm.

Hệ thống các nguyên tắc: Nhóm có những nguyên tắc, nội quy nhất định mà các cá nhân của nhóm phải tuân theo để thực hiện tốt tiến độ công việc của nhóm cũng như đảm bảo những mục tiêu chung của cả nhóm.

Hành vi nhóm: Trong một nhóm, các cá nhân thường có những hành vi đặc trưng sau: Hành vi hướng cộng tác, hành vi củng cố nhóm, hành vi cá nhân ...

Vai trò, nhiệm vụ của nhóm: Mỗi cá nhân tham gia vào nhóm đều có một vai trò và nhiệm vụ nhất định cần phải hoàn thành. Thông thường là những vai trò: liên quan đến công tác phải hoàn thành, liên quan đến sự củng cố và duy trì nhóm, liên quan đến nhu cầu cá nhân của nhóm viên.

2.2. Bản chất hoạt động nhóm trong học tập

- Hoạt động nhóm trong học tập phải hướng người học đến mục đích chung của tập thể.

- Hoạt động nhóm trong học tập phải xuất phát từ động cơ học tập đúng đắn.

- Phương tiện sử dụng trong hoạt động nhóm phải đạt được hiệu quả học tập cần thiết.

- Sản phẩm, kết quả của hoạt động nhóm vừa có ý nghĩa với nhóm, tập thể, vừa tạo ra sự phát triển nhận thức cho mỗi cá nhân.

2.3. Các bước tiến hành phương pháp hoạt động nhóm trong học tập

Bước 1: Giảng viên nêu vấn đề hoạt động nhóm

- Nêu và giải thích rõ ràng mục tiêu làm việc, giao nhiệm vụ một cách rõ ràng cho từng nhóm và mô tả một cách cụ thể cách thực hiện các nhiệm vụ đó.

- Đưa ra chính xác thời gian làm việc của mỗi nhóm

- Thống nhất thời gian họp lại sau khi thảo luận nhóm (để báo cáo kết quả làm việc của nhóm)

- Cung cấp các thông tin liên quan với chủ đề.

Bước 2: Chia nhóm

- Xác định số lượng người của mỗi nhóm. Thực hiện việc chia nhóm theo những cách: ngẫu nhiên (phát bia, thẻ, điểm số...), theo sự chỉ định của giảng viên hoặc theo sự tự lựa chọn của người học.

- Cung cấp những vấn đề, câu hỏi định hướng quá trình làm việc của nhóm.

Bước 3: Làm việc trong nhóm

- Các nhóm tiến hành làm việc theo nhóm

- Trong quá trình người học hoạt động nhóm, giáo viên đóng vai trò là người cố vấn, quản lý và định hướng làm việc cùng các nhóm, hỗ trợ cho các nhóm khi cần thiết.

Bước 4: Tiến hành thảo luận, trình bày kết quả của nhóm trước tập thể

- Trước khi tiến hành, giảng viên hoặc một sinh viên được chỉ định trình bày ngắn gọn những yêu cầu, câu hỏi, vấn đề mà các nhóm đã được phân công.

- Đại diện các nhóm trình bày kết quả làm việc của nhóm. Các nhóm khác đóng góp ý kiến và tham gia thảo luận

Bước 5: Giảng viên yêu cầu các nhóm nhận xét, đánh giá lẫn nhau, cuối cùng giảng viên tổng kết và rút ra kết luận về vấn đề đã đưa ra.

Có 2 dạng nhóm làm việc:

+ *Nhóm đồng việc*: tất cả các nhóm đều cùng một chủ đề mà vấn đề hay nhiệm vụ đó có thể được giải quyết theo nhiều cách thức khác nhau tùy theo cách tiếp cận vấn đề khác nhau.

+ *Làm việc nhóm theo vị trí công việc*: được áp dụng khi một nhiệm vụ chung cần thực hiện có thể phân ra thành nhiều nhiệm vụ nhỏ mà các giải pháp của chúng được tập hợp chung lại sau khi kết thúc làm việc theo nhóm.

Cần lưu ý một số điều kiện để thực hiện phương pháp làm việc theo nhóm đạt hiệu quả:

+ Lựa chọn chủ đề thích hợp cho làm việc theo nhóm.

+ Có đủ điều kiện, phương tiện làm việc cho các nhóm (phòng, các thiết bị, dụng cụ cần thiết cho buổi làm việc theo nhóm)

+ Năm bắt và kiểm soát tốt động cơ học tập của các nhóm và các thành viên

+ Các thành viên phải nắm vững nhiệm vụ trong làm việc theo nhóm và tiến trình, lịch làm việc.

+ Người học cần có kiến thức, kỹ năng làm việc theo nhóm. Nếu kiến thức, kỹ năng của các thành viên tham gia làm việc theo nhóm còn hạn chế, giảng viên cần có sự gợi ý cho nhóm.

+ Các thành viên tham gia làm việc theo nhóm cần có thái độ làm việc nghiêm túc, tích cực.

+ Độ lớn của nhóm: 4 - 6 người cho một nhóm là số lượng tương đối phù hợp cho buổi làm việc theo nhóm.

2.4. Một số ưu điểm và hạn chế của hoạt động nhóm trong học tập của SV

** Ưu điểm của hoạt động nhóm trong học tập*

- Hoạt động nhóm giúp cá nhân trở lên thông minh hơn (Một nhóm nghiên cứu của Mỹ đã phát hiện thấy việc trò chuyện với người khác 10 phút mỗi ngày sẽ giúp bạn cải thiện trí nhớ và điểm kiểm tra)

- Phát huy tính tự lực, tích cực, trách nhiệm của sinh viên.

- Phát triển năng lực cộng tác, ngăn ngừa chủ nghĩa cá nhân, tạo thói quen làm việc tập thể.

- Cân bằng tâm lí, khả năng hòa nhập, kỹ năng giao tiếp và tính tự trọng tốt hơn

- Công việc được hoàn thành nhanh hơn, tốt hơn, phong phú hơn.

- Hoạt động nhóm sẽ tạo ra những động lực thúc đẩy tính tích cực học tập của học sinh và thảo luận trong nhóm sẽ làm cho việc nắm tri thức của sinh viên thêm sâu rộng.

- Qua việc trình bày, bảo vệ ý kiến của mình, tranh luận với các bạn trong nhóm, kiến thức chủ quan của người học giảm bớt phần chủ quan phiến diện, tăng tính khách quan khoa học đồng thời người học sẽ học được cách lập luận, diễn đạt một vấn đề, cách giao tiếp ứng xử và khả năng độc lập, tự chủ của bản thân.

** Hạn chế của hoạt động nhóm trong học tập*

- Đòi hỏi thời gian nhiều

- Một số sinh viên có thói quen ỷ lại nhóm, nhiều thành viên còn chưa thực sự hào hứng với hoạt động này.

- Một số sinh viên chỉ thích làm việc độc lập mà không muốn chia sẻ suy nghĩ hay ý tưởng.

- Sức ý trong học tập của sinh viên là trở ngại lớn của hoạt động nhóm học tập (nhiều sinh viên không tích cực trao đổi, tương tác trong nhóm kém).

- Quy trình hoạt động nhóm trong học tập khá phức tạp không phải sinh viên nào cũng nắm rõ điều này ngay cả với giáo viên.

- Hoạt động nhóm trong học tập có nhiều hình thức, mỗi một hình thức lại có những ưu điểm, hạn chế riêng nhất định cá nhân hoạt động không phải bao giờ cũng nắm bắt đầy đủ.

3. ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP VÀ MÔ HÌNH HOẠT ĐỘNG NHÓM TRONG HỌC TẬP CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

3.1. Một số giải pháp nâng cao hoạt động nhóm trong học tập

- Giảng viên và sinh viên cần phối hợp với nhau chặt chẽ trong việc áp dụng các phương pháp hoạt động nhóm. Cần đặt vấn đề: yêu cầu từng cá nhân trong mỗi nhóm học tập trao đổi, chia sẻ, cộng tác, cùng nhau làm việc thực sự.

- Yêu cầu sinh viên báo cáo tình hình hoạt động của nhóm một cách trung thực, muốn vậy cần yêu cầu cao trong quá trình sinh viên làm việc nhóm. Giảng viên phải có biện pháp quan tâm đến hoạt động của các nhóm (kiểm tra trực tiếp hoặc gián tiếp kết quả làm việc của nhóm...).

- Nâng cao nhận thức của sinh viên về: vai trò, ý nghĩa của hoạt động nhóm, ứng dụng những kiến thức về hoạt động nhóm để hình thành cho sinh viên phương pháp học tập nhóm.

- Rèn luyện một số kỹ năng cho sinh viên: giao tiếp; kỹ năng xây dựng và duy trì bầu không khí tâm lý thoải mái, tin tưởng lẫn nhau trong nhóm; kỹ năng hình thành nhóm; kỹ năng phân công công việc và khả năng tổ chức, lãnh đạo nhóm của người trưởng nhóm; kỹ năng thu thập và xử lý thông tin; kỹ năng đánh giá hiệu suất công việc.

- Giảng viên cần nhận thức được tầm quan trọng và bản chất của việc tổ chức hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên, cần kích thích hứng thú của sinh viên để lôi kéo họ vào hoạt động nhóm, cần ra bài tập phù hợp với khả năng của sinh viên đồng thời tạo tính cạnh tranh trong học nhóm bằng cách đánh giá công bằng, khách quan, luôn động viên, khích lệ sinh viên.

- Sinh viên cần mạnh dạn hơn nữa trong việc trao đổi phương pháp học tập với thầy cô một cách công khai, khoa học

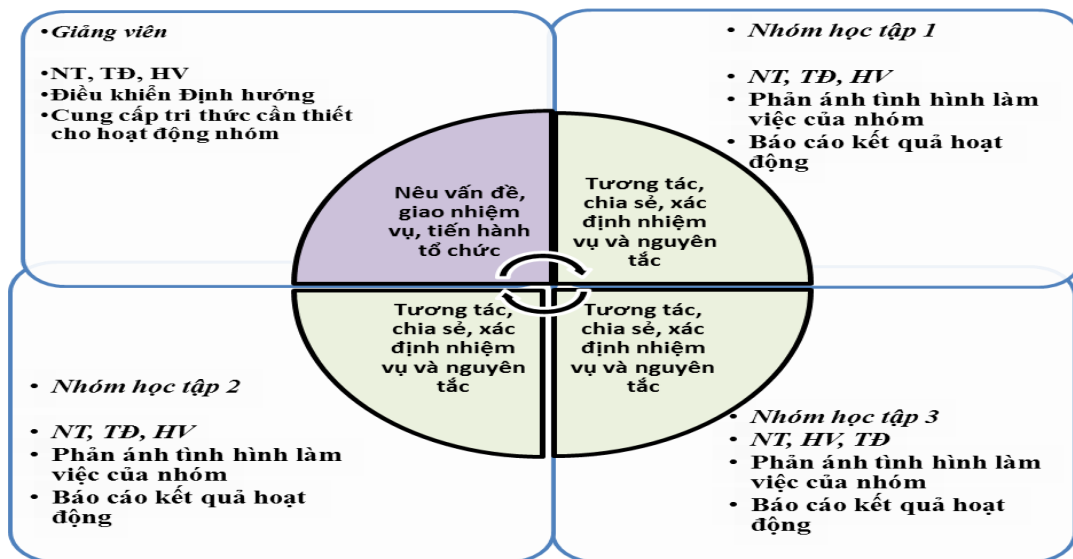
- Sinh viên cần tránh việc phản ánh sai sự thực về hoạt động của nhóm, không che giấu làm thay cho nhóm.

- Sinh viên phải ý thức hình thành cho mình một động cơ học tập đúng đắn khi làm học tập độc lập cũng như làm việc nhóm.

- Mỗi một sinh viên có nhiệm vụ, nhắc nhở các bạn ý lại nhóm, không làm việc, không muốn hợp tác nhóm.

- Đầu tư cơ sở vật chất, phương tiện đáp ứng nhu cầu học tập nhóm của sinh viên .

3.2. Đề xuất mô hình hoạt động nhóm



Chú thích: “NT, TD, HV” – nhận thức, thái độ, hành vi đúng về HĐ nhóm trong học tập

Mô hình trên miêu tả sự tương tác giữa các nhóm học tập và giảng viên trong quá trình thực hiện hoạt động học tập nhóm.

Tất cả các thành viên tham gia vào hoạt động nhóm trong học tập: Giảng viên, người học cần có nhận thức, thái độ và hành vi đúng về học tập nhóm; đó là điều kiện quan trọng để hoạt động nhóm trong học tập đạt kết quả cao. Nhận thức được bản chất, phương thức tổ chức, tiến hành, điều khiển hoạt động nhóm; có thái độ nhiệt tình, hăng hái, yêu thích, chú tâm đến việc học nhóm; có hành vi tích cực: khuyến khích, động viên, chủ động, tự giác tham gia hoạt động nhóm.

Một số nhiệm vụ căn bản của giảng viên và người học:

Về phía giảng viên: Điều khiển, định hướng hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên; cung cấp những tri thức (tài liệu, các nội dung cốt lõi, có liên quan đến vấn đề sinh viên thảo luận) cần thiết cho hoạt động nhóm.

Về phía người học: Phản ánh tình hình hoạt động, làm việc, thảo luận của nhóm; báo cáo kết quả hoạt động đó trước thầy cô và lớp học.

Để đạt được thực chất những nhiệm vụ căn bản này, người giáo viên cần giao nhiệm vụ; nêu vấn đề và tiến hành tổ chức hoạt động nhóm một cách thành thạo; nếu không sẽ khó hiệu quả trong việc định hướng, điều khiển. Còn với kết quả báo cáo, phản ánh của người học, chỉ thực sự là sản phẩm của nhóm, của tập thể khi sinh viên biết cách tương tác, chia sẻ, thảo luận; xác định rõ nhiệm vụ và các nguyên tắc hoạt động nhóm.

4. KẾT LUẬN

Phương pháp dạy học theo nhóm có nhiều hiệu quả tích cực trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy, đào tạo ở bậc đại học. Tuy nhiên, nếu giáo viên và sinh viên không có sự phối hợp trong việc sử dụng phương pháp hoạt động nhóm trong giảng dạy thì sẽ không đạt được hiệu quả. Vì vậy, giảng viên cũng như sinh viên phải nắm được những hạn chế và ưu điểm của phương pháp này để thực sự tích cực áp dụng phương pháp này một cách hiệu quả nhất. Giảng viên khi áp dụng các phương pháp học tập nói chung, phương pháp hoạt động nhóm nói riêng cần tìm hiểu kỹ thái độ của sinh viên với phương pháp học tập, để kịp điều chỉnh, uốn nắn người học với một thiện chí, thái độ tôn trọng, luôn hợp tác với sinh viên trong việc học tập và giảng

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, Nxb Giáo dục.
2. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thành (2008), *Tâm lý học lứa tuổi và sư phạm*, Nxb Thế giới.
3. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên) (2009), *Giáo trình giáo dục học (tập 1)*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên) (2008), *Tâm lý học đại cương*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

TO ADVANCE THE LEARNING ACTIVITIES PERFORMANCE IN GROUP OF STUDENTS OF HA NOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *The article mentions group activities issues in studying of students and gives a number of affecting factors in group activities, indicating the nature and ways of organizing learning activities for groups of students. The article also proposes solutions and learning activities model in group for students of Hanoi Metropolitan University.*

Keywords: *Group, Group activities issues in studying, learning activities model in group for studen*

VẬN DỤNG TƯ TƯỞNG TAM QUY NGŨ GIỚI PHẬT GIÁO VÀO GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC LỐI SỐNG CHO THANH THIẾU NIÊN VIỆT NAM THÔNG QUA CÁC KHÓA TU NGẮN HẠN

Lê Thị Thu Kim Thoa¹

Trường Đại học Vũ Hán

Tóm tắt: Tam quy ngũ giới là một trong những tư tưởng nền tảng và chủ đạo của Phật giáo trong việc giáo dục con người hướng thiện. Tam quy bao gồm quy y Phật, quy y Pháp và quy y Tăng, quy là trở về, y trong tiếng Phạn là “Sarana” có nghĩa là “nơi nương tựa”, trở về nương tựa với Phật, Pháp, Tăng được gọi là quy y tam bảo. Ngũ giới là năm điều ngăn cấm do Đức Phật bảo các Phật tử phải tuân theo, bao gồm không sát sinh, không trộm cướp, không tà dâm, không nói dối và không uống rượu. Vận dụng tư tưởng tam quy ngũ giới Phật giáo vào giáo dục đạo đức cho giới trẻ Việt Nam thông qua các khóa tu ngắn hạn có thể chia thành từng nhóm tuổi: nhóm tuổi từ 8 đến 12 tuổi, nhóm tuổi từ 12 đến 16 tuổi, nhóm tuổi từ 16 đến 20 tuổi.

Từ khóa: Tam quy ngũ giới, Phật giáo, giáo dục đạo đức lối sống thanh thiếu niên

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Những năm gần đây, cùng với sự phát triển chung của thế giới, nền kinh tế Việt Nam cũng đã có những bước chuyển mình lớn trong công cuộc đổi mới và phát triển, kinh tế thị trường đã mang lại cho đất nước những thành tựu đáng kể về mọi mặt, song cũng kéo theo những tiêu cực xã hội rất đáng lo ngại như: chủ nghĩa cá nhân thực dụng, tính vụ năng của đồng tiền, ăn chơi hưởng lạc... giá trị đạo đức của con người ngày càng ít được chú trọng.

Trải qua hàng nghìn năm lịch sử, người Việt Nam luôn có truyền thống tốt đẹp về đạo đức lối sống, đến những năm đầu công nguyên khi Phật giáo được truyền bá vào Việt Nam, giá trị đạo đức và nhân văn được củng cố và càng được nâng cao hơn nữa. Phật giáo với những triết lý dễ đi vào lòng người, khuyến khích con người hướng thiện, trong đó tư tưởng tam quy ngũ giới của Phật giáo có tác dụng rất to lớn trong việc hoàn thiện nhân cách đạo đức, hướng con người tới lối sống vị tha, trong sáng, lành mạnh. Thực tế đã

¹ Nhận bài ngày 15.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016
Liên hệ tác giả: Lê Thị Thu Kim Thoa; Email: hoasen@qq.com

chúng minh tư tưởng tam quy ngũ giới phật giáo với tinh thần giáo dục con người không làm việc ác, không chơi bời trụy lạc, không vọng ngôn và không chìm đắm tử sắc, dâm tà, định hướng cho con người tìm những mục đích lý lẽ đúng đắn để phấn đấu vươn tới, rất phù hợp với những chuẩn mực đạo đức truyền thống và lễ sống của người Việt Nam. Trong bối cảnh phức tạp ngày nay, chúng ta cần phải phát huy mạnh mẽ những tư tưởng tích cực nhằm xây dựng nền tảng đạo đức của người Việt Nam, nhất là đối với thế hệ trẻ học sinh, sinh viên hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Tư tưởng tam quy ngũ giới của Phật giáo

Phật giáo là một trong ba tôn giáo lớn nhất thế giới, được khởi nguồn từ Ấn Độ cổ đại vào những năm lịch sử biến động của thời kỳ chiếm hữu nô lệ. Người sáng lập ra Phật giáo là đức Phật Thích Ca Mâu Ni. Sau thời gian tu hành khổ ải, người đã giác ngộ và trở thành Phật, đồng thời mang những giác ngộ đó truyền dạy cho chúng Phật tử. Sau khi Người viên tịch, chúng Phật tử đã họp lại và cùng nhau ghi chép lại những lời truyền dạy của người để biên soạn cuốn kinh Phật đầu tiên. Những năm đầu công nguyên, ngay từ khi mới vào Việt Nam, Phật giáo đã tìm thấy sự hài hòa với các tín ngưỡng cổ truyền của dân tộc và được tổng hợp chặt chẽ với chúng. Đạo đức Phật giáo với học thuyết nhân quả, nghiệp báo, quan niệm nhân sinh, tư tưởng từ bi, cứu khổ, cứu nạn... hoàn toàn phù hợp với tư tưởng, tình cảm, nguyện vọng của người dân Việt Nam. Có thể thấy Phật giáo ảnh hưởng đến đạo đức xã hội của người Việt, góp phần củng cố những giá trị truyền thống.

Tư tưởng tam quy ngũ giới là một trong những tư tưởng nền tảng của Phật giáo. Tam quy chính là quy y tam bảo. Quy có nghĩa là trở về, quay về; y trong tiếng Phạn là “sarana” nghĩa là “nơi nương tựa”. Trở về nương tựa nơi Phật, pháp và Tăng được gọi là quy y tam bảo. Nương tựa không có nghĩa là mình nương náu, dựa dẫm vào ai đó một cách thụ động. Chúng ta không thể ẩn núp sau lưng chư Phật và chư Tăng để trốn tránh quả khổ đau đó hoặc nhờ các ngài giải quyết hộ cái hậu quả chúng ta tạo ra đó. Do đó, ý nghĩa quy y đích thực chính là chúng ta trở về nhận lấy trách nhiệm về những hành động, lời nói và ý nghĩ của mình; nỗ lực rèn luyện chuyển hóa tâm thức của mình. Quy y Phật, không phải xem ngài là vị cứu rỗi đời mình hoặc có cảm giác được ngài che chở, bảo hộ và ban phước lành cho mình mà chỉ xem ngài như tấm gương để noi theo, như nguồn cảm hứng để chúng ta đi đến đỉnh cao của an lạc và giải thoát. Quy y Pháp là chúng ta cam kết sống với tinh thần lời Phật dạy. Tinh thần ấy là từ, bi, hỷ, xả, vô ngã, vị tha, vô tham, vô chấp. Tất cả kinh điển chỉ có giá trị chuyển hóa tâm thức của chúng ta. Quy y Tăng nghĩa là chúng ta sẵn sàng làm việc hài hòa với những người bạn, người anh, người chị, người em trong đoàn thể Phật giáo, đồng thời vẫn giữ được sự độc lập của riêng mình. Tăng là cộng đồng

những người có đạo đức hoàn thiện đồng hành cùng chúng ta, nuôi dưỡng ta bằng trí tuệ của họ. Tình bạn trong tăng là một loại tình bạn trong sáng, không có sự kỳ vọng và đòi hỏi lẫn nhau; không có mệnh lệnh, nhưng lại rất thỏa mãn và toại nguyện. Tóm lại, quy y là một quyết định tích cực, mở ra hướng đi hiền thiện, an lạc trong cuộc đời. Quy y không có nghĩa là chúng ta ném mình ra khỏi xã hội, trái lại nó giúp ta học cách sống cuộc sống hữu ích hơn và tạo ra một xã hội tích cực hơn.

Giới từ Pali là Sila, có ba cấp độ ý nghĩa. Thứ nhất là chỉ đạo đức bên trong, tức trong mỗi chúng ta luôn hiện hữu những phẩm tính đạo đức vốn có như sự tử tế, tính bình dị, lòng chân thật, tính kiên nhẫn, tình yêu thương vân vân. Thứ hai là những hành động đạo đức của thân và khẩu thể hiện những phẩm tính đạo đức đó ra bên ngoài. Thứ ba là những điều luật đạo đức được thiết lập để quản lý những hành vi của thân và khẩu phù hợp với các lý tưởng đạo đức. Thực ra ba cấp độ ý nghĩa này luôn quyện chặt vào nhau, không phải lúc nào cũng phân biệt từng cấp độ riêng biệt. Nhưng nếu chúng ta tách chúng ra, giới như đạo đức bên trong có thể được xem như mục đích rèn luyện đạo đức; giới như những hành động đạo đức của thân và khẩu được xem là biểu hiện của mục đích đó; còn giới như các điều luật đạo đức được xem như hệ thống phương thức thực hiện mục đích đó. Như vậy, giới như đạo đức bên trong được củng cố nhờ đưa các hành động của thân và khẩu hợp với lý tưởng đạo đức và điều này được thực hiện ngang qua hệ thống những điều luật đạo đức. Giới, theo kinh điển giải thích, có đặc tính làm hài hòa hành động của thân và khẩu, nghĩa là hành động của thân và khẩu phù hợp với lợi ích chân chính của mình và hạnh phúc của người khác. Năm giới trong Phật giáo được thiết lập dựa trên nguyên lý lấy mình làm tiêu chuẩn để quyết định hành động như thế nào trong mối quan hệ với người khác, bao gồm “không sát sanh, không trộm cắp, không tà dâm, không nói dối, không dùng các chất làm say gây nghiện”.

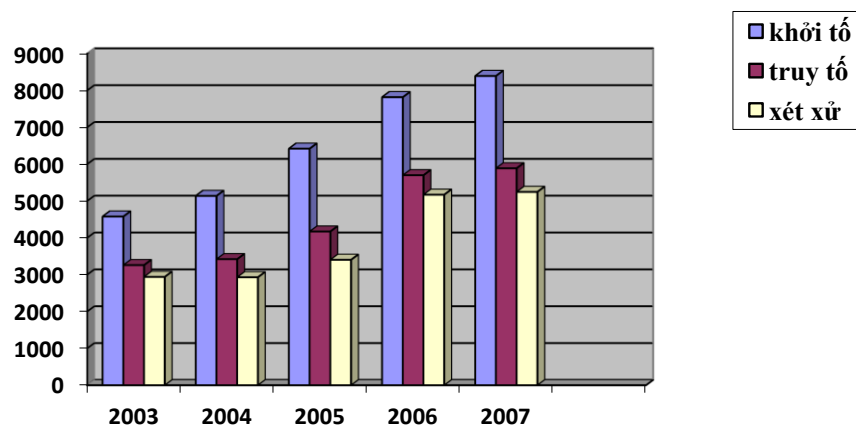
2.2. Thực trạng về vấn đề đạo đức của thanh thiếu niên Việt Nam hiện nay

2.2.1. Tình hình tội phạm chưa thành niên ở Việt Nam những năm gần đây

Theo số liệu thống kê do Cục Thống kê tội phạm và Công nghệ thông tin, Viện Kiểm sát nhân dân tối cao và Vụ Thống kê - Tổng hợp, Tòa án nhân dân tối cao cung cấp thì trong khoảng thời gian từ năm 2000 đến năm 2012, trong phạm vi toàn quốc đã khởi tố điều tra 970.940 vụ với 1.488.643 bị can. Số lượng các vụ án có chiều hướng gia tăng theo từng năm (năm 2000 có khoảng gần 58.000 vụ nhưng đến năm 2012 có gần 94.000 vụ). Trong đó, tội phạm do người chưa thành niên thực hiện ở nước ta có chiều hướng gia tăng cả về quy mô và tính chất với xu hướng chung là năm sau có số vụ và số người phạm tội cao hơn năm trước gây nên sự quan tâm, lo lắng đặc biệt trong dư luận xã hội.

Theo báo cáo được đưa ra tại Hội nghị góp ý cho “Dự án hỗ trợ người CTN vi phạm pháp luật giai đoạn 2013 - 2016” do Sở Lao động, Thương binh và Xã hội (LĐ, TB & XH) Tp. Hồ Chí Minh phối hợp với Quỹ Nhi đồng LHQ (UNICEF) tổ chức ngày 16/4/2013 cho biết, giai đoạn 2007 - 2012, các lực lượng công an đã điều tra hơn 49.000 vụ phạm pháp hình sự với gần 76.000 đối tượng người CTN phạm pháp. Riêng năm 2012, số vụ vi phạm pháp luật ở lứa tuổi này trong cả nước lên tới 8.820 vụ (tăng 231 vụ so với năm 2011) do 13.300 trẻ em và người CTN gây ra. Đặc biệt, số vụ án do người CTN phạm tội lần hai trở lên chiếm tỷ lệ cao (44,8%).

Nhìn lại thời gian trước đó, theo thống kê của Bộ Công an và Viện Kiểm sát nhân dân tối cao, số thanh thiếu niên vi phạm pháp luật hình sự bị khởi tố, truy tố, xét xử trong các năm từ năm 2003 đến 2007, như sau:



Từ thực trạng nêu trên, chúng ta có thể thấy trong những năm gần đây, số vụ và số lượng người chưa thành niên vi phạm pháp luật và phạm tội có chiều hướng ngày càng gia tăng. Tính chất, mức độ vi phạm pháp luật, đặc biệt là tội phạm hình sự do người chưa thành niên thực hiện ngày càng nghiêm trọng. Những con số “biết nói và biết khóc” nêu trên đã gióng lên một hồi chuông báo động khẩn cấp với toàn xã hội.

2.2.2. Nguyên nhân

a. Người chưa thành niên - giai đoạn phát triển khá đặc biệt của con người nhưng ít được cha mẹ và cộng đồng quan tâm đúng mức. Người chưa thành niên ở giai đoạn chuyển giao từ trẻ em lên người lớn - đây là một giai đoạn phát triển đặc biệt trong cuộc đời mỗi con người. Từ tiếp cận văn hóa và tâm lý giáo dục cho thấy, người chưa thành niên luôn có xu hướng muốn được khẳng định sự trưởng thành của mình. Họ thích làm những việc mà người lớn thường làm, trong nhiều trường hợp là để khẳng định mình đã làm được những việc “mạo hiểm, oanh liệt” như người lớn. Vì thế, người chưa thành niên thường dễ dàng

thực hiện những “hành vi bất thường và phi thường”, thể hiện trong cả việc vi phạm pháp luật. Đồng thời, ở địa bàn các thành phố, với những điều kiện dinh dưỡng như hiện nay, trẻ em phát triển rất tốt về thể chất, các em thường cao lớn về mặt thể xác nhưng lại chưa trưởng thành, hoàn thiện về mặt định hướng tâm lý và non nớt về sức khỏe tinh thần. Từ đó xuất hiện những mâu thuẫn về tâm sinh lý ngay trong nội tại con người của trẻ chưa thành niên. Tiếp đó, với tâm lý còn non nớt, thiếu ổn định, xúc nổi, nhưng lại thích độc lập và thích khẳng định mình, người chưa thành niên có xu hướng dễ chấp nhận thái độ sống không đúng đắn và những hành vi thiếu chuẩn mực với lối sống lành mạnh.

b. Nguyên nhân từ phía gia đình: “Những đứa trẻ không tự nhiên trở thành tội phạm” - đó là nhận định mà nhiều người đã đồng tình với chúng tôi. Nguyên nhân chính và cơ bản nhất dẫn đến người chưa thành niên phạm tội, vẫn xuất phát từ phía hoàn cảnh gia đình. Khi gia đình không thực sự lành mạnh thì trẻ em sẽ là những nạn nhân đầu tiên và là những người chịu ảnh hưởng nhiều nhất bởi tự bản thân người chưa thành niên có thể vi phạm pháp luật do không tìm thấy niềm vui trong cuộc sống, ngay cả ở trong một gia đình không có khó khăn về kinh tế. Đối với trẻ, gia đình là đại diện cho thế giới rộng lớn xung quanh. Sự cảm nhận về thế giới, về xã hội và về chính bản thân của trẻ sẽ được ảnh hưởng trực tiếp bởi sự chăm sóc, nuôi dưỡng, thái độ, hành vi, niềm tin của bố mẹ chúng. Trẻ em hoặc người chưa thành niên sẽ dễ dàng trở thành nạn nhân phạm tội khi sống trong một gia đình khuyết cha mẹ, thường xuyên xảy ra tình trạng bạo lực giữa các thành viên, thậm chí họ cũng là nạn nhân của các hành vi bạo lực gia đình, hoặc có nguồn gốc ra đình kinh doanh bất hợp pháp. Theo kết quả thống kê về tội phạm học, 71% người chưa thành niên vi phạm pháp luật được sinh ra từ những gia đình không hoàn thiện về mặt hôn nhân như: bố mẹ ly hôn, ly thân hoặc ngoại tình, số trẻ em vi phạm pháp luật có nguồn gốc gia đình làm các nghề kinh doanh bất hợp pháp như: buôn bán hàng trốn thuế, hàng cấm... chiếm tới 51,94%; trẻ phạm tội xuất thân từ những gia đình có người phạm tội hình sự chiếm 40%, trẻ em phạm tội có cha, mẹ hoặc cả hai nghiện các chất ma túy chiếm hơn 30%...

c. Sự thay đổi quá nhanh của xã hội cùng với sự gia tăng các tệ nạn xã hội. Sự thay đổi quá nhanh của xã hội khiến trẻ không kịp thích ứng, tâm lý trẻ trong giai đoạn vị thành niên lại thiếu ổn định, xúc nổi nên dẫn đến thái độ sống không đúng đắn và những hành vi xấu, trong khi đó người lớn dần ít quan tâm hơn đến đời sống con cái mà chạy theo sự chuyển biến của xã hội. Nếu không kịp thời uốn nắn, đó chính là căn nguyên của tội phạm.

2.3. Vận dụng tư tưởng tam quy ngũ giới phật giáo vào việc giáo dục đạo đức lối sống cho thanh thiếu niên Việt Nam thông qua các khóa tu ngắn hạn

Căn cứ vào độ sự phát triển tâm sinh lý của trẻ, các khóa tu có thể chia thành các nhóm tuổi: nhóm tuổi từ 8 đến 12 tuổi; nhóm tuổi từ 12 đến 16 tuổi, nhóm tuổi từ 16 đến 20 tuổi.

Với mỗi nhóm tuổi chúng ta có thể thiết lập các hình thức tu kết hợp giảng pháp và rèn luyện khác nhau, đồng thời thời gian và hình thức vận dụng tư tưởng tam quy ngũ giới trong việc giáo dục đạo đức cũng khác nhau.

a. Nhóm tuổi từ 8 đến 12 tuổi: ở độ tuổi này trẻ vẫn còn ngây thơ, trong sáng, tâm thức vốn thanh tịnh, nhận thức thế giới quan theo bản năng, “Nhân chi sơ, tính bản thiện”, ở giai đoạn này chủ yếu giáo dục cho trẻ giữ được bản năng hướng thiện thanh tịnh vốn có và xây dựng nền tảng cho ba giới đó là không sát sinh, không trộm cướp và không nói dối. Tuy nhiên chúng ta không nên sử dụng quá nhiều lời nói để giảng giải cho trẻ mà hãy hỗ trợ để trẻ tự tìm ra chân lý một cách tự nhiên. Do đó khóa tu ở độ tuổi này, cần thiết lập các hoạt động gần gũi nhiều hơn với thiên nhiên, tiếp xúc với các con vật nhằm khơi dậy tình yêu thương trong trái tim trẻ, đây là nền tảng cho giới không sát sinh. Đồng thời theo tâm lý học lứa tuổi, ở độ tuổi này trẻ thường thích những cái mới và sợ la mắng nên dễ nảy sinh những hành động như tự lấy đồ của người khác và tìm lí do khi mắc lỗi. Các biểu hiện này là mầm mống hình thành nên tính ăn trộm và nói dối, vì vậy, chúng ta nên quan sát các biểu hiện của trẻ, kịp thời nhắc nhở, đồng thời có thể kết hợp kể những câu chuyện giáo dục đạo đức giúp trẻ nhận biết được những việc nên làm và không nên làm. Các khóa tu ở độ tuổi này thời gian nên bố trí ngắn nhưng mật độ dày.

b. Nhóm tuổi từ 12 đến 16 tuổi: Đây là giai đoạn trẻ thay đổi rất lớn về tâm sinh lí lứa tuổi, cần được chú trọng nhất. Trẻ thường có tâm lí “nổi loạn” mục đích là được chú ý tới, do vậy tuy nhận biết được nên làm như thế nào nhưng trẻ thường có xu hướng làm ngược lại. Giảng giải cũng không phải là một phương pháp hiệu quả, ở khóa tu cho độ tuổi này chủ yếu thiết lập hình thức thiền cho tâm trẻ được tịnh. Ngoài ra, cho trẻ một “nơi nương tựa” về tinh thần là vô cùng cần thiết. Về giáo dục ngũ giới, chúng ta có thể minh họa bằng các câu chuyện có thực, sau đó để trẻ phân tích những điểm đúng - sai, được - mất, nên - không nên trong những câu chuyện đó và đưa ra kết luận, hãy tôn trọng và lắng nghe ý kiến của trẻ, coi trẻ như một người trưởng thành. Trẻ được khuyến khích sẽ chú trọng hơn trong hành động của mình. Khóa tu có thể bố trí từ 10 đến 15 ngày.

c. Nhóm tuổi từ 16 đến 20 tuổi: Nhóm tuổi này trẻ cơ bản đã dần ổn định về tâm sinh lí, song lại có những biểu hiện bốc đồng khó kiểm soát hành vi của bản thân. Do vậy thời gian thiền tịnh tâm nên được kéo dài hơn và liên tục. Giáo dục tam quy ngũ giới có thể kết hợp giảng pháp và trải nghiệm thực tế. Nên đưa trẻ vào các hoàn cảnh cụ thể để trẻ hiểu được cách thức giải quyết vấn đề. Ở độ tuổi này, giới uống rượu và giới tà dâm cần được chú ý nhất, tuy rượu và chất kích thích không phải là tội lỗi nhưng lại là nguyên nhân gây ra sự kích động về thần kinh nhất là đối với tâm lí chưa hoàn toàn ổn định của trẻ dễ phạm phải giới giết người, tà dâm, trộm cướp. Với độ tuổi phát triển mạnh mẽ nhất về sinh lý, nên giáo dục cho trẻ nên có những tình cảm trong sáng, lành mạnh, đồng thời nhận biết được hậu quả của quan hệ trước hôn nhân hoặc quan hệ không lành mạnh. “Nơi nương tựa” của trẻ cũng cần được củng cố hơn vì tâm lí trẻ dễ lạc lõng giữa sự phát triển chóng

mặt của xã hội.

3. KẾT LUẬN

Qua một thời gian dài con người mãi miết theo đuổi công nghệ và phát triển, ai cũng sống nhanh và gấp gáp, cố gắng gồng mình lên để đuổi kịp sự phát triển của thế giới, giá trị đạo đức ít được chú trọng bồi dưỡng, xã hội nảy sinh nhiều hiện tượng tiêu cực. Vận dụng những tư tưởng tích cực của tam quy ngũ giới Phật giáo vào giáo dục đạo đức lối sống cho thanh thiếu niên thông qua các khóa tu ngắn hạn mục đích kết hợp với các hình thức giáo dục hiện nay của nhà trường và xã hội nâng cao hơn nữa giá trị đạo đức của giới trẻ hiện nay. Ngũ giới có tác dụng ngăn ngừa những mầm mống nguy hại đến tư cách đạo đức con người, mặt khác, khơi gợi những hành vi tốt phát triển... Có thể thấy, Ngũ giới bao hàm đầy đủ, toàn diện ba mặt “Thể dục, trí dục, đức dục” trong việc hình thành nhân cách con người. Tuy nhiên những khóa tu chỉ diễn ra trong khoảng thời gian ngắn và số lượng hạn chế, trong khi việc xây dựng nền tảng đạo đức cho thanh thiếu niên là việc làm thường xuyên, do vậy ngoài những khóa tu ngắn hạn, chúng tôi đề xuất nên xây dựng các câu lạc bộ tại các trường phổ thông để việc rèn luyện có thể diễn ra thường xuyên và liên tục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Feng Wen (2013), 全道德教育原理[M], Nxb Đại học Sư phạm Bắc Kinh.
2. Liu Jia Qi (2014), 圣严法师的人间佛教思想研究[D], Trường Đại học Sư phạm Hồ Nam.
3. Yuan Chun Yan (2009), 佛教调心理论与心理健康[D], Trường Đại học Sơn Đông.

APPLYING BUDDHISM’S THREE JEWELS AND FIVES PRECEPTS THOUGHT IN ETHICAL LIFESTYLE EDUCATION FOR VIETNAMESE YOUTH THROUGH SOME SHORT-TERM COURSES

Abstract: “Three jewels and five precepts” is one of the main thoughts of Buddhism in educating people towards doing good deeds. Three jewels includes Buddha, Dharma, Sangha. Refuges is to “return”, “y” in Sanskrit as “Sarah” which means “place of refuge”, returning to the refuge with Buddha, Dharma and Sangha are called the Three Refuges. Five precepts are five things which are forbidden by the Buddha and Buddhists must obey, including not killing, not stealing, not committing sexuality, not lying and not drinking alcohol. Applying Buddhism’s three jewels and five precepts thought in moral education for young people in Vietnam through the short-term courses can be divided into some age groups: from 8 to 12 years old, from 12 to 16 years old, from 16 to 20 years old.

Key words: three refuges in Buddhism, education, ethical lifestyle, Vietnamese youth

MỘT SỐ BIỆN PHÁP BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC DẠY HỌC PHÂN HÓA CHO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CƠ SỞ THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Yên Thoa¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Dạy học phân hóa là một trong những phương pháp giảng dạy tiên tiến nhất hiện nay, yêu cầu người dạy phải chú tâm tới riêng từng đối tượng người học, lấy dạy cho cá nhân thay thế việc dạy cho số đông. Đây là phương pháp phù hợp với sự phát triển đa dạng, đề cao tính cá thể, tính tự chủ và tự do cá nhân của xã hội hiện đại. Để quá trình dạy học phân hóa đạt kết quả cao nhất thì việc nâng cao vai trò của giáo viên là yếu tố quan trọng hàng đầu. Xuất phát từ nhận định trên, bài viết đưa ra một số biện pháp bồi dưỡng năng lực dạy học phân hóa cho giáo viên Trung học cơ sở Thành phố Hà Nội, từ đó vận dụng vào xây dựng chương trình phát triển năng lực phân hóa cho giáo viên.*

Từ khóa: *dạy học phân hóa, tính cá thể, phương pháp, năng lực dạy học phân hóa, hiệu quả dạy học*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dạy học phân hóa (DHPH) sớm được quan tâm trong thực tiễn tổ chức giáo dục trên thế giới. Dạy học phân hóa được đưa ra xuất phát từ những cơ sở lý luận và thực tiễn của quá trình học tập, từ mối quan hệ giữa người dạy và người học trong quá trình nhận thức học tập của người học. Nhiều quốc gia tìm kiếm con đường dạy học có tính đến cá thể của người học. Ở Mỹ, nhiều trường đã thử nghiệm các hình thức dạy học cá biệt hoá, mỗi học sinh nhận ở giáo viên một nhiệm vụ học tập độc lập trong thời gian quy định. Nổi bật nhất là đề án Đanton. Đề án Đanton nhấn mạnh sự khác biệt trong năng lực trí tuệ của học sinh.

Tại Việt Nam, vấn đề nghiên cứu tổ chức dạy học phân hóa được quan tâm từ rất sớm, tuy nhiên các công trình này chưa nhiều và thiếu tính hệ thống. Một số tác giả như Nguyễn Cảnh Toàn, Vũ Văn Tảo, Trần Bá Hoành, Nguyễn Kỳ... đã có những nghiên cứu

¹ Nhận bài ngày 15.03.2016, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Yên Thoa; Email: ntythoa@daihocthudo.edu.vn

về các vấn đề chung như mối quan hệ giữa dạy và học, việc biến quá trình dạy học thành quá trình tự học...

Từ đầu những năm 1990, khi cải cách giáo dục thực hiện việc thay sách giáo khoa đến cấp trung học cơ sở, vấn đề DHPH nói riêng và phân hóa trong giáo dục nói chung càng được các nhà giáo dục quan tâm nhiều hơn.

Ngày nay, giáo dục và đào tạo luôn được xác định là bộ phận quan trọng trong sự nghiệp cách mạng của Đảng, của dân tộc. Đối với Thành phố Hà Nội trong những năm qua, được sự quan tâm của các cấp, các ngành và chính quyền địa phương, công tác xây dựng, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giáo viên các trường Trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Hà Nội đã đạt được nhiều kết quả đáng ghi nhận. Qua khảo sát thực tế và nghiên cứu lí luận, cách thực hiện và mức độ thực hiện dạy học phân hóa đã có những ưu điểm và tồn tại riêng. Vì vậy để nâng cao năng lực sư phạm nói chung, kỹ năng dạy học phân hóa nói riêng cho đội ngũ giáo viên, cần nghiên cứu đề xuất các giải pháp mang tính đồng bộ cả về phía giáo viên trực tiếp đứng lớp và cả về phía các cấp quản lý để dạy học phân hóa được triển khai rộng khắp, đáp ứng yêu cầu của các đối tượng học sinh khác nhau, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số vấn đề chung về DHPH

* *Khái niệm DHPH*

Định hướng dạy học phân hóa đã xuất hiện từ rất lâu trên thế giới. Dựa trên những khía cạnh và mục đích khác nhau, các nhà nghiên cứu giáo dục đã đưa ra nhiều quan niệm về dạy học phân hóa. Điển hình trên thế giới đã có một số tác giả tiêu biểu như Batts & Lewis, Tomlinson, Brimijoin và Narvaez, Hall.

Ở Việt Nam vấn đề nghiên cứu tổ chức dạy học phân hóa được quan tâm từ rất sớm, tuy nhiên các công trình này chưa nhiều và thiếu tính hệ thống. Một số tác giả như Nguyễn Cảnh Toàn, Vũ Văn Tào, Trần Bá Hoàn, Nguyễn Kỳ, Tôn Thân, Nguyễn Hữu Châu, Đặng Thành Hưng đã có những đóng góp lớn trong việc nghiên cứu dạy học phân hóa.

Dựa trên các quan điểm của các tác giả trên, chúng tôi xin đưa ra quan niệm về dạy học phân hóa như sau: “*Dạy học phân hóa là một quan điểm dạy học mà ở đó giáo viên điều chỉnh quá trình dạy học cho phù hợp với từng cá nhân hoặc nhóm học sinh nhằm phát triển tối đa năng lực học tập của mỗi em*”.

Như vậy, dạy học phân hóa chính là chiến lược giảng dạy dựa trên nhận thức của giáo viên về nhu cầu của từng cá nhân người học bởi thực tế học sinh trong lớp có nhiều điểm khác biệt, về quan điểm và khả năng. Mỗi giáo viên cần phân hóa theo đối tượng người

học, giáo viên lên kế hoạch và bài giảng sao cho tích hợp nhiều chiến lược giảng dạy nhất có thể, nhằm công nhận các điểm khác biệt của học sinh trong lớp.

** Đặc điểm của DHPH*

Dạy học phân hóa dựa trên cơ sở sự phân hóa về trình độ và năng lực học tập của học sinh và nhiệm vụ của giáo viên là làm sao để cho mọi học sinh đều tiến bộ. Dạy học phân hóa nhấn mạnh tính riêng biệt cá thể của mỗi người học. Chính vì vậy quá trình dạy học phân hóa mang nhiều đặc điểm khác biệt với các quá trình dạy học khác, cụ thể:

- Tính hệ thống và tính chủ động của dạy học phân hóa,
- Dạy học phân hóa phát huy tính tích cực học tập của học sinh,
- Dạy học phân hóa cung cấp nhiều cách thức tiếp cận với nội dung, quy trình và sản phẩm dạy học,
- Dạy học phân hóa và các hình thức tổ chức dạy học.

** Nguyên tắc của DHPH*

Tư tưởng chủ đạo của DHPH là lấy trình độ phát triển chung của học sinh trong lớp làm nền tảng; nhiệm vụ chính là tìm cách đưa diện yếu kém lên trình độ chung; tìm cách đưa diện khá, giỏi đạt những yêu cầu nâng cao trên cơ sở đạt được những yêu cầu cơ bản. Để thực hiện được những nhiệm vụ đó, yêu cầu giáo viên phải tuân theo các nguyên tắc sau:

- Tính khác biệt của quá trình và kết quả học tập,
- Tối đa hoá các cơ hội học tập,
- Tính công bằng về cơ hội học tập,
- Tính linh hoạt của các cơ hội và điều kiện học tập,
- Tính thích ứng của môi trường học tập và quản lí chương trình.

2.2. Một số biện pháp nâng cao năng lực dạy học phân hóa

Bồi dưỡng năng lực dạy học phân hóa cho giáo viên là một nhiệm vụ cấp thiết nhằm chuẩn hóa đội ngũ giáo viên, xây dựng một đội ngũ có chuyên môn, tri thức và kỹ năng sư phạm đáp ứng yêu cầu đổi mới trong giáo dục hiện nay. Để góp phần xây dựng nhiệm vụ đó, bài viết đề xuất các biện pháp như sau:

2.2.1. Nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về tầm quan trọng của hoạt động bồi dưỡng kỹ năng dạy học phân hóa cho giáo viên

Mục đích: Giúp cho cán bộ quản lý và giáo viên nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của công tác bồi dưỡng năng lực sư phạm nói chung, bồi dưỡng kỹ năng tổ chức dạy học phân hóa nói riêng cho đội ngũ giáo viên THCS. Đồng thời các nhà trường ý thức

được trách nhiệm của mình trong công tác bồi dưỡng và chọn cử giáo viên tham gia bồi dưỡng.

Nội dung: Cán bộ quản lý và giáo viên phải hiểu được chủ trương của Đảng, Nhà nước về nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực hiện nay. Nâng cao hiệu quả dạy học phân hóa trong trường THCS phải bắt đầu từ nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của dạy học phân hóa nhằm thay đổi quan hệ giữa giáo viên với học sinh theo hướng tích cực.

Cách thức thực hiện: Xây dựng kế hoạch chi tiết cụ thể về công tác tổ chức bồi dưỡng cho cán bộ quản lý và giáo viên về dạy học phân hóa. Tiến hành tổ chức bồi dưỡng cho cán bộ quản lý và giáo viên về dạy học phân hóa thông qua các hoạt động chuyên môn của giáo viên trong nhà trường. Có hình thức khen thưởng kịp thời đối với các giáo viên đã áp dụng thành công dạy học phân hóa để các giáo viên khác có thêm động lực phấn đấu rèn luyện. Xây dựng đội ngũ những giáo viên có năng lực chuyên môn tốt, tích cực, chủ động, sáng tạo thành lực lượng nòng cốt ở các tổ nhóm chuyên môn.

Điều kiện thực hiện: Các cấp quản lý và nhà trường phải chủ động đưa nội dung bồi dưỡng kỹ năng dạy học phân hóa cho giáo viên vào trong kế hoạch quản lý chuyên môn của mình và triển khai thực hiện kế hoạch một cách có hiệu quả.

2.2.2. Xây dựng kế hoạch, mục tiêu, nội dung chương trình bồi dưỡng về dạy học phân hóa cho giáo viên THCS

Mục đích: Kế hoạch, mục tiêu, nội dung chương trình bồi dưỡng về dạy học phân hóa của Sở Giáo dục và đơn vị tổ chức bồi dưỡng, các nhà trường cần chủ động xây dựng kế hoạch, mục tiêu, nội dung chương trình bồi dưỡng với những đổi mới, cải tiến, với sự cụ thể, chi tiết cho phù hợp với tình hình địa phương, với điều kiện, hoàn cảnh của các nhà trường.

Nội dung: Xây dựng được kế hoạch bồi dưỡng về dạy học phân hóa cụ thể chi tiết cho các nhà trường. Xác định đúng mục tiêu bồi dưỡng cụ thể của nhà trường trên cơ sở mục tiêu chung chương trình bồi dưỡng và mức độ cần ứng dụng, qui mô triển khai của nhà trường. Đồng thời có thể bổ xung và đưa vào những nội dung mới hiện đại hoặc tinh giản các kiến thức, nội dung đã biết cho phù hợp với yêu cầu thực tiễn giáo dục của các trường THCS.

Cách thức thực hiện: Tiến hành xây dựng mục tiêu, nội dung chương trình dựa trên những hướng dẫn chỉ đạo, khung chương trình của Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội. Từ đó xây dựng được kế hoạch bồi dưỡng dạy học phân hóa cho giáo viên từng chu kì, từng năm và từng giai đoạn.

Phòng Giáo dục có thể chỉ đạo xây dựng kế hoạch, nội dung chương trình bồi dưỡng xuống thực hiện trực tiếp tại các trường hoặc xây dựng kế hoạch bồi dưỡng tập trung dưới dạng tập huấn chuyên đề.

Điều kiện thực hiện: Các cấp quản lý phải chủ động dành quỹ thời gian cho việc tổ chức bồi dưỡng dạy học phân hóa cho đội ngũ giáo viên. Có kinh phí đầu tư cho công tác xây dựng kế hoạch, mục tiêu, nội dung chương trình bồi dưỡng.

2.2.3. Nâng cao hiệu quả của chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên

Mục đích: Nhằm tổ chức tốt quá trình tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên theo kế hoạch của Bộ, Sở nhằm nâng cao hiệu quả của công tác bồi dưỡng. Tạo cơ hội cho giáo viên của mình được tiếp xúc với các chuyên gia giáo dục, chuyên gia phương pháp dạy học theo đúng chuyên môn để học hỏi, để tích lũy kinh nghiệm, để làm tốt công tác bồi dưỡng tại các nhà trường.

Nội dung: Thường xuyên tổ chức các đợt bồi dưỡng tập huấn, các chuyên đề nhằm mục đích nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên. Trên cơ sở kế hoạch của Sở, Phòng Giáo dục các quận, huyện triển khai hoạt động bồi dưỡng tập huấn đến các nhà trường và cử giáo viên tham gia các lớp bồi dưỡng đó. Những lớp bồi dưỡng thường xuyên của Sở, Phòng Giáo dục được coi là tiền đề, cần có bước triển khai tiếp theo ở các nhà trường có như vậy quá trình bồi dưỡng mới hoàn chỉnh.

Cách thức thực hiện: Quán triệt tinh thần cho cán bộ quản lý và giáo viên về nhiệm vụ và trách nhiệm khi tham gia bồi dưỡng thường xuyên. Nhà trường phải tạo điều kiện cho giáo viên tham gia đầy đủ các lớp bồi dưỡng thường xuyên của Bộ, Sở. Phải lựa chọn những giáo viên cốt cán ở các bộ môn để tham gia bồi dưỡng thường xuyên.

Tiến hành kiểm tra đánh giá kết quả bồi dưỡng thường xuyên của giáo viên sau mỗi đợt bồi dưỡng để rút kinh nghiệm. Tiếp tục triển khai chương trình bồi dưỡng thường xuyên tại nhà trường thông qua đội ngũ giáo viên cốt cán và tổ nhóm chuyên môn.

Điều kiện thực hiện: Cán bộ quản lý các cấp, Ban giám hiệu nhà trường và giáo viên đều phải có tinh thần trách nhiệm khi thực hiện nhiệm vụ của mình. Nhà trường phải tạo điều kiện cơ sở vật chất kinh phí cho giáo viên khi tham gia bồi dưỡng.

2.2.4. Tổ chức tốt hoạt động bồi dưỡng tại chỗ nhằm nâng cao năng lực sư phạm cho giáo viên thông qua đội ngũ giáo viên cốt cán và hoạt động của tổ nhóm chuyên môn

Mục đích: Giúp tổ chức tốt hoạt động bồi dưỡng tại chỗ nhằm nâng cao năng lực sư phạm cho giáo viên thông qua đội ngũ cốt cán và hoạt động của tổ nhóm chuyên môn. Biện pháp này nhằm giúp nâng cao hiệu quả bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên ở

các nhà trường, giúp Hiệu trưởng chủ động tổ chức thực hiện, kiểm tra đánh giá công tác bồi dưỡng năng lực sư phạm của giáo viên nhà trường.

Nội dung: Hiệu trưởng nhà trường sử dụng đội ngũ giáo viên cốt cán, thông qua hình thức sinh hoạt tổ nhóm chuyên môn để triển khai chương trình bồi dưỡng. Đây là hình thức giáo viên trong các tổ nhóm chuyên môn tự bồi dưỡng cho nhau, tự tổ chức các hình thức bồi dưỡng, tự lựa chọn nội dung bồi dưỡng ở những thời điểm thích hợp để tiến hành bồi dưỡng.

Cách thức thực hiện: Nhà trường cần giao kế hoạch, mục tiêu, nội dung chương trình bồi dưỡng về dạy học phân hóa đến cho các tổ chuyên môn. Hiệu trưởng chỉ đạo các tổ chuyên môn cho giáo viên được đăng ký hình thức, thời gian bồi dưỡng để trên cơ sở đó xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chung cho tổ, nhóm.,

Nhà trường chọn đội ngũ giáo viên cốt cán tham gia các chuyên đề bồi dưỡng tập huấn về dạy học phân hóa. Sau quá trình tập huấn, Hiệu trưởng tổ chức và chỉ đạo đội ngũ giáo viên cốt cán tập huấn lại cho các giáo viên khác ngay tại trường. Phối hợp với đội ngũ giáo viên cốt cán, nhà trường có biện pháp kiểm tra đánh giá kết quả bồi dưỡng kỹ năng dạy học phân hóa cho giáo viên của các tổ chuyên môn.

Điều kiện thực hiện: Yêu cầu đội ngũ giáo viên cốt cán phải là những giáo viên có năng lực và thực sự tâm huyết với nghề. Ban giám hiệu nhà trường phải đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất, kinh phí cho công tác bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên tại các nhà trường.

2.2.5. Tạo động lực cho giáo viên triển khai áp dụng dạy học phân hóa vào thực tiễn và rèn luyện nâng cao kỹ năng dạy học phân hóa của bản thân

Mục đích: Nhằm xây dựng đội ngũ đoàn kết, thống nhất hướng tới những giá trị văn hóa, đạo đức tốt đẹp. Tạo ra những điều kiện thuận lợi nhất để động viên khích lệ, thu hút giáo viên tích cực tham gia hoạt động bồi dưỡng, phát huy được tiềm năng sẵn có của mình, hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao.

Nội dung: Tạo động lực cho giáo viên phát huy năng lực sư phạm, tạo ra một môi trường công tác trong sáng lành mạnh, thân thiện... Giúp cán bộ quản lý nắm bắt được những thông tin một cách nhanh chóng và đầy đủ về điều kiện kinh tế, hoàn cảnh riêng của mỗi giáo viên.

Cách thức thực hiện: Cán bộ quản lý kịp thời động viên, giúp đỡ giáo viên khi gặp khó khăn, vướng mắc trong quá trình thực hiện tổ chức dạy học phân hóa.

Điều kiện thực hiện: Nhà trường hoàn thiện cơ sở vật chất của nhà trường, cải thiện điều kiện làm việc cho giáo viên. Cán bộ quản lý luôn công bằng trong phân công nhiệm

vụ cho giáo viên nhà trường. Chăm lo đến đời sống tinh thần vật chất cho giáo viên để họ yên tâm công tác, có điều kiện phát huy hết khả năng của mình.

2.2.6. Tổ chức hội thi giáo viên dạy giỏi các cấp trong đó nhấn mạnh tiêu chí tổ chức dạy học theo hướng phân hóa

Mục đích: Tuyển chọn, công nhận và suy tôn giáo viên đạt danh hiệu giáo viên dạy giỏi, tạo điều kiện để giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục thể hiện năng lực, trao đổi kinh nghiệm về giảng dạy, từ đó xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng nhằm nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho giáo viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới của giáo dục.

Nội dung: Đưa vào tiêu chí tổ chức hội thi giáo viên dạy giỏi tiêu chí khuyến khích các giờ dự thi trong đó giáo viên sử dụng tổ chức dạy học theo hướng phân hóa ở các mức độ khác nhau.

Cách thức thực hiện: Hội thi giáo viên dạy giỏi cấp trường được tổ chức tại trường do Hiệu trưởng chịu trách nhiệm xây dựng nội dung, kế hoạch theo các quy định Sở Giáo dục, Phòng Giáo dục.

Hội thi giáo viên dạy giỏi cấp Quận, Huyện do phòng giáo dục tổ chức, theo các quy định Sở Giáo dục, Phòng Giáo dục.

Điều kiện thực hiện: Nhà trường cần ưu tiên cho các môn học có ưu thế để giáo viên làm quen một cách thuận lợi và dễ áp dụng triển khai. Từ sự ứng dụng rộng rãi sẽ có điều kiện để lựa chọn các tiết dạy tiêu biểu, có hiệu quả đưa vào hội thi để minh họa, giúp giáo viên nhận thấy rõ tác dụng của dạy học phân hóa trong việc phát huy năng lực, hứng thú học tập của học sinh. Từ đó khuyến khích các giáo viên áp dụng dạy học phân hóa rộng rãi hơn ở tất cả các môn học.

3. KẾT LUẬN

Dạy học phân hóa là xu thế tất yếu, là một đòi hỏi khách quan đối với việc đào tạo nguồn nhân lực. Dạy học phân hóa nhằm phát hiện và bù đắp lỗ hổng kiến thức, tạo động lực thúc đẩy học tập; biến niềm đam mê trong cuộc sống thành động lực trong học tập; dạy học phân hóa là con đường ngắn nhất để đạt mục đích của dạy học đồng loạt.

Quá trình dạy học cho học sinh Trung học cơ sở chịu sự chi phối của các nhân tố khách quan và chủ quan, các nhân tố bên trong và bên ngoài. Mỗi nhân tố có ảnh hưởng khác nhau đến hiệu quả quá trình dạy học, đồng thời giữa các nhân tố cũng có mối quan hệ tác động qua lại mật thiết với nhau, tạo nên một chỉnh thể thống nhất. Các nhân tố khách quan như yêu cầu của xã hội đặt ra đối với giáo dục, yêu cầu đổi mới phương thức dạy học trong nhà trường có tính chất định hướng và tạo điều kiện thuận lợi cho việc vận dụng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học khác nhau trong đó có dạy học phân hóa. Các

nhân tố chủ quan bên trong như tổ chức hoạt động dạy học, nội dung chương trình, giáo viên, học sinh, điều kiện cơ sở vật chất... là những nhân tố quan trọng, có tính chất quyết định đối với chất lượng tổ chức hoạt động dạy học trong trường Trung học cơ sở. Hy vọng với sáu biện pháp bồi dưỡng năng lực dạy học phân hóa trên có thể giúp phát huy được thế mạnh của từng nhân tố sẽ tạo nên sức mạnh tổng hợp nhằm tổ chức tốt hoạt động dạy học theo hướng phân hóa, góp phần nâng cao chất lượng dạy học ở các trường Trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Hữu Châu (2006), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, Nxb Giáo dục Hà Nội.
2. Nguyễn Hữu Châu (2008), “Chương trình dựa trên triết lí “Giáo dục vì sự phát triển toàn diện của mỗi con người”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*.
3. Nguyễn Tiên Đạt (2006), *Kinh nghiệm và thành tựu phát triển giáo dục và đào tạo trên thế giới. Tập 1 và Tập 2*, Nxb Giáo dục Hà Nội.
4. Đặng Thành Hưng (2007), “Quan niệm và giải pháp phân hóa dạy học ở trường trung học phổ thông nhằm hội nhập quốc tế”, *Tạp chí Giáo dục số 167* (kì 1-7/2007).
5. Đặng Thành Hưng (2008), “Cơ sở sư phạm của dạy học phân hóa”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục số 38*, tháng 11-2008.

SOME MEASURES TO PROMOTE THE CAPACITY OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN HA NOI

Abstract: *Nowadays, differentiated instruction is one of the most advanced teaching methods, requiring teachers paying attention to each individual. This method is suitable for diversified development, promoting individual, autonomy and personal freedom of modern society. To promote the highest efficiency of teaching differentiation, enhance the role of the teacher is the key factor. From the above perspective, this article gives some improving measures of differentiated instruction for secondary school teachers in Hanoi, which can be applied to build the differentiated capacity development program for teachers.*

Keywords: *differentiated instruction, individual, method, efficiency of differentiated instruction, capacity of differentiated instruction*

TỔ CHỨC TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở LỚP 6 - BẬC TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Thị Thanh Thúy¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Để nâng cao chất lượng giáo dục nói chung, chất lượng giảng dạy môn Lịch sử nói riêng, giáo viên cần phải biết đa dạng hóa các hình thức tổ chức dạy học. Tổ chức trải nghiệm sáng tạo chính là cơ hội để học sinh được khám phá, tìm tòi, bộc lộ khả năng huy động kiến thức, kỹ năng giải quyết các vấn đề gắn với cuộc sống, mở rộng không gian nhà trường ra ngoài khuôn khổ lớp học. Trên cơ sở tìm hiểu đặc trưng, quy trình của hoạt động trải nghiệm sáng tạo, từ đặc thù của bộ môn Lịch sử, chúng tôi đề xuất một số hình thức tổ chức trải nghiệm sáng tạo cho học sinh trong dạy học Lịch sử ở lớp 6 - bậc Trung học Cơ sở.

Từ khóa: lịch sử, tổ chức trải nghiệm sáng tạo, trung học cơ sở.

1. MỞ ĐẦU

Nhiệm vụ đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục nước nhà, đặc biệt đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông sau năm 2015 đặt ra không chỉ cho các nhà biên soạn sách giáo khoa các môn học, mà còn cho đội ngũ giáo viên, sinh viên, học sinh những nhiệm vụ nặng nề. Trong các môn học ở bậc Trung học Cơ sở (THCS), bộ môn Lịch sử ngày càng có vai trò, ý nghĩa quan trọng trong việc giáo dục ý thức truyền thống, niềm tự hào dân tộc, tinh thần và bản lĩnh ứng phó phù hợp với những biến động lớn của nhân loại thời kì hội nhập. Mục tiêu của môn lịch sử ở trường THCS là trang bị cho học sinh những kiến thức cơ bản, cần thiết về lịch sử dân tộc và thế giới, làm cơ sở cho việc hình thành thế giới quan khoa học, giáo dục lòng yêu quê hương đất nước, truyền thống dân

¹ Nhận bài ngày 20.03.2016; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 28.04.2016.

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Thúy; Email: thanhthuythanhthuy31883@gmail.com

tộc, hình thành ở học sinh kỹ năng học tập, các năng lực tư duy, hành động, có thái độ ứng xử đúng đắn trong đời sống.

Tuy nhiên, những nhận thức, quan niệm sai lệch về vị trí, vai trò của Khoa học Lịch sử và môn Lịch sử trong đời sống xã hội, trong giáo dục hiện nay đã dẫn tới phương pháp nghiên cứu, học tập không đúng. Hệ quả tất yếu là sự giảm sút chất lượng dạy và học bộ môn trên nhiều mặt. Tình trạng học sinh không nhớ những dấu mốc, sự kiện cơ bản; không biết “sử ta”; nhớ sai, nhầm lẫn kiến thức lịch sử khá phổ biến. Vì lẽ đó, những năm qua, vấn đề nâng cao chất lượng dạy học lịch sử luôn nhận được sự quan tâm, chú ý của toàn xã hội. Đây vừa là điều kiện, vừa là cơ hội để giáo viên có thể thực hiện nhiều cải tiến, sáng tạo trong dạy và học bộ môn. Trên thực tế, việc dạy học Lịch sử ở phổ thông đã được “làm mới” về nội dung thông qua việc thiết kế các hoạt động học tập theo chủ đề nhằm lược bỏ những phần kiến thức khó, lạc hậu, lặp lại nhiều lần..., đồng thời tăng cường những chủ đề học tập mới để thay đổi cơ bản cách dạy và học tập bộ môn. Học sinh được phát huy các năng lực học tập và nâng cao ý thức đối với lịch sử. Về tổ chức dạy học, bên cạnh dạy học truyền thống, trên lớp, việc đa dạng hóa các hình thức dạy học lịch sử đã được nhiều giáo viên áp dụng. Trong các hình thức đó, việc tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong và ngoài lớp học (như học tập tại Bảo tàng, di tích lịch sử, làng nghề truyền thống...) đã được chú trọng và bước đầu thu được những kết quả tích cực.

2. NỘI DUNG

2.1. Hoạt động trải nghiệm sáng tạo là gì?

Ở phương Đông, Khổng Tử (551-479 TCN) từng nói: “*Những gì tôi nghe, tôi sẽ quên; Những gì tôi thấy, tôi sẽ nhớ; Những gì tôi làm, tôi sẽ hiểu*”; còn ở phương Tây, Socrate (470-399 TCN) cũng từng nói: “*Người ta phải học bằng cách làm một việc gì đó; với những điều bạn nghĩ là mình biết, bạn sẽ thấy không chắc chắn cho đến khi làm nó*”. Điều đó cho thấy, các nhà giáo dục lỗi lạc, các bậc hiền triết thời cổ đại đã không chỉ coi trọng việc tự học, tự rèn luyện, tu thân; phát huy mặt tích cực sáng tạo, phát huy năng lực nội sinh; kết hợp học và hành, lí thuyết với thực tiễn; phát triển hứng thú, động cơ, ý chí của người học..., mà còn gián tiếp gợi mở các kinh nghiệm, phương pháp tự học. Xét ở một phương diện nào đó, có thể coi các kinh nghiệm, phương pháp này là những cơ sở, nền móng đầu tiên của tư tưởng *học qua trải nghiệm*.

Hoạt động học qua trải nghiệm không phải là mới với các nước trên thế giới, nhưng ở Việt Nam, đến nay, vấn đề này vẫn còn khá mới mẻ. Trong chương trình giáo dục phổ thông hiện hành của Việt Nam, kế hoạch giáo dục bao gồm tổ chức các hoạt động dạy học và các hoạt động giáo dục. Hoạt động giáo dục (theo nghĩa rộng) là những hoạt

động có chủ đích, có kế hoạch hoặc có sự định hướng của nhà giáo dục, được thực hiện thông qua những cách thức phù hợp để chuyển tải nội dung giáo dục tới người học nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục. Các hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp) dùng để chỉ các hoạt động giáo dục được tổ chức ngoài giờ dạy học các môn học và được sử dụng cùng với khái niệm hoạt động dạy học các môn học. Cụ thể, gồm: Hoạt động tập thể (sinh hoạt lớp, sinh hoạt trường, sinh hoạt Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, sinh hoạt Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh); hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp được tổ chức theo các chủ đề giáo dục; hoạt động giáo dục hướng nghiệp (cấp trung học cơ sở và cấp trung học phổ thông) giúp học sinh tìm hiểu để định hướng tiếp tục học tập và định hướng nghề nghiệp; hoạt động giáo dục nghề phổ thông (cấp trung học phổ thông) giúp học sinh hiểu được một số kiến thức cơ bản về công cụ, kỹ thuật, quy trình công nghệ, an toàn lao động, vệ sinh môi trường đối với một số nghề phổ thông đã học; hình thành và phát triển kỹ năng vận dụng những kiến thức vào thực tiễn; có một số kỹ năng sử dụng công cụ, thực hành kỹ thuật theo quy trình công nghệ để làm ra sản phẩm đơn giản.

Theo Dự thảo *Đề án đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015* thì “*Hoạt động trải nghiệm sáng tạo bản chất là những hoạt động giáo dục nhằm hình thành và phát triển cho học sinh những phẩm chất tư tưởng, ý chí tình cảm, giá trị và kỹ năng sống và những năng lực cần có của con người trong xã hội hiện đại. Nội dung của hoạt động trải nghiệm sáng tạo được thiết kế theo hướng tích hợp nhiều lĩnh vực, môn học thành các chủ điểm mang tính chất mở. Hình thức và phương pháp tổ chức đa dạng, phong phú, mềm dẻo, linh hoạt, mở về không gian thời gian, quy mô, đối tượng và số lượng... để học sinh có nhiều cơ hội tự trải nghiệm và phát huy tối đa khả năng sáng tạo của các em*” [3].

Bên cạnh hoạt động trải nghiệm sáng tạo chung như trên, ở từng môn học cũng có các hoạt động trải nghiệm sáng tạo mang tính đặc trưng, đặc thù riêng của môn học góp phần hình thành và phát triển các năng lực chuyên biệt của học sinh.

Như vậy có thể thấy bản chất của hoạt động trải nghiệm sáng tạo chính là hoạt động giáo dục theo nghĩa hẹp, được thiết kế, tổ chức thực hiện theo hướng tăng cường sự trải nghiệm và sáng tạo cho người học. Từ đây, có thể hiểu: “*Hoạt động trải nghiệm sáng tạo là hoạt động giáo dục theo chủ đề; được thiết kế, tổ chức, thực hiện theo hướng tích hợp nhiều lĩnh vực, môn học thành các chủ điểm mang tính chất mở, hình thức và phương pháp tổ chức đa dạng, nhằm giúp cho học sinh có nhiều cơ hội tự trải nghiệm và phát huy tối đa khả năng sáng tạo của học sinh*” [7].

2.2. Một số hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh trong dạy học Lịch sử ở lớp 6 - THCS

2.2.1. Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo dưới hình thức đóng vai

Trong dạy học Lịch sử, mỗi tình huống đưa ra là một trải nghiệm thú vị, người học được đặt mình trong bối cảnh lịch sử để suy ngẫm về các sự kiện, sống cùng cuộc sống với các nhân vật, được nếm trải cảm xúc riêng chung của mỗi con người, của cả dân tộc qua từng sự kiện hoặc các giai đoạn lịch sử cụ thể. Phương pháp *đóng vai* không chỉ nhằm tái hiện lịch sử mà còn góp phần đưa người học vào những bối cảnh lịch sử cụ thể, có những hiểu biết sâu sắc hơn về các sự kiện, nhân vật, tự đánh giá và rút ra kinh nghiệm lịch sử cho bản thân mình. Ở phương diện giáo dục, mỗi trải nghiệm là một bài học quý báu về tình yêu quê hương, đất nước, giúp học sinh biết trân trọng những giá trị truyền thống, văn hóa của nhân loại. Phương pháp này có thể sử dụng trong mọi hình thức giáo dục, từ dạy học kiến thức mới đến kiểm tra, đánh giá hay các hoạt động ngoại khóa.

Ví dụ 1: Trong chương trình Lịch sử 6 – THCS, nắm bắt các kiến thức về buổi bình minh của loài người là nội dung quan trọng. Nội dung này được đề cập ở nhiều khía cạnh như: nguồn gốc của loài người, quá trình tiến hóa của con người thời nguyên thủy, đời sống con người thời nguyên thủy, nguyên nhân xã hội nguyên thủy tan rã, điều kiện tự nhiên, khí hậu, địa hình tác động đến đời sống con người... Theo định hướng của chương trình giáo dục hiện nay, dạy học tích hợp liên môn là yêu cầu bắt buộc nhằm định hướng phát triển năng lực người học, đồng thời khắc phục những điểm trùng lặp về mặt kiến thức giữa các môn học cũng như các nội dung, các bài trong một môn học. Việc dạy học tích hợp liên môn cũng tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên vận dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực. Theo đó, chúng tôi xây dựng chủ đề “*Buổi bình minh của loài người*” (3 tiết) khi dạy phần I “*Khái quát lịch sử thế giới cổ đại*” và phần II “*Lịch sử Việt Nam từ nguồn gốc đến thế kỉ X*” (SGK Lịch sử 6-THCS) với các nội dung cơ bản như sơ đồ sau:



Ở đây, phương pháp đóng vai được sắp xếp linh hoạt trong các nội dung phù hợp để vừa đạt được hiệu quả trải nghiệm, vừa không ảnh hưởng tới cấu trúc, bố cục chung của toàn bài. Ví dụ, trong *Mục 1: Nguồn gốc của loài người*, thầy và trò sẽ tiến hành các bước như sau:

– *Bước 1:* Giáo viên chia lớp thành hai nhóm (Những học sinh đồng ý quan niệm nguồn gốc loài người do tiến hóa từ vượn về một nhóm; những học sinh đồng ý quan niệm cho rằng loài người do thượng đế tạo ra về một nhóm). Sau đó, giáo viên yêu cầu học sinh quan sát hình 1, kết hợp đọc chú thích và trả lời các câu hỏi:

1. Thử đóng vai các nhân vật trong tranh và xây dựng một đoạn hội thoại tranh luận về nguồn gốc của loài người.
2. Em theo quan niệm của Đức chúa Giê-su hay nhà khoa học Đác-uyn về nguồn gốc của loài người? Vì sao?
3. Em biết gì về đời sống của con người thời nguyên thủy?

Chú thích:

- Đức chúa Giê-su cho rằng Chúa đã tạo ra loài người.
- Nhà khoa học Đác-uyn cho rằng loài người có nguồn gốc từ động vật.

Hình 1 : Tranh minh họa cuộc tranh luận về nguồn gốc loài người

– *Bước 2*: Các thành viên trong nhóm đưa ra các ý kiến cá nhân, trao đổi trong nhóm và đưa ra các lập luận của nhóm mình.

– *Bước 3*: Giáo viên tổ chức cho các nhóm đưa ra các ý kiến của mình.

– *Bước 4*: Giáo viên nhận xét và kết luận.

Với *Mục 3: Đời sống con người thời nguyên thủy*, phương pháp đóng vai được áp dụng như sau:

– *Bước 1*: Giáo viên chia lớp thành 4 nhóm, giao các nhiệm vụ cho các nhóm như sau: Em hãy đóng vai trò một nhà nghiên cứu sử học "nhí", giới thiệu cho người thân và bạn bè nội dung sau: đặc điểm về công cụ lao động, cách kiếm sống, nhà ở và trang phục của con người thời nguyên thủy.

Giáo viên có thể giúp cho học sinh có những định hướng đúng với nhiệm vụ vừa nêu bằng việc cung cấp các thông tin hỗ trợ:

THÔNG TIN HỖ TRỢ 1



Bầy người nguyên thủy (Nguồn: Internet)



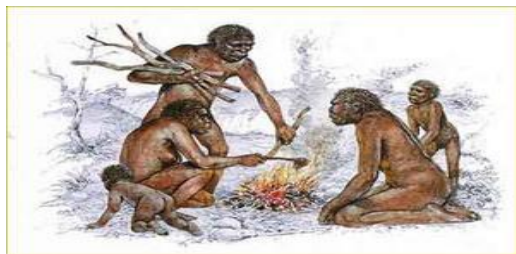
Sinh hoạt của người nguyên thủy (Nguồn: Internet)

THÔNG TIN HỖ TRỢ 2

Trong xã hội nguyên thủy, con người chủ yếu dùng đá để chế tạo công cụ lao động. Người tối cổ biết ghè đẽo đá làm công cụ lao động. Dần dần, họ biết dùng lửa và tạo ra lửa để sưởi ấm, nướng thức ăn, xua đuổi thú dữ. Người tinh khôn biết ghè hai rìa của một mảnh đá, làm cho nó gọn và sắc cạnh hơn, dùng làm rìu, dao, nạo. Họ cũng biết làm đồ

gồm. Bên cạnh đó họ cũng đã sáng tạo ra cung tên. Đây là một thành tựu lớn trong quá trình chế tạo công cụ và vũ khí.

Với những loại công cụ lao động như vậy, con người thời nguyên thủy chủ yếu kiếm sống bằng cách săn bắt, săn bắn, hái lượm và bước đầu biết đến trồng trọt, chăn nuôi.



Sử dụng lửa và tạo ra lửa
(Nguồn: Internet)



Săn ngựa rìng
(Nguồn: Internet)

THÔNG TIN HỖ TRỢ 3



Hang động là nơi ở của người nguyên thủy trong giai đoạn đầu
(Nguồn: Internet)



Làm lều để ở
(Nguồn: Internet)



Làm áo bằng vỏ cây
(Nguồn: Internet)



Làm áo bằng da thú
(Nguồn: Internet)

– *Bước 2*: Các nhóm sẽ thực hiện nhiệm vụ.

– *Bước 3*: Giáo viên sử dụng kỹ thuật phòng tranh, triển lãm các sản phẩm của học sinh. Các nhóm lần lượt trình bày sản phẩm, nhóm bạn nhận xét, góp ý, bổ sung.

– *Bước 4*: Cuối cùng giáo viên tổng kết và chốt ý.

Qua đây, những vấn đề cơ bản về buổi bình minh của loài người (trên thế giới và ở Việt Nam) được tái hiện một cách hệ thống. Hơn nữa, sự kết hợp đồng thời nhiều phương pháp cùng việc tổ chức cho các em đóng vai đã giúp các em nắm bắt sâu hơn kiến thức, có thêm nhiều trải nghiệm, xúc cảm lịch sử thú vị ngay tại không gian của giờ học chính khóa.

2.2.2. Tổ chức trải nghiệm sáng tạo qua hoạt động tham quan học tập

Để nâng cao chất lượng toàn diện nền giáo dục nói chung, chất lượng môn Lịch sử nói riêng, giáo viên cần phải biết đa dạng hóa các hình thức tổ chức dạy học. Bên cạnh hình thức tổ chức dạy học trên lớp truyền thống, giáo viên cần tăng cường các hình thức học tập trải nghiệm gắn học tập với thực tiễn, gắn giáo dục trong nhà trường với giáo dục ngoài xã hội, “*phá vỡ*” không gian lớp học đồng thời có sự tham gia của nhiều nguồn lực vào quá trình giáo dục. Đây là một hình thức tổ chức dạy học tạo điều kiện để học sinh có những trải nghiệm, khám phá mới mẻ, qua đó góp phần hình thành các năng lực, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng sưu tầm, đánh giá tư liệu, sự kiện lịch sử, phát triển năng lực thực hành bộ môn. Dưới đây là ví dụ cụ thể:

Mô hình tham quan học tập tại Bảo tàng Lịch sử Quốc gia đã được chúng tôi triển khai khi dạy học chủ đề “*Trống đồng Đông Sơn - Tinh hoa Việt cổ*”. ở lớp 6 THCS. Trong lịch sử Việt Nam, thời kì Hùng Vương là thời kì đầu tiên. Tuy nhiên, những dấu ấn về sự trị vì của vua Hùng đối với nước ta ở thời kì này còn rất mờ nhạt. Vì vậy, hoạt động này giúp học sinh tìm hiểu một trong những thành tựu quan trọng của người Việt cổ là trống đồng. Để chuẩn bị cho hoạt động tham quan trải nghiệm, chúng tôi đã tổ chức chia lớp thành 6 nhóm với những cái tên gắn liền với các họa tiết trên Trống đồng Đông Sơn: Đua thuyền, Hươu sao, Chim hạc, Mặt trời, Đình làng, Sóng nước. Sau đó, chúng tôi giao cho các nhóm nhiệm vụ tìm hiểu về chiếc Trống đồng Đông Sơn ở nhà trước (chúng tôi có cung cấp các tư liệu hỗ trợ cho học sinh). Khi đến Bảo tàng, học sinh được tận mắt quan sát chiếc trống đồng, kết hợp với phần chuẩn bị ở nhà, mỗi nhóm chủ động làm việc và thống nhất kết quả báo cáo sau buổi tham quan.

Sau buổi tham quan học tập, học sinh phải có bài thu hoạch theo định hướng của giáo viên. Bên cạnh đó, chúng tôi khuyến khích học sinh phát huy sáng tạo và năng khiếu của cá nhân mỗi em. Có thể các em sẽ viết bài thu hoạch, hoặc những học sinh có năng khiếu hội họa có thể vẽ hình ảnh chiếc trống đồng, hay vẽ những họa tiết trên

trống đồng mà học sinh đó quan sát được... Điều đó làm tường minh các biểu tượng và sự kiện lịch sử. Hoạt động trải nghiệm này không những có tác dụng khắc sâu kiến thức lịch sử cho học sinh mà nó còn có tác dụng phát triển các kỹ năng học tập cần thiết của bộ môn như quan sát tranh ảnh, bản đồ, tư liệu lịch sử gốc... cũng như hình thành những tư tưởng, lòng yêu nước, niềm tự hào dân tộc cho các em.

3. KẾT LUẬN

Học qua trải nghiệm sẽ mở ra các cơ hội để học sinh thực sự được khám phá, tự hình thành kiến thức bài học, rèn luyện các kỹ năng và hình thành thái độ, hành vi đúng đắn, thiết thực. Điều đó đã khẳng định tầm quan trọng của hình thức dạy học này trong việc nâng cao chất lượng dạy và học hiện nay. Tuy nhiên, để tổ chức học tập trải nghiệm sáng tạo trong môn Lịch sử, mỗi giáo viên cần đổi mới tư duy dạy học, tăng cường tích hợp giữa các bộ môn với nhau, đầu tư cơ sở vật chất, tạo ra những nguồn lực hỗ trợ trong và ngoài trường; đồng thời linh hoạt trong việc sắp xếp thời khóa biểu để có thể chủ động nhiều hơn nữa trong việc mở rộng không gian học tập, kích hoạt sự sáng tạo của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020*, phê duyệt ngày 13 tháng 6 năm 2012 (Quyết định số 711/QĐ- TTg của Thủ tướng Chính phủ).
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông - Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp*, 2006.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Đề án Đổi mới chương trình và sách giáo khoa sau 2015* (Bản dự thảo).
4. Đặng Vũ Hoạt (1996), *Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường Trung học Cơ sở*, Nxb Giáo dục.
5. Kì yếu hội thảo “*Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, kinh nghiệm quốc tế và vận dụng vào điều kiện Việt Nam*”, Hà Nội 10 - 12 tháng 12 năm 2012.
6. Bùi Ngọc Diệp và các tác giả (2009), *Tài liệu tập huấn giáo viên cốt cán hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp trường Trung học cơ sở*.
7. Nguyễn Thị Hằng, Nguyễn Thị Kim Dung, “Quan niệm về hoạt động trải nghiệm sáng tạo và một số hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh phổ thông”, *Kỷ yếu hội thảo: Phát triển chương trình nhà trường: Những kinh nghiệm thực tiễn* (Sơ kết một năm thực hiện đề án “Xây dựng trường phổ thông thực hành Nguyễn Tất Thành theo mô hình phát triển năng lực học sinh”), Hà Nội, tháng 8 năm 2014.

ORGANIZING CREATIVE EXPERIENCES IN TEACHING HISTORY FOR GRADE 6 AT SECONDARY SCHOOLS

Abstract: Must to raise the general standing quality of products and History's quality products. Education must be diversity formalism teaching organization. Activities formalism organizations are oppoturnity for students. They are must be discovered finding brain, talent and revision knowlage in our method life, to raise school environment space. Base on installation normal, the show creativeness proses; base on specific of History. We put forward a great many ideas to improve the styles of the process of organization creative experience activities for all of pupils in teaching History for Grade 6 at secondary schools.

Keywords: history, Activities formalism organization, Secondary schools